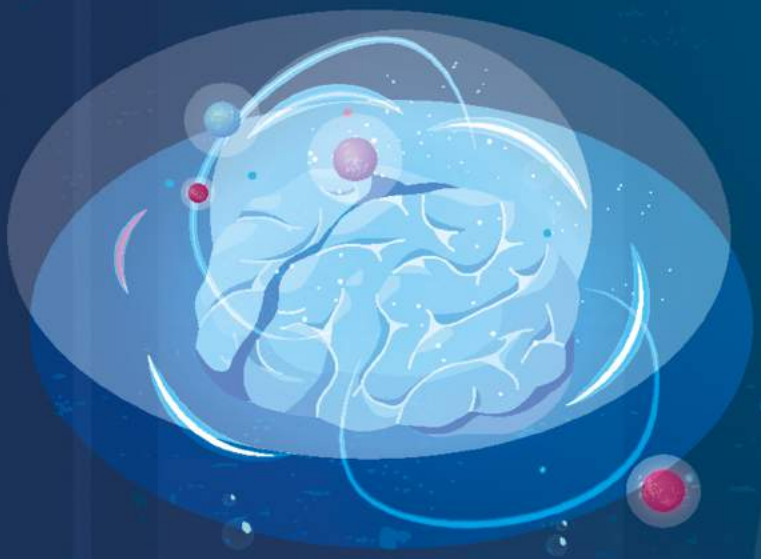
جامعة حائل
University of Ha'il

مجلة العلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة تصدر عن جامعة حائل

السنة الرابعة 1442 هـ - 2021 م العدد 8 يناير 2021 م



ردمد 788X - 1658

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 إبراهيم 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 سعد 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	العمارة العسكرية في حائل في عهد الملك عبد العزيز آل سعود "قلعة القشلة أنموذجًا" (دراسة تاريخية من منظور سيكولوجي) د. نوف بندر البنيان	23 - 11
2	مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التدريس الجامعي الحديثة في جامعة حائل من وجهة نظرهم د. عطا الله محمد القطعان	46 - 25
3	وجهة نظر الخبراء التربويين حول درجة ممارسة معلمي الصفوف الأولية للأساليب المقترحة لتحسين صعوبات تعلم القراءة د. مصلح عبد الله البطوش	65 -47
4	تأثير خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى غرفة المصادر من وجهة نظر معلمي التعليم العام أ.خالد صالح علي زيدان ..... د. سامر عبد الحميد الحساني	93 - 67
5	الانسجام في الخطاب القرآني دراسة نصية في سورة يونس د. جوزاء مفلح ضيغم العنزي	116 - 95
6	دراسة تحليلية بعدية لحجم تأثير الاستراتيجيات التدريسية المستندة إلى النظرية البنائية في تنمية التحصيل والتفكير الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات د. متعب بن زعزوع العنزي	140 -117
7	أفضل تقنيات التعليم الرقمية والعوامل المؤثرة في استمرارها خلال الفترة من (2007) حتى (2019) في ضوء نظرية نشر الابتكار أ.د. ليلى سعيد الجهني ..... د. تغريد عبد الفتاح الرحيلي	165- 141
8	دور أصحاب المصالح في تعزيز المسؤولية الاجتماعية لطلاب الجامعات السعودية د. منى سليمان حمد الذبياني	200 -167
9	مصادر الاستلهام وأساليبه في التصميمات الفنية : راسة تحليلية لرسائل الماجستير بالجامعات السعودية د. عبير بنت مسلم الصاعدي	222 -201
10	فاعلية القيادة التربوية لمديري مكاتب التعليم من وجهة نظر قادة المدارس بمدينة حائل د. فوزية بنت صالح الشمري - أ. نوف بنت عبد الله المهاوش أ. ريما بنت فهد الدعجاني	250 -223
11	تقييم استخدام وفاعلية مصادر وخدمات المكتبة الإلكترونية الجامعية في التعليم العالي: دراسة مطبقة على جامعة القصيم د. أحمد بن ابراهيم الحجيلان ..... أ.د. بدرالدين كمال عبده سليمان	272 -251

العمارة العسكرية في حائل في عهد الملك عبد العزيز آل سعود "قلعة القشلة أنموذجًا" (دراسة تاريخية من منظور سيكولوجي)

(قُدم للنشر في 2020/3/12، وقُبل للنشر في 2020/4/8)

د. نوف بندر البنيان
أستاذ مساعد بكلية الآداب والفنون جامعة حائل
Dr. Nouf Bandar Al Bunyan
Assistant Professor, Hail University,
College of Arts, Department of Social Sciences (History Program).

الملخص

تُعدُّ القلاع والحصون من أبرز رموز العمارة العسكرية عبر التاريخ، وتعدُّ قلعة القشلة التاريخية الواقعة وسط مدينة حائل بالمملكة العربية السعودية من أبرز هذه الرموز التي ما زالت معلمًا ، وقد شملته عناية الدولة؛ ليكون دليلًا على تاريخ البلاد العريق، وقد جذب اهتمام الباحثة التعرف على تاريخ بنائها والهدف منه، وربط ذلك بالأبعاد النفسية لتصميم وموقع القلعة عند سكان المدينة؛ ويهدف هذا البحث إلى الكشف عن جانب من جوانب العمارة العسكرية في المملكة العربية السعودية، وتسليط الضوء على الذكاء القيادي الذي اتصف به الملك عبدالعزيز آل سعود– رحمه الله– تجاه المواطنين بعد توحيدها.

واعتمدت هذه الدراسة المنهج التاريخي النفسي مستعينة بالمنهج الوصفي، وذلك بزيارة الموقع ورصد المشاهدات، والتعرف على ماهية المواد المستخدمة في البناء، واستعراض ما كُتب عن القلعة في المصادر التاريخية، ومناقشة آراء المؤرخين فيما كتبوه عنها، ووصف الأثر النفسي لهذا المعلم الحضاري في سكان المدينة. وتوصلت الباحثة في هذه الدراسة إلى عدة نتائج منها: أن الهدف من بناء قلعة القشلة في مدينة حائل حفظ الأمن ودعم الاستقرار؛ دل عليه موقع المبنى وتصميمه والمواد المستخدمة في البناء. واختلاف مبنى القشلة عن باقي القلاع والحصون الموجودة في مدينة حائل قبل حكم الدولة السعودية الثالثة، في الشكل وفي المضمون.

الكلمات المفتاحية: القِشلة، العمارة العسكرية

Abstract:

Both castles and forts are considered symbols of the military architecture along history. Al-Qeshlah historical castle, situated in Hael City in the Kingdom of Saudi Arabia (KSA), is a significant symbol which remains a landmark guiding to the ancient history of the country.

The researcher has been interested in recognizing the history of building this castle and linking the psychological dimensions of the designation of the castle on the population of the city.

This paper aimed at exploring an aspect of the military architecture in the KSA and focusing on the leadership intelligence of the King Abdulaziz Aal Saud (May he rest in peace) after uniting the kingdom .

The study has used the psychological and historical approach and the descriptive approach represented in visiting the place of the castle, recording the views seen, recognizing the building materials of the castle, listing what has been written about the castle in history resources, discussing the historians' opinions about it, and describing the psychological effect of this civilized landmark on the population of the city.

Moreover, QASHLA Castle has a unique and different design among the other castles in HAIL city before the THIRD SAUDI COUNTRY era.

The aim from building the castle in HAIL city is for citizen's safety and stability.

Moreover, QASHLA Castle has a unique and different design among the other castles in HAIL city before the THIRD SAUDI COUNTRY era..

Key words: Al-Qeshlah, Military Architecture

مقدمة:

تُعدُّ القلاع والحصون من أبرز رموز العمارة العسكرية عبر التاريخ، وقلعة القشلة التاريخية الواقعة وسط مدينة حائل بالمملكة العربية السعودية واحدة من أبرز هذه الرموز التي ما زالت معلمًا شملته عناية الدولة؛ ليكون دليلًا على تاريخ البلاد العريق، وقد جذب اهتمام الباحثة التعرف على تاريخ بنائها والهدف منه، وقراءة البعد التاريخي والنفسي لتصميم وموقع القلعة، وأثر وجودها في المجتمع المحلي؛ في محاولة من الباحثة لربط الدراسات التاريخية بعلم النفس، وقد تحدث المتخصصون في شؤون العمارة عن ذلك، وخصصوا لها العديد من الدراسات تحت مسمى (العمارة النفسية) (Psychoiogical Architecture)وهي: "مفهوم يعبر عن التعاون المشترك بين علماء النفس والمهندسين المعماريين في أثناء تصميم المباني بمختلف استخداماتها لتحقيق الاحتياجات النفسية للمستخدمين" (حسن، 2007: 135)، ولأن القلاع والحصون تعتمد اعتمادًا أوليًا على تخطيط مسبق للإنشاء متضمنة الهدف والتصميم والمواد المستخدمة، فقد كان ربط هذا البحث بعلم النفس المعماري ضروريًا، إذا ما استعرض الواقع الاجتماعي والسياسي الذي دفع الملك عبدالعزيز آل سعود، إلى إصدار أمر بإنشاء هذه القلعة.

ولم تقف الباحثة على دراسات سابقة تتعلق بموضوع (قلعة القشلة سوى بعض الإشارات الشحيحة في كتيب خاص بها بالمتحف الإقليمي بمدينة حائل، وإشارة أخرى في كتاب التراث العمراني في المملكة العربية السعودية، وهو من إصدارات الهيئة العامة للسياحة والآثار؛ مما زاد من دافعيتها لخوض غمار هذه الدراسة وسبر أغوارها التاريخية.

لقد مرت مدينة حائل الواقعة في الجزء الأوسط من شمال المملكة العربية السعودية بالعديد من الأحداث السياسية التي شكلت تاريخها، وفي قراءة لأحوال المجتمع الحائلي قبل ضم المنطقة إلى حكم الدولة السعودية الثالثة يستكشف الباحث مدى حاجتهم إلى وجود قوة تؤمّن لهم الأمن والاستقرار الذي افتقده المجتمع في الفترة التي سبقت انضمامها، فجاء هذا البحث تحت عنوان: العمارة العسكرية في المملكة العربية السعودية: قلعة القشلة أنموذجًا، محددًا ببحث تاريخي سيكولوجي، **ويسعى لتحقيق الأهداف الآتية:**

- ربط التاريخ بعلم النفس بمنهجية تتفق مع الدراسات التاريخية، ولا تخرج عن مسارها الإجرائي.
- الكشف عن جانب من جوانب العمارة العسكرية في المملكة العربية السعودية.
- تسليط الضوء على الذكاء القيادي الذي اتصف به الملك عبد العزيز آل سعود –رحمه الله– تجاه المواطنين بعد توحيد البلاد.

وسيجيب عن الأسئلة الآتية:

- ما الأهداف التي دفعت الملك عبد العزيز لبناء قلعة القشلة؟
- ما الفرق بين قلعة القشلة وغيرها من القلاع والحصون في مدينة حائل؟
- ما الهدف من تصميم القلعة على الطراز النجدي؟
- ما الأثر النفسي لوجود قلعة القشلة في المجتمع الحائلي؟

واعتمدت هذه الدراسة على المنهج التاريخي النفسي مستعينة بالمنهج الوصفي، وذلك بزيارة الموقع ورصد المشاهدات، والتعرف على ماهية المواد المستخدمة في البناء، واستعراض ما كتب عن القلعة في المصادر التاريخية، ومناقشة آراء المؤرخين فيما كتبوه عنها، ووصف الأثر النفسي لهذا المعلم الحضاري في سكان المدينة.

وتسأل الباحثة الله العلي القدير أن تسهم هذه الدراسة في إضافة جديدة للمكتبة التاريخية، وأن تكون مدخلا حديثا لقراءة التاريخ بصورة جديدة.

الإطار النظري:

تضم المملكة العربية السعودية العديد من الأبنية الأثرية التي يعود تاريخها إلى حقب زمنية قديمة، منتشرة في جميع مدنها؛ وذلك يشير إلى عراقة هذه الأرض وتاريخها العميق.

وتعد مدينة حائل الواقعة في الجزء الأوسط من شمال المملكة العربية السعودية إحدى أهم المدن السعودية التي ضمت بين جباها الكثير من الآثار التاريخية، نظرًا لتوافر المقومات الطبيعية والجاذبة للعنصر البشري؛ مما خلف العديد من الآثار المنتشرة في أرجاء المدينة وقراها، بل إنها تعد رابع المواقع الأثرية في المملكة العربية السعودية المسجلة ضمن قائمة التراث العالمي من لدن منظمة اليونسكو موقع الهيئة العامة للسياحة، 2020)؛ وذلك بعد اكتشاف أحد المواطنين في

عام 2000 (122) نصًّا ثموديًّا في مدينة جبة – التي هي إحدى القرى التابعة لمدينة حائل تبعد عنها حوالي 100 كلم، وتعد من أشهر المناطق الأثرية في المملكة العربية السعودية- يعود إلى القرنين الثامن والسابع قبل الميلاد (الذيب، 2000: 3)، وكان ذلك نتيجة الاستيطان المبكر الذي شهدته المنطقة (السويداء، 2009: 17-100).

وقد شهدت مدينة حائل العديد من الأحداث السياسية التي خلفت العديد من القلاع والقصور والحصون مشيرة إلى أهميتها السياسية في شبه الجزيرة العربية (العريفي، 1403: 11-13).

وخُصصت هذه الورقة للحديث عن أحد معالمها الأثرية التي تُعنى بالشؤون العسكرية، وجاء اختيار الباحثة لقلعة (القِشلة) باعتبارها نموذجًا يتوافق مع الهدف من هذا البحث، وهو ربط تفاصيل تلك العمارة بالأحوال النفسية لأهالي المدينة قبل انضمامهم تحت لواء الدولة السعودية الثالثة وبعده؛ وتشير إلى شخصية الملك عبد العزيز التاريخية، التي جمع فيها بين الدهاء السياسي وبُعد النظر ومزجهما بصفة قلَّ توافرها في كثير من الملوك، ألا وهي السعي لتكوين مجتمع مثاليٍّ خالٍ من الطبقية والعصبية وإذابة الجميع في قالب آمن.

وبنظرةٍ سريعةٍ في مجمل الأحوال الاجتماعية التي كان يعيشها سكان مدينة حائل يستكشف الباحث مدى حاجتهم إلى قيادة حكيمة تسهم في مساعدتهم لارتقاء سلم الحضارة؛ إذ لم تظهر حائل مدينةً حضارية يعمها الأمن والسلام إلا بعد ضم المؤسس الملك عبد العزيز بن عبد الرحمن آل سعود لها عام 1921/1340 في رحلة توحيده المجيدة لأجزاء البلاد (آل سعود، 2018: 75).

وقبل حلول الحكم السعودي على المنطقة كان المجتمع الحائلي قائمًا على النظام القبلي، محتكمًا إلى الأعراف المحلية، مما أدَّى إلى قيام الكثير من الحروب بين مجمل القبائل القاطنة هناك، وكانت الدماء تُسْفَكُ لأتفه الأسباب بين القبائل؛ كالتعرض لحدود الأراضي التابعة لتلك القبائل من لدن قبيلة على الأخرى، فلا أمن ولا أمان (جمعة، 1402: 49)، فكان مجتمعًا مفكَّكًا لا تربطه ببعضه سوى روابط العصبية القبلية العقيمة، ولم تكن إمارة آل الرشيد حينها (1340-1250) (العثيمين، 1991: 182-183) تستند إلى استراتيجية تنموية للمجتمع، ناهيك عن جملة الأحداث السياسية التي كانت تعيشها الأسرة الحاكمة نفسها، والتي أدت إلى افتقار المدينة إلى نظام اجتماعي يكفل حياة آمنة للسكان؛ إذ كانت ترتكز على أسلوب الغزو بين القبائل لأخذ حقوقها (فالين، د ت: 95-120) فقد كان لكل قبيلة من البادية منطقةٌ معروفةُ الحدود بصفة عامة، تفرض عليها نفوذها، وتبسط عليها حمايتها من أي اعتداء، وكثيرًا ما تحدث المنازعات والاعتداءات بسبب الحدود، لاسيما عند توافر بعض الميزات التي تجعل من الموقع مطمعًا للقبائل الأخرى، كوجود آبار عذبة، أو أن يكون هذا الموقع على طرق رئيسة أو تجارية؛ إذ كانت القبائل تأخذ من التجار أو الحجاج ضريبةً تُسمى (الخوة) تُدفع إلى القبيلة التي تسيطر على الطريق (الساعاتي، 1985: 990). وقد صور أحد الرحالة الأجانب تلك الأحوال الأمنية المضطربة التي عاشتها المنطقة، فذكر داوتي (Doughty) في رحلته إلى حائل: "أن السفر وحيدًا في هذه البلاد أمر خطير" (البادي، 1435: 265)، أما القرى الزراعية فلم تكن أحسنَ حالًا من البادية؛ إذ كان سكانُها عُرْضَةً لغارات البدو، يسْلبونهم أموالهم ومنتجات مزارعهم، ويسرقون مواشيهم، فأحوالها الاقتصادية متدهورة؛ والسبب في ذلك يعود إلى تدهور أوضاعهم الأمنية (الساعاتي، 1985: 991).

وكان السكانُ في عامة المنطقة يعتمدون على إمكاناتهم الذاتية؛ لحماية أنفسهم، فلا يسيرون إلا في جماعات مدجَّجين بالأسلحة (المعلمي، 1419: 12)، أما بالنسبة للمدن فإنها تحاطُ بالأسوار؛ حمايةً لها من غارات البدو، وتسلل الغرباء (الساعاتي، 1985: 990)، وكان لكل منطقة أسلوبها الخاص في حفظ الأمن، فلا وجود لجهات مختصة للمحافظة على الأمن عدا بعض الجنود والخدم الذين يتولون مهمة الحراسة الشخصية لبعض الحكام والأمراء (العتيبي، 1414: 41)، ووصف لندو (Londo Rom) حال الجزيرة العربية عامة قبل حكم الملك عبدالعزيز بقوله: "كانت ممزقة الشمل بسبب الغارات بين القبائل، وكان السلب والنهب من المهن المعترف بها، ولم تكن طرق القوافل أو قطعان الماشية بمأمن من التعدي" (لجمين، 2006: 52).

وبعد أن ضمَّ الملك عبد العزيز آل سعود المنطقة، عقدَ العزمَ على ربط هذا الكيان المتفكك؛ ليصبح بناءً واحدًا مترابطًا ومتسانِدًا متكاملًا، حتى يكون من الممكن النهوض به وتوجيهه الاتجاه الأصلح" (داغستاني، 1403: 19).

فعملية بسط الأمن في المنطقة كانت تحتاج من الملك عبد العزيز إلى وضع خطة خاصة تستهدف القبائل المحلية، وخطة عامة تستهدف أمن المنطقة عمومًا.

فجاءت الخطة الخاصة حسب النسق الآتي:

لقد وضع الملك عبد العزيز استراتيجية متكاملة تتصف بالمرونة، ويستجيب لها المجتمع بالقبول، ويتحمس لمضمونها، ويندفع مسترشدًا في هديها؛ بأسلوب لا يشعر معه المجتمع بتحول النظام تحولًا مفاجئًا، مراعيًا الظروف المحلية في الأقاليم إضافة إلى التركيبة القبلية وموازين النفوذ القبلي (عساف، 1403: 63-64). ففي البداية عين عليهم أميرًا منهم وهو إبراهيم السبهان أحد أبناء عمومة ابن رشيد (الزركلي، 1411: 256)، ثم أصدر أمرًا بعد عامين من ضم حائل بتعيين الأمير عبد العزيز بن مساعد بن جلوي آل سعود أميرًا عليها وذلك عام 1924/1342 (البسام، 2000: 423)، وخلال العامين اللذين سبقا تعيينه عمل الملك عبد العزيز على تطبيق استراتيجية ذكية لتهيئة سكان المنطقة إلى الحكم الجديد.

ولأن أبرز مشكلة كانت تواجه المجتمع الحائلي مشكلة البداوة والانتماءات القبلية المستقلة عن بعضها، فإن قيام بناءٍ اجتماعي موحدٍ لا بد أن يكون على حساب هذه الأبنية المفككة، وحيث إن البناء الاجتماعي المستقل لأي مجتمع يتطلب بالضرورة قيام عدد من الأنساق الوظيفية الضرورية، تمثل الوحدات البنائية، المتساندة والمتكاملة بالصورة التي تحقق أكبرَ قدر ممكن من التوازن الذي يضمن استمرارية هذا البناء، وحيث إن أهم هذه الوحدات البنائية الملائمة لاستمرار حياة البدو هي نمط الملكية الجماعية للأرض ومصادر الثروة التي تقوم عليها حياتهم مثل: الماء، والنبات، والنشاط الاقتصادي للبدو وتبعاته من ترحال، ونظام الضبط للسلطة المتوافقة مع هذه الطريقة، وهي سلطة القبيلة والنظام العرفي، وما يرتبط بذلك من الانتماءات والولاءات والعادات والتقاليد الاجتماعية الملائمة لهذا البناء، تلك الحيْثيات جعلت الملك عبدالعزيز يوجدُ نظامًا يجمع بين الأعراف القديمة وسلطة الدولة الجديدة، فكانت عملية دمج تلك الأبنية المفككة، والربط بينها بنسق اجتماعي كلي متكامل، فعمد إلى طريقة إدخال تغييرات وتعديلات في الوحدات البنائية التي تقوم عليها هذه الأبنية الاجتماعية، وحيث إن أي تغيير في أيٍّ منها لا بد أن يتبعه تعديل وتغيير في الوحدات الأخرى ينصب في مصلحة البناء الوحدوي، الذي شرع فيه الملك المحنَّك، فكانت فكرة (الإخوان)، وكانت كلمة "الإخوان تطلق على طلاب العلم المرتبطين بهم، أو المتحمسين للأمر بالمعروف والنهي عن المنكر منذ عهد الشيخ محمد بن عبدالوهاب، لكنها أصبحت ذات دلالة تاريخية مرتبطة بحركة البادية الاستيطانية التي تمت على نطاق واسع في عهد الملك عبدالعزيز (العثيمين، 2014: 161)، وهي فكرة دينية في المقام الأول، ولكنها تتضمن في محتواها استراتيجيته السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي نجحت في تأسيس الدولة العصرية (أبو عليه، 1976: 140-150). وهي من وجهة نظر الباحثة، استراتيجية مرنة تنبئ عن عقلية عصرية قادرة على إدارة المجموعات المعقدة، بدبلوماسية تتلاءم مع متطلبات تلك المجموعات.

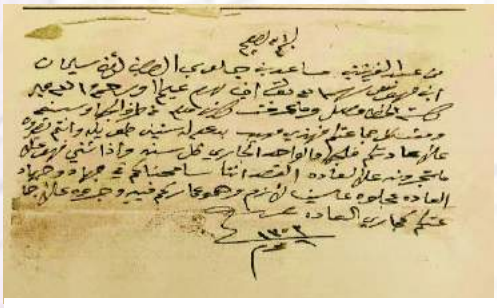
وبالنظر إلى فكرة (الإخوان) وبداية تنفيذ الملك عبدالعزيز لاستراتيجيته بدراسة نفسيات المجتمع المحلي الذي سيطبق عليه تلك الاستراتيجية، جاءت هذه الفكرة وأعطت الأولوية للروابط الدينية قبل القبلية، مع عدم إغفال الجانب الحي في نفوس أفراد القبائل الذي كان يشتعل حماسًا لمبدأ (النخوة أو العزوة) وهي العبارة التي يطلقها العربي عندما يعزم على مواجهة المواقف الصعبة؛ فهي من الصفات المتأصلة في نفوس القبائل الحائلية (الهمزاني، 1989: 163)، ولها دور في شحذ الهمم، وهذا يسهم في سهولة انخراطهم في الجيش السعودي مستقبلًا، ومساندته في إكمال رحلة التوحيد. وذلك، من وجهة نظر الباحثة، أسلوب ذكي يدل على سعة إدراك الملك عبد العزيز، وهو شاهد جلي على نبل أهدافه في سعيه إلى توحيد أجزاء البلاد، خاصة إذا ما علمنا أن أفراد الجيش السعودي المرافق للملك عبد العزيز آل سعود كانوا لا ينتمون لقبيلة واحدة بل من جميع القبائل القاطنة في البلاد (العثيمين، 2014: 336). وهذا ينفي عنصر الذاتية والعنصرية عن شخصية المؤسس ويُرشدنا إلى ديمقراطية الملك الجديد. وحقيقة فكرة (الإخوان) أسهمت في اختفاء السلطة التشريعية التقليدية، واستبدال القاضي العرفي الذي يحكم بالعرف ويدعمه المجتمع، بالقاضي الشرعي الذي يحكم بالدين وتدعمه السلطة الرسمية، وأصبحت المنازعات والخلافات بين أبناء القبيلة أو القبائل تُحسَم عن طريق السلطة الرسمية للدولة، وهكذا أُلغيت جميع النظم والمعايير العرفية التي تبرر وجود بعض الانحرافات والفوضى وخاصة ما يتصل بالغزو القبلي الجماعي أو الفردي.

أما الخطة العامة التي استهدفت نشر الأمن في عموم المنطقة، فقد كان الملك عبد العزيز مدركًا تمامًا أهمية بسط الأمن في كل منطقة تُضَمُّ إلى حكمه قبل تطويرها، لذا كان ذلك الأمر من أهم أولوياته –رحمه الله–

ففي السنوات الأولى من دخول حائل تحت حكم الملك عبد العزيز كانت مهمة الحفاظ على الأمن إحدى مسؤوليات الإدارة التي تعتمد على (الخويا) الذين يسند إليهم العديد من المهام، ومنها مطاردة المجرمين، والبحث عن المسروقات وحراسة السجون (العتيبي،1414: 46). وكانت تلك السجون عبارة عن سقيفة بجانب أمير القرية أو البلدة وفيها خشبتان غليظتان بطول 6–10 أمتار وهما مصنوعتان بحيث يتطابقان تمامًا وفي أحد طرفيهما حلقتان كبيرتان يوضع بينهما قفل وفي الطرفين الآخرين مسمار غليظ قوي يثبت طرفيهما قابل للحركة، وفي الخشبتين (فتحات) على بعد 60 سم تتطابقان لتصبح فتحة واحدة لمقاس ساق الرجل، وعندما يراد حبس المذنب يؤمر بالجلوس أمام هذه الخشبة، وتوضع ساقه في تلك الفتحة ثم تطبق الخشبتان وتقفلان بالقفل الذي يكون مفتاحه مع الأمير (السويداء، 1429: 236–237). وكان الأمير عبد العزيز بن مساعد بن جلوي يصدر توجيهاته إلى أمراء المراكز التابعين له بضرورة مراقبة المجرمين والمحافظة على أموال المواطنين وأرواحهم، فهناك وثائق تاريخية موجهة إلى أمير الوسيطاء –إحدى القرى التابعة لحائل، والآن مع التمدد العمراني أصبحت أحد أحياء المدينة– الشيخ سليمان المهوس المكلف حينها بالإشراف على مركز الأمن في القرية، تحصلت الباحثة على ثلاث وثائق تاريخية بين الأمير عبد العزيز بن مساعد وأمير الوسيطاء، ينبئ ما كتب فيها عن حرص القيادة على إحلال الأمن في المنطقة.

ففي الوثيقة الأولى وكانت عام 1353 (الصورة رقم 1):

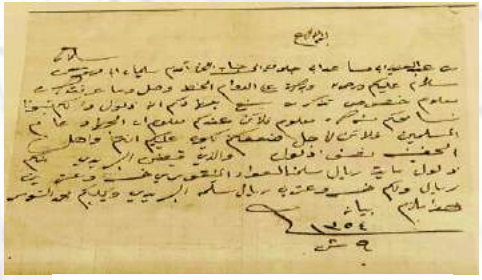
يدعو الأمير عبد العزيز بن مساعد أمير الوسيطاء إلى الانضمام إلى أفواج المجاهدين، وهم من يمثلون الحرس الوطني الآن، ففي خطابه إلزام أهل الوسيطاء بالانضمام بقوله: "الجهاد في الواحد من الشهر الجاري كل سنة، فقد سامحناكم في جهاد وجهاد العادة عجلوه على السيف وهمو عماركم فيه وجروه على جماعتكم كجاري العادة".



صورة رقم (1)

الوثيقة الثانية كانت عام 1354 (الصورة رقم 2):

وجه الأمير للشيخ سليمان المهوس خطابًا يوضح فيه عقوبة من يمتنع عن الجهاد؛ فكتب أن من يمتنع عن الجهاد يقدم ذلولًا إذا كنتم تبونا نسامحكم عنه، معلوم أن الجهاد عام على المسلمين فلكن لأجل ضعفكم يكون عليكم أنتم وأهل الحفير نصف ذلول.



صورة رقم (2)

والوثيقة الثالثة عام 1360 (الصورة رقم 3):

يأمر فيها الأمير عبد العزيز بن مساعد أمير الوسيطاء أن يتنبه لأمرين: اللصوص الذين يسرقون الذهب ويبيعونه، فأمره بالتأكد من مصدره، ووضع كفيل للبائع إلى حين التثبت ورهن أنه ملك له. وأشار في الأمر الثاني إلى الأشخاص الذين يظهر

صورة رقم (3)

عليهم الثراء فجأة وهم ليسوا أهل ثراء بقوله: إذا جاءكم وهو ما هو بمعروف ويتحاذر منه اربطوه وأرسلوه لنا، وأكد عليه بقوله: "أن يعرف جماعته بالأمر" وحمّله كافة المسؤولية أمام حدوث أي حالات سرقة، كان قد اعتاد عليها أهل هذه القرية، وأمره بموجب ذلك بإخطار الأمير بالمستجدات وعدم التهاون في هذا الأمر.

ومن هذه الخطابات تستنتج الباحثة أن ثمة تحولًا أمنيًا في المنطقة برعاية المؤسس، ينبئ عن خطة محكمة وضعت لتحقيقه، وبمشاركة أهالي المنطقة، لما فيه من المصلحة العامة والخاصة.

وكان لذلك أثر كبير في التخفيف من الحوادث التي كانت تعيشها المنطقة في السابق، وأصبح المجتمع مدركًا لعواقب الجريمة، فقد ذكر أحد الرحالة الذين قاموا بزيارة حائل إبان عهد الملك عبد العزيز أنه عندما زار السجن، وجده خاليًا إلا من حراسة الذين كانوا يحرسون جدرانه والخشبة المستطيلة الأفقية، التي تتدلى منها سلاسل حديدية تقيد أقدام المسجونين. (مصطفى، د ت: 24)؛ فشهادته تدل على التغيير الحاصل.

ولا جدال في أن أمن مدينة حائل في غاية الأهمية؛ لأنه ينعكس على سلامة طرق التجارة، وقوافل الحج العراقية التي تمر بها عبر درب زبيدة الذي يربط بين مكة المكرمة والعراق (العفنان،1417:172)، فمن الطبيعي أن الإجراءات المتخذة من لدن الحاكم الجديد ستنعكس على أمن الطرق المارة بها؛ فكان من الأهمية بمكان تأمين تلك الطرق. ولا بد من الإشارة إلى أن إجراءات الملك عبد العزيز كانت تتضمن مناطق البلاد كافة التي كانت تقسم إلى 9 مناطق: الحجاز، نجد، حائل، وادي الدواسر، الجوف، عسير، القصيم؛ وكل منطقة يتبعها عدد من القرى والمراكز والإمارات القبلية (العتيبي، 1414: 173)؛ فعملية استتباب الأمن في البلاد كانت من أولويات المؤسس، لإدراكه التام لأهميته ونتائجه الإيجابية؛ فقد عمد – رحمه الله– إلى إنشاء مديرية الشرطة العامة عام 1925/1344، مرتبطة في عملها بمدير الأمن العام، الذي كان مرجعه النائب العام للملك في الحجاز ومقرها الرئيس مكة المكرمة، ومن ثم أنشئت إدارات أخرى للشرطة في مناطق متعددة في المملكة (العثيمين، 2014: 334).

وكانت مدينة حائل إحدى أبرز المناطق التي أنشئ بها مقر للشرطة يقوم باستقبال قضايا المجتمع المحلي، ونشر الأمن في المدينة؛ فكانت قلعة القشلة التي أمر ببنائها الملك عبد العزيز آل سعود عام 1940/1360، وقيل 1361هـ (العفنان، 1426: 98) لتكون مقرًّا للجيش السعودي وملجأ لأهالي مدينة حائل، عند تعرضهم للظلم، وحدوث المنازعات. كان ذلك بمهمة رسمية تعمل على حفظ الأمن في المدينة وتوابعها.

فحيثيات بناء هذه القلعة تكشف عن جوانب من شخصية الملك عبد العزيز آل سعود رحمه الله القيادية، والتي جمعت بين الحزم والإنسانية، والحذر والطمأنينة، وتعكس مرئياته الكامنة تجاه شعب البلاد التي وحدها. ولم يبتغ من وراء ذلك الملك ولا السلطة؛ إنما كانت غاياته إعلاء راية التوحيد، وتحقيق الوحدة الوطنية، ونستشهد هنا بقوله –رحمه الله–: "أنا وأسرتي وشعبي، جند من جنود الله، نسعى لخير المسلمين" (الزركلي، 1990: 78)، وقوله: "إننا لاتهمنا الأسماء ولا الألقاب؛ وإنما يهمنا القيام بحق الواجب لكلمة التوحيد، والنظر في الأمور التي توفر الراحة والاطمئنان لرعايانا" (الزركلي، 1990: 215). والملك عبد العزيز –رحمه الله– شخصية حضارية؛ إذ ارتكز في تأسيس بلاده على أسس الحضارة الإسلامية، كتاب الله الكريم، وسنة نبيه محمد ﷺ، متوهجًا بخصائصها المميزة. فاعتنى –رحمه الله– بالجانب المعنوي والجانب المادي في تأسيس حضارة البلاد، وهما جانبان لا ينفصلان عن بعضهما لمن ابتغى الرقي والرفعة.

فكان الهدف الحقيقي من بناء هذه المنشأة العسكرية حفظ الأمن لا السيطرة وبسط الحكم أو الدفاع، وهذا من وجهة نظر الباحثة ينبئ عن مرحلة جديدة تعيشها المدينة، تتقدم فيها نحو الاستقرار، مما يعود إيجابًا على مستقبلها ومجتمعها المحلي.

وقلعة القشلة الواقعة اليوم في وسط مدينة حائل، بعد الامتداد العمراني للمدينة كانت تقع في طرف المدينة الجنوبي على نحو أمتار من قصر الإمارة، ومن حيث التسمية، درج على تسمية المنشآت العسكرية التي يقطنها الجنود اسم (القشلة)، والأصل فيها (القشلاغ)، وهي لفظة تركية الأصل، وتعني المكان الذي يسكنه الجنود، والمعسكر الشتوي لهم، وبمرور السنين تغير اللفظ ليصبح على ما هو عليه "القشلة"، وذلك بسبب صعوبة لفظها على اللسان العربي الذي يميل باتجاه السهولة" (العفنان، 1426: 98).

ولا بد من إشارة الباحثة هنا إلى أن مباني القشلة ارتبطت بالدولة العثمانية زمن سيطرتها على الجزيرة العربية فقد كان هناك العديد منها في مدن البلاد، مثل مكة المكرمة والطائف وجدة وغيرها من المدن والبلدان الواقعة تحت حكم الدولة العثمانية؛ وقد أنشأها العثمانيون لحماية المدن من غزو العدو. أما في بحثنا هذا فهي المكان الذي استقر فيه الجيش السعودي لحفظ أمن المدينة، وتوفير سبل الراحة النفسية لأهالي المدينة. فهي تختلف في عملها وتصميمها عن العهد السابق،

وإن تشابهت معها في التسمية التي أطلقها عليها سكان المدينة؛ فقد ذكر العفنان: "أن استخدام هذه التسمية التركية الوافدة هو من الأخطاء التي لا مبرر لها لأنه لا علاقة للأتراك بهذا المبنى بأي شكل من الأشكال؛ إذ لم ينشأ هذا المبنى إلا في الفترة الأخيرة من عهد الملك عبدالعزيز وتحديدًا في العام 1942/1361؛ ولذلك جاءت من الذاكرة الشعبية البعيدة حيث كان الأتراك معروفين لدى سكان الجزيرة العربية ببناء "القشل" لإيواء عساكرهم؛ ولذلك فإنه عندما بني هذا القصر لإيواء الجيش العربي السعودي في المنطقة استنبط له الأهالي هذا الاسم" (العفنان، 1426: 98). وتتفق الباحثة مع ما ذكره العفنان في عدم ملاءمة التسمية لهذا المبنى، ولا بد من الإشارة إلى أنها ظلت إلى هذا اليوم حسب ما جرت عليه العادة في المدينة، وتوجه المسؤولون في هيئة السياحة إلى تغيير المسمى، وتوثيقه بتسمية تتلاءم مع العهد السعودي الذي بنيت فيه.

وقلعة عيرف (الصورة رقم 4) التي بناها حكام آل علي الذين سبقوا آل الرشيد في حكم المنطقة، وهي قلعة قديمة بنيت لمراقبة المنطقة المكشوفة من المدينة؛ وبالنظر إلى موقعها سيكتشف الباحث أنها في الجهة الغربية التي كانت تخلو من الجبال التي اعتمد الحائليون على التحصن بها، في حين خلت الجهة التي بنيت عليها عيرف من وجود تلك الجبال؛ مما دفع آل علي إلى بناء هذه القلعة فوق قمة جبل يشرف على المدينة، وتنسب إليه تسمية القلعة بهذا الاسم. وذلك عام 1255/ 1840 (السعيد، 1424: 202-203).

كذلك هيئة القلاع في (سميراء) التي تقع جنوب مدينة حائل وهي من المحطات الكبرى على درب زبيدة (الفايدي، 1438: 348). انظر صورة رقم (5) والوسيط الشرقي (زود العتيقة) (الفايدي، 1438: 368)، التي كانت تشرف على ممر قوافل الحجيج؛ فقد شيدت جدرانها من الحجر وكسيت بالجص، لضمان صمودها في حالة التحصن والدفاع؛ إذ يبلغ سمك جدران السور نحو 60 سم، فقد وجدت هي الأخرى للدفاع.

كذلك هيئة القلاع في (سميراء) التي تقع جنوب مدينة حائل وهي من المحطات الكبرى على درب زبيدة (الفايدي، 1438: 348). انظر صورة رقم (5) والوسيط الشرقي (زود العتيقة) (الفايدي، 1438: 368)، التي كانت تشرف على

جاء إنشاء مبنى القشلة معبرًا عن نقطة تحول في تاريخ مدينة حائل الاجتماعي، الذي شعر بالانتماء لوطن تحت قيادة تحفظ له جميع حقوقه مشيرًا إلى التحول السياسي للحكم الجديد.

وبالنظر إلى التصاميم العسكرية التي كانت تتخذ شكل القلاع الحربية قبل دخول الملك عبد العزيز إلى حائل، نجد برج غياض وهو قصر عظيم عبارة عن قلعة متينة ومتقنة التشييد، وقد بناه أهل قفار من بني تميم لصد حملات الدولة العثمانية عندما كانت تغزو بلاد نجد وتمكنوا من ردع حملاتهم وفيه اختبأ عبد الله بن علي آل رشيد عامل الدولة السعودية الثانية على حائل ولجأ إلى بني تميم إبان الحملات التركية على بلاد نجد وحائل (نصر الله، 1972: 16)، فكان الهدف من بناء هذا البرج الدفاع عن المدينة، والتحصن بها من غزو الأعداء.

صورة رقم (4)

صورة رقم (5)

ممر قوافل الحجيج؛ فقد شيدت جدرانها من الحجر وكسيت بالجص، لضمان صمودها في حالة التحصن والدفاع؛ إذ يبلغ سمك جدران السور نحو 60 سم، فقد وجدت هي الأخرى للدفاع.

وتستخلص الباحثة من ذلك أن قلعة غياض اتخذت الأسوار العالية في أطراف المدينة للدفاع، وقلعة عيرف بنيت في أعلى قمة جبل للمراقبة، وقلاع سميراء بنيت بالحجر للدفاع، وجميعها وجدت قبل حكم الدولة السعودية الثالثة؛ لأهداف مختلفة وفي مواقع مختلفة وبأشكال مختلفة؛ في حين نجد قلعة القشلة التي بنيت في عهد المؤسس –رحمه الله – مختلفة باختلاف الغاية من بنائها. شكلا ومضمونًا.

بنيت قلعة القشلة في الموقع الذي قطن فيه الجيش الذي استقر في المدينة قبل إنشاء المبنى المخصص له بسنوات قرب مقر الإمارة، وكان قد أرسله الملك عبد العزيز– رحمه الله–

ومن حيث تصميم القلعة فقد اتخذت شكل الطراز النجدي، وتحديدًا طراز المدرسة النجدية الذي كان على طراز العمارة الإسلامية السائدة ذلك الوقت (الصورة رقم 6)، رغم أن الهدف من بنائها عسكري، ولذلك دلالة سياسية تلاحظها الباحثة فهذا النوع من البناء كان لنقل ثقافة العاصمة المعمارية إلى حائل لتهدئة الأوضاع في المدينة التي ثار بها الأهالي نتيجة لبعض الأحداث التي تحصل في أي منطقة حديثة عهد بالاستقرار؛ مما دفع أميرها عبد العزيز بن مساعد بن جلوي إلى الاستنجاد بالملك عبد العزيز، فقام بإرسال جيش لضبط الأمن، وعند وصول الحامية كانت الأوضاع قد استقرت، فبعث الملك مخاطبًا الأمير بإنشاء رباطٍ للحامية بالقرب من قصر الإمارة وذلك لضمان الاستقرار في المدينة. وكان ذلك أساسًا ضمن أهداف المؤسس؛ وضرورة وجود إدارة رسمية لحفظ أمن المنطقة، وقد جاء بوصفه مرحلة ثانية تنفيذًا لخطته المحكمة التي استهدفت استقرار المنطقة.

إلى حائل العاصمة السياسية السابقة، وذلك يشير إلى إعلان متقدم على الحكم السعودي للبلاد، وهذا لا يتعارض من وجهة نظر الباحثة مع الهدف من إنشائها وهو حفظ الأمن في المدينة ونشر السلام فيها، وفتح أبواب القيادة لمتطلبات رعاياها بأسلوب حديث يختلف عن العهد السابق

صورة رقم (6)

. العمارة الإسلامية السائدة ذلك الوقت (الصورة رقم 6)، رغم أن الهدف من بنائها عسكري، ولذلك دلالة سياسية تلاحظها الباحثة فهذا النوع من البناء كان لنقل ثقافة العاصمة المعمارية إلى حائل العاصمة السياسية السابقة، وذلك يشير إلى

ويتكون التخطيط المعماري لمبنى القشلة من مساحة مستطيلة المسقط تبلغ أبعادها من الخارج 142.8×14.2م، ويبلغ ارتفاع جدرانه من الخارج نحو 8.5م، وقد دعم في زواياه وأواسط أضلاعه بثمانية أبراج مربعة المسقط، ويدخل إليه عبر بوابتين إحداهما شرقية، والأخرى غربية، وتشرف جميع حجرات المبنى على أفنية واسعة، ويتوسط فناء مبنى القشلة مسجد له

إعلان متقدم على الحكم السعودي للبلاد، وهذا لا يتعارض من وجهة نظر الباحثة مع الهدف من إنشائها وهو حفظ الأمن في المدينة ونشر السلام فيها، وفتح أبواب القيادة لمتطلبات رعاياها بأسلوب حديث يختلف عن العهد السابق.

خلوة سفلية، ومصلى مكشوف، فالفناء الواسع واتساع الحجرات المشرفة عليه، ووجود المسجد في وسط الفناء، جميعها أمور تعمل على الاستشعار بالراحة والأمان لمرتادي المبنى (انظر صورة رقم 7).

صورة رقم (7)

ويتميز مبنى القشلة باحتوائه على جميع العناصر المعمارية التي تميزت بها العمارة المحلية وسط البلاد؛ إذ جاء امتدادها على شكل أفقي، وللامتداد الأفقي تأثير على المستوى النفسي، فقد أوضح فرغلي ذلك بقوله: "للعمارة تأثير كبير على نفسية الأشخاص سواء بالإيجاب أو السلب" (2016: 7)، فقد روعي في بنائها العديد من العوامل النفسية محققة بذلك أساليب العمارة النفسية الحديثة، فعلم النفس وعلم العمارة كلاهما علمان يُعنَيان بالإنسان ويتعاملان مع السلوك الإنساني بشكل مباشر، والشكل المستطيل ذو الاتجاه الأفقي له دلالته في الفن الإسلامي؛ إذ يعبر عن الجانب الدنيوي، ويوحي في امتداده بالأمان والاستقرار والثبات والاستقامة.

وربطت أجزاء القلعة بوحدات معمارية متعددة الأغراض من شأنها تحقيق الغرض من إنشائها، فجاءت الحجرات التي بلغت (83) حجرة في الدور الأرضي، و(95) في الدور العلوي متراصة على دورين (الصورة رقم8) تزينها أعمدة (أساطين) (الصورة رقم 9) تنوعت من حيث الشكل ومادة البناء، والدعائم الحاملة للسقائف المحيطة بالفناء الرئيس.

ومن حيث مواد البناء المستخدمة فنظرًا لتميز منطقة حائل بالتنوع البيئي من حيث التكوينات الجيولوجية من جبال وحرات وسهول ورمال، بالإضافة إلى وفرة المياه، فقد أسهم ذلك في تنوع مواد البناء المستخدمة في المنشآت، وقد ظل الطين يشكل المادة الأساسية بجانب الأحجار والأخشاب لبناء المساكن في المدينة؛ وهذا من وجهة نظر الباحثة ينعكس على النفس البشرية لارتباط الطين بأصل نشأتهم وتكوينهم البنائي؛ فمما لا شك فيه أن هناك بعدًا روحيًّا يربط الإنسان بمادة الطين تحقق قدرًا كبيرًا من التلاؤم والانسجام بين الإنسان ومحيطه.

كذلك كان للمناخ تأثيره في تخطيط القلعة؛ إذ زودت ممراتها ودهاليزها بالفتحات لتعمل على سحب الهواء من الخارج وتبريد الحجرات في فصل الصيف، كعادة المباني القديمة، التي استعمل فيها المعماري أساليب ذكية في مقاومة الظروف وتغيرات المناخ.

ومن حيث الشكل الخارجي فقد لاحظت الباحثة في أثناء زيارتها تميز المبنى بالبساطة، فتكاد تخلو من الزخارف الإضافية، كما تميزت بقلة فتحات النوافذ التي كانت مرتفعة وقد والأسقف والمجالس والحجرات، وحظيت بزخارف جمالية متنوعة.

صورة رقم (8)

صورة رقم (9)

الحيوي. وقد ذكر الشيخ عيسى الملق، 95 عامًا –أحد المعاصرين لبناء القشلة من سكان مدينة حائل، وأعيانها، ومن أوائل مؤسسي تعليم البنات، وعمل مشرفًا تربويًّا قبل التقاعد– أن: "الطين المستخدم في بناء القلعة كان يجلب من الرواسب الطينية المقابلة لجبل السمراء من جهة المدينة، حيث عرفت تلك المنطقة بذلك، كما أنهم يجلبون الجص من (المجصة) الواقعة خلف جبل السمراء" (عيسى الملق، مقابلة شخصية، 28-6-1441).

صورة رقم (10)

وضعت بغرض التهوية والإضاءة. وقد زودت الواجهات بالمآزيب البارزة لتصريف مياه السطوح الناتجة عن هطول

الأمطار (الصورة رقم 10). ويحيط بالمبنى سور مزخرف في الجزء العلوي بمجموعة مثلثات بارزة (شرفات) أضافت وجهًا جماليًا إلى القلعة مريحًا للنظر كما يوجد بداخل القلعة إيوان مظلل بسقائف تحيط بفنائها؛ وقد حظيت هذه الواجهات بإضافات جمالية، فقد زخرفت بزخارف جصية بارزة، أو غائرة غاية في الدقة والجمال، وتتركز أنماط الزخارف على أشكال هندسية ونباتية متنوعة في هيئتها وحجمها (الصورة رقم 11).

وقد شارك في بنائها كل من لديه استطاعة من أهالي حائل، وبما عنده من دواب لحمل مواد البناء؛ والفريق الرسمي للبناء كان من عبيد قرية قفار، وقد تراوحت أجور العاملين في المبنى في ذلك الوقت بين ريال إلا ربعًا فضيّ إلى عشرة ريالات فضية (للستاد) وهو الذي يتولى البناء (الملق: 1441).

ونستنتج من تلك المشاركة الجماعية قناعة الأهالي الداخلية بهذا المبنى الذي وضع لحمايتهم، ومشاركتهم تنبئ عن تحول اجتماعي يعتمد على التعاون والمشاركة في وضع الحلول للمشكلات التي كانت تعاني منها المنطقة.

وكان لوجود مبنى القشلة أثر كبير في الجو الاجتماعي في مدينة حائل؛ فقد أسهمت وظيفته في ضبط الأمن والتخفيف من الحروب القبلية والاحتكام للأعراف السائدة والاستعاضة عنها بالأحكام الشرعية، مما أسهم في إحلال الأمن والاستقرار الذي انعكس بدوره على مجمل الحياة الاجتماعية والاقتصادية في البلاد.

لقد ظل مبنى القشلة يؤدي المهمة التي بني من أجلها بوصفه مقرًّا للجيش السعودي وسجنًا لمحاسبة المذنبين حتى عام 1375/ 1955، ثم مبنى للشرطة حتى عام 1395/ 1975، إلى أن استبعدت مدينة حائل كمنطقة عسكرية من لدن وزارة الدفاع السعودية، وسحبت القوات العسكرية إلى مناطق أخرى؛ ومن ثم بقيت هذه القلعة خالية إلى أن حولت إلى متحف للآثار ومعلم أثري كما هي الآن، وتعد من المعالم الأثرية في مدينة حائل (العفنان، 1426: 98).

وتستنتج الباحثة في نهاية هذا البحث ما يأتي:

- يعد مبنى القشلة أحد نماذج العمارة العسكرية التي عكست شخصية الملك عبد العزيز– رحمه الله– من توحيد البلاد تحت راية واحدة.

صورة رقم (11)

- اعتماد الملك عبد العزيز– رحمه الله– على أسس الحضارة الإسلامية في تحقيق أهدافه؛ وذلك يشير إلى ثقافة عالية نمت لدى المؤسس في وقت مبكر أسهمت في بناء صرح وحدوي مترامي الأطراف.
- أن الهدف من بناء قلعة القشلة في مدينة حائل حفظ الأمن ودعم الاستقرار؛ دل عليه موقع المبنى وتصميمه والمواد المستخدمة في البناء.
- اختلاف مبنى القشلة عن باقي القلاع والحصون الموجودة في مدينة حائل قبل حكم الدولة السعودية الثالثة، في الشكل وفي المضمون.
- مراعاة الجانب النفسي لحالة سكان المدينة في بناء منشأة عسكرية قريبة من التجمع السكاني، وقصر الإمارة؛ فقد بنيت بشكل يشجع أصحاب القضايا والمنازعات على ارتيادها وتقديم شكواهم.
- تعد مشاركة الأهالي في بناء القشلة دليلَ وعي حضاري بأهمية وجود جهة منظمة للأحوال الأمنية، كما أنها تتحدث عن الوضع النفسي الذي اتسم بالرضا والقبول لهذه التحولات الحضارية في مدينتهم.
- كان لوجود مبنى القشلة أثر إيجابي في سكان مدينة حائل دل عليه ذلك الانعكاس الحضاري في كافة المجالات الحيوية التي أسهمت بدورها في نماء المدينة.

وتوصي الباحثة بما يأتي:

- تغيير مسمى مبنى القشلة المنحدر من الأصل التركي، إلى مسمى يتناسب مع العهد السعودي الذي بنيت فيه.
- تكثيف الدراسات التي تُعنى بالمباني الأثرية في مدينة حائل وذلك لقلتها، وزهد معلوماتها إن وجدت، حفاظا على تاريخ ذلك الإرث الحضاري.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين

المراجع:

أولًا: المراجع العربية

أبو علية، عبدالفتاح حسن. (1976). الإصلاح الاجتماعي في عهد الملك عبد العزيز آل سعود. وزارة التعليم العالي. الرياض. الجزء (1).

آل سعود، فيصل بن مشعل بن سعود بن عبد العزيز. (2018). موجز تاريخ الدولة السعودية. (الطبعة الأولى). إصدارات جامعة المجمعة.

البادي، عوض. (1435). الرحالة الأوروبيون في شمال ووسط الجزيرة، منطقة حائل (1845-1921). (الطبعة الأولى). إصدارات النادي الأدبي. الجزء (1).

البسام، عبدالله محمد. (2000). تحفة المشتاق في أخبار نجد والحجاز والعراق. [تحقيق إبراهيم الخالدي]. (الطبعة الأولى). الكويت: شركة المختلف للنشر والتوزيع.

جمعة، رابح لطفي. (1402). حالة الأمن في عهد الملك عبد العزيز. دارة الملك عبد العزيز. الرياض.

حسن، الحارث عبد الحميد. (2007). اللغة السيكولوجية في العملة، المدخل في علم النفس المعملي. (الطبعة الأولى). دمشق: دار صفحات للدراسات والنشر.

داغستاني، عبد المجيد إسماعيل. (1403). المملكة العربية السعودية وقرن من التقدم. الإعلام الخارجي. وزارة الإعلام. المملكة العربية السعودية.

الذيب، سليمان. (2000). دراسة لنقوش ثمودية من جبة بحائل بالمملكة العربية السعودية. مطبوعات مكتبة الملك فهد الوطنية. الرياض.

الزركلي، خير الدين. (1411). الوجيز في سيرة الملك عبد العزيز. (الطبعة السادسة). بيروت: دار العلم للملايين.

الزركلي، خير الدين. (1411). شبه الجزيرة في عهد عبد العزيز آل سعود. بيروت: دار العلم للملايين. ج1.

الساعاتي، حسن. (1985). سياسة الملك عبد العزيز لحفظ الأمن. بحث ضمن كتاب بحوث المؤتمر العالمي عن تاريخ الملك عبد العزيز الذي عقدته جامعة الامام في الفترة من 9-23ربيع الأول عام 1406. الجزء (3).

السعيد، سعيد بن فائز. (1424). آثار منطقة حائل، وكالة الآثار والمتاحف. الرياض.

السويداء، عبد الرحمن بن زيد. (1429). السوائح والبوارح في الذكريات. (الطبعة الأولى). الرياض: دار السويداء للطباعة والنشر.

السويداء، عبد الرحمن بن زيد. (2009). منطقة حائل عبر التاريخ. (الطبعة الأولى). الرياض: دار السويداء للطباعة والنشر.

العتيبي، إبراهيم. (1414). تنظيمات الدولة في عهد الملك عبد العزيز آل سعود. (الطبعة الأولى). الرياض: مكتبة العبيكان.

العثيمين، عبدالله الصالح. (1991). نشأة إمارة آل رشيد. (الطبعة الثانية). عمادة شؤون المكتبات. جامعة الملك سعود. الرياض.

العثيمين، عبدالله الصالح. (2014). تاريخ المملكة العربية السعودية. (الطبعة الحادية عشرة). الرياض: توزيع مكتبة العبيكان. الجزء (2).

العريفي، فهد العلي. (1403). لمحات عن منطقة حائل، سلسلة هذه بلادنا، إصدارات الرئاسة العامة لرعاية الشباب. الرياض.

عساف، عبد المعطي محمد. (1403). التنظيم الإداري في المملكة العربية السعودية. الرياض: دار العلوم للنشر.

العفنان، سعد بن خلف. (1417). حائل وعبقرية المكان. (الطبعة الثانية).

العفنان، سعد بن خلف. (1426). معالم مدينة حائل وجمالها الطبيعي. (الطبعة الثانية). حائل: مطابع المعرفة.

فالين، جورج أوغست. (د. ت). صور من شمالي الجزيرة العربية في منتصف القرن التاسع عشر. [ترجمة: سمير شلبي]. (الطبعة الثانية).

الفايدي، تنيضب. (1438). حائل، بصمات السياحة، المستقبل. (الطبعة الأولى).

فرغلي، ياسر علي معبد. (2016). أثر دراسة علم النفس على مهنة المصمم الداخلي. أبحاث المؤتمر الرابع لكلية الفنون التطبيقية. الفنون التطبيقية (إبداع-تصميم-إنتاج-تنافسية) 28-29 فبراير. مجلة التصميم الدولية.

لجمين، بليو. (2006). رحلة الكولنيل لجمن في الجزيرة العربية 1909-1910. [ترجمة خالد عبدالله عمر]. (الطبعة الأولى). بيروت: الدار العربية للموسوعات.

مصطفى، محمد شفيق. (د ت). في قلب نجد والحجاز. القاهرة: مكتبة الثقافة الدينية.

المعلمي، يحيى عبدالله. (1419). الأمن في المملكة العربية السعودية، طبعة خاصة بمناسبة الذكرى المئوية لتأسيس المملكة العربية السعودية. الرياض.

موقع الهيئة العامة للسياحة والتراث الوطني، استرجع بتاريخ 29جمادى الآخرة 1441/23 فبراير scth.gov.sa/Antiquities2020 Museums/InternationallyRe gisteredSites/Pages/HailRo

نصر الله، سليمان. (1972). حائل حاضرة جبال شمر. مجلة قافلة الزيت. سبتمبر-أكتوبر1972م.

الهمزاني، شايم لافي غانم. (1989). التغير الاجتماعي في منطقة حائل دراسة ميدانية لبعض المجتمعات المحلية بالمنطقة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض.

Arabic References:

Abu Ali, Abdel Fattah Hassan. (1976). Social reform during the reign of King Abdul Aziz Al Saud. Ministry of Higher Education. Riyadh. VO 1.

Al Badi, Awad. (1435). European travelers in the north and center of island of Hail region (1845-1921). (First edition). Literary club issuance. VO 1.

Al Saud, Faisal bin Mishaal bin Saud bin Abdul Aziz. (2018). A bereif history of the Saudi state. (First edition). Almajma'a University issuance.

Al-Afnan, Saad bin Khalaf. (1417). Hail and the genius of the place. (Second Edition).

Al-Afnan, Saad bin Khalaf. (1426). The features of the city of Hail and its natural beauty. (Second Edition). Hail: Al-Ma'arifa Press.

Al-Areefi, Fahd Al-Ali. (1403). Outlines on the Hail region, series: this is our country, Publications of the General Presidency for Youth Welfare. Riyadh.

Al-Bassam, Abdullah Mohammed. (2000). Mushtaq masterpiece in the tales of Najd, Hijaz and Iraq. Edited by Ibrahim Al-Khalidi. (First edition). Kuwait: Al Mokhtalif Company for Publishing and Distribution

Alfaidi, Tunaidhib. (1438). Hail as fingerprints of future tourism. (First edition).

Almu'alimi, Yahya Abdullah. (1419). Security in the Kingdom of Saudi Arabia, a special edition marking the centenary of the founding of the Kingdom of Saudi Arabia. Riyadh.

Al-Otaibi, Ibrahim. (1414). State regulations in the era of King Abdulaziz Al Saud. (First edition). Riyadh: Obeikan Library.

Al-sa'ati, Hasan. (1985). King Abdulaziz policy to maintain security. A search within the book of the International Conference on the History of King Abdulaziz, which was held by Imam University in the period from 9 to 23 Rabi 'al-Awwal in 1406. VO 3.

Al-Saeed, Saeed bin Faiz. (1424). Antiquities of Hail, the Agency for Antiquities and Museums. Rivadh.

Faculty of Applied Arts. Applied Arts (Creativity - Design - Production - Competitive) February 28-29. International Design Magazine.

First: Arabic references

Hamzani, Shayem Lavi Ghanem. (1989). Social change in the region of Hail, a field study of some local communities in the region. A master thesis, not published. Imam Muhammad Bin Saud Islamic University. Riyadh.

Hassan, Al-Harith Abdul Hamid. (2007). The psychological language of architecture: an introduction to architectural psychology. (First edition). Damascus: Pages House for Studies and Publishing.

Juma'a, Rabah Lotfi. (1402). The security situation during the reign of King Abdulaziz. King Abdulaziz Palace. Riyadh.

Lajmin, Bleu. (2006). Colonel Jumen's Journey in Arabia from 1909-1910. Translated by Khaled Abdullah Omar. (First edition). Beirut: The Arab Encyclopedia.

Mustafa, Muhammad Shafiq. (no date). In the heart of Najd and Hejaz. Cairo: Religious Culture Library.

Nasrallah, Solomon. (1972). Hail, the capital of the Shammar Mountains. Oil Convoy Magazine. September-October 1972.

Valin, George Auguste. (no date). Images from northern Arabia in the middle of the nineteenth century. Translated by: Samir Shalaby. (Second Edition).

Al-theeb, Solomon. (2000). A study of Thamudic inscriptions from Jubbeh, Hail, Saudi Arabia. King Fahd National Library Publications. Riyadh.

Al-Uthaymeen, Abdullah Al-Saleh. (1991). The emergence of the Emirate of Rashid. (Second Edition). Deanship of Library Affairs. King Saud University. Riyadh.

Al-Uthaymeen, Abdullah Al-Saleh. (2014). History of the Kingdom of Saudi Arabia. (Eleventh edition). Riyadh: Obeikan Library distribution. VO 2.

Al-Zarkali, Khair Al-deen. (1411). The brief in the biography of King Abdulaziz. (Sixth Edition). Beirut: Dar al-Alam for millions.

Al-Zarkali, Khair Al-deen. (1411). The peninsula during the reign of Abdulaziz Al Saud. Beirut: Dar al-Alam for millions, VO 1.

Assaf, Abdel-Moaty Mohamed. (1403). Administrative organization in the Kingdom of Saudi Arabia. Riyadh: Dar Al Uloom for Publishing.

As-Suwayda, Abdul Rahman bin Zaid. (1429). Monologues and soliloquies in the memories. (First edition). Riyadh: As-Suwayda Printing and Publishing House.

As-Suwayda, Abdul Rahman bin Zaid. (2009). Hail region throughout history. (First edition). Riyadh: As-Suwayda Printing and Publishing House.

Bibliography

Dagestani, Abdul Majeed Ismail. (1403). Saudi Arabia and a century of progress. External media. Ministry of Information. Saudi Arabia.

Farghali, Yasser Ali Mabad. (2016). The effect of studying psychology on the profession of interior designer. Researches of the

مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التدريس الجامعي الحديثة في جامعة حائل من وجهة نظرهم

(قُدم للنشر في 2020/2/27، وقُبل للنشر في 2020/5/9)

د. عطا الله محمد القطعان
الأستاذ المساعد في المناهج وطرق التدريس
جامعة حائل، المملكة العربية السعودية
Dr. Ataalah Mohmmed Alqatan
Assistant Professor in Curricula and Teaching Methods
University of Hail, Kingdom of Saudi Arabia

الملخص

هدفت الدراسة التعرف على مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التدريس الجامعي الحديثة في جامعة حائل من وجهة نظرهم، وأثر كل من متغيري (التخصص والخبرة التدريسية) على مستوى استخدامهم لها، كما اعتمد الباحث المنهج الوصفي المسحي، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث استبانة تكونت من (13) فقرة تقيس مستوى استخدام وممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التدريس الجامعي الحديثة، وطُبقت الدراسة على عينة تكونت من (158) عضو هيئة تدريس من كليتي التربية (180) عضواً، والعلوم (70) عضواً في جامعة حائل، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من مجتمع الدراسة. وأسفرت نتائج الدراسة إلى أن مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التدريس الجامعي الحديثة في جامعة حائل جاءت متوسطة، وكذلك يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتخصص ولصالح التخصص العلمي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للخبرة التدريسية.

الكلمات المفتاحية: مستوى الممارسة، استراتيجيات التدريس الجامعي الحديثة، أعضاء هيئة التدريس، جامعة حائل.

Abstract:

The study aimed to identify faculty members' practice level of modern higher-education teaching strategies at the University of Ha'il from their perspective, and the impact of each of the two variables (specialization and teaching experience) on the implementation of modern teaching strategies. The researcher also adopted the descriptive survey method. To achieve the goals of the study, the researcher prepared a questionnaire consisting of (13) paragraphs that measure the use and practice of faculty members of modern university teaching strategies. The study sample consisting of (158) faculty members from two faculties – (180) members from College of Education and (70) members from College of Sciences at the University of Ha'ill. The sample was chosen in a random, stratified from the study community. The results of the study revealed that the level of faculty members' practice of modern higher-education teaching strategies at the University of Hail was average. There are also statistically significant differences attributable to specialization while the study showed that there are no statistically significant differences attributable to teaching experience.

Key words: level of practice, modern university teaching strategies, faculty members, Hail University

المقدمة:

اصبح التعليم العالي أحد الركائز الأساسية التي يعول عليها تقدم المجتمعات ورقيها؛ لمواجهة ما يستجد في مجالات الحياة المختلفة ؛لتحقيق التنمية المستدامة، وفي ضوء التقدم العلمي والتكنولوجي ، والاعتماد على الاقتصاد المعرفي، والتطور في وسائل الاتصال، وتكنولوجيا التعليم، والاعتماد على برامج إدارة التعلم وحوسبة المناهج الدراسية؛ تطلب ذلك زيادة عدد التخصصات الأكاديمية التي تلبي حاجة الأسواق العالمية الجديدة التي تعتمد بشكل رئيس على نخبة متميزة من الخريجين الجدد، وهذا بدوره يُسهم في إعادة النظر في استراتيجيات التدريس الجامعي المستخدمة في التدريس، حيث أصبح المتعلمُ محورَ العملية التعلمية التعليمية؛ ليصبح مشارك فعال فيها. ولم يعد مقبولاً في المجال الأكاديمي الاعتماد فقط على الأنماط التقليدية في التدريس؛ لما له من أهمية بالغة في تكوين رأس المال المعرفي، وتنمية الموارد البشرية وتهيئتها لمتطلبات التنمية المستدامة وسوق العمل، ومواكبة النظريات الحديثة في التعليم (فليه، 2003).

ويؤكد كل من سميث وآخرون (Smith, c and others, 2003) إلى أن أهمية تنمية أعضاء هيئة التدريس بالجامعات البريطانية يعود إلى بدايات القرن الماضي، حيث بدأت عشر جامعات بريطانية بدراسة طرق واستراتيجيات التدريس الجامعية، مما ركزت برامج تنمية أعضاء هيئة التدريس في جامعة أكسفورد على مهارات التدريس الجامعي، وبرامج التقويم وبرامج تقليد المناصب الأكاديمية. وشملت برامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة كامبردج على تطوير وتنمية مهارات التدريس لديهم، بالإضافة إلى أدارة الوقت وتقويم أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم (Corderman, 2008).

وقد أدَّى تنوع المعرفة وسرعة الحصول عليها من مصادرها المختلفة إلى إعادة النظر في المتطلبات الجديدة في ميدان التربية والتعليم مما يدعو إلى التركيز على إعداد أجيال قادرة على التفاعل مع هذه التغيرات واستحداث استراتيجيات وأساليب وتقنيات تعليمية تجعل المتعلم لا يكتسب المعرفة فقط، وإنما يستمر في اكتسابها مدى الحياة بشكل ذاتي مستغلاً كل ما لديه من مهارات وقدرات واهتمامات (سمارة، 2018). وتعد استراتيجيات التدريس الجامعي من المكونات الأساسية للمنهج التي ينبغي تقويمها بدقة، لما لها من أثر فاعل لتحقيق أهدافه، لأنها تبين دور كل من المدرس والطالب في العملية التعليمية التعلمية، حيث تساعد على تنظيم المعلومات والخبرات التي تقدم للطالب من خلال مواقف تدريسية، ويتم من خلالها تحديد الأساليب والوسائل والأنشطة التي سيتم استخدامها (عليان، 2010).

وبناءً على ما سبق يعد التعليم الجامعي أخر المراحل الدراسية للنظام التعليمي، مما يتطلب من عضو هيئة التدريس مواكبة التغيرات والمستجدات التربوية وما ينبثق عنها من أدوار وظيفية جديدة تواكب التغيرات العلمية والتكنولوجية والتربوية، لذ اصبح من الضرورة تنمية كفايات أعضاء هيئة التدريس والعمل على تحسين قدراتهم للوصول معهم إلى تحقيق افضل الممارسات التدريسية، مما يتطلب منهم الإحاطة بأهم استراتيجيات التدريس الجامعية الحديثة التي تساعد الطالب على أن يكون فاعلاً في المواقف التدريسية.

مشكلة الدراسة:

هنالك الكثير من جوانب القصور التي يعاني منها التدريس الجامعي، تعود إلى ضعف كفاءة المدرسين وتدني مهارتهم الأدائية، وقلة مواكبتهم للتطورات التربوية والتغيرات العلمية والمعرفية والتكنولوجية، وانسجامهم معها، وأخذهم بها، فضلا عن استمرار اعتمادهم على الاستراتيجيات والطرائق والأساليب التقليدية في تدريسهم لها، مما ترتب على ذلك إغفالهم عن بعض استراتيجيات التدريس الجامعي الحديثة التي تعد ضرورة لتحسين أدائهم وتجويده بصورة مستمرة، بما يحقق لهم مخرجات نوعية (العيساوي، 2010).

وأكدت دراسة (Ewing, 2006) على أن استخدام المحاضرة بنسبة (62%) هو الغالب ما بين استراتيجيات التدريس المستخدمة ومن ثم المناقشة. وبينت دراسة العيساوي (2010) وأن أداء أعضاء هيئة التدريس الجامعي على استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة كان مقبول، وهناك ضعف في العلاقة ما بين إدراك أعضاء هيئة التدريس الجامعي لأهمية مبادئ التدريس الفعال الحديثة واستخدامهم لها.

وتؤكد الدراسات التربوية الحديثة بأنه أصبح من الضرورة التركيز على تأهيل وتدريب أعضاء هيئة التدريس لمواكبة المستجدات الحديثة ومنها استراتيجيات التدريس الجامعي الحديثة؛ لما لها من أثر على تحسين دافعية وفعالية الطلاب داخل المحاضرات. وأصبح تعلم استراتيجيات وطرق التدريس الحديثة ضرورة ملحة لجميع أعضاء هيئة التدريس، وعليهم أن يحرصوا على التعلم المستمر والمستدام لتنمية وتطوير قدراتهم التعليمية لتؤهلهم بأن يكونوا على استعداد تام للتدريس في الجامعة التي تحتوي على ثقافات متعددة وفروقات كبيرة بين الطلاب (Zhao, 2010).

ولاحظ الباحث من خلال عمله في جامعة حائل أن هناك بعض من أعضاء هيئة التدريس ما زال يستخدم الاستراتيجيات والطرق والأساليب التقليدية في التدريس مما يؤثر على أداء ودافعية إنجاز الطلبة، مما تبين لديه ضرورة أجراء هذه الدراسة، حيث جاءت مشكلة الدّراسة في محاولتها الكشف عن مستوى استخدام استراتيجيات التدريس الجامعي الحديثة ، ومستوى استخدامها في جامعة حائل أثناء تدريسهم في الوقت الّذي يظهر جلياً استخدامهم لاستراتيجيات تقليدية في التدريس مما أدى إلى ضعف كفاية وأداء طلبتهم وقلة دافعيتهم للإنجاز والثقة بالنفس، وتحاول الدراسة الحالية الإجابة عن التساؤل الرئيس الآتي: ما مستوى استخدام استراتيجيات التدريس الجامعي الحديثة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل من وجهة نظرهم؟

أهمية الدراسة:

تكمنُ أهميةُ هذه الدراسة في الهدف الرئيس لها وهو التعرف على مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لبعض من استراتيجيات التدريس الجامعي الحديثة، وتبرز أهمية الدراسة الحالية من خلال ما يلي:

1- الأهمية النظرية

أ- تسليطُ الضوء على أهم استراتيجيات التدريس الجامعي الحديثة المطبقة في جامعة حائل من قبل أعضاء هيئة التدريس.

ب- ندرة الدراسات المتعلقة باستراتيجيات التدريس الجامعي الحديثة في جامعة حائل.

ج- تزويدنا بالحقائق والمعلومات الهامة حول أهمية استخدام استراتيجيات التدريس الجامعي الحديثة، التي جعلت عملية التعلم عملية تفاعلية ممتعة لكل من المدرس والطالب.

2- الأهمية التطبيقية

- قد تسهم نتائج هذه الدراسة في فتح المجال لدراسات مستقبلية مماثلة لفروع العلوم المختلفة باستخدام استراتيجيات تدريس أخرى مختلفة.
- تسهم الدراسة الحالية في تقديم أداة بحثية جديدة لقياس مستوى استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التدريس الجامعي الحديثة.
- توجيه اهتمام المعنيين إلى ضرورة الاهتمام بتنمية وتطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس في ضوء الاتجاهات الحديثة في التدريس.

تساؤلات الدراسة:

1- ما مستوى استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل لاستراتيجيات التدريس الجامعي الحديثة من وجهة نظرهم؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل لاستراتيجيات التدريس الجامعي الحديثة تعزى للتخصص (علمي، إنساني)؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التدريس الجامعي الحديثة تعزى للخبرة التدريسية؟

أهداف الدراسة:

- التعرف على مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لبعض من استراتيجيات التدريس الجامعي الحديثة.
- الكشف عن الفروق في مستوى استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التدريس الجامعي الحديثة والتي تعزى إلى تخصص وخبرة عضو هيئة التدريس.

حدود الدراسة:

تتحدد إمكانية تعميم نتائج الدراسة الحالية بالمحددات الآتية:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة الحالية على معرفة مستوى استخدام استراتيجيّات التّدريس الجامعي الحديثة من قبل أعضاء هيئة التدريس.
- **الحدود المكانية:** طبقت هذه الدراسة في جامعة حائل على عينة من كليتي التربية والعلوم.
- **الحدود البشرية:** تكونت عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية والعلوم الذكور بجامعة حائل في المملكة العربية السعودية.
- **الحدود الزمانية:** طُبِّقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 1440-1441 والموافق 2019-2020.

مصطلحات الدراسة:

مستوى الممارسة: هو المستوى الذي يتم تحديده واختياره من قبل أفراد عينة الدراسة بشكل ذاتي لقياس مستوى ممارستهم استراتيجيات التدريس الحديثة والمحددة مسبقاً (القحطاني والزعبي، 2019: 6).

تعرف إجرائياً بأنها: المستوى الذي يحصل عليه المفحوص على مقياس مستوى استخدام استراتيجيات التدريس الجامعي الحديثة.

استراتيجيات التدريس الجامعي الحديثة: هي مجموعة من إجراءات التدريس المختارة سلفاً من قبل المدرس أو مصمم التدريس، والتي يخطط لاستخدامها أثناء تنفيذ التدريس، بما يحقق الأهداف التدريسية المرجوة بأقصى فاعلية ممكنه، وفي ضوء الإمكانات المتاحة (زيتون، 2003). وتعرف إجرائياً بأنها مجموعة من الاستراتيجيات التي تعتمد على الأنشطة التعليمية التي تساعد الطلبة على المشاركة الفاعلة داخل القاعة الدراسية، لاكتساب المهارات والمعلومات والاتجاهات وغيرها من الأهداف المراد تحقيقها في الموقف الدراسي، ويكون دور المدرس تهيئة الموقف التعليمي من خلال إثارة وتحفيز الطلبة للتعلم الذاتي في ضوء الإمكانات المتاحة لتحقيق الأهداف التدريسية لمنظومة التدريس التي يبنيها.

أعضاء هيئة التدريس: أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية والعلوم الذكور بجامعة حائل والذين يقومون بتدريس المقررات العلمية خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2019-2020 بمختلف رتبهم الأكاديمية.

جامعة حائل: هي إحدى الجامعات في المملكة العربية السعودية في منطقة حائل، تتمثل وظيفتها الرئيسة في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع المحلي. وتتألف من مجموعة من الكليات ذات طبيعة علمية متخصصة ومتنوعة في تخصصاتها، منها ما هو على مستوى البكالوريوس ولمدة خمس سنوات تبدأ بالسنة التحضيرية التي تؤهل الطلبة للتخصص المرغوب فيه، ومنها على مستوى الدبلوم العالي ومنها ما هو على مستوى الماجستير.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يقسم الباحث الإطار النظري إلى محورين، وهما:

المحور الأول: الإطار النظري: يتضمن الإطار النظري لاستراتيجيات التدريس الجامعي:

أصبحت استراتيجيات التدريس الجامعي الحديثة تُشكل محوراً رئيساً في تنمية وتطوير مجالات التعليم المختلفة بشكل عام، والتعليم الجامعي بشكل خاص، وذلك من خلال ما يقدم من أنشطة فاعلة في تحسين أداء أعضاء هيئة التدريس نظريا وتطبيقياً، والسعي لتنمية أدائه وعمله على الوجه الأكمل؛ لتحقيق الأهداف الوظيفية التي وجد من أجلها.

وأشار أدريو (Addario, 2009) إلى ضرورة تلبية الجامعات لأهمية توفير الأساليب والاستراتيجيات التدريسية الحديثة والمناسبة التي يحتاج إليها عضو هيئة التدريس لاستخدامها في تدريسه، مما يزيد كفاءته وتعزيزه للوصل إلى أهداف تحقيق التعليم والتعلم.

تقسيمات استراتيجيات التدريس الجامعي:

لقد أشار دروزة (2000) إلى اختلاف المتخصصون في مجال التدريس الجامعي في طريقة تصنيف طرائق التدريس أو استراتيجيات التدريس الجامعي وعددها، غير أنهم اتفقوا على أنها تصنف ضمن الفئات التالية:

- ✓ استراتيجيات التدريس المعتمدة على عضو هيئة التدريس: وهي أساليب تأخذ عدة صور منها الإلقاء، والمحاضرة، والشرح، والوصف، والعرض والتمثيل، وأسلوب خرائط المفاهيم. وفي هذه الأساليب يلعب المدرس الدور الأكبر

في عملية التدريس وعليه تقع مسئولية توصيل المحتوى إلى المتعلمين.

- ✓ استراتيجيات التدريس التي يتفاعل فيها عضو هيئة التدريس وطلابه ويبرز فيها دور الطلاب وهذه الطرائق تأخذ عدة صور منها، المناقشة الصفية، العرض والمناقشة الجماعية أو أسلوب الندوة، والاستقصاء والاكتشاف، وحل المشكلات، والتعليم التعاوني وفيها يشارك الأستاذ الطلاب في عملية التدريس ونشاطاتها.
- ✓ استراتيجيات التدريس المعتمدة على المتعلم فقط، وهذه الأساليب تأخذ عدة صور منها، التعليم الذاتي من خلال الحقيبة التعليمية المبرمجة (التعلم المبرمج) والحاسب التعليمي. وفي هذه الأساليب يكون للمتعلم الدور الأكبر في عمليتي التعليم والتعلم وعليه تقع مسئولية تحصيل المادة الدراسية.
- ✓ استراتيجيات التدريس الحقلية أو التجريبية بإشراف من الأستاذ، وهذه الطرائق تأخذ عدة صور منها، المختبر، الحقل الميداني، والزيارات العلمية. وهذه الطرائق أيضا يبرز دور الطالب فيها بحيث يكتسب المتعلم خبرة مباشرة من خلال انخراطه بالموقف التعليمي بشكل مباشر.

وكذلك لا يتم اختيار استراتيجيات التدريس الحديثة عشوائيا، وعلى عضو هيئة التدريس الجامعي الاهتمام في البحث عن الاستراتيجية التي تحقق الأهداف المطلوبة، وأن تكون ملائمة للخبرة التعليمية. وهناك العديد من المعايير التي تساعده على اختيار استراتيجية التدريس المناسبة، وقد أشار السيد (2008) إلى أهم هذه **المعايير**، وهي:

- أن ترتبط بالأهداف التعليمية.
- أن تناسب طبيعة المحتوى التعليمي.
- أن تساعد أعداد الطلاب.
- أن تراعي الفروق الفردية.
- أن تلبي ميول واهتمامات وحاجات المتعلمين.
- أن تتناسب مع عدد المتعلمين.
- أن تكون مرنة وقابلة للتطوير إذا دعت الحاجة إلى ذلك.
- أن تكون اقتصادية في الكلفة والوقت.
- أن تستند إلى نظريات التعلم وقوانينها.

وكذلك بين العمراوي (2015: 69-70) **مواصفات الاستراتيجية الجيدة:**

- الشمول: بحيث تتضمن المواقف والاحتمالات المتوقعة في الموقف التعليمي .
- المرونة والقابلية للتطوير بحيث يمكن استخدامها من صف لأخر.
- أن ترتبط بأهداف تدريس الموضوع الأساسية.
- أن تعالج الفروق الفردية بين الطلاب.
- أن تراعي نمط التدريس ونوعه (فردي جماعي).
- أن تراعي الإمكانيات المتاحة بالمدرسة.

وقد أشارت دراسة المصطفى وغرايبة والجادري (2004) إلى أن استراتيجيات التدريس انبثقت من عدة مدارس ومصادر مختلفة في فلسفتها التربوية ونظرياتها التعليمية، وتركيزها على بعض الجوانب الإيجابية في التعليم. حيث تختلف كل استراتيجية عن الأخرى في طبيعة التعلم، وشكل البيئة اللازمة لحدوثه، والأنشطة التي تؤدي إلى أحداث عملية التعلم، والتخصص الذي تناسبه، والإمكانات والمعينات اللازمة لتوفير تعلم افضل.

وأكدت الاتجاهات العلمية الحديثة إلى أنه لا يوجد استراتيجية تدريس محددة على أنها الأمثل للاعتماد عليها واستخدامها لتحقيق الأهداف التعليمية، فما على عضو هيئة التدريس سوى اختيار ما يناسب مستوى الطلاب والبيئة التعليمية والإمكانات المتوفرة لديه، وكذلك محتوى المقرر الدراسي. وتعد الاستراتيجية خطة عمل منظمة تسير وتنطلق من فلسفة خاصة وخبرات وتجارب ميدانية تتعلق بالطلاب ومستقبلهم. ومن هنا يوضح هذا الجزء أهم استراتيجيات التدريس الحديثة التي من الممكن أن يطبقها الأستاذ الجامعي في التدريس.

استراتيجيات التدريس الحديثة:

تعرف استراتيجية التدريس: بأنها إجراءات التدريس التي يخططها القائم بالتدريس مسبقاً، بحيث تعينه على تنفيذ التدريس علي ضوء الإمكانات المتاحة لتحقيق الأهداف التدريسية لمنظومة التدريس التي يبنيها، وبأقصى فاعلية ممكنه (زيتون، 2000: 292). وعرفها علي (2000: 133) بأنها

: مجموعة القواعد العامة والخطوط العريضة التي تهتم بوسائل تحقيق الأهداف المنشودة، وتشمل العناصر التالية الأهداف التدريسية التحركات التي يقوم بها المعلم وينظمها ليسير وفقاً لها في تدريسه. إدارة الصف وتنظيم البيئة الصفية. استجابات الطلاب الناتجة عن المثيرات التي ينظمها المعلم ويخطط له.

وأن استراتيجية التدريس هي مجموعة التحركات التي يقوم بها المدرس (العرض، التنسيق، التدريب، النقاش) بهدف تحقيق أهداف تدريسية محددة مسبقاً. وبالتالي فإن استراتيجية التدريس تحتوي علي مكونين أساسيين هما الطريقة Methodology والإجراء Procedure اللذين يشكلان معاً خطة كلية لتدريس درس معين أو وحدة دراسية أو مقرر دراسي (زيتون، 2003).

وتشير الدراسات التربوية في مجال استراتيجيات التدريس أن هناك العديد من الاستراتيجيات وطرق التدريس التي لابد لعضو هيئة التدريس أن يكون ملمًا بها، ويُحسن استخدامها في المواقف التدريسية، وعليه أن يخططَ للتدريس باستخدام هذه الاستراتيجيات لما لها من أثر بليغ في إحداث التعلم المطلوب لدى الطلاب.

استراتيجية حل المشكلات: وهي من الاستراتيجيات الهامة في عملية التعليم والتعلم، حيث تُساعد على إثارة دافعية الطلاب، وحبهم للاستطلاع من خلال ربط ما يتعلمون من خبرات تعليمية مع قضايا في حياتهم الواقعية، فيقومون بتفحصها، والتفكير بها، وتنمي هذه الاستراتيجية المستويات العليا من التفكير. ويكتسبُ الطلاب من خلال هذه الاستراتيجية مجموعة من المعارف النظرية، والمهارات العملية، والاتجاهات المرغوب فيها، كما أنهم يكتسبون المهارات اللازمة للتفكير بأنواعه، وحل المشكلات، وتمر هذه الاستراتيجية بالخطوات الآتية (قطاوي، 2007):

- الإحساس بالمشكلة أو الشعور بها: التدريب على حل المشكلات يتطلب من المدرس أن يختار مشكلات يمكن حلها في درس أو درسين، وأن يتيح للطلاب فرصا لاختيار المشكلة بأنفسهم، أو على الأقل أن يشاركهم في الاختيار.
- تحديد المشكلة: من خلال التعرف إلى أبعادها المختلفة ذات العلاقة وغير ذات العلاقة.
- طرح الفروض المختلفة لحل المشكلة: وتسمى هذه المرحلة بمرحلة توليد الأفكار ذات العلاقة وغير ذات العلاقة، بحثا عن أكبر كمية ممكنة من الحلول البديلة.
- جمع المعلومات عن كل فرض، وتفسيرها وتنظيمها: ويتم التحقق من صحة المعلومات، وما الأسئلة التي يمكن أن يوجهها المدرس للطلاب في هذه المرحلة؟
- تفسير المعلومات وتنظيمها: ويتم فيها اختبار أفضل الحلول أو المقترحات من خلال المعلومات والبيانات المتوفرة؛ بهدف الوصول إلى نتائج إيجابية، ويوجه المدرس لطلبته مجموعة من الأسئلة التي تساعدهم على التفسير.
- الاستنتاجات والتوصل إلى أحكام ومقترحات: في هذه الخطوة تصبح الفرضيات الصحيحة استنتاجاً، وعند التأكد منها تصبح أحكاما أو قرارات لحل المشكلة، وذلك بعد تقويم المعلومات ووضع الحلول واتخاذ القرارات أثناء تفسير المعلومات باستخدام كافة الاستراتيجيات الممكنة للتأكد من فهم الطلاب ومدى اقتناعهم بالحلول التي توصلوا إليها.
- تطبيق القرارات: تطبيق القرارات يتطلب من المدرس والطلاب التحلي ببعض الصفات (القيم) مثل الصبر والمشاركة، ومعرفة الأسباب التي تمنع من تطبيق جميع الحلول المقترحة كضيق الوقت، أو عدم توفر الإمكانات اللازمة، أو استحالة قدرة الطلاب على التنفيذ، وكذلك تركيز الاهتمام في واحد أو أكثر من الحلول المعقولة والقابلة للتطبيق في ظل الإمكانات المتوافرة.

استراتيجية لعب الأدوار: تُعد أحد أساليب التعليم، والتدريب الذي يمثل سلوكًا حقيقيًا في موقف مصطنع، حيث يقوم المشتركون بتمثيل الأدوار التي تُسند إليهم بصورة تلقائية، وينغمسونَ في أدوارهم حتى يظهروا الموقف كأنه حقيقة.

يتم لعب الدور في القاعة الدراسية من خلال عرض المدرس مشكلة على الطلاب، ويتم التعبير عنها من خلال مواقف معينة، ثم يختار الشخصيات المناسبة لعرض المواقف، ويتم حث الطلاب للتطوع لأداء الدور، أو يرشح أحدهم لذلك، ويساعدهم على توضيح الفكرة بطرح أسئلة عن الأدوار، ومكان حدوث التمثيل، ويتم اختيار طلاب كملاحظين يسجلون ما يحدث، بعد ذلك يمثل الطلاب

المشاهد والأدوار، ثم يناقش ويُقوّم ما يقال، وقد يحتاج الأمر إلى إعادة بعض المواقف من قبل آخرين، وبالتالي يعاد النقاش والتقويم مرة أخرى، ويقترح المدرس بمشاركة الطلاب عرض حلولٍ ومقترحات أخرى لموضوع الدور، ومن ثم يتم اختتام العمل بتوضيح أو تعميم لمبادئ معينة (فرج، 2005).

استراتيجية التعلم بالاكتشاف: هو محاولة الفرد للحصول على المعرفة بنفسه، فهو يعيد لنا المعلومات بهدف التوصل إلى معلومات جديدة، فالتعلم بالاكتشاف هو سلوك المتعلم للانتهاء من عمل تعليمي يقوم به بنفسه دون مساعدة من المعلم، وهناك عدة استراتيجيات للتعلم بالاكتشاف، وهي (زيتون، 1995):

- **الاكتشاف الاستقرائي:** وهي التي يتم بها اكتشاف مفهوم أو مبدأ ما من خلال دراسة مجموعة من الأمثلة النوعية لهذا المفهوم أو المبدأ ويشتمل هذا الأسلوب على جزئيين الأول: يتكون من الدلائل التي تؤيد الاستنتاج الذي هو الجزء الثاني وقد تجعل الدلائل الاستنتاج موثوق به إلى اي درجة كانت وهذا يتوقف على طبيعة تلك الدلائل، وهناك عمليتان يتضمنها أي درس استكشاف استقرائي هما التجريد والتعميم.
- **الاكتشاف الاستدلالي:** هي التي يتم فيها التوصل إلى التعميم أو المبدأ المراد اكتشافه عن طريق الاستنتاج المنطقي من المعلومات التي سبق دراستها ومفتاح نجاح هذا النوع هو قدرة المدرس أو المعلمة على توجيه سلسلة من الأسئلة الموجهة التي تقود الطلبة إلى استنتاج المبدأ الذي يرغب المدرس أو المعلمة في تدريسه ابتداء من الأسئلة السهلة وغير الغامضة ويتدرج في ذلك حتى الوصول إلى المطلوب.
- **الاكتشاف القائم على المعنى: والاكتشاف غير القائم على المعنى:** فالأول يضع الطالب في موقف مشكل يتطلب حل مشكلة ما، ويشارك الطالب مشاركة إيجابية في عملية الاكتشاف، وهو على وعي وإدراك لما يقوم به من خطوات، وما يشير إليه المدرس من إرشادات وتوجيهات، أما الاكتشاف غير القائم على المعنى ففيه يوضع الطالب في موقف مشكل أيضا تحت توجيه المدرس، ويتبع إرشادات المدرس دون فهم لما يقوم به من خطوات، بل عليه أن ينفذ الأسئلة دون أن يفهم الحكمة في تسلسلها أو في مغزاها.

استراتيجية التعليم الإلكتروني: يقوم هذا النوع من التعلم على استخدام تقنيات الوسائط المتعددة الحديثة مع الإنترنت لتعزيز جودة التعليم عن طريق تيسير التعامل مع مصادر المعرفة (عزمي، 2008).

وأشار الحربي (2006) إلى أدوات التعليم الإلكتروني، وهي:

- **التعليم الإلكتروني المتزامن:** وهو التعليم المباشر الذي يحتاج إلى وجود المتعلمين في نفس الوقت أمام أجهزة الحاسوب، لإجراء النقاش والمحادثة بين المتعلمين أنفسهم، وبينهم وبين المعلم، ويتم هذا النقاش بواسطة مختلف أدوات التعليم الإلكتروني وهي: اللوح الأبيض، الفصول الافتراضية، المؤتمرات عبر (الفيديو، الصوت)، والمحادثة.
- **التعليم الإلكتروني غير المتزامن:** هو تعليم غير مباشر، لا يحتاج إلى وجود المتعلمين في نفس الوقت حيث يتمكن المتعلم من الحصول على الدراسة حسب الأوقات المناسبة له وبالجهد الذي يرغب في تقديمه. يستعمل أدوات مثل: البريد الإلكتروني والويب والقوائم البريدية ومجموعات النقاش وبروتوكول نقل الملفات والأقراص المدمجة والفيديو التفاعلي.
- **التعليم المدمج:** يستعمل المتزامن تارة وغير المتزامن تارة أخرى، حسب النشاطات المقترحة من طرف المعلم، فهو يعطي للمتعلم أكثر حرية، ويحقق نوعا من الاجتماعية في التعليم.

استراتيجية التعلم التعاوني: تعد هذه الاستراتيجية من أكثر استراتيجيات التدريس الأكثر استخداماً من قبل أعضاء هيئة التدريس، حيث يتم تقسيم الطلاب إلى مجموعات تعاونية صغيرة (2-5 طلاب)، وتحت إشراف المدرس وتوجيهه وإدارته، ويجب مراعاة الفروق الفردي بين الطلاب أثناء توزيعهم على المجموعات، ويتعاون الطلاب في كل مجموعة لتحقيق أهداف مشتركة لزيادة تعلمهم، وتعليم بعضهم البعض، ويعتمد نجاح هذه الاستراتيجية

على الإعداد الجيد لها قبل تطبيقها، وتمر استراتيجية التعلم التعاوني بست مراحل وهي: مرحلة التهيئة من خلال إثارة تفكير الطلاب نحو المشكلة المراد بحثها، ومرحلة تحديد وتوضيح المهام التعاونية، والمرحلة الانتقالية من خلال تهيئة الطلاب للعمل الجماعي التعاوني، ومرحلة الممارسة من قبل الطلاب للمهمات المطوبة منهم، ومرحلة المناقشة الصفية من خلال تبادل الأفكار والمعلومات والنتائج، ومرحلة إنهاء وختم الدرس من خلال تلخيصه، وعرض الأفكار والنتائج والحلول التي توصل لها الطلاب (زيتون، 2007).

استراتيجية العصف الذهني: تساعد هذه الاستراتيجية على المناقشة الجماعية من خلال تشجيع أفراد المجموعة تحت إشراف قائدها لتوليد أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة والمتكررة بشكل عفوي وتلقائي وفي مناخ مفتوح غير نقدي لا يحد من إطلاق هذه الأفكار التي تخص حلولاً لمشكلة معينة مختارة سلفاً ومن ثمَّ غربلة هذه الأفكار واختيار المناسب منها. وتمر جلسة العصف الذهني بعدة خطوات: تحديد ومناقشة المشكلة (الموضوع)، إعادة صياغة الموضوع، تهيئة جو الإبداع والعصف الذهني، وأخيرًا جلسة التقييم (زيتون، 2003).

استراتيجية الخرائط المفاهيمية: هي رسوم وأشكال تخطيطية ثنائية الأبعاد توضح العلاقة المتعلقة بين المفاهيم لأحد فروع المعرفة، المستخدمة في البناء المفاهيمي لهذا الفرع. ومن خطوات بناء خارطة المفاهيم (قطامي والروسان 2005):

- ✓ اختيار موضوع الدرس الذي سوف يُقام له خارطة المفاهيم. ولا ينبغي أن يقام خارطة مفاهيم لدرس لم يسبق عرض أي معلومة عنه، فلذلك يتم استخدامها أثناء، وبعد قراءة الدرس من خلال القراءة التأملية للدرس.
- ✓ تحديد وتصنيف الأفكار الرئيسية في الموضوع حسب الأهمية، وبيان وتحديد الأفكار الرئيسية والأفكار الفرعية المنبثقة منها، ويفضل مناقشة الطلاب وأخذ آراؤهم في استخلاص الأفكار الرئيسية للموضوع، وتحديد العلاقات بين نقاط الدرس.
- ✓ يتم تحديد أحد أنواع خرائط المفاهيم، وطريقة تصميمها وبنائها, والاتفاق مع الطلاب على هذا التصميم والإلمام بحيثياته.
- ✓ القيام بوضع الأفكار الرئيسية في الإطار المناسب لها، بعد ذلك يتم النقاش مع الطلاب حول هذه المفاهيم.
- ✓ ومن ثم يتم استخدام (الوصلات الخطية، أو وصلات الأسهم) ويتم أثناء ذلك عرض العلاقة بين المفاهيم الموصلة.
- ✓ مراجعة الخريطة، من حيث صحة المحتوى وارتباط العلاقات، ومن حيث وصفها للعلاقات القائمة بين العناصر المدرجة وتفاعلاتها (التصميم، والمحتوى).
- ✓ الاطلاع على الناتج النهائي في تصميم الخريطة، والنقاش والحوار حول الأفكار الرئيسية والفرعية.

استراتيجية المناقشة والحوار: تغير هذه الاستراتيجية دور الطالب وتنقله من الموقف السلبي إلى الموقف الإيجابي حيث يشارك الطالب مع المعلم في التفكير وإبداء الرأي، ويمكن أن تحقق هذه الطريقة عدة أغراض ومنها (الجلحوي، 2018):

- استكشاف معلومات الطلاب السابقة التي يمكن للمعلم اتخاذها أساسا لتعلم جديد.
- إثارة دافعية الطلاب للتعلم من خلال توجيه أنظارهم إلى بعض المشكلات التي تدعو إلى التفكير الإبداعي لإيجاد حلول لها.
- تدريب الطلاب على كيفية وضع خطة لبحث مشكلة ما وتفسير البيانات والحقائق الناتجة من خبراتهم.
- متابعة مدى تتبع الطلاب للدرس وتصحيح أخطاء فهمهم.
- إرشاد الطلاب إلى تطبيق المبادئ والمفاهيم التي تعلموها في مواقف جديدة.
- التركيز على الحوار والأسئلة التي يوجهها المعلم للطلاب والأسئلة التي يوجهها الطلاب، ولذلك ينبغي أن يعرف المعلم كيف ومتى يسأل طلابه.

استراتيجية تعلم الأقران: ويعني قيام التلاميذ بتعليم بعضهم بعضا، وقد يكون القرين المعلم من نفس العمر أو الصف أو المجموعة أو يعلوهم عمراً أو مستوى دراسيا (فرج، 2009).

وتتم طريقة التدريس بأسلوب تدريس الأقران من خلال (عطية، 2008):

- تقديم الدرس للطلاب من قبل المدرس بطريقة المحاضرة العادية وبشكل مركز في وقت محدد يكفي الطلاب المتميزين (ذوي التحصيل العالي) لاستيعاب الدرس.
- يطلب المدرس من الطلاب الذين فهموا الدرس مساعدة أقرانهم في استيعاب المعلومات التي يتضمنها الدرس.
- يقوم المدرس بعد ذلك متابعة الجميع، والتشديد على الحالات الخاصة التي تحتاج إلى تدخل مباشر.
- وقبل ذلك يجب معرفة أن العملية تقتضي تنظيم بيئة التعلم بطريقة تسمح باستخدام هذا الأسلوب في التعليم.

استراتيجيّة التّغذية الرّاجعة: هي عملية يتم من خلالها تقديم مثيرات ومعلومات إضافية غير مستهدفة في الموقف التعليمي المحدد، وهذه المعلومات والمثيرات قد يتم تقديمها في بداية الموقف التعليمي المحدد أو في نهايته أو بشكل ضمني أثناء الموقف التعليمي حيث أن هذه المعلومات والمثيرات من الممكن أن تصبح أهدافاً تعليمية مستقبلية، ومن الباحثين من يقسمها حسب الزمن إلى فئتين هما (عمر، 2016):

1- التغذية الراجعة الفورية: وهي التي تتصل بالسلوك الملاحظ وتعقبه مباشرة وتزوّد الطرف الآخر بالمعلومات أو التوجيهات والإرشادات اللازمة لتعزيز السلوك.

2- التغذية الراجعة المؤجلة: وهي تلك التي تعطى للمتعلم بعد مرور فترة من الزمن على استكمال العمل أو الأداء وقد تطول هذه الفترة أو تقصر بحسب الظروف، ومقتضى الحال.

وهناك أربعة من أشكال التغذية الراجعة، وهي (صوالحة، 2002):

- التغذية الراجعة الإعلامية وتتمثل في إعطاء المتعلم معلومات حول دقة إجابته.
- التغذية الراجعة التصحيحية ويتم من خلالها تزويد المتعلم بمعلومات حول دقة إجابته مع تصحيح الإجابات الخاطئة.
- التغذية الراجعة التفسيرية، وتتضمن تزويد المتعلم بالمعلومات الضرورية حول مدى صحة إجابته، وتصحيح الإجابات الخاطئة، بالإضافة إلى شرح وتوضيح أسباب الخطأ.
- التغذية الراجعة التعزيزية، وتتمثل في إعطاء المتعلم معلومات حول دقة إجابته وتصحيح الإجابات الخاطئة ومناقشة أسباب الخطأ بالإضافة إلى تزويده بعبارات تعزيزية.

الأسلوب العملي (التجريبي): وفيه يقوم الطالب فيها بالتجريب العملي بنفسه ومن ثم تدوين النتائج والملاحظات العلمية ومناقشتها. وترتبط فيها المحاكاة العملية القائمة على إعادة ما نفذه الأستاذ من إجراءات من قبل الطالب (إبراهيم وبلعاوي، 2006).

استراتيجية التعلم الذاتي: أشارت الدراسات الحديثة مثل دراسة (Fletcher & Wisher, 2007) على تعريف التعلم الذاتي بأنه نشاط تعلمي يقوم به الطالب من خلال الاعتماد على النفس في اكتساب المعلومة وكيفية معالجتها مما يزيد من ثقته بقدراته في عمليه التعلم بهدف تنمية القدرات والاستعدادات الداخلية له بما يتوافق مع نقاط القوة لديه وميوله واهتماماته مما يعزز لديه استقلال شخصيته واعتماده على ذاته والقدرة على اتخاذ القرار مهما كانت إيجابيه أو سلبية، والقدرة على تحمل المسؤولية من خلال أساليب متعددة تساعده على اكتساب قدر كبير من المعرفة والمهارة والقيم التي تصقل شخصيته وتسعى لتكاملها بشكل فاعل مع مجتمعه حيث تكمن أهميته في أنه يحقق لكل طفل التعلم المناسب له، وما يتوافق مع قدراته وسرعة حصوله على المعلومات.

ومن هنا نستطيع القول بأن استراتيجيات التدريس الجامعي الحديثة وتنوعها وإلمام عضو هيئة التدريس بها يحقق النمو المعرفي والسلوكي والوجداني والنفس حركي لدى الطلاب، ويساعد على تحقيق أهداف التعلم المرجوة والوصول بالطالب إلى افضل الممارسات التعليمية ومراعاة الفروق الفردية بين الطلاب. ولابد لنا الإشارة إلى ضرورة سعي عضو هيئة التدريس

إلى التنمية المعرفية والتجريبية والمهنية لاستخدام هذه الاستراتيجيات، من خلال الالتحاق بالبرامج التدريبية والمهنية التي تساعد على ذلك، لمواكبة المستجدات التي تتعلق باستراتيجيات وطرائق وأساليب التدريس المختلفة.

المحور الثاني: الدراسات السابقة

يتضمن هذا الجزء عرضاً للدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات الدراسة الحالية، وقد رُتبت الدراسات من الأحدث للأقدم على النحو الآتي:

أجرى البلوي (2019) دراسة هدفت التعرف على درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في قسم الرياضيات بكلية العلوم في جامعة طيبة لاستراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظرهم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانة على عينة قوامها (46) عضواً في العام الدراسي 2019/2018. وأظهرت نتائج الدراسة بأن متوسط درجة الاستخدام بلغت (2.74) من (4) وجاءت درجة استخدام استراتيجية حل المشكلات الأعلى متوسط، في حين جاءت الاستراتيجيات، تدريس الأقران، تقييم الأقران والبرامج الإلكترونية التفاعلية في المراتب الأخيرة.

أما دراسة الجلحوي (2018) فقد هدفت إلى تعرف درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم والآداب بشروره، جامعة نجران، لاستراتيجيات التدريس الجامعي، وتحديد معايير مقترحة لتقويم تلك الاستراتيجيات، وتعرف أثر كل من الجنس والتخصص والمسمى الوظيفي وسنوات الخبرة في التعليم الجامعي والمؤهل الدراسي وعدد الاستراتيجيات التي تدربوا عليها، وتكونت عينة الدراسة من (106) عضوا من الجنسين، بواقع (54) من الذكور، و(52) من الإناث، طبق عليهم استبيان. وأظهرت نتائج الدارسة: أن درجة استخدام استراتيجيات التدريس ككل من قبل أعضاء هيئة التدريس كانت متوسطة. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التدريس الجامعي تعزى لمتغير: التخصص، والمسمى الوظيفي، وسنوات الخبرة في التدريس، والمؤهل العلمي.

وأجرت موسى (2017) دراسة استهدفت التعرف على واقع ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمهارات التدريس الفعال في كلية العلوم الإسلامية. واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي، وأعدت الباحثة استبانة لتحقيق أهداف الدراسة، حيث طبقت على عينة قوامها (96) طالباً وطالبةً. وأسفرت نتائج الدراسة إلى إن أعضاء هيئة التدريس يتمتعون بمهارات عالية في التدريس. وأن هناك (8) مهارات لم تتحقق هي: استعمال أساليب علاجية لمنخفضي التحصيل، يوظف تكنولوجيا التعليم في الصفوف الدراسية حسب الموقف التعليمي، يهتم بالتقدير والمكافآت عند إنجاز المتعلمين العمل بفاعلية، يستعمل طرائق تدريس حديثة تتناسب مع المحتوى التعليمي، يجري اختبارات قبليه للتعرف على استعداد الطلبة ومستوياتهم، يستعمل أساليب متنوعة لغلق الدرس تتناسب مع طبيعة المادة العلمية، يستعمل استراتيجيات ملائمة لمواجهة المشكلات السلوكية في الصف، يستعمل أساليب متنوعة في تهيئة الطلبة للدرس الجديد.

وأجرى ربابعة (2016) دراسة هدفت التعرف على أساليب تدريس المقررات الشرعية من قبل أعضاء هيئة التدريس بكلية الشريعة والدراسات الإسلامية في جامعة القصيم ومعوقات استخدامها، ولتحقيق هدف الدراسة طبق الباحث استبانتين على عينة مكونة من (293) طالباً من طلاب كلية الشريعة والدراسات الإسلامية في جامعة القصيم، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة وعددهم (5000) طالب، لذلك وضع الباحث أداة تقيس درجة امتلاكهم للكفايات، وتم التأكد من صدقها وثباتها. كما اعتمد الباحث المنهج الوصفي المسحي، وأسفرت نتائج الدراسة إلى أن الدرجة الكلية لاستخدام أعضاء هيئة التدريس لكامل الاستراتيجيات كانت بدرجة متوسطة. وكان مبررات استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التدريس ترجع إلى كثرة أعداد الطلاب وكمية المادة العلمية، وعدم استيعاب عضو هيئة التدريس بجميع استراتيجيات التدريس.

وأقام صومان (2015) دراسة هدفت الكشف عن مستوى التدريس الفعال لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر عينة من طلبة جامعة الإسراء، وعلاقتها بمتغيرات جنس الطلبة ومستواهم الدراسي، تألفت عينة الدراسة من (248) طالبًا وطالبة، منهم (96) طالبًا، و(152) طالبة، موزعين على

ست شعب دراسية في كليات: العلوم التربوية، الآداب، الحقوق، اختيروا قصديًا، وذلك طبقًا لمبدأ العينة العنقودية كأساس لوحدة الاختيار. حيث طبقت استبانة لقياس مستوى التدريس الفعال اشتملت على (25) فقرة. كشفت نتائج الدراسة أن تقويم الطلبة لأداء التدريس الجامعي الفعال كان دون المستوى المقبول جامعيًا، وعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى لمتغيرات الجنس، والمستوى الدراسي للطلبة.

وأجرى كل من اللامي والبدران (2013) دراسة هدفت الكشف عن مدى تحقيق التدريس الفعال (الممارسات التدريسية) للأستاذ الجامعي، وتكونت عينة الدراسة من طلبة كلية التربية، جامعة البصرة وفق المراحل كافة وبأقسامها العلمية والإنسانية للعام الدراسي (2006–2007) حيث بلغت عينة الدراسة (240) طالبا وطالبة وتم اختيارها عشوائيا وفق المرحلتين الثالثة والرابعة. واستخدام الباحثان مقياس منيزل (1994) كأداة للكشف عن أهداف البحث. وتوصلت الدراسة إلى أن الممارسات التعليمية لدي مدرسي كلية التربية ليست بالمستوى المطلوب وفق المعايير الدولية وان هناك ضعفا واضحا في معايير التدريس الجامعي، ووجود ضعف في الأداء وعلى كافة المتغيرات سواء كانت التخصص الفرعي (الإنسانيات أو العلميات)، ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الممارسات التدريسية للأستاذ الجامعي وفقاً لاختلاف التخصص (الإنسانيات أو العلميات).

وأقام العيساوي (2010) دراسة تهدف إلى الكشف عن مدى ممارسة أعضاء هيئه التدريس في جامعة بغداد لمبادئ التدريس الفعال المعدة على وفق معايير الجودة الشاملة من وجهة نظرهم، واعتمد الباحث المنهج الوصفي وأداة الاستبانة لتحقيق أهداف الدراسة، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (150) عضو هيئة تدريس. وأسفرت النتائج إلى أن هنالك اتفاق بين أعضاء هيئة التدريس الجامعي على أهمية مبادئ التدريس الفعال المعدة على وفق معايير الجودة الشاملة التي جاءت بها هذه الدراسة، وإن أداء أعضاء هيئة التدريس الجامعي لـ(22) مبدأ من مبادئ التدريس الفعال كان مقبول بينما كان أدائهم لـ(17) غير مقبول، وأن هناك ضعف العلاقة بين إدراك أعضاء هيئة التدريس الجامعي لأهمية مبادئ التدريس الفعال واستعمالهم لها.

وقام السبيعي (2009) دراسة بعنوان اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو ممارسة أساليب التدريس الفعالة ومتطلبات استخدامها في جامعات دول مجلس التعاون لدول الخليج العربي، على عينة عشوائية مكونة من (375) مدرسا، استخدم فيها المنهج الوصفي، وأظهرت نتيجة الدراسة أن أكثر أساليب التدريس الفعالة التي يمارسها المدرسون في جامعات دول الخليج العربي ومجلس التعاون أسلوب المناقشة والحوار، وأسلوب التدريس المعتمد على التقنية التعليمية، وأقلها استخداما أسلوب التعليم المبرمج والأسلوب الحلقي والخرائط والمفاهيم والتعليم التعاوني والتدريس العلمي، وأن هناك اتجاهات إيجابية عالية لدى المدرسين نحو ممارسة أساليب التدريس الفعالة.

كما وأجرى السبيعي (2006) دراسة هدفت التعرف إلى الأساليب التدريسية التي يمارسها أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود ووسائل تفعيلها، وإلى تحديد العوامل المؤثرة التي تؤدي إلى زيادة فاعلية استخدام الأساليب التدريسية المتنوعة، وقد طبقت الدراسة على عينة عشوائية طبقية من أعضاء هيئة التدريس في ثمان كليات بجامعة الملك سعود بالرياض بلغ عددهم (73) عضوا في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 2004/2003. ومن أبرز ما توصلت إليه الدراسة: أن أكثر الأساليب التدريسية الجامعية شيوعا التي يمارسها أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود هي: أسلوب المحاضرة (الإلقاء) باستخدام السبورة، وأسلوب النقاش، وأسلوب الحوار والمناقشة، وأن اقل أساليب التدريس الجامعية شيوعا التي يمارسها أعضاء هيئة التدريس بالجامعة هي: أسلوب الرحلات الميدانية، وأسلوب التعليم المبرمج، وأسلوب العرض التوضيحي.

أقام كل من حجازي وهاني (2001) استهدفت الكشف عن مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة الحسين بن طلال لمبادئ التعليم الفعال من خلال استطلاع آراء الطلبة للعام الدراسي 2000–2001، وتكون مجتمع الدراسة جميع طلبة جامعة الحسين بن طلال لمرحلة البكالوريوس

وبلغ عددهم (1418) طالباً وطالبة. وتكونت عينة البحث الدراسة من (422) طالباً وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية. ولتحقيق هدف البحث قام الباحثان ببناء أداة دراسة مكونة من (30) فقرة. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمبادئ التعليم الفعال حسب تقديرات الطلبة كانت متوسطة، وعدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى للجنس والكلية والسنة الدراسية.

تعليق على الدراسات السابقة:

بعد أن قام الباحث بعرض الدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحالية من حيث العنوان والهدف والمنهجية والنتائج، تم إيجاد أوجه الشبه والاختلاف بين تلك الدراسات والدراسة الحالية ومدى الاستفادة منها. حيث اتفقت جميع الدراسات السابقة مع هذه الدراسة في استخدام أداة الاستبانة للدراسة، واستخدام المنهج الوصفي المسحي منهجاً للدراسة. وتناولت أغلب الدراسات السابقة درجة ممارسة مهارات التدريس الفعال (موسى،2017؛ صومان، 2015؛ اللامي والبدران، 2013؛ العيساوي، 2010؛ السبيعي، 2009؛ حجازي وهاني، 2001). ودراسة بحثت عن درجة استخدام استراتيجيات التعلم النشط بشكل عام (البلوي، 2019)، ودراسة واحدة تناولت استراتيجيات التدريس الجامعي الجلحوي (2018)، كما اختلفت الدراسات السابقة فيما بينها في اختيارها لعينة البحث وعددها حيث طبقت على عينات مختلفة من مراحل سنية ودراسية مختلفة، حيث اتفقت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في مجتمع الدراسة وهي المرحلة الجامعية. وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة والاسترشاد بها في الدراسة الحالية من حيث صياغة الأهداف واختيار منهج البحث والتعرف على طرق الكشف عن مستوى استخدام استراتيجيات التدريس الجامعي الحديثة واختيار نوع وحجم العينة. وفي حدود علم الباحث لم يتم التمكن من الحصول على دراسات أجنبيه حول هذا الموضوع بما يخص المرحلة الجامعية، إلا أن هناك دراسات أجنبية تناولت المراحل الابتدائية والثانوية والمتوسطة من التعليم، وهذا ما يميز الدراسة الحالية عن غيرها من البحوث والدراسات. وتميزت الدراسة الحالية في محاولة كشفها عن مستوى ممارسة واستخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التدريس الجامعي الحديثة في جامعة حائل من وجهة نظرهم.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

أولاً: منهج الدراسة: أُستخدم في هذه الدّراسة المنهج المسحيّ الوصفيّ لملاءمته لطبيعة هذه الدّراسة؛ إذ يهدف إلى وصف الظّاهرة موضوع الدّراسة، وتحديدها، والوقوف على واقعها بصورة موضوعية، وتساعد الباحث على الاستنتاجات العلميّة.

ثانياً: مجتمع الدراسة: تكوّن مجتمع الدّراسة من أعضاء الهيئة التّدريسيّة في كليتي التربية والعلوم الذكور بجامعة حائل والذين يقومون بتدريس المقررات العلمية في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2019-2020) بمختلف رتبهم الأكاديمية حيث بلغ عددهم (250).

جدول (1) توزيع أفراد مجتمع الدراسة ونسبتهم المئوية

التخصص	العدد	النسبة
إنساني/كلية التربية	180	%72
علمي/كلية العلوم	70	%28
المجموع	250	%100

ثالثاً: عينة الدراسة: تكوّنت عينة الدراسة من (158) مدرساً من مجتمع الدراسة الأصلي والذي يبلغ (250) عضواً، تمّ اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية (إنساني 114، علمي 44). وشكلت عينة الدراسة (63%) من حجم المجتمع، وتوزعت حسب متغيرات الدراسة كما في جدول (2):

جدول (2) توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة ونسبهم المئوية

المتغير	المستويات	العدد	النسبة المئوية	المجموع
التخصص	إنساني	114	72.2	158
	علمي	44	27.8	
الخبرة التدريسية	أقل من 5 سنوات	23	14.6	158
	من 5- 9 سنوات	70	44.3	
	من 10سنوات فأكثر	65	41.1	

وأيضاً يتبين من الجدول (2) أن توزيع العينة حسب الخبرة التدريسية كانت 44.3% ممن خبرتهم بين 5-9 سنوات، و41.1% (من 10 سنوات فأكثر)، و14.6% أقل من 5 سنوات.

رابعاً: أداة الدراسة:

قام الباحث بتطوير أداة الدراسة (استبيان) لغرض جمع المعلومات من أفراد عينة الدراسة للإجابة عن تساؤلاتها، وذلك بعد الرجوع إلى أدبيات التدريس الجامعي والتعلم النشط والتدريس الفعال، والدراسات السابقة (سمارة، 2018؛ موسى، 2017؛ صومان، 2015؛ اللامي والبدران، 2013؛ العيساوي، 2010) ذات الصلة والمرتبطة بموضوع الدراسة، وقد اشتملت الأداة على جزئيين، الأول تضمن معلومات عامة عن أفراد الدراسة (البيانات الأولية). أما الجزء الثاني فتضمن (13) فقرة تقيس وتعبر عن مستوى استخدام استراتيجيات التدريس الجامعي الحديثة، وكانت الفقرات مرتبطة بسلم إجابات وفق نموذج لكرت الخماسي، حيث وضعت أمام كل استراتيجية خمس بدائل تمثل مستوى ممارسة عضو هيئة التدريس استراتيجيات التدريس الجامعي الحديثة، وهي: (أمارسها بشكل كبير جداً = 5، أمارسها بشكل كبير= 4، أمارسها بشكل متوسط= 3، لا أمارسها بشكل كبير= 2، لا أمارسها بشكل كبير جداً=1).

المحك المعتمد: للحكم على مستوى الممارسة تم الاعتماد على المعيار الموضح في الجدول (3).

جدول (3) مستوى الحكم على مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التدريس الجامعي الحديثة

مستوى الممارسة	ضعيف جداً	ضعيف	متوسط	عالي	عالي جداً
المتوسط الحسابي	1.79-1	2.6-1.80	3.40-2.61	4.20-3.40	5-4.21

صدق المقياس:

للتحقق من صدق الاستبانة اعتمد الباحث الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين حيث تم عرضها على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (8) محكمين في مجال التربية وعلم النفس وطرائق التدريس، وعُدّت موافقة (85%) من المحكمين معيارا لقبول الفقرة، وبناءاً على ذلك تم اعتماد جميع فقرات الاستبانة، وللتأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة تم تطبيق الدراسة على عينة استطلاعية من غير عينة الدراسة تكونت من (20) مدرساً ومن ثم حساب معامل

ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وقد جاءت قيم معامل ارتباط بيرسون دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، حيث تشير إلى وجود اتساق داخلي بين الفقرات، فتراوح معدل الاتساق الداخلي بين الفقرات والمقياس (0.513– 0.885) كما يبين جدول (4).

جدول (4) قيم معامل ارتباط بيرسون

الفقرة	ارتباط بيرسون
1	.651**
2	.673**
3	.619**
4	.513*
5	.538*
6	.577**
7	.885**
8	.739**
9	.682**
10	.629**
11	.630**
12	.851**
13	.705**

*الارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى 5%

**الارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى 1%

ثبات المقياس:

تم حساب معامل الثبات لجميع محاور الاستبانة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ Cronbach Alpha، والجدول رقم (5) يوضح معاملات ثبات فقرات الاستبانة. حيث بلغت (0.898) معاملات ثبات عالية تعزز الثقة بالاعتماد على النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (5) معاملات ثبات الفا كرونباخ لمحاور الاستبانة

المحور	عدد الفقرات	معامل الثبات (معامل ألفا)
استراتيجيات التدريس الجامعي	13	0.898

متغيرات الدراسة:

- **المتغير التابع:** مستوى ممارسة استراتيجيات التدريس الجامعي الحديثة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
- **المتغيرات المستقلة:** تشتمل تخصص المدرس (إنساني، علمي، والخبرة التدريسية (أقل من 5 سنوات)، (من 5– إلى 9 سنوات)، (من 10 سنوات فأكثر).

إجراءات الدراسة:

قام الباحث بالآتي: تطوير وإعداد استبانة للدراسة بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة. تم التحقق من صدق وثبات الاستبانة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين وحساب معامل الاتساق الداخلي بطريقة كرونباخ الفا لمعرفة مدى اتفاق الفقرات مع بعضها البعض. كما تم حصر مجتمع الدراسة المتمثل في أعضاء الهيئة التّدريسيّة في كليتي التربية والعلوم الذكور بجامعة حائل والذين يقومون

بتدريس المقررات العلمية في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2019-2020) بمختلف رتبهم الأكاديمية حيث بلغ عددهم (250) عضو هيئة تدريس. وقام الباحث باستصدار الكتب الرسمية الموجهة إلى الجهات المعنية لتسهيل المهمة، وتم توزيع استبانة الدراسة على أفراد العينة ثم جمعها واستخراج نسبة العائد منها ونسبة التالف ونسبة الغير مستكمل منها وتم تفريغ الاستبانات على برنامج الرزم الإحصائية (spss) لمعالجتها إحصائيا. وأخيراً تم تفسير النتائج وفقاً للتحليل الإحصائي وتقديم التوصيات.

المعالجات الإحصائية:

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول المتعلق بتقديرات المدرسين لمستوى ممارسة استراتيجيات التدريس الجامعي الحديثة في جامعة حائل.
- تم استخدام اختبار كولمجروف سميرونوف للتحقق من مدى اعتدالية توزيع البيانات.
- تم استخدام اختبار Mann-Whitney.
- للإجابة عن السؤالين الثاني والثالث المتعلق بأثر متغيري كل من التخصص، والخبرة التدريسية في مستوى ممارسة استراتيجيات التدريس الجامعي الحديثة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

التحقق من اعتدالية توزيع البيانات:

قام الباحث بالتحقق من مدى اعتدالية توزيع البيانات بحسب المتغير مستوى الممارسة من خلال اختبار كولمجروف سميرونوف وكانت النتائج كما في الجدول (6).

الجدول (6) اختبار كولمجروف-سميرونوف للتوزيع الطبيعي

المجال	كولمجروف-سميرونوف		
	الإحصائية	درجات الحرية	Sig.
مستوى استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة	0.189	158	0.000

الفرض الصفري: البيانات تتبع التوزيع الطبيعي.

الفرض البديل: البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي.

من الجدول (6) نجد أن مستوى الدلالة لاختبار كولمجروف-سميرونوف كانت أقل من 0.05 وبالتالي رفض الفرض الصفري الذي يقول بأن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي، أي أن البيانات ليست اعتدالية التوزيع الأمر الذي يقتضي استخدام أساليب الإحصاء اللا معلمي.

الإجابة على تساؤلات الدراسة:

السؤال الأول، ونصه: "ما مستوى استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل لاستراتيجيات التدريس الجامعي الحديثة من وجهة نظرهم؟"

للإجابة عن السؤال الأول تم استخدام التحليل الإحصائي الوصفي من خلال المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

يوضح الجدول (7) تصنيف مستوى استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل لاستراتيجيات التدريس الجامعي الحديثة من وجهة نظرهم موزعة من الأكثر استخداماً إلى الأقل استخداماً بحسب قيمة المتوسط الحسابي. فقد جاءت درجات الإجابات على مستويين (متوسط وعالي) حيث جاءت الإجابات عند كل من العبارات (1، 4، 6، 10، 13) عند مستوى عالي، بينما جاءت عند العبارات (2، 3، 5، 7، 8، 9، 11، 12) عند مستوى متوسط. كما تراوحت قيمة المتوسط الحسابي بين (3.91–2.65). فكانت الفقرة الأكثر استخدامًا الفقرة السادسة (طرح مجموعة من الأسئلة لإثارة تفكير الطلاب للوصول إلى توليد أفكار جديدة) بمتوسط حسابي بلغ (3.91)، ويشير ذلك إلى مستوى استخدام عالي. بينما جاءت الفقرة الثالثة عشر بالمرتبة الثانية، وجاءت الفقرة العاشرة بالمرتبة الثالثة. وكانت الفقرة الأقل استخداماً هي الفقرة الثانية عشر (أطبق الأسلوب العملي (التجريبي)، من خلال تقديم الموضوعات العلمية لغرض الشرح والتوضيح لبعضها

مخبرياً) بمتوسط حسابي بلغ (2.65)، ويشير ذلك إلى مستوى استخدام متوسط لهذه الفقرة. بينما بلغ المتوسط العام لمستوى استخدام استراتيجيات التدريس الجامعي الحديثة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل (3.36)، وهذا يشير إلى مستوى استخدام متوسط لاستراتيجيات التدريس الجامعي الحديثة.

