مجلة العلوم الإنسانية
بجامعة حائل

جامعة حائل
University of Ha'il

مجلة العلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة تصدر عن جامعة حائل

السنة السابعة، العدد 21
المجلد الرابع، مارس 2024

Print 1658 -788 X
Online E- 8819-1658

Arcif
Analytics

جامعة حائل

مجلة العلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة تصدر عن جامعة حائل

للتواصل:

مركز النشر العلمي والترجمة

جامعة حائل، صندوق بريد: 2440 الرمز البريدي: 81481

https://uohjh.com/

j.humanities@uoh.edu.sa

ردمد : إلكتروني E-1658-8819 ورقي 1658- 788X رقم الإيداع 14398368

نبذه عن المجلة

تعريف بالمجلة

مجلة العلوم الإنسانية، مجلة دورية علمية محكمة، تصدر عن وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي بجامعة حال كل ثلاثة أشهر بصفة دورية، حث تصدر أربة أعداد في كل سنة، وبحسب اكتمال البحوث المجازة للنشر.

وقد نجحت مجلة العلوم الإنسانية في تحقيق معايير اعتماد معامل التأثير والاستشهادات المرجعية للمجلات العلمية العربية معامل "ارسيف Arcif " المتوافقة مع المعايير العالمية، والتي يبلغ عددها (32) معياراً، وقد أطلق ذلك خلال التقرير السنوي الثامن للمجلات للعام 2023.

رؤية المجلة

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

رسالة المجلة

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

أهداف المجلة

تهدف المجلة إلى إيجاد منافذ رصينة؛ لنشر المعرفة العلمية المتخصصة في المجال الإنساني، وتمكن 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.

قواعد النشر

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.

مجالات النشر في المجلة

تهتم مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل بنشر إسهامات الباحثين في مختلف القضايا الإنسانية الاجتماعية والأدبية، إضافة إلى نشر الدراسات والمقالات الي 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، واللغة الإنجليزية، والسياحة والآثار.
- الإدارة والإعلام والاتصال وعلوم الرياضة والحركة.

أوعية نشر المجلة

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

ضوابط وإجراءات النشر في مجلة العلوم الإنسانية

أولاً: شروط النشر

1. أن يتّسم بالأصالة والجدّة والابتكار والإضافة المعرفية في التخصص.
2. لم يسبق للباحث نشر بحثه.
3. ألا يكون مستلّاً من رسالة علمية (ماجستير / دكتوراة) أو بحوث سبق نشرها للباحث.
4. أن يلتزم الباحث بالأمانة العلمية.
5. أن تراعى فيه منهجية البحث العلمي وقواعده.
6. عدم مخالفة البحث للضوابط والأحكام والآداب العامة في المملكة العربية السعودية.
7. مراعاة الأمانة العلمية وضوابط التوثيق في النقل والاقتباس.
8. السلامة اللغوية ووضوح الصور والرسومات والجداول إن وجدت، وللمجلة حقها في مراجعة التحرير والتدقيق النحوي.

ثانيًا: قواعد النشر

1. أن يشتمل البحث على: صفحة عنوان البحث، ومستخلص باللغتين العربيّة والإنجليزيّة، ومقدّمة، وصلب البحث، وخاتمة تتضمّن النّتائج والتّوصيات، وثبت المصادر والمراجع باللغتين العربيّة والإنجليزيّة، والملاحق اللازمة (إن وجدت).
2. فـــي حال (نشر البحث) يُزوَّد الباحث بنسخة إلكترونية من عدد المجلة الذي تم نشر بحثه فيه، ومستلاًّ لبحثه .
3. فـــي حال اعتماد نشر البحث تؤول حقوق نشره كافة للمجلة، ولها أن تعيد نشره ورقيّاً أو إلكترونيّاً، ويحقّ لها إدراجه في قواعد البيانات المحلّيّة والعالمية – بمقابل أو بدون مقابل– وذلك دون حاجة لإذن الباحث.
4. لا يحقّ للباحث إعادة نشر بحثه المقبول للنّشر في المجلّة إلاّ بعد إذن كتابي من رئيس هيئة تحرير المجلة.
5. الآراء الواردة فـــي البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين، ولا تعبر عن رأي مجلة العلوم الإنسانية.
6. النشر في المجلة بتطلب رسوم مالية قدرها (1000 ريال) يتم إيداعها في حساب المجلة، وذلك بعد إشعار الباحث بالقبول الأولي وهي غير مستردة سواء أجيز البحث للنشر أم تم رفضه من قبل المحكمين.

ثالثًا: الضوابط والمعايير الفنية لكتابة وتنظيم البحث

1. ألا تتجاوز نسبة الاقتباس في البحوث (25%).
2. الصفحة الاولى من البحث، تحتوي على عنوان البحث، اسم الباحث أو الباحثين، المؤسسة التي ينتسب إليها– جهة العمل، عنوان المراسلة والبريد الالكتروني، وتكون باللغتين العربية والانجليزية على صفحة مستقلة في بداية البحث. الاعلان عن أي دعم مالي للبحث– إن وجد. كما يقوم بكتابة رقم الهوية المفتوحة للباحث ORCID بعد الاسم مباشرة. علماً بأن مجلة العلوم الإنسانية تنصح جميع الباحثين باستخراج رقم هوية خاص بهم، كما تتطلب وجود هذا الرقم في حال إجازة البحث للنشر.
3. ألا يرد اسم الباحث (الباحثين) في أي موضع من البحث إلا في صفحة العنوان فقط..
4. ألا تزيد عدد صفحات البحث عن ثلاثين صفحة أو (12.000) كلمة للبحث كامل أيهما أقل بما في ذلك الملخصين العربي والإنجليزي، وقائمة المراجع.
5. أن يتضمن البحث مستخلصين: أحدهما باللغة العربية لا يتجاوز عدد كلماته (200) كلمة، والآخر بالإنجليزية لا يتجاوز عدد كلماته (250) كلمة، ويتضمن العناصر التالية: (موضوع البحث، وأهدافه، ومنهجه، وأهم النتائج) مع العناية بتحريرها بشكل دقيق.
6. يُتبع كل مستخلص (عربي/إنجليزي) بالكلمات الدالة (المفتاحية) (Key Words) المعبرة بدقة عن موضوع البحث، والقضايا الرئيسة التي تناولها، بحيث لا يتجاوز عددها (5) كلمات.

7. تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة: من الجهات الأربعة (3) سم، والمسافة بين الأسطر مفردة.
8. يكون نوع الخط في المتن باللغة العربية (Traditional Arabic) وبحجم (12)، وباللغة الإنجليزية (Times New Roman)وبحجم (10)، وتكون العناوين الرئيسية في اللغتين بالبنط الغليظ. .(Bold)
9. يكون نوع الخط في الجدول باللغة العربية (Traditional Arabic) وبحجم (10)، وباللغة الإنجليزية (Times New Roman)وبحجم (9)، وتكون العناوين الرئيسية في اللغتين بالبنط الغليظ. (Bold) .
10. يلتزم الباحث برومنة المراجع العربية (الأبحاث العلمية والرسائل الجامعية) ويقصد بها ترجمة المراجع العربية (الأبحاث والرسائل العلمية فقط) إلى اللغة الإنجليزية، وتضمينها في قائمة المراجع الإنجليزية (مع الإبقاء عليها باللغة العربية في قائمة المراجع العربية)، حيث يتم رومنة (Romanization / Transliteration) 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 بالعنوان، ثم تضاف كلمة (in Arabic) بين قوسين بعد عنوان الرسالة أو البحث. بعد ذلك يتبع باسم الدورية التي نشرت بها المقالة باللغة الإنجليزية إذا كان مكتوباً بها، وإذا لم يكن مكتوباً بها فيتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية.

مثال إيضاحي:

الشمري، علي بن عيسى. (2020). فاعلية برنامج إلكتروني قائم على نموذج كيلر(ARCS) في تنمية الدافعية نحو مادة لغتي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. *مجلة العلوم الإنسانية، جامعة حائل،1*(6)، 98-87.

Al-Shammari, Ali bin Issa. (2020). The effectiveness of an electronic program based on the Keeler Model (ARCS) in developing the motivation towards my language subject among sixth graders. (in Arabic). *Journal of Human Sciences, University of Hail.1*(6), 98-87

السميري، ياسر. (2021). مستوى إدراك معلمي المرحلة الابتدائية للإستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تلبي احتياجات التلاميذ الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم. *المجلة السعودية للتربية الخاصة، 18*(1): 19- 48.

Al-Samiri, Y. (2021). The level of awareness of primary school teachers of modern educational strategies that meet the needs of gifted students with learning disabilities. (in Arabic). *The Saudi Journal of Special Education, 18* (1): 19-48.

11. يلي قائمة المراجع العربية، قائمة بالمراجع الإنجليزية، متضمنة المراجع العربية التي تم رومنتها، وفق ترتيبها الهجائي (باللغة الإنجليزية) حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد فـــي المجلة.
12. تستخدم الأرقام العربية أينما ذكرت بصورتها الرقمية. (Arabic…. 1,2,3) سواء في متن البحث، أو الجداول و الأشكال، أو المراجع، وترقم الجداول و الأشكال في المتن ترقيماً متسلسلاً مستقلاً لكل منهما ، ويكون لكل منها عنوانه أعلاه ، ومصدره – إن وجد – أسفله.
13. يكون الترقيم لصفحات البحث في المنتصف أسفل الصفحة، ابتداءً من صفحة ملخص البحث (العربي، الإنجليزي)، وحتى آخر صفحة من صفحات مراجع البحث.

14. تدرج الجداول والأشكال- إن وجدت- في مواقعها في سياق النص، وترقم بحسب تسلسلها، وتكون غير ملونة أو مظللة، وتكتب عناوينها كاملة. ويجب أن تكون الجداول والأشكال والأرقام وعناوينها متوافقة مع نظام APA-

رابعًا: توثيق البحث

أسلوب التوثيق المعتمد فـــي المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA7)

خامسًا: خطوات وإجراءات التقديم

1. يقدم الباحث الرئيس طلبًا للنشر (من خلال منصة الباحثين بعد التسجيل فيها) يتعهد فيه بأن بحثه يتفق مع شروط المجلة، وذلك على النحو الآتي:

أ. البحث الذي تقدمت به لم يسبق نشرة (ورقيا أو إلكترونيا)، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في وجهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه، ونشرة في المجلة، أو الاعتذار للباحث لعدم قبول البحث.

ب. البحث الذي تقدمت به ليس مستلا من بحوث أو كتب سبق نشرها أو قدمت للنشر، وليس مستلاً من الرسائل العلمية للماجستير أو الدكتوراة.

ج. الالتزام بالأمانة العلمية وأخلاقيات البحث العلمي.

د. مراعاة منهج البحث العلمي وقواعده.

هـــ. الالتزام بالضوابط الفنية ومعايير كتابة البحث في مجلة حائل للعلوم الإنسانية كما هو في دليل الكتابة العلمية المختصر بنظام APA7

2. إرفاق سيرة ذاتية مختصرة في صفحة واحدة حسب النموذج المعتمد للمجلة (نموذج السيرة الذاتية).
3. إرفاق نموذج المراجعة والتدقيق الأولي بعد تعبئته من قبل الباحث.
4. يرسل الباحث أربع نسخ من بحثه إلى المجلة إلكترونيّاً بصيغة (word) نسختين و (PDF) نسختين تكون إحداهما بالصيغتين خالية مما يدل على شخصية الباحث.
5. يتم التقديم إلكترونياً من خلال منصة تقديم الطلب الموجودة على موقع المجلة (منصة الباحثين) بعد التسجيل فيها مع إرفاق كافة المرفقات الواردة في خطوات وإجراءات التقديم أعلاه.
6. تقوم هيئة تحرير المجلة بالفحص الأولي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو الاعتذار عن قبوله أولياً أو بناء على تقارير المحكمين دون إبداء الأسباب وإخطار الباحث بذلك

7. تملك المجلة حق رفض البحث الأولي ما دام غير مكتمل أو غير ملتزم بالضوابط الفنية ومعايير كتابة البحث في مجلة حائل للعلوم الإنسانية.
8. في حال تقرر أهلية البحث للتحكيم يخطر الباحث بذلك، وعليه دفع الرسوم المالية المقررة للمجلة (**1000**) **ريال غير مستردة** من خلال الإيداع على حساب المجلة ورفع الإيصال من خلال منصة التقديم المتاحة على موقع المجلة، وذلك خلال مدة خمس أيام عمل منذ إخطار الباحث بقبول بحثه أوليًا وفي حالة عدم السداد خلال المدة المذكورة يعتبر القبول الأولي ملغي.
9. بعد دفع الرسوم المطلوبة من قبل الباحث خلال المدة المقررة للدفع ورفع سند الإيصال من خلال منصة التقديم، يرسل البحث لمحكِّمين اثنين؛ على الأقل.
10. فـــي حال اكتمال تقارير المحكّمين عن البحث؛ يتم إرسال خطاب للباحث يتضمّن إحدى الحالات التّالية:
    أ. قبول البحث للنشر مباشرة.
    ب. قبول البحث للنّشر؛ بعد التّعديل.
    ج. تعديل البحث، ثمّ إعادة تحكيمه.
    د. الاعتذار عن قبول البحث ونشره.
11. إذا تطلب الأمر من الباحث القيام ببعض التعديلات على بحثه، فإنه يجب أن يتم ذلك في غضون (أسبوعين من تاريخ الخطاب) من الطلب. فإذا تأخر الباحث عن إجراء التعديلات خلال المدة المحددة، يعتبر ذلك عدولا منه عن النشر، ما لم يقدم عذرا تقبله هيئة تحرير المجلة.
12. يقدم الباحث الرئيس (حسب نموذج الرد على المحكمين) تقرير عن تعديل البحث وفقاً للملاحظات الواردة في تقارير المحكمين الإجمالية أو التفصيلية في متن البحث
13. للمجلة الحق في الحذف أو التعديل في الصياغة اللغوية للدراسة بما يتفق مع قواعد النشر، كما يحق للمحررين إجراء بعض التعديلات من أجل التصحيح اللغوي والفني. وإلغاء التكرار، وإيضاح ما يلزم.
14. في حالة رفض البحث من قبل المحكمين فإن الرسوم غير مستردة.
15. إذا رفض البحث، ورغب المؤلف في الحصول على ملاحظات المحكمين، فإنه يمكن تزويده بهم، مع الحفاظ على سرية المحكمين. ولا يحق للباحث التقدم من جديد بالبحث نفسه إلى المجلة ولو أجريت عليه جميع التعديلات المطلوبة.
16. لا ترّد البحوث المقدمة إلى أصحابها سواء نشرت أم لم تنشر، ويخطر المؤلف في حالة عدم الموافقة على النشر
17. ترسل المجلة للباحث المقبول بحثه نسخة معتمدة للطباعة للمراجعة والتدقيق، وعليه إنجاز هذه العملية خلال 36 ساعة.
18. لهيئة تحرير المجلة الحق فـــي تحديد أولويات نشر البحوث، وترتيبها فنّياً.

المشرف العـــام

سعادة وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

أ. د. عبد العزيز بن سالم الغامدي

هـيئـــة الـتحريـــر

رئيس هيئة التحرير

أ. د. بشير بن علي اللويش

أستاذ الخدمة الاجتماعية

أعضاء هيئة التحرير

أ. د. سالم بن عبيد المطيري

أستاذ الفقه

د. وافي بن فهيد الشمري

أستاذ اللغويات (الإنجليزية) المشارك

أ. د. منى بنت سليمان الذبياني

أستاذ الإدارة التربوية

د. ياسر بن عايد السميري

أستاذ التربية الخاصة المشارك

د. نواف بن عوض الرشيدي

أستاذ تعليم الرياضيات المشارك

د. نوف بنت عبدالله السويداء

استاذ تقنيات تعليم التصاميم والفنون المشارك

د. إبراهيم بن سعيد الشمري

أستاذ النحو والصرف المشارك

محمد بن ناصر اللحيدان

سكرتير التحرير

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 archaeology

أ. د سعد بن عبد الرحمن البازعي

جامعة الملك سعود – الأدب الإنجليزي

أ.د محمد شحات الخطيب

جامعة طيبة – فلسفة التربية

فهرس الأبحاث

م	عنوان البحث	رقم الصفحة
1	استشراف مستقبل إنترنت الأشياء في التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية د. عايض بن العوني الخمشي أ.دلال بنت عبد الرحمن العوهلي	39 – 13
2	الكفايات القيادية بالجامعات الحكومية السعودية– تصور مستقبلي د. عبيد بن نداء العنزي	61 – 41
3	المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية في تحقيق الدمج المجتمعي للأشخاص ذوي الإعاقة في ضوء أهداف التنمية المستدامة د. نوف بنت رشدان المطيري	91 – 63
4	حقوق والتزامات حملة الأسهم الممتازة (دراسة في نظام الشركات السعودي) د. محمد بن سليمان النصيان	109 – 93
5	درجة توظيف معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية لتطبيقات الجيل الثاني للويب (2.0 web) في العملية التعليمية د. إيمان بنت عبد العزيز الجبر	139 – 111
6	درجة توفر مهارات التفكير التأملي في محتوى كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي د. أمل بنت فالح العنزي	155 – 141
7	منظور فريق العمل متعدد التخصصات حول التعرف على مواهب الطلاب من ذوي اضطراب طيف التوحد د. فيصل يحيى العامري أ.خالد عوض مفرج الهذلي	181 – 157
8	أثر اختيارات شيخ الإسلام ابن تيمية، على نظام المعاملات المدنية السعودي، أحكام الرجوع في الهبة أنموذجا د. صالح بن محمد بن صالح المسلم	201 – 183
9	المناسبة بين الفواصل القرآنية وآياتها، دراسة تطبيقية من خلال سورة البقرة د. حسن رشيد حمدان الفطيمان	215 – 203
10	المنهج الشرعي في التعامل مع زلّات العلماء د. نوف بنت منصور بن محمد المقرن	232 – 217
11	Exploring conflict causes, strategies and approaches within female public schools from the perspective of principals: A case study of female schools in Riyadh City د. فضية بنت ثاني الريّس	253 – 235
12	Exploring the Impact of Language Learning Grit and Mindsets on English Language Achievement among Undergraduate Medicine and Engineering Students at Northern Border University د. مريومة بنت حجي العنزي	267 – 255

استشراف مستقبل إنترنت الأشياء في التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية

Anticipating the future of the Internet of Things in university education from the perspective of faculty members in Saudi universities

د. عايض بن العوني الخمشي
باحث في مجال الوسائط المتعددة
Orcid:0009-0000-4694-7396

أ.دلال بنت عبد الرحمن العوهلي
ماجستير تكنولوجيا التعليم، كليات الشرق العربي
Orcid:0009-0001-2255-4480

Dr. Ayidh Alawni Alkomashi
Multimedia researcher

Dalal Abdulrahman Alohali
Master of Education Technology,
Arabeasst Colleges

(قُدم للنشر في 2023/07/28، وقُبل للنشر في 2024/01/10)

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى استشراف مستقبل إنترنت الأشياء في التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة الدراسة من استبانة مكونة من 34 فقرة موزعة على محورين: المحور الأول تناول استشراف مستقبل إنترنت الأشياء في التعليم، أما المحور الثاني فتناول التحديات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في الجامعات عند توظيف إنترنت الأشياء في التعليم. حيث تم توزيع الاستبانة على عينة والبالغ عددهم 350 عضو هيئة تدريس من خمس جامعات سعودية وهي جامعة حائل، جامعة الملك سعود، جامعة الملك عبد العزيز، جامعة الملك فيصل، جامعة الملك خالد، وأظهرت النتائج أن تقديرات أفراد العينة لمستقبل توظيف تطبيقات إنترنت الأشياء كانت مرتفعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. كما جاءت تقديراتهم كذلك مرتفعة للتحديات التي تواجههم في توظيف تطبيقات إنترنت الأشياء وأظهرت النتائج عدم وجود فروق في تقديرات أعضاء هيئة التدريس لمستقبل توظيف تطبيقات إنترنت الأشياء في التعليم تعزى لمتغيرات الجنس ونوع الكلية وعدد الدورات التدريبية في الحاسب الآلي؛ في حين وجدت فروق في متغير الرتبة الأكاديمية لصالح عضو هيئة التدريس من رتبة الأستاذ المشارك والمساعد. ومتغير الخبرة التدريسية لصالح عضو هيئة التدريس من ذوي الخبرة 6-10 سنوات وأقل من 5 سنوات.

الكلمات المفتاحية: استشراف، إنترنت الأشياء، التعليم الجامعي. .

Abstract

This study aims to look at the future of the Internet of Things in university education from the perspective of faculty members in Saudi universities. To achieve the objectives of the study, the descriptive analytical approach was used, and the study tool is a questionnaire consisting of 34 items divided into two axes: the first axis deals with the future of the Internet of Things in education, while the second axis deals with the future of the Internet of Things in education. It addresses the challenges facing university faculty members when using the Internet of Things in education. The survey was distributed to a sample of 350 faculty members from five Saudi universities, namely the University of Hail, King Saud University, King Abdulaziz University, King Faisal University, and King Khalid University, from the viewpoint of the faculty members. Their estimates of the challenges they face in using Internet of Things applications were also high. The results also showed that there were no differences in faculty members' estimates of using Internet of Things applications in the future in education due to the variables of gender and type of education. College and number of computer training courses; In this regard, there are differences in linking southern academics to academics of the revolutionary and assistant ranks. And the Arabic commentary variant has more. This control is from 6 -10 years of experience and less than 5 years.

Keywords: Foresight, Internet of things, university education.

المقدمة:

تشكل الثَّورات الصناعية التي مرت بها البشرية عبر القرون الثلاثة الماضية نقلة نوعيَّة في تطور التقنيات واندماج مجالات الحياة المادية (الفيزيائية) والرقمية والبيولوجية وإلغاء الحدود الفاصلة بينها، إضافة إلى تأثيرها في التَّخصصات العلمية والإنسانيَّة، واقتصاديات الدول وحتى في المفاهيم المرتبطة بالعلوم الإنسانية.

حيث شهد العالم في العقود الماضية تحولات جذرية في مختلف المجالات، إذ تغيرت المنظومة البنيوية التي تحكم الأسس التي يقوم عليها المجتمع البشري على نحو لم يشهد له التاريخ الإنساني مثيلاً. وكان المحرك الأساسي في هذه التحولات هو التقنية بأنواعها المتعددة والتي استطاعت أن توفر الإطار المرجعي الأكثر أهمية في التحول الذي طرأ على بنية المجتمع البشري بمختلف أنواع النشاطات فيه، سواء أكانت هذه النشاطات اجتماعية أم صحية أم تعليمية وغيرها (الحارثي، 2014).

وبطبيعة الحال لم تكن هذه التحولات، بالرغم من سرعة حصولها، طارئة أو غريبة على الأوساط العلمية، بل كانت ملامحها شيئاً متوقعاً في رؤية بعض العلماء الذين امتلكوا القدرة على استشراف المستقبل جراء معاينتهم للتغيرات الكبيرة في منهج البحث العلمي، ولقد أثبتت العقود اللاحقة التي تتابعت فيها الابتكارات على نحو غير مسبوق ولا سيما بعد ظهور الإنترنت– التي غيرت مفاهيم الاتصال في العالم، بدءاً من اتصال أجهزة حاسب محدودة وصولاً إلى ما هي عليه اليوم، حيث مرّ الإنترنت بسلسلة من التطورات المتسارعة (الدهشان ومحمود، 2021).

وليس هناك من شك أنَّ هذه الإنجازات قد فتحت أبواباً مشرعة لتكنولوجيات جديدة كانت مدخلاً لعصر جديد أُطلق عليه عصر الثورة الصناعية الرابعة، حيث استمرت التقنية بالتطور يوما تلو الآخر، وكان من آخر مجالات الإنترنت تطوراً ما اتفق العلماء على تسميته بإنترنت الأشياء. وتُعدُّ هذه الثورة الحلقة الأخيرة في سلسلة الثورات التي تعاصرها البشرية في وقتنا الراهن ابتداءً بالثورة الزراعية وانتهاء بالثورة الرقمية (لطيف، 2017).

ويعدّ مصطلح إنترنت الأشياء مصطلحًا واسعًا يندرج تحت مظلته العديد من التطبيقات والأجهزة، وهو مصطلح مربك بعض الشيء لمستخدمي الإنترنت بشكل عام وأخصائي المعلومات بشكل خاص. ويرجع قدم فكرة إنترنت الأشياء إلى قدم الإنترنت ذاته، ولكن ما يشوبه هو أنه لم تستقر فكرته حتى الآن في أذهان الأشخاص، فعندما يتم طرحه للمناقشة هناك من يحصره في تطبيقات المنازل الذكية، وهناك من يعتقد باستخداماته في المجال الطبي فقط، ولكن واقع إنترنت الأشياء أن له العديد من الاستخدامات والتطبيقات في جوانب الحياة المختلفة (خالد، 2019).

ويعد مصطلح إنترنت الأشياء من المصطلحات الحديثة نسبيًّا التي تم تناولها في العديد من القضايا والمجالات المختلفة، وقد ورد له عدة تعريفات أبرزها تعريف مؤسسة جارتنر Gartner الرائدة في مجال تقنية المعلومات بأنه عبارة عن شبكة من الأشياء أو الكيانات المادية المتضمنة لتقنية تمكنها من التواصل والإحساس أو التفاعل، سواء داخليًّا أو في البيئة الخارجية (الفارسي، 2019). وعرفت العميري والذهلي (2019) إنترنت الأشياء بأنه شبكة عملاقة من الأشياء المتصلة ببعضها البعض، والتي يمكن أن تتضمن الأشخاص أيضا، ويكون الاتصال هنا من شخص لشخص أو شخص لشيء أو شيء لشيء.

وليس من شك أن تأثيرات تكنولوجيا إنترنت الأشياء أصابت خصوصية حياة البشرية بكثير من التعقيد والجدل، وولّدت تبعات نفسية وصحية مؤثرة في حياة الإنسان وقدراته العقلية، حيث نقلت الثورة الصناعية الرابعة العالم بأسره من عالم مادي ملموس إلى عالم افتراضي إلكتروني، شهد توغله خلال العقدين الأولين من الألفية الثالثة من خلال ما نلمسه من انتشار واسع في استخدام الإنترنت في مجالات الحياة المختلفة. ووفقاً لما تشير له بعض الإحصاءات الدولية فإنه من المتوقع أن يصل عدد مستخدمي الإنترنت في العالم إلى أكثر من (7.7) مليار مستخدم بحلول 2030، وهؤلاء سيُمثلون ما يقارب (90 %) من عدد سكان العالم المتوقع في ذلك الوقت، منهم أكثر من (7) مليارات مستخدم يعتمدون على الإنترنت عبر هواتفهم الذكية. وإن الأجهزة التي تتصل مباشرة بالإنترنت (عبر إنترنت الأشياء) سوف ترتفع في جميع أنحاء العالم بنسبة (12 %) سنويًّا (عبد الحميد، 2021).

إنَّ هذا التَّطور الهائل الذي أحدثته هذه الثورات العلميَّة والتكنولوجيَّة، وبالتحديد إنترنت الأشياء في مظاهر الحياة المختلفة فرض واقعاً جديداً بخصوص وضع التعليم الجامعي ومصيره في خضم التغيرات المتسارعة والجسيمة وما يمكن أن تفعله الثورة القادمة من مستجدات. ويظهر في هذا السياق أنَّ التغيير يفرض على المؤسسات الجامعية أن تراجع مناهجها الدراسية وبرامجها العلمية، وأن تعيد النظر في محتوياتها وأهدافها، وتعمل على تحديثها بشكل منطقي وموضوعي ينسجم مع طبيعة التغيير في التقنيات القائمة والمستجدة، والإيقاعات المتزايدة في التطور العلمي والتكنولوجي عبر الزمن. وذلك لأنَّ عالم المهن والوظائف التي ستظهر في سوق العمل ستكون مختلفة تمامًا عن المهن والوظائف القائمة الآن، ممَّا يملي على المؤسسات الجامعية إعداد متعلمين قادرين ومتمكنين من تقنيات الثورة الصناعية القادمة، فسيحتاج المتعلمون إلى مهارات رقمية متقدمة، وقدرات متنوعة تتعلق بالتكيف وتطويع التقنيات الجديدة، وإلى أنماط تعليمية تهدف إلى تنمية أنواع التفكير الابتكارية والإبداعية، وحل المشكلات، والتركيز بشكل أكبر وأوسع ممَّا عليه الآن (علي، 2018).

ويجدر بالجامعة بوصفها مؤسسة تعليمية وبحثية أن تعي هذا الدور، وتوظف كل الإمكانات المتاحة، وتهيئ المناخ العلمي والعملي الملائم والمحفز للابتكار والإبداع، وترجمة نتاجه الفكري والبحثي لخدمة المجتمع في ضوء التغيرات التي ستحدثها الثورة الصناعية الخامسة. ومن أجل ذلك فإن تمكين أعضاء هيئة التدريس بات يشكل الأساس في تطوير المنظومة التعليمية لمواجهة

تحديات الثورة الصناعية القادمة. ويرى الباحث أنه مع ظهور التقنيات الناشئة، وتكنولوجيا إنترنت الأشياء، وبروز اقتصاد المعرفة، وظهور الأزمات الاقتصادية، وما ترتب عليها من تذبذب في السياسات التعليمية وسياسات تمويل الجامعات وغيرها من الأزمات، قد فُرض على مؤسسات التعليم الجامعي العديد من المتطلبات الرئيسة حتى تواكب هذه المؤسسات عصر الثورة الصناعية الرابعة، وتواكب التغييرات المجتمعية، وذلك لتحسين الوضع التنافسي لهذه الجامعات، وتحسين مستوى الجودة والأداء بها، فقد تولد لدى الباحثان الرغبة في القيام بهذه الدراسة بهدف استشراف مستقبل إنترنت الأشياء في التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية.

مشكلة الدراسة:

إن التحديات التي يفرضها التطور التقني على المؤسسات التعليمية يحتم عليها مواكبة تلك التطورات، لاسيما التعليم الجامعي حيث يعول عليه آمال النهوض والتطور والرؤى والخطط المستقبلية. وتعد تكنولوجيا إنترنت الأشياء إحدى أهم وجهات التقنية التي تمثل ثورة جديدة في عالم التقنية التي بدأت في المؤسسات التعليمية (الدهشان، 2019)، فأجريت البحوث والدراسات في مجال توظيف تقنية إنترنت الأشياء، كدراسة المعمري (2019) والأكلبي (2019) التي كشفت عن قبول طلبة الجامعات واتجاههم الإيجابي نحو استخدام إنترنت الأشياء في العملية التعليمية، ودراسة شورب وعبد الحميد (2020) التي أظهرت فاعلية بيئة تعلم تكيفية قائمة على إنترنت الأشياء في تنمية التحصيل المعرفي والدراسي، ودراسة محمد (2021) التي أظهرت فاعلية بيئة تعلم تكيفية قائمة على إنترنت الأشياء في تنمية مهارات التدريس الرقمي واستشراف المستقبل والتقبل التكنولوجي لدي الطالبات معلمات، ودراسة العلواني (2021) التي أظهرت أن هناك فرصا متعددة الانترنت الأشياء في الجامعات السعودية، والتي من شأنها المساهمة بشكل فاعل في تطوير العملية التعليمية والبيئة التعليمية، مثل: إرسال الإشعارات المرتبطة بالأنظمة الذكية، توفير الطاقة، صنع القرار.

ونظرًا لأهمية توظيف إنترنت الأشياء في العملية التعليمية بالجامعات أجرى طه (2018) دراسة نظرية عن إمكانية توظيف إنترنت الأشياء في العملية التعليمية بالجامعات السعودية، وأظهرت أن هناك معوقات تتعلق بالبنية التحتية والموارد البشرية، متفقة بذلك مع دراسة الأكلبي (2019) وعبد الرازق (2019) والعلواني (2021). كما أوضحت دراسة الشمري (2022) أهمية دعم متطلبات التحول الرقمي في الجامعات السعودية بشكل مناسب، والاهتمام بدور الكفاءات البشرية، كما أوصت دراسة يونس (2022) بأهمية عقد دورات تدريبية لأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات المختلفة لتنمية مهارات استخدام تقنيات إنترنت الأشياء، وأشارت إلى أن تطبيق تقنيات إنترنت الأشياء في المرحلة الجامعية يتوقف بدرجة كبيرة على دور العنصر البشري في هذا التطبيق.

وبناءً على ذلك أوصت الدراسات السابقة (الدهشان، 2019؛ الأكلبي، 2019؛ عبد الرازق، 2019؛ المعمري، 2019) بضرورة توظيف إنترنت الأشياء في التعليم خاصة التعليم الجامعي، وإجراء دراسات أكاديمية موسعة في ذلك المجال؛ حيث تحتاج مؤسسات التعليم الجامعي إلى تطور مستمر في خدماتها لتواكب مستجدات التقنية، وتأتي تقنية إنترنت الأشياء لتلبي متطلبات العصر وتحدث نقلة نوعية في أساليب الخدمة التي تقدمها الجامعات.

وفي ظل سعي المملكة العربية السعودية إلى وضع التنظيمات لإنترنت الأشياء، والإسهام في تحفيز الاستثمار وتنمية السوق المحلي وإعداد وإدارة الخطط والبرامج التطويرية وسد الفجوة بين العرض والطلب في أسواق إنترنت الأشياء وضرورة التنسيق مع القطاعات المختلفة لتمكين استخدامه وتطوير مبادرات لتحفيز هذه النوعية من الخدمات، واستنادًا على نتائج الدراسات السابقة بأهمية وفاعلية إنترنت الأشياء في العملية التعليمية، وفي ضوء توصيات المؤتمر السعودي الدولي الثالث لإنترنت الأشياء 2020 بضرورة توظيفه في العملية التعليمة، وفي ضوء توصيات الدراسات السابقة تتبلور مشكلة الدراسة في وجود حاجة لاستشراف مستقبل إنترنت الأشياء في التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية.

أسئلة الدراسة:

حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التاليه:

- ما مستقبل توظيف إنترنت الأشياء مستقبل إنترنت الأشياء في التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية؟
- ما التحديات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في لجامعات السعودية عند توظيف إنترنت الأشياء في التعليم الجامعي من وجهة نظرهم؟
- هل توجد فروق في تقديرات أعضاء هيئة التدريس لمستقبل توظيف إنترنت الأشياء في التعليم الجامعي، تعزى لمتغيرات الجنس، والرتبة الأكاديمية، والخبرة التدريسية، ونوع الكلية، وعدد الدورات التدريبية في الحاسب الآلي؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف على مستقبل توظيف إنترنت الأشياء في التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية.
- التعرف على التحديات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في توظيف إنترنت الأشياء في التعليم الجامعي من وجهة نظرهم.
- التعرف على الفروق- إن وجدت- في استجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس حول مستقبل

توظيف إنترنت الأشياء في التعليم الجامعي، تعزى لمتغيرات الجنس، والرتبة الأكاديمية، والخبرة التدريسية، والكلية، وعدد الدورات التدريبية في الحاسب الآلي.

أهمية الدراسة:

تتضح اهمية الدراسة في جانبين؛ الاهمية النظرية والاهمية العملية:

الاهمية النظرية: تتمثل اهمية الدراسة النظرية في الآتي:

- ندرة الدراسات التي تناولت توظيف إنترنت الأشياء في العملية التعليمية ولا سيما في الجامعات السعودية.
- تكمن أهمية الدراسة النظرية في كون إنترنت الأشياء يعدّ تغيراً شاملاً للطرق والآليات والوسائل المتبعة لتقديم الخدمات الجامعية.
- تتناول تقنية جديدة يمكن لها من تحسين عمليتي التعليم والتعلم وتحسين البيئة المادية والبشرية في المؤسسات التعليمية ألا وهي تقنية إنترنت الأشياء.
- تتناول مرحلة دراسية هامة يعول عليها المجتمع كل آمال في دعم مسيرة التقدم التي تسعى إليها المملكة العربية السعودية.
- استجابة لأهداف رؤية المملكة العربية السعودية 2030 في التحول الرقمي والريادة فيه.

الأهمية العملية: وتتمثل أهمية الدراسة العملية في الآتي:

- قد تسهم نتائج الدراسة للقائمين على تخطيط العملية التعليمية في توفير الاستراتيجيات والبرامج التي يمكن من خلالها توظيف إنترنت الأشياء في العملية التعليمية.
- قد تتيح للقادة التربويين مراقبة العملية التعليمية والقاعات الدراسية داخل المؤسسات التعليمية من أي مكان.
- تأتي الأهمية العملية من حاجة الجامعات لهذا النمط من الدراسات؛ لما لها من دور فعال في رسم خطط استراتيجيات التعليم الجامعي على أسس علمية وتقنية وفق المتغيرات البيئية الداخلية والخارجية والتنوع في مصادر التعلم.
- إضافة لما يمكن أن تقدمه من فائدة للمسؤولين في الجامعات السعودية، للاستفادة من نتائجها في توظيف تقنية انترنت الأشياء في المناهج التعليمية.

مصطلحات الدراسة:

تتضمن الدراسة الحالية المصطلحات الآتية:

الاستشراف: يعرف الزيون (2019) الاستشراف بأنه «الخصائص والسمات التي يراها الفرد في المستقبل من حيث الشمولية والتعبيرية والتنوعية والابتكارية»(6).

ويعرف الباحثان الاستشراف إجرائيًا بقدرة أعضاء هيئة التدريس على رؤية ملامح المستقبل المرتبطة بتقنية إنترنت الأشياء وتوظيفها في الجامعات السعودية، والتي تم قياسها من خلال استجابة أفراد العينة على الاستبانة المعدة لأغراض هذه الدراسة.

إنترنت الأشياء: يعرف (Satpathy et al. 2018) إنترنت الأشياء بأنه «شبكة ديناميكية ترابطية غير متجانسة تعمل على ربط البشر والآلات بعضهم ببعض، من خلال أجهزة استشعار تعمل وفقا لمجموعة من البروتوكولات في الوقت الحقيقي للوصول إلى تعريفات فريدة قادرة على التفاعل مع الأجهزة والمنصات الأخرى بطريقة ذكية» (282). ويعرف الباحثان إنترنت الأشياء إجرائيًا بأنه: عبارة عن شبكة ضخمة من الأنظمة المختلفة كالحواسيب والهواتف المتنقلة، تمكن أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية من تبادل المعلومات، ودعم عملية التعليم وإدارتها وتطويرها.

حدود الدراسة:

سوف تقتصر الدراسة على الحدود الآتية:

الحدود الموضوعية: استشراف مستقبل إنترنت الأشياء في التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية.

الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في جامعة الملك عبد العزيز، وجامعة الملك سعود، وجامعة الملك فيصل، وجامعة الملك خالد. وجامعة حائل.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام 2022/2021.

الحدود البشرية: اقتصر تطبيق الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يتناول هذا الجزء الإطار النظري المتعلق بتقنية إنترنت الأشياء، إضافة لاستعراض بعض الدراسات السابقة ذات الصلة.

أولاً– الإطار النظري:

التطورات التكنولوجية المتلاحقة التي يشهدها العالم، أسهمت في توفير متطلبات الحياة الكريمة للأفراد في المجتمعات المتحضرة وذلك في مختلف مجالات الحياة. وإن سلسلة الابتكارات المتتالية شكلت نقلة نوعية في طريقة تعامل الإنسان مع ما حوله من الأشياء والمعطيات المختلفة. والمجال التعليمي من المجالات المهمة التي لا بد من الاهتمام بها، ومما لا شك فيه أن قطاع التعليم حظي بنصيب وافر من التسهيلات التي وفرتها التقنية الحديثة، والجدير بالذكر أن استخدام التقنية في العملية التعليمية يسهم في تسهيل مهمة التعليم على الطالب، وفي الوقت ذاته يسهل على المدرس توصيل المعلومة للطالب، وكذلك يسهل عليه إتمام المهام الوظيفية الموكلة له، ومن أهم هذه التقنيات تقنية إنترنت الأشياء (المعمري وآخرون 2019).

ولقد ظهر مصطلح إنترنت الأشياء حديثاً والذي يربط أي شيء، وقد يشمل إضافة لذلك كل شيء من الهواتف المحمولة،

وأجهزة ضبط السرعة، ووسائل المواصلات، والمعدات الطبية، وأجهزة المنازل، والمؤسسات كافة، وأي شيء آخر يمكن التفكير فيه. والأشياء في تقنية إنترنت الأشياء قد تكون شخصًا أو حيوانًا أو مادة كجهاز معين. ومع ظهور هذا المصطلح الجديد بدأ التأثير في الأعمال وخبرات الأفراد المستفيدين والحياة اليومية، وتحسين مستوى الأعمال وتطويرها (السلامية والمعمرية، 2019).

وتعددت تعريفات تقنية إنترنت الأشياء بتعدد العلماء والأدب النظري والفلسفات التي تستند لها في تعريفاتها، فلقد عرف الأكلبي (2019) إنترنت الأشياء بأنه: اتصال تفاعلي من خلال الإنترنت مع أجهزة الحاسب الآلي والأجهزة الذكية مع العديد من الأشياء فيجعلها قابلة لاستقبال وإرسال البيانات. في حين عرف الدهشان (2019) إنترنت الأشياء بأنه: مفهوم متطور لشبكة الإنترنت، بحيث تمتلك كل الأشياء في حياتنا قابلية الاتصال بالإنترنت أو بعضها ببعض لإرسال واستقبال البيانات، لأداء وظائف محددة من خلال الشبكة.

كما عرف الدواه وآخرون Aldowah et al (2017). إنترنت الأشياء بأنه: عملية التحول في العديد من جوانب حياتنا اليومية، حيث تختلف تقنية إنترنت الأشياء عن الابتكارات السابقة لأنها موجودة في كل مكان، وتشجع على إيجاد الحلول الذكية. أما يحمدي (Yahmadi., 2020) فقد عرفت إنترنت الأشياء بأنه: إنترنت الكائنات، تشير إلى شبكة لاسلكية بين الكائنات، وعادة ما تكون الشبكة لاسلكية وذاتية التكوين، مثل الأجهزة المنزلية. وأما فيليجاس وآخرون (Villegas et al.,, 2020) فعرفوا إنترنت الأشياء بأنه: الأشياء التي لها هويات وشخصيات افتراضية، وتعمل في مساحات ذكية باستخدام واجهات ذكية للتواصل داخل الشبكات الاجتماعية والسياقات البيئية والمستخدم.

ويعرف ساتباثي وآخرون Satpathy et al. (2018) إنترنت الأشياء بأنه «شبكة ديناميكية ترابطية غير متجانسة تعمل على ربط البشر والآلات بعضهم ببعض، من خلال أجهزة استشعار تعمل وفقا لمجموعة من البروتوكولات في الوقت الحقيقي للوصول إلى تعريفات فريدة قادرة على التفاعل مع الأجهزة والمنصات الأخرى بطريقة ذكية (283)».

وتشير حسانين (2020) إلى أن هناك اختلافًا بين إنترنت الأشياء والإنترنت العادي، فالإنترنت بشكل عام يقصد به نظام عالمي يتم من خلاله توصيل الحاسوب الخاص بالمستخدم مع أجهزه أخرى من خلال البروتوكول الموحد، وهو بروتوكول إنترنت، أما إنترنت الأشياء فإنه يتيح التحكم في الأشياء بعضها مع بعض، وإرسال واستقبال البيانات، والتفاعل بينهما، والتفاعل بين الأجهزة كالمستشعرات، والحساسات، وأدوات الذكاء الاصطناعي، حيث ساعدت إنترنت الأشياء الإنسان في التحرر من قيود الزمان والمكان من خلال التحكم في الأدوات عن بُعد، ووفقاً لبرمجيات معدة مسبقاً.

«ويتم ربط الأشياء بشبكة الإنترنت من خلال استخدام إحدى التقنيات الحديثة للربط بالشبكات، كتقنية البلوتوث الحديثة، وتقنية ZigBee، وتقنية Wi-Fi، وتقنية الجيل الرابع أو غيرها، وما أحدثته هذه التقنيات من تحول جذري في بناء شبكات الحساسات اللاسلكية (sensors wireless Networks-WSNs) التي تدعم عمل شبكة إنترنت الأشياء».(الدهشان، 2019، ص. 53) وتتميز تقنية إنترنت الأشياء بالعديد من الميزات ومنها كما أشار الأكلبي (2019) والمسالمي وآخرون (2019) أنها تسهم بشكل فعال في توفير الوقت والجهد والمال من خلال تمكين الفرد والمؤسسة من التحكم والسيطرة عن بُعد على الأشياء لتنفيذ المطلوب منها بدقة، إضافة لإمكانية تفاهم الأشياء فيما بينها من خلال المستشعرات التي تتصل فيما بينها بالإنترنت، وتحرر الإنسان من قيود الزمان والمكان، بحيث يستطيع إدارة الأشياء والتحكم فيها من خلال بروتوكول الإنترنت، دون الحاجة لتواجده في المكان نفسه أو تدخله المباشر. ويعمل إنترنت الأشياء من خلال استخدام الهواتف الذكية والأجهزة الكفية الأخرى، وأجيال من خدمات نقل البيانات عبر الهاتف، بالإضافة لاستخدام البرمجيات التي تعتمد على الأقمار الصناعية أو المستشعرات عن بُعد.

مما سبق يتضح أن إنترنت الأشياء هو ربط الأشياء المستخدمة في الجامعة با لإنترنت، بحيث تكون هذه الأشياء مجهزة بأجهزة استشعار مناسبة، ويمكن توصيلها والتحكم فيها لإتمام مهام معينة، ويعتمد تأسيس إنترنت الأشياء على التنسيق والتعاون بين أجهزة الاستشعار وتقنيات الاتصال لتحقيق الأهداف المشتركة.

أما عن دوافع استخدام تقنية إنترنت الأشياء في العملية التعليمية، فقد أشارت المعمري وآخرون (2019) إلى عدد من الدوافع والمبررات منها: أهمية تقنية إنترنت الأشياء في البحث العلمي، حيث يعد من الوظائف الرئيسة لعضو هيئة التدريس في العمل الجامعي، بالإضافة للتدريس وخدمة المجتمع المحلي، فباستخدام تقنية إنترنت الأشياء يمكن لعضو هيئة التدريس تكوين مجموعات للتعاون البحثي. وتحديد هوية الشخص، وأماكن نظرائه الذين يشاركونه الاهتمامات والتوجهات البحثية، أو أقرانه في التخصص العلمي أو القسم الأكاديمي. وتوفير طرق تدريس متنوعة. وتحسين عملية شرح المفاهيم المختلفة للطلبة عن طريق ربط وحدات إنترنت الأشياء بالواقع المرغوب محاكاته عن طريق تقنيات الوسط الافتراضي. وتسمح للطلاب بالاتصال بالمنشأة التعليمية والاستفادة من خدماتها الإلكترونية وحضور الحصص.

كما تسمح للطلاب بحضور الحصص، ومتابعة الدروس عن بُعد، ويتم ذلك من خلال إرسال رسائل على البريد الإلكتروني توضح مهام الطالب التعليمية وواجباته. الرحمن وأشعري (Rahman & Ashari, 2019). وأوضحت عبد الحميد (2021) أن تطبيقات إنترنت الأشياء توفر بيئات تعلم أكثر فاعلية، حيث تعمل هذه البيئات على تقديم المحتوى التعليمي بطريقة غير تقليدية، بالإضافة إلى أنها تتسم بقدرتها على التفاعل

الاجتماعي مع الآخرين، وتمكن تقنية إنترنت الأشياء الطلاب من التواصل بعضهم مع بعض، بغض النظر عن معرفتهم السابقة من عدمه، بالإضافة إلى ذلك يمكن استخدامها لقياس رضا الطلاب فيما يتعلق بتعلمهم.

مما سبق يتضح أن إنترنت الاشياء يتسم بقلة دور العوامل البشري؛ حيث ترسل المعلومات تلقائيا ويستقبلها من خلال خوارزميات معينة دون تدخل يدوي، ويعالجها ويتواصل من خلال بروتوكول IPS ويعرض النتائج على البشر؛ فهو ليس مجرد شبكة من أجهزة الكمبيوتر، بل شبكة من الأشياء والأجهزة بمختلف أنواعها وأحجامها، مثل السيارات، والهواتف الذكية، والأجهزة المنزلية، والألعاب، والمعدات الطبية، والأنظمة الصناعية وغيرها.

وترتبط عملية استخدام إنترنت الأشياء في العملية التعليمية بعدد من المتغيرات، ومن أهمها مدى تقبل الطلبة لهذه التقنية وتوظيفها واستثمارها في العملية التعليمية. وضمن هذا السياق فقد أكد علي (2018) أن سلوك الطالب تجاه تقنية إنترنت الأشياء يحدده نظرة الطالب لتلك التقنية، فكلما نظر لها بأنها سهلة وغير معقدة، كان إقباله عليها أكبر، ومن ثمّ هي بدورها تعزز أداءه في المستقبل. وقد يعود تخوف الطلبة من استخدام تقنية إنترنت الأشياء إلى عمليات التجسس والاختراق وانتهاك خصوصياتهم، والثغرات التقنية التي قد تصيب الأجهزة.

وبالاستناد إلى ما سبق يرى الباحثان أن توظيف أنترنت الأشياء في التعليم الجامعي يتطلب اعداد كلًا من عضو هيئة التدريس والطالب وتعد معايير الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم ISTE من المعايير التي قد تمكن أعضاء هيئة التدريس والطلاب من توظيف انترنت الأشياء وتؤهلهم للقيام بأدوار وممارسات جيده، كما تعزز قدراتهم على التعامل مع التكنولوجيا وتساعدهم على تحقيق مهارات عالية نحو استخدام تقنية انترنت الأشياء.

مجالات الإفادة من تطبيقات إنترنت الأشياء في التعليم:

يرى (الدهشان، 2020؛ الأكلبي، 2019؛ وشرينات وآخرون Shrinath et al, 2027) أن تقنية إنترنت الأشياء من التقنيات الحديثة التي أحدثتها ثورة كبيرة في عالم التقنية وتوظيفها في التعليم قد يسهم في تحسين العملية التعليمية بشكل مستمر، ويجعل التعليم أكثر فاعلية، نظراً لظهور تقنيات حديثة كالفصول الافتراضية، والكتب الإلكترونية، والمكتبات الرقمية، والسبورات التفاعلية، حيث أسهمت هذه التقنيات في تعزيز بيئة التعلم، وتعميق فهم المحتوى التعليمي مما قد يزيد من مستوى تعلم الطلاب، بالإضافة إلى أنها تعمل على زيادة الوعي التقني لدى الطلاب، مما يسهل عليهم إنجاز المهام التعليمية، كما أنها تعزز المشاركة التفاعلية بين الطلاب، وتعطي لهم الفرصة لتقييم أدائهم، وتزودهم بالخبرات التي تعود بالنفع على كل من المعلم والطالب.

تطبيقات إنترنت الأشياء التعليمية:

يؤكد كلاً من (عبد الله، 2019؛ الأكلبي، 2017؛ وشرينات وآخرون Shrinath et al, 2017) على مجموعة من تطبيقات إنترنت الأشياء التي يمكن استخدامها في التعليم ومنها:

- **تطبيقات الملصقات التعليمية:** هي وسيلة تعليمية تجمع بين الصور والعبارات والفيديو والنص، يمكن للمعلم استخدامها لشرح مفهوم معين يريد إيصاله للطلاب بصورة موجزة من أجل إثراء المحتوى التعليمي من خلال مشاركتها مع الطلاب عن بُعد من خلال البريد الإلكتروني الخاص بكل طالب.
- **تطبيقات السبورات الذكية:** تساعد تطبيقات السبورة الذكية الطلاب على التعامل مع البرامج القائمة على الويب والألعاب التفاعلية، كما تحفزهم على التعلم، وتحقق التعليم التفاعلي.
- **تطبيقات المكتبات الذكية:** تعرف المكتبات الذكية بأنها مجموعة منظمة من مصادر المعرفة مثل الكتب والمقالات الإلكترونية، حيث يمكن للقارئ من خلال تقنية إنترنت الأشياء إدارة المكتبة والتفاعل مع مصادر المعلومات على اختلاف أشكالها، والتحكم بها بشكل ذكي، ومن جوانب الإفادة من تقنية إنترنت الأشياء في المكتبات أنها تتيح للطلاب اختيار كتب تتناسب مع اهتماماتهم وميولهم حتى يتقدموا لاستعارتها أو إعادتها، كما يمكن الاستفادة منها في خدمة البحث العلمي، بالإضافة إلى ذلك يمكن من خلال تقنية إنترنت الأشياء إعادة تدوير الكتب عن طريق نظام المكتبة، والحصول على معلومات الكتاب بشكل سهل.
- **الكتب الذكية:** تعدّ الكتب الإلكترونية أداة فعالة في عملية التعليم، حيث يشتمل الكتاب الإلكتروني على صور ثابتة أو متحركة، ومقاطع فيديو، وأشكال ثلاثية الأبعاد تجعل المحتوى التعليمي للطلاب أكثر متعة، ويمكن للطلاب استخدام الكتب الإلكترونية لتوسيع آفاقهم المعرفية، بالإضافة إلى ذلك يمكن تخزين عدد كبير من الكتب الإلكترونية على الجهاز المحمول أو الحاسب الشخصي في فتره وجيزة.
- **تطبيقات أجهزة استشعار درجة الحرارة:** إن تنظيم درجة الحرارة في الفصل الدراسي له تأثير قوي على قدرات الطلاب المعرفية والذاكرة والمواقف وشعور المعلمين.
- **تطبيقات الفصول الذكية:** حيث ذكر شرينات وآخرون (Shrinath et al., 2017) أن أهم تطبيقات إنترنت الأشياء هي الفصول الذكية التي تعتمد على تقنية إنترنت الأشياء، حيث تقدم مجموعة متنوعة من الخدمات التعليمية التي تواكب التغيرات التكنولوجية وتيسر العملية التعليمية، منها إدارة الفصول الذكية، وتقديم التغذية الراجعة.

ويضيف (Bajracharya et al.,2018) بعضًا من الخدمات التعليمية لإنترنت الأشياء منها:

1. يوفر إنترنت الأشياء بيئات التعلم الشخصية والاجتماعية: حيث تتيح هذه البيئات للطلاب الفرصة للبحث عن مصادر التعلم التي تتماشى مع حاجاتهم ورغباتهم الشخصية وميولهم.
2. يوفر إنترنت الأشياء بيئات تعلم قائمة على الهاتف المحمول (MBL): تساعد التطبيقات التعليمية الإلكترونية، كالألعاب التعليمية الإلكترونية، في بناء المعلومات والمعارف والمهارات المختلفة، حيث كشفت نتائج الدراسات السابقة عن زيادة مستويات الطلاب في مختلف مجالات العلوم مثل الرياضيات واللغة الإنجليزية.
3. يقدم إنترنت الأشياء محتوى تعليميًّا إلكترونيًّا: أسهمت التطورات التكنولوجية في تطوير الأجهزة الذكية واللوحية، حيث ظهرت العديد من التطبيقات كالفصول الافتراضية والمكتبات الإلكترونية، إذ يمكن للطالب الوصول إلى كتبه من خلال الاستفادة من تقنية QR، حيث يتم توضيح كل كتاب برمز، ثم يتم مسح رمز الاستجابة السريعة، وبذلك يساعد الطالب على الوصول إلى كتبه بشكل أسهل.

مما سبق تتضح أهمية إنترنت الأشياء في الاستجابة السريعة والحساسية والأمنة لتحقيق احتياجات المستفيدين من المعلومات داخل شبكة إنترنت الأشياء، ورفع إنتاجية الأجهزة والأنظمة من خلال زيادة دقة التعامل مع البيانات وتنفيذ العمليات عن بعد وقلة الاعتماد على العامل البشري ، وزيادة مستوى التوافرية داخل أنظمة المعلومات من خلال تحسين قدرتها على أداء أعمالها وسرعة الوصول والحصول على المعلومات من خلال تلك الأشياء، وتمكين توصيل الأشياء في أي وقت وأي مكان لأي شخص يستخدم خدمات شبكة إنترنت الأشياء بشكل مثالي، وتطوير الخدمات المرجعية ولسماح للمستفيدين بإجراء الأسئلة المرجعية والحصول على الإجابات من داخل شبكة إنترنت الأشياء، وتأمين دخول المستفيدين داخل شبكة إنترنت الأشياء للاطلاع على الموارد ومصادر المعلومات من خلال هويتهم التي تم المصادقة عليها وتعريفها وأحيانا أيضا من خلال أكواد إضافية يتم تعريفها، وتسهيل عملية حفظ وتخزين الموارد من خلال أنظمة الحوسبة السحابية؛ حيث يتم من خلالهما ضبط ومراقبة موارد ومصادر المعلومات ومتابعتها والتحكم في إدارتها واستقبال البيانات الخاصة بها بشكل دقيق ودائم، القدرة على الاستشعار بالأشياء وإعطاء التنبيهات والتحذيرات والبلاغات المناسبة عنها من خلال قدرتها على معالجة البيانات وتحليلها والمراقبة المستمرة والتتبع واتخاذ القرارات الذكية.

تحديات توظيف إنترنت الأشياء في التعليم:

يرى الأكلبي (2019)، والمعمري وآخرون (2019) أن إنترنت الأشياء تسبب في العديد من الجوانب السيئة والسلبيات الخطيرة، منها ما يتعلق بالمشكلات الأمنية المعقدة، مثل مشكلات الأمان وحماية الخصوصية، حيث تعد خصوصية المستخدم من أهم القضايا التي يطرحها إنترنت الأشياء في التعليم، وتتمثل في الهجمات الإلكترونية، حيث إن الإفراط في استخدام تطبيقات إنترنت الأشياء يعرض مستخدمها للخطر، ويتم ذلك من خلال استغلال الثغرات الأمنية للحصول على معلومات خاصة بالمستخدم، كرقم الهوية أو تعطيل بعض الخدمات الخاصة بالمستخدم والتحكم بها من قبل الآخرين، مما يجعل مخاطر الأمان متزايدة، ليس هذا فقط، بل يمكن للمهاجم أيضاً اختراق كم ضخم من الشبكات المتصلة بالأشياء عبر الإنترنت، أيضًا فإن تعطل الأجهزة التقنية، وتعذر الاتصال بالإنترنت وانقطاعه عن المؤسسة التعليمية بصورة متكررة يشكل تحدياً لتطبيق إنترنت الأشياء في التعليم. إضافة إلى ذلك فإن توظيف تطبيقات إنترنت الأشياء وصيانتها يتطلب تكاليف مالية عالية الثمن، ومن ثمّ فإن توفير مثل هذه الموارد والمستلزمات التكنولوجية محدود، مما يشكل عائقاً لتوظيف هذ التقنية في التعليم، كما أن قلة امتلاك العاملين للمعرفة التقنية والأجهزة التكنولوجية قد يحد من توظيفها، إلى جانب أن المؤسسات التعليمية غير مجهزة لتطبيق إنترنت الأشياء في التعليم، وذلك بسبب عدم جاهزية البنية التحتية للمدارس بالأنظمة التقنية، كما أن التوسع في استخدام إنترنت الأشياء لفترات طويلة يؤدي إلى الإصابة بالسمنة الناتجة عن قلة الحركة وضعف النظر.

هذا وقد أجمل الأدب التربوي بعض التحديات في توظيف إنترنت الأشياء في العملية التعليمية، إذ أشارت الرشيدي (2022) لبعضاً منها وهي: عدم وجود الخبرة الكافية والوافية لدى البعض للتعامل مع الأجهزة الإلكترونية والتقنيات المستحدثة. والتخوف الواضح من المشكلات الصحية الناجمة عن الاعتماد على الإنترنت والروبوت في معظم الأعمال اليومية كالسمنة والكسل وقلة الحركة. وانتهاك الخصوصية والهجمات الإلكترونية المحتملة، وضعف شبكة الإنترنت وانقطاعها المتكرر. وقد يؤدي استخدام إنترنت الأشياء إلى إيجاد بعض الثغرات الأمنية التي تؤدي إلى اختراق الأجهزة والحصول على معلومات المستفيدين. وقلة المعايير الحاكمة لإنترنت الأشياء في عمليات جمع وحفظ ونقل البيانات. ويتطلب استخدام إنترنت الأشياء نفقات مادية وبنية تحتية وتقنية. ومدى قبول العاملين والموظفين للتدريب، والإمكانات المتاحة لهم لتطبيق التقنية. وقلة الوعي لدى العاملين بأهمية تطبيق إنترنت الأشياء. وضعف البرامج التدريبية وورش العمل المصممة للتدريب على تقنية إنترنت الأشياء. وضعف مواكبة التشريعات والقوانين اللازمة لاستخدام تقنية إنترنت الأشياء وتطبيقاتها. وضعف البرامج التعليمية المقدمة عبر القنوات الإعلامية نحو تطبيقات إنترنت الأشياء، وقلة الدراسات الميدانية لاستكشاف جوانب الإفادة من إنترنت الأشياء (الأكلبي، 2019؛ الدهشان، 2019؛ والمعمري وآخرون 2019).

يرى الباحثان أن توظيف أنترنت الأشياء في تعليم الجامعي يتطلب اتصالات لاسلكية، ودعم البنية التحتية، كما يتطلب

أيضًا دراسة الأضرار التي تعيق توظيف انترنت الأشياء في التعليم الجامعي، كالاختراقات، وانتهاك الخصوصية، ومشاكل الإنترنت من خلال وضع قوانين ودليل ارشادي لكيفية استخدام تقنية انترنت الأشياء.

ثانياً– الدراسات السابقة:

فيما يلي استعراض لعدد من الدّراسات ذات الصلة بموضوع الدّراسة، مرتبة بشكل متسلسل من الأحدث للأقدم وفق محورين هما: الدراسات التي تناولت تقنية إنترنت الأشياء في التعليم، والدراسات التي تناولت التحديات التي تواجه استخدام إنترنت الأشياء في التعليم

المحور الأول: الدراسات التي تناولت تقنية إنترنت الأشياء في التعليم

دراسة الرشيدي (2022) والتي هدفت إلى معرفة متطلبات توظيف تقنيات انترنت الأشياء في العملية التعليمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي بالأسلوب التحليلي، وتم اعداد استبانة مكونه من (28) فقره، شملت ثلاث محاور تتمثل في المتطلبات التربوية والإدارية والتقنية لتوظيف تقنيات إنترنت الأشياء في العملية التعليمية، وجرى تطبيقها على عينة بلغ عددها (354) عضواً من أعضاء هيئة التدريس تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، حيث كشفت نتائج الدراسة أن تقدير أعضاء هيئة التدريس للمتطلبات التربوية جاء بدرجة متوسطة، وأن تقدير أعضاء هيئة التدريس للمتطلبات الإدارية جاء بدرجة كبيرة ، أما المتطلبات التقنية فقد جاءت بدرجة أكبر نسبيا مقارنة بالمتطلبات التربوية والإدارية، كما أتضح عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين استجابات افراد العينة تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي، والرتبة الأكاديمية، وسنوات الخبرة تبعاً للمتطلبات التقنية والإدارية والتربوية.

أما دراسة عبد الحميد (2021) والتي سعت إلى تقديم برنامج مقترح في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة، من خلال إعداد بيئة تعلم ذكية قائمة على إنترنت الأشياء لدى الطالبات المعلمات، حيث تم استخدام المنهج الشبة التجريبي ذي المجموعة الواحدة ، كما تمثلت أداة الدراسة من اختبار لقياس الجانب المعرفي وبطاقة ملاحظة لقياس الجانب الأدائي لمهارات التدريس الرقمي ومقياس استشراف المستقبل ومقياس التقبل التكنولوجي حيث تم تطبيقها على عينة بلغ عددها (18) طالبة حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود تحسن في الجانب المعرفي والأدائي لمهارات التدريس الرقمي بدرجة مرتفعة، وذلك لأن متطلبات الثورة الصناعية الرابعة تستند على دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية، بالإضافة إلى أن للبرنامج المقترح تأثيرًا قويًّا في تنمية مهارات استشراف المستقبل، وذلك لأن البرنامج يحتوي على مجموعة من المهام والأنشطة على هيئة مشكلات مفتوحة والتي بدورها ساعدت الطالبات المعلمات على إعطاء نظرة للمستقبل حول أدائهن التدريسي وممارسة مهارات استشراف المستقبل، أضف إلى ذلك أن البرنامج المقترح أسهم بدرجة مرتفعة في زيادة التقبل التكنولوجي نحو تقنية إنترنت الأشياء، ويعود ذلك إلى أن البرنامج المقترح قائم على تدريب المعلمات على توظيف التطبيقات التكنولوجية في العملية التعليمية، مما عزز وزاد في تقبلهن التكنولوجي نحو توظيف تطبيقات إنترنت الأشياء.

وأجرى فيليجاس وآخرون (Villegas et al., 2020) دراسة بهدف معرفة تقديرات العاملين في الجامعات لدور إنترنت الأشياء في تحسين العملية الإدارية في الحرم الجامعي، وتصميم نموذج مقترح لذلك. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي من خلال إعداد استبانة مكونة من (32) فقرة وتوزيعها على عينة من العاملين في الجامعات في الإكوادور، وبلغ عددهم (88) عاملاً. وأظهرت النتائج أن تقديرات العاملين لأهمية تقنية إنترنت الأشياء في تحسين العملية الإدارية في الحرم الجامعي كانت مرتفعة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في تقديرات العاملين في الجامعات لدور إنترنت الأشياء في تحسين العملية الإدارية في الحرم الجامعي تعزى لمتغيري الجنس والخبرة. وفي ضوء نتائج الدراسة تم تصميم نموذج لإنترنت الأشياء لتحسين العملية الإدارية في الحرم الجامعي.

وسعت دراسة المعمري وآخرون (2019) إلى التعرف على معرفة التقبل التكنولوجي لإنترنت الأشياء في العملية التعليمية بقسم دراسات المعلومات بجامعة السلطان قابوس. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، ولغايات الدراسة تم إعداد استبانتين: الأولى موجهة لأعضاء هيئة التدريس لقياس دوافع استخدام أعضاء هيئة التدريس لتقنية إنترنت الأشياء ومعوقات ذلك. أما الاستبانة الأخرى فهي موجهة للطلبة بهدف قياس مدى تقبل الطلبة لاستخدام إنترنت الأشياء ومعوقات ذلك. وجرى توزيع الأداتين على عينة بلغت (107) أعضاء هيئة تدريس و(71) طالباً وطالبة. وأظهرت النتائج أن تقديرات أعضاء هيئة التدريس لدوافعهم لاستخدام تقنية إنترنت الأشياء كانت مرتفعة، في حين كانت تقديراتهم للمعوقات التي تحد من استخدام تقنية إنترنت الأشياء متوسطة. ومن أبرز التحديات التي تصاحب تقنيات إنترنت الأشياء تعطل في شبكة الإنترنت، واحتمالية وقوع الهجمات الإلكترونية التي يمكن أن تكون ضارة، وتشمل هذه الهجمات انتهاك خصوصية الآخرين وإلحاق الضرر بهم، والتجسس، إضافة إلى أن نقص الوعي بكيفية توظيف تطبيقات إنترنت الأشياء والتعامل معها يشكل تحدياً، ليس هذا فقط، بل إن الإدمان على استخدام التكنولوجيا قد يكون عاملاً لزيادة معدلات البدانة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في تقديرات أعضاء هيئة التدريس لدوافع استخدامهم لتقنية إنترنت الأشياء تعزى لمتغيرات الجنس والرتبة الأكاديمية والتخصص.

وفي دراسة أجرها الفارسي (2019) والتي سعت إلى معرفة إمكانية تطبيق تقنية إنترنت الأشياء في المكتبة الرئيسة بجامعة السلطان قابوس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. اتبعت

الدراسة المنهج الوصفي المسحي. وجرى إعداد استبانة مكونة من (24) فقرة وتوزيعها على عينة بلغت (211) عضو هيئة تدريس، موزعين على كافة الكليات العلمية والإنسانية. وأظهرت النتائج أن تقديرات أفراد العينة لإمكانية تطبيق تقنية إنترنت الأشياء في المكتبة الرئيسة بجامعة السلطان قابوس كانت عالية. ولم تظهر النتائج فروقًا دالة إحصائيًا في تقديرات أعضاء هيئة التدريس لإمكانية تطبيق تقنية إنترنت الأشياء في المكتبة الرئيسة بجامعة السلطان قابوس تعزى لمتغيرات الجنس، والرتبة العلمية، والخبرة الأكاديمية، والتخصص.

كما هدفت دراسة المسالمي وآخرون (2019) إلى معرفة مدى الإفادة من إنترنت الأشياء في دعم أنشطة المعرفة في المؤسسات الجامعية. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي لمناسبته لأغراض الدراسة. ولغايات تحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة مكونة من (29) فقرة وتم توزيعها على عينة مكونة من (146) عضو هيئة تدريس من العاملين في جامعة السلطان قابوس. وأظهرت النتائج أن تقديرات أعضاء هيئة التدريس لمدى الإفادة من إنترنت الأشياء في دعم أنشطة المعرفة في المؤسسات الجامعية جاءت بدرجة عالية. ولم تظهر النتائج فروقاً دالة إحصائيًا في استجابات أعضاء هيئة التدريس لمدى الإفادة من إنترنت الأشياء في دعم أنشطة المعرفة في المؤسسات الجامعية تعزى لمتغيرات الكلية، والرتبة، والنوع الاجتماعي، والخبرة.

وهدفت دراسة مرشاد وواكيم (Mershad & wakim.,2018) إلى معرفة مدى الفائدة من تطبيقات إنترنت الأشياء في المجال التعليمي الجامعي. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم اختيار العينة التي شملت (189) عضو هيئة تدريس من العاملين بالجامعات الأمريكية. وجرى توزيع الاستبانة المكونة من (37) فقرة عليهم جميعاً. وأظهرت النتائج أن تقديرات أفراد الدراسة لمدى الفائدة من تطبيقات إنترنت الأشياء في المجال التعليمي الجامعي جاءت بدرجة عالية؛ حيث تركزت استجابات أعضاء هيئة التدريس على أن تقنية إنترنت الأشياء توفر نظاماً تعليميًا أكثر مرونة في إدارة وقتهم، حيث يمكن للطلاب من خلالها المشاركة في المحاضرات، وحضور جلسات المختبر عن بُعد دون فقد الخبرات والمعرفة المهمة التي تم الحصول عليها حضوريًا، كما تسهم تقنية إنترنت الأشياء في تحقيق المزيد من التفاعل بين المعلم وطلابه، وبين الطلاب وأقرانهم. ولم تظهر النتائج فروقًا دالة إحصائيًا في مدى الفائدة من تطبيقات إنترنت الأشياء في المجال التعليمي الجامعي تعزى للجنس والرتبة العلمية والتخصص.

وتحدثت دراسة شيرناث وآخرين (shrinath et al., 2017) إلى معرفة دور تطبيقات إنترنت الأشياء وطرق توظيفها في التعليم وإيجاد الحلول التي يمكن من خلالها تحسين البيئة التعليمية. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (156) فرداً من العاملين في القطاع التعليمي بالولايات المتحدة الأمريكية؛ وجرى توزيع استبانة مكونة من (39) فقرة عليهم جميعاً. وأظهرت النتائج أن تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور تطبيقات إنترنت الأشياء، وطرق توظيفها في التعليم، والحلول التي يمكن من خلالها تحسين البيئة التعليمية جاءت جميعها بدرجة مرتفعة. وتطرقت النتائج إلى مجموعة من الفرص الواعدة لتوظيفها في التعلم الذكي، كتقليل التكاليف المادية، وتحسين الكفاءة التشغيلية للمباني الدراسية.

أما دراسة ووجسيك (Wojcik , 2016) والتي سعت إلى معرفة مدى الاستفادة من خدمات إنترنت الأشياء في خدمة مؤسسات المعلومات، اعتمدت الدراسة على المنهج النوعي من خلال استخدام أسلوب المقابلة الشخصية، حيث تم مقابلة (10) أفراد من العاملين في المؤسسات التجارية وغير التجارية، وتم طرح مجموعة أسئلة مفتوحة الإجابات تتعلق بالاستخدامات المناسبة لإنترنت الأشياء، حيث قارنت الدراسة بين فاعلية الأنشطة في المنشآت التجارية وغير التجارية، حيث كشفت نتائج الدراسة أن تقديرات أفراد العينة لمدى الاستفادة من خدمات إنترنت الأشياء في خدمة مؤسسات المعلومات جاءت عالية، وأنه يمكن استخدام تقنية إنترنت الأشياء في دعم أنشطة مؤسسات المعلومات، مما يماثل ما هو مطبق بالمنشآت التجارية.

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت تحديات انترنت الأشياء في التعليم

دراسة العلوني (2021) والتي تحدثت عن الفرص والتحديات حول توظيف انترنت الأشياء في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الاثنوغرافي، وتمثلت أداة الدراسة من مقابلات تم تطبيقها على عينة بلغ عددها 23 عضو من أعضاء هيئة التدريس لتعرف على الفرص والتحديات التي تواجه توظيف انترنت الأشياء في الجامعات السعودية، حيث كشفت نتائج الدراسة أن هناك فرصًا كثيره لأنترنت الأشياء والتي لها دور كبير في تحسين البيئة الجامعية، ومنها إرسال الإشعارات المرتبطة بالأنظمة الذكية، توفير الطاقة، صنع القرار، أما التحديات تمثلت في البنية التحتية، واختراق البيانات وتسريبها، والثغرات الأمنية.

كما أجرى الدهشان (2019) دراسة هدفت إلى معرفة درجة توظيف تطبيقات إنترنت الأشياء في التعليم والتحديات التي تواجهها في ذلك ومبررات استخدامها. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم إعداد استبانة من ثلاثة محاور: الأول هدف إلى معرفة درجة توظيف تطبيقات إنترنت الأشياء في التعليم. أما المحور الثاني فهدف إلى معرفة التحديات التي تواجه توظيف إنترنت الأشياء في التعليم. أما المحور الثالث فتناول مبررات استخدام تقنية إنترنت الأشياء. وتم توزيع الأداة على عينة بلغت (214) فرداً من العاملين في القطاع التعليمي بمصر. وأظهرت النتائج أن تقديرات أفراد الدراسة لدرجة توظيف تطبيقات إنترنت الأشياء في التعليم مرتفع، وأن التحديات التي تواجهها في ذلك، ومبررات استخدامها جاءت جميعها بدرجة مرتفعة. ومن أبرز التحديات التي تواجه تقنية إنترنت الأشياء عدم توافق التقنية مع البنية التحتية، وأن الخوض في تقنية إنترنت الأشياء يتطلب تكلفة

اقتصادية عالية، كما أن تقنية إنترنت الأشياء تحتاج لشبكات اتصال لاسلكية، وتستهلك الكثير من الطاقة الكهربائية لضمان استمراريتها، مما يضع عبئًا إضافيًّا على المستخدم، بالإضافة إلى أنها تفتقد لأمن وسرية المعلومات والخصوصية، حيث إن عملية تبادل البيانات قد تؤثر في انتهاك خصوصية الأفراد، إضافة إلى أن اعتماد الأفراد على التكنولوجيا معظم الوقت قد يؤثر سلباً في صحة الأفراد، وينتج عنه بعض الأمراض كالسمنة نتيجة الكسل. ومن أهم مبررات توظيفها الحاجة إلى مواكبة التطورات المبنية على استخدام الأساليب الحديثة والتكنولوجيا. ولم تظهر النتائج فروقاً دالة إحصائيًّا في درجة توظيف تطبيقات إنترنت الأشياء في التعليم تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي والخبرة وعدد الدورات التدريبية التكنولوجية.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتبين من خلال استعراض الدراسات السابقة، ومن خلال استقراء بعض المناهج المستخدمة في هذه الدراسات، وبعض أهدافها ونتائجها، ما يلي: فيما يتعلق بالمنهج المستخدم فتتفق الدراسة الحالية مع دراسة الرشيدي (2022) في استخدامها المنهج الوصفي التحليلي، كما تختلف هذه الدراسة مع بعض الدراسات والتي اعتمدت على المنهج الوصفي المسحي كدراسة فيليجاس وآخرون (Villegas et al., 2020)، ودراسة المعمري وآخرين (2019)، ودراسة الفارسي (2019)، ودراسة المسالي (2019)، ودراسة مرشاد وواكيم (Mershad & wakim., 2018) ودراسة شيرناث وآخرين(shrinath et al., 2017) ودراسة الدهشان (2019)، وكذلك تختلف هذه الدراسة مع دراسة عبد الحميد (2021) حيث تم استخدام المنهج الشبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة، ودراسة ووجسيك (Wojcik , 2016)، والتي اعتمدت على المنهج النوعي، ودراسة العلواني(2021) والتي استخدمت المنهج الأثنوغرافي.

وركزت الدراسات السابقة على عدة متغيرات؛ فبعضها تناول استخدام تقنية إنترنت الأشياء في التعليم مثل دراسة عبد الحميد (2021) والتي تناولت تقديم برنامج مقترح في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة من خلال إعداد بيئة تعلم ذكية قائمة على إنترنت الأشياء لدى الطالبات المعلمات. ودراسة الفارسي (2019) والتي سعت إلى معرفة إمكانية تطبيق تقنية إنترنت الأشياء في المكتبة الرئيسة بجامعة السلطان قابوس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ودراسة المسالمي وآخرون (2019) إلى معرفة مدى الإفادة من إنترنت الأشياء في دعم أنشطة المعرفة في المؤسسات الجامعية.

ودراسة الرشيدي (2022) والتي سعت إلى معرفة متطلبات توظيف إنترنت الأشياء في العملية التعليمية. ودراسة فيليجاس وآخرون (Villegas et al., 2020) التي تناولت تصميم نموذج إنترنت الأشياء لتحسين العملية الإدارية في الحرم الجامعي. ودراسة الدهشان (2019) التي تناولت تطبيقات إنترنت الأشياء (LOT) ومبررات توظيفها. أما دراسة المعمري وآخرين (2019) فتناولت التقبل التكنولوجي لإنترنت الأشياء في العملية التعليمية بقسم دراسات المعلومات بجامعة السلطان قابوس. وتناولت دراسة شيرناث وآخرين (shrinath et al., 2017) إنترنت الأشياء وطرق توظيفه في التعليم، وإيجاد الحلول التي يمكن من خلالها تحسين البيئة التعليمية. ودراسة ووجسيك (Wojcik, 2016) والتي سعت إلى معرفة مدى الاستفادة من خدمات إنترنت الأشياء في خدمة مؤسسات المعلومات. ودراسة مرشاد وواكيم (Mershad & wakim., 2018) إلى معرفة مدى الفائدة من تطبيقات إنترنت الأشياء في المجال التعليمي الجامعي.

في حين تناولت دراسات أخرى التحديات والمعوقات التي تحد من استخدام تقنية إنترنت الأشياء في المجال التعليمي، ومنها دراسة كل من دراسة العلوني (2021) التي تحدثت عن الفرص والتحديات حول توظيف انترنت الأشياء في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ودراسة الدهشان (2019) التي تناولت التحديات التي تواجه تقنية إنترنت الأشياء. ودراسة المعمري وآخرين (2019) التي تناولت أبرز التحديات التي تصاحب تقنيات إنترنت الأشياء.

ويلاحظ من استعراض الدراسات السابقة التنوع في العينات التي تم استخدامها فيها؛ فبعض الدراسات السابقة تناولت في عينتها الطلبة، في حين تناول بعضها عينة من أعضاء هيئة التدريس، وبعضها جمع في عينته ما بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس. كما تناولت دراسات أخرى العاملين الإداريين. وتتشابه هذه الدراسة مع بعض الدراسات التي درست تقنية إنترنت الأشياء، إلا أن هذه الدراسة تختلف عن الدراسات السابقة بدراسة استشراف مستقبل إنترنت الأشياء في التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية وتحديداً جامعة حائل، جامعة الملك سعود، جامعة الملك عبد العزيز، جامعة الملك فيصل، جامعة الملك خالد وتم استخدام استبانة من محورين في جمع البيانات.

أهمية الدراسات السابقة بالنسبة للدراسة الحالية:

ساعدت الدراسات السابقة في وضع تصور شامل لمشكلة الدراسة وموضوعها، حيث تم الاستفادة من الدراسات السابقة في توجيه الدراسة الحالية والتعرف على أهمية الخصائص المنهجية والطرق اللازمة لدراسة، وتختص الدراسة الحالية بإنها ستتناول استشراف مستقبل انترنت الأشياء في التعليم الجامعي وتحديداً في جامعة حائل، جامعة الملك سعود، جامعة الملك عبد العزيز، جامعة الملك فيصل، جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وهل هناك فروق في تقديرات أعضاء هيئة التدريس تبعًا لمتغير الجنس، والرتبة الأكاديمية، والخبرة التدريسية، ونوع الكلية، وعدد الدورات التدريبية في الحاسب الآلي في مستقبل أنترنت الأشياء. والتعرف على التحديات التي تواجهه عند دمج تطبيقات إنترنت الأشياء في التعليم الجامعي.

الطريقة والإجراءات:

يتضمن هذا الجزء وصفاً مختصراً لمجتمع الدراسة، وعينتها، وأداة الدراسة المستخدمة، وصدق الأداة، وثباتها، وإجراءات بنائها، والمعالجات الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات.

منهجية الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لأغراض الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية الآتية (جامعة حائل، جامعة الملك سعود، جامعة الملك عبد العزيز، جامعة الملك فيصل، جامعة الملك خالد) وتم اختيار هذه الجامعات لإنها تمثل مناطق المملكة بواقع جامعة من كل منطقة جغرافية، وبلغ عددهم (9258) عضو هيئة تدريس، وذلك حسب عمادة القبول والتسجيل بكل جامعة.

عينة الدراسة:

تم تحديد حجم العينة الممثلة لمجتمع الدراسة في ضوء المعادلات الإحصائية المحددة للحد الأدنى المناسب لحجم العينة التي تمثل مجتمع الدراسة، ومن الجداول الإحصائية فإن العينة المناسبة لحجم المجتمع البالغ عدده (9258) عضو هيئة تدريس لا تقل عن (289) مفردة، حسب مدخل رابطة التربية الأمريكية (الصياد، 1999). وللحصول على العينة المطلوبة تم توزيع أكبر عدد ممكن من الاستبانات، حيث قام الباحث بتوزيع (350) استبانة ورقية، تمكن من استعادة (304) استبانات، وتم استبعاد (4) استبانات لعدم اكتمال الاستجابات عليها، ليصبح العدد الإجمالي للاستبانات الورقية الصالحة للتحليل (300) استبانة، ونظراً لرغبة الباحث في الخروج بنتائج تخدم موضوع الدراسة، فقد قام الباحث بتوزيع الاستبانة إلكترونيًّا أيضًا من خلال الاستعانة بموقع (www.google.com)، وقد بلغ عدد الردود الإلكترونية (53) استجابة، وتم استبعاد (3) استجابات لعدم اكتمالها وصلاحيتها للتحليل، ليصبح العدد الإجمالي للردود الإلكترونية الصالحة للتحليل (50) استبانة، ومن ثمّ تم اعتبار العينة مكونة من (350) عضو هيئة تدريس. والجدول الآتي يبين توزيع عينة الدراسة في ضوء المتغيرات الديمغرافية.

جدول 1.

توزع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس.

المتغير	الجامعة	المستويات	العدد	العدد الإجمالي
الجنس	جامعة حائل	ذكر	45	350
		أنثى	25	
	جامعة الملك سعود	ذكر	46	
		أنثى	24	
	جامعة الملك عبد العزيز	ذكر	39	
		أنثى	31	
	جامعة الملك فيصل	ذكر	41	
		أنثى	29	
	جامعة الملك خالد	ذكر	48	
		أنثى	22	
	المجموع الكلي	ذكر	219	
		أنثى	131	

يتضح من جدول 1 الآتي: بلغ عدد أعضاء هيئة التدريس من الذكور (219)، في حين بلغ عدد أعضاء هيئة التدريس من الإناث (131). وتعد هذه النسب منطقية بحكم أعداد أعضاء هيئة التدريس في الجامعات عينة الدراسة.

جدول 2.

توزع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الرتبة الأكاديمية

المتغير	الجامعة	المستويات	العدد	العدد الإجمالي
الرتبة الأكاديمية	جامعة حائل	أستاذ	23	
		أستاذ مشارك	27	
		أستاذ مساعد	20	

		أستاذ	19	
	جامعة الملك سعود	أستاذ مشارك	29	
		أستاذ مساعد	22	
		أستاذ	18	
	جامعة الملك عبد العزيز	أستاذ مشارك	28	
		أستاذ مساعد	24	**350**
الرتبة الأكاديمية		أستاذ	16	
	جامعة الملك فيصل	أستاذ مشارك	24	
		أستاذ مساعد	30	
		أستاذ	15	
	جامعة الملك خالد	أستاذ مشارك	31	
		أستاذ مساعد	24	
		أستاذ	**91**	
	المجموع الكلي	**أستاذ مشارك**	**139**	
		أستاذ مساعد	**120**	

يتضح من جدول 2 الآتي: بلغ عدد أعضاء هيئة التدريس من رتبة الأستاذ (91)، في حين بلغ عدد أعضاء هيئة التدريس من رتبة الأستاذ المشارك (139). كما بلغ عدد أعضاء هيئة التدريس من رتبة الأستاذ المساعد (120). وتعكس هذه النتيجة تنوع مستوى الرتبة الأكاديمية لأفراد الدراسة وتقاربه، مما يعني تحديداً أكثر دقة وموضوعية لدرجة تقديراتهم لمستقبل تطبيقات إنترنت الأشياء في التعليم.

جدول 3.

توزع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الخبرة التدريسية

المتغير	الجامعة	المستويات	العدد	العدد الإجمالي
		أقل من 5 سنوات	41	
	جامعة حائل	من 6-10 سنوات	16	
		أكثر من 10 سنوات	13	
		أقل من 5 سنوات	35	
	جامعة الملك سعود	من 6-10 سنوات	19	
		أكثر من 10 سنوات	16	**350**
		أقل من 5 سنوات	24	
	جامعة الملك عبد العزيز	من 6-10 سنوات	25	
		أكثر من 10 سنوات	21	
الخبرة التدريسية		أقل من 5 سنوات	29	
	جامعة الملك فيصل	من 6-10 سنوات	21	
		أكثر من 10 سنوات	20	
		أقل من 5 سنوات	27	
	جامعة الملك خالد	من 6-10 سنوات	18	
		أكثر من 10 سنوات	25	
		أقل من 5 سنوات	156	
	المجموع الكلي	من 6-10 سنوات	99	
		أكثر من 10 سنوات	95	

يتضح من جدول 3 الآتي: بلغ عدد أعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرة التدريسية الأقل من 5 سنوات (156)، في حين بلغ عدد أعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرة التدريسية من 6-10 سنوات (99). كما بلغ عدد أعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرة الأكثر من 10 سنوات (95). وتعكس هذه النتيجة تنوع مستوى الخبرات التدريسية لأفراد الدراسة وتقاربه.

جدول 4.

توزع أفراد عينة الدراسة حسب متغير نوع الكلية

المتغير	الجامعة	المستويات	العدد	العدد الإجمالي
نوع الكلية	جامعة حائل	التربية والآداب	18	350
		الهندسة والحاسب الآلي	19	
		الإدارة	16	
		الطبية	17	
	جامعة الملك سعود	التربية والآداب	22	
		الهندسة والحاسب الآلي	23	
		الإدارة	9	
		الطبية	16	
	جامعة الملك عبد العزيز	التربية والآداب	14	
		الهندسة والحاسب الآلي	21	
		الإدارة	16	
		الطبية	19	
	جامعة الملك فيصل	التربية والآداب	15	
		الهندسة والحاسب الآلي	19	
		الإدارة	16	
		الطبية	20	
	جامعة الملك خالد	التربية والآداب	18	
		الهندسة والحاسب الآلي	20	
		الإدارة	14	
		الطبية	18	
	المجموع الكلي	**التربية والآداب**	**87**	
		الهندسة والحاسب الآلي	**102**	
		الإدارة	**71**	
		الطبية	**90**	

ويتضح من جدول 4 الآتي: بلغ عدد أعضاء هيئة التدريس من كلية التربية والآداب (87)، في حين بلغ عدد أعضاء هيئة التدريس من كلية الهندسة والحاسب الآلي (102). كما بلغ عدد أعضاء هيئة التدريس من كلية الإدارة (71). وبلغ عدد أعضاء هيئة التدريس من الكليات الطبية (90). وتدل النتيجة السابقة على تنوع نوع الكلية لأفراد الدراسة بمستوياتها السابقة، مما يعني أن تحديدهم لمستقبل توظيف تطبيقات إنترنت الأشياء في التعليم سيتأثر بنوع الكلية؛ نظراً لتأثير نوع الكلية في توظيف تطبيقات إنترنت الأشياء في التعليم.

جدول 5.

توزع أفراد عينة الدراسة حسب متغير عدد الدورات التدريبية في الحاسب الآلي

المتغير	الجامعة	المستويات	العدد	العدد الإجمالي
عدد الدورات التدريبية في الحاسب الآلي	جامعة حائل	أقل من 5 دورات	14	350
		5-10 دورات	26	
		أكثر من 10 دورات	30	
	جامعة الملك سعود	أقل من 5 دورات	12	
		5-10 دورات	24	
		أكثر من 10 دورات	34	
	جامعة الملك عبد العزيز	أقل من 5 دورات	19	
		5-10 دورات	24	
		أكثر من 10 دورات	27	
	جامعة الملك فيصل	أقل من 5 دورات	16	
		5-10 دورات	20	
		أكثر من 10 دورات	34	

	أقل من 5 دورات	17
جامعة الملك خالد	5–10 دورات	25
	أكثر من 10 دورات	28
	أقل من 5 دورات	**78**
المجموع الكلي	**5–10 دورات**	**119**
	أكثر من 10 دورات	**153**

ويتضح من جدول (5) الآتي: بلغ عدد أعضاء هيئة التدريس ممن بلغ عدد الدورات التدريبية في الحاسب الآلي لديهم أقل من 5 دورات (78)، في حين بلغ عدد أعضاء هيئة التدريس ممن بلغ عدد الدورات التدريبية في الحاسب الآلي لديهم من 5–10دورات (119). كما بلغ عدد أعضاء هيئة التدريس ممن بلغ عدد الدورات التدريبية في الحاسب الآلي لديهم أكثر من 10 دورات (153). وتعكس هذه النتيجة تقارب الأعداد بشكل عام.

أداة الدراسة:

قام الباحث ببناء استبانة من أجل معرفة مستقبل توظيف تطبيقات إنترنت الأشياء في التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، والتحديات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية عند توظيف تطبيقات إنترنت الأشياء في التعليم، وذلك بالاعتماد على مراجعة الأدب التربوي ذي العلاقة، والاستفادة من آراء المختصين في تكنولوجيا التعليم وغيرها، وبعض الدراسات التي اطلع عليها الباحث في أثناء مراجعته للأدب النظري، كدراسة عبد الحميد (2021)، ودراسة الأكلبي (2019)، وخبرة الباحث الشخصية من خلال عمله في الميدان التربوي. وبناء على مشكلة الدراسة وأهدافها وأسئلتها، وفي ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، تكونت أداة الدراسة من (34) فقرة موزعة على محورين هما:

المحور الأول: مستقبل توظيف تطبيقات إنترنت الأشياء في التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، ويشتمل على (21) فقرة. **والمحور الثاني**: التحديات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية عند توظيف تطبيقات إنترنت الأشياء في التعليم، ويشتمل على (13) فقرة.

وصف أداة الدراسة (الاستبانة)

استخدم الباحثان مقياس ليكرت ذا التدريج الخماسي للتعبير عن درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة، ويتكون من: (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، بحيث يتم إعطاء القيمة الوزنية (5) إلى كبيرة جداً، (4) إلى كبيرة، (3) إلى متوسطة، (2) إلى قليلة، والقيمة الوزنية (1) إلى قليلة جداً. وفي سبيل وضع معيار لمفتاح التصحيح للحكم على درجة استجابة أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة (الاستبانة)، تم حساب المدى لمستويات الاستجابة وهو (5-1 = 4)، ومن ثمّ يكون طول الفئة يساوي (5/4 = 0.80). وعليه تكون المستويات كالآتي: مستوى منخفض من (1-2.33)، ومستوى متوسط من (2.34-3.67)، ومستوى مرتفع من (3.68-5).

صدق أداة الدراسة (الاستبانة):

اتبعت الدراسة لغايات استخراج صدق الأداة ما يلي:

الصدق الظاهري (صدق المحكمين): تم التحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة من خلال عرضها بصورتها الأولية على (8) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال تكنولوجيا التعليم والقياس والتقويم يعملون في الجامعات السعودية. وذلك للحكم على درجة ملاءمة الفقرة من حيث الصياغةُ اللغوية وانتماؤها للمجال المراد قياسه. وبعد استرجاع الاستبانات ومراجعة آراء المحكمين، تم اختيار الفقرات التي أجمع المحكمون على مناسبتها بنسبة (80 %)، وتم تعديل بعضها من حيث الصياغةُ اللغوية، وحذف الآخر، وأصبحت الأداة بصورتها النهائية مكونة من (34) فقرة.

صدق الاتساق الداخلي: بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قام الباحثان بالتأكد من صدق الاتساق الداخلي وذلك بتنفيذ الأداة على عينة استطلاعية (25) من اعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية عينة الدراسة، وتم حساب صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة، حيث تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين إجابات العينة على كل فقرة من كل محور، وبين إجمالي إجابات العينة عن جميع فقرات المحور التابعة له الفقرة، حيث جاءت النتائج على النحو التالي:

جدول 6.

صدق الاتساق بين فقرات المحور الاول والدرجة الكلية للمحور

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	**0.495	8	**0.447	15	**0.806
2	**0.322	9	**0.337	16	**0.747
3	**0.537	10	**0.140	17	**0.724
4	**0.403	11	**0.458	18	**0.646
5	**0.533	12	**0.294	19	**0.606
6	**0.260	13	**0.357	20	**0.525
7	**0.243	14	**0.148	21	**0.444

** دال عند (0.01)

يتَّضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين الفقرات بالمحور الأول والدرجة الكليَّة للمحور الأول جاءت جميعها موجبة ودالة إحصائيا وذات قيم متوسطة ومرتفعة، فضلا عن كونها ذات دلالة إحصائية مما يشير إلى تمتع محور « تقديرات أعضاء هيئة التدريس لمستقبل توظيف إنترنت الأشياء في التعليم الجامعي» بدرجة صدق مرتفعة وعليه فأن هذه النتيجة توضح صدق فقرات المحور وصلاحيته للتطبيق الميداني.

المحور الثاني: التحديات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية عند توظيف إنترنت الأشياء في التعليم الجامعي:

جدول 7.

صدق الاتساق بين فقرات المحور الثاني والدرجة الكلية للمحور

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	**0.583	8	**0.606
2	**0.642	9	**0.525
3	**0.668	10	**0.444
4	**0.506	11	**0.675
5	**0.418	12	**0.548
6	**0.363	13	**0.492
7	**0.409		

** دال عند (0.01)

يتَّضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين الفقرات بالمحور الثاني والدرجة الكليَّة للمحور الأول جاءت جميعها موجبة ودالة إحصائيا وذات قيم متوسطة ومرتفعة، فضلا عن كونها ذات دلالة إحصائية مما يشير إلى تمتع محور « التحديات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية عند توظيف إنترنت الأشياء في التعليم الجامعي» بدرجة صدق مرتفعة وعليه فأن هذه النتيجة توضح صدق فقرات المحور وصلاحيته للتطبيق الميداني.

ثبات أداة الدراسة: قام الباحثان– لغايات استخراج ثبات أداة الدراسة– باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-re-test) وذلك عبر تطبيقه على عينة من خارج الدراسة بفارق زمني مدته أسبوعان، وبعد ذلك تم احتساب معامل الثبات باستخدام معامل الفا كرو نباخ الذي بلغ (0.89)، وتم قياس الصدق الداخلي من خلال الارتباط لبيرسون. والجدول الآتي يوضح معامل ثبات كرونباخ الفا لمحوري اداة الدراسة.

جدول 8.

معامل ثبات كرونباخ الفا لمحوري اداة الدراسة

المحور	عدد الفقرات	معامل الثبات كرونباخ الفا
تقديرات أعضاء هيئة التدريس لمستقبل توظيف إنترنت الأشياء في التعليم الجامعي	21	0.90
التحديات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية عند توظيف إنترنت الأشياء في التعليم الجامعي	13	0.88
الدرجة الكلية للثبات	34	0.89

تشير نتائج الجدول السابق إلى أن معاملات الثبات بطريقة ألفاكرونباخ كانت مناسبة لأغراض البحث العلمي؛ حيث تشير نتائج الجدول السابق إلى ارتفاع معاملات الثبات بطريقة ألفاكرونباخ على محوري الاستبانة وكذلك على الدرجة الكليَّة، حيث بلغت (0.89) مما يدل على صلاحية الاستبانة لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على تساؤلاتها.

إجراءات تطبيق الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم اتباع الخطوات الآتية:

- الاطلاع على الأدبيات السابقة في موضوع مشكلة الدراسة.
- إعداد استبانة الدراسة من خلال الاطلاع على الأدب السابق، والدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة.
- التحقق من صدق وثبات أداة الدراسة.
- قام الباحث معظم الوقت بتوزيع أداة الدراسة على أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية المقصودة شخصيًّا من خلال تعاون الزملاء في الجامعات السعودية، إضافة لتنزيل الأداة على موقع (Google Drive).

- تفريغ البيانات بعد جمعها وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة. ومناقشة النتائج والتوصل إلى الاستنتاجات والتوصيات المناسبة.

المعالجة الإحصائية: تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية للإجابة عن أسئلة الدراسة: للتحقق من ثبات الأداة استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون. والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للسؤالين الأول والثاني. أما للإجابة عن السؤال الثالث فقد تم استخدام اختبار (ت) لمتغيرات الجنس وعدد الدورات التدريبية في الحاسب الآلي. في حين تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي المشترك لمتغيرات الرتبة الأكاديمية، والخبرة التدريسية، ونوع الكلية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتناول هذا الجزء نتائج الدراسة ومناقشتها، وفيما يلي استعراض للنتائج حسب تسلسل أسئلتها:

نتائج السؤال الأول ومناقشته: ما مستقبل توظيف إنترنت الأشياء في التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية؟، وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجة التقديرات على فقرات السؤال. والجدول (9) يبين تلك النتائج.

جدول 9.

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيبها تنازليًا لدرجة تقديرات أعضاء هيئة التدريس لمستقبل توظيف إنترنت الأشياء في التعليم الجامعي من وجهة نظرهم

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التقديرات
21	تمنح المدرسين القدرة على قياس تقدم تعلم الطلاب في الوقت الفعلي	4.49	0.88	1	عالية
19	يمكن استخدام إنترنت الأشياء لتدريس جميع المواد التي تتراوح من اللغات إلى الرياضيات إلى تدريس المهارات العملية مثل العلوم الطبية باستخدام الرسومات والرسوم المتحركة لتحسين فهم الموضوع	4.45	1.08	2	عالية
20	تتيح تقنية إنترنت الأشياء التحول في منهجية التدريس من التقليدية إلى الرقمية مع العديد من الفوائد الإضافية وزيادة الكفاءة	4.44	0.79	3	عالية
18	تمنح أجهزة إنترنت الأشياء الطلاب وصولاً موثوقًا به إلى كل شيء بدءا من المواد التعليمية إلى قنوات الاتصال وحتى الفهم الجيد	4.41	0.89	4	عالية
15	يسهم إنترنت الأشياء في خدمة البحث العلمي وتكوين مجموعات التعاون البحثي لتشارك الاهتمامات والتوجهات البحثية	4.40	0.75	5	عالية
16	يوفر إنترنت الأشياء طرق تدريس متنوعة	4.38	0.88	6	عالية
17	يساعد إنترنت الأشياء في تسهيل شرح المفاهيم المختلفة للطلبة وربط خبرات إنترنت الأشياء بالواقع المراد محاكاته	4.36	0.89	7	عالية
10	يوفر وقت المدرس الجامعي من خلال السرعة في تسجيل الحضور وتسلّم الواجبات من الطلبة	4.32	0.81	8	عالية
14	يساعد إنترنت الأشياء في تعزيز صلة الطالب بالمدرس من خلال التواصل المباشر في فصول الدراسة الافتراضية وتطبيقات التعلم الإلكتروني	4.30	0.99	9	عالية
13	تساعد تقنية إنترنت الأشياء في استيعاب الطلبة وفهمهم للمقرر الدراسي وذلك بتنويع الاستراتيجيات المستخدمة في الشرح	4.28	0.76	10	عالية
12	البنية التحتية المؤهلة لاستخدام إنترنت الأشياء تسهل العملية التعليمية	4.25	0.92	11	عالية
11	استخدام تطبيقات إنترنت الأشياء من الأمور السهلة واليسيرة	4.22	0.85	12	عالية
1	استخدام إنترنت الأشياء يخفف العبء عن الطالب	4.21	1.00	13	عالية

5	لا يشكل إنترنت الأشياء أي خوف من وجود اختراقات أمنية أو تجسس أو ما شابهها	4.20	0.92	14	عالية
4	يؤدي استخدام إنترنت الأشياء للوصول إلى الخبرة الوافية بأحدث التقنيات	4.12	0.78	15	عالية
3	استخدام إنترنت الأشياء يوفر أدوات التمكين للوصول إلى المعرفة التنظيمية والتكنولوجية	4.10	0.82	16	عالية
2	استخدام إنترنت الأشياء يطور مهارات وكفاءات جديدة في مجال تكنولوجيا المعلومات	4.01	0.91	17	عالية
6	استخدام إنترنت الأشياء يدعم الابتكار ويقلل وقت تنفيذ العملية	3.89	0.93	18	عالية
9	توفر تقنية إنترنت الأشياء منصة غنية ومرنة للطلبة والمدرسين والإداريين لاستكشاف التعلم والتفاعل مع المنظومة التعليمية في بيئة فائقة الذكاء	3.88	0.85	19	عالية
8	يسهم إنترنت الأشياء في التخلص من المهام اليسيرة المتكررة يوميًّا والتركيز على الأمور المهمة	3.84	1.00	20	عالية
7	يسهم استخدام إنترنت الأشياء في التعليم في أي وقت وأي مكان	3.74	0.92	21	عالية
	الدرجة الكلية	**4.12**	**0.88**		**عالية**

يتضح من جدول 9 ما يلي:

أن أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية يرون أن تقديراتهم لمستقبل توظيف إنترنت الأشياء في التعليم الجامعي من وجهة نظرهم كانت عالية. ويتضح أيضاً أن التقديرات لفقرات الاستبانة جاءت جميعها عالية في جميع الفقرات حسب المعيار المعتمد في هذه الدراسة. حيث تراوحت متوسطات استجاباتهم حول الفقرات ما بين (3.74-4.49). وجاءت الفقرة رقم (21) التي نصّها «تمنح المدرسين القدرة على قياس تقدم تعلم الطلاب في الوقت الفعلي»، في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.49)، وانحراف معياري (0.88)، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (19) التي نصّها» يمكن استخدام إنترنت الأشياء لتدريس جميع المواد التي تتراوح من اللغات إلى الرياضيات إلى تدريس المهارات العملية مثل العلوم الطبية باستخدام الرسومات والرسوم المتحركة لتحسين فهم الموضوع»، بمتوسط حسابي بلغ (4.45)، وانحراف معياري (1.08). في حين جاءت الفقرة رقم (7) التي نصّها «يسهم استخدام إنترنت الأشياء في التعليم في أي وقت وأي مكان»، في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.74).

وقد يعزى سبب تقديرات أعضاء هيئة التدريس المرتفعة لمستقبل توظيف إنترنت الأشياء في التعليم إلى قناعاتهم واتجاهاتهم نحو تقنية إنترنت الأشياء؛ وإلى ما تتمتع به هذه التقنية من ميزات متمثلة في أنها توفر العديد من التطبيقات والفرص التي تساعد في تقديم خدمات المعلومات بطرق غير تقليدية، ويسهم ذلك في رفع أداء وكفاءة العاملين في الجامعات. إضافة إلى أن تطبيقات إنترنت الأشياء تعد فرصة جيدة لأعضاء هيئة التدريس وغيرهم نحو الإبداع المهني والتميز من خلال توظيف هذه التطبيقات في ابتكار حلول جديدة للمشكلات الأكاديمية والإدارية، مما يجعل العملية الإدارية والتعليمية داخل الجامعة تسير بشكل أفضل. كما أن توفر تقنية إنترنت الأشياء والتجهيزات يسهم في رفع الأداء وتحقيق نتائج أفضل، كما يعمل على خلق بيئة إلكترونية مواكبة للتطور التقني، وأيضا ميول الطلبة وأعضاء هيئة التدريس.

ويمكن أن يعزى السبب كذلك لاهتمام العالم بهذه التقنية التي تساعد على ربط معطيات البيئة التعليمية المختلفة من أجهزة إلكترونية، وموارد بشرية، وغيرها من المدخلات التي تتكامل مع بعضها في منظومة التعليم؛ مما يسهل عمل أعضاء هيئة التدريس، ويزيد فائدة الطالب في الوقت ذاته، حيث إن إنترنت الأشياء وفّر اليوم العديد من الطرق والمنهجيات التي تساعد المدرسين على تحقيق فائدة جيدة لتحسين مخرجات التعليم. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج مع دراسة الرشيدي (2022)، دراسة عبد الحميد (2021) التي أظهرت وجود تحسن في الجانب المعرفي والأدائي لمهارات التدريس الرقمي بدرجة مرتفعة، وفي زيادة التقبل التكنولوجي نحو تقنية إنترنت الأشياء. كما اتفقت مع نتائج دراسة فيليجاس (Villegas et al., 2020) التي أظهرت أن تقديرات العاملين لأهمية تقنية إنترنت الأشياء في تحسين العملية الإدارية في الحرم الجامعي كانت مرتفعة. كما اتفقت مع نتائج دراسة المعمري وآخرين (2019) التي أظهرت أن تقديرات أعضاء هيئة التدريس لدوافعهم لاستخدام تقنية إنترنت الأشياء كانت مرتفعة. ودراسة الفارسي (2019) التي كشفت أن تقدير افراد العينة كانت عالية، ودراسة المسالي وآخرون (2019) والتي أظهرت أن تقدير أعضاء هيئة التدريس لتقنية أنترنت الأشياء جاءت بدرجة عالية. ودراسة مرشادوواكيم (Mershad & wakim ,2018) التي أظهرت أن تقدير أعضاء هيئة التدريس جاءت بدرجة عالية. ودراسة شيرناث وآخرين (shrinath et al,2017) أن تقدير افراد لإنترنت الأشياء كانت مرتفعة. ودراسة ووجسيك (Wojcik , 2016)

والتي أشارت أن تقدير افراد العينة جاءت بدرجة عالية. ودراسة العلواني (2021)، التي أشارت أن فرص توظيف انترنت الأشياء كثيره. ودراسة الدهشان (2019) والتي وضحت أن درجة تقدير الأفراد لتوظيف التطبيقات جاءت بدرجة مرتفعة.

نتائج السؤال الثاني ومناقشته: ما التحديات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية عند توظيف إنترنت الأشياء في التعليم الجامعي من وجهة نظرهم؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التقديرات على فقرات السؤال. والجدول (10) يبين تلك النتائج.

جدول 10.

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيبها تنازليًا لدرجة تقديرات أعضاء هيئة التدريس للتحديات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية عند توظيف إنترنت الأشياء في التعليم الجامعي من وجهة نظرهم

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التقديرات
11	قلة الوعي لدى العاملين بأهمية تطبيق إنترنت الأشياء	4.55	0.92	1	عالية
12	قلة المعايير الحاكمة لإنترنت الأشياء في عمليات جمع وحفظ ونقل البيانات.	4.52	0.78	2	عالية
13	ضعف البرامج التدريبية وورش العمل المصممة للتدريب على تقنية إنترنت الأشياء	4.50	0.79	3	عالية
1	التخوف الواضح من المشكلات الصحية الناجمة عن الاعتماد على الإنترنت والروبوت في معظم الأعمال اليومية كالسمنة والكسل وقلة الحركة	4.47	0.89	4	عالية
3	قد يؤدي استخدام إنترنت الأشياء إلى إيجاد بعض الثغرات الأمنية التي تؤدي إلى اختراق الأجهزة والحصول على معلومات المستفيدين	4.44	0.85	5	عالية
2	يتطلب استخدام إنترنت الأشياء نفقات مادية وبنية تحتية وتقنية	4.41	0.88	6	عالية
5	مدى قبول العاملين والموظفين للتدريب والإمكانات المتاحة لهم لتطبيق التقنية	4.36	0.92	7	عالية
4	قلة الدراسات الميدانية لاستكشاف جوانب الإفادة من إنترنت الأشياء	4.35	0.78	8	عالية
7	انتهاك الخصوصية والهجمات الإلكترونية المحتملة	4.32	0.91	9	عالية
8	ضعف البرامج التعليمية المقدمة عبر القنوات الإعلامية نحو التطبيقات	4.28	0.76	10	عالية
6	عدم وجود الخبرة الكافية والوافية لدى البعض للتعامل مع الأجهزة الإلكترونية والتقنيات المستحدثة.	4.25	0.92	11	عالية
9	ضعف مواكبة التشريعات والقوانين اللازمة لاستخدام تقنية إنترنت الأشياء وتطبيقاتها	4.21	0.92	12	عالية
10	ضعف شبكة الإنترنت وانقطاعها المتكرر.	4.20	0.78	13	عالية
	الدرجة الكلية	**4.31**	**0.86**		**عالية**

يتضح من جدول 10 ما يلي: أن أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية يرون أن تقديراتهم للتحديات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية عند توظيف إنترنت الأشياء في التعليم الجامعي من وجهة نظرهم كانت عالية. ويتضح أيضاً أن التقديرات لفقرات هذا المحور جاءت جميعها عالية في جميع الفقرات حسب المعيار المعتمد في هذه الدراسة. حيث تراوحت متوسطات استجاباتهم حول الفقرات ما بين (4.20-4.55). وجاءت الفقرة رقم (11) التي نصّها «قلة الوعي لدى العاملين بأهمية تطبيق إنترنت الأشياء»، في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.55) وانحراف معياري (0.92)، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (12) التي نصُّها « قلة المعايير الحاكمة لإنترنت الأشياء في عمليات جمع وحفظ ونقل البيانات»، بمتوسط حسابي بلغ (4.52) وانحراف معياري (0.78). في حين جاءت الفقرة رقم (10) التي نصّها «ضعف شبكة الإنترنت وانقطاعها المتكرر»، في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (4.20). وبحلول 2020، سيكون حجم سوق إنترنت الأشياء أكبر من سوق الهواتف المحمولة وأجهزة الحاسب والأجهزة اللوحية مجتمعين بمقدار الضعفين، حيث سيصل عدد أجهزة إنترنت الأشياء إلى 35 مليار جهاز متصل بالإنترنت. يتوقع أن تصل إيرادات سوق إنترنت الأشياء إلى أكثر من 600 مليار دولار في عام 2020

فضلاً عن أن عصر البيانات الضخمة Big Data سيعيش مستويات جديدة، حيث ستولد الأجهزة في عالم إنترنت الأشياء بحلول 2020 ما يزيد عن 40 ألف إكسا بايت من البيانات. ونتيجة لذلك فستكون التحديات التي تواجه التعليم في استخدام تقنية إنترنت الأشياء مرتفعة.

وقد يعزى السبب في تقديرات أعضاء هيئة التدريس المرتفعة للتحديات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية عند توظيف إنترنت الأشياء في التعليم إلى عدد من العوامل ذات صلة بتقنية إنترنت الأشياء ذاتها؛ حيث يرى أعضاء هيئة التدريس أن التحديات التي يفرضها التطور التقني المتسارع على المؤسسات التعليمية بشكل عام، والجامعات تحديداً، يحتم عليها مواكبة هذا التطور على نحو مستمر، ولا سيما أنّ كثيراً من محاور التطور والتنمية ترتبط على نحو أساسي بمخرجات العملية التعليمية، وهو ما يعني أن هذه المؤسسات أمام تحديات في كيفية تزويد الخريجين بالمهارات المطلوبة لمواكبة هذه التغيرات. ويرى أعضاء هيئة التدريس أن قطاع التعليم الجامعي يأتي في طليعة القطاعات التي تحاول أن توظف التقنيات الجديدة في خدمته، إذ يعول على التعليم الجامعي من أجل النهوض والتطوير، وتُبنى عليه الرؤى المستقبلية لنهضة التعليم الجامعي.

واتفقت نتائج هذه دراسة مع دراسة الدهشان (2019) التي أظهرت أن التحديات التي تواجه تقنية إنترنت الأشياء تتمثل في عدم توافق التقنية مع البنية التحتية، وأن تكلفة الخوض في تقنية إنترنت الأشياء تكلفة اقتصادية عالية، كما أن تقنية إنترنت الأشياء تحتاج لشبكات اتصال لاسلكية، وتستهلك الكثير من الطاقة الكهربائية لضمان استمراريتها، مما يضع عبئًا إضافيًا على المستخدم، بالإضافة إلى أنها تفتقد لأمن وسرية المعلومات والخصوصية، حيث إن عملية تبادل البيانات قد تؤثر في انتهاك خصوصية الأفراد، إضافة إلى أن اعتماد الأفراد على التكنولوجيا معظم الوقت قد يؤثر سلباً في صحة الأفراد، وينتج عنه بعض الأمراض كالسمنة نتيجة الكسل. كما اتفقت مع نتائج دراسة المعمري وآخرون (2019) التي بينت أن أبرز التحديات التي تصاحب تقنيات إنترنت الأشياء تتمثل في تعطل شبكة الإنترنت، واحتمالية وقوع الهجمات الإلكترونية التي يمكن أن تكون ضارة، وتشمل هذه الهجمات انتهاك خصوصية الآخرين، وإلحاق الضرر بهم، والتجسس، إضافة إلى أن نقص الوعي بكيفية توظيف تطبيقات إنترنت الأشياء والتعامل معها يشكل تحدياً، ليس هذا فقط، بل إن الإدمان على استخدام التكنولوجيا قد يكون عاملاً لزيادة معدلات البدانة. ودراسة العلواني (2021) التي اشارت أن التحديات تتمثل في ضعف البنية التحتية، واختراق البيانات وتسريبها والثغرات الأمنية

نتائج السؤال الثالث ومناقشته: هل توجد فروق في تقديرات أعضاء هيئة التدريس لمستقبل توظيف إنترنت الأشياء في التعليم الجامعي تعزى لمتغيرات الجنس، والرتبة الأكاديمية، والخبرة التدريسية، ونوع الكلية، وعدد الدورات التدريبية في الحاسب الآلي؟

1. **متغير الجنس:** وللإجابة عن متغير الدراسة المتعلق بالجنس تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في ضوء متغير الجنس، والجدول 11 يوضح ذلك.

جدول 11.

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لتقديرات أعضاء هيئة التدريس لمستقبل توظيف إنترنت الأشياء في التعليم الجامعي تعزى لمتغير الجنس

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
مستقبل توظيف إنترنت الأشياء في التعليم الجامعي	ذكر	219	53.28	7.00	3.09	0.26
	أنثى	131	33.11	4.14		

ويتضح من جدول رقم 11 عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تقديرات أعضاء هيئة التدريس لمستقبل توظيف تطبيقات الأشياء في التعليم تعزى لمتغير الجنس. ويمكن تفسير هذه النتيجة التي تظهر تشابه الذكور والإناث من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية بأنهم يتلقون درجة التوعية نفسها في مجالات استخدامات التقنية، خاصة في ظل تقاربهم من حيث الفئة العمرية، وانتشار الوسائل الرقمية في المدينة والقرية وعبر الأجهزة الخلوية بدرجة كبيرة. إضافة لتوظيف الوسائل الرقمية في جميع الكليات الجامعية، واعتماد الجامعة لتطبيقات الإنترنت والحاسب الآلي في معظم المواد الدراسية، وبغض النظر عن الجنس. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة فيلجاس وآخرون (Villegas et el.,2020) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في تقديرات العاملين في الجامعات لدور إنترنت الأشياء في تحسين العملية الإدارية في الحرم الجامعي تعزى لمتغير الجنس. ودراسة الفارسي (2019) التي لم تظهر فروقًا دالة إحصائيًّا في تقديرات أعضاء هيئة التدريس لإمكانية تطبيق تقنية إنترنت الأشياء في المكتبة الرئيسة بجامعة السلطان قابوس تعزى لمتغير الجنس. ودراسة المسالي وآخرون

(2019) التي لم تظهر فروقاً دالة إحصائيًا في استجابات أعضاء هيئة التدريس لمدى الإفادة من إنترنت الأشياء في دعم أنشطة المعرفة في المؤسسات الجامعية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي. ودراسة مرشاد وواكيم (Mershad & wakim., 2018) والتي أظهرت بعدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس. كما اتفقت مع نتائج دراسة الدهشان (2019) التي لم تظهر فروقاً دالة إحصائيًا في درجة توظيف تطبيقات إنترنت الأشياء في التعليم تعزى لمتغير النوع الاجتماعي. كما اتفقت مع نتائج دراسة المعمري وآخرون (2019) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في تقديرات أعضاء هيئة التدريس لدوافع استخدامهم لتقنية إنترنت الأشياء تعزى لمتغير الجنس.

2. الرتبة الأكاديمية: للإجابة عن متغير الرتبة الأكاديمية تمَّ استخراج المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول 12.

جدول 12.

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أعضاء هيئة التدريس لمستقبل توظيف إنترنت الأشياء في التعليم الجامعي تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية

الرتبة الأكاديمية	أستاذ (91)		أستاذ مشارك (139)		أستاذ مساعد (120)	
المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مستقبل توظيف إنترنت الأشياء في التعليم الجامعي	**57.10**	**7.31**	**59.72**	**6.56**	**56.63**	**8.25**

ويتضح من جدول 12 وجود فروق ظاهريّة في المتوسطات الحسابيّة لتقديرات أعضاء هيئة التدريس لمستقبل توظيف إنترنت الأشياء في التعليم تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية، ولمعرفة إن كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية للفروق في المتوسطات الحسابيّة تم القيام بتحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، وكانت النتائج كما هو موضح في جدول 13.

جدول 13.

نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق لتقديرات أعضاء هيئة التدريس لمستقبل توظيف إنترنت الأشياء في التعليم الجامعي تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	20.582	2	10.025	0.234	0.010
داخل المجموعات	7670.105	346	22.167		
الكلي	690.687	348			

ويتضح من جدول رقم (13) أن قيم الإحصائي (ف) المتعلقة بالدرجة الكلية لتقديرات أعضاء هيئة التدريس لمستقبل توظيف إنترنت الأشياء في التعليم الجامعي تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α =0.05)، ولمعرفة مصادر الفروق في متغير الرتبة الأكاديمية تم استخدام اختبار توكي للمقارنات البعدية والجدول (14) يوضح ذلك.

جدول 14.

نتائج تحليل اختبار توكي للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أعضاء هيئة التدريس لمستقبل توظيف إنترنت الأشياء في التعليم الجامعي تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية

المتغير	الرتبة الأكاديمية		الفروق بين المتوسطات	الدلالة
مستقبل توظيف إنترنت الأشياء في التعليم الجامعي	أستاذ	أستاذ مشارك	-.11567	0.09
		أستاذ مساعد	.14100*	0.03
	أستاذ مشارك	أستاذ	.11567	0.09
		أستاذ مساعد	.25667*	0.00
	أستاذ مساعد	أستاذ	-.14100*	0.03
		أستاذ مشارك	-.25667*	0.00

يتبين من الجدول السابق 14 وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أعضاء هيئة التدريس لمستقبل توظيف إنترنت الأشياء في التعليم الجامعي تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية ولصالح رتبة الأستاذ المشارك والأستاذ المساعد. وقد يعزى سبب ذلك إلى المهارات التي يمتلكها عضو هيئة التدريس في مجال استخدام الحاسب الآلي نظراً لصغر عمره مقارنة بأعضاء هيئة التدريس من رتبة الأستاذ، إضافة إلى دور البرامج التدريبية والدورات وورش العمل التي تعقدها الجامعة لأعضاء هيئة التدريس، والتي من الممكن أنها ساعدت أعضاء هيئة التدريس من رتبة الأستاذ المشارك والمساعد في اكتساب المهارات التقنية اللازمة في العصر الحديث. واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة المعمري وآخرون (2019)، ودراسة الرشيدي (2022) والتي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في تقديرات أعضاء هيئة التدريس لدوافع استخدامهم لتقنية إنترنت الأشياء تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية.

واختلفت كذلك مع نتائج دراسة الفارسي (2019) التي لم تظهر فروقًا دالة إحصائيًا في تقديرات أعضاء هيئة التدريس لإمكانية تطبيق تقنية إنترنت الأشياء في المكتبة الرئيسة بجامعة السلطان قابوس تعزى لمتغير الرتبة العلمية. واختلفت أيضاً مع نتائج دراسة المسالمي وآخرون (2019) التي لم تظهر فروقاً دالة إحصائيًا في استجابات أعضاء هيئة التدريس لمدى الإفادة من إنترنت الأشياء في دعم أنشطة المعرفة في المؤسسات الجامعية تعزى لمتغير الرتبة. واختلفت كذلك مع نتائج دراسة مرشاد وواكيم (Mershad & wakim, 2018) التي لم تظهر فروقًا دالة إحصائيًا في مدى الفائدة من تطبيقات إنترنت الأشياء في المجال التعليمي الجامعي تعزى للرتبة العلمية.

3. متغير الخبرة التدريسية: للإجابة عن متغير الخبرة التدريسية تمَّ استخراج المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (15).

جدول 15.

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أعضاء هيئة التدريس لمستقبل توظيف إنترنت الأشياء في التعليم الجامعي تعزى لمتغير الخبرة التدريسية

الخبرة التدريسية	أقل من 5 سنوات (156)		من 6–10 سنوات (99)		أكثر من 10 سنوات (95)	
المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مستقبل توظيف إنترنت الأشياء في التعليم الجامعي	55.21	6.02	57.01	7.23	53.48	6.01

يتضح من جدول 15 وجود فروق ظاهريّة في المتوسطات الحسابيّة لتقديرات أعضاء هيئة التدريس لمستقبل توظيف تطبيقات إنترنت الأشياء في التعليم تعزى لمتغير الخبرة التدريسية، ولمعرفة إن كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية للفروق في المتوسطات الحسابيّة تم القيام بتحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، وكانت النتائج كما هو موضح في جدول رقم (16).

جدول 16.

نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق لتقديرات أعضاء هيئة التدريس لمستقبل توظيف إنترنت الأشياء في التعليم الجامعي تعزى لمتغير الخبرة التدريسية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	9.175	2	4.588		
داخل المجموعات	638.154	**346**	**1.844**	**6.44**	**0.00**
الكلي	647.329	**348**			

يتضح من جدول 13 بأن قيم الإحصائي (ف) المتعلقة بالدرجة الكلية لتقديرات أعضاء هيئة التدريس لمستقبل توظيف إنترنت الأشياء في التعليم الجامعي تعزى لمتغير الخبرة التدريسية دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05)، ولمعرفة مصادر الفروق في متغير الخبرة التدريسية تم استخدام اختبار توكي للمقارنات البعدية والجدول (17) يوضح ذلك.

يتبين من الجدول السابق (17) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أعضاء هيئة التدريس لمستقبل توظيف إنترنت الأشياء في التعليم الجامعي تعزى لمتغير الخبرة التدريسية ولصالح أعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) و(6–10 سنوات). وتعد هذه النتيجة منطقية فكلما كانت الخبرة التدريسية لعضو هيئة التدريس أقل من (10) سنوات فإن ذلك يعني أنها خبرة واعية وناضجة، فهو بهذه الخبرة يكون قد اكتسب مهارات متعددة في التعامل مع التقنيات والمستحدثات، سواء في الجانب التدريسي أو الإداري أو غيرهما من المجالات. وقد يعود السبب أيضاً للاتجاهات الإيجابية التي يحملها عضو هيئة التدريس نحو استخدام التقنيات وتوظيفها في التعليم مقارنة بعضو هيئة التدريس من ذوي الخبرة أكثر من (10) سنوات، والتي قد يكون فيها عضو هيئة التدريس لا يحمل الكثير من الاتجاهات الإيجابية نحو استخدام التقنيات، ويحاول الابتعاد عنها وممارسة الأعمال التدريسية الاعتيادية بشكلها التقليدي.

واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة فيلجاس Villegas et al (2020) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في تقديرات العاملين في الجامعات لدور إنترنت الأشياء في تحسين العملية الإدارية في الحرم الجامعي تعزى لمتغير الخبرة. واختلفت نتائج الدراسة الرشيدي (2022) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الخبرة وذلك للمتطلبات التربوية والتقنية والإدارية. واختلفت النتائج مع دراسة الدهشان (2019) التي لم تظهر فروقاً دالة إحصائيًا في درجة توظيف تطبيقات إنترنت الأشياء في التعليم تعزى لمتغير الخبرة. كما اختلفت مع نتائج دراسة الفارسي (2019) التي لم تظهر فروقًا دالة إحصائيًا في تقديرات أعضاء هيئة التدريس لإمكانية تطبيق تقنية إنترنت الأشياء في المكتبة الرئيسة بجامعة السلطان قابوس تعزى لمتغير الخبرة الأكاديمية. كما اختلفت مع نتائج دراسة المسالمي وآخرون (2019) التي لم تظهر فروقاً دالة إحصائيًا في استجابات أعضاء هيئة التدريس لمدى الإفادة من إنترنت الأشياء في دعم أنشطة المعرفة في المؤسسات الجامعية تعزى لمتغير الخبرة.

4. متغير نوع الكلية: للإجابة عن متغير نوع الكلية تمَّ استخراج المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (18).

جدول 18.

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أعضاء هيئة التدريس لمستقبل توظيف إنترنت الأشياء في التعليم الجامعي تعزى لمتغير نوع الكلية

نوع الكلية	التربية والآداب (87)		الهندسة والحاسب الآلي (102)		الإدارة (71)		الطبية (90)	
المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مستقبل توظيف إنترنت الأشياء في التعليم الجامعي	33.32	6.81	32.02	8.48	34.50	5.86	29.22	5.45

يتضح من جدول 18 وجود فروق ظاهريّة في المتوسطات الحسابيّة لتقديرات أعضاء هيئة التدريس لمستقبل توظيف إنترنت الأشياء في التعليم الجامعي تعزى لمتغير نوع الكلية، ولمعرفة إن كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية للفروق في المتوسطات الحسابيّة تم القيام بتحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، وكانت النتائج كما هو موضح في جدول رقم 19.

جدول 19.

نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق لتقديرات أعضاء هيئة التدريس لمستقبل توظيف إنترنت الأشياء في التعليم الجامعي تعزى لمتغير نوع الكلية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	13.940	2	6.970	0.478	0.358
داخل المجموعات	974.512	346	2.816		
الكلي	988.451	348			

يتضح من جدول 19 أن قيم الإحصائي (ف) المتعلقة بالدرجة الكلية لتقديرات أعضاء هيئة التدريس لمستقبل توظيف إنترنت الأشياء في التعليم الجامعي تعزى لمتغير نوع الكلية غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α =0.05). وقد يعزى السبب في ذلك إلى

أن جميع الكليات الأكاديمية في الجامعات السعودية تسعى لاستخدام وتوظيف التطبيقات التقنية في مجالات أعمالها؛ لما تمتاز به من قدرة على تحقيق الأهداف، إضافة لرغبتها في مواكبة التطورات المتسارعة في المجالات التقنية على المستوى العالمي. كما قد يكون السبب في هذه النتيجة عائدًا إلى اهتمام الكليات والجامعات- بغض النظر عن نوعها ومستوياتها- بالتقنية وتطبيقاتها؛ لدورها في سياسة الاعتماد الأكاديمي، واحتساب النقاط لغايات الترقية لعضو هيئة التدريس؛ فكل ذلك يدفع جميع الكليات- بصرف النظر عن نوعها- إلى الاهتمام بتوظيف تطبيقات إنترنت الأشياء في التعليم.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة المعمري وآخرون (2019) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في تقديرات أعضاء هيئة التدريس لدوافع استخدامهم لتقنية إنترنت الأشياء تعزى لمتغير التخصص. كما اتفقت مع نتائج دراسة الفارسي (2019) التي لم تظهر فروقًا دالة إحصائيًا في تقديرات أعضاء هيئة التدريس لإمكانية تطبيق تقنية إنترنت الأشياء في المكتبة الرئيسة بجامعة السلطان قابوس تعزى لمتغير التخصص. واتفقت كذلك مع نتائج دراسة المسالمي وآخرون (2019) التي لم تظهر فروقاً دالة إحصائيًا في استجابات أعضاء هيئة التدريس لمدى الإفادة من إنترنت الأشياء في دعم أنشطة المعرفة في المؤسسات الجامعية تعزى لمتغير الكلية. واتفقت أيضًا مع نتائج دراسة مرشاد وواكيم (Mershad & wakim, 2018) التي لم تظهر فروقًا دالة إحصائيًا في مدى الفائدة من تطبيقات إنترنت الأشياء في المجال التعليمي الجامعي تعزى للتخصص.

5. متغير عدد الدورات التدريبية في الحاسب الآلي: وللإجابة عن متغير الدراسة المتعلق بعدد الدورات التدريبية في الحاسب الآلي، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في ضوء متغير عدد الدورات التدريبية في الحاسب الآلي والجدول (20) يوضح ذلك.

جدول 20.

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لتقديرات أعضاء هيئة التدريس لمستقبل توظيف إنترنت الأشياء في التعليم الجامعي تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية في الحاسب الآلي

المحور	عدد الدورات التدريبية في الحاسب الآلي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
مستقبل توظيف إنترنت الأشياء في التعليم الجامعي	أقل من 5 دورات	78	27.32	6.98	0.740	0.461
	5-10دورات	119	34.68	9.13		
	أكثر من 10 دورات	153	26.25	6.18		

يتضح من جدول 20 عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في تقديرات أعضاء هيئة التدريس لمستقبل توظيف إنترنت الأشياء في التعليم الجامعي تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية في الحاسب الآلي. وقد يعزى سبب ذلك إلى الاهتمام الشخصي لأعضاء هيئة التدريس- بصرف النظر عن عدد الدورات التدريبية في الحاسب الآلي- بالاستفادة من خدمات الإنترنت والحاسب الآلي، سواء أكان ذلك الاهتمام بصفة شخصية ورغبة داخلية أم مواكبة لمتطلبات الكليات والأقسام الإدارية والأكاديمية التي تتطلب من عضو هيئة التدريس مواكبة التقنيات الحديثة وتوظيفها في المجال التعليمي. فالاتجاهات التي يحملها عضو هيئة التدريس نحو توظيف التقنيات والإنترنت في المجال التعليمي تقلل من فرص وجود فروق في استجاباتهم التي تعزى لعدد الدورات التدريبية في الحاسب الآلي. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الدهشان (2019) التي لم تظهر فروقاً دالة إحصائيًا في درجة توظيف تطبيقات إنترنت الأشياء في التعليم تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية التكنولوجية.

ملخص النتائج

- كشفت نتائج الدراسة أن تقديرات أفراد العينة لمستقبل توظيف تطبيقات إنترنت الأشياء كانت مرتفعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
- جاءت تقديرات أفراد العينية مرتفعة للتحديات التي تواجههم عند توظيف تطبيقات إنترنت الأشياء.
- كشفت نتائج الدراسة بعدم وجود فروق في تقديرات أعضاء هيئة التدريس لمستقبل توظيف تطبيقات إنترنت الأشياء في التعليم تعزى لمتغيرات الجنس ونوع الكلية وعدد الدورات التدريبية في الحاسب الآلي؛ في حين وجدت فروق في متغير الرتبة الأكاديمية لصالح عضو هيئة التدريس من رتبة الأستاذ المشارك والمساعد. ومتغير الخبرة التدريسية لصالح عضو هيئة التدريس من ذوي الخبرة 6-10 سنوات وأقل من 5 سنوات.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان بالآتي:

1. استخدام تقنية إنترنت الأشياء في التعليم الجامعي؛ لأهميتها في تنمية الأداء المهني والأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس والطلبة والإداريين.
2. ضرورة تبني المعايير الحاكمة لإنترنت الأشياء في عمليات جمع وحفظ ونقل البيانات.
3. تعزيز مستوى الوعي لدى العاملين بأهمية تطبيق إنترنت الأشياء من خلال اقامة ورشات العمل والندوات.

4. اجراء دورات تدريبية حول الثورة الصناعية الرابعة من قبل متخصصي انترنت الأشياء لنقل خبراتهم وتجاربهم لجميع منسوبي التعليم وكيفية الاستفادة منه.
5. ضرورة تدريب أعضاء هيئة التدريس وممارسي التعليم وفقًا للمعايير التكنولوجية لتنمية المهارات الرقمية وكيفية توظيفها في العملية التعليمية.
6. تطوير البنية التحية لتوظيف تقنيات انترنت الأشياء وادراج قوانين وارشادات لأخلاقيات انترنت الأشياء لحماية واحترام خصوصية المستخدم.
7. الاهتمام بصيانة شبكة الإنترنت لضمان عدم انقطاعها المتكرر من خلال وجود قسم مختص بشؤون الصيانة.

المقترحات:

يقترح الباحثان إجراء المزيد من الدراسات للتعرف على:

1. متطلبات توظيف إنترنت الأشياء في العملية التعليمية، في مراحل التعليم قبل الجامعي.
2. أهم المعوقات التي تعوق توظيف إنترنت الأشياء في العملية التعليمية، وكيفية التغلب عليها.
3. فاعلية توظيف إنترنت الأشياء في العملية التعليمية.
4. دراسَات المماثلة في بيئات ومناطق ومجتمعات مهنيَّة أخرى.

المراجع:

الأكلبي، ذيب. (2017). تطبيقات إنترنت الأشياء في مؤسسات المعلومات. *مجلة الاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات*. (19). 161-180.

الأكلبي، ذيب. (2019). العائد من تطبيقات إنترنت الأشياء على العملية التعليمية. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*. 2(3). 93-122.

حسانين، بدرية. (2020). إنترنت الأشياء والبيانات الضخمة: ثورة في التعليم. *المجلة الدولية لنظم إدارة التعلم*. 8(1). 23-43.

خالد، السعيد. (2019، مارس 5-7). أثر تطبيقات الإنترنت على الإبداع المهني في المكتبات المدرسية [ورقة عمل]. المؤتمر السنوي الخامس وعشرون. لجمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج بعنوان: إنترنت الأشياء، مستقبل مجتمعات الإنترنت المترابطة. أبو ظبي.

الدهشان، جمال ومحمود، هناء. (2021). رؤية مقترحة لتطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين في ضوء متطلبات الثورة الصناعية. *المجلة العلمية لكلية التربية*. 37(11). 2-136.

الدهشان، علي. (2019). توظيف إنترنت الأشياء في التعليم، المبررات والمجالات والتحديات. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*. 2(3). 49-92.

الرشيدي، منى. (2022). متطلبات توظيف تقنيات انترنت الأشياء في العملية التعليمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل. *المجلة العلمية لكلية التربية*، 28(10)، 115-148.

الزيون، محمد. (2019). ملامح مدرسة المستقبل من وجهة نظر الخبراء التربويين في الأردن. *مجلة دراسات العلوم التربوية*. 38(1). 57-85.

السلامية، أسماء والمعمرية، ماريا. (2019، مارس 5-7). تحليل النتاج الفكري لمصطلح إنترنت الأشياء في قاعدة بيانات Scopus [ورقة عمل] المؤتمر السنوي الخامس وعشرون. جمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج بعنوان: إنترنت الأشياء مستقبل مجتمعات الإنترنت المترابطة. أبو ظبي.

الشمري، ذهب. (2022). متطلبات تحقيق التحول الرقمي بالجامعات السعودية: جامعة حائل دراسة حالة. *المجلة التربوية*: كلية التربية جامعة سوهاج، 3(5)، 1665-1720.

شورب، رانيا وعبد الحميد، محمد. (2020). أثر نمط المراجعة التكيفية المحددة في بيئات التعلم الإلكترونية القائمة على تكنولوجيا إنترنت الأشياء لتتبع مستوى الانتباه لدى المتعلمين في تنمية التحصيل المعرفي لتصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر التعليمية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية بجامعة حلوان كلية التربية*، 1 (26)، 265-310.

الصياد، عبد العاطي. (1989). جداول تحديد حجم العينة في البحث السلوكي. رابطة التربية الحديثة.

طه، نهى. (2018). ثورة إنترنت الأشياء الرقمية وتوظيفها في العملية التعليمية بجامعة الطائف دراسة تحليلية. *تكنولوجيا التربية دراسات وبحوث*، 1(4)، 413-441.

عبد الحميد، رشا. (2021). فاعلية برنامج مقترح في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة بالاستعانة ببيئة تعلم ذكية قائمة على إنترنت الأشياء لتنمية مهارات التدريس الرقمي واستشراف المستقبل والتقبل التكنولوجي لدى الطالبات معلمات الرياضيات. *مجلة تربويات الرياضيات*. 24(1). 182-271.

عبد الرازق، فاطمة. (2019). تصور مستقبلي لدور الجامعات المصرية في الإفادة من التطورات الحديثة للإنترنت: إنترنت الأشياء نموذجًا. مجلة مستقبل التربية العربية

المركز العربي للتعليم والتنمية، 117 (26) 33-94.

عبد الله، أحمد. (2019، مارس 5-7). إنترنت الأشياء في المكتبات ومؤسسات المعلومات: الفرص والتحديات [ورقة عمل]. المؤتمر السنوي الخامس والعشرون. جمعية المكتبات المتخصصة. فرع الخليج العربي. أبو ظبي.

العلواني، سالم. (2021). توظيف أنترنت الأشياء في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس [الفرص والتحديات]، *المجلة التربوية*، 3 (93)، 1440-1472.

علي، منال. (2018، مارس 5-7). إنترنت الأشياء الواقع الجديد. [ورقة عمل] المؤتمر السنوي الخامس وعشرون. جمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج بعنوان: إنترنت الأشياء مستقبل مجتمعات الإنترنت المترابطة. أبو ظبي.

العميري، منال والذهلي، سعاد. (2019، مارس 5-7). استثمار تقنية إنترنت الأشياء في تطوير بيئات المكتبة. [ورقة عمل] المؤتمر السنوي الخامس وعشرون. جمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج بعنوان: إنترنت الأشياء مستقبل مجتمعات الإنترنت المترابطة. أبو ظبي.

الفارسي، أنفال. (2019، مارس 5-7). إنترنت الأشياء جاهزية وإمكانية تطبيقه في جامعة السلطان قابوس. [ورقة عمل] المؤتمر السنوي الخامس وعشرون. جمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج بعنوان: إنترنت الأشياء مستقبل مجتمعات الإنترنت المترابطة. أبوظبي.

لطيف، مصطفى (2017). مدخل إلى إنترنت الأشياء. (ط2). مكتبة الأنجلو المصرية.

محمد، رشا. (2021). فاعلية برنامج مقترح في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة بالاستعانة ببيئة تعلم ذكية قائمة على إنترنت الأشياء لتنمية مهارات التدريس الرقمي واستشراف المستقبل والتقبل التكنولوجي لدى الطالبات معلمات الرياضيات. مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، 1 (24) 182-271.

المسالمي، جمال وعبد الله، خالد والهنائي، عبد الله. (2019، مارس 5-7). مدى الإفادة من إنترنت الأشياء في دعم أنشطة المعرفة في مؤسسات المعرفة. [ورقة عمل]. المؤتمر السنوي الخامس وعشرون. جمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج بعنوان: إنترنت الأشياء مستقبل مجتمعات الإنترنت المترابطة. أبو ظبي.

المعمري، أصيلة والكندي، عبير والذهلي، منيرة والفارسي، هند. (2019، مارس 5-7). التقبل التكنولوجي لإنترنت الأشياء في العملية التعليمية بقسم دراسات المعلومات بجامعة السلطان قابوس. [ورقة عمل]. المؤتمر السنوي الخامس وعشرون. جمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج بعنوان: إنترنت الأشياء مستقبل مجتمعات الإنترنت المترابطة. أبو ظبي.

يونس، ممدوح. (2022). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية نحو استخدام تطبيقات إنترنت الأشياء في التعليم الجامعي: دراسة تحليلية في ضوء النظرية الموحدة لقبول واستخدام التكنولوجيا. *مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس*. 3(2)، 15-94.

‘Abd al-Ḥamīd, Rashā. (2021). fā‘ilīyat Barnāmaj muqtaraḥ fī ḍaw’ Mutaṭallabāt al-thawrah al-Ṣinā‘īyah al-rābi‘ah bālāśt‘ānh bby’h ta‘allum dhakīyah qā’imah ‘alá intirnit al-ashyā’ li-Tanmiyat mahārāt al-tadrīs al-raqmī wa-istishrāf al-muśtaqbal wāltqbl al-tiknūlūjī ladá al-ṭālibāt mu‘allimāt al-riyāḍīyāt. (in Arabic). *Majallat trbwyāt al-riyāḍīyāt.* 24 (1). 182271-.

‘Abd Allāh, Aḥmad. (2019, Mārs 57-). intirnit al-ashyā’ fī al-Maktabāt wa-mu’assasāt al-ma‘lūmāt : al-furaṣ wa-al-taḥaddiyāt [Waraqah ‘amal]. (in Arabic). al-Mu’tamar al-Sanawī al-khāmis wa-al-‘ishrūn. al-Jam‘īyah al-Maktabāt al-mutakhaṣṣiṣah. Far‘ al-Khalīj al-‘Arabī. Abū Ẓaby.

‘Abd al-Rāziq, Fāṭimah. (2019). Taṣawwur muśtaqbalī li-dawr al-jāmi‘āt al-Miṣrīyah fī al-Ifādah min al-taṭawwurāt al-ḥadīthah L l’ntrnt : intirnit al-ashyā’ namūdhajan. (in Arabic). *Majallat Muśtaqbal al-Tarbiyah al-‘Arabīyah al-Markaz al-‘Arabī lil-ta‘līm wa-al-tanmiyah,* 117 (26) 3394-.

al-Aklabī, Dhīb. (2017). taṭbīqāt intirnit al-ashyā’ fī Mu’assasāt al-ma‘lūmāt. (in Arabic). Majallat al-Ittiḥād al-‘Arabī lil-Maktabāt wa-al-Ma‘lūmāt. (19). 161-180.

al-Aklabī, Dhīb. (2019). al-‘Ā’id min taṭbīqāt intirnit al-ashyā’ ‘alá al-‘amalīyah al-ta‘līmīyah. (in Arabic). *al-Majallah al-Dawlīyah lil-Buḥūth fī al-‘Ulūm al-*

al-Ifādah min intirnit al-ashyā' fī Da'm anshiṭat al-Ma'rifah fī Mu'assasāt al-Ma'rifah. [Waraqah 'amal]. (in Arabic). al-Mu'tamar al-Sanawī al-khāmis wa-'ishrūn. al-Jam'īyah al-Maktabāt al-mutakhaṣṣiṣah Far' al-Khalīj bi-'unwān : intirnit al-ashyā' Mustaqbal mujtama'āt al-intirnit almtrābṭh. Abū Ẓaby.

al-Mu'ammarī, Aṣīlah wa-al-Kindī, 'Abīr wāldhhly, Munīrah wa-al-Fārisī, Hind. (2019, Mārs 57-). altqbl al-tiknūlūjī l'ntrnt al-ashyā' fī al-'amalīyah al-ta'līmīyah bi-Qism Dirāsāt al-ma'lūmāt bi-Jāmi'at al-Sulṭān Qābūs. [Waraqah 'amal]. (in Arabic). al-Mu'tamar al-Sanawī al-khāmis wa-'ishrūn. al-Jam'īyah al-Maktabāt al-mutakhaṣṣiṣah Far' al-Khalīj bi-'unwān : intirnit al-ashyā' Mustaqbal mujtama'āt al-intirnit almtrābṭh. Abū Ẓaby.

al-Rashīdī, Muná. (2022). Mutaṭallabāt Tawẓīf Tiqniyāt antrnt al-ashyā' fī al-'amalīyah al-ta'līmīyah min wijhat naẓar a'ḍā' Hay'at al-tadrīs bi-Jāmi'at Ḥā'il. (in Arabic). *al-Majallah al-'Ilmīyah li-Kullīyat al-Tarbiyah,* 28 (10), 115148-.

al-Shammarī, dhahab. (2022). mtṭmbāt taḥqīq al-taḥawwul al-raqmī bi-al-jāmi'āt al-Sa'ūdīyah : Jāmi'at Ḥā'il dirāsah ḥālat. (in Arabic). *al-Majallah al-Tarbawīyah : Kullīyat al-Tarbiyah Jāmi'at swhāj,* 3 (5), 16651720-.

al-'Umayrī, Manāl wāldhhly, Su'ād. (2019, Mārs 57-). Istithmār Taqnīyat intirnit al-ashyā' fī taṭwīr Bī'āt al-Maktabah. [Waraqah 'amal] (in Arabic). al-Mu'tamar al-Sanawī al-khāmis wa-'ishrūn. al-Jam'īyah al-Maktabāt al-mutakhaṣṣiṣah Far' al-Khalīj bi-'unwān : intirnit al-ashyā' Mustaqbal mujtama'āt al-intirnit almtrābṭh. Abū Ẓaby.

Alzywn, Muḥammad. (2019). Malāmiḥ Madrasat al-mustaqbal min wijhat naẓar al-khubarā' al-Tarbawīyīn fī al-Urdun. (in Arabic). *Majallat Dirāsāt al-'Ulūm al-Tarbawīyah.* 38 (1). 5785-.

Bajracharya, B., Blackford, C., & Chelladurai, J. (2018). Prospects of Things in Education System. The CTE Journal,6(1),17-.

Tarbawīyah. 2 (3). 93122-.

al-'Alwānī, Sālim. (2021). Tawẓīf antrnt al-ashyā' fī al-jāmi'āt al-Sa'ūdīyah min wijhat naẓar a'ḍā' Hay'at al-tadrīs [al-furaṣ wa-al-taḥaddiyāt], (in Arabic). *al-Majallah al-Tarbawīyah,* 3 (93), 14401472-.

al-Dahshān, 'Alī. (2019). Tawẓīf intirnit al-ashyā' fī al-Ta'līm, al-mubarrirāt wa-al-majālāt wa-al-taḥaddiyāt. (in Arabic). *al-Majallah al-Dawlīyah lil-Buḥūth fī al-'Ulūm al-Tarbawīyah.* 2 (3). 4992-.

al-Dahshān, Jamāl wa-Maḥmūd, Hanā'. (2021). ru'yah muqtaraḥah li-taṭwīr Barāmij al-tanmiyah al-mihnīyah lil-Mu'allimīn fī ḍaw' Mutaṭallabāt al-thawrah al-Ṣinā'īyah. (in Arabic). *al-Majallah al-'Ilmīyah li-Kullīyat al-Tarbiyah.* 37 (11). 2136-.

Aldowah, H., Ul Rehman, S., Ghazal, S. & Umar, I. (2017). Internet of Things in Higher Education: A Study on Future Learning. *Journal of Physics Conference Series.* 9(1), 141-.

al-Fārisī, Anfāl. (2019, Mārs 57-). intirnit al-ashyā' jāhzyh wa-imkānīyat taṭbīqih fī Jāmi'at al-Sulṭān Qābūs. [Waraqah 'amal] (in Arabic). al-Mu'tamar al-Sanawī al-khāmis wa-'ishrūn. li-Jam'īyat al-Maktabāt al-mutakhaṣṣiṣah Far' al-Khalīj bi-'unwān : intirnit al-ashyā' Mustaqbal mujtama'āt al-intirnit almtrābṭh. abwẓby.

'Alī, Manāl. (2018, Mārs 57-). intirnit al-ashyā' al-wāqi' al-jadīd. (in Arabic). [Waraqah 'amal] al-Mu'tamar al-Sanawī al-khāmis wa-'ishrūn-ljm'yh al-Maktabāt al-mutakhaṣṣiṣah Far' al-Khalīj bi-'unwān : intirnit al-ashyā' Mustaqbal mujtama'āt al-intirnit almtrābṭh. Abū Ẓaby.

al-Islāmīyah, Asmā' wālm'mryh, Māriyā. (2019, Mārs 57-). taḥlīl al-Nitāj al-fikrī lmṣṭlḥ intirnit al-ashyā' fī Qā'idat bayānāt Scopus [Waraqah 'amal] (in Arabic). al-Mu'tamar al-Sanawī al-khāmis wa-'ishrūn. li-Jam'īyat al-Maktabāt al-mutakhaṣṣiṣah Far' al-Khalīj bi-'unwān : intirnit al-ashyā' Mustaqbal mujtama'āt al-intirnit almtrābṭh. Abū Ẓaby.

Almsālmy, Jamāl wa-'Abd Allāh, Khālid wālhnā'y, 'Abd Allāh. (2019, Mārs 57-). Madá

wa-intāj Barāmij al-kumbiyūtar al-ta‘līmīyah ladá ṭullāb Tiknūlūjiyā al-Ta‘līm. (in Arabic). *Majallat Dirāsāt tarbawīyah wa-ijtimā‘īyah bi-Jāmi‘at Ḥulwān Kullīyat al-Tarbiyah,* 1 (26), 265310-.

Ṭāhā, Nuhá. (2018). Thawrat intirnit al-ashyā’ al-raqmīyah wa-tawẓīfuhā fī al-‘amalīyah al-ta‘līmīyah bi-Jāmi‘at al-Ṭā’if dirāsah taḥlīlīyah. (in Arabic). Tiknūlūjiyā al-Tarbiyah Dirāsāt wa-buḥūth, 1 (4), 413-441.

Villegas, W., Xavier Palacios, P. & Milton Román, C. (2020). An Internet of Things Model for Improving Process Management on University Campus. Future Internet. 12(2), 116-.

Wojcik, M. (2016). Internet of Things potential for libraries. Library Hi Tech,2(34),404-420.

Yahmadi, H. (2020). Internet of Things. *International Journal of Advance Research and Development*,4 (2), 101122-.

Yūnus, Mamdūḥ. (2022). Ittijāhāt a‘ḍā’ Hay’at al-tadrīs bi-al-jāmi‘āt al-Miṣrīyah Naḥwa istikhdām taṭbīqāt intirnit al-ashyā’ fī al-Ta‘līm al-Jāmi‘ī : dirāsah taḥlīlīyah fī ḍaw’ al-naẓarīyah al-muwaḥḥadah li-qubūl wa-istikhdām al-tiknūlūjiyā. (in Arabic). *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah bi-Jāmi‘at ‘Ayn Shams*: 3 (2), 1594-.

