رؤية VISION 2030
المملكة العربية السعودية
KINGDOM OF SAUDI ARABIA

جامعة تبوك
University of Tabuk
2006
١٤٢٧

مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية

University of Tabuk Journal for Humanities and Social Sciences

دورية علمية محكمة

تصدر عن جامعة تبوك

العدد (٥) ١٤٤٠هـ - ٢٠١٩م ردمد: ١٦٥٨-٧٧٣١

utjhss@ut.edu.sa www.ut.edu.sa/web/administration/utjhss

مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية
العدد (٥) ١٤٤٠هـ - ٢٠١٩م
University of Tabuk Journal for Humanities and Social Sciences
Issue No. (5) 1440/2019

رؤية VISION 2030
المملكة العربية السعودية
KINGDOM OF SAUDI ARABIA

جامعة تبوك
University of Tabuk
2006
١٤٢٧

University of Tabuk Journal for Humanities and Social Sciences

Refereed Scientific Periodical Journal

By University of Tabuk

Issue No. (5) 1440/2019 ISSN: 1658-7731

utjhss@ut.edu.sa www.ut.edu.sa/web/administration/utjhss

مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية

University of Tabuk Journal for Humanities and Social Sciences

مجلة

دورية علمية محكمة

تصدر عن جامعة تبوك

العدد (٥) ١٤٤٠هـ - ٢٠١٩م

ردمد: ١٦٥٨-٧٧٣١

١٤٢٧
2006
جامعة تبوك
University of Tabuk

مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية

University of Tabuk Journal for Humanities and Social Sciences

مجلة

دورية علمية محكمة

تصدر عن جامعة تبوك

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

© ١٤٤٠هـ (٢٠١٩م) جامعة تبوك

مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية

University of Tabuk Journal for Humanities and Social Sciences

دورية علمية محكمة

الهيئة الاستشارية

أ.د. موسى مصطفى العبيدان
جامعة تبوك

أ.د. فهد بن سليمان الشايع
جامعة الملك سعود

أ.د. سعود بن عبدالعزيز الخلف
الجامعة الاسلامية

أ.د. ستيفن ستيشيل
جامعة كامبردج في بريطانيا

أ.د. جون ماكيري
جامعة نوتنجهام في بريطانيا

هيئة التحرير

رئيس التحرير
أ.د محمد عبدالله عسيري
جامعة تبوك

أ.د. سري بن محمد الشريف
جامعة تبوك

أ.د. محمد أبوزيد أبوزيد
جامعة تبوك

أ.د. أسعد بن محمد الغليظ
جامعة تبوك

د. فهد بن معيقل العلي
جامعة تبوك

د. عبد الرحمن بن توفيق العماني
جامعة تبوك
مدير التحرير

أ. غضيان بن مشحن الوابصي
جامعة تبوك
سكرتير التحرير

مراجعة وتدقيق
د. ماجد البحر

تصميم واخراج
م. نبيل الأشول

مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية
University of Tabuk Journal for Humanities and Social Sciences
دورية علمية محكمة

مراسلة المجلة

مجلةُ جامعةِ تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعيةِ
ص.ب: ٤٢٧٩، تَبوك: ٧١٤٩١
المملكة العربية السعودية

البريد الإلكتروني

ujhss@ut.edu.sa

الموقع الإلكتروني

www.ut.edu.sa/ar/web/administration/utjhss

الهاتف

٠١٤٤ ٥٦ ٣٧٧٣
٠١٤٤ ٥٦ ١٤١١

الفاكس

٠١٤٤ ٥٦ ١٢٧١

مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية

University of Tabuk Journal for Humanities and Social Sciences

دورية علمية محكمة

جامعة تبوك
University of Tabuk

مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلة علمية محكمة، تصدر عن جامعة تبوك، تعنى بنشر الأبحاث والدراسات الأكاديمية في العلوم الإنسانية والاجتماعية باللغتين العربية والإنجليزية.

رؤية المجلة

تتطلع المجلة إلى الريادة والتميز في نشر البحوث العلمية المميزة في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية.

رسالة المجلة

الإسهام الفعَّال في خدمة المجتمع من خلال نشر البحوث العلمية المحكَّمة وفق المعايير العلمية العالمية.

أهداف المجلة

- إيجاد وعاء بحثي محلي ودولي لخدمة البحث والنشر العلمي في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- تلبية حاجة الباحثين على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- نشر العلم والمعرفة في ميدان العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- توطيد الشراكات العلمية والفكرية بين جامعة تبوك ومؤسسات المجتمع المحلي والدولي.

جامعة تبوك
University of Tabuk

مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية
University of Tabuk Journal for Humanities and Social Sciences
دورية علمية محكمة

قواعد النشر

أولاً: القواعد العامة:

١- تنشر المجلة الأبحاث والدراسات الأكاديمية في العلوم الإنسانية والاجتماعية باللغتين العربية والإنجليزية.

٢- تنشر المجلة البحوث التي تتوافر فيها الأصالة والابتكار، واتباع المنهجية السليمة، والتوثيق العلمي، مع سلامة الفكر واللغة والأسلوب، وألا يكون البحث مستلًا من رسالة أو كتاب.

٣- ترسل البحوث المقدمة لمحكمين متخصصين، تختارهم هيئة التحرير بشكل سري، وللمجلة أن تطلب إجراء تعديلات على البحث حسب رأي المحكمين قبل اعتماد النشر.

٤- يُبلَّغ الباحث بقبول النشر أو الاعتذار عنه.

٥- في حالة نشر البحث يمنح الباحث (٥) مستلات للبحث، ونسخة واحدة من المجلة.

٦- لا يجوز إعادة نشر أبحاث المجلة في أي مطبوعة أخرى إلا بإذن كتابي من رئيس التحرير.

٧- يلزم إقرار الباحث عند تقديم بحثه للمجلة بأنه لم يسبق له نشره، ولا يحق له عند قبول بحثه للنشر أن ينشره في وعاء آخر.

٨- يُقدِّم الباحث بحثه في موقع المجلة الإلكتروني ضمن أيقونة (انشر بحثك)، ويشترط في البحث المقدم أن يكون الملخص باللغتين العربية والإنجليزية ولا يزيد عن (٢٠٠) كلمة.

٩- يشترط كتابة (اسم الباحث كاملا باللغة العربية، واللغة الإنجليزية، الجنسية، السيرة الذاتية، بلد الإقامة، الدرجة العلمية، جهة العمل، التخصص العام، التخصص الدقيق، الكلمات المفتاحية للبحث، الجوال، الهاتف الأرضي، الفاكس، الرمز البريدي، صندوق البريد، البريد الإلكتروني، السيرة الذاتية) الموجودة في أيقونة (انشر بحثك) بموقع المجلة الإلكتروني.

١٠- لا يـرد اسـم الباحـث، أو الباحثـين، في متن البحث أو هوامشه أو قائمة مراجعه، صراحـة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوياتهم، وتستخدم بدلاً من ذلك كلمة «الباحث» أو «الباحثين.

ثانيا : القواعد الفنية :

١- لا يتجاوز عدد كلمات البحث (١٠,٠٠٠ آلاف كلمة متضمنة الملخصين العربي والإنجليزي، والمراجع.

٢- يستعمل لمتن البحث العربي الخط (Traditional Arabic) مقاس (١٦)، والعنوان الرئيس مقاس (١٦) عريض، وكذلك الهامش العربي خط (Traditional Arabic) مقاس (١٢).

٣- يُستعمـل لمـتن البحث الإنجليزي الخـط (Times New Roman) مقاس (١٤)، والعنـوان الرئيس مقاس (١٨) عريض، وكذلك الحاشيـة العربي خط (Lotus Linotype) مقاس (١٢)، والحاشية الإنجليزي خط (Times New Roman) مقاس (١٠).

٤- لا مسافة بين علامات الترقيم والكلمات التي تسبقها، فالمسافة دائماً بين علامات الترقيم والكلمات التي تليها، إلا علامـات الترقيـم المزدوجـة لحصـر ما بينها مثـل: القوسـين ( ) والشولتـين « » والشرطتـين --، فإنها تُفصل بمسافة عما قبل الحصر بهما وعما بعده، ولكنهما بلا مسافة عما يحصرانه بينهما.

٥- تكتـب بيانـات الباحث (الاسم، الرتبة العلمية، التخصص، المؤسسـة التعليمية: (القسم، الكلية، الجامعة، وعنوان المراسلـة) باللغتـين العربيـة والإنجليزيـة، في صفحة مستقلـة في أول البحـث ثم تتبع بصفحـات البحث مفتتحة بعنوان البحث.

٦- يشار إلى المراجع في المتن (في نهاية الاقتباس) بذكر اسم المؤلف الأخير (العائلة)، وسنة النشر ورقم الصفحة وفق المثـال التـالي: (الحامـد ، ١٤٣٥ هــ، ص ٥١)، وإذا كان هناك أكـثر من مؤلفين للمصدر فيشـار إليهم وفق المثال التالي: (الحامد وآخرون، ١٤٣٥ هـ: ص٥١). ولا يقبل نظام ترقيم المراجع داخل المتن.

٧- يشار إلى الدوريات في المتن بنظام الاسم والتاريخ بين قوسين على مستوى السطر.

٨- تكتب الآيات القرآنية وفق رسم المصحف الإلكتروني لمجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف بحجم (١٦)، بلون عادي غير مسوَّد، وتتبع باسم السورة ورقم الآية.

٩- يُسْبَق الملخص بكلمات مفتاحية (Keywords) تعبِّر عن موضوع البحث، والقضايا الرئيسة التي تناولها، وذلك بعد بيانات الباحث، في نسختيه العربية والإنجليزية، ولا يتجاوز عددها (٦) كلمات.

١٠- ترتب المراجع العربية في نهاية البحث هجائياً بقائمة مستقلة والمراجع الأجنبية بقائمة مستقلة أخرى أسفل منها ولا ترقم المراجع في قائمة المراجع نهائياً. ، وتكتب كافة المراجع التي استند عليها البحث.

١١- إذا كان المرجع كتابًا فيتبع في توثيقه الآتي:

اسم العائلة للمؤلف، الاسم الأول، كلاهما ببنط أسود، (سنة النشر بين قوسين)، عنوان الكتاب ببنط مائل، الطبعة، مكان النشر، دار النشر، مثال ذلك:

ابن مراد، إبراهيم، (٢٠١٠م)، من المعجم إلى القاموس، ط١، تونس، دار الغرب الإسلامي.

١٢- إذا كان المرجع بحثًا فيتبع في توثيقه الآتي:

اسم العائلة للمؤلف، الاسم الأول، (سنة النشر بين قوسين)، عنوان البحث كاملاً بين «شولتين»، اسم الدورية ببنط مائل، رقم المجلد، رقم العدد بين قوسين، ثم صفحات البحث، مثال ذلك:

عمايرة، حليمة، (٢٠٠٩م)، «أسلوب المدح والذم في العربية: دراسة وصفية إحصائية»، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، مجلد ٥، (العدد ١)، من ص ١١ إلى ص ٤٠.

١٣- إذا كان المرجع رسالة علمية لم تطبع فيتبع في توثيقها الآتي:

اسم العائلة للمؤلف، الاسم الأول كلاهما ببنط أسود، عنوان الرسالة ببنط مائل، فدرجة الرسالة (رسالة ماجستير/دكتوراه بين قوسين)، فمكانها: البلد، القسم، الكلية، الجامعة، فالسنة)، مثال ذلك:

الشهراني، ناصر بن عبدالله، (مطالب استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس العلوم الطبيعية بالتعليم العالي من وجهة نظر المختصين)، رسالة دكتوراه، المملكة العربية السعودية، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، ١٤٢٩هـ.

١٤- إذا كان المرجع من الشبكة العنكبوتية فيتحرى دقة التوثيق.

ثالثًا: إجراءات النشر:

يرسل الباحث بحثه عبر موقع المجلة، وذلك بالضغط على «انشر بحثك»، ثم تعبئة النموذج واتباع الإجراءات المطلوبة، ويكون بصيغتي (word و pdf)، ولا تقبل المجلة البحوث المطلوب نشرها عبر إيميل المجلة ولا بالبريد الورقي.

- يُعد إرسال الباحث بحثه عبر موقع المجلة الإلكتروني تعهداً من الباحث/الباحثين بأن البحث لم يسبق نشره، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه في المجلة.
- تفحص هيئة تحرير المجلة البحث، وتقرر أهليته للتحكيم، أو الاعتذار عن نشره.
- تخضع جميع البحوث، بعد إجازتها من هيئة التحرير، للتحكيم العلمي على نحو سري.
- يرسل البحث إلى اثنين من المحكمين المختصين في موضوعه فإن اختلف رأيهما، أرسل إلى ثالث عند اقتضاء الأمر ليكون رأيه مرجحًا.
- البحوث التي يشترط المحكمون إجراء تعديلات عليها تعاد لأصحابها لإجراء التعديلات، على أن تصل التعديلات من البحث إلى المجلة في مدة أقصاها أسبوع من تاريخ إرسال التعديلات للباحث، ويكون ذلك عبر إيميل المجلة.
- عند قبول البحث للنشر، لا يجوز نشره في أي وعاء نشر آخر ورقي أو إليكتروني، دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.
- يبلغ صاحب البحث المعتذر عن نشره دون إبداء الأسباب.

١٤٢٧
2006
جامعة تبوك
University of Tabuk
مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية
University of Tabuk Journal for Humanities and Social Sciences
دورية علمية محكمة

كلمة رئيس التحرير

بسم الله والصلاة والسلام علي نبي الهدى الحبيب المصطفى محمد بن عبد الله وعلى آله وصحبه وسلم تسليماً كثيراً، وبعد،،

فيطيب لهيئة تحرير مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية أن تتقدَّم بإصدار العدد الخامس والذي جاء غنيًّا بمحتواه، وثريًّا بما تضمنه من موضوعات متنوعة في شتى ميادين العلم والمعرفة المتخصصة.

إنَّ ما مرت به المجلة من مراحل منظمة منذ بداية فكرة النشأة والتأسيس إلى أن غدت واقعًا ملموسًا كان بمساهمة فاعلة وهمة سامية وقدرة عالية من الزملاء الكرام في اللجان العاملة، الذين يقومون بمهام مختلفة وأدوارٍ متكاملة سعيًا نحو تحقيق الأهداف المأمولة، حيث لم يدخروا وسعًا ولم يألوا جهدًا في إنجاز هذا المشروع المجيد الذي يضيف للمكتبة علمًا نافعًا يسهم في تقدّم وتطوير المسيرة العلمية.

ونحن في هيئة التحرير حرصنا جميعًا على أن تكون المجلة رائدة في مجالها، متنوعة في موضوعاتها، مميزة في طرحها، ومواكبة للمستجدات البحثية، وفق أدق المعايير العلمية والتصنيفات العالمية.

وفي الختام لا يسعني إلا أن أُسجِّل شكري وتقديري لجميع الباحثين والأساتذة المحكمين، الذين أثروا بطرحهم العلمي المتنوع في الارتقاء بمستوى أبحاث المجلة، كما أشكر زملائي في هيئة التحرير الذين لهم عظيم الفائدة وكبير الأثر في إنجاز العدد الخامس للمجلة، وأيضًا جميع الموظفين والعاملين في المجلة، وكذلك إدارة الجامعة ووكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي على ما لمسناه من دعم مادي ومعنوي، وصلى الله وسلم على سيدنا محمد، والحمد لله رب العالمين.

بإصدار العدد الخامس

رئيس التحرير

أ.د. محمد عبدالله عسيري

مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية
University of Tabuk Journal for Humanities and Social Sciences
دورية علمية محكمة
١٤٢٧ 2006
جامعة تبوك
University of Tabuk

المحتويات

القسم العربي

تصور مقترح لدور المستشار التربوي في التربية الأسرية للأبناء بمكاتب الاستشارات التربوية، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
د. هند محمد عبدالله الأحمد ٣

التفويض في الطلاق
د. منيرة سعيد عبدالله أبو حمامة ٤١

برنامج تدريبي مقترح لتطوير إدراك القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية الناشئة لخطة آفاق للتعليم العالي: جامعة حائل أنموذجًا
د. إبراهيم بن سليمان العودة ٦٥

السرد الأدبي وأثره في تعليم العربية للناطقين بغيرها (القصة القصيرة نموذجًا)
د بدر ندا العتيبي ٩٩

تصور مقترح للائحة الدراسة والاختبارات للدبلومات، بعمادات خدمة المجتمع والتعليم المستمر بالجامعات السعودية (جامعة تبوك أنموذجًا)
د. ضيف الله بن غضيان حمرون العنزي؛ د. محمد يوسف مرسي ١٢١

أثر العدالة التنظيمية في تنمية سلوك المواطنة لدى المعلمات: (دراسة ميدانية لآراء معلمات المرحلة الثانوية بمدارس قطاع الوسط التابع لتعليم الباحة)
د. خديجة مقبول جمعان الزهراني ١٥٥

نموذج لتصميم بيئات التعلم بالألعاب الرقمية قائم على نظرية النشاط وفاعليته في إكساب الحسّ العددي لطفل ما قبل المدرسة
د. عائشة بليهش بن محمد العمري ١٨١

فاعلية تطبيق إلكتروني للهواتف الذكية باستخدام إستراتيجية التعلم التبادلي، في تنمية قدرة الطلاب على حل المشاكل الرياضية اللفظية ودافعيتهم نحو التعلم
د. عبدالله بن سليمان البلوي ٢١٣

تقييم جودة المقررات الإلكترونية المقدَّمة عبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني (D2L) بجامعة المجمعة في ضوء معايير منظمة كواليتي ماترز (QUALITY MATTERS)
د. ظافر بن أحمد مصلح القرني ٢٤٣

صعوبات التربية العملية لدى طالبات كلية التربية للاقتصاد المنزلي بجامعة أم القرى
د. بيضاء محمد غالب العبدلي الشريف ٢٧٧

التجريب السردي في مجموعة (حكاية الصبي الذي رأى النوم) للكاتب: عدي الحربش. دراسة نقدية.
د. منصور بن عبدالعزيز المهوس ٣٠١

القسم الإنجليزي

أثر المعرفة الإملائية في اللغة الأصلية على المتعلمين العرب أثناء قراءة النصوص الإنجليزية
د. إبراهيم حمد الميمان ١

أبحاث العدد

مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ع٥، ص ص ٣-٤٠ جامعة تبوك (١٤٤٠هـ/٢٠١٩م)

تصور مقترح لدور المستشار التربوي في التربية الأسرية للأبناء بمكاتب الاستشارات التربوية، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. هند محمد عبدالله الأحمد

الأستاذ المشارك بقسم أصول التربية،كلية العلوم الاجتماعية، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

A Proposed Perception for the Role of Educational Consultant in Family Education of children in the Offices of Educational Consultancy from the Perspective of Faculty Members of the Educational Departments at Imam Muhammad ibn Saud Islamic University

Dr. Hind Mohammed Abdullah Al-Ahmad

Associate Professor, Department of Educational Foundations, Social Sciences College, Imam Muhammad Bin Saud Islamic University

الكلمات المفتاحية: التربية الأسرية، أصول التربية، المستشار التربوي.

الملخص: استهدفت الدراسة التعرف على الأسس النظرية للاستشارات التربوية في التربية الأسرية للأبناء، وتحديد متطلبات دور المستشار التربوي في التربية الأسرية للأبناء بمكاتب الاستشارات التربوية، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة، فيما يتعلق بعبارات الاستبانة تُعزى لمتغيرات الدراسة: الدرجة العلمية، وسنوات الخبرة، والتوصل إلى التصور المقترح لدور المستشار التربوي في التربية الأسرية للأبناء بمكاتب الاستشارات التربوية. واستخدمت الباحثة لتحقيق تلك الأهداف المنهج الوصفي بأسلوبيه الوثائقي والمسحي. وكان من أبرز نتائجها: أنَّ الاستشارات التربوية في التربية الأسرية للأبناء حجر الزاوية في العمل التربوي الإرشادي، وهي عبارة عن إستراتيجية تستهدف مساعدة الآباء في الحفاظ على معايير محددة إزاء النهوض بمهام التربية الأسرية للأبناء، وأنَّ هناك حاجة ماسة لتوفير عدد من المتطلبات التي تؤدّي إلى تفعيل دور المستشار التربوي بمكاتب الاستشارات التربوية، وتؤدّي إلى تحقيق أعلى كفاءة ممكنة في حل موضوعات الاستشارات التربوية، التي تتمثل في المتطلبات الإدارية والمتطلبات الشخصية والمتطلبات المهنية على الترتيب طبقًا لأهميتها على التوالي.

Key words: Family Education, Foundations of Education, Educational Consultant.

Abstract: The study aimed to identify the theoretical bases of educational consultancy in family education of children, to determine the personal, professional, and administrative requirements of the role of the educational consultant in family education of children in the educational consultancy offices from the perspective of faculty members in the educational departments of Imam Muhammad bin Saud Islamic University, and to reach the proposed perception for the role of the educational consultant in family education of children in the offices of educational consultancy. To achieve these goals, the researcher used the documentary and survey methods of the descriptive approach. Also, she used the questionnaire as a tool. Study's most notable results were that: Educational consultancy in family education of children is the cornerstone of the consultative educational work. It is a strategy designed to help parents to maintain specific standards concerning carrying out the tasks of family education of children.

أولًا: المقدمة:

تنبع أهمية الأسرة في تشكيل شخصية أفرادها من كونها تتميز بخصائص تجعلها مؤثرة في الاتجاهات السلوكية للأفراد، فهي الجماعة الأولية التي يقابلها الفرد في سنواته الأولى، إذ يكون سهل التطبيق وسهل التوجيه؛ لذا لا غرابة أن نلحظ اهتمام الباحثين بالأسرة والتربية الأسرية للأبناء وجعلها من المحاور الرئيسة التي تدور عليها أبحاثهم ودراستهم. (السدحان،٢٠٠٣م، ص٣٦).

و تعدُّ الأسرة النواة الأولى والركيزة التي يقوم عليها المجتمع، فبصلاحها يرقى المجتمع، وبغياب دورها الفاعل ينهار المجتمع وينفرط عقده، كما تعدُّ الأسرة من أهم الجماعات الإنسانية وأعظمها تأثيرًا في حياة الأفراد والجماعات؛ لأنَّها الوحدة البنائية التي عن طريقها تنشأ مختلف التجمعات الاجتماعية. (هيا الحربي، ٢٠١٤م، ص٢١٦٥؛ العجمي،١٤٢٥هـ، ص٤٤).

وأدَّت الطفرة الاقتصادية في المجتمع السعودي إلى إحداث تغييرات نسقية في مناحي الحياة كافة، لا سيما الاقتصادية والاجتماعية، كما دفع بتلك التغييرات نحو الأمام الثورة الهائلة في وسائل الاتصالات والتطور في التقنية الحدية والانفتاح العالمي، الذي جاءت به العولمة وحاولت إزالة الخصوصيات وعولمة الحياة بكل مكوناتها. (الطيار،٢٠١٣م، ص٣٥٠).

ولم تكن الأسرة السعودية —وهي المحضن الأول للتنشئة الاجتماعية– بمعزل عن هذه التغيرات، بل حدثت تغيرات جذرية في نوع الأسرة وحجمها وأدوارها والعلاقات بين أفرادها وأساليب التنشئة فيها، وهذا بلا شك سوف يترك آثارًا على استقرار الأسرة وتماسكها، تؤكِّد هذا التغير نورة السعد(١٤٣٠هـ)، إذ ترى: أنَّ الآباء والأمهات الذين تعودوا على تربية أبنائهم وتعليمهم وتوعيتهم وغرس القيم الأخلاقية والدينية، بدؤوا الآن في ظل المتغيرات المعاصرة وتأثيرات العولمة ورصيد التقنية والابتكارات العلمية المتتالية، يجدون أنَّهم أمام مرحلة جديدة لم يعرفوها ولم يتعودوا على التعامل مع مقتضياتها، مثل استخدام الكمبيوتر والجوال، وسواها وأصبح الأبناء والأحفاد أحيانًا يهتمون بتعليم الأبوين لهذه التقنية، وهذا يعني تغييرًا في موازين القوى التنظيمية يؤدِّي فيما بعد إلى تفكك في بيئة المجتمعات والتنظيمات الاجتماعية. ويؤكد ذلك آل رفعة (٢٠١١م، ص٦-٧)، بقوله: إنَّ مجتمع المملكة العربية السعودية بوجه عام خلال العقود الثلاثة الماضية قد شهد تغيرات ثقافية واجتماعية واقتصادية، أثَّرت وبشكل مباشر في التكوين الاجتماعي للأسرة السعودية، كما ضعفت الرقابة من قبل الأسرة مما أحدث ضعفًا في شكل التربية الأسرية والضبط الأسري، الذي هيأ الفرص أمام الظواهر الاجتماعية كالانحراف والتطرف في المعاملة.

إنَّ التربية الأسرية المتسلطة من شأنها أن تكون سبب للعنف في الوسط المدرسي والمجتمع، كما أنَّ هناك أساليب تربوية أخرى تؤثر على سلوك الأبناء كاللامبالاة والإهمال، التسلط والتحرر المفرطين؛ لذلك فإنَّ الممارسات التربوية الأسرية يمكن تصنيفها إلى عدة أنماط، التي قد تؤدِّي إلى تنشئة مختلفة للأفراد (نمط متسلط، نمط تربوي ديمقراطي، نمط متسامح). فالتربية تجعل من الفرد فردًا اجتماعيًا قادرًا على التعاطي مع الأفراد بطريقة سليمة، ومن ثمَّ فإنَّ عدم فعالية التربية يؤدِّي إلى سوء في تنشئة الفرد. (إيمان بوكراع ولونيس،٢٠١٤م، ص١٢١).

وتعدُّ الشورى معلمًا بارزًا من معالم التشريع الإسلامي في الشؤون العامة والخاصة، فقد جاء في كتاب الله وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم ما يؤكد ضرورتها ونفعها في مجالات عدة. ومن جملة هذه النصوص: قال تعالى:﴿وَالَّذِينَ اسْتَجَابُوا لِرَبِّهِمْ وَأَقَامُوا الصَّلَاةَ وَأَمْرُهُمْ شُورَى بَيْنَهُمْ وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنْفِقُونَ﴾.

- ما ثبت من سيرة النبي صلى الله عليه وسلم وإكثاره المشاروة لأصحابه حتى قال أبو هريرة رضي الله عنه: "ما رأيت أحدًا قط أكثر مشورة لأصحابه من رسول الله صلى الله عليه وسلم".

وعلى هذا يمكن القول: إنَّ الاستشارات الأسرية عمومًا والاستشارات التربوية في مجال التربية الأسرية سنة سنَّها النبي صلى الله عليه وسلم وأرشد إليها أصحابه للقيام بها، إذا وجدت مشكلة في داخل الأسرة وفي مجال تربية الأبناء، لتخرج الأسرة متماسكة مترابطة وبينها ألفة ومودة تحت سقف الإسلام ومقاصده العامة من إيجاد الأسرة المسلمة.(الجحيلي،٢٠١٥م، ص١١٩).

وقد فتح الله تعالى لعبادة، في الآونة الأخيرة، من أبواب رحمته ما لم يكن لهم بالحسبان، وهيأ لهم من أسباب الفرج ما يرفع الحرج، أو يدفعه، أو يخففه. فقد أتاحت وسائل الاتصال الحديثة، من هاتف، وإنترنت، وبريد، ومراكز متخصصة، أن يصل العديد من الناس إلى مبتغاهم من الفتيا، والمشورة، من أهل الاختصاص، بطرق ميسورة، مستورة. وقد كان كثير منهم، لاسيما النساء، وأهل البوادي، والمناطق النائية، والبلاد الخالية من العلماء، يتخبطون في الجهل، ويتهوكون في تصرفات منافية للعقل. فصار قصارى جهد أحدهم الآن أن يلتقط سماعة الهاتف ليستفتي من شاء من طلبة العلم في مسألة يستحي من ذكرها كفاحًا، أو يشاور بعض ذوي الرأي والمشورة، في مشكلة ألمت به يبتغي بذلك حلًا وإصلاحًا. وقد نتج عن ذلك، بحمد الله، حل مشكلات كثيرة، ورفه الجهل عن فئات من الناس المغيبين عن صوت العلم والموعظة. (القاضي،٢٠١١م، ص٤٣-٤٤)، قال تعالى:﴿مَّا يَفْتَحِ اللَّهُ لِلنَّاسِ مِن رَّحْمَةٍ فَلَا مُمْسِكَ لَهَا ۖ وَمَا يُمْسِكْ فَلَا مُرْسِلَ لَهُ مِن بَعْدِهِ ۚ وَهُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ﴾.(سورة فاطر،آية٢).

وكان من ثمرات هذا الأمر أن جرت الاستفادة من كثير من طلبة العلم، والمختصين التربويين والنفسيين والاجتماعيين، وأهل الرأي والعقل. ونظرًا لبكارة التجربة، نسبيًا، وتفاوتها من شخص لآخر، ومن جهة لأخرى، كان من المفيد تسليط الضوء على دور المستشار التربوي في التربية الأسرية للأبناء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في أقسام أصول التربية بالجامعات السعودية. ومما يؤكِّد تلك الفائدة ما أكَّدته دراسة سهيلة البغدادي من أنَّ الصرعات تظهر عادة بين الزوجين عندما يظهر اختلاف في توقعات الزوج للمهمات الواجب ممارستها من قبل كل طرف تجاه نفسه أو تجاه أسرته وأبنائه، فتتولد عن ذلك العديد من المشكلات بسبب كثرة المسؤوليات الأسرية الأساسية (الاقتصادية) كتأمين الطعام والملبس والمأوى والحماية، وتظهر لديهم أيضًا مشكلات بالمهمات التطورية (الاجتماعية)، وتتمثل في نضج الزوجين وتطورهما، ومشكلات أخرى منها الصحية والنفسية ترتبط بمرض أحد أفراد الأسرة أو موته أو فقدان أحدهما، أو تظهر لديهما مشكلات أخرى متمثلة في الأدوار الاجتماعية وهي مجموعة من الحقوق والواجبات المطلوبة من الزوجين القيام بها، فيؤدِّي ذلك إلى الزيادة في عمق الصراع بينهما وانعدام فرص التواصل، ومن ثمَّ قيامهما بممارسة مجموعة من الأنماط السلوكية المؤذية ترافقها مجموعة من المشاعر المؤلمة التي تؤدِّي بدورها إلى التفكك الأسري وشتات أفراد الأسرة.(سهيلة بنات، ٢٠١٣م، ص٣).

ثانيًا: مشكلة الدراسة:

إنَّ مشكلة الدراسة الحالية تنبع من المظاهر السلبية والسلوكيات غير المرغوب فيها لدى الأبناء، التي أوضحتها كثير من الدراسات السابقة، وتؤيدها شواهد الواقع المجتمعي، ومن ذلك: ظواهر التمرد

والتشرد والعدوانية في سلوك الأبناء والبنات والابتعاد عن الوسطية الإسلامية، وعقوق الآباء، وعدم إبداء الرغبة في التواصل مع الأسرة، والتمرد على القواعد والضوابط الأسرية، والتسرب من التعليم، والميل إلى أنواع اللهو وشغل وقت الفراغ بطريقة غير مرغوبة، سواء مع الأصدقاء أو مع الفضائيات والمواقع الهابطة في الإنترنت، وغير ذلك تتضح لدى بعض أبناء الجيل الراهن.(آل رفعة،٢٠١١م، ص٥).

هذا في الوقت الذي تعزو فيه كثير من الدراسات التي عُنيت بالتربية الأسرية للأبناء الأسباب والعوامل التي تكمن خلف السلوكيات الخاطئة، بأنها تعود إلى إتباع الآباء والأمهات أساليب غير مناسبة تجاه أبنائهم، ومن أهمها: الأساليب التي تنطوي على العنف بأشكاله كافة أو التدليل، والابتعاد عن النقاش والحوار، والتفرقة بين الذكور والإناث، والتسلط والتساهل والإهمال في إقامة الشعائر والعبادات، وإثارة الأحقاد والضغائن بين الأولاد، وبخاصة من حيث تميز البعض على البعض والتذبذب في المعاملة وغير ذلك من أساليب تنشئة خاطئة تتبع في بعض الأسر في الآونة الراهنة. وهذه الأساليب بلا شك تؤدِّي إلى مشكلات نفسية على مستوى الفرد، مما ينعكس على الأسرة والمجتمع جراء الشدة والعنف والكبت الأسري على سبيل المثال، كما يؤدِّي اللين والتدليل المفرط إلى الانحلال الخلقي والترف الذي تتلاشى معه قيم الحياة ولذاتها وتفكك الأسر.(الخطيب،١٤٣١هـ، ص١٨-٢٠؛ مهداد،٢٠١٥م،ص ٧٨-٧٩).

وبناء على خبرة الباحثة في الميدان التربوية واطلاعها على بعض الدراسات التربوية والاجتماعية في المجتمع السعودي، ونظرًا لندرة الدراسات التي تناولت الاستشارات التربوية في التربية الأسرية للأبناء، حيث جاءت الاستشارات التربوية في سياق بعض ممارساتها، ورغم توصية دراسة فهيم التي أشارت إلى أنَّ الأسرة تواجه صعوبة بالغة في تربية أبنائها ومراقبة سلوكهم والاهتمام بهم في ظل الأوضاع المحيطة ببيئتهم والتطور والتكنولوجي الحاصل، وهذا يتطلب المساهمة في مساعدة الأسرة في اكتساب المعلومات والمساهمة في تقديم المشورة في مجال تربية الأبناء (فهيم،٢٠١٦م،ص٤)، وتوصية دراسة سميرة الرفاعي بأن لا تقف سُبل مواجهة مفرزات المؤثرات الفكرية في التربية الأسرية، التي أدَّت إلى تراجع الكفاءة الوظيفية للأسرة عند حدِّ التنظير، بل تتعداها إلى ضرورة تداعي مؤسسات المجتمع لتفعيل مشروعات وآليات التوعية الأسرية بالإمكانات المتاحة كافة: (مؤتمرات، ندوات، مواقع إلكترونية، استشارات وغيرها) (سميرة الرفاعي،٢٠١٣م، ص٢١)، وتوصية دراسة السيد التي أكَّدت على أهمية توعية الآباء والأمهات وتثقيفهم تربويًا، وإرشادهم إلى أفضل الطرق التي تضمن التربية الأسرية السليمة للأبناء. (السيد،٢٠٠٨م،ص٢١٠)، وتوصية دراسة الدويش التي أكَّدت على أهمية بذل الجهود واقتراح أفكار وبرامج تسهم في تطوير دور الأسرة التربوي.(الدويش،١٩٩٩م،ص٣٥).

إلا أنَّ الواقع يشير إلى ضعف قيام الأسرة بالتربية الأسرية للأبناء كدراسة سارة الخشمي، التي أشارت إلى أنه قد تبين من بعض الدراسات التربوية والاجتماعية والأنثروبولوجية التي أُجريت على المجتمع السعودي، وتناولت التغيرات في علاقة الأبناء بالوالدين أنَّ هناك ضعفًا في الأدوار التربوية لبعض الأسر، (الخشمي،٢٠٠٤م،ص٣٧٤)، ودراسة سهام جبايلي التي أكَّدت أنَّ الأسرة أصبحت تعاني من مشكلات عديدة، وضغوطات أثَّرت سلبًا على مردودها التربوي وعلى علاقاتها الداخلية بين أفرادها، كذلك أساليبها التي تعتمدها في تربية الأبناء، ناهيك عن المستوى الدراسي للأبناء، وضعف التفاعل الأسري.(سهام جبايلي،٢٠١٤م،ص١٠)، ودراسة حسن التي أشارت

إلى أن تقنية المعلومات أثَّرت على الترابط بين أفراد الأسرة الواحدة، فمن يتقن استخدام هذه التقنية قادر على التواصل الفكري والثقافي، سواء كان إيجابيًا أو سلبيًا، وتتسع الهوة بين أفراد الأسرة ويقل التواصل بينهم لانعدام أو ضعف قواسم التواصل المشتركة بينهم. وتؤكد أنَّ الفرصة مهيأة أكثر من أية فترة ماضية لإقامة تقنية إنسانية واجتماعية تعيد للمجتمع الإنساني توازنه وعقلانيته وتقنية المعلومات الأكثر قابلة للتوجيه الاجتماعي. وهذا يتطلب التفكير في إعادة تأهيل أفراد الأسرة ليكونوا قادرين على التعامل مع تقنية المعلومات والاستفادة منها وتوجيه الأبناء توجيهًا فعالًا من خلال.(حسن،٢٠٠٨م،ص٧٢-٧٣)، ودراسة كرم الدين التي أشارت إلى أنه بسبب انتشار الأمية والأمية الثقافية بين قطاعات عريضة من أفراد مجتمعاتنا حتى بين الطبقات الاقتصادية الاجتماعية العليا، يلاحظ أنَّ الصعيد الأعظم من أفراد المجتمع لا يعرفون المعلومات الأساسية عن الأبناء وطرق التعامل معهم ورعايتهم وتربيتهم والقيام بالدور الوالدي على الوجه الصحيح.(كرم الدين،٢٠٠١م،ص٧١٠).

كما إنَّ وجود المراكز الأهلية أو الحكومية أو الخيرية التي تعتني بتقديم الاستشارات الأسرية بجميع أشكالها ووسائلها على وجه العموم والاستشارات التربوية في مجال التربية الأسرية للأبناء على وجه الخصوص، أدَّى ذلك إلى اهتمام البعض بممارسة هذه المهنة سواء بصورة تطوعية أو وظيفية، أو وظيفة جزئية، وممارسة الاستشارات التربوية في مجال التربية الأسرية للأبناء بدون إلمام بمفهومها، ومجالاتها، وأساليبها، وضوابطها، وأدواره فيها، يؤدِّي إلى عواقب وخيمة، ويحصل بذلك فساد كبير.(الحجيلي،٢٠١٥م،ص١٠٩)، ومن ثمَّ فإنَّ لدراسة الحالية تسعى لعلاج هذه المشكلة من خلال التوصل إلى تصور مقترح لدور المستشار التربوي في التربية الأسرية للأبناء، بمكاتب الاستشارات التربوية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

ثالثًا: أسئلة الدراسة:

في ضوء تحديد مشكلة الدراسة تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما الأسس النظرية للاستشارات التربوية في التربية الأسرية للأبناء؟
٢. ما متطلبات-المتطلبات الشخصية، المتطلبات المهنية، المتطلبات الإدارية-دور المستشار التربوي في التربية الأسرية للأبناء بمكاتب الاستشارات التربوية، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ؟
٣. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بعبارات متطلبات دور المستشار التربوي في التربية الأسرية للأبناء بمكاتب الاستشارات التربوية، تعزى لمتغيرات الدراسة: الدرجة العلمية، سنوات الخبرة ؟
٤. ما التصور المقترح لدور المستشار التربوي في التربية الأسرية للأبناء بمكاتب الاستشارات التربوية، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

رابعًا: أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحقيق ما يأتي:

١. الكشف عن الأسس النظرية للاستشارات التربوية في التربية الأسرية للأبناء.
٢. تحديد متطلبات-المتطلبات الشخصية، المتطلبات المهنية، المتطلبات الإدارية-دور المستشار التربوي في التربية الأسرية للأبناء بمكاتب الاستشارات التربوية، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

في الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٣. الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بعبارات متطلبات دور المستشار التربوي في التربية الأسرية للأبناء بمكاتب الاستشارات التربوية، تعزى لمتغيرات الدراسة: الدرجة العلمية، سنوات الخبرة

٤. التوصل إلى التصور المقترح لدور المستشار التربوي في التربية الأسرية للأبناء بمكاتب الاستشارات التربوية، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

خامسًا: أهمية الدراسة:

٥-١: الأهمية النظرية: وتتمثل في:

- الكشف عن الأسس النظرية للاستشارات التربوية في مجال التربية الأسرية للأبناء.
- تنبع أهمية الدراسة النظرية من أنَّها تحاول التعرف على دور المستشار التربوي في التربية الأسرية للأبناء، وذلك بغرض تعزيز المعرفة النظرية في موضوع الاستشارات التربوية في مجال التربية الأسرية للأبناء.
- حسب علم الباحثة أنَّه لا توجد دراسة تناولت موضوع دور المستشار التربوي في التربية الأسرية للأبناء.

٥-٢: أهمية تطبيقية: وتتمثل في:

- تحديد متطلبات دور المستشار التربوي في التربية الأسرية للأبناء، والتصور المقترح لدور المستشار التربوي في التربية الأسرية للأبناء بمكاتب الاستشارات التربوية، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؛ وذلك لتقديمها للمهتمين من أكاديميين وقياديين وتربويين وباحثين بآليات لاتخاذ الخطوات اللازمة لذلك.
- تكمن القيمة العملية لهذه الدراسة في الإضافات العلمية التي ستقدمها من خلال الدراسة الميدانية، التي ستنقلنا من التفكير المجرد إلى التأمل الواقعي والتعرف على متطلبات دور المستشار التربوي في التربية الأسرية للأبناء، والكشف عن تصور مقترح لدور المستشار التربوي في التربية الأسرية للأبناء بمكاتب الاستشارات التربوية، ومحاولة لمساعدة الأسرة والوالدين على تحمل المسؤولية الواقعة على عاتقهم، والتمتع في الوقت نفسه بمواقف تربية أبنائهم ومراقبة سلوكهم. بوصف الأسرة الركيزة التي يقوم عليها المجتمع، فبصلاحها يرقى المجتمع، وبغياب دورها الفاعل ينهار المجتمع وينفرط عقده.

سادسًا: حدود الدراسة:

٦-١: الحدود الموضوعية: تتمثل في الكشف عن الأسس النظرية للاستشارات التربوية في التربية الأسرية للأبناء.

وتحديد متطلبات-المتطلبات الشخصية، المتطلبات المهنية، المتطلبات الإدارية-دور المستشار التربوي في التربية الأسرية للأبناء بمكاتب الاستشارات التربوية، والتوصل إلى التصور المقترح لدور المستشار التربوي في التربية الأسرية بمكاتب الاستشارات التربوية، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٦-٢: الحدود المكانية: الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمدينة الرياض.

٦-٢: الحدود الزمنية: طُبقت هذه الدراسة في الفصل الأول من العام الجامعي ١٤٣٨-١٤٣٩هـ.

سابعًا: مصطلحات الدراسة:

٧-١: التربية الأسرية للأبناء: وتُعرِّف الباحثة التربية الأسرية للأبناء في إطار هذه الدراسة بأنَّها الممارسات التربوية التي يقوم بها الآباء بغرض التأثير على حياة أبنائهم، انطلاقًا من الطفولة إلى غاية الرشد؛ بحيث تضمن لهم شخصية متكاملة.

٧-٢: دور: وتُعرف الباحثة الدور في إطار هذه الدراسة بأنَّه السلوك الفعلي الذي يتضمن خطوات إجرائية وإستراتيجيات وتكنيكات وتوجيه برامج وأنشطة، يقوم بها الشخص الاستشاري التربوي الممارس للاستشارات التربوية للتخفيف من المشكلات، التي تعيق الأسرة عن القيام بدورها في التربية الأسرية للأبناء مستندًا على قاعدة نظرية وخبرة ميدانية وحسٍّ مهني.

٧-٣: المستشار التربوي: وتُعرِّف الباحثة المستشار التربوي في إطار هذه الدراسة بأنَّه متخصص تربوي ويملك الخبرة في مجال التربية الأسرية للأبناء، ويرجع إليه من لديهم مشكلات في تربية أبنائهم أو حالات تردد في بعض أمورها، ليشير عليهم بما يكون أفضل لهم في الحياة الأسرية للأبناء.

ثامنًا: الإطار النظري:

٨-١: ماهية التربية الأسرية للأبناء:

يعدُّ مفهوم التربية الأسرية للأبناء وأهدافها وأبعادها من المفاهيم والقضايا، التي تتطرق إليها الدراسات والبحوث التربوية والاجتماعية العربية، لذلك تسعى الدراسة الحالية إلى تركيز الضوء عليها وتوضيحها كما يلي:

٨-١-١: مفهوم التربية الأسرية للأبناء:

تناول كثير من الباحثين مفهوم "التربية الأسرية للأبناء"، ومن ضمنهم من أطلق عليها المسؤولية الأسرية كالنفيعي (١٩٩٧م،ص٢٨٧)، وعرَّفها بأنَّها "الأساليب التي يتبعها الآباء مع الأبناء، سواء أكانت إيجابية وصحيحة لتأمين نمو الابن في الاتجاه السليم ووقايته من الانحراف أو السلبية، التي تعيق نموه عن الاتجاه الصحيح بحيث يؤدِّي إلى الانحراف في مختلف جوانب حياته المختلفة، وبذلك لا تكون لديه القدرة على التوافق الشخصي والاجتماعي".(النفيعي،١٩٩٧م، ص٢٨٧).

وعرفها بابر (Barber,2000,p.14)، بأنَّها "قيام الآباء باستثمار مجموعة كبيرة من الخدمات والإمكانيات تجاه أبناءهم بما في ذلك العطاء اللامتناهي من المودة والعاطفة، التي تترك تأثيرها المباشر على شؤون وأحوال الابن كتوفير التعليم، والاهتمام بمصالح الأبناء، والانضباط التربوي، والدعم العاطفي، وتوفير الغذاء والسكن والألعاب والعناصر المحفزة فكريًا، وتوفير المصادر المالية اللازمة لتحقيق كل ما ذكر".

وعرفها ويرماوث (Wearmouth,2012,p.83)، بأنَّها "قيام الآباء بتوفير حقوق أبناءهم من الرعاية لتمكينهم من النمو والازدهار والتمتع بالحياة وتحقيق إمكاناتهم الفردية".

كما عرفتها سهيلة بنات (٢٠١٣م، ص١٧)، بأنَّها "أداء المسؤولية والتي تقع واجب أولًا على عاتق الوالدين كزوجين عن طريق تحقيق التوافق الزواجي والروابط الأسرية والاجتماعية، وتوفير المناخ الأسري والملائم للنمو السليم، وثانيًا اتجاه أولادهم بتوفير التربية الأسرية المشتركة المناسبة وأساليب التنشئة الملائمة، التي

يمكنها أن تساعد على تنشيط آليات الابن الوجدانية والمعرفية وتنمية استعداداته وقدراته".

ومنهم من أطلق عليها التربية الوالدية كاما كديرموت (McDermott,2006.p.741) وعرَّفها بأنَّها "سياق فعال يتسم بالاحترام والدعم والتجاوب بين الآباء والأبناء، تتم من خلاله عملية دينامية تفاعلية تحكمها ثقافة المجتمع والأنساق الأسرية الموجودة به". وبناء على ذلك فإنَّها تمر بمراحل ارتقائية نمائية تتغير فيها المهام والأدوار مثلما تتغير احتياجات الأبناء، كما تتغير الاتجاهات وتتطور القدرات المعرفية والمهارات السلوكية، ومن هنا تأتي أهمية الاستشارات التربوية في هذا المجال التي يجب أن تلاحق الحالة الارتقائية للتربية الأسرية للأبناء بتوفير فرص الاستشارات والتعلم المناسبة لكل مرحلة.

٨-١-٢: أهمية التربية الأسرية للأبناء والعوامل المؤثرة فيها:

أكَّد التربويون على أهمية دور التربية الأسرية للأبناء أمثال بستالونزي، وفرويل، وبرت، وكذلك علماء الاجتماع وعلماء النفس. فالأسرة هي المؤسسة التربوية الأولى التي تحتضن الفرد طفلًا ويافعًا وشابًا الأسس لتفتح شخصيته وفيه يتقرر مستقبله، والتربية الحديثة تؤكِّد على أهمية التربية الأسرية في غرس الأسس السليمة، سواء من خلال علاقة أفراد الأسرة بالابن كأن تكون علاقة تسلطية أو ديمقراطية أو فوضوية أو إهمالية، أو من خلال علاقة الابن بالآخرين، كأن يكون خائفًا أو مترددًا، أو متقلبًا أو عدوانيًا وفيه يتشرب المفاهيم وقواعد السلوك، وفيه يأخذ وحدات القياس التي يزن بها الأمور ويحكم على ضوئها، وفيه يحبُّ ويكره بعض المبادئ كالحرية والتعاون والنشاط ويتفق جميع الباحثين، على أن الأسرة هي المكان الأفضل لتربية الأبناء وأنَّ دور الأم التربوي هو الدور البارز في حياتها وحياة أبنائها، وتتضح أهمية التربية الأسرية في تحقيق الأهداف الآتية: (فهيم،٢٠١٦م، ص٦؛كرم الدين،٢٠٠١م، ص٧١٣).

- إدماج عناصر الثقافة والحضارة التي يعيش فيه الفرد في نسق شخصيته وتشكيل الكائن الإنساني، بحيث يتوافق مع ثقافة الجماعة التي ينتمي لها.
- تكوين العادات وغرس المهارات.
- تعديل السلوك حفاظًا على نظام وتقاليد المجتمع.
- تعليم الفرد كيف يفكر ويتخذ القرارات ويتخذ الأحكام.
- اكتساب اللغة التي تسمح له بالتعبير عن نفسه والتواصل مع الآخرين.
- تهذيب الغرائز الفطرية الطبيعية وصقل وتنمية الذكاء والاستعدادات والقدرات.
- الإعداد العملي للفرد وزيادة كفاءته العملية وتنمية إبداعه وابتكاراته.
- تحقيق التوافق بين دوافع الفرد ورغباته ومطالب واهتمامات الآخرين المحيطين به.

وتتأثر التربية الأسرية للأبناء بالعديد من العوامل، ومن أهمها: حجم الأسرة، المستوى التعليمي للآباء، جنس الابن، عمر الأب والأم، المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة؛ وذلك في مستويات عديدة، منها؛ مستوى النمو الجسدي، والذكاء، والنجاح الدراسي، وأوضاع التكيف الاجتماعي. (الخولي،٢٠١٣م، ص١٧-٢١؛ الذبياني،١٤٣٥هـ، ص٣٤-٤٠؛ الرقب والزيود،٢٠٠٨م، ص١٤٥-١٤٦، بوفاتح،٢٠٠٨م، ص٥٥-٦٠).

٨-١-٤: المشكلات التي تعيق الآباء عن القيام بدورهم في التربية الأسرية للأبناء وسبل المواجهة:

- وتمعنًا في العناصر الأساسية لمكونات التربية الأسرية للأبناء، نعجب لكثرة المتناقضات التي تسيطر عليها، أنها مزيج من غريب عجيب، يتعايش فيها المعاصر مع الحديث مع القديم مع الفارق في القدم. وسيجري حصر أهم المشكلات الناجمة عن هذا الخليط المتناقض فيما يلي: (فهيم، ٢٠١٦م، ص٦-٧؛ سهام جبايلي، ٢٠١٤م، ص١٥-١٧؛ القحطاني،٢٠١٢م، ص٣٤؛ سميرة العبدلي،٢٠١١م، ص ص١٤٣٣-١٤٣٦؛ سميرة السيد، ٢٠٠٤م، ص٨٠؛ المسيري والتريكي،٢٠٠٣م، ص١٤٧-١٦٦؛ هلال،٢٠٠٠م، ص٢٦؛ عبدالخالق والمتفاني،١٩٩٠م، ص٢٣؛ رشاد، د.ت، ص٣٠٩-٣١٨؛ الحسن، ١٩٨٥م، ص٨٢).
- المشكلات المتعلقة بالوسط الحضري.
- المشكلات المتعلقة بالمؤثرات الفكرية: البنية والأيديولوجية، الوظائف والأهداف، المنظومة القيمية والأخلاقية، الصحة النفسية للأسرة، الأبناء.
- المشكلات المتعلقة بانعدام المنهجية الفكرية في تربية الأبناء.
- المشكلات المتعلقة بتربية الابن وفق مفهوم التربية قديمًا أو حديثًا.
- المشكلات المتعلقة بالتأخر التربوي.

تعدُّ قضية التربية قضية عظيمة الأهمية في حياة الفرد والمجتمع، وللدلالة على هذه الأهمية خلَّد القرآن الكريم وصية لقمان لابنه-على الرغم من أنَّ لقمان لم يكن نبيًا على قول جماهير أهل العلم-إلا أنَّ الله خلَّد ذكره، فذكر وصيته لابنه وموعظته له لتكون قدوة للآباء، ونبراس للمربين والمربيات، ومنهجًا لكل من أراد أن ينشئ رعيته على مرضاة رب الأرض والسماوات؛ فقد حوت منهجًا سليمًا وتوجيهًا قويمًا، وأسلوبًا سديدًا. والتربية لابد لها من هذين الأمرين: (إيمان التميمي، ٢٠١٤م، ص٥٥٩).

- الأول: منهج سليم قويم، محدد المعالم، واضح المقاصد، قائم على الأيمان، محروس بسياج الشريعة غايته رضا الله والتمكين لدينه في الأرض.
- الثاني: طريقة قويمة، وأسلوب سديد لتحقيق هذا المنهج في الواقع الملموس والمنظور المحسوس؛ إذ لا قيمة لأي منهج مهما كان صوابه إذا كان مجرد تصور في عقول أصحابه، أو كلمات في أوراق بين أدراج المكاتب ولا وجود له في الحياة العملية الواقعية.

من أجل ذلك لابد من التركيز على هذين الأمرين؛ حتى تقوم التربية الأسرية للأبناء على أساس سليم، ومن أجل مواجهة المشكلات التي تعترض الأسرة في ذلك، وإعادة الاعتبار للأسرة في عالم تسارعت فيه المتغيرات وعظمت فيه التحديات، ومما يساعد في تحقيق ذلك توفير مكاتب استشارية والمستشارين التربويين المؤهلين لتقديم النصح والإرشادات في كل ما يتعلق بمجال التربية الأسرية للأبناء، وطرق المعاملة الصحيحة للأبناء، والتوعية بتأثير أساليب التربية الأسرية غير السوية في نمو الأبناء عقليًا واجتماعيًا وانفعاليًا سواء في مرحلة الطفولة أو في المراحل العمرية المختلفة.(فهيم، ٢٠١٦م، ص٩-١٠؛ إيمان التميمي،٢٠١٤م، ص٥٥٩؛ الرفاعي،٢٠١٣م، ص٢٠-٢١؛ الطيار،٢٠١٣م، ص٣٩٩-٤٠٠؛ منال جاب الله،٢٠٠٨م، ص١٥٧-١٥٩؛ السيد،٢٠٠٨م، ص٢٣٠-٢٣١).

٨-٢: ماهية الاستشارات:

٨-٢-١: مفهوم الاستشارات وأهميتها:

للشورى تعريفات عدة، فمن تعريفات الأقدمين: ما أورده ابن العربي في أحكام القرآن من أنها: "الاجتماع على الأمر، ليستشير كل واحد منهم صاحبه ويستخرج ما عنده".(ابن العربي،١٤٢٤هـ،ص٣٨٩)، ومنها: ما قاله الراغب الأصفهاني من أنَّ المشورة: "استخراج بمرجعية البعض إلى البعض".(الآصفهاني،١٤٢٨هـ،ص٢٩٧).

أمَّا المعاصرون فقد أوردوا لها جملة من التعريفات التي يبدو لي أنها تتفرع إلى اتجاهين:

- الاتجاه الأول: يرى تعميم التعريف ليشمل جميع جوانب الحياة، عامها وخاصها. ومن الأمثلة على هذا التوجه: تعريف خطاب (١٩٨٩م، ص٨٦٥)، للشورى بأنَّها "عرض المعضلة أو المعضلات في أمور الدنيا والدين على الذين عرفوا بالتجربة العملية والرأي السديد وسماع الآراء المختلفة، واستخلاص الحل المناسب لتلك المعضلة، والقرار على تنفيذ الحل المناسب".
- الاتجاه الثاني: يرى أصحابه تخصيص التعريف، بما يجعل الشورى تبدو مقتصرة على جانب من جوانب الحياة الإسلامية كالسياسة أو استخراج الأحكام الفقهية التي تخص عموم الأمة، ومثل هذا التوجه يظهر من تعريف البوطي (١٩٨٩م، ص٤٨٨)، لها بأنَّها "رجوع الإمام أو القاضي، أو آحاد المكلفين في أمر لم يستبن حكمه بنص قرآن أو سنة أو ثبوت إجماع، إلى من يرجى منهم معرفته بالدلائل الاجتهادية، من العلماء المجتهدين، وقد ينضم إليهم في ذلك من أولي السراية والاختصاص. وهذا التوجه يظهر -أيضًا-في تعريف الشاوي (١٩٩٢م، ص١٠٢).

وللاستشارة فوائد كثيرة، منها: (معابدة،٢٠٠٦م، ص٣١٩-٣٢١؛ عباس،١٩٩٣م، ص٤٤-٤٧؛ النمر، د.ت، ص٦٤١).

- إنَّ الاستشارة أدعى لتحقيق المصلحة المنشودة وللوقوف عليها.
- إنَّ الاستشارة فيها وقاية -بعد توفيق الله- للمستشير من الزلل.
- إنَّ الاستشارة تلبي حاجة فطرية لدى الإنسان.
- من فوائد الاستشارة في الشؤون الخاصة -أيضًا- ما قاله ابن الجوزي -رحمه الله-من أنَّ "المشاورة إذا لم ينجح أمره علم أن امتناع النجاح محض قدرٍ، فلم يلم نفسه، ومنها أنه قد يعزم على أمر يتبين له الصواب في قول غيره، فيعلم عجز نفسه عن الإحاطة بفنون المصالح".

٨-٢-٢: أركان الاستشارات:

يمكن تقسيم أركان الاستشارة إلى ثلاثة أقسام: (الحجيلي، ٢٠١٦م، ص١٢٤-١٢٥؛ القاضي، ٢٠٠٥م، ص٢٥).

- المستشار: وهو متخصص له خبرة ويملك تجربة في موضوع الاستشارة، ويرجع إليه من لديهم مشكلات أو حالات تردد في بعض أمروهم؛ ليشير عليهم بما يكون أفضل لهم في حياتهم.
- المستشير: وهو فرد اعترضته مشكلة معينة، ويحاول أن يجد أفضل الحلول للمشكلة التي طرأت عليه.
- موضوع الاستشارة: وهي المشكلة التي تطرأ على المستشير فيرجع إلى المستشار ليأخذ رأيه والحل المناسب لهذه المشكلة.

٨-٢-٣: أساليب الاستشارات:

ينبغي مراعاة أساليب الاستشارة بما يفي بالغرض المحمود، وبما ييسر وصول العديد من الناس إلى مبتغاهم من المشورة والفتيا من أهل الاختصاص،

بطرق ميسورة، ومن أهم هذه الأساليب الميسورة ما يلي: (الحجيلي،٢٠١٥م، ص١٢٥-١٢٦؛ القاضي،٢٠٠٥م، ص٢٤-٢٥).

- أساليب الاستشارة باعتبار وسيلة طلب الاستشارة: المقابلة الشخصية، الاستشارة الهاتفية، الاستشارة عبر الإنترنت.
- أساليب الاستشارة باعتبار طبيعة عمل المرشد: الاستشارة المفتوحة، والاستشارة المطلقة، والاستشارة المحددة.
- أساليب الاستشارة باعتبار المعني منها: الاستشارة الفردية، الاستشارة الجماعية.
- أساليب الاستشارة باعتبار مجال الاستشارة:

• الاستشارات في المجال الاجتماعي: والمقصود بها طلب المساعدة في التوجيه وحل المشكلات، التي تحدث للأسرة في الجوانب الاجتماعية. فتنوع العلاقات الأسرية يبين العلاقات الداخلية للأسرة، وتشمل علاقة الرقابة بين أفراد الأسرة، والعلاقة بين الزوج والزوجة، والعلاقة بين الوالدين وأبنائهم، والعلاقة بين الزوجة وأم الزوج وأبيه، والزوج وأم الزوجة وأبيها، كما تشمل العلاقات الاجتماعية في المجتمع الذي تعيش فيه الأسرة كالعلاقة مع الجيران، والعلاقة مع الأصدقاء، وكل هذه العلاقات بمختلف أنواعها قد ينتج عنها بعض المشكلات الاجتماعية التي تُعكِّر صفو الحياة الأسرية.

• الاستشارات في المجال النفسي: والمقصود بها إعانة الفرد على فهم نفسه، وما يمتلكه من قدرات ومواهب يستطيع من خلالها التكيف مع البيئة التي يعيش فيها، ويكون دور المستشار توعية المستشير لفهم نفسه وكيف ينظر إليها هو، وما هي التصورات الذهنية لديه في نظر الآخرين، وبيان آثار ذلك عليه، وأما إذا اتضح له أنَّ لديه اضطرابات نفسية، أو يغلب على ظنه أنه يعاني من مرض نفسي، فإنه يجب إحالته إلى طبيب نفسي متخصص.

• الاستشارات في المجال التربوي: التربية هي الجانب الأساس لقيام أسرة ملتزمة بتعاليم الكتاب والسنة، وعلى أساس التربية التي يتلقها الأفراد في أسرهم تكون تصرفاتهم التي تنتج عنها تصرفات المجتمعات، وهي شاملة لجميع أفراد الأسرة ابتداء من الزوج والزوجة ثم يأتي الأولاد، إذ هم إنعكاس لتربية آبائهم وأمهاتهم. والمسؤولية الأسرية هي تربوية بدرجة أولى، وتحافظ على الانسجام الأخلاقي والنفسي داخل الأسرة، كما أنها تهدف إلى ربط الحياة الأسرية بالله تعالى، وتعميق علاقتها بالإسلام، فالاستشارة من أهم الوسائل التربوية في الجوانب الآتية: الحياة الزوجية، وتربية الأبناء، وعلاقات الأسرة.

٨-٣: الاستشارات التربوية في التربية الأسرية للأبناء:

ومن خلال ما عُرِض عن مفهوم التربية الأسرية للأبناء واجهنا سؤالًا محددًا هو: كيف نؤسس لتربية أسرية سوية للأبناء؟ أو كيف نمهد تربويًا لوجود الأبناء؟ ويكون علينا أن نتساءل عن آفاق واسعة يحتاج فيها الآباء إلى التزود بالعديد من المعلومات والمهارات والاتجاهات، التي ترفع من قدراتهم وكفاءتهم في فهم كل منهما لنفسه، ودوره في التعامل مع الآخر ومع الأبناء، فأن تكون أب أو أم فعلًا ليس بالأمر السهل، وكثير من الآباء يرتكبون الأخطاء ذاتها مع أبنائهم؛ ومن هنا تأتي أهمية الاستشارات التربوية في مجال التربية الأسرية للأبناء.

وتُعرَّف الاستشارات الأسرية عمومًا بأنها "عرض المشكلات المتعلقة بالأسرة أو أحد أفرادها على من عرف بالتجربة العملية والرأي السديد، وسماع الآراء

والنصائح في سبيل حلها، والآخذ بأنسبها، والقدرة على تنفيذه" (معابدة القضاة،٢٠٠٦م، ص٣١٤)، كما تُعرف بأنَّها "عرض مشكلة ما تتعلق بالأسرة من أحد من أفرادها على متخصص، لأخذ رأيه بهدف الوصول إلى حل المشكلة أو الوصول إلى أفضل الحلول لها". (الحجيلي،٢٠١٥م، ص١١٠).

والمقصود بالاستشارات التربوية في التربية الأسرية للأبناء التي هي محل الدراسة بأنها "طلب الأسرة المساعدة في الجوانب التربوية كمعرفة كيفية التربية الصحيحة والأساليب الناجحة لها، والتعرف على طرق التأديب المناسبة للسلوكيات والتصرفات الشاذة، وكيفية تعديل السلوكيات الخاطئة، ومهارات التعامل مع الأولاد في المراحل المختلفة، وغير ذلك، ويكون دور المستشار الأسري مناقشة وضع الحالة والعوامل المؤثرة فيها ودلالتهم على أفضل الحلول المناسبة"، وحين نتأمل السنة النبوية نجد أنَّ النبي صلى الله عليه وسلم كان يربي أمته على معالي الأمور، خصوصًا من كان يتوجَّه إليه هذا التهذيب والتربية أهل بيته من أزواجه، حتى يكن قدوة صالحة.(الحجيلي،٢٠١٥م، ص١٢٣).

من خلال ما عُرِض عن مفهوم المستشار في أركان الاستشارة يمكن تعريف المستشار التربوي بأنَّه أخصائي مهني يعمل مع الأسر وجهًا لوجه، بقصد مساعدتها على توجيه جهودها نحو تحقيق أهدافها في إطار أغراض واتجاهات مجال التربية الأسرية للأبناء.

بناءً على نظرية إريكسون Erickson فإنَّ التربية الأسرية للأبناء تمرُّ بمراحل ارتقائية نمائية تتغير فيها المهام والأدوار، مثلما تتغير احتياجات الأبناء، كما تتغير الاتجاهات وتتطور القدرات المعرفية والمهارات السلوكية، ومن هنا تأتي أهمية الاستشارات التربوية التي يجب أن تلاحق الارتقائية للتربية الأسرية للأبناء بتوفير فرص الاستشارة المناسبة لكل مرحلة. (جاب الله، ٢٠٠٨م، ص١٥٣).

وفي نموذج إريكسون (Erickson,1950-1968)، تظهر الاستشارات التربوية في التربية الأسرية للأبناء استجابة لما يسمه أزمة التدفق في مقابل الركود، وبحسب إريكسون فإنَّ التربية الأسرية للأبناء التزام إنساني أبدي، غير أنَّه ليس كل مثال للتربية الأسرية للأبناء مثال للتدفق، فبعض الآباء تنقصهم الخبرات اللازمة لرعاية جيل جديد، والبعض يعدُّها مهنة، وقد يكون الآباء مهرة في إدارة مصنع يملكانه؛ ولكن تعوزهما مهارات التربية الأسرية للأبناء، والبعض الآخر تحركه دوافع مختلفة تجاه التربية الأسرية للأبناء كالضغوط الاجتماعية والرغبة في تدعيم المكانة الاجتماعية. (آمال صادق وأبو حطب،١٩٩٩م،ص٣٩١). وتندرج الاستشارات التربوية في التربية الأسرية للأبناء في نسق إستراتيجيات التدخل لدعم السلوك الإيجابي، ولمثل هذه الإستراتيجيات والبرامج والدراسات والأبحاث ذات العلاقة بها دورية علمية تصدر لإلقاء الضوء عليها، وهي دورية Journal of Positive Behavioer Interventions وكان أول إصداراتها في يناير ١٩٩٩م. (Dunlap & Koegel,2001,P66)

تاسعًا: الدراسات السابقة:

جرى تقسيم الدراسات السابقة إلى محورين، هما:

٩-١: المحور الأول: دراسات تناولت التربية الأسرية للأبناء:

تناقش دراسة البو محمد (٢٠١١م)، دور التربية الأسرية في تشكيل القيم الاجتماعية للأبناء. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وتوصَّلت الدراسة إلى أنَّ المعاملة الوالدية الحازمة بكل أبعادها يمكن أن تسهم في غرس القيم الاجتماعية والإنسانية في نفوس الأبناء، وتجعلهم أكثر توافقًا وانسجامًا مع قيم المجتمع وثقافته، في حين أنَّ المعاملة الوالدية السيئة، يمكن أن تسهم في غرس روح العدائية

والاتجاهات المضادة للمجتمع التي تدفع بالأبناء نحو الانحراف والجريمة، وأنَّ جزءًا كبيرًا مما يظهر في المجتمع من إجرام أو انحراف يمكن أن يكون نتيجة لجهل الأسرة بذلك.

وتستهدف دراسة آل رفعة (٢٠١١م)، التعرف على الأساليب الخاطئة في الأسرة، وذلك بحثًا عن أوجه القصور والنقص التي تعتري أساليب التربية في الأسرة، ومن ثمَّ وضع سبل المواجهة والتصورات العلمية لضبط دور الأسرة في تربية النشء، وذلك في ضوء التربية الإسلامية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج الوصفي المسحي. وتوصَّلت الدراسة إلى أنَّ الأساليب التربوية الخاطئة المباشرة جاءت تنازليًا الدلال فالقسوة فالإهمال، أمَّا الأساليب التربوية الخاطئة غير المباشرة جاءت تنازليًا الحماية الزائدة فالتسلط فالحرمان.

وأجرت سميرة الرفاعي (٢٠١٣م)، دراسة بعنوان "المؤثرات الفكرية على التربية الأسرية وسبل مواجهتها تيارات الدارونية الاجتماعية وقيم ما بعد الحداثة نموذجًا". وهدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقات الأسرية ومستوياتها، والتربية الأسرية مفهومها وأهميتها، والمؤثرات الفكرية مقتصرة على تيارات الدارونية الاجتماعية وقيم ما بعد الحداثة وتيار الحركة النسوية العالمية للمطالبة بالمساواة المطلقة، والآثار السلبية للمؤثرات الفكرية على التربية الأسرية وسبل مواجهتها. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي. وتوصَّلت الدراسة إلى أنَّ من انعكاسات المؤثرات الفكرية على التربية الأسرية بعد الأبناء حضور الأمية الدينية والتربوية لدى الآباء، مما يعني أنَّ الأسرة لم تعد المصدر الرئيس للتربية والتوجيه واستقاء المعاني الفاضلة.

وفي دراسة الطيار (٢٠١٣م)، بعنوان "العلاقة التفاعلية في التنشئة الاجتماعية بين الآباء والأبناء وعلاقتها بالأمن الأسري: دراسة مسحية بمدينة الرياض". وهدفت الدراسة إلى بيان ما إذا كان هناك علاقة ارتباطيه دالة بين التنشئة الاجتماعية التفاعلية والأمن الأسري لدى الموقوفين، والتعرف على أثر التنشئة الاجتماعية التفاعلية بين الآباء والأبناء في الأمن الأسري لدى الموقوفين. واستخدم الباحث المنهج السببي المقارن. وكان من نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين التنشئة الاجتماعية التفاعلية بين كلٍّ من الأب والأم والأبناء والأمن الأسري، والتنشئة الاجتماعية التفاعلية المتعلقة بالأب والأم تتنبأ بالأمن الأسري.

وتناولت دراسة إيمان التميمي(٢٠١٤م)، التربية الأسرية المستقاة من القرآن الكريم، بهدف إبراز معالم هذه التربية من خلال المشاهد القرآنية الزاخرة بأمثلة كثيرة مبرزة دلالاتها التربوية والنفسية والاجتماعية، معتمدة في تناولها على المنهج الوصفي التحليلي. وتوصَّلت الدراسة إلى أنَّ القرآن الكريم غني بالآداب والأساليب التربوية التي ينبغي أن يتربى عليها المسلم. وتعرض دراسة إيمان بوكراع ولونيس(٢٠١٤م)، للتربية الأسرية ودورها في ظهور السلوكات العنيفة عند الأطفال في المرحلة الابتدائية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. وتوصَّلت الدراسة إلى أنَّ النمط التربوي للوالدين له تأثير على نمو الإمكانات الاجتماعية والمعرفية للأطفال.

وتلقي دراسة سهام جيايلي (٢٠١٤م)، الضوء على الوسط الحضري وتأثيره على التربية الأسرية: الأسرة الجزائرية نموذجًا. وهي دراسة نظرية تحليلية أكَّدت على أنَّ الأسرة في الوسط الحضري تعيش تحديات كبيرة في مواجهة الصعوبات التي تؤثر حتمًا على الوظائف الموكلة لها ولاسيما التربوية، وتزداد صعوبة كلما زادت الضغوطات وتشابكت.

وتناولت دراسة فهيم (٢٠١٦م)، التربية الأسرية

للطفل وفق منطلقات التربية الحديثة المعاصرة. وهدفت الدراسة إلى دراسة الأسرة وأهميتها للطفل، والتربية الأسرية للطفل وبعض حقوقه، ومنطلقات التربية الحديثة المعاصرة للطفل، فضلًا عن مساعدة الوالدين على اختيار الوسائل الحديثة لتربية الطفل. وجرت المعالجة بالطريقة الاستقرائية، فضلًا عن تفعيل آلية المنهج النقدي. وتوصَّلت الدراسة لانعدام المنهجية الفكرية في تربية الأسر لأبنائها، أو بالأحرى سيادة الغموض على المنهج الفكري فيما يخص بناء الإنسان.

وأجرت وهبية عيساوة (٢٠١٦م)، دراسة بعنوان "رعاية الطفل الممارسة الأسرية والتحديات". وركزت هذه الدراسة على الممارسة الأسرية في رعاية الطفل كمقارنة ترتبط بالتفكير حول ثقافة المجتمع الحديث ووضع الأسرة، وفي سبيل مواجهة عدد من المشكلات الاجتماعية المعاصرة. فالحياة الأسرية هي البوابة الرئيسة لفهم المجتمع وفهمها هو الوسيلة الرئيسية لتحسين ذلك المجتمع الذي لا يمكنه أن يضع سياسات اجتماعية سليمة إلا على أساس معرفة، بما يمكن أن تحققه الأسرة فعلًا دومًا لا يمكنها تحقيقه، أي معرفة إلى أي حدٍّ يكون أداء الأسرة الحديثة أفضل في مجالات عديدة منها رعاية أطفالها.

٩-٢: المحور الثاني: دراسات تناولت الاستشارات عمومًا والاستشارات الأسرية والتربوية على وجه الخصوص:

أجرى معابدة (٢٠٠٦م)، دراسة بعنوان "الاستشارات الأسرية ضوابطها الشرعية وتطبيقاتها على شبكة المعلومات الدولية: الإنترنت". وهدفت الدراسة إلى الإبانة عن الهدي الشرعي في أمر هذه الاستشارات، والتعريف بالأحكام والضوابط الفقهية والأخلاقية التي تحكم أمرها. واستخدم الباحث المنهج التحليلي والوصفي، وخرجت الدراسة بعدة نتائج، منها: أنَّ الاستشارة أدعى لتحقيق المصلحة المنشودة، وللوقوف عليها، وفيها وقاية من الزلل.

وأجرى القاضي(٢٠١١م)، دراسة حول الاستشارات ضوابط وتنبهات. وهدفت الدراسة إلى التعريف بالاستشارة، وفضلها، وصفات المستشار، وأحوال المستشير، وضوابط الاستشارة. واستخدم الباحث المنهج التحليلي. وكان من نتائج الدراسة أن الاستشارة استنباط المرء الرأي من غيره فيما يعرض له من مشكلات الأمور. ويكون ذلك في الأمور الجزئية التي يتردد المرء بين فعلها وتركها.

وتناولت دراسة بني أحمد (٢٠١٢م)، عقود الاستشارات وتكييفها الفقهي والقانوني. وهدفت الدراسة إلى: بيان مفهوم عقود الاستشارات وأنواعها وتكييفها الفقهي والقانوني، واستخدم الباحث المنهج الاستقرائي، والمنهج الوصفي، والمنهج التحليلي. وخرجت الدراسة بعدة نتائج، منها: أنَّ الاستشارة هي استطلاع الرأي من أهل الخبرة والنظر والاختصاص في جميع شؤون الحياة العامة والخاصة؛ لتحقيق مصالح الدين والدنيا، سواء كان بعوض مالي أو لا، كما أن الاستشارات تشتمل مختلف أنشطة ومجالات الحياة الإنسانية.

وأجرى المحيسن (٢٠١٣م)، دراسة حول أحكام عقد الاستشارة وتطبيقاتها القضائية، وهدفت الدراسة إلى بيان عقد الاستشارة وصوره وأحكامه، وآثاره، وبعض التطبيقات القضائية عليه. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وخرجت الدراسة بعدة نتائج منها: أنَّ عقد الاستشارة هو اتفاق بين طرفين يتعهد فيه متخصص في معرفة فنيةٍ أو علميةٍ بتقديم رأي في أمر معين ليستفيد منه الطرف الآخر.

وفي دراسة الحجيلي (٢٠١٥م) بعنوان "الاستشارة الأسرية في ضوء التربية الإسلامية" هدفت الدراسة إلى التعرف على مفهوم الاستشارة الأسرية ومشروعيتها،

وأهميتها، ومجالاتها، وأساليبها، وضوابطها في ضوء التربية الإسلامية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي والاستنباطي. وكان من نتائج الدراسة أنَّ الاستشارة الأسرية عرض مشكلة ما تتعلق بالأسرة من أحد أفراد الأسرة، على متخصص لأخذ رأيه بهدف الوصول إلى حلها، أو الوصول إلى الأفضل، وأنها مطلب شرعي، فهي مستحبة، وهي مطلب اجتماعي.

٩-٣: تعقيب على محوري الدراسات السابقة:

- يلاحظ على الدراسات التي تناولت التربية الأسرية للأبناء:

- أنها كانت تجمع بين الجانب النظري التحليلي، والجانب النظري والميداني معًا.
- أكَّدت هذه الدراسات على: وضع قضية التربية الأسرية على أولويات أجندة اهتمامات المجتمع، لحث وتشجيع الدارسين في مجال التربية على دراسة مضامين هذه التربية واقتراح الحلول الفعلية لما يوجهها من معوقات ومشكلات، أهمية زيادة وعي الأسرة في مجال التربية الأسرية للأبناء من خلال تفعيل آلياتها بكافة الإمكانات المتاحة:(مؤتمرات، ندوات، مواقع إلكترونية، استشارات وغيرها).
- أشارت بعض هذه الدراسات أنَّ معلومات الأسرة العربية بوجه عام، والأسرة السعودية بوجه خاص عن الأبناء في الغالب مشوشة قلقة مضطربة والمنهج التربوي غامض ومشوش وغيرها من القيم المتذبذبة بين الأسرة والأبناء، إضافة إلى معاناتها من العديد من المشكلات التربوية والتأثير السلبي لذلك على الحياة المستقبلية للأبناء.
- يتمثل الفرق بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية في أنَّ بعض الدراسات السابقة تناولت التربية الأسرية من حيث المفهوم والأهمية والتحديات والمؤثرات، وسبل المواجهة ودور التربية الأسرية في حماية الأبناء من الإرهاب، وفي مستوى طموح الأبناء، وفي تشكيل القيم الاجتماعية والتنشئة الديمقراطية، وفي الأمن الأسري، وفي ظهور السلوك العنيف عند الأبناء، في حين ركز بعض الدراسات على التربية الأسرية في القرآن الكريم، والتربية الأسرية وفق منطلقات التربية الحديثة المعاصرة، وأخيرًا تناولت بعض الدراسات الممارسات الخاطئة في التربية الأسرية للأبناء، أمَّا الدراسة الحالية فسوف تتناول دور المستشار التربوي كآلية من آليات التوعية الأسرية في مجال التربية الأسرية للأبناء.

- يلاحظ على الدراسات التي تناولت الاستشارات بوجه عام، والاستشارات الأسرية التي من مجالاتها الاستشارات التربوية بوجه خاص:

- أنها كانت دراسات نظرية تحليلية، بينما الدراسة الحالية تجمع بين الجانب النظري والميداني معًا.
- يتمثل الفرق بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية في أنَّ دراسة بني أحمد(٢٠١٢م)، ودراسة المحيسن (٢٠١٣م)، تناولت الاستشارة من حيث أنها عقد وبيان أحكامها فقهيًا وقانونيًا وتطبيقاتها القضائية، وأما دراسة معابدة (٢٠٠٦م) ودراسة الحجيلي (٢٠١٥م) فتناولت مجالًا من مجالات الاستشارات، وهي الاستشارات الأسرية. إلا أنَّ دراسة معابدة (٢٠٠٦م) ركزت على تطبيقات الاستشارات الأسرية على شبكة المعلومات الدولية(الإنترنت)، في حين ركزت دراسة الحجيلي (٢٠١٥م) على الاستشارات الأسرية في ضوء التربية الإسلامية. أما الدراسة الحالية فسوف تتناول الاستشارات التربوية كمجال من مجالات الاستشارات الأسرية وتصور مقترح لدور المستشار التربوي فيه.

- اختلفت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بأنَّ الدراسات السابقة تناولت إحدى محوري الدراسة

دون الآخر، في حين أنَّ الدراسة الحالية ربطت بين المحورين بهدف الكشف عن الدور المقترح للمستشار التربوي في التربية الأسرية للأبناء.

- استفادة الدراسة الحالية من هذه الدراسات على اختلافها في تأكيد أهمية الدراسة وفي تدعيم للإطار النظري، كما أمكن الاستفادة منها في إعداد أداة الدراسة.

عاشرًا: الإطار الميداني:

١٠-١: منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الوثائقي للإجابة عن السؤال الأول والثاني والخامس من أسئلة الدراسة، والمنهج الوصفي المسحي مستعينة بأحد أدواته وهي الاستبانة للإجابة عن السؤال الثالث والرابع من أسئلة الدراسة.

١٠-٢: مجتمع الدراسة:

بناءً على حدود الدراسة المذكورة سابقًا، فقد شمل مجتمعها جميع أعضاء هيئة التدريس في أقسام أصول التربية بجامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية، وعددهم (١٤٥) عضوًا في الفصل الأول من العام الجامعي ١٤٣٨-١٤٣٩هـ.

الجدول رقم (١) عدد أفراد مجتمع الدراسة

القسم	عدد الأعضاء
أصول التربية	٣٦
المناهج وطرق التدريس	٦٠
الإدارة والتخطيط التربوي	٣٨
التربية الخاصة	١١
المجموع	١٤٥

المصدر: إحصاءات المواقع الإلكترونية للجهات المختارة والاتصال التلفوني المباشر مع مكاتب عمداء هذه الجهات.

ونظرًا؛ لأنَّ الدراسة الميدانية طُبقت على مجتمع الدراسة كاملًا، فإنَّ عينة الدراسة هي مجتمع الدراسة.

وبعد تطبيق الاستبانة على أفراد مجتمع الدراسة، استعادت الباحثة (٩٠) استبانة فقط، من أصل (١٤٥) استبانة أي بنسبة ٦٢,١٪ من مجموع المجتمع.

والجدول رقم (٢) يوضح توزيع ووصف أفراد عينة الدراسة الذين أجابوا على أداة الدراسة من خلال المعلومات الشخصية لهم كما يلي:

الجدول رقم (٢) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة الذين أجابوا على أداة الدراسة وفقًا للجنس والقسم والدرجة العلمية وسنوات الخبرة

المعلومات الشخصية								
الجنس			الدرجة العلمية			سنوات الخبرة		
الجنس	التكرار	النسبة (٪)	الدرجة العلمية	التكرار	النسبة (٪)	سنوات الخبرة	التكرار	النسبة (٪)
ذكر	٥٩	٦٥,٦	أستاذ	٣	٣,٣	أقل من ٥ سنوات	٢٧	٣٠
أنثى	٣١	٣٤,٤	أستاذ مشارك	١٢	١٣,٣	٥-أقل من ١٠ سنوات	٣٠	٣٣,٣
			أستاذ مساعد	٧٥	٨٣,٣	١٠-أقل من ١٥ سنة	١٣	١٤,٤
						١٥-أقل من ٢٠ سنة	٨	٨,٨٩
						٢٠ سنة فأكثر	١٢	١٣,٣
المجموع	٩٠	١٠٠	المجموع	٩٠	١٠٠	المجموع	٩٠	١٠٠

يتضح من الجدول رقم (٢) ما يلي:

- أنَّ ٦٥,٦٪ من أفراد عينة الدراسة ذكور، في حين كانت نسبة الإناث ٣٤,٤٪.
- أنَّ ٨٣,٣٪ من أفراد عينة الدراسة الذين أجابوا على أداة الدراسة كانت درجتهم العلمية أستاذ مساعد، يليها من كانت درجتهم العلمية أستاذ مشارك بنسبة ١٣,٣٪، ثم من كانت درجتهم العلمية أستاذ بنسبة ٣,٣٪.
- أنَّ ٣٣,٣٣٪ من أفراد عينة الدراسة الذين أجابوا على أداة الدراسة كانت خبرتهم الوظيفية قد بلغت ٥سنوات إلى أقل من ١٠سنوات، بينما ٣٠٪ منهم بلغت سنوات خبرتهم أقل من ٥ سنوات، وبلغت نسبة ذوي الخبرة التي تتراوح بين ١٠-أقل من ١٥ سنة ١٤,٤٤٪، وبلغت نسبة ذوي خبرة ١٥ سنة فأكثر ١٣,٣٣٪، في حين بلغت نسبة ذوي الخبرة التي تتراوح بين ١٥-أقل من ٢٠سنة ٨,٨٩٪ فقط.

١٠-٣: أداة الدراسة:

جرى القيام ببناء استبانة مكونة من جزئيين يوضحها الجدول الآتي:

الجدول رقم (٣) أجزاء ومحاور الاستبانة وعدد العبارات الموجودة بكل جزء ومحور

الجزء	موضوعه		عدد العبارات
الجزء الأول	معلومات أولية		---
الجزء الثاني	متطلبات دور المستشار التربوي في التربية الأسرية للأبناء		---
	المتطلبات الشخصية	المحور الأول	٢٦
	المتطلبات المهنية	المحور الثاني	٢٣
	المتطلبات الإدارية	المحور الثالث	٢٢
المجموع			٧١

١٠-٣-١: صدق الأداة:

استخدمت الدراسة أسلوبين للتحقق من صدق الأداة هما:

١. الصدق الظاهري: قامت الباحثة بعرض الاستبانة على مجموعة من المتخصصين في التربية وعلم الاجتماع وعددهم (١٠) محكمين، للاسترشاد بآرائهم حول التعليمات الموجَّهة للأعضاء، وبياناتها الأولية، وانتماء عبارات الاستبانة إلى أجزائها ومحاورها، وجودة صياغة كل عبارة، ومناسبة التدريج للاستبانة، واقتراح ما يرونه مناسبًا من عبارات، أو أية توجيهات أخرى. وجرى تحليل آراء المحكمين على الاستبانة وعباراتها، وأشارت الآراء إلى إجراء بعض التعديلات عليها تمثلت في الآتي: تعديل صياغة بعض العبارات، حذف بعض العبارات، كذلك أشار البعض إلى إضافة بعض الكلمات، حذف كلمات أخرى من العبارات بهدف توضيحها. إذ كانت الاستبانة في صورتها المبدئية مكونة من جزأين بإجمالي (٧١) عبارة، وبعد عرضها على المحكمين وإجراء التعديلات كانت الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من جزأين بإجمالي (٦٧) عبارة. وانتهت آراء المحكمين إلى شبه اتفاق على الاستبانة وعباراتها التي تراوحت نسبة الاتفاق بين (٨٠-٩٠٪)، على أدوات الدراسة وعبارتها بعد إجراء التعديلات المطلوبة.
٢. صدق الاتساق الداخلي: بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة جرى تطبيقها ميدانيًا على عينة التقنين والبالغ عددهن (١٥) عضوًا، وحساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للأداء، إذ جرى حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة

بالدرجة الكلية للجزء أو المحور الذي تنتمي إليه العبارة كما يوضح ذلك الجدول الآتي:

الجدول رقم (٤) يبين معامل ارتباط بيرسون لكل عبارة من عبارات المحور بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

م	معامل الارتباط		
	المتطلبات الشخصية	المتطلبات المهنية	المتطلبات الإدارية
١	٠,٥١١**	٠,٤٧٧**	٠,٥٥٧**
٢	٠,٤٢٩**	٠,٤٣٥**	٠,٥٧٢**
٣	٠,٤٧٥**	٠,٤٢٨**	٠,٥٢٧**
٤	٠,٤٩٦**	٠,٤٢٠**	٠,٥٤٦**
٥	٠,٥٦٧**	٠,٤٤٣**	٠,٥٩٤**
٦	٠,٥٢٤**	٠,٤٩٧**	٠,٥٥٩**
٧	٠,٥١٩**	٠,٥٥٠**	٠,٥٦٨**
٨	٠,٥٥١**	٠,٥٤٤**	٠,٥٠٤**
٩	٠,٥٤٩**	٠,٥٢٧**	٠,٥٤١**
١٠	٠,٥٩٤**	٠,٥٤٨**	٠,٥٤٨**
١١	٠,٥٣٩**	٠,٤٨٥**	٠,٥٤٦**
١٢	٠,٥٢١**	٠,٥٧٦**	٠,٥٦٤**
١٣	٠,٤٦٧**	٠,٥٥٣**	٠,٥٥٥**
١٤	٠,٤١١**	٠,٥٩٣**	٠,٦١١**
١٥	٠,٤٥٣**	٠,٥٩٠**	٠,٥٥٢**
١٦	٠,٤٦٥**	٠,٥٣٧**	٠,٥٢٩**
١٧	٠,٤١٩**	٠,٥٤٨**	٠,٥٣٩**
١٨	٠,٤٨٧**	٠,٥٠٥**	٠,٥٦٨**
١٩	٠,٥٦٤**	٠,٦٢٠**	٠,٥٣٥**
٢٠	٠,٥٤٢**	٠,٥٧٠**	٠,٥٥٨**
٢١	٠,٥٨٤**	٠,٥٤٩**	٠,٦٢٠**
٢٢	٠,٥٠٢**		
٢٣	٠,٥٠٨**		
٢٤	٠,٣٨٠**		
٢٥	٠,٥٤٢**		

يتضح من الجدول رقم (٤) السابق أنَّ جميع عبارات محاور الاستبانة ذات علاقة إيجابية، وهي جميعها دالة عند مستوى ٠,٠١، مما يشير إلى أنَّ جميع العبارات صادقة فيما تقيسه وتمثل المحور أو الجزء الذي تنتمي إليه، وتحقق خاصية الصدق الداخلي للاستبانة.

١٠-٣-٢: ثبات الأداة:

بعد تطبيق أداة الدراسة ميدانيًا على عينة التقنين والبالغ عددهن (١٥) عضوًا لقياس مدى ثبات أداة الدراسة (الاستبانة)، جرى استخدام (معادلة ألفا كرونباخ)، (Cronbach's Alpha (α))، للتأكد من ثبات أداة الدراسة، والجدول رقم (٥) يوضح معاملات ثبات أداة الدراسة.

الجدول رقم (٥) يبين معاملات الثبات لكل محور من محاور الاستبانة

المحور	معامل الثبات
المتطلبات الشخصية	٠,٩٢
المتطلبات المهنية	٠,٩٥
المتطلبات الإدارية	٠,٩٤
كامل الاستبانة	٠,٩٦

يتضح من الجدول رقم (٥) السابق أنَّ قيم معاملات الثبات مرتفعة، وهذا يدل على أنَّ الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

١٠-٤: المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي جُمعت، فقد جرى استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، ولتحديد طول خلايا المقياس الثلاثي (الحدود الدنيا والعليا)، المستخدم في محاور الدراسة، جرى حساب المدى (٣-١=٢)، ثم تقسيمه

على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (٣/٢= ٠,٦٦)، بعد ذلك جرى إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح)، وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يأتي:

- من ١ إلى ١,٦٦ يمثل (ضعيفة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من ١,٦٧ إلى ٢,٣٣ يمثل (متوسطة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من ٢,٣٤ إلى ٣,٠٠ يمثل (كبيرة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.

وبعد ذلك جرى حساب المعاملات الإحصائية الآتية:

- معامل ارتباط بيرسون: لحساب صدق الاستبانة.
- معامل ثبات ألفا كرونباخ: لحساب ثبات الاستبانة.
- الجداول التكرارية: لحساب النسبة المئوية لكل عبارة تحت كل جزء أو محور وترتيبها حسب معدلاتها، ولتحديد درجة الموافقة على كل عبارة من العبارات استخدام طريقة الأوزان النسبية للمقياس ذي الثلاث درجات.
- اختبار التعرف على الفروق ذات دلالة إحصائية—إن وجدت-بين استجابات أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بعبارات الاستبانة تعزى لمتغيرات الدراسة.