ويعزو الباحث ذلك إلى أن معظم أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل ما زالوا يستخدمون الاستراتيجيات التقليدية في التدريس كأسلوب التلقين، وقد يعزى ذلك إلى أن استراتيجيات التدريس الجامعي الحديثة تحتاج إلى الوقت والجهد للتحضير والإعداد الجيد لتنفيذ المحاضرة، وقد يكون بعض من أعضاء هيئة التدريس غير ملم بهذه الاستراتيجيات، وقد يعود ذلك أيضاً إلى كثرة أعداد الطلبة في الشعبة الواحدة مما يؤدي إلى الحد من استخدام بعض من هذه الاستراتيجيات، وعدم القدرة على تنفيذها مما يلجأ إلى استخدام الطرائق التقليدية في التدريس. وقد يعزو الباحث ذلك إلى حاجة أعضاء هيئة التدريس لإعدادهم إعدادا تربويا (مسلكيا)، فمدرس المقرر مثلا قد يكون ضالعا في تخصصه، ولكن ينقصه توظيف استراتيجيات التدريس الجامعي الحديثة أو الأنشطة المتصلة بذلك، كما يعزو الباحث هذه النتيجة إلى حاجة أعضاء هيئة التدريس للدورات التدريبية النوعية؛ لصقل المهارات التدريسية الحديثة لديهم، وتوفير التقنيات والوسائل الحديثة التي تسهل عملية استخدام استراتيجيات التدريس الجامعي الحديثة في البيئة التعليمية. واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسات كل من (البلوي، 2019؛ الجلوحي، 2018؛ ربابعة، 2016؛ حجازي وهاني، 2001) والتي جاءت نتائج دراستهم بأن مستوى استخدام استراتيجيات التدريس الجامعي متوسطة. واختلفت هذه النتيجة مع دراسات (موسى، 2017) التي جاءت نتائج دراسته بأن مستوى استخدام استراتيجيات التدريس الجامعي كانت عالية. واختلفت أيضا عن نتائج دراسة كل من (صومان، 2015؛ اللامي والبدران، 2013) حيث كشفت أن أداء التدريس الجامعي الفعال كان دون المستوى المقبول جامعيًا.

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى استخدام استراتيجيات التدريس الجامعي الحديثة من وجهة نظرهم

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
1	استخدم استراتيجية حل المشكلات للوصول لحقائق علمية.	3.52	0.746	5	عالي
2	أقوم بتفعيل استراتيجية لعب الأدوار بين الطلاب لمحاكاة الدروس التطبيقية.	3.29	0.884	8	متوسط
3	أشجع الطلاب بالبحث عن المعلومات المتعلقة بالمهمات التعليمية واكتشافها.	3.28	1.076	9	متوسط
4	أعرض الموضوعات التعليمية من خلال استخدام وسائل إلكترونية مساندة لعملية التعليم والتعلم	3.80	0.828	3	عالي
5	أقسم الطلبة إلى مجموعات تعاونية تختلف في القدرات والاستعدادات ويعملون معاً ويتبادلون لخبرات في موقف تعليمي معين بغرض تحقيق أهداف مشتركة.	3.17	0.989	10	متوسط
6	طرح مجموعة من الأسئلة لإثارة تفكير الطلاب للوصول إلى توليد أفكار جديدة.	3.91	0.851	1	عالي
7	أعرض الموضوعات التعليمية من خلال الإلقاء المباشر حيث يكون التواصل باتجاه واحد، من المدرّس إلى الطلاب.	3.31	0.765	7	متوسط
8	أنظم مفاهيم المادة الدراسية بحيث تندرج من المفاهيم الأكثر شمولية وعمومية في قمة الهرم إلى المفاهيم الأقل شمولية في قاعدة الهرم.	3.39	1.149	6	متوسط
9	أشجع أسلوب التعاون والتفاعل بين الطلاب مع بعضهم البعض، حيث يقوم كل طالب بتعليم قريناً له.	2.92	0.977	11	متوسط
10	افعل استراتيجية المناقشة والحوار بين الطلاب من خلال إعطائهم الفرصة لإبداء آرائهم والتعبير عنها بحرية	3.61	0.902	4	عالي
11	استخدم استراتيجيّة التّغذية الرّاجعة من خلال تقويم أولي لأداء الطّلبة بمدّهم بالمعلومات والتّصورات عن عملهم، والعمل على تطوير الجوانب الذّهنيّة لديهم.	2.92	0.999	12	متوسط

تابع – الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى استخدام استراتيجيات التدريس الجامعي الحديثة من وجهة نظرهم

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
12	أطبق الأسلوب العملي (التجريبي)، من خلال تقديم الموضوعات العلمية لغرض الشرح والتوضيح لبعضها مخبرياً.	2.65	1.000	13	متوسط
13	أشجع الطلاب على التعلم الذاتي من خلال إتاحة الفرصة لكل متعلم أن يتعلم بدافع من ذاته وانطلاقا من قدراته وميوله واستعداداته.	3.88	0.708	2	عالي
	كلي	3.36	0.710		متوسط

السؤال الثاني، ونصه: "هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في مستوى استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل لاستراتيجيات التدريس الجامعي الحديثة تُعزى للتخصص (علمي، إنساني)؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار Mann-Whitney لتحديد ما إذا كان هناك فرق ذو دلالة إحصائية في مستوى استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل لاستراتيجيات التدريس الجامعي الحديثة عائد إلى تخصص عضو هيئة التدريس (علمي، إنساني).

الجدول (8) اختبار Mann-Whitney لاختبار دلالة الفرق في متوسطات درجات استخدام استراتيجيات التدريس الجامعي الحديثة وفقًا للتخصص عضو هيئة التدريس

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مان ويتني	مستوى الدلالة
إنساني	114	3.16	0.673	66.33	1007.0	0.000
علمي	44	3.87	0.528	113.61		

كشف اختبار مان ويتني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.00) في درجات استخدام استراتيجيات التدريس الجامعي الحديثة وفقاً لاختلاف التخصص، حيث بلغ المتوسط الحسابي للتخصصات الإنسانية (3.16)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للتخصصات العلمية (3.87)، فكان الفرق دالاً إحصائياً لصالح التخصصات العلمية. وذلك يشير إلى أن التخصص يحدث فرقًا في مستوى استخدام استراتيجيات التدريس الجامعي الحديثة، وتبين أن مستوى ممارسة واستخدام استراتيجيات التدريس الجامعي الحديثة لدى أعضاء هيئة التدريس في التخصصات الإنسانية (كلية التربية) في جامعة حائل ليست بالمستوى المطلوب. ويعزو الباحث ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس للتخصصات العلمية قد تلقوا تدريباً أكثر ولديهم اهتمام في مواكبة كل ما يستجد من استراتيجيات التدريس الجامعي الحديثة، وأن المجال لديهم مفتوح لاستخدام الاستراتيجيات التي تعتمد على تصميم الخرائط المفاهيمية والذهنية وإيجاد الارتباطات والعلاقات فيما بينهم، وكذلك لاختلاف التخصصات والمقررات الدراسية ومتطلبات تدريسها فيما بين التخصصات العلمية والإنسانية، وأيضاً يعزو الباحث ذلك إلى توفر المختبرات والمعامل العلمية التي تسهل استخدام استراتيجيات التدريس الجامعي الحديثة والتي تعتمد على الجانب التطبيقي في المعمل والمختبرات، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة اللامي والبدران (2013) التي

أشارت إلى أن هناك ضعفا واضحا في معايير التدريس الجامعي، ووجود ضعف في الأداء وعلى كافة المتغيرات سواء كانت التخصص الفرعي (الإنسانيات أو العلميات)، وبأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الممارسات التدريسية للأستاذ الجامعي وفقاً لاختلاف التخصص (الإنسانيات أو العلميات)، واختلف الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (الجلوحي، 2018) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التدريس الجامعي تعزى لمتغير التخصص.

السؤال الثالث: ونصه: "هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في مستوى استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل لاستراتيجيات التدريس الجامعي الحديثة تعزى للخبرة التدريسية؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار Kruskal-Walis لتحديد ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل لاستراتيجيات التدريس الجامعي الحديثة عائد إلى الخبرة التدريسية لعضو هيئة التدريس.

الجدول (9) لاختبار دلالة الفرق في متوسطات درجات استخدام استراتيجيات التدريس الجامعي الحديثة وفقًا لخبرة عضو هيئة التدريس التدريسية

الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	كروسكال واليس	درجات الحرية	مستوى الدلالة
أقل من 5 سنوات	23	3.63	0.707	98.85			
من 5- 9 سنوات	70	3.29	0.679	75.09	4.925	2	0.085
من 10سنوات فأكثر	65	3.33	0.731	77.41			

كشف اختبار كروسكال واليس أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.085) في درجات استخدام استراتيجيات التدريس الجامعي الحديثة وفقاً لاختلاف الخبرة التدريسية، فتبين أنه عند الخبرة التدريسية (أقل من 5 سنوات) قد بلغ المتوسط الحسابي (3.63) و عند الخبرة التدريسية (من 5-9 سنوات) قد بلغ المتوسط الحسابي (3.29)، بينما عند الخبرة التدريسية (من 10سنوات فأكثر) قد بلغ المتوسط الحسابي (3.33). وذلك يشير إلى أن الخبرة التدريسية لا تحدث فرقًا كبيرًا في استخدام استراتيجيات التدريس الجامعي الحديثة. ويعزو الباحث عدم وجود فروقات في درجات استخدام استراتيجيات التدريس الجامعي الحديثة وفقاً لمتغير الخبرة التدريسية إلى أن جميع أعضاء هيئة التدريس على اختلاف خبراتهم التدريسية مطالبون بتطبيق واستخدام استراتيجيات حديثة تناسب مع المرحلة الجامعية داخل المحاضرات، وذلك لمساعدة الطلاب للحصول على المحتوى المعرفي، وتحقيق الأهداف المرجوة، وأن استخدام استراتيجيات جامعية حديثة دون غيرها يتعلق بمدى توفير التسهيلات والوسائل التعليمية المناسبة داخل المحاضرة، بالإضافة إلى ما تتطلبه هذه الاستراتيجيات من جهد ووقت أثناء الإعداد والتجهيز لتنفيذ هذه الاستراتيجية، مما أدى إلى اتفاق وجهات نظر أفراد العينة في مستوى الاستخدام، ويعزي الباحث هذه النتيجة من واقع خبرته الجامعية إلى قلة ما يتلقاه عضو هيئة التدريس من الإعداد والتدريب قبل وأثناء الخدمة بغض النظر عن الخبرات التدريسية لديهم، أو مدى امتلاكهم للمهارات اللازمة للنمو المهني، وكذلك قلة رغبة أعضاء هيئة التدريس لالتحاق بالدورات التدريبية التي تعقدها الجامعة لكثرة الأعباء الموكلة إليهم وعدم مناسبة مواعيد وأوقات ومكان الدورات، مما جعل متغير الخبرة محايداً ولم يحدث فروق في مستوى استخدام استراتيجيات التدريس الجامعي الحديثة، واتفقت هذه الدراسة مع دراسة (الجلوحي، 2018) ودراسة (السبيعي، 2019) اللاتي أشارتا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التدريس الجامعي تعزى لمتغير الخبرة التدريسية.

التوصيات:

- عقد دورات تدريبية في مجال تنمية مهارات التدريس الجامعي الحديث لأعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل.
- تحفيز أعضاء هيئة التدريس لاستخدام استراتيجيات التدريس الجامعي الحديثة من خلال توفير ما يلزم ويخدم توظيف هذه الاستراتيجيات.
- توفير قاعات دراسية مهيأة بالوسائل التعليمية ؛ لاستخدام جميع استراتيجيات التدريس الجامعي الحديثة.
- زيادة وعي أعضاء هيئة التدريس بأهمية استخدام استراتيجيات التدريس الجامعي الحديثة ؛ لما له من أثر على تنمية قدرات الطلاب.

المقترحات:

يقترح الباحث إجراء دراسات علمية حول:

- معوقات استخدام استراتيجيات التدريس الجامعي الحديثة في كلية العلوم والتربية بجامعة حائل.
- مستوى استخدام استراتيجيات التدريس الجامعي الحديثة في الجامعات السعودية (دراسة مقارنة).
- إجراء دراسات مماثلة تقيس مدى استخدام استراتيجيات التدريس الجامعي الحديثة في جامعة حائل وعلى كليات أخرى وأخذ متغير الجنس.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

إبراهيم، معتز وبلعاوي، احمد. (2006). فن التدريس. عمان: دار حنين.

البلوي، عايد. (2019). درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في قسم الرياضيات بكلية العلوم في جامعة طيبة لاستراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظرهم. *مجلة تربويات الرياضيات*. الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات. المجلد (22). العدد (4).

الجلحوي، حسين. (2018). استراتيجيات التدريس الجامعي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم والآداب بشروره. جامعة نجران ومعايير مقترحة لتقويمها. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*. دار سمات للدراسات والأبحاث. المجلد (7). العدد (12).

حجازي، عبد الحكيم وعبيدات، هاني. (2001). مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة الحسين بن طلال لمبادئ التعليم الفعال. *مجلة القادسية*. المجلد (1). العدد (4).

دروزة، أفنان نظير. (2000). النظرية في التدريس وترجمتها عمليا. عمان: دار الشروق.

ربابعة، علي محمد. (2016). واقع استخدام استراتيجيات التدريس في كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بجامعة القصيم ومعوقات استخدامها من وجهة نظر الطلاب. *مجلة كلية التربية*. جامعة الأزهر كلية التربية. المجلد (35). العدد (167). الجزء (1).

زيتون، حسن حسين. (2003). استراتيجيات التدريس، رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم. القاهرة: عالم الكتب.

زيتون، عايش. (1995). أساليب التدريس الجامعي. عمان: دار الشروق.

زيتون، كمال. (2000). التدريس نماذجه ومهارته. الإسكندرية: المكتب العلمي للنشر والتوزيع.

زيتون، محمود. (2007). النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

السبيعي، خالد صالح. (2006). الأساليب التدريسية التي يمارسها أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود ووسائل تفعيلها. *الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)*. جامعة الملك سعود. الرياض. العدد (26). 135-214.

السبيعي، خالد صالح. (2009). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو ممارسة أساليب التدريس الفعالة ومتطلبات استخدامها في جامعات دول مجلس التعاون لدول الخليج العربي. *رسالة الخليج العربي*. مكتب التربية العربي لدول الخليج. العدد (113).

سمارة، نواف احمد. (2018). واقع ومعوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في الأردن. *دراسات العلوم التربوية*. المجلد (45). العدد (4).

السيد، علي. (2008). التدريس نماذجه وتطبيقاته في العلوم والرياضيات واللغة العربية. القاهرة: دار الفكر العربي

صوالحة، محمد. (2002). أثر التغذية الراجعة على أداء تلاميذ وتلميذات الصف السادس الأساسي على مقياس مفهوم الذات. *مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية*. المجلد (1). العدد (14).

صومان، أحمد. (2015). تقويم التدريس الفعال لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر عينة من طلبة جامعة الإسراء وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*. جامعة القدس المفتوحة. المجلد (3). العدد (10).

عزمي، نبيل جاد. (2008). تكنولوجيا التعليم الإلكتروني. القاهرة: دار الفكر العربي.

عطية، محسن. (2008). الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

علي، محمد. (2000). مصطلحات في المناهج وطرق التدريس. (الطبعة الثانية). كلية التربية. جامعة المنصورة.

عليان، شاهر. (2010). مناهج العلوم الطبيعية وطرق تدريسها. عمان: دار المسيرة.

عمر، محمد. (2016). فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام استراتيجية التغذية الراجعة التعليمية في زيادة الحصيلة اللغوية التعبيرية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*. مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل. المجلد (3). العدد (10).

العمراوي، شمس الهدى. (2015). وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي في مدى تحقيق المناهج التربوية لحاجات الطلبة المعرفية والنفسية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الإنسانة والاجتماعية. جامعة أم البواقي. الجزائر. تم الاسترجاع من موقع http://hdl.handle.net/123456789/615

العيساوي، رهيف. (2010). مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة بغداد لمبادئ التدريس الفعال المعدة على وفق معايير الجودة الشاملة من وجهة نظرهم. المؤتمر العلمي الثالث. تربية المعلم العربي وتأهيله. رؤى معاصرة جامعة جرش. كلية العلوم التربوية. 407-426 .

فرج، عبد اللطيف. (2005). طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين. عمان: دار المسيرة.

فرج، عبد اللطيف. (2009). طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين. (الطبعة الثانية). عمان: دار المسيرة.

فليه، فاروق عبده. (2003). اقتصاديات التعليم. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

القحطاني، نادر والزعبي، إبراهيم. (2019). درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التدريس الحديثة في دولة الكويت من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة آل البيت. المفرق.

قطامي، يوسف والروسان، محمد. (2005). الخرائط المفاهيميه أسسها النظرية تطبيقات على دروس القواعد العربية. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

قطاوي، محمد. (2007). طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية. عمان: دار الفكر.

اللامي، صلاح والبدران، عبد الزهرة. (2013). ما مدى تحقيق التدريس الفعال؟ الممارسات التدريسية للأستاذ الجامعي. الخليج العربي. جامعة البصرة. مركز دراسات البصرة والخليج العربي. المجلد (41). العدد (4). 180-199.

المصطفى، عمر وغرايبة، منتهى والجادري عدنان. (2004). أثر التأهيل التربوي واستراتيجيات التدريس في فاعلية المدرس الجامعي وتحصيل الطلبة في كلية التمريض في الجامعات الأردنية. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية. عمان.

موسى، سهام حميد. (2017). مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمهارات التدريس الفعال في كلية العلوم الإسلامية. *مجلة دراسات إسلامية معاصرة*. جامعة كربلاء. المجلد (18).

Arab References

Al-Amrawi, Shams Al-Huda. (2015). The view of secondary education teachers on the extent to which educational curricula fulfill the students' cognitive and psychological needs (Master Thesis) in Educational Psychology:

Psychology, Saudi Society for Educational and Psychological Sciences (Justin) (in Arabic), King Saud University, Riyadh, PP 135-214.

Al-Subaie, Khaled. (2009). Attitudes of faculty members towards practicing effective teaching methods and requirements for their use in the universities of the Gulf Cooperation Council states. The Arabian Gulf Mission: The Arab Bureau of Education for the Gulf States (in Arabic), No. 113.

Alyan, Shaher. (2010). Natural science curricula and teaching methods. Amman: Dar Al-Masirah (in Arabic).

Asyeed. Ali Mohsen. (2008). Teaching its models and applications in science, mathematics and the Arabic language. Egypt, Dar Al-Fikr Al-Arabi (in Arabic).

Attia, Mohsen. (2008). Modern strategies for effective teaching. Amman: Safa House for Publishing and Distribution (in Arabic).

Azmy, Nabil Gad (2008). E-learning technology. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi (in Arabic).

Darwaza, Afnan Nazeer. (2000). Theory of teaching and practical translation, Amman: Dar Al-Shorouk (in Arabic).

Faraj, Abdul Latif. (2005). Teaching methods in the twenty-first century. Amman: Dar Al-Masirah (in Arabic).

Faraj, Abdul Latif. (2009). Teaching methods in the twenty-first century. 2nd ed, Amman: Dar Al-Masirah (in Arabic).

Feelh, Farouk. (2003). Economics of Educatio. Amman. Dar Al Masirah for Publishing and Distribution (in Arabic).

Hegazy, Abdel-Hakim; & Obaidat, Hani. (2001). The extent of the practice of the faculty members at Al-Hussein Bin Talal University on the principles of effective education. Al-Qadisiyah Journal (in Arabic), Vol 1, No. 4.

Ibrahim, Moataz; & Balawi, Ahmed. (2006). The Art of Teaching (in Arabic). Amman: Dar Haneen.

Musa, Siham Hamid. (2017). The extent of the teaching staff practice effective teaching skills in the College of Islamic Sciences. Journal of Contemporary Islamic Studies - University of Karbala, Vol. 18.

Omar, Muhammad. (2016). The effectiveness of a training program based on the use of an educational feedback strategy to increase expressive linguistic outcomes in children with autism. Journal of Management and Administration in Education: Umm Al-Baqi (in Arabic).

Al-Balawi, Ayed. (2019). The degree to which faculty members in the mathematics department of Taibah University's Faculty of Sciences use active learning strategies from their perspective. Mathematics Education Journal: The Egyptian Mathematical Education Association (in Arabic)، Vol. 22, No. 4.

Ali, Muhammad. (2000). Terminology in Curricula and Teaching Methods, Faculty of Education - Mansoura University (in Arabic), 2nd edition, P. 133.

Al-Issawi, Raheef. (2010). The extent of the practice of faculty members at the University of Baghdad on the principles of effective teaching prepared according to the comprehensive quality standards from their point of view. The Third Scientific Conference: Arab Teacher Education and Rehabilitation: Contemporary Visions: Jerash University - College of Educational Sciences (in Arabic).

Al-Jalawi, Hussein. (2018). University teaching strategies for faculty members in the College of Arts and Sciences in Sharurah - University of Najran and proposed criteria for its evaluation. Specialized International Educational Journal (in Arabic), Dar Simat for Studies and Research, Vol 7, No. 12.

Al-Lami, Salah, and Albadran, Abdel-Zahra. (2013). What is the extent of achieving effective teaching: the teaching practices of the university professor. The Arabian Gulf: University of Basra - Center for Studies of Basra and the Persian Gulf (in Arabic), vol. 41, No. 4.

Al-Mustafa, Omar: Gharaibeh, Muntaha; & Al-Jadri, Adnan. (2004). The effect of educational qualification and teaching strategies on the effectiveness of the university teacher and student achievement in the Faculty of Nursing at Jordanian universities. (Unpublished doctoral thesis). Amman Arab, Amman (in Arabic).

Al-Qahtani, Nader; & Al-Zoubi, Ibrahim. (2019). The degree to which Islamic education teachers practice modern teaching strategies in the State of Kuwait from their point of view (Unpublished Master Thesis). Al Al-Bayt University, Mafraq (in Arabic).

Al-Subaie, Khaled. (2006). Teaching methods practiced by faculty members at King Saud University and the means of activating them. Education and

Special Education and Rehabilitation: Foundation for Special Education and Rehabilitation (in Arabic), VOL. 3, NO. 10.

Qatawi, Mohamed Ibrahim. (2007). Teaching methods of social studies. Amman: Dar Al-Fikr (in Arabic).

Qattami, Youssef; & Al-Rusan, Mohamed. (2005). Conceptual maps are based on theoretical applications to lessons of Arabic grammar. Amman: Dar Al-Fikr for publication and distribution (in Arabic).

Rababa, Ali. (2016). The reality of using teaching strategies in the College of Sharia and Islamic Studies at the Qaseem University and the obstacles to using them from the viewpoint of students. Education Journal: Al-Azhar University College of Education (in Arabic), part 1, 167.

Samara, Nawaf. (2018). The reality and obstacles to using active learning strategies for high school science teachers in Jordan. Educational Sciences Studies (in Arabic), No 4, Vol. 45.

Sawalha, Muhammad. (2002). The effect of feedback on the performance of sixth grade pupils in the measure of self concept. King Saud University Journal for Educational Sciences and Islamic Studies (in Arabic),No. 14, Vol. 1.

Soman, Ahmed. (2015). Evaluation of effective teaching for faculty members from the viewpoint of a sample of Al-Isra University students and their relationship to some variables. Al-Quds Open University Journal for Educational and Psychological Research and Studies: Al-Quds Open University (in Arabic), Vol. 3, No. 10.

Zaiton, Ayesh. (1995). University teaching methods. Amman: Dar Al-Shorouk (in Arabic).

Zaiton, Hassan. (2003). Teaching strategies, a contemporary view of teaching and learning methods. Cairo: Alaam Alktob, (in Arabic).

Zaiton, Kamal. (2000). Teaching models and skill. Scientific Bureau for Publishing and Distribution, Alexandria (in Arabic). P. 292.

Zaiton, Mahmoud. (2007). Structural theory and science teaching strategies. Amman: Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution (in Arabic).

ثانياً: المراجع الانجليزية

Corderman, J. (2008). Learning-centered professional staff development: Examining institutional and learner. Retrieved from https://search-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/docview/304371383?accountid=142908

D'Addario, A. L. (2005). Understanding professional development and the process of change: A case study of effective primary literacy teachers. Retrieved from https://search-proquest- Retrieved from https://search-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/docview/305376296?accountid=142908

Ewing, J, C. (2006). Teaching Techniques, and Cognitive Level of Discourse, Question, and Course Objective and Their Relationship to Student Cognitive in College of Agriculture Class sessions (Ph.D. Dissertation). Ohio State Un. .

Fletcher, J. N. (2007). Letter Knowledge in Pre-Readers. Prognostic, Functional, and Diagnostic Aspects Psychologies Francaise, Vol. 52 ,N.4.

Smith, C., Hofer, J., Gillespie, M., Solomon, M., & Rowe, K. (2003). How teachers change: A study of professional development in adult education. NCSALL, Retrieved from ERIC Retrieved from https://search.proquest.com/docview/61796754?accountid=142908

Zhao, Y. (2010). Preparing globally competent teachers: A new imperative for teacher education. Journal of Teacher Education, 61(5), PP 422-431.

وجهة نظر الخبراء التربويين حول درجة ممارسة معلمي الصفوف الأولية للأساليب المقترحة لتحسين صعوبات تعلم القراءة

(قُدم للنشر في 2020/2/10، وقُبل للنشر في 2020/5/9)

د. مصلح عبد الله البطوش
الاستاذ المساعد بقسم مهارات تطوير الذات
عمادة السنة التحضيرية، جامعة حائل
Dr. Musleh Abdullah Al-Btoush

Assistant Professor, Department of Self Development Skills
- Preparatory Year Deanship, Hail University

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على وجهة نظر الخبراء التربويين حول درجة ممارسة معلمي الصفوف الأولية (2-4) من مرحلة التعليم الأساسي في مدارس تعليم حائل للأساليب المقترحة لتحسين صعوبات تعلم القراءة، وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم تطوير استبانة تكونت من (30) فقرة، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (242) خبير تربوي اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية. وأظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط الحسابي الكلي لمستوى ممارسة معلمي الصفوف الأولية في مدارس تعليم حائل للأساليب المقترحة لتحسين صعوبات تعلم القراءة من وجهة نظر الخبراء التربويين يساوي (2.82) وهو في المستوى المتوسط حسب معالجة البيانات باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية، واتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيري الجنس والتخصص، بينما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الوظيفة ولصالح المشرفين التربويين .

الكلمات المفتاحية: الصفوف الأولية، صعوبات تعلم القراءة، الخبراء التربويين.

Abstract:

This study aimed to The educational experts point of view on the teachers of primary classes degree of practicing the proposed methods for improving reading difficulties, (2-4) from the stage of basic education in the schools of Education hail the methods proposed to identify difficulties in learning to read, and to know the connotation of the team in the estimation of the respondents according to the variables of the study, has been used descriptive analytical method, where had been the development of a questionnaire to collect the necessary data for the study consisted of (30) paragraph as applied study on a sample of (242) From the educational experts. study results showed that the arithmetic average of the total level of exercise my teacher page the primary In schools hail the methods proposed to identify difficulties in learning to read from the point of view of educational experts equals It is equal to (2.82), which is the expected level according to data processing using the statistical package for social sciences, where it was found that there are no statistically significant differences attributable to the gender and specialization variable, while there are statistically significant differences attributed to the functional variable for the benefit of supervising teachers.

Key words: First Grades, Difficulties in learning to Read, Educational Experts.

المقدمة:

تعرف صعوبة القراءة باسم الديسلكسيا، وهي تعد من أكثر المشاكل التي يعاني منها الطلاب في العملية التعليمية، وتؤثر بشكلٍ ملحوظ على تحصيلهم الأكاديمي، وعلى تفاعلهم داخل الحصة التعليمية، وتندرج تحت صعوبات التعلم بشكل عام. وتعتبر القراءة من أهم طرق اكتساب المعرفة، وتبادل الأفكار بين الأفراد، ولها تأثير قوي في الحياة على مستوى الأفراد والمجتمعات، فهي تعتبر الأساس في استمرار المعرفة، ونقل الثقافة من جيل إلى جيل. وتعد المرحلة الأساسية أولى المراحل التعليمية التي تتوقف عليها عملية اكتساب الطالب للمهارات المعرفية، والخبرات التعليمية اللازمة؛ لتنميتهم في جميع المجالات، وهي التي يزداد بها النمو اللغوي، واكتسابه مهارات القراءة التي تساعده على الفهم والتعبير (مجاور، 2000).

وتعد صعوبات التعلم مشكلة شائعة يصاب بها ما بين (8٪ و10٪) من الأطفال تحت سن 18 عاماً، والتي تؤثر على مرحلة التعلم والتعليم، كما ذكر في دراسة نصر (2014). ومما يجب ذكره بأن صعوبات التعلم ليس لها علاقة بالذكاء، فقد يكون شخص ذو صعوبات تعلم قراءة، وتراه يسمع ويفهم الأشياء بشكل مختلف. وتشكل صعوبات القراءة من المشكلات الشائعة بين الأطفال في المدارس، وتعرف صعوبات القراءة بأنها قصور في قدرات الاتصال اللغوي، وتظهر بوضوح في عمليات القراءة والكتابة والتهجئة والكلام، ولا يكون السبب في هذه الصعوبة قلة التدريب أو انخفاض التركيز؛ لذلك لا يحتاج الطفل أن يسجل في مدارس خاصة لتجاوز هذه الصعوبات (عميرة، 2005).

وتعد صعوبة القراءة الديسلكسيا، من أكثر المشاكل التي يعاني منها الطلاب خلال قيامهم بالعملية التعليمية، كما تؤثر على تحصيل الطالب الأكاديمي ومشاركته وتفاعله خلال الحصة التعليمية (أبو العزائم، 2002). ويعد التدخل المبكر لطلبة صعوبات التعلم فرصة لتحسين أدائهم، والعديد من الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم في القراءة لا يتلقّون الدعم والمساعدة في الوقت المناسب، وانما يتركون حتى تتضح مشكلاتهم، حيث إن العديد من الأهالي والمعلمين يأملون بأن كل شيء سوف يتحسن مع مرور الزمن، وأن المشكلة لا تتعدى أن الطفل يمر بأوقات صعبة سيتغلب عليها، وفي الغالب يرفع الطفل تلقائياً إلى الصف التالي دون حل للمشكلة التي يعاني منها.

مشكلة الدراسة:

حظيت صعوبات القراءة باهتمام واسع من الباحثين في ميدان التربية الخاصة في العقدين الماضيين، ومن خلال مراجعة الباحث الأدب النظري والدراسات السابقة الخاصة بهذا المجال وجد أن هنالك العديد من المشكلات وضعف بين طلبة الصفوف الأولية في مدارس تعليم حائل وأن هنالك استياء لدى أولياء الأمور من ضعف أبنائهم، فعمد الباحث إلى إجراء مقابلات ميدانية للمعلمين والمتخصصين التربويين لمعرفة مدى ممارسة الأساليب التحسينية لصعوبات التعليم لصفوف الأولية في مدارس تعليم حائل من قبل المعلمين، ويؤكد ذلك ما قام به منصوري (2015) في دراسته والتي هدفت إلى التعرف على أنواع صعوبات القراءة التي يعاني منها طلاب الصفين الثاني والثالث من المرحلة الابتدائية، كما أوضح ولكت وبننجتون (willkutt & pennington, 2000) في دراسته والتي هدفت الى معرفة العلاقة بين صعوبات القراءة والاضطرابات السلوكية ذات النمط الداخلية والخارجية، وقد أظهرت نتائجها أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم كانت لديهم معدلات عالية من الاضطرابات النمط الداخلي والخارجي مقارنة بالعاديين، وقد حددت مشكلة الدراسة بالسؤال التالي:

ما درجة ممارسة المعلمين للأساليب المقترحة لتحسين صعوبات تعلم القراءة بمدارس تعليم حائل؟ وقد تفرع عنه الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما درجة ممارسة معلمي الصفوف الأولية في مدارس تعليم حائل للأساليب المقترحة لتحسين صعوبات تعلم القراءة من وجهة نظرهم؟
2. ما درجة ممارسة معلمي الصفوف الأولية لأساليب تحسين صعوبات تعلم القراءة من وجهة نظر الخبراء التربويين تعزى لمتغيرات: الجنس والتخصص والوظيفة؟

وانبثق عن هذا السؤال الفرضيات الصفرية التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (a=0.05) في مدى ممارسة معلمي الصفوف الأولية (2-4) لأساليب تحسين صعوبات تعلم القراءة بمدارس تعليم حائل من وجهة نظر الخبراء التربويين تعزى لمتغير الجنس.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (a=0.05) في مدى ممارسة معلمي الصفوف الأولية (2-4) لأساليب تحسين صعوبات تعلم القراءة بمدارس تعليم حائل من وجهة نظر الخبراء التربويين تعزى لمتغير التخصص.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (a=0.05) في مدى ممارسة معلمي الصفوف الأولية (2-4) لأساليب تحسين صعوبات تعلم القراءة بمدارس تعليم حائل من وجهة نظر الخبراء التربويين تعزى لمتغير الوظيفة.

أهداف الدراسة: تحدد أهداف الدراسة بالآتي:

1. معرفة ممارسة معلمي الصفوف الأولية لأساليب تحسين صعوبات التعلم في مدارس حائل.

2. معرفة درجة ممارسة المعلمين لأساليب تحسين صعوبات تعلم القراءة بمدارس تعليم حائل تبعاً لاختلاف الجنس، التخصص، الوظيفة.

أهمية الدراسة: وتكمن أهمية الدراسة النظرية والتطبيقية بالآتي:

1.الاهمية النظرية:

1-معرفة وجهة نظر الخبراء التربويين بتعليم حائل حول ممارسة معلمي الصفوف الأولية في المرحلة الأساسية لأساليب تحسين صعوبات تعلم القراءة.

2-التركيز على أساليب تحسين صعوبات التعلم القراءة في الصفوف الأولية، إذ إن نسبة الطلاب الذين لديهم صعوبات القراءة تصل إلى (85%) من مجتمع الطلاب ذوي صعوبات التعلم كما يظهرها إبراهيم (2017).

3-إفادة المعلمين والمشرفين من أداءه الدراسة التي توضح أكثر الأسباب التي تؤدي إلى صعوبات تعلم القراءة ومعرفة طريقة تحسينها.

2.الأهمية التطبيقية:

1-إفادة كل من المعلمين ومعلمي الصفوف الأولية وأولياء الأمور ومديري المدارس من المقياس المعد للدراسة ونتائج الدراسة الحالية.

2-زيادة مجال تشخيص صعوبات القراءة لدى الطلاب في المدارس تعليم بمنطقة حائل.

3-إتاحة الفرصة للتعرف والتدخل المبكر؛ لتحسين صعوبات القراءة لدى الطلاب في الصفوف الأولية في المدارس لتعليم بمدينة حائل.

4-تفيد الدراسة المهتمين ببناء برامج لتحسين صعوبات تعلم مهارات القراءة.

5-فتح المجال أمام الباحثين للقيام ببحوث ودراسات أخرى في هذا المجال.

مصطلحات الدراسة:

1. **صعوبات تعلم القراءة:** هي قصور في قدرات الاتصال اللغوي، وتظهر بوضوح في عمليات القراءة والكتابة والتهجئة والكلام، ولكي يشخص التلميذ ديسلسكي يجب ألا يعاني من اضطراب نفسي أو عاطفي أو انفعالي، والا يكون مصاباً بإعاقة أخرى مسببة لتعثر القراءة (Calangeto, 2004)، ويعرفها الباحث إجرائياً: بأنها تدني مستوى الطالب في القراءة في الصفوف الأولية بالمدارس التعليمية في حائل على الرغم من توفر البيئة التعلمية والثقافية المناسبة.

2. **الصفوف الأولية:** هي الصفوف التي تمثل الصفوف الأولية من الأول الأساسي حتى الرابع والتي يتم فيها تأسيس الطلبة في جميع المواد الدراسية. ويعرفها الباحث إجرائياً: بأنهم الطلبة الذين يدرسون في صفوف مرحلة التعليم الأساسي من الصف الثاني ولغاية الصف الرابع.

3. **الأساليب لتحسين صعوبات التعلم:** يعد التعليم الخاص هو طريقة تحسين الأكثر انتشاراً لمشكلة صعوبات التعلّم، ونظراً لأهميّته فقد أقرّ قانون الولايات المتّحدة الأمريكيّة حق حصول الأطفال الذين يعانون من هذه المشكلة بالحصول على تعليمٍ خاصٍ مجانيّ في المدارس الحكوميّة (IDEA)، حيث يتم أولاً إجراء اختبار يهدف لتحديد الصعوبة التي يعاني منها الطفل، ثمّ يقوم فريق خاصّ من المربيين بإعداد برنامج تعليمي يحدد

الخدمات التي يحتاجها الطفل لمواجهة الصعوبة وإعداده للمدرسة، كما يساعد أخصائيو التربيّة على تعزيز نقاط قوّة الطفل وتخليصه من نقاط الضعف (كوافحة، 2011). ويعرفها الباحث إجرائياً: بأنها برنامج تربوي منظم يساعد الطالب على مواجهة صعوبات تعلم القراءة من خلال توفير بيئة تعليمية متكاملة تمكنه من الوصول إلى أقصى طاقته ورفع قدراته التحصيلية.

4. الخبراء التربويين: هم الأشخاص الذين يمتلكون مهارات وقدرات عالية ولديهم إلماماً بالمكونات المعرفية النظرية والتطبيقية التعليمية والتربوية (أبو العزائم، 2002). ويعرفها الباحث إجرائياً: بأنهم المشرفون والمشرفات وقادة وقائدات المدارس والمعلمين والمعلمات ممن لديهم خبرات طويلة وعايشوا واقع تعليم الصفوف الأولية من مرحلة التعليم الأساسي ووقفوا على نقاط القوة والضعف فيها.

حدود الدراسة: تقتصر حدود الدراسة على الآتي:

1. **الحدود المكانية:** تمثل الصفوف الأولية (2-4) من مرحلة التعليم الأساسي في مدارس تعليم مدينة حائل في المملكة العربية السعودية.
2. **الحدود الزمانية:** طبقت الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي (2019-2020).
3. **الحدود الموضوعية:** وجهة نظر الخبراء التربويين حول درجة ممارسة معلمي الصفوف الأولية للأساليب المقترحة لتحسين صعوبات تعلم القراءة.
4. **الحدود البشرية:** تقتصر الدراسة على الخبراء التربويين في تعليم منطقة حائل.

الإطار النظري:

تزايد الاهتمام بصعوبات التعلم، وخاصة بعد إدراجها ضمن التربية الخاصة، فأجريت دراسات وبحوث عديده اهتم بعضها بالجانب الأكاديمي، بينما اتجه الآخر نحو خصائص ذوي صعوبات التعلم في مختلف جوانبها، وبما أن طلبة ذوي صعوبات التعلم يمثلون مشكلة نفسية تربوية واجتماعية تؤثر في الفرد وعلاقاته بالأخرين، ونظراً لعدم مقدرة البعض منهم في التعبير عن مشاعره؛ لذا قد ينتج عن ذلك بعض من الاضطرابات التي تأثر فيهم (علي، 2017).

صعوبات التعلم: عبارة عن اضطرابات في جانب أو أكثر في الوظائف العقلية أو النفسية التي تشمل الذاكرة والإدراك والانتباه والتخيل وحل المشكلات وفهم واستخدام اللغة والتعبير بالكلام والكتابة، ويظهر الاضطراب عند الفرد بسبب عدم مقدرته على الانتباه والتفكير والنطق والقراءة والكتابة والقيام بالعمليات الحسابية (عميرة، 2005).

صعوبات القراءة: تعرف باسم الديسلكسيا، وتعد من أكثر المشاكل التي يعاني منها الطلاب في التعليم، وتؤثر بشكلٍ ملحوظ على تحصيلهم الأكاديمي، وعلى تفاعلهم داخل الحصة الصفية وتندرج تحت صعوبات التعلم بشكل عام، وهو اضطراب يكمن في صعوبة تعلم القراءة على الرغم من توافر التعليم القائم على التلقين والذكاء الكافي والفرصة الاجتماعية والثقافية الملائمة حيث يتبعه إعاقة إدراكية جوهرية كثيراً ما تكون من أصل صحي (الشرقاوي، 1992).

ولا بد من الإشارة إلى أن الطلاب المصابين بالعسر القرائي يكون مستوى ذكائهم عادياً جدًا أو حتى فوق العادي، كما أن العسر القرائي ليس له علاقة بالتخلف العقلي بل إن الطلاب المعسرين قرائياً يمكن أن يكونوا مبدعين في مجالات عدة. ويؤكد الزيات (2006) "أن القراءة عملية تنطوي على درجة عالية من التعقيد؛ لكونها نتاج عمليات الإدراك البصري، والإدراك السمعي، والانتباه الانتقائي، والذاكرة والفهم اللغوي".

أعراض صعوبات القراءة في الصفوف الأولية:

تظهر أعراض صعوبات القراءة بعدم قدرة الطالب على القراءة والتهجئة بشكل سليم، والخلط بين ترتيب الأحرف في الكلمات المتشابهة، كأن نطلب منه أن يكتب كلمة (كاتب) فيكتبها (كتاب)، كما أنه يظهر لديه عدم القدرة على تذكر الحقائق والأرقام التي يتعلمها، ويجد الطالب أيضاً صعوبة في إمساك قلم الرصاص بالطريقة الصحيحة، وعدم قدرته على استخدام قواعد اللغة بالشكل الصحيح سواء أكان في كتاباته أم من خلال محادثاته مع الناس في الحياة العادية، كما أنه لا يستطيع تعلم مهارات جديدة بمفرده، وكل المهارات التي يتعلمها تعتمد بشكل رئيس على التلقين، ويعاني كثير من فهم المادة المقدمة لهم، ولا يستطيع تعلم الكلمات الجديدة غير المألوفة بسهولة بل يحتاج لوقت طويل لكي يتعلمها، ويتوقع منه

عدم القيام بأمر واحد من عدة أمور تعرض عليه في وقت واحد (سالم، 2005).

أنواع صعوبات القراءة:

صعوبات القراءة:

يقوم الطالب الذي يعاني من صعوبات القراءة بالابتعاد عن الكتابة وتجنبها، ويحاول أن يقوم بحفظ المادة دون أن يقوم بفهمها، ويعتمد الطالب على هذه الطريقة وذلك من أجل إخفاء الضعف الذي يعاني منه أثناء القراءة، ويظهر على هذا الطالب عدد من العلامات التي تدل على أنه يعاني من صعوبات القراءة، ومن أبرز هذه العلامات البطء في القراءة، صعوبة في التهجئة، كتابة الحروف بشكل عكسي، عدم القدرة على التميز بين الحروف والأصوات والكلمات (سالم، 2005).

صعوبات الفهم:

يعاني الطفل من مجموعة من الصعوبات في الفهم، كاضطراب في فهم العبارات، والكلمات، بالإضافة إلى الجمل. ويتميز ذوو صعوبات تعلم القراءة بقصور واضح في العمليات المعرفية، وفي استخدام اللغة والكلام، فهو يتأخر عن أقرانه في اكتساب القراءة ونطقه للكلمات، وفي إخراج الأصوات واستخدام الجمل (الرمحي، 2017).

إن الاكتشاف المبكر للأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم القراءة يساعد على تقليص الفجوة بينهم وبين أقرانهم بسرعة وبكفاءة، وترك الأطفال يمارسون الأخطاء التعليمية والتي تؤدي إلى مشاكل تعليمية أكثر صعوبة في وقت لاحق، وتعد صعوبات تعلم القراءة من الاضطرابات التي تصيب شريحة كبيرة من الأطفال. وفي دراسة سالم (2005) أشارت إلى أن معدل انتشار صعوبات تعلم القراءة يتراوح ما بين 5 و12 %، ويكثر انتشارها بين الأقارب من الدرجة الأولى، وتظهر لدى الذكور مقارنة بالإناث. ومن أهم أعراض عسر القراءة لدى الطفل هي: تعرضه على زيادة حرف أو إنقاصه في الكلمة أو نطقها بطريقة خاطئة، وكذلك القراءة البطيئة المصحوبة بالفهم الضعيف، والتذبذب في عملية النطق إذ إن الطفل يقرأ الكلمة أحيانًا بطريقة صحيحة في أول الصفحة، ولكن إذ ما تكررت في سطر آخر فإنه قد ينطقها بصورة خاطئة الكلمات البصرية، وصعوبة الربط بين الحرف وصوته، وصعوبة القدرة على دمج الوحدات الصوتية للكلمة، وصعوبة تتبع سلاسل الحروف من اليمين إلى اليسار، وصعوبة التوصيل بين الحروف والكلمات (كوافحة، 2011).

نظريات سيكولوجية القراءة:

ظهرت في بداية ومنتصف القرن العشرين مجموعة من النظريات التي تعالج مسألة سيكولوجية القراءة في العالم، ومن هذه النظريات:

نظرية بيختيريف الانعكاسية في القراءة: تعالج نظرية بيختيريف الكتاب والقراءة عامة، من حيث هي مثير يسبب استجابات معينة في العضوية. ومن بين هذه الاستجابات التي تظهر أثناء القراءة: عمليات التركيز الخارجي والداخلي التي يقوم بها القارئ، والتقليصات الضعيفة للروابط الصوتية الدالة على وجود كلام داخلي "نطق" ذهني للكلمات أثناء القراءة. ومن عيوب هذه النظرية أنها خلت من أي تحليل للعمليات المرتبطة باستيعاب مضمون النص، وهو لا يتحقق إلا من خلال دراسة نظرية الفعالية التحليلية التركيبية للدماغ التي صاغها سيتشنوف وبالفوف (كيرك وكالفنت، 1988).

نظرية روباكين: لقد دعا روباكين إلى تأسيس فرع مستقل في علم النفس باسم "علم النفس المكتبي" وذلك في كتابه ما هو علم النفس المكتبي الذي نشر عام (1924). ونظريته في سيكولوجية القراءة عبارة عن تجميع انتقائي لنظريات متنوعة. فهو يستعرض بالتفصيل النظرية الانعكاسية للقراءة، ولا ينظر إلى الكلمة على أنها إشارة ذات معنى تعميمي معين بل ينظر إليها كمثير للفعالية النفسية غير الموجهة. ويفسر هذه الفعالية النفسية في ضوء نظرية غومبولت بصفتها فعالية بلا حدود مقيدة للفهم، وقد عمم روباكين هذه النظرية على جميع أنواع الكتب، ولم يقصرها على الكتب الروائية كما فعل بوتيبني؛ وبالتالي توصل إلى نفي كامل لإمكانية الفهم المتماثل لأية أقوال شفوية أو مكتوبة، ومن هنا يستنتج "إن للكتاب الواحد أو الكلام الواحد مضامين مختلفة بقدر اختلاف قرائه. ومن أجل تفسير خصائص الاستيعاب الفردية، يلجأ إلى نظرية العالم الألماني ريشارد سيمون، وهي نظرية الذاكرة الخليوية والتي ترى أنه يحدث في الدماغ تراكم لآثار المثيرات السابقة، التي يشكل

احتياطيها الذاكرة الخليوي Mneme، وتعني احتياطي التصورات الحياتية أو مضمون شعور الشخصية. وهذا يعني أن إثراء الشعور لا يتم عن طريق التفاعل المباشر مع العالم المحيط فحسب، بل وعن طريق الكتاب أيضًا. إن نظرية روباكين في سيكولوجية القراءة تتناقض مع الحقائق العلمية الواقعية التي تقوم عليها، غير أن البذرة العقلانية في نظرية روباكين هي مبدأ صحيح معترف بصحته من قبل الجميع، وهو التنوع الفردي والفروق الفردية في الاستيعاب، والتأثير الكبير للمعارف والانطباعات الحياتية السابقة على استيعاب الفرد للكتاب وفهمه (كيرك وكالفنت، 1988).

ويرى الباحث أن مثل هذه النظريات وغيرها تسهم في تقديم أساليب تدريس مناسبة للطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم، حيث تركز على المنهج الدراسي، والأساليب الدراسية والمهمات والواجبات التي ستقدم للطلبة، وبعضها الآخر يركز على تحليل الأفعال السلوكية لدى الطلبة، كطريقة تعاملهم مع الآخرين، ومدى الرضا النفسي لديهم تجاه المجتمع.

طرق علاج صعوبة القراءة (الديسلكسيا):

بعد تشخيص عسر القراءة، ينبغي اعتماد خطة علاجية بإشراك الطبيب المعالج، والأسرة والإدارة التربوية، والمعلم والطلاب، فالطفل الذي يعاني من عسر القراءة يحتاج إلى التشجيع المستمر من قِبَل الأهل من أجل رفع معنوياته، كما يحتاج لمعاملة خاصة في المدرسة لمراعاة الإشكاليات التي يعاني منها وإعطائه فرصة لاستغلال مهاراته وقدراته العقلية السليمة من جهة أخرى، كما ينبغي أن تتناسب الخطة العلاجية والأسباب الكامنة وراء الديسلكسيا، فإذا كانت هذه الأسباب نفسية بالأساس، فلابد من تدخل الطبيب النفسي والتنسيق مع الأسرة والمدرسة. أما إذا كانت الأسباب تعليمية تربوية فينبغي مراجعة الطرائق والمناهج والوسائل المتبعة في التدريس، بحثا عن السبب وراء هذا الاضطراب في التعلم سعيا نحو تجاوزه. وفي الإطار التعليمي التربوي يمكن للمدرسين الذين يواجهون من مشكلة عسر القراءة في صفوفهم الدراسية يمكنهم اتباع بعض الطرق لتحسين صعوبات القراءة التي يذكر منها مجاور (2000) الآتي:

- توفير بيئة مساعدة على التعلم والاستيعاب، وخالية من كل عوامل التشويش وتشتيت الانتباه.
- التحدث أمام الطلاب بصوت واضح، وبلغة سليمة خالية من الأخطاء النحوية.
- مراعاة مستوى المتعلمين في اختيار النصوص والمفردات التي يدرسونها.
- طرح الأسئلة بشكل واضح، والابتعاد عن الأسئلة المتداخلة، أو المعقدة.
- تحفيز الطلاب الذين يعانون من الديسلكسيا وتشجيعهم على المشاركة أثناء الحصص الدراسية.
- تفادي إحراج الطلاب المعسرين أمام زملائهم خلال القراءة الجهرية.
- الكتابة بخط واضح ومقروء سواء على السبورة، أم من خلال كتابة نماذج الحروف في كراسات الطالب.
- تخصيص الوقت الملائم للمتعسرين سواء خلال الامتحانات أو خلال إنجاز الواجبات المنزلية.
- التعرف على جوانب القوة في أفراد الدسلكسيا وميولاتهم، والتركيز عليها.
- التواصل مع الآباء وتوعيتهم بأسباب المرض وطرق التعامل مع أبنائهم في البيت.
- الصبر وطول البال، وعدم التسرع في طلب نتيجة المجهودات المبذولة.

استراتيجيات صعوبات القراءة: يتم استخدام مجموعة من الطرق والاستراتيجيات المهمة من أجل التعامل مع حالات صعوبات القراءة أو التخفيف من حدة المشكلة. ومن الطرق المتبعة تعليميًا ما يلي:

اولاً: استراتيجية تحليل المهارة

1. عرض المهارة على السبورة.
2. يقوم المعلم بتقسيم المهارة إلى مهارات فرعية متسلسلة.
3. يقوم المعلم بكتابة هذه المهارات الفرعية على السبورة.
4. يقوم المعلم بتطبيق المهارات الفرعية أمام الطالب بشكل متسلسل حتى يصل إلى المهارة الأساسية ويقوم المعلم بإيضاح كل مهارة فرعية.

5. يقوم الطالب بتطبيق المهارات الفرعية حتى يصل إلى تطبيق المهارة الأساسية (التازي، 2018).

ثانياً: استراتيجية الربط الحسي

1. عرض المهارة على السبورة أمام الطالب.
2. يقوم المعلم بربط المهارة بأشياء حسية وملموسة لدى الطالب (صور، مكعبات، أقلام، دفاتر، مجسمات).
3. يقوم الطالب بتطبيق المهارة مستعيناً بالأشياء الحسية التي لديه أمام المعلم.
4. تكرار الخطوة السابقة أكثر من مرة حتى يربط الطالب بين المهارة وهذه الأشياء الحسية.
5. يقوم الطالب بتطبيق المهارة أمام المعلم دون الحاجة إلى الاستعانة بالأشياء الحسية (كوافحة، 2011).

6. ثالثاً: استراتيجية النموذجة

7. عرض المهارة على السبورة.
8. يقوم المعلم بشرح المهارة للطالب.
9. يقوم المعلم بتطبيق المهارة أمام الطالب متحدثاً بخطوات المهارة.
10. يقوم الطالب بتطبيق المهارة متحدثاً بخطوات المهارة أمام المعلم. يقوم الطالب بتطبيقات أخرى على المهارة وذلك مع مساعدة من المعلم (كوافحة، 2011).

رابعاً: استراتيجية الترديد اللفظي

1- عرض المهارة على الطالب.
2- يقوم المعلم بشرح المهارة.
3- يقوم المعلم بقراءة المهارة أمام الطالب.
4- يقوم الطالب بترديد المهارة أكثر من مرة أمام المعلم.
5- يقوم الطالب بتطبيقات أخرى على المهارة مع مساعدة من المعلم.

خامساً: استراتيجية الحواس المتعددة

1- يقوم المعلم بكتابة المهارة مستخدم لون مميز، في حين يقوم الطالب بالمشاهدة.
2- يقرأ المعلم والتلميذ معاً المهارة.
3- يقوم الطالب بتتبع المهارة لمساً بإصبعه، متلفظا باسم المهارة في نفس الوقت.
4- تكرر الخطوة السابقة أكثر من مرة.
5- يقوم الطالب بكتابة المهارة ثلاث مرات نقلاً من السبورة على ورقة مع تسمية المهارة أثناء الكتابة.
6- يقوم الطالب بكتابة المهارة وتسميتها في نفس الوقت بدون مساعدة (الروسان، 2009).

سادساً: استراتيجية تبادل الأدوار

1- يتم الاتفاق مع الطالب قبل الدرس بأنه في حالة الانتهاء من الدرس سيتم تبادل الأدوار حيث سيقوم الطالب بتمثيل دور المعلم وسيقوم المعلم بتمثيل دور الطالب وسيقوم الطالب بشرح الدرس للمعلم.
2- يطلب من الطالب التركيز على شرح المعلم.
3- يقوم المعلم بشرح الدرس أمام الطالب وإعطاءه بعض التدريبات على الدرس.
4- يقوم المعلم بسؤال الطالب عن الأشياء التي لم يفهمها في الدرس.
5- يقوم الطالب بتمثيل دور المعلم ويقوم المعلم بتمثيل دور الطالب، حيث يقوم الطالب بشرح الدرس للمعلم على السبورة.
6- يقوم المعلم بتصحيح الأخطاء التي يقع فيها الطالب أثناء شرح الطالب (الروسان، 2009).

الدراسات السابقة:

رجع الباحث إلى مجموعة من الدراسات السابقة ذات الصلة، ومنها:

دراسة جبايب (2011) هدفت إلى التعرف إلى صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي، وفقاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، والتخصص. وطبقت هذه الدراسة على عينة طبقية عشوائية من (123) معلماً ومعلمة، وقد استخدمت استبانة مؤلفة من (33) فقرة، وأظهرت النتائج أن أبرز صعوبات تعلم القراءة والكتابة، تتمثل في تعثر الطفل في القراءة والكتابة، وكثرة المحو والضغط على القلم، أما فيما يتعلق بالمتغيرات، فأظهرت

الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس لصالح الإناث، كما توجد فروق في المؤهل العلمي لصالح البكالوريوس، في حين لم تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الخبرة.

دراسة التازي (2018) هدفت إلى بناء مقياس التفكير لذوي صعوبات تعلم الدراسة في مديرية النجف، وطبقت على عينة من (520) معلماً ومعلمة يدرسون الصف الأول الابتدائي. واعتمدت الباحثة في دراستها على المنهج الوصفي، ولقد قامت ببناء مقياس لذوي صعوبات التعلم واجراء التحليلات الإحصائية لاستخراج الخصائص السيكو مترية للمقياس. وأشارت نتائج الدراسة أن العينة التي طبق عليها المقياس تتمتع بمستوى متوسط من التفكير، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى التفكير تعزى للجنس.

دراسة هايتجان ومسوسنج وتالاس (Hatagan mosneagand talas, 2015) هدفت إلى برنامج مسيحي وتشخيص لطلبة صعوبات القراءة في رومانيا، وشملت عينة الدراسة (917) من الطلبة الذين تراوح أعمارهم بين (15-19) سنة، وقد تم بناء مقياس تشخيص لمهارات القراءة بهدف تحديد نسبة انتشار صعوبات القراءة والمعرفة أثر الجنس على صعوبات القراءة. وقد إشارات النتائج إلى نسبة انتشار صعوبات القراءة هي (1.3%) وأن صعوبات القراءة تتأثر بالجنس حيث ظهرت لدى الذكور أكبر من الإناث.

دراسة هانت وبتوك وسلفياك (Hant & Ptalk & Silvak, 2016) هدفت إلى تقييم الطلبة ذوي صعوبات الحساب في مجال فهم الكسور في الولايات المتحدة الأمريكية، وشملت العينة (43) من طلبة المرحلة الأساسية (الصف الثاني، الثالث، الرابع، الخامس). وقد تم تقييم الأبعاد التالي: حل المشكلة، اللغة، مفهوم الكسور، وذلك من خلال إجراء مقابلات شبه منتظمة، وتم استخدام أسئلة حسابية شفهية وبشكل فردي وتم التوصل إلى دلالات الثبات باستخدام طريقة الإعادة وبلغ الثبات (0,73).

دراسة فورة (2012) هدفت إلى تقويم برنامج المعالجة في مدارس وكالة الغوث بقطاع غزة في اللغة العربية للصفوف: الرابع والخامس والسادس الأساسية من وجهة نظر كل من المعلمين ومديري المدارس، وتقديم مقترحات لزيادة فاعلية هذا البرنامج مستقبلاً. ولتحقيق هذا الهدف صمم الباحث أداة للدراسة عبارة عن استبانة، طبقت على (65) معلماً ومعلمة ممن يعلّمون مادة اللغة العربية للصفوف الأساسية: الرابع، الخامس، السادس، بالإضافة إلى (11) مديراً ومديرة، جميعهم يعملون في مدارس وكالة الغوث بمنطقة جباليا وبيت حانون التعليمية، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى أن برنامج المعالجة في مدارس وكالة الغوث الدولية في مادة اللغة العربية للصفوف: الرابع والخامس والسادس بصورة عامة متوسط القوة وحصل على ما نسبته (71.70 %) من الاستجابات.

دراسة السلامة (2017) هدفت إلى معرفة الصعوبات التي تواجه طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في تعلم مهارتي القراءة والكتابة في الأردن من وجهة نظر معلميهم. وتكونت العينة من معلمي اللغة العربية ومعلماتها الذين يدرسون طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من الصف الأول وحتى الصف الرابع الأساسي التابعين لمديرية تربية قصبة المفرق، والبالغ عددهم (37) معلماً، و(41) معلمة. وأعد الباحث استبانة من (38) فقرة لمعرفة "الصعوبات التي تواجه طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في تعلم مهارتي القراءة والكتابة في الأردن من وجهة نظر معلميهم"، وتتضمن مهارات القراءة والكتابة. وتوصلت الدّراسة إلى نتائج من أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α.05) تعزى لأثر الجنس، وجاءت الفروق لصالح الإناث. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى لأثر المؤهل العلمي، ولأثر الخبرة.

دراسة الرمحي (2017) هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح لعلاج الضعف القرائي التي يواجهها تلاميذ الصفين الرابع والخامس وذلك لعلاج المهارات القرائية لديهم. ومعرفة فاعلية البرنامج العلاجي المقترح في تحقيق ما وضع لأجله، تم إعداد أداتي الدراسة وتمثلت في قائمة بأهم المهارات القرائية اللازمة لطلبة الصفين الرابع والخامس، إلى جانب اختبار يقيس بدقة مدى اتقان التلاميذ للمهارة موضع البحث، تم تنفيذ التجربة وأداتي الدراسة على التلاميذ عينة البحث في

الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2015/2014). وأظهرت الدراسة تحسن التلاميذ أدائيًا في مهارة القراءة تحسنًا ذا دلالة إحصائية في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي.

دراسة تريزيك ووانج (Trezek & Wang, 2006) فقد هدفت إلى التعرف على أثر منهج في القراءة قائم على الطريقة الصوتية في مهارات القراءة الأولية للتلاميذ الصم وضعاف السمع بمرحلة رياض الاطفال والصف الأول الابتدائي، واستخدمت الدراسة الاختيار القبلي والبعدي على مهارات القراءة الأولية كأداة دراسة، وطبقت العينة على (16) طالباً ملتحقين ببرنامج الفصول و(3) معلمين من معلمي القراءة لطلاب الرياض والصف الاول الابتدائي، حيث اعتمد الباحثان في دراستهما على المنهج التجريبي، وأشارت نتائج الدراسة أن تدريس المنهج القائم على الطريقة الصوتية المدعم بالوسائط المتعددة أدى الى تحسن ملحوظ في مهارات القراءة الأولية، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

دراسة جيس (Guess) المذكور في سالم (2005) هدفت إلى بيان فعالية برنامج بارتون القرائي في تعليم المهارات القرائية للطلاب ذوي صعوبات التعلم القرائي في المراحل الأساسية العليا، طبقت عينة الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية في ولاية فلوريدا وكانت مكونة من (18) طالباً، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعه تجريبية ومجموعة ضابطة، المجموعة التجريبية تعرضت إلى برنامج بارتون القرائي، والمجموعة الضابطة تعرضت إلى البرنامج التدريبي (أساسيات القراءة). حيث اعتمدت الباحثة في دراستها على المنهج التجريبي، وقد أوضحت النتائج أن المجموعة التجريبية التي تعرضت إلى برنامج بارتون القرائي أظهرت تطوراً ملموساً على المهارات القرائية بعكس المجموعة الضابطة.

يتضح مما سبق تنوع الدراسات التي تناولت صعوبات تعلم القراءة ومنها: صعوبات القراءة في الجانب التربوي، والتي ركزت جميعها على أهمية التركيز على معالجة صعوبات التعلم القرائية والنمائية والأكاديمية في النظام التعليمي.

إن ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة إنها تطرقت لموضوع (وجهة نظر الخبراء التربويين حول ممارسة معلمي الصفوف الأولية في مدارس تعليم حائل للأساليب المقترحة لتحسين صعوبات تعلم القراءة)؛ لأن أغلبية الدراسات التي أجريت كانت تركز على قياس الصعوبات القرائية على الطلبة وكيفية معالجتها. إلا أن هذه الدراسة عملت على تصميم أساليب مقترحة لتحسين صعوبات تعلم القراءة والتأكد من تطبيقها في مرحلة حساسة من مراحل التعليم الأساسي وتشمل الصفوف (2-4)، وهي الصفوف المناسبة لكشف وعلاج صعوبات تعلم القراءة.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة: اقتضت طبيعة الدراسة الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي للكشف وجهة نظر الخبراء التربويين حول ممارسة معلمي الصفوف الأولية (2-4) في مدارس تعليم حائل للأساليب المقترحة لتحسين صعوبات تعلم القراءة؛ لأن هذا المنهج يتضمن مسحاً مكتبياً وذلك بالرجوع إلى المراجع والمصادر لبناء الأدبيات السابقة، والاستطلاع الميداني بواسطة أداة الدراسة، كما أنه يقوم على المقارنة مع الدراسات الأخرى وفي تفسير النتائج، حيث تم تطوير استبانة لجمع البيانات اللازمة للدراسة تكونت من (30) فقرة، وتم معالجة البيانات باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعي (SPSS).

عَيّنة الدراسة: تكونت عَيّنة الدراسة من (242) خبير تربوي في تعليم حائل، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، والتي تناسب طبيعة مجتمع الدراسة.

أداة الدراسة وتصميمها:

أداة الدراسة: وللكشف عن تشخيص وجهة نظر الخبراء حول ممارسة معلمي الصفوف الأولية (2-4) في مدارس تعليم حائل للأساليب المقترحة لتحسين صعوبات تعلم القراءة؛ جرى تطوير استبانة لجمع البيانات اللازمة للدراسة اعتماداً على ما ورد في الأدب النظري وبعض الدراسات السابقة مثل دراسة (التازي، 2018)، (الرمحي، 2017) (Trezek & Wang, 2006)، حيث تم بناء الاستبانة بصورتها الأولية، إذ اشتملت على (35) فقرة وبعد استخراج معامل الثبات وتمييز الفقرات تم استبعاد الفقرات الضعيفة وعددها (5) فقرات؛ لتصبح أداة الدراسة مكونة من (30) فقرة، كما شملت أداة

الدراسة جزءاً أجاب عنه الخبراء يتعلق بمعلومات عامة شملت الجنس، والتخصص، والوظيفة.

إجراءات الصدق والثبات: لمعرفة مدى صدق المقياس تم استخراج دلالة صدق المحتوى باستخدام طريقة التحكيم، حيث تم عرض المقياس على (10) من المختصين والفنيين ممن يحملون درجة الدكتوراه في التربية الخاصة، ليقوموا بوضع ملاحظاتهم حولها والتأكد من مدى صلاحية الفقرات، كما تم الاستعانة بمتخصص لغة عربية من كلية الآداب للتأكد من السلامة اللغوية للمقياس، وقد تم اعتماد الفقرة التي تحصل على نسبة موافقة (8) محكمين كحد أدنى إي نسبة (80%)، وقد قام الباحث بتعديل صياغة بعض الفقرات في ضوء ملاحظات المحكمين وللتأكد من ثبات المقياس تم تطبيقه على (32) من الخبراء من الذكور والإناث من خارج عينة الدراسة، وبعد تصحيح استجابات الخبراء التربويين تم استخراج معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وكانت النتيجة (0.85)، كما تم استخدام طريقة التجزئة النصفية لاستخراج معامل ثبات التجانس باستخدام معامل ارتباط سبيرمان–براون للتأكد من ثبات المقياس. وبلغت قيمته (0.76)، وتعد هاتان القيمتان جيدتين للتأكد من صلاحية المقياس للتطبيق.

طريقة تصحيح الأداة: تكون المقياس من (30) فقرة، كل فقرة لها تدرج من خمس فئات (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، إطلاقاً)، وتراوحت قيم الفقرات من (1) إلى (5)، حيث تشير العلامة (1) إلى إطلاقاً، والعلامة (2) إلى (نادراً)، والعلامة (3) إلى (أحياناً)، والعلامة (4) إلى (غالباً)، والعلامة (5) إلى دائماً؛ ولتحديد قيم درجات **درجة ممارسة معلمي الصفوف الأولية (2–4) في مدارس تعليم منطقة حائل للأساليب المقترحة لتحسين صعوبات تعلم القراءة** استخدم مقياس ليكرت في تحديد ذلك كما هو موضح في جدول (1).

جدول (1): مستويات تحديد درجة تقييم الممارسات حسب مقياس ليكرت الخماسي

درجة الممارسة	من	إلى
مرتفعة جداً	4.20	5
مرتفعة	3.4	4.19
متوسطة	2.6	3.39
مقبولة	1.8	2.59
ضعيفة	1	1.79

متغيرات الدراسة: تناولت الدراسة المتغيرات التالية:

– المتغيرات المستقلة: وهي متغير الجنس، وله مستويان (ذكور وإناث)، متغير التخصص وله مستويان (تخصصات علمية، وتخصصات نظرية)، ومتغير الوظيفة (مشرف تربوي، قائد مدرسة، وكيل مدرسة، معلم خبير).

– المتغير التابع: درجة ممارسة معلمي الصفوف الأولية (2–4) في مدارس تعليم منطقة حائل للأساليب المقترحة لتحسين صعوبات تعلم القراءة.

اجراءات الدراسة: تم اجراء الدراسة وفق الخطوات التالية:

– الحصول على موافقة إدارة تعليم حائل لإجراء الدراسة وتزويد الباحث بقوائم بأعداد عينة الدراسة.

– حصر خبراء التربية من ذوي فئة المشرف التربوي، قائد المدرسة، وكيل المدرسة، معلم ذوي خبرة.

– عرض أداة الدراسة على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص.

– تحديد أفراد عينة الدراسة.

– إعداد أداة الدراسة بصورتها النهائية.

– توزيع أداة الدراسة الكترونياً عبر تطبيق الواتس أب.

– جمع نتائج الاستبانة من أفراد عينة الدراسة.

– قام الباحث بتدقيق الاستجابات المعادة، والتأكد من سلامتها وصحتها لأغراض الدراسة، وترميزها وإدخالها إلى الحاسوب ومعالجتها إحصائياً باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).

تحليل البيانات الإحصائية:

من أجل معالجة البيانات استخدم برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية، وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية التالية:

١. تم احتساب الأوساط الحسابية الفرضية والانحرافات المعيارية والرتب، وذلك بغرض احتساب معيار يتم من خلاله مقارنة المتوسطات الحسابية التي يتم الوصول إليها من استجابات الخبراء التربويين على أداة الدراسة.

٢. بغرض التحقق من دلالة الفروق التي تعزى للمتغيرات تم استخدام تحليل التباين الثلاثي، ولإجراء المقارنات البعدية استخدم اختبار شيفيه.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة ممارسة معلمي الصفوف الأولية (2–4) في مدارس تعليم حائل للأساليب المقترحة لتحسين صعوبات تعلم القراءة من وجهة نظر الخبراء التربويين؟ للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتب لاستجابات الخبراء التربويين، كما هو مبين في الجدول (2).

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة ممارسة معلمي الصفوف الأولية(2–4) في مدارس تعليم حائل للأساليب المقترحة لتحسين صعوبات تعلم القراءة من وجهة نظر الخبراء التربويين.

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتب
1	يصنف الطلاب الذين يعانون من صعوبات قرائية حسب النتائج بجداول الكترونية	3.19	1.395.	متوسطة
2	يحصر الأخطاء الشائعة في القراءة وتصنيفها في قوائم لمتابعتها	3.06	1.471	متوسطة
3	يخصص حصص خاصة للمتعلمين ذوي الصعوبات القرائية	3.16	1.423	متوسطة
4	يشجع ذوي صعوبات تعلم القراءة على المشاركة بالأنشطة اللغوية غير الصفية	3.12	1.311	متوسطة
5	يهتم بأسلوب تحسين الفردي حسب مشكلة كل متعلم	2.52	1358	مقبولة
6	يراعي مشكلات الطالب الصحية والاجتماعية والعمل على حلها بالتعاون مع أسرته	2.31	1.241	مقبولة
7	يركز المعلم على استخدام الإرشاد النفسي أثناء تدريس القراءة	2.96	1.443	متوسطة
8	ينظم وقت إضافي غير المعد مسبقاً لمعالجة الصعوبات في المهارات القرائية	3.61	1.218	مرتفعة
9	يتيح الفرصة أمام ذوي صعوبات القراءة؛ ليقرأ قراءة جهرية معبرة مع مراعاة قدراته	3.12	1.389	متوسطة
10	يعامل ذوي صعوبات القراءة معاملة حسنة ويبتعد عن وصفه بصفات مؤثرة نفسية	3.44	1.440	مرتفعة
11	يحتفظ بسجلات لذوي الصعوبات القرائية لمتابعتهم باستمرار	2.93	1.464	متوسطة
12	يقدم النصائح التي تساعد بعض أولياء الأمور على متابعة أبنائهم ذوي الصعوبات القرائية	3.14	1.431	متوسطة
13	يستخدم وسائل تعليمية متنوعة هدفها معالجة الصعوبات القرائية لدى المتعلمين	2.79	1.275	متوسطة
14	يشجع ذوي صعوبات القراءة على حفظ سور قرآنية قصيرة وأناشيد ومحفوظات تلائم مستواهم	2.16	1.209	مقبولة
15	يوجه ذوي الصعوبات القرائية على الاستماع إلى تعابير وجمل وفقرات قصيرة	3.01	1.317	متوسطة

16	يدرب الطلبة على التعبير الكتابي عن خبرات حسية يمر بها ابتداء من الجملة القصيرة إلى الطويلة إلى الفقرة القصيرة	2.72	1.424	متوسطة
17	يشيد بإنجازات ذوي الصعوبات القرائية لدفعهم إلى مزيد من التقدم	2.98	1.420	متوسطة
18	يوجه الطلبة إلى مشاهدة بعض البرامج التلفازية المناسبة لمستوياتهم ويعبر عما شاهده فيها	2.53	1.256	مقبولة
19	يعرض برامج محوسبة مرتبطة بمهارات القراءة كأسماء الحروف والتهجي والنطق والفهم	2.35	1.362	مقبولة
20	يجري اختبار تشخيصي في بداية السنة الدراسية للطلاب ومتابعة نتائجهم خلال السنة الدراسية ويحتفظ به	2.16	1.209	مقبولة
21	يدرب التلاميذ على اقترح عنواناً للكثير من النصوص القرائية موثقة	2.55	1.249	مقبولة
22	يقدم تدريبات لتحسين فعالة للصعوبات الخاصة بالتعبير عن الأفكار الواردة في النص بعبارات موجزة	2.64	1.281	متوسطة
23	يشرك المعلمين الخبراء والأخصائيين وأولياء الأمور في عملية تشخيص ظاهرة صعوبات القراءة	2.83	1.318	متوسطة
24	يستخدم المعلم غرفة المصادر التي تتضمن اختبارات ومقاييس قرائية لتمكنه من القيام بعملية التشخيص وتصميم البرامج المناسبة وتنفيذها	3.12	1.240	متوسطة
25	يهتم بالجانب الصحي والنفسي للتلميذ ومتابعة الظروف أول بأول	3.19	1.264	متوسطة
26	يستفيد من مشورة المرشد النفسي والاجتماعي داخل المدرسة؛ للمساهمة في تحسين مشكلات التلميذ المؤثرة على تحصيله	3.09	1.320	متوسطة
27	يحرص على وجود مذكرة صغيرة خاصة بكل تلميذ يكتب فيها الصور الصحيحة للكلمات التي يخطئ فيها	2.57	1.281	متوسطة
28	ينشئ ركن للتعلم داخل الصف، يتم فيه التعلم على شكل مجموعات، وتدريب التلميذ الضعيف على المهارات المطلوبة من خلال مهام وأنشطة تخدم المهارات المطلوبة	2.59	1.240	مقبولة
29	يوظف التسجيلات الصوتية في معالجة الضعف في القراءة بتسجيل صوت التلميذ أثناء القراءة في الصف أو المنزل لتشجيعه على القراءة وتعلمها	2.33	1.291	مقبولة
30	يجري دراسة حالة لكل تلميذ؛ للوقوف على طبيعة ظروف معينة، ومدى تأقلمه في أجواء المدرسة	2.36	1.429	مقبولة
الكلي		2.82	1.34	متوسطة

يظهر الجدول (2) بناءً على معايير التصحيح التي استخدمت في الدراسة أن درجة ممارسة معلمي الصفوف الأولية (2-4) في مدارس تعليم منطقة حائل للأساليب المقترحة لتحسين صعوبات تعلم القراءة من وجهة نظر الخبراء التربويين بشكل عام كان متوسطاً، حيث بلغ المتوسط الكلي (2.82) درجة، وهذا يشير إلى أن بعض تلك الأساليب لا يستخدمها المعلمون وقد حصلت الفقرات (8،10) على درجات ممارسة مرتفعة، فالتعليم الإضافي الذي يقوم به المعلمين له دور كبير ومهم في تحسين ذوي صعوبات تعلم القراءة كونهم يحتاجون إلى وقت أكثر من الطلاب العاديين، كما أن الناحية النفسة التي يستخدمها المعلم والتي تتم بمعرفة المعلمين أكثر فعالية من التحديد القائم على استخدام الاختبارات الجماعية والفردية. أما بقية فقرات المقياس فحصلت على درجة ممارسة متوسطة ومقبولة، ولم تحصل أي من فقرات المقياس على درجة ممارسة مرتفعة فأكثر أو ضعيفة. وهذا يعني أن معلمي الحلقة الأساسية الأولى للصفوف الأولية من (2-4) كان استخدامهم لأساليب تحسين صعوبات تعلم القراءة كان بدرجة متوسطة مما يدعو إلى الاهتمام بتفعيل استخدام الأساليب المقترحة لتحسين صعوبات تعلم القراءة. واتفقت هذه الدراسة مع دراسة فورة، (2012) التي أشارت إلى استخدام الأساليب بدرجة متوسطة من قبل المعلمين. ودراسة التازي (2018) التي أشارت النتائج فيها أن العينة التي طبق عليه المقياس تمتعت بمستوى متوسط من التفكير.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما درجة ممارسة معلمي الصفوف الأولية (2-4) الأساليب تحسين صعوبات تعلم القراءة من وجهة نظر الخبراء التربويين بمدارس تعليم حائل تعزى لمتغيرات: الجنس، الوظيفة، والتخصص؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب المتغيرات كما هو مبين في الجدول (3).

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الخبراء التربويين تبعاً لمتغيرات الجنس، والوظيفة، والتخصص

المتغير	مستوى المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكور	116	85.98	19.51
	إناث	126	85.00	20.54
التخصص	التخصصات العلمية	50	87.62	17.57
	التخصصات الإنسانية	192	78.64	20.12
الوظيفة	مشرف/ة تربوي	98	83.28	20.54
	قائد /ة مدرسة	114	79.13	16.01
	وكيل/ة مدرسة	18	91.21	21.35
	معلم /ة خبير	12	91.27	19.41
الكلي		242	85.47	20.01

يلاحظ من الجدول (3) أن متوسط استجابات الذكور من عينة الدراسة (85.98)، أما متوسط استجابات الإناث فقد كان (85.00)، ويعني ذلك أن متوسط استجابات الذكور أعلى ظاهرياً من متوسط استجابات الإناث. وبالنسبة لمتغير التخصص يلاحظ أن متوسطات التخصصات العلمية أعلى من متوسط نظيرتها من التخصصات النظرية الإنسانية، حيث حصلت على متوسط بلغ (87.61)، وحصلت التخصصات الإنسانية على درجة متوسطة بلغت (78.64)، وبالنسبة لمتغير الوظيفة فقد حصلت رتبة معلم /ة خبير على أعلى الدرجات وبمتوسط بلغ (91.27)، وأخيراً متوسط استجابات قائد /ة مدرسة الذي بلغ (79.13). وللكشف على الفروق الخاصة الصادرة عن أثر المتغيرات الثلاثة تم حساب تحليل التباين الثلاثي للكشف عن قبول أو عدم قبول الفرضيات تبعاً لمتغيرات الدراسة، كما هو موضح في جدول (4).

جدول (4): تحليل التباين الثلاثي للكشف عن أثر المتغيرات الثلاثة الخاصة باستجابات الخبراء التربويين

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
الجنس	187.6	1	187.6	.0493	0.483
الوظيفة	5858.382	3	1952.776	5.15	0.002
التخصص	3970.10	7	424.30	1.118	.352
الخطأ	87253.94	231	379.37		
الكلي	96253.94	242			

دال إحصائياً عند مستوى (a=0.05).

للإجابة عن السؤال السابق كما هو موضح في جدول (4) تم فحص الفرضيات الثلاثة المنبثقة عنه وتبين ما يلي:

1. **الفرضية الأولى:** يلاحظ من خلال استخدام تحليل التباين الثلاثي للكشف عن أثر متغير الجنس، قبول الفرضية الصفرية إي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) من وجهة نظر الخبراء التربويين تبعاً لمتغيري الجنس، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة التازي (2018)، وهذا يعني أنه لا توجد فروق في وجهات نظرهم نحو دواعي لدرجة درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الأولى في مدارس تعليم منطقة حائل للأساليب المقترحة لتحسين صعوبات تعلم القراءة، ويمكن أن يعزى ذلك إلى نظرة كلّ منهما إلى أهمية هذه الممارسات ودورها في تمكين المعلم من مواجهة تأثيرات صعوبات القراءة لدى الطلبة، وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية الأولى. إلى أنها اختلفت مع كل من دراسة حبايب (2011) والسلامة (2017) ولصالح جنس الإناث.

2. **الفرضية الثانية:** يلاحظ من خلال استخدام تحليل التباين الثلاثي للكشف عن أثر متغير التخصص، قبول الفرضية الصفرية إي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) من وجهة نظر الخبراء التربويين تبعاً لمتغير التخصص، ويمكن تفسير عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية إلى أن المعرفة المرتبطة بفئة صعوبات تعلم القراءة والتي اكتسبها الخبراء التربويين عينة الدراسة من خلال برامج إعدادهم كانت متشابهة ولدرجة كبيرة، ولعلها اعتمدت في غالبيتها على المعرفة العامة المكتسبة من خلال برامج التوعية أو القراءات الذاتية غير الموجهة لتخصصات المختلفة العلمية أو إنسانية فقد ظهر أن لديهم المعرفة الكافية عن فئة صعوبات التعلم وخصائصهم والبيئة التعليمية اللازمة لهذه الفئة بشكل يدعم محور الباحث في عدم وجود فروق دالة إحصائيًا.

3. **الفرضية الثالثة:** يلاحظ من خلال استخدام تحليل التباين الثلاثي للكشف عن أثر متغير الوظيفة، عدم قبول الفرضية الصفرية عند مستوى الدلالة (a=0.05) تعزى لمتغير الوظيفة. وتفسير ذلك يعود إلى أن الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها الأساليب المقترح، كلّ ذلك أصبح معروفاً ومعلوماً لجميع المعنيين بتحسين صعوبات القراءة بغض النظر عن وظيفتهم التي ينتمون إليها، ولمعرفة أي الوظائف تكون الفروق لصالحها،

أجريت المقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية
باستخدام اختبار شيفيه كما هو مبين في الجدول (5).

جدول (5): اختبار شيفيه للكشف عن مصادر الفروق بين المتوسطات حسب الوظيفة

الرتبة	مشرف	قائد مدرسة	وكيل مدرسة	معلم
مشرف تربوي		4.16	7.93	7.99
قائد /ة مدرسة			* 12.08	* 12.14
وكيل/ة مدرسة				07
معلم خبير /ة				

دال إحصائياً عند مستوى (a=0.05).

يتبين من الجدول (5) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط قائد مدرسة ووكيل مدرسة لصالح قائد مدرسة، وأن هناك فروقاً بين متوسط قائد مدرسة ومتوسط مشرف تربوي لصالح ممن يعملون مشرف تربوي. ويرى الباحث أن حصول رتبة المشرف التربوي على أعلى الدرجات يمكن أن يرجع إلى العديد من الأسباب لعل منها: حصوله على دورات متقدمة في الكشف عن ذوي صعوبات القراءة، زيارته مدارس عدة وقدرته على التمييز بين المعلمين الأقدر على استخدام الأساليب تحسين في مدارس مختلفة. وامتلاكه القدرة على تقييم المعلمين من خلال النشرات التي يتم إرسالها للمدارس ومدى قدرة المعلمين على استخدامها.

وفي ضوء نتائج الدراسة وبالرجوع للدراسات السابقة والأدب النظري يقدم الباحث لمعلمي الصفوف الأولية (2-4) المقترحات الموضحة بالجدول (6).

جدول (6): المقترحات المقدمة للمعلمين.

الرقم	الفقرة
1.	الاهتمام بالكشف المبكر عن صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصفوف الأولية، وبصفة خاصة تلاميذ الصفين (2-3)؛ حتى يتسنى تحسينهم بسهولة ونجاح.
2.	ينبغي ألا ينتهي الدرس حتى يجعل منه المعلم امتدادا للقراءة المنزلية أو المكتبية.
3.	تدريب التلاميذ على القراءة جملة، لا كلمة كلمة، وتدريبهم كذلك على ما يحسن الوقوف عليه.
4.	تدريب التلاميذ على الشجاعة في مواقف القراءة ومزاولتها أمام الآخرين بصوت واضح، وأداء مؤثر دون تلجلج أو تلعثم أو تهيب وخجل، ولذلك نؤكد على أهمية خروج الطالب ليقرأ النص أمام زملائه، وأيضا تدريب الطالب على الوقفة الصحيحة ومسك الكتاب بطريقة صحيحة وعدم السماح مطلقا لأن يقرأ الطالب قراءة جهرية وهو جالس.
5.	إعداد نشرات تربوية خاصة لتعريف الأسرة بأهمية القراءة، وتوجيهها إلى الطرائق السليمة لتشجيع أبنائها عليها.

6. التنسيق المستمر مع وسائل الإعلام المختلفة؛ لتوجيه الأسرة إلى تشجيع أبنائها على القراءة.
7. توفير الوسائل التعليمية المختلفة، والخاصة بتدريب الطالب على مهارات القراءة.
8. تطوير أساليب التعلم الذاتي لدى الطالب؛ للتغلب على الصعوبات القرائية التي يواجهها.
9. تفعيل دور مجالس الآباء والأمهات في دعم برامج معالجة الضعف القرائي.
10. تعيين معلم متخصص في التربية الخاصة في كل مدرسة، للمساعدة في تحسين حالات الضعف القرائي.
11. اختيار مشرف الصفوف الأولية ضمن أسس ومعايير تكفل الدمج المهني للمعلم.
12. توظيف التسجيلات الصوتية في معالجة الضعف في القراءة بتسجيل صوت التلميذ أثناء القراءة في الصف أو المنزل لتشجيعه على القراءة وتعلمها.
13. الحرص على اشتراك التلميذ في عملية التصويب والبحث عن خطئه وعن الصورة الصحيحة للكلمة التي أخطأ فيها.
14. إنشاء ركن للتعلم داخل الصف، يتم فيه التعلم على شكل مجموعات، وتدريب التلميذ الضعيف على المهارات المطلوبة من خلال مهام وأنشطة تخدم المهارات المطلوبة.
15. الحرص على إعداد تقويمات أسبوعية لقياس مدى تحسن التلميذ في مهارات القراءة.
16. الحرص على وجود تدريبات إثرائيه وتحسينية من خلال الواجبات الصفية والمنزلية.
17. الحرص على وجود مذكرة صغيرة خاصة بكل تلميذ يكتب فيها الصور الصحيحة للكلمات التي يخطئ فيها.
18. الاهتمام بالجانب الصحي والنفسي للتلميذ، ومتابعة الظروف أول بأول.
19. إعداد اختبارات تشخيصية من قبل تعليم حائل في القراءة بنوعيها الصامتة والجهرية لجميع المستويات التعليمية حتى يستطيع المعلم القيام بعملية التشخيص البرامج وتنفيذها.
20. إجراء دراسات حالة لكل تلميذ؛ للوقوف على طبيعة ظروف معينة، ومدى تأقلمه في أجواء المدرسة.
21. استخدام أسلوب التعلم الفردي للتغلب على مشكلة كل تلميذ.
22. تشجيع الطالب على القراءة الحرة بصفة مستمرة.
23. تشجيع الطالب على المشاركة في الأنشطة اللغوية غير الصفية.
24. ضرورة توفير غرفة مصادر في كل مدرسة، تتضمن اختبارات ومقاييس قرائية حتى يتمكن المعلم المتخصص من القيام بعملية التشخيص وتصميم البرامج المناسبة وتنفيذها.
25. الاهتمام بنوعية المعلمين والأخصائيين بظاهرة صعوبات القراءة، وإشراك المعلمين والأخصائيين وأولياء الأمور في عملية التشخيص.

التوصيات: في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بالآتي:

1. وضع دليل للمهارات القرائية لتدريب معلمي الصفوف الأولية عليه وحسب مستوى كل صف دراسي، وأن يكون التدريب متتابعاً ومستمرا.
2. استخدام أنشطة إثرائية تركز على معالجة صعوبات تعلم القراءة.
3. عقد دورات تدريبية مستمرة لمديري المدارس والمشرفين التربويين، لتوعيتهم بأهمية التشخيص والوقاية لصعوبات تعلم القراءة في الصفوف الأولية وزيادة التعاون بينهم

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

أبو العزائم، الجمال. (2002). نظريات التعلم وتطبيقاته التربوية. القاهرة: مكتبة النهضة المعرفية.

التازي، نادية. (2018). عسر القراءة بين قلق الاباء والعلاج. مجلة علوم التربية المغربية. العدد (70). 126-133.

حبايب، علي. (2011). صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجه نظر معلمي الصف الأول الأساسي. مجلة جامعة الأزهر. سلسلة العلوم الانسانية. مجلد (13). العدد (70).

الرمحي، براهيم. (2017). فاعلية برنامج مقترح لمعالجة الضعف القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع والخامس بمحافظة الظاهرة عُمان. مجلة الجامعة الإسلامية غزة. المجلد (1). العدد (25). 75-86.

الروسان، فاروق. (2009). قضايا ومشكلات في التربية الخاصة. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الزيات، فتحي. (2006). القيمة التنبؤية لتحديد وتشخيص صعوبات التعلم بين نماذج التحليل الكمي ونماذج التحليل الكيفي. المؤتمر الدولي الأول لصعوبات التعلم. المملكة العربية السعودية: الرياض 19-22 نوفمبر.

سالم، سلفيا. (2005م). تشخيص صعوبات القراءة، مؤتمر التربية الخاصة العربي الواقع المأمول. الجامعة الأردنية. عمان.

السلامة، وصفي. (2017). الصعوبات التي تواجه طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في تعلم مهارتي القراءة والكتابة في الأردن من وجهة نظر معلميهم في الاردن. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة آل البيت. الأردن.

الشرقاوي، نور محمد. (1992). التعلم وأساليب التعلم. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

صبحي، فورة. (2012). تقويم برنامج المعالجة في اللغة العربية للصفوف: الرابع والخامس والسادس في مدارس وكالة الغوث الدولية بقطاع غزة من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية جامعة الاقصى. المجلد (20). العدد (2). 129- 178.

علي، مي. (2017). الصمود النفسي والكفاءة الاجتماعية محددات لصعوبات التعلم لتلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية البنات جامعة عين شمس. العدد (18). الجزء (3).

عميرة، صلاح علي. (2005). صعوبات تعلم القراءة والكتابة التشخيص والعلاج. عمان: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

كوافحة، تيسير. (2011). صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة. عمان: دار الميسرة.

كيرك وكالفنت. (1988). صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية. [ترجمة: زيدان السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي]. الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

مجاور، محمد صلاح الدين. (2000). تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية. أسسه وتطبيقاته. طبعة (4). الكويت: دار القلم.

منصوري، مصطفى. (2015). صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنتين الثانية والثالثة ابتدائي. مجلة مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية. الجزائر. العدد (14). 17-31.

نصر، مها. (2014). فاعلية استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في مقر اللغة العربية. رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة الإسلامية. غزة.

Arab References

Aljamal Abu Elazaie. (2002). Learning Theories and its Educational Application (in Arabic), Cairo: Alnahdha Alma'arifia Library (in Arabic).

Al-Rousan Faroug. (2009). Issues and Problems in Special Education, Oman, Jordan: Dar El-Fikr for Publishing and Distribution (in Arabic).

Al-Rumahi, Ibrahim. (2017). The Effectiveness of a proposed program to address reading impairment among Fourth and Fifth graders in Al-Dhahirah Governorate, Oman, Islamic University of Gaza Magazine (in Arabic). (mg. 25, No. 1, p 75 - 86).

Alsalama, Wasfi Husni Khamees. (2017). Difficulties facing students in the lower basic stage in learning the skills of reading and writing in Jordan from the viewpoint of their teachers, Unpublished Master Thesis, Al- Albayt University for Science, Jordan (in Arabic).

Al-Shargawi, Nour Mohamed. (1992) .Learning and Methods of Learning, Cairo, Egyptian Anglow Library (in Arabic).

Al-Tazi, Nadia. (2018). Dyslexia between Parent's Anxiety and Treatment, Journal of Moroccan Educational Sciences (in Arabic), (No. 59, p. 40 - 53).

Al-Zayyat, Fathi. (2006). Study the predictive value of identifying and diagnosing learning difficulties between quantitative and qualitative analysis model, The 1st International Conference for Learning Difficulties (in Arabic), Riyadh, Saudi Arabia.

Fourat Nahidh Subhi. (2012). Evaluation of the Arabic Language Processing program for grades 4, 5 and 6 in UNRWA schools in the Gaza Strip from the view point of Teachers and School Administrators (in Arabic), Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies (in Arabic), Al-Aqsa University. (Volume 20, No. 2, p 1 - 50).

Haayeb، Al. (2011). Academic Learning Disabilities from the viewpoint of first-grade primary teachers, Al-Azhar University Journal, Humanities Series (in Arabic), Volume 13 No. 1A.

Kawafha, Tayseer Miflih. (2011). Learning Disabilities and the Suggested Treatment Program, Dar El-Maysera (in Arabic), Jordan.

Kirk. & Kalvent. (1988) .Academic and Developmental Learning Difficulties (Translated in Arabic by: Zaidan Al-Sartawi and Abdulaziz Alsartawi) (in Arabic), Riyadh.

Mansouri Mustafa. (2015). Difficulties in Learning to read for students of the second and third years of primary school, Laboratory Journal for the Development of Psychological and Educational Practices (in Arabic), No. 14, Juan 2015 Algeria (No. 14, p 17 - 31).

Mujower, Mohamed Salaheldin. (2000) .Arabic Language Teaching in Primary Level – Fundamentals and Application, Qwait – Dar Algul (in Arabic).

Nasr, Maha. (2014).The effectiveness of using a differentiated education strategy in developing reading and writing skills for second grade primary students in the Arabic Language Centre Head Quarters, Unpublished Master Thesis, Islamic University of Gaza (in Arabic).

Salah Omeira Ali. (2005). Learning Disabilities in reading and writing: Diagnosis and Treatment, Al-Falah Library for Publishing and Distribution (in Arabic).

Salim Silfia. (2005). Diagnosis of Reading Difficulties, the Arab Conference on Special Education– Reality and Future.

Oman, Jordan: Jordanian University. Golden Pages Library (in Arabic).

ثانيًا: المراجع الانجليزية

A.Buchanan Calangeto. (2004). Deep Dyslexia and Semantic Errors: A Test of the Failure of Inhibition Hypothesis Using a Semantic Blocking Paradigm.

Hamandpralk, Silvak. (2016).Implications of utilizing a phonics-based Reading curriculum with who are deaf or hard of hearing, The Journal of Deaf.

Hantegan, C. and Mosneag, F. and Talas, D. (2015). Screening Program in Dyslexia for High School Students, Journal of Evidence-Based Psychotherapies,(15): 65-78.

Trezek, B. & Wang, Y. (2006). Implications of utilizing a phonics-based Reading curriculum with who are deaf or hard of hearing, The Journal of Studies and Deaf Education (11): 202-213.

Watson, L.& swanwich, R. (2008). Parents and teachers views on deaf children literacy at home, Do they Agree? Deafness and Education International, (10): 22-30.

Willkcutt, E. & pennington, B (2000). .psychiatric co morbidity in children and adolescents with Reading Disability. Journal of Child Psychology and Psychiatry. 41(8): 1039 – 1048.

تأثير خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى غرفة المصادر من وجهة نظر معلمي التعليم العام

(قُدم للنشر في 2020/4/6، وقُبل للنشر في 2020/ 5/9)

أ.خالد صالح على زيدان
معلم صعوبات تعلم، تعليم جدة

د. سامر عبد الحميد الحسانى
أستاذ التربية الخاصة المشارك
كلية التربية، جامعة جدة

Khalid Saleh Zaidan
Teacher of Learning Disabilities, Jeddah Education Administration

Samer Abdulhameed Al- Hassani
Associate Professor of Special Education, Faculty of Education, University of Jeddah.

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف إلى تأثير خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى غرف المصادر أثناء سير اليوم الدراسي من وجهة نظر معلمي ومعلمات التعليم العام، ومستوى تعامل هؤلاء المعلمين مع خروج ذوي صعوبات التعلم لغرفة المصادر، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة صمم الباحثان استبانة تكونت من (23) فقرة توزعت على محورين هما: المحور الأول ويتضمن تأثير خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم لغرفة المصادر من الجوانب الانفعالية، والأكاديمية، والاجتماعية، والمحور الثاني ويتضمن تعامل معلمي التعليم العام مع خروج ذوي صعوبات التعلم لغرفة المصادر. وقد تكونت عينة الدراسة من (160) معلما ومعلمة لمعرفة تقديراتهم لتأثير خروج ذوي صعوبات التعلم لغرفة المصادر، ومستوى تعاملهم مع هذا التأثير، والفروق في الاستجابات بناء على عدد من المتغيرات: مرحلة التدريس، والجنس، والدورات التدريبية. وقد أسفرت النتائج عن تأثير منخفض لخروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم لغرفة المصادر بشكل عام بمتوسط (2.16)، حيث كان التأثير (مرتفعًا) على المجال الأكاديمي بمتوسط (2.55)، ومنخفضًا على المجالين الاجتماعي بمتوسط (2.20)، والانفعالي بمتوسط (2.36). كما أظهرت الدراسة مستوى تعامل (مرتفع) لمعلمي التعليم العام مع خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم لغرفة المصادر بمتوسط (3.20)، ولم تكشف الدراسة عن أي فروق دالة إحصائيا في تقديرات معلمي التعليم لتأثير خروج ذوي صعوبات التعلم لغرفة المصادر تعزى للمتغيرات موضع الدراسة.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم، غرفة المصادر، معلمو التعليم العام.

Abstract:

The purpose of this study was to identify the effect of students with learning disabilities going to resource rooms during the school day from the general education teachers' perspective and how the teachers deal with effect of students with learning disabilities going to resource rooms. To achieve the goals of this study, the researchers designed a questionnaire consisting of (23) phrases distributed on two Dimensions: the first Dimension includes the effect of students with learning disabilities going the resource room from the emotional, academic, and social aspects. The second Dimension includes general education teachers dealing with the going of those students with learning disabilities to the resource room. The sample of the study consisted of (160) male and female teachers to know their perspective on the effect of students with learning disabilities going to the resource room and how to deal with this effect. Also, to understand the differences in their responses based on some variables: the teaching stage, gender, and training courses. The results revealed that the effect of students' going to the resource rooms was (low) in general with an average of (2.16), and the effect was (high) on academic field with an average of (2.55), and the effect was (low) on the social and emotional areas with an average of (2.20) and (2.36). The study also showed a (high) level of interaction of general education teachers with the going of students with learning disabilities to the resource room with an average of (3.20), The study did not reveal any statistically significant differences in the teacher's perspective on the effect of students with learning disabilities going to the resource room due to the variables in the study.

Key words: Learning Disabilities, Resource Room, General Education Teachers

المقدمة:

منذ ظهور قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (The Individuals with Disabilities Education Act IDEA)، كان الاهتمام منصبًا على تعليم الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام، ولذلك نلاحظ أن ما نسبته (95%) من مجموع الأفراد ذوي الإعاقة ممن تتراوح أعمارهم بين (3–21) عامًا يتلقون خدمات تعليمهم في المدارس العادية، وذلك بين العامين (2009-2010) (Nachazel & Yohn, 2012). وباعتبار وجود (2.3) مليون طالب مشخصا كصعوبات تعلم، يتلقى منهم ما نسبته (35%) خدمات التربية الخاصة (Learning Disabilities Association of America [LDA], 2020). كان من المهم تسليط الضوء على هذه الفئة وعلى البدائل التربوية التي يتلقى فيها الطلبة ذوو صعوبات التعلم الخدمات التربوية. مع التأكيد على الجوانب الاجتماعية والانفعالية لهؤلاء الطلبة والتي تكفل برعايتها والاهتمام بها القانون الذي أصدرته الولايات المتحدة الأمريكية في العام 1965 وعرف وقتذاك بقانون التعليم الابتدائي والثانوي (أبو نيان، 2019).

ولأن دمج الأفراد ذوي الإعاقة اليوم من صميم سياسات الأنظمة التعليمية؛ فتعكف المدارس على تمكين جميع الطلبة من الوصول إلى مجموعة متكاملة من الفرص التعليمية والاجتماعية، ويشمل ذلك المناهج الدراسية، والتقييم، وتسجيل تقدم الطلبة، والهدف من ذلك إنما يتمثل في ضمان حصول الطلبة على جميع الخدمات بما فيهم الطلبة ذوي صعوبات التعلم (Mittler, 2000).

وباعتبار فصول التعليم العام هي البديل التربوي الذي يوصي به العديد من التربويين، وأن المطالبة بتعليم الأفراد ذوي الإعاقة داخل فصول التعليم العام أسوة بأقرانهم شكلّت جزءًا كبيرًا من المطالبات ذات العلاقة بتعليم ذوي الإعاقة (العدل، 2013)، نجد اليوم أن أكثر من نصف الطلبة من ذوي صعوبات التعلم يتلقون تعليمهم داخل فصول التعليم العام، ففي السنوات القليلة الماضية ارتفعت نسبة المستفيدين من التعليم داخل فصول التعليم العام من ذوي صعوبات التعلم من (17%) إلى (52%)، في حين انخفضت نسبة الملتحقين منهم بغرفة المصادر من (59%) إلى (35%) وذلك بحسب وزارة التعليم الأمريكية U.S. Department of Education في العام 2008 (Lerner & Johns, 2012). هذه النسب المتزايدة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم المتواجدين في فصول التعليم العام بحاجة ماسّة لمتابعة أحوال تعليمهم من كافة الجوانب، لذا يؤكد Hallahan, Kauffman, (2005) Lloyd, Weiss, & Martinez على ضرورة التقييم المستمر لبيئات الفصول التعليمية والمراجعة المستمرة لتقدم ذوي صعوبات التعلم وأن هذه المتابعة لابد وأن تكون جزءًا من عملية اتخاذ القرار التربوي المتعلق بالبدائل التربوية لذوي صعوبات التعلم.

إن قضاء الطلبة ذوي صعوبات التعلم لأجزاء طويلة من اليوم الدراسي داخل فصول التعليم العام يفرض علينا معرفة ما يجب أن تكون عليه تلك التفاعلات بين معلمي التعليم العام وذوي صعوبات التعلم، ولعلّ Bender (2008) يوضح لنا ذلك من خلال حديثه عن أهمية مراقبة معلمي التعليم العام للتفاعلات التدريسية داخل حجرة الصف وبخاصة مع ذوي صعوبات التعلم، وأن يكون ذلك بشكلٍ منتظم يكفل لهؤلاء الطلبة مواجهة تحدياتهم دون أن نسلّمهم لتعقيدات هم في غنى عنها تحول دون استفادتهم من التدريس داخل الفصل، خاصة وأن بعض المعلمين يذهب إلى أن يطلب المساواة في الاستجابات والتفاعلات بين ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين. ولا يمكن القول بأن مقابلة احتياجات الأفراد ذوي الإعاقة عموما وذوي صعوبات التعلم على وجه التحديد تنحصر في الوفاء بمتطلبات تعلمهم الأكاديمي فقط داخل الفصول، بل يجب التنبّه لاحتياجاتهم التي تنشأ من عوامل متنوعة يصفها Mitchell (2008) وهو الخبير في الدمج بأنها احتياجات حسية، وجسدية، وفكرية، وانفعالية يمكننا ملاحظتها من خلال الصعوبة التي يجدها هؤلاء الطلبة في إحراز تقدم أكاديمي، أو اكتساب المهارات الاجتماعية أو حتى تحقيق الاحترام لذواتهم.

ومهما كان مستوى التعليم المقدم لذوي صعوبات التعلم داخل فصول التعليم العام، إلا أن الحاجة لا تنفي

ذهابهم لغرفة المصادر، لكونها واحدة من الصفات الأساسية لذوي صعوبات التعلم التي ذكرها Fletcher, (2007) Lyon, Fuchs, & Barnes بأنهم يحتاجون إلى إجراءات تربوية علاجية خاصة. كما أننا نعلم بأن بعض المهارات يصبح من الأكثر احتمالية أن تُكتسب ويسهل تعليمها في بدائل تربوية محددة، لكن ما يجب قوله هنا هو أن المكان الخاص ليس هو ما يكسب التربية الخاصة فاعليتها أو خصوصيتها، بل استراتيجيات التدريس الفعالة ونهج التعليم الفردي هو ما يضفي لها ذلك (Zigmond, 2003).

ورغم الدور البارز الذي تقدمه غرف المصادر كبديل تربوي لذوي صعوبات التعلم، إلا أن ثمّة مشكلات وآثار جانبية يخلّفها ذهاب الطلبة ذوي صعوبات التعلم لهذا البديل، كعدم مواكبة التدريس داخل غرفة المصادر للمناهج التي يدرسها الطلبة داخل الصف العادي، حرمان الطلبة من العديد من النشاطات والخبرات التي يمارسها أقرانهم العاديون داخل الصف مما ينعكس سلبًا على دافعيتهم ومفهوم ذواتهم (جرار، 2008؛ سهيل، 2012). ويمكن تدارك مثل هذه الآثار السلبية من خلال رفع وتيرة التنسيق بين معلمي غرف المصادر ومعلمي التعليم العام، ليتسنى لذوي صعوبات التعلم تحقيق الاستفادة القصوى من برامج صعوبات التعلم دون تأثيرات جانبية تطال الطالب وتحصيله الأكاديمي وكافة جوانب شخصيته.

مشكلة الدراسة:

تقتضي الأنظمة التعليمية في المملكة العربية السعودية خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم من الصف العام إلى غرفة المصادر في أيام محددة من الأسبوع لكونها البديل التربوي المناسب لهم بحسب الإدارة العامة للتربية الخاصة (2015) في أوقات مجدولة من اليوم الدراسي، وفي هذا الوقت يحصل الطلبة الآخرون على تعليمهم من قبل معلم الصف العام، سواء في نفس المجال الأكاديمي الذي يذهب من أجله الطلبة إلى غرف المصادر، أم في مجال أكاديمي آخر. وعلى الرغم من حاجة الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى الخدمات المتخصصة في غرف المصادر، إلا أن نوعية التعليم الذي يتلقاه الأقران بنفس الوقت بالغ الأهمية، ويرتبط ارتباطاً وثيقاً بالمنهاج، والأهداف المرسومة سواء من قبل معلم الصف العام، أو من وزارة التعليم، بالإضافة إلى الأساليب والاستراتيجيات التعليمية، وتفاعل الطلبة فيما بينهم بشكل مباشر، أو غير مباشر من خلال الاستراتيجيات كتعليم الأقران، وخلافه. كما أن خروج الطلبة -بلا شك- لافت لنظر الطلبة الآخرين، ويترتب عليه ردود فعل تجاه الطلبة الذين يذهبون إلى غرف المصادر سواء بشكل إيجابي أو سلبي، وقد ينتج عنه آثارًا نفسية على الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين يذهبون إلى غرف المصادر؛ ولذلك فإن معرفة الآثار المترتبة على خروج الطلبة إلى غرف المصادر أثناء سير اليوم الدراسي بشكل دقيق، ومن مصادر قريبة من الطلبة ، كمعلمي الصفوف العامة؛ من شأنه أن يساعد في معرفتها أولاً بشكل دقيق، ثم وضع المقترحات لتجنبها، أو التخفيف من آثارها المباشرة وغير المباشرة. وتشير دراسة Wiener & Tardif (2004) إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين يتلقون تعليمهم في الصف العام أقل مشاكل سلوكية من أقرانهم الذين يتلقون جزءاً من تعليمهم في غرف المصادر. وتشير أيضاً الدراسات إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم عرضة للمشكلات الانفعالية والاجتماعية كدراسة خزاعلة (2011)، ودراسة الحساني (2015) الذي وجد أن الطلبة في الصف العام توقعاتهم الأكاديمية نحو أقرانهم ذوي صعوبات التعلم الذين يذهبون إلى غرف المصادر متدنية، ويظهرون بعض أنماط السخرية نحوهم.

وفي المقابل فإن معلمي الصفوف العامة مطالبون بإجراء عدد من التدخلات والإجراءات للحد من آثار خروج الطلبة إلى غرف المصادر في المجالات الأكاديمية ، كفقدان المعلومات أثناء تغيب الطالب عن الحصة متواجدًا في غرفة المصادر، والمجالات الانفعالية، والاجتماعية ، كالسخرية التي يبديها بعض الطلبة تجاه ذوي صعوبات التعلم، وهم يهمّون بالذهاب لغرفة المصادر، وما قد ينتج عنها من تدني لمفهوم الذات. وبدون القيام ببعض التعديلات وإحكام الإجراءات أثناء خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم من الصف وعودتهم إليه، فإن الآثار قد تتفاقم، لذلك فإن التعرف إلى هذه

الإجراءات، وجوانب القصور في هذا الشأن من شأنه أيضاً تسليط الضوء بشكل شامل على التفاعلات من هذا النوع، وتلافي جوانب القصور. ولذلك تسعى هذه الدراسة إلى التعرف إلى التأثير المحتمل جراء ذهاب الطلبة إلى غرف المصادر، وتعامل معلميهم مع ذهابهم وعودتهم والإجراءات التي يتخذونها في المواقف التعليمية المختلفة.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مدى تأثير خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى غرف المصادر من وجهة نظر معلمي ومعلمات التعليم العام؟
2. ما مستوى تعامل معلمي ومعلمات التعليم العام مع خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى غرف المصادر في حصصهم؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) في تقديرات المعلمين والمعلمات لتأثير خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم لغرف المصادر تعزى لمرحلة التدريس (صفوف أولية، صفوف عليا، المرحلة المتوسطة)؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) في تقديرات المعلمين والمعلمات لتأثير خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم لغرف المصادر تعزى للجنس (ذكور، إناث)؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) في تقديرات المعلمين والمعلمات لتأثير خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم لغرف المصادر تعزى للدورات والمحاضرات ذات العلاقة بصعوبات التعلم (دورتان فأقل، 3-4 دورات، 5 دورات فأكثر)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على ما يلي :

1. تأثير خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى غرفة المصادر أثناء سير اليوم الدراسي من وجهة نظر معلميهم من الجانب الانفعالي، والأكاديمي، والاجتماعي.
2. الفروق في تقديرات معلمي ومعلمات التعليم العام لتأثير خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى غرف المصادر بناء على المتغيرات التالية: مرحلة التدريس، الجنس، الدورات والمحاضرات ذات العلاقة بصعوبات التعلم.
3. مستوى تعامل معلمي ومعلمات التعليم العام مع خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى غرف المصادر أثناء حصصهم.

أهمية الدراسة:

يمكن توضيح أهمية الدراسة الحالية من جانبين اثنين:

1. **الأهمية النظرية:** تتضح أهمية هذه الدراسة في كونها تناولت جانبًا مهمًا من الجوانب التي قد يطالها تأثير صعوبات التعلم وهي الجوانب الأكاديمية والانفعالية والاجتماعية، خاصة وأن العلماء في تناولهم لخصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية اتفقوا على ضرورة التدخل حال طال تأثير تلك الصعوبات هذه الجوانب، مع اختلافهم حول الربط بين الخصائص الاجتماعية والانفعالية وطبيعة صعوبات التعلم (أبو نيان، 2019). كما تزداد أهمية هذه الدراسة بتناولها لتعامل معلمي التعليم العام مع ذوي صعوبات التعلم كون فصولهم حاضنة لهؤلاء الطلبة طيلة اليوم الدراسي.
2. **الأهمية العملية:** يمكن توضيح الأهمية العملية لهذه الدراسة من خلال الإشارة إلى إمكانية الاستفادة من نتائجها في معالجة أي تأثيرات قد يقف خلفها خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم لغرف المصادر، حيث لاحظ الباحث الرئيس من خلال عمله كمعلم صعوبات تعلم بعض التأثيرات التي تطال الطلبة ذوي صعوبات التعلم من الجوانب الأكاديمية والانفعالية والاجتماعية بسبب خروجهم من الفصل للذهاب لغرفة المصادر، مؤملًا في أن تكشف هذه الدراسة عن هذه التأثيرات بشكل دقيق. كما يمكن

الاستفادة من هذه النتائج في رسم التصورات حول مستوى تعامل معلمي التعليم مع ذوي صعوبات التعلم لتطوير مستوى الخدمات المقدمة لهم داخل فصول التعليم العام.

حدود الدراسة:

1. **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة الحالية على التعرف إلى تأثير خروج الطلاب ذوي صعوبات التعلم إلى غرف المصادر من وجهة نظر معلميهم، ومستوى تعامل هؤلاء المعلمين مع خروجهم.
2. **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة الحالية على معلمي ومعلمات التعليم العام بمدارس جدة الحكومية المدرج بها برامج صعوبات التعلم.
3. **الحدود المكانية:** اقتصرت الدراسة الحالية على مدارس جدة الحكومية المدرج بها برامج صعوبات التعلم.
4. **الحدود الزمانية:** جمعت بيانات هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام 1441/1440.

مصطلحات الدراسة:

1. **تأثير خروج:** يقصد بتأثير الخروج الانعكاسات السلبية التي قد يقف وراءها خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى غرف المصادر من فصولهم الدراسية وتطال الجوانب الأكاديمية، والاجتماعية، والانفعالية.
2. **صعوبات التعلم:** بحسب وزارة التعليم السعودية (2015) يمكننا تعريف صعوبات التعلم بأنها: "اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة، والتي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام، والقراءة والكتابة (الإملاء، التعبير، الخط)، والرياضيات، والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالعوق العقلي أو السمعي أو البصري أو غيرها من أنواع العوق أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية" (10). ويعرف الباحثان صعوبات التعلم إجرائيًا بأنها: خدمات التربية الخاصة التي تقدم لأولئك الطلبة الذين يظهرون تباينا ملحوظا بين قدراتهم العقلية والإنجاز الدراسي، من خلال معلم متخصص لمعالجة المهارات الأساسية وبخاصة في مادتي لغتي والرياضيات.
3. **معلمو التعليم العام:** يقصد بمعلمي التعليم العام في هذه الدراسة، المعلمون والمعلمات الذين يقومون بتدريس المواد داخل فصول التعليم العام الحاضنة لذوي صعوبات التعلم.
4. **غرفة المصادر:** فصل دراسي يأتي إليه الطلبة لفترة جزئية من اليوم الدراسي لتلقي خدمات تربوية خاصة (ماكنمارا، 2008). ويعرف الباحثان إجرائيًا غرفة المصادر بأنها: حجرة دراسية تستهدف الطلبة ذوي صعوبات التعلم ويتم تعليمهم داخلها من خلال خطة تربوية فردية تتناسب واحتياجات الطلبة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يقع الإطار النظري للدراسة الحالية في عدد من الصفحات، يتناول الباحثان فيها صعوبات التعلم دون إسهاب، ثم يأتي بعد ذلك الحديث عن خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم وتعليمهم داخل فصول التعليم العام، وينتهي الإطار النظري بلمحة عامة عن البدائل التربوية لذوي صعوبات التعلم وخاصة غرفة المصادر.

مقدمة:

تستمد صعوبات التعلم أهميتها كحقل حاضن للبحوث والممارسات المهنية من جوانب عدة، منها وأهمها العدد الكبير من الطلبة المخدومين من ذوي صعوبات التعلم مقارنة بفئات التربية الخاصة الأخرى، إضافةً إلى أن هذا الحقل –أي صعوبات التعلم– آخذ في النمو بشكل سريع ومطّرد، كما أن ثمة تزايد آخر يمكن تحديده من خلال النظر إلى أعداد الطلبة ذوي صعوبات التعلم بين فترة زمنية وأخرى، وإن كان هذا التزايد يقل عن ذلك الذي شهدته الست سنوات التي جاءت بعد سن التشريعات التي تطالب المدارس بتزويد الخدمات لطلابها من ذوي صعوبات التعلم، حيث نلاحظ انخفاض نسبة الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين تم تحديدهم على أنهم يعانون من صعوبات التعلم بين العامين (2002–2011) بنسبة (18%) وربما يعزى الأمر في ذلك لتغيّر

محكات التشخيص المستخدمة لتحديد ذوي صعوبات التعلم. (Cortiella & Horowitz, 2014; Wong, 2004). وتشكل صعوبات التعلم محور اهتمام للعديد من العلماء من مختلف المجالات كالطب، وعلم النفس، وعلم الاجتماع وغيرها من العلوم، ومردّ هذا الاهتمام نتيجةً للتطور الحاصل في عمليات الكشف والتشخيص والتقييم، كما أن التوعية بماهية صعوبات التعلم وخصائص طلابها جعلت من صعوبات التعلم موضوعًا ساخنًا يتناوله الباحثون (القمش والجوالدة، 2016).

خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم:

إن واحدة من أبرز خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم أنهم مجموعات غير متجانسة؛ لذا نجد أنه من الصعب بمكان تحديد إجراءات تربوية علاجية واحدة مع جميع هؤلاء الطلبة حيث نجد أنهم يعانون من مشكلات مختلفة لا تقتصر على جانب بعينه (Swanson, Hoskyn, & Lee, 1999). وبالرغم من عدم تجانس ذوي صعوبات التعلم واختلاف احتياجاتهم إلا أن بعض الخصائص تأتي شائعة عند الكثير منهم يذكر Reid, Lienemann, & Hagaman (2013) بعضها ، كالمشكلات المختلفة في المجالات الأكاديمية والسلوكية والاجتماعية والانفعالية. ولأن صعوبات التعلم توصف بأنها إعاقة غير مرئية (خفية) تبدو فرص المعلمين في التعرف على ذوي صعوبات التعلم قليلة مقارنة بذوي الإعاقات الأخرى، إلا أن بعض الخصائص تسهم في التعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم لعل أبرزها:

1. صعوبة غير متوقعة أو ضعف أكاديمي في مجال أكاديمي واحد أو أكثر.
2. الافتقار لاستراتيجيات التعلم الفعالة مع بروز واضح وصعوبات كبيرة في التذكر، والاستيعاب للنصوص وكذلك في الاستدلال (Vaughn, Bos, & Schumm, 2018).

وإلى جانب المشكلات الأكاديمية لذوي صعوبات التعلم تبرز المشكلات الاجتماعية والانفعالية كواحدة من خصائص ذوي صعوبات التعلم، فالخطيب (2013) ينقل بعض الدراسات والأدلة التي تؤكد بأن الطلبة ذوي صعوبات التعلم هم أكثر عرضة للرفض الاجتماعي من أقرانهم العاديين، كما أن العديد منهم لديهم أصدقاء أقل وأنهم لا يحظون بالمكانة الاجتماعية التي ينبغي أن يكون عليها أقرانهم من نفس مستواهم العمري، إضافة إلى انخفاض مفهوم الذات لدى أعداد كبيرة من هؤلاء الطلبة. كما يمكن الإشارة هنا إلى أن نسبة لا بأس بها من ذوي صعوبات التعلم يعانون من تلك المشكلات الاجتماعية والانفعالية، كما أن تأثير هذه المشكلات قد يستمر لفترات طويلة، وفي هذا الصدد تشير الدراسات والأبحاث في مجال صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي المتعلق بذوي صعوبات التعلم، تشير إلى أنه يغلب على هؤلاء الطلبة: الافتقار للمهارات الاجتماعية، والافتقار للإدراك الملائم للمواقف، إضافة إلى عدم التقبل من الآخرين وصعوبة التكيف الشخصي والاجتماعي (العربي، 2015). ويتحدث Bender (2008) عن الأسباب التي أكسبت البحث في الخصائص الاجتماعية والانفعالية لذوي صعوبات التعلم أهمية بالغة خلال الثلاثين سنة الماضية، منها:

1. يعتبر النمو الشخصي والاجتماعي أمرًا ملحّا في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
2. تؤثر كثير من المتغيرات الشخصية والاجتماعية على التحصيل الأكاديمي.
3. قد ترتبط بعض المتغيرات الشخصية بجودة ونوع العمل المتوقع أن يقدمه معلم التربية الخاصة أو معلم الفصل للطلبة ذوي صعوبات التعلم.
4. توجد بعض البراهين والأدلة على أن المتغيرات الشخصية والاجتماعية تلعب دورا هاما في تشخيص ذوي صعوبات التعلم.
5. إن متغيرات الكفاءة الاجتماعية والانفعالية سوف يستمر تأثيرها على ذوي صعوبات التعلم طيلة مراحل حياتهم.

الطلبة ذوو صعوبات التعلم داخل فصول التعليم العام:

بالعودة مجددًا لقانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA) نلاحظ التأكيد على ضرورة تعليم الطلبة في البيئات الأقل تقييدًا، فسحب الطلبة خارج فصولهم الدراسية يعد أكثر تقييدًا إذا ما قارنا ذلك بدمجهم الكامل في الفصول، ومن

ناحية أخرى يمكن القول بأن الدمج الذي لا يراعي اعتبارات الطلبة الخاصة سيمنع المعلمين من زيادة تعلم الطلبة إلى الحد الأقصى (Swanson, Harris, & Graham, 2014). ولعل واحدة من المهام الأصيلة لمعلمي التربية الخاصة تطوير مستوى معرفة معلمي التعليم العام بكيفية تلبية الحاجات المختلفة والخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة (الخطيب، 2008). كما أنه من الضروري جدًا التأكيد على مفهوم التدريس العادل والذي أثاره شرف (2013) في معرض حديثه عن استراتيجيات التدريس التي ترتكز على أساس أهمية إشراك كل متعلم (عادي، ذو إعاقة) ليكون مشاركًا فعالًا في هذه الاستراتيجيات التي لا تنفذ بعيدًا عن المتعلمين.

إن قرار تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم داخل فصول التعليم بشكل جزئي، أو كامل اليوم الدراسي، يتم من خلال لجنة متعددة التخصصات تضم معلم الصف، ومعلم التربية الخاصة، وربما بعض الأخصائيين كذلك كالأخصائي النفسي، وتعنى هذه اللجنة باتخاذ القرار المناسب حول البديل المناسب للطلبة، لكن ما يجدر ذكره هنا هو أن قرار تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم في فصول التعليم الخاص يلزم تقديم أدلة على تلبية الاحتياجات التعليمية والاجتماعية بشكل أفضل في تلك الفصول (Vaughn & Bos, 2019). ويضع Vaughn & Bos جوابًا للسؤال: لماذا يبدو قرار تعليم ذوي صعوبات التعلم داخل فصول التعليم مهمًا؟ حيث ذكرا بأن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يرغبون في تحقيق النجاحات داخل فصول التعليم كأقرانهم من نفس مستواهم العمري، لكن ذلك يستلزم تقديم الدعم التعليمي والسلوكي لهم.

كما يضيف Lerner & Johns (2015) بعض الفوائد التي قد يحققها تعليم ذوي صعوبات التعلم داخل فصول التعليم العام، حيث ذكرا أن بقاءهم في هذه الفصول يزيد من حظوظ تواصلهم مع أقرانهم، ويجعل الطلبة العاديين أكثر تقبلًا لهم، كما أن مستوى التنسيق بين معلم التربية الخاصة ومعلم الفصل سيبدو بمستوى أفضل.

ولكي نحقق المزيد من النتائج الجيدة بالنسبة لتعليم ذوي صعوبات التعلم داخل فصول التعليم العام يذكر Hallahan et al. (2005) بعض التوصيات التي قد تفضي إلى تجويد تدريس ذوي صعوبات التعلم منها:

1. ضرورة قيام معلم التعليم العام بعمل تقييم ذاتي لاتجاهاته نحو الطلبة المختلفين.
2. ضرورة أن يستخدم المعلم العديد من المواد والأساليب التدريسية الفعّالة.
3. أن يهيئ المعلم مناخًا يحترم اختلافات الأفراد داخل الفصل من خلال تسخير المجلات الحائطية وركن الكتب وجماعات النقاش لخدمة هذا الغرض.
4. تدعيم بيئة التعلم التفاعلية في الفصل.
5. التنويع في أساليب التقييم المستمر.
6. الاشتراك مع المتخصصين والأسر في سبيل الارتقاء بالتعليم المقدم لهؤلاء الطلبة.

كما يقدم Lerner & Johns (2015) بعض الاستراتيجيات العامة والتي تبدو في غاية الأهمية عند التدريس داخل فصول الدمج:

1. ابدأ الدرس الجديد بمراجعة التعلم السابق.
2. أخبر الطلبة الهدف من الدرس.
3. أجلس الأفراد ذوي الإعاقة بالقرب منك.
4. علم جميع الطلبة مهارات الاستذكار ونماذج ذلك.
5. استخدم التعليم المتمايز.
6. لخص ما تم تعلمه بنهاية شرح كل درس.

إن واحدة من الحقائق التربوية المشاهدة هي عدم وجود فصول متجانسة، وهذا يقودنا للاعتراف بجميع أشكال التنوع والاختلافات بين الطلبة، ومع سعي المدارس من الاقتراب من الهدف المتمثل في توفير التعليم لجميع الطلبة داخل الفصول، تُكرس الجهود والطاقات لتطوير مناهج تربوية مناسبة لمقابلة الاختلافات بين الطلبة، كما يجب على المعلمين إعادة التفكير في البيئات التعليمية والاجتماعية بما يسمح للطلبة من تطوير معارفهم ومهاراتهم والقدرة على التفاعل مع كل المواقف (Cohen, Brody, & Sapon-Shevin, 2004).