Ḥasānayn, Badrīyah. (2020). intirnit al-ashyā’ wa-al-bayānāt alḍkhmh : Thawrat fī al-Ta‘līm. (in Arabic). *al-Majallah al-Dawlīyah li-nuẓum Idārat al-ta‘allum.* 8 (1). 2343-.

Khālid, al-Sa‘īd. (2019, Mārs 57-). Athar taṭbīqāt al-intirnit ‘alá al-ibdā‘ al-mihnī fī al-Maktabāt al-madrasīyah [Waraqah ‘amal]. (in Arabic). al-Mu’tamar al-Sanawī al-khāmis wa-‘ishrūn. li-Jam‘īyat al-Maktabāt al-mutakhaṣṣiṣah Far‘ al-Khalīj bi-‘unwān : intirnit al-ashyā’, Mustaqbal mujtama‘āt al-intirnit almtrābṭh. Abū Ẓaby.

Mershad, k. & wakim, P. (2018). A learning Management System Enhanced with Internet of Things Applications. Journal of Education and Learning,7 (3),2340-.

Muḥammad, Rashā. (2021). fā‘ilīyat Barnāmaj muqtaraḥ fī ḍaw’ Mutaṭallabāt al-thawrah al-Ṣinā‘īyah al-rābi‘ah bālāst‘ānh bby’h ta‘allum dhakīyah qā’imah ‘alá intirnit al-ashyā’ li-Tanmiyat mahārāt al-tadrīs al-raqmī wa-istishrāf al-mustaqbal wāltqbl al-tiknūlūjī ladá al-ṭālibāt mu‘allimāt al-riyāḍīyāt. (in Arabic). *Majallat trbwyāt al-riyāḍīyāt, al-Jam‘īyah al-Miṣrīyah ltrbwyāt al-riyāḍīyāt,* 1 (24) 182 – 271.

Rahmani, M. & Asyhari, A. (2019). The Emergence of Internet of Things (IOT) Connecting Anything Anywhere. Computers Journal,8 (40), 14-.

Satpathy, S., Sahoo, B., & Turuck, A. (2018). Sensing and Actuation as a Service Delivery Model in Cloud Edge Centric Internet of Things. Future Generation Computer Systems,86, 281296-.

Shrinath, D., Vikhyath, F., Shivani, B. & Shruti, B. (2017). IOT Application in Education. International Journal of Advance Research and Development,2 (6), 20-24.

Shwrb, Rāniyā wa-‘Abd al-Ḥamīd, Muḥammad. (2020). Athar namaṭ al-murājaʿah altkyfyh al-muḥaddadah fī Bī’āt al-ta‘allum al-iliktrūnīyah al-qā’imah ‘alá Tiknūlūjiyā intirnit al-ashyā’ lttb‘ mustawá alāntbāh ladá al-muta‘allimīn fī Tanmiyat al-taḥṣīl al-ma‘rifī ltṣmym

الكفايات القيادية بالجامعات الحكومية السعودية– تصور مستقبلي

Leadership Competencies at Saudi Governmental Universities– A visionary Outlook

د. عبيد بن نداء العنزي
أستاذ الإدارة التربوية المساعد، قسم القيادة والسياسات التربوية،
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الحدود الشمالية
Orcid:0009-0005-9057-0529

Dr. Obad Neda Alanazi
Assistant Professor of Educational Administration, Department of Educational Leadership and Policy, College of Humanities and Social Sciences, Northern Border University

(قدم للنشر 2023/12/31، وقبل 2024/03/02)

المستخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف على الكفايات القيادة الجامعية بالجامعات الحكومية السعودية، من خلال تقديم إطار نظري حول مفهوم الكفايات القيادية، وأهميتها، والمعوقات التي تعيق تحقيق كفايات قيادة الجامعات السعودية، واقتراح تصور مستقبلي لكفايات قادة الجامعات الحكومية السعودية. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. واستخدم الباحث الاستبانة كأداة، وتكونت عينة الدراسة الميدانية من (783) قائد وقائدة من الجامعات السعودية الحكومية، وكشفت نتائج الدراسة الميدانية أن الكفايات القيادية بالجامعات الحكومية السعودية (كفايات تجسيد القدوة، كفايات الابتكار وتحدي طرق العمل، كفايات التمكين وتقديم الدعم للآخرين، كفايات الرؤى المستقبلية) قد جاءت بنسب مرتفعة. وأظهرت النتائج أن هناك عدة معوقات تقف كحجر عثرة أمام عملية تحقيق كفايات قيادة الجامعات الحكومية السعودية منها: نقص التدريب والتطوير، نقص الدعم المؤسسي. وأنه لا توجد فروق دالة احصائيا تعزى لمتغيرات (النوع، سنوات الخبرة، الوظيفة القيادية).

الكلمات المفتاحية: الكفايات القيادية، الجامعات السعودية، تصور مقترح.

Abstract

The study aimed to investigate university leadership competencies in Saudi public universities by presenting a theoretical framework on the concept of leadership competencies, their importance, and the obstacles that hinder the achievement of these competencies in Saudi universities. The study employed a descriptive analytical approach. The field study sample consisted of 387 male and female leaders from Saudi public universities. The results of the field study regarding the first question revealed that competencies such as embodying role models, innovation and challenging traditional ways of working, empowerment and providing support to others, and envisioning the future were present in high percentages. The study also identified several obstacles to achieving leadership competencies in Saudi public universities, including the lack of training and development, and insufficient institutional support.

Keywords: Leadership Competencies, Saudi Universities, Visionary Outlook.

مقدمة:

في إطار حرص الجامعات بالمملكة العربية السعودية على تحقيق رؤية 2030، ومسايرة التغيير والتطوير، حيث إن العالم الآن يشهد انفجاراً معرفيًا هائلًا، وثورة في المعلومات والتكنولوجيا، والتي أحدثت تغييرًا في شتى المجالات، واستلزمت من الجامعات مسايرة هذا التقدم والتغيير، في كل المجالات، ومن بين تلك المجالات مجال القيادة الجامعية.

وحيث إن التعليم الجامعي يشكل جزءاً مهماً في العملية التعليمية، وذلك في جميع المجتمعات، فإن قدرة الجامعات على تحقيق أهدافها يعتمد بشكل رئيسي على كفاءة قيادتها، فالقيادة الناجحة سر تقدم الشعوب، وتطوير القيادة الجامعية يعد من أولويات تطوير التعليم الجامعي، والسبب وراء الاهتمام بتطوير القيادة الجامعية ظهور الاتجاهات والتطبيقات الحديثة للإدارة المعاصرة، وهذا يتطلب تطوير القيادات في الجامعة في مواجهة التغيرات والتحولات المعاصرة، نظرًا لأنهم يشكلون المحور الأساسي في تحقيق رؤية ورسالة وأهداف الجامعة (معوض، 2013).

ولقادة تلك الجامعات دور كبير في التنمية، ولذا لابد من الاهتمام بتنمية أدائهم، وتطوير قدراتهم ومهاراتهم، نظرًا لأنه يعد أحد أهم المتطلبات الأساسية لنجاح التنمية الإدارية، لذا فإنه من المهم الارتقاء بمستوياتهم، وتحسين أدائهم، لتمكينهم من أداء دورهم في قيادة الجامعات (جمال الدين وحسنين والسودي، 2018).

وفي ذات السياق فإن القيادة الناجحة تعد من أهم وأبرز دواعي النجاح، والتقدم، والتطور في المؤسسات التعليمية والأكاديمية، ولأهمية الأدوار التي تقوم بها الجامعات السعودية كمؤسسات تنموية تُسهم في بناء المجتمع وتقدمه، وتحقيق الأهداف التنموية المواكبة للأهداف الاستراتيجية لرؤية المملكة 2030، كان لزاماً أن تكون قياداتها على المستوى المناسب من المهارة والكفاءة، والقدرة، والتأهيل القيادي، والإداري، حيث لم تعد أدوار القيادات الجامعية مرهونة بالدور التقليدي داخل حدودها؛ بل اتسع ليشمل أدواراً أخرى جديدة، تتعلق بمدى إدراكهم لمفاهيم تطورات القدرات القيادية الحديثة والمتواكبة مع المتغيرات المحلية والعالمية، ومدى قدرتها على أن تواكب رؤية الجامعة رؤية المملكة 2030؛ فالقائد في الجامعة لا يُعد كونه قائداً إدارياً؛ بل هو قائد نحو تطوير المستقبل المنشود (الثبيتي، 2019).

ولقد ظهرت في الآونة الأخيرة العديد من الأساليب والطرق التعليمية والتربوية الحديثة والمتعددة والتي تركز في المقام الأول على امتلاك القادة العديد من المهارات والكفايات اللازمة من أجل قيامهم بمهامهم وواجباتهم على أكمل وجه، ولذا ينبغي أن يتصف قادة الجامعات من أجل المستقبل مهارات وكفايات شخصية تساعد على أداء الأعمال والأدوار بالصورة المرجوة (والي، 2011).

ويؤكد منسي (2021) على أن أهم الكفايات اللازمة للقادة بالجامعات السعودية تتمثل في الاتصال، وحل المشكلات، والتدريب، وإدارة الصراع، وأن هناك كفايات إدارية تتمثل في إدارة الميزانية، وإعداد الجداول وتنظيم الأنشطة، وكفايات قيادية تتمثل في القدرة على صنع القرار وبناء العلاقات الإنسانية، والتخطيط الإستراتيجي، وهو ما أكدته دراسة ملياني (2016) على أهمية الكفايات للقادة بالجامعات السعودية في المجالات التالية: الكفايات الشخصية، صنع القرار، وحل المشكلات، التخطيط، التنمية المهنية والاتصال.

وتأسيساً على ما سبق يتضح أنه لا يمكن لعملية إعداد القادة أن تكون ذات فاعلية ومؤثرة إلا في وجود برنامج يتم إعداده بشكل جيد وملم بكافة الكفايات، ومن أجل ذلك زاد الاهتمام بتطوير وإعداد القادة في ضوء الطموحات والأهداف التي تنشدها المجتمعات في عصر التقدم العلمي والتقني المتلاحق ومستجدات العصر، وذلك في سبيل تحقيق أهداف التنمية الشاملة.

ومن ثم جاءت الدراسة الحالية للتعرف على كفايات القيادة المستقبلية بالجامعات السعودية الحكومية، ومدى أهمية تلك الكفايات للقيادة، وتحديد معوقات تحقيق كفايات القيادة الجامعية، ومن ثم التوصل إلى بناء تصور مقترح للكفايات المستقبلية للجامعات السعودية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تؤكد رؤية المملكة 2030م على قيمة الموارد البشرية، والعاملين في مختلف المؤسسات الحكومية، وأهمية دورهم في تحقيق أهداف تلك القطاعات بكفاءة وفعالية، وتحقيق مؤشرات الأداء لأهداف رؤية المملكة بشكل عام، ومن بين تلك القطاعات الجامعات، والتي تستلزم التطوير لتلبية متطلبات المستقبل، ومن ثم يتطلب التطوير في الجامعات قيادةً فعّالةً تستطيع وضع الأهداف، والتخطيط وتصميم البرامج، وإدارة الأداء، وقيادة المؤسسة الأكاديمية ومتابعة أعمال التغيير بنجاح (السلاطين، 2014).

كما تتطلب القيادة المستقبلية للجامعات السعودية امتلاك معارف ومهارات وقدرات قادرة على تحقيق الأهداف الاستراتيجية للجامعات، ومواكبة طموحات المستقبل أهمها رؤية 2030، حيث إن الرؤية وبرامجها المختلفة تحمل معها مفاهيم جديدة في مجال القيادة، تتطلب إعدادًا وتدريبًا وتطويرًا للقيادات الجامعية في ضوئها (الثبيتي، 2019).

بالإضافة إلى أن هناك العديد من الدراسات والأبحاث التي تناولت موضوع قادة الجامعات، وكفاءتهم القيادية مثل دراسة (أحمد، 2018)، ودراسة (عباس، 2018)، ودراسة (الثبيتي، 2019)، ودراسة (Boone et al. 2020)، إلا أن أغلبها يشوبها ندرة في تناول تقييم وتحجيم تلك الكفايات الأدائية، كما أشارت دراسة (عمر وإسماعيل وعبد الحكيم، 2016) كما أنه لا ينبغي على القادة أن يعتمدوا على الكفايات التي اكتسبوها من الدراسة الأكاديمية فحسب، وإنما ينبغي تطوير مستوى أدائهم

ورفع كفايتهم، من خلال الدورات والندوات والخبرات العملية، اللازمة للنمو المهني والأدائي، من أجل النهوض بأدوارهم لتحقيق الأهداف المرجوة منهم.

وانطلاقًا من دور الجامعات في التطوير، ومسايرة التقدم العلمي والتكنولوجي، فلابد أن تتحول الجامعات السعودية من دور المنافسة المحلية إلى المنافسة العالمية، والانتقال إلى الجامعات الرائدة استراتيجيًا، فلابد من تنمية الإبداع والابتكار بها، وتحمل المخاطر، واقتناص الفرص، وعقد تحالفات استراتيجية مع العديد من المؤسسات، والجامعات المحلية والعالمية، وإقامة العديد من المشروعات الجديدة التي تساعدها على تحقيق التميز، وتبني أنماط جديدة، من أجل مواكبة التقدم والتغيير، وتحقيق الريادة الاستراتيجية للجامعات، ومن أهم تلك الأنماط ضرورة اتباع القادة لطرق واستراتيجيات حديثة تواكب هذا التطور والتغيير (سعيد وآخرون، 2022).

ومع الحاجة إلى التطوير في القيادات الجامعية لتلبية متطلبات المستقبل فإن الجامعات السعودية تعاني كثيرًا من الصعوبات والتحديات، والتي أهمها مشكلات أكاديمية وإدارية وتطويرية تواجه أعضاء هيئة التدريس، كما جاء في دراسة الروقي (2016)؛ وكما أشارت دراسة (الشهري، 2017) إلى أن جميع تحديات الإدارة الجامعية بالجامعات عبارة عن تحديات أكاديمية وإدارية وبشرية، ومالية، واجتماعية وثقافية، وتحديات الجودة، وتحديات البنية التحتية والتجهيزات.

كما جاء في توصيات بعض المؤتمرات والندوات المهتمة بتطوير التعليم الجامعي ومنها: ندوة التعليم الجامعي في الأردن (2001)، وندوة تنمية أعضاء هيئة التدريس (2004)، والمؤتمر السادس الكلية التربية (2007)، والمؤتمر العربي الثاني للجامعات (2008)، وتوصيات ورشة العمل الإقليمية (2012)، ومؤتمر التعليم العالي (2012)، والمؤتمر العربي الثالث (2013)، والتي في مجملها توصي بضرورة تطوير قدرات القيادات وحسن اختيارها.

بالإضافة لما سبق فإن الباحث قام بإجراء مقابلة مع بعض القادة بالجامعات الحكومية السعودية، والاطلاع على العديد من الدراسات والأدبيات ذات الصلة منها دراسة الهبدان (2021)، ودراسة المنسي (2021)، ودراسة الطويل والفايز (2022)، ودراسة الضويحي (2022)، ودراسة الفايز (2022) والتي من خلالها تبين أن هناك قصوراً في الكفايات القيادية بالجامعات الحكومية السعودية، الأمر الذي دعاه إلى التطرق إلى هذه المشكلة.

وتأسيسًا على ما سبق يتضح مدى الحاجة لتناول موضوع القيادة المستقبلية للجامعات السعودية، والعمل على إعداد نظرة مستقبلية للقيادة الجامعية السعودية تراعي متطلبات المستقبل، كما تتماشى مع التطور والتغيير، نظرًا لأن الجامعات السعودية ما زالت تمارس الأساليب التقليدية التي لم يعد في مقدورها الاستجابة الفعَّالة للتغيرات السريعة في البيئة الخارجية، ومن ثم تلبية احتياجات المجتمع، وكذلك سعي الجامعات إلى تطبيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي، والوصول إلى التصنيف العالمي، وتطبيق رؤية المملكة 2030م.

وبالتالي فإن مشكلة البحث تتمثل في الإجابة على التساؤل الرئيس التالي: ما التصور المقترح للكفايات القيادية بالجامعات الحكومية السعودية؟، وينبثق من التساؤل الرئيس مجموعة من التساؤلات الفرعية تتمثل في:

1. ما الكفايات القيادية الجامعية بالجامعات الحكومية السعودية من وجهة نظر القادة الأكاديميين؟
2. ما معوقات تحقيق الكفايات القيادية بالجامعات الحكومية السعودية من وجهة نظر القادة الأكاديميين؟
3. ما التصور المستقبلي لكفايات قادة الجامعات الحكومية السعودية؟
4. هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) لاستجابات أفراد عينة البحث تُعزى لمتغيرات (النوع، سنوات الخبرة، الوظيفة القيادية)؟

أهداف الدراسة:

يتمثل الهدف الرئيس للدراسة في: تقديم مقترح مستقبلي للكفايات القيادية بالجامعات الحكومية السعودية. ويتفرع من الهدف الرئيس مجموعة من الأهداف الآتية:

- التعرف على الكفايات القيادية الجامعية بالجامعات السعودية من وجهة نظر القادة الأكاديميين.
- الكشف عن معوقات تحقيق كفايات قيادة الجامعات الحكومية السعودية من وجهة نظر القادة الأكاديميين.
- بناء تصور للكفايات المستقبلية للجامعات الحكومية السعودية من وجهة نظر القادة الأكاديميين.
- الكشف عن الفروق ذات الدالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) لاستجابات أفراد عينة البحث تُعزى لمتغيرات (النوع، سنوات الخبرة، الوظيفة القيادية).

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع الذي تجرى دراسته، وذلك على المستويين النظري والتطبيقي، وفيما يلي بيان ذلك:

أولًا: الأهمية النظرية

1. مواكبة الاهتمام العلمي في مجال البحث حول سمات القادة في المستقبل، وتقييم كفاياتهم القيادية.
2. تحديد نواحي الضعف والقوة في كفايات القيادات الجامعية،

مما يساعد على تقديم التطوير والتقويم المناسب لهم.

3. تحديد معايير اختيار قادة الجامعات في المستقبل بما يتناسب مع التغيرات في جميع الجوانب المعرفية والتكنولوجية، والعلمية المتجددة.
4. إضافة إطار نظري للمكتبة التربوية حول القيادة الأكاديمية ومعايير اختيارها.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية

1. تقديم مقترحات لرفع كفايات القادة الجامعيين.
2. قد يستفيد أستاذة القيادة وممارسوها من نتائج هذه الدراسة في تقويمهم الذاتي لعملهم وأدائهم.
3. الاستفادة من نتائج الدراسة وتوصياتها في مساعدة أصحاب القرار والمسؤولين على اختيار القيادات الأكاديمية وفق معايير اختيار مناسبة تتوافق مع التطوير العلمي والتكنولوجي.
4. توجيه نظر الخبراء والمسؤولين إلى الاستفادة من معايير اختيار القيادات الأكاديمية على المستوى الدولي والعالمي.
5. فتح المجال أمام الباحثين والمهتمين بمعايير اختيار القادة الأكاديميين إلى إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول تلك المعايير، وكيفية تطبيقها بالجامعات.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** بناء تصور مستقبلي مقترح لكفايات قادة الجامعات الحكومية السعودية.
- **الحدود المكانية:** الجامعات الحكومية السعودية.
- **الحدود الزمانية:** العام الجامعي 1444هـ.
- **الحدود البشرية:** أعضاء هيئة التدريس الذين يتولون مناصب قيادية.

مصطلحات الدراسة:

الكفاية:

هي عبارة عن عناصر تتشكل في الذهن، ويتم بناؤها من قبل القيادي المتعلم لأداء المهمات ومعالجة المشكلات (المساعيد، 2018).

ويعرفها الباحث بأنها أهلية القائد للقيام بعمل ما، وحسن قيامه بذلك العمل بشكل جيد.

الكفاية القيادية:

هي السلوكيات القيادية تجاه المواقف، والعمل، والعاملين، وتشتق من تحليل العمل، أو المهام، والتفاعل بين القائد والعاملين، وتقاس بملاحظة السلوك القيادي (المساعيد، 2018).

القيادات الأكاديمية:

تعرف بأنها القيادة المسؤولة عن المشاركة في الإدارة الجامعية، بشكل مباشر، سواءً كان ذلك على مستوى القيادة العليا، أو كان على مستوى الكليات، والعمادات، والأقسام العلمية، (السلاطين، 2014، 213).

كما عرفت بأنها: الممارسات القيادية التي يقوم بها عميد ووكيل ومدير إدارة ومدير وحدة إدارية في العمادات المساندة للجامعات السعودية في إدارتهم، لرفع كفاءة الإداريين في كافة المهام والمستويات القيادية بهدف إحداث تغير محسوس لإدارة الجامعة والسعي نحو تحقيق أهدافها (الطويل والفايز، 2022، 94).

ويعرفها الباحث إجرائيًا بأنها: تتمثل في العمداء والوكلاء ورؤساء الأقسام بالكليات بالجامعات السعودية، والذين يعملون على تنظيم كافة الجهود البشرية، من أجل تحقيق الآمال والطموحات، وعقد الشراكات والروابط والتعاون مع جميع المنتمين إلى تلك الكليات، ومع المؤسسات التعليمية الأخرى، وغير التعليمية.

الإطار النظري للدراسة:

ماهية الكفاية وأنواعها:

مفهوم الكفاية والأداء لغة واصطلاحًا:

تعرف الكفاية في اللغة: بأنها مشتقة من الفعل كفى يكفي كفاية أي سد الحاجة، وكاف لا ينقصه شيء، والكفاية مقدرة، وهي أيضا الاستغناء عن الغير، فكفى الشيء يكفيه كفاية فهو كاف إذا حصل به الاستغناء عن غيره (المعجم الوجيز، 1989).

أما اصطلاحًا فيعتبر مفهوم الكفاية من المفاهيم متعددة الأوجه، التي تختلف حسب المجالات المطبقة والمقترحة عليه، وقد تطور هذا المفهوم مؤخراً حيث أصبح من الصعب تحديد وحصر مفهوم واحد له. فتعرف الكفاية على أنها: القدرة على عمل شيء بكفاءة وبمستوى معين من الأداء، كما أن الكفاية هي: نسق من المعارف المفاهيمية والمهارية التي تنتظم على شكل مخططات إجرائية تمكننا من معرفة مشكلة وحلها بإنجاز أداء ملائم (الشايب، 2011).

وقد عرفها (Le Boterf 2000) بأنها: مجموع ثلاثة أنواع من المعارف: معارف نظرية، ومعارف عملية (خبرة)، وبعد سلوكي (الكينونة)، معبأة أو قابلة للتعبئة، يستخدمها الفرد لإنجاز المهام الموكلة إليه بطريقة أحسن. وتعرف الكفاية الإدارية بأنها: مجموعة من المعارف والمهارات الذاتية، والانسانية، والإدراكية، والفنية، والتخطيطية، والتطويرية، والتقويمية، والتكنولوجية، وعمليات اتخاذ القرار، وإدارة الوقت، والاجتماعات، والعمل مع المجتمع المحلي، والتي تتوافر لدى المدير ليتمكن من القيام بمهامه الإدارية (عودة، 2010، 11).

والكفايات هي: السعة والقابلية والقدرة والإمكانات والمهارات، وهي أفضل مستوى يحتمل أن يصل إليه الفرد، إذا حصل على أنسب تدريب أو تعليم، ويمكن ملاحظتها وقياسها، وتجعله قادرًا على تحقيق أهداف وظيفته بأفضل ما يمكن (خزعلي ومموني، 2010، 559).

ومن خلال التعريفات السابقة يستنتج الباحث أن الكفاية هي: مجموع المعارف، العملية (المهارات)، والسلوكية (الأداءات)، بيد أنه قد لا يكفي امتلاك هذه المعارف من طرف القادة فقط بل يجب التوفيق والتنسيق بينها، وتعبئتها واستخدامها بغية القيام بمهام محددة.

في حين يعرف الأداء لغة على أنه لفظ مشتق من الفعل أدى الشيء: قام به، وأدى الدَّين أي قضاه (أنيس، 2004). أما في الاصطلاح فيعرف الأداء على أنه: كل فعل إيجابي نشيط لاكتساب المهارة، أو القدرة أو المعلومة، والتمكن الجيد من أدائها، تبعًا للمعايير الموضوعة، وقد يكون الأداء لفظيًا، أو حركيًا، أو عقليًا، أما من منظور إسلامي فإن الأداء يوازي العمل في الفكر الإسلامي، والعمل في المنظور الإسلامي يتطلب الإخلاص والإتقان (الجمل، 2014).

كفايات القيادة الجامعية:

تصنف الكفايات إلى أنواع، وذلك على النحو التالي:

أولاً: الكفايات المعرفية

هي التي تشير إلى المعلومات والمهارات والعمليات والقدرات العقلية والمهارات الفكرية الضرورية لأداء الفرد لمهامه في شتى المجالات والأنشطة المتصلة بهذه المهام، والكفايات المعرفية في مجال التعليم تتضمن ما يلي:

- معرفة فلسفة التربية والتعليم وأهدافها.
- تحديد هدف التقويم بوضوح.
- تنويع استراتيجيات التقويم وأدواتها.
- جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها.
- الاستفادة من نتائج التقويم، وتوظيفها لمعالجة نقاط الضعف، وإثراء نقاط القوة.
- معرفة حقوقه وواجباته ومسؤولياته.
- معرفة أساليب تقويم نتاجات تعلم الطلاب (إلهام، 2020).

ثانيًا: الكفايات الأدائية

هي التي تشير إلى كفايات الأداء إلى يظهرها القادة، وتتضمن المهارات النفس حركية، والمواد المتصلة بالتكوين البدني، وأداء هذه المهارات يعتمد على خبرات القادة الجامعيين السابقة من كفايات معرفية.

ثالثًا: الكفايات الوجدانية

وتشير إلى استعدادات القادة وميولهم واتجاهاتهم وقيمهم ومعتقداتهم وسلوكهم الوجداني، وهذه الكفايات تغطى جوانب متعددة مثل (ثقة القائد بنفسه، اتجاهاته نحو المهنة، علاقاته بالآخرين، وتقبله لنفسه).

وهناك تقسيم آخر للكفايات الواجب توافرها لدى القائد باعتبارها كفايات إدارية قيادية، وكفايات إنسانية واجتماعية، باعتبار أن تلك الكفايات تمثل أسلحته في الاستثمار الأمثل للموارد والإمكانات المتاحة لتحقيق الأهداف المنشودة (العجمي، 2008، 16).

ومن ثم يتضح أن العاملين في مجال التعليم ينبغي عليهم الإلمام بالعديد من المهارات والقدرات والقيم التي تؤهلهم للقيام بمهنتهم على أكمل وجه، نظرًا لأن مهنة التعليم مهنة سامية، ووظيفة إنسانية، ولذا فما هو مطلوب لمن يمارسها قد لا يكون بذات الأهمية لغيرها من الوظائف.

أهمية كفايات القيادة في الأداء:

تتمثل أهمية كفايات القيادة فيما يلي:

- زيادة فعالية التحسينات في التعليم، وتحقيق تغيير شامل، ومنسق، ومستدام، مع تحقيق الأهداف بدقة (Heck, 2015).
- تمثل تلك الكفايات حلقة الوصل بين العاملين وخطط المجالس، وتصوراتها المستقبلية.
- تسهل تحقيق الأهداف.
- تدعيم القوى الإيجابية وتقليص القوى السلبية.
- السيطرة على المشكلات، ورسم الخطط اللازمة لحلها.
- تنمية، وتدريب، ورعاية الأفراد، كما أن القائد يعد قدوة لمرؤوسيه (الشمري، 2020، 276).
- التقيد بالالتزامات القانونية التي تضمن التنفيذ الكافي والفعال لدعم الاصلاح من أعلى إلى أسفل (Kose & Kose, 2019).

ومن ثم يتضح أن تلك الكفايات تساعد القادة على: صياغة الخطط الاستراتيجية ومستلزمات تنفيذها، وتحديد مستقبل المنظمة، وتحديد الوضع الحالي للمنظمة، وتقويم الأداء الاستراتيجي ومتابعته، واتخاذ القرارات الاستراتيجية.

القيادة المستقبلية للجامعات:

تعرف القيادة بأنها: العملية التي يؤثر سلوك القائد فيها في تغيير دوافع المرؤوسين، ويحولهم بحيث يصبحون أكثر وعيًا نحو المهام المطلوبة منهم، وتجاوز دائرة الاهتمامات الفردية، من أجل مصلحة المؤسسة (الديب، 2012). كما يشار إليها

بأنها: العملية التي يتمكن من خلالها العضو من إقناع الجماعة، وإلهامهم، والتأثير على المواقف، وسلوك وتصرفات الآخرين، وتوجيه أنشطتهم، بحيث يعملون بتعاون وحماس، من أجل تحقيق الأهداف الموضوعة .(Peretomode, 2012)

وتعرف القيادات الأكاديمية بأنها: هي القيادة المسؤولة عن المشاركة في الإدارة الجامعية بشكل مباشر، سواءً على مستوى القيادة العليا، أو على مستوى الكليات والعمادات والأقسام العلمية، وتُنفّذ أعمالًا إدارية، وأكاديمية، وتربوية ترتبط بالتطوّرات الداخلية والخارجية للجامعات (السلاطين، 2014، 213). ويرى الثبيتي (2019) أن القيادة تعد من أهمّ الموضوعات في علم الإدارة، والقيادة الأكاديمية أصبحت المعيار الذي يُحدِّد نجاح المؤسسة التعليمية والأكاديمية، وتُعتَبر جوهر العمل الإداري، ولقد ذكر كثير من علماء الإدارة أنَّ القيادة هي جوهر العملية الإدارية، وقلبها النابض، وأن أهميتها ودورها نابعٌ من كونها تقومُ بدور أساسي يؤثر في عناصر العملية الإدارية (779).

ومن خلال ما سبق يتضح أن القيادة الأكاديمية: مسؤولية وأدوار يقوم بها مرؤوسي الجامعات والكليات والأقسام العلمية، وتلك المسؤولية والأدوار تختلف من وقت لآخر، حيث إن الأدوار التقليدية للقيادة بالجامعات لم تعد تتماشى مع التغير السريع، ومع عصر التكنولوجيا، والعصر المعلوماتي الذي يمر به العالم أجمع، ومن ثم وجب إلقاء الضوء على الممارسات القيادية للقادة في المستقبل.

المعوقات التي تعيق تحقيق كفايات قيادة الجامعات السعودية:

هناك العديد من المعوقات التي تعيق تحقيق كفايات القيادة الجامعية منها ما يلي:

- المعوقات الإدارية: ومنها البيروقراطية، والتي تعوق كل قائد يسعى إلى التطوير، وكذلك اللوائح والقوانين والتعليمات، والتي لا يمكن تعديلها أو تطويرها، (آل سعود، 2011).
- عجز بعض المنظمات الإدارية عن إدارة برامج التطوير الإداري وتنظيمها؛ نتيجة عدم القدرة على استخدام تقنيات وأدوات التطوير الإداري والوسائل والتقنيات الفنية المعاصرة (اللوزي، 2010، 327).
- المعوقات البشرية: وتتمثل في: نقص القيادات المؤهلة لقيادة عملية التطوير، ونقص خبرة العاملين في التعامل مع التقنيات الحديثة اللازمة لتطبيق استراتيجيات تطور الأداء، وضعف ثقة بعض الرؤساء بالمرؤوسين، وخوفهم من وقوعهم في الخطأ (القحطاني، 2008، 384).
- المعوقات الفنية: وتتمثل في عدم الاهتمام بتزويد المنظمات بالتقنيات الحديثة، وتطور الأجهزة والمعدات، يقابله عدم تقادم الأجهزة والبرامج المستخدمة في العمل بالمنظمات، ومحدودية استخدام التقنيات الحديثة، نظرًا لعدم توافر أو لعدم قدرة الموظفين على التعامل معها (الهبدان، 2021، 87).

وفي عام 1441هـ صدر قرار مجلس الوزراء رقم (183) بتاريخ 1441/3/1هـ والمؤيد بالمرسوم الملكي ذي الرقم م/27) وتاريخ 1441/2/3هـ والقاضي بالموافقة على نظام الجامعات الجديد المكون من (58) مادة، فقد أشارت المادة (30) منه إلى آلية تكليف رئيس الجامعة، حيث يتم تكليفه بأمر من رئيس مجلس الوزراء، بناء على توصية رئيس مجلس شؤون الجامعات بعد ترشيح مجلس الأمناء، على أن يكون التعاقد معه على نظام العمل لمدة ثلاث سنوات، وتكون قابلة للتجديد، كما حددت المواد (35، 37، 38) منه على أن يتم تكليف القيادات الأكاديمية (العمداء ووكلاءهم ورؤساء الأقسام) في الجامعات السعودية من أعضاء هيئة التدريس، وبقرار من رئيس الجامعة، ويكون تكليفه لمدة سنتين، قابلة للتجديد؛ ولم يحدد النظام معايير الاختيار، ولكنه حدد عند التجديد أن تكون وفق القواعد التي يقرها مجلس أمناء الجامعة. وفي 17 رمضان 1441هـ وافق مجلس الوزراء على القرارات المتعلقة بتعيين رؤساء الجامعات وفقًا لنظام الجامعات الصادر بتاريخ 1441/3/2هـ، حيث عالج القرار الجديد الاختلاف بين الأحكام المتعلقة بتعيين رؤساء الجامعات في نظام مجلس التعليم العالي والجامعات الصادر في 1414/6/4هـ، ونظام الجامعات الجديد، فقد تضمن التعديل إحلال عبارة رؤساء الجامعات محل عبارة مديرو الجامعات (نظام الجامعات، 1441).

ومع تأكيد اللائحة على توفر الكفاءة العلمية والإدارية إلا أنه يلاحظ أن عملية الاختيار لا تأخذ في الحسبان مدى كفاءة الأشخاص، وما يمتلكونه من قدرات ومهارات وخبرات قيادية وتربوية، وأن عملية الاختيار لا تخضع لأي معايير علمية ومهنية دقيقة واضحة ومعلنة، وهي مشكلة أزلية فقد أشارت لها دراسة الثبيتي (1981) –قبل حوالي أربعة عقود– بأن يتم التعيين على أساس الكفاءات الفردية وليس على أساس العلاقات الشخصية والمحاباة (في الزبيدي 1439هـ).

ومن خلال ما سبق يتضح تعدد المعوقات التي تعوق التجديد والتطوير، والتي ينبغي الحذر منها، ومراعاتها عند التحدث عن أية عملية تطوير في مهارات القادة، مع إتاحة الفرصة للأفكار الإبداعية للظهور، وعدم حجبها، أو قمعها، وضرورة الاهتمام بالتكنولوجيا والمهارات المتعلقة بها في عملية التطوير لأنها أصبحت مطلبًا عصريًا.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة أحمد (2018) إلى معرفة أثر إعداد قادة المستقبل في دعم التميز المؤسسي بالجامعات المصرية، وتم استخدام المنهج التحليلي الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر إيجابي لإعداد قادة المستقبل على دعم التميز المؤسسي، وأوصت الدراسة بضرورة زيادة الاهتمام بإعداد قادة المستقبل لما له من أثر إيجابي في دعم التميز المؤسسي لدى العاملين في الجامعات المصرية.

وأجرى عباس (2018) دراسة هدفت إلى التعرف على دور إدارة وتنمية المواهب البشرية في إعداد وبناء القيادات المستقبلية واستكشاف الاختلافات المعنوية بين دوائر مجال التطبيق حول أثر تنمية المواهب البشرية في إعداد وبناء القيادات المستقبلية في بعض دوائر وزارة التعليم العالي والبحث العلمي العراقية، كما استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لهذا الغرض، وكانت أهم نتائج وجود أثر ذو دلالة معنوية لاستقطاب المواهب البشرية على إعداد وبناء القيادات المستقبلية في الدوائر مجال التطبيق.

وهدفت دراسة الثبيتي (2019) إلى التعرف على واقع استراتيجيات تطوير أداء القيادات بالجامعات السعودية، والكشف عن معوقات تطوير أداء القيادات بالجامعات السعودية، وتحديد القدرات الإدارية اللازمة لتطوير أداء القيادات بالجامعات السعودية في ضوء رؤية 2030، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج؛ من أبرزها: أن المعوقات التي تواجه تطوير أداء القيادات بالجامعات السعودية هي على التوالي: المعوقات التنظيمية، المعوقات الإدارية، المعوقات البشرية وأن القدرات الإدارية اللازمة لتطوير أداء القيادات بالجامعات السعودية في ضوء رؤية 2030؛ هي على التوالي (إدارة الذات، إدارة المؤسسة، إدارة الموارد البشرية، إدارة البرامج، إدارة الأداء، إدارة المشاريع).

وهدفت دراسة بوني وآخرون (Boone et al. 2020)، إلى التعرف على مدى إمكانية إعداد قيادة مستقبلية متعددة التخصصات لمستقبل مستدام، وكذلك تحديد تحديات الاستدامة العاجلة التي تتطلب قيادة فعالة، ومتعددة التخصصات في مؤسسات (ITD) ووضع مجموعة من المقترحات الخاصة بكيفية تنمية القيادة المستقبلية المناسبة والفعالة والمتعددة التخصصات، وتوصل البحث إلى أن تحديات المستقبل لا يمكن مواجهتها على أساس الخبرة السابقة وحدها.

وهدفت دراسة الهبدان (2021) إلى بيان دور التخطيط الاستراتيجي في تطوير أداء القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية، حيث يعد قطاع التعليم أحد أهم قطاعات الدولة الذي لابد له من مواجهة التغيرات والتحديات، ومواكبة التطورات بفاعلية، للوصول إلى أعلى درجة من الكفاءة في تحقيق الأهداف المرجوة.

كما أجرت المنسي (2021) دراسة استهدفت تحديد دور القيادات المستقبلية والمتمثلة في الأبعاد التالية (دعم التوجه الاستراتيجي، تعزيز التمكين الاداري، دعم الثقافة التنظيمية، تطوير رأس المال البشري) في تحقيق الريادة الاستراتيجية، وتوصلت النتائج إلى وجود دور للقيادات المستقبلية من خلال دعم التوجه الاستراتيجي، وتعزيز التمكين الإداري، والثقافة التنظيمية، وتطوير رأس المال البشرى في تحقيق الريادة الاستراتيجية.

وهدفت دراسة الطويل والفايز (2022). إلى تشخيص واقع ممارسة القيادات الإدارية في الجامعات السعودية للقيادة الموزعة، وتحديد متطلبات تطوير أداء القيادات الإدارية في الجامعات السعودية، ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: أن واقع ممارسة القيادات الإدارية للقيادة الموزعة فيما يتعلق بالرسالة والرؤية بالجامعات السعودية من وجهة نظر الإداريين جاء بدرجة منخفضة، وذلك يتمثل في موافقة أفراد الدراسة بدرجة منخفضة على أن القائد الإداري (يحصر المشكلات التي تواجه الكادر الإداري ليتجنبها عند إعداد الخطة المستقبلية).

وهدفت دراسة الضويحي (2022) إلى الكشف عن صعوبات تطوير أداء القيادات بالجامعات السعودية في ضوء إدارة المخاطر من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والقيادات، وتحديد أهم متطلبات تطوير أداء القيادات بالجامعات السعودية في ضوء إدارة المخاطر، وخلصت الدراسة إلى العديد من النتائج من أبرزها ما يلي: في الصعوبات الشخصية تمثلت في نقص القيادات المدربة ذوي الاختصاص، وضعف مؤهلات قيادات إدارة المخاطر في مجال إدارة المخاطر، أما في الصعوبات المادية والفنية فتمثلت في نقص الموارد المادية اللازمة لتطوير أداء القيادات في إدارة المخاطر، في حين تمثلت أبرز الصعوبات الإدارية والتنظيمية في طول الإجراءات الإدارية في إدارة المخاطر.

كما أجرى الفايز (2022) دراسة هدفت إلى تقديم تصورٍ مُقترح لتطوير المهاراتِ النَّاعمة للقيادات الأكاديمية، وذلك من خلال تشخيص مستواها لدى هذه القيادات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ومن ثم يتم تحديد الأساليب المناسبة لتطويرها من وجهة نظر القيادات أنفسها؛ ولتحقيق أهداف الدّراسة تم استخدام المنهج الوصفي، وتوصلت النتائج إلى أنَّ البرامج التدريبية المخططة، والمؤتمرات العلمية، وحلقات النقاش، والتعلم الذاتي، والتعلم من الأقران هي من أنسب الوسائل لتطوير المهارات الناعمة للقيادات الأكاديمية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

أ– من حيث الهدف:

هدفت دراسة أحمد (2018) للتعرف على أثر إعداد قادة المستقبل في دعم التميز المؤسسي بالجامعات المصرية، بينما هدفت دراسة عباس (2018) إلى التعرف على دور إدارة وتنمية المواهب البشرية في إعداد وبناء القيادات المستقبلية، وسعت دراسة الثبيتي (2019) للتعرف على واقع استراتيجيات تطوير أداء القيادات بالجامعات السعودية. ودراسة الهبدان (2021) والتي هدفت إلى بيان دور التخطيط الاستراتيجي في تطوير أداء القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية، ودراسة الطويل والفايز (2022) والتي سعت إلى تشخيص واقع ممارسة القيادات الإدارية في الجامعات السعودية للقيادة الموزعة. وهدفت دراسة الضويحي (2022) إلى الكشف عن صعوبات تطوير أداء القيادات بالجامعات السعودية في ضوء إدارة المخاطر من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والقيادات.

ب– من حيث المنهج:

واستخدمت بعض الدراسات المنهج الوصفي التحليلي مثل دراسة أحمد (2018)، ودراسة عباس (2018)، ودراسة الثبيتي (2019)، والهبدان (2021)، الطويل (2022)، الضويحي (2022).

ج– من حيث الأداة:

بعض الدراسات استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة مثل دراسة أحمد (2018)، ودراسة عباس (2018)، ودراسة الثبيتي (2019)، والهبدان (2021)، والطويل (2022)، الضويحي (2022).

د– من حيث النتائج:

بينت بعض الدراسات وجود أثر إيجابي لإعداد قادة المستقبل على دعم التميز المؤسسي كدراسة أحمد (2018)، بينما دراسة عباس (2018) كشفت عن وجود أثر ذو دلالة معنوية لاستقطاب المواهب البشرية على إعداد وبناء القيادات المستقبلية في الدوائر مجال التطبيق، وتوصلت دراسة الثبيتي (2019) أن هناك معوقات تواجه تطوير أداء القيادات بالجامعات السعودية هي على التوالي: المعوقات التنظيمية، المعوقات الإدارية، المعوقات البشرية.، بينما توصلت دراسة الهبدان (2021) إلى وجود دور للقيادات المستقبلية من خلال دعم التوجه الاستراتيجي، وتعزيز التمكين الإداري، والثقافة التنظيمية، وتطوير رأس المال البشرى في تحقيق الريادة الاستراتيجية.

وأما دراسة الطويل والفايز (2022) والتي توصلت إلى أن واقع ممارسة القيادات الإدارية للقيادة الموزعة فيما يتعلق بالرسالة والرؤية بالجامعات السعودية من وجهة نظر الإداريين جاء بدرجة منخفضة.

بينما خلصت دراسة الضويحي (2022) إلى أن هناك صعوبات شخصية تمثلت في نقص القيادات المدربة ذوي الاختصاص، وضعف مؤهلات قيادات إدارة المخاطر في مجال إدارة المخاطر، أما في الصعوبات المادية والفنية فتمثلت في نقص الموارد المادية اللازمة لتطوير أداء القيادات في إدارة المخاطر، في حين تمثلت أبرز الصعوبات الإدارية والتنظيمية في طول الإجراءات الإدارية في إدارة المخاطر.

(هـ) أوجه الاتفاق:

ومن ثم يتضح اتفاق الدراسة الحالية مع تلك الدراسات في دراسة قادة الجامعات، ومهاراتهم، وقدراتهم، والمنهج المستخدم.

(و) أوجه الاختلاف:

تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث مجتمع الدراسة والهدف من الدراسة حيث تهدف لوضع تصور مقترح للقيادة المستقبلية للجامعات السعودية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

تمهيد:

تناول الباحث الإجابة على التساؤلات الخاصة بالدراسة، مع استعراض لأهم النتائج التي ظهرت من خلال تطبيق أداة الدراسة (الاستبانة)، وخاصة من تحليل فقراتها، وذلك للتعرف على الكفايات القيادية بالجامعات الحكومية السعودية، ثم التحقق من فروض الدراسة لمعرفة دور كل من متغيرات الدراسة وهي: (النوع، سنوات الخبرة، الوظيفة القيادية). وعليه تم إجراء المعالجات الإحصائية للبيانات الناتجة من تطبيق الإستبانة على عينة الدراسة، حيث استخدم الباحث برنامج الرزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية (SPSS) للحصول على نتائج الدراسة، ولتفسير نتائج الدراسة وتقدير مستوى الاستجابات اعتمد الباحث على مقياس ليكرت الخماسي، كما استخدمت المعالجات الإحصائية الخاصة بالمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والتكرارات والنسبة المئوية.

إجراءات الدراسة الميدانية:

يتناول الباحث وصفاً مفصلاً للإجراءات التي اتبعها في تنفيذ الدراسة، ومن ذلك تعريف لمنهج الدراسة، ووصف مجتمع الدراسة وعينتها، وكذلك تصميم وإعداد أداة الدراسة المستخدمة (الإستبانة) والتأكد من صدقها وثباتها، وإجراءات استخدام أدوات الدراسة وتطبيقها، والمعالجات الإحصائية التي أعتمد عليها الباحث في تحليل نتائج الدراسة.

أساليب التحليل الإحصائي المستخدمة في الدراسة:

- معاملات ارتباط بيرسون.
- تحليل التباين أحادي الاتجاه.
- اختبار «ت» للعينات المستقلة.
- المتوسط الحسابي.
- الانحراف المعياري.

أولا: الهدف من الدراسة الميدانية

استهدفت الدراسة التعرُّف على الكفايات القيادية والكشف عن المعوقات ووضع تصور مقترح للكفايات القيادية بالجامعات الحكومية السعودية.

منهج الدراسة:

انطلاقًا من الأهداف التي تسعى إليها الدراسة الحالية، فقد اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي، هو المنهج الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها كيفياً أو كمياً، فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطيها وصفاً

رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها أو درجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى (الشايب،2011).

عينة البحث:

تتكون عينة الدراسة من شريحة تمثل المجتمع الأصلي من صفات وخصائص، وهي تشمل أعضاء هيئة التدريس من شاغلي الوظائف القيادية بالجامعات الحكومية وقد تم تحديد العينة في ضوء المجتمع الأصلي بما يمثل (30 %) والتي بلغت (387) عضو هيئة تدريس من شاغلي الوظائف القيادية.

خصائص عينة الدراسة وسماتها:

– بالنسبة لمتغير الجنس

جدول 1

توزيع أفراد العينة حسب النوع

العينة	النوع	التكرار	النسبة المئوية
قادة الجامعات	ذكر	232	%59.9
	انثى	155	%41.1
إجمالي		387	% 100

ملاحظة: **يبين الجدول رقم (1) أن نسبة الذكور تصل إلى 59.9% من حجم العينة وأن نسبة الإناث تصل إلى 41.1%.**

جدول 2

يوضح توزيع عينة البحث وفقاً سنوات الخبرة

سنوات العمل	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	95	%24.5
من (5–10) سنوات	174	%45.0
أكثر من (10) سنوات	118	%30.5
الإجمالي	387	%100.0

ملاحظة: **يتبين من الجدول السابق أن النسبة الأعلى توجد بين الذين خبرتهم من (5–10) سنوات من عينة البحث والتي بلغت 45%.**

– بالنسبة لمتغير الوظيفية القيادية

جدول 3

توزيع أعضاء هيئة التدريس وفقا للدرجة الوظيفية

عدد سنوات الخدمة	التكرار	النسبة المئوية
رئيس قسم	258	%66.7
وكيل كلية	104	%26.9
عميد كلية	25	%6.5
الإجمالي	387	%100

ملاحظة: **يتبين من الجدول السابق أن النسبة الغالبة للوظيفة القيادية رئيس قسم بنسبة بلغت (66.7%).**

وصف تصميم وإعداد أدوات الدراسة الميدانية:

أ– الدراسة الاستطلاعية: قام الباحث بعدة مقابلات شخصية مع بعض أعضاء هيئة التدريس من شاغلي الوظائف القيادية، واستخدم في ذلك مقابلات شخصية غير مقننة وشفهية.

ب– الاستبيان: استخدمت الدراسة الحالية استبيان مكون من قسمين:

1. القسم الأول: يشمل البيانات الخاصة بأفراد عينة الدراسة، أي: البيانات الشخصية المتعلقة بوصف عينة الدراسة، وهي:

- النوع
- سنوات الخبرة
- الوظيفة القيادية

2. القسم الثاني: يتكون من (30) عبارة، مقسمة على خمسة من المحاور.

تقنين أداة الدراسة الخصائص السيكو مترية لأداة الدراسة:

1) الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

تم عرض الأداة على عدد (9) من أعضاء هيئة التدريس

بالجامعات الحكومية السعودية المختلفة؛ وذلك لإبداء الرأي في صلاحية الأداة وارتباطها بمتغيرات الدراسة، ومدى تطابق مفردات الأداة مع ما تقيسه، كذلك الصحة العلمية للمصطلحات والمفاهيم المستخدمة والصحة اللغوية وقد أبدى البعض تعديل صياغة بعض العبارات وحذف البعض الآخر وقد تم الاعتماد على نسبة اتفاق لا تقل عن (80 %).

2) صدق المحتوى (الصدق المنطقي):

تم التحقق منه من خلال:

- الاطلاع على الأدبيات والكتب، والدراسات والبحوث السابقة، والأطر النظرية التي تناولت متغيرات الدراسة بصفة عامة.
- تحليل هذه المرجعيات والدراسات؛ وذلك للوصول إلى الأبعاد والعبارات التي ترتبط بمشكلة الدراسة.

3) الاتساق الداخلي:

أولًا: قياس معاملات الارتباط.

لقياس ثبات الأداة قام الباحث بحساب معاملات الثبات للأداة؛ وذلك بتطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (30) عضو هيئة تدريس من شاغلي الوظائف القيادية من كافة الدرجات العلمية والوظيفية بالجامعات الحكومية المختلفة تم اختيارها عشوائيا؛ وذلك بحساب معامل الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تتبعه على النحو الآتي:

جدول 4

قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المحاور مع الدرجة الكلية الخاصة بكل محور

م	المحور الأول: كفايات تجسيد القدوة	معامل الارتباط
1	يكون مثالاً يحتذى به ونموذجاً شخصياً للآخرين	0.673**
2	يبذل الوقت والجهد للتأكد من التزام أفراد الفريق الذين يعملون معه بمعايير تميز الفريق	0.615**
3	ينفذ أولوياته في نحو التزاماته العملية والعلمية	0.692**
4	يطلب ملاحظات حول كيفية تأثير أفعاله على أداء الآخرين	0.713**
5	يرسم خريطة واضحة واسترشادية على مجموعة من قيم فريق العمل	0.753**
6	أن يوضح فلسفته فيما يتعلق بالقيادة	0.822**
م	**المحور الثاني: كفايات الابتكار وتحدي طرق العمل**	
1	يبتكر طرق للعمل خارج حدود فريق العمل لتحسين ما يقومون به	0.714**
2	يتبين مسببات الأزمات قبل حدوثها وأثنائها وبعدها	0.736**
3	يبحث عن الفرص الصعبة التي من شأنها اختبار مهاراته وقدراته الخاصة	0.628**
4	يتحدى الأشخاص المماثلين له لتجربة طرق جديدة وابتكارية للقيام بعملهم	0.653**
5	يتأكد من وضع أهداف قابلة للتحقيق والقياس	0.742**
6	يبتكر خططاً تشغيلية ومراحل تنفيذ مشروع يمكن قياسها وبرامج يعمل الفريق عليها	0.758**
م	**المحور الثالث: كفايات التمكين وتقديم الدعم للآخرين**	
1	يشكل علاقات تعاونية بينه وبين الأشخاص الذين يعملون تحت قيادته	0.671**
2	يصغي لوجهات النظر التي يتم طرحها من قبل الآخرين	0.623**
3	يعامل الفريق الذي يعمل معه والآخرين بكرامة واحترام	0.713**
4	يدعم القرارات التي تتخذها فرق العمل التي تعمل تحت قيادته	0.721**
5	يمنح فرق عمله مساحة كبيرة من الحرية والاختيار في تنفيذ مهامهم وطرق القيام بأعمالهم	0.692**
6	يضمن تطور فرق العمل مهنياً من خلال تعلم مهارات جديدة وتطوير أنفسهم	0.706**
م	**المحور الرابع: معوقات تحقيق الكفايات للقيادات الجامعية الحكومية**	
1	كثرة الأعباء الإدارية والتدريسية وضغوط العمل	0.641**
2	انعدام الثقة وتفويض المهام من الرؤساء للمرؤوسين	0.688**
3	تأثير العلاقات الشخصية في اتخاذ بعض القرارات	0.711**
4	ضعف مساندة إدارة الجامعات لحكومية لعملية التغيير في عمليات الادارة الحديثة	0.754**
5	ضعف تأهيل بعض القيادات بالمهارات اللازمة لعمليات تحقيق الكفايات القيادية	0.729**
6	عدم توافر البيانات والمعلومات التي تسهم في اتخاذ القرارات السريعة	0.698**

م	المحور الخامس: كفايات الرؤى المستقبلية	
1	أن يرسم استراتيجيته الشخصية للقيادة وفق المتغيرات العصرية	0.758**
2	ينقب عن التوجهات المستقبلية التي ستؤثر على طرق تنفيذ الأعمال	0.637**
3	يطلب من الآخرين المشاركة في رسم التوقعات المستقبلية بما يخص العمل	0.641**
4	يظهر للآخرين كيف أن مصالحهم طويلة الأجل يمكن إدراكها من خلال وضع رؤية عامة قابلة للتنفيذ	0.675**
5	يرسم الصور الكبيرة لما يطمح الفريق إلى تحقيقه والوصول إليه	0.671**
6	يصف صورة مقنعة لما قد يكون عليه المستقبل القريب والبعيد	0.639**

ملاحظة: **دال عند مستوى دلالة 0.01 ** دال عند مستوى دلالة 0.05 ***

يتبين من الجدول السابق أن قيم (الارتباط) بين كل عبارة من عبارات المحور والدرجة الكلية للمحور قد تراوحت بين (0.615) و(0.822) وهي قيم أكبر من المتوسط، وجميعها قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01)؛ مما يدلّ على قوة ارتباط المحاور بالاستبانة ويؤكد أنها صادقة لما وضعت لقياسه.

الصدق البنائي للمحاور:

جدول رقم (5) يبين قيم الارتباط بين معدل كل محور مع المعدل الكلي لجميع عبارات المحاور، والذي يتبين منه أن قيم الارتباط ذات مدلول جيد، ودالة عند مستوى دلالة (0.01).

جدول 5

قيم الارتباط بين كل محور من محاور الاستبانة مع الدرجة الكلية لعبارات الاستمارة

م	المحور	معامل الارتباط
1	كفايات تجسيد القدوة	0.614**
2	كفايات الابتكار وتحدي طرق العمل	0.721**
3	كفايات التمكين وتقديم الدعم للآخرين	0.642**
4	معوقات تحقيق الكفايات للقيادات الجامعية الحكومية	0.683**
5	كفايات الرؤى المستقبلية	0.706**

ملاحظة: **دال عند مستوى دلالة 0.01 ** دال عند مستوى دلالة 0.05 ***

يتبين من الجدول السابق أن قيم (الارتباط) بين كل درجات المحور الأول والمحور الثاني والمحور الثالث والمحور الرابع والمحور الخامس والدرجة الكلية للمحاور تراوحت بين (0.614) و(0.721)، وهي معاملات ارتباط جيدة يستنتج الباحث منها أنها صادقة لما وضعت لقياسه، وأنها ذات دلالة عند مستوى (0.01).

ثبات الاستبيان:

قام الباحث بحساب الثبات على العينة الاستطلاعية بحساب معامل ألفا كرونباخ والحصول على القيم لكل محور من محاور الاستبيان، وكذلك للاستبيان ككل والذي يتضح من خلال الجدول الآتي:

جدول 6

معامل الثبات (ألفا كرونباخ) لمحاور الدراسة

م	المحور	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
1	كفايات تجسيد القدوة	6	0.846
2	كفايات الابتكار وتحدي طرق العمل	6	0.819
3	كفايات التمكين وتقديم الدعم للآخرين	6	0.863
4	معوقات تحقيق الكفايات للقيادات الجامعية الحكومية	6	0.824
5	كفايات الرؤى المستقبلية	6	0.841

يتبين من الجدول السابق أن معاملات الثبات مرتفعة، وقد تراوحت بين (0.819) و(0.863)، ومن هذه القيم يتضح أن الاستبيان يتسم بدرجة عالية من الثبات تطمئن إليه نفس الباحث في تطبيقها على عينة الدراسة.

تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها:

تناول الباحث في هذه الجزئية الإجابة عن التساؤلات الخاصة بالدراسة الميدانية، مع استعراض أهم النتائج التي ظهرت من خلال تطبيق أداة الدراسة (الاستبانة)، خاصة من تحليل فقراتها.

السؤال الأول: ما الكفايات القيادية الجامعية بالجامعات الحكومية السعودية من وجهة نظر القادة الأكاديميين؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور الاستبانة وفق الجدول التالي:

جدول 7

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

م	الدرجة الكلية للمحور	متوسط الوزن	انحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
1	محور كفايات تجسيد القدوة.	3.84	0.416	76.8%	مرتفعة
2	محور كفايات الابتكار وتحدي طرق العمل	3.93	0.489	78.5%	مرتفعة
3	محور كفايات التمكين وتقديم الدعم للآخرين	3.49	0.448	69.7%	مرتفعة
4	محور معوقات تحقيق الكفايات للقيادات الجامعية الحكومية	3.50	0.463	70.1%	مرتفعة
5	محور الرؤى المستقبلية	3.60	0.604	71.9%	مرتفعة

يتضح من الجدول السابق أن الدرجة الكلية للمحور الخاص بكفايات الابتكار وتحدي طرق العمل جاء بمتوسط (3.93)، وبنسبة (78.5 %) وهي الأعلى من بين المحاور الخمس وهي نسبة مرتفعة وفقًا لأداة الدراسة، بينما جاء محور كفايات تجسيد القدوة بمتوسط (3.84) في المرتبة الثانية وبدرجة مرتفعة، وبالمرتبة الأخيرة جاء محور كفايات التمكين وتقديم الدعم للآخرين بمتوسط (3.49) وبدرجة مرتفعة، ويُعزي الباحث هذه النتيجة لحرص الجامعات بالمملكة العربية السعودية على تحقيق رؤية 2030، ومسايرة التغيير والتطوير، واتباع بعض الجامعات للطرق والأساليب الحديثة مثل عقد المؤتمرات وحلقات النقاش والعصف الذهني والبرامج التدريبية النوعية التي تساعد على امتلاك القادة العديد من المهارات والكفايات اللازمة من أجل قيامهم بمهامهم وواجباتهم على أكمل وجه، واتفقت نتائج الدراسة مع دراسة المنسي (2021) في تحقيق الريادة الاستراتيجية من خلال توافر مجموعة من الكفايات، وتعزيز التمكين الإداري والثقافة التنظيمية وتطوير رأس المال البشري. كما اتفقت مع دراسة الفايز (2022) والتي أشارت إلى أنَّ البرامج التدريبية المخططة، والمؤتمرات العلمية، وحلقات النقاش، والتعلم الذاتي، والتعلم من الأقران هي من أنسب الوسائل لتطوير المهارات الناعمة للقيادات الأكاديمية. واختلفت النتيجة مع نتائج دراسة كلا من الطويل والفايز (2022) والضويحي (2022).

السؤال الثاني: ما معوقات تحقيق الكفايات القيادية بالجامعات الحكومية السعودية من وجهة نظر القادة الأكاديميين؟

جدول 8

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور معوقات تحقيق الكفايات للقيادات الجامعية الحكومية

م	العبارة	متوسط الوزن	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة	ترتيب
1	كثرة الأعباء الإدارية والتدريسية وضغوط العمل	3.75	0.608	75.0%	مرتفعة	2
2	انعدام الثقة وتفويض المهام من الرؤساء.	3.76	0.609	75.1%	مرتفعة	1
3	تأثير العلاقات الشخصية في اتخاذ بعض القرارات	3.24	0.591	64.8%	متوسطة	6
4	ضعف مساندة إدارة الجامعات لحكومية لعملية التغيير في عمليات الادارة الحديثة	3.29	0.632	65.9%	متوسطة	5
5	ضعف تأهيل بعض القيادات بالمهارات اللازمة لعمليات تحقيق الكفايات القيادية	3.58	0.799	71.6%	مرتفعة	3
6	عدم توافر البيانات والمعلومات التي تسهم في اتخاذ القرارات السريعة	3.41	0.712	68.2%	مرتفعة	4
	الدرجة الكلية للمحور	3.50	0.463	70.1%	مرتفعة	

يتضح من الجدول السابق أن الدرجة الكلية للمحور الخاص بكفايات معوقات تحقيق الكفايات للقيادات الجامعية الحكومية جاء بمتوسط (3.50)، وبنسبة (70.1 %)، وهي نسبة مرتفعة وفقًا لأداة الدراسة، ولقد جاءت العبارة رقم (3) «تأثير العلاقات الشخصية في اتخاذ بعض القرارات» وهي تأخذ الترتيب رقم (6) كأدنى ترتيب في المتوسطات بنسبة متوسطة بمتوسط (3.24)، ووزن نسبي (64.8 %)، في حين جاءت العبارة رقم (2) كأعلى ترتيب في المتوسطات بنسبة مرتفعة بمتوسط (3.76)، ووزن نسبي

بلغ (75.1 %)، والتي نصت على «انعدام الثقة وتفويض المهام من الرؤساء للمرؤسين».

السؤال الثالث: هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) لاستجابات أفراد عينة البحث تُعزى لمتغيرات (النوع، سنوات الخبرة، الوظيفة القيادية)؟

بالنسبة للنتائج المتعلقة بفروض الدراسة، والتي جاء على النحو الآتي:

هل توجد فروق دالة احصائية حول «الكفايات القيادية بالجامعات الحكومية السعودية – تصور مقترح « تعزى لمتغيرات (النوع، سنوات الخبرة، الوظيفة القيادية)؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة تم استخدام اختبار (T-Test)، وتحليل التباين الأحادي (One Way Anova) لاستجابات أفراد عينة البحث وفق متغيرات البحث، وفق ما هو مبين في الآتي:

أ) اختبار الفروق بالنسبة لمتغير النوع تم استخدام اختبار (T-Test) وفق الجدول الآتي.

جدول 9

يبين دلالة الفروق بين استجابات عينة البحث لمتغير النوع تجاه محاور أداة البحث

المحور	ذكر = 323		انثى = 155		قيمة t	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
كفايات تجسيد القدوة	3.86	0.415	3.81	0.419	1.179	0.810
كفايات الابتكار وتحدي طرق العمل	3.96	0.489	3.87	0.485	1.749	0.489
كفايات التمكين وتقديم الدعم للآخرين	3.48	0.430	3.50	0.475	-0.540	0.069
معوقات تحقيق الكفايات للقيادات الجامعية الحكومية	3.53	0.476	3.47	0.440	1.376	0.785
كفايات الرؤى المستقبلية	3.58	0.598	3.61	0.615	-0.346	0.541
الدرجة الكلية	3.68	0.358	3.65	0.353	0.858	0.379

ملاحظة: **قيمة (t) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05)، وعند درجة الحرية (385) هي (1.96). قيمة (t) الجدولية عند مستوى دلالة (0.01)، وعند درجة الحرية (385) هي (2.60).**

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة البحث لمتغير (النوع) تجاه محاور البحث ككل، وأن متغير النوع لم يؤثر على استجابات أعضاء هيئات التدريس من شاغلي الوظائف القيادية بالجامعات الحكومية السعودية، كما أن قيمة (t) المحسوبة لكل مجال أقل من قيمة (t) الجدولية، وكذا قيمة (t) المحسوبة لجميع فقرات المجالات مجتمعة (0.858)، وهي أقل من قيمة (t) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05)، وعند درجة الحرية (385) هي (1.96).

نتائج التحقق من الفرض الثاني:

أ- اختبار الفروق بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة حيث تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One way Anova) لقياس الفروق وفق الجدول الآتي.

جدول 10

تحليل التباين الأحادي (One way Anova) لقياس الفروق في استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير (سنوات الخبرة)

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة
كفايات تجسيد القدوة	بين المجموعات	3.853	2	1.927	1.179	0.309
	داخل المجموعات	63.222	384	0.165		
	المجموع	67.075	386			
كفايات الابتكار وتحدي طرق العمل	بين المجموعات	9.204	2	4.602	2.051	0.130
	داخل المجموعات	82.996	384	0.216		
	المجموع	92.200	386			
كفايات التمكين وتقديم الدعم للآخرين	بين المجموعات	5.588	2	2.794	0.815	0.444
	داخل المجموعات	71.903	384	0.187		
	المجموع	77.491	386			
معوقات تحقيق الكفايات للقيادات الجامعية الحكومية	بين المجموعات	5.991	2	2.995	0.193	0.824
	داخل المجموعات	76.721	384	0.200		
	المجموع	82.712	386			

كفايات الرؤى المستقبلية	بين المجموعات	3.152	2	1.576		
	داخل المجموعات	137.718	384	0.359	1.152	0.937
	المجموع	140.870	386			
	بين المجموعات	**5.262**	**2**	**2.631**		
الدرجة الكلية	**داخل المجموعات**	**43.672**	**384**	**0.114**	**1.043**	**0.354**
	المجموع	**48.934**	**386**			

ملاحظة: **قيمة (f) الجدولية عند (2. 384) ومستوى دلالة (0.05)=2.99. قيمة (f) الجدولية عند (2. 384)، ومستوى دلالة (0.01)=4.652.**

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة البحث لمتغير (سنوات الخبرة) تجاه محاور البحث ككل، وأن متغير سنوات الخبرة لم يؤثر على استجابات أعضاء هيئات التدريس من شاغلي الوظائف القيادية بالجامعات الحكومية السعودية، كما أن قيمة (f) المحسوبة لكل مجال أقل من قيمة (f) الجدولية، وكذا قيمة (f) المحسوبة لجميع فقرات المجالات مجتمعة (1.043)، وهي أقل من قيمة (f) الجدولية التي تساوي (2.99) عند مستوى دلالة (0.05).

نتائج التحقق من الفرض الثالث:

ب– اختبار الفروق بالنسبة لمتغير الدرجة الوظيفية حيث تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One way Anova) لقياس الفروق وفق الجدول الآتي.

جدول 11

تحليل التباين الأحادي (One way Anova) لقياس الفروق في استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير (الوظيفة القيادية)

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة
كفايات تجسيد القدوة	بين المجموعات	0.180	2	0.090	0.516	0.597
	داخل المجموعات	66.895	384	0.174		
	المجموع	67.075	386			
كفايات الابتكار وتحدي	بين المجموعات	2.664	2	1.332	2.012	0.103
طرق العمل	داخل المجموعات	89.536	384	0.233		
	المجموع	92.200	386			
كفايات التمكين وتقديم	بين المجموعات	0.808	2	0.404	2.022	0.134
الدعم للآخرين	داخل المجموعات	76.683	384	0.200		
	المجموع	77.491	386			
معوقات تحقيق الكفايات	بين المجموعات	0.731	2	0.366	1.712	0.182
للقيادات الجامعية الحكومية	داخل المجموعات	81.981	384	0.213		
	المجموع	82.712	386			
كفايات الرؤى المستقبلية	بين المجموعات	0.709	2	0.354	0.971	0.380
	داخل المجموعات	140.162	384	0.365		
	المجموع	140.870	386			
	بين المجموعات	0.501	2	0.250	1.984	0.139
الدرجة الكلية	داخل المجموعات	48.434	384	0.126		
	المجموع	48.934	386			

ملاحظة: **قيمة (f) الجدولية عند (3. 384) ومستوى دلالة (0.05) = 2.64. قيمة (f) الجدولية عند (3.384)، ومستوى دلالة (0.01) = 3.877.**

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة البحث لمتغير (الوظيفة القيادية) تجاه محاور البحث ككل، وأن متغير الوظيفة القيادية لم يؤثر على أعضاء هيئات التدريس من شاغلي الوظائف القيادية بالجامعات الحكومية السعودية، كما أن قيمة (f) المحسوبة لكل مجال أقل من قيمة (f) الجدولية، وكذا قيمة (f) المحسوبة لجميع فقرات المجالات مجتمعة (1.984)، وهي أقل من قيمة (f) الجدولية التي تساوي (2.64) عند مستوى دلالة (0.05).

الإجابة على السؤال الرابع: التصور المقترح للقيادة المستقبلية للجامعات:

يُعرف التصور المقترح بأنه: موقف محتمل الحدوث يتم تحديده

وفق المعلومات المتاحة مع تحليل هذه المعلومات والتنبؤ بسير الأحداث وتحديد أنسب البدائل للقرار المناسب وآليات التنفيذ، وهو أيضا تصور فكري لمجموعة من الاحتمالات المتوقعة لمسيرة ظاهرة ما (فليه، والزكي،2004).

قام الباحث من خلال متابعة الدراسات السابقة والمؤتمرات والنشرات الخاصة بالقيادات الأكاديمية، وسبل تنميتها، وأساليب مواجهتها لتحديات المستقبل، ومنها: (التبيدي، 2010، خليل والعمري، 2010؛ أكبر، 1440؛ ألهم، 2019؛ الشمري، 2020؛ المنسي، 2021؛ الفايز، 2022؛ الضويحي، 2022؛ الفايز، 2022).

وفي ضوء ما سبق من نتائج للدراسة الميدانية يجد الباحث أن وضع تصور مقترح لتحديد الكفايات القيادية بالجامعات الحكومية في المملكة العربية السعودية أصبح ضرورة ملحة، حيث إن المنافسة العالمية تتطور سريعًا في ضوء الانفجار المعرفي الهائل والتنوع تكنولوجيًّا، وسياسيًّا، واجتماعيًّا، بالإضافة إلى محدودية التمويل الذي يحد من استمرارية تطوير الجامعات الحكومية السعودية بالرغم من زيادة الإنفاق من جهة المملكة على التعليم، كما يحول بينها وبين تقديم الخدمات اللازمة، كما يُعد الهيكل التنظيمي البيروقراطي عائقًا يمنع استمرارية تطوير المؤسسات التعليمية بصفة عامة، وخاصة أن معظم القرارات التنفيذية تكون في إطار مركزي لا يستطيع أحد أن يحيد عنها وإلا تعرض للمسائلة والتحقيق؛ لذا فإن التصور المستقبلي لتحديد الكفايات القيادية بالجامعات الحكومية في المملكة العربية السعودية يعمل على بناء فلسفة جديدة لتطبيق أهداف تطوير ممارسات القيادات الجامعية بصفة عامة، مع الأخذ في الحسبان تقليل التكلفة الإجمالية، والانتقال إلى حسن استثمار الموارد المتاحة، وبناء علاقة طويلة الأمد من الولاء والثقة بين العاملين والإدارة، مع تحسين نظام الإنتاج والخدمة باستمرار لتحسين الجودة وتقليل الهدر، والاهتمام بالتدريب المستمر من خلال خبراء معاهد التدريب، كما يجب أن يكون هناك نظام فعَّال للإشراف يهدف لقيادة العاملين ومساعدتهم على القيام بعمل أفضل، ولابد من خلق علاقات إنسانية جيدة بين العاملين والإدارة حتى يعمل الجميع بفعالية لصالح المؤسسات العلمية والتعليمية. ومن ذلك يمكن تقديم التصور المقترح التالي للقيادة المستقبلية للجامعات:

أهداف التصور المقترح:

تتمثل أهداف التصور المقترح فيما يلي:

- عرض الاحتمالات والإمكانات والخيارات البديلة التي تنطوي عليها التطورات المستقبلية كما تكشف عن التصورات المختلفة.
- عرض النتائج المترتبة على الخيارات أو البدائل المختلفة.
- توضيح رؤية مستقبلية لقادة الجامعات السعودية تتماشى مع التغيرات العلمية والتكنولوجية المتسارعة.
- ووضع خطة للتطوير والتحسين في كفايات القيادات بالجامعات السعودية.
- تطبيق أساليب غير تقليدية في تطوير كفايات القيادات الجامعية تتناسب مع طبيعة المهام والمسئوليات المنوطة بهم في ظل عالم متغير.

نوع التصور المقترح في الدراسة الحالية:

تمثل التصور المقترح في الدراسة الحالية في محاولة لاستشراف المستقبل الذي يحيط بمدى إمكانية تحويل القيادة بالجامعات السعودية إلى القيادة المستقبلية، وما يرتبط بذلك من إيجابيات وسلبيات، ومن ثم فقد انطلق التصور الحالي من دراسة وتحليل الوضع الراهن، للقيادة الجامعية بالجامعات السعودية، وتحديد العوامل المؤثرة في تفعيل القيادة المستقبلية للجامعات السعودية.

خطوات بناء التصور المقترح:

تتضمن عملية بناء التصور من عدة خطوات تساعد على تنظيم الأفكار وترتيب العوامل المؤثرة في الظاهرة محل البحث، وهذه الخطوات تتمثل في:

- الخطوة الأولى: وصف الوضع الحالي والاتجاهات العامة.
- الخطوة الثانية: دراسة القوى والعوامل المختلفة المؤثرة في الظاهرة موضع الدراسة (القيادات المستقبلية بالجامعات السعودية ومدى تأثرها بالتغيرات العالمية والإقليمية والمحلية).
- الخطوة الثالثة: تحديد البدائل.
- الخطوة الرابعة: تحليل البدائل واختبار عدد محدد منها.
- الخطوة الخامسة: اختيار البديل المناسب.
- الخطوة السادسة: تطبيق البديل المختار.

متطلبات تنفيذ التصور المقترح:

توجد عدة متطلبات لتنفيذ التصور المقترح، تتمثل فيما يلي:

- ينبغي تهيئة الجامعات داخليًا قبل التطوير، وقبل القيام بأي إجراء، وعمل تعديلات في الهيكل التنظيمي، والإجراءات، والقواعد، والأنظمة، والقوى العاملة، بالشكل الذي يزيد من قدرتها على التعامل مع البيئة الخارجية بكفاءة عالية، ومسايرة التحديث والتجديد.
- اتخاذ قرارات مهمة، ومؤثرة، تهدف لتأهيل الكوادر القيادية بالجامعات السعودية، وتقوية مركزها التنافسي بين الجامعات.
- تحديد الأولويات، والأهمية النسبية في وضع الأهداف طويلة الأجل، والأهداف السنوية، والسياسات والبرامج.
- زيادة فاعلية وكفاءة عملية اتخاذ القرارات الاستراتيجية، والتنسيق والرقابة بين جميع الوحدات الوظيفية في الجامعات.
- الاهتمام والتركيز على البيئة الخارجية.
- تشجيع اشتراك العاملين بالجامعات، من خلال العمل

الجماعي، مما يزيد من التزام العاملين لتنفيذ الخطط التي اشتركوا في مناقشتها ووافقوا عليها من قبل.

- تسهيل عملية التنسيق والاتصال داخل الجامعات، وزيادة فعاليتها.
- وضع خطة إنمائية طويلة الأجل تتميز بالمرونة، يحدد فيها مثلًا على مستوى الجامعة، فلسفة الجامعة، والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، والبرامج الزمنية لتحقيق هذه الأهداف.
- وضع خطط لمجالات الأنشطة الرئيسة بالجامعات، كتطوير الأداء المؤسسي بالجامعة، أو تطوير الهيكل التنظيمي بها، من حيث توزيع المهام على العاملين بالجامعة ووضع معايير ونظم خاصة بالرقابة، والمتابعة.

متطلبات تنفيذ التصور المقترح: (أثناء التطوير)

وتتمثل تلك المتطلبات فيما يلي:

- تحديد رسالة الجامعة، ورؤيتها، وأهدافها، والقيم، والغايات.
- الاستكشاف والمسح البيني: وهو عملية للحصول على المعلومات، ومتابعة وتقييم كل من البيئة الخارجية والداخلية للمؤسسة.
- التشجيع المستمر لقادة الجامعات لممارسة المهارات والكفايات القيادية التي يتطلبها المستقبل، بكافة مجالاته، وذلك بالاستمرار في عقد دورات تدريبية، وورش عمل خاصة بهذا الجانب.
- اطلاع جميع العاملين بالجامعات على أهمية الرؤى المستقبلية للقيادة، من أجل ضمان مساهمتهم الكبيرة، والفعالة لتحقيقها داخل الجامعات.
- اللامركزية في التخطيط والتنفيذ، وتحول بيئة العمل الجامعي نحو ممارسة الديمقراطية الإدارية، وتوسيع قاعدة المشاركة في صنع القرار.
- الاستفادة من مستجدات العصر، ومستحدثات تكنولوجيا المعلومات، لتوفير مصادر تعليم جديدة بالجامعات.
- دعوة قطاع الأعمال والصناعة للمشاركة الفاعلة مع مؤسسات التعليم العالي، من أجل تفعيل القيادة المستقبلية بهذه المؤسسات، والمشاركة في تمويل هذه المؤسسات.
- تقييم ومراجعة الخطط: من خلال متابعة أنشطة ونتائج أداء المنظمة الفعلي، ومقارنته مع الأداء المخطط، لمعرفة الفجوة في الأداء.
- الاستعداد لتغيير طريقة القيادة كلما تطلب الأمر ذلك، وطريقة تغيير الأداء داخل الجامعة أيضًا عند الحاجة إليه.
- الاشتراك مع المؤسسات الأخرى، والتفاعل مع حاجات المجتمع المحلي بمكوناته المختلفة.

معوقات التصور المقترح وإمكانات حلها: (ما بعد المشروع)

- البيروقراطية في الإدارة التي يتمسك بها البعض.
- الأنظمة واللوائح الجامدة التي تعوق أي تقدم أو تطوير.
- ضعف الاستقرار الإداري لفترة من الزمن.
- غياب المنافسة التي تؤدي إلى التطوير.
- المركزية الشديدة في الإدارة وعدم التفويض.
- ضعف الإدارة، والضغوط الداخلية والخارجية التي تقع على عاتقها.
- ضعف المهارات التكنولوجية لدى القادة، وعدم الاستفادة من التقدم التقني، واستنزاف الوقت، وضعف الالتزام بالتنفيذ.
- ضعف وضوح الأهداف والسياسات المرجو تحقيقها مستقبلًا.
- ضعف قنوات تواصل مباشرة بين الإدارة والعاملين، مما يؤدي إلى نقص المعلومات الضرورية لسير العمل داخل الجامعة.
- مواجهة بعض القادة لكل تغيير أو تطوير.
- نقص الدورات وورش العمل اللازمة لتدريب القادة على الكفايات القيادية وفقًا للتغيرات المستقبلية.
- ضعف كفاية الوقت لدى قادة الجامعات للتدريب على الممارسات القيادية المتوافقة مع التطوير والتغيير.
- ضعف كفاية الأدوات والأجهزة التكنولوجية ووسائل الاتصال اللازمة للعمل القيادي المستقبلي.
- ضعف الرغبة لدى العاملين في التعاون والاشتراك وتقديم مقترحات وأفكار إبداعية تسهم في تسيير الأمور وفق التغير والتطوير المستقبلي.

التوصيات والمقترحات:

توصي الدراسة بما يلي:

- تبني التصور المقترح، والمتبني تطوير الكفايات القيادية المستقبلية لقادة الجامعات السعودية، والعمل على تنفيذه بأساليب مرنة ومتنوعة.
- تأهيل القيادات الجامعية وفق المتطلبات الكفايات القيادية المستقبلية.
- توظيف الاتجاهات المعاصرة، والتكنولوجيا المتطورة في التدريب، لتطوير الأداء الإداري لدى قادة الجامعات.
- حث القادة والإداريين على التطوير والتجديد والعمل وفق استراتيجية منظمة تتوافق مع المتغيرات التكنولوجية والمعرفية.
- تشجيع الموظفين وأعضاء هيئة التدريس على تقديم أفكار إبداعية تسهم في تقدم المؤسسة، وتعمل على الاستفادة من كل جديد.
- التحفيز المادي والمعنوي للقادة الذين يظهرون إبداعًا قياديًا يتوافق مع متغيرات العصر.
- إجراء بحوث ودراسات لتحديد المخاطر والصعوبات التي تواجه الجامعات والعمل على تقديم حلول لها.
- تشجيع الباحثين على إجراء بحوث حول تحديد وتقدير الفرص المستقبلية والتنبؤ بالمشكلات وحلها الخاصة

بالجامعات السعودية.

- تطوير برامج تدريب وتطوير: توفير برامج تدريب وتطوير مكثفة لقادة الجامعات الحكومية، تشمل تحسين الكفايات القيادية الأساسية والمتقدمة مثل الابتكار، وتحدي طرق العمل، والتمكين، وتقديم الدعم. يجب أن تكون هذه البرامج مخصصة ومتعددة المستويات.
- تطبيق أساليب قيادية حديثة: تشجيع تبني أساليب ونماذج قيادية حديثة ترتكز على الابتكار والتمكين، وتشجع على تحفيز الفريق وتنمية القدرات الشخصية للأعضاء.
- دعم الابتكار والتحول التقني: تشجيع الابتكار في العمليات الإدارية والتعليمية من خلال تبني تقنيات وأدوات حديثة، وتحفيز تكامل التقنية في جميع جوانب الجامعة.
- تعزيز الثقافة التنظيمية: تطوير ثقافة تنظيمية تشجع على التفاعل والتعلم المستمر والتحسين المستدام، وتشجيع على المشاركة والتواصل بين القادة وأعضاء هيئة التدريس والطلاب.
- تحسين التواصل والشفافية: تعزيز التواصل بين القيادات والموظفين والطلاب من خلال منصات إلكترونية وورش عمل تفاعلية، وتوفير مساحات لمشاركة الأفكار وتقديم الاقتراحات.
- تقييم دوري وتحسين مستمر: تنفيذ تقييم دوري لأداء القيادات مع تحديد نقاط القوة والضعف، وتطبيق استراتيجيات التحسين المستمر بناءً على النتائج.
- دعم موارد مادية وتقنية: ضمان توفير الموارد المالية والتقنية اللازمة لتنفيذ برامج تطوير القادة وتحقيق الكفايات القيادية بشكل فعال.
- تعزيز الشراكات والتعاون: تعزيز التعاون بين الجامعات الحكومية ومؤسسات أخرى والجهات المعنية لتبادل الخبرات وتطوير الكفايات القيادية.

البحوث والدراسات المقترحة:

1. تصور مستقبلي لتفعيل دور الجامعات السعودية في تنمية ثقافة الإبداع لدى طلاب الجامعة.
2. استراتيجية مستقبلية مقترحة للقيادات بالإدارات التعليمية بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية.
3. تصور مستقبلي لتفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام بمدينة الرياض.

المراجع:

أحمد، نجلاء حسن جمعة. (2018). أثر إعداد قادة المستقبل في دعم التميز المؤسسي: دراسة ميدانية بالتطبيق على الجامعات المصرية. مجلة البحوث المالية والتجارية، 3، 163-220.

أكبر، عبير فاروق. (1440). مداخل إدارية معاصرة لمنظمات القرن الحادي والعشرين. دار الطاووس للنشر.

آل سعود، محمد. (2015). بناء نموذج لتطوير الأداء الوظيفي لموظفي وزارة الداخلية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

إلهام، علي. (2020). إجراءات مقترحة للارتقاء بالكفايات الوظيفية لخريجات العلوم الإنسانية في ضوء احتياجات سوق العمل بالمملكة العربية السعودية دراسة حالة على جامعة الملك فيصل. كلية التربية، جامعة سوهاج. *المجلة التربوية*، ع 71،م 4، ص ص 113-132

ألهم، هبة الله. (2019). إدارة التغيير كمدخل لتطوير الأداء الإداري للقيادات الأكاديمية بالجامعات المصرية. *مجلة جامعة الفيوم*، 12(3)، 153- 195.

أنيس، إبراهيم. (2004). المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية. مكتبة الشروق الدولية.

التبيدي، محمد حنفي. (2010). أثر الإدارة الاستراتيجية على كفاءة وفاعلية الأداء. رسالة دكتوراه غير منشورة، السودان، جامعة الخرطوم.

الثبيتي، خالد عواض. (2019). القدرات الإدارية اللازمة لتطوير أداء القيادات بالجامعات السعودية في ضوء رؤية 2030م. الإدارة العامة، معهد الإدارة العامة، 4(59)، 771-835.

جمال الدين، نجوى يوسف وحسنين، محمد رفعت والسودي، مبروك صالح. (2018). فاعلية التنمية الإدارية في تطوير أداء القيادات الأكاديمية بالجامعات. آفاق جديدة في تعليم الكبار، جامعة عين شمس، (23)، 9-41.

الجمل، وسام عبد الهادي. (2014). درجة توافر كفايات المعلم الناجح في الفكر التربوي الاسلامي لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظات غزة وسبل تعزيزها. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

الحمداوي، سالم. (2017). مستوى توظيف مدرسي اللغة العربية ومدرساتها للكفايات المهنية في التدريس في محافظة كربلاء المقدسة، جامعة بابل، *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، المجلد 3، العدد 3، 503-522.

خزعلي، قاسم ومؤمني، عبد اللطيف. (2010). الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص. مجلة جامعة دمشق، 26(3)، 553-592.

خليل، نبيل محمد والعمري، هاني عبد الرحمن. (2010). الإدارة

الاستراتيجية المعاصرة مفاهيم وتطبيقات علمية. (ط1)، مكتبة الشقري.

الديب، سامر كمال. (2012). مدى ممارسة القيادات الإدارية الأكاديمية بالجامعة الفلسطينية للقيادة التحويلية وصعوبتها وسبل تنميتها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.

الروقي، مطلق بن مقعد. (2016). المشكلات الأكاديمية والإدارية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات الناشئة. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، جامعة بابل، 28، 123-145.

الزبيدي، وفاء محمد. (1439). نموذج مقترح لبناء معايير اختيار القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية في ضوء بعض الخبرات الدولية. دراسة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

سعيد، أحمد محمد وعبد الفتاح، منال رشاد ومحمد، نجلاء يسري. (2022). تطوير أداء الجامعات الخاصة في مصر في ضوء مدخل الريادة الاستراتيجية: دراسة تحليلية. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية*، جامعة سوهاج، (13)، 305-358.

السلاطين، علي. (2014). القيادة الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي. دار الحامد للنشر والتوزيع.

شاعر، عدلي داود محمد (2007). معوقات تطبيق التخطيط الإستراتيجي لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة. [رسالة ماجستير غير منشورة]، غزة. كلية التربية. الجامعة الإسلامية.

الشايب، محمد الساسي. (2011). قراءة في مفهوم الكفايات التدريسية. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (4)، 14-40.

الشمري، منيرة محمد. (2020). سيناريو مقترح لتطوير القيادة الاستراتيجية بجامعة حائل. *مستقبل التربية العربية*، جامعة أم القرى، 27(125)، 271-296.

الشهري، فوزية بنت ظافر علي. (2017). دور القيادة الأكاديمية في تنمية التشارك المعرفي كما يدركه أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك خالد، أبها.

الصائغ، نجاة محمد سعيد (2007). قيادة التغيير في الجامعات السعودية في ضوء أنظمة ولوائح التعليم العالي دراسة تحليلية لأنظمة ولوائح التعليم العالي في المملكة العربية السعودية. بحوث المؤتمر العربي الأول – الجامعات العربية التحديات والآفاق المستقبلية، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، (1)، 532-562.

الضويحي، سارة شويش. (2022). صعوبات تطوير أداء القيادات بالجامعات السعودية في ضوء إدارة المخاطر. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، (77)، 5039-.

الطويل، إيمان بنت سعد والفايز، فايز بن عبد العزيز. (2022). تطوير أداء القيادات الإدارية في الجامعات السعودية في ضوء مدخل القيادة الموزعة. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط* – كلية التربية، 38(2)، 88-135.

عباس، عمر عزيز. (2018). دور استقطاب المواهب البشرية في إعداد وبناء القيادات المستقبلية (دراسة ميدانية مقارنة على بعض دوائر وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في العراق). *المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية*، جامعة قناة السويس، 9(2)، 151-172.

العجمي، محمد. (2008). الاتجاهات الحديثة في القيادة الإدارية والتنمية البشرية، دار المسيرة للنشر والطباعة.

العردان، أمل بنت عارف. (2020). واقع أداء القيادة المستدامة في الجامعات السعودية الناشئة. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم، (13)، 67-107.

العريقي، منصور محمد. (2011). الإدارة الاستراتيجية. (ط2)، دار الكتاب الجامعي.

عمر، زينب، وإسماعيل، جيهان، وعبد الحكيم، غادة. (2016). الأسس النظرية في طرق تدريس التربية البدنية والرياضية وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، القاهرة.

عودة، هديل محمد. (2010). الكفايات الإدارية لمديري المدارس الأساسية في محافظة مأدبا وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.

الفايز، هيلة بنت عبد الله سليمان. (2022). تطوير المهارات الناعمة للقيادات الأكاديمية في الجامعات الحكومية السعودية: تصور مقترح. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية*، جامعة الملك خالد، كلية التربية، مركز البحوث التربوية، 9(5)، 184-205.

فليه، فاروق عبدة والزكي، أحمد عبد الفتاح. (2004). معجم المصطلحات التربوية: لفظا واصطلاحا، دار الوفاء.

القحطاني، سالم. (2008). القيادة الإدارية: التحول نحو نموذج القيادي العالمي. دار مرامر للطباعة والتغليف.

اللوزي، موسى. (2010). التطوير التنظيمي: أساسيات ومفاهيم حديثة. دار وائل للنشر والتوزيع.

مجلس التعليم العالي. (1428). نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه. (ط3).

مجمع اللغة العربية. (1989). المعجم الوجيز، مجمع اللغة العربية.

المربع، صالح سعد. (2012). القيادة الاستراتيجية ودورها في تطوير الثقافة التنظيمية. (ط1)، جامعة الأمير نايف الأمنية.

المساعيد، صالح قنيان جلود. (2018). درجة امتلاك الكفايات الأدائية اللازمة لدى أعضاء هيئة التدريس في تعليم اللغة الإسبانية، *مجلة كلية الآداب*، جامعة القاهرة، كلية الآداب. المجلد (78)، الجزء .(485-115)

معوض، فاطمة. (2013). تطوير الإدارة الجامعية في الوطن العربي في ضوء الفكر الإداري المعاصر. *مجلة التربية*، المجلس العالمي لجمعيات التربية المقارنة-الجمعية المصرية لتربية المقارنة والإدارة التعميمية، 16 (45)، 1919-252.

مليباني، عبد الكريم. (2016). مستوى الكفاءات القيادية لدى مدراء المؤسسات التربوية: دراسة ميدانية بالمؤسسات التربوية بولاية المسيلة. *مجلة العلوم الاجتماعية*، (19)، 129-147.

المنسي، منال دسوقي. (2021). دور القيادات المستقبلية في تحقيق الريادة الاستراتيجية. *المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية*، 12(3)، 138-162.

مؤتمر التعليم العالي. (2012). مؤتمر التعليم العالي الأول المنعقد في جامعة الزرقاء الأهلية، الأردن.

المؤتمر السادس لكلية التربية. (2007). التعليم العالي ومتطلبات التنمية. جامعة البحرين، الصخير، في الفترة من 22 - 24 نوفمبر.

المؤتمر العربي الثالث. (2013). ضمان جودة التعليم العالي. جامعة الزيتونة الأردنية، عمان: الأردن.

المؤتمر العربي الثاني للجامعات. (2008). تحديات وطموح. المنعقد في مراكش بالمغرب.

مؤتمر القيادات الحكومية الإدارية. (1436). معهد الإدارة العامة. الرياض، المملكة العربية السعودية.

ندوة التعليم الجامعي. (2001). التعليم الجامعي بين الواقع والطموح. مؤسسة عبد الحميد شومان.

ندوة تنمية أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي. (2004). التحديات والتطوير. جامعة الملك سعود، كلية التربية، في الفترة من 12 - 15/ 12/2004م.

نظام الجامعات. (1441). الصادر بموجب المرسوم الملكي رقم (م/27)، وتاريخ 1441/3/2، متاح على https:// cutt.us/YN7CP

الهبدان، تغريد بنت عبد الله بن هبدان. (2021). دور التخطيط الاستراتيجية في تطوير أداء القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، 37(12)، 72-105.

والي، رشا. (2011). تأثير برنامج على تحسين الكفاءات التدريسية للطالب المعلم بكلية التربية الرياضية وفقاً لمعايير الجودة والاعتماد، كلية التربية الرياضية، جامعة المنصورة.

ورشة العمل الإقليمية. (2012). حوكمة الجامعات وضمان الجودة الأكاديمية والإدارية. الرباط: المغرب.

وفاء، أبو سيف. (2016). فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجية التعلم النشط في تطوير الكفايات الأدائية لمعلمات رياض الأطفال، جامعة دمشق.

Abbas, Omar Aziz. (2018). The role of attracted human talent in preparing future skills (a comparative field study in some departments of the Ministry of Higher Education for Sciences in Iraq). (in Arabic), University and Environmental Scientific Journal, Suez Canal University, 9(2), 151172-.

Ahmed, Najlaa Hassan Jumaa. (2018). Contributes to preparing the future by supporting local continuity: a field study with scientific applications (in Arabic), *Journal of Finance and Business*, 3, 163220-.

Akbar, Abeer Farouk. (1440). A contemporary managerial inside of twentieth century organizations (in Arabic), Jeddah: Al-Tawoos Publishing House.

Al Saud, Muhammad. (2015). Model for building job performance for the Ministry of Interior (in Arabic), Master›s thesis, Naif Arab University for Security Sciences, Riyadh.

Al-Ajami, Muhammad. (2008). Modern trends in human administrative leadership, (Amman - Jordan): Dar Al-Masfa for Publishing and Printing.

Al-Ardan, Amal bint Arif. (2020). Haqeeqa is active in the emerging Saudi business sector (in Arabic), *Arab Journal of Educational and Psychological*

education in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic), Arab Conference Research - Future Students and Graduates, Arab Organization for Administrative Development, (1), 532-562.

Al-Shammari, Munira Muhammad. (2020). Hail›s method of dealing with strategy (in Arabic), The Future of Arab Education, Umm Al-Qura University, 27(125), 271296-.

Al-Shehri, Fawzia Bint Azamir Ali. (2017). An academic leadership course in developing participation in creative cultures. He is also a member of the faculty at King Khalid University (in Arabic), Master›s thesis, King Khalid University, Abha.

Al-Tabidi, Muhammad Hanafi. (2010). Strategic management effectively and efficiently (in Arabic),. Doctoral dissertation, Sudan, University of Khartoum.

Al-Taweel, Iman bint Saad, and Al-Fayez, Fayez bin Abdul Aziz. (2022). Developing the performance of administrative leadership in Saudi universities in light of distributed leadership. (in Arabic), *Journal of the Faculty of Education, Assiut University - Faculty of Education,* 38 (2), 88- 135.

Al-Thabiti, Khalid bin Awad bin Abdullah. (2019). Able to perform jobs in Saudi universities in light of Vision 2030 (in Arabic), Public Administration, Institute of Public Administration, 4(59), 771835-.

Al-Zubaidi, Wafa Muhammad. (1439). A model for building criteria for selecting academic universities in Saudi Arabia in light of international experiences. Doctoral study, College of Education, Umm Al-Qura University, Mecca.

Anis, Ibrahim. (2004). Intermediate Dictionary, Arabic Language Academy (in Arabic), Al-Shorouk International Library.

Ayre, C., & Scally, A. J. (2013). Critical values for Lawshe›s content validity ratio: Revisiting the original methods of calculation (in Arabic), Measurement and Evaluation in Counseling and Sciences, Arab Foundation for Education and Science, (13), 67107-.

Al-Ariqi, Mansour Muhammad. (2011). Strategic management (in Arabic), 2nd edition, made by: University Book House. Omar, Zeinab, and El

Al-Asmari, Abdul Aziz bin Saeed. (2011). Strategic foundations for training security leaders (in Arabic), *New Journal, King Fahd Security College*, 3(24)6276-.

Al-Deeb, Samer Kamal. (2012). The extent to which the academic leaders at the Palestinian University practice transformational leadership, its difficulties, and ways to develop it. Master›s thesis, Al-Azhar University, Gaza.

Al-Duwaihi, Sarah Shweish. (2022). Difficulties in developing the performance of leaders in Saudi universities in light of the management of many... *Journal of Arts, Literature, Experimental and Social Sciences,* (77), 3950-.

Al-Hamdawi, Salem. (2017). "The level of employment of Arabic language teachers, both male and female, with professional competencies in teaching in the Holy Province of Karbala, (in Arabic), *Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences,* University of Babylon.

Al-Jamal, Wissam Abdel Hadi. (2014). The extent to which the competencies of a successful teacher in educational thought are available among secondary school teachers in the Gaza governorates and ways to enhance them (in Arabic), Master›s thesis, Islamic University (Gaza).

Al-Ruqi, Mutlaq bin Maqad. (2016). Scientific and administrative academic facing faculty members in some startup companies (in Arabic), *Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences*, University of Babylon, 28, 123145-.

Al-Sayegh, Najat Muhammad Saeed (2007). Renewed regulation in Saudi Arabia in light of the regulations and laws of higher education. An analytical study of the regulations and laws of higher

Le Boterf, G. (2000) De la competence, essai sur UN attracteur etrange Les editions d'organisation, Paris.

Marlatt, S. G. (2004). Characteristics of superintendents who are effective instructional leaders (in Arabic), University of Southern California.

Middlehurst, R. (2013). Changing Internal Governance: Are Leadership Roles and Management Structures in U nited K ingdom Universities Fit for the Future? (in Arabic), Higher Education Quarterly, 67(3), 275.294-

Peretomode, O. (2012). Situational and contingency theories of leadership: Are they the same (in Arabic), *Journal of Business and Management,* 4(3), 13.17-

Poet, Adly Dawoud Muhammad (2007). Obstacles to implementing strategic planning among school directorates in the Gaza governorates (in Arabic), Gaza. Faculty of Education. Islamic University.

Saeed, Ahmed Mohamed, Abdel Fattah, Manal Rashad, and Mohamed, Naglaa Yousry. (2022). Developing private activities in Egypt in light of the strategic leadership approach: an analytical study. (in Arabic), Youth magazine specialized in educational sciences, Sohag University, (13), 305358-.

Shayeb, Muhammad Al-Sassi. (2011). A reading of the concept of teaching determinism. Journal of Research in the Humanities and Social Sciences, (4), 1440-.

Sultans, Ali. (2014). Academic engineering in higher scientific work (in Arabic), Amman: Dar Al-Hamid for Publishing and Distribution.

Xun, Z., & Gilman, S. (2022). Placing the Blame: What If "They" REALLY Are Responsible? (in Arabic), In The COVID Pandemic: Essays, Book Reviews, and Poems Cham: Springer Nature Switzerland. (pp. 1749-).

Development, 47(1), 7986-.

Boone, C. G., Pickett, S. T., Bammer, G., Bawa, K., Dunne, J. A., Gordon, I. J.,... & Mallee, H. (2020). Preparing interdisciplinary leadership for a sustainable future. Sustainability Science, 15, 1723.1733-

Heck, D., & Weiss, I. (2015). Strategic leadership for education reform: Lessons from the statewide systemic initiatives program. CPRE Policy Briefs RB-41. Consortium for Policy Research in Education. Report.

Inspiration, Ali. (2020). A mechanism for improving the job competencies of humanities graduates in light of the basics of the labor market in the Kingdom of Saudi Arabia. A case study on King Faisal University (in Arabic), *Educational Journal,* 71.

Inspired, God›s gift. (2019). Managing change and achieving success for academic leaders in Egyptian universities (in Arabic), *Fayoum University Journal,* 12(3), 153195-.

Jamal Al-Din, Najwa Youssef, Hassanein, Muhammad Refaat, Al-Suwaidi, Mabrouk Saleh. (2018). The effectiveness of administrative development in developing the performance of academic leaders in universities. New Horizons in Adult Education, Ain Shams University, (23), 941-.

Khalil, Nabil Muhammad, and Al-Omari, Hani Abdel Rahman. (2010). Contemporary strategic management concepts and scientific applications. 1st edition, Riyadh: Al-Shaqri Library.

Khazali, Qasim, and Momeni, Abdul Latif. (2010). The core teaching teams have stage teachers in private schools with a variety of academic qualifications, years of experience, and specialization. (in Arabic), Damascus University Journal, 26(3), 553592-.

Kose, E. K., & Kose, M. F. (2019). Strategic Management and Leadership of Education: Central and Local Perspectives in Turkey. Educational Policy Analysis and Strategic Research, 14(3), 347.365-

المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية في تحقيق الدمج المجتمعي للأشخاص ذوي الإعاقة في ضوء أهداف التنمية المستدامة

The social responsibility of sports clubs in achieving the social inclusion of persons with disabilities in light of the sustainable development goals

د. نوف بنت رشدان المطيري
أستاذ التربية الخاصة المشارك، كلية التربية، جامعة المجمعة
ORCID:0000-0003-3075-9896

Dr. Nouf Rashdan Almutairi
Associate Professor of Special Education,
College of Education, Majmaah University

(قُدم للنشر في 2023/12/28، وقُبل للنشر في 2024/01/26)

المستخلص

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن درجة ممارسة الأندية الرياضية لمسؤوليتها الاجتماعية في تحقيق الدمج المجتمعي للأشخاص ذوي الإعاقة في ضوء أهداف التنمية المستدامة بحسب متغير الجنس؛ والمنطقة الجغرافية؛ ونوع الإعاقة وأبرز التحديات والحواجز التي يواجهها الأفراد ذوي الإعاقة في الأندية الرياضية. تم استخدام المنهج المختلط، وتمثلت أدوات البحث في المقابلة شبة المنظمة ومقياس المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية في دمج الأشخاص ذوي الإعاقة (إعداد: الباحثة). وتكونت عينة البحث من (281) شخص من ذوي الإعاقة، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية البسيطة. أشارت نتائج البحث إلى موافقة عينة البحث بدرجة متوسطة على قيام الأندية الرياضية بمسؤوليتها الاجتماعية في دمج ذوي الإعاقة. كما كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا في المسؤولية الاجتماعية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، والمنطقة الجغرافية لصالح المنطقة الوسطى يليها المنطقة الشرقية، كما وجدت فروق دالة إحصائيًا تعزى لنوع الإعاقة لصالح الإعاقة الحركية يليها الإعاقة السمعية. وكانت أبرز التحديات التي تواجه مشاركة ذوي الإعاقة في البرامج والفعاليات هي صعوبة الوصول في البيئة، ونقص توفر السياسات الواضحة للمشاركة، ونقص الامكانيات اللازمة للمشاركة. وفي ضوء نتائج البحث أوصت الباحثة بضرورة تعزيز مسؤوليات الأندية في المناطق الجغرافية المختلفة بالمبادرات اللازمة لدمج الأشخاص ذوي الإعاقة بما ينعكس على جودة حياتهم وزيادة مشاركتهم في المناشط التي تقدمها بالتعاون مع مؤسسات المجتمع المعنية بذوي الإعاقة.

الكلمات المفتاحية: المسؤولية الاجتماعية، الأندية الرياضية، الأشخاص ذوي الإعاقة، التنمية المستدامة.

Abstract:

The aim of this research was to investigate the extent to which sports clubs practice their social responsibility in achieving the social integration of individuals with disabilities in light of the goals of sustainable development, based on gender, geographic region, and type of disability. In addition to identifying the main challenges faced by Persons with disabilities in sports clubs. To achieve that, a mixed-methods approach was utlized. The research's instruments included semi-structured interviews and a survey for the social responsibility of sports clubs, developed by the researcher. Participants consisted of 281 individuals with disabilities, randomly selected. The results indicated a moderate agreement within the research sample on sports clubs fulfilling their social responsibility in integrating people with disabilities. The results also revealed statistically significant differences in social responsibility attributed to gender in favor of males, and in the geographic region in favor of the central region followed by the eastern region. Additionally, statistically significant differences were found based on the type of disability, with motor disabilities having the highest followed by hearing disabilities. Based on the findings, the researcher recommends enhancing women's participation in sports, as well as promoting the responsibilities of clubs in different geographic regions through necessary initiatives to integrate people with disabilities, thereby enhancing their quality of life and increasing their participation in activities offered in collaboration with relevant disability organizations in the community.

Keywords: Social Responsibility, Sports Clubs, Persons with Disabilities, Sustainable Development

مقدمة:

تعد المسؤولية الاجتماعية أحد الركائز الأساسية للتنمية في المجتمعات، إذ بدأ الاهتمام بها كمدخل لمساهمة منظمات الأعمال الربحية في خدمة المجتمعات التي تعمل بها. وفي العصر الحديث، بدأت منظمات الأعمال، وكل مؤسسات المجتمع بقطاعاته المختلفة –تتبنى فلسفة المسؤولية الاجتماعية؛ لأنها تساهم في تنمية المجتمع بقدر المستطاع، كما أن هذه المسؤولية تعود على المنظمة بفائدة كبرى تتمثل في تحسين سمعتها لدى أفراد المجتمع. ومن هذا المنطلق؛ أدركت الحكومات أهمية افساح المجال أمام قطاعات المجتمع للقيام بمسؤوليتها الاجتماعية، وفاء للمجتمع.

ولما كانت الأندية الرياضية أحد قطاعات المجتمع المهمة ذات الأثر الرياضي والاجتماعي والثقافي والتي تقوم بدور اجتماعي في حياة أفراد المجتمع عامة وفي حياة الأفراد ذوي الإعاقة خاصة، فإنه يقع على عاتقها مسؤولية اجتماعية في تحقيق الاندماج الاجتماعي للأشخاص ذوي الإعاقة. وذلك نظرًا للدور المهم الذي تلعبه الأندية الرياضية في تحسين الصحة البدنية للأشخاص ذوي الإعاقة، وتحسين نوعية حياتهم، وتمكينهم، وتعزيز التنمية المستدامة، وضمان تكافؤ الفرص وتعزيز المساواة والتكامل داخل الأندية (Moss et al., 2020).

تشير «الرياضة» إلى جميع أشكال النشاط البدني التي تهدف، من خلال المشاركة العرضية أو المنظمة، إلى التعبير عن اللياقة البدنية والرفاه العقلي أو تحسينهما، أو تكوين علاقات اجتماعية أو تحقيق نتائج في المنافسة على جميع المستويات (Council of Europe European Sports Charter, 2023). الرياضة هي عنصرًا مهمًا من العناصر التمكينية للتنمية المستدامة. وتساهم في تحقيق السلام والتنمية بالنظر إلى دورها في تشجيع الاحترام والتسامح والمساهمة في التمكين المجتمعي للأفراد والمجتمعات وفي تحقيق الغايات المنشودة في مجالات التعليم والصحة والتعليم والاندماج الاجتماعي (Lyras & Welty, Peachey, 2011: 13). شهد عام 2000 بداية الأهداف الإنمائية للألفية، ومن حينها لعبت الرياضة دوراً جوهريا في قرارات الجمعية العامة للأمم المتحدة. وفي القرار 1/70، تحت عنوان «تحويل عالمنا: خطة التنمية المستدامة لعام 2030»، الذي اعتمد في عام 2015، استمر الإقرار بدور الرياضة في تعزيز التقدم الاجتماعي (United nation, 2015) وتعزيز الهوية الوطنية (المالكي وآخرون، 2020). وتنمية روح القيم وقبول القواعد والانضباط وتعزيز الصحة واللاعنف والتسامح والمساواة بين الجنسين والعمل الاجتماعي (علة، 2020).

وتُعد الرياضة رافدًا مهمًا من روافد التنمية التي تشارك في بناء الوطن وتحقق تطلعات أفراده واستثمار طاقاتهم وتصقل مواهبهم وتشبع حاجاتهم الرياضية والثقافية والاجتماعية كما أنها تسهم في الارتقاء بالقيم الوطنية وقيم التطوع والمشاركة المجتمعية عن طريق الأندية الرياضية، باعتبار أن هذه الأندية مؤسسات اجتماعية تؤدي دورًا فاعلًا في تحقيق أهداف التنمية المستدامة، تلتقي في عملها وتتقاطع معها في تركيزها على الإنسان، والذي يمثل حجز الزاوية في أي عمل تنموي (أبا حسين؛ 2023). علاوة على ذلك؛ فإن الرياضة هي أداة فعالة لتسهيل الإدماج الاجتماعي للأشخاص ذوي الإعاقة وتطوير مهاراتهم الحياتية (حسين، وآخرون، 2015)، وهذا ما أكدته الأمم المتحدة في خطتها لعام 2030 كمساهم مهم في تحقيق أهداف التنمية المستدامة بسبب تعزيزها للتسامح والسلام (United Nations, 2015).

في هذا السياق تعترف الأمم المتحدة بأن للأشخاص ذوي الإعاقة حقًا أساسيًا في «المشاركة الكاملة والفعالة» في المجتمع، بما في ذلك الرياضة. تسلط اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الضوء، في المادة 30، على حق الأشخاص ذوي الإعاقة في المشاركة على قدم المساواة مع الآخرين في الحياة الثقافية، بما في ذلك الأنشطة الترفيهية والرياضية، وإتاحة الفرصة لهم للوصول والمشاركة في الأنشطة الرياضية العامة على جميع المستويات، وكذلك الأنشطة الرياضية والترفيهية الخاصة بالإعاقة (United Nations, 2006).

وتتحمل الأندية الرياضية مسؤولية اجتماعية لخلق بيئة شاملة تسمح للأشخاص ذوي الإعاقة بالمشاركة الكاملة في الأنشطة الرياضية والاستمتاع بفوائدها والعمل بنشاط من أجل الإدماج الاجتماعي وتعزيز مجتمع أكثر شمولا. أحد أهداف التنمية المستدامة الرئيسية المتعلقة بهذا الموضوع هو الهدف العاشر الخاص بالحد من عدم المساواة. وضمان حصول جميع الأفراد، بغض النظر عن خلفيتهم أو قدراتهم، على فرص متساوية في الوصول إلى الموارد والصوت واحترام الحقوق. أن الدمج المجتمعي للأشخاص ذوي الإعاقة هو هدف رئيس لخطة التنمية المستدامة لعام 2030، وبالرغم من ذلك ما زال هناك حاجة إلى العمل المفاهيمي والتحليلي حول ما يشكل الإدماج (United Nations, 2016).

وعطفًا على ما سبق؛ نجد إجماعاً من علماء الاجتماع الرياضي وعلماء التربية البدنية الحركية على أن الرياضة هي أحد العناصر المهمة من عناصر التنمية المستدامة ضمن إطار النظام التعليمي الشامل كما يرتبط دورها ارتباطًا عضويًا بمتطلبات التنمية المستدامة التي يحتاج إليها المجتمع (بيومي، 2023). علاوة على ذلك فإن «الأنشطة والبرامج المختلفة للأندية الرياضية» تسهم في تحسين الجوانب الاجتماعية والنفسية والسلوكية والجسدية والصحية للأشخاص ذوي الإعاقة فممارسة الأنشطة والبرامج الرياضية تؤثر إيجابًا على حياة الأشخاص ذوي الإعاقة وتصريف طاقاتهم وتعزيز مهاراتهم، وتعزز الروابط والشبكات الاجتماعية (Hammond, 2022).

وفي السنوات الأخيرة، أصبح هناك اهتمامًا متزايدًا من قبل الحكومة السعودية بالمسؤولية الاجتماعية وتبني فلسفتها

في جميع قطاعات الدولة بشكل عام، وبالمؤسسات الرياضية بشكل خاص كونها تعبر عن وجه مختلف للمسؤولية الاجتماعية كمدخل لتحسين جودة الحياة في المجتمع، ومعالجة الكثير من القضايا المجتمعية السلبية، وتعزيز القيم الوطنية والسلوك الأخلاقي، والممارسات المستدامة والصحة ونبذ التمييز العنصري. والأندية الرياضية السعودية هي مؤسسات غير ربحية تعمل داخل المجتمع بتمويل حكومي شبه كاملًا ويقع على عاتقها التزامات اجتماعية تجاه المجتمع الذي تتواجد فيه لذلك؛ أصبحت هناك ضرورة ملحة من قبل هذه المؤسسات لإدراك دورها في تحقيق التنمية المستدامة، وما ينطوي عليه هذا المفهوم من اندماج اجتماعي مع المجتمع بما يسهم في تحقيق أهدافه (الرشود، 2022؛ أبا حسين، 2023).

تعد المملكة العربية السعودية من الدول الرائدة في الوفاء بالمسؤولية على جميع المستويات في رعاية حقوق ذوي الإعاقة وتؤكد في سياستها على أهمية دمجهم وتمكينهم في المجتمع حيث نصت المادة الثانية عشرة من «نظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة» الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/27) وتاريخ 1445/2/11هـ. على أن الأشخاص ذوي الإعاقة لهم الحق في مراعاة متطلباتهم عند تصميم وتنفيذ الأنشطة والبرامج والفعاليات الرياضية والثقافية والترفيهية ويشمل ذلك دعم البرامج الرياضية الخاصة بهم ومشاركتهم في المحافل المحلية والاقليمية والدولية –وتصدر الجهات المعنية–بالتنسيق مع هيئة رعاية الأشخاص ذوي الاعاقة أدلة إرشادية لتنفيذ أحكام هذه المادة. كما أكدت المادة الثالثة عشرة من نفس النظام على ان على الجهات الحكومية وغير الحكومية العمل على رفع الوعي المجتمعي بالإعاقة وأنواعها وتعزيز مكانة الأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع والتعريف بحقوقهم وقدراتهم وإسهاماتهم (نظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، 1445).

ويتجلى ذلك واضحًا في محاور رؤية المملكة العربية السعودية 2030 تلك التي تمثل استراتيجية شاملة تقود العمل التنموي والمستدام في أهم محاورها (الوطن الطموح والمواطنة المسؤولة)، فالمسؤولية الاجتماعية التي نتحملها في أعمالنا هي الركيزة الأساسية التي تتكامل فيها الأدوار في القطاعات الحكومية والخاصة والقطاع غير الربحي بالمجتمع، ويقوم عليها الوطن وأن هناك العديد من المسؤوليات علينا جميعًا الوفاء بها؛ للنهوض بمجتمعنا (وثيقة رؤية المملكة 2030). ولأجل تحقيق ذلك، انطلقت فلسفة عمل الرؤية من تصور شامل يعول على كافة مؤسسات المجتمع –على اختلافها–في تحقيق مؤشرات التنمية المستدامة، وتمثل الأندية الرياضية إحدى هذه المؤسسات الاجتماعية (أبا حسين، 2023).

وإيماناً من الدولة ممثلة بقطاع الرياضة بأهمية المسؤولية الاجتماعية والاضطلاع بها، شكل الاتحاد السعودي لكرة القدم عدة لجان من بينها لجان المسؤولية الاجتماعية، ولجان المشاركة الجماهيرية؛ حيث تهدف هذه اللجان إلى تفعيل المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية، وزيادة التنافسية بين الأندية؛ لرفع كفاءة أثرها الاجتماعي وهذا في الواقع يجسد اهتمام وزارة الرياضة والاتحاد السعودي لكرة القدم بالمسؤولية الاجتماعية، وبالدور الاجتماعي للأندية الرياضية (الزهراني، 2022).

في سياق الرياضة، لا يزال هناك غموض وعدم وضوح في مفهوم الدمج المجتمعي في الرياضة بما يتماشى مع أهداف التنمية المستدامة، ويرجع ذلك إلى حد كبير إلى التعريفات المتعددة والمتضاربة في البحوث والسياسات. قد يتضمن هذا المفهوم عدم تجانس الرياضيين ذوي الإعاقة ويأخذ تنوعهم كنقطة انطلاق للنظرية والممارسة الرياضية الشاملة. وبالتالي، يتم تعريف المفهوم وقياسه بطرق مختلفة (Louw et al., 2020)؛ فعلى سبيل المثال؛ يعرف سيمبليكان وآخرون (Simplican et al., 2015) الدمج المجتمعي للأشخاص ذوي الإعاقات الذهنية والنمائية بأنه التفاعل بين العلاقات الشخصية والمشاركة المجتمعية، بما في ذلك العوامل الفردية والشخصية والتنظيمية والمجتمعية والاجتماعية والسياسية، كما يؤكدون على أن الإدماج الاجتماعي هدفًا مهمًا للأشخاص أنفسهم ولأسرهم ومقدمي الخدمات وأصحاب القرار.

ونتيجة لهذا الغموض؛ حاول بينيكار–أوبلاك وآخرون (Pečnikar-Oblak et al., 2023)، التوصل إلى تعريف يصف الدمج المجتمعي في الرياضة للأشخاص ذوي الإعاقة، ويساهم في تحقيق أهداف خطة الأمم المتحدة لعام 2030.حيث عرفوا الدمج المجتمعي بأنه عملية ضمان حصول كل فرد على فرص متساوية وموارد ومشاركة في المجتمع، من أجل تحقيق الإدماج الاجتماعي، يجب على الأندية الرياضية إعطاء الأولوية لإمكانية الوصول المادي، وتوفير برامج رياضية شاملة، والدعوة إلى تكافؤ الفرص للأشخاص ذوي الإعاقة. ويمكن القيام بذلك من خلال التعاون مع منظمات الإعاقة، وزيادة الوعي والتعليم، وتوفير بيئات داعمة، وضمان تكافؤ الفرص للرياضيين ذوي الإعاقة، فضلا عن التغلب على الحواجز التي تحول دون الإدماج، خطوات أساسية في تحقيق المسؤولية الاجتماعية في الأندية الرياضية.

تشير اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة إلى مفهوم الإعاقة على أنه مفهوم متطور وأن الإعاقة تنتج عن التفاعل بين الأشخاص ذوي الإعاقة والحواجز السلوكية والبيئية التي تعيق مشاركتهم الكاملة والفعالة في المجتمع على قدم المساواة مع الآخرين. يمكن الإدماج الاجتماعي جميع أفراد المجتمع من اكتساب المهارات الحيوية، وتطوير الشعور بالانتماء، والاستقلال (Kiuppis, 2018). إن الأندية الرياضية المجتمعية الشاملة تعد مسؤولة بشكل أساسي عن تعزيز المشاركة الرياضية، وخلق بيئات آمنة وشاملة، والتعاون مع مختلف الجهات الفاعلة المجتمعية، بغض النظر عن الإعاقة وضمان سلامة النادي اقتصاديًا وقانونيًا. وخلص إلى أنه لكي تكون الأندية الرياضية منظمات مسؤولة اجتماعيا، يجب أن ينصب تركيزها على الوفاء بالالتزامات التي تؤثر بشكل هادف على مجتمعها، قبل تخصيص الموارد الشحيحة

لأنشطة تتجاوز قدرتها المباشرة (Robertson et al., 2019; Moss et al., 2020).

إن ترجمة السياسات الرياضية الخاصة بذوي الإعاقة إلى ممارسة فعلية يعد أمرًا متباينًا وصعبًا للغاية وهذا ما كشفت عنه نتائج دراسة جينز وآخرون (Jeanes et al., 2018) فأوضحت أن تأطير سياسات الأندية الرياضية المجتمعية، للإعاقة «صعب للغاية»، و«ليست عملاً أساسيًا» ومناقض للنجاح التنافسي، وبناءً على ذلك نجد أن التدخلات التي تهدف إلى زيادة مشاركة الشباب ذوي الإعاقة في الرياضة الترفيهية قد تحقق نجاحًا متباينًا بسبب عدم قدرة بعض الأندية الرياضية أو عدم رغبتها في ترجمة السياسة النظرية إلى ممارسة. مشيرة إلى ضرورة تعديل اللوائح وتطوير ممارسات أكثر شمولاً، وإعطاء أولوية أكبر لأهداف الإدماج التحويلي وتحدي القدرة على التمييز إذا أرادت الأندية أن تطور بشكل أساسي فرص إدماج الشباب ذوي الإعاقة وتتحمل مسؤوليتها الاجتماعية في ذلك.

أوصت دراسة هوكسترا وآخرون (Hoekstra et al., 2019) المسؤولون وصانعو السياسات بتطوير وتنفيذ البرامج والفعاليات التي تعزز الرياضة والأنشطة البدنية بين الأشخاص ذوي الإعاقة بسبب تأثيرها المحتمل على الأداء، والمشاركة، ونوعية الحياة والصحة. وتعزيز الألعاب الرياضية عالية الأداء والرياضات الترفيهية والنشاط البدني بين البالغين ذوي الإعاقة على المستوى الوطني كما أوصت بإقامة تعاون دولي لتطوير وتبادل المعرفة حول الأساليب الفعالة والمستدامة لتعزيز الأنشطة الرياضية والبدنية بين الأشخاص ذوي الإعاقة.

وتلخيصًا لما سبق؛ فإن الباحثة ترى أنه من الضروري فهم التحديات والحواجز التي يوجهها الأفراد ذوو الإعاقة في الأندية الرياضية وتحديد المتطلبات اللازمة لجعل الأندية أكثر شمولاً. وعلاوة على ذلك، فإنه من المهم استكشاف واقع المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية ودورها في تعزيز التنمية المستدامة من خلال مبادراتها وبرامجها والاستراتيجيات التي تتخذها لتسهم في دمج ذوي الإعاقة في المجتمع بما يتماشى مع رؤية المملكة 2030، والتي من أهمها محور المواطنة المسؤولة. وذلك في محاولة للفهم والدراسة العلمية لواقع تبني الأندية الرياضية لمسؤوليتها الاجتماعية في الدمج المجتمعي لذوي الإعاقة قد يتيح لواضعي السياسات وللمسؤولين عن الرياضة، وعن حقوق ذوي الإعاقة، والمهتمين بالمسؤولية الاجتماعية التعرف عن قرب على الوضع الراهن بهدف تشجيع المؤسسات الرياضية ولجان المسؤولية الاجتماعية وتدعيمها في ذلك، بما ينعكس إيجاباً على فئات ذوي الإعاقة وتمكينهم، من هنا جاءت فكرة هذه البحث.

مشكلة البحث:

تتزايد الدعوات العالمية للعمل على تعزيز النشاط البدني والرياضة بين الأشخاص ذوي الإعاقة، تعترف الأمم المتحدة بأن الأشخاص ذوي الإعاقة لهم حق أساسي في «المشاركة الكاملة والفعالة» في المجتمع، بما في ذلك الرياضة. وتسلط اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، في المادة 30، الضوء على حق الأشخاص ذوي الإعاقة في المشاركة على قدم المساواة مع الآخرين في الحياة الثقافية، بما في ذلك الأنشطة الترفيهية والترويحية والرياضية، وفي الحصول على فرصة الوصول إلى المشاركة في الأنشطة الرياضية العامة على جميع المستويات، بالإضافة إلى الأنشطة الرياضية والترفيهية الخاصة بالأشخاص ذوي الإعاقة (United Nations, 2011; United Nations 2015; World Health Organization 2018; 2021; United Nations, 2021).

تقوم الرياضة بدور مهم في جميع المجتمعات لتشجيع ثقافة السلام والتنوع في الترويج لقيم الأمم المتحدة وتحقيق أهداف التنمية المستدامة (بيومي، 2023)، كما أكد داير وستاندفورد (Dyer & Sandford, 2023) أن الرياضة يجب أن تكون منتظمة ومستدامة. ولقد تم قبول الرياضة على نطاق واسع والترويج لها كعامل تمكين للتغيير الاجتماعي وآلية يمكن من خلالها رسم وقياس الالتزامات تجاه الاستدامة بشكل استراتيجي. وعلى الرغم من وجود العديد من الأمثلة لدراسات حالة لبرامج محددة قائمة على الرياضة والتي أظهرت قدرة الرياضة على المساهمة في أهداف التنمية المستدامة، إلا أن هناك قصور في المعرفة حول القيمة التي تحملها أهداف التنمية المستدامة لأصحاب المصلحة الرئيسيين في التنمية، ونقص ملموس في الأدلة على الاستيعاب والتكامل لذوي الإعاقة على مستوى السياسة (Morgan et al., 2021).

تشير الدراسات إلى أن التواصل مع بالأشخاص ذوي الإعاقة وتواجدهم في البيئات الرياضية يساعد في تكوين مواقف واتجاهات إيجابية تجاه دمج الأشخاص ذوي الإعاقة وتعزز الوعي بأهمية تيسير وتهيئة البيئة الرياضية من إنشاء مرافق رياضية يسهل الوصول إليها وتنظيم برامج رياضية للأشخاص ذوي الإعاقة، وقد ثبت أن هذا يقلل من التهميش (McConkey et al., 2013, Moss et al., 2017; Alvarez & Ramirez, 2018; Karkaletsi et al., 2021) ، ومن المهم أيضًا استكشاف المكانة الممنوحة للرياضة باعتبارها «عامل تمكين مهم» لأهداف خطة عام 2030 ومجموعتها الواسعة من أهداف التنمية المستدامة، وتعزيز مساهمة الرياضة في أهداف التنمية المستدامة من خلال التوجه المشترك لحركة الرياضة من أجل التنمية والسلام نحو الأهداف الموجهة نحو التعليم والتي تتماشى مع الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة (Lindsey & Darby, 2019).

وعلى الرغم من التوسع وفي السنوات الأخيرة على وجه الخصوص في مجال الإدماج الاجتماعي في الرياضة بشكل كبير، حيث إنها مفهوم جديد لصناع القرار، في حين أن الممارسات الجيدة القائمة على العمل التطوعي موجودة منذ الخمسينيات من القرن الماضي. لكن لا يزال الأشخاص ذوو الإعاقة يعتبرون غير

قادرين على العمل كأعضاء في المجتمع الطبيعي في العديد من البلدان الآسيوية (Kim et al., 2022).

ولقد أوصت العديد من الدراسات بضرورة تفعيل دور الأندية الرياضية في تحقيق الإدماج الاجتماعي للأشخاص ذوي الإعاقة بما يتماشى مع أهداف التنمية المستدامة. من خلال خلق بيئة شاملة، وتقديم برامج رياضية مُكيَّفة، وزيادة الوعي، وتقديم الدعم، تساهم الأندية الرياضية في الحد من عدم المساواة وتعزيز مجتمع أكثر شمولاً. ومن خلال برامجهم، يساعدون الأفراد ذوي الإعاقة على الاستمتاع بفوائد المشاركة الرياضية مع تعزيز ثقافة القبول والتفاهم (Christiaens & Brittain, 2021; Schaillée et al., 2019).

من ناحية أخرى، نجد أن الأشخاص ذوو الإعاقة يواجهون صعوبة في الاندماج المجتمعي في مجال الرياضة لسببين رئيسيين أولهما: التمييز تجاه الأشخاص ذوي الإعاقة داخل البيئة الرياضية؛ وثانيهما: الافتقار إلى سياسات ملموسة تؤطر عمل المسؤولية الاجتماعية للبيئة الرياضية لذوي الإعاقة (McBean et al., 2022)، حيث يمكن للسياق السياسي، مع تحديد إطار عمل يتضمن الأهداف والمسؤوليات والوظائف، إما أن يسهل أو أن يعوق ممارسة الأشخاص ذوي الإعاقة للرياضة. هناك افتراض مؤداه أن الرياضة مخصصة للأشخاص الأصحاء فقط ذوي القدرة الجسدية النموذجية، بينما يصنف الأشخاص ذوي الإعاقة على أنهم ناقصون وغير مرغوب فيهم، وهذا يعكس ثقافة التمييز ضدهم (Dyer & Sandford, 2023).

ويثير هذا الافتراض التساؤل حول مدى اندماج الأشخاص ذوي الإعاقة في المنظمات الرياضية وانخراطهم في أنشطتها، وبخاصة في تلك النوادي الرياضية المجتمعية الرئيسية، هذا الموضوع لم يجد الاهتمام الكاف في الأبحاث العلمية على المستوى العالمي، وربما يعكس من جهة أخرى عدم اهتمام المجتمع على المستوى المحلي. وبالتالي فإن إزالة التمييز بين الإعاقة والرياضة في المجتمع يتطلب الدراسة وإعادة التفكير، حيث لا يظل التركيز على الجسم النموذجي(السليم) غير المعاق يهيمن على الاندماج والمشاركة الفاعلة (Nhamo & Sibanda, 2019; Christiaens & Brittain, 2021).

ومن منظور آخر، نجد أن الوعي بقضية الدمج المجتمعي لذوي الإعاقة في الرياضة يؤدي دورًا مهمًا في معظم السياسات الرياضية العامة، حيث تتأثر الدول والحكومات بالتوصيات الدولية، لذلك جعلت هذه السياسات تطوير وتعزيز المساواة والشمول شرطًا يمكن أن يرشد الحكومات وقادة المجتمع إلى الحد من تهميش الفئات الاجتماعية الضعيفة (Kirakosyan, 2019). فغالباً ما تعطي التشريعات دوراً رائداً للأندية والمؤسسات الرياضية في إتاحة الفرص الرياضية. ولكن يلاحظ أن هذه السياسات في معظمها نظرية وغير واضحة وتستخدم مفاهيم ومنهجية غامضة، مما يجعلها مربكة وغير قادرة على تفعيل الشمول في الممارسة العملية، علاوة على ذلك، فهي ليست محددة بالقدرة/الإعاقة ولا تتضمن تفاصيل خاصة بالفئات الممثلة تمثيلاً ناقصًا أو الضعيفة (Andersson et al., 2023).

ولقد أكدت نتائج الأبحاث السابقة أن هناك فجوة بين السياسة والممارسة. تؤدي إلى الافتقار إلى صياغة واضحة في السياسة واستخدام مصطلحات غامضة إلى فهم خاطئ لكيفية تفعيل الإدماج في الممارسة العملية ويخلق مساحة للحواجز البيئية والاجتماعية التي تحد من مشاركة الأشخاص ذوي الإعاقة في الرياضة وتزيد من تهميشهم والتمييز في المجتمع (Coalter, 2015). الأحداث الرياضية للأشخاص ذوي الإعاقة من منظور التنمية المستدامة، ذات تأثير مجتمعي محدد؛ الأمر الذي يتطلب تسهيل إمكانية الوصول، وتعزيز المشاركة المجتمعية (Dickson et al., 2017).

وفقًا لما ذكره أبا حسين (2023) توجد صعوبات تواجه عمل المسؤولية الاجتماعية بالأندية الرياضية في إعدادها لبرامج المسؤولية الاجتماعية، ومن أهم تلك الصعوبات، عدم ربط رؤية المسؤولية الاجتماعية بالأندية بمؤشرات التنمية المستدامة، كذلك عدم وجود رؤية واضحة لأدوار إدارات المسؤولية الاجتماعية في الأندية لدعم مؤشرات التنمية المستدامة، وضعف وعي العاملين بالنشاط الرياضي بمتطلبات تفعيل دور الأندية في العمل التنموي، وأوصى بضرورة إحداث تغييرات واسعة في السياسات والبرامج والأنشطة المتعلقة بالمسؤولية الاجتماعية بالأندية الرياضية بالصورة التي تمكنها من القدرة على استهداف مؤشرات التنمية المستدامة، ورفع مستوى مساهمتها المجتمعية.

وجاءت نتيجة دراسة الزهراني (2022) مؤيدة لذلك حيث كشفت عن أن وزارة الرياضة بالمملكة العربية السعودية تؤدي دورًا كبرًا وفعالًا فيما يتعلق بإحداث تأثر اجتماعي في المجتمع، ويظهر هذا من خلال تبني الوزارة لفلسفة المسؤولية الاجتماعية، والاهتمام بقضايا المجتمع، وأشارت إلى وجود درجة مقبولة لجهود لجان المسؤولية الاجتماعية في تحفيز الأندية بأن يكون لها حضورًا ومسؤولية اجتماعية فإن عدد الأندية في المملكة العربية السعودية، يقدر بحوالي (170) ناديًا، تتركز معظمها في المناطق الكبرى في المملكة؛ فمنطقة الرياض وحدها يوجد بها 43 ناديًا، والشرقية 36 ناديًا، والقصيم 15 ناديًا، ومكة 12 ناديًا، والواضح أن الأندية التي قدمت برامج في المسؤولية الاجتماعية، والتي وبالتالي هي تشكل فقط قرابة (4 %) من مجموع الأندية. وقدمت بعض الأندية نماذج مقبولة للمسؤولية الاجتماعية، ولكن كان هذا الحضور محدودًا من بعض الأندية، في حين غابت معظم الأندية الجماهيرية عن المشهد.

لا يوجد حتى الآن إجماع بين العلماء والممارسين وصانعي السياسات حول ما يشكل الإدماج الاجتماعي في الرياضة (Kirakosyan, 2019) كما لم يتم تحديد فكرة ومفهوم إدراج الرياضات للأشخاص ذوي الإعاقة. علاوة على ذلك، يجادل

أندرسون وآخرون (Andersson et al., 2023) بأن الإدماج هو هدف طوباوي يصعب تحقيقه، قد يكون بسبب نقص المعرفة حول المساءلة والتنفيذ. وتظهر النتائج وجود تناقض في تصور الشمول والدمج. أوصت دراسة لينزي ودارب (Lindsey & Darby, 2019) صانعي السياسات والباحثين على دراسة العوامل التي قد تمكن وتقييد مختلف المساهمات المحتملة للرياضة في مجموعة من أهداف التنمية المستدامة.

ومن هنا يمكن القول إن هناك حواجز مؤسسية وبيئية واجتماعية تحد من مشاركة الأشخاص ذوي الإعاقة في الرياضة وتزيد من تهميشهم والتمييز ضدهم في المجتمع، يتم تعريف المشاركة للأشخاص ذوي الإعاقة في الرياضة على أنها وضع اجتماعي وسياسي صعب يتطلب أساليب جديدة. ولذلك، هناك حاجة إلى أساليب أكثر فاعلية وأطر ولوائح قانونية تحدد كيفية تحقيق الاندماج الاجتماعي والتركيز على فكرة الاستيعاب والدمج وتحقيق المساواة والعدالة الاجتماعية. ولسوء الحظ، لا تمتلك جميع المؤسسات الموارد البشرية والمتطلبات المادية اللازمة للاندماج المجتمعي المناسب. وفقًا للتقارير والأبحاث، يتوفر القليل من الموارد للتحسينات الهيكلية للمرافق وساعات التدريب لتحسين الاندماج الاجتماعي في الرياضة (Hammond, 2022 .(Schaillée et al., 2019; Darcy et al., 2020

في ضوء ما سبق عرضه من بحوث ودراسات سابقة يتضح ضرورة الوقوف على مدى التزام الأندية الرياضية بدمج الأشخاص ذوي الإعاقة في سياستها وأنشطتها وبرامجها ودرجة تحملها لمسؤوليتها الاجتماعية في تعزيز رفاهية وصحة ذوي الإعاقة بما يحقق يتماشى مع أهداف التنمية المستدامة وخطة الاستدامة لعام 2030 وحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة؛ فعلى الرغم من أن السياسات والتشريعات القوية خطوة أولى حاسمة نحو دمج ذوي الإعاقة ضمن بيئات الرياضة، ويجب ترجمة الأطر السياسية والقانونية إلى ممارسة فعلية في تنفيذ مبادرات المسؤولية الاجتماعية في الأندية الرياضية، مع توفير التمويل، والتزام الإدارة المؤسسية وتحفيزها، وتوافر الموظفين المدربين، وسهولة الوصول، ومستوى المراقبة والدعم المقدم لمقدمي الخدمات. ومن شأن وجود خطط وطنية قوية تتعلق بتضمين ذوي الإعاقة في أن يساعد في تقليص هذه الفجوة. من هذا المنطلق، يحاول البحث الحالي الإجابة على السؤال الرئيس التالي:

ما دور المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية في تحقيق الدمج المجتمعي للأشخاص ذوي الإعاقة في ضوء أهداف التنمية المستدامة؟، والذي ينبثق منه الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما درجة ممارسة الأندية الرياضية لمسؤوليتها الاجتماعية في تحقيق الدمج المجتمعي للأشخاص ذوي الإعاقة في ضوء أهداف التنمية المستدامة؟
2. هل تختلف درجة ممارسة الأندية الرياضية لمسؤوليتها الاجتماعية في تحقيق الدمج المجتمعي للأشخاص ذوي الإعاقة باختلاف المنطقة الجغرافية (غربية–جنوبية–شمالية–شرقية – وسطى)؟
3. هل تختلف درجة ممارسة الأندية الرياضية لمسؤوليتها الاجتماعية في تحقيق الدمج المجتمعي للأشخاص ذوي الإعاقة باختلاف الجنس (ذكور–إناث)؟
4. هل تختلف درجة ممارسة الأندية الرياضية لمسؤوليتها الاجتماعية في تحقيق الدمج المجتمعي للأشخاص ذوي الإعاقة باختلاف نوع الإعاقة (حركية – عقلية – سمعية –بصرية)؟
5. ما أبرز التحديات والحواجز التي يواجها الأشخاص ذوي الإعاقة في الأندية الرياضية؟

أهداف البحث:

1. التحقق من درجة ممارسة الأندية الرياضية لمسؤوليتها الاجتماعية في تحقيق الدمج المجتمعي للأشخاص ذوي الإعاقة في ضوء أهداف التنمية المستدامة.
2. تحديد درجة ممارسة الأندية الرياضية لمسؤوليتها الاجتماعية في تحقيق الدمج المجتمعي للأشخاص ذوي الإعاقة باختلاف الجنس، والمنطقة الجغرافية، ونوع الإعاقة.
3. الكشف عن أبرز التحديات والحواجز التي يواجها الأشخاص ذوي الإعاقة في الأندية الرياضية.
4. تقديم تصور مقترح لتفعيل دور الأندية الرياضية في الدمج المجتمعي للأشخاص ذوي الإعاقة.

أهمية البحث:

أولًا: الأهمية النظرية

1. تنطلق أهمية هذا البحث من الاهتمام العالمي بالأشخاص ذوي الإعاقة ورعاية حقوقهم؛ والذي يتناغم مع سياسة المملكة في ذوي الإعاقة، وفي ضوء الأهداف المعلنة في المواثيق الدولية والخطط الوطنية وأهداف التنمية المستدامة.
2. تقديم إطار نظري شامل يوضح المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية باعتبارها إحدى المؤسسات المجتمعية التي تلعب دورًا مهمًا في دمج الأشخاص ذوي الاعاقة وذلك للاستفادة منه في المجال المجتمعي والمجال البحثي.
3. الاسهام في زيادة الوعي بأهمية تحمل الأندية لمسؤوليتها الاجتماعية في تحقيق الإدماج الاجتماعي للأشخاص ذوي الإعاقة في الرياضية وتعزيز تقديم برامج رياضية شاملة تلبي الاحتياجات المتنوعة للأفراد ذوي الإعاقة.
4. تكمن الأهمية النظرية لهذا البحث في أنه –وعلى حد علم الباحثة–الأول من نوعه في مجتمع البحث الحالي. فبالرغم من وجود العديد من الدراسات العلمية

التي تطرقت لموضوع المسؤولية الاجتماعية، ولكنها لم تتطرق للمسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية في دمج الأشخاص ذوي الإعاقة في ضوء أهداف التنمية المستدامة وعلى ذلك؛ يأمل البحث الراهن أن يمثل لبنة أساسية لدراسات أخرى في هذا المجال البحثي.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية

1. إعداد أداة جديدة تساهم في إثراء المكتبة العربية متمثلة في «مقياس المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية». تفيد أيضا إدارات ولجان المسؤولية الاجتماعية والجهات ذات الصلة.
2. الخروج بنتائج قد تساعد صناع القرار وواضعي السياسات الرياضية ومخططي برامج الدمج المجتمعي من هيئات ومؤسسات في تنفيذ برامج رياضية أكثر شمولا تسهم في تحقيق التكامل والدمج المجتمعي للأشخاص ذوي الاعاقة.
3. إتاحة الفرصة للباحثين لإجراء المزيد من الدراسات في ذات المجال ترتكز على البحث في كيفية تطوير وتنفيذ استراتيجيات إدماج اجتماعي في الرياضة برؤية وضحة ونموذج محددة على المستويين المحلي والإقليمي.
4. ما ينتج عن البحث من توصيات قد تساهم في تدعيم السياسات واللوائح القانونية وتأطيرها المتعلقة وتشجيع الممارسة الفعلية لها بالتعاون بين أصحاب المصلحة لتحقيق الشمول والتكامل المجتمعي للأشخاص ذوي الإعاقة.
5. تقديم تصور مقترح لتفعيل دور الأندية الرياضية في الدمج المجتمعي للأشخاص ذوي الإعاقة.

مصطلحات البحث:

1. المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية: Social responsibility

المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية هي مفهوم يشير إلى التزام الأندية الرياضية بتحقيق الفائدة العامة وتلبية احتياجات المجتمعات التي تعمل فيها (Johnson, 2018) تعتبر المسؤولية الاجتماعية جزءًا أساسيًا من دور الأندية الرياضية في المجتمع، حيث يُطلب منها أن تكون عوامل إيجابية وفاعلة في تحسين جودة الحياة والتنمية المستدامة (Wilson, 2019). وتعرف الباحثة المسؤولية الاجتماعية في البحث الحالي بأنها المسؤولية التي يجب أن يقوم بها النادي الرياضي في المجتمع بما يتضمنه من أقسام ولجان انطلاقًا من كون النادي مؤسسة ذات أثر اجتماعي وثقافي ورياضي يتوقع منه تقديم المبادرات والبرامج التي تسهم في رفاهية المجتمع والمستفيدين من هذه البرامج من الأشخاص ذوي الإعاقة، وتشمل المسؤولية الاجتماعية الالتزام بالقوانين والأخلاق، والتنمية المستدامة المساهمة في المجتمع، والتنوع والشمول. وتؤكد المسؤولية الاجتماعية على مسؤولية الفرد تجاه ذاته عن الجماعة التي ينتمي إليها والمجتمع الذي يعيش فيه، وتتكون من ثلاثة عناصر رئيسية كما يلي:

الفهم: فهم الأندية الرياضية لخصائص واحتياجات وأهداف الأشخاص ذوي الإعاقة والتحديات التي تواجههم. بالإضافة إلى إدراكها لمسؤوليتها المجتمعية حيال مساعدتهم على تحقيق أهدافهم والآثار المترتبة على عدم القيام بتلك المسؤولية وتصرفها وقراراتها تجاههم.

الاهتمام: الاهتمام بتقديم الخدمات المناسبة للأشخاص ذوي الإعاقة ومساعدتهم على تحقيق أهدافهم وتذليل التحديات أمامهم.

المشاركة: اشراك الأشخاص ذوي الإعاقة مع الاخرين في الأنشطة المتنوعة، الرياضية والترفيهية...الخ، لمساعدتهم على اشباع احتياجاتهم وحل مشكلاتهم وصولًا لأهدافهم وتحقيق رفاهيتهم (أحمد، 2020). وتقاس إجرائيًا بالدرجة الكلية التي يحصل عليها أفراد عينة البحث على مقياس المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية بأبعاده الثلاثة (الفهم، الاهتمام، المشاركة).

2. الدمج المجتمعي للأشخاص ذوي الإعاقة في الرياضة:

يعرف الدمج المجتمعي للأشخاص ذوي الإعاقة في الرياضة بما يسهم في تحقيق أهداف خطة الأمم المتحدة لعام 2030 بأنه عملية ضمان حصول كل فرد على فرص متساوية وموارد ومشاركة في المجتمع، تمكن جميع الأفراد، بغض النظر عن قدراتهم/إعاقاتهم أو خلفياتهم، من المشاركة بنشاط في الأنشطة الرياضية داخل المنظمات الرياضية الرئيسية بحيث يلبي المدربون الاحتياجات الفردية، ويعززون أنشطة القدرات المختلفة لتوفير فرص متساوية للرياضيين والمشاركين الآخرين (Pečnikar-Oblak et al., 2023).

3. الأشخاص ذوي الإعاقة: Persons with disabilities

وفقًا لما نصت عليه المادة الأولى من نظام حقوق الأشخاص ذوي الاعاقة (1445) يعرف الشخص ذو الإعاقة بأنه «كل شخص لديه اضطراب أو قصور طويل الأمد في الوظائف الجسدية او العقلية أو الذهنية أو الحسية أو النفسية، قد يمنعه -عند تعامله مع مختلف التحديات-من المشاركة بصورة كاملة وفاعلة في المجتمع على قدم المساواة مع الآخرين».

وتعرف الباحثة الأشخاص ذوو الإعاقة إجرائيًا في البحث الحالي بأنهم الأشخاص ذوي الإعاقات الحركية والعقلية، والسمعية، والبصرية الذين تتراوح أعمارهم من 23 عامًا حتى 50عامًا ويرتادون النوادي الرياضية بهدف ممارسة الرياضية أو الاشتراك في الفعاليات والمبادرات المختلفة التي يقدمها النادي.

4. أهداف التنمية المستدامة لذوي الإعاقة Development sustainablegoals

أهداف التنمية المستدامة لذوي الإعاقة تهدف إلى تحقيق التنمية المستدامة للأفراد ذوي الإعاقة وضمان مشاركتهم الكاملة والفعّالة في المجتمع. تم اعتماد هذه الأهداف من قبل الأمم المتحدة في عام 2015 كجزء من خطة عالمية للتنمية حتى عام 2030. تركز هذه الأهداف على تعزيز حقوق الإنسان والتساوي

والشمول لذوي الإعاقة، وتعزيز فرصهم في التعليم والصحة والعمل، وتحسين حياتهم بشكل عام (United nation, 2021)

محددات البحث:

1. المحددات المكانية: النوادي الرياضية بالمملكة العربية السعودية.
2. المحددات البشرية: عينة من الأشخاص ذوي الإعاقات الحركية، والعقلية، والسمعية، والبصرية.
3. المحددات الزمنية: العام الدراسي 2023م.

الإطار النظري للبحث:

يتضمن الإطار النظري لهذا البحث ثلاثة محاور رئيسة تمثل متغيرات البحث الحالي وتستعرض فيها الباحثة ما أتيح لها الاطلاع عليه من الأدب التربوي المحلي والعالمي ويتمثل فيما يلي:

المحور الأول: المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية في تحقيق الدمج المجتمعي للأشخاص ذوي الإعاقة

تشير المسؤولية الاجتماعية إلى العلاقة بين المنظمة وبين المجتمع الذي تعمل فيه، وتختلف هذه المسؤولية، وما تنطوي عليه من أبعاد ممارسة من ثقافة إلى أخرى، وينظر إلى الأثر الاجتماعي المتوقع من برامج المسؤولية الاجتماعية لتلك المنظمات أن يسهم في خلق مجتمع صحي وآمن أو على الأقل تتجنب إلحاق الضرر بالمجتمع (Walsh, 2019). تعرف المسؤولية الاجتماعية إجمالًا بأنها: المسؤولية التي تعبر عن تأثيرات المنظمة تبعًا لقراراتها وأنشطتها على مجتمعاتها، ويحدد معيار المسؤولية الاجتماعية الأبعاد التي يجب على المنظمة أن تغطيها والمتمثلة في المساهمة في التنمية المستدامة بما يحقق صحة المجتمع، ورفاهيته؛ أخذ توقعات أصحاب المصالح بعين الاعتبار. التوافق مع القوانين المحلية، والدولية المعمول بها عند اتخاذ أي إجراء يتعلق بأداء الأنشطة مع منظمات المجتمع ذات العلاقة (Uźbik, 2017).

وفقًا لما ذكره جرادات وأبو الحمام (2014) فإن المؤسسات الحكومية تحقيقًا لمسؤوليتها الاجتماعية عليها أن تتبنى مبادرات وأنشطة المسؤولية الاجتماعية تجاه نفسها (أي تجاه منسوبيها في الداخل) ثم تجاه الخارج (أي تجاه جمهور المجتمع المحلي) وأخيرا، برامج البيئة؛ وذلك خلافًا لدورها الأساسي كمؤسسات. غالبًا ما تُعزى المشاركة في الأندية الرياضية إلى القدرة على تعزيز التكامل الاجتماعي للأشخاص ذوي الإعاقة، لأنها يمكن أن توفر منصة لإنشاء شبكات اجتماعية وصداقات (Albrecht et al., 2019)؛ ويؤكد والترز(Walters, 2009) على أن الأندية الرياضية باعتبارها مؤسسات اجتماعية عليها أن تركز على أنشطة المسؤولية الاجتماعية، لأنها بذلك تحقق عدة مميزات كالتالي:

- قوة كبيرة للاتصال مع الجمهور بمختلف فئاته حيث تعمل الأندية الرياضية على زيادة الوعي وتثقيف أعضائها حول قضايا الإعاقة من خلال التعليم وحملات التوعية بالإعاقة والتدريب على تقنيات التدريب الشامل.
- إحداث تغييرات صحية إيجابية في أفراد المجتمع من خلال المبادرات التي تصمم لهذا الغرض.
- المشاركة في أنشطة المسؤولية الاجتماعية والرياضات الجماعية تسهم في تعزيز التفاعل الاجتماعي، وإزالة العزلة الاجتماعية بين الأفراد، وتعزز التكامل، والانسجام الثقافي بين الأفراد، يمنحهم مستوى عال من الرضا.
- للأندية الرياضية دور مهم في المجتمع وعليها مسؤولية اجتماعية في الإدماج الاجتماعي للأشخاص ذوي الإعاقة.
- تعزز المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية الاستدامة البيئية

إضافة إلى ذلك يشير سميث (Smith 2010) إلى أن المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية تشمل مجموعة متنوعة من الجوانب المتمثلة في احترام قوانين اللعبة والقوانين المحلية والدولية، فضلاً عن التصرف بأخلاقية عالية في جميع جوانب الأنشطة الرياضية، وتعزيز التنمية المستدامة من خلال دعم المشاريع البيئية والاجتماعية والاقتصادية التي تعود بالفائدة على المجتمعات، علاوة على ما تقوم به من توعية وتثقيف، حيث يُشجع اللاعبون والمدربون والإداريون على نشر الوعي بقضايا مهمة مثل الصحة والتغذية واللياقة البدنية. كما تسعى الأندية الرياضية للمساهمة في تحسين المجتمعات التي تخدمها، سواء من خلال دعم المشاريع الخيرية أو تقديم الفرص للشباب (Toscano & Molgaray, 2021).