أحد عشر: عرض النتائج ومناقشتها:

السؤال الثاني:

ما متطلبات -المتطلبات الشخصية، المتطلبات المهنية، المتطلبات الإدارية-دور المستشار التربوي في التربية الأسرية للأبناء بمكاتب الاستشارات التربوية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

للإجابة عن هذا السؤال، جرى حساب التكرارات للاستجابات وكذلك الأوزان النسبية لها، ثم ترتيبها تنازليًا تبعًا للوزن النسبي لها، ثم تبعًا للتكرارات التي جاءت تحت محور موافق في حالة التساوي الأوزان، كما هو مبين فيما يلي:

- **المحور الأول: المتطلبات الشخصية**

الجدول رقم (٦) يبين استجابة أفراد عينة الدراسة حول المتطلبات الشخصية لدور المستشار التربوي في التربية الأسرية للأبناء بمكاتب الاستشارات التربوية

م	العبارة	مستوى المتطلبات الشخصية			مجموع الأوزان	المتوسط الحسابي	النسبة التقديرية للمتطلبات	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة				
١	أن يتمتع بصحة جيدة	٦٩	٢٠	١	٢٤٨	٢,٧٦	٩١,٨٥	١٧
٢	أن يتمتع بالمظهر المناسب.	٧٢	١٧	١	٢٥١	٢,٧٩	٩٢,٩٦	٦
٣	أن يتمتع بالاتزان الانفعالي.	٧١	١٨	١	٢٥٠	٢,٧٨	٩٢,٥٩	١١

م	العبارة	مستوى المتطلبات الشخصية			مجموع الأوزان	المتوسط الحسابي	النسبة التقديرية للمتطلبات	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة				
٤	أن يتمسك بالعادات والتقاليد المجتمعية.	٧٠	٢٠	٠	٢٥٠	٢,٧٨	٩٢,٥٢	١١
٥	أن تكون لديه خبرة عملية في مجال التربية الأسرية للأبناء.	٧٢	١٨	٠	٢٥٢	٢,٨	٩٣,٣٣	٢
٦	أن يتمتع بالطلاقة اللغوية.	٧٢	١٧	١	٢٥١	٢,٧٩	٩٢,٩٦	٦
٧	تنمية القدرة على ترتيب الأفكار.	٧٤	١٤	٢	٢٥٢	٢,٨	٩٣,٣٣	٢
٨	تنمية القدرة على فهم دوافع السلوك الخاصة بمشكلات التربية الأسرية للأبناء.	٧٠	١٩	١	٢٤٩	٢,٧٧	٩٢,٣٣	١٣
٩	تنمية الرغبة في مساعدة الآباء على إيجاد الحل المناسب لمشكلات التربية الأسرية للأبناء.	٦٧	٢٢	١	٢٤٦	٢,٧٣	٩١,١١	٢١
١٠	تنمية المهارة في استخدام الملاحظة.	٦٧٠	٢٢	١	٢٤٦	٢,٧٣	٩١,١١	٢١
١١	تنمية القدرة على تقبل المستشير.	٧٠	١٨	٢	٢٤٨	٢,٦٧	٩١,٨٥	١٧
١٢	تنمية القدرة على الإنصات الواعي للمستشير.	٧٠	١٩	١	٢٤٩	٢,٧٧	٩٢,٣٣	١٣

م	العبارة	مستوى المتطلبات الشخصية			مجموع الأوزان	المتوسط الحسابي	النسبة التقديرية للمتطلبات	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة				
١٣	تنمية القدرة على تقدير مشاعر المستشير.	٧٠	١٨	٢	٢٤٨	٢,٧٦	٩١,٨٥	١٧
١٤	تنمية القدرة على تحليل موضوع الاستشارة.	٧١	١٦	٣	٢٤٨	٢,٧٦	٩١,٨٥	١٧
١٥	تنمية القدرة على العمل ضمن فريق العمل بمكتب الاستشارات التربوية.	٧٠	١٩	١	٢٤٩	٢,٧٧	٩٢,٣٣	١٣
١٦	تنمية القدرة على الموضوعية والحكم على موضوع الاستشارة.	٧١	١٩	٠	٢٥١	٢,٧٩	٩٢,٩٦	٦
١٧	تنمية القدرة على التفكير العقلاني في إيجاد حل لموضوع الاستشارة.	٦٩	١٨	٣	٢٤٦	٢,٧٣	٩١,١١	٢١
١٨	تنمية القدرة على استثمار إمكانات المستشير- الآباء-.	٧٤	١٥	١	٢٥٣	٢,٨١	٩٣,٧	١
١٩	تنمية القدرة على كسب ثقة المستشير-الآباء-.	٧٢	١٨	٠	٢٥٢	٢,٨	٩٣,٣٣	٢
٢٠	تنمية القدرة على إقناع المستشير -الآباء- بالحل المناسب.	٧٣	١٥	٢	٢٥١	٢,٧٩	٩٢,٩٦	٦
٢١	تنمية القدرة على الالتزام بالدور المهني في موضوع الاستشارة.	٧١	١٩	٠	٢٥١	٢,٧٩	٩٢,٩٦	٦

م	العبارة	مستوى المتطلبات الشخصية			مجموع الأوزان	المتوسط الحسابي	النسبة التقديرية للمتطلبات	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة				
٢٢	تنمية القدرة على التحكم في المشاعر أثناء العمل مع موضوع الاستشارة.	٧٢	١٥	٣	٢٤٩	٢,٧٧	٩٢,٣٣	١٣
٢٣	الإلمام بالقوانين الخاصة بالتربية الأسرية للأبناء.	٦٨	٢٠	٢	٢٤٦	٢,٧٣	٩١,١١	٢١
٢٤	الإلمام بالأحكام الشرعية الخاصة بالتربية الأسرية للأبناء.	٧٢	١٨	٠	٢٥٢	٢,٨	٩٣,٣٣	٢
٢٥	الإلمام بإمكانات المجتمع التي يمكن استخدامها في موضوع الاستشارة.	٦٨	١٩	٣	٢٤٥	٢,٧٢	٩٠,٧٤	٢٥
الإجمالي		١٧٦٥			٤٥٣			٣٢
النسبة التفصيلية		٪٧٨,٤			٪٢٠,١			١,٤
الأوزان المرجحة الإجمالية		٦٢٣٣						
المتوسط الحسابي العام		٢,٧٧						
النسبة العامة للمتطلبات الشخصية		٪٩٢,٣٤						

يوضح الجدول السابق أنَّ أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على المتطلبات الشخصية لدور المستشار التربوية في التربية الأسرية للأبناء بمكاتب الاستشارات التربوية، إذ بلغت النسبة العامة للمتطلبات الشخصية ٩٢,٣٤٪، لاسيما فيما يتعلق بقدرته على استثمار إمكانات المستشير، التي حصلت على ٩٣,٧٪، وجاءت في الترتيب الأول لتلك المتطلبات يليها قدرته على ترتيب أفكاره وكسب ثقة المستشير-الآباء-، إضافة إلى إلمامه بالأحكام الشرعية الخاصة بالتربية الأسرية للأبناء وباكتسابه خبرة عملية في مجال التربية الأسرية للأبناء، حيث حصلت على ٩٣,٣٣٪، يليها المتطلبات الخاصة بالمظهر المناسب للمستشار والطلاقة اللغوية والموضوعية والقدرة على الإقناع والتزام الاستشاري التربوي بالدور المهني، إذ حصلت على ٩٢,٦٦٪، في حين جاءت المتطلبات الخاصة بالرغبة في مساعدة الآخرين، واستخدام مهارة الملاحظة، والقدرة على التفكير العقلاني والإلمام بالقوانين الخاصة بالتربية الأسرية للأبناء، وإمكانات المجتمع التي يمكن استخدامها في موضوع الاستشارة في نهاية الترتيب، إذ حصلت على ٩٠,٧٤٪، وقد جاءت في نهاية الترتيب

نظراً؛ لأنَّ أغلب الاستشاريين التربويين جرى تعيينهم بالرغبة الشخصية في العمل بمكتب الاستشارات التربوية.

وبنظرة شاملة على تلك النتائج يتضح لنا أنَّ الفروق بين المتطلبات الشخصية ضعيفة جدًا وأنَّ النسبة العامة للحاجة إلى هذه المتطلبات مرتفعة جدًا، إذ تؤثر شخصية الاستشاري التربوي وإمكاناته وقدراته في التأثير على المستشيرين-الآباء- وتسهم بدرجة كبيرة في حل موضوع الاستشارة، إذ تعتمد على قدرة الاستشاري التربوي على تعديل الميول والاتجاهات والمشاعر والعلاج النفسي والتربوي للمستشيرين-الآباء-. وقد تمتد إلى العلاج البيئي والمساعدة الاقتصادية والتعليمية والتأهيلية...الخ.

- **المحور الثاني: المتطلبات المهنية**

الجدول رقم (٧) يبين استجابة أفراد عينة الدراسة حول المتطلبات المهنية لدور المستشار التربوي في التربية الأسرية للأبناء بمكاتب الاستشارات التربوية

م	العبارة	مستوى المتطلبات المهنية			مجموع الأوزان	المتوسط الحسابي	النسبة التقديرية للمتطلبات	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة				
١	تنمية القدرة على تطبيق نماذج الممارسة المهنية.	٦٤	٢٣	٣	٢٤١	٢,٦٨	٨٩,٢٦	٧
٢	تنمية القدرة على تطبيق نماذج الممارسة المهنية للتربية الأسرية للأبناء.	٦٣	٢٦	١	٢٤٢	٢,٦٩	٨٩,٦٣	٥
٣	الاهتمام بوضع خطة للعمل مع المستشير.	٦٦	٢١	٣	٢٤٣	٢,٧	٩٠	٤
٤	تنمية القدرة على مساعدة المستشير على اتخاذ القرار.	٦٢	٢٨	٠	٢٤٢	٢,٦٩	٨٩,٦٣	٥
٥	احترام رغبات المستشيرين في اختيار أسلوب الاتصال.	٥٩	٢٩	٢	٢٣٧	٢,٣	٨٧,٧٨	١٤
٦	تنمية القدرة على ابتكار بدائل لحل موضوع الاستشارة.	٥٨	٣٢	٠	٢٢٠	٢,٦٤	٨٨,١٥	١٢
٧	القدرة على استغلال إمكانات المجتمع التي يمكن استخدامها في موضوع الاستشارة.	٥٣	٣٦	١	٢٣٧	٢,٥٨	٨٥,٩٣	١٧
٨	بناء علاقات مهنية جيدة مع المستشيرين-الآباء-.	٥٧	٣١	٠	٢٣٩	٢,٦٦	٨٨,٥٢	١٠
٩	الحرص على استشارة أصحاب الخبرة في حل موضوع الاستشارة.	٥١	٣٧	٢	٢٢٩	٢,٥٤	٨٤,٨١	٢٠

م	العبارة	مستوى المتطلبات المهنية			مجموع الأوزان	المتوسط الحسابي	النسبة التقديرية للمتطلبات	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة				
١٠	أن يكون هناك توصيف لمهمة أعضاء فريق العمل بمكتب الاستشارات التربوية.	٥٩	٣١	٢	٢٣٩	٢,٦٦	٨٨,٥٢	١٠
١١	تنسيق العمل مع أعضاء فريق العمل بمكتب الاستشارات التربوية.	٥٧	٣١	٢	٢٣٥	٢,٦١	٨٧,٠٤	١٤
١٢	التعاون المتبادل بين أعضاء فريق العمل بالمكتب.	٦١	٢٨	١	٢٤٠	٢,٦٧	٨٨,٨٩	٨
١٣	إجراء البحوث العلمية في مجال التربية الأسرية للأبناء.	٥٦	٣١	٣	٢٣٣	٢,٥٩	٨٦,٣	١٦
١٤	الاستفادة من الدراسات الأكاديمية المرتبطة بالمجال.	٥٩	٣٠	١	٢٣٨	٢,٦٤	٨,١٥	١٢
١٥	اكتساب المهارات في كتابة التقرير عن موضوع الاستشارة.	٥٤	٣٣	٣	٢٣١	٢,٥٧	٨٥,٥٦	١٨
١٦	مساعدة المستشيرين-الآباء-في التعبير عن آرائهم في موضوع الاستشارة.	٦٦	٢٤	٠	٢٤٦	٢,٧٣	٩١,١١	١
١٧	ضرورة توضيح نتائج استمرار إهمال التربية الأسرية للأبناء ومشكلاتها.	٦٥	٢٤	١	٢٤٤	٢,٧١	٩٠,٣٧	٢
١٨	الاهتمام ببث الأمن في نفوس المستشيرين-الآباء-.	٦٤	٢٦	٠	٢٤٤	٢,٧١	٩٠,٣٧	٢
١٩	استخدام الوسائل التكنولوجية المتاحة في مكتب الاستشارات التربوية.	٥٠	٤٠	٠	٢٣٠	٢,٥٦	٨٥,١٩	١٩
٢٠	القدرة على كتابة التقرير عن موضوع الاستشارة بموضوعية.	٦١	٢٨	١	٢٤٠	٢,٦٧	٨٨,٨٩	٨
٢١	تنمية القدرة على استخدام الموارد المتاحة لحل موضوع الاستشارة.	٦٠	٢٩	١	٢٣٩	٢,٦٦	٨٨,٥٢	١٠
	الإجمالي	١٢٤٥				٦١٨		٢٧

م	العبارة	مستوى المتطلبات المهنية			مجموع الأوزان	المتوسط الحسابي	النسبة التقديرية للمتطلبات	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة				
	النسبة التفصيلية			٦٨,٣		٣٢,٧		١,٤
	الأوزان المرجحة الإجمالية	٤٩٩٨						
	المتوسط الحسابي العام	٢,٦٤						
	النسبة العامة للمتطلبات الشخصية	٨٨,١٥٪						

يوضح الجدول السابق أنَّ أهم المتطلبات المهنية اللازمة لدور المستشار التربوي في التربية الأسرية للأبناء بمكاتب الاستشارات التربوية، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تتمثل في مساعدة المستشيرين- الآباء- في التعبير عن آرائهم في موضوع الاستشارة، حيث جاءت في الترتيب الأول بنسبة ٩١,١١٪، يليها المتطلبات الخاصة بضرورة بث الأمن في نفوس المستشيرين-الآباء-، وضرورة توضيح الآثار الناجمة عن إهمال التربية الأسرية للأبناء ومشكلاتها على المستشيرين وعلى الأبناء والمحيطين سواء نفسيًا أو اجتماعيًا أو اقتصاديًا، حيث بلغت النسبة ٩٠,٣٧٪، في حين رأى أفراد عينة الدراسة أنَّ الاهتمام بوضع خطة عمل مع المستشيرين من المتطلبات المهمة قد تسهم في فعالية الدور الممارس، حيث إنَّ أغلب الاستشاريين قد لا يتبع خطة عمل مرسومة أو مقننة للتعامل مع موضوع الاستشارة، وقد بلغت نسبتها ٩٠٪، يليها في الأهمية المتطلبات الخاصة بتنمية القدرة على استخدام نماذج الممارسة المهنية في التربية الأسرية للأبناء، والقدرة على مساعدة المستشيرين على اتخاذ القرار، حيث بلغت النسبة ٨٩,٦٣٪؛ الأمر الذي يؤكِّد على ضرورة إتباع الأساليب العلمية وربط النظرية بالتطبيق لتحقيق أفضل النتائج، في حين جاءت المتطلبات الخاصة بالقدرة على استخدام التكنولوجية الحديثة في المرتبة قبل الأخيرة بنسبة ٨٥,١٩٪؛ التي تؤكدها نتائج الجدول رقم (١٠) الآتي؛ وقد يرجع ذلك إلى عدم حاجة الاستشاريين لاستخدامها في حل موضوع الاستشارة بدرجة كبيرة. وفي المرتبة الأخيرة الحرص على استشارة أصحاب الخبرة في حل موضوع الاستشارة بنسبة ٨٤,٨١٪؛ وقد يرجع ذلك إلى عدم حاجة الاستشاريين التربويين لذلك بسبب توافر فريق عمل بمكتب الاستشارات التربوية، يتضمن استشاريين نفسيين واجتماعيين وشرعيين، ومن ثمَّ يمكن التعاون بينهم في حل موضوع الاستشارة يشمل كل جوانبها.

وبنظرة إجمالية لنتائج الجدول السابق يتضح الحاجة إلى توفر المتطلبات المهنية لدور المستشار التربوي في التربية الأسرية للأبناء وأن لا تقتصر على أساليب المستشار على التبصير والنصح والإرشاد، بل لابد من أن تتعدى ذلك إلى تعديل الاتجاهات والمشاعر والعلاج النفسي والاجتماعي والتربوي وتوفير البدائل واتخاذ القرار، واستخدام أساليب الإقناع، ومن ثمَّ تتطلب أساليب علمية، لتحقيق ذلك وهو ما عبرت عنه النسبة الإجمالية للمتطلبات المهنية ٨٨,١٥٪، وهو ما يتفق مع دراسة (شومان،٢٠٠٥م).

- المحور الثالث: المتطلبات الإدارية

الجدول رقم (٨) يبين استجابة أفراد عينة الدراسة حول المتطلبات الإدارية لدور المستشار التربوي في التربية الأسرية للأبناء بمكاتب الاستشارات التربوية

م	العبارة	مستوى المتطلبات الإدارية			مجموع الأوزان	المتوسط الحسابي	النسبة التقديرية للمتطلبات	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة				
١	وجود مكان ملائم يتوافر فيه السرية لمقابلة المستشيرين-الآباء-.	٧٦	١٣	١	٢٥٥	٢,٨٣	٩٩,٤٤	٥
٢	توفير الأثاث المكتبي الملائم لحفظ ملفات موضوعات الاستشارات.	٧٩	١٠	١	٢٥٨	٢,٨٧	٩٥,٥٦	٣
٣	توفير الأدوات المكتبية اللازمة لإنجاز العمل.	٨٢	٨	٠	٢٦٢	٢,٩١	٩٧,٠٤	١
٤	توفير نماذج لتقارير مطبوعة عن موضوعات الاستشارات لتوفير الوقت.	٧٨	٩	٣	٢٥٥	٢,٨٣	٩٤,٤٤	٥
٥	إتاحة الوقت الكافي لدراسة موضوع الاستشارة.	٧١	١٨	١	٢٥٠	٢,٧٨	٩٢,٥٩	١٣
٦	إتاحة الوقت الكافي لإجراء المقابلة مع المستشيرين.	٧٢	١٧	١	٢٥١	٢,٧٩	٩٢,٩٦	١١
٧	توفير عدد من المعاونين للاستشاري التربوي لتولي المهام الروتينية.	٦٤	٢٣	٣	٢٤١	٢,٦٨	٨٩,٢٦	١٢
٨	زيادة عدد المستشارين بمكتب الاستشارات التربوية بما يتناسب مع حجم موضوعات الاستشارة.	٧٣	١٦	١	٢٥١	٢,٨٠	٩٣,٣٣	١٠
٩	الالتزام بالتخصص من قبل فريق العمل بمكتب الاستشارات التربوية.	٧٠	٢٠	٠	٢٥٠	٢,٧٨	٩٢,٥٩	١٣
١٠	توفير الوسائل التكنولوجية اللازمة لكفاءة العمل.	٧٢	١٥	٣	٢٤٩	٢,٧٧	٩٢,٢٢	١٦
١١	تيسير الإجراءات الإدارية لتحقيق السرعة في حل موضوع الاستشارة.	٧٥	١٥	٠	٢٥٥	٢,٨٣	٩٤,٤٤	٥
١٢	تحديد عدد مناسب من الاستشارات لكل مستشار في اليوم.	٧٠	١٩	١	٢٤٩	٢,٧٧	٩٢,٢٢	١٦
١٣	توفير وسائل الاتصال اللازمة لإنجاز العمل بالمكتب.	٦٩	١٢	٠	٢٤٩	٢,٧٧	٩٢,٢٢	١٦
١٤	التعاون مع الهيئات المجتمعية المرتبطة بحل موضوعات الاستشارات.	٧٠	١٩	١	٢٤٩	٢,٧٧	٩٢,٢٢	١٦
١٥	الإعلان عن إجراءات الاستشارة بشكل مبسط بمكتب الاستشارات التربوية.	٧٠	٢٠	٠	٢٤٠	٢,٧٨	٩٢,٥٩	١٣
١٦	الإعلان المجتمعي عن دور مكتب الاستشارات التربوية والمستشار التربوي.	٧٥	١٤	١	٢٥٤	٢,٨٢	٩٤,٠٧	٩
١٧	توفير وسائل إجراء الاستشارة بأساليبها المتنوعة-المقابلة الشخصية، الاستشارة الهاتفية، الاستشارة عبر الإنترنت.	٧٦	١٤	٠	٢٥٦	٢,٨٤	٩٤,٨١	٤
١٨	تنظيم الدورات التدريبية لتحقيق التنمية المستدامة للمستشارين التربويين.	٧٩	١١	٠	٢٥٩	٢,٨٨	٩٥,٩٣	٢
١٩	وضع أسس واضحة للتعاون بين أعضاء فريق العمل بمكتب الاستشارات التربوية.	٧٦	١٣	١	٢٥٥	٢,٨٣	٩٤,٤٤	٥
٢٠	تصميم خطة عمل واضحة للتعامل مع الاستشارات التربوية.	٧٢	١٧	١	٢٥١	٢,٧٩	٩٢,٩٦	١١
٢١	توصيف دور المستشار التربوي كخطوة من خطوات تجويد العمل بمكتب الاستشارات التربوية.	٧٠	١٩	١	٢٤٩	٢,٧٧	٩٢,٢٢	١٦
الإجمالي			١٥٣٩			٣٣١		٢٠
النسبة التفصيلية			٨١,٤			١٧,٥		١,١
الأوزان المرجحة الإجمالية				٥٢٩٩				
المتوسط الحسابي العام				٢,٨٠				
النسبة العامة للمتطلبات الشخصية				٩٣,٤٦				

يوضح الجدول السابق أنَّ أهم المتطلبات الإدارية اللازمة لدور المستشار التربوي في التربية الأسرية للأبناء بمكتب الاستشارات التربوية، تتمثل في توفير الأدوات المكتبية اللازمة لإنجاز العمل بنسبة ٩٧,٠٤٪، يليها صورة التنظيم المستمر للدورات التدريبية لتحقيق التنمية المستدامة للاستشاريين التربويين، إذ بلغت النسبة ٩٥,٩٣٪، يلي ذلك توفير الأثاث المكتبي الملائم لحفظ ملفات موضوعات الاستشارة وأوراقها بنسبة ٩٠,٦٥٪، وتوفير وسائل إجراء الاستشارة بأساليبها المتنوعة-المقابلة الشخصية، الاستشارة الهاتفية، الاستشارة عبر الإنترنت-بنسبة ٩٤,٨١٪، ثم وجود مكان ملائم يتوافر فيه شروط السرية، وتوفير نماذج لتقارير مطبوعة عن موضوعات الاستشارات لتوفير الوقت والجهد في العمل، إضافة إلى تيسير الإجراءات الإدارية لتحقيق السرعة في حل موضوع الاستشارة، ووضع أسس واضحة للتعاون بين أعضاء فريق العمل بمكتب الاستشارات التربوية بنسبة ٩٤,٤٤٪، بينما جاءت المرتبة الأخيرة توفير الوسائل التكنولوجية الحديثة ووسائل الاتصال بالمكتب، كذلك التعاون مع الهيئات المجتمعية المرتبطة بحل موضوعات الاستشارات، إضافة إلى تحديد عدد معين من الاستشارات لكل استشاري تربوي مع توصيف دور الاستشاري التربوي كخطوة من خطوات تجويد العمل بمكتب الاستشارات التربوية بنسبة ٩٢,٢٢٪؛ وهذا يؤكِّد على أنَّ هناك ضرورة لتوفير الأدوات والإمكانات المكتبية والعينية، التي تؤثر بالسلب على أداء المستشار التربوي للدورة.

ومن مراجعة النتائج السابقة نجد أنَّ الفروق بين المتطلبات الإدارية ضعيفة جدًا، وهذا يعني أهمية تلك المتطلبات جميعًا في تفعيل دور الاستشاري التربوي في مكتب الاستشارات التربوية، التي تمثل أهم المدخلات لنجاح مهمة تلك المكاتب.

الجدول رقم (٩) يبين استجابة أفراد عينة الدراسة حول متطلبات دور المستشار التربوي في التربية الأسرية للأبناء بمكاتب الاستشارات التربوية

م	العبارة	مستوى المتطلبات الإدارية			مجموع الأوزان	المتوسط الحسابي	النسبة التقديرية للمتطلبات	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة				
١	المتطلبات الشخصية	١٧٦٥	٤٥٣	٣٢	٦٢٣٣	٢,٧٧	٩٢,٣٤	٢
٢	المتطلبات المهنية	١٢٤٥	٦١٨	٢٧	٤٩٩٨	٢,٦٤	٨٨,١٥	٣
٣	المتطلبات الإدارية	١٥٣٩	٣٣١	٢٠	٥٢٩٩	٢,٨٠	٩٣,٤٦	١
٤	المتطلبات ككل	٤٥٤٩	١٤٠٢	٧٩	١٦٥٣٠	٢,٧٤	٩١,٣٨٪	

يوضح الجدول السابق أنَّ هناك حاجة ماسة لتوفير عدد من المتطلبات التي تؤدِّي إلى تفعيل دور المستشار التربوي بمكاتب الاستشارات التربوية، وتؤدِّي إلى تحقيق أعلى كفاءة ممكنة في حل موضوعات الاستشارات التربوية، التي تتمثل في المتطلبات الإدارية والمتطلبات الشخصية والمتطلبات المهنية على الترتيب طبقًا لأهميتها على التوالي، إذ أعطى أفراد عينة الدراسة أهمية للمتطلبات الإدارية، التي تمثل صعوبات تعوق العمل بمكاتب الاستشارات التربوية، وهو ما يتوافق مع نتائج الجدول السابق.

السؤال الثالث:

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بعبارات متطلبات دور المستشار التربوي في التربية الأسرية للأبناء بمكاتب الاستشارات التربوية، تعزى لمتغيرات الدراسة: الجنس، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة؟

الجنس:

الجدول رقم (١٠) يوضح اختبار (t) الفروق بين إجابات أفراد العينة بحسب متغير الجنس

م	النوع	ن	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	درجات الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
المحور الأول: المتطلبات الشخصية								
١	ذكر	٥٩	٥٥,٤٩,١٥	٥,٤٠٥٥	٠,٥٤٣٠	٨٨	٠,٥٨٩	غير دال عند ٠,٠٥
٢	أنثى	٣١	٦٨,٧٧٨٢	٦,٨٣٤٨				
المحور الثاني: المتطلبات المهنية								
١	ذكر	٥٩	٥٥,٤٩,١٥	٥,٤٠٥٥	٠,٠٩٨	٨٨	٠,٩٢٢	غير دال عند ٠,٠٥
٢	أنثى	٣١	٥٥,٦١٢٩	٥,٩١٤٣				
المحور الثالث: المتطلبات الإدارية								
١	ذكر	٥٩	٥٨,٨٤٧٥	٤,٨٥٩٥	٠,٠٨٩	٨٨	٠,٩٣٠	غير دال عند ٠,٠٥
٢	أنثى	٣١	٥٨,٩٣٥٥	٣,٦١٤٢				
للمتطلبات الثلاثة ككل								
١	ذكر	٥٩	٢١١,٦٦١٠	١٧,٨١٨٦	-٠,٢٩٦	٩٩	٠,٧٥٤	غير دال عند ٠,٥٠
٢	أنثى	٣١	٢١٠,٧١٤٣	١٢,٥٠٠٠				

يتبين من الجدول السابق ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة المتعلقة بعبارات كل من المتطلبات الشخصية والمتطلبات المهنية والمتطلبات الإدارية، لدور المستشار التربوي في التربية الأسرية للأبناء بمكاتب الاستشارات التربوية تعزى لمتغير الجنس، إذ بلغ مستوى الدلالة لكل منها على التوالي: (٠,٥٨٩)، (٠,٩٢٢)، (٠,٩٣٠) وهو أكبر من (٠,٠٥).

الجدول رقم (١١) يوضح اختبار (t) الفروق بين إجابات أفراد العينة بحسب متغير الدرجة العلمية

متطلبات دور الاستشاري التربوي		المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة	مستوى الدلالة
١	المتطلبات الشخصية	بين المجموعات	٢	١٦,١٢٢	٨,٠٦١	٠,٢١٤	٠,٨٠٧	غير دال عند ٠,٥٠
		داخل المجموعات	٨٧	٣٢٧١,٠٠٠	٣٧,٥٩٨			
		المجموع	٨٩	٣٢٨٧,١٢٢				

٢	المتطلبات المهنية	بين المجموعات	٢	٢٢٥,٣٤٧	١١٢,٦٧٣	٣,٨٩١	٠,٠٢٤	غير دال عند ٠,٥٠
		داخل المجموعات	٧٨	٢٦٥٤,٥٢٤	٣٠,٥١٢			
		المجموع	٨٩	٢٧٤٤,٤٠٠				
٣	المتطلبات الإدارية	بين المجموعات	٢	٣٤٥,٨٦٩	١٧٢,٩٣٤	١٠,٦٢٧	٠,٠٠٠	غير دال عند ٠,٠٥
		داخل المجموعات	٨٧	١٦٧٧,٠٢٢	١٩,٢٧٦			
		المجموع	٨٩	١٧٦١,٦٥٦				
٤	المتطلبات ككل	بين المجموعات	٢	٣٨٤,٥٨٧	١٩٢,٢٩٣	١,٧٤٥	٠,١٨١	غير دالة عند ٠,٠٥
		داخل المجموعات	٨٧	٩٥٨٥,٤١٣	١١٠,١٧٧			
		المجموع	٨٩	٩٩٧٠,٠٠٠				

يتبين من الجدول السابق ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة المتعلقة بعبارات المتطلبات الشخصية لدور المستشار التربوي في التربية الأسرية للأبناء بمكاتب الاستشارات التربوية، تُعزى لمتغير الدرجة العلمية، إذ بلغ مستوى الدلالة (٠,٨٠٧) وهو أكبر من (٠,٠٥).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة المتعلقة بعبارات المتطلبات المهنية والمتطلبات الإدارية لدور المستشار التربوي في التربية الأسرية للأبناء بمكاتب الاستشارات التربوية، تعزى لمتغير الدرجة العلمية، إذ بلغ مستوى الدلالة كلًا منهما على (٠,٠٢٤)، و(٠,٠٠) وهو أصغر من (٠,٠٥).

الجدول رقم (١٢) يوضح اختبار (LSD) لمعرفة الفروق التي لها دلالة إحصائية بين استجابات لأي فئة من فئات أفراد العينة المتعلقة بالمتطلبات المهنية بحسب متغير الدرجة العلمية

م	فئات الدرجة العلمية	ن	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	أستاذ مساعد	٧٥	٥١,٥٠٠٠	٤,٨٥٢٤
٢	أستاذ مشارك	١٢	٥٦,١٤٦٧	٥,٤٠٤٤
٣	أستاذ	٣	٥٦,١٤٦٧	٧,٠٢٣٨
إجمالي		٩٠	٥٥,٥٣٣٣	٥,٥٥٣٠

م	الفرق بين فئات الدرجة العلمية وتقديرهم للمتطلبات المهنية لدور المستشار التربوي في التربية الأسرية للأبناء	فرق الوسط	الخطأ المعياري	الدلالة
١	الفئة الثانية-أستاذ مشارك-تعطي أفضلية أكثر للمتطلبات المهنية أكثر من الفئة الأولى-أستاذ مساعد-	٤,٦٤٦٧	١,٧٦٣٠	٠,٠٠٧
٢	الفئة الثالثة-أستاذ- تعطي أفضلية أكثر للمتطلبات المهنية أكثر من الفئة الثانية-أستاذ مشارك-	١٢,٠٧٠٥	٥,٣٦٤٣	٠,٠٢٧

يبين الجدول السابق أنَّه كلما ارتفعت الدرجة العلمية كلما زاد الإحساس بأهمية الاستعانة بالأسس العلمية والمهنية للممارسة المهنية، لدور الاستشاري التربوي في التربية الأسرية للأبناء بمكتب الاستشارات التربوية.

الجدول رقم (١٣) يوضح اختبار (LSD) لمعرفة الفروق التي لها دلالة إحصائية بين استجابات لأي فئة من فئات أفراد العينة المتعلقة بالمتطلبات الإدارية بحسب متغير الدرجة العلمية

م	فئات الدرجة العلمية	ن	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	أستاذ مساعد	١٢	٥٩,٢٨٠٠	٣,٦٥٦٠
٢	أستاذ مشارك	٧٥	٥٩,٠٠٠٠	٣,٧١٧٣
٣	أستاذ	٣	٤٨,٣٣٣٣	١١,٧١٨٩
إجمالي		٩٠	٥٨,٨٧٧٨	٤,٤٤٩٠

م	الفرق بين فئات الدرجة العلمية وتقديرهم للمتطلبات الإدارية لدور المستشار التربوي في التربية الأسرية للأبناء	فرق الوسط	الخطأ المعياري	الدلالة

م	فئات الدرجة العلمية	ن	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	الفئة الأولى-أستاذ مساعد- تعطي أفضلية أكثر للمتطلبات الإدارية أكثر من الفئة الثالثة- أستاذ -		١٠,٦٦٦٧	٢,٦٠٤٠ ٠,٠٠٠
٢	الفئة الثانية-أستاذ مشارك- تعطي أفضلية أكثر للمتطلبات الإدارية أكثر من الفئة الثالثة- أستاذ-		١٠,٩٤٦٧	٢,٣٧٥٢ ٠,٠٠٠

يبين الجدول السابق أنَّ الاستشاريين التربويين ذوي الدرجات العلمية الأعلى لديهم القدرة على الأداء في إطار الأوضاع الإدارية المتاحة بمكاتب الاستشارات التربوية، ومن ثمَّ يضعّف إحساسهم بالحاجة إلى المتطلبات الإدارية والتقليل من أهميتها بعكس الاستشاريين التربويين أصحاب الدرجات العلمية الأدنى.

سنوات الخبرة:

الجدول رقم (١٤) يوضح اختبار (t) الفروق بين إجابات أفراد العينة بحسب متغير سنوات الخبرة

	متطلبات دور الاستشاري التربوي	المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	T	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
١	المتطلبات الشخصية	بين المجموعات	٥	١٥٠,٨٧٦	٣٠,١٧٥	٠,٨٠٨	٠,٥٤٧	غير دال عند ٠,٥٠
		داخل المجموعات	٨٤	٣١٣٦,٢٤٧	٣٧,٢٣٦			
		المجموع	٨٩	٣٢٨٧,١٢٢				
٢	المتطلبات المهنية	بين المجموعات	٥	٢٥٦,٨٧٧	٥١,٣٧٥	١,٧٣٥	٠,١٣٦	غير دال عند ٠,٥٠
		داخل المجموعات	٨٤	٢٤٨٧,٥٢٣	٢٩,٦١٣			
		المجموع	٨٩	٢٧٤٤,٤٠٠				
٣	المتطلبات الإدارية	بين المجموعات	٥	٣٢,١٠٢	٦,٤٢٠	٠,٣١٢	٠,٩٠٥	غير دال عند ٠,٠٥
		داخل المجموعات	٨٤	١٧٢٩,٥٥٤	٢٠,٥٩٠			
		المجموع	٨٩	١٧٦١,٦٥٦				

متطلبات دور الاستشاري التربوي		المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	T	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
٤	المتطلبات ككل	بين المجموعات	٥	٢٣٥,٦١٤	٤٧,١٢٣	٠,٤٠٧	٠,٨٤٣	غير دالة عند ٠,٠٥
		داخل المجموعات	٨٤	٩٧٣٤,٣٨٦	١١٥,٨٨٦			
		المجموع	٨٩	٩٩٧٠,٠٠٠				

يتبين من الجدول السابق ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة المتعلقة بعبارات المتطلبات الشخصية، والمتطلبات المهنية، والمتطلبات الإدارية لدور المستشار التربوي في التربية الأسرية للأبناء بمكاتب الاستشارات التربوية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، إذ بلغ مستوى الدلالة كلًّا منها على التوالي: (٠,٥٤٧)، (٠,١٣٦)، (٠,٩٠٥) وهو أكبر من (٠,٠٥).

السؤال الرابع:

ما التصور المقترح لدور المستشار التربوي في التربية الأسرية للأبناء بمكاتب الاستشارات التربوية، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

في ضوء التحليل النظري والميداني لجوانب الدراسة، وما أسفرت عنه من نتائج يمكن تقديم تصور مقترح لدور المستشار التربوي في التربية الأسرية للأبناء بمكاتب الاستشارات التربوية، وفيما يلي أهم جوانب هذا التصور:

أ) الأسس التي يقوم عليها التصور المقترح:

- الإطار النظري للدراسة الحالية.
- نظرية النسق وخصائص النسق المفتوح.
- نتائج الدراسات السابقة.
- النتائج التي توصَّلت إليها الدراسة الحالية.

ب) هدف التصور المقترح:

يستهدف تأسيس دور الاستشاري التربوي وتفعيله بمكاتب الاستشارات التربوية، انطلاقًا من نظرية النسق وخصائص النسق المفتوح.

ج) مكونات التصور المقترح:

طبقًا لنظرية النسق وخصائص النسق المفتوح يمكن اعتبار الاستشاري التربوي بمكاتب الاستشارات التربوية نسقًا مفتوحًا له مدخلات وعمليات تحويلية ومخرجات وتغذية راجعة، فإذا توافرت المدخلات الجيدة للنسق وإجراء العمليات المهنية وأداء الدور يجري الحصول على مخرجات ذات كفاءة وفعالية تحقق أهداف النسق ووظيفة النسق الأكبر –مكاتب الاستشارات التربوية– ويمكن توضيح ذلك فيما يلي:

- **أولًا: المدخلات: تتكون من:**

١. الموارد البشرية: والمقصود بها الاستشاري التربوي الذي يعمل في مكاتب الاستشارات التربوية، الذي لابد أن يتوافر له مجموعة من المتطلبات الشخصية التي تشمل:
   - القدرة على استثمار إمكانات المستشير –الآباء–.
   - لديه خبره عملية في مجال التربية الأسرية للأبناء.
   - القدرة على ترتيب الأفكار.
   - القدرة على كسب ثقة المستشير –الآباء–.
   - الإلمام بالأحكام الشرعية الخاصة بالتربية الأسرية للأبناء.

- القدرة على الالتزام بالدور المهني في موضوع الاستشارة.
- القدرة على إقناع المستشير –الآباء–بالحل المناسب.
- القدرة على الموضوعية والحكم على موضوع الاستشارة.
- يتمتع بالطلاقة اللغوية.
- يتمتع بالمظهر المناسب.
- يتمتع بالاتزان الانفعالي.
- يتمسك بالعادات والتقاليد المجتمعية.
- القدرة على فهم دوافع السلوك الخاصة بمشكلات التربية الأسرية للأبناء.
- القدرة على العمل ضمن فريق العمل بمكتب الاستشارات التربوية.
- القدرة على التحكم في المشاعر أثناء العمل مع موضوع الاستشارة.
- القدرة على الإنصات الواعي للمستشير.
- القدرة على تقبل المستشير.
- القدرة على تقدير مشاعر المستشير.
- القدرة على تحليل موضوع الاستشارة.
- يتمتع بصحة جيدة.
- لدية الرغبة في مساعدة الآباء على إيجاد الحل المناسب لمشكلات التربية الأسرية للأبناء.
- تنمية المهارة في استخدام الملاحظة.
- القدرة على التفكير العقلاني في إيجاد حل لموضوع الاستشارة.
- الإلمام بالقوانين الخاصة بالتربية الأسرية للأبناء.
- الإلمام بإمكانات المجتمع التي يمكن استخدامها في موضوع الاستشارة.

١. أطر وتوجيهات عملية: وتشمل مجموعة من المتطلبات المهنية التي تتمثل في:

- مساعدة المستشيرين–الآباء–في التعبير عن آرائهم في موضوع الاستشارة.
- ضرورة توضيح نتائج استمرار إهمال التربية الأسرية للأبناء ومشكلاتها.
- الاهتمام ببث الأمن في نفوس المستشيرين–الآباء–.
- الاهتمام بوضع خطة للعمل مع المستشير.
- تنمية القدرة على تطبيق نماذج الممارسة المهنية للتربية الأسرية للأبناء.
- تنمية القدرة على مساعدة المستشير على اتخاذ القرار
- تنمية القدرة على تطبيق نماذج الممارسة المهنية.
- التعاون المتبادل بين أعضاء فريق العمل بالمكتب.
- القدرة على كتابة التقرير عن موضوع الاستشارة بموضوعية.
- تنمية القدرة على استخدام الموارد المتاحة لحل موضوع الاستشارة.
- بناء علاقات مهنية جيدة مع المستشيرين–الآباء–.
- توصيف لمهمة أعضاء فريق العمل بمكتب الاستشارات التربوية.
- الاستفادة من الدراسات الأكاديمية المرتبطة بالمجال.
- تنمية القدرة على ابتكار بدائل لحل موضوع الاستشارة.
- احترام رغبات المستشيرين في اختيار أسلوب الاتصال.
- تنسيق العمل مع أعضاء فريق العمل بمكتب الاستشارات التربوية.
- إجراء البحوث العلمية في مجال التربية الأسرية للأبناء.
- القدرة على استغلال إمكانات المجتمع التي يمكن استخدامها في موضوع الاستشارة.
- اكتساب المهارات في كتابة التقرير عن موضوع الاستشارة.
- استخدام الوسائل التكنولوجية المتاحة في مكتب الاستشارات التربوية.

- الحرص على استشارة أصحاب الخبرة في حل موضوع الاستشارة.

١. الموارد المادية: وتشمل مجموعة من المتطلبات الإدارية التي تتمثل في:

- توفير الأدوات المكتبية اللازمة لإنجاز العمل.
- تنظيم الدورات التدريبية لتحقيق التنمية المستدامة للمستشارين التربويين.
- توفير الأثاث المكتبي الملائم لحفظ ملفات مواضيع الاستشارات.
- توفير وسائل إجراء الاستشارة بأساليبها المتنوعة- المقابلة الشخصية، الاستشارة الهاتفية، الاستشارة عبر الإنترنت.
- وضع أسس واضحة للتعاون بين أعضاء فريق العمل بمكتب الاستشارات التربوية.
- تيسير الإجراءات الإدارية لتحقيق السرعة في حل موضوع الاستشارة.
- توفير نماذج لتقارير مطبوعة عن موضوعات الاستشارات لتوفير الوقت.
- وجود مكان ملاءم يتوفر فيه السرية لمقابلة المستشيرين-الآباء-.
- الإعلان المجتمعي عن دور مكتب الاستشارات التربوية والمستشار التربوي.
- زيادة عدد المستشارين بمكتب الاستشارات التربوية بما يتناسب مع حجم موضوعات الاستشارة.
- تصميم خطة عمل واضحة للتعامل مع الاستشارات التربوية.
- إتاحة الوقت الكافي لإجراء المقابلة مع المستشيرين.
- توفير عدد من المعاونين للاستشاري التربوي لتولي المهام الروتينية.
- إتاحة الوقت الكافي لدراسة موضوع الاستشارة.
- الالتزام بالتخصص من قبل فريق العمل بمكتب الاستشارات التربوية.
- الإعلان عن إجراءات الاستشارة بدرجة مبسطة بمكتب الاستشارات التربوية.
- تحديد عدد مناسب من الاستشارات لكل مستشار في اليوم.
- توصيف دور المستشار التربوي كخطوة من خطوات تجويد العمل بمكتب الاستشارات التربوية.
- توفير وسائل الاتصال اللازمة لإنجاز العمل بالمكتب.
- التعاون مع الهيئات المجتمعية المرتبطة بحل موضوعات الاستشارات.
- توفير الوسائل التكنولوجية اللازمة لكفاءة العمل.

ثانيًا: العمليات التحويلية:

وهي الخطوات والإجراءات التي تؤدِّي إلى تفعيل دور الاستشاري التربوي في مكاتب الاستشارات التربوية وتشمل:

١. وضع الأهداف وترتيبها حسب أولوياتها وفقًا لتوقيت زمني.
٢. تحديد الوسائل التي تساعد على تحقيق الأهداف.
٣. وضع معايير للأداء المهني لحل المشكلات التي يتعامل معها.
٤. تحديد المهام والمسؤوليات المطلوبة لحل المشكلات.
٥. تحديد خطوات الاتصال وأشكال التنسيق بين المستشار والمستشير.
٦. تصحيح الأخطاء باتخاذ الإجراءات التصحيحية.
٧. كل ما سبق يجري من خلال ممارسة أدوار الاستشاري التربوي في مكاتب الاستشارات التربوية، التي تشمل:(الممكن-المستشار-المعالج-الإداري-المعلم).

ثالثًا: المخرجات:

هي الهدف العام من التصور المقترح، التي قد تتضمن:

- ارتفاع معدلات الأداء للاستشاريين التربويين.
- فعالية تنظيمية عالية في مكاتب الاستشارات التربوية.
- ارتفاع مستوى الرضا لدى المستشيرين-الآباء- الذين يتعامل معهم.
- القدرة على حل المشكلات التي يتعامل معها دون اللجوء إلى مساعدة الهيئات المجتمعية ذات العلاقة.

رابعاً: التغذية الراجعة:

- حقائق ومعلومات عن مدى مناسبة المخرجات في حل المشكلات في مجال التربية الأسرية للأبناء، التي يتعامل معها ودرجة رضاء المستشيرين عن ذلك.
- مدى قدرة مكاتب الاستشارات التربوية على التفاعل مع التغيرات الأسرية والمجتمعية ومواجهتها.
- الاستفادة من المعلومات والحقائق وتحويلها إلى مدخلات جديدة.

اثنا عشر: توصيات ومقترحات الدراسة:

بناءً على نتائج الدراسة، يمكن اقتراح ما يلي:

- وضع قضية التربية الأسرية للأبناء على أولويات اهتمامات المجتمع.
- حث وتشجيع الدارسين في مجال التربية عامة على دراسة مضامين هذه التربية واقتراح الحلول الفعلية لما يواجهها من معوقات ومشكلات.
- التأسيس لسياسات وطنية وإستراتيجيات تربوية هادفة أساسها توعية آباء المستقبل بأدوارهم ومسؤولياتهم، ومن ذلك إدخال مقرر التربية الأسرية لطلاب وطالبات المرحلة الثانوية لتوعيتهم بكيفية تطوير علاقات زواجية ناجحة، والتأكيد على أهمية تعليم الآباء من خلال اعتماد برامج لتربية الأسرية في مجال أدوارهم التربوية.
- تأسيس دور الاستشاري التربوي في التربية الأسرية للأبناء بمكاتب الاستشارات التربوية اعتمادًا على الأسس النظري للدراسة الحالية والتصور المقترح.
- عقد دورات تدريبية للاستشاريين التربويين العاملين بمكتب الاستشارات التربوية بصفة دورية، لزيادة كفاءتهم في أداء أدوارهم بالتعاون مع كليات التربية بالجامعات.
- التقييم المستمر لأدوار الاستشاريين التربويين العاملين بمكاتب الاستشارات التربوية للوقوف على جوانب القوة والضعف فيها وصولًا إلى أعلى كفاءة ممكنة للأداء.
- الاستعانة بالخبرات البحثية بكليات وأقسام التربية ومراكز البحث العلمي في إجراء بحوث ميدانية تتناول مجال التربية الأسرية للأبناء وفعالية دور الاستشاري التربوي بمكاتب الاستشارات التربوية.
- توفير ورش عمل للاستشاريين التربويين المبتدئين مع ذوي الخبرة بمكاتب الاستشارات التربوية.
- إجراء دراسة عن واقع دور الاستشاري التربوي في التربية الأسرية للأبناء بمكاتب الاستشارات التربوية بالمملكة العربية السعودية بمختلف المناطق.

قائمة المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

الأصبهاني، الراغب. (١٤٢٨هـ). *الذريعة إلى مكارم الشريعة*. تحقيق: أبو اليزيد أزيد العجمي. القاهرة: دار السلام.

الأصفهاني، أبو القاسم الحسين. (د.ت). *الذريعة إلى مكارم الشريعة*. تحقيق: أبو اليزيد أبو زيد العجمي. القاهرة: دار السلام.

آل رفعة، مسفر جبران(٢٠١١م). الأساليب الخاطئة في التنشئة الأسرية وانعكاساتها على النشء. (رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدعوة وأصول الدين، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة).

البغدادي، ضحى سليمان.(٢٠١٣م). أداء الوالدين لمسؤولياتهم وأثره على التماسك الأسري. (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، الأردن).

بني أحمد، خالد علي.(٢٠١٢م). "عقود الاستشارات وتكييفها الفقهي والقانوني". *مؤتة للبحوث والدراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٢٧(٤)، الأردن.

البوطي، محمد سعيد.(١٩٨٩م). خصائص الشورى ومقوماتها. أبحاث الشورى في الإسلام. عمان: المجمع الملكي لبحوث الحضارة الإسلامية.

بو فاتح، محمد.(٢٠٠٨م). *العوامل الأسرية المحددة لمستوى طموح الأبناء. دراسات، الجزائر*، (١٠)، ٤٣-٧٠.

بوكراع، إيمان ولونيس، أوقاسيم. (٢٠١٤م). "التربية الأسرية ودورها في ظهور السلوكات العنيفة عند الأطفال في المرحلة التحضيرية". *مجلة العلوم الإنسانية*، الجزائر، (٤١)، ١١٩-١٣٤.

التميمي، إيمان.(٢٠١٤م). مشاهد قرآنية في التربية الأسرية. *مجلة الميزان للدراسات الإسلامية والقانونية، عمادة البحث العلمي، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن*،١ (٢)، ٥٢٧-٥٧١.

جاب الله، منال عبدالخالق. (٢٠٠٨م). "الوالدية تضمينات وتطبيقات مدخل أساسي لتنمية الفرد وتقدم المجتمع". *مجلة رابطة التربية الحديثة*، مصر، ٢(٤)، ١٤٥-١٧٧.

جبايلي، سهام.(٢٠١٤م). "الوسط الحضري وتأثيره على التربية الأسرية: الأسرة الجزائرية نموذجًا". *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة قاصدي مرباح ورقله، الجزائر*، (١٦)، ٩-٢٢.

الحجيلي، عبدالرحمن مطيع.(٢٠١٥م)."الاستشارات الأسرية في ضوء التربية الإسلامية". *مجلة البحوث الإسلامية*، ١ (٤)، ١٠٧-١٤٨.

الحربي، هيا صالح.(٢٠١٤م). "محددات الأمن الأسري لدى الطلبة الجامعية السعودية: دراسة وصفية مطبقة على طالبات جامعة الملك فيصل". *مجلة دراسات في خدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية*، مصر،٧(٣٧)، ٢١٦٣-٢٢٠٦.

الحسن، إحسان محمد.(١٩٨٥م). *العائلة والقرابة والزواج: دراسة تحليلية في تغير نظم العائلة والقرابة والزواج في المجتمع العربي*. بيروت: دار الطليعة، ط٢.

حسن، محمد صديق.(٢٠٠٨م). "تأهيل الأسرة للتعايش مع مجتمع المعلومات". *مجلة التربية، قطر*، ٣٧ (١٦٧)، ٧٠-٨٥.

الخشمي، سارة صالح.(٢٠٠٤م). "دور التربية الأسرية في حماية الأبناء من الإرهاب: السعودية". *ورقة علمي مقدمة إلى مؤتمر موقف الإسلام من الإرهاب*، ٣، ٣٧٢-٣٩٤.

خطاب، محمود شيت.(١٩٨٩م). *الشورى العسكرية في الإسلام*. عمان: المجمع الملكي لبحوث الحضارة الإسلامية.

الخطيب، محمد شحاته(١٤٣١هـ). *ثقافة الدلال*. الرياض: مطابع الحميضي.

الخولي، حسن أحمد.(٢٠١٣م). *أمن العائلة ودور الأم في التكامل الأسري*. فكر وإبداع، مصر، ١١، ٧٤-٥٢.

الدويش، محمد عبدالله.(١٩٩٩م). *التربية الأسرية مطلب ملح*. البيان، الأردن، ع١٤٣، ص ص ٣٤-٣٥.

الذبيلني، عبدالعزيز وصل.(١٤٣٥هـ). الأساليب الشائعة في التربية الوالدية في ضوء بعض المتغيرات من منظور الوالدين: دراسة ميدانية على الأسر السعودية بالمدينة المنورة.(رسالة ماجستير غير منشورة، قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة طيبة، المدينة المنورة).

رشاد، علي أكبر.(د.ت). *ظاهرة العضوية النسوية*. "ترجمة" خالد توفيق، مجلة المنهاج، (٢٥)، ٣٠٩-٣١٨.

الرفاعي، سميرة عبدالله.(أبريل-٢٠١٣م). *المؤثرات الفكرية على التربية الأسرية وسبل مواجهتها*: تيارات الداروينية الاجتماعية وقيم ما بعد الحداثة. ورقة علمية مقدمة إلى المؤتمر العلمي الدولي، الأسرة المسلمة في ظل التغيرات المعاصرة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، الأردن، ١-٢١.

الرقب، صالح والزيود، محمد.(٢٠٠٨م). "أنماط التنشئة الاجتماعية لدى الأسر الأردنية من وجهة نظر الوالدين". *مجلة العلوم التربوية*، ٣٥(١)، ١٤٣-١٦٦.

السدحان، عبدالله ناصر.(٢٠٠٣م). دور توجيه الأسرة في الممارسات الترويحية لدى الأبناء: دراسة ميدانية على طلاب الصف الثالث ثانوي بالرياض. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية*، ١٥، (٢)،٣٣-٥٩.

السعد، نورة خالد.(١٤٣٠هـ). لماذا فشل بعض الآباء في فهم احتياجات الأبناء. متاح على الرابط، http://www.sooqukaz.com/index.php/%D8%A3.

سليمان، حسن حسن.(٢٠٠٥م). *السلوك الإنساني والبيئة الاجتماعية*. بيروت: المؤسسة الجامعية.

السيد، سميرة.(٢٠٠٤م). الأسس الاجتماعية للتربية. القاهرة: دار الفكر العربي.

السيد، صلاح حسين.(٩-١٠أبريل٢٠٠٨م). *دور التربية الأسرية في التنشئة الديمقراطية للأبناء*. ورقة علمية مقدمة إلى المؤتمر العلمي الثالث، تطوير التعليم النوعي في مصر والوطن العربي، مصر،١، ٢٠٨-٢٣٢.

السيف، محمد إبراهيم.(٢٠١٠م). *المدخل إلى دراسة المجتمع السعودي*. الرياض: دار الخريجي، ط٣.

الشاوي، توفيق.(١٩٩٢م). *فقه الشورى والاستشارة*. المنصورة: دار الوفاء.

الشثري، عبدالعزيز حمد.(٢٠١١م). *التنشئة الاجتماعية في المجتمع السعودي*. مكة المكرمة: مركز الملك عبدالعزيز للحوار الفكري.

صادق، آمال وأبو حطب، فؤاد.(١٩٩٩م). *نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين*. القاهرة: الأنجلو، ط٤.

الطيار، فهد علي.(٢٠١٣م). "العلاقات التفاعلية في التنشئة الاجتماعية بين الآباء والأبناء وعلاقتها بالأمن الأسري: دراسة مسحية على الموقوفين في دار الملاحظة الاجتماعية بالرياض". *المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب*، السعودية، ٢٩(٥٩)، ٣٤٧-٤٠٥.

عبدالخالق، رشراش، والمتفائي، معتوق.(١٩٩٠م). *الخدمة الاجتماعية في مدينة سبها مشروع* لإنشاء رياض الأطفال. ورقة مقدمة إلى المؤتمر

التاسع للمدن العربية، مراكش، المغرب.

عبداللطيف، رشاد.(٢٠٠٠م). *إدارة وتنمية المؤسسات الاجتماعية. الإسكندرية*: المكتبة الجامعية.

العبدلي، سميرة أحمد.(٢٠١١م). أساليب التنشئة الأسرية وعلاقتها بتقدير الذات للطالبة الجامعية. *ورقة علمية مقدمة إلى المؤتمر السنوي العربي السادس لكلية التربية النوعية بالمنصورة*، مصر، ١٤٢٣-١٤٦٧.

العجمي، محمد عبدالسلام.(١٤٢٥هـ). *تربية الطفل في الإسلام: النظرية والتطبيق. الرياض*: مكتبة الرشد، ط١.

ابن العربي، محمد بن عبدالله.(١٤٢٤هـ). *أحكام القرآن*. بيروت: دار الكتب العلمية.

علي، سعيد إسماعيل.(٢٠٠٦م). التربية الوالدية رؤية والدية دراسات إسلامية. وزارة الأوقاف، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، *سلسلة في منتصف كل شهر عربي*، القاهرة،١(١٢٣).

العمر، معن خليل.(٢٠٠٩م). *ضرورة تغير الأسر السعودية*. ورقة علمية مقدمة إلى ندوة الأسرة السعودية والتغيرات المعاصرة، المنعقدة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية،٣-٣٤.

غباش، آمنة.(١٩٩٠م). *التغير الاجتماعي والتنشئة الاجتماعية*. بيروت: دار البحار، ط١.

الفارابي، أبو نصر إسماعيل.(١٤٠٧هـ). *الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية*. تحقيق: أحمد عبدالغفور عطار. بيروت: دار العلم للملايين، ط٤.

ابن فارس، أبو الحسين أحمد.(١٤٢٣هـ). معجم *مقاييس اللغة*. تح: عبدالسلام محمد هارون، اتحاد الكتاب العرب.

فهيم، فتوح محمود.(٢٠١٦م). "التربية الأسرية للطفل: وفق منطلقات التربية الحديثة المعاصرة". *المجلة الليبية العالمية*، كلية التربية بالمرج، جامعة بنغازي، ليبيا، (١٢)، ١-٢٥.

الفيروز آبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب.(١٤٠٦هـ). *القاموس المحيط*. بيروت: المؤسسة العربية للطباعة والنشر، ط١.

القاضي، أحمد عبدالرحمن. (٢٠١١م). "الاستشارات: ضوابط وتنبيهات". *مجلة الحكمة*، السعودية، (٤٤)، ١١-١٩.

القحطاني، ربيع بن طاحوس.(٢٠٠٢م). *أنماط التنشئة الأسرية للأحداث المتعاطين للمخدرات*. (رسالة ماجستير غير منشورة، أكاديمية نايف للعلوم الأمنية، الرياض).

كرم الدين، ليلى.(٢٠١١م). *دور الأسرة في بناء شخصية الطفل وتنميته*. ورقة علمي مقدمة إلى مؤتمر السنوي الثامن لمركز الارشاد النفسي، الأسرة في القرن ٢١، مصر،٢، ٧٠٩-٧٣٤.

البومحمد، علي عبدالمحسن. (أذار٢٠١١م). "دور التربية الأسرية في تشكيل القيم الاجتماعية للأبناء". *ورقة علمية مقدمة إلى المؤتمر العلمي الرابع لكلية العلوم التربوية بجامعة جرش، التربية والمجتمع*: الحاضر والمستقبل، مج٤، جرش، الأردن، ٢٥٨-٢٦٩.

المحيسن، عبدالرحمن عبدالله.(٢٠١٣م). *أحكام عقد الاستشارة وتطبيقاته القضائية*. رسالة دكتوراه منشورة، الرياض: دار كنوز إشبيليا،ط١.

المسيري، عبدالوهاب والتريكي، فتحي.(٢٠٠٣م). *الحداثة وما بعد الحداثة*. دمشق: دار الفكر، ط١.

معابدة القضاة، آدم نوح.(٢٠٠٦م). "الاستشارات الأسرية ضوابطها وتطبيقاتها على شبكة المعلومات الدولية: الإنترنت". *مجلة الشريعة الدراسات الإسلامية*، ٢١الكويت، (٦٦)، ٣٠٧-٣٥٦.

منصور، عبدالمجيد والشربيني، زكريا.(٢٠٠٠م). *الأسرة على مشارف القرن ٢١*: الأدوار والمسؤوليات. القاهرة: دار الفكر العربي.

ابن منظور، محمد بن مكرم.(د.ت). *لسان العرب*. تح: عبدالله علي الكبير. محمد أحمد حسب الله. هاشم محمد الشاذلي. القاهرة: دار المعارف.

مهداد، الزبير.(٢٠١٥م). *"الأسرة أهم المحاضن والمحبة أفضل تربية"*. *مجلة الوعي الإسلامي*، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الكويت، ٥٢(٥٩٦)، ٧٨-٨١.

النفيعي، عايد عبدالله.(١٩٩٧م). "العلاقة بين أساليب معاملة الوالدية ووجهة الضبط لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى". *مجلة التربية*، (٦٦)، ٢٨٠-٣١٤.

هلال، محمد.(٢٠٠٠م). أثر الفكري على الأسرة المسلمة وكيفية مقاومته. (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر).

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Barber, N.(2000). Why Parents Matter, London, Bergin & Garvey Publishers.

Brown, B, B., Mounts, N., Lambton, S. D., & Steinberg, L. (1993): Parenting Practices and Peer group affiliation in adolescence. Child Development, 64,467-482.

Burbach, A, D, Fox, R, A, & Nicholson, B, C,(2004): Challenging Behaviors in Young Children: The Fathers Role" Journal of Genetic Psychology, Vol. 165, No. 2, 169-183.

Bryan, G.M.,Debord,k. & Sehrader,k. (2006); Building a Professional Developmental System: ACase Study of North Carolina Parenting Education Experiences. Child Welfare League of America, Vol. lxxxv, 5 September, 803-817.

Dunlap, G, &Koegel, R, L.(2001): "Editorial" Journal of Positive Behavior interventions, Vol.3.No.2.

D'souza, A, D'souza, R.(2008). Role of Parents in Upbringing Children, Articles Base, Vol, 20, 118-122,

Heath, H. & Palm, G. (2006): "Future Challenges for Parenting Education and Support. Child Welfare, Vol. 85, No. 5, 885-895.

King,K.A.Kramer,L.K., & Bernard,A.L.(2007): Foster Parents Involvement in Authoritative Parenting and Interests in Future Parenting Training. Journal of Child Family Study, 16:606-614.

Kobus, k.(2003); Parenting Styles on Adolescents' Self- Esteem and Internalization of Values in Spain. The Spanish Journal of Psychology,10(2),338-348.

McDermott, D. (2006): Thinking Mindfully About Parenting and Parenting Education. Child Welfare League of America, Vol. lxxxv, 5 September, 741-748.

Sissson, W. (2006): Do Not Forget about Children: Parenting Education. Corrections Today, December, 54-57.

Thomes Deefe and Donald Mayple.(1993), Reletionship in Social Services Practice, U.S.A, book leca Publishing Co.

مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ع٥، ص ص ٤١-٦٤ جامعة تبوك (١٤٤٠هـ/٢٠١٩م)

التفويض في الطلاق

د.منيرة سعيد عبدالله أبو حمامة

أستاذ الفقه المساعد بقسم الدراسات الإسلامية بكلية الشريعة – جامعة الملك خالد

Authorization for Divorce

Dr. Monerah Saeed Abdullah Abuhamamah

Associate Professor of Jurisprudence, Department of Islamic Studies, Faculity of Al- shariah - King Khalid University

الكلمات المفتاحية: التفويض، الطلاق.

الملخص: الطلاق حقٌّ من حقوق الزوج، وطلاقه يقع على زوجته متى كان أهلًا لإيقاع الطلاق، ومن الطبيعي أنَّ من يملك حقًّا يملك الإنابة فيه، ومن ثمَّ فقد ينيب الزوج زوجته في طلاق نفسها؛ فتُسمَّى هذه الإنابة تفويضًا، وهو موضوع البحث.

والتفويض في الطلاق يقع بكل لفظ يدل عليه، كما قد يكون التفويض مطلقًا، وقد يكون مقيدًا بزمن معين أو مضافًا إلى المستقبل، وحكم الطلاق الواقع بالتفويض قد يكون رجعيًّا، وقد يكون بائنًا، إلى غير ذلك من أحكام التفويض في الطلاق التي يهدف البحث إلى بيانها.

ومن أهم النتائج المستنبطة من هذا البحث، أنَّ التفويض هو أن يُمَلّك الزوج زوجته حق تطليق نفسها في مجلس التفويض، ما لم ترده الزوجة أو تعرض عنه، لا أن تطلقه زوجته، ويستمر هذا التفويض إلى ما بعد مجلس التفويض، إذا كان التفويض غير مطلق، وهذا التفويض لا يسلب الزوج حقه في الطلاق، بل يستمر هذا الحق معه، وله أن يستعمله متى ما شاء.

Key words: Deputation, divorce.

Abstract: Divorce is a right of the husband and his divorce falls on his wife whenever he is eligible to divorce, and it is natural that the owner of the right can appoint a deputy. Hence husband may assign his wife to divorce herself, and this deputation which is called authorization is the subject of research.

The authority to divorce occurs in every word that indicates it. This authorization may be absolute and may be restricted to a certain time or to the future.

The authorized divorce could be retroactive or invalid along with other types of this divorce, which the research aims to explain.

One of the most important results derived from this research is that the husband authorizes his wife to divorce herself in the council of deputation, unless the wife refuses this authority, and not to be divorced by his wife. This deputation continues beyond the council of deputation if the deputy is not absolute. However this council does not affect the husband's right to divorce as he will always have the right to divorce, and he can use it whenever he wishes.

المقدمة

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله وعلى آله وصحبه وسلم

أما بعد،

فقد عُني الإسلام بعقد الزواج عناية عظيمة دون غيره من العقود؛ لأنَّه عقد الحياة الإنسانية، فأحاطه بالعناية — منذ إنشائه –بتشريع الأحكام والتشريعات الكثيرة، التي تضمن استقرار الأسرة وترابطها حتى نهايته، فإذا لم يتوافق الزوجان فيما بينهما، وانعدم الانسجام والتآلف، ولم يجد الإصلاح بينهما، فحينها لا مفرَّ من الفراق، وحل العقدة الزوجية بالطلاق.

وإنَّ الإسلام حينما شرع الطلاق، قرر أنه أبغض الحلال إلى الله، وقد فصّل الفقهاء في أحكام الطلاق تفصيلًا دقيقًا، مستندين على ما ورد من أحكام في الآيات القرآنية والأحاديث النبوية.

وقد جعل الشارع الطلاق بيد الزوج متى كان أهلًا لإيقاع الطلاق، فحينئذٍ يقع الطلاق بكل ما يدل على إنهاء الرابطة الزوجية، وللزوج أن يطلق بنفسه، وله أن يوكله لغيره، وله أن يجعله بيد زوجته؛ فتملك تطليق نفسها بهذا التمليك، وهو ما يُعرف في الشرع بالتفويض في الطلاق، ولهذا التفويض أحكامه المتعلقة به، وأسبابه وأنواعه وآثاره وهو موضوع بحثي هذا، والذي عنونته بـ "التفويض في الطلاق".

أهمية البحث وأسباب اختيار الموضوع:

١. قلة الأبحاث التي تناولت هذا الموضوع بدراسة فقهية خاصة.
٢. إشكالية هذا الأمر، وعدم وضوحه لغالبية عامة الناس.
٣. الرغبة في جمع أحكام موضوع الطلاق بالتفويض في الفقه الإسلامي في سفر واحد، يسهل على الناس الرجوع إليه، وفهمه عند الحاجة.
٤. دافع الرغبة في البحث العلمي عمومًا، وبحث أحد الموضوعات التي تهم الأسرة من الناحية الفقهية.

أهداف البحث:

١. بيان مفهوم التفويض في الطلاق ومشروعيته.
٢. توضيح صيغ وأنواع التفويض.
٣. بيان الحكم الشرعي للتفويض في الطلاق.
٤. تفصيل القول في حكم الطلاق الواقع بالتفويض، والتفويض على مال.
٥. بيان حكم رد التفويض من الزوجة ورجوع الزوج عن التفويض.

الدراسات السابقة

من خلال بحثي عبر المكتبات العامة والإلكترونية، والمواقع على شبكة الإنترنت عن الدراسات السابقة لهذا الموضوع؛ وجدت أنَّ بعض الباحثين أشاروا إلى بعض مسائل التفويض في ثنايا بحثهم عن أحكام الطلاق، ولم أجد من خلال البحث والتقصي من خصَّص هذا الموضوع بدراسة إلا الدراستين الآتيتين:

الأولى: بعنوان: "مفهوم تفويض الطلاق إلى الزوجة دراسة مقارنة بين الفقه الإسلامي، وقوانين الأحوال الشخصية "لأنغام محمود شاكر، بحث منشور في مجلة المحقق المحلي للعلوم القانونية والسياسية، العدد الثالث، السنة السابعة، ٢٠١٥م، جاء البحث في ثلاثة مباحث فقط الأول: في مفهوم الطلاق ومشروعيته، والثاني: في صيغ التفويض، والثالث: في حكم الطلاق الواقع بالتفويض، إضافة إلى ذكر قوانين الأحوال الشخصية في التشريعات العربية.

الثانية: بعنوان "أحكام التفويض في الطلاق في الفقه الإسلامي "لأسماء عبدالله طباسي، رسالة ماجستير من كلية الشريعة والقانون، بالجامعة

الإسلامية بغزة، خصَّصت في بحثها فصلًا تمهيديًا في تعريف الطلاق ومشروعيته وأنواعه وشروط الْمُطلِّق، وتناولت بالتفصيل طلاق السفيه والسكران والهازل وطلاق المخطيء والغضبان، ثم شرعت في بيان أحكام التفويض، وأنواعه وأسبابه، وحكم التفويض في الطلاق، مبينه أقوال كل مذهب على حدة.

ويختلف بحثي هذا عما سبق في أني خصَّصته لأحكام التفويض في الطلاق وأحسب أني استدركت على من سبقني لدراسة هذا الموضوع كثيرًا من الأدلة ومناقشاتها في بعض المسائل الخلافية، وجمعت آراء المذاهب المتشابهة وما اتفقوا عليه وأدلتهم في المسألة الواحدة، ثم اتبعت ذلك بالمسائل التي اختلفوا فيها، وذكرت تكييف التفويض عند الفقهاء، والآثار المترتبة على ذلك.

منهج البحث وإجراءاته:

١. يتلخص منهج البحث وإجراءاته فيما يأتي:
٢. أذكر – أولًا –ما اتفق عليه الفقهاء في المسألة مع الأدلة إن وُجدت.
٣. أقوم بتحرير مسائل الخلاف بذكر مذاهب الفقهاء الأربعة، وأذكر أحيانًا مذهب الظاهرية، ثم أذكر أدلة المذاهب ومناقشة ما يحتاج منها إلى مناقشة، ثم الترجيح بين الآراء.
٤. إن كان هناك اختلاف في الأقوال داخل المذهب الواحد؛ فإني أُقدِّم المذهب الذي اتفق الجميع فيه، أو أغلبهم على رأي في المسألة على المذهب الذي لم يتفق جميع أصحابه على رأي واحد.
٥. أشير للمسائل التي تفرَّد بذكرها بعض الأئمة دون بعض.
٦. أكتفي بذكر آراء المذاهب في المسائل المختلفة، وابتعدت عن نقل النصوص إلا فيما ندر خوفًا من الإطالة.
٧. أعزو الآيات القرآنية الواردة في البحث لسورها مع ذكر اسم السورة ورقم الآية.
٨. أُخرِّج الأحاديث النبوية الشريفة الواردة في البحث من مصادرها الأصلية، مع الحكم عليها إن لم تكن في الصحيحين.
٩. أقوم بترجمة للرواة والأعلام غير المشهورين في البحث من كتب التراجم.

خطة البحث

قُسِّم البحث إلى سبعة مباحث على التفصيل الآتي:

المبحث الأول: مفهوم التفويض في الطلاق، ومشروعيته وفيه مطلبان:

المطلب الأول: مفهوم التفويض في الطلاق.

المطلب الثاني: مشروعية التفويض في الطلاق

المبحث الثاني: تكييف التفويض عند الفقهاء والآثار المترتبة على ذلك.

المبحث الثالث: صيغ وأنواع التفويض وفيه مطلبان:

المطلب الأول: صيغ التفويض.

المطلب الثاني: أنواع التفويض في الطلاق وحكم كل نوع.

المبحث الرابع: نوع الطلاق الواقع بالتفويض.

المبحث الخامس: زمن ووقت إنشاء التفويض.

المبحث السادس: التفويض على مال.

المبحث السابع: رد التفويض والرجوع عنه.

الخاتمة: أهم نتائج البحث.

ثبت المصادر والمراجع.

المبحث الأول: مفهوم التفويض في الطلاق، ومشروعيته

المطلب الأول: مفهوم التفويض في الطلاق

أولًا: معنى التفويض لغةً

التفويض لغةً: مصدر الفعل (فَوَّض) يفوض تفويضًا، يعني فوَّض إليه الأمر تفويضًا رده إليه، أي سلَّم أمره إليه وصيَّره إليه فهو الحاكم فيه، ومن جعل له التصرف فيه، وفاوضه في أمره أي جاراه، وتفاوض القوم أي فاوض بعضهم بعضًا (الرازي، ١٤٢٠هـ/ ٢٤٤/١)، و(ابن منظور، ١٤١٤هـ، ٢١٠/٧).

تفاوضوا في الأمر، فاوض بعضهم بعضًا، وكذلك تفاوض الشريكان في المال إذا اشتركا، ففوَّض كل أمره إلى صاحبه هذا راض بما صنع، وذاك راضٍ لما صنع هذا مما أجازته الشريعة الإسلامية (الفيروز آبادي، ١٤٢٦هـ، ص ٦٥١)، و(ابن فارس، ١٣٩٩هـ، ٤٦٠/٤).

ومنه التفويض في النكاح أي التزويج بلا مهر، أي فوضت المرأة نكاحها إلى الزوج حتى تزوجها بلا مهر، فهي مفوِضة اسم فاعل، وقال بعضهم مفوَضة اسم مفعول، لأنَّ الشرع فوَّض إليها أمر المهر، إثباته وإسقاطه (الفيومي، (د.ت)، ٤٨٣/٢)، و (الجوهري، ١٤٠٧هـ، ١٠٩٩/٣).

ثانيًا: معنى التفويض اصطلاحًا:

تباينت تعاريف الفقهاء في تحديد مفهوم التفويض في الطلاق:

١. **التفويض عند الحنفية:** هو "جعل الأمر باليد"(ابن نجيم، (د.ت)، ٣٥٥/٣)، جاء في البدائع ما نصه "أما التفويض فنحو قول الرجل لامرأته: "أمرك بيدك"وقوله "اختاري"، وقوله: "أنت طالق إن شئتِ وما يجري مجراه"وقوله: "طلقي نفسكِ"(١٤١٧هـ، ١٦٥/٣).

٢. **التفويض عند المالكية:** هو "جعل إنشاء الطلاق بيد الغير "(الدسوقي، (د.ت) ٢/ ٤٠٦) وعرف بأنه: رد الأمر إلى الغير، وقال ابن عرفة: النيابة في الطلاق توكيل وتمليك وتخيير (الحطّاب، ١٤١٦هـ، ٣٨٧/٥-٣٨٨).

٣. **التفويض عند الشافعية:** لم يخصِّص فقهاء الشافعية معنىً للتفويض، ولكن جاء في الجديد من مذهب الشافعي بأنه "تمليك"، ونُسب إليه في القديم أنَّ تفويض الطلاق للزوجة "توكيل"(الشربيني الخطيب، (د.ت) ٢٨٥/٣-٢٨٦).

٤. جاء في روضة الطالبين: "إذا فوض فقال طلقي نفسك إن شئتِ، فهل هو تمليك للطلاق أم توكيل به؟ قولان: أظهرهما: تمليك وهو الجديد" (النووي، ١٤١٢هـ، ٤٦/٨).

٥. **التفويض عند الحنابلة:** لم يعط فقهاء الحنابلة تعريفًا محددًا وواضحًا للتفويض إلا أنهم عبَّروا عن التفويض بحسب صيغه وألفاظه، فقالوا التفويض يأتي بمعنى "التوكيل"، وهذا على الصحيح من المذهب، ويأتي بمعنى "التمليك"، إن قال لها:"اختاري نفسك"في رواية أخرى (ابن قدامة، (د.ت)، ١٤١/٧) و(الرحيباني، ١٤١٥هـ، ٣٢٨)، و(البهوتي، (د.ت)، ٢٣٨/٥).

التعريف المختار:

والذي أراه-والله أعلم-أنَّ التعريف المختار هو تعريف التفويض بأنَّه توكيل لا تمليك، وهو ما ذهب إليه الحنابلة على الصحيح من المذهب والشافعي في القديم؛ لأنَّ الطلاق لا يُمَلَّك، وأن حقيقة التفويض تفيد التوكيل لا التمليك، فالزوج يوكل الزوجة في تطليق نفسها، والوكالة في الإسلام جائزة فيما يملكه الشخص ومنه الطلاق، والزوجة يجوز أن تكون وكيلة عن زوجها فيه.

المطلب الثاني: مشروعية التفويض في الطلاق

اختلف الفقهاء في مشروعية تفويض الزوج زوجته في طلاق نفسها على مذهبين:

المذهب الأول:

ذهب جمهور فقهاء الحنفية والمالكية والشافعية والحنابلة إلى جواز أن يفوّض الزوج زوجته بتطليق نفسها (الكاساني،١٤١٧هـ، ٣/١٦٥)، (الدسوقي، (د.ت) ٢/ ٤٠٦)، (الشربيني الخطيب، (د.ت)٣/٢٨٥)، (ابن قدامة، (د.ت)، ٧/١٤١)، وقد استدلوا بأدلة من القرآن الكريم والسنة والأثر والقياس وهي:

أولًا: الأدلة من القرآن الكريم:

١-قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ قُل لِّأَزْوَاجِكَ إِن كُنتُنَّ تُرِدْنَ الْحَيَاةَ الدُّنْيَا وَزِينَتَهَا فَتَعَالَيْنَ أُمَتِّعْكُنَّ وَأُسَرِّحْكُنَّ سَرَاحاً جَمِيلاً * وَإِن كُنتُنَّ تُرِدْنَ اللَّهَ وَرَسُولَهُ وَالدَّارَ الْآخِرَةَ فَإِنَّ اللَّهَ أَعَدَّ لِلْمُحْسِنَاتِ مِنكُنَّ أَجْراً عَظِيماً﴾ (سورة الأحزاب: الآيتان(٢٨-٢٩).

وجه الدلالة: أنَّ الله طلب من نبيه ﷺ أن يخير زوجاته بين البقاء على الزوجية وبين الطلاق (القرطبي،١٣٨٤هـ، ٤/١٧٠)، فيفيد النص جواز تفويض المرأة تطليق نفسها.

ونوقش هذا الاستدلال بأنَّ هذه الآية تدل دلالة واضحة على أن التخيير كان بين الدنيا والآخرة ولو سُلِّم بأن الآية أجازت التفويض؛ فإنَّ هذا التفويض من خصوصيات الرسول ﷺ (ابن حزم، (د.ت) ٩/٣٠٠).

ويجاب عن هذه المناقشة بأنَّ المتعة إنما تكون بعد وقوع الطلاق، واختيارهن الحياة الدنيا وزينتها في الآية الكريمة كناية عنه، وأما قوله تعالى:"وَأُسَرِّحْكُنَّ سَرَاحاً جَمِيلاً"، فالمراد منه إخراجهن من بيوتهن بعد وقوع الطلاق (الرازي، ٣/٤٦٨).

ثانياً: الأدلة من السنة:

ما رُوي عن عائشة-رضي الله عنها-قالت لما أمر رسول الله ﷺ بتخيير أزواجه بدأ بي، فقال: "إني ذاكر لك أمرًا، فلا عليك أن تعجلي حتى تستأمري أبويك"(١) قالت: قد علم أن أبوي لم يكونا ليأمراني بفراقه قالت: ثم قال: إنَّ الله عز وجل قال: ﴿يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ قُل لِّأَزْوَاجِكَ﴾ إلى تمام الآيتين، فقلت له: ففي أي هذا أستأمر أبوي، فإني أريد الله ورسوله والدار الآخرة، ثم قالت: ثم فعل أزواج النبي ﷺ مثل ما فعلت (٢).

وجه الدلالة: أنه ﷺ خيَّر نساءه وبدأ بعائشة لفضيلتها، فخيرها بين البقاء أو الطلاق فاختارت البقاء (النووي، ١٣٩٢هـ، ١٠/٧٨)، وهذا دليل على جواز التفويض.

ويناقش هذا بأن هذا التخيير لا يعد تفويضًا بالطلاق؛ فقد روي عن مسروق قال: سألت عائشة-رضي الله عنها-عن الخِيرة فقالت: "خيرنا رسول الله ﷺ فاخترناه، أفكان ذلك طلاقًا "(٣).

ثالثًا: الأدلة من الأثر:

١. عن مالك بن نافع أن ابن عمر-رضي الله عنه- كان يقول: إذا ملك الرجل امرأته فالقضاء ما قضت به إلا أن يناكرها الرجل، فيقول لم أرد إلا تطليقة واحدة، فيحلف على ذلك، ويكون أملك بها ما كانت في عدتها (البيهقي، ١٤٢٤هـ، ٧/٥٧٠).

(١) أخرجه البخاري، في كتاب الطلاق، باب من خيرّ نساءه ٦/ ٢٣، وأخرجه مسلم في كتاب الطلاق، باب بيان أن تخيير امرأته لا يكون طلاقًا إلا بالبينة، برقم (١٤٧٥) ٤/ ١٨٦.

(٢) أخرجه مسلم في كتاب الطلاق، باب بيان أن تخيير امرأته لا يكون طلاقًا إلا بالبينة، برقم (١٤٧٥) ٤/ ١٨٦.

(٣) أخرجه الترمذي في كتاب الطلاق،باب ما جاء في الخيار، برقم (١١٧٩)، واللفظ له، وقال: حديث صحيح،(٤/ ١٦٢)، وأخرجه النسائي في كتاب الطلاق، باب المخيرة تختار زوجها برقم (٣٤٤٢)، و(البيهقي، ١٤٢٤هـ، ٧/ ٥٦٥).

٢. عن القاسم بن محمد أنَّ رجلًا جعل أمر امرأته بيدها، فطلقت نفسها ألفًا، فرفع ذلك إلى زيد بن ثابت فقال: هي واحدة وهو أحق بها (البيهقي، ١٤٢٤هـ، ٥٧٠/٧).

٣. عن زيد بن ثابت عن خارجة بن زيد أنَّه أخبره أنَّه كان جالسًا عند زيد بن ثابت، فأتاه محمد بن أبي عتيق وعيناه تدمعان؛ فقال له زيد بن ثابت: ما شأنك؟ فقال: ملكت امرأتي أمرها ففارقتني، فقال له زيد: ما حملك على ذلك، فقال: القدر فقال له زيد: ارتجعها إن شئت، فإنما هي واحدة، وأنت أملك بها (البيهقي، ١٤٢٤هـ، ٥٦٩/٧).

وجه الدلالة من هذه الآثار: أنَّ جميع ما سبق من آثار تدل على أنَّ السلف الصالح كانوا يفوضون نساءهم بالطلاق، فدل ذلك على جواز التفويض بالطلاق.

ويناقش ما سبق من آثار الصحابة بما يأتي:

أ-أنه جاء عن بعض الصحابة ما يخالف هذه الآثار، ومنع التوكيل والتفويض والتخيير ومنها:

- جاء عن أم سلمة وعائشة و عبدالرحمن بن أبي بكر-رضي الله عنهم-قولهم: "إنْ جُعل أمرها بيدها فردته إلى زوجها فهي امرأته كما كانت"(ابن حزم، (د.ت)،٢٩١/٩).

-رُوي عن ابن مسعود-رضي الله عنه-أنه قال:"من جعل أمر امرأته بيد آخر فليس بشيء"(ابن حزم، (د.ت)،٢٩٢/٩).

- عن ابن جريج قلت لعطاء: رجل قال لامرأته: أمرك بيدك بعد يوم أو يومين، قال: ليس هذا بشيء (ابن حزم، (د.ت)،٢٩٥/٩).

ب-أنَّ رأي بعضهم ليس أولى بالقبول من رأي غيرهم. (ابن حزم، (د.ت)،٢٩٤/٩).

وتناقش ما سبق من آثار بما يأتي:

١. أنَّ ما ورد من مقال على أسانيد بعض آثار الصحابة والتابعين لا يضر بعد تلقي الأمة العمل بها بالقبول (ابن الهمام (د.ت) ٤١٠/٣).

٢. لا يوجد دليل على صحة هذه الآراء والأقوال أيضاً، أو أنَّ تقديمها أولى على آراء غيرهم، فتبقى كل أحكام الصحابة والتابعين اجتهادات، والمجتهد قد يصيب أو يخطئ.

رابعًا: القياس

قياس صحة التفويض بالطلاق على صحة التوكيل بالبيع والزواج والعتق وغيره، لأنَّه إزالة ملك، والأدلة على مشروعية الوكالة عامة مطلقة، تدل على جواز التوكيل بالطلاق كما تدلُّ على جواز التوكيل في غيره. (ابن قدامة، (د.ت) ١٧٨/٣).

المذهب الثاني: مذهب الظاهرية:

يرى فقهاء الظاهرية عدم إباحة تفويض الزوج زوجته في طلاق نفسها، ومن جعل إلى امرأته أن تطلق نفسها لم يلزمه ذلك ولا تكون طالقًا، طلقت نفسها أو لم تطلق (ابن حزم، (د.ت)،٢٩١/٩).

وقد استدلوا على ما ذهبوا إليه بما يأتي:

١. قوله تعالى: ﴿ يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ قُل لِّأَزْوَاجِكَ إِن كُنتُنَّ تُرِدْنَ الْحَيَاةَ الدُّنْيَا وَزِينَتَهَا فَتَعَالَيْنَ أُمَتِّعْكُنَّ وَأُسَرِّحْكُنَّ سَرَاحاً جَمِيلاً * وَإِن كُنتُنَّ تُرِدْنَ اللَّهَ وَرَسُولَهُ وَالدَّارَ الْآخِرَةَ فَإِنَّ اللَّهَ أَعَدَّ لِلْمُحْسِنَاتِ مِنكُنَّ أَجْراً عَظِيماً﴾ (سورة الأحزاب: الآيتان(٢٨-٢٩).

وجه الدلالة: أنَّ معنى التخيير في الآية هو تخيير بين الدنيا والآخرة وليس تخيير طلاق، وأنَّ الله أمر نبيه ﷺ أن يطلقهن إذا اخترن الدنيا، ولم يوجب ذلك وقوع الطلاق باختيارهن (ابن حزم، (د.ت) ٣٠٠/٩).

٢. قوله تعالى:﴿ الرِّجَالُ قَوَّامُونَ عَلَى النِّسَاءِ بِمَا فَضَّلَ

اللَّهُ بَعْضَهُمْ عَلَىٰ بَعْضٍ وَبِمَا أَنفَقُوا مِنْ أَمْوَالِهِمْ﴾ (سورة النساء: ٣٤).

وجه الدلالة:

أنَّ الله جعل القوامة للرجال على النساء، ومن مستلزمات القوامة أن يكون الطلاق بيد الرجل لا بيد المرأة.

ويناقش هذا بأنَّ القول بجواز التفويض في الطلاق لا يعني إلغاء حق الرجل في الطلاق، بل هو تفويض وإنابة من الزوج لزوجته أن تطلق نفسها، وهذا كله بإذن ورضا من الزوج.

٥. أنه لم يرد في القرآن ولا في السنة النبوية شيء في إباحة ذلك وجوازه، وعليه فلا يجوز القول بجواز تفويض الزوجة في طلاق نفسها بلا دليل (ابن حزم، (د.ت)،٩/٢٩٣).

٦. أنَّ معنى التخيير في آيتي سورة الأحزاب إنما كان تخيير لزوجات النبي ﷺ بين الدنيا والآخرة وليس تخيير طلاق، وإن كان تخيير لهن بالطلاق فإنما كان ذلك خاصٌّ بالنبي محمد ﷺ فلو اخترن أنفسهن خيرهن، أما غيره فلا يجوز له ذلك، وأنَّ الله تعالى أمر نبيه ﷺ أن يطلقهن إذا اخترن الدنيا، ولم يوجب ذلك وقوع الطلاق باختيارهن (ابن حزم، (د.ت)،٩/٣٠٠).

٧. ويناقش هذا بأنَّ عددًا من المفسرين رجَّحوا القول بأنَّ معنى التخيير في آيتي الأحزاب يعني إيقاعها الطلاق على نفسها كالإمام القرطبي (١٣٨٤هـ، ١٤/١٧٠).

٨. أنَّ الطلاق إنما جعله الله تعالى للرجال لا للنساء (ابن حزم، (د.ت)،٩/٢٩٦).

٩. أنَّ الآثار التي وردت عن الصحابة في موضوع التوكيل والتفويض في الطلاق متعارضة ومضطربة، وليس قول من أجاز بأولى من قول من منع التوكيل والتفويض والتخيير في الطلاق. (ابن حزم، (د.ت)، ٩/٢٩٣).

سبب الخلاف بين الفقهاء في هذه المسألة:

١. التمسك بظواهر النصوص وعمومها، فجمهور الفقهاء تمسكوا بمفهوم النصوص؛ فقالوا بجواز التفويض في الطلاق، والظاهرية أخذوا بظواهر النصوص؛ فلم يجيزوا التوكيل أو التفويض بالطلاق.

٢. الاختلاف في تكييف الطلاق (هل هو حق كسائر الحقوق؟)، فمن رأى أنه حق كسائر الحقوق قال بجواز التفويض وهم الجمهور، ومن رأى أنه مختلف عن سائر الحقوق قال بعدم جواز التفويض وهم الظاهرية.

الترجيح:

والراجح-فيما أراه-ما ذهب إليه الجمهور لقوة ما استدلوا به من أدلة، مقارنة بما استدل به المذهب الثاني، حيث كانت أدلتهم عامة، كما أنَّ الآثار الثابتة عن الصحابة تدل على جواز التفويض، وأنهم أوقعوا الطلاق على المرأة إذا خيَّرها زوجها واختارت نفسها، يضاف إلى ذلك أنَّ التفويض لا يسلب الزوج حقه في الطلاق، فيبقى الزوج صاحب الحق في الطلاق شرعاً، وقد رجَّحنا أنَّ التفويض في الطلاق توكيل؛ وعليه فللزوج أن يوكل وينيب عنه غيره في إيقاع الطلاق، مادام رضي بهذا، والعقود تقوم على مبدأ الرضا بين الطرفين.

المبحث الثاني: تكييف التفويض عند الفقهاء والآثار المترتبة على ذلك

أولًا: تكييف التفويض عند الحنفية والشافعي في الجديد وهو الأظهر:

يرى الحنفية والشافعية في الجديد أنَّ تفويض الزوج

زوجته طلاق نفسها يُعدّ تمليكًا وليس توكيلًا، كما لو قال لزوجته بلفظ صريح: "طلقي نفسك"، أو بلفظ كناية "اختاري نفسك"، "أمرك بيدك"، بشرط أن ينوي فيهما تفويض الطلاق إلى الزوجة، بخلاف اللفظ الصريح فإنَّه لا يحتاج إلى نية (الكاساني (١٤١٧هـ، ١٦٥،١٧٢/٣)، (ابن الهمام (د.ت) ٤١١/٣)، (النووي، ١٤١٢هـ، ٤٦/٨)، قال ابن عابدين[٤]: "المراد بالتفويض تمليك الطلاق وليس توكيلًا "((د.ت) ٤٧٥/٢)، وعند الحنابلة التفويض لا يكون"خيار تمليك"إلا إذا قال الزوج لزوجته بهذه الصيغة فقط: "اختاري نفسك"(البهوتي (د.ت) ٢٥٥/٥)، فالزوج مالك لأمر زوجته، فإنما يُملّكها ما هو مملوك له وهو الطلاق فيصح منه ويلزم، حتى لا يملك الزوج الرجوع عنه ولا عزلها ولا نهيها (السرخسي،١٤١٤هـ، ٢٢١/٦).

ويفرقون بينه وبين التوكيل من جهة أنَّ المالك يعمل برأي نفسه؛ لأنَّه يملك ما يملكه الزوج بخلاف الوكيل فإنه يعمل برأي موكله (ابن عابدين، (د.ت) ٤٧٥/٢)، و(مواهب الجليل ٣٨٧/٥).

وأحيانًا يقولون: إن مناطق التفرقة أن المالك من يعمل لنفسه، والوكيل من يعمل لغيره، وأحيانًا أخرى يقولون: إن المالك هو من يعمل بمشيئة نفسه، والوكيل من يعمل بمشيئة موكله (الكاساني،١٤١٧هـ، ١٧١/٣)، و(ابن عابدين، (د.ت) ٤٧٥/٢).

الآثار المترتبة على كون التفويض تمليكًا عند الحنفية والشافعي في الجديد:

عند تمليك الزوجة طلاق نفسها كقول الزوج"طلقي نفسك، أو اختاري نفسك"فإنه يعطى لها حق التمليك كسائر التمليكات، لأنه يتعلق بمنفعتها وغرضها، ويترتب على ذلك:

١. أنَّ الزوجة بالتفويض تتصرف لنفسها برأيها وتدبيرها واختيارها كيف شاءت بمشيئة الإيثار، فالزوج يملك التطليق بنفسه، فيملك تمليك غيره، فصارت مالكة للطلاق بتمليك الزوج (الكاساني (١٤١٧هـ، ١٧٩/٣).

٢. أنَّ التمليك يفتقر إلى القبول، فكان القبول فيه على الفور كالبيع (ابن نجيم (د.ت)٣٥٣/٣، (النووي،١٤١٢هـ،٤٦/٨)، قال الماوردي[٥]:"إذا جعل إليها طلاق نفسها، فهو تمليك يراعى فيه القبول، والقبول أن تطلق نفسها، فتملك بتعجيل الطلاق ما ملكها"(المطيعي، (د.ت)،٩٢/١٧).

٣. أنَّ تطليقها نفسها متضمن القبول مادامت في المجلس، فلو خيَّرها فاختارت نفسها، أو قال لها: طلقي نفسك ثم طلقت نفسها قبل أن تقوم من مجلسها وقع الطلاق؛ لأنَّ ذلك في حقها تمليك، فما دامت في المجلس تملك الإنشاء، ويخرج من يدها بانتهاء المجلس (السرخسي، ١٤١٤هـ، ٢٠٤/٦).

٤. التمليك بالطلاق يكون لازمًا على الزوج، ومن ملَّك غيره شيئًا؛ فقد زالت ولايته من الملك، فلا يملك إبطاله بالرجوع عنه أو فسخه، ولا بعزل من فوض إليه الطلاق، كما أنه لا ينعزل بجنون من ملكه، وكذلك الحال بعد إيجابه؛ لأنَّ هذا النوع فيه معنى التعليق فلا يحتمل الرجوع فيه (الكاساني، ١٤١٧هـ، ١٧١/٣)، و(ابن عابدين، (د.ت) ٤٧٥/٢)، و(الشربيني الخطيب، (د.ت) ٢٨٥/٣).

---

(٤) هو محمد أمين بن عمر بن عبدالعزيز عابدين الدمشقي، فقيه الديار الشامية، وإمام الحنفية في عصره ولد في دمشق وتوفي بها سنة ١٢٥٢هـ .(انظر ترجمته: الزركلي، ٢٠٠٢م،٧٥/٧).

(٥) هو علي بن محمد حبيب أبو الحسن الماوردي، أقضى قضاة عصره، له مؤلفات كثيرة من أشهرها الحاوي في الفقه الشافعي، توفي ببغداد سنة ٤٥٠هـ (انظر ترجمته: الزركلي، ٢٠٠٢م، ٣٢٧/٤).

ثانيًا: تكييف التفويض عند الحنابلة والشافعي في القديم:

ذهب الحنابلة على الصحيح من المذهب والشافعي في القديم إلى أنَّ تفويض الزوج لزوجته طلاق نفسها يعد توكيلًا إذا قال لها بلفظ: "أمرك بيدك"أو "طلقي نفسك"(ابن قدامة (د.ت) ١٤١/٧)، و(البهوتي (د.ت) ٢٥٥/٥)، و(المرداوي، (د.ت) ٤٩١/٨).
الآثار المترتبة على كون التفويض توكيلًا عند الحنابلة والشافعي في القديم:

١. التوكيل يعني أن يوكل الزوج زوجته في طلاق نفسها، وهنا تطبق أحكام الوكالة، ويكون تفويض الزوج لزوجته توكيلًا؛ لأنَّ الطلاق لا يصح تمليكه ولا ينتقل عن الزوج، وإنما ينوب فيه غيره، فإذا استناب غيره منه كان توكيلًا (ابن قدامة (د.ت) ١٤١/٧-١٤٢).
٢. ويترتب على توكيل الزوجة بطلاق نفسها أنه يقع على التراخي، كما لو قال لأجنبي:"أمر امرأتي بيدك"، لأنَّه توكيل فأشبه التوكيل في البيع، ولفظ"طلقي نفسك"ينصرف إلى قبول التفويض فهو كقبول التوكيل، فإذا ردت المرأة ما جعل إليها بطل، كما تبطل الوكالة بفسخ الوكيل (ابن قدامة (د.ت)، ١٤١/٧)، وكذا "طلقي نفسك ما شئتِ ومتى شئتِ"، فلها أن تطلق نفسها ما شاءت ومتى شاءت، لأنه نوع توكيل، بلفظ يقتضي العموم في جميع أمرها.
٣. ويترتب على اعتبار التفويض توكيلًا – أيضًا –أنَّ للموكل عزل وكيله متى شاء، ولكن يبقى التوكيل بيدها مالم يفسخ، أو تعلم هي بالفسخ بناء على أنَّ الوكيل لا ينعزل قبل علمه بالعزل (ابن قدامة (د.ت) ١٤١/٧).
٤. أن تكون الزوجة المفوَّض إليها الطلاق بالغة وعاقلة، فالزوج له أن يجعل الأمر بيد من يصح توكيله وهو العاقل، أمَّا الصغير أو المجنون فلا يصح أن يجعل الأمر بأيديهم، فإنَّ فعل وطلق أحد منهم لم يقع طلاقه؛ لأنَّهما ليسا من أهل التصرف، إلا أنَّ الحنابلة ذهبوا في الرواية الصحيحة إلى أنه يصح تفويض الزوجة الصغيرة طلاق نفسها إذا عقلت الطلاق، ويقع الطلاق وإن لم تبلغ قياسًا على أن طلاق الصبي المميز صحيح، وفي رواية لا يقع طلاقها حتى تبلغ (ابن قدامة، (د.ت)، ١٤٥/٧).