1. ما هي مناطق الضعف والقوة الأكاديمية التي يظهرها الطلبة؟

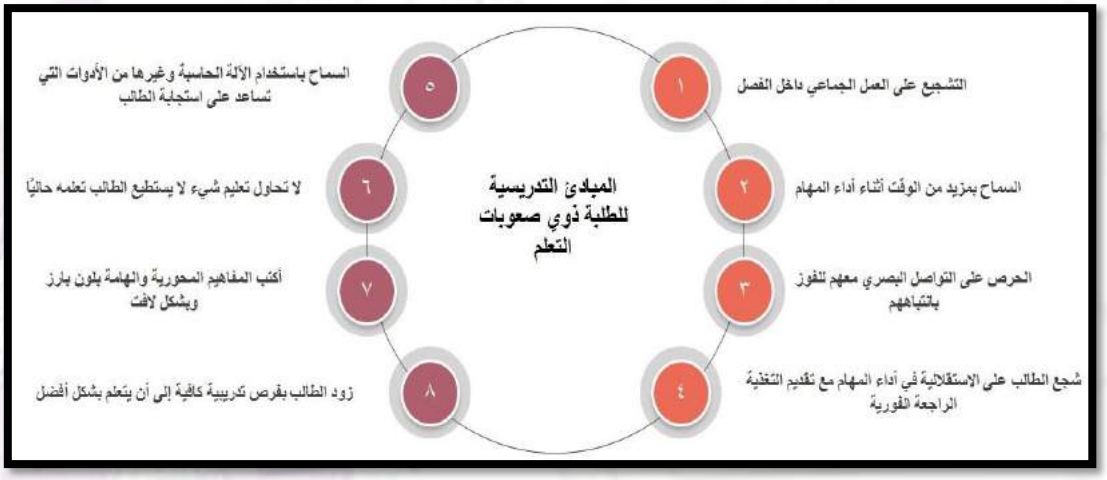
2. كيف يبدو مستوى الطلبة المشتبه بأن لديهم صعوبات تعلم مقارنة مع أقرانهم؟

3. هل قدمت كمعلم تدريسًا فعالا لهؤلاء الطلبة؟ إن كان الجواب: نعم، كيف كانت استجاباتهم إذا؟

4. هل زودت كمعلم هؤلاء الطلبة بالدعم الأكاديمي الإضافي، سواء تمثل هذا الدعم في التعليم في مجموعات صغيرة أو على حدة؟

5. هل قمت كمعلم ببعض التكييفات والاستراتيجيات لهؤلاء الطلبة؟وكيف كان تأثيرها؟

وللوفاء بمتطلبات تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وبخاصة داخل فصول تعليم العام والتي يقضي داخلها ذوو صعوبات التعلم وقتًا طويلًا، يضع القرشي (2012) بعض المبادئ التدريسية التي تساعد على ذلك يوضحها الشكل (1).



الشكل1: المبادئ التدريسية للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

البدائل التربوية لذوي صعوبات التعلم:

حظي المكان الذي يجب أن يتلقى فيه الأفراد ذوو الإعاقة تعليمهم بتركيز متزايد خلال العشرين سنة الماضية، ونتج عن هذا التركيز العديد من التساؤلات:

1. هل يجب أن يتلقى الأفراد ذوو الإعاقة تعليمهم إلى جانب أقرانهم العاديين في الفصول العامة؟
2. هل من الممكن أن يحصل الأفراد ذوو الإعاقة على نتائج أفضل حال تلقيهم التعليم في البدائل الخاصة مقارنة بفصول التعليم العام؟
3. هل يؤثر مكان تقديم الخدمات الخاصة لذوي الإعاقة على شكل وفاعلية هذه الخدمات، أم أن الأمر يبدو سيان سواء قدمت هذه الخدمات في فصول خاصة أو فصول التعليم العام؟ (Bateman, LIoyd & Tankersley, 2015).

طبيعة المكان الذي يتلقى فيه الأفراد ذوو الإعاقة تعليمهم بما في ذلك ذوي صعوبات التعلم يتم تحديده وفق بعض العوامل يحددها Simpson, Rose, & (2013) Bakken:

1. قدرة الطالب على التركيز.
2. المهارات التي يحتاجها الطالب في التعلم.
3. مستوى التعليم الفردي الذي يحتاجه الطالب.
4. الاحتياجات الفريدة والخاصة المتعلقة بالطالب.
5. متطلبات الخطة التربوية الفردية.
6. المرافق المدرسية المتاحة.

ويضيف Simpson et al. (2013) بأنه وإلى جانب تعليم ذوي صعوبات التعلم في فصول التعليم العام يمكن تعليمهم كذلك في غرفة المصادر، والتي توفر تنظيمًا ووظائفًا أكثر اختلافًا من تلك الموجودة في فصول التعليم العام، كما يقوم معلم غرفة المصادر بالتعليم الفردي للطلبة في مجالات مختلفة. ولتوضيح البدائل التربوية للأفراد ذوي الإعاقة يمكن الاستعانة بالجدول (1) الذي يوضح أماكن تعليم ذوي الإعاقة بما فيهم الطلبة ذوي صعوبات التعلم (Vaughn et al.,2018, Figu

جدول1: البدائل التربوية للأفراد ذوي الإعاقة.

البديل التربوي	الوصف
المستوى الأول: فصول التعليم العام مع تقديم الاستشارة من المعلم المتخصص.	يعمل الطالب أكاديميا واجتماعيا في فصل التعليم العام طيلة اليوم الدراسي، ويقدم الأخصائيون الاستشارة لمعلم الفصل ، ودعم الاحتياجات الفردية للطلبة حسب الحاجة.
المستوى الثاني: فصول التعليم العام مع تقديم التعليم التعاوني.	يشترك معلم التربية الخاصة ومعلم الفصل في التخطيط والتدريس لجزء من اليوم الدراسي. وفيما يتعلق بكامل اليوم الدراسي، يتم تضمين الطالب في الفصول الدراسية العامة، حيث يتم تقديم خدمات الدعم.
المستوى الثالث: فصول التربية الخاصة بشكل جزئي.	يتم وضع الطالب في فصل التعليم العام، ويتلقى تعليمه لجزء من اليوم المدرسي في فصل التربية الخاصة، والمعروف عادة باسم غرفة المصادر، وذلك لفترة محددة من الوقت كل يوم.
المستوى الرابع: فصول التربية الخاصة داخل مدارس التعليم العام.	يتم تعليم الطلبة في فصول تعليمية خاصة داخل فناء المدرسة العادية، ويشترك مع طلاب التعليم العام في بعض الأنشطة كالتربية البدنية.
المستوى الخامس: المدارس الخاصة.	يتم تقديم التربية الخاصة للطالب في مدرسة تربية خاصة تخدم عادة الطلبة ذوي الإعاقة فقط.
المستوى السادس: مدارس، مراكز علاج دائمة، التعليم المرتبط بالمنزل.	يتلقى الطالب تعليمه في المنزل، أو يقيم في مدرسة أو مركز علاج يقدمان خدمات التربية الخاصة.

غرفة المصادر

يتلقى ما نسبته (26.6%) من الطلبة ذوي صعوبات التعلم ما بين (21-59%) من الخدمات خارج فصول التعليم العام (Aud et al., 2012). ولعل الحاجة إلى الطرق والأساليب والوسائل التي تتناسب معهم هي ما تجعلهم يتلقون هذه الخدمات خارج فصول التعليم العام؛ وذلك لتنمية وتطوير قدراتهم وهذا ما يتم عادة داخل البديل التربوي المعروف باسم غرفة المصادر (محمد وعواد، 2013). ويستعرض محمد وعواد أنواع غرف المصادر من خلال الإشارة إلى ثلاثة أنواع تتمثل في غرفة المصادر الفئوية، وبين الفئوية، وغير الفئوية. وعن أي أنواع غرف المصادر هذه الأكثر شيوعًا، يشير ماكنمارا (2008) إلى أن غرف المصادر الفئوية هي الأكثر شيوعا حيث أن (80%) من الولايات تطبق هذا النوع من غرف المصادر.

ويسرد سهيل (2012) العديد من الفوائد والإيجابيات التي تنسب لغرفة المصادر وتواجد الطلبة فيها ومن هذه الفوائد والإيجابيات:

1. وجود الطالب في جزء محدد من اليوم الدراسي داخل غرفة المصادر لا يحرمه من التفاعل والاندماج مع زملائه، مما يسهل عليه اكتساب الخبرات والمهارات التي تساعده على التفاعل مع الطلبة العاديين.
2. توافر التعليم المناسب للطالب بشكل فردي ومكثف.
3. التنسيق بين معلم غرفة المصادر ومعلم الصف العادي حول ما يتعلق بتفاعل ذوي صعوبات التعلم داخل الصف العادي.
4. التواجد الدائم للطالب مع رفاقه داخل الفصل العادي يقلل فرصة وصفه بأنه طالب غير عادي.

ولأن موضوع البدائل التربوية بما في ذلك غرف المصادر محط جدل ونقاش وانتقادات مستمرة، فإن ثمة انتقادات وُجهت لغرفة المصادر يوجزها البطاينة والرشدان والسبايلة والخطاطبة (2005) في التالي:

1. الحرج الذي يقف خلفه خروج الطالب من الصف أمام زملائه.
2. فقدان بعض المعلومات التي تعطى داخل الفصل العادي أثناء تواجد الطالب في غرفة المصادر.
3. ضياع الوقت المتمثل في تنقل الطالب من الفصل العادي لغرفة المصادر.

ويمكن معالجة هذه الانتقادات الموجهة لغرفة المصادر من خلال العمل على توعية المجتمع المدرسي بماهية صعوبات التعلم وكيفية التعامل مع طلبة هذه الفئة، إذا ما سلمنا بأن واحدة من أبرز مهام معلم غرفة المصادر التي ذكرها متولي (2017) هي التوعية بصعوبات التعلم. كما أن اتخاذ التدابير اللازمة لخروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم لغرفة المصادر لتعويض ما فاتهم من دروس ومهام داخل فصول التعليم، كإعادة شرح الدروس في وقت مخصص من اليوم الدراسي أو استغلال جماعة الفصل-خاصة المتفوقين منهم- للتعاون مع زملائهم فيما يتعلق بالدروس يساعد في التقليل من الآثار الجانبية لخروج ذوي صعوبات التعلم لغرفة المصادر.

الدراسات السابقة:

سعى الباحثان للبحث عن الدراسات التي تتناول الجوانب الاجتماعية والانفعالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، إضافة لتلك الدراسات التي تُعنى بتعامل المعلمين مع ذوي صعوبات التعلم داخل فصول التعليم العام، لذا يمكن استعراض الدراسات السابقة من خلال المحورين التاليين:

أولا: دراسات حول الجوانب الانفعالية والاجتماعية لذوي صعوبات التعلم

لما لصعوبات التعلم من تأثيرات تتجاوز الجانب الأكاديمي للجوانب الأخرى من شخصية الفرد، فإن زهير (2019) سعى من خلال دراسته للكشف عن تأثير صعوبات التعلم على صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي، من خلال استهدافه (28) طالبًا تم تقسيمهم بالتساوي لمجموعتين، مجموعة تمثل الطلبة العاديين والأخرى تمثل الطلبة ذوي صعوبات التعلم، واستخدم الباحث لتحقيق أهداف دراسته المنهج الوصفي التحليلي وبطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم والتي تتضمن اختبارات فرعية تقيس الصعوبات الاجتماعية والانفعالية (مثل: قصور المهارات الاجتماعية، والسلوك العدواني، والاندفاعية، والانسحابية، والاعتمادية والأكاديمية)، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات (صعوبات على حد تعبير الباحث) السلوك الاجتماعي والانفعالي بين الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم لصالح ذوي صعوبات التعلم.

وفي صعيد مشابه درس الحساني (2015) اتجاهات طلبة الصفوف العامة نحو أقرانهم الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في محافظة جدة، من خلال استبانة مكونة من (25) فقرة، احتوت ثلاثة أبعاد، هي: البعد الانفعالي، والتربوي، والاجتماعي، وذلك من خلال أسئلة غير مباشرة للطلبة، وأظهرت نتائج هذه الدراسة اتجاهات جيدة بشكل عام للطلبة نحو أقرانهم ذوي صعوبات التعلم في المجال الانفعالي، ومدى تقبلهم لهم، وتمثلت أقل الاتجاهات في الاتجاه الاجتماعي والذي ظهر على شكل

سخرية طلبة الصفوف العامة من أقرانهم ذوي صعوبات التعلم، وعدم مبادرتهم لكسب صداقاتهم وودهم. أما أكاديمياً فكانت توقعات الطلبة نحو أقرانهم ذوي صعوبات التعلم متدنية، ويعتقدون أنهم غير قادرين على تحقيق نتائج أكاديمية جيدة، غير أنهم لا يمانعون من التعلم معهم في المواقف التعليمية المختلفة.

ولأن فصول التعليم العام حاضنة لذوي صعوبات التعلم معظم اليوم الدراسي؛ فإن معلمي ومعلمات التعليم العام يمتلكون الدراية الجيدة بحاجات هؤلاء الطلبة، لذا استهدفت دراسة الجديبي (2018) معلمات التعليم العام في مدارس المرحلة الابتدائية المدرج بها برامج صعوبات التعلم، واللاتي بلغ عددهن (108) معلمة للكشف عن الحاجات الإرشادية الأكاديمية، والنفسية، والأسرية، والاجتماعية، والجسمية لذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي المقارن ومقياسًا قامت بإعداده لتحقيق أهداف دراستها، وكشفت الدراسة عن أن الحاجات الإرشادية لذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن جاءت وفق الترتيب التالي: حاجات إرشادية أكاديمية، حاجات إرشادية نفسية، حاجات إرشادية أسرية، حاجات إرشادية اجتماعية، حاجات إرشادية جسمية.

وللوقوف على المهارات الاجتماعية والانفعالية لذوي صعوبات التعلم؛ أجرى خزاعلة (2011) دراسته على (238) طالبًا من ذوي صعوبات التعلم، و (247) طالبًا عاديًا بمدارس الرمثا في الأردن، واستخدم الباحث مقياس مهارات اجتماعية وانفعالية مؤلف من خمسة أقسام: المجال الأكاديمي، مجال الاستقلالية، مجال العلاقة مع الآخرين، مجال مفهوم الذات، مجال ضبط وتنظيم الذات. وقد جاءت نتائج دراسته على النحو التالي: متوسطات درجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مقياس المهارات الاجتماعية والانفعالية كانت دون المتوسط، توجد فروق ذات دلالات إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين موضع المقارنة لصالح الطلبة العاديين.

ولمعرفة فيما إذا كان البديل التربوي للطلبة ذوي صعوبات التعلم قد يحدث فرقًا في الأداء الاجتماعي والانفعالي؛ قام Wiener & Tardif (2004) بإجراء دراسة على (117) طالبًا وطالبة يدرسون في تسع مدارس بكندا بمتوسط أعمار لا يتجاوز (12) عامًا. وكانت البدائل التربوية في هذه الدراسة على النحو التالي: الفصل العادي مع تقديم الدعم، غرفة المصادر، فصول الدمج، فصول التربية الخاصة لتعليم الاستقلال الذاتي. وقد تمت مقارنة الطلبة ذوي صعوبات التعلم في هذه البدائل من عدة نواحٍ تمثلت في: القبول الاجتماعي، عدد الأصدقاء، نوعية العلاقات مع الأصدقاء، مفهوم الذات، الشعور بالوحدة والاكتئاب، والمهارات الاجتماعية والمشكلات السلوكية. وقد جاءت نتائج هذه الدراسة على النحو التالي: كان الطلبة ذوو صعوبات التعلم في فصول الدمج أكثر إيجابية من ناحية الأداء الاجتماعي والانفعالي، وكان الطلبة ذوو صعوبات التعلم الذين يتلقون الدعم داخل الفصول أكثر قبولًا من أقرانهم وأقل مشاكل سلوكية من أولئك الطلبة الذين يُخدمون في غرف المصادر، كما كان لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في فصول الدمج علاقات مرضية بشكل أكبر داخل المدرسة، وكانوا أقل شعورًا بالوحدة وأقل مشكلات سلوكية مقارنة بأولئك الذين يتلقون التعليم في فصول الاستقلال الذاتي.

ثانيا: دراسات حول تعامل معلمي التعليم العام مع ذوي صعوبات التعلم

نظرًا لأن معلمي ومعلمات صعوبات التعلم تقع على عاتقهم مسؤولية الاهتمام بطلبتهم؛ لذا يكون بمقدورهم أن يكشفوا عن واقع التعامل مع ذوي صعوبات التعلم، وقد كشفت القاضي (2019) عن التحديات التي تحول دون تطبيق البرنامج التربوي الفردي بفعالية من خلال عينة قوامها (654) معلمة صعوبات تعلم في مختلف المراحل في الرياض من خلال استبانة خصصت لخدمة أغراض الدراسة، وقد كشفت الدراسة عن عدد من المعوقات لعل أبرزها: عدم وجود معلمة مساعدة داخل الفصل، وعدم وجود تعاون من قبل المعلمات وخاصة معلمات لغتي والرياضيات.

وعلى اعتبار أن أولياء الأمور يمثلون ركنًا هامًا من أركان العملية التعليمية وتمثل وجهات نظرهم وآراؤهم أهمية بالغة في صناعة القرار التربوي، كشفت دراسة الدبابنة (2016) عن مدى رضا أولياء أمور الأطفال ذوي صعوبات التعلم عن مستوى الخدمات المقدمة لهم في غرف المصادر في المدارس العادية ضمن برامج الدمج في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (153) ولي الامر، وتكونت أداة الدراسة من (43) فقرة موزعة على ستة مجالات، وقد أظهرت النتائج أن أكثر الخدمات التي نالت رضا أولياء الأمور تتمثل في الخدمات الاجتماعية السلوكية، في حين كانت أقل الخدمات نيلا لرضا أولياء الأمور تتمثل في كفايات فريق الدمج.

ومن داخل الميدان التربوي استهدف أشكناني (2011) آراء معلمي ومدراء المدارس حول دمج ذوي صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام، وقد بلغت عينة هذه الدارسة (150) من مدراء ومعلمي التعليم العام بمختلف المراحل، تلقى (75%) منهم تدريبًا مسبقًا للتعامل مع ذوي صعوبات التعلم، و(68%) منهم قاموا بتدريس ذوي صعوبات التعلم. وقد كشف المعلمون والمدراء عن عدد من المعوقات منها: قلة خبرة المعلمين في أساليب التعامل مع ذوي صعوبات التعلم، الافتقار للبرامج والأنشطة التي من شأنها تزيد من تفاعل ذوي صعوبات التعلم مع أقرانهم العاديين، وعدم وجود معلمين مؤهلين للتعامل مع ذوي صعوبات التعلم، وأخيرًا عدم مناسبة أساليب التقويم الحالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

التعليق على الدراسات السابقة:

بالعودة للدراسات السابقة التي تم استعراضها، تبدو الحاجة للتركيز على المهارات الاجتماعية والانفعالية لذوي صعوبات التعلم ماسّة وملحّة، فقد رجّحت دراسة زهير (2019) كفّة الطلبة ذوي صعوبات التعلم فيما يتعلق بالصعوبات السلوكية والاجتماعية مقارنة بالطلبة العاديين، وجاءت نتائج دراسة خزاعلة (2011) لتؤكد ما نتحدث عنه، حيث كانت المهارات الاجتماعية والانفعالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم دون المتوسط، وأن متوسطات درجات الطلبة في الصفوف العامة أفضل في المقياس المستخدم في الدراسة، ويزداد التأكيد على الحاجة للاهتمام بالجوانب الانفعالية والاجتماعية عند ذوي صعوبات التعلم من خلال العودة لوجهات النظر التي أُبديت من قبل معلمات التعليم العام في المدارس الملحق بها برامج صعوبات التعلم في دراسة الجديبي (2018)، حيث احتلت الحاجة الإرشادية النفسية المرتبة الثانية من بين ستة احتياجات إرشادية أخرى. ونلاحظ الاهتمام المشترك بين الدراسة الحالية ودراسة Wiener & Tardif (2004) من خلال الربط بين البديل التربوي والجوانب الانفعالية والاجتماعية لذوي صعوبات التعلم. فيما تؤكد دراسة الحساني (2015) أن هناك بعض مظاهر الاتجاهات غير الجيدة من الطلبة في الصفوف العامة تجاه أقرانهم من ذوي صعوبات التعلم الذين يذهبون إلى غرف المصادر، وأن النظرة إليهم على أنهم غير قادرين على تحقيق نتائج جيدة في الجانب الأكاديمي، والذي قد يشعر به الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وينعكس على مفهومهم لذواتهم.

وبالنظر للدراسات في المحور الثاني المعني بمستوى تعامل معلمي التعليم مع ذوي صعوبات التعلم، فإننا نلمس بعض التحديات التي جاءت بها تلك الدراسات والتي قد تقلل من جودة الخدمات المقدمة لذوي صعوبات التعلم في فصول التعليم العام، فدراسة القاضي (2019) تكشف عن عدم تعاون معلمات لغتي والرياضيات، ودراسة أشكناني (2011) تكشف عن قلة خبرة المعلمين في أساليب التعامل مع ذوي صعوبات التعلم، وربما احتاج معلمو التعليم العام للعمل كفريق للخروج بمستوى تعامل مرضي مع ذوي صعوبات التعلم وهذا ما لم نجده إذا ما نظرنا لدراسة الدبابنة (2016) التي أشارت لعدم نيل كفايات فريق الدمج لرضا أولياء الأمور.

منهج الدراسة وإجراءاته:

منهج الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي؛ وذلك لمعرفة تأثير خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم لغرف المصادر أثناء سير اليوم الدراسي من وجهة نظر معلمي ومعلمات التعليم العام وذلك من جوانب عدة، ومستوى تعامل معلمي ومعلمات التعليم العام معهم، ويعرف المنهج الوصفي المسحي بأنه: ذلك المنهج الذي يتم استخدامه لمعرفة آراء الناس حول موضوع محدد وبشكل مباشر (أبو علام، 2014).

مجتمع الدراسة وعينته:

استهدفت الدراسة الحالية جميع معلمي ومعلمات التعليم العام بمدارس جدة الحكومية المدرج بها برامج صعوبات التعلم في (262) مدرسة، في حين كانت عينة الدراسة (160) معلمًا ومعلمة قاموا بالاستجابة على الاستبانة المحددة لهذه الدراسة، ويوضح الجدول رقم (2) الوصف الإحصائي للمشاركين في الدراسة وفق المتغيرات موضع الدراسة.

جدول 2: الوصف الإحصائي لعينة الدراسة.

المتغيرات		العدد	النسبة
مرحلة التدريس	أولية	**64**	**40**
	عليا	**61**	**38**
	متوسطة	**35**	**22**
	المجموع	**160**	**100**
الجنس	ذكور	**77**	**48.1**
	إناث	**83**	**51.9**
	المجموع	**160**	**100**
الدورات التدريبية	دورتان فأقل	**127**	**79**
	من ثلاث دورات الى أربع دورات	**14**	**9**
	خمس دورات فأكثر	**19**	**12**
	المجموع	**160**	**100**

أداة الدراسة:

صـــمم الباحثان اســـتبانة تعنى بالتعرف إلى تأثير خروج الطلبة ذوي صـــعوبات التعلم إلى غرف المصـــادر أثناء سير اليوم الدراسي ومستوى تعامل معلمي ومعلمات التعليم العام معهم، وقد عاد الباحثان للأدب الســـابق وميدان صـــعوبات التعلم لبناء الأداة. وتكونت الاســـتبانة من (23) فقرة موزعة على محورين، المحور الأول يتضـــمن (15) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد البعد الأول: **الجانب الانفعالي** وتضمن (6) عبارات، والبعد الثاني: **الجانب الأكاديمي** وتضـــمن (5) عبارات، والبعد الثالث: **الجانب الاجتماعي** وتضـــمن (4) عبارات، أما المحور الثاني: **تعامل معلمي التعليم العام مع خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم لغرف المصادر** وتضمن (8) عبارات.

الصدق والثبات:

تم التحقق من صـــدق أداة الدراســـة من خلال الصـــدق الظاهري، حيث تم تحكيم الأداة من قبل ثلاثة محكمين، كما تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للأداة من خلال معاملات ارتباط بيرســـون كما هو موضـــح في الجداول (3) و(4) و(5)، أما عن ثبات الأداة فقد عمد الباحثان إلى التالي: معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية كما هو موضح في الجدول (6).

جدول 3: معاملات ارتباط بيرسون بين بنود فقرات أداة الدراسة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

الجانب الانفعالي		الجانب الأكاديمي		الجانب الاجتماعي		تعامل المعلمين مع خروج ذوي صعوبات التعلم	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	**0.867	**7**	**0.918	**12**	**0.983	**16**	**0.952
2	**0.835	**8**	**0.966	**13**	**0.968	**17**	**0.938

3	**0.926	9	**0.926	14	**0.969	18	**0.965
4	**0.976	10	**0.905	15	**0.972	19	**0.974
5	**0.962	11	**0.817			20	**0.976
6	**0.951					21	**0.936
						22	**0.824
						23	**0.774

*معاملات ارتباط دالة عند مستوى دلالة (0.05) **معاملات ارتباط دالة عند مستوى دلالة (0.01)

ويتضح من الجدول (3) أن قيم معاملات الارتباط مفردات الاستبيان وأن معاملات الارتباط تتراوح بين مرتفعة ودالة عند مستوى (0.01) مما يدل على صدق (0.774- 0.983).

جدول 4: معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للأبعاد والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الجانب الانفعالي	**0.983	مرتفعة
الجانب الأكاديمي	**0.971	مرتفعة
الجانب الاجتماعي	**0.982	مرتفعة

جدول 5: معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل محور من محاور الاستبيان والدرجة الكلية للاستبيان بعد حذف درجة المحور من الدرجة الكلية للاستبيان

محاور الاستبيان		معامل الارتباط
المحور الأول	تأثير خروج الطلاب ذوي صعوبات التعلم إلى غرف المصادر	**0.994
المحور الثاني	تعامل معلمي التعليم العام مع خروج الطلاب ذوي صعوبات التعلم لغرف المصادر	*0.335

ويتضح من الجدول (5) أن قيم معاملات الارتباط مستوى (0.05) في المحور الثاني مما يدل على صدق محاور مرتفعة ودالة عند مستوى (0.01) في المحور الأول ودالة عند المقياس

. جدول 6: معاملات ثبات الأداة

الأبعاد	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	مستوى الدلالة
الجانب الانفعالي	0.971	0.944	مرتفعة

الجانب الأكاديمي	0.963	0.926	مرتفعة
الجانب الاجتماعي	0.993	0.994	مرتفعة
الدرجة الكلية للمحور الأول	0.990	0.984	مرتفعة
المحور الثاني	0.973	0.947	مرتفعة

يتضح من الجدول (6) أن معاملات ثبات أداة الدراسة بطريقة التجزئة النصفية تتراوح بين (0.926-0.994)، وقيمة ألفا كرونباخ تتراوح بين(0.963-0.993)، مما يدل على أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الثبات في قياسها لتأثير خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى غرف المصادر من وجهة نظر المعلمين، وفي قياسها لمستوى تعامل المعلمين مع ذلك التأثير.

أساليب المعالجة الإحصائية:

1. الإحصاء الوصفي وذلك من خلال التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات، والانحرافات المعيارية.
2. الإحصاء الاستدلالي وذلك من خلال معامل ارتباط بيرسون، والتجزئة النصفية، ومعامل ألفا كرونباخ، واختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)، واختبار (ت) T-test لمجموعتين مستقلتين.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولا: المحك المعتمد في الدراسة

لتحديد المحك المعتمد في الدراسة قام الباحثان بحساب المدى بين درجات المقياس (4- 1) = 3 ومن ثم تمت قسمته على أكبر قيمه للمقياس للحصول على طول الخلية 3÷4 = 0.75 وبعد ذلك تمت إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس، ليكون محك الدراسة كما هو موضح في الجدول (7)

جدول 7: المحك المعتمد في الدراسة

طول الخلية		درجة التوافر
من	إلى	
1	1.75	منخفض جدا
1.76	2.50	منخفض
2.51	3.25	مرتفع
3.26	4	مرتفع جداً

سؤال الدراسة الأول: ما مدى تأثير خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى غرف المصادر من وجهة نظر معلمي ومعلمات التعليم العام؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول، تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لمعرفة تقديرات معلمي التعليم العام لتأثير خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم من الجوانب: الانفعالية، الأكاديمية، الاجتماعية، ويوضح الجدول (8) نتائج استجاباتهم.

جدول 8: نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على أبعاد المحور الأول

تأثير خروج الطلاب ذوي صعوبات التعلم إلى غرف المصادر من وجهة نظر معلمي التعليم العام	المتوسط	الانحراف	الترتيب	مستوى الدرجة
الجانب الانفعالي	2.36	0.71	2	منخفض
الجانب الاكاديمي	2.55	0.78	1	مرتفع
الجانب الاجتماعي	2.20	0.74	3	منخفض
الدرجة الكلية للمحور الأول	2.16	0.71		منخفض

بالنظر للجدول (8) يتضـــح لنا التأثير المنخفض لخروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى غرفة المصادر من وجهة نظر معلمي التعليم العام بمتوســـط (2.16)، كما أن التأثير الأكاديمي لخروجهم لغرفة المصادر جاء أولًا بمتوسط (2.55)، يليـه التـأثير الانفعـالي بمتوســـط (2.36)، وأخيرا التـأثير الاجتماعي بمتوسط (2.20).

وللتعرف على تقديرات معلمي التعليم العام لتأثير خروج الطلبة ذوي صـــعوبات التعلم إلى غرفة المصـــادر على كامل فقرات المحور الأول، نسـتعرض ذلك من خلال الجدول (9).

جدول 9: نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على فقرات أبعاد المحور الأول

م	المفردات	المتوسط	الانحراف	الترتيب	مستوى الدرجة
	أولا: الجانب الانفعالي				
1	يجد الطالب حرجًا عند مغادرته الفصل ذاهبًا لغرفة المصادر.	2.45	0.86	5	منخفض
2	يبدي الطلبة بعض الإيحاءات التي تدل على السخرية أثناء ذهاب الطلاب ذوي صعوبات التعلم لغرفة المصادر.	2.39	0.80	6	منخفض
3	يبدو على ملامح الطالب عدم السعادة أثناء خروجه من الفصل ذاهبا لغرفة المصادر.	2.26	0.83	10	منخفض
4	يبدي الطالب ممانعة للذهاب لغرفة المصادر ولا يذهب من تلقاء نفسه.	2.29	0.84	9	منخفض
5	يشكو الطالب من عدم شعوره بالراحة وهو يهمّ بالذهاب لغرفة المصادر.	2.26	0.82	10	منخفض

6	يشعر الطالب أنه مختلفًا عن باقي زملائه بسبب ذهابه لغرفة المصادر.	2.48	0.82	3	منخفض
	ثانيا: الجانب الأكاديمي				
7	يفقد الطالب الكثير من المعلومات أثناء غيابه عن الفصل لتواجده في غرفة المصادر.	2.67	0.85	1	مرتفع
8	يبدي الطالب عدم فهمه للدروس التي يشرحها المعلم أثناء غيابه لتواجده في غرفة المصادر.	2.48	0.85	3	منخفض
9	تشكو أسر الطلبة ذوي صعوبات التعلم من تدني مستويات أبنائهم في المواد الأخرى غير التي يظهروا فيها صعوبة بسبب تواجدهم في غرفة المصادر.	2.34	0.75	8	منخفض
10	أظهرت نتائج الطلبة ذوي صعوبات التعلم تدنيا إضافيًا في مستوياتهم منذ التحاقهم بغرفة المصادر.	2.38	0.76	7	منخفض
11	يتعذر الطلبة ذوو صعوبات التعلم بعدم إحضارهم للواجبات والمهام لعدم علمهم بها لتواجدهم في غرفة المصادر.	2.55	0.78	2	مرتفع
	ثالثا: الجانب الاجتماعي				
12	يتسبب خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم لغرفة المصادر في صعوبة تكوينهم لجماعة الأصدقاء.	2.19	0.75	14	منخفض
13	يحرم خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم لغرفة المصادر الطلبة من فرص التفاعل الاجتماعي والاندماج مع أقرانهم.	2.26	0.80	10	منخفض
14	يبدو الطلبة ذوو صعوبات التعلم أقل شعبية من بقية زملائهم بسبب ذهابهم لغرفة المصادر.	2.20	0.74	13	منخفض
15	يبدو الطلبة ذوو صعوبات التعلم أكثر انطوائية من أقرانهم بسبب ذهابهم المتكرر لغرف المصادر.	2.16	0.71	15	منخفض

بالعودة للجدول (9)، نلاحظ التأثير المنخفض لخروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي ومعلمات التعليم العام على كامل فقرات البعد الأول (الجانب الانفعالي) وأن التأثير الأكبر بين فقرات هذا الجانب كان لصالح الفقرة "يشعر الطالب أنه مختلفًا عن باقي زملائه بسبب ذهابه لغرفة المصادر"، ويتبين التأثير المرتفع لخروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم من الجانب الأكاديمي، مع تسجيل تأثير مرتفع في هذا البعد لصالح الفقرتين " يفقد الطالب الكثير من المعلومات أثناء غيابه عن الفصل لتواجده في غرفة المصادر" وَ" يتعذر الطلبة ذوو صعوبات التعلم بعدم إحضارهم للواجبات والمهام

لعدم علمهم بها لتواجدهم في غرفة المصـادر". أما عن الجانب الاجتماعي فتوضـح فقرات هذا البعد التأثير المنخفض لخروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم اجتماعيًا، وسجلت الفقرة " يحرم خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم لغرفة المصادر الطلاب من فرص التفـاعـل الاجتمـاعي والانـدمـاج مع أقرانهم" أعلى المتوسطات في هذا البعد.

سؤال الدراسة الثاني: ما مستوى تعامل معلمي ومعلمات التعليم العام مع خروج الطلبة ذوي صـــعوبات التعلم إلى غرف المصادر في حصصهم؟

للإجابة عن سـؤال الدراسـة الثاني، تم اسـتخدام المتوســطات الحســابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لمعرفة مستوى تعامل معلمي التعليم مع خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم في حصصهم، ويوضح الجدول (10) نتائج استجاباتهم.

جدول 10: نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الثاني

م	المفردات	المتوسط	الانحراف	الترتيب	مستوى الدرجة
1	أحرص على إعادة شرح الدرس للطلبة ذوي صعوبات التعلم في أي وقت آخر من اليوم الدراسي بسبب ذهابهم في حصتي لغرف المصادر.	2.88	0.74	8	مرتفع
2	أحرص على مساعدة الطلبة المتفوقين للطلبة ذوي صعوبات التعلم عند عودتهم من غرف المصادر.	3.17	0.67	5	مرتفع
3	أنسق مع معلم صعوبات التعلم في حال ضرورة بقاء الطالب في الفصل وعدم خروجه لغرفة المصادر.	3.18	0.72	4	مرتفع
4	أراعي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المهام والواجبات التي تعطى في الحصة الدراسية بسبب خروجهم لغرفة المصادر.	3.08	0.68	7	مرتفع
5	أعمل على تصحيح المفاهيم الخاطئة التي قد يكونها طلبة الفصل حول خروج الطلاب ذوي صعوبات التعلم لغرفة المصادر.	3.29	0.63	3	مرتفع جداً
6	أشجع الطلبة ذوي صعوبات التعلم عند ذهابهم/عودتهم من غرفة المصادر.	3.43	0.58	1	مرتفع جداً
7	أحرص على خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم من الفصل بشكل تلقائي دون تنبيههم أو الإشارة لهم بذلك.	3.14	0.68	6	مرتفع
8	أبدي تعاونا مع معلم صعوبات التعلم حال حاجته للطلبة ذوي صعوبات التعلم في حصتي.	3.43	0.56	1	مرتفع جداً
	المتوسط العام	3.20	0.45		مرتفع

نلاحظ من خلال النتائج التي يوفرها الجدول (10) مستوى التعامل المرتفع لمعلمي ومعلمات التعليم العام مع خروج ذوي صعوبات التعلم لغرف المصادر بمتوسط (3.20)، كما حققت الفقرتان " أشجع الطلبة ذوي صعوبات التعلم عند ذهابهم/ عودتهم من غرفة المصادر" و " أبدي تعاونا مع معلم صعوبات التعلم حال حاجته للطلبة ذوي صعوبات التعلم في حصتي" متوسطات استخدام عالية، في حين جاءت الفقرة "أراعي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المهام والواجبات التي تعطى في الحصة الدراسية بسبب خروجهم لغرفة المصادر" بأقل متوسط في هذا المحور.

سؤال الدراسة الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) في تقديرات المعلمين والمعلمات لتأثير خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم لغرف المصادر تعزى لمرحلة التدريس (صفوف أولية، صفوف عليا، المرحلة المتوسطة)؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA؛ لمعرفة الفروق في تقديرات معلمي التعليم العام لتأثير خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم لغرفة المصادر باختلاف مرحلة التدريس والجدول (11) يوضح ذلك:

جدول 11: نتائج تحليل التباين الأحادي للتعرف إلى الفروق في تقديرات المعلمين باختلاف مرحلة التدريس

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات حرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية	
الجانب الانفعالي	بين المجموعات	0.405	2	0.202	0.404	0.669	**غير دالة**
	داخل المجموعات	78.711	157	0.501			
	المجموع	79.116	159				
الجانب الأكاديمي	بين المجموعات	0.594	2	0.297	0.777	0.462	**غير دالة**
	داخل المجموعات	59.988	157	0.382			
	المجموع	60.582	159				
الجانب الاجتماعي	بين المجموعات	0.523	2	0.262	0.720	0.488	**غير دالة**
	داخل المجموعات	57.089	157	0.364			
	المجموع	57.613	159				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.501	2	0.251	0.632	0.533	**غير دالة**
	داخل المجموعات	62.247	157	0.396			
	المجموع	62.749	159				

ويتبين من النتائج الموضحة في الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 في تقديرات معلمي ومعلمات التعليم العام لتأثير خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم لغرف المصادر باختلاف مرحلة التدريس، أي أن المرحلة الدراسية لم تؤثر في تقديرات المعلمين لتأثير خروج ذوي صعوبات التعلم لغرف المصادر.

سؤال الدراسة الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) في تقديرات المعلمين والمعلمات لتأثير خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم لغرف المصادر تعزى للجنس (ذكور، إناث)؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) T-test لمجموعتين مستقلتين، لمعرفة الفروق بين معلمي ومعلمات التعليم العام في تقديرهم لتأثير خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم لغرف المصادر والجدول (12) يوضح ذلك:

جدول 12: نتيجة اختبار(ت) لمجموعتين مستقلتين؛ للتعرف إلى الفروق في تقديرات المعلمين والمعلمات

الأبعاد	الذكور ن(77)		الإناث ن (83)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة	
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف			
الجانب الانفعالي	2.385	0.706	2.331	0.708	0.482	0.631	غير دالة
الجانب الأكاديمي	2.408	0.639	2.412	0.600	0.037-	0.970	غير دالة
الجانب الاجتماعي	2.351	0.613	2.370	0.595	0.204-	0.839	غير دالة
الدرجة الكلية	2.381	0.638	2.371	0.622	0.095	0.925	غير دالة

يتبين من النتائج الموضحة في الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 في تقديرات معلمي ومعلمات التعليم العام لتأثير خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم لغرف المصادر، أي أنه لا اختلافات في تقديرات المعلمين والمعلمات لتأثير خروج طلبتهم وطالباتهن إلى غرفة المصادر.

سؤال الدراسة الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) في تقديرات المعلمين والمعلمات لتأثير خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم لغرف المصادر تعزى للدورات والمحاضرات ذات العلاقة بصعوبات التعلم (دورتان فأقل، 3–4 دورات، 5 دورات فأكثر)؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA؛ لمعرفة الفروق في تقديرات معلمي التعليم العام لتأثير خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم لغرفة المصادر باختلاف عدد الدورات والمحاضرات ذات العلاقة بصعوبات التعلم والجدول (13) يوضح ذلك:

جدول 13: نتائج تحليل التباين الأحادي للتعرف على الفروق في تقديرات المعلمين باختلاف دورات ومحاضرات صعوبات التعلم

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات حرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية	
الجانب الانفعالي	بين المجموعات	0.826	2	0.413	0.828	0.439	غير دالة
	داخل المجموعات	78.291	157	0.499			
	المجموع	79.116	159				
الجانب الأكاديمي	بين المجموعات	1.034	2	0.517	1.364	0.259	غير دالة
	داخل المجموعات	59.548	157	0.379			
	المجموع	60.582	159				
الجانب الاجتماعي	بين المجموعات	0.977	2	0.489	1.355	0.261	غير دالة
	داخل المجموعات	56.635	157	0.361			
	المجموع	57.613	159				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.939	2	0.469	1.192	0.306	غير دالة
	داخل المجموعات	61.810	157	0.394			
	المجموع	62.749	159				

يتبين من النتائج الموضحة في الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 في تقديرات معلمي ومعلمات التعليم العام لتأثير خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم لغرف المصادر باختلاف عدد الدورات والمحاضرات ذات العلاقة بصعوبات التعلم، وهذا يعني أن المحاضرات والدورات لم تكن ذات تأثير في تقديرات المعلمين لتأثير خروج ذوي صعوبات التعلم لغرفة المصادر.

مناقشة النتائج:

اختلفت مشكلة الدراسة الحالية عن جميع الدراسات السابقة؛ إذ تناقش مشكلة الدراسة الحالية تأثير خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى غرف المصادر، وبالمقابل فإن الدراسات السابقة التي استعرضت في هذه الدراسة، كانت تركز على المشكلات الاجتماعية والانفعالية بشكل عام، وبعض المشكلات الأكاديمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، والتي قد تظهر نتيجة تفاعلات الطلبة مع أقرانهم في الصف العام. وأشارت نتائج السؤال الأول في الدراسة الحالية إلى أن تأثير خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى غرف المصادر أثناء سير اليوم الدراسي كان مرتفعاً في المجال الأكاديمي أولاً، فالانفعالي، وأخيرًا الاجتماعي. وربما يعود هذا التأثير على المجال الأكاديمي؛ لأن الحصص الدراسية وقتها قصير إلى حد ما، والتركيز فيها منصب على المناهج الدراسية وتحقيق أهدافها، وبالتالي لا يستطيع الطلبة ذوو صعوبات التعلم تقسيم وقتهم بين الحصة في الصف وغرفة المصادر، كما أن التأثير الأكاديمي يمكن ملاحظته من نواتجه، بعكس الجوانب الأخرى الانفعالية والاجتماعية التي ليس من السهل ملاحظتها، وهذا ما جعل الجانب الأكاديمي في المرتبة الأولى من التأثير بحسب آراء معلمي التعليم العام. وفيما يتعلق بالترتيب الأخير للمجال الاجتماعي فربما يعود الأمر –بحسب اعتقاد الباحثين– للدور الذي يقوم به معلمو صعوبات التعلم لتوعية المجتمع المدرسي بما يتعلق بصعوبات التعلم وخصائص طلابها. ومن مبررات خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى غرف المصادر؛ عدم تلبية التعليم في الصف العام لحاجاتهم الفريدة، وأن هؤلاء الطلبة بحاجة ماسة إلى خدمات متخصصة؛ لكن خروج الطلبة إلى غرف المصادر بأوقات وأيام مجدولة يلقي بظلاله على جوانب أكاديمية أخرى، أو على نفس المشكلة التي يذهب من أجلها الطلبة إلى غرف المصادر، وعلى الحالة الانفعالية والاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. ومع ذلك فقد كان البعد الأكاديمي أكثر الأبعاد التي تأثرت من خروج الطلبة إلى غرف المصادر، وقد كان التأثير الأكاديمي المرتفع كما يعتقد معلمو الصفوف العامة، نظير خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى غرف المصادر أثناء سير اليوم الدراسي فيما يلي: (أ) فقدان الطلبة للكثير من المعلومات، (ب) عدم تسليم الواجبات والمهام، (ج) عدم فهم بعض المهارات الجديدة بسبب وجودهم في غرف المصادر أثناء تدريسها.

إن فقدان الطلبة للمعلومات ينتج بسبب عدم الاستمرار بشكل منتظم في تلقي مهارات المنهاج بشكل متلاحق. كما أن عدم تسليم الواجبات والمهمات بأوقات محددة؛ يفقد المعلم فرصة متابعة تقدم الطلبة، وتقويم مدى إتقان المهارات الجديدة، في حين أن عدم فهم المهارات الجديدة يؤخر تقدم الطلبة أكاديمياً، ويزيد من أعباء معلم الصف العام، وذلك في حال وجد الوقت لإعادة التدريس للطلبة ذوي صعوبات التعلم. وعلى الرغم من أن خروج الطلبة لغرفة المصادر يسهم في التدخل مع بعض التحديات الأكاديمية، فإنه قد يسهم أيضاً في ظهور مشكلات أخرى، وتصبح هذه المشكلات متراكمة مع مرور الوقت، وتظهر الدراسة أن هناك سلبيات يُنصح بتوخي الحذر من آثارها. وتتفق هذه الدراسة مع دراسة الجديبي (2018) التي أشارت إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم بحاجة للإرشاد الأكاديمي كأكثر المجالات الإرشادية بين المجالات المختلفة الاجتماعية والانفعالية. أما الحساني (2015) وجد أن اتجاهات الأقران نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم تُظهر اعتقادهم بأن الطلبة ذوي صعوبات التعلم غير قادرين على تحقيق نتائج جيدة أكاديمياً. وأخيراً تتفق هذه الدراسة مع ما يذكره البطاينة وآخرون (2005) بأن ذهاب الطلبة ذوي صعوبات التعلم لغرف المصادر يتسبب في فقدان للكثير من المعلومات.

أما على الصعيد الانفعالي والذي احتل المرتبة الثانية من حيث تأثير خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى

غرف المصادر أثناء سير اليوم الدراسي، فقد كان التأثير تحديداً فيما يلي: (أ) شعور الطلبة بالاختلاف جراء الذهاب إلى غرف المصادر بخلاف أقرانهم بالصف العام، (ب) الشعور بالحرج نظير الذهاب إلى غرف المصادر. (ج) التعرض للسخرية من قبل الأقران في الصف العام، وحتى لو كانت على سبيل الإيحاءات، فإن هذه المشاعر التي تظهر على الطلبة ذوي صعوبات التعلم، قد تتسبب في تدني مفهوم الذات، وتقليل الدافعية نحو التعلم في غرف المصادر، وقد تمتد أيضاً لتؤثر على الحالة النفسية لدى الطلبة، وتؤدي إلى مشكلات انفعالية كالحزن، والانسحاب، وأحياناً الاكتئاب. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة خزاعلة (2011)، التي وجدت تدني في المجال الانفعالي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتؤيد دراسة Wiener & Tardif (2004) التي وجدت أن الطلبة الذين يتلقون تعليمهم في الصف العام (صفوف الدمج) حققوا درجات أفضل على المقاييس الانفعالية مقارنة من الذين يتلقون تعليماً ببدائل مختلفة. وأخيراً جاء المجال الاجتماعي أقل المجالات تأثراً بخروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى غرفة المصادر أثناء سير اليوم الدراسي، وربما يكون التأثير في هذا المجال فيما يلي: (أ) حرمان الطلبة من التفاعلات الاجتماعية في الحصص التي يذهبون في أوقاتها إلى غرف المصادر، وتقليل الشعبية الاجتماعية. وعلى الرغم من أن هذه الفقرات لم تكن مرتفعة إلا أنها كانت كذلك بين فقرات هذا البعد. والدراسات التي أشارت إلى مشكلات السلوك الاجتماعي عديدة كدراسة زهير (2019) التي أشارت إلى ارتفاع المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم مقارنة بأقرانهم.

أما نتائج السؤال الثاني الذي يتساءل عن تعامل معلمي الصفوف العامة مع تأثير خروج الطلبة إلى غرف المصادر، فكانت مرتفعة، لكن أقل الممارسات التي يقوم بها المعلمون كانت كما يلي: (أ) عدم إعادة شرح الدرس للطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين يتغيبون عن الحصة للذهاب إلى غرف المصادر، (ب) عدم مراعاة الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الواجبات والمهمات، (ج) عدم السماح للطلبة ذوي صعوبات التعلم الذهاب إلى غرف المصادر دون تنبيه. وقد لا يكون من المناسب إلقاء اللوم على معلمي الصفوف العامة عند عدم إعادة تدريس الطلبة عند ذهابهم إلى غرفة المصادر، فالمهام والواجبات على عاتقهم كبيرة ومتعددة، كما يبرز سبب آخر يذكره أشكناني (2011) في دراسته عن التحديات والتي ذكر منها قلة خبرة معلمي التعليم العام في التعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وبما أن عدد الطلبة في الصفوف في محافظة جدة مرتفع، ومتوسط حصص المعلمين غير قليل فقد يكون ذلك أحد المبررات المعقولة –كما يعتقد الباحثان– . ولكن الواجبات والمهمات التي يطالب بها الطلبة ذوو صعوبات التعلم يجب أن يتم مراعاتها، ويجب تدريب الطلبة على الخروج بدون تنبيه كي لا يتم لفت انتباه الطلبة الآخرين بالصف، وتعريض الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى السخرية. وعموماً فإن نتائج الدراسة الحالية، وآراء معلمي الصفوف العامة في هذه الدراسة، لا تتفق مع دراسة القاضي (2019)؛ إذ يعتقد معلمو صعوبات التعلم في دراسة القاضي أن معلمي الصفوف العامة غير متعاونين معهم، مع مراعاة أنها أجريت في محافظة الرياض، والدراسة الحالية في محافظة جدة. وأخيراً، لم تكشف الدراسة عن أي فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الجنس، أو المرحلة الدراسية، أو لمتغير الحصول على الدورات. وهذا يشير إلى أن نتائج الدراسة الحالية هي حالة عامة في المدارس.

التوصيات:

أظهرت نتائج الدراسة الحالية إلى أن تأثير خروج الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى غرف المصادر أثناء سير اليوم الدراسي يلقي بظلاله على المجال الأكاديمي أولاً، فالمجال الانفعالي، وأخيراً المجال الاجتماعي، ويوصي الباحثان بما يلي لتقليل التأثير الأكاديمي: (أ) التنسيق بين معلمي الصفوف العامة ومعلمي صعوبات التعلم قبل ذهاب الطلبة إلى غرفة المصادر، (ب) تقسيم أوقات الحصص بحيث يقضي الطلبة ذوو صعوبات التعلم أجزاءً من الحصة في الصف العام، ثم يذهبون إلى غرفة المصادر في أجزاء أخرى من الحصة، (ج) التخطيط المشترك بين معلم صعوبات التعلم، ومعلمي الصفوف العامة حول تدريس محتوى المناهج التي يذهب الطلبة في أوقاتها إلى غرف المصادر، (د) تقويم مهارات الطلبة

بشـــكل مســـتمر وإعادة تدريس بعض المهارات من خلال المجموعات الصـــغيرة، (هـ) توكل مهام إقرار الواجبات للطلبة ذوي صعوبات التعلم من عدمها لمعلم غرف المصادر. أما على الصعيدين الانفعالي والاجتماعي فتوصي الدراسة ما يلي: (أ) إرشـــاد الطلبة ذوي صـــعوبات التعلم بأهمية الذهاب إلى غرفة المصـــادر، وملاحظة ردود أفعالهم وانفعالاتهم، وتطوير خطط للتدخل مع أي مشـــكلات انفعالية لدى الطلبة ناتجة عن الذهاب إلى غرف المصادر، ، (ب) النقاش المستمر مع الطلبة في الصف العام حول خصائص أقرانهم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وكيفية التعامل معهم، وتطوير نظام عواقب للســـلوك المهين أو التنمر تجاه أقرانهم ذوي صـــعوبات التعلم، (ج) خلق فرص التفاعل الاجتماعي للطلبة ذوي صـــعوبات التعلم مع أقرانهم في الصـــف العام، مع إبراز مواطن القوة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في أي مجال.

وأخيراً فيما يخص تعامل معلمي الصـــف العام مع التأثير الســـلبي لذهاب الطلبة إلى غرف المصـــادر، فتوصـــي الدراسـة بما يلي: (أ) إنشـاء مجموعات صـغيرة لإعادة تدريس أهم المهـارات التي تغيب الطلبة ذوي صـــعوبات التعلم عن حصـصـها لوجودهم في غرف المصـادر، (ب) تدريب الطلبة على الذهاب إلى غرف المصادر دون تنبيه من خلال إشارات محددة، أو من خلال أوقات محددة في الحصـة، (ج) التنسـيق مع معلم صـعوبات التعلم، وتطوير خطط مشـتركة تتضـمن الأهداف الأكاديمية، والواجبات المشـتركة كتوزيع الأهداف، وتخصـيص الواجبات، والاحتياجات المختلفة الانفعالية والسـلوكية والاجتماعية. أما على الصـعيد البحثي فيوصـي الباحثان بإجراء دراســات حول تأثير خروج الطلبة إلى غرف المصادر بمناطق مختلفة في المملكة العربية السعودية، ودراسات حول الإجراءات المتبعة لخروج الطلبة إلى غرف المصـــادر، وجعلها أكثر دقة وتنظيما، وإجراء دراسات حول فاعلية برامج لتطوير مهارات معلمي الصـفوف العامة في التعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

أبو علام، رجاء محمود. (2014). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. القاهرة: دار النشر للجامعات.

أبو نيان، إبراهيم ســعد. (2019). صــعوبات التعلم ودور معلمي التعليم العام في تقديم الخدمات. [طبعة إلكترونيـة مقروءة]. تم الاســترجـاع من موقع: https://www.kscdr.org.sa/ar/node/3067

الإدارة العامة للتربية الخاصة. (2015). دليل معلم صعوبات التعلم. [طبعة إلكترونية مقروءة]. تم الاســترجاع من موقع https://departments.moe.gov.sa/SPED/products/Documents/Teacherldguide.pdf

أشـــكناني، أحمد غلوم. (2011). آراء معلمي ومديري مدارس التعليم العام الحكومية بدولة الكويت حول دمج ذوي صـــعوبات التعلم في مدارس العاديين. مجلة الطفولة والتربية. 3(6). 197-259 مسـترجع من https://search.mandumah.com/Record/335218

البطاينة، أسامة والرشدان، مالك والسبايلة، عبيد والخطاطبة، عبدالمجيد. (2005). صـــعوبات التعلم النظرية والممارسة. عمان: دار المسيرة.

الجديبي، بيان سـامي. (2018). الحاجات الإرشـادية لدى طالبات صـعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن في المرحلة الابتدائية بجدة. *مجلة التربية الخاصـة والتأهيل*. 7(24). 108-148 مسـترجع من https://search.mandumah.com/Record/979720

جرار، عبدالرحمن محمود. (2008). صعوبات التعلم قضايا حديثة. بيروت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الحساني، سامر. (2015). اتجاهات الطلبة العاديين نحو أقرانهم الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية في محافظة جدة. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*. 9 (4).57- 85 مسترجع من https://search.mandumah.com/Record/843863

خزاعلة، أحمد خالد. (2011). المهارات الاجتماعية والانفعالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات. الجامعة الأردنية عمادة البحث العلمي. 38. 272- 389. مسترجع من https://search.mandumah.com/Record/497179

الخطيب، جمال. (2008). التربية الخاصة المعاصرة قضايا وتوجهات. عمان: دار وائل للنشر.

الخطيب، جمال. (2013). مدخل إلى صعوبات التعلم. الدمام: مكتبة المتنبي.

الدبابنة، خلود أديب. (2016). مدى رضا أولياء أمور ذوي صعوبات التعلم عن مستوي الخدمات التربوية المقدمة لأبنائهم في غرف المصادر ضمن برنامج الدمج في الأردن والعوامل المؤثرة في مدي الرضا. *المجلة الأردنية في العلوم العربية*. 12 (2). 269- 286. مسترجع من https://search.mandumah.com/Record/763255

زهير، عمراني. (2019). صعوبات التعلم لدى الطفل المتمدرس وأثرها على صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي. *مجلة الاجتهاد للدراسات القانونية والاقتصادية*. (20). 187-209 مسترجع من https://search.mandumah.com/Record/944321

سهيل، تامر فرح. (2012). صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق.[طبعة إلكترونية مقروءة].تم الاسترجاع من موقع http://askzad.com/viewer?service=4&imageName=IgeADjM3gBZArcoI9LVXlA..&imageCount=176

شرف، عبد العليم محمد. (2014). فلسفة التدريس العادل لذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: الآفاق العربية.

العدل، عادل محمد. (2013). صعوبات التعلم وأثر التدخل المبكر والدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

العربي، حمزة السيد. (2015). مقدمة في صعوبات التعلم. القاهرة: دار الفكر العربي.

القاضي، نفلاء علي. (2019). التحديات التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*. (7). 145- 170 مسترجع من http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=242229

القرشي، أمير إبراهيم. (2012). التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة بين التصميم والتنفيذ. القاهرة: عالم الكتب.

القمش، مصطفى والجوالدة. (2016). صعوبات التعلم رؤية تطبيقية. عمان: دار الثقافة.

ماكنمارا، باري. (2008). غرفة المصادر: دليل معلم التربية الخاصة. [زيدان السرطاوي، إبراهيم أبو نيان، مترجم]. الرياض: جامعة الملك سعود. (تاريخ النشر الأصلي: 1989).

متولي، فكري لطيف. (2017). دراسة الحالة في مجال صعوبات التعلم. [طبعة إلكترونية مقروءة]. تم

الاسترجاع من موقع
http://askzad.com/viewer?service=4&imageName=KwhWx4HHvw5YWNb9ZYR40w..&imageCount=186

محمد، عادل وعوّاد. (2013). مدخل إلى صعوبات التعلم. الرياض: الناشر الدولي.

وزارة التعليم السعودية. (2015). الدليل التنظيمي للتربية الخاصة. [طبعة إلكترونية مقروءة]. تم الاسترجاع من موقع
https://departments.moe.gov.sa/SPED/Documents/RegulatoryGuide.pdf

Arabic References:

Abo Allam, R. M. (2014). Methods of Research in Psychological and Educational Sciences (in Arabic). Cairo: Dar Annasher.

Abo Nyan, I. S. (2019). Learning Disabilities and General Education Teachers' Role in Submitting Services (in Arabic). [DX Reader Version]. Retrieved from https://www.kscdr.org.sa/ar/node/3067

Addababnh, K. A. (2016). Degree of parents' Satisfaction about the Level of Educational Services Provided to Children with Learning Disabilities in Resource Rooms within the Mainstreaming Program in Jordan and Factors Influencing their Satisfaction (in Arabic). Jordan Journal in Arabic Sciences, 12(2), 269- 286.

Al- Adl, A. M. (2013). Learning Disabilities and Effect of Early Intervention and Educational Inclusion for People with Special Needs (in Arabic). Cairo: Dar Al-Kitab Al- Hadeeth.

Al- Arabi, H, A. (2015). Introduction in Learning Disabilities (in Arabic). Cairo: Dar Al- Fkr Al- Arabi.

Al- Bataynah, O., Arrashdan, M., Assbaylah, O., & Al- khatatbah, A. (2005). Learning Disabilities Theory and practice (in Arabic). Amman: Dar Al- Masirah.

Al- Hassani, S. (2015). Attitudes of Regular Students toward their Peers with Learning Disabilities in Governmental Elementary Schools In The Province of Jeddah (in Arabic). International Interdisciplinary Journal of Education, 9(4), 57- 85.

Al- Jodiby, B. S. (2018). Counseling Needs for Students with Learning Disabilities from Teachers Perceptions at Primary Stage in Jeddah (in Arabic). Journal of Special Education and Rehabilitation,7(24), 108- 148.

Al- Khatib, J. M. (2008). Contemporary Special Education Issues and Directions (in Arabic). Amman: Dar Waeil.

Al- Khatib, J. M. (2013). Entrance to Learning Disabilities (in Arabic). Dammam: Al- Motanbi Bookstore.

Al- Qaadi, N. A. (2019). Challenges Facing the Implementation of the Individual Educational Program for Female Students with Learning Disabilities (in Arabic). The Arab Journal of Disability and Talent Sciences, (7), 145- 170.

Al- Qamsh, M. & Al- Jwaldh. (2016). Learning Disabilities Applied Vision (in Arabic). Amman: Dar Athaqafh.

Al- Qurashi, A. I. (2012). Teaching for People with Special Needs between Design and Implementation (in Arabic). Cairo: Aalm Al- Kotob.

Ashkinani, A. G. (2011). The Views of Teachers and Principals of Public Schools in Kuwait on Merging Students with Learning Difficulties in Regular Schools (in Arabic). Journal of Education and Childhood, 3(6), 197- 259.

Jarrar, A. M. (2008). Learning Disabilities New Issues (in Arabic). Beirut: Al- Falah Bookstore.

Khouzaalah, A. K. (2011). Social and Emotional Skills for Children with Learning Disabilities and Its Relation to Some Variables (in Arabic). Deanship of Scientific Research at Jordan University, 38, 272- 389.

(2012).The condition of education 2012[DX Reader Version]. Retrieved from https://nces.ed.gov/pubs2012/2012045.pdf

Bateman, B., LIoyd, J., & Tankersley, M. (2015). Enduring Issues In Special Education: Personal Perspectives. New York: Routledge.

Bender, W. N. (2008). Learning disabilities: characteristics, identification, and teaching strategies. Boston: Pearson Education.

Cohen, E. G., Brody, C. M., & Sapon-Shevin, M. (2004). Teaching cooperative learning: the challenge for teacher education. Albany: State University of New York Press.

Cortiella, C. & Horowitz, S. H. (2014). The State of Learning Disabilities: Facts, Trends and Emerging Issues. New York: National Center for Learning Disabilities.

Fletcher, J., Lyon, G. R., Fuchs, L., & Barnes, M. A. (2007). Learning disabilities: from identification to intervention. New York: The Guilford Press.

Hallahan, D., Kauffman, J., Lloyd, J., Weiss, M., & Martinez, E. (2005). Learning disabilities: foundations, characteristics, and effective teaching. Boston: Pearson Education.

Learning Disabilities Association of America. (2020). New to LD. Retrieved 17 April 2020, from https://ldaamerica.org/support/new-to-ld/#defining.

Lerner, J. W., & Johns, B. (2012). Learning disabilities and related mild disabilities: characteristics, teaching strategies, and new directions. Erscheinungsort nicht ermittelbar: Wadsworth.

Lerner, J. W., & Johns, B. H. (2015). Learning disabilities and related disabilities: strategies for success. Stamford, CT: Cengage Learning.

Mitchell, D. (2008). What Really Works in Special and Inclusive Education. New York: Routledge.

Mcnamara, B. (2008). The Resource Room A Guide for Special Education (in Arabic). (Zidan Assratawi, Ibrahim Abo nyan, Translators). Riyadh: King Saud University. (The original publish date: 1989).

Mohammed, A. & Awwad. (2013). Entrance to Learning Disabilities (in Arabic). Riyadh: Annasher Addwaly.

Mtwally, F. L. (2017). Case Study in Learning Disabilities (in Arabic). [DX Reader Version]. Retrieved from http://askzad.com/viewer?service=4&imageName=KwhWx4HHvw5YWNb9ZYR40w..&imageCount=186

Sharaf, A. M. (2014). Philosophy of Fair Education for People with Special Needs (in Arabic). Cairo: Al- Afaaq Al-Arabiah.

Suhail, T. (2012). Learning Disabilities between Theory and Implementation (in Arabic). [DX Reader Version]. Retrieved from http://askzad.com/viewer?service=4&imageName=IgeADjM3gBZArcoI9LVXlA..&imageCount=176

The General Administration for Special Education. (2015). The Guide of Learning Disabilities Teacher (in Arabic). [DX Reader Version]. Retrieved from https://departments.moe.gov.sa/SPED/products/Documents/Teacherldguide.pdf

The Saudi Ministry of Education. (2015). The Regulatory Guide for Special Education (in Arabic). [DX Reader Version]. Retrieved from https://departments.moe.gov.sa/SPED/Documents/RegulatoryGuide.pdf

Zuhair, O. (2019). Learning Difficulties of the School Child and their Impact on the Social & Emotional Behavior Disorder (in Arabic). Al- Ejtihad Journal for Legal and Economic Studies, (20), 187- 209.

ثانياً: المراجع الانجليزية

Aud, S., Hussar, W., Johnson, F., Kena, G., Roth, E., Manning, E.,…Zhang, J.

Mittler, P. (2000). Working towards inclusive education. London: D. Fulton Publishers.

Nachazel, T., & Yohn, C. (2012). The condition of education 2012. Washington, D.C.: U.S. Dept. of Education, National Center for Education Statistics.

Reid, R., Lienemann, T., & Hagaman, J. (2013). Strategy Instruction for Students with Learning Disabilities. New York: Guilford Publications.

Simpson, C. G., Rose, C. A., & Bakken, J. P. (2013). Placement of Students with Learning Disabilities. Learning Disabilities: Identification, Assessment, and Instruction of Students with LD Advances in Special Education, 24, 75–91. doi: 10.1108/s0270-4013(2013)0000024007

Swanson, H. L., Harris, K. R., & Graham, S. (2014). Handbook of learning disabilities. New York, London: The Guilford Press.

Swanson, H. L., Hoskyn, M., & Lee, C. (1999). Interventions for students with learning disabilities: a meta-analysis of treatment outcomes. New York: Guilford.

Vaughn, S., & Bos, C. S. (2019). Strategies for teaching students with learning and behavior problems. New York: Pearson.

Vaughn, S., Bos, C. S., & Schumm, J. S. (2018). Teaching students who are exceptional, diverse, and at risk in the general education classroom. New York, NY: Pearson.

Wiener, J., & Tardif, C. Y. (2004). Social and Emotional Functioning of Children with Learning Disabilities: Does Special Education Placement Make a Difference? Learning Disabilities Research and Practice, 19(1), 20–32. doi: 10.1111/j.1540-5826.2004.00086.x.

Wong, B. Y. L. (2004). Learning about learning disabilities. Amsterdam: Elsevier Academic Press.

Zigmond, N. (2003). Where Should Students with Disabilities Receive Special Education Services? The Journal of Special Education, 37(3), 193–199. doi: 10.1177/00224669030370030901.

الانسجام في الخطاب القرآني دراسة نصية في سورة يونس

(قُدم للنشر في 2020/4/7، وقُبل للنشر في 2020/5/9)

د. جوزاء مفلح ضيغم العنزي
أستاذ مساعد قسم اللغة العربية
كلية الآداب والفنون - جامعة حائل
Dr. Jawzaa Mefleh Dhughayim Al enizy
Assistant Professor at Department of Arabic
College of Arts and Literature, University of Hail

الملخص

يقوم البحث بدراسة الانسجام النصي في الخطاب القرآني من خلال سورة يونس، والكشف عن الحلقة الرابطة لمعانيها وجملها، ويهدف البحث إلى إبراز جوانب الإعجاز البياني، من خلال دراسة مظاهر الانسجام في السورة، وتطبيق آليات الدرس اللساني الحديث عليها، والكشف عن أبرز المعالم النصية في السورة، ويعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد توصل البحث إلى عدة نتائج من أهمها: بين آيات سورة يونس تناسب وتآخٍ وتناغٍ، مما يحقق لها وحدة بيانية معجزة، ويجمع بين آياتها محور رئيس، ويربط بينها وبين آياتها علائق داخلية وثيقة، وبين آياتها وجملها معاقد، يتولى كل معقد بيان قضية من قضاياها، ويجمع بين القصص في السورة هدف مشترك وغاية واحدة، كما توظف البنية الزمنية والمكانية في السورة توظيفًا دقيقًا بما يحقق الانسجام والتكامل مع بناها القصصية وغير القصصية، كما يأتي الحوار في قصة يونس متآزرًا مع تقنية السرد الوصفي للأحداث والشخصيات، مما يؤدي إلى اكتمال دلالة القصة الكلية. ومن أهم التوصيات: التوسع في دراسة مظاهر الانسجام في غيرها من سور القرآن الكريم.

الكلمات المفتاحية: الانسجام، سورة يونس، البنية الزمنية، البنية الدراسة النصية.

Abstract:

Research topic is Studying the textual harmony in the Quranic discourse through chapter of Junah, Studying the textual harmony in the Quranic discourse through chapter of Junah, On the level of all Surah topics; revealing the ring that linking its meanings and sentences.

The research aims to highlight the aspects of the graphic miracle by studying the Manifestations of harmony in chapter of Junah, applying the modern linguistic lesson mechanisms to the Quranic discourse, taking into account the privacy and sacredness of the Qur'an; revealing the most textual features in chapter of Junah.

The research adopts the descriptive analytical method.

The research reached several results, the most important of them are between the verses of chapter of Junah, there is connections, brotherhood and harmony, what made it a miraculous and surprising graphic unit, This harmony combined its verses with a major axis that closely linked the proportional relationships of internally. And among its verses and sentences, there are links linking it with its overall meanings .

The stories in chapter of Junah have a common goal and one aim as well as it use the temporal and spatial structure precise use to achieve harmony and complementarity, with its structure narrative and non-narrative in the chapter. Dialogue also comes in Junah's story, in synergy with the descriptive narrative technique of events and characters, which leads to the completion of the overall significance of the story.

The most important recommendations:

Expanding the study of aspects of harmony in the rest of the Holy Quran.

Key words: harmony, Chapter of Junah, temporal structure, spatial structure, textual features

المقدمة:

القرآن الكريم هو كتاب الله تعالى الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه، ولا يخلق على كثرة الرد، ولا تنقضي عجائبه، ولا يشبع منه العلماء، وكلما اقتربوا منه، ازدادوا له تشوقا، واقتربوا من فيوضاته، واستضاءوا بنوره.

ومن الدراسات التي اهتم بها العلماء التناسب في البيان القرآني، وامتدادا لمسيرة العلم في هذا الجانب، أقدم هذه المساهمة حول الانسجام النصي في سورة يونس، والكشف عن الحلقة الرابطة لمعانيها وجملها.

مشكلة الدراسة:

عند تدبُّر سورة يونس وإمعان النظر فيها يلفت الانتباه تعدد الموضوعات والقصص، ومع ذلك لا يشعر التالي لها بأي اضطراب أو انقطاع، فكل سورة من القرآن تُعد وحدة متماسكة تدور على محور ثابت، ويقع السؤال: ما العلاقة التي تنتظم موضوعات سورة يونس المتعددة؟ وكيف نفسّر تسمية السورة باسم نبي الله يونس –عليه السلام– رغم أن قصته جاءت في آية واحدة؟ وما التقنيات التي ساعدت على هذا الانسجام والتماسك في سورة يونس؟

حدود البحث:

تقف الدراسة بين يدي الخطاب القرآني في البحث وراء مظاهر الانسجام في سورة يونس.

أهداف الدراسة:

1. بيان مكامن الترابط والتعالق في سورة يونس.
2. إبراز التقنيات التي أعطت الخطاب القرآني هذا التماسك البديع من خلال دراسة سورة يونس.
3. كشف جوانب الإعجاز البياني من خلال دراسة مظاهر الانسجام في سورة يونس.
4. الوقوف على أبرز المعالم النصية في سورة يونس.

منهج البحث:

اعتمد البحث المنهج الأسلوبي في إبراز طبيعة الترابط النصي، وآلياته في سورة يونس.

إجراءات البحث:

اتبعت في هذا البحث عددًا من الإجراءات العلمية المعروفة، منها:

- عزو الآيات القرآنية إلى سورها.
- توثيق النصوص والأقوال والنقول من مصادرها المعتمدة.
- رسم الآيات بالرسم العثماني بما يتوافق ورواية حفص، مع ذكر السورة ورقم الآية داخل النص.

الدراسات السابقة:

1- دراسة العايدي (2013) هدفت إلى بيان التماسك والتلاحم في سورة يونس من خلال دراسة بعضٍ من وسائل الترابط في السورة، وهي: الإحالة، والحذف. وهذا النوع من الدراسة يتعلق بالدراسات النحوية، بخلاف دراستي فإنها تقوم على الترابط الدلالي والتماسك المعنوي.

2 – دراسة الهاشمي (2016) تناول الباحث سورة يونس دراسة لغوية في ضوء علم المناسبة.

وقد اهتمت هذه الدراسة بالوقوف على تناسب السورة مع ما قبلها وما بعدها وتناسب مطلع السورة مع خاتمتها، تناسب الأسلوب والمتشابه اللفظي، وتناسب التشكيل الصوتي والبنية الصرفية، وتناسب التركيب النحوي والمفردة اللغوية. أما دراستي فتتناول الانسجام في سورة يونس في ضوء علم اللسانيات مع مراعاة خصوصية الخطاب القرآني.

خطة البحث:

تحتوي خطة البحث على مقدمة، وتمهيد، وثلاثة مباحث، وخاتمة؛ تتناول المقدمة التعريف بالموضوع، وأهميته، وأسباب اختياره، وأهدافه، ومنهج الدراسة، والدراسات السابقة، وخطة البحث. ويتناول التمهيد تعريف الانسجام في اللغة والدراسات القرآنية واللسانية، ويتناول المبحث الأول بنية اسم السورة، ويتناول المبحث الثاني البناء القصصي في سورة يونس، ويتناول المبحث الثالث الأدوات المحققة للانسجام في سورة يونس، وتتناول الخاتمة أبرز النتائج التي توصل إليها البحث، وأهم التوصيات. هذا وأسال الله –تعالى– أن يكون هذا البحث نافعًا، وأن يجعله خالصًا لوجهه الكريم.

التمهيد:

مفهوم التماسك النصي: التماسك النصي من المصطلحات التي ظهرت في إطار لسانيات النص، ومن العسير تحديد مفهوم عام للتماسك النصي؛ وذلك لتداخله مع مجموعه من المصطلحات التي تعبر عنه، وتبرز الإشكالية في تفريق العلماء بين مصطلحات تدل على التماسك

الشكلي ، كالاتساق أو السبك، ومصطلحات تدل على التماسك الدلالي ، كالانسجام أو الحبك، بينما بعض العلماء اتفقوا على أن تسمية التماسك تطلق على النوعين؛ التماسك الشكلي والتماسك الدلالي، كما حددوا عناصر ومعايير تؤدي إلى تماسك النص، ولا يشترط تحققها جميعا في النص (أبو زنيد، 2010: 26).

مفهوم الانسجام

الانسجامُ في اللغة: جاء في معجم مقاييس اللغة "السين والجيم والميم أصل واحد، وهو صب الشيء من الماء والدمع، يقال: سَجَمت العين دمعها، وعين سجُوم ودمع مسجُوم، ويقال: أرض مسجُومة، ممطورة" (ابن فارس، 1979: 3-137)، وأورد ابن منظور في مادة (سَجَمَ): "سَجَمَتْ العين الدمع والسحابة الماء وسجمه سجمًا، وسجمانًا: وهو قطرات الدمع وسيلانه، قليلاً كان أو كثيرًا، وانسجم الماء والدمع، فهو منسجم إذا انسجم أي: انصب (1414: 281/11).

إن المستقصي للمعاني المتعلقة بمادة (سَجَمَ) يجد أنها تدور حول القطران والصب والسيلان، وهذه المفردات توحي بالتتابع والانتظام وعدم الانقطاع في الانحدار، وإذا ربطنا هذه المعاني بالكلام نجد الانسجام هو أن يأتي الكلام منحدرًا كتحدُّر الماء المنسجم (المصري، 1963: 429).

التماسك والانسجام في الدراسات القرآنية:

إن الصفة الجوهرية التي حوّلها دارسو الإعجاز – على اختلاف مدارسهم وتعدّد رؤاهم وتباين أبعادهم– هي مسألة النظم والضمّ والانسجام والتآلف؛ ويذهب الجرجاني إلى أن من أهم وجوه الإعجاز والمزيّة موقع الأجزاء بعضها من بعض واستعمال بعضها مع بعض (1992: 55-56) ويقول الرازي: "إن القرآن كما أنه معجز بحسب فصاحة ألفاظه وشرف معانيه، فهو–أيضًا– بسبب ترتيبه ونظم آياته" (1420: 140/4)، فبنية الخطاب القرآني بنية محكمة متينة متماسكة، ذات أجزاء متلاحمة، يبلغ التلاحم والترابط فيه الذروة والمنتهى، بالإضافة إلى أن "أكثر لطائف القرآن مُودعة في الترتيبات والروابط" (1420: 110/10).

فالسورة القرآنية طائفة مستقلة من آيات القرآن ذات مطلع ومقطع، ذات معانٍ متنوعة يجمعها رباط وثيق، ومطلع السورة وختامها بمنزلة الحدود التي تحد بآياتها، فتجعل لها شخصيتها التي تميزها عن غيرها من السور الأخرى، وما تضمه من مواضيع وقضايا ومعانٍ مرصوصة متكاملة كتراص لبنات البناء الواحد، متساوٍ في الجودة والحسن، متآلف في نسيجه، وهذا مظهر من مظاهر الإعجاز. والحديث عن الجمع بين الموضوعات المتعددة والنسيج الواحد المتماسك أحد دلائل الإعجاز الذي دار في كتب القدماء والمحدثين.

الانسجام في الدراسات اللسانية:

يعد مصطلح الانسجام جانبًا من الجوانب المهمة في دراسة النص، فالانسجام أو الحبك: هو أحد المعايير النصية التي حددها دي بوجراند، ورتبها وفق تسلسل تنازلي على هذا النحو: الاتساق، الانسجام، والقصد، والقبول، والإعلامية، الموقفية، التناص، منها ما هو متصل بصميم النص، وهما معيارا الاتساق والانسجام، ومنها ما هو متصل بمستعمليه (قطبي الإرسال والتلقي)، وهما معيار القصد، والقبول، والإعلامية، ومنها ما هو متعلق بخارج النص مثل معياري الموقفية والتناص (1998: 101-109).

فالانسجام يأتي بعد الاتساق –الذي يرصد وسائل التماسك الشكلي (اللفظي)–، ويعنى بظاهر النص ودراسة الوسائل التي تحقق خاصية الاستمرار اللفظي، أما الانسجام فيهتم برصد شبكة من العلاقات الظاهرة والخفية التي تحقق الترابط في النص.

ورغم أن الاتساق سابق على الانسجام إلا أن الانسجام أعمق من الاتساق، وهذا ما أكد عليه دي بو جراند، فالاتساق مرتبط بالنص فقط؛ في حين أن الانسجام مرتبط بالنص ومتلقيه (بوجراند، 1998: 101-109). ومسألة فصل الاتساق والانسجام في الدراسات النصية مسألة نظرية إجرائية، وإلا فهما لا يعرفان الانفصال بل يشكّلان ثنائية يتشكل من خلالهما النص.

المبحث الأول: بنية اسم السورة

يعد العنوان في الدراسات النقدية المعاصرة من أهم العتبات النصية الموازية المحيطة بالنص، وله وظائف متداخلة، منها: الوظيفة الإحالية، والوظيفة الإيحائية التلميحية، والوظيفة التحديدية، والجمالية، والمرجعية، والتكثيفية، فالعنوان بنية

"ذات وظائف رمزية مُشفرة بنظام علاماتي دال على عالم من الإحالات..." (دفة، 2000: 40).

هذا بالنسبة للعنوان في النصوص الأدبية، وغيرها من النصوص الأخرى، أما الخطاب القرآني فيدرس في ضوء خصوصيته وربانيته، خطاب إلهي كامل متكامل شامل، دال على مرسله -المخاطب- ودال على ذاته، ودال على متلقيه. ودراسة اسم سورة كريمة مختلفة عن دراسة عنوان نص بشري، فأسماء سور القرآن الكريم التوقيفية منها والاجتهادية على حدٍ سواءٍ أسماء منتقاة بدقة، دالة على متونها،... منبئة عن مضمونها، وموحية بمقاصدها وأهدافها.

ولكن هل ندرس اسم السورة على أنه جزء من بنية السورة؟ هل لمجمع مدارات السورة وملتقى محاورها دلالة محورية؟ هل يمكن جعله نصًا في نصوص ونصوصًا في نص؟ هل لاسم السورة مقاصد ثانوية في مقصد أعم؟ هل القراءة المتكاملة والتأويل العميق يُمكن من الاهتداء إلى معرفة الموضوع الجوهري، ومركز الثقل والدلالة المركزية؟ هل المعنى الكلي مركوز في بنية العنوان ومتحجب وراء لغتها المكثفة؟

هذه الأسئلة جوابها نعم، ويعد الإمام البقاعي من أبرز علماء التفسير الذين تدبّروا علاقة اسم السورة بمقصدها، فهو يرى أن للاسم أهميته الكبرى في معرفة ما بداخل النص من مضامين؛ وذلك بقوله: "اسم كل سورة مترجم عن مقصودها؛ لأن اسم كل شيء يظهر المناسبة بينه وبين مسماه، عنوانه الدال إجمالاً على تفصيل ما فيه" (البقاعي، 1995: 12/1).

وقد تحدّث في هذا الموضوع كل من الإمام الزركشي، والإمام السيوطي، وابن عاشور، وغيرهم. وفي الوقت الحاضر كثرت الدراسات التي تناولت أسماء السور، وسلكت مسلك الإمام البقاعي في ذلك، فدرست الاسم بوصفه جزءاً من بنية الخطاب القرآني، وأن كل سورة تضع دلالتها ومقاصدها في تسميتها.

أما رشيد الحمداوي، فيرى أن اسم السورة الذي جاء في حديث الرسول صلى الله عليه وسلم يستأنس فيه لمعرفة مقصود السور، ولا يمكن التوصل إلى دلالة الاسم على ذلك إلا بعد تدبُّر السورة كاملة، وليس كما فعل البقاعي في تطبيقه على سور القرآن، ويعلق على مسلك البقاعي قائلاً: "هذا المسلك طريق بديع في استكشاف مقصود، غير أن تطبيق البقاعي له على جميع السور لا يخلو في بعضها من شيء من التكلُّف، فهو في كثير من الأحيان لا يستهدي باسم السورة لمعرفة مقصودها، وإنما يلتمس وجه المناسبة بينهما بعد أن يتوصل إليه" (2007: 40).

أما محمود سعد توفيق، فيرى أن اسم السورة التوقيفي أحد روافد استبصار المقصود الأعظم، ويرى أن لتعدد أسماء السورة التوقيفية دلالة على عظمِ مقصودها؛ فإن كل اسم من أسمائها ناظر إلى وجه من وجوه مقصودِها، بل دعا إلى إقامة علم فقه أسماء سور القرآن الكريم (2011: 564).

ومن هنا نصل إلى عدة أمور يجب مراعاتها عند دراسة اسم السورة، هي:

1. الأخذ باسم السورة التوقيفي المثبت عن الرسول صلى الله عليه وسلم.
2. مراعاة خصوصية الخطاب القرآني، وعدم تطبيق جميع وظائف العنوان في الدراسات المعاصرة.
3. مراعاة أن استنباط مقصود السورة أمر اجتهادي، يختلف من باحث إلى آخر، يحتمل الصواب والزلل.
4. اعتبار اسم السورة أحد الروافد عند استنباط مقصود السورة الكريمة، وأهدافها بعد تدبُّرها كاملة.
5. قد تمتلك السورة الواحدة أكثر من تسمية، ومع ذلك يبقى الانسجام بين التسميتين والنص الكلي، وتبقى العلاقة بينهما تكاملية.

اسم سورة يونس:

سورة يونس من السور المكية التي تتميز بجوها الخاص، وإيقاعاتها وظلالها عن القرآن المدني، السور المكية موضوعها الذي تدور حوله العقيدة، إلا أن لكل سورة وحدة بيانية معجزة.

فالموضوع الرئيس في سورة يونس هو الموضوع العام للقرآن المكي، وهو الدعوة إلى التوحيد، وتأسيس عقيدة سليمة، وبيان حقيقة الألوهية والعبودية، أما سائر القضايا الأخرى التي تعرضت لها السورة، كقضية الوحي، وقضية الآخرة، وقضية الرسالات السابقة، فقد جاءت في ضوء بيان حقيقة الألوهية والعبودية، وتعميق مدلولها في حياة البشر.

قال تعالى: "فَلَوْلَا كَانَتْ قَرْيَةٌ آمَنَتْ فَنَفَعَهَا إِيمَانُهَا إِلَّا قَوْمَ يُونُسَ لَمَّا آمَنُوا كَشَفْنَا عَنْهُمْ عَذَابَ الْخِزْيِ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَمَتَّعْنَاهُمْ إِلَى حِينٍ" [يونس: 98]. يقول البقاعي: "فدل قطعًا على أن الآتي به هو الله الذي آمنوا به؛ إذ لو كان غيره لكان إيمانهم به موجبًا للإيقاع بهم، ولو عذبوا كغيرهم لقيل: هذه عادة الدهر، كما قالوا: قد مسّ آباءنا الضرّاء والسرّاء، ودلّ ذلك على أن عذاب غيرهم من الأمم إنما هو من عند الله؛ لكفرهم، لما اتسق من ذلك؛ طردًا بأحوال سائر الأمم من أنه قبول التوبة" (1995: 411).

فجاء اسم السورة رامزًا هامسًا عن الموضوع الرئيس غير مصرح به؛ لأن ما حدث في قصة يونس وقومه دليل على وحدانية الله، وأنه لا شريك له في شيء من أمره، فكما دلّت على الأنس بتوحيد الله وعبادته وهدايته، وبما أن يونس اسم توقيفي للسورة، فإن الإمساك بدلالاته وإيحاءاته لا يتم ولا يكتمل إلا بعد دراسة بنيته المعجمية في هدى سياقاتها.

والجذر اللغوي لكلمة "يونس" يحمل دلالات كثيرة ومنها، "أنس" الهمزة والنون والسين أصل واحد، وهو ظهور الشيء، وكل شيء خالف طريقة التوحش، قالوا: "الأنس خلاف الجن" وسموا لظهورهم، يقال: (آنست الشيء) إذ رأيته. قال تعالى: {فَإِنْ آنَسْتُمْ مِنْهُمْ رُشْدًا} [النساء: 6] (1979، 145/1).

أما الفيروز آبادي فيرى أن يونس اسم أعجمي فيه ثلاث لغات: ضم نونه وفتحه وكسره، وقيل فيه: إنه مشتق، وزنه (يفعل) من آنس يُؤنس إيناسًا بمعنى: أبصر، قال تعالى: {آنَسَ مِنْ جَانِبِ الطُّورِ نَارًا} [القصص: 29]، وقيل: من الأنس ضد الوحشة سمّي به لأنسه بطاعة الله، أو لأنه أبصر رشده في العبادة (1973: 53/6). نلحظ ثمة انسجامًا ومواءمة فريدة من نوعها بين ما تمدنا به المعجمات من معانٍ وبين الجو العام للسورة ومحورها الرئيس، وموضوعاتها الثانوية، والعظات والعبر في ضوء المؤشرات السياقية لإيمان قوم يونس قبل فوات الوقت من عدة جهات:

تتناسب دلالة الأنس والظهور والإبصار مع مقام كون الإيمان بالله وتوحيده منجيا من عذاب الدنيا والآخرة، ومع مقام التحذير من اللهو والغفلة والتكذيب، ففوات الوقت قبل الإيمان يعرض الإنسان للعذاب، كما حدث مع يونس وقومه الذين أبصروا الحق فتابوا، وكشف عنهم العذاب، فأنسوا بعفو الله.

وتنسجم دلالة الأنس والظهور مع مقام الترويح وإيناس الرسول صلى الله عليه وسلم بأن الأمل موجود في قومك من خلال الإشارة إلى سبب نجاة قوم يونس، ففي هذه الآية الكريمة "عزاء للنبي، وتسرية عنه، مما يعتمل في نفسه من هموم على أهل هذه القرية التي يأبى عليه أهلها، وهم أهله وعشيرته، أن يستجيبوا له، وأن يأخذوا طريق النجاة الذي يدعوهم إليه" (الخطيب، 1390: 1085/10) وتأتي هذه التسرية للرسول بأن لايضيق صدرك وأن رسالتك ستظهر رغم تكذيب وعناد كفار قريش، بل أقسم الله في قوله تعالى: {لَقَدْ جَاءَكَ الْحَقُّ مِنْ رَبِّكَ} [يونس: 94].

إذن فتسمية السورة باسم يونس– عليه السلام– مشيرة إلى ما تميّز به قوم يونس عليه السلام، بأنهم نجوا من العذاب بسبب إيمانهم قبل فوات الأوان بنزول العذاب بهم وتوبة نبي الله –عليه السلام– في بطن الحوت، والأنس بطاعة الله وعفوه، بأن توحيد الله هو سبب للنجاة من عذاب الله، فاسم يونس يعد بذلك نصًّا اختزلت فيه دلالات متعددة منسجمة مع سياقات السورة الكريمة التي تدور حول الأنس والظهور والإبصار، ومما يدل على ذلك قوله تعالى في خاتمة السورة: {وَاتَّبِعْ مَا يُوحَى إِلَيْكَ وَاصْبِرْ حَتَّى يَحْكُمَ اللَّهُ وَهُوَ خَيْرُ الْحَاكِمِينَ} [يونس: 109]، فاتباع الوحي والصبر على ما يلاقي في سبيل الله سبب للنصر، كما أن في هذه الآية الكريمة إيناساً وتسريةً لرسول الله مما لقي من قومه، وتثبيتا له بألا يستعجل كما استعجل يونس مع قومه، فسياقات السورة وجوها العام ينسجم مع مضموني يونس: بيان الأنس والظهور والإبصار كما يلي:

الأنس: أنس المؤمن بطاعة الله وتوحيده، أنس بالتوبة قبل فوات الأوان ونزول العذاب إيناس للنبي محمد –صلى الله عليه وسلم– بقصة يونس وقصص الأنبياء.

الظهور والإبصار: ظهور الحق وكشف العذاب بسبب توحيد الله، وإبصار الحقيقة وهي الإيمان بالله وحده دون سواه قبل نزول العذاب، وظهور الدعوة ورفعة شأن الأمة والإسلام.

وبالتالي نجد هاتين الدلالتين تسيران في أنحاء السورة، وتبرزان مع قضية تعالجها السورة الكريمة، حيث نتلمس في كل

آية إشارة وإحالة إلى مضمون التسمية، وذلك أن السورة الكريمة التي أتت تسميتها لنبي الله يونس، الذي تفرّد قومه دون جميع الأمم بأنهم نجوا من عذاب الله، بعد أن تابوا قبل فوات الأوان، لتكون قصته عليه السلام ملتقى لدلالات السورة بأكملها ومركز الخطاب فيها، كما نجد الانسجام بين التشكيلة الصوتية للفظة يونس، وبين موضوعها، وبين الجو العام لسورة يونس يسير في إيقاع سلس هادئ.

المبحث الثاني: البناء القصصي في سورة يونس

القصة فن أدبي تهواها النفوس، وتخاطبها بطريقة تتلاءم مع طبيعتها، فلا تثقل عليها بتوجيه مباشر لتلك العبر والعظات، بل توحي به إيحاءً، من خلال سرد تجارب الأقوام السابقة، والقصة القرآنية تمتاز بكثرة إيحاءاتها وغزارة دلالاتها وقيمها، بجانب جمال لغتها ورقي أساليبها، فكل قصة من قصص القرآن ذات هدف جوهري، منسجم مع هدف وسياق سورتها، فالقصة وسيلة من وسائل القرآن الكريم في الدعوة.

والقصة القرآنية ذات غرض ديني فهي "حقيقة الوقوع، واقعية الأحداث تسجل تاريخًا للحضارات زمانا ومكانا وأقوامًا" (دفة، 2000: 231)، كما أنها تسعى إلى التربية، الروحية، والفكرية، والنفسية، والاجتماعية، والسياسية السليمة للمجتمع والفرد، مع متانة بنائها ومنهجها المتكامل المتسق في الشكل، المنسجم في البعد الدلالي.

وللبناء القصصي مقومات متماسكة متداخلة متوقف أحدها على الآخر، تسهم في تحقيق الانسجام في الخطاب القرآني الذي يوظف كل عنصر حسب أهميته بالقدر الذي يناسب القصة ويحقق هدف السورة. ومن تلك المقومات:

أولًا: البناء الزمني

يعد الزمان أحد العناصر المهمة في القصة، فهو يؤدي دورًا كبيرًا في صياغة شكلها وتحديد إطارها الخارجي، فالزمن هو الذي يجمع العناصر السردية؛ لأن "حضوره في النص يجعله مشخصًا دلاليًا ومكونًا معماريًا يوضح شكل الوحدة السردية، ويُحمِل الوحدات السرديات طابع الكلية والحركة والانسجام، كما يسعى إلى إضفاء درجة من المعقولية والمنطقية على المنجز القصصي" (البنا، 2009: 44).

والزمن في القصة القرآنية لا يظهر بشكل مباشر بل من خلال السياق القرآني والمعنى العام، و"هو أحد العناصر الإجرائية المشكلة للحمة الخطابية في القصة القرآنية. فالخطاب القرآني مختلف عن أي كلام آخر، ومن ذلك توظيفه لتقنية الزمن، الذي يبرز "منذ لحظة التواصلية الأولى المجسدة في آية (اقرأ) التي هي زمن مفتوح على التوالد، مما أكسب المتن القرآني شرعية التأصيل والتأسيس" (مزاري، 2001: 114).

الخطاب القرآني خطاب رباني صالح لكل زمان، فالزمنية القرآنية تتجاوز حدود الزمن التقويمي الإنساني، فمهما نُظر وحُددت ماهيته، لا يمكن التوصل لمعرفة خباياه واستكناه زمنيته، فهو أعمق مما نتصوّر في تجاوز الأزمنة البشرية، خالقًا له زمانًا خاصًا تستدعيه خصوصية الخطاب القرآني، التي تجاوزت حدود الفكر الإنساني، زمنية إعجازية وظفت بشكل خاص توظيفًا قائمًا على الانسجام والتماسك البديع، فالزمان في القصة القرآنية يبدأ قبل الزمان الإنساني، قال تعالى:{مَا أَشْهَدْتُهُمْ خَلْقَ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَلَا خَلْقَ أَنْفُسِهِمْ وَمَا كُنْتُ مُتَّخِذَ الْمُضِلِّينَ عَضُدًا}. [الكهف: 51].

أبرز أنواع الزمان في القرآن:

1–الزمن الكوكبي: وبهذا الزمان تتحدد أعمار الأفراد ومراحل السن، وتتحدد به العبادات اليومية والسنوية، وتاريخ الأمم الإنساني (مطاوع، 2006: 75). في قوله تعالى: {هُوَ الَّذِي جَعَلَ الشَّمْسَ ضِيَاءً وَالْقَمَرَ نُورًا وَقَدَّرَهُ مَنَازِلَ لِتَعْلَمُوا عَدَدَ السِّنِينَ وَالْحِسَابَ مَا خَلَقَ اللَّهُ ذَلِكَ إِلَّا بِالْحَقِّ يُفَصِّلُ الْآيَاتِ لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ (5) إِنَّ فِي اخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ وَمَا خَلَقَ اللَّهُ فِي السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَّقُونَ} [يونس: 5-6]، وقوله تعالى: {هُوَ الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ اللَّيْلَ لِتَسْكُنُوا فِيهِ وَالنَّهَارَ مُبْصِرًا إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَسْمَعُونَ }[يونس:67]

2–الزمان النفسي (أمندولا، 1997: 137-138): وهو زمان يعتمد على إحساس الإنسان وشعوره نحو أحداث معينة، وهو زمان إنساني محض، فلكل إنسان زمن نفسي خاص به؛ لذلك سُمّي أيضًا بالزمان الإنساني، والزمان الذاتي؛ لأنه يصف الإحساس الإنساني الداخلي تجاه مدة زمنية معينة.

وفي القرآن مواضع كثيرة نجد فيها تقدير النفس الإنسانية للزمن، وإحساسها به، وفي سورة يونس يصور الخطاب القرآني الكريم التقدير الخاطئ من قبل الكفار للوقت

الذي قضوه في الحياة الدنيا، قال تعالى: {وَيَوْمَ يَحْشُرُهُمْ كَأَنْ لَمْ يَلْبَثُوا إِلَّا سَاعَةً مِنَ النَّهَارِ يَتَعَارَفُونَ بَيْنَهُمْ قَدْ خَسِرَ الَّذِينَ كَذَّبُوا بِلِقَاءِ اللَّهِ وَمَا كَانُوا مُهْتَدِينَ} [يونس: 45].

فالكفار يظنون أنهم لبثوا ساعة من النهار، وهذا تقدير خاطئ لإحساسهم النفسي تجاه هذه الدنيا التي قضوها باللهو واللعب والغرق بالشهوات.

وكما أن الزمن الطويل يتضاءل أمام الإحساس النفسي لأسباب، كذلك الزمن القصير يطول ويصعب في وقت معين، كما حدث مع الطاغية فرعون لحظة غرقه، قال تعالى: {وَجَاوَزْنَا بِبَنِي إِسْرَائِيلَ الْبَحْرَ فَأَتْبَعَهُمْ فِرْعَوْنُ وَجُنُودُهُ بَغْيًا وَعَدْوًا حَتَّى إِذَا أَدْرَكَهُ الْغَرَقُ قَالَ آمَنْتُ أَنَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا الَّذِي آمَنَتْ بِهِ بَنُوا إِسْرَائِيلَ وَأَنَا مِنَ الْمُسْلِمِينَ (90) آلْآنَ وَقَدْ عَصَيْتَ قَبْلُ وَكُنْتَ مِنَ الْمُفْسِدِينَ}، فالخطاب القرآني يصور الإحساس الإنساني للطاغية فرعون لحظة غرقه، كيف تلاشى الجبروت والطغيان أمام هذه اللحظة التي اقترب فيها من الموت، وليس أمامه إلا الاستلام والخنوع.

الأنساق الزمنية في سورة يونس:

الخطاب القرآني يطوي الأزمنة طيا، ويضمر أغلب حيثيات القصة، مكتفيًا بذكر مواطن العبرة والعظة فيها، وبالتالي تأتي الأنساق الزمنية مختلفة من سورة إلى أخرى حسب ما يقتضيه السياق القرآني، والنسق الزمني المسيطر في سورة يونس النسق المتتابع، والذي تتخلله عدة تقنيات زمنية.

النسق المتتابع:

هو: أن تتماسك حلقات القص بارتباط اللاحق بالسابق منها، وهي في تماسكها وترابطها تعتمد على تقديم الأحداث، وسردها وفقًا لترتيب وقوعها، فهذا النسق يقوم على تفكير منظّم ومرتّب، فالأحداث تتوالى وتتصاعد مع وجود رابط بينها. ويظهر النسق المتتابع في القصص المذكورة في سورة يونس المحقق أعلى درجات الانسجام والتماسك الدلالي، وهذا النسق المتتابع يبدو جليًّا في قصة نوح عليه السلام، في قوله تعالى: : {وَاتْلُ عَلَيْهِمْ نَبَأَ نُوحٍ إِذْ قَالَ لِقَوْمِهِ يَا قَوْمِ إِنْ كَانَ كَبُرَ عَلَيْكُمْ مَقَامِي وَتَذْكِيرِي بِآيَاتِ اللَّهِ فَعَلَى اللَّهِ تَوَكَّلْتُ فَأَجْمِعُوا أَمْرَكُمْ وَشُرَكَاءَكُمْ ثُمَّ لَا يَكُنْ أَمْرُكُمْ عَلَيْكُمْ غُمَّةً ثُمَّ اقْضُوا إِلَيَّ وَلَا تُنْظِرُونِ (71) فَإِنْ تَوَلَّيْتُمْ فَمَا سَأَلْتُكُمْ مِنْ أَجْرٍ إِنْ أَجْرِيَ إِلَّا عَلَى اللَّهِ وَأُمِرْتُ أَنْ أَكُونَ مِنَ الْمُسْلِمِينَ (72) فَكَذَّبُوهُ فَنَجَّيْنَاهُ وَمَنْ مَعَهُ فِي الْفُلْكِ وَجَعَلْنَاهُمْ خَلَائِفَ وَأَغْرَقْنَا الَّذِينَ كَذَّبُوا بِآيَاتِنَا فَانْظُرْ كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الْمُنْذَرِينَ} [يونس: 71-73].

لقد تتابعت وتسلسلت الأحداث، فأظهرت النبي نوح -عليه السلام- بعد أن دعا قومه، فآمن منهم القليل والبقية استثقلوا دعوته، بل كبر عليهم إقامته بينهم وتذكيره لهم، ومع ذلك فهو متوكل على الله، مستمر بدعوته، فكانت العاقبة له ومن آمن معه بالنجاة، أما عاقبة المكذّبين فكانت الغرق، وقد تسلسلت الأحداث واحداً تلو الآخر مع وجود رابط بينها بشكل دقيق، وهذا ما أظهرته القصة على وجازتها من خلال العرض الذي أبرز عقبة المشركين بمشهد حي في غاية الدقة والبلاغة من حيث الأداء والتعبير.

وفي قصة موسى الممتدة آياتها، والتي جاءت مُكثفة في أحداثها، تنتقل من مشهد إلى آخر في إجمال مقصود، من قول تعالى: {ثُمَّ بَعَثْنَا مِنْ بَعْدِهِمْ مُوسَى وَهَارُونَ إِلَى فِرْعَوْنَ وَمَلَئِهِ بِآيَاتِنَا فَاسْتَكْبَرُوا وَكَانُوا قَوْمًا مُجْرِمِينَ} [يونس: 75] إلى قوله تعالى: {وَلَقَدْ بَوَّأْنَا بَنِي إِسْرَائِيلَ مُبَوَّأَ صِدْقٍ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ فَمَا اخْتَلَفُوا حَتَّى جَاءَهُمُ الْعِلْمُ إِنَّ رَبَّكَ يَقْضِي بَيْنَهُمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ فِيمَا كَانُوا فِيهِ يَخْتَلِفُونَ} [يونس: 93]، نلحظ أن الأحداث من مشهد بعثة النبي موسى -عليه السلام- والتحدي والتكذيب من فرعون، وبعدها يتنامى الصراع شيئًا فشيئًا من خلال الحوار الذي يصوره لنا الخطاب القرآني الكريم، وتتوالى الأحداث من المباراة بين موسى -عليه السلام- والسحرة، وإيمان البعض من بني إسرائيل في سر وخفاء خوفا من بطش فرعون، ودعاء موسى على فرعون إلى أن بلغت الأحداث مشهد انتصار الحق على الباطل والعاقبة التي تنتظر فرعون وجنوده، وهو مشهد اتباع فرعون وجنوده لنبي الله وغرقهم في وسط البحر. ونلحظ أن السرد القصصي للأحداث أتى وفق هذا الترتيب المتتابع المنطقي الذي يضفي على الأحداث الإثارة المناسبة، محققة التماسك والانسجام الرائع.

أولا: التقنيات الزمنية في البناء القصصي لسورة يونس

أولاً: تقنيات المفارقة السردية

1-الاسترجاع:

تقنية زمنية يستطيع السارد من خلالها العودة إلى زمن سابق (فتحي، 1986: 14)، أي: أن الزمن السردي يكون متأخرًا عن زمن القص، والقصة القرآنية تسرد عن طريق

الاسترجاع قياسًا إلى زمن الوحي. وللاسترجاع في القصة القرآنية نمطان "استرجاع بالقياس إلى زمن الوحي واسترجاع بالقياس إلى زمن القراءة وهذا الزمن الأخير زمن مستمر، "يمثل فيه القارئ مخاطبًا وبالتالي فاعلاً في سياق السرد القرآني نفسه" (يوسف، 2010: 119). هذا النسق تتداخل فيه الأحداث فيتقدم المستقبل على الماضي أو الحاضر على الماضي، ليغدو بذلك نسقًا يمزج بين الماضي والحاضر (الطحان، 2008: 85).

نجد هذا النسق الزمني في استرجاع الخطاب القرآني الكريم وتذكيره للنبي صلى الله عليه وسلم بقصة يونس –عليه السلام– في قوله تعالى: {فَلَوْلَا كَانَتْ قَرْيَةٌ آمَنَتْ فَنَفَعَهَا إِيمَانُهَا إِلَّا قَوْمَ يُونُسَ لَمَّا آمَنُوا كَشَفْنَا عَنْهُمْ عَذَابَ الْخِزْيِ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَمَتَّعْنَاهُمْ إِلَى حِينٍ (98) وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لَآمَنَ مَنْ فِي الْأَرْضِ كُلُّهُمْ جَمِيعًا أَفَأَنْتَ تُكْرِهُ النَّاسَ حَتَّى يَكُونُوا مُؤْمِنِينَ} [يونس: 98-99]. لقد جاءت قصة يونس هنا في سياق زمني عصيب تمر فيه الدعوة لتخفف عن الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم الذي يرى من صدود قومه، فبعد أن ذكرت عاقبة الأقوام السابقة من العذاب، جاءت قصة يونس وقومه تبعث الأمل في قلب رسولنا الكريم في أيمان قومه. فالسرد يتضمن السيرورة الزمنية المتمددة من الماضي إلى الحاضر، ومن الحاضر إلى المستقبل فقصة يونس تتضمن بشارة للحاضرين في عصر الرسالة، وبشارة للإنسان في الزمن المستقبل.

2–الاستباق:

هو قص أحداث سابقة لأوانها، والاستباق القبلي، ويطلق عليه: الإحالة والاستشراف والتلميح للمستقبل، والإعلان والقفز والتطلع، وجميعها تحمل معنى الإرهاص والإشارة والإيماء (فتحي، 1986: 108) ويأتي معادلاً للاسترجاع، محققًا معه التكامل للبناء القصصي، ومن ذلك استباق أحداث يوم القيامة ويوم الحساب، ومن ذلك قوله تعالى في قصه عن المؤمنين في الجنة: {دَعْوَاهُمْ فِيهَا سُبْحَانَكَ اللَّهُمَّ وَتَحِيَّتُهُمْ فِيهَا سَلَامٌ وَآخِرُ دَعْوَاهُمْ أَنِ الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ} [يونس: 10]. وكل استباق في القص القرآني هو استباق إلى زمن القراءة مهما كان توقيتها.

ثانياً: تقنيات الحركة السردية

كما ذكرنا آنفًا أن الزمن السردي للقصة القرآنية هو سرد اختزالي، يطوي الأزمنة، مكتفيًا بذكر مواطن العبرة وما ينسجم مع هدف السورة ومقصدها، والمدة الزمنية ويطلق عليها: الإيقاع الزمني والاستغراق الزمني (يوسف، 2010: 119؛ عزام، 2005: 109). تشهد حركات زمنية سردية تحقّق التفاعل بين وحدات القصة، وتحقّق الانسجام والتكامل، وتحدث تغييرات عدة من تعجيل وتسريع لحركة الزمن السردي أو إبطاء له، وهي تأتي ضمن الأنساق الزمنية.

1–الخلاصة:

الخلاصة ويطلق عليها أيضًا؛ التلخيص، والمجمل، والإيجاز، تعمل هذه التقنية على إجمال وإيجاز زمن الخطاب، فهي تُلخّص الأحداث والوقائع دون الخوض في تفاصيلها، بحيث يمر الزمن سريعًا على الأحداث بتركيز وإيجاز، وهي سمة مطردة في السرد القرآن للقصة الذي ينتقي الأحداث المناسبة والمركزة التي تخدم هدف السورة ومقصودها. ومن ذلك ذكر الرسل الذين جاؤوا بعد نوح عليه السلام، في جملة واحدة اختزلت كل الأحداث من تفاصيل ذكر الأنبياء ومن بعث لهم وتكذيبهم لهم، قال تعالى بعد قصة نوح عليه السلام: {ثُمَّ بَعَثْنَا مِنْ بَعْدِهِ رُسُلًا إِلَى قَوْمِهِمْ فَجَاءُوهُمْ بِالْبَيِّنَاتِ فَمَا كَانُوا لِيُؤْمِنُوا بِمَا كَذَّبُوا بِهِ مِنْ قَبْلُ كَذَلِكَ نَطْبَعُ عَلَى قُلُوبِ الْمُعْتَدِينَ} [يونس: 74].

2–الحذف:

من تقنيات تسريع السرد، بحيث يتم حذف أزمنة من غير التعرض لتفاصيلها وهي تحقق بلاغة الإيجاز على مستوى السرد، وهي خاصية نصية محققة للانسجام، وسمة من سمات الخطاب القرآني، فعبارته مكثفة، وكلماته ثرية بدلالاتها، غنية بإيحاءاتها التي أوجزت بين ثناياها أزمنة وأحداثًا مختلفة. هذه التقنية تبدو واضحة وجلية في سورة يونس، ومن ذلك قصة نوح –عليه السلام– التي حذف منها حدث غرق السفن الذي فصّل في سور أخرى، قال تعالى: "وَاتْلُ عَلَيْهِمْ نَبَأَ نُوحٍ إِذْ قَالَ لِقَوْمِهِ يَا قَوْمِ إِن كَانَ كَبُرَ عَلَيْكُم مَّقَامِي وَتَذْكِيرِي بِآيَاتِ اللهِ فَعَلَى اللهِ تَوَكَّلْتُ فَأَجْمِعُواْ أَمْرَكُمْ وَشُرَكَاءكُمْ ثُمَّ لاَ يَكُنْ أَمْرُكُمْ عَلَيْكُمْ غُمَّةً ثُمَّ اقْضُواْ إِلَيَّ وَلاَ تُنظِرُونِ. فَإِن تَوَلَّيْتُمْ فَمَا سَأَلْتُكُم مِّنْ أَجْرٍ إِنْ أَجْرِيَ إِلاَّ عَلَى اللهِ وَأُمِرْتُ أَنْ أَكُونَ مِنَ الْمُسْلِمِينَ. فَكَذَّبُوه فَنَجَّيْنَاهُ وَمَن مَّعَهُ فِي الْفُلْكِ وَجَعَلْنَاهُمْ خَلاَئِفَ وَأَغْرَقْنَا الَّذِينَ كَذَّبُواْ بِآيَاتِنَا فَانظُرْ كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الْمُنذَرِينَ" [يونس: 71. 73]

وكذلك في قصة موسى فيبدؤها السياق من مرحلة التكذيب والتحدي، دون ذكر المدة التي تسبق هذه الأحداث. قال تعالى: "ثُمَّ بَعَثْنَا مِن بَعْدِهِم مُّوسَى وَهَارُونَ إِلَى فِرْعَوْنَ وَمَلَئِهِ بِآيَاتِنَا فَاسْتَكْبَرُواْ وَكَانُواْ قَوْمًا مُّجْرِمِينَ فَلَمَّا جَاءهُمُ الْحَقُّ مِنْ عِندِنَا قَالُواْ إِنَّ هَذَا لَسِحْرٌ مُّبِينٌ. قَالَ مُوسَى أَتَقُولُونَ لِلْحَقِّ لَمَّا جَاءكُمْ أَسِحْرٌ هَذَا وَلاَ يُفْلِحُ السَّاحِرُونَ. قَالُواْ أَجِئْتَنَا لِتَلْفِتَنَا عَمَّا وَجَدْنَا عَلَيْهِ آبَاءنَا وَتَكُونَ لَكُمَا الْكِبْرِيَاء فِي الأَرْضِ وَمَا نَحْنُ لَكُمَا بِمُؤْمِنِينَ. وَقَالَ فِرْعَوْنُ ائْتُونِي بِكُلِّ سَاحِرٍ عَلِيمٍ. فَلَمَّا جَاء السَّحَرَةُ قَالَ لَهُم مُّوسَى أَلْقُواْ مَا أَنتُم مُّلْقُونَ. فَلَمَّا أَلْقَواْ قَالَ مُوسَى مَا جِئْتُم بِهِ السِّحْرُ إِنَّ اللّهَ سَيُبْطِلُهُ إِنَّ اللّهَ لاَ يُصْلِحُ عَمَلَ الْمُفْسِدِينَ. وَيُحِقُّ اللّهُ الْحَقَّ بِكَلِمَاتِهِ وَلَوْ كَرِهَ الْمُجْرِمُونَ. فَمَا آمَنَ لِمُوسَى إِلاَّ ذُرِّيَّةٌ مِّن قَوْمِهِ عَلَى خَوْفٍ مِّن فِرْعَوْنَ وَمَلَئِهِمْ أَن يَفْتِنَهُمْ وَإِنَّ فِرْعَوْنَ لَعَالٍ فِي الأَرْضِ وَإِنَّهُ لَمِنَ الْمُسْرِفِينَ. وَقَالَ مُوسَى يَا قَوْمِ إِن كُنتُمْ آمَنتُم بِاللّهِ فَعَلَيْهِ تَوَكَّلُواْ إِن كُنتُم مُّسْلِمِينَ. فَقَالُواْ عَلَى اللّهِ تَوَكَّلْنَا رَبَّنَا لاَ تَجْعَلْنَا فِتْنَةً لِّلْقَوْمِ الظَّالِمِينَ. وَنَجِّنَا بِرَحْمَتِكَ مِنَ الْقَوْمِ الْكَافِرِينَ. وَأَوْحَيْنَا إِلَى مُوسَى وَأَخِيهِ أَن تَبَوَّءَا لِقَوْمِكُمَا بِمِصْرَ بُيُوتًا وَاجْعَلُواْ بُيُوتَكُمْ قِبْلَةً وَأَقِيمُواْ الصَّلاَةَ وَبَشِّرِ الْمُؤْمِنِينَ. وَقَالَ مُوسَى رَبَّنَا إِنَّكَ آتَيْتَ فِرْعَوْنَ وَمَلأَهُ زِينَةً وَأَمْوَالاً فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا رَبَّنَا لِيُضِلُّواْ عَن سَبِيلِكَ رَبَّنَا اطْمِسْ عَلَى أَمْوَالِهِمْ وَاشْدُدْ عَلَى قُلُوبِهِمْ فَلاَ يُؤْمِنُواْ حَتَّى يَرَوُاْ الْعَذَابَ الأَلِيمَ. قَالَ قَدْ أُجِيبَت دَّعْوَتُكُمَا فَاسْتَقِيمَا وَلاَ تَتَّبِعَآنِّ سَبِيلَ الَّذِينَ لاَ يَعْلَمُونَ. وَجَاوَزْنَا بِبَنِي إِسْرَائِيلَ الْبَحْرَ فَأَتْبَعَهُمْ فِرْعَوْنُ وَجُنُودُهُ بَغْيًا وَعَدْوًا حَتَّى إِذَا أَدْرَكَهُ الْغَرَقُ قَالَ آمَنتُ أَنَّهُ لا إِلَهَ إِلاَّ الَّذِي آمَنَتْ بِهِ بَنُو إِسْرَائِيلَ وَأَنَاْ مِنَ الْمُسْلِمِينَ. آلآنَ وَقَدْ عَصَيْتَ قَبْلُ وَكُنتَ مِنَ الْمُفْسِدِينَ. فَالْيَوْمَ نُنَجِّيكَ بِبَدَنِكَ لِتَكُونَ لِمَنْ خَلْفَكَ آيَةً وَإِنَّ كَثِيرًا مِّنَ النَّاسِ عَنْ آيَاتِنَا لَغَافِلُونَ. وَلَقَدْ بَوَّأْنَا بَنِي إِسْرَائِيلَ مُبَوَّأَ صِدْقٍ وَرَزَقْنَاهُم مِّنَ الطَّيِّبَاتِ فَمَا اخْتَلَفُواْ حَتَّى جَاءهُمُ الْعِلْمُ إِنَّ رَبَّكَ يَقْضِي بَيْنَهُمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ فِيمَا كَانُواْ فِيهِ يَخْتَلِفُونَ" [يونس: 75، 93].

3–الوقفة:

هي تقنية من تقنيات الإبطاء في السرد، تعمل على إيقاف مسار السرد، مما يؤدي إلى إبطاء وتيرته، وفي القرآن تأتي هذه التقنية وعظية أو وصفية، تكثر في سياق الجزاء والعقاب (يوسف، 2010: 119)، والسياق القرآني يوظف الوقفة بالوقت المناسب والمكان الصحيح، محققة للسياق الترابط بين أجزائه والتماسك. وفي سورة يونس تكثر الوقفات السردية، ومن ذلك أثناء قصة موسى –عليه السلام– جاءت الوقفة الوصفية في قوله تعالى: {فَمَا آمَنَ لِمُوسَى إِلَّا ذُرِّيَّةٌ مِنْ قَوْمِهِ عَلَى خَوْفٍ مِنْ فِرْعَوْنَ وَمَلَئِهِمْ أَنْ يَفْتِنَهُمْ وَإِنَّ فِرْعَوْنَ لَعَالٍ فِي الْأَرْضِ وَإِنَّهُ لَمِنَ الْمُسْرِفِينَ} [يونس: 83].

جاءت هذه الوقفة لتصف الذين أظهروا إيمانهم لموسى من بني إسرائيل بأنهم "أولاد بعض بني إسرائيل حيث دعا عليه السلام الآباء فلم يجيبوه خوفا من فرعون وأجابته طائفة من شبانهم، فالمراد من الذرية الشبان لا الأطفال" (الألوسي، 2001: 157/6).

4–المشهد:

وهو تقنية تعتمد على تفصيل الأحداث بكل دقائقها وأبعادها، تكشف طبائع الشخصيات النفسية والفكرية والاجتماعية، وبالتالي تؤدي إلى إبطاء الزمن السردي، والمشاهد الحوارية تكثر في القرآن الكريم، وفي سورة يونس تتلاحم المشاهد الوصفية والمشاهد الحوارية، بحيث يكون الوصف في طي الحوار، وبهذا التلاحم تبدو القصة أكثر انسجامًا وتماسكًا. ومن شواهد الحوار في سورة يونس حوار موسى مع فرعون وملئه، قوله تعالى: {قَالَ مُوسَى أَتَقُولُونَ لِلْحَقِّ لَمَّا جَاءَكُمْ أَسِحْرٌ هَذَا وَلَا يُفْلِحُ السَّاحِرُونَ (77) قَالُوا أَجِئْتَنَا لِتَلْفِتَنَا عَمَّا وَجَدْنَا عَلَيْهِ آبَاءَنَا وَتَكُونَ لَكُمَا الْكِبْرِيَاءُ فِي الْأَرْضِ وَمَا نَحْنُ لَكُمَا بِمُؤْمِنِينَ (78) وَقَالَ فِرْعَوْنُ ائْتُونِي بِكُلِّ سَاحِرٍ عَلِيمٍ (79) فَلَمَّا جَاءَ السَّحَرَةُ قَالَ لَهُمْ مُوسَى أَلْقُوا مَا أَنْتُمْ مُلْقُونَ} [يونس: 76–80].

ثانياً: البناء المكاني

للمكان أهمية كبيرة في البنية السردية بشكل عام، فهو "القاعدة المادية الأولى التي ينهض عليها النص حدثًا وشخصية وزمنًا" (العوفي، 1987: 141)، والبناء المكاني يلتحم مع البناء الزمني بشكل متفرد في القصة القرآنية، مما يجعل القارئ وكأنه قائم في كل زمان ومكان، فالقرآن استوعب جميع الأمكنة التي خلقها الله تعالى، فمنها ما جاء مصرّحًا به، ومنها ما يدخل ضمن غيره على وجه الإجمال.

فالمكان في القصة القرآنية "هو أشبه بالوعاء للأحداث؛ لأنها تقع فيه وهو ملموس، كما تقع في الزمان

وهو شـــيء موهوم" (عبد ربه، 1972: 62) والبنية المكانية لا يمكن فصلها عن البنية الزمنية؛ لأنها تمتزج امتزاجًا عضويًّا في القصـة القرآنية التي هي بدورها تمتزج وتترابط مع باقي عناصـر السـورة الواحدة في انسـجام معجز فيه من القداسـة والحركة والثراء الدلالي.

العنصر المكاني وتجلياته في سورة تونس:

وبإمعان النظر في سـورة يونس نجد التوظيف القرآني الدقيق للعنصـر المكاني الذي اسـتوحي قيمته التعبيرية ضـمن سياق السورة ومقصـدها، محققًا دوره في تحقيق الانسـجام في كيان القصص الواردة في السورة، التي تنسجم مع البناء الكلي للسورة.

الفُلْك: تعد وسـيلة للنقل البحري، وعنصـرًا مكانيًّا مؤقتًا بارزًا في سـورة يونس، وظِّفت بدقة متناهية، محقِّقة الانسـجام في كيان قصـصـها، وجاء البحر في سـورة يونس بالـذات جنـديًّا من جنود الله، ملبيًـا لأوامره، متحكّمًـا بالأحداث، فنرى الفُلك ذلك المكان الضـيق، المغلق المحدود المتحرك في الحيز المفتوح مكانًا متحولًا من الضـد إلى الود من النقيض إلى النقيض، في ضـفاف بحر ثائر مرعب إلى أليف آمن، مظهرًا قدرة الله في الخلق وتدبيره في شـؤون خلقه وفق سنن محكمة دالة على وحدانية الله.

ففي قوله تعالى: {هُوَ الَّذِي يُسَيِّرُكُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ حَتَّى إِذَا كُنْتُمْ فِي الْفُلْكِ وَجَرَيْنَ بِهِمْ بِرِيحٍ طَيِّبَةٍ وَفَرِحُوا بِهَا جَاءَتْهَا رِيحٌ عَاصِفٌ وَجَاءَهُمُ الْمَوْجُ مِنْ كُلِّ مَكَانٍ وَظَنُّوا أَنَّهُمْ أُحِيطَ بِهِمْ دَعَوُا اللَّهَ مُخْلِصِينَ لَهُ الدِّينَ لَئِنْ أَنْجَيْتَنَا مِنْ هَذِهِ لَنَكُونَنَّ مِنَ الشَّاكِرِينَ} [يونس: 22].

نجد البحر موظَّفاً لتأديب المشركين، يضطرب ويثور بأمر ربه، فيلجئهم إلى توحيد الله، فبعد أن كان سـاكنًا هادئًا تجري فيه "الفلك" بأمان وفرحوا به، تثور أمواجه، فتتحول إلى النقيض بأمر الله. كما نجده ملاذًا آمنًا أقام فيه نبي الله نوح ومن معه من المؤمنين الناجين من عقاب الله بعد أن أنجاهم، في قوله تعالى: {فَكَذَّبُوهُ فَنَجَّيْنَاهُ وَمَنْ مَعَهُ فِي الْفُلْكِ وَجَعَلْنَاهُمْ خَلَائِفَ وَأَغْرَقْنَا الَّذِينَ كَذَّبُوا بِآيَاتِنَا فَانْظُرْ كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الْمُنْذَرِينَ} [يونس: 73].

لقد مثّلت "الفُلك" وسـيلة النقل البحرية مكانًا مؤقتًا، ناقلًا من فيه من مكان ثابت إلى مكان آخر، متحولًا في ذاته من مكان آمن رغم محدوديته، وعدم ثباته وخطورته، متقاطعًا ذلك مع خطورة البحر، ذلك المفتوح الذي مثّل رابطًا مهمًا للأحداث في سـورة يونس، حيث نجده أيضًـا في قصـة موسى متناقضًا في ذاته بأمر ربه، فكما قلنا هو جند من جنود الله يغرق من يشـاء الله وينجي من يشـاء، ثنائية عجيبة ففي قصة موسى جاء البحر مغرقًا فرعون وأتباعه، وفي الوقت نفسه منجيًا موسـى عليه السـلام ومن معه، وكذلك جاء ضـمنًا في قصة يونس –عليه السلام–، فكما نعلم كان سبب نجاته بأمر الله بعد أن قذفه الحوت.

مصـر: ومن العناصـر المكانية المسـهمة في ارتسـام الفضـاء المكاني "مدينة مصـر" في قوله تعالى: {وَأَوْحَيْنَا إِلَى مُوسَـى وَأَخِيهِ أَنْ تَبَوَّآَ لِقَوْمِكُمَا بِمِصْـرَ بُيُوتًا وَاجْعَلُوا بُيُوتَكُمْ قِبْلَةً وَأَقِيمُوا الصَّلَاةَ وَبَشِّرِ الْمُؤْمِنِينَ} [يونس: 87]، روي أن فرعون أخاف بني إسـرائيل وهدم لهم مواضـع كانوا اتخذوها للصـلاة ونحو هذا، فأوحى الله إلى موسـى وهارون أن اتخذا، وتخيّرا لبني إسرائيل بيوتًا بمصر وأقيموا فيها الصلاة (الأندلسي، د ت: 922-923).

فمصـر رغم اتسـاعها وانفتاحها إلا أنها تحوّلت إلى مكان غير آمن لبني إسرائيل، تحوّلت إلى سجن ومكان ضيق غير آمن بسـبب طغيان فرعون، الذي قام بتخريب كنائسـهم ومنعهم من الصـلاة فيها، فأمروا أن يتخذوا بيوتهم مسـاجد مستقبلة للكعبة.