يعرف ماريفويت (Marivoet 2014) الدمج المجتمعي في الرياضة بأنه التواجد الفعلي لتكافؤ الفرص في الوصول إلى الأشخاص الضعفاء. وفي هذا الصدد، تهتم الممارسات الجيدة بعدم التمييز على أساس العرق أو الدين أو الإعاقة أو الجنس أو التوجه الجنسي أو الطبقة الاجتماعية أو أي أسس أخرى، كما يشير إلى تنمية النشاط الشخصي أو الاجتماعي أو البدني أو القدرات الأخرى. وتهدف أفضل الممارسات هنا إلى تعزيز الرياضة التكوينية، مما يعني أن المبادئ الأخلاقية للرياضة والقيم المرتبطة بها لها أهمية قصوى.

يمكّن الدمج المجتمعي الأشخاص ذوي الإعاقة من اكتساب المهارات الحيوية، وتنمية الشعور بالانتماء، والحصول على الاستقلال، وتحسين ظروف المشاركة في المجتمع، وبالتالي يجب على المسؤولين وقادة المجتمع إشراك أصحاب المصلحة الآخرين، مثل الشركات الخاصة والمنظمات غير الحكومية ومجموعات الحملات، لتحسين دمج ذوي الإعاقة في المجتمع (Craig et al., 2019)؛ بالإضافة إلى تطوير السياسات والتشريعات لأنها القوى الدافعة الهامة في تمكين تطوير برامج إدماج ذوي الإعاقة، فقد يرسخ منظمي البرامج الحالية المعايير الثقافية التي تستهدف غير ذوي الإعاقة ويهمشون ذوي الإعاقة ويقاومون أي تغييرات

يمكن أن تؤثر على الأعضاء الأساسيين في منظماتهم الرياضية (Darcy et al, 2020).

في ضوء ما سبق؛ ترى الباحثة أنه يجب على الأندية الرياضية أن تعزز من مسؤوليتها الاجتماعية بالتعاون مع هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة، والمؤسسات والمراكز الحكومية والخاصة التي ترعى ذوي الإعاقة لتعزيز الوعي والفهم لقضايا الإعاقة. يمكن أن يشمل ذلك تنظيم ورش عمل أو ندوات أو حملات توعية لتثقيف أعضاء النادي والرياضيين والمدربين والمجتمع الأوسع حول حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة ودمجهم. ومن خلال تعزيز ثقافة القبول والتفاهم، تساهم الأندية الرياضية في كسر الحواجز المجتمعية والصور النمطية المرتبطة بالإعاقة.

المحور الثاني: المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية في تحقيق أهداف التنمية المستدامة للأشخاص ذوي الإعاقة

إن المسؤولية الاجتماعية للرياضة في تحقيق أهداف التنمية المستدامة (SDGs) هي الجانب الحاسم في تعزيز رفاهية الأفراد ذوي الإعاقة. تتكون أهداف التنمية المستدامة من 17 هدفًا اعتمدتها الأمم المتحدة في عام 2015، وتهدف إلى القضاء على الفقر وحماية الكوكب وضمان السلام والرخاء للجميع. (United Nations, 2015) بتطلعها الشامل إلى زيادة التقريب بين البشر والكوكب وعدم ترك أحد متخلفاً عن الرَكْب، تمثل فرصة فريدة لإلهام تحرّك عالمي من أجل التنمية على نطاق العالم، بما في ذلك في ميدان تسخير الرياضة لأغراض التنمية والسلام. وتلعب الرياضة دورًا مهمًا في تحقيق هذه الأهداف، لا سيما في تعزيز دمج الأفراد ذوي الإعاقة.

تم الترحيب بأهداف الأمم المتحدة للتنمية المستدامة (Sustainable Developmental Goals -SDGs) باعتبارها لغة مشتركة لتوحيد الالتزام العالمي نحو تغيير المسار فيما يتعلق بقضايا التنمية الاجتماعية والاقتصادية والبيئية، على الرغم من عدم الاستشهاد بها بشكل علني ضمن أهداف التنمية المستدامة أو الغايات المرتبطة بها، فقد تم قبول الرياضة على نطاق واسع والترويج لها كعامل تمكين للتغيير الاجتماعي وآلية تساعد في تخطيط وقياس الالتزامات تجاه الاستدامة، والتي أظهرت قدرة الرياضة على المساهمة في تحقيق أهداف التنمية المستدامة، إلا أن هناك معرفة محدودة حول العملة والقيمة التي تحملها أهداف التنمية المستدامة لأصحاب المصلحة الرئيسيين في مجال الرياضة في التنمية، ونقص أدلة ملموسة لتقييم الاستيعاب والتكامل على مستوى السياسة الوطنية (Morgan et al., 2021).

توفر أهداف الأمم المتحدة للتنمية المستدامة إطارا لمعالجة مختلف التحديات الاجتماعية والاقتصادية والبيئية، بما في ذلك هدف ضمان التعليم الجيد الشامل والمنصف وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع (الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة). لقد أكدت الأمم المتحدة بأن للأشخاص ذوي الإعاقة حقا أساسيا في «المشاركة الكاملة والفعالة» في المجتمع، بما في ذلك الرياضة. تسلط اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الضوء، في المادة 30، على حق الأشخاص ذوي الإعاقة في المشاركة على قدم المساواة مع الآخرين في الحياة الثقافية، بما في ذلك الأنشطة الترفيهية والرياضية، وإتاحة الفرصة لهم للوصول والمشاركة في الأنشطة الرياضية العامة على جميع المستويات، وكذلك الأنشطة الرياضية والترفيهية الخاصة بالإعاقة (United Nations, 2006).

إن أبعاد المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية متعددة الأوجه وتشمل جوانب مختلفة تتجاوز وظيفتها الأساسية المتمثلة في تعزيز المنافسة الرياضية حيث تتحمل مسؤولية المساهمة بشكل إيجابي في المجتمعات التي تعمل فيها، ويمكن تصنيف المسؤوليات الاجتماعية للأندية الرياضية القيام بمسؤوليتها الاجتماعية والمساهمة في تحقيق أهداف التنمية المستدامة للأشخاص ذوي الإعاقة إلى عدة أبعاد رئيسية كالتالي (International Paralympic Committee, 2019):

1. تعزيز الشمولية: من خلال توفير الفرص للأفراد ذوي الإعاقة للمشاركة في الأنشطة الرياضية والبدنية.
2. بناء الثقة: يمكن للرياضة أن تساعد في بناء الثقة واحترام الذات بين الأفراد ذوي الإعاقة، مما قد يكون له تأثير إيجابي على رفاهيتهم بشكل عام. ومن خلال المشاركة في الألعاب الرياضية، يطور ذوي الإعاقة شعور بالانتماء والهوية، مما يمكن أن يساعدهم في التغلب على التحديات الاجتماعية والاقتصادية
3. تعزيز الصحة والرفاهية: يمكن للرياضة أن تحسن الصحة الجسدية والعقلية للأفراد ذوي الإعاقة. يمكن أن يساعد النشاط البدني المنتظم في إدارة الحالات المزمنة وتقليل التوتر وتحسين الصحة العامة (Devine et al., 2017).
4. تعزيز الانتماء الوطني والاجتماعي وتعزيز الهوية الثقافية والتاريخية والدينية وبناء علاقات اجتماعية وتعزز من ثقتهم بأنفسهم وكفاءتهم الذاتية وتعزز الاستقلال الذاتي والتكامل مع المجتمع والرضا عن الحياة (المطوع، 2019).
5. تعزيز الاندماج الاجتماعي: يمكن للرياضة أن تساعد في تعزيز الاندماج الاجتماعي من خلال الجمع بين الأفراد ذوي الإعاقة وأقرانهم الأصحاء. وهذا يمكن أن يساعد في كسر الحواجز الاجتماعية وتعزيز فهم وقبول الأفراد ذوي الإعاقة. (Kirakosyan, 2019; Robinson et al., 2023)
6. توفير فرص العمل: يمكن لصناعة الرياضة أن توفر فرص عمل للأفراد ذوي الإعاقة، داخل وخارج الملعب. على سبيل المثال، قد يعمل الأفراد ذوو الإعاقة كمدربين أو مسؤولين أو في الأعمال التجارية ذات الصلة بالرياضة . (Hammond, 2022)

تعمل الأندية الرياضية على المساهمة في تحقيق أهداف ينص الهدف الثالث (ضمان تمتع الجميع بأنماط عيش صحية وبالسلامة

في جميع الأعمار). وتسهم الرياضة في السلامة بغض النظر عن العمر أو الجنس أو العرق. ويستفيد الأطفال وصغار السن استفادة هائلة من النشاط البدني. فالأنشطة البدنية والرياضة المقترنة بمنهج مدرسي، ضرورية للتعليم الشامل؛ وينص الهدف الرابع على (ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعليم مدى الحياة للجميع). وتوفر الرياضة تعلماً مدى الحياة. وينص الهدف الخامس (المساواة بين الجنسين وتمكين كل النساء والفتيات). وعلاوة على ذلك، تشجع الرياضة، في أبسط أشكالها، المشاركة المتوازنة ولديها القدرة على تعزيز المساواة بين الجنسين. وينص الهدف السابع عشر (تنشيط الشراكة العالمية من أجل التنمية المستدامة). وإقامة شراكات قوية ومتماسكة هي أمر أساسي للتحسين الحقيقي للتنمية العالمية ولتحقيق أهداف التنمية المستدامة. وبذلك نجد الرياضة باستطاعتها أن توفر شبكات قوية، تضم شركاء وأصحاب مصلحة، ملتزمة بتسخير الرياضة لأغراض التنمية المستدامة.

وترى الباحثة أن المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية في تعزيز إدماج ذوي الإعاقة في المجتمع تتمثل في توفر بيئات داعمة من خلال تعزيز جو ترحيبي وشامل، وتقديم الدعم العاطفي والنفسي، وتوفير الوصول إلى علاقات اجتماعية متعددة. والعمل على تكافؤ الفرص للرياضيين من ذوي الإعاقة من خلال توفير فرص التدريب والتطوير، وتوفير منصات تنافسية، والاعتراف بالإنجازات ومكافئها والاقتداء بها، والتغلب على الحواجز، وتبادل دراسات الحالة الناجحة، وبذلك قد تعمل الأندية الرياضية على تعزيز مسؤوليتها الاجتماعية في تحقيق الإدماج الاجتماعي للأشخاص ذوي الإعاقة.

المحور الثالث: الحواجز التي تعيق المشاركة الفعالة للأشخاص ذوي الإعاقة في الرياضة

تعد المشاركة الفعالة للأشخاص ذوي الإعاقة في الرياضة أمرًا ضروريًا لتعزيز الشمولية والرفاهية البدنية والتكامل الاجتماعي. ومع ذلك، هناك العديد من العوائق التي تعيق مشاركتهم الكاملة وتحد من فرصهم في عالم الرياضة. أشارت الأدبيات إلى حقيقة أن جميع الأشخاص يواجهون تحديات أمام الرياضة والمشاركة في النشاط البدني، لكن الأشخاص ذوي الإعاقة يميلون إلى تجربة المزيد من التحديات. وجدت دراسة أجراها مكتب أبحاث السوق في اسكتلندا أن الأشخاص ذوي الإعاقة كانوا أكثر تقييدًا في حياتهم الاجتماعية من الأشخاص من غير ذوي الإعاقة (Bouttet, 2016) استكشفت دراسة سيمبلكان وآخرون (Simplican et al., 2015) معدلات مشاركة الأشخاص ذوي الإعاقة في الألعاب الرياضية والحواجز التي تعيق مشاركتهم. تم الإبلاغ من قبل 50 % من المستجيبين عن نقص وسائل النقل ونقص المرافق المحلية والمواقف السلبية تجاه الأشخاص ذوي الإعاقة في سياق المشاركة في الألعاب الرياضية كحواجز رئيسية تعيق المشاركة. ويشار إلى الحواجز التي تحول دون المشاركة على أنها تنطبق على جميع الإعاقات وفي جميع الأماكن الاجتماعية مثل صالة الألعاب الرياضية أو الملعب الرياضي أو حمام السباحة.

أشارت منظمة الصحة العالمية أن الأطفال والشباب والبالغين ذوي الإعاقة أقل عرضة بنسبة تصل إلى (62 %) للوفاء بالمبادئ التوجيهية للنشاط البدني لمنظمة الصحة العالمية مقارنة بعامة السكان. وذلك لأن الأشخاص ذوي الإعاقة يواجهون الكثير من العوائق أمام ممارسة النشاط البدني، اثنان من أكبرهما هما البيئات المبنية ووسائل النقل، على سبيل المثال، تم بناء معظم الملاعب العامة وحمامات السباحة والمسارات الخارجية بطرق تجعل من الصعب على مستخدمي الكراسي المتحركة الوصول إليها .(World Health Organization, 2020)

من المحتمل أيضا أن المدربين الرياضيين للأشخاص ذوي الإعاقة يلعبون دورًا مهمًا في تعزيز المشاركة. في معظم الحالات، يمتلك المدربون موقفًا إيجابيًا تجاه دمج الأطفال والمراهقين ذوي الإعاقة (Craig et al., 2019) نظرا للصلة الوثيقة بين المدرب وذو الاعاقة التي تنشأ أثناء التدريب فإن المدربين لهم تأثير كبير على عملية التنشئة الاجتماعية للطفل أو المراهق ذو الإعاقة ومع ذلك، فهم يدركون أوجه القصور في تدريبهم، مما يؤدي إلى مشاكل في التحقق من الاحتياجات الفردية للأطفال والمراهقين ذوي الإعاقات الجسدية. بالإضافة إلى ذلك يتم ملاحظة نقص الوعي والتدريب المهني والكفاءة للمدربين، ربما يتم تجاهل الإعاقة في العديد من برامج تعليم المدربين السائدة (Nhamo & Sibanda, 2019)، توضح الأدبيات السابقة أيضا بعض العوامل التي تؤثر على مشاركة الأشخاص ذوي الإعاقة في الرياضة مثل اهتمام الوالدين بالنشاط غير البدني، والعلاقات الاجتماعية، وتجارب النشاط البدني في المدرسة، وممارسة الرياضة، وانخفاض الكفاءة الذاتية، ونقص دعم الوالدين، وعدم إمكانية الوصول للمرافق، والافتقار إلى البرامج المناسبة (Schaillée et al., 2019 Yu S, et al., 2022; Christiaens & Brittain, 2023).

يضاف إلى ما سبق عائقًا آخرا أمام مشاركة الأشخاص ذوي الإعاقة في الأنشطة البدنية يتمثل في عدم كفاية التمويل باعتباره عقبة رئيسية، مع توفر تمويل متواضع فقط للتحسينات الهيكلية للمرافق وساعات التدريب المخصصة لتحسين شمولية البرامج (Christiaens & Brittain, 2021) يحتاج واضعو السياسات إلى ضمان الدعم المالي الكافي لتوقعات المشاركة والشمول العالية، والمرافق الرياضية المكيفة، والتوجيه المهني، والتركيز على المشاركة بدلاً من المنافسة، وتوفير المزيد من المسابقات الاجتماعية (Devine et al., 2017) لكي تكون الممارسات الرياضية شاملة ومرتبطة بالمساواة، يجب أن تكون عملية تطوير السياسات تشاركية، مع مدخلات من الأشخاص ذوي الإعاقة الذين يجلبون معارفهم وخبراتهم وممارساتهم، للتعامل مع وجهات نظرهم الخاصة (D'Elia, 2021) يؤكد ميلاني وستاريبرافو (Milani & Starepravo, 2017) على أنه

بغض النظر عن فائدة الرياضة لإعادة التأهيل أو الدخل أو الأغراض التعليمية أو الأنشطة الترفيهية، فمن الضروري أن يتم دعم المشاريع والبرامج من خلال السياسات الحكومية التي تمكن التفاعل الاجتماعي بين الأشخاص ذوي الإعاقة وغير ذوي الإعاقة. يضيف غرانديسون وآخرون Grandisson et al., 2019 أن ممارسة الرياضة لتعزيز العلاقات الإيجابية والهادفة مع الشعور بالانتماء الذي يمكن أن يمتد إلى ما هو أبعد من المجالات الرياضية يتطلب من أصحاب المصلحة تجميع مواردهم لتطوير برامج مبتكرة.

إمكانية الوصول هي المفتاح حتى مرافق اللياقة البدنية والترفيه التي يُقال إنها يمكن الوصول إليها، مثل غرف تغيير الملابس والحمامات والممرات الواضحة حتى يتمكن الشخص المصاب بإعاقة بصرية أو جسدية من التحرك بسهولة. غالبًا ما تكون المرافق التي يمكن الوصول إليها غير مستغلة بشكل كافٍ. في جميع أنحاء العالم، لا يستطيع الأشخاص ذوو الإعاقة الوصول إلى هذه الأماكن نظرًا لأن إمكانية وصولهم إلى خدمات النقل العام محدودة أو معدوم، ويمكن تصنيف هذه العوائق إلى مجالات مختلفة، بما في ذلك العوامل المادية والمواقفية والبيئية (Christiaens & Brittain, 2023)

بناءً على ما سبق، ترى الباحثة أن المشاركة الفعالة للأشخاص ذوي الإعاقة في الرياضة تواجه صعوبات مختلفة، بما في ذلك الصعوبات الجسدية والاجتماعية والبيئية والنظامية، وللتغلب على هذه التحديات يجب العمل على إتاحة الوصول بإنشاء مرافق يسهل الوصول إليها، وتعزيز الاتجاهات والوعي الشاملين، وتنفيذ سياسات وممارسات شاملة، وتوفير التمويل والموارد الكافية، وضمان تمثيل الأفراد ذوي الإعاقة في عمليات صنع القرار.

الأبحاث السابقة:

فيما يلي تستعرض الباحثة ما أتيح لها من أبحاث عربية وأجنبية سابقة في مجال البحث كما يلي:

أجرى ويكر وبرور Wicker & Breuer, (2014) دراسة بهدف استكشاف القدرة التنظيمية والمشاكل التنظيمية للأندية التي توفر الرياضة للأشخاص ذوي الإعاقة (المشار إليها باسم «الأندية الرياضية للأشخاص ذوي الإعاقة»). وتم استخدام النموذج المفاهيمي للقدرة التنظيمية كإطار نظري. ضمن عينة الأندية الرياضية الألمانية (ن=19,345)، تم تحديد عينة فرعية من الأندية الرياضية للأشخاص ذوي الإعاقة (ن=521). وكانت الفكرة هي مقارنة الأندية الرياضية لذوي الإعاقة مع الأندية الرياضية الأخرى، تم استخدام تحليل الأزواج المتطابقة. وأظهرت النتائج أن الأندية التي توفر الرياضة للأشخاص ذوي الإعاقة ليست أندية رياضية خاصة بذوي الإعاقة. كانت هذه الأندية كبيرة ومتعددة الرياضات ولديها قدرة أكبر على تقديم الطعام لكبار السن وذوي الدخل المنخفض، أشارت نتائج الانحدار إلى أن التخطيط الاستراتيجي ساهم بشكل كبير في الحد من العديد من المشكلات التنظيمية للأندية الرياضية لذوي الإعاقة.

هدفت دراسة مينينديز وفرنانديز-ريو (Menéndez and Fernández-Río, (2017 إلى استكشاف تأثير الجمع بين نموذجين تربويين، التربية الرياضية والتدريس من أجل المسؤولية الشخصية والاجتماعية، للمتعلمين ذوي الإعاقة الذين يختبرون وحدة تعلم الكيك بوكسينغ بدون تلامس. شارك (12) طالبًا من طلاب التعليم الثانوي. خمسة منهم من ذوي الإعاقات (الذهنية والحركية). بالإضافة إلى ذلك، شارك (3) من معلمي التربية البدنية ووالدة أحد الطلاب. تم استخدام خمس أدوات بحث مختلفة للحصول على معلومات من جميع المشاركين: الرسومات، والأسئلة المفتوحة، ومجموعات المناقشة، والمذكرات، والمقابلات شبه المنظمة. أدى تحليل المحتوى الموضوعي وتحليل البيانات الموجه للمقارنة المستمرة إلى ثلاث فئات رئيسية: جزء من الفريق، والتعلم، والاستمتاع. كما تم تحديد عدة أفكار: الشمول والصداقة والتعاون ودور الطلاب المهم والنقل. في الختام، يبدو أن المزاوجة بين التربية الرياضية والتدريس من أجل المسؤولية الشخصية والاجتماعية هو أداة قوية لدمج الطلاب ذوي الإعاقة في التربية البدنية، ومساعدتهم وزملائهم في الفصل على التواصل داخل الفصل وخارجه.

قدمت دراسة جينز وآخرون (Jeanes et al., 2017) تحليلاً نقديًا للطرق التي تتعامل بها الأندية مع سياسات الإدماج للشباب ذوي الإعاقة في الممارسة العملية. ومن خلال تحليل المقابلات شبه المنظمة مع متطوعي النادي، أظهرت النتائج ثلاثة مجالات تتمثل في: أهمية المتطوعين الأفراد في إنشاء وتطوير الخدمات داخل الأندية؛ والطبيعة الانفصالية إلى حد كبير لتوفير الإعاقة داخل الأندية؛ وميل السياسات إلى تشجيع الأندية على التركيز على أشكال المشاركة الضيقة التي تؤدي إلى مسارات تنافسية وتعكس شكل الرياضة السائدة. أكدت النتائج على مشكلة مفهوم الشمول المقدم في السياسة والممارسة، كضرورة لتعزيز المشاركة الرياضية، وخلق بيئة آمنة وشاملة، وضمان سلامة النادي اقتصاديًا وقانونيًا.

هدفت دراسة روبرتسون وآخرون (Robertson et al., 2019) لبحث الأهمية النسبية للمسؤوليات الاجتماعية للأندية الرياضية المجتمعية. تم إجراء دراسة دلفي ثلاثية الموجات دوليًا بمشاركة 33 أكاديميًا في إدارة الرياضة و23 مديرًا لمنظمات رياضية وطنية. وجدت هذه الدراسة أن الأندية الرياضية المجتمعية هي المسؤولة بشكل أساسي عن تعزيز المشاركة الرياضية، وخلق بيئة آمنة وشاملة، وضمان سلامة النادي اقتصاديًا وقانونيًا. وخلص إلى أنه لكي تكون الأندية الرياضية منظمات مسؤولة اجتماعيا، يجب أن ينصب تركيزها على الوفاء بالالتزامات التي تؤثر بشكل هادف على مجتمعها.

قارنت دراسة البرخت وآخرون (Albrecht et al., 2019)

درجة الاندماج الاجتماعي للأعضاء ذوي الإعاقة وغير ذوي الإعاقة، وتحليل العوامل الفردية والهيكلية ذات الصلة بالإدماج الاجتماعي للأعضاء ذوي الإعاقة. يتم تصور الدمج الاجتماعي كمفهوم متعدد الأبعاد يركز على الأبعاد الاجتماعية والثقافية والاجتماعية العاطفية (التفاعل وتحديد الهوية). تم إجراء تحليلات الانحدار الإحصائي باستخدام بيانات من 13082 عضوًا (العدد=1482 من الأعضاء الذين أبلغوا عن إعاقة واحدة على الأقل) في 642 ناديًا رياضيًا في عشر دول أوروبية. وأظهرت النتائج أن الأعضاء ذوي الإعاقة يتم دمجهم بنفس القدر مثل الأعضاء غير ذوي الإعاقة.

ووصفت دراسة هوكسترا وآخرون (Hoekstr et al., 2019) كيف تعمل الحكومتان الهولندية والكندية على تعزيز الألعاب الرياضية عالية الأداء والرياضات الترفيهية والنشاط البدني بين البالغين ذوي الإعاقة على المستوى الوطني. تم إجراء دراسة على الإنترنت لتحديد واختيار الوثائق والمواقع ذات الصلة التي تحتوي على معلومات حول الأساليب الوطنية لتعزيز الأنشطة الرياضية والبدنية للأشخاص ذوي الإعاقة في هولندا وكندا. وكشفت النتائج عن قيام الحكومتان بتشجيع الرياضات عالية الأداء بطرق مماثلة، لكنهما تستخدمان استراتيجيات مختلفة لتشجيع الرياضات الترفيهية والأنشطة البدنية. ويتميز النهج الهولندي باستخدام برامج محدودة الوقت تركز على تعزيز البنية التحتية الرياضية والتعاون بين القطاعات حيث تلعب البلديات أدوارا رئيسية. تعمل الحكومة الكندية على تعزيز الرياضات الترفيهية لدى الأشخاص ذوي الإعاقة من خلال دعم البرامج من خلال الاتفاقيات الثنائية مع المقاطعات والأقاليم.

وهدف بحث موس وآخرون (Moss et al., 2020) إلى استكشاف تجارب الأعضاء في نادي كرة السلة المجتمعي على الكراسي المتحركة وتأثيره على الحياة اليومية، أُجريت مقابلات شبه منظمة مع 11 عضوًا من ذوي الإعاقة والأصحاء في النادي (تتراوح أعمارهم بين 6 و25 عامًا) للحصول على فهم متعمق لتجاربهم. وأشارت نتائج التحليل الموضوعي الاستقرائي موضوعًا شاملاً وهو «كرة السلة على الكراسي المتحركة تثير مشاعر قوية» وأربعة مواضيع رئيسية هي «التفاعلات الاجتماعية الإيجابية»، و»إفادة الصحة والاستقلال»، و»تغيير المفاهيم حول الإعاقة»، و»وظيفة هادفة تفتح الأبواب». أبلغ المشاركون عن تجارب إيجابية في كرة السلة على الكراسي المتحركة، مما أدى إلى تحسين صحتهم الجسدية والعقلية مع زيادة فرص التنشئة الاجتماعية وتشجيع قبول الإعاقة.

استكشف بحث بوشتين (Pochstein et al., 2023) جمع خبرات المدربين إلى جانب تجارب أعضاء الأندية —من ذوي الإعاقة وغير ذوي الإعاقة— في 12 ناديًا رياضيًا مجتمعيًا في ثلاث دول أوروبية. شارك 20 مدربًا و51 عضوًا في مقابلات شبه منظمة. وتم استخدام تحليل المحتوى الموضوعي لاستنباط نموذج مفاهيمي يصف النادي الرياضي الشامل. وكان الموضوع الرئيسي هو أن الأندية الشاملة تتطلب موازنة مستمرة بين التركيز على المهارات الرياضية والأداء، مع إدارة احتياجات وخصائص اللاعبين والعلاقات المتبادلة فيما بينهم. تم تحديد ستة مواضيع فرعية تصف الاستراتيجيات الأساسية للتشغيل الفعال للأندية. ومع ذلك، كانت رؤية المدربين والتزامهم أمرًا بالغ الأهمية وكان تعيينهم هو التحدي الرئيسي الذي واجهته الأندية. بالإضافة إلى ذلك، هناك حاجة إلى فرص جديدة لتدريب المدربين لدعم توسيع الأندية الشاملة عبر مجموعة من الألعاب الرياضية والمواقع. وتوصلت إلى أن الأشخاص ذوو الإعاقة الذهنية يفتقرون إلى فرص المشاركة في الألعاب الرياضية، على الرغم من أن فوائد القيام بذلك قد تكون أكبر بالنسبة لهم.

وقاما زارجر وراين Zargar and Rynne (2023) بدراسة المسؤولية الاجتماعية للشركات في صناعة الرياضة الإيرانية وذلك لدعم النهوض وتقييم مبادرات المسؤولية الاجتماعية للشركات في الأندية. تم اعتماد التوجه التنموي في هذا البحث النوعي. شارك في الدراسة 30 مشاركًا، بما في ذلك المديرين التنفيذيين وأعضاء هيئة التدريس بالجامعة ومدربي أندية الدوري الإيراني الممتاز، بالإضافة إلى أعضاء كليات إدارة الرياضة بالجامعة. وتم استخدام المقابلات الفردية وشبه المنظمة. وتبين أن أنشطة المسؤولية الاجتماعية للشركات لديها القدرة على التأثير على الترويج للنادي من خلال عدد من المفاهيم والفئات، بما في ذلك تعزيز الثقة بين الجمهور، وتعزيز الأبعاد الأخلاقية من خلال الرياضة.

وسعت دراسة أبا حسين (2023) للتعرف على الدور الذي تقوم به إدارات المسؤولية الاجتماعية بالأندية الرياضية في تحقيق التنمية المستدامة في المملكة العربية السعودية، من خلال الآليات التي تقوم بها ودرجة اسهامها في تحقيق التنمية المستدامة. تم استخدام المنهج المسحي. كما تم الاعتماد على الاستبانة كأداة جمع البيانات، التي طبقت على العاملين بإدارات المسؤولية الاجتماعية في الأندية الرياضية بمحافظة الجمعة وهي أندية: الفيحاء، ونادي الفصيل، ونادي الجذل، ونادي نجد، ونادي سدير، ونادي الاعتماد. وبلغ عدد أفراد العينة (41) موظفا. وقد كشفت نتائج الدراسة أن الآليات التي تقوم بها المسؤولية الاجتماعية في الأندية الرياضية لتحقيق التنمية المستدامة جاءت بدرجة متوسطة من الكفاءة وأن الصعوبات التي تواجه عمل المسؤولية الاجتماعية بالأندية الرياضية تمثل معضلة حقيقية في إعدادها لبرامج المسؤولية الاجتماعية، ومن أبرز تلك الصعوبات عدم ربط رؤية المسؤولية الاجتماعية بالأندية بمؤشرات التنمية المستدامة، كذلك عدم وجود رؤية واضحة لأدوار إدارات المسؤولية الاجتماعية في الأندية لدعم مؤشرات التنمية المستدامة، وضعف وعي العاملين بالنشاط الرياضي بمتطلبات تفعيل دور الأندية في العمل التنموي.

بحثت دراسة بيكمان وآخرون (Beekman et al., 2023)

في تأثير اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة UN Convention on the Rights of Persons with) (Disabilities-CRPD على المسابقات الرياضية الخاصة بالإعاقة مثل الألعاب البارالمبية والأولمبياد الخاص. ولأن اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة تسعى جاهدة إلى تحقيق الإدماج والسياسات المحايدة للإعاقة؛ تسمح المادة 30 من اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة صراحةً بالأنشطة الرياضية الخاصة بالأشخاص ذوي الإعاقة. وهو يختلف عن جميع الحقوق الأخرى الواردة في اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة والتي لا تتحقق بالكامل إلا في حالة التخلي عن دائرة منفصلة للأشخاص ذوي الإعاقة. ومع ذلك، من الممكن وجود مسابقات منفصلة، الأمر الذي يؤدي إلى مشكلة صعبة. كيف يمكن تحديد معايير المشاركة في هذه المسابقات بطريقة تتفق مع اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة؟ منذ إنشاء اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، لم يعد فصل الأشخاص ذوي الإعاقة مسموحًا به، لكن تشكل الرياضة هنا استثناءً ملحوظاً لهذا المبدأ العام. تنص اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة صراحة على أنه يجب أن تتاح للأشخاص ذوي الإعاقة الفرصة لتنظيم وتطوير والمشاركة في الأنشطة الرياضية الخاصة.

يتضح من عرض البحوث السابقة طبيعة العلاقة ما بين المسؤولية الاجتماعية والتنمية المستدامة والدمج المجتمعي لذوي الإعاقة. تناولت البحوث السابقة المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية، وتنوعت العينات ما بين أشخاص من غير ذوي إعاقة المدرسة مثل بحث أبا حسين (2023)؛ وبحث بيومي (2022) وبحث الزهراني (2022) وأشخاص ذوي إعاقة مثل بحث البرخت وآخرون (Albrecht et al., 2019)، وبحث موس وآخرون (Moss et al., 2020)، وشملت العينات أيضا النوادي الرياضية والعاملين بها من مديرين تنفيذيين ومدربي أندية الدوري الإيراني الممتاز مثل بحث زارجر وراين (Zargar and Rynne (2023، وبحث ويكر وبرور (Wicker & Breuer, (2014. وقد استخدمت معظم البحوث المنهج النوعي مثل بحث بحث بوشتين (Pochstein et al., 2023) الذي استخدم المقابلات شبه المنظمة، وبحث زارجر وراين (Zargar and Rynne (2023، وبحث بيكمان وآخرون (Beekman et al., 2023)، والمنهج الكمي مثل بحث أبا حسين (2023)، والمنهج الوثائقي مثل بحث الزهراني (2022)، والمنهج المختلط مثل بحث مينينديز وفرناندیز-ریو Menéndez and Fernández-Río, (2017).

أوجه التشابه والاختلاف بين البحث الحالي والبحوث السابقة:

1. من خلال ما تم استعراضه من أدبيات سابقة في مجال البحث نلاحظ وجود ندرة في البحوث العربية التي تناولت المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية في دمج ذوي الإعاقة -في حدود علم الباحثة-وعلى الرغم من وجود العديد من الأبحاث الأجنبية التي تناولت ذات المجال إلا أنه في حدود علم الباحثة لا يوجد بحث واحد تناول جميع المتغيرات في البحث الحالي وتفاعلها معًا.
2. اتفق البحث الحالي في تبني المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية مع بحث الزهراني (2022) لكنه يختلف عنه في عينة البحث، والمنهج المستخدم، والأدوات. حيث استخدم بحث الزهراني المنهج الوثائقي وطريقة تحليل المحتوى وعينة النوادي الرياضية أما البحث الحالي استخدم المنهج المختلط فتمثل المنحنى النوعي في المقابلات شبه المنظمة والمنحنى الكمي متمثلا في أداة الاستبانة لجمع البيانات وكانت عينة البحث متمثلة في ذوي الإعاقات وعدد من المسؤولين بالأندية، ويتفق أيضا مع بحث أبا حسين جزئيا (2023) في استخدام المنهج المسحي الاجتماعي والطريقة الكمية واستخدام أداة الاستبانة لكن يختلف في عينة البحث المتمثلة في العاملين بإدارات المسؤولية الاجتماعية بالأندية الرياضية السعودية.
3. يختلف البحث الحالي عن جميع الدراسات والبحوث السابقة في تبنيه قضية دمج ذوي الإعاقة في المجتمع من الناحية الرياضية والتعرف على واقع ممارسة الجهات الرياضية المحلية المعتمدة رسميا لمسؤوليتها الاجتماعية في تعزيز صحة ونوعية حياة ذوي الاعاقة مما ينعكس إيجابًا على مفهوم الذات والصحة النفسية والثقة بالنفس.
4. استفادت الباحثة من بعض البحوث في تصميم مقياس البحث وإن كان يختلف معها في البيئة والعينة التي سيطبق عليها.

فروض البحث:

في ضوء ما تم عرضه من أدبيات وبحوث سابقة تأتي فروض البحث كما يلي:

1. تقوم الأندية الرياضية بمسؤوليتها الاجتماعية في دمج ذوي الإعاقة في ضوء أهداف التنمية المستدامة.
2. تختلف درجة ممارسة الأندية الرياضية لمسؤوليتها الاجتماعية تجاه دمج ذوي الإعاقة باختلاف الجنس (ذكور-إناث).
3. تختلف درجة ممارسة الأندية الرياضية لمسؤوليتها الاجتماعية تجاه دمج ذوي الإعاقة باختلاف المنطقة الجغرافية (غربية-جنوبية-شمالية-شرقية – وسطى).
4. تختلف درجة ممارسة الأندية الرياضية لمسؤوليتها الاجتماعية تجاه دمج ذوي الإعاقة باختلاف نوع الإعاقة (حركية – عقلية-سمعية-بصرية)
5. توجد تحديات وحواجز تواجه الأشخاص ذوي الإعاقة تعوق دمجهم في الأندية الرياضية.

المنهجية والإجراءات:

منهج البحث:

في ضوء طبيعة البحث وأهدافه، اتبعت الباحثة المنهج المختلط بوصفه الأنسب لطبيعة البحث؛ حيث استخدمت المنهج الوصفي «المسحي الاجتماعي» متمثلًا في تطبيق مقياس المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية في دمج الأشخاص ذوي الإعاقة والمنهج النوعي: متمثلًا في إجراء المقابلات شبه المنظمة مع الأشخاص ذوي الاعاقة للتعرف على أبرز التحديات والصعوبات التي تعوق دمجهم داخل الأندية.

مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من جميع الأشخاص ذوي الإعاقة مرتادي النوادي الرياضية في مختلف مناطق المملكة العربية السعودية. وتكونت عينة البحث الحالي من (281) من الأشخاص ذوي الإعاقة تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين 23-50 عاما بمتوسط عمر زمني قدره 36.16 وانحراف معياري قدره 6.47، كما بلغ عدد المشاركين في المقابلات (10) من الأشخاص ذوي الإعاقة. ويوضح الجدول رقم 1 خصائص عينة البحث كالتالي:

جدول 1

توزيع عينة البحث طبقًا للنوع، ونوع الإعاقة، والمنطقة الجغرافية

المتغيرات	الفئات	التكرارات	النسبة المئوية
النوع	ذكر	223	%79
	أنثي	58	%21
نوع الإعاقة	حركية	102	%36
	بصرية	73	%26
	سمعية	84	%30
	عقلية	22	%8
المنطقة الجغرافية	الوسطى	29	%10
	الجنوبية	94	%33
	الشمالية	72	%26
	الشرقية	67	%24
	الغربية	19	%7

أدوات البحث:

1.المقابلات شبه المنظمة:

قامت الباحثة باستخدام المقابلة شبة المنظمة كأداة لجمع معلومات شاملة ومتعمقة عن موضوع البحث ومتغيراته. حيث تمت المقابلة مع (10) من الأشخاص ذوي الإعاقة. وبدأت الباحثة المقابلة بالسؤال الرئيس: ما أبرز التحديات والحواجز التي يواجها الأشخاص ذوي الإعاقة في الأندية الرياضية؟ وتبعًا لاستجابات أفراد عينة البحث، قامت الباحثة بطرح أسئلة إضافية للحصول على معلومات تفصيلية للإجابة على أسئلة البحث. ومن ثم تم تحليل استجابات أفراد عينة البحث من خلال فرز البيانات وترميزها وتصنيفها للإجابة على أسئلة الدراسة.

2.مقياس المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية في دمج الأشخاص ذوي الإعاقة (إعداد: الباحثة):

- هدف المقياس: التعرف على واقع ممارسة الأندية الرياضية لمسؤوليتها الاجتماعية في دمج الأشخاص ذوي الإعاقة في ضوء أهداف التنمية المستدامة
- الأساس النظري للمقياس: مر بناء المقياس بالخطوات الآتية:

1. الاطلاع على بعض الأطر النظرية والبحوث السابقة ذات العلاقة، والتي تناولت المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية وذلك للاستفادة منها في إعداد المقياس للبحث الحالي، ومن تلك البحوث Nhamo, & Sibanda, 2019؛ Karkaletsi, et al., 2021؛ Darcy, et al., 2020؛ Beekman, et al., 2023؛ Karkaletsi, et al., 2021.، الزهراني (2023)، بيومي (2022)، أبا حسين (2023).
2. إعداد المقياس في صورته الأولية تمهيدًا لعرضه على المحكمين.
3. تطبيق المقياس على أفراد العينة الاستطلاعية لتحقق من خصائصه السيكومترية.

وصف المقياس وطريقه تصحيحه:

تكون المقياس من جزئين أساسيين؛ يتكون الجزء الأول من البيانات الأساسية لأفراد عينة الدراسة (الجنس، والمنطقة الجغرافية، ونوع الاعاقة). ويتكون الجزء الثاني من (45) عبارة إيجابية مقسمة على ثلاثة أبعاد هي: الفهم (20) عبارة، الاهتمام (15) عبارة، المشاركة (10) عبارات. وللإجابة على فقرات المقياس، استخدمت الباحثة تدرج ليكرت الخماسي، حيث تعطى الاستجابة موافق بشدة (5) درجات، موافق (4) درجات،

غير متأكد (3)، غير موافق (2)، غير موافق بشدة درجة واحدة. وبحسب ذلك تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (45-225)، وتشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى مرتفع من المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية تجاه الأشخاص ذوي الإعاقة والعكس صحيح.

التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس:

الصدق الظاهري: Face Validity

تم حساب صدق المقياس في البداية باستخدام الصدق الظاهري من خلال عرض المقياس على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص في مجال التربية الخاصة وعلم النفس. وبعد اطلاعهم على هدف البحث ومتغيراته، أبدوا آرائهم وملاحظاتهم حول فقرات المقياس من حيث مدى ملاءمة الفقرات لموضوع البحث وعينته؛ وكذلك من حيث ارتباط كل فقرة بالبعد التي تندرج تحته، ومدى وضوح الفقرات وسلامة صياغتها؛ ويوضح جدول 2 النسب المئوية لاتفاق المحكمين على عناصر تحكيم فقرات المقياس.

جدول 2

النسبة المئوية لاتفاق المحكمين على عناصر تحكيم فقرات مقياس (ن=6)

م	عناصر التحكيم	النسبة المئوية	قيمة Lawshe (CVR)
1	صلاحية كل فقرة لقياس ما وضعت لقياسه.	%76.9	0.538
2	سلامة الصياغة اللغوية للفقرات وارتباطها بالأبعاد	%92.3	0.692
3	مناسبة الفقرات لمستوى أفراد عينة البحث (ذوي الإعاقة)	% 100	1.00

يتضح من جدول 2 أن النسبة المئوية لاتفاق المحكمين تتراوح بين (76.9 %، 100 %)، كما تراوحت قيمة Lawshe (CVR) ما بين (0.538-1.00) على عناصر التحكيم، نجد أن الحد الأدنى المقبول لاتفاق المحكمين هو (4) من إجمالي (6) والقيمة الحرجة هي 0.538، مما يشير إلى صدق عبارات المقياس مقارنة إلى عدد المحكمين الذين أشاروا بأنها ضرورية. وبالتالي يشير الصدق الظاهري إلى صلاحية تطبيق المقياس على العينة التجريبية.

صدق الاتساق الداخلي:

قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط درجة كل فقرة بالمجموع الكلي لفقرات كل بعد وارتباطها بالمجموع الكلي للمقياس. ويبين الجدول رقم 3 معاملات الصدق الداخلي لفقرات المقياس كالتالي:

جدول 3

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة ودرجة البعد والدرجة الكلية للمقياس (ن=43)

الفهم			الاهتمام			المشاركة		
رقم الفقرة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالكلي	رقم الفقرة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالكلي	رقم الفقرة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالكلي
1	**0.689	**0.450	21	*0.340	*0.334	36	*0.380	*0.361
2	**0.444	**0.519	22	**0.549	*0.363	37	**0.681	**0.578
3	**0.493	**0.447	23	**0.659	**0.564	38	**0.572	**0.536
4	**0.524	**0.568	24	**0.417	*0.357	39	**0.553	*0.370
5	**0.554	*0.189	25	**0.505	**0.456	40	**0.603	**0.567
6	**0.557	**0.445	26	**0.647	**0.523	41	**0.331	*0.300
7	*0.380	*0.360	27	**0.563	**0.445	42	**0.503	*0.332
8	*0.380	*0.363	28	**0.472	*0.348	43	**0.402	*0.378
9	*0.343	*0.323	29	**0.413	*0.359	44	**0.504	*0.357
10	**0.504	*0.330	30	**0.506	**0.538	45	**0.482	**0.467
11	**0.645	*0.333	31	**0.653	**0.409			
12	**0.620	**0.430	32	**0.553	**0.531			
13	**0.673	**0.507	33	**0.438	**0.409			
14	**0.596	*0.368	34	**0.692	**0.595			
15	*0.342	*0.335	35	**0.577	**0.492			
16	*0.308	*0.306						
17	**0.452	**0.423						
18	**0.588	*0.385						
19	**0.410	**0.408						
20	**0.454	**0.388						

***مستوى الدلالة عند* (0.01) = 0.388 (0.05) = 0.300* دال عند مستوى (0.05)، ** دال عند مستوى (0.01)**

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، (0.05) وبالتالي فهي مقبولة للاستخدام في الدراسة الحالية. كما تم حساب قيم معاملات ارتباط درجات الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس كما يوضحه جدول 4 كالتالي:

جدول 4

مصفوفة معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية ببعضها وارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس (ن=43)

الأبعاد	الفهم	الاهتمام	المشاركة	الدرجة الكلية
الفهم	----	0.636**	0.421**	0.927**
الاهتمام		-----	0.687**	0.839**
المشاركة			-----	0.602**

***مستوى الدلالة عند* (0.01) = 0.388** ** دال عند مستوى (0.01)**

يتضح من جدول 4 أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً ومقبولة للاستخدام في الدراسة الحالية.

الصدق الذاتي:

تم حساب الصدق الذاتي للمقياس عن طريق إيجاد الجذر التربيعي لمعامل الثبات وهذا يفيد في تحديد النهاية العظمى لمعاملات الصدق التجريبي والصدق العاملي بمعنى أن الحد الأعلى لمعامل الصدق لا يتجاوز صدقه الذاتي. وكان معامل الثبات 0.877 ومعامل الصدق الذاتي للدرجة الكلية (0.936)، وهو مقبول مما يدعو للثقة في صحة النتائج.

ثانياً: الثبات

1. باستخدام معادلة ألفاكرونباخ

تم حساب معامل ثبات المقياس ككل باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ ويوضح جدول 5 النتائج كالتالي:

جدول 5

قيم معاملات ثبات ألفاكرونباخ للأبعاد والدرجة الكلية للمقياس (ن=43)

البعد	المتوسط	التباين	عدد المفردات	معامل الثبات
الفهم	41.69	98.07	20	0.841
الاهتمام	35.86	75.36	15	0.803
المشاركة	22.53	30.54	10	0.705
الدرجة الكلية	100.09	386.3	45	0.877

يوضح جدول 5 أن معامل الثبات للمقياس ككل (0.877) وهو معامل دال إحصائياً يدعو للثقة في صحة النتائج.

2. باستخدام طريقة التجزئة النصفية:

جدول 6

قيمة معامل ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية (ن=43)

البعد	عدد الفقرات	معامل الارتباط قبل تصحيح سبيرمان براون	معامل الارتباط بعد التصحيح	معامل جتمان
المقياس ككل	45	0.763	0.865	0.864

يوضح جدول 6 أن قيمة معامل ثبات المقياس (0.865) وهو معامل دال إحصائياً يدعو للثقة في صحة النتائج.

إجراءات البحث:

1. الاطلاع على البحوث السابقة التي تناولت موضوع البحث الحالي لإعداد الإطار النظري.
2. إعداد أدوات البحث وتقنينها والتأكد من صلاحيتها للاستخدام.
3. الحصول على الموافقات الأخلاقية وخطاب تسهيل المهمة من الجهات ذات الاختصاص.
4. تطبيق أدوات البحث واختبار صحة الفروض، وتحليل النتائج وتفسيرها، وكتابة التوصيات في ضوءها.

الأساليب الاحصائية: المتوسطات والانحرافات المعيارية والتكرارات والنسب المئوية، اختبار «ت» لعينتين مستقلتين، تحليل التباين أحادي الاتجاه One-way ANOVA، معامل ارتباط بيرسون، اختبار شيفيه للمقارنات البعدية.

نتائج البحث ومناقشتها:

لتحليل نتائج البحث تم استخدام المتوسطات الحسابية وتحديد مستوى ممارسة الأندية الرياضية لمسؤوليتها الاجتماعية في تحقيق الدمج المجتمعي للأشخاص ذوي الإعاقة وعليه تم ترتيب طول الخلية وفقًا للعلاقة التالية:

$$\text{مستوى الموافقة} = \frac{\text{ن} - 1}{\text{ن}}$$

حيث تشير (ن) إلى عدد الاستجابات وتساوي (5)، ويمكن تحديد قوة الفقرة طبقاً لقوتها على مقياس خماسي « كبيرة جداً – كبيرة – متوسطة – ضعيفة –غير مهمة على الإطلاق» أي تحويل ليكرت إلى مقياس خماسي طبقا للمعادلة التالية:

$$\text{مستوى الموافقة} = \frac{5 - 1}{5} = \frac{4}{5} = 0.8$$

والجدول 7 التالي يوضح مستوى ومدى الموافقة لكل استجابة من الاستجابات على مقياس المسؤولية الاجتماعية.

جدول 7

الحدود الدنيا والحدود العليا لمستوى الاستجابات

الدرجة	طول الخلية (المتوسط الحسابي)
ضعيفة جدًا	من 1 وحتى (1+0.8) أي 1.8
ضعيفة	من 1.8 وحتى (1.8 +0.8) أي 2.6
متوسطة	من 2.6 وحتى (2.6 +0.8) أي 3.4
كبيرة	من 3.4 وحتى (3.4 + 0.8) أي 4.2
كبيرة جدًا	من 4.2 وحتى (4.2 + 0.8) أي 5

نتائج السؤال الأول ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على: ما درجة ممارسة الأندية الرياضية لمسؤوليتها الاجتماعية في دمج الأشخاص ذوي الإعاقة في ضوء أهداف التنمية المستدامة؟

استخدمت الباحثة المتوسطات والانحرافات المعيارية والتكرارات والرتب كما هو موضح في جدول 8.

جدول 8

درجة ممارسة الأندية الرياضية لمسؤوليتها الاجتماعية في تحقيق دمج الأشخاص ذوي الإعاقة في ضوء أهداف التنمية المستدامة (ن=281)

الأبعاد	المتوسطات الحسابية	الدرجة	الانحرافات المعيارية	الترتيب
الفهم	2.71	متوسطة	14.38	1
الاهتمام	1.98	ضعيفة	8.82	3
المشاركة	2.66	متوسطة	5.88	2
الدرجة الكلية	2.65	متوسطة	26.79	

يتضح من جدول 8 أن مستوى ممارسة الأندية الرياضية لمسؤوليتها الاجتماعية جاءت بدرجة متوسطة على المقياس ككل بمتوسط حسابي قدره (2.65) وجاء ترتيب الأبعاد تنازليًا كالتالي: جاء الفهم في المرتبة الأولى بدرجة متوسطة ومتوسط حسابي قدره (2.71)، يليه بعد المشاركة في المرتبة الثانية بدرجة متوسطة ومتوسط حسابي قدره (2.66)، وجاء بعد الاهتمام في المرتبة الثالثة بدرجة ضعيفة ومتوسط حسابي قدره (1.98).

وتعزى الباحثة تقدير أفراد عينة البحث للمسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية هذه النتيجة المتوسطة بأن هناك تطورًا ملحوظًا في عمل هذه الأندية قد يتمثل في توفير الأندية للمعدات الرياضية المتخصصة المصممة لتلبية الاحتياجات الفريدة للأفراد ذوي الإعاقة، وكذلك العمل على تهيئة البيئة المكانية التي تسمح بوصولهم ودمجهم، بالإضافة إلى زيادة الوعي بقضايا الإعاقة في المجتمع أدى إلى تغيير في المواقف تجاه الأشخاص ذوي الإعاقة. وساعد على كسر الحواجز وتحدي الصور النمطية وساهم في تنفيذ العديد من المبادرات التي تهدف إلى تعزيز الإدماج في الألعاب الرياضية. يضاف إلى ذلك اهتمام سياسة المملكة بإصدار التشريعات تهدف إلى حظر التمييز ضد الأفراد ذوي الإعاقة في الألعاب الرياضية، مما يضمن حصولهم على نفس الفرص للمشاركة والمنافسة والتفوق مثل أقرانهم الأصحاء.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة أبا حسين (2023) من أن الآليات التي تقوم بها المسؤولية الاجتماعية في الأندية الرياضية لتحقيق التنمية المستدامة جاءت بدرجة متوسطة من الكفاءة. ودراسة الزهراني (2022) من وجود درجة مقبولة لجهود لجان المسؤولية الاجتماعية في تحفيز الأندية بأن يكون لها حضورًا ومسؤولية اجتماعية.

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على هل تختلف درجة ممارسة الأندية الرياضية لمسؤوليتها الاجتماعية تحقيق الدمج المجتمعي للأشخاص ذوي الإعاقة باختلاف الجنس (ذكور–إناث)؟، استخدمت الباحثة اختبار ت لعينتين مستقلتين، لحساب الفروق بين متوسط درجات الأفراد عينة البحث ويوضح جدول 9 نتائج ذلك كالتالي:

جدول9

الفروق بين متوسطات درجات عينة البحث في المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية في تحقيق الدمج المجتمعي للأشخاص ذوي الإعاقة تبعاً للجنس (ذكور–إناث) (ن=281)

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفرق بين القياسين	الخطأ المعياري للفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الفهم	إناث	58	38.03	5.65	9.14	2.05	4.45	0.01
	ذكور	223	47.17	5.34				
المشاركة	إناث	58	28.65	3.98	5.00	1.26	3.96	0.01
	ذكور	223	33.65	9.43				
الاهتمام	إناث	58	18.41	2.40	4.28	0.820	5.21	0.01
	ذكور	223	22.69	6.19				
الدرجة الكلية للمقياس	إناث	58	85.10	9.91	18.43	3.80	4.85	0.01
	ذكور	223	103.53	8.46				

القيمة الجدولية للنسبة التائية عند مستوى دلالة 0.01 وبدرجات حرية 279 =(2.50)، وعند (0.05) =(1.97)

يتضح من جدول 9 أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) وأن متوسط درجات الإناث بلغ (85.10) في الدرجة الكلية للمقياس، بينما بلغ متوسط درجات الذكور (103.53)، وأن قيمة النسبة التائية المحسوبة (4.85) أكبر من الجدولية عند مستوى (0.01) حيث تبلغ (2.50) مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات عينة الدراسة تبعاً للجنس في المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية في تحقيق الدمج المجتمعي للأشخاص ذوي الإعاقة لصالح الذكور.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأنه ربما يكون هناك عوائق مؤسسية داخل الأندية الرياضية تؤدي إلى زيادة تفاقم الفروق بين الذكور والإناث. قد تشمل هذه العوائق السياسات التمييزية، ونقص المرافق التي يمكن وصول النساء إليها، والتمويل المحدود للبرامج الرياضية النسائية، وندرة تمثيل المرأة في مناصب صنع القرار داخل المنظمات الرياضية. تعمل هذه الحواجز على استدامة الفوارق بين الجنسين وتعيق الإدماج الكامل للأفراد ذوي الإعاقة، وخاصة الإناث.

وتختلف هذه النتيجة «عدم تكافؤ فرص بين الجنسين داخل الأندية الرياضية» مع الهدف الخامس من أهداف التنمية المستدامة (المساواة بين الجنسين). كما أن هذه النتيجة تسلط الضوء على ضرورة الوفاء بالمسؤولية على جميع المستويات في رعاية حقوق ذوي الإعاقة بالمملكة والتي تؤكد في سياستها على أهمية دمجهم وتمكينهم في المجتمع حيث نصت المادة الثانية عشرة من «نظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، 1445» على أن الأشخاص ذوي الإعاقة لهم الحق في مراعاة متطلباتهم عند تصميم وتنفيذ الأنشطة والبرامج والفعاليات الرياضية والثقافية والترفيهية ويشمل ذلك دعم البرامج الرياضية الخاصة بهم ومشاركتهم في المحافل المحلية والاقليمية والدولية.

نتائج السؤال الثالث ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الثالث والذي ينص على «هل تختلف درجة ممارسة الأندية الرياضية لمسؤوليتها الاجتماعية في تحقيق الدمج المجتمعي للأشخاص ذوي الإعاقة باختلاف المنطقة الجغرافية (غربية، جنوبية، شمالية، شرقية، وسطى)»؟ استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه One-way ANOVA والجدول 10يوضح النتائج كالتالي:

جدول 10

الفروق بين متوسطات درجات عينة البحث في المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية في تحقيق الدمج المجتمعي للأشخاص ذوي الإعاقة تبعاً للمنطقة الجغرافية (غربية، جنوبية، شمالية، شرقية، وسطى) (ن=281)

النمط	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الفهم	بين المجموعات	4286.369	4	10521.592	183.22	0.01
	داخل المجموعات	15849.282	276	57.425		
	المجموع	57935.651	280			
المشاركة	بين المجموعات	16509.562	4	4127.391	215.09	0.01
	داخل المجموعات	5296.203	276	19.189		
	المجموع	21805.765	280			
الاهتمام	بين المجموعات	7396.282	4	1849.070	221.49	0.01
	داخل المجموعات	2304.095	276	8.348		
	المجموع	9700.377	280			
الدرجة الكلية للمقياس	بين المجموعات	166494.297	4	41623.574	331.95	0.01
	داخل المجموعات	34607.148	276	125.388		
	المجموع	201101.445	280			

القيمة الجدولية لقيمة (ف) عند مستوى دلالة **0.01** وبدرجتي حرية (**4**، **276**) =(**3.40**)، وعند (**0.05**) =(**2.35**)

يتضح من نتائج جدول 10 وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات عينة البحث في المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية في تحقيق الدمج المجتمعي للأشخاص ذوي الإعاقة تبعاً لمتغير المنطقة الجغرافية (غربية، جنوبية، شمالية، شرقية، وسطى) حيث كانت قيمة (ف) دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) وقيمة (ف) المحسوبة للأبعاد والدرجة الكلية (183.22، 215.09، 221.49، 331.95) أكبر من الجدولية عند مستوى (0.01) حيث تبلغ (3.40) مما يشير إلى وجود تأثير معنوي للمنطقة الجغرافية على مستوى المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية وللتحقق من ذلك استُخدم اختبار شيفيه لمعرفة اتجاه دلالة الفروق ويوضح الجدولان (11، 12) نتائج ذلك كالتالي:

جدول 11

المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات عينة البحث في المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية في تحقيق الدمج المجتمعي للأشخاص ذوي الإعاقة تبعاً للمنطقة الجغرافية (غربية، جنوبية، شمالية، شرقية، وسطى) (ن=281)

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	البعد	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الفهم	غربية	19	37.68	3.52	الاهتمام	19	18.15	2.29
	جنوبية	94	34.87	5.70		94	17.79	2.78
	شمالية	72	38.75	5.95		72	18.68	2.72
	شرقية	67	59.53	11.13		67	27.86	2.69
	وسطى	29	67.34	8.21		29	31.03	4.15
المشاركة	غربية	19	26.94	2.29	الدرجة الكلية للمقياس	19	82.78	5.09
	جنوبية	94	27.97	3.70		94	80.64	9.88
	شمالية	72	29.16	4.43		72	86.64	10.93
	شرقية	67	35.50	5.78		67	122.91	14.51
	وسطى	29	53.50	3.38		29	151.72	9.72

يتضح من جدول 11 وجود فروق بين متوسطات درجات عينة البحثة وفقًا لاختلاف المنطقة الجغرافية، وللكشف عن اتجاه هذه الفروق بين المجموعات استخدمت الباحثة اختبار شيفيه، وجدول 12 يوضح النتائج كالتالي:

جدول 12

اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لتحديد اتجاه الفروق بين متوسطات درجات عينة البحث في المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية في تحقيق الدمج المجتمعي للأشخاص ذوي الإعاقة تبعاً للمنطقة الجغرافية (ن=281)

البعد	المنطقة	غربية	جنوبية	شمال	شرقية	وسطى
الفهم	المتوسطات	37.68	34.87	38.75	59.53	67.34
	غربية	-----	2.81		*21.85	*29.66
	جنوبية		-------	*3.87	*24.66	*32.47
	شمال			-----	*20.78	*28.59
	شرقية				--------	*7.81
	وسطى					----------
المشاركة	المنطقة	26.94	27.97	29.16	35.50	53.50
	غربية	-----	1.03	2.21	*8.56	*26.39
	جنوبية		-------	1.18	*7.52	*25.36
	شمال			-----	*6.34	*24.17
	شرقية				--------	*17.83
	وسطى					--------
الاهتمام	المنطقة	18.15	17.79	18.68	27.86	31.03
	غربية	-----	0.360	0.522	*9.71	*12.87
	جنوبية		-------	0.882	*10.06	*13.23
	شمال			-----	*9.18	*12.35
	شرقية				--------	*3.16
	وسطى					--------
الدرجة الكلية للمقياس	المنطقة	82.78	80.64	86.64	122.91	151.72
	غربية	-----	2.14	3.81	*40.12	*68.93
	جنوبية		-------	*5.94	*42.26	*71.07
	شمال			-----	*36.31	*65.12
	شرقية				--------	*28.81
	وسطى					--------

***دالة عند مستوى دلالة 0.05**

يتضح من جدول 12 وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات عينة البحث في المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية في تحقيق الدمج المجتمعي للأشخاص ذوي الإعاقة حسب متغير المنطقة الجغرافية (غربية، جنوبية، شمالية، شرقية، وسطى) وذلك في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لصالح المنطقة الوسطى حيث حصلت المنطقة الوسطى على أعلى متوسط يليها المنطقة الشرقية، ثم جاءت المنطقتين الغربية والشمالية في المرتبة قبل الأخيرة من حيث المتوسطات، وحصلت المنطقة الجنوبية على أقل المتوسطات. وعند المقارنة بين المنطقتين الغربية والجنوبية في الدرجة الكلية أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة بين المنطقتين، وكذلك بين المنطقتين الشمالية والغربية.كما وجدت فروق دالة احصائيًا بين المنطقتين الشمالية والجنوبية في الدرجة الكلية لصالح المنطقة الشمالية.

وتفسر الباحثة تفوق الأندية الرياضية في المنطقة الوسطى والشرقية بالقيام بمسؤوليتها الاجتماعية في دمج الأفراد ذوي الإعاقة ربما تعود إلى عدة عوامل، منها الاستغلال الأمثل للدعم الحكومي المقدم. فالدعم الحكومي ورؤية المملكة 2030

وبرامجها، وجهود المملكة في تحقيق أهداف التنمية المستدامة التي تخص ذوي الإعاقة ربما كانت من أهم أسباب نجاح الأندية في ممارسة مسؤوليتها الاجتماعية تجاه الدمج المجتمعي لذوي الإعاقة. كذلك جهود وزارة الرياضة، وما اتخذته بالتعاون مع الوزارات الأخرى ذات الصلة، من تدابير استباقية لضمان إتاحة الأندية الرياضية وشمولها لجميع الأفراد، حيث شكلت لجان للمسؤولية الاجتماعية (أبا حسين، 2023) تهتم بتقديم المبادرات الاجتماعية لجميع فئات المجتمع بمن فيهم الأشخاص ذوي الإعاقة. وربما يكون هذا الدعم قد وفر أساسًا متينًا لتحمل الأندية مسؤوليتها في ذلك وما ترتب عليه من تطوير البنية التحتية الشاملة من حيث تصميم الأندية والمرافق الرياضية أو تعديلها لاستيعاب الأفراد ذوي أنواع مختلفة من الإعاقات، وتهيئة بيئة تسهل مشاركتهم. بالإضافة إلى المشاركة المجتمعية النشطة للمجتمع المحلي من تنظيم حملات توعوية وورش عمل وبرامج تدريبية مختلفة لتثقيف المجتمع حول حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة وتعزيز ثقافة القبول والدمج.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الزهراني (2022) التي أشارت إلى وجود ما يقدر بحوالي (170) ناديًا رياضيا في المملكة العربية السعودية، تتركز معظمها في المناطق الكبرى؛ فمنطقة الرياض وحدها يوجد بها 43 ناديًا (وهي تقع في المنطقة الوسطى والشرقية 36 ناديًا، والقصيم 15 ناديًا، ومكة 12 ناديًا، والواضح أن الأندية التي قدمت برامج في المسؤولية الاجتماعية تشكل فقط قرابة (4 %) من مجموع الأندية، وقدمت بعض الأندية نماذج مقبولة للمسؤولية الاجتماعية، وهذا يفسر تقدم المنطقة الوسطى في الترتيب الأول في مبادرات المسؤولية الاجتماعية لذوي الإعاقة.

كما تتفق هذه النتائج مع رؤية المملكة العربية السعودية 2030 التي تجسد تصور شامل يعول على كافة مؤسسات المجتمع في تحقيق مؤشرات التنمية المستدامة، وتمثل الأندية الرياضية إحدى هذه المؤسسات الاجتماعية (أبا حسين، 2023)، التي تتضمن لجان للمسؤولية الاجتماعية، تهدف إلى رفع كفاءة أثرها الاجتماعي (الزهراني، 2022).

نتائج السؤال الرابع ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الرابع والذي ينص على: هل تختلف درجة ممارسة الأندية الرياضية لمسؤوليتها الاجتماعية في تحقيق الدمج المجتمعي للأشخاص ذوي الإعاقة باختلاف نوع الإعاقة (حركية، عقلية، سمعية، بصرية)؟ استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه One-way ANOVA وجدول 13 يوضح النتائج:

جدول13

الفروق بين متوسطات درجات عينة البحث في المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية في تحقيق الدمج المجتمعي للأشخاص ذوي الإعاقة تبعاً لنوع الإعاقة (حركية، عقلية، سمعية، بصرية) (ن=281)

النمط	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الفهم	بين المجموعات	44861.430	3	14953.810	316.82	0.01
	داخل المجموعات	13074.221	277	47.199		
	المجموع	57935.651	280			
المشاركة	بين المجموعات	10581.075	3	3527.025	87.03	0.01
	داخل المجموعات	11224.690	277	40.522		
	المجموع	21805.765	280			
الاهتمام	بين المجموعات	6115.186	3	2038.395	157.49	0.01
	داخل المجموعات	3585.191	277	12.943		
	المجموع	9700.377	280			
الدرجة الكلية للمقياس	بين المجموعات	154228.938	3	51409.646	303.81	0.01
	داخل المجموعات	46872.507	277	169.215		
	المجموع	201101.445	280			

القيمة الجدولية **لقيمة (ف) عند مستوى دلالة 0.01 وبدرجتي حرية (3، 277) =(3.90)، وعند (0.05) =(2.65)**

يتضح من جدول 13 وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات عينة البحث في المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية في تحقيق الدمج المجتمعي للأشخاص ذوي الإعاقة تبعاً لمتغير نوع الإعاقة (حركية، عقلية، سمعية، بصرية) حيث كانت قيمة (ف) دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) وأن قيمة (ف) المحسوبة في الأبعاد والدرجة الكلية (316.82، 87.03، 157.49، 303.81) كانت أكبر من الجدولية عند مستوى (0.01) حيث تبلغ (3.90) مما يشير إلى وجود تأثير معنوي لنوع الإعاقة على مستوى المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية وللتحقق من ذلك استُخدم اختبار شيفيه لمعرفة اتجاه دلالة الفروق ويوضح الجدولان

(14، 15) نتائج ذلك كالتالي:

جدول 14

المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات مجموعات البحث حسب نوع الإعاقة (حركية، عقلية، سمعية، بصرية) في درجة ممارسة الأندية الرياضية لمسؤوليتها الاجتماعية تجاه تحقيق الدمج المجتمعي الأشخاص ذوي الإعاقة (ن=281)

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	البعد	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الفهم	بصرية	73	37.10	5.71	الاهتمام	73	18.38	2.47
	عقلية	22	31.81	2.59		22	16.68	3.18
	حركية	102	38.24	6.13		102	19.57	4.21
	سمعية	84	64.47	9.03		84	28.85	3.69
المشاركة	بصرية	73	28.52	3.78	الدرجة الكلية للمقياس	73	84.01	9.58
	عقلية	22	26.50	2.54		22	75.00	5.10
	حركية	102	29.19	4.34		102	87.01	12.42
	سمعية	84	41.96	9.91		84	135.29	17.04

يتضح من جدول 14 وجود فروق بين متوسطات درجات عينة البحثة وفقًا لنوع الإعاقة، وللكشف عن اتجاه هذه الفروق بين المجموعات استخدمت الباحثة اختبار شيفيه، وجدول 15 يوضح النتائج كالتالي:

جدول 15

اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لتحديد اتجاه الفروق بين متوسطات درجات عينة البحث في المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية في تحقيق الدمج المجتمعي للأشخاص ذوي الإعاقة تبعاً لنوع الإعاقة (ن=281)

البعد	الإعاقة	بصرية	عقلية	حركية	سمعية
	المتوسطات	37.10	31.81	38.24	64.47
الفهم	بصرية	--------	*5.29	1.13	*27.36
	عقلية		------	*6.42	*32.65
	حركية			--------	*26.23
	سمعية				--------
	الإعاقة	28.52	26.50	29.19	41.96
المشاركة	بصرية	--------	2.02	0.675	*13.44
	عقلية		--------	2.69	*15.46
	حركية			--------	*12.76
	سمعية				--------
	الإعاقة	18.38	16.68	19.57	28.85
الاهتمام	بصرية	--------	1.70	1.19	*10.47
	عقلية		--------	*2.89	*12.17
	حركية			--------	*9.27
	سمعية				--------
	الإعاقة	84.01	75.00	87.01	135.29
الدرجة الكلية للمقياس	بصرية	--------	*9.01	3.00	*51.28
	عقلية		--------	*12.01	*60.29
	حركية			--------	*48.27
	سمعية				--------

*دالة عند مستوى دلالة 0.05

يتضح من جدول 15 وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات عينة البحث في المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية في تحقيق الدمج المجتمعي للأشخاص ذوي الإعاقة حسب نوع الإعاقة (حركية، عقلية، سمعية، بصرية) وذلك في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لصالح الإعاقة السمعية حيث حصلت الإعاقة السمعية على أعلى متوسط يليها الإعاقة الحركية، ثم جاءت الإعاقة البصرية في المرتبة قبل الأخيرة من حيث المتوسطات، وحصلت الإعاقة العقلية على أقل المتوسطات. وعند المقارنة بين متوسطات الإعاقتين (الحركية، العقلية) في الدرجة الكلية أظهرت النتائج وجود فروق دالة لصالح الإعاقة الحركية، وكذلك بين الإعاقتين (البصرية، العقلية) لصالح الإعاقة البصرية. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائيًا بين الإعاقتين (الحركية والبصرية).

وتعزي الباحثة تحمل الأندية الرياضية مسؤولية اجتماعية دمج الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية بدرجة أكبر من ذوي الإعاقات السمعية أو البصرية أو فكرية. ويرجع ذلك إلى طبيعة الإعاقة نفسها. فقد تبذل الأندية الرياضية جهدًا واعيًا للتأكد من أن مرافقها وبرامجها وأحداثها متاحة للأشخاص ذوي الإعاقات الجسدية وشاملة لهم. وقد يرجع السبب في اهتمام الأندية بتوفير المعدات الرياضية التكيفية، الأمر الذي يمكّن الأفراد ذوي الإعاقات الحركية من المشاركة في مختلف الألعاب والبرامج الرياضية وعرض مواهبهم. أما ذوي الإعاقات البصرية فقد يجدون صعوبة في التنقل في الملعب أو يجد النادي صعوبة في توفير مساعدين لإرشادهم داخل الأندية. كذلك ربما يواجه ذوو الإعاقات السمعية أيضًا صعوبات في المشاركة في الأنشطة الرياضية بسبب عدم توفير الأندية لمختصين في لغة الإشارة للتواصل والتنسيق. وربما يعود ذلك لضعف تفعيل السياسات المؤيدة لدمج الاعاقات المختلفة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أكدته نتائج دراسة (Coalter, 2015)، ودراسة (Dickson et al., 2017) من أن هناك فجوة بين السياسة والممارسة. تخلق مساحة للحواجز البيئية والاجتماعية التي تحد من مشاركة الأشخاص ذوي الإعاقات المختلفة في الرياضة وتزيد من تهميشهم والتمييز في المجتمع.

نتائج السؤال الخامس ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الخامس والذي ينص على: ما أبرز التحديات والحواجز التي يواجهها الأشخاص ذوي الإعاقة في الأندية الرياضية؟ قامت الباحثة بما يلي:

باستخدام المقابلة شبة المنظمة كأداة لجمع معلومات شاملة ومتعمقة عن موضوع البحث ومتغيراته، قامت الباحثة بإجراء المقابلة هاتفيًا مع (10) من الأشخاص ذوي الإعاقة الذين أبدو رغبتهم في المشاركة، وذلك لاستطلاع آرائهم حول أبرز التحديات التي تعوق مشاركتهم في الأندية الرياضية. وبدأت الباحثة المقابلة بالسؤال الرئيس: ما أبرز التحديات والحواجز التي يواجهها الأشخاص ذوي الإعاقة في الأندية الرياضية؟ وبحسب استجابات أفراد عينة البحث، قامت الباحثة بطرح أسئلة إضافية لحصول على بيانات تفصيلية للإجابة على السؤال. وبعد تفريغ المقابلات، تم فرز البيانات وترميزها، وصولًا لأبرز التحديات. واستخدمت الباحثة التكرارات والنسب المئوية لترتيبها كما هو مبين في الجدول 16.

جدول16

يوضح استجابات عينة البحث لأبرز وأهم التحديات التي تعوق دمجهم في الأندية الرياضية (ن=10)

التحديات	التكرار	المرتبة	النسبة المئوية
صعوبة الوصول للمرافق والخدمات في البيئة	9	1	%90
نقص في توفر السياسة الواضحة للمشاركة في الأندية الرياضية	8	2	%80
نقص في الامكانيات والموارد اللازمة للمشاركة في النوادي الرياضية	8	2	%80
نقص في خدمات النقل من وإلى موقع النادي	8	2	%80
نقص توفر الأجهزة الرياضية المعدلة والمكيفة المناسبة للأشخاص ذوي الاعاقة	6	3	%60
ضعف إشراك إدارة النادي لذوي الإعاقة في عمليات صنع القرار	5	4	%50
الاتجاهات والمواقف السلبية من الآخرين داخل النادي	4	5	%40

يتضح من جدول 16 أن صعوبة الوصول للمرافق والخدمات في احتلت المرتبة الأولى في الحواجز التي تعوق مشاركة ذوي الإعاقة واندماجهم في الأنشطة الرياضية بنسبة مئوية 90% من إجمالي عدد المشاركين، يليها في المرتبة الثانية نقص توافر السياسة الواضحة للمشاركة، ونقص في الامكانيات والموارد اللازمة للمشاركة في النوادي الرياضية، ونقص في خدمات النقل من وإلى موقع النادي بنسبة مئوية 80 %، واحتل نقص توفر الأجهزة الرياضية المعدلة والمكيفة المناسبة للأشخاص ذوي الاعاقة المرتبة الثالثة بنسبة مئوية 60 %، كما أن الحواجز والعوائق المرتبطة بالاتجاهات والمواقف السلبية احتلت المرتبة الأخيرة بنسبة مئوية قدرها 40 % من إجمالي عدد المشاركين مما يشير إلى زيادة الوعي بذوي الإعاقة وتغير الصور النمطية وكسر الحواجز الاجتماعية، ومع ذلك تظل الحواجز البيئية والمادية عائقًا دون تحقيق الإدماج المجتمعي لذوي الإعاقة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج (Simplican et al., 2015; Christiaens & Brittain, 2023) معدلات مشاركة الأشخاص ذوي الإعاقة في الألعاب

الرياضية والحواجز التي تعيق مشاركتهم تشمل نقص وسائل النقل، ونقص المرافق المحلية، والمواقف السلبية تجاه الأشخاص ذوي الإعاقة في سياق المشاركة في الألعاب الرياضية كحواجز رئيسية تعيق المشاركة.

الهدف الرابع: تقديم تصور مقترح لتفعيل المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضية في تحقيق الدمج المجتمعي للأشخاص ذوي الإعاقة في ضوء أهداف التنمية المستدامة:

قامت الباحثة باستقراء الإطار النظري والبحوث السابقة وفي ضوء نتائج البحث الحالي لتقديم تصورًا مقترحًا، متمثلًا في بعض الاستراتيجيات التي يمكن أن تساعد في تعزيز المسؤولية الاجتماعية للأندية الرياضة في تحقيق أهداف التنمية المستدامة كما يلي:

1. تطوير السياسات الرياضية الشاملة: التي تعزز من مشاركة الأشخاص ذوي الإعاقة في الرياضة والأنشطة البدنية، وإمكانية الوصول والإدماج وتكافؤ الفرص للجميع بما ينعكس على نوعية الحياة والصحة (Hammond, 2022).
2. بناء القدرات: يجب على المنظمات الرياضية الاستثمار في برامج بناء قدرات المدربين والمسؤولين وغيرهم من أصحاب المصلحة للعمل مع ذوي الإعاقة، قد يشمل ذلك التدريب على المعدات الرياضية التكيفية، وتقنيات التدريب، والتوعية بالإعاقة.
3. توفير التمويل اللازم: تؤدي إمكانية الوصول إلى فرص التمويل إلى دعم تطوير البرامج والبنية التحتية الرياضية الشاملة، ويتضمن ذلك التمويل الحكومي، والمنح، واستثمارات القطاع الخاص (Geidne & Jerlinder, 2016).
4. تعاون الأندية الرياضية مع مختلف الجهات من مؤسسات وهيئات ذوي الإعاقة والمجتمع المدني: لتعزيز دمج الأشخاص ذوي الإعاقة وتنفيذ المبادرات المجتمعية والتوعية بحقوقهم.
5. ضمان إمكانية الوصول المادي لذوي الإعاقة داخل الأندية من حيث توفير المرافق والبنية التحتية والمعدات التي يمكن الوصول إليها والتي تلبي احتياجات الأشخاص ذوي الإعاقة. يتضمن ذلك ضمان إمكانية الوصول إلى الكراسي المتحركة وغرف تغيير الملابس والمنحدرات وغيرها من أماكن الإقامة الضرورية وحمامات السباحة، لأن إزالة الحواجز المادية داخل الأندية الرياضية تساعد على تهيئة بيئة شاملة تسمح للجميع بالمشاركة على قدم المساواة.
6. تقديم الأندية الرياضية برامج وأنشطة رياضية مُكيَّفة ومُصممة خصيصاً للأشخاص ذوي الإعاقة. ويجب أن تكون هذه البرامج متنوعة وتلبي أنواعًا مختلفة من الإعاقات، مثل الإعاقات البصرية، والإعاقات السمعية، والإعاقات الحركية، والإعاقات الذهنية، وتوفر الفرص لذوي الإعاقة للمشاركة في التمارين البدنية، وتطوير المهارات.
7. يمكن للأندية الرياضية أيضًا توظيف وتدريب المدربين والموظفين الذين لديهم المعرفة والخبرة في العمل مع الأشخاص ذوي الإعاقة. وهذا يضمن أن النادي لديه الخبرة اللازمة لتقديم الدعم والتوجيه المناسب للرياضيين ذوي الإعاقة، يساعد ذلك على خلق ثقافة شاملة داخل النادي حيث يشعر الأفراد ذوو الإعاقة بالتقدير والدعم.
8. الاسهام في تحقيق أهداف التنمية المستدامة من خلال الوفاء بمسؤوليتها الاجتماعية تجاه الإدماج الاجتماعي للأشخاص ذوي الإعاقة، على سبيل المثال، يتم تعزيز الهدف 3: الصحة الجيدة والرفاهية من خلال زيادة النشاط البدني وتحسين الصحة العقلية للأفراد ذوي الإعاقة. الهدف 4: يمكن الارتقاء بمستوى التعليم الجيد من خلال توفير الفرص التعليمية من خلال البرامج الرياضية للأشخاص ذوي الإعاقة. بالإضافة إلى ذلك، يمكن دعم الهدف 16: السلام والعدالة والمؤسسات القوية من خلال تعزيز المساواة وعدم التمييز داخل الأندية الرياضية.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث الحالي توصي الباحثة بما يلي:

1. إقامة الشراكة والتعاون الدولي لتطوير وتبادل المعرفة حول الأساليب الفعالة والمستدامة لتعزيز الأنشطة الرياضية والبدنية بين الأشخاص ذوي الإعاقة وبخاصة النساء ذوات الإعاقة.
2. تعزيز المسؤولية الاجتماعية وتقديم مبادرات مجتمعية تتشارك فيها جميع مؤسسات المجتمع الصحية والتربوية والاجتماعية لتعزيز دمج ذوي الإعاقة في الأنشطة الرياضية وبخاصة ذوي الإعاقات البصرية والذهنية.
3. زيادة الدعم والتمويل المالي المخصص للأندية الرياضية لتقديم برامج اجتماعية لذوي الإعاقة
4. تأهيل العاملين بالمجال الرياضي بدور المسؤولية الاجتماعية في تحقيق التنمية المستدامة لكل فئات المجتمع وبخاصة في المناطق الجغرافية المترامية الأطراف.

البحوث المقترحة

- تطوير السياسات والتشريعات الرياضية الداعمة لدمج الأشخاص ذوي الإعاقة ومعيقات تطبيقها.
- مدى اسهام المؤسسات الرياضية في تحقيق أهداف التنمية المستدامة للنساء ذوات الإعاقة.

تتقدم الباحثه بالشكر لعمادة الدراسات العليا والبحث العلمي بجامعة المجمعة على دعم نشر هذه الورقة.

المراجع:

أبا حسين، ماهر عثمان. (2023). إسهام المسؤولية المجتمعية للأندية الرياضية في تحقيق التنمية المستدامة: دراسة ميدانية على الأندية الرياضية بمحافظة المجمعة. *مجلة العلوم الإنسانية والإدارية*، 31(1)، 103-128.

أحمد، أحمد. (2020). واقع المسؤولية الاجتماعية للجامعات للتعامل مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. *مجلة الدراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية*، 25(1)، 35-84.

بيومي، محمد رأفت. (2023). دور الرياضة في تحقيق التنمية المستدامة (دراسة تحليلية). *المجلة الدولية للأبحاث العلمية والتنمية المستدامة*، 6(2)، 89-107.

جرادات، ناصر وأبو الحمام، عزام. (2014). المسؤولية الأخلاقية والاجتماعية للمنظمات. إثراء للنشر والتوزيع.

حسين، زيدان وجمال، مقراني وعباس، رائد. (2015). الممارسة الرياضية وأثرها في تطوير بعض المهارات الحياتية لدى الأطفال المعاقين حركيًا في ولاية مستغانم بالجزائر. *مجلة علوم التربية الرياضية*، 8(6)،234-250.

الرشود، متعب محمد. (2022). المسؤولية الاجتماعية في الأندية الرياضية في المملكة العربية السعودية. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

الزهراني، ناصر بن عوض. (2022). المسؤولية الاجتماعية لقطاع الرياضة. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم الاجتماعية*، 14(2)،32-49.

علة، عيشة. (2020). دور الرياضة في تنمية روح القيم الاجتماعية وتحقيق التنمية المستدامة من وجهة نظر أساتذة الرياضة: دراسة ميدانية. *مجلة مفاهيم للدراسات الفلسفية والإنسانية المعمقة*، 8(1)، 335-342.

المالكي، منصور والأسمري، عبد الرحمن وعبد الله، جابر واسماعيل، نصرة ومحمد، أسامة. (2020). دور المشاركة في الأنشطة الرياضية في تعزيز الهوية الوطنية لدى بعض فئات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مقارنة بالعاديين بالمملكة العربية السعودية. *المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة الطائف*، 79 (1)،2390-2446.

المطوع، عبد الله بن سعود بن سليمان. (2019). الدور التربوي للأندية الرياضية في تعزيز الهوية الوطنية السعودية: دراسة تحليلية للتفاعل التربوي في مواقع التواصل الاجتماعي «تويتر أنموذج». *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، 184(1)، 11-67.

نظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. (1445). مسترد من https://laws.boe.gov.sa

هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة (2023). الاحصائيات. مسترد من https://apd.gov.sa/statistics

Abahusain, M. (2023). The contribution of the social responsibility of sports clubs to achieving sustainable development: a field study on sports clubs in Al Majmaah Governorate. (in Arabic). *Journal of Humanities and Administrative Sciences*, 31(1):103128-

Ahmad, A. (2020). The reality of the social responsibility of universities to deal with students with special needs. (in Arabic). *Journal of Studies in Social Work and Human Sciences*, 25(1): 35-84.

Albrecht, J., Elmose-Østerlund, K., Klenk, C., & Nagel, S. (2019). Sports clubs as a means of integrating people with disabilities. European *Journal of Sport and Society*, 16:(1) 110 - 88.

Almaliki, M., Alasmari, A., Abdullah, J., Ismail, N., & Muhammad, O. (2020). The role of participation in sports activities in enhancing national identity among some categories of students with special needs compared to ordinary people in the Kingdom of Saudi Arabia. (in Arabic). *Educational Journal of the Faculty of Education at Taif University*, 79 (1): 23902446-.

Almutawa, A. (2019). The educational role of sports clubs in promoting Saudi national identity: An analytical study of educational interaction on social networking sites, "Twitter model,". (in Arabic). *Journal of the College of Education, Al-Azhar University*, 184 (1): 1167-.

Alrushoud, M. (2022). Social responsibility in sports clubs in the Kingdom of Saudi Arabia. (in Arabic). Riyadh: King Fahd National Library.

Alvarez, M. E., & Ramirez E.H. (2018). Disability and sports in social-emotional and social inclusion processes. International *Journal of Psychiatry and Psychotherapy*, 3(1): 1–10.

Alzahrani, N. (2022). Social responsibility of the sports sector. (in Arabic). *Umm Al-Qura University Journal of Social Sciences*, 14(2): 3249-.

Andersson, M., Karp S., & Wickman, K. (2023). The pre-stage of inclusion–conditions for the mainstreaming process of parasports within the Swedish Floorball Federation. Sport in Society, 26(1): 1–19.

Asunta, P., Hasanen, E., Kiuppis, F., Rintala, P., & McConkey, R. (2022). 'Life is team play': social inclusion of people with intellectual disabilities in the context of Special Olympics. Sport in Society, 25(10): 21462161-

Aulah, A. (2020). The role of sport in developing the spirit of social values and achieving sustainable development from the point of view of sports teachers: a field study. (in Arabic). *Journal of Concepts for In-depth Philosophical and Humanistic Studies*, 8, (1): 335342-.

Authority for the Care of Persons with Disabilities. (2023). (in Arabic). Retrieved rom https://apd.gov.sa/statistics

Bayoumi. M. (2023). The role of sport in achieving sustainable development (An analytical study). (in Arabic). International Journal of Scientific Research and Sustainable Development, 6(2): 89-107.

Beekman, R., De Keyzer F., & Opgenhaffen T. (2023). Disability-Specific Sporting Competitions and the UN CRPD: Segregation as Inclusion? Laws, 12(3): 50.

Bouttet, F. (2016). Inclusion as a norm. Multiscalar influence on the recognition of people with disabilities in French national sporting organizations. Society and Leisure, 39(2): 274289-.

Christiaens, M. & Brittain, I. (2023) The complexities of implementing inclusion policies for disabled people in UK non-disabled voluntary community sports clubs, European Sport Management Quarterly, 23, (4): 10461066-.

Coalter, F. (2015). Sport-for-Change: Some Thoughts from a Sceptic. Social Inclusion, 3(3): 19–23.

Council of Europe European Sports Charter (Revised); Brussels. 2023. [(accessed on 14 Dec 2023)]. Available online: https://rm.coe.int/16804c9dbb

Craig, P.J., Barcelona, B., Aytur, S., Amato J., &Young S.J. (2019). Using Inclusive Sport for Social Change in Malawi, Africa. Therapeutic Recreation Journal, 53(3): 244–263.

Darcy, S., Ollerton J., & Grabowski S. (2020). "Why Can't I Play?" Transdisciplinary Learnings for Children with Disability's Sport Participation. Social Inclusion 8(3): 209–223.

Dickson, T., Misener, L., & Darcy, S. (2017). Enhancing destination competitiveness through disability sport event legacies: Developing an interdisciplinary typology. International Journal of Contemporary Hospitality Management, 29(3): 924946-.

Dyer, J., & Sandford R. (2023). Just Another Outing in a Boat': Findings from the Evaluation of the Mixed Ability Sport Development Programme. Disabilities, 3(3): 335–351.

Geidne, S., & Jerlinder K. (2016). How sports clubs include children and adolescents with disabilities in their activities. A systematic search of peer-reviewed articles. Sport Science Review, 25(1): 29–52.

Hoekstra, F., Roberts, L., Lindert, C., Ginis, K., Woude, L., & McColl, M. (2019). National approaches to promote sports and physical activity in adults with disabilities: examples from the Netherlands and Canada. Disability and Rehabilitation, 41(10): 1217 - 1226.

Hussein, Z., Jamal, M., & Abbas, R. (2015). Sports practice and its impact on developing some life skills among physically disabled children in Mostaganem Province, Algeria. (in Arabic). *Journal of Physical Education Sciences*, 8(6): 234250-.

Brazil. Societies, 9(2): 44.

Kiuppis, F. (2018). Inclusion in sport: Disability and participation. Sport in Society, 21(1), 4–21.

Lindsey, I., & Darby, P. (2019). Sport and the Sustainable Development Goals: Where is the policy coherence? International Review for the Sociology of Sport, 54(7): 793 - 812.

Louw, J.S., Kirkpatrick B., & Leader, G. (2020). Enhancing social inclusion of young adults with intellectual disabilities: A systematic review of original empirical studies. *Journal of Applied Research and Intellectual Disabilities,* 33(5): 793–807.

Lyras, A., & Welty P. J. (2011). Integrating sport-for-development theory and praxis. Sport Management Review, 14(4): 311326-.

Marivoet, S. (2014). Challenge of Sport: Towards Social Inclusion and Awareness-Raising Against Any Discrimination. Physical culture and sport. Studies and Researc, 63(1): 3–11.

McBean C., Townsend, R.C., & Petrie, K. (2022). An historical analysis of disability sport policy in Aotearoa New Zealand. *International Journal of Sport Policy and Politics,* 14(1): 419–434.

McConkey R., Dowling, S., Hassan D., & Menke S. (2013). Promoting social inclusion through Unified Sports for youth with intellectual disabilities: A five-nation study. *Journal of Intellectual Disability Research,* 57(10): 923–935.

Menéndez, J., & Fernández-Río, J. (2017). Hybridising Sport Education and Teaching for Personal and Social Responsibility to include students with disabilities. *European Journal of Special Needs Education,* 32(4): 508 - 524.

Morgan, H., Bush, A. & McGee, D. (2021). The Contribution of Sport to the Sustainable Development Goals: Insights from Commonwealth Games Associations. *Journal of Sport for Development,* 9(2): 1429-.

International Paralympic Committee. (2019). Paralympic Movement and the Sustainable Development Goals. Retrieved from https://www.paralympic.org/news/paralympic-movement-and-the-sustainable-development-goals

Jaradat, N., & Abu Alhamam, A. (2014). Ethical and social responsibility of organizations. (in Arabic). Jordan: Ithra Publishing and Distribution.

Jeanes, R., Spaaij R., Magee J., Farquharson K., Lusher D., Jeanes R., Spaaij R., Magee J., Farquharson K., Gorman S., et al. (2019). Developing participation opportunities for young people with disabilities? Policy enactment and social inclusion in Australian junior sport. Sport in Society, 22(6): 986–1004.

Jeanes, R., Spaaij, R., Magee, J., Farquharson, K., Gorman, S., & Lusher, D. (2017). 'Yes we are inclusive': Examining provision for young people with disabilities in community sport clubs. Sport Management Review, 21(1): 38-50.

Johnson, S. (2018). Corporate Social Responsibility in Sports Clubs: A Comparative Analysis. *International Journal of Sport Management and Marketing,* 18(3): 234251-.

Karkaletsi F., Theotokatos G., Chrysagis N., Tsifopanopoulou Z., Staebler T., Papadopoulou V., Yin M., Hussey M., & Vougiouka A. (2021). The Effect of the Special Olympics' Unified Program upon the Attitudes towards Inclusion of Students with Intellectual Disabilities in Greece. Advances in Physical Education. 11(4): 460–480.

Kim, H., Lee, C., Kim, K.T., & Kim J. (2022). Paralympic legacy as seen through the lenses of spectators with physical disabilities: A case of the PyeongChang Paralympic Games. Annals of Leisure Research. 1–20.

Kirakosyan L. (2019). Sport for All and Social Inclusion of Individuals with Impairments: A Case Study from

inclusion of people with intellectual and developmental disabilities: An ecological model of social networks and community participation. Research in Developmental Disabilities, 38(1):18–29.

Smith, B. & Sparkes, A.C. (2019). Disability, sport, and physical activity. In: Routledge Handbook of Disability Studies (2nd edition). Routledge, London, 391403-.

Smith, J. (2010). The Social Responsibility of Sports Clubs." *Journal of Sports Management,* 25(2), 4562-.

Special Olympics. (2020). Inclusive Sports and the Sustainable Development Goals. https://www.specialolympics.org/sustainable-development-goals.

The system of rights of persons with disabilities. (1445). (in Arabic). Retrieved from https://laws.boe.gov.sa

Toscano, W., & Molgaray, D. (2021). Sport as a strategy for sustainable local development: The experience of the 2018 Youth Olympic Games in Buenos Aires, Argentina. Local Development & Society, 2(2): 255270-.

United nation (2021). The Sustainable Development Goals Report 2021 https://unstats.un.org/sdgs/report/2021/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2021.pdf

United Nations (2011). Panel Discussion on Sports for Inclusive Development: Sports, Disability and Development. [(accessed on 18 Nov. 2023)]. https://www.un.org/development/desa/disabilities/panel-discussion-on-sportsfor-inclusive-development-sports-disability-and-development-key-toempowerment-of-persons-with-disabilities-and-their-communities27.html

United Nations (2015). Sport and the Sustainable Development Goals: An Overview Outlining the Contribution of Sport to the SDGs. [(accessed on 14 Dec. 2023)]. https://www.un.org/sport/sites/www.un.org.sport/files/ckfiles/files/Sport_for_SDGs_finalversion9.pdf

Moss T., Landon, T.J., & Fleming A. (2017). Sports and Disability: Enhanced Health, Self-Efficacy, and Social Inclusion through Athletic Participation. Review of Disability Studies, 13(3): 1–19.

Moss, P., Lim, K., Prunty, M., & Norris, M. (2020). Children and young people's perspectives and experiences of a community wheelchair basketball club and its impact on daily life. *British Journal of Occupational Therapy,* 83(2):118 - 128.

Nhamo, E., & Sibanda, P. (2019). Inclusion in Sport: An Exploration of the Participation of People Living with Disabilities in Sport. *International Journal of Sport, Exercises and Health Research,* 3(1): 5–9.

Pečnikar-Oblak, V., Campos, M.J., Lemos, S., Rocha, M., Ljubotina, P., Poteko, K., Kárpáti, O., Farkas, J., & Doupona, M. (2023). Narrowing the Definition of Social Inclusion in Sport for People with Disabilities through a Scoping Review. Healthcare (Basel), 14 (11):162292-.

Pochstein, F., Diaz Garolera, G., Menke, S. & McConkey, R. (2023). The Involvement of Athletes with Intellectual Disability in Community Sports Clubs. Disabilities, 3(1): 5061-

Robertson, J., Eime, R., & Westerbeek, H. (2019). Community sports clubs: are they only about playing sport, or do they have broader health promotion and social responsibilities?. Annals of Leisure Research, 22(1): 215 - 232.

Robinson, D. B., Harenberg, S., Walters, W., Barrett, J., Cudmore, A., Fahie K. & Zakaria T. (2023). Game Changers: A participatory action research project for/with students with disabilities in school sport settings. Frontiers in Sports and Active Living, 5(1): 113-.

Schaillée H., Haudenhuyse, R., & Bradt L. (2019), Community sport and social inclusion: International perspectives. Sport in Society. 22(6): 885–896.

Simplican, S.C., Leader G., Kosciulek J., & Leahy M. (2015). Defining social

World Health Organization (2018). Global Action Plan on Physical Activity 2018–2030: More Active People for a Healthier World. [(accessed on 20 June 2023)]. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665978924151418/272722/pdf.

World Health Organization (2020). Guidelines on physical activity and sedentary behaviour. [(accessed on 20 Oct. 2023)]. https://www.who.int/publications/i/item/9789240015128.

World Health Organization (2021). Fair Play: Building a Strong Physical Activity System for More Active People. [(accessed on 20 Dec. 2023)]. https://www.who.int/publications/i/item/WHO-HEP-HPR-RUN-2021.1.

Yu, S., Wang, T., Zhong, T., Qian, Y., & Qi, J. (2022). Barriers and Facilitators of Physical Activity Participation among Children and Adolescents with Intellectual Disabilities: A Scoping Review. Healthcare (Basel), 10(2): 220233-.

Zargar, T., & Rynne, S. (2023). The Corporate Social Responsibility Sport Model: Grounded Theory Approach. SAGE Open, 13(4): 112-.

United Nations (2016). Leaving No One Behind: The Imperative of Inclusive Development—Report on the World Social Situation 2016; Department of Economic and Social Affairs. [(accessed on 18 Dec. 2023)]. https://www.un.org/esa/socdev/rwss/2016/full-report.pdf.

United Nations (2021). UN Human Rights Council Report on Physical Activity and Sport under Article 30 of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. [(accessed on 18 June 2023)]. https://www.ohchr.org/en/calls-for-input/2021/report-physical-activity-and-sportsunder-article-30-convention-rights-persons

United Nations. (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf (accessed on 20 Dec. 2023).

United Nations. (2015). Sustainable Development Goals. https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/.

Uźbik, P. (2017). Role and Impact of Stakeholders on the Environment of a Sports Club. Research Papers of the Wroclaw University of Economics / Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego We Wroclawiu, 464, 8090-.

Walters, G. (2009) Corporate Social Responsibility through Sport: The Community Sports Trust Model as a CSR Delivery Agency. *Journal of Corporate Citizenship,* 35(1): 8194-.

Wicker, P., & Breuer, C. (2014). Exploring the organizational capacity and organizational problems of disability sport clubs in Germany using matched pairs analysis. Sport Management Review, 17(1): 2334-.

Wilson, E. (2019). Promoting Diversity and Inclusion in Sports Clubs: Best Practices and Challenges. Diversity and Equality in Sport and Leisure, edited by James Smith et al., Routledge, pp. 8710-

حقوق والتزامات حملة الأسهم الممتازة (دراسة في نظام الشركات السعودي)

The Rights and Obligations of Preferred Shareholders (A Study of the Saudi Companies Law)

د. محمد بن سليمان النصيان
أستاذ القانون المشارك، جامعة المجمعة
ORCID: 0000-0003-4513-9615

Dr. Mohammed Sulaiman Alnasyan
Associate Professor of Law, Majmaah University

(قُدم للنشر في 2023/12/07، وقُبل للنشر في 2024/01/26)

المستخلص

يتناول هذا البحث «حقوق والتزامات حملة الأسهم الممتازة –دراسة في نظام الشركات السعودي»، ويهدف إلى توضيح مفهوم الأسهم الممتازة، وبيان الحقوق والالتزامات التي ترتبها الأسهم الممتازة لحملتها على ضوء نظام الشركات السعودي الصادر عام 1443هـ. وتكمن مشكلة البحث في عدم وضوح ماهية الحقوق والمزايا التي تحظى بها حملة الأسهم الممتازة في النظام، وتجاه مَنْ أو نحو مَنْ تكون هذه الحقوق والمزايا، ومدى مخالفة أو تعارض إصدار الأسهم الممتازة والحقوق والالتزامات الناشئة عنها مع بعض القواعد القانونية العامة المستقرة في نظام الشركات. وقد توصل البحث في نتائجه إلى أن إصدار الأسهم الممتازة ينطوي على أهمية لا تنكر، سواء للشركة المساهمة، أم للمستثمر، فهي أداة جديدة لتنويع أدوات الاستثمار تقل فيها نسبة المخاطر التي يتعرض لها المستثمر، وهي وسيلة فعالة لتلقي شركة المساهمة للأموال من أجل تمويل مشروعاتها التجارية، وقد تكون أقل كلفة من الاقتراض المباشر من المؤسسات المالية، وأن الحقوق والمزايا التي تمنحها الأسهم الممتازة –سواء أكانت مالية أم إدارية– تعمل على خلق مركز نظامي متميز لحملتها عن بقية حملة الأسهم الأخرى في الشركة الواحدة. ومن توصيات البحث: ضرورة أن يتضمن نظام الشركات السعودي نصاً صريحاً يجيز للشركة المساهمة إصدار الأسهم الممتازة التي تتمتع بمزايا تصويتية؛ تشجيعاً للاستثمار في هذا النوع من الأسهم، وذلك ضمن ضوابط نظامية تحول دون سيطرة أصحاب هذه الأسهم على قرارات الشركة.

الكلمات المفتاحية: العقبات، الأسهم الممتازة، النظام السعودي، نظام الشركات، الأسهم، الممتازة.

Abstract

This research dealt "The Rights and Obligations of Preferred Shareholders- A Study of the Saudi Companies Law" and the research aimed to clarify the concept of preferred shareholders. The research also seeks to clarify the rights and obligations that result in the complete abolition of the Saudi corporate law in 1443 AH. The problem of research lies in what rights and benefits are enjoyed by holders of preferred shares, towards whom or toward whom these rights and benefits are, and the extent to which the issuance of preferred shares and the rights and obligations arising from them violate or conflict with some general legal rules established in the corporate system, and the extent to which the company can change Regular position of preferred stockholders. To achieve the objectives of the research, the research followed the descriptive approach and the analytical approach and divided the research into two sections. The first section dealt with the concept of preferred shares, and the second section dealt with explaining the scope of the rights and obligations resulting from this type of shares. Among the research recommendations: the need for the Saudi corporate system to include an explicit text that allows the joint-stock company to issue preferred shares with voting benefits; To encourage investment in this type of stock, within regulatory controls that prevent the owners of these shares from controlling the company's decisions.

Keywords: Preferred Shares, Saudi Law, Corporate Law, Shares, Preferred.

المقدمة:

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

فإن المملكة العربية السعودية تشهد نهضة اقتصادية متلاحقة، وصارت شركات المساهمة أنموذجا في المملكة، وتبع تلك النهضة الكثير من التطوير في المجالات المختلفة، وبخاصة في مجالات التجارة والاستثمار، ولذلك اهتم المنظم السعودي بتنظيم عمل هذه الشركات وما يصدر عنها من أوراق مالية، ومنها: الأسهم، وذلك من خلال إصدار نظام الشركات الجديد الصادر بالمرسوم الملكي الكريم رقم م/132 وتاريخ 1443/12/1هـ.

هذا ويعدُّ رأس مال شركات المساهمة بنوعيها المساهمة العامة والمساهمة المقفلة من أهم مقوماتها؛ ذلك أن اهتمام هذا النوع من الشركات يوجه إلى جمع رأس المال اللازم لها دون البحث في شخصية المساهم كما هو الحال في شركات الأشخاص التي تركز في شخصية الشريك والثقة به دون النظر إلى اعتباره المالي.

وتتنوع الأسهم التي تصدرها شركات المساهمة وتشكل جزءًا من رأسمالها بناءً على عدة معايير، فمن حيث طبيعة الحصة المقدمة يمكن تقسيم الأسهم إلى أسهم نقدية وأسهم عينية، ومن حيث علاقتها برأس المال يمكن تقسيمها إلى أسهم رأس مال وأسهم تمتع، وبالإضافة إلى ذلك يمكن تقسيم الأسهم إلى أسهم إسمية وأسهم لحاملها.

وعلاوة على ما سبق توجد أيضًا الأسهم الممتازة، وتمنح هذه الأسهم لأصحابها حقوقًا وامتيازات تفوق تلك التي تمنحها الأسهم العادية، ويتم إصدار الأسهم الممتازة وفقًا لشروط محددة، ويمكن أن تشمل هذه الحقوق مثلاً حصة أكبر في الأرباح، أو حق التصويت بمزيد من الأصوات في الجمعية العامة.

وكان أول تنظيم للأسهم الممتازة في النظام السعودي بموجب نظام الشركات الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/3) وتاريخ 1437/1/28هـ (الملغي) الذي أجاز إصدار نوع من الأسهم دون قيود أو شروط، ومن ثم خلق مراكز نظامية متفاوتة بين المساهمين في الشركة الواحدة، وهذا ما نظمته المادتان الرابعة عشرة بعد المئة والخامسة عشرة بعد المئة من النظام المذكور، وقد أكد المنظم على معالجة أحكام هذا النوع من الأسهم في نظام الشركات الجديد لعام 1443هـ في المواد الثامنة بعد المائة، والتاسعة بعد المائة، والعاشرة بعد المائة، وقد تطرقت اللائحة التنفيذية للنظام لأحكام هذه الأسهم في المواد الحادية والخمسين، والثانية والخمسين، والثالثة والخمسين (اللائحة التنفيذية لنظام الشركات الصادرة بقرار وزير التجارة رقم 284 وتاريخ 1444/6/23هـ).

وقد دفعتني أهمية هذا الموضوع، وعدم وقوفي على بحوث تتعلق به في –نظام الشركات الجديد فيما تضمنه من أحكام مستحدثة– إلى الحرص على بحثه، وإعداد دراسة شاملة فيه، فاستخرت الله تعالى، واستشرت أهل العلم والاختصاص، ثم عزمتُ على دراسة هذا الموضوع، وجمع ما تفرق من مسائله. سائلاً رب العالمين ومبتهلاً إليه أن يكون فيه النفع، والبركة، وأن يرزقني فيه الإخلاص والقبول، وأن يتولاه بتوفيقه وتسديده. وتأتي أهمية موضوع البحث وأسباب اختياره فيما يلي

1. يأتي موضوع هذا البحث في ضوء ما نعيشه حالياً في بلادنا المباركة من إقرار رؤية (2030)، وهي رؤية المملكة العربية السعودية في جعل بلادنا المباركة مركزاً مالياً وتجارياً في المنطقة؛ باعتبارها استراتيجية دولة تتطلب خلق بيئة اقتصادية مناسبة تجعل من المملكة مركزاً لتقديم الخدمات لترسيخ قدرات الوحدات الاقتصادية، ومن أهم تلك الخدمات التي تُمهّد لظهور المملكة كمركز مالي وتجاري والتوجه نحو الانفتاح الاقتصادي جذب الاستثمارات إلى المملكة، لذلك فإن نظام الشركات الجديد لعام 1443هـ نص على أحكام الأسهم الممتازة التي تشجع على الاستثمار في هذا المجال.
2. أن الأسهم الممتازة من الأوراق المالية التي تؤثر تأثيراً مباشراً في شركات المساهمة، وتولية أنظمتها بالدراسة من الأهمية بمكان.
3. قلة الكتابات والبحوث والدراسات في هذا الموضوع، لا سيّما فيما يتعلق منها بنظام الشركات السعودي الجديد لعام 1443هـ، ومن ثم تأتي أهمية دراسة موضوع البحث بالنظر إلى أنه يعالج الأحكام الجديدة للأسهم الممتازة الواردة في نظام الشركات المذكور.
4. تيسير أمر الاطلاع على أحكام الأسهم الممتازة للمتخصصين من قضاة المحاكم التجارية، والمحامين، والمستشارين القانونيين، والهيئات الشرعية، وطلبة العلم.
5. الإسهام في إثراء المكتبة النظامية السعودية، وإخراج بحث نظامي متناسق ومتكامل في هذا الموضوع.

مشكلة البحث:

تكمن مشكلة البحث في ماهية الحقوق والمزايا التي يحظى بها حملة الأسهم الممتازة، وتجاه مَنْ أو نحو مَنْ تكون هذه الحقوق والمزايا، ومدى مخالفة أو تعارض إصدار الأسهم الممتازة والحقوق والالتزامات الناشئة عنها مع بعض القواعد القانونية العامة المستقرة في نظام الشركات، كما يثير موضوع الدراسة مشكلة تتعلق بمدى إمكانية قيام الشركة بتغيير مضمون حقوق والتزامات حملة الأسهم الممتازة، ومن ثم خلق مراكز نظامية متفاوتة بين المساهمين في الشركة الواحدة.

أسئلة البحث:

يطرح البحث ثلاثة أسئلة رئيسة هي:

1. ما مفهوم الأسهم الممتازة؟

2. ما نطاق الحقوق التي ترتبها الأسهم الممتازة لحامليها؟

3. ما نطاق الالتزامات التي ترتبها الأسهم الممتازة على حامليها؟

أهداف البحث:

1. بيان مفهوم الأسهم الممتازة من حيث تعريفها وطبيعتها وخصائصها وأهميتها وأنواعها وكيفية إصدارها.
2. توضيح الحقوق التي ترتبها الأسهم الممتازة لحامليها.
3. دراسة الالتزامات التي ترتبها الأسهم الممتازة على عاتق حامليها.

منهج البحث:

في هذا البحث تم اتباع المنهج الوصفي والمنهج التحليلي، وذلك من خلال وصف وبيان المركز النظامي لحملة الأسهم الممتازة وتحليل طبيعتها وخصائصها، وبيان نطاق حقوق حملة الأسهم الممتازة والتزاماتها.

الدراسات السابقة:

لم أقف على دراسات سابقة لهذا الموضوع (حقوق والتزامات حملة الأسهم الممتازة – دراسة في النظام السعودي) بهذا القدر من التخصص من خلال بحثي في الدراسات التي تمت في المملكة على مستوى كل من:

- مكتبة المعهد العالي للقضاء بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- فهرس مكتبة معهد الإدارة العامة بالرياض.
- قاعدة معلومات مكتبة الملك فهد الوطنية.
- قاعدة معلومات مكتبة الملك عبد العزيز العامة.
- قاعدة معلومات مركز الملك فيصل للدراسات والبحوث الإسلامية.

ومع ذلك فقد وقفتُ على بعض الدراسات، وعلى النحو الآتي:

1. دراسة محمد السالمي، الصكوك التي تصدرها شركة المساهمة في النظام السعودي والفقه الإسلامي، بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير، قسم السياسة الشرعية، المعهد العالي للقضاء، 1414هـ.

وبالرجوع إلى فهرس المحتويات، فإن الدراسة السابقة لم تتناول الأسهم الممتازة؛ لأن المنظم السعودي لم ينص عليها في نظام الشركات الملغى؛ إذ إن الدراسة أعلاه جاءت في ضوء نظام الشركات الملغى لعام 1385هـ، على حين أن بحثي يأتي على ضوء نظام الشركات الجديد لعام 1443هـ.

2. دراسة الدكتور إبراهيم الدسوقي، الأسهم الممتازة وأسهم شركات الخدمات المعانة في المملكة العربية السعودية، مجلة جامعة الملك سعود –العلوم الإدارية، جامعة الملك سعود، مجلد 5، العدد1، الرياض، 1993.

يظهر وجه الاختلاف بين بحثي والدراسة السابقة في أن موضوع بحثي يتناول حقوق والتزامات حملة الأسهم الممتازة، والدراسة السابقة لم تتطرق لهذا المركز، كما أن الدراسة السابقة تختلف في طبيعتها عن بحثي، فالدراسة السابقة جاءت ميدانية مسحية ولم تتطرق للنظام، على حين أن بحثي يتناول الموضوع في نظام الشركات السعودي الجديد لعام 1443هـ، والدراسة السابقة أعدت قبل صدور هذا النظام.

3. دراسة أكرم ياملكي، اختلاف حقوق المساهم باختلاف أنواع الأسهم، مجلة الحقوق، الكويت، العدد الأول، السنة الثلاثون، 2006م.

يظهر وجه الاختلاف بين بحثي والدراسة السابقة في أن موضوع بحثي يتناول حقوق والتزامات حملة الأسهم الممتازة، والدراسة السابقة لم تتطرق لهذا المركز بشكل تفصيلي، كما أن الدراسة السابقة جاءت في القانون العراقي والأردني على حين أن بحثي يتناول الموضوع في نظام الشركات السعودي الجديد لعام 1443هـ.

4. دراسة عرين افليح البريزات، الأسهم الممتازة في الشركات المساهمة وفق القانون الأردني: دراسة مقارنة، رسالة ماجستير، جامعة الإسراء الخاصة، كلية الحقوق، عمان، الأردن، 2018.

يظهر وجه الاختلاف بين بحثي والدراسة السابقة في أن موضوع بحثي يتناول حقوق والتزامات حملة الأسهم الممتازة، والدراسة السابقة لم تتطرق لهذا المركز لا من حيث الحقوق ولا الالتزامات، كما أن الدراسة السابقة جاءت في القانون الأردني الذي يحظر إصدار الأسهم الممتازة كما أشارت الدراسة السابقة، على حين أن بحثي يتناول الموضوع في نظام الشركات السعودي الجديد لعام 1443هـ، الذي أجاز إصدار هذه الأسهم ونظم أحكامها.

خطة تقسيم البحث:

- المقدمة.
- التمهيد: مفهوم الأسهم الممتازة.
- المبحث الأول: حقوق حملة الأسهم الممتازة.
- المبحث الثاني: الالتزامات المترتبة على حملة الأسهم الممتازة.
- الخاتمة: وفيها أهم النتائج والتوصيات.
- المراجع.

التمهيد:

مفهوم الأسهم الممتازة:

إن بيان مفهوم الأسهم الممتازة يتطلب بيان تعريفها، وأهميتها، وطبيعتها وخصائصها، وأنواعها، ومن ثم طريقة إصدارها، وعليه سيقسم هذا التمهيد إلى ثلاث مسائل:

المسألة الأولى: تعريف الأسهم الممتازة، وأهميتها.

المسألة الثانية: طبيعة الأسهم الممتازة، وخصائصها.

المسألة الثالثة: أنواع الأسهم الممتازة، وطريقة إصدارها.

المسألة الأولى: تعريف الأسهم الممتازة، وأهميتها

أولاً: تعريف الأسهم الممتازة

السهم لغة: (س هـ م) تدل على أصلين؛ أحدهما: التغير في لون الشيء، والآخر: الحظ والنصيب والشيء من أشياء (ابن فارس، 2004، ص. 111). والمراد في سياق هذا البحث الأصل الأخير، فيقال: أسهم الرجلان إذا اقترعا، وذلك من السهمة والنصيب أن يفوز كل واحد منهما بما يصيبه، ومنه قوله تعالى: ﴿فَسَاهَمَ فَكَانَ مِنَ الْمُدْحَضِينَ﴾ (الصافات، آية، 141).

هذا ولم يتطرق نظام الشركات السعودي وقانون الشركات المصري إلى تعريف الأسهم الممتازة، وأمام خلو هذه النظم القانونية من تحديد معنى الأسهم الممتازة فقد تعددت معاني هذه الأسهم لدى شراح النظام، ومن هذه المعاني ما يرى أن الأسهم الممتازة هي الأسهم التي تخولها لأصحابها حقوقاً أعلى مرتبة من تلك التي تخولها الأسهم العادية، سواء من حيث تقرير نسبة معينة من الأرباح تعطى لأصحاب هذه الأسهم قبل توزيع الأرباح بالتساوي على المساهمين، أو منحها فائدة ثابتة تقتطع لهم من الأرباح قبل توزيعها، أو تمنح هذه الأسهم عدداً من الأصوات في الجمعية العامة زيادة عن تلك التي تقرر للأسهم العادية، أو أن يكون لهذه الأسهم نسبة أعلى أو أولوية عند تقسيم موجودات الشركة في حالة التصفية (يونس، 1990).

ومنها ما يرى بأن الأسهم الممتازة هي التي تخول أصحابها حقوقاً إضافية على أصحاب الأسهم العادية كحق الأولوية في الحصول على الربح الإضافي قبل توزيع الأرباح على الأسهم العادية وكحق الأولوية في الاكتتاب عند تقرير زيادة رأس المال (توفيق، 1437).

وهناك من يعرف الأسهم الممتازة بأنها التي تخول أصحابها أولوية أو أفضلية يختص بمقتضاها حملة هذه الأسهم دون غيرهم ببعض الحقوق والمزايا المالية والإدارية (فهمي، 1443).

وعلى ضوء ما سبق نرى بأن المقصود بالأسهم الممتازة في النظام: أنها أوراق مالية تصدرها شركات المساهمة تمنح حاملها بعض الامتيازات المالية والإدارية التي لا يتمتع بها حامل السهم العادي، ويرجع بشأن هذه الامتيازات إلى عقد الشركة أو نظامها الأساس.

ثانياً: أهمية الأسهم الممتازة

تعتمد شركات المساهمة على إصدار الأسهم كوسيلة لتوفير رأس المال اللازم لوجودها ونجاحها، وتتمتع الأسهم بأهمية كبيرة اقتصاديًا وماليًا واجتماعيًا، وتعتبر الأسهم وسيلة مادية لتمويل مشاريع الشركة، فبدون توفير قيمة الأسهم التي تم شراؤها لا يمكن للشركة تحقيق أهدافها والاستمرار لفترة طويلة (شرابي، 2011).

والأسهم الممتازة هي مفهوم يستخدم في سوق المال للإشارة إلى أسهم الشركات التي تتمتع بمركز مالي قوي وأداء متفوق مقارنة بمنافسيها في السوق، وتعتبر الأسهم الممتازة عادة محددة بواسطة مؤشرات ومعايير تستخدم لتقييم الشركات وتصنيفها، وتشتمل بعض المؤشرات المهمة المستخدمة في تحديد الأسهم الممتازة على النمو السنوي للأرباح، ونسبة العائد على الاستثمار، ونسبة الدين إلى حقوق الملكية، وحجم التداول، وقوة العلامة التجارية وبراءات الاختراع، والابتكار، وممارسات الإدارة الجيدة (الخولي، 1994).

ومما لا شك فيه أن إصدار الأسهم الممتازة يلعب دوراً ريادياً، بل مثالياً، سواء للمستثمر، أو للشركات المساهمة، ولا سيما في زمننا الحالي. فالأسهم الممتازة تنهض ببنية الاقتصاد الوطني بوجه عام، إذ تعدُّ أداة جديدة لتنويع الاستثمار وتنشيطه؛ نظراً لما لها من قوة جذب بالنسبة لبعض المستثمرين (رضوان، 1981)، وتقل فيها نسبة المخاطر التي يتعرض لها المستثمر؛ لأن حامل السهم الممتاز يتقاضى أرباحه بعد فوائد حامل السند، وقبل أرباح المساهم العادي (ياملكي، 2006).

ومن جانب آخر قد تعجز الشركة عن الوفاء بديونها، ويسعى الدائنون إلى طلب تصفيتها، فإنه بإمكان الشركة أن تعرض على هؤلاء الدائنين فكرة الدخول كمساهمين في الشركة، ويكون لهم حقوقاً مالية وإدارية تفوق المساهم العادي، فمن خلال إصدار الأسهم الممتازة قد تتخلص الشركة من ديونها، كما أن إصدار هذه الأسهم قد يعمل على تعزيز مركز المساهمين الأصليين في حقوقهم بمنحهم مزايا خاصة لا تمنح إلى المساهمين الجدد (ناصيف، 2020).

وعلاوة على ما سبق نرى بأن الأسهم الممتازة تؤدي دوراً هاماً في جذب الاستثمار؛ نظرًا لأنها تمتلك ميزة تنافسية قوية تجعلها تستحوذ على حصة سوقية أكبر وتحقق أرباحًا متزايدة على المدى الطويل، وأن الأسهم الممتازة غالبًا ما تكون أقل عرضة للتقلبات السوقية وتوفر استقرارًا ومتانة في أدائها، ومن ثم يمكن للمستثمرين الاستفادة من الأسهم الممتازة عن طريق شرائها للحصول على توزيعات أرباح منتظمة أو من خلال بيعها في وقت لاحق بسعر أعلى من سعر الشراء، ومع ذلك نرى بأن على المستثمرين أن يكونوا على دراية بأن الأسهم الممتازة ليست خالية من المخاطر، وقد تتأثر بتغيرات في الاقتصاد وظروف السوق.

المسألة الثانية: طبيعة الأسهم الممتازة، وخصائصها

أولاً: طبيعة الأسهم الممتازة

لم يتطرق نظام الشركات السعودي وقانون الشركات المصري إلى مسألة طبيعة الأسهم الممتازة، وإنما اكتفيا ببيان مضمون الحقوق والمزايا التي تمنحها هذه الأسهم لحملتها.

وحقيقةً إن موضوع البحث في طبيعة الأسهم الممتازة يدخل ضمن طبيعة الأسهم بصفة عامة.

وفي هذا الصدد يرى بعض شراح النظام أن الأسهم الممتازة تعدُّ حقوقاً دائنية لحملتها على الشركة، ويعتمد هذا الرأي على

موقف حملة الأسهم من الإسهام في رأس مال الشركة كمعيار في تحديد طبيعتها القانونية. إذ يرى أن حملة الأسهم تحدوهم مجرد رغبة في المضاربة وتوظيف مدخراتهم سعياً للحصول على الأرباح، ومن ثم فإن حامل السهم الممتاز ليس إلا مجرد دائن عادي للشركة، بل ودائن عابراً وحتى دائن من الدرجة الثانية بحسب أنه لا يستطيع الحصول على نصيبه من الأرباح وفي موجودات الشركة إلا بعد الوفاء بديونها المستحقة للغير، فعندما تلجأ الشركة للاقتراض من خلال سندات المديونية فإن صاحب السند يتقاضى دينه بالأولوية على حامل السهم الممتاز (ناصيف، 2020).

كما أن حامل السهم الممتاز لا يأبه بتولي المسؤوليات في الشركة والتصدي لإدارتها، فالذي يسعى إليه، هو الحصول على الأرباح، لذلك لا يتوافر لديه نية المشاركة، ولا يمثل عنصر الديمومة والاستقرار في الشركة، ومن ثم فإن وضع حملة الأسهم الممتازة غير مستقر؛ ذلك أن حملة هذه الأسهم قد يكون بمقدورهم –بصفة عامة– تحويل أسهمهم إلى سندات في الظروف العصيبة للشركة، أي الخروج من الشركة، أو على الأقل الحصول على حصصهم من ناتج التصفية بالأولوية على المساهمين العاديين، وفي ظروف الرخاء تحويل أسهمهم الممتازة إلى عادية (البريزات، 2018)، وهذا بخلاف موقف المساهمين الآخرين في رأس مال الشركة الذين يربطون مصيرهم بمصير الشركة عن طريق تولي المسؤوليات فيها، والتصدي لإدارتها، وهؤلاء تتوافر لديهم نية المشاركة، بحيث يمكن القول، بأن لهم حق في الشركة ويمثلون إلى حد بعيد عنصر الديمومة والاستقرار في الشركة (رضوان، 1981).

وهناك من يرى بأن الأسهم –بما فيها الممتازة– تعدُّ حقوقا ملكية لحملتها في الشركة، أياً كان موقف حملتها إزاء الشركة، ويرى أن اعتبار حق حملة الأسهم الممتازة من قبيل حقوق الملكية هو أعم من علاقة الدائن والمدين، وهذا الحق هو خالص لحملتها ويسري في مواجهة الكافة وجني ثماره وهو الربح، وكذلك يجوز رهنه وانتقاله إلى الورثة، ويستطيع حامل السهم الممتاز التصرف فيه، وكل هذه العناصر تشير إلى أن طبيعة حق حامل السهم الممتاز، أنها من قبيل حقوق الملكية، وإن كان لا يتأكد إلا عند تصفية الشركة وتقسيم موجوداتها. ومن ثم فإن حامل السهم الممتاز يعدُّ مساهماً في الشركة، وليس دائناً بالحق الثابت في السهم (السيد، 2019).

ويرى جانب من الشراح أن طبيعة الأسهم –بما فيها الممتازة– ليست بحق دائنية ولا بحق ملكية، وإنما هو حق من نوع خاص، يخول صاحبه مزايا خاصة، وفي ضوء هذا الرأي، فإن السهم الممتاز يعدُّ استثناء على قاعدة المساواة بين المساهمين، ومن ثم فإن حقوق حملته وعلاقتهم بالشركة لا تحكمها قواعد الملكية على الشيوع (ملش، 2022).

وعلى ضوء الآراء السابقة، نرى بأن الأسهم الممتازة تعدُّ من قبيل حقوق الملكية لحملتها في الشركة، نظراً لأن حق حامل السهم الممتاز في ملكية أسهمه لا يسقط بالتقادم شأنه في ذلك شأن حق الملكية الذي لا يخضع للتقادم المسقط، ومن ثم فإن صفة حامل السهم الممتاز باعتباره مساهماً في الشركة لا تسقط بعدم الاستعمال مهما طال تقاعسه عن ممارسة حقوقه الناشئة عن السهم، وأنه يترتب على اعتبار طبيعة الأسهم الممتازة من حقوق الملكية، أن حاملها يتمتع بكل حقوق وواجبات المساهمين في الشركة؛ باعتباره شريكاً في الشركة، بخلاف فيما لو اعتبرت من حقوق الدائنية، كما في حامل السند، فإنه يعدُّ دائناً للشركة، ومن ثم يعدُّ من الغير بالنسبة للشركة.

ثانياً: خصائص الأسهم الممتازة

لا تختلف خصائص الأسهم الممتازة في بعضها عن الخصائص العامة للأسهم، وعلى النحو الآتي:

1. الأسهم الممتازة عبارة عن أن أنصبة متساوية القيمة شأنها شأن الأسهم العادية، إذ لا توجد لبعض الأسهم قيمة أعلى أو أقل من قيمة البعض الآخر؛ لأن رأس المال يقسم إلى أسهم متساوية القيمة، وهذه القيمة المتساوية، هي القيمة الاسمية التي يصدر بها السهم (المادة الثالثة بعد المائة من نظام الشركات السعودي والمادة 31 من قانون الشركات المصري).

وتساوي الأسهم بالقيمة يتبعها المساواة بين المساهمين في الحقوق والواجبات، وبما أن مبدأ المساواة بين المساهمين ليس من النظام العام فإنه يجوز أن تصدر شركات المساهمة أسهماً ممتازة تعطي حقوقاً أكثر من تلك التي تمنحها الأسهم العادية (أنطاكي، 2017).

ونرى بأن أهمية تقسيم الأسهم –بما فيها الممتازة– إلى أسهم متساوية القيمة، تكمن في تسهيل عمل العملاء وتيسير عملية توزيع الأرباح، وتنظيم وضمان سعر السهم داخل السوق المالية.

2. الأسهم الممتازة غير قابلة للتجزئة، شأنها شأن الأسهم العادية، وهذا ما نصت عليه المادة الثالثة بعد المائة في الفقرة الأولى من نظام الشركات، ومن ثم إذا انتقل السهم الممتاز إلى عدة أشخاص بالإرث، ففي هذه الحالة لا يجوز تجزئة السهم الممتاز بعدد الورثة، وإنما يكون مملوكاً للورثة على الشيوع طالما أن الأسهم الممتازة تعدُّ من حقوق الملكية وعندئذ تطبق قواعد الملكية على الشيوع، وعلى الورثة أن يتفقوا فيما بينهم على من يمثلهم أمام الشركة ويمارس الحقوق التي يخولها السهم الممتاز لمالكه، وإذا تخلفوا عن ذلك خلال المدة التي يحددها لهم مجلس إدارة الشركة، يعين المجلس أحدهم من بينهم (المادة 31 من قانون الشركات المصري)، وما ينطبق على تملك الأسهم الممتازة بطريق الإرث ينطبق على تملكها بأي طريق من طرق انتقال الملكية كالوصية والهبة.

3. الأسهم الممتازة قابلة للتداول شأنها شأن الأسهم العادية: وتعدُّ هذه الخصيصة من بين الخصائص الجوهرية للأسهم بصفة عامة، ويقصد بمبدأ القابلية للتداول، إمكانية التنازل عن ملكية

الأسهم الممتازة بالطرق التجارية، أي بغير الطريق التي تخضع له حوالة الحق المدنية، وما تتطلبه من قبول الشركة لها، أو إعلامها بها رسمياً، والطرق التجارية المتبعة في تداول هذه الأسهم، هي القيد، أو التسجيل في سجلات، أو دفاتر الشركة طالما أنها تصدر بالقيمة الاسمية (المادة 49 من قانون الشركات المصري).

4. تحديد مسؤولية حملة الأسهم الممتازة بقيمة أسهمهم، إذ تتحدد مسؤولية حملة الأسهم الممتازة في شركات المساهمة بمقدار القيمة الاسمية للأسهم التي اكتتبوا بها من أسهمها شأنهم شأن باقي المساهمين العاديين (المادة الثامنة بعد المائة من نظام الشركات السعودي).

وهذا ما تؤكده المادة (11) من اللائحة التنفيذية لقانون سوق رأس المال المصري رقم (95) لسنة 1992م، بأنه: «مع عدم الإخلال بأوضاع الأسهم الممتازة وغيرها من الأسهم ذات الطبيعة الخاصة تكون جميع حقوق والتزامات أصحاب الأسهم متساوية، ولا يلتزم المساهمون إلا بقيمة أسهمهم، كما لا يجوز بأية حال زيادة التزاماتهم».

ومن ثم فإنه لا يجوز ملاحقة حملة الأسهم الممتازة بسبب ديون الشركة والتزاماتها بأكثر من هذه القيمة، فلو استغرقت ديون الشركة جل رأس مالها أو موجوداتها، فإنه لا يمكن أن يسأل حملة الأسهم الممتازة عن هذه الديون بأموالهم الخاصة؛ وذلك لأن للشركة ذمة مالية مستقلة عن الذمة المالية للمساهمين فيها، وبالتالي تعدُّ الذمة المالية للشركة الضمان الوحيد للدائنين (سامي، 2021).

5. ثبات الحق في السهم الممتاز وعدم خضوعه للتقادم المسقط، شأنه في ذلك شأن باقي الأسهم الأخرى؛ ذلك أن صفة حامل السهم الممتاز لا تسقط مهما طال تقاعسه عن ممارسة حقوقه الناشئة عن السهم، ومن ثم فإن السهم الممتاز يمثل حق ملكية بالنسبة لحامله (الخبتي والسبت، 1443).

6. الأسهم الممتازة تمنح حملتها بعض الحقوق والمزايا غير المقررة للمساهمين العاديين، وينص عليها في نظام الشركة الأساس، وهذا ما تؤكده المادة الثامنة بعد المائة من نظام الشركات السعودي، والمادة الحادية والخمسين من اللائحة التنفيذية للنظام، وستكون هذه الحقوق والمزايا محل دراسة في المبحث الثاني.

7. عدم توافر نية المشاركة لدى حملة الأسهم الممتازة، إذ لا يأبه حملة هذه الأسهم بتولي المسؤوليات في الشركة والتصدي لإدارتها، فالذي يسعى إليه حملتها، هو الحصول على الحقوق والمزايا والحماية المقررة لهم في عقد تأسيس الشركة، أو نظامها الأساس بغض النظر عن أوضاع الشركة، وحجم الأرباح التي تحققها، أو الخسارة التي تُمنى بها. وهذا بخلاف حملة الأسهم العادية الذين يربطون مصيرهم بمصير الشركة عن طريق تولي المسؤوليات فيها، ويتوافر بحقهم نية المشاركة في الشركة (الفوزان، 2014).

وعلاوة على ما سبق، نرى بأن التناقض المصلحي في العلاقة بين حملة الأسهم الممتازة وحملة الأسهم العادية، يعدُّ من الخصائص التي تميز الأسهم الممتازة عن غيرها؛ إذ أن تقرير الأسهم الممتازة يعمل على إيجاد مثل هذا التناقض، فمثلاً يتعلق حق حملة الأسهم الممتازة بالأرباح حتى عند عدم تحقيق الشركة للأرباح، وتتجمع النسب المئوية المقررة لهم إلى أن تحقق الشركة الأرباح، ومن ثم تُؤدَّى لهم، وفي هذه الحال، فإن حملة الأسهم الممتازة يستوفون الأرباح قبل المساهمين العاديين بما لهم من أولوية، وربما لا يكفي باقي الأرباح للوفاء للمساهمين العاديين.

المسألة الثالثة: أنواع الأسهم الممتازة، وطريقة إصدارها

أولاً: أنواع الأسهم الممتازة

يمكن تقسيم الأسهم الممتازة إلى عدة أنواع بناءً على بعض المعايير، فمنها الأسهم الممتازة التقليدية، وتُعتبر الأسهم الممتازة التقليدية الأكثر شيوعًا، تمنح هذه الأسهم حقوقًا إضافية لحملتها مقارنةً بالأسهم العادية، مثل أولوية توزيع الأرباح والأولوية في حالة التصفية، والأسهم ذات التوزيعات المتغيرة، وتعتمد هذه الأسهم على توزيعات الأرباح المتغيرة بناءً على عوامل محددة، إضافة إلى أسهم ممتازة لها حق التصويت تمنح هذه الأسهم حق التصويت في الشركة، ويمكن توضيح أنواع الأسهم الممتازة على النحو الآتي:

1. الأسهم المجمعة للأرباح والأسهم غير المجمعة للأرباح

يكمن الفرق بينهما في حقوق حاملي الأسهم فيما يتعلق بالأرباح، ففي حالة الأسهم المجمعة للأرباح، فإن حق حاملي هذه الأسهم في الحصول على أرباح الشركة لا يسقط حتى وإن لم يكن هناك أرباح كافية في السنة المالية الحالية، فإذا لم يتم توزيع الأرباح في السنة الحالية فإنها ستُحمل للسنة التالية وتجمع مع الأرباح في تلك السنة،وبالتالي، يحتفظ حاملو الأسهم المجمعة بحقهم في المطالبة بتلك الأرباح في المستقبل، أما في حالة الأسهم غير المجمعة للأرباح فإن حق حاملي الأسهم في المطالبة بالأرباح يسقط إذا كانت الأرباح غير كافية لتوزيعها في السنة المالية الحالية (الشنودي، 2007).

وبالتالي، يمكن القول: إن الفرق الرئيس بين الأسهم المجمعة للأرباح والأسهم غير المجمعة للأرباح يكمن في حق حاملي الأسهم في المطالبة بالأرباح، حاملو الأسهم المجمعة يحتفظون بحقهم في المطالبة بالأرباح حتى في حالة عدم وجود أرباح كافية في السنة المالية الحالية، بينما يفقد حاملو الأسهم غير المجمعة حقهم في المطالبة بالأرباح إذا لم تكن كافية للتوزيع في السنة الحالية.

2. من حيث قابليتها للتحول.

وينقسم هذا النوع إلى الأسهم القابلة للتحويل والأسهم غير القابلة للتحويل، والقابلية للتحويل يعني أنه يمكن تحويل هذه الأسهم إلى أنواع أخرى من الأوراق المالية، مثل الأسهم العادية

وأسهم قابلة للاسترداد، وتفاصيل وشروط التحويل تُوضح في النظام الأساس للشركة (المادة التاسعة بعد المائة/ الفقرة 4 من نظام الشركات السعودي).

ومن ناحية أخرى يمكن أن تكون الأسهم الممتازة غير قابلة للتحويل إذا لم يتم تضمين هذا الشرط عند إصدارها، وبالتالي تبقى هذه الأسهم المميزة في شكلها الحالي ولا يمكن تحويلها إلى أنواع أخرى من الأوراق المالية (بلجليلة، 2010).

باختصار، فإن الفرق الرئيس بين الأسهم الممتازة القابلة للتحويل والأسهم غير القابلة للتحويل يكمن في إمكانية تحويلها إلى أنواع أخرى من الأوراق المالية، فالأسهم الممتازة القابلة للتحويل تتيح لحامليها فرصة تحويلها إلى أسهم عادية أو أنواع أخرى من الأوراق المالية وفقًا للشروط المحددة، بينما تبقى الأسهم الممتازة غير القابلة للتحويل في شكلها الحالي دون إمكانية التحويل.

3. من حيث مشاركتها في الأرباح.

توجد أنواع مختلفة من الأسهم فيما يتعلق بمشاركتها في الأرباح، هناك أسهم ممتازة غير مشاركة في الأرباح وأسهم ممتازة مشاركة في الأرباح.

في حالة الأسهم الممتازة غير المشاركة في الأرباح يحق لأصحاب هذه الأسهم الحصول على معدل سنوي محدد مسبقًا، وأي مبلغ فائض يتم توزيعه يذهب فقط لأصحاب الأسهم العادية. بمعنى آخر، أصحاب الأسهم الممتازة غير المشاركة في الأرباح لا يحق لهم سوى استلام توزيعاتهم السنوية الثابتة بغض النظر عن أرباح الشركة الحقيقية، أما في حالة الأسهم الممتازة المشاركة في الأرباح، فبعد أن يتم توزيع المعدل السنوي المقرر لأصحاب الأسهم الممتازة يحق لهم المشاركة في الأرباح المتبقية مع أصحاب الأسهم العادية. ومع ذلك، يجب الإشارة إلى أن هذا النوع من الأسهم ليس شائعًا ولا يستخدم بكثرة (الشنودي، 2007).

فالأسهم الممتازة غير المشاركة في الأرباح تعني أن أصحابها يحصلون فقط على توزيعاتهم الثابتة، بينما الأسهم الممتازة المشاركة في الأرباح يحصل أصحابها على المعدل السنوي المقرر ولهم حق المشاركة في الأرباح الفائضة مع أصحاب الأسهم العادية.

4. من حيث قابليتها للاسترداد.

يشير هذا النوع من الأسهم إلى أن الشركة تضع جدولًا زمنيًا يوضح تواريخ استحقاق الأسهم بدقة، وعند حلول هذه التواريخ، تكون الشركة مخولة باسترداد الأسهم أو شرائها من حملتها بسعر يفوق القيمة الاسمية للسهم، يُطلق على الفرق بين سعر الاستدعاء والقيمة الاسمية علاوة الاسترداد، وبالإضافة إلى ذلك، تقوم الشركة بدفع الأرباح المستحقة عن السنوات التي لم يتم فيها توزيع الأرباح (بلجليلة، 2010).

يُعتبر هذا النوع من الأسهم من بين أشهر أنواع الأسهم الممتازة، حيث يمنح للشركة المصدرة حق استردادها (شراؤها مرة أخرى) بسعر محدد في المستقبل، ويعود هذا الشرط بالفائدة بشكل أكبر إلى الشركة المصدرة بدلاً من المساهمين، حيث يتيح للشركة تحديد حد أقصى لقيمة الأسهم التي يمكن شراؤها في المستقبل، كما يساعد هذا النوع من الأسهم الشركة على السيطرة على عدد الأسهم الممتازة التي سيتم تداولها، حيث تملك الحق في شراء الأسهم بسعر محدد في المستقبل، وبالتالي تحقق تمويلًا بأقل قدر من المخاطر، وتحتفظ الشركة أيضًا بحق التصويت دون تغيير، وقد أجاز المنظم مسألة استرداد الأسهم الممتازة ووضع لها ضوابط نصت عليها المادة التاسعة بعد المائة من نظام الشركات/ الفقرة 4، كما نصت عليها المادة الحادية والخمسون من اللائحة التنفيذية للنظام.

فالفقرة 4 من المادة التاسعة بعد المائة من النظام أجازت استرداد الأسهم الممتازة واشترطت لذلك موافقة جميع المساهمين في الشركة، والفقرتان / و، ز من البند 1 من المادة الحادية والخمسين من اللائحة التنفيذية للنظام نصتا على ضوابط أخرى للاسترداد، فنصت على أنه: « و. ألا تتجاوز نسبة الأسهم الممتازة أو الأسهم القابلة للاسترداد المصدرة وفاتها مجتمعة في أي وقت (خمسين في المائة) من مقدار رأس مال الشركة. ز. أن يتم الوفاء بقيمة الأسهم الممتازة أو الأسهم القابلة للاسترداد كاملة عند الاكتتاب».

كما نص البند 2 من ذات المادة من اللائحة على ضابط آخر للاسترداد بأنه:» 2. يجب أن يتضمن قرار الجمعية العامة غير العادية شروط وأحكام استرداد الأسهم القابلة للاسترداد، على أن تتضمن خيار الشركة في استردادها. وتعد الأسهم المستردة ملغاة بمجرد استرداد الشركة لها، ويتعيّن اتخاذ الإجراءات النظامية المقررة لتخفيض رأس المال المنصوص عليها في النظام، وذلك دون إخلال بالمادة (التاسعة والخمسين) من النظام».

ومن خلال ما سبق بيانه، يتضح لنا أن المنظم السعودي قد تشددَّ في مسألة استرداد الشركة للأسهم الممتازة من خلال وضع ضوابط نظامية من شأنها ضمان حقوق حملة هذه الأسهم.

ثانياً: طريقة إصدار الأسهم الممتازة.

أجاز نظام الشركات السعودي إصدار أسهم ممتازة بالنسبة للشركة المساهمة بناء على نص في نظام الشركة الأساس، وهذا ما نصت عليه المادة الثامنة بعد المائة من النظام، والتي جاء فيها:»1. تنقسم أنواع الأسهم التي يجوز للشركة إصدارها إلى: أسهم عادية، وأسهم ممتازة، وأسهم قابلة للاسترداد. ويجوز النص في نظام الشركة الأساس على فئات مختلفة من أنواع الأسهم ومنح بعض الحقوق أو الامتيازات أو وضع قيود على بعض تلك الفئات».

يتضح من النص السابق أنه يتم تقسيم رأس مال الشركة إلى نوعين أو أكثر من الأسهم يكون النوع الأول أسهم عادية، والآخر أسهم ممتازة، ومن ثم يكون المكتتب على علم مسبق بأن

أسهماً ممتازة قد طُرحت للاكتتاب، ويعلن عن رغبته في الاكتتاب بين الأسهم العادية والأسهم الممتازة.

وقد نصت المادة الحادية والخمسون من اللائحة التنفيذية للنظام على ضوابط إصدار الأسهم الممتازة، بأنه:»1. يجوز للشركة إصدار أسهم ممتازة أو أسهم قابلة للاسترداد، ويجوز أن تشتمل على فئات تمنح حقوقاً أو امتيازات مختلفة، أو تضع قيوداً على بعض تلك الفئات، مع مراعاة الضوابط الآتية:

أ. أن ينص نظام الشركة الأساس على جواز ذلك.

ب. أن يكون قد تم الوفاء برأس المال المصدر كاملاً.

ج. الحصول على موافقة جمعية خاصة مكونة وفقاً للمادة (التاسعة والثمانين) من النظام من أصحاب الأسهم أو أي من فئاتها الذين يضارون من هذا الإصدار، وموافقة الجمعية العامة غير العادية.

د. أن يرفق بدعوة الجمعية العامة غير العادية مقترح إصدار أنواع أو فئات الأسهم، على أن يتضمن الحقوق أو الامتيازات أو القيود على أنواع أو فئات الأسهم المقترح إصدارها.

هـ. أن يتضمن نظام الشركة الأساس الحقوق أو الامتيازات أو القيود على أنواع أو فئات الأسهم التي يتقرر إصدارها.

و. ألا تتجاوز نسبة الأسهم الممتازة أو الأسهم القابلة للاسترداد المصدرة وفئاتها مجتمعة في أي وقت (خمسين في المائة) من مقدار رأس مال الشركة.

ز. أن يتم الوفاء بقيمة الأسهم الممتازة أو الأسهم القابلة للاسترداد كاملة عند الاكتتاب.»

هذا ويتعين وفقاً لهذه الآلية النظامية النص على تقسيم الأسهم إلى عادية وممتازة في نظام الشركة الأساس، ومن ثم ينص في نظامها الأساس على أوجه الامتياز التي يتمتع بها حملة الأسهم الممتازة.

وقد حددت بموجب النص السابق الجهة المخولة باتخاذ قرار إصدار الأسهم الممتازة، فالمنظم اشترط الحصول على موافقة جمعية خاصة مكونة وفقاً للمادة (التاسعة والثمانين) من النظام من أصحاب الأسهم أو أي من فئاتها الذين يضارون من هذا الإصدار، وموافقة الجمعية العامة غير العادية، والمادة التاسعة والثمانين من نظام الشركات نصت على أنه:» إذا كان من شأن قرار الجمعية العامة تعديل حقوق فئة معينة من المساهمين، فلا يكون القرار نافذًا إلا إذا صدّق عليه من له حق التصويت من هؤلاء المساهمين المجتمعين في جمعية خاصة بهم وفقًا للأحكام المقررة لانعقاد الجمعية العامة غير العادية وإصدار قراراتها».

وقد أخذ بهذه الآلية قانون الشركات المصري، فأجاز لشركات المساهمة النص على طرح أسهم ممتازة عند تأسيسها (المادة 35 من القانون).

وفي هذا السياق، تجدر الإشارة إلى أن المنظم المصري لم يجز زيادة رأس مال الشركة بأسهم ممتازة، إلا إذا كان النظام الأساسي للشركة يرخص بذلك ابتداءً، وبعد موافقة الجمعية العامة غير العادية بناءً على اقتراح مجلس الإدارة وتقرير من مراقب الحسابات في شأن الأسباب المبررة لذلك (المادة (92) من اللائحة التنفيذية لقانون الشركات المصري رقم (159) لسنة 1981م وتعديلاته).

وقد أجاز المنظم السعودي بموجب المادة التاسعة بعد المائة من نظام الشركات للشركة المساهمة أن تقوم بتحويل أي نوع، أو فئة من الأسهم الصادرة عنها إلى أي نوع، أو فئة أخرى، وأن يكون التحويل بناءً على طلب من الشركة أو المساهم أو عند تحقق شروط معينة وفق النسب والكيفية التي تحدد في نظام الشركة الأساس.

وقد نصت المادة الثانية والخمسون من اللائحة التنفيذية لنظام الشركات على ضوابط تحويل أنواع الأسهم وفئاتها، وجاء فيها:»1. مع مراعاة المادة (التاسعة بعد المائة) من النظام، يكون تحويل نوع أو فئة من الأسهم إلى نوع أو فئة أخرى، وفقاً للضوابط الآتية:

أ. أن يكون نظام الشركة الأساس قد نص على جواز ذلك.

ب. أن يكون التحويل إلى أي نوع أو فئة من الأسهم المنصوص عليها في المادة (الثامنة بعد المائة) من النظام، وأن يكون التحويل بين أنواع أو فئات الأسهم المكونة لرأس المال قبل إجراء التحويل.

ج. الحصول على موافقة جمعية خاصة مكونة وفقاً للمادة (التاسعة والثمانين) من النظام من أصحاب الأسهم أو أي من فئاتها الذين يضارون من هذا التحويل أو يترتب عليه مساس بحقوقهم، وموافقة الجمعية العامة غير العادية.

د. ألا تتجاوز نسبة الأسهم الممتازة أو الأسهم القابلة للاسترداد –إن وجدت– مجتمعة بعد إجراء التحويل (خمسين في المائة) من مقدار رأس مال الشركة.

2. يجب على مجلس الإدارة تقديم بيان عن تحويل الأسهم إلى الجمعية العامة غير العادية يتضمن كيفية حساب نسبة التحويل ومدى تأثيره في حقوق المساهمين الذين يملكون نوعاً أو فئة من الأسهم المزمع التحويل إليها وتأثيره في حقوق المساهمين الآخرين».

وقد نص المنظم في الفقرة 2 من المادة العاشرة بعد المائة من نظام الشركات على أنه:»2. إذا كانت ضمن أسهم الشركة أسهم ممتازة أو أسهم قابلة للاسترداد، فلا يجوز إصدار أسهم جديدة تكون لها أولوية على أي من فئاتها إلا بموافقة جمعية خاصة مكونة وفقًا للمادة (التاسعة والثمانين) من النظام من أصحاب الأسهم الذين يضارون من هذا الإصدار. «.

والضوابط النظامية التي وردت في النظام واللائحة سابقة البيان، تعدُّ من الأحكام الجديدة التي لم يتطرق إليها نظام الشركات الملغى الصادر عام 1437هـ ولائحته التنفيذية، وقد

أحسن المنظم صنعاً بذكرها؛ تحقيقاً للعدالة وضماناً لحقوق حملة الأسهم الممتازة والشركة على حد سواء.

هذا ولم يجز نظام الشركات السعودي للشركة المساهمة إصدار سندات قابلة للتحويل إلى أسهم ممتازة، في حين أجاز المنظم المصري هذه الآلية، المادة (125) من اللائحة التنفيذية لقانون الشركات المصري)، كما أن المنظم السعودي لم يجز إصدار الأسهم الممتازة من خلال تحويل الاحتياطي الاختياري إلى أسهم ممتازة بقصد زيادة رأس المال المصدَّر، بخلاف المنظم المصري الذي أجاز للشركات التجارية تحويل الاحتياطي الاختياري كله، أو جزء منه إلى أسهم ممتازة يزاد بقيمتها رأس المال المصدَّر، ومن ثم توزيعها على المساهمين كلٌ بحسب قيمة مساهمته (المادة (91) من اللائحة التنفيذية لقانون الشركات المصري).

المبحث الأول: حقوق حملة الأسهم الممتازة

حقوق حملة الأسهم الممتازة هو مفهوم يتعلق بالأسهم التي يمتلكها المستثمرون في شركة المساهمة، وتُعتبر الأسهم الممتازة نوعًا من الأسهم التي تمنح حامليها حقوقًا وامتيازات إضافية مقارنة بحاملي الأسهم العادية، تلك الحقوق والامتيازات تشمل عادة الأولوية في توزيع الأرباح والحصول على مبالغ إضافية عند بيع الأسهم أو حدوث حالات معينة. من جانب آخر، يتعين على حاملي الأسهم الممتازة سداد قيمة هذه الأسهم وفقًا للشروط المحددة، وهناك عدة طرق يمكن استخدامها لسداد قيمة الأسهم الممتازة، وتتفاوت تلك الطرق حسب ترتيب الأولوية واحتياجات الشركة وأنظمة السوق المالية (حماد، 2012).

تُعد حقوق حملة الأسهم الممتازة وطرق سدادها جزءًا هامًا من عالم الاستثمار والشركات، وفهم هذه الحقوق والطرق المختلفة لسداد الأسهم الممتازة يساعد في فهم كيفية عمل الأسواق المالية والعلاقة بين الشركات ومستثمريها.

وقد نظمت مسألة حقوق حملة الأسهم الممتازة المادة الثالثة والخمسين من اللائحة التنفيذية لنظام الشركات السعودي، وهي من الأحكام الجديدة التي تضمنتها اللائحة لعام 1444هـ، وجاءت تحت عنوان:» حقوق الأسهم الممتازة والأسهم القابلة للاسترداد»، ونصت على أنه:»1. يجوز أن تمنح الأسهم الممتازة أو الأسهم القابلة للاسترداد حقوقاً تفضيلية على الأسهم العادية، ولا يجوز أن تعطى هذه الأسهم حق التصويت في الجمعيات العامة للمساهمين.