ثالثًا: تكييف التفويض عند المالكية:

للزوج تفويض الطلاق لزوجته أو غيرها توكيلًا وتمليكًا وتخييرًا، فالتفويض كالجنس تحته ثلاثة أنواع: التوكيل والتخيير والتمليك (الدسوقي، (د.ت)، ٤٠٥/٢).

والتوكيل: هو جعل إنشاء الطلاق إلى الزوجة أو غيرها، وصورة ذلك: إن قالت له: إني أخشى أن تضارّني، فيقول لها: إن تزوجت عليك فقد وكلتك على طلاقك أو طلاق التي أتزوجها عليك، أو يقول الزوج لشخص: وكلتك على تطليق زوجتي، والتخيير: جعل إنشاء الطلاق باختيار الزوجة إما البقاء في عصمته أو الخروج عنها، وصورة ذلك: أن يخير الزوج زوجته بين اختيار نفسها أو البقاء في عصمته، تخييرًا مطلقًا عن الزمان والمكان، مثل أن يقول لها: اختاريني أو اختاري نفسك أو في عدد من أعداد الطلاق مثل: اختاريني أو اختاري نفسك طلقة أو طلقتين، والتمليك: جعل إنشاء الطلاق حقًّا بيد الزوجة أو بيد غيرها دون تخيير، وصورة ذلك: أن يقول لها زوجها: "ملَّكتُكِ نفسك أو أمرك"أو "طلاقك أو أمرك بيدك"أو "طلقي نفسك"أو "أنت طالق إن شئتِ"(الدسوقي، (د.ت)، ٤٠٦/٢)، و(الحطاب،١٤١٦هـ، ٣٨٨/٥).

الآثار المترتبة على كون التفويض توكيلًا أو تخييرًا أو تمليكًا عند المالكية:

يختلف الأثر المترتب على طلاق التفويض عند المالكية وفق الصيغة الدالة عليه على التفصيل الآتي:

١. الوكيل في الطلاق له أن يفعل ما وُكِّل فيه على سبيل النيابة عن موكله، بينما المُملّك والمخيّر إنما يفعلان ذلك عن نفسهما، لأنَّهما ملكا ما كان يملكه الزوج (الدسوقي، (د.ت) ٢/ ٤٠٦).

٢. في التوكيل بالطلاق يجوز للزوج أن يرجع عن وكالته ويعزل وكيله متى شاء، مالم يطلق من وكلّه، إلا إذا كان للزوجة التي وكلها حق في وكالتها فليس له عزلها، وذلك لرفع الضرر عنها.

أما في التمليك فلا يملك الزوج عزل من ملّكه الطلاق، وليس له عندئذٍ الرجوع عن التخيير، وليس له أن يناكر زوجته؛ لأنَّ معنى التخيير اعطاؤها الحق في أن تقيم عنده أو تبين منه، وهي لا تبين منه إلا بالواحدة فإذا أراد أن تبين منه؛ جعل ذلك إليها في الثلاث، وقد ذكر ابن رشد أنَّ مذهب مالك أنَّ الرجل إذا مَلَّك زوجته تطليق نفسها أو خيّرها فليس له أن يرجع عن ذلك. (الأصبحي، ١٤١٥هـ، ٢/٢٧٣)، و(الدسوقي، (د.ت)، ٢/٤٠٦)، (الأزهري، (د.ت)،١/٣٥٧).

المبحث الثالث: صيغ التفويض، وأنواعه وحكم كل نوع

المطلب الأول: صيغ التفويض

صيغ التفويض قد تكون صيغًا صريحة أو بالكناية، على التفصيل الآتي:

أولًا: صيغ التفويض الصريحة والكناية:

١- صيغ التفويض الصريح

الصريح: أن يُفوض الزوج زوجته تطليق نفسها بلفظ صريح لا يحتمل إلا الطلاق، كقول الزوج: "طلقي نفسك"، وهذا اللفظ الصريح المتفق عليه عند الفقهاء، فإذا أجابت الزوجة طلقتُ نفسي وقع الطلاق من غير حاجة إلى نية، ولكن يشترط في التطليق بهذه الصيغة أن يحصل في مجلس التفويض، وهذا مذهب الحنفية (الكاساني، ١٤١٧هـ، ٣/١٧٨)، والشافعية (النووي، ١٤١٢هـ، ٨/٤٨)، والحنابلة (ابن قدامة، (د.ت)،٧/ ١٤٣).

٢- صيغ التفويض بالكناية

الكناية: أن يُفوض الزوج زوجته تطليق نفسها بلفظ يحتمل الطلاق وغيره، كأن يقول الزوج لزوجته: (اختاري نفسك أو أمرك بيدك أو أبيني نفسك)، وإذا وقع التفويض بلفظ كناية فإنه يحتاج إلى نية من الزوج ليصح التفويض عند الحنفية (الكاساني، ١٤١٧هـ، ٣/١٦٥)، و(ابن عابدين، (د.ت)،٣/٣٤٦)، والشافعية (النووي، ١٤١٢هـ، ٨/٤٨)، والحنابلة، (ابن قدامة، (د.ت) ٧/ ١٤٣)، (البهوتي، (د.ت)، ٥/ ٢٥٤-٢٥٥)، لأنَّه ليس بصريح، وإنما هو كناية فيفتقر إلى ما تفتقر إليه سائر الكنايات، وعند المالكية لا يحتاج لفظ الكناية إلى نية؛ لأنَّه من الكنايات الظاهرة (الدسوقي، (د.ت)، ٢/٤٠٧).

فاذا أجابت الزوجة قائلة: اخترت نفسي أو أبنت نفسي من غير نية وقع الطلاق عند الحنفية؛ لأنَّ الزوج علَّق الطلاق بفعل من جهتها فلم يفتقر إلى نيتها (الكاساني، ١٤١٧هـ، ٣/١٦٥)، ولا يقع الطلاق عند الشافعية (الخطيب، (د.ت)، ٣/٢٨٦). والحنابلة (ابن قدامة، (د.ت)، ٨/٣١٤)؛ لأنَّ الزوجة موقع للطلاق بلفظ الكناية فافتقر إلى نيتها كالزوج إذ الطلاق لا يقع بهذا اللفظ وحده فلا بد من النية.

وقال المالكية: إذا فوَّض الزوج إلى زوجته الطلاق على وجه التمليك، أو قالت: طلقت نفسي، فالقول قول الزوجة إلا أن يناكرها الزوج (الأزهري، (د.ت)، ١/٣٥٧-٣٥٨).

المطلب الثاني: أنواع التفويض، وحكم كل نوع

أنواع التفويض عند الفقهاء هي التفويض المطلق، والتفويض المعلق على شرط، والتفويض المضاف إلى زمن المستقبل، وفيما يأتي بيان لهذه الأنواع وحكم كل نوع:

أولًا: التفويض المطلق: وهو أن يكون أمر الزوجة بيدها بمجرد فراغ الزوج من صيغة التفويض، ويُسمَّى أيضًا التفويض المنجز (الأزهري، (د.ت)، ١/٣٦٠)، والتفويض المطلق إما أن تكون صيغة التفويض مطلقة غير مقيدة بزمن معين أو عامة في جميع الأزمان، فهذا النوع على التفصيل الآتي:

أ- إذا كانت صيغة التفويض تدلُّ على التخيير: كقوله: "اختاري نفسك"دون أن يحدد زمنًا معينًا ففي هذه الحالة اختلف الفقهاء على مذهبين:

المذهب الأول: قالوا: إنَّ الزوجة لا تملك طلاق نفسها إلا في المجلس؛ إذ يشترط لصحة اعتبار الطلاق الفورية في إيقاعه، فلو قامت من المجلس أو تشاغلت عنه بكلام خارج عن موضوع التخيير بطل التخيير، ولا خيار لها بعده، وهذا مذهب الحنفية (السرخسي،١٤١٤هـ، ٦/٢١٢)، (ابن الهمام (د.ت) ٣/٤١٠)، ومذهب الحنابلة على القول المرجوح بأنَّ التفويض تمليك (ابن قدامة، (د.ت)،٧/١٤٧)، والمالكية في قول (مالك، ١٤١٥هـ،٢/٢٧٣)، (الدسوقي، (د.ت)، ٣/٤٠٧)، والشافعية في قول هو الأظهر (الشربيني، (د.ت) ٣/٢٨٥)، (النووي،١٤١٢هـ، ٨/٤٦).

واستدلوا على ذلك بما يلي:

١. ما رُوي عن سعيد بن المسيب [٦] أنَّه قال: "قضى عمر وعثمان في الرجل يُخيّر امرأته أنَّ لها الخيار مالم يتفرقا"[٧].

٢. وعن عبدالله بن عمر-رضي الله عنه-قال: مادامت في مجلسها[٨].

٣. إجماع الصحابة رضوان الله عليهم، فلم يعرف لهم مخالف فكان إجماعًا (ابن قدامة، (د.ت)، ٧/١٤٧)، (ابن الهمام (د.ت) ٣/٤١٠).

٤. ولأنَّه خيار تمليك فكان على الفور كخيار القبول في البيع (السرخسي،١٤١٤هـ، ٦/٢١٢)، (ابن الهمام (د.ت) ٣/٤١٢)، (ابن قدامة، (د.ت)، ٧/١٤٧).

المذهب الثاني: ذهب المالكية في قول (الدسوقي، (د.ت)، ٣/٤١٠)، والشافعية في قول (النووي،١٤١٢هـ، ٨/٤٦)، والحنابلة على القول بأنَّ التفويض توكيل (ابن قدامة، (د.ت)، ٧/١٤٧)، إلى أنَّ التخيير على التراخي، ولها الاختيار في المجلس وبعده ما لم يفسخ، وبه قال الزهري وقتادة وأبو عبيد وابن المنذر (ابن قدامة، (د.ت)، ٧/١٤٧).

وحجتهم في ذلك: قول النبي ﷺ لعائشة-رضي الله عنها-عندما خيرها: "إني ذاكر لكِ أمرًا فلا عليك ألا تعجلي حتى تستأمري أبوك"[٩].

وقد أجيب عليه بأنَّ النبي ﷺ جعل لعائشة-

(٦) هو سعيد بن المسيب بن حزن المخزومي، تابعي مدني، الملقب بعالم أهل المدينة، وأحد الفقهاء السبعة، سيد التابعين في زمانه، ومن رواة الحديث، توفي سنة ٩٤ه في خلافة الوليد بن عبد الملك (انظر ترجمته: الذهبي، ١٤٢٢هـ، ٤/ ٢١٩).

(٧) مصنف ابن أبي شيبة، برقم (١٨١١١) ٤/ ٨٩، وعبد الرزاق في مصنفه برقم (١١٩٨٣).

(٨) مصنف ابن أبي شيبة، برقم (١٨١١٧) ٤/ ٩٠، وفي سنده الحجاج بن أرطأة وهو ضعيف، (الزيلعي، نصب الراية لأحاديث الهداية ٣/ ٢٣٠)، وقال التهانوي: إسناده حسن، وقد حسن الترمذي أحاديث العنعنة كثيرًا، فالحديث حسن حتى يقوم دليل على أنه دلسه (أعلاء السنن ١١/ ١٩١-١٩٢).

(٩) سبق تخريجه ص ٩.

رضي الله عنها-الخيار على التراخي، وأمَّا أمرك بيدك فهو توكيل، والتوكيل يعمُّ الزمان ما لم يقيده بقيد (ابن قدامة، (د.ت)، ١٤٧/٧).

الترجيح:

والراجح فيما أراه -والله أعلم-أنَّ الراجح ما ذهب إليه أصحاب المذهب الأول من أنَّ للزوجة الخيار مادامت في مجلس التفويض فقط لما ذكروه، ويضاف إلى ذلك أنَّ تضييق فترة خيار الانفصال وإنهاء رابطة عقد الزواج، هي مما يوافق مقاصد الشرع الذي يحرص على الحدِّ من وقوع الطلاق، وتفشيه في المجتمع.

ب- إذا كانت صيغة التفويض تدلُّ على التمليك أو المشيئة: كأن يقول لها: "أمرك بيدك"أو "طلقي نفسك إن شئتِ"، فقد اختلف الفقهاء في هذه الحالة على مذهبين:

الأول: لا تملك طلاق نفسها إلا وهي في المجلس، فلو قامت عن مجلس التفويض أو انشغلت عنه بكلام خارج عن موضوع التفويض؛ بطل التفويض ولا خيار لها بعده، وذلك عند الحنفية (الكاساني، ١٤١٧هـ، ١٦٦/٣)، والمالكية (الدسوقي، (د.ت)، ٤١٠/٣)، والشافعية في قول هو الأظهر (الشربيني، (د.ت)، ٢٨٥/٣)، (النووي،١٤١٢هـ، ٤٦/٨).

وحجتهم في ذلك: أنَّ التفويض بلفظ: "أمرك بيدك"أو بالمشيئة بلفظ "طلقي نفسك إن شئتِ"هو تمليك كالتخيير في قوله: "اختاري نفسك"مقصور اختيارها في المجلس (ابن الهمام (د.ت) ٤١٩/٣).

المذهب الثاني: ذهب المالكية في قول (مالك، ١٤١٥هـ،٢٧٣/٢)، والحنابلة على المذهب (ابن قدامة، (د.ت)،٣٠١/٨)، والشافعية في قول مقابل الأظهر (النووي،١٤١٢هـ، ٤٦/٨)، إلى أنه لا يشترط الفورية في إيقاع الطلاق، ولا تتقيد صحته بإيقاعه في مجلس التفويض؛ لأنَّه في الحقيقة نوع توكيل في الطلاق فكان على التراخي، كما لو جعل الرجل طلاق زوجته لأجنبي فله الرجوع في ذلك (مالك، ١٤١٥هـ، ٢٧٣/٢)، (النووي،١٤١٢هـ، ٤٦/٨).

ثانيًا: التفويض المُعَلَّق على شرط:

التفويض المُعَلَّق على شرط إما أن يكون:

- غير مؤقت بزمن
- أو يكون مؤقتًا بزمن

أولًا: التفويض المُعَلَّق على شرط غير مؤقت بزمن

فتملك الزوجة الطلاق عند تحقق الشرط؛ لأنَّ المعَلّق بشرط كالْمُنَّجز، كأن يقول الزوج لزوجته: "أمرك بيدك إن قدم فلان"، أو "طلقي نفسك إذا دخلت الدار"أو "اختاري نفسك إذا رجع فلان من سفره"، فلها الخيار إن علمت بالقدوم في مجلس علمها، ووقع الطلاق باتفاق فقهاء الحنفية (الكاساني، ١٤١٧هـ، ١٦٩/٣)، (السرخسي،١٤١٤هـ، ٢١٧/٦)، والمالكية (الدسوقي ٤١٠/٢)، والحنابلة (ابن قدامة، (د.ت)، ٢٩٣/٨)، ولا يقع الطلاق في هذا النوع من التفويض الْمُعلّق عند الشافعية؛ لأنَّ التمليك لا يصح تعليقه (الشربيني، (د.ت)، ٢٢٦/٣)، (النووي، ١٤١٢هـ، ٤٧/٨).

ثانيًا: التفويض المعلق على شرط مؤقت بزمن:

كأن يقول الزوج: "إذا قدم فلان فأمرك بيدك يومًا "أو "أنت طالق إن شئتِ اليوم" أو "أنت طالق إن شئتِ الشهر"أو "أنت طالق إن غبت عنك شهرًا"، وهنا يتقيد طلاقها نفسها باليوم أو الشهر والوقت المحدد، وهذا النوع اتفق فقهاء الحنفية (الكاساني، ١٤١٧هـ، ١٦٦/٣)، (السرخسي،١٤١٤هـ، ٢١٧/٦)، والمالكية (الدسوقي (د.ت) ٤١٠/٢)، والشافعية على القول القديم بأن التفويض توكيل فقط (النووي، ١٤١٢هـ، ٤٦/٨)، والحنابلة (ابن قدامة (د.ت) ١٤٦/٧)، **إجمالًا** إلى أنَّ للزوجة الخيار في تطليق نفسها خلال هذه المدة،

فإن انقضت مدة الخيار بطل تفويضها، وفصل الحنفية والمالكية في بعض الألفاظ:

فقال الحنفية: مدة التخيير تختلف إذا كانت نكِرة أو معرفة فإذا قال لها:"إذا قدم فلان فأمرك بيدك يومًا"(ويومًا) نكِرة فيقع الخيار على يوم تام، وإذا قال لها: "اليوم الذي يقدم فيه فلان فأمرك بيدك"معرفًا فيقع الخيار على بقية اليوم الذي يقدم فيه فلان، ويبطل الخيار المؤقت بمضي الوقت المعين سواء علمت بالتخيير أو لا (السرخسي،١٤١٤هـ، ٢١٩/٦)، (الكاساني، ١٤١٧هـ، ١٦٨/٣)، (ابن عابدين، (د.ت) ٤٨١/٢).

وقال المالكية: إذا خيَّر امرأته أو مَلَّكها أمر نفسها فقال لها: "إن غبت عنك شهرًا فأمرك بيدك"، فغاب عنها ثم قدم قبل مضي الشهر ولم تعلم زوجته بقدومه، وقد طلّقت نفسها بعد أن أثبتت غيبته وحلفت اليمين الشرعية أنه لم يقدم إليها في مدة الشهر لا سرًّا ولا جهرًا، وأنها اختارت نفسها، وقد انقضت عدتها فتزوجت، فإن دخل بها الزوج الثاني، وكان لا يعلم بحضور الزوج الأول وكذلك الزوجة لا تعلم بحضوره، فإنها تفوت على الزوج الأول، وإن كانا عالمين بحضور الزوج الأول فإنها لا تفوت.(الخرشي، (د.ت) ٧٦/٤)، (الدسوقي، (د.ت)، ٤١٣/٢).

ثالثًا: التفويض المضاف إلى المستقبل: إذا كان التفويض مضافًا إلى زمن المستقبل جاز للزوجة تطليق نفسها إذا حل هذا الزمن، كما لو قال الزوج لزوجته: "إذا جاء عيد الفطر فأمرك بيدك"، واختاري نفسك إذا جاء رأس الشهر"أو "طلقي نفسك إذا جاء رأس الشهر"، وهذا ما اتفق عليه فقهاء الحنفية (الكاساني، ١٤١٧ هـ، ١١٦/٣)، والمالكية (الدسوقي، (د.ت) ٤٠٧/٢)، والحنابلة (البهوتي،(د.ت)،٢٩٤/٥)، ولا يصحُّ هذا النوع من التفويض عند الشافعية على القول بأنه تمليك، أما على القول بأنه توكيل فيجوز كتوكيل الأجنبي (النووي، ١٤١٢هـ، ٤٧/٨).

المبحث الرابع: نوع الطلاق الواقع بالتفويض وعدد التطليقات به

اتفق جمهور الفقهاء إلى أنَّ الزوجة إذا فَوَّض إليها زوجها طلاق نفسها واختارت نفسها، فإن ذلك يُعدّ طلاقًا، واختلفوا في نوع الطلاق الواقع بالتفويض وعدد التطليقات التي يقع بها على ثلاثة مذاهب:

المذهب الأول: ذهب فقهاء الشافعية والحنابلة إلى أنَّ نوع الطلاق الواقع بالتفويض يختلف باختلاف صيغ التفويض، وبناء عليه، فقد اتفق المذهبان على مسائل، واختلفوا في بعضها على التفصيل الآتي:

الحالة الأول: إذا أطلق الزوج التفويض من غير نية فقال:"طلّقي نفسك"أو "طلّقي نفسك ثلاثًا"فاختارت واحدة، أو قال لها: "طلّقي نفسك واحدة "فطلقت نفسها ثلاثًا، فتقع طلقة واحدة رجعية عند الشافعية (الشربيني، (د.ت) ٢٨٥/٣)، وعند الحنابلة (ابن قدامة، (د.ت) ١٤٩/٧)، واحتجوا على ذلك بأن التفويض الْمُطلق يتناول أقل ما يقع عليه الاسم وذلك طلقة واحدة؛ ولأنَّ من يملك إيقاع ثلاث طلقات يملك إيقاع طلقة واحدة، وكذلك إذا قال لها:"أمرك بيدك"فقالت: اخترت نفسي، أو طلقت نفسي، وقعت طلقة واحدة رجعية، عند الحنابلة (ابن قدامة،(د.ت) ١٤٩/٧).

الحالة الثانية: إذا جعل الرجل لزوجته الخيار في تطليق نفسها بأن قال لها:"اختاري نفسك"فاختارت نفسها، فليس لها أن تختار أكثر من طلقة واحدة رجعية، واحتجوا بأنَّ هذا ما قضى به عمر بن الخطاب وعبدالله بن مسعود وعائشة وزيد بن ثابت وجابر وعبدالله بن عمرو بن العاص وعبدالله بن عمر- رضي الله عنهم- ولم يعرف لهم مخالف من الصحابة فيكون إجماعًا، وأيضًا لا تكون بائنة؛ لأنَّها طلقة بغير عوض لم يكمل بها العدد بعد الدخول فأشبه ما لو

طلقها واحدة وهذا عند الشافعية (النووي، ١٤١٢هـ، ٤٩/٨)، والحنابلة (ابن قدامة، (د.ت)، ١٥٠/٧).

الحالة الثالثة: إن قال الزوج لزوجته –مفوضًا إياها –:"طلّقي نفسك ثلاثًا "أو "اختاري ما شئت"أو "اختاري الطلقات الثلاث إن شئت"أو"طلّقي نفسك واحدة إن شئت"فقال الشافعية: إذا قال لها:"طلقي نفسك ثلاثا"، فطلقت واحدة وقعت واحدة؛ لأنَّه من يملك إيقاع ثلاث طلقات يملك إيقاع طلقة واحدة، وإن طلقت ثلاثًا وقعت واحدة كذلك، لأنَّ هذا الذي ملّكتهُ بالتفويض (الشربيني، (د.ت) ٢٨٧/٣)، (النووي، ١٤١٢هـ، ٥٢/٨).

– وقال الحنابلة: لها أن تختار واحدة أو اثنتين وليس لها اختيار الثلاث بكمالها؛ لأنَّ كلمة (من) للتبعيض، ومعنى ذلك أنه قد جعل لها اختيار بعض الثلاث، فلا يكون لها اختيار الجميع. (ابن قدامة، (د.ت) ١٥٠/٧).

الحالة الرابعة: إذا قال الرجل لزوجته:(طلقي نفسك أو اختاري نفسك)، وقالت: طلقت نفسي ونوى بقلبه عددًا من التطليقات، فقال الشافعية: إذا نوى الزوج ثلاثًا ونوت الزوجة ثلاثًا وقعت ثلاثًا؛ لأنَّ اللفظ يحتمل العدد وقد نوياه جميعًا، ولكن إذا لم ينويا شيئًا أو نواه أحدهما فقط، فلا تقع إلا طلقة واحدة في الأصح؛ لأنَّ صريح الطلاق يعدُّ كناية في العدد فاحتاج لنية منهما (الشربيني، (د.ت) ٢٨٧/٣)، (النووي، ١٤١٢هـ، ٥٢/٨).

وقال الحنابلة: إذا نوى الزوج بقوله (اختاري نفسك)، عددًا من التطليقات، فإنَّه يرجع إلى ما نواه، لأنَّ هذه العبارة من الكنايات، فيرجع في قدر ما يقع بها إلى نيته كسائر الكنايات الخفية، فإن نوى ثلاثًا أو اثنين أو واحدة فهو على ما نوى (ابن قدامة، (د.ت) ١٥٠/٧).

المذهب الثاني: ذهب الحنفية، (الكاساني،١٤١٧هـ، ١٧٦/٣، ١٨٣)، إلى أنه إذا كان التفويض باللفظ الصريح في الطلاق بأن قال لزوجته:"طلقي نفسك إن شئتِ ""أنت طالق إن شئتِ "فطلقت نفسها، وقع الطلاق رجعيًّا، وإن كان التفويض بألفاظ الكنايات بأن قال لزوجته: اختاري نفسك، أو قال لها: أمرك بيدك، ونوى الطلاق وطلقت نفسها وقع الطلاق بائنًا.

أما عدد الطلقات الواقعة بهذا الطلاق البائن فإنه ينظر: فإذا كان التفويض بعبارة "أمرك بيدك"، ونوى الزوج طلقة واحدة أو اثنتين فلا تقع إلا واحدة بائنة، وإن نوى ثلاثًا وقع ثلاثًا، وإذا كان التفويض بعبارة "اختاري نفسك"تقع طلقة واحدة بائنة، واحتجوا بأن اختيارها نفسها إنما يتحقق إذا زال ملك الزوج عنها، وصارت مالكة أمر نفسها وذلك بالواحدة البائنة، ولأنَّ ما يملكه الزوج بنفسه يملك تمليكه من غيره. (السرخسي،١٤١٤هـ، ٢١٩/٦)، (الكاساني،١٤١٧هـ، ١٧٢/٣).

المذهب الثالث: ذهب المالكية (مالك، ١٤١٥هـ، ٢٧٩/٢)، (الدسوقي، (د.ت) ٤١٠/٢)، إلى أنه إذا فوَّض الرجل إلى زوجته الطلاق على وجه التمليك فاختارت نفسها و أوقعته ثلاثًا، أو قالت: "طلقت نفسي"، وقالت: أردت به الطلاق الثلاث، فالقول قولها إلا أن يُنكر عليها زوجها، فيقول لم أرد في تفويضي إلا تمليك طلقة واحدة، فيحلف على ذلك، ويكون أملك بها ما دامت في العدة باعتبار أن ما ملّكها هو طلقة واحدة رجعية؛ لأنَّه إذا قال لها: جعلت أمرك بيدك فقد جعل في يدها ما كان بيده من طلاقها، وهذا ظاهر اللفظ، ويحتمل أن يريد به واحدة أو اثنتين أو ثلاثًا، فإن كانت له نيّه في ذلك قبلت منه مع يمينه، وإن لم تكن له نية فالقول قول الزوجة فيما أرادت به من طلاقها واحدة أو ثلاثًا.

أما في التخيير فلا يُعدّ الطلاق ثلاثًا إلا إذا

كان مدخولًا بها، فإن اختارت ثلاثًا فهي ثلاث، وإن اختارت أقل من الثلاث واحدة أو اثنتين فلا تعدُّ شيئًا وبطل تخييرها، لأنَّها خرجت عما خيرها فيه بالكلية، وإن كانت غير مدخول بها فالقول قول الزوج مع يمينه، إن كانت له نية فيما يَدَّعيه، فإن لم تكن له نية فيما فوَّضها فيه من الطلاق من جهة عدد الطلقات، فالقول قول الزوجة كما هو الحال في التمليك (الخرشي، (د.ت)، ٤/٧٠)، (الأزهري، (د.ت) ١/٣٥٨).

المذهب الرابع: ذهب فقهاء الظاهرية (ابن حزم، (د.ت)،٩/٢٩١)، إلى أنه إذا خيَّر الزوج امرأته بالطلاق فإن ذلك الخيار باطل، لا يترتب عليه شيء لا طلاق رجعي ولا بائن، سواء اختارت زوجها أو نفسها أو ردت الخيار أو لم تختر شيئًا، بناء على أن الأصل عندهم عدم جواز التفويض بالطلاق، قال ابن حزم[١٠] : "ومن خيَّر امرأته فاختارت نفسها أو اختارت الطلاق أو اختارت زوجها، أو لم تختر شيئًا فكل ذلك لا شيء وكل ذلك سواء، ولا تطلق بذلك ولا تحرم عليه ولا لشيء من ذلك حكم ولو كرر التخيير وكررت هي اختيار نفسها أو اختيار الطلاق ألف مرة، وكذلك إن ملّكها أمر نفسها أو جعل أمرها بيدها ولا فرق"(ابن حزم، (د.ت)، ٩/٢٩١).

الخلاصة:

نستخلص مما سبق من آراء الفقهاء ما يلي:

١. التفويض الصريح المطلق من غير نية كقول الزوج:"طلقي نفسك"أو "طلقي نفسك ثلاثًا "فاختارت واحدة، أو قال لها "طلقي نفسك واحدة "فطلقت نفسها ثلاثًا؛ فتقع طلقة واحدة رجعية عند الحنفية والشافعية والحنابلة.

٢. إذا قال لها: "أمرك بيدك "فقالت: اخترت نفسي، أو طلقت نفسي، وقعت طلقة واحدة رجعية، عند الحنابلة.

٣. إذا جعل الرجل لزوجته الخيار في تطليق نفسها بأن قال لها: "اختاري نفسك "فاختارت نفسها، فليس لها أن تختار أكثر من طلقة واحدة رجعية، وهذا عند الشافعية والحنابلة.

٤. إن قال الزوج: "طلقي نفسك ثلاثًا "أو "اختاري ما شئت "أو "اختاري الطلقات الثلاث إن شئت "أو "طلقي نفسك واحدة إن شئت "فعند الشافعية تقع طلقة واحدة، سواء قالت: أرادت طلقة واحدة أو ثلاث طلقات، وقال الحنابلة: لها أن تختار واحدة أو اثنتين، وليس لها اختيار الثلاث بكمالها.

٥. إذا نوى الزوج بقلبه عددًا من التطليقات عند تفويضه لزوجته بقوله:(طلقي نفسك او اختاري نفسك)، وقالت: طلقت نفسي، ونوى ثلاثًا ونوت الزوجة ثلاثًا فيقع الطلاق الثلاث، فإن نوى أحدهما واحدة والآخر ثلاثًا، فلا تقع إلا طلقة واحدة وهذا عند الشافعية، وقال الحنابلة: إذا نوى الزوج بقوله (اختاري نفسك) عددًا من التطليقات، فإنه يرجع إلى ما نواه سواء كانت واحدة أو اثنتين أو ثلاثًا.

٦. وعند الحنفية: إن كان التفويض بألفاظ الكنايات بأن قال لزوجته: اختاري نفسك، أو قال لها: أمرك بيدك، ونوى الطلاق وطلقت نفسها وقعت طلقة واحدة بائنة، وإن نوى ثلاثًا وقع ثلاثًا، وإذا كان التفويض بعبارة "اختاري نفسك"فتقع طلقة واحدة بائنة.

٧. وقال المالكية: إذا فوَّض الرجل إلى زوجته الطلاق على وجه التمليك فاختارت نفسها، وأوقعته

(١٠) هو علي بن أحمد بن سعيد بن حزم الاندلسي القرطبي، فقيه ظاهري وأديب، ومتكلم وشاعر وعالم برجال الحديث، وفيلسوف له مؤلفات كثيرة في عدة فنون، أشهر كتبه في الفقه المحلى بالآثار توفي سنة ٤٥٦ه (انظر ترجمته: الذهبي، ١٤٢٢هـ، ١٨/ ١٨٤).

ثلاثًا، أو قالت: "طلقت نفسي"وقالت: أردت به الطلاق الثلاث، فالقول قولها إلا أن يناكرها زوجها، فالقول قوله مع يمينه، **وفي التخيير** لا يعدُّ الطلاق ثلاثًا إلا إذا كان مدخولًا بها، فإن اختارت ثلاثًا فهي ثلاث، ويبطل تخييرها إن اختارت أقل من الثلاث، وإن كانت غير مدخول بها فالقول قول الزوج مع يمينه، إن كانت له نية فيما يَدَّعيه، فإن لم تكن له نية فيما فوَّضها فيه من الطلاق من جهة عدد الطلقات، فالقول قول الزوجة كما هو الحال في التمليك.

٨. وقال الظاهرية: إذا خيَّر الزوج امرأته بطلاق نفسها فإنَّ ذلك الخيار باطل لا يترتب عليه شيء لا طلاق رجعي ولا بائن.

الترجيح:

الراجح هو ما ذهب إليه فقهاء الشافعية والحنابلة من أنَّ الزوجة إذا اختارت نفسها تقع طلقة رجعية واحدة، ما لم يقصد الزوج غير ذلك عند التفويض؛ فإنها تقع حسب نيته وقصده، لما ذكروه من تعليلات، ويضاف إلى ذلك إن جعلها طلقة رجعية يدع مجالًا للرجعة، وإعادة رابطة الزوجية وبقاؤها.

المبحث الخامس
زمن ووقت إنشاء التفويض

يختلف وقت إنشاء التفويض؛ فقد يجري إنشاؤه قبل عقد النكاح أو أثناء العقد أو بعد العقد، وهذا ما سنتناوله بالتفصيل في هذا المبحث:

أولًا: التفويض قبل إنشاء عقد النكاح:

التفويض قبل إنشاء عقد النكاح يعدُّ من الشروط المتقدمة على العقد، والشرط المتقدم هو ما اشترطه أحد طرفي العقد أو كلاهما قبل إبرام العقد، ولا يذكر في أثناء العقد لا بالإثبات ولا بالنفي (شعبان،١٩٨٦م، ص٤٧).

والتفويض قبل إنشاء عقد النكاح تحدث عنه الحنفية في كتبهم دون سواهم من المذاهب الأخرى، التي لم تتطرق إلى هذه المسألة، فعند الحنفية يصح التفويض قبل إنشاء العقد، مثل أن يقول الزوج لزوجته (يوم أتزوجك فاختاري)، أو (متى أتزوجك فاختاري)، أو (إذا تزوجتك فاختاري)، أو (كلما تزوجتك فاختاري)، ففي جميع ما سبق للزوجة الخيار في المجلس الذي يتزوجها فيه؛ لأنَّ هذا التفويض تعليق، وتعليق النكاح عند الحنفية جائز، لأنَّ المعلق بشرط كالتفويض المنجز (السرخسي،١٤١هـ،٢/٢١٧)، (ابن نجيم (د.ت)، ٣/٤)، كما أن هذا تصرف يمين لوجود الشرط (إن تزوجتك)، ووجود الجزاء (فاختاري)، فلا يشترط لصحة اختيار الزوجة نفسها أو جعل أمرها بيدها قيام المِلك في الحال، لأنَّه في هذه الحالة إذا أضيف الطلاق إلى النكاح وقع الطلاق عقب النكاح (ابن نجيم (د.ت)، ٤/٤).

ثانيًا: التفويض المقارن لعقد النكاح:

اشتراط الزوجة عند عقد النكاح أن يكون الطلاق بيدها أو أن أمرها بيدها شرط باطل، لا يصح عند أكثر الفقهاء؛ لأنَّه مخالف لمقتضى ومصلحة عقد الزواج، وقد اتفق الفقهاء على أن الشروط المخالفة لمقتضى العقد لا تصح (ابن عابدين، (د.ت)،٢/٢٩٥)، (القرافي،١٩٩٤م،٤/٤٠٥)، (الشربيني،(د.ت)، ٣/٢٦٦)، (ابن قدامة،(د.ت)،٦/٥٥٠). وأجاز الحنفية صحة شرط المرأة في العقد أن يكون أمرها بيدها، بشرط أن تكون الزوجة هي التي ابتدأت بالشرط، فتقول: (زوجت نفسي منك على أن أمري بيدي)، أو (زوجت نفسي منك على أن أطلق نفسي كلما أريد)، فقبل الزوج وقال: قبلت؛ لأنَّ الزوجة إن اشترطت ورد الزوج بالقبول فيكون قبوله متضمنًا شيئين: قبول الزواج من المرأة ثم قبول شرط تمليكها للطلاق، فيكون التفويض قد جرى بعد تمام عقد

الزواج، والتفويض بعد الزواج جائز (ابن عابدين، (د.ت)، ٢/٢٧٦)، (البلخي وجماعة، ١٣١٠هـ، ١/٢٧٣).

فإن بدأ الزوج بتفويض الطلاق لامرأته، وجعل أمرها بيدها أثناء العقد، بأن قال لها: (تزوجتك على أن أمرك بيدك)، أو (تزوجتك على أن تطلقي نفسك)، فإنها لا تطلق ولا يصير الأمر بيدها (ابن عابدين، (د.ت)، ٢/٢٧٦)، لأنَّ الزوج في هذه الحالة يكون قد ملك الزوجة الطلاق قبل أن يملكه بعقد الزواج، وهذا لا يصح، ومن ثمَّ لا يكون لملك الطلاق وجود.

وقال المالكية: لو شرطت المرأة عند عقد النكاح أن أمرها بيدها، فالعقد مفسوخ إن لم يدخل بها وإن كان دخل بها ثبت النكاح، ولها صداق المثل وألغي الشرط، ولا يعمل به؛ لأنَّه شرط مخل (القرافي، ١٩٩٤م، ٤/٤٠٥)، (الدردير، (د.ت)،٢/٣٨٦).

ثالثًا: التفويض بعد تمام عقد الزواج:

اتفق جمهور الفقهاء على أنه يصح التفويض بعد تمام عقد الزواج؛ لأنَّ الزوج هو المالك للطلاق فيملك التفويض فيه، وله أن يملك زوجته طلاق نفسها؛ لأنَّ الطلاق حق للأزواج على زوجاتهم، فالزوج مخيَّر بين أن يُطلِّق بنفسه وبين أن يوكل فيه وبين أن يفوِّضه إلى المرأة"(ابن قدامة، (د.ت)، ٧/١٤١).

والتفويض بعد إنشاء عقد الزواج له تكييفه وألفاظه، وله أنواعه وأحكامه المترتبة عليه، والذي هو موضوع بحثنا هذا.

المبحث السادس
التفويض على مال

لم يصرح بعض الأئمة الأربعة بالتفويض على مال، ولكن يُفهم من عباراتهم في ثنايا بعض صيغ التفويض جواز التفويض على مال، وهذا تفصيل رأيهم في هذه المسألة، وقد أفردت كل مذهب بالذكر لاختلاف عباراتهم:

أولًا: مذهب الحنفية: ذكر الحنفية التفويض على مال في حال الأمر باليد كقول الزوج لزوجته: "أمرك بيدك على ألف درهم"، وفي حال تكرار التفويض من الزوج وجعل هذا التكرار على مال كأن يقول لها:"اختاري اختاري اختاري بألف درهم"، فقالت: "اخترت الأولى أو الوسطى أو الأخيرة"فهو ثلاث تطليقات وعليها ألف درهم في قول أبي حنيفة، وعند أبي يوسف ومحمد إذا اختارت الأولى أو الوسطى كانت طلقة ولا شيء عليها من المال، وإن اختارت نفسها بالأخيرة كانت تطليقة واحدة وعليها ألف درهم؛ لأنَّ كل واحدة من التخييرات تعدُّ تخييرًا تامًا بنفسه يعطي كل منها حكمه الخاص، فالألف درهم بدلً/ا والبدل لم يذكر إلا في الاختيار الأخير فلا يجب إلا باختيار الأخيرة (ابن عابدين (د.ت)٤/٤٧٩)، (الكاساني، ١٤١٧هـ،٤/٢٦٣).

ولو قالت اخترت طُلقت ثلاثًا وعليها الألف، ولو كُرر التخيير بحرف الجمع اختاري واختاري واختاري بألف درهم فعند أبي حنيفة تطلق ثلاثًا وعليها ألف درهم، وعند أبي يوسف ومحمد لا يقع الطلاق، لأنَّه جمع التخييرات بحرف الجمع مما جعل الكل كلامًا واحدًا، وكذا لو قال لها اختاري فاختاري فاختاري فتقع الثلاث بألف درهم فطلقت نفسها واحدة فلا يقع عليها شيء (السرخسي،١٤١٤هـ، ٦/٢٢٢)، (الكاساني، ١٤١٧هـ،٣/١٧٦).

ولو قال لها: "اشتري طلاقك مني بما شئت" وقد وكلتك بذلك فقالت اشتريته وذكرت مبلغًا من المال كان باطلًا، أمَّا إذا قال لها: "اشتري نفسك مني"فقالت: اشتريت وقال الزوج: بعت فإنه يقع، بشرط أن يكون في المجلس؛ لأنَّ التفويض تمليك فإن

زاد "متى شئتِ"فتطلق في المجلس وبعده (ابن نجيم (د.ت) ٣/ ٣٥٤).

ثانيًا: مذهب المالكية:

لم ينص المالكية على التفويض على مال، ولكن قالوا: إنَّ الشرط الواقع على الزوج في عقد النكاح فهو ملزم به سواء كان اشتراطًا من الزوجة أو تبرعًا من الزوج، فلا يملك الرجعة فيه إلا إذا أبقت المدخول بها شيئًا من العصمة، كما أنه ليس للزوج رجعتها إذا خلعت نفسها منه لإسقاطها صداقها أو شيئًا منه تنفيذًا لهذا الشرط، وإذا بانت المرأة من زوجها بخلع فإنه يسقط ما بيدها. (الخرشي (د.ت) ٤/٧٣)، (الأزهري، (د.ت) ١/٣٥٨).

ثالثًا: مذهب الشافعية:

قالوا: يجوز التفويض في الطلاق على عوض، ويشترط أن يكون على الفور ومن زوجة جائزة التصرف، فإذا قال لها:(طلقي نفسك بألف، أو على الألف إن شئتِ)، فطلقت نفسها على الفور وهي جائزة التصرف وقع طلاقًا بائنًا ولزمها الألف؛ لأنَّه تمليك بعوض كالبيع (النووي، ١٤١٢هـ، ٨/٤٦)، ولو قال لها: طلقي نفسك، فقالت: طلقت نفسي بالألف، فإنه يقع الطلاق رجعيًّا ويلغى ذكر المال، فيكون لا معنى لقولها بألف درهم (الرملي،١٤١٤هـ، ٦/٤٣٩).

رابعًا: مذهب الحنابلة:

قالوا: يجوز للزوج أن يجعل أمر امرأته بيدها بعوض، سواء كان هذا العوض منها أو من غيرها ممن يصح تبرعه، وحكم التفويض بعوض كحكم التفويض بلا عوض في أن للزوج الرجوع عنه، وأنه يبطل بالوطء أو الفسخ (البهوتي، (د.ت)، ٥/٢٥٧).

فإذا قالت الزوجة: (اجعل امري بيدي وأعطيك عبدي هذا)، فقبض العبد وجعل أمرها بيدها، فلها أن تختار نفسها بهذا الجُعل مالم يرجع أو يطأ؛ لأنَّ جعل أمرها بيدها وكالة، ومن ثمَّ يبطل هذا الجعل بالوطء أو الرجوع ولا يبطل بدخول العوض فيه (البهوتي، (د.ت) ٥/٢٥٧).

المبحث السابع: رَدُّ التفويض والرجوع عنه

قد ترد الزوجة تفويض زوجها لها، وقد يرجع الزوج في تفويض زوجته بطلاق نفسها، وهذا ما سنبينه في هذا المبحث على التفصيل الآتي:

أولًا: رَدُّ الزوجة للتفويض المطلق:

اتفق فقهاء الحنفية (المبسوط ٦/٢١٠-٢١١)، (الكاساني،١٤١٧هـ، ٣/١٧٤)، والمالكية (الدسوقي، (د.ت)، ٢/٤١٠)، (الأزهري، (د.ت)١/٣٥٧)، والشافعية (النووي،١٤١٢هـ،٨/ ٤٩)، والحنابلة (ابن قدامة، (د.ت)،٧/١٤٢)، على أصل المسالة وهو أن للزوجة رَدَّ تفويض الزوج لها بطلاق نفسها، وأنها إذا اختارت الزوجة زوجها وردت الخيار لم يكن ذلك طلاقًا واستدلوا بما يأتي:

١. ما رُوي عن مسروق عن عائشة-رضي الله عنها- قالت: خيرنا رسول الله ﷺ فاخترناه فلم يعدها علينا شيئا[١١].
٢. أنَّ التخيير إثبات الخيار والبقاء على النكاح، واختيارها زوجها دليل الإعراض عن ترك النكاح فلا يكون طلاقًا (الكاساني، ١٤١٧هـ، ٣/١٧٥ف)، (النووي،١٤١٢هـ، ٨/٤٩).
٣. أن التفويض إما توكيل رده الوكيل أو تمليك لم يقبله المُملّك فلم يقع به شيء كسائر التوكيلات والتمليكات (ابن قدامة، (د.ت)،٧/١٤٢).

---

(١١) سنن النسائي، كتاب الطلاق، باب المخيرة تختار زوجها، برقم (٣٤٤٥) واللفظ له، وقال الألباني: إسناده صحيح على شرط الشيخين (الألباني، ١٤٢٣هـ، ٦/ ٤١٠)، برقم (١٩١٣).

٤. أنَّ رد الزوجة ما جعله الزوج إليها يبطل التفويض كما تبطل الوكالة بفسخ الوكيل (ابن قدامة، (د.ت)،١٤٢/٧).

واختلف الفقهاء في بعض الأحكام التفصيلية المتعلقة برَدَّ الزوجة التفويض المطلق بحسب الألفاظ والتصرفات التي تصدر من الزوجة وهي كالآتي:

أولًا: رَدَّ الزوجة التفويض عند الحنفية والمالكية والشافعية:

قد يكون رَدَّ الزوجة للتفويض المطلق قوليًّا أو فعليًّا:

- فإن كان رَدُّ الزوجة للتفويض قوليًّا فقد اتفق الحنفية (الكاساني، ١٤١٧هـ، ١٦٨/٣)، (ابن عابدين، (د.ت)،٤٧٦/٢)، والمالكية (الدسوقي، (د.ت)،٣٦١/٢)، (الأزهري، (د.ت)،٣٥٧/١-٣٥٨)، والشافعية (الماوردي، ١٤١٩هـ، ١٧٧/١٠)، إلى أنه إذا قالت الزوجة بلفظ صريح وفوري: "اخترتك"أو "رددت ما جعلته لي"أو "لا أقبله منك"أو "رددت ما ملكتني"فإنَّ هذا رد صريح للتفويض من الزوجة ويعمل بمقتضى اللفظ، كما إذا طلق بلفظ صريح فإنه يعمل بمقتضاه (السرخسي،١٤١٤هـ، ٢٠٤/٢)، (الدردير،(د.ت)، ٥٩٦/٢).
- وإن كان ردها للتفويض فعليًا ففيه تفصيل عند الحنفية والمالكية والشافعية على الأصح الحنابلة كالآتي:

١. ذهب الحنفية (الكاساني، ١٤١٧هـ، ١٦٦/٣)، والشافعية (الماوردي، ١٤١٩هـ، ١٧٧/١٠)، والحنابلة (البهوتي (د.ت) ٢٥٥/٥)، إلى أن قيام الزوجة من مجلسها دليل على ردِّ التفويض المطلق، لأنَّ الزوج طلب الجواب في المجلس والمجلس يبطل بالقيام، وكذلك تشاغلها عن الرد بصلاة أو بكلام خارج عن موضوع التفويض، أو كانت قائمة فركبت أو واقفة فسارت ونحو ذلك، كان ذلك كله دليلًا على الإعراض وردها لخيار التفويض، وزاد الحنفية ولو جامعها زوجها مكرهة أو مكنته من نفسها بطل خيارها ؛ لأنَّه يمكنها الاختيار وعدم اختيارها دليل الإعراض (ابن عابدين، (د.ت)،٤٧٦/٢).

أما إن كانت قائمة فجلست، أو جالسة فاتكأت، أو متكئة فجلست أو كانت في صلاة أو عطشت فشربت أو أكلت يسيرًا أو سبحت ونحو ذلك من الأفعال؛ فإنها لا تدل على الرد أو الإعراض (ابن عابدين، (د.ت)،٤٧٧/٢-٤٧٨)، (البهوتي (د.ت) ٢٥٥/٥-٢٥٦).

٢. وذهب المالكية (الدسوقي، (د.ت)، ٣٦١/٢)، (الخرشي (د.ت)، ٧١/٤)، (الأزهري، (د.ت)،٣٥٨/١)، إلى أن بعض التصرفات الفعلية من الزوجة تعد جوابًا صريحًا في الرد ومنها:

أ- المملكة والمخيرة إذا مكَّنت زوجها من الاستمتاع بها، طائعة مختارة عالمة بما جعل لها الزوج من تمليك أو تخيير، فإن ذلك يعد ردًّا فعليًّا صريحاً في التفويض، أما إذا مكنت زوجها منها غير عالمة بالتمليك أو التخيير لا يسقط خيارها بخلاف ما لو جهلت الحكم، إذ إن جهلها أن تمكينها لزوجها مسقط لحقها لا ينفعها ويبطل ما بيدها.

ب- المملكة والمخيرة إذا نقلت أمتعتها أو بعدت عن زوجها، أو خمرت وجهها واستترت منه فإنه يعد فعلا محتملا لرد التفويض، وهذا متحقق بالقرائن فكان كالصريح في رده يقع به واحدة في التمليك وثلاثًا في التخيير.

ثانيًا: رجوع الزوج عن التفويض:

اختلف الفقهاء في رجوع الزوج عن تفويض الزوجة بطلاق نفسها هل يقبل أو لا؟ على مذهبين:

المذهب الأول: ذهب المالكية (الأزهري، (د.ت)

١/٣٥٧)، **والشافعية** (الشربيني، (د.ت) ٣/٢٨٦)، **والحنابلة** (ابن قدامة (د.ت) ٧/١٤٢)، إلى أنَّ الزوج له حق الرجوع في التفويض بالطلاق، وفسخ ما جعله لها، قبل قبول الزوجة وقبل أن تطلق نفسها، وعندئذ يرجع حق التطليق إليه وحده، هذا إذا كان التفويض توكيلاً عند المالكية أو كان التفويض تمليكًا أو توكيلاً عند الشافعية والحنابلة.

واستدلوا بما يأتي:

١. أنه نوع توكيل، فكان له الرجوع فيه كالتوكيل في البيع، وله عزل موكله الذي استنابه، لأنَّه نوع توكيل والتصرف فيما وكّل فيه يبطل، كما تبطل الوكالة بفسخ التوكيل، فلو وطئها الزوج كان تصرفه بالوطء مبطلًا لتوكيلها في طلاق نفسها (ابن قدامة، (د.ت) ٧/١٤٢)، (البهوتي (د.ت) ٥/٢٥٧).
٢. أنَّ للمالك أن يرجع في التمليك بعد بذله للمُملك، وقبل قبول المملك بهذا التمليك، كما يرجع في بذل الهبة والبيع (الرملي، ١٤٠٤هـ، ٦/٤٤٠)، (الماوردي،١٤١٩هـ،١٠/١٧٧).

فإن طلقت الزوجة نفسها قبل علمها برجوع الزوج، أو اختلف الزوجان وتنازعا في إيقاع الطلاق قبل رجوع الزوج عن التفويض أو بعده، فإنه لا ينفذ الطلاق عند الشافعية سواء علمت برجوعه أو لم يعلم (الرملي، ١٤٠٤هـ، ٦/٤٤٠).

وقال الحنابلة: إن اختلفا في رجوع الزوج عن التفويض؛ بأن قال الزوج رجعت قبل إيقاع الطلاق من الزوجة، وقالت الزوجة رجع بعد إيقاعها للطلاق فالقول قول الزوج، لأنَّ الأصل بقاء العصمة، وذلك كما لو اختلفا في نيته في الطلاق فإنَّ القول قوله؛ لأنَّه أدرى بنيته بخلاف ما لو اختلفا في نيتها في الطلاق، فإن القول قولها؛ لأنها أدرى بنيتها (البهوتي، (د.ت)،٥/٢٥٦).

بم يكون الرجوع عن التفويض:

يكون رجوع الزوج عن تفويضه بالقول بعبارة"رجعت عن تفويضي إليك"أو "فسخت ما جعلته اليك"ونحو ذلك، وقد يكون رجوعه عن التفويض بالفعل، فلو وطء زوجته كان ذلك رجوعًا عن التفويض، لأنه توكيل والتصرف فيما وكل فيه يبطل الوكالة (ابن قدامة، (د.ت) ٧/ ١٤٢)، (البهوتي، (د.ت) ٥/٢٥٧).

المذهب الثاني: ذهب الحنفية (ابن نجيم، (د.ت)،٣/٣٣٥)، (الكاساني،١٤١٧هـ،٤/١٦٥)، **والمالكية** –في حال إذا كان إنشاؤه عند المالكية تمليكًا أو تخييرًا (الأزهري، (د.ت)، ١/٣٥٧)، إلى أنه ليس للزوج الرجوع عن التفويض بالطلاق، لأنَّ التفويض عندهم تمليك، والتمليك لا يمكن الرجوع عنه.

واستدلوا بما يأتي:

١. أن التفويض لازم من جانب الزوج، وهذا يقتضي أنه لا يملك الزوج الرجوع عن التفويض ولا يملك فسخه؛ لأنَّ التمليك يقضى به على الفور، فلا مجال فيه للرجوع قبل قبول الزوجة وبعد قبولها؛ لأنَّ الطلاق بعد وجوده لا يحتمل الرجوع والفسخ بعد إيجابه (الكاساني،١٤١٧هـ،٤/١٦٥).
٢. أن قول الزوج لزوجته (طلقي نفسك)، ليس له أن يرجع عن هذا التفويض؛ لأنَّ فيه معنى اليمين واليمين تصرف لازم، كما أن تعليق الزوج وقوع الطلاق بتفويض الزوجة تطليقها لنفسها فيه معنى التعليق كسائر التعليقات المطلقة فلا يحتمل الفسخ والرجوع عنه (الكاساني،١٤١٧هـ،٤/١٦٥).
٣. أن الزوج إذا قال لامرأته (أمرك بيدك)، فهذا تمليك لها بالطلاق، والتمليك لا يقبل الرجوع عنه كسائر التمليكات، ومن ملك غيره شيئًا فقد زالت ولايته من الملك فلا يملك إبطاله بالرجوع والنهي والفسخ (ابن نجيم، (د.ت)،٣/٣٣٥)، (الكاساني،١٤١٧هـ،٤/١٦٥).

الترجيح:

أرى أنه ليس هناك خلاف كبير بين الفقهاء في هذه المسألة ؛ فالفقهاء جميعهم متفقون على أن ليس للزوج الرجوع عن التفويض للزوجة بطلاق نفسها بعد قبولها للتفويض، سواء كان التفويض تمليكًا أو توكيلًا، ويبقى الخلاف في مسألة الرجوع عن التفويض قبل قبول الزوجة، فالحنفية والمالكية لا يجيزون رجوع الزوج عن التفويض؛ لأنه تمليك، وعند الشافعية والحنابلة يرون أن للزوج الرجوع ؛ لأن التفويض عندهم توكيل، والوكيل يحق له الرجوع في وكالته كالبيع، وهذا ما أراه راجحًا، لما ذكروه ولسد كل طريق يمنع من انهيار رابطة العلاقة الزوجية، وليكون هناك مجال للتراجع في أمر التفويض بالطلاق أفضل من إغلاق أبواب الإصلاح.

الخاتمة

أهم نتائج البحث:

- جعل الإسلام الطلاق بيد الزوج؛ لأنَّ من يملك حقًا يملك الإنابة فيه، والزوج مخير بين أن يُطلّق بنفسه وأن يوكّل فيه، وبين أن يُفوَّضه إلى زوجته.
- أجاز الأئمة الأربعة تفويض الزوج زوجته في طلاق نفسها، ومنعه الظاهرية.
- تفويض الزوج زوجته في طلاق نفسها لا يسلب الزوج حقه في تطليق زوجته، فله أن يطلقها متى شاء.
- عدَّ بعض الفقهاء التفويض تمليكًا، وعدّه بعضهم توكيلًا، والمالكية يرون التفويض إما توكيلا أو تمليكًا أو تخييرًا.
- صيغ التفويض قد تكون مطلقة، أو مقيدة بزمن معين، وصور كل منهما، والحكم الخاص الذي يتعلق بالصيغة حسب آراء الفقهاء.
- التفويض يقع بصيغ وألفاظ خاصة به، وقد تكون ألفاظًا صريحة أو كناية، والتفويض بالألفاظ الصريحة لا يحتاج إلى نية، أما ألفاظ الكناية فلابد فيها من النية.
- الخلاف الواقع بين الفقهاء في تكييف التفويض له أثره على الأحكام المتعلقة بالتفويض في الطلاق.
- بقاء التفويض بيد الزوجة جعله الفقهاء مقتصرًا على المجلس، ويرى بعضهم امتداده إلى ما بعد المجلس، وذلك تبعًا لتكييف التفويض عندهم، وبناء على الصيغة التي ورد بها التفويض.
- التفويض في الطلاق ثلاثة أنواع، وهي التفويض المنجز، والتفويض المعلق بشرط، والتفويض المضاف إلى المستقبل، ولكل نوع منها أحكامه الخاص المتعلقة به.
- يقع التفويض بشرط متقدم على العقد متضمنًا صفة التعليق، أو مقارنًا للعقد، فيشترط فيه عبارة الزوجة عند بعض الفقهاء، وقد يكون التفويض بعد تمام العقد.
- اتفق الأئمة الأربعة على جواز رَدَّ الزوجة تفويض زوجها لها بالطلاق، وأجاز بعضهم رجوع الزوج عن التفويض، ومنعه بعضهم.

مراجع ومصادر البحث

الأزهري: صالح عبدالسميع الآبي، (بدون تاريخ). *جواهر الإكليل شرح مختصر الشيخ خليل*، دار المعرفة، بيروت، لبنان، بدون رقم طبعة.

الألباني: محمد ناصر الدين، (١٤٢٣هـ). *صحيح أبي داود*، مؤسسة غراس للنشر والتوزيع، الكويت، ط: الأولى.

آل علي: صالح بن محمد بن أحمد، (١٤٣٥هـ). *أحكام الشروط المقترنة بعقد النكاح وآثارها*، الطبعة الأولى، جمعية دار البر، الإمارات، دبي.

البخاري: عبدالله محمد بن إسماعيل، (بدون تاريخ). *صحيح البخاري*، المكتبة الإسلامية، اسطنبول، تركيا، بدون رقم طبعة.

البلخي: لجنة علماء برئاسة نظام الدين البلخي، (١٣١٠هـ). *الفتاوى الهندية*، دار الفكر، ط: الثانية.

البهوتي: منصور بن يونس، (بدون تاريخ). *كشاف القناع على متن الإقناع*، دار الكتب العلمية، بدون رقم طبعة.

البيهقي: أحمد بن الحسين بن علي، (١٤٢٤هـ). *السنن الكبرى*، ت: محمد عبدالقادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، ط: الثالثة.

الترمذي: محمد بن عيسى، (بدون تاريخ). *الجامع الصحيح، المكتبة الإسلامية*، اسطنبول، تركيا، بدون رقم طبعة.

التهانوي: ظفر أحمد، (١٤١٨هـ). *إعلاء السنن*، إدارة القرآن والعلوم الإسلامية، كراتشي-باكستان، بدون رقم طبعة.

الجوهري: إسماعيل بن حماد، (١٤٠٧هـ). *الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية*، ت: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين-بيروت، ط: الرابعة.

ابن حزم: علي بن أحمد بن سعيد، (بدون تاريخ). المحلى، دار الفكر-بيروت، بدون رقم طبعة.

الدسوقي: شمس الدين محمد عرفة، (بدون تاريخ). *حاشية الدسوقي على الشرح الكبير*، دار الفكر، بدون رقم طبعة.

الذهبي: محمد بن أحمد بن عثمان، (١٤٢٢هـ). سير أعلام النبلاء، مؤسسة الرسالة، بدون رقم طبعة.

الرازي: محمد بن أبي بكر بن عبدالقادر، (١٤٢٠هـ). *مختار الصحاح*، المكتبة العصرية، الدار النموذجية، بيروت، صيدا، ط: الخامسة.

الرازي: محمد بن أبي بكر بن عبدالقادر، (١٤٢٠هـ). *مفاتيح الغيب -التفسير الكبير*، دار إحياء التراث العربي، ط: الثالثة.

الرملي: محمد بن أحمد الشهير بالشافعي الصغير، (١٣٨٦هـ). *نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج*، مصطفى البابي الحلبي، ط: الأخيرة.

الزركلي: خير الدين بن محمود بن محمد، (٢٠٠٢م). *الأعلام*، دار العلم للملايين، ط: الخامسة عشرة.

الزيلعي: عثمان بن علي، (١٣١٣هـ). تبيين الحقائق شرح كنز الدقائق، المطبعة الأميرية، بولاق-القاهرة، ط: الأولى.

الزيلعي: عبدالله بن يوسف، (١٤٠٧هـ). نصب الراية لأحاديث الهداية، دار التراث العربي، بيروت-لبنان، ط: الثالثة.

السرخسي: محمد بن أحمد بن أبي سهل، (١٤١٤هـ). المبسوط، دار المعرفة، بيروت، بدون رقم طبعة.

الشربيني: محمد الخطيب، (بدون تاريخ). مغني *المحتاج إلى معرفة ألفاظ المنهاج، دار إحياء التراث العربي*، بيروت، بدون رقم طبعة.

شعبان: زكي الدين شعبان، (١٩٦٨م). *نظرية الشروط المقترنة بالعقد في الشريعة والقانون*، دار النهضة العربية، مصر.

أبي شيبة: عبدالله محمد بن إبراهيم، (١٤٠٩هـ). *الكتاب المصنف في الأحاديث والآثار*، مكتبة الرشد، الرياض، ط: الأولى.

ابن عابدين: محمد أمين، (بدون تاريخ). *رد المحتار على الدر المختار المعروف بحاشية ابن عابدين*، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، بدون رقم طبعة.

عبدالرزاق: أبوبكر عبدالرزاق بن همام، (١٤٠٣هـ).

المصنف، المجلس العلمي، الهند، المكتب الإسلامي، بيروت، ط: الثانية.

ابن فارس: أحمد بن فارس بن زكريا القزويني، (١٣٩٩هـ). معجم *مقاييس اللغة*، ت: عبد السلام هارون، دار الفكر.

الفيروز آبادي: محمد بن يعقوب أبو محمد (١٤٢٦هـ). القاموس المحيط، مؤسسة الرسالة، بيروت-لبنان، ط: الثامنة.

الفيومي: أحمد بن محمد بن علي، (بدون تاريخ). *المصباح المنير في غريب الشرح الكبير*، المكتبة العلمية-بيروت، بدون رقم طبعة.

ابن قدامة: عبدالله بن أحمد، (بدون تاريخ). *المغني*، مكتبة الرياض الحديثة، الرياض، بدون رقم طبعة.

ابن قدامة: عبدالله بن أحمد، (بدون تاريخ). *الكافي في فقه الإمام أحمد*، المكتبة التجارية-مصطفى الباز، مكة، بدون رقم طبعة.

ابن قدامة: عبد الرحمن بن محمد بن أحمد، (بدون تاريخ). *الشرح الكبير على متن المقنع*، دار الكتاب العربي، بدون رقم طبعة.

القرافي: أحمد بن إدريس، (١٩٩٤م). *الذخيرة*، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط: الأولى.

القرطبي: محمد بن أحمد بن أبي بكر، (١٣٨٤هـ). *الجامع لأحكام القرآن*، دار الكتب المصرية-القاهرة، ط: الثانية.

الكاساني: علاء الدين أبي بكر بن مسعود، (١٤١٧هـ). *بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع*، دار الفكر، ط: الأولى.

مالك: مالك بن أنس الأصبحي، (١٤١٥هـ). *المدونة*، دار الكتب العلمية، ط: الأولى.

الماوردي: علي بن محمد بن محمد بن حبيب البصري، (١٤١٩هـ) *الحاوي الكبير في فقه مذهب الإمام الشافعي*، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، ط: الأولى.

المرداوي: علاء الدين علي بن سليمان، (١٤٠٦هـ) *الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف على مذهب الإمام أحمد بن حنبل*، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط الثانية.

مسلم: مسلم بن الحجاج النيسابوري، (بدون تاريخ). صحيح *مسلم*، المكتبة الإسلامية، اسطنبول، تركيا، بدون رقم طبعة.

المطيعي: محمد نجيب، (بدون تاريخ). *تكملة المجموع شرح المهذب*، دار الفكر، بدون رقم طبعة.

ابن منظور: محمد بن مكرم بن علي، (١٤١٤هـ). دار صادر-بيروت، ط: الثالثة.

ابن نجيم: زين الدين بن إبراهيم بن محمد، المعروف بابن نجيم المصري (بدون تاريخ). *البحر الرائق شرح كنز الدقائق*، دار الكتاب الإسلامي، ط: الثانية.

النسائي: أحمد بن شعيب، (١٤٠٩هـ). *سنن النسائي بشرح جلال الدين السيوطي*، دار البشائر الإسلامية، بيروت، ط: الثانية.

النووي أبي زكريا يحيى بن شرف (١٤١٢هـ). *روضة الطالبين وعمدة المفتين*، المكتب الاسلامي، ط: الثالثة.

ابن الهمام: محمد بن عبدالوهاب، (بدون تاريخ). *شرح فتح القدير*، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، بدون رقم طبعة.

مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ع٥، ص ص ٦٥-٩٨ جامعة تبوك (١٤٤٠هـ/٢٠١٩م)

برنامج تدريبي مقترح لتطوير إدراك القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية الناشئة لخطة آفاق للتعليم العالي: جامعة حائل أنموذجًا

د. إبراهيم بن سليمان العودة

أستاذ إدارة التعليم العالي المشارك، بقسم الإدارة والتخطيط التربوي، كلية التربية – جامعة الإمام محمد بن سعود

A proposed training program to develop the awareness of academic leaders in the emerging Saudi universities of Afaq Higher Education Plan: Hail University as a model

Dr. Ibrahim bin Suleiman Alaudah

Associate Professor of Higher Education Administration, Department of Educational Management and Planning, Faculty of Social Sciences - Imam Mohammed bin Saud University

الكلمات المفتاحية: خطة آفاق، القيادات الأكاديمية.

الملخص: هدفت الدراسة إلى تقديم برنامج تدريبي مقترح لتطوير إدراك القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية الناشئة لخطة آفاق للتعليم العالي: جامعة حائل أنموذجًا. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما صُمِّمت استبانة طُبقت على القيادات الأكاديمية بجامعة حائل (وكلاء الجامعة، عميد كلية، عميد عمادة مساندة، وكيل كلية، رئيس قسم أكاديمي).

وقد توصلت الدراسة للنتائج الآتية:

– أنَّ إدراك القيادات الأكاديمية بجامعة حائل لخطة آفاق، برز فقط في معرفتهم بتاريخ الموافقة السامية على اعتماد الخطة.

– أنَّ إدراك القيادات الأكاديمية بدرجة متوسطة في عدد من المجالات المرتبطة بالخطة التي منها:

(مواكبة خطة آفاق التوجهات والتجارب العالمية في مجال التعليم العالي، رؤية خطة آفاق، علاقة خطة آفاق بتحقيق الجودة في منظومة التعليم الجامعي، بعض الأبعاد الإستراتيجية لخطة آفاق وتحديدًا بعد التوسع في قبول الطلاب).

– تبيَّن أنَّ هناك عددًا كبيرًا من مكونات خطة آفاق غير مُدركة تمامًا للقيادات الأكاديمية بجامعة حائل، التي منها: (البرامج التنفيذية لخطة آفاق، المسارات الثمانية لمكونات التعليم الجامعي، أعضاء الفريق التنفيذي لخطة آفاق ومهامه المختلفة، بعض أبعاد التوجهات الإستراتيجية لخطة آفاق مثل الجودة والتمايز، المنهجية التي يقوم عليها مشروع آفاق، أهداف خطة آفاق، رسالة خطة آفاق).

ثم قدَّمت الدراسة برنامجًا تدريبيًا مقترحًا لتطوير إدراك القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية الناشئة، لخطة آفاق للتعليم العالي: جامعة حائل أنموذجًا.

Key words: Afaq plan, academic leaders.

Abstract: The aim of the study was to provide a proposed training program to develop the awareness of academic leaders at Saudi universities of Afaq Higher Education Plan. The study used the descriptive approach, and a questionnaire was applied to the academic leaders of Hail University (university agents, dean of faculty, dean of support deanship, faculty vice president and head of academic department).

The study found the following results:

- The realization of academic leaders at the University of Hail to the Afaq Plan emerged only in their knowledge of the date of the high approval of the adoption of the plan.
- The perceptions of academic leaders were medium in a number of areas related to the plan, including: (The plan of Afaq, the relationship of Afaq plan to achieve quality in the university education system, some of the strategic dimensions of Afaq plan and specifically after the expansion of the admission of students).
- There is a large number of components of Afaq plan that is not fully realized by the academic leaders of the University of Hail, which includes: (the executive programs of Afaq plan, the eight tracks of the components of university education, members of the executive team of the various Afaq and tasks, The methodology of Afaq project, the objectives of the Afaq plan and the message of Afaq plan).

The study then presented a proposed training program to develop the awareness of academic leaders at the emerging Saudi universities of Afaq Higher Education Plan: Hail University as a model.

مقدمة:

فرضت العولمة مع بداية الألفية الجديدة، ضرورة التطور في المجالات كافة، ومنها التعليم، ذلك أنَّ التعليم منظومة تكاملية هدفها ليس التنمية الاقتصادية فحسب، بل تتعداها إلى إحداث تنمية شاملة فى المجالات الثقافية والاجتماعية كافة، وغيرها من المجالات التي تحتاج إلى تضافر عدة جهود للنهوض بها، ويأتي على رأس أولويات هذه الجهود تطوير التعليم، بوصفه الأداة الفاعلة للوصول إلى مجتمع المعرفة، والذي بات بدوره اليوم الركيزة الأساسية للتنمية الشاملة المستدامة.

ومما لا شك فيه أنَّ الجامعات التي تسير وفق نهج علمي مدروس؛ فإنها تسهم بدور فاعل في تكوين مجتمع المعرفة، ولهذا شهد التعليم العالي في المملكة العربية السعودية تحركًا تنظيميًّا وجهود حثيثة للارتقاء بنوعيته وجودته، وفي إطار تلك الجهود جاء قرار إنشاء الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي"NCAAA" ؛ من أجل ضمان جودة التعليم والإدارة في مؤسسات التعليم العالي ومواكبتها للمعايير العالمية (أبوخضير، ١٤٣٣هـ، ٢).

واستكمالاً لتلك الجهود فقد بادرت وزارة التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية إلى القيام بمشروع يهدف إلى تأصيل الفكر الإستراتيجي في المؤسسات الجامعية، ولهذا فقد عمدت إلى بناء خطة "آفاق" "للتعليم العالي"، وهي إستراتيجية ذات مدى طويل، وقد انطلقت هذه الخطة من رؤية ورسالة وغايات واحتياجات، تحمل فى طياتها عدة توجهات إستراتيجية للتطوير، فضلًا عن مخرجات عاجلة للاستجابة السريعة للمتغيرات والمستجدات.

وتأتى خطة آفاق لمعالجة التحديات والصعوبات التي تواجه المؤسسات الجامعية بالمملكة العربية السعودية، ولإيجاد الحلول الناجعة لجوانب القصور التي يعاني منها هذا النظام والسعي لتطويره وتنمية جوانبه الإيجابية (الرياض الاقتصادي، ١٤٢٧هـ).

وجدير بالذكر أنَّ هذا المشروع الذي انطلق تحت شعار "أمل الأجيال لمستقبل أفضل"، الذي عمل معهد البحوث بجامعة الملك فهد للبترول والمعادن على تصميمه وتنفيذه، يستمد أفضليته ونجاحه من كونه لا يعدُّ مشروعًا تنظيريًا فقط، بل هو عمل منهجي وعلمي رصين طالب به عدد كبير من الخبراء العاملين في الجامعات الوطنية، عوضًا عن مشاركة ذوي العلاقة في المجالات التخطيطية والإدارية والتعليمية من الداخل والخارج، وكذلك الاستعانة بذوي الخبرة والتمكن المعرفي والبحثي في مجالات واقع التعليم الجامعي ومستقبله على المستويين الإقليمي والدولي، لينخرط الجميع وعلى مدى عامين كاملين في لقاءات مغلقة ومفتوحة وورش عمل جامعة يحضرها، إضافة إلى ممثلي الجهات التعليمية في المملكة الحكومية والأهلية وممثلي الجهات الحكومية ومناطق المملكة كافة، رجال وسيدات الأعمال السعوديين المعنيين بدرجة قصوى عبر منشآتهم بمخرجات التعليم الجامعي، للتأكد من المشاركة الفاعلة والمساهمة المجتمعية في رسم الخطة المستقبلية للتعليم الجامعي في المملكة لنحو ربع قرن قادم (العتيبى، ١٤٢٧، ٧٨).

وإذا كانت المؤسسات المجتمعية كافة تراهن على دور الجامعة في قيادة عجلة التغيير والتطوير، من خلال تبنيها لخطة آفاق المستقبلية، فإنَّ الحقيقة التي لا يمكن إنكارها وهي أنَّ الجامعة لا تستطيع تحقيق ما ترمي إليه هذه المراهنة، ومن ثمَّ تنفيذ هذه الخطة بصورة إيجابية وفعَّالة، إلا من خلال الجهود العلمية المتواصلة والعطاء الفكري المتميز لقياداتها الأكاديمية، الذي بدوره تعقُد عليهم الكثير من الآمال المتجددة، فى قيادة الجامعة نحو التغيير والتطوير.

ونظرًا للدور الفاعل للقيادات الأكاديمية في تحقيق

الرؤية المستقبلية للجامعات، فقد قامت الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد بتحديد مجموعة من المعايير للاعتماد المؤسسي، وقد تضمنت تلك المعايير القيادة الأكاديمية الفاعلة، بوصفها واحدة من المعايير الأساسية التي يجري على أساسها الحكم على جودة الأداء المؤسسي (الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد، ٢٠٠٩، ٤).

ومن هنا تتأكد حقيقة مفادها "أنَّ القيادة المبدعة بما تمتلكه من طاقات وخبرات هي سرُّ نجاح المؤسسات المتميزة، وبالتالي باتت هذه القيادة عملة نادرة تتوافر فى مجتمع رجال الأعمال أكثر من غيره، حيث تأخذ المؤسسات والمنظمات الكبيرة وقت طويل فى البحث المضني عن القائد الذي تتوافر فيه صفات القيادة المبدعة (العدينات، ٢٠١٠، ٣).

ولعل هذا ما جعل الكثير من الباحثين التربويين يؤكِّدون دومًا على أنَّ القيادة هي محور المؤسسة التعليمية وركيزتها الأساسية، نظرًا لما تملكه من طاقات وخبرات توظفها دائمًا لتحقيق رؤية المؤسسة وأهدافها، ومن ثمَّ تسيير العمل نحو التطور والتقدم (كنعان، ٢٠٠٩، ١١١).

ومما يجب أخذه فى الاعتبار أنه إذا كانت الجامعات الكبيرة ذات السمعة والتاريخ في حاجة إلى قيادة أكاديمية واعية لتنفيذ خطة آفاق، فإنَّ حاجة الجامعات الناشئة لهذه القيادة الواعية يعدُّ مطلبًا أكثر إلحاحًا؛ نظرًا لارتباط تنفيذ هذه الخطة فى تلك الجامعات بإحداث تغييرات جذرية عن طريق "إقناع منسوبيها، وتوسيع اهتماماتهم وتعميق مستوى إدراكهم وقبولهم لرؤية وأهداف هذه الخطة عن طريق التأثير الكارزماتيكي، والاهتمام الفردي، والتشجيع الإبداعي" . (العامري، ٢٠٠١، ٢٠).

وباعتبار جامعة حائل إحدى الجامعات السعودية الناشئة، فقد بات من المؤكَّد أنَّ نجاحها فى تحقيق أبعاد خطة آفاق وأهدافها لا يتوقف فقط، على توفير أفضل الإمكانات المادية لها من مبانٍ وتجهيزات وموارد مالية وغيرها، وإنما يتوقف على وجود قيادة أكاديمية مدركة لأبعاد هذه الخطة وقادرة على تنشيط وتفعيل قدرات العاملين داخل منظومة الجامعة، بحيث ينعكس ذلك على البيئة الجامعية بوجه خاص والمجتمع بوجه عام.

مشكلة الدراسة:

يعدُّ التخطيط في التعليم العالي ورسم إستراتيجيات واضحة ومحددة لمؤسساته، أحد أهم الأدوات الرئيسة فى التنمية المجتمعية المستدامة، وموجِّه أساسي لتحقيق الغايات الإستراتيجية للجامعة، فضلًا عن دوره فى صنع القرارات التطويرية التي تسهم فى تجويد منظومة العمل بصورة مستمرة.

إنَّ الفكر الإستراتيجي في الجامعات يجب ألا يكون مقتصرًا داخلها على الكتابات المرتبطة بهذا المجال، دون أن يكون لها وجود حقيقي داخل الحرم الجامعي، ولهذا برزت الكثير من المشكلات نتيجة غياب هذا التوجه من أهمها غياب السياسات الجامعية التي تحمل سيناريوهات تطويرية واستبدالها بخطط تشغيلية روتينية تفتقد جميعها إلى الرؤية التطويرية (الخطيب؛ ومعايعة، ٢٠٠٦، ٧٧).

ولعل بروز كل هذه المشكلات في مؤسسات التعليم العالي، فرض عليها ضرورة التركيز على التخطيط الإستراتيجي الفعَّال، باعتبار التخطيط إحدى وظائف الإدارة في المؤسسات الحديثة.

ونظرًا لعمل الباحث بجامعة حائل فى إحدى وظائفها القيادية، فقد رصد جملةً من التحديات والمشكلات التي تقف أمام إستراتيجيات التخطيط بها، وخصوصًا المرتبطة بإعداد خطتها الإستراتيجية، ومن أهم تلك المشكلات غياب الكوادر المؤهلة لإعداد الخطة الإستراتيجية وتنفيذ سياساتها، واتساع الهوة بين مدخلات الجامعة ومخرجاتها، ومشكلة نقص

التدريب والتأهيل والتوجيه للقيادات الجامعية.

وعلى الرغم من وجود خطة مستقبلية للتعليم العالي بالمملكة وهي خطة آفاق، التي تعدُّ موجه ومرشد للجامعات فى إعداد خططها الإستراتيجية، فإنَّ بعض الجامعات الناشئة ومنها جامعة حائل، لم تضع حتى الآن خطة إستراتيجية لها، الأمر الذي يجعل الجهود التي تبذل والأنشطة التي تُقام، تفتقر إلى التخطيط الموجه والعمل المنظم.

ونظرًا لأنَّ جامعة حائل إحدى الجامعات السعودية الناشئة التي لم تكن بمنأى عن المخاطر التنظيمية التي تعترض حركتها، والمعوقات التي تقف فى سبيل أداء أنشطتها، ولما كانت الأبعاد السلوكية التي تنتهجها القيادات أحد السبل الفاعلة في توجيه مسار تلك المخاطر، عليه اقتضى الأمر أن تسارع جامعة حائلفى بناء خطتها الإستراتيجية مسترشدة فى ذلك بكل ما جاء فى خطة آفاق من أبعاد وبرامج، شريطة أن تتأكد من إدراك قياداتها الأكاديمية لهذه الخطة، وفى حال الوقوف على وجود قصور فى هذا الإدراك، فعليها أن تبادر بتدريب هؤلاء القادة ضمن برنامج تدريبي يهدف إلى زيادة مدركاتهم عن خطة آفاق وأبعادها، كي يتيسر لهم المشاركة بفاعلية فى كل مراحل وأنشطة الخطة الإستراتيجية للجامعة، وهذا ما ستتناوله الدراسة الحالية.

أسئلة الدراسة:

١. ما درجة إدراك القيادات الأكاديمية بجامعة حائل لخطة آفاق للتعليم العالي؟
٢. ما البرنامج التدريبي المقترح لتطوير إدراك القيادات الأكاديمية بجامعة حائل لخطة آفاق للتعليم العالي؟

أهداف الدراسة:

١. التعرف على درجة إدراك القيادات الأكاديمية بجامعة حائل لخطة آفاق للتعليم العالي.
٢. بناء برنامج تدريبي مقترح لتطوير إدراك القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية لخطة آفاق للتعليم العالي.

أهمية الدراسة:

٥. تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية موضوع التخطيط الإستراتيجي لمؤسسات التعليم العالي بالمملكة وآثاره الواضحة في تسيير أعمالها، وتحقيق أهدافها بفاعلية وتميز، وتأثيره في درجة إبداع أعضاء هيئة التدريس والقيادات والذي ينعكس على تميز تلك الجامعات التي يعملون بها.
٦. تعدُّ دراسة مدى إدراك القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية لأبعاد الخطط الإستراتيجية بالمملكة بصفة عامة، وأبعاد الخطط الإستراتيجية بالجامعات السعودية بصفة خاصة ومنها آفاق؛ من الموضوعات الإدارية التي لم يتطرق إليها أحد الباحثين حتى الآن.
٧. قد تسهم الدراسة الحالية في توفير قاعدة بيانات تساعد على ترسيخ مفهوم خطة آفاق وتفعيلها لدى القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية.
٨. تأتي هذه الدارسة كخطوة رئيسة فى طريق إعداد جامعة حائل لخطتها الإستراتيجية التي سترتكز فيها بدرجة أساسية على خطة آفاق المستقبلية.

حدود الدراسة:

- الحدود الزمنية: جرى تطبيق أداة الدراسة الميدانية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعى ١٤٣٨/١٤٣٩هـ.
- الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على جامعة حائل بوصفها إحدى الجامعات السعودية الناشئة.
- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على القيادات

الأكاديمية بجامعة حائل (وكلاء الجامعة، عميد كلية، عميد عمادة مساندة، وكيل كلية، رئيس قسم أكاديمي).

- الحدود الموضوعية: تمثلت في خطة آفاق للتعليم العالي ومدى إدراك القيادات الأكاديمية لأبعادها.

مصطلحات الدراسة:

تتحدد مصطلحات الدراسة فيما يلي:

١. القيادات الأكاديمية:

تُعرَّف القيادة الأكاديمية بأنها عملية هادفة يدرك فيها القائد الأكاديمي أنَّه عضو في جماعة، يراعي مصالحها ويهتم بأمورها، ويقدر أفرادها، ويسعى إلى تحقيق مصالحهم عن طريق التفكير والتعاون المشترك في رسم الخطط وتوزيع المسؤوليات حسب الكفايات والاستعدادات البشرية والإمكانات المادية المتاحة (الغامدي، ١٤٢١هـ، ٣٦).

والقيادات الأكاديمية في هذه الدراسة يقصد بهم (وكلاء الجامعة، عمداء الكليات، عمداء العمادات المساندة، وكلاء الكليات، رؤساء الأقسام العلمية).

٢. خطة آفاق:

هى خطة مستقبلية للتعليم العالي في المملكة العربية السعودية لصياغة مستقبله وتطوير سياساته والارتقاء بكافة أبعاد منظومته؛ لتلبية احتياجات التنمية المجتمعية المستدامة، وقد اعتمدت عام ١٤٣٢هـ ولمدة ٢٥ عامًا.

الجامعات السعودية الناشئة:

تُعرَّف بأنها مؤسسات أكاديمية نشأت حديثًا وعمرها الزمني لا يتجاوز ١٥ عامًا، وذلك للقيام بعدد من الأدوار تجاه المجتمع من خلال وظائف أساسية تتمثل في التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع الذي يحيط بها.

(الإطار النظرى للدراسة)

أولًا: ماهية القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية وأهميتها وأدوارها المختلفة:

تعدُّ القيادة الأداة الرئيسة لإحداث التحسين والتطوير فى جميع القطاعات المجتمعية، وهي التي تسهم بدور كبير فى تحقيق أهداف المؤسسات وتبني جميع الوسائل التي تؤثر بطريقة إيجابية في مسيرتها.

ويعدُّ العنصر البشري جوهر العملية الإدارية ومحورها، ووسيلتها لتحقيق أهدافها، وتؤثر في سلوكه العوامل النفسية وسلوكيات الآخرين العاملين معه سواء أكانوا رؤساءه أو مرؤوسيه، مما ينعكس سلبًا أو إيجابًا على أدائه وأداء المنظمة التي يعمل فيها سعيًا لتحقيق أهدافها (عبدالباقى، ٢٠٠٠، ٦٢).

مفهوم القيادات الأكاديمية:

تعرف القيادة الأكاديمية بأنَّها العملية التي يقوم بها الأكاديميون المكلفون بأعمال قيادية بالجامعة، التي يسعون من خلالها إلى تفعيل وظائف الجامعة وتحقيق أهدافها من خلال تمكين أعضاء هيئة التدريس والهيئة الإدارية بالجامعة، وينطوي هذا التعريف على ثلاثة أبعاد أساسية ينبغي للقيادة الأكاديمية الفعَّالة أن تتضمنها، وهي (Walter & Others,2002,5):

١. بناء مجتمع من العلماء: ويتطلب ذلك من القائد الأكاديمي الابتعاد عن الأسلوب الأوتوقراطي في الإشراف والقيادة، وهو الأسلوب القائم على التحكم في زملائه من أعضاء هيئة التدريس المستقلين، والتوجه نحو الأسلوب التعاوني، بحيث تصبح الجامعة مجتمعًا يشعر أعضاء هيئة التدريس فيه بالولاء والانتماء لأقسامهم وكلياتهم، ويصبحون جزءًا منها، وتمثل جزءًا من هويتهم.
٢. تحديد الاتجاه: ويقصد بذلك تحديد الرؤية المستقبلية، والأهداف المرغوب في إنجازها في

المستقبل، وماذا نريد أن نكون، ويجب أن يشارك أعضاء هيئة التدريس في التخطيط لمستقبل كلياتهم، كما ينبغي أن يعمل عمداء الكليات على تشجيع وتوجيه وتحفيز زملائهم من الأكاديميين للتحرك نحو تحقيق الأهداف المشتركة. ومن أجل تحديد الاتجاه المستقبلي يجب أن يكون هناك تواصل مستمر بين القادة وأعضاء هيئة التدريس لتحديد الأولويات وتشجيع الآخرين على المشاركة بأفكارهم حول المستقبل، وذلك للوصول إلى رؤية مستقبلية مشتركة.

٣. تمكين الآخرين: ويكون التمكين بجعل أعضاء هيئة التدريس يشعرون بأهميتهم، وأن لهم دورًا مهمًّا في الكلية، كما يتطلب تحقيق التمكين مشاركة أعضاء هيئة التدريس بكافة النشاطات، وإمدادهم بكافة ما يحتاجونه من موارد للقيام بمهمتهم على أكمل وجه، وتوضيح التوقعات المطلوبة منهم، ومساعدتهم في الحصول على المعارف والمهارات التي يحتاجون إليها لأداء مهامهم بفعالية، والاعتراف بإنجازاتهم ومكافأة الأداء الفعال، ومشاركتهم في السلطة والتأثير.

أهمية القيادات الأكاديمية بالجامعات وأدوارها المختلفة:

يعد المورد البشرى غاية التنمية الشاملة وأداتها الرئيسة، إذ إنَّه الأساس في ترجمة خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية إلى مشروعات هادفة وإنجازات ملموسة، كما أنَّ مستوى تقدم الأمم وفعاليتها ونموها وازدهارها يتوقف على ما تمتلكه من موارد بشرية فعالة مؤهلة ومدربة، إضافة إلى أنه المورد الوحيد الذي يتميز بالقدرة على التفكير والإبداع والابتكار، الأمر الذي فرض زيادة الاهتمام به من خلال استغلال أفضل الطرق والأساليب التي تؤدِّي إلى استثمار طاقاته والعمل على توظيف قدراته.

وتؤدِّي الموارد البشرية دورًا مهمًا في المؤسسات التعليمية، فمن خلالهم تحافظ تلك المؤسسات على جودة منتجاتها وخدماتها الحالية، وبواسطتهم تكون قادرة على تطوير تلك الخدمات والمنتجات بما يتواءم مع ما يطرأ من مستجدات في بنيتها الداخلية ومحيطها الخارجي (العريمى، ٢٠١٢، ٤).

ومما يجب أخذه في الاعتبار أنَّ هناك حقيقة لا تحتاج إلى تأكيد، مفادها أنَّ الجامعات –كمؤسسات تعليمية وبحثية وخدمية– من أهم البيئات التنظيمية ذات التأثر بالمتغيرات العالمية وذات التأثير الفعَّال في الإنماء الشامل لديناميات التطوير المجتمعي الشامل، ويرتكز ذلك على مبدأ التنافسية المحلية والدولية، الذي يبرهن على عمق الأثر وتمام المعرفة لجودة النظام والتنظيم الجامعي، الأمر الذي أفضى لدلالات ذات تحولات في طبيعة العمل الجامعي وزيادة الضغوط والأعباء على جميع العاملين بها وبالأخص القيادات الأكاديمية.

وتتحدد أهمية القيادات الأكاديمية بالجامعات في أنها أهم مورد من مواردها التي تسهم في تحفيز العاملين وتوجيههم، وتوحيد جهودهم من أجل تحقيق الأهداف المرجوة، إذ إنَّ أساس وجود المؤسسات مرتبط بتحقيق غايات محددة، لذا فإنَّ توفر القيادة التي تمتلك القدرة على تحقيق هذه المهمة يمثل ركيزة أساسية في التغلب على الصعوبات المرتبطة بهذه الأهداف، فضلًا عن دورها فى تحفيز العاملين على تحقيق رؤية ورسالة المنظمة (كنعان، ٢٠٠٩، ٨٦).

ومن ناحية أخرى يُنظر إلى القيادات الأكاديمية بالجامعة، بوصفها أكثر أهمية من الوظائف الإدارية الأخرى، التي تمارسها الإدارة على مستوياتها المختلفة، نظرًا لأهمية الدور الذي تؤدِّيه القيادة في تلك الوظائف من حيث كونها المرتكز الأساس لتقدم الجامعة، ومن دونها لا يمكن تحقيق أي تغيير فعَّال أو إصلاح حقيقي فيها (سرحان؛ وحسن،١٩٩٩، ١٩٣).

ويتفق كلٌّ من: جيليسبي وآخرون (Gilles-

pie,& Other, 2005, 55)، على أنَّ القيادات الأكاديمية بالجامعات عليها الكثير من الأعباء وفقًا لتلك التحولات المتسارعة والتغيرات العالمية، التي شملت ضرورة إيجاد بدائل وآليات جديدة للإنفاق الجامعي من أجل التنافسية الدولية، وإعادة النظر في الهيكلية التنظيمية وتحديث المقررات الدراسية وإدخال نظم تقويم الجودة، مما يؤكِّد على نوعية الضغوط التنظيمية التي تواجه تلك القيادات، التي تستوجب منهم التفكير في اتباع أساليب إدارية وفنية وبحثية وخدمية من أجل الارتقاء بمنظومة العمل الجامعي، ووضعها على درب التنافسية الدولية حفاظًا على هويتها المؤسسية والثقافية.

و**تقترن** عناصر القيادة الأكاديمية الناجحة بالجامعة بمدى قدرة القائد على القيام بأدواره ومسؤولياته. وتتجسد هذه الأدوار في العديد من الجوانب لعل من أبرزها ما يلي (منير، ٢٠٠٨، ٦٧):

١. صنع القرار: ويرتبط هذا الجانب بصورة مباشرة بتصرفات القيادة الإدارية وطبيعة عملها، ولذلك تناولته الكثير من النظريات، لدوره فى توجيه المؤسسة نحو الطريق الذي يحقق لها التميز والتطور المستمر.
٢. تقييم الأداء: ويهدف هذا الجانب إلى الوقوف على مدى التطور في الأداء، ولذلك يرتبط بصورة مباشرة بالنتائج التي تحققها المؤسسة فى ضوء الأهداف الإدارية التي جرى التخطيط لها مسبقًا.
٣. مواجهة الأزمة: ويرتبط هذا الجانب بسمات القيادة الإدارية التي تتمثل في المبادرة وتحليل الظواهر والتخطيط وغيرها من السمات، التي تُكسب القائد القدرة على مواجهة الأزمات المختلفة.

وفي ضوء تلك الأدوار تتلخص مسؤوليات القيادة في مرحلتين هما: (السلمي، ٢٠٠٢، ٨٢):

١. مرحلة بناء التوجهات الإستراتيجية من خلال:
أ. تحديد الرؤية الإستراتيجية للمنظمة.
ب. تحديد الرسالة.
ج. توضيح الأهداف الإستراتيجية على المدى القصير والمتوسط والطويل.
د. تحديد مستويات الأداء والإنجازات المستهدفة ومقاييس الحكم على الإنجاز.
هـ. تحديد أسس المعايير التنظيمية وثقافة المنظمة المطابقة للتوصيات الإستراتيجية.
و. تشكيل الأساس الموضوعي لبناء الموارد البشرية وتنميتها وتمكينها، وإطلاق الفرص أمامها للتطوير والإبداع.
٢. مرحلة إدارة الأداء: تتمثل إدارة الأداء في توفير التوجيه والإرشاد والدعم والتقويم الصحيح لأداء مختلف عناصر المنظمة، وتأكيد جودته وتوافقه مع توجهات المنظمة وأهدافها الإستراتيجية، وتشمل عمليات إدارة الأداء بالدرجة الأولى المهام القيادية الآتية:
أ. تحديد الاتجاهات العامة للأداء المستهدف، وتوضيح علاقته بالأهداف الإستراتيجية للمنظمة.
ب. توضيح متطلبات الأداء ومقوماته الأساسية الواجب على الفرد إدراكها والتعامل معها.
ج. توجيه الأداء نحو أفضل أساليب لتنفيذ الخطط وتنسيق أداء الأفراد وجماعات العمل.
د. متابعة الأداء ورصد الاتجاهات التي تبتعد عن المستويات المستهدفة والمعدلات المقررة.
هـ. تقويم الإنجازات وتقدير العاملين على الجهد المبذول، وتوعية الأداء، ومدى الالتزام بمستويات الجودة.
و. تخطيط عمليات تطوير الأداء، وتحسين العمليات في ضوء الدروس المستفادة من متابعة الأداء.

ويتضح من العرض السابق أنَّ محور القيادة الأكاديمية بالجامعة قد تضمن ماهية القيادة الأكاديمية بالجامعة، وأهميتها، وعناصرها الرئيسة، وأهم أدوارها، كما يوضح هذا المحور أنَّ القيادة الأكاديمية بالجامعة تمثل أداة التغيير والتطوير وتحقيق الأهداف المرجوة

بالجامعة.