وتقدّم سـورة يونس صـورتين متقابلتين لمصـر تلك المدينة المتحضـرة المكان المتسـع الذي تحول إلى مكان ضـيق محدود غير آمن بقرية يونس، ذلك المكان المحدود الذي تحوّل إلى مكان متسـع آمن لأهلها الذين آمنوا قبل فوات الأوان وقبل نزول العذاب بهم بهم {فَلَوْلَا كَانَتْ قَرْيَةٌ آمَنَتْ فَنَفَعَهَا إِيمَانُهَا إِلَّا قَوْمَ يُونُسَ لَمَّا آمَنُوا كَشَـفْنَا عَنْهُمْ عَذَابَ الْخِزْيِ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَمَتَّعْنَاهُمْ إِلَى حِينٍ} [يونس: 98].

بناء الشخصية:

تعد الشـخصـية من المقومات المهمة في البناء القصصي، فهي المحركة للأحداث والوقائع فـ "المكان مكانها، والزمان زمانها، والحوار حوارها، ومنشـأ السـرد ينطلق منها وينتهي إليها" (مزاري، 2001: 21). والقرآن لم يعنَ برسـم الخطوط الشـكلية للشـخصـية، وإبراز ملامحها الخارجية؛ لأن

ذلك كله لا يخدم أي غرض ديني من أغراض القصة القرآنية، بل حرص على تصوير الحالة النفسية للشخصيات، فاهتم بذكر انفعالاتها، ودوافعها، ورصد تحركاتها وأفعالها ومواقفها، فالشخصيات التي يقدّمها القرآن لا يمكن أن تقارن بالشخصيات التي يصفها البشر، كما أن الشخصيات ليست من نسج الخيال، بل هي شخصيات واقعية تذكر عندما تدعو إليها حاجة القصة، فأي شخصية مهما بلغ دورها ومساحتها بالقرآن ووظيفتها تأتي استجابة لدواع دينية واقتضاءات سياقية.

والشخصيات في القصة القرآنية "من نوع الشخصيات النامية، أي: التي تتطور وتنمو قليلًا قليلًا، بصراعها مع الأحداث أو المجتمع، فتتكشف للقارئ كلما تقدّمت في القصة وتفجؤه بما تغني به من جوانبها وعواطفها الإنسانية المعقدة، وهذا التصوير الفني للشخصيات يقدّمه لنا القرآن بشكل مقنع، فلا يعزو إليها من الصفات إلا ما يبرر موقفها تبريرًا موضوعيًّا في محيط القيم التي تتفاعل معها" (مطاوع، 2006: 96).

ترسم القصص الموجودة في سورة يونس شخصياتها بطريقة تتناسب مع هدف السورة والغرض الذي من أجلها سيقت القصص، وتقوم على الانسجام والتكامل بينهما وبين العناصر الأخرى للبناء القصصي في السورة، فقد رسم السياق القرآني في سورة يونس شخصية لنموذج إنساني متكرر في جميع الأجيال، في قوله تعالى: {وَإِذَا مَسَّ الْإِنْسَانَ الضُّرُّ دَعَانَا لِجَنْبِهِ أَوْ قَاعِدًا أَوْ قَائِمًا فَلَمَّا كَشَفْنَا عَنْهُ ضُرَّهُ مَرَّ كَأَنْ لَمْ يَدْعُنَا إِلَى ضُرٍّ مَسَّهُ كَذَلِكَ زُيِّنَ لِلْمُسْرِفِينَ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ} [يونس: 12].

هكذا النفس حين يمسّها الضرُّ تتذكّر الله وتلجأ إليه في حالة الضعف، وما أن ينكشف الضر وتعود له الحياة الميسرة وكأن ما حل به لم يكن، لقد رسمت هذه الشخصية بكل تفاصيلها بكلمات وجيزة بجمال يأسر اللب ويأخذ بمجامع القلب، فلقد اجتمعت في هذا النموذج السريع كل عناصر الصدق النفسي والإبداع الفني. كما يرسم صورة أخرى مشابهة لهذه الشخصية الإنسانية المتكررة في قوله تعالى: { هُوَ الَّذِي يُسَيِّرُكُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ حَتَّى إِذَا كُنْتُمْ فِي الْفُلْكِ وَجَرَيْنَ بِهِمْ بِرِيحٍ طَيِّبَةٍ وَفَرِحُوا بِهَا جَاءَتْهَا رِيحٌ عَاصِفٌ وَجَاءَهُمُ الْمَوْجُ مِنْ كُلِّ مَكَانٍ وَظَنُّوا أَنَّهُمْ أُحِيطَ بِهِمْ دَعَوُا اللَّهَ مُخْلِصِينَ لَهُ الدِّينَ لَئِنْ أَنْجَيْتَنَا مِنْ هَذِهِ لَنَكُونَنَّ مِنَ الشَّاكِرِينَ (22) فَلَمَّا أَنْجَاهُمْ إِذَا هُمْ يَبْغُونَ فِي الْأَرْضِ بِغَيْرِ الْحَقِّ يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّمَا بَغْيُكُمْ عَلَى أَنْفُسِكُمْ مَتَاعَ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا ثُمَّ إِلَيْنَا مَرْجِعُكُمْ فَنُنَبِّئُكُمْ بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ } [يونس: 22-23].

وهكذا صورت لنا الآيات هذا النموذج الغريب من زوايا النفس الإنسانية الكثيرة، يقول البقاعي: "ولما كان ما تقدم من حالهم الغريبة التي تحب لها القلوب وتضعف عندها القوى -مقتضياً لأن يسأل عما يكون منهم عند ذلك، أتى المقال على مقتضى هذا السؤال مخبراً عن تركهم لعناد وإخلاصهم الدال على جزعهم عند سطواته وانحلال عزائمهم في مشاهدة ضربات..." (البقاعي، 1995: 431/3)

لقد عرضت السورة شخصية إبراهيم -عليه السلام- في الآيات (71-73)، ورسمت الشخصية متفقة مع سياق السورة وموضوعها، شخصية واثقة بربها متوكلة عليه، غير ملتفتة لتهديد قومها، مستمرة في دعوته رغم تكذيبهم المستمر، كما عرضت السورة شخصية نبي الله موسى -عليه السلام- الثابتة على الحق التي تواجه التحدي بكل قوة رغم تلك الشخصية المتغطرسة المتكبّرة التي تمثّل فيها الشر بكل أبعاده، شخصية نكاد نراها من خلال أفعالها ومواقفها مع نبي الله، كوّنت لدى المتلقي رؤية متكاملة عن شخصية فرعون ذلك الملك الطاغي.

كما انفردت سورة يونس بذكر حادثة إيمان الفتية الصغار من قوم موسى -عليه السلام- الذين شاهدناهم في قوله تعالى: {فَمَا آمَنَ لِمُوسَى إِلَّا ذُرِّيَّةٌ مِنْ قَوْمِهِ عَلَى خَوْفٍ مِنْ فِرْعَوْنَ وَمَلَئِهِمْ أَنْ يَفْتِنَهُمْ وَإِنَّ فِرْعَوْنَ لَعَالٍ فِي الْأَرْضِ وَإِنَّهُ لَمِنَ الْمُسْرِفِينَ} [يونس: 83]، وكأننا نشاهد الخوف في نفوسهم على دينهم الخوف من بطش ذلك الطاغية وأتباعه بهم.

وقد برزت شخصية موسى -عليه السلام- القائد الذي يحاول تطمين تلك النفوس، وإزالة الخوف منها بقوة الإيمان، والتوكل على الله في قوله تعالى: {فَمَا آمَنَ لِمُوسَى إِلَّا ذُرِّيَّةٌ مِنْ قَوْمِهِ عَلَى خَوْفٍ مِنْ فِرْعَوْنَ وَمَلَئِهِمْ أَنْ يَفْتِنَهُمْ وَإِنَّ فِرْعَوْنَ لَعَالٍ فِي الْأَرْضِ وَإِنَّهُ لَمِنَ الْمُسْرِفِينَ} [يونس: 84].

وأبرز ما يميز بناء الشخصية في القصص الواردة في سورة يونس

تركيزها على الجانب النفسي والفكري والعقدي والسلوكي، كما أنها -أي الشخصيات- في السورة ومن خلال مواقفها وأحوالها يجمعها رابط واحد، مما يحقق الترابط والانسجام على صعيد السورة.

بناء الحوار:

أحد أساليب التعبير في القصة وأحد عناصر بنائها الحوار، فكثير ما يساعد في تطور الأحداث، والعمل على نموها وتصعيدها والكشف عما يعتمل في دواخل الشخصيات بشكل مباشر أو غير مباشر، ويجعل الأحداث حية نابضة بالحركة، والقصة القرآنية قصة هادفة سيقت لأهداف دينية لها خصوصية إعجازية متفردة بتفاصيلها الفنية ، والحوار كان حاضرًا في سياقات الخطاب القرآني الكريم، وظّف في كثير من القضايا التي جاء من أجلها ؛ لإقناع الناس بها، وتثبيتها في الأذهان والنفوس، فلقد كان الحوار بنية أساسية في الخطاب القرآني بشكل عام، وتقنية رئيسة في القصة القرآنية.

وتتحكم في المشهد الحواري أمور عدة؛ منها:

1. موضوع السورة.
2. سياق الموقف.
3. الغرض من المشهد.
4. شخصية المحاور.
5. مناسبة الألفاظ للمقام.
6. ملائمة البناء اللغوي لمقصد السورة.

ولقد مر بنا آنفًا قصة نوح مع قومه، وكان الحوار كاشفًا لنا عن شخصية نوح ومدى ثباته على موقفه وثقته بربّه متحديًا لقومه، وذلك في قوله تعالى: {وَاتْلُ عَلَيْهِمْ نَبَأَ نُوحٍ إِذْ قَالَ لِقَوْمِهِ يَا قَوْمِ إِنْ كَانَ كَبُرَ عَلَيْكُمْ مَقَامِي وَتَذْكِيرِي بِآيَاتِ اللَّهِ فَعَلَى اللَّهِ تَوَكَّلْتُ فَأَجْمِعُوا أَمْرَكُمْ وَشُرَكَاءَكُمْ ثُمَّ لَا يَكُنْ أَمْرُكُمْ عَلَيْكُمْ غُمَّةً ثُمَّ اقْضُوا إِلَيَّ وَلَا تُنْظِرُونِ (71) فَإِنْ تَوَلَّيْتُمْ فَمَا سَأَلْتُكُمْ مِنْ أَجْرٍ إِنْ أَجْرِيَ إِلَّا عَلَى اللَّهِ وَأُمِرْتُ أَنْ أَكُونَ مِنَ الْمُسْلِمِينَ} [يونس: 71-72].

فالحوار -هنا- جاء مختصرا وكان من اتجاه نبي الله نوح -عليه السلام- فقط لأن المقام إثبات القضية والاحتجاج لها دون انتظار جواب من قومه وهذا ما يتناسب مع مقصد السورة القرآنية، فضلا على أن هذا الإيجاز حقق صورة من صور الانسجام في سورة يونس.

أما الحوار في سياق قصة موسى -عليه السلام- فجاء بتفاصيل دقيقة، كما جاء بجمل أطول كشفت لنا مشهد السحرة مع موسى -عليه السلام- في قوله تعالى: {فَلَمَّا جَاءَهُمُ الْحَقُّ مِنْ عِنْدِنَا قَالُوا إِنَّ هَذَا لَسِحْرٌ مُبِينٌ (76) قَالَ مُوسَى أَتَقُولُونَ لِلْحَقِّ لَمَّا جَاءَكُمْ أَسِحْرٌ هَذَا وَلَا يُفْلِحُ السَّاحِرُونَ (77) قَالُوا أَجِئْتَنَا لِتَلْفِتَنَا عَمَّا وَجَدْنَا عَلَيْهِ آبَاءَنَا وَتَكُونَ لَكُمَا الْكِبْرِيَاءُ فِي الْأَرْضِ وَمَا نَحْنُ لَكُمَا بِمُؤْمِنِينَ (78) وَقَالَ فِرْعَوْنُ ائْتُونِي بِكُلِّ سَاحِرٍ عَلِيمٍ (79) فَلَمَّا جَاءَ السَّحَرَةُ قَالَ لَهُمْ مُوسَى أَلْقُوا مَا أَنْتُمْ مُلْقُونَ (80) فَلَمَّا أَلْقَوْا قَالَ مُوسَى مَا جِئْتُمْ بِهِ السِّحْرُ إِنَّ اللَّهَ سَيُبْطِلُهُ إِنَّ اللَّهَ لَا يُصْلِحُ عَمَلَ الْمُفْسِدِينَ}[يونس: 76-81].

يطلعنا الحوار على حقيقة فرعون الذي أراد أن يبطل دعوة موسى بالسحر والشعوذة، فانعكست عليه، وباء بالخسران، وظهر الحق، بل إن هذا الحوار يكشف لنا أن فرعون تأثر بهذه الدعوة رغم صدوده لجبروته وتكبره ؛ ولهذا كان نطقه عند الغرق ينم عن ذلك قال: {وَجَاوَزْنَا بِبَنِي إِسْرَائِيلَ الْبَحْرَ فَأَتْبَعَهُمْ فِرْعَوْنُ وَجُنُودُهُ بَغْيًا وَعَدْوًا حَتَّى إِذَا أَدْرَكَهُ الْغَرَقُ قَالَ آمَنْتُ أَنَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا الَّذِي آمَنَتْ بِهِ بَنُوا إِسْرَائِيلَ وَأَنَا مِنَ الْمُسْلِمِينَ } [يونس: 90]، ولا شك أن المشهد الحواري أكثر قدرة من المشهد السردي على تجسيد المواقف وإبانة المشاعر، ومع ذلك فلابد من تضامن الحوار مع بقية عناصر البناء القصصي من الحدث والزمان والمكان والشخصية والصراع، مسهمًا في انسجام وحدات القصة و تماسكها وتعالقها، وانسجامها مع هدف السورة وسياقاتها.

المبحث الثالث: الأدوات المحققة للانسجام في سورة يونس:

سورة يونس هي السورة العاشرة في ترتيبها في المصحف الشريف، والحادية والخمسون في ترتيب نزول السور، وعدد آياتها مائة وتسع آيات، وهي مكية (ابن عاشور، د ت: 77/11) لها محور عام، وموضوعات عديدة، فالشاطبي يرى أن: البياني يختلف عن الفقيه الذي يستنبط الحكم الشرعي من آية أو آيتين، أما البياني فلا يتوصل لغايته إلا بعد استيفاء السورة بالنظر كاملة (2004: 2/413-414). ولا يكون هذا المحور العام محل إجماع من قبل الباحثين لاختلاف زوايا النظر للسورة، فـ "تلاحظ المعاني وتجاوب النظم دالٌ على أن آيات كل سورة إنما يكون بينهما من التناسب

والتجاوب والتناغي، ما يحقق لكل سورة وحدة بيانية، بل إن تسمية كل قسم من هذه الأقسام باسم (سورة)–وهي تسمية توقيفية –أيضًا– تدل على أن كل قسم سُمِّي باسم "سورة" إنما يجمع آياته غرضه الرئيس، وتربطها علائق جوانيةٌ وثيقة" (سعد، 2011: 555)، "ومن حقق المقصود من كل سورة عرف تناسب آياتها وقصصها وجميع أجزائها" (البقاعي، 1987: 149/1).

وموضوعات سورة يونس تدور في ساحة العقيدة، وحقيقية الألوهية، والعبودية، وتنفرد السورة في تجلية حقيقتهما، وبيان مقتضيات هذه الحقيقية، وتفردها بأسلوبها الخاص، وشخصياتها المختلفة، ومحورها –كما مر بنا آنفًا– عند الحديث عن اسم السورة هو الدعوة إلى الإيمان بالله المنجي من عذابه في الدنيا والآخرة قبل فوات الوقت، والتحذير من التغافل والتلهي، كما تناولت السورة قضايا أخرى، كقضية الوحي، وقضية الآخرة، وقضية الرسالات السابقة.

فالآيات داخل السورة تتعانق وتلتئم فيما بينها مكونة وحدة نصية متماسكة، "فالجمل الرئيسة هي التي تحمل الأفكار العامة الواضحة، والجمل الفرعية هي التي تستشفها في ثنايا العبارات، أو تكون غير متأولة من العام، وغير واضحة في ظاهر التعبير، ولكنها غير خارجة عن الإطار في معناها العام" (أبو علي، 1992: 140).

وبما أنّ للانسجام آلياتٍ ووسائلَ وطرائقَ تعين على الاهتداء إلى باطن النص، والولوج إلى دواخله من خلال ظاهره، ففي هذا المبحث سنقف على أبرز هذه الأدوات والوسائل التي حققت الانسجام على مستوى السورة الكريمة.

أولا: العلاقات الدلالية

وبما أن الانسجام في أصله مجموع العلاقات الرابطة بين معاني الجمل المتوالية في النص، فإن العلاقات الدلالية تُعَدُّ من الآليات والوسائل التي يتحقق بها انسجام النص، وهذه العلاقات الدلالية تكاملية متآزرة فيما بينها، سواء على مستوى الجملة الواحدة أو الجمل المتعددة أو على مستوى الفقرات والمقاطع، أو على مستوى النص، محققة الاتساق الدلالي أو الانسجام، ولعل أبرزها؛ العلاقة الإبدالية، والعلاقة السببية، العلاقة التقابلية.

1- العلاقة الإبدالية: هي علاقة بين موضوعين أحدهما بديل عن الآخر، ومنها جملة: (قال الكافرون إن هذا لساحر مجنون) بدل اشتمال من جملة (أكان للناس عجبا)، فوصْفُهم الرسولَ بالساحر يُنبئُ عن بلوغ التعجب من قضية الوحي والرسالة، يقول البيضاوي عن قواهم هذا: "وفيه اعتراف بأنهم صادفوا من الرسول –صلى الله عليه وسلم– أمورًا خارقة البشر" (2008: 235).

ومن العلاقات الدلالية الرابطة، العلاقة الإبدالية، ومن ذلك قوله: {وَإِذَا أَذَقْنَا النَّاسَ رَحْمَةً مِنْ بَعْدِ ضَرَّاءَ مَسَّتْهُمْ إِذَا لَهُمْ مَكْرٌ فِي آيَاتِنَا قُلِ اللَّهُ أَسْرَعُ مَكْرًا إِنَّ رُسُلَنَا يَكْتُبُونَ مَا تَمْكُرُونَ هُوَ الَّذِي يُسَيِّرُكُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ حَتَّى إِذَا كُنْتُمْ فِي الْفُلْكِ وَجَرَيْنَ بِهِمْ بِرِيحٍ طَيِّبَةٍ وَفَرِحُوا بِهَا جَاءَتْهَا رِيحٌ عَاصِفٌ وَجَاءَهُمُ الْمَوْجُ مِنْ كُلِّ مَكَانٍ وَظَنُّوا أَنَّهُمْ أُحِيطَ بِهِمْ دَعَوُا اللَّهَ مُخْلِصِينَ لَهُ الدِّينَ لَئِنْ أَنْجَيْتَنَا مِنْ هَذِهِ لَنَكُونَنَّ مِنَ الشَّاكِرِينَ , فَلَمَّا أَنْجَاهُمْ إِذَا هُمْ يَبْغُونَ فِي الْأَرْضِ بِغَيْرِ الْحَقِّ يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّمَا بَغْيُكُمْ عَلَى أَنْفُسِكُمْ مَتَاعَ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا ثُمَّ إِلَيْنَا مَرْجِعُكُمْ فَنُنَبِّئُكُمْ بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ} [يونس:21-23]، فجملة (هو الذي يسيركم) بدل اشتمال من جملة (وإذا أذقنا الناس...)؛ "لأن البغي في الأرض اشتمل عليه المكر في آيات الله" (ابن عاشور، د ت: 134/11).

وفي قوله تعالى: {وَاتْلُ عَلَيْهِمْ نَبَأَ نُوحٍ إِذْ قَالَ لِقَوْمِهِ يَا قَوْمِ إِنْ كَانَ كَبُرَ عَلَيْكُمْ مَقَامِي وَتَذْكِيرِي بِآيَاتِ اللَّهِ فَعَلَى اللَّهِ تَوَكَّلْتُ فَأَجْمِعُوا أَمْرَكُمْ وَشُرَكَاءَكُمْ ثُمَّ لَا يَكُنْ أَمْرُكُمْ عَلَيْكُمْ غُمَّةً ثُمَّ اقْضُوا إِلَيَّ وَلَا تُنْظِرُونِ} [يونس: 71]

نلمح العلاقة الإبدالية في جملة: (إذا قال لقومه) جاءت بدل لقوله: (نبأ نوح) بدل اشتمال، فقول نوح لقومه وما بعده مما جاء في السورة الكريمة هو جزء من نبأ وقصة نوح عليه السلام. كما نلمح العلاقة الشرطية بين جملة جواب الشرط (فعلى الله توكلت) وجملة الشرط (إن كان كبر عليكم مقامي)، وكذلك العطف ب(ثم) (ثم لا يكن أمركم عليكم غمة)، وجملة (ثم اقضوا...) للترقي في قلة اهتمامه بما يهيئون له من الضر.

2– العلاقة السببية: وهي العلاقات المنطقية التي تسهم في ربط الأسباب بمسبباتها والنتائج بالمقدمات والوسائل بالغايات، ومن شواهد هذه العلاقة ما جاء في قوله

تعالى{أَكَانَ لِلنَّاسِ عَجَبًا أَنْ أَوْحَيْنَا إِلَىٰ رَجُلٍ مِنْهُمْ أَنْ أَنْذِرِ النَّاسَ وَبَشِّرِ الَّذِينَ آمَنُوا أَنَّ لَهُمْ قَدَمَ صِدْقٍ عِنْدَ رَبِّهِمْ قَالَ الْكَافِرُونَ إِنَّ هَٰذَا لَسَاحِرٌ مُبِينٌ} [يونس:2] {إِنَّ رَبَّكُمُ اللَّهُ الَّذِي خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ فِي سِتَّةِ أَيَّامٍ ثُمَّ اسْتَوَىٰ عَلَى الْعَرْشِ يُدَبِّرُ الْأَمْرَ مَا مِنْ شَفِيعٍ إِلَّا مِنْ بَعْدِ إِذْنِهِ ذَٰلِكُمُ اللَّهُ رَبُّكُمْ فَاعْبُدُوهُ أَفَلَا تَذَكَّرُونَ} [يونس:3] فلقد جاء الربط في قوله تعالى: {إِنَّ رَبَّكُمُ اللَّهُ الَّذِي خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ فِي سِتَّةِ أَيَّامٍ ثُمَّ اسْتَوَىٰ عَلَى الْعَرْشِ يُدَبِّرُ الْأَمْرَ مَا مِنْ شَفِيعٍ إِلَّا مِنْ بَعْدِ إِذْنِهِ ذَٰلِكُمُ اللَّهُ رَبُّكُمْ فَاعْبُدُوهُ أَفَلَا تَذَكَّرُونَ} [يونس:3]. مع قوله: {أَكَانَ لِلنَّاسِ عَجَبًا أَنْ أَوْحَيْنَا إِلَىٰ رَجُلٍ مِنْهُمْ أَنْ أَنْذِرِ النَّاسَ وَبَشِّرِ الَّذِينَ آمَنُوا أَنَّ لَهُمْ قَدَمَ صِدْقٍ عِنْدَ رَبِّهِمْ قَالَ الْكَافِرُونَ إِنَّ هَٰذَا لَسَاحِرٌ مُبِينٌ} [يونس:2]، بأسلوب الالتفات من الغائب إلى الخطاب؛ "للاستدلال على تفرُّد الله تعالى بالإلهية" (ابن عاشور، د ت: 78/11)، كما يلحظ الانسجام بين الإنكار المتجلي المفهوم من السياق في قوله تعالى " أَكَانَ لِلنَّاسِ عَجَبًا أَنْ أَوْحَيْنَا إِلَىٰ رَجُلٍ مِنْهُمْ أَنْ أَنْذِرِ النَّاسَ "وجوابه في قوله تعالى:" {إِنَّ رَبَّكُمُ اللَّهُ الَّذِي خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ فِي سِتَّةِ أَيَّامٍ ثُمَّ اسْتَوَىٰ عَلَى الْعَرْشِ يُدَبِّرُ الْأَمْرَ مَا مِن شَفِيعٍ إِلاَّ مِن بَعْدِ إِذْنِهِ ذَٰلِكُمُ اللَّهُ رَبُّكُمْ فَاعْبُدُوهُ أَفَلاَ تَذَكَّرُونَ}[يونس: 3] هذه الآية مرتبطة بما قبلها بأنها جاءت ردًّا على إنكار الكفار لقضية الوحي، فالله –سبحانه وتعالى– هو من يستحق الربوبية، وهو الذي خلق الكائنات في مقدار ستة أيام من أيام الدنيا، ولو شاء لخلقهن في لمحة بصر، ولكنه أراد تعليم العباد التأنّي والتثبُّت في الأمور، فهذه العلاقة التي تربط الآية بما قبلها جاءت في غاية الانسجام والتكامل.

كما جاء قوله تعالى: {إِلَيْهِ مَرْجِعُكُمْ جَمِيعًا وَعْدَ اللَّهِ حَقًّا إِنَّهُ يَبْدَأُ الْخَلْقَ ثُمَّ يُعِيدُهُ لِيَجْزِيَ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ بِالْقِسْطِ وَالَّذِينَ كَفَرُوا لَهُمْ شَرَابٌ مِنْ حَمِيمٍ وَعَذَابٌ أَلِيمٌ بِمَا كَانُوا يَكْفُرُونَ} [يونس: 4] "بمنزلة النتيجة الناشئة عن إثبات خلقه السماوات والأرض؛ لأن الذي خلق مثل تلك العوالم من غير سابق وجود لا يعجزه أن يعيد بعض الموجودات الكائنة في تلك العوالم خلقًا ثانيًا" (ابن عاشور، د ت: 90/11)، وقدّم الجار والمجرور في قوله: (إليه مرجعكم) لإفادة القصر، أي: أن الرجوع إليه سبحانه لا لغيره، جاءت جملة قوله تعالى: {إِلَيْهِ مَرْجِعُكُمْ جَمِيعًا وَعْدَ اللَّهِ حَقًّا إِنَّهُ يَبْدَأُ الْخَلْقَ ثُمَّ يُعِيدُهُ لِيَجْزِيَ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ بِالْقِسْطِ وَالَّذِينَ كَفَرُوا لَهُمْ شَرَابٌ مِنْ حَمِيمٍ وَعَذَابٌ أَلِيمٌ بِمَا كَانُوا يَكْفُرُونَ} [يونس: 4] "بمنزلة النتيجة الناشئة عن إثبات خلقه السماوات والأرض؛ لأن الذي خلق مثل تلك العوالم من غير سابق وجود لا يعجزه أن يعيد بعض الموجودات الكائنة في تلك العوالم خلقًا ثانيًا" (ابن عاشور، د ت: 90/11). والاستئناف من وسائل الربط والتماسك في النص، وقد جاء في قوله تعالى: "هُوَ الَّذِي جَعَلَ الشَّمْسَ ضِيَاءً وَالْقَمَرَ نُورًا وَقَدَّرَهُ مَنَازِلَ لِتَعْلَمُوا عَدَدَ السِّنِينَ وَالْحِسَابَ مَا خَلَقَ اللَّهُ ذَٰلِكَ إِلَّا بِالْحَقِّ يُفَصِّلُ الْآيَاتِ لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ" [يونس: 5]، فالجملة مستأنفة استئناف ابتدائي، فالضمير (هو) عائد على قوله (ربكم)، وفيه دلالة وتنبيه على القدرة والوحدانية، فالله –عز وجل– هو الذي جعل الشمس مضيئة والقمر منيرًا.

وتأتي العلاقة السببية أيضا في قوله تعالى: {وَإِذَا تُتْلَىٰ عَلَيْهِمْ آيَاتُنَا بَيِّنَاتٍ قَالَ الَّذِينَ لَا يَرْجُونَ لِقَاءَنَا ائْتِ بِقُرْآنٍ غَيْرِ هَٰذَا أَوْ بَدِّلْهُ قُلْ مَا يَكُونُ لِي أَنْ أُبَدِّلَهُ مِنْ تِلْقَاءِ نَفْسِي إِنْ أَتَّبِعُ إِلَّا مَا يُوحَىٰ إِلَيَّ إِنِّي أَخَافُ إِنْ عَصَيْتُ رَبِّي عَذَابَ يَوْمٍ عَظِيمٍ} [يونس: 15]، ويلاحظ تكرار قوله: (لا يرجون لقاءنا) في وصف المشركين، وفي ذلك دلالة على غفلتهم التامة، وهذا الوصف يرتبط بمحور السورة، بأن لا تستمر الغفلة ويفوت وقت التوبة.

وجملة: (إن أتبع إلا ما يوحى إلي) تعليل لجملة (ما يكون لي أن أبدله)، وقوله تعالى: {قُلْ لَوْ شَاءَ اللَّهُ مَا تَلَوْتُهُ عَلَيْكُمْ وَلَا أَدْرَاكُمْ بِهِ فَقَدْ لَبِثْتُ فِيكُمْ عُمُرًا مِنْ قَبْلِهِ أَفَلَا تَعْقِلُونَ} [يونس: 16] جواب آخر لقولهم في قوله تعالى: {وَإِذَا تُتْلَىٰ عَلَيْهِمْ آيَاتُنَا بَيِّنَاتٍ قَالَ الَّذِينَ لَا يَرْجُونَ لِقَاءَنَا ائْتِ بِقُرْآنٍ غَيْرِ هَٰذَا أَوْ بَدِّلْهُ قُلْ مَا يَكُونُ لِي أَنْ أُبَدِّلَهُ مِنْ تِلْقَاءِ نَفْسِي إِنْ أَتَّبِعُ إِلَّا مَا يُوحَىٰ إِلَيَّ إِنِّي أَخَافُ إِنْ عَصَيْتُ رَبِّي عَذَابَ يَوْمٍ عَظِيمٍ} [يونس: 15].

ومن شواهد العلاقة السببية ما جاء في قوله تعالى: {وَإِمَّا نُرِيَنَّكَ بَعْضَ الَّذِي نَعِدُهُمْ أَوْ نَتَوَفَّيَنَّكَ فَإِلَيْنَا مَرْجِعُهُمْ ثُمَّ اللَّهُ شَهِيدٌ عَلَىٰ مَا يَفْعَلُونَ, وَلِكُلِّ أُمَّةٍ رَسُولٌ فَإِذَا جَاءَ رَسُولُهُمْ قُضِيَ بَيْنَهُمْ بِالْقِسْطِ وَهُمْ لَا يُظْلَمُونَ} [يونس: 46-47]،

علاقة السببية، فجملة (ولكل أمة رسول) هي بمنزلة السبب لمضمون الجملة التي قبله، يقول ابن عاشور: "إن مجيء الرسول للأمة هم منتهى الإمهال، وأن الأمة إن كذّبت رسولها استحقت العقاب على ذلك، فهذا إعلام بأن تكذيبهم الرسول هو الذي يجر عليهم الوعيد بالعقاب" (د ت: 187/11).

3-علاقة التقابل: وهي علاقة بين طرفين متماثلين أو متضادين، وهي أكثر العلاقات الدلالية قدرة على تحقيق انسجام النص، ومن ذلك ماجاء في قوله تعالى:{أَكَانَ لِلنَّاسِ عَجَبًا أَنْ أَوْحَيْنَا إِلَىٰ رَجُلٍ مِنْهُمْ أَنْ أَنْذِرِ النَّاسَ وَبَشِّرِ الَّذِينَ آمَنُوا أَنَّ لَهُمْ قَدَمَ صِدْقٍ عِنْدَ رَبِّهِمْ قَالَ الْكَافِرُونَ إِنَّ هَٰذَا لَسَاحِرٌ مُبِينٌ} [يونس: 2].

هناك علاقة تقابلية بين (أنذر) و(بشر)، وهذه العلاقة تربط بين طرفين متضادين، وكذلك ما جاء في قوله تعالى: {هُوَ الَّذِي جَعَلَ الشَّمْسَ ضِيَاءً وَالْقَمَرَ نُورًا وَقَدَّرَهُ مَنَازِلَ لِتَعْلَمُوا عَدَدَ السِّنِينَ وَالْحِسَابَ مَا خَلَقَ اللَّهُ ذَٰلِكَ إِلَّا بِالْحَقِّ يُفَصِّلُ الْآيَاتِ لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ} [يونس: 5]، فالعلاقة التقابلية تربط بين الطرفين المتماثلين أي: بين الضياء والنور فيها حكمة وفيها رحمة.

وخُتِمت السورة بقوله تعالى: "قُلْ يَا أَيُّهَا النَّاسُ قَدْ جَاءَكُمُ الْحَقُّ مِنْ رَبِّكُمْ فَمَنِ اهْتَدَىٰ فَإِنَّمَا يَهْتَدِي لِنَفْسِهِ وَمَنْ ضَلَّ فَإِنَّمَا يَضِلُّ عَلَيْهَا وَمَا أَنَا عَلَيْكُمْ بِوَكِيلٍ، وَاتَّبِعْ مَا يُوحَىٰ إِلَيْكَ وَاصْبِرْ حَتَّىٰ يَحْكُمَ اللَّهُ وَهُوَ خَيْرُ الْحَاكِمِينَ" [يونس: 108-109]، استئناف ابتدائي هو كذيل لما مضى في السورة كلها، وحوصلة لما جرى من الاستدلال والمجادلة والتخويف والترغيب" (ابن عاشور، د ت: 308/11). فقد أجمعت الآيات الخاتمة بين الوعيد والبشارة للمهتدين، فنلمح تقابلًا ضديًا بين قوله: (فمن اهتدى)، وقوله: (ومن ضل) مرتبطًا بفاتحة السورة في قوله تعالى: {أَكَانَ لِلنَّاسِ عَجَبًا أَنْ أَوْحَيْنَا إِلَىٰ رَجُلٍ مِنْهُمْ أَنْ أَنْذِرِ النَّاسَ وَبَشِّرِ الَّذِينَ آمَنُوا أَنَّ لَهُمْ قَدَمَ صِدْقٍ عِنْدَ رَبِّهِمْ قَالَ الْكَافِرُونَ إِنَّ هَٰذَا لَسَاحِرٌ مُبِينٌ} [يونس: 2]، وجملة (وما أنا عليكم بوكيل) معطوفة على قوله: (فمن يهتدي) وجزء منه، فالرسول جاء بالحق والدعوة لله وليس مأمورًا بأكثر من التبليغ، وهذا ما يؤكده قوله تعالى:{واتبع ما يوحى إليك}، فعلاقة التقابل الضدي الموجودة في فاتحة السورة وخاتمتها تسهم في تقوية حبك السورة الكريمة، فتجعل منها وحدة انسجامية كبرى وبوجود التدرج في سياق السورة، ووجود العلاقات الدلالية، أهمها: الإجمال والتفصيل، وعلاقة السبب والنتيجة، وعلاقات أخرى تضمنتها الآيات أدت إلى علاقة التكامل بين معاقد السورة الكريمة التي أدت إلى الترابط، فزاد معها الانسجام والتماسك الكلي محققة درجة من التميز والإعجاز.

ثانياً: أدوات الربط

الحديث عن العلاقات الدلالية الرابطة بين الموضوعات والأفكار والمفاهيم يقود إلى الحديث عن وسائل أخرى محققة لاتساق النص، وانسجامه وسنتحدث عن أبرز أدوات الربط المختلفة من حروف العطف والأسماء الموصولة والضمائر وغيرها. ولقد جاءت أدوات العطف المختلفة في سورة يونس محققة الربط، ودالة على معان مختلفة، في توافق تام وانسجام متآلف مع سياق السورة.

ومن ذلك ما جاء في قوله تعالى: {إِنَّ الَّذِينَ لَا يَرْجُونَ لِقَاءَنَا وَرَضُوا بِالْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَاطْمَأَنُّوا بِهَا وَالَّذِينَ هُمْ عَنْ آيَاتِنَا غَافِلُونَ، أُولَٰئِكَ مَأْوَاهُمُ النَّارُ بِمَا كَانُوا يَكْسِبُونَ} [يونس: 7-8]. فالضمير المنفصل (هم) ربط بين الجمل المتتابعة وأسهم بإحداث تماسك نصي، من خلال ربط ما قبله بما ما بعده من الجمل، وكذلك اسم الإشارة في قوله (أولئك) الذي يعود إلى (الذين لا يرجون لقاءنا) مرجعيته سابقة في الآيات، واسم الإشارة عنصر من عناصر الربط الإحالي التي تحقق التماسك النصي والانسجام الدلالي، كما نلاحظ الاسم الموصول الذي يربط أيضًا بين الجمل والذي نجده في قوله تعالى: {إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ يَهْدِيهِمْ رَبُّهُمْ بِإِيمَانِهِمْ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهِمُ الْأَنْهَارُ فِي جَنَّاتِ النَّعِيمِ، دَعْوَاهُمْ فِيهَا سُبْحَانَكَ اللَّهُمَّ وَتَحِيَّتُهُمْ فِيهَا سَلَامٌ وَآخِرُ دَعْوَاهُمْ أَنِ الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ} [يونس: 9-10]، فالآيتان تتحدّثان عن أحوال المؤمنين مشكّلة علاقة تقابلية ضدية مع أحوال المكذبين الذين سبق الحديث عنهم.

ويأتي حرف العطف في صدر قوله تعالى: {وَلَوْ يُعَجِّلُ اللَّهُ لِلنَّاسِ الشَّرَّ اسْتِعْجَالَهُمْ بِالْخَيْرِ لَقُضِيَ إِلَيْهِمْ أَجَلُهُمْ فَنَذَرُ الَّذِينَ لَا يَرْجُونَ لِقَاءَنَا فِي طُغْيَانِهِمْ يَعْمَهُونَ} [يونس: 11]، ويعد حرف الواو أبرز أداة وصل جامعة بين الوحدات المتسلسلة، فلقد أسهمت وبشكل فعال؛ لعطفها على ما قبلها ومزيد اتصالها بما قبلها، والآية الكريمة نزلت بكفار مكة وقولهم: {وَإِذْ قَالُوا اللَّهُمَّ إِنْ كَانَ هَٰذَا هُوَ الْحَقَّ مِنْ عِنْدِكَ فَأَمْطِرْ عَلَيْنَا حِجَارَةً مِنَ السَّمَاءِ أَوِ ائْتِنَا بِعَذَابٍ أَلِيمٍ} [الأنفال: 32]، وفي تفسير هذه الآية يقول الزمخشري: "يعني:

ولو عجلنا لهم الشر الذي دعوا به كما نعجل لهم الخير ونجيبهم إليه، (لقضي إليهم أجلهم): لأميتوا وأهلكوا" (د. ت: 118/3)، كما أن الآية "إجمال ينبئ بأن الله جعل نظام هذا العالم على الرفق بالمخلوقات واستبقاء الأنواع إلى آجال أرادها"، والجملة معطوفة على الجملة السابقة (إن الذين لا يرجون لقاءنا)؛ لأنها جاءت لتبين سبب تأخير العذاب عنهم بالدنيا، فجواب لو في (لو يعجل) جملة (لقضي لهم).

ومن التقنيات الخطابية -أيضًا- الإتيان بالموصولية في قوله: (فنذر الذين لا يرجون) في تعريف الكافرين "للدلالة على أن الطغيان أشده إنكارهم البعث، ولأنه صار كالعلامة عليهم" (ابن عاشور، د.ت: 109/11).

كما ربطت الواو قوله تعالى: {وَإِذَا مَسَّ الْإِنْسَانَ الضُّرُّ دَعَانَا لِجَنْبِهِ أَوْ قَاعِدًا أَوْ قَائِمًا فَلَمَّا كَشَفْنَا عَنْهُ ضُرَّهُ مَرَّ كَأَنْ لَمْ يَدْعُنَا إِلَىٰ ضُرٍّ مَسَّهُ كَذَٰلِكَ زُيِّنَ لِلْمُسْرِفِينَ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ} [يونس: 12] بجملة (ولو يعجل)، وقد جاء إيثار حرف العطف الواو الدالة على الجمع المطلق والتي أسهمت في توحيد البنى الصغرى للمعقد، وإحالتها إلى قطعة متكاملة منسابة وحداتها في بنية لغوية محكمة التماسك الانسجام؛ لأن الغرض من الآيتين واحد وهو الاعتبار من حال الكفار الفظيع ومحل بهم، والتحذير من الوقوع بما قاموا به من ترك الدعاء في وقت الرخاء. فعبارات المعقد الأول -البنية الدلالية الأولى- تتآزر لأجل تكوين دلالة كلية في كيان السورة، وقد أسهمت التقنيات الخطابية في انسجام الآيات وترابطها.

وتتجلى أدوات الربط في قوله تعالى: {أَلَا إِنَّ أَوْلِيَاءَ اللَّهِ لَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ، الَّذِينَ آمَنُوا وَكَانُوا يَتَّقُونَ، لَهُمُ الْبُشْرَىٰ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَفِي الْآخِرَةِ لَا تَبْدِيلَ لِكَلِمَاتِ اللَّهِ ذَٰلِكَ هُوَ الْفَوْزُ الْعَظِيمُ، وَلَا يَحْزُنْكَ قَوْلُهُمْ إِنَّ الْعِزَّةَ لِلَّهِ جَمِيعًا هُوَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ} [يونس: 62-65].

وجملة (ولا يحزنك قولهم) جاءت بحرف الربط الواو دون غيره من حروف العطف الأخرى "ليعطي مضمون الجملة المعطوفة استقلال بالقصد إليه، فيكون ابتداء كلام مع عدم فوات معنى التفريع لظهوره من السياق" (ابن عاشور، د ت: 221/11)، وجملة (لا يحزنك..) معطوفة على قوله: (ألا أن أولياء الله)، حيث عطفت الجزء على الكل، فالحزن هنا هو من أنواع الحزن في قوله: (ولا هم يحزنون).

وقوله: (إن العزة لله جميعا) تعليل للنهي "وقيل: جواب سؤال مقدر كأنه قيل: لم لا يحزنه؟ فقيل: لأن الغلبة والقهر لله سبحانه لا يملك أحد شيئًا منها أصلًا لا هم ولا غيرهم، فلا يقهر ولا يغلب أولياءه..." (الألوسي، 2001: 144/6). والمتأمّل في آيات السورة بتفصيل أكثر سيلحظ حسن الربط بين الموضوعات من خلال توالي الحجج والأسباب والنتائج، وقيامه على أساس علاقات منطقية تعمل جميعها على تحقيق الاستمرارية الدلالية والتوالي والتتابع محققة الانسجام القائم على أساس التعالق والترابط.

وأبرز أداة واصلة بين الوحدات المتسلسلة في المعقد هي أداة العطف الفاء التي من دلالتها الترتيب والتعاقب، وهذه الفاء هي التي تطوي الأحداث، وقد أطلق عليها النحاة وأهل البيان فاء الفصيحة، وقال عنها الزمخشري: "لا تقع إلا في كلام بليغ" (د ت: 284/1)، "لذلك كثر ورود الفاء في القصص القرآني حين تتكرر القصة مبنية على الإيجاز بطي بعض أحداثها، اعتمادًا على ذكرها في موضع آخر" (الخضري، د ت: 75)، ففي قوله تعالى {وَاتْلُ عَلَيْهِمْ نَبَأَ نُوحٍ إِذْ قَالَ لِقَوْمِهِ يَا قَوْمِ إِنْ كَانَ كَبُرَ عَلَيْكُمْ مَقَامِي وَتَذْكِيرِي بِآيَاتِ اللَّهِ فَعَلَى اللَّهِ تَوَكَّلْتُ فَأَجْمِعُوا أَمْرَكُمْ وَشُرَكَاءَكُمْ ثُمَّ لَا يَكُنْ أَمْرُكُمْ عَلَيْكُمْ غُمَّةً ثُمَّ اقْضُوا إِلَيَّ وَلَا تُنْظِرُونِ} [يونس: 71] فَكَذَّبُوهُ فَنَجَّيْنَاهُ وَمَنْ مَعَهُ فِي الْفُلْكِ وَجَعَلْنَاهُمْ خَلَائِفَ وَأَغْرَقْنَا الَّذِينَ كَذَّبُوا بِآيَاتِنَا فَانْظُرْ كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الْمُنْذَرِينَ} [يونس: 73].

فقصة نوح تبدأ من قول نوح لقومه: (يا قوم إن كان كبر)، وفي ذلك "إيماء إلى أن محاورته قومه وإصرارهم على الإعراض هو محل العبرة؛ لأن وجه الشبه بين المشركين وبين قوم نوح -عليه السلام- في آذنهم عن دعوة رسولهم" (ابن عاشور، د ت: 235/11)، ونوح لبث في قومه زمنًا طويلًا يدعوهم إلى توحيد الله وعبادته، وكان هذا آخر جدال دار بينه وبينهم.

ونلمح علاقة شرطية بين جملة (فعلى الله توكلت) التي جاءت جواب شرط لجملة (إن كان كبر عليكم مقامي)، وكذلك عطف بثم جملة (ثم لا يكن أمركم عليكم غمة)، وجملة (ثم اقضوا...) للترقي في قلة اهتمامه بما يهيئون له من الضر.

وقد قدّم ذكر إنجاء نوح على ذكر إغراق المشركين في قوله تعالى: {فَكَذَّبُوهُ فَنَجَّيْنَاهُ وَمَنْ مَعَهُ فِي الْفُلْكِ وَجَعَلْنَاهُمْ خَلَائِفَ وَأَغْرَقْنَا الَّذِينَ كَذَّبُوا بِآيَاتِنَا فَانْظُرْ كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الْمُنْذَرِينَ} [يونس: 73] للإشارة إلى أن إنجاءه -عليه السلام- أهم عند الله من إغراق المشركين وتعجيل المسرة للرسول والمؤمنين لهذه القصة.

ويأتي في خضم قصة موسى مع قومه في قوله تعالى: {ثُمَّ بَعَثْنَا مِنْ بَعْدِهِمْ مُوسَىٰ وَهَارُونَ إِلَىٰ فِرْعَوْنَ وَمَلَئِهِ بِآيَاتِنَا فَاسْتَكْبَرُوا وَكَانُوا قَوْمًا مُجْرِمِينَ} [يونس: 75]، وقد ربطت الآيات التي تتحدث عن بعض مشاهد قصة موسى والتي ترتبط بمحور السورة كما مر معنا ذلك أكثر من مرة، و(ثم) "أداة ربط رقيقة، تسوس الألفاظ برفق، وتشد عراها في أناة وتجمع أباعدها ومتنافرها في يسر ولين" (الخضري، د ت: 153)، وقد جاء الخطاب بتخصيص بعثة موسى بالذكر؛ لأنها "أتت بتكوين أمة، وتحريرها من استعباد أمة أخرى إياها، وتكوين وطن مستقل له، وتأسيس قواعد استقلالها، وتأسيس جامعة كاملة لها، ووضع نظام سياسة الأمة، ووضع سياسة يدبرون شؤونها، ونظام دفاع يدفع المعتدين عليها من الأمم، ويمكنها من اقتحام أوطان أمم أخرى، وإعطاء كتاب يشتمل على قوانين حياتها الاجتماعية" (ابن عاشور، د ت: 246/11)، لذلك فصل الحديث حوله في السورة، بل في القرآن بشكل عام، فتعد الشريعة التي جاء بها موسى مختلفة لم يسبق بها نظير في تاريخ الأمم. ويكون مجموعها معقدًا قصصيًّا من عشرين آية قائمًا على السرد والحوار، مشكلًا بما يحمله من دلالات ومقاصد لبنة من لبنات السورة الكريمة، منسجمًا مع سياق المقطع وسياق السورة.

وتختم قصة موسى بمرحلة نجاة موسى وبني إسرائيل وغرق موسى في جمل في غاية الإيجاز {وَجَاوَزْنَا بِبَنِي إِسْرَائِيلَ الْبَحْرَ فَأَتْبَعَهُمْ فِرْعَوْنُ وَجُنُودُهُ بَغْيًا وَعَدْوًا حَتَّىٰ إِذَا أَدْرَكَهُ الْغَرَقُ قَالَ آمَنْتُ أَنَّهُ لَا إِلَٰهَ إِلَّا الَّذِي آمَنَتْ بِهِ بَنُو إِسْرَائِيلَ وَأَنَا مِنَ الْمُسْلِمِينَ، آلْآنَ وَقَدْ عَصَيْتَ قَبْلُ وَكُنْتَ مِنَ الْمُفْسِدِينَ، فَالْيَوْمَ نُنَجِّيكَ بِبَدَنِكَ لِتَكُونَ لِمَنْ خَلْفَكَ آيَةً وَإِنَّ كَثِيرًا مِنَ النَّاسِ عَنْ آيَاتِنَا لَغَافِلُونَ} [يونس: 90-92]، فالآيات تدل على بأن فرعون حاول اللحاق ببني إسرائيل بكل قوته وجبروته، حتى أدرك الغرق عقوبة له، وكرامة لنبي الله، وبعد أن أدرك الطاغي أنه لا نجاة من الله ألا به، قال جملته: (آمنت أنه لا إله إلا الذي آمنت به بنو إسرائيل وأنا من المسلمين).

ويختم المعقد القصصي بقصة يونس -عليه السلام- والذي تسمت السورة الكريمة باسمه، إشارة إلى قصة موسى التي تعد المثل الوحيد البارز للقوم الذين يتداركون أنفسهم قبل مباغتة العذاب لهم، فيتوبون إلى ربهم جل جلاله وفي الوقت سعة، وهم وحدهم في تاريخ الدعوات الذين آمنوا جميعهم بعد تكذيب، فكشف الله عنهم العذاب الذي أوعدهم به رسولهم. إذن كان للعطف أثر بارز في نشوء التماسك الشكلي والدلالي بين الجمل والآيات، فضلًا عن وظائفها الأساسية.

وتتعدد الوسائل والآليات المحققة للانسجام والتماسك ومنها ماجاء في قوله تعالى {وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لَآمَنَ مَنْ فِي الْأَرْضِ كُلُّهُمْ جَمِيعًا أَفَأَنْتَ تُكْرِهُ النَّاسَ حَتَّىٰ يَكُونُوا مُؤْمِنِينَ} [يونس: 99] إلى قوله تعالى: {وَاتَّبِعْ مَا يُوحَىٰ إِلَيْكَ وَاصْبِرْ حَتَّىٰ يَحْكُمَ اللَّهُ وَهُوَ خَيْرُ الْحَاكِمِينَ} [يونس: 109].

فالخطاب في الآية موجّه للرسول -عليه الصلاة والسلام-: (ولو شاء ربك لأمن من في الأرض) وهو تسلية الرسول الله، وأن ما يحدث معه من تكذيب قومه له قد حدث مع الأقوام السابقة، وجاء التأكيد في قوله (كلهم جميعًا) أي: لو شاء الله لأمن الناس جميعًا، ولكن مشية الله جعلت التفاوت بإدراك العقول للحقائق وإخلاص العبادة لله عز وجل، والاستفهام في قوله: (أفأنت) إنكاري، وجاء التقديم لتقوية حكم الإنكار، وتضمنت الآية تعريضًا بالثناء على النبي -عليه الصلاة والسلام- وهو حرصه على إيمان كفار مكة، وعطف على جملة (أفأنت تكره الناس) في قوله تعالى: {وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لَآمَنَ مَنْ فِي الْأَرْضِ كُلُّهُمْ جَمِيعًا أَفَأَنْتَ تُكْرِهُ النَّاسَ حَتَّىٰ يَكُونُوا مُؤْمِنِينَ} [يونس: 99] لتقرير مضمون الإنكار.

والاستئناف من وسائل الربط والتماسك في النص، وقد جاء في قوله تعالى: {هُوَ الَّذِي جَعَلَ الشَّمْسَ ضِيَاءً وَالْقَمَرَ نُورًا وَقَدَّرَهُ مَنَازِلَ لِتَعْلَمُوا عَدَدَ السِّنِينَ وَالْحِسَابَ مَا خَلَقَ اللَّهُ ذَٰلِكَ إِلَّا بِالْحَقِّ يُفَصِّلُ الْآيَاتِ لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ} [يونس: 5]، فالجملة مستأنفة استئناف ابتدائي، فالضمير (هو) عائد على قوله (ربكم)، وفيه دلالة وتنبيه على القدرة والوحدانية، فالله -عز وجل- هو الذي جعل الشمس مضيئة والقمر منيرًا، والعلاقة

التقابلية التي تربط بين الطرفين المتماثلين أي: بين الضياء والنور فيها حكمة وفيها رحمة.

وجاء الوعيد للذين كذّبوا بالوحي وأنكروا البعث في قوله تعالى: {إِنَّ الَّذِينَ لَا يَرْجُونَ لِقَاءَنَا وَرَضُوا بِالْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَاطْمَأَنُّوا بِهَا وَالَّذِينَ هُمْ عَنْ آيَاتِنَا غَافِلُونَ، أُولَئِكَ مَأْوَاهُمُ النَّارُ بِمَا كَانُوا يَكْسِبُونَ} [يونس: 7-8]. فالضمير المنفصل (هم) ربط بين الجمل المتتابعة وأسهم بإحداث تماسك نصي، من خلال ربط ما قبله بما ما بعده من الجمل، وكذلك اسم الإشارة في قوله (أولئك) الذي يعود إلى (الذين لا يرجون لقاءنا) مرجعيته سابقة في الآيات، واسم الإشارة عنصر من عناصر الربط الإحالي التي تحقق التماسك النصي والانسجام الدلالي، كما نلاحظ الاسم الموصول الذي يربط أيضًا بين الجمل والذي نجده في قوله تعالى: {إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ يَهْدِيهِمْ رَبُّهُمْ بِإِيمَانِهِمْ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهِمُ الْأَنْهَارُ فِي جَنَّاتِ النَّعِيمِ , دَعْوَاهُمْ فِيهَا سُبْحَانَكَ اللَّهُمَّ وَتَحِيَّتُهُمْ فِيهَا سَلَامٌ وَآخِرُ دَعْوَاهُمْ أَنِ الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ} [يونس: 9-10]، فالآيتان تتحدّثان عن أحوال المؤمنين مشكّلة علاقة تقابلية ضدية مع أحوال المكذبين الذين سبق الحديث عنهم. وهكذا جاءت آيات المعقد الأول من السورة كمقدمة تدعو إلى الإيمان بالله قبل فوات الأوان، وذلك ببيان أن دعوة محمد –صلى الله عليه وسلم– ليست أمر يتعجّب منه، فهذه سنة الله في كونه، ثم حذّرت الآيات من الغفلة عن اليوم الآخر الذي فيه المعاد وفيه الثواب والعقاب، مظهرة لقدرة الله في خلقه التي تدل على ألوهيته ووحدانيته، ثم بيّنت أن الذين لا يرجون لقاء الله وتشغلهم الحياة الدنيا فيغفلون عن آيات الله مأواهم النار.

جاءت جملة قوله تعالى: {إِلَيْهِ مَرْجِعُكُمْ جَمِيعًا وَعْدَ اللَّهِ حَقًّا إِنَّهُ يَبْدَأُ الْخَلْقَ ثُمَّ يُعِيدُهُ لِيَجْزِيَ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ بِالْقِسْطِ وَالَّذِينَ كَفَرُوا لَهُمْ شَرَابٌ مِنْ حَمِيمٍ وَعَذَابٌ أَلِيمٌ بِمَا كَانُوا يَكْفُرُونَ} [يونس: 4] "بمنزلة النتيجة الناشئة عن إثبات خلقه السماوات والأرض؛ لأن الذي خلق مثل تلك العوالم من غير سابق وجود لا يعجزه أن يعيد بعض الموجودات الكائنة في تلك العوالم خلقًا ثانيًا" (ابن عاشور، د ت: 90/11).

النتائج:

1. بدت المعاني في سورة يونس منسجمة رغم اختلافها، وتحققت الوحدة البيانية بين معاقدها.
2. كان لاسم السورة أهمية كبرى في معرفة ما بداخل السورة من مضامين ومقاصد، وشكلت للدارس أرضية ينطلق منها للوقوف على أوجه الانسجام بين الآيات.
3. اتسمت القصص في سورة يونس بجمعها نحو هدف مشترك وغاية واحدة، وهي الدعوة إلى الإيمان بالله وتوحيده قبل فوات الأوان، وحلول العذاب.
4. وظفت البنية الزمانية في سورة يونس توظيفًا دقيقًا، فكل تقنية من تقنياتها أتت في موقعها المناسب، وبالقدر المناسب، فحققت الانسجام والتكامل مع بنى السورة الأخرى.
5. بدا الحوار في قصة يونس متآزرًا مع تقنية السرد الوصفي للأحداث والشخصيات.

المراجع:

ابن عاشـــور، محمد الطاهر. (د ت). التحرير والتنوير. تونس: دار سحنون للنشر والتوزيع.

ابن فـارس، أحمـد. (1979). معجم مقـاييس اللغة. بيروت: دار صادر.

أبو علي، محمد بركات. (1992). البلاغة العربية في ضـــوء منهج متكامل. (الطبعة الأولى). عمان: دار البشير.

الألوسـي، محمود بن عبد الله. (2001). روح المعاني. (الطبعـة الأولى). بيروت: دار الكتـب العلمية.

أمنـولا. (1997). الزمن والروايـة. [ترجمـة: بكر عباس، ومراجعة: إحسـان عباس]. (الطبعة الأولى). بيروت: دار صادر.

الأندلســـي، عبد الحق بن غالب بن عطية. (د ت). المحرر الوجيز في تفســـير الكتـاب العزيز. بيروت: دار الكتب العلمية.

البقاعي، إبراهيم بن عمر. (1987). مصـــاعد النظر للإشـراف على مقاصـد السـور. (الطبعة الاولى).

البقـاعي، برهـان الـدين. (1995). نظم الـدرر في تناسـب الآيات والسـور. (الطبعة الأولى). بيروت: دار الكتب العلمية.

البنا، بنان. (2009). الفواعل السـردية: دراسـة في الرواية الإسلامية المعاصرة. (الطبعة الأولى). الأردن: عالم الكتب جدارا للكتاب العالمي.

مجلة كلية العلوم الإســـلامية. الموصـــل. العراق. المجلد (2). العدد (3). 87-100.

العايدي، حسـين راضـي. (2013). من التماسـك النصي في سورة يونس. مجلة جامعة الأزهر. غزة. ســـلســـلة العلوم الإنســـانية. المجلد (15). العدد (2). 35-64.

بوجرانـد، دي. (1998). النص والخطاب والإجراء. [ترجمة: تمام حســـان] . (الطبعة الأولى). القاهرة: عالم الكتب.

البيضاوي، ناصر الدين. (2008). تفسير البيضاوي. بيروت: دار الكتب العلمية

البيضـاوي، ناصـر الدين. (2008). تفسـير البيضـاوي. بيروت: دار الكتب العلمية.

الحمداوي، رشـيد. (2007). وحدة النسـق في السـورة القرآنية وطرق دراســـتها. مجلة معهد الإمام الشـــاطبي للدراســـات القرآنية. جدة. العدد (3) 40.

الخضـري، محمد. (د ت). من أسـرار حروف العطف في الذكر الحكيم. القاهرة: مكتبة وهبة.

دفة، بلقاسـم. (2000). السـيمياء والعنوان في النص الأدبي. بحث منشـور في كتاب السـيميائية والنص الأدبي. الملتقى الوطني الأول. ملتقى معهد اللغة العربية وآدابها. الذي انعقد في بسـكرة. جامعة محمد خيضـر بسـكرة في الجزائر.

الرازي، فخر الدين. (1420). مفاتيح الغيب (التفسـير الكبير). (الطبعة الثالثة). د م: دار إحياء التراث العربي.

الزمخشري، محمود بن عمر. (د.ت). الكشـاف. (الطبعة الأولى). بيروت: دار الكتب العلمية.

سعد، محمود توفيق. (2011). سبل استنباط المعاني من القرآن والسنة. دراسة منهجية تأويلية ناقدة. (الطبعة الأولى). القاهرة: مكتبة وهبة.

الشـــاطبي، إبراهيم بن موســـى اللخمي. (2004). الموافقات في أصول الشريعة. (الطبعة الأولى). بيروت: دار الكتب العلمية.

الطحان، يوسـف. (2008). البناء الزمني للأحداث في القصـة القرآنية قصـة موسـى عليه السـلام أنموذجا. مجلة كلية العلوم الإسلامية. الموصل. العراق. المجلد (2). العـدد (3). 87-100.

العايدي، حسـين راضـي. (2013). من التماسـك النصي في سورة يونس. مجلة جامعة الأزهر. غزة. سلسلة العلوم الإنسانية. المجلد (15). العدد (2). 35-64.

عبد ربه، السـيد عبد الحافظ. (1972). بحوث في قصـص القرآن. (الطبعة الأولى). بيروت: دار الكتاب اللبناني.

عوام، محمد. (2005). شعرية الخطاب السردي. (د ط). دمشق: منشورات اتحاد الكتاب العرب.

العوفي، نجيب. (1987). مقاربة الواقع في القصة القصيرة المغربية من التأسيس إلى التجنيس. (الطبعة الأولى). الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.

فتحي، إبراهيم. (1986). معجم المصطلحات الأدبية. (د ط). تونس: المؤسسة العربية للناشرين.

الفيروز آبادي، أبو الطاهر مجد الدين محمد بن يعقوب. (1973). بصائر ذوي التمييز في لطائف الكتاب العزيز. (الطبعة السادسة) القاهرة: المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية.

مزاري، شلاف. (2001). مستويات السرد الإعجازي في القصة القرآنية. (د ط). دمشق: منشورات اتحاد الكتاب العرب.

Albugaei, Ibrahim bin Omar. (1987) Mased Alnadher leleshraf Ala Maqasid Alsouar, 1st edn.

Alfairouzabadi, Abu Tahir Majduddeen Mohammed Yaqoub (1973) An englightment of judicious people in the subtleties of the Holy Qur'an, 6th edn, Cairo: The Supreme Council for Islamic Affairs.

Alhamdaoui, Rashid. (2007) The Unit of the layout in the Qur'anic Surah and its Study Methods, Journal of The Imam Alshatibi Institute for Qur'anic Studies, Jeddah, issue (3), pp 40.

Alhashemi, Saeed Khamees (2016) Proportionality in Surat Younis, A semantic Study, (MA), Sultanate of Oman: University of Nizwa.

Alkhudhari, Mohammed (None) Some of the Conjunction letters in the Qur'an, Cairo: Wahba Library.

Almesri, Ibn Abi Alesba' Almasri, Zakuddeen bin Abd Aladheen

المصري، ابن أبي الأصبع. (1963). تحرير التحبير في صناعة الشعر والنثر وبيان إعجاز القرآن. [تحقيق: د. حنفي محمد شرف]. (الطبعة الأولى). القاهرة: لجنة إحياء التراث الإسلامي.

مطلوع، سعيد عطية. (2006). الإعجاز القصصي في القرآن الكريم. (د ط). د م. المكتبة الإسلامية الإلكترونية. الرياض: مكتبة المعارف.

الهاشمي، سعيد خميس. (2016). التناسب في سورة يونس دراسة دلالية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة نزوى. سلطنة عمان.

يوسف، رياض. (2010). أدبية السرد القرآني مقاربة من منظور علم السرد. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية الآداب واللغات. جامعة منتوري. الجزائر.

Arab References

Abd Rabo, Alssaied abd Alhafedh (1972) Research in the stories of The Qur'an, 1st edn, Beirut: Lebanese Book House.

Abu Ali, Mohammed Barakat. (1992) Arabic rhetoric in the light of an integrated approach, 1st edn, Amman: Dar Albashir.

Al Andalusi, Abdul Haq bin Ghaleb bin Attia. (None) Almoharir Alwajeez fe Tafsir Alkitab Al Azeez, Beirut: Scientific Book House.

Alalusi, Mahmoud bin Abdullah. (2002) Rouh Almaani, 1st edn, Beirut: Scientific Book House.

Albaidhawi, Naseruddeen. (2008) Albaidhawi Interpretation, Beirut: Scientific Book House.

Albanna, Banan. (2009) alfawael Alsardiyah: A study in the Modern Islamic Novel. 1st edn, World of Books, Jadara for Universal book.

Albugaei, Burhanuddeen. (1995) Nadhem Aldorar fe Tanasub Al aiat Wa Alssuar, 1st edn, Beirut: Scientific Book House.

Aladheen bin Abd Alwahid, Examined by: Dr. Hanafi Mohammed Sharaf (1963)Editing writing in Poetry and prose and explaining the miracle of The Qur'an 1st edn, Cairo: Arab Heritage Revival House.

Alofi, Najeeb (1987) The reality approach in the Moroccan short story from constitution to Paronomaia, 1st edn, Casablanca: Arab Cultural Center.

Alrazi, Fakhruddeen. (1999) Mafateeh Algheaib (The Great Interpretation), 3rd edn, The House of Arab Heritage Revival.

Alshatebi, Ibrahim Mosa Allakhami (2004) Approvals in Sharia principles 1st edn, Beirut: Scientific Book House.

Alzamakhshari, Mahmoud bin Omar (None) Alkashshaf, Beirut: Scientific Book House.

Amendula. (1997) Time and Novel, Translated by: Baker Abbas and reviewed by: Ehsan Abbas 1st edn, Beirut: Dar Sader.

Azzam, Mohammed (2005) The Poetic of Narrative Speech, Damascus: Publication of the Arab Writers union.

Bogrand, D. (1998) Text, Speech and Procedure, Translated by: Tammam Hassan, 1st edn, Cairo: World of Books.

Daffah, Belgasim. (2000) Semiotics and title in the literary text, Research Published in a book (semiotics and literary text), The first National forum, " Forum of the institute of Arabic Language and Literature", Which was held in Biskra. University of Monammed Khider, Algeria.

Fathi, Ibrahim (1986) Glossary of Literary Terms (None), Tunisia: Arab Publishers Foundation.

Hussein, Tadhi Alaidi, (2013) Some of the Textual Coherence the sourh of Yunus, Al Azhar University Journal, Gaza: Humanities Series, Volume 15, 2nd Issue, pp 35-64,

Ibn Aashour, Mohammed Altahir. (None) Altahrer wa Altanwir, Tunisia: Sahnoun Publishing and Distribution House.

Ibn Faris, Ahmed. (1979) Dictionary of language standards, Beirut: Dar Sader.

Ibn Manzoor, Mohammed bin makram. (1993) Lesan Alarab, 1st edn, Beirut: Dar Sader.

Mazari, Sharif (2001) Miracle narration levels in The Qur'an story, Damascus: Publication of the Arab Writers union.

Motawie, Saeed Attiah (2013) Story Miracles in The Holy Qur'an, Riyadh: E- Islamic Library, Knowledge Library.

Saad, Mahmoud Tawfiiq (2011) Ways to drive meaning of the Qur'an and Sunnah: Critical Interpretation Methodological Study, 1st edn, Wabah Library, Cairo.

Yousef, Riadh (2010) Litarary Qur'anic Narration, an approach from the perspective of Narrative Science, PhD thesis, Algeria: Faculty of Arts and Language, University of Mentouri.

دراسة تحليلية بعدية لحجم تأثير الاستراتيجيات التدريسية المستندة إلى النظرية البنائية في تنمية التحصيل والتفكير الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات

(قُدم للنشر في 2020/5/3، وقُبل للنشر في 2020/6/22)

د. متعب بن زعزوع العنزي
أستاذ مساعد مناهج وطرق تدريس الرياضيات
قسم المناهج وتقنيات التعليم، كلية التربية والآداب، جامعة الحدود الشمالية
Dr. Metab Z. Alenezi
Assistant Professor of Curricula and Mathematics Instructions
Curricula and Technology Education Department, Faculty of Arts and Education, Northern Border University

الملخص

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن حجم تأثير الاستراتيجيات التدريسية المستندة إلى النظرية البنائية في تنمية التحصيل والتفكير الرياضي وتحسين الاتجاه نحو الرياضيات، كما هدف إلى الكشف عن تأثير بعض المتغيرات الوسيطة في حجم التأثير، وفي سبيل ذلك تم تحليل (98) بحثاً ودراسة منشورة بين عامي 2010-2019م، وبعد الاستبعاد بلغت (88) بحثاً ودراسة، وذلك باستخدام منهجية التحليل البعدي، وأشارت النتائج إلى أن متوسط حجم تأثير الاستراتيجيات التدريسية المستندة إلى النظرية البنائية في تنمية التحصيل الرياضي كبير جداً، حيث بلغت قيمته 1,27 كما أن متوسط حجم تأثير الاستراتيجيات التدريسية المستندة إلى النظرية البنائية في تنمية التفكير الرياضي كان ضخماً، حيث بلغت قيمته 4,2 في حين أشارت النتائج إلى أن متوسط حجم تأثير الاستراتيجيات التدريسية المستندة إلى النظرية البنائية في تحسين الاتجاه نحو الرياضيات صغير جداً، حيث بلغت قيمته 09,0 وأشارت النتائج إلى وجود تأثير دال لمتغيرات المرحلة الدراسية وفرع الهندسة في حجم تأثير الاستراتيجيات التدريسية المستندة إلى النظرية البنائية في الاتجاه نحو الرياضيات فقط، ولم توجد أية تأثيرات دالة في حجم تأثير الاستراتيجيات التدريسية المستندة إلى النظرية البنائية في التحصيل والتفكير الرياضي تبعاً لمتغيرات المرحلة الدراسية والنوع الاجتماعي وفرع الرياضيات.

الكلمات المفتاحية: النظرية البنائية، التحصيل الرياضي، التفكير الرياضي، الاتجاه نحو الرياضيات، حجم التأثير.

Abstract:

The aim of the current research is to identify the effect size of instructional strategies based on constructivism theory in the development of mathematical achievement, mathematical thinking and attitude towards mathematics. It also aimed to explore the effect of some moderated variables on the effect size. For this purpose, (98) research and study published between the years of 2010-2019, and after exclusion, it reached (88). The methodology of the current research was meta- analysis. The results indicated that the average effect size of the instructional strategies based on constructive theory in developing mathematical achievement was very high, with a value of 1,27 and the average effect size in the development of mathematical thinking was huge, as it reached 2.4. The results indicated also that the average effect size in improving attitude towards mathematics was very small, where its value reached 0.09. The results indicated significant effects for school stage and a field of mathematics in the effect size of instructional strategies based on constructivism theory in the only attitude towards mathematics. There were no significant effects on the size of the impact of instructional strategies based on constructive theory in achievement and mathematical thinking depending on the variables of the school stage, gender, and mathematics field
.

Key words: constructivist theory, mathematical achievement, mathematical thinking, trend towards mathematics, effect size

المقدمة:

في السنوات الأخيرة، أصبحت كلمة البنائية كلمة منتشرة ليس فقط في أدبيات البحوث التربوية، بل أصبحت الآن موضوعًا مشتركًا للمحادثة لدى صانعي السياسات التربوية المعنيين بالبحث عن مناهج متطورة للتدريس والتعلم. الفكرة المركزية للبنائية أو نظرية التعلم البنائية هي الاعتقاد بأن التعلم هو عملية نشطة؛ حيث يتم بناء المعرفة الجديدة من قبل الأفراد والمجموعات بناءً على المعرفة والخبرة السابقة.

تختلف النظرية البنائية عن الأساليب التقليدية التي تؤكد على حفظ المعرفة واكتسابها، حيث ترى أن المعرفة يتم تطويرها وبناؤها من قبل الأفراد (Fosnot & Perry, 2005). ومنذ تطوير النظرية البنائية من قبل بياجيه، وبرونر، وفيجوتسكي، تم تطبيق البنائية بشكل متزايد في التعلم والتعليم (Schunk, 2012).

البنائية أساس معظم المناهج الحالية، وقد حولت ممارسات التدريس من التركيز على التعليم إلى التركيز على أنشطة الطلاب، فالبنائية هي نظرية في التعلم وليس التدريس، لكنها تزود المعلمين بمنظور مختلف عن التعلم وكيف يمكنهم أن يعلموها بشكل مختلف (Aldamigh, 2018)، وبهذه الطريقة، فإن البنائية ليست أسلوب تدريس، ولكنها توفر إطار عمل للمعلمين لتصميم بيئة تعليمية حيث يمكن للطلاب طرح الأسئلة والعثور على الأنماط، واستكشاف الاحتمالات، ومناقشة الأفكار، والمشاركة في الأنشطة التعاونية (Fosnot & Perry, 2005).

إن توفير بيئة تعلم بنائية داخل صفوف الرياضيات يعتبر أمراً حيوياً وهاماً، فالتعلم يصبح ناجحاً إذا كان في سياق طبيعي مناسب للطلبة مع تقديم المساعدة والتوجيه لهم (Oh & Yager,2004) و(Tobin, 1993)، فطبقاً للنظرية البنائية يجب أن يكون الطلاب نشيطين داخل الصف أثناء عملية التعلم، ومداخل التعلم المستندة إلى النظرية البنائية تساعد الطلاب على اكتساب المعرفة الجديدة باستخدام المعرفة السابقة.

كما تهدف مداخل التعلم المستندة إلى النظرية البنائية إلى تطوير طرق تعلم خاصة بكل طالب من خلال مشاركته في عملية التعلم بنشاط (Ozmen, 2004). وهذا ما يؤكده عبيد (2004) بأن المتعلم يبني معرفته بنفسه، ويتم ذلك عندما يتفاعل بشكل مباشر مع مادة التعلم، ويقوم بربط المفاهيم الجديدة بمعارفه السابقة، وهذه العملية تؤدي إلى إحداث تغييرات في بنية المتعلم المعرفية على أساس المعاني الجديدة، مما يسهم في تطوير بنيته المعرفية والارتقاء بها.

أي أنه خلال مداخل التعلم البنائي يتم بناء المعرفة بواسطة الطلاب من خلال المشاركة في عملية التعلم بنشاط، حيث يدمج الطلاب المعرفة الجديدة مع المعرفة السابقة (Cepni, Ayas, Ekiz & Akyildiz, 2010). ويطمح معلمو الرياضيات إلى تحسين انهماك ومشاركة الطلاب داخل الصف، وهذا لن يتأتى إلا من خلال استخدام هؤلاء المعلمين لاستراتيجيات تدريسية أكثر فاعلية.

نجد أنه عبر سنوات عديدة مضت يحاول الباحثون في مجال تعليم الرياضيات تطوير استراتيجيات تدريسية يكون محورها الطالب، وأكثر الاستراتيجيات التدريسية التي تدور حول الطالب هي الاستراتيجيات التدريسية المستندة إلى النظرية البنائية (Balta & Sarac, 2016).

ويبين الدليمي (2014) بأنه على المعلمين عدم تقديم المعلومات جاهزة للطلبة بل تكليفهم بالحصول على المعلومة، والبحث عنها من مصادرها، وكذلك رفع مهارات الطلبة فيما يتعلق بالاتصال بالآخرين، مع ضرورة تحفيز دافعية الطلبة من أجل استمرارهم في التعلم بما يناسب أعمارهم واستعداداتهم الذهنية.

أي أن أهم ما يُطلب من المعلم في ضوء النظرية البنائية هو التركيز على تهيئة بيئة التعلم، والمساعدة في الوصول لمصادر التعلم، وجعل المتعلم مركزاً للعملية التعليمية؛ مما يساعده على التميز والنجاح وإنجاز المهام المطلوبة منه بشكل أفضل.

فدور المعلم في البنائية ليس كدوره في التعليم المعتاد، حيث عليه اختيار الاستراتيجيات التدريسية والأنشطة المختلفة باهتمام كبير، وعليه إشراك الطلبة بعملية التعلم بشكل فعال، وتشجيعهم على بناء فهمهم الخاص، واعتبارهم شركاء في كل ما يقدم لهم (العفون ومكاون، 2016).

وتشير نتائج الدراسات السابقة إلى أن الاستراتيجيات التدريسية المستندة إلى النظرية البنائية أدت إلى تحسين التحصيل الرياضي في الرياضيات (Sisman, 2007; Baser 2008; Besler,2009; Pulat, 2009; Ciftci, 2010; Akyol, 2011; Deniz, 2015;

Ozerbas,2015; عبد القادر، 2006؛ الشطناوي والعبيدي، 2006؛ الزبون، 2013). وكذلك تحسين الاتجاه الإيجابي نحو الرياضيات (Ciftci, 2010; Akyol, 2011; Deniz, 2015). كما أدت إلى تحسين مستوى الاحتفاظ بالمعرفة الرياضية (Akyol, 2011 ; Ozerbas, 2015).

ورغم ذلك فإن هناك بعض الدراسات في الأدب التربوي تشير إلى أن الاستراتيجيات التدريسية المستندة إلى النظرية البنائية ليس لها تأثير إيجابي في تحصيل الرياضيات (Gunes & Asan, 2005)، وليس لها تأثير إيجابي في الاتجاه نحو الرياضيات (Pulat, 2009).

يتضح مما سبق أن هناك دراسات سابقة عديدة تناولت تأثير الاستراتيجيات التدريسية المستندة إلى النظرية البنائية في التحصيل الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات وغيرها من المتغيرات المرتبطة، وفي سبيل تلبية دعوة الكثير من الباحثين إلى الضرورة الملحة لتقديم نتائج حول حجم تأثير الاستراتيجيات التدريسية المستندة إلى النظرية البنائية من أجل إمداد الباحثين وتوجيههم حول الجوانب التي ينبغي التركيز عليها في الرياضيات ظهرت العديد من الدراسات الأجنبية استجابة لذلك.

ففي دراسة (Jacobse & Harskamb, 2011) التي هدفت إلى التعرف على حجم تأثير برامج التدخل المستندة إلى النظرية البنائية في التحصيل الرياضي في الرياضيات من خلال فحص (40) دراسة وبحثاً نشرت بين عامي (2000-2010) وأشارت النتائج إلى وجود حجم تأثير متوسط بلغ (0,58)، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود اختلاف في التأثير بين الطلاب الذين لديهم قدرة رياضيات أعلى أو أقل، ولا فرق بين طرق التدريس المباشرة أو طرق التدريس غير المباشرة (الموجهة) المستندة إلى البنائية، بينما أشارت النتائج إلى وجود فروق في متوسط حجم التأثير بين فروع الرياضيات، حيث كان كبيراً في فرع الأعداد والحس العددي، وصغيراً في فرعي القياس والهندسة.

وهدفت دراسة (Ayaz & Sekerci, 2015) إلى الكشف عن حجم تأثير مداخل التعلم البنائي في التحصيل الأكاديمي من خلال فحص (53) دراسة منشورة بين عامي (2003-2014)، وأشارت النتائج إلى أن متوسط حجم تأثير هذا المدخل في التحصيل الأكاديمي بلغ (1.156)، كما توصلت النتائج إلى وجود أثر دال لكل من نوع النشر لصالح رسائل الماجستير، والمرحلة التعليمية لصالح المرحلة الجامعية.

وفي دراسة (Balta & Sarac, 2016) التي هدفت إلى الكشف عن حجم تأثير دورة التعلم السباعية، إحدى استراتيجيات النظرية البنائية، من خلال فحص (24) دراسة تجريبية، حيث أشارت النتائج إلى وجود تأثير إيجابي لدورة التعلم السباعية على تحصيل الطلاب، حيث بلغ حجم التأثير (1.245) طبقاً لنموذج التأثير العشوائي، وتم الكشف عن أثر متغيرات (حجم العينة، ونوع النشر، وفرع الرياضيات، ومدة التطبيق) وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة في حجم التأثير تعزى إلى حجم العينة، ونوع النشر، ومدة التطبيق، بينما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة في نوع فرع الرياضيات.

وهدفت دراسة (Toraman& Demir, 2016) إلى الكشف عن حجم تأثير الاستراتيجيات التدريسية المستندة إلى النظرية البنائية في اتجاه الطلاب نحو دروس الرياضيات من خلال فحص (34) دراسة ما بين عامي (2004 و2015)، وأشارت النتائج إلى وجود تأثير إيجابي للاستراتيجيات التدريسية المستندة إلى النظرية البنائية في اتجاه الطلاب نحو الرياضيات حيث بلغ (0,728)، كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لنوع المرحلة الدراسية في حجم التأثير المقاس، بينما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لنوع فرع الرياضيات، وأشارت أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لنوع النشر في حجم التأثير المقاس، كما أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للمنطقة الجغرافية في حجم التأثير المقاس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأبحاث التي نشرت قبل 2010 والأبحاث التي نشرت بعد 2010 حتى 2016 في حجم التأثير المقاس.

وهدفت دراسة (Batdi, 2017) إلى تحديد حجم تأثير الاستراتيجيات الحديثة المستندة إلى النظرية البنائية من خلال فحص (63) دراسة تناولت ذلك، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن حجم تأثير هذه الاستراتيجيات في التحصيل الأكاديمي في الرياضيات كان مرتفعاً.

مشكلة البحث:

في البيئة العربية، ومن خلال قيام الباحث بالبحث في قواعد البيانات العربية المتاحة في المكتبة الرقمية السعودية؛ لم يجد الباحث في حدود علمه أي دراسات استخدمت منهج التحليل البعدي للكشف عن حجم تأثير الاستراتيجيات التدريسية المستندة إلى النظرية البنائية، بالإضافة إلى الدعوة التي أطلقها العديد من الباحثين في الدول الغربية حول أهمية إجراء دراسات التحليل البعدي في المجال التربوي.

لذلك يسعى هذا البحث إلى محاولة التعرف على حجم تأثير الاستراتيجيات التدريسية المستندة إلى النظرية البنائية في تنمية التحصيل الرياضي في الرياضيات، وتحسين الاتجاه نحو الرياضيات وتنمية التفكير الرياضي.

أسئلة البحث:

من خلال ما تم عرضه يحاول البحث الحالي الإجابة عن التساؤلات التالية:

1. ما حجم التأثير الكلي للاستراتيجيات التدريسية المستندة إلى النظرية البنائية في تنمية التحصيل الرياضي؟
2. ما مدى اختلاف حجم التأثير الكلي للاستراتيجيات التدريسية المستندة إلى النظرية البنائية في تنمية التحصيل الرياضي تبعاً لمتغيرات المرحلة (ابتدائي، متوسط، ثانوي، جامعي)، والنوع الاجتماعي (ذكور، إناث، الاثنين معاً)، وفرع الرياضيات (جبر، هندسة، إحصاء، حساب المثلثات، تفاضل وتكامل)؟
3. ما حجم التأثير الكلي للاستراتيجيات التدريسية المستندة إلى النظرية البنائية في تنمية التفكير الرياضي؟
4. ما مدى اختلاف حجم التأثير الكلي للاستراتيجيات التدريسية المستندة إلى النظرية البنائية في تنمية التفكير الرياضي تبعاً لمتغيرات المرحلة (ابتدائي، متوسط، ثانوي، جامعي)، والنوع الاجتماعي (ذكور، إناث، الاثنين معاً)، وفرع الرياضيات (جبر، هندسة، إحصاء، حساب المثلثات، تفاضل وتكامل)؟
5. ما حجم التأثير الكلي للاستراتيجيات التدريسية المستندة إلى النظرية البنائية في تحسين الاتجاه نحو الرياضيات؟
6. ما مدى اختلاف حجم التأثير الكلي للاستراتيجيات التدريسية المستندة إلى النظرية البنائية في تحسين الاتجاه نحو الرياضيات تبعاً لمتغيرات المرحلة (ابتدائي، متوسط، ثانوي، جامعي)، والنوع الاجتماعي (ذكور، إناث، الاثنين معاً)، وفرع الرياضيات (جبر، هندسة، إحصاء، حساب المثلثات، تفاضل وتكامل)؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

1. الكشف عن درجة حجم تأثير الاستراتيجيات التدريسية المستندة إلى النظرية البنائية في تنمية التحصيل الرياضي في الرياضيات.
2. تقييم مدى اختلاف حجم تأثير الاستراتيجيات التدريسية المستندة إلى النظرية البنائية الهادفة إلى تنمية التحصيل الرياضي في الرياضيات تبعاً لمتغيرات المرحلة والنوع وفرع الرياضيات.
3. الكشف عن درجة حجم تأثير الاستراتيجيات التدريسية المستندة إلى النظرية البنائية في تنمية التفكير الرياضي.
4. تقييم مدى اختلاف حجم تأثير الاستراتيجيات التدريسية المستندة إلى النظرية البنائية الهادفة إلى تنمية التفكير الرياضي تبعاً لمتغيرات المرحلة والنوع وفرع الرياضيات.
5. الكشف عن درجة حجم تأثير الاستراتيجيات التدريسية المستندة إلى النظرية البنائية في تحسين الاتجاه نحو الرياضيات.
6. تقييم مدى اختلاف حجم تأثير الاستراتيجيات التدريسية المستندة إلى النظرية البنائية الهادفة إلى تحسين الاتجاه نحو الرياضيات تبعاً لمتغيرات المرحلة والنوع وفرع الرياضيات.

أهمية البحث:

تتحدد أهمية البحث الحالي فيما يلي:

1. تحديد العوامل الوسيطة (المرحلة، والنوع الاجتماعي، وفرع الرياضيات) بين الاستراتيجيات التدريسية المستندة إلى النظرية البنائية ومتغيرات التحصيل الرياضي والتفكير الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات قد يساهم في تحسين التوجهات البحثية لتطبيق هذه الاستراتيجيات، مما يؤدي إلى نتائج أفضل.
2. تعد الدراسة الحالية متماشية مع التوجهات الحديثة في تناولها لأسلوب التحليل البعدي كأسلوب إحصائي يهتم بدمج نتائج مجموعات من الدراسات السابقة للوصول إلى نتائج أكثر شمولية، مما يفيد الباحثين في مجال تعليم

الرياضيات عند دراستهم لمتغيرات التحصيل الرياضي والتفكير الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات.

3. لفت انتباه الباحثين في ضوء ما تشير إليه نتائج الدراسة نحو المتغيرات التي تناسبها الاستراتيجيات التدريسية المستندة إلى النظرية البنائية، وتلك المتغيرات التي لا تناسبها هذه الاستراتيجيات، لأجل استخدام استراتيجيات أكثر مناسبة.

مصطلحات البحث:

التحليل البعدي: أسلوب منهجي منظم لحل التناقضات الظاهرة في نتائج البحوث، كما أنه يحوّل النتائج من دراسات مختلفة إلى مقياس مشترك، وإحصائياً يوضح العلاقات بين خصائص الدراسة ونتائجها، كما أنه يحدث تكاملاً كمياً للنتائج من دراسات مختلفة، حيث يقدم كل دراسة كوحدة للتحليل، وتتم مقارنة النتائج بين الدراسات المختلفة (Shacher, 2008).

الاستراتيجيات التدريسية: "هي الخطوات الإجرائية المنظمة والمتسلسلة والشاملة والمرنة التي توضع بشكل يراعي طبيعة المتعلمين وفق الإمكانات المتاحة لتحقيق المخرجات التعليمية المرغوب فيها" (الناجي والهادي والرويس ومصطفى وأبو سليم، 2016: 18).

النظرية البنائية: "عملية استقبال تتضمن إعادة بناء المتعلمين لمعانٍ جديدة داخل سياق معرفتهم الحالية مع خبراتهم السابقة وبيئة التعلم، إذ تمثل كلٌّ من خبرات الحياة الحقيقية، والمعلومات السابقة، ومناخ التعلم الجوانبَ الأساسية لهذه النظرية" (زيتون، 2002: 212).

التحصيل الرياضي: "مقدار ما يكتسبه الطالب من معلومات ومهارات في مادة دراسته مقدراً بالدرجات التي يحصل عليها نتيجة لأدائه في الاختبارات التحصيلية " (المصري، 2009: 347).

التفكير الرياضي: "هو سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها دماغ الفرد لبحث موضوع معين، أو الحكم على واقع شيء، أو حل مشكلة معينة في الرياضيات" (عوده، 2016: 8).

الاتجاه نحو الرياضيات: عرفه (خليفة ومحمود، 1993) كما ورد في (حرز الله، 2015: 9) بأنه "مفهوم يعبر عن محصلة استجابات الطالب نحو موضوعات الرياضيات، ويسهم في تحديد حرية الطالب المستقلة تجاه مادة الرياضيات من حيث القبول أو الرفض".

حدود البحث:

تتحدد الدراسة بالحدود الآتية:

- **الحدود الزمانية:** الدراسات والأبحاث المنشورة بين عامي (2010-2019).
- **الحدود المكانية:** الدول العربية التي شملتها الدراسات المستخدمة كعينة للدراسة وهي السعودية ومصر والعراق والأردن وفلسطين والإمارات العربية المتحدة وعمان واليمن والجزائر.
- **الحدود الموضوعية:** الاستراتيجيات التدريسية المستندة إلى النظرية البنائية، التحصيل الرياضي في الرياضيات، التفكير الرياضي، الاتجاه نحو الرياضيات.

إجراءات البحث:

منهج البحث: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي من خلال أسلوب التحليل البعدي؛ لمناسبته لطبيعة وأهداف هذا البحث.

الطريقة: أولا: جمع البيانات:

تم إدراج الأبحاث المنشورة بين عامي (2010-2019) التي تناولت الاستراتيجيات التدريسية المستندة إلى النظرية البنائية لدى طلاب التعليم العام والتعليم الجامعي المرتبطة بمجال تعليم الرياضيات، حيث قام الباحث بإجراء بحث حاسوبي باستخدام الكلمات المفتاحية التالية: "الاستراتيجيات التدريسية"، "النظرية البنائية"، الاستراتيجيات البنائية"، وذلك في قواعد البيانات الآتية: قاعدة دار المنظومة، قاعدة آسك زاد، قاعدة شمعة، المجلات العراقية المحكمة، بوابة الأطروحات الوطنية الجزائرية، اتحاد مكتبات الجامعات المصرية، كما قام الباحث بمسح الأعداد الصادرة من المجلات التالية: مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة البحرين، المجلة الدولية للبحوث التربوية بجامعة الإمارات، مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة السلطان قابوس، المجلة التربوية والنفسية بالجامعة الإسلامية في غزة، مجلة العلوم الإنسانية بجامعة الأقصى، المجلة التربوية والنفسية بجامعة القدس المفتوحة، مجلة الدراسات التربوية بالجامعة الأردنية، المجلة التربوية بجامعة الملك خالد، المجلة التربوية والنفسية بجامعة أم القرى،

مجلة العلوم التربوية بجامعة الملك سعود، حيث إن هذه الدوريات والمجلات لم يتم دمجها داخل قواعد البيانات المشار إليها بالبحث.

وأسفرت نتائج البحث السابقة في الحصول على (98) بحثاً ودراسة. ثم قام الباحث بتطبيق معايير تضمين ودمج الأبحاث والدراسات في الدراسة الحالية والمشار إليها في البند ثانياً مما نتج عنه تصنيف عدد البحوث إلى (88) بحثاً ودراسة.

ثانياً: معايير دمج البحوث والدراسات

طبق الباحث بعض المعايير لإدراج الأبحاث والدراسات التي تم الحصول عليها خلال المسح الحاسوبي عبر قواعد البيانات المشار إليها سابقاً، وذلك في ضوء اطلاع الباحث على الدراسات السابقة المشابهة، وشملت المعايير المطبَّقة ما يأتي:

1. يجب أن تكون الدراسات شبه تجريبية، وتشمل مجموعتين تجريبية وضابطة، وذات قياس قبلي وبعدي.
2. يجب أن تتلقى المجموعة التجريبية برنامجاً تدريبياً لا تقل مدته عن أسبوعين.
3. المشاركون في الدراسات من الطلبة العاديين، وليسوا من فئات التربية الخاصة.
4. يجب أن تحوي الدراسات بيانات تساعد الباحث في حساب حجم الأثر، مثل المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للمتغيرات التابعة للمجوعتين التجريبية والضابطة، أو من خلال اختبارات الدلالة مثل اختبار "ت" و "ف".
5. أن تكون الدراسات منشورة بين 2010-2019.

وقام الباحث باستبعاد الدراسات التي تخالف أيًّا من المعايير السابقة حيث تم استبعاد عشر دراسات من العدد الكلي (98) بحثاً ودراسة، وبقي (88) بحثاً ودراسة شملها التحليل البعدي، والجدول التالي يوضح بشكل تفصيلي هذه الدراسات والأبحاث.

الجدول (1) وصف الدراسات عينة البحث التي خضعت للتحليل البعدي والتي تشمل المتغير التابعة الثلاثة (التحصيل الرياضي والتفكير الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات) والمتغيرات الوسيطة الثلاثة (فرع الرياضيات والمرحلة الدراسية والنوع الاجتماعي)

م	الباحث	السنة	فرع الرياضيات	المرحلة الدراسية	النوع الاجتماعي	المتغيرات التابعة	مجموعة ضابطة			مجموعة تجريبية		
							ن1	م1	ع1	ن2	م2	ع2
1	الزهراني	2019	هندسة	المتوسطة	ذكور	التحصيل	25	14.52	5.34	25	25.56	2.86
2	ساري	2019	جبر	الابتدائية	ذكور وإناث	التحصيل	35	20.14	10.33	33	25.74	7.05
3	الغامدي	2019	جبر	الابتدائية	ذكور	التحصيل	19	16.89	2.20	18	22.16	1.65
4	السعيدي	2019	هندسة	المتوسطة	إناث	التحصيل	60	29.69	2.64	60	36.47	2.88
5	حوالته والشرع	2019	جبر	الابتدائية	ذكور وإناث	التحصيل	31	11.16	6.21	31	21.42	3.62
6	محمد	2019	هندسة	المتوسطة	ذكور وإناث	التحصيل	30	22.43	5.70	30	44.27	7.05
7	التميمي	2019	جبر	الثانوية	ذكور	التحصيل	26	15.58	5.25	26	20.12	4.98
8	العنزي	2019	جبر	المتوسطة	ذكور	التحصيل	31	12.45	4.78	29	17	2.14

م	الباحث	السنة	فرع الرياضيات	المرحلة الدراسية	النوع الاجتماعي	المتغيرات التابعة	مجموعة ضابطة			مجموعة تجريبية		
							ن1	م1	ع1	ن2	م2	ع2
9	رجاء	2019	حساب المثلثات	المتوسطة	إناث	التحصيل	30	16.94	5.17	30	21.95	7.86
10	البلوي	2019	إحصاء	المتوسطة	ذكور	التحصيل	31	13.65	2.11	32	23.81	1.94
11	عدنان	2018	جبر	المتوسطة	إناث	التحصيل	30	22.63	6.75	30	39.97	4.17
12	الجنابي	2018	هندسة	المتوسطة	ذكور	التحصيل	33	24.73	5.02	34	29.94	4.36
13	البركاتي	2018	جبر	الجامعية	إناث	التحصيل	32	16.71	3.02	32	20.93	4.61
14	أبو عقيل	2018	جبر	المتوسطة	ذكور وإناث	التحصيل	69	24.73	5.12	71	31.95	4.89
15	داوود وجواد	2018	جبر	المتوسطة	ذكور	التحصيل	24	18.16	3.06	24	20.04	3.01
16	عبدالكريم	2018	جبر	الثانوية	ذكور	التحصيل	38	26.91	2.57	38	29.32	4.53
17	اللاذي	2018	جبر	الثانوية	ذكور	التحصيل	25	57.08	14.59	25	78.04	14.92
18	القضاة	2017	جبر	الثانوية	إناث	التحصيل	40	3.3	3.47	40	9.4	3.97
19	حسن	2017	هندسة	الابتدائية	إناث	التحصيل	38	32.37	8.13	37	37.11	8.05
20	جوابره	2017	جبر	المتوسطة	إناث	التحصيل	39	47.28	29.95	40	72.20	17.91
21	صحو	2017	تفاضل وتكامل	الثانوية	إناث	التحصيل	23	66.52	15.49	24	77.62	15.95
22	السعدي	2017	جبر	المتوسطة	ذكور	التحصيل	33	12.63	2.83	34	15.47	1.22
23	العتيبي	2017	جبر	الابتدائية	إناث	التحصيل	30	23.20	2.87	30	27.23	1.43
24	الفايز	2017	جبر	الثانوية	ذكور	التحصيل	29	20.55	2.78	27	24.93	2.92
25	المشهداني والشمري	2017	جبر	المتوسطة	إناث	التحصيل	40	11.73	5.59	40	15.23	3.64
26	الغامدي	2017	هندسة	المتوسطة	ذكور	التحصيل	23	14.87	4.31	23	18.83	5.05
27	الذكري	2017	هندسة	الابتدائية	ذكور	التحصيل	21	4.52	1.78	21	7.67	1.02

م	الباحث	السنة	فرع الرياضيات	المرحلة الدراسية	النوع الاجتماعي	المتغيرات التابعة	مجموعة ضابطة			مجموعة تجريبية		
							ن1	م1	ع1	ن2	م2	ع2
28	المعيوف وآخرون	2017	جبر	الثانوية	إناث	التحصيل	30	20.3	4.4	28	25	4.59
29	الفتلاوي	2017	جبر	المتوسطة	ذكور	التحصيل	35	61.66	9.15	35	66.55	8.16
30	الديب وآخرون	2017	هندسة	الثانوية	إناث	التحصيل	42	15.79	8.69	42	22.93	4.70
31	البدري	2017	جبر	المتوسطة	إناث	التحصيل	33	14.24	8.38	33	19.42	2.44
32	المشهداني وآخرون	2017	جبر	الابتدائية	إناث	التحصيل	29	14.34	3.4	28	18.36	2.58
33	الحربي	2017	جبر	المتوسطة	ذكور	التحصيل	27	6.04	5.84	27	11.19	5.06
34	خليل	2017	حساب المثلثات	المتوسطة	ذكور	التحصيل	13	58.38	16.51	13	60.23	21.83
35	الديب والأشقر	2017	حساب مثلثات	الثانوية	إناث	التحصيل	42	15.79	8.69	42	28.93	4.71
36	الكبيسي	2016	جبر	المتوسطة	ذكور	التحصيل	24	16.11	9.72	24	20.94	3.31
37	الفتلاوي	2016	جبر	المتوسطة	ذكور	التحصيل	27	21.39	6.27	27	28.56	5.71
38	عجلان	2016	جبر	الابتدائية	إناث	التحصيل	21	12.24	3.94	21	15.43	3.7
39	أبو ظهير	2016	هندسة	المتوسطة	إناث	التحصيل	31	20.5	3.1	31	24.1	3.2
40	أبو عمران والشرع	2016	هندسة	الابتدائية	إناث	التحصيل	37	12.92	4.66	37	17	6.01
41	عواد	2016	جبر	المتوسطة	إناث	التحصيل	34	15.32	4.43	33	17.48	4.32
42	عواد	2015	جبر	الابتدائية	إناث	التحصيل	38	15.13	4.56	38	17.39	4.49
43	علوان	2015	جبر	المتوسطة	إناث	التحصيل	27	12.04	2.34	27	14	1.37
44	مسلم	2015	جبر	المتوسطة	إناث	التحصيل	35	15.31	6.52	35	19.82	2.21
45	الهيتي	2015	جبر	الثانوية	إناث	التحصيل	30	28.3	6.74	30	33.17	7.47

م	الباحث	السنة	فرع الرياضيات	المرحلة الدراسية	النوع الاجتماعي	المتغيرات التابعة	مجموعة ضابطة			مجموعة تجريبية		
							ن1	م1	ع1	ن2	م2	ع2
46	ريان	2015	جبر	المتوسطة	ذكور وإناث	التحصيل	61	8.30	5.12	66	11.91	3.84
47	صالحة والعابد	2014	جبر	المتوسطة	إناث	التحصيل	32	9.63	2.65	35	11.8	2.32
48	عبدالقادر	2014	هندسة	الثانوية	إناث	التحصيل	42	12.02	3.69	42	17.54	4.32
49	الطائي والجميلي	2014	جبر	المتوسطة	إناث	التحصيل	30	30.8	10.6	30	41.4	8.93
50	الكبيسي وطه	2014	جبر	المتوسطة	إناث	التحصيل	30	16.94	5.17	30	21.95	7.86
51	الزبون	2013	هندسة	المتوسطة	ذكور	التحصيل	31	12.38	2.31	32	16.43	2.42
52	الحسني وآخرون	2013	جبر	المتوسطة	ذكور	التحصيل	28	31	6.7	28	34	7.3
53	عبدالهادي	2013	هندسة	المتوسطة	ذكور وإناث	التحصيل	73	53.61	20.71	76	69.69	16.45
54	أمين	2012	جبر	المتوسطة	ذكور	التحصيل	38	17.6	5.94	38	22.68	6.52
55	الكبيسي والسعدي	2012	جبر	المتوسطة	ذكور	التحصيل	30	23.77	2.63	30	32.15	7.19
56	عبدالقادر	2012	هندسة	المتوسطة	إناث	التحصيل	38	11.42	6.92	38	15.07	3.55
57	الجوعاني	2011	جبر	المتوسطة	ذكور	التحصيل	30	22.94	7.27	30	29.86	6.17
58	السعدي	2011	جبر	المتوسطة	ذكور	التحصيل	30	31.17	4.73	31	40.07	3.66
59	محمد	2011	إحصاء	الثانوية	ذكور	التحصيل	33	17.45	2.90	33	20.03	3.32
60	البول	2011	جبر	الابتدائية	ذكور وإناث	التحصيل	34	13.29	6.37	34	18.05	8.39
61	أبو مصطفى	2011	جبر	المتوسطة	ذكور	التحصيل	33	9.39	4.09	32	22.53	4.19
62	التميمي	2010	جبر	الابتدائية	ذكور	التحصيل	50	53.94	11.02	50	87.62	10.10
63	ريان	2010	جبر	الابتدائية	إناث	التحصيل	37	16.10	5.51	36	17.05	5.73
64	البلادي	2019	هندسة	المتوسطة	ذكور	التفكير الرياضي	17	5.06	1.11	17	14.05	1.5

م	الباحث	السنة	فرع الرياضيات	المرحلة الدراسية	النوع الاجتماعي	المتغيرات التابعة	مجموعة ضابطة			مجموعة تجريبية		
							ن1	م1	ع1	ن2	م2	ع2
65	إبراهيم وآخرون	2019	جبر	الابتدائية	ذكور وإناث	التفكير الرياضي	28	18.11	0,96	28	34.50	1.75
66	البلوي	2019	إحصاء	المتوسطة	ذكور	التفكير الرياضي	31	7.61	2,56	32	15.31	1.75
67	ساري	2019	جبر	الابتدائية	ذكور وإناث	التفكير الرياضي	35	25.37	20.01	33	43.03	10.52
68	الرويلي	2018	جبر	الثانوية	ذكور	التفكير الرياضي	54	57.90	13.29	53	69.50	12.48
69	أبو عقيل	2018	جبر	المتوسطة	ذكور وإناث	التفكير الرياضي	69	24.73	5.12	71	31.95	4.89
70	البغدادي وآخرون	2018	جبر	المتوسطة	إناث	التفكير الرياضي	42	27.88	11.84	43	42.65	11.8
71	القحطاني وآخرون	2018	جبر	المتوسطة	ذكور	التفكير الرياضي	31	37.35	12.17	33	46.67	13.88
72	جودة ولمقيد	2017	جبر	الابتدائية	إناث	التفكير الرياضي	38	8.76	4.85	38	17.31	3.71
73	عبيدات	2017	جبر	الثانوية	ذكور وإناث	التفكير الرياضي	35	24.48	5.18	35	47.38	7.25
74	شريهد وبن العازمية	2015	هندسة	المتوسطة	ذكور	التفكير الرياضي	40	13	3.10	40	18.48	2.39
75	ريان	2015	جبر	المتوسطة	ذكور وإناث	التفكير الرياضي	61	6.74	3.33	66	9.59	3.70
76	محمود	2015	جبر	المتوسطة	إناث	التفكير الرياضي	28	14.65	7.45	28	23.82	7.11

م	الباحث	السنة	فرع الرياضيات	المرحلة الدراسية	النوع الاجتماعي	المتغيرات التابعة	مجموعة ضابطة			مجموعة تجريبية		
							ن1	م1	ع1	ن2	م2	ع2
77	السرحاني	2014	جبر	المتوسطة	إناث	التفكير الرياضي	46	9.79	3.35	48	14.75	3.30
78	الزبون	2013	هندسة	ابتدائي	ذكور	التفكير الرياضي	31	28.68	5.84	31	33.69	4.27
79	قرشم	2012	هندسة	المتوسطة	ذكور وإناث	التفكير الرياضي	30	11.47	3.73	30	16.87	3.58
80	القضاة	2017	جبر	الثانوية	إناث	الاتجاه نحو الرياضيات	40	63.39	14.25	40	77.63	15.23
81	سنبل	2017	حساب مثلثات	الثانوية	ذكور	الاتجاه نحو الرياضيات	6	1.987	0.45	13	2.369	1.47
82	صقر	2016	جبر	الابتدائية	ذكور	الاتجاه نحو الرياضيات	36	2.24	0.31	36	2.41	0.36
83	أبو عمران والشرع	2016	هندسة	الابتدائية	إناث	الاتجاه نحو الرياضيات	37	212.86	10.18	37	124.37	10.78
84	ساري	2016	جبر	الابتدائية	ذكور وإناث	الاتجاه نحو الرياضيات	40	64.18	14.95	42	67.91	17.52
85	عبدالقادر	2014	هندسة	الثانوية	إناث	الاتجاه نحو الرياضيات	42	70.52	18.09	42	86.23	14.28
86	السرحاني	2014	جبر	المتوسطة	إناث	الاتجاه نحو الرياضيات	46	43.91	8.23	48	61.18	7.17
87	أبو سكران	2012	هندسة	المتوسطة	ذكور	الاتجاه نحو الرياضيات	36	117.89	18.89	38	141.71	21.71
88	السعدي	2011	جبر	الثانوية	ذكور	الاتجاه نحو الرياضيات	29	83.64	3.92	30	96.73	6.52

ثالثاً: ترميز المتغيرات الوسيطة

تم ترميز مقاييس الدراسة كما يلي:

1. المقاييس التي تقيس أداء الطلبة للاختبارات التحصيلية؛ تم ترميزها كمقاييس تقيس التحصيل الرياضي.
2. المقاييس التي تشمل الفهم، وحل المشكلات الرياضية، والاستنتاجات الرياضية، والاستدلال الرياضي؛ تم ترميزها كمقاييس تقيس التفكير الرياضي.
3. المقاييس التي تشمل مشاعر ومواقف المتعلمين نحو الرياضيات؛ تم ترميزها كمقاييس تقيس الاتجاه نحو الرياضيات.
4. المتغيرات الوسيطة والتي شملت المتغيرات التالية:
   أ. المرحلة: تم ترميز المرحلة الدراسية في كل دراسة إلى أربعة متغيرات ابتدائية، متوسطة، ثانوية، جامعية.
   ب. النوع الاجتماعي: تم ترميز النوع الاجتماعي إلى ثلاثة أقسام ذكور، إناث، ذكور وإناث معاً.
   ج. فرع الرياضيات: تم الترميز إلى خمسة فروع: جبر، هندسة، إحصاء، حساب مثلثات، تفاضل وتكامل.

رابعاً: حساب حجوم التأثير

استخدم الباحث حجم الأثر "g" لـ Hedges مع تصحيح أثر التحيز (Hedges & Olkin, 1985). واختار الباحث هذا النوع من حجم الأثر؛ بسبب أنه يوفر تقديراً أفضل لحجم الأثر عند استخدام حجوم عينات صغيرة مقارنة بما يوفره حجم الأثر "d" لـ ohen وللتحكم في الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي قام الباحث بحساب الفروق بين الدرجات المكتسبة من الاختبار القبلي إلى الاختبار البعدي واستخدامها كبسط في معادلة حساب حجم الأثر، واستخدم الباحث الانحراف المعياري المشترك للمجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي كمقام كما في المعادلة التالية:

$$G = \frac{x_1 - x_2}{D_{spooled}}$$

حيث يشير

- X_1 إلى متوسط درجات الاختبار القبلي.
- X_2 إلى متوسط درجات الاختبار البعدي.
- $D_{spooled}$ إلى الانحراف المعياري المشترك.

وقد اعتمد الباحث معايير (Sawilowsky, 2009) لتفسير قيمة مؤشر حجم الأثر كما يلي: (0,01= حجم أثر صغير جداً؛ 0,2= حجم أثر صغير؛ 0,5= حجم أثر متوسط؛ 0,8= حجم أثر كبير؛ 1,2= حجم أثر كبير جداً؛ 2= حجم أثر ضخم).

خامساً: التحليل الإحصائي: استخدم الباحث في تحليل البيانات التي تم الحصول عليها من تحليل الأبحاث والدراسات (ن= 88) برنامج Comprehensive Meta-Analysis (CMA) V.11,6

نتائج البحث:

أولاً: تأثير الاستراتيجيات التدريسية المستندة إلى النظرية البنائية في تنمية التحصيل الرياضي في الرياضيات، حيث تم التحليل في ثلاث خطوات:

1) اختبار عدم التجانس:

تم استخدام اختبار عدم التجانس للكشف عما إذا كان التباين الملاحظ في حجوم الأثر للدراسات والأبحاث التي تمثل عينة الدراسة أظهرت فروقاً دالة عن التباين المتوقع من خطأ المعاينة، ولتحديد أي النموذجين الثابت والعشوائي سيتم استخدامه لجمع حجوم الأثر وفقاً لذلك

الجدول (2) إحصاءات نموذج التأثير العشوائي والثابت

النموذج	K	ES	Std error	فترة الثقة 95%		عدم التجانس			
				الحدود الدنيا	الحدود العليا	Q	df	P	I^2
الثابت	63	1,1529	0,034	1,2192-	1,0866-	399,98	62	0,001	%88,18

العشوائي	63	1,2735	0,099	-1,4680	_1,079

من الجدول (2) يتضح أن نتائج اختبار عدم التجانس دالة عند مستوى (0,001) حيث كانت قيمة Q= 399,98 بدرجات حرية =62 وهي قيمة تزيد عن القيمة الحرجة لمربع كاي الجدولية، وفترات ثقة 95% كما أن مؤشر نسبة التباين I^2= 88,18% يظهر مقداراً كبيراً من عدم التجانس بين الدراسات، مما يدل على أن الدراسات لا تتقابل في حجم تأثير مشترك، أي أن التباين الملاحظ في حجم الأثر للدراسات أظهر فروقاً دالة عن التباين الناتج عن خطأ المعاينة.

وبالتالي فإن الدراسات التي تناولت تأثير الاستراتيجيات التدريسية المستندة إلى النظرية البنائية في تنمية التحصيل الرياضي غير متجانسة، أي أنها تختلف فيما بينها في حجوم التأثير بسبب اختلاف عينات هذه الدراسات، ولعدم تجانس هذه الدراسات ينبغي تحليلها وفقاً لنموذج التأثيرات العشوائية، حيث إن التأثير المشترك هو متوسط هذه التأثيرات.

حيث إن الجدول (2) يوضح متوسط حجم التأثير المشترك وفقاً لنموذج التأثيرات العشوائية بلغ (1,2735) بخطأ معياري 0,099 وفترات ثقة 95% تراوحت ما بين -1,4680 و -1,079 وتقع هذه القيمة لحجم التأثير المشترك ضمن أحجام كبيرة جداً، وبالتالي فإن تأثير الاستراتيجيات التدريسية المستندة إلى النظرية البنائية في تنمية التحصيل الرياضي كبير جداً.

2) تقييم تحيز النشر:

يهتم الباحثون في دراسات التحليل البعدي بتحليل مجموعة من الدراسات العلمية المنشورة في دوريات ومجلات علمية محكمة، مع أن هناك مجموعة من دراسات مماثلة لم تحظَ بفرصة النشر في تلك الدوريات والمجلات لسبب أو آخر، مما يشكك في احتمالية تحيز النتائج التي يصلون إليها، وهنا تبرز أهمية تقييم تحيز النشر.

ولهذا الغرض استخدم الباحث اختبار تحليل الانحدار ل Eggerوهو اختبار تحليل الانحدار لعدم تماثل شكل انتشار القمع، حيث أسفر عن قيمة اختبار "ت" بلغت -3,448 بدرجات حرية 61 عند مستوى (0,001) مما يشير لوجود تحيز فيما هو متاح من دراسات.

ولتحديد عدد الدراسات ذات النتائج غير الدالة اللازمة لخفض مستوى الدلالة عند مستوى (0.05) استخدم الباحث اختبار تحليل Classic fail-Safe N والجدول التالي يوضح نتائج الاختبار:

الجدول (3) نتائج تحليل Classic fail-Safe N

قيمة Z للدراسات الملاحظة	-12,8317
قيمة P للدراسات الملاحظة	0,001
قيمة ألفا	0,05
عدد الدراسات الملاحظة	63
عدد الدراسات المفقودة والتي من شأنها جعل قيمة P (0.05)	29172

كما هو مبين في الجدول (3) يتضح أن حوالي 29172 دراسة مفقودة بمتوسط حجم تأثير= صفر يتطلب إضافتها من أجل إلغاء حجم التأثير، أي أن هذا العدد من الدراسات التي يجب إضافتها لتعطي قيمة Z للدراسات المفقودة بإشارة موجبة، وذلك حسب اختبار التحليل المستخدم.

3) تحليل المتغيرات الوسيطة:

استخدم الباحث التحليل المعدل للكشف عما إذا كان تأثير الاستراتيجيات التدريسية المستندة إلى النظرية البنائية في تنمية التحصيل الرياضي يختلف باختلاف المرحلة الدراسية (ابتدائي، متوسط، ثانوي، جامعي)، والنوع الاجتماعي للمشاركين (ذكور، إناث، ذكور وإناث معاً)، وفرع الرياضيات (جبر، هندسة، إحصاء، حساب مثلثات، تفاضل وتكامل).

الجدول (4) نتائج الفروق في حجم تأثير المعالجات عبر المتغيرات المعدلة

المتغير المعدل	K	حجم الأثر	فترة الثقة 95%		عدم التجانس			
			الحدود الدنيا	الحدود العليا	Qp	df	P	I^2
المرحلة	63	1,2671	1,4412	1,0930	0,3239	3	0,96	%84
ابتدائي	13	1,2422	1,6256-	0,8589				
متوسط	37	1,3046	1,5322-	1,0771				
ثانوي	12	1,1959	1,5934-	0,7984				
جامعي	1	1,0697	2,4391-	0,2996				
النوع	63	1,2666	1,4392-	1,0939	2,3049	2	0,32	%84
ذكور	27	1,3741	1,6412-	1,1071				
إناث	29	1,1260	1,3784-	0,8737				
ذكور وإناث	7	1,4493	1,9607-	0,9378				
الفرع	63	1,2665	1,4391-	1,0940	10,5602	4	0,06	%84
جبر	43	1,0948	1,3924-	0,9541				
هندسة	14	1,5435	1,9071-	1,1799				
إحصاء	2	2,5365	3,5675-	1,5055				
حساب مثلثات	3	0,9432	1,7455-	1,1410				
تفاضل وتكامل	1	0,6940	2,0771-	0,6892				

يتضح من الجدول (4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تأثير الاستراتيجيات التدريسية المستندة إلى النظرية البنائية لتنمية التحصيل الرياضي تبعاً لمتغير المرحلة والنوع الاجتماعي وفرع الرياضيات حيث كانت قيم Qp على الترتيب 0,3239، 2,3049، 10,5602 وهي قيم غير دالة عند مستويات 0,96، 0,32، 0,06 .

ثانياً: تأثير الاستراتيجيات التدريسية المستندة إلى النظرية البنائية في تنمية التفكير الرياضي حيث تم التحليل في ثلاث خطوات:

1) **اختبار عدم التجانس:**

تم استخدام اختبار عدم التجانس للكشف عما إذا كان التباين الملاحظ في حجوم الأثر للدراسات والأبحاث التي تمثل عينة الدراسة أظهرت فروقاً دالة عن التباين المتوقع من خطأ المعاينة، ولتحديد أي النموذجين الثابت والعشوائي سيتم استخدامه لجمع حجوم الأثر وفقاً لذلك.

الجدول (5) إحصاءات نموذج التأثير العشوائي والثابت

النموذج	K	ES	Std error	فترة الثقة 95%		عدم التجانس			
				الحدود الدنيا	الحدود العليا	Q	df	P	I^2
الثابت	16	1,4270	0,067	1,5592-	1,2949-	211,3949	15	0,00	%98,82
العشوائي	16	2,4001	0,633	3,6405-	1,1596-			1	

من الجدول (5) يتضح أن نتائج اختبار عدم التجانس دالة عند مستوى (0.001) حيث كانت قيمة Q=211,3949 بدرجات حرية =15، وهي قيمة تزيد عن القيمة الحرجة لمربع كاي الجدولية، وفترات ثقة 95% كما أن مؤشر نسبة التباين I^2= 98,82% يظهر مقداراً هائلاً من عدم التجانس بين الدراسات، مما يدل على أن الدراسات لا تتقابل في حجم تأثير مشترك، أي أن التباين الملاحظ في حجم الأثر للدراسات أظهر فروقاً دالة عن التباين الناتج عن خطأ المعاينة.

وبالتالي فإن الدراسات التي تناولت تأثير الاستراتيجيات التدريسية المستندة إلى النظرية البنائية في تنمية التفكير الرياضي غير متجانسة. أي أنها تختلف فيما في حجوم التأثير بسبب اختلاف عينات هذه الدراسات، ولعدم تجانس هذه الدراسات تم تحليلها وفقاً لنموذج التأثيرات العشوائية، حيث إن التأثير المشترك هو متوسط هذه التأثيرات.

كما يتضح من الجدول (5) بأن متوسط حجم التأثير المشترك وفقاً لنموذج التأثيرات العشوائية بلغ (2,4001) بخطأ معياري (0,633) وفترات ثقة 95% تراوحت ما بين -3,6405 و -1,1596 وتقع هذه القيمة لحجم التأثير المشترك ضمن الأحجام الضخمة، وبالتالي فإن تأثير الاستراتيجيات التدريسية المستندة إلى النظرية البنائية في تنمية التفكير الرياضي أثر ضخم.

2) تقييم تحيز النشر:

استخدم الباحث اختبار تحليل الانحدار لـ Eggerوبلغت قيمة اختبار "ت" (-6,3090) بدرجات حرية (14) عند مستوى (0.001) مما يشير لوجود تحيز فيما هو متاح من الدراسات.

ولتحديد عدد الدراسات ذات النتائج غير الدالة اللازمة لخفض مستوى الدلالة عند مستوى (0.05) استخدم الباحث اختبار تحليل Classic fail-Safe N والجدول التالي يوضح نتائج الاختبار:

الجدول (6) نتائج تحليل Classic fail-Safe N

قيمة Z للدراسات الملاحظة	5,84
قيمة P للدراسات الملاحظة	0,001
قيمة ألفا	0.05
عدد الدراسات الملاحظة	16
عدد الدراسات المفقودة والتي من شأنها جعل قيمة P (0.05)	1284

كما هو مبين في الجدول (6) يتضح أن حوالي (1284) دراسة مفقودة بمتوسط حجم تأثير= صفر يتطلب إضافتها من أجل إلغاء حجم التأثير، أي أن هذا العدد من الدراسات التي يجب إضافتها لتعطي قيمة z للدراسات المفقودة بإشارة موجبة، وذلك حسب اختبار التحليل المستخدم.

3) تحليل المتغيرات الوسيطة:

استخدم الباحث التحليل المعدل للكشف عما إذا كان تأثير الاستراتيجيات التدريسية المستندة إلى النظرية البنائية في تنمية التفكير الرياضي يختلف باختلاف المرحلة الدراسية (ابتدائي، متوسط، ثانوي، جامعي)، والنوع الاجتماعي للمشاركين (ذكور، إناث، ذكور وإناث معاً)، وفرع الرياضيات (جبر، هندسة، إحصاء، حساب مثلثات، تفاضل وتكامل).

الجدول (7) نتائج الفروق في حجم تأثير المعالجات عبر المتغيرات المعدلة

المتغير المعدل	K	حجم الأثر	فترة الثقة 95%		عدم التجانس			
			الحدود الدنيا	الحدود العليا	Qp	df	P	I^2
المرحلة	16	1,4270	1,5592-	1,2949-	0,5124	2	0,77	%93
ابتدائي	4	1,5138	1,8324-	1,1952-				
متوسط	10	1,3952	1,5547-	1,2358-				
ثانوي	2	1,4760	1,8279-	1,1240-				
جامعي	-	-	-	-				
النوع	16	2,1220	2,6889-	1,5551-	2,6508	2	0,27	%93
ذكور	6	2,2032	3,1325-	1,2738-				
إناث	4	1,3806	2.4855-	0,2756-				
ذكور وإناث	6	2.5742	3,5129-	1,6359-				
الفرع	16	2,0743	2,5901-	1,5585-	2,3257	2	0,31	%93
جبر	11	1,8740	2,4916-	1,2564-				
هندسة	4	2,2957	3,3463-	1,2452-				
إحصاء	1	3,4786	5,0586-	1,3986-				
حساب مثلثات	-	-	-	-				
تفاضل وتكامل	-	-	-	-				

يتضح من الجدول (7) أن حجم تأثير الاستراتيجيات التدريسية المستندة إلى النظرية البنائية في تنمية التفكير الرياضي لا يشير إلى وجود فروق دالة وفقاً للمتغيرات الوسيطة الثلاثة؛ المرحلة والنوع الاجتماعي والفرع، حيث كانت قيم Qp على الترتيب 0,5124، 2,6508، 2,3257 وهي قيم غير دالة عند مستويات 0,77، 0.27، 0,31

ثالثاً: تأثير الاستراتيجيات التدريسية المستندة إلى النظرية البنائية في تحسين الاتجاه نحو الرياضيات حيث تم التحليل في ثلاث خطوات:

الجدول (8) إحصاءات نموذج التأثير العشوائي والثابت

النموذج	K	ES	Std error	فترة الثقة 95%		عدم التجانس			
				الحدود الدنيا	الحدود العليا	Q	df	P	I^2
الثابت	9	0,8956	0,092	1,0750-	0,7161	220,684	8	0,001	%99,21
العشوائي	9	0,0916	1,050	2,1431-	1,9599-				

من الجدول (8) يتضح أن نتائج اختبار عدم التجانس دالة عند مستوى (0.001) حيث كانت قيمة Q=220,684 بدرجات حرية = (8)، وهي قيمة تزيد عن القيمة الحرجة لمربع كاي الجدولية، وفترات ثقة 95% كما أن مؤشر نسبة التباين I^2= 99,21% يظهر مقداراً كبيراً من عدم التجانس بين الدراسات مما يدل على أن الدراسات لا تتقابل في حجم تأثير مشترك، أي أن التباين الملاحظ في حجم الأثر للدراسات أظهر فروقاً دالة عن التباين الناتج عن خطأ المعاينة.

وبالتالي فإن الدراسات التي تناولت تأثير الاستراتيجيات التدريسية المستندة إلى النظرية البنائية في تحسين الاتجاه نحو الرياضيات غير متجانسة. أي أنها تختلف فيما بينها في حجوم التأثير بسبب اختلاف عينات هذه الدراسات، ولعدم تجانس هذه الدراسات تم تحليلها وفقاً لنموذج التأثيرات العشوائية، حيث إن التأثير المشترك هو متوسط هذه التأثيرات.

وتم تحليلها وفقاً لنموذج التأثيرات العشوائية، حيث إن التأثير المشترك هو متوسط هذه التأثيرات.

1) اختبار عدم التجانس:

تم استخدام اختبار عدم التجانس للكشف عما إذا كان التباين الملاحظ في حجوم الأثر للدراسات والأبحاث التي تمثل عينة الدراسة أظهرت فروقاً دالة عن التباين المتوقع من خطأ المعاينة، ولتحديد أي النموذجين الثابت والعشوائي سيتم استخدامه لجمع حجوم الأثر وفقاً لذلك.

يتضح من الجدول (8) أن متوسط حجم التأثير المشترك وفقاً لنموذج التأثيرات العشوائية بلغ (0,0916) بخطأ معياري (1,050) وفترات ثقة 95% تراوحت ما بين -2,1431 و -1,9599 وتقع هذه القيمة لحجم التأثير المشترك ضمن أحجام أثر صغيرة جداً، وبالتالي فإن تأثير الاستراتيجيات التدريسية المستندة إلى النظرية البنائية في تحسين الاتجاه نحو الرياضيات صغير جداً.

2) تقييم تحيز النشر:

استخدم الباحث اختبار تحليل الانحدار ل Egger وكانت قيمة اختبار "ت" بلغت (1,4428) بدرجات حرية (7) عند مستوى (0.07) وبالتالي فإن قيمة "ت" غير دالة، مما يشير لعدم وجود تحيز في النشر.

3) تحليل المتغيرات الوسيطة:

استخدم الباحث التحليل المعدل للكشف عما إذا كان تأثير الاستراتيجيات التدريسية المستندة إلى النظرية البنائية في تحسين الاتجاه نحو الرياضيات يختلف باختلاف المرحلة الدراسية (ابتدائي، متوسط، ثانوي، جامعي)، النوع الاجتماعي

للمشاركين (ذكور، إناث، ذكور وإناث معاً)، وفرع الرياضيات (جبر، هندسة، إحصاء، حساب مثلثات، تفاضل وتكامل).