2. إذا نصت شروط وأحكام إصدار الأسهم الممتازة أو الأسهم القابلة للاسترداد على حق الحصول على نسبة ثابتة سنوية من الأرباح السنوية للشركة، أو الحصول على نسبة أكثر من أصحاب الأسهم العادية في الأرباح الصافية، وكان لدى الشركة أرباح سنوية كافية للوفاء بالنسبة المقررة ولم توزع تلك النسبة لملاك الأسهم الممتازة أو الأسهم القابلة للاسترداد لمدة (ثلاث) سنوات متتالية، جاز للجمعية الخاصة لأصحاب هذه الفئة من الأسهم الممتازة أو الأسهم القابلة للاسترداد، المنعقدة وفقاً لأحكام المادة (التاسعة والثمانين) من النظام، أن تقرر حضورهم اجتماعات الجمعية العامة للشركة والمشاركة في التصويت، على أن يكون لكل سهم ممتاز أو سهم قابل للاسترداد صوت واحد، وذلك إلى أن تتمكن الشركة من دفع الأرباح المخصصة لأصحاب هذه الأسهم عن السنوات السابقة.»، وسأقسم هذا المبحث إلى مطلبين:

المطلب الأول: مضمون الحقوق المترتبة على الأسهم الممتازة

تتمثل هذه الحقوق في الآتي:

أولا: أولوية التوزيع

يحصل أصحاب الأسهم الممتازة على أرباح الشركة قبل أصحاب الأسهم العادية، ويقوم نظام الشركة الأساس المصدرة للأسهم عادة بتحديد حد أقصى لتوزيع الأرباح على أصحاب الأسهم الممتازة، وفي النظام السعودي فإن الأسهم الممتازة التي تمنح حملتها حق الاشتراك في الأرباح، هي التي يكون لحملتها حق مشاركة حملة الأسهم العادية في باقي أرباح الشركة بعد استيفاء النسبة المقررة لهم أولاً. فمثلاً، إذا نص عقد تأسيس الشركة، أو نظامها الأساس على استحقاق حملة الأسهم الممتازة أرباحاً بنسبة مئوية معينة 5% من قيمة الأسهم الاسمية مثلاً، ففي هذه الحال فإن حملة الأسهم الممتازة يأخذون حصتهم من الأرباح بمقدار هذه النسبة، ومن ثم توزع الأرباح المتبقية بعد ذلك على جميع المساهمين –بما فيهم حملة الأسهم الممتازة– بالتساوي، وتسمى الأسهم الممتازة التي تشترك مع الأسهم العادية في تقاضي حصة من الأرباح إضافة إلى الحصة الممتازة الموزعة عليها بأسهم الأفضلية.

ثانياً: حقوق التصويت

عادة لا تتمتع الأسهم الممتازة بحق التصويت بشكل دائم، ويعني هذا أن حملة الأسهم الممتازة ليس لديهم حق التصويت في القرارات المتعلقة بإدارة الشركة، وقد أجاز المنظم المصري إصدار أسهم ممتازة تتمتع بامتياز في حق التصويت (المادة 35 من قانون الشركات).

ثالثاً: الأولوية في استرداد القيمة

في حالة تصفية الشركة المصدرة للأسهم تحظى الأسهم الممتازة بالأولوية في استرداد قيمتها أو جزء منها قبل الأسهم العادية (عطون، 2020).

رابعاً: الشهادة وحقوق الملكية

يحصل مالكو الأسهم الممتازة على شهادة تثبت ملكيتهم للأسهم وتحدد حقوقهم. كما يحق لهم نقل الملكية أو بيع الأسهم في السوق المالية.

خامساً: حق الاكتتاب

يحتفظ حملة الأسهم الممتازة بحق الاكتتاب في حالة إصدار الشركة المصدرة أسهمًا جديدة أو سندات (ياملكي، 2006).

سادساً: عضوية مجلس الإدارة

ليس لحملة الأسهم الممتازة حق الدخول في مجلس الإدارة، وهذا يعني أنهم لا يشاركون في صنع القرارات الإدارية للشركة.

يمكن القول: إن الأسهم الممتازة تتمتع بمزايا مالية وليست إدارية، وتعكس ذلك قيمتها العالية ومكانتها الأفضل في هرم الهيكل التمويلي للشركة.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن قانون الشركات المصري ولائحته التنفيذية، لم يتضمن أي نص بخصوص إصدار الأسهم الممتازة التي تمنح حملتها حق الاشتراك في الأرباح، إلا أن المنظم المصري في المادة (2/35) من قانون الشركات، أشار إلى جواز أن تضع الشركة نصاً في نظامها الأساس يتضمن تقرير امتياز أو بعض الامتيازات لبعض أنواع الأسهم الممتازة في الأرباح، أو التصويت، أو ناتج التصفية دون أن يفرد نصاً خاصاً لامتياز دون آخر.

ومن ناحية أخرى نجد أن المنظم السعودي لم ينص على الأسهم الممتازة التي تمنح حملتها الأولوية في اقتسام موجودات الشركة عند التصفية، حيث يحصل حملتها أولاً على القيمة الاسمية لأسهمهم قبل حملة الأسهم العادية، بخلاف المنظم المصري (المادة 35 من قانون الشركات).

وبالإضافة للأسهم الممتازة التقليدية وما تمنحه لحملتها من أولوية في الأرباح والاقتسام من ناتج التصفية والتصويت على النحو السابق تفصيله، فإن من أحدث التطبيقات المعاصرة لحقوق متميزة للأسهم بتأثير تطورات سوق رأس المال والبورصة، هو ما ظهر في الأسواق المالية للولايات المتحدة الأمريكية، ولأول مرة نوع جديد من الأسهم الممتازة ترتبط فيها التوزيعات بمعدل العائد على نوع من سندات الخزانة، على أن يجري تعديل على نصيب السهم من الأرباح مرة كل ثلاثة شهور بناءً على التغير الذي يطرأ على معدل العائد على تلك السندات، وللمحافظة على مستوى ملائم من الطلب على تلك الأسهم، فإنه ينص على أن لا تقل نسبة التوزيعات عن 7.5 % من القيمة الاسمية للسهم، وإن كان يشترط أيضاً أن لا تزيد النسبة عن 15.5 % من تلك القيمة (هندي، 2019).

وهكذا، وبعد أن استعرضنا مضمون الحقوق والمزايا التي تمنحها الأسهم الممتازة لحملتها، يتضح لنا جلياً أن تقرير تلك الحقوق والمزايا لهذه الأسهم، يخلق مراكز نظامية متفاوتة جداً بين حملتها وبين المساهمين الآخرين في الشركة الواحدة، ولهذا ينبغي برأينا وضع ضوابط– موضوعية وشكلية– تنظم مسألة إصدار هذه الأسهم، وإحاطة إصدارها بالضمانات اللازمة لمنع أي وجه من أوجه الإساءة أو الاستغلال بقصد الإضرار بحقوق المساهمين الآخرين، وهذا ما فعله المنظم السعودي وفق التفصيل الذي بيناه على ضوء نصوص نظام الشركات ولائحته التنفيذية.

وقد تطرأ ظروف اقتصادية، أو نظامية على الشركة تدفعها إلى تغيير حقوق حملة الأسهم الممتازة مما يؤثر على المركز النظامي الذي يشغلونه في الشركة، وذلك إما بقيام الشركة بالانتقاص من حقوقهم، أو قيامها باسترداد الأسهم الممتازة وإخراج حملتها من الشركة، أو من خلال قيامها بشراء الأسهم الممتازة، أو بقيامها بالاندماج مع غيرها، وأخيراً قد يتغير هذا المركز بسبب تصفية الشركة، وفي مثل هذه الحالات فقد وجدنا بأن المنظم السعودي قد أعطى الشركة حق في الانتقاص من حقوق حملة الأسهم الممتازة، إلا أن هذا الحق مقيد بتوافر شرطين متلازمين، فإلى جانب قيام الشركة باتخاذ قرار تغيير حقوق حملة الأسهم الممتازة أو إلغائها، يجب أن تكون هناك موافقة من جمعية خاصة وفقا للمادة التاسعة والثمانين من نظام الشركات مكونة من حملة هذه الأسهم للموافقة على هذا التغيير أو الإلغاء، وفق ما سبق بيانه.

المطلب الثاني: مدى تعارض الحقوق المترتبة على الأسهم الممتازة مع بعض القواعد النظامية

هناك العديد من القواعد النظامية العامة المستقرة في نظام الشركات السعودي، وسنقتصر في هذه الدراسة على بعض تلك القواعد التي تهمنا في موضوع هذا البحث، وهي: قاعدة المساواة بين المساهمين، وقاعدة ثبات رأس المال، وقاعدة اقتسام الأرباح والخسائر، وأخيراً قاعدة قابلية الأسهم للتداول.

أولاً– مدى تعارض الحقوق المترتبة على الأسهم الممتازة مع قاعدة المساواة بين المساهمين

القاعدة العامة، هي أن أسهم الشركة تتساوى في الحقوق بين المساهمين؛ تطبيقاً لقاعدة المساواة بين المساهمين، وذلك لتساوي قيمة الأسهم بينهم. وقد نص المنظم السعودي على هذه القاعدة في المادة (110) من نظام الشركات، بقولها: «ترتب الأسهم حقوقاً والتزامات متساوية....».

إن تقرير حقوق ومزايا لبعض الأسهم كتلك المعطاة للأسهم الممتازة، لا يعدُّ مخالفاً لقاعدة المساواة بين المساهمين، ويتأكد لنا هذا الأمر من خلال النقاط التالية:

1.أن تقرير هذه الحقوق والمزايا على الأسهم الممتازة لا يمثل إخلالاً بقاعدة المساواة بين المساهمين طالما أنها تخص فئة معينة من المساهمين يتساوون في جميع الحقوق والمزايا الممنوحة لهم، أما إذا تحقق التفاوت بين حملة نفس الفئة، فيمثل ذلك عندئذ إخلالاً بهذه القاعدة (العمر، 2022). ومن ثم فإن تساوي الأسهم الممتازة من نفس النوع في الحقوق والمزايا يعدُّ — برأي الباحث — أمراً ضرورياً للحيلولة دون الإخلال بقاعدة المساواة بين المساهمين في الشركة الواحدة.

وهذا ما تؤكده المادة (35) من قانون الشركات المصري، بقولها: «يجوز أن ينص النظام على تقرير بعض الامتيازات لبعض أنواع الأسهم وذلك في التصويت أو الأرباح أو ناتج التصفية على أن تتساوى الأسهم من نفس النوع في الحقوق والميزات أو القيود ...»

2. أن قاعدة المساواة بين المساهمين ليست من النظام العام، فيجوز النص في عقد تأسيس الشركة، أو نظامها الأساس على تقرير حقوق ومزايا لبعض أنواع الأسهم في الشركة، ومن ثم فإن تقرير تلك الحقوق والمزايا لا يمثل إخلالاً بهذه القاعدة طالما أنها لا تتعلق بالنظام العام، وهذا ما يؤكده نص المادة (103) من نظام الشركات السعودي الملغي، بأن: «ترتب الأسهم حقوقاً والتزامات متساوية، ومع ذلك يجوز للجمعية العامة، إذا لم يوجد نص مانع في نظام الشركة، أن تقرر إصدار أسهم ممتازة أو أن تقرر تحويل الأسهم العادية إلى أسهم ممتازة».

كذلك، فإن قاعدة المساواة بين المساهمين لا تقتضيها طبيعة السهم، إذ أنه لا يتعارض مع حق الشركة في أن تصدر فئات أو أنواع من الأسهم تختلف في قيمتها، كأن تختلف القيمة الاسمية لأسهم رأس المال، شريطة أن تكون أسهم الفئة أو النوع متساوية (بسام وباسم، 2023).

3. كما أن الاتفاق على مخالفة قاعدة المساواة بين المساهمين ليس غريباً في قانون الشركات المقارن؛ ذلك أن خلق مراكز قانونية متفاوتة للغاية بين طائفتين من المساهمين في شركات المساهمة يشبه إلى حد ما الحالة التي عليها الشركاء الموصون (أي المساهمون) والشركاء المتضامنون في شركة التوصية بالأسهم. فالشركاء المتضامنون يسألون في أموالهم الخاصة عن ديون الشركة والالتزامات المترتبة عليها، بخلاف الشركاء الموصون، فيسأل كل شريك مساهم بمقدار مساهمته عن ديون الشركة والتزاماتها كذلك يجوز أن يتفق الشركاء المتضامنون والشركاء الموصون في عقد تأسيس الشركة، أو نظامها الأساسي على وجود أنواع من الأسهم تتمتع بقوة تصويتية ومن حيث توزيع الأرباح.

ثانياً– مدى تعارض الحقوق المترتبة على الأسهم الممتازة مع قاعدة ثبات رأس المال

رأس مال الشركة هو مجموع القيم الاسمية لأسهم الشركة. وتعدُّ قاعدة ثبات رأس المال من القواعد القانونية الأساسية في قانون الشركات المقارن؛ ذلك أن أهميته بالنسبة للمساهمين لا تقل عنها بالنسبة للدائنين.

وقاعدة ثبات رأس المال تعني بقاء رأس المال عند رقمه الثابت في عقد الشركة، أو الذي انتهى إليه تعديل العقد بالزيادة أو التخفيض، كما ويعني أيضاً جبر الخسارة التي قد تلحقه قبل توزيع أي ربح في المستقبل، كما يعني توزيع المبالغ الزائدة على الشركاء (العمر، 2022).

وأرى أنه ليس هناك تعارض بين الحقوق التي تمنحها الأسهم الممتازة لحملتها مع قاعدة ثبات رأس المال، وفي حال وجود تعارض، فإن قاعدة ثبات رأس المال تقدم؛ لأنها من النظام العام، ومن ثم لا يجوز الاتفاق على خلافها بين الشركاء.

ثالثاً– مدى تعارض الحقوق المترتبة على الأسهم الممتازة مع قاعدة اقتسام الأرباح والخسائر

تعدُّ قاعدة اقتسام الأرباح والخسائر من الأركان الموضوعية الخاصة بعقد الشركة التجارية، وهذه القاعدة منصوص عليها في قوانين الشركات المقارنة (المادة 2 و9 من نظام الشركات). وقد أوجب المنظم السعودي أن يشمل عقد تأسيس الشركة على كيفية توزيع الأرباح والخسائر بين الشركاء، وإلا فتوزع بينهم بنسبة حصة كل منهم في رأس مال الشركة. والسؤال الذي يطرح نفسه في هذا الصدد هو: ما أثر شرط الأسد على عقد الشركة؟ وما مدى سريان هذا الشرط على الأسهم الممتازة؟.

إذا اشتمل عقد تأسيس الشركة، أو نظامها الأساسي على ما يسمى بشرط الأسد، كأن يتفق الشركاء على حرمان أحدهم أو بعضهم من الأرباح، أو إعفاء من الخسائر، أو الاتفاق على أن يستأثر أحد الشركاء بالربح كلياً إذ يساهم بالخسائر فقط، فيكون عقد الشركة باطلاً، وهذا ما تؤكده المادة (1/9) من نظام الشركات.

هذا ولا يجوز –كأصل عام– أن يتضمن عقد تأسيس الشركة أو نظامها الأساس شرطاً يعطي لأحد الشركاء قدراً مقطوعاً من الربح، إذ يعدُّ الشرط باطلاً، ويتم توزيع الأرباح حسب حصة كل منهم في رأس المال، وهذا ما تؤكده المادة (11) من نظام الشركات السعودي.

وتأسيساً على ذلك، فإن إعطاء بعض الحقوق والمزايا المادية لحملة الأسهم الممتازة — من أولوية في الحصول على الأرباح، أو أولوية استعادة الحصة من ناتج التصفية، أو منحهم نسبة مئوية معينة من الأرباح 5 % مثلاً — قبل المساهمين العاديين، لا ينطوي على مخالفة لقاعدة اقتسام الأرباح والخسائر طالما أن حملة الأسهم الممتازة لا يمنحون أي ميزة إلا بالنص عليها صراحة في عقد تأسيس الشركة، أو نظامها الأساسي، ومن ثم فإن حملة الأسهم الممتازة يستأثرون بالحقوق والمزايا المنصوص عليها فقط، وفي المقابل يتحملون الخسارة بنسبة مساهمتهم في رأس المال؛ ذلك أن حامل السهم الممتاز يعدُّ شريكاً بالشركة، ومن ثم يتمتع بكل حقوق والتزامات الشركاء فيها.

ومن جانب آخر، يحظر إيراد شرط الأسد في الأسهم الممتازة؛ إعمالاً للقواعد العامة في نظام الشركات السعودي –والتي سبق أن ذكرناها– فلا يجوز أن يستأثر حملة الأسهم الممتازة بالأرباح وحرمان حملة الأسهم العادية منها، كما لا يجوز إعفاء حملة الأسهم الممتازة من المساهمة في الخسارة بحيث يتحملها حملة الأسهم العادية. وهكذا، فإن الحقوق والمزايا التي تمنحها الأسهم الممتازة لحملتها لا تتعارض وقاعدة اقتسام الأرباح والخسائر.

رابعاً– مدى تعارض الحقوق المترتبة على الأسهم الممتازة مع قاعدة قابلية الأسهم للتداول

من القواعد القانونية التي تحكم الأسهم هي أنها أوراق مالية قابلة للتداول بالطرق التجارية دون حاجة إلى اتباع إجراءات الحوالة.

وهذه القاعدة تعدُّ من القواعد القانونية الجوهرية في شركات المساهمة، بل إن التداول هو المعيار الأكثر قبولاً للتفرقة بين

شركات الأشخاص وشركات الأموال، وأن حق المساهم في التنازل عن جميع أسهمه، أو جزء منها للغير، أو لأحد المساهمين بعوض أو دون عوض، هو من الحقوق المتعلقة بالنظام العام (بسام وباسم، 2023)، ولا يجوز حرمانه منه، غير أن ذلك لا يمنع من وضع قيود اتفاقية على هذا الحق لاعتبارات يقدرها مؤسسو الشركة، فضلاً عن القيود القانونية الواردة على تداول الأسهم.

ويؤكد المنظم السعودي على قاعدة قابلية الأسهم للتداول في المادة (52) من نظام الشركات، هذا ولا يؤثر تنازل المساهم عن أسهمه في شركات المساهمة على ثبات رأس مالها، ولا على الضمان العام للدائنين؛ لأن مَنْ يخرج من الشركة لا يسترد منها ما قدمه لقاء الأسهم، بل يُستبدل المساهم بمساهم آخر، كما أن قاعدة قابلية الأسهم للتداول تحقق فائدة كبيرة لشركات المساهمة التي استطاعت من خلالها أن تجمع رؤوس أموال ضخمة.

إن قاعدة قابلية الأسهم للتداول بالطرق التجارية تعدُّ من القواعد القانونية الجوهرية التي تحكم الأسهم بمختلف أنواعها، ومن بينها الأسهم الممتازة، إذ بدونها لا تكون الشركة من شركات المساهمة، فشركة المساهمة سواء العامة، أم الخاصة، هي من شركات الأموال التي تكون فيها شخصية الشريك ضئيلة الأهمية، ولذلك فمن حق حامل السهم الممتاز أن يتنازل بحرية عن أسهمه.

ومن ثم إذا نص في عقد تأسيس الشركة، أو نظامها الأساس على أن أسهمها الممتازة غير قابلة للتداول، فإن هذه الشركة ستعدُّ شركة أشخاص أو شركة ذات مسؤولية محدودة. هذا ولا يجوز لأغلبية المساهمين كقاعدة عامة، أن تدخل شرطاً ينص على منع حملة الأسهم الممتازة من تداول أسهمهم (العقيلي، 2022).

وجدير بالإشارة هنا إلى أنه يجوز شرعاً تداول الأسهم بمختلف أنواعها في سوق الأوراق المالية بيعاً وشراءً وفقاً للضوابط الشرعية، بحيث لا تتضمن معاملات المقامرات (الميسر) والربا والجهالة والتدليس ونحو ذلك.

وهكذا، يتضح لنا أن الحقوق والمزايا التي تمنحها الأسهم الممتازة لحملتها لا تنطوي على مخالفة لقاعدة قابلية أسهم التداول، ومن ثم فإن الأسهم الممتازة تعدُّ قابلة للتداول بالطرق التجارية شأنها شأن الأسهم العادية.

نخلص من العرض السابق لهذا الموضوع إلى القول: بأن ثمة حرية لجميع الشركاء في شركات المساهمة –سواء أكانوا من المؤسسين أم من المساهمين– في تحديد الحقوق والمزايا التي تمنحها الأسهم الممتازة، ونرى أن هذه الحرية مقيدة بأربعة قواعد قانونية هي: قاعدة المساواة بين المساهمين حملة نفس فئة الأسهم الممتازة، وقاعدة ثبات رأس المال، وقاعدة اقتسام الأرباح والخسائر وحظر إيراد شرط الأسد، وأخيراً قاعدة قابلية الأسهم للتداول بالطرق التجارية.

المبحث الثاني: الالتزامات المترتبة على الأسهم الممتازة

إن الالتزامات التي تلقى على عاتق حملة الأسهم الممتازة هي ذاتها الالتزامات الملقاة على عاتق بقية حملة الأسهم الأخرى، وهذه الالتزامات إما إيجابية، أو سلبية، وسأبينها في مطلبين:

المطلب الأول: الالتزامات الإيجابية المترتبة على حملة الأسهم الممتازة

من التزامات حملة الأسهم الممتازة الإيجابية، هي الالتزام بتسديد قيمة الأسهم التي اكتتبوا بها وفقاً للمواعيد التي يحددها مجلس إدارة الشركة، وما يستتبع التأخر عن تسديدها من فوائد تأخيرية.

وعندما يوفي حملة الأسهم الممتازة بكامل التزاماتهم المالية وفقاً لما جاء في بيان الاكتتاب العام، أو بعد مطالبتهم بالوفاء من قبل مجلس إدارة الشركة، تنتهي مسؤوليتهم المالية تجاه الشركة (الشاوي، 2019)، ولا يتحملوا بعد ذلك أي التزام مالي مهما آل إليه وضع الشركة مستقبلاً، إلا إذا أقدم حامل السهم الممتاز على ارتكاب فعل أدى إلى الإضرار بالشركة، حيث يمكن مساءلته وفقاً لقواعد المسؤولية المدنية التقصيرية، كما ويلتزم حملة الأسهم الممتازة بدفع النفقات التي تتحملها الشركة في سبيل استيفاء القسط غير المدفوع (ياملكي، 2006، المادة 36 من قانون الشركات المصري).

هذا ولا يجوز للشركة إبراء ذمة حامل السهم الممتاز من التزامه بدفع قيمة أسهمه، أو وقوع مقاصة بين هذا الالتزام وما يكون لحامل السهم الممتاز من حقوق تجاه الشركة. ولكن، ما هو الحكم فيما لو تأخر حملة الأسهم الممتازة عن تسديد الأقساط المتبقية من قيمة أسهمهم؟

إن تأخر أو امتناع حامل السهم الممتاز عن تسديد القسط المستحق بعد إنذاره، يوفر للشركة حقاً باتباع الإجراءات النظامية في سبيل الحصول على المبلغ المستحق من قيمة الأسهم، فضلاً عن التزامه بدفع الفوائد التأخيرية مضافاً إليها قيمة القسط الواجب التسديد، وكذلك لا يكون له أية حقوق في التصويت في الجمعيات العامة، وذلك بعد مضي شهر من تاريخ الإنذار حتى تمام السداد، وتستنزل هذه الأسهم من نصاب التصويت (المادة 1/148 من اللائحة التنفيذية لقانون الشركات المصري). هذا ويحرم حملة الأسهم المتأخرة في الوفاء من صرف أية أرباح لتلك الأسهم، وكذلك تفقد حقوقها في أولوية الاكتتاب في أسهم زيادة رأس المال (المادة 2/148 من اللائحة التنفيذية لقانون الشركات المصري).

المطلب الثاني: الالتزامات السلبية المترتبة على حملة الأسهم الممتازة

تكمن الالتزامات السلبية التي تلقى على عاتق حملة الأسهم الممتازة في الآتي:

أولاً: الامتناع عن القيام بأي نشاط يتعارض ونشاط الشركة الذي تأسست بهدف تحقيقه (المادة 143 من اللائحة التنفيذية لقانون الشركات المصري).

ثانياً: الامتناع عن أي عمل أو دعاية لدى المساهمين الآخرين

لحثهم على عدم تسديد الأقساط بقصد الإضرار بالشركة، مع الالتزام بتعويض الأضرار التي تلحق بالشركة من جراء ذلك، وهذه الأضرار يقدرها الخبراء (العكيلي، 2022).

ثالثاً: الالتزام بتنفيذ القرارات الصادرة عن الجمعية العامة للشركة طالما راعت في إصدارها أحكام القانون (سامي، 2021).

ونرى بأن الالتزامات الملقاة على عاتق حملة الأسهم الممتازة بنوعيها – الإيجابية والسلبية – تعدُّ التزامات أساسية على حملة الأسهم الممتازة تجاه الشركة، ومن ثم لا يجوز المساس بها، ويعدُّ باطلاً كل شرط يرد في عقد تأسيس الشركة، أو نظامها الأساس من شأنه إعفاءهم منها، وبالرجوع إلى المواد (من الثامنة إلى العاشرة بعد المائة) من نظام الشركات السعودي ولائحته التنفيذية، يجد الباحث أن المنظم ينص على أية قيود يخص تداول الأسهم الممتازة. والسؤال هنا: هل بالإمكان وضع قيود على تداول الأسهم الممتازة؟

إن قاعدة حرية تداول الأسهم تعدُّ من القواعد النظامية المستقرة في أنظمة الشركات، إلا أن هذه القاعدة ليست مطلقة، بل ترد عليها قيود بعضها نظامي ينص عليها المنظم، وبعضها الآخر اتفاقي مصدرها عقد تأسيس الشركة، أو نظامها الأساس. ومن القيود النظامية التي نص عليها قانون الشركات المصري، القيد المتعلق بأي رهن أو حجز قضائي على الأسهم الممتازة التي تصدرها الشركة المساهمة، إذ لا يعتد به ما لم يتم قيد هذا الرهن، أو الحجز في سجل الشركة لدى الجهة المختصة، وفي حال إيقاع الرهن، أو الحجز لا يجوز تحويل السهم الممتاز المرهون أو المحجوز إلا بموافقة الراهن، أو الجهة التي أوقعت الحجز (المادة 3/148 من اللائحة التنفيذية لقانون الشركات المصري).

وكذلك القيد المتعلق بنقل ملكية الأسهم الممتازة التي تصدرها الشركة المساهمة بطريق الحوالة، فلا يحتج بها ما لم يتم قيدها وتوثيقها لدى الجهة المختصة والإعلان عنها ودفع الرسوم المقررة لذلك، وأن تتضمن الحوالة عنوان المحال له المختار، وأن يتم توقيعها أمام المراقب، أو كاتب العدل، أو أحد المحامين المجازين في الأردن (المادة 4/148 من اللائحة التنفيذية لقانون الشركات المصري).

وفضلاً عن القيود النظامية التي نص عليها المنظم المصري، يمكن أن يتضمن عقد تأسيس الشركة، أو نظامها الأساس بعض القواعد المتعلقة بتنظيم تداول الأسهم الممتازة، وهي ما يقصد بها القيود الاتفاقية على تداول هذه الأسهم، إلا أن هذه القيود يجب ألا تصل إلى حد حرمان حامل السهم الممتاز من حق التنازل عن أسهمه؛ لأن هذا الحق يتعلق بالنظام العام، فلا يجوز للأطراف الاتفاق على الحرمان منه كلياً (أنطاكي، 2017).

ومن القيود الاتفاقية على حرية تداول الأسهم الممتازة، أن يتضمن عقد تأسيس الشركة، أو نظامها الأساس شرطاً يلزم حامل السهم الممتاز وقبل التصرف فيه إلى الغير بإخطار الشركة باسم المشتري والسعر المتفق عليه، كما قد ينص على عدم تداول الأسهم الممتازة قبل نشر الميزانية وحساب الأرباح والخسائر عن السنة المالية الأولى بأكثر من قيمتها الاسمية مضافاً إليها مصروفات الإصدار، وقد يتضمن عقد تأسيس الشركة، أو نظامها الأساس نصاً يحرم التنازل عن الأسهم الممتازة لأشخاص معينين كالأجانب مثلاً، كذلك، قد يتضمن عقد التأسيس، أو النظام الأساس نصاً يفيد بحق أفضلية أو أولوية المساهمين في شراء الأسهم الممتازة التي يرغب حاملها في بيعها، ففي هذه الحال، يجب على حامل السهم الممتاز إخطار الشركة بشروط البيع ليصار تبليغها إلى المساهمين عن طريق الشركة (العكيلي، 2022).

هذا ويمكن وضع نص في عقد تأسيس الشركة، أو نظامها الأساسي يقضي بأن تكون الأولوية في شراء الأسهم الممتازة للشركة نفسها وبالشروط المنصوص عليها في عقد التأسيس، أو النظام الأساس، ومن المتصور أيضاً أن يتضمن عقد تأسيس الشركة، أو نظامها الأساس نصاً يفيد بضرورة أن يكون للمساهمين العاديين نحو حملة الأسهم الممتازة ذات الصوت المضاعف أو المتعدد، حق التصويت على القرارات المهمة التي تتخذ في الشركة، ومثال ذلك، قرار إصدار أسهم ممتازة جديدة، أو تخفيض رأس مال الشركة، أو تغيير أغراض الشركة، أو إصدار سندات مديونية، أو حل الشركة وتصفيتها (السيد، 2019).

ونرى بأن القيود النظامية والاتفاقية التي توضع على تداول الأسهم الممتازة يجب أن تكون محددة بالأغراض التي وضعت من أجلها، وألا تؤدي إلى منع تداول هذه الأسهم بصورة مطلقة، وألا تكون مدعاة لمباشرة نوع من التعسف على حق حامل السهم الممتاز في التصرف بأسهمه.

الخاتمة:

تُعدُّ الأسهم الممتازة والمركز النظامي لحملة هذه الأسهم جزءًا هامًا من سوق الأوراق المالية واستراتيجيات الاستثمار، وبشكل عام، إذ يمثلان فرصًا للمستثمرين الذين يسعون للاستثمار في شركات ناجحة ومتطورة، يتطلب النجاح في هذا المجال دراسة متأنية وفهم عميق للشركات والأسواق وتقييم دقيق للمخاطر، ومن خلال الاستثمار الذكي واتخاذ القرارات السليمة، يمكن للمستثمرين تحقيق عوائد مجزية وبناء محافظ استثمارية ناجحة.

وأن الأسهم الممتازة ترتب حقوقاً لحملتها، كما أنها تحملهم التزامات، وأن الالتزامات التي تلقى على عاتق حملة الأسهم الممتازة هي ذاتها الالتزامات الملقاة على عاتق بقية حملة الأسهم الأخرى، وهذه الالتزامات إما إيجابية، أو سلبية.

أن الحقوق والمزايا التي تمنحها الأسهم الممتازة لحملتها لا تنطوي على مخالفة لقاعدة قابلية أسهم التداول، ومن ثم فإن الأسهم الممتازة تعدُّ قابلة للتداول بالطرق التجارية شأنها شأن الأسهم العادية.

وأن هناك حرية لجميع الشركاء في شركات المساهمة – سواء

أكانوا من المؤسسين أم من المساهمين – في تحديد الحقوق والمزايا التي تمنحها الأسهم الممتازة، ونرى أن هذه الحرية مقيدة بأربعة قواعد قانونية هي: قاعدة المساواة بين المساهمين حملة نفس فئة الأسهم الممتازة، وقاعدة ثبات رأس المال، وقاعدة اقتسام الأرباح والخسائر وحظر إيراد شرط الأسد، وأخيراً قاعدة قابلية الأسهم للتداول بالطرق التجارية.

وقد خرج البحث بعددٍ من النتائج والتوصيات، وعلى النحو الآتي:

أولاً: النتائج:

1. أن إصدار الأسهم الممتازة ينطوي على أهمية كبيرة، سواء للشركات المساهمة، أم للمستثمر، فهي أداة جديدة لتنويع الاستثمار تقل فيها نسبة المخاطر التي يتعرض لها المستثمر، وهي وسيلة فعالة لتلقي شركات المساهمة للأموال من أجل تمويل مشروعاتها التجارية، وقد تكون أقل كلفة من الاقتراض المباشر من المؤسسات المالية.
2. لم يتطرق نظام الشركات السعودي إلى الطبيعة النظامية للأسهم الممتازة، وقد توصلتُ إلى أن هذه الطبيعة تعدُّ من قبيل حقوق الملكية.
3. لا تختلف خصائص الأسهم الممتازة في بعضها عن الخصائص العامة للأسهم، فهي متساوية القيمة الاسمية، وقابلة للتداول، وغير قابلة للتجزئة، وتتحدد مسؤولية حملتها بقيمة أسهمهم، وثبات الحق في السهم الممتاز وعدم خضوعه للتقادم المسقط، إلا أنها تتميز عن بقية الأسهم بخصائص أخرى، فهي تمنح حملتها بعض الحقوق والمزايا غير المقررة للأسهم الأخرى، وعدم توافر نية المشاركة لدى حملتها، وأن هناك تناقض مصلحي في العلاقة بين حملتها وحملة الأسهم الأخرى.
4. هناك خمس آليات لإصدار الأسهم الممتازة، الأولى: عند تأسيس الشركة، والثانية: من خلال حياة الشركة، وذلك بزيادة رأس مالها، والثالثة: من خلال تحويل الأسهم العادية إلى أسهم ممتازة، والرابعة: من خلال تحويل السندات إلى أسهم ممتازة، والخامسة: من خلال تحويل الاحتياطي الاختياري إلى رأس مال وتخصيصه لإصدار أسهم ممتازة، وقد أجاز نظام الشركات السعودي إصدار الأسهم الممتازة ابتداء عند تأسيس الشركة ضمن ضوابط نظامية نصت عليها النظام ولائحته التنفيذية.
5. إن الحقوق والمزايا التي تمنحها الأسهم الممتازة – سواء أكانت مالية، أم إدارية – تعمل على خلق مركز نظامي متميز لحملتها عن بقية حملة الأسهم الأخرى في الشركة الواحدة.
6. أن هناك أنواع عديدة من الأسهم الممتازة، تختلف فيما بينها من حيث الحقوق والمزايا التي تمنحها لحملتها، فهناك الأسهم التي تخول حملتها أولوية في الحصول على الأرباح، وهي بدورها تأخذ صورتين، هما: الأسهم المجمعة الأرباح، والأسهم التي تمنح حملتها حق الاشتراك في الأرباح، وهناك الأسهم التي تمنح حملتها الأولوية في اقتسام موجودات الشركة عند التصفية، وكذلك الأسهم المتمتعة بامتياز الاسترداد، وكذا الأسهم المتمتعة بامتياز الأولوية في الاكتتاب في الأسهم الجديدة، وأيضاً الأسهم المتمتعة بامتياز قابليتها للتحويل. كما أن هناك الأسهم الممتازة المتمتعة بامتياز في حق التصويت.
7. قد تتعرض حقوق حملة الأسهم الممتازة خلال مدة بقائهم في الشركة إلى تغيير المركز النظامي الذي يشغلونه، وذلك إما بالانتقاص من حقوقهم أو إلغائها، أو بقيام الشركة باسترداد الأسهم الممتازة وإخراج حملتها من الشركة، أو من خلال قيامها بشراء هذه الأسهم (الاسترداد)، أو بقيامها بالاندماج مع شركة أخرى، وقد يتغير هذا المركز لحملة الأسهم الممتازة بسبب تصفية الشركة.
8. إن الالتزامات التي تلقى على عاتق حملة الأسهم الممتازة، هي ذاتها الالتزامات الملقاة على عاتق حملة الأسهم الأخرى، وهذه الالتزامات إما إيجابية، وإما سلبية.
9. أن الجهة المختصة بقرار إصدار الأسهم الممتازة في نظام الشركات السعودي، هي الجمعية العامة غير العادية في شركة المساهمة.
10. أن المنظم السعودي أجاز إصدار أسهم ممتازة للشركة المساهمة تعطي أصحابها فقط الحصول على نسبة أكثر من أصحاب الأسهم العادية من الأرباح الصافية للشركة، بخلاف النظم القانونية الأخرى التي أعطت لأصحاب الأسهم الممتازة حقوق ومزايا في التصويت كما في قانون الشركات المصري.
11. لم يتطرق المنظم السعودي إلى إمكانية تقرير بعض القيود على حملة الأسهم الممتازة، ومن ثم لا يجوز حرمان حملتها من الحقوق والمزايا المقررة لهم بموجب عقد تأسيس الشركة، أو نظامها الأساس، بخلاف بعض النظم القانونية التي أجازت وضع قيود على حملة هذه الأسهم كما في قانون الشركات المصري.

ثانياً– التوصيات

1. ضرورة أن يتضمن نظام الشركات السعودي نصاً صريحاً يجيز للشركة المساهمة إصدار الأسهم الممتازة تتمتع بمزايا تصويتية؛ تشجيعاً للاستثمار في هذا النوع من الأسهم، وذلك ضمن ضوابط نظامية تحول دون سيطرة أصحاب هذه الأسهم على قرارات الشركة.
2. ضرورة أن يتضمن نظام الشركات نصاً يلزم بموجبه المساهمين –بما فيهم حملة الأسهم الممتازة– برد الأرباح الوهمية التي

قامت الشركة بتوزيعها كما هو الحال في قانون الشركات المصري (المادة 43).

3. ضرورة أن يعالج المنظم السعودي أثر اندماج الشركة على حقوق أصحاب الأسهم الممتازة، وأن يعطي الحق لأصحاب هذه الأسهم الاعتراض على قرار الاندماج إذا كان يلحق أضراراً بمصالحهم المشروعة.
4. ضرورة أن يعالج المنظم السعودي مسألة تقرير بعض القيود على حملة الأسهم الممتازة، مثلما فعل قانون الشركات المصري (المادة 143 من لائحة قانون الشركات) الذي أجاز وضع قيود على حملة هذه الأسهم، وهذه القيود إما نظامية ينص عليها نظام الشركات، وإما اتفاقية مصدرها نظام الشركة الأساس.
5. ضرورة النص في نظام الشركات السعودي على أنه مع عدم الإخلال بأوضاع الأسهم الممتازة وغيرها من الأسهم ذات الطبيعة الخاصة، تكون جميع حقوق والتزامات أصحاب الأسهم متساوية، ولا يلتزم المساهمون إلا بقيمة أسهمهم، كما لا يجوز بأية حال زيادة التزاماتهم، مثلما فعل المنظم المصري (المادة 11 من اللائحة التنفيذية لقانون سوق رأس المال المصري رقم (95) لسنة 1992م وتعديلاته).

المراجع:

ابن فارس، أحمد أبو الحسين. (2004). معجم مقاييس اللغة، دار صادر، (ط4).

أنطاكي، رزق الله. (2017)، الحقوق التجارية البرية – الشركات التجارية، دمشق، (ط4). المطبعة الجديدة.

البريزات، عرين افليح. (2018)، الأسهم الممتازة في الشركات المساهمة وفق القانون الأردني: دراسة مقارنة، [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الاسراء الخاصة، كلية الحقوق، عمان، الأردن.

بسام، الطراونة وباسم، ملحم. (2023)، القانون التجاري (ط4). دار وائل.

بلجليلة، سمية، (2010)، أثر التضخم على عوائد الأسهم: دراسة تطبيقية، [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة قسنطينة، الجزائر.

توفيق، حسام الدين سليمان. (1437)، الشركات التجارية طبقاً لنظام الشركات الجديد،(ط1). مركز الدراسات العربية ، مصر.

الخبتي، أحمد بن سعيد والسبت، هشام بن علي. (1443)، الوجيز في نظام الشركات السعودي، (ط1). مطابع جامعة الملك سعود، الرياض.

الخولي، أكثم. (1994)، دروس في نظام الشركات السعودي، (ط2). مطابع معهد الإدارة العامة.

الدسوقي، إبراهيم. (1993)، الأسهم الممتازة وأسهم شركات الخدمات المعانة في المملكة العربية السعودية، *مجلة جامعة الملك سعود* –العلوم الإدارية، جامعة الملك سعود، الرياض، 5 (1)، 160-198.

رضوان، أبو زيد. (1983)، شركات المساهمة وفقاً لأحكام القانون رقم (59) لسنة 1981م، دار الفكر العربي.

السالمي، محمد. (1414هـ)، الصكوك التي تصدرها شركة المساهمة في النظام السعودي والفقه الإسلامي، [رسالة ماجستير غير منشورة]. المعهد العالي للقضاء، الرياض.

سامي، فوزي محمد. (2021)، الشركات التجارية، (ط9)، دار الثقافة.

السيد، عماد محمد أمين. (2019)، حماية المساهم في شركة المساهمة – دراسة مقارنة، دار الكتب القانونية.

شرابي، عماد الدين، (2011)، اتخاذ قرار الاستثمار في الأسهم بالاعتماد على التحليل الفني دراسة تطبيقية على عشرين مؤسسة مدرجة في CAC 40، [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، قسم علوم التسيير، جامعة منتوري، قسنطينة.

الشنودي، أشرف عبد الصمد، (2007)، الاستثمار في الأوراق المالية في ضوء سوق الأسهم السعودية: دراسة تحليلية، [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.

عطون، مروان، (2020)، الأسواق النقدية والمالية (البورصات ومشكلاتها في عالم النقد والمال)، ط1، ج1، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.

العكيلي، عزيز. (2022)، شرح القانون التجاري– الشركات التجارية، (ط6). دار الثقافة.

العمر، عدنان. (2022)، نظام الشركات السعودي، (ط1). جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.

فهمي، أحمد منير. (1443)، القواعد القانونية السعودية والعالمية للشركات التجارية، (ط1). مجلس الغرف التجارية والصناعية السعودي، الرياض.

الفوزان، محمد بن براك، (2014)، الأحكام العامة للشركات: دراسة مقارنة، (ط1). مكتبة القانون والاقتصاد.

قانون الشركات المصري رقم 159 لسنة 1981م ولائحته التنفيذية وتعديلاتهما.

قانون سوق رأس المال المصري رقم (95) لسنة 1992م وتعديلاته.

القليوبي، سميحة (2019)، الشركات التجارية، (ط3). دار النهضة العربية.

اللائحة التنفيذية لنظام الشركات السعودي الصادرة بقرار وزير التجارة رقم 284 وتاريخ 1444/6/23هـ.

المحيسن، أسامة نائل، (2008)، الوجيز في الشركات التجارية والإفلاس، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

مصطفى، محمد عبده محمد، (1995)، كيفية التعامل في بورصة الأوراق المالية، (ط1). دار الجامعات المصرية، القاهرة.

معوض، نادية محمد، (2001)، الشركات التجارية، دار النهضة العربية، القاهرة.

ملش، محمد كامل أمين. (2022)، الشركات التجارية، دار الكتاب العربي، مصر.

ناصيف، إلياس. (2020)، موسوعة الشركات التجارية، الجزء الأول – الأحكام العامة للشركة، منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت.

نظام الشركات السعودي (الملغى) الصادر عام 1437هـ.

نظام الشركات الصادر بالمرسوم الملكي رقم م/132 وتاريخ 1443/12/1هـ.

هندي، منير إبراهيم، (2019)، الأوراق المالية وأسواق رأس المال، منشأة المعارف.

ياملكي، أكرم. (2006)، اختلاف حقوق المساهم باختلاف أنواع الأسهم، مجلة الحقوق، جامعة الكويت،1 (13)، 67-93

Al-Braizat, Areen Aflih (2018), Preferred Shares in Joint Stock Companies According to Jordanian Law: A Comparative Study. (in Arabic). [Unpublished Master›s Thesis], Faculty of Law, Al-Isra Private University, Amman, Jordan.

Al-Desouki, Ibrahim (1993), Preferred Stocks and Shares of Subsidized Services Companies in the Kingdom of Saudi Arabia. (in Arabic). *King Saud University Journal - Administrative Sciences,* King Saud University, 5 (1) 160- 198.

Al-Fawzan, Muhammad bin Barak, (2014), General Provisions for Companies: A Comparative Study, (1st ed.). Riyadh, Library of Law and Economics.

Al-Khabati, Ahmed bin Saeed and Al-Sabt, Hisham bin Ali (1443 AH), Al-Wajeez fi the Saudi Companies Law, (1st edition). King Saud University Press, Riyadh.

Al-Khouli, Aktham (1994), Lessons in the Saudi Corporate System, (2nd ed.). Institute of Public Administration Press, Riyadh.

Al-Muhaisen, Osama Nael, (2008), Al-Wajeez in Commercial Companies and Bankruptcy, Amman, Dar Al-Thaqafa for Publishing and Distribution

Al-Omar, Adnan (2022), The Saudi Company Law, (1st edition). Qassim University, Kingdom of Saudi Arabia.

Al-Qalioubi, Samiha (2019), Commercial Companies, (3rd ed.). Arab Renaissance House, Cairo.

Al-Salmi, Muhammad (1414 AH), Sukuks issued by the joint-stock company in the Saudi system and Islamic jurisprudence. (in Arabic). [Unpublished Master›s Thesis], Department of Sharia Policy, Higher Judicial Institute, Riyadh.

Al-Sayed, Imad Mohamed Amin (2019), Protecting the Shareholder in the Joint Stock Company - A Comparative Study, Dar Al-Kutub Al-Lawaniyya, Egypt.

Al-Shenoudi, Ashraf Abdel-Samad, (2007), Investing in Securities in Light of the Saudi Stock Market: An Analytical Study. (in Arabic). [Unpublished Master›s Thesis]. Omdurman Islamic University, Sudan.

Al-Ukaili, Aziz (2022), Explanation of Commercial Law - Commercial Companies, (6th ed.). House of Culture, Amman.

Antaki, Rizkallah (2017), Land Commercial Rights - Commercial Companies, Damascus, (4th ed.). New Printing Press, Cairo.

Attoun, Marwan, (2020), Monetary and Financial Markets (Stock Exchanges and Their

Law No. (59) of 1981 AD, Dar Al-Fikr Al-Arabi, Cairo.

Sami, Fawzi Muhammad (2021), Commercial Companies, (9th edition), House of Culture, Amman.

Sharabi, Imad El-Din, (2011), Making a decision to invest in stocks based on technical analysis, an applied study on twenty institutions listed in 40 CAC. (in Arabic) .[Unpublished Master›s Thesis], Faculty of Economics and Management Sciences, Department of Management Sciences, Mentouri University, Constantine.

Tawfiq, Hussam Al-Din Suleiman (1437 AH), Commercial Companies According to the New Companies Law, (1st edition). Center for Arab Studies, Egypt.

The Companies Law issued by Royal Decree No. M/132 dated 121443/1/ AH.

The Saudi Companies Law (abolished) issued in 1437 AH.

Yamliki, Akram (2006), Differences in Shareholder Rights Depending on Types of Shares. (in Arabic). Law Journal, University of Kuwait, 1(13), 6793-.

Problems in the World of Money and Money), (1st edition), Office of University Publications, Algeria.

Bassam, Al-Tarawneh, and Bassem, Melhem (2023), Commercial Law, (4th edition), Dar Wael, Amman.

Beljalila, Somaya, (2010), The Impact of Inflation on Stock Returns: An Applied Study. (in Arabic) .[Unpublished Master›s Thesis]. Constantine University, Algeria.

Egyptian Capital Market Law No. (95) of 1992 AD and its amendments.

Egyptian Companies Law No. 159 of 1981 AD and its executive regulations and their amendments.

Executive regulations of the Saudi Companies Law issued by Minister of Commerce Resolution No. 284 dated 61444/23/ AH.

Fahmy, Ahmed Munir (1443 AH), Saudi and international legal rules for commercial companies, (1st edition). Council of Saudi Chambers of Commerce and Industry, Riyadh.

Hindi, Mounir Ibrahim, (2019), Securities and Capital Markets, Ma'arif Foundation, Egypt.

Ibn Faris, Ahmed Abu Al-Hussein (2004) Dictionary of Language Standards, Dar Sader, (4th edition). Beirut.

Malash, Muhammad Kamel Amin (2022), Commercial Companies, Dar Al-Kitab Al-Arabi, Egypt.

Moawad, Nadia Muhammad, (2001), Commercial Companies, Dar Al Nahda Al Arabiya, Cairo.

Mustafa, Muhammad Abdo Muhammad, (1995), How to Deal in the Stock Exchange, (1st ed.). Egyptian Universities House, Cairo.

Nassif, Elias (2020), Encyclopedia of Commercial Companies, Part One - General Company Provisions, Al-Halabi Legal Publications, Beirut.

Radwan, Abu Zaid (1983), Joint Stock Companies in accordance with the Provisions of

درجة توظيف معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية لتطبيقات الجيل الثاني للويب (web 2.0) في العملية التعليمية

The Employment Degree of Female Teachers for Deaf and Hard of Hearing Students in Middle and High Schools by Using Second-Generation Web Applications (Web 2.0) in The Educational Process

د. إيمان بنت عبد العزيز الجبر
أستاذ التربية الخاصة المساعد، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود
ORCID: 0009-000-8362-4823

Dr. Eman Abdulaziz Aljabr
Assistant Professor in Special Education - Special Education Department
Faculty of Education-King Saud University

(قُدم للنشر في 2024/01/04، وقُبل للنشر في 2024/02/08)

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على درجة توظيف معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية لتطبيقات الجيل الثاني للويب (web 2.0) في العملية التعليمية. وتكونت عينة الدراسة من (411) معلمة من معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية الملحقة بمدارس التعليم العام في مدينة الرياض. ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، من أبرزها: أن معرفة معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية بتطبيقات الجيل الثاني للويب (web 2.0) جاءت بدرجة منخفضة، وأن توظيفهن لتطبيقات الجيل الثاني للويب (web 2.0) في العملية التعليمية جاءت أيضاً بدرجة منخفضة، وتمثل توظيف الاختبارات الإلكترونية القصيرة مع الطالبات الصم وضعاف السمع عبر تطبيقات الجيل الثاني للويب (web 2.0) من أبرز توظيفهن للتطبيقات حيث جاءت بدرجة كبيرة، كما أظهرت النتائج، أن قلة توفر الدورات التدريبية في مجال توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب (web 2.0) من معوقات توظيف تلك التطبيقات في العملية التعليمية.

الكلمات المفتاحية: الصم، ضعاف السمع، التعلم الإلكتروني، قوقل درايف، اليوتيوب، تطبيقات الجيل الثاني للويب(web 2.0).

Abstract

The current study aimed to identify the employment degree of female teachers for deaf and hard of hearing students in middle and high schools by using second-generation web applications (Web 2.0) in the educational process. The study sample consisted of (411) female teachers of deaf and hard-of-hearing students in intermediate and secondary schools affiliated with public education schools in Riyadh. To achieve the study objective, the researcher used the descriptive survey approach and the questionnaire as a tool for data collection. The study reached several results, most notably: The knowledge of female teachers of deaf and hard-of-hearing students in intermediate and secondary schools about second-generation web applications (Web 2.0) was low, and their employment of second-generation web applications (Web 2.0)in the educational It was a low grade Employing short online tests with deaf and hard of hearing students through second-generation web applications (Web 2.0) was the most prominent employment, as it came to a large extent. The results also showed that the lack of training courses in the field of employing second-generation web applications (Web 2.0) was one of the obstacles to engaging those applications in the educational process.

Keywords: Deaf, Hard of Hearing, E-learning, Google Drive, YouTube, Web 2.0 applications.

المقدمة:

أصبح توظيف التقنيات الحديثة جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية، كونها ترتقي بالمتعلم فتجعله مبدعاً ومفكراً ومنتجاً وصانعاً للمعرفة. إذ تسعى المنظومات التعليمية إلى الرقمنة بمدلولاتها شاملةً المعلم الرقمي، والمتعلم الرقمي، والمنهج الرقمي سعياً إلى مواكبة التحولات الرقمية الحديثة (الظفيري، 2017). كما تؤكد التوجهات الحديثة على دمج التطبيقات التقنية الحديثة في البيئات التعليمية لرفع مستوى الجودة في التعليم، والاهتمام بتنمية مهارات التفكير لدى المتعلم، وتوطيد العلاقات الاجتماعية بين المتعلمين من خلال المشاركة في الأنشطة التقنية (الصعيدي، 2017).

ولعل من التطورات التقنية التي ظهرت في صور أنماط تفاعلية وتشاركية تطبيقات الجيل الثاني للويب (web 2.0)، والتي استحوذت على اهتمام الكثير من التربويين نظراً لخروجها من الإطار الفردي إلى الإطار الجماعي، وما تقدمه تلك التطبيقات من مميزات تُسهم في امتلاك المتعلمين مهارات القرن الحادي والعشرين، والقدرة على التواصل الفعال، والتعاون والمشاركة، وتحليل المعلومات، إضافة إلى خلق مناخ تعليمي أكثر تركيزاً على المتعلم بحيث يصبح منتجاً للمعرفة بدلاً من أن يكون مستقبلاً فقط (الصعيدي،2017؛ Cetinel et al., 2022). وذكر الزامل والعطيوي (2017) بأن تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) أحدثت تحولاً ملموساً في المنظومة التعليمية، إذ يعد الإلمام بتوظيفها في العملية التعليمية من مهارات القرن الحادي والعشرين.

وتُعد تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) من أهم التقنيات الحديثة التي بدأت تظهر ملامحها في الميادين التعليمية الحديثة، إذ أتاحت فرص التعلم في المؤسسات التعليمية لجميع المتعلمين في أي مكان وزمان مما شجع على التعلم الذاتي، والتعلم مدى الحياة (أحمد وعبد اللطيف، 2020). كما أوجدت طرق حديثة في مجال التعليم والتعلم قائمة على مشاركة وتفاعل المتعلمين في كافة أنواع النشاطات العملية والعلمية والاجتماعية، وممارسة الإبداع في إنشاء وإنتاج المحتوى الرقمي (السايح، 2022).

ويتطلب توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في العملية التعليمية تغيير دور المعلم بحيث تصبح المعرفة لامركزية، كما يتحول المتعلم من متلقى للمعلومة إلى متعلم فعال ومشارك في البحث عن المعلومة، لإن احتياجاته التعليمية أصبحت متغيرة وفقاً لأدواره المستقبلية (Malhiwsky, ;Isaias et al., 2015 2010). وتعد معرفة وتوظيف معلم الطلبة الصم وضعاف السمع للتقنيات الحديثة في العملية التعليمية أمراً هاماً لضمان تحقيق الأهداف التعليمية بنجاح (David et al., 2023). حيث أن تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) تتطلب من المعلم أن يكون على معرفة جيدة بكيفية تكييف طرق التدريس، وتصميم الأنشطة التي تتناسب مع التقنيات الحديثة، ومع احتياجات المتعلمين (Mor et al., 2014). وتوفير بيئة تعليمية قادرة على دعم خطوات تنفيذ استخدام التقنية بدءً من الوعي الكامل بأهميتها وضرورتها وتوفير محتوياتها ومصادرها وتطبيقاتها، إلى تصميم منهج يتماشى مع استخدام التطبيقات التقنية (القهموس والبطوش، 2021).

وتأسيساً على ما سبق، تساهم تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web.2.0) بشكل إيجابي على الأداء الأكاديمي والمهارات الاجتماعية للطلبة الصم وضعاف السمع (Toofaninejad et al., 2017). كما تعزز لديهم مهارات الاستقلالية والثقة بالذات عند أداء المهام والأنشطة التقنية (David et al., 2023). وأمام قلة الدراسات المحلية والعربية – في حدود علم الباحثة- التي تناولت توظيف معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية لتطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في العملية التعليمية، جاءت فكرة الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة:

نظراً لما تتميز به تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في مجال التعليم والتعلم، والتغيير الجذري لأدوار المعلم والمتعلم والموقف التعليمي على حدٍ سواء (عبد الهادي، 2011)، أصبحت المنظومات التعليمية مطالبة بالبحث عن استخدام الأساليب والطرق التعليمية الحديثة، والدعوة لتوظيف التطبيقات التقنية في العملية التعليمية نظراً لغزارة الكمية المعرفية من المصادر الرقمية المتنوعة (سالم، 2010).

وأكدت منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية The Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) على أهمية دمج التطبيقات التقنية في العملية التعليمية لتحسين نتائج التعلم، وتعزيز المعرفة التقنية للمعلمين، وتدريبهم على استخدامها مع المتعلمين (OECD, 2023). كما أشار المركز الوطني للتعليم الإلكتروني على أهمية توظيف الأدوات والموارد التقنية، والتي تسهل تحقيق الأهداف التعليمية، وتعزز فرص التفاعل والمشاركة بين المتعلمين، وتضمن تكافؤ فرص الوصول للطلبة ذوي الإعاقة (المركز الوطني للتعليم الإلكتروني، 2020). وفي ذات السياق، اهتمت المؤتمرات والندوات العلمية بمناقشة المتطلبات التي تضمن الاستخدام الفعال لتطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0)، وتوظيف أدواته في العملية التعليمية (أحمد، 2017؛ النجار، 2020).

واستجابة لتوصيات ومقترحات بعضاً من الدراسات العلمية مثل دراسة (pan,2010; آل مسعد والزهراني، 2016؛ العطوي وآل مسعد، 2018؛ الدوسري، 2019) التي أوصت بضرورة إجراء المزيد من الدراسات حول درجة توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في العملية التعليمية، وحث المعلمين على توظيفها. ولما لتوظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في العملية التعليمية من آثار إيجابية على تعلم الطالبات الصم وضعاف السمع، انبثقت فكرة الدراسة الحالية للوقوف على درجة توظيف معلمات

الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية لتطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في العملية التعليمية.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة للإجابة على الأسئلة التالية:

1. ما درجة معرفة معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية بتطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0)؟
2. ما درجة توظيف معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية لتطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في العملية التعليمية؟
3. ما معوقات توظيف معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية لتطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في العملية التعليمية؟
4. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين استجابات معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع تعزى لمتغير (المؤهل العلمي، المرحلة الدراسية، التخصص، الخبرة التدريسية، الدورات التدريبية في مجال تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0)؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

1. الكشف عن درجة معرفة معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية بتطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0).
2. الكشف عن درجة توظيف معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية لتطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في العملية التعليمية.
3. الكشف عن معوقات توظيف معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية لتطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في العملية التعليمية.
4. الكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين استجابات معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع تعزى لمتغير (المؤهل العلمي، المرحلة الدراسية، التخصص، الخبرة التدريسية، الدورات التدريبية في مجال تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0).

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

الأهمية النظرية لهذه الدراسة في مجال الصم وضعاف السمع:

- إثراء الدراسات العربية ذات العلاقة بمجال تقنيات التعليم وتطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في مجال تعليم الطلبة الصم وضعاف السمع.
- تأتي هذه الدراسة انسجاماً مع رؤية المملكة العربية السعودية (2030) لرفع مستوى الجودة في التعليم، وتطوير مخرجات المتعلمين تقنياً.
- نشر ثقافة التقنية الرقمية في المنظومات التعليمية.

الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في مجال الصم وضعاف السمع:

- توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) مع الطالبات الصم وضعاف السمع في مجال التعليم العام.
- تقديم بعض التوصيات العلمية والعملية للمختصين والتربويين حول استخدام تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في العملية التعليمية.
- فتح المجال أمام الباحثين والمهتمين بمجال التقنيات لإجراء الدراسات في مجال تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) مع الطلبة الصم وضعاف السمع والطلبة من ذوي الإعاقة.

حدود الدراسة:

الحدود المكانية والبشرية: طبقت الدراسة على معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية الملحقة بمدارس التعليم العام في مدينة الرياض.

الحدود الزمانية: طبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثالث من العام الجامعي 1444هـ.

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على توظيف معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية لتطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في العملية التعليمية.

مصطلحات الدراسة:

معلمات التربية الخاصة Special education teacher:

"معلم متخصص في التربية الخاصة ويشترك بصورة مباشرة في تدريس الطلاب ذوي الإعاقة" (الدليل التنظيمي للتربية الخاصة، 1437، ص7).

وتعرف الدراسة إجرائياً: المعلمة التي تقوم بتدريس الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية، وتُسهم في تحسين مستوى التحصيل الأكاديمي لديهن.

الصم Deaf : الأفراد الذي يعانون من عجز سمعي يصل لدرجة فقدان سمعي (70) ديسيبل فأكثر، مما يحول دون اعتمادهم على حاسة السمع في فهم الكلام، سواء باستخدام المعينات السمعية أو بدونها (Moores, 2008).

وتُعرف الدراسة إجرائياً: الطالبات الصم اللواتي يدرسن بالفصول الملحقة في مدارس التعليم العام بالمرحلتين المتوسطة والثانوية في مدينة الرياض، وتكون لغة الإشارة هي طريقة التواصل

الأبرز لهن أثناء عملية التواصل.

ضعاف السمع Hard of Hearing: الأفراد الذين يتراوح الفقدان السمعي لديهم ما بين (35-69) ديسيبل، ويسبب لهم صعوبة في فهم الكلام من خلال الأذن وحدها، سواء باستخدام المعينات السمعية أو بدونها (Moores, 2008).

وتُعرف الدراسة إجرائياً: الطالبات ضعاف السمع اللواتي يدرسن مع أقرانهن السامعات في فصول مدارس التعليم العام بالمرحلتين المتوسطة والثانوية في مدينة الرياض، ويستخدمن اللغة المنطوقة أثناء عملية التواصل.

تطبيقات الجيل الثاني للويب (web 2.0): مجموعة من التطبيقات التقنية تقدم على شبكة الإنترنت، وتوفر مرونة وقدر كبير من التفاعل والمشاركة بين المتعلمين في إنشاء المحتوى؛ مثل المدونات، الشبكات الاجتماعية، الويكي (برعي وآخرون، 2021).

وتعرف الدراسة إجرائياً: استخدام معلمة الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية لمجموعة من تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) مثل؛ تطبيقات قوقل وماي سبيس ومشاركة العروض والمدونات، والتي تُمكن الطالبات الصم وضعاف السمع من التفاعل والمشاركة، وتبادل الخبرات والأفكار من خلال تلك التطبيقات.

الإطار النظري:

أولاً: الجيل الثاني للويب (web 2.0)

بدأت تظهر تطبيقات الجيل الثاني (Web 2.0) للويب عام 2004م من خلال مؤتمر "Web 2.0 Conference" الذي عقدته شركة أوريلي (O'Reilly)، وشركة ميديا لايف العالمية (Media Live International)، الذين أشاروا إلى أن شبكة الإنترنت أصبحت ذات أهمية في ظل وجود تطبيقات حديثة، حيث تُوفر تلك التطبيقات طرق جديدة لإنشاء ومشاركة المصادر المتعددة عبر مجموعة كبيرة من المستخدمين، كما ذكروا عدد من الأمثلة لتطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0)، ووضعوا وصف لخصائص تلك التطبيقات كخاصية التفاعل، والتشارك بين المتعلمين (Calvani et al., 2008).

وقد ظهر مصطلح الجيل الثاني للويب (Web 2.0) لتمييزه عن تطبيقات الجيل الأول للويب (web 1.0)، والتي تُمكن القارئ من قراءة المحتوى على شبكة الإنترنت دون إتاحة الفرصة للتعليق أو التعديل على المحتوى (Manning & Johnson, 2011; Albion, 2008). وعلى النقيض، فإن تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) كالويكي، والمدونات، والشبكات الاجتماعية، وغيرها من التطبيقات أتاحت الفرصة الواسعة للمشاركة والتفاعل والتواصل، وبناء وإنتاج المحتوى العلمي عبر شبكة الإنترنت، مع إمكانية حفظه والرجوع إليه في أي وقت (O'Reilly, 2005).

ثانياً: أهمية تطبيقات الجيل الثاني للويب (web 2.0)

ظهرت الحاجة إلى تطوير الطرق والأساليب المستخدمة في العملية التعليمية، خاصة بعد وفرة المعلومات في كافة فروع المعرفة، وضرورة الوصول بالمتعلم إلى مستوى عالي من الكفاءة والمهارة في بناء المعرفة ذاتياً (السايح، 2022). الأمر الذي جعل المهتمين والتربويين يحرصون على تطوير منظومة تكنولوجيا التعليم بما يتناسب مع الأساليب والاستراتيجيات التعليمية الحديثة من أجل تحقيق الأهداف التعليمية (أحمد، 2011). إذ أن اعتبار المنهج الدراسي والمعلم وحدة هما المصدران الأساسيان للحصول على المعرفة يتعارض مع التغيرات السريعة التي تشهدها تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0)، والتي أعطت الفرصة للمتعلمين إمكانية الوصول إلى وفرة هائلة من المعلومات متنوعة ومفتوحة المصدر (Lee& McLoughlin, 2007). كما تعد تلك التطبيقات نمطاً وطريقة جديدة لتقديم خدمات تقوم على شبكة الإنترنت، وإمكانية التواصل والتفاعل بين المتعلمين افتراضياً (البيشي، 2019).

وفي السياق ذاته، تلعب تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) دوراً بارزاً ومرونة عالية في العملية التعليمية، وتعزز عملية المشاركة والعمل الجماعي، وتدعم مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين (الغامدي وعسيري، 2016). كما اكتسبت تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) خدمات تحمل طابعاً مختلفاً في عملية تعلم المتعلمين بحيث يمكنهم بناء محتوى علمي جديد على شبكة الإنترنت من خلال المشاركة الجماعية (برعي وآخرون، 2021). مما يعزز نموهم اجتماعياً وأكاديمياً، واكسابهم مهارات اكتشاف المعرفة وحل المشكلات (البليهي،2017).

ويؤكد أوريلي (O'Reilly, 2005) بأن تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) تفردت بخصائص عدة، كتوفير مستوى عالي من التفاعلية والتشاركية، وتنظيم المحتوى بناء على ما يريده المتعلم، مما يعني تحول علاقة المتعلم بشبكة الإنترنت من مجرد منصة للقراءة إلى منصة للقراءة والكتابة معاً. كما أتاحت العديد من الخدمات التي تتيح التواصل والتعاون والمناقشات بين مجموعات واسعة من المتعلمين، وتكوين مجموعات مشتركة في الاهتمامات والأفكار مع بعضهم البعض (Jimoyiannis et al., 2013).

ثالثاً: مميزات تطبيقات الجيل الثاني للويب (web 2.0)

أكد أحمد وعبد اللطيف (2020) إلى أن تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) قدمت نوعاً مختلفاً لأدوار المعلم والمتعلم ونمط التعلم، ودمجت مشاركة المتعلم مع المتعلم، وكذلك المتعلم والمعلم في داخل عملية تعليمية تفاعلية مزودة بأنماط تقنية متنوعة. وقد ذكر العديد من الباحثين (Schneckenberg et al., 2011؛ البليهي، 2017؛ البهنساوي وسالم، 2020) العديد من المميزات التي تتميز بها تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0)، ومنها:

- دعم التعليم مفتوح المصدر فبإمكان المتعلم التعلم في أي وقت وأي مكان حسب ظروفه.
- إمكانية تخزين ونشر المحتوى العلمي في صورة رقمية.
- جعل العملية التعليمية عملية تعاونية وتشاركية، فجميع المتعلمين يتشاركون في التحرير والتعديل والنشر، فبإمكان المتعلم الإضافة والتعديل على المحتوى والمشاركة في إنتاجه رقمياً.
- تنمية مهارات ومعارف المتعلمين ورفع مستواهم التعليمي، وتعزيز العمل الجماعي.
- تساهم في تطوير مهارات التفكير النقدي لدى المتعلمين، والقدرة على تحليل المعلومات وتفسيرها، والوصول إلى مصادر إلكترونية متنوعة.
- تدعم تعلم الطلبة الصم وتحسن من أدائهم الأكاديمي، كما تشجعهم على التعلم الذاتي.(Drigas et al., 2010)

رابعاً: تطبيقات الجيل الثاني للويب (web 2.0)

تتسم تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) بأنها جيل جديد من خدمات الويب التي تقوم على منصات التفاعل والتواصل بين المتعلمين، وبناء ونشر المحتوى في إطار اجتماعي تفاعلي، وتعتبر من أكثر التطبيقات الحديثة استخداماً لما تحويه من مميزات تسمح بتبادل الآراء والأفكار والتعبير الحر، وكتابتها ومناقشتها افتراضياً (الصعيدي، 2017). وتتنوع تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0)، ويمكن ذكر بعضاً من تلك التطبيقات:

– تطبيقات جوجل Google applications:

تسهم تطبيقات جوجل في بناء المعرفة ومشاركتها مع المعلم والمتعلم دون قيود زمانية أو مكانية، وإمكانية التعديل على الملفات التي تم بنائها، كما تساعد تلك التطبيقات المعلم على تنفيذ العديد من استراتيجيات التعلم؛ كالتعلم التشاركي، والتعلم التعاوني، والتعلم التنافسي، والتعلم بالمشروع (مهدي، 2018). ومن تطبيقات جوجل التي يمكن استخدامها في البيئات التعليمية، جوجل درايف google drive، محرر المستندات google docs، العروض التقديمية google Presentations، نماذج جوجل Google forms، دردشة الفيديو الجماعية Google Hangouts، والتي تتميز بدرجة عالية من التعاونية والتشاركية بين المتعلمين، وإمكانية الدخول إلى جميع التطبيقات بحساب جوجل واحد، ومن أي جهاز مرتبط بشبكة الإنترنت (أحمد، 2017).

– المدونات Blogs:

تُمكن المدونات المعلم من نشر محتويات الدرس على شكل صفحة تفاعلية، وإعطاء المتعلمين الفرصة للتعليق وإبداء آرائهم ومقترحاتهم وأفكارهم على المحتوى الذي نشره المعلم في المدونة، وتسجيل تعليقاتهم وفقاً لتسلسل زمني تصاعدي للموضوعات المطروحة، فتعرض المواضيع حسب تاريخ نشرها (أحمد، 2011). ويمكن للمتعلمين إضافة الوسائط الرقمية المتنوعة في المدونات مما يُسهم ذلك في تطوير مهاراتهم الرقمية (الدوسري، 2019). كما أن دمجها في العملية التعليمية يحفز المتعلمين على التفكير النقدي، والتعلم النشط، وإعطائهم وقت كافي للتفكير قبل المشاركة على النشاط المنشور (Weyant & Gardne, 2010). وقد أشار عبد الجواد (2017) إلى أن المدونات تُساهم في رفع مستوى الدافعية لدى المتعلمين، وتعد وسيلة فعالة لبناء روح التعاون والمشاركة في الأنشطة التعليمية، وتطوير مهاراتهم الكتابية، كما يمكن استخدامها كمرجع شامل للمقررات الدراسية.

– مشاركة العروض SlideShare:

تطبيق إلكتروني يُمكن المتعلمين من مشاركة العروض التقديمية على شبكة الانترنت بصيغ مختلفة، فيمكن تحميلها على صيغة Power Point، أو صيغة مستندات Word، أو ملفات Ado-be PDF ومشاركتها بشكل عام أو خاص (أحمد، 2011؛ الصعيدي، 2017). ويعد مخزون وفير للعروض التقديمية، والتي يمكن الاستفادة منها عند البحث عن عروض في موضوع معين (عبد الجواد، 2017). كما أنه يعد طريقة جيدة في مجال تعليم الطلبة ذوي الإعاقة، واستخدامه في البحث عن المعلومات المتنوعة (Killedar & Bansode, 2022). وذكرت الدوسري (2019) أن تطبيق مشاركة العروض يقدم العديد من الخدمات للمعلمين فيمكنهم رفع العروض على الموقع، وإدراج الملفات الصوتية، أو مقاطع الفيديو على شرائح العرض، وتضمين المشاركة والتعليق على العروض.

– الويكي Wiki:

اكتسب الويكي قوة وشهرة في مجال التعليم باعتباره تطبيق مثالي للعمل التعاوني، وأداه واعدة للمعلمين والمتعلمين (عبد الجواد، 2017). إذ يوفر الويكي بيئات تعلم اجتماعية وتفاعلية بحيث يساهم كل متعلم في المجموعة بنشاطاته وأفكاره، كما يمكن استخدام الويكي كقاعدة بيانات خاصة بمقرر معين من خلال تخزين المعلومات ذات العلاقة بالدرس (أحمد، 2011). وأشار باثيران وآخرون (Pathiran et al., 2012) إلى أن الويكي يُمكّن جميع المتعلمين من التحرير والتعديل على الصفحة الواحدة، وإنشاء صفحات جديدة دون قيود زمانية أو مكانية، وإضافة روابط داخل الصفحة لإنتاج محتوى جديد في بيئة افتراضية آمنه قائمة على التعاون والمنافسة. ومن زاوية أخرى، أشار وينت وقاردن (Weyan) & Gardne, 2010 إلى أن الويكي يُسهم في تطوير المهارات الكتابية لدى المتعلمين، وذلك من خلال الكتابة التعاونية على صفحة الويكي. وقد أظهرت نتائج دراسة دريقس (Drigas et al., 2010) أن الويكي والمدونات ساهم في تحسن مستوى تعلم الطلبة الصم، وتحفيزهم على التعلم.

– فلكر Flicker:

يعد موقع فلكر أحد تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0)، ويمكن من خلاله حفظ ومشاركة الصور ومقاطع الفيديو مع المتعلمين، ويتميز الموقع بشهرته في تشارك الصور وإضافة

التعليقات، فبإمكان المعلم إنشاء معرض لكل مادة ووضع الصور ذات العلاقة بالدرس، وفتح المجال أمام المتعلمين للتعليق والتقييم على الصور، كما يسمح الموقع للمتعلم بإنشاء صفحة يرفق فيها صوراً ذات علاقة بالدرس، ومشاركتها مع زملائه والتعليق عليها (عبد الجواد، 2017).

– ماي سبيس My space:

ماي سبيس هو موقع الكتروني يُمكن المتعلمين من المشاركة والتفاعل مع بعضهم البعض، ونشر الصور والمقاطع والروابط والمقالات ذات العلاقة بموضوع الدرس (الصعيدي، 2017). كما يسمح موقع My space للمتعلمين بمشاركة المصادر المتنوعة عبر بيئة تعليمية افتراضية قائمة على التواصل والتعاون بين المتعلمين (Killedar & Bansode, 2022).

وفي السياق ذاته، أكدت الدوسري (2019) أنه عند توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) ينبغي أن يهتم المعلم بأنماط التفاعل التعليمية داخل بيئة التعلم بحيث يكون المتعلم متفاعل مع زملائه المتعلمين والمعلم والمحتوى بشكل فعال، إضافة إلى تفاعل المعلم مع المتعلمين، كما ينبغي أن يحرص المعلم على اختيار المحتوى الجيد لإنه أساس التفاعل بين المتعلمين.

خامساً: معوقات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب (web 2.0)

بالرغم من أن التقنية فرضت على التربويين والمختصين ضرورة توظيف التقنية في مجال التعليم والتعلم، وتوظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في العملية التعليمية، وتحويل المتعلم من متلقى للمعلومة إلى متعلم فعال ومشارك في البحث عن المعلومة، إلا أن المعلمين يواجهون مجموعة من المعوقات التي تتطلب تغيير أدوارهم التقليدية إلى كيفية تفعيل الطرق التقنية الحديثة (البهنساوي وسالم، 2020). وقد ذكر (Keirungi, 2021 Kale & Goh, 2014; Brass & Mecoli, 2011; Lee & McLoughlin, 2007;) عدداً من معوقات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0)، ومنها:

- عدم توفر المهارات الضرورية لآلية توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) لدى المعلمين.
- ضعف المهارات اللازمة لتخطيط الدروس، وتصميم الأنشطة لتتلاءم مع التطبيقات.
- ضيق الوقت وكثرة الأعباء التدريسية لدى المعلمين.
- قلة الدعم المقدم من المدرسة لتوظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في العملية التعليمية.
- اعتقادات المعلم حول أهمية توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في العملية التعليمية.
- قلق المعلم بشأن صحة وموثوقية المحتوى، وصحة المصادر والمعلومات التي يحصل عليها المتعلمين.
- افتقار المتعلمين إلى المهارات اللازمة لاستخدام تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0).
- المخاوف بشأن الاعتبارات الأخلاقية عند استخدام التطبيقات.

سادساً: توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في عملية تعليم الطلبة الصم وضعاف السمع

أكدت التوجهات الحديثة على أهمية توظيف مستحدثات التقنية في مجال التعليم والتعلم، ودمجها في أنشطة المناهج لرفع مستوى الجودة في المنظومة التعليمية، والاستفادة من مزايا التطبيقات التقنية الحديثة (الصعيدي، 2017). فالأنشطة التقنية المدعومة بالوسائل البصرية تُسهل عملية تدريس الطلبة الصم وضعاف السمع، ولها أثراً ايجابياً على مهارات القراءة والتعبير الكتابي لديهم، كما تحافظ على مستوى الانتباه والتركيز، وتجسد المفاهيم المجردة، وتزيد من دافعيتهم نحو التعلم، والتعلم الذاتي (Baglama et al., 2018).

وقد ذكر راجا (Raja, 2016) إلى أن استخدام التطبيقات التقنية في عملية تعليم الطلبة الصم وضعاف السمع يقلل من الحواجز التعليمية، ويسهل وصولهم إلى المعلومات. حيث تلعب تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) دوراً هاماً في تبادل الأفكار والمعلومات المتنوعة بين المتعلمين، وسهولة الوصول إلى المعلومات من مصادر متعددة (Killedar & Bansode, 2022). فالطلبة الصم وضعاف السمع بحاجة إلى استخدام التطبيقات التقنية التي تُسهل وصول المفاهيم والمعلومات إليهم، وتُساهم في تطوير مهاراتهم اللغوية، وتحصيلهم الأكاديمي، وتحفزهم على التعلم (Bagabas, 2016).

وفي السياق ذاته، أكد فرتروس وآخرون (Vrettaros et al., 2009) إلى فوائد توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في عملية تعليم الطلبة الصم وضعاف السمع، إضافة إلى ضرورة استخدام مقاطع الفيديو المترجمة بلغة الإشارة من أجل تسهيل فهم محتوى الأنشطة التعليمية المستخدمة في تلك التطبيقات. حيث أن سهولة وصول الطلبة الصم وضعاف السمع للمواد التقنية يعزز من مهارات الفهم والاستيعاب لديهم (Keirungi, 2021). مع ضرورة الإشارة إلى أهمية معرفة معلمي الطلبة الصم وضعاف السمع لآلية توظيف تلك التطبيقات بشكل فعال، إذ لابد من إثراء العملية التعليمية بالوسائل المرئية المناسبة من أجل التغلب على العجز السمعي (Bagla-ma et al., 2018). كما أن من مهام المعلم توسيع نطاق معرفته في استخدامات التقنية، وتطوير اهتمامه بالوعي المعلوماتي لتحسين طرق التدريس، وتعزيز استخدامها في الفصول الدراسية (الصعيدي، 2017).

وأضاف ديفيد وآخرون (David et al., 2023) إلى أهمية تدريب معلمي الطلبة الصم وضعاف السمع على استخدام

التطبيقات التقنية في الفصول الدراسية، وإتقان المهارات الأساسية والقيم التعليمية التي يجب أن تراعي عند تصميم الأنشطة بحيث تكون مدعومة بالوسائط الرقمية المتعددة، والرسوم البصرية المتحركة التي تثير انتباه الطلبة الصم وضعاف السمع. وأشار فرتروس وآخرون (Vrettaros et al., 2009) إلى أن المعلمين بحاجة إلى برامج تدريبية لكيفية توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) من أجل التوسع في توظيفها مع المتعلمين في العملية التعليمية.

الدراسات السابقة:

أولاً: المعرفة بتطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0)

سعت دراسة مسحية أجراها بالكن (Balkan, 2012) إلى تحديد مستوى خبرة معلمي مادة العلوم حول تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0)، (الويكي، المدونات، مواقع التواصل الاجتماعي) وفقاً لمتغير الجنس والخبرة في إحدى المدارس بدولة تركيا، وجمعت البيانات من خلال الاستبيان، وبلغ عدد العينة (289) معلماً. وأظهرت النتائج بأن المعلمين يتمتعون بخبرة متساوية إلى حد ما حول تطبيقات الجيل الثاني للويب، وأن أعلى متوسط درجات الخبرة تمثل في استخدام مواقع التواصل الاجتماعي، وأدنى متوسط درجات الخبرة تمثل في استخدام الويكي والمدونات.

كما أجرى صالحي وداليلي (Salehi & Dalili, 2022) دراسة مسحية سعت إلى فحص معرفة معلمي اللغة الإنجليزية بتطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في إيران، وبلغ عدد العينة (160) معلماً ومعلمة، وجمعت البيانات من خلال الاستبيان. وأظهرت النتائج إلى أن معرفتهم جيدة بتطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0)، كما أشارت النتائج إلى أن المعلمين لم يتمكنوا من الاستعداد للتنفيذ المناسب بسبب نقص الكفاءة الذاتية والاهتمام على المستوى الشخصي، والافتقار إلى التطوير المهني، وبرامج التدريب.

وقام سيتينل وآخرون (Cetinel et al., 2022) بدراسة وصفية هدفت إلى معرفة تصورات المعلمين في المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية حول توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في تركيا وفقاً لمتغير الجنس، والخبرة، والمرحلة الدراسية، وجمعت البيانات من خلال الاستبيان، وبلغ عدد العينة (285) معلماً. وأظهرت النتائج أن تصورات المعلمين تجاه تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) جاءت بدرجة مرتفعة، وعلى معرفة جيدة بالتطبيقات، كما أشارت النتائج إلى أن المرحلة الدراسية والخبرة لها أثراً على تصوراتهم.

وهدفت دراسة نوعية أجراها سانل (Şanal, 2023) إلى الكشف عن معرفة معلمي التربية الخاصة حول تطبيقات التقييم الرقمية المستخدمة مع الطلبة ذوي الإعاقة في تركيا، وجمعت البيانات من خلال المقابلات الجماعية المركزة مع (38) معلماً. وأظهرت النتائج ضعف معرفة المعلمين للتطبيقات التقنية، وكيفية استخدامها في الفصل الدراسي.

ثانياً: توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في العملية التعليمية

أجرت الغامدي وعسيري (2016) دراسة وصفية هدفت إلى التعرف على مدى استخدام المعلمات بالمرحلة المتوسطة في مدارس التعليم الأهلي شمال الرياض لأدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) ، والمعوقات التي تحد من استخدامها، وتكونت العينة من (70) معلمة، وجمعت البيانات من خلال الاستبانة. وتوصلت النتائج إلى أن استخدام المعلمات لأدوات الجيل الثاني للويب(Web 2.0) تقع في مستوى النادر، كما توجد عوائق تكنولوجية، واجتماعية، وإدارية تحد من استخدام تلك الأدوات.

وفي دراسة وصفية أجراها الحسن (Alhassan, 2017) هدفت إلى فحص الكفاءة الذاتية للمعلمين حول استخدام تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) ، وتوظيفهم لتلك التطبيقات في المدارس الحكومية بالمرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية في مدينة الرياض، وبلغ عدد العينة (661) معلماً، وجمعت البيانات من خلال الاستبيان والمقابلة. وأظهرت النتائج أن هناك علاقة إيجابية بين معتقدات الكفاءة الذاتية للمعلمين لتطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) واستخدامهم الفعلي في التدريس داخل الفصول الدراسية، وأن هناك تفاوتاً في استخدامهم للتطبيقات، كما أظهرت النتائج أن معظم المعلمين لم يتلقوا تدريباً على استخدام تلك التطبيقات أثناء إعدادهم الأكاديمي.

وهدفت دراسة العطوي وآل مسعد (2018) إلى الكشف عن واقع استخدام معلمي الحاسب الآلي لتطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في تدريس مادة الحاسب الآلي لطلاب المرحلة المتوسطة في مدينة تبوك، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، لعينة بلغت (66) معلماً. وأظهرت النتائج إلى أن استخدام المعلمين لتطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) جاء بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود معوقات تقلل من الاستفادة من تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0)، ككثرة الأعباء الإدارية على المعلم، وضعف الدعم الفني، وقلة الدورات التدريبية.

كما هدفت دراسة مسحية أجرها زيرزو (Zirzow, 2019) إلى التعرف على أنواع التطبيقات التقنية التي يستخدمها معلمي الطلبة الصم وضعاف السمع في عملية التعليم، والتحديات التي تواجههم بالمرحلة الابتدائية والمتوسطة بإحدى الولايات الأمريكية، وتم إرسال استبيان الكتروني لـ 640 مدرسة دمج، وبلغت الردود (369) رداً. وأظهرت النتائج أن المعلمين يستخدمون تطبيقات قوقل وبرامج العروض مع الطلبة الصم وضعاف السمع، وأن ضعف شبكة الإنترنت، وقلة التدريب من أبرز التحديات التي تواجههم.

وفي دراسة نوعية أجرها كروسكا وآخرون (Krouska et al., 2020) هدفت إلى الكشف عن تصورات معلمي المرحلة الثانوية حول تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0)، ومدى قدرتهم على توظيفها في عملية التدريس في مدينة أثينا، وتم مقابلة (30) معلماً. وأظهرت النتائج بأن المعلمين عبروا عن مواقف إيجابية تجاه استخدام تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0)، كما أن استخدامهم لتطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في العملية التعليمية جاء بدرجة جيدة.

كما بحثت دراسة نوعية أجرها كيريونج (Keirungi, 2021) عن تصورات معلمي الطلبة الصم في المرحلة الابتدائية حول استخدام التطبيقات التقنية في عملية تعليم الطلبة الصم بمدينة كمبالا في دولة أوغندا، والتحديات التي تواجههم، وبلغ عدد المشاركين (15) معلماً. وأظهرت النتائج أن تصورات المعلمين كانت إيجابية نحو استخدام التقنية، وأن ضعف الاتصال بشبكة الانترنت، ومحدودية مهارات المعلمين من أبرز التحديات التي تواجههم.

وهدفت دراسة هولمقرن (Holmgren, 2023) إلى فهم ممارسات معلمي التربية الخاصة لاستخدام التطبيقات الرقمية في المرحلة المتوسطة والثانوية في إحدى مدارس السويد، واتبعت الدراسة المنهج المختلط، وجمعت البيانات من خلال الاستبيان، ومقابلات متعمقة مع (3) معلمين في التربية الخاصة. وكشفت النتائج إلى أن المعلمين يستخدمون التطبيقات الرقمية مع الطلبة ذوي الإعاقة بشكل جيد.

ثالثاً: معوقات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في العملية التعليمية

أجرى نوانا (Nwana, 2012) دراسة مسحية بحثت عن المعوقات التي تواجه معلمي المرحلة الثانوية لاستخدام تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0)في نيجيريا، وتكونت العينة من (225) معلماً، وتم جمع البيانات باستخدام أداة الاستبيان. وأظهرت النتائج إلى أن ضعف الاتصال بشبكة الإنترنت، وافتقار المعلمين إلى المهارات اللازمة لاستخدام تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) من معوقات توظيفها في العملية التعليمية.

وبحثت دراسة مسحية أجراها كالي وجوه (Kale & Goh, 2014) هدفت إلى فحص موقف معلمي المرحلة المتوسطة والثانوية في ولاية فرجينيا تجاه استخدام تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في التدريس، وبلغ عدد المعلمين (161) معلماً، وجمعت البيانات باستخدام الاستبيان. وأشارت النتائج إلى أن المعلمين لديهم المهارات الكافية لاستخدام التطبيقات في عملية التدريس، ولكن الأعباء التدريسية، والمناهج الدراسية تعيق من استخدام تطبيقات الجيل الثاني للويب في التدريس.

وهدفت دراسة آل مسعد والزهراني (2016) إلى التعرف على اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية نحو تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0)، والصعوبات التي تعيق استخدامها في مدينة الرياض، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي، وجمعت البيانات من خلال أداة الاستبيان، وطبقت على عينة قوامها (180) معلماً ومعلمة. وكشفت النتائج إلى أن استجابات العينة جاءت بدرجة عالية على الصعوبات التي تعيق استخدام تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في التدريس، وأبرزها الاعتقاد بعدم أهمية تطبيقات الجيل الثاني للويب في التدريس، وصعوبة الاتصال بشبكة الإنترنت.

وفي دراسة وصفية أجرتها عليان (2017) هدفت إلى التعرف على معوقات تصميم وتوظيف معلمي ومعلمات العلوم لأدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في تعليم مادتهم وتعلمها، لعينة بلغت (120) معلماً ومعلمة من المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية في المدينة المنورة، وجمعت البيانات من خلال الاستبيان. وتوصلت النتائج إلى وجود معوقات متعلقة بقلة التدريب على تصميم أدوات الجيل الثاني للويب، وعدم إلمام المعلمين بكيفية توظيف الأنشطة الالكترونية.

وفي دراسة نوعية أجراها بوسبواتي وجوره (Puspawati & Juharoh, 2021) هدفت إلى معرفة التحديات التي تواجه معلمي الطلبة الصم وضعاف السمع حول استخدام التطبيقات التقنية في بيئة تعليم الطلبة الصم وضعاف السمع في إحدى المدارس بدولة إندونيسيا، وجمعت البيانات باستخدام المقابلة مع (3) معلمين. وأظهرت النتائج أن الدعم المحدود، وضعف مهارات المعلمين في استخدام التقنية من أبرز التحديات.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة التي تناولت معرفة وتوظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في العملية التعليمية، ومعوقات توظيفها، يمكن أن نلخص أبرز النتائج التي توصلت إليها الباحثة:

1. بحثت دراسة (Balkan, 2012 Salehi & Dalili, ;2022; Şanal, 2023; Cetinel et al., 2022) عن درجة المعرفة بتطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0). وبحثت العديد من الدراسات عن درجة توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في العملية التعليمية، كدراسة (الغامدي وعسيري، 2016؛ Alhas-san, 2017؛ العطوي وآل مسعد، 2018؛ Holmgren, 2023; Zirzow,2019 ;Krouska et al., 2020 (Keirungi, 2021 كما بحثت بعض الدراسات عن معوقات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0)، كدراسة (Kale & Goh,; Nwana, 2012 2014; آل مسعد والزهراني، 2016؛ عليان، 2017 .(Puspawati & Juharoh, 2021
2. غالبية الدراسات تناولت المنهج الوصفي، باستثناء دراسة

Krouska et al., 2020; Puspawati & Juharoh,) (2021; keirung, 2021; Holmhren, 2023 تناولت المنهج النوعي، وتفردت دراسة (Sanal, 2023 بالمنهج المختلط.

3. تنوعت غالبية الدراسات في العينة ما بين المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية، بينما شملت دراسة (Alhassan, 2017؛ عليان، 2017؛ Cetinel et al., 2022) عينة من المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية.

4. تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تناولت درجة توظيف معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية لتطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في مدينة الرياض. كما تتفق الدراسة الحالية مع غالبية الدراسات السابقة في المنهجية.

5. تتمثل استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في صياغة أسئلة الدراسة، وبناء الإطار النظري، وبناء أدواتها، كما تم الاستفادة من الأساليب الإحصائية التي تتناسب مع منهجية الدراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة:

وفقاً لنوعية أسئلة وأهداف الدراسة، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي. والذي يقوم على استجواب جميع عينة مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم، لوصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة حدوثها (العساف، 2016). ويعتبر من أكثر المناهج ملاءمةً للدراسة الحالية، لاعتماده على وصف الواقع الحقيقي للظاهرة، ومن ثم تحليل النتائج وبناء الاستنتاجات في ضوء الواقع الحالي.

مجتمع الدراسة وعينته:

اشتمل مجتمع الدراسة على معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في برامج الصم وضعاف السمع للمرحلتين المتوسطة والثانوية الملحقة بمدارس التعليم العام في مدينة الرياض، والبالغ عددهن (666) معلمة وفقاً لإحصائية وزارة التعليم (2023). ووزعت الاستبانة إلكترونياً، ووصل عدد الاستجابات على أداه الدراسة (411) استجابة بنسبة 61 %.

خصائص عينة الدراسة:

تم تحديد عدد من المتغيرات الرئيسية لوصف عينة الدراسة، وشملت: (المؤهل العلمي، المرحلة الدراسية، التخصص، الخبرة التدريسية، الدورات التدريبية في مجال تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0)، والتي لها مؤشرات دلالية على نتائج الدراسة، بالإضافة إلى أنها تعكس الخلفية العلمية لعينة الدراسة، وتساعد في إرساء الدعائم التي تُبنى عليها التحليلات المختلفة المتعلقة بالدراسة، وتفصيل ذلك فيما يلي:

1) المؤهل العلمي:

جدول رقم 1

توزيع عينة الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي

المؤهل	التكرار	النسبة ٪
بكالوريوس	270	65.7
ماجستير	141	34.3
المجموع	411	%100

يتضح من الجدول رقم (1) أن (270) من عينة الدراسة يمثلن ما نسبته 65.7 % لديهن مؤهل البكالوريوس، بينما (141) من عينة الدراسة يمثلن ما نسبته 34.3 % من إجمالي عينة الدراسة لديهن مؤهل الماجستير.

2) المرحلة الدراسية:

جدول رقم 2

توزيع عينة الدراسة وفق متغير المرحلة الدراسية

المرحلة الدراسية	التكرار	النسبة %
المرحلة المتوسطة	216	52.6
المرحلة الثانوية	195	47.4
المجموع	411	%100

يتضح من الجدول رقم (2) أن (216) من عينة الدراسة يمثلن ما نسبته 52.6 % في المرحلة المتوسطة، بينما (195) منهن يمثلن ما نسبته 47.4 % من إجمالي عينة الدراسة في المرحلة الثانوية.

3) التخصص:

جدول رقم 3

توزيع عينة الدراسة وفق متغير التخصص

التخصص	التكرار	النسبة %
تعليم عام	354	86.1
تربية وتعليم الصم وضعاف السمع	57	13.9
المجموع	411	%100

يتضح من الجدول رقم (3) أن (354) من عينة الدراسة يمثلن ما نسبته 86.1 % تخصصهن تعليم عام، بينما (57) منهن يمثلن ما نسبته 13.9 % من إجمالي عينة الدراسة تخصصهن تربية وتعليم الصم وضعاف السمع.

4) الخبرة التدريسية:

جدول رقم 4

توزيع عينة الدراسة وفق متغير الخبرة التدريسية

عدد سنوات الخبرة التدريسية	التكرار	النسبة %
5 سنوات فأقل	9	2.2
بين 6-10 سنوات	100	24.3
أكثر من 11 سنة	302	73.5
المجموع	411	%100

يتضح من الجدول رقم (4) أن (302) من عينة الدراسة يمثلن ما نسبته 73.5 % عدد سنوات خبرتهن التدريسية أكثر من إحدى عشر سنة، بينما (100) منهن يمثلن ما نسبته 24.3 % من إجمالي عينة الدراسة عدد سنوات خبرتهن التدريسية بين 6-10 سنوات، و(9) منهن يمثلن ما نسبته 2.2 % من إجمالي عينة الدراسة عدد سنوات خبرتهن التدريسية 5 سنوات فأقل.

5) الدورات التدريبية في مجال تطبيقات الجيل الثاني للويب (web 2.0):

جدول رقم 5

توزيع عينة الدراسة وفق متغير الدورات التدريبية في مجال تطبيقات الجيل الثاني للويب (web 2.0)

عدد الدورات التدريبية في مجال تطبيقات الجيل الثاني للويب (web 2.0)	التكرار	النسبة %
لم يسبق لي حضور دورات تدريبية	375	91.2
دورة تدريبية واحدة	25	6.1
أكثر من دورة تدريبية	11	2.7
المجموع	411	%100

يتضح من الجدول رقم (5) أن (375) من عينة الدراسة يمثلن ما نسبته 91.2 % لم يسبق لهن حضور دورات تدريبية في مجال تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0)، بينما (25) منهن يمثلن ما نسبته 6.1 % من إجمالي عينة الدراسة عدد دوراتهن التدريبية في مجال تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) دورة تدريبية واحدة، و(11) منهن يمثلن ما نسبته 2.7 % من إجمالي عينة الدراسة عدد دوراتهن التدريبية في مجال تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) أكثر من دورة تدريبية.

أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة ولتحقيق أهداف الدراسة، والإجابة على أسئلتها، صممت الباحثة الاستبانة بالاستفادة من دراسة (Nwana, 2012؛ الزهراني، 2017؛ عليان، 2017؛ العطوي وآل مسعد، 2018). وظهرت الأداة بصورتها النهائية على قسمين:

القسم الأول: يشمل البيانات الأولية، والتي تمثلت في: (المؤهل العلمي، المرحلة الدراسية، التخصص، الخبرة التدريسية، الدورات التدريبية في مجال تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0).

القسم الثاني: يحتوي على (33) فقرة موزعة على ثلاثة محاور، وهي كالتالي:

المحور الأول: درجة معرفة معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية بتطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0).

المحور الثاني: درجة توظيف معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية لتطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في العملية التعليمية.

المحور الثالث: معوقات توظيف معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية لتطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في العملية التعليمية.

جدول رقم 6

محاور الاستبانة وعباراتها

المحور	عدد العبارات
درجة معرفة معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية بتطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0)	6
درجة توظيف معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية لتطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في العملية التعليمية	13
معوقات توظيف معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية لتطبيقات الجيل الثاني (Web 2.0) في العملية التعليمية	14
الاستبانة	33 عبارة

وتم استخدام مقياس ليكرت (Likert Scale) الرباعي للحصول على استجابات عينة الدراسة، وفق درجات الموافقة التالية: (كبيرة، متوسطة، منخفضة، أبداً / غير موجودة)، ومن ثم التعبير عن هذا المقياس كمياً، بإعطاء كل عبارة من العبارات السابقة درجة وفقاً للتالي: كبيرة (4) درجات، متوسطة (3) درجات، منخفضة (2) درجتان، أبداً / غير موجودة (1) درجة واحدة.

ولتحديد طول فئات مقياس ليكرت الرباعي، تم حساب المدى بطرح الحد الأعلى من الحد الأدنى (5– 1 = 4)، ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس (4 ÷ 5 = 0.80)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (1)؛ لتحديد الحد الأعلى لهذه الفئة، وهكذا أصبح طول الفئات كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم 7

تقسيم فئات مقياس ليكرت الرباعي (حدود متوسطات الاستجابات)

م	الفئة	حدود الفئة	
		من	إلى
1	أبداً / غير موجودة	1.00	1.75
2	منخفضة	1.76	2.50
3	متوسطة	2.51	3.25
4	كبيرة	3.26	4.00

وتم استخدام طول المدى في الحصول على حكم موضوعي على متوسطات استجابات عينة الدراسة، بعد معالجتها إحصائياً.

صدق أداة الدراسة:

صدق أداة الدراسة يعني التأكد من أنها تقيس ما أعدت له، كما يقصد به شمول الاستبانة لكل العناصر التي تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح عباراتها من ناحية أخرى، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها، وقد تم التأكد من صدق أداة الدراسة من خلال:

1. الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكِّمين):

للتعرف على مدى الصدق الظاهري للاستبانة، والتأكد من أنها تقيس ما وضعت لقياسه، عُرضت بصورتها الأولية على عدد من المحكمين المختصين في مجال التربية الخاصة وتقنيات التعليم، حيث وصل عدد المحكمين إلى (7) محكمين، وقد طُلب من سعادتهم تقييم جودة الاستبانة، من حيث قدرتها على قياس ما أعدت لقياسه، والحكم على مدى ملاءمتها لأهداف الدراسة، وذلك من خلال تحديد وضوح العبارات وانتمائها للمحور وأهميتها وسلامتها لغوياً، وإبداء ما يرونه من تعديل، أو حذف أو إضافة للعبارات. وبعد أخذ الآراء والمقترحات، أُجريت التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، ومن ثم أُخرجت الاستبانة بصورتها النهائية.

2. صدق الاتساق الداخلي للأداة:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، حُسبَ معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ للتعرف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور.

جدول رقم 8

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الأول مع الدرجة الكلية للمحور

المحور الأول (درجة معرفة معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية بتطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0))			
رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
1	0.516**	4	0.525**
2	0.862**	5	0.538**
3	0.552**	6	0.606**

** *دال* عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

من الجدول (8) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات المحور الأول، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

جدول رقم 9

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثاني مع الدرجة الكلية للمحور

المحور الثاني (درجة توظيف معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية لتطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في العملية التعليمية)			
رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
1	0.512**	8	0.725**
2	0.697**	9	0.562**
3	0.671**	10	0.684**
4	0.536**	11	0.562**
5	0.584**	12	0.581**
6	0.698**	13	0.511**
7	0.732**	-	-

** *دال* عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

يتضح من الجدول (9) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات المحور الثاني، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

جدول رقم 10

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثالث مع الدرجة الكلية للمحور

المحور الثالث (معوقات توظيف معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية لتطبيقات الجيل الثاني (Web 2.0) في العملية التعليمية)			
رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
1	0.670**	8	0.784**
2	0.648**	9	0.623**
3	0656**	10	0.641**
4	0.613**	11	0.802**
5	0.556**	12	0.686**
6	0.652**	13	0.725**
7	0.758**	14	0.655**

** *دال* عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

يتضح من الجدول (10) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات المحور الثالث، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

ثبات أداة الدراسة:

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال استخدام معامل الثبات ألفاكرونباخ ((Cronbach'sAlpha (α))، ويوضح الجدول رقم (11) قيم معاملات الثبات ألفاكرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة.

جدول رقم 11

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

الاستبانة	عدد العبارات	ثبات الاستبانة
درجة معرفة معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية بتطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0)	6	0.852
درجة توظيف معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية لتطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في العملية التعليمية	13	0.782
معوقات توظيف معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية لتطبيقات الجيل الثاني (Web 2.0) في العملية التعليمية	14	0.887
الثبات العام	33	0.869

يتضح من الجدول رقم (11) أن معامل الثبات العام عالٍ حيث بلغ (0.869)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS). وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية التالية:

- التكرارات والنسب المئوية، للتعرف على خصائص عينة الدراسة، وتحديد استجاباتهم تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمنها أداة الدراسة.
- المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) Weighted Mean، للتعرف على متوسط استجابات عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات المحاور، كما أنه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.
- المتوسط الحسابي Mean، لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات عينة الدراسة عن المحاور الرئيسة، ومعرفة ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.
- الانحراف المعياري Standard Deviation، للتعرف على مدى انحراف استجابات عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي. ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، إلى جانب المحاور الرئيسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات، وانخفض تشتتها.
- استخدام اختبار ت Independent Sample T-test، لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات عينة الدراسة باختلاف متغيراتهن التي تنقسم إلى فئتين.
- استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، لتوضيح دلالة الفروق في عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغيراتهن التي تنقسم إلى أكثر من فئتين.

نتائج الدراسة:

إجابة السؤال الأول: ما درجة معرفة معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية بتطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0)؟

للتعرف على درجة معرفة معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية بتطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات عينة الدراسة على عبارات درجة معرفة معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية بتطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0)، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم 12

استجابات عينة الدراسة حول درجة معرفة معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية بتطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الرتبة
		كبيرة	متوسطة	منخفضة	أبداً				
1	لدي معرفة بتطبيق قوقل درايفGoogle Drive	193 47.0	103 25.0	85 20.7	30 7.3	3.12	0.978	متوسطة	1
4	لدي معرفة بتطبيق المدوناتBlogs	38 9.2	196 47.8	91 22.1	86 20.9	2.45	0.880	منخفضة	2
3	لدي معرفة بتطبيق مشاركة الشرائح Slide Share	27 6.6	211 51.3	92 22.4	81 19.7	2.45	0.924	منخفضة	3
2	لدي معرفة بتطبيق الويكيWiki	35 8.5	65 15.8	201 48.9	110 26.8	2.06	0.874	منخفضة	4
5	لدي معرفة بتطبيق دروب بوكسDrop box	25 6.1	32 7.8	168 40.8	186 45.3	1.75	0.843	أبداً	5
6	لدي معرفة بتطبيق ماي سبيس My Space	27 6.6	29 7.1	166 40.3	189 46.0	1.74	0.853	أبداً	6
	المتوسط العام					2.26	0.414	منخفضة	

يتضح في الجدول (12) أن عينة الدراسة موافقات بدرجة (منخفضة) على درجة معرفة معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية بتطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) بمتوسط حسابي بلغ (2.26 من 4.00)، حيث يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الرباعي (من 1.76 إلى 2.50)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار بدرجة منخفضة على أداة الدراسة.

ويتضح من النتائج في الجدول (12) أن أبرز ملامح معرفة معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية بتطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) تمثلت في العبارتين رقم (1،4) اللتان تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة عينة الدراسة عليها، وتفسر كالتالي:

برزت بالمرتبة الأولى العبارة (1) وهي: (لدي معرفة بتطبيق قوقل درايف Google Drive) من حيث موافقة عينة الدراسة عليها بدرجة (متوسطة) بمتوسط حسابي بلغ (3.12 من 4). وتفسر هذه النتيجة بأن معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية قد يمارسن بعض الأنشطة والمهام التي تتطلب استخدام قوقل درايفGoogle Drive مما جعلهن يمتلكن معرفة متوسطة بتطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0). كما قد تفسر هذه النتيجة حصول المعلمات على دورات تدريبية حول استخدام قوقل درايف Google Drive. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من (Salehi & Dali-li, 2022) (Cetinel et al., 2022)؛ والتي أظهرت حصول المعلمين على درجات جيدة في معرفتهم بتطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0).

كما جاءت بالمرتبة الثانية العبارة (4) وهي: (لدي معرفة بتطبيق المدونات Blogs) من حيث موافقة عينة الدراسة عليها بدرجة (منخفضة) بمتوسط حسابي بلغ (2.45 من 4). وتفسر هذه النتيجة بأن معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية يعتمدن على تطبيقات محددة في العملية التعليمية مما جعلهن يمتلكن معرفة منخفضة بتطبيق المدونات Blogs. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Balkan, 2012)، التي أظهرت ضعف معرفة المعلمين ببعض تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0).

جدول رقم 13

استجابات عينة الدراسة حول درجة توظيف معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية لتطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في العملية التعليمية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	منخفضة	أبداً				
7	أطبق الاختبارات الإلكترونية القصيرة مع الطالبات الصم وضعاف السمع عبر تطبيقات الجيل الثاني للويب (web 2.0).	199	162	44	6	3.35	0.728	كبيرة	1
		48.4	39.4	10.7	1.5				
8	أتابع أداء ومشاركة الطالبات عبر تطبيقات الجيل الثاني للويب (web 2.0) بشكل مستمر.	52	144	157	58	2.46	0.886	منخفضة	2
		12.7	35.0	38.2	14.1				
11	أضع أنشطة ومسابقات تعليمية متنوعة عبر تطبيقات الجيل الثاني للويب (web 2.0).	15	223	106	67	2.45	0.805	منخفضة	3
		3.6	54.3	25.8	16.3				
9	أستخدم تطبيقات الجيل الثاني للويب (web 2.0) في تقويم نتائج التعلم لدى الطالبات الصم وضعاف السمع.	13	197	140	61	2.39	0.775	منخفضة	4
		3.2	47.9	34.1	14.8				
1	أقوم بإنشاء صفحة بالواجبات والتكاليف الخاصة بالمادة الدراسية في تطبيقات الجيل الثاني للويب (web 2.0).	15	97	128	171	1.89	0.888	منخفضة	5
		3.6	23.6	31.2	41.6				
12	أخصص وقت كافي أثناء الحصة لتوظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب (web 2.0).	27	68	110	206	1.80	0.943	منخفضة	6
		6.6	16.5	26.8	50.1				
6	أقوم بنشر أعمال ومشاريع الطالبات الصم وضعاف السمع عبر تطبيقات الجيل الثاني للويب (web 2.0).	11	62	166	172	1.79	0.795	منخفضة	7
		2.7	15.1	40.4	41.8				
10	أشجع الطالبات الصم وضعاف السمع على المشاركة والعمل الجماعي عبر أي من تطبيقات الجيل الثاني للويب (web 2.0).	25	59	124	203	1.77	0.911	منخفضة	8
		6.1	14.4	30.1	49.4				
3	أستلم الواجبات والتكاليف عبر تطبيقات الجيل الثاني للويب (web 2.0).	4	54	170	183	1.71	0.728	أبداً	9
		1.0	13.1	41.4	44.5				
	أدرب الطالبات الصم وضعاف السمع على كيفية	18	52	116	225				

13	التعامل مع تطبيقات الجيل الثاني للويب (web 2.0) بشكل صحيح.	4.4	12.7	28.2	54.7	1.67	0.860	أبداً	10
		7	52	138	214				
4	أستقبل أسئلة واستفسارات الطالبات الصم وضعاف السمع عبر تطبيقات الجيل الثاني للويب (web 2.0).	1.7	12.7	33.6	52.0	1.64	0.766	أبداً	11
		10	42	125	234				
2	أرسل الواجبات والتكاليف عبر تطبيقات الجيل الثاني للويب (web 2.0).	2.4	10.2	30.5	56.9	1.58	0.771	أبداً	12
		9	41	126	235				
5	أقوم بتنزيل مواد تعليمية إثرائية (صور- عروض- فيديو- روابط) ذات علاقة بالمادة الدراسية عبر تطبيقات الجيل الثاني للويب (web 2.0).	2.2	10.0	30.7	57.1	1.57	0.760	أبداً	13
	المتوسط العام						2.01	0.288	منخفضة

يتضح في الجدول (13) أن عينة الدراسة موافقات بدرجة (منخفضة) على درجة توظيف معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية لتطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في العملية التعليمية بمتوسط حسابي بلغ (2.01 من 4.00)، حيث يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الرباعي (من 1.76 إلى 2.50)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار بدرجة منخفضة على أداة الدراسة.

ويتضح من النتائج في الجدول (13) أن أبرز ملامح توظيف معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية لتطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في العملية التعليمية تتمثل في العبارتين رقم (7، 8) اللتان تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة عينة الدراسة عليها، وتفسر كالتالي:

برزت بالمرتبة الأولى العبارة (7) وهي: (أطبق الاختبارات الإلكترونية القصيرة مع الطالبات الصم وضعاف السمع عبر تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) من حيث موافقة عينة الدراسة عليها بدرجة (كبيرة) بمتوسط حسابي بلغ (3.35 من 4). وتفسر هذه النتيجة بأن المعلمات أصبح لديهن مرونة ومعرفة جيدة في استخدام الاختبارات الإلكترونية مع الطالبات الصم وضعاف السمع بعد جائحة كورونا (كوفيد-19)، كما أن بعض حصص المواد الدراسية في المرحلتين المتوسطة والثانوية تقدم الاختبارات الإلكترونية للطالبات الصم وضعاف السمع نظراً لضيق الوقت في الحصة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من (العطوي وآل مسعد، 2018; Holmgren, 2023; Krouska et al., 2020; Zirzow, 2019)، والتي أظهرت توظيف المعلمين لتطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في العملية التعليمية.

بينما جاءت بالمرتبة الثانية العبارة (8) وهي: (أتابع أداء ومشاركة الطالبات عبر تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) بشكل مستمر) من حيث موافقة عينة الدراسة عليها بدرجة (منخفضة) بمتوسط حسابي بلغ (2.46 من 4). وتفسر هذه النتيجة بأن معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية ليس لديهن الوقت الكافي لمتابعة مشاركات الطالبات خارج وقت المدرسة، كما أن المعلمات قد يفضلن التواصل البصري المباشر عند مشاركة الطالبات الصم وضعاف السمع. وتتفق هذ النتيجة مع نتيجة دراسة (Sanal, 2023)، والتي أظهرت ضعف توظيف معلمي التربية الخاصة للتطبيقات في العملية التعليمية.

ويتضح من النتائج في الجدول (13) أن أقل ملامح توظيف معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية لتطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في العملية التعليمية تتمثل في العبارتين رقم (2، 5) اللتان تم ترتيبهما تنازلياً حسب موافقة عينة الدراسة عليهما، وتفسر كالتالي:

جاءت بالمرتبة الثانية عشر العبارة (2) وهي: (أرسل الواجبات والتكاليف عبر تطبيقات الجيل الثاني للويب

(Web 2.0) من حيث موافقة عينة الدراسة عليها (أبداً) بمتوسط حسابي بلغ (1.58 من 4). وتفسر هذه النتيجة بأن معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية يفضلن التفاعل المباشر مع طالباتهن عند تقديم الواجبات والتكاليف، وتقديم التغذية الراجعة داخل الصف الدراسي، كما أن شبكة الإنترنت قد لا تتوفر لدى بعض الطالبات الصم وضعاف السمع في المنزل مما أدى إلى عدم توظيف المعلمات لتطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) عند إرسال الواجبات والتكاليف. وتتفق هذ النتيجة مع نتيجة دراسة (الغامدي وعسيري، 2016)، والتي أظهرت ندرة توظيف المعلمات لتطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في العملية التعليمية.

كما جاءت بالمرتبة الثالثة عشر العبارة (5) وهي: (أقوم بتنزيل مواد تعليمية إثرائية (صور- عروض- فيديو- روابط) ذات علاقة بالمادة الدراسية عبر تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) (من حيث موافقة عينة الدراسة عليها (أبداً) بمتوسط حسابي بلغ (1.57 من 4). وتفسر هذه النتيجة بأن ضعف معرفة معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية بتطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) أدى إلى عدم قيامهن بتنزيل المواد التعليمية الإثرائية عبر تلك التطبيقات، والاعتماد على منصات أخرى في إنزال المواد الإثرائية. وتتفق هذ النتيجة مع نتيجة دراسة (الغامدي وعسيري، 2016)، والتي أظهرت ندرة توظيف المعلمات لتطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في العملية التعليمية.

إجابة السؤال الثالث: ما معوقات توظيف معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية لتطبيقات الجيل الثاني (Web 2.0) في العملية التعليمية؟

للتعرف على معوقات توظيف معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية لتطبيقات الجيل الثاني (Web 2.0) في العملية التعليمية تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات عينة الدراسة على عبارات معوقات توظيف معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية لتطبيقات الجيل الثاني (Web 2.0) في العملية التعليمية، وجاءت النتائج كما يلي:

ويتضح من النتائج في الجدول (12) أن أقل ملامح معرفة معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية بتطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) تتمثل في العبارتين رقم (6،5) اللتان تم ترتيبهما تنازلياً حسب موافقة عينة الدراسة عليها، وتفسر كالتالي:

جاءت بالمرتبة الخامسة العبارة (5) وهي:(لدي معرفة بتطبيق دروب بوكس Drop box) من حيث موافقة عينة الدراسة عليها (أبداً) بمتوسط حسابي بلغ (1.75 من 4). وتفسر هذه النتيجة بأن قلة خبرة معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية بآلية استخدامه جعلهن يمتلكن معرفة منخفضة بتطبيق دروب بوكس Drop box. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Balkan, 2012; Şanal,2023)، والتي أظهرت ضعف معرفة المعلمين بتطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) .

كما جاءت بالمرتبة السادسة العبارة (6) وهي:(لدي معرفة بتطبيق ماي سبيسMy Space) من حيث موافقة عينة الدراسة عليها (أبداً) بمتوسط حسابي بلغ (1.74 من 4). وتفسر هذه النتيجة بأن عدم امتلاك المعلمات للوقت الكافي، وكثرة المهام التدريسية أدى إلى قلة رغبتهن في تعلمه مما جعل معرفتهن منخفضة بهذا التطبيق. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Balkan, 2012)، في عدم معرفة المعلمين ببعض تطبيقات الجيل الثاني للويب، وتختلف مع نتيجة دراسة كل من (Cetinel et al., 2022) (Salehi & Dalili, 2022;، والتي أظهرت امتلاك المعلمين معرفة جيدة بتطبيقات الجيل الثاني للويب(Web 2.0).

إجابة السؤال الثاني: ما درجة توظيف معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية لتطبيقات الجيل الثاني للويب(Web 2.0) في العملية التعليمية؟

للتعرف على درجة توظيف معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية لتطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في العملية التعليمية تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات عينة الدراسة على عبارات درجة توظيف معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية لتطبيقات الجيل الثاني للويب(Web 2.0) في العملية التعليمية، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم 14

استجابات عينة الدراسة حول معوقات توظيف معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية لتطبيقات الجيل الثاني (Web 2.0) في العملية التعليمية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الرتبة
		كبيرة	متوسطة	منخفضة	غير موجود				
4	قلة توفر الدورات التدريبية في مجال توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب (web 2.0) في العملية التعليمية.	228	110	57	16	3.34	0.858	كبيرة	1
		55.5	26.7	13.9	3.9				
12	عدم توفر شبكة الانترنت في المدرسة يحد من استخدام تطبيقات الجيل الثاني للويب (web 2.0).	225	124	39	23	3.34	0.867	كبيرة	2
		54.7	30.2	9.5	5.6				
2	يستغرق تصميم الأنشطة وإنزالها عبر تطبيقات الجيل الثاني للويب (web 2.0) وقت كبير.	210	109	59	33	3.21	0.967	متوسطة	3
		51.1	26.5	14.4	8.0				
10	عدم امتلاك بعض الطالبات الصم وضعاف السمع للأجهزة التقنية يعيق توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب (web 2.0).	173	155	65	18	3.18	0.852	متوسطة	4
		42.1	37.7	15.8	4.4				
3	كثرة الأعباء التدريسية تحد من استخدام تطبيقات الجيل الثاني للويب (web 2.0).	195	107	71	38	3.12	1.003	متوسطة	5
		47.4	26.1	17.3	9.2				
8	قلة توفر معامل الحاسب الآلي في المدرسة يحد من توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب (web 2.0).	152	125	100	34	2.96	0.972	متوسطة	6
		37.0	30.4	24.3	8.3				
9	عدم ملائمة محتوى المواد الدراسية مع تطبيقات الجيل الثاني للويب (web 2.0).	147	130	96	38	2.94	0.980	متوسطة	7
		35.8	31.6	23.4	9.2				
1	عدم الإلمام بكيفية توظيف الأنشطة الإلكترونية باستخدام تطبيقات الجيل الثاني للويب (web 2.0).	171	98	73	69	2.90	1.122	متوسطة	8
		41.6	23.8	17.8	16.8				
13	يتطلب تعامل الطالبات الصم وضعاف السمع مع تطبيقات الجيل الثاني للويب (web 2.0) وقت وجهد كبير.	147	120	91	53	2.88	1.041	متوسطة	9
		35.8	29.2	22.1	12.9				
11	ضعف الدعم الإداري من المدرسة لتوظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب (web 2.0).	25	169	156	61	2.38	0.810	منخفضة	10
		6.1	41.1	38.0	14.8				

6	عدم وجود وقت كافي لاستخدام تطبيقات الجيل الثاني للويب (web 2.0) أثناء الحصة.	19 4.6	181 44.0	146 35.6	65 15.8	2.37	0.803	منخفضة	11
7	ضعف مستوى مهارات الطالبات الصم وضعاف السمع في التعامل مع التقنية يقلل من استخدام تطبيقات الجيل الثاني للويب (web 2.0).	25 6.1	143 34.8	135 32.8	108 26.3	2.21	0.902	منخفضة	12
14	اعتقد ان استخدام تطبيقات الجيل الثاني للويب (web 2.0) لا تتناسب مع قدرات الطالبات الصم وضعاف السمع.	45 10.9	110 26.8	129 31.4	127 30.9	2.18	0.993	منخفضة	13
5	عدم القناعة بجدوى وأهمية استخدام تطبيقات الجيل الثاني للويب (web 2.0) مع الطالبات الصم وضعاف السمع.	14 3.4	58 14.1	136 33.1	203 49.4	1.72	0.832	أبداً	14
	المتوسط العام					2.77	0.332	متوسطة	

يتضح في الجدول (14) أن عينة الدراسة موافقون بدرجة (متوسطة) على معوقات توظيف معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية لتطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في العملية التعليمية بمتوسط حسابي بلغ (2.77 من 4.00)، حيث يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الرباعي (من 2.51 إلى 3.25)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار بدرجة متوسطة على أداة الدراسة.

ويتضح من النتائج في الجدول (14) أن أبرز معوقات توظيف معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية لتطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في العملية التعليمية تتمثل في العبارات رقم (4، 12) اللتان تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة عينة الدراسة عليها، وتفسر كالتالي:

برزت بالمرتبة الأولى العبارة (4) وهي: (قلة توفر الدورات التدريبية في مجال توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب ((Web 2.0) في العملية التعليمية) من حيث موافقة عينة الدراسة عليها بدرجة (كبيرة) بمتوسط حسابي بلغ (3.34 من 4). وتفسر هذه النتيجة بأن قلة توفر الدورات التدريبية في مجال توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في العملية التعليمية قلل من كفاءة ومهارة معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية لتوظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في العملية التعليمية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Alhassan, 2018Zirzow, وآل مسعد، العطوي، 2017؛ عليان، 2017؛ Puspawati & Juharoh, 2021; Keirungi, 2019 ;2021 ;؛ Salehi & Dalili, 2022)، والتي أشارت إلى أن قلة التدريب على استخدام تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) يعيق من توظيفها في العملية التعليمية.

كما برزت بالمرتبة الثانية العبارة (12) وهي: (عدم توفر شبكة الانترنت في المدرسة يحد من استخدام تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0)) من حيث موافقة عينة الدراسة عليها بدرجة (كبيرة) بمتوسط حسابي بلغ (3.34 من 4). وتفسر هذه النتيجة بأن عدم توفر شبكة الانترنت في المدرسة يعيق من توظيف معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية لتطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في العملية التعليمية لاعتماد تلك التطبيقات على شبكة الإنترنت. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (Nwana, 2012؛ آل مسعد والزهراني، 2016؛ Zirzow, 2019 Keirungi, 2021;)، والتي أظهرت أن ضعف الاتصال بشبكة الإنترنت يعيق من توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في العملية التعليمية.

ويتضح من النتائج في الجدول (14) أن أقل معوقات توظيف معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية لتطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في العملية التعليمية تتمثل في العبارتين رقم (14،5) اللتان تم ترتيبهما تنازلياً حسب موافقة عينة الدراسة عليهما، وتفسر كالتالي:

جاءت بالمرتبة الثالثة عشر العبارة (14) وهي: (اعتقد ان استخدام تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) لا تتناسب مع قدرات الطالبات الصم وضعاف السمع) من حيث موافقة عينة الدراسة عليها بدرجة (منخفضة) بمتوسط حسابي بلغ (2.18 من 4). وتفسر هذه النتيجة بأن معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية يؤمن بفائدة تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) مع الطالبات الصم وضعاف السمع في العملية التعليمية مما قلل من تأثير عامل

اعتقادهن بأن استخدام تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) لا تتناسب مع قدرات الطالبات الصم وضعاف السمع كمعيق يعيق من توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في العملية التعليمية. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دارسة (آل مسعد والزهراني، 2016)، والتي أظهرت أن اعتقاد المعلمين بعدم أهمية تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في التدريس يعيق من توظيفها في العملية التعليمية.

بينما جاءت بالمرتبة الرابعة عشر العبارة (5) وهي: (عدم القناعة بجدوى وأهمية استخدام تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) مع الطالبات الصم وضعاف السمع) من حيث موافقة عينة الدراسة عليها بدرجة (أبداً) بمتوسط حسابي بلغ (1.72 من 4). وتفسر هذه النتيجة بأن معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية يدركن جدوى وفائدة تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في العملية التعليمية مما قلل من تأثير عامل عدم قناعتهن بجدوى وأهمية استخدام تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) مع الطالبات الصم وضعاف السمع كمعيق يعيق من توظيفها في العملية التعليمية. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دارسة (آل مسعد والزهراني، 2016)، والتي أظهرت أن اعتقاد المعلمين بعدم أهمية تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في التدريس يعيق من توظيفها في العملية التعليمية.

إجابة السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (05,0) فأقل بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تُعزى لاختلاف المتغيرات التالية: (المؤهل العلمي، المرحلة الدراسية، التخصص، الخبرة التدريسية، الدورات التدريبية في مجال تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0)؟

1) الفروق باختلاف متغير المؤهل العلمي:

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير المؤهل العلمي تم استخدام اختبار "ت: Independent Sample T-test" لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات عينة الدراسة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم 15

نتائج اختبار "ت: Independent Sample T-test" للفروق بين استجابات عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير المؤهل العلمي

المحور	المؤهل	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة	التعليق
درجة معرفة معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية بتطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0).	بكالوريوس	270	2.28	0.418	1.211	0.227	غير دالة
	ماجستير	141	2.23	0.406			
درجة توظيف معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية لتطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في العملية التعليمية.	بكالوريوس	270	2.02	0.287	0.988	0.324	غير دالة
	ماجستير	141	1.99	0.290			
معوقات توظيف معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية لتطبيقات الجيل الثاني (Web 2.0) في العملية التعليمية.	بكالوريوس	270	2.76	0.325	0.152-	0.879	غير دالة
	ماجستير	141	2.77	0.347			

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (15) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل في استجابات عينة الدراسة حول (درجة معرفة معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية بتطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0)، درجة توظيف معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية لتطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في العملية التعليمية، معوقات توظيف معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية لتطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في العملية التعليمية) باختلاف متغير المؤهل العلمي. وقد تفسر هذه النتيجة بأن معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع باختلاف مؤهلاتهن لم يسبق لهن دراسة مقررات أكاديمية في مرحلة البكالوريوس أو مرحلة الماجستير حول تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) مما أدى إلى عدم وجود فروق باختلاف متغير (المؤهل العلمي).

2) الفروق باختلاف متغير المرحلة الدراسية:

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير المرحلة الدراسية تم استخدام اختبار "ت: Independent Sample T-test" لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات عينة الدراسة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم 16

نتائج اختبار "ت": Independent Sample T-test" للفروق بين استجابات عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير المرحلة الدراسية

المحور	المرحلة الدراسية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة	التعليق
درجة معرفة معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية بتطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0).	المرحلة المتوسطة	216	2.35	0.399	4.711	**0.000	دالة
	المرحلة الثانوية	195	2.16	0.409			
درجة توظيف معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية لتطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في العملية التعليمية.	المرحلة المتوسطة	216	1.99	0.303	1.127-	0.260	غير دالة
	المرحلة الثانوية	195	2.02	0.270			
معوقات توظيف معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية لتطبيقات الجيل الثاني (Web 2.0) في العملية التعليمية.	المرحلة المتوسطة	216	2.75	0.339	0.765-	0.444	غير دالة
	المرحلة الثانوية	195	2.78	0.324			

** ***فروق دالة*** **إحصائياً عند مستوى 0.01**

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (16) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل في استجابات عينة الدراسة حول (درجة توظيف معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية لتطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في العملية التعليمية، معوقات توظيف معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية لتطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في العملية التعليمية) باختلاف متغير المرحلة الدراسية. وتفسر هذه النتيجة بأن خبرات المعلمات اللاتي يعملن في برامج الصم وضعاف السمع الملحقة بمدارس التعليم العام متشابهة إلى حد ما في المرحلة الدراسية سواء تخصص (تعليم عام – تربية وتعليم الصم وضعاف السمع) مما أدى إلى عدم وجود اختلاف وفق متغير (المرحلة الدراسية).

ويتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (16) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) فأقل في استجابات عينة الدراسة حول (درجة معرفة معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية بتطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) باختلاف متغير المرحلة الدراسية لصالح المرحلة المتوسطة. وقد تفسر هذه النتيجة إلى الاختلاف بين معلمات تلك المرحلتين في جانب الاطلاع الشخصي والاهتمام حول استخدام التقنية في العملية التعليمية. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Cetinel et al., 2022) في تأثير المرحلة الدراسية لدى المعلمين على معرفة تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0).

3) الفروق باختلاف متغير التخصص:

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير التخصص تم استخدام اختبار "ت: Independent Sample T-test" لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات عينة الدراسة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم 17

نتائج اختبار "ت": Independent Sample T-test" للفروق بين استجابات عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير التخصص

المحور	التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة	التعليق
درجة معرفة معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية بتطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0).	تعليم عام	354	2.26	0.423	0.018	0.986	غير دالة
	تربية وتعليم الصم وضعاف السمع	57	2.26	0.354			

درجة توظيف معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية لتطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في العملية التعليمية.	تعليم عام	354	2.02	0.296	2.257	*0.026	دالة
	تربية وتعليم الصم وضعاف السمع	57	1.94	0.221			
معوقات توظيف معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية لتطبيقات الجيل الثاني (Web 2.0) في العملية التعليمية.	تعليم عام	354	2.75	0.334	2.638-	**0.010	دالة
	تربية وتعليم الصم وضعاف السمع	57	2.87	0.305			

*** فروق دالة* إحصائياً عند مستوى **0.01**

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (17) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل في استجابات عينة الدراسة حول (درجة معرفة معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية بتطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) باختلاف متغير التخصص. وتفسر هذه النتيجة بأن المعلمات باختلاف تخصصاتهن (تعليم عام، تربية وتعليم الصم وضعاف السمع) لم يسبق لهن دراسة مقررات أكاديمية في مرحلة البكالوريوس أو الماجستير حول تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0)، الأمر الذي أدى إلى عدم وجود فروق باختلاف متغير (التخصص) فيما يتعلق بمعرفتهم بتطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0).

ويتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (17) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل في استجابات عينة الدراسة حول (درجة توظيف معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية لتطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في العملية التعليمية) باختلاف متغير التخصص لصالح معلمات التعليم العام. وقد تفسر هذه النتيجة إلى أن الغالبية من استجابات عينة الدراسة معلمات تخصص تعليم عام مما أدى إلى تلك الفروق، كما قد تفسر هذه النتيجة إلى مدى توفر الامكانيات التقنية في مدرسة عن مدرسة أخرى.

ويتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (17) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) فأقل في استجابات عينة الدراسة حول (معوقات توظيف معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية لتطبيقات الجيل الثاني (Web 2.0) في العملية التعليمية) باختلاف متغير التخصص لصالح معلمات تربية وتعليم الصم وضعاف السمع. وقد تفسر هذه النتيجة إلى ضعف تهيئة البيئة التقنية، وعدم توفر المهارات اللازمة لآلية توظيف تلك التطبيقات مما زاد من معوقات توظيف معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية لتطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في العملية التعليمية. وتتفق هذه النتيجة مع ما ذكره (Keirungi, 2021) أن عدم توفر المهارات الضرورية لآلية توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) لدى المعلمين يعيق من استخدام تطبيقات الجيل الثاني للويب.

4) الفروق باختلاف متغير الخبرة التدريسية:

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير الخبرة التدريسية تم استخدام "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA)، لتوضيح دلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير عدد سنوات الخبرة التدريسية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم 18

نتائج "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) للفروق في استجابات عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير الخبرة التدريسية

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	التعليق
درجة معرفة معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية بتطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0).	بين المجموعات	0.271	2	0.135	0.788	0.455	غير دالة
	داخل المجموعات	70.033	408	0.172			
	المجموع	70.303	410	-			
درجة توظيف معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية لتطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في العملية التعليمية.	بين المجموعات	0.206	2	0.103	1.240	0.291	غير دالة
	داخل المجموعات	33.819	408	0.083			
	المجموع	34.024	410	-			
معوقات توظيف معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية لتطبيقات الجيل الثاني (Web 2.0) في العملية التعليمية.	بين المجموعات	0.014	2	0.007	0.063	0.939	غير دالة
	داخل المجموعات	45.176	408	0.111			
	المجموع	45.190	410	-			

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (18) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل في استجابات عينة الدراسة حول (درجة معرفة معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية بتطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0)، درجة توظيف معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية لتطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في العملية التعليمية، معوقات توظيف معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية لتطبيقات الجيل الثاني (Web 2.0) في العملية التعليمية) باختلاف متغير الخبرة التدريسية. وتفسر هذه النتيجة بأن متغير الخبرة التدريسية لم يشكل فارقاً بين المعلمات نظراً لحداثة تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في الميدان التعليمي. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Balkan, 2012) في عدم وجود فروق بين المعلمين في معرفة تطبيقات الجيل الثاني للويب. وتختلف مع نتيجة دراسة (Cet-inel et al., 2022) في أن الخبرة تشكل فارقاً حول معرفة تطبيقات الجيل الثاني للويب.

5) الفروق باختلاف متغير الدورات التدريبية في مجال تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0):

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير الدورات التدريبية في مجال تطبيقات الجيل الثاني للويب تم استخدام "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) لتوضيح دلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير الدورات التدريبية في مجال تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم 19

نتائج "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) للفروق في استجابات عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير الدورات التدريبية في مجال تطبيقات الجيل الثاني للويب

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	التعليق
درجة معرفة معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية بتطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0).	بين المجموعات	0.273	2	0.136	0.794	0.453	غير دالة
	داخل المجموعات	70.031	408	0.172			
	المجموع	70.303	410	-			
درجة توظيف معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية لتطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في العملية التعليمية.	بين المجموعات	0.218	2	0.109	1.318	0.269	غير دالة
	داخل المجموعات	33.806	408	0.083			
	المجموع	34.024	410	-			
معوقات توظيف معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية لتطبيقات الجيل الثاني (Web 2.0) في العملية التعليمية.	بين المجموعات	0.087	2	0.044	0.394	0.675	غير دالة
	داخل المجموعات	45.103	408	0.111			
	المجموع	45.190	410	-			

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (19) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل في استجابات عينة الدراسة حول (درجة معرفة معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية بتطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0)، درجة توظيف معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية لتطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في العملية التعليمية، معوقات توظيف معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية لتطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في العملية التعليمية) باختلاف متغير عدد الدورات التدريبية في مجال تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0). وقد تفسر هذه النتيجة إلى أن نسبة كبيرة من استجابات عينة الدراسة لم يحصلوا على دورات تدريبية في مجال تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) مما أدى إلى عدم وجود الفروق.

توصيات الدراسة:

- تحسين البنية التقنية وتوفير شبكة الانترنت في مدارس المرحلتين المتوسطة والثانوية لتوظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في العملية التعليمية.
- إعداد برامج تدريبية في مجال توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) لمعلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة والثانوية.
- تصميم أدلة إرشادية حول استخدام تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في العملية التعليمية لمساعدة معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلتين المتوسطة

والثانوية على توظيفها في العملية التعليمية.

مقترحات للدراسات المستقبلية:

- إجراء دراسات مماثلة حول استخدام معلمي الطلبة الصم وضعاف السمع لتطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) على متغيرات ديموغرافية أخرى مثل: متغير الجنس، المرحلة الدراسية، الموقع الجغرافي للدراسة.
- إجراء دراسات تجريبية حول فعالية استخدام تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) مع الطلبة الصم وضعاف السمع في مراحل تعليمية مختلفة.

المراجع:

أحمد، جمعة وعبد اللطيف، أحمد. (2020). دور تطبيقات الجيل الثاني للويب 2 في تفعيل المشاركة المجتمعية لدى طلاب كليات التربية بجامعة الأزهر. أبحاث المؤتمر الدولي السادس: الشراكة المجتمعية وتطوير التعليم، القاهرة، مصر.

أحمد، محمود. (2011). توظيف تكنولوجيا الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في التعليم في ضوء اتجاهات أعضاء هيئة التدريس من ذوي التخصصات الأكاديمية المختلفة بجامعة الأزهر. *مجلة التربية*، 6(146)، 563-625.

أحمد، نهى. (2017). استخدام تطبيقات الجيل الثاني للويب من قبل أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية جامعة بنها في العملية التعليمية: دراسة ميدانية. *مجلة كلية الآداب*، 47(4)،60-1.

آل مسعد، أحمد والزهراني، سعيد. (2016). اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية نحو تطبيقات الجيل الثاني (Web 2.0) للتعلم الالكتروني واستخدامها في التعليم. *مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية*، 339-323،5.

برعي، نجلاء ومحمد، مصطفى وكفافي، وفاء. (2021). برنامج مقترح قائم على تطبيقات الويب 2 لتنمية مهارات البرمجة V.B.net لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *المجلة الدولية للمناهج والتربية التكنولوجية*، (3)،248-199.

البليهي، فهد. (2017). دراسة مقارنة عن استخدام الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في تطوير مهارات التفكير عند الطلبة. *مجلة وادي النيل للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية والتربوية*، 16(16)، 223- 232.

البهنساوي، عبير وسالم، ريهام. (2020). استخدام التعلم التشاركي القائم على بعض أدوات الجيل الثاني للويب في تنمية مهارات تصميم التدريس الالكتروني والاتجاه نحو التعلم القائم على الانترنت لدى الطلاب معلمي العلوم البيولوجية. *مجلة كلية التربية*، 31(121)، 188-246.

البيشي، عامر. (2019). استخدامات أعضاء هيئة التدريس في جامعة بيشة لأدوات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) نحوها واتجاهاتهم. *مجلة جامعة الجوف للعلوم التربوية*، 5(1)، 131-111.

الدوسري، الصفاء. (2019). فاعلية استخدام بعض تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في التحصيل المعرفي بمقرر الحاسب الآلي لدى طالبات البرنامج المشترك بالتعليم الثانوي نظام المقررات بمدينة مكة المكرمة. *مجلة كلية التربية*، 35(12)، 194-250.

الزهراني، عبد العزيز. (2017). مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف لتطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في التدريس. *مجلة كلية التربية*،3(5)، 41-1.

سالم، أحمد. (2010). وسائل وتكنولوجيا التعليم1. مكتبة الرشد.

السايح، علياء. (2022). تأثير استخدام تقنية الجيل الثاني للويب في تحسين المستوى الرقمي لمسابقتي رمي الرمح وعدو 100م حواجز لطالبات تخصص تعليم لكلية التربية الرياضية للبنات. *مجلة تطبيقات علوم الرياضة*، (122)، 230-214.

الصعيدي، عمر. (2017). واقع توظيف أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة لتطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في التدريس. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 11(1)، 194-141.

الظفيري، فايز. (2017). استقصاء آراء أعضاء الهيئة الأكاديمية بجامعة الكويت عن مدى جاهزيتهم لتوظيف منصات التعلم القائمة على الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في مقرراتهم التدريسية. *المجلة الدولية للبحوث التربوية*، 41(3)، 137-101.

عبد الجواد، سامح. (2017). تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في مجال التعليم الإلكتروني بجامعة تبوك: دراسة حالة. *المجلة الدولية لعلوم المكتبات والمعلومات*، 4(4)، 187-141.

عبد الهادي، محمد. (2011). تنمية مهارات استخدام المصادر الرقمية لدى أمناء مراكز التعلم باستخدام أدوات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) واتجاهاتهم نحوها. *مجلة كلية التربية*، 32(4)، 10-1.

العساف، صالح. (2016). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. دار الزهراء للنشر والتوزيع.

العطوي، وليد وآل مسعد، أحمد. (2018). واقع استخدام معلمي الحاسب الآلي لتطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في تدريس مادة الحاسب الآلي لطلاب المرحلة المتوسطة في مدينة تبوك. رابطة التربويين العرب، (104)، 134-107.

عليان، نجود. (2017). معوقات تصميم وتوظيف معلمي ومعلمات العلوم بالمملكة العربية السعودية لأدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في تعليم مادتهم وتعلمها. *مجلة البحث العلمي في التربية*، (18)، 92-65.

الغامدي، إيمان وعسيري، محمد. (2016). واقع استخدام أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في تدريس المواد من وجهه نظر معلمات التعليم الأهلي شمال الرياض، المملكة العربية السعودية. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث*، 2(5)، 64-53.

القهموس، رقية والبطوش، أحلام. (2021). درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لتطبيقات الجيل الثاني للويب (الويب 2.0) ومعوقات استخدامها في الجامعة الهاشمية. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة مؤتة.

المركز الوطني للتعليم الإلكتروني. (2020). معايير التعليم الإلكتروني للتعليم العالي بالمملكة العربية السعودية، تم الاسترجاع في مايو 2023 من https://nelc.gov.sa/resources/standards-e-learning

مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم العام. (1437). الدليل التنظيمي للتربية الخاصة. تم الاسترجاع في سبتمبر 2023 من (moe.gov.sa)

مهدي، حسن. (2018). التعلم الإلكتروني نحو عالم رقمي. دار الموهبة للنشر والتوزيع.

النجار، حسني. (2020). فعالية التدريب على استراتيجيات التعلم الذاتي باستخدام (Web 2.0) في خفض الإخفاق المعرفي وتحسين الاندماج الأداء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسياً. *مجلة الدراسات التربوية والإنسانية*، 12(3)، 286-218.

Abdul Had, Muhammad. (2011). Developing the skills of using digital resources among learning resource center managers using second-generation tools web (Web 2.0) and their attitudes towards them. (in Arabic). *Journal of the College of Education*, 32(4), 1-10.

Abdul Jawad, Sameh. (2017). second-generation web applications (Web 2.0) in e-learning at Tabuk University: A case study. (in Arabic). *International Journal of Library and Information Science*, 4(4), 141-187.

Ahmad, Noha. (2017). The use of second-generation web applications (Web 2.0) applications by faculty members at the Faculty of Education, Benha University in the educational process: A field study. (in Arabic). *Journal of the Faculty of Arts*,47(4), 1-60.

Ahmed, Mahmoud. (2011). Employing second-generation web applications (Web 2.0) technology in education in light of the attitudes of faculty members with different academic specialties at Al-Azhar University. (in Arabic). *Journal of Education*, 6(146), 563-625.

Al-Atawe, Waleed & Al Masoud, Ahmed. (2018). The reality of the use of computer science teachers for second-generation web applications (Web 2.0) in teaching computer science to middle school students in Tabuk. (in Arabic). Arab Educators Association, (104), 107-134.

Al-Bahnasawy, Obeir & Salem, Riham. (2020). Using collaborative learning based on some Web 2.0 tools in developing electronic teaching design skills and attitudes toward online learning among biological science student teachers. (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education*,31(121), 188-246.

Al-Beishi, Amer. (2019). The uses of Web 2.0 tools by faculty members at Bisha University towards them and their attitudes. (in Arabic) Al-Jouf Univer-

second-generation web tools (Web 2.0) tools in teaching and learning their subject. (in Arabic). Journal of Scientific Research in Education, (18), 65-92.

Al-Mosad, Ahmed & Al-Zahrani, Saeed. (2016). Attitudes of high school teachers towards second-generation web applications (Web 2.0) for e-learning and their use in education. (in Arabic). University of Jazan Journal of Humanities, 5, 323-339.

Al-Najjar, Hussein. (2020). The effectiveness of training on self-learning strategies using Web 2.0 in reducing cognitive failure and improving academic performance integration among academically struggling university students. (in Arabic). *Journal of Educational and Human Studies,* 12(3), 218-286.

Al-Qahmous, Ruqaya & Al-Batoush, Ahlam. (2021). The degree of faculty members' use of second-generation web applications (Web 2.0) and the obstacles to their use at Hashemite University. (in Arabic). (Master's thesis, Mutah University - Jordan).

Al-Saedi, Omar (2017). The reality of employing second-generation web applications (Web 2.0) by faculty members at Al-Majmaah University in teaching. (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences,* 11(1), 141-194.

Al-Sayeh, Aliya. (2022). The effect of using second-generation web applications (Web 2.0) technology on improving the digital level of javelin throw and 100m hurdles competitions for female students majoring in sports education at the College of Physical Education for Girls. (in Arabic). *Applications of Sports Science Journal,* (122), 214-230.

sity *Journal of Educational Sciences,* 5(1), 111-131.

Albion, R. (2008). Web 2.0 in teacher education: Two imperative for action. Computers in the schools, 25(3), 181-198.

Al-Bulaiehi, Fahd. (2017). A comparative study on the use of Web 2.0 in developing students' thinking skills. Wadi Al-Neel. (in Arabic). *Journal of Humanities, Social and Educational Sciences,* 16(16), 223-232.

Al-Dhafiery, Fayez. (2017). Investigating the views of faculty members at Kuwait University on their readiness to employ second-generation web (Web 2.0) based learning platforms in their teaching courses. (in Arabic). *International Journal of Educational Research,* 41(3), 101-137.

Al-Dosari, Safaa. (2019). The effectiveness of using some Web 2.0 applications in cognitive achievement in computer science for female students of the joint program in secondary education, credit hour system in Makkah. (in Arabic). *Journal of the College of Education,* 35(12), 194-250.

Al-Ghamdi, Iman & Osiri, Mohammed. (2016). The reality of using second-generation web tools (Web 2.0) in teaching subjects from the viewpoint of private education teacher's north of Riyadh-Saudi Arabia. (in Arabic). *Journal of Science Publishing and Research,* 2(5), 53-64.

Alhassan, R. (2017). Exploring the Relationship between Web 2.0 Tools Self- Efficacy and Teachers' Use of These Tools in Their Teaching. *Journal of Education and Learning,* 6(4), 217-228.

Alian, Najwah. (2017). Obstacles to designing and employing teachers and female teachers' science in Saudi Arabia for

Teacher Education, 11(2), 149-166.

Calvani, A., Bonaituti G., & Fini, A. (2008). Lifelong learning: what role for e- learning 2.0. *Journal of e-Learning and Knowledge Society,* 4(1), 179-187.

Cetinel, E., Ozdemir, G., & Ahmet, L. (2022). In service' Perceptions Towards Using Web 2.0 Tools. Mehmet Akif Ersoy Universitesi Egitim Fakultesi Dergisi, (63), 167-192.

David, A., Kiose, V., & Tzelepi, E. (2023). ICTs in education for Deaf and Hard-Of-Hearing learners. World. *Journal of Biology Pharmacy and Health Sciences,* 14(03), 222–236.

Drigas, A., Vrettaros, J., Tagoulis, A., & Kouremenos, D. (2010, September). Teaching a Foreign Language to Deaf People Via Vodcasting & Web 2.0 Tools (Conference Paper). In Word Summit on Knowledge Society, Berlin. Retrieved From https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-642-16324-1_60

Holmagren, M. (2023). Enacting Special Education in a Digitalized School: Opening for New Understanding of a Digitalized Special Educational Practice. *Journal of Special Education Technology,* 38(4), 488-500.

Isaias, P., Spector, M., Ifenthaler, D., & Sampson, G. (2015). E-learning systems, environments and approaches: Theory and implementation. Springer International Publishing.

Jimoyiannis, A., Tsiotakis, P., Roussinos, D., & Siorenta, A. (2013). Preparing teachers to integrate Web 2.0 in School Practice: Toward a framework for Pedagogy 2.0. *Australasian Journal of Educational Technology,* 29(2), 248-267.

Al-Zahrani, Abdulaziz. (2017). The extent to which faculty members at Taif University Use Web 2.0 applications in teaching. (in Arabic). *Journal of the College of Education,* 3(5), 1-41.

Al-Zamil, Hala & Al-Atwi, Saleh. (2017). The reality of employing Web 2.0 applications by graduate studies students in the Department of Instructional Technology at King Saud University (WhatsApp – YouTubeTwitter). (in Arabic). *International Specialized Educational Journal,* 6(4), 171-187.

Bagabs, A. (2016). The Effectiveness of Computerized Instructional Package on Concept Acquisition and Improving Academic Achievement among Female Deaf Student in KSA. Journal of Education and practice, 7(21), 65-71.

Baglama, B., Haksiz, M., & Uzunboylu, H. (2018). Technologies used in education of hearing-impaired individuals. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (Online),* 13(9), 53-63.

Balkan, F. (2012). Examining web 2.0 tools usage of science teacher candidates. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET,* 11(4), 141-147.

Baraie, Najlaa, Mohammed, Mustafa & Kafafi, Wafaa. (2021). A proposed program based on Web 2.0 applications to develop V.B.net programming skills for preparatory stage students. (in Arabic). *International Journal of Curricula and Technology Education,* (3), 199 -248.

Brass, J., & Mecoli, S. (2011). The (failed) case of the Winston Society Wiki space: Challenges and opportunities of Web2.0 and teacher education. Contemporary Issues in Technology and

chology Principles and Practices. Boston: Houghton Mifflin Company.

Mor, Y., Mellar, H., Warburton, S., & Winters, N. (2014). Practical design patterns for teaching and learning with technology. Boston: Springer.

Nwana, S. (2012). Challenges in the applications of e-learning by secondary school teachers in Anambra State, Nigeria. *African Journal of Teacher Education*, 2(1), 1-9.

OECD. (2023). Education Policy Outlook 2019: Working Together to Help Students Achieve their Potential, OECD Publishing. Retrieved at oct 2023 From https://www.oecd-ilibraryorg/education

O'Reilly, T. (2005). What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. Communication and Strategies. USA.

Pan, C. (2010). The relationship between teachers' self-efficacy and the integration of Web 2.0 tools in K–12. (Doctoral dissertation), Ohio University.

Pathirana, A., Gersonius, B., & Radhakrishnan, M. (2012). Web 2.0 collaboration tools to support student research in hydrology an opinion. Hydrology & Earth System Sciences Discussions, 9(2), 2541-2567.

Puspawati, I., & Juharoh, R. (2021). Motivations and challenges on the use of ICT for teaching special needs students. Advances in Social Science, Education and Humanities Research, (518), 239- 246.

Raja, S. (2016). Bridging the Disability Divide through Digital Technologies." World Bank Development Report. Retrieved at May 2023 From worldbank.org

Salehi, B., & Dalili, M. (2022). Examining EFL Teachers' Perceptions of Technological Pedagogical Content Knowledge and Web2.0Technol-

Kale, U., & Goh, D. (2014). Teaching style- ICT experience and teachers' attitudes toward teaching with

Keirungi, J. (2021). Teachers' perceptions on the use of information and Communication technology in the teaching of deaf learners: a case of two primary schools in Kampala capital city Uganda, (Doctoral dissertation), Kyambogo University.

Killedar, A., & Bansode, N. (2022). Use of Social Networking Site Tools for Providing Information Services to Persons with Disabilities (Disabilities). *International Journal of Advance and A Applied Research,* 1(10), 580-589.

Krouska, A., Troussas, C., & Sgouropoulou, C. (2020, November). Usability and educational affordance of web 2.0 tools from teachers' perspectives. In 24th Pan-Hellenic Conference on Informatics, Retrieved From https://dl.acm.org/doi/fullHtml/10.1145/3437120.3437286

Lee, J., & Mcloughlin, C. (2007). Teaching and Learning in The Web 2.0 era: Empowering student through learner-generated content. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning,* 4(10), 1-17.

Malhiwsky, D. (2020). Student achievement using web 2.0 technologies: A mixed methods study. (Doctoral dissertation), University of Nebraska, Lincoln, Nebraska.

Manning, S., & Johnson, E. (2011). The Technology Tool Belt for Teaching. San Francisco: Jossey-Bass.

Mohammed, Iman & Qutub, Julene. (2014). The reality of faculty members employing Web 2.0 tools and the obstacles to their use in graduate studies at King Abdulaziz University. (in Arabic). *Journal of the College of Education,* 11(69), 41-120.

Moorse, D. (2008). Educating the Deaf Psy-

ogies Using a Structural Equation Modeling Technique. Journal of Modern Research in English Language Studies, 9(2), 51-76.

Şanal, S. (2023). Digital Assessment Tools for Special Education Teachers: Challenges and Opportunities. Journal of Education for Life, 37(2), 477-488.

Schneckenberg, D., Ehlers, U., & Adelsberger, H. (2011). Web 2.0 and competence-oriented design of learning Potentials and implications for higher education. British Journal of Educational Technology, 42(5), 747-762.