ثالثًا: خطة آفاق من حيث المنهجية والأبعاد والبرامج:

يمثل المدخل الإستراتيجي للتطوير والإصلاح التربوي أكثر المداخل فعالية لإحداث التغيير المنشود، بوصفه ينطلق من غاية رئيسة تستند إلى رؤية واضحة ومحددة عن ملامح المستقبل المأمول، يجري من خلالها تحديد مجموعة متكاملة من الإستراتيجيات المبنية على تحليل دقيق للواقع، من حيث إيجابياته وسلبياته، أو ما يُسمَّى بمكامن القوة والضعف من ناحية، ومن حيث الفرص المتاحة والتحديات الممكنة من ناحية أخرى.

ومما لا شك فيه أن الهدف النهائي من وضع الإستراتيجيات لا يكمن في إصدار قوائم متعددة منها، بل إنَّ المغزى الحقيقي لوضع هذه الإستراتيجيات يكمن في التوصل إلى اتفاق جماعي، لكافة المعنيين بعملية التطوير والإصلاح، على مجموعة محددة من الإستراتيجيات تعمل على توحيد الخارطة الذهنية لجهودهم تجاه الإصلاح والتطوير، بما يمكنهم من تضافر جهدهم الجماعي نحو ترجمة هذه المبادئ والإستراتيجيات إلى خطط عمل، تنقل هذه الإستراتيجيات إلى واقع إجرائي عملي ملموس.

وعلى الرغم من الجهود والمبادرات التطويرية التي طرأت على النظام التعليمي السعودي فإنَّ الحاجة تظل ماسة للمزيد من العمليات التطويرية، التي تهدف إلى معالجة أوجه الضعف والقصور التي انتابت هذا النظام، ثم هناك الحاجة الملحة أيضًا إلى تطوير النظام التعليمي وإصلاحه، ليستجيب إلى التحديات المستقبلية، التي تتمثل في الانفجار المعلوماتي وما ترتب عليه من ظهور الاقتصاد القائم على المعرفة وأنشطته المتباينة (صائغ، ١٤٣١، ٥٥١).

ومن هذا المنطلق فقد قامت القيادة الرشيدة بتوجيه وزارة التعليم لإعداد خطة آفاق المستقبلية للتعليم العالي في المملكة، وقد صدرت الموافقة السامية على اعتماد هذه الخطة في ١٤٣٢/٦/٤هـ، وهي خطة بعيدة المدى ولمدة ٢٥ عام لتحقق أهدف مجتمع المعرفة.

١. منهجية إعداد خطة آفاق: (وزارة التعليم العالي "أ"، ١٤٣٢، ٨-١١).

اعتمد فريق إعداد خطة آفاق على منهجية واضحة تقوم على الاستفادة من الخبرات المتاحة كافة، وتوظيف الخطط التنموية المتاحة كافة، ونشر وتأصيل ثقافة التخطيط الإستراتيجي لدى جميع منسوبي المجتمعات الجامعية.

لقد أفرزت تلك التوجهات خطة آفاق ذات الرسالة الواضحة والبرامج الطموحة، والمبادرات التطويرية المتكاملة، ولعل السبب في ذلك يرجع إلى الالتزام بالمبادئ الآتية:

أ. التخطيط المبني على الرؤية المستقبلية.

ب. المواءمة مع الخطط الوطنية الأخرى.

ت. المواكبة مع التوجهات والتجارب العالمية في التعليم العالي.

ث. توسيع مشاركة ذوي العلاقة وتضمين تطلعاتهم.

ج. بناء ثقافة التخطيط الإستراتيجي في الجامعات.

ح. تعزيز نظام الجودة وضمان تحقيقها.

وتطبيقًا لهذه المبادئ، فقد جرت الاستفادة من الممارسات المثلى العالمية وآراء الخبراء المختصين واستشاريي المشروع، كما جرى الاسترشاد بالمرئيات والطموحات المستقبلية لأصحاب العلاقة المؤثرين والمتأثرين بالتعليم الجامعي، التي جرى الوصول إليها من خلال ورش العمل والاستبانات ولقاءات مجموعات التركيز.

وتكونت منهجية الخطة من ست مراحل رئيسة تتلخص فيما يلي:

أ. الإعداد والتحضير:

تضمنت هذه المرحلة الأعمال التحضيرية للمشروع

مثل: التنظيم الإداري، وتشكيل فرق العمل، وإدارة الدراسات الفنية، واختيار جهة استشارية عالمية للمشروع، وتدريب أعضاء فريق المشروع، ومسح الأدبيات وجمع البيانات والمعلومات، ومشاركة ذوي العلاقة، وكذلك الأنشطة المالية والاتصالات الإدارية.

ب. التشخيص والمقارنات المرجعية:

وتضمنت هذه المرحلة حصر القضايا الرئيسة المتعلقة بالتعليم الجامعي، والاستفادة من الممارسات العالمية المثلى، وإجراء المقارنات المرجعية الدولية مع الوضع الراهن في المملكة، ولأهمية هذه المرحلة في بناء الإستراتيجية ولما تتطلبه من دراسات وتحليلات، جرى تقسيم مكونات التعليم الجامعي إلى مسارات ثمانية هي: (الاستيعاب والقبول -الطلبة والإداريون وأعضاء هيئة التدريس - المناهج والبرامج – الأبحاث والابتكارات- الحوكمة – التمويل - تقنية المعلومات - البنية التحتية).

ج. تخطيط السيناريوهات:

جرى في هذه المرحلة استشراف التوقعات المستقبلية لسنوات الخطة الخمس والعشرين، وحصر المتغيرات والدوافع المختلفة، واختبار أثرها على التعليم الجامعي، وذلك لبناء إستراتيجية قادرة على التجاوب والتعامل مع هذه المتغيرات.

د. وضع الأهداف وتحديد الفجوات:

وشملت هذه المرحلة صياغة الأهداف الإستراتيجية المبنية على التشخيص والسيناريوهات والطموحات المأمول تحقيقها، وكذلك تحديد الفجوات المتوقع ردمها من خلال الإستراتيجية المقترحة.

هـ. وضع الخيارات الإستراتيجية:

وتمثل ذلك في استخلاص الخيارات التي يمكن أن تحققها الأهداف الإستراتيجية وانتقاء أنسبها للخطة وأكثرها مواءمة للتطبيق، وبناء على ذلك ولتحقيق توجهات الخطة جرى التوصل إلى سبعة وثلاثين برنامجًا تنفيذيًا.

و. الخطة التنفيذية:

وشملت الخطوات والبرامج التنفيذية للإستراتيجية، وآلية التنفيذ ومؤشرات الأداء والجدول الزمني لتنفيذ تلك البرامج.

٢. أبعاد التوجهات الإستراتيجية: (وزارة التعليم العالى "ج"، ١٤٣٢، ٨-٤٧).

وتؤثر جميع هذه الأبعاد في بعضها البعض، نظرًا لارتباطها المباشر برسالة وأهداف المؤسسة، وفيما يلي تفصيل لهذه الأبعاد الثلاثة:

أ. التوسع:

يعدُّ التوسع من أبرز الطموحات التي تتجه إليها خطة آفاق، ويرتبط ذلك بقبول الجامعة لكافة الطلاب والطالبات القادمين من المدارس الثانوية، ممن لديهم الرغبة في الالتحاق بالدراسات العليا، ولكي يتحقق ذلك فقد نادت الخطة بما يلي:

- زيادة عدد الجامعات بحيث تغطي مناطق المملكة كافة.
- توفير مقاعد بالجامعة لجميع طلاب وطالبات المدارس الثانوية.
- تحقيق التكامل والتوازن بين التخصصات الجامعية كافة.
- تحقيق متطلبات المجتمع وتلبية احتياجات سوق العمل المختلفة.
- توظيف الموارد المتاحة لتحقيق الأهداف المنشودة.

وتهدف هذه الخطة إلى قيام الجامعات باستيعاب نسبة تتراوح بين ٥٥٪- ٧٥٪ في الكليات الجامعية، ونسبة ١٥٪ في كليات المجتمع، بما في ذلك الانتظام والانتساب، أمَّا النسبة الباقية التي تقدر بقُرابة ٢٥٪

فتستوعبها المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني.

الجودة:

تؤكد الإستراتيجية على حقيقة مفادها أن "تقديم الخدمات الجامعية دون مراعاة تحقيق الجودة بتلك الخدمات، يعدُّ أمرًا غير مقبولٍ على الإطلاق، إذ إنَّ ذلك يؤثر بطريقة مباشرة على تحقيق رؤية ورسالة الجامعة مما يعرقل مسيرتها نحو مجتمع المعرفة.

وتأسيسًا على ما تقدم فقد أُنشِئت هيئة تقويم التعليم، ولتعزيز دور هذه الهيئة بفاعلية، فقد دعت الخطة إلى أهمية قيام مؤسسات التعليم الجامعي بتوثيق بياناتها بكل شفافية، وذلك لتسهيل عملية الاعتماد الأكاديمي وبناء المصداقية، وضمان مستقبل مشرق لمنظومة التعليم الجامعي بالمملكة في البيئة العالمية المنافسة.

ب. التمايز:

يقصد بالتمايز تحقيق التكامل بين المؤسسات الجامعية كافة، وذلك في ضوء ما جرى تحديده لكل جامعة من رؤية ورسالة وغايات ومهام، ويشمل التمايز عدة أنماط مؤسسية منها: الجامعة البحثية، والجامعة الشاملة والجامعة الافتراضية، والجامعة التدريسية وغيرها.

٣. الأهداف الإستراتيجية والبرامج التنفيذية لخطة آفاق: (وزارة التعليم العالى"ب"، ١٤٣٢، ١٦-٢٣).

سعت خطة آفاق إلى تحقيق خطة تنفيذية تتضمن عدة برامج أهمها:

المسار	الأهداف	البرامج
الاستيعاب والقبول	توفير فرص قبول الطلبة المؤهلين للالتحاق بمؤسسات التعليم الجامعي.	■ تخطيط القدرة الاستيعابية للتعليم الجامعي. ■ تحسين الأداء الأكاديمي للطلبة. ■ القبول والتبادل الدولي للطلبة. ■ تعزيز تدور التعليم العالي الأهلي.
	تلبية المتطلبات المستقبلية لإنتاج المعرفة وحاجات سوق العمل وتنمية المجتمع.	
	تحقيق الكفاءة الداخلية للجامعات.	
الطلاب والإداريون وأعضاء هيئة التدريس	تحقيق نسبة متوازنة لأعداد الطلبة إلى هيئة التدريس لتتفق مع المعدل العام للممارسات المثلى العالمية.	■ تنمية الإبداع والتميز لدى هيئة التدريس. ■ تنمية مهارات الطلبة. ■ تخطيط الاحتياج والاستقطاب لهيئة التدريس. ■ استبقاء هيئة التدريس. ■ تلبية الاحتياج من الإداريين وتنمية مهاراتهم. ■ العناية بشؤون ذوي الاحتياجات الخاصة. ■ تعزيز برامج الدراسات العليا لهيئة التدريس الإناث.
	زيادة أعداد أعضاء هيئة التدريس الحاملين لشهادة الدكتوراه، وتنمية قدراتهم.	
	الارتقاء بأداء الموظفين وزيادة مؤهلاتهم وتطوير مهاراتهم.	
	زيادة القدرات التنافسية للطلبة وتطوير قدراتهم.	
المناهج والبرامج	تطوير المناهج الجامعية وطرق التدريسوأساليب التقويم.	■ استحداث جامعات تطبيقية. ■ تكامل المقررات الجامعية. ■ التعلم المستمر. ■ الشراكات مع المدارس الثانوية. ■ احتياجات مدخلات التعليم الجامعي. ■ الجدارات المطلوبة في خريجي الكليات التربوية. ■ تقويم نواتج التعلم. ■ نشر ثقافة الجودة ■ الترابط مع المجتمع الخارجي.
	تعزيز جودة البرامج الأكاديمية والحصول على الاعتماد المحلي والعالمي.	

المسار	الأهداف	البرامج
الابتكارات والبحوث	زيادة عدد الباحثين	■ تطوير الدراسات العليا. ■ تطوير منظومة البحث العلمي. ■ الشراكة مع مؤسسات الصناعة والأعمال. ■ استحداث الجامعة البحثية.
	الإنفاق على البحوث العلمية بما يتناسب مع المعدل العام للممارسات العالمية المثلى.	
	زيادة الطاقة الإنتاجية البحثية والابتكارات، ورفع جودتها.	
الحوكمة	تعزيز المرونة والاستجابة مع المحافظة على المحاسبية المؤسساتية في منظومة التعليم الجامعي.	■ الاستمرار في تطوير أنظمة ولوائح التعليم العالي. ■ التحفيز والإنتاجية وربط الرواتب بأداء هيئة التدريس. ■ الاتفاقيات الجامعية. ■ تطوير المهارات القيادية. ■ تبادل الخبرات بين الجامعات. ■ تبني مؤشرات الأداء.
	التميز في القيادة والتعاون والشفافية في منظومة التعليم الجامعي.	
التمويل	الاستمرار في الإنفاق على التعليم الجامعي وزيادة مصادر التمويل.	■ الصندوق الوطني (الوقفي) لتمويل التعليم الجامعي. ■ دعم الابتكار.
تقنية المعلومات	توفير شبكة اتصال مرتبطة بالشبكة العالمية.	■ توفير شبكة اتصال ذات سرعة فائقة. ■ تطوير التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد. ■ نظم المعلومات بالجامعة. ■ تطوير البنية التحتية. ■ الجامعات الافتراضية.
	المواءمة والتكامل بين إستراتيجيات تقنية المعلومات والأنظمة والتطبيقات الجامعية.	
	إتاحة محتوى معرفي رقمي لمنسوبي الجامعات كافة.	
البنية التحتية	توفير البيئة المحفزة على التعلم والتعليم.	تطوير البنية التحتية.

رابعًا: أهمية إدراك القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية الناشئة لخطة آفاق للتعليم العالي:

مع مطلع القرن العشرين ظهر الاهتمام بالإدارة كعلم له أصوله ومبادئه ومفاهيمه ونظرياته، بوصفه وسيلة أو أداة لتحقيق المنظمة لأهدافها بأعلى أداء وكفاءة، وأنَّ الاستثمار بتأهيل وإعداد القيادات لا يقل أهمية عن توفير الموارد المادية والمالية، ومع ظهور هذا البعد الحيوي في نجاح المنظمة بدأ العلماء والمفكرون بسبر أغوار هذا العلم للوصول على أفضل نظرية أو أسلوب إداري تمارسه القيادات ويضيف ميزة تنافسية أو ريادة للمنظمة في مجال نشاطها.

وقام تطوير هذا العلم على الاستثمار الأمثل للموارد البشرية والمادية المتاحة، غير أنَّ الممارسات الإدارية قد أخفقت في التركيز على الأداء البشري، وإعطائه الأهمية الكبرى في عملية التطوير مقارنة بتطوير الآلات والأساليب والنماذج الإدارية، "ولهذا فإنَّ الممارسات الإدارية السابقة في محاولاتها الدائمة للحصول على أفضل تحقيق للاستثمارات البشرية والمادية قد أظهرت قصورها في التحكم بطاقات الأفراد وتنظيمها وتوجيهها، بصورة تتناسب مع الأهداف الكبيرة والمتنامية المطلوب تحقيقها" (هلال، ١٩٩٦، ١١).

وفي ضوء ذلك توجَّهت مؤسسات التعليم العالي نحو إعداد خطط إستراتيجية بهدف زيادة قدرتها على تخطيط النشاطات المستقبلية لضمان نجاحها، ومواجهة التحديات المستقبلية المتوقعة، ولضمان استثمار المصادر المتاحة بفعالية، ووضع خطط ثابتة لإنجاح عملية اتخاذ القرارات في تلك المؤسسات.

وتبرز أهمية الخطط الإستراتيجية في مؤسسات التعليم بوجه عام، والتعليم العالي بوجه خاص في أنها تشكل عملية وضع خارطة محددة للتوجهات التي تعمل المؤسسة من خلالها، كما أنها تشكل الوسيلة والمنهجية التي تقود عمل المؤسسة التعليمية نحو تحقيق أهدافها.

وتجدر الإشارة إلى أنَّ هناك العديد من القوى والعوامل التي تجبر الجامعات للتوجه نحو إعداد الخطط الإستراتيجية، ومن هذه القوى والعوامل"زيادة الطلب على التعليم العالي، والحاجة للتنافس مع أنماط التعليم العالي الجديدة مع الحاجة للمحافظة على روح الجامعة التقليدية القائمة" (Fred, 2008,5-21)، لذلك فإنَّ الخطط الإستراتيجية سوف تساعد الجامعات الناشئة على مواجهة هذه التحديات والاحتياجات.

ونظراً لأنَّ الجامعات السعودية تواجه العديد من التطورات والتحديات المتلاحقة منها الكثافة السكانية، والطلب الاجتماعي المتزايد للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي، وزيادة أعداد الطلبة بالجامعات، الأمر الذي أدَّى إلى تكدس أعداد هائلة منهم فاق ما رسمته خطط التنمية، إضافة إلى التحديات الخارجية، الأمر الذي فرض ضرورة القيام بمبادرات عدة لتطوير منظومة التعليم العالي والجامعات (الحربي، ٢٠١١، ١٤٠-١٤١).

وباعتبار أنَّ القيادة هي إحدى أهم المعايير التي يحدَّد على أساسها تطور المؤسسة من عدمه، فإنَّ تحقيق الجودة والتميز في عناصر منظومة التعليم الجامعي كافة لا يحصل إلا من خلال وجود قيادات أكاديمية قادرة على تبنى فكر التخطيط الإستراتيجي الذي يستهدف الارتقاء بمستوى الأداء، وتحقيق معايير الجودة في أرجاء هذه المنظومة كافة.

وحيث إنَّ خطة آفاق هى خطة إستراتيجية في المقام الأول، فإنَّ إدراك القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية لهذه الخطة سوف يسهم في الآتي: (شرف وآخرون، ٢٠١٠، ٧٦).

١. قدرة القائد الأكاديمي على الربط بين المؤسسة الجامعية وبيئتها المحيطة بدرجة تضمن نجاحها في تحقيق رسالتها وأهدافها.
٢. القيام بمسح بيئي للوقوف على نواحي القوة والضعف والفرص والتهديدات في النظام التعليمي.
٣. قيام القائد الأكاديمي بتحديد القضايا الجامعية المختلفة، التي تنطلق من خلالها التوجهات والمهام الإدارية كافة.
٤. قدرة القائد الأكاديمي على جعل الجامعة في حالة تجدد وتطور مستمر من خلال الفحص المستمر لرسالتها، وأغراضها وأهدافها، وتحديد قضاياها الجوهرية واتجاهاتها الإستراتيجية، وبناء الخطط العملية في ضوء نتائج هذا الفحص.
٥. قدرة القائد الأكاديمي على جعل الجامعة تنظر للتعليم كصناعة استثمارية ضخمة، لها تقاليدها ومعايير جودتها وكفاءتها وفاعليتها، وتخضع لنظام العرض والطلب والمنافسة في سوق صناعة التعليم العالي.
٦. تبني القائد الأكاديمي لفكرة المشاركة الواسعة للعاملين في عمليات التخطيط والاستفادة من كل الآراء والخبرات وبناء القدرات الذاتية واللازمة لبناء الخطط وتطبيقها في المؤسسة بسهولة ويسر.
٧. يدفع القائد الأكاديمي الجامعة إلى بناء موازنات دقيقة عقلانية تخلو من المبالغة في التقدير،
٨. والعشوائية في تخصيص اعتمادات البرامج، وتعتمد أسسًا عادلة وسليمة لتوزيع المصادر على وحدات المؤسسة وأقسامها العلمية، وتتجنب التوزيع الذي يقود إلى هدر المصادر ووضعها في غير مكانها.
٩. تبني القائد الأكاديمي لنظام مناسب لمراقبة سير تنفيذ الخطط ومتابعتها وفق جداول زمنية محددة، والتقويم المستمر لمسيرة الإنجاز والتدخل السريع لمعالجة التقصير والصعاب حال اكتشافها.
١٠. يتيح القائد الأكاديمي الفرصة لإمكانية اتخاذ القرارات الجوهرية التي تؤدِّي بالجامعة إلى رؤية متطورة للمستقبل.

١١. إتاحة الفرصة لأفراد المجتمع الخارجي للمشاركة في إعداد الخطة الإستراتيجية.

ومن ناحية أخرى توجد العديد من الفوائد المرتبطة بعملية إدراك القيادات الأكاديمية لأبعاد خطة آفاق، ومن هذه الفوائد ما يلي (الجندي، ١٩٩٩، ٧٠):

١. تحديد القضايا الجامعية الجوهرية، مثل: قضية التمويل، وتنوع الموارد، والكفاية الداخلية، والقبول وغيرها.
٢. العمل على تضافر الجهود نحو تحقيق التكامل بين الأنشطة الجامعية كافة ضمانًا لتحقق الأهداف المنشودة.
٣. تشخيص وضع الجامعة الحالي من خلال تحديد نقاط قوتها وضعفها والفرص المتاحة لها، وما يحيط بها من تهديدات محتمل وقوعها.
٤. اتخاذ قرارات صائبة في حال مواجهة التحديات والمتغيرات الخارجية والداخلية.
٥. العمل على تقليل حدة الصراعات الجامعية من خلال زيادة الرقابة على الأداء والتحفيز المستمر، والمعاملة العادلة للجميع.
٦. تعزيز الولاء والانتماء لدى منسوبي الجامعة، وإقناعهم بأنَّ التطوير بات ضرورة لا ترف.

وباعتبار أنَّ جامعة حائل هي إحدى الجامعات السعودية الناشئة، التي لم تُعد خطة إستراتيجية لها، فإنَّ إدراك قياداتها لأبعاد خطة آفاق المستقبلية للتعليم العالى بالمملكة، سوف يكون له عند تنفيذ خطة الجامعة الإستراتيجية أثر كبير ومردود عالٍ يمكن تحديده على النحو الآتي (شنودة، ٢٠١١، ٩):

١. يُقدم القائد الأكاديمي حلولًا للمشكلات التي تواجه الجامعة لتطوير أدائها المؤسسي والأكاديمي.
٢. يقوم القائد الأكاديمي بترجمة الأهداف المستقبلية إلى واقع، والمساهمة فى صناعة القرار الإستراتيجي واتخاذه في إطار من التعاون والتنسيق والتفكير الإستراتيجي.
٣. يمتلك القائد الأكاديمي القدرة على استشراف المستقبل والإنذار باحتمالاته الطارئة، مما يسهم في تعدد فرص تحقيق النتائج المأمولة والمتوقعة.
٤. يتحرك القائد الأكاديمي لتطوير الأداء المؤسسي والأكاديمي بالجامعة وفق أفق زمني معلوم، وينتهي بخطة إستراتيجية تتضمن عددًا من الخطط الإجرائية والتنفيذية، وتستهدف تحقيق مهام وغايات طويلة الأجل مستخدمًا الموارد المتاحة والمتوقعة.
٥. يتعرف القائد الأكاديمي على الوضع الحالي للجامعة ومستقبلها المحتمل، ثم يطور بعد ذلك الإستراتيجيات والسياسات والإجراءات، بهدف اختيار وتنفيذ إحداها أو بعضها بحيث يركز على مجموعة الأسس الآتية:

أ. دراسة العوامل البيئية المحيطة بالجامعة سواء كانت خارجية أو داخلية.
ب. وضع الإستراتيجيات البديلة والمقارنة بينهم.
ت. اختيار البديل الإستراتيجي الأفضل.
ث. وضع السياسات والإجراءات والبرامج والموازنات.

مما سبق يمكن القول إنَّ نجاح جامعة حائل في إعداد خطتها الإستراتيجية يتوقف على مستوى قيادتها الأكاديمية من الناحيتين النظرية والتطبيقية، كما أنَّ تدني الأداء الإداري لتلك القيادات قد يكون السبب الرئيس وراء إخفاق الجامعة في هذا الإعداد.

ومن ثمَّ بات من المؤكَّد أن تقوم جامعة حائل باتخاذ الكثير من الإجراءات التي تساعد على تدعيم إدراك قادتها الأكاديمية لأبعاد خطة آفاق، وتتركز تلك الإجراءات في التدريب المنظم والبرامج المعدة إعدادًا جيدًا كي يجري استنبات الفكر الإستراتيجي المرتبط بهذه الخطة لدى هؤلاء القادة.

خامسًا: المدخل الاستراتيجي للبرامج التدريبية الموجهة للقيادات الأكاديمية:

بات مما لا شك فيه أن إستراتيجيات تنمية الموارد البشرية، التي من بينها وأهمها إستراتيجية التدريب لها دور مهم في تغيير الممارسات المرتبطة بوظائف إدارة الموارد البشرية، ومن ثمَّ التأثير على أداء المؤسسة بوجه عام وخصوصًا في مجال تحقيق الميزة التنافسية، بحيث تعمل إستراتيجية التدريب في إطار أكبر يشمل الإستراتيجية على مستوى المؤسسة ككل بجميع مستوياتها الإدارية، التي هي عبارة عن تصور مبدئي للرؤية المستقبلية للمؤسسة ورسم سياستها وتحديد غايتها على المدى البعيد؛ وذلك بهدف اتخاذ القرارات الإستراتيجية الصحيحة (عبد الحميد؛ وإبراهيم، ٢٠١٥، ٣).

وتتضح الأهمية المتزايدة الممنوحة حاليًا لمفهوم إستراتيجيات التدريب في الأدبيات المتعددة، وفي الممارسات المختلفة نتيجة أسباب كثيرة كان أهمها الأثر المتزايد لممارسات وسياسات البرامج التدريبية على أداء الأفراد، لا سيما القيادات منهم (Denis, 2001, 68).

ويتضمن المدخل الإستراتيجي للبرامج التدريبية الموجَّهة للقيادات الأكاديمية خمسة ركائز أساسية، وهي (السالم، وصالح، ٢٠٠٢، ١٢-١٥):

١. التركيز على تحقيق رسالة الجامعة في الأمد الطويل: يجب أن تسهم إستراتيجية التدريب في تحقيق ما تتمنى الجامعة أن تكون عليه مستقبلًا، وتعرّف رسالة الجامعة على أنَّها الخصائص الفريدة التي تميز الجامعة عن غيرها من الجامعات المنافسة الأخرى.

٢. التركيز على وضع الأهداف وصناعة القرارات الكفيلة بتحقيقها: وتمثل الأهداف الوسائل الوسيطة التي تحتاجها الجامعة لكي تترجم رسالتها وغاياتها إلى إجراءات عمل محددة وملموسة يمكن قياسها، وفي هذا الإطار تواجه إدارة الجامعة العديد من الخيارات الإستراتيجية في مجال تطوير القيادات الأكاديمية يستلزم اتخاذ قرارات واضحة بشأنها.

٣. تحقيق التكامل مع الإستراتيجية العامة للجامعة وبقية الإستراتيجيات الوظيفية: من أجل أن تكون إستراتيجية التدريب والتطوير ذات فاعلية جيدة لا بدَّ أن تتكامل مع الإستراتيجيات الأخرى لإدارة الموارد البشرية في الجامعة، فإذا انصبت إستراتيجية المؤسسة على النمو والسيطرة على سوق معين، فلا بد لإستراتيجية التدريب أن تركز على إكساب الأفراد العاملين مزيدًا من القدرات والمهارات اللازمة لهذا التحول، أمَّا إذا ركزت إستراتيجية المؤسسة على تقليص نشاطاتها، فلا بد لإستراتيجية التدريب أن تقلص برامجها المقدمة للأفراد العاملين في مجال هذه الأنشطة.

سادسًا: أهمية وأهداف البرامج التدريبية المقدمة للقيادات الأكاديمية:

يستحوذ التدريب على قدر كبير من الأهمية للنتائج التي يمكن تحقيقها، وتبرز أهمية تلك النتائج لتنمية معارف العاملين ومهاراتهم وقدراتهم، وتعميق أفكارهم وتغيير سلوكهم واتجاهاتهم، وهو بذلك يعمل على التطوير الذاتي للعاملين، فيرفع من مستوى طموحهم وينمي دوافعهم ويحسن معدلات أدائهم فترتفع كفاءتهم ويكونوا أكثر قدرة على مواكبة التطورات في أعمالهم وتحمل الأعباء والمسؤوليات الإضافية الملقاة على عاتقهم.

وتظهر أهمية التدريب من خلال تزويد الأفراد العاملين بالمعارف والمهارات، وتغيير سلوكياتهم واتجاهاتهم إيجابيًا، للوفاء بمتطلبات أدوارهم الحالية والجديدة في المؤسسة، لمواكبة التغيير المستمر في ظل التطور والتقدم التكنولوجي. وتتضح أهمية برامج التدريب للقيادات الأكاديمية بالجامعة في النقاط

الآتية: (عباس، وحسين، ٢٠٠٣، ١٠٩):

١. زيادة الإنتاجية والأداء التنظيمي من خلال الوضوح في الأهداف، وطرق وأنسياب العمل، وتعريف القيادات بما هو مطلوب منهم، وتطوير المهارات لديهم لتحقيق الأهداف التنظيمية المطلوبة، ويسهم في ربط أهداف الأفراد العاملين بأهداف المؤسسة.
٢. يسهم في خلق اتجاهات إيجابية داخلية وخارجية نحو الجامعة، ويسهم في انفتاح الجامعة على المجتمع الخارجي؛ وذلك بهدف تطوير برامجها وإمكاناتها وتحديد المعلومات التي تحتاجها لصياغة أهدافها وتنفيذ سياساتها.
٣. يؤدِّي إلى توضيح السياسات العامة للجامعة وتطوير أساليب القيادة وترشيد القرارات الإدارية وبناء قاعدة فعالة للاتصالات الداخلية.
٤. تعزيز القيم والاتجاهات الموجودة لدى القيادات، التي تكون مشابهة لمنظومة القيم السائدة في الجامعة.

ومن ناحية أخرى تعدُّ أهداف التدريب هي الغايات التي يسعى لتحقيقها، وهي عبارة عن نتائج يجري تصميمها وإقرارها قبل البدء فى عملية التدريب، فإذا جرى التمكن من تحديد الهدف من التدريب فإنَّه يعدُّ تحقيقًا لخطوة مهمة نحو فهم الأساليب التي من خلالها يجري الوصول إلى مثل هذه الأهداف.

ويرى آرمسترونج Armstrong (2001, 543)، أنَّ التدريب يهدف إلى رفع مستويات الاستيعاب والإدراك والفهم للمتدربين، من خلال تطوير المهارات والمعارف والاتجاهات في جميع الجوانب الإنسانية التي تحتاجها المؤسسة.

ويمكن حصر أهداف البرامج التدريبية الموجَّهة للقيادات الأكاديمية على النحو الآتي (عبد الرحمن، ٢٠١٠، ١٥- ١٦):

١. تنمية المعارف والمهارات والاتجاهات: حيث إنَّ التدريب الجيد يجب أن يغطى ما يحتاج إليه المتدرب من معلومات تساعده مباشرة في أداء وظيفته.
٢. تنمية المهارات: بهدف قيام الفرد بواجبات ومسؤوليات وظيفته بصورة أفضل وبأقل قدر ممكن من الجهد، وأهمها المهارات الفنية مثل: مهارات كتابة التقرير والتحليل المالي وإعداد الوصف الوظيفي، والمهارات الذهنية المتمثلة في تحليل المشكلات واتخاذ القرارات والتخطيط الإستراتيجي وإدارة الاجتماعات، والمهارات الإنسانية في الإدارة.
٣. تنمية الاتجاهات الإيجابية في العمل: من خلال تأييد سياسة المؤسسة والدفاع عنها والتعاون مع الزملاء والرؤساء، وتنمية روح العمل الجماعي.
٤. تحسين مستويات الأداء: إذ تسعى العملية التدريبية إلى تحسين مستوى أداء القيادات، ويمكن وضع معايير لقياس مدى تقدم القادة المتدربين خلال فترة التدريب، حيث إنَّ النجاح في تحقيق أهداف التدريب يعود على المؤسسة بالفائدة، لذلك يجب على جميع الإدارات المعنية بالأفراد العاملين في المؤسسات كافة أن يكون الهدف من التدريب زيادة فعالية الأداء التنظيمي، بحيث تكتمل جميع مراحل خطة التنمية الإدارية في المؤسسات، وأن تسعى لتوفير المناخ المناسب الذي يساعد الفرد المتدرب علي نقل خبراته من التدريب إلى الممارسة العملية.

سابعًا: آلية تحديد الاحتياجات التدريبية للقيادات الأكاديمية:

يقوم المسؤولون عن التدريب بالجامعة بإعداد برامج التدريب اللازمة للقيادات بها، وهذا يتطلب أن تكون هذه البرامج قابلة للتنفيذ دون مشكلات تعرقل تقدمها أو تحدُّ من نتائجها، إذ إنَّه لا يمكن

تقديم شكل نموذجي لبرامج التدريب يمكن أن يطبق في جميع المؤسسات، إذ إنَّ الشكل الذي يتخذه البرنامج يتأثر بعوامل كثيرة تتعلق بأوضاع المؤسسة، إلا أنه يمكن القول بصفة عامة بأن برامج التدريب تمر بمجموعة مراحل أهمها مرحلة تحديد الاحتياجات التدريبية التي تعدُّ الركيزة الأساسية التي تقوم عليها إستراتيجية المؤسسة لتدريب مواردها البشرية، وهي تتسم بكونها متجددة ومستمرة، وحالية ومستقبلية (التلباني، ٢٠١١، ١٤٣١).

ويحتاج القيام بتحديد الاحتياجات التدريبية إلى جهود كبيرة من المؤسسات في جمع المعلومات وتحليلها، وسنعرض فيما يلي أهم الطرق المختلفة في عملية جميع البيانات عن طريق تحديد الاحتياجات التدريبية للأفراد (عبد القادر، ١٤٣٥، ٣٥٤):

أ. **اللجان الاستشارية:** يجري تشكيل هذه اللجان على مستوى القطاعات الرئيسة في المؤسسة لتقصي مشكلات العمل، فإذا لاحظت هذه اللجان أن تلك المشكلات ترتبط بالحاجة الفعلية للتدريب فإنها تقدم توصيتها إلى الإدارة العليا بتحديد موقع الحاجة، والأفراد المعنيين والبرنامج التدريبي المطلوب.

ب. **مراكز التقويم الإداري:** تتعدد استخدامات هذه المراكز فهي تارة تقوم بالمساهمة في عملية اختيار المتقدمين للوظائف، وتارة أخري تقوم بعملية تطوير الإداريين. ويضاف إلى ذلك دورها في تقويم مدى حاجة الأفراد للتدريب. ويكون ذلك عادة من خلال إجراء المقابلات والاختبارات لفحص جوانب القوة والضعف في أداء الأفراد قياسًا بما تتطلبه وظائفهم، ومن ثمَّ التوصية بالبرامج التدريبية اللازمة.

ج. **استبانات الاتجاهات:** تسهم المعلومات المتجمعة في هذا الأسلوب في كشف درجة الرضا الوظيفي للقيادات، غير أنه يمكن استخلاص بعض المعلومات التي تحدد مدى الحاجة إلى بعض البرامج التدريبية لهم.

د. **المناقشات الجماعية:** وتكون بين الرئيس والمرؤوسين، حيث يناقشون طبيعة المهام والأهداف الموكلة إليهم وجوانب القوة والضعف في أدائها ومدى الحاجة إلى بعض البرامج التدريبية لتحسين وتطوير أدائها. ومن مزايا هذا الأسلوب هو إيجاد نوع من الالتزام الجماعي والعاطفي لبرامج التدريب، الأمر الذي يساعد في النهاية على تحقيق أهدافها.

هـ. **مقابلات القيادات:** وتقتضي هذه الطريقة قيام المسؤولين في التدريب بمقابلة القادة لمعرفة حاجتهم للتدريب، ويؤخذ على هذه الطريقة بأنها تستغرق وقتًا طويلًا قياسًا بالطرق الأخرى في جمع البيانات.

و. **تقويم الأداء:** يحدد أسلوب تقويم أداء القيادات من خلال الطرق المتعددة التي تستخدم فيه مدى حاجة القائد إلى التدريب، وفي أي جانب، وتمتاز هذه الطريقة بأنها أقل تكلفة نظرًا لوجود المعلومات المسبقة.

الدراسات السابقة:

تناولت دراسة (الداود، ٢٠١٧)، رؤية المملكة ٢٠٣٠ وبرنامج التحول الوطني ٢٠٢٠، وما ورد فيهما من أهداف ومبادرات لتطوير التعليم العالي ليتلاءم مع الإستراتيجيات الواردة فيهما، وقدمت الورقة تحليلًا لما ورد في وثيقة سياسة التعليم من أهداف تتعلق بالتعليم العالي، وكذلك الخطة الإستراتيجية لتطوير التعليم العالي ومشروع آفاق لتطوير التعليم مؤكدة على تطابق ما ورد في رؤية المملكة ٢٠٣٠، وبرنامج التحول الوطني ٢٠٢٠ مع هذه الأهداف. وخلصت الدراسة إلى تقديم مقترحات من شأنها زيادة تفعيل مشاركة الجامعات في تحقيق هذه الرؤية من خلال

زيادة التركيز على استقلالية الجامعات، ودعم البحث العلمي، وتطوير أداء عضو هيئة التدريس، وتجويد التعليم العالي، وزيادة مشاركة الجامعات في المجتمع.

كما استهدفت دراسة (العطيوي، ٢٠١٧)، توثيق رؤية المملكة ٢٠٣٠ للدور الذي ينبغي أن تؤدّيه الجامعات السعودية في الأعوام الخمسة عشر القادمة، وإبراز حرص الدولة على تطوير منظومة التعليم والجامعات، وكذلك تسليط الضوء على إثر رؤية المملكة ٢٠٣٠ في تطوير الخطة الإستراتيجية لجامعة القصيم للارتقاء بالجامعة في الخمسة عشر عامًا القادمة. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وقامت الدراسة بعرض وتحليل محور التعليم في رؤية المملكة ٢٠٣٠، والخطة الإستراتيجية لجامعة القصيم مع تقديم المقترحات اللازمة على الخطة الإستراتيجية لجامعة القصيم بغية تطويرها لتنسجم مع الرؤية وتحقق أهدافها.

وقد سعى (فرج، ٢٠١٥)، في دراسته إلى بناء برنامج لتدريب القيادات الجامعية في مجال التخطيط الإستراتيجي، إذ تطلب الأمر تعرف مفهوم التخطيط الإستراتيجي وخطواته الأساسية، وأهمية تطبيقه في المؤسسات الجامعية، كذلك تعرف مفهوم التدريب، وأهدافه، وأهم المراحل التي يمر بها تصميم البرامج التدريبية. وقدمت الدراسة برنامجًا لتدريب القيادات الجامعية في مجال التخطيط الإستراتيجي. وأوصت الدراسة بضرورة العمل على تطوير الإدارة الجامعية من خلال تنمية القيادات الجامعية وإعداد البرامج التدريبية الهادفة التي تحقق هذه التنمية.

وقد استهدفت دراسة (البرازي، ٢٠١٤)، التعرف إلى أهم عمليات الإدارة الإستراتيجية اللازمة لتطوير الإدارة الجامعية، والكشف عن أهمية التدريب الإداري للقيادات الجامعية في الكويت، وأبرزت الدراسة وجود قصور وضعف في كفاءة ومهارات الموارد البشرية المتاحة، لا سيما بعض القيادات الجامعية التي تكون عقبة أساسية في استخدام الإدارة الإستراتيجية. وقامت الدراسة بوضع تصور تدريبي مقترح لتطوير القيادات الجامعية في مجال الإدارة الإستراتيجية لتكون قادرة على استيعاب الحاضر ومواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي، وتلبية متطلبات سوق العمل. وأوصت الدراسة بضرورة توعية القيادات الجامعية بأهمية الإدارة الإستراتيجية، ودورهم في اتخاذ القرارات والتخطيط العام للجامعة ورسم الأهداف، وذلك للمساعد في الوصول للأهداف المرجوة.

كما سعت دراسة (جامعة الدمام، ٢٠١٤)، إلى تحديد مدى موائمة الخطة الإستراتيجية لجامعة الدمام مع الأهداف الإستراتيجية والبرامج التنفيذية لخطة التعليم العالي "آفاق" . واتبعت الدراسة المنهج الوصفي والمنهج المقارن وذلك لتحديد مدى التوافق بين خطة آفاق والخطة الإستراتيجية لجامعة الدمام. وتوصَّلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها أنَّ هناك تطابق كامل بين أهداف الخطة الإستراتيجية لجامعة الدمام (١١) هدفًا، والأهداف العشرين لخطة التعليم العالي "آفاق"، وعن البرامج التنفيذية فقد لُوحظ وجود ٢١ برنامجًا من البرامج التنفيذية لخطة آفاق (بنسبة ٥٢٪ من جملة ٤٠ برنامج)، متوافقة مع برامج جامعة الدمام. كما لوحظ أيضًا أن هناك ١١ برنامجًا من البرامج التنفيذية لخطة آفاق (بنسبة ٢٨٪ من جملة ٤٠ برنامجًا)، غير موجودة في الخطة الإستراتيجية لجامعة الدمام؛ ولكنها تطابق في الممارسة العملية، أيضًا لوحظ أنَّ هناك ٨ برامج من برامج الخطة التنفيذية لخطة آفاق (بنسبة ٢٠٪ من جملة ٤٠ برنامج)، غير موجودة نصًّا في الخطة الإستراتيجية لجامعة الدمام ولا يلزم وجود لخروجها عن نطاق المسؤولية.

وتطرقت دراسة (Albert,2014)، إلى التعرف على أسباب فشل إستراتيجيات المؤسسات الجامعية

بالدول النامية، وأخذت الجامعة التكنولوجية بغينيا دراسة حالة، وبحثت كيفية إعداد خطة إستراتيجية طويلة المدى لها، وكذلك طرق تنفيذها وإدارتها. وتوصلت الدراسة إلى أنَّ المؤسسات الجامعية بالدول النامية تواجه بعض التحديات التي تعرقل نجاح الخطط الإستراتيجية بها، أهمها عدم وضوح الإستراتيجية للقيادات الجامعية، كما توصلت الدراسة إلى ضرورة استخدام بطاقة الأداء المتوازن لإعداد وتنفيذ الإستراتيجية التي تعمل على تحسين فعالية الإنفاق العام في ظل محدودية الموارد، ومتابعة التقدم نحو تحقيق الأهداف الموضوعة.

كما هدفت دراسة (Myroslava, 2014)، إلى تحليل الخطط الإستراتيجية لـ (٤٢) جامعة ألمانية من حيث: صياغة الخطة، أنشطة الخطط التنفيذية بها، ومدى ترابط الأهداف الموضوعة بالرؤية والرسالة، ومدى ترابط الأنشطة بتحقيق الأهداف الموضوعة. وتوصَّلت الدراسة إلى أنَّ الخطة الإستراتيجية للجامعة جزء لا يتجزأ من نظم إدارة الجودة وإدارة الجامعات، وهي متطلب مهم للحصول على الاعتماد، وأنَّ جود خطة إستراتيجية يُميز الإدارة بالشفافية، كما توصَّلت إلى أنَّ أفضل الخطط الإستراتيجية هي التي تشمل مؤشرات لقياس أداء العاملين، بما فيهم أداء القيادات الجامعية، كما أن أنجح الخطط الإستراتيجية وأكثرها فعالية، هي التي صِيغت بمشاركة القيادات الجامعية؛ لأنَّ ذلك يشعرهم بالمسؤولية كأنهم شركاء، كما يؤدِّي إلى فهمهم للإستراتيجية وتحقيق الأهداف ونجاح التنفيذ.

وقد تناولت دراسة (Nancy,2014)' العوامل المؤثرة على مستوى مشاركة العاملين في عملية التخطيط الإستراتيجي بالمؤسسات العامة في كينيا، ومستوى مشاركة العاملين في صياغة وتنفيذ الخطة الإستراتيجية بالمؤسسات العامة، وطبقت الدارسة على (٨٠) مؤسسة عامة. وتوصَّلت الدراسة إلى ضعف مشاركة العاملين في صياغة وتنفيذ الخطة الإستراتيجية بالمؤسسات العامة، وأوصت الدراسة بضرورة مشاركة القيادات العليا وأيضًا للعاملين بالمستويات الدنيا في صياغة وتنفيذ الخطة الإستراتيجية، وأن يكونوا على وعي بها وبمعرفة أدوارهم في عملية التخطيط وأن ترتبط أنشطتهم اليومية بها.

كما هدفت دراسة (الدهدار، ٢٠١٣)، إلى التعرف إلى حقيقة التوجه الإستراتيجي لدى الإدارة العليا في المؤسسات الجامعية الفلسطينية، ومساعدة الإدارة العليا في أدائها لما يحقق المسيرة التنافسية لهذه الجامعات من خلال عناصر التوجه الإستراتيجي، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، على عينة مكونة من (١٦٥) موظفًا من موظفي الإدارة العليا، وقد توصلت الدراسة إلى أنَّ: هناك علاقة ذات دلالة بين متغيرات التوجه الإستراتيجي والميزة التنافسية، كما أنَّ (٥٥٪) من أفراد الإدارة العليا غير مدركين لأهمية التخطيط الإستراتيجي والمشاركة به، ويُكلفون لجان استشارية خارجية بذلك.

بينما استهدفت دراسة (مسعود، ٢٠١٣)، التعريف بأهم عمليات الإدارة الإستراتيجية اللازمة لتطوير الإدارة الجامعية، والكشف عن أهمية التدريب الإداري للقيادات الجامعية في ليبيا. وأوضحت الدراسة أن التطبيق غير الكفء وغير الفعَّال للخطط الإستراتيجية يؤدِّي إلى بلورة انطباع سيء لدى الإداريين، وذلك بسبب وجود خطط أو سياسات غير جيدة لا تتوافق مع الإستراتيجية التي وُضِعت. وأوصت الدراسة بضرورة إجراء دراسة مسحية لتحديد الحاجات التدريبية للقيادات الجامعية الليبية بصورة دقيقة، ثم تصنيف بناء برامج تدريبية لكل فئة تتناسب وحاجاتهم التدريبية، التي تتناسب وتغيرات العصر.

كما هدفت درسة (Pidcock,2001)، إلى

معرفة واقع تطبيق التخطيط الإستراتيجي بالجامعات البريطانية الجديدة، حسب متطلبات المجلس البريطاني لدعم التعليم العالي (HEFCE)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت المقابلات مع أفراد الدراسة، إضافة لبعض الوثائق الداخلية، وأظهرت الدراسة انخفاض وعي الموظفين المعنيين بالتخطيط الإستراتيجي برسالة المؤسسة، كما تبين عدم وجود رابط بين التخطيط الإستراتيجي والأعمال الرئيسة للجامعة المتعلقة بالتعليم والتعلم والأنشطة الدراسية والبحوث، فكان من الضروري إيجاد طرق لرفع درجة الوعي بعمليات التخطيط الإستراتيجي وخلق الشعور بالمسؤولية وإظهار قيمة هذه العمليات من خلال الأنشطة الأكاديمية للجامعات الجديدة.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة نجد أنها هدفت بوجه عام إلى رصد كيفية صياغة الخطط الإستراتيجية، وتحديد دور العاملين بالمؤسسات عند صياغة تلك الخطط وأيضًا أسباب فشل الخطط الإستراتيجية في الكثير من المؤسسات الجامعية، كما أنَّ بعضها سعى إلى بناء برامج تدريبية لزيادة درجة الوعي بالتخطيط الإستراتيجي ومهاراته. بينما هدفت هذه الدراسة إلى وضع برنامج تدريبي مقترح لتدعيم إدراك القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية الناشئة لخطة "آفاق" وأثرها على تحقيق الرؤية المستقبلية الجامعية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

أولًا: منهج الدراسة:

تبنت الدراسة استخدام المنهج الوصفي المسحي، الذي يسعى إلى وصف الظاهرة وتشخيصها على أرض الواقع، وقد جرى استخدام هذا المنهج لتشخيص وتحديد مدى إدراك القيادات الأكاديمية بجامعة حائل لأبعاد لخطة آفاق ومكوناتها المختلفة، بوصف أنَّ جامعة حائل إحدى الجامعات السعودية الناشئة التي تسير في خطواتها الأولى نحو إعداد خطتها الإستراتيجية.

ثانيًا: مجتمع الدراسة وعينتها:

لما كانت الدراسة الحالية تهدف إلى الوقوف على درجة إدراك القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية الناشئة لخطة آفاق وأثرها على الرؤية المستقبلية الجامعية، لذا جاء اختيار مجتمع الدراسة من القيادات الأكاديمية بجامعة حائل، وهي: (وكلاء الجامعة، عميد كلية، وكيل كلية، عميد عمادة مساندة، رئيس قسم أكاديمي).

ونظرًا لمحدودية عدد أفراد مجتمع البحث، فقد جرى استخدام أسلوب الحصر الشامل بتطبيق الدراسة على جميع أفراد مجتمع الدراسة، والبالغ عددهم ١٢٤ فردًا (وزارة التعليم، ١٤٣٧، ٥٦)، وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:

الجدول رقم (١) توزيع أفراد مجتمع الدراسة

الوظيفة	عدد أفراد المجتمع	الاستبانات الموزَّعة	الاستبانات العائدة
وكيل جامعة	٤	٤	٤
عميد كلية	١٤	١٤	١٢
عميد عمادة	١٠	١٠	٩
وكيل كلية	٢٨	٢٨	٢٨
رئيس قسم علمي	٦٨	٦٨	٤٤
الإجمالي	١٢٤	١٢٤	٩٧

وباستقراء البيانات المدرجة بالجدول السابق يتبين أنَّ عدد الاستجابات العائدة بعد تطبيق الدراسة قد بلغ ٩٧ مستجيبًا، يمثلون بذلك "أفراد الدراسة"، كما بلغت نسبة الاستجابة ٧٨٪ وهي نسبة جيدة يمكن الاعتماد على نتائجها في التحليل الإحصائي.

ثالثًا: أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة أعدَّ الباحث استبانة جرى تطبيقها على العينة المختارة، وقد تكوَّنت الاستبانة من جزئين: الأول: بيانات أولية، أمَّا الجزء الثاني فقد تضمن قياس إدراك القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية الناشئة لخطة آفاق وأثرها على الرؤية المستقبلية الجامعية.

وقد جرى استخدام التدرجات الثلاث الآتية للاستجابة: (مدرك– مدرك إلى حد ما– غير مدرك)، من أجل الوقوف على مدى إدراك القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية الناشئة لخطة آفاق، وأثرها على الرؤية المستقبلية الجامعية.

رابعًا: إجراءات تقنين الاستبانة وتطبيقها:

قام الباحث باتباع الخطوات الآتية للتأكد من سلامة الاستبانة:

أ. صدق الاستبانة:

قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين كل عبارة والبعد الذي تمثله، ويوضح الجدول الآتي ذلك.

الجدول رقم (٢) معاملات الارتباط بين عبارات الاستبانة والبعد المنتمية إليه (ن = ٩٧)

م	قيمة معامل الارتباط	م	قيمة معامل الارتباط	م	قيمة معامل الارتباط
١	٠,٨٢٧	٦	٠,٨٠٣	١١	٠,٨٦٤
٢	٠,٦٣٦	٧	٠,٨٨٤	١٢	٠,٨٠٠
٣	٠,٨٥٢	٨	٠,٨٢٢	١٣	٠,٨٦٥
٤	٠,٦١٦	٩	٠,٨٠٥	١٤	٠,٧١١
٥	٠,٧٥٦	١٠	٠,٦٨٩	١٥	٠,٦٧٠

ويتضح من الجدول رقم (٢) أنَّ جميع معاملات الارتباط دالة ومرتفعة مما يدل على الاتساق الداخلي للاستبانة.

ب.

ت. ثبات الاستبانة:

سجَّل الباحث مدى تأثير كل عبارة على قيمة معامل الثبات من حيث الارتفاع أو الانخفاض، وذلك عن طريق استخراج سلسلة من معاملات ألفا كرونباخ Alpha Cronbach، ويوضح الجدول الآتي قيم معامل ألفا لثبات الاستبانة.

الجدول رقم (٣) قيم معامل ألفا لثبات الاستبانة

البعـــــد	معامل ألفا
مدى إدراك القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية الناشئة لخطة آفاق وأثرها على الرؤية المستقبلية الجامعية.	٠,٧٦٠

يتضح من الجدول رقم (٣) أنَّ قيمة معامل الثبات بطريقة ألفا عالية مما يدل على ثبات الاستبانة.

ث. تطبيق الاستبانة:

بعد أن أخذت الاستبانة شكلها النهائي، طُبقت على أفراد الدراسة، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٨/١٤٣٩هـ.

ج. المعالجة الإحصائية:

- **بعد** إتمام إجراءات التطبيق عُولجت الاستجابات والبيانات إحصائيًا باستخدام التكرارات ومتوسط الوزن النسبي لكل عبارة قياسًا بالوزن الأمثل لها، بحيث يكون لنمط الاستجابة (مدرك) ثلاث درجات، ولنمط الاستجابة (مدرك إلى حدٍّ ما) درجتان، ولنمط الاستجابة (غير مدرك) درجة واحدة.
- **متوسط الوزن النسبي لكل عبارة =** مجموع الأوزان الفعلية للعبارة ÷ الوزن الأمثل.
- **الوزن الأمثل =** (ن× ٣) = ٩٧ × ٣ = ٢٨٥.
- **جرى** الاعتماد على فترة الثقة للوسط الحسابي، التي تنحصر بين علامات معيارية هي س + ١,٩٦ ع س، س ــ ١,٩٦ ع س،حيث إنَّ ع س الخطأ

المعياري، س متوسط نسبة الاستجابة.

- **ع س الخطأ المعياري** = الجذر التربيعي لـ [أ × ب ÷ ن]**حيث**

أ = متوسط شدة الاستجابة الأولى (أولوية بدرجة كبيرة) = ٢÷٣ = ٠,٦٧

ب = باقي طرح متوسط شدة الاستجابة الأولى من الواحد الصحيح = ١- ٠,٦٧ = ٠,٣٣

ن= عدد أفراد الدراسة وهي ٩٧ قيادة أكاديمية.

ومن ثمَّ ع س (الخطأ المعياري) = الجذر التربيعي لـ [٠,٦٧ × ٠,٣٣ ÷ ٩٧] = ٠,٠٤٨

حدود الثقة = متوسط شدة الاستجابة الأولى (+ أو -) الخطأ المعياري × ١,٩٦"وذلك عند ثقة ٠,٩٥" .

الحد الأعلى للثقة = ٠,٦٧ + ٠,٠٤٨ × ١,٩٦= ٠,٧٦

الحد الأدنى للثقة =٠,٦٧ - ٠,٠٤٨× ١,٩٦= ٠,٥٨

- **ومن ثم فإن:**
  - تعدُّ الإجابة بـ"مدرك"عند حصول العبارات على نسبة (٠,٧٦) فأكثر.
  - تعدُّ الإجابة بـ"غير مدرك"عند حصول العبارات على نسبة (٠,٥٨) فأقل.
  - تعدُّ الإجابة بـ"مدرك إلى حدٍّ ما" عند حصول العبارات على نسبة تتراوح بين (٠,٥٨).
    وأقل من (٠,٧٦).

خامسًا: تحليل نتائج الدراسة الميدانية:

سعت الدراسة الميدانية للتعرف على مدى إدراك القيادات الأكاديمية بجامعة حائل لخطة آفاق.

وفيما يلي عرض للنتائج التي توصَّلت إليها الدراسة الميدانية ثم تحليلها ومناقشتها:

الجدول رقم (٤) استجابات القيادات الأكاديمية حول مدى إدراكهم لخطة آفاق

م	العبارة	مدرك		مدرك إلى حد ما		غير مدرك		الوزن النسبي	الترتيب	الاستجابة
		ك	٪	ك	٪	ك	٪			
١	صدرت الموافقة السامية باعتماد خطة آفاق بتاريخ ١٤٣٢/٦/٤هـ.	٥٥	٥٦,٧	٢٥	٢٤,٧	١٧	١٧,٥	٠,٧٩	١	مدرك
٢	يشتمل فريق عمل تنفيذ خطة آفاق على لجنة إشرافية عليا برئاسة معالي وزير التعليم.	٢٣	٢٣,٧	١٩	١٩,٦	٥٥	٥٦,٧	٠,٥٦	٨	غير مدرك
٣	تتركز مهمة المكتب التنفيذي لخطة آفاق على متابعة تنفيذ برامج ومنجزات الخطة.	١٣	١٣,٤	٣٢	٣٣	٥٢	٥٣,٦	٠,٥٣	١١	غير مدرك
٤	تحددت رؤية مشروع آفاق بتحقيق الريادة العالمية في التعليم العالي لبناء مجتمع معرفي.	٣١	٣٢	٣٦	٣٧,١	٣٠	٣٠,٩	٠,٦٧	٣	مدرك إلى حد ما

م	العبارة	مدرك		مدرك إلى حد ما		غير مدرك		الوزن النسبي	الترتيب	الاستجابة
		ك	٪	ك	٪	ك	٪			
٥	تُظهر رسالة مشروع آفاق النشاطات المرتبطة ببناء مجتمع المعرفة.	٩	٩,٣	١١	١١,٣	٧٧	٧٩,٤	٠,٤٣	١٤	غير مدرك
٦	تهدف خطة آفاق إلى استنبات فكر التخطيط الإستراتيجي في الجامعات.	١١	١١,٣	٢٩	٢٩,٩	٥٧	٥٨,٨	٠,٥١	١٣	غير مدرك
٧	يقوم مشروع آفاق على منهجية شاملة لكافة القضايا ذات العلاقة بالتعليم العالى.	١٤	١٤,٤	٣٣	٣٤	٥٠	٥١,٥	٠,٥٤	١٠	غير مدرك
٨	ترتكز إستراتيجية خطة آفاق على أبعاد إستراتيجية هي التوسع والجودة والتمايز.	١٠	١٠,٣	٣٨	٣٩,٢	٤٩	٥٠,٥	٠,٥٣	١٢	غير مدرك
٩	تواكب خطة آفاق التوجهات والتجارب العالمية في مجال التعليم العالي.	٣٦	٣٧,١	٣٣	٣٤	٢٨	٢٨,٩	٠,٦٩	٢	مدرك إلى حد ما
١٠	يعد التوسع في قبول الطلاب أبرز التوجهات التي تسعى إليها خطة آفاق.	٣٥	٣٦,١	٢٤	٢٤,٧	٣٨	٣٩,٢	٠,٦٥	٥	مدرك إلى حد ما
١١	تسهم خطة آفاق في إنتاج المعرفة وتلبية احتياجات سوق العمل.	٥	٥,٢	٧	٧,٢	٨٥	٨٧,٦	٠,٣٩	١٥	غير مدرك
١٢	تسعى خطة آفاق إلى تأمين التوازن والتكامل بين التخصصات الدراسية المختلفة .	١٨	١٨,٦	٣٢	٣٣	٤٧	٤٨,٥	٠,٥٧	٧	غير مدرك
١٣	تؤكد خطة آفاق على أهمية الجودة في منظومة التعليم الجامعي.	٢٧	٢٧,٨	٤١	٤٢,٣	٢٩	٢٩,٩	٠,٦٦	٤	مدرك إلى حد ما
١٤	تتبنى خطة آفاق التمايز بوصفه توجهًا عالميًا لتحقيق مجتمع المعرفة.	٢٢	٢٢,٧	٢١	٢١,٦	٥٤	٥٥,٧	٠,٥٦	٩	غير مدرك
١٥	بُنيت البرامج التنفيذية لخطة آفاق فى ضوء المسارات الثمانية لمكونات التعليم الجامعي.	٢٨	٢٨,٩	٢٠	٢٠,٦	٤٩	٥٠,٥	٠,٥٩	٦	غير مدرك
	المتوسط العام	٢٢,٥	٢٣,٢	٢٦,٧	٢٧,٥	٤٧,٨	٤٩,٣	٠,٥٨	–	غير مدرك

تشير بيانات الجدول السابق إلى أنَّ استجابات أفراد الدراسة من القيادات الجامعية قد حصلت بوجه عام على وزن نسبي قدره (٠,٥٨)، وهو ما يشير إلى عدم إدراك القيادات الجامعية بجامعة حائل لخطة آفاق، ويعزو الباحث ذلك إلى عدم قيام جامعة بحائل بإعداد خطتها الإستراتيجية، كما أنَّ الجامعة لم تخصِّص مكتبًا لمتابعةما يتعلق بتنفيذ خطة آفاق، كما هو الحال مع بعض الجامعات مثل: جامعة الملك سعود وجامعة الأميرة نورة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Albert, 2014)، التي توصلت أن المؤسسات الجامعية بالدول النامية تواجه بعض التحديات التي تعوق نجاح الخطط الإستراتيجية بها منها عدم وضوح الإستراتيجية للقيادات الجامعية. كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة (البرازي، ٢٠١٤)، التي توصلت إلى وجود قصور وضعف في مهارات بعض القيادات الجامعية التي تكون عقبة أساسية في استخدام الإدارة الإستراتيجية، الأمر الذي يفرض ضرورة توعية تلك القيادات بأهمية الإدارة الإستراتيجية، وأهمية دورهم في التخطيط الإستراتيجي للجامعة، وذلك للمساعدة في الوصول إلى الأهداف المرجوة.

كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة (Pidcock,2001) التي توصَّلت إلى ضعف وعي العاملين بالجامعات البريطانية الجديدة بمتطلبات التخطيط الإستراتيجي حسب متطلبات المجلس البريطاني لدعم التعليم العالي.

ونظرًا لهذا القصور الواضح في إدراك القيادات الجامعية الذي رُصِد من خلال الدراسة الحالية ومن غيرها من الدراسات السابقة مثل دراسة (Nancy, 2014)، ودراسة (الدهدار، ٢٠١٣)، فقد أوصت الكثير من تلك الدراسات بأنَّ نجاح أي مؤسسة يتطلب وجود خطة إستراتيجية تكون لها بمنزلة خارطة طريق لتحقيق أهدافها، ومرهون بمشاركة القيادات الجامعية في صياغة وتنفيذ الخطة الإستراتيجية، وأن يكونوا على وعي بها وبمعرفة أدوارهم في عملية التخطيط، وأن ترتبط أنشطتهم اليومية بها، وألّا يجري الاعتماد كليًا على اللجان الاستشارية دون وجود مشاركة فعالة في قيادة عمليات التخطيط الإستراتيجي.

وبنظرة تحليلية للعبارات الواردة بالجدول السابق نجد أن أغلبها انحصرت بين استجابتين فقط هما: (مدرك إلى حدٍّ ما)، و (غير مدرك)، باستثناء عبارة واحدة فقط وهي العبارة رقم (١) التي حصلت على استجابة (مدرك)، وقد جاء ترتيب العبارات طبقًا للاستجابتين (مدرك إلى حدٍّ ما) و (غير مدرك) على النحو الآتي:

١. العبارات التي حصلت على استجابة (مدرك إلى حد ما) وعددها أربع عبارات، وقد رُتِبت تنازليًا على النحو الآتي:

أ. تواكب خطة آفاق التوجهات والتجارب العالمية في مجال التعليم العالي.

ب. تحددت رؤية مشروع آفاق بتحقيق الريادة العالمية في التعليم العالي لبناء مجتمع معرفي.

ج. تؤكد خطة آفاق على أهمية الجودة في منظومة التعليم الجامعي.

د. يعد التوسع في قبول الطلاب أبرز التوجهات التي تسعى إليها خطة آفاق.

٢. العبارات التي حصلت على استجابة (غير مدرك) وعددها عشرة عبارات، وقد جرى ترتيبها تنازليًا على النحو الآتي:

أ. جرى بناء البرامج التنفيذية لخطة آفاق في ضوء المسارات الثمانية لمكونات التعليم الجامعي.

ب. تسعى خطة آفاق إلى تأمين التوازن والتكامل بين التخصصات الدراسية المختلفة.

ج. يشتمل فريق عمل تنفيذ خطة آفاق على لجنة إشرافية عليا برئاسة معالي وزير التعليم.

د. تتبنى خطة آفاق التمايز بوصفه توجهًا عالميًا لتحقيق مجتمع المعرفة.

هـ. يقوم مشروع آفاق على منهجية شاملة لكافة القضايا ذات العلاقة بالتعليم العالي.

و. تتركز مهمة المكتب التنفيذي لخطة آفاق على متابعة تنفيذ برامج ومنجزات الخطة.

ز. ترتكز إستراتيجية خطة آفاق على أبعاد إستراتيجية هي التوسع والجودة والتمايز.

ح. تهدف خطة آفاق إلى استنبات فكر التخطيط الإستراتيجي في الجامعات.

ط. تُظهر رسالة مشروع آفاق النشاطات المرتبطة ببناء مجتمع المعرفة.

ي. تسهم خطة آفاق في إنتاج المعرفة وتلبية احتياجات سوق العمل.

(نتائج الدراسة):

تحددت نتائج الدراسة على النحو الآتي:

١. أنَّ إدراك القيادات الأكاديمية لخطة آفاق برز فقط في معرفتهم بتاريخ الموافقة السامية على اعتماد خطة آفاق.

٢. كانت مدركات القيادات الأكاديمية متوسطة في عدد من المجالات المرتبطة بالخطة التي منها:

أ. مواكبة خطة آفاق التوجهات والتجارب العالمية في مجال التعليم العالي.

ب. رؤية الخطة.

ج. علاقة خطة آفاق بتحقيق الجودة في منظومة التعليم الجامعي.

د. بعض الأبعاد الإستراتيجية لخطة آفاق وتحديدًا بعد التوسع في قبول الطلاب.

٣. اتضح أن هناك عددًا كبيرًا من مكونات خطة آفاق غير مدركة تمامًا للقيادات الأكاديمية بجامعة حائل، التي منها:

- البرامج التنفيذية لخطة آفاق.
- المسارات الثمانية لمكونات التعليم الجامعي.
- أعضاء الفريق التنفيذى لخطة آفاق ومهامه المختلفة.
- بعض أبعاد التوجهات الإستراتيجية لخطة آفاق مثل الجودة والتمايز.
- المنهجية التي يقوم عليها مشروع آفاق.
- أهداف خطة آفاق.
- رسالة خطة آفاق.

٤. صُمِّم برنامج تدريبى لتدعيم مدركات القيادات الجامعية بالجامعات السعودية الناشئة لخطة آفاق وأبعادها، ومراحل هذا البرنامج على النحو الآتي:

- تحليل وتحديد الاحتياجات التدريبية للقيادات الجامعية بالجامعات السعودية الناشئة.
- تصميم البرنامج التدريبي وفقًا للمتطلبات والاحتياجات التدريبية.
- تنفيذ البرنامج التدريبي.
- تطبيق النتائج المحققة.
- قياس أثر التدريب من خلال تقييم النتائج الفعلية للبرنامج التدريبي.

(الإطار التفعيلي للدراسة)
برنامج تدريبي مقترح لتطوير إدراك القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية الناشئة لخطة آفاق للتعليم العالي: جامعة حائل أنموذجًا

فلسفة الرؤية المقترحة:

لما كان التدريب مدخلًا أساسًا من مداخل تنمية القوى البشرية، لذا فقد تركزت الجهود في الوقت الحاضر على تدريب وتهيئة القيادات؛ لأنَّ ذلك أصبح جزءًا لا يتجزأ من عملية التطوير والتنمية التي يقع على عاتقها إيجاد أجهزة إدارية صالحة للعمل تحت قيادة تتمتع بالكفاءة القادرة على الإنتاجية العالية.

وحيث إنَّ خطة آفاق جرى إعدادها لتكون مرشدًا وموجهًا لكافة الجامعات في إعداد خططها الإستراتيجية أو تحديث تلك الخطط في ضوء أبعادها ومكوناتها، ونظرًا لكونها اشتملت على توجهات رئيسة، ومن ثمَّ فإن تَّنفيذها والاسترشاد بها يتطلب الوعي بها والإدراك لها، كما أنها تضم الكثير من الأعمال والأنشطة المرتبطة بالكفاءة والإجادة، التي لا يمكن توفيرها بالاعتماد على القدرات الطبيعية والاستعدادات الفطرية وحدها، أو عن طريق اكتساب خبرات بصورة فردية، وإنما عن طريق التدريب المنظم من خلال برنامج تدريبي مُعدٍّ إعدادًا جيدًا.

(عنوان البرنامج التدريبي)
(مهارات تنفيذ القيادات الأكاديمية لبرامج خطة آفاق المستقبلية)

أولًا: مفهوم البرنامج التدريبي:

عملية تنمية مستمرة ومنظمة لمعارف ومهارات القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية الناشئة، (جامعة حائل أنموذجًا)، لزيادة إدراكهم بأبعاد خطة آفاق وأثرها على تحقيق الرؤية المستقبلية لتلك الجامعات.

ثانيًا: تحديد أهداف البرنامج التدريبي:

- توعية القيادات الجامعية بأهمية خطة آفاق، في اتخاذ القرارات والتخطيط العام للجامعة من أجل الوصول للأهداف المرجوة.

- إعداد قاعدة بيانات لدى الجامعات الناشئة تتعلق بمكونات خطة آفاق وأبعادها وبرامجها التنفيذية المختلفة.
- زيادة معدل إنتاجية القيادات الجامعية وتطوير أدائهم التنظيمي من خلال وضوح الأهداف، والطرق والإجراءات المرتبطة بإعداد وتحديث الخطط الإستراتيجية في ضوء خطة آفاق.
- تحديث المعلومات التي تحتاجها الجامعات الناشئة لصياغة أهدافها وتنفيذ سياساتها.
- دراسة المشكلات المستقبلية عند الاسترشاد بخطة آفاق في إعداد الخطط الإستراتيجية للجامعات.
- توجيه نظر متخذي القرار في الجامعات السعودية الناشئة إلى أهمية تدريب قادتها الجامعية في تطوير الأداء بها.

ثالثًا: مبادئ البرنامج التدريبي:

يقوم البرنامج التدريبي على عدة مبادئ أهمها:

١. دعم وتأييد الإدارة العليا ماديًا ومعنويًا.
٢. يجب أن تركز جهود التدريب على حل المشكلات التي تواجه المؤسسة وعلى معالجة أوجه القصور في المهارات والسلوكيات، وليس فقط على أهداف زيادة الإنتاجية؛ لأنَّ النقص فيها قد لا يكون أساسًا مرتبطًا بنقص المهارة، بل قد يكون مرتبطًا بنقص الحوافز وسوء المناخ التنظيمي للعمل.
٣. يجب أن تلبي البرامج التدريبية الاحتياجات الفعلية للموظف أو المؤسسة.
٤. يجب اتباع المنهج السليم في اختيار موضوعات التدريب وأن تغطي هذه الموضوعات مختلف الاحتياجات والقدرات، وأن تكون دافعًا حقيقيًا للتغيير.
٥. يجب أن يجري التأكد من صلاحية برامج التدريب، ومن توافر الإمكانات اللازمة لتنفيذها ومن قدرات الجهاز التدريبي.
٦. التأكد من أنَّ العائد الاقتصادي للتدريب سيغطي فعليًا الإنفاق على التدريب.
٧. يجب أن تُزوِّدَ البرامجُ التدريبية القائمين على التدريب بحصيلة من المعلومات المرتدة التي تسمح بتطوير وتحسين أساليب التدريب.

رابعًا: تحديد الاحتياجات التدريبية:

يجري تحديد الاحتياجات التدريبية في ضوء البرامج التنفيذية لخطة آفاق والمرتبطة بمكونات التعليم الجامعي، التي جرى على أساسها إعداد تلك البرامج، وقد رُوعِي في تحديد تلك الاحتياجات شموليتها لكافة أبعاد وبرامج ومكونات خطة آفاق، وهي على النحو الآتي:

١. منهجية خطة آفاق وأبعادها.
٢. خطة آفاق ومجتمع المعرفة.
٣. تخطيط القدرة الاستيعابية للتعليم الجامعي.
٤. تطوير الأداء الأكاديمي للطلاب.
٥. الإبداع والتميز لدى هيئة التدريس.
٦. تطوير الكادر الإداري.
٧. تخطيط الاحتياج والاستقطاب لهيئة التدريس.
٨. نظام ضمان الجودة في التعليم العالي.
٩. الكفايات المطلوبة في مدخلات التعليم الجامعي.
١٠. إدارة البحث العلمي في التعليم الجامعي.
١١. تطوير برامج الدراسات العليا.
١٢. الشراكة مع قطاع الصناعة والأعمال.
١٣. تطوير أنظمة ولوائح التعليم العالي.
١٤. المهارات القيادية والإدارية في التعليم الجامعي.
١٥. التمايز والتكامل في مهام مؤسسات التعليم العالي.
١٦. الأنماط الحديثة لمؤسسات التعليم الجامعي (الجامعة البحثية — الجامعة التطبيقية — الجامعة الافتراضية).
١٧. التعلم عن بُعد والتعلم الإلكتروني.
١٨. التخطيط لاستبقاء هيئة التدريس.
١٩. الاتفاقيات المبنية على أداء الجامعات.
٢٠. جودة الخدمات المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة.

ويجب الإشارة هنا إلى ضرورة أن يجري تحديد

الاحتياجات التدريبية المرتبطة بخطة آفاق ومكوناتها وأبعادها بصورة دقيقة، تمهيدًا لعقد برامج تدريبية للقيادات الجامعية في ضوء تلك الاحتياجات.

خامسًا: محتوى البرنامج التدريبي:

بناءً على الاحتياجات التدريبية السابقة تُجمع المادة التدريبية من خلال إصدارات المكتب التنفيذي الخاص بخطة آفاق بحيث يراعي عند إعداد هذه المادة أن تضم:

١. المعارف والحقائق والمفاهيم.
٢. الميول المكتسبة للتصرف بشكل معين في حالة توفر أوضاع معينة.
٣. تطبيقات عملية وتشمل المهارات الفكرية، والفنية وغيرها.
٤. الاتجاهات والقيم والميول وغيرها.

ويتحدد محتوى البرنامج التدريبي من خلال عدة خطوات أهمها: (شيبان، ١٩٩٠، ٥٠).

١. تحديد رؤوس الموضوعات في ضوء الأهداف ذات العلاقة.
٢. قيام خبراء المكتب التنفيذي لإعداد خطة آفاق بالجامعة بمراجعة المحتوى والتأكد من صحته.
٣. حذف التكرارات من النقاط التفصيلية التي سيجري التدريب عليها.
٤. المراجعة النهائية للمحتوى.
٥. التعديل في ضوء آراء الخبراء.

وفيما يلي وصفًا لمحتويات الاحتياجات التدريبية المرتبطة بخطة آفاق، التي سيجري في ضوئها إعداد المادة التدريبية، مع مراعاة اختيار تلك الخطوات الخمس كاحتياجات بوصفها ممثلة لأبعاد خطة آفاق، التي سيجري في ضوئها إعداد الموضوعات التدريبية النظرية والعملية:

الموضوع التدريبي الأول: تخطيط القدرة الاستيعابية للتعليم الجامعي:

١. وصف الموضوع التدريبي:

يضم هذا الموضوع التدريبي إطارًا لتخطيط التوسع في التعليم الجامعي والعالي في المملكة خلال سنوات الخطة الخمس والعشرين. وقد طوَّرت الخطة نموذجًا رياضيًا يعتمد على عدة عوامل منها: معرفة مقدار الطلب على التعليم الجامعي والعالي، والنسب المستهدفة لتوزيع الطلبة على التخصصات المختلفة، وسعة المؤسسات الأخرى في التعليم العالي، مثل: التعليم والتدريب التقني والمهني والجامعات الأهلية وبرامج الابتعاث وغيرها. كما يحدد هذا النموذج عدد الجامعات والكليات المطلوبة والانتشار الجغرافي لها خلال تلك الفترة، وأعداد الطلبة المتوقع قيدهم في التخصصات المختلفة. ويتطلب هذا النموذج المراجعة الدورية والتحديث للبيانات المطلوبة فيه حسب الأعداد الواقعية.

٢. أهداف الموضوع التدريبي:

أ. تقدير الأعداد المتوقعة من خريجي وخريجات المدارس الثانوية.
ب. توفير مقاعد جامعية لكافة خريجي وخريجات المدارس الثانوية.
ج. زيادة عدد الجامعات في جميع مناطق المملكة.
د. تحقيق التوازن في القبول بمختلف التخصَّصات الأكاديمية.
هـ. المساهمة في بناء المجتمع المعرفي.
و. تحقيق أقصى استفادة من الموارد المتاحة.

٣. المهارات المتوقع اكتسابها من الموضوع التدريبي:

أ. القدرة على تحديث التوقعات الخاصة بأعداد خريجي المدارس الثانوية سنويًا
ب. القدرة على تحديث التوزيع المطلوب للطلبة) ذكورًا وإناثًا)، على التخصصات.

ت. القدرة على تطبيق النموذج والمنهجية المقترحة في البرنامج.
ث. القدرة على تحديد نسب القيد في الجامعات الناشئة.
ج. القدرة على مراقبة وتصحيح مسار تطبيق خطة التوسع.

الموضوع التدريبي الثاني: تطوير الأداء الأكاديمي للطلاب

١. وصف الموضوع التدريبي:

يتضمن هذا الموضوع وضع إطار للخدمات المقدمة للطلبة، ومنها الإرشاد الأكاديمي، وتوفير السكن الجامعي، وزيادة أماكن ممارسة الأنشطة، والخدمات الصحية وغيرها.

٢. أهداف الموضوع التدريبي:
أ. تحسين مدخلات التعليم الجامعي من خلال الاختبارات القياسية للقبول.
ب. تعزيز الأداء الأكاديمي للطلبة.
ج. تقليل معدلات الرسوب والتسرب.
د. زيادة كفاءة الجامعات الداخلية.

٣. المهارات المتوقع اكتسابها من الموضوع التدريبي:
أ. القدرة على تحديد الكفاءة الداخلية للجامعات كمنظومة متكاملة.
ب. القدرة على تبني آليات تعمل على الحدِّ من نسبة الرسوب والتسرب.
ج. القدرة على تحقيق الاستفادة من الاختبارات القياسية في توجيه الطلاب حسب ميولهم وقدراتهم.
د. القدرة على زيادة الأداء الأكاديمي للطلاب والطالبات.

الموضوع التدريبي الثالث: الإبداع والتميز لدى هيئة التدريس

١. وصف الموضوع التدريبي:

يتضمن هذا الموضوع مهام لإثراء هيئة التدريس بأساليب التعليم والتعلم والنظريات الحديثة في هذه المجالات، ويشمل ذلك طرق التدريس وتصميم المقررات، وتقويم الطلبة، ومهارات الاتصال وغيرها، وذلك عن طريق مراكز متخصصة في الجامعات.

٢. أهداف الموضوع التدريبي:
أ. تعزيز مهارات التدريس لدى هيئة التدريس.
ب. أهمية ممارسة التجارب الفاعلة في التعليم والتعلم والبحث العلمي.
ت. الارتقاء بالتطوير المهني بصورة مؤسسية يُبنى في الجامعات.

٣. المهارات المتوقع اكتسابها من الموضوع التدريبي:
أ. القدرة على استحداث وسائل غير تقليدية لتعزيز مهارات أعضاء هيئة التدريس.
ب. القدرة على إنشاء شبكة تواصل بين هيئة التدريس لتحفيز الإبداع والتميز لديهم.

الموضوع التدريبي الرابع: تعزيز نظام ضمان الجودة في التعليم العالي

١. وصف الموضوع التدريبي:

يتضمن هذا الموضوع تعزيز المهمات الحالية للهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي ووضعها ضمن سياق الخطة المستقبلية للتعليم الجامعي. كما يُعنى هذا الموضوع بتوسيع مشاركة مؤسسات التعليم العالي الحكومية والأهلية، خصوصًا الجامعات، في الاستمرار في تحديث معايير الاعتماد والتقويم الأكاديمي. كما يتضمن هذا الموضوع أيضًا تشجيع الجامعات على جعل التقويم الذاتي والاعتماد الأكاديمي المحلي والعالمي

كإحدى الممارسات المؤسسية بها، بحيث تتحمل الجامعة نفسها مسؤولية ضمان الجودة مع تقديم الحوافز التشجيعية لها عند تحقيقها لمتطلبات الاعتماد.

٢. أهداف الموضوع التدريبي:

التنوع والتحديث المستمر للمناهج والبرامج وزيادة مواءمتها لاحتياجات المجتمع وسوق العمل.

أهمية الشفافية في منظومة التعليم العالي.

أ. تجويد مخرجات مؤسسات التعليم العالي.

ب. ممارسة التقويم الأكاديمي وضمان الجودة بصورة مؤسسية في الجامعات.

٣. المهارات المتوقع اكتسابها من الموضوع التدريبي:

أ. القدرة على وضع خطة زمنية لاستكمال الاعتماد والتقويم الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي.

ب. القدرة على المراجعة الدورية لمعايير الاعتماد والتقويم الأكاديمي.

ج. القدرة على تبادل الخبرات والممارسات بين مؤسسات التعليم العالي.

الموضوع التدريبي الخامس: الاستمرار في تطوير أنظمة ولوائح التعليم العالي

١. وصف الموضوع التدريبي:

يتضمن هذا الموضوع الاستمرار في تعديل أنظمة ولوائح التعليم العالي بما يُظهر الخبرات المتراكمة والممارسة العملية لها في الجامعات، ومن المعروف أنَّ الأنظمة واللوائح الحالية قد أحدثت نقلة نوعية في تنظيم وإدارة الجامعات، وأطّرت العمل المؤسسي بها، وأوضحت الحقوق والواجبات لذوي العلاقة، وأوجدت مرجعية للقرارات، كما استجابت للتعديلات اللازمة التي تتطلبها عملية التطبيق، ومع هذا فقد تراكم لدى الجامعات خبرات متفاوتة تدعو إلى مزيد من المرونة والتعديل على اللوائح والأنظمة حسب عمق التجربة وعُمر الجامعة.

٢. أهداف الموضوع التدريبي:

أ. زيادة استجابة الجامعات الناشئة للمتغيرات في التعليم الجامعي وسرعة اتخاذ القرارات فيها.

ب. تحقيق متطلبات خطة التعليم الجامعي وبرامجها التنفيذية.

ت. تعزيز عمليات المحاسبة والشفافية لرفع الكفاءة وزيادة الأداء.

ث. تحقيق التوافق وزيادة المرونة بين اللوائح ومتطلبات الجامعات حسب تمايزها وطول خبرتها ومستوى تطورها التنظيمي.

٣. المهارات المتوقع اكتسابها من الموضوع التدريبي:

أ. القدرة على دراسة اللوائح والأنظمة لتحديد البنود التي يمكن أن تتفاوت الجامعات فيها.

ب. القدرة على المشاركة في وضع الصيغة النهائية للأنظمة واللوائح المشتركة والجزئيات، التي يمكن إحالتها إلى مجالس الجامعات.

ت. القدرة على استمرار التقويم والمراجعة للأنظمة واللوائح.

سادسًا: اختيار الطرق والأساليب التدريبية:

توجد ثلاثة محاور أو مجالات للتعلم أو التدريب هي المعرفة، تغيير الاتجاهات، إكساب المهارات، وكل مجال من هذه المجالات له عدة مستويات، وعند اختيار الأسلوب التدريبي المناسب لتوصيل المادة للمتدرب يجب التأكد من أنَّ الأسلوب الذي وقع عليه الاختبار يخدم مجال التدريب المطلوب التركيز عليه. وتضم أساليب التدريب ما يلي: (عبد الباقي، ٢٠٠٠، ٢٢١-٢٥٥).

- **للمجموعة الأولى:**

١. المحاضرة، والندوات، والمؤتمرات.

٢. الصور المتحركة والرسومات.

٣. تمثيل الأدوار والزيارات الميدانية وغيرها.

٤. الوظائف الدورية والمحاكاة وغيرها.

- **للمجموعة الثانية:**

١. المناقشات ودراسة الحالات.
٢. سلة القرارات وتحليل المواقف.
٣. تمثيل الأدوار وتحليل المعاملات.

ويتحدد الأسلوب المناسب للتدريب في ضوء عدة معايير أهمها:

١. طبيعة محتوى المادة التدريبية.
٢. طبيعة المتدربين وقدراتهم واتجاهاتهم.
٣. الإمكانات والتجهيزات المتاحة داخل قاعة التدريب.
٤. تمكن المدرب من اختيار الأسلوب التدريبي المناسب.
٥. الوقت والمكان المناسب.
٦. الميزانية المخصَّصة للبرنامج التدريبي.
٧. عدد المتدربين.
٨. مكان إقامة البرنامج التدريبي.

سابعًا: تصميم البرنامج التدريبي:

يبدأ المخطط التدريبي في تصميم البرامج التدريبية بعد تحديد الاحتياجات التدريبية بطريقة يتحقق من خلالها الأهداف المنشودة. وتتضمن عملية تصميم البرامج التدريبية عدة إجراءات (هشام، ٢٠١٠، ٥٤):

أ. تحديد الموضوعات الدقيقة المطلوب التدريب عليها، ويقصد بها المحتوى الذي يجب أن تشتمل عليه البرامج التدريبية بناء على تحديد الاحتياجات التدريبية.
ب. تحديد درجة العمق والشمول في عرض الموضوعات، أي المدى الذي يهدف إليه البرنامج التدريبي في عرض الموضوعات.
ج. تحديد تتابع الموضوعات في البرنامج التدريبي، وتقوم فكرة التتابع على اعتبار أنَّ البرنامج التدريبي وحدة متكاملة يجري تقسيمها إلى وحدات فرعية ترتبط فيما بينها جميعًا بمنطق واحد.
د. إعداد مواد التدريب (للمدربين وللمتدربين)، ومواد تقييم التدريب ونشره عن البرنامج.
هـ. اختيار أسلوب التدريب المناسب.
و. تحديد مكان التدريب.
ز. تحديد فترة برنامج التدريب.
ح. توفير مستلزمات البرنامج التدريبي.

ثامنًا: تنفيذ البرنامج التدريبي:

يتبع مرحلة تصميم البرنامج التدريبي مرحلة تنفيذ هذا البرنامج، التي تتطلب بدورها تحديد الإمكانات والمستلزمات كافة، التي يطلبها البرنامج التدريبي التي تعمل على تهيئة مناخ تدريبي مناسب للمتدربين على اختلاف قدراتهم واستعداداتهم (عيدان، ٢٠١٢، ٢٤٩).

ويتضمن تنفيذ البرنامج التدريبي ما يلي:

أ. وضع جدول زمني للتنفيذ.
ب. تحديد مكان وقاعة التدريب.
ج. متابعة البرنامج بصورة يومية.

تاسعًا: اختيار وسائل وتكنولوجيا التدريب:

ترتبط فاعلية البرامج التدريبية المقدمة إلى القيادات الجامعية بمدى اختيار التجهيزات والتقنيات التربوية المناسبة لطبيعة التدريب، مثل: الداتا شو والحاسب الآلي والخرائط التوضيحية والصور وغيرها. وتجري عملية اختيار وسائل وتكنولوجيا التدريب في ضوء عدة معايير أهمها: وقت التدريب، وطبيعة محتوى التدريب، وتكلفة التدريب، وغيرها. (العاجز، ١٩٩٩، ١٧).

ومن ناحية أخرى فإنَّ اختيار مكان التدريب يكون في:

أ. مكان العمل (الجامعة نفسها)، وهو يناسب التعليم الفردي.
ب. قاعة مخصَّصة للتدريب داخل الجامعة.
ج. مكان خارج الجامعة كأن يكون في أحد الفنادق مثلًا.

العاشر: اختيار المدربين:

يضم فريق مدربي القيادات الجامعية ما يلي:

١. فريق المكتب التنفيذي لخطة آفاق.
٢. الخبراء الذين شاركوا في صياغة خطة آفاق.
٣. خبراء التخطيط الإستراتيجي للتعليم الجامعي.
٤. خبراء في الإدارة الإستراتيجية للجامعات.

مع مراعاة أن يجري اختيار المدرب على عدة أسس، أهمها أسلوب التدريب، المادة التدريبية، نوعية المتدربين (شاويش، ١٩٩٦، ٢٤٥).

الحادى عشر: تحديد الجدول الزمني للتدريب:

يجب عند وضع الجدول الزمني للبرنامج التدريبى مراعاة شمولية هذا الجدول على أسماء المدربين ومواقع التدريب والمواعيد الزمنية للدورات التدريبية المقرر، مع ضرورة مراعاة جمال التصميم، وأن يكون في صفحة واحدة.

الثاني عشر مدة البرنامج التدريبي:

تختلف مدة البرنامج التدريبي وفقًا لعدة اعتبارات من أهمها: (الموضوعات التدريبية، الأساليب التدريبية، الإمكانات المتاحة).

الثالث عشر: تقييم البرنامج التدريبي:

توجد في الفكر الإداري عدة أساليب ومداخل لتقييم البرامج التدريبية، منها مدخل باتريك (١٩٥٩م)، ومدخل كيرو (١٩٧٠م)، ومدخل باركر (١٩٧٣م)، وسوف يجري استخدام الأخير في هذا البرنامج التدريبي، إذ قام باركر بتقسيم ودراسة المعلومات إلى أربع مجموعات (محمد، ٢٠٠٥، ٧٥-٧٦):

أ. **أداء العمل** (job performance): وفيه يجري قياس مدي تقدم الفرد في العمل، وتحديد مساهمة البرنامج التدريبي في تطور الأداء، إذ تتم ملاحظة ناتج العمل، ونوعيته، والتوقيت، وتوفير النفقات، إضافة إلى التغيرات القابلة للملاحظة في السلوك بموقع العمل التي تشير إلى حدوث تحسن في الأداء.

ب. **أداء المجموعة** (Groub performance): وفيه يجري قياس أثر البرنامج التدريبي على مجموعة معينة، أو التأثير المحتمل للبرنامج على المؤسسة ككل، وإن كان يصعب قياس ذلك نظرًا لتأثير عوامل جديدة أخرى على أداء الأفراد غير البرنامج التدريبي.

ج. وتتضمن أنواع بيانات التدريب قياسات الأداء مثل: الإنتاج، ومعدلات الأخطاء، والتكاليف، والتغيب عن العمل وغيرها، ويفضل جمع هذه البيانات قبل البرنامج وبعده لمقارنة التطور الحادث.

د. **رضا المشارك** (participant satisfaction): ويجري فيه قياس مدي رضا المشاركين عن البرنامج التدريبي بكل جوانبه، مثل: المحتوى، وأساليب التدريب، والإمكانات التدريبية، والتسهيلات والمكان وغيرها، وكذلك وجهة نظرهم حول ما تعلموه، وما استفادوه من البرنامج. ويجري ذلك عن طريق استمارة استطلاع رأي أو استبانة مع المقابلات الشخصية.

هـ. **المعلومات المكتسبة** (knowledge gained): **ويقرر** هذا النوع من التقييم نوعية الحقائق

والأساليب أو المهارات التي اكتسبها المتدربون. وهنا يكون من الأفضل إجراء الاختبارات القبلية والبعدية

لقياس كمية المعارف والمعلومات التي جرى اكتسابها.

أدوات تقييم البرنامج التدريبى:

هناك مجموعة من الطرق التي يجري استخدامها من أجل تقييم البرنامج التدريبى التي استخدمت سواء من قبل الباحثين أو من قبل القائمين على هذه البرامج، نذكر من أهمها ما يلي (النجار.٢٠١١، ٤٥):

أ. **الاستبانة:** وهي عبارة عن مجموعة من الفقرات تُصاغ حسب أبعاد الدراسة، ويطلب من الأشخاص المستهدفين الإجابة عنها بحسب ما يجدونه ينطبق مع آرائهم وقناعاتهم، ومن ثم تجمع هذه الإجابات وتحلل بالطرق الإحصائية اللازمة، ويشترط في هذه الاستبانة الوضوح والدقة والموضوعية وسهولة فهم فقراتها.

ب. **الاختبارات:** وهي إما أن تكون شفوية أو تحريرية، وتهدف إلى التعرف على أهم الاحتياجات التدريبية للأفراد العاملين، وكذلك معرفة مدى استيعاب المتدربين لموضوعات البرنامج التدريبي وتتميز الاختبارات بسهولة إعدادها ومقارنة نتائجها.

ج. **المقابلة:** وهي عبارة عن لقاء شخصي بين القائم على التقييم وبين المتدربين، وذلك بهدف التعرف على مدى الفائدة التي حققها المتدربون من خلال اشتراكهم في البرنامج التدريبية، ويراعى عند إجراء المقابلة وضوح الأسئلة المطروحة والإصغاء الجيد للمبحوثين وتفادي الأحكام والاستنتاجات الفورية على الإجابات من قبل الباحثين.

د. **تحليل المشكلات:** وتجري من خلاله مراقبة سلوك المتدرب أثناء عملية التدريب، والتعرف إلى مدى استيعابه وفهمه للمادة التدريبية وملاحظة أداء الأفراد بعد التدريب للتعرف إلى مدى تطور أداء الأفراد نتيجة التدريب.

هـ. **مراجعة السجلات والتقارير:** تفيد هذه المراجعة التعرف على معدلات الإنتاج وحوادث العمل ودوراته وعدد تغيب العاملين عن العمل، ومن خلال المعلومات المتوافرة لدينا يمكننا الحصول على مؤشر بمدى فاعلية البرامج التدريبية في تحقيق أهدافها.

(توصيات الدراسة)

١. ضرورة إقرار البرنامج التدريبى المقترح بهذه الدراسة واعتماده من المجالس الحاكمة سواء على مستوى وزارة التعليم أو على مستوى الجامعات، وتوفير التمويل اللازم لتنفيذه.
٢. ضرورة مراعاة معايير التميز والكفاءة والخبرة فى التخطيط الإستراتيجي والإدارة الإستراتيجية الجامعية عند اختيار القادة الأكاديميين في الجامعات وعلى المستويات كافة.
٣. ضرورة قيام القيادات الجامعية بالاطلاع المستمر على خطط الجامعات المتقدمة والاستفادة منها.
٤. ضرورة مشاركة منسوبي الجامعات الناشئة كافة في عملية التخطيط الإستراتيجي.
٥. عقد دورات تدريبية متقدمة لقادة الصف الثاني بالجامعات الناشئة حول خطة آفاق وأبعادها الإستراتيجية كي يكونوا مؤهلين للقيادة الإستراتيجية في المواقع الإدارية المختلفة.
٦. إتاحة الفرصة لجميع أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الناشئة، للمشاركة في إعداد الخطط الإستراتيجية لتلك الجامعات.

المراجع:

مراجع الدراسة:

أولًا: المراجع العربية:

البرازي، مبارك، (٢٠١٤)، "برنامج تدريبي مقترح لتطوير القيادات الجامعية بدولة الكويت في مجال الإدارة الإستراتيجية"، *عالم التربية*، مصر، س ١٥، (ع ٤٥).