الجدول (9) نتائج الفروق في حجم تأثير المعالجات عبر المتغيرات المعدلة

المتغير المعدل	K	حجم الأثر	فترة الثقة 95%		عدم التجانس			
			الحدود الدنيا	الحدود العليا	Q	df	P	I^2
المرحلة	9	0,2016	1,2161-	0,8129-	10,1268	2	0,006	%96
ابتدائي	3	2,1546	0,3745	3,9347				
متوسط	2	1,6865	3,8103-	0,4373				
ثانوي	4	1,1556	2,6731-	0,3618				
جامعي	-	-	-	-				
النوع	9	0,1711	1,3231-	0,9808	2,3723	2	0,3	%96
ذكور	4	1,1187	2,8434-	0,6060				
إناث	4	0,8044	0,9327	2,5416				
ذكور وإناث	1	0,2264	3,6367-	3,1839-				
الفرع	9	0,1896	1,2531-	0,8739	6,4139	2	0,004	%96
جبر	5	1,2771	2,6877-	0,1335				
هندسة	3	1,7438	0,1215	3,6092				
إحصاء	-	-	-	-				
حساب مثلثات	1	0,2859	3,5456-	2,9738-				
تفاضل وتكامل	-	-	-	-				

الرياضيات يشير إلى فروق دالة وفق المرحلة حيث كانت قيمة Qp= 10,1268 عند مستوى دلالة (0,01) وكانت الفروق لصالح طلاب المرحلة الابتدائية، حيث بلغ حجم الأثر (2,1546) كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة في حجم الأثر وفق فرع الرياضيات، حيث كانت قيمة Qp= 6,4139 عند مستوى دلالة (0,05) وكانت الفروق لصالح فرع الهندسة حيث بلغ حجم الأثر (1,7438).

كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في حجم الأثر وفقاً لمتغير النوع، حيث بلغت قيمة Qp= 2,3723 وهي قيمة غير دالة عن مستوى (0,05).

مناقشة النتائج:

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن أثر الاستراتيجيات التدريسية المستندة إلى النظرية البنائية في تنمية التحصيل الرياضي، والتفكير الرياضي، والاتجاه نحو الرياضيات، من خلال استخدام أسلوب التحليل البعدي، ولتحقيق ذلك أخضعت (88) دراسة بين عامي 2010 و2019 للتحليل لحساب حجوم التأثير، والكشف عن مدى اختلاف هذه الحجوم باختلاف متغيرات المرحلة الدراسية والنوع الاجتماعي وفرع الرياضيات.

بالنسبة لتأثير الاستراتيجيات التدريسية المستندة إلى النظرية البنائية في تنمية التحصيل الرياضي أشارت نتائج البحث في سؤاله الأول إلى وجود حجم تأثير كبير جداً بلغ (1,2735) وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة (Batdi, 2017)، ودراسة (Balta & Sarac, 2016)، ودراسة (Ayaz & Sekerci, 2015) بينما تختلف عن نتائج دراسة (Jacobse & Harskamb, 2011) التي أشارت إلى حجم تأثير متوسط لبرامج التدخل المستندة إلى النظرية البنائية في التحصيل الرياضي من خلال فحص (40) دراسة وبحثاً منشورة بين عامي 2000 و 2010.

كما أشارت نتائج البحث في سؤاله الثاني إلى أن حجم تأثير الاستراتيجيات التدريسية المستندة إلى النظرية البنائية في تنمية التحصيل الرياضي لم يشر إلى وجود فروق دالة وفقاً لمتغيرات المرحلة والنوع الاجتماعي وفرع الرياضيات وهذا يختلف مع نتائج دراسة (Balta & Sarac, 2016) التي أشارت إلى اختلاف حجم الأثر تبعاً لمتغير فرع الرياضيات.

كما تختلف مع نتائج دراسة (Toraman & Demir, 2016) التي أشارت أيضاً إلى وجود فروق في حجم الأثر تبعاً لنوع فرع الرياضيات. بينما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Balta & Sarac, 2016) التي أشارت إلى عدم وجود فروق تبعاً للمرحلة الدراسية، كما تتفق مع نتائج دراسة (Toraman & Demir, 2016) التي أشارت إلى عدم وجود فروق تبعاً للمرحلة الدراسية.

وتختلف أيضاً مع نتيجة دراسة (Ayaz & Sekerci, 2015) التي أشارت إلى وجود فروق في حجوم الأثر تبعاً للمرحلة الدراسية كانت لصالح المرحلة الجامعية.

وأشارت نتائج البحث في سؤاله الثالث إلى وجود حجم تأثير ضخم للاستراتيجيات التدريسية المستندة إلى النظرية البنائية في تنمية التفكير الرياضي، وفي إجابتها على السؤال الرابع بينت النتائج أن حجم تأثير الاستراتيجيات التدريسية المستندة إلى النظرية البنائية في تنمية التفكير الرياضي لم تشر إلى فروق دالة وفقاً لمتغيرات المرحلة الدراسية والنوع الاجتماعي وفرع الرياضيات.

وأشارت نتائج البحث في سؤاله الخامس إلى حجم تأثير صغير جداً للإستراتيجيات التدريسية المستندة إلى النظرية البنائية في تحسين الاتجاه نحو الرياضيات، وهذه النتيجة تختلف مع دراسة (Toraman & Demir, 2016) التي أشارت إلى وجود تأثير متوسط.

كما أشارت نتائج البحث في سؤاله السادس إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في حجم تأثير الاستراتيجيات التدريسية المستندة إلى النظرية البنائية في تحسين الاتجاه نحو الرياضيات وفقاً لمتغير المرحلة الدراسية لصالح المرحلة الابتدائية، ووفقاً لمتغير فرع الرياضيات لصالح فرع الهندسة، كما أشارت إلى عدم وجود فروق تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (Toraman & Dmermeir, 2016) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة تبعاً للمرحلة الدراسية، بينما تتفق نتيجة البحث الحالي مع هذه الدراسة في وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لتغير فرع الرياضيات.

ويعزو الباحث اختلاف نتائج البحث الحالي عن الدراسات السابقة إلى الفروق في عدد الدراسات التي خضعت للتحليل، ففي دراسة (Jacobse & Harskamb, 2011) تم فحص (40) بحثاً ودراسة، وفي دراسة (Ayaz & Sekerci, 2015) تم فحص (53) بحثاً ودراسة، بينما فحصت دراسة (Balta & Sarac, 2016) (24) بحثاً ودراسة، وفحصت دراسة (Toraman & Demir, 2016) (34) بحثاً ودراسة، أما دراسة (Batdi, 2017) فقد تم فحص (63) بحثاً ودراسة، وكذلك الاختلافات في المنهجية المستخدمة، حيث إن كل الدراسات العربية التي خضعت

للتحليل ارتكزت على استخدام مجموعات ضابطة معتادة لا يتم تقديم أي نوع من التدخلات أو المعالجات لها، هذا فضلاً عن تأثير اختلاف الثقافة حيث إن التأثير الثقافي للبيئات التي تجرى فيها الدراسات يسهم إسهاماً نسبياً في النتائج التي يتم التوصل إليها.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بما يلي:

1. طبقاً لمشكلة تحيز النشر في التحصيل الرياضي والتفكير الرياضي المتعلقة بفاعلية الاستراتيجيات التدريسية المستندة إلى النظرية البنائية؛ فإنه يلزم أخذ الحذر عند تفسير النتائج، حيث إن تحيز النشر قد يؤدي إلى المبالغة في تقدير متوسط حجوم التأثير.
2. في ضوء صغر حجم تأثير الاستراتيجيات التدريسية المستندة إلى النظرية البنائية في تحسين الاتجاه نحو الرياضيات؛ فإن الدراسة تدعو الباحثين في مجال مناهج وطرق تدريس الرياضيات إلى تبني استراتيجيات مختلفة عند دراسة الاتجاه نحو الرياضيات، وزيادة الدراسات التي تتناولها.
3. يفضل أن تتكون عينات الدراسات والبحوث المستقبلية من أعداد كبيرة في المجموعات التجريبية والضابطة، حيث إن الأعداد الكبيرة في العينات تؤدي إلى إعطاء تقديرات أكثر دقة لحجوم التأثير.

مقترحات البحث:

يقترح الباحث إجراء البحوث والدراسات التالية:

1. إجراء تحليل بعدي للاستراتيجيات التدريسية المستندة إلى نظرية التعلم المتناغمة مع الدماغ في تنمية التحصيل الرياضي في الرياضيات، والتفكير الرياضي، والاتجاه نحو الرياضيات.
2. إجراء دراسة تحليل بعدي للاستراتيجيات التدريسية المستندة إلى النظرية البنائية باستخدام متغيرات تابعة أخرى، مثل التفكير المنظومي في الرياضيات، والدافعية نحو الرياضيات، والتفكير الناقد.
3. إجراء دراسة عبر ثقافية مقارنة في نتائج التحليل البعدي للدراسات التي تناولت استراتيجيات النظرية البنائية في تنمية بعض المتغيرات المرتبطة بالرياضيات والتي نشرت في مجلات عربية محكمة وتلك المنشورة في مجلات غير عربية محكمة عالية الجودة ورصينة لبيان الفروق بينها.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

حرز الله، حسام توفيق. (2015). التفكير الرياضي وعلاقته بالاتجاهات نحو الرياضيات لدى طلبة الصف العاشر بمحافظة طولكرم. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*. 4(15). 45-82.

خليفة، عبد اللطيف ومحمود، عبد المنعم. (1993). سيكولوجية الاتجاهات. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

الدليمي، عصام حسن. (2014). النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية. عمّان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

الزبون، حابس. (2013). أثر استراتيجيتين تدريسيتين مبنيتين على النظرية البنائية في التحصيل الأكاديمي والتفكير الرياضي لدى طلاب الصف الثامن. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*. 11(4). 139-162.

زيتون، كمال عبد الحميد. (2002). تدريس العلوم للفهم: رؤية بنائية. الطبعة الأولى. القاهرة: عالم الكتب.

الشطناوي، إياد والعبيدي، هاني. (2006). أثر تدريس نموذجين مبنيين وفق التعلم البنائي على التحصيل الأكاديمي لدى طلاب الصف التاسع في الرياضيات. *المجلة الأردنية للعلوم التربوية*. 2(4). 209-218.

عبد القادر، عبد القادر محمد. (2006). أثر استراتيجية التعلم البنائي في تدريس الرياضيات في التحصيل الأكاديمي والتفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة تربويات الرياضيات*. 9. 127-215.

عبيد، وليم. (2004). تعليم الرياضيات لجميع الأطفال في ضوء متطلبات المعايير وثقافة التفكير. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العفون، ناديا حسن ومكاون، حسين سالم. (2012). تدريب معلم العلوم وفقاً للنظرية البنائية. عمّان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

عوده، هديل سلمان علي. (2016). مهارات التفكير الرياضي وعلاقتها بالمعتقدات نحو الرياضيات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية. نابلس. فلسطين.

المصري، محمد. (2009). العلاقة بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب العلوم التربوية بجامعة الإسراء الخاصة. *مجلة جامعة دمشق*. 25(3). 341-370.

الناجي، عبد السلام عمر والهادي، أيمن والرويس، عزيزة ومصطفي، نجلاء وأبو سليم، إيمان. (2016). استراتيجيات التدريس. كلية التربية بالخرج. جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز. المملكة العربية السعودية.

Arab References:

Abd-Alqadr, A.M. (2006). The effect of constructivism learning strategy in teaching mathematics on academic achievement and critical thinking among secondary students. Mathematics Educations Journal (in Arabic), 9,127-215.

Alafoon, N.H.& Mkaon, H.S. (2012). Science teacher training according to

Hirz-Allah, H.T. (2015). Mathematical thinking and its relation to attitude toward mathematics among 10th grade students at Tolkarm governorate. Open Alquds University Journal for educational and psychological research and studies (in Arabic), 4 (15), 45-82.

Khalifa, A.&Mahmoud, A. (1993). Psychology of attitude (in Arabic). Cairo: Ghareeb company for publishing.

Oodah, H.S. (2016). Mathematical thinking skills and its relation to mathematics beliefs among National Najah University students'. (in Arabic), Unpublished master thesis, Nablus, Palestine.

Zayton, K.A. (2002). Teaching science for understanding: constructivism view (in Arabic). 1st edition, Books World, Cairo.

ثانيا: المراجع الإنجليزية

Akyol, S. (2011). The effects of social constructivist learning environment design on academic achievement and learning retention of learners (science and technology course at the 5th grade of primary school). (Unpublished master's thesis), Yıldız Teknik University, İstanbul.

Aldamigh, N. (2018). "Ontario Teachers' Understanding and Practices of Reform Instruction: A Case Study of Constructivism" (2018). Electronic Thesis and Dissertation Repository. 5486. https://ir.lib.uwo.ca/etd/5486

Ayaz, M. F., & Şekerci, H. (2015b). The Effects of the Constructivist Learning constructivism theory (in Arabic). Amman: Safaa company for publishing.

Aldelemy, E.H. (2014). The constructivism theory and its educational applications (in Arabic). Amman: Safaa company for publishing.

Almasry, M. (2009). The relationship between learning strategies and academic achievement among educational sciences students' at Israa private university. Damascus university journal (in Arabic) ,25(3+4),341-370.

Al-naji, A.O., Al-hadi, a., Al-rwes, A., Mustafa, N.&Abo-Slim, E. (2016). Instructional strategies. Faculty of Education (in Arabic). at ALKHARJ, Stam Bin Abd-Alaziz University, Saudi Arabia.

Alshatnawy, E.& Alobiedy, H. (2006). The effect of teaching according to two models of constructivism learning on academic achievement among 9th grade students in mathematics. Jordanian Journal in Educational Sciences (in Arabic), 2(4), 209-218.

Al-Zaboon, H.S. (2013). The Effect of two teaching strategies based on constructivism theory on academic achievement and mathematical thinking among 8th grade students. Union Arabic Universities Journal for Education and Psychology (in Arabic), 11(4),139-162.

Ebied, W. (2004). Teaching mathematics for all children according to criteria requirements and culture of thinking (in Arabic). Amman: Almasera company for publishing.

education grade 6. (Unpublished master's thesis), Gazi University, Ankara.

Deniz, E. (2009). Investigation of the students' achievement at proportional line-segments and similar triangles unit instructed with traditional and constructivist approach. Unpublished master thesis, Uludağ University, Bursa.

Fosnot, C. T., & Perry, R. S. (2005). Constructivism: A psychological theory of learning. In C. T. Fosnot (Ed.), Constructivism: Theory, perspectives, and practice (pp. 8–34). New York, NY: Teachers College Press.

Güneş, G. & Asan, A. (2005). The effect of learning environment designed according to the constructivist approach on mathematics achievement. Gazi Education Faculty Journal, 25 (1), 105—121.

Hedges, L.V.& Olkin, I. (1985). Statistical methods for meta-analysis. New York: Academic Press.

Jacobse, A.E.; Harskamp, E.G. (2011). A meta-analysis of the effects of instructional interventions on students' mathematics achievement. Groningen: GION, Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs, Opvoeding en Ontwikkeling, Rijksuniversiteit Groningen.

Oh. P. S., & Yager, R. E. (2004). Development of Constructivist Science Classrooms and Changes in Student Attitudes toward Science Learning. Science Approach on Student's Academic Achievement: A Meta-Analysis Study. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 14(4), 143-156.

Balta, N., & Sarac, H. (2016). The Effect of 7E Learning Cycle on Learning in Science Teaching: A meta-Analysis Study. European Journal of Educational Research, 5(2), 61-72. doi: 10.12973/eu-jer.5.2.61

Baser, E. (2008). The influence of teaching activities appropriates for 5E model on 7th grade students? Academic achievement in mathematics lesson. Unpublished master thesis, Gazi University, Ankara.

Batdı, V. (2017). The Effect of Multiple Intelligences on Academic Achievement: A Meta-Analytic and Thematic Study. EDUCATIONAL SCIENCES: THEORY & PRACTICE, 17(6) ,2057–2092.

Besler, B. (2009). The effect of worksheets prepared suitable for the constructivist approach to the students' success in 8th grade mathematics at teaching of possibility and permutation. Unpublished master thesis, Gazi University, Ankara.

Çepni, S., Ayas, A., Ekiz, D., & Akyıldız, S. (2010). Teaching principles and methods]. Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Çiftçi, E. (2010). The effect of teaching based on constructivist learning approach to student success and attitude in the field of learning geometry in primary

(Unpublished master's thesis), Gazi University, İzmir.

Tobin, K., & Tippins, D. (1993). Constructivism as a Referent for Teaching and Learning, in Tobin, K., (ed.), The Practice of Constructivism in Science Education. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Toraman, C. & Demir, E. (2016). The effect of constructivism on attitudes towards lessons: A meta–analysis study. Eurasian Journal of Educational Research, 62, 133-160, http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.62.8

Education International, 15(2), 105-113.

Ozerbaş, M.A. (2015). Evaluation of new primary education curriculum based on constructivist learning approach through the viewpoints of teachers. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 174, 2292 – 2300.

Ozmen, H. (2004). Learning theories and technology-supported constructivist learning in science education. The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET, 3 (1), 100-111.

Pulat, S. (2009). Impact of 5E learning cycle of sixth grade students' Mathematics achievement and attitude towards Mathematics. M.Sc Thesis of Middle East Technical University.

Sawilowsky, S. S. (2009). New Effect Size Rules of Thumb. Journal of Modern Applied Statistical Methods,8(2), Article 26. DOI: 10.22237/jmasm/1257035100

Schunk, D. H. (2012). Learning theories an educational perspective sixth edition. Boston, MA: Pearson.

Shachar, M. (2008). Meta-Analysis: The preferred method of choice for the assessment of distance learning quality factors. International Review of Research in Open and Distance Learning,9(3),1-15.

Şişman, M. (2007). The effect of teaching the issue of factorization and identity with the help of constructivist learning approach on students' academic achievement in Primary 8th grade mathematics lesson.

أفضل تقنيات التعليم الرقمية والعوامل المؤثرة في استمرارها خلال الفترة من (2007) حتى (2019) في ضوء نظرية نشر الابتكار

(قُدم للنشر في 2020/5/23، وقُبل للنشر في 2020/6/30)

أ.د. ليلى سعيد الجهنى
أستاذ تقنيات التعليم
كلية التربية - جامعة طيبة
Dr. Laila S. Aljohani
Professor of Educational Technology
College of Education -Taibah University

د. تغريد عبد الفتاح الرحيلى
أستاذ تقنيات التعليم المشارك
كلية التربية - جامعة طيبة
Dr. Taghreed Abdulfattah Alrehaili
Associate Professor of Educational Technology
Taibah University

الملخص

هدفت الدراسة إلى تحديد أفضل تقنيات التعليم الرقمية والعوامل المؤثرة في استمرارها خلال الفترة من (2007) حتى (2019) في ضوء نظرية نشر الابتكار. طُبِّقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (1441/2020)؛ ولتحقيق ذلك اسْتُخدِمَت قائمة أفضل تقنيات التعليم الرقمية خلال الفترة من (2007) حتى (2019) التي بُنيت بالرجوع إلى موقع الاستفتاء السنوي لأدوات التعلم الرقمي (toptools4learning)، إضافة إلى استبانة لتحديد مدى انتشار تلك التقنيات، ومدى مناسبتها للاستخدام في بيئات التعلم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر الخبراء. وقد كشفت نتائج الدراسة عن (24) من أفضل تقنيات التعليم الرقمية التي حافظت على استمرار وجودها في نتائج الاستفتاء السنوي لأدوات التعلم الرقمي خلال الفترة من (2007) حتى (2019)، وأن هناك عدداً من العوامل المفسرة لدرجة التباين في ترتيب تلك التقنيات من ضمنها مجانيتها، وسهولة استخدامها، والخيارات التي تتيحها للمستخدم. كما بينت النتائج أن جميع العوامل المفسرة لاستمرار وجود أفضل تقنيات التعليم الرقمية – مع تباين ترتيبها – في نتائج الاستفتاء في ضوء نظرية نشر الابتكار وهي: الميزة النسبية، والتوافق، ودرجة التعقيد، والقابلية للتجربة، والملاحظة، قد توافرت في معظم تلك التقنيات. وأظهرت النتائج أن معظم تلك التقنيات منتشرة وتُستخدم في بيئات التعلم في المملكة العربية السعودية.

الكلمات المفتاحية: التقنيات الرقمية، نظرية نشر الابتكار، تبني التقنية.

Abstract:

The study aimed to identify the top digital education technologies and the factors affecting their continuation during the period (2007) to (2019) in light of theory of diffusion of innovation. The study was applied in the second semester of the academic year (1441 AH / 2020 AD). To achieve this, a list of top digital learning technologies during the period (2007) until (2019) was used, and was built by referring to Annual Learning Tools Survey, in addition to a questionnaire to determine the extent of these technologies diffusion, and their suitability for use in learning environments in the Kingdom of Saudi Arabia from the viewpoint of experts. The results of the study revealed (24) of the top digital education technologies that maintained their presence in the results of the Annual Learning Tools Survey during the period from (2007) to (2019), and that there are a number of factors that explain the degree of variation in the ranks of those technologies, including they are free, easy to use, and have many options available to the user. The results also showed that all the factors explaining the continued existence of the top digital education technologies - with varying rankings - in the referendum results in light of theory of diffusion of innovation, namely: relative advantage, compatibility, degree of complexity, trialability, and observability, were available in most of those technologies. The results showed that most of these technologies are diffused and used in learning environments in the Kingdom of Saudi Arabia..

Key words: Digital technologies, Diffusion of Innovation Theory, Technology adoption.

مقدمة:

تتغير التقنيات الرقمية اليوم بمعدل متسارع، قد يصعب معه مواكبتها، فضلاً عن التفكير في تأثيرها في الحياة في جميع جوانبها، اقتصادية كانت أو اجتماعية أو سياسية أو تعليمية، إذ تتصف تلك التقنيات هي والتأثير الذي تحدثه بمستويات غير مألوفة من التعقيد والتناقض.

وكما يشير تشاي وكونغ (Chai & Kong, 2017: 1) فإن عالم اليوم القائم على التقنية يثير العديد من التحديات أمام التعليم والتعلم في قاعات التدريس المعتادة. وبالإضافة إلى الخصائص المتقلبة وغير المؤكدة والمعقدة للحياة فيه، فإن ما يجب تعلمه، وكيف يجب أن يحدث التعلم، أو كيف تُبنى المعرفة كلها أمور تحتاج اليوم إلى إعادة التفكير فيها بجدية.

وتدمج المؤسسات التعليمية – حالياً – عدة تقنيات رقمية في قطاع التعليم، ولا سيما في دعم عمليات التعليم والتعلم. ومع قدرة الجيل الحالي من المتعلمين على استخدام الأجهزة المحوسبة، يُتوقع من تلك المؤسسات أن تستفيد من تلك التقنيات الرقمية في دعم عملية التعلم، إلا أنها قد تواجه بعض التحديات في سبيل ذلك، الأمر الذي يتطلب منها استخدام استراتيجيات مناسبة لتلبية متطلبات الابتكار التعليمي (Alshammari, 2019: 1). وقد خلصت دراسة خان وعمارة (Khan & Emara, 2018) إلى أن تعريف دمج التقنية بوضوح في التعليم، يعد عملية فعالة إذا كان المتعلمون قادرين على اختيار تقنية يمكن أن تساعدهم في الحصول على المعلومات وتحليلها ومزجها وتقديمها في الوقت المناسب وبطريقة احترافية.

وبما أن معظم التقنيات الرقمية المنتشرة في مجال التعليم والتعلم اليوم ابتكارات جديدة يعد تبنيها قراراً استراتيجياً يؤدي إلى تغيرات عديدة، وتحولات على مستوى المؤسسة التعليمية وحتى على مستوى الأفراد فيها سواءً كانوا معلمين أو متعلمين أو إداريين، فإن من المهم محاولة فهم العوامل التي تؤثر في تبنيها ونشرها. وفي هذا الصدد، حاول عدد من الباحثين دراسة العوامل التي تدفع المؤسسات والأفراد نحو تبني الابتكارات – على اختلاف أنواعها – ونشرها، من بينهم إيفريت روجرز (Everett Rogers)، الذي وضع نظرية نشر الابتكار (Diffusion of innovation theory DIT) التي تساعد في شرح عملية تبني تلك الابتكارات وانتشارها، من خلال نمذجة دورة حياتها بأكملها وفقاً لجوانب الاتصالات وتفاعل المعلومات الإنسانية (Chang, 2010؛ بو كفة وزودة، 2018: 169).

ويرى روجرز (Rogers, 2002) في نظريته أن العوامل الأربعة الرئيسة في نشر الأفكار الجديدة هي: (1) الابتكار، (2) قنوات الاتصال، (3) الوقت، (4) النظام الاجتماعي. والابتكار عبارة عن فكرة أو ممارسة أو كائن يُعدّ جديداً من قِبل فرد أو وحدة تبني أخرى. ويعرف الابتكار بأنه: أي فكرة أو تطبيق أو ظاهرة تطرأ في المجتمع لم تكن معروفة من قبل. في حين يقصد بالانتشار: الإجراءات والوقت الذي يحتاجه ذلك الابتكار لكي ينتشر في المجتمع باستخدام قنوات الاتصالات المختلفة (المبرز، 2008: 199). وتنتشر بعض الابتكارات بسرعة أكبر من غيرها وفقا للخصائص –كما يراها أعضاء النظام الاجتماعي– التي تحدد معدل اعتماد الابتكار؛ وهي: (Rogers, 2002):

1. الميزة النسبية (Relative advantage): وهي درجة اعتبار الابتكار أفضل من الفكرة التي يحل محلها، فلا يهم إذا كان للابتكار قدر كبير من الميزة الموضوعية، فما يهم هو ما إذا كان الفرد يرى أن الابتكار مفيد أم لا.
2. التوافق (Compatibility): ويعني الدرجة التي يُنظر فيها إلى اتساق الابتكار مع القيم الحالية والخبرات السابقة واحتياجات المتبنين المرتقبين.
3. التعقيد (Complexity): أي الدرجة التي يُنظر فيها إلى صعوبة فهم الابتكار واستخدامه.
4. القابلية للتجربة (Trialability): وهي الدرجة التي يمكن بها تجربة الابتكار على أساس محدود.
5. قابلية الملاحظة (Observability): وتعني درجة ظهور نتائج الابتكار للآخرين.

وقد كان لأعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي تصور نحو خصائص نظرية انتشار الابتكار التي قد تؤثر بشكل أو آخر في تبنيهم واستخدامهم لتقنيات التعليم الرقمية؛ فقد اعتمدت دراسة ليل وآلبرتين (Leal & Albertin, 2015) –مثلاً– على نظرية نشر الابتكار بوصفها أساسًا نظريًّا لها، لتحديد العوامل التي أدخلتها بيئة التعلم الافتراضية في التعليم

عن بُعد (Distance Learning DL) والتي تحدد استخدام الابتكار التقني، وذلك كما يراها أساتذة برامج تعليم إدارة الأعمال، وقد تكونت عينة الدراسة من حوالي (436) منهم؛ وأظهرت نتائجها أن خصائص النظرية لم تكن جميعها ذات تأثيرٍ مباشرٍ في استخدام الابتكار للأساتذة المشاركين في الدراسة، إذ كانت أهم الخصائص المحددة من قبلهم هي: التوافق؛ مما يدل على اتساق الابتكار مع قيمهم وممارساتهم واحتياجاتهم؛ والميزة النسبية؛ التي تشير إلى أن النظرة للابتكار كانت أفضل من سابقه؛ والقابلية للتجربة، والتي– وفقاً لعينة الدراسة– تظهر فهم النتائج الملموسة لاستخدام الابتكار.

واستنادًا إلى نظرية نشر الابتكار كذلك حاولت دراسة تشان وبورجا وولتش وباتيوك (Chan, Borja, Welch, & Batiuk, 2016) تحديد خصائص الابتكار التي تتنبأ باحتمال أن يعتمد أعضاء هيئة التدريس نظام استجابة الجمهور (audience response system ARS) في التدريس، وقد طُبّقت على (201) عضو هيئة تدريس في جامعة بجنوب شرق الولايات المتحدة، وأظهرت النتائج أن من بين السمات الخمس، كان للتوافق وقابلية التجربة إسهامات كبيرة.

وفي دراسة بيريرا وواهي (Pereira & Wahi, 2017) التي طُبقت على (102) من أعضاء هيئة التدريس جرى التعرف على كيفية تأثير تصورات أعضاء هيئة التدريس حول خصائص النظرية في الاستعداد لاستكمال تدريب قائم على تقنية المعلومات عن نظم إدارة المحتوى (Course management systems CMSs)، وأظهرت النتائج أن التوافق، الذي عُرِّف بأنه الدرجة التي ينظر بها الأساتذة إلى نظام إدارة المحتوى (CMS) بما يتوافق مع قيمهم الحالية وتجاربهم السابقة واحتياجاتهم التعليمية الحالية أو المستقبلية، مرتبطٌ إحصائياً بشكل كبير بالرغبة في إكمال التدريب على نظام إدارة المحتوى.

من جهة أخرى، حاولت دراسة دينتو (Dintoe, 2018) استكشاف الصعوبات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في جامعة بوتسوانا (University of Botswana) في تطبيق خبراتهم في التدريس باستخدام التقنية، مع توافر التقنية في الجامعة، وإتاحتها وإمكانية الوصول إليها، وأظهرت نتائج الدراسة أن أعضاء هيئة التدريس استخدموا تقنيات متوافقة محددة ذات صلة بخبراتهم التعليمية في الاستجابة لتعليمات أنظمة الجامعة.

وقد توسعت دراسة داعوق والدليعان (Daouk, & Aldalaien, 2019) في استخدام نظرية نشر الابتكار بوصفها نموذجًا نظريًّا وموجها، متناولة العوامل والخصائص التي تناولتها النظرية؛ لاستكشاف وتحديد العوامل التي تؤثر إيجابياً في تبني نظام التعليم الإلكتروني بلاكبورد (Blackboard Learn) بين أعضاء هيئة تدريس علوم الحاسب الآلي في دولة الإمارات العربية المتحدة، وكشفت النتائج أن كلية علوم الحاسب الآلي تستخدم المتغيرات الأربعة لنشر نظرية الابتكار لتحديد معدل تبني مبادرات التعلم الإلكتروني الجديدة وقياس نجاحها؛ وهي: السمة المدركة للابتكار، وقنوات الاتصال، والوقت، والنظام الاجتماعي، وأكدت أن أعضاء هيئة التدريس يستخدمون سمات الابتكار المدركة مقياسًا لنجاح نشر أنظمة التعليم الإلكتروني الجديدة، وتعد –على وجه الخصوص– نسبة عالية من ميزات الابتكار والتوافق عوامل إيجابية لزيادة معدل التبني للبلاكبورد. من ناحية أخرى، يرى أعضاء هيئة التدريس أن زيادة التعقيد ودرجة منخفضة من القابلية للتجربة وقابلية الملاحظة من العوامل السلبية التي تؤثر في معدل التبني، وتستخدم مقياسًا سلبيًّا لنجاح الانتشار. وكشفت الدراسة كذلك عن وجود ثلاث قنوات اتصال يعتقد أعضاء هيئة التدريس أن لها تأثيراً إيجابيًّا في اعتماد أنظمة التعليم الإلكتروني الجديدة، وهي بشكل أساسي رسائل البريد الإلكتروني، والتدريب، والاتصالات الشخصية، وتستخدم هذه القنوات الثلاث من قبل أعضاء هيئة التدريس بوصفها مؤشرات على نجاح الانتشار، كما أكدت الدراسة دور قادة الرأي والمتبنين الأوائل ووكلاء التغيير بوصفها عوامل إيجابية في زيادة معدل نشر مبادرات التعليم الإلكتروني.

وعلى صعيد متصل، كان لمعلمي مراحل التعليم الأساسية تصور نحو خصائص نظرية انتشار الابتكار التي قد تؤثر بشكل أو بآخر في تبنيهم لتقنيات التعليم الرقمية واستخدامهم لها؛ فقد سعت دراسة جبيل وريف (Jebeile & Reeve, 2003) –على سبيل المثال– إلى فحص تصورات المعلمين فيما يتعلق بخصائص الويب المختلفة بوصفها أداة في كلٍّ من الإعداد للتدريس وتقديمه في المدرسة الثانوية بأستراليا،

وأشارت إلى أن مديري المدارس الذين يسعون إلى زيادة معدل استخدام الويب في مدارسهم من قبل المعلمين يجب أن يضعوا في اعتبارهم متغيرات اعتماد الابتكار المتمثلة في: الميزة النسبية والتوافق والوضوح وسهولة الاستخدام والقابلية لإثبات النتائج والتجربة.

وهدفت دراسة أبو سمك (Abu Samak, 2010) إلى استكشاف العوامل التي قد تؤثر في دمج تقنية المعلومات والاتصالات من قبل معلمي اللغة الإنجليزية الأردنيين بوصفها لغة أجنبية (EFL)، معتمدة في ذلك على نظرية نشر الابتكار، وبإجراء مسح على عينة عشوائية من (363) معلماً أظهرت الدراسة أن تصورات معلمي اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية في الأردن نحو تقنية المعلومات والاتصالات ترتبط على التوالي بالعوامل الآتية: قابلية الملاحظة، والميزة النسبية، والتعقيد، والتوافق.

وفي دراسة كيبرتشي (Kebritchi, 2010) التي استخدمت نظرية نشر الابتكار إطارًا مفاهيميًّا لها لتحديد العوامل التي تؤثر في اعتماد المعلمين لألعاب الحاسوب التعليمية الحديثة، من خلال تطبيق دراسة حالة للعبة دايمنشيان (Dimenxian) وهي لعبة حاسوبية تعليمية جديدة مصممة لتعليم الجبر لطلاب المدارس المتوسطة، أشارت النتائج إلى أن التوافق والميزة النسبية والتعقيد وقابلية التجربة لعبت أدواراً مهمة في تبني اللعبة.

أما في دراسة غفندر (Govender, 2012) فقد كانت تصورات المعلمين تجاه خصائص اعتماد التقنية في التعليم والتعلم المستخرجة من نماذج تبني أنظمة تقنية المعلومات المختلفة مرتبة حسب قيمها، على النحو الآتي: الدافع الخارجي، والمنفعة المدركة، والتعقيد، والسيطرة السلوكية المدركة، والميزة النسبية.

وقد تفردت دراسة (Sahin, 2012) بفحص وجهة نظر (170) معلماً قبل الخدمة في السنة الأولى من برامج تعليم المعلمين الابتدائية التابعة لأكبر كلية لتعليم المعلمين في تركيا، حول نشر تقنيات المعلومات والاتصالات (ICT) في التعليم الابتدائي، بتطوير ثلاثة مقاييس استناداً إلى نظرية نشر الابتكار. وقد أظهرت النتائج أن معلمي ما قبل الخدمة لديهم وجهات نظر إيجابية بشكل أساسي حول نشر تقنية المعلومات والاتصالات في التعليم الابتدائي؛ فقد كانت تصوراتهم للابتكار والميزة النسبية في استخدام تقنية المعلومات والاتصالات في التعليم الابتدائي مؤشرات رئيسة لإقناعهم واتخاذهم القرار باستخدام هذه التقنيات بأنفسهم.

وفي دراسة جويفل وقسايمة (Jwaifell & Gasaymeh, 2013) التي تناولت استخدام السبورات التفاعلية (IWBs) من قبل معلمات اللغة الإنجليزية في الأردن من منظور نظرية روجرز لنشر الابتكار من خلال المقابلات شبه المنظمة، ومراجعة الوثائق، والملاحظات التشاركية، أظهرت النتائج أن مدى استخدام المعلمات للسبورات التفاعلية يرتبط بتصوراتهن للخصائص الرئيسة الخمس: الميزة النسبية، والتوافق، والبساطة، وقابلية التجربة، وقابلية الملاحظة.

من جانب آخر، فقد تناولت الدراسات السابقة وجهات نظر الطلاب وتصوراتهم في عدد من المراحل الدراسية الأساسية والجامعية نحو استخدام تقنيات التعليم الرقمية ونواياهم المستندة إلى نظرية نشر الابتكار؛ ففي دراسة دمير (Demir, 2006) جُمِعت البيانات من (241) طالبًا جامعيًّا في كلية التربية بجامعة تراقيا (Trakya University)؛ لاستكشاف العوامل التي تؤثر في نيتهم نحو استخدام التسجيل من خلال الإنترنت، ووفقًا لنتائج الدراسة كان للميزة النسبية والتوافق والقابلية للتجربة وملاحظة التسجيل من خلال الإنترنت تأثير إيجابي وذو دلالة في الاتجاهات، وكان للتعقيد تأثير سلبي كبير.

وسعت دراسة دون وهي وفينغ وفو (Duan, He, Feng, Li, & Fu, 2010) للكشف عن تصورات (215) من الطلاب الصينيين بشأن سمات الابتكار المتصلة بالتعلم الإلكتروني، ونواياهم نحو تبني برامج التعليم الإلكتروني التي تقدمها جامعات المملكة المتحدة، وتشير النتائج إلى أن التوافق المدرك وقابلية التجربة فقط كان لهما تأثير مهم وذو دلالة على نية تبني التعلم الإلكتروني.

وفي دراسة ريتشارسون وناش وفلورا (Richardson, Nash, & Flora, 2014) التي طبقت في ثلاث مدارس ثانوية على (1137) طالباً في كمبوديا باستخدام الاستبانات، لفهم تصوراتهم نحو استخدام التقنية الرقمية، أظهرت النتائج زيادة إيجابية في نظر الطلاب للميزة النسبية لاستخدام الحاسوب، وفيما يتعلق بالتوافق، أشارت النتائج إلى أن الطلاب

يميلون إلى الاعتقاد بأن استخدام الحاسوب في الفصل كان أكثر فائدة بشكل ملحوظ مع زيادة خبرة الفرد فيه، وأن التعقيد المتصور لاستخدام هذه الأجهزة، والأفكار والمخاوف المعقدة التي تحيط باستخدام الإنترنت قد يمنع الطلاب من رؤية بساطة التقنية. وبالنسبة للتجربة يصبح الطلاب أقل خوفاً من استخدام الحاسوب والإنترنت، ويرغبون في استخدامهما بشكل منتظم، ويعتقدون أن بإمكانهم حل مشكلات الإنترنت، مما يشير إلى مستوى عالٍ من الكفاءة الذاتية (self-efficacy)، وفيما يتعلق بقابلية الملاحظة، فقد أبلغ الطلاب عن خوفهم من عدم التأهيل في أثناء استخدام الحاسوب والإنترنت.

وفي دراسة الخصاونة وعبيد الله (Al-Khasawneh & Obeidallah, 2015) التي طُبقت على (250) من الطلبة الذين يستخدمون نظام موودل (Moodle) في الجامعة الهاشمية (Hashemite University)، تظهر النتائج العلاقة المهمة بين إدراك الطلاب لخصائص التقنية وموقفهم من استخدامها في النظام التعليمي، وقد أوضحت النتائج أن الميزة النسبية والتعقيد والتوافق مؤشرات مهمة ومسْهِمة في نجاح التعلم الإلكتروني، وأن العلاقة بين اتجاهات المشاركين في استخدام تقنية المعلومات والاتصالات وتصورهم للميزة النسبية لاستخدام تقنية المعلومات والاتصالات علاقة إيجابية، وتعد متغيرات التعقيد والتوافق ذات دلالة.

وفي دراسة فان دورسن وبن علوش وروجتر (van Deursen, ben Allouch, & Ruijter, 2016) التي طُبقت في المرحلة الابتدائية في هولندا، كانت العوامل التي أثرت في الاتجاهات العامة نحو أجهزة الحاسوب اللوحي: المنفعة المدركة، وسهولة الاستخدام المدرك، والاهتمام بالمهمة، والاستقلال.

وقد توسعت بعض الدراسات السابقة بدمج نموذج قبول التقنية (TAM) مع نظرية نشر الابتكار (IDT) لاستكشاف العوامل التي تؤثر في نوايا الطلاب السلوكية نحو استخدام بعض تقنيات التعليم الرقمية؛ ففي دراسة لي وشيه وشيو (Lee, Hsieh, & Hsu, 2011) لاستكشاف العوامل التي تؤثر في النوايا السلوكية لاستخدام نظام التعليم الإلكتروني، أظهرت النتائج أن خمسة تصورات لخصائص الابتكار أثرت بشكل كبير في النوايا السلوكية؛ وهي: التأثير ذو الدلالة للتوافق والتعقيد والميزة النسبية وقابلية التجربة على الفائدة المدركة، بالإضافة إلى التأثير الكبير لفعالية التعقيد والميزة النسبية والقابلية للتجربة والتعقيد في سهولة الاستخدام المدركة.

وسعت دراسة تيو وجو وفان وهوانغ (Teo, Zhou, Fan, & Huang, 2019) لتحديد العوامل التي تؤثر في نوايا المستخدمين من الطلاب لتبني نظام موودل (Moodle) لأغراض التعلم في جامعة ماكاو (University of Macau)، وقد طُبقت على (564) طالباً، وأظهرت أن لمتغيري: المنفعة وسهولة الاستخدام، تأثيراً كبيراً في اتجاهات الطلاب نحو استخدام موودل، وكانت متغيرات أخرى كالمنفعة، والاتجاهات، والسيطرة السلوكية المدركة محددات مهمة لنوايا الطلاب السلوكية، وقد كان للمنفعة دلالة ارتباطية بسهولة الاستخدام، وجودة المخرجات، وقابلية التجريب، وقد تأثرت تصورات الطلاب بشكل ملحوظ فيما يتعلق بسهولة الاستخدام بالتعقيد التقني والقابلية للتجربة.

وفي دراسة الرحمي ويحيى والدريويش والعمري والجربوع والتركي والجريوي (Al-Rahmi, Yahaya, Aldraiweesh, Alamri, Aljarboa, Alturki, & Aljeraiwi, 2019) التي أجريت لاستكشاف العوامل المحتملة التي تؤثر في نوايا الطلاب السلوكية نحو استخدام نظام التعليم الإلكتروني، وجمعت بياناتها من (1286) طالباً يستخدمون أنظمة التعليم الإلكتروني في ماليزيا، توضح النتائج أن تأثير الميزة النسبية وقابلية الملاحظة والقابلية للتجربة والتوافق المدرك والتعقيد والمتعة المدركة فيما يتعلق بسهولة الاستخدام المدركة ملاحظة، وأن تأثير الميزة النسبية، والتعقيد، والقابلية للتجربة، وقابلية الملاحظة، والتوافق المدرك، والمتعة المدركة في المنفعة المدركة لها تأثير قوي.

كما شمل التوسع في دمج نموذج قبول التقنية (TAM) مع نظرية نشر الابتكار (IDT) دراسة العوامل التي قد تؤثر في قرار المعلمين كذلك نحو تبني تقنية المعلومات والاتصالات ودمجها في عملية التعليم والتعلم، ففي دراسة لورانس وتار (Lawrence & Tar, 2018)، أظهرت دراسة الحالة للعوامل التقنية (Technological factors) خمس خصائص لتقنية المعلومات والاتصالات تفسر تبنيها في التعليم والتعلم ودمجها، وهي توافق تقنية المعلومات والاتصالات، وفوائد استخدامها،

ومنفعتها المدركة، وسهولة استخدامها المدركة في تنفيذ أنشطة التعليم والتعلم في الفصل الدراسي.

وفي توسع – يضم بعض خصائص نظرية نشر الابتكار – تناولت بعض الدراسات السابقة تقنيات التعليم الرقمية من خلال عدة عوامل مؤثرة في تبني استخدامها واستدامتها؛ فقد أشارت دراسة شيري (Sherry, 1997)، ودراسة شيري (Sherry, 1998)، ودراسة شيري وتافالين وبيلينغ (Sherry, Tavalin, & Billig, 2000)، ودراسة شيري وجيبسون (Sherry & Gibson, 2002) إلى أن اعتماد التقنية واستدامتها يرجع إلى مزيج من العوامل التقنية والفردية والتنظيمية والتعليمية –ليس بسبب عدم القدرة على الوصول أو الوقت فقط– أو إلى التصورات الفردية مثل عدم وجود ميزة نسبية، والاستفادة الملحوظة، وما شابه ذلك.

كما اقترحت دراسة المعايعة والملحم (Almaiah & Al Mulhem, 2019) نموذجاً متكاملاً، يهدف إلى دراسة تأثير (11) عاملاً في تبني تطبيقات التعلم من خلال الهاتف المتنقل، وقد صُنِّفَت تلك العوامل استناداً إلى أربع بنى أساسية هي: (1) العوامل التقنية (الأمان، الخصوصية، التوافق، الميزة النسبية، والثقة)، (2) العوامل التنظيمية (مقاومة التغيير، والاستعداد للتقنية)، (3) العوامل الثقافية (4) عوامل الجودة (جودة النظام، جودة المحتوى، وجودة الخدمة)، وقد قُيّم النموذج المقترح من قبل (1200) طالب ينتمون إلى جامعات استخدمت تقنية التعلم المتنقل وأخرى لم تستخدمها في الأردن، وأظهرت أبرز النتائج أن مقاومة التغيير، ومخاوف الأمان والخصوصية مازالت تحد من قبول التعلم من خلال الهاتف المتنقل وتبنيه في الجامعات الأردنية، وظهر أن لبعض العوامل كالتوافق والاستعداد التقني والثقافة تأثيرًا سلبيًّا في نية استخدام التعلم المتنقل، كما ظهر أن لخمسة عوامل أخرى، وهي: الميزة النسبية والثقة وجودة النظام وجودة المحتوى وجودة الخدمة، تأثيرًا إيجابيًّا في نية استخدام التعلم المتنقل؛ وأن تأثير هذه العوامل قد اختلف في الجامعات التي تستخدم التعلم المتنقل عنه في تلك التي لم تتبنَ هذه التقنية.

واتجهت بعض الدراسات لتكون أكثر تخصيصاً في تناول خصائص النظرية وتوجيه بعض مجالات تقنيات التعليم الرقمية توجيهاً اجتماعيًّا؛ فقد تناولت دراسة مكايز وهوسمن (Mkhize, & Huisman, 2013) تقييم فاعلية خاصيتي الميزة النسبية والتوافق، وذلك لتحديد ما إذا كان من الممكن ربط التوافق والميزة النسبية بشكل إيجابي أو سلبي باعتماد تقنية التعليم الموجه اجتماعيًّا في تسهيل التعلم في بيئة تعليمية تشاركية في التعليم المفتوح عن بعد (Open Distance Learning ODL)، وقد طُبقت على عينة من (241) طالباً مسجلين في جامعة جنوب أفريقيا (University of South Africa)، وأشارت النتائج إلى أن لاستراتيجية التعليم الموجه اجتماعيًّا تأثيرًا تنبّئيًّا أكثر في معدل تبني تقنية التعليم الموجه اجتماعيًّا من التوافق والميزة النسبية، وأنه يمكن تحسين معدل اعتماد تقنية التعليم الموجه اجتماعيًّا من خلال تصميم تجربة تعليمية تركز أكثر على دمج المبادئ التربوية ذات التوجه الاجتماعي، ومن خلال إعلام الطلاب بالميزة النسبية المدركة، كما يمكن أن تكون الميزة النسبية أي قيمة يسبغها الطلاب على تجربة التعلم.

ويُستخلص مما سبق أن الابتكارات –وتقنيات التعليم الرقمية من ضمنها– التي يدرك الأفراد أنها تتمتع بميزة نسبية أكبر، وتوافق، وقابلية للتجربة والملاحظة، وتكون في الوقت نفسه أقل تعقيداً يجري تبنيها بدرجة أسرع من غيرها. كما أن القنوات الشخصية تكون أكثر فاعلية في تشكيل مواقفهم وتغييرها تجاه تلك الابتكارات، مما يؤثر في قرار تبنيها أو رفضها، إذ يقيّم معظم الأفراد الابتكار، ليس على أساس البحث العلمي من قبل الخبراء، ولكن من خلال التقييمات الذاتية لأقرانهم الذين تبنوا ذلك الابتكار، فالانتشار هو في أساسه عملية اجتماعية (Rogers, 2002).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يشهد العصر الحالي تطوراً متسارعاً في مجالي الاتصالات والتقنية، أدى إلى تحول رقمي ملحوظ أثر في نظم التعليم في جميع أنحاء العالم– ومن ضمنها نظام التعليم في المملكة العربية السعودية – بدرجة عجلت بدمج التقنيات الرقمية في التعليم، لتحسين عمليتي التعليم والتعلم، والانتقال من تعلم الحقائق القائم على الحفظ والتلقين إلى تعلم مهارات الاستقصاء والتفكير الناقد في بيئات مفتوحة مرنة تلبي احتياجات المتعلم (حسن، 2019: 317). وقد تواجه المؤسسات التعليمية بعض التحديات في سبيل ذلك، الأمر الذي يتطلب منها

استخدام استراتيجيات مناسبة لتلبية متطلبات الابتكار التعليمي (Alshammari, 2019: 1).

من جانب آخر، تشير نتائج الدراسات السابقة إلى أن معظم المعلمين –تقريباً (93%)– يستخدمون بعض أنواع التقنيات الرقمية في توجيه التدريس بصفة منتظمة؛ إذ يعتقدون أنها قد تساعد في جميع مجالات التدريس، إلا أنهم يعطون أعلى ترتيب لإمكاناتها في تغيير طريقة تقديم التدريس؛ إذ يعتقد (68%) منهم أن هذه التقنيات يمكن أن تكون فعالة جداً في هذا المجال، ويقول (64%) منهم إن التقنيات الرقمية لديها القدرة على تعزيز الممارسة المستقلة لمهارات معينة؛ كما يشير (62%) منهم إلى أن هذه التقنيات يمكن أن تساعد في تكييف تجربة التعلم مع احتياجات الطلاب الفردية؛ ويقول (59%) منهم إن لدى هذه التقنيات القدرة على توصيل التعليم مباشرة إلى الطلاب؛ ويشير (58%) منهم إلى أن لديها القدرة على دعم تعاون الطلاب وتقديم تجار تفاعلية، فيما يعتقد ما يزيد قليلاً عن نصف جميع المعلمين (52%) أن الأدوات الرقمية لديها القدرة على تشخيص احتياجات تعلم الطلاب بشكل فعال (Bill & Melinda Gates Foundation, 2015: 2-4). وفي ضوء كثرة التقنيات الرقمية المنشرة اليوم في مجال التعليم والتعلم، وتحديثاتها المتتابعة، إضافة إلى أنها ابتكارات جديدة يعد تبنيها قراراً استراتيجيًّا يؤدي إلى تغيرات عديدة، وتحولات على مستوى المؤسسة التعليمية، وحتى على مستوى الأفراد فيها، سواء كانوا معلمين أو متعلمين أو إداريين، فإن من المهم محاولة فهم العوامل التي تؤثر في تبنيها ونشرها استناداً إلى نظرية تؤطر المراحل التي يمر بها الابتكار، والخصائص التي تميزه، والتي تسْهِم في تبنيه ونشره أو رفضه؛ وبناءً عليه تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في السعي نحو تحديد أفضل تقنيات التعليم الرقمية التي حافظت على استمرار وجودها في نتائج الاستفتاء السنوي لأدوات التعلم الرقمي خلال الفترة من (2007) حتى (2019)، ومن ثَمَّ تحديد العوامل المفسرة لدرجة التباين في ترتيبها، وكذلك العوامل المفسرة لاستمرار وجودها في الاستفتاء في ضوء نظرية نشر الابتكار، واستقصاء مدى انتشارها في بيئات التعلم في المملكة العربية السعودية، ومدى مناسبتها للاستخدام في تلك البيئات من وجهة نظر الخبراء، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما أفضل تقنيات التعليم الرقمية التي حافظت على استمرار وجودها في نتائج الاستفتاء السنوي لأدوات التعلم الرقمي خلال الفترة من (2007) حتى (2019)؟
2. ما العوامل المفسرة لدرجة التباين في ترتيب أفضل تقنيات التعليم الرقمية التي حافظت على استمرار وجودها في نتائج الاستفتاء السنوي لأدوات التعلم الرقمي خلال الفترة من (2007) حتى (2019)؟
3. ما العوامل المفسرة لاستمرار وجود أفضل تقنيات التعليم الرقمية –مع تباين ترتيبها– في نتائج الاستفتاء السنوي لأدوات التعلم الرقمي خلال الفترة من (2007) حتى (2019) في ضوء نظرية نشر الابتكار؟
4. ما مدى انتشار أفضل تقنيات التعليم الرقمية التي حافظت على استمرار وجودها في نتائج الاستفتاء السنوي لأدوات التعلم الرقمي خلال الفترة من (2007) حتى (2019) في بيئات التعلم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر الخبراء؟
5. ما مدى مناسبة أفضل تقنيات التعليم الرقمية التي حافظت على استمرار وجودها في نتائج الاستفتاء السنوي لأدوات التعلم الرقمي خلال الفترة من (2007) حتى (2019) للاستخدام في بيئات التعلم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر الخبراء؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

1. الوقوف على أفضل تقنيات التعليم الرقمية التي حافظت على استمرار وجودها في نتائج الاستفتاء السنوي لأدوات التعلم الرقمي خلال الفترة من (2007) حتى (2019).
2. تحديد العوامل المفسرة لدرجة التباين في ترتيب أفضل تقنيات التعليم الرقمية التي حافظت على استمرار وجودها في نتائج الاستفتاء السنوي لأدوات التعلم الرقمي خلال الفترة من (2007) حتى (2019).
3. تحديد العوامل المفسرة لاستمرار وجود أفضل تقنيات التعليم الرقمية – مع تباين ترتيبها – في نتائج الاستفتاء السنوي لأدوات التعلم الرقمي خلال الفترة من (2007) حتى (2019) في ضوء نظرية نشر الابتكار.

4. التعرف على مدى انتشار أفضل تقنيات التعليم الرقمية التي حافظت على استمرار وجودها في نتائج الاستفتاء السنوي لأدوات التعلم الرقمي خلال الفترة من (2007) حتى (2019) في بيئات التعلم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر الخبراء.

5. التعرف على مدى مناسبة أفضل تقنيات التعليم الرقمية التي حافظت على استمرار وجودها في نتائج الاستفتاء السنوي لأدوات التعلم الرقمي خلال الفترة من (2007) حتى (2019) للاستخدام في بيئات التعلم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر الخبراء.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أنها قد:

1. تثري الأدبيات التربوية في مجال تقنيات التعليم؛ نظراً لقلة الدراسات التي تناولت تحديد أفضل تقنيات التعليم الرقمية والعوامل المؤثرة في استمرارها.

2. تفيد نتائجها مطوري البرمجيات التعليمية في لفت أنظارهم نحو العوامل المفسرة لاستمرار بقاء أفضل تقنيات التعليم الرقمية، التي يمكن مراعاتها عند بناء هذه التقنيات.

3. تساعد صناع القرار في مؤسسات التعليم في اتخاذ إجراءات من شأنها الاعتماد على أفضل تقنيات التعليم الرقمية، وتوفيرها، والاستثمار فيها.

4. تثير نتائج الدراسة الحالية اهتمام الباحثين لإجراء دراسات تتتبع أفضل تقنيات التعليم الرقمية والعوامل المؤثرة في استمرارها في بيئات التعلم في المملكة العربية السعودية.

5. تُسْهِم في تهيئة مجتمع صناعة البرمجيات التعليمية ليكون أكثر قدرة على إبقاء إنتاجه البرمجي التعليمي، ومقابلة احتياجات المجتمع التعليمي في ضوء تغيرات القرن الحالي.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على تحديد أفضل تقنيات التعليم الرقمية في الاستفتاء السنوي خلال الفترة من (2007) حتى (2019) لأدوات التعلم الرقمي، والمتوفرة على موقع توب تولز فور ليرننغ (www.toptools4learning.com).

مصطلحات الدراسة:

تناولت الدراسة عدداً من المصطلحات التي يمكن تعريفها إجرائيًّا كالآتي:

- **تقنيات التعليم الرقمية:** يُقصَد بها البرمجيات التي صُمّمَت وبُنيت وطُوّرت وأُنتجت لتحقيق هدف تعليمي، وتعمل على الأجهزة الرقمية؛ سواء من خلال تثبيتها على أحد الأجهزة الرقمية، أو العمل عليها من خلال تطبيقاتها من خلال الأجهزة المتنقلة، أو العمل عليها من خلال متصفحات الإنترنت، وتستند إلى مجموعة من الوسائط الرقمية المتعددة.
- **الاستفتاء السنوي لأدوات التعلم الرقمي:** يشمل قائمة تتضمن أفضل أدوات التعلم بناءً على نتائج المسح السنوي المفتوح لأدوات التعلم الذي يُجريه هذا الموقع في كل عام. وقد بدأ هذا الاستفتاء على يد جين هارت (Jane Hart) مُؤسِسة مركز تقنيات التعلم والأداء، في عام (2007) ومازال مستمرًّا حتى تاريخه، وكان آخر استفتاء قد أُعلنت نتيجته في عام (2019)، وشارك في التصويت قرابة (2524) مشاركاً من المتخصصين في التعليم، من (46) دولة، ويُعنى هذا الاستفتاء منذ بدايته حتى الآن بالبرمجيات والتطبيقات فقط، وليس الأجهزة.

منهج الدراسة:

نظراً لطبيعة الدراسة الحالية فقد سارت في منهجيتها على النحو الآتي:

- اتبعت الدراسة المنهج الوثائقي (Documentary Research Method) الذي يكمن الغرض منه في معرفة الإجابة عن سؤال حول ظاهرة معاصرة من خلال دراسة وتحليل ما يتعلق بها من وثائق ودراسات معاصرة، إذ تُستنتَج الأدلة والبراهين من وثائق كتبت لا لغرض البحث، وإنما لتحقيق أغراض أخرى (العساف، 2006)؛ وذلك من خلال ما كتب عن موضوع الدراسة من معلومات ووثائق ومصادر؛ لدراسته بدقة، وتحليله تحليلاً متكاملاً؛ وذلك للإجابة عن سؤالي الدراسة الأول والثاني.
- المنهج الوصفي (Descriptive method) الذي يعدُّ أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم، لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة، وتصويرها كميًّا عن طريق جمع

بيانات ومعلومات مقننة عنها، وتصنيفها، وتحليلها، وإخضاعها للدراسة الدقيقة (ملحم، 2002: 352)، وذلك للإجابة عن بقية أسئلة الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

نظراً لطبيعة الدراسة فقد كان لها عينتان: عينة بشرية وأخرى غير بشرية، وذلك على النحو الآتي:

- العينة البشرية: تكوّن مجتمعها من جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، أما العينة فقد تكونت من (43) خبيراً ينتمون إلى (17) جامعة سعودية حكومية، ويحملون درجات علمية مختلفة، وينتمون إلى عدد من التخصصات التربوية المختلفة.
- العينة غير البشرية: تكون مجتمعها من جميع تقنيات التعليم الرقمية المتاحة على موقع توب تول فور ليرنينغ (toptools4learning)، والتي تتكون من (200) تقنية تعليمية رقمية. أما العينة فانحصرت في جميع تقنيات التعليم الرقمية التي حافظت على استمرار وجودها في نتائج الاستفتاء السنوي لأدوات التعلم الرقمي خلال الفترة من (2007) حتى (2019)، والتي بلغ عددها (24) تقنية.

أدوات الدراسة:

سار إعداد أدوات الدراسة وفق عدد من الخطوات فيما يلي تفصيلها:

- **قائمة حصر أفضل تقنيات التعليم الرقمية التي حافظت على استمرار وجودها في نتائج الاستفتاء السنوي لأدوات التعلم الرقمي خلال الفترة من (2007) حتى (2019)**: بُنيت القائمة من خلال مراجعة موقع توب تول فور ليرنينغ (toptools4learning) الذي يشتمل على قائمة سنوية لأفضل أدوات التعلم (Top Tools) من خلال نتائج استطلاع مفتوح يشارك فيه عدد كبير من المتخصصين في التربية، يُطلب منهم فيه ترشيح (10) أدوات رقمية للتعلم. وكانت جين هارت (Jane Hart) من مركز تقنيات التعلم والأداء (Centre for Learning & Performance Technologies) قد بدأت بتجميع هذه القائمة منذ عام (2007). وقد اشتملت القائمة خلال الفترة من عام (2007-2015) على (100) تقنية رقمية، ثُم وسعت القائمة لتشمل (200) تقنية رقمية في عام (2016)، وذلك احتفالاً بالذكرى السنوية العاشرة للمشروع. وتعد هذه القائمة دراسة طولية مهمة ومثيرة للاهتمام ليس فيما يرتبط بشيوع أدوات التعلم فحسب، بل كذلك في سلوك التعلم نفسه. وكان آخر استفتاء قد أُعلنت نتيجته في عام (2019)، وشارك في التصويت فيه قرابة (2524) مشاركاً من المتخصصين في التعليم، من (46) دولة، ويُعنى هذا الاستفتاء منذ بدايته حتى الآن بالبرمجيات والتطبيقات فقط، وليس الأجهزة (Top tools 4 learning, 2020). وقد رجعت الباحثتان لهذا الاستفتاء لعدة أسباب من أهمها: عدم وجود استفتاء مماثل على المستويين الوطني والعربي -على حد علمهما- إضافة إلى استمراره لفترة تجاوزت الأعوام العشرة مما يجعل نتائجه موثوقاً بها، ومشاركة عدد كبير من المتخصصين في التربية فيه. وقد حصرت الباحثتان جميع تقنيات التعليم الرقمية التي ظلت موجودة – مع تباين ترتيبها – في نتائج الاستفتاء السنوي لأدوات التعلم الرقمي بداية من (2007) حتى (2019). وقد بلغ عددها (24) تقنية تعليم رقمية، رُتبت تنازلياً بدءاً من عام (2019) وصولاً إلى عام (2007) ستُعرض بالتفصيل عند إجابة سؤال الدراسة الأول.
- **استبانة لقياس مدى انتشار أفضل تقنيات التعليم الرقمية التي حافظت على استمرار وجودها في نتائج الاستفتاء السنوي لأدوات التعلم الرقمي خلال الفترة من (2007) حتى (2019) في بيئات التعلم في المملكة العربية السعودية، ثم قياس مدى مناسبة تلك التقنيات للاستخدام في بيئات التعلم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر الخبراء**: بُنيت الاستبانة استناداً إلى قائمة حصر أفضل تقنيات التعليم الرقمية التي حافظت على استمرار وجودها في نتائج الاستفتاء السنوي لأدوات التعلم الرقمي خلال الفترة من (2007) حتى (2019)، واشتملت في صورتها الأولية على تقنيات التعليم الرقمية التي تضمنتها القائمة وبلغ عددها (24) تقنية، وقد تكونت الاستبانة من (3) أجزاء على النحو الآتي:

1. الجزء الأول ويُعنى ببيانات المستجيب الأولية: (الجنس – المؤهل الدراسي – التخصص – عدد سنوات الخبرة).
2. الجزء الثاني ويُعنى بتحديد مدى انتشار أفضل تقنيات التعليم الرقمية التي حافظت على استمرار وجودها في نتائج الاستفتاء السنوي لأدوات التعلم الرقمي خلال الفترة من (2007) حتى (2019) في بيئات التعلم في المملكة العربية السعودية؛ وذلك وفق مقياس خماسي (منتشرة جداً، منتشرة، لستُ متأكداً، غير منتشرة، غير منتشرة أبداً).
3. الجزء الثالث ويُعني بتحديد مدى مناسبة أفضل تقنيات التعليم الرقمية التي حافظت على استمرار وجودها في نتائج الاستفتاء السنوي لأدوات التعلم الرقمي خلال الفترة من (2007) حتى (2019) للاستخدام في بيئات التعلم في المملكة العربية السعودية؛ وذلك وفق مقياس خماسي (مناسبة جداً، مناسبة، لستُ متأكداً، غير مناسبة، غير مناسبة أبداً).

وقد حُسب صدق الاستبانة عن طريق حساب معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لقياس العلاقة بين بنود المحور الأول: مدى انتشار التقنية الرقمية التعليمية، بالدرجة الكلية للمحور، وبنود المحور الثاني: مدى استخدام التقنية الرقمية التعليمية، بالدرجة الكلية للمحور. وكما يظهر في الجدولين (1) و(2)، فقد تمتعت عبارات الاستبانة بمعاملات ارتباط مناسبة ما عدا العبارات (1، 2، 3، 7، 18) في المحور الأول والعبارتين (2، 3) في المحور الثاني إذ لم تكن دالة إحصائيًا.

جدول (1) معاملات ارتباط بنود المحور الأول مدى انتشار التقنية الرقمية التعليمية بالدرجة الكلية للمحور

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	0.2869	7	0.0993	13	0.6599**	19	0.6131**
2	0.0914	8	0.5499**	14	0.5508**	20	0.4790**
3	0.2479	9	0.8193**	15	0.6674**	21	0.6682**
4	0.5047**	10	0.6192**	16	0.7086**	22	0.4502**
5	0.7797**	11	0.6621**	17	0.3081*	23	0.6371**
6	0.5400**	12	0.7371**	18	0.1722	24	0.6437**

* دالة عند مستوى 0.05

** دالة عند مستوى 0.01

جدول (2) معاملات ارتباط بنود المحور الثاني مدى استخدام التقنية الرقمية التعليمية بالدرجة الكلية للمحور

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	0.3911**	7	0.3284*	13	0.7729**	19	0.7727**
2	0.2998	8	0.5388**	14	0.7186**	20	0.4301**
3	0.2068	9	0.8374**	15	0.8101**	21	0.7464**
4	0.4537**	10	0.7317**	16	0.7987**	22	0.7076**
5	0.7051**	11	0.7150**	17	0.5145**	23	0.7860**
6	0.6606**	12	0.8071**	18	0.3489*	24	0.6943**

* دالة عند مستوى 0.05

** دالة عند مستوى 0.01

كما حُسب ثبات الاستبانة عن طريق تطبيق حساب معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha)، وكما يظهر في الجدول (3) فإن معامل ثبات الاستبانة جاء مناسبا بقيمة مرتفعة بلغت على التوالي (0.90) للمحور الأول، و(0.94) للمحور الثاني.

جدول (3) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة

المحور	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
مدى انتشار التقنية الرقمية التعليمية	24	0.90
مدى استخدام التقنية الرقمية التعليمية	24	0.94

إجراءات الدراسة:

سارت الدراسة الحالية وفق الإجراءات الآتية:

- راجعت الباحثتان موقع توب تولز فور ليرننغ (www.toptools4learning.com) الذي يشتمل على قائمة سنوية لأفضل أدوات التعلم (Top Tools) من خلال نتائج استطلاع مفتوح يشارك فيه عدد كبير من المتخصصين في التربية، ثم حصرتا جميع تقنيات التعليم الرقمية التي ظلت موجودة – مع تباين ترتيبها – في نتائج الاستفتاء السنوي لأدوات التعلم الرقمي بداية من (2007) حتى (2019). وقد بلغ عددها (24) تقنية تعليم رقمية، رُتبت تنازليًّا بدءاً من عام (2019) وصولاً إلى عام (2007)، ونسقتاها في قائمة، وذلك للإجابة عن سؤال الدراسة الأول.
- راجعت الباحثتان موقع توب تولز فور ليرننغ (www.toptools4learning.com) للاطلاع على تعليقات المشاركين في الاستفتاء عن كل تقنية من التقنيات الواردة في قائمة الدراسة، وراجعتا كذلك المواقع الرسمية لكل تقنية منها للاطلاع على خصائصها، وما كُتب عن نظرية نشر الابتكار والعوامل التي تضمنها، وذلك للاستفادة منه في الإجابة عن سؤالي الدراسة الثاني والثالث.
- راجعت الباحثتان الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة، وبناءً على ذلك أعدتا استبانة لقياس مدى انتشار أفضل تقنيات التعليم الرقمية التي حافظت على استمرار وجودها في نتائج الاستفتاء السنوي لأدوات التعلم الرقمي خلال الفترة من (2007) حتى (2019) في بيئات التعلم في المملكة العربية السعودية، ثم قياس مدى مناسبة تلك التقنيات للاستخدام في بيئات التعلم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر الخبراء، وسعتا إلى التأكد من صدقها وثباتها. ثم أرسلت الاستبانة إلى عدد من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، وقد جُمِعَت البيانات بعد استرجاع الاستبانات المرسلة، وروجعت وحُللت إحصائيًّا، ثم فُسرت واستُخلصت النتائج منها للإجابة عن سؤالي الدراسة الرابع والخامس.
- في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج صيغت توصياتها ومقترحاتها.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، لجأت الباحثتان إلى برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، واستخدمتا عدداً من الأساليب الإحصائية هي: المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري ومعاملات ارتباط بيرسون ومعامل ألفا كرونباخ.

ولتسهيل تفسير النتائج وتحديد مستوى الإجابة عن عبارات الاستبانة، أُعطي وزن للبدائل المستخدمة، ثم صُنِّفَت تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة الآتية:

طول الفئة = (أكبر قيمة–أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الاستبانة

= (5 – 1) ÷ 5 = 0.80

وذلك للحصول على التصنيف الآتي:

جدول (4) توزيع الفئات وفق التدرج المستخدم في الاستبانة

الوصف	الوصف	الوزن	مدى المتوسطات
منتشرة جداً	مناسبة جداً	5	5.00 – 4.21
منشرة	مناسبة	4	4.20 – 3.41
لست متأكداً	لست متأكداً	3	3.40 – 2.61
غير منتشرة	غير مناسبة	2	2.60 – 1.81
غير منتشرة أبداً	غير مناسبة أبداً	1	1.80 – 1.00

نتائج الدراسة ومناقشتها

سعت الباحثتان للإجابة عن أسئلة الدراسة كل على حدة، على النحو الآتي:

السؤال الأول: ما أفضل تقنيات التعليم الرقمية التي حافظت على استمرار وجودها في نتائج الاستفتاء السنوي لأدوات التعلم الرقمي خلال الفترة من (2007) حتى (2019)؟

للإجابة عن هذا السؤال راجعت الباحثتان موقع توب تول فور ليرنينغ (toptools4learning)، ثم حصرتا جميع تقنيات التعليم الرقمية التي ظلت موجودة –مع تباين ترتيبها– في نتائج الاستفتاء السنوي لأدوات التعلم الرقمي بداية من (2007) حتى (2019). وقد بلغ عددها (24) تقنية تعليم رقمية، رُتبت في جدول تنازليًّا بدءاً من عام (2019) وصولاً إلى عام (2007) كما يظهر في الجدول الآتي:

جدول (5) قائمة أفضل تقنيات التعليم الرقمية التي حافظت على استمرار وجودها في نتائج الاستفتاء السنوي لأدوات التعلم الرقمي خلال الفترة من (2007) حتى (2019)

م	التقنية التعليمية الرقمية	2019	2018	2017	2016	2015	2014	2013	2012	2011	2010	2009	2008	2007
1	يوتيوب YouTube	1	1	1	1	2	3	3	2	2	2	3	18	22
2	بحث جوجل Google Search	2	3	2	2	3	5	4	4	15	11	8	6	3
3	بوربوينت PowerPoint	3	2	3	4	5	4	5	8	19	21	13	8	5
4	تويتر Twitter	4	4	5	3	1	1	1	1	1	1	1	11	43
5	لينكدإن LinkedIn	5	4	7	8	14	10	12	23	21	30	38	30	31
6	محرك ومستندات جوجل Google Docs & Drive	6	6	4	5	5	2	2	3	3	3	5	7	14
7	وورد Word	7	7	6	16	30	17	17	19	42	60	36	22	10
8	ويكيبيديا Wikipedia	8	11	10	11	12	18	14	10	11	16	17	13	26
9	ووردبريس WordPress	9	8	9	9	8	6	8	5	5	8	6	5	6

10	فيسبوك Facebook	18	15	8	6	7	9	9	9	14	9	6	31	24	17
11	سكايب Skype	19	18	11	7	9	25	13	7	4	6	11	4	25	3
12	آرتكوليت Articulate	20	23	25	25	26	21	24	37	46	43	24	25	25	22
13	كمتيجا Camtasia	23	24	24	31	23	28	28	28	28	27	26	26	26	50
14	سناجيت Snagit	27	25	23	26	24	30	31	42	47	42	25	21	21	26
15	ديغو Diigo	32	48	43	54	42	20	21	18	13	15	22	35	35	72
16	أدوبي كابتيفيت Adobe Captivate	37	33	38	39	38	33	37	43	48	38	22	30	30	17
17	آوتلوك Outlook	38	46	51	50	62	36	39	49	69	95	67	38	38	17
18	جيميل Gmail	46	41	39	32	52	31	32	27	20	31	21	14	14	7
19	أوداسيتي Audacity	49	44	30	28	25	22	33	29	29	24	9	12	12	11
20	موودل Moodle	50	42	35	27	15	12	11	11	8	10	14	9	9	12
21	بلوغر Blogger	52	55	70	56	18	16	18	15	12	14	14	10	10	9
22	خرائط جوجل Google Maps	77	66	45	49	66	44	70	38	38	58	67	34	34	36
23	أدوبي كونكت Adobe Connect	81	60	66	62	34	32	30	32	59	61	41	66	66	72
24	سلايدشير SlideShare	89	68	26	18	20	15	16	13	9	5	7	20	20	31

السؤال الثاني: ما العوامل المفسرة لدرجة التباين في ترتيب أفضل تقنيات التعليم الرقمية التي حافظت على استمرار وجودها في نتائج الاستفتاء السنوي لأدوات التعلم الرقمي خلال الفترة من (2007) حتى (2019)؟

للإجابة عن هذا السؤال ستعرض الباحثتان فيما يلي أفضل تقنيات التعليم الرقمية وفق ترتيبها في جدول (5) السابق، مع توضيح العوامل المفسرة لدرجة التباين في ترتيبها.

1. يوتيوب (YouTube): حافظت هذه التقنية على صدارتها بوصفها واحدة من أفضل تقنيات التعليم الرقمية خلال الأعوام الأربعة الأخيرة، وتنقلت بين الرتبتين الثانية والثالثة خلال الأعوام السبعة التي تسبق تلك الفترة، وقد يفسر ذلك بأن يوتيوب تقنية مجانية، متاحة من خلال الاتصال بشبكة الإنترنت؛ كما أنها تتيح للمتعلمين والمعلمين خيارات متعددة في مجال إنشاء المحتوى المرئي المتحرك، وتخصصيه، وتصنيفه، مع إمكانية تنظيمه في قوائم تشغيل، إضافة إلى الاشتراك في القنوات

ذات الاهتمام المشترك، ويمكن أن تكون منصة (Platform) لجمع المشروعات التعليمية المرئية، أو مستودعاً (Repository) لتخزينها، مع ما يتيحه ذلك من فرص تعلم وتدريب من خلال البحث عن المحتوى المرئي المطلوب الذي يتميز بسهولة الوصول، وبدعمه للبث المباشر، ودعمه كذلك للعديد من استراتيجيات التعلم كالتعلم المصغر والتعلم المقلوب. ويلاحظ أن يوتيوب قد قفز لرتب متقدمة مع استمراره في التقدم منذ عام (2009) حتى اليوم، إذ توقف في ذلك العام موقع جوجل فيديوز (Google Videos) عن قبول رفع مقاطع فيديو جديدة، وأتيحت الفرصة للمستخدمين لترحيل مقاطعهم على يوتيوب وبذلك أصبح بديلاً لذلك الموقع، كما أصبحت مقاطع الفيديو في ذلك العام متاحة بدقة عالية تصل إلى (1080) بيكسل.

2. بحث جوجل (Google Search): حافظت هذه التقنية على رتب متقدمة خلال الأعوام الثمانية الماضية، وقد يفسر ذلك بمجانيتها وبحاجة المتعلمين والمعلمين المستمرة للبحث عن المعلومات والبيانات والإجابة عن بعض الأسئلة من خلال محرك بحث جوجل الذي يتمتع بأدوات وخيارات متقدمة في عملية البحث، في وقت قصير جداً، وبدقة عالية، مع سهولة في الاستخدام، إذ يعد موسوعةً متنقلة للمستخدمين، يقودهم لمواقع أخرى مفيدة. إلا أنه يلاحظ تراجعه قليلاً في عامي (2010) و(2011)؛ وقد يكون ذلك عائداً للإعلان حينها عن اتخاذ إجراءات صارمة ضد الرسائل غير المرغوب فيها (Spam)، ومزارع المحتوى (Content farms)، واستخراج البيانات (Scrapers)، ومواقع ويب ذات معدل الإعلان العالي بالنسبة للمحتوى (High ad-to-content ratio)، بالإضافة إلى إطلاق خدمة جوجل باندا (Google Panda) التي تخفض من ترتيب المواقع ذات المحتوى الضعيف أو المسروق، وإعادة ترتيب المواقع ذات المحتوى الجيد.

3. بوربوينت (PowerPoint): حافظت هذه التقنية على رتب متقدمة خلال الأعوام السبعة الماضية؛ وقد يرجع ذلك إلى أنه رغم أن هذه التقنية تعد من تطبيقات العروض المتاحة بشكل تجاري، ونسختها المجانية للتجربة فقط، فإن العديد من المؤسسات الأكاديمية تستخدم تطبيقات أوفيس 365 (Office 365) التي يعد بوربوينت واحداً منها، مما ساعد على أن يكون من التقنيات المتصدرة ضمن نتائج الاستفتاء السنوي. وهو أداة فاعلة لتنظيم الأفكار، وتتيح سهولة استخدامه إنشاء المحتوى الرقمي التقديمي المدعم بأنواع ثرية من الوسائط المتعددة، مع إمكانية تصديره في صيغ مختلفة، فهو يدعم تصميم الرسوم المتحركة، والقصص الرقمية، والفيديو التعليمي، والملصقات، والصور والرسوم التوضيحية والبيانية بطريقة سهلة وسريعة، مع توافر قوالب وتصاميم جاهزة من خلاله. وقد تراجع ترتيبه قليلاً في عامي (2009) و(2011)؛ وقد يعود ذلك لظهور بدائل تقنية منافسة، كبريزي (Prezi) الذي أُطلق في عام (2009)، ليعود بوربوينت في عام (2012) مجدداً لرتبته التي كانت عليها في عام (2008).

4. تويتر (Twitter): حافظت هذه التقنية كذلك على رتب متقدمة خلال الأحد عشر عاماً الماضية، مع احتفاظها بالرتبة الأولى من عام (2009) إلى عام (2015)؛ وقد يرجع ذلك إلى مجانيتها، وإتاحة التدوين المصغر من خلال تغريدات بحد أقصى (140) حرفًا لكل تغريدة، مع خاصية إنشاء القوائم، ومشاركة المحتوى، والعثور على مستخدمين آخرين لهم اهتمامات مشتركة، والمحادثة مع المجموعات، والبحث عن موضوعات محددة، وإجراء محادثات خاصة، وتبادل الأفكار والآراء، وتصنيف التغريدات من خلال الوسم (Hashtag). ويمكن أن يكون تويتر شبكة تعلم شخصية، وشبكة مهنية كذلك، تبقي المستخدم على إطلاع دائم. وقد تراجع الموقع في (2017) للرتبة الخامسة؛ إذ زادَ تويتر في ذلك العام التغريدة إلى (280) حرفاً، إلا أنه عاود الصعود محافظاً على رتبته الرابعة خلال العامين التاليين، إذ أضيفت بعض المزايا مثل إضافة الإشارة المرجعية.

5. لينكدإن (LinkedIn): تفاوتت هذه التقنية صعوداً وهبوطاً خلال الأعوام الماضية، إلا أنها حافظت على الصعود خلال الأربع السنوات الأخيرة؛ وقد يفسر ذلك في ضوء توافر نسخة مجانية منها، وأخرى مدفوعة بمزايا أكثر، إضافة إلى أنها تمثل شبكة مهنية تتيح فرص التعلم والمشاركة والمناقشة، وتبادل المعرفة، ونشر المقالات، وبناء السير الذاتية لمستخدميها، وطرح الأسئلة، واستعراض فرص التنمية المهنية والوظيفية، وبناء جهات اتصال (شبكة مهنية) ذات اهتمام

مشترك، مع إمكانية منح التوصيات والمصادقة على المهارات من خلالها، وإرسال الرسائل الخاصة.

6. محرك ومستندات جوجل (Google Docs & Drive): صعدت هذه التقنية عن الرتبة التي كانت عليها في عام (2007)؛ وقد يفسر ذلك بما تتمتع به من إتاحة مجانية، وسهولة تمكن المستخدمين من تبادل الملفات، ضمن حزمة من التطبيقات التي توفرها جوجل، كما أنها تتيح العمل من خلال الاتصال بالإنترنت، مع دعمها للحفظ التلقائي سحابيًّا، والكتابة في الوقت الحقيقي (real time)، وتوفير مساحة تخزين بديلة مجانية، بطريقة منظمة، يمكن الوصول لها في أي وقت وأي مكان بشكل آمن، مع إمكانية مراجعة التعديلات المقترحة، واستخدامها في إنشاء نماذج لجمع البيانات وبناء الاختبارات. ومع محافظتها خلال هذه الفترة على رتبتها نفسها في بعض الأعوام، إلا أن رتبتها قد تراوحت صعوداً وهبوطاً خلال الأعوام العشرة الماضية؛ وقد يفسر ذلك بوجود تقنيات منافسة لها كـ دروبوكس (Dropbox)، وبعضها قريب من رتبتها كوورد (Word).

7. وورد (Word): تراوحت رتبة هذه التقنية صعوداً وهبوطاً خلال الأعوام الثلاثة عشر الماضية؛ وقد يرجع ذلك إلى أنه رغم أن هذه التقنية تعد من تطبيقات النصوص المتاحة بشكل تجاري، ونسختها المجانية للتجربة فقط، فإن العديد من المؤسسات الأكاديمية تعتمد تطبيقات أوفيس 365 (Office 365)، التي يعد وورد واحداً منها، مما ساعد على أن يكون من التقنيات المتصدرة ضمن نتائج الاستفتاء السنوي. ويمكن وورد من إنشاء محتوى فعال بسهولة وفي وقتٍ وجيز، وبأدوات متنوعة ومناسبة، إضافة إلى تصديره بصيغ متنوعة. ومما يلاحظ في ترتيبه أن وورد قد قفز من الرتبة (42) في عام (2011) إلى الرتبة (19) في عام (2012)؛ وقد يفسر ذلك بإطلاق أوفيس 365 (Office 365) في منتصف عام (2011) الأمر الذي ربما عزز من تفضيله، إلا أنه عاود التراجع في عام (2015) إلى الرتبة (30)، لكنه ما لبث أن قفز إلى الرتبة (16) في عام (2016) واستمر بالصعود بشكل كبير جدا؛ وقد يفسر ذلك بإصدار (Microsoft Word 16) الذي اشتملت ميزاته على خيارات منها: حقل أخبرني، وخيار المشاركة، وخيارات التنسيق بشكل أسرع، بالإضافة إلى التشاركية في الوقت الفعلي، وإضافة أداة بحث ذكية، مع السماح بتخزين المستندات على شيربوينت (Share Point) أو ون درايف (OneDrive).

8. ويكيبيديا (Wikipedia): حافظت هذه التقنية على صعود ثابت مستمر خلال الأعوام الماضية؛ وقد يفسر ذلك بكونها موسوعة رقمية تتيح الحصول على المعلومات بشكل سريع، مع غناها بالروابط التي تحيل المتصفح إلى موضوعات أخرى ذات صلة، مما يسهل تزويد المتعلم والمعلم بالمعلومات المطلوبة ضمن محتوى واسع بلغات متعددة. ويلاحظ أن ترتيبها قد طرأ عليه تراجع خلال الأعوام (2009) و(2014) و(2018)؛ وقد يفسر ذلك بالانتقاد الذي يوجه لويكيبيديا في الأوساط التعليمية بأنها مصدر غير موثوق به رغم تعدد مصادره، ولا سيما وأنها موقع يمكن تحريره من قبل أي شخص في أي وقت.

9. ووردبريس (WordPress): تراوحت رتبة هذه التقنية صعوداً وهبوطاً بشكل طفيف جداً خلال الأعوام الثلاثة عشر الماضية مع محافظتها على رتب متقدمة؛ وقد يعود تفسير ثبات تقدمها النسبي إلى أنها منصة مفتوحة المصدر ومجانية للتدوين أو تصميم المواقع، يستخدمها الأفراد والمؤسسات على حدٍّ سواء، وتتيح العديد من الإضافات المساعدة، ويمكن من خلالها طرح الأفكار، وتبادل المعرفة، وأرشفتها، والتفاعل من خلال المناقشات والتعليقات، بكل سهولة ومرونة. كما يعدها بعضهم نظاماً لإدارة المحتوى، وقد يعود التفاوت الطفيف في رتبها إلى وجود تقنيات منافسة تؤدي وظائف مشابهة؛ مثل بلوغر (Blogger).

10. فيسبوك (Facebook): تراوحت رتبة هذه التقنية كذلك صعوداً وهبوطاً خلال الأعوام الثلاثة عشر الماضية، مع محافظتها خلال هذه الفترة على رتبتها نفسها بين (2012–2014)؛ وقد يفسر ذلك بما تتمتع به من مجانية، واعتبارها أداة تواصل واتصال، وشبكة مجموعات دعم تعليمية، إذ تتضمن نشرات ونقاشات وأخباراً مفيدة، ودعوات لأحداث مهمة، فهي تتيح التعليم الرسمي ضمن مجالات الاهتمام المشتركة، من خلال وسائط متعددة. ويلاحظ أنها كانت في الرتبة (17) في عام (2007)؛ وهو العام الذي أطلق فيه دعمها للأجهزة المتنقلة، إلا أنها ما لبثت أن تراجعت بشكل

واضح جدا في عامي (2008-2009)؛ وقد يعود ذلك لظهور بعض التقنيات المنافسة كواتساب (WhatsApp)، ثم استمرت في الصعود والهبوط حتى (2018) إذ بدأت تتراجع بشكل واضح؛ وقد يعود ذلك لأزمة الثقة التي مرت بها بعد اختراق بيانات مستخدميها.

11. سكايب (Skype): تباينت رتبة هذه التقنية تبايناً واضحاً في صعودها وهبوطها خلال الأعوام الثلاثة عشر الماضية، وقد يفسر ذلك بما تتمتع به من إتاحة مجانية إذا كان الاتصال اتصال حاسوب بآخر، وأخرى مدفوعة للاتصال بالهواتف المتنقلة والأرضية، وإرسال رسائل (SMS)، أي أنها تجمع بين نوعي الاتصال الصوتي والمرئي، إضافة إلى كونها أداة موثوقًا بها تمكن بسهولة من عقد اجتماعات الفيديو وجلسات التعلم والتدريب عن بُعد، ومشاركة محتوى الشاشة بين أطراف الاتصال، وقد يرجع التفاوت في رتبها إلى وجود تقنيات منافسة متعددة مثل: هانغ آوت (Hangout).

12. آرتكوليت (Articulate): تراوحت رتبة هذه التقنية صعوداً وهبوطاً خلال الأعوام الثلاثة عشر الماضية؛ وقد يرجع ذلك إلى أنها إحدى أدوات تأليف المقررات الإلكترونية التي تيسر تصميمها بطريقة جذابة، وأدوات تفاعلية مساعدة متعددة، تمكن من إدراج أساليب تقييم، ووحدات تعليمية في المقرر، من خلال وسائط متعددة متنوعة، إلا أنه يلاحظ تراجعها الواضح خلال الفترة بين (2010-2012)؛ وقد يفسر ذلك بوجود تقنيات منافسة متعددة؛ إذ ظهرت في تلك الفترة منصات تعلم مجانية كأكاديمية خان (Khan academy)، ونظم إدارة التعلم كادمودو (Edmodo)، في حين يتوافر آرتكوليت بشكل تجاري، أما نسخته المجانية فللتجربة فقط.

13. كمتيجا (Camtasia): حافظت هذه التقنية على رتب متقاربة خلال الاثني عشر عاماً الماضية، وقد بدأت رتبتها في التصاعد منذ عام (2008)؛ وقد يفسر ذلك بكونها من أدوات تسجيل وتحرير وتسجيل أنشطة الشاشات (On-screen activity) التي تستخدم لإنتاج محتوى يستخدم لأغراض تعليمية وتدريبية مفيدة. وتتميز هذه التقنية بسهولة استخدامها في إعداد وتطوير مقاطع فيديو تعليمية من خلال الإنترنت، فهي تجمع بين التأثيرات المختلفة لإنتاج مقاطع الفيديو، مع ما توفره من ميزات وتحسينات داعمة لإخراجها، لكنها متاحة بشكل تجاري، أما نسختها المجانية فللتجربة فقط.

14. سناجيت (Snagit): حافظت هذه التقنية على رتب متقاربة خلال الأحد عشر عاماً الماضية؛ وقد يرجع ذلك إلى أنها أداة تتيح التقاط صورة لشاشة الحاسوب، وتحريرها، وإضافة نصوص محسنة وأي تأثيرات أخرى، وتتميز بسهولة تعلمها واستخدامها، وتحتوي على ميزات كافية للقيام بالمهمة، فهي تساعد على إنشاء رسوم توضيحية للتدريب والتعليم، وأدلة إرشادية ومواد تعليمية مصورة، وكذلك إنشاء البطاقات بمظهر احترافي. وقد تراجعت رتبتها تراجعاً واضحاً خلال الفترة بين (2010-2012)؛ ولعل ذلك يرجع إلى ظهور تقنيات منافسة متعددة بعضها مجاني وأخرى مدفوعة، كجينغ (Jing)، إذ يتوفر سناجيت بشكل تجاري، أما نسخته المجانية فللتجربة فقط.

15. ديغو (Diigo): تراوحت رتبة هذه التقنية صعوداً وهبوطاً بتباين واضح خلال الأعوام الثلاثة عشر الماضية؛ وقد يفسر ذلك بما تتمتع به من إتاحتين إحداهما مجانية، والأخرى مدفوعة كمفضلة اجتماعية، وأداة مشاركة للمعرفة والبحث، وتدوين الملحوظات الشخصية وحفظ النصوص على صفحات الويب ومشاركتها مع الآخرين، والرجوع لها بكل سهولة، إذ تسمح بوضع إشارة مرجعية على المقالات للبحث أو القراءة في المستقبل، كما تسمح بتتبع وتنظيم الروابط، وفرز وتنظيم مواقع التعلم، وتتمتع بميزة المزامنة مع سطح المكتب والأجهزة المتنقلة. ويلاحظ أن أعلى رتبة وصلت لها كانت (13) في عام (2011)، ثم بدأ تراجعها بعد ذلك؛ وقد يفسر ذلك بوجود تقنيات منافسة متعددة؛ كإليج (Elgg)، إضافة إلى تطبيقات المفضلات الاجتماعية المصممة للأجهزة المتنقلة مثل: بوكيت (Pocket).

16. أدوبي كابتيفيت (Adobe Captivate): تراوحت رتبة هذه التقنية صعوداً وهبوطاً بتباين واضح خلال الأعوام الثلاثة عشر الماضية؛ وقد يرجع ذلك إلى كونها أداة تأليف في التعليم الإلكتروني تقدم مجموعة أدوات قوية ومتكاملة وموثوق بها ومحترفة تساعد على بناء وحدات تعليمية إلكترونية تفاعلية كاملة عالية الجودة، في وقت وجيز، يمكن عرضها بعد تصميمها على الهواتف والأجهزة المتنقلة والحواسيب، مع دعمها

لمعايير التعليم الإلكتروني مثل سكورم (SCORM). وقد طرأ تراجع واضح على رتبتها في عامي (2011) و(2016)، وكانت أعلى رتبة بلغتها هي (17) في عام (2007)، وقد يفسر ذلك بظهور وتطور عدد من التقنيات المنافسة؛ كآرتكوليت، وآيسبرينج (iSpring)، وإزايزي (isEazy) الذي يتيح نسخة مجانية، وأخرى مدفوعة بمزايا أكثر؛ في حين يتاح أدوبي كابتيفيت بشكل تجاري، أما نسخته المجانية فللتجربة فقط.

17. آوتلوك (Outlook): تراوحت رتبة هذه التقنية صعوداً وهبوطاً بتباين واضح خلال الأعوام الثلاثة عشر الماضية؛ وقد يفسر ذلك بأنها واحدة من تطبيقات المراسلة المتاحة بشكل تجاري، أما نسختها المجانية فللتجربة فقط، إلا أن العديد من المؤسسات الأكاديمية تعتمد تطبيقات أوفيس 365 (Office 365) التي يعد آوتلوك واحداً منها الأمر الذي ساعد على بقائها ضمن أفضل تقنيات التعليم الرقمية. وهي أداة اتصال حيوية، سهلة الاستخدام، تزيد من الإنتاجية في العمل، يمكن من خلالها إضافة جهات الاتصال، وتنظيم الرسائل في مجلدات مختلفة، مع المزامنة مع الأجهزة المتنقلة. وقد تراجع ترتيبها تراجعاً واضحاً في عام (2019)، وكانت أعلى رتبة بلغتها هي (34) في عام (2008)، وقد يفسر ذلك بظهور وتطور عدد من التقنيات المنافسة؛ كجيميل (Gmail).

18. جيميل (Gmail): تراوحت رتبة هذه التقنية صعوداً وهبوطاً بتباين واضح خلال الأعوام الثلاثة عشر الماضية؛ وقد يفسر ذلك بتتابع ظهور تطبيقات البريد الإلكتروني مع ما يتميز به بعضها من مميزات لا تتوافر في جيميل مثل خاصية تشفير الرسائل، كبريد زوهو (ZOHO). وجيميل جزء من مجموعة تطبيقات جوجل المتاحة لمستخدميها مجاناً، ويتميز بسهولة الاستخدام والثقة، ويتيح تنظيم رسائل البريد الإلكتروني وأرشفتها، مع وجود مرشحات مختلفة، ومزامنتها مع الأجهزة المتنقلة، مع القدرة على تفعيل الإشعارات، والبحث في المجلدات، وقدرة عالية على التخزين، إلا أنه يلاحظ تراجعها بشكل واضح في عام (2015)، وقد كانت أعلى رتبة بلغتها هي (7) في عام (2007)، وقد يفسر ذلك بتطور عدد من التقنيات المنافسة؛ كآوتلوك.

19. أوداسيتي (Audacity): تراوحت رتبة هذه التقنية صعوداً وهبوطاً بتباين واضح خلال الأعوام الثلاثة عشر الماضية؛ وقد يرجع ذلك إلى أنها أداة تحرير للصوت مفتوحة المصدر ومجانية، وسهلة الاستخدام، تتمتع بمميزات ثرية، وتستخدم لإنشاء صوت، أو إضافته للفيديو أو بودكاست Podcast، وكذلك في تحسين الصوت قبل استخدامه، أو بتحرير أجزاء غير ملائمة من مقطع صوتي، وذلك بجودة عالية وسرعة وكفاءة. وقد تراجع ترتيبها بدرجة واضحة في عام (2019)، وكانت أعلى رتبة وصلت إليها هي (9) في عام (2009)، وقد يرجع ذلك إلى أن لها حدوداً يصعب تخطيها إذ لا تتيح خيار النشر والمشاركة، وكل ما تتيحه هو تصدير الملفات إلى جهاز المستخدم، كما أنها تتأثر بعدد من أخطاء البرمجة التي تؤثر في استقرارها، إضافة إلى صعوبة فهم واجهة المستخدم فيها دون أدلة ووثائق، وتتطلب بعض الوظائف فيها استخدام مكونات إضافية خارجية غالية، في حين أنها مجانية.

20. موودل (Moodle): تراوحت رتبة هذه التقنية صعوداً وهبوطاً بتباين واضح خلال الأعوام الثلاثة عشر الماضية؛ وقد يرجع ذلك إلى كونها نظامًا لإدارة المقررات مفتوح المصدر ومجانيًا موثوقًا به، يستخدم لتقديم المحتوى التفاعلي للمقررات الدراسية، من خلال أدوات متعددة تدعم معايير (SCORM) والعديد من أنواع الملفات، بطريقة منظمة ومرنة، يمكن من خلالها تنظيم مجموعات التعلم، وتقديم الدعم لهم. وقد تراجعت رتبتها بدرجة واضحة في عام (2019)، وكانت أعلى رتبة وصلت إليها هي (8) في عام (2011)، وقد يفسر ذلك بظهور وتطور عدد من التقنيات التجارية المنافسة؛ ككانفاس (Canvas)، إضافة إلى صعوبة إدارته، وصعوبة استخدام واجهته، وحاجة المستخدم إلى التمكن من بعض المهارات التقنية للتعامل معه.

21. بلوغر (Blogger): تراوحت رتبة هذه التقنية صعوداً وهبوطاً بتباين واضح خلال الأعوام الثلاثة عشر الماضية؛ فرغم كونها مجانية، وسهلة الاستخدام، إضافة إلى استخدامها منصة للتدوين، يمكن من خلالها إنشاء مدونات تتضمن منشورات مؤرشفة بمظاهر مختلفة، لتبادل الأفكار والتفكير والتعلم التأمل، وقد تراجعت رتبتها بدرجة واضحة في عام (2017)، وكانت أعلى رتبة وصلت إليها هي (9) في عام

(2007)، وقد يفسر ذلك بظهور وتطور عدد من التقنيات المنافسة؛ كووردبريس (Wordpress)، وميديوم (Medium).

22. خرائط جوجل (Google Maps): تراوحت رتبة هذه التقنية صعوداً وهبوطاً كذلك بتباين واضح خلال الأعوام الثلاثة عشر الماضية؛ وهي خرائط تتيح البحث مجاناً عن المواقع، وتلبي حاجة المستخدم أحياناً بشكل يومي للاستدلال على المواقع والمسافات والاتجاهات المختلفة، وقد تراجعت رتبتها بدرجة واضحة في عام (2019)، وكانت أعلى رتبة وصلت إليها هي (34) في عام (2008)، وقد يرجع ذلك إلى المسائل المرتبطة بحماية الخصوصية عند مشاركة الموقع، كما أن تطبيق خرائط جوجل لا يتوافق مع نظام تشغيل أجهزة أبل (iSO)، إضافة إلى أنه قد يستهلك بطارية الجهاز والبيانات.

23. أدوبي كونكت (Adobe Connect): تراوحت رتبة هذه التقنية صعوداً وهبوطاً بتباين واضح خلال الأعوام الثلاثة عشر الماضية؛ ونظراً لكونها منصة لمؤتمرات الويب، فإنها تتيح إنشاء فصول واجتماعات وندوات افتراضية وجلسات مسجلة، يمكن أن تصل لاحقاً للمتعلمين، أي أنها وسيلة تواصل مع الآخرين في الوقت الحقيقي قائمة على التفاعل والتعاون، لذا توظف في التعليم عن بُعد، والتعليم المدمج. وقد تراجعت رتبتها بدرجة واضحة في عام (2019)، وكانت أعلى رتبة وصلت إليها هي (30) في عام (2013)، وقد يفسر ذلك بظهور وتطور عدد من التقنيات المنافسة؛ كالبث المباشر على يوتيوب وزووم (Zoom)، كما أنها متاحة بشكل تجاري، أما نسختها المجانية فللتجربة فقط، إضافة إلى صعوبة واجهة المستخدم فيه مقارنة بسكايب وزووم.

24. سلايدشير (SlideShare): تراوحت رتبة هذه التقنية صعوداً وهبوطاً بتباين واضح خلال الأعوام الثلاثة عشر الماضية؛ وهي منصة مجانية لاستضافة العروض التقديمية، ونشرها ليراها الآخرون، إضافة إلى إمكانية الاطلاع على عروض الآخرين والتعلم منها، مما يجعلها مورداً سهلاً للمحتوى التقديمي المتوفر باستمرار. وقد تراجعت رتبتها بدرجة واضحة في عام (2019)، وكانت أعلى رتبة وصلت إليها هي (5) في عام (2010)، وقد يفسر ذلك بظهور وتطور عدد من التقنيات المنافسة؛ وجوجل سلايدز (Google Slides) ضمن تطبيقات محرك ومستندات جوجل، وهايكو ديك (Haiku Deck) التي تتيح إمكانية تصميم العروض من خلالها، وليس تحميلها وعرضها فقط.

السؤال الثالث: ما العوامل المفسرة لاستمرار وجود أفضل تقنيات التعليم الرقمية –مع تباين ترتيبها– في نتائج الاستفتاء السنوي لأدوات التعلم الرقمي خلال الفترة من (2007) حتى (2019) في ضوء نظرية نشر الابتكار؟

للإجابة عن هذا السؤال ستعرض الباحثتان فيما يلي أفضل تقنيات التعليم الرقمية مرتبة في جدول، مع توضيح العوامل المفسرة لاستمرار وجودها في ضوء نظرية نشر الابتكار.

جدول (6) قائمة العوامل المفسرة لاستمرار وجود أفضل تقنيات التعليم الرقمية –مع تباين ترتيبها– في نتائج الاستفتاء السنوي لأدوات التعلم الرقمي خلال الفترة من (2007) حتى (2019) في ضوء نظرية نشر الابتكار

م	التقنية التعليمية الرقمية	الميزة النسبية	التوافق	درجة التعقيد	القابلية للتجربة	الملاحظة
1	يوتيوب YouTube	✓	✓	✓	✓	✓
2	بحث جوجل Google Search	✓	✓	✓	✓	✓
3	بوربوينت PowerPoint	✓	✓	✓	✓	✓
4	تويتر Twitter	✓	✓	✓	✓	✓
5	لينكدإن LinkedIn	✓	✓	✓	✓	✓
6	محرك ومستندات جوجل Google Docs & Drive	✓	✓	✓	✓	✓
7	وورد Word	✓	✓	✓	✓	✓
8	ويكيبيديا Wikipedia	✓	✓	✓	✓	✓

9	ووردبريس WordPress	✓	✓	–	✓	✓
10	فيسبوك Facebook	✓	✓	✓	✓	✓
11	سكايب Skype	–	✓	✓	✓	✓
12	آرتكوليت Articulate	✓	–	✓	✓	✓
13	كمتيجا Camtasia	✓	–	–	✓	✓
14	سناجيت Snagit	✓	✓	✓	✓	✓
15	ديغو Diigo	–	–	✓	✓	✓
16	أدوبي كابتيفيت Adobe Captivate	–	–	–	✓	✓
17	آوتلوك Outlook	✓	✓	✓	✓	✓
18	جيميل Gmail	✓	✓	✓	✓	✓
19	أوداسيتي Audacity	✓	–	✓	✓	✓
20	موودل Moodle	✓	✓	–	✓	✓
21	بلوغر Blogger	✓	✓	✓	✓	✓
22	خرائط جوجل Google Maps	✓	✓	✓	✓	✓
23	أدوبي كونكت Adobe Connect	–	–	–	✓	✓
24	سلايدشير SlideShare	–	✓	✓	✓	✓

يلاحظ من الجدول السابق أن معظم تقنيات التعليم الرقمية توافر فيها عامل الميزة النسبية لنظرية نشر الابتكار؛ أي أنها لم تحقق هذه الرتبة إلا بعد أن جاءت بفكرة أفضل من سابقتها، وبذلك تصدرت القائمة كأفضل تقنية. كما توافر في معظمها عامل التوافق؛ إذ جاءت ملبية لاحتياجات المستخدمين التعليمية، ولا سيما فيما يرتبط بمجانيتها، وتوافرها عبر الأجهزة المختلفة، وقدرتها على تحقيق أهدافهم التعليمية. وتمتع معظمها كذلك بتوافر عامل سهولة الاستخدام أي البعد عن التعقيد، من خلال توفير مراكز مساعدة، وأدلة استخدام مصورة. كما توافر لها عاملا التجربة والملاحظة؛ إذ أتاحت لمستخدميها فرصة لتجربتها على أساس واضح ومحدد، مع ظهور نتائج ملموسة لتجريبها.

السؤال الرابع: ما مدى انتشار أفضل تقنيات التعليم الرقمية التي حافظت على استمرار وجودها في نتائج الاستفتاء السنوي لأدوات التعلم الرقمي خلال الفترة من (2007) حتى (2019) في بيئات التعلم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر الخبراء؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري؛ ثم رتبت العبارات تنازليا، كما يظهر في الجدول الآتي

جدول (7) المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليًّا لإجابات عينة الدراسة حول مدى انتشار أفضل تقنيات التعليم الرقمية التي حافظت على استمرار وجودها في نتائج الاستفتاء السنوي لأدوات التعلم الرقمي خلال الفترة (2007–2019) في بيئات التعلم في المملكة العربية السعودية

م	التقنية التعليمية الرقمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مدى انتشار التقنية التعليمية
2	بحث جوجل Google Search	4.88	0.32	1	منتشرة جداً
3	بوربوينت PowerPoint	4.77	0.43	2	منتشرة جداً
7	وورد Word	4.77	0.48	2	منتشرة جداً
1	يوتيوب YouTube	4.74	0.44	4	منتشرة جداً
18	جيميل Gmail	4.67	0.57	5	منتشرة جداً
4	تويتر Twitter	4.44	0.91	6	منتشرة جداً

22	خرائط جوجل Google Maps	4.26	1.05	7	منتشرة جداً
6	محرك ومستندات جوجل Drive & Google Docs	3.98	0.94	8	منتشرة
17	آوتلوك Outlook	3.86	0.99	9	منتشرة
8	ويكيبيديا Wikipedia	3.81	1.10	10	منتشرة
24	سلايدشير SlideShare	3.49	1.05	11	منتشرة
10	فيسبوك Facebook	3.35	1.21	12	لستُ متأكداً
11	سكايب Skype	3.21	1.15	13	لستُ متأكداً
21	بلوغر Blogger	3.16	1.17	14	لستُ متأكداً
5	لينكدإن LinkedIn	3.02	0.96	15	لستُ متأكداً
20	موودل Moodle	2.98	0.83	16	لستُ متأكداً
9	ووردبريس WordPress	2.81	1.12	17	لستُ متأكداً
23	أدوبي كونكت Connect Adobe	2.70	0.91	18	لستُ متأكداً
16	أدوبي كابتيفيت Adobe Captivate	2.67	1.04	19	لستُ متأكداً
19	أوداسيتي Audacity	2.51	0.80	20	غير منتشرة
13	كمتيجا Camtasia	2.51	1.08	20	غير منتشرة
14	سناجيت Snagit	2.40	1.03	22	غير منتشرة
15	ديغو Diigo	2.37	1.02	23	غير منتشرة
12	آرتكوليت Articulate	2.28	0.93	24	غير منتشرة
	المتوسط* العام	**3.49**	**0.51**	**–**	**منتشرة**

* المتوسط الحسابي من 5 درجات

يلاحظ من الجدول السابق أن تقنيات التعليم الرقمية التي حافظت على استمرار وجودها في نتائج الاستفتاء السنوي لأدوات التعلم الرقمي خلال الفترة (2007-2019) حققت متوسطاً عامًّا مرتفعاً بلغ (3.49)، مما يشير إلى أنها تقنيات منتشرة –بدرجة عامة– في بيئات التعلم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر الخبراء. وقد حققت (11) تقنية منها متوسطات مرتفعة جدًّا إلى مرتفعة تراوحت بين (4.88) و(3.49)؛ وهي التقنيات التي احتلت المرتبة من (1–11). فيما حققت (8) تقنيات منها متوسطات متوسطة إلى منخفضة تراوحت بين (3.35) و(2.67)؛ وهي التقنيات التي احتلت المرتبة من (12–19). في حين حققت (5) تقنيات منها متوسطات منخفضة تراوحت بين (2.51) و (2.28)؛ هي التقنيات التي احتلت المرتبة من (20–24).

ويظهر من خلال هذه النتيجة انتشار استخدام تطبيقات جوجل، إذ حققت (5) منها انتشاراً عالياً في بيئات التعلم في المملكة العربية السعودية. وقد يرجع ذلك إلى طبيعتها، وارتباطها بالتعليم منذ بدايتها، إضافة إلى سهولة استخدامها ومجانيتها. في حين لم تكن آراء الخبراء حاسمة فيما يرتبط بانتشار عدد من التقنيات التي احتلت المرتبة من (12 –19)؛ وتعزو الباحثتان ذلك إلى طبيعة تلك التقنيات، ففيسبوك – مثلاً – موقع أنشئ للتواصل والتعارف، ويرافق استخدامه عادة بعض المحاذير المتعلقة بالاختراق، والرسائل الدعائية المضللة، والتشتت إذا لم يكن الحساب مقصوراً على المعلم والمتعلمين؛ كما أن لينكدإن شبكة مهنية غرضها الرئيس مساعدة المستخدم على بناء هويته المهنية والتعرف على أرباب عمل محتملين، كما أن الدورات التي تُقدم من خلاله دورات مهنية بحتة. وأخيراً، فإن ووردبريس، وأدوبي كونكت، وأدوبي كابتيفيت تتطلب من المستخدم دفع مبلغ معين للاستفادة من خصائصها في حين تتوافر تقنيات أخرى بديلة عنها مجانية وسهلة الاستخدام. وتشير النتائج –من جانب آخر– إلى قلة انتشار استخدام عدد من التقنيات التي احتلت المرتبة من (20 –24)؛ وقد يرجع ذلك إلى طبيعتها وارتباطها – ولا سيما أوداستي وكمتيجا، وسناجيت، وآرتكوليت بتصميم وإنتاج المواد المسموعة والمرئية مما يجعل استخدامها مقصوراً على أغراض وفئات محددة.

وبما أنه ليس هناك دراسات سابقة عالجت مدى انتشار تقنيات التعليم الرقمية التي حافظت على استمرار وجودها في

نتائج الاستفتاء السنوي لأدوات التعلم الرقمي خلال الفترة (2007-2019) في بيئات التعلم في المملكة العربية السعودية، فيمكن أن تعد هذه النتيجة مؤشراً أوليًا على انفتاح هذه البيئات نحو استخدام التقنيات الرقمية، وتقبلها لذلك، ولا سيما مع ما يشهده التعليم بشقيه العام والعالي من تحول رقمي، تجلت بوادره بوضوح في كل الإجراءات التي اتخذتها وزارة التعليم لمعالجة الآثار المترتبة على تعليق الدراسة وجهاً لوجه في جميع المدارس والجامعات لمواجهة فيروس كورونا المستجد (Covid-19)، والتي جاء على رأسها اللجوء للتعليم عن بُعد من خلال توظيف كل الإمكانيات المتاحة التي تمثلت في: بوابة المستقبل، وبوابة عين، والمدرسة الافتراضية، والروضة الرقمية في التعليم العام، ونظم إدارة التعلم (LMS) مثل بلاكبورد في التعليم العالي.

السؤال الخامس: ما مدى مناسبة أفضل تقنيات التعليم الرقمية التي حافظت على استمرار وجودها في نتائج الاستفتاء السنوي لأدوات التعلم الرقمي خلال الفترة من (2007) حتى (2019) للاستخدام في بيئات التعلم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر الخبراء؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري؛ ثم رتبت العبارات تنازليا، كما يظهر في الجدول الآتي

.جدول (8) المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول مدى مناسبة أفضل تقنيات التعليم الرقمية التي حافظت على استمرار وجودها في نتائج الاستفتاء السنوي لأدوات التعلم الرقمي خلال الفترة (2007-2019) للاستخدام في بيئات التعلم في المملكة العربية السعودية

م	التقنية التعليمية الرقمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مدى مناسبة التقنية التعليمية للاستخدام
2	بحث جوجل Google Search	4.93	0.26	1	مناسبة جداً
3	بوربوينت PowerPoint	4.86	0.41	2	مناسبة جداً
7	وورد Word	4.84	0.43	3	مناسبة جداً
1	يوتيوب YouTube	4.79	0.41	4	مناسبة جداً
18	جيميل Gmail	4.79	0.51	4	مناسبة جداً
6	محرك ومستندات جوجل Drive & Google Docs	4.74	0.58	6	مناسبة جداً
17	أوتلوك Outlook	4.42	0.82	7	مناسبة جداً
4	تويتر Twitter	4.42	0.85	7	مناسبة جداً
22	خرائط جوجل Google Maps	4.37	0.95	9	مناسبة جداً
20	مودل Moodle	4.14	0.77	10	مناسبة
21	بلوغر Blogger	4.07	0.94	11	مناسبة
24	سلايدشير SlideShare	4.07	1.14	11	مناسبة
11	سكايب Skype	3.95	0.97	13	مناسبة
8	ويكيبيديا Wikipedia	3.86	1.08	14	مناسبة
16	أدوبي كابتيفيت Adobe Captivate	3.74	1.09	15	مناسبة
9	ووردبريس WordPress	3.72	1.10	16	مناسبة
23	أدوبي كونكت Connect Adobe	3.58	1.12	17	مناسبة
5	لينكدإن LinkedIn	3.53	1.14	18	مناسبة
10	فيسبوك Facebook	3.53	1.14	18	مناسبة
13	كمتيجا Camtasia	3.51	1.10	20	مناسبة
19	أوداسيتي Audacity	3.49	1.05	21	مناسبة
12	ارتكوليت Articulate	3.49	1.12	21	مناسبة
14	سناجيت Snagit	3.37	1.02	23	لستُ متأكداً

15	ديغو Diigo	3.37	1.09	23	لستُ متأكداً
	المتوسط* العام	**4.07**	**0.59**	**–**	**مناسبة**

* المتوسط الحسابي من 5 درجات

يلاحظ من الجدول السابق أن أفضل تقنيات التعليم الرقمية التي حافظت على استمرار وجودها في نتائج الاستفتاء السنوي لأدوات التعلم الرقمي خلال الفترة (2007–2019) حققت متوسطاً عامًّا مرتفعاً بلغ (4.07)، مما يشير إلى أنها تقنيات مناسبة للاستخدام –بدرجة عامة– في بيئات التعلم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر الخبراء. وقد حققت (22) تقنية منها متوسطات مرتفعة جدًّا إلى مرتفعة تراوحت بين (4.93) و(3.49)؛ وهي التقنيات التي احتلت المرتبة من (1–23) مع الإشارة إلى أن بعضها احتل ترتيباً متكرراً. فيما حققت تقنيتان فقط متوسطاً عامًّا متوسطاً بلغ لكليهما (3.37)، واحتلتا معاً المرتبة (23). وبمقارنة الجدولين (7) و(8) يظهر أن التقنيات التي احتلت المراتب من (1–5) كانت نفسها في كليهما؛ وهي: بحث جوجل، وبوربوينت، وورد، ويوتيوب، وجيميل.

ولعل هذه النتيجة تعزى إلى ما تتميز به معظم تلك التقنيات من سهولة في استخدامها، إضافة إلى أن معظمها مجاني، كما ظهر من خلال الإجابة عن سؤال الدراسة الرابع عن انتشار عدد منها في بيئات التعلم في المملكة العربية السعودية مما يعني مناسبتها للاستخدام في تلك البيئات.

وبما أنه ليس هناك دراسات سابقة عالجت مدى مناسبة تقنيات التعليم الرقمية التي حافظت على استمرار وجودها في نتائج الاستفتاء السنوي لأدوات التعلم الرقمي خلال الفترة (2007–2019) للاستخدام في بيئات التعلم في المملكة العربية السعودية، فيمكن أن تعد هذه النتيجة مؤشراً أوليًّا على أن معظم هذه التقنيات مناسبة للاستخدام في بيئات التعلم في المملكة العربية السعودية، وأن هناك ارتباطاً ملحوظاً بين انتشار عدد منها ومناسبتها للاستخدام في تلك البيئات.

التوصيات:

في ضوء ما ظهر من نتائج توصي الدراسة بما يأتي:

1. أن تجري وزارة التعليم استفتاءً سنويًّا وطنيًّا تشرف عليه، ويطبق على معلمي ومعلمات التعليم العام، وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية لتحديد أفضل تقنيات التعليم الرقمية المنتشرة والمستخدمة في بيئات التعلم في المملكة العربية السعودية.
2. أن تتولى قطاعات تدريب الموارد البشرية في التعليم العالي والتعليم العام في المملكة العربية السعودية تدريب الهيئة التدريسية على أفضل تقنيات التعليم الرقمية ودمجها في التعليم، لما يتمتع به معظمها من تحقق عوامل نظرية نشر الابتكار.
3. أن تُسْهم الجهات ذات العلاقة في تعريب مواقع وبرامج أفضل تقنيات التعليم الرقمية الواردة في الاستفتاء السنوي التي ما زالت واجهاتها بلغات غير العربية.
4. أن تبادر قطاعات التقنية والتعليم في المملكة العربية السعودية إلى ابتكار تقنيات تعليم رقمية منافسة يتحقق معها سد الاحتياجات التعليمية الوطنية في التعليم العالي والتعليم العام في المملكة العربية السعودية.

الدراسات المقترحة:

في ضوء ما ظهر من نتائج، تقترح الدراسة إجراء الدراسات الآتية:

1. دراسة العوامل الكامنة وراء انتشار واستخدام أفضل تقنيات التعليم الرقمية التي حافظت على استمرار وجودها في نتائج الاستفتاء السنوي لأدوات التعلم الرقمي خلال الفترة (2007–2019) في بيئات التعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء نموذج قبول التقنية (Technology Acceptance Model).
2. دراسة نموذج مقترح لدمج تقنيات التعليم الرقمية في التعليم العام، وفق العوامل الخمسة التي حددتها نظرية نشر الابتكار: الميزة النسبية، والتوافق، ودرجة التعقيد، والقابلية للتجربة، والملاحظة، ثم قياس فاعليته.
3. دراسة مقارنة بين أفضل تقنيات التعليم الرقمية الواردة في الاستفتاء السنوي التي لها طبيعة واحدة أو متقاربة وفق معايير سهولة الاستخدام.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

بو كفة، حمزة وزودة، عمار. (2018). علاقة تبني تكنولوجيا الإنترنت بالأداء في المؤسسات الصغيرة والمتوسطة: دراسة تحليلية. *مجلة الدراسات المالية والمحاسبية والإدارية*. (9). 168–190.

حسن، رولا نعيم سليم. (2019). معوقات استخدام معلمي اللغة العربية في مدارس مديرية تربية إربد الأولى لتطبيقات التعلم المتنقل (M-Learning) في تدريس القراءة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. 30(4). 314–338.

العساف، صالح حمد. (2006). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. (الطبعة الأولى). الرياض: العبيكان.

المبرز، عبد الله بن إبراهيم. (2008). نظرية انتشار الابتكارات وتأثيرها في تبني استخدام الإنترنت للأغراض الأكاديمية. *دراسات عربية في المكتبات وعلم المعلومات*. 13(3). 198–205.

ملحم، سامي محمد. (2002). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. (الطبعة الثانية). عَمَّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

Arab References:

Abu Samak, Z. T. A. (2010). Information and communication technology integration among jordanian English language teachers. In Proceedings of the International Conference on e-Learning (pp. 11-18).

Al-Khasawneh, A., & Obeidallah, R. (2015). Factors Contributing to E-Learning Success: A Case Study in The Hashemite University. International Journal of Information & Communication Technology Education, 11(3), 30–38.

Almaiah, M. A., & Al Mulhem, A. (2019). Analysis of the essential factors affecting of intention to use of mobile learning applications: A comparison between universities adopters and non-adopters. Education & Information Technologies, 24(2), 1433-1468.

Al-Rahmi, W.M., Yahaya, N., Aldraiweesh, A.A., Alamri, M.M., Aljarboa, N.A., Alturki, U.T., & Aljeraiwi, A.A. (2019). Integrating Technology Acceptance Model with Innovation Diffusion Theory: An Empirical Investigation on Students' Intention to Use E-Learning Systems. *IEEE Access, 7*, 26797-26809.

Alassaf, Saleh Hamad. (2006). Introduction to Research in Behavioral Sciences. Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia: Obikan.

Almubarez, Abdullah Ben Ibrahim. (2008). Theory of Diffusion of Innovation and its Impact on Adopting the Use of Internet for Academic Purposes. Arab studies in libraries and information science, 13(3), 198-205.

Bo Kafah, Hamzah & Zodaa, Ammar. (2018). The relationship between adopting Internet and Performance in Small &Medium Enterprises- Analytical Study. Journal of Financial, Accounting and Administrative Studies, (9), 168-190.

Hasan, Rula Naeem Saleem. (2019). Obstacles of using (M-learning) by Arabic teachers in teaching reading in Irbid first education directorate Schools. Journal of Educational & Psychological Sciences, 20(4), 314-338.

Mulhem, Sami Mohammed. (2002). Search Methods in Education and Psychology, 2nd Ed., Amman: Dar Almassira for publishing & distribution

intention from an innovation adoption perspective: A case in China. Computers & Education, 55(1), 237–246.

Govender, D. W. (2012). A model to predict educators' attitudes towards technology and thus technology adoption. Africa Education Review, 9(3), 548-568.

Jebeile, S., & Reeve, R. (2003). The diffusion of e-learning innovations in an Australian secondary college: Strategies and tactics for educational leaders. The Innovation Journal,8(4). Retrieved 2 May, 2020 from: http://www.innovation.cc/peer-reviewed/jebeile-reeve-elearning.pdf

Jwaifell, M., & Gasaymeh, A. (2013). Using the Diffusion of Innovation Theory to Explain the Degree of English Teachers' Adoption of Interactive Whiteboards in the Modern Systems School in Jordan: A Case Study. Contemporary Educational Technology, 4(2), 138–149.

Kebritchi, M. (2010). Factors affecting teachers' adoption of educational computer games: A case study. British Journal of Educational Technology, 41(2), 256–270.

Khan, S., & Emara, S. A. A. (2018). Effect of Technology use in Education. International Journal of Pedagogical Innovation, 6(2), 141–149.

Lawrence, J. E., & Tar, U. A. (2018). Factors That Influence Teachers' Adoption and Integration of ICT in Teaching/Learning Process. Educational Media International, 55(1), 79–105.

Leal, E. A, & Albertin, A. L. (2015). Determinants of the Use of Technological Innovation in Distance Learning: A Study with Business School Instructors. Turkish Online Journal of Distance Education, 16(1), 19–37.

Alshammari, S. H. (2019). The Role of Virtual Reality in Enhancing Students' Learning. International Journal of Educational Technology and Learning, 7(1), 1-6.

Bill & Melinda Gates Foundation. (2015). Teachers Know Best: What Educators Want from Digital Instructional Tools 2.0. 23 June, 2020 from: http://collegeready.gatesfoundation.org/2015/12/what-educators-wantfrom-digital-tools-2-0/

Chai, C. S., & Kong, S. C. (2017). Professional learning for 21st century education. Journal of Computers in Education, 4(1), 1-4.

Chan, T. F. I., Borja, M., Welch, B., & Batiuk, M. E. (2016). Predicting the Probability for Faculty Adopting an Audience Response System in Higher Education. Journal of Information Technology Education: Research, 15, 395–407.

Chang, H. C. (2010). A new perspective on Twitter hashtag use: Diffusion of innovation theory. Proceedings of the American Society for Information Science and Technology, 47(1), 1-4.

Daouk, L., & Aldalaien, M. (2019). The Usage of E-Learning Instructional Technologies in Higher Education Institutions in the United Arab Emirates (UAE). Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET, 18(3), 97–109.

Demir, K. (2006). Rogers' Theory of the Diffusion of Innovations and Online Course Registration. Educational Administration: Theory & Practice, (47), 386–392.

Dintoe, S. S. (2018). Information and Communication Technology Use in Higher Education: Perspectives from Faculty. International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology, 14(2), 121–166.

Duan, Y., He, Q., Feng, W., Li, D., & Fu, Z. (2010). A study on e-learning take-up

technology. Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 2(2), 178-203.

Sherry, L., Tavalin, F., & Billig, S.H. (2000). Good online conversation: Building on research to inform practice. Journal of Interactive Learning Research, 11(1), 85-127.

Teo, T., Zhou, M., Fan, A. C. W., & Huang, F. (2019). Factors That Influence University Students' Intention to Use Moodle: A Study in Macau. Educational Technology Research and Development, 67(3), 749–766.

Top tools 4 learning (2020). About. Retrieved, 12 April, 2020 from https://www.toptools4learning.com/about/

van Deursen, A. J. A. M., ben Allouch, S., & Ruijter, L. P. (2016). Tablet Use in Primary Education: Adoption Hurdles and Attitude Determinants. Education and Information Technologies, 21(5), 971–990.

Lee, Y.-H., Hsieh, Y.-C., & Hsu, C.-N. (2011). Adding Innovation Diffusion Theory to the Technology Acceptance Model: Supporting Employees' Intentions to use E-Learning Systems. Journal of Educational Technology & Society, 14(4), 124–137.

Mkhize, P., & Huisman, M. (2013, June). Investigating factors that influence the socially orientated instructional technology adoption rate in an open distance learning institution. In International Conference on e-Learning (p. 255). Academic Conferences International Limited.