Toofaninejad, E., Zaraii, E., Dawson, S., Poquet, O., & Sharifi, P. (2017). Social media use for deaf and hard of hearing students in educational settings: systematic review of literature. Deafness & Education International, 19(3), 144-161.

Vrettaros, J., Tagoulis, A., Giannopoulou, N., & Drigas, A. (2009, September). An Empirical study on the use of Web 2.0 by Greek adult instructors in educational procedures (Conference paper). In Best Practices for the Knowledge Society. Knowledge, Learning, Development and Technology for All, Greece. Retrieved at oct 2023 From https://link.springer.com

Web 2.0. Education and Information Technologies, 19, 41-60.

Weyant, E., & Gardner, L. (2010). Web 2.0 Application Usages: Implications for Management Education. *Journal of Business, Society & Government,* 2(2), 56-94.

Zirzow. K. (2019). Technology use by teachers of deaf and hard-of-hearing students. (Doctoral dissertation), West Virginia University.

درجة توفر مهارات التفكير التأملي في محتوى كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي

The degree of availability of reflective thinking skills in the content of the science textbook for the 6th elementary grade

د. أمل بنت فالح العنزي
استاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المساعد، قسم المناهج وتقنيات التعليم
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الحدود الشمالية
ORCID: 0009-0000-9410-7666

Dr. Amal Faleh Alenzi
Assistant Professor of Curriculum and Science Teaching Methods,
Department of Curricula and Educational Technology,
College of Human & Social Sciences, Northern Border University (NBU)

(قدم للنشر 2024/02/03، وقبل 2024/02/22)

المستخلص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة توفر مهارات التفكير التأملي في كتب العلوم للصف السادس الابتدائي في السعودية، ولتحقيق هذا الهدف، تم إتباع المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى؛ حيث شملت عينة الدراسة كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي للعام 1445هـ (للفصول الدراسية الأول والثاني والثالث)، فيما تمثلت أداة الدراسة في بطاقة تحليل محتوى تكونت من خمس مهارات للتفكير التأملي اندرج تحتها (20) مؤشرًا، وتم التأكد من صِدقها وثباتها. وبينت نتائج الدراسة عن قائمة مكونة من خمس مهارات للتفكير التأملي ينبغي توفرها في كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي، وهي (الرؤية البصرية، الكشف عن المغالطات، الوصول إلى الاستنتاجات، إعطاء التفسيرات المقنعة، اقتراح الحلول). كما تبين مهارات التفكير التأملي تكررت في كتاب العلوم (1401) مرة، توزعت بواقع (418) مرة في الفصل الأول وبنسبة (29,8 %)، و (436)مرة في الفصل الثاني وبنسبة (31.1 %)، (547) مرة في الفصل الثالث وبنسبة بلغت (39.1 %). وجاءت مهارة (الوصول إلى الاستنتاجات) بنسبة (37.5 %) وبالمرتبة الأولى، وبالمرتبة الثانية مهارة (الرؤية البصرية) بنسبة (22.1 %)، ثم مهارة (إعطاء التفسيرات المقنعة) بالمرتبة الثالثة وبنسبة (15.1%)، وبالمرتبة الرابعة مهارة (الكشف عن المغالطات) بنسبة (12.9%)، وبالمرتبة الخامسة مهارة (اقتراح الحلول) بنسبته (12.4%)، كما تبين وجود تباين في نسب توفر المؤشرات الخاصة بكل مهارة من مهارات التفكير التأملي في كتاب العلوم.

الكلمات المفتاحية: مهارات التفكير التأملي، كتاب العلوم، الصف السادس الابتدائي.

Abstract

The study aimed to reveal the degree of availability of reflective thinking skills in science textbooks for the sixth grade of primary school in Saudi Arabia. To achieve this goal, the descriptive approach was followed using the content analysis method, as the sample study included the science textbook for the sixth grade of primary school for the year 1445 AH, while the study tool was an analysis card. The content consisted of five reflective thinking skills, under which (20) indicators were included, and their validity and reliability were confirmed. The results of the study showed a list of five reflective thinking skills that must be present in science textbook for the sixth grade of primary school, which are visual vision, detecting fallacies, arriving at conclusions, giving convincing explanations, and proposing solutions .As shown, reflective thinking skills were repeated in the Science textbook (1401) times It was distributed (418) times in the first semester, at a rate of (29.8%), (436) times in the second semester, at a rate of (31.1%), and (547) times in the third semester, at a rate of (39.1%)The skill (reaching conclusions) at a rate of (37.5%), the skill (visual vision) at a rate of (22.1%), then the skill (giving convincing explanations)at a rate of (15.1%), and the skill (detecting fallacies) with a rate of (12.9%),and the skill (suggesting solutions) with a rate of (12.4%). It was shown that there was a discrepancy in the availability rates of indicators for each of the reflective thinking skills in the science textbook..

Keywords: Reflective thinking skills, Science textbook, 6th elementary grade.

مقدّمة:

تهتم التربية الحديثة بمناهجها المختلفة بتنمية مهارات الطلاب الحياتية المخلفة وإنماء عقولهم من خلال تضمين هذه المناهج بكل ما يضمن تحقيق الأهداف المختلفة وتنمية تلك المهارات، وتسعى كذلك هذه التربية إلى الابتعاد عن المناهج التقليدية التي تكون بالعادة عن كم من المعارف والمعلومات وتهدف إلى نقل هذه المعارف إلى أدمغة الطلاب بأقصر طريقة وهي التلقين.

وتعد مهارات التفكير بأنواعها المختلفة من المهارات الحياتية المهمة واللازمة للفرد بشكل عام ويسعى مصممو مناهج التعليم إلى تنميتها لدى الطلاب، حيث تعد هذه المهارات مطلبًا أساسيًا في التقدم العلمي الذي يميز العصر الحالي، حيث إن هذه المهارات تساعد الطلاب في بناء بنيتهم المفاهيمية والعقلية من خلال استخدامهم لما يمتلكونه من معرفة ومهارات سابقة لتطوير حاضرهم ومستقبلهم، كما تعد مهارات التفكر مطلبًا رئيسًا لاكتساب المعارف والمهارات وتحصيلها، وهو ما يتماشى مع وجهة نظر النظريات التربوية الحديثة كالنظرية البنائية التي ترى أن الطالب يبني بنيته المفاهيمية ومعارفه بنفسه معتمدًا بشكل كبير على مقدرته على ممارسة مهارات التفكير واتخاذ القرارات (السماعنة، 2023).

كما ويرى القواسمة (2013) أن التفكير التأملي مهمًا للطالب لكي يتأمل المواقف وجميع ما يعرض عليه من معلومات وخبرات، مما يبقي أثرًا لما اكتسبه وتعلمه في عقله وبالتالي يتحقق التعلم ذو المعنى الذي تسعى إلى تحقيقه العملية التعليمية ومناهجها واستراتيجياتها بشكل عام.

إن تحقيق الهدف من مناهج العلوم يرتكز ارتكازًا كبيرًا على ممارسة وامتلاك الطلاب لمهارات التفكير المختلفة؛ بالإضافة إلى أن تنمية تلك المهارات يعد من الأهداف الرئيسة لتلك المناهج، وتعد مهارات التفكير التأملي من بين تلك المهارات التي تسعى مناهج العلوم لتحقيقها لدى الطلاب؛ حيث إن كتب العلوم تحتوي على معارف ومهارات ومشكلات علمية يتطلب التعامل معها ممارسة مهارات عقلية تتمثل في إعمال العقل والتفكر واخضاعها للتأمل والاستنتاج، كما وينظر للتفكير التأملي على أنه مهارة قابلة للتطور والتنمية والتدريب العقلي وتراكم الخبرة) جروان، 2007؛ زيتون، 2007).

ويبدأ الطالب بممارسة التفكير التأملي عندما يواجه موقفًا أو مشكلة تشعره بالارتباك وعدم الارتياح، فيحاول الوصول إلى فهم هذه المشكلة والوصول إلى حلها حتى يتخلص من حالة الارتباك، ويكون ذلك من خلال تحديد المشكلة وتحديد خطوات حلها بعد فهمها ثم صياغة الحلول المقترحة واختبارها حتى يصل إلى الحل المناسب، ثم يقيم ما وصل إليه، فالطالب القادر على ممارسة هذه الخطوات التي تمثل التفكير التأملي يمتلك القدرة على فهم وإدراك المعلومات والمواقف وما فيها من علاقات وبناء ملخصات يوظفها ويستفيد منها في تعزيز ما توصل إليه ووجهة نظره (رزقي وعبدالكريم، 2015؛ عامر والمصري، 2017).

مشكلة الدراسة:

في سياق اهتمام التربية الحديثة بتنمية المهارات العقلية؛ رأى التربويون –في الآونة الأخيرة– بضرورة اضطلاع المؤسسات التعليمية بدور أكبر في مجال التفكير بشكل عام والتفكير التأملي بشكل خاص، وإعطائه مساحة كبرى في المناهج المدرسية، ولقد نما هذا الاتجاه كرد فعل لما كانت عليه المناهج التقليدية ومخرجاتها المتمثلة في ضعف في امتلاك الطلاب لمهارات هذا النوع من التفكير، حيث أظهرت الدراسات التربوية التي حاولت الكشف عن درجة امتلاك الطلاب لمهارات التفكير التأملي (الجدعاني والزهراني، 2021؛ الرفوع، 2017؛ عبد القادر، 2020؛ المرشد وصالح، 2015) وجود هذا الضعف، وقد عزت ذلك إلى عدة أسباب ومن أهمها المناهج المدرسية وما تعانيه من نقصٍ في امكانياتها في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطلاب. وتظهر الأبحاث أن جودة المناهج الدراسية تتميز عندما تعكس توظيفها للتفكير العلمي بشكل عام والتفكير التأملي بشكل خاص (جروان، 2007؛ Gözütok, 2006؛ Schippers, 2012)، بالإضافة إلى أن عدة دراسات أوصت بالاهتمام بمهارات التفكير التأملي من خلال إثراء كتب العلوم المدرسية بها لدورها الفعال في تنمية معارف الطلاب وتحصيلهم العلمي ومهاراتهم الحياتية المختلفة (الشهري، 2017؛ المقبل، 2019؛ Salido & Dasari, 2019).

ولعل من أهم وظائف عملية تحليل المناهج المدرسية أنها تقدم وصفاً علميًّاً وموضوعيًّاً لما تتميز به هذه المناهج وما تتضمنه من معارف ومهارات واتجاهات في ثناياها (الزويني وآخرون، 2013). وعليه، فما دام كتاب العلوم يعد الوسيلة الرئيسة لتنفيذ مناهج العلوم، فهذا يعني أن له دوراً مهمًّا في تكوين الطالب وشخصيته. لذلك من الأهمية بمكان أن تشتمل هذه المناهج على ما يحقق تنمية لمهارات التفكير بشكل عام ومهارات التفكير التأملي بشكل خاص.

ويعد إدراكنا لأهمية مهارات التفكير التأملي واكتساب طلبة المرحلة الابتدائية لها دافعًا لنا لدراسة كتب العلوم بالمرحلة الابتدائية ومحاولة تحديد درجة توفر مهارات التفكير التأملي فيها. وبهذا، فإن الدراسة الحالية حاولت الكشف عن درجة تضمين كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي لمهارات التفكير التأملي، وذلك من خلال الإجابة عن السؤالين التاليين:

- ما مهارات التفكير التأملي اللازم توفرها في كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي؟
- ما درجة توفر مهارات التفكير التأملي في كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- الكشف عن مهارات التفكير التأملي اللازم توفرها في كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي.
- الكشف عن درجة توفر مهارات التفكير التأملي في كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي.

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية الدراسة الحالية في أنها:

- تمثل دراسة من الدراسات التي تتماشى مع رؤية وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية التي تحرص على متابعة الكتب المدرسية وتقويمها، فمن خلالها يمكن تقديم تغذية راجعة لمسؤولي المناهج عن واقع كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي.
- تناولت مهارات التفكير التأملي التي تعد من أبرز أهداف تدريس العلوم لطلبة الصف السادس الابتدائي، وتمثل أحد المهارات المهمة لهذا الطالب.
- قد توجه الدراسة ونتائجها الباحثين وتحفزهم لإجراء دراسات مماثلة على كتب علوم لصفوف ومراحل أخرى.

مصطلحات الدراسة:

التفكير التأملي: يعرف بأنه «الدراسة المستمرة للنظريات والأفكار والافتراضات التي تكون مترسخة في ذهن الشخص بحيث تسهم في تعزيز آرائه، وهو تفكير موجه يتم فيه توجيه العمليات التفكيرية إلى أهداف محددة ويعتمد على الاستنباط والاستقراء» (الياصجين، 2016، ص. 18).

ويعرف إجرائيًا في هذه الدراسة بأنه نشاط عقلي يقوم به طالب الصف السادس الابتدائي بشكل هادف عند وضعه أمام مشكلة علمية ما، ويستند إلى التأمل من خلال توظيف مجموعة مهارات عقلية.

مهارات التفكير التأملي: عرفها المرشد وصالح (2015، 116) بأنها مجموعة من الكفايات التي يوظفها الطالب وتمكنه من تحليل المشكلات والمواقف التي تواجهه إلى مجموعة عناصر ثم اقتراح الحلول الممكنة، وتقويمها والتحقق من مناسبتها وصحتها ثم تحديد الحل الصحيح.

وتعرف اجرائيًا في هذه الدراسة بأنها المهارات العقلية المتوفرة في كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي والمتمثلة في مهارات (الرؤية البصرية، الكشف عن المغالطات، الوصول إلى الاستنتاجات، إعطاء التفسيرات المقنعة، اقتراح الحلول)، والتي سوف يتم التأكد من توفرها من خلال بطاقة التحليل المعدة لهذا الغرض.

حدود الدراسة:

تمت الدراسة الحالية وفقًا للحدود التالية:

حدود موضوعية: اقتصر البحث على البنود الواردة في بطاقة تحليل المحتوى لتحليل كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي للفصول الدراسية الثلاثة، المطبق في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في العام الدراسي 1445هـ، واقتصرت مهارات التفكير التأملي على (الرؤية البصرية، الكشف عن المغالطات، الوصول إلى الاستنتاجات، إعطاء التفسيرات المقنعة، اقتراح الحلول).

حدود زمانية: تم تحليل كتب عينة البحث في الفصل الدراسي الثاني لعام 1445هـ.

الإطار النظري:

يواجه الإنسان مشكلات متنوعة في الحياة اليومية، ولحل هذه المشكلات عليه بذل الجهود التي ترتبط ارتباطًا وثيقًا بعملية التفكير، والتي من خلالها يتم استرجاع المعرفة التي تم تخزينها في ذاكرته لفترة من الوقت لاستخدامها في اكتساب المعلومات ومعالجتها والاستنتاج منها، كما أن عملية التفكير نشاط نفسي يحدث بوعي من خلال الرغبات ويحدث عندما يواجه شخص ما مشكلة يريد حلها. كما أن حل هذه المشكلة يتطلب سلسلة من المعلومات التي يتم الحصول عليها من الخبرة (جروان، 2007).

ويعد التفكير عملية ذهنية يتطور فيها الطالب عندما يتم التفاعل بين المواد والخبرات والمواقف والأحداث، ويهدف هذا التفاعل إلى تطوير البيئة المعرفية والوصول إلى استنتاجات وتوقعات جديدة، كما أنه يعد عنصرًا مهمًا وحيويًا في العملية التعليمية، وتعد تنميته هدفًا مهمًا للعملية التربوية بشكل عام، حيث إن الطالب القادر على التفكير هو الأقدر على التكيف في بيئته وتغيراتها ومع ما يواجهه من مواقف حياتية مختلفة، ويكون الأقدر على الإبداع ومواكبة كل ما يأتي به العلم من جديد، وبالتالي فإن امتلاك الفرد مهارات التفكير يجعله عنصراً فاعلاً في المجتمع ينهض به ويعمل على تطويره نحو الأفضل (Salido & Dasari, 2019).

ومن أكثر أنواع التفكير أهمية لدى الانسان التفكير التأملي الذي يعد خطوة لفهم الانسان لنفسه، فوفقًا لشيبرز (Schippers, 2012) فإن التأمل يمكّن الطالب من فهم الأحداث بشكل فعال من حيث تصوراته للواقع. والتفكير التأملي يمثل عملية تفكير نشطة ودقيقة تعتمد على عملية تفكير تؤدي إلى استنتاجات نهائية، وبناء على ذلك يمكن القول إن التفكير التأملي هو قدرة الشخص على اختيار واستخدام المعرفة التي لديه لحل مشكلة ما. كما ويعد التفكير التأملي عملية ربط المعرفة السابقة لدى الطالب في تحليل المشكلات وتقييمها واستنتاجها وتحديد الحل الأفضل لمشكلة معينة. وهو عملية تحدث عندما يواجه الشخص تصادمًا (حيرة) ويقوم بالتحقيق حتى يجد حلاً

(Prayitno, 2015). كما يعرف بأنه عملية صنع المعلومات واتخاذ القرارات المنطقية بشأن التعليم، ثم تقييم تلك القرارات (Taggart & Wilson, 2005). ويوفر التأمل الذاتي فرصة لشخص ما للتفكير في كيفية تفسير أفكاره وأفعاله ويتيح له ربط المعلومات بالخبرات والمعرفة السابقة.

وبهذا يتبين أن التفكير التأملي عملية عقلية ونشاط ذهني يتضمن تأمل الطالب للمواقف وتحليلها، ويتبصر بها، بالإضافة إلى أنه استقصاء واع ومتأن حول معتقداته وخبراته ومعارفه، وتوجيه الطالب خلاله عملياته العقلية إلى أهداف محددة لحل مشكلات معينة قد تواجهه.

والتفكير التأملي ضروري لمساعدة الطلاب في اكتساب نظرة ثاقبة للتعلم الذي يتم اتباعه، ومراقبة مسار تعلمهم، كما يساعد المعلمين في وضع أهداف جديدة للتعلم المستقبلي لدعم أنشطة الطلاب. فهذا النوع من التفكير يمكن استخدامه كنقطة انطلاق لتحقيق سد الفجوة بين الأهداف والإنجازات من أجل التحسين في المستقبل، حتى يتمكنوا من قياس مدى الفاعلية في تحقيق أهداف التعلم (Gurol, 2011 ; Sholikhin et al., 2021).

ويمكن وصف عملية التفكير التأملي على أنها: المعلومات أو البيانات التي يملكها الطالب ويستخدمها في التفاعل مع المواقف، وتفسير ما تم القيام به، وإدراك الأخطاء وتحسينها، وتوصيل الأفكار بالرموز أو الصور وليس بالطريقة المباشرة (Nuraini et al., 2020). كما أن هذه العملية لدى طلبة المدارس الابتدائية تنعكس في عدة مؤشرات في عملية حل المشكلات التي تواجههم (Suharna et al., 2016). وبهذا يمكن ملاحظة أن طلبة المرحلة الابتدائية يمكنهم تطبيق التفكير التأملي ومهاراته في حل مشكلة تواجههم حاليًا ومستقبلًا، بل وتمثل قدرتهم على ممارسة مهارات التفكير التأملي نصف عملية حل المشكلات (Sivaci, 2017).

ويسلك الطالب أثناء ممارسته للتأمل أنماطًا مختلفة للتفكير التأملي؛ مثل التأمل المقارن من خلال مقارنة عدد من التفسيرات للموقف أو الموضوع من منظورات مختلفة (الطالب، المعلم، مدير المدرسة، إلخ)، أو التأمل الوصفي من خلال وصف الموضوع الذي يسعى للتفكير فيه تأمليًا ويهتم بتحري الأوصاف المهمة ذات المعنى لتحديد السمات الرئيسية للموقف أو الموضوع الذي يتأمل فيه. أو التأمل التقويمي من خلال النظر للموضوع في ضوء تفسيرات أخرى بهدف التحسين والوصول إلى إعطاء الأحكام (Jay & Johnson, 2002).

ويتبع الطالب المفكر تأمليًا الخطوات التالية عن مواجهته لمشكلة ما (Gurol, 2011):

1. التعرف على المشكلة وتحديدها.
2. تحديد المشكلة وصياغتها.
3. صياغة حلول بديلة.
4. تطوير أفكار لحل المشكلة.
5. تطبيق الحل على المشكلة التي تم تحديدها أو اختيارها.

وبهذا يتبين أنه على اختلاف وجهات النظر في خطوات التفكير التأمل إلا أنها تتكامل معًا وتعد متشابهة مع خطوات حل المشكلة؛ ولكنها في التفكير التأملي لا يشترط التتابع في ممارسة الطالب لها، بل يمكنه أن يسير بالخطوات دون الحاجة إلى ترتيب معين حتى يصل إلى الحل المناسب.

وقد أظهرت التربويات التي تناولت التفكير التأملي وجود خمس مهارات له، تتمثل في (العفون، 2012؛ المعايطة، 2020؛ المقبل، 2017):

1. مهارة الرؤية البصرية المتمثلة في القدرة على عرض جوانب الموضوع أو المشكلة بشكل رسوم أو أشكال تحدد مكوناتها حتى يتم اكتشاف العلاقات الموجودة بكل بصري.
2. مهارة الكشف عن المغالطات وتمثل القدرة على تحديد الفجوات في الموضوعات أو المشكلات من خلال تحديد العلاقات غير المنطقية أو غير الصحيحة.
3. مهارة الوصول إلى الاستنتاجات والتي تمثل القدرة على التوصل إلى علاقات منطقية بتوظيف رؤية لمضمون الموضوع أو المكلة والتوصل إلى نتائج مناسبة.
4. مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة من خلال إعطاء معنى منطقي للنتائج أو العلاقات الرابطة اعتمادًا على معلومات سابقة او طبيعة المكلة وخصائصها.
5. مهارة إعطاء الحلول المقترحة والتي تتمثل في القدرة على وضع خطوات منطقية للوصول إلى حل للمشكلة.

وقد اعتمدت الدراسة الحالية هذا التصنيف لمهارات التفكير الناقد وحاولت الكشف عن درجة توفرها في كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي.

الدراسات السابقة:

تم الرجوع لعدد من الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة، ويمكن عرضها كما يلي:

في دراسة أجراها الشهري (2017) بهدف تقويم كتاب العلوم للصف الأول المتوسط، ومدى تضمينه لمهارات التفكر التأملي في السعودية، تكوّن مجتمع الدراسة من الجزء الأول من كتاب العلوم للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية، تكونت العيّنة من جميع الدروس المتضمنة الجزء الأول من كتاب العلوم للصف الأول المتوسط، واتبع المنهج الوصفي التحليلي، وصممت أداة عبارة عن قائمة بمهارات التفكر التأملي، والتي يجب تضمينها ضمن الكتاب وتحويلها إلى بطاقة تحليل، أظهرت النتائج اهتمام الكتاب بتضمن مهارات التفكر التأملي بوجه

عام، وظهر تضمينها بنسب متباينة، حيث ضمنت مهارات: الرؤية البصرية، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات، ووضع حلول مقترحة على التوالي.

واستهدفت دراسة المقبل (2019) الكشف عن مستوى تضمين كتاب علوم الصف الأول المتوسط لمهارات التفكير التأملي في المملكة العربية السعودية، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم تحديد قائمة بمهارات التفكير التأملي، والتي ينبغي تضمينها في كتاب علوم الصف الأول المتوسط، ومن ثم تحويلها إلى بطاقة تحليل المحتوى. وأظهرت النتائج اهتمام كتاب علوم الصف الأول المتوسط بتضمين مهارات التفكير التأملي بدرجة منخفضة بوجه عام، إلا أن تلك المهارات تفاوتت بنسبة تضمينها، واحتلت مهارة الرؤية البصرية ومهارة الكشف عن المغالطات بنسبة تضمين متوسطة، في حين جاءت مهارة الوصول إلى استنتاجات ومهارة إعطاء تفسيرات ومهارة وضع حلول مقترحة بنسبة تضمين منخفضة.

أما دراسة كشكو (2019) فقد هدفت إلى تحديد مهارات التفكير التأملي المتضمنة في محتوى كتاب الكيمياء ومدى اكتساب طلبة الصف الحادي عشر علمي لها في غزة. واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، واشتملت العينة على المعلومات والصور والرسوم والأشكال الواردة في محتوى كتاب الكيمياء الجزء الثاني للصف الحادي عشر علمي، بالإضافة إلى (78) طالب وطالبة. تم إعداد قائمة بمهارات التفكير التأملي والتي تكونت من خمس مهارات وهي: الملاحظة والتأمل–التفسير– وضع حلول مقترحة– تحديد التصورات غير الصحيحة– والاستنتاج. وتطبيق أداة تحليل محتوى في تحليل محتوى الجزء الثاني من الكتاب، واختبار لقياس مدى اكتساب الطلبة لمهارات التفكير التأملي. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط العام الافتراضي (70%) وبين المتوسط العام لاختبار مهارات التفكير التأملي الذي بلغ نسبة (62.9%). عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين الطلبة الذكور والإناث.

وهدفت دراسة عبد وحسن (2020) إلى معرفة مدى تضمين مهارات التفكير التأملي في محتوى كتاب الرياضيات للصف الأول المتوسط، اتبع المنهج الوصفي التحليلي، وأعدت أداة البحث بالاعتماد على قائمة مهارات التفكير التأملي، وتم تحليل محتوى المقرر الدراسي لكتاب الرياضيات بجزئية الأول، والثاني، أظهرت النتائج أن تضمين مهارات التفكير التأملي في محتوى الكتاب بجزئيه الأول والثاني جاء بمستوى إيجابي، وتركيز محتوى المقرر على مهارات (التأمل والملاحظة، والوصول الى استنتاجات واعطاء تفسيرات مقنعة ووضع حلول مقترحة)، وضعف الاهتمام بمهارة (الكشف عن المغالطات) بالجزء الأول، حيث جاءت بنسب مئوية قليلة. وإهماله لمهارات (الكشف عن المغالطات).

كما هدفت دراسة المعايطة (2020) إلى الكشف عن درجة تضمين مهارات التفكير التأملي في كتب العلوم الحياتية في الأردن، تم اعتماد المنهج التحليلي، وتمثلت الأداة في بناء قائمة بمهارات التفكير التأملي، اشتملت على خمس مهارات، تم تطبيقها على عينة من كتابي العلوم الحياتية للصفين التاسع والعاشر، كشفت النتائج عن توفر مهارات التفكير التأملي بدرجات متفاوتة في محتوى الكتابين، فجاءت مهارة (الرؤيا البصرية)، بنسبة مرتفعة، وجاءت المهارات الأخرى بنسب متدنية على التوالي (إعطاء تفسيرات مقنعة، الوصول إلى استنتاجات، الكشف عن المغالطات، الحلول المقترحة)، وأن كتاب العلوم الحياتية للصف العاشر الأساسي قد احتل المرتبة الأولى في مجموع التكرارات التي مجملها (352) تكرارا، حيث بلغ نصيب كتاب الصف العاشر (193) تكرارًا، وجاء بعده كتاب الصف التاسع الأساسي إذ بلغ (159) تكرارًا.

وهدفت دراسة الخوالدة (2021) إلى الكشف عن مهارات التفكير التأملي المتضمنة في كتاب الكيمياء للصف الحادي عشر في الأردن، استخدم المنهج الوصفي التحليلي لتحليل كتاب الكيمياء للصف الحادي عشر من خلال استخدام أداة تحليل المحتوى مكونة من (37) مؤشرًا موزعة على خمس مهارات للتفكير التأملي، وأظهرت النتائج تضمين الكتاب لمهارات التفكير التأملي الخمس بـ(2807) تكرارًا، ولكن بنسب متفاوتة، فقد حلت مهارة وضع الحلول المقترحة بالمرتبة الأولى بـ(710) تكرارً، فيما حل بالمرتبة الأخيرة مهارة إعطاء التفسيرات بـ(477) تكرارًا.

وهدفت دراسة Al Nabhan & Abbood, 2021 إلى تحليل كتب العلوم لطلبة الصفين الأول والثاني المتوسط بالعراق في ضوء مهارات التفكير التأملي. استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتم إعداد أداة البحث التي تضمنت خمس مهارات: (التدبر والملاحظة، كشف المغالطات، التوصل إلى الاستنتاجات، إعطاء التفسيرات المعقولة، وضع الحلول المقترحة)، مع (19) مؤشراً فرعياً، أظهرت النتائج: أن معظم مهارات التفكير التأملي مدرجة في كتب العلوم للصفين الأول والثاني، وبعض المهارات ضعيفة، وبعضها الآخر جيد ولا يوجد توازن وتوزيع عادل.

استهدفت دراسة الشمري (2022) الكشف عن مدى تضمين كتب الفيزياء في التعليم الثانوي لمهارات التفكير التأملي. واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من جميع الوحدات المتضمنة في كتاب الفيزياء 3 (نظام المقررات، البرنامج المشترك). صممت بطاقة تحليل المحتوى، أظهرت النتائج أن النسب المئوية للمهارات الأساسية للتفكير التأملي تراوحت بين (3.57-42.54)، في حين أن مهارة الوصول إلى استنتاجات جاءت بالترتيب الأول بنسبة (42.54%)، ثم مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة بنسبة (23.12%)، ومهارة الرؤية البصرية بنسبة (18.75%)، ومهارة وضع حلول مقترحة بنسبة (12.02%)، وأخيرًا مهارة الكشف عن المغالطات بنسبة (3.57%). وتبين وجود تباين بين المهارات الفرعية في بعض الوحدات الدراسية في الكتاب، بل وخلو بعضها من تلك المهارات.

وسعت دراسة الدالي (2023) إلى تحليل محتوى كتاب علم الأحياء والبيئة للصف الأول الثانوي في ضوء مهارات التفكير التأملي، اعتمد المنهج الوصفي من خلال تحليل محتوى كتاب علم الأحياء والبيئة، بالاعتماد على استمارة تحليل محتوى مبينة

على ضوء مهارات التفكير التأملي، وذلك بواقع (15) مهارة فرعية موزعة على خمس مهارات رئيسة هي: الرؤية البصرية، الكشف عن المغالطات، الوصول إلى الاستنتاجات، إعطاء تفسيرات مقنعة، وضع حلول مناسبة، وتوصلت الدراسة إلى أن عدد مهارات التفكير التأملي المتوفرة في الكتاب كان (1064) مرة، أي روعي بدرجة مقبولة، لكن مثلت هذه المهارات بنسب غير متوازنة، فكانت مهارة الرؤية البصرية أولا بتكرار بلغ 311 مرة، ثم مهارة الوصول إلى الاستنتاجات بتكرار (263) مرة، ثم مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة بتكرار (240) مرة، ثم مهارة وضع حلول مناسبة بتكرار (167) مرة، ثم مهارة الكشف عن المغالطات بتكرار (83) مرة. وأظهرت النتائج تباين العناية بالتوزيع تبعا للمهارات الرئيسة، وكذلك تبعا لمكونات المهارة الرئيسة من مهارات فرعية، وكذلك تبعا لترتيب هذه المهارات تبعا لوحدات الكتاب.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من العرض السابق يتضح أن معظم هذه الدراسات اعتمدت على دراسة مهارات التفكير التأملي في المراحل الدراسية المتقدمة المتوسطة و الثانوية، كما أن جميعها تركزت في موضوع أو مادة معينة دون غيره، حيث اختارت بعض الدراسات كتب العلوم للمرحلة المتوسطة مثل (الشهري، 2017؛ المقبل، 2019؛ Al Nabhan & Abbood, 2021)، بينما دراسة الشمري (2022) اختارت كتب الفيزياء، ودراسة كشكو (2019) اختارت كتب الكيمياء، فيما اختارت دراسة كل من (المعايطة، 2020؛ الدالي، 2023) كتب الأحياء، ودراسة عبد وحسن (2020) اختارت كتب الرياضيات.

كما اتضح عدم وجود دراسات تناولت مهارات التفكير التأملي من خلال تحليل كتب العلوم بالمرحلة الابتدائية بشكل عام وكتاب العلوم للصف السادس الابتدائي—في حدود علم الباحثة—، ولهذا فإن الدراسة الحالية تميزت عن الدراسات الأخرى باختيارها كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي عينة لها، ومحاولة الكشف عند درجة تضمينها لمهارات التفكير التأملي.

وقد استفادت الدراسة الحالي من الدراسات السابقة في عمليات بناء أداة الدراسة وإثراء الأدب النظري، بالإضافة إلى ربط نتائج الدراسة الحالية بنتائج الدراسات السابقة ومقارنتها.

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ حيث تناولت تحليل محتوى كتب العلوم للصف السادس الابتدائي في ضوء مهارات التفكير التأملي.

مجتمع الدراسة وعينته:

تمثل مجتمع الدراسة وعينتها في كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي طبعة عام 1445 هـ، للفصول الدراسية الثلاثة.

أداة الدراسة : (بطاقة تحليل المحتوى):

تحقيقًا لأهداف الدراسة أعدت بطاقة تحليل محتوى كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي، وقد مرت عملية الإعداد بالخطوات التالية:

- الاطلاع على أدبيات الدراسة والدراسات السابقة في مجال التفكير التأملي ومهاراته، مثل (الدالي، 2023؛ الشمري، 2022؛ الشهري، 2017؛ المعايطة، 2020؛ المقبل، 2019)، والتي اتفقت على ضرورة تضمين مجموعة من مهارات التفكير التأملي في محتوى كتب العلوم بالتعليم العام.
- تم وضع قائمة أولية بخمس مهارات للتفكير التأملي اللازمة لطلبة الصف السادس الابتدائي، وهي (الرؤية البصرية، الكشف عن المغالطات، الوصول إلى الاستنتاجات، إعطاء التفسيرات المقنعة، اقتراح الحلول)، واندرج تحتها (20) مؤشرًا.
- تم التحقق من صدق القائمة السابقة من خلال عرضها على (9) محكمين مختصين يحملون درجتي الدكتوراه والماجستير في المناهج وطرق تدريس العلوم، وعلم النفس التربوي، لإبداء رأيهم بتلك المهارات من حيث مدى وضوح الصياغة اللغوية لمؤشراتها، ومدى انتمائها إلى المهارات الرئيسة، وأهمية أو عدم أهمية تلك المؤشرات، وأية تعديلات أو مقترحات يرونها مناسبة (بالحذف أو الإضافة أو التعديل)، وقد تم تعديل قائمة المؤشرات بناء على آرائهم التي اقتصرت على تعديل صياغة بعض الفقرات، وأصبحت القائمة مكونة من (20) مؤشرًا موزعة على خمس مهارات رئيسة للتفكير التأملي كما يظهر في جدول 1:

جدول 1

الصورة النهائية لمهارات التفكير التأملي اللازمة لطلبة الصف السادس الابتدائي

م	مهارات التفكير التأملي	عدد المؤشرات
1	الرؤية البصرية	4
2	الكشف عن المغالطات	4
3	الوصول إلى الاستنتاجات	4
4	إعطاء التفسيرات المقنعة	3
5	اقتراح الحلول	5
	الإجمالي	20

وبهذا، تم تحويل القائمة إلى بطاقة تحليل محتوى كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي، واعتبرت صادقة بناء على آراء محكمي القائمة، كما تم التأكد من ثبات البطاقة من خلال حساب معامل الاتفاق بين تحليل الباحثة، وتحليل زميلة لها، وذلك بتحليل عينة من فصول مختارة من كتب العينة، وقد استخدم لحساب معامل الاتفاق معادلة كوبر (Cooper) هي: نسبة الاتفاق = (عدد مرات الاتفاق بين التحليلين/ (عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف) × 100. وقد تروحت قيم معامل الاتفاق بين (92,5%-85,4%)، وللبطاقة ككل (89 %) وكلها قيم ثبات عالية وتشير لدرجة معقولة من ثبات التحليل.

خطوات تحليل كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي

تم اتباع الخطوات التالية عند التحليل:

- تحديد الهدف من التحليل (الكشف عن درجة تضمين كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي لمهارات التفكير التأملي).
- تحديد عينة التحليل (محتوى كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي).
- تحديد وحدة التحليل (الفكرة أو الفقرة أو الرسوم والأشكال).
- تحديد فئة التحليل (بنود قائمة مهارات التفكير التأملي اللازم توفرها في كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي).
- تحديد ضوابط عملية التحليل (يتم التحليل في إطار محتوى الكتاب عينة الدراسة، وشمل التحليل الرسومات، والأشكال، والفقرات.
- تم تطبيق بطاقة تحليل المحتوى، بهدف التعرف على درجة تضمين كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي لمهارات التفكير التأملي.
- تم تجميع التكرارات وتنظيمها تمهيدا لإجراء التحليل الإحصائي.
- تم إجراء المعالجة الإحصائية اللازمة للبيانات، والتوصل إلى نتائج الدراسة، والإجابة عن أسئلتها، ومناقشتها، وتقديم التوصيات، والمقترحات.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الأول:

نص سؤال الدراسة الأول على: «ما مهارات التفكير التأملي اللازم توفرها في كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي؟»، للإجابة عن هذا السؤال تم الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بمهارات التفكير التأملي، والمراجع والكتب الخاصة بهذا الموضوع (الدالي، 2023؛ الشمري، 2022؛ الشهري، 2017؛ المعايطة، 2020؛ المقبل، 2019)، ثم تم بناء قائمة بمهارات التفكير التأملي اللازم توفرها في كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، وتكونت هذه القائمة من خمس مهارات، وكل مهارة يرتبط به عدد من المؤشرات. ويمكن عرضها كما يلي:

أولاً: مهارة الرؤية البصرية، وتحتها اندرج 4 مؤشرات كما يلي:

- توظيف الرسوم البيانية والأشكال والصور لتوضيح الأفكار العلمية
- تشجيع الطلاب على تلخيص الأفكار باستخدام الرسوم والصور والأشكال.
- توجيه الطلاب لاستخدام الأشكال والرسوم التوضيحية في إظهار العلاقات بين جزيئات ومكونات الموضوعات.
- عرض الموضوعات العلمية على شكل جداول.

ثانياً: مهارة الكشف عن المغالطات، وتحتها اندرج 4 مؤشرات كما يلي:

- توجيه الطلاب لإظهار المفاهيم العلمية البديلة وتحديدها.
- توجيه الطلاب للعمل الجماعي للوصول لتعديل المفاهيم والأفكار الخطأ.
- توفير التغذية الراجعة لتعزيز تعديل المفاهيم والأفكار البديلة.
- توفير الخبرات لتمكين الطلاب من إجراء المقارنة بين المفاهيم والأفكار الخطأ والصحيحة.

ثالثاً: مهارة الوصول إلى الاستنتاجات، وتحتها اندرج 4 مؤشرات كما يلي:

- توجيه الطلاب لاستخدام تعلمهم السابق للوصول إلى الاستنتاجات.
- عرض المعرفة العلمية بشكل منطقي.
- توجيه الطلاب لإجراء المقارنات بين المعارف، والمفاهيم العلمية وتحديد الاختلافات والتشابهات.
- توجيه الطلاب لفهم وتحليل العلاقات بين الأفكار والمفاهيم العلمية.

رابعاً: مهارة إعطاء التفسيرات المقنعة، وتحتها اندرج 3 مؤشرات كما يلي:

- توجيه الطلاب لتوفر الأدلة العلمية التي تدعم للاستنتاجات التي يتم عرضها.
- توجيه الطلاب لإعطاء تفسير علمي للعلاقات والأفكار التي يتم التوصل لها استنادًا إلى خبراتهم السابقة.
- توجيه الطلاب لاستخلاص المعاني والأفكار وتحديد العلاقات بينها.

خامساً: مهارة اقتراح الحلول، وتحتها اندرج 5 مؤشرات كما يلي:

- توجيه الطلاب للوصول إلى حل لمشكلات علمية من خلال عرض خبرات وقضايا جديدة.

- عرض مواقف متنوعة للموضوع العلمي الواحد ليتمكن الطلاب من ملاحظته وحل المشكلات من زوايا مختلفة.
- تشجيع الطلاب على صياغة فرضيات تتناسب مع الأفكار والموضوعات المطروحة
- عرض الخطوات العلمية الإجرائية الصحيحة لحل المشكلات العلمية.
- توجيه الطلاب لإصدار أحكامهم حول الأفكار العلمية من خلال توظيف خبراتهم وتعلمهم السابق.

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه «ما درجة توفر مهارات التفكير التأملي في كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي؟»، تم تحليل كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي، ورصد تكرارات توفر مهارات التفكير التأملي ومؤشراتها، فكانت النتائج كما يظهرها جدول 2.

جدول 2

تحليل كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي في ضوء مهارات التفكير التأملي

م	مهارات التفكير التأملي	كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي								الرتبة
		الفصل الأول		الفصل الثاني		الفصل الثالث		الكلي		
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	
1	الرؤية البصرية	99	23.7%	101	23.2%	109	19.9%	309	22.1%	2
2	الكشف عن المغالطات	57	13.6%	60	13.8%	65	11.9%	182	12.9%	4
3	الوصول إلى الاستنتاجات	166	39.7%	159	36.5%	200	36.6%	525	37.5%	1
4	إعطاء التفسيرات المقنعة	54	12.9%	66	15.1%	91	16.6%	211	15.1%	3
5	اقتراح الحلول	42	10.1%	50	11.4%	82	15%	174	12.4%	5
	الكلي	418	%29.8	436	%31.1	547	%39.1	1401	%100	

يُظهر جدول 2 أن جميع مهارات التفكير التأملي توفرت في كتاب العلوم، حيث تكررت (1401) مرة، توزعت إلى (418) مرة في الفصل الأول بنسبة مئوية بلغت (29.8%)، و(436) مرة في الفصل الثاني بنسبة مئوية بلغت (31.1%)- و(547) مرة في الفصل الثالث بنسبة (39.1%). وهذا يبين وجود تناسق في توزيع مهارات التفكير التأملي بين أجزاء الكتاب الثلاثة.

وعلى الرغم من توفر جميع المهارات، إلا أنه يلاحظ وجود تفاوت في نسب التوفر، حيث تكررت مهارة (الوصول إلى الاستنتاجات) (525) مرة شكلت (37.5%) من مجموع تكرار المهارات وحلت بالمرتبة الأولى، كما حلت بالمرتبة الثانية مهارة (الرؤية البصرية) بتكرار (309) مرات، شكلت (22,1%)، ثم مهارة (إعطاء التفسيرات المقنعة) وحلت بالمرتبة الثالثة بتكرار (211) مرة وبنسبة (5.1%1)، وبالمرتبة الرابعة مهارة (الكشف عن المغالطات) بتكرار (182) مرة وبنسبة (12.9%)، أما مهارة (اقتراح الحلول) فقد حلت بالمرتبة الخامسة بتكرار بلغ (174) مرة شكلت ما نسبته (12.4%) من مجموع تكرار مهارات التفكير التأملي في الكتاب.

وللوقوف على درجة تضمين مؤشرات كل مهارة من مهارات التفكير التأملي في كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي تم حساب تكرار كل مؤشر من تلك المؤشرات وكانت النتائج كما يلي:

• مهارة الرؤية البصرية:

يظهر جدول 3 نتائج تحليل العلوم للصف السادس الابتدائي في ضوء مؤشرات مهارة الرؤية البصرية:

جدول 3

تحليل كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي في ضوء مؤشرات مهارة الرؤية البصرية

م	مهارة الرؤية البصرية	كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي								الرتبة
		الفصل الأول		الفصل الثاني		الفصل الثالث		الكلي		
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	
1	توظيف الرسوم البيانية والأشكال والصور لتوضيح الأفكار العلمية	44	44.4%	48	47.5%	61	56%	153	49.5%	1
2	تشجيع الطلاب على تلخيص الأفكار باستخدام الرسوم والصور والأشكال.	18	18.2%	18	17.8%	11	10.1%	47	15.2%	4
3	توجيه الطلاب لاستخدام الأشكال والرسوم التوضيحية في إظهار العلاقات بين جزيئات ومكونات الموضوعات.	21	21.2%	16	15.9%	24	22%	61	19.8%	2
4	عرض الموضوعات العلمية على شكل جداول	16	16.2%	19	18.8%	13	11.9	48	15.5%	3
	الكلي	99	%32	101	%32.7	109	%35.3	309	%100	

يُظهر جدول 3 أن جميع مؤشرات مهارة الرؤية البصرية توفرت في كتاب العلوم، كما يتبن أن المؤشرات تكررت (309) مرة، توزعت إلى (99) مرة في الفصل الأول بنسبة مئوية بلغت (32%)، و(101) مرة في الفصل الثاني بنسبة مئوية بلغت (32.7%)، و(109) مرة في الفصل الثالث بنسبة مئوية بلغت (35.3%).

كما ظهر تفاوت توفر مؤشرات مهارة الرؤية البصرية في محتوى كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي، فقد ركز الكتاب على مؤشر (توظيف الرسوم البيانية والأشكال والصور لتوضيح الأفكار العلمية) أكثر من غيره بتكرار (153) مرة شكلت (49.5%) من مجموع تكرار مؤشرات مهارة الرؤية البصرية في الكتاب، ويمكن إرجاع ذلك إلى أن هذا المؤشر يعد أساساً لموضوعات كتب العلوم في المرحلة الابتدائية بشكل عام وللصف السادس الابتدائي بشكل خاص، حيث إن هذا الصف يعد آخر الفصول الدراسة في مرحلة العمليات الحسية حسب نظرية بياجيه، حيث يكون الطالب في هذه المرحلة قادرًا على ممارسة مهارات التفكير المنطقي، كما حل بالمرتبة الثانية مؤشر (توجيه الطلاب لاستخدام الأشكال والرسوم التوضيحية في إظهار العلاقات بين جزيئات ومكونات الموضوعات) بتكرار (61) مرة، شكلت (19.8%)، ثم مؤشر (عرض الموضوعات العلمية على شكل جداول) حل بالمرتبة الثالثة بتكرار (48) مرة وبنسبة (15.5%)، وبالمرتبة الرابعة والأخيرة مؤشر (تشجيع الطلاب على تلخيص الأفكار باستخدام الرسوم والصور والأشكال) بتكرار (47) مرة وبنسبة (15.2%).

وبهذا؛ يتبين وجود اهتمام لدى الكتاب في مهارة الرؤية البصرية، ويمكن عزو ذلك إلى اهتمام مؤلفي الكتاب بأن المرحلة الابتدائية تحتاج بطبيعتها إلى استخدام هذه الرسوم والأشكال والجداول في تحقيق التعلم الفعال، وكذلك اهتمامهم بالتفكير البصري واكسابه للطلبة، وتعد مهارة الرؤية البصرية من أهم مهاراته، بالإضافة على أن الرؤية البصرية وما يرتبط بها من أشكال ورسوم وجداول تسهم اسهامًا كبيرًا في زيادة اهتمام الطلاب وجذبهم لعملية التعلم، كما تسهم في تحقيق التعلم الفعال من خلال استخدام الطلاب لأكثر من حاسة أثناء المواقف التعلمية.

وبالنظر إلى نتائج الدراسات السابقة يلاحظ توافقها مع نتائج الدراسة الحالية، حيث أظهرت نتائج دراسة كل من (الدالي، 2022؛ الخوالدة، 2021؛ الشمري، 2022؛ الشهري، 2017؛ كشكو، 2019؛ المعايطة، 2020؛ المقبل، 2019؛ Al Nabhan & Abbood, 2021) التي بينت جميعها تضمين كتب العلوم بمراحل التعليم المتوسط والثاني لمؤشرات مهارة الرؤية البصرية ولكن بنسب متفاوتة.

• مهارة الكشف عن المغالطات:

يظهر جدول 4 نتائج تحليل العلوم للصف السادس الابتدائي في ضوء مؤشرات مهارة الكشف عن المغالطات:

جدول 4

تحليل كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي في ضوء مؤشرات مهارة الكشف عن المغالطات

م	مهارة الكشف عن المغالطات	كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي								الرتبة
		الفصل الأول		الفصل الثاني		الفصل الثالث		الكلي		
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	
1	توجيه الطلاب لإظهار المفاهيم العلمية البديلة وتحديدها.	**8**	14.%	**6**	10%	**7**	10.8%	21	11.5%	4
2	توجيه الطلاب للعمل الجماعي للوصول لتعديل المفاهيم والأفكار الخطأ.	**10**	17.6%	**16**	26.7%	**14**	21.5%	40	22%	3
3	توفير التغذية الراجعة لتعزيز تعديل المفاهيم والأفكار البديلة.	**17**	29.8%	**15**	25%	**19**	29.2%	51	28%	2
4	توفير الخبرات لتمكين الطلاب من إجراء المقارنة بين المفاهيم والأفكار الخطأ والصحيحة.	**22**	38.6%	**23**	38.3%	**25**	38.5%	70	38.5%	1
	الكلي	**57**	**%31.3**	**60**	**%33**	**65**	**%35.7**	**182**	**%100**	

يُظهر جدول 4 أن جميع مؤشرات مهارة الكشف عن المغالطات توفرت في كتاب العلوم، كما يتبن أن المؤشرات تكررت (182) مرة، توزعت إلى (57) مرة في الفصل الأول بنسبة مئوية بلغت (31.3%)، و(60) مرة في الفصل الثاني بنسبة مئوية بلغت (33%)، و(65) مرة في الفصل الثالث وبنسبة مئوية مقدارها (5.7%3).

وبالنسبة لمؤشرات مهارة الكشف عن المغالطات؛ فيتبين وجود تفاوت في توفرها في محتوى الكتاب، فيلاحظ أن مؤشر (توفير الخبرات لتمكين الطلاب من إجراء المقارنة بين المفاهيم والأفكار الخطأ والصحيحة) قد حل بالمرتبة الأولى بتكرار (70) مرة شكلت (38.5%) من مجموع تكرار مؤشرات هذه المهارة، ويمكن إرجاع ذلك إلى أهمية تكوين المفاهيم العلمية بشكل صحيح لدى الطلاب، وأن الطالب يكون المفهوم العلمي ويكتسبه عندما يقارن خصائصه ومكوناته مع خصائص ومكونات مفهوم آخر، كما حل بالمرتبة الثانية مؤشر (توفير التغذية الراجعة لتعزيز تعديل المفاهيم والأفكار البديلة) بتكرار (51) مرة، شكلت (28 %)، ثم مؤشر (توجيه الطلاب للعمل الجماعي للوصول لتعديل المفاهيم والأفكار الخطأ) وحل بالمرتبة الثالثة بتكرار (40) مرة وبنسبة (22%)، وبالمرتبة الرابعة والأخيرة مؤشر (توجيه الطلاب لإظهار المفاهيم العلمية البديلة وتحديدها) بتكرار (21) مرة وبنسبة (11.5%).

وبهذا؛ وعلى الرغم من أهمية مهارة الكشف عن المغالطات في مساعدة الطلاب على تحديد الثغرات التي من الممكن أن تكون موجودة في المواقف والمشكلات التي تواجههم من خلال الابتعاد عن الخطوات الخاطئة واختيار الخطوات الصحيحة في حل تلك المشكلات (الخوالدة، 2021)، إلا أنه يتبين وجود اهتمام متدني لدى الكتاب في هذه المهارة ومؤشراتها، وقد لوحظ أثناء تحليل الكتاب خلو بعض الدروس من هذه المهارة، ويمكن عزو ذلك إلى تركيز مؤلفي الكتاب على طرح المفاهيم العلمية بشكلها الصريح، دون الخوض بإظهار أن هذه المفاهيم قد يكون بعض الطلاب قد اكتسبها بطريقة خطأ، ويمكن عزو ذلك إلى أن الكتاب يترك مهمة تعديل المفاهيم العلمية الخطأ والمغالطات إلى معلم ومعلمة العلوم.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الشمري (2022) التي بينت قلة توفر مهارة الكشف عن المغالطات في كتاب الفيزياء بالسعودية، ونتائج دراسة (الشهري، 2017؛ المقبل، 2019؛ Al Nabhan & Abbood, 2021) التي بينت تضمين تلك المهارة في كتاب العلوم للصف الأول المتوسط بدرجة متوسطة او ضعيفة، وكذلك اتفقت مع نتائج دراسة (الدالي، 2023؛ المعايطة، 2020) التي بينت انخفاض في تضمين هذه المهارة في كتب العلوم الحياتية.

• مهارة الوصول إلى الاستنتاجات:

يظهر جدول 5 نتائج تحليل العلوم للصف السادس الابتدائي في ضوء مؤشرات مهارة الوصول إلى الاستنتاجات:

جدول 5

تحليل كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي في ضوء مؤشرات مهارة الوصول إلى الاستنتاجات

م	مهارة الوصول إلى الاستنتاجات	كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي								الرتبة
		الفصل الأول		الفصل الثاني		الفصل الثالث		الكلي		
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	
1	توجيه الطلاب لاستخدام تعلمهم السابق للوصول إلى الاستنتاجات.	54	32.5%	51	32.1%	36	18%	141	26.8%	2
2	عرض المعرفة العلمية بشكل منطقي.	68	41.0%	65	40.9%	74	37%	207	39.4%	1
3	توجيه الطلاب لإجراء المقارنات بين المعارف والمفاهيم العلمية وتحديد الاختلافات والتشابهات.	23	13.9%	25	15.7%	51	25.5%	99	18.9%	3
4	توجيه الطلاب لفهم وتحليل العلاقات بين الأفكار والمفاهيم العلمية.	21	12.6%	18	11.3%	39	19.5%	78	14.9%	4
	الكلي	166	%31.6	159	%30.3	200	%38.1	525	%100	

يُظهر جدول 5 أن جميع مؤشرات مهارة الوصول إلى الاستنتاجات توفرت في كتاب العلوم، كما يتبن أن المؤشرات تكررت (525) مرة، توزعت إلى (166) مرة في الفصل الأول بنسبة مئوية بلغت (31.6%)، و(159) مرة في الفصل الثاني بنسبة مئوية بلغت (30.3%)، و(200) مرة في الفصل الثالث شكلت ما نسبته (38.1%).

وهذه النتيجة تبين تناسق في تضمين هذه المهارة بين فصول الكتاب الثلاثة، كما أتضح تفاوت في توفر المؤشرات بالكتاب بشكل عام، فقد حل المؤشر (عرض المعرفة العلمية بشكل منطقي) بالمرتبة الأولى وبتكرار (207) مرات شكلت (39.4%) من مجموع التكرارات الخاصة بمهارة الوصول إلى الاستنتاجات، وبالمرتبة الثانية حل المؤشر (توجيه الطلاب لاستخدام تعلمهم السابق للوصول إلى الاستنتاجات) بتكرار (141) مرة، شكلت، (26.8%) من مجموع التكرارات، ويمكن إرجاع حصول هذين المؤشرين على المرتبتين الأولى والثانية إلى أهمية الترتيب المنطقي لتناول المعرفة من وجهة نظر مؤلفي الكتاب، بحيث يتم تناول الموضوعات والمفاهيم العلمية البسيطة والمعروفة أولًا ثم الانتقال إلى الموضوعات والمفاهيم العلمية المركبة والجديدة، وهذا بدوره يراعي تناول هذه المعرفة بما يتناسب مع تطور قدرات الطلاب العقلية والمهارية، بمعنى أن الكتاب ومؤلفوه يسعون إلى تحقيق مبادئ النظرية البنائية التي تركز على أن الطالب يبني بنيته العقلية والمفاهيمية بنفسه واعتمادًا على ما يمتلكه من معارف ومهارات سابقة.

كما حل المؤشرين (توجيه الطلاب لإجراء المقارنات بين المعارف والمفاهيم العلمية وتحديد الاختلافات والتشابهات)، و(توجيه الطلاب لفهم وتحليل العلاقات بين الأفكار والمفاهيم العلمية)، بتكرار بلغ (99) مرة و(78) مرة، شكلت ما نسبته (18.9%) و(4.9%1) على الترتيب، حيث يلاحظ وجود فارق بين تكرار هذين المؤشرين مع المؤشرين الأول والثاني، ويمكن عزو ذلك إلى أن الكتاب ما زال بحاجة إلى إعادة نظر حول تركيزه على المهارات العقلية العليا المتمثلة في التحليل والتركيب والتقويم، ولفت نظر المؤلفين بأن الطلاب في الصف السادس الابتدائي في طور الانتقال إلى مرحلة العمليات المجردة، وهم بحاجة إلى اثراء المواقف التعليمية والخبرات التي تسهم في اكتسابهم لتلك المهارات.

وبهذا؛ يمكن القول؛ على الرغم من أن الكتاب قد تضمن مؤشرات مهارة الوصول إلى الاستنتاجات جميعها، إلا أن هناك تفاوت واضح في نسب تضمينها، وهو بحاجة إلى إعادة نظر بحيث يراعى التناسق في تضمين تلك المؤشرات، وهذه النتيجة اتفقت مع نتائج دراسة (الدالي، 2023؛ الشمري، 2022؛ الشهري، 2017؛ كشكو، 2019؛ المعايطة، 2020؛ المقبل،

2019) التي بينت جميعها تضمين كتب العلوم بمراحل التعليم المتوسط والثاني لمؤشرات مهارة الوصول إلى الاستنتاجات ولكن بنسب متفاوتة.

جدول 6

تحليل كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي في ضوء مؤشرات مهارة إعطاء التفسيرات المقنعة

م	مهارة إعطاء التفسيرات المقنعة	كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي								الرتبة
		الفصل الأول		الفصل الثاني		الفصل الثالث		الكلي		
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	
1	توجيه الطلاب لتوفر الأدلة العلمية التي تدعم للاستنتاجات التي يتم عرضها.	17	31.5%	20	30.3%	38	41.7%	75	35.5%	1
2	توجيه الطلاب لإعطاء تفسير علمي للعلاقات والأفكار التي يتم التوصل لها استنادًا إلى خبراتهم السابقة.	16	29.6%	19	28.8%	30	34%	65	30.8%	3
3	توجيه الطلاب لاستخلاص المعاني والأفكار وتحديد العلاقات بينها.	21	38.9%	27	40.9%	23	25.3%	71	33.7%	2
	الكلي	54	25.6%	66	31.3%	91	43.1%	211	100%	

يُظهر جدول 6 أن جميع مؤشرات مهارة إعطاء التفسيرات المقنعة توفرت في كتاب العلوم، كما يتبن أن المؤشرات تكررت (211) مرة، توزعت إلى (54) مرة في الفصل الأول بنسبة مئوية بلغت (25.6%)، و(66) مرة في الفصل الثاني بنسبة مئوية بلغت (31.3%)، و(91) مرة في الفصل الثالث بنسبة مئوية مقدارها (43.1%).

وعلى الرغم من تواضع الكتاب في تضمينه لمهارة إعطاء التفسيرات المقنعة، إلا أنه يظهر تناسق –إلى حد ما– في تضمينه لها، مع وجود اختلاف بسيط في نسبة التوفر، فحل بالمرتبة الأولى مؤشر (توجيه الطلاب لتوفر الأدلة العلمية التي تدعم للاستنتاجات التي يتم عرضها) بتكرار (75) وبنسبة (35.5%) ثم مؤشر (توجيه الطلاب لاستخلاص المعاني والأفكار وتحديد العلاقات بينها)، بتكرار (71) وبنسبة (33.7%)، ثم بالمرتبة الثالثة مؤشر (توجيه الطلاب لإعطاء تفسير علمي للعلاقات والأفكار التي يتم التوصل لها استنادًا إلى خبراتهم السابقة)، بتكرار (65) مرة وبنسبة (30.8%).

ويمكن إرجاع هذه النتائج إلى أن الكتاب ما زال بحاجة إلى التركيز على المهارات العقلية العليا التي تؤدي إلى جعل الطلاب قادرون على تقديم التفسيرات العلمية المقنعة للظواهر العلمية، وهذا يبين ضرورة توعية القائمين على تأليف تلك الكتب بأهمية هذه المهارات لطلبة الصف السادس الابتدائي على وجه الخصوص، وأهمية تضمنها في جميع موضوعات كتاب العلوم، كما تكمن أهمية تضمينها في تحقيق التعلم الفعال وتسهم في تحقيق أهداف تدريس العلوم بشكل عام.

وبالنظر إلى نتائج الدراسات السابقة يلاحظ توافقها مع نتائج الدراسة الحالية، حيث أظهرت نتائج دراسة كل من (الدالي، 2023؛ الخوالدة، 2021؛ الشمري، 2022؛ الشهري، 2017؛ كشكو، 2019؛ المعايطة، 2020؛ المقبل، 2019؛ Al Nabhan & Abbood, 2021) التي بينت جميعها تضمين كتب العلوم بمراحل التعليم المتوسط والثاني لمؤشرات مهارة إعطاء التفسيرات المقنعة، ولكنها اختلف معها في اختلاف مؤشرات تلك المهارة وعدم تناسق تضمينها في محتوى تلك الكتب.

• مهارة إعطاء التفسيرات المقنعة:

يظهر جدول 6 نتائج تحليل العلوم للصف السادس الابتدائي في ضوء مؤشرات مهارة إعطاء التفسيرات المقنعة:

• مهارة اقتراح الحلول:

يظهر جدول 7 نتائج تحليل العلوم للصف السادس الابتدائي في ضوء مؤشرات مهارة اقتراح الحلول:

جدول 7

تحليل كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي في ضوء مؤشرات مهارة اقتراح الحلول

م	مهارة إعطاء اقتراح الحلول	كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي								الرتبة
		الفصل الأول		الفصل الثاني		الفصل الثالث		الكلي		
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	
1	توجيه الطلاب للوصول إلى حل لمشكلات علمية من خلال عرض خبرات وقضايا جديدة.	7	16.7%	9	18%	5	6.1%	21	12.1%	5
2	عرض مواقف متنوعة للموضوع العلمي الواحد ليتمكن الطلاب من ملاحظته وحل المشكلات من زوايا مختلفة.	8	19%	15	30%	22	26.8%	45	25.8%	1

3	تشجيع الطلاب على صياغة فرضيات تتناسب مع الأفكار والموضوعات المطروحة	9	21.4%	10	20%	21	25.6%	40	23.0%	3
4	عرض الخطوات العلمية الإجرائية الصحيحة لحل المشكلات العلمية.	8	19%	7	14%	10	12.2%	25	14.4%	4
5	توجيه الطلاب لإصدار أحكامهم حول الأفكار العلمية من خلال توظيف خبراتهم وتعلمهم السابق.	10	23.9%	9	18%	24	29.3%	43	24.7%	2
	الكلي	42	%24.1	50	%28.7	82	%47.2	174	%100	

يُظهر جدول 7 أن جميع مؤشرات مهارة اقتراح الحلول توفرت في كتاب العلوم، كما يتبن أن المؤشرات تكررت (174) مرة، توزعت إلى (42) مرة في الفصل الأول بنسبة مئوية بلغت (24.1 %)، و(50) مرة في الفصل الثاني بنسبة مئوية بلغت (28.7%)، و(82) مرة في الفصل الثالث وبنسبة بلغت (47.2%).

ما اتضح تفاوت في توفر المؤشرات بالكتاب وبشكل متواضع، فقد حل المؤشر (عرض مواقف متنوعة للموضوع العلمي الواحد ليتمكن الطلاب من ملاحظته وحل المشكلات من زوايا مختلفة) بالمرتبة الأولى وبتكرار (45) مرة شكلت (25.8%) من مجموع التكرارات الخاصة بمهارة اقتراح الحلول، ويمكن إرجاع ذلك إلى طبيعة موضوعات كتاب العلوم بشكل عام التي تتطلب بالعادة التطبيق العملي للمواقف العلمية وملاحظتها ليتمكن الطلاب من تحقيق الهدف منها، كما حل بالمرتبة الثانية مؤشر (توجيه الطلاب لإصدار أحكامهم حول الأفكار العلمية من خلال توظيف خبراتهم وتعلمهم السابق) بتكرار (43) مرة، شكلت، (24.7%) من مجموع التكرارات، ويمكن عزو ذلك إلى أن القائمين على تأليف الكتاب مقتنعون بأهمية التعلم السابق لدى الطلاب ليتمكنوا من فهم المواقف العلمية الجديدة وحل مسائلها ومشكلاتها وبالتالي تنمية مهارات العقلية المختلفة، وتحقيق التعلم ذي المعنى. كما حل بالمرتبة الثالثة مؤشر (تشجيع الطلاب على صياغة فرضيات تتناسب مع الأفكار والموضوعات المطروحة)، بتكرار بلغ (40) مرة، شكلت ما نسبته (23%) من مجموع التكرارات، وهذا يبين أن كتاب العلوم يسعى إلى تنمية مهارات وخطوات التفكير العلمي وحل المشكلات العلمية من خلال تركيزه على خطوات حل المشكلات العلمية والتي من أهمها مهارة فرض الفروض.

كما يتبين أيضًا أن أقل مؤشرين تكرارًا هما المؤشر (عرض الخطوات العلمية الإجرائية الصحيحة لحل المشكلات العلمية) وحل بالمرتبة الرابعة، حيث تكرر (25) مرة بنسبة (1 4.4%)، ثم مؤشر (توجيه الطلاب للوصول إلى حل لمشكلات علمية من خلال عرض خبرات وقضايا جديدة)، بتكرار (12) مرة وبنسبة (12.1%) وحل بالمرتبة الخامسة، وهذا يبين أهمية مراجعة التركيز على مهارة حل المشكلات واقتراح الحلول الجديدة بشكل أفضل من خلال مراعاة التناسق في توفير مؤشراتها في محتوى كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي.

وعلى الرغم من تفاوت نسب توفر تلك المؤشرات في كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي، إلا أن جميعها قد توفرت، وهذه النتيجة اتفقت مع نتائج دراسة (الدالي، 2023؛ الشمري، 2022؛ الشهري، 2017؛ كشكو، 2019؛ المعايطة، 2020؛ المقبل، 2019) التي بينت جميعها تضمين كتب العلوم بمراحل التعليم المتوسط والثاني لمؤشرات مهارة اقتراح الحلول ولكن بنسب متفاوتة.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل لها، يمكن صياغة التوصيات التالية:

- مراعاة التوازن في نسب تضمين مهارات التفكير التأملي في محتوى كتب العوم بالمرحلة الابتدائية.
- تطوير كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي بتضمينها مهارات التفكير التأملي التي قدمتها الدراسة الحالية.
- لاهتمام أكثر بمهارات التفكير التأملي من قبل مؤلفي كتب العلوم، وخاصة تلك التي لم تحظ باهتمام كبير كمهارات: كشف المغالطات. إعطاء التفسيرات المقنعة، واقتراح الحلول

مقترحات الدراسة:

بناء على نتائج الدراسة يمكن اقتراح الدراسات التالية:

- إجراء دراسات بهدف تحليل محتوى كتب العلوم لمراحل تعليمية أو لصفوف أخرى وفق مهارات التفكر التأملي.
- بناء برنامج أو منهج علوم يقوم على مهارات التفكير التأملي وقياس فاعليته في تنمية التفكر التأملي لدى الطلاب في المرحلة الابتدائية.

المراجع:

الجدعاني، إبراهيم والزهراني، خالد. (2021). درجة امتلاك طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة القنفذة لمهارات التفكير التأملي في مادة الرياضيات، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 5(31)، 76-99.

جروان، فتحي. (2007). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. ط2، دار الفكر للنشر والتوزيع.

الخوالدة، أنوار. (2012). مهارات التفكير التأملي المتضمنة في كتاب الكيمياء للصف الحادي عشر في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.

الدالي، إبراهيم وديب، ريم. (2023). تحليل محتوى كتاب علم الأحياء والبيئة للصف الأول الثانوي في ضوء مهارات التفكير التأملي. *مجلة جامعة البعث سلسلة العلوم التربوية*، 45(5)، 41-70.

رزقي، رعد وعبدالكريم، سهى. (2015). التفكير وأنماطه: التفكير العلمي- التفكير التأملي- التفكير الناقد- التفكير المنطقي. دار المسيرة للطباعة والنشر.

الرفوع، محمد. (2017). درجة توافر مهارات التفكير التأملي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن. *مجلة التربية*، جامعة الأزهر، 174(1)، 720- 752.

الزويني، ابتسام والعرنوسي، ضياء وحاتم، حيدر. (2013). المناهج وتحليل الكتب. دار صفاء للنشر والتوزيع.

زيتون، عايش. (2007). النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم. دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة.

السماعنة، سوزان. (2023). فاعلية النماذج الإلكترونية التفاعلية في تدريس الفيزياء على التحصيل العلمي وتنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن. *مجلة المناهج المعاصرة وتكنولوجيا التعليم*، 4، 254-283.

الشمري، لطيفه. (2022). دراسة تحليلية لمقررات الفيزياء في ضوء مهارات التفكير التأملي في المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم الإنسانية*، جامعة حائل، (13)، 65-79.

الشهري، سلطان. (2017). تقويم كتاب العلوم للصف الأول المتوسط في ضوء مهارات التفكير التأملي. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، 6(8)، 1-11.

عامر، طارق والمصري، إيهاب. (2017). التفكير الناقد والتفكير التأملي. مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

عبد القادر، بشير وخضور، يوسف والسعيد، فوزية. (2020). التفكير التأملي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى عينة من الطلبة المراهقين في مدينة حمص. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، 11(32)، 183-200.

عبد، استبرق وحسن، لينا. (2020). مهارات التفكير التأملي المتضمنة في كتاب الرياضيات للصف الأول المتوسط. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، (59)، 392-406.

العفون، نادية. (2012). الاتجاهات الحديثة في التدريس وتنمية التفكير. دار صفاء للنشر والتوزيع.

القواسمة، أحمد. (2013). تنمية مهارات التعلم والتفكير والبحث. دار صفاء للنشر والتوزيع.

كشكو، عماد. (2019) مهارات التفكير التأملي المتضمنة في كتاب الكيمياء ومدى اكتساب طلبة الصف الحادي عشر علوم لها في فلسطين. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 27(6)، 121-144.

المرشد، يوسف. (2015). مستويات التفكير التأملي لدى طلاب جامعة الجوف: دراسة نمائية. *مجلة كلية التربية جامعة أسيوط*، 31(2)، 109-153.

المعايطة، هيام. (2020). مهارات التفكير التأملي المتضمنة في كتب العلوم الحياتية للصفين التاسع والعاشر من المرحلة الأساسية العليا في الأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 4(2)، 1-17.

المقبل، نوره. (2019). تقويم كتاب علوم الصف الأول المتوسط في ضوء مهارات التفكير التأملي. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، 35(7)، 135- 158.

الياصجين، فرحان. (2016). التفكير التأملي والشخصية. دار زهران للنشر والتوزيع.

Abd, I. & Hassan, L. (2020). Reflective thinking skills included in the mathematics book for the first intermediate grade. (In Arabic). *Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences,* (59), 392406-.

Abdel Qader, B., Khadour, Y., & Al-Saeed, F. (2020). Reflective thinking and its relationship to social skills among a sample of adolescent students in the city of Homs. (In Arabic). *Al-Quds Open University Journal for Educational and Psychological Research and Studies,* 11(32), 183200-.

Al Dali, I. & Deeb, R. (2023). Analysis of the content of the biology and environment book for the first year of secondary school in light of reflective thinking skills. (In Arabic). *Al-Baath University Journal of Educational Sciences Series,* 45(5), 4170-.

Al Jadani, I. & Al-Zahrani, K. (2021). The degree to which middle school students in Al-Qunfudhah Governorate possess reflective thinking skills in mathematics. (In Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences,* 5(31), 7699-.

Al Khawalda, A. (2012). Reflective thinking skills included in the chemistry textbook

of reflective thinking skills. (In Arabic). International Specialized Educational Journal, 6(8), 111-.

Gözütok, F. (2006). Teaching Principles and Methods. Ankara: Ekinoks

Gurol, A. (2011). Determining The Reflective Thinking Skills of Pre-Service Teachers In Learning and Teaching Process. Energy Education Science and Technology Part B: *Social and Educational Studies; An International Journal,* 3(3), 387402-.

Haider, A. (2016) The extent to which critical thinking skills are included in biology textbooks for the secondary stage in the Republic of Yemen. (In Arabic). *Arab Journal of Scientific and Technical Education,* (5), 3361-.

Jay, J. & Johnson, K. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. Teaching and Teacher Education, 18, 73- 85.

Kashko, I. (2019) The reflective thinking skills included in the chemistry textbook and the extent to which eleventh grade students acquire science in Palestine. (In Arabic). Islamic University *Journal for Educational and Psychological Studies,* 27(6), 121144-.

Next, N. (2019). Evaluating the science book for the first intermediate grade in light of reflective thinking skills. (In Arabic). *Journal of the Faculty of Education, Assiut University,* 35(7), 135158-.

Nuraini, N., Cholifah, P., Mahanani, P. & Meidina, A. (2020). Critical Thinking and Reflective Thinking Skills in Elementary School Learning. Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 487, 15-. https://doi.org/10.2991/assehr.k.201112.001

Prayitno, A. (2015). Students› Refractive Thinking Process in Solving Mathematical Problems. Dissertation (Postgraduate), for the eleventh grade in Jordan. Unpublished master's thesis, Al al-Bayt University, Jordan.

Al Maaita, H. (2020). Reflective thinking skills included in life sciences textbooks for the ninth and tenth grades of the upper basic stage in Jordan. (In Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences,* 4(2), 1- 17.

Al Murshid, Y. (2015). Levels of reflective thinking among Jouf University students: a developmental study. (In Arabic). *Journal of the Faculty of Education, Assiut University,* 31(2), 109153-.

Al Nabhan, M. & Abbood, A. (2021). Analyzing Student's Book of Sciences of Intermediate Stage in Light of Reflective Thinking Skills. *International journal of Early Childhood Special Education,* 13(2), 11051111-. https://doi.org/10.9756/INT-JECSE/V13I2.211155

Al Rufu, M. (2017). The degree of availability of reflective thinking skills and their relationship to academic achievement among tenth grade students in Jordan. (In Arabic). *Journal of Education, Al-Azhar University,* 174(1), 720752-.

Al Samaanah, S. (2023). The effectiveness of electronic models in teaching physics on scientific achievement and the Development of decision-making skills among 10th grade female students in Jordan. *Journal of Contemporary Curriculum and Educational Technology,* 4, 254283-.

Al Shammari, L. (2022). An analytical study of physics courses in light of reflective thinking skills in the Kingdom of Saudi Arabia. (In Arabic). *Journal of Human Sciences, University of Hail,* (13), 65-79.

Al Shehri, S. (2017). Evaluating the science book for the first intermediate grade in light

Malang State University., Indonesia.

Salido, A., & Dasari, D. (2019). The analysis of students' reflective thinking ability viewed by students' mathematical ability at senior high school. *Journal of Physics: Conference Series,* 1157(2), 1–6. https://doi.org/10.1088-1742/022121/2/1157/6596.

Schippers, J. (2012). Goals, Reflection, And Students' Mathematics Self-Efficacy, Thesis in Graduate Faculty of the University of Kansas.

Sholikhin, R., Afifah, D. & Maryono, M. (2021). Students› reflective thinking in mathematical problem solving. *MaPan Journal Matemtika & Pembeljaran,* 9(1), 153- 166. https://doi.org/10.24252/mapan.2021v9n1a10

Sivaci, S. (2017). The relationship between reflective thinking tendencies and social Problem solving abilities of pre-Service teachers, *Journal of Education and Training Studies,* 5(11), 2131-. https://doi.org/10.11114/jets.v5i11.2273

Suharna, H., Nusantara, A. & Budayana, I. (2016). Reflective Thinking Profile of Elementary School Students in Solving Fraction Problems Based on Mathematical Ability. *Education - Educational Journal,* 13(2), 494-507. https://doi.org/10.33387/j.edu.v14i2.194

Taggart, G. & Wilson, A. (2005). Promoting Reflective Thinking In Teachers, Thousand Oak, CA: Corwin Press.

منظور فريق العمل متعدد التخصصات حول التعرف على مواهب الطلاب من ذوي اضطراب طيف التوحد

The Perception of Multidisciplinary Team about the Identification of Talents for Students with Autism Spectrum Disorder

د. فيصل يحي العامري
أستاذ الموهبة والإبداع المشارك، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة جدة
ORCID:0009-0005-7180-3112

أ.خالد عوض مفرج الهذلي
معلم متقدم تربية خاصة (طيف توحد)
الإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة
ORCID:0009-0004-4856-09522

Dr.Nashmi Ayadah Alshammari
Associate Professor of Giftedness and Creativity, Department of Special Education, College of Education, University of Jeddah

Khalid Awad Mfrg Alhuthali
Advanced Special Education Teacher (Autism Spectrum), General Administration of Education in the Makkah Al-Mukarramah

(قدم للنشر 2024/01/18، وقبل 2024/03/02)

المستخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف على معوقات تشخيص وتقييم الموهبة لدى الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر فريق العمل متعدد التخصصات في بعض البرامج التربوية التي تُعنى بهذه الفئة في منطقة مكة المكرمة. استخدمت الدراسة المنهج الكمي من خلال تطبيق الأسلوب الاستطلاعي وتكونت عينة الدراسة من بعض أعضاء فريق متعدد التخصصات (ذكور وإناث) في برامج التوحد الملحقة بالمؤسسات التربوية بمنطقة مكة المكرمة وبلغت (10) من مديري هذه البرامج (10) من الإخصائيين النفسيين (10) من الإخصائيين الاجتماعيين و(28) من معلمي الأنشطة. تم تطبيق مقياس رباعي للكشف عن رؤية فريق العمل متعدد التخصصات فيما يخص معوقات تشخيص وتقييم الموهبة للطلاب ذوي اضطراب التوحد في بعض البرامج التربوية. أكدت نتائج الدراسة، بشكل عام، وجود عدد من المعوقات تتمثل في وجود قصور في تطبيق برنامج خاص للكشف عن الموهوبين من ذوي التوحد ضمن برامج التوحد الملحقة بتلك المؤسسات بسبب ندرة أدوات التشخيص والقياس ذات العلاقة بتقييم وتحديد مظاهر الموهبة لدى هذه الفئة، بالإضافة إلى عدد من العوامل الأخرى ومن أهمها ضعف تأهيل وتدريب أعضاء فريق العمل متعدد التخصصات في هذا المجال، وضعف البيئة التعليمية والتجهيزات المدرسية المحفزة لتنمية مواهب هؤلاء الطلاب، وهذا أدى إلى التوصية بضرورة اعتماد آلية منظمة ومحددة ضمن منظومة البرامج التربوية لذوي اضطراب طيف التوحد يتم من خلالها توفير التشخيص والتقييم المناسب لاكتشاف جوانب الموهبة لدى هؤلاء الطلاب وتنميتها بشكل متزامن مع تشخيص ومعالجة جوانب القصور.

الكلمات المفتاحية: فريق متعدد التخصصات، التعرف، مواهب، التوحد.

Abstract

The purpose of the study is to provide insights on the barriers of diagnosis and assessment of talents for students with autism spectrum disorder based on the perceptions of multidisciplinary team in several educational programs of autism in Makkak province. The study employs the quantitative approach through the survey method, and the sample consists of some members of the multidisciplinary team (males and females) in such programs and includes (10) directors of such programs, (10) psychologists, (10) social specialists, and (28) activity teachers. The study employed the quadruple scale for determining the perceptions of participants about the barriers of identifying the talents among students with autism. In general, the study's findings reveal that there is a lack of specialized programs in identifying gifted students with autism in such educational programs due to the lack of relevant assessment tools, the limited professional development experiences for the multidisciplinary team in this matter, and the lack of stimulating learning environment and facilities for students' talent. The study recommends that it is important to apply the specific procedures, within the educational programs for students with autism, to provide the required assessments and tools for identifying the types of talents among such students and developing such talents simultaneously with assessing and treating the weaknesses.

Keywords: Multidisciplinary Team, Identification, Talents, Autism.

مقدمة

قادت التطورات الحديثة في مجال تعليم الموهوبين إلى التوسع في مفهوم الموهبة وأساليب التعرف على الطلبة الموهوبين. هذا التوسع قاد إلى المنظور الشمولي والتحول من تعريف الطالب الموهوب إلى التركيز على نوعية التعليم القائم على تنمية القدرات وتلبية الاحتياجات الخاصة للطلبة وكيفية تطوير المناهج والأساليب التعليمية المناسبة لذلك (Borland, 2005؛ العامري، 2021). من منطلق المفهوم الواسع للموهبة، زاد اهتمام الباحثين والتربويين في الآونة الأخيرة بدراسة فئات الموهوبين الذين يمكن تصنيفهم ضمن مزدوجي الاستثنائية. تشير بعض الاحصائيات في الولايات المتحدة الأمريكية إلى وجود ما بين (0.5 إلى 0.7) من الطلاب الموهوبين من ذوي الإعاقة، أو ما يقارب 300 ألف طالب في النسبة الكلية (Kerr, 2009). في هذا السياق، ظهر مصطلح مزدوجو الاستثنائية (Twice Exceptionality) والذي يشير إلى أولئك الطلبة الذي يمتلكون قدرات ويظهرون أداء عالي في مجال ما، ولكن في نفس الوقت لديهم إعاقة أو صعوبات تعلم محددة (National Education Association, 2006).

يعتبر التوحد (Autism) من أكثر أنوع الاضطرابات النمائية شيوعا وانتشارا والتي حازت على اهتمام العديد من الباحثين، والذين قاموا بعمل الأبحاث والدراسات التي تهدف إلى التعرف على التشخيص الدقيق لهؤلاء الأطفال بعيدا عن الاضطرابات الأخرى، كما استهدفوا وضع البرامج التي من شأنها تنميتهم في شتى المجالات، وشهدت العقود الأخيرة تقدما كبيرا في ميدان فهم اضطراب التوحد مقارنة بما كانت عليه النتائج العلمية في الفترة الزمنية التي وصف فيها العالم كانر هذا الاضطراب ضمن ورقته البحثية المعنونة باضطرابات التوحد في التواصل العاطفي (1943 Kanner,) فأصبح من الواضح بعد سنوات عديدة من البحث أن هناك عدة أنواع من التوحدية، وهو السبب الذي أدى إلى تسميتها (اضطراب طيفي) إشارة إلى النطاق الواسع في درجاته وشدته ومظهر الأشخاص المصابين به، وتدل هذه التسمية أيضا على أن الاختلافات الكائنة في التوحدية تعتبر ذات غموض وغير وضوح ولحد كبير مبهمة، وعلى الرغم من اتساع نطاق شدة الاضطراب ضمن الأنواع المختلفة يظل أقلها شدة يمثل عجزا شديدا خصوصا في المجال الاجتماعي إذا ما قورن بالاضطرابات الأخرى (Lai et al., 2013) .

وتعد مشكلة التوحد من أعقد المشاكل غير العضوية التي تواجه المجتمعات في العالم، والذي أثار العديد من التساؤلات والاستفسارات منذ اكتشافه وحتى الآن حول كيفية الإصابة به وأسبابه ومظاهره وطرق التعامل معه، ولقد بدأ المجتمع العربي عموما والخليجي على وجه الخصوص بالاهتمام به من خلال الندوات التعريفية والمؤتمرات التي شارك فيها العديد من المهتمين في هذا المجال. لكن هذه الجهود افتقدت الكثير من الركائز الأساسية للنجاح لاعتمادها على الجهود الفردية وغياب العديد من المؤسسات الرسمية، لكنها نجحت «نسبيا» في تنوير المجتمع بوجود مشكلة ما اسمها التوحد، وهذه نقطة البداية للمساعدة على تشخيصه والبدء في إنشاء المراكز المتخصصة له، لكن ما زال لدى كثير من الأفراد الباحثين علامات استفهام عن هذا المرض للنقص الكبير في الكتب والمعلومات باللغة العربية المتخصصة (الديب، 2015).

ويعتبر الكشف المبكر عن هذا الاضطراب والتشخيص الدقيق له يسهم في توفير التدريب والتأهيل الملائم، وإعداد البرامج التدريبية المناسبة لكل حالة للتقليل من حدة الأعراض وإيقاف التدهور في جوانب النمو المختلفة للأطفال المصابين به، من هنا يجب أن يكون التشخيص متكاملا وفارقا وفرديا أيضا من أجل تقديم الرعاية المتكاملة والمناسبة في حينها لهؤلاء الأطفال وبحيث تراعي الاحتياجات النوعية الخاصة لكل حالة، ووضع البرامج التأهيلية من أجل تحقيق التكيف لهؤلاء الأطفال في مواقف الحياة المختلفة والانخراط مع الآخرين في المجتمع، فالتشخيص الدقيق يمثل حجر الزاوية في التأهيل الفعال ونجاح برامج التدريب والإرشاد (إبراهيم ، 2011).

ويرى محمد (2014) أن اضطراب طيف التوحد يعد خللا في النمو العام للطفل، ويظهر خلال السنوات الأولى من عمره ، فهو اضطراب نمائي تطوري يؤثر سلبا في التواصل اللفظي وغير اللفظي والتفاعل الاجتماعي من جانب الطفل، وعادة ما يظهر هذا الاضطراب قبل أن يصل الطفل الثالثة من عمره مما يؤثر سلبا على أداء الطفل بشكل عام وينتج هذا الخلل عن اضطراب في الجهاز العصبي ويؤثر في الأداء الوظيفي للمخ، فيلاحظ على الطفل قصور شديد في التفاعل الاجتماعي والنمو الإدراكي والتواصل وفهم اللغة وتأخر شديد في اكتسابها, ونقص القدرة على التخيل والتصور، وتصدر منه حركات متكررة لا يغيرها، ويعد هذا الاضطراب أحد أشكال الاضطرابات النمائية الشاملة لأنه يتضمن خللا في جميع جوانب النمو, فيشمل الإدراك والانتباه والتعلم واللغة والمهارات الاجتماعية والاتصال بالواقع والمهارات الحركية والسلوكية.

وعلى الرغم من الخصائص التي يظهرها الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد من ضعف في المهارات المعرفية واللغة والمهارات الاجتماعية وغيرها من المهارات، لكن هذه الخصائص لا تنفي إمكانية تميزهم بجوانب قوة، إذ يمتلك بعض الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد مزيجا من الموهبة والقصور، وتمكن تلك الموهبة في قدرات مميزة يتمتع بها نسبة معينة من الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد ويشير مصطلح (Savant Syndrome) أو متلازمة الموهبة إلى التعبير عن هؤلاء الأفراد الذين يظهرون مهارات أو قدرات متميزة مع وجود خلفية متدنية في المهارات الاجتماعية والتواصلية ، وتظهر تلك القدرات في مجالات محددة أبرزها الموسيقى والرسم والفن والذاكرة والحساب (الخميسي، 2021).

وعلى الرغم من تحديد محكات دقيقة لتشخيص التوحدية وتحديد السمات أو العلامات المميزة للنمو المبكر لهؤلاء الأطفال فإن صعوبة الوصول لتشخيص دقيق لحالات التوحدية وحالات التوحدية الموهوبين لازالت قائمة بالفعل نظرا للتشابه الموجود بين حالات التوحد بشكل عام وحالات التوحدي الموهوب على وجه الخصوص، لذا قام العديد من الباحثين بإجراء الدراسات والبحوث في محاولة للتشخيص الفارقي بين حالات التوحدية المتنوعة فيما بينها، وعليه فقد ظهرت العديد من المقاييس والأدوات والقوائم لتشخيص هذه الاضطرابات في محاولة من الباحثين لإرساء اللبنة الأولية لعملية تقديم الخدمات التدريبية والتعليمية والإرشادية (جهاد والهويدي، 2018).

ولكي يكون تشخيص حالات التوحد والموهبة من خلالها ذو اتجاه موضوعي ينبغي أن تشتمل عملية التشخيص على ما يلي:

- تشخيص وتقييم طبي Medical Assessment .
- تشخيص وتقييم نفسي Psychological Assessment
- تقييم سلوكي Behavioral Assessment .

ومن هنا يجب أن يتم تقييم حالة الطفل من قبل فريق كامل من تخصصات مختلفة أهمها، كما ورد في (إبراهيم، 2011):

- طبيب نفسي متخصص في المخ والأعصاب.
- أخصائي نفسي ذو خبرة ودراية في الإرشاد النفسي وتطبيق الاستبيانات المتنوعة.
- أخصائي اجتماعي ذو دراية بالتعامل مع أولياء أمور حالات التوحد.
- أخصائي علاج نطق ولغة.
- أخصائي علاج وظيفي.
- معلم متخصص.

من هذا المنطلق يسعى البحث الحالي أن يقدم رؤية تشخيصية وتقويمية من قبل فريق العمل التخصصي المؤسسي لصعوبات ومعوقات التعرف التشخيصي على الموهبة لدى هؤلاء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وقد تم تحديد 4 من أهم أعضاء فريق العمل المؤسسي لبيان وجهة نظرهم المتخصصة في صعوبات ومعوقات تشخيص الموهبة لدى الأطفال التوحديين داخل المؤسسات التربوية المختصة بالتعامل ورعاية حالات التوحد، وهم (مدير المؤسسة التربوية، أخصائي نفسي، أخصائي اجتماعي، معلم أنشطة).

مشكلة الدراسة:

يرى شكري (2012) أن الموهوبين ذوي اضطراب طيف التوحد لديهم قدرات وإمكانات رفيعة المستوى تمكنهم من القيام بأداء عال في مجال معين أو أكثر، وهناك عدد من الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد يظهرون مواهب مميزة والتي قد تكون نادرة ولكنها استثنائية وفريدة من نوعها، تلك المواهب لو تم الاهتمام بها ورعايتها ودراسة تفاصيلها لأصبح من الممكن مساعدتهم في رعايتها وتنميتها.

ويظهر الأفراد ذوو اضطراب طيف التوحد قدرات في مجالات مختلفة كالرسم والموسيقى والذاكرة والعمليات الحسابية، ففي مجال الموسيقى يحب الكثير من الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد سماع الموسيقى، ويستطيع بعضهم عزف مقاطع بعض الأغاني حتى وإن كانت طويلة وبدقة متناهية، كما يظهر البعض منهم موهبة موسيقية خاصة مثل العزف على بعض الآلات التي لم يسبق لهم العزف عليها لدرجة أن بعضهم في استطاعته عزف الألحان التي يستمعون اليها مرة واحدة وبشكل دقيق، ويعد مجال الذاكرة والعمليات الحسابية من أهم مميزات الأفراد التوحديين الموهوبين، فلديهم قدرة على الحفظ وتخزين قوائم المعلومات في ذاكرتهم وحفظها لفترات طويلة، كما أن البعض لديهم القدرة على الحسابات العقلية السريعة والوصول إلى نتائج الضرب وحساب الجذور ، كما يبدع بعض التوحديين الموهوبين في مجال الحاسب الآلي والعلوم، وبعضهم لديه ذاكرة سمعية فريدة، وفي مجال الفن يستطيعون تحقيق درجات عالية من التميز في الرسم والتصاميم الفنية، وبعضهم يتمتع بقدرة عقلية عالية في التصور والتخيل البصري والقدرة المميزة على تقييم الحجم أو المسافة بين الأشياء بدقة (الجلامدة، 2016). كما أن الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد صار لديهم معاناة في ازدواجية التعامل، هل يتم التعامل معهم كطلاب ذوي احتياجات خاصة متدنية بسبب الإعاقة النمائية التي يعانون منها، أم يتم تدريبهم أيضا كطلاب ذوي احتياجات خاصة فيما يخص الموهبة والقدرات الإبداعية التي يتسم بعضهم بها (الخميسي، 2021).

وبناءً على الخبرات الميدانية للباحثين، يرى الباحثان أن معظم الأطفال من ذوي التوحد غالباً لا يتم ترشيحهم لبرامج رعاية الموهوبين سواءً داخل المدرسة أو خارجها، وذلك بسبب ضعف التشخيص والتقييم القائم على اكتشاف جوانب الموهبة وندرة توفر أدوات الكشف المناسبة لذلك في برامج التوحد من جهة، وافتقار سياسة برامج رعاية الموهوبين للدمج الشامل للموهوبين لذوي الإعاقة أو مزدوجو الاستثنائية. وهذه القضية لوحظت ليست فقط في البيئة السعودية بل في كثير من البرامج والممارسات العالمية ذات العلاقة، وقد أشار إليها كثير من الباحثين (Baum, 1990; Baum, Schader, & Hébert, 2014; Lovecky, 2023; Webb et al., 2005).

وعلى هذا الأساس تعد عملية تشخيص الموهبة لذوي اضطراب طيف التوحد وتحديد نوع تلك الموهبة من أهم الخطوات في التعرف على الطلبة التوحديين الموهوبين، وتقديم التدريب والتأهيل الملائم لهم، وذلك لأن الحكم على الطفل بأنه توحدي موهوب يترتب عليه تحديدات هامة في توجيه حياته

ومستقبله، لذا تظهر ضرورة تنوع وسائل التشخيص وأن ينفذه فريق من المختصين وليس فردا بعينه. ويرى الروسان (2009) أنه لابد من توفر شروط في أدوات التشخيص تمتاز بدلالات صدق وثبات مقبولة، وأن تمثل نتائج عملية التشخيص الكمية الظاهرة موضع القياس وأن تتخذ في عملية التشخيص القرارات الملائمة، وتتوقف دقة القرار ومناسبته بناء على المعلومات الواردة من التشخيص.

هذا وينص الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (2015) على أن أهم أسس وبرامج التربية الخاصة وجود الفريق متعدد التخصصات من أجل إنجاح عملية التشخيص والعلاج لذوي الاحتياجات الخاصة والتي من ضمنها فئة ذوي اضطراب طيف التوحد، وهذا الفريق يشمل معلم التربية الخاصة، معلم غرفة المصادر، الإخصائي النفسي، المرشد الطلابي، ولي أمر الطالب، قائد المدرسة .وهنا يشير حنفي (2008) على وجود معوقات في تطبيق التشخيص والبرنامج التربوي الفردي في برامج التربية الخاصة، من أهمها: غياب دور الفريق متعدد التخصصات وعدم تعاونهم في العمل، والاقتصار فقط على بعض الأعضاء دون الآخرين، وأغفال دور الوالدين في التشخيص والبرنامج الفردي، الأمر الذي قد يلقي بأعباء التشخيص والتقييم وعمل البرنامج على كاهل معلم التربية الخاصة أو الإخصائي النفسي في غياب دور باقي الأعضاء

وتحاول الدراسة الراهنة القيام باستطلاع عام لبعض من أعضاء فريق متعدد التخصصات من أجل الوصول لفهم محدد حول: ما معوقات تشخيص وتقييم جوانب الموهبة لدى الطلاب من ذوي اضطراب طيف التوحد؟ وينتج عن هذا التساؤل المحوري مجموعة من التساؤلات الفرعية:

1. ما هي معوقات تشخيص وتقييم موهبة الطالب ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر مدير المدرسة؟
2. ما هي معوقات تشخيص وتقييم موهبة الطالب ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر الإخصائي النفسي؟
3. ما هي معوقات تشخيص وتقييم موهبة الطالب ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر الإخصائي الاجتماعي؟
4. ما هي معوقات تشخيص وتقييم موهبة الطالب ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلم الأنشطة؟

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في المحورين التاليين:

الأهمية النظرية:

- تسهم الدراسة الراهنة في إثراء المعرفة الإنسانية حول الدور الهام الذي يقوم به أعضاء فريق متعدد التخصصات في التشخيص والتقييم ووضع الخطط التربوية الفردية اللازمة لدعم موهبة الطالب ذوي اضطراب طيف التوحد بالمؤسسات التربوية.
- تقديم رؤية شاملة حول معوقات تشخيص وتقييم الموهبة لدى الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد.

الأهمية التطبيقية:

- محاولة إفادة المختصين بعمل تشخيص وتقييم عام للموهبة لدى الطلاب من ذوي اضطراب طيف التوحد.
- تقديم نتائج فعالة يمكن الاستفادة منها في إعداد برامج تدريبية للفريق متعدد التخصصات في مجال اكتشاف ورعاية الموهوبين من ذوي اضطراب طيف التوحد.
- حصر لكافة أو أغلب معوقات التشخيص والتقييم لموهبة الطالب التوحدي، ومناقشتها والعمل على وضع مقترحات حلول إيجابية.

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على معوقات تشخيص وتقييم جوانب الموهبة لدى الطلاب من ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر فريق العمل متعدد التخصصات في بعض البرامج التربوية الخاصة بتلك الفئة.

مصطلحات الدراسة:

أولا: الطلاب الموهوبين (Gifted Students)

بناءً على نتائج أول دراسة وطنية للكشف عن الموهوبين ورعايتهم، تُعرّف وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية الطلبة الموهوبون في المدارس السعودية بأنهم:

أولئك الطلبة الذي يوجد لديهم استعدادات أو قدرات غير عادية، أو أداء متميز عن بقية أقرانهم في مجال أو أكثر من المجالات التي يقدّرها المجتمع، وخاصة في مجالات التفوق العقلي، والتفكير الابتكاري، والتحصيل الأكاديمي، والمهارات والقدرات الخاصة، ويحتاجون إلى رعاية تعليمية خاصة لا تتوافر لهم بشكل متكامل في برامج الدراسة العادية (النافع وآخرون، 2000، ص 18)

وفي الدراسة الراهنة هم مجتمع الدراسة من الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد الذين يواجهون معوقات في تشخيص وتقييم مواهبهم وقدراتهم العالية من وجهة نظر فريق العمل متعدد التخصصات. لذا فإن الدراسة الحالية تُعرّف هؤلاء الطلاب ضمن الفئة الثانية من فئات مزدوجو الاستثنائية والتي تشمل الطلبة المعرّفون رسمياً بأنهم من ذوي الإعاقة، ولكن لم يعرفوا بأنهم موهوبون (الإعاقة تخفي الموهبة)، وسوف يتم التطرق إلى خصائص هذه الفئة في الإطار النظري للدراسة.

ثانيا: اضطراب طيف التوحد (Autism spectrum disorder)

اعتمد الإصدار الخامس من الدليل الإحصائي الأمريكي الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي في عام 2013 تعريف اضطراب التوحد بأنه حالة من القصور المستمر في مهارات التواصل الاجتماعي للطفل يتميز بانحراف وتأخر في نمو الوظائف الأساسية المرتبطة بنمو المهارات الاجتماعية واللغوية والحسية، وظهور سلوك نمطي روتيني. بالإضافة إلى الاهتمامات المحدودة، وتظهر الأعراض خلال مراحل النمو المبكرة (American Psychiatric Association, 2013)

ويعرّف محمد (2016) اضطرابات طيف التوحد بأنها عبارة عن اضطراب شديد في التواصل والسلوك يصيب الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة ما بين 30-42 شهرا من العمر، تؤثر في سلوكهم، بحيث نجد معظمهم يفتقرون إلى الكلام المفهوم ذي المعنى الواضح، كما يتصفون بالانطواء على أنفسهم وعدم الاهتمام بالآخرين وتبلد المشاعر، وقد ينصرف اهتمامهم أحيانا إلى الحيوانات أو الأشياء غير الإنسانية ويلتصقون بها.

الدراسة الراهنة تحدد اضطراب طيف التوحد إجرائيا بأنهم الطلاب من ذوي اضطراب طيف التوحد الملتحقين بمؤسسات تربوية تابعة لإدارة التعليم بمنطقة مكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية، والذين يتم الاستطلاع المؤسسي عليهم لبيان صعوبة تشخيص وتقييم الموهبة لديهم.

ثالثاً: فريق متعدد التخصصات: (Multi – disciplinary Team)

فريق متعدد التخصصات هو عبارة عن مفهوم تربوي يتضمن إشراك عدد من المتخصصين وغير المتخصصين ممن تستدعي حالة الطالب مشاركتهم في التشخيص والتقييم ووضع البرنامج التربوي الفردي. في الدراسة الراهنة تتم الإشارة إلى الفريق متعدد التخصصات بأنهم مجموعة من المختصين بالعملية التربوية داخل المؤسسة التعليمية الذين لهم صفة التعامل التدريسي والإداري مع ذوي اضطراب طيف التوحد من أجل وضع تصور لمعوقات تشخيص وتقييم طلاب هذه الفئة، وهذا الفريق في الدراسة يتكون من مدير المدرسة، أخصائي اجتماعي، أخصائي نفسي، معلم الأنشطة المدرسية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أشار Baum (1990) إلى أن الطلبة مزدوجو الاستثنائية يمكن تقسيمهم إلى ثلاث فئات:

الفئة الأولى: الطلبة المعرفون رسمياً بأنهم موهوبون، ولكن لم يعرفوا بأنهم من ذوي الإعاقة (الموهبة تخفي الإعاقة). من أبرز السمات الظاهرة على هذه الفئة:

- لم يتم ملاحظة حاجتهم لتقييم التربية الخاصة.
- تحصيلهم الدراسي المتدني يعود إلى إهمال مسبق، أو دافعية منخفضة، أو ضعف مفهوم الذات لديهم.
- تستمر التوقعات حول مستواهم الدراسي بشكل طبيعي إلى أن يصل المنهج إلى مستويات أكثر صعوبة، وغالباً تظهر الصعوبة خلال السنوات الدراسية المتوسطة والعالية.

الفئة الثانية: الطلبة المعرفون رسمياً بأنهم من ذوي الإعاقة، ولكن لم يعرفوا بأنهم موهوبون (الإعاقة تخفي الموهبة). من أبرز خصائص هذه الفئة:

- حاجتهم إلى برامج وخدمات وطرق تدريس تركز فقط على معالجة أو تعويض الإعاقة.
- يظهرون قدرات عقلية متدنية بشكل ملحوظ بسبب التقييم غير الدقيق مما يؤدي إلى حصولهم على درجات ذكاء محبطة.
- يشعرون بالملل في البرامج الخاصة التي لا تتناسب مع قدراتهم.
- قد يتم تشخيصهم بشكل خاطئ بأن لديهم اضطرابات انفعالية.

الفئة الثالثة: الطلبة غير المعرفين بأنهم موهوبون أو من ذوي الإعاقة (المكونان يخفيان بعضهما البعض، الموهبة والإعاقة لا تظهران بشكل واضح). من أبرز خصائص هذه الفئة:

- تحصيلهم الدراسي يكون ضمن مستوى الصف ويفترض أن يكون لديهم مستوى متوسط من القدرة.
- يظهرون صعوبات في بعض الجوانب عندما يصبح المنهج الدراسي أكثر صعوبة.
- يظهرون أداء ضمن التوقعات ولهذا السبب لا تتم إحالتهم إلى تقييم التربية الخاصة.
- لا يحققون نتائج جيدة في اختبارات التحصيل والاختبارات المعيارية المقننة بسبب الإعاقة وبالتالي قد لا يتم ترشيحهم للمشاركة في برامج الموهوبين.

تركز الدراسة الراهنة على الفئة الثانية من فئات مزدوجو الاستثمائية والتي تشمل الطلاب من ذوي التوحد الذين لم يتم التعرف عليهم بأنهم موهوبين بسبب صعوبات في التقييم والتشخيص الدقيق لاكتشاف مواهبهم. في هذا السياق وبالتركيز على التوحد كأحد فئات الإعاقة، فإن التوحدية تعتبر من الاضطرابات التي تزال تشهد اهتماما كبيرا بين الباحثين والمتخصصين على حد سواء لما ينتابه من غموض وتنوع في الأسباب والبرامج التربوية والعلاجية وعدم تجانس في الخصائص والسمات بين هذه الفئة من الإعاقة، إلا أن هناك إجماعا واضحا

بين المتخصصين على اختلاف تخصصاتهم بأن اضطراب طيف التوحد نمائي مصاحب يؤثر على قدرات الفرد التواصلية والتفاعلية مما يعزله عن العالم المحيط به، ويشمل عائلة من اضطرابات النمو العصبي والتي تظهر في وقت مبكر جدا، ونظرا لأهمية التفاعل مع الآخرين في الحياة اليومية فأصبح مجالا خصبا للاهتمام من قبل المجالات البحثية المختلفة .(Martinovich, 2005)

وقد توصلت الجمعية الوطنية للتربية (National Education Association, 2006) إلى عدد من الأساليب الفعّالة للتعرف على جوانب الموهبة لدى الطلبة مزدوجو الاستثنائية ومن ضمنهم فئة الموهوبين من ذوي اضطراب طيف التوحد، وهذه الأساليب تشمل، على سبيل المثال:

- استخدام مصادر متعددة للبيانات ذات العلاقة ببرامج التعرف على الموهوبين مثل: اختبارات الذكاء والتحصيل، وتقرير المعلمين، واختبارات الإبداع، وإجراء مقابلات مع الطلاب.
- الابتعاد عن الجمع بين الأجزاء المتعددة للبيانات في النتيجة الواحدة حتى لا يؤثر ذلك على تدني المجموع الكلي للاختبار وبالتالي استبعاد ترشيح الطالب من البرامج الخاصة بموهبته.
- تقليل درجات القطع المؤهلة لبرامج الموهوبين وذلك بسبب تأثير الإعاقة في تدني الدرجات التي يحصل عليها الطالب.
- مقارنة الأداء المتوقع على الاختبارات المقننة والمقاييس النفسية–التربوية بالأداء الفعلي للطالب باستخدام سجل الطالب اليومي، بالإضافة إلى التقييمات الأخرى.
- توظيف الأساليب الرسمية (مثل الاختبارات المقننة) وكذلك الأساليب غير الرسمية (مثل أعمال الطالب الصفية).
- الاجتماع مع الأسرة للتعرف على آرائهم حول أداء الطالب خارج المدرسة.

وتتنوع تعريفات التوحد وفقا لتنوع مجالات الدراسة والبحث والتخصصات المختلفة، فبعض التعريفات تأخذ منحى طبي والبعض الآخر يأخذ منحى سلوكي اجتماعي. على سبيل المثال، عرّفت شقير (2015) التوحد بأنه اضطراب نمائي يظهر عادة في السنوات الثلاث الأولى من عمر الطفل، وهي نتيجة الاضطرابات العصبية التي تؤثر سلبا على الأداء الوظيفي للمخ، ويمثل ضعفا شديدا في إقامة أي نوع من العلاقات مع الآخرين في المجتمع وحتى مع الوالدين أو المقربين له، وفشلا ذريعا في تطور اللغة بشكل طبيعي، ويصل إلى حالة من الانسحاب والانعزال. كما أشار النجار (2016) في تعريفه للتوحد على أنه اضطراب أو متلازمة سلوكية يجب أن تظهر قبل أن يصل الطفل إلى 30 شهراً، ويتضمن اضطرابا في سرعة أو تتابع النمو، واضطرابا في الاستجابة الحسية للمثيرات، واضطرابا في الكلام واللغة والقدرات المعرفية واضطرابا في التعلق أو الانتماء للأشخاص أو الأحداث أو الموضوعات.

ويركز القمش (2016) في تعريفه للتوحد على انسحاب الطفل التوحدي ولغته، ويعرّف الطفل التوحدي بأنه طفل شديد الانسحاب عن العالم الذي يعيش في وسطه، قد يجلس لساعات طوال يلعب بأصابعه أو بقطعة من الورق، ويضيع في عالم الأوهام والخيالات، ويبدو الانسحاب على مثل هؤلاء الأطفال منذ بداية حياتهم، والاستغراق في الذات وصعوبة الاتصال بهم، وعدم القدرة على إقامة علاقات طبيعية مع الغير، ويعانون من وحدة مبالغة ورغبة متسلطة في الإبقاء على حالاتهم كما هي، كما يعانون من صعوبات شديدة في اللغة مع استعمال النفي وعدم قول مترادفات لنفس العبارة ، ويميل ذوي اضطراب طيف التوحد إلى تكرار أو إعادة نفس الجملة التي يسمعها واستعمال الضمائر المقلوبة.

ويعرّف سليمان (2019) اضطراب طيف التوحد بأنه اضطراب نمائي يصيب الأطفال قبل سن 36 شهرا من العمر يتراوح في مستوياته ما بين البسيط والشديد، ويتصف ببعض الأعراض والمظاهر النفسية والاجتماعية والعقلية والسلوكية (قصور في التواصل والتفاعل الاجتماعي والاهتمامات والأنشطة)، وتتمثل في الانغلاق التام على الذات مع جمود عاطفي والطقوس الشخصية الخاصة غير الطبيعية، وسوء استخدام اللغة ، وحدوث قصور أو خلل في المشاعر والانفعالات والانتباه والتفكير والإدراك والحواس وحركات الجسم والتفاعل الاجتماعي والتواصل بشتى صوره اللفظي وغير اللفظي.

بالإضافة إلى ذلك، يُعرّف التوحد بأنه اضطراب ارتقائي عام شديد يتميز بقصور في عملية الاتصال الاجتماعي ونقص في مستوى الذكاء ونمو اللغة مع وجود طقوس سلوكية قهرية، ومحدودية في الأنشطة والاهتمامات واستجابات شاذة عند التفاعل مع البيئة المحيطة، ويبدأ ظهوره قبل أن يصل إلى سن ثلاث سنوات (DiGennaro Reed et al., 2012).

ويستخلص من التعريفات السابقة أن تلك التعريفات ركزت على أعراض التوحدية وخصائصها أكثر من أن تعرّفه، وهذا يرجع لعدم وضوح الرؤية حول هذا الاضطراب النمائي، بحيث يكون له تعريف واضح ومعتمد وصريح، نظراً لعدم تحديد الأسباب المؤدية اليه كما أن تحديد موضع اضطراب التوحد ما زال مجهولا.

كما أن التعريفات السابقة تباينت في بعض الجوانب، لكنها جميعا تشترك في أن التوحد له مظاهر أساسية تتمثل في الخصائص التي تفرق الطفل العادي عن الطفل ذو اضطراب طيف التوحد، وهذه الخصائص:

- أنه اضطراب يظهر في سن الثالثة من عمر الطفل.

- أنه اضطراب يتميز بمظاهر نمائية تميزه عن غيره من حيث الانشغال الزائد بالذات وقلة الاهتمام بالآخرين، وضعف الاستجابة للمثيرات الحسية من حوله، وأنه روتيني في أدائه للأعمال، ويقاوم التغيير بشدة، ويؤثر العزلة، وأنشطته محدودة جدا، وأنه في حاجة إلى الاعتماد على الآخرين والتعلق بهم، وأن نشاطه الحركي قد يكون زائداً على المعتاد ويتميز بأنه نشاط غير هادف.
- عجز في التفاعل الاجتماعي، عجز في التواصل، وسلوك نمطي واهتمامات مقيدة، واضطراب في الاستجابة للمثيرات الحسية وكذلك اضطراب في الكلام واللغة والسعة المعرفية.
- الالتفات إلى داخل الذات، والانشغال الكامل بالحاجات والرغبات الخاصة والتي تجد الإشباع التام لها على مستوى الخيال.

المحكات التشخيصية لاضطراب طيف التوحد:

تكتنف عملية تشخيص التوحد بعض الصعوبات بسبب تعدد أعراضه، وكذلك الغموض الذي يسود حالة الطفل وأسرته في بداية الأمر، حتى أن الآباء لا يعرفون أن لديهم طفل من فئة التوحد، ويظهر ذلك بشكل أساسي في ضعف انتباه الطفل معظم الوقت، ولا يعير الآخرين أي اهتمام ولا يلتفت لأصواتهم التي تناديه كأنه أصم وتظهر عليه علامات اللامبالاة السمعية على الرغم من أنه ليس بأصم ولا ضعيف السمع. بل على العكس من ذلك قد يكون حساسا لأصوات الأشياء بدرجة كبيرة.

ويحتاج التشخيص إلى كثير من الخبرة والملاحظة الدقيقة، ورصد سلوكيات الطفل منذ وقت مبكر لتحديد وجود الأعراض الأساسية والمميزة للتوحد ودرجة وجودها ومستواها ومعدل تكرارها خلال مواقف الحياة اليومية.

ويفيد التشخيص الدقيق في التدخل المبكر لتحسين حالة الطفل وعلاجه من خلال البرامج الإرشادية والتربوية، وإعداد هذه البرامج ليس بالعمل السهل لأن اضطراب طيف التوحد من الاضطرابات النمائية التي تتصف بتنوع الأعراض المعيارية والأعراض المصاحبة التي تتداخل مع أعراض اضطرابات أخرى، بالإضافة إلى أن الأعراض المميزة للتوحد ليس من الضروري أن تجتمع في حالة واحدة. كذلك تتباين الأعراض من طفل لآخر.

وللتغلب على صعوبات التشخيص ينبغي أن تتضمن عملية التشخيص عمليتي المماثلة والمواءمة، وأن تبدأ دائما بالفحص الطبي لأعضاء السمع لدى الطفل للتأكد من سلامتها وعدم وجود صمم عضوي لديه (إبراهيم، 2011).

وقد وضع كثير من الباحثين والمتخصصين مجموعة من المحكات التشخيصية واعتمدته الرابطة الأمريكية للطب النفسي ومنظمة الصحة العالمية للرجوع إليها عند تشخيص هذا الاضطراب، أهم هذه المحكات:

- أن يحدث خلل في النمو الاجتماعي واللغوي والسلوكي خلال 30 شهرا من عمر الطفل.
- أن يظهر على الطفل قصور كيفي في التفاعلات الاجتماعية، ويبدو ذلك في الأعراض التالية: قصور شديد في التواصل غير اللفظي فلا يبتسم للآخرين ولا يلوح لهم ولا ينظر إليهم، قصور شديد في إقامة علاقات مع الأقران والمشاركة مع الآخرين في الأنشطة والاهتمامات الخاصة بهم أو المتبادلة معهم، كما أنه لا يحاكي الآخرين وأحيانا يقلدهم بطريقة آلية دون فهم للموقف.
- قصور كمي وكيفي في اللغة وتشمل عدة مظاهر منها: نقص شديد في اللغة المنطوقة واستخدام كلمات أو جمل في غير موضعها، عدم القدرة على محادثة الآخرين أو إقامة حوار معهم، الاستخدام النمطي للغة كتكرار آخر كلمة يسمعها أو الترديد الببغاوي للكلام.
- نقص شديد أو عدم القدرة على اللعب الإيهامي أو التخيلي.
- السلوك النمطي والحركات التكرارية.
- الرتابة والروتين ومقاومة التجديد والتغيير مهما كان طفيفا.
- التعلق بالأشياء دون الأشخاص.
- نقص ملحوظ في الأنشطة والاهتمامات واستخدامات الأشياء.
- عجز واضح في فهم الإيماءات أو تعبيرات الوجه، وكذلك العجز عن استخدامها في الاتصال.

ورغم وجود الأعراض المعيارية لاضطراب طيف التوحد، وهي التي يطلق عليها محكات التشخيص، إلا أن هذا الاضطراب ذو طبيعة خاصة من حيث ظهور أعراضه على الأطفال المصابين به، فليس من الضروري أن تجتمع الأعراض المعيارية في حالة واحدة، كما أنها تختلف في درجاتها وحدتها من طفل إلى آخر (عمارة، 2005).

الطفل التوحدي والموهبة:

تعد فئة ذوي اضطراب طيف التوحد إحدى فئات الموهوبين الذين قد يصعب التعرف على نوعية الموهبة التي يمتلكونها. وغالبا ما يفترض أنهم يفتقرون إلى الذكاء والتحفيز والدافعية ، فالموهوبين ذوي اضطراب طيف التوحد هم أولئك الأطفال الذين لديهم اضطرابات نمائية عصبية معقدة يتعرضون لها قبل سن الثالثة من

عمرهم وتؤثر سلبا على العديد من جوانب نمو هؤلاء الأطفال، حيث يكون لديهم استعدادات فطرية وقدرات إبداعية في أي مجال من المجالات المختلفة، ويظهرون مستويات عالية من الإنجاز عند مقارنتهم بأقرانهم من نفس المرحلة العمرية، ويحتاجون إلى برامج وأنشطة لتطوير هذه القدرات وإشباع حاجاتهم النفسية والاجتماعية بما يحقق لهم التوافق النفسي (المطيري، 2021).

في هذا الصدد توصل العالم Treffert (2011) إلى نتائج ذات أهمية كبيرة في هذا المجال حيث أشار إلى أن أكثر من 10 % من ذوي اضطراب التوحد لديهم متلازمة العباقرة النادرة، ومن خلال رحلته حول دراسة العبقرية والعباقرة التقى بأشخاص لديهم حالات أساسية من إعاقة التوحد تتعايش مع موهبة ومهارة خاصة في داخل الشخص نفسه، وفي بعض الأحيان تطغى إحداهما على الأخرى، وغالبا ما تكون لديهم مستويات عالية من الأداء في تناسق مدهش لاندماج القدرة والعجز، أيضا خلال رحلته أشرف على إحدى الأبحاث الذي قام بها أحد طلابه والتي عمل على جمع 51 حالة من حالات العباقرة كان 41 منهم من ذوي اضطراب التوحد .

على وجه الخصوص، العلاقة بين الموهبة واضطراب طيف التوحد تمت دراستها بشكل كبير من قبل أشهر العلماء في هذا المجال (Lovecky, 2023; Neihart, Pfeiffer, Cross, 2021; Webb et al., 2005) والذين توصلوا بشكل متكرر وواضح إلى أن القصور في التعرف على مواهب وقدرات الطلبة من ذوي التوحد يعود إلى ندرة توفر أدوات تشخيصية دقيقة ومناسبة لاكتشاف جوانب الموهبة من جهة، وأيضاً ضعف مستوى التأهيل المهني للكادر التعليمي في اكتشاف وتنمية مواهب هؤلاء الطلاب من جهة أخرى، وهذا كله قد يؤدي إلى ما يُسمى بقضية التشخيص الخاطئ (Misdiagnosis) للسلوك الموهوب على أنه اضطراب أو مشكلة سلوكية.

يتضح من ذلك، أن العلاقة بين الموهبة والإعاقة تتعقد بشكل كبير في حال وجود صعوبة في التفريق بين السلوك الناتج عن وجود موهبة وقدرات استثنائية عالية، والسلوك الناتج عن وجود مشكلة سلوكية أو اضطراب نمائي. هذا الأمر أدى إلى قيام بعض الباحثين لتطوير نماذج حديثة تركز على التعرف على مواطن القوة وأساليب تنمية المواهب التي يمتلكها الطلبة من ذوي الإعاقة بالتزامن مع تقوية وعلاج جوانب القصور، وهذا ما يسمى بالنموذج المتمركز حول القدرات أو الموهبة (Talent-Focused Approach) أو النموذج التمركز حول مواطن القوة (Strengths-Based Approach) كأحدث الاتجاهات في التعامل مع الطلبة مزدوجو الاستثنائية (Baum, Schader, & Hébert, 2014). بالتوافق مع هذه النماذج، هناك اتفاق بين كثير من الباحثين حول فعالية برامج التدخل المبنية على مواطن القوة أو الموهبة وتأثيرها في تلبية احتياجات الطلبة مزدوجو الاستثنائية وذلك لأن هذه البرامج تتعامل مع الموهبة والإعاقة كعاملين مكملين لبعضهما البعض وتركز على إبراز قدرات ومواهب الطلبة من ذوي الإعاقة وتنميتها بشكل مستمر وهذا له تأثير كبير في التقليل من حدة الضعف أو القصور التي تواجه هؤلاء الطلبة (Assouline & Whiteman 2011; Terjesen et al., 2004; Trail, 2022).

من هنا يعد الاهتمام بهذه الفئة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الموهوبين ضرورة اجتماعية وتربوية ملحة، وهذا يستدعي التخطيط التربوي والنفسي الملائم، ويدعم التنشئة الصحيحة لهم مما يجعل الطفل يدخل مجتمعه بكل ثقة، فيفهم أنه فرد في جماعة عليه الالتزام بمعاييرها وقيمها المحددة، وحتى نحقق الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة من الموهوبين على أكمل وجه يجب أن تكون الخدمات الخاصة التي تقدم لهم تخضع لتقييم فردي لكل طالب بمفرده ووضع مناهج أو برنامج تعليمي خاص به حتى يمكن مساعدته ومعالجة نقاط ضعفه ، وهذا يمثل تعويضا للطالب عن حالة عجزه وقصوره والاهتمام بتنمية طاقاته التي افتقدها لوجود إعاقة وعجز لديه.

تجدر الإشارة هنا إلى أن بعض المعلمين والعاملين في برامج التوحد يميلون للتركيز على الدعم الأكاديمي المعرفي ومجالات الضعف عند الطلاب بدلا من التركيز على جوانب القوة، والذي يعد مفتاح النجاح في تعليم الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد الموهوبين، لذا من المهم أن تركز أساليب الرعاية المقدمة على عدة أمور أهمها: استيعاب القدرة الأكاديمية/ الموهبة، واستيعاب نقاط الضعف الأكاديمية/ الإعاقة أو القصور، وتوفير التعليم المباشر، والاهتمام بالجانب الاجتماعي الانفعالي ، ومعالجة المشكلات السلوكية، ويجب أن تظهر هذه النقاط في كل عنصر من عناصر الرعاية (عقل، 2016).

وأيضا يرى خليل وملحم (2022) أنه يجب على كل برنامج يلتحق به موهوبين من ذوي اضطراب طيف التوحد أن يقوم بعمل برامج توعية لأسر الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد لتعريف الأهل عن خصائص الموهبة. في حين يرى الصمادي (2015) أن التعليم الجيد للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد الموهوبين يجب أن يحتوي على فرص تعليمية ثرية متقدمة تنمي اهتمامات الطفل وموهبته مع تلبية احتياجات الطفل التعليمية، بالإضافة للدعم المتزامن الذي يضمن نجاح الطفل الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي. ويؤكد الدسوقي وإسماعيل (2019) أيضا أن الطلاب الموهوبين من ذوي التوحد لديهم احترام وتقدير جيد للذات، وهم حريصون على ممارسة هواياتهم والتركيز على جوانب القوة ومجالات الاهتمام لديهم، الا أن طرق الرعاية غير المناسبة تجعلهم يتخذون مواقف دفاعية تسبب حرمانهم من الخدمات اللازمة، مما يؤدي إلى هدر طاقاتهم الكامنة للتحصيل والإنجاز الذي يمكن أن يقدم للمجتمع عطاء رفيع المستوى ونوعيا بكل المعايير ، لذا هم بحاجة إلى خدمات تدخل تربوية مناسبة للتدخل المبكر للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الموهوبين في بيئة مدرسية إيجابية محفزة،

ويجب أن تشتمل برامج التدخل المقدمة للموهوبين ذوي التوحد على برامج إثرائية لتلبية احتياجاتهم الأكاديمية والاجتماعية والمهارية.

ومن حيث علاقة خصائص الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد بالموهبة فهي على درجة عالية من التعقيد، بالرغم من أن من يمتلك جوانب معرفية جيدة ومهارات، إلا أنه توجد جوانب ضعف في المهارات التكيفية والاجتماعية، فقد يظهر الفرد التوحدي الموهوب معرفة متقدمة في الأرقام أو الرسم والفن، وفي الوقت ذاته يواجه صعوبة واضحة في المهارات الأساسية كالتقليد أو اللغة الاستقبالية، وبالتالي لا تتسق تلك الموهبة مع ما يمتلكه الفرد التوحدي من قدرات وسمات، إلا أنه وجد أن الخصائص غير الاجتماعية لاضطراب طيف التوحد كالسلوكيات النمطية والاهتمامات المحدودة هي الأكثر ارتباطا بمهارات الموهبة (Happé & Vital, 2009).

ويرى الباحثان أن سرد المفاهيم المتنوعة فيما يخص التوحد والموهبة ليس لمجرد التعرف عليها، ولكن لمعرفة المحكات النمائية الشاملة والتي يستطيع من خلالها الحكم بوجود مؤشرات الموهبة لدى هذه الفئة، فرعاية الطلاب الموهوبين من ذوي اضطراب طيف يحتاج إلى منظومة تعليمية متكاملة تبدأ بالتأهيل المناسب للمعلمين والكوادر التربوية، وتوظيف استراتيجيات التدريس التي تلبي احتياجات هؤلاء الطلاب سواء في جوانب الموهبة والقصور معاً، وإشراك أولياء أمورهم في عملية التعليم والبرامج الخاصة بهم .

الفريق متعدد التخصصات:

إن الرجوع إلى الاختصاصيين في التشخيص وفي وضع الخطط العريضة لكيفية العمل مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة هو الأساس، ويتضمن عمل الاختصاصين تقديرا للخصائص التعليمية والنفسية والطبية والنطق واللغة والقياس السمعي والبصري والتي تهدف إلى تحديد جوانب القوة والضعف لدى التلميذ، والتأكد من حصوله على الخدمات اللازمة بما يتناسب مع قدراته.

ويتنوع الأفراد الذين يشكلون الفريق متعدد التخصصات من حالة إلى أخرى وذلك بالاعتماد على طبيعة المشكلة وحدتها وكمية المعلومات اللازمة لتقرير أهلية الطالب لخدمات التربية الخاصة، وكتابة برنامجه التربوي الفردي (Overton, 2012).

ويعرف البيلاوي ومسلم (2015) الفريق متعدد التخصصات بأنه ذلك الفريق الذي يتيح الفرص لأعضائه العمل التعاوني من أجل التعرف على ذوي الاحتياجات الخاصة وتحديد أوضاعهم التعليمية المناسبة والخدمات المساندة التي يحتاجون إليها، وتأخذ فرق العمل في الميدان أشكالا مختلفة تسعى لتحقيق أهداف مختلفة مثل: تحديد الأهلية لخدمات التربية الخاصة، تقييم برامج التربية الخاصة، اختيار وتعديل الأدوات التعليمية، وغير ذلك.

هذا وتتعدد مهام أعضاء الفريق متعدد التخصصات حسب الحالة العملية والتخصص وطبيعة العمل الذي يؤديه كل عضو من هؤلاء الأعضاء، لكن يبقى في النهاية أنه لا عضو يقوم بعمله بشكل مفرد، بل يتم العمل بينهم بصفة تكاملية تعاونية رغم أنه لا أحد من الأعضاء يتدخل في عمل باقي الأعضاء، والجدول التالي يبين طبيعة ودور كل عضو من أعضاء الفريق متعدد التخصصات.

جدول 1

أعضاء ومهام الفريق متعدد التخصصات

م	العضو	الدور المنوط به
1	مدير المدرسة	يقوم المدير بدور قيادي وداعم في الفريق متعدد التخصصات والإشراف على عملية التشخيص ووضع الخطة التربوية الفردية، كما أنه يقوم بتذليل العقبات التي قد تحول دون حدوث التغيير والتطوير المطلوب، وذلك من خلال تنظيم عملية التشخيص ومتابعتها، وتوفير الوقت الكافي للتخطيط والتعاون بين باق أعضاء الفريق، وتحديد دور كل عضو من أعضاء الفريق في عملية التشخيص ووضع أهداف البرنامج الفردي، وكذلك توفير مصادر الدعم والإمكانيات اللازمة ومخاطبة الجهات الأعلى المختصة للمساعدة والمعاونة (البيلاوي ومسلم، 2015).
2	الإخصائي النفسي	الإخصائي النفسي في التقييم النفسي هو إخصائي في التربية، وبالتحديد في التربية الخاصة أو علم النفس التربوي أو في علم النفس، ومنها التفرغ نحو التقييم النفسي التربوي، فالتقييم بحاجة إلى امتحانات مقننة مثل اختبارات الذكاء واختبارات قياس لدى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة واختبارات تحديد المستوى الأكاديمي للطالب وغيرها، ولذا نجد أن عدد الاختصاصين الذين يعملون في هذا المجال قليل نسبيا (بلطجي، 2016).
3	الإخصائي الاجتماعي	يعتبر الإرشاد عنصرا مهما في منظومة الخدمات التربوية المساندة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، وخصوصا عندما ترافق الإعاقة صعوبات ومشكلات اجتماعية وانفعالية، ويعتبر الإخصائي الاجتماعي أحد الأعضاء المهمين في الفريق متعدد التخصصات في التشخيص والبرنامج الفردي حيث أنه يستطيع مساعدة الأفراد العاديين بالمدرسة (معلمين أو طلاب) على أن يتقبلوا التلاميذ ذوي الإعاقة، وان يساعدهم على التواصل والتعاون بين كلا من التلاميذ والمعلمين ومديري المدارس وأولياء الأمور والمجتمع، كما له دور فعال في توفير المعلومات الأولية عن التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال تواصله مع أولياء الأمور، كما يمكنه الاطلاع على البيئة الاجتماعية والأسرية التي يحيا في كنفها الطالب (الشخص، 2009).

4	معلم الصف العادي	يستطيع معلمو الصفوف العادية تقديم دعم كبير لجهود فريق متعدد التخصصات في البرنامج التربوي الفردي، لأنهم يستطيعون جمع معلومات كثيرة ومفيدة عن جوانب القوة والضعف في أداء التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، كما انهم يعرفون استجابات هؤلاء التلاميذ وخبراتهم السابقة والمجالات التي يواجهون صعوبات خاصة فيها، لذا فإنهم يسهمون بشكل فعال في إحالة التلميذ وتقييمه، وتقرير الخدمات التربوية والخدمات المساندة التي يحتاج اليها (البلاوي ومسلم، 2015).
5	ولي أمر الطالب	أولياء الأمور عادة يعرفون حاجات أبنائهم جيدا، ليس فقط نقاط القوة والضعف بل حتى التفاصيل الصغيرة التي تميزه عن غيره، حيث أن هذه الخبرة تجعل الفريق متعدد التخصصات يركز على الصورة الكاملة حول التلميذ، كما أن أولياء الأمور يساعدون الفريق في عمل التشخيص الملائم حيث أنهم أكثر دراية بكل ما يتعلق بجوانب وتفصيلات حياة الطالب، خاصة تلك الغير ظاهرة أمام باق أعضاء الفريق، كما أن أولياء الأمور يحددون الأهداف الأكثر أهمية ويشاركونهم اهتماماتهم واقتراحاتهم لتحسين تعلم التلميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، كما أن أولياء الأمور يحددون اهتمامات أطفالهم وما يحبون وما لا يحبون وأنماط التعلم التي تناسبهم (الخشرمي، 2013).

أيضاً الفريق متعدد التخصصات قد يتضمن الطبيب المختص بالكشف الطبي واتخاذ الإجراءات العلاجية والطبية ومتابعة حالة الطالب الصحية، وقد تكون مشاركة هذا الطبيب عن طريق التعاون الخارجي من خلال مراجعة الأسرة للطبيب في العيادة أو المستشفى أو ما يمسي بالوحدة الصحية المدرسية، وتزويد الفريق متعدد التخصصات بالملف الطبي للطالب لمتابعة حالته الصحية.

في البحث الراهن تم إضافة عضو جديد (تحت التدريب) على أعضاء الفريق متعدد التخصصات، ألا وهو معلمي الأنشطة العاملين بمجال التعليم داخل البيئة المدرسية. وهؤلاء المعلمين يعملون داخل النطاق المدرسي في مجال النشاطات المتنوعة (الفنية والرياضية والترفيهية وتكنولوجيا المعلومات)، وهم أكثر العاملين في المؤسسة التربوية إحساسا بالموهبة لدى الطالب التوحدي، وهم الذين يقدمون التعليم غير الأكاديمي أو اللاصفي للطلاب، وينصب عملهم على إبراز المهارات والإمكانات الطلابية في أنشطة مدرسية تدعم ذلك، وأحيانا تكون هذه الأنشطة مرتبطة ببعض عناصر من المقررات المدرسية.

إن عملية التشخيص والتقييم المعدة من قبل الفريق متعدد التخصصات أمرا ليس بسيطاً ، وبالرغم من شمولية هذا الفريق في عملية التشخيص والتقييم والإعداد، إلا أن هذا التشخيص قد يكون له معوقات وصعوبات من وجهة نظر الفريق نفسه، حيث تم وضع تلك المعوقات في استبيان كشفي محدد للوقوف حول كيفية تطبيق التشخيص والتقييم الأمثل للتعامل مع موهبة الطالب ذو اضطراب طيف التوحد داخل المؤسسة التعليمية والتربوية على أمل أن يتم الاستفادة من ذلك في الموقف التدريبي لوضع الخطط والبرامج التربوية الفردية الملائمة لكل حالة على حدة .

ويرى الباحثان أنه على الرغم من حداثة موضوع الدراسة الراهنة وهو الكشف عن الموهوبين من ذوي اضطراب طيف التوحد والتعرف الاستطلاعي على المعوقات التشخيصية والتقييمية لتحديد جوانب الموهبة من خلال رؤية فريق العمل المؤسسي، إلا أن هناك عدد من الدراسات التي تناولت إمكانية التعرف على الموهبة عند الطلاب من ذوي اضطراب طيف التوحد وناقشت الخصائص والسمات والمؤشرات السلوكية التي يتميز بها هؤلاء الطلاب، وهذه الخصائص والمؤشرات تفيد الباحثين في مجال الكشف عن الموهوبين ذوي التوحد ورعايتهم.

على سبيل المثال جاءت دراسة حسين (2018) والتي هدفت إلى الكشف عن أهمية البروفايل النفسي كأداة لتشخيص الموهوبين من ذوي اضطراب طيف التوحد، وتوضيح أوجه الشبه والاختلاف بين التوحديين الموهوبين وغير الموهوبين، وتم تطبيق الأدوات على مجموعتين: الأولى من ذوي التوحد عالي الأداء (الموهوبين) والثانية منخفضي الأداء، كانت أبرز نتائج الدراسة فاعلية البروفايل النفسي كأداة لتشخيص الموهوبين من ذوي اضطراب طيف التوحد، بالإضافة إلى وجود فروق في القدرات الخاصة والقدرات الابتكارية لصالح ذوي التوحد عالي الأداء أو الموهوبين.

وهدفت دراسة المطيري (2021) إلى الكشف عن العلاقة بين الأداء اللغوي الوظيفي والتواصل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الموهوبين ، بالإضافة إلى التحقق من الفروق في الأداء اللغوي والتواصل الاجتماعي تبعا لمتغير الجنس (ذكور-إناث)، وكانت العينة 60 من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الموهوبين تراوحت أعمارهم بين 9-12 سنة، أكدت النتائج إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية دالة بين الأداء اللغوي الوظيفي والتواصل الاجتماعي لدى عينة الموهوبين التوحديين، كما أسفرت عن وجود فروق دالة إحصائيا بين كل من الذكور والإناث في الأداء اللغوي الوظيفي والتواصل الاجتماعي لصالح عينة الإناث.

وجاءت دراسة الخميسي (2021) للكشف عن الفروق في المهارات المعرفية بين الموهوبين وغير الموهوبين من ذوي اضطراب طيف التوحد، والتعرف على اختلاف الموهبة وفقا للمهارات المعرفية لدى ذوي اضطراب طيف التوحد الموهوبين، كانت العينة 28 من ذوي اضطراب طيف التوحد منهم 8 موهوبين و8 أمهات و10 معلمين ، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الموهوبين ذوي اضطراب طيف التوحد كانوا متشابهين في المهارات المعرفية وبعض الخصائص كالسلوكيات النمطية والاهتمامات الخاصة، وأيضا توجد فروق بين التوحديين الموهوبين وغير الموهوبين في بُعد الذاكرة واستبانة المهارات الخاصة .

وهدفت دراسة خليل (2022) إلى الكشف عن الموهبة لدى الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد من خلال تحديد المؤشرات السلوكية المنبئة بوجود الموهبة، تكونت عينة الدراسة من 36 من الطلبة المسجلين بمركز شمعة التوحد بالدمام في المرحلة العمرية 7–15 سنة والذين تم تشخيصهم رسميا باضطراب طيف التوحد، أكدت النتائج امتلاك الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد للمؤشرات السلوكية المنبئة بالموهبة بدرجة متوسطة في جميع أبعاد المقياس، وأوصت الدراسة بضرورة العمل بالمقياس للكشف عن الموهبة لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.

بناءً على ما سبق ذكره من دراسات سابقة، يمكن القول بأن معظم الدراسات التي تناولت موضوع العلاقة بين الموهبة واضطراب طيف التوحد تتفق بشكل واضح على أهمية التركيز على اكتشاف جوانب الموهبة والقدرات الاستثنائية للطلاب من ذوي التوحد وتقديم البرامج المناسبة لتنمية مواهبهم. قدمت الدراسات السابقة إطار حول سمات الموهوبين من ذوي التوحد وجوانب القوة التي يظهرونها، وتقديم نماذج علمية للتدخل المتمركز حول جوانب القوة بدلاً من جوانب القصور، وهذا يُعد من أحدث الاتجاهات التي تساعد على تبني مفاهيم إيجابية حول سمات هذه الفئة. بالرغم من ذلك، لوحظ أن كثير من هذه الدراسات لم تناقش بشكل دقيق منظومة برامج التوحد الملحقة بالمؤسسات التربوية وما إذا كانت هذه المنظومة تتضمن سياسات وتشريعات وإجراءات تتعلق بالكشف عن الموهوبين من هذه الفئة، أسوة بالسياسات والتشريعات المتعلقة بتربية الموهوبين. أيضاً من أهم القضايا التي تم استنتاجها من الدراسات السابقة هو وجود فجوة بين برامج رعاية الموهوبين وبرامج التوحد، وصعوبة ترشيح الطلاب من ذوي التوحد لبرامج رعاية الموهوبين بسبب أن هذه البرامج غالباً تتضمن أدوات وأساليب لتشخيص وتقييم جوانب الموهبة فقط دون مراعاة حالة الإعاقة والاحتياجات الخاصة لمزدوجي الاستثنائية. من هنا نجد أن أغلب الدراسات السابقة تُجمع على أهمية تطوير أدوات وأساليب للكشف والتعرف على الطلبة مزدوجو الاستثنائية.

منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة الراهنة على المنهج الاستطلاعي، الذي يقدم رؤية كشفية لأعضاء فريق متعدد التخصصات حول رؤيتهم لمعوقات تشخيص وتقييم الموهبة لدى الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد بالمؤسسات التربوية من وجهة نظرهم الذاتية.

الخصائص السيكومترية لعينة الدراسة:

قام الباحثان باختيار عينة الدراسة من (4) فئات تمثل بعضاً من فريق متعدد التخصصات المختصين بالتشخيص والتقييم لموهبة الطالب ذو اضطراب طيف التوحد بالعديد من المؤسسات المختصة برعاية وتأهيل الأطفال التوحدين وبلغ عددها (10) مؤسسات تربوية تابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة، والجدول التالي يوضح المؤسسات التربوية المستهدفة في عينة الدراسة.

جدول 2

المراكز التربوية محل تطبيق الاستمارة الكشفية على عينة الدراسة

1	مركز التوحد – شارع الستين بمخطط فيصل بدر
2	برنامج التوحد الملحق بمدرسة هاشم بن عتبة
3	برنامج التوحد الملحق بمدرسة بشير بن البراء
4	برنامج التوحد الملحق بمدرسة النوارية
5	برنامج التوحد الملحق بمدرسة نعيم بن مسعود
6	برنامج التوحد الملحق بمدرسة أنس بن النضر
7	برنامج التوحد الملحق بمدرسة الملك فيصل
8	برنامج التوحد الملحق بمدرسة زيد بن الخطاب
9	برنامج التوحد الملحق بمدرسة عطاء بن أبي رباح
10	برنامج التوحد الملحق بمدرسة بلاط الشهداء

والملاحظ على المؤسسات السابقة أن كلها برامج ملحقة بمؤسسات التعليم الابتدائي، وليست مؤسسات قائمة بذاتها للتعامل مع ذوي اضطراب طيف التوحد. وقد اشتق الباحثان عينة الدراسة في المؤسسات السابقة من أربع فئات تشمل: مدير برنامج التوحد، الإخصائي النفسي، الإخصائي الاجتماعي، ومعلم الأنشطة.

عينة مديري برامج التوحد بالمؤسسات التعليمية: بلغ عددهم 10 مديرين (7 ذكور – 3 إناث)، وكان متوسط أعمارهم 38.2، بينما كان متوسط سنوات الخبرة لديهم 13.1. ويوضح الجدول رقم (3) تخصصات مديري البرامج الملحقة المختصة بالتعامل مع الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد.

جدول 3

توزيع أفراد عينة الدراسة من المديرين حسب التخصص (ن=10)

التخصص	ذكور	إناث
تربية إسلامية		
لغة عربية	1	
رياضيات		
إدارة تربوية	1	
تربية خاصة (عقلي)	3	1
تربية خاصة (توحد)	2	2
مج	7	3

يتضح من الجدول السابق أن أغلب مديري البرامج الملحقة بالمؤسسات التربوية من تخصصات التربية الخاصة مسار (عقلي وتوحد) بما يدل على الاهتمام بعنصر التخصص في رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة في تعيينات قادة ومديري هذه البرامج، حيث إنهم الأصلح بحكم تخصصهم للتعامل مع التشخيص والتقييم والتفهم لحالات الأطفال ومشكلاتهم السلوكية.

كما يتضح من جدول رقم (4) أن أغلب عينة الدراسة هم من الحاصلين على درجة الماجستير، وبلغت 7 من 10 للجنسين، بما يعني التوجه الإيجابي نحو الدراسات العليا للاستفادة في ذلك في التعامل مع فئات التربية الخاصة بشكل عام، وبما يشير إلى إقبال المعلمين ومديري البرامج التربوية إلى الدراسات العليا لتطوير معارفهم وخبراتهم بشكل أكثر تحديداً وعمقاً على كيفية فهم وتشخيص وتقييم حالات ذوي الاحتياجات الخاصة عموما، وفئات ذوي اضطراب طيف التوحد على وجه الخصوص، بينما كانت أقل المؤهلات لعينة الدراسة هو حصولهم على درجة البكالوريوس.

جدول 4

توزيع عينة الدراسة من مديري البرامج التربوية بالمؤسسات التعليمية حسب المؤهل الدراسي (ن=10)

المؤهل الدراسي	ذكور	إناث
كلية متوسطة		
دبلوم		
بكالوريوس	1	
ماجستير	4	3
دكتوراه	2	

عينة الإخصائيين النفسيين ببرامج التوحد بالمؤسسات التعليمية: بلغ قوامها 10 من الإخصائيين النفسيين (5 ذكور، 5 إناث)، وكان متوسط أعمارهم 37.6 سنة، ويوضح الجدول التالي توزيع عينة الدراسة من الإخصائيين النفسيين العاملين ببرامج التوحد الملحقة بالمؤسسات التربوية حسب التخصص.

جدول 5

توزيع عينة الدراسة من الإخصائيين النفسيين حسب التخصص (ن=10)

التخصص	ذكور	إناث
آداب علم النفس	2	3
صحة نفسية	1	1
تربية علم النفس	2	1
مج	5	5

يتضح من توزيع عينة الدراسة من الإخصائيين النفسيين أن أغلب العاملين منهم كانوا في تخصص علم النفس بكلية الآداب، حيث أنه التخصص العميق والأكثر تعاملا بشكل فني مع الحالات السلوكية والإرشادية، سواء كانوا أفرادا عاديين أو من ذوي الاحتياجات الخاصة، بينما كان أقل تخصص في توزيع عينة الدراسة كان من الصحة النفسية.

ومن حيث المؤهل الدراسي يبين جدول رقم (6) أن أكثر المؤهلات التي حصل عليها أفراد عينة الدراسة من الأخصائيين النفسيين من الجنسين هو حصولهم على درجة البكالوريوس، حيث بلغت 6 من مجموع كلي 10، ويدل ذلك على إقبال عينة الدراسة على التعليم الجامعي، في حين وجود ندرة في مؤهل الدكتوراه ولم يتم الحصول عليها الا فقط من إخصائية نفسية واحدة حسب العينة الواردة من العاملين بالبرامج الملحقة بالمؤسسات التعليمية محل الاهتمام.

جدول 6

توزيع عينة الدراسة من الإخصائيين النفسيين حسب المؤهل (ن=10)

المؤهل	ذكور	إناث
معهد متوسط		
بكالوريوس	3	3
دبلوم دراسات عليا		
ماجستير	2	1
دكتوراه		1
مج	5	5

عينة الإخصائيين الاجتماعيين ببرامج التوحد بالمؤسسات التعليمية: وقد بلغ قوامها 10 من الإخصائيين الاجتماعيين (6 ذكور، 4 إناث)، وكان متوسط أعمارهم 32,4 عاما، ويوضح جدول رقم (7) توزيع عينة الدراسة من الإخصائيين الاجتماعيين حسب التخصص.

جدول 7

توزيع عينة الدراسة من الإخصائيين الاجتماعيين حسب التخصص (ن=10)

التخصص	ذكور	إناث
معهد متوسط للخدمة الاجتماعية		
ليسانس آداب (اجتماع)		
المعهد العالي للخدمة الاجتماعية	6	4

يبين الجدول السابق أن كل عينة الدراسة من الإخصائيين الاجتماعيين العاملين ببرامج التوحد كانوا من الحاصلين على تخصص معهد الخدمة الاجتماعية العالي، حيث التوجه نحو الدراسة الجامعية التي تصقل مهارات التعامل الاجتماعي مع حالات التوحد وأسرهم، كما أن الدراسة بالمعهد العالي للخدمة الاجتماعية هي الأقرب عملياً لمجال سوق العمل من باقي التخصصات للإخصائيين الاجتماعيين.

في حين أن الجدول رقم (8) يوضح أن أغلب عينة الدراسة من الإخصائيين الاجتماعيين كانوا من الحاصلين على درجة الماجستير في التخصص، حيث بلغت 6 من مجموع 10 وكانوا من عينة الإخصائيين الاجتماعيين (ذكور)، بما يوضح توجه عينة الدراسة نحو الدراسات العليا بما يعود عليهم بالاستفادة في مجال التعامل مع الظروف الاجتماعية لحالات اضطراب طيف التوحد وأسرهم.

جدول رقم 8

توزيع عينة الدراسة من الإخصائيين الاجتماعيين حسب المؤهل الدراسي (ن=10)

المؤهل	ذكور	إناث
دبلوم		
بكالوريوس / ليسانس	1	3
دراسات عليا		
ماجستير	6	
دكتوراه		
مج	7	3

عينة معلمي الأنشطة ببرامج التوحد: وقد بلغ عدد عينة معلمي الأنشطة 28 معلما ومعلمة (21 ذكور، 7 إناث) من

البرامج الملحقة للتوحد بمؤسسات التعليم الابتدائي المتعاملين مع الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، كان متوسط أعمارهم 35,071 عاما، وكان متوسط سنوات خبراتهم بالعمل 14.457 عاما، والجدول التالي رقم (9) يبين توزيع عينة الدراسة من معلمي الأنشطة من الجنسين حسب نوع النشاط المتداول في البرامج الملحقة محل الدراسة.

جدول رقم 9

توزيع عينة معلمي الأنشطة حسب النشاط المقدم في البرامج الملحقة

نوع النشاط	معلمين	معلمات
نشاط فني	7	2
نشاط رياضي	8	
نشاط ترويحي	2	2
تكنولوجيا معلومات	4	3
مج	21	7

والذي يمكن ملاحظته من هذا الجدول هو تركيز عينة المعلمين الذكور على الأنشطة الرياضية بحكم أنها قد تكون الأنشطة المفضلة لهم أكثر من عينة المعلمات، حيث بلغت نسبة عمل المعلمين الذكور في الأنشطة الرياضية 38.09 % من حجم عينة الذكور الكلي، يليها ممارسة الأنشطة الفنية لعينة المعلمين الذكور والتي بلغت نسبتها 33.3 %، وكان أقل المشاركين بالعمل في الأنشطة لعينة المعلمين الذكور في النشاط الترويحي وبلغت نسبتها للعينة الإجمالية للمعلمين الذكور 9.52 %، أما في عينة المعلمات كانت التركيز الأعلى على أنشطة تكنولوجيا المعلومات وبلغت نسبتها لعينة المعلمات الكلي 42.857 %، وتجدر الإشارة هنا إلى أن ارتفاع نسبة المعلمات في نشاط تكنولوجيا المعلومات يعود إلى صغر حجم عينتهن (7 معلمات).

والجدول رقم (10) يوضح توزيع حجم عينة معلمي الأنشطة من الجنسين حسب المؤهل الدراسي، حيث يتضح أن النسبة الأكبر كانت في حصول عينة معلمي الأنشطة الذكور على درجة الماجستير، وبلغت نسبتهم للعدد الكلي للمعلمين الممارسين للأنشطة في برامج التوحد الملحقة بمؤسسات التعليم الابتدائي 66.7 %، في حين كانت نسبة معلمات الأنشطة في حصولهن على درجة الدكتوراه هي الأعلى مقارنة بالعدد الكلي بنسبة 42.857 %، والجدول أيضا يؤكد على ارتفاع نسبة الالتحاق بالدراسات العليا في الماجستير من عينة المعلمين والمعلمات وحصولهم عليها بنسبة تصل إلى 57.142 % وهذا مرجعه إلى التوجه الإيجابي للمعلمين والمعلمات نحو الدراسة الأكاديمية العليا وعدم اقتصارهم على مؤهلاتهم الدراسية العادية فقط بما قد يفيدهم في سوق العمل فيما بعد .

جدول 10

توزيع عينة معلمي الأنشطة من الجنسين حسب المؤهل الدراسي

المؤهل الدراسي	معلمين	معلمات
دبلوم متوسط		
مؤهل عالي	6	2
دبلوم دراسات عليا		
ماجستير	14	2
دكتوراه	1	3
مج	21	7

إعداد المقياس:

قام الباحث بإعداد وتصميم استبانة تخص كل عضو من أعضاء فريق متعدد التخصصات حول تشخيصهم لموهبة الطفل التوحدي ومعوقات تشخيص تلك الموهبة من وجهة نظرهم (مديري البرامج الخاصة، الإخصائيين النفسيين، الإخصائيين الاجتماعيين، معلمي الأنشطة)، وقد تم الاستعانة بالعديد من الأدبيات والبحوث والمقاييس المتنوعة والمتعلقة بتشخيص التوحد ومحكاته. على سبيل المثال، دراسة حنفي (2008) عن آراء معلمي التربية الخاصة حول إعداد البرنامج التربوي الفردي ومعوقات تطبيقه في بعض معاهد وبرامج التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية، وأيضا الأدوات التي أشار إليها كلاً من جهاد والهويدي (2018) حول أساليب الكشف عن التوحديين المبدعين والمتفوقين، وقد تمت صياغة العبارات الدالة

على وجهة نظر الفريق المؤسسي (الرباعي) في معوقات تشخيص موهبة الطفل ذوي اضطراب طيف التوحد من خلال الدراسات السابقة وخبرات الباحث في هذا الصدد لرؤيته العملية حول تلك المعوقات.