التلباني، عبدالهادي، وآخرون، (٢٠١١)، "واقع عملية تقييم البرامج التدريبية في الهيئات المحلية

بالمحافظات الجنوبية"، *مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية*، المجلد ١٣،)ع ١.

جريدة الرياض الاقتصادي، (١٤٢٧)، "آفاق مشروع متكامل لدراسة وتطوير التعليم العالي الجامعي في المملكة" .العدد ١٤٠٧٦. الأحد. ١٨ من ذي الحجة.

الجندي، عادل، (١٩٩٩)، "التخطيط الإستراتيجي ودوره في الارتقاء بكفاية وفعالية النظم التعليمية"، *مجلة مستقبل التربية العربية*، المركز العربي للتعليم والتنمية، القاهرة، (ع ١٦-١٧).

الحربي، محمد، (٢٠١١)، "متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات السعودية في ضوء مدخل التخطيط الإستراتيجي (نموذج مقترح)"، *مجلة رابطة التربية الحديثة*، القاهرة، السنة الرابعة، (ع ١٢).

أبو خضير، إيمان، (١٤٣٣)، "التحديات التي تواجه القيادات الأكاديمية النسائية في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية"، *المجلة السعودية للتعليم العالي*، (ع ٧).

الخطيب، أحمد؛ ومعايعه، عادل، (٢٠٠٦)، الإدارة الإبداعية للجامعات: نماذج حديثة، عمان، جدارا للكتاب العالمي.

الداود، عبد المحسن، (٢٠١٧)، مسؤولية الجامعات في تحقيق رؤية ٢٠٣٠. *مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠*، جامعة القصيم، السعودية.

الدهدار، مروان، (٢٠١٣)، "العلاقة بين التوجه الإستراتيجي لدى الإدارة العليا في الجامعات الفلسطينية وميزتها التنافسية: دراسة ميدانية على جامعات قطاع غزة"، *مجلة البحوث والدراسات الإنسانية الفلسطينية – فلسطين*. ع.٢١.ص ص ٢٠٢-٢٤٤.

السالم، مؤيد، وصالح، عادل، (٢٠٠٢)، إدارة الموارد البشرية: مدخل إستراتيجي، إربد، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

سرحان، محمد؛ وحسن، محمد، (١٩٩٩)، *أسس الإدارة التعليمية – المفاهيم والاتجاهات المعاصرة*، دار الفكر، عمان.

السلمي، علي، (٢٠٠٢)، السلوك التنظيمي، ط٤، مكتبة غريب للطباعة والنشر. القاهرة.

شاويش، مصطفى، (١٩٩٦)، إدارة الموارد البشرية- إدارة الأفراد، دار الشروق، فلسطين.

شرف، سمير؛ وعامر، وليد؛ وعطيرة، عبير، (٢٠١٠)، *دور التخطيط الإستراتيجي في تطوير مؤسسات التعليم العالي في الجمهورية العربية السورية ومعوقات تطبيقه*: جامعة تشرين أنموذجًا.

شنودة، إميل، (٢٠١١)، استخدام التخطيط الإستراتيجي لتطوير الأداء المؤسسي والأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي النوعي، المؤتمر السنوي (العربي السادس-الدولي الثالث): "تطوير برامج التعليم العالي النوعي في مصر والوطن العربي في ضوء متطلبات عصر المعرفة"، كلية التربية النوعية بالمنصورة، في الفترة من ١٣- ١٤ أبريل.

شيبان، شرف، (١٩٩٠)، منهجية تحديد الاحتياجات التدريبية: الجهاز الحكومي بسلطة عمان، (*سلسلة البحوث الإدارية*)، البحث الثاني معهد الإدارة العامة، مسقط.

صائغ، عبد الرحمن، (١٤٣١)،"التاءات الإستراتيجية الاثنتا عشرة،رؤية مقترحة للتوجهات المستقبلية لتطوير التعليم العام في المملكة العربية السعودية"، *اللقاءالسنوي الخامس عشر: تطوير التعليم، رؤى ونماذج ومتطلبات، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية* (جستن).

العاجز، فؤاد، (١٩٩٩)، *تدريب القيادات الجامعية الفلسطينية كأحد مجالات تطوير الإدارة الجامعية في فلسطين، المؤتمر السنوي السابع*، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، القاهرة.

العامري، أحمد، (٢٠٠١)، *القيادة التحويلية في المؤسسات العامة، دراسة استطلاعية*، مركز البحوث، كلية العلوم الإدارية، عمادة البحث العلمي، جامعة الملك سعود، الرياض.

عباس، سهيلة، وحسين، علي، (٢٠٠٣)، إدارة الموارد البشرية، عمان، دار وائل للنشر.

عبدالباقي، صلاح الدين، (٢٠٠٠)، *إدارة الموارد البشرية من الناحية العلمية والعملية*، الدار الجامعية، الإسكندرية.

عبدالباقي، صلاح الدين، (٢٠٠٠)، *السلوك التنظيمي في المنظمات*، الدار الجامعية، الإسكندرية.

عبدالحميد، ضرار؛ وإبراهيم، يسن، (٢٠١٥). "أثر إستراتيجيات التدريب على أداء الموظفين بمصرف الراجحي في أبها"، *مجلة العلوم الإدارية والاقتصادية*، جامعة عدن، (ع ١٥)، مج ١٨.

عبدالرحمن، أيمن، (٢٠١٠)، واقع عملية تقييم البرامج التدريبية في الهيئات المحلية بالمحافظات الجنوبية، (رسالة ماجستير، كلية إدارة الأعمال، جامعة الأزهر بغزة).

عبد القادر، مدني (١٤٣٥)، *إدارة الموارد البشرية*، دار الخوارزمي للنشر، الدمام، ط ٥.

العتيبي، تركي، (١٤٢٧)، *أمل الأجيال في مشروع " آفاق" للتعليم الجامعي*، الرياض الاقتصادي، (العدد ١٤٠٧٨)، ٢٠من ذي الحجة.

العدينات، على، (٢٠١٠)، *الإدارة والاقتصاد*، ثانوية ناصر بن عبدالله العطية المستقلة.

العريمي، حليس، (٢٠١٢)، " تقويم فاعلية البرامج التدريبية لرؤساء الأقسام الإدارية والمراكز الأكاديمية المساندة بكليات العلوم التطبيقية في سلطنة عمان"، *العلوم التربوية*، مصر، مج ٢٠، (ع ١).

العطيوي، رغدة، (٢٠١٧)، " دراسة تحليلية لبعض الأبعاد في الخطة الإستراتيجية لجامعة القصيم في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠"،*مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠م*، جامعة القصيم.

عيدان، أحمد، (٢٠١٢)، "تقييم مصداقية البرامج التدريبية المنفذة من خلال قياس مخرجاتها"، *مجلة جامعة الآنبار للعلوم الاقتصادية والإدارية*، المجلد ٤، (ع٨).

الغامدي، عبدالله، (١٤٢١)، السلوك القيادي المطلوب من رؤساء الأقسام العلمية في جامعتي أم القرى والملك عبد العزيز في سواء الاتجاهات العالمية المعاصرة للقيادة التربوية، (رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية).

فرج، فتحي، (٢٠١٥)، "برنامج مقترح لتدريب القيادات الجامعية في مجال التخطيط الإستراتيجي"، *مجلة العلوم والدراسات الإنسانية، كلية الآداب والعلوم، جامعة بنغازي*، (ع٧).

كنعان، نواف(٢٠٠٩)، القيادة الإدارية، عمان، دار الثقافة والتوزيع والنشر.

محمد، منصور، (٢٠٠٥)، تقييم عملية التدريب للعاملين بالكليات التقنية في محافظات غزة من وجهة نظر المتدربين، رسالة ماجستير. كلية التجارة. الجامعة الإسلامية بغزة.

مسعود، خالد، (٢٠١٣)، "برنامج تدريبي مقترح لتطوير القيادات الليبية في مجال الإدارة الإستراتيجية" . *المجلة العربية للعلوم الاجتماعية، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، مصر*، (ع٤)، ج١.

منير، زيد، (٢٠٠٨)، القيادة ودورها في العملية

الإدارية، دار البداية، عمان.

النجار، عفاف، (٢٠١١)، البرامج التدريبية وأثرها على أداء موظفي وزارة التربية والتعليم والفلسطينية في محافظة الخليل: واقع وطموحات، رسالة ماجستير. كلية الدراسات العليا والبحث العلمي. جامعة الخليل.

هلال، محمد، (١٩٩٦)، *مهارات إدارة الأداء: معايير وتطبيقات الجودة في الأداء*، مركز تطوير الأداء والتنمية، القاهرة.

الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، (٢٠٠٩)، *مقاييس التقويم الذاتي لمؤسسات التعليم العالي*، الرياض.

وزارة التعليم العالي" أ"، (١٤٣٢)، *الخطة المستقبلية للتعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية (آفاق) ١٤٥٠هـ- ٢٠٢٩*، كتيب تعريفي، الرياض.

وزارة التعليم العالي"ب"، (١٤٣٢)، *الخطة المستقبلية للتعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية (آفاق) ١٤٥٠هـ- ٢٠٢٩*، القضايا والأهداف الإستراتيجية، الرياض.

وزارة التعليم العالي"ج"، (١٤٣٢)، الخطة المستقبلية للتعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية (آفاق) ١٤٥٠هـ- ٢٠٢٩، برامج آفاق التنفيذية، الرياض.

وزارة التعليم العالي" د"، (١٤٣٢)، *الخطة المستقبلية للتعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية (آفاق) ١٤٥٠هـ- ٢٠٢٩*، الخطة التنفيذية لآفاق، الرياض.

وزارة التعليم، (١٤٣٧)، *التقرير السنوي للعام المالي للعام ١٤٣٦، ١٤٣٧هـ*، الرياض.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Albert, Schram, (2014), " Leadership**,** Strategic Planning and Strategic Management for Higher Education Institutions in Developing Countries"Paper Presented at the World Business and Economics Research Conference**,** 24-25 February**,** Auckland**,** New Zealand.

Armstrong, Michael, (2001) , " Handbook of Human Resource Management Practice" , Eighth edition, Kogan Page Limited, USA.

Denis, Leonard, (2001), The Strategic Impact and Application of the Business Excellence Model: Implications for Quality Training and Development, Journal of European Industrial Training, (Vol. 26), Issue 1.

Fred, M, (2008) ,Strategic planning for Higher Education in Developing Countries: Challenges and Lessons.Planning for Higher Education, Vol(36) , Issue 3.

Gillespie, N, Walsh, A,Winefield, J, Dua and Stough, C, (2000),Occupational Stress in Universities: Staff Perceptions of the Causes, Consequences and Moderators of Stress. Work and Stress, N. 15.

Myroslava, H, (2014) , Development of the Strategic Management of the Higher Education Institutions: On Example of the German Universities, Technics Technologies Education Management, (Vol 9), Issue1.

Nancy, Wairimu, (2014), Factors That Influence the Level of Staff Involvement in the Strategic Planning Process in Public Institutions, IOSR Journal of Business and Management, (Vol.16), No.4,Ver. II, April.

Pidcock, S, (2001), Strategic planning in a new university. Journal of Further and Higher Education, (Vol 25), No.1.

Walter, Gemlch, and Mimi,Wolverton, (2002).An Investigation of Dean Leadership**,**American Educational Research Association**,** New Orleans**,** April.

Warrn, Bennis & Joan, Goldsmith, (1997) , Learning to Lead**,** A Workbook on Becoming A Leader**,**London**,**Nicholas Brealy.

مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ع٥، ص ص ٩٩-١٢٠ جامعة تبوك (١٤٤٠هـ/٢٠١٩م)

السرد الأدبي وأثره في تعليم العربية للناطقين بغيرها (القصة القصيرة نموذجًا)

د بدر ندا العتيبي

الأستاذ المساعد بمعهد اللغة العربية للناطقين بغيرها، جامعة الملك عبدالعزيز

Literary narratives and its impact on teaching of Arabic for Non-arabic speakers

Dr. Badr nada alotaibi

Assistant professor,Arabic Language Institute forNon-Arabicspeakers, King abdalaziz Univrecity -

الكلمات المفتاحية: السرد، القصة القصيرة، التدريس.

الملخص: يهدف هذا البحث إلى تقديم طريقة في تدريس السرد الأدبي – القصة القصيرة نموذجًا – للناطقين بغير العربية، إذ يبين أهمية تدريس القصة القصيرة وأثرها في تطوير الكفايات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها، وستنبني هذه الدراسة على ثلاثة محاور: فالأول: سيتناول التصور النظري لتدريس القصة القصيرة والاستفادة منه في تدريس السرد الأدبي للناطقين بغير العربية.

أما المحور الثاني: فقد اشتمل على خصائص القصة المستخدمة ومعاييرها في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، والشروط التي ينبغي توافرها في معلم القصة للناطقين بغير العربية، والشروط والمعايير العامة والخاصة التي لا بد أن تتحلى بها القصة المدروسة. وفي المحور الثالث دراسة تطبيقية تحليلية على نصٍّ من نصوص القصة القصيرة من الأدب السعودي، أبرزت دور العناصر والمهارات اللغوية في القصة القصيرة ومدى كفايتها اللغوية.

Key words: narration- short story –teaching. .

Abstract: The purpose of this research is to produce a method of teaching literary narration to Non-Arabic Speakers –taking short story as an example- showing the importance of teaching the short story and its impact on the development of linguistic competences among Non-Arabic Speaking learners. The study is based on two topics، the first deals with theoretical conception of teaching short story focusing on the most important linguistic views regarding utilization of teaching literary narration to Non-Arabic Speakers and discussion of such views and conceptions in order to form a clear-cut view upon which the research would depend.

The second topic would present an applied analytical study on a text of a short story and shows the role of linguistic elements and skills in the short story and the extent of linguistic competences of such components.

المقدمة

إنَّ الأجناس الأدبية بوجه عام، والقصة القصيرة بوجه خاص ترفد العملية التعليمية لأية لغة من اللغات؛ وذلك لما تؤدِّيه من تحقيق أهداف التعليم والتعلم؛ حيث إنها تزود المتعلمين بالمضامين والأسس التي تنمي لديهم القدرة على التذوق، وتمكنهم من التعبير الأدبي تحدثًا وكتابة، كما يناط بها نقل الثقافات، وتوضيح الأفكار؛ تحقيقًا للأهداف المرجوة من عملية التعليم والتعلم في المجال المعرفي المعين عن طريق تنمية وعي متعلمي اللغة العربية.

ولا شك أنَّ تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يُعدُّ واجبًا دينيًا وحضاريًّا؛ لأنه يساعد على نشر اللغة التي هي وعاء الثقافة الإسلامية، ويصحح المفاهيم الخاطئة عن دينها وقضايا أهلها، ويقرب الفكر الإسلامي إلى عقول وقلوب متعطشة إليه، ويُطلع العالم على تراثنا الحضاري والثقافي الأصيل، كما أنَّ "تعليم اللغة – وخصوصًا أدبها–له أهميَّة كبرى في استيعاب المهارات وتنمية الطاقات الإبداعية للطلاب واكتساب ثقافة اللغة التي يتعلمها" (العناتي،٢٠٠٩، ص٧٤).

ومن الملاحظ ازدياد الرغبة في تعلُّم اللغة العربية من غير المسلمين؛ لمعرفة أهلها من جانب، وللتواصل مع تراثهم العربي والإسلامي من جانب آخر، كما أصبحت العربية لغة رسمية لكثير من المؤسسات والمنظمات العالمية "كما عُنيت جامعات ومؤسسات كثيرة في أوربا بتعليم اللغة العربية، وأصبحت تحتل مكانة مهمة في كثير من جامعات الولايات المتحدة الأمريكية" (العناتي،٢٠٠٩، ص٧٥).

وإذا كان ثمة إقبال– من غير المتكلمين بالعربية على معرفتها وتعلمها، وعناية من المؤسسات والمنظمات العالمية بها– فإنَّ الاهتمام بنشرها وتيسير تعلُّمها للناطقين بغيرها بات ضرورة مُلِحَّة؛ وذلك عن طريق بناء البرامج، وتحديد المداخل وطرائق التدريس المناسبة والأنشطة والوسائل التعليمية التي تلائم دارسيها، والاهتمام بطرائق التدريس التي تراعي الفروق الفردية بينهم مثل: أساليب التعليم الإفرادي (Individual-ized instruction) والتعليم الذاتي وغيرها والتحرر من طريقة الإلقاء، والاعتماد على المناقشات، وتوظيف إستراتيجيات تدريس حديثة مثل: التعلم التعاوني (Co-Operative) وتدريس الأقران (teaching-Peer)، وحل المشكلات (SoIving ProbIem)، وغيرها (طعيمة،١٩٩٨، ص١٥).

وذلك لأنَّ المدخل القصصي يهتم بتنمية مهارات التعبير الشفهي والتحريري لمتعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها؛ حيث إنها تكسب الطلاب خبرة تخيلية، وتحوي العديد من المفهومات والعناصر والموضوعات والعلاقات التي تكشفها أحداث القصة، فضلًا عن كونها تتطلب جهودًا خاصة من الانتباه العقلي، والفهم الشامل الباعث على التفكير، وتساعد على منح الدارسين المتعة والبهجة، وتجذبهم إلى التوقف والتأمل، وهي بيئة خصبة لتنمية الحصيلة اللغوية، وزيادة القدرة على استخدام اللغة الاستخدام الأمثل في المواقف الحياتية، وفي أثناء عملية التفكير وإجراء الحوارات مع الآخرين.

ومن الأهداف المحفزة لتنمية قدرات التعليم بالقصة القصيرة – وبخاصة لدى الناطقين بغير العربية– أنّ القصة من أقوى المداخل الإستراتيجية جاذبية للمتعلمين؛ فالدارس يعيش أحداثها، وينفعل بها فرحًا أو حزنًا، غضبًا أو رضًا، أمنًا أو خوفًا؛ إضافة إلى أنَّ القصة بكاملها لها دور كبير في تنمية الإحساس باللغة، والقرب من مفاهيمها ومهاراتها وأنماط التعبير فيها. (طعيمة، ١٩٩٨، ص٢٦).

ومن ثَمَّ كان اختياري للكتابة في هذا المجال الرحب الذي انتشر في أرجاء البلاد العربية؛ وهو أثر القصة

القصيرة في تعليم العربية للناطقين بغيرها.

مشكلة البحث:

يمكن أن نحدد المشكلة التي يرغب هذا البحث في معالجتها فيما يأتي:

١. ضعف مهارات دارسي اللغة العربية من الناطقين بغيرها في التعبير الشفهي والتحريري، وذلك لضعفهم في نطق الكلمات، وتركيب الجمل، واختيار المفردات العربية.

٢. ضعف مهارات هؤلاء الدارسين في فهم الأفكار العامة والفرعية واستخلاصها في جنس أدبي كالقصة القصيرة.

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى تنمية جملة من المهارات لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها، من أهمها ما يأتي:

١. إلقاء الضوء على برنامج مشوق وجذاب في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ وهو تعليمها من خلال القصة القصيرة.

٢. الكشف عن فعالية القصة القصيرة في رفع مستوى هؤلاء الطلاب من خلال فهم اللغة الأدبية التي تكتب بها واستيعابها، ومعرفة الفرق بين التراكيب الحقيقية والتراكيب غير الحقيقية (المجازية).

٣. تنمية مهارات دارسي اللغة العربية من الناطقين بغيرها في التعبير الشفهي والتحريري، ورفع مستواهم في نطق الكلمات وتركيب الجمل واختيار المفردات المناسبة في المواقف اللغوية المختلفة.

٤. تعريف هؤلاء الدارسين على الإجراءات الفنية لجنس أدبي رفيع كالقصة القصيرة من خلال الوقوف على أركانها وأسس بنائها؛ لرفع مستواهم في التعبير باللغة العربية عمومًا والكتابة الأدبية خصوصًا.

أهمية البحث

ترجع أهمية هذا البحث فيما يخصُّ المعلم والمتعلم إلى جملة من الأهداف منها:

١. إفادة معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في عرض المناهج عرضًا ميسرًا جذاباً من خلال السرد القصصي والحكاية.

٢. تنمية مهارات التعبير الشفهي والتحريري لمتعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها.

٣. زيادة قدرة المتعلمين على ترتيب الأفكار وتنظيمها من خلال تصويرها في صورة قصة لها بداية ونهاية وأحداث وشخوص وغير ذلك، ومن ثمَّ استخلاصهم الأفكار والمعاني بطريقة بعيدة عن الذهنية المجردة.

٤. الإسهام في مجال مناهج تدريس اللغة العربية من خلال النصوص الأدبية "بما تحويه من ثراء لغوي وثراء ثقافي يكون من الوسائل المعينة لمدرس اللغة؛ ليكون درسه رافدًا معجميًّا وثقافيًّا يمنح الطلاب قدرًا عاليًا من الثقافة العربية، ويدربهم على الأسس التذوقية للأدب، والاستمتاع به". (المليجي، ص ١٠).

٥. تزويد الطلاب بقيم تربوية يمكن تحقيقها "إذا ما كان لدى كل من المعلم وطلابه اقتناع بأن الإبداع الفني الذي يثمر شعرًا أو نثرًا له أثر كبير في تكوين الشخصية، وتوجيه السلوك، وتعميق المفاهيم، وإثراء الخبرات، وتهذيب الذوق، وإمتاع النفس، وإراحة الذهن". (فضل الله، ٢٠٠٣، ص٢١١).

٦. إتقان الطلاب مهارات القراءة والكتابة والتحدث والاستماع؛ من خلال رصد قوة تفاعلهم مع عناصر القصة، واستيعابهم وإتقانهم للأنشطة والتدريبات التي تقوم على بنياتها النصية، وتحفيزهم على محاولة كتابة قصة تشابه القصة المدروسة، أو تقاربها ولو تقاربًا يسيرًا.

٧. تعريف المتعلمين على إمكانية استخدام الكلمات

استخدامًا جديدًا بالنظر إلى دلالاتها المختلفة في سياقاتها المتنوعة، وإكسابهم مهارة ترتيب المفردات والجمل والفقرات، ومن ثَمّ ترتيب الأفكار وتنظيمها.

٨. معالجة القضايا المراد عرضها معالجة فنية ممتعة ومسلية تتناسب وجميع شخصيات المتعلمين وأعمارهم وبيئاتهم.

منهج البحث:

اقتضت طبيعة موضوع هذا البحث أن يقوم على منهجين:

الأول: الإجراء الوصفي في صياغة الإطار النظري، وهو الخاص باستقراء المادة العلمية الخاصة بالقصة القصيرة استقراءً يسيراً لا يخل بمضمونها، وعرضها عرضًا منهجيًا وفق القواعد المقررة عند أصحاب هذا الفن.

الثاني: الإجراء التحليلي في صياغة الإطار التطبيقي، وذلك من خلال تحليل قصة قصيرة تُعدُّ صورة من صور الإبداع الأدبي السعودي المعاصر من مجموعة (حصار الثلج)، القصصية لعبدالله محمد الناصر، يمكن استثماره في تعليم العربية للناطقين بغيرها، ورصد مدى تمكنهم من اكتساب مهارات التعبير والإنشاء بها.

خطة البحث:

اقتضت طبيعة المادة العلمية في هذا البحث أن يشتمل على مقدمة وثلاثة محاور وقائمة بالمصادر والمراجع.

المقدمة: اشتملت على مشكلة البحث، وهدفه، وأهميته، والمنهج الذي قام عليه، وخطته الإجمالية:

المحور الأول: اشتمل على الدراسة النظرية، وهو إلمامة موجزة عن السرد الأدبي في القصة القصيرة؛ مفهومه، وأركانه، وأثره في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

المحور الثاني: اشتمل على خصائص ومعايير القصة المستخدمة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، والشروط التي ينبغي توافرها في معلم القصة للناطقين بغير العربية، والشروط والمعايير العامة والخاصة التي يستحسن أن تتحلى بها القصة المدروسة.

المحور الثالث: اشتمل على الدراسة التطبيقية، وهو تحليل دقيق لقصة قصيرة من مجموعة (حصار الثلج) لعبدالله محمد الناصر.

الخاتمة: وفيها رصد لأهم النتائج التي توصل إليها هذا البحث.

المحور الأول: السرد الأدبي في القصة وأثره في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

السَّرْدُ فِي اللُّغَةِ: "تقْدِمَةُ شَيْءٍ إِلى شَيْءٍ تأْتي بِهِ متَّسقًا بعضُه فِي أَثر بَعْضٍ مُتتَابِعًا، وسَرَد الْحَدِيثَ وَنَحْوَهُ يَسْرُدُه سَرْدًا إِذا تَابَعَهُ، وَفُلَانٌ يَسْرُد الْحَدِيثَ سَرْدًا إِذا كَانَ جَيِّد السِّيَاقِ لَهُ، وَفِي صِفَةِ كَلَامِهِ –صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ–: لَمْ يَكُنْ يَسْرُد الْحَدِيثَ سَرْدًا؛ أَي يُتَابِعُهُ وَيَسْتَعْجِلُ فِيهِ". (ابن منظور، ١٤١٤هـ، ٣/٢١١).

وهو أيضا شِدةُ الضبْطِ والإحْكَامِ، ومنه قَوْلُهُ –عَزَّ وَجَلَّ–حكاية عن سيدنا داوود –عليه السلام–: (وقدِّر فِي السَّرْدِ)، (سبأ،١١)، قِيلَ: "هُوَ أَن لَا يَجْعَلَ الْمِسْمَارَ غَلِيظًا والثقْب دَقِيقًا؛ فيَفْصِم الْحَلَقَ، وَلَا يَجْعَلَ الْمِسْمَارَ دَقِيقًا والثقبَ وَاسِعًا؛ فيَتَقَلْقَلُ أَو يَنْخَلِعُ أَو يَتَقَصَّفُ، اجْعَلْه عَلَى الْقَصْدِ وقَدْر الْحَاجَةِ". (ابن منظور، ص ٢١١).

وهذا التعريف المعجمي الدقيق يحمل سمات فنية توضح الدلالات التي تمثلها مادة (سرد) المعجمية وأهمها: الاتّساق والتتابع والموالاة والضبط والإحكام، وهذه الدلالات هي عينُها التي يقوم عليها السَّردُ الأدبي؛ لأنه في مجمله يرتكز على الموالاة في العرض (السردية) من جهة، والمحافظة على مبدأ التقنية المرتبط بالضبط والتجويد والإحكام والفنية من جهة أخرى.

السَّرْدُ فِي الاصطلاح:

السرد بوصفه مصطلحًا فنيًّا يعني حكاية أحداث أو رواية أخبار، سواء كانت هذه الأحداث واقعية أم من نسج الخيال، وهو بذلك من أبرز المقومات التي تحقق الإمتاع والإقناع، وتبعث الحيوية والحركة في اللغة المراد نقلها للغير، بصرف النظر عن إمكانات مستقبل هذه اللغة، وتوجهاته وأهدافه.

ومن الجدير بالذكر التنبيه إلى أنّ مصطلح السرد من أكثر المصطلحات إثارة للجدل؛ بسبب الاختلاف حول مفهومه، والمجالات المتعددة التي تتنازعه، حتى أطلق عليه الباحثون اصطلاحات مختلفة؛ فوصفه بعضهم بأنه مرادف لمصطلح القص ولمصطلح الخطاب ولمصطلح الحكي. (لحمداني، ١٩٩١، ص٩).

ولقد عملت الدراسات الحديثة على العناية الفائقة بالسرد نظريًّا وتطبيقيًّا لاسيما أعمال كلٍّ من: جيرار جينيت G.Genette الذي يربط السرد بالوقائع والأفعال والأحداث بوصف أنَّ السرد تشخيص لوقائع وأفعال وأحداث. (يقطين،١٩٨٩، ص١١).

ويرى رولان بارت Roland Barthes أنَّ السرد مشروط بوجود أرضية خصبة، تتمثل في أنه لا يمكنه أن يأخذ معناه إلا انطلاقًا من العالم الذي يستعمله. (يقطين، ١٩٨٩،ص ٣٢)، على حين يُعدّه سعيد يقطين: تشكيلًا لفظيًّا يتميز عن باقي الأشكال الحكائية... عبر مرسلة يتم إرسالها من مرسل إلى مرسل إليه (يقطين،١٩٨٩، ص٤٧).

ويمكننا في النهاية أن نلخص مفهوم السرد بأنه: إنجاز اللغة في شريط محكي يعالج أحداثًا في زمان معين، وحيز محدد، تنهض بتمثيله شخصيات، يصمم هندستها مؤلف أدبي؛ حيث يبث الصوت والصورة بواسطة اللغة، ومن ثمَّ فالسرد يقوم على دعامتين؛ أولاهما: أنَّه يحتوي على قصة، والأخرى: أنه يتم بطريقة تحكي تلك القصة. (مرتاض، ١٩٩٨، ص٢٥٧).

وليس يعنينا الآن أن نتعرض لخصائص السرد الأدبي وآلياته في القصة القصيرة من حيث إنه مظهر من مظاهر هذا الجنس الأدبي بوجه عام، بل من حيث علاقته بتطبيق تدريسه من خلال القصة القصيرة -بأركانها المعروفة (الأحداث والشخصيات والزمان والمكان والعقدة)، (مبروك، ٢٠٠٢، ص٢٧)- للناطقين بغير العربية، وهو ما سوف نتعرض لمعالجته في الصفحات الآتية.

أركان القصة وأثرها في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها

سوف نتعرض هنا لإستراتيجية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال القصة القصيرة، وبيان مدى قدرة الطلاب على فهم عناصرها الفنية واستيعابها وتطبيقها في القراءة والكتابة بوجه عام، وذلك وفق الأركان الآتية:

١. أثر تعليم القصة القصيرة للناطقين بغير العربية من حيث الأفكار والموضوعات.

الفكرة هي التي يختارها الكاتب؛ ليجعل أحداث القصة تدور في إطارها، وهي -إذا أُحسن اختيارُها-تمثل الخطوة الأولى في طريق وضع قصة ناجحة، وهي تمثل العمود الفقري للقصة؛ لأنها العنصر الذي يُشيَّد حوله العمل القصصي، والفكرة الجيدة هي التي تهتم بالأمور الأساسية التي تهدف إليها التربية، فضلًا عن إثارة الانتباه، وجذب الاهتمام. (بريغش، ١٩٩٢، ص ١٥٣).

ولا شك أَّن فكرة القصة تكشف عن هدف المؤلف من تأليفها، ونحن حين نعجب بقصة معينة ونبحث عن سبب إعجابنا بها، نجد أنَّ فكرتها كان لها أثر كبير في الإعجاب؛ حيث إنها تكشف لنا حقيقة من الحقائق، أو جانبًا من جوانب السلوك الإنساني. (محمد، ٢٠٠٠، ص٣).

وموضوع القصة هو الفكرة الرئيسة التي تربط

الحبكة والشخصيات والمكان معًا في وحدة ذات معنى، عن طريق دراسة أفعال الشخصيات، وتحليل الصراع المركزي، وتقويم نتيجة أية قصة —من جانب فكرتها– يكون بالبحث عن تغيير الشخصيات في القصة وما أنواع الصراعات الموجودة، وما الأفعال التي تُحدد أو يُنهى عنها، وما الذي تتعلمه الشخصية الرئيسة نتيجة لهذا الصراع، حتى العنوان يمكنه أن يقدم أدلة على الموضوع، وهي أيضًا كالتصميم في النسيج، وبقية العناصر تشبه خيوط النسيج؛ ومن ثم تؤدِّي إلى تشابك كل عناصر القصة في كمال وانسجام وتكوين، وهو ما يعرف بالاتصال الداخلي للقصة. (عبدالمجيد، ٢٠٠٠، ص٢٠).

ولابد من مراعاة عدة أمور للحكم بجودة الفكرة تتمثل في أن يوائم الكاتب بين الفكرة التي يعرضها والإطار الفني الذي يخرجها فيه، وأن يزود القصة ببعد جديد، ومن الملاحظ أنَّ للفكرة في أية قصة أثرًا كبيرًا في تقبل القصة؛ ولذا لا بدّ للمؤلف أن يربط بين الفكرة والشكل الفني للقصة. (اليتيم، ٢٠٠٦،ص١٦٢).

"وتختلف الفكرة في مدى ما يصادفها من نجاح باختلاف قرائها في مستوياتهم الفكرية والثقافية والاجتماعية وأعمارهم واهتماماتهم وخبراتهم". (نجيب، ٢٠٠٠،ص ٧٥).

٢. أثر تعليم القصة القصيرة للناطقين بغير العربية من حيث الأحداث.

أحداث القصة: سلسلة متصلة الحلقات من الوقائع، تسير في تسلسل نحو غاية محددة (علي،٢٠٠٤، ص٣٠٤)، ولابد أن تكون هذه الأحداث ممتدة حتى نهاية القصة، مترابطة في جميع أجزائها؛ لأنَّ هذا الترابط هو أهم ما يميز العمل القصصي، و"كلما كان الفنان عظيمًا نفذت مقدرته التصويرية بأصالة في جميع عناصر العمل الفني، وأظهر بإيجاز مدهش التفاصيل المميزة للعالَم الخاص بعمله الفني". (فضل،١٩٨٠، ص١٠٦).

ولابد أنْ ترتبط الأحداث بالشخصيات التي تجسدها، فلا يمكن الفصل بينهما "لأنهما يتفاعلان معًا لتكوين الحركة في العمل الفني" (تيمور، ص٩٦) "فالحدث إنما يقوم على الأشخاص وتفاعلهم بعضهم مع البعض" (مكي،١٩٨٦، ص٨٠)، ليس هذا فحسب، بل إن كل ما في نسيج القصة يجب أن يقوم على خدمة الحدث؛ فيسهم في تصويره وتطويره فالأوصاف في القصة–مثلًا–لا تصاغ لمجرد الوصف، بل لأنها "تساعد الحدث على التطور ولأنها في الواقع جزء من الحدث نفسه". (رشدي،١٩٧٤، ص ١١٥).

ولا بدّ أن تتوافر في أحداث القصة عدة شروط منها: أن تكون مجردة من الأخبار متنوعة مركزة مؤثرة فعالة متنامية ذات قيمة فنية معتبرة. (قناوي،٢٠٠٣، ص١٥٥).

٣. أثر تعليم القصة القصيرة للناطقين بغير العربية من حيث الشخصيات.

يمكن تقسيم الشخصية في القصة من حيث البناء إلى شخصية رئيسة، وشخصية ثانوية، أو نامية، وسطحية، ويمكن أن نعرض لهذين النوعين عرضًا موجزًا فيما يأتي:

الشخصية الرئيسة: وتُسمَّى المستديرة أو النامية، وهي شخصية قادرة على إثارة الدهشة بطريقة مقنعة؛ لأنها متكاملة ومتطورة، ولا تلتزم الثبات، وهي شخصية تتكشف للقارئ بالتدريج، وتنمو وتتطور بتفاعلها مع الأحداث، سواء أكان هذا التفاعل ظاهرًا أم خفيًّا. (فوستر،١٩٦٠، ص٨٣).

وهذه الشخصية –بهذا الوصف–ينطبق عليها تعريف الشخصية المتكاملة الذي أورده (جيرالد برنس)، وهو أنها: "شخصية معقدة متعددة الأبعاد، يصعب التنبؤ بما ستفعله، وهي في الوقت نفسه قادرة على

سلوك مقنع ومفاجئ". (برنس،٢٠٠٣،ص٢٠٢).

والشخصية النامية يبدو نموها بطيئًا في البداية غالبًا، "لكنها لا تلبث أن تتقدم وتكشف عن جوانبها الثرية كلما تطورت الحكاية، فهي شخصية حافلة بالمواقف المعقدة، والتغييرات المفاجئة التي يقدمها القاص في أسلوب فني مقنع يُبرز وعيها الفردي والاجتماعي، ويبرز موقفها من قضايا الحياة والإنسان، كما أنها تتميز بطابعها الدرامي". (عثمان،١٩٨٢، ص١١٦).

الشخصية الثانوية: وهي تلك الشخصية التي تدور حول فكرة واحدة، ولا تمتلك ذلك العمق، وتلك التحولات التي تمتلكها الشخصية النامية، ومن ثَم فهذا النوع من الشخصيات ليس له مساحة واسعة من المشاركة في صياغة الأحداث، أو تطورها، فهي لا تنمو، ولا تتطور بتغير العلاقات البشرية، ولا بنمو الصراع؛ لأنها مسطحة ثابتة. (عثمان، ١٩٨٢، ص٨٣).

وعلى الرغم من أنَّ هذا النوع من الشخصيات يبقى على وتيرة واحدة لا تتغير، كما يقول فورستر (عثمان، ١٩٨٢، ص٨٥)، إلا أنَّ لها دورًا فعالًا في تأسيس الحدث وتسويغه، ومن خلالها نستطيع اكتشاف عمق الشخصية النامية وتحولاتها.

ومهما اختلفت أنواع الشخصيات فإنها يجب أن تكون مناسبة لأدوارها ومقنعة للمتلقي، ومطابقة للواقع، متسقة في سلوكها وأفكارها، وفيها شيء كبير من الواقع العام للحبكة، والشخصيات- في القصة؛ نامية أو غير نامية -تعمل مجتمعة لإبراز الفكرة التي من أجلها وضعت القصة.

ومهما يكن من أمر فإن ما يعنينا هنا هو كيفية الاستفادة من الشخصيات في تنمية مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ بحيث يمكن للطالب أن يصف الشخصية بأسلوب جيد صحيح، وأن يحدد نوعها إن كانت رئيسة أو سطحية في القصة، وكذلك تقويم هذه الشخصيات عن طريق السرد بتدريبهم على مهارات التحدث والكتابة.

٤. أثر تعليم القصة القصيرة للناطقين بغير العربية من حيث الحبكة.

تتكون القصة من مجموعة من الوقائع الجزئية التي ترتبط ببعضها في نظام خاص؛ حتى تُكوِّنَ في مجموعها الإطار القصصي. والحبكة هي: الخطة أو التخطيط أو الإطار المنظم للأحداث... أو هي مجموعة من الأحداث المرتبة والمتعالقة يتوقف تواليها على الأسباب والنتائج، وهي بهذا أعقد مفهومًا من الحدث ذاته؛ إذ تعتمد على منطقية تتابع الأحداث، بينما يركز الحدث على السرد والتتابع. (يقطين، ١٩٨٩،ص ١٦٩).

ويرى طلعت أبو اليزيد أنَّ الحبكة تمثل النقطة التي تتشابك عندها أحداث القصة، وهي العنصر الذي يجعل المتلقي في شوق لمعرفة الحل؛ فغالبًا ما تبدأ القصة بمقدمة مثيرة، ثم تتسلسل الأحداث وتتشابك في شكل مشكلة تشحذ انتباه القارئ، وتجعله يفكر في حل لهذه المشكلة. (الهابط،٢٠٠٤، ص١٢٥).

وتتمثل الحبكة في إحكام بناء القصة بطريقة منطقية مقنعة؛ أي أن تكون هناك خطة محكمة لكل من الحوادث والشخصيات مرتبطة ارتباطًا منطقيًا يجعل من مجموعها وحدة متماسكة الأجزاء، وهذا التخطيط والإحكام يسير في القصة منذ بدايتها، ويتنامى حتى يتأجج الصراع بين الشخصيات ليصل إلى قمته؛ فتكون العقدة، ثم الحل الذي يأتي في نهاية القصة، عندما تبدأ الأمور في التكشف، وتأتي لحظة التنوير، وهي الأساس الفني الذي يقوم عليه بناء القصة؛ لأنه الهدف الذي يسعى المؤلف للتعبير عنه. (اللبدي، ٢٠٠١، ص٤٣).

والخلاصة أن الحبكة عنصر مهم جدًا في البناء الفني للقصة، وهي تمر بمراحل ثلاثة.

الأولى- المقدمة: وهي تمهيد للفكرة، ومدخل يُشعر القارئ بما سيأتي بعد ذلك من أحداث، وينبغي أن

تكون المقدمة قصيرة وشيقة؛ حتى تجذب انتباه القارئ، وربما يكون عنوان القصة هو بدايتها... وينبغي أن يُنتقى العنوان الذي يكون له مفعول السحر في نفس القارئ. (السابق، ص٤٤).

والثانية–العقدة: وهي المشكلة التي تظهر أثناء القصة وتحتاج إلى حل، أو الموقف الغامض الذي يحتاج إلى تفسير، وتتأزم عنده أحداث القصة نتيجة الصراع القائم بين أشخاصها بسبب الأحداث. (عبدالمجيد، ٢٠٠٠، ص٢٠).

الثالثة – النهاية: وهي المرحلة التي تحل فيها عقدة القصة، وعندها يشعر القارئ بالراحة، ويهدأ نشاطه، ومن الواضح أنَّ النهاية في القصة لابد أن تكون بسيطة عند عرضها على الطلاب الذين يتعلمون العربية وبخاصة ممن ليسوا من أهلها، ولابد أن تحتوي على فكرة واحدة ومحددة، وتشخيصات واضحة، وأن تكون بين الشخصيات والأحداث علاقة مقنعة. (عبدالمعز، ٢٠٠٦، ص٤٣).

المحور الثاني: خصائص ومعايير القصة المستخدمة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها

لتعليم اللغة للناطقين بغيرها طرقٌ وإستراتيجيات مختلفة، من بينها إستراتيجية التعليم بالقصة القصيرة، وهو مدخل مهم؛ لأنه يقوي الاتصال بمتعلمي اللغة، ويكسبهم مهارات التفكير والإبداع والتعبير، بالإضافة إلى القيم والمثل والأخلاقيات. وللتدريس بالقصة دور كبير في تهذيب المشاعر وتثقيف الطلاب، بل في شخصية الطالب، وتنمية جميع جوانبها، ويعدّ "استخدام القصة مدخلًا للتدريس يُكوِّن اتجاهات وميولاً إيجابية لدى المتعلمين نحو التعلم". (محمد، وآخرون، ١٩٩٩، ص٢٤٠).

وبالإضافة إلى ما سبق فإنَّ هذا المدخل "أحد أساليب التدريس الجذابة التي تقدم بوساطة المعلومات الحقيقية أو التخيلية عن ظاهرة أو حادثة معينة؛ فيساعد على إيقاظ المتعلمين، ويثير لديهم عنصر التشويق، ويدفعهم لمتابعة مجريات الدرس كما أنه يؤدِّي إلى تحقيق الأهداف المعرفية (العقلية) والوجدانية للموقف التعليمي". (العنبري، ٢٠٠٠، ص٧٣).

وفيما يلي تلخيص لبعض الشروط التي لا بد من توافرها في القصص المستخدمة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والشروط التي يجب توافرها كذلك في المعلم القائم بذلك:

أولًا – الشروط والمعايير التي يجب توافرها في معلم القصة للناطقين بغير العربية:

١. أن يراعي المعلم مستوى الطلاب ونضجهم العقلي.
٢. أن يكون متقنًا لفن تقديم القصة؛ بحيث يكون أسلوبه مشوقًا وجذاباً ومثيرًا.
٣. أن يكون قادرًا على معايشة حوادث القصة؛ بحيث تكون تعبيرات وجهه، ونبرات صوته، وانفعالاته مؤثرة ومعبرة وصادقة.
٤. أن يقسِّم وقت الحصة بين سرد أحداث القصة، وتمثيل المواقف ولعب الأدوار، وبين الأنشطة التي تدل على استيعابهم للهدف من الدراسة؛ مثل مناقشة الطلاب وطرح الأسئلة عليهم، والتعبير عن القصة كتابة وتمثيلًا.
٥. أن يستخدم الوسائل التعليمية التي تخدم الموقف التعليمي. (طنطاوي،١٩٩١، ص٩٤).

ثانيًا – الشروط والمعايير العامة التي لا بد من توافرها في القصة المدروسة:

١. أن تكون القصة قصيرة، وأحداثها قليلة، وشخصياتها محدودة؛ بحيث يستطيع القارئ معايشتها والتأمل في تأزم أحداثها (عقدتها)؛

فيجعل التفكير منهجًا للوصول إلى حلها وتفسير أحداثها، مع الإثارة والتشويق والجِدَّة.

٢. أن تكون القصةُ بسيطة سهلة الأسلوب، واضحة المعاني؛ حتى يتمكن المتعلمون من تتبعها واستيعابها.

٣. أن تناسب مدارك المتعلمين، ومستوياتهم العلمية والثقافية؛ حتى تسهم في تنمية قدراتهم اللغوية.

٤. أن تتناول القصة قضية تثير الاهتمام، تكون متسلسلة الحوادث متماسكة الأجزاء محبوكة الأطراف مشتملة على كل عناصر القصة.

٥. أن تكون شخصيات القصة طبيعية مقنعة، بحيث تتفق أفعالها مع أقوالها كما رسمها المؤلف، وأن يكون الحوار مقبولاً متفقًا مع الظروف البيئية والمستويات الفكرية ودرجة النضج العقلي للشخصية .

٦. ألا يُفْرِط الكاتب في استخدام الخيال في القصة حتى يصل المتعلمون إلى مقصودة من دون عناء شديد.

٧. أن يكون للقصة أهداف تربوية عن طريق بثّ القيم الإنسانية العليا في نفوس المتعلمين، وأن تخلق فيهم روح التفكير والتأمل. (مصطفى،١٩٩٤، ص١٠٥).

ثالثًا – الشروط والمعايير الخاصة التي لا بد من توافرها في القصة المدروسة:

١. معايير خاصة بفكرة القصة:

- أن تتسم الفكرة بالجدة والطرافة، والقبول للصياغة في قالب قصصي.
- أن تكون هادفة، نابعة من قضايا المجتمع.
- أن تتلاءم وأهداف الدارسين، وآراءهم عقليًا ولغويًا واجتماعيًا.
- أن تنمي فيهم اتجاهات اجتماعية، وقيمًا أخلاقية مرغوبًا فيها.

٢. معايير خاصة بأحداث القصة:

- أن تكون الأحداث متنوعة مركزة بسيطة واضحة مؤثرة فعالة.
- أن تتدرج الأحداث من البساطة إلى التعقيد، وأن تكون الأحداث التي تحل العقدة مناسبة للحدث الرئيس الذي تقوم عليه القصة.

٣. معايير خاصة بحبكة القصة:

- أن توازن مراحل صياغة القصة (المقدمة – العقدة –النهاية).
- أن يحافظ المؤلف على وحدة القصة الفنية، وترابط عناصرها.
- أن تتدرج القصة في حوادثها حتى تجذب انتباه المتلقي.
- أن تتصاعد فيها الأحداث من بدايتها إلى قمتها حتى تصل إلى نهايتها.
- أن تتضمن القصة حدثًا واحدًا رئيسًا، وأن يكون هذا الحدث سهلاً بحيث يسهل على الدارس التعرف عليه.
- أن يكون المؤلف واضحًا في عرض أحداث القصة.

٤. معايير خاصة بأسلوب القصة:

- أن يكون الأسلوب سلسًا سهلاً من الناحية اللغوية.
- أن يكون الأسلوب فصيح الكلمة، بليغ العبارة، محكم البناء.
- أن تكون الجمل المستخدمة في القصة من النوع البسيط لا المركب.

- أن تشتمل الجملة على فكرة واحدة. (قناوي، ٢٠٠٣، ص ١٥٦).

المحور الثالث: الدراسة التطبيقية

النص

"أمام التليفزيون كان يجلس هو وزوجته وحيدين.. مَلّا من الكلام المردَّد. أحَسّا بالتعب تمامًا كأنهما صعدا طريقًا جبليًّا ملتويًا فأرادا أن يستريحا.

وظلّا جالسين "يديران القنوات الفضائية"، يبحثان عن شيء يشدهما، ويعيد إليهما النشاط الذهنيّ والنفسيّ. ولكن لا شيء يثير إلا الاشمئزاز والقنوط!!

الأخبار مذابح ومكايد وتهديد ووعيد ضد عالمهما .

وبعد الأخبار فاصل طويل من الرقص السمج المستهجن الهابط.

بحثا عن شيء مفيد عن برامج تعليمية أو تاريخية أو ثقافية ولكن لا شيء.

وقف هو خلف النافذة يراقب الشارع، فإذا بكلب يعاقر كلبة، وجنديّ واقف يقبض على (سنكي) بندقيته، وقد تهدَّل رأسه بفعل النعاس، وكانت شجرة السدر الوحيدة في الشارع مليئة فروعها بالعصافير النائمة.

أخذه حزن جارف، وراح يسأل إلى أين نحن ذاهبون؟ ما مصيرنا؟ ما مستقبل أطفالنا؟ وظهرت له عيون الأطفال المغبَّرة، ووجوههم المعفرة بالتراب، وأسمالهم البالية المثقَّبة، والشبان وهم يُجَرُّون كالذبائح، معلقين بأرجلهم وأيديهم بأيدي أولئك الجنود الزبانية، والدماء تسيل من أفواههم وصدورهم، ولا أحد يستغيث لهم، أو يهتز لهم، أو حتى يرثيهم إلا بتلك المقاطع الطويلة من الرقص الفاضح والغناء الهابط السخيف!!

راح يراقب العصافير وهي تتحرك وتتطاير وتعود إلى أعشاشها كلما تحرك غصن من أغصان شجرة السدر تحت الضوء، حسد العصافير على أمنها، وسباتها ونومها العميق ورزقها المضمون، وهي لا تحمل إلا مناقيرها الصغيرة الصفراء، وأجنحتها الشفافة السمراء، حلم بحقول مفتوحة لأولئك الصغار يحملون مناجلهم ومساحيهم وفؤوسهم، يحرثون الأرض، ويزرعون القمح بلا بارود ولا مقامع ولا دبابات ولا صواريخ، وقاذفات قنابل حارقة تسيل منها دموعهم، وعند المساء يعودون إلى أكواخهم آمنين ينامون كهذه العصافير، وفي الصباح يطيرون إلى حقولهم، يغمسون أقدامهم في الطين والماء، وأحداقهم في أشعة الشمس، تمتلئ أكفهم بالسنابل وأفواههم بالغناء.

استدار واقفًا في وسط غرفة الجلوس يحك شعر ذقنه، ويعض على شفته من التبرم، استأذن زوجته أن يذهب إلى المكتبة، جلس بين الكتب ولكن الملل لا يزال يعبئ نفسه، لم يجد رغبة في قراءة شعر أو قصة أو رواية.

واهتدى إلى التاريخ، التاريخ سيشد ذهنه ويطرد مللَه ويهدئ أعصابه وراح يقرأ وتتابعت القراءة.

غادره الملل، وحلَّت في داخله حيوية ممزوجة بشيء من النشوة، وصحب كتاب التاريخ معه إلى فراشه، وراح يقرأ ويقرأ حتى تسلل النعاس إلى عينيه وخمل جسده فسقط الكتاب من يده وأغمض عينيه، نام ولكنه راح يحلم.

رأى نفسه راكبًا جوادًا أدهم له صهيل يشق عنان السماء، وقد دفعه إلى وسط معركة احتدم فيها القتال.

رأى بنودًا تخفق وجيوشًا كالجبال يصدم بعضها بعضًا، وهو يجندل الأبطال بجيشه، ويحوِّل أعداءه إلى فلول منهزمة.

شاهد أبطال الأعداء مصفَّدِين والأسرى مكبَّلين

والغنائم تملأ الفجاج، ورايات النصر خفاقة، وراح يلكز جواده الأدهم يقود جيشه الجرار، شاهد مُدنًا تسقط ودولًا تستسلم وأممًا تفرّ لا قِبَلَ لها به وأممًا تدخل في الطاعة تقدّم الولاء، وتطلب الشفاعة، وقد أعجبه منظر منارة تلك المدينة المقدسة التي كانت مدنسة، حتى خيل إليه أن هلال منارة تلك المدينة ارتفع فوق القمر، ورأى سفنًا تعبر البحار، تستولي على كل ناءٍ مترفة مفتوحة للعلم والعلماء، يتكاثر فيها الشعراء والبلغاء والكتّاب والمخترعون والمبتكرون والصناعيون، ورأى جيوشًا منظمة قوية متماسكة كل قادتها أبطال، وكل جنودها قادة.

رأى أمة حية مرهوبة الجانب، ورأى التيجان تخضع لتاج أمته وقومه، وشاهد ذات يوم وهو في مقصورته مُطِلاً على عاصمة دولته— وهذه عادته فهو يتفقد أحوال الرعية من هذه المقصورة التي بناها لهذا الغرض— شاهد سحابة مقبلة، ترعد وتبرق؛ فظن أنها ستمطر على حقول المدينة، لكنها ولّت مُدبرة؛ فقال لها وهو يضحك في تحدٍّ: أمطري أنَّى شئت فسوف يأتيني خراجك!!

وكان الخراج يأتيه من أقطار الدنيا، حتى فاضت خزائنه، ولم يعد هناك متسع لمزيد من المال، حتى قيل إن الرجل يحمل زكاته يحوم بها في أرجاء القرى والمدن ليعطيها مستحقًّا، فلا يجد فقيرًا ولا معوزًا، ولا يجد من يقبلها؛ فالكل مثله، يبحث عن فقير فلا يجده، قيل حتى الكلاب كانت تشم رائحة الشواء فلا تلتفت إليه من شدة الشِّبع، واستتب الأمن وساد الوئام بين الناس؛ فكلهم متحابون متسامحون؛ ماتت الضغينة والحسد بينهم؛ فهم ليسوا في حاجة إلى المال ولا إلى التنافس على المراكز؛ فكل مستغن بما في يده، وكانوا فقط يتنافسون في العلم والمعرفة والابتكار، وكان ذلك التنافس الشريف قائمًا على التعاون وليس على التشاحن؛ فكثرت المعارف، وكثرت دور العلم والجامعات، والمكتبات؛ حتى قيل إنه خصص لكل عشرة بيوت مكتبة عامة، فارتفعت الثقافة، وساد النظام، حتى أصبح شيئًا مقدسًا، فالعاملون— بكل طبقاتهم وأنواع عملهم— صاروا يذهبون إلى أعمالهم ويأتون بلا رقيب يتابع إنجازهم أو حضورهم أو غيابهم، وساد القانون فالكل يعرف حدوده وواجباته فلا تجاوز ولا اعتداء ولا سرقة، حتى قيل: أنَّ كثيرًا من المحاكم أُغلقت لعدم وجود قضايا، وكثيرًا من السجون أيضًا أُغلقت لعدم وجود مجرمين.

وكان في مقصورته تلك يطل على ما حوله، فلا يرى إلا مساحات خضراء، ومدنًا أنيقة زرعت بالمآذن والنخيل.

وذات ليلة وصلته رسالة من أحد ولاته، يشير فيها إلى أن أحد جنود دولة قصيّة ضرب طفلًا من أبناء مملكته؛ فتكدَّر واغتاظ، وامتلأت نفسه بالنخوة والغضب، أَيُهان طفل من رعيّته ويسكت؟!! وأقسم أن يأخذ بالثأر، وأن يجيّش الجيوش، وأن يجوس ديار تلك الدولة، فيحولها إلى خرائب وأنقاض، وأن ينكّل بملكها، وأن يأتي به مصفَّدًا في الأغلال؛ فيدار به في القرى والمدن والشوارع والساحات ثم يُصلب، وتأكل الطير من رأسه؛ عبرة لكل من تسوّل له نفسه العبث بكرامة أهله ووطنه!!

وجمع كبار قُوّاد جيشه، ووجوه قومه، وراح يخطب فيهم بحماسة وغضب وانفعال، وأخذ يردّد قول المتنبي:

لأتْرُكَنّ وُجوهَ الخَيْلِ ساهِمَةً وَالحَرْبُ أقوَمُ مِن ساقٍ على قَدَمِ

فما شعر إلا بِقَدَم زوجته ترفسه رفسة هائلة في بطنه؛ فقد أزعجها وأيقظها من نومها شخيره الفظيعٍ!!"(الناصر، (٢٠١٧م) :١٠٠ – ١٠٦)[1].

أولًا: معاني المفردات:

الكلمة	معناها
الاشمئزاز	اشمأز بالأمر، ومنه اشمئزازًا: ضاق به ونفر منه كراهةً.
القنوط	قَنَطَ يَقْنِطُ قُنُوطًا: يئس أشد اليأس.
مَكائِد	جمعُ مَكِيدة، وهي الخَدِيعة.
السَّمْج	القبيح.
المِسْتَهْجَن	المعِيب.
تهَدَّل	استرخَى.
جارف	قوي شديد، يذهب بكل شيء.
الأسمال	الثياب القديمة البالية.
الزبانية	جمع زِبْنِيّ، وهم الشُّرَطُ الأَقْوِيَاءُ الغِلاظ الشِّداد.
السخيف	السيء الرديء، يقال: ثوب سخيف إذا كان باليًا مهلهلًا
السُّبات	النوم والسكون.
المِساحي	جمعُ مِسْحاة: أداة القَشْر والجَرْف.
المقامع	جمع مِقْمَعَة، وهي عمود من حديد أو خشب يُضرب بهَا الرأس
التبرم	السآمة والضجر.
حيوية	نشاط.
النشوة	الارتياح والنشاط.
تسلَّل	وصل إليه خفيةً.
خمل	تعب.
جوادًا	حِصانًا
صَهيل	صوتُ الحصان.
عَنان	السَّحاب.
احتدم	اشتدَّ.
بُنُودًا	أعلامًا أو راياتٍ.

(١) قصة قصيرة من مجموعة (حصار الثلج) عبدالله محمد الناصر، وهي قصة فصيحة العبارة، واضحة الفكرة، تمثل صورة من صور الإبداع الأدبي السعودي المعاصر، يعالج فيها الكاتب قضية عامة يعاني منها أغلب الناس، هي قضية الروتين، ورتابة الحياة.

تخفق	تتحرك.
يُجَندِل	يَصْرَع.
فُلول	جمع فَلّ، وهم الجماعة المنهزمة من الناس
مصفَّدِين	مقيَّدين.
المعْوِز	رجل معوز: إذا كان فقيرًا لا شيء عنده، غيرَ واجد ما يطلبه.
استتب	يُقَال: استَتَبَّ أمرُ فلَان إِذا تَهَيَّأَ واطَّرَدَ واستقام وتَبَيَّن.
الوئام	المقاربة والموافقة بين الناس، ومنه التوأم.
الضغينة	الحقد والعداوة
التشاحن	التَّحَاقُدُ والتَّبَاغُضُ.
تكدَّر	الكدر ضد الصفو، يقال تكدر فلان إذا حزن واغتم واكتأب
النَّخوة	التعاظُم والتكبّر.
يجوس	يدوس ويتخطى ويطلب ما في يد غيره، والجوسُ نوع من السَيْرِ دُون المشْي وفَوْق العَدْوِ، وقيل: يجوس القوم في ديارهم.
يُنكِّل	يقال: نكَّل فلان بفلان إذا أهانه وأذله.

ثانياً: التراكيب الأدبية:

التركيب الأدبي	المعنى الحقيقي / الواقعي
الأخبار مذابح ومكايد وتهديد ووعيد	الأخبار مزعجة ومخيفة
وبعد الأخبار فاصل طويل من الرقص السمج	الوقت ضائع بلا فائدة
جندي واقف يقبض على سنكي بندقيته	مستعد
تهدّل رأسه بفعل النعاس	استرخى ونام
حزن جارف	شديد
أين نحن ذاهبون؟ ما مصيرنا؟	حيرة وقلق
وظهرت له عيون الأطفال المغبرة	الفقر والعوز
الشبان وهم يجرون كالذبائح	الضعف والمهانة
ولا أحد يستغيث لهم	اللامبالاة
راح يراقب العصافير	يتابع حركتها
واهتدى إلى التاريخ	بحث بعناية

غادره الملل	نشط
وراح يقرأ ويقرأ	يتابع القراءة
تسلل النعاس إلى عينيه	نام
رأى نفسه راكبًا جوادًا أدهم	شجاعة وإقدام
يجندل الأبطال	يقتلهم ويهزمهم
شاهد أبطال الأعداء مصفدين	في ذلة وهوان
أقطار الدنيا	جميع بقاعها
فاضت خزائنه	امتلأت
الرجل يحمل زكاته يحوم بها	الحرص على إعطاء الحق لأهله
لا يجد من يقبلها	الغنى والاكتفاء
ساد الوئام بين الناس	لا تخاصم بينهم
فما شعر إلا بقدم زوجته ترفسه	اليقظة من الحلم والعودة إلى الواقع

ثالثًا: في استعمال المفردات:

- الأخبار مطمئِنة.

- يلبس الفقراء ملابس بالية.
- فوق الشجر أعشاش كثيرة.
- يحمل الفلاحون مناجلهم للحصاد.
- الحر لا يخشى التبرم من الظلم.
- الحياة المعاصرة مليئة بالملل، ممزوجة بالتعب.
- في مزرعتنا جواد أدهم.
- في بلادنا قصور كثيرة مشيدة.
- فاضت عين التقي بالدموع.

- لا ينبغي التشاحن بين أبناء الوطن الواحد، وإنما يجب الوئام بينهما.

رابعًا: التدريبات:

أولًا: الفهم والاستيعاب:

ضع دائرة حول الإجابة الصحيحة فيما يلي:

	العنوان المناسب للقصة هو:	شخير	الروتين	الأمل	الحلم
	نوع هذا النص:	مقالة	رواية	مسرحية	قصة قصيرة
	كان الرجل وزوجته:	وحيدين	معهما ولد	معهما ولد وبنت	معهما خادم
	شخصيات النص:	كلها ذكور	كلها إناث	إناث وذكور	إناث وحيوانات
	استأذن الرجل زوجته في أن يذهب إلى:	المدرسة	المستشفى	المكتبة	حجرة النوم
	اهتدى الرجل إلى قراءة كتب	الفلسفة	الجغرافيا	التاريخ	اللغة

لماذا وقف الرجل خلف النافذة؟

.....

٨ – ماذا رأى الرجل في الشارع؟

.....

٩ – ما أثر ما رآه الرجل في الشارع في نفسه؟

.....

ثانيًا: المفردات:

١–استعمل الكلمات الآتية في جمل مفيدة من إنشائك.

. صعد

.....

. تهديد

.....

. برامج

.....

. مفيد

.....
.....

. حسد

.....
.....

–اهتدى

.....
.....

النشوة

.....
.....

. صهيل

.....
.....

. مشيدة

.....
.....

. يتفقد

.....
.....

. رقيب

.....
.....

. طفل

.....
.....

. خضراء

.....
.....

. مدن

.....
.....

2 – صل بين كل كلمة في العمود (أ) وما يناسب معناها في العمود(ب):

م	العمود (أ)	العمود (ب)
١	السَّمْج	شديد
٢	المِسْتَهْجَن	استرخَى
٣	تَهَدَّل	السآمة
٤	جارف	القبيح
٥	السُّبات	نشاط
٦	تبرم	المِعيب
٧	حيوية	تعب
٨	خمل	النوم

٣ – هات عكس الكلمات الآتية:

جالسين.....

النشاط.....

طويل.....

النائمة .....

مستقبل .....

البالية .....

الشبان .....

الضوء .....

الصغيرة .....

أعداء .....

سكت.....ثالثًا: القواعد:

١-حدِّد نوع الكلمة التي تحتها خط فيما يلي من حيث (الإفراد والتثنية والجمع):

كان يجلس هو وزوجته وحيدين. .....

يبحثان عن شيء يشدهما.....

ما مستقبل أطفالنا؟ .....

راح يراقب العصافير .....

كلما تحرك غصن من أغصان شجرة السدر .....

حلم بحقول مفتوحة لأولئك الصغار.....

وعند المساء يعودون إلى أكواخهم آمنين

.....

حتى تسلّل النعاس إلى عينيه.....

٢ – حدِّد من النص الكلمة التي يعود إليها الضمير الذي تحته خط فيما يأتي:

أحسَّا بالتعب تمامًا كأنهما صعدا طريقًا جبليًّا .....

وقد تهدَّل رأسه.....

ولا أحد يستغيث لهم.....

وهي لا تحمل إلا مناقيرها الصغيرة.....

تمتلئ أكفهم بالسنابل..... .....

له صهيل يشق عنان السماء.....

كل قادتها أبطال..... .....

٣ – ما الوظيفة النحوية للكلمات التي تحتها خط فيما يأتي:

ملَّ من الكلام المردَّد..... .....

الأخبار مذابح ومكايد.....

أخذه حزن.....

راح يراقب العصافير.....

وهي لا تحمل إلا مناقيرها.....

ويعض على شفته من التبرم.....

رأى أمة حيوية مرهوبة الجانب.....

فالكل يعرف حدوده.....

٤- حوّل الجمل الآتية من النفي إلى الإثبات.

• لا يجد من يقبلها:.....

• فهم ليسوا في حاجة إلى المال:.....

• الصغار لن يحملوا فؤوسهم:.....

٥- حوّل الجمل الآتية من المذكر إلى المؤنث.

• وقف في وسط غرفة الجلوس:.....

• رأى نفسه راكبًا جوادًا:.....

• شاهد أبطال الأعداء مصفدين:.....

رابعًا: الكتابة:

كوِّن من الكلمات الآتية جملة مفيدة:

١- الأخبار، طويل، فاصل، من، وبعد، الرقص، الهابط.

.....

٢- العصافير، أمنها، حسد، على.

.....

٣- المكتبة، أن، زوجته، إلى، يذهب، استأذن.

.....

٤- السماء، عنان، يشق، أدهم، صهيل، له، راكبًا، جوادًا، نفسه، رأى.

.....

خامسًا: المناقشة والحوار:

١- أجب عن الأسئلة الآتية بـ(نعم) أو (لا).

خامسًا: المناقشة والحوار:

١. أجب عن الأسئلة الآتية بـ(نعم) أو (لا).

م	السؤال	نعم	لا
١	هل تحققت ملامح السردية في القصة من وجهة نظرك؟		
٢	هل حقق الكاتب أركان القصة كما تعلمتها؟		
٣	هل فكرة القصة ذات قيمة؟		
٤	هل رتب الكاتب أحداث القصة ترتيبًا منطقيًا؟		
٥	هل الشخوص التي رآها الكاتب في حلمه رئيسة أم لا؟		
٦	هل العلاقة بين مقدمة القصة ونهايتها علاقة منطقية؟		
٧	هل الألفاظ والتراكيب في القصة مناسبة لطبيعة المرحلة الدراسية؟		
٨	هل أفدت من القصة على المستويين العلمي والعملي؟		

٢. اذكر شرطين أو معيارين من الشروط والمعايير التي توفرت في معلم القصة.

.....

٣. اذكر شرطين أو معيارين من الشروط والمعايير التي توفرت في القصة التي درستها.

.....

.....

٤. اذكر أربعة تراكيب فنية من القصة التي درستها.

.....

.....

.....

.....

٥. اذكر ثلاثة أسباب تراها مناسبة لتفسير حالة الضجر والملل التي عاشها الزوجان كما فهمت من القصة:

.....

.....

.....

لماذا ربط القاصُّ (المؤلف) بين الحاضر والماضي؟

.....

.....

٦. لخص النص الذي قرأته شفويًّا في خمس دقائق؟

الخاتمة

حاولت هذه الدراسة أن تستثمر الأدب السعودي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ حيث نجد أنَّ تعليم الأدب للناطقين بغير العربية في معاهدنا ومؤسساتنا العلمية يكاد يغفل هذا التوجه التعليمي في استثمار أدبنا العربي في التعليم للناطقين بغيرها، ومن هذا المنطلق قدمت هذه الدراسة جانبًا نظريًّا عن أهمية تدريس القصة القصيرة للناطقين بغيرها، وجانبًا تطبيقيًّا من الأدب السعودي المعاصر متمثلًا في القصة القصيرة، في محاولة لرسم منهجٍ حديثٍ في تعليم الأدب للناطقين بغير العربية، إذ تبينت أهمية الأجناس الأدبية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وفاعلية استثمارها؛ لما تؤدّيه من دورٍ مهمٍ في تعليم اللغة العربية للمستويات المتقدمة للطلاب الناطقين بغيرها في تحقيق الكفايات اللغوية والتواصلية والثقافية لمتعلميها.

المصادر والمراجع:

برنس، لجيرالد، (٢٠٠٣). *المصطلح السردي*، ترجمة. عابد خازندار، مراجعة وتقديم محمد بريري، ط١، القاهرة، طبعة المجلس الأعلى للثقافة.

بريغش، محمد، (١٩٩٢). *أدب الأطفال تربية ومسؤولية*، ط١، القاهرة، طبعة دار الوفاء للطباعة والنشر.

تيمور، محمود، *دراسات في القصة والمسرح*، ط١، القاهرة، طبعة دار الشعب.

رشدي، رشاد، (١٩٧٤). *فن القصة القصيرة*، ط١، القاهرة، طبعة مكتبة الأنجلو المصرية.

طعيمة رشدي، (١٩٩٨). *تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها في المجتمع المعاصر (اتجاهات جديدة وتطبيقات لازمة)*، ط١، القاهرة، طبعة دار الفكر العربي.

طعيمة، رشدي، (١٩٩٨). *تعليم القراءة والأدب (إستراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع)*، ط١، القاهرة، طبعة دار الفكر العربي.

طعيمة، رشدي، (١٩٩٨). *الثقافة العربية الإسلامية بين التأليف والتدريس*، ط١، القاهرة، طبعة دار الفكر العربي.

طنطاوي، محمود، (١٩٩١). *إستراتيجيات تدريس المواد الاجتماعية، الكويت*، طبعة مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

عبدالمجيد، عبدالعزيز، (١٩٧٦). *القصة في التربية (أصولها النفسية تطورها مادتها وطريقة سردها)*، ط١، القاهرة، طبعة دار المعارف.

العنبري، علي، (٢٠٠٠). *طرق التدريس العام*، ط١، الكويت، طبعة مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

علي، حسين، (٢٠٠٤). *التحرير الأدبي*، ط٥، الرياض، طبعة مكتبة العبيكان.

عثمان، عبدالفتاح، (١٩٨٢) *بناء الرواية، دراسة في الرواية المصرية*، ط١، القاهرة، طبعة مكتبة الشباب.

عبدالمعز، سعيد، (٢٠٠٦). *انظر القصة وأثرها في التربية*، ط١، القاهرة، طبعة عالم الكتب.

العناتي، وليد، (٢٠٠٩). "رؤى لسانية في تدريس

القصة القصيرة للناطقين بغير العربية"، مجلة جامعة النجاح للأبحاث.

فوستر،أ.م، (١٩٦٠). *أركان القصة*، ط١، القاهرة، طبعة دار الكرنك.

فضل الله، محمد، (٢٠٠٣). *الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية*، ط١، بيروت، طبعة عالم الكتب.

فضل، صلاح، (١٩٨٠). *منهج الواقعية في الإبداع الأدبي*، ط٢، القاهرة، طبعة دار المعارف.

قناوي، هدى، (٢٠٠٣). *أدب الطفل وحاجاته (خصائصه ووظيفته في العملية التعليمية)*، ط١، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

لحمداني، حميد، (١٩٩١). *بنية النص السردي من منظور النقد الأدبي*، ط١، بيروت، طبعة المركز الثقافي العربي.

اللبدي، نزار، (٢٠٠١). *أدب الطفل واقع وتطلعات (دراسة نظرية تطبيقية)*، ط١، الإمارات العربية المتحدة، طبعة دار الكتاب الجامعي.

ابن منظور، جمال الدين، (١٤١٤هـ). *لسان العرب*، ط٢، بيروت، طبعة دار صادر.

مرتاض، عبدالملك، (١٩٩٨). *نظرية الرواية: بحث في تقنيات السرد* ، ط١، الكويت، طبعة المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

المليجي، حسن، *الأدب والنصوص لغير الناطقين بالعربية*، ط١، الرياض، ضمن منشورات جامعة الملك سعود.

محمد، نجلاء، (٢٠٠٠). *أثر شخصيات القصة في تنمية بعض القيم الأخلاقية*، ط١، القاهرة، طبعة مطبعة العمرانية.

مبروك، مراد، (٢٠٠٢). *آليات المنهج الشكلي في نقد الرواية العربية المعاصرة*، ط٢، الإسكندرية، طبعة دار الوفاء.

مكي، الطاهر، (١٩٨٦). *القصة القصيرة دراسات ومختارات*، ط٤، القاهرة، طبعة دار المعارف.

مصطفى، فهيم، (١٩٩٤)، *الطفل والقراءة*، ط١، القاهرة، طبعة الدار المصرية اللبنانية.

محمد، فرماوي، (١٩٩٩)، *مناهج وبرامج وطرق تدريس رياض الأطفال*، وتطبيقاتها العملية، ط١، الكويت، طبعة مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

نجيب، أحمد، (٢٠٠٠). *أدب الأطفال علم وفن*، ط٣، القاهرة، طبعة دار الفكر العربي.

يقطين، سعيد، (١٩٨٩). *تحليل الخطاب الروائي (الزمن، السرد، التبئير)*، ط١، بيروت- الدار البيضاء، طبعة المركز الثقافي العربي.

اليتيم، عزة، (٢٠٠٦). "أثر سرد القصة المصورة ذات النص المكتوب في إكساب بعض فنون اللغة لطفل الروضة بدولة الكويت"، *مجلة العلوم التربوية*، العدد الثالث ٢٠٠٦م.

مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ع٥، ص ص ١٢١-١٥٤ جامعة تبوك (١٤٤٠هـ/٢٠١٩م)

تصور مقترح للائحة الدراسة والاختبارات للدبلومات، بعمادات خدمة المجتمع والتعليم المستمر بالجامعات السعودية (جامعة تبوك أنموذجًا)

د. ضيف الله بن غضيان حمرون العنزي

الأستاذ المشارك بقسم الإدارة والتخطيط التربوي

د.محمد يوسف مرسي نصر

الأستاذ المشارك بقسم الإدارة والتخطيط التربوي

A suggested proposal of executive regulations for studying diplomas and examination system in deanships of Community Service and Continuing Education in Saudi Universities – Tabuk University as a model

Dr. Dhaifallah Ghiadhayyan S. Hamroon

Educational Management and Planning

Dr . Mohamed YousefMorsy Naser

Associate Professor of Administration &planning and comparative studies

الكلمات المفتاحية: لائحة الدراسة والاختبارات للدبلومات، عمادات خدمة المجتمع والتعليم المستمر.

الملخص: استهدفت الدراسة وضع تصور مقترح للائحة الدراسة والاختبارات، للدبلومات بعمادات خدمة المجتمع والتعليم المستمر بالجامعات السعودية، بوساطة التعرف على أهم الاتجاهات المعاصرة في مجال خدمة المجتمع والتعليم المستمر، وواقع برامج الدبلومات المنفذة بعمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر جامعة تبوك أنموذجًا، إذ تتباين عمادات ومراكز خدمة المجتمع والتعليم المستمر بالجامعات السعودية في تطبيق اللوائح الدراسية الخاصة، بتنظيم برامج الدبلومات المقدمة من خلال هذه العمادات والمراكز، فهناك جامعات تطبق لائحة الدراسة الجامعية كجامعة الملك سعود وجامعة الإمام وجامعة القصيم، وهناك جامعات تطبق لائحة الدراسات العليا كجامعة الملك عبد العزيز، ونتيجة للتباين الواضح، ولعدم وجود لائحة دراسية موحدة ومعتمدة في نظام التعليم العالي والجامعات في المملكة العربية السعودية، جاءت هذه الدراسة لتضع تصورًا مقترحًا للائحة دراسية خاصة بهذه البرامج، يمكن أن تسهم في توحيد الإجراءات أسوة ببرامج الدراسة الجامعية والدراسات العليا بالجامعات السعودية، ويمكن أن تُعتمد في نظام التعليم العالي والجامعات كلائحة لدراسة الدبلومات المقدَّمة في عمادات ومراكز خدمة المجتمع والتعليم المستمر بالجامعات السعودية.

Key words: List of studies and tests for diplomas, Community Service and Continuing Education Deanship.

Abstract: This study aims to put a proposal of list of studies and tests for diplomas in Community Service and Continuing Education Deanship in Saudi Universities. By identifying the most important contemporary trends in community service and continuing education field. The study takes the reality of the diploma programs implemented in Community Service and Continuing Education Deanship at Tabuk University as a model because the deanships and the centers of community service and continuing education are different in Saudi Universities especially in the application of study regulations through these deanships and centers. Some universities apply university study list such as King Saud University, Imam University and Qassim University. Other universities apply list of graduate studies such as King Abdul Aziz University.

As a result of apparent contrast and the absence of a unified list and adopted in the system of higher education and universities in the Kingdom of Saudi Arabia. This study comes to develop a proposed vision for a special curriculum for these programs that can contribute to standardization of procedures similar to the programs of university and postgraduate studies in Saudi universities. And can be adopted in the system of higher education and universities as a list of the study of diplomas provided in the deanships and centers of community service and continuing education in Saudi universities.

١-١ مقدمة:

تعدُّ الجامعة من أهم مؤسسات المجتمع وتكتسب أهميتها من أهمية الوظائف التي تؤدِّيها، وكلما تحققت هذه الوظائف بصورة مناسبة كلما كان لذلك مردوه الإيجابي على الجوانب المختلفة للتنمية، خصوصًا وأنَّ جميع الدول تُعلِّق على التعليم الجامعي أهمية كبيرة لاجتياز مراحل النمو لتحقيق الرقي والتقدم الحضاري، فأخذت توليه من اهتمامها ورعايتها النصيب الأكبر في خططها التنموية وتهتم بإعادة النظر في جميع مدخلاته، من أجل الاستجابة لمتغيرات الألفية الثالثة، تلك المتغيرات التي ينطوي عليها عصر المعلومات، التي يرى البعض أنَّها ستُحدث هزات عنيفة في مدخلات النظام التعليمي ككل ولاسيما مدخلات التعليم الجامعي.

وتعدُّ مرحلة التعليم العالي والجامعي قمة الهرم التعليمي في جميع المجتمعات، التي يجري من خلالها إعداد الثروة البشرية، لاسيما كفاءاتها اللازمة لخدمة المجتمع، وتحقِّق تقدُّمها بما يتيح الوفاء بمتطلَّبات الرخاء للوطن أو المواطنين، وذلك في إطار تطوير المؤسَّسات الصناعية والتجارية والتحسين المستمر للقوى البشرية (البوهي، ٢٠٠٩: ٣).

وتتوقف قدرة الجامعة على تحقيق أهدافها وتأدية رسالتها في بناء المجتمع، على مدى نجاحها في أداء وظائفها المتعددة في ثلاثة جوانب رئيسة: نقل المعرفة من خلال التدريس، إنتاجها من خلال البحث العلمي، وتفعيل هاتين الوظيفتين في خدمة المجتمع والبيئة، خصوصًا أمام الزيادة المطردة للمعرفة الإنسانية، وزيادة الطلب الاجتماعي علي التعليم بوجه عام والتعليم الجامعي بوجه خاص، وزيادة الضغوط والتحديات المجتمعية التي انعكست آثارها علي الجامعة ذاتها، مما يجعل الجامعة تكثف مشاركتها في خدمة وتنمية مجتمعاتها، بوصفها مؤسسة اجتماعية معنية بذلك.

ويؤكد كلًا من درايدان وفوس (Dryden G. & Voss J,1997:200)، على أنَّ فكرة ارتباط الجامعة بالمجتمع ولزومها له أصبحت الآن أكثر رسوخًا من أي وقت مضى، وذلك لأنَّ التكنولوجيا الحديثة للمعلومات تؤدِّي إلى تغير متسارع خارج الأنماط التعليمية، وخارج نطاق التعليم نفسه؛ لذا فيؤكدان علي ضرورة زيادة فاعلية التعلم في شكله اللانظامي عن طريق توفير فرص التربية والتدريب المستمرين لأفراد المجتمع.

كما أكَّدت الإعلانات العالمية الصادرة عن المنظمات الدولية علي هذا الدور المهم فمن بين توصيات المؤتمر العالمي للتعليم العالي في القرن الحادي والعشرين الذي عقدته منظمة اليونيسكو بباريس عام ١٩٩٨، ما يؤكد في محتواه على مهمة الإسهام في التنمية والتطوير المستمرين للمجتمع في جوانبه السياسية والاقتصادية والاجتماعية، ويقوم بهذا الدور التعليم العالي، إذ جاء في المادة الأولي من الإعلان العالمي بشأن التعليم العالي للقرن الحادي والعشرين الرؤية والعمل بضرورة قيام الجامعة بتوفير الخبرات الملائمة لمساعدة المجتمع في عملية التنمية. (الناقة، ٢٠٠٠: ١٥).

إضافة إلى العديد من الدراسات التي أكَّدت على هذا الارتباط ونصَّت في مبادئها أنَّ من أهم وظائف التعليم العالي وظيفته تجاه المجتمع وخدمة أفراده. (Obel, P. and Howledg, G,1999:405).

وتعتمد الجامعة على أداء دورها في خدمة المجتمع على بعض مدخلاتها، ولعل من أهم هذه المدخلات الذي يتوقف عليه العبء الأكبر في تأدية هذه الوظيفة عضو هيئة التدريس، وذلك لأنَّ مسؤولية إعداد الكوادر المنتجة ورفع مستواها يقع على عاتق عضو هيئة التدريس، وهذا يستلزم أستاذًا ذا كفاءة

ومهنية عالية، ويكون متمكنًا بحثيًا، وخبيرًا اجتماعيًا. (الناقة، ٢٠٠٠: ٣).

وتسهم القيادات الناجحة في الجامعات بتوفير مناخ إيجابي للعطاء وامتلاك رؤى واضحة، قادرة على تحديد الأهداف للجامعة ورسم سبل تحقيقها، وحثّ كادرها على إنجاز مهامهم بثقة وحماس، وتهيئة القيادات الواعدة وفهم البيئة الجامعية وطبيعة متغيراتها وقبول رأي أعضاء هيئة التدريس ومشاركتهم في رسم أهدافها (محجوب، ٢٠٠٣: ١٣٢).

وتعدُّ جامعة تبوك من الجامعات الناشئة بالمملكة العربية السعودية، التي أُنشئت بالأمر السامي الكريم رقم٣٥١٤وتاريخ ١٤٢٧/٥/٣هـ، ويمثل إنشاؤها تعبيرًا صريحًا للرؤية الثاقبة لخادم الحرمين الشريفين الملك عبدالله بن عبد العزيز -رحمه الله- في نشر التعليم العالي في جميع مناطق المملكة، ويوجد حاليًا في الجامعة أكثر من ١٥٨٩عضو هيئة تدريس، يمثل الإناث ٤٦,١٩٪ منهم، ويزيد عدد الطلبة على ٣٣٧٤٦ طالبًا وطالبة في المركز الرئيس للجامعة والفروع التابعة له، وتسعى الجامعة لأن تكون منارة في مجالات التعليم والتطوير، أمَّا الحرم الجامعي الرئيس للجامعة فيقع في مدينة تبوك التي تقع في الشمال الغربي من المملكة.(جامعة تبوك، ١٤٣٦).

وانطلاقًا من التزام الجامعة في خدمة أبناء المنطقة، فقد قامت الجامعة بإنشاء العديد من الفروع في جميع محافظات المنطقة، وتجاوز عدد كلياتها (١٧) كلية موزعة على مدينة تبوك وخمس محافظات تابعة للمنطقة إداريًا (حقل، تيماء، ضباء، الوجه، أملج).

ونظرًا لرغبة الجامعة في نقل وتطوير واستخدام الإمكانات العلمية والمعملية والبحثية لخدمة المجتمع، ولرغبة الجامعة في البدء بنشاطات وحدة خدمة المجتمع والتعليم المستمر، لتكوين نواة لعمادة مستقلة منذ إنشائها، فقد قامت الجامعة بتاريخ ١٤٢٨/١٢/١هـ بإنشاء وحدة بالجامعة بمُسمَّى" وحدة خدمة المجتمع والتعليم المستمر"، حددت مهامها ومسؤولياتها في كل ما من شأنه خدمة المجتمع بقطاعاته كافة وفق السياسة التعليمية للتعليم العالي بالمملكة العربية السعودية، وبتاريخ ١٤٢٩/١/٢٥هـ الذي ضم "مركز التدريب وخدمة المجتمع" التابع لكلية المعلمين بالجامعة إلى وحدة خدمة المجتمع والتعليم المستمر بالجامعة حسب الهيكلة المعتمدة للوحدة، وفي عام ١٤٣١هـ صدرت موافقة مجلس التعليم العالي بإنشاء عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر، لتتولى المهام المناطة بهذه العمادة وفق نظام التعليم العالي والجامعات ولوائحه.(جامعة تبوك،١٤٣٥: ١٣).

١-٢ مشكلة الدراسة:

تتباين عمادات ومراكز خدمة المجتمع والتعليم المستمر بالجامعات السعودية في تطبيق اللوائح الدراسية الخاصة بتنظيم برامج الدبلومات المقدمة من خلال هذه العمادات والمراكز، فهناك جامعات تطبق لائحة الدراسة الجامعية كجامعة الملك سعود وجامعة الإمام وجامعة القصيم، وهناك جامعات تطبق لائحة الدراسات العليا كجامعة الملك عبد العزيز، ونتيجة للتباين الواضح، ولعدم وجود لائحة دراسية موحدة ومعتمدة في نظام التعليم العالي والجامعات في المملكة العربية السعودية، جاءت هذه الدراسة لتضع تصورًا للائحة دراسية خاصة بهذه البرامج، يمكن أن تسهم في توحيد الإجراءات أسوة ببرامج الدراسة الجامعية، والدراسات العليا بالجامعات السعودية، ويمكن أن تُعتمد في نظام التعليم العالي والجامعات كلائحة لدراسة الدبلومات المقدمة في عمادات ومراكز خدمة المجتمع والتعليم المستمر.

وتتمثل مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس الآتي:

ما التصور المقترح للائحة الدراسة والاختبارات

للدبلومات بعمادات خدمة المجتمع والتعليم المستمر بالجامعات السعودية؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الآتية:

١. ما أهم الاتجاهات المعاصرة في مجال خدمة المجتمع والتعليم المستمر؟
٢. ما واقع برامج الدبلومات المنفذة بعمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة تبوك؟
٣. ما التصور المقترح للائحة الدراسة والاختبارات للدبلومات بعمادات خدمة المجتمع والتعليم المستمر بالجامعات السعودية؟

١-٣ أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى وضع تصور مقترح للائحة الدراسة والاختبارات للدبلومات بعمادات خدمة المجتمع والتعليم المستمر بالجامعات السعودية، من خلال التعرف على أهم الاتجاهات المعاصرة في مجال خدمة المجتمع والتعليم المستمر، وواقع برامج الدبلومات المنفذة بعمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر جامعة تبوك أنموذجًا.

١-٤ أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في:

١. أهمية توحيد اللوائح والأنظمة المنظمة لخدمة المجتمع والتعليم المستمر في الجامعات السعودية، مما يسهم في تحقيق الجامعات لوظيفتها الثالثة، وهي خدمة المجتمع وفق أطر واضحة ومنظمة.
٢. المساهمة في وضع أول لائحة للدراسة والاختبارات للدبلومات على مستوى الجامعات السعودية، مما يسهم في وضع لائحة موحدة للدراسة والاختبارات للدبلومات على مستوى المملكة العربية السعودية، وذلك بعد دراسة الاتجاهات المعاصرة في خدمة المجتمع والتعليم المستمر.

١-٥ منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الوثائقي بهدف التعرف على أهم الاتجاهات المعاصرة في مجال خدمة المجتمع والتعليم المستمر، وواقع برامج الدبلومات المنفذة بعمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر جامعة تبوك، للاستفادة منها في وضع التصور المقترح للائحة الدراسة والاختبارات للدبلومات بعمادات خدمة المجتمع والتعليم المستمر بالجامعات السعودية.

١-٦ مصطلحات الدراسة

- لائحة الدراسة والاختبارات: تعرف إجرائيًا بأنَّها"القواعد المنظمة لأعمال الدراسة والاختبارات ببرامج الدبلومات بعمادات خدمة المجتمع والتعليم المستمر".
- الدبلومات: تُعرَّف إجرائيًا بأنَّها"نظام دراسي تقدمه عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر والجهات المتعاونة معها، مدفوع التكلفة من الطالب أو غيره من الأشخاص الاعتبارية العامة أو الخاصة، يهدف إلى دراسة بعض المقررات التعليمية المتخصصة، من خلال خطة دراسية معتمدة، تقسم على فصلين دراسيين أو أكثر بحدٍّ أدنى سنة، ويلزم على الطالب إنهاء متطلبات التخرج بنجاح للحصول على الدرجة".
- خدمة المجتمع: تعرف بأنَّها المحاولات المنظمة لمساعدة أفراد المجتمع على التحرك نحو التغيير متضمنة أنشطة متعددة، ولا تركز على التعامل مع الحالات الفردية؛ ولكنها تتعامل مع القضايا العامة ويقوم بها كل أفراد المجتمع. (السكري،٢٠٠٠: ١٠٧).

٢- الخلفية النظرية للدراسة:

الإطار النظري: ويتضمن المحاور الآتية:

الاتجاهات المعاصرة في مجال خدمة المجتمع والتعليم المستمر: ويتضمن الآتي:

تنظيم وظيفة خدمة المجتمع بالجامعات المعاصرة:

إنَّ علاقات مؤسسات التعليم العالي والجامعي بالمجتمع من"الأمور المهمة في تطويرها وتطوير المجتمع على حدٍّ سواء؛ وقد تأخذ هذه العلاقات صورة العلاقات بمؤسسات البحث والتطوير، وبمراكز البحوث، وهيئات المجتمع المحلي، وخريجي هذه المؤسسات ذاتها، وتوظف هذه العلاقات في صورة مشاركة في عمليات البحث والتطوير، وإجراء البحوث والتدريب، وتقديم الاستشارات والخدمات لهيئات المجتمع المحلي، والهيئات العامة والخاصة، بما في ذلك مشروعات خدمة البيئة أو التنمية المهنية للخريجين، أو إسهام الخريجين والمجتمع المحلي في تمويل مؤسسات التعليم العالي. وهكذا". (مينا،٢٠٠١: ٣٤).

وثمة اشتراطات تنظيمية مهمة من أجل قيام الجامعة بوظيفتها الخدمية، منها أنَّه"لا بدَّ من تحديد حجم وعدد معاهد ومراكز البحث، في ضوء الاحتياجات القومية والإقليمية، وفي ضوء التمويل المتاح لا بد أن يتم التقدم لإجراء عدد قليل من البحوث الفعَّالة بواسطة أعضاء مناسبين وإمكانات جيدة، بدلًا من الحفاظ على كمية كبيرة قد تناسب مدى أوسع من الظروف؛ ولكنها لا تلقى دعمًا كافيًا للتقدم الجيد" (William ,1998:9).

وتعدُّ قضية تسويق الخدمات الجامعية من القضايا المهمة المرتبطة بوظيفة خدمة المجتمع بوجه عام، وبتنظيم تلك الوظيفة بوجه خاص، حيث لا يمكن التحدث عن خدمة ما، دون التحدث عن كيفية تسويقها، ومن ثمَّ ربما يتوقف نجاح الآليات التنظيمية المختلفة التي تعتمد عليها الجامعات المعاصرة في تقديم خدماتها للمجتمع على مدى قيامها بتلك الوظيفة التسويقية.

وقد اعتمدت"الجامعات في البلدان المتقدمة صيغة العقود والمقاولات في تقديم خدماتها إلى مؤسسات حقل العمل، محققة بذلك أرباحًا جيدة، ومن الجامعات التي اعتمدت هذا التوجه: جامعة يورك في أنجلترا، وجامعة أتون في هولندا، وجامعة جولموذ التكنولوجية في السويد، وجامعة سترانكليد في اسكتلندا، وجامعة جونسوني في فنلندا، حيث ساعدت هذه الأرباح على التقليل من اعتماد تلك الجامعات على التمويل الحكومي، وتطوير أداء الأقسام باتجاه خدمة المجتمع، وخلق بيئة جديدة تعمل فيها الأقسام، تعتمد من خلالها أساليب حديثة في البناء والتفكير العلمي، والتدريب، والقناعة بإمكانية تحقيق أرباح جيدة من نشاطها، الأمر الذي لم تكن تألفه سابقًا. وبذلك فهي تستجيب لحاجات المجتمع وتسهم في عملية التطور العلمي والتقني وحل مشكلات سوق العمل، مما يزيد من التأثير الإيجابي للجامعات في تفاعلها مع المجتمع". (الخشاب والعناد،٢٠٠٠: ١٣).

ومن أهم الوسائل والأساليب التي يمكن أن تستخدمها الجامعات لتسويق خدماتها:"النشر في الصحف اليومية، والنشر في المجلات العامة والمتخصصة، والإعلان التلفزيوني بالشكل المناسب والوقت المناسب، والإعلان بالراديو بطريقة جيدة، وباستخدام الملصقات واللافتات المطبوعة أو الكهربائية والإلكترونية، وباستخدام البريد المباشر بإرسال الخطابات والكروت والكتالوجات والنشرات والكتيبات، وبالعرض في المعارض الشاملة أو المتخصصة الثابتة أو المتنقلة باستخدام البورشورات المعدة جيدًا، واعتماد خدمة المراسلات الجوية التجارية واستخدام الفاكس الشبكة الدولية للمعلومات، واستخدام أسلوب الندوات

والمحاضرات، أو الاتصال الشخصي، أو نشر الأخبار، أو بطاقات التحية، والتعارف، والزيارات، أو تنويع الخدمة، أو توزيع الدليل الدراسي والتقرير السنوي، أو توزيع الهدايا المجانية". (الأحمد،٣٥٢:٢٠٠٠).

وقد أجمل شهيب (٢٠٠٠: ١٣٤)، السبل التي من خلالها يمكن الترويج للخدمات الجامعية في تعظيم دور الإعلام والصحافة في إلقاء الضوء على الإنجازات التي تحدث في الجامعات بالمشاركة مع مؤسسات المجتمع المختلفة، وتصميم الحملات الإعلانية لترويج الخدمات الجامعية ومتابعتها، وإصدار النشرات والكتيبات عن الأنشطة البحثية، ووضع نظم فعَّالة لتوصيل الخدمات الجامعية المختلفة إلى المستفيدين بمؤسسات المجتمع المختلفة، ووضع النظم الكفيلة بتلقي ملاحظات مؤسسات المجتمع على الخدمات الجامعية وتذليل المصاعب، وحل جميع المشكلات التي تعترض تحقيق تلك الخدمات لدى العملاء من المؤسسات.

وفي ضوء ما سبق يتبين أنَّ الجامعات المعاصرة يمكنها أن تتفاعل مع المجتمع، ومن ثمَّ تؤدِّي وظيفتها الخدمية له، من خلال أساليب وآليات تنظيمية متعددة، يمكن توضيحها بالآتي:

تنظيم مركزي على مستوى الجامعة (عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر بالجامعات السعودية أنموذجًا).