Pereira, A. S., & Wahi, M. M. (2017). Course Management System's Compatibility with Teaching Style Influences Willingness to Complete Training. Online Learning, 21(1), 36–59.

Richardson, J. W., Nash, J. B., & Flora, K. L. (2014). Unsystematic Technology Adoption in Cambodia: Students' Perceptions of Computer and Internet Use. International Journal of Education & Development Using Information & Communication Technology, 10(2), 63–76.

Rogers, E. M. (2002). Diffusion of preventive innovations. Addictive Behaviors, 27(6), 989–993.

Sahin, S. (2012). Pre-Service Teachers' Perspectives of the Diffusion of Information and Communications Technologies (ICTs) and the Effect of Case-Based Discussions (CBDs). Computers & Education, 59(4), 1089–1098.

Sherry, L. (1997). The Boulder Valley Internet Project: Lessons learned. T.H.E. Journal, 25(2), 68-72.

Sherry, L. (1998). An integrated technology adoption and diffusion model. International Journal of Educational Telecommunications, 4(2/3), 113-145.

Sherry, L., & Gibson, D. (2002). The path to teacher leadership in educational

دور أصحاب المصالح في تعزيز المسؤولية الاجتماعية لطلاب الجامعات السعودية

(قُدم للنشر في 2020/7/23، وقُبل للنشر في 2020/9/8)

د. منى سليمان حمد الذبياني
أستاذ الإدارة التربوية المشارك، كلية التربية، جامعة حائل
Dr. Mona Sulaiman Hamad Al thobiany
Associate Professor of Educational Administration
Faculty of Education, Ha'il university

الملخص

هدفت الدراسة إلى رصد الدور الواقعي لأصحاب المصالح في تعزيز المسؤولية الاجتماعية لطالبات جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية من وجه نظر عينة الدراسة، وتقديم بعض التوصيات والمقترحات الإجرائية لتفعيل دور أصحاب المصالح في تعزيز المسؤولية الاجتماعية لطالبات جامعة حائل. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة أداةً للدراسة، وتم تطبيقها على عينة من الطالبات بلغ عددهن (372) طالبة بكليات جامعة حائل، "الفنون والآداب، والطب، والهندسة وعلوم الحاسب الآلي"، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: أن استجابات أفراد عينة الدراسة لعبارات محور الجمعيات الخيرية (الأهلية) جاءت بشكل عام بمستوى متوسط، كما جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة لعبارات محور أولياء الأمور بشكل عام بمستوى مرتفع، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الكليات المختلفة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين عدد الفصول الدراسية التي أمضتها الطالبة بالكلية، وأوصت الدراسة بضرورة إسهام الجمعيات الخيرية (الأهلية) في تأهيل طالبات جامعة حائل علميًّا ومهنيًّا وفكريًّا من خلال زيادة الاهتمام بالعمل التطوعي والالتحاق بالبرامج والدروات التدريبية، وضرورة تمكين أولياء الأمور من التواصل مع الجامعة من خلال المشاركة في الاجتماعات الدورية واللقاءات التي تعقدها الجامعة لتعزيز التعاون بينهم.

الكلمات المفتاحية: اصحاب المصالح، المسؤولية الاجتماعية، الجامعات العودية، طلاب الجامعات.

Abstract:

The study aimed to monitor the realistic role of stakeholders in promoting social responsibility for students of the University of Hail, Saudi Arabia from the point of view of the study sample, and to provide some procedural recommendations and suggestions to activate the role of stakeholders in promoting social responsibility for students of the University of Hail in the study relied on the descriptive approach and used the questionnaire As a tool for the study, and it was applied to a sample of 372 female students at the colleges of the University of Hail. The study reached a set of results, the most important of which are: The responses of the members of the study sample to the phrases of the axis of charitable societies (civil) came in general at an average level, as the responses of the members of the study sample to the phrases of the axis of parents in general were at a high level, and there are no statistically significant differences between the different colleges, and there are no differences with Statistical significance between the number of semesters that the student spent in the college, and the study recommended the necessity of the contribution of charitable societies (civil) in qualifying students of the University of Hail scientifically, professionally and intellectually by increasing interest in volunteering and joining training programs and courses, and the need to enable parents to communicate with the university through participation In periodic meetings and meetings held by the university to enhance cooperation between them.

.

Key words: stakeholders, social responsibility, Saudi universities, university students

المقدمة:

للتعليم دورٌ مهمٌّ في تطوير المجتمع وتنميته، وذلك من خلال إسهام مؤسساته في تكوين العنصر البشري وتأهيله علميًّا، ومهنيًّا، وفكريًّا، وسياسيًّا، فالمؤسسات التعليمية بوجه عام، والجامعات بوجه خاص تعدّ مصدرًا لمختلف القطاعات الإنتاجية ومؤسسات المجتمع المدني بما تحتاجه من كوادر بشرية مدربة على العمل في كافة المجالات والتخصصات المختلفة.

وتُعد الجامعات معقل الفكر الإنساني، ومركزًا للتنوير وإعداد الكوادر الوطنية المؤهلة على أرفع مستوى في مختلف التخصصات، وذلك من خلال أداء رسالتها التعليمية، والبحثية، وخدمة المجتمع، فهي تمثل مركزًا علميًّا وبحثيًّا بقضايا المجتمع في حركته التنموية وأهدافه البعيدة المدى في تفاعل بين الجوانب العلمية واحتياجات القطاعات المختلفة للمجتمع، فالجامعات في أي مجتمع لا يمكن أن تؤدي دورها دون دراسة الظواهر الاجتماعية، ودون تحقيق التفاعل بين الفرد وبيئته، فهي مؤسسات تتأثر وتؤثر بما يحيط بها من ظواهر معاصرة تفرضها أوضاع المجتمع وظروفه (بيريني، 2018: 164) بما يتطلب منها توثيق الصلة للحفاظ على القيم الإنسانية، وتنمية المسؤولية الاجتماعية، وتعزيز السلوك الإيجابي، وتعزيز حقوق الإنسان والمسؤولية المدنية والأخلاقية.

فالمسؤولية الاجتماعية إحدى أهم دعائم الحياة المجتمعية، ووسيلة من وسائل تقدم المجتمعات، حيث تقاس قيمة الفرد في مجتمعه بمدى تحمله للمسؤولية تجاه نفسه وتجاه الآخرين (آل عقران، 2018: 226)، وللمسؤولية الاجتماعية أهمية قصوى في تحقيق التكافل الاجتماعي من خلال تحمل الفرد مسؤوليته الاجتماعية نحو مجتمعه، وما يقدمه من خدمات مجتمعية لجميع قطاعات المجتمع الصحية والاجتماعية والاقتصادية والخيرية من خلال الإسهام الفاعل في البرامج والأنشطة والمبادرات (بلي ومعاد، 2013: 206)، فمؤسسات المجتمع المدني لها دور في تدريب طلاب الجامعات لتعزيز مسؤوليتهم الاجتماعية، وذلك من خلال مشاركتهم في الأعمال المجتمعية لصقل مواهبهم وتنمية مهاراتهم وتعزيز قيمهم في المجالات الحياتية لما يتيح لهم معايشة واقعهم الاجتماعي وارتباطهم به.

ويُشكل الطلاب ثروة ضخمة من الموارد القيمة في مساعدة المجتمعات التي توفرها الجامعة بخدماتها، بالإضافة إلى أن الطلاب المنخرطين في الشراكات المجتمعية بجميع القطاعات ومؤسسات المجتمع المحلي لديهم القدرة على التعامل مع القضايا الاجتماعية والثقافية والسياسية، فإن هذا الانخراط يعزز الشعور بالمسؤولية المدنية ويشجع على زيادة الشعور بهذه المسؤولية لدى الخريجين، مما يجعلهم راغبين في العمل على تحسين نمط الحياة لكل شرائح المجتمع (الصائغ، 2014: 441).

وتحلي الطلاب بالمسؤولية الاجتماعية هدفٌ أساسيٌّ من أهداف رؤية المملكة 2030 بصفة عامة، والتعليم العالي بصفة خاصة، وذلك من أجل إيجاد مواطنين صالحين لهم دور فاعل في مؤسسات المجتمع، ولديهم اتجاهات موضوعية حول القضايا المهمة في البيئة المحلية والعالمية، والإسهام في تحقيق استدامة الاقتصاد الوطني (عرفات والعمودي، 2017: 998-999)، كما تؤثر المسؤولية الاجتماعية في سلوك الطالب الجامعي لإدراكه لقيم المواطنة والولاء، وسلوكه التحصيلي الأكاديمي من خلال قدرته على تطوير أدائه عن طريق اكتسابه للمهارات الاجتماعية التي تمكنه من المشاركة الفعالة لخدمة مجتمعه (Hoon, 2009: 39).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعد الجامعات أحد العناصر المهمة في عملية التنمية الشاملة، وركيزة من ركائز تطور المجتمعات، وهي سبب من أسباب نهضتها وتقدمها ورقيها، وفي ضوء التغيرات المتلاحقة والمتسارعة وجب على الجامعات السعي لتحقيق وظيفتها الثالثة (خدمة المجتمع)، بسعيها لتطوير ومشاركة المجتمع المحلي والعمل على تنميته، حيث أصبحت مؤسسات المجتمع المحلي المتمثلة في الجمعيات والهيئات الخيرية، والقطاع الخاص، ورجال الأعمال، وأولياء الأمور، لهم دور بارز في تعزيز المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب الجامعات من خلال ما تقدمه من برامج وأنشطة ومبادرات تعمل على إعدادهم وتربيتهم، وتعزيز انتمائهم لمجتمعهم، وتنمية الإحساس بالمسؤولية لديهم، تلك المؤسسات هي المسؤولة عن صناعة الأفراد الأكفاء، وذلك من خلال توفير البرامج المحفزة، والبيئة المناسبة لتعزيز المسؤولية الذاتية والاجتماعية لدى أبناء المجتمع بوجه عام، وطلاب الجامعات بوجه خاص.

وأكدت دراسة (صمادي والبقعاوي، 2015) أن شعور الفرد وإحساسه بأهمية المسؤولية الملقاة على عاتقه تجاه مجتمعه سببٌ مهمٌّ لتحقيق تقدم ورقي المجتمعات؛ لما لها من دور في تعزيز القيم والسلوكيات الإيجابية، وفي هذا الصدد أشارت دراسة (الوادعي، 2018) إلى ضرورة تشجيع الطلاب على المشاركة في الأنشطة والبرامج، وتشجيعهم على العمل الجماعي، وإيجاد روح التعاون، وقد أصبح أمرًا ضروريًّا لتعزيز المسؤولية الاجتماعية، وركزت دراسة (الهويش، 2017) كذلك على ضرورة ربط طلاب الجامعات بمؤسسات المجتمع المدني، وذلك من خلال التعاون وتوثيق الصلة لتعزيز المسؤولية الاجتماعية للطلاب، كما سعت دراسة (الشهراني، 2017) نحو عقد الشراكات مع مؤسسات المجتمع الرسمية والمدنية لتحقيق التكامل، وتنظيم الحملات الطلابية للطلاب الخريجين، للمشاركة في البرامج والأنشطة التطوعية، مما يعزز المسؤولية الاجتماعية للطلاب، وينمي لديهم الشعور بالمسؤولية في شتى مجالات الحياة.

وفي ضوء تركيز رؤية المملكة 2030 على أهمية ترسيخ القيم الإيجابية في شخصية أبنائها واكتساب الطلاب المعارف والمهارات والسلوكيات الحميدة؛ ليكونوا ذوي شخصية مستقلة تتصف بروح المبادرة والمثابرة والقيادة، ولديهم الوعي الذاتي والاجتماعي والثقافي، وذلك من خلال المشاركة الفاعلة في الأنشطة والبرامج الثقافية والاجتماعية والتطوعية والرياضية، وتحقيق التواصل الفعال والفعاليات المبتكرة لتعزيز الشراكة التعليمية، كما أكدت الرؤية أهمية التواصل وتعزيز التعاون بين مؤسسات القطاع غير الربحي والأجهزة الحكومية (رؤية المملكة، 2016: 28-73).

ولقد أدركت المملكة أهمية الدور المحوري الذي يؤديه التعليم في تحقيق متطلبات التنمية كما ورد بالمادة الثالثة عشرة من النظام الأساسي للحكم، التي تنص على أن التعليم يهدف إلى غرس العقيدة الإسلامية في نفوس النشء، وإكسابهم المعارف والمهارات، وتهيئتهم ليكونوا أعضاء نافعين في بناء مجتمعهم، محبين لوطنهم، معتزين بتاريخهم (هيئة الخبراء بمجلس الوزراء، 2017).

كما أظهرت نتائج دراسة (الرويلي، 2017) أن تعزيز المسؤولية الاجتماعية للطلاب جاء بدرجة متوسطة في جميع مجالات الدراسة، بما فيها المساندة الاجتماعية للطلاب، والمساندة الاجتماعية للطلاب الخريجين ومساندة المجتمع المحلي، وأظهرت دراسة (آل عقران، 2018) أن أهم مجالات المسؤولية الاجتماعية لدى عينة الدراسة تمثلت في المسؤولية الدينية والأخلاقية والوطنية، ثم المسؤولية الذاتية "الشخصية" لدى الشباب من الذكور والإناث.

وانطلاقًا من الدور الحيوي الذي تقوم به مؤسسات المجتمع المحلي على اختلاف أدوارها ومجالاتها، إذ تعمل على تشكيل وصقل فكر ووجدان طلاب الجامعات من خلال مشاركتهم في البرامج والأنشطة المختلفة، مما يغرس في نفوسهم قيم ومعتقدات المجتمع، ويسهم في بناء المجتمع وحل مشكلاته وتكوين الاتجاهات الإيجابية تجاهه، وتقديم كل ما يملكون من طاقة لخدمة مجتمعهم، فهذه المؤسسات يقع على عاتقها مسؤولية تنمية وتعزيز المسؤولية الاجتماعية لطلاب الجامعات وتفعيلها وفق السبل المناسبة، وهذا ما تسعى إليه الدراسة الحالية:

وفي ضوء ما سبق تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما الأسس النظرية لأصحاب المصالح في الفكر التربوي المعاصر؟
2. ما طبيعة المسؤولية الاجتماعية في المؤسسات التعليمية؟
3. ما دور أصحاب المصالح في تعزيز المسؤولية الاجتماعية لطلاب الجامعات؟
4. ما الدور الواقعي لأصحاب المصالح في تعزيز المسؤولية الاجتماعية لطالبات جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية؟
5. ما التوصيات والمقترحات الإجرائية لتفعيل دور أصحاب المصالح في تعزيز المسؤولية الاجتماعية لطالبات جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية؟

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

1. التعرف على الأسس النظرية لأصحاب المصالح في الفكر التربوي المعاصر.
2. تعرف طبيعة المسؤولية الاجتماعية في المؤسسات التعليمية.

3. الوقوف على دور أصحاب المصالح في تعزيز المسؤولية الاجتماعية لطلاب الجامعات.
4. رصد الدور الواقعي لأصحاب المصالح في تعزيز المسؤولية الاجتماعية لطالبات جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية.
5. تقديم بعض التوصيات والمقترحات الإجرائية لتفعيل دور أصحاب المصالح في تعزيز المسؤولية الاجتماعية لطالبات جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية.

أهمية الدراسة: نبعت أهمية الدراسة الحالية من الآتي:

1. استمدت هذه الدراسة أهميتها من خلال تعرف دور وشراكة أصحاب المصالح في تعزيز المسؤولية الاجتماعية لطالبات جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية.
2. من المأمول أن يستفيد من نتائج الدراسة أولياء الأمور، والقائمون على الجمعيات الخيرية (الأهلية) لتعرفهم على أدوارهم في تعزيز المسؤولية الاجتماعية للطالبات.
3. قد تساعد الدراسة القيادات بوزارة التعليم في التوجه نحو ضرورة تشارك أصحاب المصالح في الجمعيات الخيرية وأولياء الأمور مع مخرجات المعلمات وهن طالبات الكليات المختلفة بجامعة حائل.
4. قد تفيد الدراسة القيادات الأكاديمية بالجامعات، وطالبات الجامعات، وأصحاب المصالح في تعزيز المسؤولية الاجتماعية للطالبات.
5. قد تساعد الدراسة واضعي السياسات ومتخذي القرارات التعليمية في المطالبة بتفعيل دور أصحاب المصالح من الجمعيات الخيرية (الأهلية)، وأولياء الأمور في تعزيز المسؤولية الاجتماعية للطالبات بكليات جامعة حائل.

حدود الدراسة:

- **الحدود المكانية:** تم تطبيق البحث على طلاب جامعة حائل بكليات "الفنون والآداب، والطب، وهندسة وعلوم الحاسب الآلي".
- **الحدود الزمنية:** تم تطبيق الدراسة خلال العام الجامعي 2019-2020.
- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة الحالية على دور أصحاب المصالح مثل: (الجمعيات الخيرية [الأهلية]، وأولياء الأمور)، في تعزيز عناصر المسؤولية الاجتماعية، وهي: (الاهتمام، الفهم، المشاركة) لطالبات جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية، كما اقتصر على الطالبات اللاتي أمضين من خمسة فصول دراسية إلى سبعة فصول دراسية فأكثر، واقتصر أيضاً على كليات (الآداب والفنون، بوصفها كلية تابعة للمسار الإنساني، وهندسة وعلوم الحاسب الآلي بوصفها كلية تابعة للمسار الهندسي، وكلية الطب بوصفها كلية تابعة للمسار الصحي) بجامعة حائل بالمملكة العربية السعودية.

منهج الدراسة وأداتها:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الذي يعرف بأنه: "جمع البيانات والمعلومات، ووصف ما هو كائن وتفسيره، وتحديد الظروف والعلاقات التي توجد في الواقع، والممارسات السائدة، وتحليل الاستنتاجات ذات الدلالة والمغزى بالنسبة للمشكلة المطروحة" (جابر، 2010: 134)، أما أداة الدراسة فهي استبانة من إعداد الباحثة، ثم توجيهها إلى طالبات بعض كليات جامعة حائل.

مصطلحات الدراسة: تحددت مصطلحات الدراسة فيما يلي:

1. **الدور Role** يعرف الدور لغويًا بأنه: "السلوك المتوقع من الفرد في الجماعة، أو النمط الثقافي المحدد لسلوك الفرد الذي يشغل مكانة معينة" (مكرم، 2003: 324).

كما يعرفه (العقيل والجباري، 2014: 517-529) بأنه: "الجانب السلوكي للمكانة، أو الجانب الدينامي للمكانة، فإذا كانت المكانة تحدد النقطة التي يقف عليها الفرد في شبكة العلاقات الاجتماعية، فإن الدور هو السلوك المطلوب لتحقيق هذه المكانة، وغالباً ما يرتبط الدور بمجموعة من التوقعات".

كما يعرف الدور بأنه: "مجموعة الحقوق والواجبات المرتبطة بوضع اجتماعي محدد" (خليل وعبدالعال، 2008: 149-150).

ويعرف الدور إجرائيًا بأنه: "الوظائف والمهام والسلوكيات والأهداف الواقعية التي يقوم بها أصحاب المصالح

(أولياء الأمور والجمعيات الأهلية) من أنشطة وتوجيهات وارشادات؛ لتعزيز المسؤولية الاجتماعية لطالبات جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية".

2. أصحاب المصالح Stakeholders

يعرف أصحاب المصالح بأنهم: "تنظيم غير رسمي يسعى لتحقيق مصلحة مشتركة، يربط بين فئات هذا التنظيم، وتكون المصلحة ذات طبيعة مادية أو معنوية، تنطوي على قيم ومبادئ معينة" (قادري، 2014: 16).

ويرى البعض أن أصحاب المصالح هم نوع من الجماعات التي يلجأ إلى تكوينها أو الانضمام إليها بعض أفراد أو مجموعات من أفراد المجتمع، بهدف التأثير في السياسة العامة بشأن موضوع ما أو قضية معينة محددة لتمثل بالنسبة لهؤلاء الأفراد أو تلك الجماعة مصلحة جوهرية مشتركة بينهم، فعادة ما تعرفها الأدبيات السياسية بأنها تنظيمات تستهدف التأثير في صانعي القرار (Stimnom, 2000: 66).

وفي رأي آخر أنهم: "عبارة عن مجموعة من الأفراد، يقومون بتشكيل تنظيم ذي اهتمام معين، سواء كان سياسيًّا، أو ثقافيًّا، أو اجتماعيًّا، تجمعهم مصالح مادية أو فكرية مشتركة يهدفون للحصول عليها، ووسيلتهم في ذلك التأثير في السلطات الرسمية والعامة" (بن خوذة، 2014: 18).

وتسعى الدراسة الحالية للوصول إلى التعريف الإجرائي الآتي بأن أصحاب المصالح يمثلون "تنظيمات مجتمعية بسيطة، تكونت خصيصا لتحقيق أهداف ومصالح المؤسسات –ومنها الجامعات– من خلال ما تقدمه لها من أنشطة يمكن ممارستها، سواء أكانت اجتماعية أم اقتصادية أم فكرية أم معنوية، وهي شريكة مهمة في تعزيز المسؤولية الاجتماعية لطالبات جامعة حائل، لإتاحة الفرصة لهن لتحقيق الولاء والانتماء لوطنهن الكبير، وتحقيق مصلحة المجتمع بأكمله".

3. المسؤولية الاجتماعية Social Responsibility

المسؤولية في اللغة بوجه عام هي حال أو صفة من يُسأل عن أمر تقع عليه تبعته، وتطلق (أخلاقيًّا) على التزام الشخص بما يصدر عنه قولاً أو عملاً، وتطلق (قانونيًّا) على الالتزام بإصلاح الخطأ الواقع على الآخرين طبقًا للقانون (مجمع اللغة العربية، 2010: 266)، وكلمة (اجتماعية) تأتي من علم الاجتماع، وهو علم يدرس الظواهر الاجتماعية، ويقرر أن المجتمع حقيقة متميزة عن الفرد (مجمع اللغة العربية، 2010: 299).

وتعرف المسؤولية اصطلاحًا بأنها: التزام الفرد بتنفيذ الأعمال والواجبات المكلف بها، وإقراره بما يصدر عنه من أفعال، وأن يتوقع ويتحمل نتائج هذه الأفعال، وبقدر ما يكلف الفرد بواجبات ومسؤوليات في العمل، فإن ذلك يتطلب منحه سلطات وصلاحيات كافية لكي يتمكن من أداء الأعمال المدرجة في وظيفته (المهدي، 2015: 50-51).

وفي تعريف (البنك الدولي) للمسؤولية الاجتماعية بأنها: التزام المنظمات بالإسهام في التنمية المستدامة، وذلك من خلال العمل مع العاملين بالمنظمة، والمجتمع ككل على نحو يخدم بيئة العمل بالمنظمة، وتنمية المجتمع في آن واحد، فهي تعبر عن تحمل المنظمات لمسؤوليتها تجاه أصحاب المصالح المختلفين، وفهم العاملين بالمنظمة، والبيئة، والحكومة، والمجتمع ككل (مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، 2011: 4).

وفي رأي آخر أنها: "التزام الإدارة بعمل خيارات والقيام بأعمال تسهم في تحقيق رفاهية المجتمع وتلبية اهتماماته، وكذلك اهتمامات المنظمة" (Miriam and Kevin, 2014: 401).

وفي ضوء التعريفات السابقة يمكن التوصل إلى التعريف الإجرائي للمسؤولية الاجتماعية بأنها: التزام بإنجاز المهام والأنشطة المتفق عليها بين الجامعات وأصحاب المصالح من (أولياء الأمور والجمعيات الأهلية)، بالمشاركة الاجتماعية بالعمل والمال، والتعاون في حل المشكلات الاجتماعية والثقافية والنفسية لطالبات جامعة حائل، في إطار من القيم الأخلاقية والعلاقات الإيجابية باستخدام الأساليب الإدارية المناسبة، بما يحقق أهداف الجامعة والمجتمع.

الدراسات السابقة والتعليق عليها:

تعرض الدراسة الحالية أهم الدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة الوثيقة بموضوع الدراسة الحالية، وسيتم عرضها من خلال محورين، محور الدراسات المرتبطة بمتغير أصحاب المصالح، ومحور الدراسات المرتبطة بمتغير المسؤولية الاجتماعية، وسيتم عرضها من الأقدم إلى الأحدث على النحو الآتي:

المحور الأول: دراسات تناولت أصحاب المصالح، وتعرضها الدراسة الحالية على النحو الآتي:

دراسة جوها (Juha, 2015) بعنوان: علاقات أصحاب المصالح في التعليم العالي.

هدفت الدراسة إلى وضع خريطة لأصحاب المصالح لوصف أهم المصالح، وعملية علاقات أصحاب المصالح في التعليم العالي وفقاً لمنظور سجل الأداء المتوازن، فإن تصنيف أصحاب المصالح يتم من خلال دمج أصحاب المصالح في الإدارة الاستراتيجية، كما تعد خرائط أصحاب المصالح ضرورية لضمان الجودة، لأن مؤسسات التعليم العالي يجب أن تحدد أهم التعليقات من أصحاب المصالح وتحسين عمليتهم، وتصف هذه الدراسة درجة تعاون أصحاب المصالح باستخدام عملية تدفق علاقات أصحاب المصالح، ومن أهم نتائج الدراسة ضرورة التركيز على عمليات تدقيق الجودة، لوصف كيفية مشاركة أصحاب المصالح بطريقة هادفة في تطوير الأنشطة في التعليم العالي.

دراسة فاليريا وآخرين (Valeria et al., 2019) بعنوان: التنمية المستدامة لشبكات أصحاب المصالح في التغير التنظيمي لمؤسسات التعليم العالي، دراسة حالة في المملكة المتحدة.

هدفت الدراسة إلى تطوير رؤى جديدة في عمليات التغيير التنظيمي في الجامعات المتعلقة بالتنمية المستدامة لشبكة أصحاب المصالح، ولتحقيق هذا أصبح من الضروري دمج التنمية المستدامة في جميع مجالات نشاطها، من خلال تقارير عن دراسة حالة في المملكة المتحدة من التعليم العالي وبالاعتماد على النتائج واستنتاجات من الدراسة الاستقصائية لأطر السياسات المتعلقة بالتنمية المستدامة، واستخدمت لذلك طريقة تضمنت تحليلًا نقديًّا للسياسة من أجل تحديد وتمييز وتصنيف تفاعلات أصحاب المصالح، تألفت البيانات الناتجة من مجموعة أصحاب المصالح في التعليم العالي وشبكة التفاعلات التي شكلوها من خلال رؤى نظرية، من تحليل الشبكات الاجتماعية لنظرية أصحاب المصالح، كما تم استخدام نموذج الأعمال المعياري لمعالجة الصعوبات في التنفيذ.

توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها:

- الشبكات الحالية لأصحاب المصالح المحددة لا تدعم أطر سياسات الإدماج الفعال للتنمية المستدامة في التعليم العالي.
- غياب وجود مفردات حوكمة واضحة للقومية.
- الافتقار إلى تدفقات تمويل واضحة بين المنظمات كلها، مما يسبب مشكلات في التغيير التنظيمي نحو التنمية المستدامة في التعليم العالي.

دراسة بورج (Borg et al., 2019) بعنوان: تعليم أكثر ذكاءً، الاستفادة من مدخلات أصحاب المصالح لتطوير مناهج جاهزة للعمل.

هدفت الدراسة إلى تطوير مناهج جاهزة للعمل كعنصر أساس في التعليم الذكي، يعتمد على نظرية أصحاب المصالح من خلال اقتراح إطار عمل مفاهيمي جديد للتصميم التعاوني للمناهج الذكية التكيفية، وذلك لتعزيز استعداد الطلاب للعمل بمؤسسات التعليم العالي التي تنتج قوة عاملة مؤهلة، تتألف من خريجين مجهزين تجهيزًا جيدًا بالمعارف والمهارات والسمات اللازمة للإسهام في الاقتصاد في العصر الرقمي. وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها:

- ضرورة إعداد الخريجين لتنمية القدرة على التكيف والمرونة وحل المشكلات المعقدة والإبداع في أماكن العمل.
- ضرورة التنسيق والتعاون بين أصحاب المصالح المتعددين، مع التركيز على التكيف مع نموذج الأنظمة الذكية.

دراسة آنا (Ana, 2019) بعنوان: دور أصحاب المصالح الأكاديميين في تطوير أعلى لخدمات التعليم.

هدفت الدراسة إلى الإشارة إلى أن أدوار أصحاب المصالح المؤدية إلى تطوير مؤسسة التعليم العالي تتم من خلال تحليل مؤسسة التعليم العالي (HEI) بوصفها منظمة أداء في ظل ظروف التغير واحتياجات وتوقعات مجموعة من أصحاب المصلحة في الجامعة، وباستخدام المنهج النظري التحليلي وتحليل الأدبيات المتضمنة أصحاب المصلحة HEI، وإدارة الجودة والأنظمة والقضايا المتعلقة بالتطوير التنظيمي.

وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها:

- يعد التطوير التنظيمي ثابتًا، والجهود الدائمة لمؤسسات التعليم العالي الاجتماعية والتغيرات الاقتصادية في العقد الأخير تحددها التغيرات في شروط مؤسسات التعليم العالي في ليتوانيا.
- يمكن تجميع أصحاب المصالح في التعليم العالي، وتحليلها بطرق مختلفة تحليلًا مفصلًا يوفر روابط مع مؤسسات التعليم العالي، وكذلك احتياجاتهم والتوقعات من أصحاب المصالح التي لها احتياجات مختلفة.
- على مؤسسات التعليم العالي إيجاد حل وسط ومواءمة ووضع أولويات للاستفادة من الاحتياجات من أصحاب المصالح، ويتم التحليل بناء على مخطط السبب والنتيجة حيث كشفت تعقيد وتنوع أداء مؤسسات التعليم العالي.

المحور الثاني: دراسات تناولت المسؤولية الاجتماعية

دراسة باربير وفينكاتاشالام (Barber & Venkatachalam , 2013) بعنوان: دمج المسؤولية الاجتماعية في كلية إدارة الأعمال بالتعليم الجامعي.

هدفت الدراسة إلى تقييم مدى الأهمية المتصورة من قبل الطلاب الجامعيين من تخصصات متعددة لبرامج المسؤولية الاجتماعية في تعليم الأعمال والمناهج والأساليب التربوية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة أداةً للدراسة، وطبقت الدراسة على عينة من الطلاب الجامعيين في كليات الأعمال وعلوم الحياة والزراعة بجامعات شمال شرق الولايات المتحدة، وبلغت عينة الدراسة (639) طالباً، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها: يميل الطلاب بشكل عام في المسؤولية الاجتماعية إلى الموضوعات المتعلقة بمسؤوليتهم الاجتماعية تجاه الوطن من حيث تحسين أوضاعهم المجتمعية وتقدمه، مثل: استخدام الطاقة المتجددة، وتكنولوجيا السوق، والحفاظ على الطاقة.

دراسة فاسكيز وآخرين (Vazquez et al , 2015) بعنوان: خبرات طلاب الجامعة بالمسؤولية الاجتماعية وتصورات الرضا وجودة الخدمة.

هدفت الدراسة إلى التعرف على تجارب طلاب الجامعات الإسبانية في المسؤولية الاجتماعية للجامعات، وتأثير ذلك في الرضا عن الخدمات المقدمة وجودتها، وتم استخدام نمذجة المعادلة الهيكلية لاستخراج النتائج، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (400) طالب جامعي يدرسون في جامعة ليون في إسبانيا، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها:

أ- وجود مستوى عال من المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب الجامعة.

ب- وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين المسؤولية الاجتماعية للجامعات والرضا عن جودة الخدمات.

دراسة (العبيد، 2016) بعنوان: تصور مقترح لتفعيل دور الجامعات السعودية في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلابها.

هدفت الدراسة إلى توضيح مفهوم وأهداف ومستويات وعناصر وأسس ومعوقات المسؤولية الاجتماعية، وعرض الأصول النظرية والنظريات المفسرة لتبني المسؤولية الاجتماعية، وبيان دور المؤسسات التربوية في تنمية المسؤولية الاجتماعية، وتقديم تصور مقترح لتفعيل دور الجامعات السعودية في تنمية المسؤولية الاجتماعية لطلابها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بمدخله الوثائقي، وتوصلت الدراسة إلى الإجابة عن أسئلة الدراسة، وتقديم تصور مقترح لتفعيل دور الجامعات السعودية في تنمية المسؤولية الاجتماعية من خلال ثلاثة مداخل هي: المدخل المستقل، والمدخل التجريبي، والمدخل التكاملي.

دراسة (الأحمدي، 2016) بعنوان: دور الجامعات السعودية في الربط بين التعليم والمجتمع، دراسة تحليلية في ضوء المسؤولية الاجتماعية.

هدفت الدراسة إلى تحديد دور الجامعات السعودية في الربط بين التعليم والمجتمع من خلال المسؤولية الاجتماعية، والتعرف على أوجه القصور في تأدية الجامعات لمسؤوليتها الاجتماعية، وكذلك التعرف على المعوقات التي تواجه الجامعات في القيام بدورها في ربط التعليم بالمجتمع من خلال

مسؤولياتها الاجتماعية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها:

أ- أن للجامعات دورًا مهمًّا وفعالًا تقدمه للمجتمع من خلال وظيفتها الثالثة وهي خدمة المجتمع، ولا يمكن التغافل عن هذه الوظيفة أو الاستهانة بآثارها في التنمية الوطنية.

ب- أن الصعوبات والمعوقات التي تواجه الجامعات في أداء دورها المجتمعي تكمن في النواحي الإدارية والثقافية والتمويلية، ومدى تقدير أبعاد وآثار المسؤولية الاجتماعية في الجامعة والمجتمع.

دراسة (الأحمدي، 2017) بعنوان: دور الجامعات السعودية في تحقيق المسؤولية الاجتماعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها.

هدفت الدراسة إلى الوقوف على مدى قيام الجامعات السعودية بمسؤولياتها الاجتماعية في مجالات: التعليم والتدريس، والبحث العلمي، وحماية البيئة، والإسهام في تحقيق التنمية الاجتماعية المستدامة، وتوفير فرص العمل والتدريب والخدمات الاجتماعية والثقافية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة أداةً للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها:

أ- تقوم الجامعات السعودية بمسؤولياتها الاجتماعية في المستوى الكلي بدرجة متوسطة.

ب- جاءت ممارسة الجامعة لمسؤولياتها في المجالات الخمسة منفردة بدرجة متوسطة.

ت- أن متغير نشأة الجامعة متغير مؤثر في مستوى أداء الجامعات لمسؤولياتها الاجتماعية في المستوى الكلي، وفي كافة المحاور لصالح الجامعات القديمة النشأة.

دراسة (آل عقران، 2018) بعنوان: دور العمل التطوعي في تحقيق المسؤولية الاجتماعية.

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور العمل التطوعي في تحقيق المسؤولية الاجتماعية، والتعرف على الفروق في كلٍّ من القيام بالعمل التطوعي وتحقيق المسؤولية الاجتماعية تبعاً لمتغيرات الدراسة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت على الاستبانة أداةً للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (220) من الشباب الذكور والإناث في محافظة جدة. وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها:

أ- وجود علاقة ارتباطية طردية بين القيام بالعمل التطوعي وتحقيق المسؤولية الاجتماعية.

ب- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كلٍّ من دوافع القيام بالعمل التطوعي، ومجالات المسؤولية الاجتماعية تبعًا لمتغيرات الدراسة.

ت- تمثلت أهم مجالات المسؤولية الاجتماعية لدى عينة الدراسة في المسؤولية الدينية والأخلاقية، يليها المسؤولية الوطنية، ثم المسؤولية الذاتية "الشخصية".

دراسة (البنيان، 2018) بعنوان: المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية، دراسة ميدانية على عينة من الموظفات بكلية الآداب، جامعة الملك سعود.

هدفت الدراسة إلى التعرف على المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من موظفات كلية الآداب بجامعة الملك سعود، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، كما استخدمت الدراسة الاستبانة أداةً للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (2005) من موظفات كلية الآداب بجامعة الملك سعود. وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها:

أ- مجيء مستوى المسؤولية الاجتماعية بدرجة متوسطة على الأداة ككل، حيث نال محور المسؤولية الدينية والأخلاقية الترتيب الأول، وجاء في الترتيب الأخير محور المسؤولية الاجتماعية.

ب- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تحمل المسؤولية الاجتماعية تُعزى إلى متغير العمر ومتغير المستوى التعليمي للموظفة.

التعليق على الدراسات السابقة:

وتعرضها الدراسة على النحو الآتي:

1-أوجه التشابه بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الآتي:

- **تناولت** معظم الدراسات السابقة متغيري أصحاب المصالح والمسؤولية الاجتماعية.

- تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدامها للمنهج الوصفي الذي يناسب طبيعة الدراسة الحالية، على سبيل المثال دراسة (Barber & Venkaachalam, 2013)، ودراسة (الأحمدي، 2016)، ودراسة (الأحمدي، 2017)، ودراسة (آل عقران، 2018)، ودراسة (البنيان، 2018).
- معظم الدراسات السابقة استخدمت الاستبانة أداةً للدراسة الميدانية، على سبيل المثال دراسة (Barber & Venkaachalam, 2013)، ودراسة (الأحمدي،2017)، ودراسة (آل عقران، 2018)، ودراسة (البنيان، 2018).
- تكونت عينة الدراسة الحالية من طالبات الجامعات، مثل دراسة (Barber & Venkaachalam, 2013)، ودراسة (Vazquez, Aza, Lanero, 2015).

2-أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في الآتي:

- اختيار المتغير الثاني مع الأول، فلا توجد أية دراسة سابقة -على حد علم الباحثة- تناولت متغيري الدراسة: أصحاب المصالح والمسؤولية الاجتماعية.
- اختلاف مجتمع وعينة البحث، حيث تم اختيار عينة الدراسة الحالية من طالبات جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية، وهو ما لم تتناوله أية دراسة سابقة.
- اختلاف المكان والبيئة، حيث تناولت الدراسة الحالية كليات الآداب والفنون، وكلية هندسة وعلوم الحاسب الآلي، وكلية الطب بجامعة حائل في المملكة العربية السعودية، وهي جامعة حكومية ناشئة.
- اختلاف الزمان، حيث أجريت الدراسة الحالية في تاريخ يختلف عن تاريخ الدراسات السابقة.

3-أوجه استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في العديد من الجوانب النظرية والتطبيقية، منها:

- المساعدة في تحديد مشكلة الدراسة، وبيان أهميتها، واختيار منهج الدراسة الحالية (المنهج الوصفي)، والاطلاع على الأدوات والأساليب الإحصائية المستخدمة، وانتقاء ما يتناسب مع موضوع الدراسة الحالية تمهيداً لبناء أداتها (الاستبانة) ومن ثم تطبيقها، والاستفادة في تكوين فكرة عن الإطار النظري.
- الاستفادة من نتائج وتوصيات الدراسات السابقة في وضع عدد من التوصيات والمقترحات الإجرائية للدراسة الحالية.

وبعد أن عرضت الدراسة الإطار العام للدراسة سوف تتناول الإطار النظري من خلال المحاور الآتية:

المحور الأول: الأسس النظرية لأصحاب المصالح في الفكر التربوي المعاصر

وتوضحه الدراسة الحالية على النحو الآتي:

أولاً-الأسس النظرية لأصحاب المصالح Stakeholders

وتعرضها الدراسة كما يلي:

1- مفهوم أصحاب المصالح:

ليس ظهور مصطلح أصحاب المصالح حديثاً، وإنما هناك من يرجعه إلى عام 1708 حيث ذاع صيته في مجال المراهنات والودائع، إلا أن استعماله وتطوره بشكل لافت كان في الثمانينيات حتى منتصف التسعينيات من القرن العشرين، عندما جاءت نظرية أصحاب المصالح لتحل محل نظرية أصحاب الأسهم (العنزي، 2007: 15).

وأدى تطور مفهوم المسؤولية الاجتماعية بالجامعات إلى وجود تفاعل مشترك بين الجامعات وبين المجتمع، وذلك من خلال جماعات معينة يجب وضعها في الاعتبار عند تخطيط البرامج والأنشطة للمسؤولية الاجتماعية لكل منها هدف تسعى إلى تحقيقه من خلال الجامعات، لذا أصبح الاهتمام بهذه الجماعات من أولويات القيادات الأكاديمية؛ لما يمارسه أصحاب المصالح من تأثير في تلك الجامعات، وتؤكد الأدبيات وجود العديد من التعاريف لمصطلح أصحاب المصالح، ويمكن النظر إليه من جانبين، الأوسع والضيق، مصطلح أصحاب المصالح حسب الجانب الأوسع يعني مجموعة أو أفرادًا يمكن

تحديدهم والتعرف عليهم، ولهم القدرة على التأثير في تنفيذ وتطبيق أهداف المؤسسة، أو يمكن أن يتأثروا جراء إنجاز أهداف المؤسسة، أما حسب الجانب الضيق فإن أصحاب المصالح هم مجموعة أو أفراد يمكن تحديدهم والتعرف عليهم حيث يكون استمرار المؤسسة متوقفًا عليهم ومرتبطًا بهم (Gregor, 2008: 6)، ويُنظر إلى أصحاب المصلحة على أنهم تلك المنظمات والشبكات والأفراد الذين يمكنهم التأثير في أهداف المنظمة والإسهام في أنشطتها بأشكال مختلفة، ويتوقعون الحصول على عوائد ومكافأة مقابل تلك الإسهامات (Juha, 2015: 56).

فعلاقة أصحاب المصالح مع المؤسسة تتمثل أساساً في خمسة عناصر هي: (Lynda, 2009: 31)

الأول: مصلحة (المنفعة): فرد أو مجموعة من الأفراد يتأثرون بالقرارات المتعلقة بنشاط المؤسسة أو مخرجاتها.

الثاني: حقوق (قانونية ومعنوية): حقوق قانونية مثل: الصحة، والحماية الخصوصية، وحقوق معنوية: حماية البيئة، وحماية التراث.

الثالث: ملكية: بعض أصحاب المصالح لهم حصة في ملكية المؤسسة ومنها: حقوق العمال في الحصول على عائد من استغلال معرفتهم، المسْهِمين: لهم جزء من قيمة الأصول، الملكية الفكرية التي تقود لاستغلال بعض الأفكار والبراءات.

الرابع: إسهام في شكل معرفة أو دعم (مباشر وغير مباشر): أصحاب المصالح مسؤولون عن عرض وتقديم الموارد والمعدات، ورؤوس الأموال، والموارد البشرية، والعمل على دعم وتأييد نجاح أهداف وأنشطة المؤسسة.

الخامس: الآثار والتأثيرات: هناك أصحاب مصالح يتأثرون بنشاط المؤسسة ومخرجاتها كالمستهلكين والموظفين، والمسْهِمين، وأصحاب مصالح يؤثرون في نشاط المؤسسة ومخرجاتها كالدولة والعامة والعكس.

ومن خلال العرض السابق يتضح أن مصطلح أصحاب المصالح ليس حديثا، ولكن تطور هذا المصطلح بشكل ملحوظ في الآونة الأخيرة، وهو يمثل مجموعة من المنظمات أو الأفراد لديهم هدف مشترك يربطهم بالمؤسسة ربطًا مباشراً، لذا لابد من وضعهم في الاعتبار لما لهم من دور في التأثير في برامج المؤسسات، كما يلاحظ أن المسؤولية الاجتماعية تستند إلى نظرية أصحاب المصالح، وذلك لتوليد وتعظيم القيمة لجميع أصحاب المصالح من الشركاء، والعاملين، والأسر والجمعيات الخيرية الأهلية، والبيئة المحيطة، والمجتمع المحلي، والمجتمع ككل.

2- تقسيمات أصحاب المصالح:

اقترح هورتون وبيلكينجتون Horton and (Pilkington) أنه يمكن تقسيم أصحاب المصالح وفقا لأدوارهم المميزة (Borg et al., 2019: 55)

أ- أصحاب المصالح الرعاة sponsors: وهم الذين يحددون اتجاه المنظمة، والميزانية، والموارد المطلوبة.

ب- أصحاب المصالح المصممون shapers: وهم الذين يشكلون الأنظمة المختلفة.

ت- أصحاب المصالح المنظمون schedulers: وهم الذين يقومون بتنفيذ الأنظمة التي وضعها المصممون.

ث- أصحاب المصالح المستهلكون shapers: وهم المستهلكون لهذه الأنظمة.

كما تنقسم جماعات المصالح إلى: (مهداوي، 2013: 11)

أ- **جماعات المصالح الترابطية**: وتتمثل في الترابط بين أعضائها من أجل تحقيق مصلحة معينة، بغض النظر عن انتماءاتهم الجغرافية والفكرية والدينية والمهنية.

ب- **جماعات المصالح غير الترابطية**: هي جماعات يكون على أساسها ترابط بالموقع الجغرافي أو الوظيفي أو الديني أو الفكري أو المهني.

ج- **جماعات المصالح المؤسسية**: وهي جماعات يغلب عليها الطابع الحكومي، ولها تأثير في صانعي القرار لتحقيق أنشطتها وأهدافها الخاصة.

د- **جماعات المصالح الفوضوية**: وهي جماعات يغلب على نشاطها طابع العنف والتلقائية في سعيها لتحقيق أنشطتها وأهدافها.

3- فئات أصحاب المصالح:

وسوف يتم تحديد فئات أصحاب المصالح من خلال الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة على النحو الآتي: (الجبوري وأحمد، 2012: 242-243)

أ – العملاء:

تعد فئة العملاء ذات أهمية بالغة في فئات أصحاب المصالح للمنظمات، فوجود المنظمة مرتبط بإنتاج السلع والخدمات، وهم من يستهلكها، وعملية إقناعهم باستهلاكها تعتمد على فاعلية إدارة التسويق بالمنظمات.

ب – العاملون:

يشكل العاملون بالمنظمات الوسيلة لتحقيق الأهداف، فالمنظمات عليها أن تتواصل بشكل دائم ومتواصل مع تطلعات وهموم مواردها البشرية.

ج – المجتمع المحلي:

يمثل المجتمع المحلي فئة مهمة من فئات أصحاب المصالح، وتطمح المنظمات إلى بناء علاقات جيدة مع مؤسسات المجتمع المحلي بوصفها داعمة للنظرة الإيجابية للمنظمات التي تبادر بتعزيز العلاقة مع المجتمع المحلي، وتوجيه أساليب وطرق كثيرة عبر المجتمع المحلي عن متطلباته من المنظمات العاملة من خلال تعزيز المسؤولية الاجتماعية، هذا بالإضافة إلى الاهتمام بالمجتمع.

ومن الانعكاسات الإيجابية لدور أصحاب المصالح وطبيعة علاقتهم بالمؤسسة ما يلي: (العنزي، 2007: 3)

- تعد مجموعات أصحاب المصالح موارد مهمة للمؤسسة سواء كانت (بشرية، أو مادية، أو مالية، أو معرفية، أو معنوية)، فالمهارات والكفاءات ورؤوس الأموال والسمعة التي تكتسبها المؤسسة من أصحاب المصالح تشكل في مجملها القدرة على التنظيم والاستمرارية.
- بناء علاقات جيدة من أصحاب المصالح من موظفين، وموردين، وعملاء مع باقي مؤسسات المجتمع يعد أمرًا بالغ الأهمية لتحقيق التميز في التنظيم الإداري وفي جميع مجالات العمل، فالعلاقات الإنسانية الجيدة هي مصدر السمعة الجيدة للمؤسسات.

ولكي تقوم أي مؤسسة بتحديد فئة أصحاب المصالح الخاصة بها لابد وأن تقوم بعدة خطوات متمثلة فيما يلي: (جمعة، 2010: 72)

أ- وضع تعريف محدد لفئة أصحاب المصالح الخاصة بكل مؤسسة.

ب- الوقوف على أهم احتياجات واهتمامات أصحاب المصالح عن طريق تقسيمهم وتصنيفهم في فئات محددة.

ج- العمل على التوازن بين هذه الاهتمامات وبين الاحتياجات وفقًا للأولوية.

د- أن تعمل على التكامل في تلبية احتياجات أصحاب المصالح وإدراج تلك الاحتياجات ضمن استراتيجية عمل المؤسسة.

4- دور أصحاب المصالح في تعزيز المسؤولية الاجتماعية لطلاب الجامعات

تبرز أهمية إعداد وتنمية طلاب الجامعات بالنسبة للمجتمع لما يمثلونه من مصدر للتجديد والتغيير من خلال مشاركتهم في البرامج والأنشطة التي تربطهم بمؤسسات المجتمع لتحقيق أهداف المجتمع ككل، ومن هنا كان اهتمام المجتمعات برعاية طلاب الجامعات من فئة الشباب لإعدادهم وتهيئتهم لقيادة المجتمع في المستقبل في كافة المجالات، وذلك بإتاحة الفرص أمامهم ليشاركوا بأنفسهم في الأنشطة والبرامج المقدمة من مؤسسات المجتمع المحلي، وبدور أولياء الأمور لما لهم من دور في تنمية وصقل مواهبهم ومهاراتهم وتعزيز المسؤولية الاجتماعية لديهم، وتنمية الجوانب الشخصية والنفسية والجسمية والاجتماعية والعقلية، وغرس القيم والمبادئ الإيجابية في نفوسهم باعتبارهم الدعامة القوية التي يعتمد عليها تطوير المجتمع.

ومن هذه المؤسسات التي لها دور في تعزيز المسؤولية الاجتماعية لطلاب الجامعات المؤسسات المحلية أو الجماعات المحلية، والجمعيات الخيرية (الأهلية) وأولياء الأمور باعتبارهم شركاء معنيين بأمر المؤسسات التعليمية كونها تمثل المجتمع المحلي، والمؤسسة التعليمية تقع ضمن نفوذها الجغرافي، ولذلك فهي حاضرة في مجالس المؤسسة وتسْهم في خدمتها بدعم أنشطتها وبرامجها وتوفير كافة الظروف والأجواء المناسبة لازدهارها (خصاونة، 2010: 19).

وبالنظر إلى أبرز ملامح نظام الجامعات الجديد في المملكة العربية السعودية يلاحظ أن مشروع النظام يتكون من

(14) فصلا، يشتمل على (58) مادة، حيث جاءت المادة الثانية عشرة من النظام الجديد بأن يتكون مجلس أمناء للجامعة ومنهم ثلاثة أعضاء من القطاع الخاص من ذوي الخبرة والكفاية والاختصاص في المجال المالي والاستثماري والنظامي، كما جاءت المادة السابعة عشرة بأن لمجلس الجامعة اختصاصات بتصريف الشؤون الأكاديمية والإدارية والمالية، وتنفيذ السياسة العامة للجامعة وفقًا لأحكام النظام وما يصدره مجلس شؤون الجامعات ومجلس الأمناء من لوائح وقواعد، وله عدة مهام واختصاصات ومن بينها إقرار خطة الجامعة للمسؤولية الاجتماعية (وزارة التعليم، 1441/3/1)، ويحق نظام الجامعات الجديد بالمملكة العديد من المزايا ومن أبرزها تعزيز المشاركة المجتمعية من خلال إنشاء مجلس شؤون الجامعات بعضوية عدد من الجهات الحكومية وممثلي القطاع الخاص وإشراكهم في عمليات اتخاذ القرارات، لذا فإن أصحاب المصالح من جمعيات خيرية (أهلية) وأولياء الأمور لهم دور مهم في تحقيق المنفعة المشتركة لطلاب الجامعات، وفي تعزيز المسؤولية الاجتماعية لديهم؛ لما لهم من دور في التأثير فيهم وصقل مواهبهم وإعدادهم فكريًّا وعلميًّا للقيام بالأعمال الاجتماعية، وتشجيعهم على المشاركة والإبداع في البرامج والأعمال التطوعية، وذلك من خلال ما تقدمه الجامعات من برامج وأنشطة مختلفة.

ففئة طلاب الجامعة هم جزء من المجتمع المحلي، فهم يمثلون الشريحة الواعية المتعلمة الأكثر تثقيفًا، والقوة الدافعة المحركة لبناء المستقبل، لذا فمن الضروري غرس هؤلاء الطلاب بالقيم والمبادئ والتربية الأخلاقية حتى تجعلهم يتفاعلون مع العصر الحديث بشكل أكثر إيجابية، ويكونوا فيه مشاركين في تطوير مجتمعهم (عودة، 2014: 5)، على أن يتم ذلك من خلال توفير بيئة تعليمية جيدة تسمح لطلاب الجامعات بالمشاركة دون خوف أو تمييز بين طالب وآخر، والعمل على مشاركة الطلاب في تنفيذ مشروعات، والإسهام بالتعاون ومشاركة قطاعات المجتمع المحلي لتعزيز القيم بشكل عام وقيم المسؤولية الاجتماعية بشكل خاص (بسطويسي، 2017: 9).

ومن خلال العرض السابق سوف تعرض الدراسة الحالية أهمية دور أصحاب المصالح في تعزيز المسؤولية الاجتماعية لطلاب الجامعات على النحو الآتي:

[1] دور الجمعيات الخيرية (الأهلية) في تعزيز المسؤولية الاجتماعية لطلاب الجامعات

تعد الجمعيات الخيرية (الأهلية) قطاعًا من قطاعات المجتمع المحلي، حيث تؤدي دورًا مهمًّا في المجتمع فهي تقوم على ركيزة من رغبة الأهالي في التعاون لعمل الخير، ويرجع الاهتمام بالجمعيات الخيرية إلى الدور التنموي الذي يمكن أن تقوم به في ظل قدرتها على استشعار وتقدير حاجات الأفراد، وتقديم الخدمات بطرق حديثة لإرضاء المستفيدين، كما أن لها دورًا كبيرًا في تحسين المستوى الاقتصادي والاجتماعي في المجتمع بشكل إيجابي، والإسهام في تنمية الإحساس بالمسؤولية، وتشجيع أبناء المجتمع والقيادات على تحمل المسؤولية، وتفعيل مشاركة أفراد المجتمع، وتوزيع المسؤوليات المتكاملة الأدوار، والمشاركة الفعالة في تطوير العديد من الخدمات (النحاس، 2011: 6-7).

فالجمعيات الخيرية هي هيئة أهلية تطوعية تهدف إلى تقديم الخدمات الاجتماعية لما لها من علاقة بالخدمات الإنسانية دون أن يكون هدفها الحصول على الربح المالي، أو تحقيق أي أغراض لا تتفق والغرض الذي وجدت لأجله (القرني، 2006: 42). وتعد الجمعيات الخيرية صاحبة دور في تنمية الموارد البشرية، وذلك من خلال ما تقدمه من برامج وأنشطة لأبناء المجتمع بغرض رفع كفاءاتهم وقدراتهم على تحمل المسؤوليات وإكسابهم مهارات العمل الجماعي والمشاركة الفاعلة، والتأثير في سلوكياتهم واتجاهاتهم، وغرس القيم وتحمل المسؤوليات الجماعية والفردية على غرار ما يحدث في المجتمعات المتقدمة (مصطفى وفرج، 2001: 20).

ويتضح مما سبق أن الجمعيات الخيرية (الأهلية) لها دور في تعزيز المسؤولية الاجتماعية، ويساعد هذا الدور في إعداد وتنمية المؤسسات التعليمية المختلفة بوجه عام على ضرورة المشاركة في المشروعات الخيرية والتطوعية ومشاركة طلاب الجامعات على وجه الخصوص لضمان مجتمع أفضل.

[2] دور أولياء الأمور في تعزيز المسؤولية الاجتماعية لطلاب الجامعات

تعد الأسرة هي المؤسسة الأولى من مؤسسات التنشئة الاجتماعية والتربوية، وهي أول جماعة يعيش فيها الفرد ويشعر بالانتماء إليها، ومن ثمّ يؤثر نمط هذه الأسرة وعلاقتها في علاقات الفرد بالآخرين فيما بعد، وكل هذا يؤكد دور أولياء الأمور في تكوين شخصية أبنائهم، واتجاهاتهم الفكرية والنفسية والاجتماعية، وتعزيز القيم والمبادئ في نفوس أبنائهم، ومن مظاهر المسؤولية الاجتماعية للأسرة، ولأولياء الأمور: الإدراك، والتعاطف، والتفسير، والتقييم (العوادي، 2018: 472-475).

وإن إحساس الفرد داخل مجتمعه بأهمية أدائه والتزامه بمسؤولياته نحو مجتمعه، واحترام القيم والأخلاقيات الخاصة بالمجتمع يعكس مدى تمتعه بتكامل الشخصية، وتوافر صحته النفسية ونمو أخلاقه، وهذا الإحساس والتمسك بالمعتقدات يتم اكتسابه من خلال التنشئة الاجتماعية في الأسرة ودور أولياء الأمور في تعزيز القيم والاتجاهات الإيجابية في نفوس أبنائهم.

ويتضح مما سبق أن للجمعيات الخيرية (الأهلية) ولأولياء الأمور دورًا مهمًّا باعتبارهم شريكًا فعالاً للمؤسسات التعليمية في غرس القيم والاتجاهات، وصقل المهارات وتعزيز المسؤولية الاجتماعية، حيث يشكل المجتمع باعتبارهم الشريحة العريضة في المجتمعات بشكل عام، فهي الفئة الأكثر تأثيراً في عصر الانفتاح الثقافي والفكر القيمي في المجتمعات الأخرى والخوف على هذه الفئة من التغيرات التي طرأت على المجتمعات، لذا أصبح من الضروري مشاركة جميع مؤسسات المجتمع المحلي سواء الجمعيات الخيرية وأولياء الأمور وكافة المؤسسات لترسيخ القيم والتوعية وغرس المبادئ في نفوس الطلاب.

المحور الثاني: طبيعة المسؤولية الاجتماعية في المؤسسات التعليمية

ويتم عرضها من خلال الآتي:

أولاً–مفهوم المسؤولية الاجتماعية Social Responsibility

[أ] تعرف بأنها: مسؤولية الفرد أمام ذاته، وهي تعبير عن درجة الاهتمام، والفهم، والمشاركة للجماعة، وهي تنمو تدريجيًّا عن طريق التربية والتطبيع الاجتماعي في داخل الفرد، من خلال العناصر الآتية: الاهتمام، والفهم، والمشاركة (الضبع، 2008 :27).

وتعرفها المنظمة الدولية للمعايير بأنها: مسؤولية المنظمات عن قراراتها وأنشطتها التي تؤثر في المجتمع والبيئة، من خلال التزامها بالشفافية والسلوك الأخلاقي الذي يجب أن يتسق مع التنمية المستدامة ورفاهية المجتمع، ويضع في وصفه توقعات أصحاب المصالح والقوانين المتعلقة، ويتفق مع المعايير العالمية للسلوك، ويكون متكاملًا مع المنظمة نفسها (Frost, 2011).

[ب] وتعرف المسؤولية الاجتماعية للجامعات بأنها: قدرة الجامعة على نشر مجموعة من المبادئ العامة والقيم المحددة وتنفيذها، وذلك باستخدام أربع عمليات رئيسة هي: الإدارة، والتدريس، والبحث، والإرشاد (Giuffre, & Ratto, 2014: 231-238).

ويرى البعض أنها: المنهج الأخلاقي في تطوير روح المواطنة وتطوير المسؤولية الاجتماعية لدى الطلاب، وتطوير أعضاء هيئة التدريس وغيرهم في الجامعات من أجل دعم المشاركة الاجتماعية والبيئية والتقنية والاقتصادية للوصول إلى مجتمع يتمتع بالاستقرار والتنمية (Global University, 2009). في حين ذهب آخرون إلى أنها: قيام الجامعة بدمج كل وظائفها وأنشطتها في حاجة المجتمع، والمشاركة الفاعلة مع مؤسساته، وتحمل المسؤولية تجاه الآثار التعليمية والمعرفية والعملية والبيئية والاقتصادية، لدعم المشاركة الاجتماعية والبيئية والتعليمية والاقتصادية، والمحددة ضمن خمسة محاور هي: التعليم والتدريس، والبحث العلمي، وحماية البيئة، والإسهام في تحقيق التنمية المستدامة، وتوفير فرص العمل والتدريب والخدمات الاجتماعية والثقافية (الاحمدي، 2017: 45).

وعرف فريق آخر المسؤولية الاجتماعية بالجامعة بأنها: "الترجمة الفعلية للوظيفة الثالثة من وظائف الجامعة المتمثلة في (خدمة المجتمع)، من خلال المهام والواجبات التي تؤديها الجامعات السعودية لخدمة المجتمع وتنميته، والقدرة على أدائها في الحياة بوجه عام من خلال ما يكتسبه ويتعلمه منسوبوها من أنشطة وبرامج داخل الجامعة" (العبيد، 2016: 496). ويرى البعض الآخر أنها: التزام الجامعة تجاه المجتمع الذي تعيش فيه من خلال البرامج والأنشطة والأبحاث التي تسهم في تنمية وحل

مشكلاته وقدرته على مواجهة الثورة المعلوماتية (الأحمدي، 2016: 642)، وتعرف بأنها: الأفعال والمهام والواجبات التي يجب أن يؤديها الطالب الجامعي داخل الجامعة وخارجها، والقدرة على أدائها في المجتمع من خلال ما يكتسبه ويتعلمه داخل الجامعة من أنشطة وبرامج مفيدة له (الرشيدي والحربي والرشيدي، 2017: 327).

ثانياً–أهمية المسؤولية الاجتماعية

تُعد المسؤولية الاجتماعية إحدى المقومات الأساسية في تشكيل شخصية الفرد وتمكينه من التفاعل مع المستجدات والمتغيرات المحلية والعالمية بطريقة فعالة، كما أنها إحدى مظاهر النمو الاجتماعي، وبذلك تعد مطلبًا علميًّا وحاجة اجتماعية، فارتفاع درجة إحساس أفراد المجتمع بالمسؤولية الاجتماعية يعد معيارًا يمكن من خلاله الحكم على تطوير المجتمع ونموه وازدهاره، فالمسؤولية الاجتماعية من القضايا المهمة؛ لأنها ترتبط بأفراد المجتمع دون غيرهم، وتحمل أمانة المسؤولية مما يترتب عليه أفعال وممارسات إيجابية أو سلبية داخل المجتمع، وتقوم المؤسسات الاجتماعية بدور مهم في التنشئة الاجتماعية لكل مرحلة من المراحل العمرية للفرد، فالأسرة والأصدقاء والمدرسة والجامعة مؤسسات تقوم بتزويد الفرد بجزء من المفاهيم والقيم والعادات والتقاليد والمعتقدات للمجتمع (الرشيدي وآخرون، 2017: 327)، فالفرد المسؤول اجتماعيا هو فرد يهتم بمناقشة المشكلات الاجتماعية والسياسية العامة في المجتمع وفهمها، ويتعاون مع الزملاء، ويحترم آراءهم، ويبذل الجهد في سبيل المحافظة على سمعة الجماعة، ويحترم الواجبات الاجتماعية، ويؤدي ما عليه من التزامات دون الحاجة إلى الرقيب أو المتابع (الرويلي، 2017: 124).

وتؤدي المسؤولية الاجتماعية دورًا حيويًّا في استقرار الحياة للمجتمعات والأفراد الذين يعيشون بداخلها، حيث تعمل على الحفاظ على قوانين هذا المجتمع وحمايته وحماية شرعيته، وحدوده من أي اعتداء، ويقوم كل فرد بالواجب المفروض عليه بداخل هذا المجتمع، وإنجاز العمل والمهام الموكلة إليه بكل أمانة ومصداقية (البنيان، 2018: 159).

واهتمت المملكة العربية السعودية بالمسؤولية الاجتماعية، وذلك من خلال التزامها بمبدأ التكامل الاجتماعي الذي يعد من المبادئ الأساسية التي حث عليها الدين الإسلامي، ومنه انبعثت أهداف وزارة التعليم في تعزيز المفاهيم الاجتماعية إلى جانب تعزيز مفاهيم المعرفة والبحث العلمي، حيث تسعى لإيجاد مواطنين يؤمنون بمسؤولياتهم تجاه وطنهم وقيمهم ودينهم لنمو مجتمعهم وتطوره (أبكر ومشاط، 2014: 263).

ونظرًا للارتباط الوثيق بين المنظمات والمجتمع، فقد ازدادت أهمية الدور الأخلاقي والاجتماعي للمنظمات باعتبارها شريكة في تنمية المجتمع، بهدف سد الفجوة بين إدراك إدارات المنظمات لمسؤوليتها الاجتماعية تجاه الفئات المختلفة، وترجمتها لفعل سلوكي وفق قرارات مناسبة، وما يتوقعه أصحاب المصالح فعلا من الدور الذي يجب أن تضطلع به هذه المنظمات من أداء مجتمعي، وما ينتج عن ذلك من نتائج إيجابية للمنظمة وأصحاب المصالح كافة لإيجاد فهم مشترك يهدف إلى تحقيق مصالح مشتركة للجانبين (يوسف، 2014: 53).

ويتضح مما سبق أن المؤسسات بما فيها الجامعات هي جزء من المجتمع الذي تنتمي إليه وتستمد منه العناصر الأساسية للمحافظة على وجودها، ويعتمد نجاحها على مدى قدرتها على العمل بصورة إيجابية لتحظى بالثقة في المجتمع الذي تعمل فيه، هذه الصورة هي نتاج قراراتها وأعمالها وبرامجها في المجتمع، فلابد لها من الاهتمام بتعزيز المسؤولية الاجتماعية لطلابها، وذلك من خلال تنمية شخصية الطالب لتحقيق ذاته، وحل مشكلاته، ونمو قدراته، وإكسابه مهارات جديدة لتطوير مواهبه وتوسيع ثقافته، وجعله فردًا إيجابيًّا بما يزيد من انتمائه لمجتمعه، وهذا يتطلب منها توثيق الصلة، وعقد الشراكات مع مؤسسات المجتمع المدني، وحث طلابها على أهمية مشاركتهم في البرامج والأنشطة والفعاليات مع الجمعيات والنوادي ومؤسسات القطاع الخاص، مما يعزز لديهم المسؤولية الاجتماعية ويرسخ القيم الإيجابية. هذا بالإضافة إلى أن نجاح عمل المسؤولية الاجتماعية يتطلب ما يلي: (Risako, et al, 2004: 14)

- وجود إدارة جيدة تهتم بفئة أصحاب المصالح المعنية بالمسؤولية الاجتماعية.
- إعطاء الأولوية عند وضع استراتيجية التخطيط لقيمة المسؤولية الاجتماعية.
- الحرص على تكامل الأنشطة الأخرى التي تقدمها مع المسؤولية الاجتماعية.

- وجود قيادة واعية بأهمية المسؤولية الاجتماعية.
- العمل على تحسين العلاقة والتعاون وعقد الشراكات بين المؤسسات الحكومية والمنظمات غير الهادفة للربح والمجتمع المدني.

ويتضح مما سبق أن على المنظمات مواكبة تطورات العصر الحديث من خلال وضع الخطط والسياسات الاجتماعية، ووضع فلسفة واضحة تجاه مسؤولياتها الاجتماعية، وتحديد الأهداف الاجتماعية تماشيًا مع الفلسفة، وترجمة ذلك ببرامج وأنشطة تخدم مؤسسات المجتمع المدني لتحقيق قيمة لكل أصحاب المصالح المستفيدين من المنظمة.

ثالثاً–عناصر المسؤولية الاجتماعية

تتكون المسؤولية الاجتماعية من عدة عناصر يعتمد كل منها على الآخر، وسيتم عرضها على النحو الآتي:

[1] الاهتمام Concern ويقصد به ارتباط الفرد بالجماعة التي ينتمي إليها ارتباطًا وثيقًا عاطفيًا، مع المحافظة على عمر الجماعة الزمني، واتحاد الأفراد وتماسكهم ضد المؤثرات الخارجية، والحرص على تماسكها وتقدمها لتحقيق أهدافها (القيسي ونجف، 2011: 14)، وللاهتمام أربعة مستويات هي: (ليلة، 2010: 58-59)

الأول: الانفعال مع الجماعة (توحد انفعالي يتسم بالتلقائية، وهو ارتباط عضوي بالجماعة).

الثاني: الانفعال بالجماعة (التعاطف مع الجماعة بصورة إرادية بناء على رغبة الفرد وقناعته).

الثالث: التكامل مع الجماعة (يشعر الفرد بأن مصيره مرتبط بالجماعة، وأن الفرد والجماعة شيء واحد).

الرابع: تعقل الجماعة (تصبح الجماعة داخل فكر الفرد، والاهتمام بمشكلات الجماعة) (العبيد، 2016: 501-502).

[2] الفهم Understanding ومسؤولية الفهم تتضمن فهم الفرد للجماعة التي ينتمي إليها، وللمغزى الاجتماعي لسلوكه، ويتضمن الفهم شقين هما: (زهران، 2000: 287-288)

الأول: فهم الفرد للجماعة من حيث عاداتها وقيمها واتجاهاتها ومدى تماسكها وتصور مستقبلها، والظروف والقوى التي تؤثر في حاضر الجماعة.

الثاني: فهم الفرد المغزى الاجتماعي لسلوكه وأفعاله، بمعنى أن يفهم القيمة الاجتماعية لأي سلوك أو فعل يصدر عنه.

[3] المشاركة Participation

وتعني مشاركة الفرد مع الجماعة في عمل يمليه الاهتمام ويتطلبه الفهم، وذلك بهدف حل المشكلات والوصول إلى الأهداف المنشودة، والمشاركة الجادة تتطلب توافر عدة أركان أساسية هي: (ليلى، 2010: 60)

- تحديد الأهداف الأساسية، التي تسعى الجماعة لتحقيقها، وما يتطلبه تحقيق هذه الأهداف من خلال أنشطة وجهود تقوم بها ومختلف الأدوار.
- القبول، ويعني قبول الفرد للقيام بمختلف أدواره الاجتماعية تجسيدًا لمسؤوليته.
- التنفيذ، ويعني أداء الأدوار بما يساعد على إنجاز وتحقيق الأهداف.
- التقييم، ويعني تقييم الفرد على أدائه ومشاركته في مختلف المجالات الاجتماعية، للتأكد من أن أداءه الفعال لهذه الأدوار له فاعليته في تحقيق أهداف الجماعة.

ويتضح مما سبق أن عناصر المسؤولية الاجتماعية متكاملة ومتماسكة ومترابطة ومكملة لبعضها، وكل منها يدعم وينمي الآخر ويقويه، فالاهتمام يحرك الفرد إلى فهم الجماعة، فكلما زاد فهمه زاد اهتمامه وزادت مشاركته.

رابعاً–أبعاد المسؤولية الاجتماعية

اختلفت وجهات نظر الباحثين في محاولة تحديد أبعاد المسؤولية الاجتماعية، ويمكن توضيحها على النحو الآتي: (قاشي وبودرجة، 2016: 181-182؛ الحدراوي والأسدي والفتلاوي، 2014: 304)

1- **المسؤولية الإنسانية (الخيرية)**: ويعني ذلك التصرف كمواطن صالح يسهم في تعزيز المجتمع وتحسين نوعية الحياة.

2- **المسؤولية الأخلاقية**: تعني أن تكون المنظمة مبنية على أساس أخلاقي في قراراتها، وأن تمتنع عن إلحاق الأذى بالآخرين.

3- **المسؤولية القانونية:** تعني الالتزام بالقوانين، واكتساب ثقة الآخرين من خلال الالتزام بتنفيذ الأعمال.

4- **المسؤولية الاقتصادية:** تعني تحقيق المنظمة عائدًا، وهذا ما يمثل قاعدة أساسية للوفاء بالمتطلبات الأخرى.

كما يصنف مجلس المجتمعات الأوربية (2001) The Commission of the European communities أنشطة المسؤولية الاجتماعية للمنظمة إلى بعدين هما: (Skudiene, et al, 2012: 52)

أ- **البُعد الداخلي:** يتمثل في الاهتمام بالموارد البشرية بالمنظمة وتطويرها، وتوفير الصحة والأمان في العمل، والتكيف مع المتغيرات، والاهتمام بالموارد البيئية للمنظمة.

ب- **البُعد الخارجي:** ويتمثل في الاهتمام بالمجتمع المحلي للمنظمة، والاهتمام بالبيئة المحيطة للمنظمة.

ويتضح مما سبق أن البُعد الأول للمسؤولية الاجتماعية يركز على الاهتمام بالموارد البشرية واستثمارها بالجامعات، وذلك من خلال إعداد البرامج التدريبية للعاملين لتحسين أدائهم وتحقيق الرضا الوظيفي لهم، والاهتمام ببيئة العمل المحيطة بهم، واتباع تطوير للحوافز وغيرها من الممارسات، أما البُعد الثاني فهو يهتم بتحقيق فوائد للمجتمع المحلي بالجامعات، ويمكن للجامعات أن تسْهم من خلال إعداد البرامج والأنشطة الثقافية والخيرية والبحوث لتلبية احتياجات المستفيدين وأصحاب المصالح، فالجامعات عليها أن تدرك أهمية الأبعاد السابقة سواء كانت إنسانية (خيرية) أو أخلاقية أو قانونية أو اقتصادية، أو داخلية وخارجية بما يساعد على تعزيز المسؤولية الاجتماعية وتحقيق فوائد لأصحاب المصالح.

هذا بالإضافة إلى أن من أهم العوامل التي تساعد على تعزيز المسؤولية الاجتماعية لطلاب الجامعات ما يلي: (الحارثي والأسمري والغامدي والقرشي وكبرة، 2011: 119)

- تطوير الشخصية وتقدير المسؤولية من خلال اتباع القدوة الحسنة.
- الثقة بالله ثم بالمجتمع لإدراك النجاح من خلال التوجيه والإرشاد الثقافي القائم على الإيمان بالله.
- تغليب مصلحة المجتمع وضبط تقديم الاهتمام بالمصالح الشخصية.
- تطبيق سياسة تكافؤ الفرص للحد من اصطدام الشباب ومتطلبات الحياة.
- زيادة الاهتمام بالعمل التطوعي والربط بين الجهود الحكومية والأهلية لإحداث التوازن داخل المجتمع.
- الاهتمام بتنمية إدراك مجالات المسؤولية في نفوس الأبناء والشباب.
- تنمية القيم الأخلاقية ومبادئ المسؤولية في نفوس الأبناء والشباب، وترجمتها لسلوك وممارسة.

وبعد أن تناولت الدراسة في إطارها النظري أصحاب المصالح والمسؤولية الاجتماعية، سوف يُتناول الجانب الميداني من الدراسة على النحو الآتي:

المحور الثالث: إجراءات الدراسة الميدانية ونتائجها

وتعرضها الدراسة الحالية على النحو الآتي:

أولاً-أهداف الدراسة الميدانية

هدفت الدراسة الميدانية إلى رصد الدور الواقعي لأصحاب المصالح في تعزيز المسؤولية الاجتماعية لطالبات جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية.

ثانياً-إجراءات الدراسة الميدانية

1-عينة الدراسة

اعتمدت الدراسة على العينة العشوائية غير المقصودة من طالبات جامعة حائل في كليات "الفنون والآداب، والطب، وهندسة وعلوم الحاسب الآلي"، حيث بلغت عينة الدراسة (372) طالبة، والجدول الآتي يوضح خصائص عينة الدراسة:

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة والنسبة المئوية لها

م	متغيرات الدراسة		التكرار	النسبة المئوية
1	الكلية	الآداب والفنون	159	%42.70
		هندسة وعلوم الحاسب الآلي	127	%34.10

		الطب	86	%23.10
2	عدد الفصول الدراسية التي أمضتها الطالبة بالكلية	5 فصول دراسية	111	%29.80
		6 فصول دراسية	100	%26.90
		7 فصول دراسية فأكثر	161	%43.30

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

1- أن أكبر عدد لأفراد العينة كان من كلية الآداب والفنون، إذ بلغ (159) طالبة بنسبة مئوية (42.70%)، وكان أقل عدد من أفراد العينة من كلية الطب، وبلغ (86) طالبة بنسبة مئوية (23.10 %).

2- أن أكبر عدد لأفراد العينة كان ممن أمضين في الكلية 7 فصول دراسية فأكثر، وعددهن (161) طالبة بنسبة مئوية (43.30%)، وكان أقل عدد لأفراد العينة ممن أمضين في الكلية 6 فصول، وعددهن (100) طالبة بنسبة مئوية (26.90%).

الخصائص السيكومترية للاستبانة:

1- بناء الاستبانة:

قامت الباحثة ببناء استبانة مكونة من محورين، الأول خاص بالجمعيات الأهلية وعلاقتها بالجامعات، والثاني خاص بدور أولياء الأمور في تفعيل المسؤولية الاجتماعية لطلاب الجامعات، وقد تم عرض الاستبانة للتحكيم على عدد من أساتذة الجامعات بالمملكة، وبلغ عددهم (8)، وفي ضوء التعديلات التي أوصوا بها من إضافة بعض العبارات وتعديل الصياغة اللغوية للبعض الآخر قامت الباحثة بإجراء هذه التعديلات، لتظهر الاستبانة في صورتها النهائية وهي عبارة عن محورين:

- المحور الأول وهو خاص بالجمعيات الخيرية (الأهلية)، والعلاقة بينها وبين الجامعات، وعدد العبارات فيه 24 عبارة.
- المحور الثاني وهو خاص بأولياء الأمور ودورهم مع أبنائهم في غرس المسؤولية الاجتماعية والتواصل مع الجامعة، وعدد العبارات فيه 25 عبارة.

وقد تم بعد ذلك تقنين أداة الدراسة (الاستبانة) باستخدام الصدق والثبات كما يلي:

2- **صدق الاستبانة Validity:** وقد تم التحقق من صدق الاستبانة بالطرق الآتية:

أ- **الصدق البنائي:** تم التحقق من الصدق البنائي للاستبانة من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور والمجموع الكلي للاستبانة، ويوضح نتائجها الجدول الآتي:

جدول (2) معاملات الارتباط بين درجات كل محور والدرجة الكلية للاستبانة

المحور	معامل الارتباط
الأول	0.86**
الثاني	0.84**

** دال إحصائيًا عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول السابق (2) أن معاملي الارتباط للبعدين التي يتكون منها للاستبانة والمجموع الكلي للاستبانة جاءت بقيم مرتفعة حيث كانت (0.86 – 0.84) وكانت القيم دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01، مما يدل على توافر درجة عالية من الصدق البنائي للمقياس.

ب-صدق المقارنة الطرفية (الصدق التميزي):

الصدق التميزي يقصد به المقارنة بين الفئة العليا (أعلى من 25%) من أفراد العينة والفئة الدنيا (أقل من 25%) من أفراد العينة على محوري الاستبانة والمجموع الكلي للاستبانة والجدول الآتي يوضح هذه المقارنة:

جدول (3) الصدق التميزي بين أفراد العينة في محاور الاستبانة

محاور الاستبانة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الأول	الفئة الدنيا	93	30.26	6.85	35.09	دالة عند مستوى 0.01
	الفئة العليا	93	64.70	6.54		
الثاني	الفئة الدنيا	93	58.32	10.18	10.47	دالة عند مستوى 0.01
	الفئة العليا	93	70.06	3.63		
الدرجة الكلية	الفئة الدنيا	93	88.58	8.09	36.76	دالة عند مستوى 0.01
	الفئة العليا	93	134.76	9.01		

يتضح من الجدول السابق (3) أن جميع قيم "ت" دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01، الذي يدل على الصدق التميزي لمحوري الاستبانة، والاستبانة ككل، وهذا يؤكد صلاحية الاستبانة للتطبيق.

3-ثبات الاستبانة

قامت الباحثة بحساب ثبات الاستبانة بطريقتين هما: طريقة ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية لمحوري الاستبانة والاستبانة ككل، والجدول الآتي يوضح معاملات الثبات:

جدول (4) معاملات الثبات لمحاور الاستبانة، والاستبانة ككل

المحور	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية (سبيرمان براون)
الأول	0.83	0.74
الثاني	0.87	0.80
الاستبانة ككل	0.91	0.84

يتضح من الجدول السابق (4) أن جميع معاملات الثبات مرتفعة وهو ما يؤكد ثبات الاستبانة، وذلك بدليل أن قيم معاملات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية كانت مرتفعة، وبذلك فإن الأداة المستخدمة تتميز بالثبات ويمكن استخدامها علميًا وتطبيقها على أفراد عينة الدراسة.

(ثالثا) المعالجة الإحصائية:

تم استخدام مقياس ليكرت الثلاثي، حيث أعطيت درجات (3 -2 -1) للاستجابات (موافق بدرجة كبيرة – موافق بدرجة متوسطة –غير موافق)، وتم استخدام الأساليب الإحصائية التي تتناسب مع طبيعة الدراسة للتحقق من فروضها باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك على النحو الآتي:

1-النسبة المئوية في حساب التكرارات.

2-استخدام التكرارات والنسب المئوية والأوزان النسبية.

3-استخدام معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات الاستبانة.

4-التجزئة النصفية لسبيرمان براون لحساب ثبات الاستبانة.

5-استخدام معامل الارتباط لبيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي.

6-اختبار مربع كاي (كا^2) Chi - Square - Test:

(رابعا)-نتائج الدراسة الميدانية (تحليلها وتفسيرها):

وتعرض الباحثة نتائج الدراسة الميدانية (تحليلها وتفسيرها) وفق محاور الاستبانة على النحو الآتي:

- **النتائج الخاصة بالمحور الأول:**

يوضح جدول (5) التكرارات والنسب المئوية، والأوزان النسبية لاستجابات العينة على العبارات في المحور الأول:

جدول (5) التكرارات والنسب المئوية والأوزان النسبية لاستجابات عينة الدراسة للمحور الأول الخاص بالجمعيات الخيرية (الأهلية)

م	عبارات المحور الأول	غير موافق		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة كبيرة		الوزن النسبي	الترتيب	المستوى
		ك	%	ك	%	ك	%			
1	توجد قنوات اتصال مناسبة بين الجامعة والجمعيات الأهلية.	112	30.11	192	51.61	68	18.28	1.88	1	متوسط
2	تهتم الجامعات بعقد لقاءات وندوات مع أفراد الجمعيات الأهلية.	153	41.13	161	43.28	58	15.59	1.74	6	متوسط
3	تهتم الجامعة بعقد اجتماعات لأعضاء الجمعيات الأهلية.	132	35.48	190	51.08	50	13.44	1.78	4	متوسط
4	تُسهم الجمعيات الأهلية في دعم الجامعات ماديًا.	241	64.78	92	24.73	39	10.48	1.46	24	منخفض
5	تُشجع الجامعات الجمعيات الأهلية على التبرعات العينية للطالبات.	223	59.95	88	23.66	61	16.40	1.56	22	منخفض
6	تُسهم الجمعيات الأهلية في تحمل نفقات بعض الطالبات لتمكنهن من مواصلة تعليمهن.	233	62.63	91	24.46	48	12.90	1.50	23	منخفض
7	تُسهم الجمعيات الأهلية في دعم الأنشطة الطلابية بالجامعات.	214	57.53	90	24.19	68	18.28	1.61	17	منخفض
8	تدعم الجمعيات برامج ومشروعات صغيرة مناسبة لمساعدة الطالبات.	211	56.72	73	19.62	88	23.66	1.67	11	متوسط
9	تُركز برامج الجمعيات الأهلية على تنمية القيم والمثل العليا في نفوس الطالبات.	144	38.71	140	37.63	88	23.66	1.85	2	متوسط
10	تحرص الجمعيات الأهلية على عقد لقاءات جماعية لتنمية الوعي الثقافي للطالبات.	211	56.72	83	22.31	78	20.97	1.64	14	منخفض
11	تحرص الجمعيات الأهلية على عقد دورات تدريبية مجانية للطالبات لصقل مواهبهن.	154	41.40	149	40.05	69	18.55	1.77	5	متوسط
12	تحرص الجمعيات الأهلية على تعريف الطالبات بأنشطتها المختلفة.	223	59.95	71	19.09	78	20.97	1.61	17م	منخفض
13	تُحقق الجمعيات الأهلية من خلال العمل التطوعي طموحات الطالبات.	195	52.42	108	29.03	69	18.55	1.66	12	منخفض

م	عبارات المحور الأول	غير موافق		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة كبيرة		الوزن النسبي	الترتيب	المستوى
		ك	%	ك	%	ك	%			
14	تُسهم الجمعيات من خلال جمع التبرعات في مساعدة الطالبات محدودات الدخل.	235	63.17	58	15.59	79	21.24	1.58	21	منخفض
15	تُشرك الجمعيات الأهلية الطالبات في برامج تحفيظ القرآن الكريم لأعضاء المجتمع المحلي.	154	41.40	128	34.41	90	24.19	1.83	3	متوسط
16	تهتم الجمعيات الأهلية بحضور الطالبات للبرامج والندوات الاجتماعية التي تعقدها.	195	52.42	118	31.72	59	15.86	1.63	16	منخفض
17	تُشجع الجمعيات الأهلية الطالبات على الإسهام في حملات التبرع بالدم.	195	52.42	99	26.61	78	20.97	1.69	10	متوسط
18	تعمل الجمعيات الأهلية على إشعار الطالبات بالرضا والاطمئنان من خلال ما تقدمه لهن من خدمات متنوعة.	195	52.42	109	29.30	68	18.28	1.66	12م	منخفض
19	تعمل الجمعيات الأهلية على مشاركة الطالبات في برامجها الثقافية والاجتماعية والنفعية.	195	52.42	79	21.24	98	26.34	1.74	6م	متوسط
20	تعمل الجمعيات الأهلية على توعية أولياء الأمور لتربية أبنائهم.	164	44.09	139	37.37	69	18.55	1.74	6م	متوسط
21	تستثمر الجمعيات الأهلية فرصة الطالبات المتحمسات للمشاركة في برامجها وأنشطتها المختلفة.	203	54.57	101	27.15	68	18.28	1.64	15	منخفض
22	تدعم الجمعيات الأهلية الحوار والمناقشة والنقد الإيجابي البناء بين الطالبات.	224	60.22	78	20.97	70	18.82	1.59	20	منخفض
23	تحرص الجمعيات الأهلية على مشاركة الطالبات في الأنشطة الاجتماعية المختلفة لخدمة المجتمع.	213	57.26	90	24.19	69	18.55	1.61	17م	منخفض
24	تحرص الجمعيات الأهلية على مشاركة الطالبات في الحملات التوعوية والثقافية التي تقدمها للمجتمع.	171	45.97	132	35.48	69	18.55	1.73	9	متوسط
	المحور ككل							1.67		متوسط

يتضح من جدول (5) أن استجابات أفراد العينة لعبارات المحور الأول كانت بشكل عام بمستوى متوسط، إذ بلغ الوزن النسبي للمحور ككل (1.67) وهو مستوى متوسط، حيث اشتمل على 24 عبارة تراوحت الأوزان النسبية لها بين (1.46) و(1.88)، وكانت أعلى ثلاث عبارات هي: العبارة (1) ونصها: "توجد قنوات اتصال مناسبة بين الجامعة والجمعيات الأهلية"، فالعبارة (9) ونصها: "تُركز برامج الجمعيات الأهلية على تنمية القيم والمثل العليا في نفوس الطالبات"، والعبارة (15) ونصها: "تُشرك الجمعيات الأهلية الطالبات في برامج تحفيظ القرآن الكريم لأعضاء المجتمع المحلي"، وقد يُعزى ذلك إلى أن هناك شراكة وتعاون بين أصحاب المصلحة ممثلة في الجمعيات الأهلية وبين طالبات جامعة حائل، وذلك من خلال وجود قنوات الاتصال المباشر بين الجامعة والجمعيات الأهلية، وكذلك تقدم الجمعيات الأهلية برامج لتعزيز المسؤولية الاجتماعية للطالبات، وهذه البرامج تنمي القيم والمثل العليا في نفوسهن، كما تشرك الجمعيات الأهلية الطالبات في برامج تحفيظ القرآن الكريم لأعضاء المجتمع المحلي مما يدعم ويعزز المسؤولية الاجتماعية لديهن، في حين أن العبارة (6) ونصها: "تُسهم الجمعيات الأهلية في تحمل نفقات بعض الطالبات لتمكنهن من مواصلة تعليمهن" في المرتبة قبل الأخيرة، وجاءت العبارة (4) ونصها: "تُسهم الجمعيات الأهلية في دعم الجامعات ماديًا" في المرتبة الأخيرة، وقد يُعزى ذلك إلى أن الجمعيات الأهلية لا تتحمل أية نفقات يمكن أن تُساعد الطالبات في مواصلة تعليمهن، كما أنها لا تسهم ولا تساعد في دعم الجامعة ماديًا، إما لأن تمويلها قليل من قبل الدولة، وإما لأنها تنفق معظم ميزانيتها على البرامج والأفعال الخيرية فقط.

*** النتائج الخاصة بالمحور الثاني:**

يوضح جدول (6) التكرارات والنسب والأوزان النسبية لاستجابات العينة على العبارات في المحور الثاني:

جدول (6) التكرارات والنسب المئوية والأوزان النسبية لاستجابات عينة الدراسة للمحور الثاني الخاص بأولياء الأمور

م	عبارات المحور الثاني	غير موافق		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة كبيرة		الوزن النسبي	الترتيب	المستوى
		ك	%	ك	%	ك	%			
1	يحرص أولياء الأمور على تنمية القيم الأخلاقية في الأبناء.	5	1.34	69	18.55	298	80.11	2.79	8	مرتفع
2	يُتابع أولياء الأمور سلوكيات الأبناء لحمايتهم من أصحاب الفكر الضال ورفقاء السوء.	3	0.81	41	11.02	328	88.17	2.87	1	مرتفع
3	يُشجع أولياء الأمور الأبناء على الحفاظ على ممتلكات الوطن.	4	1.08	39	10.48	329	88.44	2.87	1م	مرتفع
4	يحرص أولياء الأمور على تفعيل الاتصال مع إدارة الجامعة لمعرفة مستوى الأبناء.	84	22.58	120	32.26	168	45.16	2.23	23	متوسط
5	يحرص أولياء الأمور على التبرع المالي للطالبات الفقيرات والمحتاجات بالجامعة.	23	6.18	140	37.63	209	56.18	2.50	21	مرتفع
6	يُشارك أولياء الأمور في التخطيط لبرامج وأنشطة للطالبات.	165	44.35	69	18.55	138	37.10	1.93	25	متوسط
7	يتواصل أولياء الأمور مع إدارة الجامعة من خلال الاجتماعات الدورية والمراسلات والمؤتمرات واللقاءات.	131	35.22	133	35.75	108	29.03	1.94	24	متوسط

م	عبارات المحور الثاني	غير موافق		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة كبيرة		الوزن النسبي	الترتيب	المستوى
		ك	%	ك	%	ك	%			
8	يحرص أولياء الأمور على إعطاء الأبناء الحق في التعبير عن آرائهم أو وجهة نظرهم.	44	11.83	61	16.40	267	71.77	2.60	20	مرتفع
9	يحرص أولياء الأمور على أن يعامل الأبناء أصدقاءهم معاملة حسنة.	1	0.27	64	17.20	307	82.53	2.82	6	مرتفع
10	يحرص أولياء الأمور على التزام الأبناء بالصدق والأمانة في التعامل مع الآخرين.	4	1.08	50	13.44	318	85.48	2.84	5	مرتفع
11	يُشجع أولياء الأمور الأبناء على مشاركة أبنائهم في الأعمال التطوعية.	13	3.49	92	24.73	267	71.77	2.68	14	مرتفع
12	يحرص أولياء الأمور على حضور أبنائهم المناسبات العائلية الاجتماعية.	3	0.81	51	13.71	318	85.48	2.85	4	مرتفع
13	يُشجع أولياء الأمور الأبناء على الانضمام لأنشطة وبرامج الجمعيات الخيرية.	22	5.91	153	41.13	197	52.96	2.47	22	مرتفع
14	يعمل أولياء الأمور على تشجيع الأبناء على استثمار أوقات فراغهم بما يفيدهم.	14	3.76	60	16.13	298	80.11	2.76	11	مرتفع
15	يعرف أولياء الأمور الأبناء حقوقهم وواجباتهم تجاه الأسرة والجامعة.	15	4.03	40	10.75	317	85.22	2.81	7	مرتفع
16	يُشجع أولياء الأمور الأبناء على مُساعدة كبار السن.	5	1.34	40	10.75	327	87.90	2.87	م1	مرتفع
17	يحرص أولياء الأمور على إكساب الأبناء عادات اجتماعية وخُلقية وتعاونية.	14	3.76	51	13.71	307	82.53	2.79	م8	مرتفع
18	يُشجع أولياء الأمور على التعاون مع الزملاء عند طلب المساعدة.	5	1.34	70	18.82	297	79.84	2.78	10	مرتفع
19	يُشجع أولياء الأمور الأبناء على الإسهام في الحملات الوطنية المختلفة كالتطعيم والتبرع بالدم.	14	3.76	61	16.40	297	79.84	2.76	م11	مرتفع
20	يحرص أولياء الأمور على مشاركة الأبناء في حملات التوعية الصحية.	12	3.23	102	27.42	258	69.35	2.66	15	مرتفع
21	يحرص أولياء الأمور على حضور الأبناء للندوات الخاصة بالوقاية من المخدرات لحمايتهم.	31	8.33	63	16.94	278	74.73	2.66	م15	مرتفع
22	يحرص أولياء الأمور على حضور الأبناء للمناسبات الوطنية لتعزيز الانتماء الوطني لديهم.	13	3.49	70	18.82	289	77.69	2.74	13	مرتفع

م	عبارات المحور الثاني	غير موافق		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة كبيرة		الوزن النسبي	الترتيب	المستوى
		ك	%	ك		ك	%			
23	يسعى أولياء الأمور لمشاركة الأبناء في الأنشطة والبرامج الخاصة للحفاظ على البيئة.	2	0.54	132	35.48	238	63.98	2.63	19	مرتفع
24	يحرص أولياء الأمور على إشراك أبنائهم في حملات التوعية بأضرار التدخين.	31	8.33	72	19.35	269	72.31	2.64	18	مرتفع
25	يحرص أولياء الأمور على إشراك الأبناء في برامج مكافحة الأمية.	12	3.23	103	27.69	257	69.09	2.66	15م	مرتفع
	المحور ككل							2.64		مرتفع

يتضح من جدول (6) أن استجابات أفراد عينة الدراسة لعبارات المحور الثاني جاءت بشكل عام بمستوى مرتفع، إذ بلغ الوزن النسبي للمحور ككل (2.64) وهو مستوى مرتفع، حيث اشتمل على 25 عبارة تراوحت الأوزان النسبية لها بين (1.93) و(2.87)، وكانت أعلى ثلاث عبارات وردت: العبارة (2) ونصها: "يُتابع أولياء الأمور سلوكيات الأبناء لحمايتهم من أصحاب الفكر الضال ورفقاء السوء"، والعبارة (3) ونصها: "يُشجع أولياء الأمور الأبناء على الحفاظ على ممتلكات الوطن"، والعبارة (16) ونصها: "يُشجع أولياء الأمور الأبناء على مُساعدة كبار السن"، وقد يُعزى ذلك إلى أن أولياء أمور الطالبات يقومون بمتابعة سلوكيات بناتهم لحمايتهن من رفقاء السوء وأصحاب الأفكار المضللة، وهذه من أهم مسؤولياتهم، كما أنهم يشجعون بناتهم على الحفاظ على ممتلكات الوطن، وكذلك مساعدة كبار السن، مما يعزز ويدعم لدى الطالبات المسؤولية الاجتماعية وحب الوطن والانتماء والولاء له. في حين جاءت العبارة (7) ونصها: "يتواصل أولياء الأمور مع إدارة الجامعة من خلال الاجتماعات الدورية والمراسلات والمؤتمرات واللقاءات" في المرتبة قبل الأخيرة، وجاءت في المرتبة الأخيرة العبارة (6) ونصها: "يُشارك أولياء الأمور في التخطيط لبرامج وأنشطة الطالبات"، وقد يُعزى ذلك إلى أن أولياء أمور الطالبات لا يتواصلون مع إدارة الجامعة"، سواء أكان من خلال الاجتماعات الرسمية الدورية أم من خلال المراسلات والمؤتمرات واللقاءات العلمية، وقد يكون ذلك من مهام إدارة الجامعة دون غيرها، أو قد لا يكون هناك متخصصون من أولياء أمور الطالبات في عملية التخطيط لبرامج أنشطة الطالبات، مما يقلل من تعزيز المسؤولية الاجتماعية.

2–النتائج المتعلقة بفروض الدراسة:

وتعرض الباحثة نتائج فروض الدراسة على النحو الآتي:

1–نتائج الفرض الأول ونصه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حسب استجابات أفراد العينة تُعزى إلى متغير الكلية، وذلك في محاور الاستبانة والدرجة الكلية.

وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي، والجدول الآتي يوضح ما توصلت إليه الباحثة من نتائج:

جدول (7) تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين متوسطات محاور الاستبانة والدرجة الكلية تبعًا للكلية

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المحور الأول	بين المجموعات	777.17	2	388.59	1.64	غير دالة
	داخل المجموعات	87003.95	369	235.78		
	الكلي	87781.12	371			

	بين المجموعات	255.76	2	127.88		
المحور الثاني	داخل المجموعات	23437.42	369	63.52	2.01	غير دالة
	الكلي	23693.18	371			
	بين المجموعات	1557.29	2	778.64		
الدرجة الكلية	داخل المجموعات	122692.3	369	332.50	2.34	غير دالة
	الكلي	124249.6	371			

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الكليات المختلفة في المحور الأول، حيث كانت قيمة "ف" = 1.64 وهي غير دالة إحصائيًا، ويتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الكليات المختلفة في المحور الثاني، حيث كانت قيمة "ف" = 2.01، وهي غير دالة إحصائيًا، ويتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أماكن العمل المختلفة في الدرجة الكلية حيث كانت قيمة "ف" = 2.34 وهي غير دالة إحصائيًا، وقد يُعزى ذلك إلى أن طالبات كليات الطب، وكليات الآداب والفنون، وكلية هندسة وعلوم الحاسب الآلي لا يختلفن حول الدور الواقعي لأصحاب المصالح في تعزيز المسؤولية الاجتماعية لطالبات جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية، وذلك لأنهن يحصلن على المؤهل العلمي نفسه وهو درجة البكالوريوس، وتحت مظلة جامعة واحدة وهي جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية.

2-نتائج الفرض الثاني ونصه: لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية حسب استجابات أفراد العينة تُعزى إلى متغير عدد الفصول الدراسية التي أمضتها الطالبة بالكلية وذلك في محاور الاستبانة والدرجة الكلية.

وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي، والجدول الآتي يوضح ما توصلت إليه الباحثة من نتائج:

جدول (8) تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين متوسطات محاور الاستبانة والدرجة الكلية تبعًا لعدد الفصول الدراسية التي أمضتها الطالبة بالكلية

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
	بين المجموعات	460.75	2	230.38		
المحور الأول	داخل المجموعات	87320.37	369	236.64	0.97	غير دالة
	الكلي	87781.12	371			
	بين المجموعات	258.68	2	129.34		
المحور الثاني	داخل المجموعات	23434.50	369	63.51	2.03	غير دالة
	الكلي	23693.18	371			
	بين المجموعات	266.08	2	133.04		
الدرجة الكلية	داخل المجموعات	123983.5	369	336.00	0.39	غير دالة
	الكلي	124249.6	371			

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين عدد الفصول الدراسية التي أمضتها الطالبة بالكلية في المحور الأول، حيث كانت قيمة "ف" = 0.97 وهي غير دالة إحصائيًا، ويتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات عدد الفصول الدراسية التي أمضتها الطالبة بالكلية في المحور الثاني، حيث كانت قيمة "ف" = 2.03 وهي غير دالة إحصائيًا، ويتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين

عدد الفصول الدراسية التي أمضتها الطالبة بالكلية في الدرجة الكلية، حيث كانت قيمة "ف" = 0.39 وهي غير دالة إحصائيًا، وقد يُعزى ما سبق إلى أن عدد الفصول الدراسية التي أمضتها الطالبة بالكلية سواء أكانت (5) أو (6) أو (7) فصول دراسية تخضع لقواعد ولوائح وقوانين وقرارات واحدة، وكل منها تحت إشراف إدارة كلية واحدة، ولذا فالطالبات لا يختلفن حول الدور الواقعي لأصحاب المصالح في تعزيز المسؤولية الاجتماعية لطالبات جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية.

المحور الرابع: النتائج والتوصيات والمقترحات الإجرائية لتفعيل دور أصحاب المصالح في تعزيز المسؤولية الاجتماعية لطالبات جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية:

أولاً–نتائج البحث:

1– نتائج البحث الخاصة بالجمعيات الأهلية: وكانت أبرز النتائج هي:

- توجد قنوات اتصال مناسبة بين الجامعة والجمعيات الأهلية.
- أن برامج الجمعيات الأهلية تعمل على تنمية القيم والمثل العليا في نفوس الطالبات.
- أن الجمعيات الأهلية تُشرك الطالبات في برامج تحفيظ القرآن الكريم لأعضاء المجتمع المحلي.
- ضعف دور الجمعيات الأهلية في تحمل نفقات بعض الطالبات لتمكنهن من مواصلة تعليمهن.

2–نتائج تتعلق بدور أولياء الأمور:

- أن أولياء الأمور يقومون بدورٍ حيوي في تشجيع الأبناء على الحفاظ على ممتلكات الوطن.
- أن أولياء الأمور يشجعون أبنائهم على مساعدة كبار السن، مما يرسخ القيم الدينية والقيم الأخلاقية للمجتمع.
- ضعف تواصل أولياء الأمور مع إدارة الجامعة من خلال الاجتماعات الدورية والمراسلات والمؤتمرات واللقاءات.
- ضعف مشاركة أولياء الأمور في التخطيط لبرامج وأنشطة الطلاب.

ثانيا–توصيات ومقترحات إجرائية خاصة بالجمعيات الخيرية (الأهلية):

1- ضرورة إسهام الجمعيات الأهلية في تأهيل طالبات جامعة حائل علميًا ومهنيًا وفكريًا من خلال الآتي:

أ- زيادة الاهتمام بالعمل التطوعي من قبل كل من الجمعيات الخيرية والطالبات لتحقيق طموحاتهن.

ب- تطبيق سياسة تكافؤ الفرص بين الطالبات في الانضمام والالتحاق بالبرامج التي تقدمها الجمعيات الخيرية.

ج- تقديم برامج تعمل على تنمية القيم والمثل العليا في نفوس الطالبات مما يعزز المسؤولية الاجتماعية لديهن.

د- تقديم الجمعيات الخيرية لدورات تدريبية مجانية للطالبات تعمل على زيادة معارفهن وتنمية أفكارهن، وتحقيق تكافؤ الفرص بينهن.

2- ضرورة إسهام الجمعيات الأهلية في دعم الجامعات ماديًا ومعنويًا من خلال الآتي:

أ- تقديم الجمعيات الأهلية تبرعات عينية للطالبات التي يحتجن لها من خلال اليوم الخيري، أو حملات التكافل الاجتماعي.

ب- تقدم الجمعيات الأهلية برامج أو مشروعات صغيرة مناسبة لمساعدة الطالبات المحدودات الدخل على مواصلة تعليمهن.

ج- استثمار الجمعيات الخيرية فرصة مشاركة الطالبات المتحمسات للمشاركة في البرامج التوعوية والثقافية والاجتماعية التي تخدم المجتمع.

د- الاهتمام بمشاركة الطالبات في برامج تحفيظ القرآن الكريم في مقابل أجر رمزي من الجمعية.

3- تفعيل قنوات الاتصال بين الجمعيات الأهلية وإدارة الجامعة من خلال الآتي:

أ- ضرورة عمل موقع إلكتروني لكل الجمعيات الأهلية لسهولة الاتصال والتواصل مع إدارات الجامعات أو الطالبات.

ب- تحرص الجمعيات الأهلية على عقد اجتماعات ولقاءات جماعية للطالبات لتنمية وعيهن الثقافي.

ج- تدعم الجمعيات الخيرية الحوار والمناقشة والنقد البناء بين الطالبات.

د- تحديد يوم شهري للطالبات للإسهام في حملات التبرع بالدم.

ثانياً-توصيات ومقترحات إجرائية خاصة بأولياء الأمور

1- ضرورة تمكين أولياء الأمور من التواصل مع إدارة الجامعة وذلك من خلال:

أ- مشاركة أولياء الأمور في الاجتماعات الدورية واللقاءات الشهرية التي تعقدها الجامعة لتعزيز التعاون بينهم.

ب- إعطاء الفرصة لأولياء الأمور لمساعدة بناتهم في التعبير عن آرائهن ووجهة نظرهن لخدمة مجتمعهن.

ج- حماية الطالبات من التطرف الفكري، والبعد عن العنف والوقاية من المخدرات بمساعدة أولياء الأمور.

د- تشجيع الطالبات على الحفاظ على ممتلكات الوطن ومرافق الخدمة من قبل أولياء الأمور.

2- ضرورة مشاركة أولياء الأمور مع إدارة الجامعة في مساعدة الطالبات الفقيرات والمحتاجات، وذلك من خلال الآتي:

أ- حرص أولياء الأمور على التبرع المالي لصالح الطالبات الفقيرات والمحتاجات.

ب- تشجيع أولياء الأمور على التعاون مع بعضهم البعض في طلب المساعدة للطالبات المحدودات الدخل.

ج- حرص أولياء الأمور على ضرورة مشاركة بناتهم في الحملات الوطنية المختلفة كالتطعيم والتبرع بالدم وحملات التوعية الصحية.

د- تشجيع أولياء الأمور على مشاركة الطالبات في المناسبات الوطنية مثل العيد الوطني والأعياد الرسمية والمناسبة الاجتماعية.

3- ضرورة معرفة أولياء الأمور بأهم الحقوق والواجبات التي يجب على بناتهم معرفتها والالتزام بها، وذلك مثل:

أ- تشجيع كبار السن في أي موقف يحتاج إلى ذلك؛ لتعزيز المسؤولية الاجتماعية.

ب-تشجيع حضور الطالبات للمناسبات العائلية والاجتماعية لتعزيز المسؤولية الاجتماعية.

ج- الاهتمام باستثمار وقت فراغ الطالبات بما يفيدهن في حياتهن العملية والاجتماعية.

د- تشجيع أولياء الأمور لبناتهم على الانضمام للمشاركة في برامج وأنشطة الجمعيات الخيرية لخدمة مجتمعهن.

4- ضرورة حرص أولياء الأمور على تنمية القيم الأخلاقية في نفوس الطالبات لتعزيز المسؤولية الاجتماعية، وذلك من خلال الآتي:

أ- حرص أولياء الأمور على التزام بناتهم بالصدق في القول والفعل.

ب- تنمية قيمة الأمانة في التعامل مع الآخرين.

ج- التعامل مع الآخرين معاملة حسنة تقوم على الولاء والانتماء للمجتمع.

د- تشجيع بناتهم على التعاون مع الآخرين عند طلب المساعدة.

المراجـــع:

أولاً: المراجع العربية

أبكر، سميرة حسـن ومشـاط، هدى عبد الرحمن. (2014). المســؤولية وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الجامعية بكلية التربية للبنات بجدة. *مجلة دراسـات عربية في التربية وعلم النفس*. المجلد (4). العدد (45).

ابن منظور، أبو الفضـل جمال الدين مكرم محمد. (2003). لسان العرب. بيروت: الدار العربية.

الأحمدي، عائشة سيف. (2017). دور الجامعات السعودية في تحقيق المســؤولية الاجتماعية من وجهة نظر أعضـــاء هيئة التدريس فيها. *مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية*. المجلد (12). العدد (1).

الأحمدي، وفاء ذياب. (2016). دور الجامعات الســعودية في الربط بين التعليم والمجتمع. دراســة تحليلية في ضـــوء المســؤولية الاجتماعية للجامعات. *مجلة التربية*. جامعة الأزهر. كلية التربية. المجلد (3). العدد (168).

آل عقران، أريج أحمد. (2018). دور العمل التطوعي في تحقيق المسؤولية الاجتماعية. *مجلة الفنون والآداب وعلوم الإنســانيات والاجتماع*. كلية الإمارات للعلوم التربوية. الإمارات العربية المتحدة. العدد (21).

بســطويســي، نشــوة ســعد محمد. (2017). تفعيل دور الجامعات المصــرية في تنمية قيم المســؤولية الاجتماعية لدى طلابها لمواجهة بعض التحديات المجتمعية المعاصــرة، دراســة حالة لجامعة قناة السـويس. *دراسـات عربية في التربية وعلم النفس*. رابطة التربويين العرب. العدد (88).

بن خوذة، شهيرة. (2014). الجماعات الضاغطة والسياسية العامة في الجزائر. دراســة تقييمية لمظاهر التأثير. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الحقوق والعلوم السياسية. جامعة الطاهر مولاي سعيدة. الجزائر.

البنيـان، أسماء محمـد. (2018). المســؤولية الاجتمـاعيـة وعلاقتهـا ببعض المتغيرات الـديموغرافية. دراســة ميـدانية على عينـة من الموظفـات بكليـة الآداب. جامعة الملك ســعود. *مجلة الآداب*. كلية الآداب. جامعة الملك سعود. المجلد (30). العدد (3).

بيريني، دحمان. (2018). دور الجامعة في خدمة المجتمع. مجلة آفاق للعلوم. جامعة زيان عاشـور الجلفة. الجزائر. العدد (13).

جابر، عبد الحميد جابر. (2010). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. (الطبعـة الرابعـة). القـاهرة: دار النهضة العربية.

الجبوري، علاء أحمد وأحمد، علي سالم. (2012). قياس رضا بعض أصحاب المصالح. دراسة ميدانية في الشركة العامة لصـــناعة الأدوية في نينوى. *مجلة تنمية الرافدين*. كلية الإدارة والاقتصـــاد. المجلد (34). العدد (109).

جمعة، شيماء عز الدين زكي. (2010). دور برامج المسؤولية الاجتماعية للشـركات المتعددة الجنسـيات العاملة في مصـر في تكوين صـورتها الذهنية لدى الجمهور المصـري. رسـالة ماجسـتير غير منشـورة. كلية الآداب. جامعة عين شمس.

الحارثي، تركي عجلان والأسمري، مشـــبب غرامة والغامدي، محمد سعيد والقرشي، فتحية حسين وكبرة، هيفاء فوزي. (2011). الشباب وقيم المواطنة في المجتمع السعودي. جدة: دار حافظ.

الحدراوي، حامد كريم والأســدي، أفنان عيد علي والفتلاوي، علي عبـد الأمير. (2014). توظيف أبعـاد المســؤولية الاجتماعية لتعزيز القرارات الإبداعية. دراســة تطبيقية في بعض كليات جامعة الكوفة. *مجلة العربي للعلوم الاقتصـــادية والإدارية*. كلية الإدارة والاقتصاد. جامعة الكوفة. العدد (30).

خصـــاونة، نيفين محمد. (2010). دور الإدارة المدرســية في تفعيل الشـــراكة بين المدرســة والمجتمع المحلي من وجهة نظر أولياء الأمور. رســالة ماجســتير غير منشورة. كلية التربية. جامعة اليرموك. الأردن.

خليل، نبيل ســعد وعبدالعال، أحمد عبد النبي. (2008). صـنع القرار التعليمي في مصـر وأسـتراليا "دراسـة

مقارنة". *مجلة التربية*. كلية التربية. جامعة بني سويف. مصر. العدد (14). الجزء (2).

الرشيدي، حسين مجبل هدبا والحربي، نايف نافع والرشيدي، شافي عوض(2017). دور كلية التربية الاساسية في تنمية المسؤولية الاجتماعية والوعي بها لدى طلابها. *مجلة الثقافة والتنمية*. العدد (121).

رؤية المملكة العربية السعودية. (2016). استرجع في 2020/7/20 من الموقع الإلكتروني: http://vision2030.gov.sa

الرويلي، سعود عبد الله. (2017). دور جامعة شقراء في تعزيز المسؤولية الاجتماعية لدى طلابها وعلاقته ببعض المتغيرات. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية*. كلية التربية. مركز البحوث التربوية. جامعة الملك خالد. العدد (28).

زهران، حامد عبد السلام. (2000). علم النفس الاجتماعي. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

الشهراني، عبد الله فلاح. (2017). دور الجامعة في تعزيز المسؤولية الاجتماعية وثقافة العمل التطوعي. دراسة ميدانية على طلاب وطالبات الدبلوم العام في التربية جامعة بيشة. *مجلة كلية التربية*. جامعة بنها. كلية التربية. مصر. المجلد (28). العدد (110).

الصائغ، نجاة محمد سعيد. (2014). استراتيجية مقترحة للجامعات السعودية في تنمية المسؤولية المجتمعية لدى الطلاب. دراسة وصفية تحليلية. *مجلة مجمع*. جامعة المدينة العالمية. ماليزيا. العدد (9).

صمادي، أحمد عبد المجيد والبقعاوي، عقل محمد. (2015). الفرق في المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء عدد من المتغيرات. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*. الأردن. المجلد (11). العدد (1).

الضبع، فتحي. (2008). المعاقون حركيا ومدى إحساسهم بالمسؤولية الاجتماعية. القاهرة: العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

العبيد، إبراهيم عبد الله. (2016). تصور مقترح لتفعيل دور الجامعات السعودية في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلابها. *مجلة كلية التربية*. كلية التربية. جامعة أسيوط. المجلد (32). العدد (4).

عرفات، نجاح السعدي والعمودي، هالة سعيد. (2017). دور جامعة أم القرى في تعزيز المسؤولية الاجتماعية لدى طالباتها في ضوء رؤية 2030. بحث مقدم لمؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية 2030. يناير. جامعة القصيم.

العقيل، عصمت والجباري، حسن. (2014). دور الجامعات الأردنية في تدعيم قيم المواطنة. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*. الأردن. العدد (4).

العنزي، سعد. (2007). محاولة جادة لتأطير نظرية أصحاب المصالح في دراسات إدارة الأعمال. *مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية*. العراق. المجلد (13). العدد (48).

العوادي، فوزية. (2018). دور المسؤولية الاجتماعية للأسرة في الحماية الفكرية للأبناء دراسة ميدانية مطبقة على أولياء أمور طالبات المرحلة المتوسطة داخل مدينة الرياض. *مجلة كلية التربية*. كلية التربية. جامعة أسيوط. المجلد (34). العدد (3).

عودة، ياسر علي. (2014). المشاركة السياسية (الاتجاه والممارسة) وعلاقتها بالمسؤولية الاجتماعية وتأثير الأقران لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. الجامعة الإسلامية بغزة. فلسطين.

قادري، أميمة. (2014). دور جماعات الضغط في رسم السياسة العامة. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم العلوم السياسية. كلية الحقوق والعلوم السياسية. جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي. الجزائر.

قاشي، خالد وبودرجة، رمزي. (2016). دراسة أبعاد المسؤولية الاجتماعية للمؤسسات من منظور إسلامي. *مجلة رماح للبحوث والدراسات*. مركز

البحث وتطوير الموارد البشـــرية. الجزائر. العـدد (20).

القرني، محمد مســـفر. (2006). تقويم الخدمات الإيوائية بالجمعيات الخيرية في المملكة العربية الســـعودية. *مجلة دراســـات الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنســـانية*. كلية الخدمة الاجتماعية. جامعة حلوان. القاهرة. العدد (20)

القيســـي، خولة عبد الوهاب ونجف، أفراح أحمد. (2011). المسؤولية الاجتماعية لأطفال الرياض الأهلية. مجلة البحوث التربوية والنفسية. العراق. العدد (30).

ليلة، علي. (2010). المســـؤولية الاجتماعية تعريف المفهوم وتعيين المتغير. المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية. المؤتمر السـنوي الحادي عشـر المسـؤولية الاجتماعية والمواطنة. المنعقد في الفترة من 16-19 مايو. القاهرة.

مجمع اللغة العربية. (2010). المعجم الوجيز. طبعة خاصـــة بوزارة التربية والتعليم. القاهرة: قطاع الكتب.

مركز المعلومـات ودعم اتخـاذ القرار. (2011). المســـؤوليـة الاجتماعية للشـركات ودورها في التنمية. سـلسـلة تقـارير معلومـاتيـة. مركز المعلومـات ودعم اتخـاذ القرار. مجلس الوزراء. مصـــر. الســـنة (5). العدد (57).

مصـطفى، عبد السـميع وفرج، إلهام عبد الحميد. (2001). ندوة دور الجمعيات الأهلية في التعليم. *مجلة العلوم التربوية*. كلية الدراســـات العليا للتربية. جامعة القاهرة. المجلد (9). العدد (3).

مهـداوي، عبـد القـادر. (2013). دور الجمـاعـات والقوى الضـــاغطة في توجيه ســـياســـة البرلمان. ورقة بحث مقدمة في ندوة حول التطوير البرلماني في الدول المغاربية. كلية الحقوق. جامعة ورقلة. قســـم العلوم السياسية. بالفترة 12-13 نوفمبر. الجزائر.

المهدي، ســـوزان محمد. (2015). المســـؤولية الاجتماعية وتعزيز قيم المواطنـة في التعليم. المؤتمر لعلمي السـنوي الثالث لقسـم أصـول التربية. كلية البنات للآداب والعلوم والتربيـة. جـامعـة عين شمس. بعنوان: نحو منظومة تربوية لترسيخ المواطنة وتدعيم الأمن الاجتماعي والمنعقد يوم1-سبتمبر-2015 بدار الضيافة. جامعة عين شمس. 45-69.

النحاس، صـفوت صـلاح الدين. (2011). دور الجمعيات الأهلية في العمل الوطني، الإدارة. اتحاد جمعيات التنميـة الإداريـة. القـاهرة. المجلـد (48). العـدد (3).

الهويش، يوســـف محمد إبراهيم. (2017). دور كليات تربية جامعة شقراء في تنمية مسؤولية طلابها الاجتماعية وســـبل تفعيلها من وجهة نظر طلابها. دراســـة ميدانية. *رسالة الخليج العربي*. مكتب التربية العربي لدول الخليج. المملكة العربية الســـعودية. الســـنة (29). العدد (147).

هيئة الخبراء بمجلس الوزراء (2017). الموقع الإلكتروني للهيئة بتـــاريـــخ 2019/8/25 http://www.boe.gov.sa/viewstaticpageaspx?lang=2&pageID=25

الوادعي، مســـفر أحمد مســـفر. (2018). دور معلم العلوم الشـــرعية في تعزيز مفاهيم المســـؤولية الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر مشـــرفي العلوم الشـرعية بمنطقة عسـير. *مجلة جامعة بيشـة للعلوم الإنسـانية والتربوية*. جامعة بيشـة. المملكة العربية السعودية. العدد (1).

وزارة التعليم (1441). استرجع في 2020/6/15 من الموقع الإلكتروني: moe.gov.sa

يلي، نادر عبدالرازق ومعاد، سـلطانة محمد أحمد. (2013). واقع مشـــاركة أعضـــاء هيئة التدريس في مجالات العمل الخيري التطوعي. دراســـة مطبقة على عينة من أعضـاء / عضـوات هيئة التدريس بكلية العلوم الاجتماعية والإنســـانية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة. *مجلة دراســـات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية*. المملكة العربية السعودية. السنة (2). العدد (34).

يوســـف، أحمد. (2014). منظمات الأعمال – الوظائف والإدارة. عمان: الأكاديميون للنشر والتوزيع.

Arab References:

University. Faculty of Education. Vol (3). Issue.(168)

Al-Anzi, Saad. (2007). A serious attempt to frame stakeholder theory in business studies. Journal of Economic and Management Sciences. Iraq. Vol (13). Issue (48).

Al-Aqeel, Esmat and Jabari, Hassan. (2014). the role of Jordanian universities in strengthening the values of citizenship. The Jordanian Journal of Educational Sciences. Jordan. Issue (4).

Al-Awadi, Fawzia. (2018). The role of family social responsibility in the intellectual protection of children A field study applied to parents of middle school students in the city of Riyadh. Journal of the College of Education. Faculty of Education. Assiut University. Vol (34). Issue (3).

Al-Bunyan, Asma Muhammad. (2018). Social responsibility and its relationship to some demographic variables. A field study on a sample of female employees in the Faculty of Arts. King Saud University. Literature Magazine. College of Literature. King Saud University. Vol (30). Issue(3)

Aldaba, Fathy. (2008). Physically disabled people and the extent of their sense of social responsibility. Cairo: Science and Faith for Publication and Distribution.

Al-Hadrawi, Hamid Karim and Al-Asadi, Afnan Eid Ali and Al-Fatlawi, Ali Abdel-Amir. (2014). Employing social responsibility dimensions to enhance creative decisions. An applied study in some colleges of the University of Kufa. Arab Journal of Economic and Administrative Sciences. Faculty of Administration and Economics. University of Kufa. Issue (30).

Al-Harthi, Turki Ajlan, Al-Asmari, Mushabab Fine, Al-Ghamdi, Muhammad Saeed and Al-Qarshi, Fathia Hussein and Kabbra, Haifa Fawzi. (2011). Youth and citizenship values in Saudi society. Jeddah: Hafez House.

Abkar, Samira Hassan and Mashat, Hoda Abdel Rahman. (2014). Responsibility and its relationship to social competence among undergraduate students at the College of Education for Girls in Jeddah. Journal of Arab Studies in Education and Psychology. Vol (4). Issue(45)

Academy of the Arabic Language. (2010). The Brief Lexicon. A special edition of the Ministry of Education. Cairo: The Book Sector.

Al Aqran, Areej Ahmed. (2018). the role of volunteer work in achieving social responsibility. Journal of Arts, Literature, Humanities and Sociology. Emirates College for Educational Sciences. The United Arab Emirates. Issue.(21)

Al Mahdi, Suzan Muhammad. (2015). Social responsibility and the promotion of citizenship values in education. The third annual scientific conference of the Department of Pedagogy. Girls College of Arts, Sciences and Education. Ain-Shams University. Entitled: Towards an educational system to consolidate citizenship and strengthen social security, which was held on 1-September-2015 at the guest house. Ain-Shams University. 45-69.

AL Saea, Najat Muhammad Saeed. (2014). A proposed strategy for Saudi universities to develop students' social responsibility. An analytical descriptive study. Compound Magazine. Al-Madinah International University. Malaysia. Issue (9).

Al-Ahmadi, Aisha Seif. (2017). the role of Saudi universities in achieving social responsibility from the point of view of its faculty members. Taibah University Journal for Educational Sciences. Vol (12). Issue.(1)

Al-Ahmadi, Wafa Dhiab. (2016). the role of Saudi universities in linking education and society. Analytical study in light of the social responsibility of universities. Education Journal. Al Azhar

Journal of Culture and Development. Issue.(121)

Al-Ruwaili, Saud Abdullah. (2017). Shaqra University's role in promoting social responsibility among its students and its relationship to some variables. King Khalid University Journal for Educational Sciences. Faculty of Education. Educational Research Center. King Khalid University. Issue (28).

Al-Shahrani, Abdullah Falah. (2017). the university's role in promoting social responsibility and a culture of volunteer work. A field study on male and female students of the General Diploma in Education, University of Bisha. Journal of the College of Education. Banha University. Faculty of Education. Egypt. Vol (28). Issue (110).

Al-Wadei, Misfer Ahmed Misfer. (2018). The role of the forensic science teacher in promoting the concepts of social responsibility among secondary school students from the viewpoint of the supervisors of forensic science in Asir region. Bisha University Journal for Humanities and Education. University of Bisha. Kingdom of Saudi Arabia. Issue.(1)

Arafat, Najah Al-Saadi and Al-Amoudi, Hala Saeed. (2017). The role of Umm Al-Qura University in promoting social responsibility among its students in light of Vision 2030. Research presented to the Conference on the Role of Saudi Universities in Activating Vision 2030. January. Al Qussaim University.

Bastwissi, Saad Mohammed's nashwa. (2017). Activating the role of Egyptian universities in developing the values of social responsibility among their students to face some contemporary societal challenges, a case study of Suez Canal University. Arab Studies in Education and Psychology. Arab Educators Association. Issue.(88)

Ben khozah, shahira. (2014). Pressure groups and public policy in Algeria, an evaluation study of the manifestations of influence. A magister message that is not

Al-Howaish, Yusef Muhammad Ibrahim. (2017). the role of the colleges of education at Shaqra University in developing its students' social responsibility and ways to activate it from the viewpoint of its students. Empirical Study. The Arabian Gulf Message. Arab Bureau of Education for the Gulf States. Kingdom of Saudi Arabia. Year (29). Issue.(147)

Al-Jubouri, Alaa Ahmed and Ahmed, Ali Salem. (2012). Measuring the satisfaction of some stakeholders. A field study in the State Company for Medicines Industry in Nineveh. Al-Rafidain Development Journal. Faculty of Administration and Economics. Vol (34). Issue.(109)

Al-Khafaji, Noaman Abbas and Al-Ghalbi, Taher Mohsen. (2009). Organization theory entrance design. Amman: Al-Yazouri Scientific House for Publication and Distribution.