صدق المحتوى:

تم قياس صدق المحتوى لعبارات الفريق الرباعي متعدد التخصصات من خلال استخدام معامل الارتباط (بيرسون) لقياس العلاقة بين درجة كل مفردة (عبارة) والدرجة الكلية للاستبيان كلٍ بحالته التخصصية (حسب الوظيفة المختصة للعضو محل التطبيق)، وقد اتضح أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01، وهذا يشير إلى ارتفاع معاملات ومستوى الصدق لعبارات الاستبيان (الرباعي) للحالة التخصصية لكل عضو مؤسسي في وجهة نظره حول معوقات تشخيص الموهبة لدى الطفل التوحدي، حيث أن الصدق لمحتوى العبارات في كل استبيان منفرد يساوي أو لا يقل عن 0.01 وهي قيمة تقترب من (1) صحيح مما يدل على أن الاستبيان بأبعاد تخصصاته (الرباعية) يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

قام الباحث باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) لتحليل بيانات الدراسة والحصول على الصدق والثبات وتحقق النتائج الاستطلاعية للعينة الرباعية، من خلال الأساليب التالية

- تم عمل المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة (الأربعة) لبيان الوصف الدقيق لحالات تلك العينة من حيث (النوع، المؤهلات، الخبرات ...الخ)
- عمل التوزيعات التكرارية لاستجابات رؤية عينة الدراسة (الرباعية) والنسب المئوية لكل استجابة على حدة طبقا للعدد الكلي لكل تخصص
- المتوسطات الحسابية لبيان توجه الاستجابات الدالة على معوقات الموهبة لدى الأطفال التوحديين
- حساب الوزن النسبي لكل استجابة لبيان أي أكثر المعوقات من وجهة نظر الفريق المؤسسي حول معوقات تشخيص الموهبة لدى الطفل التوحدي، وعمل تفسير (مهني) لهذه المعوقات من وجهة نظر الباحث.
- معامل الارتباط (بيرسون) لتحديد مدى صدق المحتوى أو الاتساق الداخلي والتعرف على العلاقة بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية.

نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها:

فيما يلي عرض نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها على النحو التالي:

بداية من أجل الحكم على المتوسطات الحسابية بأنها (لا تتحقق أبداً، أو تتحقق نادراً، أو تتحقق أحياناً، أو تتحقق دائماً)، فقد قام الباحث بإعطاء كل إجابة على كل فقرة قيمة رقمية (0، 1، 2، 3)، ومن ثم حساب المدى بين الدرجات على النحو الذي يوضحه جدول (11).

جدول 11

مؤشرات تحديد استجابات المعلمين والمعلمات (ن=58)

م	درجة التحقق	الدرجة	المؤشر
1	لا تتحقق أبداً	0	0,74-0
2	تتحقق نادراً	1	1,49-0,75
3	تتحقق أحياناً	2	2,24-1,5
4	تتحقق دائماً	3	3-2,25

التساؤل الأول: ما معوقات تشخيص وتقييم موهبة الطالب ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر مدير المدرسة؟

جدول 12

التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة من مديري برامج التوحد بالمؤسسات التربوية على عبارات المقياس الخاص برؤيتهم حول معوقات تشخيص وتقييم الموهبة لدى الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد

م	العبارة	درجة تحقق العبارة				المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	دلالة الاستجابة	الترتيب تنازلياً حسب المتوسط
		أبداً	نادراً	أحيانا	دائماً					
1	عدم قدرة المدرسة على تفهم الموهبة لدى الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد	2	4	2	2	1,600	1,497	53,33	أحياناً	8

2	لا تصدر لديهم لوائح منظمة للتعامل معهم من الجهات الأعلى	3	4	3	0	2,000	1,673	66,67	أحياناً	4
3	المدرسة تعاني من عدم وجود إختصاصي مدرب للتعامل مع حالات الموهبة لدى الطالب ذو اضطراب طيف التوحد	3	3	3	1	1,800	1,470	60,00	أحياناً	7
4	يوجد نقص في إعدادات المدرسة وتجهيزاتها للتعامل مع حالات موهبة الطلاب التوحديين	6	3	1	0	2,500	2,540	83,33	دائماً	1
5	نقص الوسائل التعليمية المرتبطة بموهبة الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد	3	5	0	2	1,900	2,022	63,33	أحياناً	5
6	ضعف تعاون أولياء الأمور فيما يخص الجانب التعليمي والإرشادي لأبنائهم الموهوبين من ذوي اضطراب طيف التوحد	7	1	2	0	2,500	3,008	83,33	دائماً	1
7	قلة التمويل الداعم من الجهات الأعلى لبرامج التشخيص والمتابعة لذوي اضطراب طيف التوحد	4	3	3	0	2,100	1,758	70,00	أحياناً	3
8	المدرسة غير مجهزة لتنفيذ التشخيص والتقييم والمتابعة للتعامل مع الموهبة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد	3	5	0	2	1,900	2,022	63,33	أحياناً	5
	المحور ككل					2,038		67,92	أحياناً	

تفسير بعض العبارات المعبرة عن معوقات تشخيص وتقييم الموهبة لدى الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر مديري برامج التوحد الملحقة بالمؤسسات التربوية (ن=10)

- احتلت جملة (ضعف تعاون أولياء الأمور فيما يخص الجانب التعليمي والإرشادي لأبنائهم الموهوبين من ذوي اضطراب طيف التوحد)، وكانت الاستجابة تحت تكرارات 7 ووزن نسبي 8.33، وهذا يعبر عن حالة عدم الرضا لدى مديري برامج التوحد فيما يخص عدم تعاون الآباء مع المدرسة فيما من شأنه أن يرتقي بالعملية التعلمية بخصوص موهبة أبنائهم الطلاب التوحديين، وقد يكون أيضا له تفسير من خلال الانشغال الدائم للآباء بأعمالهم التي قد تعوقهم عن الاهتمام بما يخص موهبة أبنائهم الطلاب، وقد يسعى المديرين إلى تفعيل مجالس الآباء والمعلمين لزيادة اهتمامهم بالنواحي الابتكارية والموهبة لدى أبنائهم الطلاب .
- كما جاءت جملة (يوجد نقص في إعدادات المدرسة وتجهيزاتها للتعامل مع حالات موهبة الطلاب التوحديين) حيث كانت تكرارات استجابات عينة الدراسة من المديرين 6 بوزن نسبي 8.33 بنسبة مئوية 60 % من العدد الكلي لمديري البرامج، حيث كانت رؤية المديرين تعتمد على أهمية توافر الإمكانات والتجهيزات المادية بالدرجة الأولى حتى يسهل على أفراد هيئة التدريس وباقي أعضاء فريق العمل المؤسسي المتخصص أن يتمكنوا من التشخيص والتقييم للموهبة لدى الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد بشكل ملائم، وتعبر رؤيتهم على أهمية استخدام أجهزة الحاسب الآلي في المدرسة كرؤية مقترحة لتسجيل مواهب الطلاب التوحديين من أجل التعرف عليهم وتشخيصهم وتقييمهم بشكل فعال
- في حين جاءت عبارة عدم قدرة المدرسة على تفهم الموهبة لدى الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في المرتبة الأخيرة من حيث استطلاع مديري برامج التوحد الملحقة من الجنسين، حيث كانت تكرارات العبارات 2 بنسبة مئوية 20 % وبوزن نسبي 53.33 ، وهذا يعبر عن رؤية مديري برامج التوحد ورغبتهم في إنجاح البرنامج الملحق بالمؤسسة التربوية التي يديرونها في التعامل مع موهبة الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، لأنه عكس ذلك قد يظهرون بموقف الإخفاق وعدم قدرة البرنامج على تفهم موهبة الطلاب التوحديين حتى لو كانت تجهيزات وإعدادات البرنامج لا تسمح بذلك.

التساؤل الثاني: ما معوقات تشخيص وتقييم موهبة الطالب ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر الإخصائي النفسي؟

جدول رقم 13

التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة من الإخصائيين النفسيين على عبارات المقياس

م	العبارة	درجة تحقق العبارة				المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	دلالة الاستجابة	الترتيب تنازلياً حسب المتوسط
		أبداً	نادراً	أحياناً	دائماً					
1	عدم وجود مقياس موحد للتعرف على الموهبة لدى الطفل التوحدي	3	1	3	3	1,400	1,356	46,67	نادراً	10
2	اختلاف معايير القياس للموهبة للطالب التوحدي	3	6	0	1	2,100	2,343	70,00	أحياناً	3
3	قلة الدورات التدريبية المخصصة للكشف عن الموهبة لدى العاملين بالخدمة النفسية بالمؤسسة التربوية	7	2	1	0	2,600	2,973	86,67	دائماً	1
4	الاعتماد على المقاييس الأجنبية في التشخيص والتقييم لموهبة الطالب ذو اضطراب طيف التوحد	3	3	4	0	1,900	1,578	63,33	أحياناً	6
5	قلة الاختبارات المقننة للموهبة للطفل التوحدي الملائمة للبيئة السعودية	4	4	2	0	2,200	1,887	73,33	أحياناً	2
6	عدم وضع آلية محددة للتعرف على موهبة الطالب التوحدي	2	5	1	2	1,700	1,847	56,67	أحياناً	8
7	عدم الاتفاق على تشخيص محدد لموهبة الطالب التوحدي	2	5	3	0	1,900	1,868	63,33	أحياناً	6
8	تضارب اللوائح المحددة للتعامل مع موهبة الطالب التوحدي من الجهات الإدارية الأعلى	1	5	4	0	1,700	2,002	56,67	أحياناً	8
9	عدم وجود محددات قياسية للموهبة في اختبارات الذكاء المطبقة على الطلاب التوحديين بالمؤسسات التربوية	2	7	1	0	2,100	2,587	70,00	أحياناً	3
10	عدم وضع قياس واحد محدد لدى الطفل ذو اضطراب طيف التوحد يصلح لجميع المؤسسات والبرامج التربوية.	3	5	2	0	2,100	1,921	70,00	أحياناً	3
	المحور ككل					1,970		65,67	أحياناً	

تفسير بعض العبارات المعبرة عن معوقات تشخيص وتقييم الموهبة لدى الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر الإخصائيين النفسيين في برامج التوحد الملحقة بالمؤسسات التربوية (ن=10)

- جاءت عبارة قلة الدورات التدريبية للكشف عن الموهبة لدى العاملين بالخدمة النفسية بالمؤسسة التربوية للكشف عن أوجه القصور الإداري التي يعاني منها العاملين في الحقل النفسي ببرامج التوحد، فكانت ضمن استجابات العينة الكلية 7 بنسبة مئوية 70 % وبوزن نسبي 86.67، وهذا يشير من قبل الباحثين إلى ضرورة توفير الاحتياجات التدريبية للإخصائيين النفسيين في برامج التوحد الملحقة بالمؤسسات التربوية من أجل التفاعل الإيجابي مع حالات الموهوبين من ذوي التوحد. لذا من الضرورة وجود اشراف دائم من الجهات الأعلى بالإدارات التعليمية على الاحتياجات من الدورات التدريبية التي يكون الإخصائيين النفسيين في أمس الحاجة اليها، وأن تكون إقامة هذه الدورات بشكل دوري مستمر، وأن يمنح الحاصلين عليها شهادات تقدير تفيد باجتيازهم تلك الدورات، وأن تقدم لهم المدرسة التسهيلات اللازمة لتطبيق ما تعلموه في هذه الدورات.
- جاءت عبارة قلة الاختبارات المقننة للموهبة للطفل التوحدي الملائمة للبيئة السعودية لتحمل شكوى هامة من الإخصائيين النفسيين حول معوقات تشخيص وتقييم موهبة الطالب التوحدي داخل البيئة المدرسية، فحصلت تلك العبارة على شكوى بنسبة 40 % وبوزن نسبي 73.33 %، وهذا يدل على عدم اقتناع أغلب الإخصائيين النفسيين بالمقاييس والاختبارات الأجنبية التي تطبق داخل البرامج التربوية السعودية حيث أن لهذه البرامج المطبقة داخل المجتمع السعودي خصوصية محددة

ويجب أن تلائم وضع الطالب التوحدي والإخصائي النفسي القائم على تطبيق الرعاية النفسية له داخل المجتمع الدراسي السعودي .

- في حين جاءت عبارة تضارب اللوائح المحددة للتعامل مع موهبة الطالب التوحدي من الجهات الإدارية الأعلى أقل الاستجابات التي شكا منها الإخصائيين النفسيين بتسجيل استجابة واحدة فقط ضمن الـ10 استجابات بنسبة 10 % وبوزن نسبي 56.67 ، وهذا يدل على أن الجهات الإدارية العليا تتمسك بتنفيذ اللوائح والقوانين المنظمة للعمل مع فئات ذوي اضطراب طيف التوحد ولا يوجد بينها أي اختلافات أو تعارض من حيث نظام المواعيد والتحضير للمقررات وتعاملات هيئة التدريس والعاملين ببرامج التوحد بالمؤسسات التربوية، وتنفيذ كل ما يتعلق بالتعامل الإداري والفني مع حالات الطلاب التوحديين بل ومع أسرهم أيضا.

التساؤل الثالث: ما معوقات تشخيص وتقييم موهبة الطالب ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر الإخصائي الاجتماعي؟

جدول رقم 14

التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على عبارات مقياس الإخصائيين الاجتماعيين

م	العبارة	درجة تحقق العبارة				المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	دلالة الاستجابة	الترتيب تنازلياً حسب المتوسط
		أبداً	نادراً	أحيانا	دائماً					
1	عدم وجود جماعات مدرسية تدعم الموهبة للطالب ذو اضطراب طيف التوحد	3	1	3	3	1,400	1,356	46,67	نادراً	10
2	قلة المسابقات الداعمة لموهبة الطالب التوحدي داخل بيئة المدرسة	3	6	0	1	2,100	2,343	70,00	أحياناً	3
3	قلة الدورات التدريبية المخصصة للكشف عن الموهبة لدى العاملين بالخدمة الاجتماعية بالمؤسسة التربوية	4	4	2	0	2,200	1,887	67,53	أحيانا	1
4	ضعف الإمكانات المالية المخصصة للخدمة الاجتماعية المدرسية لدعم الموهبة لدى الطالب ذو اضطراب طيف التوحد	3	3	4	0	1,900	1,578	63,33	أحياناً	6
5	عدم تواصل الأسر فيما يتعلق بموهبة الطلاب التوحديين	7	2	1	0	2,600	2,974	86,83	دائما	2
6	عدم وضع آلية اجتماعية محددة للتعرف على موهبة الطالب التوحدي	2	5	1	2	1,700	1,847	56,67	أحياناً	8
7	عدم الاتفاق على تشخيص اجتماعي محدد لموهبة الطالب التوحدي	2	5	3	0	1,900	1,868	63,33	أحياناً	6
8	قلة المشاركات الطلابية بالمؤسسات التربوية الداعمة لموهبة الطالب التوحدي	1	5	4	0	1,700	2,002	56,67	أحياناً	8
9	قلة إشراك مؤسسات المجتمع المحلي لدعم موهبة الطالب التوحدي داخل المؤسسة التربوية	5	3	2	0	3,763	2,443	70,00	دائما	5
10	قلة التشجيع والدعم والمساندة الاجتماعية لإبراز موهبة الطالب التوحدي داخل المؤسسة التربوية	3	5	2	0	2,100	1,921	70,00	أحياناً	3
11	ضعف التعاون الجماعي للموهبة بين الطلاب التوحديين داخل البيئة المدرسية	2	6	2	0	1,56	1,743	53,78	أحيانا	7
	المحور ككل					1,970		65,67	أحياناً	

تفسير بعض العبارات المعبرة عن معوقات تشخيص وتقييم الموهبة لدى الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر الإخصائيين النفسيين في برامج التوحد الملحقة بالمؤسسات التربوية (ن=10)

- اشتكي أغلب الإخصائيين الاجتماعيين العاملين في برامج التوحد بالمؤسسات التعليمية من عبارة عدم تواصل الأسر فيما يتعلق بموهبة الطلاب التوحديين، بنسبة 70 % من

استجابات العينة الكلية وبوزن نسبي 86.83 حيث قلة التفاعل بين أولياء الأمور والإخصائيين الاجتماعيين، وهذه كانت نفس شكوى مديري البرامج في ذلك، فمعظم الآباء منشغلين بمهام وظائفهم، وقد يعتقدون أنهم طالما أرسلوا ابنهم إلى المدرسة يكونون قد حققوا ما يسعون اليه من تعليم الابن ذوي الاحتياجات الخاصة، مع أن لهم دور اجتماعي لا يقل عن الدور التربوي الأسري، فمن الأهمية أن يكون هناك تعاون بناء وإيجابي بين أسر هؤلاء الأبناء وبين العاملين بالخدمة الاجتماعية في المؤسسة التربوية، وأن يكون لهم دور واضح في إبراز الموهبة لدى هؤلاء الأبناء بما يعود بتحقق التوافق النفسي والاجتماعي لهم من خلال المسابقات والأنشطة التي ممكن أن تقوم بها المدرسة وأن يقدموا لأبنائهم المساندة والدعم والتشجيع لموهبتهم .

- وفي المقام الثاني جاءت عبارة قلة إشراك مؤسسات المجتمع المحلي لدعم موهبة الطالب التوحدي داخل المؤسسة التربوية في المرتبة الثانية بنسبة 50 % وبوزن نسبي 70، حيث كانت الشكوى من عدم تعاون مؤسسات المجتمع المحلي المحيطة بالمؤسسة مع موهبة الطلاب التوحديين، وقد يكون مرجع ذلك إلى قلة التواصل بين الجهات الأعلى وبين تلك المؤسسات لدعم الموهبة لدى هؤلاء الطلاب التوحديين كما قد يبدو أن بعض اللوائح المنظمة لسير العمل ببرامج التوحد قد تعوق التواصل بين طرفي المؤسسة التربوية والمؤسسات المجتمعية، ومن أبرز هذه المؤسسات المجتمعية بعض المراكز الحكومية المؤثرة وبعض المحلات التجارية الكبيرة التي في الإمكان أن تقدم دعما لامحدود للتعامل مع المؤسسات التربوية فيما يخص ليس موهبة الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد فقط، بل وكل أحوالهم النفسية والاجتماعية والثقافية أيضا.

- في حين جاءت عبارة قلة المشاركات الطلابية بالمؤسسات التربوية الداعمة لموهبة الطالب التوحدي أقل الاستجابات المشكو فيها من قبل العاملين بالخدمة الاجتماعية ببرامج التوحد بنسبة 10 % ووزن نسبي 56.67، حيث أكد المشاركون من عينة الإخصائيين الاجتماعيين حرصهم على التقديم للمشاركات الطلابية حال تحقق الأمر لذلك، لإفادة ذلك في موهبة الطلاب التوحديين، وأنهم يحاولون إشراك كل الطلاب المقيدين ببرنامج التوحد في ذلك من أجل إبراز العمل التعاوني وتشجيع وإعلاء روح التنافس بين الموهوبين من ذوي التوحد وأقرانهم العاديين.

التساؤل الرابع: ما معوقات تشخيص وتقييم موهبة الطالب ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلم الأنشطة؟

جدول رقم 15

التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة من معلمي الأنشطة على معوقات تشخيص وتقييم موهبة الطالب التوحدي بالمؤسسة التربوية

م	العبارة	درجة تحقق العبارة				المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	دلالة الاستجابة	الترتيب تنازلياً حسب المتوسط
		أبداً	نادراً	أحيانا	دائماً					
1	قلة الوسائل التعليمية المحددة للموهبة لدى الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد	4	11	7	6	1,464	3,156	48,81	نادراً	8
2	لا توجد لموهبة الطالب التوحدي خطة تربوية أو تعليمية	4	7	5	12	1,107	2,209	42,73	نادراً	10
3	تعليم موهبة الطالب التوحدي واكتشافها أمر بالغ الصعوبة للمعلمين	2	9	7	10	1,107	2,596	36,90	نادراً	10
4	عدم اشتمال المقررات الدراسية على عناصر تنمي الموهبة لدى الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد	18	4	3	3	2,321	5,549	77,38	دائماً	1
5	عدم وجود محددات لفروق فردية للموهبة ذاتها بين الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد	3	16	8	1	1,750	4,298	58,33	أحياناً	6
6	اختلاط موهبة الطلاب التوحديين لدرجة يصعب التفرقة بين مواهبهم المتنوعة	6	12	6	4	1,714	3,534	57,14	أحياناً	7

7	عدم وجود تحضير مخصص للموهوبين من ذوي اضطراب طيف التوحد	8	3	4	13	1,214	2,568	40,48	نادراً	9
8	ضعف الدعم المادي والمعنوي المقدم من الجهات الأعلى لتنمية الموهبة لدى الطلاب التوحديين	9	9	5	5	1,786	3,488	59,52	أحياناً	4
9	عدم إقامة دورات تخصصية للمعلمين لتوضيح التعامل مع موهبة الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد	10	12	3	3	2,036	4,145	64,29	دائما	2
10	ضعف تجهيزات المؤسسة التربوية للتعامل مع الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد	11	7	7	3	1,929	3,807	67,86	دائما	3
11	قلة المسابقات التعليمية الداعمة للموهبة لدى الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد	7	13	3	5	1,786	3,802	59,52	أحياناً	4
	المحور ككل					1,656		55,19	أحياناً	

تفسير بعض العبارات المعبرة عن معوقات تشخيص وتقييم الموهبة لدى الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلمي الأنشطة في برامج التوحد الملحقة بالمؤسسات التربوية (ن=10)

- كانت الشكوى الأولى والأهم من وجهة نظر معلمي الأنشطة ببرامج التوحد في معوقات تشخيص وتقييم موهبة الطالب التوحدي كانت في عبارة عدم اشتمال المقررات الدراسية على عناصر تنمي الموهبة لدى الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد حيث كان تأكيد ذلك في 18 توجه منهم بنسبة 64,285 % وبوزن نسبي 77,83. وهذا يشير إلى عدم اقتناعهم بأن المقررات الدراسية المنوط تعليمها للطلاب ذوي اضطراب التوحد تحتوي على أي توجه نحو موهبة هؤلاء الطلاب بقدر اشتمالها على معلومات ومعارف متنوعة قد لا يستفيد بها الطالب ولا تنمي ميوله ومهاراته وموهبته
- جاءت عبارة ضعف تجهيزات المؤسسة التربوية للتعامل مع الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في المقام الثاني بتأكيد من عينة الدراسة من معلمي الأنشطة 11 بنسبة مئوية 39,285 % بوزن نسبي 67,86. وهي نفس الشكوى رقم 2 مع مديري برامج التوحد، وهذا يدل على إجماع حول تلك الشكوى من المعلمين وتقديمها لمديري البرامج التوحدية، مما جعل مديري البرامج يؤكدونها في رؤيتهم حول معوقات تشخيص وتقييم الموهبة للطالب التوحدي، فالتجهيزات المدرسية تسهم لحد كبير في تحقق التشخيص والتقييم لهؤلاء الطلاب ليس في موهبتهم فقط بل في كل أحوالهم النفسية والاجتماعية، وحتى لو وجدت بعضا من تلك التجهيزات فأنها تحتاج إلى تطوير يناسب حالات موهبة هؤلاء الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد
- وعلى نفس الشكوى الأولى للإخصائيين النفسيين لمعوقات تشخيص وتقييم موهبة الطالب التوحدي كانت رؤية معلمي الأنشطة من خلال عبارة عدم إقامة دورات تخصصية للمعلمين لتوضيح التعامل مع موهبة الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، فيرى 10 منهم بنسبة 35.714 % وبوزن نسبي 64.29 أن قلة الاحتياجات التدريبية المقدمة لهم من الجهات الأعلى تسهم في عدم قدرتهم على تحديد موهبة الطلاب التوحديين ولا على كيفية التعامل معهم من خلالها
- في حين كانت عبارة تعليم موهبة الطالب التوحدي واكتشافها أمر بالغ الصعوبة للمعلمين أقل شكوى من معلمي الأنشطة برؤية في 2 من المعلمين فقط بنسبة أقل من 10 % وبوزن نسبي 36.90 ، وهذا يشير إلى أنهم غير منوطين بهذا الأمر ويتركونه للمختصين النفسيين الذين لديهم من الوسائل والأدوات التشخيصية والقياسية ما يمكنهم من اكتشاف تلك المواهب للطلاب التوحديين ، كما أن تعليم الموهبة لا توجد آليات محددة للتعامل مع الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد من خلالها، لذا جاءت هذه العبارة لتحتل المركز الأخير في شكواهم حول معوقات تشخيص وتقييم الموهبة لدى الطلاب التوحديين بالبرامج التربوية الداعمة لذلك.

من خلال النتائج السابقة يمكن القول بأن استجابات المشاركين عكست خبراتهم الميدانية كفريق متعدد التخصصات مما ساعدهم في تحديد المعوقات التي تحد من قدرتهم في تشخيص وتقييم جوانب الموهبة لدى الطلاب من ذوي التوحد. على وجه الخصوص، أظهرت النتائج وجود تباين في آراء المشاركين حول بعض المعوقات، إلا أن هناك توافق كبير بين المشاركين حول ندرة الأدوات والأساليب الخاصة باكتشاف الموهوبين من ذوي التوحد كأحد أهم المعوقات.

مناقشة نتائج الدراسة:

بشكل عام، أظهرت نتائج الدراسة الحالية وجود قصور واضح في تشخيص وتقييم جوانب الموهبة والقدرات العالية لدى الطلاب من ذوي التوحد في المؤسسات التربوية، وهذا يدل على أن معظم برامج التوحد تركز بشكل أساسي على تشخيص جوانب القصور لاتخاذ قرار حول مدى التحاق الطالب في البرامج التربوية ذات العلاقة ومن ثم تقديم الخطط التي تركز على معالجة جوانب القصور التي أظهرتها نتائج التشخيص. هذه النتائج تتوافق مع آراء أشهر الباحثين ونتائج الدراسات السابقة التي أوضحت التحديات التي تؤدى إلى ضعف تشخيص واكتشاف جوانب الموهبة لدى الطلاب من ذوي التوحد وقلة البرامج والاستراتيجيات التربوية لرعاية وتنمية مواهبهم بسبب التركيز على جوانب الإعاقة وغياب أدوات القياس والتشخيص المصممة للتعرف على مظاهر الموهبة لدى الطلاب من ذوي الإعاقة (Lovecky, 2023; Neihart, Pfeiffer, Cross, 2021; Webb et al., 2005; Baum, Schader, & Hébert, 2014).

وأيضاً نتائج الدراسة الحالية تتوافق مع نتائج عدد من الدراسات التي تناولت هذه القضية في البيئة العربية (خليل وملحم، 2022؛ الصمادي، 2015؛ المطيري، 2021؛ عقل، 2016). وهنا تطرح الدراسة تساؤلاً حول مدى تأهيل ومعرفة الفريق متعدد التخصصات بأساليب الكشف عن الموهوبين ونوعية البرامج والخدمات المناسبة لتطوير مواهبهم. يمكن التوصل إلى أن عدم وجود معلم الموهوبين أو العضو المتخصص في مجال تعليم الموهوبين ضمن الفريق المتعدد التخصصات في المؤسسات التربوية الخاصة ببرامج التوحد له تأثير في ضعف التركيز على تشخيص جوانب الموهبة والإبداع لدى الطلاب من ذوي التوحد وبالتالي غياب أدوات الكشف عن الموهوبين وغياب البرامج الإثرائية لتنمية موهبة هؤلاء الطلاب. هذا الرأي يمكن أن يؤخذ بعين الاعتبار بشكل كبير عند التمعن في مسمى البرامج نفسها، على سبيل المثال، برنامج «التوحد» أو برامج «التوحد» الملحقة بالمؤسسات التعليمية وهذا يعطي انطباع بأن برامج التوحد تختلف عن برامج رعاية الموهوبين في تلك المؤسسات بسبب التصنيف وفقاً لإعاقة أو موهبة الطالب وهذا يؤدي بطبيعة الحال إلى وجود أدوات تشخيص وبرامج متخصصة في جوانب الإعاقة عند الأفراد من ذوي الإعاقة وأخرى لجوانب الموهبة عند الطلاب المصنفين كموهوبين في برامج رعاية الموهوبين.

بشكل خاص، يمكن تلخيص ما تم التوصل إليه من نتائج الدراسة في النقاط التالية:

- جاءت نتائج الاستطلاع الرباعي (مدير، إخصائي نفسي، إخصائي اجتماعي، معلم أنشطة) لتؤكد أهمية وضع آلية محددة من خلالها يتم التشخيص والتقييم للموهبة لدى الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد.
- ركزت عينة مديري برامج التوحد على ضرورة توفير كل ما يلزم من نواحي مادية وتجهيزات تسهم في إجراء عمليات التشخيص والتقييم لحالات موهبة الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد داخل المؤسسة التربوية ، حيث إن تلك التجهيزات لها دور هام في توفير الوقت والجهد وقت التعامل التشخيصي مع الحالات ، كما كان من أبرز المعوقات في التشخيص للتعرف على موهبة الطلاب التوحديين هو عدم التواصل بشكل كامل بين المدرسة والمنزل ، فولي الأمر قد يدرك أنه قد أدى دوره التربوي والتعليمي حين الحق ابنه أو ابنته للمؤسسة التعليمية دون التواصل مع تلك المؤسسة وهذه نظرة يعلوها كثير من القصور والسلبية ، لأن هذا التواصل له درجة إفادة عالية تعود على المدرسة وعلى الطالب من جهة أخرى .. ففي الإمكان تنمية الموهبة وتدعيمها من خلال التواصل الإيجابي بين الآباء والإدارة المدرسية .
- لقد أكدت النتيجة الأولى الواردة في الاستطلاع لعينة الإخصائيين الاجتماعيين ما جاءت به نتيجة الاستطلاع الأولى أيضا لعينة مديري برامج التوحد الملحقة بالمؤسسات التربوية من حيث ضعف التواصل مع أولياء الأمور، ولابد أن تكون هناك مقترحات حلول للتعامل مع تلك المشكلة من حيث عمل حوافز اجتماعية لكثرة المتواصلين مع إدارة المدرسة ومع الإدارة الاجتماعية، أو عمل يوم مفتوح كل شهر يدعى إليه آباء الطلاب التوحديين للتواصل والمشاركة فيما يخص العملية التعليمية للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد وتنمية مواهبهم.. ووضع مقترحاتهم قيد الدراسة والتنفيذ.
- نتائج الدراسة تسلط الضوء على أهمية الاستفادة من جهود الإخصائيين النفسيين في المؤسسات التربوية المختلفة للاطلاع على المقاييس والاستبانات الخاصة بالموهبة لدى الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، ومحاولة تيسير الحصول عليها والاطلاع بها للعاملين في مجال التربية الخاصة، وعلى وجه الخصوص مسار التوحد، وتقديم الدورات التدريبية المناسبة التي من خلالها يمكن أن يستفيد العاملين بالخدمة النفسية في التعرف وتطبيق المقاييس الدالة على الموهبة لدى الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد.
- كشفت نتائج الدراسة عن موضوع ذو أهمية وهو ضرورة أن يكلف مدير برنامج التوحد بالمؤسسات التربوية أعضاء فريق متعدد التخصصات بمهامهم الموكلة إليهم وأن يحدد الأدوار المنوطة بهم القيام بها، وعدم إلقاء العبء على كاهل فرد بعينه لأن هذا فيه قصور وسلبية تؤدي بالتشخيص إلى المستوى الأدنى، ويجب إبراز العمل التكاملي لكافة أعضاء الفريق، فكل عضو له دوره المكمل لباقي الأعضاء.

- أبرزت نتائج الدراسة وجود حاجة لتقديم الدور البارز لمؤسسات المجتمع المحلي في المساعدة في تشخيص وتقييم الموهبة لدى الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد من خلال المساندة والدعم ليس المادي فقط.. بل والمعنوي والتوعوي أيضا

الخاتمة والتوصيات:

ناقشت الدراسة الراهنة مشكلة تشخيص وتقييم مظاهر الموهبة لدى الطلاب من ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر الفريق متعدد التخصصات في المؤسسات التربوية. توصلت الدراسة إلى عدد من المعوقات التي تحول دون وجود تشخيص دقيق لاكتشاف مواهب الطلاب من ذوي التوحد ومن أهم هذه المعوقات؛ ندرة توفر الاختبارات المقننة والمقاييس المخصصة للتعرف على جوانب الموهبة والقدرات الاستثنائية لدى هذه الفئة، وضعف تأهيل وتدريب أعضاء فريق العمل متعدد التخصصات والعاملين في برامج التوحد في مجال الموهبة واكتشاف ورعاية الموهوبين، وضعف المناهج الدراسية والبيئة التعليمية والتجهيزات المدرسية المناسبة والمحفزة لتنمية مواهب هؤلاء الطلاب، قلة مشاركة الآباء وتعاونهم مع فريق متعدد التخصصات، ضعف التعاون بين مؤسسات المجتمع المحلي والمؤسسات التربوية الخاصة ببرامج التوحد لدعم مواهب هؤلاء الطلاب، ضعف مشاركة الطلاب من ذوي التوحد في الأنشطة والمشاركات المجتمعية ذات العلاقة بتنمية مواهبهم.

في ضوء تلك النتائج، تقدم الدراسة الحالية عدداً من التوصيات كما يلي:

- توصي الدراسة بأهمية التكامل بين المختصين والجهات والمؤسسات ذات العلاقة ببرامج رعاية الموهوبين وكذلك برامج ذوي الإعاقة للوصول معاً إلى منظومة تربوية شاملة لرعاية الموهوبين من ذوي الإعاقة، وإشراك الطلاب من ذوي الإعاقة في البرامج الإثرائية ذات العلاقة بمجالات الموهبة لديهم، مع ضرورة تطوير مقاييس وأدوات متخصصة في تشخيص جوانب الموهبة لدى الطلاب من ذوي الإعاقة ومنهم ذوي التوحد.
- توصي الدراسة بأهمية إشراك معلم الموهوبين في المدرسة أو الشخص المتخصص في رعاية الموهوبين ضمن فريق العمل متعدد التخصصات في برامج ذوي الإعاقة، مع أهمية تثقيف أعضاء الفريق حول مفاهيم الموهبة ومزدوجو الاستثنائية ونوعية الخدمات المناسبة لتلك الفئة.
- توصي الدراسة بضرورة تكثيف البرامج التوعوية للمجتمع المدرسي والمحلي والأسرة حول أهمية اكتشاف وتنمية جوانب الموهبة لدى الأفراد من ذوي الإعاقة، وأن تصنيف الطالب وإلحاقه ببرامج ومؤسسات ذوي الإعاقة لايعني أن الفرد معاق وغير موهوب، بل يجب الأخذ بعين الاعتبار أهمية الكشف عن مظاهر الموهبة وتقديم الدعم المناسب لتنمية تلك المواهب واستمراريتها لجعل هذا الفرد قادراً ومنتجاً في مجتمعه.
- توصي الدراسة بأهمية إجراء مزيد من الدراسات حول واقع المقاييس والأدوات المستخدمة في تشخيص الطلاب من ذوي التوحد ونوعية البرامج التربوية المقدمة لهم في مختلف المؤسسات ذات العلاقة وتقييم مستوى تلك المقاييس والبرامج في اكتشاف ورعاية الموهوبين من هذه الفئة، وأيضاً إجراء مزيد من الدراسات في مجال مزدوجو الاستثنائية خصوصاً في مجال العلاقة بين التوحد والموهبة والتطبيقات التربوية المترتبة على ذلك.
- توصي الدراسة بضرورة تفعيل برامج التطوير المهني والبرامج التدريبية المتخصصة في مجال رعاية الموهوبين من ذوي الإعاقة ومفاهيم مزدوجو الاستثنائية وأساليب التعليم المتطورة لتعليم تلك الفئة وأهمية إلحاق العاملين مع الأفراد ذوي الإعاقة وفريق العمل متعدد التخصصات بتلك البرامج لتطوير خبراتهم في هذا المجال.

المراجع:

إبراهيم، علا عبد الباقي. (2011). اضطراب التوحد (الأوتيزم): أعراضه-أسبابه وطرق علاجه (ط1). عالم الكتب.

البيلاوي، إيهاب ومسلم، حسن. (2015). مناهج واستراتيجيات تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة (ط 5)، دار الزهراء للنشر والتوزيع.

بلطجي، لمى. (2016). البرنامج التربوي الفردي للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. دار العلم للملايين.

الجلامدة، فوزية. (2016). قياس وتشخيص اضطرابات طيف التوحد في ضوء المعايير التشخيصية الواردة من الدليل التشخيصي الرابع والدليل التشخيصي الخامس. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

جهاد، محمد والهويدي، زيد. (2018). أساليب الكشف عن التوحديين المبدعين والمتفوقين. دار الكتاب الجامعي للنشر والتوزيع.

حسين، نهى. (2018). البروفايل النفسي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي الموهوبين. *مجلة الطفولة والتربية*، 36 (10)، 291–378.

حنفي، علي. (2008). آراء معلمي التربية الخاصة حول إعداد البرنامج التربوي الفردي ومعوقات تطبيقه في بعض معاهد وبرامج التربية الخاصة بالمملكة العربية

السعودية. *مجلة الإرشاد النفسي*، 22، 243.-181

الخشرمي، سحر. (2013). الدليل العلمي للبرنامج التربوي الفردي (IEP) (ط1). دار الزهراء للنشر والطباعة والتوزيع.

خليل، نهلة بنت نصر وملحم، طارق بن يوسف (2022). المؤشرات السلوكية المنبئة بالموهبة لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 14 (49)، 166-131.

الخميسي، السيد سعد. (2021). اختلاف الموهبة وفقا للمهارات المعرفية لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد الموهوبين وغير الموهوبين من وجهة نظر الأمهات والمعلمين. *مجلة الدراسات والبحوث التربوية*، 1 (1)، 184–225.

الدسوقي، إيناس وإسماعيل، سهير. (2019). أساليب رعاية ذوي الهمم. *مجلة كلية التربية*، 73 (34)، 90–114.

الديب، هالة فاروق. (2015). السلوك التكيفي لذوي اضطراب طيف التوحد (ط1). مكتبة الرشد العالمية.

الروسان، فاروق. (2009). أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

سليمان، عبد الرحمن سيد. (2019). التوحدية: إعاقة التوحد في الأطفال. مكتبة زهراء الشرق.

الشخص، عبد العزيز. (2009). برامج تدريبية لإعداد متخصصين للعمل في مجال التوحد الطفولي. مركز الإرشاد النفسي.

شقير، زينب محمود. (2015). سلسلة ذوي الاحتياجات الخاصة: الاكتشاف المبكر والتشخيص لغير العاديين. مكتبة النهضة المصرية.

شكري، أحمد. (2012). تربية الموهوبين والمتفوقين: المدخل إلى عصر التميز والإبداع. المؤتمر الخامس لكلية التربية، جامعة أسيوط.

الصمادي، جميل. (2015). الموهوبون مزدوجو الاستثنائية: الموهوبون ذوو الإعاقة. المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين – تحت شعار «نحو استراتيجية وطنية لرعاية المبتكرين»، جامعة الإمارات العربية المتحدة، 19-21 مايو.

العامري، فيصل يحي. (2021). نظرية الموهبة التشاركية: اتجاه جديد لإعادة التفكير نحو مفهوم الموهبة في سياق التعليم السعودي. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل: العلوم الإنسانية والإدارية*. 22، 93-103.

عقل، بدير. (2016). فعالية برنامج تدريبي قائم على اللعب في تنمية الإدراك البصري لدى الأطفال الموهوبين التوحديين وأثره على التواصل اللفظي لديهم. *مجلة البحوث النوعية*، 3 (2)، 194–211.

عمارة، ماجدة السيد. (2005). إعاقة التوحد بين التشخيص والتشخيص الفارق. مكتبة زهراء الشرق.

القمش، مصطفى (2016). اضطرابات التوحد: الأسباب والتشخيص والعلاج. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

محمد، عادل عبد الله. (2016). مدخل إلى اضطراب التوحد والاضطرابات السلوكية والانفعالية (سلسلة غير العاديين). دار الرشاد.

محمد، عادل. (2014). مدخل إلى اضطراب التوحد: النظرية والتشخيص وأساليب الرعاية. الدار المصرية اللبنانية.

المطيري، مطلق عيد هذال. (2021). الأداء اللغوي الوظيفي وعلاقته بالتواصل الاجتماعي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الموهوبين بدولة الكويت. *مجلة العلوم التربوية*، 29 (1)، 305–340.

النافع، عبدالله والقاطعي، عبدالله والضبيبان، صالح والحازمي، مطلق والسليم، الجوهرة. (2000). برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم. مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية.

النجار، خالد. (2016). استخدام الملاحظة في التشخيص الفارق بين حالات التوحد وحالات الإسبرجر: دراسة تشخيصية. *مجلة علم النفس المعاصر*، 7، 235 –287.

Alamiri, F. (2021). The theory of participatory giftedness: A new direction for the conception of giftedness in the Saudi educational context. (in Arabic). *The Scientific Journal of King Faisal University:* Humanities and Management Sciences, 22, 93103-.

Al-Desouki, Enas, & Ismail, Suhair. (2019). Methods of caring for people of determination. (in Arabic). *College of Education Journal*, 73 (34), 90114-.

Al-Khamisi, Alsayed Saad. (2021). Differences in giftedness according to cognitive skills among gifted and non-gifted individuals with autism spectrum disorder from the point of view of mothers and teachers. (in Arabic).

DiGennaro Reed, F. D., Hirst, J. M., & Hyman, S. R. (2012). Assessment and Treatment to Stereotypic Behavior in Children with Autism and Other Developmental Disabilities: A thirty year review. Research in Autism Spectrum Disorders, 6 (1), 422430-.

Hanafi, Ali (2008). Opinions of special education teachers about preparing the individual educational program and the obstacles to its implementation in some special education institutes and programs in the Kingdom of Saudi Arabia. (in Arabic). *Journal of Psychological Counseling,* 22, 243-181.

Happé, F., & Vital, P. (2009). What aspects of autism predispose to talent?. Philosophical transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological sciences, 364(1522), 1369–1375. https://doi.org/10.1098/rstb.2008.0332.

Hussein, Noha. (2018). Psychological profile of gifted and highly functional children with autism spectrum disorder. (in Arabic). *Journal of Childhood and Education,* 36 (10), 291378-.

Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. Nervous Child, 2, 217–250.

Kerr, B. (2009). Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent. SAGE Publications.

Khalil, Nahla bint Nasr, & Melhem, Tariq Bin Youssef. (2022). Behavioral indicators that predict giftedness among students with autism spectrum disorder. (in Arabic). *Journal of Special Education and Rehabilitation,* 14 (49), 131166-.

Lai, M. C., Lombardo, M. V., Chakrabarti, B., & Baron-Cohen, S.(2013).Subgrouping the autism «spectrum»: Reflections on DSM-5. PLoS biology, 11(4), e1001544. https://doi.org/10.1371/journal.pbio.1001544

Lovecky, D. V. (2023). Different Minds: Gifted Children with ADHD, ASD, and Other Dual Exceptionalities (2nd *Journal of Educational Studies and Research,* 1 (1), 184225-

Al-Mutairi, Mutlaq Eid Hazal. (2021). Functional linguistic performance and its relationship to social communication for children with gifted autism spectrum disorder in the State of Kuwait. (in Arabic). *Journal of Educational Sciences,* 29 (1), 305340-.

Al-Najjar, Khaled. (2016). Using observation in diagnosing the difference between cases of autism and cases of Asperger's: A diagnostic study. (in Arabic). *Journal of Contemporary Psychology*, 7, 235287-.

American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5™ (5th ed.). American Psychiatric Publishing.

Aql, Badir. (2016). The effectiveness of a play-based training program in developing visual perception in gifted autistic children and its impact on their verbal communication. (in Arabic). *Journal of Qualitative Research,* 3(2), 194211-.

Assouline, S. G., & Whiteman, C. S. (2011). Twice-exceptionality: Implications for school psychologists in the post-IDEA 2004 era. *Journal of Applied School Psychology,* 27, 380402-.

Baum, S. (1990). Gifted but learning disabled: A puzzling paradox (ERIC Digest #E479). Reston VA: Council for Exceptional Children. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 321484).

Baum, S. M., Schader, R. M., & Hébert, T. P. (2014). Through a different lens. Reflecting on a strengths-based, talent-focused approach for twice-exceptional learners. Gifted Child Quarterly, 58(4), 311–327.

Borland, J. H. (2005). Gifted education without gifted children: The case for no conception of giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), Conceptions of giftedness (2nd ed., pp. 1–19). Cambridge University Press.

ed.). Jessica Kingsley.

Martinovich, J. (2005). Creative expressive activities and Asperger's syndrome: Social and emotional skills and positive life goals for adolescents and young Adult. Jessica Kingsley.

National Education Association (2006). The Twice exceptional dilemma.

Neihart, M., Pfeiffer, S. I., Cross, T. L. (eds.). (2021). The social and emotional development of gifted children: What do we know? (2nd ed.). Routledge.

Overton, T. (2012). Assessing learners with special needs: An applied approach (7th ed). Person.

Terjesen, M. D., Jacofsky, M., Froh, J., & DiGiuseppe, R. (2004). Integrating positive psychology into schools: Implications for practice. Psychology in the Schools, 41, 163172-.

Trail, B. A. (2022). Twice-exceptional gifted children: Understanding, teaching, and counseling gifted students (2nd ed.). Routledge.

Treffert, D. (2011). Islands of genius:The bountiful mind of the autistic, acquired, and sudden savant. Jessica Kingsley Publishers.

Webb, J. T., Amend, E. R., Webb, N. E., Goerss, J., Beljan, P., & Olenchak, F. R. (2005). Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults: ADHD, Bipolar, OCD, Asperger›s, depression, and other disorders. Great Potential Press.

أثر اختيارات شيخ الإسلام ابن تيمية، على نظام المعاملات المدنية السعودي، أحكام الرجوع في الهبة أنموذجا

The impact of the choices of Sheikhul Islam Ibn Taymiyyah on the Saudi Civil Transactions System, as an example of the rulings on the return of the gift

د. صالح بن محمد بن صالح المسلم
أستاذ الفقه المساعد، قسم الفقه، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة القصيم
ORCID: 0009-0005-8458-5222

Dr. Saleh bin Mohammed bin Saleh Al-Muslim
Assistant Professor of Jurisprudence,
Faculty of Sharia and Islamic Studies, Qassim University

(قُدم للنشر في 2024/01/14، وقُبل للنشر في 2024/02/02)

المستخلص

يهدف هذا البحث إلى معرفة اختيارات شيخ الإسلام ابن تيمية في أحكام الرجوع في الهبة، وإيضاح أثر اختيار شيخ الإسلام ابن تيمية على المواد النظامية المتعلقة بالرجوع في الهبة، وبيان مدى موافقة اختيار شيخ الإسلام ابن تيمية لنص المادة النظامية من نظام المعاملات المدنية السعودي، واستخدم الباحث المنهج الاستقرائي، والاستدلالي الاستنباطي ثم المنهج المقارن، واحتوى البحث على: مقدمة، وتمهيد، ومبحثين، وخاتمة، التمهيد: فيه التعريف بمفردات العنوان، أما المبحث الأول: اختيارات شيخ الإسلام ابن تيمية في أحكام الرجوع في الهبة، والمبحث الثاني: الرجوع في الهبة في نظام المعاملات المدنية السعودي، والخاتمة ذكر فيه الباحث أهم النتائج، ومنها: أن شيخ الإسلام يرى صحة اشتراط المعمِر الرجوع في العمرى، وهذا هو الراجح عندي، ويرى أن حق الرجوع فيما وهب الوالد لولد، يثبت لبقية الأولاد بعد موت والدهم، وأن الأب ليس له الرجوع فيما وهبه لولده، إذا تعلق به حق أو رغبة مع تقييد الرجوع بمنع إلحاق الضرر، كتعلق الهبة بدين أو رغبة نكاح، وأيد شيخ الإسلام ماورد في المادة (376) من جواز الرجوع في الهبة إذا قبل الموهوب له إرجاعها، وسقوط حق الرجوع في الهبة بعد موت أحد طرفي العقد، وذلك في النظام كما في المادة (377) وهو اختيار شيخ الإسلام.

الكلمات المفتاحية: ابن تيمية، الهبة، المعاملات، القانون، الاختيارات.

Abstract

This research aims to understand the choices made by Sheikh of Islam Ibn Taymiyyah in the rulings of returning gifts, clarify the impact of Ibn Taymiyyah's choices on the regulatory provisions related to returning gifts, and demonstrate the extent to which Ibn Taymiyyah's choices align with the legal text of the Saudi Civil Transactions System. The researcher utilized the inductive, deductive reasoning, and comparative methodologies. The research includes an introduction, a preamble defining the title's terminology, two main sections, and a conclusion. The first section explores Ibn Taymiyyah's choices in the rulings of returning gifts, while the second section delves into the concept of returning gifts in the Saudi Civil Transactions System. The conclusion summarizes the key findings, including Ibn Taymiyyah's endorsement of the conditions for returning gifts and his views on specific scenarios, such as gifts tied to religious obligations or marriage. Ibn Taymiyyah supports the validity of returning a gift if the recipient accepts the return, and he acknowledges the cessation of the right to return a gift after the death of one of the parties involved. These views align with the legal provisions outlined in the Saudi Civil Transactions System, particularly in Articles 376 and 377.

Keywords: Ibn Taymiyyah, gift, transactions, law, choices.

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على نبينا محمد وعلى آله وأصحابه أجمعين، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين، وبعد:

فمن رحمة الله بهذه الأمه أن هيأ لها علماء أفذاذ يحملون رسالة نبيها محمد، وما فيها من كتاب وحكمة، متمثلين قوله صلى الله عليه وسلم –من حديث طويل–: (إِنَّ الْعُلَمَاءَ وَرَثَةُ الْأَنْبِيَاءِ) (ابن حبان، 1998، 289).

ومن أشرف العلوم وأسماها ما كان متصلًا بفهم مراد الله عز وجل من عباده، ومعرفة أحكام الشريعة بأدلتها والعمل بمقتضاه؛ وممن حمل هذا العلم وورثه وحاز السبق فيه العالم النحرير شيخ الإسلام أحمد بن تيمية –رحمه الله– فهو من كبار علماء الأمه في هذا الفن ومن أبرزهم حتى قال عنه الحافظ المزي: «ما رأيت مثله، ولا رأى هو مثل نفسه، وما رأيت أحدًا أعلم بكتاب الله وسنه رسوله ولا أتبع لهما منه» (ابن مفلح، 1990، 136/1).

وللمكانة العلمية التي كان يتمتع بها شيخ الإسلام– ابن تيمية– في علوم الشريعة عمومًا وأبواب الفقه خصوصًا، ولتميزه في سعة الاطلاع ومعرفته بالدليل المنقول والمعقول، وتمكنه من أصول الفقه رغبت أن تكون أثر اختياراته في أحكام الرجوع في الهبة على نظام المعاملات المدنية محور هذه الدراسة.

والتي ستتناول بمشيئة الله تعالى جانبًا من اختياراته المتعلقة بمسائل أحكام الرجوع في الهبة، وأثرها على المواد النظامية المتعلقة بأحكام الرجوع في الهبة، ومدى موافقتها لنصوص المواد النظامية من نظام المعاملات المدنية السعودي الصادر بالمرسوم الملكي الكريم (م/191) بتاريخ: 1444/11/29هـ (ابن مفلح، 1990، 136/1)، والذي يعد من أهم الإنجازات التشريعية في المملكة العربية السعودية، حيث جاء هذا النظام ليعالج أبرز المشاكل والتحديات التي تواجه الفرد بشكل خاص، والمجتمع بشكل عام، خاصة المعاملات الناشئة عن العلاقات التعاقدية، وعلى هذا فسيكون بحثي بمشيئة الله تعالى بعنوان: (أثر اختيارات شيخ الإسلام ابن تيمية في أحكام الرجوع في الهبة على نظام المعاملات المدنية السعودي).

مشكلة البحث:

تكمن مشكلة البحث في الإجابة على الأسئلة الآتية:

1. ما اختيارات شيخ الإسلام ابن تيمية في أحكام الرجوع في الهبة؟
2. ما أثر اختيار شيخ الإسلام ابن تيمية على المواد النظامية المتعلقة بالرجوع في الهبة؟
3. ما مدى موافقة اختيار شيخ الإسلام ابن تيمية لنص المادة النظامية من نظام المعاملات المدنية السعودي؟

أهمية البحث:

هذا الموضوع له أهمية بالغة، كانت سببًا لاختياره، وجعله أهلًا للدراسة، وذلك من عدة وجوه:

1. المنزلة العلمية التي يتمتع بها شيخ الإسلام ابن تيمية –رحمه الله–، وتكامله في المكانة الفقهية بين علماء الأمة يعود إلى مدى تمكنه العلمي، وسيطرته على الفقه، وواسع اطلاعه، ودقة معرفته بمعاني القرآن والسنة، والآثار، وأقوال العلماء، فتلك الصفات تُضفي على اختياراته منزلة فريدة لا تُضاهى.
2. اتصال الموضوع بالفقه الإسلامي، والذي يعتبر المورد الذي ينهل منه الناس أحكام دينهم.
3. القيمة العلمية لهذه الاختيارات، فقد كان شيخ الإسلام مجتهدًا مجددًا، وقد انعكس ذلك على آرائه واختياراته الفقهية.
4. تعلق الموضوع بنظام المعاملات المدنية بشكل عام، والهبة بشكل خاص، تكسب الموضوع أهمية كبيرة.

أسباب اختيار البحث:

إضافة لما سبق ذكره في أهمية البحث:

1. الحاجة إلى معرفة اختيارات شيخ الإسلام ابن تيمية وإبرازها بين أراء الفقهاء المسلمين.
2. الإلمام بالمسائل التي كان لشيخ الإسلام ابن تيمية أثر فيها في أحكام الرجوع في الهبة على نظام المعاملات المدنية.
3. الاستفادة من هذا العلم وربطه بالمواد النظامية.

أهداف البحث:

1. معرفة اختيارات شيخ الإسلام ابن تيمية في أحكام الرجوع في الهبة.
2. إيضاح أثر اختيار شيخ الإسلام ابن تيمية على المواد النظامية المتعلقة بالرجوع في الهبة.
3. بيان مدى موافقة اختيار شيخ الإسلام ابن تيمية لنص المادة النظامية من نظام المعاملات المدنية السعودي.

حدود البحث:

اقتصر البحث في المصادر التي أخذت منها اختيارات شيخ الإسلام ابن تيمية على الكتب الآتية: كتاب مجموع فتاوى شيخ الإسلام أحمد بن تيمية، الاختيارات الفقهية لابن تيمية، الفتاوى الكبرى لابن تيمية، شرح عمدة الفقه لابن تيمية.

وقد كانت حدود البحث في المواد الواردة في نظام المعاملات المدنية السعودي الصادر بالمرسوم الملكي الكريم (م/191) بتاريخ: 1444/11/29هـ.

الدراسات السابقة:

بحسب ما اطلعت عليه في هذا الباب، وما استفدته من فهارس الرسائل في مركز الملك فيصل، وفي مكتبة الملك فهد الوطنية، وفي مواقع الإنترنت المهتمة، تبين لي ما يلي:

1. كتاب (الأخبار العلمية من الاختيارات الفقهية من فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية)، للمؤلف علاء الدين البعلي، تحقيق: محمد الفقي، مطبعة السنة المحمدية، (الطبعة الأولى) 1369هـ.

هذا الكتاب عام تناول اختيارات شيخ الإسلام ابن تيمية في الفقه عمومًا.

ما تتميز به دراستي عن هذه الدراسة: تتميز دراستي بأنها تناولت أثر اختيارات شيخ الإسلام ابن تيمية على نظام المعاملات المدنية السعودي، كذلك اختلاف المنهج بين دراستي وهذه الدراسة، حيث أنه لم يتقيد بنوع معين من اختيارات ابن تيمية، بينما هنا فقد اقتصرت على الاختيار الذي خالف فيه ابن تيمية الأئمة الأربعة، أو المشهور من المذهب، كما أنه يذكر الاختيار بشيء من الاختصار، فهو لم يقصد الدراسة الفقهية للمسائل وهذا خلاف ما سأعتمده في دراستي من عرض المسائل بالدراسة الفقهية المقارنة.

2. (تيسير الفقه الجامع للاختيارات الفقهية لابن تيمية)، للباحث أحمد موافي، رسالة ماجستير من كلية العلوم، جامعة القاهرة، عام: 1413هـ.

وقد تناولت هذه الدراسة في البداية توطئة عن مجمل الدراسة، فذكر النص عند ابن تيمية ومنهجه في ذلك، كذلك القياس وفتاوى الصحابة وسد الذرائع، بالإضافة إلى بيان المكانة الفقهية لابن تيمية، ثم تناول في القسم الأول «العبادات»، ثم بعد ذلك في القسم الثاني في «أحكام الأسرة»، ثم أتبع ذلك باختيارات ابن تيمية في كتاب الوقف والهبة والوصية، والقسم الثالث تناول «العقود والالتزامات»، وفي القسم الرابع «الحظر والإباحة»، والقسم الخامس في «القضاء والجنايات»، وفي القسم الأخير «السياسة الشرعية».

ما تتميز به دراستي عن هذه الدراسة: مع بيان فضل السبق لهذه الدراسة السابقة إلا أن بحثي أضاف على ذلك بذكر ومقارنة أثر اختيارات شيخ الإسلام ابن تيمية على نظام المعاملات المدنية السعودي.

3. (اختيارات شيخ الإسلام ابن تيمية الفقهية من كتاب العارية إلى نهاية كتاب النكاح)، للباحث فهد بن عبد الرحمن اليحيى، رسالة دكتوراه من كلية الشريعة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، عام: 1423هـ.

تناولت هذه الدراسة حياة الشيخ العلمية وبيان منهجه في اختياراته، كما حوت الدراسة على ستة فصول، ففي الفصل الأول اشتملت على باب العارية والغصب، وفي الفصل الثاني الشفعة والوديعة وإحياء الموات واللقطة، وفي الثالث باب الوقف، ثم في الرابع الهبة والوصية، ثم في الخامس الفرائض والعتق، وفي الأخير كتاب النكاح.

ما تتميز به دراستي عن هذه الدراسة: تتميز دراستي بأنها تناولت أثر اختيارات شيخ الإسلام ابن تيمية فيما يخص أحكام الرجوع في الهبة على نظام المعاملات المدنية السعودي، ولعل بحثي يعتبر مكملًا لهذه الرسالة القيّمة ومضيفًا عليها، وليس تكرارًا لما جاء فيها، وذلك من حيث مقارنة الاختيارات بالنظام وأثرها عليه.

4. كتاب (الشذرات الفقهية في اختيارات شيخ الإسلام ابن تيمية)، للمؤلف ذياب بن سعد الغامدي، دار الأوراق الثقافية، (الطبعة الأولى) عام 1439هـ.

يتكون الكتاب من أربع مجلدات، ذكر في البداية الكتب والمؤلفات والرسائل التي اعتنت بجمع الاختيارات، فجمعها وعرف بها وتكلم عنها، فهو كتاب جامع لجميع اختيارات ابن تيمية المتناثرة في الكتب والرسائل ونحوها، فتناول جميع اختيارات ابن تيمية الفقهية ورتب المسائل على حسب ترتيب الأبواب الفقهية في كتاب المقنع، وقد تناول في الكتاب أيضًا ترجمة لابن تيمية، وتكلم عن الاختيارات عند أهل العلم ومعناها، كذلك مسالك ابن تيمية في الترجيح وطريقته.

ما تتميز به دراستي عن هذه الدراسة: لا شك في القيمة الكبيرة لهذا الكتاب ومدى استيعابه للاختيارات وجمعها وترتيبها، إلا أن دراستي تختلف وتتميز بما سأضيفه على الدراسة من حيث ذكر أثر الاختيارات على نظام المعاملات المدنية السعودي، وكذلك بما سأعتمده في دراستي من عرض المسائل بالدراسة الفقهية المقارنة.

منهج البحث:

أتبعت في كتابة البحث:

المنهج الاستقرائي: وذلك في تتبع وجمع الأقوال الفقهية في «مسائل الرجوع في الهبة والتي اختاراها شيخ الإسلام ابن تيمية»، مع أدلة كل قول.

المنهج الاستدلالي الاستنباطي: وذلك في النظر في الأدلة ومناقشتها، والترجيح بين الأقوال.

المنهج المقارن: وذلك في مقارنة اختيارات شيخ الإسلام ابن تيمية بالمواد النظامية في نظام المعاملات المدنية السعودي، وبيان مدى التوافق بينهما.

إجراءات البحث الخاصة:

1. أجعل القول الأول هو القول الموافق لاختيار شيخ الإسلام ابن تيمية.
2. أضع نص اختيار شيخ الإسلام ابن تيمية في متن البحث.

3. أنقل بالنص من كتب شيخ الإسلام ابن تيمية ما يفيد اختياره لهذا القول.
4. الاقتصار على اختيارات شيخ الإسلام ابن تيمية التي خالف فيها المشهور من مذهب الحنابلة.
5. أوثق اختيارات الشيخ من الكتب المعتبرة.
6. إيراد «نص المادة» النظامية المتعلقة بالرجوع في الهبة، ثم ذكر أثر اختيار شيخ الإسلام في المادة النظامية.

إجراءات البحث العامة:

سوف آخذ في إعداد البحث بالإجراءات المعتمدة من قسم الفقه بكلية الشريعة، وهو ما يأتي:

أولاً: أصوِّر المسألة المراد بحثها تصويراً دقيقاً قبل بيان حكمها، ليتضح المقصود من دراستها.

ثانياً: إذا كانت المسألة من مواضع الاتفاق، فأذكر حكمها بدليلها، مع توثيق الاتفاق من مظانه المعتبرة.

ثالثاً: إذا كانت المسألة من مسائل الخلاف، فأتبع ما يلي:

1. تحرير محل الخلاف، إذا كانت بعض صور المسألة محل خلاف، وبعضها محل اتفاق.
2. ذكر الأقوال في المسألة، وبيان من قال بها من أهل العلم، ويكون عرض الخلاف حسب الاتجاهات الفقهية.
3. الاقتصار على المذاهب الفقهية المعتبرة، مع العناية بذكر ما تيسر الوقوف عليه من أقوال السلف الصالح، وإذا لم أقف على المسألة في مذهب ما؛ فأسلك بها مسلك التخريج.
4. توثيق الأقوال من كتب أهل المذهب نفسه.
5. استقصاء أدلة الأقوال؛ مع بيان وجه الاستدلال من الأدلة النقلية، وذكر ما يرد على الأدلة من مناقشات، وما يجاب به عنها إن كانت.
6. الترجيح؛ مع بيان سببه وذكر ثمرة الخلاف إن وجدت.

رابعاً: الاعتماد على أمهات المصادر والمراجع الأصيلة في التحرير، والتوثيق، والتخريج، والجمع.

خامساً: التركيز على موضوع البحث وتجنب الاستطراد.

سادساً: العناية بضرب الأمثلة؛ وخاصة الواقعية.

سابعاً: تجنب ذكر الأقوال الشاذة.

ثامناً: العناية بدراسة ما جد من القضايا مما له صلة واضحة بالبحث.

تاسعاً: ترقيم الآيات، وبيان سورها.

عاشراً: تخريج الأحاديث وبيان ما ذكره أهل الشأن في درجتها –إن لم تكن في الصحيحين أو أحدهما– فإن كانت كذلك فأكتفي حينئذٍ بتخريجها.

الحادي عشر: تخريج الآثار من مصادرها الأصيلة، والحكم عليها.

الثاني عشر: التعريف بالمصطلحات، وشرح الغريب الوارد في صلب الموضوع.

الثالث عشر: العناية بقواعد اللغة العربية والإملاء وعلامات الترقيم.

الرابع عشر: طلباً للاختصار لم أترجم لأي علم من الأعلام إلا لشيخ الإسلام ابن تيمية.

الخامس عشر: خاتمة البحث عبارة عن ملخص للبحث، يعطي فكرة واضحة عما تضمنه البحث، مع إبراز أهم النتائج التي توصلت إليها من خلال هذا البحث.

السادس عشر: طلباً للاختصار سوف أقتصر في الفهارس على:

- فهرس المراجع والمصادر.
- فهرس الموضوعات.

الخطة:

انتظمت خطة البحث في مقدمة، وتمهيد، ومبحثين، وخاتمة، وفهارس، على النحو الآتي:

المقدمة.

التمهيد: التعريف بمفردات العنوان، وفيه أربعة مطالب:

المطلب الأول: التعريف بالاختيارات.

المطلب الثاني: التعريف بشيخ الإسلام ابن تيمية.

المطلب الثالث: التعريف بالهبة.

المطلب الرابع: التعريف بنظام المعاملات المدنية.

المبحث الأول: اختيارات شيخ الإسلام ابن تيمية في أحكام الرجوع في الهبة، وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: اشتراط الرجوع في العمري.

المطلب الثاني: الرجوع في التفضيل بين الأولاد بعد موت أبيهم.

المطلب الثالث: رجوع الأب فيما وهبه لولده.

المبحث الثاني: الرجوع في الهبة في نظام المعاملات المدنية السعودي.

الخاتمة: وفيها أهم النتائج والتوصيات.

الفهارس.

التمهيد: التعريف بمفردات العنوان، وفيه أربعة مطالب

المطلب الأول: تعريف الاختيارات

أولاً: الاختيار لغةً:

الخاء والياء والراء أصله العطف والميل، والاختيار الاصطفاء، وخاره على صاحبه خيرا وخيرة وخيره فضله، وخار الله لك أي أعطاك ما هو خير لك، وخار الشيء انتقاه واصطفاه (ابن فارس، 1979، 232/2؛ الجوهري، د ت، 652/2؛ ابن منظور، 1414، 264/4).

ويأتي خير للتفضيل فيقال هذا خير من هذا أي يفضله ويكون اسم فاعل، والاستخارة: الخيرة، يقال: استخر الله يخر لك، وخيرته بين الشيئين، أي فوضت إليه الخيار (الجوهري، د ت، 653/2؛ الفيومي، د ت، 185/1).

ثانياً: الاختيار اصطلاحًا

«ترجيح الشيء وتخصيصه وتقديمه على غيره، وهو أخص من الإرادة» (التهانوي، 1996، 119/1). فالاختيار إنما هو ترجيح رأي على آخر في أمور تقبل الاختلاف، وهي ما يطلق عليها العلماء بالأمور الظنية التي تقبل الاجتهاد واختلاف الرأي، أما الأمور القطعية فلا يجري فيها الاختيار لكونه ضرباً من الاجتهاد. والمقصود هنا: هي اختياراته في المسائل التي خالف فيها المذهب.

العلاقة بين الأصل اللغوي والمعنى الاصطلاحي:

توجد علاقة بين الأصل اللغوي والمعنى الاصطلاحي للاختيار، وتظهر في احتضان الأصل اللغوي لمفاهيم الانتقاء والتفضيل والاصطفاء، وهو ما يتجلى بوضوح في المعنى الاصطلاحي حيث يتم تقديم وترجيح شيء بعد انتقائه واصطفائه، وذلك بناءً على معرفة وفهم أفضليته.

المطلب الثاني: ترجمة شيخ الإسلام ابن تيمية

نسبه: هو الإمام العلامة، الحافظ الناقد، الفقيه المجتهد، المفسر البارع، عَلَم الزهاد، تقيُّ الدين أبو العباس أحمد بن شهاب الدين أبي المحاسن عبد الحليم بن أبي البركات عبد السلام بن عبد الله بن أبي القاسم محمد بن الخضر بن محمد بن الخضر بن علي بن عبد الله بن تيمية الحراني ثمَّ الدمشقي (ابن رجب، 1442، 378/4؛ الشوكاني، د ت، 63/1). والدته ست النعم بنت عبد الرحمن بن علي بن عبدوس الحرانية (ابن كثير، 1988، 79/14).

ولادته: ولد شيخ الإسلام يوم الاثنين عاشر ربيع الأول بحران سنة إحدى وستين وستمائة من الهجرة 661هـ، الموافق 12 يناير 1263م، وبقي فيها إلى أن بلغ سبع سنين، ثم نزح مع أبيه وسائر أفراد أسرته إلى دمشق سنة 667هـ، وتوفي والده سنة 682هـ)، (ابن كثير، 1988، 136/14؛ الشوكاني، د ت، 63/1).

نشأته: «نشأ في حجور العلماء راشفًا كؤوس الفهم راتعًا في رياض التفقه ودوحات الكتب الجامعة لكل فن من الفنون لا يلوي إلى غير المطالعة والاشتغال والأخذ بمعالي الأمور، خصوصًا علم الكتاب العزيز والسنة النبوية ولوازمها، ولم يزل على ذلك خلفا صالحًا، سلفيا متألها عن الدنيا صينا تقيا بارا بأمه، ورعًا عفيفًا، عابدًا ناسكًا، صوامًا قوامًا، ذاكرا لله تعالى في كل أمر وعلى كل حال، رجاعًا إلى الله تعالى في سائر الأحوال والقضايا وقافًا عند حدود الله تعالى وأوامره ونواهيه، آمرا بالمعروف ناهيًا عن المنكر بالمعروف، لا تكاد نفسه تشبع من العلم فلا تروى من المطالعة ولا تمل من الاشتغال ولا تكل من البحث، وقل أن يدخل في علم من العلوم من باب من أبوابه إلا ويفتح له من ذلك الباب أبواب، ويستدرك مستدركات في ذلك العلم على حذاق أهله مقصودة الكتاب والسنة» (ابن عبد الهادي، د ت، 21).

وفي عام بدأ ابن تيمية عمله في التدريس بدار الحديث السكرية بدمشق نيابة عن والده وهو في سن الثانية والعشرين، ويذكر ابن كثير أنه قد حضر درسه كبار العلماء، وأنهم أعجبوا بأسلوبه وأدهشهم معرفته وأفكاره، الأمر الذي مهد له التدريس في المسجد الأموي في نفس العام، ومنذ ذلك الوقت بدأت شهرته والإقبال عليه (ابن كثير، 1988، 303/13).

شيوخه (ابن رجب، 1442، 378/14؛ ابن كثير، 1988، 341/13):

1. بالإضافة إلى والده وجده، فالإمام ابن تيمية شيوخ كثر، أبرزهم:
2. زين الدين أبو العباس أحمد بن عبد الدايم بن نعمة المقدسي (ت 668هـ – 1269م).
3. عبد الرحمن بن محمد بن قدامة المقدسي (ت 682هـ 1283م).
4. المنجي بن عثمان بن أسعد بن المنجي بن بركات بن المؤول التنوخي، الفقيه الأصولي المفسر النحوي (ت 695هـ – 1296م).
5. شرف الدين أبو العباس أحمد بن أحمد بن نعمة المقدسي الشافعي، (ت 694هـ – 1295م).

تلاميذه:

درس ابن تيمية –رحمه الله– ما يزيد على خمس وأربعين سنة، ومن أشهر من أخذ عنه العلم (ابن رجب، 1442، 378/4؛ ابن العماد، 1986، 148/8):

1. ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر (ت 751هـ1350–م).
2. الحافظ شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان الذهبي، شيخ المؤرخين ت (748هـ– 1347م).
3. الحافظ جمال الدين أبو الحجاج يوسف المزي (ت 742هـ– 1341م).
4. شمس الدين أبو عبد الله محمد بن مفلح الحنبلي

صاحب كتاب الفروع (ت 763هـ- 1362م).

5. الحافظ أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير، صاحب تفسير القرآن العظيم (ت 774هـ- 1372م).

وفاته:

توفي ليلة الاثنين، العشرين من ذي القعدة سنة 728هـ (ابن كثير، 1988، 136/14؛ الشوكاني، د ت، 63/1).

المطلب الثالث: التعريف بالهبة

أولاً: الهبة لغة

الواو والهاء والباء كلمات لا يقاس بعضها على بعض، تقول: وهبت الشيء أهبه هبة وموهبا، والهبة العطية الخالية عن الأعواض والأغراض فإذا كثرت سمي صاحبها وهابًا (ابن فارس، 1979، 147/6؛ ابن منظور، 1414، 803/1).

ثانياً: الهبة اصطلاحًا

تمليك العين في الحياة بلا عوض (ابن قدامة، 1992، 46/6؛ النووي، د ت، 171؛ النسفي، 2011، 536).

«فهي من عقود التمليك المجاني والملك وارد فيها قصدًا على العين، ومنفعتها تملك تبعًا لها» (خلاف، 1938، 267).

المطلب الرابع: التعريف بنظام المعاملات المدنية السعودي

«هو مجموعة من القواعد القانونية التي تهتم بتنظيم العلاقات بين الأفراد بالمجتمع أو الأفراد والدولة من جهة أخرى، وحل أي نزاعات تنشأ فيما بينهم، وهو فرع من فروع النظام (القانون) الخاص، ويعد الأساس الذي اعتمدت عليه باقي فروع النظام (القانون) الخاص» (الدغيثر، 2023، 12/8).

صدور النظام:

هو قانون سعودي صادر بالمرسوم الملكي الكريم (م/191) بتاريخ: 1444/11/29هـ، أقره مجلس الوزراء برقم (820) بتاريخ: 1444/11/24هـ. ليكون المرجع لتنظيم العلاقة بين الأفراد في تعاملاتهم، وهو ثالث مشروعات منظومة التشريعات المتخصصة صدورًا بعد نظام الأحوال الشخصية، ونظام الإثبات والتي أعلن عنها ولي العهد سمو الأمير محمد بن سلمان -وفقه الله- في 8 فبراير 2021، ويعد من ضمن أكبر الأنظمة التي تصدر في المملكة العربية السعودية حيث يشتمل على أكثر من 700 مادة (البرقاوي، 2023).

عدد مواد النظام وأقسامه (هيئة الخبراء بمجلس الوزراء، 2023):

يتكون نظام المعاملات المدنية من (721) مادة، تعمل على استقرار حقوقي لاستثمار فعال، ويتكون النظام من تمهيد وثلاثة أقسام:

التمهيد: يقدم التمهيد نظرية متكاملة عن أهلية الشخص، وعن الحق والعقار والمنقول، ونظرية الموطن، وبشكل تفصيلي فقد تناول في الفصل الأول تطبيق النظام، ثم في الفصل الثاني الأشخاص من حيث الشخصية الطبيعية والشخصية الاعتبارية، ثم بعد ذلك تحدث عن الأشياء والأموال، ثم تناول أنواع الحقوق وفي الأخير ما يتعلق باستعمال الحق.

القسم الأول: يتعلق القسم الأول من النظام بالالتزامات والحقوق الشخصية، وعلاقات الناس فيما بينهم؛ فقد تناول في الباب الأول مصادر الالتزام، ثم آثار الالتزام، ثم بعد ذلك الأوصاف العارضة على الالتزام، وتناول كذلك انتقال الالتزام وأخيرًا انقضاء الالتزام.

القسم الثاني: خُصص القسم الثاني من النظام للعقود المسماة، وهي 18 عقدًا من العقود المعروفة، وتضمَّن أحكامًا تُحدد جميع ما يتعلق بالعقود، مثل: أركان العقد، وحجيته، وآثاره بين المتعاقدين، والأحكام المتعلقة ببطلانه وفسخه، فقد تناول هذا القسم في الباب الأول العقود الواردة على الملكية، ثم في الباب الثاني العقود الواردة على المنفعة، ثم العقود الواردة على العمل، ثم تناول عقود المشاركة، وفي الأخير تناول عقد الكفالة والتأمين.

القسم الثالث: اختص القسم الثالث بالحقوق العينية الأصلية؛ إذ يُنظم النظام الحقوق العينية الأصلية، وبُينت فيه المسائل الخاصة بالملكية، وكيف تدار الملكية الشائعة، إضافة إلى تفصيل ما يتعلق بالانتفاع «صكوك الانتفاع»، وغيرها، ثم في الباب الثاني الحقوق العينية التبعية، فقد تناول فيه القواعد الكلية، بالإضافة إلى العمل بالنظام.

العمل بالنظام وبداية سريانه

جاء في المادة الحادية والعشرون بعد السبعمائة من نظام المعاملات المدنية: «يُعمل بهذا النظام بعد مضي (مائة وثمانين) يومًا من تاريخ نشره في الجريدة الرسمية، ويُلغى كل ما يتعارض معه من أحكام» (هيئة الخبراء بمجلس الوزراء، 2023).

وقد نُشر هذا النظام إلكترونيًا في موقع جريدة (أم القرى) بتاريخ 1444/12/1هـ، ونُشر في الإصدار الرسمي للجريدة في العدد رقم (4987) بتاريخ 1444/12/5هـ، فيكون سريانه بتاريخ 1445/6/3هـ.

الدراسات حول النظام

لم أقف على دراسات علمية وأبحاث حول النظام، وإنما تناول العديد من الباحثين الحديث عن النظام عبر عدد من المقالات والشروحات والتوضيحات، سواء على الصحف الإلكترونية، أو المواقع على شبكة الإنترنت بشكل عام، كمواقع مكاتب المحاماة وغيرها، ومنها ما تناول بعض مواد النظام بالشرح والتوضيح، ومنها ما تناول النظام بالتلخيص والإيجاز، ومنها ما تناوله بالفهرسة والترتيب والتنظيم، ولعل أبرز ما يمكن

الإشادة به هو عمل أعتنى بالنظام عناية رائعة من حيث الفهرسة والتبويب والتنسيق، وذلك من خلال سرعة الوصول لكل مادة من الفهرس، مع بيان موضعها في الباب والفصل والقسم، وهو من إعداد المحامي عبد العزيز السماري (نظام المحاماة المدنية، 1444)، فهو عمل رائع يسهل على القارئ التعامل مع النظام والاطلاع عليه بشكل أسرع.

الهبة في نظام المعاملات المدنية

تحدث نظام المعاملات المدنية عن عقد الهبة في الفصل الثالث المتفرع من الباب الأول (العقود الواردة على الملكية)، في القسم الثاني من النظام، فقد بينت المادة السادسة والستون بعد الثلاثمائة من النظام في الفرع الأول (إنشاء عقد الهبة) فذكر تعريف الهبة: «الهبة عقد يُمَلِّكُ بمقتضاه الواهبُ حال حياته الموهوب له مالاً دون عوض» (هيئة الخبراء بمجلس الوزراء، 2023).

ثم تناول في الفرع الثاني (آثار عقد الهبة)، وقد حوت أربعة مواد، ثم في الفرع الثالث (الرجوع في الهبة)، وقد تحدث فيه عن ست مواد في أحكام الرجوع في الهبة، وهي مدار حديثنا في هذا النظام، فسأذكر المواد المتعلقة بالرجوع في الهبة (هيئة الخبراء بمجلس الوزراء، 2023).

المبحث الأول: اختيارات شيخ الإسلام ابن تيمية في أحكام الرجوع في الهبة.

المطلب الأول: اشتراط الرجوع في العمرى

العمرى هي: أن يقول الرجل للآخر: هذه الدار لك عمري، أو عمرك (ابن فارس،1983، 153).

تصوير المسألة:

أن يعمر رجل آخر شيئا ما، مدة عمره، أو عمر الموهوب له، كأن يقول: هي لك عمرك، أو هي لك عمري، مع اشتراطه رجوع ما وهبه بعد موته، فإن مات المعمِر(الواهب)، فهي لورثته، وإن مات المعمَر (الموهوب له) فهي للمعمِر(الواهب)، فما حكم صحة هذا الاشتراط؟

سبب الخلاف:

يرجع سبب اختلاف الفقهاء في هذه المسألة إلى: اختلاف الآثار، ومعارضة الشرط والعمل للأثر، فالأثر هناك حديثان؛ أحدهما متفق على صحته، وهو ما رواه مالك عن جابر بن عبد الله رضي الله عنه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: «أيما رجل أعمر عمرى له ولعقبه فإنها للذي يعطاها، لا ترجع إلى الذي أعطاها أبدا؛ لأنه أعطى عطاء وقعت فيه المواريث» (مالك، 1985، 1093/1)، والحديث الثاني: حديث أبي الزبير عن جابر بن عبد الله رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم «يا معشر الأنصار، أمسكوا عليكم -يعني أموالكم-، لا تعمروها، فإنه من أعمر شيئا فإنه لمن أعمره حياته ومماته» (النسائي، 1986، 740/1)، فحديث أبي الزبير عن جابر مخالف لشرط المعمِر، وحديث مالك عنه مخالف أيضا لشرط المعمر إلا أنه يخيل أنه أقل في المخالفة، وذلك أن ذكر العقب يوهم تبتيت العطية. فمن غلب الحديث على الشرط قال بحديث أبي الزبير عن جابر، وحديث مالك عن جابر، ومن غلب الشرط قال بقول مالك (ابن رشد، 1975، 116/4-117).

الأقوال في المسألة:

اختلف الفقهاء في حكم اشتراط الرجوع في العمرى على قولين:

القول الأول: يصح اشتراط المعمِر الرجوع في العمرى، وهذا مذهب المالكية (ابن عبد البر، 1980، 1021/2؛ الجندي، 2005، 214)، وبعض الشافعية (النووي، د ت، 370/5؛ الشربيني، 1994، 562/3). وإحدى الروايتين عن الإمام أحمد (ابن قدامة، 1992، 69/6؛ الكلوذاني، 2004، 339)، واختيار شيخ الإسلام ابن تيمية، حيث يقول «وتصح العمرى ويكون للمعمر ولورثته إلا أن يشترط المعمِر عودها إليه فيصح الشرط، وهو قول طائفة من العلماء» (ابن تيمية، 1995، 435/5)، وبه قال القاسم بن محمد، وزيد بن قسيط، والزهري، وأبو سلمة بن عبد الرحمن، وابن ابي ذئب، وداود الظاهري (ابن عبد البر، 2000، 239/7-240؛ ابن قدامة، 1992، 69/6).

أدلة القول الأول (ابن قدامة، 1992، 69/6؛ المشيقح، 2013،5 /29):

الدليل الأول: قوله تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ أَوۡفُواْ بِٱلۡعُقُودِۚ﴾ (المائدة، 1).

وجه الدلالة: دلت الآية بمنطوقها، على وجوب الوفاء بالعقود، ويدخل تبعًا ما اشترط فيها، فيجب الوفاء به.

الدليل الثاني: عن جابر بن عبد الله رضي الله عنه قال: إنما العمرى التي أجاز رسول الله صلى الله عليه وسلم أن يقول: «هي لك ولعقبك، فأما إذا قال: هي لك ما عشت، فإنها ترجع إلى صاحبها» (مسلم، د ت، ج 246/3).

وجه الدلالة: دل الحديث صراحة على أن الهبة إذا قيدت بمدة حياة الموهوب له، فبمجرد وفاته ترد إلى صاحبها (الواهب)، وهذا يكون في تمليك المنافع، لا الرقاب (عبد الوهاب، 1999، 175/2).

نُوقش الدليل:

قول «، فأما إذا قال: هي لك ما عشت، فإنها ترجع إلى صاحبها» هو كلام جابر نفسه، ولا حجة في أحد دون الرسول صلى الله عليه وسلم، كما يحتمل أن يكون مدرجًا من كلام الزهري؛ لأنه روى عن جابر من طرق أخرى، وليس فيه قوله «فأما إذا قال: هي لك ما عشت...» (ابن عبد البر،1387، 112/7).

أُجيب عنه:

أن راوي الحديث جابر بن عبد الله رضي الله عنه أعلم بمُراد النبي صلى الله عليه وسلم ومعنى كلامه، فتكون الزيادة منه، تفسيرًا لما رواه، فيتعين الأخذ به (المشيقح، 2013، 30/5).

الدليل الثالث: عن يحيى بن سعيد، عن عبد الرحمن بن القاسم أنه سمع مكحولًا الدمشقي يسأل القاسم بن محمد عن العمرى وما يقول الناس فيها، قال: (ما أدركت الناس إلا وهم على شروطهم في أموالهم وفيما أعطوا) (مالك، 1985، 756/2).

وجه الدلالة: أن القاسم أدرك جمعًا من الصحابة، وروى عنهم، فالظاهر أن مراده بالناس الصحابة الذي أدركهم (ابن عبد البر، 1980، 114/7).

نُوقش الدليل:

لا يقبل قوله في مخالفته لجمع من الصحابة، والتابعين، فكيف يقبل في مخالفة سيد المرسلين، الذي ورد عنه ما يخالف قول القاسم (ابن قدامة، 1992، 69/6).

الدليل الرابع: أن العمرى في لغة العرب تمليك المنافع، كالمنيحة والعارية (ابن قدامة، 1992، 68/6).

نُوقش الدليل:

أن العبرة بالمدلول الشرعي، فقد نقلها الشارع من تمليك المنافع إلى الرقاب، كما نقل الصلاة من الدعاء إلى الأفعال المخصوصة (ابن قدامة، 1992، 69/6).

القول الثاني: لا يصح اشتراط الرجوع، والهبة ملك للمعمَر (الموهوب له)، وهذا ما ذهب إليه الحنفية (الكاساني، 1998، 116/6؛ الزيلعي، 1413، 104/5)، والشافعي في الجديد، وهو الأصح عند الشافعية (النووي، د ت، 370/5؛ الشربيني، 1994، 562/3)، وهو إحدى الروايتين عن الإمام أحمد، وظاهر المذهب عند الحنابلة (ابن قدامة، 1992، 46/6؛ البهوتي، د ت، 309/4)، وبه قال بعض الظاهرية (ابن حزم، د ت، 130/8).

أدلة القول الثاني (الكاساني، 1998، 116/6؛ المشيقح، 2013، 31/5):

الدليل الأول: عن جابر بن عبد الله رضي الله عنه قال: «قضى النبي صلى الله عليه وسلم بالعمرى لمن وهبت له» (البخاري، 1987، 165/3).

وجه الدلالة: دل الحديث بعمومه، أن العمرى ملك للموهوب له، وعلى هذا فلا يصح اشتراط المعمِر (الواهب)، الرجوع في هبته؛ لأنها أصبحت ملك للمعمَر (الموهوب له).

نُوقش الدليل:

أن هذا الحديث خاص فيمن قال: (لك ولعقبك)، فلا يصح منه الرجوع، ولكن إذا لم يقل المعمِر (لك ولعقبك)، فشرط الرجوع فيه جائز (المشيقح، 2013، 32/5).

الدليل الثاني: عن جابر بن عبد الله رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «أمسكوا عليكم أموالكم ولا تفسدوها، فإنه من أعمر عمرى فهي للذي أعمرها حيًا وميتًا ولعقبه» (مسلم، د ت، 246/3).

وجه الدلالة: دل الحديث على أن العمرى هبة صحيحة ماضية، يملكها الموهوب له ملكًا تامًا، فمن دخل في العمرى دخل على بصيرة، فلا يتوهم أنها كالعارية (النووي، 1392، 72/11).

الدليل الثالث: عن عبد الله بن عمر قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «لا عمرى ولا رقبى فمن أُعمِر شيئا أو أُرقبه فهو له حياته ومماته» (النسائي، 1998، 273/6).

وجه الدلالة: دل الحديث صراحة على إبطال الشرط؛ لأن الرقبى يشترط فيها عودها إلى المرقب إن مات الآخر قبله (ابن قدامة، 1992، 70/6).

ويمكن أن يناقش:

أن هذا عند إطلاق العمرى، أو إذا صرح المعمِر أنها للمعمَر ولعقبه، فهذه ملك للموهوب له، ولكن إذا اشترط المعمِر الرجوع، رجعت إليه، أو لورثته عند موته؛ لأن المسلمين على شروطهم.

الدليل الرابع: عن جابر بن عبد الله رضي الله عنه «أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قضى بالعمرى أن يهب الرجل للرجل ولعقبه الهبة ويستثني: إن حدث بك حدث، وبعقبك فهو إلي وإلى عَقبي، إنها لمن أُعطيَها ولعَقِبه» (النسائي، 1998، 273/6).

وجه الدلالة: دل الحديث اشتراط المعمِر رجوع هبته، ومع ذلك لم يحكم النبي صلى الله عليه وسلم بهذا الشرط، وإنما جعلها ملكًا للمعمَر ولعقبه من بعده (المشيقح، 2013، 33/5).

نُوقش الدليل، من وجهين:

الوجه الأول: ذكر ابن عبد البر أنها محتملة التأويل، فهي إما مطلقة ليس فيها شرط الرجوع، أو هي في العمرى المقيدة بـ (له ولعقبه)، وهناك حديث عن أبي سلمة عن جابر بن عبدالله رضي الله عنه «هي لك ولعقبك، فأما إذا قال: هي لك ما عشت، فإنها ترجع إلى صاحبها» (مسلم، د ت، 246/3)، دل على صحة اشتراط رجوع العين المعمرة إلى صاحبها بعد موت المعمَر، وهو حديث مفسر يرتفع به الإشكال، وبه أفتى أبو سلمة، وإليه كان يذهب ابن شهاب، وهم رواة الحديث (ابن عبد البر، 1980، 122/7).

الوجه الثاني: أنها محمولة على المنافع (ابن حجر، 1390، 238/5).

الترجيح:

والذي يظهر لي أن الراجح ما ذهب إليه أصحاب القول الأول القائل: بـ (صحة اشتراط الرجوع)، لقوة استدلالهم، ولأنه قيد عمراه بشرط فارتضاه المعمر مع تملكه لمنفعتها، والمسلمون

على شروطهم كما قال صلى الله عليه وسلم لا سيما لم يخالف هذا الشرط نصا صريحا من كتاب الله ولا سنة رسوله صل الله عليه وسلم، كما أن المعمِر لم يرضَ أن يخرج ماله، إلا على هذه الصورة، فله ذلك (المشيقح، 2013، 34/5).

ثمرة الخلاف:

ذهب القول الأول إلى صحة العقد والشرط، ويترتب على ذلك عدم تصرف المعمَر بالعين ببيع أو هبة، وأي تصرف من الذي قد يفوت العين على المعمِر، وإنما يتصرف في منفعتها فقط، وإن كانت أمة فليس له وطؤها، أما من رأى بطلان الشرط، مع صحة العقد، فله أن يتصرف بها ببيع، وهبة، وغيره (المشيقح، 2013، 29/5).

المطلب الثاني: الرجوع في التفضيل بين الأولاد بعد موت أبيهم.

تصوير المسألة:

إذا وهب الأب أبناءه، ولم يعدل بينهم في العطية، أو وهب أحدهم دون غيره، ثم مات ولم يرجع عن التفضيل، هل يحق لأبنائه الرجوع على أخيهم بما فضل عنهم، أم تثبت له الهبة، ولا يحق لهم الرجوع؟

الأقوال في المسألة:

اختلف الفقهاء في حكم رجوع الأبناء في التفضيل بعد موت والدهم، أم أن هذا الحق خاص به، على قولين:

القول الأول: حق الرجوع فيما وهب الوالد لولده، يثبت لبقية الأولاد بعد موت والدهم، فيحق لهم الرجوع في التفضيل، وهذا ما ذهب إليه الحنابلة في إحدى الروايتين (ابن قدامة، 1992، 60/6؛ المرداوي، د ت، 141/7). والظاهرية (ابن حزم، د ت، 106/8)، واختيار شيخ الإسلام (ابن تيمية، 1995، 310/31؛ بن جاد الله، د ت، 636/1)، حيث يقول: «والصحيح من قولي العلماء أن هذا الذي خص بناته بالعطية دون حمله يجب عليه أن يرد ذلك في حياته كما أمر النبي ﷺ وإن مات، ولم يرده رد بعد موته على أصح القولين أيضا» (ابن تيمية، 1995، 277/31)، «ولا يجوز للولد الذي فضل أن يأخذ الفضل؛ بل عليه أن يرد ذلك في حياة الظالم الجائر وبعد موته كما يرد في حياته في أصح قولي العلماء» (ابن تيمية، 1995، 310/31).

أدلة القول الأول (المشيقح، 2013، 81/5):

الدليل الأول: ما روي عن نعمان بن بشير رضي الله عنه أن أباه أتى به إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم فقال: إني نحلت ابني هذا غلاما كان لي، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «أكل ولدك نحلته مثل هذا؟» فقال: لا، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «فأرجعه» (مسلم، د ت، 65/5)، وفي لفظ «أعطيت سائر ولدك مثل هذا»، قال: لا، قال: «فاتقوا الله، واعدلوا بين أولادكم» قال: فرجع فرد عطيته» (البخاري، 1987، 158/3).

وجه الدلالة: دل الحديث صراحة على تحريم التفضيل بين الأولاد في العطية؛ لأن النبي صلى الله عليه وسلم أمر برده، وأمره يقتضي الوجوب، ولا فرق بين حياة الأب وموته (ابن قدامة، 1992، 52/6).

نُوقش الدليل:

أن النبي صلى الله عليه وسلم أمر بشيرًا برد الهبة؛ للجور والظلم الواقع بإمضائها، ولا دليل على الرجوع مطلقًا بدون سبب (المشيقح، 2013، 58/5).

الدليل الثاني: أن سعد بن عبادة، قسم ماله بين بنيه في حياته فولد له ولد بعد ما مات فلقي عمر أبا بكر فقال: (ما نمت الليلة من أجل ابن سعد هذا المولود، ولم يترك له شيئًا؟ فقال أبو بكر: وأنا والله ما نمت الليلة –أو كما قال–، من أجله فانطلق بنا إلى قيس بن سعد نكلمه في أخيه، فأتياه فكلماه، فقال قيس: أما شيء أمضاه سعد فلا أرده أبدا ولكن أشهدكما أن نصيبي له) (عبد الرزاق، 1403، 98/9).

وجه الدلالة: أن ما ورد من الصحابة أبي بكر وعمر رضي الله عنهما دل على رد ما وهب الوالد ولده بعد موته، إذا تبين أنه لم يعدل في العطية (المشيقح، 2013، 58/5).

الدليل الثالث: أن تفضيل الوالد لبعض أولاده في العطية، ظلم ويورث العداوة والبغضاء بين الأولاد، فيثبت الرد برفع الظلم عنهم، عند تعذره من جهته. (ابن قدامة، 1992، 52/6)

القول الثاني: حق رجوع الوالد فيما وهب لولده يبطل بموته، وليس لأولاده حق الرجوع، وهذا ما ذهب إليه الحنفية (السرخسي، 2000، 56/12؛ البابرتي، 1970، 43/9)، والمالكية (ابن رشد، 1975، 112/4؛ القرافي، 1994، 36/5)، والشافعية (الهيتمي، 1993، 310/6؛ الشربيني، 1994، 568/3)، والحنابلة في إحدى الروايتين، وهي المذهب (ابن قدامة، 1992، 60/6؛ المرداوي، د ت، 141/7).

أدلة القول الثاني (المشيقح، 2013، 83/5):

الدليل الأول: قول أبي بكر رضي الله عنه لعائشة رضي الله عنها لما حضرته الوفاة: (إني كنت نحلتك جاد عشرين وسقًا، فلو كنت جددتيه واحتزتيه كان ذلك، وإنما هو اليوم مال وارث) (مالك، 1985، 1089/1).

وجه الدلالة: دل على أن ما قبض الولد في صحة الوالد يثبت للولد، فلا يحق لبقية الورثة أن يرجعوا فيه (المشيقح، 2013، 83/5).

نوقش هذا الدليل: «بأن قول أبي بكر رضي الله عنه إنما هو في حال غير الحال التي يجوز للورثة أن يرجعوا فيها، ذلك أن أبا

بكر رضي الله عنه إنما خص عائشة لا بهذه الهبة، إما لمعنى فيها يقتضي الاختصاص وهو حاجتها وعجزها عن الكسب والتسبب فيه مع اختصاصها بفضلها، وكونها أم المؤمنين زوج رسول الله، وغير ذلك من فضائلها، أو لأن إخوتها كانوا راضين أو أراد أن يعطي البقية ثم أدركه الموت.

وإذا كان الأمر كذلك لم يكن فيه ظلم لبقية الورثة يوجب الرجوع في الهبة، أو التسوية بينهم، ولذا لو حازته وقبضته قبل مرض موته لكان ملكاً لها، ولو كان في ذلك ظلم لبقية الورثة لأمر أبا بكر رضي الله عنه بالتسوية، أو الرجوع من أجله ولابد ولما يحصل شيء من ذلك دل على ما ذكره (المشيقح، 2013، 83/5).

الدليل الثاني: قول عمر رضي الله عنه: (لا نحلة إلا نحلة يحوزها الولد دون الوالد) (البيهقي، 2003، 170/6).

وجه الدلالة: دل على أن هبة الوالد لولده تثبت وتلزم بالحوز، فلا يحق لأخوته الرجوع بعد موت أبيهم (المشيقح، 2013، 84/5).

نوقش الدليل:

أنه يسلم أن الهبة تستقر إذا كان القبض شرعيًا، أما إذا كان فيه ظلم وجور، فلا يستقر القبض، ويجب الرجوع فيها (المشيقح، 2013، 84/5).

الدليل الثالث: لا يكون للورثة حق الرجوع؛ لأن الهبة لولده تلزم بالموت كما لو انفرد (ابن قدامة، 1992، 271/8)؛ ابن مفلح، 1997، 373/5).

نوقش هذا الدليل: «بأنه قياس مع الفارق؛ إذ إن حق الرجوع على المنفرد لا يجب على الوالد، بل هو فيه بالخيار لعدم الظلم ولذا يسقط بموته، بخلاف ما لو كان له أولاد غير الموهوب له، فإنه يجب عليه الرجوع أو التسوية لرفع الظلم، فإن لم يقم بذلك حتى مات كان لبقية أولاده أن يقوموا مقامه في الرجوع لرفع الظلم (المشيقح، 2013، 84/5).

الدليل الرابع: أن حق الرجوع حق مجرد، والحقوق المجردة لا تورث ابتداءً، وإنما تورث تبعاً للمال، وبقية الورثة لا يرثون الموهوب، فلا يرثون حق الرجوع (الزركشي، 1995، 57/2؛ الشربيني، 1994، 402/2).

نوقش هذا الدليل: «بأن حق الرجوع حق مجرد حيث لا يجب الرجوع، أما إذا وجب الرجوع لرفع الظلم عن بقية الأولاد فإن الحق حينئذ ليس حقاً مجرداً، وإنما هو حق متعلق بالمال؛ لأن المال في هذه الحالة أشبه ما يكون بالمال الحرام الذي لا يحل لأخذه تناوله، ويجب عليه رده فيكون حق الرجوع حقاً موروثاً لذلك (المشيقح، 2013، 85/5).

الدليل الخامس: أن حق الرجوع في الهبة حق متعلق بصفة الأبوة فيسقط هذا الحق بموته (الزركشي، 1995، 57/2).

نوقش هذا الدليل: «بأنه لا يسلم بأن حق الرجوع متعلق بصفة الأبوة وقد زال بالموت؛ إذ الرجوع لإزالة ظلم بقية الأولاد، وإقامة العدل بينهم حق متعلق بصفة الأبوة، وإلا لما وجب عليه الرجوع، وإنما يكون حقاً متعلقاً بصفة الأبوة حيث لا يجب الرجوع كما لو كان الموهوب له منفرداً (المشيقح، 2013، 85/5).

الترجيح:

يظهر لي رجحان ما ذهب إليه أصحاب القول الأول، القائل: (حق الرجوع فيما وهب الوالد لولده، يثبت لبقية الأولاد بعد موت والدهم)، لقوة استدلالهم، ولأن هذا القول يحقق العدل بين الأولاد، ويزيل ما قد تورثه الهبة من عداوة وبغضاء بينهم.

المطلب الثالث: رجوع الأب فيما وهبه لولده

تصوير المسألة:

إذا وهب الأب ابنه، ثم أراد أن يرجع في هبته له، فهل يحق له الرجوع، لأي سبب من الأسباب، أم لا يحق له؟

سبب الخلاف:

ويرجع سبب اختلافهم (ابن رشد، 1975، 117/4): إلى اختلافهم في الاستدلال، فمن رأى عدم جواز الرجوع احتج بعموم قول النبي صلى الله عليه وسلم: «العائد في هبته كالكلب يعود في قيئه» (البخاري، 1987، 164/3)، ومن خص الأب بجواز الرجوع، احتج بالاستثناء الوارد في حديث النبي صلى الله عليه وسلم: «لا يحل لواهب أن يرجع في هبته إلا الوالد» (الطحاوي، 1994، 79/4).

الأقوال في المسألة: اختلف الفقهاء في حكم رجوع الأب في هبته لولده، على ثلاثة أقوال:

القول الأول: أن الأب له الرجوع فيما وهب لولده ما لم يتعلق به حق لغيره، فإذا تعلق به حق فليس له الرجوع ، وهذا ما ذهب إليه المالكية (ابن رشد، 1975، 117/4؛ عبد الوهاب، د ت، 1615/3)، ورواية عند الحنابلة (المرداوي، د ت، 146/7؛ ابن قدامة، 1992، 266/8)، واختيار شيخ الإسلام ابن تيمية، حيث يقول: «وللأب الرجوع فيما وهبه لولده ما لم يتعلق به حق أو رغبة، فلا يرجع بقدر الدين وقدر الرغبة، ويرجع فيما زاد» (ابن تيميه، 1418، 113/4)، وقال أيضاً: «إذا كان قد وهب لولده شيئاً ولم يتعلق به حق الغير: مثل أن يكون قد صار عليه دين؛ أو زوجوه لأجل ذلك: فله أن يرجع في ذلك والله أعلم» (ابن تيمية، 1995، 302/31).

أدلة القول الأول (اليحيى، 1423، 205/8-206):

الدليل الأول: عن أبي قلابة قال: كتب عمر بن الخطاب رضي الله عنه يعتصر الرجل من ولده ما أعطاه من ماله، مالم يمت أو يستهلكه أو يقع فيه دين) (عبد الرزاق، 1403، 129/9).

الدليل الثاني: عن موسى بن سعد أن سعدًا مولى الزبير نحل ابنته جارية، فلما تزوجت أراد ارتجاعها، فقضى عمر بن الخطاب رضي الله عنه أن الوالد يعتصر مادام يرى ماله مالم يمت، صاحبها فتقع في ميراث أو تكون امرأة تنكح ثم تلاه عثمان على ذلك (ابن حزم، د ت، 58/8).

وجه الدلالة من الدليلين:

دل الدليلان على أن الأب له أن يرجع في هبته، بشرط ألا تكون معلقة بدين، أو رغبة نكاح.

الدليل الثالث: أن الهبة إن خرجت عن ملك الابن ببيع أو رهن مقبوض أو إرث، لم يكن له الرجوع ولا طلب القيمة لأن في الرجوع إبطالا لملك الغير.

الدليل الرابع: أيضا لا يملك الوالد الرجوع في الهبة إن عادت إلى الولد بسبب جديد كبيع أو هبة أو إرث، لأنها عادت بملك جديد لم يستفده من قبل أبيه، فلا يملك الأب فسخه أو إزالته كالذي لم يكن موهوبا له.

الدليل الخامس: أن الابن إن رهن العين الموهوبة أو أفلس أو حجر عليه لم يملك الأب الرجوع فيها لأن في ذلك إبطالا لحق الغير، وفي ذلك ضرر وذلك أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: «لا ضرر ولا ضرار» (مالك، 1985، 1074/1)، فإن زال المانع من التصرف فللوالد الرجوع.

الدليل السادس: إن تغيرت الهبة فزادت عند الموهوب فالزيادة له لأنها نماء ملكه، ولم تنتقل إليه من جهة أبيه وإذا امتنع الرجوع فيها يمتنع الرجوع في الأصل لئلا يفضي إلى سوء المشاركة وضرر التشقيص (الفيومي، د ت، 343/1).

القول الثاني: أن للأب الرجوع مطلقًا، وهذا مذهب الشافعية (الماوردي، 1999، 546/7؛ النووي، د ت، 379/5)، وهو المشهور من مذهب الحنابلة (المرداوي، د ت، 145/7؛ ابن مفلح، 1990، 203/5)، وبه قال الظاهرية (ابن حزم، د ت، 71/8).

أدلة القول الثاني (المشيقح، 2013، 54/5):

الدليل الأول: عن ابن عمر وابن عباس رضي الله عنهما قال رسول الله صلى الله عليه وسلم لا يحل للرجل أن يعطي عطية ثم يرجع فيها، إلا الوالد فيما يعطي ولده» (الترمذي، 1996، 10/4).

وجه الدلالة: دل الحديث على تخصيص الأب دون غيره، بجواز رجوعه في هبته لولده، بلا استثناء.

نُوقش الدليل:

أن معنى قول النبي صلى الله عليه وسلم «إلا الوالد»، المقصود منها [ولا الوالد]؛ لأن «إلا» تأتي بمعنى «ولا»، كما في قوله تعالى: ﴿إِلَّا ٱلَّذِينَ ظَلَمُواْ مِنۡهُمۡ﴾ (البقرة، الآية، 150)، أي: ولا الذين ظلموا منهم، وقوله تعالى: ﴿وَمَا كَانَ لِمُؤۡمِنٍ أَن يَقۡتُلَ مُؤۡمِنًا إِلَّا خَطَـٔٗاۚ﴾ (النساء، الآية، 92)، أي: ولا خطأ (السرخسي، 2000، 55/12).

أُجيب عنه، بجوابين:

الأول: أن (إلا) لم ترد بمعنى (ولا).

الثاني: على فرض صحة ذلك، فإنه يمكن أن يجاب: أن الكلام يحمل على حقيقته وهو الاستثناء، حتى يرد ما ينقله عنه (الجصاص، 1405، 192/3).

الدليل الثاني: ما روي عن نعمان بن بشير رضي الله عنه أن أباه أتى به إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم فقال: إني نحلت ابني هذا غلاما كان لي، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «أكل ولدك نحلته مثل هذا؟» فقال: لا، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «فأرجعه» (مسلم، د ت، 65/5).

وجه الدلالة: أمر النبي صلى الله عليه وسلم بشيرًا أن يرجع ما وهبه لابنه، دون أن يستفسر عن حال الهبة، فدل على جواز رجوع الأب في هبته لابنه مطلقًا (ابن قدامة، 1992، 55/6).

نُوقش الدليل: أن أمر النبي صلى الله عليه وسلم لبشير بن سعد بالرجوع، محمول على رفع الظلم والجور، وليس هناك ما يدل على جواز الرجوع مطلقًا (المشيقح، 2013، 58/5).

الدليل الثالث: حديث عائشة رضي الله عنها قالت: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «إن أطيب ما أكلتم من كسبكم، وإن أولادكم من كسبكم» (الترمذي، 1996، 32/3) .

وجه الدلالة: دل الحديث على جواز أكل الوالد من مال والده، ورجوعه في هبته له أولى من أكله من مال ولده (ابن حجر، 1390، 211/5).

القول الثالث: ليس للأب الرجوع مطلقًا، وهذا مذهب الحنفية (السرخسي، 2000، 54/12؛ الكاساني، 1998، 132/6)، وهو رواية في مذهب الحنابلة (ابن قدامة، 1992، 55/6؛ المرداوي، د ت، 145/7).

أدلة القول الثالث (المشيقح، 2013، 64/5):

الدليل الأول: حديث ابن عباس رضي الله عنهما، قال النبي صلى الله عليه وسلم «العائد في هبته كالكلب يعود في قيئه» (البخاري، 1987، 164/3).

وجه الدلالة: دل الحديث بعمومه على عدم جواز الرجوع في الهبة.

نُوقش الدليل:

بأن هذا الحديث عام، خص منه الوالد، في جواز رجوعه في هبته لولده، لقوله صلى الله عليه وسلم: «إلا الوالد فيما يعطي ولده» (المشيقح، 2013، 64/5).

الدليل الثاني: قول أبي بكر رضي الله عنه لعائشة رضي الله عنها لما حضرته الوفاة: (إني كنت نحلتك جاد عشرين وسقًا،

فلو كنت جددتيه واحتزتيه كان ذلك، وإنما هو اليوم مال وارث) (مالك، 1985، 1089/1).

وجه الدلالة: دل الحديث بدلالة لفظ «احتزتيه»، أن عند قبض الهبة، يمتلكها الموهوب له، ولا رجوع فيها، وفي هذا يستوي الأجنبي والولد (السرخسي، 2000، 49/12).

نُوقش الدليل:

أن مقتضى هذا الأثر، أن الولد إذا لم يقبض هبة والده، حتى مرض والده مرض الموت، فهذه من الميراث، بعكس لو قبضها قبل مرضه فهي ملكه، وعندئذٍ ليس هناك ما يمنع من رجوع الوالد في هبته لولده (المشيقح، 2013، 68/5).

الدليل الثالث: عن سمرة بن جندب رضي الله عنه عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: «إذا كانت الهبة لذي رحم محرم لم يرجع فيها» (البيهقي، 2003، 181/6).

وجه الدلالة: دل أن كل ذي رحم محرم، والولد ذو رحم محرم، فلا يجوز للأب الرجوع في هبته لولده بدلالة هذا الحديث (السرخسي، 2000، 49/12).

نُوقش الدليل، من وجهين (المشيقح، 2013، 70/5):

الأول: أن هذا الحديث معارض للحديث الصريح الصحيح، في جواز رجوع الأب في هبته لولده، مطلقًا دون تقييد بقبض أو غيره.

الثاني: أن المراد من المحارم، غير الأولاد؛ لأن الأولاد ورد فيهم نص خاص، يجيز رجوع الأب في هبته لهم.

الدليل الرابع: أن رجوع الأب في هبته، داخل في قطيعة الرحم، المؤدي إلى عقوق الولد لوالده، وقد أُمر الوالد أن يحمل ولده على بره (المشيقح، 2013، 71/5).

أما الحنفية فلديهم قاعدة: أن الهبة لذي الرحم المحرم لا يصح فيها الرجوع بخلاف الهبة للأجنبي فيجوز فيها الرجوع إذا خلت من شرط الثواب (الكاساني، 1998، 132/6).

ويستدلون لهذه القاعدة بقول عمر رضي الله عنه: (من وهب هبة لصلة رحم أو على وجه صدقة فإنه لا يرجع فيها، ومن وهب هبة يرى أنه إنما أراد بها الثواب فهو على هبته يرجع إن لم يرض منها) (مالك، 1985، 88/4).

ووجه الاستدلال: أن عمر رضي الله عنه يرى المنع من الرجوع في الهبة من ذي الرحم لرحمه ولم يخص أحدا فتدخل هبة الوالد فلا حق له في الرجوع فيها.

ونوقش الاستدلال بالأثر من وجهين:

الوجه الأول: أنه قول صحابي في مقابل النص.

الوجه الثاني: أن عمر رضي الله عنه هنا لم يخص رحما محرمة دون غيرها فتخصيصه بالرحم الحرمة دون سائر الأرحام مخالف لنص عمر رضي الله عنه (ابن حزم، د ت، 132/9).

الترجيح:

يظهر لي أن الراجح ما ذهب إليه أصحاب القول الأول، القائل: (أن الأب ليس له الرجوع فيما وهبه لولده، إذا تعلق به حق أو رغبة)، تأييدًا لحق الأب، في جواز تملكه من مال ولده، في غير ما أعطاه، فمن باب أولى ما وهبه له، مع تقييد الرجوع بمنع إلحاق الضرر، كتعلق الهبة بدين أو رغبة نكاح.

المبحث الثاني: الرجوع في الهبة في نظام المعاملات المدنية السعودي

المادة الأولى: السادسة والسبعون بعد الثلاثمائة

أولاً: نص المادة:

«1. يجوز للواهب أن يرجع في الهبة إذا قبل الموهوب له رد الموهوب.

2. إذا لم يقبل الموهوب له رد الموهوب فللواهب أن يطلب ذلك من المحكمة في الحالات الآتية:

أ- إذا كانت الهبة من أحد الوالدين لولده إذا وجد مسوّغ لذلك.

ب- إذا جعل الواهب لنفسه حق الرجوع في الهبة في حالاتٍ حددها يكون له فيها غرضٌ مشروعٌ.

ج- إذا كانت الهبة مشروطةً صراحةً أو ضمناً بالتزامٍ على الموهوب له وأخلَّ به» (هيئة الخبراء بمجلس الوزراء، 2023).

ثانياً: شرح المادة

تحدثت المادة عن الواهب إذا رغب أن يرجع في هبته بعد قبضها حين تثبت هبته فلم تجز للواهب الرجوع إلا في الحالات المحددة وهي:

1. إذا قبل الموهوب له رد الهبة
2. إذا لم يقبل فله الرفع للمحكمة للمطالبة برد الهبة، ولكن بشرط أن تكون الهبة من أحد الوالدين لمسوغ، أو كان للواهب غرض مشروع لم يتحقق، أو التزام لم يلتزم به الموهوب له.

ثالثاً: الدلالة الفقهية

في مذهب الحنابلة لا يجوز الرجوع إلا للوالد والمورث لورثته قال في منتهى الإرادات «ويجب تعديل بين من يرث بقرابة من ولد وغيره في هبة غير تافه لكونها بقدر إرثهم إلا في نفقة فتجب الكفاية، وله التخصيص بإذن الباقي فإن خص أو فضل بلا إذن رجع» قال في شرحه: (لأنه تدارك للواجب) (البهوتي، 1993، 524/2).

وقال أيضا: «ولا -يصح- رجوع واهب بعد قبض، ويحرم، إلا من وهبت زوجها بمسألته ثم ضرها بطلاق أو غيره والأب» (البهوتي، 1993، 525/2).

وقال أيضا «لو أسقط الأب حقه من الرجوع ففي سقوطه احتمالان ...أظهرهما لا يسقط لثبوته له بالشرع ...وقد يترجح سقوطه لأن الحق فيه مجرد حقه» (المرداوي، د ت، 85/17-86).

وقال البهوتي: (1996، 463). لا يجوز لواهب أن يرجع في هبته اللازمة، إلا الأب فله الرجوع قصد التسوية أو لا، مسلمًا كان أو كافرًا لقوله -صلى الله عليه وسلم-: «لا يحل للرجل أن يعطي العطية فيرجع فيها إلا الوالد فيما يعطي ولده» (الترمذي، 1996، 10/4)، وقال ابن حزم (ابن حزم، د ت، 71/8). من وهب هبة صحيحة لم يجز له الرجوع فيها أصلًا مذ يلفظ بها إلا الوالد، والأم فيما أعطيا، أو أحدهما لولدهما فلهما الرجوع فيه أبدا - الصغير والكبير سواء.

رابعاً: أثر رأي شيخ الإسلام في المادة النظامية

رجح شيخ الإسلام ما ذهب إليه الأحناف من جواز الرجوع في الهبة إلا ما استثني حيث ذكر جواز الشرط في الهدية فقال «أن كل من أُهدي له أو وُهب له شيء بسبب يثبت بثبوته، ويزول بزواله» (ابن تيمية، 1418، 198/4).

وقد أجاز الرجوع لمسوغ شرعي أو لشرط مشروط في الهبة عدد من الفقهاء منهم الأحناف ورواية عند الإمام أحمد، اختاره شيخ الإسلام ابن تيمية وابن القيم.

قال ابن عابدين: «امرأة تركت مهرها للزوج على أن يحج بها، فلم يحج بها، قال محمد بن مقاتل: إنها تعود بمهرها، لأن الرضا بالهبة كان بشرط العوض، فإذا انعدم العوض انعدم الرضا، والهبة لا تصح بدون الرضا» (ابن عابدين، 1994، 710/5).

وجاء في الإنصاف للمرداوي: «ظاهر كلام الإمام أحمد في رواية أبي الحارث صحة دفع كل واحد من الزوجين إلى الآخر مالاً على أن لا يتزوج .. ومن لم يف بالشرط لم يستحق العوض، لأنها هبة مشروطة بشرط فتنتفي بانتفائه» (المرداوي، د ت، 391/20).

وذكر أيضًا: أن شيخ الإسلام ابن تيمية رحمه الله اختار جواز تعليق الهبة بالشرط (المرداوي، د ت، 391/20).

وقال ابن القيم رحمه الله . وهو يرد قول من قال: إن الهبة لا يصح تعليقها بالشرط . قال: «وهذا الحكم غير ثابت بالنص ولا بالإجماع، فما الدليل على بطلان تعليق الهبة بالشرط؟ وقد صح عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه علق الهبة بالشرط في حديث جابر لما قال: لو قد جاء مال البحرين لأعطيتك هكذا وهكذا ثم هكذا ثلاث حثيات، وأنجز ذلك له الصديق رضي الله عنه لما جاء مال البحرين بعد وفاة رسول الله صلى الله عليه وسلم» (ابن القيم الجوزية، د ت، 16/2).

ومما يدل على تأييد شيخ الإسلام ابن تيمية لما تضمنته المادة النظامية قوله «ليس للواهب أن يرجع في هبته غير الوالد، إلا أن تكون الهبة على جهة المعاوضة لفظًا أو عرفًا، فإذا كانت لأجل عوض ولم يحصل، فللواهب الرجوع فيها» (ابن تيمية، 1987، 167/4).

وذكر ابن تيمية في امرأة أعتقت جارية دون البيوع، وكتبت لها أموالها، ولم تزل تحت يدها إلى حال وفاتها أي السيدة المعتقة، وخلفت ورثة فهل يصح تمليكها للجارية أم للورثة انتزاعها؟ فأجاب قائلًا: «أما مجرد التمليك بدون القبض الشرعي فلا يلزم به عقد الهبة، بل للوارث أن ينتزع ذلك، وكذلك إن كانت هبة تلجئه بحيث توهب في الظاهر وتقبض مع اتفاق الواهب والموهوب له على أنه ينتزعه منه إذا شاء، ونحو ذلك من الحيل التي تجعل طريقًا إلى منع الوارث أو الغريم حقوقهم، فإذا كان الأمر كذلك كانت أيضًا هبة باطلة» (ابن تيمية، 1987، 177/4).

المادة الثانية: السابعة والسبعون بعد الثلاثمائة

أولاً: نص المادة

«يسقط حقُّ الرجوع في الهبة الوارد في المادة (السادسة والسبعين بعد الثلاثمائة) من هذا النظام بموت أحد طرفي العقد قبل الرجوع» (هيئة الخبراء بمجلس الوزراء، 2023).

ثانياً: شرح المادة

أي لا يجوز الرجوع في الهبة ولو كان للأسباب المذكورة إذا مات الواهب أو الموهوب.

ثالثاً: الدلالة الفقهية

قال في الإقناع: ويبطل إذن الواهب بموت أحدهما (البهوتي، د ت، 300/4).

وقال في زاد المستقنع: «فإن فضل بعضهم سوى برجوع أو زيادة فإن مات قبله ثبتت» (الفوزان، 2004، 295/3).

وقال البهوتي: «فإن مات الواهب قبل الرجوع أو الزيادة ثبتت للمعطي، فليس لبقية الورثة الرجوع، إلا أن يكون بمرض الموت فيقف على إجازة الباقين» (1996، 463).

وقال ابن حزم «فإن مات الواهب، أو المتصدق، أو الموهوب له، أو المتصدق عليه، بطلت الصدقة والهبة» (ابن حزم، د ت، 63/6).

فهذان النصان يفيدان أن الموت قبل إذن الواهب بالتصرف يفيد عدم ثبوت الهبة وإذا ثبت له الرجوع فلو مات قبل رجوعه فالهبة تثبت.

رابعاً: أثر رأي شيخ الإسلام في المادة النظامية

اختار شيخ الإسلام جواز الرجوع في الهبة إلا أن يتعلق به حق أو رغبة نحو أن يتزوج الولد أو يفلس، وكذا لو فعل الولد ما يمنع التصرف مؤبداً أو مؤقتاً، وهي رواية عن أحمد (المرداوي، د ت، 81/17) وهو رأي الأحناف حيث قال الزيلعي في تبيين

الحقائق « إذا وهب شخص هبة وقبضها وليس فيه ما يمنع الرجوع من زيادة، وموت أحدهما، وعوض، وخروج عن الملك، وزوجية، وقرابة محرمة للنكاح، وهلاك الموهوب، جاز الرجوع في الهبة» (الزيلعي، 1413، 5/97-98).

ويدل على موافقة النظام لرأي شيخ الإسلام أنه لما سُئل عن أب وهب بنته ملكًا ثم ماتت البنت فقال « وليس له الرجوع بعد موت البنت فيما ملكها بالاتفاق» (ابن تيمية، 1987، 182/4).

المادة الثالثة: الثامنة والسبعون بعد الثلاثمائة

أولاً: نص المادة:

«1.للواهب عند الرجوع في الهبة استرداد الموهوب، وله ثماره من وقت قبول الموهوب له رد الموهوب، أو من وقت رفع الدعوى في الحالات التي يحق له فيها طلب الرجوع.

2. ليس للموهوب له أن يسترد مما أنفقه على الموهوب إلا النفقات النافعة بقدر ما زاد في قيمة الموهوب، والنفقات الضرورية» (هيئة الخبراء بمجلس الوزراء، 2023).

ثانياً: شرح المادة

المادة تبين أن الرجوع في الهبة يستحق معه الزيادة المتصلة والمنفصلة حيث ذكر المنفصلة فالمتصلة من باب أولى ويكون المستحق من بداية قبول الموهوب له أو من وقت رفع الدعوى، وأما الرجوع في النفقات فيستحق الرجوع واسترداد ما أنفقه في النفقات الضرورية والنفقات التي كانت سببا في زيادة الموهوب.

ثالثاً: الدلالة الفقهية:

قال في الإقناع: ويردها الموهوب له بزيادتها المتصلة والمنفصلة قال في شرحه:» لأنها نماء ملك الواهب» (البهوتي، د ت، 300/4).

وقال ابن حزم «ولا يجوز الرجوع في الهبة إذا لم يكن شيء مما ذكرنا إلا بتسليم الموهوب له ذلك، أو بحضرة الحاكم أحب الموهوب له أم كره – قال: فلو وهب آخر جارية فعلمها الموهوب له القرآن والكتابة والخير، فليس ذلك بمانع من رجوع الواهب فيها (ابن حزم، د ت: 72/8).

فكان تعليمه لها القران والكتابة من ثمرات الهبة.

رابعاً: أثر رأي شيخ الإسلام في المادة النظامية

المادة النظامية توافق مذهب الحنابلة لذا فإن ابن تيمية يوافق الحنابلة في معنى هذه المادة ومدلولها الفقهي.

ومما يدل على ذلك من كلام شيخ الإسلام ابن تيمية قوله: « إذا أعاد إليه العين الموهوبة فلا شيء له غير ذلك، وليس له المطالبة بأجرتها ولا مطالبته بالضمان، فإنه كان ضامنا لها وكان يطعمها بانتفاعه بها مقابلة لذلك» (ابن تيمية، 1987، 178/4).

المادة الرابعة: التاسعة والسبعون بعد الثلاثمائة

أولاً: نص المادة

«ليس للواهب عند الرجوع في الهبة استرداد عين الموهوب في الحالات الآتية:

أ- إذا تصرف الموهوب له في الموهوب تصرفاً ناقلاً للملكية، فإذا اقتصر التصرف على بعض الموهوب فللواهب استرداد الباقي.

ب- إذا زاد الموهوب زيادة متصلة ذات أهمية، أو غيَّر الموهوب له الموهوب على وجه تغيَّر فيه اسمه أو طبيعته.

ج- إذا هلك الموهوب في يد الموهوب له، فإن هلك بعضه فللواهب استرداد الباقي» (هيئة الخبراء بمجلس الوزراء، 2023).

ثانياً: شرح المادة

الأصل في هذه المادة أن الرجوع في الهبة هو استرداد عين الموهوب إلا في الحالات المنصوص عليها في هذه المادة وهي التصرف ببيع أو نحوه مما ينقل الملكية، أو الزيادة المتصلة التي لها أهمية أو تغير اسمها بسبب تصرف الموهوب له بصناعة أو نحوها، أو هلك الموهوب.

ثالثاً: الدلالة الفقهية

قال في زاد المستقنع «ولا يمنع الرجوع نقص العين أو تلف بعضها أو زيادة منفصلة ويمنعه زيادة متصلة وبيعه وهبته ورهنه ما لم ينفك»، (البهوتي، 1996، 446).

رابعاً: أثر رأي شيخ الإسلام في المادة النظامية:

أيد شيخ الإسلام المادة النظامية: بقوله فيمن وهب لابنه هبة ثم تصرف فيها وادعى أنها ملكه فهل يتضمن هذا الرجوع في الهبة أم لا؟ فرد «نعم يتضمن ذلك الرجوع» (ابن تيمية، 1987، 183/4)، فهذا دليل على الرجوع حتى بعد التصرف.

وبما يتعلق بمانع الرجوع في الهبة إذا تلف قال: «إذا وهبه بشرط الثواب لفظًا أو عرفًا فله أن يرجع في الموهوب ما لم يحصل له الثواب الذي استحقه، إذا كان الموهوب باقيًا، وإن كان تالفًا فله قيمته أو الثواب، والثواب هنا هو العوض المشروط على الموهوب» (ابن تيمية، 1987، 169/4)، ولفظ قوله إذا كان الموهوب باقيًا يدل على اشتراط وجود العين الموهوبة للرجوع بالهبة.

المادة الخامسة: الثمانون بعد الثلاثمائة

أولاً: نص المادة

« إذا لم يكن للواهب استرداد عين الموهوب وفقاً لأحكام المادة (التاسعة والسبعين بعد الثلاثمائة) من هذا النظام؛ فلا يستحق قيمة الموهوب إلا إذا كانت الهبة مشروطةً بالتزام وأخل به الموهوب له؛ فللواهب قيمة الموهوب وقت سقوط حقه في استرداده» (هيئة الخبراء بمجلس الوزراء، 2023).

ثانياً: شرح المادة

تشير المادة أنه في حالة عدم إمكانية استرداد عين الموهوب كما سبق ذكره في المادة السابقة فإنه لا يستحق قيمة الموهوب إلا إذا كانت الهبة مشروطة بالتزام وأخل به فيثبت للواهب قيمة الموهوب.

ثالثاً: الدلالة الفقهية

سبق ذكر أنه يجوز الاشتراط في الهبة عند الأحناف ورواية عند الحنابلة واختاره ابن تيمية وابن القيم، فإذا ثبت الحق وتعذر استيفاء عينه عوض بقيمته كما هو مقتضى العقود.

رابعاً: أثر رأي شيخ الإسلام في المادة النظامية

قال شيخ الإسلام ابن تيمية عند سؤاله عن أخت وهبت أختها حتى يحصل مودة بينهم ولم يحصل المقصود « إذا كانت قد قالت عند الهبة: أنا أهب أختي لتعينني على أموري، ونتعاون أنا وهي في بلاد الغربة، أو قالت لها أختها: هبيني هذا الميراث قالت: ما أهبك إلا لتخدميني في بلاد الغربة ثم أوهبتها، أو جرى بينهما من الاتفاق ما يشبه ذلك بحيث وهبتها لأجل منفعة تحصل لها الغرض، فلها أن تفسخ الهبة وترجع فيها، فالعوض في مثل هذه الهبة فيه قولان، في مذهب أحمد وغيره: قيل: إن منفعته تكون بقدر قيمة ذلك» (ابن تيمية، 1987، 172/4).

وقد سبق في المادة الأولى من البحث ذكر رأي شيخ الإسلام وأنه يجيز الاشتراط.

المادة السادسة: الحادية والثمانون بعد الثلاثمائة

أولاً: نص المادة

«إذا كان للواهب الرجوع في الهبة وهلك الموهوب في يد الموهوب له بعد إعذاره بالتسليم؛ لزمه تعويض الواهب» (هيئة الخبراء بمجلس الوزراء، 2023).

ثانياً: شرح المادة

أي إذا هلك الموهوب في يد الموهوب بعد ثبوت حق الواهب في الرجوع، وبعد أعذاره بالتسليم فإنه يعتبر مفرطا ويلزمه تعويض الواهب.

ثالثاً: الدلالة الفقهية

هذه المادة تبنى على ما قبلها وما هو متقرر من أن منع الشيء بعد ثبوته يعتبر تفريطا قال في بدائع الصنائع: «لا أن يكون منعه بعد القضاء، وقد طلب منه الواهب فهذا المنع يتقرر بسببه الضمان» (الكاساني، 1998، 82/12).

وورد عن الإمام أحمد قوله: «إذا وهب له على وجه الإثابة، فلا يجوز إلا أن يثيبه منها (فعلى هذا) عليه أن يعطيه حتى يرضيه، فإن لم يفعل فللواهب (الرجوع فيها، أو عوضها إن كانت تالفة) لأنه عقد معاوضة فاسد، فلزمه ضمان العين إذا تلفت (ابن قدامة، 1995، 8/17).

رابعاً: أثر رأي شيخ الإسلام في المادة النظامية

المادة النظامية أيدت رأي شيخ الإسلام، حيث يقول: «إذا وهبه بشرط الثواب لفظًا أو عرفًا فله أن يرجع في الموهوب ما لم يحصل له الثواب الذي استحقه، إذا كان الموهوب باقيًا، وإن كان تالفًا فله قيمته أو الثواب، والثواب هنا هو العوض المشروط على الموهوب» (ابن تيمية، 1987، 169/4). فجملة إذا كان تالفًا فله قيمته يدل على وجوب تعويض الواهب.

الخاتمة:

وبعد هذه الجولة الماتعة بين فقه شيخ الإسلام ابن تيمية ومواد نظام المعاملات المدنية السعودي، فإني أحمد الله على ما من به علي بما ظهر لي من توافق بين اختيارات شيخ الإسلام ابن تيمية ومواد النظام المتعلقة بالرجوع في الهبة، وقد خلصت إلى مجموعة من النتائج والتوصيات، من أهمها:

النتائج:

1. أن شيخ الإسلام يرى صحة اشتراط المعمِر الرجوع في العمرى، وهذا هو الراجح عندي.
2. أن شيخ الإسلام يرى أن حق الرجوع فيما وهب الوالد لولد، يثبت لبقية الأولاد بعد موت والدهم، فيحق لهم الرجوع في التفضيل، وهذا ما ترجح لي.
3. أن الأب ليس له الرجوع فيما وهبه لولده، إذا تعلق به حق أو رغبة مع تقييد الرجوع بمنع إلحاق الضرر، كتعلق الهبة بدين أو رغبة نكاح.
4. توافق رأي شيخ الإسلام مع ما ورد في المادة (376) من جواز الرجوع في الهبة إذا قبل الموهوب له إرجاعها، أو كان الواهب هو والد الموهوب له لمسوغ، أو كان الواهب قد شرط إمكان الرجوع فيها أو شرطًا أخل به الموهوب له.
5. سقوط حق الرجوع في الهبة بعد موت أحد طرفي العقد، وذلك في النظام كما في المادة (377) وهو اختيار شيخ الإسلام.
6. لم أقف على نص صريح لابن تيمية في تأييد ما تضمنته المادة (378) من أن للواهب في حال الرجوع في الهبة ثمرتها وفائدتها، لكن يظهر لي موافقته وذلك من مجموع آراء شيخ الإسلام في الرجوع في الهبة.
7. اتفق رأي شيخ الإسلام مع ما تضمنته المادة (379) من موانع الرجوع في الهبة في الحالات الآتية:

أ- إذا انتقلت ملكية الموهوب من الموهوب له.

ب- إذا زاد الموهوب زيادةً متصلة لها أهمية، أو غير الموهوب.

له الموهوب تغييرًا جذريا في اسمه أو طبيعته.

ج- إذا هلك الموهوب.

8. اتفق رأي شيخ الإسلام مع ما تضمنته المادة (380) من صحة تعويض الواهب قيمة الهبة المشروطة (هبة الثواب) إذا لم يمكن استرداد العين.
9. تفق رأي شيخ الإسلام مع ما تضمنته المادة (381) في أنه: إذا ثبت للواهب الرجوع في الهبة ثم هلك الموهوب في يد الموهوب له بعد المطالبة بالتسليم فإنه يلزم الموهوب له تعويض الواهب.

التوصيات:

أولاً: أوصي الباحثين بمزيد عناية وبحث لأحكام الرجوع في الهبة لا سيما الموضوعات التي تسلط الضوء على مدى الاتفاق والاختلاف بين آراء شيخ الإسلام ابن تيمية ومواد نظام المعاملات المدنية السعودي، وهذا الموضوع يصح أن يجعل مشروعاً علمياً يستوعب عدداً من رسائل الماجستير والدكتوراه.

ثانياً: توسيع الدراسات الأكاديمية في الأنظمة لتشمل المقارنات مع آراء الفقهاء المحققين، فإن هذا مما يساعد واضعي الأنظمة والمستفيدين منها في تقويم عملهم وتمام الفائدة منها. وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

المراجع:

ابن أبي يعلى، أبو الحسين ابن أبي يعلى محمد بن محمد. (د ت). طبقات الحنابلة.[تحقيق: محمد حامد الفقي]. دار المعرفة.

ابن العماد، عبد الحي بن أحمد بن محمد العَكري الحنبلي. أبو الفلاح. (1986). شذرات الذهب في أخبار من ذهب. حققه: محمود الأرناؤوط خرج أحاديثه: عبد القادر الأرناؤوط. (ط1). دار ابن كثير.

ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم بن تيمية. (1418). المستدرك على مجموع فتاوى شيخ الإسلام. [جمعه ورتبه وطبعه على نفقته: محمد بن عبد الرحمن بن قاسم]. (ط1). دار الكتب العلمية.

ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم بن تيمية. (1987). الفتاوى الكبرى. (ط1). دار الكتب العلمية.

ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم بن تيمية. (1995). مجموع الفتاوى. [تحقيق: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم]. مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.

ابن حبان، محمد بن حبان بن أحمد بن حبان بن معاذ بن مَعْبدَ. التميمي. أبو حاتم. الدارمي. البُستي. (1988). الإحسان في تقريب صحيح ابن حبان.[ترتيب الأمير علاء الدين علي بن بلبان الفارسي. حققه وخرج أحاديثه وعلق عليه شعيب الأرنؤوط]. (ط1). مؤسسة الرسالة.

ابن حجر، أبو الفضل أحمد بن علي بن محمد بن أحمد العسقلاني. (1390). فتح الباري بشرح البخاري. رقم كتبه وأبوابه وأحاديثه: محمد فؤاد عبد الباقي. قام بإخراجه وتصحيح تجاربه: محب الدين الخطيب. (ط1). المكتبة السلفية.

ابن حجر، أبو الفضل أحمد بن علي بن محمد بن أحمد العسقلاني. (1986). تقريب التهذيب.[المحقق: محمد عوامة]. (ط1). دار الرشيد.

ابن حجر، أحمد بن محمد بن علي الهيتمي. (1983). تحفة المحتاج في شرح المنهاج.[روجعت وصححت: على عدة نسخ بمعرفة لجنة من العلماء]. المكتبة التجارية الكبرى بمصر لصاحبها مصطفى محمد.

ابن حزم، أبو محمد علي بن أحمد بن سعيد بن حزم القرطبي الظاهري الأندلسي. (د ت). المحلى بالآثار. دار الفكر.

ابن حنبل، أحمد بن محمد بن حنبل. (1999). مسند الإمام أحمد بن حنبل. تحقيق: شعيب الأرنؤوط وآخرون. (ط2). مؤسسة الرسالة.

ابن رشد الحفيد، أبو الوليد محمد بن أحمد بن محمد بن أحمد. (1975). بداية المجتهد ونهاية المقتصد. (ط4). مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده.

ابن عابدين، محمد أمين بن عمر بن عبد العزيز عابدين الدمشقي (1994). رد المحتار على الدر المختار شرح تنوير الأبصار.[تحقيق الشيخ عادل أحمد عبد الوجود والشيخ علي محمد معوض]. (ط1). مطبعة دار الكتب العلمية.

ابن عبد البر، أبو عمر يوسف بن عبد الله بن محمد بن عبد البر بن عاصم القرطبي. (2000). الاستذكار. تحقيق: سالم محمد عطا ومحمد علي معوض. (د.ط). دار الكتب العلمية.

ابن عبد البر، أبو عمر يوسف بن عبد الله بن محمد بن عبد البر بن عاصم القرطبي. (1387). التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد.[تحقيق: العلوي، مصطفى بن أحمد والبكري، محمد عبد الكبير]. وزارة عموم الأوقاف والشؤون الإسلامية بالمغرب.

ابن عبد البر، أبو عمر يوسف بن عبد الله بن محمد بن عبد البر بن عاصم القرطبي. (1980). الكافي في فقه أهل المدينة.[المحقق: محمد محمد أحيد ولد ماديك الموريتاني]. (ط2). مكتبة الرياض الحديثة.

ابن عبد الهادي، شمس الدين محمد بن أحمد بن يوسف الحنبلي الدمشقي. (د ت) العقود الدرية من مناقب شيخ الإسلام أحمد بن تيمية.[المحقق: محمد حامد الفقي]. دار الكاتب العربي.

ابن فارس، أحمد بن فارس بن زكرياء القزويني. (1979). معجم مقاييس اللغة.[تحقيق: عبد السلام محمد هارون]. دار الفكر.

ابن قدامة المقدسي، أبو محمد موفق الدين عبد الله بن أحمد بن محمد بن قدامة الجماعيلي. (1994). الكافي في فقه الإمام أحمد. (ط1). دار الكتب العلمية.

ابن قدامة. أبو محمد موفق الدين عبد الله بن أحمد بن محمد الجماعيلي المقدسي. (1992). المغني. (ط2). مطبعة هجر للطباعة والنشر.

ابن قدامة، شمس الدين أبو الفرج عبد الرحمن بن محمد بن أحمد. (1995). الشرح الكبير (المطبوع مع المقنع والإنصاف). (ط1).[تحقيق: التركي، عبد الله بن عبد المحسن والحلو، عبد الفتاح محمد].هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان.

ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد. (د ت). إغاثة اللهفان من مصايد الشيطان. (ط1). [المحقق: محمد حامد الفقي]. مكتبة المعارف.

ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر. (1988). البداية والنهاية. (ط1).[تحقيق: علي شيري]. دار إحياء التراث العربي.

ابن ماجة، أبو عبد الله محمد بن يزيد القزويني. (د ت). سنن ابن ماجة. (ط2).[تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي]. دار إحياء الكتب العربية، فيصل عيسى البابي الحلبي.

ابن مفلح، إبراهيم بن محمد بن عبد الله بن محمد برهان الدين. (1997). المبدع في شرح المقنع. (ط1). دار الكتب العلمية.

ابن مفلح، إبراهيم بن محمد بن عبد الله بن محمد. (1990). المقصد الأرشد في ذكر أصحاب الإمام أحمد. [تحقيق: د. عبد الرحمن بن سليمان العثيمين]. مكتبة الرشد.

ابن منظور. محمد بن مكرم بن على. أبو الفضل. جمال الدين الأنصاري الرويفعى. (1414). لسان العرب. (ط3). دار صادر.

الألباني، محمد ناصر الدين. (1985). إرواء الغليل في تخريج أحاديث منار السبيل (ط2). المكتب الإسلامي.

البابرتي، محمد بن محمد بن محمود. أكمل الدين أبو عبد الله ابن الشيخ شمس الدين ابن الشيخ جمال الدين الرومي. (1970). العناية شرح الهداية. مطبوع بهامش: فتح القدير للكمال ابن الهمام. (ط1). شركة مكتبة ومطبعة مصفى البابي الحلبي وأولاده.

البخاري، محمد بن إسماعيل أبو عبدالله الجعفي. (1987). الجامع الصحيح المختصر. (ط3).[تحقيق: د. مصطفى ديب البغا]. دار ابن كثير. اليمامة.

البرقاوي، عبدالله، (2023، 6، 14) نظام المعاملات المدنية.. أكبر الأنظمة الجديدة بـ700 مادة، صحيفة سبق، https://sabq.org/ استرجعت بتاريخ، 1445/5/10هـ

بن جاد الله، سامي بن محمد. (د ت). الاختيارات الفقهية لشيخ الإسلام ابن تيمية لدى تلاميذه. (ط1). مجمع الفقه الإسلامي بجدة.

البهوتي، منصور بن يونس بن إدريس. (1993). شرح منتهى الإرادات. (ط1).[المحقق: عبد الله بن عبد المحسن التركي]. عالم الكتب.

البهوتي، منصور بن يونس بن إدريس. (1996). الروض المربع شرح زاد المستقنع. ومعه حاشية نفيسة للشيخ العالم محمد بن صالح العثيمين. (ط1).[خرج أحاديثه: عبد القدوس محمد نذير]. دار المؤيد، المكتب العِلْمي لمؤسسة الرسالة.

البهوتي، منصور بن يونس بن إدريس. (د.ت). كشاف القناع عن متن الإقناع. مطبعة دار الكتب العلمية.

البيهقي، أبو بكر أحمد بن الحسين بن علي بن موسى الخُسْرَوْجِردي الخراساني. (2003). السنن الكبرى. (ط3).[تحقيق: محمد عبد القادر عطا]. دار الكتب العلمية.

الترمذي، أبو عيسى محمد بن عيسى. (1996). الجامع الكبير (سنن الترمذي). (ط1).[حققه وخرج أحاديثه وعلق عليه: معروف. بشار عواد]. دار الغرب الإسلامي

التهانوي، محمد بن علي ابن القاضي محمد حامد بن محمّد صابر الفاروقي الحنفي. (1996). موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم. (ط1). [تقديم وإشراف ومراجعة: د. رفيق العجم. تحقيق: د. علي دحروج. نقل النص الفارسي إلى العربية: د. عبد الله الخالدي. الترجمة الأجنبية: د. جورج زيناني]. مكتبة لبنان ناشرون.

الجندي، خليل بن إسحاق بن موسى. ضياء الدين الجندي المالكي المصري. (2005). المختصر العلامة خليل. المحقق: أحمد جاد (ط1). دار الحديث.

الجوهري، أبو نصر إسماعيل بن حماد. (د ت). الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية.[اعتنى به الدكتور محمد محمد تامر]. مطبعة دار الحديث.

الحاكم، أبو عبد الله محمد بن عبد الله النيسابوري. (1990). المستدرك على الصحيحين. مع تضمينات الذهبي في التلخيص والميزان والعراقي في أماليه والمناوي في فيض القدير وغيرهم. [دراسة وتحقيق: مصطفى عبد القادر عطا]. (ط1). دار الكتب العلمية.

خلاف، عبد الوهاب. (1938). أحكام الأحوال الشخصية في الشريعة الإسلامية (ط2). مطبعة دار الكتب المصرية.

الدارقطني، أبو الحسن علي بن عمر بن أحمد بن مهدي بن مسعود بن النعمان بن دينار. (2004). سنن الدارقطني. (ط1).[تحقيق: شعيب الارنؤوط. حسن عبد المنعم شلبي. عبد اللطيف حرز الله. أحمد برهوم]. مؤسسة الرسالة.

الدغيثر، عبد العزيز، (2023، 8، 12) توضيح نظام المعاملات المدنية، استرجعت بتاريخ: 1445/5/12هـ .https://www alukah.net استرجعت بتاريخ: 1445/5/16هـ

الرازي، أحمد بن علي أبو بكر الجصاص. (1405). أحكام القرآن.[تحقق: القمحاوي. محمد صادق]. دار إحياء التراث العربي.

الرُّعيني، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن محمد بن عبد الرحمن الطرابلسي المالكي. (1992). مواهب الجليل في شرح مختصر خليل لإمام المالكية في عصره. (ط3). مطبعة دار الرشاد الحديثة.

الزركشي، بدر الدين محمد بن عبد الله بن بهادر الشافعي. (1985). المنثور في القواعد الفقهية. تحقيق: د. تيسير فائق أحمد محمود. تراجع: د. عبد الستار أبو غدة. (ط2). وزارة الأوقاف الكويتية (طباعة شركة الكويت للصحافة).

الزيلعي، جمال الدين أبو محمد عبد الله بن يوسف بن محمد الزيلعي. (1997). نصب الراية لأحاديث الهداية مع حاشية بغية الألمعي في تخريج الزيلعي. (ط1). [قدم للكتاب: محمد يوسف البنُّوري. صححه ووضع الحاشية: عبد العزيز الديوبندي الفنجاني. إلى كتاب الحج. ثم أكملها محمد يوسف الكاملفوري. المحقق: محمد عوامة]. مؤسسة الريان للطباعة والنشر، دار القبلة للثقافة الإسلامية.

الزيلعي، عثمان بن علي الزيلعي الحنفي. (1413). تبيين الحقائق شرح كنز الدقائق وحاشية الشِّلْبِيِّ. (ط1). المطبعة الكبرى الأميرية.

السرخسي، محمد بن أحمد بن أبي سهل. (2000). المبسوط. [دراسة وتحقيق: خليل محي الدين الميس]. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الشربيني، محمد بن أحمد الخطيب الشافعي. (1994). مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج. (ط1). دار الكتب العلمية.

الشوكان، محمد بن علي بن محمد بن عبد الله. (د ت). البدر الطالع بمحاسن من بعد القرن السابع. دار المعرفة.

الصنعاني، أبو بكر عبد الرزاق بن همام. (1983). المصنف. المحقق: حبيب الرحمن الأعظمي. (ط2). المجلس العلمي بالهند، المكتب الإسلامي.

الطحاوي، أبو جعفر أحمد بن محمد بن سلامة بن عبد الملك بن سلمة الأزدي الحجري المصري (1994). شرح معاني الآثار. (ط1).[حققه وقدم له: محمد زهري النجار – محمد سيد جاد الحق، راجعه ورقم كتبه وأبوابه وأحاديثه: د. يوسف عبد الرحمن المرعشلي]. عالم الكتب.

عبد الوهاب، القاضي محمد البغدادي. (1999). الإشراف على نكت مسائل الخلاف. تحقيق: الحبيب بن طاهر. (ط1). دار ابن حزم.

عبد الوهاب، القاضي محمد البغدادي. (د ت). المعونة على مذهب عالم المدينة «الإمام مالك بن أنس». [تحقيق ودراسة: حميش عبد الحق]. المكتبة التجارية، مصطفى أحمد الباز.

الفوزان، صالح بن فوزان بن عبد الله. (2004). الشرح المختصر على متن زاد المستقنع بتحليل الفاظه وتقريب معانيه. دار العاصمة.

الفيومي الحموي. أحمد بن محمد بن علي. (د ت). المصباح المنير في غريب الشرح الكبير. المكتبة العلمية.

القرافي، أبو العباس شهاب الدين أحمد بن إدريس بن عبد الرحمن المالكي. (1994). الذخيرة. (ط1). [المحققون: محمد حجي. سعيد أعراب. محمد بو خبزة]. دار الغرب الإسلامي.

الكاساني، أبو بكر بن مسعود بن أحمد. (1998). بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع. (ط2). دار إحياء التراث العربي.

الكلوذاني، محفوظ بن أحمد بن الحسن. أبو الخطاب. (2004). الهداية على مذهب الإمام أبي عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل الشيباني. (ط1).[المحقق: عبد اللطيف هميم، ماهر ياسين الفحل]. مؤسسة غراس للنشر والتوزيع.

مالك، مالك بن أنس بن مالك بن عامر الأصبحي المدني. (1985). موطأ الإمام مالك.[صححه ورقمه وخرج أحاديثه وعلق عليه: محمد فؤاد عبد الباقي]. دار إحياء التراث العربي.

الماوردي، أبو الحسن علي بن محمد بن محمد بن حبيب البصري البغدادي. (1999). الحاوي الكبير في فقه مذهب الإمام الشافعي وهو شرح مختصر المزني. (ط1).[المحقق: الشيخ علي محمد معوض والشيخ عادل أحمد عبد الموجود]. دار الكتب العلمية.

المرداوي، علاء الدين أبو الحسن علي بن سليمان الصالحي الحنبلي. (د ت). الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف. مطبعة دار إحياء الكتب العلمية.

مسلم، أبو الحسين الحجاج القشيري النيسابوري. (د ت). المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله ﷺ.[تحقيق: مجموعة من المحققين]. دار الجيل.

المشيقح، خالد بن علي بن محمد. (2013). الجامع لأحكام الوقف والهبات والوصايا. (ط1). وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية القطرية.

موافي، أحمد. (1413). تيسير الفقه الجامع للاختيارات الفقهية لابن تيمية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم، جامعة القاهرة. القاهرة. جمهورية مصر العربية.

النسائي، أبو عبد الرحمن أحمد بن شعيب بن علي الخراساني. (1986). المجتبى من السنن، السنن الصغرى للنسائي. (ط2). [تحقيق: عبد الفتاح أبو غدة]. مكتب المطبوعات الإسلامية.

النسائي، أبو عبد الرحمن أحمد بن شعيب بن علي الخراساني. (1988). سنن النسائي. (ط1).[صحح أحاديثه: محمد ناصر الدين الألباني. بتكليف من: مكتب التربية العربي لدول الخليج بالرياض. أشرف على طباعته والتعليق عليه وفهرسته: زهير الشاويش]. مكتب التربية العربي لدول الخليج.

النسفي، أبو البركات عبد الله بن أحمد. (2011). كنز الدقائق. المحقق: بكداش. سائد. (ط1). دار البشائر الإسلامية. دار السراج.

النووي. أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف. (د ت). روضة الطالبين للإمام أبي زكريا يحي بن شرف النووي الدمشقي. (ط1).[تحقيق الشيخ عادل احمد عبد الموجود والشيخ علي معوض]. دار الكتب العلمية.

النووي، أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف. (1392هـ). المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج. (ط2). دار إحياء التراث العربي.

النووي، أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف. (د ت). منهاج الطالبين. (ط1).[تحقيق: الدكتور أحمد عبدالعزيز الحداد]. مطبعة دار البشائر الإسلامية.

الهيتمي، أحمد بن محمد بن علي بن حجر الهيتمي السعدي الأنصاري. شهاب الدين. أبو العباس. (د ت). الفتاوى الفقهية الكبرى. [جمعها: الفاكهي المكي. عبد القادر بن أحمد بن علي]. المكتبة الإسلامية.

هيئة الخبراء بمجلس الوزراء، (2023، 6، 19)، نظام المعاملات المدنية، https://www.boe.gov.sa/ استرجعت بتاريخ: 1445/5/12هـ

اليحيى، فهد بن عبد الرحمن اليحيى. (1423). اختيارات شيخ الإسلام ابن تيمية الفقهية من كتاب العارية إلى نهاية كتاب النكاح. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية الشريعة. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض. المملكة العربية السعودية.

Al-Yahya, Fahd bin Abdul-Rahman Al-Yahya, (1423), The jurisprudential choices of Sheikh Al-Islam Ibn Taymiyyah from the Book of Nudity to the End of the Book of Marriage, (in Arabic) (published PhD thesis), Faculty of Sharia, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Saudi Arabia

Muwafi, Ahmed, (1413), Taysir al-Fiqh al-Jami'ah al-Ikhtār al-Fiqhiyyah by Ibn Taymiyyah, (in Arabic) (published Master's thesis), Faculty of Science, Cairo University, Egypt.

المناسبة بين الفواصل القرآنية وآياتها، دراسة تطبيقية من خلال سورة البقرة

Deep divisions between appropriate and mandates- Hunger applied study of surat Al Baqarahh

د. حسن رشيد حمدان الفطيمان

أستاذ التفسير وعلوم القرآن المساعد، كلية الشريعة والقانون، جامعة حائل
ORCID: 0009-0007-3833-5606

Dr. Hasan Rshaid H. Alftiman

Assistant Professor of Interpretation and Qur'anic Sciences,
College of Sharia and Law, University of Hail

(قُدم للنشر في 2023/12/29، وقُبل للنشر في 2024/01/26)

المستخلص

هذا البحث يظهر المناسبة بين الفواصل القرآنية وآياتها، دراسة تطبيقية من خلال سورة البقرة، وجاء في مقدمة، ومبحثين، وخاتمة، وتناول المبحث الأول: تعريف المناسبة والفاصلة القرآنية، والمبحث الثاني: دراسة سورة البقرة، واستنباط أهم مواضع المناسبة بين الفواصل القرآنية وآياتها، وقد أخذ الباحث في هذا البحث بالمنهج: الاستقرائي التحليلي؛ وجاءت الخاتمة متضمنةً أهم النتائج التي كشفت عنها الدراسة، ومنها ما يأتي: علم المناسبة يساعد على تقوية الارتباط بين أجزاء القرآن، مما يُظهر وجه الإعجاز البياني في القرآن الكريم، ويبيّن أسراره في ترتيب السور والآيات. الفاصلة القرآنية تبين الجانب المشرق من جوانب الإعجاز البياني في الكتاب العزيز. وقد تنوعت وتعددت أساليب بناء الفاصلة فنجد: التوكيد، والتقديم، والتأخير، والاستفهام، وغير ذلك من الأساليب.