أخذت" الجامعات السعودية – بدءًا بجامعة الملك سعود – بمفهوم التعليم المستمر وخدمة المجتمع على أنه جزء من رسالتها، وهدفًا من أهدافها، ووسيلة من وسائل تقوية الروابط بينها وبين المجتمع الذي تعيش فيه، لذلك أنشأت الجامعات مراكز متخصصة لخدمة المجتمع والتعليم المستمر، التي تطورت فيما بعد لتصبح عمادات، وقد أسَّست جامعة الملك سعود مركزها في خدمة المجتمع في عام ١٤٠٢هـ، كما أنشأت جامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية المركز الجامعي لخدمة المجتمع والتعليم المستمر، والذي أصبح عمادة في عام ١٤٠٦هـ، ثم أنشأت بعد ذلك جامعة فهد للبترول والمعادن عمادة للخدمات التعليمية عام ١٤٠٧هـ، أمَّا جامعة أم القرى فقد أنشأت مركز خدمة المجتمع في عام ١٤٠٧هـ لتكون هذه المراكز الجسر الذي يربط بين الجامعة وأبناء المجتمع، ولتكون وسيلة أيضًا لتحقيق أهداف التنمية الشاملة وتنشر الثقافة العلمية". (الحميدي،٢٠٠٠: ١٣٤).

وقد نصت اللائحة الخاصة بعماده خدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (جامعة الإمام،٢٠٠٠: ١٧٦-١٧٧)، في بابها الأول على أنَّ أهداف العمادة هي:

١. تقديم برامج في مجال التعليم المستمر والتدريب والاستشارة (على شكل دورات ودبلومات وبرامج تعليمية تلبي احتياجات المجتمع).
٢. تقديم الاستشارات العلمية والمهنية لمختلف فئات وهيئات المجتمع المحلي.
٣. الإسهام في نشر الثقافة والمعرفة والوعي العلمي والتقني لمختلف قطاعات المجتمع المحلي.
٤. تحقيق أنماط من الشراكة الفاعلة بين مختلف قطاعات المجتمع.
٥. التواصل مع الجامعات والمؤسسات الأكاديمية والمراكز العلمية والمهنية بخدمة المجتمع محليًا وإقليميًا وعالميًا.
٦. تدعيم الأنشطة التعليمية والتدريبية التي تخدم مجتمع الجامعة والمنطقة.

كما نصَّت اللائحة على أنَّ العمادة في سبيل تحقيقها لهذه الأهداف تقوم بما يلي:

١. تمارس نشاطها دون التقيد بسن أو بمستوى وظيفي أو دراسي.

٢. تمارس نشاطها من خلال ما تنظمه من محاضرات ودورات، وما تعقده من ندوات ومؤتمرات، وما تقدمه من استشارات، وما تذيعه من أحاديث، أو تصدره من نشرات.

٣. أن تستخدم في أبحاثها المواقع التي تتيح لها التعرف على احتياجات المجتمع، ولها أن تستثمر جميع الإمكانات المتاحة بالجامعة لتلبية هذه الاحتياجات.

٤. أن تعهد إلى أي شخص أو فريق من داخل الجامعة أو خارجها بأداء عمل يخدم أغراضها.

فيما نصَّ دليل عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة تبوك (جامعة تبوك،١٤٣٥: ٦)، على ذات الأهداف للعمادة التي حدَّدتها عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

والواقع أنَّ العمادات بالجامعات السعودية لم تبدأ كذلك منذ البداية، بل بدأت بوصفها مراكز لخدمة المجتمع والتعليم المستمر، ثم – على ما يبدو – لظروف نمو المجتمع السعودي، ونمو جامعاته، ورغبتها في تقديم الخدمات له، جرى تحويل هذه المراكز إلى عمادات.

وفيما يتعلق بمسمَّى تلك العمادات، يلاحظ أنَّها قد قرنت بين خدمة المجتمع والتعليم المستمر، على الرغم من أن الثاني جزءًا من الأول، إذ إنَّ التعليم المستمر يمكن اعتباره أحد مجالات خدمة المجتمع، ولكن لأهميته جرى إبرازه، وإلى ذلك مجالات أخرى كالتدريب والاستشارات والبحوث التطبيقية، وهي مجالات موضع اهتمام وعمل العمادات.

ويلاحظ أيضًا أنَّ هذا التنظيم بوصفه تنظيمًا مركزيًا يعمل على إحداث التنسيق بين الكليات والوحدات الجامعية المختلفة في تقديم الأنشطة الخدمية المختلفة، وكذلك يمكنه استثمار جميع الطاقات البشرية المتوافرة بالجامعة.

نموذج المراكز والوحدات التابعة للجامعات والكليات:

تهتم"الجامعات بإنشاء وحدات أو مراكز للبحوث داخلها؛ لتتيح لأعضائها فرص البحث من ناحية، ولتقديم خدماتها لمجتمعها من ناحية أخرى". (حجي، ١٩٩٦:٣٢٤).

وعادة ما"ترتبط الوحدات ارتباطًا مباشرًا بأقسام الجامعة، وهي تهدف إلى تقديم بحوث تطبيقية مدفوعة الأجر، وكذلك تقديم الخدمات الأخرى التي يطلبها العملاء الخارجيون على المستويات المحلية والإقليمية والقومية والدولية". (Arild, 2000:40)

وتنشأ هذه المراكز والوحدات بغرض"تحقيق أهداف قد لا تحققها الكليات والمعاهد الأكاديمية التقليدية لأكثر من سبب: أولها ظهور الحاجة لتداخل التخصَّصات والمعارف في دراسة المشكلات الإقليمية والدولية وتفاعلاتها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، وثانيها وجود أولويات للاهتمام بدراسات دون غيرها والتركيز عليها لما لها من أثر إقليمي ودولي على المجتمع الذي تنتمي إليه الجامعة، وثالثها الحاجة إلى تقديم خدمات تدريبية وفنية في مجالات مختلفة في الحياة العامة، وأخيرًا الحاجة إلى خدمات اجتماعية عامة يمكن للجامعة أن تنظمها وتُشرف عليها". (هلال،١٩٩٩: ٦٦).

وتضم جامعة بكين في الصين"بالإضافة إلى مختلف الأقسام العلمية والتخصصات الفريدة عددًا كبيرًا من المعاهد والمراكز البحثية، مثل: مركز مستقبل الصين،

الذي يحاول دراسة المستقبل القريب والبعيد لدراسة الصين مع البحث عن بدائل وخيارات مستقبلية، ومركز الدراسات الأفرو-آسيوية، ومركز حماية حيوان الباندا الضخم، ومركز مكافحة الجريمة، ومركز قانون التكنولوجيا، الذي يدرس حقوق الملكية الفكرية والقانون الذي يحكم التجارة الإلكترونية والإنترنت وغيرها من العلوم الحيوية التي تواكب العصر الحديث. وتعدُّ المعامل المتخصصة بجامعة بكين معامل مهمة في دراسة الواقع التطبيقي للعلوم المختلفة. (شرف، ٢٠٠٢: ١٧٢).

وفي اليابان"إلى جانب الكليات والمدارس التي تعدُّ وحدات فرعية من الجامعات اليابانية تهتم بالتدريس والبحث، يمكن للجامعات أن تنشئ معاهد ومراكز للبحوث ومؤسسات تجريبية ومستشفيات ومدارس ويكون لكل منها هيئات بحثية" (Kobayashi, 1992, 380).

وفي هولندا يشير حسن (٢٠٠٠: ٧٩)، وجود وحدات تنسيق بالجامعات لمجالات الاهتمام بأنشطة التعليم المستمر، ويوجد لكل وحدة تنسيق مجلس إدارة من اختصاصاته ما يلي:

١. دراسة وفحص الاحتياجات في مجال معين من مجالات الاهتمام.
٢. وضع مشروع البرنامج العام لأنشطة التعليم المستمر.
٣. التشاور مع الجامعات فيما يختص بتنفيذ البرنامج التعليمي.
٤. إعداد مشروع للموازنة والإشراف على الشؤون المالية.
٥. تقديم البرنامج التعليمي في المجال المعني.

نموذج الشراكات والتحالفات بين الجامعات ومؤسسات المجتمع:

إنَّ الشراكة في هذا السياق"قيمة" تبادل المنافع مع المجتمع المحيط، من خلال الاتفاقيات مع النقابات والاتحادات وجمعيات رجال الأعمال والمؤسسات التربوية المختلفة، وللشراكة أهداف بعيدة المدى وأهداف قريبة المدى. (البيلاوي،١٩٩٦: ١١).

ويشير محمود (٢٠٠٣: ١٧٠-١٧٥)، أنَّ"منظمة اليونيسكو قامت منذ عام ١٩٩٠ إلى عام ١٩٩٥ بحملة واسعة لدراسة وتحليل التحديات التي تواجه التعليم العالي في علاقاته بعالم العمل، وخلُصت اليونيسكو من دراستها لهذه التحديات إلى ضرورة وأهمية عقد تحالفات، وقيام شراكات بين مؤسسات التعليم والمؤسسات المجتمعية الأخرى، كما أنَّها في هذا السياق أطلقت على تصورها المستقبلي للجامعة مصطلح Proactive University، وتتحدد ملامح هذه الجامعة في أنَّها تسعى للارتباط بعلاقات تعاون مع المؤسسات الصناعية والخدمية في مجتمعها، وكما تسعى من خلال هذه العلاقات لتوجيه أنشطة هذه المؤسسات، ولها القدرة على الاستبصار بالمشكلات والتحديات التي يمكن أن تواجه مؤسسات المجتمع كافة، وتعمل على طرح تصورات حول أساليب الوقاية منها ومواجهتها، كما يشير إلى ثمة سمات ينبغي أن تتوافر في الحرم الجامعي حتى يكون مؤهلًا لإقامة علاقات شراكة أو تحالف تمثلت في الآتي:

١. أن تكون التنمية الاقتصادية ضمن رسالة الجامعة وفي تصورها لأهدافها.
٢. أن تقوم الجامعة بمتابعة مشاركات البحوث مع المؤسسات الصناعية.
٣. العمل على المشاركة في برامج التعليم الصناعي،

ومد نشاط الجامعة داخل المؤسسات الصناعية، وتقديم الخدمات الفنية.

٤. تشارك كمقاول Entreprenaurial في قضايا البحث والتطوير.

٥. العمل على نقل التكنولوجيا للمجتمع المحلي.

٦. تحفيز أعضاء هيئة التدريس للمشاركة في أنشطة التنمية الاقتصادية.

٧. العمل على المشاركة بصورة منتظمة مع وكالات التنمية الاقتصادية.

مما سبق يتضح أنَّ الشراكات تعتمد على إقامة تعاقد أو اتفاق بين طرفين لتبادل المنافع فيما بينهما، وفي هذا السياق فإنَّ أحد الطرفين يكوِّن الجامعة، أو إحدى وحداتها، والطرف الآخر يتمثل في إحدى مؤسسات المجتمع، بحيث تقوم الجامعة بتقديم الخدمة الفنية والعلمية المطلوبة، في مقابل التزام الطرف الآخر بسداد مقابل تلك الخدمة، وهو ما يحقق المنفعة المتبادلة للطرفين، بحيث يحصل الطرف المجتمعي على احتياجاته من تلك الخدمات، في مقابل حصول الجامعة على التمويل الذاتي.

غير أنَّ هذه الشراكة لا يمكن أن تحصل إلا في ظل مناخ من الثقة المتبادلة بين الطرفين من ناحية، وفي ظل إدراك كل من الطرفين للطرف الآخر بصورة جيدة من ناحية أخرى، بمعنى إدراك الجامعة لاحتياجات المجتمع ممثلًا في مؤسساته، وكذلك إدراك تلك المؤسسات لما يمكن أن تقدمه لها الجامعة من خدمات، وهذا بالقطع لا يتحقق إلا في ظل قنوات اتصال تبادلية بين الطرفين، وكذلك في ظل تسويق جامعي جيد، لما يتوافر لديها من إمكانات فنية وقدرات بشرية، وهي جميعًا تحتاج إلى مزيد من عناية الجامعة بتلك الأمور، وتحتاج كذلك لمزيد من التدريب المستمر على كيفية ترويج الخدمة، والتفاوض بشأن التعاقد عليها، ومتابعة إنجازها في إطار الوقت المحدد، وبالمواصفات والاشتراطات المبرمة في هذا التعاقد.

مجالات وظيفة خدمة المجتمع بالجامعات المعاصرة:

تعدُّ الجامعة"مركزًا للإشعاع الحضاري بالمجتمع في كل نواحي الحياة ثقافيًا واجتماعيًا وسياسيًا واقتصاديًا، ونتيجة للتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، وللتطور العلمي والتكنولوجي الهائل، وما يترتب على هذا من مشكلات انعكست آثارها على البيئة بكل مكوناتها المادية والبشرية، ظهرت وظيفة ثالثة مهمة للجامعة، وهي خدمة المجتمع وتنمية البيئة، وتعدَّدت مجالات خدمة الجامعة للمجتمع، في التعليم والتدريب، والتأهيل، وفي الصحة، وفي التثقيف، وفي محو الأمية وتعليم الكبار، وفي الوعي البيئي وغيرها من المجالات". (غنايم،٢٠٠٠: ٥٣).

وقد أجملت نتائج دراسة الخشاب والأعشب (٢٠٠١: ٤٦)، مجالات وظيفة خدمة المجتمع في النقاط الآتية:

١. إجراء البحوث والدراسات التعاقدية التي تخدم مؤسسات العمل والإنتاج في قطاعات الاقتصاد المختلفة.

٢. تسويق نتائج البحوث العلمية التي تنجزها الجامعة خصوصًا التطبيقية منها.

٣. تقديم خدمات استشارية في الحقول الاقتصادية والاجتماعية المختلفة.

٤. توفير نشاطات التعليم المستمر عن طريق عقد الدورات، وتقديم البرامج التعليمية والتدريبية للمجتمع المحلي في المجالات المختلفة.

٥. إنشاء الحاضنات العلمية ومراكز التميز المتخصصة المدرة للدخل في مجالات تقديم الخدمات والدراسات والاستشارات.

٦. استثمار مرافق الجامعة كالمعارض، والملاعب، والمسابح، والقاعات من قبل مؤسسات المجتمع مقابل أجر.
٧. تشجيع الإنتاج والتسويق وتقديم الخدمات من قبل الكليات التي تمتلك التسهيلات والمرافق المناسبة، مثل: كلية الزراعة، والطب البيطري، والهندسة، والطب، والتمريض، وغير ذلك.
٨. إجراء التوأمة بين الجامعة ومؤسسات العمل والإنتاج، وبناء الروابط مع القطاعات الإنتاجية مما يتيح المجال لتبادل الخدمات والمنافع وتوفير عوائد عينية ومادية للجامعة.
٩. الاستفادة من عوائد الاستثمار وريع الأموال المنقولة وغير المنقولة.

ويتبين أنَّ أهم مجالات وظيفة خدمة المجتمع بالجامعات المعاصرة يتمثل في:

التعليم المستمر:

ويهدف التعليم المستمر إلى"تقديم خدمات تعليمية واجتماعية على أساس واسع وعريض، لأعداد وفيرة ومتباينة من أفراد المجتمع، ويتيح الفرص التعليمية أمام جميع المستويات الاجتماعية، كما يشبع التعليم المستمر حاجات الأفراد إلى المزيد من الدراسات وبدوافع الرضا الشخصي أو رفع الكفاءة في الأداء الوظيفي، أو مواصلة التعليم للذين تركوا مدارسهم مجبرين في فترة مبكرة من حياتهم" (الحميدي،٢٠٠٠: ١٣٦).

كما أنه يعدُّ"نمط من أنماط التعليم لنقل رسالة الجامعة العلمية والتكنولوجية إلى قطاعات واسعة من الناس في حقل العمل، بهدف تطوير قدراتهم العلمية ومواكبة مستجدات العلوم والمعارف التكنولوجية في تخصصاتهم المختلفة، وما يعينهم على حل المعضلات الفنية بأفضل الطرق التكنولوجية" (الأحمد، ٢٠٠٠: ٣٤٢).

وقد صنَّف عبدالجواد (٢٠٠٠: ٥٠)، برامج التعليم المستمر التي تقدمها الجامعات إلى عدة مجالات هي:"برامج عامة تخدم حاجات اجتماعية، وبرامج عامة تخدم حاجات الأفراد، وبرامج ذات طابع فني ومهني، وبرامج خاصة تطلبها بعض المؤسسات".

وتؤدِّي العديد من الدول دورًا مهمًا في تعزيز التعليم المستمر لديها، إذ لم"يقتصر تناول الدول للتربية المستمرة على دراستها وإبراز ميزاتها، والحاجة إلى تطبيقها، بل تخطَّى ذلك إلى الحاجة لرسم السياسات، ووضع الإستراتيجيات، وصياغة القوانين التي تضمن تحويلها إلى فعل وعمل وممارسة.

وفي كندا، استطاعت الكلية الممتدة بجامعة ألبرتا، أن تقدم خدمات متميزة لطلابها في مجال التعليم المستمر، حيث تهتم الكلية بتقديم مقررات دراسية في شكل ورش عمل متخصصة بدرجة عالية في مجال التكنولوجيا، وتطوير الممارسات المهنية، وبرامج التنمية المتخصصة، ومع تنامي ثورة الاتصالات تطور مكان تقديم هذه البرامج من داخل الحرم الجامعي ذاته إلى استخدام التكنولوجيا الإلكترونية، حيث تم نشر هذه المقررات خلال المقاطعات الكندية كافة" (Wil-liam1998:2).

في ضوء ما تقدَّم يمكن القول إنَّ التعليم المستمر يسعى لتلبية احتياجات الأفراد والمؤسسات من الخبرات والمهارات المختلفة، وعلى ذلك فهو يخاطب فئات اجتماعية وثقافية واقتصادية متنوعة.

وتُقدِّم الجامعات التعليم المستمر من خلال عمادات خدمة المجتمع والتعليم المستمر، أو من خلال بعض المراكز والوحدات التابعة لها، وكذلك يمكن أن تقدم تلك البرامج داخل الحرم الجامعي، أو في مواقع العمل ذاتها، وأخيرًا يمكن أن تقدمها من خلال وسائل التكنولوجيا المعاصرة، مما يسهم في دفع التعليم المستمر

قُدمًا، والقضاء على كثير من المشكلات المرتبطة بتقديمه بصورة تقليدية، كعدم تفرغ بعض المستفيدين، أو بُعد المسافة، وغيرها من المشكلات الأخرى.

التدريب

يمكن تعريف التدريب على أنَّه"عملية منظمة مستمرة، محورها الفرد في مجمله، تهدف إلى إحداث تغيرات محددة سلوكية وفنية وذهنية، لمقابلة احتياجات محددة حالية أو مستقبلية، يتطلبها الفرد والعمل الذي يواجه المنظمة التي يعمل فيها والمجتمع الكبير". (آل زاهر، ١٩٩٥: ١٠٤).

ويُعرِّفه ناصف وحسن (١٩٩٧: ٢٥٨)، أنَّه"نشاط مخطط، متكامل، مستمر، هادف، يسعى إلى إثراء وتنمية معارف ومهارات واتجاه الفرد والجماعة، لجعلهم أكثر معرفة وقدرة على أداء المهام المطلوبة، بالشكل المطلوب وبإتقان"، كما أنَّه يسعى من خلاله لتحقيق الأهداف الآتية:

١. إكساب المعرفة التي تتناول الجوانب الكلية والجزئية للعمل.
٢. تنمية المهارات اللازمة لأداء العمل الذي يتولى مسؤوليته.
٣. تغيير في اتجاهات وميول الفرد والجماعة بما يؤدِّي لإكساب قيم واتجاهات إيجابية.
٤. تنمية الوعي بأهمية التغيير والابتكار للتعامل مع المتغيرات المحيطة.

في حين يشير جيرالد أبس (١٩٩٩:٢٣)، إلى بعض الخدمات التدريبية التي يقدمها أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية لمجتمعهم، ومنها:

١. إعداد برامج لتدريب الأشخاص على العمل والخدمة في المنازل والأعمال الحرفية والنقابات.
٢. إعداد البرامج الإرشادية للأفراد الذين يرغبون في تحسين مستواهم الثقافي والفكري.
٣. إعداد برامج تعليمية تؤهل الأفراد للعمل في المناطق المتعددة الثقافات والمناطق النائية.
٤. إعداد برامج لإعداد الباحثين الاجتماعيين الذين يطلبهم العمل في مختلف المواقع التعليمية.
٥. إعداد برامج تستهدف إعداد معلمي الأطفال غير العاديين.
٦. إعداد برامج تخصصية لتدريب المعلمين خلال العطلة الصيفية.
٧. إعداد برامج لتدريب المعلمين أثناء الخدمة بالتعاون مع العاملين في حقل التعليم.

وعلى ذلك فإنَّ نجاح مثل تلك البرامج بحاجة إلى" تحديد الاحتياجات، وتحديد أهداف البرنامج المزمع تنفيذه، ورسم الإستراتيجية لتنفيذه، لذلك فإنَّه لابدَّ من دراسة طبيعة المستفيدين، حيث إنه ليست جميع البرامج التي تطبق على مجتمع مناسبة للآخر، وعدم أخذ هذه الأمور بعين الاعتبار يؤدِّي إلى فشل في البرامج، ويتطلب هذا دراسة طبيعة المجتمع، والعادات والتقاليد، والمستوى الثقافي، وطبيعة المهن التي يزاولها أبناء المجتمع المستهدف للدراسة، وغير ذلك من الجوانب الأخرى التي تساعد على تحديد احتياجات المجتمع". (السالم، ٢٠٠٠: ١٩٥).

وكمثال للدورات التدريبية التي تقدمها الجامعات الأمريكية، دورة تدريب للمستثمرين يقدمها مركز تنمية المشروعات الصغيرة بجامعة ويسكونسين (SBDC) ويوجه هذا البرنامج التدريبي إلى المستثمرين الأفراد من خلال تطوير خطط المشروعات التي— عندما تكتمل — سوف تساعد الفرد على: التمويل من البنوك والمؤسسات العامة، ومن خلال التدريس من قبل عدد من الخبراء المتمرسين في: التمويل، والتسويق، والقانون،

والمحاسبة، فإنَّ البرنامج التدريبي للاستثمار يقدم تعليمًا حقيقيًا في متناول اليد، ويتضمن البرنامج زمن بداية العمل في خطة المشروع، ويتم تنظيم البرنامج بحيث يعطي فرصة لإنجاز خطة المشروع وفقًا لآخر موديول. ويتضمن البرنامج التدريبي الخاص بالاستثمار ما يلي: مكونات أو عناصر خطة المشروع، وقضايا قانونية، والتمويل، شغل الوظائف أو التعيين فيما يُعرف بـ Staffing، المحاسبة والحفظ والتسجيل. (University of Wisconsin, 2002:1)

وعلى ذلك يتضح أنَّ التدريب يسعى للوفاء باحتياجات الأفراد والجماعات والمؤسسات فيما يتعلق بإكساب وتعديل الاتجاهات والمهارات وغيرها، وهو في ذلك يقدم من خلال أنواع وأنماط مختلفة منها: التدريب التكميلي، والتدريب التحويلي، والتدريب التجديدي.

البحوث التطبيقية

يُقصد بالبحث العلمي" العملية الفكرية المنظمة التي يقوم بها الباحث، أو مجموعة من الباحثين، لمواجهة مشكلة معينة، بهدف وصفها، وتفسيرها، والتنبؤ بها، وضبطها، والوصول إلى نتائج قابلة للتعميم على الظواهر المختلفة". (عابدين،١٩٩٩: ٢٩٩).

ويكتسب البحث العلمي" أهمية حيوية، كونه من أبرز مباحث التقدم العلمي، ومظاهر الرقي الحضاري والثقافي؛ إذ لا يمكن تحديث دولة، أو عصرنة المجتمع بمعزل عن هذه الأداة الجوهرية". (الشيغلي،٢٠٠١:١١).

والبحث العلمي"أحد وظائف الجامعة، وهو معبر لتغيير الواقع، ودفع عجلة التنمية داخل المجتمع، وضرورة لتطوير البيئة وحل مشكلاتها، وتوفير المعلومات اللازمة لمتخذي القرار، وفوق ذلك كله فإنَّ الجامعات قادرة على المواجهة العلمية لتحديات العصر، ووضع الحلول والرؤى التي تنقله للقرن الجديد". (شحاته، ٢٠٠١: ٤١).

وقد أفضى ملخص نتائج البحث المسحي الذي قامت به منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (Gabriella &Estvan, 2003:15)، حول أنشطة وتسجيل الاختراعات وترخيصها فيما يتعلق بتسجيل الاختراعات إلى أنَّ إجمالي مخزون براءات الاختراعات في الولايات المتحدة لعام (٢٠٠٠) للجامعات بلغ (٩١٤)، أمَّا لمنظمات البحث القومية العامة فقد بلغت (٢٧٠)، مما يشير إلي المكانة المتميزة التي نالتها الجامعات في مجال البحث العلمي مقارنة بمنظمات البحث العامة الأخرى.

وعليه، ولما كان البحث التطبيقي يرتبط ارتباطًا مباشرًا بحل المشكلات المختلفة التي تواجه المؤسسات المجتمعية ومواقع الإنتاج المختلفة، فإنَّه – والحالة هذه – قد غدا أحد أهم مجالات وظيفة الجامعة المعاصرة في خدمة مجتمعها.

كما يشير الصدفي وآخرون (٢٠٠٠: ٢٢٦)، أنَّه في اليابان يُلاحظ أنَّالقطاع الخاص"قام بدور كبير في نهضة البحث العلمي في اليابان، بل أنَّ دوره يعتبر من العوامل الأساسية التي ساعدت على تقدم اليابان علميًا وتقنيًا"، وفي إنجلترا يؤدِّي دورًا مهمًا في الارتقاء بالبحوث العلمية في الجامعات، حيث إنَّ"المؤسسات الصناعية الخاصة ترى في كثير من الأحيان أنَّ تمويل البحث العلمي في معامل الجامعة من أجل حل مشكلات معينة، أوفر بكثير من إنشاء معمل خاص بها لأبحاثها العلمية، وفي نفس الوقت يمكن أن تتولى الجامعة إدارة وتشغيل معامل ومعاهد للأبحاث تقوم بإنشائها المصانع الكبرى".

الاستشارات:

هي"علاقة تفاعلية بين خبير استشاري مؤهل بحكم تكوينه العلمي، وتجربته العملية، ومقدرته الفنية، وعميل يحتاج إلى هذا الخبير. وتكون الخدمة الاستشارية في

الغالب مدفوعة الأجر". (مخيمر وآخرون، ٢٠٠٠: ٨).

ويتكون العمل الاستشاري من ثلاثة عناصر هي: "الخدمة المطلوبة (الاستشارة)، والجهة الطالبة للخدمة، وأخيرًا المتخصِّص المسؤول عن تقديم الاستشارة". (أحمد، ١٩٩٧:٢٨٠).

وقد أوضحت بعض التجارب أنَّ عددًا كبيرًا من الكليات ومن أعضاء هيئة التدريس قد انخرطوا في تقديم الاستشارات، إلا أنَّها كانت تحصل في بعض الأحيان دون الالتزام بأية قواعد، ولذلك فعلى الرغم من أنَّ الاستشارات الجامعية قد أثبتت جدواها، إلا أنَّها ما تزال تحتاج إلى قواعد وخطوط إرشادية لضبطها.

وعلى كل حال تعدُّ الاستشارة" مجالًا يشعر فيه أعضاء هيئة التدريس بتمتعهم بالحرية من الالتزام بالعمل طوال الوقت، ففي مؤسسات التعليم العالي يُسمح للأساتذة – بل ويتم حثهم – على تقديم الاستشارة للمؤسسات التجارية الخاصة، بمعنى تقديم النصيحة المهنية والتوجيه، في مقابل حصولهم على أجر أو مكافئة تتناسب مع حجم الخدمة المقدمة. وثمة عوائد مهمة لمثل هذه الممارسات الاستشارية، منها حدوث اتصال بين أساتذة الجامعة والباحثين والعاملين في المنظمات الهادفة للربح، وكذلك الحصول على البيانات الخاصة بالمنظمات، التي عادة ما تكون غير متاحة، إضافة إلى تحويل التكنولوجيات الجديدة من داخل الحرم الجامعي إلى الواقع المعيش. وفي هذا ثمة تحقيق لمصلحة ذاتية للجامعة من ناحية، وقيامها بالتزامها نحو المجتمع من ناحية ثانية، وتعمل على أن تكون وظيفة أعضاء هيئة التدريس وظيفة جذابة لهم من ناحية ثالثة. (Kennedy, 1997: 243)

وعادة ما تضم الجامعات المعاصرة مراكز للاستشارات العلمية يتوافر لديها الكثير من الإمكانات التقنية والبشرية تستطيع من خلالها التعاون مع المؤسسات الاقتصادية لتجاوز المشكلات التي تعاني منها هذه المؤسسات، وتتنوع هذه المراكز، فهناك مراكز للتطوير الإداري، وأخرى لحل المشكلات الزراعية، وثالثة لحل مشكلات المصانع، ومراكز أخرى لتقديم الاستشارات القانونية. ويجري إنشاء هذه المراكز بموجب أنظمة وقوانين، وعادة ما تتوزع على كليات الجامعة بحسب تخصصاتها. وعن طريق هذه المراكز الاستشارية أصبحت الجامعة تمارس دورًا منتجًا يتمثل في المساهمة بإدامة واستمرارية عمل المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية في المجتمع، ولهذا ثمة تعاون وثيق في الدول المتقدمة بين المؤسسات الإنتاجية والجامعات، يتمثل في استغلال الإمكانات، العلمية المتخصصة الموجودة لدى الجامعات والمتمثلة في مراكز الاستشارات العلمية، التي منها تستطيع الجامعة تقديم المشورة لتلك المؤسسات للتغلب على المشكلات التي تعترض عملها. (المقدادي، ١٩٩٩: ٧).

وعلى ذلك يلاحظ أهمية الاستشارات كأحد مجالات وظيفة الجامعة في خدمة المجتمع، إذ تعمل هذه الاستشارات على معالجة المشكلات المختلفة التي تواجه نشاطات المؤسسات المختلفة عامة كانت أم خاصة. وقد لُوحظ أنَّ الجامعات المعاصرة تُقدِّم خدماتها الاستشارية للمجتمع من خلال طرائق عدة، منها: تأسيس مراكز جامعية متخصصة في هذا المجال، ومنها تفرغ أعضاء هيئات التدريس للعمل لدى بعض المؤسسات كمستشارين.

وأخيرًا فإنَّ الاستشارات إن كانت تحقق منفعة للمؤسسات المجتمعية من خلال تقديم حلول للمشكلات التي تواجهها، فإنَّها تعود بالنفع كذلك على الجامعة ذاتها، ومن ذلك فإنَّ أعضاء هيئة التدريس من خلالها يطبقون أفكارهم التي كان يصعب تطبيقها دون فرصة كهذه، كذلك تتيح لهم الاحتكاك بالميدان، مما يقيدهم في تدريسهم وبحوثهم، وكذلك

يحصل أعضاء هيئة التدريس من خلالها على دخل مادي إضافي، وأخيرًا فهي مصدر من مصادر التمويل الذاتي للجامعة.

٢-١-٢ واقع برامج الدبلومات المنفذة بعمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر جامعة تبوك

في هذا المحور يجري إلقاء الضوء على عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة تبوك، كنموذج للعمادات بالجامعات السعودية، إذ تعد العمادة كيانًا داعمًا ومساندًا لربط الجامعة بجميع قطاعات المجتمع ومؤسساته المختلفة، وانطلاقًا من رسالة وأهداف الجامعة نحو خدمة المجتمع وإسهامًا منها في تلبية احتياجاته، تقوم العمادة بتقديم برامج الدبلومات التي تسهم في زيادة فرص قبول الطلبة في تخصصات حيوية متوافقة مع خطط التنمية، ومواكبة لاحتياجات سوق العمل، ويتضح هذا الدور من خلال ما يلي:

٢-١-٢-١ الواقع الكمي لبرامج الدبلومات المنفذة بالعمادة:

تتنوع برامج الدبلومات التي تقدمها العمادة؛ لتلبي احتياجات الطلاب والطالبات المختلفة، منها ما بعد البكالوريوس، ومنها ما بعد الثانوية، وكان من أهم البرامج التي جرى تنفيذها بجامعة تبوك بشطري الطلاب والطالبات -سواء بالمقر الرئيس بتبوك أو الفروع- ما يلي:

١. الدبلوم العام في التربية (تبوك، أملج، الوجه، ضباء، حقل، تيماء).
٢. دبلوم التربية الخاصة (صعوبات التعلم).
٣. دبلوم التربية الخاصة (الإعاقة العقلية).
٤. دبلوم التوجيه والإرشاد الطلابي (تبوك، وضباء طالبات، وتيماء طلاب).
٥. دبلوم القياس والتقويم التربوي.
٦. دبلوم اللغة الإنجليزية العام.
٧. دبلوم الإدارة المكتبية.
٨. دبلوم الإرشاد الأسري.

وهذه البرامج تقدمها العمادة بالتعاون مع الكليات المعنية بتبوك والكليات الجامعية بالفروع.

والجدول الآتي يوضح أعداد الطلبة المقبولين ببرامج الدبلومات بجامعة تبوك وفروعها خلال العام الدراسي ١٤٣٥/٣٤ وحتى ١٤٣٨/١٤٣٧هـ.

م	اسم الدبلوم	عدد المقبولين عام ١٤٣٥/١٤٣٤			عدد المقبولين عام ١٤٣٦/١٤٣٥هـ			عدد المقبولين عام ١٤٣٧/١٤٣٦هـ الفصل الدراسي الثاني			عدد المقبولين عام ١٤٣٨/١٤٣٧هـ		
		طلاب	طالبات	المجموع	طلاب	طالبات	المجموع	طلاب	طالبات	المجموع	طلاب	طالبات	المجموع
١	الدبلوم العام في التربية	٣٦٤	٤٤٦	٦٠١	٤٠٩	٧١٠	١١١٩	٤١	٧٤	١١٥	٦٠٨	٨٣٢	١٤٤٠
٢	دبلوم التوجيه والإرشاد الطلابي	١٥٨	٨٧	٢٤٥	٧٦	٦٩	١٤٥	–	–	–	–	–	–
٣	دبلوم الإرشاد الأسري	٣١	٤٥	٧٦	–	–		–	–	–	–	–	–
٤	دبلوم التربية الخاصة (صعوبات التعلم)	٦٢	٤٧	١٠٩	–	٢٤	٢٤	–	–	–	–	–	–
٥	دبلوم التربية الخاصة (الإعاقة العقلية)	٢٨	٤٦	٧٤	–	١٩	١٩	–	–	–	–	–	–
٦	دبلوم مصادر تعلم							–	–	–	–	–	–
٦	دبلوم اللغة الإنجليزية العام	١٩	٧٦	٩٥	–	٢١	٢١	–	١٨	١٨	–	–	–

٧	دبلوم الإدارة المكتبية	٢٥	٥٢	٧٧	–	–		١٦	٢٦	٤٢	–	–	–
٨	دبلوم القياس والتقويم	–	–	–	٢٥	٢٠	٤٥	–	–	–	–	–	–
	الإجمالي	٦٨٧	٧٩٩	١٤٨٦	٥١٠	٨٦٣	١٣٧٣	٥٧	١١٨	١٧٥	٦٠٨	٨٣٢	١٤٤٠

يتبين من الجدول السابق زيادة عدد الطلبة المقبولين ببرامج الدبلومات للعام ١٤٣٧/١٤٣٨هـ، بنسبة تطور زيادة قدرها١٣,٢٪عن العام ١٤٣٥ /١٤٣٦هـ، نتيجة لزيادة الطلب الاجتماعي على الدبلومات.

كما يتبين افتتاح برامج جديدة في هذا العام، مثل دبلوم"القياس والتقويم التربوي"، وافتتاح الدبلوم العام في التربية بالكليات الجامعية للطالبات بفروع الجامعة الخمسة وهي"ضباء، حقل، الوجه، أملج، تيماء" ودبلوم التوجيه والإرشاد الطلابي بكل من"ضباء وتيماء".

٢-١-٢-٢ الواقع الكيفي لبرامج الدبلومات المنفذة بالعمادة

يتمثل الواقع الكيفي لبرامج الدبلومات في التعرف على الأهداف، شروط القبول، التحول إلى التعاملات الإلكترونية، إدارة وتنظيم برامج الدبلومات، وخطط الدراسة ببرامج الدبلومات، وفيما يلي أهم جوانب الواقع الكيفي لبرامج الدبلومات:

٢-١-٢-٢-١ أهداف برامج الدبلومات

تهدف الدراسة في برامج الدبلومات التي تقدمها العمادة بحسب دليل عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر (جامعة تبوك، ١٤٣٥: ٢٠)، بوجه عام إلى تحقيق الأغراض الآتية:

١. الإسهام في إثراء المعرفة الإنسانية بفروعها كافة، عن طريق الدراسات المتخصصة والبحث الجاد للوصول إلى إضافات علمية وتطبيقية مبتكرة والكشف عن حقائق جديدة.
٢. تمكين الطلبة المتميزين من حملة الشهادات الجامعية من مواصلة دراساتهم العليا محليًا.
٣. إعداد الكفاءات العلمية المتخصصة وتأهيلهم تأهيلًا عاليًا في مجالات المعرفة المختلفة.
٤. تشجيع الكفاءات العلمية على مسايرة التقدم السريع للعلم والتقنية، ودفعهم إلى الإبداع والابتكار وتطوير البحث العلمي وتوجيهه لمعالجة قضايا المجتمع السعودي.
٥. الإسهام في تحسين مستوى برامج المرحلة الجامعية لتتفاعل مع برامج الدراسات العليا.

٢-١-٢-٢-٢ شروط القبول بالدبلومات

تصنف الدبلومات التي تُنفذ بعمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة تبوك إلى ما يلي:

٢-١-٢-٢-٢-١ دبلومات ما بعد البكالوريوس:

نظام الدراسة في الدبلوم: أربعة أيام في الأسبوع في الفترة المسائية.

الجهة المنفذة: عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر بالتعاون مع الأقسام العلمية في الكليات المنفذة لبرامج الدبلومات.

م	اسم الدبلوم	المدة الزمنية	عدد الساعات	شروط خاصة للقبول
١	الدبلوم العام في التربية	عام دراسي واحد	٣٨ ساعة	أن يكون حاصلًا على درجة البكالوريوس من غير كليات التربية.
٢	الإعاقة العقلية	عام دراسي ونصف	٤٥ ساعة	أن يكون حاصلًا على درجة البكالوريوس في التربية.
٣	صعوبات التعلم	عام دراسي ونصف	٤٤ ساعة	أن يكون حاصلًا على درجة البكالوريوس في التربية.

٤	التوجيه والإرشاد الطلابي	عام دراسي واحد	٤٢ساعة	أن يكون حاصلًا على درجة البكالوريوس.
٥	الإرشاد الأسري	عام دراسي واحد	٢٨ساعة	أن يكون حاصلًا على درجة البكالوريوس.
٦	القياس والتقويم التربوي	عام دراسي واحد	٢٤ساعة	أن يكون حاصلًا على درجة البكالوريوس في التربية.

٢-١-٢-٢-٢ دبلومات ما بعد الثانوية العامة

نظام الدراسة في الدبلوم: أربعة أيام في الأسبوع في الفترة المسائية.

الجهة المنفذة: عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر بالتعاون مع الأقسام العلمية في الكليات المنفذة لبرامج الدبلومات.

م	اسم الدبلوم	المدة الزمنية	عدد الساعات	شروط خاصة للقبول
١	اللغة الإنجليزية العام	عامان دراسيان	٦٠ساعة	أن يكون حاصلًا على شهادة الثانوية العامة أو ما يعادلها.
٢	الإدارة المكتبية	عام دراسي واحد	٣٤ ساعة	أن يكون حاصلًا على شهادة الثانوية العامة أو ما يعادلها.

٢-١-٢-٢-٣ التحول إلى التعاملات الإلكترونية ببرامج الدبلومات:

وقد جرى التحول كليًا للتعاملات الإلكترونية من حيث القبول والجداول الدراسية ومتابعة الأعضاء ورصد الغياب مع بداية الفصل الدراسي الأول ١٤٣٣-١٤٣٤هـ، وذلك من خلال البوابة الرئيسة للقبول والتسجيل على موقع بالجامعة الإلكتروني.

٢-١-٢-٢-٤ إدارة وتنظيم برامج الدبلومات:

تشرف عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر على برامج الدبلومات إداريًا، من خلال تعيينها منسقًا لكل كلية من العمادة للقيام بالتواصل مع مشرف البرنامج في الكلية المنفذة، ومتابعة أعداد جداول البرنامج وأسماء المحاضرين والقاعات الدراسية ومواعيد الاختبارات واستلام النتائج. (القواعد التنفيذية لعمادة خدمة المجتمع، ١٤٣٤، مادة٣٤).

٢-١-٢-٢-٥ الخطط الدراسية ببرامج الدبلومات المنفذة بالعمادة:

تكون برامج الدبلومات المنفذة مصنفة في وزارة الخدمة المدنية، وبحسب نظام مجلس التعليم العالي ولوائحه (وزارة التعليم العالي، ١٤٣٦هـ: ٥٧)، فإنَّ الخطة الدراسية هي مجموعة المقررات الدراسية الإجبارية، والاختيارية، والحرة، التي تشكل من مجموع وحداتها متطلبات التخرج التي يجب على الطالب اجتيازها بنجاح للحصول على الدرجة العلمية في التخصص المحدد.

والخطة الدراسية هي ترجمة أهداف الجامعة من خلال مجموعة مواد دراسية لتزويد الطلبة بالمعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات والقيم، التي تمكنهم من القيام بالوظائف والأعمال والمهن التي أعدوا لها.

ومن أهم العوامل التي تساعد في نجاح تطبيق الخطط الدراسية ما يلي:

١. ربط الخطة الدراسية برؤية القسم الأكاديمي ورسالته وأهدافه.
٢. وجود منهجية واضحة في إعداد الخطط والبرامج الدراسية.
٣. الاطلاع على التجارب المحلية والإقليمية والعالمية المماثلة.
٤. المشاركة الفاعلة من قِبَل المعنيين من أعضاء هيئة التدريس والطلبة والخريجين (ذكور، وإناث)، والقطاعين العام والخاص.

٢-٢ الدراسات السابقة:

أسفرت الدراسة المسحية التي قام بها الباحثان للدراسات العربية والأجنبية، التي عُنيت بموضوع البحث الحالي عن مجموعة من الدراسات ذات الصلة المباشرة وغير المباشرة، وسأتُعرض وفق الترتيب الزمني من الأحدث للأقدم على النحو الآتي:

١-١-١ الدراسات العربية:

٢-٢-١-١ الشاعري وآخرون(٢٠١٧)، هدفت الدراسة إلى تحديد معالم دور الجامعات السعودية في تقرير الرؤية ٢٠٣٠، وكيف لهذه الجامعات أن تطور من مهامها الرئيسة في التعليم والتدريب في البحث والتطوير في نقل وتوطين المعارف والتقنيات، وفي دعم الابتكار والريادة، بما يسهم في بناء رأس المال الفكري وتحقيق متطلبات التنمية المستدامة الشاملة. ولأجل تحقيق هذه الأهداف قدَّمت الدراسة إيجازًا مختصرًا لإنجازات جامعة أم القرى في التأسيس لجامعة ريادية من الطراز العالمي ومساهمة وكالة الأعمال والإبداع المعرفي، ومعاهدها المتميزة وذراعها التنموي في وادي مكة في هذا المسار، وخلصت الدراسة إلى أن دور الجامعات السعودية في تعزيز رؤية ٢٠٣٠للمملكة العربية السعودية لا يمكن إنجازه بدون برنامج شامل، للتحول الريادي مبني على التكامل بين المهام الأساسية للجامعات.

٢-٢-١-٢ دراسة اللهيبي (٢٠١٦)، هدفت الدراسة إلى محاولة تقديم رؤية استشرافية لمستقبل الشراكة بين الجامعات السعودية والمؤسسات الحكومية، واستخدمت الدراسة منهج دراسات المستقبل في الجزء الميداني باستخدام أسلوب دلفاي، وتكوَّن مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة طيبة، والجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة والقياديين في المؤسسات الحكومية بالمدينة المنورة، وتوصَّلت نتائج الدراسة إلى أنَّ: الشراكة بين الجامعات والمؤسسات الحكومية أصبحت ضرورة ملحة يفرضها هذا العصر، في ظل ما يشهده من تحديات على المستويات المحلية والإقليمية كافة، وأنَّ الشراكة بين الجامعات ومؤسسات سوق العمل أصبحت أمرًا حقيقيًا لا خيار فيه لإخراج مخرجات متعلمة، تُواءم متطلبات سوق العمل وتحقق لطرفي الشراكة الفوائد والأهداف.

٢-٢-١-٣ دراسة الحارثي (٢٠١٤): هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب التمويل البديلة للتعليم العالي الأهلي السعودي في ظل تحديات العولمة، وكذلك التعرف على المعوقات التي تواجه تطبيق طرق التمويل البديلة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، ومن أبرز نتائجها أنَّ الدرجة الكلية للطرق البديلة للتمويل جاءت بدرجة عالية، وتصدَّرت طريقة التمويل التي تعتمد على الخدمات الإنتاجية الذاتية المرتبة الأولى، ثم تبعه بُعد التمويل الحكومي المباشر، ثم بُعد التبرعات والهبات الفردية، ثم بُعد الأوقاف العامة والفردية، ثم الأنماط والأساليب الحديثة، ثم قيام البنوك والصناديق المحلية والدولية والإقليمية بدعم التعليم العالي الأهلي.

٢-٢-١-٤ دراسة عبيدالله (٢٠١٣):

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة أهمية أهداف الشراكة المجتمعية التي ينبغي تحقيقها في مؤسسات التعليم العام، وإلى تحديد أهمية مجالات الشراكة المجتمعية بين مؤسسات التعليم العام وأولياء الأمور، واتبعت المنهج الوصفي المسحي، وتكوَّن مجتمع الدراسة من مديرات مدارس التعليم العام للبنات في المرحلتين المتوسطة والثانوية بمنطقة مكة المكرمة، ومن أبرز النتائج الأقرب للدراسة: جاء محور أهمية أهداف الشراكة المجتمعية المطلوبة في مؤسسات التعليم ومحور أهمية مجالات الشراكة المجتمعية بدرجة مهمة جدًا،

ومحور أهمية المقترحات في مجال مواجهة معوقات تحقيق الشراكة المجتمعية بين مؤسسات التعليم العام وأولياء الأمور من وجهة نظر مديرات المدارس، جاء أنَّها تتحقق بدرجة (مهمة جدًا).

٢-٢-١-٥ دراسة العريفي (٢٠١٢):

وهدفت الدراسة إلى معرفة دور المشاركة المجتمعية في إصلاح التعليم في المملكة العربية السعودية، استخدم المنهج الوصفي المسحي. ومجتمع الدراسة جميع المسؤولين التربويين عن التعليم، وتوصَّلت نتائج الدراسة إلى أنَّ هناك معوقات ومشكلات تضعف مشاركة المجالس البلدية والمحلية في إصلاح التعليم ومنها، قلة التمويل اللازم لدعم البرامج والمشروعات.

٢-٢-١-٦ دراسة كردي(٢٠٠٦)، هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم التجارب المعاصرة في مجال المشاركة المجتمعية في العملية التعليمية، وتقديم تصور مقترح حول مشاركة المجتمع في العملية التعليمية بمدينة الرياض، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) خبيرًا من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود، والعاملين بالمؤسسات الاجتماعية والاقتصادية و(٤٠) من العاملين في المؤسسات والشركات والجمعيات الأهلية و(٤٠) من العاملين في مجال التربية والتعليم و(٤٠) من أولياء الأمور، وكان من أبرز النتائج أنَّ أكثر من نصف بنود الأسس والمجالات الخاصة بمشاركة المجتمع لتطوير المؤسسات التعليمية بمدينة الرياض، هي بنود ناقصة وغير محققة في الواقع، وتحتاج إلى زيادة تفعيل حتى يمكن الاستفادة من تلك المشاركة، كما جرى تقديم تصور مقترح للذين يسهمون في المشاركة المجتمعية من الأفراد والمؤسسات.

٢-٢-٢ الدراسات الأجنبية:

٢-٢-٢-١ دراسة (Burris,2013)، هدفت الدراسة إلى التعرف على الأنشطة التعليمية المرتكزة على الشراكة والدعم المجتمعي لبعض السكان الأمريكيين، من أصل أفريقي في المناطق الفقيرة والبعيدة عن مراكز الخدمات التعليمية النظامية، وأوصت الدراسة بضرورة نشر الوعي لدى سكان المجتمع ومنظمات المجتمع المدني، المهتمة بدعم التعليم في المجتمع، وتحقيق العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص وإتاحتها بطريقة متساوية بين سكان المجتمع من خلال نشر التعليم في المجتمع.

٢-٢-٢-٢ دراسة (Larrlee,2013)، هدفت الدراسة إلى تفعيل المشاركة المجتمعية لدعم التعليم في المجتمع، وأكدت نتائج الدراسة على أنَّ تفعيل المشاركة المجتمعية قد يؤدِّي دورًا فعالًا في إنجاز برامج دعم التعليم، والعمل على تحسين نوعية الخدمات التعليمية المقدمة للمستفيدين منها، ولا يأتي ذلك إلا إذا كان هناك علاقة وثيقة بين مؤسسات التعليم ومؤسسات المجتمع المدني، وذلك من خلال التنسيق والتواصل والتعاون في رسم السياسات والخطط للبرامج والأنشطة الداعمة للتعليم، كما أشارت إلى أن المشاركة الفعالة سوف تؤدِّي إلى منتج تعليمي ذو جودة عالية يحقق الهدف منه.

٢-٢-٢-٣ دراسة (Human,2010)، هدفت الدراسة إلى التأكيد على الدور الفعال الذي تؤدِّيه مؤسسات المجتمع المدني في دعم العملية التعليمية، من خلال إجراء العديد من المقابلات والاجتماعات وتقديم الدعم المتاح إليها كافة، وكان من أهم نتائج الدراسة: زيادة عدد المتطوعين من المؤسسات المجتمعية لدعم التعليم في المجتمع، وتشكيل سياسات لتطوير المنظمات المجتمعية المهتمة بالعملية التعليمية، وأنَّ عمليات دعم التعليم في المجتمع أصبح مجالًا حيويا

تؤدي فيه المنظمات غير الحكومية دورًا حيويًا، كما أشارت الدراسة إلى العلاقة الارتباطية الطردية بين تزايد اهتمام وتفعيل المشاركة المجتمعية ودعم وتطوير العملية التعليمية في المجتمع.

٢-٢-٢-٤ دراسة (Charles,2008)، هدفت الدراسة إلى التعرف على طرق تحسين أداء التعليم العالي في الجامعات الأمريكية عن طريق توفير المخصصات المالية لها، وللبناء والتجديد والصيانة وتوفير المعامل اللازمة من خلال المشاركة المجتمعية من التبرعات والهبات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والمقابلات والملاحظة والتحليل، ومن أبرز نتائجها، أنَّ الجامعات الأمريكية قامت بتحسين وضعها المالي وحققت أعلى مستوى في تحسين الأداء الأكاديمي من خلال زيادة معدلات المنح والتبرعات والهبات، وتوفير مصادر تمويل رأس مال إضافية ساعدت في تطوير المباني والأثاث والمعامل والصيانة، إذ إنَّ لها تأثير مباشر على مخرجات العملية التعليمية.

٢-٢-٢-٥ دراسة (Marven,2006)، هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير العوامل المالية والتمويل بالتعليم العالي وسياسة استكمال الدراسة الجامعية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، ومن أبرز نتائجها استكمال الدراسة الجامعية للطلاب التي تعتمد اعتمادًا كبيرًا على تمويل الجامعات من الولاية التابعة لها، وأنَّ المنح المالية المقدمة لا تكفي احتياجات التعليم العالي، مما لا يسمح باستكمال الدراسات الجامعية للطلاب، وأنَّ السياسة التعليمية بكل ولاية تتأثر بالأوضاع الاقتصادية، حيث نقص الوعي التعليمي لدى الطلاب، وارتفاع التكلفة الفعلية للتعليم.

٢-٢-٢-٦ دراسة (Gilletal,2002):

هدفت الدراسة إلى التعرف على الشراكة بين المؤسسات التعليمية والقطاع الخاص، وأكَّدت نتائج الدراسة أنَّ الشراكة بين المؤسسات التعليمية والقطاع الخاص لا تسير دائمًا بطريقة سلسلة، كما أكدت على أن إحدى المتغيرات اللافتة للنظر في بيئة البحث خلال السنوات العشر الأخيرة كانت الميل إلى التوسع الواضح في الشراكة المجتمعية للمؤسسات التعليمية، كما أكَّدت الدراسة على أن هناك عددًا من الجامعات الأمريكية والبريطانية طورت سياساتها وإجراءاتها؛ لتفعيل الشراكة المجتمعية مع القطاع الخاص من أجل البحث والابتكار والوصول إلى عالم المعرفة.

التصور المقترح للائحة الدراسة والاختبارات والقواعد التنفيذية لبرامج الدبلوم بعمادات خدمة المجتمع والتعليم المستمر بالجامعات السعودية

يرتكز التصور المقترح على الآتي:

- طبيعة برامج الدبلومات المقدَّمة بعمادات خدمة المجتمع والتعليم المستمر، التي إمَّا أن تكون تأهيلية تتيح لخريجها ممارسة وظيفة أو مهنة معينة بعد الدراسة الجامعية، كالدبلومات التربوية بأنواعها، أو أن تكون دراسية تمنح درجة الدبلوم العلمية كدبلومات الحاسب الآلي واللغة الإنجليزية.
- يتطلب تقديم هذه الدبلومات دفع رسوم مالية من قبل الملتحقين بها، وذلك بخلاف برامج الدبلوم الصباحي أو البكالوريوس أو الدراسات العليا التي تقدمها كليات الجامعات السعودية الحكومية المختلفة، التي لا تتطلب دفع مبالغ مالية من الطلبة، وإنما تقدم في بعضها مكافآت للطلبة كبرامج البكالوريوس، التي على أساسها وجدت لائحتي الدراسة الجامعية والدراسات العليا في نظام التعليم العالي والجامعات ولوائحه.
- تجنب الازدواجية التي تتعامل بها عمادات خدمة

المجتمع والتعليم المستمر بالجامعات السعودية، التي تتعامل معها تارة كبرامج بكالوريوس، وتارة كبرامج دراسات عليا.

- الاستفادة من التجارب المعاصرة في صياغة اللائحة بما يناسب هذا النوع من الخدمة، التي تقدمها عمادات خدمة المجتمع والتعليم المستمر في ضوء الهدف الذي أُنشِئت من أجله (خدمة + مورد بديل للجامعة).
- عُرِضت اللائحة على متخصص في الأنظمة والقانون، وبما يتوافق مع السياسة التعليمية في المملكة العربية السعودية.

وبناء على ما سبق أمكن صياغة لائحة الدراسة والاختبارات للدبلومات بعمادات خدمة المجتمع والتعليم المستمر بالجامعات السعودية على النحو الآتي:

أهداف اللائحة

المادة الأولى

تهدف لائحة الدراسة والاختبارات لبرامج الدبلوم بعمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر وقواعدها التنفيذية إلى تحقيق الآتي:

١. ضبط وتوحيد القواعد المنظمة لأعمال الدراسة والاختبارات ببرامج الدبلوم بعمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة تبوك.
٢. الإسهام في تحسين الدور المجتمعي للعمادة من خلال تبسيط الإجراءات وتقديم جميع الخدمات للطلاب والمجتمع، للوصول إلى رؤية العمادة المستقبلية، وتحقيق رسالتها لرفع اسم الجامعة والوطن والحفاظ على هذه المكانة.

تعريفات

المادة الثانية

يكون للمصطلحات الآتية معانيها المحددة، وكل ما لم يرد يرجع في بيان مقصوده لأيٍّ من نظام مجلس التعليم العالي والجامعات، ولوائحه التنفيذية والأنظمة واللوائح والقرارات المعمول بها في المملكة، بما لا يتعارض وغايات هذه القواعد:

الجامعة: جامعة تبوك.

المدير: مدير الجامعة.

العمادة: عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر وما يتبعها.

العميد: عميد عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر.

المجلس: مجلس عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر.

(١) الجهات ذات العلاقة: الكليات والعمادات التي تتعاون معها عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر، ولها علاقة ببرامج الدبلومات المطروحة، وآلية تنفيذها.

السنة الدراسية: فصلان رئيسان.

الفصل الدراسي: مدة زمنية لا تقل عن ثلاثة عشر أسبوعًا تُدرَّس على مداها المقررات الدراسية ولا تدخل من ضمنها فترتا التسجيل والاختبارات النهائية.

المستوى الدراسي: هو الدال على المرحلة الدراسية، وفقًا للخطط الدراسية المعتمدة.

الخطة الدراسية: هي مجموعة المقررات الدراسية الإجبارية، والاختيارية، والحرة، التي تُشكَّل من مجموع وحداتها متطلبات التخرج، التي يجب على الطالب اجتيازها بنجاح للحصول على الدبلوم.

المقرر الدراسي: مادة دراسية ضمن الخطة الدراسية المعتمدة في كل برنامج، ويكون لكل مقرر رقم، ورمز،

واسم، ووصف مفصَّل لمفرداته يميزه من حيث المحتوى، والمستوى عما سواه من مقررات، وملف خاص يحتفظ به القسم لغرض المتابعة، والتقييم، والتطوير، ويجوز أن يكون لبعض المقررات متطلب، أو متطلبات سابقة، أو متزامنة معه.

الوحدة الدراسية: المحاضرة النظرية الأسبوعية التي لا تقل مدتها عن خمسين دقيقة، أو الدرس السريري، التي لا تقل مدته عن خمسين دقيقة، أو الدرس العملي أو الميداني الذي لا تقل مدته عن مائة دقيقة.

الإنذار الأكاديمي: الإشعار الذي يُوجَّه للطالب بسبب انخفاض معدله التراكمي عن الحدِّ الأدنى الموضَّح في هذه اللائحة.

درجة الأعمال الفصلية: الدرجة الممنوحة للأعمال التي تبين تحصيل الطالب خلال فصل دراسي من اختبارات وبحوث وأنشطة تعليمية تتصل بالمقرر الدراسي.

الاختبار النهائي: اختبار في المقرر يعقد مرة واحدة في نهاية الفصل الدراسي.

درجة الاختبار النهائي: الدرجة التي يحصل عليها الطالب في كل مقرر في الاختبار النهائي للفصل الدراسي.

الدرجة النهائية: هي مجموع درجات الأعمال الفصلية مضافًا إليها درجة الاختبار النهائي لكل مقرر، وتحسب الدرجة من مائة.

التقدير: وصف للنسبة المئوية أو الرمز الأبجدي للدرجة النهائية التي حصل عليها الطالب في أي مقرر.

تقدير غير مكتمل: تقدير يرصد مؤقتًا لكل مقرر يتعذر علي الطالب استكمال متطلباته في الموعد المحدد، ويرمز له في السجل الأكاديمي بالرمز (ل) أو (IC).

تقدير مستمر: تقدير يرصد مؤقتًا لكل مقرر تقتضي طبيعة دراسته أكثر من فصل دراسي لاستكماله، ويرمز له في السجل الأكاديمي بالرمز (م) أو (IP).

المعدل الفصلي: هو حاصل قسمة مجموع النقاط التي حصل عليها الطالب على مجموع الوحدات المقررة لجميع المقررات التي درسها في أي فصل دراسي، وتحسب النقاط بضرب الوحدة المقررة في وزن التقدير الذي يحصل عليه الطالب في كل مقرر درسه. انظر الملحق (ب).

المعدل التراكمي: هو حاصل قسمة مجموع النقاط التي حصل عليها الطالب في جميع المقررات التي درسها منذ التحاقه بالجامعة على مجموع الوحدات المقررة لتلك المقررات، انظر الملحق (ب).

التقدير العام: وصف مستوى التحصيل العلمي للطالب خلال مدة دراسته في الجامعة.

العبء الدراسي: مجموع الوحدات الدراسية التي يُسمح للطالب التسجيل فيها في فصل دراسي، ويتحدد الحد الأعلى والأدنى للعبء الدراسي حسب القواعد التنفيذية للجامعة.

القاعدة التنفيذية للتعريفات:

تعني العبارات الآتية المعاني الموضحة قرين كل منها:

البرنامج: ما تقدمه العمادة أو الجهات المتعاونة مع العمادة من دبلومات أو دورات أو ندوات أو محاضرات أو ورش عمل لمدة زمنية محددة، تقدم لأفراد أو جهات عامة أو خاصة أو للمجتمع كافة.

- برامج الدبلوم: هو نظام دراسي تقدمه عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر والجهات المتعاونة معها، مدفوع التكلفة من الطالب أو غيره من الأشخاص الاعتبارية العامة أو الخاصة، يهدف إلى دراسة بعض المقررات التعليمية المتخصصة، من خلال خطة دراسية

معتمدة، تقسم على فصلين رئيسين أو أكثر بحدٍّ أدنى سنة، ويلزم على الطالب إنهاء متطلبات التخرج بنجاح للحصول على الدرجة.

– اللجنة الإشرافية: لجنة علمية مهمتها التخطيط ووضع الإستراتيجيات لجميع الأمور المتعلقة بإنجاح البرنامج المقدم، وإيجاد الحلول للصعوبات التي تواجه بناءً على اتخاذ القرارات لجميع الأعمال المتعلقة به وتسيير أنشطته.

– الدبلومات نوعان:

١. دبلومات ما بعد الثانوية.

٢. دبلومات ما بعد البكالوريوس.

– الاعتذار عن الدراسة: عدم مواصلة الطالب الدراسة للسنة الدراسية أو الفصل الدراسي الذي سجَّل فيه بعذر مقبول مع احتساب فترة الاعتذار ضمن المدة النظامية للتخرج.

– تأجيل الدراسة: عدم تسجيل الطالب مقررات دراسية للسنة أو الفصل الدراسي المراد تأجيل الدراسة فيه بطلب من الطالب ولا تحسب فترة التأجيل ضمن المدة النظامية للتخرج.

– الانقطاع: عدم تسجيل الطالب أي مقررات دراسية مدة فصل دراسي دون إشعار الجامعة بذلك.

– طي القيد: إنهاء علاقة الطالب بالجامعة سواء كان عن طريق الفصل أو الانسحاب أو الانقطاع.

قبول الطلاب المستجدين ببرامج الدبلومات بعمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر

المادة الثالثة

يحدد مجلس عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر بالتنسيق مع الجهات ذات العلاقة في الجامعة عدد الطلاب الذين يمكن قبولهم في كل برنامج دبلوم.

القاعدة التنفيذية لطبيعة نظام برامج الدبلومات بعمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر:

– برامج الدبلومات المطروحة من العمادة هي برامج مدفوعة التكلفة من الطالب أو غيره من الأشخاص الاعتبارية العامة أو الخاصة، لذا يتم إقرار إقامة برنامج الدبلوم والاستمرار فيه من عدمه بناءً على عدد الطلبة المتقدمين والعائد المتحصل من البرنامج، وعليه يحق للعمادة إلغاء إقامة الدبلوم إذا لم يتوافر العدد اللازم من الطلبة.

– تُحدِّد عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر بالتنسيق مع العمادات والكليات ذات الاختصاص الإجراءات الخاصة، باختبارات القبول أو المقابلات الشخصية والمواعيد الخاصة بفتح باب القبول وعدد المقاعد المتوفرة واللازمة لإقامة الدبلوم والتخصصات المطروحة للقبول، واستلام طلبات الطلاب المتقدمين وكذلك إعلان النتائج وإشعار الطلاب المقبولين.

المادة الرابعة

يشترط لقبول الطالب المستجد في أحد برامج الدبلوم الآتي:

أ. أن يكون حاصلاً على شهادة الثانوية العامة أو ما يعادلها على الأقل من داخل المملكة أو من خارجها لدبلومات ما بعد الثانوية.

ب. أن يكون حاصلاً على شهادة البكالوريوس أو ما يعادلها من داخل المملكة أومن خارجها لدبلومات ما بعد البكالوريوس.

جأن يكون حسن السيرة والسلوك.

دأن يجتاز بنجاح أي اختبار أو مقابلة شخصية يراها مجلس الجامعة أو مجلس عمادة خدمة المجتمع أو الجهات ذات العلاقة.

هأن يكون لائقًا طبيًا.

وأن يستوفي أي شروط أخرى يحددها مجلس الجامعة أو مجلس عمادة خدمة المجتمع أو الجهات ذات العلاقة وتعلن وقت التقديم.

القاعدة التنفيذية لشروط القبول بالدبلومات بعمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر.

قواعد المفاضلة بين المتقدمين

المادة الخامسة

تكون المفاضلة بين المتقدمين ممن تنطبق عليهم جميع الشروط وفقًا لدرجاتهم في اختبار الشهادة الثانوية العامة لدبلومات ما بعد الثانوية، والتقدير العام والمعدل بوثيقة البكالوريوس لدبلومات ما بعد البكالوريوس، إضافة إلى درجاتهم في المقابلة الشخصية واختبارات القبول إن وجدت.

نظام الدراسة

المادة السادسة

١. يتدرج الطالب في الدراسة وفقًا للقواعد التنفيذية المقرة بحسب البرنامج الدراسي المحدد لنظام كل دبلوم.
٢. تصمم الخطط الدراسية بما يتناسب مع مدة كل دبلوم.

المادة السابعة

يجوز أن تكون الدراسة في بعض برامج الدبلوم على أساس السنة الدراسية الكاملة وفقًا للقواعد والإجراءات المقرة، وتحتسب السنة الدراسية بمستويين.

نظام المستويات

المادة الثامنة

هو نظام دراسي يقسم فيه العام الدراسي إلى فصلين رئيسين، وتوزع متطلبات التخرج لنيل درجة الدبلوم إلى مستويات وفقًا للخطة الدراسية التي يقرها مجلس الجامعة.

المادة التاسعة

يقر مجلس الجامعة بناء على توصية مجلس عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر والجهات ذات العلاقة قواعد التسجيل، والحذف، والإضافة للمقررات ضمن مستويات الخطة الدراسية المعتمدة بما يضمن تسجيل الطلاب للحد الأدنى من العبء الدراسي.

المواظبة والاعتذار عن الدراسة

المادة العاشرة

على الطالب المنتظم حضور المحاضرات والدروس العملية، ويحرم من دخول الاختبار النهائي فيها إذا قلَّت نسبة حضوره عن النسبة التي يحددها مجلس عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر، أو الكليات ذات العلاقة، على ألا تقل عن (٧٥٪) من المحاضرات والدروس العملية المحددة لكل مقرر خلال الفصل الدراسي، ويُعدّ الطالب الذي حُرم من دخول الاختبار بسبب الغياب راسبًا في المقرر، ويُرصد له تقدير محروم (ح) أو (DN).

القاعدة التنفيذية للمواظبة والاعتذار عن الدراسة:

المادة الحادية عشرة

يجوز لمجلس العمادة -استثناءً -رفع الحرمان والسماح للطالب بدخول الاختبار، شريطة أن يقدم الطالب عذرًا مقبولًا، وألا تقل نسبة الحضور عن (٥٠٪) من المحاضرات والدروس العملية المحددة للمقرر.

المادة الثانية عشرة

الطالب الذي يتغيب عن الاختبار النهائي تكون

درجته صفرًا في ذلك الاختبار، ويحسب تقديره في ذلك المقرر على أساس درجات الأعمال الفصلية التي حصل عليها.

الاختبارات البديلة للاختبار النهائي

المادة الثالثة عشرة

إذا لم يتمكن الطالب من حضور الاختبار النهائي في أي من مواد الفصل لعذر قهري جاز لمجلس العمادة، في حالات الضرورة القصوى، قبول عذره والسماح بإعطائه اختبارًا بديلًا خلال مدة لا تتجاوز نهاية الفصل الدراسي التالي، ويعطى التقدير الذي يحصل عليه بعد أدائه الاختبار البديل.

القاعدة التنفيذية للاختبارات البديلة للاختبار النهائي:

الاعتذار عن عدم الدراسة

المادة الرابعة عشرة

يجوز للطالب الاعتذار باستثناء الفصل الدراسي الأول عن الاستمرار في دراسة فصل دراسي دون أن يُعد راسبًا، إذا تقدم بعذر مقبول لمجلس العمادة وذلك خلال فترة زمنية تحددها عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر تتناسب مع طبيعة كل برنامج، ويرصد للطالب تقدير (ع) أو (W) ويحتسب هذا الفصل من المدّة اللازمة لإنهاء متطلبات التخرج.

القاعدة التنفيذية للاعتذار عن عدم الدراسة:

التأجيل والانقطاع عن الدراسة

المادة الخامسة عشرة

يجوز للطالب بعد المستوى الأول التقدم بطلب تأجيل الدراسة لعذر يقبله مجلس عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر، على ألاّ تتجاوز مدة التأجيل فصلين دراسيين متتاليين أو ثلاثة فصول دراسية غير متتالية كحدٍّ أقصى طيلة بقائه في الجامعة ثم يطوى قيده بعد ذلك، ويجوز للمجلس في حال الضرورة الاستثناء من ذلك، ولا تحتسب مدة التأجيل ضمن المدة اللازمة لإنهاء متطلبات التخرج.

القاعدة التنفيذية لتأجيل الدراسة:

المادة السادسة عشرة

إذا انقطع الطالب المنتظم عن الدراسة مدة فصل دراسي دون طلب التأجيل يُطوى قيده من الجامعة، ولمجلس عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر طي قيد الطالب إذا انقطع عن الدراسة لمدة أقل.

المادة السابعة عشرة

لا يعدُّ الطالب منقطعًا عن الدراسة للفصول التي يدرسها زائرًا في جامعة أخرى شريطة موافقة مجلس العمادة في الجامعتين.

إعادة القيد

المادة الثامنة عشرة

شريطة أن يكون برنامج الدبلوم المقيد به الطالب مقام بالجامعة، ووفقًا للمستوى الذي يكون فيه، يمكن للطالب المطوي قيده التقدم بطلب إعادة قيده برقمه وسجلّه قبل الانقطاع وفق الضوابط الآتية:

١. أن يتقدم بطلب إعادة القيد خلال أربعة فصول دراسية من تاريخ طي القيد.
٢. أن يوافق مجلس عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر على إعادة قيد الطالب.
٣. إذا مضى على طي قيد الطالب أربعة فصول دراسية فأكثر فبإمكانه التقدم لعمادة خدمة المجتمع، طالباً مستجدًا دون الرجوع إلى سجله الدراسي السابق على أن تنطبق عليه شروط القبول المعلنة كافة في حينه، وللمجلس الاستثناء

من ذلك وفقًا للضوابط التي يصدرها.

٤. لا يجوز إعادة قيد الطالب أكثر من مرة واحدة، ولمجلس عمادة خدمة المجتمع – في حالة الضرورة- الاستثناء من ذلك.

٥. لا يجوز إعادة قيد الطالب المطوي قيده إذا كان مفصولًا أكاديميًا.

المادة التاسعة عشرة

لا يجوز إعادة قيد الطالب الذي فُصِل من الجامعة لأسباب تعليمية، أو تأديبية، أو الذي فُصل من جامعة أخرى لأسباب تأديبية، وإذا اتضح بعد إعادة قيده أنه سبق فصله لمثل هذه الأسباب فيعد قيده ملغى من تاريخ إعادة القيد.

المادة العشرون

يتخرج الطالب بعد إنهاء متطلبات التخرج بنجاح حسب الخطة الدراسية، على ألا يقل معدله التراكمي عن مقبول، ولمجلس عمادة خدمة المجتمع بناء على توصية مجلس الكلية المختص تحديد مقررات مناسبة يدرسها الطالب لرفع معدله التراكمي، وذلك في حال نجاحه في المقررات ورسوبه في المعدل.

الفصل من الجامعة

المادة الحادية والعشرون

يفصل الطالب من الجامعة في الحالات الآتية:

أ -إذا حصل على ثلاثة إنذارات متتالية على الأكثر لانخفاض معدله التراكمي عن (٢,٠ من ٥ أو ١,٠ من ٤)، ويجوز لمجلس الجامعة بناء على توصية عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر إعطاء فرصة رابعة لمن يُمْكنه من رفع معدله التراكمي بدراسته للمقررات المتاحة.

ب – إذا لم ينه متطلبات التخرج خلال مدة أقصاها نصف المدة المقررة لتخرجه علاوة على مدة البرنامج، يجوز لمجلس العمادة إعطاء فرصة استثنائية للطالب لإنهاء متطلبات التخرج بحد أقصى لا يتجاوز ضعف المدة الأصلية المحددة للتخرج في حال إقامة البرنامج.

ج -يجوز لمجلس عمادة خدمة المجتمع في الحالات الاستثنائية معالجة أوضاع الطلاب الذين تنطبق عليهم أحكام الفقرتين السابقتين، بإعطائهم فرصة استثنائية لا تتجاوز فصلين دراسيين على الأكثر بعد موافقة مجلس الجامعة على ذلك.

الاختبارات والتقديرات

المادة الثانية والعشرون

يحدد مجلس الكلية التي يتبعها المقرّر -بناء على اقتراح مجلس القسم -درجة للأعمال الفصلية لا تقل عن (٣٠٪) من الدرجة النهائية للمقرر.

المادة الثالثة والعشرون

تحتسب درجة الأعمال الفصلية للمقرر بإحدى الطريقتين الآتيتين:

أ. الاختبارات الشفهية أو العملية أو البحوث أو أنواع النشاط الصفي الأخرى، أو منها جميعًا، أو من بعضها واختبار تحريري واحد على الأقل.

ب. اختباران تحريريان على الأقل.

المادة الرابعة والعشرون

يجوز لمجلس الكلية التي يتبعها المقرر – بناء على توصية مجلس القسم – أن يُضَمّن الاختبار النهائي في أي مقرر اختبارات عملية أو شفوية، ويحدد الدرجات التي تخصص لها من درجات الاختبار النهائي.

المادة الخامسة والعشرون

يجوز لمجلس العمادة النظر في توصية مدرس المادة السماح للطالب باستكمال متطلبات أي مقرر في الفصل الدراسي التالي، ويرصد للطالب في سجله

الأكاديمي تقدير غير مكتمل (ل) أو(IC) ولا يحسب ضمن المعدل الفصلي أو التراكمي إلا التقدير الذي يحصل عليه الطالب بعد استكمال متطلبات ذلك المقرر، وإذا مضى فصل دراسي واحد ولم يُغَير تقدير غير مكتمل (ل) أو (IC) في سجل الطالب لعدم استكماله فيستبدل به تقدير راسب (هـ) أو (F) ويحسب ضمن المعدل الفصلي والتراكمي.

المادة السادسة والعشرون

يجوز استثناء مقررات الندوات والأبحاث والمقررات ذات الصبغة العملية أو الميدانية من أحكام المواد (٢٣، ٢٤، ٢٥)، أو بعضها، وذلك بقرار من مجلس الكلية المختصة بناء على توصية مجلس القسم المختص، ويحدد مجلس الكلية قياس تحصيل الطالب في هذه المقررات.

المادة السابعة والعشرون

إذا كانت دراسة مقررات الأبحاث تتطلب أكثر من فصل دراسي فيرصد للطالب تقدير مستمر(م) أو (IP)، وبعد انتهاء الطالب من دراسة المقرر يمنح التقدير الذي حصل عليه، وإذا لم يستكمل المقرر في الوقت المحدد فيجوز لمجلس القسم الذي يتولى تدريسه الموافقة على رصد تقدير غير مكتمل (ل) أو(IC)في سجل الطالب.

المادة الثامنة والعشرون

تحسب التقديرات التي يحصل عليها الطالب في كل مقرر كما يلي:

الدرجة المئوية	التقدير	رمز التقدير	وزن التقدير من (٥)	وزن التقدير من(٤)
١٠٠-٩٥	ممتاز مرتفع	أ+	٥,٠٠	٤,٠٠
٩٠ إلى أقل من ٩٥	ممتاز	أ	٤,٧٥	٣,٧٥
٨٥ إلى أقل من ٩٠	جيد جداً مرتفع	ب +	٤,٥٠	٣,٥٠
٨٠ إلى أقل من ٨٥	جيد جداً	ب	٤,٠٠	٣,٠٠
٧٥ إلى أقل من ٨٠	جيد مرتفع	ج +	٣,٥٠	٢,٥٠
٧٠ إلى أقل من ٧٥	جيد	ج	٣,٠٠	٢,٠٠
٦٥ إلى أقل من ٧٠	مقبول مرتفع	د +	٢,٥٠	١,٥٠
٦٠ إلى أقل من ٦٥	مقبول	د	٢,٠٠	١,٠٠
أقل من ٦٠	راسب	هـ	١,٠٠	٠

القاعدة التنفيذية لحساب التقديرات التي يحصل عليها الطالب في كل مقرر كما يلي:

الدرجة المئوية	التقدير	رمز التقدير	وزن التقدير من (٥)
١٠٠-٩٥	ممتاز مرتفع	أ+	٥,٠٠
٩٠ إلى أقل من ٩٥	ممتاز	أ	٤,٧٥
٨٥ إلى أقل من ٩٠	جيد جداً مرتفع	ب +	٤,٥٠
٨٠ إلى أقل من ٨٥	جيد جداً	ب	٤,٠٠
٧٥ إلى أقل من ٨٠	جيد مرتفع	ج +	٣,٥٠
٧٠ إلى أقل من ٧٥	جيد	ج	٣,٠٠
٦٥ إلى أقل من ٧٠	مقبول مرتفع	د +	٢,٥٠
٦٠ إلى أقل من ٦٥	مقبول	د	٢,٠٠
أقل من ٦٠	راسب	هـ	١,٠٠

المادة التاسعة والعشرون

يكون التقدير العام للمعدل التراكمي عند تخرج الطالب بناء على معدله التراكمي كالآتي:

١. (ممتاز): إذا كان المعدل التراكمي لا يقل عن ٤,٥٠ من ٥,٠٠ أو ٣,٥٠ من ٤,٠٠.

٢. (جيد جداً): إذا كان المعدل التراكمي من ٣,٧٥ إلى أقل من ٤,٥٠ من ٥,٠٠ أو من ٢,٧٥ إلى أقل من ٣,٥٠ من ٤,٠٠.
٣. (جيد): إذا كان المعدل التراكمي من ٢,٧٥ إلى أقل من ٣,٧٥ من ٥,٠٠ أو من ١,٧٥ إلى أقل من ٢,٧٥ من ٤,٠٠.
٤. (مقبول): إذا كان المعدل التراكمي من ٢,٠٠ إلى أقل من ٢,٧٥ من ٥,٠٠ أو من ١,٠٠ إلى أقل من ١,٧٥ من ٤,٠٠.

المادة الثلاثون

تمنح مرتبة الشرف الأولى للطالب الحاصل على معدل تراكمي من (٤,٧٥) إلى (٥,٠٠) من (٥,٠٠) أو من (٣,٧٥) إلى (٤,٠٠) من (٤,٠٠)، عند التخرج، وتمنح مرتبة الشرف الثانية للطالب الحاصل على معدل تراكمي من (٤,٢٥) إلى أقل من (٤,٧٥) من (٥,٠٠) أو من (٣,٢٥) إلى أقل من (٣,٧٥) من (٤,٠٠) عند التخرج.

ويشترط للحصول على مرتبة الشرف الأولى أو الثانية ما يلي:

أ. ألا يكون الطالب قد رسب في أي مقرر درسه في الجامعة أو في جامعة أخرى.
ب. أن يكون الطالب قد أكمل متطلبات التخرج في مدة أقصاها متوسط المدة بين الحد الأدنى والحد الأقصى للبقاء في كليته.
ج. أن يكون الطالب قد درس في الجامعة التي سيتخرج منها ما لا يقل عن (٦٠٪) من متطلبات التخرج.

إجراءات الاختبار النهائي

المادة الحادية والثلاثون

يجوز لمجلس العمادة تكوين لجنة تتعاون مع الأقسام في تنظيم أعمال الاختبار النهائي، وتكون مهامها مراجعة كشوفات رصد الدرجات وتسليمها للجنة المختصة خلال مدة لا تزيد عن ثلاثة أيام من تاريخ اختبار أي مقرر.

المادة الثانية والثلاثون

يجوز لمجلس العمادة أن يقرر تطبيق السرية في إجراءات الاختبارات النهائية

المادة الثالثة والثلاثون

يضع مدرس المقرر أسئلة الاختبار، ويجوز عند الاقتضاء -بناء على اقتراح رئيس القسم- أن يضعها من يختاره مجلس العمادة.

المادة الرابعة والثلاثون

يصحح مدرس المقرر أوراق الاختبار النهائي لمقرره، ويجوز لرئيس القسم (عند الحاجة) أن يشرك معه متخصصًا أو أكثر في التصحيح، ويجوز لمجلس العمادة عند الضرورة أن يسند التصحيح إلى من يراه، بناء على توصية مجلس الكلية.

المادة الخامسة والثلاثون

يرصد من يقوم بتصحيح الاختبار النهائي الدرجات التي يحصل عليها الطلاب في كشوفات رصد الدرجات المعدة لذلك ويوقع عليها، ثم يصادق عليها رئيس القسم.

المادة السادسة والثلاثون

لا يجوز اختبار الطالب في أكثر من مقررين في يوم واحد، ولمجلس الجامعة الاستثناء من ذلك.

المادة السابعة والثلاثون

لا يسمح للطالب بدخول الاختبار النهائي بعد مضي نصف ساعة من بدايته، كما لا يسمح له بالخروج من الاختبار قبل مضي نصف ساعة من بدايته.

المادة الثامنة والثلاثون

الغش في الاختبار أو الشروع فيه أو مخالفة التعليمات وقواعد إجراء الاختبار أمور يعاقب عليها الطالب وفق لائحة تأديب الطلاب التي يصدرها مجلس الجامعة.

المادة التاسعة والثلاثون

لمجلس العمادة في حالات الضرورة، الموافقة على إعادة تصحيح أوراق الإجابة خلال فترة لا تتعدى بداية اختبارات الفصل التالي.

المادة الأربعون

يحدد مجلس العمادة بناءً على توصية مجلس الكلية ومجلس القسم المختص مدة الاختبار التحريري النهائي على ألا تقل عن ساعة ولا تزيد على ثلاث ساعات.

المادة الحادية والأربعون

مع عدم الإخلال بالأحكام الواردة في المواد من (٣١-٤٠)، يضع مجلس الجامعة التنظيمات الخاصة بإجراءات الاختبارات النهائية.

التحويل من جامعة إلى أخرى

المادة الثانية والأربعون

يجوز قبول تحويل الطالب من خارج الجامعة وفق الضوابط الآتية:

أ. أن يكون الطالب قد درس في كلية أو جامعة معترف بها.

ب. ألا يكون مفصولًا من الجامعة المحوَّل منها لأسباب تأديبية.

ج. أن تنطبق عليه شروط التحويل التي يحددها مجلس الجامعة وعمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر والجهات ذات العلاقة.

د. أن يتوافق برنامج الدبلوم المحول منه مع برنامج الدبلوم المحوَّل إليه بالجامعة.

المادة الثالثة والأربعون

يقوم مجلس العمادة بمعادلة المقررات التي درسها الطالب خارج الجامعة بناء على توصية الأقسام التي تقدم هذه المقررات، وتثبت في السجل الأكاديمي للطالب المقررات التي عُودلت له، ولا تدخل في احتساب معدله التراكمي.

المادة الرابعة والأربعون

إذا اتضح بعد تحويل الطالب أنه سبق فصله لأسباب تأديبية فيعدُّ قيده ملْغيًا من تاريخ قبول تحويله للجامعة.

المادة الخامسة والأربعون

يحوَّل الطالب بعد الفصل الدراسي الأول من جامعة إلى أخرى، وفقًا للإجراءات والمواعيد المعلنة في الجامعة المحوَّل إليها في ضوء الضوابط العامة للتحويل.

التحويل الداخلي بين برامج الدبلوم بالعمادة

المادة السادسة والأربعون

لا يجوز تحويل الطالب من دبلوم إلى آخر داخل الجامعة.

الطالب الزائر

المادة السابعة والأربعون

الطالب الزائر هو الذي يقوم بدراسة بعض المقررات في جامعة أخرى، أو في فرع من فروع الجامعة التي ينتمي إليها دون تحويله، وتعادل له المواد التي درسها وفقًا للضوابط الآتية:

أ. موافقة العمادة أو الكلية التي يدرس فيها مسبقًا على الدراسة.

ب. أن تكون الدراسة في كلية أو جامعة معترف بها.

ج. أن يكون المقرر الذي يدرسه الطالب خارج الجامعة معادلًا أو (مكافئًا) في مفرداته لأحد المقررات التي تتضمنها متطلبات التخرج.

د. إذا كانت دراسة الطالب الزائر في فرع من فروع الجامعة التي ينتمي إليها الطالب، فتكون المعاملة طبقًا للمادة (٤٧).

هـ. يحدد مجلس الجامعة الحد الأقصى لنسبة الوحدات الدراسية التي يمكن احتسابها من خارج الجامعة للطالب الزائر.

و. لا تحتسب معدلات المقررات التي تجري معادلتها للطالب الزائر من الجامعة الأخرى ضمن معدله التراكمي، وتثبت المقررات في سجله الأكاديمي.

ز.أن تتناسب خطة الدراسة للدبلوم من الجامعة المحول إليها مع الجامعة المحول منها.

ح. أي شروط أخرى يضعها مجلس الجامعة أو عمادة خدمة المجتمع أو الجهات ذات العلاقة.

ط. أن يكون قد اجتاز على الأقل ٥٠٪ من مقررات الخطة في جامعته الأصلية.

أحكام عامة

المادة الثامنة والأربعون

يشكل مجلس استشاري لعمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر برئاسة العميد وإنابة وكيل العمادة وعضوية عدد من أعضاء القطاعات الحكومية والخاصة بمنطقة تبوك، يعينهم مدير الجامعة بناء على ترشيح مجلس العمادة أو من يفوضه، ويناط به تفعيل المشاركة المجتمعية لبرامج العمادة ووضع أفكار ورؤى جديدة، وإبداء الرأي حول أنشطة العمادة.

المادة التاسعة والأربعون

يشكَّل مجلس طلابي يمثل طلاب الدبلومات المتاحة برئاسة عميد عمادة خدمة المجتمع، ويعين أعضاءه من طلبة الدبلومات المتاحة لمدة سنة واحدة، يمكن أن تجدد للطلبة الأعضاء المستمرين في الدراسة ببرنامج الدبلوم، بقرار من مدير الجامعة بناء على ترشيح مجلس العمادة أو من يفوضه.

المادة الخمسون

تلغي هذه اللائحة ما سبقها من قرارات وقواعد تنفيذية تتعارض وما نظمته هذه اللائحة.

المادة الحادية والخمسون

لمجلس عمادة خدمة المجتمع تقيم اللائحة من حين لآخر، ورفع مقترحات التعديل والإضافة لمجلس الجامعة بعد إقراره للائحة، كما له الحق في تفسير أيٍّ من بنودها بما لا يتعارض ومضمون هذه اللائحة.

التوصيات:

توصي الدراسة بالآتي:

١. تطبيق هذه اللائحة لمدة عام في عدد من عمادات خدمة المجتمع والتعليم المستمر بالجامعات السعودية، بحيث تشمل على الأقل ثلاث جامعات كبيرة وثلاث جامعات صغيرة، وذلك بتوصية من لجنة عمادات خدمة المجتمع والتعليم المستمر بالجامعات السعودي، ثم يجري تقييم هذه اللائحة.

٢. اعتماد هذه اللائحة في نظام التعليم العالي والجامعات ولوائحه بالمملكة العربية السعودية كلائحة دراسية، لبرامج الدبلومات والتعليم الموازي بالجامعات السعودية، إضافة للائحة الدراسة والاختبارات للدراسة الجامعية، ولائحة الدراسة والاختبارات للدراسات العليا.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

آل زهر، على ناصر شتوي (١٩٩٥):"سياسات التطوير الإداري بالمملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية من خلال المداخل الرئيسية للتنمية الإدارية"، (متطلب تكميلي للحصول على درجة الماجستير، مقدم لقسم الإدارة العامة، كلية الاقتصاد والإدارة، جامعة الملك عبد العزيز).

أحمد، شاكر محمد فتحي (١٩٩٧): إدارة المنظمات التعليمية: رؤية معاصرة للأصول العامة، القاهرة: دار المعارف، ١٩٩٧.

الأحمد، عدنان (٢٠٠٠):"بدائل غير تقليدية لتمويل التعليم العالي ورفع كفايته" من بحوث *مؤتمر خصخصة التعليم العالي والجامعي المؤتمر التربوي الثاني لكلية التربية جامعة السلطان قابوس، والمنعقدة في الفترة من ٢٣ إلى ٢٥ أكتوبر ٢٠٠٠، المجلد الثاني، البحوث*، مسقط، جامعة السلطان قابوس، كلية التربية.

البلاوي، حسن (١٩٩٦): "إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي بمصر"، من أوراق عمل مؤتمر التعليم العالي في مصر وتحديات القرن الحادي والعشرين، *مؤتمر جامعة المنوفية، والمنعقد بمركز إعداد القادة بالقاهرة في الفترة من ٢٠ إلى ٢١ مايو ١٩٩٦*، جامعة المنوفية.

البوهي، فاروق شوقي، (٢٠٠٩): الجامعة الافتراضية كإحدى صيغ التعليم الجامعي، *الندوة العلمية الأولى لقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية*،٢٩ *أبريل، مجلد١*، جامعة الإسكندرية، كلية التربية.

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المركز الجامعي لخدمة المجتمع (٢٠٠٠):"تجربة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في خدمة المجتمع والتعليم المستمر"، من *بحوث الملتقى الأول لعمداء مراكز خدمة المجتمع في الجامعات السعودية، والمنعقد بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية*، ٢٠٠٠، الرياض، وزارة التعليم العالي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، عمادة المركز الجامعي لخدمة المجتمع والتعليم المستمر.

جامعة تبوك (١٤٣٦): *التقرير السنوي الأول لجامعة تبوك لعام* (١٤٣٥هـ /١٤٣٦هـ).

جامعة تبوك (١٤٣٥): *دليل عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر*، المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم العالي.

جيرالد أبس (١٩٩٩): *التعليم العالي في مجتمع متعلم*، ترجمة شحدة فارع عمان: دار البشير للنشر والتوزيع.

حجي، أحمد إسماعيل (١٩٩٦): *التعليم في مصر ماضيه وحاضره ومستقبله*، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

الحارثي، خالد بن ثابت العرابي (٢٠١٤): طرق التمويل البديلة للتعليم العالي الأهلي السعودي في ظل تحديات العولمة، (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى).

حسن، جبل حامد على (٢٠٠٠): "إدارة مشروعات خدمة المجتمع وتنمية البيئة في جامعة طنطا"، (رسالة ماجستير غير منشورة، مقدمة إلى قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية، كلية التربية – فرع كفر الشيخ – جامعة طنطا).

الحميدي، عبدالرحمن بن سعد (٢٠٠٠): "أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية في إعداد الخطط التدريسية لمراكز خدمة المجتمع والتعليم المستمر"،

من بحوث المؤتمر الأول لعمداء مراكز خدمة المجتمع في الجامعات السعودية، والذي عُقِد بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ٢٠٠٠، الرياض، وزارة التعليم العالي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، عمادة المركز الجامعي لخدمة المجتمع والتعليم المستمر.

الخشاب، عبدالإله يوسف، العناد، ومجداب بدر (٢٠٠٠):*التمويل الذاتي للتعليم العالي في الدول النامية وتوجهاته مع التركيز على تجربة جامعة بغداد*، القاهرة: الدار الدولية للاستثمارات الثقافية.

الخشاب، عبد الإله يوسف، الأعشب، خالص حسني (٢٠٠١): "استيعاب الأعداد المتزايدة لطالبي التعليم العالي"،*من بحوث المؤتمر الثامن للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، الجودة والنوعية للتعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي لمواجهة التحديات المستقبلية، محور التعليم العالي، والمنعقد بمقر جامعة الدول العربية بالقاهرة في الفترة من ٢٤- ٢٧ ديسمبر ٢٠٠١*، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم – إدارة برامج التربية – جمهورية مصر العربية، وزارة التعليم العالي، القاهرة، جامعة الدول العربية.

السالم، سالم بن محمد (٢٠٠٠): "تحديد الاحتياجات في التخطيط للبرامج التدريبية مع إشارة خاصة على برامج المكتبات والمعلومات"، *من بحوث الملتقى الأول لعمداء مراكز خدمة المجتمع في الجامعات السعودية، والمنعقد في رحاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، وزارة التعليم العالي*، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، عمادة المركز الجامعي لخدمة المجتمع والتعليم المستمر.

السكري، أحمد شفيق (٢٠٠٠): *قاموس الخدمة الاجتماعية والخدمات الاجتماعية*، القاهرة. دار المعرفة الجامعية.

الشاعري وآخرون(٢٠١٧): المهمة الثالثة للجامعات ودورها في تعزيز رؤية ٢٠٣٠ للمملكة العربية السعودية، *كتاب أبحاث مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠*، والمنعقد بجامعة القصيم في الفترة من ١١-١٢ يناير ٢٠١٧م، ص ص ٧١٢-٧٤٣.

شرف، رشا سعد عبدالشافي (٢٠٠٢): إستراتيجية مقترحة لتطوير التعليم الجامعي في مصر: دراسة مستقبلية، (رسالة دكتوراه غير منشورة، مقدمة إلى قسم أصول التربية، كلية التربية جامعة حلوان، القاهرة.

شحاته، حسن (٢٠٠١): البحوث العلمية والتربوية بين النظرية والتطبيقية، القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

شهيب، محمد على (٢٠٠٠): "نظام التحام الجامعة مع واقع المجتمع ومشكلاته ومتطلبات تطويره"، من بحوث مؤتمر جامعة القاهرة للبحوث والدراسات العليا والعلاقات الثقافية، والمنعقد في جامعة القاهرة في الفترة من٢٧-٢٨ مارس ٢٠٠٠، الجيزة، جامعة القاهرة، قطاع الدراسات العليا والبحوث.

الشيغلي، عبدالقادر (٢٠٠١): *البحث العلمي بين الحرية والمؤسسية*، عمان، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.

الصدفي، ممدوح، عطية، ابتسام، كفافي، حنان (٢٠٠٠):"إشكاليات البحث العلمي في مصر والتوجهات المستقبلية للتغلب عليها"، *من بحوث مؤتمر جامعة القاهرة للبحوث والدراسات العليا*

والعلاقات الثقافية، والمنعقد في جامعة القاهرة في الفترة من ٢٧-٢٨ مارس ٢٠٠٠، الجيزة، جامعة القاهرة، قطاع الدراسات العليا والبحوث.