Al-Nahas, Safwat Saladin. (2011). the role of NGOs in the national work, administration, Federation of Administrative Development Societies. Cairo. Vol (48). Issue.(3)

Al-Obaid, Ibrahim Abdullah. (2016). A proposed scenario to activate the role of Saudi universities in developing the social responsibility of their students. Journal of the College of Education. Faculty of Education. Assiut University. Vol (32). Issue (4).

Al-Qaisi, khawla Abdel-Wahhab and Najaf, Afrah Ahmed. (2011). Social responsibility for kindergarten children. Journal of Educational and Psychological Research. Iraq. Issue (30).

Al-Qarni, Muhammad Misfer. (2006). Evaluation of accommodation services for charitable societies in the Kingdom of Saudi Arabia. Journal of Social Service Studies and Humanities. Faculty of Social Work. Helwan University. Cairo. Issue (20)

Al-Rashidi, Hussein Mejbel Hadba and Al-Harbi, Nayef Nafeh and Al-Rashidi, Shafi Awad (2017). The role of the College of Basic Education in developing social responsibility and awareness of it among its students.

presented at a symposium on parliamentary development in the Maghreb countries. College of Law. University of Ouargla. Department of Political Science. November 12-13. Algeria.

Makram, Abu al-Fadl Jamal al-Din Muhammad. (2003). Ibn Manzoor Lisan Al Arab. Beirut: The Arab House.

Ministry of Education (1441). Retrieved on 6/15/2020 from the website: moe.gov.sa

Mustafa, Abdul Sami and Farag, Ilham Abd al-Hamid. (2001). Symposium on the role of NGOs in education. Journal of Educational Sciences. Faculty of Graduate Studies. Cairo University. Vol (9). Issue (3).

Odeh, Yasser Ali. (2014). Political participation (attitude and practice) and its relationship to social responsibility and peer influence among Al-Quds Open University students. A magister message that is not published. Faculty of Education. The Islamic University of Gaza. Palestine.

Perini, Dahman. (2018). the university's role in community service. Prospects for Science Journal. Xian Ashour University, aljelfa. Algeria. Issue .(13)

Qadri, Omaima. (2014). the role of pressure groups in shaping public policy. A magister message that is not published. Department of Political Science. Faculty of Law and Political Science. Arabi Bin Mahidi University or Al-Bouaghi. Algeria.

Qashi, Khaled and Boudarja, Ramzi. (2016). Study the dimensions of corporate social responsibility from an Islamic perspective. Rumah Journal for Research and Studies. Research and Human Resources Development Center. Algeria. Issue (20).

Smadi, Ahmed Abdel-Majeed and Al-Baqmawi, Aql Muhammad. (2015). The difference in social responsibility among secondary school students in the Hail region of the Kingdom of Saudi Arabia in light published. Faculty of Law and Political Science. Tahar Moulay Saida University. Algeria.

Center for Information and Decision Support. (2011). Corporate social responsibility and its role in development. Informational report series. Center for Information and Decision Support. Council of Ministers. Egypt. Year (5). Issue (57).

Council of Experts in the Council of Ministers (2017). The Authority's website on 25/8/2019 http://www.boe.gov.sa/viewstaticpageaspx?lang=2&pageID=25

Jaber, Abdul Hamid Jaber. (2010). Find in education and science curricula psychology. (4th ed.). Cairo: Arab Renaissance House.

Juma, Shaima Ezz El-Din Zaki. (2010). the role of social responsibility programs for multinational companies operating in Egypt in forming their mental image among the Egyptian public. A magister message that is not published. College of Literature. Ain-Shams University.

Khalil, Nabil Saad and Abdel-Aal, Ahmed Abdel-Nabi. (2008). Educational Decision Making in Egypt and Australia, "A Comparative Study." Education Journal. Faculty of Education. Beni Suef University. Egypt. Issue (14). Part 2).

Khasawneh, Nevin Muhammad. (2010). The role of the school administration in activating the partnership between the school and the local community from the parents' point of view. A magister message that is not published. Faculty of Education. Yarmouk University. Jordan.

layla, Ali. (2010). Social responsibility Defining the concept and assigning the variable. National Center for Social and Criminal Research. The eleventh annual conference social responsibility and citizenship. Held from May 16-19. Cairo.

Mahdaoui, Abdul Qadir. (2013). The role of pressure groups and forces in guiding parliament's policy, a research paper

Iso focus. Geneve, Switzerland , Vol. (2), No. (3).

Giuffre, L., & Ratto, S. E. (2014). A New paradigm in higher education : university social respobsibility (USR). Journal of education & Human development, Vol.(3), No. (1), pp. 231-238.

Global University Network for Innovation (GUNI). (2009). Higher Education at a time of transformation: New dynamics for social Responsibility. GUNI Series on the social commitment of universities, Global University Network Innovation.

Gregor Gossy, (2008). A Stakeholder Rationale for Risk Management: Implications For Corporate Finance Decisions, Gabler Edition Wissenschft, Germany.

Hoon, Ye, L. (2009). "The Effects Of Coaching Behavior In High School On College Students", Social Responsibility: Retrospective Analysis, Master Thesis, and Michigan State University, U.S.A.

Juha Kettunen , (2015). Stakeholder Relationships In Higher Education, Tertiary Education And Management, Vol. (21), Issue (1), Pp. 56-65. Http://Doi.Org/10..1080/13583883.2014.997277

Lynda Bourne, (2009). Stakeholder Relationship Management: A Maturity Model For Organizational Implementation, Gower Publishing Limited, England, P. 31.

Maitumeleng Nthontho. (2017). Children As Stakeholders In Education: Does Their Voice Matter? Nthontho, M., Children, As Stakeholders In Education: Does Their Voice Matter, South African Journal Of Childhood Education, Vol. (7), No. (1), A434. Http://Doi.Org/10.4102/Sajce.V7i1.434

Miriam Y. Lacey and Kevin Groves, (2014). Talent Management Collides with corporate social responsibility: of a number of variables. The Jordanian Journal of Educational Sciences. Jordan. Vol (1). Issue (11).

Vision of the Kingdom of Saudi Arabia (2016). Retrieved on 7/20/2020 from the website: http://vision2030.gov.sa

Yili, Nader Abdel-Razek and Maad, sultan Muhammad Ahmad. (2013). The reality of the participation of faculty members in the fields of voluntary charitable work. A study applied on a sample of the faculty members / members of the College of Social Sciences and Humanities at Umm Al-Qura University in Makkah. Journal of Studies in Social Work and Humanities. Kingdom of Saudi Arabia. Year (2). Issue.(34)

Yusuf Ahmed. (2014). Business Organizations - Jobs and Management. Amman: Academics for Publishing and Distribution.

Zahran, Hamed Abdel Salam. (2000). Social Psychology. Cairo: The World of Books for Publishing and Distribution.

ثانيا: المراجع الانجليزية

Ana Paula Mrquesm, (2019). Higher Education And Assessment Of Entrepreneurial Skills By Academic Stakeholder, European Journal Of Education January – April 2019 Vol. (2), No. (1), Issn 2601-8616, (Print) Issn 2601-8624 (Online).

Barber, Nelson A., & Venkatachalam, Venky, (2013). Integrating Social Responsibility Into Business School Undergraduate Education : A Student Perspective, American Journal Of Business Education. 6. (3). 385396.

Borg J., Scott – Young C.M., Turner M., (2019). Smarter Education : Leveraging Stakeholder Inputs To Develop . Work Ready Curricula In : Uskov V., Howlett R. Jain L. (Eds) Smart Education And E-Learning 2019 . Smart Innovation . Systems And Technologies, Vol. (144), Springer, Singapore.

Frost, Roger, (2011). Iso 26000 on Social responsibility, (17), The essentials.

Valeria Ruiz Vargas, Reecca Lawthom , Alicia Prowse , Sally Randles , (2019). Sustainable Development Stakeholder Networks For Organizational Change In Higher Education Institutions : A Case Study From The Uk , Journal Of Cleaner Of Production 208 , Pp. 470-478, Journal Homepage: Www.Elsevier.Com/Locate/Jclepro

Vazquez, J. L., Aza, C. L., & Lanero, A. (2015). Student's Experiences Of University Social Responsibility And Perceptions Of Satisfaction And Quality Of Service. Entrepreneurship And Economic Issues, 28, (2).

creation of Inadvertent Hypocricsy, Journal Of Management development , vol. (33), No. (4).

Risako Morimoto, Chris Hope, John Ash. (2004). Corporate social responsibility audit : from theory to practice, papers presented by the judge institute of management, university of Cambridge.

Skudiene, Vida, & Ciene, Auruskeviciene, (2012). The contribution of corporate social responsibility to internal employee motivation, Baltic Journal of Management , Vol. (7), No. (1).

STIMNOM, Margret (2000). The Role Of Civic Education In Community Service , Washington : Center For Civic Education.

مصادر الاستلهام وأساليبه في التصميمات الفنية :
دراسة تحليلية لرسائل الماجستير بالجامعات السعودية

(قُدم للنشر في 2020/8/24، وقُبل للنشر في 2020/10/11)

د. عبير بنت مسلم الصاعدي
أستاذ التصميم المشارك
قسم الفنون البصرية، جامعة أم القرى
Abeer bent Muslim Alsaadi
Associate Professor
Department of Visual Art, UMM Al - QURA University

الملخص

هدفت الدراسة إلى تحديد مصادر الاستلهام وأساليبه في التصميمات الفنية في رسائل الماجستير؛ المجازة في مجال التصميم بأقسام التربية الفنية بجامعات المملكة العربية السعودية. واتبعت الدراسة المنهج التحليلي وفق أسلوب تحليل المحتوى، وتكوّن مجتمع الدراسة من رسائل الماجستير المجازة في تلك الأقسام، وعينة تم اختيارها قصديًا عددها (35) رسالة من ثلاث جامعات: أم القرى، والملك سعود، وجامعة الملك عبد العزيز، ولأغراض جمع البيانات تم إعداد قائمة لتحليل الرسائل الجامعية، وتم التأكد من صدقها وثباتها.

وكشفت النتائج أن المصادر البصرية هي الأكثر استلهاماً في التصميمات الفنية في الرسائل الجامعية، يليها المصادر البصرية الفكرية، ثم المصادر التقنية، وجاءت المصادر الفكرية أخيراً، كما أظهرت النتائج أن صور مصادر الاستلهام في التصميمات الفنية لم تتوزع بالشكل المطلوب، وغابت عنها العديد من صور مصادر الاستلهام. كما أظهرت النتائج أن أسلوب المحاكاة هو الأسلوب الشائع في استلهام التصميمات الفنية، يليه الأسلوب التجريدي، تلاه أسلوب الرؤية الذاتية للمصمم، وجاء الأسلوب الرمزي أخيراً.

وأوصت الدراسة بمراجعة مقررات التصميم بأقسام التربية الفنية –والتي تحول بعضا منها ليكون خالصا في مجال الفنون البصرية– للتركيز على تنوع وتكامل مصادر وأساليب الاستلهام في الجانب التطبيقي منها، وإضافة مقررات في برامج الماجستير بها تختص بالجانب الفكري من التصميم والتركيز على نظريات التصميم، والدراسات البينية.

الكلمات المفتاحية: التصميمات الفنية، مصادر الاستلهام، أساليب الاستلهام، رسائل الماجستير.

Abstract:

The study aimed to identify the sources & styles of inspiration of art designs in the MA theses in Saudi Universities .Content analysis approach was applied to thirty-five master theses in Saudi Universities (Umm Al-Quraa- King Saud, King Abdulaziz). A valid and reliable list of items of the sources & styles of inspiration were constructed by the researcher.

The study revealed that the sources of inspiration ranked as follows: visual, then intellectual visual, then technical, then intellectual. Also, the styles of inspiration are ranked as follows: Simulation, then abstract, then self-view, then symbolic .Finally, the paper recommend among other things, review of art design courses so it follow diversity, and complementarity of sources and styles of inspiration.

Key words: Art design, Sources of Inspiration, style of inspiration, Master thesis

مقدمة

التصميم عملية تنظيم وإبداع حافلة بالتجريب والابتكار، وتعتمد على مؤثرات ومصادر بصرية وفكرية ووجدانية منتقاة ومتنوعة، وغالبًا ما تأتي من خلال تأمل جوانب الحياة، والتي تختلف في مصدرها وكيفيتها باختلاف الفرد وتفكيره وأسلوبه ومهاراته. "فالمصمم يتميز بحساسيته الشديدة عن الآخرين بإدراكه العميق للأشكال ومعانيها، بناء على قدراته الإدراكية والفسيولوجية والبيولوجية، وثقافته، وعلى كيفية رؤيته للمصدر والتنوع فيه" (القصاص، 2008: 42). فكل ما ينتجه المصمم من أعمال يعد انعكاس لخبراته البصرية والفكرية والاجتماعية والثقافية والتكنولوجية، فالمصممون يتمايزون في طرح مشاريعهم الفنية حسب خلفيتهم في ذلك، وحسب تفاعلهم مع محيطهم، ومستوى إحساسهم بمكامن الجمال والإلهام فيه، وتبقى الرؤية الخاصة للفنان فيما يقدم ويستلهم هي المعيار في صفاء منابع إلهامه وجودتها.

لذلك يحتاج المصمم إلى البحث عن مصادر يستلهم منها أفكاره، لتمهد له الطريق نحو التميز والإبداع، وتحقق الفردية والأصالة في أعماله، والمصمم المبدع هو الذي يمتلك مهارة القدرة على اكتشاف المصادر المتميزة الجديدة ليبدأ من خلالها المرحلة الأولى من التخطيط الذهني لأفكاره بالأسلوب الفني الذي يخدم عمله.

ومصادر الاستلهام مهمة للمصمم وللعمل الفني المنتج، وهو ما يؤكد عليه سهيل (2016: 32) بقوله: "يعتبر موضوع الاستلهام في التصميم من أهم الموضوعات التي يجب الاهتمام بها ودراستها علميًا وفنيًا لأسباب عديدة؛ منها أنها إحدى المحركات الأساسية لعمليات التصميم، ويتوقف عليها الملامح الأساسية للمنتج وطبيعته التشكيلية والوظيفية".

وقد تعددت الدراسات السابقة التي استلهمت أحد المصادر البصرية أو الفكرية أو الوجدانية في مجالات الفن المختلفة؛ منها دراسة عبد الفتاح (2004) وهدفت إلى توضيح دور الطبيعة كمصدر لاستلهام أفكار جديدة تساعد المصمم على الابتكار، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى أن الطبيعة مصدر استلهام تمد المصمم بأشكال وألوان وبناءات ونظم تؤثر على قدرة المصمم على الابتكار. ودراسة عبد الواحد والطاهر وسلامة (2011) وهدفت للتعرف على أسس بناء الشكل وغرابته في أعمال سلفادور دالي واستلهامها لابتكار تصميمات حلي معاصرة، ونتجت بأن غرابة الشكل في أعمال سلفادور دالي تعد مصدرًا لإلهام المصمم. ودراسة البسيوني (2013) وهدفت لدراسة القيم الجمالية في نواتج الطبيعة البركانية، لإثراء المشغولة النسجية، وتوصلت لتصميم وتنفيذ معلقات نسجية مستلهمة منها. ودراسة فران (2014) وهدفت لاستلهام الرموز التراثية بمنطقة الحجاز لابتكار وتصميم مشغولات تذكارية تثري الجانب السياحي في المملكة، واتبعت المنهج التحليلي، ونتجت بأن المفردات والرموز الفنية والدينية في الحجاز من المصادر الهامة لتصميم التذكارات السياحية. ودراسة أدهم وإبراهيم (2015) وهدفت لإنتاج تصميمات عصرية مبتكرة من الزخارف الأفريقية تتوافق مع ذوق المرأة السودانية، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي للزخارف محل الدراسة، ونتجت بأن زخارف الفنون الأفريقية تعد مصدرًا غنيًا لتطوير أعمال التصميمات الطباعية اليدوية للثوب السوداني. ودراسة العدوي (2015) وهدفت للاستفادة من أسلوب فن الأوريجامي-كفن ثلاثي الأبعاد- له قيم جمالية وقيم ظلية لعمل تصميمات مستلهمة من الفن المصري القديم، وتوصلت لتصميم وتنفيذ معلقات نسجية مبتكرة بطريقة الباتيك، وبأسلوب الطيات في فن الأوريجامي. ودراسة أحمد (2017) وهدفت إلى استكشاف معطيات الطبيعة وقيمها الجمالية في التصميم وإثراء خبرة المصمم، وكانت عينة الدراسة مجموعة من اللوحات الفنية تعبر عن الطبيعة، تمت دراسة بنائيتها، والتكامل بين الضوء والظل، والتناغم اللوني بين عناصرها، ونتجت بثراء الطبيعة كمصدر قوي للمصمم ليستلهم منها أفكاره. ودراسة الصياد والنطار والسماديسي (2018) وهدفت لدراسة القيم الجمالية لأعمال الفنان كاندنسكي التجريدية ومصادره الإبداعية، لاستلهامها في ابتكار تصميمات نسجية بأسلوب الجوبلان، وبتحليل عينة الدراسة توصلت لتصميمات نسجية عُرضت على المحكمين لاختيار التصميمات التي تحقق أهداف الدراسة، ونتجت بأن الفن التجريدي يعد مصدرًا هامًا للتصميم، وخاصة تصميم المعلقات النسجية. ودراسة الخليوي (2019) وهدفت إلى استلهام الرموز السعودية لتصميم قطع الأثاث ومكملاته لتظفي الهوية السعودية عليها، ونتجت بأن الاستلهام من الرموز السعودية وما تحويه من جماليات وقيم تساهم في إثراء العملية الابتكارية، وتساهم في توسيع مدارك وخيال المصمم.

ويلاحظ أن جميع الدراسات السابقة استعانت بمصدر للاستلهام، ومع تنوع واختلاف المصادر بها إلا أنها أجمعت على أن تلك المصادر أسهمت في مد المصمم بعناصر ونظم بناء متنوعة ساعدت في إخراج عمله الفني بشكل مبتكر ومعاصر، مع اختلاف الأساليب الفنية في تناول مصدر الاستلهام.

وقد تعددت أطروحات ومشكلات البحث التي تقدم بها الباحثون في مجال التصميم بأقسام التربية الفنية بالمملكة العربية السعودية، القائمة على عملية الاستلهام الفني، وتنوعت فيها مصادر الاستلهام وأساليبه وبالتالي تنوعت المخرجات بها، لذلك جاءت هذه الدراسة للوقوف على مصادر الاستلهام وأساليبه في رسائل الماجستير في مجال التصميم، لمعرفة المصادر التي استلهم منها الباحثون تصاميمهم الفنية وأساليبهم المتنوعة في ذلك، للوقوف على أنواعها وما تم فيها، ووضعها تحت الدراسة والتحليل، وتقديم المقترحات المستقبلية التي تساعد على التطوير في مجال الاستلهام في التصميم.

مشكلة الدراسة

من خلال إطلاع الباحثة على محتوى التصميمات الفنية في مجال التصميم في الرسائل العلمية -محل الدراسة- لاحظت تكرار مصادر الاستلهام بها، وقلة خوض الباحثين لمصادر معينة، كما أنها لم تقع -على حد علمها- على دراسة اهتمت بالبحث حول مصادر الاستلهام وأساليبه في مجال التصميم بأقسام التربية الفنية، لذا جاءت هذه الدراسة لسد الفجوة العلمية في موضوع حيوي ومهم وهو موضوع مصادر الاستلهام في التصميم التي تمثل المحرك الأساس لعملية التصميم، ويتوقف عليها طبيعة المنتج التصميمي، في محاولة بحثية لرصد وكشف مصادر الاستلهام في التصميمات الفنية -عينة الدراسة- والأساليب الفنية الشائعة بها، لمعرفة أكثر المصادر استخداما وتسليط الضوء على المصادر الأخرى التي لم تأخذ حقها من البحث والاستلهام، للفت النظر إليها باعتبارها مصادر بصرية وفكرية جديدة، يمكن تناولها بأساليب فنية متنوعة تواكب الفكر العلمي المعاصر، وتساعد المصمم على توظيف قدراته الإبداعية واستثمار خبرته البصرية والفكرية لابتكار أفكار تصميمية تتسم بالجدة والأصالة.

أسئلة الدراسة:

1. ما مصادر الاستلهام في التصميمات الفنية المتضمنة في الرسائل العلمية المجازة في مجال التصميم بأقسام التربية الفنية بجامعات المملكة العربية السعودية؟
2. ما أساليب الاستلهام في التصميمات الفنية المتضمنة في الرسائل العلمية المجازة في مجال التصميم بأقسام التربية الفنية بجامعات المملكة العربية السعودية؟

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى تحديد مصادر الاستلهام في التصميمات الفنية في الرسائل العلمية المجازة في مجال التصميم بأقسام التربية الفنية، وتحديد أساليب الاستلهام المستخدمة في إنتاج تلك التصميمات. وذلك من خلال تحليل محتوى التصميمات الفنية المتضمنة في الرسائل العلمية المجازة في مجال التصميم بأقسام التربية الفنية بجامعات المملكة العربية السعودية.

أهمية الدراسة:

- تُفيد الدراسة الحالية في إعطاء تصور واضح حول مصادر وأساليب الاستلهام في التصميمات الفنية المتضمنة في الرسائل العلمية المجازة في مجال التصميم بأقسام التربية الفنية بجامعات المملكة العربية السعودية، مما يلفت الانتباه إلى أهمية التنويع في تلك المصادر وأساليبها وسد النقص فيها.
- مساعدة المشرفين على الرسائل العلمية، وأعضاء هيئة التدريس بأقسام التربية الفنية في الجامعات السعودية، في عملية توجيه طلاب الدراسات العليا في برنامج الماجستير نحو اختيار مصادر استلهام متنوعة لم يتم تناولها بعد، في ضوء النتائج التي ستتوصل إليها الدراسة.
- يمكن أن تُساعد نتائج هذه الدراسة المسؤولين القائمين على برامج الدراسات العليا بأقسام التربية الفنية في الجامعات السعودية -والتي تحول بعضها منها إلى أقسام خالصة في الفنون البصرية-، في عملية تطوير مقررات التصميم، بحيث يتم إثراؤها وتحسينها بالاعتماد على نتائج الدراسة الحالية.
- يمكن لهذه الدراسة أن تُساهم في تحليل النتاج الفكري التصميمي لطلاب الدراسات العليا بأقسام التربية الفنية، بما يُعدّ إضافة للأدب التربوي المتعلق بالدراسات العليا في مجال التصميم بالمملكة العربية السعودية.
- إثراء الأدب النظري الخاص بموضوع مصادر الاستلهام وأساليبه في مجال التصميم خاصة، ومجالات الفنون البصرية الأخرى عامة.

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: أجريت الدراسة على ثلاث جامعات بالمملكة العربية السعودية، وهي: جامعة أم القرى بمكة المكرمة، جامعة الملك سعود بالرياض، جامعة الملك عبد العزيز بجدة، وتم اختيارها كونها الجامعات التي تمنح درجة الماجستير في التربية الفنية بالمملكة خلال الفترة الزمنية لعينة الدراسة.

الحدود الزمنية: تناولت الدراسة الرسائل الجامعية بأقسام التربية الفنية -عينة الدراسة- في الجامعات السعودية، خلال الفترة الزمنية من عام 1994 إلى 2017 فقط.

مصطلحات الدراسة

الاستلهام (inspiration): جاء في لسان العرب: "وألهمه الله خيرًا: لقنه إياه. واستلهمه إياه: سأله أن يلهمه

إياه. والإلهام: ما يلقى في الروع. وفي الحديث: أسألك رحمة من عندك تلهمني بها رشدي، الإلهام أن يُلقي الله في النفس أمرًا يبعثه على الفعل أو الترك" (ابن منظور، د.ت).

وكلمة استلهام ترد بصفة حصرية في اشتقاقات معاني كلمة "لهم"، والإلهام من الأمور المتعلقة بالإنسان والفكر الإنساني على العموم، غير أنها لندرتها تطلب، فيؤتى بالألف والسين والتاء الدالين على الطلب في اللغة، ويصدر بها الفعل "لهم" ليطلب الإنسان الإلهام" (صالح، 2008: 312).

والاستلهام إجرائيا: عملية عقلية فنية يقوم بها المصمم استجابة لمصدر بصري أو فكري أو وجداني أو تقني يتميز بقيم وعلاقات جمالية وفكرية، تثير خيال المصمم وفكره مع ما يحمله من خبرات متنوعة، لإبداع صياغات جمالية ووظيفية برؤيته الذاتية الفنية، وبما يتوافق مع متطلبات العصر وحاجة المجتمع.

رسالة الماجستير (Master thesis) إجرائيا: بحث علمي يعده طالب الدراسات العليا للحصول على درجة الماجستير في التربية الفنية مجاله التصميم ويحتوي على تجربة عملية (جانب تطبيقي)، كمتطلب تكميلي للبرنامج، تحت إشراف أكاديمي متخصص، يعكس بوضوح قدرة الباحث على استخدام وتوظيف مناهج وأساليب البحث المناسبة لموضوعه، وتنظيم المعلومات بشكل منطقي.

التصميم (Design): "نشاط ذهني يعمل على تحليل لكل عوامل نجاح العمل الفني واختبار أفضل العناصر وأفضل الأساليب التي تحقق هذا العمل" (سهيل، 2016: 68). والتصميم كما يرى أحمد (1985: 243) عملية ذات شقين، الشق الأول إعمال العقل والخبرات من المؤثرات أو الحاجات التي يستجيب لها الإنسان لإيجاد تصور ذهني للعمل المراد إنتاجه، متأثرا في ذلك بمصدر خارجي، أما الشق الثاني فيشتمل على الاشكال المادية الناتجة عن الشق الأول وعن توظيف العناصر والاسس الفنية المتبعة لمقابلة الحاجات الإنسانية. وهو ما يتفق مع التعريف الإجرائي للتصميم في هذه الدراسة.

الادب النظري:

الاستلهام في مجال التصميم:

التصميم هو أد فوع الفن الذي يساهم في بناء وصياغة العمل الفني، ويستند على الفكر والنظريات لبناء الفكر التصميمي، ويعتمد في صياغة هذه الأفكار والنظريات على التطبيق، وذلك لبلورتها من خلال خامات تشكل الجانب المادي والمرئي من عملية التصميم (الخولي وسلامة، 2007).

وتعتمد عملية التصميم على ثقافة الفنان ومهاراته وقدراته التخيلية. "التي تعد من أهم صفات العملية الإبداعية، ويقصد به صياغة العلاقات التشكيلية بإحكام واع يخدم بناء العمل الفني" (البسيوني، 2000: 53).

ويمر التصميم بمراحل متعددة ذكرها كلًا من الخولي وسلامة (2007) فيما يلي:

- مرحلة التفكير: الفكر هو الموجه والدافع الأول لعملية التصميم، وفيه يجيب المصمم على تساؤلاته (لماذا أصمم؟ ماذا أصمم؟ كيف أصمم؟ ما الخامات التي سوف استخدمها؟).
- مرحلة الرؤية: هي المؤشر على بدء المصمم في ملاحظة العناصر التي ستستخدم في التصميم وتكوين المفردات وبناء الصيغ اللازمة لعملية التصميم.
- مرحلة الإدراك: يتم فيها استشعار العلاقات بين المفردات والصيغ وهي نتيجة لعمليات الربط بين العناصر والمفردات والصيغ.
- مرحلة الصياغة: هي مرحلة الموائمة بين المفردات والعناصر وفقًا لما بينها من علاقات تشكيلية جمالية وتطويع تلك المفردات وفقا للنتائج والمعطيات.
- مرحلة الإبداع: تأتي نتيجة لاختيار أحد الحلول المتعددة وهو ما يتطلب العودة إلى مرحلة التفكير مرة أخرى لاختيار أحد الحلول.

ومن ذلك نلاحظ أن عملية التصميم تبدأ وتنتهي بالتفكير مرورًا برؤية الفنان للمثيرات وإدراكه للعلاقات وهما مرحلة الاستلهام، ويتم التفاعل بينهما باستخدام أساليب متنوعة وصولًا لمرحلة الصياغة.

ويقصد بمرحلة بالاستلهام: "العمليات العقلية التي تحدث للمصمم على نحو مفاجئ، تنتظم من خلالها مجموعة من العناصر المشتتة والمستوحاة، في سياق جديد له معناه" (رأفت، 2009: 9). وتعني أن مصدرًا خارجيًا ألهم الفنان لتصميم مستوحى منه.

ويرى صالح (2008: 314) "أن الاستلهام هو وجود تجربة شعورية حاضرة يمر بها الفنان وتلتقي بآثار تجربة مستقرة في الذاكرة وتتبادل التجربتان التأثر والتأثير، مما يجعل المبدع في مرحلة بحث استبصاري واستكشافي بما لديه من

من تجربة حديثة وتجربة سابقة".

ووصف حسن (2014: 19) عملية الاستلهام بقوله: أن المصمم أثناء التفكير في المشكلة ومحاولة التوصل إلى الفكرة المبتكرة، تحدث المفاجأة بتأثير الشـــيء الملهِم (المنبه)، حيث يحرك المنبه عملية الإبداع، وفجأة يتمكن المصـمم من الوصـول إلى الفكرة – ولكنهـا تكون كطيف في العقـل تحتـاج إلى الإخراج- ويطلق المصـــمم اللفظ المعهود في هذه اللحظة وهو "وجدتها" أو "هذه هي". وينتج الاسـتلهام من قدرتين هامتين في الإنسان هما: 1-القدرة على التخيل (الرغبة-الفرصة). 2- القدرة على وضـع التخيل موضـع التنفيذ (الابتكار) (محمد، 2014).

فالاستلهام إذن هو عملية حسية فكرية تأتي استجابة لمثير خارجي يتأثر المصمم بصوره ومضمونه لما به من قيم جمالية وفكرية، وتكون بمثابة الشرارة التي تنير عقل المصـمم وتثيره نحو الإبداع، بالتأمل والتفكير في المصـدر وإدراك العلاقات المتنوعة به، مع ما يملكه من خبرات، ومن ثم صـياغة المصـدر صـياغة جمالية نفعية بأكثر من رؤية في التصـميم وفقًا لمتطلبات العصر، وحاجة المجتمع.

والمصـمم الجيد هو الذي يملك القدرة على حسـاسـية الاسـتلهام من مصـادر عديدة وبأسـاليب متعددة، فكل ما يحيط بالمصـمم من مؤثرات بصرية مباشرة، أو مؤثرات تدعوه للتفكير والتأمل والتحليل تمثل له الإلهام التصـــميمي، نتيجة لخبرة بصرية أو فكرية مسبقة (سـهيل، 2016: 32). يقوم المصـــمم بتناولها بأســـلوبه الخاص، من خلال قدرته على الاسـتخلاص وتحوير العناصـر والنظم وإعادة الصـياغة بهدف إنتاج عمل فني جديد مختلف عن الأصـــل، ومن خلال هذا التفاعل بين المصمموكل ما يحيط به من مؤثرات يتبلور أسلوبه التصميمي الخاص (حسان، 2014: 10).

ويمر المصمم بمراحل في عملية الاستلهام، وهي:

1. تحديد مصـدر الاسـتلهام: يتم اختيار أحد المصـادر الثرية بالعناصر التشكيلية، لتحريك انفعالات وخيال المصمم في اتجاهات تصميمية عديدة (حسان، 2014).
2. عمل دراسة تحليلية لمصدر الاستلهام: "بهدف معرفة نظم صـــياغتها المرئية وتحليلها إلى أجزاء من حيث البناء التشـــكيلي وأســـلوب التشـــكيل، مما يثري مخيلة المصـــمم بأســـاليب بنائية وتشـــكيلية لا نهائية تعكس وجودها في الموضوع التصـميمي الذي يتناسـب مع طبيعتها" (سـهيل، 2016: 44).
3. تحديد أســـلوب الاســـتلهام: هناك أســـاليب متنوعة للاستلهام ويتوقف تحديد أسلوب الاستلهام على الغرض منه.
4. تحقيق التآلف والانسجام بين مصدر الاستلهام وعناصر التصميم الأخرى، بحيث تظهر الوحدة والترابط المطلوب في العمل الفني. (حسان، 2014)
5. تحديد وســـيلة التنفيذ المناســـبة ومراعى "المؤامة بين أيديولوجية الفنان أو العصر الذي يعيش فيه وطريقة التنفيذ (التقنيات المستخدمة)، للوصول إلى صياغات لها دلالاتها التعبيريـة التي تحقق الوظيفـة الجمـاليـة" (عبـد الكريم، 2013: 22).

مصادر الاستلهام في مجال التصميم

تتباين مصـــادر الاســـتلهام للمصـــممين في أعمالهم وتتنوع ضمن المجال الواحد، ومن زمن إلى آخر، ومن مجتمع وثقافة إلى أخرى. فمنهم من يســـتلهم أعمـاله من البيئة المحيطة بطبيعتها وتراثها وفنونها، ومنهم من يســـتلهم أعماله من القضـــايا الإنســـانية والاجتماعية، والمعتقدات الدينية والفكرية والاتجاهات السياسية، كما أثرت الثورة الصناعية على فكر المصمم ومصادر استلهامه، ويمكن تعداد مصادر الاستلهام في مجال الفن عامة؛ ومجال التصميم خاصة فيما يلي:

1. البيئة الطبيعية

البيئـة هي الأرض بمكوناتهـا غير الحيـة الممثلـة في مظاهر سطح الأرض من جبال وهضـاب وسـهول ووديان وصـخور ومعادن وتربة وموارد مياه، ومكونات حية ممثلة في النباتات والحيوانات على اليابسة أو الماء، وما يحيط بالأرض من غلاف غازي يضم العناصر الأساسية لوجود الحياة على سطح الأرض (غنيمي، 1990).

وتعد البيئة الطبيعية مصـــدر رئيس للرؤية الجمالية وإثراء الإنتاج الفني والفكري منذ الأزل، لما بها من نظم وقيم جمالية في الكائنات الحية مثل الإنســـان بهيئته وأشـــكال أعضائه

المبدعة، والحيوانات بأنواعها وأوضاعها، والأسماك بأشكالها وألوانها، والطيور وحركاتها، والحشرات بدقة تفاصيلها، والأشجار والزهور بأنواعها وألوانها، والجبال والبحار والأنهار، وقطرات وفقاعات الماء، والأمواج، والجليد والسحاب، وغيرها. استلهم منها الفنان أشكالًا وعناصر متعددة بأساليب واتجاهات تشكيلية وفنية متنوعة.

وقد فطن الإنسان منذ بدء الخليقة أن عليه التدبر بآيات الله في الكون لفهم الطبيعة ومحاكاتها كقوة فاعلة مبدعة، فدراسة النماذج التي تتضمن الأحداث والأشكال التي تحدث بانتظام في الطبيعة هي المدخل إلى توجهات التصميم (عبده، 2014: 41).

شكل (1) الاستلهام من الطبيعة في التصميم عن:
(النويصر، 2011: 96)

فالبيئة الطبيعية تعطي المادة الخام لحوافز الإلهام، وبها ثروة غنية لا تنضب مما يمكن أن توحي به، ولكن العمل المبدع على المصمم نفسه (حسن، 2014: 138). وهو ما يؤكد عليه سهيل (2016: 38، 41) بقوله: "أن الطبيعة تعطينا مفردات وعناصر ظاهرية مباشرة، توجه أفكار المصمم وتأملاته لاستلهامها في أفكار التصميم، لما بها من قيم متعددة كالألوان والملامس والأشكال والرموز والتعبير الرمزي للأحداث.

وبدأ الإنسان يستلهم من الطبيعة بأسلوب بصري ثم تطور إلى مستوى القوانين الحاكمة للشكل والمضمون بحثًا عن الجوهر؛ لإدراك وتحليل الشكل للكشف عن قانونه البنائي ونظمه الداخلية والخارجية وصولًا للحلول التصميمية المناسبة (الجدلوي، 2017).

2. التراث الإنساني

يعرف التراث بأنه مجموع الثروات الطبيعية والمشيدة، ونتاج الفكر الإنساني الذي ترِكه الأجداد، ويعبّر عن ثقافة المجتمع وقيمه وهويته في فترات تاريخية متباينة، والتي تؤكد أصالته وعراقته بين أقرانه من الشعوب الأخرى، ويتصف بفعل التأثير وقابلية الاستمرار والتجدد.

وقد قسمت الخطة الشاملة للثقافة العربية التراث إلى ثلاثة أقسام:

1. التراث المادي، ويشمل:

أ- تراث ثابت، مثل بقايا المدن والقرى التاريخية، والمباني التقليدية وزخارفها، والنقوش على الصخور، والتحصينات العسكرية، ونحوها.

ب- تراث منقول، وهو على أنواع:

- القطع الأثرية التراثية مثل المسكوكات والأدوات الفخارية والخزفية والزجاجية والمنسوجات والأسلحة وأدوات الزينة، والأزياء التقليدية.
- المنتجات الحرفية والصناعية المتوارثة التي أُنتجت بالطرق التقليدية.

2. التراث الفكري: قوامه ما قدمه السابقون من علوم دينية، وطبيعية، وفنون أدبية مثل الشعر والأهازيج والرقصات الشعبية، والحكايات والأمثال الشعبية واللهجات المحلية.

3. التراث الاجتماعي: قوامه قواعد السلوك والعادات والتقاليد ونحوها (عبد الله، 2000).

ويعتبر التراث الإنساني بما فيه من صناعات متنوعة، وآثار ومباني تراثية بأساليب متعددة، وعناصر معمارية وزخرفية مختلفة، ورموز متنوعة، وتكوينات لونية غنية، وموضوعات فكرية ملهمة، وما يحمله من قيم متعددة؛ مصدرًا مهمًا وأصيلًا للإلهام والإبداع في مجال الفنون عامة؛ ومجال التصميم خاصة، وتعد بمثابة اللغة الفنية التي تدعم فكر المصمم، وأسلوبه، وطريقة تنفيذه، بما يتناسب مع مجتمعه وعصره، تأكيدًا للهوية.

فالتراث مصدر يلجأ له المبدعون لإثراء العمل الفني وتحميله معاني ورموز تعمق من الدلالة وتفتح آفاقا رحبة للتواصل والمزج بين الماضي والحاضر، ويمثل حاجة للمبدع يسعى لتحقيقها بمنظور جديد (قطب، 1999: 5). ويؤكد ذلك سهيل (2016: 40) بقوله: الموروث الحضاري بكل ما فيه مصدرًا من مصادر الإلهام في التصميم، ليس بالتقليد ولكن بفهم الأسلوب والطابع الفني الملائم للوظيفة، ودراسة تلك الأعمال من خلال أكثر من رؤية للشكل، تساعد المصمم في إمداد مجتمعه بمنتجات ذات قيم جمالية ووظيفية تتناسب مع مقاييس عصره.

شكل (2) الاستلهام من التراث في التصميم عن: (القرني، 2020)

شكل (3) الاستلهام من التراث في التصميم عن: (شراحيلي، 2020)

3. الاتجاهات الفنية التشكيلية

الفنون التشكيلية باتجاهاتها ومدارسها المتنوعة لها خصائص فنية وقيم جمالية، أسهمت في كونها أحد المصادر الغنية التي توجه لها المصمم ليستلهم منها أفكاره وإبداعاته التصميمية، بما يتناسب مع التصميم الوظيفي والعصر (سهيل، 2015: 22)

وقد تعددت الرؤى في الاستلهام من اتجاهات المدارس الفنية وأعمال فنانيها، فعمد بعض المصممين لدراسة البناء التكويني والسمات الجمالية للوحة التشكيلية، وتحليل مفرداتها، ومن ثم إعادة صياغة المفردات وتوظيفها في عمل فني جديد من خلال ما تكون لديه من مخزون فكري وخبرة ومهارة بقيمها التشكيلية والجمالية، كما عمد بعض المصممين للتفكير في الفلسفة الفكرية التي تكمن خلف جماليات اللوحة التشكيلية، واستلهم منها عمله الفني وصاغه بفكر جديد.

شكل (4) الاستلهام من الاتجاهات الفنية التشكيلية عن: (الرميح، 2014: 96)

4. المثيرات الفكرية والمعتقدات الدينية

تمثل المثيرات الفكرية والمعتقدات الدينية دافع للتعبير والاستلهام بأشكال متعددة حسب شخصية وثقافة المصمم واتجاهه الفني والفكري في التصميم، فقد تعكس الموسيقى بأساليبها الإيقاعية المختلفة أساليب تشكيل فنية تتوظف في التصميم (كتوزيعات الألوان، أو الخطوط أو الأحجام)، وقد تعطي الأشعار شعورًا بالدراما أو الحزن أو الفرح، كما توحي مضمون القصص بأحاسيس وأفكار معينة يتم توظيفها في التصميم بجميع أبعاده الجمالية والوظيفية (سهيل، 2016: 43-44). كما تعد الأحداث والظروف الاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية، والتكنولوجية، والفنية، من أهم المثيرات الفكرية لإثراء استلهام المصمم ومده بالأفكار العديدة التي تتلاءم مع التصميم واحتياجات المجتمع. ومن خلال تحليل المثيرات الفكرية والمعتقدات يمكن أن تساهم في تقديم أفكار ومواضيع للتصميم تتميز بالثراء الشكلي والتعبيري (سهيل، 2015) ، فالأحداث الاجتماعية مثلا لها صفة تعبيرية تمد المصمم بموضوعات ذات طبيعة إنسانية عامة.

شكل (5) الاستلهام من المثيرات الفكرية التكنولوجية، عن: (النويصر، 2011: 117-124).

أساليب الاستلهام في مجال التصميم

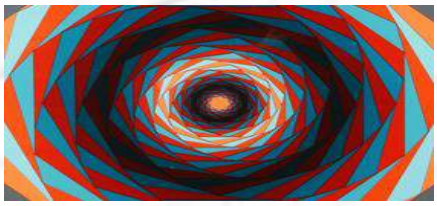
يتحدد أسلوب الاستلهام بناء على الهدف من التصميم، فقد يكون الهدف تحقيق استمرارية مصادر الاستلهام بما يتلاءم مع متطلبات العصر، فيختار المصمم أسلوب الاستلهام المباشر، أو يهدف لمزج المصدر بشخصية المصمم ليبتكر تصميم يعبر عن المصدر برؤية خاصة، أو يهدف لتعبير خالص للمصمم يتأثر فيه بمصدر الاستلهام. وبالرجوع للأدب النظري في ذلك والدراسات السابقة، إضافة إلى تحليل محتوى التصميمات الفنية لعينة الدراسة، نعرض لأساليب الاستلهام الشائعة في التصميم فيما يلي:

1. أسلوب المحاكاة أو النقل: "يتوقف مفهوم المحاكاة على فهم المبدع لعالمه وتصوره لعناصر إبداعه وللتناسق المطلوب بين هذه العناصر" (البسيوني، 2000: 79). وقد تكون المحاكاة كلية (مباشرة)، بمعنى التعبير صراحة عن الشكل الملهم، ويمثل اكتشافه للمصدر أساس الاستلهام الذي يتحول بعد ذلك في التصميم إلى وظيفة جديدة (سهيل، 2016). وقد تكون المحاكاة جزئية (غير مباشرة)، بحيث تماثل فيه مفردات المنتج التصميمي نظيرتها في النموذج الطبيعي المراد محاكاته دون التعمق في علاقاتها الداخلية والبنائية، ويكتفى بتقديم الصفات المميزة فيه (محمد، 2014).

شكل (6) أسلوب المحاكاة في التصميم، عن: (pngegg, n.d.)

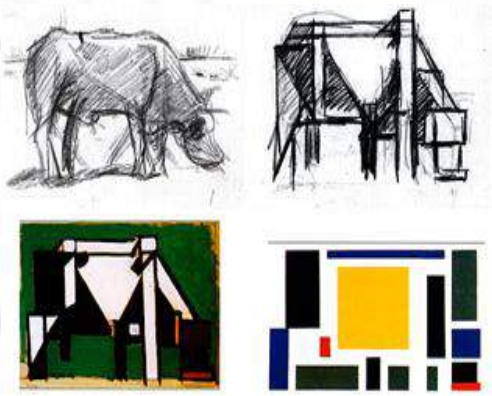
2. الأسلوب التجريدي: يقوم فيه المصمم بتجريد عناصره المستلهمة من حلتها العضوية والحيوية، ثم استخلاص جوهرها من خلال الاختزال ثم عرضها بشكل جديد داخل التصميم. "وتتخذ فيه مفردات التصميم شكلًا مقاربًا لمفردات النموذج الطبيعي دون أن تماثلها، من خلال عمليات توالد الأشكال بالاتجاه نحو التبسيط أو إعادة تركيبها بما يلائم الفكرة التصميمية، وهو أكثر عمقا من المحاكاة غير المباشرة" (محمد، 2014). ويتم ذلك من خلال تحليل مصدر الاستلهام من حيث الخطوط، الألوان، المساحات، الأشكال، وغيرها. وخلال عملية التحليل يستحوذ جزء أو أكثر على خيال وفكر المصمم فيقوم بإعادة صياغته وتوظيفه بأكثر من رؤية فنيه في أعماله.

شكل (6) أسلوب التجريد في التصميم، عن: (pngegg, n.d.)

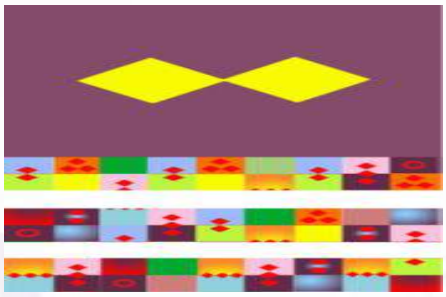


شكل (7) التجريد الهندسي في التصميم، عن:
(HisoUR, n.d.)

3. الأسلوب الرمزي: هي الأشكال التي يوحى تكوينها بمضامين فكرية، أودعت في تكوينات لتصبح تجسيدًا وتعبيرًا ماديًا لهذه المضامين المعنوية (محمد، 2014). ويتم التوصل إلى الشكل النهائي للتصميم عن طريق الاستلهام بصريًا من عناصر بصرية وترميزها إلى خطوط وأشكال بسيطة لها فكرة وفلسفة تصميمية، مع وجود اختلاف تام بين مفردات كل منهما، أو أن تستلهم من مصادر فكرية. وتنبع قوة التصميمات الرمزية من أشكالها التعبيرية التي تدفع بذهن المتلقي لمعرفة مضمونها.



شكل (8) الأسلوب الرمزي في التصميم، عن: (Bader, n.d.)



شكل (9) الأسلوب الرمزي في التصميم، عن:
(عبد السلام، 2011: 41)

4. الرؤية الذاتية للمصمم: حيث تكون الأفكار جديدة وخالصة وهنا ينلوج تفكير المصمم تحت مظلة التفكير الإبداعي، ويعتمد من خلاله المصمم على الدراسة الفنية للمصدر محل الاستلهام، ومن ثم يبدأ في ابتكار تصميمات مشبعة برؤيته الذاتية التي تعكس فكر وحساسية ما أثير بداخله من انفعالات تجاه مصدر الاستلهام.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وفق أسلوب تحليل المحتوى، وهو: "طريقة بحث وصفية تستخدم لوصف المحتوى الظاهر للوثائق المكتوبة، وتحليل المعلومات التي تتضمنها محتوى الوثيقة ووصفها وصفًا كميًا وموضوعيًا وبطريقة منهجية منظمة" (إبراهيم وأبو زيد، 2012: 215).

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع رسائل الماجستير المجازة في مجال التصميم بأقسام التربية الفنية بالجامعات السعودية التي تناولت في محتواها تصميمات فنية؛ وتكونت العينة من (35) رسالة ماجستير تم اختيارها قصديًا؛ موزعة في ثلاث جامعات سعودية خلال الفترة الزمنية من عام 1994 إلى 2017، وهي كالتالي: جامعة أم القرى (15 رسالة)، جامعة الملك سعود (15 رسالة)، جامعة الملك عبد العزيز بجدة (5 رسائل).

قائمة تحليل الرسائل الجامعية

تم الرجوع إلى الأدب النظري المتعلق بمصادر الاستلهام وأساليبه في التصميمات الفنية؛ كما تم الاستعانة بالدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، لغايات إعداد قائمة

تحليل الرسائل الجامعية، كأداة لتحليل محتوى التصميمات الفنية المتضمنة في تلك الرسائل؛ للكشف عن مصادر وأساليب الاستلهام بها؛ وفي ضوء ذلك تم إعداد قائمة تحليل محتوى الرسائل الجامعية، وشملت (91) عبارة، موزعة في محورين: المحور الأول يتعلق بقياس مصادر الاستلهام في التصميمات الفنية، ويضم (86) عبارة موزعة في (4) مجالات: المصادر البصرية، المصادر الفكرية، المصادر البصرية الفكرية، المصادر التقنية، وبعض الأبعاد الفرعية. أما المحور الثاني: فيقيس أربعة أساليب لاستلهام مصادر التصميمات الفنية، ويشتمل على (5) عبارات.

صدق قائمة تحليل الرسائل الجامعية

تم عرض قائمة التحليل بصورتها الأولية، على (7) محكمين من المتخصصين في الجامعات السعودية والمصرية، وفي ضوء ملاحظات المحكمين واقتراحاتهم؛ تم إجراء التعديلات المناسبة؛ من حيث الحذف والإضافة والتعديل، وأصبحت القائمة مكونة من (83) عبارة موزعة في المحورين: المحور الأول يتعلق بقياس مصادر استلهام التصميمات الفنية، ويضم (78) عبارة موزعة في (4) مجالات: المصادر البصرية، المصادر الفكرية، المصادر البصرية الفكرية، المصادر التقنية، وبعض الأبعاد الفرعية. والمحور الثاني: الذي يقيس أربعة أساليب للاستلهام في التصميمات الفنية، ويشتمل على (5) عبارات.

ثبات تحليل الرسائل الجامعية

تم استخدام معادلة هولستي (Holsti) لحساب معامل الثبات؛ من خلال الاستعانة بمحللين اثنين من المختصين في التصميم الفني؛ لتحليل (10) رسائل جامعية في مجال التصميم من خارج عينة الدراسة، ومن ثم حساب معامل الاتفاق بين المحللين، وبلغت قيم معامل الاتفاق بين المحللين (معامل الثبات) لقائمة التحليل ككل (89.2%)، وبلغت قيمة معامل الثبات (الاتفاق) للمحور الأول (مصادر الاستلهام في التصميمات الفنية) ككل (89.7%)، في حين بلغ معامل الثبات (الاتفاق) للمحور الثاني (أساليب الاستلهام في التصميمات الفنية) ككل (85%). وتُعدّ قيم معاملات الثبات السابقة مقبولة لأغراض الدراسة.

إجراءات تحليل الرسائل الجامعية

تم تحليل الرسائل الجامعية عينة الدراسة، وعددها (35) رسالة ماجستير تحتوي تصميمات فنية، للكشف عن مصادر وأساليب الاستلهام في التصميمات الفنية بها، وذلك وفقًا للخطوات الآتية:

1. الهدف من عملية التحليل: وهو تحديد مصادر الاستلهام وأساليبه في التصميمات الفنية المتضمنة في عينة الدراسة.
2. تحديد فئات التحليل: وهي محاور ومجالات مصادر الاستلهام وأساليبه في التصميمات الفنية المذكورة في قائمة التحليل.
3. تحديد وحدة التحليل: تم الاعتماد على أشكال العناصر والأفكار والمضامين في محتوى التصميمات الفنية الواردة في الرسائل الجامعية كوحدة للتحليل.
4. مراجعة كل تصميم فني في كل رسالة جامعية في عينة الدراسة، وفحصها بطريقة ناقدة ومتأنية، ولعدة مرات بهدف استخلاص مصادر الاستلهام وأساليبه في التصميمات الفنية بها.
5. رصد التكرارات لكل مكون من المكونات الواردة في قائمة التحليل، حسب عدد مرات وورد مصادر الاستلهام في التصميمات الفنية في الرسائل الجامعية.
6. تفريغ نتائج تحليل محتوى كل رسالة من الرسائل الجامعية في قوائم خاصة مُعدة لهذا الغرض، بهدف الوصول إلى الاستنتاجات الخاصة بمصادر وأساليب الاستلهام في التصميمات الفنية محل الدراسة.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لمصادر الاستلهام وأساليبه في التصميمات الفنية محل الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

– السؤال الأول: ما مصادر الاستلهام في التصميمات الفنية المتضمنة في الرسائل العلمية المُجازة في مجال التصميم بأقسام التربية الفنية بجامعات المملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل التصميمات الفنية المتضمنة في عينة الدراسة، وعددها (35) رسالة جامعية، في ضوء المحور الأول من قائمة تحليل المحتوى الذي يقيس مصادر استلهام التصميمات؛ حيث تم حساب التكرارات والنسب المئوية؛ لورود مصادر استلهام التصميمات في تلك الرسائل، ويبين الجدول (1) نتائج ورود مصادر استلهام التصميمات الفنية بشكل عام.

الجدول (1) التكرارات والنسب المئوية لمصادر الاستلهام في التصميمات الفنية المتضمنة في عينة الدراسة

مصادر الاستلهام في التصميمات الفنية	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
المصادر البصرية	54	%75	1
المصادر الفكرية	1	%1.39	4
مصادر بصرية فكرية	15	%20.83	2
المصادر التقنية	2	%2.78	3
مصادر الاستلهام (الكلي)	72	%100	-

تبين النتائج في الجدول (1) أن مجموع تكرارات مصادر استلهام التصميمات الفنية المتضمنة في عينة الدراسة بشكل عام، بلغ (72) تكراراً، حيث كانت المصادر البصرية الأكثر استلهاماً في التصميمات الفنية في تلك الرسائل، بواقع (54) تكراراً، وبنسبة مئوية (75%). يليها المصادر البصرية الفكرية، وحصلت على (15) تكراراً، وبنسبة مئوية (20.83%)، وجاءت المصادر التقنية في الترتيب الثالث، وحصلت على تكرارين فقط، وبنسبة مئوية (2.78%)، أما المصادر الفكرية فجاءت أخيراً، بتكرار واحد فقط، وبنسبة مئوية (1.39%). وفيما يلي عرض لنتائج تحليل المحتوى المتعلقة بكل مصدر من مصادر الاستلهام في التصميمات الفنية المتضمنة في عينة الدراسة:

أولاً: مصادر الاستلهام البصرية في التصميمات الفنية

الجدول (2) التكرارات والنسب المئوية لمصادر الاستلهام البصرية في التصميمات الفنية المتضمنة في عينة الدراسة

م	العبارات	التكرار	النسبة المئوية	م	العبارات	التكرار	النسبة المئوية
	أ. مصدر بصري من الطبيعة:				**ب. مصدر بصري من الفن الإسلامي:**		
1	النباتات (الأشجار، الأزهار، الأعشاب، الحشائش، وغيرها).	1	%1.39	1	عناصر العمارة الإسلامية	0	%0.0
2	بلورات الماء.	1	%1.39	2	فن الزخرفة الإسلامية:		
3	الإنسان.	1	%1.39	أ-2	زخرفة نباتية بشكل عام.	5	%6.94
4	الثدييات.	1	%1.39	ب-2	زخرفة هندسية بشكل عام.	3	%4.17
5	الزواحف.	0	%0.0	ج-2	زخرفة الكائنات الحية.	0	%0.0
6	الطيور.	1	%1.39	د-2	زخرفة المصحف الشريف.	1	%1.39
7	الكائنات البحرية الحية.	1	%1.39	هـ-2	زخارف الأطباق الخزفية.	1	%1.39
8	الحشرات.	0	%0.0	-	مجموع فن الزخرفة الإسلامية	10	13.89 %
9	التركيب البنائي المجهري للأحياء الدقيقة.	0	%0.0	3	فن الخط العربي:		
10	الفضاء (النجوم، الكواكب، الأجرام السماوية وحركاتها).	0	%0.0	أ-3	حروف عربية من خطوط متنوعة.	1	%1.39
11	السحاب.	0	%0.0	ب-3	خط النسخ.	3	%4.17

م	العبارات	التكرار	النسبة المئوية	م	العبارات	التكرار	النسبة المئوية
12	تضاريس اليابسة (جبال، هضاب، صخور، حصى، جليد، وغيرها).	0	%0.0	ج-3	خط الرقعة.	1	%1.39
13	مياه (بحار، مسطحات مائية، أمواج، المد والجزر).	0	%0.0	د-3	الخط الفارسي.	4	%5.56
14	الأنماط الجيولوجية (الثنيات والتشققات الناتجة عن الحركات الأرضية).	0	%0.0	هـ-3	الخط الديواني.	3	%4.17
15	الأنماط المتنوعة لأشكال المواد المنصهرة والمتفجرة من باطن الأرض.	0	%0.0	و-3	خط الثلث.	3	%4.17
16	التركيب البلوري للخامات الطبيعية.	0	%0.0	ز-3	الخط الكوفي.	3	%4.17
17	عناصر طبيعية أخرى غير مذكورة.	0	%0.0	ح-3	الخط الكوفي الهندسي.	1	%1.39
مصدر بصري من الطبيعة ككل		6	%8.33	ط-3	خط الطغراء.	1	%1.39
				-	مجموع فن الخط العربي	20	%27.78
				مصدر بصري من الفن الإسلامي ككل		30	%41.67
ج. مصدر بصري من التراث المادي الحضاري العالمي:				**د. مصدر بصري من التراث المادي الوطني المنقول:**			
1	عناصر العمارة التقليدية اليمنية.	1	%1.39	1	الزي التقليدي ومكملاته بالمملكة العربية السعودية:		
2	زخارف الأزياء التقليدية في الهند.	1	%1.39	أ-1	الملابس التقليدية.	1	%1.39
3	زخارف الأزياء التقليدية في جنوب أفريقيا.	1	%1.39	ب-1	زخارف الملابس التقليدية.	0	%0.0
4	زخارف متنوعة من فن الحضارة المصرية.	1	%1.39	ج-1	زخارف أغطية الرأس والوجه.	0	%0.0
-	مصدر بصري من التراث المادي الحضاري العالمي ككل	4	%5.56	-	مجموع الزي التقليدي ومكملاته بالمملكة العربية السعودية.	1	%1.39
هـ. مصدر بصري من التراث المادي الوطني الثابت:				2	الحرف والصناعات التقليدية المتنوعة، مثل (الحلي، الأسلحة اليدوية، وغيرها)	0	%0.0
1	العناصر المعمارية والزخرفية في العمارة التقليدية بالمملكة:			**و. مصدر بصري من رسوم الأطفال.**		1	%1.39
أ-1	العناصر المعمارية بالمنطقة الغربية.	1	%1.39	**مجموع أبعاد المصادر البصرية**		**54**	**%75.0**
ب-1	العناصر المعمارية بالمنطقة الجنوبية.	2	%2.78				
ج-1	العناصر المعمارية بالمنطقة الوسطى.	2	%2.78				
د-1	العناصر المعمارية بالمنطقة الشمالية.	1	%1.39				
هـ-1	العناصر المعمارية بالمنطقة الشرقية.	0	%0.0				
و-1	عناصر العمارة الزخرفية بالمنطقة الغربية.	0	%0.0				
ز-1	عناصر العمارة الزخرفية بالمنطقة الجنوبية.	1	%1.39				
ح-1	عناصر العمارة الزخرفية بالمنطقة الوسطى.	3	%4.17				
ط-1	عناصر العمارة الزخرفية بالمنطقة الشمالية.	1	%1.39				
ف-1	عناصر العمارة الزخرفية بالمنطقة الشرقية.	0	%0.0				

م	العبارات	التكرار	النسبة المئوية	م	العبارات	التكرار	النسبة المئوية
-	مجموع العناصر المعمارية والزخرفية في العمارة التقليدية بالمملكة	11	15.28 %				
2	الرسوم والنقوش الصخرية.	1	%1.39				
3	التحصينات العسكرية.	0	%0.0				
مصدر بصري من التراث المادي الوطني الثابت ككل		12	16.67 %				

تشير النتائج في الجدول (2) أن هناك (6) أبعاد فرعية تمثل مصادر الاستلهام البصرية في التصميمات الفنية، حيث كان الفن الإسلامي أكثر المصادر البصرية استلهامًا في التصميمات الفنية في عينة الدراسة، وحصل هذا المصدر على (30) تكراراً، وبنسبة مئوية (41.67%) من مجموع مصادر الاستلهام ككل، يليه التراث المادي الوطني الثابت، وحصل على (12) تكراراً، وبنسبة مئوية (16.67%)، وجاءت الطبيعة ثالثاً بـ (6) تكرارات، وبنسبة مئوية (8.33%)، يليه التراث المادي الحضاري العالمي، وحصل على (4) تكرارات، وبنسبة مئوية (5.56%)، وجاء كل من التراث المادي الوطني المنقول ورسوم الأطفال في الترتيب الأخير، بتكرار واحد لكل منهما فقط، وبنسبة مئوية (1.39%).

وبالنسبة للعبارات في الأبعاد الفرعية، فيُلاحظ أن استلهام (الطبيعة) كمصدر بصري في التصميمات الفنية كانت قليلة، حيث تكررت (6) مرات، وبنسبة (8.33%) وتمثلت في الاعتماد على (النباتات، بلورات الماء، الإنسان، الثدييات، الطيور، الكائنات البحرية الحية) وحصل كل منها على تكرار واحد فقط، وبنسبة مئوية (1.39%). في حين خلت عينة الدراسة من باقي صور الطبيعة كمصادر استلهام بصري في التصميمات الفنية الواردة فيها.

وبالنسبة لاستلهام (الفن الإسلامي) كمصدر بصري في التصميمات الفنية، فيُلاحظ أنه تكرر (30) مرة، وكان (الخط العربي) أكثر مصادر الفن الإسلامي استلهامًا في التصميمات الفنية بواقع (20) تكراراً، وبنسبة مئوية (27.78%)، وكان الخط الفارسي الأكثر استلهاما بواقع (4) تكرارات، وبنسبة مئوية (5.56%)، تلاه كل من خط النسخ والخط الديواني وخط الثلث والخط الكوفي بواقع (3) تكرارات وبنسبة مئوية (4.17%) لكل منها، وكانت أقل الخطوط استلهامًا، هي خطوط: الرقعة والكوفي الهندسي والطغراء والحروف العربية من خطوط متنوعة، وحصل كل منها على تكرار واحد فقط، وبنسبة (1.39%) لكل منها. كما أظهرت النتائج أن (فن الزخرفة الإسلامية) تكرر (10) مرات كمصدر لاستلهام التصميمات الفنية وبنسبة مئوية (13.89%) من مجموع مصادر الاستلهام، وكان أهمها الزخرفة النباتية بشكل عام بواقع (5) تكرارات، وبنسبة مئوية (6.94%)، يليها الزخرفة الهندسية بشكل عام بواقع (3) تكرارات، وبنسبة مئوية (4.17%)، في حين أُستلهمت زخرفة المصحف الشريف وزخارف الأطباق الخزفية مرة واحدة فقط وبنسبة مئوية (1.39%) لكل منهما، في حين خلت عينة الدراسة من استلهام زخرفة الكائنات الحية أو عناصر العمارة الإسلامية في التصميمات الفنية بها.

وبالنسبة لاستلهام (التراث المادي الحضاري العالمي) كمصدر بصري في التصميمات الفنية، فيُلاحظ أنها كانت قليلة، وتكررت (4) مرات فقط، وتمثلت في الاعتماد على (عناصر العمارة التقليدية اليمنية، وزخارف الأزياء التقليدية في الهند، وزخارف الأزياء التقليدية في جنوب أفريقيا، وزخارف متنوعة من فن الحضارة المصرية)، وحصل كل منها على تكرار واحد فقط، وبنسبة مئوية (1.39%).

وبالنسبة لاستلهام (التراث المادي الوطني المنقول) كمصدر بصري في التصميمات الفنية، فيُلاحظ أنها كانت نادرة وتكررت مرة واحدة فقط، حيث أُستلهمت الملابس التقليدية مرة واحدة فقط وبنسبة مئوية (1.39%). في حين غابت زخارف الملابس التقليدية، وزخارف أغطية الرأس

والوجه كمصادر استلهام بصري في التصميمات الفنية، بالإضافة إلى غياب الحرف والصناعات التقليدية المتنوعة.

وبالنسبة لاستلهام (التراث المادي الوطني الثابت) كمصدر بصري في التصميمات الفنية، فيُلاحظ أنه تكرر (12) مرة، وبنسبة مئوية (16.67%)، حيث كانت (العناصر المعمارية والزخرفية في العمارة التقليدية بالمملكة) أكثر مصادر التراث المادي الوطني الثابت استلهامًا في التصميمات الفنية بواقع (11) تكراراً، وبنسبة مئوية (15.28%)، وفيها كانت عناصر العمارة الزخرفية بالمنطقة الوسطى الأكثر استلهامًا بواقع (3) تكرارات، وبنسبة مئوية (4.17%)، تلاها كل من العناصر المعمارية بالمنطقة الجنوبية والمنطقة الوسطى بواقع تكرارين لكل منهما، وبنسبة (2.78%)، وبالنسبة للعناصر المعمارية بالمنطقة الغربية وكذلك المنطقة الشمالية، بالإضافة إلى عناصر العمارة الزخرفية بالمنطقة الجنوبية والمنطقة الشمالية فقد تكررت مرة واحدة فقط لكل منها وبنسبة مئوية (1.39%). كذلك تكررت الرسوم والنقوش الصخرية مرة واحدة فقط وبنسبة مئوية (1.39%). في حين غابت العناصر المعمارية بالمنطقة الشرقية وعناصر العمارة الزخرفية بالمنطقة الغربية والشرقية بالإضافة إلى التحصينات العسكرية كمصادر استلهام بصري في التصميمات الفنية.

وبالنسبة لاستلهام (رسوم الأطفال) كمصدر بصري في التصميمات الفنية، فقد تكررت مرة واحدة فقط، وبنسبة مئوية (1.39%).

ثانياً: مصادر الاستلهام الفكرية في التصميمات الفنية

الجدول (3) التكرارات والنسب المئوية لمصادر الاستلهام الفكرية في التصميمات الفنية المتضمنة في عينة الدراسة

الرقم	العبارات	التكرار	النسبة المئوية
	أ. مصدر فكري من التراث الفكري:		
1	الأمثال الشعبية.	1	%1.39
2	القصص والحكايات الشعبية.	0	%0.0
3	الشعر والأهازيج الغنائية.	0	%0.0
	مصدر فكري من التراث الفكري ككل	1	%1.39
	ب. الإيقاعات الموسيقية.	0	%0.0
	ج. الأحداث والظروف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية.	0	%0.0
	د. الشعائر والطقوس الدينية.	0	%0.0
	هـ. النظريات العلمية.	0	%0.0
	و. الهندسة الجزيئية (هندسة الفراكتال) Fractals	0	%0.0
	مجموع المصادر الفكرية لاستلهام التصميمات الفنية	1	%1.39

تشير النتائج في الجدول (3) أن مصادر الاستلهام الفكرية في التصميمات الفنية تتصف بالندرة، وتكررت مرة واحدة فقط، حيث استخدمت الأمثال الشعبية مرة واحدة فقط كمصدر استلهام من التراث الفكري وبنسبة مئوية (1.39%). في حين غابت القصص والحكايات الشعبية، والشعر والأهازيج الغنائية كمصادر للاستلهام، بالإضافة إلى غياب الإيقاعات الموسيقية، والأحداث والظروف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، والشعائر والطقوس الدينية، والنظريات العلمية، والهندسة الجزيئية (هندسة الفراكتال) كمصادر استلهام فكرية في التصميمات الفنية

ثالثاً: مصادر الاستلهام البصرية الفكرية في التصميمات الفنية

الجدول (4) التكرارات والنسب المئوية لمصادر الاستلهام البصرية الفكرية في التصميمات الفنية المتضمنة في عينة الدراسة

الرقم	العبارات	التكرار	النسبة المئوية
1	الأسس البنائية للعناصر الطبيعية.	1	%1.39
2	الأسس البنائية لعناصر العمارة الإسلامية.	1	%1.39
3	الأسس البنائية للزخارف الإسلامية النباتية.	2	%2.78
4	النظام البنائي للتحوير في الزخرفة النباتية الإسلامية.	1	%1.39
5	الأسس البنائية للزخارف الإسلامية الهندسية.	1	%1.39
6	المقومات التشكيلية للخط العربي.	1	%1.39
7	الأسس البنائية لزخارف الأزياء التقليدية.	1	%1.39
8	الأسس البنائية لزخارف أغطية الرأس والوجه التقليدية.	1	%1.39
9	القيم الجمالية للرقصات الشعبية.	0	%0.0
10	المدارس الفنية وأعمال الفنانين:		
أ-10	الدلالات الرمزية للحروف العربية في أعمال التشكيليين من المدرسة الحروفية.	1	%1.39
ب-10	القيم الجمالية لفن المنمنمات الإسلامية.	2	%2.78
ج-10	أعمال الاتجاه التجريدي التعبيري.	1	%1.39
د-10	خصائص الفن البصري.	1	%1.39
هـ-10	اتجاهات التصميم في الكتب الأجنبية.	1	%1.39
-	مجموع المدارس الفنية وأعمال الفنانين	6	%8.33
	المصادر البصرية الفكرية لاستلهام التصميمات الفنية ككل	15	%20.83

تشير النتائج في الجدول (4) أن مصادر الاستلهام البصرية الفكرية في التصميمات الفنية تكررت (15) مرة، وبنسبة مئوية (20.83%). وتم استلهام (المدارس الفنية وأعمال الفنانين) كمصادر بصرية فكرية في التصميمات الفنية (6) مرات، وبنسبة مئوية (8.33%). وتكررت القيم الجمالية لفن المنمنمات الإسلامية مرتين كمصدر للاستلهام وبنسبة مئوية (2.78%)، في حين تكررت باقي المدارس الفنية وأعمال الفنانين مرة واحدة فقط وبنسبة مئوية (1.39%) لكل منها. كما يُلاحظ أن الأسس البنائية للزخارف الإسلامية النباتية تكررت مرتين وبنسبة مئوية (2.78%)، وبالنسبة لباقي العبارات فقد تكررت مرة واحدة فقط وبنسبة مئوية (1.39%) لكل منها. باستثناء القيم الجمالية للرقصات الشعبية التي غابت عن الرسائل الجامعية كمصدر من مصادر الاستلهام البصري الفكري في التصميمات الفنية.

رابعاً: مصادر الاستلهام التقنية في التصميمات الفنية

الجدول (5) التكرارات والنسب المئوية لمصادر الاستلهام التقنية في التصميمات الفنية المتضمنة في عينة الدراسة

الرقم	العبارات	التكرار	النسبة المئوية
1	المرشحات الرقمية Filters.	1	%1.39
2	الإمكانات الجرافيكية لبرامج التصميم.	1	%1.39
3	تقنية النانو (المواد المتناهية الصغر)	0	%0.0
	المصادر التقنية لاستلهام التصميمات الفنية ككل	2	%2.78

تشير النتائج في الجدول (5) إلى أن مصادر الاستلهام التقنية في التصميمات الفنية كانت قليلة جدًا وتكررت مرتين، وتمثلت في الاعتماد على (المرشحات الرقمية Filters، والإمكانات الجرافيكية لبرامج التصميم)، وحصل كل منها على تكرار واحد فقط، وبنسبة مئوية (1.39%). في حين غابت تقنية النانو (المواد المتناهية الصغر) عن الرسائل الجامعية كمصدر من مصادر الاستلهام التقنية في التصميمات الفنية.

– السؤال الثاني: ما أساليب الاستلهام في التصميمات الفنية المتضمنة في الرسائل العلمية المُجازة في مجال التصميم بأقسام التربية الفنية بجامعات المملكة العربية السعودية؟

تم تحليل التصميمات الفنية المتضمنة في عينة الدراسة، وعددها (35) رسالة، في ضوء المحور الثاني من قائمة تحليل المحتوى الذي يقيس أساليب الاستلهام في التصميمات الفنية؛ حيث تم حساب التكرارات والنسب المئوية؛ لتلك الأساليب، كما في الجدول (6).

الجدول (6) التكرارات والنسب المئوية لأساليب الاستلهام في التصميمات الفنية المتضمنة في عينة الدراسة

الرقم	الأساليب	التكرار	النسبة المئوية
أولًا: أسلوب المحاكاة:			
1	محاكاة مباشرة.	15	%24.59
2	محاكاة غير مباشرة.	22	%36.07
–	مجموع أسلوب المحاكاة	37	%60.66
ثانيا: الأسلوب التجريدي.		11	%18.03
ثالثا: الأسلوب الرمزي.		4	%6.56
رابعا: الرؤية الذاتية للمصمم.		9	%14.75
أساليب استلهام التصميمات الفنية ككل		61	%100

تشير النتائج في الجدول (6) أن أساليب الاستلهام في التصميمات الفنية المتضمنة في عينة الدراسة تكررت (61) مرة، حيث يُلاحظ أن أسلوب المحاكاة هو الأسلوب الشائع من أساليب الاستلهام في التصميمات الفنية بواقع (37) تكرارًا وبنسبة مئوية (60.66%)؛ منها (22) تكرارًا للمحاكاة غير المباشرة لمصدر الاستلهام، وبنسبة مئوية (36.07%)، و(15) تكرارًا للمحاكاة المباشرة لمصدر الاستلهام، وبنسبة مئوية (24.59%)، وبالنسبة للأسلوب التجريدي فقد تكرر (11) مرة، وبنسبة مئوية (18.03%)، تلاه أسلوب الرؤية الذاتية للمصمم بواقع (9) تكرارات وبنسبة مئوية (14.75%)، في حين كان الأسلوب الرمزي أقل أساليب الاستلهام المستخدمة في التصميمات الفنية المتضمنة في عينة الدراسة، وحصل على (4) تكرارات وبنسبة مئوية (6.56%).

مناقشة نتائج الدراسة

– مناقشة نتائج السؤال الأول: ما مصادر الاستلهام في التصميمات الفنية المتضمنة في الرسائل العلمية المُجازة في مجال التصميم بأقسام التربية الفنية بجامعات المملكة العربية السعودية؟

أظهرت النتائج على أن مصادر الاستلهام في التصميمات الفنية لم تتوزع بالشكل المطلوب في عينة الدراسة، كما غابت العديد من مصادر الاستلهام عنها. وكانت المصادر البصرية أكثر المصادر استلهامًا في التصميمات الفنية عينة الدراسة، وأكثرها شيوعًا الفن الإسلامي؛ خاصة مجال الخط العربي وربما يعود السبب إلى تفرد الخط العربي كفن إسلامي بخصائص وقيم فنية مختلفة عن أنواع الزخارف الأخرى. ومن الملاحظ أن التصميمات الفنية محل الدراسة خلت من استلهام زخرفة الكائنات الحية وربما يعود السبب إلى النظرة الدينية لمثل هذه الزخارف ورغبة الباحثين تجنبها، كما يلاحظ خلوها من استلهام أشكال عناصر العمارة الإسلامية بالرغم من قيمها الفنية والجمالية المتعددة التي تؤهلها للاستلهام في مجال التصميم.

يليه التراث المادي الوطني الثابت، وكانت العناصر الزخرفية في العمارة التقليدية بالمنطقة الوسطى أكثرها استلهامًا، تلتها العناصر المعمارية في المنطقة الجنوبية والوسطى، ومن الملاحظ أن التصميمات الفنية خلت من استلهام العناصر المعمارية والزخرفية للمساكن التقليدية بالمنطقة الشرقية وربما يعود السبب للبعد المكاني للمنطقة عن الباحثين؛ إضافة إلى قلة المصادر عنها، وغالبًا ما

يستسهل كثير من الباحثين الموضوعات التي تكون مصادرها ومراجعها متوفرة خاصة مع طبيعة الدراسة في مرحلة الماجستير. وهذا ما يفسر أيضًا غياب أو قلة استلهام المصادر الأخرى من التراث المادي الوطني، أو أن تكون منطقة المصادر تكرر تناولها واستلهام عناصرها في مجالات الفنون البصرية الأخرى غير مجال التصميم فعمد الباحثين للبحث عن مجتمع جديد. كما جاء في دراسة فوان (2014) التي استلهمت المفردات والرموز الفنية والدينية في الحجاز لتصميم مشغولات تذكارية سياحية. ودراسة الخليوي (2019) التي استلهمت القيم الجمالية في الرموز السعودية لتصميم قطع الأثاث ومكملاته.

ويلي ذلك استلهام الطبيعة في التصميمات الفنية في المرتبة الثالثة من المصادر البصرية المستلهمة، وهذه النتيجة تتعارض مع ما هو متعارف عليه لدى الباحثين بأن الطبيعة غالبا هي المصدر الأول في الاستلهام. وقد اعتمد الاستلهام في التصميمات الفنية محل الدراسة على عناصر طبيعية محدودة، كما خلت من باقي عناصر الطبيعية الملهمة في ابتكار وتنوع التصاميم. حيث أظهرت دراسة أحمد (2017) ثراء الطبيعة كمصدر قوي للمصمم ليستلهم منها أفكاره. كما نتجت دراسة عبد الفتاح (2004) إلى أن الطبيعة مصدر استلهام تمد المصمم بأشكال وألوان وبناءات ونظم تؤثر على قدرة المصمم على الابتكار. ومنها القيم التشكيلية والجمالية لأشكال المواد المنصهرة والمتفجرة من باطن الأرض التي استلهمتها دراسة البسيوني (2013) لإنتاج تصميمات لمعلقات نسجية حديثة.

يليها رابعًا التراث المادي الحضاري العالمي، الذي جاء استلهامه في التصميمات الفنية بشكل محدود، وربما يعود السبب أيضًا للبعد الجغرافي عن منطقة الباحثين، وتفضيلهم لاختيار مشكلات بحثية من المجتمع، إضافة إلى قلة المصادر والمراجع، بالرغم من أن التلاقح الثقافي في الفن بمجالاته المختلفة مهم وينتج عنه تصميمات بقيم جمالية متعددة. حيث أظهرت دراسة أدهم وإبراهيم (2015) أن زخارف الفنون الأفريقية تحمل قيم جمالية غنية وتعد مصدرًا لتطوير أعمال التصميمات.

ثم يأتي التراث المادي الوطني المنقول خامسًا، باستلهام نادر في التصميمات الفنية محل الدراسة، بالرغم من توفرها بشكل كبير في البيئة السعودية. ومثله جاءت رسوم الأطفال باستلهام نادر أيضا في التصميمات الفنية.

وجاءت المصادر البصرية الفكرية في الترتيب الثاني في استلهامها في التصميمات الفنية محل الدراسة بعد المصادر البصرية،وكانت الأسس الفنية والقيم الجمالية للمدارس والاتجاهات الفنية وأعمال الفنانين أكثرها استلهامًا، يليها الأسس البنائية للزخارف الإسلامية خاصة النباتية، مع استلهام نادر لبقية المصادر البصرية الفكرية الأخرى. وربما جاءت هذه المصادر في المرتبة الثانية من حيث الاستلهام بسبب قرب المصادر البصرية من المناهج الدراسية في برامج التربية الفنية، وتطبيقاتها المتنوعة في كثير من المقررات. إلا أنها تحتاج زيادة تركيز على بعض المصادر التي قل استلهامها مثل الأسس الفنية والقيم الجمالية للاتجاهات المختلفة، حيث توصلت دراسة عبد الواحد وآخرون (2011) إلى أن غرابة الشكل في أعمال سلفادور دالي تعد مصدر لإلهام المصمم. ودراسة العلوي (2015) التي توصلت إلى تصميمات مبتكرة من خلال أسلوب فن الأوريجامي، كما توصلت دراسة الصياد وآخرون (2018) إلى أن الفن التجريدي يعد مصدرًا هامًا للتصميم.وكذلك المصادر التي خلت التصميمات الفنية من استلهامها مثل القيم الجمالية للرقصات الشعبية، وغيرها.

في حين أن المصادر الفكرية والمصادر التقنية تتصف بقلة استلهامها في التصميمات الفنية محل الدراسة. ويُلاحظ غياب العديد من عناصرها في التصميمات الفنية في تلك الرسائل، وربما يعود السبب في ذلك إلى أن المقررات بأقسام التربية الفنية في الجامعات السعودية تغلب عليها الطبيعة التطبيقية أما المقررات ذات الطبيعة الفلسفية الفكرية قليلة، وبالتالي يكون توجه الطلبة للمصادر البصرية أكثر، إضافة إلى قلة توجيه المشرفين على رسائل الماجستير للتنويع في المصادر خاصة الفكرية والتقنية منها، وقد يعود السبب لاعتقاد البعض بقلة خبرة الطلبة في ذلك. إضافة إلى أن بعض المصادر ترتبط بجوانب دينية مثل الإيقاعات الموسيقية والشعائر والطقوس الدينية مما يدعوا البحاثين لتجنبها. بالرغم من أن مصادر مثل القصص والحكايات الشعبية والشعر والأهازيج الغنائية والأحداث والظروف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والنظريات العلمية، وغيرها من المصادر الفكرية غنية بالقيم التعبيرية التي تلهم الباحثين لأفكار جديدة تتوافق مع العلم وحاجات المجتمع.

– مناقشة نتائج السؤال الثاني: ما أساليب الاستلهام في التصميمات الفنية المتضمنة في الرسائل العلمية المُجازة في مجال التصميم بأقسام التربية الفنية بجامعات المملكة العربية السعودية؟

أظهرت النتائج أن هناك بعض التنوع في أساليب الاستلهام في التصميمات الفنية المتضمنة في عينة الدراسة، وبالرغم من ذلك فقد تبّين أن أسلوب المحاكاة هو الأسلوب الشائع في استلهام التصميمات الفنية، وبخاصة أسلوب المحاكاة غير المباشرة، وتُعد هذه النتيجة منطقية حيث تتوافق مع نتيجة السؤال الأول بأن أغلب مصادر الاستلهام في التصميمات الفنية محل الدراسة بصرية، وربما يعود السبب في أن الباحث يعمد إلى المحافظة على شكل العناصر المستلهمة وأسسها البنائية ويكون التجديد في التقنية والخامة، وخاصة أن أكثر المصادر البصرية استلهامًا الفن الإسلامي الذي يتسم بخصوصية بنائيته وأسس تشكيله. تلاها الأسلوب التجريدي، ثم الرؤية الذاتية للمصمم والتي تحتاج للتفكير الإبداعي الذي ربما لا يتوفر كثيرًا لدى الباحثين، في حين كان الأسلوب الرمزي أقل أساليب

الاستلهام المستخدمة في التصميمات الفنية محل الدراسة، ويتفق ذلك مع نتيجة السؤال الأول أيضًا في أن مصادر الاستلهام الفكرية نادرة في التصميمات الفنية محل الدراسة، وربما يعود السبب في هذه النتيجة إلى أن الأسلوب الرمزي يحتاج إلى ملكة الإبداع الفني لدى طالب الماجستير، وقد يكون غير متوفر لديهم بدرجة كبيرة، وبخاصة أن تدريب الطلبة على الأسلوب الرمزي لا يتم التركيز عليه بصور كبيرة في مقررات التصميم الفني بالأقسام محل الدراسة والتي تعني بمجال التصميم في المملكة العربية السعودية.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يمكن تقديم التوصيات التالية:

1. مراجعة مفردات مقررات التصميم ببرامج أقسام التربية الفنية –التي تحول بعضا منها لتكون خالصة في الفنون البصرية– للتركيز على تنوع وتكامل مصادر وأساليب الاستلهام في الجانب التطبيقي منها.
2. إضافة مقررات في برامج الماجستير في الأقسام المعنية تختص بالجانب الفكري من التصميم والتركيز على نظريات التصميم، والدراسات البينية.
3. التركيز على تنمية التفكير الإبداعي ومهارات الإبداع الفني لدى الطلاب في المقررات التطبيقية المقدمة لهم بهدف تدريبهم لإنتاج تصميمات بفكر ذاتي يتسم بالجدة والأصالة.
4. حث المشرفين على الرسائل العلمية في مجال التصميم للاستفادة من نتائج الدراسة وتوجيه الباحثين للتنويع في المشكلات البحثية والتطرق لمصادر الاستلهام التي لم تتناولها الرسائل العلمية.

أولًا: المراجع العربية

إبراهيم، محمد وأبو زيد، عبد الباقي. (2012). *مهارات البحث التربوي* (الطبعة الثالثة). عمان: دار الفكر.

ابن منظور. (د.ت). *لسان العرب المحيط*. لبنان: دار لسان العرب. مادة (ل ه م).

أحمد، أحمد حافظ. (1985). *الاستفادة بالقيم الفنية والتقنية للمشغولات المعدنية المملوكية بمصر في عمل مشغولات مبتكرة*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة حلوان. حلوان. مصر.

أحمد، منال. (2017). الطبيعة كمصدر استلهام لمصمم الرسوم المتحركة. *مجلة العمارة والفنون والعلوم الإنسانية*. (7). 536-547.

أدهم، خديجة وإبراهيم، صلاح. (2015). استلهام تصاميم للثوب السوداني من الفن الأفريقي. *مجلة العلوم الإنسانية. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا*. *16* (5). 1-25.

البسيوني، محمود. (2000). *العملية الابتكارية* (ط3). القاهرة: عالم الكتب.

البسيوني، منار. (2013). *الاستفادة من القيم الجمالية لنواتج الطبيعة البركانية لإثراء المشغولة النسجية*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة طنطا. طنطا. مصر.

الجدلوي، نومين. (2017) المورفولوجي يدعم التصميم من خلال الاستلهام من الطبيعة. *مجلة العمارة والفنون والعلوم الإنسانية*. *2* (8). 689-705.

حسان، رحاب. (2014). *فن تصميم الأزياء: دراسات علمية ورؤى فنية*. القاهرة: دار العلوم.

حسن، نوبي. (2014). *الإلهام المعماري*. الرياض: دار جامعة الملك سعود.

الخليوي، جوهرة. (2019). الاستلهام من الهوية السعودية لتصميم أثاث ومكملات بأساليب معاصرة. *مجلة الفنون والآداب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*. (44).

الخولي، محمد وسلامة، محمد. (2007). *التصميم بين الفنون التشكيلية والزخرفية*. دمياط: مكتبة نانسي.

رأفت، علي. (2009). *ثلاثية الإبداع المعماري: الإبداع الفني في العمارة*. القاهرة: مطابع الأهرام.

الرميح، أريج. (2014). *الأبعاد الفكرية والجمالية لأعمال الفنان كاندنسكي والاستفادة منها في ابتكار تصاميم رقمية*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الملك سعود.

سهيل، ياسر. (2015). *التصميم في مجالات الفنون التطبيقية والعمارة: أهمية استخدام الكمبيوتر في التصميم*. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

سهيل، ياسر. (2016). *الابتكار وفن التصميم باستخدام الكمبيوتر: تطبيقات على استخدام الكمبيوتر في الفنون*. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

شراحيلي، محمد. [@sharahili7716] (2020، أغسطس 9). *تراثنا الغني بزخارفه الجميلة في مملكتنا الحبيبة*. [تغريدة]. تويتر. https://twitter.com/sharahili7716

صالح، أشرف. (2008). الاستلهام: مفهومه وضوابطه وحدوده. *النادي الأدبي الثقافي بجدة*. *17* (67). 295-350.

الصياد، غادة والنطار، هبة والسماديسي، فتحي. (2018). استلهام تصميمات لمعلقات نسجية من الفن التجريدي لكاندنسكي وتنفيذها بأسلوب الجوبلان. *مجلة العمارة والفنون والعلوم الإنسانية*. (12). 396-414.

عبد السلام، بكر. (2011). *الدلالات الرمزية للحروف العربية كمصدر لاستحداث حلول ابتكارية في اللوحة التشكيلية*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الملك سعود.

عبد الفتاح، صفاء. (2004). دور الاستلهام في تنمية الابتكار في مجال التصميم الصناعي. *مجلة علوم وفنون. جامعة حلوان*. *16*(4). 173-187.

عبد الكريم، أحمد. (2013). *نظم تصميم الفنون البصرية* (الطبعة الثانية). القاهرة: أطلس للنشر.

عبد الله، يوسف. (2000). الحفاظ على الموروث الثقافي والحضاري وسبل تنميته. *بحث مقدم لندوة نحو مستقبل واعد للسياحة في اليمن*. المجلس الاستشاري. صنعاء. 217-236.

عبد الواحد، سامي والطاهر، نانسي وسلامة، رجب. (2011). غرابة الشكل في أعمال سلفادور دالي والاستفادة منها في استلهام حلي معاصرة. *بحث منشور في مؤتمر تطوير برامج التعليم العالي النوعي في مصر والوطن العربي في ضوء متطلبات عصر المعرفة. جامعة المنصورة. 2*. 1276-1288.

عبده، سيد. (2014). مداخل العلوم البيئة بالألفية الثالثة وتأثيرها في مجال التصميم الصناعي. *مجلة التصميم الدولية. 4* (2). 41-51.

العدوي، منال. (2015). الأوريجامي كفنّ نحتي في تصميم طباعة المنسوجات. *مجلة التصميم الدولية. 5* (2). 283-289.

غنيمي، زين الدين. (1990). *البيئة من منظور إسلامي*. [مراجعة: عبد الرحمن الفارس]. الكويت: المطبعة العصرية.

فوان، أريج. (2014). *مشغولات تذكارية مستلهمة من تراث الحجاز لإثراء الجانب السياحي في المملكة العربية السعودية*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. مكة المكرمة. المملكة العربية السعودية.

القرني، عبد الرحمن. (2020، يوليو 22). بالصور فن القط ينتقل من منزل عسير إلى اللوحات التشكيلية. العربية نت. https://www.alarabiya.net/ar/saudi-today/2020/07/22

القصاص، إبراهيم. (2008). الخطوات الأولى في التصميم الجرافيكي: المبادئ والعناصر. عمّان: دار جرير.

قطب، محمد. (1999 سبتمبر). استلهام التراث. مجلة نادي القصة. (97). 5-6.

محمد، دلال. (2014). فلسفة الاستلهام من الطبيعة في التصميم. على الرابط https://www.researchgate.net/publication/333678251_flsft_alastlham_mn_altbyt_fy_altsmym

النويصر، إيمان سليمان. (2011). استراتيجيات التفكير الإبداعي كمدخل لاستحداث تصاميم تجريدية مستوحاة من الطبيعة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الملك سعود.

Arab References:

Abdel-Fattah, Safa (2004). The role of inspiration in developing innovation in the field of industrial design. *Journal of Science and Arts, Helwan University* (in Arabic), 16 (4), 173-187.

Abdo, Syed (2014). Environmental Science approach of the 3rd millennium and impact on the field of industrial design. International Design Journal (in Arabic), 4 (2), 41-51.

Abdul Karim, Ahmed (2013). Visual Arts Design Systems (2nd ed.). Cairo, Egypt: Atlas Publishing.

Abdul Salam, Bakr Hussain (2011). The symbolic connotations of the Arabic letters as a source for creating innovative solutions in the painting. (A magister message that is not published). College of Education, King Saud University.

Abdul Wahid, Sami; Al-Taher, Nancy; and Salama, Rajab (2011).

Strange shape in Salvador Dali's works and using them to take inspiration from contemporary costume. Research published in the conference on developing specific higher education programs in Egypt and the Arab world in light of the requirements of the age of knowledge, Mansoura University (in Arabic), 2, 1276-1288.

Abdullah, Yousef (2000/19-22). Preserving the cultural and civilizational heritage and the means of developing it. Research presented to a symposium towards a promising future for tourism in Yemen, The Advisory Council, Sana'a, 217-236.

Adawi, Manal (2015). Origami as a sculptural art in textile printing design. International Design Journal (in Arabic), 5 (2), 283-289.

Adham, Khadija; Ibrahim, Salah (2015). African dress designs inspired by African art. Journal of Humanities, Sudan University of Science and Technology (in Arabic), 16 (5), 1-25 .

Ahmed, Ahmed Hafez (1985). Benefiting from the technical and technical values of the Mamluk metal works in Egypt in making innovative artifacts. (Unpublished doctoral thesis). Helwan University, Helwan, Egypt.

Ahmed, Manal (2017). Nature as an inspiration for the animation designer. Architecture, Arts and Humanities Journal (in Arabic), (7), 536-547.

Al-Jeddawi, Nermeen (2017) morphology supports design in view of nature Inspiration. Architecture, Arts and Humanities Journal (in Arabic), 2 (8), 689-705.

Al-khiliwi, Jawhara (2019). Inspiration by the Saudi identity to design furniture and accessories using contemporary styles. Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences (in Arabic), (44), 365-393.

Al-Nwaiser, Iman Suleiman (2011). Strategies of creative thinking as an entrance to make new abstractive design borrowed from nature. (A magister message that is not published). College of Education, King Saud University.

Al-Qarni, Abdul Rahman. (2020, July 22). In pictures, the art of the cat moves from the houses of Asir to the fine art. Arab Net. https://www.alarabiya.net/ar/saudi-today/2020/07/22

Alqisas, Ibrahim (2008). First steps in graphic design: principles and elements. Amman: Dar Jarir.

Al-Sayyad, Ghada; Al-Nattar, Heba; and Al-Samadisi, Fathi (2018). Inspired designs of textile hangings from the abstract art of Kandinsky and applying them using the style of Joplin. Architecture, Arts and Humanities Journal (in Arabic), (12), 396-414.

El-Bassiouni, Mahmoud (2000). The innovative process (3rd ed.). Cairo, Egypt: The World of Books.

El-Bassiouni, Manar (2013). Utilization of the aesthetic values of volcanic nature products to enrich the textile. (A magister message that is not published). Tanta University, Tanta, Egypt.

El-Khouly, Mohamed; Salama, Mohamed (2007). Design between plastic and decorative arts. Damietta, Egypt: Nancy Library.

Ferran, Areej (2014). Souvenirs inspired by the Hijaz heritage to enrich the tourism aspect in the Kingdom of Saudi Arabia. (A magister message that is not

published). Umm Al-Qura University, Mecca, Saudi Arabia.

Ghoneim, Zinedine (1990). The environment from an Islamic perspective (review: Abdul Rahman Al-Faris). Kuwait: The Modern Printing Press.

Hassan, Newbie (2014). Architectural Inspiration. Riyadh: King Saud University House.

Hassan, Rehab (2014). The Art of Fashion Design: Scientific Studies and Technical Insights. Cairo, Egypt: Dar Al Uloom.

Ibn Manzur (n.d.) The surrounding Arab tongue. Beirut, Lebanon: Dar Lisan Al Arab. Article (LHM).

Ibrahim, Mohammed; Abu Zaid, Abdel Baqi (2012). Educational Research Skills (3rd ed). Amman, Jordan: Dar Al-Fikr.

Mohamed, Dalal (2014). Philosophy of inspiration from nature in the design. At:https://www.researchgate.net/publication/333678251_flsft_alastlham_mn_altbyt_fyaltsmym.

Qutb, Mohammed (September 1999). Inspiration by heritage. Story Club Magazine (in Arabic), (97), 5-6 .

Raafat, Ali (2009). Architectural Creativity Trilogy: Artistic Creativity in Architecture. Cairo, Egypt: Al-Ahram Press.

Saleh, Ashraf (November 2008). Inspiration: its concept, controls and limitations. Jeddah Literary Cultural Club (in Arabic), 17 (67), 295--350.

computers in design. Cairo, Egypt: Modern Book House.

Suhail, Yasser (2016). Computer-aided innovation and art: applications of computer use in the arts. Cairo, Egypt: Modern Book House.

ثانيا: المراجع الانجليزية

Bader, Hussah. (n.d.). *Abstract*. From https://www.hussahbader.com/malwmat

HisoUR. (n.d). *Geometric Abstraction* . From https://www.hisour.com/geometric-abstraction-51672/

Pngegg. (n.d.). *Geometry Motif Ornament Clip Art*. From ttps://www.pngegg.com/ar/png-bdcxd.

Shrahili, Muhammad. [@sharahili7716]. (2020, Aug 9). Our heritage is rich in beautiful decorations in our beloved kingdom. [Tweet]. Twitter. https://twitter.com/sharahili7716

Suhail, Yasser (2015). Design in the fields of applied arts and architecture: the importance of using

فاعلية القيادة التربوية لمديري مكاتب التعليم من وجهة نظر قادة المدارس بمدينة حائل

(قُدم للنشر في 2020/10/8، وقُبل للنشر في 2020/11/2)

د. فوزية بنت صالح الشمري
استاذ الإدارة والتخطيط التربوي المشارك
جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن
Dr. Fozyah bint Saleh Alshammri
Associate Professor of Educational Administration and Planning
Princess Nourah bint Abdulrahman University

نوف بنت عبد الله المهاوش
ماجستير القيادة التربوية - مشرف تربوي بإدارة التعليم بالأحساء
Nouf bint Abdullah Almuhawesh
Nouf bint Abdullah Almuhawesh
Educational supervisor in the Department of Education in alahsa

ريما بنت فهد الدعجاني
ماجستير القيادة التربوية
Reema bint Fahad Aldajani
Master in Educational Leadership

الملخص

هدفت الدراسة للكشف عن واقع فاعلية القيادة التربوية لمديري مكاتب التعليم من وجهة نظر قادة المدارس بمدينة حائل. وتمثلت فاعلية القيادة في عمليات: (التخطيط، وصنع القرارات، والتوجيه والإشراف، وتقويم الأداء)، ومعرفة الفروق الإحصائية في استجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي. كما هدفت للتعرف على مقترحات تحسين فاعلية القيادة التربوية. وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية من خلال الصيغة الإلكترونية لاستبانة الدراسة التي تم تعميم رابطها على مجتمع الدراسة. توصلت الدراسة لعدد من النتائج أبرزها: أن واقع فاعلية القيادة التربوية لمديري مكاتب التعليم جاءت بدرجة (مرتفعة) ومتوسط عمليات القيادة الأربعة متقارب جداً حيث جاءت عملية التوجيه والإشراف بالمرتبة الأولى من وجهة نظر قادة المدارس، بمتوسط حسابي (2.50)، وتساوت بنفس المتوسط الحسابي عمليتي فاعلية القيادة بالمرتبة الثانية والثالثة، إلا أن الانحراف المعياري كان أقل وذلك لصالح عملية صنع القرار فتكون بالمرتبة الثانية، تليها عملية تقويم الأداء في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.49)، وفي المرتبة الرابعة والأخيرة جاءت عملية التخطيط بمتوسط حسابي (2.44). ولا توجد فروق إحصائية في واقع فاعلية القيادة التربوية لمديري مكاتب التعليم وفقاً للنوع الاجتماعي لقادة المدارس بمدينة حائل. ولتحسين فاعلية القيادة التربوية لمديري مكاتب التعليم اقترح قادة المدارس: تلبية حاجة قادة المدارس من خلال توفير الكوادر التعليمية حسب التخصص، وإتاحة صلاحيات أكثر للقائد. .

الكلمات المفتاحية: النظرية البنائية، التحصيل الرياضي، التفكير الرياضي، الاتجاه نحو الرياضيات، حجم التأثير.

Abstract:

The present study aims to highlight the reality of the effectiveness of the educational leadership concerning ning, decision-making, guidance and supervision, and performance evaluation) among the directors of the departments ication from the perspective of school principals in Hail City. It identifies the statistically significant differences in the nses of the participants to the reality of the effectiveness of the educational leadership according to gender. Moreover, kes suggestions to improve the effectiveness of educational leadership. The study adopted the Descriptive Survey ach and applied an online questionnaire to a randomly selected sample. The results showed that the effectiveness of lucational leadership among the directors of the departments of education was high with an approximate arithmetic . While guidance and supervision were ranked first with an arithmetic mean of (2.50), decision-making was ranked d with an arithmetic mean of (2.49), and performance evaluation was ranked third. Planning was ranked third with an netic mean of (2.44). There were no statistically significant differences in the reality of the effectiveness of the tional leadership among the directors of the departments of education in Hail according to gender. To improve the iveness of the educational leadership among the directors of the departments of education, the principals suggested ng the needs of principals by qualifying educational cadres according to specialization, allow more authorities to pals.

Key words: Effectiveness of The Educational Leadership, Directors of the Departments of Education, School Principals, Hail City.

المقدمة:

تعد المنظومة التربوية أهم ركيزة يبنى عليها تطور ورقي المجتمع، حيث يثق فيها لحفظ ونقل ثقافته وتحقيق آماله وأهدافه وتطلعاته المستقبلية، على اعتبار أن المؤسسات التربوية هي بيئات مصغرة و مسرح للنشاطات الثقافية والتعليمية والاجتماعية والسياسية، كما أصبحت مؤسسات إنتاجية تساهم في الإنتاج مباشرة عن طريق البحث والاستشارات الفنية، وتحتل أهمية كونها تشكل عنصراً رئيسياً من العناصر التي تنهض بالبلد والمحافظة عليه بشكل خاص وترقى به، لدورها الفاعل والمؤثر في تطوير الحياة الثقافية بجميع جوانبها (العزاوي، 2014).

وقيادة العملية التربوية تعد أهم مداخل تطوير التعليم لما لها من دور مهم في التأثير على العاملين، وتوجيه أفكارهم وسلوكياتهم نحو تحقيق الأهداف التي تصبو إليها المؤسسة التربوية، ويكون القائد هو المسؤول عن تنظيم عمليات التفاعل بين العاملين وتماسكهم، وحل المشكلات الناجمة عن هذا التفاعل، ولقد فرضت التطورات الحديثة والتحديات إلى زيادة الحاجة إلى قيادة تربوية فاعلة، ومرنة لمواجهة هذه التحديات، وأيضاً فرضت الحاجة إلى نوعية من الأفراد لديهم الخبرة، والمؤهل العلمي، والتأثير في إدارة الجهاز الإداري، فهي تحتاج كما يقول أوردي تيد Orde Tead إلى أن تُقاد أكثر من أن تدار (الغامدي، 2006).

ولأهمية التطوير والتغيير والتجديد في المؤسسات التربوية، وما يطلبه من تغييرات في المهام والمسؤوليات لتتناسب مع الاحتياجات الجديدة، والذي أصبح مؤخراً هدفاً تسعى المؤسسات التربوية لتحقيقه وبالأخص في ظل التحديات التي تفرضها التغيرات العالمية في جميع البيئات الثقافية والاجتماعية، من هنا أوليت القيادة أهمية كبيرة في الفكر الإداري المعاصر، فظهرت دراسات ميدانية ونظريات وأبحاث حول أنماط قيادية فاعلة قادرة على مواجهة ما تشهده المؤسسات التربوية (المدهون، 2012).

حيث أن نجاح المؤسسة مرتبط بالنمط القيادي الذي يمارسه القائد، وبالسمات القيادية الناجحة التي تتمثل في شخصيته وقدرته على توظيف إمكانياته من أجل بناء علاقات إنسانية إيجابية بين العاملين، وتحسين أدائهم وحفزهم على العطاء المستمر (كفاية، 2010)، كما يُعد القائد المسؤول المباشر عن إدارة المؤسسة التربوية وتوفير البيئة التنظيمية المناسبة فيها، لضمان سير العملية التعليمية والإدارية وتنسيق الجهود لتوجيه وتقويم الأعمال من أجل تحقيق الأهداف المرجوة (أنشوا، 2009). ومن هنا جاء اهتمام الباحثين بدراسة السلوك القيادي نتيجة قناعتهم النظرية ودراستهم التطبيقية بأنه أهم عوامل التطور وإحداث الفرق في فاعلية المؤسسات التربوية (السعود، 2001).

ذكر السعود، سلطان (2009) أن القادة الفاعلين هم الطاقة المبدعة التي تحفز العاملين نحو القيام بمبادرات تحقق أهداف المؤسسة التربوية، وهم من يحدث تأثيراً إيجابياً في المناخ التنظيمي بوجه عام، وفي الروح المعنوية للموظفين بشكل خاص، وهذا لا يكون إلا على يد قيادة واعية لديها درجة عالية من الكفاءة والفاعلية بحيث تساعد في تحقيق الأهداف بالشكل المطلوب، كما أكد ذلك عورتاني (2003) أن النمط القيادي الفاعل هو ما يؤثر على العاملين وسلوكهم وفاعلية أدائهم، حيث ينعكس ذلك على روحهم المعنوية ورضاهم وولائهم وانتمائهم للعمل. ويذكر العجمي (2007) أن الإدارة التعليمية لها دور مسؤول وواضح في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية للمجتمع المدرسي، فهي تقود وتسير كل جوانبه، والحياة التنظيمية له، والأفراد العاملين به. عليه يتحمل المدراء في مكاتب التعليم العنصر الأساس في تحسين المنتج التربوي والتعليمي من خلال تفاعلهم لتحقيق أهداف المؤسسة التربوية.

ونظراً لأهمية دور مديري مكاتب التعليم الفاعل والمؤثر في ممارسة العمليات القيادية المدرسية لإشرافها على العمل الميداني في المدارس، وفي تقديم الدعم لتطبيق نماذج وأساليب القيادة المدرسية الفاعلة، وأيضاً في تحديد برامج التنمية المهنية لقادة المدارس وذلك للارتقاء بمستوى العملية التعليمية (وزارة التعليم، 2019) وفي ضوء ذلك تأتي هذه الدراسة لتبحث في واقع فاعلية القيادة التربوية لمديري مكاتب التعليم من وجهة نظر قادة المدارس بمدينة حائل.

- **مشكلة الدراسة:**

تواجه المجتمعات في الوقت الحاضر تحولات سريعة وتحديات كبيرة بسبب التطور المتزايد في جميع المجالات، مما

أوجب على مؤسسات المجتمع أن تهيئ الاستراتيجيات للتكيف مع هذه التحولات وألزمها أن تسعى لمواكبة هذه التغيرات والتطور العلمي بما يمكنها من تحقيق أهدافها المنشودة، ولمواجهة العديد من المشكلات والتحديات في البيئتين الداخلية والخارجية بالرغم من صعوبة متابعة هذه التغيرات (غيات، 2010).

وبالنظر إلى مكاتب التعليم كمؤسسة تربوية فإنها تتطلب وجود قيادة فاعلة، فالقائد يؤدي دوراً مهماً في تحقيق أهداف رؤية المملكة العربية السعودية 2030، وذلك من خلال العمليات القيادية التي يقوم بها، وعلى الرغم من أهمية فاعلية القيادة التربوية إلا أنه ثمة مشكلات عديدة تحول دون ممارسة العلميات القيادية بشكل سليم في المؤسسات التربوية تتمثل في افتقار القائد إلى التخطيط العلمي لما يجب القيام به في ضوء الأهداف المراد تحقيقها باعتبارها أولى المهام التي يقوم بها القائد ويؤكد ذلك ما توصلت إليه دراسة فوك (Fook, 2009) أن عملية التخطيط تبلغ أهمية كبيرة لدى قادة المدارس باعتبارها عامل حاسم يؤثر في فاعلية القيادة، ويعود ذلك إلى فاعلية مديري المكاتب نحو توجيه قادة المدارس في ممارسة العمليات الإدارية بشكل صحيح، فالمؤسسات التعليمية التي استطاعت استخدام التخطيط بشكل سليم انعكس ذلك على أدائها إيجابياً لما يتمتع به التخطيط من خصائص تمكن المؤسسة من تنفيذ أهدافها وتطوير أدائها، وتتلخص وظيفة ودور مديري المكاتب في المتابعة والإشراف على عمليات تقديم الدعم لتطبيق النماذج الإشرافية وأساليب القيادة المدرسية والتنمية المهنية وعملية التعليم والتعلم لتحقيق الأهداف بكفاءة وفاعلية، وكذلك في عملية التخطيط بإعداد خطة سنوية مكتوبة تحدد بها الأهداف التي تم وضعها مسبقاً بمشاركة العاملين في المكتب في ضوء السياسة التعليمية بالمملكة العربية السعودية (وزارة التعليم، 2019). كما أن عملية صنع واتخاذ القرار من أهم عمليات القيادة الفاعلة حيث بينت دراسة تطله وإقبال (Tatlah& Iqbal, 2012) أن عملية صنع واتخاذ القرار هي إحدى العوامل المؤثرة في إنجاز أعمال المؤسسة التعليمية، فضعف قدرة القائد على صنع واتخاذ القرارات بشكل سليم سيؤثر في سير العملية التعليمية، لان القرار السليم يسير بالمؤسسة التعليمية نحو تحقيق أهدافها ويجنبها الصعوبات والمشكلات، ويتمثل دور مديري مكاتب التعليم في عملية صنع واتخاذ القرارات في الاطلاع على كل ما هو جديد من النظم والقرارات والتعاميم الصادرة من الجهات الرسمية، وعلى ذلك يتم اتخاذ القرارات وفق التعاميم الوزارية (وزارة التعليم، 2019). ويحتاج النجاح واستمرار أعمال المؤسسات التربوية إلى قيام مدراء مكاتب التعليم بعمليات التوجيه والإشراف، حيث أكدت دراسة المدهون (2012), ودراسة العامودي (2017) أن درجة فاعلية عملية التوجيه والإشراف حصلت على أعلى نسبة عند القادة الناجحون، وبينت أن نجاح واستمرار الأعمال يعود إلى وظيفة التوجيه فلا بد لكل عمل من إشراف وتوجيه، ويتمثل دور مديري مكاتب التعليم في عملية التوجيه من خلال الإشراف على جميع الأعمال التربوية والإدارية لكافة منسوبي مكاتب التعليم على اختلاف وظائفهم ومستوياتهم وتوزيع الأعمال عليهم وتزويدهم بالتوجيهات اللازمة للارتقاء بالعملية التعليمية (وزارة التعليم، 2019). كما توصلت دراسة إسماعيل (2019) أن هناك علاقة ارتباطية بين تقويم الأداء وبين فاعلية القيادة، وأشارت دراسة المدهون (2012) أن فاعلية تقويم الأداء جاءت بالمرتبة الثالثة في عمليات القيادة، لذا عندما يفتقر مديري المكاتب إلى كيفية التقويم وفق معايير علمية سيؤثر حتماً على فاعلية القيادة، ويتمثل دور مديري مكاتب التعليم في عملية تقويم الأداء بالقيام بمتابعة النمو المهني للعاملين من أجل الارتقاء بمستوى أدائهم، وكذلك القيام بعملية التقويم الشامل للبرنامج التعليمي في ضوء الأهداف التربوية (وزارة التعليم، 2019). وباستقراء ما سبق، ووضوح أدوار مديري مكاتب التعليم، تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: **ما واقع فاعلية القيادة التربوية لمديري مكاتب التعليم في ضوء عمليات القيادة من وجهة نظر قادة المدارس بمدينة حائل؟**

- **أسئلة الدراسة:**

1- ما واقع فاعلية القيادة التربوية لمديري مكاتب التعليم في ضوء عمليات (التخطيط، صنع القرارات، التوجيه والإشراف، تقويم الأداء) من وجهة نظر قادة المدارس بمدينة حائل؟

2- ما الفروق ذات الدلالة الاحصائية في متوسط إجابات أفراد الدراسة في واقع فاعلية القيادة التربوية لمديري

مكاتب التعليم وفقاً للنوع الاجتماعي لقادة المدارس بمدينة حائل؟

3- ما المقترحات اللازمة لتحسين فاعلية القيادة التربوية لمديري مكاتب التعليم من وجهة نظر قادة المدارس في مدينة حائل؟

● **أهداف الدراسة**

تسعى الدارسة لتحقيق الأهداف التالية:

1- التعرف على واقع فاعلية القيادة التربوية لمديري مكاتب التعليم في ضوء عمليات (التخطيط، صنع القرارات، التوجيه والإشراف، تقويم الأداء) من وجهة نظر قادة المدارس بمدينة حائل.

2- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الاحصائية في متوسط إجابات أفراد الدراسة في واقع فاعلية القيادة التربوية لمديري مكاتب التعليم وفقاً للنوع الاجتماعي لقادة المدارس بمدينة حائل.

3- تقديم المقترحات اللازمة لتحسين فاعلية القيادة التربوية لمديري مكاتب التعليم من وجهة نظر قادة المدارس في مدينة حائل.

● **أهمية الدراسة:**

تبدو أهمية الدراسة في جانبين: أحدهما نظري، والأخر تطبيقي والتي يمكن عرضهما على النحو التالي:

● **الأهمية النظرية:**

تتضح الأهمية النظرية للدراسة الحالية في الآتي:

1. أهمية موضوع فاعلية القيادة التربوية لمديري مكاتب التعليم ودورها الفاعل وهو ما يتوافق مع توجهات وزارة التعليم وفقاً للدليل التنظيمي لمكاتب التعليم (وزارة التعليم، 2019).
2. حاجة المؤسسات التعليمية لتحسين مخرجاتها وتحقيق معدلات أعلى من الأداء وبكفاءة عالية بالإضافة الى تحسين ظروف العمل وأدائه بشكل صحيح.
3. تتفق هذه الدراسة مع اهتمام الدولة من خلال رؤيتها 2030 إلى رفع جودة التعليم.

● **الأهمية التطبيقية:**

يمكن توضيح الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية في الآتي:

1. قد تدعم نتائج هذه الدراسة الميدان التربوي من خلال تشخيص واقع الفاعلية القيادية لمديري مكاتب التعليم بما يسهم في تطوير ورفع كفاءة المؤسسات التعليمية.
2. يؤمل أن تمكن نتائج هذه الدراسة قادة المدارس من الاطلاع على حجم عمل ومسؤوليات مديري مكاتب التعليم، ومن ثم تحسين عملية فهم أدوار كلا الطرفين.
3. قد تفيد نتائج دراسة واقع فاعلية عمليات القيادة، المسؤولين في أدارات التعليم والتطوير المهني عن الاحتياجات التدريبية لمديري مكاتب التعليم، ومن ثم بناء البرامج التدريبية المناسبة لهم.
4. تفيد نتائج الدراسة في تقديم المقترحات لتحسين فاعلية القيادة التربوية لمديري مكاتب التعليم من وجهة نظر قادة المدارس.

● **مصطلحات الدراسة:**

تشمل مصطلحات الدراسة الآتي:

الفاعلية: يقصد بالفاعلية بأنها عملية التأثير في الأنشطة والعمليات لمجموعة من العاملين التنفيذيين وتوجيهها باتجاهات معينة (الطراونة، 2003). وتعرف الفاعلية بأنها مدى القدرة على تحقيق وتنفيذ الأهداف المرجوة في ظل الموارد المادية والبشرية المتاحة، ودرجة تحقيق الهدف إضافة إلى مراعات المتغيرات الأخرى كالإنتاجية والتكيف والمعنويات المرتفعة والانسجام (بن حفيظ والشايب، 2016). وقد اعتبر (رزوقي، 2020) مفهوم فاعلية المؤسسة من المؤشرات الهامة لقياس مدى تحقيق المؤسسة، لأهدافها بالتكيف، أو الانسجام مع البيئة التي تعمل فيها، وذلك من ناحية استغلال الموارد المتاحة.

ويمكن تعريفها إجرائياً بأنها قوة كافية داخلية لدى مديري المكاتب تبعث في أنفسهم القدرة على استخدام الموارد المتاحة والعمل الدؤوب والحركة المستمرة من أجل تحقيق أفضل النتائج على المستوى الفردي والميدان التعليمي والتربوي وذلك في إطار سياسة التعليم بالمملكة وأهداف رؤية.

القيادة: هي "العنصر الإنساني الرابط بين أفراد الجماعة والمحفز لهم على تحقيق الأهداف المرجوة فهي تعد عنصراً فاعلاً ومؤثراً في أي منظمة تعليمية والتي تنعكس على فاعليتها" (الحربي، 2004: 10). وتعرف القيادة بأنها: "نشاطات وفعاليات ينتج عنها أنماط متناسقة لتفاعل الجماعة نحو حلول المشاكل المتعددة، أو هي نشاط أو حركة تحتوي على التأثير في سلوك الناس الآخرين أفراد أو جماعات نحو تحقيق أهداف مرغوبة" (طشطوش، 2009: 22-23).

ويعرف سارتي (Sadeghi, 2013) القيادة بأنها قدرة القائد على توجيه جميع العاملين في المؤسسة، وتحفيزهم لبذل طاقاتهم من أجل القيام بواجباتهم وأعمالهم على أكمل وجه بغرض تحقيق الأهداف المطلوبة. كما عرف ريكتس (Rickett, 2011) القيادة بأنها قدرة الفرد أو القائد أن يسير بالمؤسسة أو الجماعة نحو تحقيق وإنجاز الأهداف المطلوبة.

ويمكن تعريف القيادة إجرائياً: بأنها قدرة مديري مكاتب التعليم بمدينة حائل على التأثير الإيجابي في العاملين من خلال التخطيط وصنع القرارات والتوجيه والإشراف وتقويم الأداء لإنجاز الأهداف المنشودة من العملية التعليمية.

القيادة التربوية: يعرفها أسعد (2005: 118) بأنها: "العمل المشترك الذي تقوم به الجماعة بغية الوصول إلى الأهداف المحددة للمؤسسة في جو تسوده المودة والإخاء والتآلف". وعرفها عباس (2004: 158) بأنها: "كل نشاط اجتماعي هادف يدرك فيه القائد أنه عضو في جماعة يرى مصالحها ويقدر أمورها ويهتم بأفرادها ويسعى لتحقيق مصالحها عن طريق التفكير والتعاون في رسم الخطط وتوزيع المسؤوليات حسب الكفايات والاستعدادات البشرية والإمكانيات المادية المتاحة".

ويمكن تعريف القيادة التربوية إجرائياً بأنها قدرة مدراء المكاتب التعليمية في مدينة حائل للتأثير على مرؤوسيهم لتوجيههم بطريقة يتسنى بها كسب احترامهم وولائهم وشحذ هممهم وخلق التعاون بينهم، وتدريب الأفراد بما يناسبهم من مهارات مطلوبة لأداء أعمالهم على أكمل وجه في سبيل تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية.

مديري مكاتب التعليم: ذكرت وزارة التعليم في الدليل التنظيمي لمكاتب التعليم في مدينة حائل (2019) أن مدير مكتب التعليم هو المسؤول المباشر عن إدارة المكتب وتطوير الموقف التعليمي وتقويمه لضمان فاعلية الأداء بالمدارس، كما أنه مسؤول عن مساعدة الإدارة بالمنطقة لتسهيل تنفيذ خطط وبرامج المدارس.

وإجرائياً: تتبنى الدراسة نفس تعريف الدليل التنظيمي لمديري مكاتب التعليم.

قادة المدارس: عرفت وزارة التعليم قائد المدرسة في الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في الإصدار الثالث (2016: 39) بأنه "من يقود المدرسة تربوياً وتعليمياً لتحقيق الأهداف المنشودة".

وإجرائياً: تتبنى الدراسة نفس تعريف الدليل التنظيمي لقائد المدرسة.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة في التالي:

الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على قادة مدارس التعليم العام في مدينة حائل.

الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي (2019).

الحدود المكانية: تحددت هذه الدراسة في مدارس التعليم العام بمدينة حائل.

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على واقع فاعلية القيادة التربوية لدى مديري مكاتب التعليم في ضوء عمليات القيادة وهي: التخطيط، صنع القرار، التوجيه والإشراف، تقويم الأداء، من وجهة نظر قادة المدارس بمدينة حائل.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النظري

تُعد ظاهرة القيادة من أعقد الظواهر الإنسانية وأكثرها غموضاً، ولهذا السبب تمت دراستها من قبل الكثير من الباحثين والمهتمين بهدف شرح ظاهرة القيادة، وتفسيرها.

فاعلية القيادة:

القيادة الفاعلة هي عملية ابتكار الرؤية البعيدة وصياغة الهدف ووضع الاستراتيجية وتحقيق التعاون واستنهاض الهمم للعمل، والقائد الناجح كما ذكر عبوي (2010) هو الذي يصوغ الرؤية المستقبلية ويأخذ في الاعتبار المصالح المشروعة على المدى البعيد لكافة الأطراف المعنية، حيث يضع استراتيجية رشيدة لتنفيذ الأعمال في اتجاه تلك الرؤية، وأيضاً يضمن دعم مراكز القوة الأساسية له والتي يعد تعاونها أو توافقها أو العمل معها أمراً ضرورياً في إنجاز الأعمال المنشودة، كما يستنهض همم النواة الأساسية للعمل لتحقيق الاستراتيجية عندما تتوفر الإمكانيات القيادية في شخص ما، كما ينبغي أن توظف تلك الإمكانات القيادية في ممارسات ناجحة لتحقيق الفاعلية، فقد يمتلك الشخص صفات قيادية عالية لكنه لا يمارس القيادة، وقد تبرز الخصائص القيادية عند مختلف الأشخاص في مواقف محددة وفي مراحل مختلفة كما أن ممارسة القيادة أمر يتأثر بالبيئة والفرص والقيود التي تواجه الشخص.

أهمية القيادة:

تنبع أهمية القيادة كونها المسؤولة عن ترجمة خطط المؤسسة التعليمية وآمالها وتصوراتها في المستقبل إلى واقع أي بعبارة أخرى هي المسؤولة عن تحقيق وتنفيذ الأهداف المنشودة وتنظيم الإيجابيات وتقليص السلبيات في المؤسسة التعليمية، حيث أنها المعنية بالسيطرة على مشكلات ومعوقات العمل وضبط الأمور فيها، كما أن القيادة مكلفة بتأهيل وتدريب ورعاية العاملين كونهم الرأسمال الأهم، فالقيادة مطالبة بمواكبة التغيرات المحيطة وتوظيفها لخدمة المؤسسة التعليمية بأفضل صورة ممكنة (بطاح والطعاني، 2016).

عمليات القيادة:

يجمع المتخصصون أن القيادة تتكون من عناصر وعمليات فرعية لابد للقائد من القيام بها، ولكن يختلفون في عددها، فعلى سبيل المثال نيومان وسمر قاما بتقسيم العمليات القيادية كما ذكرها (حسان والعجمي، 2007) إلى أربعة عناصر: التخطيط–التنظيم–القيادة–الرقابة، أما كونتز وأدونيل: فقد قسما العمليات القيادية إلى: التخطيط –التنظيم–التنسيق–التوظيف–التوجيه–الرقابة، بينما أعتبر سيزر أن العمليات الرئيسية للقيادة هي: التخطيط، التنظيم، التوجيه، التنسيق، الرقابة، أما فايول فقد حللها إلى خمس عمليات قيادية: تخطيط، تنظيم، تنسيق، الأمر(التوجيه)، الرقابة (التقويم). نخلص هنا إلى أن المتخصصين أجمعوا على ذكر العمليات القيادية الثلاث وهي: (التخطيط والتنظيم والرقابة) ولكن الاختلاف في الجمع بين عمليات (التوجيه والإشراف والأمر) في عنصر واحد أو تفنيدهم، والدراسة الحالية ستعتمد التركيز على العمليات الأربع الأساسية للقيادة، التالية:

أولاً/ التخطيط planning

هي العملية الأولى من عمليات القيادة ويقصد بها؛ أنها عملية عقلية منظمة تجعل مسارات العمل في المستقبل أمراً ممكناً، فالتخطيط هو مرحلة تسبق أي عمل حيث هو مرحلة التفكير والتدبير ويشمل تحديد خطوات العمل التي تبدأ غالباً بتحديد الأهداف المنشودة والإمكانات والموارد المادية والبشرية المتوفرة والطرق لتحقيقها وتنفيذها بأقل وقت وجهد وبكفاءة وفاعلية (أبو العلا، 2013).

ثانياً/ صناعة القرارات Decision Making

وهي عملية مصاحبة وملازمة لجميع العمليات القيادية، فهي اختيار رشيد بين عدة بدائل مرتبطة بموقف أو مشكلة محددة تساهم في تنفيذ وتحقيق الهدف، وتمر بمراحل عديدة كتحديد المشكلة التشخيص، والتحليل والبحث عن البدائل المتاحة، وأيضاً تقييم البدائل، واختيار البديل المناسب والملائم بين عدة بدائل (عزازي، 2011). ومن المعوقات التي قد تواجه متخذ القرار البيروقراطية وعدم تفويض الصلاحيات، وأيضاً ضعف نظام حفظ المعلومات والبيانات، وكذلك التوقيت

الغير جيد لاتخاذ القرار، وضعف القيادات وعدم فعاليتها، وتعقيد الإجراءات (آل ناجي، 2016).

ثالثاً/ التوجيه والإشراف Guidance and Supervision

التوجيه عنصر مهم من عمليات القيادة، فهو حلقة الاتصال بين الخطة المرسومة لتحقيق الهدف من جهة والإشراف على تنفيذها من جهة أخرى. فالتوجيه يتضمن كل ما من شأنه أن يؤدي إلى إنجاز الأعمال والواجبات المنشودة من خلال رفع الروح المعنوية والنشاط لدى العاملين ودفعهم لحسن الأداء. وهنا لابد أن يكون التوجيه واضح لا غموض فيه وخاصة بالنسبة للعامل الذي يصدر إليه التوجيه. ولتنفيذ ذلك يجب أن تكون اللغة المستخدمة في إعطاء التعليمات للعاملين واضحة ولا تحتمل أكثر من معنى (عطوي، 2018).