الكلمات المفتاحية: المناسبة، الفاصلة، سورة البقرة.

Abstract

This research is talking about Deep divisions between appropriate and mandates- Hunger applied study of surat Al Baqarah The research consists of an Introduction، two sections and a conclusion as follows: section1: Definition events in the Holy Quran، the and the intervals in the Holy Quran. Section2: The practical side of Suraat Al- Baqarah And deducing the most important events between the Qur'anic intervals and their verses. In this research، I relied on the method: inductive and analytical. The conclusion included the most important results revealed by the study، including the following: The learning of the events helps to strengthen the connection between the parts of the Qur'an، which shows the miraculous aspect of the diagram in the Holy Qur'an، which shows the secrets of the Mighty Book in the arrangement of the surahs and verses، The Qur'anic intervals shows the bright side of the graphic miracle in the Holy Book، the construction of Building the Qur'anic intervals، Through emphasis، introduction، delay، interrogative، and others.

Keywords: The events، the intervals، Suraat Al- Baqarah.

مقدمة :

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله، صلى الله وسلم عليه وآله وأصحابه والتابعين بإحسان إلى يوم المعاد، وبعد:

فإنَّ أفضل ما صرفت فيه الجهودُ، واستُثْمِرَت فيه الطاقاتُ: تعليم وتعلم ودراسةُ، وتفسيرُ، كلام الله، إذ يَسَّرَه –سبحان– وسهَّلَه، قال تعالى: ﴿وَلَقَدْ يَسَّرْنَا الْقُرْآنَ لِلذِّكْرِ فَهَلْ مِن مُّدَّكِرٍ﴾ [القمر:17]، فالمتدبر للقرآن الكريم يجدُ أسرارا كثيرة يحويها، ووراء ذلك الكثير من الدلالات، ومن هذه الأسرار: علم المناسبة بين الآية القرآنية وفاصلتها، فالاتساق والترابط بين الفواصل القرآنية وما قبلها من الآية، وقد عمل على إبراز هذه الفواصل القرآنية عددٌ من العلماء؛ فأظهروا بيان بلاغة القرآن واتساق معانيه وآياته مع فواصله، ومثال ذلك:قال تعالى: ﴿ قُل لَّئِنِ اجْتَمَعَتِ الْإِنسُ وَالْجِنُّ عَلَىٰ أَن يَأْتُوا بِمِثْلِ هَٰذَا الْقُرْآنِ لَا يَأْتُونَ بِمِثْلِهِ وَلَوْ كَانَ بَعْضُهُمْ لِبَعْضٍ ظَهِيرًا﴾ [الإسراء: 88]، وهذا البحث يُعدّ استكمالًا لجهود إظهار أسرار المناسبة الكامنة بين الفواصل القرآنية وآياتها في الكتاب العزيز، وقد تم اختيار عنوان البحث: «المناسبة بين الفواصل القرآنية وآياتها، دراسة تطبيقية من خلال سورة البقرة».

مشكلة البحث:

تتركّز مشكلة البحث في أنه يحاول استنباط واستقراء وجوه المناسبة بين الفواصل القرآنية وبين آياتها؛ لإبراز أسرارها، وإظهار حِكمها، وبيان أن آيات القرآن كلها كحبات الجواهر في العقد المرصّع، وليس فيها شيء بمحض الصدفة.

أهمية البحث:

تبرز أهمية الموضوع من خلال الأمور التالية:

1. كونه متعلّقًا بعلم من علوم القرآن، ومن هنا يكتسب شرفه.
2. ما لعلم المناسبات من أهمية، فهو «علمٌ شريفٌ دقيق، حتى قيل فيه: أكثر لطائف القرآن مودعة في الترتيبات والروابط» (الجرجاني، 1430، 371/3).
3. كون علم المناسبات العلم الذي يبرز جوانب الإعجاز في أقدس وأعظم كتاب –القرآن الكريم–.
4. لأنّ هذا العلم يجلّي الارتباط الوثيق بين الفاصلة، وبين مضمون الآية، مما يؤكّد على أن القرآن تنزيلٌ من حكيم حميد.
5. اشتمال سورة البقرة على طائفة كبيرة من الفواصل القرآنية التي أرى أنها بحاجة إلى إبراز أسرارها، وكشف مكنونها.

أهداف البحث:

1. خدمة كتاب الله –سبحانه–؛ لنيل الأجر والثواب منه.
2. إيضاح المناسبة بين الفواصل القرآنية وآياتها، من خلال سورة البقرة، كدراسة تطبيقية.
3. إبراز حِكَم وأسرار الفواصل، وإبراز سرّ علاقتها وارتباطها بآياتها من خلال السورة محلّ التطبيق.
4. التعرف على أهمية الفواصل القرآنية في سورة البقرة، وعلاقتها بآياتها.
5. كشف وبيان الإعجاز البياني من خلال آيات وفواصل سورة البقرة.
6. التأكيد على ربّانية القرآن المجيد، وأنه بناءٌ محكَم؛ يدلّ على مكانة وعلوّ مُنزّله.
7. فتح آفاق جديدة أمام الباحثين.

منهج البحث:

يعتمد البحث على الاستقراء والتحليل: فقام باستقراء بعض الكتب العلمية، وتحليلها بما يناسب البحث.

إجراءات البحث:

يسلك الباحث الخطوات المتعارف عليها في الأبحاث العلميّة، والتي تتلخّص في:

1. كتابة الآيات بالرسم العثماني بمصحف المدينة المنورة مع عزوها إلى سورها، وذكر أرقامها.
2. عزو الأحاديث النبويّة الشريفة إلى مصادرها المعتبرة.
3. التزام الأمانة العلميّة في نقل النصوص وإحالتها إلى أصحابها.
4. توثيق المعلومات والبيانات الواردة من أقدم مصدر حسب المستطاع.
5. العناية بقواعد اللغة العربية، والإملاء، وعلامات الترقيم.
6. صياغة الخاتمة، مع إبراز أهم النتائج التي تضمنها البحث.

الدراسات السابقة:

عثرتُ على دراسات في موضوع الفواصل القرآنيّة، ولكنها إما مختصّة بموضوع معيّن كآيات الأحكام، أو مختصّة بفواصل معينة مثل فواصل التفكر أو نحو ذلك، وهي كالآتي:

الدراسة الأولى: مناسبة الفاصلة القرآنية لآيات الأحكام. للباحث: عيسى خليل القسيم، جامعة اليرموك، الأردن، رسالة دكتوراه، عام (2017). والفرق بينها وبين دراستي: أنّ موضوعها الفواصل الخاصة بآيات الأحكام، وموضوع دراستي: فواصل آيات سورة البقرة.

الدراسة الثانية: من بلاغة الفاصلة القرآنية: التفكّر نموذجًا. للباحثة: شيماء عبد الرحيم توفيق. مجلّة كلية اللغة العربية بجامعة الأزهر، المجلد (2)، العدد (39)، للعام (2020). والفرق بينه وبين دراستي: أنه مختصّ بنوع معيّن من الفواصل، وهو فواصل التفكر. ودراستي: متعلّقة بفواصل سورة البقرة.

الدراسة الثالثة: أثر السياق في توجيه فواصل الآيات المتعلّقة

بالدلائل الكونيّة، آيات خلق السموات والأرض نموذجًا. للدكتور: حمود بن عفر الشمري، مجلة العلوم الشرعيّة بجامعة القصيم، المجلد (16)، العدد (1)، للعام (2020). والفرق بينه وبين دراستي: أنه مختصّ بفواصل الآيات الخاص بموضوع خلق السموات والأرض، ودراستي تدول حول سورة البقرة.

الجديد في الدراسات الحالية: كونها متخصّصة بإبراز مناسبات الفواصل لآياتها؛ مركّزة على سورة البقرة، هادفة لإظهار سرّ الفواصل، وإظهار سرّ ارتباطها بآياتها، وفق منهج أكاديمي يتمحور حول: بيان موجز لمعنى الآية، ثم تحليل الفاصلة تحليلاً بلاغيًّا لغويًّا، ثم بيان مناسبة الفاصلة للآية.

خطة البحث:

يتكوّن البحث على مقدمة، ومبحثين، وخاتمة:

المقدمة: واشتملت على مشكلة البحث، وأهميته، وأهدافه، ومنهج البحث وإجراءاته، وخطته.

المبحث الأول: تعريف المناسبة والفاصلة القرآنية، واشتمل على مطلبين:

المطلب الأول: في تعريف المناسبة

المطلب الثاني: في تعريف الفاصلة القرآنية.

المبحث الثاني: دراسة سورة البقرة، واستنباط أهم مواضع المناسبة بين الفواصل القرآنية وآياتها، واشتمل على مطلبين:

المطلب الأول: التعريف بسورة البقرة:

المطلب الثاني: أبرز مواضع المناسبة بين الفواصل القرآنية وآياتها في سورة البقرة، وذكرت فيه خمسة وعشرين موضعًا.

الخاتمة: وأجملتُ فيها أهم نتائج البحث، مع ذكر توصيات متعلّقة بالموضوع.

المبحث الأول: تعريف المناسبة والفاصلة القرآنية.

المطلب الأول: تعريف المناسبة لغة، واصطلاحًا

المناسبة لغة:

ومكن القول إن معنى كلمة مناسبة تدور حول معاني الاتصال والمشاكلة، والمقاربة، كما في رابطة النسب. وهي لفظة مشتقة من الفعل نسب، وتعني اتصال شيء بشيء، والنسيب هو القريب المتصل برابط القرابة، والمناسبة المشاكلة، ينظر: (ابن فارس، 1979، 423/5؛ الراغب الأصفهاني، 1412، 801/1؛ الزركشي، 1957، 35/1).

المناسبة اصطلاحًا:

المناسبة عند الإمام السيوطي: راجعة إلى معنى الربط بين الآيات والسور بأي نوع من العلاقات الحسية، أو العقلية، أو الخيالية، أو الذهنية (السيوطي، 1974، 371/3).

وهي عند ابن العربي: تعني ارتباط الآيات ببعضها في المعنى والمبنى. (ابن العربي، 2017، 144/4). وقال مصطفى مسلم: المناسبة في القرآن راجعة إلى ارتباط السور والآيات بما قبلها وما بعدها (مسلم، 2004، ص.58).

يظهر مما سبق أن المناسبة هي ذلك الرابط بين الآيات والسور بنوع من العلاقات الحسية أو غيرها، سواءً كانت قبلية أو بعدية على مستوى المعنى أو المبنى.

المطلب الثاني: تعريف الفاصلة القرآنية لغة، واصطلاحًا

الفاصلة لغة:

كلمة مشتقة من فَصَل، وتجمع على فواصل، وتعني: الحاجز بين الشيئين، والفصل القضاء بين الحق والباطل، وملتقى كل عظمين من الجسد، يسمى مفصلا، والفاصلة: وما تفصل بين خرزتين في العقد، يعد فاصلة (ابن منظور، 1414، 521/11).

الفاصلة اصطلاحًا:

وتعرف في الاصطلاح: بأنها بمثابة القافية الشعرية وقرينة السجع (الزركشي، 1957، 53/1). وقيل: الفواصل حروف متشاكلة، تُعين على حسن إفهام المعاني (الرماني، 1976، ص97).

وهي: تكون مندرجة في سورة من القرآن وتكون ذات مطلع ومقطع. (الزرقاني، د ت، 339/1). وتعد الفاصلة القرآنية: لفظة تختم بها الآية، كما يختم بيت الشعر بقافية (عباس، 1991، ص. 225). والملاحظ من خلال هذه التعريفات أن الفاصلة تكون:

خاتمة الآية، ومعناها يتعلق بمضمونها، ومندرج فيها، وحروف متشاكلة تساعد على إفهام المعاني. ويلاحظ: في تعريف الفاصلة القرآنية أن لكل معنى اعتبار. ويرى الباحث أن الفاصلة قد تأتي لأكثر من آية كما يرى ذلك الزرقاني؛ وليس بلازم أن يكون لكل آية فاصلة.

المبحث الثاني: دراسة سورة البقرة، واستنباط أهم مواضع المناسبة بين الفواصل القرآنية وآياتها.

المطلب الأول: التعريف بسورة البقرة

سورة البقرة من السور الطوال في المصحف الشريف، عدد آياتها مائتان وست وثمانون آية، وهي السورة الثانية في ترتيب المصحف، والسابعة والثمانون في ترتيب النزول، فنزلت بعد سورة «المطففين» وقبل «آل عمران»، وسُميت بالبقرة؛ لذكر قصة البقرة التي أُمِرَ بنوا إسرائيل بذبحها؛ ليظْهر القاتل، وبعد ذبحها ضرب الميت بجزء منها، فحيي بإذن الله وأخبرهم بقاتله (ابن عاشور، 1984، 201/1).

وسورة البقرة من أجمع السور، فقد اشتملت على التشريع الإسلامي، في العبادات والمعاملات والعادات، ففيها أحكام:

القتل العمد (القصاص)، والصيام والاعتكاف وأحكام الوصية، والنهي عن أكل أموال الناس بالباطل، وذكر المنافع التي في الأهلة، وذكرت الحجّ والعمرة، والقتال، وسببه، وغايته.

وحكم الخمر والميسر واليتامى، وحكم الزواج بالمشركات، وتزويج المشركين، وأحكام الحيض والتطهر منه، وأحكام الطلاق، والعدّة، والخلع، والرّضاع. واليمين وأحكامه، والإنفاق في سبيل الله، وأحكام البيع والربا، وأحكام الدين الرهن. وفي آخر السورة ذُكر الإيمان بالله، وملائكته، وكتبه، ورسله، واليوم الآخر؛ ليظهر التناسق بين أول السورة وختامها، وائتلاف أهداف وموضوعات السورة، فأكد آخرُها بدايتها، فأصبحت السورة واحدة موضوعية، تنظم أحوال المسلمين في مختلف الجوانب سواء في العبادات أم في المعاملات (جعفر شرف الدين، 2000، 45/1).

المطلب الثاني: أبرز مواضع المناسبة بين الفواصل القرآنية وآياتها في سورة البقرة

الموضع الأول: قال تعالى: ﴿صُمٌّ بُكْمٌ عُمْيٌ فَهُمْ لَا يَرْجِعُونَ﴾ [البقرة: 18].

تفسير الآية: لسابق علم الله بأحوال المنافقين أخبر أنهم عطَّلوا أسماعهم وأفواههم وأبصارهم، فهم عن استماع الحق صم، وعن النطق به بكم، وعن إبصاره عمي، والأشد أنهم لا يرجعون في النهاية إلى الحق، إلا بقهر وإجبار (الزحيلي، 1998، 9393/1).

تحليل الفاصلة: ﴿فَهُمْ لَا يَرْجِعُونَ﴾ الفاءَ: للعطف، (هم): ضمير منفصل في محل رفع مبتدأ، (لا): نافية، (يرجعون): فعل مضارع مرفوع من الأفعال الخمسة وعلامة رفعه ثبوت النون، والواو: هو الفاعل، وجملة (لا يرجعون) في محل رفع خبر للمبتدأ (هم) (صالح، 1998، 25/1)، (فهم لا يرجعون) الفاصلة هنا جملة اسمية تفيد أن عدم رجوع المنافقين إلى طريق الحق، صفة متأصلة ثابتة فيهم، فهم ماضون في ظلمات الكفر والضلال.

مناسبة الفاصلة: ذكر الله في الآية السابقة أنه ذهب بنور المنافقين، وتركهم يتخبطون في ظلمات الكفر والضلال، فأصابهم بالصمم عن سماع الحق، والبكم عن قوله، والعَمى عن إبصاره، فلا يرجعون إلى الحق، فناسبت الفاصلة الآية القرآنية، فمن هذا حاله أنّى له الرجوع؟ (أبو السعود، د ت، 52/1).

الموضع الثاني: قال تعالى: ﴿قَالُوا سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَآ إِنَّكَ أَنتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ﴾ [البقرة: 32].

تفسير الآية: في الآية إقرار الملائكة بالعجز والاعتذار: ﴿سبحانك﴾ ننزهك عن الاعتراض عليك فـ﴿لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَآ﴾وهذا اعتراف بقصورهم وعجزهم عن علم ما لم يُعلِّموه ﴿إِنَّكَ أَنتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ﴾ الذي يقضي بالحق ويحكم به، وعند ظهور الملائكة قال الله: ﴿يَا آدَمُ أَنبِئْهُم بِأَسْمَائِهِمْ﴾ (الواحدي، 1995، ص.99).

تحليل الفاصلة: ﴿إِنَّكَ أَنتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ﴾ إن: حرف نصب مشبه بالفعل يفيد التوكيد، والكاف: ضمير في محل نصب اسم «إن»، أنت: مؤكد للضمير قبله في محل نصب، ويجوز أن يكون في محل رفع مبتدأ، و«الْعَلِيمُ» خبره، وخبر «إن» تكون الجملة الاسمية التي في محل رفع. ويصح إعراب العليم الحكيم: خبرا «إن»، أو خبرا «أَنْتَ» على وجه، ويجوز أن يكون «الْحَكِيمُ» صفة للعليم (صالح، 1998، 44/1)، فالفصلة القرآنية هنا تفيد علم وحكمة الله الذي لا يضاهيه أحد، وأقرَّت الملائكة بذلك.

مناسبة الفاصلة: ناسب أن تكون الفاصلة (العليم الحكيم)؛ لأن الآية تتحدث عن العلم سواء علم الملائكة القاصر أو علم الله المحيط بكل شيء سبحانه. وقد أقرت الملائكة بذلك، ومدى قصورهم عن معرفة علمه، ومعرفة حكمته، وهم يعترفون له بالفضل عليهم في تعليمهم ما لا يعلمون، فجاءت الفاصلة القرآنية مناسبة لمضمون الآية (السعدي، 2000، ص. 48).

الموضع الثالث: قال تعالى:﴿وَاسْتَعِينُوا بِالصَّبْرِ وَالصَّلَاةِ ۚ وَإِنَّهَا لَكَبِيرَةٌ إِلَّا عَلَى الْخَاشِعِينَ﴾[البقرة: 45].

تفسير الآية: طلب الله من عباده الاستعانة على حبس أنفسهم عن الشهوات، وقَصْرِها على الطاعات بالصبر على ما يَرِد من المكروهات، وبالصلاة الشرعية فرضًا ونفلًا، وجميعُ ما تَصْدُق عليه.

والضمير في قوله: (وإنها لكبيرة) اختلف فيه، فقيل: إنه يرجع إلى الصلاة، حتى إن كان المتقدم في الذكر هو الصبر، فإنه يصح إرجاع الضمير إلى أحد الأمرين المتقدم ذكرهما. وقيل: يمكن تأويلهما بالعبادة وبهذا يرجع الضمير إليهما.

وقيل: إن المصدر المفهوم من قوله: واستعينوا، وهو الاستعانة يمكن عود الضمير إليه. وقيل: يرجع إلى الأمور التي نُهي عنها بنو إسرائيل جميعها. ومعنى الكبيرة: هو ما تعاظم وكبر أمرها وشأنها على حاملها؛ لوجود المشقة عند تحملها والقيام بها. والخاشع: المتواضع، والخشوع: التواضع (الشوكاني، 1994، 92/1).

تحليل الفاصلة: ﴿وَإِنَّهَا لَكَبِيرَةٌ إِلَّا عَلَى الْخَاشِعِينَ﴾ وَإِنَّها: الواو: الاستئناف، إنّ: حرف نصب مشبه بالفعل يفيد التوكيد، و«ها»: في محل نصب اسم «إن»، لَكَبِيرَةٌ إِلَّا: اللام: هي المزحلقة، كبيرة: خبر «إن» مرفوع بالضمة. «إِلَّا»: أداة استثناء تفيد الحصر، عَلَى الْخَاشِعِينَ: الجار والمجرور متعلق بكبيرة، وعلامة جره الياء؛ لأنه جمع مذكر سالم (صالح، 1998، 57/1).

مناسبة الفاصلة: ختمت الآية الكريمة بهذه الفاصلة؛ لتكون متضمنة لما جاء في سياقها من الحديث عن بني إسرائيل، وتكاسلهم عن الصلاة وضعف يقينهم وإخلاصهم. (البيضاوي، 1998، 77/1).

الموضع الرابع:قال تعالى:﴿الَّذِينَ يَظُنُّونَ أَنَّهُم مُّلَاقُو رَبِّهِمْ وَأَنَّهُمْ إِلَيْهِ رَاجِعُونَ﴾[البقرة: 46].

تفسير الآية: أي: يرجون ثوابه ويوقنون بلقائه، وللتعبير عن

فيضان الإحسان إلى عباده قرن الربوبية بضمير الجمع، فهم يتيقنون أنهم محشورون إليه؛ رغبة في الجزاء ورهبة من العقاب، بخلاف من لا يرجون جزاء، ولا يريدون ثوابا، ولا يخشون عذابا، فإنها تكون عليهم شاقة ثقيلة. (أبو السعود، د ت، 98/1).

تحليل الفاصلة: ﴿وَأَنَّهُمْ إِلَيْهِ رَاجِعُونَ﴾ الواو: للعطف. أنهم: سبق إعرابها. إليه: متعلق بخبر أنّ جار ومجرور، وأنّهم: معطوفة، راجِعُونَ: خبر «أن» مرفوع وعلامة رفعه الواو؛ لأنّه جمع مذكر سالم، والنون: عوض عن التنوين (صالح، 1998، 58/1).

مناسبة الفاصلة: في الآية وصفٌ للخاشعين بما يناسب المقام، من الاستعانة به، فهم يتيقنون الرجوع إلى الله وحده بعد البعث، ولقائه يوم الحساب، وهذا الإيمان يُوقف المعتقد عند حدوده، فالعاقل يتجنب الضار ويحرص على طلب النافع؛ واكتفى بذكر الظن لأن العقول تقرر ذلك، ولأنه أبلغ في التقريع والتوبيخ، فمن يأمر الناس بالبر وينسى نفسه مع قراءته للكتاب، كأن إيمانه لم يصل درجة الظن الذي ينبغي معه الأخذ بالاحتياط (رضا، 1990، 250/1).

الموضع الخامس: قال تعالى:﴿ثُمَّ بَعَثْنَاكُم مِّن بَعْدِ مَوْتِكُمْ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾ [البقرة: 56].

تفسير الآية: ذُكر في تفسيرها أن موسى عليه السلام ألح على ربه وتضرع له وسأله أن يحيي له خيار بني إسرائيل فقال رب ﴿لَوْ شِئْتَ أَهْلَكْتَهُم مِّن قَبْلُ وَإِيَّايَ أَتُهْلِكُنَا بِمَا فَعَلَ السُّفَهَاءُ مِنَّا﴾[الأعراف: 155]، فما زال يدعو ربه حتى أحياهم الله بعد موتهم، فاستجاب الله له فأحياهم، وقد امتن الله سبحانه عليهم ﴿ثُمَّ بَعَثْنَاكُم مِّن بَعْدِ مَوْتِكُمْ﴾، فجعل ينظر بعضهم إلى بعض كيف يحيون واحدا بعد واحد، من أجل استيفاء آجال وأرزاق لهم لم يستكملوها؛ لأن من انقضى أجله لم يُبعث إلى يوم القيامة، (الخازن، 1995، 47/1).

تحليل الفاصلة: ﴿لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾ لعل: حرف مشبه بالفعل، الكاف: ضمير في محل نصب اسم «لعل»، والميم: علامة للجمع، تشكرون: فعل من الأفعال الخمسة مرفوع علامة رفعه ثبوت النون، والواو: ضمير في محل رفع فاعل. وخبر لعل جملة «تَشْكُرُونَ» التي في محل رفع (صالح، 1998، 67/1).

مناسبة الفاصلة: أظهرت الآية لبني إسرائيل نعمة الإحياء بعد الموت، فبعد وقوعه فيهم بالصاعقة وغيرها، بارك الله في نسلهم بعد ظنهم أنهم سينقرضون؛ إعدادا للشعب –بالبلاء السابق– للقيام بحق الشكر على النعم التي تمتعوا بها، ولا يكفروا فيحل بهم العذاب بكفرهم لها (رضا، 1990، 267/1).

الموضع السادس: قال تعالى:﴿ وَإِذَا لَقُوا الَّذِينَ آمَنُوا قَالُوا آمَنَّا وَإِذَا خَلَا بَعْضُهُمْ إِلَىٰ بَعْضٍ قَالُوا أَتُحَدِّثُونَهُم بِمَا فَتَحَ اللَّهُ عَلَيْكُمْ لِيُحَاجُّوكُم بِهِ عِندَ رَبِّكُمْ ۚ أَفَلَا تَعْقِلُونَ﴾[البقرة: 76].

تفسير الآية: إذا التقى منافقو أهل الكتاب بالذين آمنوا، أظهروا إيمانهم بمحمَّدٍ صلى الله عليه وسلم وأنه نبي صادق يجدوه في كُتُبهم، فإذا رجعوا إلى رؤسائهم لاموهم على إخبارهم أصحابَ محمَّدٍ صلى الله عليه وسلم بصفة النبي الْمُبشَّر به؛ فحتى لا تحصل المجادلة عند الله في الآخرة، فيقال: كفرتم به بعد معرفة صدقه، أليس لكم ذهن تعقلون به؟! (الواحدي، 1995، ص. 113).

تحليل الفاصلة: ﴿أَفَلَا تَعْقِلُونَ﴾: الألف: للاستفهام ويراد به التوبيخ، الفاء: للعطف، لا: نافية. تعقلون: فعل من الأفعال الخمسة مرفوع علامة رفعه ثبوت النون، والواو: محل رفع فاعل (صالح، 1998، 94/1).

مناسبة الفاصلة: جاءت الفاصلة متضمنة لما في الآية، فهي توبخ منافقي اليهود وتنعى عليهم عدم فطنتهم للجرم الكبير الذي أقدموا عليه من الكفر والجحود لرسالة محمد صلى الله عليه وسلم، فهي تقرر أنهم بمثابة من لا يعقل، فالعقول تأبى ذلك وترفضه.

الموضع السابع: قال تعالى:﴿مَن كَانَ عَدُوًّا لِّلَّهِ وَمَلَائِكَتِهِ وَرُسُلِهِ وَجِبْرِيلَ وَمِيكَالَ فَإِنَّ اللَّهَ عَدُوٌّ لِّلْكَافِرِينَ﴾[البقرة: 98].

تفسير الآية: عداوة الله تعالى تكون بمخالفته عنادًا، أو معاداة عباده المقربين منه، وصدَّر الكلام بذكره تفخيمًا لشأنهم، كقوله تعالى: وَاللَّهُ وَرَسُولُهُ أَحَقُّ أَنْ يُرْضُوهُ، ولفضل الْمَلَكَين أفردهما بالذكر، كأنهما من جنس آخر، وهذا تنبيه أن معاداة واحد من الملائكة والكل سواء في استجلاب عداوة الله تعالى والكفر به؛ لأن الموجب لعداوتهم ومحبتهم واحد على الحقيقة، والمحاجة كانت فيهما، وقد عاداهم الله تعالى لكفرهم، وهذا نجده من دلالة وضع الظاهر موضع المضمر، فعداوة الملائكة والرسل كفر (البيضاوي، 1998، 96/1).

تحليل الفاصلة: ﴿فَإِنَّ اللَّهَ عَدُوٌّ لِّلْكَافِرِينَ﴾ فَإِنَّ اللَّهَ: الفاء: مقترن بجواب الشرط.

إنّ: للنصب والتوكيد مشبه بالفعل، الله لفظ الجلالة: اسم «إن» منصوب، ﴿عَدُوٌّ لِّلْكَافِرِينَ﴾: عدو: خبر «إن» مرفوع وعلامة رفعه الضمة، للكافرين: جار ومجرور وعلامة جره الياء؛ لأنه جمع مذكر سالم، متعلق بعدو، والنون: عوض عن التنوين، والجملة في محل جزم جواب شرط مقترن بالفاء، وفعل الشرط وجوابه في محل رفع خبر المبتدأ «مَنْ» (صالح، 1998، 124/1).

مناسبة الفاصلة: هذه الفاصلة فيها مضمون الآية إذ وضحت أن من عادى الله ورسله أو أحد ملائكته كجبريل وميكال فإنه يكون عدوا لله (ابن حيان، 2000، 513/1).

الموضع الثامن: قال تعالى:﴿وَأَقِيمُوا الصَّلَاةَ وَآتُوا الزَّكَاةَ ۚ وَمَا تُقَدِّمُوا لِأَنفُسِكُم مِّنْ خَيْرٍ تَجِدُوهُ عِندَ اللَّهِ ۗ إِنَّ اللَّهَ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ﴾ [البقرة: 110].

تفسير الآية: في الآية عطف الصلاة والزكاة على فاعفوا، وفيها أمر بالصبر واللجوء إلى بر الله وعبادته، وأخبرهم أن أعمالهم

لا تضيع عنده سبحانه فهو بصير بها، وثوابها يجدوه عنده فهو لا يضيع عنده عمل (البيضاوي، 1998، 100/1).

تحليل الفاصلة:﴿إِنَّ اللَّهَ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ﴾: إن: حرف نصب مشبه بالفعل يفيد التوكيد، الله لفظ الجلالة: اسم «إنَّ» منصوب، بِما تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ: الباء: حرف جر، والاسم الموصول «ما» في محل جر، تعملون: فعل من الأفعال الخمسة مرفوع وعلامة رفعه ثبوت النون، والواو: في محل رفع فاعل. وجملة صلة الموصول «تَعْمَلُونَ» لا محل لها من الإعراب، بصير: خبر «إنَّ» مرفوع، والجار والمجرور متعلق ببصير، وعائد الموصول ضمير محذوف في محل نصب؛ مفعول به، والتقدير: تعملونه، ويجوز أن تكون «ما» مصدرية، وما بعدها مصدر مؤول في محل جر بالباء، ويقدر: بعملكم (صالح، 1998، 140/1).

مناسبة الفاصلة: جاءت الفاصلة تذييل لما قبلها، ومناسبة لما في الآية (فإن الله بما تعملون بصير)، والبصير كناية عن جزاء المحسن والمسيء وعدم إضاعة ذلك الجزاء؛ فالعليم إذا علم شيئا رتَّب عليه ما يناسبه، وفيه وعد لهم يتضمن وعيدًا لغيرهم؛ فالبصير بما يعمل المسلمون بصير بما يعمل غيرهم (ابن عاشور، 1984، 627/1).

الموضع التاسع: قال تعالى:﴿وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّ اجْعَلْ هَٰذَا بَلَدًا آمِنًا وَارْزُقْ أَهْلَهُ مِنَ الثَّمَرَاتِ مَنْ آمَنَ مِنْهُم بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ ۖ قَالَ وَمَن كَفَرَ فَأُمَتِّعُهُ قَلِيلًا ثُمَّ أَضْطَرُّهُ إِلَىٰ عَذَابِ النَّارِ ۖ وَبِئْسَ الْمَصِيرُ﴾[البقرة: 126].

تفسير الآية: تضمنت الآية ذكر دعوة إبراهيم عليه السلام لمكة أن تكون آمنة، وأن يرزق الله أهلها المؤمنين فيها من الثمرات، وأخبر سبحانه أن الكافر فيها لا يحرم من رزق الدنيا، لكن في الآخرة مصيره إلى النار يضطره الله إليها وبئس المصير (الجزائري، 2003، 113/1).

تحليل الفاصلة:﴿وَبِئْسَ الْمَصِيرُ﴾ الواو للاستئناف. بئس: فعل جامد يفيد الذم. المصير: فاعل «بِئْسَ» مرفوع وعلامة رفعه الضمة، والمخصوص بالذم حذف؛ لأنه تقدم عليه ما يشعر به (صالح، 1998، 161/1).

مناسبة الفاصلة: نجد الفاصلة مناسبة لمضمون الآية، ففيها الحديث عن المصير الذي سيئول إليه الكافر الممتع في الدنيا بالخيرات والرزق، وبسبب كفره بهذه النعم ألجأه الله –سبحانه–، واضطره إلى عذاب النار، وبئس العذاب عذابها.

الموضع العاشر:قال تعالى:﴿وَكَذَٰلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا لِّتَكُونُوا شُهَدَاءَ عَلَى النَّاسِ وَيَكُونَ الرَّسُولُ عَلَيْكُمْ شَهِيدًا ۗ وَمَا جَعَلْنَا الْقِبْلَةَ الَّتِي كُنتَ عَلَيْهَا إِلَّا لِنَعْلَمَ مَن يَتَّبِعُ الرَّسُولَ مِمَّن يَنقَلِبُ عَلَىٰ عَقِبَيْهِ ۚ وَإِن كَانَتْ لَكَبِيرَةً إِلَّا عَلَى الَّذِينَ هَدَى اللَّهُ ۗ وَمَا كَانَ اللَّهُ لِيُضِيعَ إِيمَانَكُمْ ۚ إِنَّ اللَّهَ بِالنَّاسِ لَرَءُوفٌ رَّحِيمٌ﴾[البقرة: 143].

تفسير الآية: الخطاب فيها لأمة محمد صلى الله عليه وسلم فكما جعلهم الله خيارا عدولا مهديون للإسلام، جعلهم شهداء يوم القيامة للرسل أنهم بلغوا أممهم، والرسول صلى الله عليه وسلم يشهد عليهم، وقد امتحنهم بتحويل القبلة من أجل أن يظهر الصادقون في الاتباع للرسول صلى الله عليه وسلم فيما جاء به، فلا يرجع إلى الكفر شكًّا وظنًّا، فالتولية إلى القبلة الجديدة شاق على الناس إلا على المهتدين، ولن يُضَيِّع صلاتهم إلى بيت المقدس، بل يُثيبهم عليها؛ فإن الله بالناس رؤوف فلا يُضَيِّع أعمالهم، ورحيم شديد الرحمة (المحلي والسيوطي، د ت، ص.30).

تحليل الفاصلة:﴿إِنَّ اللَّهَ بِالنَّاسِ لَرَءُوفٌ رَّحِيمٌ﴾: (إن الله): لفظ الجلالة اسم إن منصوب، (بالناس): جار ومجرور متعلق برؤوف ورحيم، وعلامة جره الكسرة (لرؤف): اللام تفيد التوكيد، ورؤوف: خبر إن مرفوع، (رحيم): خبر ثاني مرفوع، وجملة (جعلناكم) لا محل لها؛ لأنها تعليلية (درويش، 1995، 203/1).

مناسبة الفاصلة: عبّرت الآية عن طمأنة الله للمسلمين بعدم إضاعة إيمانهم وصلاتهم إلى بيت المقدس، والفاصلة هنا مؤكِّدة ومعللة لهذا الأمر، وهو أنه سبحانه متصف بصفتي الرأفة والرحمة، واتصافه بهما يقتضي أنه لن يضيع أجور العاملين، ولن يترك ما فيه صلاحهم، ولن يَشقق عليهم، بل يعينهم بعونه لاجتياز الامتحان، حين تصدق نياتهم (الألوسي، 1995، 406/1).

الموضع الحادي عشر:قال تعالى:﴿وَلِكُلٍّ وِجْهَةٌ هُوَ مُوَلِّيهَا ۖ فَاسْتَبِقُوا الْخَيْرَاتِ ۚ أَيْنَ مَا تَكُونُوا يَأْتِ بِكُمُ اللَّهُ جَمِيعًا ۚ إِنَّ اللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ﴾ [البقرة: 148].

تفسير الآية: تتحدث الآية عن أهل الأديان: فلكل قبلة يرضونها، وحيث توجه المؤمنون فوجهة الله، فأمر الله المؤمنين بالبدار إلى الطاعة في وقتها، فالله يأتي بالناس جميعا يوم القيامة وفي هذا وعد للطائعين، ووعيد للعاصين، وقد طلب من المحققين والعارفين بالنبوة والشريعة استباق الخيرات، وتحمَّل المشاق؛ لينالوا يوم القيامة ما أعد الله لهم من أنواع الكرامة والزلفى، فالله على كل شيء قدير (الرازي، 2000، 118/4).

تحليل الفاصلة:﴿إِنَّ اللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ﴾: حرف نصب مشبه بالفعل للتوكيد. ﴿اللَّهَ﴾ لفظ الجلالة: اسم ﴿إِنَّ﴾ منصوب وعلامة نصبه الفتحة، ﴿عَلَىٰ كُلِّ﴾: متعلق بقدير جار ومجرور، بن: مضاف إليه مجرور، وعلامة جره: الكسرة. بي: خبر مرفوع لـ﴿إِنَّ﴾ (صالح، 1998، 191/1).

مناسبة الفاصلة: تحدثت الآية عن البعث وجَمْع الأجساد المتفرقة في الأرض، فقال: ﴿أَيْنَ ما تَكُونُوا يَأْتِ بِكُمُ اللَّهُ جَمِيعًا﴾ ولأن الكفار ينكرون البعث، جاءت الفاصلة مُقرِّرَةً له ومُثبتةً، فالله له القدرة المطلقة، لا يعجزه شيء فقدرته شاملة لما ذُكر ولغيره، وبهذا تكون المناسبة بينة بين الآية والفاصلة ﴿إِنَّ اللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ﴾.

الموضع الثاني عشر: قال تعالى:﴿وَمِنْ حَيْثُ خَرَجْتَ فَوَلِّ وَجْهَكَ شَطْرَ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ وَإِنَّهُ لَلْحَقُّ مِن رَّبِّكَ وَمَا اللَّهُ بِغَافِلٍ عَمَّا تَعْمَلُونَ﴾[البقرة: 149].

تفسير الآية: في الآية تأكيدٌ للأمر باستقبال الكعبة، لأن في تحويل القبلة صعوبة على النفوس، فأكد الأمر للاهتمام به، فيخف على الناس وتطمئن إليه نفوسهم. وأراد بـ(ولِّ وجهك)، أي: تكون الكعبة تلقاء وجهه في الصلاة، وأمر سائر المسلمين بالتوجه إلى الكعبة أيمنا كانوا من نواحي الأرض «وحيث ما كنتم فولوا وجوهكم شطره». فهذا هو الحق الثابت من الله، الذي يجازي كلا بعمله فهو ليس بغافل سبحانه (القرطبي، 1964، 168/2).

تحليل الفاصلة:﴿وَمَا اللَّهُ بِغَافِلٍ عَمَّا تَعْمَلُونَ﴾ الواو: استئنافية، ما: نافية، وتسمى بالحجازية وهي من المشبهات بليس. الله لفظ الجلالة: اسم ما مرفوع وعلامة رفعه الضمة، بغافل: الباء: تفيد توكيد النفي، وهي حرف جر زائد. غافل: اسم منصوب محلا خبر ما، مجرور لفظا بالباء، عما تعملون: عما: اسم موصول في محل جر. تعملون: من الأفعال الخمسة مرفوع وعلامة رفعه ثبوت النون، والواو: في محل رفع فاعل وهو ضمير متصل. وجملة صلة الموصول «تعملون» لا محل لها من الإعراب. «عما» جار ومجرور متعلق بغافل، والعائد ضمير محذوف في محل نصب مفعول به، والتقدير عما تعملونه. ويصح أن تكون «ما» مصدرية فتصير «ما» وما بعدها مصدر مؤول في محل جر، وتقديره عن عملكم) صالح، 1998، 192/2).

مناسبة الفاصلة: جاءت الفاصلة مناسبة لمضمون الآية حيث إنها أمرت المؤمنين بالتوجه جهة المسجد الحرام، وفي قوله (للحقٌ من ربك) تأكيد، وقد حذَّرهم من الزيغ عنه، وفيه إشارة إلى أن بعض نفوس المؤمنين انتابها شك، فوجب التحذير.

الموضع الثالث عشر:قال تعالى:﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اسْتَعِينُوا بِالصَّبْرِ وَالصَّلَاةِ إِنَّ اللَّهَ مَعَ الصَّابِرِينَ﴾ [البقرة: 153].

تفسير الآية: في هذه الآية يحض الله على طاعته، واحتمالِ المكروه الذي يصيب الأبدان والأموال، والصبر والصلاة مما يعين على القيام بالطاعة، وأداء الفرائض في ناسخ الأحكام، والانصراف عما يُنسخ منها...، والتسليم لأمره فيما يأمر به، وإن لَحِق في ذلك مكروهٌ، أو مشقة، وعلى جهاد أعدائكم وحربهم في سبيلي، وفي هذا كله لابد من الفزع فيما ينوب من الأمور إلى الصلاة والصبر على المكاره حتى تُدرك مرضاة الله، فبالصلاة تُدرك الحاجات عنده، فالله مع الصابرين ينصرهم ويرعاهم ويكلؤهم، حتى يَظفروا بما طلبوا وأمَّلوا (الطبري، 2000، 213/3).

تحليل الفاصلة: ﴿إِنَّ اللَّهَ مَعَ الصَّابِرِينَ﴾ إِنَّ اللَّهَ: إنّ: حرف نصب مشبه بالفعل للتوكيد، الله لفظ الجلالة: اسم «إنَّ» منصوب، مَعَ: ظرف متعلق بخبر «إنَّ» مضاف، الصابرين: مجرور بالإضافة وعلامة جرّه: الياء، والنون: عوض عن التنوين (صالح، 1998، 197/1).

مناسبة الفاصلة: في الآية صفة المؤمن المستقيم الراضي، المستعين بجامع العبادات الصلاة التي هي أكبر معين، وتحتاج إلى الصبر لإقامتها؛ لهذا جاءت الفاصلة تبين أن الله بكماله وجلاله مع الصابر على العبادة فهو الفائز حقا (البقاعي، د ت، 247/2).

الموضع الرابع عشر: قال تعالى:﴿أُولَئِكَ عَلَيْهِمْ صَلَوَاتٌ مِّن رَّبِّهِمْ وَرَحْمَةٌ وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُهْتَدُونَ﴾[البقرة: 157].

تفسير الآية: بشر الله سبحانه الصابرين بالمغفرة لذنوبهم والرحمة منه، وأنهم مهتدون إلى سعادتهم وكمالهم (الجزائري، 2003، 134/1).

تحليل الفاصلة: ﴿وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُهْتَدُونَ﴾ الواو: واو عطف. ﴿أولئك﴾ الثانية: تعرب إعراب «أُولئِكَ» الأولى. (هُمُ﴾: ضمير في محل رفع مبتدأ، ﴿الْمُهْتَدُونَ﴾: خبر مرفوع وعلامة رفعه الواو؛ لأنه جمع مذكر سالم، والنون عوض عن التنوين. وجملة ﴿هُمُ الْمُهْتَدُونَ﴾في محل رفع خبر ﴿أُولَئِكَ﴾ (صالح، 1998، 200/1).

مناسبة الفاصلة: جاءت الفاصلة مناسبة لما جاء في الآية التي تتحدث عن أوصاف الصابرين الذين استرجعوا واستسلموا لقضاء الله –سبحانه–، فأظهر سبحانه كمال العناية بهم، وذلك لأنهم اهتدوا للحق، ولم تُزعجهم المصائب، لِعِلْمهم أن الحياة لا تخلو من الأكدار (ابن عاشور، 1984، ج2، ص.58)، والفاصلة لمضمون ما قبلها، فأولئك الموصوفون بتلك الصفات هم المختصون بالاهتداء لكل صواب، وذلك حين أظهروا الاسترجاع والاستسلام لقضاء الله وأقداره (الألوسي، 1995، 422/1).

الموضع الخامس عشر: قال تعالى:﴿وَإِذَا قِيلَ لَهُمُ اتَّبِعُوا مَا أَنزَلَ اللَّهُ قَالُوا بَلْ نَتَّبِعُ مَا أَلْفَيْنَا عَلَيْهِ آبَاءَنَا أَوَلَوْ كَانَ آبَاؤُهُمْ لَا يَعْقِلُونَ شَيْئًا وَلَا يَهْتَدُونَ﴾ [البقرة: 170].

تفسير الآية: تصف الآية حال المشركين حين مخاطبتهم ودعوتهم إلى اتباع الهدي الذي أنزله الله على رسوله صلى الله عليه وسلم وترك الضلال والجهل، وتبين أن ردهم هو البقاء على ما ألفوا عليه الآباء من عبادة غير الله من الأصنام والأنداد، وأنكر الله عليهم تغييب العقل والاتباع الأعمى لما كان عليه الآباء: ﴿أَوَلَوْ كَانَ آبَاؤُهُمْ﴾ أي: المقتدى بهم والمُقْتفى أثرهم ﴿لَا يَعْقِلُونَ شَيْئًا وَلَا يَهْتَدُونَ﴾ أي: لا يفهمون ولا يصلون للاهتداء (ابن كثير، 1999، 480/1).

تحليل الفاصلة:﴿أَوَلَوْ كَانَ آبَاؤُهُمْ لَا يَعْقِلُونَ شَيْئًا وَلَا يَهْتَدُونَ﴾ (أولو): الهمزة فيها استفهام انكاري، والواو تعرب حال، والجملة استنكار لحال الاتباع، حين يتبعون آباءهم بغير مسوغ عقلي، فكأنهم تلبسوا بعدمية سلبت منهم العقول ونفت عنهم الهداية. ولو شرطية أفادت في هذا التركيب تعميم الأحوال، ولا يصح أن تحذف الواو؛ لأن ما بعدها ليس مناسبا لما قبلها.

(كان آباؤهم) فعل ناسخ وآباؤهم اسمها (لا) نافية، (يعقلون) من الأفعال الخمسة، مرفوع وعلامة رفعه ثبوت النون، والفاعل هو (الواو) ضمير مبني في محل رفع، وجملة (يعقلون) في محل نصب خبر كان، (شيئا) مفعول به وقد يعرب مفعول مطلق، وجملة (ولا يهتدون) معطوفة على الجملة قبلها (صالح، 1998، 238/1).

مناسبة الفاصلة: في الآية بيان حال المشركين، وتشبثهم بما ألفوا عليه الآباء، فأعرضوا عن الدعوة، وأبوا اتباع الرسول، وأصروا على التقليد لآبائهم، وفي الفاصلة انكار عليهم، وتبكيت لهم، إذ كيف والحال أن آباءهم لا بصائر لقلوبهم يبصروا بها شيئًا من الأشياء المعقولة، وكأنهم لا ينظرون بأبصارهم إلى الأشياء المحسوسة (البقاعي، د ت، 331/2).

الموضع السادس عشر: قال تعالى:﴿الشَّهْرُ الْحَرَامُ بِالشَّهْرِ الْحَرَامِ وَالْحُرُمَاتُ قِصَاصٌ فَمَنِ اعْتَدَىٰ عَلَيْكُمْ فَاعْتَدُوا عَلَيْهِ بِمِثْلِ مَا اعْتَدَىٰ عَلَيْكُمْ ۚ وَاتَّقُوا اللَّهَ وَاعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ مَعَ الْمُتَّقِينَ﴾ [البقرة: 194].

تفسير الآية: الآية تذكر على سبيل المكافأة والمجازاة على فعل الكفار، أنهم إذا قاتلوا في الشهر الحرام وهتكوا حرمته، فقاتلوهم فيه كذلك، والحرمات: جمع حرمة وإنما جمعها؛ لأن المقصود حرمة الشهر، والبلد، وحرمة الإحرام، فمن تعدى حرمة وهتكها عليكم فاهتكوها عليه قصاصًا، سواء بالقتال أو غيره، فعاقبوه عقوبة مثلها، فأمرهم بعدم التجاوز في العقوبة وإنما المطلوب المماثلة، وأعلمهم أن الله مع المتقين، الطائعين له في أمره ونهيه (الشوكاني، 1994، 221/1).

تحليل الفاصلة: ﴿وَاعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ مَعَ الْمُتَّقِينَ﴾ أنّ: حرف نصب مشبه بالفعل يفيد التوكيد، الله: اسم «أنَّ» منصوب، مع: ظرف يدل على المصاحبة متعلق بخبر أنّ، المتقين: مجرور بالإضافة، والياء علامة جره، والنون عوض من التنوين، وأن وما بعدها مصدر مؤول سدّ مسدّ مفعولي «اعْلَمُوا» (صالح، 1998، 252/1).

مناسبة الفاصلة: في الآية الحديث عن الاعتداء في الشهر الحرام، باستثناء المماثلة فمَن تعدى على المسلمين فيه، فللمسلمين مجازاته بمثل جنايته، مع التحذير من تعديهم، فجاءت الفاصلة تأمر المسلمين بتقوى الله المحيط علمًا بكل شيء، وتقول لهم: الله له صفات الكمال جميعها، وأن الفلاح كله في التقوى وترك الاعتداء فيما لم يرخص فيه (البقاعي، د ت، 118/3).

الموضع السابع عشر: قال تعالى:﴿فِي الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ ۗ وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ الْيَتَامَىٰ ۖ قُلْ إِصْلَاحٌ لَّهُمْ خَيْرٌ ۖ وَإِن تُخَالِطُوهُمْ فَإِخْوَانُكُمْ ۚ وَاللَّهُ يَعْلَمُ الْمُفْسِدَ مِنَ الْمُصْلِحِ ۚ وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ لَأَعْنَتَكُمْ ۚ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ﴾ [البقرة: 220].

تفسير الآية: ويسألونك يا محمد أيخالطون اليتامى في أموالهم أم يعتزلونهم؟ فأرشدهم أنه: خير من الاعتزال المداخلة على وجه الإصلاح، فمخالطة أموالهم مع أموالكم على وجه المصلحة خير، لأنهم إخوة لكم في الدين، وهذه رابطة أقوى من النسب، ومن حقوقها: المداخلة بقصد النفع والإصلاح، فالله يعلم قاصد الإفساد لأموالهم وخيانتهم، وأعلم بقاصد الخير والصلاح لهم، وسيجازيهم بأعمالهم، ولو شاء الله لشدد عليكم فأوقعكم في المشقة والحرج، ولكنه رحمة بكم سهل دينه، وهو الذي لا يمتنع عليه شيء غالب على أمره، حكيم فيما يُشرِّعه (الصابوني، 1997، ص.126).

تحليل الفاصلة: ﴿إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ﴾ إنّ: حرف مشبه بالفعل للنصب والتوكيد. الله لفظ الجلالة: اسم «إنّ» منصوب للتعظيم بالفتحة. عزيز: خبر «إنَّ» مرفوع.

حكيم: خبر ثان، ويصح إعرابه: صفة لما قبله (صالح، 1998، 290/1).

مناسبة الفاصلة: تحدثت الآية عن رخصة الولاية على اليتامى، ومخالطتهم في الطعام، وفيها التنبيه على عدم قهر اليتامى بالاستيلاء على أموالهم، إلا ما أذن فيه الشرع فلا بأس فيه (ابن حيان، 2000، 415/2).

الموضع الثامن عشر: قال تعالى:﴿وَقَاتِلُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَاعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ سَمِيعٌ عَلِيمٌ﴾[البقرة: 244].

تفسير الآية: خاطب الله المؤمنين وحرَّضهم على الجهاد، وأخبرهم أن الفرار لا يغني، وربما يكون الخطاب لمن أحياهم، فما يقوله المتخلفون والسابقون يسمعه الله، ويعلم نياتهم التي يضمرونها في قلوبهم (النسفي، 1998، 202/1).

تحليل الفاصلة:﴿وَاعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ سَمِيعٌ عَلِيمٌ﴾ أنّ: حرف نصب مشبه بالفعل للتوكيد. الله لفظ الجلالة: اسم «أنَّ» منصوب للتعظيم بالفتحة، ﴿سَمِيعٌ﴾: خبر «أنَّ» مرفوع وعلامة رفعه الضمة، ﴿عَلِيمٌ﴾ خبر ثان ويعرب صفة لما قبله، و«أنَّ» وما بعدها مصدر مؤول سدّ مسدّ مفعولي «اعْلَمُوا» (صالح، 1998، 332./1).

مناسبة الفاصلة: مضمون الآية في الجهاد في سبيل الله، واطلاع الله على ما في نفوس مَن يقاتل في سبيله، مِن خوف أو تخاذل، ولهذا جاءت الفاصلة (وَاعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ سَمِيعٌ عَلِيمٌ) فيها حثٌ من الله، وتحذير من الخوف أو التخاذل، فالله يعلم ما يدور في النفس، ويسمع ما ينطق به اللسان في الخلوات، فهو محيط بجميع النيات.

الموضع التاسع عشر: قال تعالى:﴿وَقَالَ لَهُمْ نَبِيُّهُمْ إِنَّ اللَّهَ قَدْ بَعَثَ لَكُمْ طَالُوتَ مَلِكًا ۚ قَالُوا أَنَّىٰ يَكُونُ لَهُ الْمُلْكُ عَلَيْنَا وَنَحْنُ أَحَقُّ بِالْمُلْكِ مِنْهُ وَلَمْ يُؤْتَ سَعَةً مِّنَ الْمَالِ ۚ قَالَ إِنَّ اللَّهَ اصْطَفَاهُ عَلَيْكُمْ وَزَادَهُ بَسْطَةً فِي الْعِلْمِ وَالْجِسْمِ ۖ وَاللَّهُ يُؤْتِي مُلْكَهُ مَن يَشَاءُ ۚ وَاللَّهُ وَاسِعٌ عَلِيمٌ﴾ [البقرة: 247].

تفسير الآية: طلب بنو إسرائيل ملكا يختاره نبي لهم، فاختار لهم طالوت، لكن الكبراء منهم لم يرق لهم ذلك الاختيار فاعترضوا،

ورأوا أنهم أحق بالملك من هذا المختار، لأنه ليس من الملوك ولا من نسل الأنبياء مثلهم، كما أنه فقير لا يملك أموالًا يستعين بها في ملكه، وأخبرهم نبيهم: أن الله اختاره عليهم، وأعطاه علما واسعا، وزاده قوة في جسمه، والله يعطي ملكه من يشاء وينزعه ممن يشاء، ولواسع فضله يخص برحمته من أراد من خلقه، فهو أعلم بمن يصلح للملك ومن لا يصلح له (ابن كثير، 1999، 666/1).

تحليل الفاصلة:﴿وَاللَّهُ وَاسِعٌ عَلِيمٌ﴾ الواو: حرف للعطف، والله لفظ الجلالة: مرفوع بالابتداء والضمة علامة الرفع. واسع: خبر مرفوع بالضمة. عليم: خبر ثان مرفوع بالضمة ويجوز إعرابه: صفة لواسع (صالح، 1998، 338/1).

مناسبة الفاصلة: ذكرت الآية قوما دعوا ربهم أن يبعث لهم ملكًا، وكان عليهم استقبال اختيار الله لطالوت ملكًا بالقبول والرضا، ولكنهم اعترضوا على اختياره، وكأنهم أرادوا أوصافا للملك على حسب أهوائهم فجاءت الفاصلة (وَاللَّهُ وَاسِعٌ عَلِيمٌ) فضله واسع، عليم بمن يصلح للملك ومن لا يصلح (الألوسي، 1995، 558/1).

الموضع العشرون: قال تعالى:﴿اللَّهُ لَا إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ الْحَيُّ الْقَيُّومُ ۚ لَا تَأْخُذُهُ سِنَةٌ وَلَا نَوْمٌ ۚ لَّهُ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ ۗ مَن ذَا الَّذِي يَشْفَعُ عِندَهُ إِلَّا بِإِذْنِهِ ۚ يَعْلَمُ مَا بَيْنَ أَيْدِيهِمْ وَمَا خَلْفَهُمْ ۖ وَلَا يُحِيطُونَ بِشَيْءٍ مِّنْ عِلْمِهِ إِلَّا بِمَا شَاءَ ۚ وَسِعَ كُرْسِيُّهُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ ۖ وَلَا يَئُودُهُ حِفْظُهُمَا ۚ وَهُوَ الْعَلِيُّ الْعَظِيمُ﴾ [البقرة: 255].

تفسير الآية: في الآية تقرير توحيد الله، فهو الحي كامل الحياة التي لم يسبقها عدم ولا يلحقها فناء، والقائم على شئون خلقه، فلا يدركه نعاسٌ ولا يغشاه نوم، وله الملك المطلق لما في السماوات والأرض، ولا يجرؤ أحد كائنا من كان أن يتقدم بالشفاعة عنده في الدنيا أو الآخرة بدون أن يأذن له، فعلمه محيط بالخلائق من أمورهم الماضية والمستقبلة، ولا يظهر على علمه أحدٌ إلا من أعلمه الله وأطلعه عليه، (وسع كرسيه السماوات والأرض)، فلا يعلم كيفيته إلا الله، ولا يعجزه حفظ السماوات والأرض وما فيهما وما بينهما، (وهو العلي) القاهر الذي لا يغلبه أحد، وليس فوقه شيء، (العظيم) الذي يتصاغر أمام عظمته كل شيء (الجزائري، 2003، 244/1).

تحليل الفاصلة: ﴿وَهُوَ الْعَلِيُّ الْعَظِيمُ﴾: الواو: استئنافية. هو: ضمير منفصل في محل رفع مبتدأ، العلّي: خبر مرفوع وعلامة رفعه الضمة، العظيم: صفة، والجملة الاستئنافية لا محل لها من الإعراب (صالح، 1998، 355/1).

مناسبة الفاصلة: تحدثت الآية عن أوصاف الله –سبحانه–، التي يقصر البشر عن إدراك كنهها وفهم ذلك، فقد استوى على العرش استواء يليق بجلاله، وأحاط بكل شيء في السماوات والأرض؛ فناسب مجيء الفاصلة ﴿وَهُوَ الْعَلِيُّ الْعَظِيمُ﴾ الذي لا يعلوه شيء، وعظمته بعيدة عن إدراك العقول القاصرة (البقاعي، د ت، 36/4).

الموضع الواحد والعشرون: قال تعالى:﴿ أَوْ كَالَّذِي مَرَّ عَلَىٰ قَرْيَةٍ وَهِيَ خَاوِيَةٌ عَلَىٰ عُرُوشِهَا قَالَ أَنَّىٰ يُحْيِي هَٰذِهِ اللَّهُ بَعْدَ مَوْتِهَا ۖ فَأَمَاتَهُ اللَّهُ مِائَةَ عَامٍ ثُمَّ بَعَثَهُ ۖ قَالَ كَمْ لَبِثْتَ ۖ قَالَ لَبِثْتُ يَوْمًا أَوْ بَعْضَ يَوْمٍ ۖ قَالَ بَل لَّبِثْتَ مِائَةَ عَامٍ فَانظُرْ إِلَىٰ طَعَامِكَ وَشَرَابِكَ لَمْ يَتَسَنَّهْ ۖ وَانظُرْ إِلَىٰ حِمَارِكَ وَلِنَجْعَلَكَ آيَةً لِّلنَّاسِ ۖ وَانظُرْ إِلَى الْعِظَامِ كَيْفَ نُنشِزُهَا ثُمَّ نَكْسُوهَا لَحْمًا ۚ فَلَمَّا تَبَيَّنَ لَهُ قَالَ أَعْلَمُ أَنَّ اللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ﴾[البقرة: 259].

تفسير الآية: تتحدث الآية عن رجل مر على قرية قد انهدمت بيوتها، وخوت عروشها وخلت، فتساءل عن إمكانية إحيائها وبث الحياة فيها بعد هذا الهمود؟ فأماته الله وأبقاه مائة عام ميتا، وبعد هذه المدة الطويلة أحياه من رقدته وسأله عن مدة موته فظنها يوما أو جزءا من يوم، فرد الله عليه أنه لبث ميتا مائة عام، وطلب منه بأن ينظر إلى طعامه وشرابه، ففي هذه المدة الطويلة حفظ الله طعامه وشرابه من التغير، وفي مشاهدته رأي العين لحال حماره، الذي أصبح عظاما مفككة بالية ينظر إليها، آية عظيمة على قدرة الله الذي أراه العظام وهي ترتفع بعضها على بعض، وتوصل وتكسى بعد الالتئام لحمًا، وتعود فيها الحياة؟ فهذا دليل على البعث بعد الموت، فلما رأى الآيات الباهرات، أيقن بقدرة الله وأنه على كل شيء قدير (الصابوني، 1997، 149/1).

تحليل الفاصلة:﴿أَنَّ اللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ﴾ أن: حرف مشبه بالفعل يفيد النصب والتوكيد، الله لفظ الجلالة: اسم «أَنَّ» منصوب، وعلامة نصبه الفتحة، على كل: متعلق بقدير جار ومجرور. شيء: مضاف إليه مجرور.

قدير: خبر «أَنَّ» مرفوع، و«أَنَّ» وما بعدها مصدر مؤول سدّ مسدّ مفعولي «أَعْلَمُ» (صالح، 1998، 363/1).

مناسبة الفاصلة: تحدثت الآية عن السائل الذي سأل كيف يحيي الله قرية بعد موتها؟ طلبا لمعرفة كيفية الإحياء لا شكا في قدرة الله، والسؤال من أجل التيقن من الحدث، فأراه الله –سبحانه– عملية الإحياء أمام عينيه، فناسب أن تأتي الفاصلة بالاعتراف والإقرار ﴿أَعْلَمُ أَنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ﴾ تأكيدا واعترافا بقدرة الله –سبحانه– بعد أن علم حق اليقين أن الله يبسط الزمن ويقبضه.

الموضع الثاني والعشرون:قال تعالى:﴿أَيَوَدُّ أَحَدُكُمْ أَن تَكُونَ لَهُ جَنَّةٌ مِّن نَّخِيلٍ وَأَعْنَابٍ تَجْرِي مِن تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ لَهُ فِيهَا مِن كُلِّ الثَّمَرَاتِ وَأَصَابَهُ الْكِبَرُ وَلَهُ ذُرِّيَّةٌ ضُعَفَاءُ فَأَصَابَهَا إِعْصَارٌ فِيهِ نَارٌ فَاحْتَرَقَتْ ۗ كَذَٰلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمُ الْآيَاتِ لَعَلَّكُمْ تَتَفَكَّرُونَ﴾ [البقرة: 266].

تفسير الآية: يخاطب الله المنفقين في غير مرضاته هل يريد أحدهم أن يكون له بستان متنوع الثمار يحوي ثمارا وزروعا من النخيل والأعناب فيه أنهار، والحال أنه أصبح شيخًا كبيرًا، ومع عجزه له أطفال صغار لا يقدرون على الكسب بأنفسهم، وأصاب

ذلك البستان –مصدر عيشهم– ريحٌ شديدة فيها نارٌ محرقة فأحرقت البستان، فكيف يكون حالهم؟! وهكذا الذي ينفق أمواله رئاء الناس، يأتي يوم القيامة وقد أصبح عمله هباءً منثورًا، وفي ضرب الأمثال طلب لإعمال العقول في عواقب الرياء، وتُخلص النيات في الإنفاق في سبيل الله (الجزائري، 2003، 259/1).

تحليل الفاصلة:﴿لَعَلَّكُمْ تَتَفَكَّرُونَ﴾ لعلّ: حرف نصب مشبه بالفعل، الكاف: في محل نصب اسم «لعل»، والميم: علامة الجمع. تتفكرون: فعل مضارع من الأفعال الخمسة مرفوع وعلامة رفعه ثبوت النون، والواو: في محل رفع فاعل. وجملة «تَتَفَكَّرُونَ» في محل رفع خبر «لعل» (صالح، 1998، 375/1).

مناسبة الفاصلة: تحدثت الآية أن الله ضرب مثلًا لعاقبة المرائين، وأصحاب المنّ والأذى لقلوب الناس، في أفضل تمثيل، ويكون المثل عبرة للآخرين، وأن يضعوا نفقاتهم في الأماكن التي ترضيه سبحانه، مع إخلاصهم له، ولسوء عاقبة الرياء والمنّ ناسب أن تأتي الفاصلة ﴿كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمُ الْآيَاتِ لَعَلَّكُمْ تَتَفَكَّرُونَ﴾ لتقريب الأمر إلى العقل، فصور الرياء والمن في صورة نار محرقة تحرق أعمال البر والإحسان (ابن عاشور، 1984، 55/3).

الموضع الثالث والعشرون:قال تعالى:﴿لِلْفُقَرَاءِ الَّذِينَ أُحْصِرُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ لَا يَسْتَطِيعُونَ ضَرْبًا فِي الْأَرْضِ يَحْسَبُهُمُ الْجَاهِلُ أَغْنِيَاءَ مِنَ التَّعَفُّفِ تَعْرِفُهُم بِسِيمَاهُمْ لَا يَسْأَلُونَ النَّاسَ إِلْحَافًا وَمَا تُنفِقُوا مِنْ خَيْرٍ فَإِنَّ اللَّهَ بِهِ عَلِيمٌ﴾[البقرة: 273].

تفسير الآية: بيّن الله فيها أفضلَ جهة يُنفَق فيها المال، وتَخرج فيها الصدقة، فهي لأولئك الذين أُخرجوا من ديارهم وأموالهم فقراء مهاجرين، وأُحصروا في المدينة نصرة لله ورسوله صلى الله عليه وسلم، فلا يقدرون على السفر من أجل التجارة ولا العمل، يظنهم مَن لا يعرف حاجتهم للمال أنهم أغنياء بسبب عفتهم، فتلك علامات وآثار يُعرفون بها، فهم لا يسألون الناس، ولا يلحون في السؤال، ثم طمأن الله المنفقين وأنهم مهما أنفقوا من خير في سبيل الله، فالله شاهد ومطلع عليه (الجزائري، 2003، 266/1).

تحليل الفاصلة:﴿فَإِنَّ اللَّهَ بِهِ عَلِيمٌ﴾ لفاء: هي المقترنة بجواب الشرط، إنّ: للنصب والتوكيد مشبه بالفعل، الله: اسم إن منصوب. به: متعلق بخبر إن جار ومجرور، عليم: خبر إن مرفوع وعلامة رفعه الضمة، وجواب الشرط مقترن بالفاء في محل جزم جملة ﴿فَإِنَّ اللَّهَ بِهِ عَلِيمٌ﴾(صالح، 1998، 35/1).

مناسبة الفاصلة: بينت الآية علامات الفقراء الذين يُتصدق عليهم، من تلك العلامات: أنهم لا يسألون الناس المسألة، فيحسبهم مَن لا يعرفهم أنهم أغنياء من عفة أيديهم، وتظهر علامات الحاجة وآثارها عليهم، فهم مَن وصّى الله بالتصدق عليهم، فناسب أن تأتي الفاصلة ﴿وَمَا تُنفِقُوا مِنْ خَيْرٍ فَإِنَّ اللَّهَ بِهِ عَلِيمٌ﴾، فكل ما أنفقه العبد على المحتاجين فالله محيط به، شاهد عليه (الرازي، 2000، 70/7).

الموضع الرابع والعشرون: قال تعالى:﴿الَّذِينَ يَأْكُلُونَ الرِّبَا لَا يَقُومُونَ إِلَّا كَمَا يَقُومُ الَّذِي يَتَخَبَّطُهُ الشَّيْطَانُ مِنَ الْمَسِّ ذَٰلِكَ بِأَنَّهُمْ قَالُوا إِنَّمَا الْبَيْعُ مِثْلُ الرِّبَا وَأَحَلَّ اللَّهُ الْبَيْعَ وَحَرَّمَ الرِّبَا فَمَن جَاءَهُ مَوْعِظَةٌ مِّن رَّبِّهِ فَانتَهَىٰ فَلَهُ مَا سَلَفَ وَأَمْرُهُ إِلَى اللَّهِ وَمَنْ عَادَ فَأُولَٰئِكَ أَصْحَابُ النَّارِ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ﴾[البقرة: 275]

تفسير الآية: تحكي الآية حال من يتعاملون بالربا في يوم القيامة، فهم لا يقومون من قبورهم إلا مصروعين كما يتخبط الشيطان من به مس؛ لأنهم ساووا بين البيع والربا، فأحلوا الربا واعتبروه بيعًا، واعترضوا على تشريع الله، فبين الله أن البيع حلال لما فيه من المنفعة للمجتمع، بينما الربا استغلال وإضاعة وإهلاك لأموال الناس بالباطل، والمؤمن الحق الذي ينزجر عن الربا بعد بلوغ النهي إليه، لا يلحقه أثم ما مضى، وأما ما يستقبل فموكول إلى الله إن صدق في توبته لن يضيع أجره، وإن رجع إلى تعاطي الربا فقد استوجب العقاب، وقامت عليه الحجة، ومصيره الخلود في النار على عصيانه أوامر الله (ابن كثير، 1999، 708/1).

تحليل الفاصلة:﴿هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ﴾ هم: ضمير في محل رفع مبتدأ. فيها: متعلق بـ(خالدون) جار ومجرور، خالدون: خبر مرفوع علامة رفعه الواو؛ لأنه جمع مذكر سالم. والنون: عوض عن التنوين، والجملة «هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ» في محل نصب حال (صالح، 1998، 389/1).

مناسبة الفاصلة: تحدثت الآية عن أناس أرادوا أن يحلوا الربا، فقرنوا بينه وبين البيع وأنه مثله، ومعلوم أن النار مصير مَن دحض تحريم الربا وأراد أن يحله، وعاد إليه بعد ما نُهي عنه، فناسبت الفاصلة ﴿هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ﴾ لأنها تبين عاقبة آكل الربا يوم القيامة إذا لم يتب منه.

الموضع الخامس والعشرون: قال تعالى:﴿وَإِن كُنتُمْ عَلَىٰ سَفَرٍ وَلَمْ تَجِدُوا كَاتِبًا فَرِهَانٌ مَّقْبُوضَةٌ فَإِنْ أَمِنَ بَعْضُكُم بَعْضًا فَلْيُؤَدِّ الَّذِي اؤْتُمِنَ أَمَانَتَهُ وَلْيَتَّقِ اللَّهَ رَبَّهُ وَلَا تَكْتُمُوا الشَّهَادَةَ وَمَن يَكْتُمْهَا فَإِنَّهُ آثِمٌ قَلْبُهُ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ عَلِيمٌ﴾[البقرة: 283].

تفسير الآية: تبين الآية أنه في حال السفر ولا يوجد من يكتب الدين ويوثقه، يشرع إعطاء صاحب الدين شيئا يضمن به حقه إلى حين رد وقضاء الدين، فإن ائتمن شخصٌ غيره على شيء بغير رهن، فيجب عليه أداء الأمانة في وقتها المحدد لها، ولتكن تقوى الله حاضرة، وليؤدي الأمانة التي أُسندت إليه بغير خيانة، فالله شاهد رقيب، وقد أمر –سبحانه– بعدم كتمان الشهادة، ومن يكتمها فهو عاص آثم قلبه، فالله مطلع على ما خفي في القلوب، محيط علمه بكل أمور العباد، وسوف يحاسب كلَّ مَن خالف أمره (البقاعي، د ت، 161/4).

تحليل الفاصلة:﴿وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ عَلِيمٌ﴾الواو: للاستئناف. الله لفظ الجلالة: مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة. بما: متعلق بعليم جار ومجرور.

ما: اسم موصول في محل جر. تعملون: من الأفعال الخمسة مرفوع وعلامة رفعه ثبوت النون. والواو: في محل رفع فاعل، والجملة الفعلية «تعْمَلُونَ» لا محل لها صلة الموصول. عليم: خبر المبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة، والضمير المحذوف هو العائد إلى الموصول في محل نصب مفعول به، والتقدير: بما تعلمونه، ويصح أن تكون «ما» مصدرية ويكون المصدر المؤول في محل جرّ، والتقدير والله عليم بعملكم (صالح، 1998، 404/1).

مناسبة الفاصلة: تحدثت الآية عن كتابة الدَّين، وعند عدم وجود كاتب أثناء السفر، فيكون الدين في هذه الحالة مشافهة وليس كتابة، مع الإشهاد عليه، ففي هذه الحالة أمانة المدين أو الشهود هي الدليل، ولا بد للمدين أن يتقي الله ويؤدي الأمانة على أكمل وجه، ونهى الشهود عن كتم الأمانة، والفاصلة ﴿وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ عَلِيمٌ﴾، فيها التحذير من الكتمان؛ لأن الله لا يخفى عن علمه ما يكتم المكلف في قلبه، وسيحاسبه على كل أفعاله، ويجازيه عليها، الخير بالخير، والشر بالشر (الرازي، 2000، 102/7).

جدول 1

جدول تفصيلي للمواضع المبحوثة من سورة البقرة

الفاصلة	بناء الفاصلة	رقم الآية
﴿فَهُمْ لَا يَرْجِعُونَ﴾	لا النافية	18
﴿إِنَّكَ أَنتَ ٱلْعَلِيمُ ٱلْحَكِيمُ﴾	التوكيد بإن	32
﴿وَإِنَّهَا لَكَبِيرَةٌ إِلَّا عَلَى ٱلْخَٰشِعِينَ﴾	أسماء الله الحسنى	
﴿وَأَنَّهُمْ إِلَيْهِ رَٰجِعُونَ﴾	التوكيد بإن واللام المزحلقة	45
﴿لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾	التقديم والتأخير	46
﴿أَفَلَا تَعْقِلُونَ﴾	أسلوب الترجي	56
﴿فَإِنَّ ٱللَّهَ عَدُوٌّ لِّلْكَٰفِرِينَ﴾	أسلوب الاستفهام	76
﴿إِنَّ ٱللَّهَ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ﴾	التوكيد بإن	98
﴿وَبِئْسَ ٱلْمَصِيرُ﴾	التوكيد بإن	110
﴿إِنَّ ٱللَّهَ بِٱلنَّاسِ لَرَءُوفٌ رَّحِيمٌ﴾	أفعال الذم	126
﴿إِنَّ ٱللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَىْءٍ قَدِيرٌ﴾	التوكيد بإن واللام المزحلقة	143
﴿وَمَا ٱللَّهُ بِغَٰفِلٍ عَمَّا تَعْمَلُونَ﴾	أسماء الله الحسنى	
﴿إِنَّ ٱللَّهَ مَعَ ٱلصَّٰبِرِينَ﴾	التوكيد بإن	148
﴿وَأُو۟لَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْمُهْتَدُونَ﴾	التوكيد بالباء	149
﴿أَوَلَوْ كَانَ ءَابَآؤُهُمْ لَا يَعْقِلُونَ شَيْـًٔا وَلَا يَهْتَدُونَ﴾	التوكيد بإن	153
﴿وَٱعْلَمُوٓا۟ أَنَّ ٱللَّهَ مَعَ ٱلْمُتَّقِينَ﴾	التوكيد بالضمير هم	157
﴿إِنَّ ٱللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ﴾	الاستفهام	170
﴿وَٱعْلَمُوٓا۟ أَنَّ ٱللَّهَ سَمِيعٌ عَلِيمٌ﴾	التوكيد بأن	194
﴿وَٱللَّهُ وَٰسِعٌ عَلِيمٌ﴾	التوكيد بإن	220
﴿وَهُوَ ٱلْعَلِىُّ ٱلْعَظِيمُ﴾	أسماء الله الحسنى	
﴿أَنَّ ٱللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَىْءٍ قَدِيرٌ﴾	التوكيد بأن	244
﴿لَعَلَّكُمْ تَتَفَكَّرُونَ﴾	أسماء الله الحسنى	
﴿فَإِنَّ ٱللَّهَ بِهِۦ عَلِيمٌ﴾	أسماء الله الحسنى	247
﴿هُمْ فِيهَا خَٰلِدُونَ﴾	أسماء الله الحسنى	255
﴿وَٱللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ عَلِيمٌ﴾	التوكيد بأن	259
	أسلوب الترجي	266
	التوكيد بإن	273
	التوكيد بالضمير هم	275
	التقديم والتأخير	283

الخاتمة:

وأخيرا: فالحمد لله على توفيقه، وفي خاتمة البحث هذه أهم النتائج:

- علم المناسبة يساعد على تقوية الارتباط بين أجزاء القرآن، مما يُظهر وجهَ الإعجاز البياني في القرآن الكريم، ويُبيّن أسراره في ترتيب السور والآيات.
- الفاصلة القرآنية تُبيّن الجانب المشرق من جوانب الإعجاز البياني في الكتاب العزيز.
- جاء البناء في الفاصلة متنوع متعدد الأساليب: ما بين توكيد، وتقديم، وتأخير، واستفهام، وغير ذلك من الأساليب.
- تتنوع الفواصل المدروسة ما بين فواصل خُتمت باسم من أسماء الله الحسنى، أو صفة من صفاته، أو تحذير للخلق، أو تهديد لهم، أو توبيخٌ للمعاندين.
- مناسبة الآيات التي خُتمت باسم من الله أو صفة من صفاته لآياتها تتلخّص بموضوع السياق: فإذا كان لبيان قصور علم غير الله، ختمت بالعليم الحكيم، وإذا كان لبيان رحمة الله أو بعث الاطمئنان على الناس: فإنها تُختم بالأسماء أو الصفات التي تُناسب ذلك، كالرأفة، والرحمة، ونحوهما، وإذا كانت تتحدّث عن البعث، أو إحياء الموتى أو جمع الأجساد المتفرّقة أو نحو ذلك: فإنها تُختم بالصفات التي تناسب ذلك؛ كالقدرة، ونحوها...الخ.
- الفواصل المتعلّقة بتوبيخ الخلق، أو تتضمّن وعيدًا، أو تهديدا، أو تحذير: فإنها تُسبق بقوم معاندين، أو شاكّين.
- الفواصل التي خُتمت بمثل قوله: تشكرون: يتضمّن سياق الآية امتنانًا بنعمة من النعم... وهكذا بقيّة الفواصل.

التوصيات:

يُوصى بالاهتمام وبذل المزيد من الجهد في الأبحاث التي تتعلق بالكتاب العزيز، فذلك بحر فيّاض لا يَخْرج مَن وَرَده دون أن يستزيد منه في مواضيع مختلفة، للوقوف على الأسرار البيانية، وتطبيق ذلك على سوره.

المراجع:

ابن العربي، أبو بكر محمد بن عبد الله. (2017). سراج المريدين في سبيل الدين. (ط1).[تحقيق: عبد الله التوراتي]. دار الحديث الكتانية.

ابن حيان، محمد بن يوسف بن علي. (2000). البحر المحيط في التفسير. (ط1). دار الفكر.

ابن سيده المرسي، أبو الحسن علي بن إسماعيل. (2000). المحكم والمحيط الأعظم. (ط1)،[المحقق: عبد الحميد هنداوي]. دار الكتب العلمية.

ابن عاشور، محمد الطاهر بن محمد. (1984). التحرير والتنوير. (ط1). الدار التونسية للنشر.

ابن فارس، أبو الحسين أحمد بن فارس القزويني. (1979). معجم مقاييس اللغة. (ط1)،[المحقق: عبد السلام هارون]. دار الفكر.

ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر. (1999). تفسير القرآن العظيم. (ط2). دار طيبة للنشر والتوزيع.

ابن منظور، أبو الفضل محمد بن مكرم. (1993). لسان العرب. (ط3). دار صادر.

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

البقاعي، إبراهيم بن عمر بن حسن الرباط. (د ت). نظم الدرر في تناسب الآيات والسور. دار الكتاب الإسلامي.

البيضاوي، ناصر الدين أبو سعيد عبد الله بن عمر. (1998). أنوار التنزيل وأسرار التأويل. (ط1).[المحقق: محمد عبد الرحمن المرعشلي]. دار إحياء التراث العربي.

الجزائري، جابر بن موسى. (2003). أيسر التفاسير لكلام العلي الكبير. (ط5). مكتبة العلوم والحكم.

الخازن، علاء الدين علي بن محمد. (1995). لباب التأويل في معاني التنزيل. (ط1)[تحقيق: محمد علي شاهين]. دار الكتب العلمية.

درويش، محيي الدين بن أحمد مصطفى. (1995). إعراب القرآن وبيانه. (ط4). دار الإرشاد للشئون الجامعية.

الرازي، أبو عبد الله محمد بن عمر. (2000). مفاتيح الغيب. (ط3). دار إحياء التراث العربي.

رضا، محمد رشيد. (1990). تفسير القرآن الحكيم. (ط1). الهيئة المصرية للكتاب.

الرماني، علي بن عيسى. (1976). النكت في إعجاز القرآن. (ط3)،[المحقق: محمد خلف الله، ومحمد زغلول سلام]. دار المعارف بمصر.

الزجاج، إبراهيم بن السري. (1988). معاني القرآن وإعرابه. (ط1)،[المحقق: عبد الجليل عبده شلبي]. عالم الكتب.

الزحيلي، وهبة بن مصطفى. (1998). التفسير المنير في العقيدة والشريعة والمنهج. (ط2). دار الفكر المعاصر.

الزرقاني، محمد عبد العظيم. (د ت). مناهل العرفان في علوم القرآن. (ط3). مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه.

الزركشي، أبو عبد الله بدر الدين محمد بن عبد الله. (1957). البرهان في علوم القرآن. (ط1)،[المحقق: محمد أبو الفضل إبراهيم]. دار إحياء الكتب العربية.

السعدي، عبد الرحمن بن ناصر. (2000). تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان. (ط1)،[المحقق: عبد الرحمن بن معلا اللويحق]. مؤسسة الرسالة.

السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر. (1974). الإتقان في علوم القرآن. (ط1)،[المحقق: محمد أبو الفضل إبراهيم]. الهيئة المصرية العامة للكتاب.

شرف الدين، جعفر. (2000). الموسوعة القرآنية، خصائص السور. (ط1)،[المحقق: عبد العزيز بن عثمان التويجري]. دار التقريب بين المذاهب الإسلامية.

الشوكاني، محمد بن علي بن محمد. (1994). فتح القدير. (ط1). دار ابن كثير، دار الكلم الطيب.

الصابوني، محمد على. (1997). صفوة التفاسير. (ط1). دار الصابوني للطباعة والنشر والتوزيع.

صالح، بهجت عبد الواحد. (1998). الإعراب المفصل لكتاب الله المرتل. (ط2). دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الطبري، محمد بن جرير. (2000). جامع البيان في تأويل القرآن. (ط1)،[المحقق: أحمد محمد شاكر]. مؤسسة الرسالة.

عباس، فضل حسن. (1997). إعجاز القرآن الكريم. (ط2). منشورات جامعة القدس المفتوحة.

القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد. (1964). الجامع لأحكام القرآن. (ط2)،[تحقيق: أحمد البردوني، وإبراهيم أطفيش]. دار الكتب المصرية.

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

النسفي، أبو البركات عبد الله بن أحمد. (1998). مدارك التنزيل وحقائق التأويل. (ط1)،[تحقق: يوسف علي بديوي]. دار الكلم الطيب.

الواحدي، أبو الحسن علي بن أحمد. (1995). الوجيز في تفسير الكتاب العزيز. (ط1)،[تحقيق: صفوان عدنان داوودي]. دار القلم، الدار الشامية.

المنهج الشرعي في التعامل مع زلّات العلماء

The Sharia Methodology in Dealing with Scholars' Errorsn

د. نوف بنت منصور بن محمد المقرن

أستاذ الدراسات الفكرية المساعد، قسم الدراسات الفكرية،
كلية أصول الدين والدعوة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
ORCID:0009-0002-2480-7602

Dr. Majid bin Salim bin Jabir AL-Sinani

Assistant Professor of Intellectual Studies, Department of Intellectual Studies,
College of Fundamentals of Religion and Da›wah,
Imam Muhammad bin Saud Islamic University

(قُدم للنشر في 2023/12/20، وقُبل للنشر في 2024/02/08)

المستخلص

هدف البحث إلى التّعريف بالعلماء، وبيان مكانتهم ومنزلتهم في الإسلام، وما تميّزوا به عن غيرهم، وخُصّوا به عمّن سواهم؛ فهم الذين تزوّدوا بالعلم الشّرعي، الذي هو سبب تشريفهم، وعلّة تكريمهم، فألموا بمجمل أحكام الكتاب والسّنة، وعرفوا النّاسخ والمنسوخ، واطّلعوا على أقوال السّلف–رحمهم الله تعالى– فيما أجمعوا عليه واتّفقوا، واختلفوا فيه وافترقوا. والتّفريق بينهم ومن يُشْتَبه بهم من أصحاب الفكر والمثقّفين والقرّاء والوعّاظ؛ لأنّ معرفة العالم عائدة إلى غير المعاني الموجودة في الجهات الأخرى، وإن كانوا في عمومهم أهل خير ونفع عطاء، كلّ في تخصّصه ومجاله، وأبرز حقوقهم التي فرضها الله –تعالى– لهم، لتظهر قدرهم، وتحفظ مكانتهم، وترفع منزلتهم، وتُعلي شأنهم، وتكون سببًا في نجاة الإنسان واستقامته، وابتعاده عن أهل البدع والزّيغ والضلال. وإيضاح المنهج الشرعي في التّعامل مع زلاتهم، وما يترتّب على هذه المخالفة من آثار جسيمة، ونتائج وخيمة قد تطول عواقبها على المجتمع بأكمله. واستخدمت الباحثة المنهج الاستقرائي النّاقص، وذلك من خلال استقراء الموضوعات المتعلّقة بموضوع البحث.

الكلمات المفتاحية: المنهج، المنهج الشرعي، التعامل، العلماء، الزلات,

Abstract

The aim of this research is to introduce scholars, clarify their status and position in Islam, highlight their distinguishing features, and emphasize their unique attributes. These scholars are those who have acquired Islamic knowledge, which is the cause of their honor and the reason for their distinction. They have comprehensively understood the rulings of the Quran and Sunnah, recognized abrogation and abrogated, studied the statements of the righteous predecessors –May Allah have mercy on them– in areas of consensus and disagreement. The research also aims to differentiate between genuine scholars and those who may be confused among intellectuals, thinkers, readers, and preachers. Understanding the scholar goes beyond meanings found in other sectors, even though they are generally people of goodness and benefit, each in their own specialization. The paper highlights the rights that Allah –exalted be He– has imposed on them to demonstrate their worth, preserve their status, elevate their position, and contribute to the salvation and uprightness of individuals, distancing them from innovation, deviation, and misguidance. The research further elucidates the Sharia methodology in dealing with their errors, exploring the significant consequences and profound impacts that may extend to the entire society. The researcher employed a partially inductive approach by reviewing topics related to the research subject.

Keywords: Methodology, Sharia Methodology, Dealing, Scholars, Errors.

المقدمة:

الحمد لله وكفى، وصلاة وسلامًا على عباده الذين اصطفى، وسيدهم الحبيب المصطفى –صلى الله عليه وعلى آله وصحبه وسلم تسليمًا كثيرًا.

﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ حَقَّ تُقَاتِهِ وَلَا تَمُوتُنَّ إِلَّا وَأَنْتُم مُّسْلِمُونَ﴾ [آل عمران: 102]، ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُم مِّن نَّفْسٍ وَاحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَنِسَاءً وَاتَّقُوا اللَّهَ الَّذِي تَسَاءَلُونَ بِهِ وَالْأَرْحَامَ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيبًا﴾ [النساء:1]، ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَقُولُوا قَوْلًا سَدِيدًا (70) يُصْلِحْ لَكُمْ أَعْمَالَكُمْ وَيَغْفِرْ لَكُمْ ذُنُوبَكُمْ ۗ وَمَن يُطِعِ اللَّهَ وَرَسُولَهُ فَقَدْ فَازَ فَوْزًا عَظِيمًا﴾ [الأحزاب: 71–72] (موعظة الحاجة كما سمّاها العلماء، رواها أبو داود في سننه، باب: في موعظة الزواج، برقم 2118، (أبو داود، د.ت، ص. 239)، وأخرجها الترمذي في سننه، باب: ما جاء في خطبة النكاح، برقم 1105، (الترمذي، 1395، ص. 404)، وصحّحها الألباني في صحيح سنن أبي داود، برقم 1860 (الألباني ، 1409، ص.399).

وصلّ اللهم وزد وبارك على نبينا محمد، وعلى آله ومن تبعه واستن بسنته واقتفى أثره إلى يوم الدين. أما بعد...

أولًا: أهمية الموضوع:

رفع الله– تعالى– مكانة العلماء، وأعلى منزلتهم، وأثنى عليهم في أكثر من آية من آياته الجليلة، يقول– جل شأنه–: ﴿يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ﴾ [المجادلة:11] ، ويقول –جل شأنه–: ﴿شَهِدَ اللَّهُ أَنَّهُ لَا إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ وَالْمَلَائِكَةُ وَأُولُو الْعِلْمِ قَائِمًا بِالْقِسْطِ ۚ لَا إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ﴾ [آل عمران: 18].

ولقد استحق العلماء الرّبانيون هذه المكانة العالية من الله تعالى؛ لدورهم الجليل في حياة الأمة، وأثرهم العميم على صلاحها واستقامتها؛ فهم الموقّعون عن ربّ العالمين، والعالمون بسّنة سيّد المرسلين، المعرّفون النّاس بأحكام الدّين، الدالّون الخلق إلى الحقّ المبين، ومواطن رضا إله الأوّلين والآخرين –سبحانه–، ذكر الإمام أحمد– رحمة الله عليه– أنهم: «يدعون من ضل إلى الهدى، ويصبرون منهم على الأذى، يحيون بكتاب الله الموتى، ويبصّرون بنور الله أهل العمى، فكم من قتيل لإبليس قد أحيوه، وكم من ضالٍ تائه قد هدوه ... ينفون عن كتاب الله تحريف الغالين، وانتحال المبطلين، وتأويل الجاهلين» (ابن حنبل، د ت، ص. 55).

وأوضح الشيخ السعدي –رحمه الله– أنه: «لولا العلم، لكان النّاس كالبهائم في ظلمات الجهالة، ولولا وجوده، لما عُرفت المقاصد والوسائل، ولولاه ما عُرفت البراهين على المطالب كلّها ولا الدّلائل، العلم هو النّور في الظّلمات، وهو الدّليل في المتاهات والشّبهات، وهو المميّز بين الحقائق، وهو الهادي لأكمل الطّرائق، بالعلم يرفع الله العبد درجات، وبالجهل يهوي إلى أسفل الدّركات» (السعدي، 1426، ص.71).

ورغم هذه المكانة العالية، والمنزلة الرّفيعة للعلماء في الشّريعة، إلا أنهم بشرٌ يُخطئون ويُصيبون؛ «كُلُّ ابْنِ آدَمَ خَطَّاءٌ»، أخرجه أحمد في مسنده، برقم 13049، (ابن حنبل، 1421، ص. 344)، وحسّنه الألباني في صحيح الترغيب والترهيب، (الألباني، د ت، ص. 121). ويُوفّقون للحقّ ويزلّون؛ لكونهم غير معصومين، ذكر ابن القيم– رحمه الله تعالى–: «وإن العالِم قد يزلّ ولا بدّ؛ إذ ليس بمعصوم» (ابن القيم،1411، ص. 132). وقد ظهرت بعض الطّرق المتناقضة في التّعامل مع زلّات العلماء، والتي تُفضي إمّا إلى الإفراط في تعظيمهم؛ بجعلهم في منزلة من لا يُتصوّر منه الخطأ والزّلل، ولا يُقبل، أو إلى تفريط؛ بإهدار مكانتهم بالكلام عنهم إن زلّوا، والتّشهير بهم وتعييرهم. وكلا الطّرفين فاسد.

وحيث وجدت هذه الطّرق المنحرفة والمتناقضة، ونظرًا لخطورتها وعِظَم آثارها، ولكونها سببًا من الأسباب المفضية للفتنة، فقد جاءت فكرة هذه الدّراسة تحت عنوان: «المنهج الشّرعي في التّعامل مع زلّات العلماء»؛ لإيضاح المنهج الشّرعي والهدي النّبوي في التّعامل مع ذلك، والتّعريف بهدي السّلف الصّالح– رحمهم الله تعالى– وحسن تعاملهم مع علمائهم، والكشف عن الآثار المترتبة على مخالفة المنهج الشّرعي في التّعامل مع زلّاتهم.

ثانيًا: التعريف الإجرائي للدراسة

التعرّف على المنهج الشرعي في التّعامل مع زلات العلماء، من خلال بيان مكانة العلماء ومنزلتهم في الإسلام، وأبرز حقوقهم، وأساليب التعامل مع زلاتهم، والكشف عن الآثار المترتّبة على مخالفة المنهج الشّرعي في التّعامل مع زلّاتهم.

ثالثًا: أهداف الدراسة

يمكن تحديد الأهداف الرّئيسة للدّراسة على النّحو التالي:

1. التّعريف بالعلماء، والتّفريق بينهم ومن يشابههم.
2. بيان مكانة العلماء ومنزلتهم في الإسلام، وحقوقهم.
3. بيان أساليب التّعامل مع زلات العلماء.
4. الكشف عن الآثار المترتّبة على مخالفة المنهج الشّرعي في التّعامل مع زلّات العلماء.

رابعًا: تساؤلات الدراسة

تسعى هذه الدراسة للإجابة على التساؤلات الرئيسة التالية:

1. من هم العلماء؟
2. ما مكانة العلماء ومنزلتهم في الإسلام؟
3. ما حقوق العلماء على المسلمين؟
4. ما أساليب التّعامل مع زلات العلماء؟
5. ما الآثار المترتّبة على مخالفة المنهج الشّرعي في التّعامل مع زلّات العلماء؟

خامسًا: الدراسات السابقة

لا شكّ أن الدراسات التي تناولت موضوع العلماء ومكانتهم في الإسلام وحقوقهم كثيرة ومتعددة، لكن نظرًا لضيق مساحة البحث سأختار أقربها إلى البحث، وهي على النحو التالي:

1. معاملة العلماء، أ. د. محمد بن عمر بن سالم بازمول: وهو بحث نشرته دار الإمام أحمد -رحمه الله-، سنة 2005م.

تناول فيه الباحث صفة العلماء، وفضلهم، وآداب التّعامل معهم، كما بيّن فيه حقوق العلماء، وحذّر من ضياعها والتّفريط بها. وهي تختلف عن هذه الدراسة في تناولها لآداب التّعامل مع العلماء عمومًا، بينما هذه الدراسة تُركّز -بشكل خاص- على التّعامل مع زلّات العلماء، من خلال إيضاح أساليب التعامل المتّبعة في مثل ذلك، بالإضافة إلى ما يترتّب على مخالفته من آثار ونتائج وخيمة.

2. مكانة العلماء وضرورة اجتماعهم وتعاونهم، سعد بن علي بن محمد الشهراني: وهو بحث منشور بمجلة العلوم الإسلامية الدولية في الأردن، المجلد السادس، 2022م.

تناول هذا البحث دراسة وتحليل بعض المظاهر الموجودة في نقد العلماء والتقليل من مكانتهم، وكذا عزوف بعض العلماء عن التّعاون، ومن ثمّ تقديم حلول، وبيان مظاهر التّعاون، وطرح نظريّات حول العمل المؤسّسي والفردي وعلاقة ذلك بالاستقلالية. وهي تختلف عن هذه الدراسة في تناولها لمظاهر التّعاون بين العلماء، وبيان أنّ استقلالية العالم لا تتنافى مع تعاونه مع غيره، بينما الدراسة الحالية تبيّن مكانة العلماء ومنزلتهم في الإسلام وأبرز حقوقهم، وأساليب التّعامل مع زلّاتهم.

3. العلماء عند عموم المسلمين، مكانتهم ودورهم في المجتمع، محمد منير سعد الدين: وهو بحث نشرته دار المناهل سنة 1992م.

سعى هذا البحث إلى دراسة الصّورة المثلى للعلماء عند المسلمين، وإظهار ما لهم من مكانة اجتماعية مرموقة، من خلال معرفتهم لأنفسهم ولمكانتهم، واعتزازهم بذلك، ولمدى تقدير المجتمع لهم، بدءًا من القمّة وانتهاءً بالقاعدة. وهي تختلف عن هذه الدراسة في تسليطها الضّوء على مكانة العلماء ومنزلتهم عند المسلمين عمومًا، من خلال الصّورة المثلى، بينما تتناول الدراسة الحالية هذا الجانب إضافةً إلى جانب آخر، وهو أساليب التّعامل مع زلاتهم، وأبرز الآثار المترتّبة على مخالفة ذلك.

4. العلماء في القرآن: المكانة والأدوار، محمود يوسف: وهو بحث منشور بمجلة الدراسات الإسلامية والبحوث الأكاديمية بجامعة الأزهر، العدد الستون، 2015م.

استهدف الكشف عن مكانة العلماء في القرآن وأدوارهم، وأشار إلى أنّ العلماء هم الرّصيد الحضاري لأيّ أمّة، بل إنّ مكانة الأمم تُقاس بمدى امتلاكها للكفاءات العلمية، التي تُغطّي جوانب المعرفة الإنسانية، ومدى قدرتها على الاستفادة من معرفتهم وعلمهم، كما تُقاس مكانه الأمم بموقع علمائها على مسرح الحياة، وبيّن البحث أنّ الإسلام حفظ للعلماء مكانتهم، وقدّم توجيهًا يقضي باحترامهم، والرّجوع إليهم، والتماس معرفتهم. وهي تختلف عن الدراسة موضع البحث في تناولها لمكانة العلماء ودورهم في المجتمع فقط، بينما هذا الجانب يُمثّل جزءًا واحدًا من جوانب هذه الدراسة.

سادسًا: منهج الدراسة

تعتمد هذا الدراسة في تحقيق أهدافها على المنهج الاستقرائي النّاقص، الذي يقوم على: الاكتفاء ببعض جزئيات المسألة، وإجراء الدراسة عليها بالتّتبع لما يعرض لها، والاستعانة بالملاحظة في هذه الجزئيات المختارة؛ وذلك لإصدار أحكام عامة تشمل جميع جزئيات المسألة التي لم تدخل تحت الدراسة (الربيعة، 1424، ص. 179). وذلك من خلال استقراء الموضوعات المتعلّقة بمكانة العلماء ومنزلتهم في الإسلام، وأبرز حقوقهم، وأساليب التّعامل مع زلّاتهم، والتّعرف على الآثار المترتّبة على مخالفة ذلك.

وأما المنهج الذي اتّبعته الباحثة في دراستها فكان وفق الآتي:

- عزو الآيات القرآنية إلى مواضعها في القرآن الكريم؛ بذكر اسم السّورة ورقم الآية.
- كتابة الآيات بالرسم العثماني، وضبط جميع الأحاديث الواردة في الدّراسة بالشّكل.
- تخريج الأحاديث النّبوية من مظانّها في كتب الحديث، بذكر موضع الحديث، واسم الكتاب، والباب، ورقم الحديث، ورقم الصفحة.
- الإشارة إلى درجة الحديث إن لم يكن في الصحيحين، أو في أحدهما، وذلك بذكر من صحّحه من أهل العلم.
- عدم ترجمة الأعلام الواردة أسماؤهم في صلب البحث والمنقولة أقوالهم؛ تجنّبًا للإطالة.

سابعًا: تقسيمات الدراسة

المقدمة، وتشتمل على: (أهمية الموضوع، التعريف الإجرائي للدراسة، أهداف الدراسة، تساؤلات الدراسة، الدراسات السابقة، منهج الدراسة، تقسيمات الدراسة).

التمهيد، وفيه مطلبان:

المطلب الأول: التعريف بالعلماء.

المطلب الثاني: التّفريق بين العلماء، وبين من يشابههم.

المبحث الأول: مكانة العلماء في الإسلام، وحقوقهم، وفيه مطلبان:

المطلب الأول: مكانة العلماء ومنزلتهم في الإسلام.

المطلب الثاني: حقوق العلماء على المسلمين.

المبحث الثاني: أساليب التّعامل مع زلات العلماء، وفيه خمسة مطالب:

المطلب الأول: ردّ الحكم على تخطئة العلماء إلى المجتهدين من أهل العلم.

المطلب الثاني: التماس العذر للعلماء، وإحسان الظّن بهم.

المطلب الثالث: أن يحفظ للعلماء قدرهم، ولا تُجحد محاسنهم.

المطلب الرابع: ترك تقليد العالم في زلّته.

المطلب الخامس: إسداء النّصح له.

المبحث الثالث: الآثار المترتّبة على مخالفة المنهج الشرعي في التّعامل مع زلات العلماء، وفيه أربعة مطالب:

المطلب الأول: غياب المرجعية الدّينية.

المطلب الثاني: موافقة أهل البدع والأهواء، ومُشابهتهم.

المطلب الثالث: اختلال الأمان النّفسي.

المطلب الرابع: وقوع التّحزب والتّفرق، والاختلاف في الدّين.

الخاتمة، وفيها: أهمّ النّتائج، والتّوصيات.

التّمهيد

المطلب الأول: التّعريف بالعلماء

إنّ العلماء في الإسلام هم العارفون بشرع الله، المتفقّهون في الدّين، أصحاب العلم والحكمة والبصيرة، الذين قال الله- تعالى- في شأنهم: ﴿وَمَن يُؤْتَ الْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا ۗ وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّا أُولُو الْأَلْبَابِ﴾[البقرة: 269].

وهم الذين جعل الله -جلّ ثناؤه- اعتماد الخلق عليهم في علوم الشريعة وسائر الشؤون الدّينية والدّنيوية، (الطبري، د ت، ص. 327)؛ فهم يسوسون الْعباد والبلاد والممالك (ابن القيم، د ت، ص. 68) لما فيه خير وصلاح لهم في العاجل والآجل.

ولا شك أنهم هم ورثة الأنبياء، الذين يرثونهم علمًا وعملًا، ويقتدون بهم في جميع أحوالهم، سِرًّا وعلنًا، ومنشَطًا ومكرهًا؛ لأنهم مَن تزوّدوا بالعلم الشّرعي، الذي هو سبب تشريفهم، وعلّة تكريمهم، فألموا بمجمل أحكام الكتاب والسّنة، وعرفوا النّاسخ والمنسوخ، واطّلعوا على أقوال السّلف- رحمهم الله تعالى- فيما أجمعوا عليه واتفّقوا، واختلفوا فيه وافترقوا.

وهم «فقهاء الإسلام، ومن دارت الفُتيا على أقوالهم بين الأنام، الذين خُصّوا باستنباط الأحكام، وعُنوا بضبط قواعد الحلال من الحرام؛ لذلك هم في الأرض بمنزلة النّجوم في السّماء، بهم يَهْتَدي الحيران في الظّلْماء، وحاجة النّاس إليهم أشد حاجةً إلى الطّعام والشّراب، وطاعتهم أَفْرَضَ عليهم من طاعة الأمّهات والآباء، بنصّ الكتاب» (ابن القيم، 1411، ص 8)، يقول- عز من قائل- في سورة النّساء: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَطِيعُوا اللَّهَ وَأَطِيعُوا الرَّسُولَ وَأُولِي الْأَمْرِ مِنكُمْ ۖ فَإِن تَنَازَعْتُمْ فِي شَيْءٍ فَرُدُّوهُ إِلَى اللَّهِ وَالرَّسُولِ إِن كُنتُمْ تُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ ۚ ذَٰلِكَ خَيْرٌ وَأَحْسَنُ تَأْوِيلًا﴾[النساء: 59].

ذكر عبد الله بن عبّاس -رضي الله عنهما- في إحدى الرّوايتين: « أولُو الأمر هم: العلماء» (الطبري، د ت، ص. 501)، وهي إحدى الروايتين عن الإمام أحمد- رحمه الله-. وتحدث أبو هريرة، وابن عبّاس -رضي الله عنهما في الرّواية الأخرى-، وزيد بن أسلم، والسُّدّي، ومقاتل: «هم الأمراء» (الطبري، د ت، ص. 497)، وهي الرواية الثانية عن الإمام أحمد -رحمه الله-.

والتّحقيق كما ذكر ابن القيّم- رحمة الله عليه-: «إنّ الأمراء إنّما يُطَاعون إذا أمروا بمُقتضى العلم؛ فطاعتهم تبعًا لطاعة العلماء؛ فإنّ الطّاعة إنّما تكون في المعروف وما أوجبه العلم، فكما أنّ طاعة العلماء تبعٌ لطاعة الرّسول فطاعة الأمراء تبعٌ لطاعة العلماء» (ابن قيم، 1411، ص. 8). وهم عماد الجماعة التي أُمِرنا بمتابعتها ولزومها، وحُذّرنا من مفارقتها والابتعاد عنها، روى عَبد الله بن مَسْعُود- غفر الله له -، يقول: سمعت رَسُولُ اللَّهِ -عَلَيْهِ الصلاة وَالسَلام- يقول: «لاَ يَحِلُّ دَمُ امْرِئٍ مُسْلِمٍ، يَشْهَدُ أَنْ لاَ إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ وَأَنِّي رَسُولُ اللَّهِ، إِلَّا بِإِحْدَى ثَلاَثٍ: النَّفْسُ بِالنَّفْسِ، وَالثَّيِّبُ الزَّانِي، وَالمَارِقُ مِنَ الدِّينِ التَّارِكُ لِلْجَمَاعَةِ ، متفق عليه: أخرجه البخاري في صحيحه، برقم 6898، (البخاري، 1422، ص. 5)، وأخرجه مسلم في صحيحه، برقم 1676، (مسلم، د ت، ص. 1302).

ونسب إلى عمر بن الخطاب -رضي الله عنه- قوله: «من أراد منكم بحبوحة الجنّة فليلزم الجماعة، فإنّ الشّيطان مع الواحد، وهو من الاثنين أبعد» أخرجه أحمد في مسنده، برقم 114، (ابن حنبل، 1421، ص. 269)، وأصل هذه الجماعة وقوامها العلماء الذين يعمدون للإمام بالبيعة، وطاعته مرهون لطاعتهم؛ وقد ساق الإمام الآجري -رحمه الله- في باب لزوم الجماعة عدد من الآيات والأحاديث، ثمّ يقول: «علامة من أراد الله به خيرًا سلوك هذه الطّريق: كتاب الله، وسنن رسول الله -صلى الله عليه وسلم-، وسنن أصحابه -رضي الله عنهم-، ومن تبعهم بإحسان، ومن كان عليه أئمّة المسلمين في كلّ بلد، إلى آخر ما كان من العلماء، مثل: الأوزاعي، وسفيان الثوري، ومالك بن أنس، والشّافعي، وأحمد بن حنبل، والقاسم بن سلام، ومن كان على طريقتهم، ومجانبة كلّ مذهب لا يذهب إليه هؤلاء العلماء» (الآجُرِّيُّ ،1420، ص. 300)، فعدهم أنهم هم الجماعة التي أمر بلزومها. «فمقتضى الأمر بلزوم الجماعة: أنّه يلزم المكلّف متابعة ما أجمع عليه المجتهدون، وهم المراد بقوله: وهم أهل العلم» (العسقلاني 1379، ص. 316).

المطلب الثاني: التّفريق بين العلماء، وبين من يشابههم

إنّه قد يلتبس لدى بعض النّاس حقيقة العلماء، والتّصور الصّحيح لهم؛ فلذلك كان من الأهمية بمكان إيضاح ذلك؛ للتّفريق

بينهم، وبين من يشابههم؛ لئلا يدخل فيهم من ليس منهم، وبيان ذلك على النّحو التالي (اللويحق، 1415، ص. 29-41):

أولًا: التفريق بين العلماء والقُرّاء: لقد انتشر في العصر الحاضر مؤلفات المسلمين المحتوية على سُنّة الرسول-صلوات الله وسلامه عليه- وعلى الأحكام الشّرعية، وهي فضل الله -سبحانه-، إلا أنّه قد يكون سببًا للابتعاد عن الطّريق الصحيح، وذلك إذا تصدّى لها بعض الأشخاص دون معرفته بأصول الّدين، وقواعد الاستنباط، ودون فهم لعوارض الأدلّة، والطرق التي يتم بها دفع التّعارض، وأساليب التّرجيح، وهذا ما يميّز العلماء عن غيرهم من القُرّاء ونحوهم، فهم -وإن كانوا على خير- إلا أنهم ليسوا مُلمّين بأصول الدين وشروط صحة الاستدلال وغيره مما لا يستقيم الدين إلا به، ولا تصحّ الفتيا إلا بعد الأخذ بها.

ولذلك كان الخوارج ومن شابههم من الفرق الضّالة يقرؤون القرآن دون فقه وعلم؛ فانحرفوا عن سبيل الحقّ، وجانبوا طريق الصّواب، يقول النبي -عليه الصلاة والسلام- فيهم: «أنهم يَقْرَؤونَ الْقُرْآنَ لَا يُجَاوِزُ حَنَاجِرَهُمْ» أخرجه مسلم في صحيحه، كتاب الزكاة، باب: التحريض على قتل الخوارج، برقم (1066)، (مسلم، د ت، ص. 746). أخرجه مسلم في صحيحه، برقم 1066، (مسلم، د ت، ص. 746)، أي أنّهم حملوا على عاتقهم مهمة القرآن وإقرائه؛ حتّى ابتدعوا فيه ثم لم يتّفقوا فيه، ولا عرفوا مقاصده؛ ولذلك طرحوا كتب العلماء وسمّوها: كتب الرّأي، وخَرَقُوها ومزّقوا أُدُمَها -مع أنّ الفقهاء هم الذين بيّنوا في كتبهم معاني الكتاب والسنّة على الوجه الّذي ينبغي-، وأخذوا في قتال أهل الإسلام بتأويلٍ فاسد، وتركوا قتال أهل الكفر من النّصارى المجاورين لهم وغيرهم، والتاريخ خير شاهد على ما كان من خروجهم على عليّ بن أبي طالب -رضي الله عنه-، وعلى من بعده كعمر بن عبدالعزيز -رحمه الله- وغيره (الشاطبي، 1429، ص.159).

والقرّاء يُكثرون من تقسيم المسائل وتفريعها، فيظنّهم الجاهل أصحاب علمٍ وفقه في الدّين، قال الإمام مالك -رحمه الله- : «الحكمة والعلم نور، يهدي به الله من يشاء، وليس بكثرة المسائل»، أخرجه ابن عبد البر في جامع بيان العلم وفضله، برقم 70 (ابن عبد البر، 1414، ص. 83).

ولذا، فقد حرص أهل العلم على كشف من ينتسب له، ويتصدّى لعلومه، ويُفتي في مسائله، ويُفصّل في مجمله، وليس عنده العلم الكافي، والزّاد الوافي، فقد رُوي عن أبي العبّاس أحمد بن علي الْأَبّار، أنّه يقول: «رأيت بالأهواز رجلًا خفّ شاربه، وأظنّه اشترى كتبًا وتعبّأ للفتيا، فذكروا أصحاب الحديث فقال: ليسوا بشيء، وليس يسوون شيئًا، فقلت له: أنت لا تحسن تصلّي. قال: أنا؟ قلت: نعم. قلت: أيش تحفظ عن رسول الله- صلى الله عليه وسلم- إذا افتتحت للصلاة ورفعت يديك؟ فسكت. فقلت: وأيش تحفظ عن رسول الله -صلى الله عليه وسلم- إذا وضعت يديك على ركبتيك؟ فسكت. فقلت: أيش تحفظ عن رسول الله -صلى الله عليه وسلم- إذا سجدت، فسكت. فقلت: مالك لا تتكلّم، ألم أقل إنّك لا تحسن تصلّي؟، أنت إنما قيل لك تصلّي الغداة ركعتين، والظهر أربعًا، فالزم ذا خيرٌ لك من أن تذكر أصحاب الحديث، فلست بشيءٍ ولا تحسن شيئا» أخرجه الخطيب البغدادي في الكفاية في علم الرواية، باب: ما جاء في الأخذ عن أهل الأهواء والبدع والاحتجاج برواياتهم (البغدادي، د ت، ص. 4). فكان هذا مثالًا جليًّا، ونموذجًا بيّنًا لاهتمام العلماء للتصدّي لكلّ من ينسب نفسه إلى أهل لعلم، وحرصهم على كشف أمرهم، وبيان خوائهم.

ثانيًا: وجه الاختلاف بين الدعاة وأصحاب الفكر: نتيجة لالتقاء الثّقافتين: الإسلامية، والغربية، والصّراع بينهما ومع اتّساع جوانب الصّراع الفكري، نشأ في المجتمعات المسلمة مجموعة من الأخيار الذين يفهمون الإسلام فهمًا عامًّا؛ فيعرفون التّصور الإسلامي للإله، ويعرفون التّصور الإسلامي للعالَم والإنسان والحياة بشكل عام، مع اطّلاع على مجمل القضايا التي تُعدّ مفرق الطّرق بين الإسلام، وبين غيره من الأديان الأخرى، وهم إلى ذلك يحملون همّ نشر هذا الدّين، ويملكون وعيًا بالقضايا المعاصرة، واطّلاعًا على الحضارة الغربية، وأوجه قصورها وضعفها، وهؤلاء ليسوا من علماء الشّريعة، وإنما هم: مفكّرون، وحكماء يستنار برأيهم، ويستفاد من علمهم في الجوانب التي أجادوا فيها (اللويحق، 1415، ص.37).

فالعلماء إذاً متخصصون في العلوم الشرعية، ومتبحّرون فيها، أما هؤلاء فهم غير متخصصين في ذلك، وإن كانوا مرجعًا في علومهم سواء التجريبية أم الإنسانية، وينبغي العودة لكلّ عالم بالعلوم الشرعية، ليكونوا عونًا لهم في شرح واقع تخصّصاتهم.

وقد يتأثّر بعض النّاس بمن يكثر كلامه، ويطول جداله؛ فيُفتن بأساليبه ووسائله، وموضوعاته ومسائله، يذكر ابن رجب الحنبلي- رحمة الله عليه: «وقد فُتن كثير من المتأخرين بهذا، فظنّوا أنّ من كَثُر كلامه وجداله وخصامه في مسائل الدّين، فهو أعلم ممن ليس كذلك. وهذا جهل محض. وانظر إلى أكابر الصّحابة وعلمائهم كأبي بكر وعمر وعلي ومعاذ وابن مسعود وزيد بن ثابت كيف كانوا، كلامهم أقلّ من كلام ابن عباس وهم أعلم منه، وكذلك كلام التّابعين أكثر من كلام الصّحابة، والصّحابة أعلم منهم، وكذلك تابعو التّابعين كلامهم أكثر من كلام التّابعين، والتّابعون أعلم منهم. فليس العلم بكثرة الرّواية ولا بكثرة المقال، ولكنّه نور يقذف في القلب، يفهم به العبد الحقّ، ويميّز به بينه وبين الباطل، ويُعبّر عن ذلك بعبارات وجيزة محصلّة للمقاصد» (ابن رجب، 1425، ص. 21).

ثالثًا: التّفريق بين العلماء والخطباء والوعّاظ: في العهود الإسلامية انتشر ما يُسمّى بالوعّاظ أو القصّاص، وكانت لهم الصّدارة والوجاهة الاجتماعية في المشهد الثقافيّ، وهم أصحاب الرأي السديد الذي ينير طريق السالكين، ويستحسن الملوك مجالستهم، ويكونون واجهةً معبرةً عن حركة المجتمع وتقدّمه، وبعد

ذلك تغيرت الأمور فأصبح أصحاب الموعظة ليسوا علماء ولا فقهاء.

يقول ابن الجوزي –غفر الله له–: «كان الوعّاظ في قديم الزمان علماء فقهاء، وَقَدْ حضر مجلس عُبَيْد بْن عمير عَبْد اللَّهِ بْن عُمَر –رَضِيَ اللَّهُ عنه، وكان عُمَر بْن عبدالعزيز يحضر مجلس القاص، ثم خسّت هذه الصناعة، فتعرض لها الجهّال، فبعُد عَن الحضور عندهم المميَّزون من النّاس، وتعلَّق بهم العوامّ والنساء» (ابن الجوزي، 1421، ص. 111).

وليس شرطًا أن يكون الواعظ أو الخطيب عالمًا فقيهًا، متبحِّرا في العلوم الشّرعية، أصولها وفروعها، مُلمًّا بها، ومتحدّثًا فيها، بل قد يكون فصيح اللّسان، وحَسَنَ البيان، قوي التّأثير، وسريع الاسترقاق، إلا أنّه لا يُعدّ من جملة العلماء، ولا يُعدّ مرجعًا في العلوم الشّرعية.

ذكر ابن مسعود –رضوان الله عليه–: «إنّكم في زمان كثير علماؤه، قليل خطباؤه، وإنّ بعدكم زمانًا كثير خطباؤه، والعلماء فيه قليل»، أخرجه البخاري في الأدب المفرد، برقم 789 (البخاري، 1419، ص. 422).

وفي ضوء ما سبق يتبيّن أنّ العلماء المجتهدون يُعرفون بما يحملونه من كلام الله– سبحانه– وكلام رسوله –عليه الصلاة والسلام–، وباستقامتهم لمنهج أهل السنّة والجماعة من السّلف الصّالحين، والصّحابة والتّابعين، والأئمّة المتبوعين، وبعلمهم ومعرفتهم وصحّة استدلالهم.

المبحث الأول: مكانة العلماء في الإسلام، وحقوقهم

لقد تفضّل الله على أمّة محمد بأن بعث إليها رسولًا من أنفسهم، وهذا من أعظم النّعم وأجلّها، والعلماء هم ورثة الأنبياء، والقائمون في أمّته على مهمّة التبليغ والدعوة والتّبيان، وتوضيح حدود الحلال والحرام. وإذا كان العلماء ورثة الأنبياء؛ فإنّهم –أيضًا– ورثوا قدرًا وشرفًا كما دلّ عليه الكتاب والسّنة.

المطلب الأول: مكانة العلماء ومنزلتهم في الإسلام

للعلماء في الشّريعة الإسلامية مكانة عظيمة، ومنزلة رفيعة، فقد تتابعت نصوص الكتاب والسّنة في بيان عظم هذه المكانة وشرف تلك المنزلة، ومن الأدلّة على ذلك:

أولًا: الأدلّة من القرآن

1. قُرنت طاعتهم بطاعة الله – عز وجل–، وطاعة نبيه محمد –عليه الصلاة والسلام–، قال سبحانه وتعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَطِيعُوا اللَّهَ وَأَطِيعُوا الرَّسُولَ وَأُولِي الْأَمْرِ مِنكُمْ﴾ [النساء: 59] ، ذكر الطبري –رحمه الله– في تفسيره أنّ المراد بـ ﴿وَأُولِي الْأَمْرِ مِنكُمْ﴾: كلّ مُؤتمنٍ على أمانة؛ فدخل فيه الأمراء والعلماء (الطبري، د ت، ص. 172).

يقول ابن عباس –رضي الله عنه–: «يعني أهل الفقه والدّين، وأهل طاعة الله الّذين يُعلّمون النّاس معاني دينهم، ويأمرونهم بالمعروف وينهونهم عن المنكر، فأوجب الله –سبحانه– طاعتهم على عباده» أخرجه الطبري في شرح أصول اعتقاد أهل السنة والجماعة، باب: سياق ذكر من رسم بالإمامة بالسنّة، برقم (78) (الطبري، د ت، ص. 81).

وذكر شيخ الإسلام ابن تيمية –رحمه الله تعالى–: «وقد كان النبي –صلّى الله عليه وسلّم– وخلفاؤه الراشدون يَسُوسُون الناسَ في دينهم ودُنياهم، ثم بعد ذلك تفرقّت الأمور، فصار أمراء الحرب يسوسون الناس في أمر الدُّنيا والدّين الظاهر، وشيوخ العلم والدّين يسوسون النّاس فيما يرجع إليهم فيه من العلم والدين، وهؤلاء أولو أمرٍ تجب طاعتهم فيما يأمرون به من طاعة الله التي هم أولو أمرها» (ابن تيمية، 1408، ص. 551).

2. استشهد الله بهم على أعظم مشهود عليه وهو إفراد الله بالوحدانية –سبحانه– وتقديسه بالعبادة، قال تعالى: ﴿شَهِدَ اللَّهُ أَنَّهُ لَا إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ وَالْمَلَائِكَةُ وَأُولُو الْعِلْمِ قَائِمًا بِالْقِسْطِ﴾ [آل عمران:18]، وهذه الآية من أكبر الأدلة على مكانة العلماء وعلو منزلتهم وذلك من عدة وجوه، منها: أنّ الله اختصّهم دون غيرهم بالشّهادة على أعظم مشهود، ومنها: أنّ الله جعل شهادتهم مقرونة بشهادته وشهادة ملائكته، وكفى بذلك فضلًا ومكانة، ومنها: أنّ الله حباهم بأعظم صفة وهي أنهم أولوا العلم؛ لأنهم هم القائمون به المتّصفون بصفته، ومنها: أنّه –تعالى– جعلهم شهداء وحُجّة على النّاس، وألزم النّاس العمل بالأمر المشهود به، فيكونون هم السّبب في ذلك، فيكون كلّ من عمل بذلك نالهم من أجره، وذلك فضل الله يؤتيه من يشاء، ومنها: أنّ إشهاده تعالى أهل العلم يتضمّن تزكيتهم وتعديلهم، وأنّهم أمناء على ما استرعاهم عليه (السعدي، 1420، ص. 124).

3. وفي عدم التّسوية بين أهل العلم وسائر البشر؛ مما يدلّ على غاية فضلهم وشرفهم، قال –سبحانه وتعالى–: ﴿قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ﴾[الزمر: 9]، ذكر الطبري –رحمه الله– في تفسيره أنّ معنى الآية: هل يستوي الذين يعلمون ما لهم في طاعتهم لربهم من الثّواب، وما عليهم في معصيتهم إياه من التّبعات، والذين لا يعلمون ذلك، فهم يخبطون في عشواء، لا يرجون بحسن أعمالهم خيرًا، ولا يخافون بسيّئها شرًّا؟ ما هذان بمتساويين (الطبري، د ت، ص. 177).

4– أنّ اتّباعهم يهدي إلى الصّراط السّوي، والطّريق المستقيم، قال عزّ وجلّ: ﴿يَا أَبَتِ إِنِّي قَدْ جَاءَنِي مِنَ الْعِلْمِ مَا لَمْ يَأْتِكَ فَاتَّبِعْنِي أَهْدِكَ صِرَاطًا سَوِيًّا﴾ [مريم:43]، أورد إبراهيم –عليه السّلام– على أبيه الدّلائل والنّصائح برفق وأسلوب ليّن، فأخبره أنّه قد وصل إليه من العلم نصيب لم يصل إلى أبيه، وأنّه قد تحدّد له حصول ما يتوصّل به منه إلى نيل المطلوب، والنّجاة من المرهوب (الشوكاني، 1414، ص. 396). فمن اتّبع العلماء إذن وأطاعهم فقد اتّبع صراطًا سويًّا مُستويًا موصلًا إلى الحقّ، مُنجيًا من الباطل.

يقول محمد بن الحسين الآجري –رحمة الله عليه–: «فما ظنّكم –رحمكم الله– بطريق فيه آفات كثيرة، ويحتاج النّاس إلى سلوكه في ليلة ظلماء، فإن لم يكن فيه ضياء وإلا تحيّروا؛ فقيّض الله لهم فيه مصابيح تُضيء لهم، فسلكوه على السّلامة والعافية. ثمّ جاءت طبقات من النّاس لابدّ لهم من السّلوك فيه فسلكوا، فبينما هم كذلك إذ طفِئت المصابيح، فبقوا في الظّلمة؛ فما ظنّكم بهم؟! هكذا العلماء في النّاس، لا يعلم كثير من النّاس كيف أداء الفرائض، ولا كيف اجتناب المحارم، ولا كيف يعبد الله في جميع ما يعبده به خلقه؛ إلا ببقاء العلماء، فإذا مات العالم تحيّر النّاس، ودرس العلم بموتهم، وظهر الجهل، فإنّا لله وإنا إليه راجعون، مصيبة ما أعظمها مصيبة» (الآجُرِّيُّ، د ت، ص. 29).

5.أنّ الله –سبحانه وتعالى– أمر بالرّجوع إلى العلماء في كل الشؤون قال الله –تعالى–: ﴿فَاسْأَلُوا أَهْلَ الذِّكْرِ إِن كُنتُمْ لَا تَعْلَمُونَ﴾ [النحل: 43]، وعموم هذه الآية فيها مدح لأهل العلم، وأنّ أعلى أنواعه هو العلم بآياته؛ فإنّ الله أمر من لا يعلم بالرّجوع إليهم في جميع الأمور (السعدي،1420، ص. 441).

يقول الإمام الشاطبي– رحمة الله عليه–: «إن السائل لا يصح له أن يسأل من لا يعتبر في الشريعة جوابه؛ لأنه إسناد أمر إلى غير أهله، والإجماع على عدم صحة مثل هذا، بل لا يمكن في الواقع؛ لأن السائل يقول لمن ليس بأهل لما سئل عنه أخبرني عما لا تدري وأنا أسند أمري لك فيما نحن بالجهل به على سواء، ومثل هذا لا يدخل في زمرة العقلاء» (الشاطبي، 1417، ص. 285).

6. أنّهم أهل الخشية، يقول الله –تعالى–:﴿وَمِنَ النَّاسِ وَالدَّوَابِّ وَالْأَنْعَامِ مُخْتَلِفٌ أَلْوَانُهُ كَذَٰلِكَ ۗ إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ﴾[فاطر:28]، أي: الذي يخشى الله حق خشيته هم العلماء؛ لأنّ العلماء أعرف الناس بربهم ، لذلك كانت الخشية له أعظم وأكثر (ابن كثير، 1420، ص. 544).

يقول ابن القيم– رحمه الله تعالى–: «وهذا حصر لخشيته في أولي العلم، وقال –تعالى–: ﴿جَزَاؤُهُمْ عِندَ رَبِّهِمْ جَنَّاتُ عَدْنٍ تَجْرِي مِن تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا أَبَدًا ۖ رَّضِيَ اللَّهُ عَنْهُمْ وَرَضُوا عَنْهُ ۚ ذَٰلِكَ لِمَنْ خَشِيَ رَبَّهُ﴾ [البينة: 8] ، وقد أخبر أنّ أهل خشيته هم العلماء، فدلّ على أنّ هذا الجزاء المذكور للعلماء بمجموع النصين» (ابن القيم، د ت، ص. 51).

ثانيًا: الأدلّة من السّنة النّبوية

1. أنّ العلماء من الطائفة التي أراد الله –سبحانه وتعالى– بهم الخير، قال رسول الله –صلى الله عليه وسلم–: «مَنْ يُرِدِ اللَّهُ بِهِ خَيْرًا يُفَقِّهْهُ فِي الدِّينِ» أخرجه البخاري في صحيحه، برقم 67 (البخاري، 1422، ص. 24). وأخرجه مسلم في صحيحه، برقم 1037 (مسلم، د ت، ص. 718)، والفقه هنا هو العلم المستلزم للعمل، فدلّ الحديث على أنّ من أراد الله –عزّ وجل– به خيرًا يسّر طريقه لهذا الفقه، وهذه هي مكانة العلماء.

روى علي بن خشرم حيث يقول: سمعت ابن عيينة قال: «قال بعض الفقهاء: كان يُقال: العلماء ثلاثة: عالم بالله، وعالم بأمر الله، وعالم بالله وبأمر الله، فأمّا العالم بأمر الله فهو الّذي يعلم السّنّة ولا يخاف الله، وأمّا العالم بالله فهو الّذي يخاف الله ولا يعلم السّنّة، وأمّا العالم بالله وبأمر الله فهو الّذي يعلم السّنّة ويخاف الله، فذاك يُدْعى عظيمًا في ملكوت السّماوات»، أخرجه الأصبهاني في حلية الأولياء، (الأصبهاني، 1394، ص. 279).

2. أن الملائكة تعظم أهل العلم وتحبهم، وكلّ المخلوقات في السموات والأرض تستغفر لهم، قال محمد –عليه الصلاة والسلام–: «مَنْ سَلَكَ طَرِيقًا يَلتمس فِيهِ عِلْمًا سهل اللَّهُ بِهِ طَرِيقًا إِلَى الْجَنَّةِ، وَإِنَّ الْمَلَائِكَةَ لَتَضَعُ أَجْنِحَتَهَا رِضًا لِطَالِبِ الْعِلْمِ، وَإِنَّ الْعَالِمَ لَيَسْتَغْفِرُ لَهُ مَنْ فِي السَّمَوَاتِ، وَمَنْ فِي الْأَرْضِ، وَالْحِيتَانُ فِي جَوْفِ الْمَاءِ، وَإِنَّ فَضْلَ الْعَالِمِ عَلَى الْعَابِدِ، كَفَضْلِ الْقَمَرِ لَيْلَةَ الْبَدْرِ عَلَى سَائِرِ الْكَوَاكِبِ، وَإِنَّ الْعُلَمَاءَ وَرَثَةُ الْأَنْبِيَاءِ، وَإِنَّ الْأَنْبِيَاءَ لَمْ يُوَرِّثُوا دِينَارًا، وَلَا دِرْهَمًا، وَرَّثُوا الْعِلْمَ، فَمَنْ أَخَذَهُ أَخَذَ بِحَظٍّ وَافِرٍ» أخرجه أبو داود في سننه، برقم 3641 (أبو داود، د ت، ص. 317). والحديث صححه الألباني في صحيح الجامع الصغير، برقم (2117)، (الألباني، د ت، ص. 1079). ذكر ابن جماعة –رحمه الله– أنّ المراد: أنّ يجازيه يوم القيامة بأن يسلك به طريقًا لا صعوبة له فيه ولا هول إلى أن يدخله الجنة سالمًا، فأبان أنّ العلم ساعِد السعادة وأُسّ السّيادة، والمرقاة إلى النّجاة في الآخرة، والمقوّم لأخلاق النّفوس الباطنة والظاهرة، فهو نعم الدليل والمرشد إلى سواء السّبيل (المناوي، 1356، ص. 154). ففي الحديث دليل واضح على مكانة العلم وأهل العلم في الدّنيا والآخرة.

3. أنّ الله –عزّ وجلّ– جعل العلماء ورثة الأنبياء، ففي الحديث: «الْعُلَمَاءُ وَرَثَةُ الْأَنْبِيَاءِ، وَإِنَّ الْأَنْبِيَاءَ لَمْ يُوَرِّثُوا دِينَارًا، وَلَا دِرْهَمًا وَرَّثُوا الْعِلْمَ، فَمَنْ أَخَذَهُ أَخَذَ بِحَظٍّ وَافِرٍ»، يقول ابن رجب –رحمه الله–: «يعني أنّهم ورثوا ما جاء به الأنبياء من العِلْم، فخلفوا الأنبياء في أممهم بالدّعوة إلى الله وإلى طاعته، والنّهي عن معاصي الله والذّب عن دينه» (ابن رجب، 1424، ص. 47).

وهذا من أشرف المنازل لأهل العلم؛ فإنّ الأنبياء أحسن الخلق، فورثتهم أحسن الخلق بعدهم، وفي هذا دلالة على قرب هذ المنزلة وخاصّيتها؛ لأجل ذلك كان الميراث. ولما كانوا ورثة من هذه حقوقهم، وهذه منزلتهم؛ كان من اللازم تبجيلهم، والأخذ عنهم، وحفظ مكانتهم، وتقدير جهودهم.

4. أنّ السبب في نجاة النّاس هو وجود العلماء؛ فإذا لم يبقَ عالم هلك الناس، فعَنْ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ عَمْرِو بْنِ العَاصِ قَالَ: سَمِعْتُ رَسُولَ اللَّهِ –صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ– يَقُولُ: «إِنَّ اللَّهَ لاَ يَقْبِضُ العِلْمَ انْتِزَاعًا يَنْتَزِعُهُ مِنَ العِبَادِ، وَلَكِنْ يَقْبِضُ العِلْمَ بِقَبْضِ العُلَمَاءِ، حَتَّى إِذَا لَمْ يُبْقِ عَالِمًا اتَّخَذَ النَّاسُ رُؤُوسًا جُهَّالًا، فَسُئِلُوا فَأَفْتَوْا بِغَيْرِ عِلْمٍ، فَضَلُّوا وَأَضَلُّوا» متفق عليه، أخرجه البخاري في صحيحه، برقم 100 (البخاري، 1422، ص. 31). وأخرجه

مسلم في صحيحه، برقم 2673 (مسلم، د ت، ص. 2058)، فهم قد ضّلوا بإفتاء النّاس بغير علم مُنير، ولا دليل صحيح؛ فأضلّوهم بذلك وأبعدوهم وانحرفوا بهم عن الطّريق المستقيم، والهدي القويم؛ وحينئذٍ يهلك الجميع.

وأيّما رجلٍ سوّده قومه على غير علم وفقه فإنّ هلاكهم في هذا، يقول عمر بن الخطاب- رحمه الله-: «ألا فمن سوده قومه على فقه، كان ذلك خير له، ومن سوده قومه على غير فقه، كان ذلك هلاكٌ له ولمن اتّبعه» أخرجه ابن عبد البر في جامع بيان العلم وفضله، برقم 326 (ابن عبد البر، 1414، ص. 263).

وقال ابن عباس- رضي الله عنهما-: «لا يزال عالم يموت وأثر للحق يدرس حتى يكثر أهل الجهل، ويذهب أهل العلم، فيعمل الناس بالجهل، ويدينون بغير الحق، ويضلون عن سواء السبيل» أخرجه ابن عبد البر في جامع بيان العلم، برقم 1039 (ابن عبد البر، 1414، ص. 603). ولما قيل لسعيد بن جبير -رحمة الله عليه-: «ما علامة الساعة وهلاك الناس؟ قال: إذا ذهب علماؤهم» أخرجه ابن عبد البر في جامع بيان العلم، برقم 1023 (ابن عبد البر، 1414، ص. 595). وعليه، فإنّ للعلماء اعتبارًا في الشّريعة؛ فلهم مكانة عظيمة، ومنزلة كبيرة، وهي من أسمى المنازل وأعلاها، وأشرفها، وهي منزلة ليست لغيرهم من النّاس.

المطلب الثاني: حقوق العلماء على المسلمين

إنّ اللهَ -تعالى- قد فرضَ للعلماء الربانيين حقوقًا، تُظهر قدرهم، وتحفظ مكانتهم، وترفع منزلتهم، وتُعلي شأنهم، وتكون سببًا في نجاة الإنسان واستقامته، وابتعاده عن أهل البدع والزّيغ والضلال.

من هذه الحقوق:

1. موالاتهم ومحبّتهم: وذلك أنّ الولاء والبراء أصل من أصول الدّين، وأساس متين من أسسه، وأولى النّاس بهذه الموالاة وأحقّهم بها بعد الأنبياء هم العلماء، قال -تعالى-: ﴿وَالْمُؤْمِنُونَ وَالْمُؤْمِنَاتُ بَعْضُهُمْ أَوْلِيَاءُ بَعْضٍ﴾ [التوبة: 71]، يقول شيخ الإسلام ابن تيمية -رحمه الله-: «فيجبُ على المسلمين بعد موالاةِ اللهِ -تعالى- ورسولِه -صلى الله عليه وسلم- موالاةُ المؤمنين، كما نطق به القرآنُ، خصوصًا العلماءُ الذين هم ورثةُ الأنبياء الذين جعلهم الله بمنزلة النجوم، يُهتدى بهم في ظلمات البرّ والبحر، وقد أجمع العلماء على هدايتهم ودرايتهم؛ إذ كلّ أمّة -قبل مبعث نبيّنا محمد صلى الله عليه وسلم- فعلماؤها شرارها، إلا المسلمين فإنّ علماءهم خيارهم؛ فإنّهم خلفاء الرسول -صلى الله عليه وسلم- في أمّته، والمحيون لما مات من سُنّته، بهم قام الكتاب، وبه قاموا، وبهم نطق الكتاب، وبه نطقوا» (ابن تيمية، 1403، ص.8).

ومن علامات صحّة المعتقد وسلامة المنهج محبّة العلماء وموالاتهم، كما أنّ عدم محبّتهم وذكرهم بالسّوء من علامات الانحراف عن الحقّ، والميل عن السّبيل كما عدّ ذلك السّلف الصّالح -رحمهم الله تعالى-.

قال الإمام الطحاوي- رحمة الله عليه-: «وعلماء السّلف من السّابقين، ومن بعدهم من التّابعين - أهل الخير والأثر، وأهل الفقه والنّظر-، لا يُذْكَرون إلا بالجميل، ومن ذكرهم بسوءٍ فهو على غير السّبيل» (الطحاوي، 1417، ص. 503).

3. إنّ إجلالَ العلماء واحترامهم وتوقيرَهم من إجلالِ اللهِ -تعالى- وتوقيرِه؛ ولذلك قال بعض السلف: «من السُّنةِ أن يُوقّرَ العالم»، أخرجه ابن عبد البر في جامع بيان العلم، برقم 840 (ابن عبد البر، 1414، ص. 519).

ولقد كان السّلف الصالح -رحمهم الله تعالى- يجلون علماءَهم ويوقرونهم، فهذا عبد الله بن عباس- رضي الله عنه- حبر الأمة وترجمان القرآن، كان يأخذُ بركاب ناقة زيد بن ثابت- رضي الله عنه- ويقول: «هكذا أُمرنا أن نفعل بعلمائنا وكبرائنا»، أخرجه المتقي الهندي في كنز العمال، برقم 37061، (الملتقى الهندي، 1401، ص. 396). يقول ابن عباس- رضي الله عنه-: «وأقبلت على المسألة وتتبُّع أصحاب رسول الله- صلّى الله عليه وسلّم-، فإن كنت لَآتي الرّجل في الحديث يبلغني أنّه سمعه من رسول الله -صلّى الله عليه وسلّم- فأجده قائلًا فأتوسّد ردائي على بابه تُسْفِي الرّيح على وجهي حتّى يخرج، فإذا خرج قال: يا ابن عمّ رسول الله -صلّى الله عليه وسلّم- ما لك؟ فأقول: حديث بلغني أنّك تُحَدِّث به عن رسول الله -صلّى الله عليه وسلّم- فأحببت أن أسمعه منك، قال: فيقول: فهلّا بعثت إليَّ حتّى آتِيَك، فأقول: أنا أحقّ أن آتِيك» ، أخرجه ابن عبد البر في جامع بيان العلم، برقم 840 (ابن عبد البر، 1414، ص. 519).

وعندما جاء الإمام مسلم بن الحجاج -رحمة الله تعالى عليه- إلى الإمام البخاري- رحمه الله- وقبّل بين عينيه، قال: «دعني حتّى أُقبّل رجليك يا أستاذ الأستاذين، وسيّد المحدّثين، وطبيب الحديث في علله» (ابن كثير، 1407، ص. 34).

3. وجوب الأخذ عنهم، وتعلم العلم على أيديهم: وهو من أهمّ الحقوق التي ينبغي العناية بها، يقول خالد بن خراش -رحمه الله-: «قلتُ لمالك: أوصني، قال: عليك بتقوى الله وطلب العلم عند أهله» (اليحصبي، 1966، ص. 68).

وذكر ميمون بن مهران -رحمه الله-: «العلماء هم ضالّتي في كلّ بلدة، وهم بُغْيتي إذا لم أجدهم، وجدت صلاح قلبي في مجالسة العلماء» ، أخرجه ابن عبد البر في جامع بيان العلم، برقم 239 (ابن عبد البر، 1414، ص. 221).

وكان يقول عبد الرحمن بن مهديّ: «كان الرّجل من أهل العلم إذا لقي من هو فوقه في العلم، فهو يوم غُنَيْمَته، سأله وتعلّم منه، وإذا لقي من هو دونه في العلم علّمه، وتواضع له، وإذا لقي

من هو مثله في العلم ذاكره ودارسه» ، أخرجه الرامهرمزي في المحدث الفاصل بين الراوي والواعي (الرامهرمزي، 1404، ص. 205).

وكان الصحابة –رضوان الله عليهم– وتابعوهم يحثّون النّاس على مجالسة العلماء وملازمتهم والأخذ عنهم، قال أبو الدرداء –رضي الله عنه–: «من فقه الرّجل ممشاه ومدخله ومخرجه مع أهل العلم» أخرجه ابن عبد البر في جامع بيان العلم، برقم 821 (بن عبد البر، 1414، ص. 510).

4. ضرورة العودة إليهم والأخذ عنهم خاصة في وقت الشدائد والفتن: إنّ الرّجوع إلى ولاة الأمر وملازمتهم مُتأكّد في كلّ وقتٍ وحين، إلا أنّه في زمن الفتن والنّوازل والْمُلِمَّات، آكدُ وأشدّ، وما ذاك إلّا امتثالًا لما قصده الشارع من تحقيق المصالح وتكميلها، ودرء المفاسد وتقليلها، يقول الله –عزّ وجل–: ﴿وَإِذَا جَاءَهُمْ أَمْرٌ مِّنَ الْأَمْنِ أَوِ الْخَوْفِ أَذَاعُوا بِهِ ۖ وَلَوْ رَدُّوهُ إِلَى الرَّسُولِ وَإِلَىٰ أُولِي الْأَمْرِ مِنْهُمْ لَعَلِمَهُ الَّذِينَ يَسْتَنبِطُونَهُ مِنْهُمْ﴾ [النساء: 83]، ففي هذه الآية بيان من الله –عزّ وجل– أنّ النّوازل العامّة يُحتكم فيها إلى أولي الأمر، بعد الأخذ بكتاب الله، وهدي نبيّه –صلى الله عله وسلم.

قال الشيخ السعدي –رحمه الله–: «هذا تأديب من الله لعباده عن فعلهم هذا غير اللائق، وأنّه ينبغي لهم إذا جاءهم أمر من الأمور المهمّة، والمصالح العامّة ما يتعلّق بالأمن وسرور المؤمنين، أو بالخوف الذي فيه مصيبة عليهم، أن يتثبّتوا ولا يستعجلوا بإشاعة ذلك الخبر، بل يردّونه إلى الرّسول وإلى أولي الأمر منهم، أهل الرّأي والعلم والنّصح والعقل والرّزانة، الذين يعرفون الأمور ويعرفون المصالح وضدّها،... وفي هذا دليل لقاعدة أدبية، وهي: أنّه إذا حصل بحث في أمر من الأمور ينبغي أن يولَّى مَنْ هو أهل لذلك ويجعل إلى أهله، ولا يتقدّم بين أيديهم، فإنّه أقرب إلى الصّواب، وأحرى للسّلامة من الخطأ» (السعدي، 1420، ص. 190).

5. حرمة الوقوع في العلماء وفي أعراضهم: قال رسول الله –صلوات الله وتسليمه عليه–: «بِحَسْبِ امْرِئٍ مِنَ الشَّرِّ أَنْ يَحْقِرَ أَخَاهُ الْمُسْلِمَ، كُلُّ الْمُسْلِمِ عَلَى الْمُسْلِمِ حَرَامٌ، دَمُهُ، وَمَالُهُ، وَعِرْضُهُ» أخرجه مسلم في صحيحه، برقم 2564 (مسلم، د ت، ص. 1986)..، وهذا في عموم المسلمين، فمن باب أولى علماء المسلمين الذين هم خاصّتهم.

ويكسب مزيدًا من الحرمة؛ لأنّه وسيلة للطّعن في الدّين، ولما يحملونه من دين ودعوة، يقول ابن القيم –رحمة الله عليه–: «لما كانت المقاصد لا يُتوصّل إليها إلا بأسباب وطرق تُفضي إليها، كانت طرقها وأسبابها تابعةً لها معتبرةً بها؛ فوسائل المحرمات والمعاصي في كراهتها والمنع منها بحسب إفضائها إلى غاياتها وارتباطاتها بها، ووسائل الطّاعات والقُرُبات في محبّتها والإذن فيها بحسب إفضائها إلى غاياتها؛ فوسيلة المقصود تابعة للمقصود، وكلاهما مقصود قصد الغايات، وهي مقصودة قصد الوسائل» (ابن الجوزي، 1411، ص. 108).

وقد كان هذا ديدن أهل البدع والأهواء، يريدون التّوصل من خلال الطّعن في العلماء والقدح فيهم إلى الوقوع في الدّين وإثارة الشبهات ضدّه، يقول الإمام أبو زُرْعة الرازي: «إذا رأيت الرجل ينتقص أحدًا من أصحاب رسول الله –صلى الله عليه وسلم–، فاعلم أنّه زنديق، وذلك أنّ الرسول –صلى الله عليه وسلم– عندنا حقّ، والقرآن حقّ، وما جاء به حقّ، وإنّما أدّى إلينا هذا القرآن والسّنن، أصحاب رسول الله –صلى الله عليه وسلم–، وإنّما يريدون أن يجرحوا شهودنا؛ ليُبطِلوا الكتاب والسّنة، والجرح بهم أولى، وهم زنادقة» أخرجه الخطيب البغدادي في الكفاية، باب: ما جاء في تعديل الله ورسوله للصحابة، (البغدادي، د ت، ص.49).

وقال البربهاري –رحمه الله–: «وإذا رأيت الرّجل يطعن على أحد من أصحاب رسول الله –صلى الله عليه وسلم–، فاعلم أنّه صاحب قول سوء وهوى» (البربهاري، 1426، ص. 111).

6. ترك الاعتراض على العلماء: إنّ من أهمّ حقوق العلماء ترك الاعتراض عليهم، والابتعاد عن المسارعة بالاستنكار قبل التثبّت والتّأكد من ذلك، كما عُرِف عن السّلف الصّالح –رحمهم الله تعالى–، قال الإمام الشاطبي –رحمه الله–: «إنّ العالم المعلوم بالأمانة والصدق والجري على سنن أهل الفضل والدين والورع إذا سُئل عن نازلة فأجاب، أو عَرَضَت له حالة يبعد العهد بمثلها، أو لا تقع من فهم السّامع موقعها: ألّا يواجه بالاعتراض والنقد، فإن عَرَضَ إشكال فالتوقّف أولى بالنّجاح، وأحرى بإدراك البُغية إن شاء الله تعالى» (لشاطبي،1417، ص. 400)

وذكر السعدي –رحمة الله عليه– أنّه من كانت ليس لديه القوة والصّبر والتحمل على مصاحبة العالم والعلم، وحسن الثّبات على ذلك، فإنّه يفوته– بحسب عدم صبره –كثير من العلم والمنفعة؛ فمن لا صبر له لا يدرك العلم، ومن استعمل الصّبر ولازمه، أدرك به كلّ أمر سعى فيه، لقول الخضر –يعتذر من موسى بذكر المانع لموسى في الأخذ عنه– إنّه لا يصبر معه (السعدي، 1420، ص.482) فاشتراط الخضر على موسى– عليه السلام– الصّبر هو اكد دليل على أنّ التّعلم من العالم لابدّ معه من الصّبر وترك الاعتراض؛ إذ إنّ الأمور قد تجري أحكامها على غير ظاهرها.

وعليه، فإنّ الواجب على طالب العلم أن يتّهم رأيه عند كبار العلماء، ولا يُظهر الاستياء ويُسارع بالاستنكار قبل التّحقّق والبحث والتّأكد. ومن خلال ما سبق نستنتج أنّ علماء الشّريعة جديراء أن نحرص على حسن التّعامل، وكمال الرّعاية لحقوقهم؛ فإنّ لهم منزلةً في الدّين، ليست لغيرهم من النّاس.

المبحث الثاني: أساليب التّعامل مع زلات العلماء

العلماء موثوقون، لكنّهم غير معصومين، فهم بشر يخطئون ويصيبون، فالعالم يجتهد ويصيب، وقد يجتهد فيُخطئ، وهذا الخطأ الوارد لا بدّ من التّعامل معه وفق منهجٍ شرعيٍّ نابعٍ من كتاب الله

-عزّ وجلّ-، وسنة نبيّه محمد -صلى الله عليه وسلم-، وهدي السّلف الصّالح -رحمهم الله تعالى-. وبيان ذلك وإيضاحه من خلال التالي:

المطلب الأول: ردّ الحكم في تخطئة العلماء إلى المجتهدين من أهل العلم

فالعلماء المجتهدون هم أعلم النّاس بالدّين ومسائله، وعامّه وخاصّه، ومطلقه، ومتشابهه، وناسخه ومنسوخه، وصحيحه وضعيفه، يقول الإمام الشاطبي- رحمه الله-: «إنه من وظائف المجتهدين؛ فهم العارفون بما وافق أو خالف، وأمّا غيرهم، فلا تمييز لهم في هذا المقام، ويُعضّد هذا أنّ المخالفة للأدلّة الشّرعيّة على مراتب، فمن الأقوال ما يكون خلافًا لدليلٍ قطعيٍّ من نصٍّ متواترٍ أو إجماع قطعيٍّ في حكم كلّيّ، ومنها ما يكون خلافًا لدليلٍ ظنّي، والأدلّة الظّنّية متفاوتة، كأخبار الآحاد والقياس الجزئية، فأمّا المخالف للقطعيّ، فلا إشكال في اطّراحه، ولكنّ العلماء ربّما ذكروه للتّنبيه عليه وعلى ما فيه، لا للاعتداد به، وأمّا المخالف للظّنّي، ففيه الاجتهاد بناءً على التّوازن بينه وبين ما اعْتَمَدَه صاحبه من القياس أو غيره» (الشاطبي، 1417، ص. 139).

وقد سُئل الإمام الشاطبي -رحمه الله- إذا كان لغير المجتهدين من المتفقّهين ضابط يعتمده في معرفة أنّ هذا من أخطاء العلماء وزلّاتهم، فقال: «فالجواب: أنّ له ضابطًا تقريبيًّا، وهو أنّ ما كان معدودًا في الأقوال غلطًا وزللًا قليل جدًّا في الشّريعة، وغالب الأمر أنّ أصحابها مُنفردون بها، قلّما يساعدهم عليها مجتهد آخر، فإذا انفرد صاحب قول عن عامّة الأمّة فليكن اعتقادك أنّ الحقّ مع السّواد الأعظم من المجتهدين، لا من المقلّدين» (الشاطبي، 1417، ص. 140)، فجعل مردّ الأمر بكلّ حالٍ في تخطئة العلماء إلى المجتهدين.

وعندما يُسند الحكم على أخطاء العلماء إلى صغار طلبة العلم يحدث الخلط؛ إذ قد تشتبه عليهم الأمور، فتشتبه مسألتان على شخص من الأشخاص فيحكم على عالم ببدعة في مسألة اجتهادية ظنًّا منه أنها مسألة أخرى مختلفة، مُنكرها يُعدّ من أهل الابتداع (اللويحق، 1415، ص. 112)، كما حدث في مسألة رؤية الرسول -صلى الله عليه وسلم- ربّه ليلة المعراج والذي وقع الخلاف فيها بين الصّحابة فمن بعدهم، ورؤية المؤمنين ربّهم يوم القيامة والذي يُعدّ منكرها من أهل البدع والأهواء.