عابدين، محمد عباس (١٩٩٩): "رؤية لتطوير التعليم الجامعي المصري"، التربية والتنمية، السنة السادسة، ع١٦.

عبد الجواد، نور الدين محمد (٢٠٠٠):"تمويل برامج التربية المستمرة في ضوء المتغيرات العالمية"، *من بحوث الملتقى الأول لعمداء مراكز خدمة المجتمع في الجامعات السعودية، والمنعقد في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية*، ٢٠٠٠، الرياض، وزارة التعليم العالي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، عمادة المركز الجامعي، لخدمة المجتمع والتعليم المستمر.

عبيد الله، شعاع عبد العزيز (٢٠١٣): الشراكة المجتمعية المطلوبة بين مؤسسات التعليم العام وأولياء الأمور في المدارس المتوسطة والثانوية للبنات بمكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. كلية التربية

العريفي، سلطان بن ناصر (٢٠١٢): دور المشاركة التعليمية في إصلاح التعليم في المملكة العربية السعودية"تصور مقترح". (رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الملك سعود. الرياض. كلية التربية).

غنايم، مهني محمد إبراهيم (٢٠٠٠):"نماذج لبعض مشروعات جامعة المنصورة في خدمة المجتمع وتنمية الجامعي بجامعة عين شمس، *والمنعقد في دار الضيافة بجامعة عين شمس في الفترة من ٢١-٢٢ نوفمبر ٢٠٠٠*، القاهرة، جامعة عين شمس، مركز تطوير التعليم الجامعي.

كردي، مصباح محمد(٢٠٠٦): *تأثير المشاركة الشعبية على المؤسسات التعليمية بمدينة الرياض، مجلة القراءة والمعرفة*، جامعة عين شمس، القاهرة، ع٥٩، أكتوبر ٢٠٠٦.

محجوب، بسمان، فيصل (٢٠٠٣): *إدارة الجامعات العربية في ضوء المواصفات العالمية دراسة تطبيقية لكليات العلوم الإدارية والتجارية*، منشورات المنظمة العربية للتنمية، القاهرة.

محمود، يوسف سيد (٢٠٠٣): "التحالفات والشراكات بين الجامعات والمؤسسات الإنتاجية: مدخل لتطوير التعليم الجامعي"، *من أوراق عمل مؤتمر جامعة المستقبل في الوطن العربي، المؤتمر القومي السنوي العاشر (العربي الثاني) لمركز تطوير التعليم الجامعي بجامعة عين شمس، والمنعقد بدار الضيافة بجامعة عين شمس في الفترة من ٢٨-٢٨ ديسمبر ٢٠٠٣، المجلد الثاني، أوراق العمل*، جامعة عين شمس، مركز تطوير التعليم الجامعي.

مخيمر، عبدالعزيز جميل، وآخرون (٢٠٠٠): "نظم ومهارات استشارات الأداء المؤسسي"، *وقائع لقاء الخبراء حول نظم ومهارات استشارات وتحسين الأداء المؤسسي، والمنعقد في القاهرة، ديسمبر ١٩٩٩، القاهرة*: المنظمة العربية للتنمية الإدارية، ندوات ومؤتمرات.

المقدادي، عادل على (١٩٩٩):"مظاهر دور الجامعة المنتجة وأثرها في تنمية الاقتصاد الوطني"، *من بحوث ندوة الجامعة المنتجة من منظور أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات العربية، المنعقدة في إربد في الفترة من ٩-١٠ مارس ١٩٩٩*، جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية بالتعاون مع الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية.

مينا، فايز مراد (٢٠٠١):"التعليم العالي في مصر التطور وبدائل المستقبل"، أوراق مصرية ٢٠٢٠، ع٥، منتدى العالم الثالث، مكتب الشرق الأوسط، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

ناصف، ليلى محمد، حسن، أمين عبد العزيز (١٩٩٧):"دور التدريب في تنمية الموارد البشرية"، *من بحوث مؤتمر الجامعات في خدمة المجتمع وتنمية البيئة، المنعقد في جامعة القاهرة من ١-٢ مارس ١٩٩٧*، جامعة القاهرة، قطاع خدمة المجتمع وتنمية البيئة، الجيزة، مطبعة جامعة القاهرة.

الناقة، محمود كامل الناقه (٢٠٠٠): مقدمة مؤتمر الجامعة في المجتمع، *المؤتمر القومي السنوي السابع لمركز تطوير التعليم الجامعي، المنعقد في الفترة ما بين ٢١-٢٢ نوفمبر ٢٠٠٠*، مركز تطوير التعليم الجامعي.

اللهيبي، منصور حمود (٢٠١٦): مستقبل الشراكة بين الجامعات السعودية والمؤسسات الحكومية في المملكة العربية السعودية. (رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة طيبة. المدينة المنورة. كلية التربية).

هلال، ناجي عبدالوهاب (١٩٩٩):"دور الجامعة في خدمة المجتمع وتنمية البيئة: دراسة ميدانية"، (رسالة ماجستير غير منشورة، مقدمة إلى قسم أصول التربية، كلية التربية – بقنا، جامعة جنوب الوادي).

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Arild Tjeldvoll,(2000) "Preparing Service University Research", Studies in Comparative and International Education, No. 5 , Oslo: University of oslo, Institute for Educational Research.

Burris, Jeffrey (2013). Toward African Community Education in Public Hosing, Fielding Graduate University.

Charles, AD (2008). Study of Capital financing models at two Public four higher Education institutions, Ed University of Pennsylvania.

Dryden.G & Voss.J (1997). The Learning Revolution, (Auckland. The Learning Web, Ltd.

Gabriella, Kurath & Estevan, Tarresy (2003)."Funding Higher Education in Hungary: The Case of the University of Pecs",Paper presented at the Seminar on External funding and University Autonomy, 16-17 June 2003, organized by: the Novdic University Association (NUS), the Nordic Association of University (NUAS), and the OECD Program on Institutional Management in Higher Education (IMHE), Oslo.

Gilletal ,Walt (2002): Working with the Private sector: the need for Institutional guide Lines, London school of Hygiene and Tropical medicine, London WcleE.7ht.

Human (2010): Nongovernmental Organizations and Development of China's Education, Chinese Education and Society, vol. (32), No:1.

Kennedy ,Donald, (1997). Academic Duty (Cambridge: Harvard University Press.

Kobayashi,F (1992). "Japanin Burton R Clack and Guy Neave, (Eds.), the Encyclopedia of Education, (New York: Pergamum Press.

Larrlee, Milton (2013). Manifest Variables Influencing Adult Stake holders in selected in Dependent school Districts in Bexar County, Texas, A& M University.

Marven, Trevin A, (2006). No College student left Behind the Influence of Financial a stats Higher, USA, Review on Education, vol. (29), No.

Obel, P. & Howledg, G (1999). Public Purpose and the Preparation of Teacher for Rural Schools, Eric. Ed,.

University of Wisconsin (2002), Extension Board of Regents of the University Of Wisconsin System, Wisconsin Small Business Development Center: Entrepreneurial Training Course.

William K.Cummings(1998), "The Service University in Comparative Perspective",Higher Education , Vol. 35, No. 1,.

ثالثًا: المراجع التي جرى الاستناد إليها في صياغة مواد لائحة الدراسة والاختبارات والقواعد

التنفيذية، لبرامج الدبلوم بعمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة تبوك، وهي على النحو الآتي:

١) الأنظمة:

- وزارة التعليم العالي (١٤٣٦هـ/٢٠١٥م)، نظام التعليم العالي ولوائحه، الطبعة الرابعة، المملكة العربية السعودية.

٢) اللوائح:

١. لائحة الدراسة والاختبارات للمرحلة الجامعية المعدلة بقرار مجلس التعليم العالي رقم"١٤٢٣/٢٧/١٣هـ" والمتوج بموافقة خادم الحرمين الشريفين رئيس مجلس الوزراء رئيس مجلس التعليم العالي بالتوجيه البرقي الكريم رقم ٧/ب/٤٥٨٨٨ وتاريخ ١٤٢٣/١١/٢٣هـ.

٢. اللائحة الموحدة للدراسات العليا في الجامعات الصادرة بقرار مجلس التعليم العالي رقم (٣/٦/١٤١٧هـ)، المتوج بموافقة خادم الحرمين الشرفين -رئيس مجلس الوزراء-رئيس مجلس التعليم العالي بالتوجيه البرقي الكريم رقم ٧/ب/٨٥٧٤ وتاريخ ١٤١٨/٦/١٧هـ.

٣. لائحة الدراسة والاختبارات للمرحلة الجامعية والقواعد التنفيذية لجامعة شقراء.

٣) القواعد التنفيذية:

القواعد المالية التنفيذية المنظمة للصرف على برامج وأنشطة عمادة خد/مة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة تبوك، والمعتمدة من معالي مدير الجامعة برقم ٣٤/٠٢٥/٥٢٨٢٨ وتاريخ ١٤٣٤/٨/٢٩هـ.

٤) القرارات والتوصيات:

١. محضر اجتماع مجلس عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر رقم (١) الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٣٣/١٤٣٤هـ يوم الأربعاء ١٤٣٤/١١/١٤هـ، والقرارات والتوصيات أرقام (٢) و (٣).

٢. محضر الاجتماع الخامس للجنة الدائمة للشؤون الأكاديمية الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٣٣/١٤٣٤هـ الأربعاء الموافق ١٤٣٤/٨/٣هـ، والقرار ات والتوصيات أرقام من (١) حتى (٤).

مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ع٥، ص ص ١٥٥-١٨٠ جامعة تبوك (١٤٤٠هـ/٢٠١٩م)

أثر العدالة التنظيمية في تنمية سلوك المواطنة لدى المعلمات: (دراسة ميدانية لآراء معلمات المرحلة الثانوية بمدارس قطاع الوسط التابع لتعليم الباحة)

د. خديجة مقبول جمعان الزهراني

الأستاذ المساعد بقسم الإدارة والتخطيط التربوي، كلية التربية –الباحة

The impact of organizational justice on the development of Female Teachers' citizenshipbehavior: (A study of the views of secondary school teachers at Al -Baha Schools)

Dr. Khadijah Maqbool Juman Al Zahrani

Assistant Professor, Department of Educational Management and Planning, Education- Al –Baha.

الكلمات المفتاحية: العدالة، العدالة التنظيمية، التنمية، سلوك المواطنة.

الملخص: هدفت الدراسة بدرجة رئيسة إلى معرفة أثر إدراك المعلمات للعدالة التنظيمية على تنمية سلوك المواطنة لديهن، واستخدمت الدراسة أداة الاستبانة، وتوصَّلت إلى العديد من النتائج، كان من أهمها: أنَّ العدالة التنظيمية في مدارس البنات الثانوية في قطاع الوسط متوافرة بدرجة "مرتفعة"، وتوافرت أبعاد العدالة التنظيمية على الترتيب الآتي: عدالة التعاملات، ثم عدالة الإجراءات، ثم عدالة التقييم، ثم عدالة التوزيع، كما أوضحت النتائج أنَّ مستوى سلوك المواطنة لدى معلمات المدارس الثانوية بقطاع الوسط جاء بدرجة "مرتفعة جدًا"، وتوافرت أبعاد سلوك المواطنة على الترتيب الآتي: وعي الضمير، ثم الكياسة، ثم الإيثار، ثم السلوك الحضاري، ثم الروح الرياضية، كما أظهرت النتائج وجود فروق معنوية، دالة إحصائيًا في إجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى الدلالة ٠,٠٥، لواقع العدالة التنظيمية ومستوى سلوك المواطنة تُعزى إلى اختلاف التخصص، والمؤهل العلمي، وعدم وجود فروق تُعزى إلى اختلاف الخبرة، كما أظهرت النتائج أنَّ عدالة التوزيع تؤثر معنويًا على متغير سلوك المواطنة من وجهة نظر أفراد العينة، وأنَّ قيمة معامل التحديد (R^2) للانحدار المتعدد لأبعاد العدالة التنظيمية على سلوك المواطنة يُفسر ما نسبته (٠,٠٨٣)، في متغير سلوك المواطنة وهي نسبة دالة إحصائيًا على الرغم من كونها ضعيفة.

Key words: Justice, Organizational Justice, development, citizenship Behavior.

Abstract: Assistant Professor, Department of Educational Management and Planning, College of Education, Al -Baha University. The aim of this study is to identify the impact of teachers' awareness of organizational justice on the development of their citizenship behavior. The study used the questionnaire tool. The most important outcomes are: organizational justice in secondary schools at Al-Baha sector was at a "high" degree. The dimensions of organizational justice could be ranked as follows: the fairness of transactions, the fairness of procedure, the fairness of evaluation and the fairness of distribution. The results also showed that the level of citizenship behavior among secondary school teachers at Al-Baha sector was "very high", and the dimensions of citizenship behavior are six: consciousness, civility, altruism, civilized behavior and sportsmanship, The results showed that there were significant differences at 0.05 level in the reality of organizational justice and the level of citizenship behavior due to the variables of specialization and qualification. While the results showed, there were no statistically significant difference due to the years of experience. the study showed that the distribution justice only affects the citizenship behavior significantly from the point of view of the sample members, and this was interpreted partially due to statically significant value of the regression coefficient which was equivalent to (0.083).

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

مقدمة:

يعدُّ العدل مطلبًا رئيسًا في كل المجتمعات، فهو من أهم القيم والسلوكيات الأخلاقية التي يبحث عنها الإنسان، ويؤكِّد الدين الإسلامي على تحقيق مبدأ العدل في كل ميادين الحياة، كقيمة عليا، وكأساس للتعامل بين البشر، لكي يعيش الإنسان آمنًا مطمئنًا على نفسه، ويسود الاستقرار والأمن في المجتمع ككل، ولهذا أمر الله المسلمين بالعدل في قوله تعالى﴿إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالإِحْسَانِ وَإِيتَاءِ ذِي الْقُرْبَى وَيَنْهَى عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ وَالْبَغْيِ يَعِظُكُمْ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ﴾ {النحل: ٩٠}.

ويشكِّل العدل أحد أهم مرتكزات ومبادئ الدين الإسلامي الذي يعمل على تحقيق السعادة لجميع أفراد المجتمع، إذا إنَّ العدل يعدُّ ضرورة حياتية ومطلبًا مهمًا، فلا يستطيع الإنسان أن يحيا حياة حقيقية من دونه، ولا تستقيم أمور المجتمع بغيابه، فالعدل من القيم الأخلاقية المهمة التي وفرها الإسلام كأساس للأداء المتميز للمنظمات وتحقيقًا لرضى الأفراد العاملين فيها، التي ينبغي أن يلتزم بها كل قائد.

كما يُعدُّ مفهوم المواطنة من المفاهيم الإدارية الحديثة التي أنتجها الفكر الإداري المعاصر مؤخرًا، واستحوذت على اهتمام الكثير من الباحثين والممارسين، إذ أصبح يعوَّل عليه كثيرًا للارتقاء بمستوى أداء المنظمة والموظفين على حدٍّ السواء (العامري، ٢٠٠٣: ٦٥).

والتزام قائدة المدرسة بالقيم الأخلاقية وفي مقدمتها العدالة التنظيمية، التي تُعدُّ أحد المتغيرات المهمة والمؤثرة على كفاءة الأداء الوظيفي للمعلمات وللمدرسة ككل، فالعدل يشكِّل عاملًا مهمًا من عوامل نجاح قائدة المدرسة في عملها، إذ إنَّ ارتفاع إحساس المعلمات بالعدالة يؤدِّي إلى زيادة ثقتهم في إدارة المدرسة وزيادة قناعتهم بإمكانية الحصول على حقوقهم، وما يتبع ذلك من زيادة رضا المعلمات والارتقاء بسلوكياتهن، نتيجة لتنمية سلوك المواطنة بعد الاطمئنان إلى سيادة العدالة، والتخلي عن السلوكيات الهدامة القائمة على مشاعر الظلم والتهديد،مما ينعكس على تحسين الأداء بصفة عامة.

وبناءً على ما سبق يتضح أنَّ مفهوم العدالة التنظيمية من الموضوعات المهمة، التي تحتاج إلى المزيد من البحث والدراسة للتعرف على آثاره على سلوك العاملين، -وعلى حدِّ علم الباحثة-لم يكن لهذا الموضوع نصيب من الدراسة على مستوى محافظة الباحة، على الرغم من أهميته، مما دفع الباحثة إلى تناول موضوع العدالة التنظيمية وأثره في تنمية سلوك المواطنة، لدى المعلمات في المدارس الثانوية بقطاع الوسط.

مشكلة الدراسة:

تبقى قضية العدالة وتأثيراتها المحتملة على سلوك الأفراد قضية متجددة، فالعدل مطلبٌ إنسانيٌّ في كل الأوقات وكل المنظمات على اختلاف أنواعها، لذا فإنَّه من الطبيعي أن تحرص المنظمات على توافر العدل وقياس إدراك الموظفين له، لما له من آثار متعددة على سلوكياتهم، فيما استحوذ مفهوم المواطنة في السنوات الأخيرة على اهتمام العديد من المفكرين والباحثين، نظرًا لما يرتبط به من سلوك تطوعي واختياري يهدف إلى بذل المزيد من الجهد للارتقاء بالمنظمة وزيادة كفاءتها وفاعليتها.

ويؤكِّد درة (٢٠٠٨: ١٦٤)، ذلك بقوله: "إنَّ اهتمام المنظمات بتنمية سلوك المواطنة التنظيمية يمكن أن يساعد على مواجهة العديد من التحديات، التي تعيشها المنظمة نظرًا للعلاقة المباشرة بين سلوك المواطنة التنظيمية والعديد من مجالات العمل الإداري، خاصة

مجالات تقييم الأداء ووضع نظام المكافآت والحوافز وتحسين خدمة العملاء".

كما كشفت العديد من الدراسات عن تأثير العدالة التنظيمية على سلوك المواطنة كدراسة Burns and Dipaola (2013)، ودراسة Asgari, No-jabaee, & Arjmand (2011)، ودراسة المعايطة ٢٠٠٥)، ودراسة الجعيد (٢٠٠٤)، التي بيَّنت وجود تأثير معنوي موجب لمتغير إحساس الموظفين بالعدالة التنظيمية على سلوك المواطنة التنظيمية.

ونظرًا للآثار الإيجابية المترتبة على توافر سلوك المواطنة لدى المعلمات، وفي ضوء ما كشفت عنه نتائج العديد من الدراسات السابقة من وجود علاقة وتأثير للعدالة التنظيمية المدركة على توافر سلوك المواطنة، فقد جاءت هذه الدراسة لتؤكِّد من صحة هذه العلاقة واتجاهها ودرجتها في المدارس الثانوية للبنات في قطاع الوسط، وقد أمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما أثر العدالة التنظيمية المدركة في تنمية سلوك المواطنة لدى المعلمات؟

أسئلة الدراسة:

ويتفرع من السؤال الرئيس السابق الأسئلة الآتية:

س١ ما واقع العدالة التنظيمية المدركة في المدارس الثانوية في قطاع الوسط من وجهة نظر المعلمات؟

س٢: ما مستوى سلوك المواطنة لدى المعلمات في المدارس الثانوية في قطاع الوسط؟

س٣: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ في إجابات أفراد عينة الدراسة لواقع العدالة التنظيمية المدركة، ومستوى سلوك المواطنة تعزى للمتغيرات الآتية: (التخصص، المؤهل العلمي، الخبرة)؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة بدرجة رئيسة إلى معرفة أثر العدالة التنظيمية المدركة، على تنمية سلوك المواطنة لدى المعلمات في المدارس الثانوية في قطاع الوسط، وذلك من خلال تقييم المعلمات لأبعاد العدالة التنظيمية المدركة في مدارسهن والمحددة بعدالة (التوزيع، الإجراءات، التعاملات، التقييم)، والكشف عن مستوى سلوك المواطنة لديهن والمتمثل في (الإيثار، الكياسة، الروح الرياضية، السلوك الحضاري، وعي الضمير)، كما هدفت الدراسة إلى قياس أثر العوامل الديموغرافية لأفراد العينة المتمثلة في (التخصص، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، على كلٍّ من إدراكهن لأبعاد العدالة التنظيمية، وتحديدهن لمستوى سلوك المواطنة لديهن.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة في كونها تتناول مفهومين من المفاهيم الإدارية المهمة، وهما مفهوما العدالة التنظيمية، وسلوك المواطنة، فالعدالة التنظيمية كمفهوم يرتبط بمجموعة من المتغيرات التنظيمية ذات الصلة الوثيقة بأداء الأفراد وسلوكياتهم؛ لذا تأتي أهمية الدراسة من كونها:

- توفر مؤشرًا للمسؤولين بالتربية والتعليم عن مدى التزام قائدات المدارس بالعدالة التنظيمية، بما قد يفيد الجهات المسؤولة في إدارة التعليم، عند تخطيط سياساتها واتخاذ القرارات باستمرار تكليف أو عدم تكليف بعض القائدات، بناءً على درجة ممارستهن للعدالة التنظيمية، لما في ذلك من تأثير على درجة رضا المعلمات ونجاحهن في عملهن والقدرة على الاستمرار والتطور فيه.
- توفر معيارٍ يمكن الرجوع إليه من قبل المسؤولين في إدارات التعليم عند تصميم البرامج المتعلقة بعقد

ورش العمل، والدورات التدريبية المناسبة للقائدات والمعلمات، بما يسهم في ممارسة الأساليب الإدارية وتنمية السلوكيات الإيجابية التي تنعكس على مستوى الأداء المدرسي.

فرضيات الدراسة:

٩. لا توجد فروق معنوية دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ في إجابات أفراد عينة الدراسة، لواقع العدالة التنظيمية المدركة، ومستوى سلوك المواطنة لدى المعلمات تُعزى للمتغيرات الآتية: (التخصص، المؤهل العلمي، الخبرة).

١٠. لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ للعدالة التنظيمية المدركة في تنمية سلوك المواطنة لدى المعلمات في المدارس الثانوية في قطاع الوسط.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على التعرف على تأثير العدالة التنظيمية المدركة في تنمية سلوك المواطنة لدى المعلمات في المدارس الثانوية في قطاع الوسط.

الحدود المكانية: طُبقت الدراسة الحالية على المعلمات بكل المدارس الثانوية في قطاع الوسط التابع لإدارة تعليم منطقة الباحة.

الحدود الزمانية: طُبقت أداة الدراسة في الفصل الأول لعام ١٤٣٧هـ/ ١٤٣٨هـ.

مصطلحات الدراسة:

العدالة: هي "إعطاء كل ذي حقٍ حقه من غير أن يطالب به، وهي ضد الجور والظلم، والمساواة نوع من العدالة العامة ومن مظاهر التسوية بين الناس في الحقوق والواجبات العامة التي لا تتعارض ومراكزهم ". (الإبراشي، ١٩٦٩: ٢١٣).

العدالة التنظيمية Organizational Justice:

عرفها درة (٢٠٠٨: ٣٣)، بأنَّها: "درجة تحقيق المساواة في توزيع المخرجات، والنزاهة والموضوعية في اتخاذ القرارات والإجراءات، وإحساس الفرد بحسن المعاملة التي يعامل بها ضمن المنظمة".

وتُعرِّف الباحثة العدالة التنظيمية المدركة إجرائيًا بأنَّها: الدرجة الكلية التي تعطيها المستجيبات على مقياس العدالة التنظيمية والناتج عن شعورهن وإدراكهن لحالة الإنصاف والمساواة، وعدم التميز في المعاملة الإنسانية والتنظيمية من قبل قائدة المدرسة.

تنمية: (اسم) للمصدر نمَّى ونمَّى: (فعل) نَمِّ ينمِّي، نمِّ، تنمية، فهو مُنمٍّ، والمفعول مُنمَّى.

نمَّى إنتاجه: زاده وكثره، رفع معدله، نَمَّى الأمر: طوَّره، نَمَّى النار: رفعها وأشبع وقودها، نَمَّى ذاكرته: أنعشها وقواها، نَمَّى الشيءُ نمَاءً ونَميا ونُميًا: إذا زاد. (المعجم الوسيط، ٢٠١١: ١٨٨).

ولا يبتعد المعنى المقصود في هذه الدراسة عن المعاني المذكورة سابقًا، إذ يقصد بكلمة تنمية سلوك المواطنة هنا زيادتها وتنميتها ووفرتها ومضاعفتها.

سلوك المواطنة: citizenship Behavior

عرَّفها زيدان (٢٠٠٦: ٥٨٠)، بأنَّها "سلوك الضمير الحي- أي الإنجاز وفقًا لما يمليه الضمير- فهو سلوك الدور الإضافي ويتضمن تقديم المساعدة للزملاء، وللمنظمة ككل، ويُحسِّن صورة المنظمة أمام من لا ينتمون إليها، وأمام المنظمات المنافسة، ويقوم الفرد بهذا السلوك دون النظر إلى اعتبارات الحوافز أو المكافآت المادية، وإن امتنع عن ممارسته لا يتعرض للعقاب، والقيام به بشكل دوري يسهم في تحقيق الرفاهية التنظيمية".

وتُعرِّف الباحثة سلوك المواطنة إجرائيًا بأنَّه: الدرجة

الكلية التي تعطيها المستجيبات على مقياس سلوك المواطنة وفقًا لتقديرهن لدورهن الإضافي النابع من الضمير، والمتضمن تقديم المساعدة للزميلات وللمدرسة ككل، والهادف إلى تعزيز دور المدرسة وزيادة فعاليتها وكفاءتها.

الفصل الثاني: الأدب النظري والدراسات السابقة:

أ-مفهوم العدالة التنظيمية:

يقصد بالعدالة التنظيمية المدركة "ميل الأفراد العاملين لمقارنة حالتهم مع حالة زملائهم الآخرين في العمل" (Byrne, 2003: p3).

بينما يعرفها الفهداوي والقطاونة (٢٠٠٤: ١٠)، بأنَّها:"مدى تحقيق المساواة والنزاهة في الحقوق والواجبات التي تعبر عن علاقة الموظف بمؤسسته، وتجسد فكرة العدالة مبدأ تحقيق الالتزامات من قبل العاملين تجاه المؤسسة التي يعملون بها، كما تُدَّعم الثقة بين الطرفين".

فيما يرى آخر أنَّها"إدراك العدالة في مكان العمل من خلال علاقة الموظفين بالمنظمة أو برئيسهم المباشر والتي تؤثر بالنهاية على مواقفهم وسلوكياتهم في العمل" (العطوي، ٢٠٠٧: ١٤٨).

ومن خلال العرض السابق يمكن تعريف العدالة التنظيمية في هذه الدراسة تحديدًا بأنَّها: مدى إدراك المعلمات وإحساسهن بالموضوعية والحياد، في توزيع الأعباء والحوافز واستخدام إجراءات موحدة وعادلة في العمل، إضافة إلى توفر المعاملة الأخلاقية والإنسانية وإحساسهن بعدالة تقييم قائدة المدرسة لإدائهن المهني.

ب- أبعاد العدالة التنظيمية:

أغلب الأدبيات التي تتناول موضوع العدالة التنظيمية تشير إلى وجود ثلاثة أبعاد رئيسة، وهي: (عدالة التوزيع، وعدالة الإجراءات وعدالة التبادلات،(2006: Rego & Cunha p7).

١- عدالة التوزيعDistributive Justice

العدالة التوزيعية: هي عدالة المخرجات التي يحصل عليها الموظف، أي إنَّها تتعلق بعدالة توزيع المكافآت، وبالنتائج أو المخرجات التي يحصل زملاؤه عليها، خصوصًا مخرجات توزيع الأجور أو المزايا العينية، ويتحقق إحساس العاملين بعدالة التوزيع في المنظمة عندما يشعر الفرد أنَّ ما حصل عليه من مكافآت يتناسب مع ما بذل من جهد مقارنًا مع جهود زملائه) وادي، ٥: ٢٠١٠).

وقد حدَّد (Organ ,1988:64)، ثلاث قواعد لعدالة التوزيع في المنظمات هي:

- قاعدة المساواة: وتقوم على فكرة إعطاء المكافآت على أساس المساهم، فالشخص الذي يعمل بدوام كامل يستحق تعويض أكبر من الشخص الذي يعمل بدوام جزئي، على افتراض أنَّ العوامل الأخرى متساوية لديهم، وإذا حصل العكس فهذا يعني تجاوز على قاعدة المساواة.
- قاعدة النوعية: وتعني هذه القاعدة بأنَّ كلَّ الناس وبغض النظر عن خصائصهم الفردية (الجنس، العرق، القابلية.... الخ)، يجب أن يتساووا بغرض الحصول على المكافآت، فمثلًا عندما تعمل المنظمة على تقديم الخدمات الصحية لموظفيها يجب أن تشمل هذه الخدمات كل الموظفين داخل المنظمة وليس فقط الذين يعملون بجد، وإذ حصل الأخير فإنَّ باقي الموظفين سيشعرون بأنَّ هناك تجاوز على القاعدة النوعية.
- قاعدة الحاجة: وتقوم هذه القاعدة على فكرة تقديم الأفراد ذوي الحاجة الملحة على الآخرين، بافتراض تساوي الأشياء ٠

٢- العدالة الإجرائية: Procedural Justice

يلاحظ في السابق أنَّ البحوث في مجال العدالة

التنظيمية كانت تركز فقط على العدالة التوزيعية، ثم في مطلع السبعينات بدأ الباحثون يأخذون منحًى آخر يشير إلى أنَّ تقييم الأفراد للعدالة لا ينبني فقط على نتائج القرارات (العدالة التوزيعية)، وإنَّما أيضًا على كيفية اتخاذ هذه القرارات، الذي يُعرِّف العدالة الإجرائية (Lee, ٢٠٠٠: ٨)، يقصد بها مدى إحساس الأفراد بأنَّ الإجراءات والعمليات المتبعة في تحديد المكافآت عادلة، مثل: وسائل تحديد الأجور ووسائل الترقية. (Rego & Cunha, ٢٠٠٦:٧)،، وقد حدَّد (Leventhal,1980) ست قواعد للعدالة الإجرائية يمكن أنَّ تستخدمها المنظمات وهي:

١. قاعدة الطريقة الثابتة: وتعني تطبيق الإجراءات نفسها على جميع الأفراد الذين يخصهم قرار معين، دون إعطاء امتياز لأيٍّ منهم دون الآخرين.
٢. قاعدة طمس المحاباة: وتعني الابتعاد عن الانحياز وعن تحقيق الفائدة الشخصية في كلِّ نقاط عملية تخصيص إجراءات القرار.
٣. قاعدة الدقة: وتعني أنَّ عملية التخصيص يجب أن تعتمد على المعلومات والآراء الدقيقة، وأن تجمع هذه المعلومات والآراء، وتحلَّل بأقل خطأ ممكن .
٤. قاعدة القابلية للتصحيح: تعني توفير الفرص لأجراء التعديلات على عملية تخصيص إجراءات القرار.
٥. قاعدة التمثيل: تعني بأنَّ كل مراحل عملية التخصيص يجب أن تمثل التوقعات والقيم والاعتبارات الأساسية للأفراد الذين تخصهم إجراءات قرار معين.
٦. القاعدة الأخلاقية: تعني أنَّ كل إجراءات التخصيص يجب أن تكون متوافقة مع القيم الأخلاقية والمعايير المقبولة للأفراد.

٣- عدالة التعاملات Interactional Justice:

تعدُّ عدالة التعاملات امتداد لمفهوم العدالة الإجرائية، التي تشير إلى طريقة تصرف الإدارة تجاه الأفراد، التي ترتبط بدرجة أساسية بطريقة تعامل المديرين مع المرؤوسين على نحو المصداقية والاحترام والدبلوماسية...والخ)،(Rego & Cunha,2006:7).

وأشار (Greenberg, 1993) إلى أنَّ عدالة التعاملات تضم نوعين من العدالة، هي عدالة العلاقات الشخصية وعدالة المعلومات، إذ تشير عدالة العلاقات الشخصية إلى مدى الاحترام والتقدير الذي يتعامل فيه المدير مع المرؤوسين، أمَّا عدالة المعلومات فتركز على التوضيحات المقدمة للموظفين من خلال توصيل المعلومات الضرورية عن أسباب استخدام إجراءات معينة أو طريقة تخصيص مخرجات معينة وبأسلوب موثوق وأكيد.

ويوجد نوعٌ رابعٌ من أنواع العدالة التنظيمية لا يقل أهمية عن الأنواع السابقة للعدالة، وهذا النوع هو **العدالة التقويمية**، التي جاءت كبُعدٍ رابعٍ من أبعاد العدالة التنظيمية في دراسة كلٍّ من: (القطاونة، ٢٠٠٣)، و دراسة (الفهداوي والقطاونة، ٢٠٠٤)، ويقصد بها درجة إدراك العاملين في المنظمة بمدى موضوعية وعدالة نظام تقويم الأداء المتبع في منظمتهم.

ويعني ذلك أنَّ العدالة التنظيمية في المؤسسات التعليمية (المدارس)، تتحدَّد في ضوء ما تدركه المعلمات بالمدارس من نزاهة وموضوعية المخرجات والإجراءات وصُنع القرار، وتقويم الأداء المتبع في مدارسهم، والمعاملة التي يحصلن عليها من قبل الإدارة المدرسية.

وفي ضوء العرض السابق نستخلص مفهوم العدالة التنظيمية في المدارس بأنَّها: شعور المعلمات بمدى نزاهة وموضوعية توزيع المخرجات، من خلال استخدام إجراءات موحَّدة ونزيهة بجانب التقييم الإداري المنصف والعادل، ومدى توفر المعاملة الأخلاقية والإنسانية

للمعلمات من قبل قائدات المدارس.

ج – مفهوم سلوك المواطنة:

تعدَّدت الآراء وتنوعت الكتابات التي تناولت مفهوم المواطنة التنظيمية إلا أنَّ أهم تلك التعاريف وأبرزها ما ذكره (Organ, 1990: 44)، بأنَّها "السلوك التطوعي والاختياري الذي لا يندرج تحت نظام الحوافز الرسمي في المنظمة، والهادف إلى تعزيز أداء المنظمة وزيادة فعاليتها وكفاءتها".

فيما عرَّفها زيدان (٢٠٠٦: ٥٨٠)، بأنَّها "سلوك الضمير الحي-أي الإنجاز وفقًا لما يمليه الضمير- فهو سلوك الدور الإضافي ويتضمن تقديم المساعدة للزملاء، وللمنظمة ككل، ويُحسِّن صورة المنظمة أمام من لا ينتمون إليها، وأمام المنظمات المنافسة، ويقوم الفرد بهذا السلوك دون النظر إلى اعتبارات الحوافز أو المكافآت المادية، وإن امتنع عن ممارسته لا يتعرض للعقاب، والقيام به بشكل دوري يسهم في تحقيق الرفاهية التنظيمية".

وعرَّفها درة (٢٠٠٨: ١٥١)، بأنَّها "سلوكيات فردية اختيارية يمارسها الفرد تطوعًا عن رغبة واختيار داخل المنظمة، ولا ترتبط بنظام الثواب والعقاب داخل المنظمة، وتساهم في زيادة فعالية المنظمة والارتقاء بالأداء الوظيفي الكلي ".

د– أبعاد سلوك المواطنة:

تشير أغلب الدراسات التي تناولت أبعاد سلوك المواطنة إلى وجود اتجاهين أساسيين هما: الاتجاه الأول يُقسِّم مفهوم المواطنة إلى بعدين أساسيين هما: بعدٌ تنظيمي يسعى إلى مساعدة المنظمة على تحقيق أهدافها، وبعدٌ فردي يسعى إلى مساعدة الموظفين، مما يسهم في نهاية المطاف إلى تحقيق أهداف المنظمة. (حواس، ٢٠٠٣).

في حين الاتجاه الثاني يقوم على تقسيم سلوك المواطنة إلى خمسة أبعاد هي:

- الإيثار: ويقصد به سلوك موجَّه لمساعدة الزملاء داخل المنظمة في أداء وظائفهم دون توقع أي مكافأة.
- وعي الضمير: ويقصد به السلوك الوظيفي الذي يتعدى حدود الالتزام المحدد رسميًا للمنظمة.
- الكياسة: ويعني تنبيه زملاء العمل على التغيرات التي قد تؤثر على عملهم.
- الروح الرياضية: وتعني تقبل الفرد للقيام بالمهام المطلوبة منه تحت أي ظرف دون تذمر أو شكوى.
- السلوك الحضاري: ويقصد به المشاركة بمسؤولية في إدارة المنظمة.

والاتجاهان السابقان متكاملان وغير متناقضين فأصحاب الاتجاه الأول الذين يقسِّمون المواطنة التنظيمية إلى بُعدين لا يرفضون الاتجاه الثاني الذي يقسِّمها إلى خمسة أبعاد. (العامري، ٢٠٠٣: ٦٩).

وفي هذه الدراسة سيجري الاعتماد على الاتجاه الثاني الذي يقسِّم المواطنة التنظيمية إلى الأبعاد الخمسة.

هـ– تفعيل دور العدالة التنظيمية وسلوك المواطنة التنظيمية:

عندما ترغب المنظمات في تحقيق تنمية تنظيمية حقيقية فإنَّ هذه التنمية لن تتحقق فقط من خلال الجهود الرسمية للعاملين، بل بالتأكيد تحتاج إلى جهود من نوع خاص ألا وهي سلوكيات المواطنة التنظيمية، إنَّ حاجة المنظمات إلى تبني السياسات التي تهدف إلى تنمية مثل هذا السلوك تنبع من عدة حقائق أهمها:

١. ضرورة تحقيق التكامل بين السياسات الإدارية الهادفة إلى تنمية سلوك المواطنة التنظيمية للعاملين، بحيث تضمن تلك السياسات تحقيق درجة عالية

من إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية وسلوك المواطنة التنظيمية معًا.

٢. على الرغم من أنَّ سلوك المواطنة التنظيمية هو سلوك لا يتم مكافأته بصورة مباشرة إلا أنَّ هناك العديد من الطرق، التي يمكن أن تتبناها المنظمة لتصميم نظم مكافآت تنظيمية تشجع الموظفين على الاندماج في مثل هذا السلوك، ومن الممكن أن يؤدِّي ذلك إلى الربط بين المكافآت وسلوك المواطنة التنظيمية من ناحيتين- الأولى: العمل على زيادة درجة الارتباط بين الموظفين والمنظمة وأهدافها؛ لأنَّ العاملين في هذه الحالة سوف يركزون على المنظمة ككل، ومن ثمَّ يسعون إلى إظهار سلوك المواطنة التنظيمية كوسيلة لتحقيق أهداف المنظمة. ومن ناحية ثانيةيؤدِّي هذا الربط إلى تبني الموظفين وجهة نظر أكبر من مجرد متطلبات الوظيفة، نظرًا لإحساسهم بدورهم في تحقيق أهداف المنظمة.وخلاصة القول أنَّ قدرة المنظمات على تقييم أداء العاملين على أساس مساهماتهم في تحقيق أهداف المنظمة الكلية بدلًا من تحقيق سلوك وظيفي معين، سوف يشجِّع العاملين على أداء العديد من أدوار سلوك المواطنة التنظيمية، ومن ثمَّ فإنَّه من واجب المنظمات الحديثة أن تولي اهتمامًا وعناية فائقة لتحقيق العدالة التنظيمية، لما لها من تأثير مباشر على سلوك المواطنة التنظيمية. (درة، ٢٠٠٨: ١٦٤).

الدراسات السابقة:

يوجد العديد من الدراسات التي تناولت موضوع العدالة التنظيمية وتأثيرها على عدد من المتغيرات، ومنها تأثيره على سلوك المواطنة، وسيجري في هذا الجزء استعراضها مرتبة من الأحدث إلى الأقدم.

دراسة (عبدالمجيد والعوفي، ٢٠١٦)، هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين أبعاد العدالة التنظيمية (التوزيعية، الإجرائية، التفاعلية)، وأبعاد سلوكيات المواطنة التنظيمية (الإيثار، الكياسة، الروح الرياضية، السلوك الحضاري، وعي الضمير)، لدى المشرفات التربويات في مدينة تبوك، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكوَّن مجتمع البحث من المشرفات التربويات بإدارة التعليم بتبوك والبالغ عددهن (١٢٠) مشرفة. وكان من أهم النتائج: وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد العدالة التنظيمية وأبعاد سلوكيات المواطنة التنظيمية، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أفراد مجتمع الدراسة تجاه محور العدالة التنظيمية، تُعزى لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة، وتجاه محور سلوك المواطنة التنظيمية تُعزى لمتغير الخبرة، إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد مجتمع الدراسة تجاه محور المواطنة التنظيمية (الروح الرياضية)، تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح أفراد مجتمع الدراسة ذوي المؤهل دراسات عليا. ودراسة (الجابر، ٢٠١٥)، التي هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة العدالة التنظيمية (التوزيعية، والإجرائية، والتعاملية)، ومستوى سلوك المواطنة (الإيثار، والكياسة، والروح الرياضية، والضمير الحي، والمواطنة التنظيمية)، بإدارات التربية والتعليم في مدينة الرياض من وجهة نظر الموظفات، والتعرف على ماهية العلاقة بينهما، والتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات الموظفات في تحديد درجة ممارسة العدالة التنظيمية ومستوى سلوك المواطنة وفقًا للمتغيرات (عدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والمركز الوظيفي)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وصُمِّمت استبانة طُبقت على عينة مكوَّنة من ١٠٧ موظفة عاملة بإدارة التربية والتعليم في مدينة الرياض، سواء مديرة إدارة أو مساعدة مديرة إدارة أو

رئيسة قسم أو موظفة مرؤوسة، وتوصَّلت الدراسة إلى عددٍ من النتائج كان من أهمها: اتفقت العينة على أنَّ درجة ممارسة العدالة التنظيمية في إدارات التربية والتعليم في مدينة الرياض متوسطة، وكانت الأبعاد مرتبة تنازليًا كما يلي: العدالة التعاملية، فالعدالة الإجرائية، ثم العدالة التوزيعية، كما اتفقت العينة على تحديد مستوى سلوك المواطنة بدرجة متوسطة، ورُتبت الأبعاد تنازليًا على النحو الآتي: الضمير الحي، ثم الكياسة، فالإيثار، وأخيرًا الروح الرياضية، كما أظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائيًا، موجبة وطردية بين الدرجة الكلية لممارسة العدالة التنظيمية والدرجة الكلية لمستوى سلوك المواطنة لدى أفراد العينة، في حين لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة في تحديدهن لكلٍّ من: درجة ممارسة العدالة التنظيمية ومستوى سلوك المواطنة باختلاف متغيرات الدراسة: عدد سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، والمركز الوظيفي. أمَّا دراسة (الخالدي وكايد، ٢٠١٤)، فهدفت إلى التعرف على العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة المفرق، وعلاقتها بالولاء التنظيمي للمعلمين في تلك المدارس. وجرى اختيار العينة بالطريقة الطبقية العشوائية بمجموع (٦٤٨) معلمًا ومعلمة، واستخدمت الدراسة أداتين هما: استبانة تطبيق العدالة التنظيمية لدى المديرين، واستبانة الولاء التنظيمي لدى المعلمين، وقد أظهرت النتائج أنَّ درجة تطبيق العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة المفرق من وجهة نظر المعلمين كانت مرتفعة، إذ جاء مجال"عدالة التوزيع " بالمرتبة الأولى، في حين جاء مجال "عدالة الإجراءات" بالمرتبة الأخيرة، كما أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر الجنس في جميع المجالات، وجاءت الفروق لصالح الإناث، فيما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر المؤهل العلمي والمديرية، كما أوضحت النتائج أنَّ درجة الولاء التنظيمي لدى معلمي المدارس الثانوية في محافظة المفرق من وجهة نظرهم جاءت مرتفعة، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر الجنس، وجاءت الفروق لصالح الإناث، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر المؤهل العلمي والمديرية، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًا بين العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة المفرق والولاء التنظيمي لدى معلميهم. أمَّا دراسة (Burns and Dipaola, 2013)، فهدفت للكشف عن العلاقة الارتباطية بين العدالة التنظيمية وسلوك المواطنة التنظيمي وتحصيل الطلاب في المدارس الثانوية. تكوَّنت عينة الدراسة من (١٠١٩) طالبًا وطالبة من مختلف الجنسيات والأعراق، جرى اختيارهم من (٣٤) مدرسة ثانوية في ولاية فرجينيا، ولتحقيق أهداف الدراسة جرى استخدام استبانة للعدالة التنظيمية، وآخر للمواطنة التنظيمية، وقد أظهرت النتائج: وجود علاقة إيجابية بين العدالة التنظيمية وسلوكيات المواطنة التنظيمية في المدارس الثانوية، ولم تكشف الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية بين العدالة التنظيمية وتحصيل الطلبة. فيما هدفت دراسة (Asgari, No-2011jabaee, & Arjmand)، إلى التعرف على العلاقة بين العدالة التنظيمية بأبعادها (الإجرائية والتوزيعية التفاعلية والمعلوماتية)، وأثرها على سلوك المواطنة التنظيمية للموظفين في جامعة آزاد الإسلامية فرع تشالوس في إيران. واستخدمت الدراسة الاستبانة لاختبار الفرضيات وتحليلها بالطرق الإحصائية اللازمة، وتكوَّنت العينة من (١٢٧) موظفًا، وكشفت النتائج عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين العدالة الإجرائية والعدالة المعلوماتية وسلوك المواطنة للعاملين، أما العدالة التوزيعية والعدالة التفاعلية فلا توجد علاقة كبيرة بينها وبين سلوك المواطنة.

كما كشفت النتائج على حصول العدالة التوزيعية والتفاعلية على أقل وزن من وجهة نظر أفراد العينة.

أمَّا دراسة (Ozgan, 2011)، فقد هدفتإلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين العدالة التنظيمية والثقة التنظيمية، وإدارة الصراع التنظيمي والولاء التنظيمي لدى مديري المدارس في تركيا، وتكوَّنت عينة الدراسة من (٢١٢) معلمًا ومعلمة، جرى اختيارهم عشوائيًا من ثمان مدارس ثانوية في مدينة غازينتيب جنوب تركيا، ولتحقيق أهداف الدراسة جرى تطوير أربعة مقاييس هي: مقياس العدالة التنظيمية، ومقياس الثقة التنظيمية، ومقياس إدارة الصراع التنظيمي، ومقياس المناخ التنظيمي، وقد كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية قوية بين العدالة التنظيمية والثقة التنظيمية، وإدارة الصراع التنظيمي والولاء التنظيمي. كما هدفت دراسة (باجودة، ٢٠١٠)، إلى التعرف على واقع تطبيق العدالة التنظيمية بمدارس التعليم العام الحكومي للبنات بمدينة مكة المكرمة بمحاورها الأربعة: التوزيعية، الإجرائية، التفاعلية والتقييمية، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وأُجريت الدراسة الميدانية على عينة طبقية عشوائية من معلمات مدارس مكة الابتدائية والمتوسطة والثانوية بنسبة ١٠٪، وقد جرى استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات وتوصَّلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: أنَّ درجة تطبيق قائدات مدارس التعليم العام الحكومي للبنات بمدينة مكة المكرمة لمحاور العدالة (التوزيعية، والإجرائية، والتقييمية)، من وجهة نظر المعلمات كانت متوسطة. باستثناء العدالة التفاعلية فقد كانت درجة الاستجابة مرتفعة، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة في درجة تطبيق العدالة التنظيمية تبعًا لمتغير المرحلة التعليمية بمحور (العدالة التفاعلية)، فقط. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة عينة الدراسة في درجة تطبيق العدالة التنظيمية بمدارس التعليم العام الحكومي للبنات تبعًا لمتغيري المؤهل التعليمي والخبرة. في حين هدفت دراسة (Yilmaz, 2010)، إلى تحديد تصورات معلمي المدارس الثانوية العامة عن العدالة التنظيمية، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تصوراتهم عن العدالة تُعزى للمتغيرات المستقلة (الجنس، والعمر، والأقدمية، والخلفية التعليمية، وعدد الطلاب، وعدد المعلمين)، واستخدم الباحث مقياس العدالة التنظيمية لهوي وتارتر (٢٠٠٤)، كأداة لجمع المعلومات، وتكوَّنت عينة الدراسة من ٢٢٢ مدرسة بالمدارس الثانوية، جرى اختيارها عشوائيًا من محافظة كوتاهيا، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أنَّ تصورات المعلمين حول العدالة التنظيمية كانت إيجابية، وأنَّ هناك فروق ذات دلالة إحصائية عن تصورات المعلمين للعدالة التنظيمية تُعزى للعمر والأقدمية وعدد الطلاب، في حين ليست هناك فروق تعزى لمتغيرات الجنس والخلفية التعليمية وعدد المعلمين. ودراسة (Titrek 2009)، التي هدفت إلى تحديد مستويات العدالة التنظيمية في المدارس التركية من وجهة نظر الموظفين فيها، ومعرفة ما إذا كان للمتغيرات المستقلة كالمنصب، والجنس، والخبرة، والحالة الاجتماعية، تأثير على إدراك الموظفين للعدالة التنظيمية، وتكوَّنت عينة الدراسة من ١٠١٦ موظفًا، منهم (١٠٤ مدير مدرسة، و ٨٣٤ معلمًا، و ٧٨ عاملًا)، من سبعة مدن بتركيا، وتوصلت الدراسة لمجموعة من النتائج كان من أهمها: أنَّ الموظفين في بعض المدارس التركية يعانون من الظلم من قبل مديري المدارس، كما أظهرت النتائج أنَّ لكل من المنصب في المدرسة، والجنس، والخبرة، والحالة الاجتماعية تأثيرًا على إدراك الموظفين للعدالة التنظيمية بمدارسهم. أمَّا دراسة (المعايطة، ٢٠٠٥)، فهدفت إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن

للعدالة التنظيمية، من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين من وجهة نظر المديرين، كما هدفت إلى معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين لسلوك العدالة التنظيمية لمديريهم، وتقديرات المديرين لسلوك المواطنة التنظيمية لمعلميهم، وفقًا لمتغيرات: الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، وقد تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع المديرين والمعلمين في المدارس الثانوية العامة في الأردن، وقد سُحبت عينة طبقية عشوائية، وتكونت العينة من (٧٢) قائدًا وقائدة، و(١٠١٠) معلم ومعلمة. واستخدمت الدراسة أداتين: الأولى لقياس درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن للعدالة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين، واعتمدت أداة نايهوف ومورمان، بعد إضافة بُعدٍ رابعٍ لها وهو العدالة التقويمية، والثانية لقياس درجة ممارسة معلمي المدارس الثانوية العامة في الأردن لسلوك المواطنة التنظيمية من وجهة نظر المديرين، واعتمد أيضًا في ذلك أداة نايهوف ومورمان، وجرى ترجمة الأداة وتكييفها لتناسب البيئة الأردنية. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان من أهمها: أنَّ درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن للعدالة التنظيمية بوجهٍ عام، وفق تصور معلميهم جاءت متوسطة، إنَّ درجة ممارسة معلمي تلك المدارس لسلوك المواطنة التنظيمية بوجهٍ عام وفق تصور مديريهم جاءت متوسطة، وجود علاقة معنوية موجبة بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن للعدالة التنظيمية من وجهة نظر معلميهم، ودرجة ممارسة معلمي تلك المدارس لسلوك المواطنة التنظيمية من وجهة نظر مديريهم، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن للعدالة التنظيمية من وجهة نظر معلميهم، تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولصالح المؤهل العلمي ماجستير فما فوق، فيما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس والخبرة.

ودراسة (الجعيد، ٢٠٠٤)، التي هدفت إلى التعرف على مستوى إحساس موظفي الأجهزة الحكومية في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية بالعدالة التنظيمية وأبعادها الثلاث: عدالة التوزيع، عدالة الإجراءات، عدالة التعاملات، والتعرف على مستوى وجود سلوك المواطنة وأبعاده الخمسة: الإيثار، الكياسة، وعي الضمير، الروح الرياضية، والسلوك الحضاري في تلك الأجهزة من وجهة نظر الموظفين، كما هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين هذين المتغيرين وأبعادهما، وكذلك التعرف على مدى تأثير بعض العوامل الشخصية عليهما، وأثر إحساس الموظفين بالعدالة التنظيمية على سلوك المواطنة التنظيمية، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وكان مجتمع الدراسة يتكون من موظفي خمس وزارات بالرياض، حيث جرى سحب عينة عشوائية من هذه الوزارات، وبمعدل (١٠٠) موظف من كل وزارة. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائجمن أهمها: موافقة أغلب أفراد العينة على الإحساس بالعدالة التنظيمية بوجه عام في الأجهزة الحكومية، التي يعملون فيها بدرجة ليست قوية، موافقة أغلب أفراد العينة على وجود سلوك المواطنة التنظيمية في الأجهزة الحكومية التي يعملون فيها بدرجة ليست قوية، وجود تأثير معنوي موجب لمتغير العمر على إحساس الموظفين بالعدالة التنظيمية، ووجود تأثير معنوي سالب لمتغيري: المستوى العلمي، والخبرة الوظيفية على إحساس الموظفين بالعدالة التنظيمية في تلك الأجهزة، في حين لم تثبت نتائج الدراسة وجود أي تأثير معنوي لمتغيري: المرتبة الوظيفية، وطبيعة الوظيفة على إحساس الموظفين بالعدالة، ووجود تأثير معنوي موجب لمتغير إحساس الموظفين بالعدالة التنظيمية على

سلوك المواطنة التنظيمية.

أمَّا دراسة (Hoy & Tarter, 2004)، فهدفت إلى اقتراح نموذج مفسر للعلاقة بين العدالة التنظيمية (العدالة التوزيعية والعدالة الإجرائية)، والثقة التنظيمية (الثقة في مدير المدرسة والثقة في الزملاء)، لدى المعلمين وتكوَّنت عينة الدراسة من (٢٦٠٠) من المعلمين في (٧٥) مدرسة من المدارس المتوسطة بولاية أوهايو في الولايات المتحدة الأمريكية، وطبقت أداة العدالة التنظيمية من إعداد الباحثين، في حين قِيست الثقة التنظيمية لدى المعلمين بواسطة المقياس الذي طوَّره (Hoy & Moran)عام ١٩٩٩, واستخدمت في إطار المنهج الوصفي أساليب تحليل المسار وتحليل الانحدار المتعدد والتحليل العاملي في معالجة البيانات، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج كان من أهمها: أنَّ العدالة التنظيمية بنية أحادية البعد في المدرسة، ووجود علاقة قوية بين العدالة التنظيمية والثقة، وأنَّ ثقة المعلمين في مدير المدرسة وفي الزملاء لها تأثيرات دالة مستقلة على مدركاتهم للعدالة التنظيمية.

التعليق على الدراسات السابقة:

١. تشابهت الدراسة الحالية مع دراسة (عبدالمجيد والعوفي، ٢٠١٦)، ودراسة (الجابر، ٢٠١٥)، ودراسة (Burns and Dipaola، 2013)، ودراسة (Asgari, Nojabaee, & Arjmand، 2011)، ودراسة (المعايطة، ٢٠٠٥)، ودراسة (الجعيد، ٢٠٠٤)، من حيث كونها بحثت في علاقة العدالة التنظيميّة بسلوك المواطنة.

٢. كما تشابهت الدراسة الحالية مع كل الدراسات السابقة، التي جرى استعراضها من حيث كونها طبقت في منظمات تعليمية، باستثناء دراسة (الجعيد، ٢٠٠٤)، التي طُبقت على موظفي الأجهزة الحكومية.

٣. اختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة كدراسة (الخالدي وكايد، ٢٠١٤)، التي اهتمت ببحث علاقة العدالة التنظيمية بالولاء التنظيمي، ودراسة (Ozgan, 2011)، التي تناولت علاقة العدالة التنظيمية بعدد من المتغيرات هي الثقة التنظيمية وإدارة الصراع والولاء التنظيمي، ودراسة(Hoy & Tarter, 2004)، التي هدفت إلى اقتراح نموذج مفسر للعلاقة بين العدالة التنظيمية والثقة التنظيمية.

٤. اختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة كدراسة (Yilmaz, 2010)، ودراسة (Titrek 2009)، ودراسة (باجودة، ٢٠١٠)، من حيث كونها لم تبحث في علاقة العدالة التنظيمية بغيرها من المتغيرات، واكتفت بقياس مستوى العدالة التنظيمية ومعرفة تأثير بعض المتغيرات الديموغرافية لأفراد العينة على أدراكهم لها.

٥. أغلب الدراسات السابقة التي جرى استعراضها أكَّدت على أنَّ للعدالة التنظيمية تأثير على سلوك وأداء العاملين بالمنظمة كدراسة (عبدالمجيد والعوفي، ٢٠١٦)، ودراسة (الجابر، ٢٠١٥)، ودراسة (Burns and Dipaola، 2013)، ودراسة (المعايطة، ٢٠٠٥)، ودراسة (الجعيد، ٢٠٠٤)، ودراسة (المعايطة، ٢٠٠٥)، ودراسة (الجعيد، ٢٠٠٤)، أمَّا دراسة (Asgari, Nojabaee, & Ar-jmand، 2011)، فقد كشفت عن وجود علاقة بين العدالة الإجرائية والعدالة المعلوماتية وبين سلوك المواطنة، في حين لا توجد علاقة كبيرة بين العدالة التوزيعية والعدالة التفاعلية وبين سلوك المواطنة.

٦. اطلعت الباحثة على الجوانب النظريّة والتطبيقية للدراسات السابقة، واستفادت منها في تصميم الدراسة وأدواتها، كما استفادت من نتائج تلك الدراسات في تفسير ودعم نتائج الدراسة الحالية

وفق المنطق والأصول المنهجيّة والعلميّة.

٧. تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بتركيزها على العدالة التنظيمية وتأثيرها على مستوى سلوك المواطنة للمعلمات في المدارس الثانوية بقطاع الباحة، حيث لم تبين الدراسات السابقة وجود دراسة تناولت العدالة التنظيمية وتأثيرها على أداء المعلمات في تلك المنطقة.

الفصل الثالث: منهجية وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

جرى استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، لمناسبة لطبيعة الدراسة وأهدافها، كما استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع المعلومات من عينة الدراسة، المتمثلة بمعلمات المدارس الثانوية في قطاع الباحة التابع لإدارة تعليم منطقة الباحة.

مجتمع الدراسة:

اشتمل مجتمع الدراسة على جميع المعلمات القائمات بالتدريس في المدارس الثانوية في قطاع الوسط في الفصل الأول من العام ١٤٣٧-١٤٣٨هـ، البالغ عددهن ٣١٦ معلمة، إذ استمدت الباحثة معلوماتها بالرجوع لقسم شؤون المعلمات بإدارة التعليم بمنطقة الباحة للعام ١٤٣٧هـ.

عينة الدراسة:

جرى اختيار العينة بأسلوب المعاينة العشوائية البسيطة؛ لأنَّ المجتمع متجانس، وقد بلغ عدد أفراد العينة (١٨٠) معلمة أي بنسبة أكثر من ٥٠٪ من مجتمع الدراسة.

وصف عينة الدراسة:

الجدول الآتي يبين وصفًا لعينة الدراسة تبعًا لمتغيراتها المستقلة (التخصص، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

الجدول رقم (١) خصائص مجتمع الدراسة

التخصص		
علوم إنسانية اجتماعية	١٠٥	٥٨,٣
علوم طبيعية	٧٥	٤١,٧
المجموع	١٨٠	١٠٠
المؤهل العلمي		
التصنيف	التكرار	النسبة ٪
بكالوريوس	١٢٣	٦٨,٣
ماجستير	٢٤	١٣,٣
أخرى	٣٣	١٨,٤
المجموع	١٨٠	١٠٠
سنوات الخبرة		
أقل من ٥ سنوات	١٠	٥,٦
من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	٥٣	٢٩,٤
١٠ سنوات فأكثر	١١٧	٦٥,٠
المجموع	١٨٠	١٠٠

يتضح من الجدول السابق أنَّ النسبة الأعلى من أفراد العينة هن من أصحاب تخصصات العلوم الإنسانية، حيث بلغت نسبتهن ٥٨,٣٪، بينما بلغت نسبة أصحاب العلوم الطبيعية ٤١,٧٪، كما يتضح أنَّ أعلى نسبة من أفراد العينة هي لحملة البكالوريوس، إذ بلغت ٦٨,٣٪، فيما جاء ما نسبته ١٨,٤٪ من حملة الشهادات الأخرى، وربما هن من حملة الديبلومات المتوسطة أو معاهد المعلمات أو ربما يكون من حملة الدكتوراه، بينما أقل نسبة هن من حملة الماجستير بنسبة ١٣,٣٪، كما يتبين من الجدول السابق أنَّ أعلى نسبة هن من ذوات الخبرة الطويلة ١٠ سنوات فأكثر، إذ بلغت نسبتهن٦٥,٠٪، بينما بلغت نسبة المعلمات ذوات الخبرة أقل من ٥ سنوات ٥,٦٪.

أدوات الدراسة:

من خلال الاطلاع على الأدب النظري الخاص بالموضوع والعديد من الدراسات السابق، التي تناولت

متغيرات هذه الدراسة، أمكن للباحثة بناء استبانة لقياس العدالة التنظيمية لدى قائدات المدارس الثانوية، وبلغ عدد فقراتها ١٦ فقرة موزعة على أبعادها المحددة بـ (عدالة التوزيع، عدالة الإجراءات، عدالة التعاملات، عدالة التقييم)، واستبانة أخرى لقياس سلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمات، وبلغ عدد فقراتها ١٦ فقرة موزَّعة على أبعادها المتمثلة في (الإيثار، الكياسة، الروح الرياضية، السلوك الحضاري، وعي الضمير)، إضافة إلى قيام الباحثة بإعداد استمارة لجمع البيانات الأولية عن عينة الدراسة.

وقد جرى استخدام مقياس سلم "ليكرت" ذي التدرج الخماسي على النحو الآتي: (موافق، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، التي تأخذ القيم التالية على التوالي (١،٢،٣،٤،٥). وجرى اعتماد درجة التقدير وفقًا للتقسيم الآتي: (١ – ١,٨٠) ضعيفة جدًا، (١,٨١ – ٢,٦٠) ضعيفة، (٢,٦١ – ٣,٤٠) متوسطة، (٣,٤١ – ٤,٢٠) مرتفعة، (٤,٢١ – ٥) مرتفعة جدًا.

صدق الاستبانة:

أ: صدق المحتوى:

جرى تحكيم الاستبانة من قبل محكمين من أعضاء الهيئة التدريسية بغرض التأكد من صدقها، والحكم على درجة مناسبة الفقرات والعبارات لغويًا وبنائيًا، وقياس مدى انتمائها للبعد الذي وضعت فيه، وبعد إجراء الباحثة التعديلات اللازمة التي أُقترِحت من قبل المحكمين، استقرت فقرات الاستبانة على (32) فقرة، موزعة على متغيرين. والملحق رقم (١) يوضح الصورة النهائية للاستبانة.

ب: الصدق الارتباطي:

قامت الباحثة بفحص الاتساق الداخلي لاستبانة العدالة التظيمية لدى قائدات المدارس، واستبانة سلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمات، وذلك عن طريق حساب معامل إرتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات الأداة ولكل محور من محاور البحث، حيث أشارت النتائج إلى أنَّ جميع فقرات المحاور لكلٍّ من متغير العدالة التنظيمية ومتغير سلوك المواطنة جاءت دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، وفق قيم تراوحت ما بين ٦٦٪ و ٨٦٪، والجدوال الآتية توضح ذلك:

الجدول رقم (٢) معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية لمقياس العدالة التنظيمية

المحاور		عدالة التوزيع	عدالة الإجراءات	عدالة التعاملات	عدالة التقييم
عدالة التوزيع		١			
عدالة الإجراءات	معامل الارتباط	٠,٧٠٣**	١		
	المعنوية	٠,٠٠٠			
عدالة التعاملات	معامل الارتباط	٠,٦٦٢**	٠,٧٧١**	١	
	المعنوية	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠		
عدالة التقييم	معامل الارتباط	٠,٦٦٩**	٠,٧٧٨**	٠,٨٦٤**	١
	المعنوية	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	

** معامل الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى معنوية ٠,٠١.

الجدول رقم (٣) معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية لمقياس سلوك المواطنة

المحاور		الإيثار	الكياسة	الروح الرياضية	السلوك الحضاري	وعي الضمير
الإيثار		١				
الكياسة	معامل الارتباط	٠,٧٤٤**	١			
	المعنوية	٠,٠٠٠				
الروح الرياضية	معامل الارتباط	٠,٧٤٥**	٠,٦٦٩**	١		
	المعنوية	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠			
السلوك الحضاري	معامل الارتباط	٠,٦٨١**	٠,٧١٦**	٠,٧٣٣**	١	
	المعنوية	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠		
وعي الضمير	معامل الارتباط	٠,٦٩١**	٠,٧٧٢**	٠,٦٥٢**	٠,٧٠٤**	١
	المعنوية	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	

** **معامل الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى معنوية ٠,٠١.**

وتشير النتائج في الجدولين السابقين إلى أنَّ الاستبانتين تتمتعان باتساق داخلي مرتفع وأنهما مناسبتين للاستخدام العملي.

الجدول رقم (٣) يوضح قيمة كرومباخ ألفا للمقياسين معًا

عدد الفقرات	معامل ألفا كرنباخ
٣٢	٠,٩١٨

يتضح من الجدول السابق ارتفاع قيمة ألفا كرو نباخ، إذ بلغ معامل الثبات الكلي لأداتي البحث (٠,٩١٨)، وهو معامل ثبات جيد جدًا يطمئن الباحثة إلى ثبات الأداتين وصلاحيتهما للاستخدام.

الفصل الرابع: عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها:

إجابة السؤال الأول:

س١ ما واقع العدالة التنظيمية المدركة في المدارس الثانوية في قطاع الوسط من وجهة نظر المعلمات؟

وللإجابة عن هذا السؤال جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل أبعاد العدالة التنظيمية لمعرفة أكثر الأبعاد توفرًا، والجدول الآتي يوضح ذلك.

الجدول رقم (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل أبعاد العدالة التنظيمية

م	أبعاد العدالة التنظيمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الترتيب
١	عدالة التوزيع	٣,٧٠٩٧	٠,٨٣٠٢٨	مرتفعة	٤
٢	عدالة الإجراءات	٣,٩٠٨٣	٠,٩٧٥٩٣	مرتفعة	٢
٣	عدالة التعاملات	٤,٠٠٥٦	١,١٤٧٩١	مرتفعة	١
٤	عدالة التقييم	٣,٨٣٤٧	١,٠٨٢٨٧	مرتفعة	٣
المجموع		٣,٨٦٤٦	٠,٩١٠٢٤	مرتفعة	

يتضح من الجدول السابق أنَّ العدالة التنظيمية في مدارس البنات الثانوية في قطاع الباحة متوافرة بدرجة "مرتفعة"، إذ بلغ المتوسط الحاسبي العام ٣,٨٦، وقد توافرت أبعاد العدالة التنظيمية على الترتيب الآتي: في المركز الأول بعد عدالة التعاملات بمتوسط حسابي ٤,٠٠، ثم بعد عدالة الإجراءات بمتوسط حسابي ٣,٩٠، يليه بعد عدالة التقييم بمتوسط حسابي ٣,٨٣، ثم في الترتيب الأخير بعد عدالة التوزيع بمتوسط حسابي ٣,٧٠، والجداول الآتية توضح ترتيب فقرات أبعاد العدالة التنظيمية وفقًا لأهميتها من وجهة نظر أفراد العينة. وتُعزي الباحثة هذه النتيجة المرتفعة في تقييم

المعلمات لمستوى العدالة التنظيمية المدركة من قبلهن، التي تتمتع بها قائدات المدارس إلى الثقافة الاسلامية التي تشكل شخصياتهن وتوجه تعاملاتهن. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الخالدي وكايد، ٢٠١٤)، في توفر العدالة التنظيمية بدرجة مرتفعة؛ لكنها اختلفت معها في ترتيب أهمية أبعاد العدالة، إذ نالت عدالة التوزيع المرتبة الأولى في حين نالت المرتبة الأخيرة في الدراسة الحالية، وهي تتفق بذلك مع دراسة (Asgari, No-jabaee, & Arjmand، 2011)، التي كشفت نتائجها عن حصول العدالة التوزيعية على أقل وزن من وجهة نظر أفراد العينة، فيما اختلفت مع دراسة (الجابر، ٢٠١٥)، ودراسة (باجودة، ٢٠١٠)، ودراسة (الجعيد، ٢٠٠٤)، ودراسة (المعايطة، ٢٠٠٥)، التي توصلت نتائجها إلى توافر العدالة التنظيمية بدرجة متوسطة، إلا أنَّها اتفقت مع دراسة (الجابر، ٢٠١٥)، من حيث ترتيبها لأبعاد العدالة التنظيمية.

البعد الأول: عدالة التوزيع: درجة توافر العدالة التوزيعية من وجهة نظر أفراد العينة.

الجدول رقم (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات البعد الأول: عدالة التوزيع

م	فقرات بعد عدالة التوزيع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية	الترتيب
١	تُوزَّع الأعباء والواجبات الوظيفية بين المعلمات بعدالة.	٣,٧٥	١,٢٣٢	مرتفعة	٢
٢	تتناسب متطلبات ومهام العمل مع قدراتي الذاتية.	٣,٩٧	٨٩٦.	مرتفعة	١
٣	يتناسب عبء العمل مع وقت وساعات الدوام الرسمي.	٣,٥٨	١,٠٦٢	مرتفعة	٣
٤	تتناسب مهام العمل الذي تقوم به المعلمات مع مؤهلاتهن وخبراتهن.	٣,٥٤	١,١٠٠	مرتفعة	٤
	المجموع	٣,٧٠٩٧	٠,٨٣٠٢٨	مرتفعة	

يتضح من الجدول السابق أنَّ جميع فقرات بعد عدالة التوزيع جاءت بدرجة "مرتفعة"، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام ٣,٧٠٩٧، كما أنَّ أكثر الفقرات أهمية هي الفقرة الثانية بمتوسط حسابي ٣,٩٧، تليها الفقرة الأولى بمتوسط حسابي ٣,٧٥، ثم الفقرة الثالثة بمتوسط حسابي ٣,٥٨، ثم في الترتيب الأخير الفقرة الرابعة، التي بمتوسط حسابي ٣,٥٤.

البعد الثاني: عدالة الإجراءات: درجة توافر العدالة الإجرائية من وجهة نظر أفراد العينة.

الجدول رقم (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات البعد الثاني: عدالة الإجراءات

م	فقرات بعد عدالة الإجراءات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية	الترتيب
١	تتخذ قائدة المدرسة القرارات الوظيفية بأسلوب غير متحيز.	٣,٧٤	١,٢٢٠	مرتفعة	٤
٢	يجري اتخاذ القرارات الخاصة بالمعلمات بعد جمع المعلومات الكافية.	٣,٧٦	١,١٨٨	مرتفعة	٣
٣	يجري تطبيق القرارات الإدارية على الجميع بدون استثناء.	٤,٠٢	٩٨٣.	مرتفعة	٢
٤	تشرح قائدة المدرسة القرارات المتخذة للمعلمات مع تزويدهن بمعلومات إضافية عند الاستفسار عنها.	٤,١١	١,١٢٣	مرتفعة	١
	المجموع	٣,٩٠٨٣	٠,٩٧٥٩٣	مرتفعة	

يتضح من الجدول السابق أنَّ جميع فقرات بعد عدالة الإجراءات جاءت بدرجة "مرتفعة "، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام ٣,٩٠٨٣، فيما كانت أكثر الفقرات أهمية هي الفقرة الرابعة بمتوسط حسابي

٤,١١، تليها الفقرة الثالثة بمتوسط حسابي ٤,٠٢، ثم الفقرة الثانية بمتوسط حسابي ٣,٧٦، وأخيرًا الفقرة الأولى بمتوسط حسابي ٣,٧٤.

البعد الثالث: عدالة التعاملات: درجة توافر عدالة التعاملات من وجهة نظر أفراد العينة.

الجدول رقم (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات البعد الثالث: عدالة التعاملات

م	فقرات بُعد عدالة التعاملات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية	الترتيب
١	تتعامل قائدة المدرسة مع المعلمات بكل احترام وتقدير.	٤,١٤	١,٢٠١	مرتفعة	١
٢	تمتاز معاملة قائدة المدرسة بالعدالة والمساواة مع جميع المعلمات.	٣,٨٣	١,٢٩٤	مرتفعة	٤
٣	تتفهم قائدة المدرسة الظروف الخاصة بالمعلمات.	٣,٩٤	١,٢١٣	مرتفعة	٣
٤	تحرص قائدة المدرسة على تنمية العلاقات الحسنة بين المعلمات.	٤,١١	١,٢٢٦	مرتفعة	٢
المجموع		٤,٠٠٥٦	١,١٤٧٩١	مرتفعة	

يتضح من الجدول السابق أنَّ جميع فقرات بعد عدالة التعاملات جاءت بدرجة"مرتفعة "، حيث بلغ المتوسط الحسابي ٤,٠٠٥٦، كما يتضح أنَّ أكثر الفقرات أهمية هي الفقرة الأولى بمتوسط الحسابي ٤,١٤، تليها الفقرة الرابعة بمتوسط حسابي ٤,١١، تليها الفقرة الثالثة بمتوسط حسابي ٣,٩٤، في حين جاءت الفقرة الثانية في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي ٣,٨٣.

البعد الرابع: عدالة التقييم: درجة توافر عدالة التقييم من وجهة نظر أفراد العينة.

الجدول رقم (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات البعد الرابع: عدالة التقييم

م	فقرات بعد عدالة التقييم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية	الترتيب
١	تتسم المعايير التي تعتمد عليها قائدة المدرسة في تقييم أداء المعلمات بالعدالة والموضوعية.	٣,٩١	١,١٨٥	مرتفعة	١
٢	تحرص قائدة المدرسة على جمع المعلومات والحقائق كافة عند تقويم أداء المعلمات.	٣,٩٠	١,١٢٤	مرتفعة	٢
٣	تمنح قائدة المدرسة المعلمات فرصة المراجعة والتظلم على التقييم.	٣,٧٧	١,٢٦٩	مرتفعة	٤
٤	تناقش قائدة المدرسة نتائج التقييم مع المعلمات للتعرف على أوجه الضعف والقوة في أدائهن.	٣,٧٧	١,٢١٥	مرتفعة	٣
المجموع		٣,٨٣٤٧	١,٠٨٢٨٧	مرتفعة	

يتضح من الجدول السابق أنَّ جميع فقرات بعد عدالة التقييم جاءت بدرجة"مرتفعة "، حيث بلغ المتوسط الحسابي ٣,٨٣٤٧، وكانت أكثر الفقرات أهمية هي الفقرة الأولى بمتوسط حسابي ٣,٩١، تليها أهمية الفقرة الثانية بمتوسط حسابي ٣,٩٠، ثم الفقرة الرابعة بمتوسط حسابي ٣,٧٧، تليها في الترتيب الأخير الفقرة الثالثة بمتوسط حسابي ٣,٧٧.

إجابة السؤال الثاني:

س٢: ما مستوى سلوك المواطنة لدى المعلمات في المدارس الثانوية في قطاع الوسط ؟

وللإجابة عن هذا السؤال جرى حساب

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل أبعاد المواطنة التنظيمية لمعرفة أكثر الأبعاد توفرًا، والجدول الآتي يوضح ذلك.

الجدول رقم (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل أبعاد المواطنة التنظيمية

م	أبعاد سلوك المواطنة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية	الترتيب
١	الإيثار	٤,٤٣٨٩	٠,٦٣٢٧٣	مرتفعة جداً	٣
٢	الكياسة	٤,٥١٨٥	٠,٥٩٥٠٦	مرتفعة جداً	٢
٣	الروح الرياضية	٤,٢٣٣٣	٠,٦٦٠٠٢	مرتفعة جداً	٥
٤	السلوك الحضاري	٤,٤١٣	٠,٦١١٦٦	مرتفعة جداً	٤
٥	وعي الضمير	٤,٥٦٦٧	٠,٥٨٢٠٦	مرتفعة جداً	١
المجموع		٤,٤٣٤١	٠,٥٤٠٢٩	مرتفعة جداً	

يتضح من الجدول السابق أنَّ مستوى سلوك المواطنة لدى معلمات المدارس الثانوية بقطاع الباحة جاء بدرجة"مرتفعة جدًا "، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام ٤,٤٣، وتأتي هذه النتيجة متسقة مع نتائج السؤال الأول ومع الأدبيات الواردة في الإطار النظري، حيث قيَّمن المعلمات مستوى العدالة التنظيمية لدى قائدات المدارس بدرجة مرتفعة، وكنتيجة طبيعية لإدراكهن لهذه العدالة ارتفعت لديهن سلوكيات المواطنة التنظيمية، وتُعزي الباحثة هذه النتيجة إلى ارتفاع إدراك المعلمات للعدالة التنظيمية، مما ترتب عليه رضاهن عن أسلوب القيادة المتبع، ومن ثمَّ ارتفاع السلوكيات الإيجابية لديهن، الأمر الذي انعكس على تقيمهن لمستوى سلوك المواطنة بكل أبعادها. كما يمكن تفسير هذه النتيجة إلى أنَّ أغلب هذه السلوكيات تشير إلى آداب وأخلاقيات الذوق العام؛ لذا جاء حكم المعلمات على ذواتهن إيجابيًا.

وقد توافرت أبعاد سلوك المواطنة على الترتيب الآتي: في المركز الأول وعي الضمير بمتوسط حسابي ٤,٥٦، ثم الكياسة بمتوسط حسابي ٤,٥١، ثم الإيثار بمتوسط حسابي ٤,٤٣، ثم السلوك الحضاري بمتوسط حسابي ٤,٤١، ثم الروح الرياضية بمتوسط حسابي ٤,٢٣ في المركز الأخير، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (الجابر، ٢٠١٥)، ودراسة (المعايطة، ٢٠٠٥)، ودراسة (الجعيد، ٢٠٠٤)، التي كشفت عن مستوى"متوسط " لسلوك المواطنة، في حين تشابهت إلى حدٍّ ما مع دراسة (الجابر، ٢٠١٥)، من حيث ترتيبها لأبعاد سلوك المواطنة، والجداول الآتية توضح ترتيب وأهمية فقرات كل بُعدٍ من أبعاد سلوك المواطنة من وجهة نظر أفراد العينة.

البعد الأول: الإيثار: درجة توافر الإيثار لدى أفراد العينة.

الجدول رقم (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات البعد الأول: الإيثار

م	فقرات بعد الإيثار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية	الترتيب
١	التعاون مع الزميلات لأداء الأعمال على أحسن وجه.	٤,٤٤	٧٣٤.	مرتفعة جداً	٢
٢	احرص على مساعدة وإرشاد الطالبات ليحصلوا على تعليم جيد.	٤,٦٢	٦٢٧.	مرتفعة جداً	١
٣	أقدِّم مصلحة العمل على مصلحتي الخاصة.	٤,٢٦	٨٦٠.	مرتفعة جداً	٣
المجموع		٤,٤٣٨٩	٠,٦٣٢٧٣	مرتفعة جداً	

يبين الجدول السابق أنَّ جميع فقرات بُعد الإيثار جاءت بدرجة"مرتفعة جدًا "، إذ بلغ المتوسط ٤,٤٣٨٩، وكانت أكثر الفقرات أهمية هي الفقرة الثانية بمتوسط حسابي ٤,٦٢، تليها الفقرة الأولى بمتوسط حسابي ٤,٤٤، وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة الثالثة بمتوسط حسابي٤,٢٦.

البعد الثاني: الكياسة: درجة توفر الكياسة لدى أفراد العينة.

الجدول رقم (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات البعد الثاني: الكياسة

م	فقرات بعد الكياسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية	الترتيب
١	أتجنب التدخل في خصوصيات زميلاتي في المدرسة.	٤,٥٤	٦٥٥.	مرتفعة جداً	١
٢	أقدم الدعم والتشجيع لزميلاتي معنويًا في الأوقات الصعبة.	٤,٥٣	٦٢٠.	مرتفعة جداً	٢
٣	أنتبه للأثر الذي قد يتركه سلوكي في الآخرين.	٤,٤٩	٦٧٣.	مرتفعة جداً	٣
المجموع		٤,٥١٨٥	٠,٥٩٥٠٦	مرتفعة جداً	

يبين الجدول السابق أنَّ جميع فقرات بُعد الكياسة جاءت بدرجة"مرتفعة جدًا "، إذ بلغ المتوسط الحسابي ٤,٥١٨٥، ونالت الفقرة الأولى الترتيب الأول بمتوسط حسابي٤,٥٤، تلتها الفقرة الثانية بمتوسط حسابي٤,٥٣، ثم في الترتيب الأخير الفقرة الثالثة بمتوسط حسابي ٤,٤٩.

البعد الثالث: الروح الرياضية: درجة توفر الروح الرياضية لدى أفراد العينة.

الجدول رقم (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات البعد الثالث: الروح الرياضية

م	فقرات بُعد الروح الرياضية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية	الترتيب
١	أتقبل وجود المشكلات في مجال العمل بسعة صدر.	٤,٢٤	٧٨٨.	مرتفعة جداً	٢
٢	أقوم بعمل ما يسند لي من مهام إضافية دون تذمر.	٤,١٣	٨٤٦.	مرتفعة	٣
٣	أتقبل النقد من أجل مصلحة العمل بصدررحب.	٤,٣٣	٧٧٦.	مرتفعة جداً	١
المجموع		٤,٢٣٣٣	٠,٦٦٠٠٢	مرتفعة جداً	

يتضح من الجدول السابق أنَّ جميع فقرات بُعد الروح الرياضية جاءت بدرجة"مرتفعة جدا "، إذ بلغ المتوسط الحسابي٤,٢٣٣٣، وكانت الفقرة الثالثة أكثر الفقرات أهمية بمتوسط حسابي٤,٣٣، تلتها الفقرة الأولى. بمتوسط حسابي٤,٢٤، وفي المركز الأخير الفقرة الثانية. بمتوسط حسابي٤,١٣.

البعد الرابع: السلوك الحضاري: درجة توفر السلوك الحضاري لدى أفراد العينة.

الجدول رقم (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات البعد الرابع: السلوك الحضاري

م	فقرات بعد السلوك الحضاري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية	الترتيب
١	أحافظ على سمعة مدرستي.	٤,٤٨	٧٤٤.	مرتفعة جداً	١
٢	أشارك في إنجاح فعاليات وأنشطة المدرسة حتى لو لم يطلب مني.	٤,٣٨	٧٦٣.	مرتفعة جداً	٣
٣	أقدم الأفكار والمقترحات التي ترتقي بالمدرسة.	٤,٣٨	٦٣٦.	مرتفعة جداً	٢
المجموع		٤,٤١٣	٠,٦١١٦٦	مرتفعة جداً	

يتضح من الجدول السابق أنَّ جميع فقرات بعد السلوك الحضاري جاءت بدرجة"مرتفعة جدًا "، إذ بلغ المتوسط الحسابي٤,٤١٣، كما يتضح من الجدول أنَّ أكثر الفقرات أهمية هي الفقرة الأولى بمتوسط حسابي ٤,٤٨، تليها الفقرة الثالثة بمتوسط حسابي٤,٣٨، ثم الفقرة الثانية. بمتوسط حسابي ٤,٣٨.

البعد الخامس: وعي الضمير: درجة توفر وعي الضمير لدى أفراد العينة.

الجدول رقم (١٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات البعد الخامس: وعي الضمير

م	فقرات بُعد وعي الضمير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية	الترتيب
١	أحرص على تقديم مقترحات لتطوير العمل وتحسينه.	٤,٥٠	٥٧٧.	مرتفعة جداً	٤
٢	أتعامل بعناية مع الأجهزة والمعدات والأدوات الموجودة في المدرسة.	٤,٥٧	٦١٧.	مرتفعة جداً	٢
٣	أتقيد بأنظمة العمل حتى في حال غياب الرقابة.	٤,٥٢	٦٤٧.	مرتفعة جداً	٣
٤	أحرص على أداء عملي بإتقان وتفاني.	٤,٦١	٦١١.	مرتفعة جداً	١
	المجموع	٤,٥٦٦٧	٠,٥٨٢٠٦	مرتفعة جداً	

يتضح من الجدول السابق أنَّ جميع فقرات بُعد وعي الضمير جاءت بدرجة"مرتفعة جدًا "، حيث بلغ المتوسط الحسابي ٤,٥٦٦، وكانت الفقرة الرابعة أكثر الفقرات أهمية بمتوسط حسابي ٤,٦١، تليها الفقرة الثانية بمتوسط حسابي ٤,٥٧، ثم الفقرة الثالثة بمتوسط حسابي ٤,٥٢، وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة الأولى بمتوسط حسابي ٤,٥٠.

إجابة السؤال الثالث:

س٣: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ لواقع العدالة التنظيمية المدركة ومستوى سلوك المواطنة تُعزى للمتغيرات الآتية: (التخصص، المؤهل العلمي، الخبرة) ؟

وللإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة باختبار الفرضية الآتية: لا توجد فروق معنوية دالة إحصائيًا في إجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى الدلالة ٠,٠٥، لواقع العدالة التنظيمية ومستوى سلوك المواطنة لدى المعلمات تعزى للمتغيرات الآتية: (التخصص، المؤهل العلمي، الخبرة)، وذلك بإجراء الاختبارات الآتية:

الجدول رقم (١٥) نتائج اختبار" ت" لدراسة أثر التخصص

المتغيرات	التخصص	الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	المعنوية p-value
العدالة التنظيمية.	علوم إنسانية اجتماعية	١٠٥	٤,٠٠٠٦	٠,٨٩٤٠٩	٢,٣٩٩	١٧٨	٠,٠١٨
	علوم طبيعية	٧٥	٣,٦٧٤٢	٠,٩٠٤٢٧			
سلوك المواطنة.	علوم إنسانية اجتماعية	١٠٥	٤,٥٥٦٢	٠,٤٠٠٧٣	٣,٤٤	١٧٨	٠,٠٠١
	علوم طبيعية.	٧٥	٤,٢٦٣١	٠,٦٥٥٤٨			

يتضح من الجدول السابق أنَّ قيمة المعنوية (p-value)، لمتغير العدالة التنظيمية ٠,٠١٨، بينما كانت قيمة المعنوية لمتغير سلوك المواطنة ٠,٠٠١ وجميعها أقل من ٠,٠٥، لذلك رُفِض الفرض الصفري وقُبِل الفرض البديل الذي ينصُّ على وجود فروق معنوية دالة إحصائيًا في إجابات أفراد عينة الدراسة، عند مستوى

الدلالة ٠,٠٥ لواقع العدالة التنظيمية ومستوى سلوك المواطنة لدى المعلمات، تُعزى إلى اختلاف التخصص، أي إنَّ هناك فروق بين متوسط آراء أصحاب تخصص العلوم الإنسانية ومتوسط آراء أصحاب تخصص العلوم الطبيعية في تقييم العدالة التنظيمية، وسلوك المواطنة، كما يتضح من الجدول السابق أنَّ الفرق لصالح أصحاب تخصص العلوم الإنسانية، بمعنى أنهم يقيمون العدالة التنظيمية وسلوك المواطنة بدرجة أعلى من أصحاب تخصص العلوم الطبيعية، وتُعزي الباحثة ذلك إلى أنَّ أصحاب التخصصات الإنسانية يهتمون بدرجة أكبر من غيرهم بالعلاقات الإنسانية في مجال العمل؛ لذا ربما يكون إحساسهم بالقيم والسلوكيات المرتبطة بالعدالة أكبر، مما انعكس على مستوى سلوكيات المواطنة لديهم.

الجدول رقم (١٦) نتائج اختبار التباين الأحادي لدراسة الفروق في آراء أفراد العينة وفقًا لمتغير المؤهل العلمي

	المؤهل العلمي	الاستجابات	قيمةف	المعنوية p-value	الدلالة
العدالة التنظيمية	بكالوريوس	١٢٣	٩,١٠٣	٠,٠٠	دال
	ماجستير	٢٤			
	أخرى	٣٣			
سلوك المواطنة	بكالوريوس	١٢٣	٥,٥٠٣	٠,٠٠٥	دال
	ماجستير	٢٤			
	أخرى	٣٣			

يتضح من الجدول السابق أنَّ قيمة المعنوية (p-value)، لمتغير العدالة التنظيمية ٠,٠٠، في حين كانت قيمة المعنوية لمتغير سلوك المواطنة ٠,٠٠٥ وجميعها أقل من ٠,٠٥، لذا رُفِض الفرض الصفري، وقُبِل الفرض البديل الذي ينصُّ على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين متوسط آراء أفراد العينة في تقييم العدالة التنظيمية، وسلوك المواطنة تُعزى إلى اختلاف المؤهل العلمي. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (الجابر، ٢٠١٥)، التي أوضحت نتائجها عدم وجود أثر ذو دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة في تحديدهن، لكلٍّ من ممارسة العدالة التنظيمية ومستوى سلوك المواطنة باختلاف المؤهل العلمي، كما اختلفت مع نتائج دراسة (Yil-maz, 2010)، التي بيَّنت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول تصورات المعلمين للعدالة التنظيمية تُعزى للمؤهل العلمي، كما اختلفت مع نتائج دراسة (عبدالمجيد والعوفي، ٢٠١٦)، التي أوضحت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أفراد مجتمع الدراسة تجاه محور العدالة التنظيمية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، بينما اتفقت مع دراسة (باجودة، ٢٠١٠)، ودراسة (المعايطة، ٢٠٠٥)، اللتين كشفتا عن وجود تأثير معنوي للمؤهل العلمي على العدالة التنظيمية، ولتحديد فئات المؤهل العلمي التي أدَّت إلى اختلاف آراء أفراد العينة قامت الباحثة بإجراء اختبار Scheffe، وحصلت على النتائج الآتية:

الجدول رقم (١٧) نتائج اختبارات"Scheffe " لتحديد الاختلافات بين فئات المؤهل العلمي

العدالة التنظيمية			
الفئات		الفرق بين المتوسطين	المعنويةp-value
بكالوريوس	ماجستير	٠.٨٢٩٠١*	٠,٠٠
بكالوريوس	أخرى	٠,١٦٨٩٨	٠,٦١٤
ماجستير	أخرى	-٠,٦٦٠٠٤*	٠,٠٢٠
سلوك المواطنة			
بكالوريوس	ماجستير	٠,٠٦٧٦٢	٠,٨٤٨
بكالوريوس	أخرى	-٠,٣٢٠٧٧*	٠,٠٠٩
ماجستير	أخرى	-٠,٣٨٨٣٨*	٠,٠٢٥

يتضح من الجدول السابق أنَّ الفئة التي أدَّت إلى اختلاف آراء أفراد العينة حول العدالة التنظيمية هي فئة الماجستير، بمعنى أنَّ حملة الماجستير يقيمون **العدالة التنظيمية في المدارس الثانوية** بدرجة أكبر من حملة البكالوريوس، في حين جاء تقييم فئة الماجستير أقل من فئة أخرى، ولم يكن هناك فرق معنوي بين فئتي

البكالوريوس وأخرى، كما يتضح من الجدول السابق أنَّ الاختلاف في آراء أفراد العينة حول مستوى سلوك المواطنة **في جامعة الباحة** كان بسبب فئة أخرى، حيث كان تقييم هذه الفئة لمستوى سلوك المواطنة **في جامعة الباحة** بدرجة أكبر من حملة البكالوريوس والماجستير.

الجدول رقم (١٨) نتائج اختبار التباين الأحادي لدراسة الفروق في آراء أفراد العينة وفقًا لمتغير سنوات الخبرة

	سنوات الخبرة	عدد الاستجابات	قيمة ف	المعنوية p-value	الدلالة
العدالة التنظيمية	من سنة إلى أقل من ٥ سنوات	١٠	٠,١٠٤	٠,٩٠٢	غير دال
	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	٥٣			
	١٠ سنوات فأكثر	١١٧			
سلوك المواطنة	من سنة إلى أقل من ٥ سنوات	١٠	١,٥٦٣	٠,٢١٢	غير دال
	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	٥٣			
	١٠ سنوات فاكثر	١١٧			

يتضح من الجدول السابق أنَّ قيمة المعنوية (p-value)، لمتغير العدالة التنظيمية ٠,٩٠٢، بينما كانت قيمة المعنوية لمتغير سلوك المواطنة ٠,٢١٢ وجميعها أكبر من ٠,٠٥، وهذا يعني عدم وجود اختلاف دال إحصائيًا في إجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ لواقع العدالة التنظيمية ومستوى سلوك المواطنة يُعزى إلى اختلاف الخبرة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الجابر، ٢٠١٥)، التي أوضحت نتائجها عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة في تحديدهن لكلٍّ من ممارسة العدالة التنظيمية ومستوى سلوك المواطنة باختلاف عدد سنوات الخبرة، كما تتفق مع دراسة (عبدالمجيد والعوفي، ٢٠١٦)، التي أوضحت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أفراد مجتمع الدراسة تجاه محور سلوك المواطنة تُعزى لمتغير الخبرة، بينما اختلفت مع دراسة (Yil-maz, 2010)، ودراسة (باجودة، ٢٠١٠)،ودراسة (Titrek 2009)، ودراسة (المعايطة، ٢٠٠٥)، التي بيَّنت جميعها وجود تأثير للخبرة على العدالة التنظيمية.

إجابة السؤال الرابع:

س٤/ ما أثر العدالة التنظيمية المدركة في تنمية سلوك المواطنة لدى المعلمات؟

وللإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة باختبار الفرض الصفري الآتي: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائيّة للعدالة التنظيمية المدركة في تنمية سلوك المواطنة لدى المعلمات في المدارس الثانوية في قطاع الباحة، وذلك بإجراء اختبار تحليل الانحدار الخطي المتعدد، والجدول الآتي يبين تحليل التباين الأحادي لنموذج الانحدار.

الجدول رقم (١٩) تحليل التباين الأحادي لنموذج الانحدار

مصدر التباين	مجموع المربعات	Fقيمة (ف)	المعنوية p-value	الدلالة
الانحدار	٥,٤٤٦	٣,٩٦٦	٠,٠٠٤	دال
الخطأ	٦٠,٠٨٢			
المجموع	٦٥,٥٢٨			

يتبين من الجدول السابق أنَّ نموذج الانحدار الخطي المتعدد معنوي وذي دلالة إحصائية، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة ٣,٩٦٦ بمعنوية ٠,٠٠٤، أي إنَّها ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥، ٠,٠١)، مما يؤكد إمكانية الاعتماد على نموذج الانحدار المتعدد،

والجدول الآتي يوضح نتائج اختبار تحليل الانحدار المتعدد.