رابعاً /تقويم الأداء Performance Evaluation

يعرف التقويم بأنه أحد وظائف القيادة وهي العمليات الخاصة بتحديد ومتابعة ما تم إنجازه، مع اتخاذ الإجراء الصحيح لتصحيح المسار (حسان والعجمي، 2007). فالتقويم عملية مستمرة تعني المتابعة أو الإشراف على سير العمل منذ بداية الخطة إلى نهايتها، ولا يمكن للقائد أن يقوم بأعماله على الوجه المنشود دون تقويم فمن الشروط التي يبنى عليها التقويم أن يكون موضوعياً بمعنى أنه عملية تعاونية تتجنب التحيز والمجاملات بناء على استمارة أو بطاقة بها الملاحظات على كل فرد من العاملين تدون فيها الملاحظات التي تم مشاهدتها أولا بأول، فالفلسفة الرئيسية للتقويم هي تعديل سلوك العامل المقوم وأدائه، وهنا تبرز أهمية التقويم في التأكد من تنفيذ الخطط، وتلافي الأخطاء، وكذلك مقارنة النتائج بالأهداف المطلوبة، والوقوف على مدى فاعلية القرارات.

وبالتمعن في هذه العمليات نجد أن كلا منها تكمل الأخرى وأن إتقان واحدة منها هي مؤشر قوي لإتقان وجودة العملية التي تليها بمعنى أنها سلسلة متكاملة ومترابطة تعتمد على بعضها البعض للخروج بتنظيم إداري متوازن.

ثانياً: الدراسات السابقة

دراسة المدهون (2012) بعنوان "فعالية القيادة التربوية لمديري مناطق غزة التعليمية بوكالة الغوث من وجهة نظر مديري المدارس بمحافظات غزة". وهدفت الدراسة إلى التعرف على الدرجة التقديرية لفاعلية القيادة التربوية لمديري مناطق غزة التعليمية بوكالة الغوث من وجهة نظر مديري المدارس بمحافظات غزة، وتمثلت العينة من (202) مديراً ومديرة وعلى جميع مديري المناطق التعليمية، واستخدم الباحث أداة الاستبانة لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة فعالية التخطيط لمديري المناطق التعليمية جيدة وحصلت على المرتبة الثانية بنسبة (71,9%)، ودرجة فعالية صناعة القرارات حصلت على المرتبة الرابعة بنسبة (60،7%)، ودرجة فعالية التوجيه والإشراف حصل على أعلى نسبة (72,6 %) في المرتبة الأولى، وحصلت درجة فعالية تقويم الأداء على المرتبة الثالثة بنسبة (65 %)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات مديري المدارس لمستوى فاعلية القيادة التربوية لمديري مناطق غزة التعليمية تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي لصالح الذكور، ومتغير المؤهل العلمي لصالح حملة الدراسات العليا، وذلك في مجال التوجيه والإشراف، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، وذلك في مجالات فاعلية التخطيط وصناعة القرارات وتقويم الأداء، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير المرحلة الدراسية، ومتغير المنطقة التعليمية.

دراسة تطله وإقبال (Tatlah and , 2012 Iqbal) بعنوان "فاعلية القيادة التربوية وعلاقتها بأنماط القيادة في المدارس الثانوية في باكستان". وهدفت الدراسة إلى التعرف على عوامل فاعلية القيادة التربوية وعلاقتها بأنماط القيادة، واشتملت العينة على (300) مديراً ومديرة، واستخدم الباحثان أداة الاستبانة لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي الارتباطي، وتوصلت الدراسة إلى أن مشاركة الموظفين في عملية صنع واتخاذ القرار هي إحدى العوامل المهمة في التأثير على إنجاز المدرسة.

دراسة حورية (2013) بعنوان "فعالية القيادة الإدارية لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية التابعة لإدارة التربية والتعليم في المدينة المنورة". وهدفت الدراسة إلى التعرف

على فعالية القيادة الإدارية لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية التابعة لإدارة التربية والتعليم في المدينة المنورة، وتمثلت العينة من (86) مديراً ومديرة، واستخدمت الدراسة مقياس واختبار عن القيادة التربوية لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى أن تصورات مديري المدارس لدرجة فعالية القيادة الإدارية على المستوى الكلي جاءت بدرجه متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة في تقديرات أفراد العينة لفعاليات القيادة وفقاً لمتغير المؤهل، بينما وجدت فروق ذات دلالة وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي لصالح الذكور.

دراسة باريت وبراير (Barrett and , 2014) Breyer بعنوان "فاعلية القيادة وتأثيرها في المدارس الأمريكية". وهدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية القيادة وأثرها في المدارس الأمريكية، ووجهت الدراسة لتشمل جميع المعلمين، واستخدم الباحثين أداة الملاحظة لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى أن المعلمين بحاجة إلى معرفة رؤية واستراتيجيات المدرسة، وأن فاعلية القيادة لها تأثير كبير في سير العملية التعليمية.

دراسة لن وقاريت (Lynn and Garrett, 2015) بعنوان "سلوكيات فاعلية القيادة من قبل مديري المدارس الثانوية الكبيرة مقارنة بمديري المدارس الثانوية الصغيرة". وهدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين حجم المدرسة وسلوكيات فاعلية القيادة للمديرين، وضمت الدراسة جميع القادة في المدارس الثانوية، واستخدم الباحثين أداة المقابلة الشخصية لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي المقارن، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك ارتباط كبير بين حجم المدرسة وسلوكيات فاعلية القيادة، كما أن المدارس الثانوية الكبيرة والصغيرة تمارس عملية التخطيط بشكل كبير من قبل مديري المدارس لصالح المدارس الكبيرة.

دراسة بن حفيظ والشايب (2016) بعنوان "فاعلية القيادة الإدارية وفق نظرية هيرسي وبلانشار من وجهة نظر الموظفين". وهدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة فاعلية القيادة الإدارية وفق نظرية هيرسي وبلانشار، وتمثلت العينة من (140) موظفاً وموظفة، واستخدم الباحثين أداة هيرسي وبلانشار لجمع البيانات وفق المنهج الاستكشافي، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة فاعلية القيادة الإدارية من وجهة نظر الموظفين كانت متدنية، ولا توجد فروق إحصائية في درجة فاعلية القيادة الإدارية باختلاف النوع الاجتماعي والتفاعل بينهما.

دراسة الغامدي (2016) بعنوان "فاعلية المهارات الإدارية للقيادة التربوية في إنجاح العملية التربوية التعليمية تطبيقاً على مدارس المرحلة الابتدائية بمنطقة مكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية". وهدفت الدراسة إلى التعرف على أثر فاعلية المهارات الإدارية للقيادة التربوية في إنجاح العملية التربوية التعليمية، وتمثلت العينة من (160) مدير، واستخدم الباحث أداة الاستبانة والملاحظة والمقابلة لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى أن فاعلية المهارات الإدارية للقيادة التربوية مطبقة بدرجة عالية.

دراسة العامودي (2017) بعنوان "فاعلية دورة القيادة التعليمية لدى مديري مدارس محافظة المفرق". وهدفت الدراسة إلى التعرف على درجة فاعلية القيادة التعليمية لدى مديري مدارس المفرق، واشتملت العينة على (241) مديراً ومديرة و(524) معلماً ومعلمة، واستخدم الباحث أداة الاستبانة لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي المسحي، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة فاعلية القيادة التعليمية لدى مديري مدارس المفرق جاءت بدرجة مرتفعة في مجال التخطيط والتوجيه ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر النوع الاجتماعي لصالح الذكور، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المؤهل العلمي.

دراسة الحربي (2018) بعنوان "استراتيجية مقترحة لتطوير أداء مديري مكاتب التعليم ومساعديهم في المملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة". وهدفت الدراسة إلى اقتراح استراتيجية لتطوير أداء مديري مكاتب التعليم ومساعديهم في المملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة، وتمثلت العينة من (460) مشرفاً تربوياً، واستخدم الباحث أداة الاستبانة لجمع البيانات وفق المنهج المسحي التطويري، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة أداء مديري مكاتب التعليم كانت مرتفعة في مجال التخطيط الاستراتيجي وصناعة القرار واتخاذه.

دراسة أبو حمور (2018) بعنوان "درجة فاعلية القيادة لدى مديري المدارس الثانوية وعلاقتها بالسلوك التنظيمي لدى المعلمين في محافظة الزرقاء". وهدفت الدراسة إلى التعرف على درجة فاعلية القيادة لدى مديري المدارس الثانوية، وتمثلت العينة في (488) من مديري المدارس الثانوية في محافظة الزرقاء، واستخدمت الدراسة أداة الاستبانة لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي الارتباطي، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة فاعلية القيادة لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين بشكل عام متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة فاعلية القيادة لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير الجنس، في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

دراسة إسماعيل (2019) بعنوان "القيادة الإدارية الفاعلة وعلاقتها بالأداء الوظيفي". وهدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى القيادة الإدارية الفاعلة، وتكونت العينة من (60) معلماً ومعلمة، واستخدم الباحث أداة الاستبانة لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى أن مديري المدارس الابتدائية لديهم قيادات إدارية فاعلة عالية، وأن مديري المدارس الابتدائية لديهم تقييم أداء وظيفياً جيداً، ووجود علاقة ارتباطية بين القيادة الإدارية الفاعلة وتقييم الأداء الوظيفي.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة التي تناولت متغير فاعلية القيادة التربوية تم رصد أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة وكذلك أوجه الاستفادة منها كما يلي:

أولاً: أوجه الاتفاق بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة: اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في موضوعها وهو فاعلية القيادة التربوية كما في الدراسة الحالية، واتفقت الدراسة الحالية مع غالبية الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي بأنواعه (المسحي، أو التحليلي، أو الارتباطي، أو المقارن) وذلك يرجع لملاءمة هذا المنهج للدراسات في العلوم الإنسانية، كما اعتمدت أكثر هذه الدراسات مثل: دراسة (المدهون، 2011)، (اسماعيل، 2019)، (أبو حمور، 2018)، (العامودي، 2017)، (الغامدي، 2016)، (الحربي، 2018)، تطله وأقبال (Tatlah and Iqbal, 2012) على الاستبانة كأداة لجمع البيانات وذلك لسهولة وسرعة استخدامها وهي أداة جمع البيانات للدراسة الحالية، واتفقت هذه الدراسة مع أغلب الدراسات السابقة في مجتمع الدراسة المتمثل في مديري المدارس.

ثانياً: أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة: اختلفت هذه الدراسة في مكان تطبيقها وهو مدارس مدينة حائل، كما اختلفت عينة دراسة فوك (Fook, 2009)، و باريت وبراير (Barrett and Breyer, 2014)، (بن حفيظ والشايب، 2016)، (إسماعيل، 2019)، (الحربي، 2018) عن عينة الدراسة الحالية، كما اختلفت أداة الدراسة الحالية وهي الاستبانة مع دراسة (حورية، 2013)، (بن حفيظ، الشايب، 2016)، ودراسة باريت وبراير (Barrett , 2014 and Breyer)، ودراسة لن وقاريت (Lynn and , 2015 Garrett)، التي استخدمت الملاحظة والمقابلة الشخصية وأداة هيرسي وبلانشار لفاعلية القيادة ومقياس اختبار القيادة كأدوات لجمع البيانات، واختلفت دراسة (بن حفيظ والشايب، 2016) في منهج البحث عن الدراسة الحالية حيث استخدمت المنهج الاستكشافي.

ثالثاً: أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة: استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في صياغة مشكلة الدراسة وتصميم الأداة وبناء عباراتها، ومناقشة وتفسير النتائج.

رابعاً: ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة: أنها تكشف عن واقع فاعلية القيادة التربوية المتمثلة في عمليات: (التخطيط، وصنع القرارات، والتوجيه والإشراف، وتقويم الأداء)، لمديري مكاتب التعليم من وجهة نظر قادة المدارس بمدينة حائل. ومعرفة الفروق الإحصائية في استجابات قادة المدارس، وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي. كما هدفت للتعرف على مقترحات تحسين فاعلية القيادة التربوية.

منهج الدراسة:

في ضوء طبيعة الدراسة والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها تم اعتماد المنهج الوصفي المسحي، ويعرف بأنه دراسة شاملة يتم بواسطتها استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من خلال جمع البيانات وتحليل وتفسير وتقرير الوضع الراهن لموضوع ما، في بيئة محددة ووقت معين (المحمودي، 2019)، ومن ثم استخراج الاستنتاجات وتعميمها وتقديم التوصيات والمقترحات.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع قادة المدارس في مدينة حائل والبالغ عددهم (350) قائداً وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2019، وفقاً للإدارة العامة لتعليم مدينة حائل، مكتب شؤون المعلمين.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بأسلوب العينة العشوائية البسيطة التي تتيح الفرصة متكافئة لجميع مفردات مجتمع الدراسة، حيث تم توزيع رابط الاستبانة الالكترونية على جميع مجتمع الدراسة عن طريق مكتب شؤون المعلمين، وعندما وصلت الردود (202) رداً، تم الاكتفاء بها كعينة ممثلة للمجتمع، وقد بلغت نسبة المستجيبين الذين شملتهم أداة الدراسة (57%) من قادة المدارس الحكومية التابعة لمكاتب تعليم مدينة حائل.

وصف أفراد الدراسة:

تم وصف أفراد الدراسة بناء على المتغير المستقل (النوع الاجتماعي)، وفي ضوئه تتبين الخاصية الديموغرافية التالية:

جدول (1) يوضح توزيع أفراد الدراسة وفق متغير النوع الاجتماعي

النوع	التكرار	النسبة
ذكر	115	56.9
أنثى	87	43.1
المجموع	**202**	**%100**

يتضح من الجدول السابق أن (115) من عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (56.9%)، من القادة الذكور، وهم الفئة الأكبر في عينة الدراسة، في حين أن (87) من عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (43.1%) من القائدات الاناث، وهن الفئة الأقل في عينة الدراسة، وقد يرجع السبب أن اختيار العينة كان بشكل عشوائي مما أدى إلى زيادة عدد القادة الذكور.

أداة الدراسة:

بناء على طبيعة البيانات، وعلى المنهج المتبع في الدراسة، استخدمت الباحثات الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات، وذلك لمناسبتها لتحقيق أهداف الدراسة وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من ثلاثة أقسام:

القسم الأول: تضمن البيانات الأولية عن أفراد عينة الدراسة حسب متغير (النوع الاجتماعي).

القسم الثاني: تضمن (48) فقرة تناولت واقع فاعلية القيادة التربوية لمديري مكاتب التعليم من وجهة نظر قادة المدارس في مدينة حائل، وقد اعتمدت الباحثات في إعداده الشكل المغلق (Closed Questionnaire) الذي يحدد الاستجابات المحتملة لكل عبارة، واستخدمت الباحثات مقياس ليكرت الثلاثي (مرتفع، متوسط، ضعيف). وقسم إلى أربع محاور:

المحور الأول: يتناول فاعلية القيادة التربوية في ضوء عملية التخطيط واشتمل على (12) فقرة.

المحور الثاني: يتناول فاعلية القيادة التربوية في ضوء عملية صنع القرارات واشتمل على (12) فقرة.

المحور الثالث: يتناول فاعلية القيادة التربوية في ضوء عملية التوجيه والإشراف واشتمل على (12) فقرة.

المحور الرابع: يتناول فاعلية القيادة التربوية في ضوء عملية تقويم الأداء واشتمل على (12) فقرة.

القسم الثالث: سؤال مفتوح لجمع المقترحات اللازمة لتحسين فاعلية القيادة التربوية لمديري مكاتب التعليم من وجهة نظر قادة المدارس في مدينة حائل.

صدق الأداة: قامت الباحثات بالتأكد من صدق أداة الدراسة بطريقتين:

أولاً: الصدق الظاهري للأداة:

بعد إعداد الاستبانة بصورتها الأولية تم عرضها على عدد (5) من أعضاء هيئة التدريس في تخصص الإدارة والتخطيط التربوي وتخصص القيادة التربوية، كما تم عرضها على (5) من المشرفين في مكاتب إشراف تعليم مدينة حائل لإبداء آرائهم حول مدى وضوح العبارات، وانتمائها للمحور، وصحة صياغتها، وقد تم تعديل الاستبانة بناءً على ملاحظاتهم وبعد مراجعة الباحثات وضعت الاستبانة في صورتها النهائية، وأصبحت صالحة لقياس ما وضعت من أجله.

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي: قامت الباحثات بحساب الاتساق الداخلي لفقرات أداة الدراسة وذلك بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه الفقرة، وكذلك معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمحور، وذلك بالتطبيق على عينة استطلاعية عددها (30) مفردة من خارج عينة الدراسة، وهو ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (2) يوضح معاملات ارتباط بنود المحور الأول للدراسة والدرجة الكلية له (ن=30)

م		معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالمحور
	العملية الأولى: فاعلية التخطيط		
.1	لدى مدير/ة مكتب التعليم المعرفة الكافية بعمليات التخطيط.	**0.850	**0.843
.2	يُعد مدير مكتب التعليم الخطة السنوية في ضوء أهداف رؤية المملكة.	**0.807	**0.797
.3	يشرك مدير/ة مكتب التعليم قادة المدارس والمعلمين في عملية التخطيط.	**0.806	**0.770
.4	تتكيف خطط مدير/ة مكتب التعليم مع الأزمات.	**0.878	**0.859
.5	يضع مدير/ة مكتب التعليم الخطط وفقاً للأولويات التعليمية.	**0.852	**0.834
.6	يشخص مدير/ة مكتب التعليم نقاط الضعف في الميدان التعليمي لمعالجتها.	**0.852	**0.831
.7	يعالج مدير/ة مكتب التعليم قضايا استراتيجية تهتم بقادة المدارس عند تخطيطه.	**0.898	**0.890
.8	يخطط مدير/ة مكتب التعليم للأنشطة المنهجية وغير المنهجية.	**0.865	**0.840
.9	يراعي مدير/ة مكتب التعليم في التخطيط معايير الجودة الشاملة.	**0.862	**0.852
.10	يبني مدير/ة مكتب التعليم جداول زمنية لتنفيذ أنشطة وبرامج الخطة.	**0.845	**0.838
.11	يتابع مدير/ة مكتب التعليم الخطط أثناء التنفيذ على أرض الواقع.	**0.874	**0.865
.12	يحلل مدير/ة مكتب التعليم العوامل المؤثرة في البيئة الخارجية.	**0.887	**0.854
	العملية الثانية: فاعلية صناعة القرارات		
.13	يشرك مدير/ة مكتب التعليم المعنيين في صناعة القرارات.	**0.826	**0.816
.14	يمتلك مدير/ة مكتب التعليم المهارات الشخصية لصنع القرارات الإدارية.	**0.874	**0.841
.15	لدى مدير/ة مكتب التعليم أهداف واضحة لصنع القرارات الإدارية.	**0.906	**0.881
.16	يستخدم مدير/ة مكتب التعليم البيانات والمعلومات الضرورية في عملية صنع القرارات.	**0.889	**0.876
.17	يضع مدير/ة مكتب التعليم القرارات بناء على دقة تشخيص المشكلات الفنية.	**0.910	**0.906
.18	تصاغ قرارات مدير/ة مكتب التعليم بوضوح.	**0.873	**0.856
.19	يتخذ مدير/ة مكتب التعليم القرارات وفق التعاميم الوزارية.	**0.781	**0.762
.20	لدى مدير/ة مكتب التعليم مهارة السرعة والجرأة في عملية صنع القرارات.	**0.906	**0.884
.21	يمايز مدير/ة مكتب التعليم بين البدائل التي تم اقتراحها لحل المشكلات التعليمية.	**0.884	**0.861
.22	يراعي مدير/ة مكتب التعليم احتياجات المجتمع في عملية صنع القرارات.	**0.873	**0.858
.23	يحرص مدير/ة مكتب التعليم على عدم التعارض مع اللوائح والنظم في عملية صنع القرارات.	**0.827	**0.812

.24	يضع مدير/ة مكتب التعليم الاستراتيجيات المناسبة لمقاومة نتائج بعض القرارات.	**0.863	**0.844
	العملية الثالثة: فاعلية التوجيه والإشراف		
.25	يضبط مدير/ة مكتب التعليم عمليات الإشراف المختلفة.	**0.866	**0.869
.26	يقدم مدير/ة مكتب التعليم أفكاراً مبتكرة لتحسين خدمات قادة المدارس.	**0.876	**0.866
.27	يوجه مدير/ة مكتب التعليم قادة المدارس بما يضمن سير العملية التعليمية بكفاءة وفاعلية أكثر.	**0.842	**0.836
.28	يوجه مدير/ة مكتب التعليم قادة المدارس وفقاً لاحتياجات الميدان التعليمي.	**0.850	**0.817
.29	يحفز مدير/ة مكتب التعليم قادة المدارس بالوسائل المناسبة.	**0.900	**0.870
.30	يشرف مدير/ة مكتب التعليم على البرامج والأنشطة المنفذة من قادة المدارس.	**0.858	**0.842
.31	لدى مدير/ة مكتب التعليم معرفة بالمواد العلمية ويقدر الحاجة إليها للإشراف على العملية التعليمية.	**0.893	**0.887
.32	يستخدم مدير/ة مكتب التعليم الأسس العلمية لحل المشكلات التي تعترض عمل قادة المدارس.	**0.882	**0.871
.33	يقوم مدير/ة مكتب التعليم بزيارات ميدانية للمدارس من جميع المراحل للإشراف على سير العملية التعليمية.	**0.857	**0.809
.34	يشرف مدير/ة مكتب التعليم على سير الاختبارات في المدارس ودراسة نتائجها مع قادة المدارس.	**0.859	**0.842
.35	يعمل مدير/ة مكتب التعليم على توفير مناخ تعليمي يساعد قادة المدارس على تحقيق الأهداف المرجوة منهم.	**0.909	**0.887
.36	يعمل مدير/ة مكتب التعليم على توظيف العلاقات الاجتماعية لصالح الميدان المدرسي.	**0.897	**0.881
	العملية الرابعة: فاعلية تقويم الأداء		
.37	يراعي مدير/ة مكتب التعليم الفروق الفردية في عملية التقويم.	**0.840	**0.830
.38	يتابع مدير/ة مكتب التعليم التزام مشرفي القيادة بالموضوعية في تقويم الأداء الوظيفي.	**0.859	**0.822
.39	يوظف مدير/ة مكتب التعليم نتائج عمليات التقويم في الخطط المستقبلية.	**0.903	**0.887
.40	يكرم مدير/ة مكتب التعليم قادة المدارس المتميزين في الأداء.	**0.851	**0.815
.41	يستند مدير/ة مكتب التعليم على لائحة تطبيق التقويم المستمر للأداء في المدارس التابعة له.	**0.899	**0.877
.42	يراجع مدير/ة مكتب التعليم تقارير التغذية الراجعة المقدمة من مشرفي القيادة عن قادة المدارس.	**0.925	**0.897
.43	يتابع مدير/ة مكتب التعليم تقويم أثر المشاريع المدرسية في تعلم الطلبة وتحقيق الهدف المنشود.	**0.894	**0.879
.44	يتابع مدير/ة مكتب التعليم تطوير النمو المهني لقادة المدارس للارتقاء بمستوى أدائهم.	**0.920	**0.890
.45	يستخدم مدير/ة مكتب التعليم أنواع التقويم كـ(القبلي والتكويني والنهائي في جميع المجالات لتحقيق الأهداف.	**0.886	**0.859
.46	يتابع مدير/ة مكتب التعليم مستوى أداء الإدارة المدرسية بالمدارس للعمل على تطويرها بالتنسيق مع إدارة التدريب.	**0.917	**0.881
.47	يمتلك مدير/ة مكتب التعليم مهارات التقويم المناسبة.	**0.890	**0.884
.48	يعتمد مدير/ة مكتب التعليم في التقويم على أساليب تقنية حديثة.	**0.897	**0.892

** عبارات دالة عند مستوى 0.01 فأقل.

من الجدول السابق يتضح أن جميع العبارات دالة عند مستوى ($\propto \leq 0.01$)، وهو ما يوضح أن جميع الفقرات المكونة للاستبانة تتمتع بدرجة صدق عالية، تجعلها صالحة للتطبيق الميداني.

ثبات الأداة:

للتحقق من الثبات لمفردات محاور الدراسة تم استخدام معامل ألفا كرونباخ، وذلك بالتطبيق على عينة استطلاعية عددها (30) مفردة من خارج عينة الدراسة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (3) يوضح معاملات ثبات ألفا كرونباخ (ن=30)

أبعاد الدراسة	عدد البنود	معامل الثبات ألفا كرونباخ
البعد الأول	12	0.966
البعد الثاني	12	0.970
البعد الثالث	12	0.972
البعد الرابع	12	0.976
معامل الثبات الكلي للاستبانة	**48**	**0.992**

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن ثبات جميع أبعاد الدراسة مرتفع، حيث تراوحت قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ لأبعاد الدراسة ما بين (0.966 إلى 0.976)، كما بلغت قيمة معامل الثبات الكلي (0.992)، وهي قيمة ثبات مرتفعة توضح صلاحية أداة الدراسة للتطبيق الميداني.

تصحيح أداة الدراسة:

لتسهيل تفسير النتائج استخدمت الباحثات الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة، حيث تم إعطاء وزن للبدائل الموضحة في الجدول ليتم معالجتها إحصائياً على النحو التالي:

جدول (4) يوضح تصحيح أداة الدراسة

الاستجابة	مرتفع	متوسط	منخفض
الدرجة	3	2	1

ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى ثلاثة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة–أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة

= (3 –1) ÷ 3= 0.67

لنحصل على التصنيف التالي:

جدول (5) يوضح توزيع الفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدراسة

الوصف	مدى المتوسّطات
مرتفع	من 2.34-3.00
متوسط	من 1.68-2.33
منخفض	من 1.00-1.67

نتائج الدراسة:

إجابة السؤال الأول: ما واقع فاعلية القيادة التربوية لمديري مكاتب التعليم في ضوء عمليات (التخطيط، صنع القرارات، التوجيه والإشراف، تقويم الأداء) من وجهة نظر قادة المدارس بمدينة حائل؟

للتعرف على واقع فاعلية القيادة التربوية لمديري مكاتب التعليم في ضوء عمليات (التخطيط، صنع القرارات،

التوجيه والإشراف، تقويم الأداء) من وجهة نظر قادة المدارس بمدينة حائل، قامت الباحثات بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات محور واقع فاعلية القيادة التربوية لمديري مكاتب التعليم في ضوء عمليات (التخطيط، صنع القرارات، التوجيه والإشراف، تقويم الأداء) من وجهة نظر قادة المدارس بمدينة حائل، وجاءت النتائج كما توضحها الجداول التالية:

أولاً: عمليات التخطيط

جدول (6) يوضح استجابات أفراد الدراسة على عبارات بعد عمليات التخطيط مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	التكرار %	الاستجابة ضعيف	الاستجابة متوسط	الاستجابة مرتفع	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الاستجابة	الرتبة
2	يُعد مدير مكتب التعليم الخطة السنوية في ضوء أهداف رؤية المملكة	ك	8	53	141	2.66	0.553	مرتفع	1
		%	4.0	26.2	69.8				
5	يضع مدير/ة مكتب التعليم الخطط وفقاً للأولويات التعليمية.	ك	14	59	129	2.57	0.621	مرتفع	2
		%	6.9	29.2	63.9				
1	لدى مدير/ة مكتب التعليم المعرفة الكافية بعمليات التخطيط.	ك	13	63	126	2.56	0.614	مرتفع	3
		%	6.4	31.2	62.4				
10	يبني مدير/ة مكتب التعليم جداول زمنية لتنفيذ أنشطة وبرامج الخطة.	ك	17	60	125	2.53	0.647	مرتفع	4
		%	8.4	29.7	61.9				
9	يراعي مدير/ة مكتب التعليم في التخطيط معايير الجودة الشاملة.	ك	20	59	123	2.51	0.671	مرتفع	5
		%	9.9	29.2	60.9				
4	تتكيف خطط مدير/ة مكتب التعليم مع الأزمات.	ك	24	59	119	2.47	0.699	مرتفع	6
		%	11.9	29.2	58.9				
8	يخطط مدير/ة مكتب التعليم للأنشطة المنهجية وغير المنهجية.	ك	21	77	104	2.41	0.672	مرتفع	7
		%	10.4	38.1	51.5				
11	يتابع مدير/ة مكتب التعليم الخطط أثناء التنفيذ على أرض الواقع.	ك	35	52	115	2.40	0.767	مرتفع	8
		%	17.3	25.7	56.9				
6	يشخص مدير/ة مكتب التعليم نقاط الضعف في الميدان التعليمي لمعالجتها.	ك	27	70	105	2.39	0.712	مرتفع	9
		%	13.4	34.7	52.0				
12	يحلل مدير/ة مكتب التعليم العوامل المؤثرة في البيئة الخارجية.	ك	32	69	101	2.34	0.738	مرتفع	10
		%	15.8	34.2	50.0				
7	يعالج مدير/ة مكتب التعليم قضايا استراتيجية تهتم بقادة المدارس عند تخطيطه.	ك	33	69	100	2.33	0.742	متوسط	11
		%	16.3	34.2	49.5				
3	يشرك مدير/ة مكتب التعليم قادة المدارس والمعلمين في عملية التخطيط.	ك	52	74	76	2.12	0.789	متوسط	12
		%	25.7	36.6	37.6				
	المتوسط العام					**2.44**	**0.588**	**مرتفع**	

المتوسط الحسابي من (3.00).

باستقراء الجدول السابق يتبين ما يلي:

أولاً: أن عمليات التخطيط كأحد عناصر فاعلية القيادة التربوية لمديري مكاتب التعليم تتم بدرجة مرتفعة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من قادة المدارس بمدينة حائل، حيث بلغ متوسط موافقتهم على بعد عمليات التخطيط (2.44 من 3.00)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي من (2.34-3.00)، والتي تبين أن خيار موافقة أفراد الدراسة نحو فاعلية عمليات التخطيط تشير إلى (مرتفع) في أداة الدراسة.

ثانياً: يتبين من الجدول السابق أن هناك تباين في آراء أفراد الدراسة نحو فاعلية عمليات التخطيط، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على عبارات بعد فاعلية عمليات التخطيط ما بين (2.12 إلى 2.66)، وهي متوسطات تقع في الفئة الثانية والثالثة من فئات المقياس الثلاثي، والتي توضح أن درجة موافقة أفراد الدراسة نحو فاعلية عمليات التخطيط تشير إلى (متوسط/ مرتفع) على التوالي.

ثالثاً: قامت الباحثات بترتيب أهم مظاهر فاعلية عمليات التخطيط حسب متوسطات الموافقة على النحو التالي:

جاءت العبارة رقم (2) وهي (يُعد مدير مكتب التعليم الخطة السنوية في ضوء أهداف رؤية المملكة)، في المرتبة(الأولى) من حيث الموافقة عليها بمتوسط مقداره (2.66 من 3.00).

جاءت العبارة رقم (5) وهي (يضع مدير/ة مكتب التعليم الخطط وفقاً للأولويات التعليمية)، في المرتبة (الثانية) من حيث الموافقة عليها بمتوسط مقداره (2.57 من 3.00).

جاءت العبارة رقم (1) وهي (لدى مدير/ة مكتب التعليم المعرفة الكافية بعمليات التخطيط)، في المرتبة (الثالثة) من حيث الموافقة عليها بمتوسط مقداره (2.56 من 3.00).

ويعود ذلك إلى وعي مديري مكاتب التعليم بأهمية عملية التخطيط حيث تعد العملية الأولى والأساسية لعمليات القيادة والتي تشكل جوهر العمل المدرسي، والمعرفة الكافية لعملية التخطيط لأنها تؤدي دوراً هاماً لدى القادة على حد سواء فالمعرفة يتم اكتسابها عن طريق الخبرة والممارسة بحيث تساعد على تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية بكفاءة وفاعلية من خلال توظيف الموارد البشرية والمادية.

رابعاً: قامت الباحثات بترتيب أقل مظاهر فاعلية عمليات التخطيط حسب متوسطات الموافقة على النحو التالي:

جاءت العبارة رقم (3) والتي تنص على (يشرك مدير/ة مكتب التعليم قادة المدارس والمعلمين في عملية التخطيط) في الترتيب الأخير، من حيث الموافقة عليها بمتوسط مقداره (2.12 من 3.00).

وجاءت العبارة رقم (7) والتي تنص على (يعالج مدير/ة مكتب التعليم قضايا استراتيجية تهتم بقادة المدارس عند تخطيطه) في الترتيب قبل الأخير، من حيث الموافقة عليها بمتوسط مقداره (2.33 من 3.00).

وجاءت قبلها العبارة رقم (12) والتي تنص على (يحلل مدير/ة مكتب التعليم العوامل المؤثرة في البيئة الخارجية)، من حيث الموافقة عليها بمتوسط مقداره (2.34 من 3.00).

ويرجع ذلك إلى صعوبة الحصول على معلومات دقيقة من أجل التنبؤ أو التحليل بالعوامل المؤثرة في البيئة الخارجية. ونقص الخبرة في حل القضايا الاستراتيجية، أو قد يكون النمط القيادي الذي يسلكه القائد لا يقتنع بإشراك قادة المدارس والمعلمين في عملية التخطيط.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (العامودي، 2017) التي توصلت إلى أن درجة فاعلية دورة القيادة التعليمية لدى مديري مدارس المفرق جاءت بدرجة مرتفعة في مجال التخطيط.

كذلك اتفقت مع دراسة لن وقاريت Lynn and (Garrett, 2015) التي توصلت إلى أن المدارس الثانوية الكبيرة والصغيرة تمارس عملية التخطيط بشكل كبير من قبل مديري المدارس.

ثانياً: عمليات صنع القرار

جدول (7) يوضح استجابات أفراد الدراسة على عبارات بعد عمليات صنع القرار مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	التكرار %	الاستجابة ضعيف	الاستجابة متوسط	الاستجابة مرتفع	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الاستجابة	الرتبة
19	يتخذ مدير/ة مكتب التعليم القرارات وفق التعاميم الوزارية.	ك	14	34	154	2.69	0.594	مرتفع	1
		%	6.9	16.8	76.2				
23	يحرص مدير/ة مكتب التعليم على عدم التعارض مع اللوائح والنظم في عملية صنع القرارات.	ك	13	48	141	2.63	0.602	مرتفع	2
		%	6.4	23.8	69.8				
16		ك	16	63	123	2.53	0.640	مرتفع	3

	يستخدم مدير/ة مكتب التعليم البيانات والمعلومات الضرورية في عملية صنع القرارات.	%	7.9	31.2	60.9			
18	تصاغ قرارات مدير/ة مكتب التعليم بوضوح.	ك	18	61	123	2.52	0.656	مرتفع	4
		%	8.9	30.2	60.9			
14	يمتلك مدير/ة مكتب التعليم المهارات الشخصية لصنع القرارات الإدارية.	ك	29	46	127	2.49	0.735	مرتفع	5
		%	14.4	22.8	62.9			
15	لدى مدير/ة مكتب التعليم أهداف واضحة لصنع القرارات الإدارية.	ك	23	59	120	2.48	0.693	مرتفع	6
		%	11.4	29.2	59.4			
17	يضع مدير/ة مكتب التعليم القرارات بناء على دقة تشخيص المشكلات الفنية.	ك	23	62	117	2.47	0.692	مرتفع	7
		%	11.4	30.7	57.9			
24	يضع مدير/ة مكتب التعليم الاستراتيجيات المناسبة لمقاومة نتائج بعض القرارات.	ك	22	65	115	2.46	0.685	مرتفع	8
		%	10.9	32.2	56.9			
21	يمايز مدير/ة مكتب التعليم بين البدائل التي تم اقتراحها لحل المشكلات التعليمية.	ك	17	78	107	2.45	0.646	مرتفع	9
		%	8.4	38.6	53.0			
22	يراعي مدير/ة مكتب التعليم احتياجات المجتمع في عملية صنع القرارات.	ك	24	66	112	2.44	0.697	مرتفع	10
		%	11.9	32.7	55.4			
20	لدى مدير/ة مكتب التعليم مهارة السرعة والجرأة في عملية صنع القرارات.	ك	31	57	114	2.41	0.743	مرتفع	11
		%	15.3	28.2	56.4			
13	يشرك مدير/ة مكتب التعليم المعنيين في صناعة القرارات.	ك	32	62	108	2.38	0.744	مرتفع	12
		%	15.8	30.7	53.5			
	المتوسط العام					**2.49**	**0.588**	**مرتفع**	

*المتوسط الحسابي من (3.00).

باستقراء الجدول السابق يتبين ما يلي:

أولاً: أن عمليات صنع القرار كأحد عناصر فاعلية القيادة التربوية لمديري مكاتب التعليم تتم بدرجة مرتفعة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من قادة المدارس بمدينة حائل، حيث بلغ متوسط موافقتهم على بعد عمليات صنع القرار (2.49 من 3.00)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي من (2.34-3.00)، والتي تبين أن خيار موافقة أفراد الدراسة نحو فاعلية عمليات صنع القرار تشير إلى (مرتفع) في أداة الدراسة.

ثانياً: يتبين من الجدول السابق أن هناك توافق في آراء أفراد الدراسة نحو فاعلية عمليات صنع القرار، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على عبارات بعد فاعلية عمليات صنع القرار ما بين (2.38 إلى 2.69)، وهي متوسطات تقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي، والتي توضح أن درجة موافقة أفراد الدراسة نحو فاعلية عمليات صنع القرار تشير إلى (مرتفع).

ثالثاً: قامت الباحثات بترتيب أهم مظاهر فاعلية عمليات صنع القرار حسب متوسطات الموافقة على النحو التالي:

جاءت العبارة رقم (19) وهي (يتخذ مدير/ة مكتب التعليم القرارات وفق التعاميم الوزارية)، في المرتبة (الأولى) من حيث الموافقة عليها بمتوسط مقداره (2.69 من 3.00).

جاءت العبارة رقم (23) وهي (يحرص مدير/ة مكتب التعليم على عدم التعارض مع اللوائح والنظم في عملية صنع القرارات)، في المرتبة (الثانية) من حيث الموافقة عليها بمتوسط مقداره (2.63 من 3.00).

جاءت العبارة رقم (16) وهي (يستخدم مدير/ة مكتب التعليم البيانات والمعلومات الضرورية في عملية صنع القرارات)، في المرتبة (الثالثة) من حيث الموافقة عليها بمتوسط مقداره (2.53 من 3.00).

ويرجع ذلك إلى إدراك مديري مكاتب التعليم لأهمية عملية صنع واتخاذ القرارات المناسبة وفق الأنظمة حتى لا يكون هناك صدام بين قرارات القائد والمؤسسة؛ من أجل تحقيق الأهداف المنشودة.

رابعاً: قامت الباحثات بترتيب أقل مظاهر فاعلية عمليات صنع القرار حسب متوسطات الموافقة على النحو التالي:

جاءت العبارة رقم (13) وهي (يشرك مدير/ة مكتب التعليم المعنيين في صناعة القرارات)، في الترتيب الأخير من حيث الموافقة عليها بمتوسط مقداره (2.38 من 3.00).

جاءت العبارة رقم (20) وهي (لدى مدير/ة مكتب التعليم مهارة السرعة والجرأة في عملية صنع القرارات)، في الترتيب قبل الاخير من حيث الموافقة عليها بمتوسط مقداره (2.41 من 3.00).

وجاءت قبلها العبارة رقم (22) وهي (يراعي مدير/ة مكتب التعليم احتياجات المجتمع في عملية صنع القرارات)، من حيث الموافقة عليها بمتوسط مقداره (2.44 من 3.00).

ويعود ذلك إلى ضعف وعي القائد بأهمية إشراك المعنيين في عملية صنع القرارات، أو الصلاحيات الممنوحة لمديري مكاتب التعليم في صنع القرارات تكون صلاحيات مقيدة. كما أن نقص الخبرة تؤثر على مهارة السرعة والجرأة عند القائد في عملية صنع القرارات.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (الحربي، 2018) التي توصلت إلى أن درجة أداء مديري مكاتب التعليم كانت مرتفعة في مجال صناعة القرار واتخاذه.

كما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (المدهون، 2012) التي توصلت إلى أن درجة فعالية صناعة القرارات جاءت بدرجة قليلة حيث حصلت على المرتبة الرابعة بنسبة متوسط حسابي (60،7%).

ثالثاً: عمليات التوجيه والإشراف

جدول (8) يوضح استجابات أفراد الدراسة على عبارات بعد عمليات التوجيه والإشراف مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	التكرار	الاستجابة ضعيف	الاستجابة متوسط	الاستجابة مرتفع	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الاستجابة	الرتبة
27	يوجه مدير/ة مكتب التعليم قادة المدارس بما يضمن سير العملية التعليمية بكفاءة وفاعلية أكثر.	ك	14	45	143	2.64	0.609	مرتفع	1
		%	6.9	22.3	70.8				
25	يضبط مدير/ة مكتب التعليم عمليات الإشراف المختلفة.	ك	16	51	135	2.59	0.634	مرتفع	2
		%	7.9	25.2	66.8				
28	يوجه مدير/ة مكتب التعليم قادة المدارس وفقاً لاحتياجات الميدان التعليمي.	ك	20	45	137	2.58	0.666	مرتفع	3
		%	9.9	22.3	67.8				
36	يعمل مدير/ة مكتب التعليم على توظيف العلاقات الاجتماعية لصالح الميدان المدرسي.	ك	18	52	132	2.56	0.653	مرتفع	4
		%	8.9	25.7	65.3				
34	يشرف مدير/ة مكتب التعليم على سير الاختبارات في المدارس ودراسة نتائجها مع قادة المدارس.	ك	21	51	130	2.54	0.677	مرتفع	5
		%	10.4	25.2	64.4				
33	يقوم مدير/ة مكتب التعليم بزيارات ميدانية للمدارس من جميع المراحل للإشراف على سير العملية التعليمية.	ك	23	53	126	2.51	0.693	مرتفع	6
		%	11.4	26.2	62.4				
31		ك	24	54	124	2.50	0.700	مرتفع	7

	لدى مدير/ة مكتب التعليم معرفة بالمواد العلمية ويقدر الحاجة إليها للإشراف على العملية التعليمية.	%	11.9	26.7	61.4				
32	يستخدم مدير/ة مكتب التعليم الأسس العلمية لحل المشكلات التي تعترض عمل قادة المدارس.	ك	27	55	120	2.46	0.720	مرتفع	8
		%	13.4	27.2	59.4				
35	يعمل مدير/ة مكتب التعليم على توفير مناخ تعليمي يساعد قادة المدارس على تحقيق الأهداف المرجوة منهم.	ك	30	54	118	2.44	0.739	مرتفع	9
		%	14.9	26.7	58.4				
30	يشرف مدير/ة مكتب التعليم على البرامج والأنشطة المنفذة من قادة المدارس.	ك	33	54	115	2.41	0.755	مرتفع	10
		%	16.3	26.7	56.9				
26	يقدم مدير/ة مكتب التعليم أفكاراً مبتكرة لتحسين خدمات قادة المدارس.	ك	35	52	115	2.40	0.767	مرتفع	11
		%	17.3	25.7	56.9				
29	يحفز مدير/ة مكتب التعليم قادة المدارس بالوسائل المناسبة.	ك	38	58	106	2.34	0.776	مرتفع	12
		%	18.8	28.7	52.5				
	المتوسط العام					**2.50**	**0.612**	**مرتفع**	

*المتوسط الحسابي من (3.00).

باستقراء الجدول السابق يتبين ما يلي:

أولاً: أن عمليات التوجيه والإشراف كأحد عناصر فاعلية القيادة التربوية لمديري مكاتب التعليم تتم بدرجة مرتفعة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من قادة المدارس بمدينة حائل، حيث بلغ متوسط موافقتهم على بعد عمليات التوجيه والإشراف (2.50 من 3.00)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي من (2.34-3.00)، والتي تبين أن خيار موافقة أفراد الدراسة نحو فاعلية عمليات التوجيه والإشراف تشير إلى (مرتفع) في أداة الدراسة.

ثانياً: يتبين من الجدول السابق أن هناك توافق في آراء أفراد الدراسة نحو فاعلية عمليات التوجيه والإشراف، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على عبارات بعد فاعلية عمليات التوجيه والإشراف ما بين (2.34 إلى 2.64)، وهي متوسطات تقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي، والتي توضح أن درجة موافقة أفراد الدراسة نحو فاعلية عمليات التوجيه والإشراف تشير إلى (مرتفع).

ثالثاً: قامت الباحثات بترتيب أهم مظاهر فاعلية عمليات التوجيه والإشراف حسب متوسطات الموافقة على النحو التالي:

جاءت العبارة رقم (27) وهي (يوجه مدير/ة مكتب التعليم قادة المدارس بما يضمن سير العملية التعليمية بكفاءة وفاعلية أكثر)، في المرتبة (الأولى) من حيث الموافقة عليها بمتوسط مقداره (2.64 من 3.00).

جاءت العبارة رقم (25) وهي (يضبط مدير/ة مكتب التعليم عمليات الإشراف المختلفة)، في المرتبة (الثانية) من حيث الموافقة عليها بمتوسط مقداره (2.59 من 3.00).

جاءت العبارة رقم (28) وهي (يوجه مدير/ة مكتب التعليم قادة المدارس وفقاً لاحتياجات الميدان التعليمي)، في المرتبة (الثالثة) من حيث الموافقة عليها بمتوسط مقداره (2.58 من 3.00).

وهذا أمر منطقي قد يعود إلى أن فاعلية مديري مكاتب التعليم تعتمد على قدرتهم في توجيه الإمكانات البشرية والمادية نحو تحقيق الأهداف المطلوبة.

رابعاً: قامت الباحثات بترتيب أقل مظاهر فاعلية عمليات التوجيه والإشراف حسب متوسطات الموافقة على النحو التالي:

جاءت العبارة رقم (29) وهي (يحفز مدير/ة مكتب التعليم قادة المدارس بالوسائل المناسبة)، في الترتيب الأخير من حيث الموافقة عليها بمتوسط مقداره (2.34 من 3.00).

جاءت العبارة رقم (26) وهي (يقدم مدير/ة مكتب التعليم أفكاراً مبتكرة لتحسين خدمات قادة المدارس)، في الترتيب قبل الاخير من حيث الموافقة عليها بمتوسط مقداره (2.40 من 3.00).

وجاءت قبلها العبارة رقم (30) وهي (يشرف مدير/ة مكتب التعليم على البرامج والأنشطة المنفذة من قادة المدارس)، من حيث الموافقة عليها بمتوسط مقداره (2.41 من 3.00).

ويرجع ذلك إلى أن إدراك القائد والنمط الذي يسلكه يؤثر في عملية التوجيه والإشراف، أو ضعف إدراك مديري مكاتب التعليم بأن التوجيه والاشراف من العمليات التي تحتل مكانة هامة ورئيسية حيث أنها متداخلة في كافة عمليات القيادة.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (العامودي، 2017) التي توصلت إلى أن درجة فاعلية القيادة التعليمية لدى مديري مدارس المفرق جاءت بدرجة مرتفعة في مجال التوجيه.

وكذلك اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (المدهون، 2012) التي توصلت إلى أن درجة فعالية التوجيه والإشراف حصلت على أعلى نسبة (72,6 %) في المرتبة الأولى.

رابعاً: عمليات تقويم الأداء

جدول (9) يوضح استجابات أفراد الدراسة على عبارات بعد عمليات تقويم الأداء مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	التكرار	الاستجابة			المتوسط	الانحراف	الاستجابة	الرتبة
		%	ضعيف	متوسط	مرتفع	الحسابي*	المعياري		
38	يتابع مدير/ة مكتب التعليم التزام مشرفي القيادة بالموضوعية في تقويم الأداء الوظيفي.	ك	18	48	136	2.58	0.651	مرتفع	1
		%	8.9	23.8	67.3				
47	يمتلك مدير/ة مكتب التعليم مهارات التقويم المناسبة.	ك	19	52	131	2.55	0.661	مرتفع	2
		%	9.4	25.7	64.9				
41	يستند مدير/ة مكتب التعليم على لائحة تطبيق التقويم المستمر للأداء في المدارس التابعة له.	ك	20	53	129	2.54	0.670	مرتفع	3
		%	9.9	26.2	63.9				
48	يعتمد مدير/ة مكتب التعليم في التقويم على أساليب تقنية حديثة.	ك	21	53	128	2.53	0.678	مرتفع	4
		%	10.4	26.2	63.4				
39	يوظف مدير/ة مكتب التعليم نتائج عمليات التقويم في الخطط المستقبلية.	ك	17	66	119	2.50	0.648	مرتفع	5
		%	8.4	32.7	58.9				
46	يتابع مدير/ة مكتب التعليم مستوى أداء الإدارة المدرسية بالمدارس للعمل على تطويرها بالتنسيق مع إدارة التدريب.	ك	19	62	121	2.50	0.664	مرتفع	6
		%	9.4	30.7	59.9				
37	يراعي مدير/ة مكتب التعليم الفروق الفردية في عملية التقويم.	ك	20	64	118	2.49	0.671	مرتفع	7
		%	9.9	31.7	58.4				
42	يراجع مدير/ة مكتب التعليم تقارير التغذية الراجعة المقدمة من مشرفي القيادة عن قادة المدارس.	ك	24	56	122	2.49	0.700	مرتفع	8
		%	11.9	27.7	60.4				
44		ك	24	63	115	2.45	0.698	مرتفع	9

	يتابع مدير/ة مكتب التعليم تطوير النمو المهني لقادة المدارس للارتقاء بمستوى أدائهم.	%	11.9	31.2	56.9				
43	يتابع مدير/ة مكتب التعليم تقويم أثر المشاريع المدرسية في تعلم الطلبة وتحقيق الهدف المنشود.	ك	22	70	110	2.44	0.683	مرتفع	10
		%	10.9	34.7	54.5				
45	يستخدم مدير/ة مكتب التعليم أنواع التقويم ك (القبلي والتكويني والنهائي في جميع المجالات لتحقيق الأهداف.	ك	23	71	108	2.42	0.688	مرتفع	11
		%	11.4	35.1	53.5				
40	يكرم مدير/ة مكتب التعليم قادة المدارس المتميزين في الأداء.	ك	39	54	109	2.35	0.785	مرتفع	12
		%	19.3	26.7	54.0				
	المتوسط العام					**2.49**	**0.608**	**مرتفع**	

*المتوسط الحسابي من (3.00).

باستقراء الجدول السابق يتبين ما يلي:

أولاً: أن عمليات تقويم الأداء كأحد عناصر فاعلية القيادة التربوية لمديري مكاتب التعليم تتم بدرجة مرتفعة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من قادة المدارس بمدينة حائل، حيث بلغ متوسط موافقتهم على بعد عمليات تقويم الأداء (2.49 من 3.00)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي من (2.34-3.00)، والتي تبين أن خيار موافقة أفراد الدراسة نحو فاعلية عمليات تقويم الأداء تشير إلى (مرتفع) في أداة الدراسة.

ثانياً: يتبين من الجدول السابق أن هناك توافق في آراء أفراد الدراسة نحو فاعلية عمليات تقويم الأداء، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على عبارات بعد فاعلية عمليات تقويم الأداء ما بين (2.35 إلى 2.58)، وهي متوسطات تقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي، والتي توضح أن درجة موافقة أفراد الدراسة نحو فاعلية عمليات تقويم الأداء تشير إلى (مرتفع).

ثالثاً: قامت الباحثات بترتيب أهم مظاهر فاعلية عمليات تقويم الأداء حسب متوسطات الموافقة على النحو التالي:

جاءت العبارة رقم (38) وهي (يتابع مدير/ة مكتب التعليم التزام مشرفي القيادة بالموضوعية في تقويم الأداء الوظيفي)، في المرتبة (الأولى) من حيث الموافقة عليها بمتوسط مقداره (2.58 من 3.00).

جاءت العبارة رقم (47) وهي (يمتلك مدير/ة مكتب التعليم مهارات التقويم المناسبة)، في المرتبة(الثانية) من حيث الموافقة عليها بمتوسط مقداره (2.55 من 3.00).

جاءت العبارة رقم (41) وهي (يستند مدير/ة مكتب التعليم على لائحة تطبيق التقويم المستمر للأداء في المدارس التابعة له)، في المرتبة (الثالثة) من حيث الموافقة عليها بمتوسط مقداره (2.54 من 3.00).

ومن الطبيعي أن يتم تقويم الأداء لتطوير العملية التعليمية وضمان التزام العاملين بمتطلبات الوظيفة لتحقيق الأهداف المرجوة، وذلك من خلال منح الحوافز للعاملين المتميزين أو تحديد من يحتاج إلى تدريب لرفع مستوى أداء العاملين والمؤسسة التعليمية.

رابعاً: قامت الباحثات بترتيب أقل مظاهر فاعلية عمليات تقويم الأداء حسب متوسطات الموافقة على النحو التالي:

جاءت العبارة رقم (40) وهي (يكرم مدير/ة مكتب التعليم قادة المدارس المتميزين في الأداء)، في الترتيب الأخير من حيث الموافقة عليها بمتوسط مقداره (2.35 من 3.00).

جاءت العبارة رقم (45) وهي (يستخدم مدير/ة مكتب التعليم أنواع التقويم كـ (القبلي والتكويني والنهائي في جميع المجالات لتحقيق الأهداف)، في الترتيب قبل الاخير من حيث الموافقة عليها بمتوسط مقداره (2.42 من 3.00).

وجاءت قبلها العبارة رقم (43) وهي (يتابع مدير/ة مكتب التعليم تقويم أثر المشاريع المدرسية في تعلم الطلبة

وتحقيق الهدف المنشـــود)، من حيث الموافقة عليها بمتوســـط مقداره (2.44 من 3.00).

ويرجع ذلك إلى عدم امتلاك القائد بالمعرفة الكافية لاســتخدام أنواع التقويم، كما أن عدم خضــوع القائد للبرامج التدريبية التي تزوده بمهارات التقويم وأنواعه لها أثر بالغ في عملية تقويم الأداء.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (إسماعيل, 2019) التي توصلت إلى أن مديري المدارس لديهم تقييم أداء وظيفياً جيداً، ووجود علاقة ارتباطية بين القيادة الفاعلة وتقييم الأداء.

كما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (المدهون, 2012) التي توصلت إلى أن درجة فعالية تقويم الأداء جاءت بدرجة قليلة حيث حصلت على المرتبة الثالثة بنسبة (65 %).

وفيما يلي ترتيب هذه الأبعاد حسب متوسطات الموافقة عليها من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة:

جدول (10) يوضح استجابات أفراد الدراسة على جميع أبعاد فاعلية القيادة التربوية مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاستجابة	الترتيب
عمليات التخطيط	2.44	0.588	مرتفع	3
عمليات صنع القرار	2.49	0.588	مرتفع	2
عمليات التوجيه والإشراف	2.50	0.612	مرتفع	1
عمليات تقويم الأداء	2.49	0.608	مرتفع	2مكرر
المتوسط الكلي لجميع الأبعاد	2.48	0.586	مرتفع	

يتبين من الجدول السابق أن جميع عمليات القيادة التربوية لمديري مكاتب التعليم تتم بدرجة مرتفعة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من قادة المدارس بمدينة حائل، حيث بلغ متوسط موافقتهم على جميع هذه العمليات (2.48 من 3.00)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي من (2.34-3.00)، والتي تبين أن خيار موافقة أفراد الدراسة نحو فاعلية القيادة التربوية بشكل عام تشير إلى (مرتفع) في أداة الدراسة.

كما تبين أن عمليات التوجيه والإشـراف جاءت في الترتيب الأول، بمتوســط موافقة مقداره (2.50 من 3.00)، في حين تســـاوت العملية الثانية والثالثة حيث جاءت بنفس المتوسط الحسابي إلا أن الانحراف المعياري اختلف وعلى ذلك جاءت عملية صـــنع القرار بالمرتبة الثانية وجاءت عملية تقويم الأداء في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.49 من 3.00)، وفي المرتبة الرابعة والأخيرة جاءت عملية التخطيط بمتوســـط حسابي (2.44 من 3.00).

وتفسـر الباحثات تلك النتيجة بزيادة مسـتوى وعي القادة التربويين بالأهمية التي يحتلها التطوير والتغيير والتجديد في المؤســـســـات التعليمية وما يطلبه من تغيير في المهام والمسؤوليات لتتناسب مع الاحتياجات الجديدة، والذي أصبح هدفاً تسعى أي مؤسسة إلى تحقيقه خاصة في ظل التحديات التي تفرضـــها التغيرات العالمية في مختلف البيئات الاجتماعية والثقافية، كما أن القيادة التربوية الفعالة تســـهم في تطوير مهارات ومواهب العاملين في المؤسسة، فهي قادرة على قيادة التغيير ومســـاعدة الآخرين من خلال عملية التغيير، كما تشارك في صنع القرارات المشتركة مع المجتمع المدرسي، بما في ذلك المعلمون والطلبة والآباء، كما أن القيادة التربوية الفعالة تحدد مسؤوليات المعلمين في جميع مستويات التعليم، كما تعزز وتدعم المجتمع المحلي والتعلم المســتمر وتشــجع النمو والتنمية الشاملة، وزيادة مستوى دافعية الطلاب نحو التعلم.

وكذلك اتفقت مع دراسة لن وقاريت (Lynn and Garrett,2015) التي توصلت إلى أن المدارس الثانوية الكبيرة والصغيرة تمارس عملية التخطيط بشكل كبير من قبل مديري المدارس لصالح المدارس الكبيرة. كما اتفقت مع دراسة (العامودي، 2017) التي توصلت إلى أن درجة فاعلية دورة القيادة التعليمية لدى مديري مدارس المفرق جاءت بدرجة مرتفعة في مجال التخطيط والتوجيه.

كذلك اتفقت مع دراسة (الحربي، 2018) التي توصلت إلى أن درجة أداء مديري مكاتب التعليم كانت مرتفعة في مجال التخطيط الاستراتيجي وصناعة القرار واتخاذه.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (حورية، 2013) التي توصلت إلى أن تصورات مديري المدارس لدرجة فعالية القيادة الإدارية على المستوى الكلي جاءت بدرجه متوسطة.

كما اختلفت مع دراسة أبو حمور (2018) التي توصلت إلى أن درجة فاعلية القيادة لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين بشكل عام متوسطة.

إجابة السؤال الثاني: ما الفروق ذات الدلالة الاحصائية في متوسط إجابات أفراد الدراسة في واقع فاعلية القيادة التربوية لمديري مكاتب التعليم وفقاً للنوع الاجتماعي لقادة المدارس بمدينة حائل؟

للتعرف على ما إذا كان هناك فروق في متوسط إجابات أفراد الدراسة في واقع فاعلية القيادة التربوية لمديري مكاتب التعليم وفقاً للنوع الاجتماعي لقادة المدارس بمدينة حائل، قامت الباحثات باستخدام اختبار(ت) للعينات المستقلة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (11) يوضح اختبار T للعينات المستقلة (Independent Samples Test) للفروق في متوسط إجابات أفراد الدراسة في واقع فاعلية القيادة التربوية لمديري مكاتب التعليم وفقاً للنوع الاجتماعي لقادة المدارس بمدينة حائل

واقع فاعلية القيادة التربوية	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
فاعلية التخطيط	ذكر	115	2.4080	0.55884	0.907-	200	0.366
	أنثى	87	2.4837	0.62449			
فاعلية صناعة القرارات	ذكر	115	2.4652	0.58448	0.816-	200	0.415
	أنثى	87	2.5335	0.59491			
فاعلية التوجيه والإشراف	ذكر	115	2.4667	0.60966	0.779-	200	0.437
	أنثى	87	2.5345	0.61613			
فاعلية تقويم الأداء	ذكر	115	2.4514	0.58822	0.950-	200	0.343
	أنثى	87	2.5335	0.63318			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق في متوسط إجابات أفراد الدراسة في واقع فاعلية القيادة التربوية لمديري مكاتب التعليم وفقاً للنوع الاجتماعي لقادة المدارس بمدينة حائل، حيث بلغت قيم مستوى الدلالة لجميع أبعاد فاعلية القيادة التربوية (0.366، 0.415، 0.437، 0.343)، على التوالي، وهي جميعها قيم غير دالة إحصائياً، مما يوضح عدم وجود تأثير دال لمتغير النوع الاجتماعي على فاعلية القيادة التربوية لمديري مكاتب التعليم بمدينة حائل ويرجع ذلك لأن طبيعة العمل كقائد مدرسة لا تختلف بين الذكور والإناث حيث أن الجميع يقوم بنفس الأعمال والواجبات والمسؤوليات في المدرسة، كما أن يتم تأهيلهم وتدريبهم في الميدان التعليمي بنفس القدر.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة بن حفيظ والشايب (2016) التي توصلت إلى وجود فروق معنوية في درجة فاعلية القيادة الإدارية باختلاف النوع الاجتماعي، كما اتفقت مع دراسة أبو حمور (2018) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة فاعلية القيادة لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير الجنس. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة المدهون (2012) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة

إحصائية بين متوسطات تقديرات مديري المدارس لمستوى فاعلية القيادة التربوية لمديري مناطق غزة التعليمية بوكالة الغوث تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي لصالح المديرين الذكور.

كما اختلفت مع دراسة حورية (2013) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة في تقديرات أفراد العينة لفعاليات القيادة وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي لصالح الذكور. وأيضاً اختلفت مع دراسة العامودي (2017) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر النوع الاجتماعي لصالح الذكور.

السؤال الثالث: ما المقترحات اللازمة لتحسين فاعلية القيادة التربوية لمديري مكاتب التعليم من وجهة نظر قادة المدارس في مدينة حائل؟

بتحليل نتائج عينة الدراسة نحو المقترحات اللازمة لتحسين فاعلية القيادة التربوية، تبين أن أهم هذه المقترحات من وجهة نظرهم كانت على النحو التالي:

- المساواة بين احتياجات قادة المدارس، وتلبيتها فيما يخدم مدارسهم والعملية التعليمية من خلال توفير الكوادر التعليمية حسب التخصص.
- التواصل مع قادة المدارس بشكل مباشر ومستمر عن طريق نظام إلكتروني لمعرفة الصعوبات في الميدان التعليمي وتذليل تلك الصعوبات ومن ثم تقديم الحلول والمقترحات للارتقاء بالعملية التعليمية.
- تفعيل لجان للمتابعة والتحقق من المصداقية لتطوير العملية التعليمية.
- الاستعداد المبكر لعلاج المشكلات المتكررة كل عام في بداية العام الدراسي من قبول الطلاب أو العجز في المعلمين أو غيرها من المشكلات.
- تقديم العديد من البرامج التدريبية وورش العمل التي تسهم في تنمية القدرات والمهارات الإدارية لدى قادة المدارس.
- مشاركة قادة الدارس في وضع خطة مكتب التعليم لتسير خطط المدارس بما يخدم العملية التعليمية.
- منح الصلاحيات اللازمة لمدراء المكاتب بتنفيذ حركة النقل بين المدارس وفق التخصصات وحاجة المدارس للارتقاء بالناتج التعليمي.
- تكثيف زيارات المشرفين التربويين ومديري مكاتب التعليم للمدارس من أجل المتابعة الفعالة لتحسين وتطوير أداء قادة المدارس.
- تكريم وتحفيز مدراء مكاتب التعليم لقادة المدارس المتميزين والمبدعين بأعمالهم بشكل مستمر طوال العام ورفعها للمدير العام.
- إعادة هيكلة القيادات بشكل دوري وتفعيل أسلوب الدوران الوظيفي لمديري مكاتب التعليم.
- عقد لقاءات دورية بين مديري المكاتب وقادة المدارس.

ويتضح من ذلك أن فاعلية القيادة التربوية لها أهمية كبيرة في تحسين وتطوير العملية التعليمية والارتقاء بها من خلال حث قادة المدارس إلى بذل المزيد من الجهد والعمل لتحسين مستوى أدائهم، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة باريت وبراير (Barrett and Breyer, 2014) التي توصلت إلى تأكيد التأثير الكبير للقيادة الفعالة في سير العملية التعليمية.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها توصي الدراسة بما يأتي:

- بينت نتائج الدراسة أن فاعلية القيادة التربوية كانت مرتفعة لدى مدراء مكاتب التعليم، لذا يمكن الالتفات إلى إثرائهم وتنويع مهاراتهم وإعطائهم صلاحيات أكثر، وتمكينهم بالقدر الملائم بما يساهم في سهولة اتخاذ القرارات التعليمية.
- تكثيف البرامج التدريبية في مجال التخطيط لتزويد مدراء مكاتب التعليم بأهميته وتنمية مهاراتهم في هذا المجال.
- مشاركة قادة المدارس والمعلمين في عملية التخطيط.
- مراعاة احتياجات المجتمع في عملية صنع القرارات.
- الإشراف على البرامج والأنشطة المنفذة من قبل قادة المدارس.
- تكريم قادة المدارس المتميزين في الأداء.
- متابعة تقويم أثر المشاريع المدرسية في تعلم الطلبة.

- اختيار القادة التربويين بناءً على الكفاءة والفاعلية، والإنجازات التي يقومون.
- على القادة التربويين اختيار أساليب التقويم الملائمة لطبيعة العمل المدرسي.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

أبو العلا، ليلى محمد. (2013). *مفاهيم ورؤى في الإدارة والقيادة التربوية بين الأصالة والحداثة*. دار يافا العلمية ودار الجنادرية للنشر والتوزيع: الأردن.

أبو حمور، روان جمال. (2018). *درجة فاعلية القيادة لدى مديري المدارس الثانوية وعلاقتها بالسلوك التنظيمي لدى المعلمين في محافظة الزرقاء*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الهاشمية: الأردن.

أسعد، وليد أحمد. (2005). الإدارة *التعليمية*. (الطبعة الأولى). مكتبة المجتمع العربي للنشر: عمان.

إسماعيل، محمد. (2019). القيادة الإدارية الفاعلة وعلاقتها بالأداء الوظيفي. *مجلة الدراسات المستدامة*. المجلد (1). العدد (1). 1-18.

آل ناجي، محمد عبدالله (2016). *الإدارة التعليمية والمدرسية نظريات وممارسات في المملكة العربية السعودية*. دار الموسوعة للنشر والتوزيع: الرياض.

أنشوا، أحمد علي أحمد. (2009). الأنماط الإشرافية التي يمارسها مديرو المدارس الأساسية والثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية. فلسطين.

بطاح، والطعاني. (2016). الإدارة *التربوية رؤية معاصرة*. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

بن حفيظ، شافية والشايب، محمد الساسي. (2016). فاعلية القيادة الإدارية وفق نظرية هيرسي وبلانشار من وجهة نظر الموظفين دراسة ميدانية بجامعة ورقلة. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. العدد (23). 117-132.

الحربي، سعيد. (2018). استراتيجية مقترحة لتطوير أداء مديري مكاتب التعليم ومساعديهم في المملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة. المجلة الدولية للأبحاث التربوية. المجلد (42). العدد (2). 65-110.

الحربي، قاسم بن عائل. (2004). القيادة المدرسية في ضوء اتجاهات القيادة التربوية الحديثة. (الطبعة الأولى). الرياض: مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.

حورية، علي. (2013). فعالية القيادة الإدارية لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية التابعة لإدارة التربية والتعليم في المدينة المنورة. مجلة دراسات العلوم التربوية. المجلد (40). العدد (1). 410-428.

رزوقي، نبراس ناجي. (2020). تأثير استراتيجية تقويم الأداء في الفاعلية التنظيمية. دار التعليم الجامعي: مصر.

رؤية المملكة العربية السعودية 2030. (2016). تم استرجاعها بتاريخ 15/ أكتوبر 2019. على الرابط الإلكتروني التالي: https://vision2030.gov.sa.

الزويني، ابتسام والموسوي، رائدة. (2018). مناهج البحث التربوي. الدار المنهجية للنشر والتوزيع: الأردن.

السعود، راتب وسلطان، سوزان. (2009). درجة العدالة التنظيمية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الرسمية وعلاقتها بالولاء التنظيمي لأعضاء الهيئات التدريسية فيها. مجلة جامعة دمشق. المجلد (25). العدد (2). 191-231.

السعود، راتب. (2001). الرضا الوظيفي لدى أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأهلية الأردنية. مجلة أبحاث اليرموك سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. المجلد (17). العدد (3). 615-642.

الطراونة، خليف. (2003). التطوير التربوي. الطبعة الأولى. دار الشروق للنشر والتوزيع: الأردن.

طشطوش، هايل عبد المولى. (2009). أساسيات في القيادة والإدارة. (الطبعة الأولى). دار الكندي: الأردن.

العامودي، لبنى. (2017). فاعلية دورة القيادة التعليمية لدى مديري مدارس محافظة المفرق. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم التربوية. الأردن.

عباس، علي. (2004). أساسيات علم الإدارة. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة: الأردن.

عبوي، زيد. (2010). دور القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية. دار الشروق للنشر والتوزيع: عمان.

العجمي، محمد حسنين. (2007). الإدارة المدرسية ومتطلبات العصر. دار الجامعة: الإسكندرية.

العجمي، محمد وحسان، حسن محمد إبراهيم. (2007). الإدارة التربوية. (الطبعة الأولى). دار المسيلة للنشر: الأردن.

عزازي، فاتن محمد. (2011). الإدارة والتخطيط التربوي. (الطبعة الأولى). الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

العزاوي، مهدي سعيد حيدر. (2014). صناعة القادة إعداد القيادات الفاعلة وتأهيلها مهنياً واستراتيجياً. ثقافة للنشر والتوزيع: الإمارات العربية المتحدة.

عطوي، جودت عزت. (2018). الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية. دار الثقافة للنشر والتوزيع: الأردن.

عورتاني، مأمون عبد القادر أمير. (2003). العلاقة بين الولاء المهني والنمط القيادي لدى الإداريين في وزارات السلطة الوطنية الفلسطينية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية: فلسطين.

الغامدي، سعيد بن عبدالله عياش. (2006). أساليب القيادة الإدارية لدى ضباط الكليات العسكرية وفق نموذج الشبكة الإدارية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية: الرياض.

الغامدي، عوض. (2016). فاعلية المهارات الإدارية للقيادة التربوية في إنجاح العملية التربوية التعليمية تطبيقاً على مدارس المرحلة الابتدائية بمنطقة مكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة القران الكريم والعلوم الإنسانية: السودان.

غيات، بوفلجة. (2010). القيم الثقافية وفعالية التنظيمات. دار القدس العربي: الجزائر.

كفاية، يوسف أبو عيدة. (2010). الأنماط القيادية في الجامعات وانعكاسها على تفعيل أداء العاملين. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر: غزة.

المحمودي، محمد سرحان علي. (2019). مناهج البحث العلمي. دار الكتب للنشر والتوزيع: اليمن.

المدهون، فادي (2012). فعالية القيادة التربوية لمديري مناطق غزة التعليمية بوكالة الغوث من وجهة نظر مديري المدارس بمحافظات غزة. رسالة ماجستير منشورة. جامعة الأزهر: فلسطين.

مكتب شؤون المعلمين (2020). إحصائية قادة المدارس بنين وبنات. الإدارة العامة لتعليم مدينة حائل.

وزارة التعليم (2016). الدليل الإجرائي والتنظيمي لمدارس التعليم بالمملكة العربية السعودية. الإصدار الثالث: الرياض.

وزارة التعليم (2019). الدليل التنظيمي لمكاتب التعليم في مدينة حائل. المملكة العربية السعودية.

fhhtrhrthrth

behaviors of teachers in Zarqa Governorate (M.A. thesis). The Hashemite University، Jordan.

Abawey, Z. (2010). The role of educational leadership in making administrative decisions. Amman: Dar Alshorouq for Publishing and Distribution.

Abbas, A. (2004). Basics of administration. Jordan: Dar Almasera for Publishing and Distribution.

Abu-alela, L. (2013). Concepts and perspectives of administration and educational leadership between originality and modernity. Jordan: Dar Yafa Al-Elmia for Publishing & Distribution.

Abu Hamour, R. (2018). The degree of leadership effectiveness among the high school principals and its relationship to the organizational

Al Najy, M. (2016). Educational and school administration: Theories and

Almadhoon, F. (2012). The effectiveness of educational leadership among the directors of Gaza educational regions in UNRWA from the perspective of school principals in Gaza governorates (M.A. thesis). Al-Azhar University، Palestine.

Al-Mahmoudi, Muhammad Sarhan Ali. (2019). Research Methodology. House of Books for Publishing and Distribution: Yemen.

Alourtany, M. (2003). The relationship between professional loyalty & leadership patterns of administrators at the ministries of the Palestinian national authority (M.A. thesis). An-Najah National University، Palestine.

Alsoud, R. & Sultan, S. (2009). Organizational justice of the academic chairpersons at the Jordanian public universities and its relationship to the organizational loyalty of the faculty members. Damascus University Journal for Educational Sciences, 25(2)، 191-231.

Alsoud, R. (2001). Job satisfaction among faculty members at the Jordanian private universities. Abhath Al-Yarmouk Humanities and Social Sciences، 17(3)، 615-642.

Altarawna, K. (2003). Educational development (1st ed.). Amman: Dar Alshorouq for Publishing and Distribution.

Alzeweny, I. & Almosawy، R. (2018). Methods of educational research. Jordan: Dar Almanhajia for Publishing and Distribution.

Anshawa, A. (2009). Supervision patterns among the principals of public basic and secondary schools from the perspective of teachers(M.A. thesis). An-Najah National University، Palestine.

Asaad, W. (2005). Educational administration (1st ed.). Amman: Arab Community Press.

practices in Saudi Arabia. Riyadh: Dar Almosuaa for Publishing and Distribution.

Alajamey, M. & Hassan, H. (2007). Educational administration (1st ed.). Jordan: Almssila Press.

Alajamey, M. (2007). School administration and age requirements. Alexandria: Dar Aljamaa.

Alamoudy, L. (2017). The effectiveness of the educational leadership training course on Mafraq schools principals' performance (M.A. thesis). College of Educational Sciences، Jordan.

Alazawy, M. (2014). The making of leaders: Making and professional and strategic preparation of active leaders. United Arab Emirates: Thaqafa for Publishing and Distribution.

Alghamdy, A. (2006). Administrative leadership patterns among the officers of military colleges according to the managerial grid model (M.A. thesis). Naif Arab University for Security Sciences، Riyadh.

Alghamdy, A. (2016). The effectiveness of the educational administrative skills on the success of the educational process: An application to primary schools in Makkah, Saudi Arabia (Ph.D. dissertation). Sudan: The University of the Holy Quran and Islamic Sciences.

Alharby, Q. (2004). School leadership in the light of modern educational trends (1st ed.). Riyadh: Alrushd Bookstore for Publishing and Distribution.

Alharby, S. (2018). A proposed strategy to develop the performance of directors of the education offices and their assistants in the kingdom of Saudi Arabia in light of the contemporary education trends. International Journal of Educational Research، 42(2)، 65-110.

in Saudi Arabia (3rd ed.). Riyadh: Ministry of Education.

Ministry of Education. (2020). Organizational handbook for the departments of education in Hail. Riyadh: Ministry of Education.

Rezuqy, N. (2020). Impact of the strategy of performance evaluation on organizational efficacy. Egypt: University Education Press.

Tashosh, H. (2009). Principles of leadership and administration (1st ed.). Jordan: Alkendy Press.

ثانياً: المراجع الإنجليزية

Barrett, Breyer. (2014).The Influence of Effective Leadership on Teaching and Learning. Magazine Journal of Research Initiatives. Vol.1 lss.2، P 1-9.

Fook, Chan. (2009). Leadership Characteristics of An Excellent Principal in Malaysia. International Education Studies. Vol. 2، No. 4، P 106-116

Garrett, Lynn(2015). Leadership Behaviors Used by Principals of Large High Schools Compared to Principals of Small High Schools: A Comparative Multiple- Case Study. Unpublished Doctoral Thesis. University of Arkansas. Fayetteville.

Iqbal, Tatlah (2012). Leadership Styles and School Effectiveness: Empirical Evidence from Secondary Level. Magazine Social and Behavioral Sciences. 69، P 790 – 797.

Ricketts، Cliff.(2011). Leadership Personal Development and Career Success، Library of congress. USA.

Sadeghi, J.; Yadollahi, M.; Mohsen D. B. & Ghayoomi A. (2013). Approaches on leadership theories، journal of American science، (9)1، p 172-173.

Atawy, J. (2018). Modern school administration: Theoretical concepts and applications. Jordan: Dar Althaqafa for Publishing and Distribution.

Azazy, F. (2011). Administration and educational planning (1st ed.). Riyadh: Dar Alzahraa for Publishing and Distribution.

Battah, A. (2016). Educational administration: A contemporary perspective. Jordan: Dar Alfikr.

Bin Hafez, S. & Alshayeb, M. (2016). The effectiveness of administrative leadership according to the Hersey and Blanchard theory from the staff perspective: A field study at the University of Ouargla. Journal of Human and Social Sciences, 23, 117-132.

Department of Teacher Affairs. (2020). Statistics of school principals. Hail: General Department of Education.

Ghayat, B. (2010). Cultural values and effectiveness of organizations. Algeria: Dar Alquds Alaraby.

Houriah, A. (2013). The effectiveness of the administrative leadership of principals in the public schools of the Department of Education in Medina. Studies of Educational Sciences، 40(1)، 410-428.

Ismail, M. (2019). Active administrative leadership and its relationship to job performance. Journal of Substantial Studies، 1(1)، 1-18.

Kefaya, Y. (2010). University leadership patterns and their reflection on activating staff performance (M.A. thesis). Al-Azhar University، Palestine.

Kingdom of Saudi Arabia. (2016). Saudi Vision 2030. Retrieved on 15 October 2019 from https://vision2030.gov.sa.

Ministry of Education. (2016). Procedural and organizational handbook for schools

grade mathematics lesson. (Unpublished master's thesis), Gazi University, İzmir.

Tobin, K., & Tippins, D. (1993). Constructivism as a Referent for Teaching and Learning, in Tobin, K., (ed.), The Practice of Constructivism in Science Education. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Toraman, C. & Demir, E. (2016). The effect of constructivism on attitudes towards lessons: A meta–analysis study. Eurasian Journal of Educational Research, 62, 133-160, http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.62.8

تقييم استخدام وفاعلية مصادر وخدمات المكتبة الإلكترونية الجامعية في التعليم العالي: دراسة مطبقة على جامعة القصيم

(قُدم للنشر في 2020/5/23، وقُبل للنشر في 2020/7/16)

د. أحمد بن ابراهيم الحجيلان
قسم اللغة الإنجليزية والترجمة
كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية
جامعة القصيم
Dr. Ahmad I Alhojailan
Department of English Language and Translation
College of Arabic Language and Social Studies,
Qassim University

أ.د. بدرالدين كمال عبده سليمان
قسم علم الاجتماع والخدمة الاجتماعية، كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية
جامعة القصيم
Prof. Badreldin Kamal Abdou Soliman
Department of Sociology and Social Work
College of Arabic Language and Social Studies,
Qassim University

الملخص

تدور مشكلة البحث حول تقييم وفعالية مصادر وخدمات المكتبة الإلكترونية الجامعية في التعليم من قبل أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا ويهدف البحث إلى تحديد مدى استفادة طلاب الدراسات العليا بجامعة القصيم من مكتبة الجامعة الالكترونية بشقيها العربي والأجنبي، ومدى استفادة أعضاء هيئة التدريس من ذات المكتبة في بناء مفردات محتوى المقرر، وتحديد مصادره، وتوزيع الواجبات الدراسية. واعتمد البحث على المنهج الوصفي ومنهج البحث الاجتماعي وجمعت البيانات من 86 طالب وطالبة بمرحلتي الماجستير والدكتوراه من خلال الاستبيان الإلكتروني وأظهرت النتائج أن مدى استفادة الطلاب من المكتبة الإلكترونية بلغ مستوىً متوسطًا. وأشار أعضاء هيئة التدريس إلى أن المكتبة الإلكترونية ساعدتهم على ممارسة وظائفهم كمشرفين، وتزويد الطلاب بمجموعة من المهارات، وإثراء مقرراتهم الدراسية، والتعامل مع الاختلافات الفردية بين الطلاب، وإضافة مواضيع جديدة إلى مقرراتهم، وتدريس الطلاب لممارسة التفكير النقدي. علاوة على ذلك وُجد أن العلاقة بين مدى الفائدة وجنس الطلاب والطالبات لم تكن ذات دلالة إحصائية. بالإضافة إلى ذلك لم يتم العثور على علاقة بين استخدام المكتبة الإلكترونية بشقيها العربي والإنجليزي والدرجة الأكاديمية للطالب. وفيما يتعلق بتأثير تخصصات الطلاب الأكاديمية على استخدام المكتبة الإلكترونية لم تكشف الإحصائيات عن وجود أي علاقة بينها. وأخيرًا قدم الطلاب وأعضاء هيئة التدريس العديد من الاجابات التي تتعلق بتقييم وفاعلية مصادر وخدمات المكتبة الإلكترونية ومقترحات لزيادة فعاليتها وتطوير خدماتها

الكلمات المفتاحية: المكتبة الالكترونية، التعليم الإلكتروني، أعضاء هيئة التدريس، طلاب الدراسات العليا

Abstract:

The research problem revolves around the evaluation and effectiveness of university electronic library resources and services in education by faculty members and graduate students. This research aimed to determine the extent to which graduate students benefit from Qassim University's e-library in both Arabic and English sections and the extent to which faculty members benefit from the e-library in building course content, identifying sources, and developing assignments. The study used a quantitative data gathering method by collecting data from 86 male and female students at the master's and doctoral levels through the online questionnaire. The results showed that the extent to which students benefit from the e-library is average. Faculty members indicated that the e-library helped them to practice their position as supervisors, to provide students with a set of skills, to enrich their courses, to cope with individual differences among students, to add new topics to their courses, and to teach students to exercise critical thinking. Furthermore, it was found that the correlation between the extent of the benefit and students' gender was not statistically significant. Additionally, no correlation was found between the degree of utilization of the library in its Arabic and English sections and a student's academic degree. Regarding the effect of students' majors on the use of the e-library, the statistics revealed no relationship. Finally, students and faculty members provided several suggestions to increase the effectiveness of the e-library and to develop its services.

Key words: e-learning, e-library, graduate students, faculty members

Introduction

The era of the information revolution has had a clear impact on all sectors of society and its various activities, including the e-learning sector and its related activities and practices, in general, and electronic libraries, in particular. Libraries cannot lag behind the spirit of the times nor be distanced from the features and characteristics of modern life not only because libraries are important scientific and cultural institutions but also because they are among the foundations of progress and sustainable and desired development.

The technology of communication and its continuous evolution have caused fundamental transformations in information institutions in general and in relation to library affairs in particular. Libraries are witnessing a great qualitative shift and an ongoing transformation, whether in the shipping and quantity of materials or in the nature of services and information provided and its availability and beneficiaries. In response, traditional libraries are being transformed into hybrid institutions that combine the traditional style and the electronic style into an electronic or digital library. The library benefits in its modern form from the World Wide Web and its support in developing the services that the library provides while keeping pace with the developments of the information age.

The study problem

Al-Hafiz (2015) notes that the e-library is "a new phenomenon in the world of information technology where it relies heavily on communications technology and computing. It came as a result of the integration of telecommunications technology, computer technology and associated advanced software industries, and the focus of that library is on access and service" (p. 8). Hence, it is clear that there is a connection between information technology and the e-library.

The Saudi Digital Library was established on 29/10/2010, and it provides services from more than 300 international publishers for universities and higher education institutions.

The Information Society Report for the year 2017 stated that Saudi Arabia's ranking according to the information and communications technology index improved from 56th in 2010 to 41st in 2015 and then fell back to No. 45 in 2016 and then to No. 54 in 2017.

The website of the Saudi Ministry of Communications and Information Technology stated that the Kingdom of Saudi Arabia ranked No. 34 globally in the readiness index and was fourth in the Arab world according to the annual global report for information technology in 2019, which is issued by the College of International Business Administration (INSEA) and the World Economic Forum.

The researchers noticed that no studies have been conducted related to the extent to which students and faculty members at Qassim University benefit from the electronic library and the successive developments that took place there, as was done in other universities inside and outside Saudi Arabia. As a result, the current study problem can be defined as an attempt to determine the extent to which graduate students and faculty members assigned to teach them benefit from the Qassim University e-library and to explore their suggestions for improving the utilization of the e-library's existing services and for further developing these services.

The importance of the study

The importance of the study lies in the following points:

1- Providing an addition to the literature related to e-learning in general and university e-libraries in particular.

2- Increasing and improving the opportunities for graduate students to benefit from the services of the e-library at Qassim University.

3- Increasing and improving the opportunities for faculty members to benefit from the e-library services at Qassim University.

4- Seeking to develop the services provided by the university e-library at Qassim University.

Research questions

The study seeks to answer the following questions:

1- To what extent do students benefit in their academic achievement from the Arabic

2- The possibility of updating and sharing information.

3- The possibility of being available permanently around the clock.

4- Information freshness, ease of research, and lower costs for electronic media.

5- Providing access to various information through cooperation agreements with similar libraries or with library and information networks.

6- Overcoming spatial barriers and borders between countries while reducing time and effort.

7- Providing the researcher with a huge amount of data and information and the ability to control the electronic information formats easily, accurately and effectively.

Factors affecting the use of the e-library

Hayek (2017) identified the following as the factors affecting the use of e-libraries:

1- The interface: The quality of the interface has an important impact on its usability, and the terminology used has a positive or negative role in the use of the library as well as the discrepancy between the user's language and that used in the library.

2- User experience: Screen design, browsing systems, and the organization of content can help or hinder users, as can the extent to which library administrators have technical expertise.

3- The development of digital solutions: This factor relates to the extent to which universities employ the development of digital systems and technology solutions, which can maximize the value of education in virtual environments where a wide range of educational and knowledge services are provided through the digital technology platform.

4- Information freshness, ease of research, and lower costs for electronic media.

5- Providing access to various information through cooperation agreements with similar libraries or with library and information networks.

6- Overcoming spatial barriers and borders between countries while reducing time and effort.

7- Providing the researcher with a huge amount of data and information and the ability to control the electronic information formats easily, accurately and effectively.

Factors affecting the use of the e-library

Hayek (2017) identified the following as the factors affecting the use of e-libraries:

1- The interface: The quality of the interface has an important impact on its usability, and the terminology used has a positive or negative role in the use of the library as well as the discrepancy between the user's language and that used in the library.

2- User experience: Screen design, browsing systems, and the organization of content can help or hinder users, as can the extent to which library administrators have technical expertise.

3- The development of digital solutions: This factor relates to the extent to which universities employ the development of digital systems and technology solutions, which can maximize the value of education in virtual environments where a wide range of educational and knowledge services are provided through the digital technology platform.

E-library services

Shantawi (2017) indicates that the services provided by e-libraries are seen as "the ability to meet the new, renewable or emergency needs of users through flexibility in the procedures and means of providing this service" (p. 8). Additionally, the current research refers to such services as the services that focus on retrieving various knowledge balances from Arabic and English sources and directing them electronically through digitization mechanisms to a central e-library belonging to the educational institution where it is available to all employees of the institution.

E-library services and effectiveness

Ismail's (2012) study sought to investigate the services provided by the Iraqi virtual library for Iraqi university students and researchers since its launch in 2004 until 2010 and to

section of the Qassim University e-library?

2- To what extent do students benefit in their academic achievement from the English section of the Qassim University e-library?

3- Are there differences among students in making use of the library in their academic achievement attributable to these variables (gender, degree, major)?

4- To what extent do faculty members benefit from the Qassim University e-library in building course content?

5- To what extent do faculty members benefit from the Qassim University e-library in identifying course resources?

6- To what extent do faculty members benefit from the Qassim University e-library in determining student assignments?

7- What are the suggestions from students and faculty members regarding increasing the utilization of the e-library services and developing them?

and make them available through automated indexes on the Internet, thereby creating the basic infrastructure for carrying out e-library projects (Hussein & Al-Zahir, 2011).

Syed (2016) claims that there are several terms that refer to the concept of the e-library: digital library, computerized library, hybrid library, and library without walls. Additionally, the concept of the e-library has been described by a team of researchers as "all that is known from the traditional paper-stored sources electronically upon their production, which are in the form of databases so that they are available to the beneficiaries through direct contact or internally in the library through the discs of various forms" (Mahdi, 2009, 871).

Al-Aklibi and Aref (2017) note that the e-library is "an advanced stage for the concept of libraries through its use of the Internet as a virtual environment through which the sources of information it acquires are available for use by authorized beneficiaries" (p. 6). Thus, from the point of view of the beneficiaries, e-libraries provide "an easy and convenient way to gain remote access to the resources one needs without taking into account the shape or the container (paper or electronic) or its location, from his computer, through a single interface that is provided by the library" (Majid & Noureddine, 2003, p. 14). From the library's point of view, the e-library is a "website design that contains a large percentage of different electronic sources (internal and external) and a set of tools aimed at facilitating the beneficiaries' access to the information they need" (Majid & Noureddine, 2003, 15).

In the current research, the e-library can be defined as a library that allows the use of its holdings, services and other sources of information arranged and classified according to scientific rules in their electronic form through a communications network that enables beneficiaries to access them from anywhere and at the appropriate time.

The importance of the e-library

Al-Sadhan (2015) points out that e-library is important because it helps the university education system in achieving its multiple goals, builds and develops a digital environment that keeps pace with technical developments or the electronic publishing industry, has e-books produced from publishing houses and international libraries, converts the sources of the produced information into digital sources, and participates in electronic information sources among the beneficiaries of the e-library.

The objectives of e-libraries

Ali (2011) claims that the objectives of the electronic libraries are: Developing methods to collect information sources electronically, store, organize, and use them to satisfy the growing information needs, contributing to the production of knowledge, sharing and benefiting from it in the field of scientific research, commercial work and the preservation of cultural heritage, helping existing societies in the sectors of scientific research and facilitating the creation of new societies in those sectors. and managing digital resources, electronic publishing, teaching, learning and other activities.

The characteristics and advantages of the e-library

Al-Hafiz (2015) and Mitiq (2014) listed the following as the characteristics of an e-library:

1- It provides what it contains to the beneficiary wherever s/he is.

determine the extent of researchers' knowledge of how they benefit from these services and the obstacles they face in this regard. A total of 314 university students, 48 graduate students, and 150 researchers filled out a questionnaire. The results showed that 57.4% of researchers and 42.1% of graduate students do not benefit from the library, although respondents believe that the library provides up-to-date sources and information and saves researchers time and effort. The most important obstacles are the weakness of the Internet and that the sources are in English only.

Misbah (2016) conducted a study on the digital reference services at Umm Al-Qura University Library for the purpose of monitoring the effectiveness of those services and exploring the beneficiaries' perceptions of their quality and the extent of their use of these services. The sample consisted of 273 students and faculty members. The data were collected through an electronic questionnaire and interviews. The results showed that faculty members use this service more than students.

Several previous studies dealt with the effectiveness of the use of electronic resources by graduate students. Barlin and Fink (2005) discuss the most important points in this regard:

- The use of electronic journals increases over time.

- Age and/or academic career are inversely related to the use of electronic media and journals.

- There is a gradual decrease in the use of printed journals as users prefer and use electronic formatting more.

- With increased usage, users can access electronic formats more frequently.

- The use of the online journals is not necessarily an indication of user preference. There may be an increase in acceptance and frequency of the use electronic formatting simply because traditional print formatting is no longer easily available.

- Respondents were asked about the reasons for their preference for electronic journals. Access to and access via computers, access to the journals anywhere (such as at home), ease of retrieval and hyperlinks to external content were the reasons given. The disadvantages of the electronic journals included the inability to access old issues of the journals in addition to the problems of reading text on the computer screen.

In the study conducted by Manda and Mukngara (2007) on 100 male and female graduate students, the results revealed that the gender of the student is related to the extent of the use of electronic information sources. Male graduate students were found to use more electronic resources than females. The researchers also stated that there are several factors that positively affected the extent of the use of electronic resources by male and female students in their graduate studies: training in the use of electronic information resources, ease of access to the resources, and knowledge of the existence of these resources.

Thanoskudi (2012) indicated that the skills of faculty members and graduate students in using electronic resources have been acquired through the following methods:

-Training at the university (52.23%)

-Self-learning (23.33%)

-Through friends (20%)

-Other sources (4.44%)

Thanoskudi also reported that faculty and graduate students identified the following factors as the most important barriers preventing their maximum benefit from electronic sources:

-Lack of electronic resources in the specific field.

-Shortage of time.

-Lack of proficiency in research skills in electronic sources.

-Failure to provide courses and assistance to them.

The lower level of male and female graduate students' use of electronic resources is attributed to their poor research skills,

according to Adilik and Nawalo (2017). The researchers reported that there are several factors hindering the effective use of electronic information resources by graduate students, such as the speed and capacity of computers, a lack of knowledge of research techniques to retrieve information effectively, a lack of required IT skills, and problems accessing the Internet.

Methodology

Subjects

The subjects of the current study can be categorized into two groups. The first group is the faculty members assigned to teach at the master's and doctorate levels at Qassim University and included 5 faculty members from different colleges. The second group is the male and female students in graduate studies (master's and doctorate) from different majors at the same university and included 86 students (out of 2035 students). The respondents were chosen through a comprehensive survey of students and faculty members.

Method

The study used a quantitative data gathering method. It used structured questionnaires: one for the faculty members and the other for graduate students. All the questions in the questionnaires were precisely prepared and closely related to the effectiveness of e-library resources and services. The questionnaires were distributed electronically

through various social media platforms and university mailing lists. The data were collected in 2019. The questionnaires were designed by the researchers themselves. The consistency and reliability of the questionnaires were verified and validated for application as follows:

Truthfulness: The content validity of the two measures was applied by presenting them to specialized arbitrators and excluding statements that did not receive approval from 80% of the arbitrators. As a result, three questionnaire items were excluded from each scale.

The internal consistency was also calculated for the two measures and was determined from the calculation of the value of (x) between the scores of the respondents to each phrase with the total degree of scale (a). The correlation value ranged between 0.65 and 0.96, and the same value was calculated among the scores of the respondents in each dimension with the total degree of the scale. The values of correlation coefficients ranged between 0.65 and 0.98, and they were all significant at the level of 0.01. The values for the scale (x) were 0.68 - 0.97 and 0.66 - 0.98, and they were also significant at the 0.01 level.

Reliability was confirmed by the retest method and after applying the Pearson correlation coefficient to calculate the stability of each dimension of scale A (0.76, 0.80, 0.78, 0.79, 0.78), which reached that of scale B (0.77, 0.76, 0.78). The reliability for scale (a) was 0.77, and that for scale (b) was 0.76. Hence, both measures were shown to be of sufficient stability.

Findings and discussion

The number of answers from graduate students, after excluding the first-level students, whose experiences are limited with regard to e-library services, was 86. The number of respondents from the faculty members who are teaching at graduate levels reached five faculty members only, which represents a weakness in the research, as the results for the faculty members cannot be generalized to that community. Below are the characteristics of the subjects

Table 1. The distribution of respondents among graduate students in the study sample according to gender

Gender	No. of occurrence	Percentage
Male	36	41.9
Female	50	58.1
Total	86	100

Table 2. The distribution of respondents among graduate students in the study sample according to the degree

Level	No. of occurrence	Percentage
MA	63	73.3
Ph.D.	23	26.7
Total	86	100

Table 3. The distribution of respondents among graduate students in the study sample according to age

Age	**No of occurrence**	**Percentage**
Younger than 25	8	9.3
From 25-35	51	59.3
From 36-45	22	25.6
From 46-55	5	5.8
Older than 55	-	0
Total	86	100
Mean	32.79	
Standard deviation	7.14	

Table 4. The distribution of respondents among graduate students in the study sample according to the college

College	**No. of occurrence**	**Percentage**
College of Sharia and Islamic Studies	5	5.8
College of Arabic Language and Social Studies	53	61.6
College of Education	6	7
College of Agriculture and Veterinary Medicine	5	5.8
College of Business and Economics	10	11.6
College of Sciences	6	7
College of Computer Science	1	1.2
Total	86	100%

Table 5. The distribution of respondents among graduate students in the study sample according to the profession

Career	**No. of occurrence**	**Percentage**
Government employee	24	27.9
Lecturer	7	8.1
Teaching Assistant	6	7
Military	2	2.3
Private sector employee	2	2.3
Businessman/woman	2	2.3

Unemployed	43	50
Total	86	100%

Studies, which has graduate programs in all of its five departments. This may be because the authors of this study belong to this college. Finally, 50% of the respondents were without work at the time of the study, and this may be due to the predominance of the female population in the sample, as they are only suitable for certain jobs that are consistent with cultural traditions, customs of the family, and their family circumstances; 30.2% of the respondents are government employees because the government work conditions are more compatible with the requirements of the study in terms of working hours than are jobs in private sectors or self-employment.

Student benefits from the services of the university e-library (Arabic section) in academic achievement

Table 6 shows the extent to which graduate students benefit in their academic achievement from the Arabic section of the Qassim University e-library.

Of the respondents, 58.1% were female and 41.9% were male. This difference may be because females do not have jobs as shown in Table 5, as males are more interested in self-employment or government jobs that may be far from the place of residence or not suitable for females. The number of MA students is higher than the number of doctoral students, which may be due to the novelty of certain doctoral programs and the small number of those enrolled in those programs. This finding could be attributed to the fact that the majority of students enrolled in these programs (59.3%) range in age from 25 years to less than 35, followed by those between 35 and 45 years old, and we believe that these age stages are the most appropriate times in terms of marriage, work, and making a decision concerning whether to pursue graduate studies.

Most of the study sample is enrolled in the Faculty of Arabic Language and Social

Table 6. Student benefits from the services of the university e-library (Arabic section) in academic achievement

Statement		Agree	Agree to some degree	I don't agree	Arithmetic mean	standard deviation	Order	Level of benefit
		N=86						
1- The Arabic library helps me learn about modern schools and scientific trends		37	32	17	2.23	0.762	4	Intermediate
	%	43	37.2	19.8				
2- It helps me learn new scientific concepts		36	32	18	2.21	0.769	5	Intermediate
	%	41.9	37.2	20.9				
3- It helps me understand suitable research topics		40	30	16	2.28	0.762	2	Intermediate
	%	46.5	34.9	18.6				

4- It helps me gain more depth on the topics that I study		39	26	21	2.21	0.813	6	Intermediate
	%	45.3	30.2	24.4				
5- It helps me prepare for the topics in upcoming lectures		32	28	26	2.07	0.823	8	Intermediate
	%	37.2	32.6	30.2				
6- It helps me present the scientific material that I am asked to present		37	26	23	2.16	0.824	7	Intermediate
	%	43	30.2	26.7				
7- It helps me participate during the lectures		27	34	24	2.02	0.782	9	Intermediate
	%	31	39	29.1				
8- It helps me to better understanding the topics of the course		23	36	27	1.95	0.766	10	Intermediate
	%	26.7	41.9	31.4				
9- It helps me to understand lectures faster		26	30	30	1.95	0.810	11	Intermediate
	%	30.2	34.9	34.9				
10- It helps me to practice self-learning strategies		41	26	19	2.26	0.800	3	Intermediate
	%	47.7	30.2	22.1				
11- It increases the quality of my scientific papers		42	27	17	2.29	0.780	1	Intermediate
	%	48.8	31.4	19.8				
12- It helps me to fruitfully communicate with other researchers inside the country		16	25	42	1.73	0.803	12	Intermediate
	%	18.6	29.1	48.8				
13- It helps me to communicate with researchers outside the country		10	25	51	1.52	0.698	13	Weak
	%	11.6	29.1	48.8				

14- It gives me a variety of references for my assignments and activities	41	26	19	2.26	0.800	3	Intermediate
	% 47.7	30.3	22.1				
Total score				2.08	0.61	-	Intermediate

As for the statements ranked last in terms of providing benefits, this may be due to the traditions and values of society, which urge female students to minimize communicating with males, whether from inside or outside the country. Before starting writing a thesis, the focus is usually on lectures, and the scientific knowledge provided by the library might cause the majority of the respondents to dispense with direct communication with others, especially when this kind of communication with researchers from outside the country requires good knowledge of the English language, which may not be available for some students.

The mean and standard deviation of the total degree reached 2.08 and 0.61, respectively, and the degree of satisfaction was medium. This finding is consistent with that reported in Ismail's (2012) study, where approximately half of the respondents did not benefit from the services of the e-library. This ineffectiveness may be due, as noted in some previous studies, to the weakness of certain students in working with computers, the lack of multiple sources of information, the lack of full texts in some databases, or insufficient databases available in the field.

Student benefits from the services of the university e-library (English section) in academic achievement

Table 7 shows the extent to which graduate students benefit in their academic achievement from the English section of the Qassim University e-library.

From the table above, it can be seen that the benefits to graduate students provided by the e-library services (Arabic section) with regard to academic achievement were divided into fourteen categories, each of which provided a medium degree of benefit, except for one category that provided a weak benefit, and the total benefit was of medium degree. The aspects of benefits that occupied the first ranks are interrelated, as the quality of the research a student presents depends to a large extent on whether the topic of the research is appropriate and that s/he refers to new, varied and useful references. That style of research leads students to develop self-learning strategies. This is due to the nature of research at the graduate level, where a professor urges his/her students to submit good research papers using various references. As a result, most students seek to achieve grades reflecting such work to obtain a high GPA. This finding is consistent with AlSultan's (2015) study that states that the availability of electronic services supports scientific research for graduate students, and with Hamzah and Abdul Rahim's (2015) study, which confirmed that the e-library provides support for academic programs.

The statements from the fifth to the tenth place in terms of providing benefits to graduate students are related to students who are striving to be excellent and distinguished, and not the average student, as s/he seeks to understand new scientific trends and concepts and to deliver good presentations on the courses' topics. This finding is consistent with the findings reported in Ismail's (2012) study that the e-library provides multiple and modern sources of information.

Table 7. Student benefits from the services of the university e-library (English section) in academic achievement

Statement		Agree	Agree to some degree	I don't agree	Arithmetic mean	standard deviation	Order	Level of benefit
		N=86						
1- The English library helps me to understand the meanings of useful scientific terms		34	25	27	2.08	0.843	6	Intermediate
	%	39.5	29.1	31.4				
2- It helps me to learn about up-to-date scientific research		37	24	25	2.14	0.842	4	Intermediate
	%	43	27.9	29.1				
3- It helps me in discussing recent research topics		37	25	24	2.15	0.833	2	Intermediate
	%	43	29.1	27.9				
4- It helps me to learn useful methodological mechanisms		33	29	24	2.10	0.812	5	Intermediate
	%	38.4	33.7	27.9				
5- It helps me to make comparisons between the results of research in different societies		38	23	25	2.15	0.847	3	Intermediate
	%	44.2	26.7	29.1				
6- It helps me improve my ability to translate into Arabic		21	28	37	1.81	0.805	8	Intermediate
	%	24.4	32.6	43				
7- It helps me to become familiar with major-related English terms		39	22	25	2.16	0.852	1	Intermediate
	%	45.3	32.6	43				
8- It makes me capable of publishing internationally		19	37	30	1.87	0.748	7	Intermediate
	%	22.1	43	34.9				

9- It helps me in communicating with foreign researchers		17	20	49	1.63	0.798	10	Weak
	%	19.8	23.3	57				
10 - It helps me in communicating with important publishers or websites		16	30	40	1.72	0.762	9	Intermediate
	%	18.6	34.9	46.5				
Total score					1.98	0.682	-	Intermediate

more willing to publish internationally, especially as this is among the requirements at the graduate levels in most Saudi universities, and the success of these efforts depends on the availability of sufficient technical support (Alaklabi, 2017).

As for the lowest-ranking group of the statements, their low ranking may be due to the lack of translation services in most e-libraries in Saudi universities, the weakness of some students in the English language, and the lack of technical support associated with translation from the e-library.

The average overall score here was 1.98, and the standard deviation was 0.682, with a medium degree of utilization, which is the same degree of benefit from the Arabic section of the library. This finding may be due to the association of certain majors such as the College of Sharia and Islamic Studies and the College of Arabic Language and Social Studies with Arabic references to a greater extent than other majors, and the majority of respondents are enrolled in master's programs, as these programs are less dependent on English studies and references than are PhD programs. In addition, this result could be because paper sources are still used by many students, as confirmed by Bou Ghambouz and Nabil's (2017) study.

Differences among students in making use of the e-library in their academic achievement attributable to certain variables (gender, degree, major)

Table 8 shows the significance of the differences between the averages of the degree

As seen, the aspects of graduate students' benefits from the e-library services (the English section) with regard to academic achievement were distributed into ten categories, all of which provided a medium degree of benefit except for one category that provided a weak degree, which is related to communication with foreign researchers. The three statements that ranked first may have achieved this ranking because familiarity with English vocabulary and concepts related to specific majors is necessary to make comparisons among results of various studies in different societies, especially non-Arabic societies. This ability enables a student can become acquainted with new research topics, where it is commonly known that newly advanced knowledge is written in English. This finding is consistent with what that reported in Murad's (2003) study, from which it became clear that the e-library plays a vital role in educational and research fields.

The statements that ranked from the fourth to seventh are consistent with the findings reported in Misbah's (2016) study, which confirms that the purposes of using the library differ from one group to another. The ranking of these statements are complementary to the rankings of the first statements, as becoming familiar with new trends in research will result in familiarity with new concepts and terms, which is one of the outcomes of being familiar with English vocabulary and being able to make comparisons among research results in various societies. This category also entails knowledge of advanced methodologies. There is no doubt that this knowledge makes the student more confident in his/her abilities and

of utilization of the e-library due to the gender variable using the T test.

Table 8. The differences among students in making use of the e-library in their academic achievement attributed to the gender variable

	Gender	No.	Mean	Standard deviation	T value	DF	SIG	Significance level
University e-library services (Arabic section) in academic achievement	Male	36	2.17	0.594	1.136	84	0.259	Not significant
	Female	50	2.02	0.625				
University e-library services (English section) in academic achievement	Male	36	2.09	0.667	1.205	77.025	0.232	Not significant
	Female	50	1.90	0.690				

Table 9 illustrates the significance of the differences between the averages of the degree of utilization of the e-library due to the variable of the degree.

Table 9. The differences among students in making use of the library in their academic achievement attributed to the degree variable

	Degree	No.	Mean	Standard deviation	T value	DF	SIG	Significance level
University e-library services (Arabic section) in academic achievement	MA	63	2.01	0.63	1.856-	84	0.067	Not significant
	PHD	23	2.28	0.52				
University e-library services (English section) in academic achievement	MA	63	1.96	0.69	0.463-	84	0.645	Not significant

Table10 illustrates the significance of the differences between the averages of the degree of utilization of the e-library due to the students' major variable using one-way variance analysis.

Table 10. The differences among students in making use of the library in their academic achievement attributed to the major variable

Variable		Sums of squares	DF	Mean squares	F ratio	SIG	Significance level
University e-library services (Arabic section) in academic achievement	Between groups	2.032	6	0.339	0.893	0.504	Not significant
	Within groups	29.963	79	0.379			

	Total	31.995	85				
University e-library services (English section) in academic achievement	Between groups	3.566	6	0.594	1.306	0.264	Not significant
	Within groups	35.958	79	0.455			
	Total	39.524	85				

the privacy required in Saudi society and ensure the highest levels of personal security.

The lack of differences based on the variables studied may also be due to the similarity of the master's and doctoral degrees in terms of scientific research requirements and the requirements for the completion of the thesis. In particular, many MA students are trying to prove themselves and achieve their ambitions, and the advantages and characteristics of the e-library are available at all academic levels, which indicates the availability of various and appropriate sources of information for each academic degree. The advantages of the e-library could also be because it provides a suitable and varied amount of information suitable for all disciplines and up-to-date and useful information in Arabic and English languages for all disciplines, that students of different disciplines seek to take advantage of the e-library services, and that some faculty members encourage them to do so.

The extent to which faculty members benefit from the e-library in building the course content

The faculty members reported that the e-library has benefited them in exercising their role as supervisors for a number of students, providing students with a set of skills, enriching the applied aspect of the course, dealing appropriately with the individual differences that exist among students, adding new topics to the course, and training students to practice critical thinking.

The benefits provided to faculty members by the e-library in building the content of the curriculum were divided into nineteen categories. These categories may be traced back to the fact that the benefits related to practicing academic guidance and practicing the role of supervisor necessitate directing the student to read theses, dissertations, books, and journal articles extensively so that s/he can

Table 8 shows the significance of the differences between the averages of the degree of utilization of the e-library due to the gender variable, as it became clear that the academic achievement related to the benefits provided by the Arabic section and the English section of the e-library did not differ according to gender, that is, the correlation between the degree of benefit and gender was not statistically significant. This finding is different from that of Manda and Mukngara's (2017) study where males were using the e-library more than females.

Table 9 shows that there are differences among students in the extent of the benefit in relation to the degree variable. However, the differences are not statistically significant, that is, there was no correlation between the extent of the utilization of the library in its Arabic and English sections and the student's academic degree.

Table 10 shows the significance of the differences between the averages of the extent of the utilization of the library due to the major variable. The differences were not statistically significant, that is, there was no relationship between the extent of the utilization of the e-library in its Arabic and English sections and the major of the students. This finding is in line with those of Misbah's (2016) study.

It became clear that there were no differences between the subjects who benefited from the e-library in their academic achievement due to the variables examined (gender, degree, major). This finding may be because all the departments that have graduate programs include both genders. Hence, both male and female students are subject to the same variables, from the topics of the course and assignments to the state of competition that exists among students regardless of gender, and faculty members treat students equally regardless of gender. Moreover, the services are available to all students under the same conditions, and they take into account

content and promote cooperative education, which could be because to achieve those benefits, educational expertise and courses offerings are required. Such expertise and courses, unfortunately, may be not available to all faculty members. Furthermore, the lack of promotion of cooperative education may be due to the individual differences that exist among students, as previously explained, in addition to the segregation of genders in the classroom.

The extent of faculty members' benefits from the e-library in determining the sources of the course

There were 16 statements in this section. The faculty members chose the following as the top ones:

- The e-library is useful in viewing and benefiting from academic journals
- The e-library is useful in accessing sources of information (that are not available in paper sources)
- The e-library is useful in meeting my needs as a professor and the needs of my students
- The e-library is useful in obtaining references related to the major
- The e-library is useful in defining new research areas

The statements that ranked at the bottom of the list were as follows:

- The e-library is useful in making comparisons among various knowledge sources
- The e-library is useful in determining the up-to-date references that cover the topics of the course
- The e-library is useful in building a network of connection with other researchers
- The e-library is useful in breaking the rigidity of the educational process

The benefits to the faculty members from the e-library in determining the sources of the course were distributed over a number of sixteen statements, and the researchers' emphasis on those aspects may be due to the number of scientific journals available through the library and made available through known and rich scientific websites, with those journals covering different majors, especially as there are a number of journals available only online. Moreover, the diversity and generate an original research idea worthy of study. Additionally, these skills are important for the student when writing a proposal. The importance of this skill continues throughout the period of completion of the thesis and dissertation.

In addition, the stage of transformation of the student from the mode of studying courses only in the bachelor's degree to a different style at the graduate's level requires that the student be trained in several skills, including searching for information, using computers, benefiting from e-libraries, benefiting from scientific information databases, using presentations and multimedia, analysis, and summarization and presentation. Those skills may not be of interest or be developed before the student begins graduate studies.

The desire to enrich students' ability to make use of the e-library may be to the increasing number of departments that are interested in the practical side in the field, such as in social, educational, and health sciences departments. The graduate studies stage is characterized by the presence of clear individual differences among students due to the different universities from which they graduated and, in some instances, the difference in disciplines or the variation in students' abilities and ambitions as well as personal characteristics, age, and profession, including students who obtained their degrees on campus or online. Therefore, the faculty member can employ the capabilities of the e-library by taking into account those individual differences when students search for, select, and employ sources of information in their presentations, assignments, class participation, and test responses.

Because the amount of information available in the e-library is abundant, continuously renewed, varied, and available in both Arabic and English and covers many years and multiple countries, some faculty members benefit from this complexity by adding new topics to the course at the beginning of each semester and sometimes during the school year. Additionally, they benefit in training students to practice critical thinking.

The responses that ranked lowest included those related to linking courses with each other to achieve integration between the course

- The e-library contributes to achieving a focused and profound benefit

The following statements ranked last: the e-library contributes to achieving a practice of self-thinking, is useful in distributing graded assignments, is useful in distributing assignments more related to the content, is useful in determining assignments of cumulative effect, and is useful in determining assignments that achieve the required integration between the parts of the course.

Looking at the statements that ranked highest, we can see a consistency and harmony between this ranking of the statements and what was found in the data of the previous sections (building the course content and determining the sources of the course), where the student relied on him/herself to search for information and knowledge through many sources, including journals and periodicals covering a long period of time and reflecting different schools of thought, allowing the student to achieve information that guarantees him/her a continuous self-education. At the same time, this benefit provides and guarantees equal opportunities for all students to be distinguished and prove themselves, as the availability and comprehensiveness of the information are equal for all students all the time. Since information sources provided by the library are available from different countries, various universities, and numerous scientific websites, it is expected to include various schools of thoughts and different scientific trends, which may lead to the achievement of the scientific richness required at this level of education, which requires academic guidance from the professors.

The statements ranked at the bottom of the list may have been ranked lower because practicing this type of thinking requires a period of training and advancement. For these low-ranking statements, their relevance to the course content and their impact and complementarity could be not significantly determined because some courses remain at the same academic level throughout the semester. The method of teaching, the nature of the course and its topics, and the method of assigning assignments may be the reasons for the low ranking of these statements.

multiplicity of references allow the professor to choose those references that are most related to the topics of the course. Additionally, the professor plays his/her role as a supervisor to identify new research areas that help students to choose new and useful research ideas and topics.

The statements that were ranked lowest may have fallen short because making these comparisons requires a high level of skills and abilities that may not be available to all students or because these categories belong specifically to one of the stages of graduate studies and not all of them. Additionally, many recent papers are only available for a price, which may not be justified for field-specific journals. The professors' preoccupation with the teaching and research process may be a reason for not caring about building a network of scientific relationships, or the perception that such relationships are useless, or the fact that these relationships may require a certain proficiency with a foreign language that may not be available to some. Moreover, the majority of learning methods depend on lectures, which could be a reason for the respondents' inability to benefit from the e-library in breaking the rigidity of the educational process.

The extent to which faculty members benefit from the e-library in determining assignments for students

Here, there were fewer statements in comparison with preceding 2 categories (building the course content and determining the sources of the course). The faculty members ranked the following as the top statements:

- The e-library contributes to strengthening the strategy of self-learning
- The e-library contributes to achieving competitiveness among students
- The e-library contributes to providing multiple sources of knowledge and information
- The e-library contributes to opening new research fields
- The e-library contributes to distributing assignments that reflect and clarify different schools and various scientific trends and promote mental development

e-library services and developing the university e-library services

Students' and faculty members' suggestions concerning increasing the utilization of the

Table 11. Students' and faculty members' suggestions to increase the benefits provided by the e-library services

Suggestions	No. of occurrences	Percentage
1 / Familiarizing beneficiaries with the services provided by the library	34	14.84
2 / Training in how to search using the library services	35	23.14
3 / Facilitating the procedures for benefiting from the library	12	5.24
4 / Creating an application for the library that could be downloaded on a mobile phone	43	18.77
5 / The commitment of students to visit and use the library	22	9.60
6 / Updating sources (journals, books, etc.) related to majors	37	16.15
7 / Providing courses on how to benefit from English-language websites	28	12.22
Total	229	100%

- some respondents commute, which impedes their ability to benefit from the courses held by the Deanship of Libraries or the Deanship of Graduate Studies

The desire to design a mobile application to facilitate the use of the library arose because most students and faculty members use modern devices and due to the prevalence these applications among different institutions and also because the mobile phone is easier to use than computers.

The above table lists the suggestions of graduate students and faculty members for increasing the benefits provided by e-library services. The importance assigned to each of these suggestions could be due to the following factors:

- respondents' lack of benefit from the e-library services
- some students are at the initial levels of study and have not started using the libraries yet
- respondents' modest experience in the use of computers

Table 12. Students' and faculty members' suggestions for developing e-library services

Suggestions	No. of occurrences	Percentage
1 / Extending the inclusion of modern scientific books and theses	35	12.06
2 / Allowing downloading of complete texts	55	18.96
3 / Providing more results during the search	22	7.58
4 / Expanding the references related to subspecialties	52	17.93
5 / Fixing the slow download of some websites	43	14.83

6 / Providing a service for downloading up-to-date e-books	53	18.27
7 / Connecting the library to other electronic libraries	18	6.42
8 / Introducing the audiobook service	12	4.13
Total	290	100%

assignments. The faculty members indicated that the e-library helped them to practice their position as supervisors for a number of students, to provide students with a set of skills, to enrich their courses, to adequately cope with individual differences among students, to add new topics to their courses, and to teach students to exercise critical thinking.

This research also aimed to elicit suggestions from faculty members and graduate students regarding increasing the utilization of the e-library services and further developing these services. Different suggestions were provided. Additionally, several justifications for those suggestions were listed.

Researchers have found that it is difficult to increase the number of faculty members in the sample, and this is one of the deficiencies in the research, as it cannot be claimed that they represent the research community due to the small number and the selection method.

As a result, we provide the following recommendations:

- Employ scientific marketing of e-library services to all university students (undergraduate and graduate) and to faculty members using a variety of influential and compelling means.
- Utilize all technological developments in the field of communications and software to develop e-library services and facilitate access to these services.
- Increase the connection between the university's e-library and other Arabic- and English-language libraries and other specialized websites that meet the needs of different university majors.
- Organize practical courses for students and faculty members on how to benefit from all e-library services.

The above table lists the suggestions of graduate students and faculty members for developing the services provided by the e-library. The interest in allowing the download of complete texts may arise because some websites do not allow the full download of certain texts. The suggestions to expand the specialized references may be suggested to increase the benefit and also to develop library services, and this may be due to the steady increase in graduate programs at Qassim University (where the current study was set) and the presence of various majors within certain study programs.

The last set of suggestions indicates a desire to achieve the maximum possible benefit from the e-library, which is an affirmation of the value and importance of the scientific contribution of the library. Moreover, these suggestions may be due to the desire of the respondents to take advantage of the rapid changes and developments in the field of communication technology.

Conclusion and recommendations

The purpose of this study was to determine the extent to which graduate students profit from the e-library of Qassim University in both Arabic and English sections with regard to academic achievement. The results showed that the total benefit reached an intermediate extent for both sections. Furthermore, the correlation between the extent of the benefit and gender was not statistically significant. Additionally, no correlation existed between the extent of the utilization of the library in its Arabic and English sections and the student's academic degree. Regarding the effect of students' majors on the use of e-library, the statistics showed no relationship.

In addition, the study explored the extent to which faculty members benefit from the e-library in constructing the content of their courses, finding sources, and distributing

- Conduct more studies to measure the level of satisfaction of the users of the library services and the level of achievement in meeting their needs and realizing their aspirations.

Scientific Research, on the material support for this research under the number 3720 during the academic year 1440 AH/ 2018 AD.

- Encourage faculty members to benefit from the library services directly and indirectly, provided that the academic achievement of students is linked to the utilization of the identified library services.

Acknowledgment

The authors gratefully acknowledge Qassim University, represented by the Deanship of

References

Abbas, T. M. (2004). *Digital Information Society*. Cairo: The original center for publication and distribution.

Adilik, D. S., & Nawalo, K. I. (2017). Availability, Use and Constraints to Use of Electronic Information Resources by Postgraduates Students at the University of Ibadan. *International Journal of Knowledge Content Development & Technology, 7*(4), 51-69. http://dx.doi.org/10.5865/IJKCT.2017.7.4.051

Al-Ahmadi, S. (2015). E-Learning [PDF file]. Retrieved from https: // www.kutubpdfcafe.info/ book/32.

Al-Aklibi, A., & Aref, M. S. (2017). The use of electronic information sources in the Saudi Digital Library and their suitability for beneficiaries in Saudi government universities. *Information Studies Journal, 17*, 89-102.

Al-Hafiz, M. (2015). Measuring the extent to which researchers in the College of Administrative Technology benefit from the virtual library. Mustansiriyah Journal of Arts, 68, 1-34.

AlSultan, R. (2015). The reality of electronic services in the library of King Saud University and the extent of graduate students' benefit from it in the scientific research. *Journal of Educational Technology, 25*.

Al-Zahi, H. (2012). E-Learning at the Algerian University, Elements of Improvement and Application Barriers. Unpublished Master Thesis. Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Skikda, Algeria.

Ali, A. (2011). Digital Library Bases, Concepts, Challenges Facing Digital Libraries. *Damascus University Journal, 12*, 635-686.

Al-Kanaan, H. M. (2008). Using e-learning in teaching. Paper presented at The e-learning forum, Riyadh, Ministry of Education.

Al-Sadhan, A. (2015). The extent to which faculty members at Shaqra University benefit from electronic databases in the teaching and scientific research process and their attitudes towards it. *Shaqra University Journal, 4*, 144-186.

Barghouti, T., & Masoudi, L. (2016). E-learning in higher education: Applications and challenges. Paper presented at The National Conference, Algeria.

Barlin, J., & Fink, N. (2005). Preference for electronic format of scientific journals—A case study of the Science Library users at the Hebrew University. *Library & Information Science Research, 27*(3), 363-376.

Bou Ghambouz, S., & Nabil, A. (2017). The Use of electronic information sources by the College of Graduate Studies. *Revue des Sciences Humaines & Sociales, 3*(47), 35-56.

Hamza, A., & Abdul Rahim, M. (2012). The electronic library and its role in building a knowledge society - Al-Neelain University Electronic Library as a model. Paper presented at the twenty-third conference of the Arab Federation for Libraries and Information, Tunisia.

Hayek, H. (2017). Students' use of electronic libraries in higher education institutions. Retrieved from www.blog.naseej.com/-استخدام الطلاب-للمكتبات-الرقمية

Hussein, I., & Al-Zahir, J. (2011). Electronic Library. *Journal of the College of Basic Education*, *17*, 325-348.

Ismail, M. S. (2012). The Iraqi Scientific Virtual Library. *Iraqi Journal of Information*, *13*, 97-132.

Jamel, A., & Waih, M. (2006). E-learning as a mechanism to achieve a knowledge society. Paper presented at The First International Conference for the E-learning, Bahrain.

Mahdi, S. (2009). The extent to which the teaching staff at Al-Mustansiriya University use electronic resources provided by the university's central library. *Journal of the college of basic education*, *13*(59), 865-889.

Majid, D., & Noureddine, Q. (2003). The virtual library as a way to regulate access to economic information sources in Algeria. *Journal of Computer Science, Information Science and Library Science*, *13*, 9-44.

Manda, P. A., & Mukangara, F. (2007). Genderanalysis of electronic information resource use: the case of the University of Dar Es Salaam, Tanzania. *University of Dar Es Salaam Library Journal*, *9*(1), 31-52

Misbah, M. (2016). Digital Reference Service for Umm Al-Qura University Library in the Kingdom of Saudi Arabia – Case Study -. *International Journal of Library and Information Science*, *3*, 27-61.

Mitiq, A. (2014). E-libraries and digital libraries: concepts, foundations, and variables. *Journal of Libraries and information*, *11*, 32-48.

Murad, M. (2003). *Virtual Libraries in the Information Age - A Case Study of the Internet Public Library*. Dar Gharib for Printing and Publishing.

Saleh, M., & Jawad, S. (2015). Iraqi Virtual Library from the viewpoint of beneficiaries of Al-Mustansiriya University. *Journal of the College of Arts*, *71*, 1-17.

Salih, M. H. (2016). Using Electronic Information Sources in the University's Technology Library. *Mustansiriyah Journal of Arts*, *72*, 1-23.

Shantawi, H. A. (2017). The role of digital knowledge among university students and professors and its impact on achievement and scientific research in the environment of electronic libraries. Paper presented at The Third International Conference in Electronic Publishing, Jordan.

Syed, R. F. (2016). Assessment of Digital Libraries - A Case Study of the World Digital Library. *Journal of A'alam*, *17*, 139- 190.

Thanoskudi, S. (2012). Use of E-Resources by Students and Researchers of Faculty of Arts, Annamalai University. *International Journal of Library and Information Science*, *1*(1), 1-7.

Journal of Human Sciences

A Scientific Refereed Journal Published by University of Hail

Fourth Year 1442 - 2021 Issue 8 January 2021

uohjh.com j.humanities@uoh.edu.sa