المطلب الثاني: التماس العذر للعلماء، وإحسان الظّن بهم

إنّ المسلم مأمور بإحسان الظن بأخيه المسلم، وأن يحمل ما يصدر منه من أقوال أو أفعال على أحسن المحامل وأفضلها- مالم يتحول الظنّ إلى يقين جازم-، وإذا كان هذا الأمر في شأن المسلمين عامّة فمن باب أولى أن يكون في شأن العلماء خاصّة، يُروى أنّ عمر بن الخطاب- رضي الله عنه- قال: «لا تظنّن بكلمةٍ خرجت من فيّ امرئٍ مسلم سوءًا وأنت تجد لها في الخير محملًا»، أخرجه المحاملي في أماليه، برقم 460 (المحاملي، 1412، ص.395).

ويذكر أنّ محمد بن سيرين -رحمه الله-، قال: «إذا بلغك عن أخيك شيء، فالتمس له عذرًا، فإن لم تجد له عذرًا، فقل: له عذر»، أخرجه البيهقي في شعب الإيمان، برقم 7989 (البيهقي، 1423، ص. 558). ومن إحسان الظّن بهم إقالة عثراتهم، والتّجاوز عن أخطائهم وزلّاتهم، قال الشّافعيّ- رحمه الله-: «ذوو الهيئات الذين يُقالُون عثراتِهم: الذين ليسوا يُعرَفون بالشّر، فيَزِلُّ أحدهم الزَّلّة» (الشافعي،1410، ص.157).

وقال ابن القيم -رحمه الله تعالى-: «الكلمة الواحدة يقولها اثنان، يُريد بها أحَدُهما أعظم الباطل، ويريد بها الآخر محض الحقّ، والاعتبار بطريقة القائل، وسيرَته، ومذهبه، وما يدعو إليه ويُناظر عليه» (ابن القيم، 416، ص.481).

وعندما بيّن ابن أبي العزّ فضل العلماء قال: «إنَّهم خلفاء الرّسول من أمّته، والمحْيون لما مات من سنّته، فبهم قام الكتاب وبه قاموا، وبهم نطق الكتاب وبه نطقوا، وكلّهم مُتّفقون اتفاقًا يقينيًّا على وجوب اتّباع الرّسول -صلّى الله عليه وسلّم-، ولكن إذا وُجِد لواحد منهم قول قد جاء حديث صحيحٌ بخلافه، فلا بدّ له في تركِه من عذر، وجِماع الأعذار ثلاثة أصناف: أحدها: عدم اعتقاده أنّ النّبيَّ -صلّى الله عليه وسلّم- قاله، والثّاني: عدم اعتقاده أنّه أراد تلك المسألة بذلك القول، والثّالث: اعتقاده أنّ ذلك الحكم منسوخ.

فلهم الفضل علينا والمنّة بالسّبق، وتبليغ ما أُرْسل به الرّسول- صلّى الله عليه وسلّم- إلينا، وإيضاح ما كان منه يخفى علينا، فرضي الله عنهم وأرضاهم». (الطحاوي،1417، ص.741).

المطلب الثالث: أن يحفظ للعلماء قدرهم، ولا تُجحد محاسنهم

إنّ ما قد يقع في فتاوى بعض العلماء من زلّات لا يُوجب اطّراح أقوالهم جملة، أو تنقّصهم والوقيعة فيهم، بل يعرف لهم فضلهم، وتُحفظ مكانتهم، ويُجلّ قدرهم، وتُنزّه منزلتهم، ويُحترم اجتهادهم حتّى لو ظهرت أخطاؤهم، وبانت زلاتهم، فإنّ اجتهادهم واقع بين الأجرين والأجر والمغفرة، فقد يكون منهم الخطأ ولكن خطؤهم مغفور لهم؛ لأنهم مجتهدون ولم يتعمّدوا ذلك، فعَن عَمْرِو بْنِ العَاصِ، أَنَّهُ سَمِعَ رَسُولَ اللَّهِ -صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ- يَقُولُ: «إِذَا حَكَمَ الحَاكِمُ فَاجْتَهَدَ ثُمَّ أَصَابَ فَلَهُ أَجْرَانِ، وَإِذَا حَكَمَ فَاجْتَهَدَ ثُمَّ أَخْطَأَ فَلَهُ أَجْرٌ» متفق عليه، أخرجه البخاري في صحيحه، برقم 7352 (البخاري، 1422، ص. 108). وأخرجه مسلم في صحيحه، برقم (1716) (مسلم، د ت، ص. 1342).

يقول ابن القيم -رحمه الله-: «ولا بدّ من أمرين، أحدهما: أعظم من الآخر، وهو أولًا: النصيحة لله ولرسوله وكتابه ودينه وتنزيهه عن الأقوال الباطلة المناقضة...، والثاني: معرفة فضل أئمّة الإسلام ومقاديرهم وحقوقهم ومراتبهم، وأنّ فضلهم وعلمهم ونصحهم لله ورسوله لا يُوجب قبول كلّ ما قالوه، وما وقع في فتاويهم من المسائل التي خفي عليهم فيها ما جاء به الرسول،

فقالوا بمبلغ علمهم، والحقّ في خلافها، لا يُوجب اطِّراح أقوالهم جملة وتنقّصهم والوقيعة فيهم.

فهذان طرفان جائران عن القصد، وقَصْدُ السبيل بينهما، فلا نُؤثّم ولا نعْصم، ولا نسلك بهم مسلك الرّافضة في عليّ ولا مسلكهم في الشّيخين، بل نسلك بهم مسلكهم أنفسهم فيمن قبلهم من الصّحابة، فإنهم لا يؤثّمونهم ولا يعصمونهم، ولا يقبلون كلّ أقوالهم ولا يهدرونها. فكيف ينكرون علينا في الأئمة الأربعة مسلكًا يسلكونه هم في الخلفاء الأربعة وسائر الصّحابة؟ ولا منافاة بين هذين الأمرين لمن شرح الله صدره للإسلام، وإنما يتنافيان عند أحد رجلين: جاهل بمقدار الأئمّة وفضلهم، أو جاهل بحقيقة الشّريعة التي بعث الله بها رسوله. ومن له علم بالشّرع والواقع، يعلم قطعًا أن الرّجل الجليل الذي له في الإسلام قَدَم صالح وآثار حسنة وهو من الإسلام وأهله بمكان، قد تكون منه الهَفْوة والزَّلّة هو فيها معذور بل ومأجور لاجتهاده؛ فلا يجوز أن يُتّبع فيها، ولا يجوز أن تهدر مكانته وإمامته ومنزلته من قلوب المسلمين» (ابن القيم، 1411، ص.220).

وإذا كان لعلماء الأمّة وخيارها ما لهم من خير وفضل ومكانة، فإنّه يجب أن يغتفر قليل خطئهم في كثر صوابهم، ويُعتبر بالغالب من حالهم.

قال سعيد بن المسيب –رحمه الله–: «ليس من عالمٍ ولا شريف ولا ذي فضل إلا وفيه عيب، ولكن من كان فضله أكثر من نقصه ذهب نقصه لفضله، كما أنّ من غلب عليه نقصانه ذهب فضله» أخرجه ابن عبد البر في جامع بيان العلم وفضله، برقم 1540 (بن المسيب، 1414، ص. 820).

ونقل الإمام ابن عبد البر –رحمه الله– عن بعض السّلف قوله: «لا يسلم العالم من الخطأ، فمن أخطأ قليلًا وأصاب كثيرًا فهو عالم، ومن أصاب قليلًا وأخطأ كثيرًا فهو جاهل» أخرجه ابن عبد البر في جامع بيان العلم وفضله، برقم 1541 (ابن عبد البر، 1414، ص. 820).

المطلب الرابع: ترك تقليد العالم في زلّته

الزَّلّة هي الخطيئة، والسّقطة (الحنبلي، 1402، ص.411)، و»هي ذنب من غير قصد» (المباركفوري، د ت، ص. 271)، ووقوعها من العالم أمر وارِد؛ فهو بشر ليس بمعصوم أو منزّه عن الخطأ، ولكن المنهج الشّرعي في مثل ذلك يقوم على عدم تقليد العالم في هذا الزّلل والخطأ، يقول ابن القيم– رحمه الله–: «العالِم قد يزل ولا بدّ؛ إذ ليس بمعصوم، فلا يجوز قبول كلّ ما يقوله، ويُنزَّل قوله منزلة قول المعصوم؛ فهذا الذي ذَمَّه كلُّ عالم على وجه الأرض، وحَرَّموه وذمُّوا أهله، وهو أصل بلاء المقلّدين وفتنتهم، فإنهم يقلّدون العالم فيما زَلَّ فيه وفيما لم يزلّ فيه، وليس لهم تمييز بين ذلك، فيأخذون الدّين بالخطأ ولابدّ؛ فيحلّون ما حرّم الله، ويحرّمون ما أحلّ الله، ويشرّعون ما لم يُشرّع، ولا بدّ لهم من ذلك؛ إذ كانت العصمة منفيّة عَمَّن قلّدوه، فالخطأ واقع منه ولابدّ» (ابن القيم، 1411، ص 132). والزلّة لا ينبغي نِسْبَتُها إلى الشَّرع، وربطها به، كما لا يجوز الأخذ بها والاقتِداءُ بالعالِم فيها؛ حتى لا يُفضي بهم ذلك إلى ضلال مبين. قال الإمام الشّاطبي–رحمه الله تعالى–: «إنّ زلّة العالِم لا يَصِحّ اعتِمادها من جهة، ولا الأخذُ بها تقليدًا له؛ وذلك لأنّها موضوعة على المخالفة للشّرع؛ ولذلك عُدَّت زلّة، وإلّا فلو كانت مُعتَدًّا بها لم يُجْعَلْ لها هذه الرُّتبة، ولا نُسِب إلى صاحبها الزّلل فيها. كما أنّه لا ينبغي أن يُشَنَّعَ عليه بها، ولا يُنتقَّص من أجْلِها، أو يُعتقَّد فيه الإقدام على المخالفة بحتًا؛ فإنّ هذا كلّه خلاف ما تقتضي رُتبتُه في الدّين» (الشّاطبي، 1417، ص. 136).

وقال أيضًا: «لا يصحُّ اعتمادها –أي: زلّة العالم– خلافًا في المسائل الشّرعيَّة؛ لأنّها لم تصدر في الحقيقةِ عن اجتهاده، ولا هي من مسائل الاجتهاد، وإن حصل من صاحبها اجتهادٌ؛ فهو لم يصادف فيها محلًّا، فصارت في نِسْبَتِها إلى الشّرع كأقوال غير المجتهد، وإنما يُعَدُّ في الخلاف الأقوالُ الصّادرةُ عن أدلَّةٍ مُعتَبَرَةٍ في الشّريعة، كانت ممّا يقوى أو يضعف، وأمّا إذا صدرت عن مجرَّد خفاء الدّليل أو عدم مُصادَفَته فلا؛ فلذلك قيل: إنَّه لا يصحّ أن يُعتَدَّ بها في الخلاف، كما لم يَعتَدَّ السّلف الصّالح بالخلاف في مسألة ربا الفضْل، والمتعة، ومحاشِي النِّساءِ، وأشباهها من المسائل التي خَفِيَت فيها الأدلّة على من خالف فيها» (الشاطبي، 1417، ص. 138).

وأضاف الشّوكاني–رحمه الله–: «حكى البيهقيّ عن إسماعيل القاضي قال: دخلتُ على المعتَضد فرفع إليّ كتابًا نظَرْتُ فيه، وقد جُمِع فيه الرّخَص من زلل العلماء، وما احتجّ به كلٌّ منهم، فقلت: مصنِّف هذا زنديقٌ! فقال: لم تَصِحّ هذه الأحاديث؟ فقلت: الأحاديث على ما رُوِيت، ولكن من أباح المسكر لم يُبِح المتعة، ومن أباح المتعة لم يُبِح الغناء والمسكر، وما من عالمٍ إلّا وله زلّة، ومن جمع زلل العلماء ثمّ أخذ بها ذهب دينه. فأمر المعتضد بإحراق ذلك الكتاب» (الشوكاني، 1419، ص. 254).

كما عدّ ابن رجب –رحمه الله تعالى– ردّ الأقوال الضعيفة من زلّات العلماء من أنواع النّصح لله، وكتابه، ورسوله، فقال– رحمه الله–: «من أنواع النّصح لله تعالى، وكتابه، ورسوله –وهو ممّا يختصّ به العلماء–، ردّ الأهواء المضلّة بالكتاب والسّنّة، وبيان دلالتهما على ما يخالف الأهواء كلّها، وكذلك ردُّ الأقوال الضّعيفة من زلّات العلماء، وبيان دلالة الكتاب والسّنّة على ردّها» (ابن رجب، 1424، ص. 223).

ولا يعني ترك تقليد العالم في خطأٍ وزلّةٍ هجرانه وعدم الاستفادة منه ومن علمه واجتهاده، بل إنّ من حقّهم لزومهم، والالتفاف حولهم، والأخذ عنهم، ونبذ الفرقة والاختلاف؛ لأنّ البعد عنهم خطره جسيم، وفي الجماعة والالتفاف حولهم ولزومهم السّلامة من الوقوع في البدعة، والابتعاد عن الهوى والشّهوة.

قال بكر أبو زيد –رحمه الله–: «فهذه الآراء المغلوطة لم تكن

سببًا في الحرمان من علوم هؤلاء الأجِلّة، بل ما زالت مناراتٍ يُهتَدى بها في أيدي أهل الإسلام، وما زال العلماء على هذا المَشْرَع يُنبِّهون على خطأ الأئمّة مع الاستفادة من علمهم وفضلهم، ولو سلكوا مسلك الهجر لهدمت أصول وأركان، ولتقلّص ظِلّ العلم في الإسلام، وأصبح الاختلال واضحًا للعيان- والله المستعان» (أبو زيد، 1414، ص.91).

المطلب الخامس: إسداء النّصح له

من حقّ العالم أن يُنصح إذا زلّ أو أخطأ، فعَنْ تَمِيمٍ الدَّارِيِّ أَنَّ النَّبِيَّ -صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ-، قَالَ: «الدِّينُ النَّصِيحَةُ» قُلْنَا: لِمَنْ؟ قَالَ: «لِلَّهِ وَلِكِتَابِهِ وَلِرَسُولِهِ وَلِأَئِمَّةِ الْمُسْلِمِينَ وَعَامَّتِهِمْ» متفق عليه، أخرجه البخاري في صحيحه، برقم 57 (البخاري، 1422، ص.21). وأخرجه مسلم في صحيحه، برقم 55 (مسلم، د ت، ص. 74)، ومن أئمّة المسلمين: علماؤهم. والنّصيحة لأئمة المسلمين تكون بإعانتهم على الخير، ودعوتهم إليه، ونصحهم برفق، وتوجيههم بالتي هي أحسن، وستر هفواتهم-إن وجدت- ، وتجاوز زلاتهم، وبثّ علومهم ونشر مناقبهم، وتحسين الظّن بهم. وينبغي مراعاة الإخلاص لله -تعالى- في هذه النّصيحة، وأن يكونَ القصد والهدف منها الإصلاح وإظهار الحقّ، وفق الأساليب الشّرعية، ﴿إِنْ أُرِيدُ إِلَّا الْإِصْلَاحَ مَا اسْتَطَعْتُ وَمَا تَوْفِيقِي إِلَّا بِاللَّهِ ۚ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ﴾[هود: 88].قال الشّافعيّ -رحمه الله-: «ما ناظرت أحدًا فأحببت أن يُخطئ، وما ناظرت أحدًا إلّا ولم أبالِ بيَّن اللهُ الحقّ على لساني أو على لسانه» (الرازي، 1424، ص.68).

كما عليه ألا يجرح الذّوات أو الأشخاص ولا يفتري عليهم، وأن يكون حسنًا في تعامله، لطيفًا في نصحه، رفيقًا في توجيهه، اقتداءً بالنبي -صلى الله عليه وسلم-، فعَنْ أَنَسِ بْنِ مَالِكٍ -رضي الله عنه-: أَنَّ أَعْرَابِيًّا بَالَ فِي الْمَسْجِدِ، فَقَامُوا إِلَيْهِ، فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ -صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ-: «لاَ تُزْرِمُوهُ» ثُمَّ دَعَا بِدَلْوٍ مِنْ مَاءٍ فَصُبَّ عَلَيْهِ، متفق عليه، أخرجه البخاري في صحيحه، برقم 6025 (البخاري، 1422، ص. 12). وأخرجه مسلم في صحيحه، برقم 284، (مسلم، د ت، ص. 236)، فلم يُعنّفه النبي -صلى الله عليه وسلم- لما بال في المسجد، بل نهاهم حتّى عن قطع بوله، فكان -عليه الصّلاة والسّلام- حسنًا في تعامله معه، رفيقًا في نصحه له وتوجيهه.

وكان من منهج النبيّ -صلى الله عليه وسلم- -أيضًا- في التوجيه والنّصح أن يُوجّه وينصح مركّزًا على الفكرة لا على قائلها، كما في حديثِ عائِشَةَ -رَضِيَ اللهُ عنها- أنَّ النَّبِيَّ -صَلَّى اللهُ عليه وسلَّم- قال: «مَا بَالُ أَقْوَامٍ يَشْتَرِطُونَ شُرُوطًا لَيْسَتْ فِي كِتَابِ اللَّهِ..» أخرجه البخاري في صحيحه، برقم 2753 (البخاري، 1422، ص.198).

ومن خلال ما سبق نستنتج أنّ من أهمّ أساليب التّعامل مع زلّات العلماء: ردّ الحكم في تخطئة العلماء إلى المجتهدين من أهل العلم، والتماس العذر لهم، وإحسان الظّن بهم، وأن يحفظ للعلماء قدرهم، ولا تُجحد محاسنهم، وترك تقليد العالم في خطئه، وإسداء النّصح له. وهذه الأساليب تُشكّل في مجموعها منهجًا شرعيًّا قائمًا على النصوص القرآنية، والأحاديث النبوية، واستدلالات من سير السلف الصالح -رحمهم الله تعالى- وتطبيقاتهم في التعامل مع زلات العلماء. المبحث الثالث: الآثار المترتّبة على مخالفة المنهج الشّرعي في التّعامل مع زلات العلماء

إنّ مخالفة المنهج الشّرعي في التّعامل مع زلّات العلماء يفتح الباب لعدد من الآثار الوخيمة التي قد تطول عواقبها على المجتمع بأكمله؛ لذلك أمر الشّارع الحكيم بوجوب طاعتهم، وحفظ حقوقهم، والتّعامل مع زلّاتهم وأخطائهم -إن وجدت- وفق منهج شرعي قائم على كتاب الله -عزّ وجلّ-، وسنة نبيّه محمد -صلى الله عليه وسلم-، وهدي سلفه الصّالح -رحمهم الله تعالى-. ويمكن إيضاح الآثار المترتّبة على مخالفة المنهج الشّرعي في ذلك من خلال التالي:

المطلب الأول: غياب المرجعية الدّينية

وذلك أنّ مخالفة المنهج الشّرعي في التّعامل مع زلّات العلماء يَجعل العوام لا يعرفون قدر أهل العلم، ولا يحفظون مكانتهم، فتغيب شمس المرجعيّة عن حياتهم؛ فيتخبّطون في ظلام الجهل، ويختلّ نظام الحياة، فإنّ العلماء هم الذين يسوسون العباد والبلاد والـمَمَالك، وهم أجدر بالقول في النّوازل والحكم فيها، وغيابهم فساد لنظام العالم، فما يعود للنّاس مرجع يرجعون إليه عند النّوازل وحدوث الحوادث، فيقعون في هرج ومرج، إلا أن يشاء الله) بازمول، 2005، ص. 42) ، يقول الله تعالى في كتابه: ﴿وَإِذَا جَاءَهُمْ أَمْرٌ مِّنَ الْأَمْنِ أَوِ الْخَوْفِ أَذَاعُوا بِهِ ۖ وَلَوْ رَدُّوهُ إِلَى الرَّسُولِ وَإِلَىٰ أُولِي الْأَمْرِ مِنْهُمْ لَعَلِمَهُ الَّذِينَ يَسْتَنبِطُونَهُ مِنْهُمْ﴾[النساء: 83]، فالواجب على الأمّة عند مُعضل المسائل ومُشكِل النّوازل الرّجوع إلى أهل العلم؛ لكي يستنبطوا منها الأحكام، ويُبيّنوا فيها الأقوال، ويبلّغوه للأمّة، لا ليعلموه فحسب، بل البلاغ والتّوجيه هُما الهدف والغاية.

يقول الشيخ صالح الفوزان -حفظه الله-: «فهذه الأمور السّياسيّة الإسلاميّة يُرجع فيها إلى ولاة أمور المسلمين؛ لأنّهم أدرى بشؤونها، وأدرى بما تحتاج إليه من علاج، وأدرى بما يُقال فيها وما لا يُقال؛ فهم أدرى بها، بحكم ما ولّاهم الله عليه من شؤون المسلمين وسياسة المسلمين، ويُرجع إلى أهل العلم بما هو من أمور الدّين الإسلامي؛ فإنّ أهل العلم عندهم الخبرة العلمية الدّينيّة بما يصلح للنّاس، وما يُقيم أمرهم، وما يُصلح شأنهم،... فإذا تمّ الأمران: رجوعٌ إلى الله في أمور الدّين، ورجوعٌ إلى أهل العلم في شؤون الدّنيا، صلُحت الأمور واستقامت، وتمّت المصالح للمسلمين، وإذا رُجِع إلى أهل الحلّ والعقد في شؤون السّياسة، صلحت السّياسة، واستقامت على كتاب الله وسنّة رسوله -صلى الله عليه وسلم، فاجتمع الصّلاحان: صلاح الدّين أوّلًا، ثمّ صلاح الدّنيا ثانيًا، وهذا هو الذي درجت عليه هذه الأمّة من بعثة محمد -صلى الله عليه وسلم-» (الفوزان، 1442، ص. 7-8).

كما أنّ ذلك قد يؤدّي إلى استقلالية بعض المتعلّمين وبعض الأحداث عن العلماء؛ حيث يكتفون بأخذ العلم عن الكتاب والمجلّة والمواقع الإلكترونية، ويعزفون عن التّلقي عن العلماء، وهذا منهج هدّام خطير؛ لأنّ العلم إنّما تكون بركته وتلقّيه الصّحيح على أيدي العلماء. كما أنّ ذلك بذرة خطيرة للافتراق، ولو رجعنا إلى أسباب الافتراق في أول تاريخ الإسلام، كمفارقة الخوارج لجماعة المسلمين، لوجدنا أنّ من أهم أسباب وجود هذا الافتراق عند من ينتسبون للإسلام هو استقلاليتهم وانعزالهم عن الصّحابة -رضي الله عنهم-، واستهانتهم بهم، وترك أخذ الدّين عنهم، وأخذهم العلم عن أنفسهم وعن بعضهم، فمن هنا استقلّوا وخرجوا عن منهج التّلقي الصّحيح القائم على الكتاب والسّنة.

المطلب الثاني: موافقة أهل البدع والأهواء، ومُشابهتهم

إنّ من سنن أهل البدع والأهواء انتقاص العلماء، والتّقليل من شأنهم، والتّنقيص من مكانتهم، والطّعن في فتاويهم، والافتراء عليهم، فالشّيعة ردّوا الصّحابة -رضي الله عنهم- وانتقصوهم، إلا آل البيت ومن كان مواليًا لهم -بزعمهم-، والخوارج لم ينتقصوهم ويطعنوا فيهم فحسب، بل قاتلوهم وخرجوا عليهم، والصوفية في نبزهم ولمزهم المعروف بأهل السّنة، قال أبو حاتم الرازي -رحمه الله-: «وعلامة أهل البدع الوقيعة في أهل الأثر»، أخرجه الطبري في شرح أصول اعتقاد أهل السنة، برقم 321 (الطبري، د ت، ص. 197). وقال الصابوني -رحمه الله-: «وعلامات أهل البدع على أهلها بادية ظاهرة، وأظهر آياتهم وعلاماتهم شدّة معاداتهم لحَمَلَة أخبار النّبي -صلى الله عليه وسلم-، واحتقارهم لهم، وتسميتهم حشويّة، وجهلة، وظاهريّة، ومشبّهة..» (الصابوني، 1419، ص. 299). وقال -أيضًا رحمه الله-: «رأيت أهل البدع في هذه الأسماء التي لقّبوا بها أهل السّنة، سلكوا معهم مسلك المشركين مع رسول الله -صلى الله عله وسلم-؛ فإنّهم اقتسموا القول فيه؛ فسمّاه بعضهم ساحرًا، وبعضهم كاهنًا،... وكان النّبي -صلى الله عليه وسلم- من تلك المعايب بعيدًا بريئًا، ولم يكن إلّا رسولًا مصطفى نبيًّا، كذلك المبتدعة -خذلهم الله- اقتسموا القول في حملة أخباره، ونقلة آثاره، ورواة أحاديثه، المقتدين بسنّته، فسمّاهم بعضهم حشويّة، وبعضهم ناصبة، وبعضهم جبريّة. وأصحاب الحديث عصامة من هذه المعايب، بريّة، نقيّة، زكيّة، تقيّة، وليسوا إلا أهل السّنة المضيّة» (الصابوني، 1419، ص. 305). فأهل البدع والأهواء إذًا عُرفوا بانتقاص العلماء، والتّقليل من مكانتهم؛ وذلك لصرف النّاس عن العلم، وإبعادهم عن أهله، ومن ثمّ يسهل التّلبيس عليهم، وخداعهم، وإيقاعهم في البدع، والمنكرات، والمحرّمات. ومخالفة المنهج الشّرعي في التّعامل مع زلّات العلماء يؤدّي إلى موافقة أهل البدع والأهواء، ومُشابهتهم في نهجهم وتعاملهم مع أهل العلم، وانتقاصهم لهم.

المطلب الثالث: اختلال الأمان النّفسي

إنّ العلماء مأوى للنّاس في أمور دينهم ودنياهم، وملجأ لهم في حاجاتهم ومشكلاتهم، ومخالفة المنهج الشّرعي في التّعامل مع زلاتهم يوقع النّاس في متاهات الحيرة، ويترك فراغًا كبيرًا في النّفس البشريّة، لا يسدّه إلا أن تجد من يُغذّي حاجاتها، فيتّخذ النّاس رؤوسًا جُهّالًا يرجعون إليهم في سؤالهم وبحثهم، فإذا لم يَجد العلماء؛ لأنّ صورتهم قد زُلزلت في ذهنه وما عاد يراهم علماء، فإنّه ينظر إلى من يُبْرَز على أنّه عالم، فيتّخذه له مرجعًا «حَتَّى إِذَا لَمْ يُبْقِ عَالِمًا اتَّخَذَ النَّاسُ رؤوسا جُهَّالًا، فَسُئِلُوا فَأَفْتَوْا بِغَيْرِ عِلْمٍ، فَضَلُّوا وَأَضَلُّوا.» متفق عليه، أخرجه البخاري في صحيحه، برقم 100 (البخاري، 1422، ص. 31). وأخرجه مسلم في صحيحه، برقم 2673 (مسلم، د ت، ص. 2058)، أي صاروا ضالّين بالفتوى بغير علم، ومُضلّين لغيرهم، مُضيّعين لهم. وقد أكّد الشيخ ابن عثيمين -رحمه الله تعالى- على هذا فقال: «النّاس إذا كانوا يثِقُون بشخْصٍ ثُمَّ زعزعتْ ثقتهم به، فإلى مَن يتَّجهون؟ أيبقى النّاس مذبذبين ليس لهم قائد يقودُهم بشريعة الله؟ أم يتَّجهون إلى جاهل يضلُّهم عن سبيل الله بغير قصد؟ أم يتَّجهون إلى عالم سوء يصدُّهم عن سبيل الله بقصد؟» (العثيمين، 2020).

ومما لا يخفى أنّ الخروج عن سبيل الله وطريق المؤمنين ومنهجهم، يُفضي إلى الحيرة والاختلال والاضطراب، والوقوع في الضّلال، والله سبحانه وتعالى بيّن هذا في كتابه، فقال: ﴿وَمَن يُشَاقِقِ الرَّسُولَ مِن بَعْدِ مَا تَبَيَّنَ لَهُ الْهُدَىٰ وَيَتَّبِعْ غَيْرَ سَبِيلِ الْمُؤْمِنِينَ نُوَلِّهِ مَا تَوَلَّىٰ وَنُصْلِهِ جَهَنَّمَ ۖ وَسَاءَتْ مَصِيرًا﴾[النساء: 115] وسبيلهم هو طريقهم في عقائدهم وأعمالهم، ﴿نُوَلِّهِ مَا تَوَلَّىٰ﴾ : نتركه وما اختاره لنفسه، ونخذله فلا نوفّقه لكل خير وصلاح؛ لكونه رأى الحقّ وعلمه ولم يعمل به، فجزاؤه من الله عدلًا أن يبقيه في ضلاله حائرًا، تائهًا، وضالًّا (السعدي، 1420، ص. 202).

المطلب الرابع: وقوع التّحزب والتّفرق، والاختلاف في الدّين

إنّ القدح في العلماء ومخالفة المنهج الشّرعي في التّعامل مع ما قد يقع من زلّات يُفضي إلى وقوع التّحزّب والتّفرق والاختلاف، وهذا سبب من أسباب الفتن، بل من أعظمها، يقول الشيخ صالح الفوزان -حفظه الله-: «من أعظم الفتن فتنة التّفرق والاختلاف وظهور الفرق والجماعات، هذا من أعظم الفتن» (الفوزان، 1444). وإنّ مما أوقد الفتن في صدر تاريخ الإسلام: اختلاف النّاس في أشخاص من سادات هذه الأمّة صحابة رسول الله -صلى الله عليه وسلّم، فَجُعِل منهم أناس معصومون من الذّنوب والخطايا، وأناس مأثومون فاسقون أو كافرون، وكلّ ذلك بالظّن والهوى والظّلم. فصار كلّ قوم ينتصرون لمن تعصبّوا له: فالرّوافض غلوا في ذمّ أبي بكر -رضي الله عنه- وسادات الصحابة -رضي الله عنهم-، ومدح علي -رضي الله عنه-. والنّواصب غلوا في ذمّ علي -رضي الله عنه-، ومدح الصّحابة -رضي الله عنهم-. وهذا الغلو المتقابل من هؤلاء وأولئك جرّ الأمّة إلى بلايا في المعتقد والسّياسة لا يحدّها طرف (اللويحق، 1415، ص. 144).

يقول شيخ الإسلام ابن تيمية -رحمه الله-: «والكلام في النّاس يجب أن يكون بعلم وعدل، لا بجهل وظلم كحال أهل

البدع؛ فإنّ الرّافضة تعمد إلى أقوام متقاربين في الفضيلة تريد أن تجعل أحدهم معصومًا من الذّنوب والخطايا، والآخر مأثومًا فاسقًا أو كافرًا؛ فيظهر جهلهم وتناقضهم، كاليهودي والنّصراني إذا أراد أن يُثبت نبوّة موسى أو عيسى مع قدحه في نبوّة محمد- عليه الصّلاة والسّلام- فإنّه يُظهر عجزه وجهله وتناقضه» (ابن تيمية، 1406، ص. 363). ومن خلال ما سبق يتبيّن أنّ الالتزام بالمنهج الشّرعي في التّعامل مع زلّات العلماء يقي -بإذن الله تعالى- من الوقوع في هذه الآثار الوخيمة المترتّبة على مخالفتها.

الخاتمة:

الحمد لله الذي بنعمته تتمّ الصّالحات، والشّكر له على ما أنعم به علينا من خيرات، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين نبيّنا محمد صلى الله عليه وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد: لعلّ من أبرز ما يُسطّر في خاتمة هذه الدّراسة الإشارة إلى أهمّ النّتائج والتّوصيات التي تمّ التّوصّل إليها.

النتائج:

1. أنّ للعلماء مكانة عظيمة، ومنزلة كبيرة تميّزوا بها عن غيرهم، وخُصّوا بها عمّن سواهم؛ فهم الذين تزوّدوا بالعلم الشّرعي، الذي هو سبب تشريفهم، وعلّة تكريمهم، فألموا بمجمل أحكام الكتاب والسّنة، وعرفوا النّاسخ والمنسوخ، واطّلعوا على أقوال السّلف -رحمهم الله تعالى- فيما أجمعوا عليه واتّفقوا، واختلفوا فيه وافترقوا.
2. أنّ علماء الشّريعة يتميّزون عن غيرهم من أصحاب الفكر والمثقّفين والقرّاء والوعّاظ؛ لأنّ علم العالم عائد إلى غير العلوم الموجودة في الجهات الأخرى؛ فشرف العلم بشرف المعلوم، وإن كانوا في عمومهم أهل خير ونفع وعطاء، كلّ في تخصّصه ومجاله.
3. أنّ الله -تعالى- قد فرضَ للعلماء حقوقًا، تُظهر قدرهم، وتحفظ مكانتهم، وترفع منزلتهم، وتُعلي شأنهم، وتكون سببًا في نجاة الإنسان واستقامته، وابتعاده عن أهل البدع والزّيغ والضلال.
4. أنّ المنهج الشّرعي في التّعامل مع زلّات العلماء قائم على عدّة أمور، منها: ردّ الحكم في تخطئة العلماء إلى المجتهدين من أهل العلم، والتماس العذر لهم، وإحسان الظّن بهم، وأن يحفظ للعلماء قدرهم، ولا تُجحد محاسنهم، وترك تقليد العالم في خطئه، وإسداء النّصح له.
5. يترتّب على مخالفة المنهج الشّرعي في التّعامل مع زلّات العلماء آثارٌ جسيمة، ونتائجُ وخيمة قد تطول عواقبها المجتمع بأكمله.

التوصيات:

1. أوصي القائمين على وسائل الإعلام والمؤسّسات الثّقافيّة والشّرعية التّأكيد على ضرورة احترام العلماء وبيان مكانتهم ومنزلتهم، وحفظ حقوقهم.
2. التنبّه إلى أهمية الوحدة، واجتماع الكلمة، ونبذ التّفرق والاختلاف، وأنّ طريق الوحدة: هو لزوم الكتاب والسنّة، ولزوم جماعة المسلمين وإمامهم، والعلماء هم المعلّمون والموجّهون لذلك.
3. على طلبة العلم أن يتّهموا رأيهم عند رأي الأجلّة من العلماء، وأن لا يُبادروا إلى الاعتراض قبل التّثبت، والتّأكّد، والتّحقّق.
4. إنّ أكثر النّاس استحقاقًا للثّقة هم العلماء، فينبغي على المسلم أن يضع ثقته فيهم، وأن يكونوا ملجأً له في أموره؛ فعندهم من الخبرة العلمية الدّينيّة ما يَصْلُح للنّاس، ويُقِيم أمرهم، ويُصْلِح شأنهم. وصلّى الله على نبيّنا محمد، وعلى آله وصحبه وسلّم

المراجع:

ابن الجوزي، جمال الدين أبو الفرج عبد الرحمن بن علي. (1421). تلبيس إبليس. دار الفكر.

ابن القيم، محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد شمس الدين ابن قيم الجوزية. (1411). إعلام الموقعين عن رب العالمين.[تحقيق: محمد عبد السلام إبراهيم]، دار الكتب العلمية.

ابن القيم، محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد شمس الدين ابن قيم الجوزية. (1416). مدارج السالكين بين منازل إياك نعبد وإياك نستعين. (ط3). [تحقيق: محمد المعتصم بالله البغدادي]. دار الكتاب العربي.

ابن القيم، محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد شمس الدين ابن قيم الجوزية. (د ت). مفتاح دار السعادة ومنشور ولاية العلم والإرادة. دار الكتب العلمية.

ابن تيمة، أحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام. (1406). منهاج السنة النبوية في نقض كلام الشيعة القدرية. [تحقيق: محمد رشاد سالم]. الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام. (1403). رفع الملام عن الأئمة الأعلام. الرياض: الرئاسة العامة لإدارات البحوث العلمية والإفتاء والدعوة والإرشاد.

ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام. (1408). الفتاوى الكبرى. دار الكتب العلمية.

ابن حنبل، أحمد بن محمد بن حنبل بن هلال بن أسد الشيباني. (1421). مسند أحمد. (ط3). [تحقيق: شعيب الأرناؤوط وعادل مرشد وآخرين]. مؤسسة الرسالة.

ابن حنبل، أحمد بن محمد بن حنبل بن هلال بن أسد الشيباني. (د ت). الرد على الجهمية والزنادقة.[تحقيق: صبري بن سلامة شاهين]. دار الثبات للنشر والتوزيع.

ابن رجب، زين الدين أبو الفرج عبد الرحمن بن أحمد بن رجب الحنبلي. (1425). فضل علم السلف على الخلف.[تحقيق: أبي مصعب طلعت بن فؤاد الحلواني].الفاروق الحديثة للطباعة والنشر.

ابن رجب، زين الدين عبد الرحمن بن أحمد بن رجب الحنبلي. (1422). جامع العلوم والحكم. (ط7).[تحقيق: شعيب الأرناؤوط وإبراهيم باجس].مؤسسة الرسالة.

ابن رجب، زين الدين عبد الرحمن بن أحمد بن رجب الحنبلي. (1424). مجموع رسائل الحافظ ابن رجب الحنبلي. (ط2). [تحقيق: أبي مصعب بن فؤاد الحلواني]. الفاروق الحديثة للطباعة والنشر.

ابن عبد البر، أبو عمر يوسف بن عبد الله بن محمد بن عبد البر بن عاصم النمري القرطبي. (1414). جامع بيان العلم وفضلة. [تحقيق: أبي الأشبال الزهيري]. دار ابن الجوزي.

ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي البصري ثم الدمشقي. (1407). البداية والنهاية. دار الفكر.

ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي البصري ثم الدمشقي. (1420). تفسير القرآن العظيم. (ط2). [تحقيق: سامي بن محمد سلامة]، دار طيبة.

أبو داود، سليمان بن الأشعث بن إسحاق بن بشير بن شداد بن عمرو الأزدي السِّجِسْتاني. (د ت). سنن أبي داود. المكتبة العصرية.

أبو زيد بكر بن عبد الله. (1414). تصنيف الناس بين الظن واليقين. دار العاصمة.

الآجُرِّيُّ أبو بكر محمد بن الحسين بن عبد الله البغدادي. (د ت). أخلاق العلماء.[تحقيق: إسماعيل بن محمد الأنصاري]. رئاسة إدارات البحوث العلمية والإفتاء والدعوة والإرشاد بالرياض.

الآجُرِّيُّ، أبو بكر محمد بن الحسين بن عبد الله البغدادي. (1420).الشريعة.[تحقيق: عبد العلي عبد الحميد حامد].دار الوطن.

الأصبهاني. (1394).حلية الأولياء وطبقات الأصفياء. دار الكتاب العربي.

الألباني، محمد بن ناصر الدين. (1409). صحيح سنن أبي داود. مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الألباني، محمد ناصر الدين. (د ت). صحيح الترغيب والترهيب. (ط5). مكتبة المعارف.

الألباني، محمد ناصر الدين. (د ت). صحيح الجامع الصغير وزياداته. المكتب الإسلامي.

بازمول، محمد. (2005). معاملة العلماء. دار الإمام أحمد للنشر والتوزيع.

البخاري، محمد بن إسماعيل أبو عبد الله البخاري. (1419). الأدب المفرد. مكتبة المعارف للنشر والتوزيع.

البخاري، محمد بن إسماعيل أبو عبد الله البخاري. (1422). صحيح البخاري.[تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر].دار طوق النجاة.

البربهاري، أبو محمد الحسن بن علي بن خلف. (1426). شرح السنة. [تحقيق: عبد الرحمن بن أحمد الجميزي]. دار المنهاج.

البيهقي، أحمد بن الحسين بن علي بن موسى الخُسْرَوْجِردي الخراساني. (1423). شعب الإيمان. [تحقيق: عبد العلي عبد الحميد حامد]. مكتبة الرشد.

الترمذي، محمد بن عيسى بن سَوْرة بن موسى بن الضحاك. (1395). سنن الترمذي. (ط2). [تحقيق: أحمد محمد شاكر ومحمد فؤاد عبد الباقي وآخرين]. مطبعة مصطفى البابي الحلبي.

الحنبلي، شمس الدين أبو العون محمد بن أحمد بن سالم السفاريني. (1402). لوامع الأنوار البهية وسواطع الأسرار الأثرية لشرح الدرة المضية في عقد الفرقة المرضية. (ط2). مؤسسة الخافقين ومكتبتها.

الخطيب البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت بن أحمد بن مهدي. (د ت). الكفاية في علم الرواية.[تحقيق: أبي عبد الله السورقي وإبراهيم حمدي المدني]. المكتبة العلمية.

الرازي، أبو محمد عبد الرحمن بن محمد بن إدريس بن المنذر التميمي. (1424). آداب الشافعي ومناقبه. [تحقيق: عبد الغني عبد الخالق]. دار الكتب العلمية.

الرامهرمزي، أبو محمد الحسن بن عبد الرحمن بن خلاد الفارسي. (1404). المحدث الفاصل بين الراوي والواعي. (ط3).[تحقيق: محمد عجاج الخطيب]. دار الفكر.

الربيعة، عبد العزيز. (1424). البحث العلمي. (ط3).

السعدي، عبد الرحمن بن ناصر بن عبد الله. (1426). الرياض الناضرة والحدائق النيرة الزاهرة في العقائد والفنون المتنوعة الفاخرة. دار المنهاج.

السعدي، عبد الرحمن ناصر بن عبد الله. (1412). تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان.[تحقيق: عبد الرحمن بن معلا اللويحق]. مؤسسة الرسالة.

الشاطبي، إبراهيم بن موسى بن محمد اللخمي الغرناطي. (1417). الموافقات. [تحقيق: ابي عبيدة مشهور بن حسن آل سليمان]، دار ابن عفان.

الشاطبي، إبراهيم بن موسى بن محمد اللخمي الغرناطي. (1429). الاعْتِصَام. [تحقيق: محمد بن عبد الرحمن الشقير]، دار ابن الجوزي.

الشافعي، أبو عبد الله محمد بن إدريس بن العباس بن عثمان بن شافع. (1410). الأم. دار المعرفة.

الشوكاني، محمد بن علي بن محمد بن عبد الله. (1414). فتح القدير. دار ابن كثير.

الشوكاني، محمد بن علي بن محمد بن عبد الله. (1419). إرشاد الفحول إلى تحقيق الحق من علم الأصول.[تحقيق: الشيخ أحمد عزو عناية]. دار الكتاب العربي.

الصابوني، الإمام أبو عثمان إسماعيل بن عبد الرحمن. (1419). عقيدة السلف وأصحاب الحديث. (ط2). [تحقيق: ناصر بن عبد الرحمن الجديع]. دار العاصمة.

الطبري، أبو القاسم هبة الله بن الحسن بن منصور الطبري الرازي اللالكائي. (د ت). شرح أصول اعتقاد أهل السنة والجماعة. دار البصيرة.

الطبري، أبو جعفر محمد بن حرير. (د ت). جامع البيان عن تأويل آي القرآن.[تحقيق: أحمد شاكر]. دار التربية والتراث.

العثيمين، محمد بن صالح. (2020، مايو 8). فتاوى وأقوال وشرح وتفسير الشيخ محمد بن صالح العثيمين. http://fatawaalolamaa.com

العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر أبو الفضل الشافعي. (1379). فتح الباري شرح صحيح البخاري. [تعليق: محمد فؤاد عبد الباقي]. دار المعرفة.

الفوزان، صالح بن فوزان (1444، صفر 20). موقف المسلم من الفتن. الموقع الرسمي لسماحة الشيخ صالح بن فوزان الفوزان. https://www.alfawzan.af.org.sa/ar/node/13693

الفوزان، صالح بن فوزان. (1442). المسؤولية الوطنية في ظل الأزمات.[جمعها: فهد بن إبراهيم الفعيم]، دار ابن الجوزي.

اللويحق، عبد الرحمن بن معلا. (1415). قواعد في التعامل مع العلماء. دار الورق.

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

المحاملي، أبو عبد الله البغدادي الحسين بن إسماعيل بن محمد بن إسماعيل. (1412). الأمالي. [تحقيق: إبراهيم القيسي]. المكتبة الإسلامية.

مسلم بن الحجاج أبو الحسن القشيري النيسابوري. (د ت). صحيح مسلم. [تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي]. دار إحياء التراث العربي.

الملتقى الهندي، علاء الدين علي بن حسام الدين ابن قاضي خان القادري الشاذلي الهندي البرهانفوري ثم المدني. (1401). كنز العمال. (ط5).[تحقيق: بكري حياني وصفوة السقا]، مؤسسة الرسالة.

المناوي، زين الدين محمد المدعو بعبد الرؤوف بن تاج العارفين بن علي بن زين العابدين الحدادي. (1356). فيض القدير شرح الجامع الصغير. المكتبة التجارية الكبرى.

اليحصبي، أبو الفضل القاضي عياض بن موسى. (1966). ترتيب المدارك وتقريب المسالك.[تحقيق: عبد القادر الصحراوي]، مطبعة الفضالة.

Exploring conflict causes, strategies and approaches within female public schools from the perspective of principals: A case study of female schools in Riyadh City

استكشاف أسباب النزاعات، الاستراتيجيات والطرق المستخدمة للتعامل معه في مدارس البنات من وجهة نظر مديرات المدارس: دراسة حاله لمدارس البنات في مدينة الرياض

Dr.Fadiah Thani Alraies
Assistant Professor of Organizational Behavior - Institute of Public Administration
ORCID: 0009-0006-7724-7169

د. فضية بنت ثاني الريّس
أستاذ السلوك التنظيمي المساعد، معهد الإدارة العامة

(قُدم للنشر في 10 /12 /2023، وقُبل للنشر في 02 /02 /2024)

Abstract

Vision 2030 has had an important impact across all sectors of the labour market in Saudi Arabia. Despite significant changes, which have facilitated greater gender integration in the workplace, schools remain gender-segregated environments, and the education sector continues to provide the main source of employment for women. Conflict is a pervasive phenomenon everywhere and understanding how it operates in different contexts is important. This research aimed to explore the causes of conflict in female public schools from the perspective of principals and applying the Thomas-Kilmann model to discover the strategies adopted. Using a case study approach, the research utilised interviews with seventeen principals from different secondary and high schools in different regions of Riyadh city, Saudi Arabia. The findings demonstrated many causes of conflict which can be categorised as internal (school rules, procedures and practices; roles and positions; school culture; personality types; lacking skills; age/generation) and external causes (educational policies and family issues). It was evident that the most adopted strategies included avoidance, accommodation and compromise, and that the majority of principals adopted two or more of these strategies. Some strategies appeared to fall outside of the Thomas-Kilmann model, including calming down, forcing (the power of regulations) and accountability. Competing did not appear to be used by any of the principals. Furthermore, whilst previous research has tended to use the terms 'strategies' and 'approaches' interchangeably when discussing conflict management, this research indicated that there is a clear distinction between these two key concepts.

Keywords: Conflict, causes of conflict, conflict management, strategies of conflict.

المستخلص

مما لاشك فيه أن رؤية 2030 ذات تأثير لا يستهان فيه على سوق العمل وتطوير المنظمات في المملكة لعربية بكافة القطاعات وحيث ان قطاع التعليم يعتبر هو اكبر مصدر قطاع تعمل فيه النساء فإنه من المهم البحث في ظاهرة النزاع في هذا السياق خاصة أن النزاع هو ظاهرة شائعة في كل المنظمات في كل انحاء العالم، تبنى هذا البحث منهج دراسة الحالة وتم استخدام المقابلات وتم الحصول على البيانات من 17 مديرة في مدارس الثانوية والمتوسطة التابعة لمكاتب إشراف مختلفة في مدينة الرياض وقد انتهى البحث الى نتائج في غاية الأهمية حيث كشف عن العديد من مصادر النزاعات في المدارس منها المصادر الداخلية مثل الإجراءات والممارسات الإدارية، الأدوار التي يلعبها منسوبي المدارس إضافة إلى المصادر الخارجية مثل سياسات التعليم وقضايا الأسرة، كما أظهرت النتائج ان غالبية المديرات اعتمدن استراتيجيتين او اكثر عند إدارة النزاعات في المدرسة، كما اتضح جلياً ان المديرات قد يستخدمن استراتيجيات تقع خارج دائرة الاستراتيجيات التي قدمها ثوماس كيلمان مثل (التهدئة، الاجبار والمساءلة) على ان النتائج اكدت ان الأسلوب المنافس لم يكن مستخدماً من قبل المديرات، اخيراً رغم ان الدراسات السابقة استخدمت مفهومي الاستراتيجيات والأساليب إلا أن هذا البحث اكد انهما مفهومين مختلفين وقدم تفصيلاً عن الاستراتيجيات المستخدمة مقابل الأساليب المستخدمة في إدارة النزاعات.

الكلمات المفتاحية: النزاع، أسباب النزاع، إدارة النزاع، استراتيجيات النزاع.

1. Introduction:

Conflict is an important and inevitable aspect of everyday life and is pervasive within all organisations and workplaces (Ertürk, 2022; Noordin, 2023). While conflict can be productive, it more often has a negative impact on the workplace environment and can vary from minor disagreements to more substantial disputes. Conflict also occurs at a variety of levels within organisations, whether within individuals (self-conflict), between individuals (intra-personal conflict), or within and between groups (intra-group and inter-group conflict) (Mosadeghrad and Mojbafan, 2018). The literature indicates a wide range of causes that lead to conflict within the workplace, and whilst some take place in all workplaces, others may be particular to certain contexts. Differences may occur, for instance, according to the nature of the activities within particular sectors, such as those within health or educational institutions or industry and private sectors.

In recent years, organisations have been increasingly contending with swiftly changing practices and dynamic environments which can be particularly conducive to conflict. Understanding the causes of conflict and its roots is therefore essential for leaders to apply valuable and efficient strategies for its management. Where conflict is dealt with effectively in the workplace, productivity and satisfaction can be enhanced, thus benefitting the organisation as a whole. Conflict, and poor conflict management, however, can negatively affect the workplace environment, the employees and the organisation as a whole. Conflict management therefore has a direct impact on organisational performance.

Saudi Arabia is a traditional society, but since the introduction of Vision 2030, the aspirations and expectations of the outcomes of all state sectors, including education, health, finance and investment, housing and agriculture have changed. As one of the oldest and most established institutions in the country, with a legacy of traditional values, the educational sector, in particular, has experienced significant growth and change. It is subsequently subject to swiftly changing policies, rules and expectations, driven by the pressing need for new and high-quality skills to meet the requirements of the labour market and economy.

Educational institutions are therefore facing the challenges of meeting the increasing demands of Vision 2030 which aims to reshape educational institutions, facilitating the creation of a skilled and competitive workforce for the future. It is thus important that the school environment is conducive to enhanced productivity and creativity, goals that cannot be achieved in environments overly occupied with conflict. The current study therefore explored conflict within the educational context to address levels of conflict, identify the causes and understand the strategies adopted, from the perspective of leaders. This was especially important given that much of the existing research focuses on teachers' perspectives of conflict, overlooking how leaders perceive and deal with conflict.

Conflict in any workplace cannot be fully avoided, but where the degree of conflict is considerable, this can negatively impact all parties. There is a range of evidence on conflict in educational settings from countries across the globe, as demonstrated below, including studies in the Saudi context which demonstrate the presence of conflict within educational institutions. The potential for conflict within the educational context is significant, particularly given the multitude of interactions between the many different parties within educational institutions (Albogome and Algamdi, 2018) (including teachers, principals, administrators, students and families) and the individual differences in personalities and interests of these different parties (Alshamrani, 2017). It is therefore important that the causes of conflict within this context are fully explored and understood.

Furthermore, despite the remarkable changes taking place under Vision 2030, and the movement towards more mixed-gender environments, the system of education has maintained aspects of traditional values, particularly the segregation of gender, resulting in the retention of boys' and girls' schools, each staffed by the same gender. The education sector has remained the biggest employer of women, who work as teachers, administrators, principals and supervisors within girls' schools. There is thus a need to explore issues of gender within schools according to such a system, whether focusing on all-female or all-male environments.

Research on conflict within all-female settings is limited, and as such, developing our understanding of conflict within this specific context is essential. In one important recent study, however, by Addawee (2022), the relationship

between leadership skills and the management of organisational conflict was investigated within an all-female setting in secondary schools in the Sabeha region. A positive relationship and significant differences between female leadership skills and managing conflict were found. Despite these important insights, the study focused on the perspective of teachers, rather than principals. Subsequently, it was evident that there was a need to address this gap, exploring the causes of conflict, whilst at the same time investigating how conflict is dealt with, from the perspective of principals, to mitigate the negative consequences of conflict within educational settings.

The current research aimed to explore the extent to which conflict is present within female public schools, the causes of conflict and the strategies used by principals to address conflict. Importantly, in contrast to previous studies, it aimed to contribute a paper which explores both the causes and strategies of conflict, and to do this from the perspective of principals. Focusing on principals is especially significant given their influence on the actions of all members of staff within the school context, on parents and students, as well as their interactions with educational supervisory organisations and other educational decision-makers. Furthermore, it is the duty of management to acknowledge conflict and identify its causes in an effort to reach the most appropriate means to deal with it (Hussin, 2020).

Whilst there have been several studies on conflict in educational settings in the Saudi context, as touched on above, there has been a tendency to focus predominantly on the perspective of teachers (Albogome and Algamdi, 2018; Alshahrani and AlQahtani, 2020; Addawee, 2022; Shawaqfah and Elkhateeb, 2022). Although this is important, ensuring that the voices of all parties involved, including principals, is essential. Furthermore, whilst conflict within educational institutions has been explored in regions such as Makkah, Al Dawadmi and Sabeha, no study has explored the situation in the context of the city of Riyadh, despite its size and significant population.

The study aimed to address this important gap in knowledge, identifying both the causes of conflict and strategies adopted by public school principals in the city of Riyadh, to inform more effective conflict management, thus facilitating a deeper understanding of the conflict phenomenon in the context of schools.

2. Literature Review:

Conflict has been variously defined as an interactive process between two or more parties involving disagreement (Terason, 2018) or misunderstanding (Kristanto, 2017); a choice that is made between options that may be both favourable or unfavourable (Williams et al., 2019); a naturally-occurring or inevitable tension (Martins et al., 2020) arising in situations of interdependence or constraints on behaviour (Terason, 2018); or a "collision of interests and/or needs" (De Graaf and Rosseau, 2015: 250). In the literature, conflict tends to be separated into two broad categories, distinguishing between relationship (Sonnetag et al., 2013) or what is sometimes termed affective conflict, which encompasses interpersonal incompatibilities and personality clashes, and task or cognitive conflict (Sonnetag et al., 2013; Hu et al., 2019), which involves disagreements surrounding performed tasks and achievement of goals and objectives. Hasibuan (2020) cites the causes of interpersonal conflict as relating to personality, culture, attitudes, values and perceptions. Indeed, research has attributed workplace conflict to interpersonal incompatibilities (Hu et al., 2019; Grammatikopoulos, 2022), to individuals or groups presenting undesirable personality traits, verbal hostilities, frustrations and confrontational behaviours which impact relationships (Akanji et al., 2018), or to scapegoating, lack of accountability, confusing stories, acting selfishly and not considering the team (Williams et al., 2019). Finally, as Mosadeghrad and Mojbafan (2018) suggest, workplace conflict emerges from both personal factors (including employee attitudes, beliefs, personality, skills and values) and organisational factors (pressure, scarce resources and high workload; poor or limited communication; vague or ambiguous job descriptions, rules and policies; job uncertainty; organisational development or change; managerial expectations).

The causes of conflict have been explored within different contexts, but in terms of the educational context, there are several studies which have provided important insights, albeit with a focus on different variables, using different methods. In terms of more quantitative studies, for instance, Okoth and Yambo (2016) aimed to determine the causes of conflict in secondary schools in Kisumu city, Kenya, and its influence on student achievement. Using a sample of 382 students and 265 teachers, they found that the main cause of conflict was different personali-

ties, followed by competition, incompatibility of needs and interests, miscommunication and unmet expectations. Salleh and Adulpakdee's (2012) quantitative study admirably included the perspectives of principals, alongside teachers in Islamic private secondary schools in Yala Province, Thailand. The sample of 313 participants included eleven principals and 302 teachers and it was found that the main cause of conflict in their study was ambiguously defined responsibilities. More qualitative research by Göksoy and Argon (2016) into teachers' views of school conflict, using 57 classroom and subject matter teachers in Bolu central district in Turkey, found that the majority of conflict was caused by a lack of communication, followed by personal, political-ideological and organisational factors. Also in Turkey, Ertürk's (2022) study on schools in the Yeniçağa district of Bolu, focused on 40 teachers from three elementary schools, two middle schools and two high schools, and employed semi-structured interviews and content analysis, similarly finding that conflict was significantly reduced or did not occur in schools that had effective communication. In addition, it also showed an absence of conflict in schools where duties and responsibilities were fulfilled in a timely manner, where there was organisational fit, where the behaviour of teachers and administrators was in accordance with the rules of professional ethics and business ethics, and where there was teamwork and cooperation. Looking at different perspectives according to position within the school, and employing mixed methods, Shanka and Thuo (2017) included 146 teachers and 50 department heads, and interviews with ten principals, ten vice principals, 20 unit leaders and 30 parent and teacher association members in primary schools in Ethiopia. Their findings indicated that teachers and school leaders cited different causes of conflict. School leaders, for instance, attributed conflict to teachers' lack of preparation and low achievement in their work plans, whereas teachers indicated that conflict was caused by work overload, unfair scheduling of timetables, lack of reward and recognition, and leaders' poor accountability and responsibility. The literature showed, therefore, that there is a variety of causes of conflict across all contexts, and whilst there is some similarity between these, different contexts experience different causes of conflict and, indeed, even in the same contexts, the causes differ according to the perspectives of individuals in different roles. Such findings, which emphasise such variety of causes, facilitated the need for qualitative methodology in the current study in order to more sufficiently explore the causes of conflict in the chosen context and answer the research questions more precisely.

One of the most commonly cited papers on conflict management (Akanji et al., 2018; Williams et al., 2019; Hamadou, 2023), written by Thomas and Kilmann (1974; 1977), highlights two dimensions of behaviour during conflict: assertiveness (how individuals address their own concerns) and cooperativeness (how individuals address the concerns of others), which led to five main strategies for dealing with conflict. These include competing (assertive and uncooperative pursuit of one's own goals, resulting in a one-sided win), collaborating (assertive and cooperative, satisfying the needs of both parties), compromising (involves some element of assertiveness and cooperativeness, where compromise is reached by both parties but conflict may remain unresolved), avoiding (unassertive and uncooperative, involving ignoring, postponing or withdrawing from conflict) and accommodating (unassertive and cooperative, neglecting one's own concerns and addressing those of the other party through either obedience or generosity). Such categorisation has been used in a range of studies which have explored conflict management from different perspectives, including those of employees (Kristanto, 2017; Parmer, 2017) and leaders (Ghavifekr et al., 2019; Martins et al., 2020). It is worth noting that other widely-used models include Dual Concern Theory, which draws on the work of Blake and Mouton (1964) and Deutsch (1973) and focuses on how conflict management relates to either concern for the self or concern for others and the work of Rahim (2002) which suggests five strategies, including integrating, obliging, dominating, avoiding and compromising. The Thomas-Kilmann model was, however, considered the most appropriate and reliable model for the current study given its wide usage and testing across a range of studies and its value as an assessment tool on conflict management styles amongst both individuals and groups (Nischal, 2014).

There has been a range of research which has explored conflict management strategies within the work context. Mosadeghrad and Mojbafan (2018), who looked at conflict types and conflict management strategies among hospital managers in Tehran, found that the causes of conflict for hospital managers are predominantly organisational, rather than personal, and identified collaborating as the dominant conflict management style. There was some difference here according to age and position, with more senior managers

adopting this style of conflict management, and middle and operational managers more commonly employing compromising and avoiding styles, and front-line managers more often using avoiding styles. The sample included both males and females, which is important for comparison purposes, but does not allow sufficient focus on the female perspective, which has tended to be largely overlooked. Differences in conflict management style according to age, position and gender have also been identified in a study by Martins et al. (2020), with nurse managers in health institutions in northern Portugal, to examine the conflict management strategies used. They found that while there was a preference for collaboration in conflict management, in practice, enforcement strategies were more commonly used. Employees aged 41-50 years, for example, were more likely to use dominating styles, when compared with those aged over 50 who chose more obliging strategies. Again, this predominantly quantitative approach provided useful insights and a wide range of responses, but may have been limited in achieving depth of response. It also relied on a mixed gender sample, thus perhaps giving less priority to the neglected female response.

Looking at management strategies adopted within educational settings, one quantitative study which drew on 1309 questionnaires with headmasters, senior assistants and teachers across a range of Malaysian primary schools (Ghavifekr et al., 2019), found that collaborating, accommodating and compromising were the main strategies adopted by the schools' administration. Such conflicts were found to predominantly arise from communication, authority, rewards, resources, personality, human relations and allocation of duties. This study provided insights into a range of different perspectives, although the limited detail provided by the questionnaire method is perhaps somewhat restrictive. Using a smaller sample population of 245 school administrators from 35 secondary schools, but similarly employing quantitative strategies, research by Amie-Ogan and Nma (2021), which looked at conflict in public senior secondary schools in Port Harcourt Metropolis of Rivers State, showed that the conflict management strategies used, including avoidance, collaborating, compromising and accommodating, had a strong influence on teachers' performance. It suggested that principals should adopt the most amicable strategies to ensure a positive impact on teachers' performance. It is notable, however, that this study focused on how principals should change, without drawing directly on their perspectives. In another study which employed a qualitative perspective and drew on the perspectives of the principal, teachers and employees of a junior school in Indonesia, it was found that collaboration, accommodation and compromise were the most common strategies adopted for managing conflict (Hamdi, 2021). This study is important for including the principal perspective, although it focused solely on one principal for its findings. Another study, however, drew on a broader sample of principals to determine the principal perspective on conflict management strategies in secondary schools in Malaysia. It was suggested that as principals' strategies impact school members' behaviours and the performance of the organisation as a whole, it is important that rather than suppressing or resolving conflict, it should be managed in consultation with supervisors and other employees. This quantitative study emphasized that the principals need to adapt their behaviour and conflict management strategies according to the situation (Noordin, 2023) and it is important that further research, such as the current study, explore this using more qualitative methods. The literature has therefore demonstrated that there has been a considerable amount of research into conflict within schools, with some similarities in the causes of conflict and its management, although there have been important differences according to context and culture.

There has been some research in this field in the Arab context. In one study that aimed to understand conflict management styles among the principals of public secondary schools in the Directorate of Education of the Kasbah al-Mafraq region, a questionnaire was given to 325 teachers. The results found that the strategies used, in order of significance, included cooperation, pacification and settlement, concession, competition and avoidance. Gender was shown to have an effect when the strategy of avoidance was adopted, but otherwise, there was no significant relationship between gender and strategy adopted (Shawaqfah and Elkhateeb, 2022). In another study which explored conflict management from the perspective of 165 teachers at secondary schools in Khamis Mushait, it was found that teachers were largely motivated in their choice of approach by responsibility to the school, followed by loyalty to the school, and then desire to continue working in the school (Alshahrani and AlQahtani, 2020).

Whilst several studies have touched on gender in relation to workplace conflict (Kirti, 2017;

April and Sikatali, 2019; Mthethwa et al., 2019; Martins et al., 2020), providing important insights into gender differences here, these tend to be conducted in mixed-gender work environments, which potentially yield different responses to conflict than single-sex environments. In terms of gender differences in conflict management, several studies have shown that female managers are more likely to use avoiding styles than males (Mosadeghrad and Mojbafan, 2018; April and Sikatali, 2019), with some associating such strategies with attempts to avoid being perceived as aggressive or confrontational, characteristics largely associated with men. April and Sikatali (2019) also found that where females were more likely to form relationships and networks, male leaders were less likely to delegate and subsequently had a higher workload. Much of the research on gender and conflict has focused on differences between male and female leaders in dealing with conflict, which provides important insights into how women deal with conflict in comparison to men (Mosadeghrad and Mojbafan, 2018; Mukundan and Zakkariya, 2018; April and Sikatali, 2019; Martins et al., 2020) . Despite this, few studies have focused solely on women's conflict management strategies and have tended to be conducted in mixed-gender work environments, which potentially yield different responses to conflict than single-sex environments. This is an important gap, particularly with women progressively entering the labour market. Thus, understanding conflict and its management within all-female contexts in Saudi Arabia has become an increasingly salient issue, and insights gained here will prove valuable not just in this specific context, but also more widely in relation to conflict amongst females in organisational settings.

3. Importance of the Study and Research Questions:

As shown, there is a need for research which focuses on the perspective of principals, using qualitative tools to explore the full picture of conflict within schools rather than hypothesizing the relationship between variables; which was the aim of this study. It was believed this would assist in understanding the causes of conflict in Saudi Arabia, helping to consider the lack of skills in dealing with conflict effectively. Several key research questions informed the study:

1. To what extent is conflict present within female public schools within the city of Riyadh?
2. What are the causes of conflict in female public schools in Riyadh, especially from the perspective of the principals of the schools?
3. What are the most dominant strategies used by female principals in dealing with conflict in public schools in Riyadh?

4. Methodology:

4.1. Research design:

The research adopted a qualitative case study design which employed qualitative semi-structured interviews with seventeen female principals from seventeen different middle and high schools in Riyadh but with care to include schools from a variety of neighbourhoods. A case study approach was adopted as the intention was to understand the real-life phenomenon of conflict in work settings within particular contextual conditions of Saudi Arabian, all-female educational institutions (schools). Case studies are particularly valuable when investigating a phenomenon involving a large variety of factors (Fidel, 1984; Alreshidi, 2021) and, indeed, the literature has shown that there are numerous factors which generate conflict within the context of educational institutions. They are also suitable where direct observation of factors and relationships can be conducted (Ibid.), as in the current study. Whilst case studies have been criticised for lack of generalisability, it is not the intention of case studies to generalise from a 'sample', it is more about analytic generalisation (Yin, 2009) and in the current study, this relates especially to theories of conflict. Critique has also been raised in relation to lack of rigour within case studies (Ibid.) and it was thus essential in the current research to ensure that detailed notes were taken, and transcripts recorded to ensure that all evidence could be reported.

4.2. The Schools and Participating Principals:

Whilst the initial intention was to include primary schools, the timing of the fieldwork did not allow for the inclusion of primary schools. The research used purposive sampling to locate the most knowledgeable participants on the selected topic. This form of sampling is a non-probability sampling method, whereby the sample is chosen by the researcher to provide a representative sample among the target population (Saunders et al., 2009; Punch and Oancea, 2014). At the same time, some diversity of experience was sought in the sample in terms of location, school type, level of experience and qualifications (see Table 1 be-

low). The sample included principals from eight high schools and nine middle schools across the whole city of Riyadh, with level of experience ranging from 10-30 years. Most principals were qualified to Bachelor degree level, although two also held Masters degrees. Due to the nature of the research, the sample was also restricted, with the focus on principals of schools, where there is only one possible participant within each school, and neighbourhood restrictions, where it was necessary to include different school types in different neighbourhoods.

Table 1
Principals' Details

Principal	School type	Experience years	Qualifications
1	High School 1	13	Bachelor
2	High School 2	25	Masters
3	High School 3	30	Bachelor
4	High School 4	10	Bachelor
5	High School 5	20	Bachelor
6	High School 6	12	Masters
7	High School 7	27	Bachelor
8	High School 8	12	Bachelor
9	Middle School 1	15	Bachelor
10	Middle School 2	20	Bachelor
11	Middle School 3	16	Bachelor
12	Middle School 4	23	Bachelor
13	Middle School 5	20	Bachelor
14	Middle School 6	20	Bachelor
15	Middle School 7	21	Bachelor
16	Middle School 8	13	Bachelor
17	Middle School 9	13	Bachelor

4.3. Semi-structured interviews:

Qualitative methods were considered the most suitable form of data generation, as gathering frequencies and statistical data would not have yielded sufficient insights into these issues (Maxwell, 2012). Qualitative semi-structured interviews were deemed appropriate given that respondents' knowledge, experiences and opinions were sought (Matthews and Ross, 2010) about conflict management. Semi-structured interviews are also flexible and open to probing specific issues (Mason, 2002), enabling the researcher to go beyond a set of predetermined questions (Brewerton and Millward, 2001). It was believed that more structured, standardised questions would restrict this opportunity and be insensitive to variations in respondents' reasonings. The interviews included eleven face-to-face interviews and six online interviews. It was necessary to offer online interviews in order to increase the participation rate according to the obstacles faced. Due to the full schedules of principals, for instance, and the need to hold emergency meetings, interviews were cancelled at the last minute. Online interviews were not considered problematic, however, as in recent years, the use of technology has become an increasingly important and commonly used form of communication, which can facilitate an open conversational style, is arguably continuously engaging and for some provides forms of additional data which can further enhance the quality of this method (Howlett, 2021). Interviews were conducted between September 2021 and the end of January 17th of 2022

Table 2
Interview Guide Questions

No.	Interview Questions
1.	How would you describe the state of conflict in your school? - Please give any examples you can to demonstrate this conflict.
2.	Please talk me through any conflict you have experienced in your school in the last month.
3.	In your opinion, who are the main parties involved in conflict in your school? - Please share with me any examples to illustrate this.
4.	What has your reaction been when you discovered conflict in your school?
5.	How would you describe yourself in managing conflict in your school?
6.	In what ways do you deal with conflict? - Please share examples of these.
7.	Do you feel that you have always been successful in your management of conflict? Please explain.
8.	Have there been any times when the management of conflict has felt out of your control? - Please share examples of these.

4.4. Interview Analysis:

The semi-structured interviews lasted from between 35 and 75 minutes each and were audio recorded with assurances of confidentiality. The interviews were conducted in Arabic, fully transcribed and then translated into English in a form suitable for thematic analysis (Braun and Clarke, 2014). The duration of this stage of the process was six months. The six phases of analysis proposed by Braun and Clarke (2014) involved reading and re-reading the transcripts to enhance familiarity, before generating the initial codes. Thus, in step two, the material was coded by assigning names and labels to pieces of text (Punch and Oancea, 2014). This involved the use of literature driven coding (based on the conceptual framework extracted and synthesised from the literature review) and then data driven coding for data not covered in the conceptual framework. Themes were then generated from the codes and reviewed, in steps three and four, before naming and defining themes for step five. Finally, the findings from the study were produced and reported.

4.5. Procedures:

Prior to the research taking place, approval was gained from the Ministry of Education. The interview schedule was then designed, approved by university academics and piloted. The seventeen principals – all of whom had given consent to their participation following explanation of the study and their rights – were then interviewed in their workplaces. All interviews were audio-recorded with consent, following assurances of confidentiality, and full transcribed by the research, before translating to English for analysis.

5. Findings:

The findings showed that the level of conflict in public schools can be considered to represent a moderate level in general, even though there were two schools within the sample that had an extensive amount of conflict, and three had very little. Whilst most of the principals may initially have been concerned about disclosing conflict within the school because of fear that it may be associated with incompetency, further into the interviews, the level of conflict within their schools could be determined from their responses. The findings highlighted three key issues, including the causes of conflict, strategies adopted by principals within schools to deal with conflict and the approaches used to address conflict. In relation to the latter, whilst there is a tendency within the literature to conflate approaches and strategies used for managing conflict, the findings from the current study indicated that these are distinctive and are therefore discussed separately to indicate their individual significance.

5.1. Causes of conflict within female public schools

The data showed that there are many different causes of conflict within schools, which can be classified as internal (including organisational and individual) and external (such as educational policies and family issues), as demonstrated below.

5.1.1. Internal causes of conflict

Looking initially at internal organisational factors, several key causes emerged from the responses of the participants, including school rules, procedures and practices; roles and positions; school culture; personality types and age/generation issues.

5.1.1.1. School rules, procedures & practices

The most common response from the participants regarding internal causes of conflict within their schools was related to the implementation of school rules, practices and procedures. There was some consensus amongst the principals that teachers often tried to use excuses to prevent them from having to work the early starts or late finishes that were required of them. This could cause conflict amongst the staff. It would appear that more sufficient guidance and fair distribution of less desirable expectations, is needed here to avoid such conflict arising. Similarly, it was suggested that the absence of criteria relating to the distribution of duties for teachers according to different subjects could also be a cause of conflict. This was not simply related to teachers, but also administrators, especially where they were in control of different classes. Subjects such as Maths and Arabic, for instance, often required a greater number of classes and therefore a higher workload, in comparison to other subjects, such as history and geography. Furthermore, the lack of official job descriptions for administrators was the source of conflict for many schools, leading to conflict not just between administrators and principals, or administrators and teachers, but also causing conflict between administrators themselves. Related to this was conflict caused by administrators' knowledge of rules and regulations. This had the effect of exacerbating or intensifying the conflict in such situations. Similarly, lack of clarity and detail surrounding the criteria for evaluations was cited amongst several participants as being a key cause of conflict within the school. As criteria were deemed to be generic or broad, there was a sense that evalua-

tions were founded on principals' interpretation of them, which could result in accusations of subjectivity from teachers and administrators, leading to conflict between staff members and the principals.

Several principals mentioned the problems caused by student violation of school rules, especially in reference to the misuse of social media and technology amongst students within the schools. This emerged predominantly as an issue for Middle Schools. The violation of rules could also lead to conflict amongst students, especially where students inform on others who break the rules. Furthermore, the practice of dealing with student violation of school rules also caused conflict. It was explained, for instance, that principals or other staff members sometimes felt that rules were unreasonable and therefore struggled to implement them, avoiding punishing students for issues that they believed to be minor.

5.1.1.2. Roles and positions

In addition to conflict arising from school rules, procedures and practices, the findings showed that roles and positions were a source of conflict in several schools. This was mentioned in terms of ambiguity and dissatisfaction relating to the roles of administrators and teachers, and subsequent workloads. Perceptions of superiority relating to role and position within the school were also cited as a source of conflict by several of principals. This was particularly common amongst the staff members, where teachers reportedly largely regarded themselves as superior to administrators. This seemed to relate not only to their higher salaries but also to their perception of their heightened value within the school in comparison with administrators. Such opinions were explained as leading to sensitivity amongst administrators in their dealings with teachers, which led to some conflict. Similarly, conflict arising from perceptions of superiority also emerged in cases where staff had previously held higher status positions, leading them to feel that they were special or different from their colleagues and to subsequently behave in ways that caused negative feelings amongst others, which could then raise issues between them.

5.1.1.3. School culture

Many of the participants cited sources of conflict which were related to the school culture. This included, for instance, poor relationships amongst staff. One principal shared many examples of the poor relationships she had encountered when she started working at her school. She stated that:

> When I came to the school, teachers did not work together, administrators did not work together. I found that the relationships between everyone in the school were very bad, there were no friendly relationships. It felt as if they were all enemies. I tried to change the culture of the school, change the culture of enemies and I tried to make them feel that we are here as a family; we each need each other (Middle School 9).

She explained that the culture of the school before she arrived was one that was conducive to gossip and this appeared to be encouraged by the previous principal, which had facilitated poor relationships. Furthermore, she stated that the school culture lacked a sense of working as a team and focused more on individual attainment and praise. Arguably, attitudes are a key part of the school culture, and it was explained by several principals that amongst their staff, some held negative attitudes about the principals themselves, believing that it was not worth engaging principals to resolve problems, as they believed nothing would change. Also mentioned was the lack of commitment demonstrated by staff in respect of their duties within the school. As several principals explained, some teachers who are responsible for staying after school leave before the expected time.

Conflict caused by school culture also appeared to include issues related to alliances that had developed between particular individuals, such as those in the same subject areas. It also appeared that conflict could emerge as a response to a lack of communication or poor communication within the school. This could include staff members' dislike of the ways in which others communicated with them, such as receiving orders in an unacceptable way, as highlighted by many of the principals. In one example shared, poor communication had led to conflict not simply within the school, but also between the school and parents and could be related to social values held by women in Saudi society, as most staff members prefer to talk to the mothers and would be less comfortable talking to the fathers.

5.1.1.4. Personality types

The findings also showed that personality types are an important cause of conflict within schools, and that personality types could be the cause of conflict amongst others or could lead individuals into conflict with others. The personality types that emerged as the most destructive within the school, included those that were aggressive, arrogant, unsociable, disrespectful, and vengeful. One principal, for example, discussed the negative impact that the personality of one of her teachers had

on the school, not just in relation to other staff but also in relation to the students and their parents. This particular member of staff was described as arrogant by the principal and did not appear to care about the school's approach to testing the students. As the principal explained:

This made the students and the parents uncomfortable. When we talked to her and explained that the parents were not happy, she said she didn't care as she was educated in the US so she is special and unique and had a better education than anyone else in the school. She was very arrogant and this was not acceptable to me, among the teachers and the parents or when I found the teacher shouting at the vice principal and saying this is not your business (High School 1).

Similarly, another principal discussed the impact of the personality of one of her teachers on the school as a whole, as whilst the teacher was believed to be good at her job, her unsociable personality prevented her from establishing relationships with the other staff and caused dissatisfaction amongst students and parents. Along the same lines, another personality type to emerge as a cause of conflict was the disrespectful personality. This was demonstrated in relation to staff members who did not show respect in relation to the school hierarchy.

Finally, it appeared that the personality of the principals could also create issues. Several principals discussed their arrival at the schools and the conflicts they had to face that were caused by the behaviours of the previous principals, which arguably relate to their personalities. Vindictive personalities, which reinforced negative environments and cultures of gossip were regarded as facilitating conflict, but so too were vengeful personalities. One principal actually appeared to implicitly reveal a negative personality in her description of a situation that occurred in her school and how she responded to it. Her dealings with others appeared to be somewhat vengeful in response to behaviour that she finds unpleasant as she would look for any mistake that they make and document it to give them a warning (Middle School 2). As such, the personality of the principals themselves might on occasion be regarded as a cause of conflict.

5.1.1.5. Age/generation

There was one surprising cause of conflict within the schools, which was age or generation of staff members. Two of the principals highlighted the problem caused within their schools by generational differences, with one pointing to the lack of willing amongst older generations to adopt new technologies or methods within their teaching, which caused conflict with the younger teachers. At the same time, problems were also identified in relation to the younger generation of teachers and in one case, it was shown how the choice of clothing for a younger teacher was not considered suitable within the formal schooling context and was regarded as a potential cause of conflict through the lack of boundary-setting between teachers and students. Appropriate guidelines for addressing issues that arise from generational differences would therefore be beneficial for tackling potentially negative impacts within schools.

5.1.2 External causes of conflict

As the data showed, there are some causes of conflict which can be considered external causes because they are not in the control of the school administration. These include educational policies (institutional) and family issues (social).

5.1.2.1. Educational policies

Educational policy was the most commonly-cited cause of conflict from the perspective of principals. It is important to note that these policies are important for improving the quality of education, but there were several ways in which these were deemed by the principals to lead to conflict within the school environment. These included the introduction of changes within the education sector or the swift implementation of actions with little notification for schools. In one example, the Ministry of Education introduced the opening of classes in early childhood within schools, and due to the perception that these would be easier to teach, there were many requests to move to schools where these classes were, reportedly leading to teacher shortages within the existing provision. This caused conflict amongst staff where such shortages must be managed.

Another change introduced by the Ministry included the introduction of professional licenses as it was explained that many teachers felt offended after their many years of experience. Additionally, the lack of guidelines relating to staff duties was also cited as leading to conflict within the school, particularly in relation to ambiguities surrounding the duties of administrators. As one principal explained:

the policy of education doesn't give clear determination of duties of administrators. They give clear indicators for teachers but not administrators. So this is when we face misunderstanding when an administrator says they cannot do something as

it is not one of their duties. We have faced this problem since the Ministry expanded the hiring of administrators who came from different fields, lacking qualifications and are not trained well in administration (High School 5).

It appears then, that it is not the educational policies themselves which are deemed to cause conflict but rather the timescale between establishing new policies and their implementation.

Finally, other conflicts arising from educational policy, according to the participants, included the registration of more students than a school could occupy, which caused difficulties amongst staff with the distribution of duties, or the introduction of new subjects. It was stated, for instance, that when a subject was introduced where teachers lacked knowledge (such as critical thinking), it was difficult to convince staff to take on the subject, which could lead to further conflict.

5.1.2.2 Family issues

The data indicated that family issues could also present points of conflict within the schools. The lack of cooperation between schools and parents, for instance, caused conflict, as did problems between the parents of students at schools, or conservative families who are aware of what their daughters do. It was also suggested that there is a kind of discrimination against particular communities within school environments, which can lead to conflict amongst students. Whilst it was suggested that this was not a dominant problem in most cases, it was stated that it had resulted in physical violence in some situations. It was felt that such discrimination and ways of dealing with it emerged directly from family influence, and subsequently was difficult to address. Furthermore, there were extreme cases of students who were reported to bring problems to the schools, relating to issues with their parents. In one case, the principal explained that one student's bad behaviour had been directly related to her parents' infidelities, pushing her to demand their attention through inappropriate actions at school. The principal explained that this situation took her a considerable amount of time to solve and eventually led to the student being removed from the school. In a few cases, conflict was also shown to emerge from parents who lacked trust in the school and felt that the school concealed information from them. It also appeared that negative attitudes amongst the parents could also result in conflict, especially where they disagreed with or disliked the administrative practices used within the schools to protect the students. It was also found that parent involvement where students break school rules could exacerbate conflict. Demands from parents to punish those who violate rules, for instance, could lead to conflict between parents and staff. Principals explained the difficulties in dealing with such parents and the time it could take to address such conflict that arose in communicating with them.

5.2. Conflict management strategies

The data showed that the principals at public schools in Saudi Arabia use many different strategies to deal with conflict. The data indicated that the most common strategies used by the principals were calming down, accommodating and avoiding. The least adopted strategy was accountability. The participants used the strategy of calming down to demonstrate greater understanding of the parties of the conflict and a more considerate and caring approach to their employees which reflects their belief that it is the fastest way to effectively address conflict. This strategy appeared to be widely utilised by principals as a tool for self-preservation and the protection of image in front of others. This was in line with the general response during the interviews that conflict within their school was largely something of the past that they had dealt with upon their arrival at the school. They were subsequently conservative when talking about conflict within the school during their own period of management, as opposed to when the school was managed by the previous principal. This – and the seeming reliance on the calming strategy – appeared to reflect the extent to which they try to protect their own image as competent managers. There seemed to be the feeling that if there is a lot of conflict in their school, they will be deemed less competent.

The accommodating strategy was often used by principals who also used the calming down strategy, often being driven by the same motivation of satisfying all parties and not exaggerating the problem, or bringing problems to the school or the principal. Participants mentioned using avoidance strategies as they are concerned about the consequences of confrontation. It also appeared that avoidance was adopted as a strategy as a result of the consequences witnessed during previous experiences within the school environment, such as witnessing a previous principal using confrontation regularly. Some participants mentioned using avoidance to deal with conflict which they felt was not substantial enough to negatively impact the school or would not lead to major problems for the school. Whilst one participant stated that they found confrontation to be a good strategy for reducing conflict in the school (High School 8), the majority of participants mentioned that they preferred to avoid confrontation as a strategy for

dealing with conflict. They felt that it was either a waste of time or they were concerned about the negative consequences of confrontation which may exacerbate rather than control or diminish the conflict. Where they did use it, the principals justified their combination of two seemingly opposing strategies as using confrontation only under certain conditions:

I like to be sure that conflict is not there, I even try to make sure there are no tiny embers of conflict because I am concerned that if there is anything small there, one day it will grow and come again. So I like to use calming down and confrontation, but with confrontation I always try to ensure there is not strong disagreement, I like to make sure there is respect between people and guide them to be polite during confrontation (Middle School 5).

Indeed, it appeared that whilst some participants did not like to use certain strategies, they adopted them where they felt it was needed to address the conflict. This related not just to confrontation but also to the use of force or the power of rules and regulations, as evident in the responses of some principals. Most of the participants who mentioned using force or the power of rules and regulations explained that they used it for particular situations or the most important requirement in the school of arriving and leaving on time. They appeared to be particularly stringent in addressing lateness, which was deemed especially negatively within the culture of education and required strict handling. The responses of the participants indicated that the compromising strategy was used most often when the lack of official regulations prevented them from being able to officially enforce staff to engage in required roles or duties. Only one principal mentioned her preference for using accountability as a strategy for reducing conflict within the school. This strategy thus requires further investigation in future strategies. Competing did not emerge in the findings at all as a strategy adopted by the principals and whilst collaboration was not explicitly mentioned either, arguably calming down – which was the most widely used strategy – may be associated with collaboration, in terms of these strategies possessing many similar elements.

5.3. Approaches to dealing with conflict

The data indicated that there were distinctive approaches which could be distinguished from strategies, which require further attention within conflict research. One of the most frequently cited approaches adopted by the principals for managing conflict in their schools, for instance, was the use of proactive behaviour and this appeared to be used with many strategies, including calming down, accommodation, confrontation, power of rules and regulations and use of third party. Proactive behaviour included actions which prevented conflict in the school, such as tackling rebellion directly and removal of undesirable staff and students from the school in order to address conflict that is occurring or, in other instances, providing training or giving staff the responsibility of distributing workload in order to prevent conflict. In terms of dealing with rebellion amongst teachers and administrators, for instance, principals explained that it was effective to focus efforts on the most rebellious individuals:

Before sending the paper to be signed by the teachers, I decided to convince her [a difficult teacher] to sign first so that all of the others would sign it too (Middle School 3).

The removal of undesirable individuals from the school, whether staff or students, was also cited by several principals as an approach to addressing conflict, as was training to address conflict caused by poor relationships resulting from bad attitudes, difficult personalities and lack of experience and skills. Finally, giving staff responsibility for distributing workload was considered an effective approach by the principals for reducing conflict from occurring, as this was considered to be a major cause of conflict within schools for the majority of the participants.

Ensuring fair treatment was another of the most commonly-cited approaches used by the principals and included ensuring fairness through an adequate balance of duties, ensuring the satisfaction of all parties or through the expression of the belief of the right of everyone to benefit from the solution to the conflict. Furthermore, investigating the situation in order to identify the root causes of conflict or to make effective judgement, and taking action on the basis of this, was another approach adopted by some of the principals to tackle conflict in their school. It was shown that the investigative approach helped the principals to identify underlying causes of conflict, such as jealousy or sensitivity, and to deal with these appropriately. Furthermore, investigating may help to uncover personal circumstances that affect the behaviour of staff, and understanding these can lead to measures that are more effective in dealing with the causes of conflict. The main element of this investigative method was listening carefully to judge the situation. It is worth mentioning that there are other forms of listening, which were practised by many of the principals, but in these cases, the listening was the approach adopted – rather than leading to

particular actions – with the intention of calming down the different parties involved in conflict.

Indirect intervention was another approach cited by the principals and seemingly fits with the avoidance strategy. This was evidenced amongst the participants, with one principal providing a range of examples of her indirect intervention in conflict, whilst also acknowledging her favoured strategy as avoidance. One form of indirect intervention appeared to be the avoidance of official action in order to protect the self, particularly where the escalation of conflict was avoided to ensure that the principal did not have to confront aggression from others.

Finally, in looking at the approaches used by principals, establishing a positive culture within the school was mentioned. Where principals had come into schools with negative environments and high levels of conflict, for instance, this was one of the first approaches they had adopted to tackle the conflict. At the same time, ensuring a good culture within the school was regarded as a key approach to preventing conflict from arising in the first place. Thus, there was a range of different approaches adopted by the principals to tackle conflict, which were used across different strategies.

6. Analysis and discussion:

The data indicated that for the majority of schools involved in the research, there was a moderate level of conflict, and many causes of conflict (both internal and external), with principals utilising a range of different strategies to deal with it. Even though the data showed that there are dominant strategies used, including calming down, accommodation and avoidance, other types of strategies were also used, including compromising, confrontation, force or power of regulations and accountability. There was also evidence of a range of approaches, which were regarded as distinct from the strategies. When looking at the transcripts in detail at the beginning of the analysis process, it appeared that several principals were keen to suggest that conflict did not occur within their schools at the start of the interviews, or suggested that conflict was a problem at their school with the previous principal before they took on their position, indicating a need to distance themselves from something their perceived to be negative. Nonetheless, as the interviews progressed, many expressed important issues relating to conflict, including causes, strategies and approaches used. The findings emphasized, for example, the many different causes of conflict within schools.

In line with previous research, there was some suggestion that within the educational context, conflict could be attributed to both personal and organisational causes (Goksoy and Argon, 2016; Ertürk, 2022). Additionally, however, causes could be considered both internal and external. Internal causes, for instance, which were arguably within the control of the principals included conflict related to roles and positions, school culture, dominant values, age/generation, skills of staff and student behaviour. What was evident from these causes was that with the first two - roles and positions, and school culture - principals were capable of not only addressing the conflict that arises, but also of instilling values, rules and procedures which would prevent or limit conflict arising in the first place. This could be considered to reflect a form of conflict competence, whereby principals would have the capabilities to handle conflict effectively and prevent escalation of conflict (Msila, 2012). Conversely, there were also situations where principals could be the cause of conflict where they facilitated a more negative culture within the school, such as one that encouraged gossip or jealousy between staff, or where their personality was not conducive to controlling conflict efficiently, although this appeared to be the case within a minority of the participants in the sample. Nonetheless, it is important to be aware of the ways in which the principals themselves can be the cause of conflict within the school. With the other causes of conflict, which largely related to either the staff (dominant values, age/generation and skills) or to the students (violation of school rules), the methods adopted by principals largely related to addressing conflict when it emerged.

It also appeared, however, that some of the causes touched on by the principals were out of their control (external), such as educational policies (which are set by the Ministry). These related to policies for recruitment within Saudi Arabia, the lack of official guidelines and the introduction of new requirements. Such causes appeared to be prominent causes of conflict within the majority of the sample for the current study, and indeed were the most common causes of conflict mentioned by the principals, thus emphasising the need for attention from the Ministry of Education. Within Saudi Arabia, for instance, the recruitment of staff is the responsibility of the Supervision Offices, not the principals of individual schools. Consequently, when staff shortages occur within schools, the sometimes-delayed process of replacement results in the principals using other means to cover subjects, such as the distribution of additional responsibilities for existing staff on top of their usual workload, leading to conflict. This indicates the need for the Supervision Offices to offer more im-

mediate solutions to staff shortages, which prevent principals from using methods, which create conflict and protect principals from dedicating time and efforts to unnecessary and time-consuming tasks.

What also emerged from the findings was the need for more sufficient guidelines relating to staff duties, the lack of which puts pressure on principals to address the issues that arise. This can lead to further problems, which exacerbates conflict situations, as principals are reliant on their own methods and approaches, which are diverse across schools and can lead to dissatisfaction amongst staff, which can subsequently result in more conflict. Accordingly, where force or the power of regulations are used, the conflict may appear to be stopped, or may be prevented in the immediate term, but feelings of dissatisfaction remain, creating an environment which can trigger conflict more swiftly. Finally, the introduction of new policy for teaching staff has shown to be the cause of conflict, where teachers were concerned about failing to achieve their professional licenses and subsequently their jobs. This change in policy - which was deemed necessary to enhance the quality of teaching, and included sufficient time and attempts for licenses to be achieved - led to increased pressure on teachers and principals, as well as to conflict between teachers and principals where teachers showed a kind of resistance. It may be, therefore, that when such changes are introduced, greater attention should be paid to developing strategies which support teachers and principals on many different levels, to reduce the occurrence of conflict. Whilst previous research has touched on task-interdependence as a cause of conflict within schools, emphasising that, where the work of a department or member of staff is dependent on the output of another (and where performance level assessments result in punishment or reward) (M.O., 2017), the current research also suggested a form of task inter-dependence between schools and the Supervision Office which could be the root, or partial root, of conflict.

Looking at the strategies used by the female principals to manage conflict, in line with existing literature, the findings indicated that principals could utilise several strategies, depending on the situation, and sometimes use several strategies at once. As touched on previously, Thomas and Kilmann (1974) propose five main strategies and whilst the current study found some similarities with the strategies they propose, there were also important differences. As mentioned, the most commonly used strategies of the principals included calming down, accommodation and avoidance. Whilst accommodation and avoidance are in line with Thomas and Kilmann's model, and appear to support previous findings on the most commonly used strategies by female leaders (Vestal and Torres, 2016), the use of 'calming down' perhaps fits most sufficiently within their category of collaborating, as it involves both assertiveness and cooperation, satisfying the needs of both parties. It could be argued, however, that 'calming down', which was the description used by the principals, more appropriately reflects the strategy adopted as the primary goal of the principals in using this was to de-escalate the situation in the moment, due to their concern for the consequences of anger and bad feeling of the parties involved. None of the principals described the need to be assertive, to cooperate or to satisfy all parties at this time. The strategy was seemingly driven by fear of the consequences and the need to mitigate negative outcomes immediately and, as such, 'calming down' appears to most appropriately describe this strategy. The strategy of avoidance similarly appeared to be motivated by the fear of consequences and the need to de-escalate the situation. Another strategy used by the principals included the use of force or the power of regulations. This appeared to fit more closely with aspects of Rahim's (1985; 2002) model (which includes integrating, obliging, dominating, avoiding and compromising), rather than Thomas and Kilmann, where dominating and obliging strategies reflect this use of force.

Importantly, such data appeared to demonstrate that the educational context cannot be separated from Saudi society. It was shown, for instance, that the actions of principals in dealing with conflict - particularly in terms of calming down and avoidance - reflected Saudi society's traditional values, which include shame associated with having problems. It has previously been shown that the avoidance and compromise strategies are common among principals, as indicated in one study of Greek educational leaders in dealing with conflict (Saiti, 2015). In contrast to this study, however, in the current study, calming down and accommodation strategies were the most common (as well as avoidance). The previous study explained the adoption of such strategies in relation to a perception that good leaders are keen to please everyone and keep all staff and students happy, and as mentioned, in Saudi Arabia, leaders are also keen to promote the interests of others over themselves, but it appears that different strategies were used in order to achieve this. Furthermore, one strategy, which did not appear to be used by the principals, was the competing strategy. Arguably, this could also reflect Saudi traditional values, which are more closely aligned with collectively and the interests of others rather than individuality and self-interest. Thus, the principals would be less

likely to adopt a competing strategy, which is assertive in the pursuit of one's own goals. It has also been shown, however, that whilst no one explicitly mentioned adopting the competing strategy, it actually appeared to have been adopted by several principals in the sample but was concealed by different techniques. Again, this may relate to Saudi society's appreciation of cooperation where focusing on the self is perceived negatively as a form of selfishness. Moreover, Gary (2021) suggests that the use of force might reflect the competing strategy, as it does not take the other party into consideration in its actions.

It is also worth noting that whilst the findings indicate that traditional values are represented in the actions of the principals, in terms of not demonstrating self-interest, there was some suggestion that self-interest was part of the motivation for their choice of strategies, but this was largely concealed in their strategies and approaches. This may be an indication of the gradual infiltration of individuality into Saudi society. According to Madalina (2016), for instance, the management of conflict through collaboration is characterized by a high level of assertiveness or cooperation. There was some support for these findings in the current study, with most principals' cooperation strategy being motivated by the desire to avoid negative consequences or protect themselves. At the same time, the methods adopted by some principals to protect themselves (such as identifying and recording the mistakes of others) indicated that issues of social identity and identity conflict (Karelaia and Guillen, 2014), cannot be overlooked. These relationships between the strategies adopted and traditional values, as well as the role of identity conflict, would benefit from further investigation.

Finally, the data emphasised that the strategies of dealing with conflict are more than what has been included in the Thomas-Kilmann model. There is a need to develop a more comprehensive model, which encompasses the full range of strategies adopted within conflict management, with consideration for cultural variation. There is a tendency for existing models to restrict their categorisation to five different strategies, which at present appears limited. The current study found that several strategies which adopted by the principals for managing conflict. This included accommodation, calming down, avoiding, confrontation, forcing (power of regulations) compromising and accountability. Furthermore, it is important to establish clear boundaries between the approaches and strategies used by principals to deal with conflict. Strategies, for instance, are broader than approaches, which are a form of action. This can be seen in the current study where the approach of investigating conflict may have been considered a strategy of problem solving in previous studies.

7. Limitations and recommendations:

Following the analysis of the findings, it is important to acknowledge the research limitations and to provide several practical recommendations. Despite the important insights provided by the research, for instance, as a qualitative case study approach was adopted, the generalisability of the findings is perhaps limited, as they focus on particular contexts and circumstances. In the current study, the findings relate specifically to all-female contexts within Saudi Arabia. Important recommendations have also emerged from the study, however, including:

- As mentioned, during the interviews several principals highlighted the high level of conflict in the school before they arrived in their position. This appeared to be a kind of defence mechanism, where they wanted to detach themselves from any conflict that had been in their school and any association of responsibility for it. This might indicate the need for training for principals around conflict and its management. Principals would benefit from being made aware that it is a normal part of everyday life in the workplace, not something to hide or be ashamed of, but rather to learn how to tackle effectively. Thus, training in appropriate techniques and strategies would help here and ensure greater consistency across schools in conflict management.

- It also appears that training for teachers who select to become student supervisors is essential to help them to provide appropriate and effective advice to students.

- Educational policy emerged as a key cause of conflict within schools, especially where changes were implemented with little warning or insufficient guidance. Again, it is important to recognize that educational policy in itself is an essential and necessary part of educational development. Thus, understanding the ways in which the implementation of such policy impacts schools in relation to conflict is important. As we have seen, it may be beneficial if the Ministry provided a broader timescale and sufficient information to ensure preparation for the implementation of new policies within schools.

- The Ministry should lead on establishing clear rules for schools on the distribution of workload between teachers and administra-

tors, particularly in terms of different subject areas. This would assist in reducing conflict between staff members.

- In order to reduce potential conflict arising from relationships with the families of students, it would also be beneficial to introduce a programme for all schools which focuses on the development of strong relationships with parents, which may then facilitate better co-operation and shared values.

- The removal of difficult members of the school (including staff and students) would appear to be an ineffective way of dealing with conflict. Arguably, addressing the root of the problem would be more sufficient than simply moving it to another school. Again, the Ministry's involvement here, through preventing these transitions from occurring is one solution, but schools should also have official strategies in place for dealing with such situations.

- Finally, further research is needed to investigate the causes of conflict identified in this study (perhaps quantitatively), as well as qualitatively exploring the factors impacting principals' specific choice of strategies in dealing with conflict. It is also important to investigate the typology of conflict and levels of conflict within institutions and to identify the sources with the greatest levels of conflict: students, parents, teachers, administrators or leaders, to ensure that these are brought to the attention of the Ministry and can subsequently lead to a more harmonious and productive school environment. Further comparison of conflict within different types of educational institutions: elementary, middle or high schools, would also facilitate greater understanding here. It has also been shown that there are many studies from Eastern countries (Malaysia, Turkey, Indonesia and Iran), which may indicate that conflict is particularly prevalent within these contexts in educational settings. This may relate to collectivist cultures and thus, further investigation would be beneficial here.

References:

Addawee, A. (2022). Leadership skills among secondary school female leaders and their relation in managing organisational conflict in Sabeha governments. (in Arabic). *Middle East Journal of Humanities and Cultural Studies*, 2(2), 195-222.

Akanji, B., Mordi, T., Ajonbadi, H. and Mojeed-Sanni, B. (2018). Impact of leadership styles on employee engagement and conflict management practices in Nigerian universities. Issues in Educational Research, 24(8), 830-848.

Albogome, S. and Algamdi, A. (2018). Organisational conflict management about the leaders of schools in Makkah and its relation with health organisation. The Scientific Journal of Educational College, Asute University, 11(2), 579-608.

Alreshidi, N. (2021). 'The effect of enhancing prior knowledge on the learning behaviors of students and the teaching practices of mathematics teachers'. (in Arabic). Journal of Humanities Science, Hail University, 9(3) 271-284.

Alshahrani, F. & AlQahtani, A. (2020). Conflict management and its relation to the commitment of secondary school teachers in Kamis Mushait governate. Journal of Education Science, 5(2),17-54.

Alshamrani, S. (2017). The strategies of organisational conflict management of the leaders of primary schools in the region of Ardiyat and its relation with organisational citizens from the perspective of teachers. (in Arabic). The Egyptian Association for Reading and Knowledge, 261-329.

Amie-Ogan, O. and Nma, E. (2021). Conflict management strategies and teachers performance in public sector senior secondary schools in Port Harcourt Metropolis of Rivers State. International Journal of Innovative Psychology & Social Development. 9(1), 99-109.

April, K. and Sikatali, N. (2019). Personal and interpersonal assertiveness of female leaders in skilled technical roles. Effective Executive, XXII (4), 33-58.

Blake, R. R. and Mouton, J. S. (1964). The Managerial Grid. Gulf Publishing: Houston, TX.

Braun, V. and Clarke, V. (2014). What can a thematic analysis offer health and wellbeing researchers? International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being, 9.

Brewerton, P. and Millward, L. (2001). Organizational Research Methods: A Guide for Students and Researchers. London: SAGE Publications.

Cooper, M.L., Knight, M.E., Frazier, M.L. and Law, D.L. (2019). Conflict management style and exhaustion in public accounting. *Managerial Auditing Journal,* 34(2), 118-141.

De Graaf, A. and Rosseau, M. (2015). Transactional analysis and conflict management: Embracing conflict as an opportunity for growth and learning. *Transactional Analysis Journal,* 45, 250-259.

Deutsch, M. (1973). The Resolution of Conflict, Constructive and Destructive Processes. New Haven: Yale University Press.

Ertürk, R. (2021). Conflict in Schools: A Qualitative Study. Participatory Educational Research, 9(1) 251-270.

Fidel, R. (1984). The Case Study Method: A Case Study. LISR, 6, 273-288.

Gary, A. (2021). Conflict management and techniques involved in conflict resolution. *Journal of Organizational Culture,* Communications and Conflict, 25(S4), 1-2.

Ghavifekr, S., Nair, A. and Ibrahim, M.S. (2019). Practising conflict management strategies in primary schools: A Malaysian scenario. Global Business and Management *Research: An International Journal,* 11(1), 355-366.

Godiwalla, Y.H. (2016). Conflict Management Strategies in Global Firms. *Journal of Management Policy and Practice,* 17(2), 11-18.

Göksoy, S. and Argon, T. (2016). Conflicts at schools and their impacts on teachers. *Journal of Education and Training Studies,* 4(4), 197-205.

Grammatikopoulos, C. (2022). Causes and implications of organizational school conflicts: A theoretical approach. *International Journal of Education and Research,* 10(2), 77-88.

Greenwood, G. and Haar, J.M. (2017). Understanding the effects of intra-group conflict: A test of moderation and mediation. New Zealand Journal of Employment Relations, 43(1), 14-35.

Hamdi, R. (2021). Conflict Management at State Junior High Schools 2 and 3 Anjir Muara in Bari-to Kuala Regency, Indonesia. *Journal of K6, Education, and Management,* 4(4), 433-441.

Hasibuan, E.J. (2020). Analysis of communication of Islamic organizations in handling interpersonal conflicts. *Journal of Social Sciences and Humanities,* 17(4), 1-8.

Howlett (2021). Looking at the 'field' through a zoom lens: Methodological reflections on conducting online research during the global pandemic. Qualitative Research. https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1468794120985691.

Hussin, S. (2020). Organisational conflict management in high school, from the perspective of the teaching staff. (in Arabic). *Iraq University Journal,* 47(1), 433-446.

Karelaia, N. and Guillen, L. (2014). Me, a woman and a leader: Positive social identity and identity conflict. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 125, 204-2019.

Kirti. (2017). Women employees and workplace conflict: An issue in women empowerment: A research study conducted on employees of NTPC. *International Journal of Advanced Research,* 5(7), 650-660.

Kristanto, H. (2017). Demographic Characteristics and Conflict Management Strategies. *International Journal of Economic Perspectives,* 11(4), 566-580.

Lalegani, Z., Isfahani, A. N., Shahin, A., & Safari, A. (2019). Developing a model for analyzing the factors influencing interpersonal conflict: A mixed method study. Management Decision, 57(5), 1127-1144.

Lopes Cardozo, M. T. A., & Srimulyani, E. (2021). Analysing the spectrum of female education leaders' agency in Islamic boarding schools in post-conflict Aceh, Indonesia. Gender and Education, 33(7), 847-863.

M.O., I. (2017). Causes and management of school

related conflict. *African Educational Research Journal*, 5(2), 148-151.

Madalina, O. (2016). Conflict management, a new challenge. Procedia Economics and Finance, 39, 807-814.

Martins, M.M., Trindade, L.L., Vandresen, L., Amestoy, S.C., Prata, A.P. and Vilela, C. (2020). Conflict management strategies used by Portuguese nurse managers. Revista Brasileira de Enfermagem, 73(6), e20190336.

Mason, J. (2002). Qualitative Researching. Second edition. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.

Matthews, B. and Ross, L. (2010). Research methods. London: Longman/Pearson Education.

Maxwell, J.A. (2012). A realist approach for qualitative research. London: Sage.

Msila, V. (2012). Conflict Management and School Leadership. *Journal of Communication,* 3(1), 25-34.

Mthethwa, J.F., Kutame, A.P. and Buthelezi, A.B. (2019). Female principals and conflict management at female-dominated primary schools in the rural areas of Gingindlovu Circuit: the perspectives of teachers. Gender and Behaviour, 17(3), 13585-13594.

Mukundan, S.P. and Zakkariya, K.A. (2018). Gender role identity and conflict management styles of managers in the service sector. *Journal of Organisation and Human Behaviour*, 7(1), 11-19.

Nischal, S. (2014). Application of Thomas Kilmann Conflict Resolution Mechanism for Conflict Management in HR of Manufacturing Sector. *IISU University Journal of Communication and Management*, 3(1), 62-70.

Noordin, Z. (2023). Investigating the Conflict Management Styles of Leadership in Secondary Schools through Structural Theory in Conflict. Open Access Organization and Management Review, 1(1), 1-15.

Okoth, E. and Yambo, J.M. (2016). Determining the causes of conflicts in secondary schools and their influence on students' academic achievement in Kisumu City, Kenya. *Journal of Harmonized Research,* 2, 135-142.

Ongori, H. (2008). Organisational Conflict and its effects on Organisational Performance. *Research Journal of Business Management*, 2(1), 16-24.

Parmer, L. (2017). Relationships between philosophical values and conflict management styles. *International Journal of Conflict Management,* 29(2), 236-252.

Punch, K.F. and Oancea, A. (2014). Introduction to research methods in education. London: Sage.

Rahim, M. A. (1985). A strategy of managing conflict in complex organizations. Human Relations, 38(1), 81-89.

Rahim, M.A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *The International Journal of Conflict Management,* 13(3), 206-235.

Saiti, A. (2015). Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader: A study of Greek primary school educators. *Educational Management Administration & Leadership,* 43(4), 582-609.

Salleh, M.J. and Adulpakdee, A. (2012). Causes of conflict and effective methods to conflict management at Islamic secondary schools in Yala, Thailand. *International Interdisciplinary Journal of Education,* 1(1) 15-27.

Saunders, M., Lewis, P. and Thornhill, A. (2009). Research methods for business students. London: Pearson Education.

Shanka, E.B. and Thuo, M. (2017). Conflict management and resolution strategies between teachers and school leaders in primary schools of Wolaita Zone, Ethiopia. *Journal of Education and Practice,* 8(4), 63-74.

Shawaqfah, A., & Elkhateeb, T., (2022). Organizational Conflict Management Styles among Secondary Schools Principals at Mafraq Kasbah from Teachers Point of View. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 6 (56), 1-25.

Sonnentag, S., Unger, D. and Nägel, I.J. (2013). Workplace conflict and employee well-being: The moderating role of

detachment from work during off-job time. *International Journal of Conflict Management,* 24(2), 166-183.

Terason, S. (2018). The effect of conflict management in Thai public-sector sport organizations on employee job satisfaction and perceived organizational performance. *Academy of Strategic Management Journal,* 17(1), 1-9.

Thomas, K. W., and Kilmann, R. H. (1974). Thomas-Kilmann conflict mode instrument. Mountain View, CA: Xicom.

Thomas, K.W. and Kilmann, R.H. (1977). Developing a forced-choice measure of conflict behavior: The "Mode" instrument. Educational and Psychological Measurement, 37(2), 309- 325.

Vestal, B. and Torres, M. (2016). A study of preferred conflict-management behaviors among small-school principals: Effects of gender and experience. NCPEA Education Leadership Review, 17(2), 16-35.

Williams, C., Moore, E., Williams, C., Jones, R., Bell, R.L. and Holloway, R. (2019). Using an integrated system approach to manage conflict. *Journal of Leadership, Accountability and Ethics*, 16(4), 125-137.

Yin, R. K. (2009). Case Study Research: Design and Methods. Fourth Edition. London: SAGE Publications.

Exploring the Impact of Language Learning Grit and Mindsets on English Language Achievement among Undergraduate Medicine and Engineering Students at Northern Border University

استقصاء تأثير المثابرة والمكونات اللغوية العقلية على تحصيل اللغة الإنجليزية لدى طلاب كليتي الطب والهندسة بجامعة الحدود الشمالية

Dr. Maryumah Hejji Alenazi
Associate Professor in Curricula & English Language Teaching (ELT),
Department of Curricula and Educational Technology,
College of Human & Social Sciences, Northern Border University (NBU)
ORCID:0000-0002-5250-7693

د. مريومة بنت حجي العنزي
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية المشارك، قسم المناهج وتقنيات التعليم،
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الحدود الشمالية

(قدم للنشر 07 /01 /2024، وقبل 22 /02 /2024)

Abstract

This study aimed to investigate the correlation between language learning grit, language mindsets, and English language achievement among Medicine and Engineering-majoring undergraduate students. The study employed quantitative research (the descriptive analytical method). The study involved 82 students enrolled at Northern Border University in Saudi Arabia (39) medical students, and (43) engineering students; they were selected via a systematic random sampling technique. Two key instruments were employed in this study: the grit scale to assess grit components (CoI & PoE), and the language mindset inventory to assess language mindsets. English language achievement was evaluated based on the students' final grades of the semester. The results attained demonstrated a significant positive correlation between Consistency of Interest (CoI) and English language achievement suggesting that learners with a sustained interest in language learning tend to perform better. However, Perseverance of Effort (PoE), growth mindset, and fixed mindset did not show significant correlations with language achievement in this group. In contrast, among engineering students, a significant positive correlation was noted between mindset growth on the one hand and English language achievement on the other hand indicating that students who believed in the flexibility of language ability tended to achieve higher language proficiency, while PoE, CoI, and fixed mindset did not exhibit significant correlations with language achievement in this context. Furthermore, higher CoI scores was found to be correlated with improved English language proficiency among medicine students; higher language growth mindsets were associated with better English language achievement among engineering students. The study recommended integrating grit and mindset development in the content.

Keywords: Language Learning Grit, Mindsets, Achievement, Consistency of Interest (CoI), Perseverance of Effort (PoE).

المستخلص

هدفت الدراسة إلى استقصاء العلاقة الارتباطية بين المثابرة في تعلم اللغة، والمكونات اللغوية العقلية، وبين تحصيل اللغة الإنجليزية لدى الطلاب بكليتي الطب والهندسة، ولقد تبنت الدراسة المنهج الكمي، (المنهج الوصفي التحليلي)، وتمثلت عينة الدراسة في 82 طالب في جامعة الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية بكليتي الطب (39) والهندسة (43)، تم اختيارهم بأسلوب العينة العشوائية المنتظمة، واستعانت الدراسة بمقياس المثابرة (استمرار الاهتمام، استمرار الجهد)، ومقياس المكونات اللغوية، واستنادًا إلى درجات الطلاب النهائية في نهاية الفصل الدراسي، تم الاعتماد على درجات التحصيل في اللغة الإنجليزية كمحك للتحصيل، ولقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين استمرار الاهتمام (CoI) والتحصيل اللغوي، بما يشير إلى أن الطلاب الذين لديهم درجة من الاهتمام المستدام بتعلم اللغة يحققون أداءً أفضل، ولكن لم توجد علاقة ارتباطية بين استمرار الجهد (PoE) وبين المكونات اللغوية العقلية مع التحصيل اللغوي لدى عينة البحث، إلا أنه وجد ارتباط إيجابي دال إحصائياً بين النمو العقلي والتحصيل اللغوي باللغة الإنجليزية لدى طلاب الهندسة، بما يشير إلى أن الطلاب الذين يؤمنون بقدرتهم على تطوير مهارات اللغة قد يحققون مستوى أعلى من الكفاءة اللغوية، بينما لم يظهر استمرار الجهد واستمرار الاهتمام والمكونات اللغوية العقلية ارتباطات دالة إحصائياً مع التحصيل اللغوي، كما أشارت النتائج إلى أن ارتفاع درجة استمرار الاهتمام تتنبأ بالنمو اللغوي لدى طلاب الطب، بينما الدرجات المرتفعة من المكونات اللغوية العقلية تتنبأ بالنمو اللغوي لدى طلاب الهندسة، وقد أوصت الدراسة بضرورة تصميم المناهج التعليمية التي تدمج المثابرة والمكونات اللغوية العقلية.

الكلمات المفتاحية: المثابرة في تعلم اللغة، المكونات اللغوية، التحصيل، استمرار الاهتمام، استمرار الجهد.

Introduction:

For a period spanning over fifty years, language acquisition scholars have been engaged in research endeavors elucidating the potential roles of some learner-related factors incorporating - cognitive and non-cognitive - affecting language achievement. As second/foreign language mastery is a protracted undertaking, learners certainly encounter many hindrances and challenges that can impact the academic performance. In addition to such challenges, the individual personality traits or intellectual factors associated with academic learning challenges ought not to be downgraded (Austin, et al., 2010; Sohail, 2013).

Taking this perspective, grit has been underscored to be a pivotal determinant in understanding students' academic learning, particularly in ameliorating students who are unable to cope with formidable demands in science, technology, engineering, and mathematics sectors (Duckworth, et al 2007; Jeon, et al. 2022). Duckworth et al. (2007) depicted grit as determination and enthusiasm for long-term aims. To elaborate, grit can be deconstructed into two lower order elements: 1) Perseverance of Effort (henceforth: PoE) and 2) Consistency of Interest (henceforth: CoI). The first sub-component, PoE, signifies an ability to maintain vigorous effort over an extended duration in the face of challenge or failure (Liu,2022). The second sub-construct, CoI, indicates the capacity to uphold continued interest over a continued period of time notwithstanding confronted challenges or obstacles. (Liu,2022). Both PoE and CoI can noticeably impact achievement because PoE paves the way for mastery attainment despite failure, and CoI is essential to deliberate practice and ultimately mastery achievement (Credé, Tynan, & Harms 2017).

Grit and Motivation:

Grit, as elucidated by Duckworth (2007), is a personality trait that incorporates long-term perseverance and passion for long-term objectives (Duckworth, 2007). Whereas motivation is a broader spectrum encompassing various forces driving goal-directed behavior (Ryan & Deci, 2000). Grit emphasizes persistence and commitment to long-term objectives, while motivation encompasses both short-term and situational factors that impact behavior. Grit is positively related to academic achievement (Akos & Kretchmar, 2017; Denissen, et al., 2007; Teimouri et al., 2020); Nevertheless, there are also a plethora of studies which have yielded inconclusive results exhibiting a correlation between grit and achievement (Bazelais et al., 2016; Ivcevic & Brackett, 2014; Usher et al., 2019; West et al., 2016).

Within the realm of language learning, Lake (2013) employed the general grit scale and found that individuals with higher levels of grit exhibit greater willingness to devote time and effort into learning a second language. Also, Changlek and Palanukulwong (2015) investigated the predictive impact of motivation and grit on the achievement of English language among (180) Thai students in secondary schools. These researchers found that motivation and grit had significant and positive correlation among high-achieving learners. Kramer, et al. (2017) delved into predictive feature of grit among (58) Japanese learners of English language as a foreign language. Their findings unveiled a correlation between their participants' vocabulary knowledge and grit. Furthermore, Robins (2019) harnessed the general grit scale to test the impact of grit on retention and academic achievement of online learners of English as a second language in the United States. The results illuminated a significant correlation between grit and the learners' Grade Point Averages (GPAs).

Review of Literature:

Nevertheless, Yamashita (2018) indicated a lack of correlation between PoE and the GPA among a sample of Japanese learners. Wei et al. (2019), utilizing a dataset encompassing 832 Chinese EFL learners at secondary level, pinpointed that universal grit was a noteworthy predictor of proficiency, verifying that participants exhibiting elevated levels of general grit were more likely to outclass in English. Teimouri et al. (2020) discriminated between Second Language (L2) grit and general grit, exhibiting that the former predicted L2 achievement significantly while the latter demonstrated an inability to predict L2 grit. A divergent outcome materialized in Li and Yang's (2021) study displaying that both grit in general and grit in L2 were influential predictors of general and subdomain language proficiency achievements, and the effect sizes of the latter were

Gyamfi and Lai (2020) discerned that grit has played a substantial role in predicting the students' learning achievement. Sudina and Plonsky (2021), in their investigation of the correlation between learning grit and L2 and L3 achievement, underscored that, compared to CoI, the language domain-specific PoE had stronger criterion

validity for learners' achievement. On the other hand, Khajavy and Aghaee (2022) ascertained that PoE could predict L2 achievement when considered in isolation in the analysis but when emotions and personal factors were involved in the analysis, neither CoI nor PoE could predict L2 achievement. Wu, et al. (2022) unveiled that grit is positively correlated with performance in the English language; grit has the most significant effect on the English language performance of (624) students majoring in disciplines other than English at a public university in China who do not primarily use English as their medium of instruction. Within the context of Saudi Arabia, Alqarni, (2022) found that grit was a significant predictor of academic achievement of 84 EFL Saudi female undergraduate students studying in the English department at King Khalid University in Saudi Arabia. Collectively, these findings demonstrated varied results of the correlations between L2 grit and L2 achievement. Consequently, more research is needed on the exact relationship between grit and L2 achievement, especially in Arabic countries.

Another salient domain meriting attention, researchers have targeted their focus toward the emotional states of learners within language learning contexts and their resulting impact on language performance. English learners' emotional state such as mindset has wielded substantial impact over the domain of foreign language learning. The notion of mindset has garnered increasing prominence in language education motivating recent scholarly inquiries into the concepts of language mindsets, specifically relating to beliefs regarding the capacity to learn languages (Lou & Noels, 2017; Mercer & Ryan, 2009; Molway & Mutton, 2019; Papi et al., 2019).

According to Robinson (2017), the term "mindset" encompasses emotional factor that signifies attitudes about their flexibility of astuteness, talents, or capabilities to perform skills. Within the educational contexts, Mercer, and Rayn (2012) elucidated that FL mindset entails the degree to which the learner recognizes that language proficiency is based on a number of inherent and unchangeable aptitude and as an outcome determined by flexible elements such as exertion and deliberate diligence. Dweck et al. (1999, 1988) introduced a comprehensive social Cognitive Model of Achievement Motivation in which beliefs are in the core of the theory. According to the CMAM, learners hold an indirect theory of intelligence or ability focused on one of two different beliefs or mindsets. The first fixed mindset posits that intelligence is fixed and cannot be improved, while the latter is called growth mindset which refers to the belief that intelligence is amenable and can be improved by effort.

It Is Imperative to elucidate the distinction between language mindsets and confidence or self-efficacy. Although both concepts share a foundation grounded in perceived competence, they diverge fundamentally in their conceptual underpinnings; however, self-efficacy is one's evaluation of one's competence to execute a task, but mindsets are "the beliefs about whether this capacity can be developed" (Lou & Noels, 2019, p. 2). This demarcation underscores that "encouraging students to be confident in learning a language or assuring that they can succeed is not the same as fostering a growth mindset" (Lou & Noels, 2019, p. 5). Lou and Noels (2016) posited that with-growth-mindset-learners perceive their capability as pliable which can be developed through diligence and strategic endeavors, whereas learners with fixed mindset think that their learning capacity is inborn, and it cannot be developed through experiencing in educational experiences. Furthermore, learners' language learning mindsets play a controlling role in determining their assumptions regarding general language intelligence, sensitivity to age-related factors in language acquisition, and capacity for acquiring languages. It is noteworthy that within the realm of applied linguistics, there exists a relative scarcity of studies on language learning mindsets in applied linguistics.

Lou and Noels (2020) discerned a statistically significant correlation between language mindset and the academic achievements among EFL learners. In a parallel vein, Papi et al. (2019) additionally discovered that a significant correlation exists between learners' communication apprehension and language learning mindsets. Haimovitz and Dweck (2017) argued that learners' mindsets are influenced by the collaboration's quality with instructors. Yuksel, et al. (2021) undertook an empirical investigation aimed to explore the correlation between Turkish undergraduate students' language learning mindsets and English language achievement among fourth year students studying mechatronics engineering and business administration at a public university in Turkey. The results of regression analyses exhibited that incremental (positively) and entity mindsets (negatively) have predictive utility in forecasting academic success in the field of engi-

neering. Nonetheless, mindset was not emerged as a statistically significant predictor among students specializing in mechatronics engineering.

Ciaccio (2019) conducted an empirical inquiry which found out that learners' self-efficacy is predicted via growth mindsets. It was asserted that students possessing a growth mindset attribute their unfavorable consequences in language tasks to a perceived flaw in determination. He also debated that those with a growth mindset manifest heightened diligence in the pursuit of their academic responsibilities. Mrazek et al. (2018), in an intricate investigation, demonstrated that learners having a growth mindset are more self-regulated in terms of their cognition and affections. In addition, they ascertained that learners' perceptions of effort exert a discernible impact on their self-regulatory capacities. Zhao et al. (2021) pinpointed that learner academic engagement has a significant correlation with learner mindset. They also confirmed that stress intervenes in the degree of correlation between learning engagement and mindset growth.

Marlow (2021) pinpointed that learners who have the capability to mitigate foreign language anxiety via transforming mindsets from fixed into growth. It was posited that learners with fixed mindsets demonstrate elevated degrees of anxiety when learning a foreign language. Furthermore, recent meta-analyses portrayed significant insights affirming the positive correlation between a growth mindset and academic achievement (Burnette et al, 2013; Sisk et al., 2018). However, both meta-analyses reported a limited correlation between growth mindset and achievement.

Considering these insights, the current study sought to provide considerable contribution to the existing body of knowledge via investigating the correlation between both language grit, mindset, and English language achievement among the colleges of engineering and medicine students in KSA. The study aimed to address the gap in literature and provide an insight considering the factors influencing language achievement. The study addresses both medicine and engineering students, recognizing their varied academic demands and learning environments where grit and mindset are vital for success. By exploring the correlation between language grit, mindset, and English language achievement in these domains, the research aims to enhance our understanding of factors shaping language proficiency and offer insights for tailored educational practices in medicine and engineering settings. Finally, the study sought to depict a number of implications for educational practice in medicine as well as engineering settings.

Purpose and Questions of the Study:

Enhancing language achievement is of considerable importance for both medicine and engineering students. Proficient language learners are empowered with the necessary skills to best comprehend the technical literature of their fields. Moreover, comprehending the factors influencing such a development might significantly impact the curriculum development as well as the teaching-learning process which enables maximizing the learning outcomes. Furthermore, drawing a comparative analysis between the two fields might contribute to reformulating the educational process as such psychological factors are intricately linked to the development of language.

With this in mind, thoroughly investigating the correlation between L2 grit, language mindsets, and English language achievement is the principal aim of the present study. Furthermore, it sheds light on the undergraduate students who enrolled in Medicine and Engineering tackling the long-standing interest in factors influencing language achievement and the challenges faced by language learners. Subsequently, the present study sought to answer the shadowing questions:

1. Do the components of grit (CoI and PoE) correlate significantly with L2 academic achievement?
2. Do the components of language mindsets (fixed mindset and growth mindset) correlate significantly with L2 academic achievement?
3. Do grit and language mindset predict L2 academic achievement?

Research Method:

The present research adopted the quantitative research approach (the descriptive analytical method) seeking to examine the correlation between both grit components (Col and PoE) and language mindsets (fixed and growth mindsets), and L2 achievement. Furthermore, the research sought to explore how grit and language mindsets can predict academic achievement among the study participants.

The participants of the present research (totaling 82 medicine and engineering students) were selected from both the Medicine and Engineering Colleges, Northern Border University, KSA. The participants were randomly selected using the SPSS random distribution formulae. The participants were assigned as follows: 39 medical students and 43 engineering ones. The participants were selected based on practical accessibility and availability; their ages ranged from 19 to 22 years, and their mean age was 20.45 with a standard deviation of 2.32. For attaining the benefit of diversity in language teaching and learning, the participants were 40 males and 42 female students. More importantly, following the ethical conduct, the participants consent was formally obtained prior to conducting the study. Moreover, they were notified that their participation is merely voluntary and their participation, scores, and tasks would not be used except for research purposes. Before data collection commenced, the necessary permits were obtained from the scientific research deanship of Northern Border University.

The collected data was subjected to rigorous examination; the descriptive statistics of the scores obtained from the scales were examined. Kolmogorov-Smirnov Test was judiciously employed to ensure the normal distribution of the data. Based on the result of the Kolmogorov-Smirnov test, the data were normally distributed. Pearson's correlation coefficients were calculated to examine the relationships between variables. Cohen's (1988) criteria were used to interpret the correlations. Accordingly, r≥.10 was a small correlation while r≥.30 was moderate and r≥.50 was large. multiple regression was used to reveal the predictive relationships between variables.

Instruments:

Grit Scale (Duckworth & Quinn, 2009)

Short grit scale (Grit-S) developed by Duckworth and Quinn (2009) was utilized as an instrument for collecting the study data in order to attain the objectives of the present study. The scale encompasses eight items: four items assessing POE (e.g., "Setbacks don't discourage me") and the remaining four items assessing COI. Three additional items were added to enhance the relevance and comprehensiveness of the scale, capturing meticulous aspects of perseverance of effort (POE) and consistency of interest (COI) for a more thorough assessment of grit among participants: One to POE and two to COI dimension. The participants were given the opportunity to select their responses on a 5-point Likert scale spanning among 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree). Duckworth and Quinn (2009) initially estimated the reliability of grit scale via Cronbach's alpha, obtaining a value of 70,.70, and .56 for total grit, POE, and COI. In terms of the current study, the estimated Cronbach's alpha values were calculated as 0.61 for total grit, 0.76 for POE, and 0.84 for COI.

Language Mindset Inventory (Lou & Noels, 2017):

For language mindset assessment, language mindset inventory was employed (Lou & Noels 2017). This scale comprises 18 items in a way that nine items measure growth language mindset (e.g., "You possess the inherent capacity to significantly enhance the linguistic intelligence over time."), and nine items measure fixed language mindset (e.g., "It is difficult to change how good you are at foreign languages"). Participants were provided with the opportunity to express their responses using a 7-point Likert scale, spanning from 1 (reflecting strong disagreement) to 7 (indicating strong agreement). Lou and Noels (2017) initially assessed the reliability of the LM, revealing high internal consistency with Cronbach's alpha values of approximately 0.78 for fixed mindset, and 0.88 for growth mindset. With this in consideration, the estimated reliability coefficient of the fixed mindset and growth mindset estimated were calculated using Cronbach's alpha with 0.70 and 0.75 respectively.

English Language Achievement Scores:

The participants' achievement was assessed via delimiting their final grades of the academic semester. The present study utilized the final grades of the participants as an instrument for gauging their achievement, and several key factors. Initially, the reliance on the final grades provides a comprehensive perspective of the student's performance over a specific period encompassing an assessment of all language skills, namely, listening, speaking, reading, and writing. Furthermore, the final grades are considered a standard measure under the supervision of educational institutions. Most critically, the final grades are considered a standardized measure as they typically based on a plethora of assessments combined such as assignments, exams, projects, and cumulative work making it a convenient instrument for assessing the EFL learners' achievement.

Results of the Study:

Findings related to the correlation scores between the target variables among the medicine students

In the current study, Pearson's correlation coefficient was obtained to determine the correlations between the independent variables that includes PoE and CoI, growth mindset, and fixed mindset and dependent variable that includes L2 achievement among medicine students. The analysis results are demonstrated in table (1).

Table 1.

Statistical findings for PoE, CoI, mindsets, and l2 achievement among medicine students (n=39).

Independent variables	Dependent variable	r	Sig.
PoE		0.25	0.12
CoI	L2 achievement	0.37	0.02
Growth mindset		0.23	0.15
Fixed mindset		0.06	0.73

r: Pearson correlation coefficient

The data presented in the above table (1) illustrated a significant correlation exists between CoI and L2 achievement (rCOI =.38, $p < .05$). However, no significant correlation between PoE, growth mindset, and fixed mindset with L2 achievement was noted. Such results exhibit that consistent interest in language learning positively impacts language learners; however, other factors such as PoE, growth mindset, and fixed mindset did not demonstrate significant correlation with language achievement among the medicine students.

Findings related to correlation coefficients between the target variables among the Engineering students.

The statistical analysis of the results obtained are presented in Table 2.

Table 2.

Statistical findings for PoE, CoI, mindsets, and L2 achievement among Engineering students (n = 43).

Independent variables	Dependent variable	r	Sig.
PoE		0.00	0.76
CoI	L2 achievement	0.03	0.84
Growth mindset		0.36	0.02
Fixed mindset		0.16	0.29

r: Pearson Correlation coefficient

The data displayed in the above table (2) highlighted a significant correlation exists between growth mindset and L2 achievement (r Gr-min =.36, $p < .05$). However, there was no significant correlation between PoE, CoI, and fixed mindset with L2 achievement. Such results reveal that while a growth mindset has a positive impact on language achievement, effort, interest, or a fixed mindset did not demonstrate a significant correlation with L2 achievement among the engineering students.

Findings Related to Regression Analysis

In this study, stepwise multiple regression analysis was employed to determine whether the independent variables are significant predictors of dependent variables among medicine students. The outcomes of this analysis are presented in Table 3.

Table 3.

Statistical findings from stepwise multiple regression analysis (n = 39) among medicine students.

Independent variable	Dependent variable	constant	R	R2	F	β	t	p
CoI	L2 achieve.	92.34	0.37	0.14	6.04*	-.49	2.458	0.02

Stepwise multiple regression analysis results disclosed in Table 3 indicated that the highest beta weight was associated with CoI, where it reached 0.49 ($t=2.46$, $p<0.05$), portraying that students with higher score of CoI were expected to attain higher score on English language proficiency. Regarding the Engineering students, the analysis results are presented in Table 4.

Table 4.
Statistical findings regarding stepwise multiple regression analysis among the engineering students (n=43).

Independent variable	Dependent variable	Constant	R	R2	F	β	t	p
Growth mindset	L2 achieve.	78.15	0.36	0.13	6.17*	0.23	2.48	0.02

Stepwise multiple regression analysis results in table 4 indicated that the highest beta weight of growth mindset was 0.23 ($t=2.48$, $p<0.05$). Such results imply that students with higher score of language growth mindset was expected to achieve higher score on English language achievement.

Discussion:

Undertaking noncognitive characteristics in academic performance, this study inspected the role of language-specific grit constructs and language mindsets in L2 achievement among a sample of (82) students enrolled in medicine and engineering programs at the Northern Border University.

Regarding the medicine students, the current study results reported that CoI exhibited medium correlation with L2 achievement ($r=0.38$, $p<0.05$). Such a conclusion aligns with previous studies (Alamer 2021; Oxford & Khajavy, 2021; Sudina et al., 2020; Teimouri, et al., 2020). The discrepancy between the current study's findings and those of previous research regarding the correlation between CoI and L2 achievement among medicine students warrants careful consideration and critical analysis. While the present study found a medium correlation between CoI and L2 achievement, contradicting previous studies such as Bazelais et al. (2016), Usher et al. (2019), and Kramer et al. (2018), which reported no significant correlation between grit and achievement, as well as Khajavy et al. (2021a) who found a non-statistically significant correlation between grit sub-components and L2 achievement, and Credé et al. (2017) and Teimouri et al. (2020), who highlighted PoE as exhibiting stronger correlations with academic achievement than CoI. This discrepancy could stem from several factors, including differences in sample characteristics, measurement tools used, and contextual variations across studies. Moreover, it prompts a deeper examination of the construct of CoI and its specific manifestation among medicine students, as well as the potential interaction of other variables that may influence the relationship between CoI and L2 achievement within this particular academic context. This calls for future research to delve into these distinctions and explore the underlying mechanisms driving the observed correlations, thereby contributing to a more comprehensive understanding of the role of CoI in language learning achievement among medicine students.

From a motivational perspective of learning, it is widely acknowledged that individual learning interest serves as intrinsic motivation for pursuing a learning task (Deci & Ryan, 1985). According to Goodman et al. (2011), students with stronger intrinsic motivation tended to concentrate more on learning and continued making effort in learning; as a result, they performed better in academic learning. Furthermore, it is plausible to hypothesize that medicine students' sustained interest - rather than perseverance - is a driving force for learning English college.

Regarding the engineering students, the current study result was aligned with the existing research findings that recorded the positive impact of growth mindset on students' academic achievements (Mouratidis et al., 2017; Sisk et al., 2018; Tarbetsky et al., 2016; Wang et al., 2020). Moreover, the result of the current study corroborated the findings from other studies (Hassanzadeh et al., 2020; Khajavy et al., 2021a, b & Rui & Muthikrishnan, 2019) exhibiting that growth mindset significantly predicts language achievement. This might be attributed to the fact that students who believe that individuals who believe that linguistic proficiency can be enhanced through diligent effort and dedication are more predisposed to invest exertion, embrace challenges, and persist in the face of setbacks. Consequently, this mindset contributes to heightened language attainment.

Such a result might be ascribed to the fact that students who have the belief that capabilities can be boosted through hard work and dedication exert effort, pursue challenging tasks, and persist facing setbacks, which in turn positively affect language proficiency (Bai et al., 2020; Lou and Noels, 2016). According to the control-value of the achievement emotions theory (Pekrun, 2006), individuals who possess a positive outlook on their language learning ability view

their language skills as something under their control. Consequently, they might have more positive emotions as they hold the positive belief that they can improve their skills and achieve their goals by putting in enough effort. In other words, the observed positive correlation between CoI and L2 achievement among medicine students, but not among engineering students, can be explained by the motivational perspective of learning, where sustained interest in language learning serves as an intrinsic motivation for medicine students, contrasting with engineering students who may be driven by different motivational factors inherent to their field. On the other hand, the significant correlation between growth mindset and L2 achievement among engineering students but not among medicine students might be attributed to the inclination of students in engineering programs to believe in the flexibility of language proficiency through effort and dedication, fostering persistence and investment in language learning, while medicine students may have different perceptions of language learning and achievement that are less influenced by growth mindset principles.

Ryan and Mercer (2012) contended that language learners might benefit from the growth mindset as it has a pivotal role in shaping learners approaches to learning, goal setting, and determination of success. We can attribute the significant prediction of growth mindset by L2 achievement considering the broaden-and-build theory (Fredrickson, 2004). This theory assumes that positive emotions not only expand an individual's awareness but also encourage one to cope with negative emotions. A growth mindset helps individuals gain broader perspectives and increase their capacity to absorb new material in language learning. This is also conducive to boosting language learners' resilience and self-esteem (MacIntyre & Gregersen, 2012).

Conclusions and Implications:

This study aimed to investigate the correlation between language learning grit, language mindsets, and English language achievement among Medicine and Engineering-majoring undergraduate students. The findings reinforce the empirical significance of CoI as L2 grit component is crucial in developing EFL achievement. Additionally, this study pictures the strong role of growth mindset in language achievement. It can be concluded that CoI and growth mindset open the doors of learners, particularly university students to work on the problems and overcome language setbacks and failures.

Based on the findings attained by the present study, it is recommended that the language courses be designed to align with the learners' needs and interest as it was revealed that CoI has a significant positive correlation with L2 achievement among medicine students. The materials used in the process of learning ought to be engaging, and real-life language applications should be incorporated to enhance the learners' willingness to learn. Furthermore, the students' mindsets should be promoted as the development of mindset predicts language achievement. Mindset can be promoted through training, workshops, and success stories sharing. Such development necessitates training teachers on effective teaching practices, strategies, and techniques to boost their learners' mindset (Hu, et al. 2022).

The mindset growth principles are in line with learning autonomy and learner-centered learning, which ought to be emphasized in the teaching learning process to enable the students to take responsibility and become more resilient language learners. Moreover, regular assessment implementation and using feedback might help students develop their language skills and become more persistent learners, specifically when encountering a challenge. Another aspect of significance is that curriculum design and development endeavors should incorporate the key elements of both grit and mindset development.

This study proposes some pedagogical implications for language instructors and learners. Regarding the positive impact of CoI on L2 achievement, interventions and programs should be designed to increase passion in the language classrooms. Regarding the positive impact of growth mindset on L2 achievement, an effective intervention based on language mindset should be declared to improve growth mindset among EFL students. Teachers can use some techniques and strategies to improve growth mindset. First, teachers can praise effort rather than ability when students successfully perform a task in the language classroom. For example, a sentence such as "your English speaking is very good because you have tried very hard to learn English" would tend to foster growth mindset. Second, teachers could provide examples of successful language learners as a result of students' hard work for mastery of L2. Finally, growth mindset could be improved by conducting formal workshops and training programs.

Limitations of the Study:

The present study is constrained by some limitations, namely a restricted sample size comprising 82 participants drawn exclusively from only one academic institution and specialized academic disciplines, namely Medicine and Engineering majors at Northern Border University, Saudi Arabia. Such a limitation poses potential challenges to the generalizability of findings beyond the specific context of the study. Moreover, despite the application of systematic random sampling techniques, the demographic homogeneity observed among participants, mainly young adults from a particular cultural background, might introduce biases into the study's outcomes.

Suggestions for Further Research:

Based on the findings obtained in the present study, the research recommends several topics to be further researched in the future. First, it suggests integrating both quantitative and qualitative data strands during data collection and analysis. This integration can be achieved through the use of questionnaires, focus group interviews, and self-reports, facilitating a comprehensive understanding of the target phenomena being investigated. Second, the research advocates for the implementation of intervention studies designed to explore the impacts of training programs aimed at enhancing grit and mindset among EFL language learners. Third, it is suggested investigating the roles of instructors in fostering grit and mindset development among students in disciplines such as medicine and engineering. Additionally, the research recommends examining potential gender differences in the enhancement of grit and mindset and their influence on overall language competence. Finally, it is encouraged to explore the psychological factors that interact with grit and mindset and assessing their impact on language competence.

References:

Akos, P., & Kretchmar, J. (2017). Investigating grit as a non-cognitive predictor of college success. The Review of Higher Education, 40(2), 163-186. DOI: 10.1353/rhe.2017.0000.

Alamer, A. (2021). Grit and language learning: Construct validation of L2-Grit scale and its relation to later vocabulary knowledge. Educational Psychology, 41(5), 544–562. Doi:10.1080/01443410.2020.1867076.

Alqarni, N. A. (2022). Investigating the relationship between emotional well-being and grit as predictors of Saudi EFL female students' foreign language achievement. Arab World English Journal, 13(3), 498-511. DOI: https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol13no3.32.

Austin, E., Saklofske, D., & Mastoras, S. (2010). Emotional intelligence, coping, and exam-related stress in Canadian undergraduate students. Aust J Psychol, 62, 42–50. Doi:10.1080/00049530903312899.

Bai, B., Wang, J., & Nie, Y. (2020). Self-efficacy, task values, and growth mindset: What has the most predictive power for primary school students' self-regulated learning in English writing and writing competence in an Asian Confucian cultural context? Cambridge Journal of Education, 1–20. Doi: https://doi.org/10.1080/0305764X.2020.1778639.

Bazelais, P., Lemay, D., & Doleck, T. (2016). How does grit impact college students' academic achievement in science? European Journal of Science and Mathematics Education, 4(1), 33-43.

Burnette, J. L., O'Boyle, E. H., VanEpps, E. M., Pollack, J. M., & Finkel, E. J. (2013). Mindsets matter: A meta-analytic review of implicit theories and self-regulation. Psychological Bulletin, 139, 655–701. Doi: https://doi.org/10.1037/a0029531.

Changlek, A., & Palanukulwong, T. (2015). Motivation and grit: Predictors of language learning achievement. Veridian E-Journal, Silpakorn University (Humanities, Social Sciences and Arts), 8(4), 23-36.

Ciaccio, J. B. (2019). Should we give a grit about movement? Examining the relationships among mindset, grit, self-efficacy, and exercise behavior (Doctoral dissertation, Temple University. Libraries).

Cohen, J. (2013). Statistical power analysis for the behavioral sciences. Academic press.

Credé, M., Tynan, M., & Harms, P. D. (2017). Much ado about grit: A meta-analytic synthesis of the grit literature. *Journal of Personality and Social Psychology,* 113, 492–511.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Plenum.

Denissen, J. J. A., Zarrett, N. R., & Eccles, J. S. (2007). I like to do it, I'm able, and I know I am: Longitudinal couplings between domain-specific achievement, self-concept, and interest. Child Development, 78(2), 430–447. Doi: https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01007.

Duckworth, A. L. (2007). Grit: The power of passion and perseverance. *Journal of Personality and Social Psychology,* 92(6), 1087–1101.

Duckworth, A. L., & Quinn, P. D. (2009). Development and validation of the short grit scale (GritS). Journal of Personality Assessment, 91, 166-174. http://www.sas.upenn.edu/~duckwort/images/Duckworth%20and%20Quinn.pdf

Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology,* 92(6), 1087-1101.

Dweck, C. S. (2000). Self-theories: Their role in motivation, personality, and development. Psychology Press.

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. Psychological Review, 95(2), 256-273.

Farrington, C. A., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Seneca Keyes, T., Johnson, D. W., et al. (2012). Teaching adolescents to become learners: The role of noncognitive factors in academic performance. A critical literature review. Chicago, IL: Consortium on Chicago School Research. Doi: http://eric.ed.gov/?id=ED542543

Fredrickson, B. L. (2004). The broaden–and–build theory of positive emotions. Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences, 359(1449), 1367-1377.

Goodman, S., Keresztesi, M., & Schlechter, A. (2011). An investigation of the relationship between students' motivation and academic performance as mediated by effort. *South African Journal of Psychology,* 41(3), 373-385.

Gyamfi, G., & Lai, Y. (2020). Beyond motivation: Investigating Thai English major students' grit. *PASAA Journal of Language Teaching and Learning,* Thailand 60, 60–96.

Haimovitz, K., & Dweck, C. S. (2017). The origins of children's growth and fixed mindsets: New research and a new proposal. Child Development, 88, 1849–1859. Doi: 10.1111/ cdev.12955

Hassanzadeh, L., Ahangari, S., & Tamjid, N. H. (2020). The relationship between EFL learners' language mindsets and English achievement: engagement and self-regulation as mediators. *Iranian Journal of Applied Linguistics,* 23, 1-28.

Hu, X., Sidhu, G. K., & Lu, X. (2022). Relationship between growth mindset and english language performance among chinese EFL University students: The mediating roles of grit and foreign language enjoyment. Frontiers in Psychology, 13, 935506.

Ivcevic, Z., & Brackett, M. (2014). Predicting school success: Comparing conscientiousness, grit, and emotion regulation ability. *Journal of Research in Personality,* 52, 29–36.

Jeon, M. K., Lee, I., & Lee, M. Y. (2022). The multiple mediating effects of grit and learning agility on academic burnout and learning engagement among Korean university students: a cross-sectional study. Annals of Medicine, 54(1), 2698-2712.

Khajavy, G. H., & Aghaee, E. (2022). The contribution of grit, emotions, and personal bests to foreign language learning. *Journal of Multilingual and Multicultural Development,* 1-15.

Kramer, B., McLean, S., & Shepherd Martin, E. (2017). Student grittiness: A pilot study investigating scholarly persistence in EFL classrooms. Osaka Jokaguin Junior College Kiyo, 47, 25–41.

Lake, J. (2013). Positive L2 self: Linking positive psychology with L2 motivation. In M. T. Apple, D. Da Silva, & T. Fellner (Eds.), Language Learning Motivation in Japan (pp. 225–244). Multilingual Matters.

Li, C., & Yang, Y. (2021). Domain-general grit and language-specific grit: Conceptual structures, measurements, and associations with achievement of German as an L3. Unpublished paper.

Liu, H., Yu, Z., Ye, B., & Yang, Q. (2022). Grit and life satisfaction among college students during the recurrent outbreak of COVID-19 in China: The mediating role of depression and the moderating role of stressful life events. Frontiers in Public Health, 10. Doi: https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.895510.

Lou, N. M., & Noels, K. A. (2019). Promoting growth in foreign and second language education: A research agenda for mindsets in language learning and teaching. System, 86, 102-126.

Lou, N. M., and K. Noels. (2017). Measuring language mindsets and modeling their relations with goal orientations and emotional and behavioral responses in failure situations. *Modern Language Journal,* 101(1), 22–33.

Lou, N., & Noels, K. (2016). Changing language mindsets: Implications for goal orientations and responses to failure in and outside the second language classroom. Contemporary Educational Psychology, 46, 22–33.

MacIntyre, P., & Gregersen, T. (2012). Affect: The role of language anxiety and other emotions in language learning. In Psychology for Language Learning: Insights from Research, Theory and Practice (pp. 103-118). London: Palgrave Macmillan UK.

Marlow, B. (2021). Second language learning anxiety and language mindsets. Retrieved from: https://digitalcommons.liberty.edu/honors/1050/

Mercer, S., & Ryan, S. (2009). A mindset for EFL: Learners' beliefs about the role of natural talent. ELT Journal, 64(4), 436–444. Doi: https://doi.org/10.1093/elt/ccp083.

Molway, L., & Mutton, T. (2019). Changing mindsets in the modern foreign languages classroom: An intervention combining intelligence theories and reading strategies. The Language Learning Journal, 1–15. Doi:10.1080/09571736.2018.155469.

Mouratidis, A., Michou, A., and Vassiou, A. (2017). Adolescents' autonomous functioning and implicit theories of ability as predictors of their school achievement and week-to-week study regulation and well-being. Contemporary Educational Psychology, 48, 56–66. Doi: 10.1016/j.cedpsych.2016.09.0.

Mrazek, A. J., Ihm, E. D., Molden, D. C., Mrazek, M. D., Zedelius, C. M., & Schooler, J. W. (2018). Expanding minds: Growth mindsets of self-regulation and the influences on effort and perseverance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 79, 164-180.

Oxford, R., & Khajavy, H. (2021). "Exploring grit: "Grit linguistics" and research on domain-general grit and L2 grit." *Journal for the Psychology of Language Learning*, 3(2), 7–36.

Papi, M., Rios, A., Pelt, E., & Ozdemir, Z. (2019). "Feedback-seeking behavior in language learning: basic components and motivational antecedents." *The Modern Language Journal,* 103(1), 205–226.

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for ed-

ucational research and practice. Educational Psychology Review, 18, 315–341.

Robins, S. (2019). Academic achievement and retention among ESL learners: A study of grit in an online context. Unpublished doctoral dissertation, University of West Georgia, Carrollton, GA, USA.

Robinson, C. (2017). Listserv roundup: Growth mindset in the classroom. Science Scope, 041(02), 18-21.

Rui, Y., & Muthikrishnan, P. (2019). Growth mindset and students' perception of their English language teachers' feedback as predictors of language proficiency of the EFL learners. Asian EFL Journal, 3(2), 32-60.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, 55(1), 68–78.

Ryan, S., & Mercer, S. (2012). Implicit theories: Language learning mindsets. In Psychology for Language Learning: Insights from Research, Theory and Practice (pp. 74-89). London: Palgrave Macmillan UK.

Sisk, V., Burgoyne, A. P., Sun, J., Butler, J. L., & Macnamara, B. N. (2018). To what extent and under which circumstances are growth mindsets important to academic achievement? Two meta-analyses. Psychological Science, 29, 549–571. Doi: https://doi.org/10.1177/0956797617739704.

Sohail, N. (2013). Stress and academic performance among medical students. Journal of College of Physicians and Surgeons Pakistan, 23(1), 67-71.

Sudina, E., & Plonsky, L. (2021). Language learning, grit, achievement, and anxiety among L2 and L3 learners in Russia. International *Journal of Applied Linguistics*, 172, 161–198. Doi: https://doi.org/10.1075/itl.20001.sud.

Sudina, E., J. Brown, B. Datzman, Y. Oki, K. Song, R. Cavanaugh, B. Thiruchelvam, & L. Plonsky. (2020). Language-specific grit: Exploring psychometric properties, predictive validity, and differences across contexts. Innovation in Language Learning and Teaching, 15(4), 334–351. Do i:10.1080/17501229.2020.1802468.

Tarbetsky, A. L., Collie, R. J., & Martin, A. J. (2016). The role of implicit theories of intelligence and ability in predicting achievement for indigenous (Aboriginal) Australian students. Contemporary Educational Psychology, 47, 61-71.

Teimouri, Y., Plonsky, L., & Tabandeh, F. (2020). L2 grit: Passion and perseverance for second-language learning. Language Teaching Research. Advance online publication.

Usher, E. L., Li, C. R., Butz, A. R., & Rojas, J. P. (2019). Perseverant grit and self-efficacy: Are both essential for children's academic success? Journal of Educational Psychology, 111(5), 877–902. Doi: https://doi.org/10.1037/edu0000324.

Wang, D., Yuan, F., & Wang, Y. (2020). Growth mindset and academic achievement in Chinese adolescents: A moderated mediation model of reasoning ability and self-affirmation. Current Psychology, 41, 783–792. doi: 10.1007/s12144-019-00597-z.

Wei, H., Gao, K., & Wang, W. (2019). Understanding the relationship between grit and foreign language performance among middle school students: The roles of foreign language enjoyment and classroom environment. Frontiers in Psychology, 10, 1508. Doi: 10.3389/fpsyg.2019.01508.

West, M., Kraft, M., Finn, A., Martin, R., Duckworth, A., Gabrieli, C., & Gabrieli, J. (2016). Promise and Paradox. Educational Evaluation and Policy Analysis, 38(1), 148-170. Doi: https://doi.org/10.3102/0162373715597298.

Wu, Y.T., Foong, L.Y.Y., & Alias, N. (2022). Motivation and grit affect undergraduate students' English language perfor-

mance. *European Journal of Educational Research,* 11(2), 781 - 794.

Yamashita, T. (2018). Grit and second language acquisition: Can passion and perseverance predict performance in Japanese language learning? Unpublished MA thesis, University of Massachusetts, Amherst, MA, USA.

Yuksel, D., Curle, S., & Kaya, S. (2021). What role do language learning mindsets play in English medium instruction: A comparison of engineering and business administration in Turkey. Journal for the Psychology of Language Learning, 3(1), 50–62. Doi: https://doi.org/10.52598/ jpll/3/1/3.

Zhao, H., Xiong, J., Zhang, Z., & Qi, C. (2021). Growth mindset and college students' learning engagement during the COVID-19 pandemic: A serial mediation model. Frontiers in Psychology, 12, 621094. Doi: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.621094.

جامعة حائل
University of Ha'il

Journal of Human Sciences
At Hail University

Journal of Human Sciences

A Scientific Refereed Journal Published by University of Hail

Seventh year, Issue 21
Volume 4, March 2024

Arcif Analytics

Print 1658 -788 X
Online E- 8819-1658