الجدول رقم (٢٠) تحليل الانحدار المتعدد لأثر العدالة التنظيمية في تنمية سلوك المواطنة

النموذج	المعالم غير القياسية		T (ت)	المعنوية	الدلالة	معامل التحديد (R^2)
	الخطأ	بيتًا				
ثابت الانحدار	٠,٢٠٧	٣,٨٨٩	١٨,٧٤	٠,٠٠	دال	٠,٠٨٣
عدالة التوزيع	٠,٠٧٨	٠,١٩٢	٢,٤٧٧	٠,٠١٤	دال	
عدالة الإجراءات	٠,٠٨٠	٠,٠٤٢	٠,٥٢٢	٠,٦٠٣	غير دال	
عدالة التعاملات	٠,٠٨٠	-٠,١٠٦	-١,٣١٧	٠,١٩٠	غير دال	
عدالة التقييم	٠,٠٧٨	٠,٠٧٧	٠,٨٩٤	٠,٣٧٢	غير دال	

يتضح من الجدول السابق أنَّ قيمة (T) المحسوبة لمعامل انحدار المواطنة على عدالة التوزيع بلغت (٢,٤٧٧) وهي ذات دلالة معنوية بقيمة (٠,٠١٤)، مما يدل على ثبوت معامل الانحدار والبالغ قيمته (٠,١٩٢) عند مستوى (٠,٠٥)، وتبين أيضًا أنَّ قيم (T) المحسوبة لمعاملات انحدار سلوك المواطنة على بقية أبعاد العدالة التنظيمية غير دالة معنويًا عند مستوى (٠,٠٥)، مما يدل على عدم ثبوت معاملات الانحدار لهذه الأبعاد، ويعني هذا أنَّ عدالة التوزيع هي فقط التي تؤثر معنويًا على متغير سلوك المواطنة من وجهة نظر أفراد العينة، وتختلف هذه النتيجة مع ما كشفت عنه دراسة (Asgari, Nojabaee, & Arjmand، 2011)، من عدم وجود علاقة بين العدالة التوزيعية وبين سلوك المواطنة.

كما يتضح من خلال قيمة معامل التحديد (R^2) للانحدار المتعدد لأبعاد العدالة التنظيمية على سلوك المواطنة أنَّه يُفسر ما نسبته (٠,٠٨٣)، في متغير سلوك المواطنة، وعلى الرغم من كونها نسبة ضعيفة فإنَّها دالة إحصائيًا، وتُعزي الباحثة النسبة المتبقية لمساهمة متغيرات أخرى غير داخلة في النموذج. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (عبدالمجيد والعوفي، ٢٠١٦)، ودراسة (الجابر، ٢٠١٥)، ودراسة (Burns and Di-paola، 2013)، ودراسة (المعايطة، ٢٠٠٥)، ودراسة (الجعيد، ٢٠٠٤)، التي توصَّلت جميعها لوجود تأثير لمتغير العدالة التنظيمية على سلوك المواطنة.

ملخص النتائج:

١. إنَّ إدراك أفراد العينة للعدالة التنظيمية في مدارس البنات الثانوية في قطاع الوسط، جاء بدرجة"مرتفعة "، إذ بلغ المتوسط الحاسبي العام لهذا المتغير ٣,٨٦.
٢. توافرت أبعاد العدالة التنظيمية على الترتيب الآتي: في المركز الأول بُعد عدالة التعاملات بمتوسط حسابي ٤,٠٠، يليه بُعد عدالة الإجراءات بمتوسط حسابي ٣,٩٠، يليه بُعد عدالة التقييم بمتوسط حسابي ٣,٨٣، يليه وفي الترتيب الأخير بُعد عدالة التوزيع بمتوسط حسابي ٣,٧٠.
٣. أنَّ مستوى سلوك المواطنة لدى معلمات المدارس الثانوية بقطاع الوسط جاء بدرجة"مرتفعة جدًا "، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المتغير ٤,٤٣.
٤. توافرت أبعاد سلوك المواطنة على الترتيب الآتي: في المركز الأول وعي الضمير بمتوسط حسابي ٤,٥٦، ثم الكياسة بمتوسط حسابي ٤,٥١، ثم الإيثار بمتوسط حسابي ٤,٤٣، ثم السلوك الحضاري بمتوسط حسابي ٤,٤١، ثم الروح الرياضية بمتوسط حسابي ٤,٢٣.
٥. وجود فروق معنوية دالة إحصائيًا في إجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ لواقع العدالة التنظيمية المدركة ومستوى سلوك المواطنة تُعزى إلى اختلاف التخصص، والمؤهل العلمي.

٦. عدم وجود فروق معنوية دالة إحصائيًا في إجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ لواقع العدالة التنظيمية المدركة ومستوى سلوك المواطنة تُعزى إلى اختلاف الخبرة.
٧. إنَّ عدالة التوزيع فقط تؤثر معنويًا على متغير سلوك المواطنة من وجهة نظر أفراد العينة.
٨. يوجد أثرٌ ذو دلالة إحصائية للمتغير المستقل (العدالة التنظيمية)، على المتغير التابع (سلوك المواطنة)، ويوضح ذلك معنوية نموذج الانحدار، التي بلغت ٠,٠٠٤ وبقوة تفسيرية يوضحها معامل التفسير(R^2)٠,٠٨٣، على الرغم من كونها نسبة ضعيفة؛ لكنها دالة إحصائيًا، والنسبة المتبقية تعود إلى مساهمة متغيرات أخرى غير داخلة في النموذج.

توصيات الدراسة:

- عقد دورات تدريبية وورش عمل لقائدات المدارس لإكسابهم المهارات الضرورية حول كيفية التعامل مع زميلات العمل وفق منظور العدالة والمساواة.
- عقد دورات تدريبية وورش عمل للمعلمات من أجل بناء قاعدة معرفية عميقة وترسيخ سلوكيات المواطنة لديهن.
- أن تعمل إدارات المدارس الثانوية على توفير مناخ تنظيمي يسوده العدالة بأبعادها المختلفة، خصوصًا تلك المتعلقة بعدالة التوزيع.
- مراعاة توزيع الأعباء الوظيفية على المعلمات بصورة عادلة ومناسبة، مع مراعاة التخصص والخبرة عند تقسيم العمل.
- العمل على توصيف الوظائف مما يحدد مهام وواجبات كل وظيفة، ومن ثمَّ يجري تحديد الراتب بناء على صعوبة تلك المهام والواجبات.
- إشراك المعلمات في صنع القرار لصالح العمل وتحقيق أهدافه.
- إعادة النظر في تقييم الأداء من وقت لآخر، بما يحقق الموضوعية ومراعاة أن يكون التقييم الإداري للمعلمات منصفًا وعادلًا.
- الإفصاح عن السياسات المتعلقة بالعمل بكل شفافية ووضوح، كالترقيات والحوافز والبدلات وإجراءات النقل.
- إجراء دراسات عن العدالة التنظيمية ومحاولة معرفة أثرها على سلوكيات العاملين من خلال ربطها بمتغيرات أخرى، غير التي بحثتها الدراسة الحالية، كدراسة العلاقة بين العدالة التنظيمية المدركة ومستوى الدافعية لدى الموظفين.

أولًا: المصادر:

القرآن الكريم

ثانيًا: المراجع العربية:

الإبراشي، محمد (١٩٦٩). روح الإسلام. القاهرة: دار إحياء الكتب العربية.

باجودة، ندى حسن محمد (٢٠١٠). واقع تطبيق العدالة التنظيمية بمدارس التعليم العام الحكومي للبنات بمدينة مكة المكرمة. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

حواس، أميرة (٢٠٠٣).أثر الالتزام التنظيمي على العلاقة بين العدالة التنظيمية وسلوكيات المواطنة التنظيمية بالتطبيق على البنوك التجارية. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة القاهرة، مصر.

الجابر، ريم عبدالرحمن (٢٠١٥). "درجة ممارسة العدالة التنظيمية وعلاقتها بسلوك المواطنة بإدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية". *مجلة كلية التربية بجامعة بنها*، المجلد ٢٦، العدد(١٠١)، من ص ٣١٩ إلى ص ٣٨٦.

الجعيد، عوض عتيق رشود (٢٠٠٤م). العلاقة بين إحساس الموظفين بالعدالة التنظيمية وسلوك المواطنة التنظيمية في الأجهزة الحكومية في المملكة العربية السعودية. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية العلوم الإدارية، جامعة الملك سعود، الرياض.

الخالدي، أسماء؛ سلامة، كايد، (٢٠١٤). "العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة المفرق وعلاقتها بالولاء التنظيمي للمعلمين في تلك المدارس". *مجلة المنارة*، المجلد العشرون، العدد (٢)، من ص ٢٣٣ إلى ص ٢٦٤.

درة، عمر محمد (٢٠٠٨). العدالة التنظيمية وعلاقتها ببعض الاتجاهات الإدارية المعاصرة. القاهرة: دار الرضوان للنشر والتوزيع.

زيدان، أشرف زكريا (٢٠٠٦). العلاقة بين سلوكيات المواطنة التنظيمية لدى المديرين وقدرتهم على إحداث التغيير. (رسالة ماجستير غير منشورة)، أكاديمية السادات للعلوم الإدارية، مصر.

العامري، أحمد بن سالم (٢٠٠٣). "محددات وآثار سلوك المواطنة التنظيمية في المنظمات". *مجلة جامعة الملك عبد العزيز: الاقتصاد والإدارة، المجلد ١٧، العدد (٢)*،من ص٦٧ إلى ص ٨٣.

عبدالمجيد، أشرف عبدالتواب؛ العوفي، زهور سمران مرزوق (٢٠١٦). "العلاقة بين العدالة التنظيمية وسلوك المواطنة التنظيمية لدى المشرفات التربويات بمدينة تبوك". *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، العدد الثمانون، ديسمبر.

العطوي، عامر (٢٠٠٧). "أثر العدالة التنظيمية والدمج التنظيمي ودورهما في تقبل سلوك العمل المنحرف: دراسة تطبيقية في معمل إسمنت المثنى". *مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية*، المجلد٢١، العدد (٧)، من ص١٦٥إلى ص١٨٦.

القطاونة، نشأت أحمد (٢٠٠٣). تأثير العدالة التنظيميّة في الولاء التنظيمي، (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة مؤتة، الكرك.

الفهداوي، فهمي خليفة صالح؛ القطاونة، نشأت أحمد (٢٠٠٤). "تأثيرات العدالة التنظيمية في الولاء التنظيمي: دراسة ميدانية للدوائر المركزية في محافظات الجنوب الأردنية". *المجلة العربية للإدارة*، المجلد ٢٤، العدد (٢)، من ص ١ إلى ص٥٢.

المعايطة، علي أحمد (٢٠٠٥). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن للعدالة التنظيميّة وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيميّة لمعلميهم. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.

مجمع اللغة العربية (٢٠١١). المعجم الوسيط. الجزء الأول. القاهرة، مكتبة دار الشروق الدولية.

وادي، رشدي عبد اللطيف (٢٠١٠). "العدالة التنظيمية: دراسة ميدانية على الوزارات الفلسطينية في قطاع غزة"، *مجلة البحوث التجارية المعاصرة*، جامعة سوهاج، مجلد ٢١، عدد ١.

ثالثًا: المراجع الأجنبية:

Asgari, M. H., Nojabaee, S. S., & Arjmand, F. (2011) *The Relationship between the Organizational Justice and Organizational Citizenship Behavior of the Empioyees. Middle-East Journal of scientific Research, 10 (2), 141- 148.*

Burns W and Dipaola, M. (2013) *A Study of Organizational Justice, Organizational Citizenship Behavior, and Student Achievement in High Schools. American Secondary Education. 42, (1): 4- 23.*

Byrne , Z. S. (2003) *Perceptions of Organizational Justice, Identification, and*

Organ, D. W. (1988) *Organizational citizenship behavior: the good soldier syndrome. Lexington, MA: Lexington Books.*

Organ, D. (1990) *The motivational basis of organizational citizenship behavior, Organizational Behavior, 12, 43-72*

Ozgan, H. (2011) *The Relationships between Organizational Justice, Confidence, Commitment, and Evaluating the Manager and the Perceptions of Conflict Management at the Context of Organizational Behavior. Educational Sciences: Theory & Practice, 11(1): 241-247.*

Rego, A. and Cunha, M. (2006) *Organizational Justice and Citizenship Behaviors: a Study in a Feminine. Highn Power Distance Culture. Submission of Papers for Publication. University de Santiago*

Yilmaz, K. (2010) *Secondary Public School Teachers' Perceptions about Organizational Justice. Educational Sciences: Theory & Practice, 10 (1): 603-616.*

Support Within Work Teams, Poster at the 18th Annual Conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology April 11-13, 2003, Orlando, Florida.

Greenberg, J. (1993) *Organizational Justice: Yesterday Today and Tomorrow. Journal of Management. 16.*

Hoy, Wayne K. & Tarter, C. John. (2004) *Organization Justice in Schools: No Justice without Trust. The International Journal of Educational Management, Vol. 18, No.4, pp:250-259.*

Lee, Hyong-Ryong. (2000) *An Empirical Study of Organizational Justice as A Mediator of the Relationship among Leader- Member Exchange and Job Satisfaction, Organizational Commitment, and Turnover Intention, Unpublished Doctoral Dissertation, Faculty of the Virginia, Polytechnic Institute and State University, PP:1-179.*

Leventhal, G. S. (1980) *What should be done with equity theory? New Approaches to the Study of Fairness in Social Relationships, New York, Plenum.*

مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ع٥، ص ص ١٨١-٢١٢ جامعة تبوك (١٤٤٠هـ/٢٠١٩م)

نموذج لتصميم بيئات التعلم بالألعاب الرقمية قائم على نظرية النشاط وفاعليته في إكساب الحسِّ العددي لطفل ما قبل المدرسة

د. عائشة بليهش بن محمد العمري

أستاذ مشارك تقنيات التعليم، كلية التربية، جامعة طيبة

د. مروة إبراهيم خليل بطيشة

أستاذ مساعد العلوم التربوية (تقنيات تعليم طفل) جامعة دمنهور

A model for learning environments design in digital games based on activity theory and its effectiveness in the numerical sense of the preschool child

Dr. Aisha Bleyhesh AL-Amri

Associate Professor in the Department of Educational Technology, Faculty of Education, Taibah University

DrMarwa ibrahim khalil battisha

PH.D. educational sciences (educational technology in kindergarten) University of Damnhour

الكلمات المفتاحية: الألعاب الرقمية، الحس العددي، طفل الروضة، نظرية النشاط.

الملخص: يهدف البحث إلى التحقق من فاعلية نموذج لتصميم بيئات التعلم بالألعاب الرقمية قائم على نظرية النشاط في إكساب الحسِّ العددي لطفل ما قبل المدرسة، وقد اتبع البحث منهجًا مختلطًا بين البحث الكيفي والكمي من خلال استخدامها المنهج التحليلي والوصفي في بناء النموذج المقترح، والمنهج التجريبي لتطبيق التجربة، وتكوَّنت العينة من ٢٢ طفلًا ملتحقين بأحد الروضات الأهلية بالمدينة المنورة. واستخدم البحث مجموعة من الأدوات (إعداد الباحثتين)، هي: نموذج مقترح لتصميم بيئات التعلم بالألعاب الرقمية، واستمارة بيانات أولية عن الطفل، اختبار الحس العددي لطفل ما قبل المدرسة. كما جرى اختيار مجموعة من الألعاب الرقمية بحيث تنمي الحس العددي وتناسب خصائص الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة، وتنتمي إلى العاب الجيل الثالث المتاحة عبر شبكة الإنترنت (غير مجانية دُفِعت تكلفة الاشتراك بها).

وللتحقق من فاعلية النموذج المقترح صاغت الباحثتان الفرض الصفري الآتي: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $0.05 \geq (\alpha)$ بين متوسط الأداء القبلي ومتوسط الأداء البعدي لأطفال عينة البحث على اختبار الحس العددي".

وتوصل البحث للنتائج الآتية: استخدام النموذج المقترح قد أحدث كسباً ذا دلالة في تنمية الحس العددي لأطفال العينة عند المهارات الآتية، وهي على الترتيب: (التعرف على الأرقام - الجمع والطرح - العلاقات العددية - العد)، لدى أطفال العينة، وتؤكد هذه النتيجة على فاعلية استخدام نموذج لتصميم بيئات التعلم بالألعاب الرقمية قائم على نظرية النشاط في تنمية الحس العددي لطفل ما قبل المدرسة؛ قدَّم البحث عدداً من التوصيات، والمقترحات للاستفادة من تعميم تطبيق هذا النموذج المقترح عند توظيف الألعاب الرقمية لطفل ما قبل المدرسة.

Key words: Digital games - numerical sense - kindergarten child - the theory of activity.

Abstract: The research aimed at verifying the effectiveness of a model for learning environments design in digital games based on activity theory in the numerical sense of the preschool child. The research followed a mixed approach between qualitative and quantitative research by using the analytical and descriptive method in constructing the proposed model, and the experimental approach to applying the experiment. The sample consisted of 22 children enrolled in one of the private kindergartens in Medina. The research used a set of tools (prepared by the two researchers): a suggested model for designing digital learning environments, a preliminary data form for the child, a numerical sense test for the preschool child. In addition, a number of digital games have been selected to develop numerical sensibility and characteristics of pre-school child and belong to the third-generation games available on the Internet (non-free).

To investigate the effectiveness of the proposed model, the researchers formulated the following zero hypothesis: "There were no statistically significant differences at ($0.05 \geq \alpha$) between the mean of the pre- performance and after-performance of the children sample on the numerical sense test."

The study reached the following results: the use of the proposed model has produced a significant gain in the development of numerical sense of the sample children in the following skills, which are in order: (identification of numbers - addition and subtraction - numerical relations - counting). This result emphasizes the effectiveness of using a model for learning environments design in digital games based on activity theory in the numerical sense of the preschool child. The research made a number of recommendations and suggestions to benefit from the generalization of the application of this proposed model when employing digital games for pre-school child.

مقدمة:

شهدت الآونة الأخيرة اهتماماً كبيراً بمرحلة رياض الأطفال على المستوى الدولي والعالمي؛ والأطفال المعاصرين يختلفون جذرياً عن أقرانهم من منسوبي الأجيال الأخرى السابقة في تاريخ الإنسانية على اعتبار أنهم وُلِدوا في عصر التقنيات الرقمية Digital Technologies، ويتحدثون اللغات الرقمية Digital Languages الوثيقة الصلة بألعاب الفيديو، وأجهزة الكمبيوتر، وشبكة الإنترنت. ومن هذا المنطلق؛ يمكننا أن نطلق على أفراد هذا الجيل الجديد من المتعلمين مُسمَّى "المواطنين الأصليين للعصر الرقمي" Digi-tal Natives؛ الأمر الذي يجعلهم بالتالي مختلفين تماماً عن أقرانهم الآخرين من "المهاجرين إلى العصر الرقمي"Digital Immigrants الذين وُلِدوا في العصر غير الرقمي. "برينيسكي" (Prensky, 2001).

تشير "ميخائيل" (٢٠١١م) إلى أنَّ إعداد بيئة تعليمية جيدة للأطفال تُسهم في تنمية الحس العددي، ويجب على المعلمة أن يكون لديها فهم جيد عن الحس العددي، ويجب أن توازن المعلمة في تعليمها للطفل بين المعرفة النظرية والإجرائية للأعداد، ويؤكد "تابلين" (Taplin,2010) أنَّ التفكير الرياضي يمكن أن ينمو عند الطفل عن طريق استخدام طرق حل المشكلات؛ ولكن بطرق مختلفة غير التقليدية المستخدمة؛ من أجل تزويدهم بفرص تساعدهم على حل المشكلات الرياضية اليومية التي تواجههم، وتضيف "عطيفي" (٢٠١١م) أنَّ الطفل يحتاج إلى الأنشطة والألعاب لتكوين المفاهيم الرياضية.

وقد ظهرت نظريات تعلم أهمها نظرية النشاط: التي اهتمت بتصميم الألعاب الرقمية وقدَّمت العديد من النماذج التي زودنا بها "زافيريس وزملاؤه" (Zaphiris et al., 2010)، و"إيسلاس- سيدانو" (Islas-Se-dano, 2012)، التي تنظر إلى الألعاب الرقمية ليس فقط، بوصفها مجرد أدوات تدريسية منفصلة، وقائمة بذاتها؛ ولكن بوصفها تمثل- أيضاً- نظاماً تقنياً معقداً يتألف كذلك من عناصر، ومكونات بشرية (وهي تحديداً: اللاعبون أو المتعلمون، والمعلمون، والمصممون التعليميون)، فضلاً عن الدوافع التي تحفز، وتوجه تفاعلاتهم المختلفة مع الألعاب الرقمية المستخدمة.

مشكلة البحث وأسئلته

من خلال إجراء الباحثتين مقابلات غير مقننة مع معلمات ومشرفات رياض الأطفال في منطقة المدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية، بهدف التعرف على أكثر المفاهيم صعوبة لدى أطفال الروضة، وما التحديات التي تواجه استخدام التقنيات ومدى جدوى الأسطوانات المدمجة CD التي تصممها وتقدمها وزارة التعليم للروضات، التي تستهدف جميع المفاهيم المختلفة، وقد جرى التوصل إلى الآتي:

(١) أنَّ المفاهيم الرياضية هي أكثر المفاهيم صعوبة وتجريدًا، وتحتاج لاستخدام وسائل تعليمية وتقنية متنوعة.

(٢) أنَّ الأطفال ينجذبون للتقنيات والمستحدثات بوجه عام، مثل: استخدام الكمبيوتر وتشغيل الأسطوانات المدمجة التي تحتوي على ألعاب رقمية، إضافة لشكوى أولياء أمورهم من جلوس أطفالهم لساعات طويلة للعب الألعاب الرقمية القائمة على الكمبيوتر أو الفيديو أو عبر الإنترنت والجوال، وأنهم يقلقون من محتوى ومضامين معظم هذه الألعاب الأجنبية.

(٣) يتفاوت إقبال الأطفال على الأسطوانات المدمجة، وعند الرجوع إلى محتوى الأسطوانات وُجِد أنَّ التصميم الفني كلما كان جيدًا ومصحوبًا بتصميم أنشطة تناسب الطفل ومصممة في شكل خبرات ومواقف حياتية مع توفير التغذية الراجعة بعد كل

مهمة تكون أكثر جاذبية للطفل.

(٤) عدم إلمام المعلمات بكيفية توظيف الألعاب الرقمية المقدمة من خلال الأسطوانات التعليمية بشكل جيد حتى تتمكن من الاستفادة القصوى منها لتحقيق أهداف التعلم المرجوة.

(٥) الفروق الفردية بين الأطفال فكل طفل على حدة يتمتع بأسلوب تعلم مختلف عن أقرانه من بقية المتعلمين الآخرين. ولكن النظام التعليمي التقليدي ربما لا يتمكن من الأخذ بعين الاعتبار كافة أساليب تعلم الأطفال جميعاً دون استثناء.

أشارت العديد من الدراسات السابقة إلى أنَّ الألعاب الرقمية المصممة بشكل جيد يمكن أن تصمم في شكل أنشطة إلكترونية تقدم على هيئة مواقف ومشكلات بسيطة باستخدام الوسائط المتعددة وتتيح للطفل فرص لتجريب عدة محاولات للوصول إلى الحل الصحيح من خلال بيئة مشوقة وجذابة. مثل: دراسة (Ott, M., & Pozzi, F. 2012)، ودراسة (Ferreira, M.I., Travassos, X.L., & Sampaio, R. 2013)، ودراسة (Noraddin, E.M. 2015)، ودراسة (Hovi-ous, A.S., & Van Eck, R.N. 2015).

ومن خلال ما سبق تتحدد مشكلة البحث الحالي في الحاجة إلى توظيف الألعاب الرقمية في اكتساب المفاهيم الرياضية، وتحديداً الحس العددي نظراً إلى أن الحس العددي هي الجزء الأساسي من تعلم الرياضيات والذي يبني لدى الطفل الكفاءة الذهنية والقدرة الحسابية، والمتعة عند التعامل مع المنظومة العددية، وقد جرى صياغة مشكلة البحث في الحاجة لبناء نموذج لتصميم بيئات التعلم بالألعاب الرقمية مبنى وفق نظرية النشاط ليسهل على المعلمات توظيف الألعاب الرقمية بصورة جيدة؛ لتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة والكشف عن فاعليته في إكساب طفل ما قبل المدرسة الحس العددي. ويمكن صياغة التساؤل الرئيس للبحث كالآتي:

"كيف يمكن بناء نموذج لتصميم بيئات التعلم بالألعاب الرقمية قائم على نظرية النشاط وفاعليته، في تنمية الحس العددي لطفل ما قبل المدرسة؟".

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الآتية:

(١) ما النموذج المقترح لتصميم بيئات التعلم بالألعاب الرقمية القائم على نظرية النشاط؟

(٢) ما فعالية النموذج لتصميم بيئات التعلم بالألعاب الرقمية القائم على نظرية النشاط في إكساب الحس العددي لطفل ما قبل المدرسة؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي التوصل إلى الآتي:

(١) نموذج إرشادي وتوجيهي لتصميم بيئات التعلم بالألعاب الرقمية القائم على نظرية النشاط.

(١) التحقق من فاعلية النموذج المقترح في إكساب الحسّ العددي لطفل ما قبل المدرسة.

أهمية البحث:

دفع وتشجيع معلمات الروضة إلى توظيف الألعاب الرقمية داخل بيئة تعلم طفل الروضة، بهدف إكسابه المفاهيم والمهارات المتضمنة لمحتوى منهجه.

تقديم نموذج فعَّال يمثل دليلاً إرشاديًا يسهم في تقديم المواقف التعليمية بصيغة جديدة غير نمطية، للتعامل بها في مواقف تعليمية في مجال التعليم.

دعم اتجاهات وجهود إدارة رياض الأطفال لتعميم بيئات التعلم بالألعاب الرقمية في روضاتها.

فتح توجه أمام الباحثين للقيام ببحوث أخرى ترتبط ببيئات التعلم بالألعاب الرقمية لطفل ما قبل المدرسة.

فروض البحث:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى

(≤ 0.05 α)، بين متوسط الأداء القبلي ومتوسط الأداء البعدي لأطفال عينة البحث على اختبار الحس العددي".

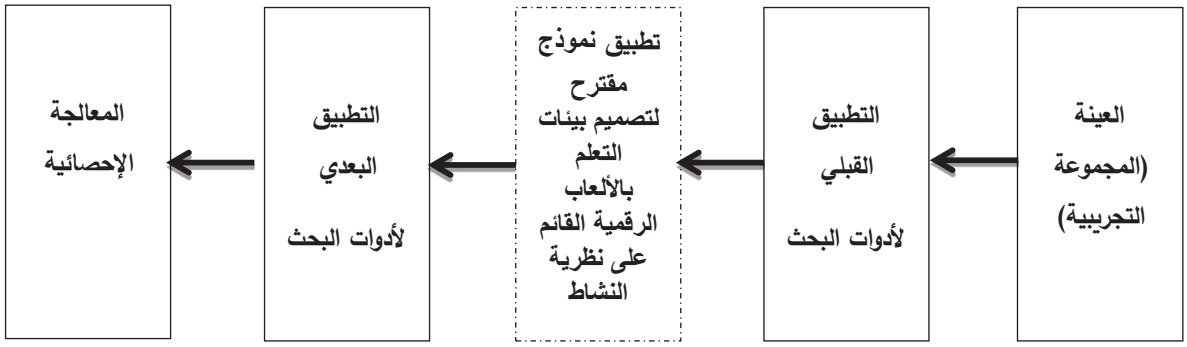
منهج البحث:

اتبع البحث منهج مختلط بين البحث الكيفي والكمي من خلال استخدامها المنهج التحليلي والوصفي في بناء النموذج المقترح، والمنهج التجريبي في تجربة البحث للكشف عن فعالية التعلم بالألعاب الرقمية القائم على نظرية النشاط في إكساب الحس العددي لطفل ما قبل المدرسة.

التصميم التجريبي:

أُستُخدِم التصميم التجريبي المعروف بتصميم المجموعة التجريبية الواحدة مع القياس القبلي والبعدي، كما يوضحه الشكل (١).

الشكل (١) يوضح المنهج التجريبي للدراسة



حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على الحدود الآتية:

١. الحدود البشرية: أطفال مرحلة رياض الأطفال تتراوح أعمارهم ما بين ٥-٦ سنوات.

٢. الحدود الموضوعية: الحس العددي، للمهارات الآتية وهي على الترتيب: (التعرف على الأرقام -الجمع والطرح -العلاقات العددية -العد).

٣. الحدود المكانية: روضة "بداية" وهي أحد الروضات الأهلية بالمدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية.

٤. الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٧ -٢٠١٨.

أدوات البحث:

١. نموذج مقترح لتصميم بيئات التعلم بالألعاب الرقمية (إعداد الباحثتين).

٢. استمارة بيانات أولية عن الطفل (إعداد الباحثتين).

٣. اختبار الحس العددي لطفل ما قبل المدرسة. (إعداد الباحثتين).

مصطلحات البحث:

نموذج تصميم بيئات التعلم بالألعاب: تُعرِّف الباحثتان النموذج المقترح إجرائيًا بأنه" نموذج التصميم التعليمي لبيئات الألعاب الرقمية المستخدمة في العملية التعليمية قائم على الجيل الثالث لنظرية النشاط، ويمثل

دليلاً إرشاديًا يسهم في زيادة قدرة معلمة الروضة على تطبيق عمليات دقيقة، ومنهجية منظمة لتوظيف الألعاب الرقمية في إتاحة الفرصة أمام الطفل للتفاعل مع الألعاب الرقمية المقدَّمة لهم عبر بيئات إلكترونية فعالة، ومتطورة تزودهم بخبرات تعلم ثرية تربوياً عبر مرور خمس مراحل رئيسة متتابعة منطقياً؛ لتطبيق أنشطة الألعاب الرقمية ببيئات التعلم المختلفة.

الجيل الثالث لنظرية النشاط" Third-Generation Activity Theory: الذي أكَّد على أهمية التفاعلات المتبادلة بين اثنين، أو أكثر من النظم المتفاعلة Inter-acting Systems التي تمثل في جوهرها نظم عدة أنشطة مختلفة؛ فالأنشطة، أو الممارسات المشتركة Joint Activities or Practices التي يجري أداؤها بالتعاون مع الآخرين، تمثل وحدة التحليل الرئيسة لنظرية النشاط وليس الأنشطة الفردية.

الحس العددي: يُعرِّف "ميخائيل" (٢٠١١م) الحسَّ العددي بأنَّه "الفهم لمعاني الأرقام والقدرة على العد، والتعامل مع العلاقات العددية، والعدّ الرتبي، والجمع والطرح والتواصل بين الأرقام والأشكال من حيث الترتيب والتكافؤ".

الإطار النظري وأدبيات البحث

أولاً: الحسُّ العددي لطفل ما قبل المدرسة:

توضح "مالوفيفا وزملائها" (Malofeeva et al., 2004)، أنَّ مفهوم الحس العددي يشير-بوجه عام- إلى فهم الفرد لمعاني الأرقام الرياضية، وعلاقاتها العددية المختلفة.

ومن هذا المنطلق؛ أكَّد "كورتني-كلارك وفيسيلز" (Courtney-Clarke & Wessels, 2014)، على أن الحس العددي يمثل إلى حدٍّ بعيد مفهوماً رياضياً، وتربوياً معقداً عادةً ما يتضمن مجموعة متنوعة من المفاهيم، والميول، والمهارات المختلفة للحس العددي التي تمكن الفرد من القيام بما يلي:

١. فهم المقادير العددية، وتمثيلاتها المختلفة في مادة الرياضيات على نحو مادي ملموس-بما في ذلك: الأعداد الصحيحة المتعددة الأرقام، والكسور، والأعداد العشرية.
٢. فهم القيم النسبية، والمطلقة للمقادير العددية المختلفة.
٣. المقارنة بين المقادير العددية باستخدام المتتاليات، أو المتتابعات الرياضية.
٤. الطلاقة في التذكر الآلي للقوانين، والقواعد، والإستراتيجيات الرياضية، فضلاً عن الاستفادة العملية من تطبيق هذه المعرفة في إجراء العمليات الحسابية، وحل المسائل والمشكلات الرياضية المطلوبة.
٥. المرونة في إجراء العمليات الحسابية العقلية في مادة الرياضيات.
٦. إصدار الأحكام على درجة منطقية إجابات، أو حلول معينة يجري اقتراحها للمسائل الرياضية.

ووفقاً لـ "كيلباتريك وزملائه" (Kilpatrick et al., 2001)، يرتكز الحس العددي بصورة أساسية على دعائم اكتساب الطفل الحساب العقلي Mental Calculation، والتقدير الرياضي التي عادةً ما تؤدِّي دوراً بارزاً في تمكين الطفل من التطبيق العملي عبر الاستفادة من توظيف المفاهيم، والمهارات الرياضية المتعلمة في اكتساب العمليات الرياضية الأساسية لـ "حل المشكلات، والاستدلال والبرهان، والاتصال، والتمثيل، وبناء الارتباطات الرياضية ".

يضيف "كيلباتريك وزملائه" (Kilpatrick et al., 2001)، أنَّ الحسَّ العددي أحد المرتكزات المحورية، والمتطلبات الأساسية التي لا غنى عنها على الإطلاق؛

لصقل الكفايات الرياضية Mathematical Compe-tencies، والمهارات الخمس الرئيسة الآتية لـ "الإتقان الرياضي" Mathematical Proficiency التي عادةً ما تؤدِّي دوراً بارزاً في مساعدة الأطفال في تعلم مادة الرياضيات في القرن الحادي والعشرين، وهي تحديداً ما يلي:

- الفهم المفاهيمي Conceptual Understand-ing: وهو فهم واستيعاب الطلاب للمفاهيم، والعمليات، والعلاقات الرياضية المختلفة.
- الطلاقة الإجرائية Procedural Fluency: وهي المهارة في تنفيذ الخطوات الإجرائية لحل المشكلات الرياضية بمرونة، ودقة، وكفاءة، وعلى نحو مناسب عملياً.
- الكفاءة الإستراتيجية Strategic Compe-tence: وهي القدرة على صياغة، وتمثيل، وحل المشكلات الرياضية.
- الاستدلال التكيفي Adaptive Reasoning: وهو التحلي بالقدرة على التفكير المنطقي، والتأمل، والتفسير، والتبرير الأسباب والمبررات المنطقية.
- الميول الإيجابية (المثمرة) Productive Disposi-tion: وهي تكوين ميول مستدامة نحو النظر إلى الرياضيات كتخصص قيم، ومفيد عملياً جنباً إلى جنب مع الإيمان بفاعلية الذات، والقدرة على تعلم مادة الرياضيات.

ويؤكِّد "كالشمان وزملاؤه" (Kalchman et al., 2001)، أنَّ الميول، والحس العددي في المواقف الرياضيات بسياقات الحياة اليومية عادةً ما تتطلب من الطفل التمتع بالقدرة على الفهم المنطقي، والتحليل الناقد، والتطبيق العملي لمادة الرياضيات في إطار مجموعة متنوعة من السياقات الاجتماعية، والثقافية، والتربوية، والحياتية المختلفة؛ الأمر الذي يسهم بدوره في إرساء حجر الأساس لصقل، وتنمية مهارات التنور الكمي Quantitative Literacy، والطلاقة الحسابية Computational Fluency لدى الأطفال منذ مرحلة مبكرة للغاية من حياتهم.

بينما يرى "بارش" (Berch,2005) أنَّ الحس العددي مكون من الوعي، والإدراك، الحدس والتمييز، المعرفة والمهارة، القدرة والرغبة، الشعور، التوقع، العمليات، التعلم المفاهيمي، يسمح تطبيق الحس العددي للطفل بإنجاز وحل المشكلات من خلال الفهم لمعنى الأرقام وإستراتيجيات النمو، ومن خلال إنتاج مبتكر من عمليات الأعداد وتكامل معرفتها لديهم لتفسير المعلومة.

يشير "جوردان وليفين" (Jordan & Levine, 2009)، يعدُّ الحس العددي بنيةً رياضيةً فطرية يولد الأطفال وهم مزودون بها بالفعل ثم تنمو لديهم بالتدريج مع التقدم في العمر، واكتساب المزيد من الخبرة على نحو يمكنهم لاحقاً من اكتساب مجموعة معقدة، ومتداخلة من مفاهيم الحس العددي خلال التحاقهم برياض الأطفال ثم انتقالهم بعد ذلك إلى المراحل المختلفة للتعليم المدرسي.

أكَّد "تشارد وزملاؤه" (Chard et al., 2008)، أنَّ الأطفال الذين يفتقدون إلى المستوى المطلوب من الحس العددي، والفهم الرياضي خلال مرحلة طفولتهم المبكرة سيعانون من صعوبات أكبر وأكثر تعقيداً في تعلم مادة الرياضيات خلال المراحل الأخرى الآتية من تعليمهم المدرسي، وبخاصة بعد التحاقهم بمرحلة المدارس الابتدائية من التعليم.

ثانياً: الألعاب الرقمية:

يشيع حالياً استخدام مصطلحات "ألعاب الكمبيوتر" Computer Games، و"ألعاب الفيديو" Video Games، و"الألعاب الإلكترونية" Electronic

Games، و"ألعاب شبكة الإنترنت" Online Games فضلاً عن "الألعاب الرقمية" Digital Games على نحو مترادف في الإشارة إلى الشيء نفسه تقريباً. ويعرف (كي)، "الألعاب الرقمية" Digital Games (Ke, 2008)، على أنها كافة أنماط، وقوالب ألعاب الكمبيوتر، أو الفيديو إضافةً إلى الألعاب الإلكترونية القائمة على شبكة الإنترنت، بينما يعرفها "تشين ووانج" (Chen & Wang, 2009)، على أنها "وسيلة تعليمية فعَّالة لتمكين المتعلمين من بناء المعرفة عن طريق اللعب، والتمتع بمستويات مرتفعة من الدافعية للتعلم، والتطبيق العملي للمعرفة المكتسبة في حل مشكلات واقعية من الحياة اليومية".

أكَّد "برينيسكي" (Prensky, 2001)، و"تورينتي وزملاؤه" (Torrente et al., 2010)، و"بيدلي ورايت" (Beedle & Wright, 2007)، أنَّ مدخل التعلم القائم على التسلية، والترفيه Amusement Learning يمثل واحداً من أبرز المداخل التربوية الفعالة لغرس المعرفة، وتدريس المهارات المطلوبة للطلاب. ومن هنا؛ تؤدِّي الألعاب الرقمية Digital Games (DG)- سواء كانت قائمة على الكمبيوتر، أو الفيديو، أو شبكة الإنترنت- دوراً بارزاً في تحقيق الأهداف التعليمية لصقل مهارات القرن الحادي والعشرين لدى المتعلمين- سواء جرى ذلك على نحو مباشر، أو غير مباشر.

ويعزو "كيريموير وماكفارلاني" (Kirriemuir & McFarlane, 2004)، و"سانفورد ووليامسون" (Sandford & Williamson, 2005)، و"سانفورد" (Sandford, 2006)، و"فان إيك" (Van Eck, 2006)، و"تشين وتشان" (Chen & Chan, 2010)، السبب الرئيس في ذلك إلى أنَّ التعلم القائم على الألعاب الرقمية (Digital Game-Based Learning (DGBL، يمثل مجالاً بحثياً واعداً لتطوير ممارسات التعلم المعزز بالتقنية المتطورة من خلال الاستفادة من توظيف الألعاب الرقمية كأداة فعالة للتدريس، والتعلم، وبخاصة على مدار السنوات القليلة الماضية.

ميز "بيكير" (Becker, 2007)، بين أنواع الألعاب الرقمية التي تزود الأطفال بمجموعة متنوعة من المعارف، والاتجاهات، والمهارات الواجب التركيز عليها في مواقف التعلم؛ ومن ثمَّ يجب التركيز عليها عند إعداد التصميمات التعليمية الفعالة لبيئات الألعاب الرقمية المستخدمة في التعليم، وهي تحديداً ما يلي:

١. ألعاب الفعل Action Games التي تعتمد على إصدار اللاعبين لردود الأفعال تجاه ما يقدم لهم مواقف مختلفة.
٢. ألعاب المغامرات Adventure Games التي يتوجب فيها على اللاعبين المشاركين حل عدد من الاختبارات حتى يتمكنوا من الوصول إلى مستويات أكثر تقدماً في اللعبة الرقمية، بحيث يتفاعلون مع عالمها الافتراضي.
٣. الألعاب القتالية Fighting Games التي تتضمن في إطارها حدوث قتال بين شخصيات يتحكم فيها جهاز الكمبيوتر، أو عدد من اللاعبين الآخرين.
٤. ألعاب تمثيل الأدوار Role-Playing Games التي يتقمص فيها اللاعبون من البشر أدوار بعض الأشخاص، أو المخلوقات الأخرى بحيث يتميزون بخصائصهم، ويضطلعون بوظائفهم، وأدوارهم المختلفة.
٥. ألعاب المحاكاة Simulation Games التي يتوجب فيها على اللاعبين المشاركين النجاح في محاكاة الواقع، أو مواقف معينة حتى يتمكنوا من تحقيق بعض الأهداف سلفاً.
٦. ألعاب الرياضات المختلفة Sport Games التي تعتمد على مشاركة اللاعبين في مباريات ألعاب رياضية معينة (من قبيل: كرة القدم، والتنس، وألعاب القوى).

٧. ألعاب إستراتيجيات حل المشكلات Strategy Games التي تعيد إنتاج مواقف تاريخية، أو درامية معينة بما يسمح للاعبين باقتراح إستراتيجيات مناسبة عملياً لحل المشكلات، وتحقيق الأهداف.

٨. فاعلية استخدام أدوات التعلم القائم على الألعاب الرقمية ببيئات الطفولة المبكرة، ورياض الأطفال. فتستطيع الألعاب الرقمية تقديم العديد من المميزات، منها:

٩. تنمّي الذاكرة وسرعة التفكير، كما تطوّر حسّ المبادرة والتخطيط والمنطق. وتسهم في التآلف مع التقنيات الجديدة، بحيث يجيد الأطفال تولي تشغيل المقود، واستعمال عصا التوجيه، والتعامل مع تلك الآلات باحتراف، كما تعلّمهم القيام بمهام الدفاع والهجوم في آن واحد وتحفّز هذه الألعاب التركيز والانتباه، وتنشّط الذكاء (الجارودي، ٢٠١١م).

١٠. إشباع خيال الطفل بصورة لم يسبق له مثيل، كما أنَّ الطفل أمام الألعاب الإلكترونية يصبح أكثر حيوية ونشاطًا، وأسهل انخراطًا في المجتمع، كما أن هذه الأجهزة تعطي فرصة للطفل أن يتعامل مع التقنية الحديثة، مثل الإنترنت وغيرها من الوسائل الحديثة، كما أنها تعلمه التفكير العلمي الذي يتمثل في وجود مشكلة ثم التدرج لحلها (أبو العينين، ٢٠١٠م).

١١. فاعلية استخدام الألعاب الرقمية ببيئات الطفولة المبكرة، ورياض الأطفال على تعزيز نمو قدرات الإبداع، والابتكار لدى الأطفال كما في دراسة "أوت وبوزي" (Ott & Pozzi, 2012)، والارتقاء بمستويات النمو المعرفي، والتعلم لدى الأطفال كما في دراسة "بلومبيرج وفيسش" (Blumberg & Fisch, 2013)، وتنمية المهارات اليدوية، وقدرات الإبداع والابتكار لدى الأطفال كما في دراسة "هسياو وزملائه" (Hsiao et al., 2014)، وإكساب الأطفال مهارات القرن الحادي والعشرين كما في دراسة "هوفيوس وفان إيك" (Hovious & Van Eck, 2015).

١٢. فاعلية استخدام الألعاب الرقمية مع الأطفال ما قبل المدرسة من ذوي الفئات الخاصة، مثل: دراسة "ماركو وزملائه" (Marco et al., 2012)، ودراسة "فيريرا وزملائه" (Ferreira et al., 2013)، التي ربطت بين استخدام الألعاب الرقمية، والتقنيات المعينة، وبين تحسن مهارات الاتصال لدى الأطفال المصابين بإعاقات الشلل الدماغي، ودراسة "تشوانج وزملائه" (Chuang et al., 2010)، التي أكَّدت فاعليتها للأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه- النشاط الحركي الزائد (ADHD)، وعلى الأطفال المصابين بالأمراض المزمنة كما في دراسة "تشين وتسوي" (Chin & Tsuei, 2014)، التي زودتنا بنموذج مقترح لتصميم بيئات التعلم القائمة على الألعاب الرقمية لهم، بينما دراسة "عبدالفتاح" (٢٠١٠م)، التي تحقق من فاعلية الألعاب الرقمية على تنمية المهارات الحياتية والدافع للإنجاز لدى ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم.

تعدُّ الألعاب الرقمية بعداً أساسياً مهمًا في حياة الأطفال الصغار-سواء ببيئة المنزل، أو بفصول رياض الأطفال-يمثل فرصةً، وتحدياً كبيراً للتربويين كسلاح ذي حدين Double-Edged Weapon يتميز بالإيجابيات، والسلبيات على حدٍّ سواء "نولان وماكبرايد" (Nolan & McBride, 2014).

وفقاً لـ "هوفيوس وفان إيك" (Hovious & Van Eck, 2015)، يتأثر تحليل العائد-التكلفة Cost-Benefit Analysis من وراء استخدام الألعاب الرقمية في التعليم بكلا بعدي التكاليف، والعوائد المحتملة من وراء استخدامها عملياً عبر المزاوجة بين إيجابياتها،

وسلبياتها المتنوعة للمستخدمين من المتعلمين المنتمين إلى المراحل العمرية، والنمائية المختلفة وبخاصة أطفال مرحلة الطفولة المبكرة، ورياض الأطفال.

فقد أشار "هوفيوس وفان إيك" (Hovious & Van Eck, 2015)، إلى أنَّ الإيجابيات، والفوائد الفنية المترتبة على تصميم الألعاب الرقمية للأطفال عادةً ما تتضمن ما يلي:

١. قصر مدى انتباه الأطفال الصغار نسبياً، وما يترتب على ذلك من قيود مفروضة على المدد الزمنية لتشغيل، واستخدام الألعاب الرقمية.

٢. الحاجة إلى تصميم واجهات تفاعل بسيطة للمستخدمين من الأطفال تتميز بقدرة كبيرة على دعم التفاعل، والمشاركة في أنشطة التعلم واللعب.

٣. الحاجة إلى الاستعانة بقصص سردية بسيطة، وواضحة المعالم إذا استخدمت أصلاً.

٤. ضرورة تقليل معدلات استخدام صور الجرافيك الثلاثية الأبعاد بسبب ضعف معدلات نمو، وتطور النظم البصرية للأطفال.

٥. عدم الحاجة إلى الاستعانة بالتطبيقات التقنية المعقدة للذكاء الاصطناعي.

٦. عدم الحاجة، أو مناسبة الاستعانة بأدوات معقدة لتحكم الأطفال المستخدمين في التفاعل مع محتوى الألعاب الرقمية.

٧. مناسبة أنشطة التعلم البسيطة التي تستعين بها الألعاب الرقمية للأطفال.

وعلى الجانب الآخر، أوضح "هوفيوس وفان إيك" (Hovious & Van Eck, 2015)، أنَّ السلبيات الفنية المترتبة على تصميم الألعاب الرقمية للأطفال عادةً ما تتضمن ما يلي:

١. الحاجة إلى استخدام الأصوات المنطوقة (التي ربما تكون مكلفة مالياً)، عند تقديم التعليمات الإرشادية لاستخدام الألعاب الرقمية للأطفال بسبب عدم مناسبة النصوص المكتوبة لذلك.

٢. ضرورة تصميم واجهات تفاعل تتمتع بمستويات مرتفعة من الحدسية، واختبار فاعليتها على الأطفال.

٣. الحاجة إلى تزويد الأطفال بالتغذية الراجعة الفورية على ما يؤدونه من أفعال وسلوكيات مختلفة عند استخدام الألعاب الرقمية.

٤. تميز واجهات التفاعل اللمسية القائمة على استخدام أجهزة الكمبيوتر اللوحية Tablets بمستويات أعلى من الحدسية لدى الأطفال.

٥. ربما تكون الرموز، والخطوط، والمثيرات البصرية، والمكونات الشائعة الاستخدام لواجهات تفاعل الألعاب الرقمية غير مألوفة لدى الأطفال.

٦. الحاجة إلى تقليل الفترات الزمنية المخصصة لتشغيل، واستخدام الألعاب الرقمية بسبب قصر، ومحدودية مدى الانتباه لدى الأطفال.

٧. التحديات العملية (اللوجستية)، والأخلاقية التي تقف في وجه إجراء تجارب لقياس، وتقويم فاعلية الألعاب الرقمية على المستخدمين من الأطفال.

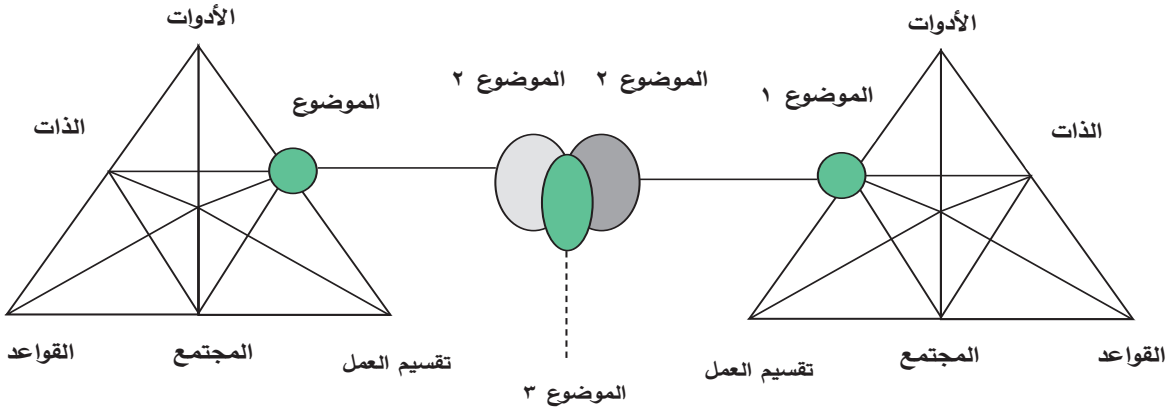
الأسس النظرية للنموذج المقترح لتصميم بيئات التعلم بالألعاب الرقمية:

أولاً: الجيل الثالث للألعاب الرقمية Third Generation: الذي يعتمد على استخدام الألعاب الإلكترونية، أو ألعاب الإنترنت التعليمية Educational Electronic or Online Games التي ترتكز في تصميمها على مبادئ وتطبيقات نظريات التعلم البنائية Constructivism، والنظرية الاجتماعية-الثقافية Socio-Cultural Theory لـ "فيجوتيسكي" التي تشكل الأساس الذي قامت عليه لاحقاً نظرية

النشاط Activity Theory فضلاً عن نظرية التعلم الموقفي Situated Learning من منظور يركز بصورة أساسية على بيئة التعلم. وعلى هذا الأساس؛ تتميز ألعاب هذا الجيل بمنظور تربوي إجرائي أكثر شمولاً، وتكاملاً لتصميم، واستخدام الألعاب الرقمية في التعليم عبر التركيز على إبراز الدور المحوري لتزويد المتعلمين بسياقات اجتماعية هادفة، وذات معنى تيسر مهمة طرح المتعلمين للتساؤلات الصحيحة، ووصولهم إلى المعلومات المناسبة لحل هذه التساؤلات، والمشكلات المطروحة للنقاش باستخدام أدوات المشاركة، والتفاعل الاجتماعي مع الأخذ بعين الاعتبار تأثير الثقافة السائدة. ومن هذا المنطلق؛ يتغير الدور المناط بالمعلم ليصبح موجهاً، وميسراً لتعلم الطلاب عند استخدامهم للألعاب الرقمية القائمة في معظمها على التطبيقات التقنية المتطورة لشبكة الإنترنت؛ الأمر الذي يسهم بدوره في زيادة فرص مساهمة الألعاب الرقمية في تحقيق كافة الأهداف المنشودة لعملية التعلم- سواء كانت معرفية، أو وجدانية، أو مهارية- على كافة المستويات (Gros, 2007).

ثانياً: نظرية النشاط: ووفقاً لـ "إنجستروم" (Enge-ström, 2001)؛ يؤكد الجيل الثالث لنظرية النشاط على حدوث التعلم داخل، أو بين نظم الأنشطة المختلفة التي تتفاعل معاً باستمرار من منظور مستدام. وعلى هذا الأساس؛ يتميز موضوع النشاط بالطابع الديناميكي بحيث لا يمكن اختزاله في مجموعة من الأهداف المقصودة القصيرة المدى ذات الطابع المرحلي. ومن هنا؛ يتميز الموضوع بالانتقال المستمر من الحالة الأولى للتفاعل مع مجموعة من البيانات، والمعلومات الخام (الموضوع ١)، مروراً بموضوع آخر أكثر تقدماً يتميز بكونه هادفاً وذي معنى من المنظور الجمعي، على اعتبار أنه يعتمد في صياغته على نظام النشاط نفسه (الموضوع ٢)، وانتهاءً بالموضوع الأكثر تقدماً الذي يشترك كلا النظامين في بنائه معاً على نحو تشاركي (الموضوع ٣)، أكَّد لـ "إنجستروم" (Enge-ström, 2001)، على فكرة بناء شبكات النشاط Ac-tivity Networks التي تظهر فيها حالات الصراع، والتناقض- سواء عند تحديد دوافع، أو موضوع الأنشطة المختلفة- الأمر الذي يتطلب بدوره إجراء تحليل متعمق لبناء السلطة، والتحكم والسيطرة في نظم هذه الأنشطة المتفاعلة معاً التي تعاني بالضرورة من ظهور أنماط متنوعة من التوترات، والصراعات، الشكل (٢) يوضح الجيل الثالث لنظرية النشاط من منظور "إنجستروم" (Engeström, 1999).

الشكل (٢) الجيل الثالث لنظرية النشاط



مراحل النموذج المقترح لتصميم بيئات التعلم بالألعاب الرقمية:

تعرض الباحثتان الأسس النظرية للمراحل المنظومية (التحليل، والتصميم، والتطوير، والتطبيق، والتقويم)، للنموذج المقترح لتصميم بيئات التعلم بالألعاب الرقمية القائم على الجيل الثالث لنظرية النشاط، على خمس مراحل، موضحة بالشكل (٣):

الشكل (٣) النموذج المقترح لتصميم بيئات التعلم بالألعاب الرقمية

المرحلة الأولى: مرحلة التحليل:

١/ تحديد الأهداف العامة المراد تحقيقها من محتوى منهج طفل الروضة: يجب أن نحدد مسبقًا المواصفات والخصائص التي نتوقع أن يكتمل تكونها لدى الطفل مع انتهائه من مرحلة رياض الأطفال، ومكونات هذه المواصفة، وهي ما نسميه بنواتج التعلم، وتتضمن مستويات معيارية لكل ما يجب أن يحمله المتعلم ويكتسبه عبر مرحلة رياض الأطفال من معارف ومهارات شخصية ومجتمعية، وكذا العادات والقيم والمفاهيم المختلفة، التي تمكنه من التنشئة السليمة وإعداد شخصيته وتنمية قدراته بما يمكنه من التطور التربوي عبر المراحل التعليمية الآتية.

٢/ تحليل الخصائص النمائية لطفل ما قبل المدرسة (الفئة المستهدفة): يجب أن يرتكز التصميم التعليمي الفعَّال للألعاب الرقمية على تصميم محتوى تعلم مناسب نمائياً لخصائص وسمات طفل الروضة- سواء عند اختيار المحتوى التدريسي، أو أنماط مهام التعلم المناسبة للأطفال؛ ومن هنا؛ أكَّد "بيرس" (Peirce, 2013)، على ضرورة أخذ المصممين التعليميين في الاعتبار للمحاور، والمجالات الأربع الرئيسة التالية للنمو، والارتقاء المتكامل لشخصية الطفل خلال مرحلة الطفولة المبكرة أثناء التحاقهم بفصول رياض الأطفال، وهي تحديداً:

١. النمو المعرفي: من منظور "بياجيه" (Piaget, 1952).
٢. النمو النفسحركي: من منظور "جالاهوي وأوزمون" (Gallahue & Ozmun, 2006).
٣. النمو الانفعالي-الاجتماعي: من منظور "إريكسون" (Erikson, 1980).
٤. النمو النفسي-الجنسي Psycho-Sexual Development من منظور (Freud, 1970).

٣/ تحديد الاعتبارات النمائية للتصميم التعليمي الفعَّال للألعاب الرقمية المستخدمة في تعليم طفل الروضة: اقترح "لينيهان وزملاؤه" (Linehan et al., 2011)، مجموعة من الاعتبارات النمائية للتصميم التعليمي الفعَّال للألعاب الرقمية المستخدمة في تعليم الأطفال مصنفةً في إطار ثلاثة محاور رئيسة على النحو الآتي:

أولاً: الاعتبارات المعرفية Cognitive Considerations، وتشمل ما يلي:

١. الاستعانة بواجهات تفاعل بسيطة للألعاب الرقمية تحتوي على قدر محدود للغاية-إن وجد أصلاً-من النصوص المكتوبة.
٢. توخي الحذر عند استخدام الرموز البصرية على اعتبار أنها تحتاج إلى المزيد من الشرح، والتفسير الذي ربما يختلف بتباين الثقافة السائدة.
٣. التأكيد على الدور المحوري الذي يؤدِّيه الآباء، وأولياء الأمور في لعب الأطفال.
٤. تشجيع الأطفال على استخدام اللغة في مناقشة المشكلات المختلفة التي تصادفهم أثناء اللعب.
٥. الإحجام عن تزويد الأطفال بمهام لعب شديدة الصعوبة على اعتبار أنَّ ذلك ربما يدفعهم إلى النكوص مرةً أخرى، للاعتماد على استخدام إستراتيجيات التفكير الأولية الأكثر بساطةً، التي عادةً ما لا تشجعهم على صقل مهارات التفكير العليا المطلوبة.
٦. مراعاة عدم تجانس، وتباين واختلاف سرعة نمو الأطفال، وتأثرها بعوامل الوراثة، والثقافة السائدة، والخبرة.

ثانياً: الاعتبارات الاجتماعية-الانفعالية Socio-Emotional Considerations، وتشمل ما يلي:

١. اهتمام الأطفال الصغار بدرجة أقل بتوظيف أدوات المنافسة لتحفيز الدافعية للتعلم.
٢. مراعاة احتمال التأثير السلبي لتمركز الأطفال حول الذات خلال هذه المرحلة في ضعف قدرتهم على فهم الآراء، ووجهات النظر الأخرى البديلة بخلاف وجهات نظرهم الخاصة.
٣. احتمال دفع تمركز الأطفال حول الذات أو الانطواء، ورفض المشاركة مع الآخرين، والانكفاء على الذات.
٤. معاناة الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين (٢-٤) أعوام من إصدار سلوكيات غير منتظمة على العكس من أطفال المرحلة العمرية (٣-٥) أعوام الذين يتميزون بالسلوك الثابت، والمنتظم.

ثالثاً: الاعتبارات النفسحركية Psycho-Motor Considerations، وتشمل ما يلي:

١. مراعاة مستويات نمو المهارات الحركية، والتكامل بين حركة اليدين والعينين عند تصميم واجهات تفاعل الألعاب الرقمية المناسبة للأطفال.
٢. مراعاة عدم جاهزية، واستعداد عيني الطفل-بوجه عام-لتدقيق النظر في الأشياء لفترات زمنية طويلة نسبياً.
٣. تشابه الطبيعة التكوينية لأجسام الذكور، والإناث مع عدم ظهور أي فروق أو اختلافات بنيوية قابلة للملاحظة في هذا الصدد.
٤. النمو السريع للقدرات الإدراكية-الحركية، ولكن غالباً ما يعاني الأطفال من تشتت، واضطراب في الوعي المكاني-الزمني بالأشياء، فضلاً عن عدم وعيهم كذلك بالاتجاهات.

وإضافةً إلى ما سبق، اقترح "بريديكامب وكوبلي" (Bredekamp & Copple, 2009)، مجموعة أخرى من الاعتبارات الإضافية الواجب أخذها في الاعتبار عند تصميم الألعاب الرقمية المناسبة للاستخدام العملي في تعليم الأطفال، شملت التأكيد على أهمية مراعاة ما يلي:

١. الافتراض مسبقاً بقدرة الأطفال على القراءة، وأن أي نصوص مقروءة مقدمة لهم ستحتاج بالضرورة إلى تلقيهم للمساعدة من الراشدين الأكبر منهم سناً.
٢. إبراز، وتوضيح الأهداف المنشودة للألعاب المصممة على نحو مناسب بصرياً للأطفال.
٣. وضع الأيقونات النشطة للعبة المصممة في أماكن مناسبة على الشاشة.
٤. استخدام واجهات تفاعل تحتوي على خلفيات، وألوان، وصور جرافيك مناسبة للأطفال، بحيث لا تتسبب لهم في حمل معرفي زائد.
٥. استخدام الصور الثلاثية الأبعاد، والمثيرات اللمسية بما يتناسب مع مستويات نمو المهارات الحركية للطفل.
٦. المزج بين التعليمات الإرشادية السمعية، والبصرية معاً بما يحقق أكبر تأثير ممكن في الأطفال.

٤/ تحديد المتطلبات الواجب توافرها قبل تطبيق التعلم القائم على الألعاب الرقمية:

أولاً: المصادر والمواد المعينة التي يجب توافرها لدعم التعلم من خلال الألعاب الرقمية.

ثانياً: توفير المعرفة والمهارات والخبرات السابقة للطفل قبل البدء باستخدام الألعاب الرقمية.

ثالثاً: توافر مواصفات بيئة التعلم الفعَّالة التي ستوظف داخلها الألعاب الرقمية: يجب أن تكون قاعة الأنشطة/

الصف التي سيتواجد بها الأطفال جيدة الإضاءة والتهوية ومرنة وآمنة ومريحة ومتعددة الحواس، وجذابة، ومثيرة للانتباه، مساحتها مناسبة تسمح بالحركة بحرية.

المرحلة الثانية: التصميم:

٥/ تحديد نظريات التعلم الذي سيقوم عليها بناء وتنظيم محتوى اللعبة الرقمية: **وفي هذه المرحلة تُختار إحدى نظريات التعلم التي سيُبنى محتوى التعلم بالألعاب الرقمية من خلالها.**

٦/ تحديد وصياغة الأهداف التعليمية الإجرائية المتوقع تحقيقها من اللعبة الرقمية: التي تقع ضمن أهداف محتوى المنهج المراد تحقيقها؛ الأمر الذي يُسهم بدوره في زيادة فرص مساهمة الألعاب الرقمية في تحقيق الأهداف كافة لعملية التعلم- سواء كانت معرفية، أو وجدانية، أو مهارية- على المستويات كافة.

٧/ بناء أدوات قياس مخرجات/ نواتج التعلم المتوقعة عند الطفل: بعد صياغة الأهداف التعليمية بصورة إجرائية يجب بناء أدوات قياس مخرجات التعلم المرجوة بعد التعلم من خلال توظيف الألعاب الرقمية في بيئة تعلم الطفل، هذه الأدوات تكون مناسبة لقياس نوعية المخرجات المتوقعة، قد تكون اختبارات تحصيلية أو بطاقات ملاحظة أو أوراق عمل أو مشروعات تقييم وفق قوائم تقييم وغيرها.

٨/ تصميم أو اختيار الألعاب الرقمية وفق خصائص التصميم التعليمي الفعَّال لنمو طفل الروضة:

١/٨ في حالة تصميم اللعبة الرقمية تُتَبع الخطوات الآتية:

بناء محتوى التعلم وما يتضمنه من مفاهيم ومهارات واتجاهات: من خلال إعداد خطة لتقديم المفهوم أو المهارة التعليمية، وتقسيم محتوي التعلم إلى وحدات أو أجزاء تعليمية مستقلة، وتنظيمه، بحيث تجعل الوحدات والأجزاء متكاملة ومترابطة، ثم إعادة صياغة محتوى التعلم، وتحديد وانتقاء أساليب وإستراتيجيات التعلم المناسبة لتقديم المحتوى.

أ. تصميم مهام أنشطة التعلم المتضمنة للعبة الرقمية.
ب. اختيار وتحديد الوسائط المتعددة التعليمية.
ت. اختيار البرامج والتطبيقات المستخدمة لتصميم وإنتاج اللعبة الرقمية.
ث. تخطيط نموذج ليوضح خطة السير في أنشطة اللعبة الرقمية: عبارة عن الخريطة الانسيابية للعبة الرقمية.
ج. تحديد القواعد والأدوار باللعبة الرقمية: تحديد القواعد المحددة للعبة التي يجب الالتزام بها، إضافة لتوزيع الأدوار على جميع اللاعبين، بحيث يكون دور الطفل: متفاعل نشط، ويحاكي مواقف الحياة الواقعية ومشارك ومتعاون مع زملائه، ودور المعلم: موجَّه، ومرشد، وميسر للتعلم، وتقسيم العمل بالمهام، وتصنيف المهام والأدوار الفردية والجماعية باللعبة.
ح. تحديد طرق وأساليب السير والتفاعل داخل اللعبة: وصف المهام التعليمية التي سيؤدِّيها الأطفال أثناء مشاركتهم في اللعبة الرقمية، من خلال مناقشة المعلم مع الأطفال حول اللعبة، وتأمل كيفية طرق وأساليب السير والتفاعل داخل اللعبة من إنجاز المهام المطلوبة، في ضوء القواعد المحددة سلفاً.
خ. بناء السيناريو واللوحات القصصية لشاشات اللعبة الرقمية وعرضهم على محكمين.
د. وصولاً لتقويم وتعديل اللوحات القصصية من خلال إجراء التعديلات المطلوبة في ضوء آراء المحكمين؛ لتأخذ شكلها النهائي وتكون على استعداد للتطبيق في مرحلة الإنتاج أو التطوير.

٢/٨ في حالة اختيار اللعبة الرقمية لتوظيفها في التعلم:

يجب اختيار اللعبة التي تصلح للتوظيف داخل

بيئة التعلم، بحيث تتكامل مع الأهداف المراد تحقيقها ضمن أهداف محتوى المنهج. وقد اقترح "فيرينيكينا وكيرفين" (Verenikina & Kervin, 2011)، قائمة لخصائص التصميم التعليمي الفعَّال للألعاب الرقمية القادرة على الارتقاء بنمو، وتعلم الأطفال مصنفةً في إطار أربعة محاور رئيسة موضحة بالجدول (١) الآتي:

جدول (١) الألعاب الرقمية وفق خصائص التصميم التعليمي الفعال لنمو طفل الروضة

المحور	تميز الألعاب الرقمية التي تُصمَّم بالخصائص الآتية، وهي:
١- الدافعية للتعلم Learning Motivation	• المزج بين الإمتاع، والتشويق، والتعليم بحيث لا يُقتصر على ''تدريس'' مهارات معينة فقط. • السماح بإمكانية اللعب كغاية نهائية في حدِّ ذاتها، بحيث يجري الاهتمام بدرجة أقل بتحقيق الأهداف المنشودة للعملية التربوية-التعليمية. • إثارة روح التحدي لدى الأطفال بما يتناسب بالفعل مع مستويات قدراتهم الحالية، وأساليبهم المفضلة في التعلم.
٢- سياق التعلم Learning Context	• الارتباط على نحو وثيق بمواقف، وسياقات الحياة اليومية، والأشياء المألوفة في حياة الأطفال. • إتاحة الفرصة أمام الأطفال للمشاركة في أنشطة اللعب التخيلي. • إتاحة فرص مناسبة أمام الأطفال لحل المشكلات.
٣- مسار التعلم Learning Path	• التمركز حول تنمية قدرة الأطفال على الاكتشاف عبر التفاعل مع مواقف لعب غير خطية دائرية، ومفتوحة النهاية. • تمكين الأطفال من التحكم في اختيار، وتحديد توقيت، وسرعة الخطو الذاتي في أداء أنشطة اللعب. • تمكين الأطفال من المعالجة، والتفاعل مع الصور، والرموز التي تظهر أمامهم على الشاشة. • إتاحة إمكانية مشاركة الأطفال في اللعب، وما يرتبط به من حوارات، ومناقشات مختلفة على نحو تشاركي-تفاعلي. • تشجيع الأطفال على صنع واتخاذ القرار على نحو منتج بدلاً من الاكتفاء بمجرد ''استهلاك'' الألعاب الرقمية، واستخدامها فقط. • السماح للأطفال بالتدرج في التفاعل مع مستويات تعقيد الألعاب الرقمية بما يتناسب مع قدراتهم، وإمكاناتهم المختلفة.
٤- سرعة، وسهولة الوصول إلى التعلم Learning Access	• تزويد الأطفال بتعليمات شفهية منطوقة (بسبب احتمال عدم تمكنهم من القراءة، والكتابة)، فضلاً عن تزويدهم بالنصح، والإرشاد في حالة حاجتهم إلى تلقي المساعدة، والدعم من اللاعبين الآخرين الأكثر خبرةً خلال التوقيت المناسب لذلك عملياً ''بشكل فوري''، و''بمجرد الطلب''. • تزويد الأطفال بتصميمات تقنية لشاشات الألعاب الرقمية، وواجهاتها التفاعلية تحتوي على خلفيات، وألوان، وصور جرافيك مناسبة للأطفال''.

إضافة لما سبق يجب مراجعة السمات، والخصائص الأخرى التي بمقدورها المساهمة في زيادة مستويات دافعية، واستخدام الأطفال للألعاب الرقمية، والتي من أبرزها ما يلي:

١. التفاعلية Interactivity التي يشير "رينكل وأتكينسون" (Renkl & Atkinson, 2007)، و"ريترفيلد وزملاؤه" (Ritterfeld et al., 2009)، إلى ارتباطها على نحو وثيق بالفرص المتاحة أمام اللاعبين لتقديم، وتلقي التغذية الراجعة عن

أفعالهم، وسلوكياتهم المختلفة التي تؤثر بعد ذلك في مسارات ألعابهم الرقمية.

القدرة على التحكم، والسيطرة Control التي أوضح "وود وزملاؤه" (Wood et al., 2004)، و"كين وزملاؤه" (Qin et al., 2009)، ارتباطها بقدرة اللاعبين على إدارة، والتحكم بجوانب معينة في لعبهم للألعاب الرقمية من قبيل: استخدام آليات التحكم والسيطرة، أو تدفق السرد القصصي.

٢. تشكيل الهوية Identity الذي يشير "بلاسكوفيتش وبايلينسون" (Blascovich & Bailenson, 2011)، إلى ارتباطه بالفرص المتاحة أمام اللاعبين لبناء العلاقات، والارتباطات مع الشخصيات الأخرى للألعاب الرقمية، أو تحولهم هم أنفسهم؛ ليصبحوا شخصيات بهذه الألعاب عبر استخدام الواقع الافتراضي.

٣. التغذية الراجعة Feedback التي أوضح "لياو وزملاؤه" (Liao et al., 2011)، ارتباطها على نحو وثيق بالمعلومات التي يتلقاها اللاعبون عن كفاءة، وفاعلية تحركاتهم في الألعاب الرقمية، والتي تعزز اهتمامهم ودافعيتهم لمواصلة اللعب مستقبلاً.

٤. المشاركة، والتفاعل Immersion اللذان يربطهما (Tamborini & Skalski, 2006)، على نحو وثيق بشعور اللاعبين بالحضور، أو التماهي، أو الاندماج في لعب، واستخدام الألعاب الرقمية.

المرحلة الثالثة: التطوير: في حالة تصميم اللعبة تهدف مرحلة التطوير إلى:

٩/ الإعداد للاستخدام والتطبيق الفعلي للعبة الرقمية عن طريق: التخطيط والإعداد الجيد قبل البدء بمرحلة الإنتاج، وتحديد معايير ومواصفات تصميم الوسائط المتعددة والبرمجيات والتطبيقات التي سيتم الأخذ بها لإنتاج اللعبة الرقمية، ثم البدء بمرحلة الإنتاج (التطبيق العملي للوحات القصصية المصممة)، من خلال إنتاج الوسائط المتعددة للمقررات المراد تصميمها وفق جداولها الزمنية المحددة سلفًا وفهرستها وتنظيمها.

١٠/ نشر اللعبة الرقمية على الإنترنت: بعد إنتاج اللعبة الرقمية يجري رفعها وإتاحتها على الإنترنت تمهيدًا لتقييمها واستخدامها من خلال عينة استطلاعية للتأكد من جودتها الفنية.

المرحلة الرابعة: التنفيذ/ التطبيق:

١١/ التطبيق الأول للعبة الرقمية على (عينة استطلاعية): لفترة صغيرة أو على عينة صغيرة من المتعلمين للتحقق من وجود قصور في تنفيذ المراحل السابقة، إضافة للتحقق من مدى جودة التصميم التعليمي والفني للعبة الرقمية، وذلك قبل التطبيق الفعلي على العينة الحقيقية النهائية، وعمل التعديلات المطلوبة على الموقع أو محتوى التعلم باللعبة الرقمية.

المرحلة الخامسة: التقويم:

١٢/ تقويم اللعبة الرقمية (التقويم القبلي، التقويم البنائي أو التكويني، والتقويم التشخيصي، و التقويم الختامي أو النهائي)، أثناء تطبيقها على (عينة أساسية): تركز هذه المرحلة على أداء الطلاب للمهام الدراسية المطلوبة في الألعاب الرقمية من منظور متكامل يربطها على نحو وثيق بأداء العديد من الأنشطة، والمهام الأخرى ذات الصلة بعملية التعلم، تطبيق أدوات القياس لمخرجات ونواتج التعلم المتوقعة والمحددة سلفاً، وهنا يجب على المعلم الملاحظة غير المباشرة للطفل ومساعدته إن لزم الأمر بهدف التقييم الشامل لمدى فاعلية بيئة التعلم القائمة على اللعبة الرقمية، ومدى تحقيقها للأهداف المتوقعة منها.

كما يقوم المعلم مع المتعلمين في مناقشات تشاركية ذات صبغة تفاعلية تدور حول نتائج، ومخرجات أداء أنشطة الألعاب الرقمية، فضلاً عن دروسها المستفادة من منظور تأملي-ناقد.

المرحلة السادسة: النشر والإتاحة للاستخدام: بعد التأكد من جودة اللعبة الرقمية يجري نشرها وإتاحتها للاستخدام على أحد مواقع الإنترنت.

إجراءات البحث والتجربة الميدانية:

يتطلب البحث الحالي التحقق من فاعلية نموذج مقترح لتصميم بيئات التعلم بالألعاب الرقمية القائم على نظرية النشاط، في إكساب الحس العددي لطفل ما قبل المدرسة، قامت الباحثتان بالإجراءات الآتية:

١/ بناء النموذج المقترح لتصميم بيئات التعلم بالألعاب الرقمية القائم على نظرية النشاط:

بُني النموذج في خطوتين:

١. التصور المبدئي للنموذج في ضوء هذه المراحل المنظومية، ثم عمل الصورة المبدئية استنادًا على الأسس التي عُرِضت في الإطار النظري.

٢. الصورة النهائية للنموذج بعد التحكيم، عُرِض النموذج للتحكيم من (١٣) محكمًا (مرفق١) المتخصصون في تربية الطفل وتقنيات التعليم، ثم أُجريت التعديلات اللازمة بناء على آراء المحكمين.

٢/ استمارة البيانات الأولية:

استمارة البيانات الأولية للطفل: أعدت الباحثتان استمارة بيانات أولية للأطفال عينة البحث، اشتملت على: اسم الطفلة، تاريخ ميلاد الطفلة، اسم الروضة، عدد الأخوة والأخوات، وظيفة الأب، درجة تعليم الأب، وظيفة الأم، درجة تعليم الأم، الحي السكني، عنوان السكن، توفر حاسب آلي أو تابليت متصل بشبكة الإنترنت، وقد تبيَّن أنَّ الأطفال ينتمون إلى طبقة اجتماعية واقتصادية وثقافية متقاربة ويقطنون الأحياء القريبة من الروضة.

٣/ اختبار الحس العددي:

١. تحديد الهدف من اختبار الحس العددي: قياس الحس العددي لطفل ما قبل المدرسة وذلك عند مهارات: (التعرف على الأرقام-الجمع والطرح-العلاقات العددية-العد).

٢. تحديد نوع مفردات اختبار الحس العددي: من خلال إطلاع الباحثتين على الأنواع المختلفة للاختبارات، والمقاييس التعليمية للطفل، ومن خلال مراجعة الدراسات، والبحوث السابقة؛ وُجِد أنَّ الأنسب هي الاختبارات الموضوعية؛ وذلك لكونها أنسب لقياس الحس العددي، وأكثرها دقة وفاعلية؛ مع مراعاة أن تكون مصورة، وتتطلب الإجابة على الأسئلة الموضوعية، أن يقوم الطفل باختيار الإجابة الصحيحة من بين عدة بدائل أو يضع إشارة عليها، أو يكمل جملة، أو عبارة ناقصة، وينبغي أن تكون الأسئلة واضحة وقد استخدمت الباحثتان: أسئلة التكميل، والمزاوجة، والاختيار من متعدد.

٣. صياغة وإعداد مفردات اختبار الحس العددي في صورته الأولية: اشتمل اختبار الحس العددي في صورته الأولية على (١٢) فقرة/سؤالًا، تتضمن (٦٠) مفردة.

٤. وضع نظام تقدير الدرجات: وُضِع نظام تقدير الدرجات في اختبار الحس العددي، بحيث تُعطى درجة واحدة فقط في حالة الإجابة الصحيحة للمفردة، و(صفر) في حالة الإجابة الخطأ، حيث كانت الدرجة الكلية للاختبار (٦٠).

٥. إعداد جدول المواصفات: يُعرِّف "الرافعي

وصبري" (٢٠٠٣م)، جدول المواصفات على أنه جدول له بُعدين يمثل أحدهما: محتوى الوحدة (الموضوعات)، ويمثل الآخر مخرجات التعلم (الأهداف) المرتبطة بهذا المحتوى. واقتضى تحديد المواصفات الأولية للاختبار، صياغة الأهداف الإجرائية المتوقعة بعد استخدام الألعاب الرقمية التي جرى اختيارها من قبل الباحثتين لتنمية الحس العددي، كما يوضح الجدول (٢):

الجدول (٢) جدول المواصفات

الحس العددي	الأهداف	أرقام الأسئلة	عدد الأسئلة	عدد المفردات	الوزن النسبي	
التعرف على الأرقام	يقرأ الطفل الأعداد من ١ إلى العدد ١٠ بطريقة صحيحة.	١	٤	٢٠	٪٣٣,٣٣	
	يميز الطفل بين شكل الأعداد من ١ إلى ١٠.	٢				
	يتمكن من كتابة الأعداد إلى ١٠ بطريقة صحيحة.	٣				
	يرتب الأعداد إلى العدد عشرة بطريقة صحيحة.	٥				
الجمع والطرح	يجمع الطفل الأعداد إلى العدد ١٠.	٧	٢	١٠	٪١٦,٦٦	
	يطرح الطفل الأعداد إلى العدد ١٠.	٨				
العلاقات العددية	يطبق علاقة التكافؤ بين العناصر بطريقة صحيحة.	١٠	٢	١٠	٪١٦,٦٦	
	يميز الطفل بين العلاقات العددية (أكبر من، أصغر من...).	٦				
العد	يعد الطفل الأعداد حتى العدد ١٠.	٤	٤	٢٠	٪٣٣,٣٣	
	يرسم الطفل عدد العناصر التي تقابل عدد معين.	٩				
	يوظف الطفل الأعداد في حل المشكلات.	١٠، ١٢				
مجموع الأسئلة/ المفردات			١٢	٦٠	٪١٠٠	
الوزن النسبي			١٠٠			

٦. التحقق من صدق وثبات اختبار الحس العددي: قامت الباحثتان بالآتي:

أولًا: صدق الاختبار Test Validity: " يعدُّ الاختبار صادقاً إذا كان يقيس ما أُعد لقياسه "، (العساف، ٢٠٠٣م)، وللتحقق من صدق الاختبار اتبعت الباحثتان الطرق الآتية:

أ/ صدق المحكمين Face Validity: عُرِضت الصورة الأولية من اختبار الحس العددي على مجموعة من المحكمين المختصين، وعدد من المشرفات والمعلمات ذوات الخبرة والكفاءة في التدريس لطفل ما قبل المدرسة (ملحق ١)، وذلك للاستفادة من خبراتهم وإبداء ملاحظاتهم حول النقاط الآتية:

١.مدى وضوح تعليمات الاختبار.

٢.مدى انتماء الصور والرسوم المعبرة للمهارة المراد قياسها.

٣.مدى ملائمة صياغة الأسئلة مع المهارة المراد قياسها للأطفال، حتى يتسنى قياس مدى تحققها.

٤.عرض أي إضافات أو توجيهات أخرى يمكن أن تفيد البحث في تحقيق أهدافه.

وقامت الباحثتان بإجراء التعديلات وفق ما

أبداه السادة المحكمون من ملاحظات، وبذلك حصلتا على الصورة النهائية من اختبار الحس العددي.

ب/ صدق الاتساق الداخلي Internal Consisten-cy: جرى التأكد من صدق الاتساق الداخلي لاختبار الحس العددي؛ بتطبيقه على عينة استطلاعية تكوَّنت من (٢٠) طفلة من غير المشاركين في العينة الأساسية للدراسة. ثم قامت الباحثتان باستخدام معامل ارتباط "بيرسون" في حساب مدى الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، ثم بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاختبار، وجرى ذلك باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS، وجاءت النتائج كما يظهر في الجدول (٣):

الجدول (٣) نتائج صدق الاتساق الداخلي لفقرات اختبار الحس العددي (ن= ٢٠)

المحور الأول: مهارة التعرف على الأرقام		المحور الثاني: مهارة الجمع والطرح		المحور الثالث: مهارة العلاقات العددية		المحور الرابع: مهارة العد	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٨٧٤ **	٧	٠,٩٢٣ **	٦	٠,٨٦٧ **	٤	٠,٧٣٧ **
٢	٠,٨٦٥ **	٨	٠,٩١٨ **	١٠	٠,٨٩١ **	٩	٠,٨٣٠ **
٣	٠,٨٤٩ **	–	–	–	–	١١	٠,٨٠٧ **
٥	٠,٧٦٥ **	–	–	–	–	١٢	٠,٨٢٧ **

** دالة عند مستوى (٠,٠١).

يتبين من الجدول (٣) أنَّ قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمهارة الذي تمثلها تراوحت ما بين (٠,٧٣٧ -٠,٨٩١)، وهي قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، مما يؤكِّد على أنَّ جميع فقرات اختبار الحس العددي تتمتع بدرجة كبيرة من الصدق الداخلي.

الجدول (٤) نتائج صدق الاتساق الداخلي لمحاور اختبار الحس العددي (ن= ٢٠)

م	محاور الاختبار	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
١	مهارة التعرف على الأرقام	٠,٨٦٧	دال عند ٠,٠١
٢	مهارة الجمع والطرح	٠,٨٣٠	دال عند ٠,٠١
٣	مهارة العلاقات العددية	٠,٨١٢	دال عند ٠,٠١
٤	مهارة العد	٠,٨٨٤	دال عند ٠,٠١

يتبين من الجدول (٤) أنَّ جميع معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاختبار تراوحت ما بين (٠,٨١٢- ٠,٨٨٤)، وهي قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، مما يدل على اتساق جميع محاور اختبار الحس العددي، ومن ثمَّ تمتعها بدرجة مناسبة من الصدق الداخلي.

ثانياً: ثبات الاختبار Test Reliability: يتصف الاختبار الجيد بالثبات، والاختبار الثابت هو الاختبار الذي يعطي النتائج نفسها في حال إعادة تطبيقه مرة أخرى على العينةنفسها) عبيدات وآخرون،١٤٢٢هـ)، وللتحقق من ثبات اختبار الحس العددي اتبعت الباحثتان الطرق الآتية:

أ/ الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ Alpha Cronbach's: قامت الباحثتان بحساب معامل ثبات ألفا كرونباخ (α) للبيانات، التي جُمِعت من العينة الاستطلاعية، وذلك للتعرف على مدى ثبات محاور الاختبار ودرجته الكلية، وجاءت النتائج التي جرى التوصل إليها في الجدول (٥):

الجدول (٥) نتائج ثبات اختبار الحس العدد باستخدام معامل ألفا –كرونباخ (ن= ٢٠)

	محاور الاختبار	عدد الفقرات	معامل الثبات
١	مهارة التعرف على الأرقام	٤	٠,٨٥٦
٢	مهارة الجمع والطرح	٢	٠,٧٩٥
٣	مهارة العلاقات العددية	٢	٠,٧٦٤
٤	مهارة العد	٤	٠,٨٠٧
	الدرجة الكلية للاختبار	١٢	٠,٨٨٥

يتبين من الجدول (٥) أنَّ قيم معاملات الثبات لمحاور الاختبار بطريقة ألفا- كرونباخ تراوحت ما بين (٠,٧٦٤- ٠,٨٥٦)، وهي قيم مناسبة لمعامل الثبات، كما بلغت قيمة معامل الثبات العام للاختبار (٠,٨٨٥)، وهي قيمة مرتفعة لمعامل الثبات، مما يؤكّد على أنَّ اختبار الحس العددي يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات يصلح معها كأداة لجمع البيانات في البحث الحالية.

ب/ الثبات بطريقة التجزئة النصفية Split-Half: جرى تجزئة الاختبار إلى نصفين؛ الفقرات الفردية في مقابل الفقرات الزوجية، ثم قامت الباحثتان باستخدام معامل ارتباط "بيرسون" في حساب الارتباط بين نصفي الاختبار، وجرى تصحيح الطول باستخدام معادلة "سبيرمان وبراون"، حيث بلغت قيمة معامل الثبات "٠,٩١٥"، وهي قيمة مرتفعة تؤكد على أنَّ اختبار الحس العددي يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

ثالثاً: معامل السهولة والصعوبة والتمييز لاختبار الحس العددي: قامت الباحثتان باستخدام درجات العينة الاستطلاعية على اختبار الحس العددي، لحساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار كالآتي:

أ/ معامل السهولة: قامت الباحثتان بحساب معامل السهولة لفقرات الاختبار وفق المعادلة:

$$\text{معامل السهولة} = \frac{\text{مجموع الدرجات المحصلة على الفقرة}}{\text{درجة الفقرة} \times \text{عدد الأطفال}} \times ١٠٠$$

ب/ معامل الصعوبة: قامت الباحثتان بحساب معامل الصعوبة لفقرات الاختبار وفق المعادلة:

معامل الصعوبة = ١ –معامل السهولة

ج/ معامل التمييز: قامت الباحثتان بترتيب درجات العينة الاستطلاعية على الاختبار ترتيباً تنازلياً، ثم قامتا بتحديد مجموعتين من الأطفال؛ المجموعة الأولى تمثل الفئة العليا وتضم (٥) أطفال بنسبة (٢٥٪)، والمجموعة الثانية تمثل الفئة الدنيا وتضم (٥) أطفال بنسبة (٢٥ ٪)، وجرى حساب معامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار وفق المعادلة:

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{مجموع الدرجات على الفقرة في الفئة العليا} - \text{مجموع الدرجات على الفقرة في الفئة الدنيا}}{\text{درجة الفقرة} \times \text{عدد الأطفال}} \times ١٠٠$$

ويوضح الجدول (٦) قيم معاملات الصعوبة والتمييز لكل فقرة من فقرات اختبار الحس العددي:

الجدول (٦) نتائج معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات اختبار الحس العددي (ن= ٢٠)

رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
١	٠,٤٤	٠,٣٦	٥	٠,٥٨	٠,٦٠	٩	٠,٦٦	٠,٦٤
٢	٠,٤٩	٠,٤٤	٦	٠,٥٠	٠,٥٢	١٠	٠,٥٧	٠,٦٨
٣	٠,٥٦	٠,٦٠	٧	٠,٤٦	٠,٤٨	١١	٠,٧٢	٠,٦٠
٤	٠,٦٤	٠,٥٢	٨	٠,٥٣	٠,٥٦	١٢	٠,٦٨	٠,٥٨

يتبين من الجدول (٦) أنَّ معاملات الصعوبة لفقرات اختبار الحس العددي تراوحت ما بين (٠,٤٤- ٠,٧٢)، وعليه قُبِلت جميع فقرات الاختبار، حيث كانت في المستوى المعقول من حيث درجة الصعوبة، بينما معاملات التمييز لفقرات اختبار الحس العددي تراوحت بين (٠,٣٦- ٠,٦٨)، وعليه فقد قُبِلت جميع فقرات الاختبار، حيث كانت في المستوى المعقول من

حيث درجة التمييز حسبما يقرره المختصون في مجال القياس والتقويم.

التجربة الميدانية:

جرى تطبيق تجربة الدراسة باتباع خطوات النموذج المقترح، كما يلي:

المرحلة الأولى: مرحلة التحليل:

١/ تحليل الأهداف العامة المراد تحقيقها من محتوى منهج طفل الروضة: وفي هذه الخطوة جرى التعرف على الأهداف العامة لتدريس المفاهيم الرياضية في مرحلة رياض الأطفال.

٢/ تحليل الخصائص النمائية لطفل ما قبل المدرسة (الفئة المستهدفة): تحديد الخصائص النمائية التي تتميز بها مرحلة رياض الأطفال لوضعها في الاعتبار عند اختيار الألعاب الرقمية التي ستطبق على عينة الدراسة.

٣/ تحديد الاعتبارات النمائية للتصميم التعليمي الفعال للألعاب الرقمية المستخدمة في تعليم طفل الروضة: جرى تحديد الاعتبارات المعرفية، والاجتماعية الانفعالية، والنفسحركية (جرى تناولها بالتفصيل فيما سبق)، التي سيؤخذ بها عند اختيار الألعاب الرقمية التي تتناول مهارة الحس العددي.

٤/ تحديد المتطلبات الواجب توافرها قبل تطبيق التعلم القائم على الألعاب الرقمية:

أولاً: المصادر والمواد المعينة التي يجب توافرها لدعم التعلم من خلال الألعاب الرقمية. جرى تحديد المواد المعينة التي تدعم تطبيق التجربة الميدانية، وهي عبارة عن مواد ووسائل تعليمية لتنمية الحس العددي من بطاقات مصورة ومكعبات وألعاب ومجسمات متنوعة في الحجم والألوان لتعليم العد، وجرى توفيرها بالروضة التي أُختِيرت لتطبيق تجربة الميدانية، حيث سيتم تنفيذ الأنشطة الخاصة بالحس العددي داخل قاعة النشاط بالروضة باستخدام الألعاب والوسائل التعليمية التقليدية ثم تطبيق ما دُرِس من خلال السير في خطوات اللعبة الرقمية.

ثانياً: توفير المعرفة والمهارات والخبرات السابقة للطفل قبل البدء باستخدام الألعاب الرقمية. جرى تدريب الأطفال على استخدام التابليت وجهاز الحاسب الآلي حتى يتمكنوا من المشاركة في اللعبة الرقمية التي تنمي الحس العددي بعد الانتهاء من شرح النشاط بقاعة النشاط، وذلك من خلال تدريب الأطفال على استخدام جهاز الحاسب الآلي والتابليت قبل تطبيق تجربة البحث.

ثالثاً: توافر مواصفات بيئة التعلم الفعالة التي ستوظف داخلها الألعاب الرقمية: حُدِّدت مواصفات بيئة التعلم (الروضة التي سيطبق بها التجربة الميدانية)، بحيث تكون جيدة الإضاءة والتهوية ومرنة وآمنة ومريحة ومتعددة الحواس، وجذابة، ومثيرة للانتباه، مساحتها مناسبة تسمح بالحركة بحرية، إضافة للتأكد من وجود أجهزة حاسب آلي وتوفر تابليت لدى كل طفل بالروضة.

المرحلة الثانية: التصميم:

٥/ تحديد نظريات التعلم الذي سيقوم عليها بناء محتوى اللعبة الرقمية (الحس العددي): يقوم النموذج المقترح على أساس تطبيق نظرية النشاط في بناء الألعاب الرقمية.

٦/ تحديد وصياغة الأهداف التعليمية الإجرائية المتوقع تحقيقها من اللعبة الرقمية: حُدِّدت الأهداف الإجرائية التي يجب تحقيقها لتنمية مهارات الحس العددي، من خلال اللعبة الرقمية التي سيجري اختيارها لذلك. وهي:

- يقرأ الطفل الأعداد من ١إلى العدد ١٠ بطريقة صحيحة .

- يميز الطفل بين شكل الأعداد من ١ إلى ١٠.
- يتمكن من كتابة الأعداد إلى ١٠ بطريقة صحيحة.
- يُرتِّب الأعداد إلى العدد عشرة بطريقة صحيحة.
- يجمع الطفل الأعداد إلى العدد ١٠.
- يطرح الطفل الأعداد إلى العدد ١٠.
- يطبق علاقة التكافؤ بين العناصر بطريقة صحيحة.
- يميز الطفل بين العلاقات العددية (أكبر من، أصغر من...).
- يعدُّ الطفل الأعداد إلى العدد ١٠.
- يرسم الطفل عدد العناصر التي تقابل عدد معين.
- يوظف الطفل الأعداد في حل المشكلات.

٧/ بناء أدوات قياس مخرجات/ نواتج التعلم المتوقعة عند الطفل بعد تعلم لعبة الحس العددي:

جرى تناول خطوات بناء اختبار الحس العددي في إجراءات البحث.

٨/ اختيار اللعبة الرقمية وفق خصائص التصميم التعليمي الفعال لنمو طفل الروضة:

جرى البحث على شبكة الإنترنت على الألعاب الرقمية، التي تتناول المفاهيم الرياضية بوجه عام، والحس العددي بوجه خاص، ثم أُختيرت الألعاب المناسبة لتتكامل مع الأهداف المراد تحقيقها لتنمية الحس العددي، وكانت هذه الألعاب غير مجانية فدُفِعت رسوم الاشتراك بها حتى يجري استخدامها.

المرحلة الثالثة: التطوير:

جرى اختيار أحد الألعاب الرقمية الخاصة بتنمية الحس العددي من خلال أحد المواقع التعليمية، ولم تُصمَّم، بل توظيف أحد الألعاب الرقمية الجاهزة ولم تُصمَّم اللعبة؛ لذا لم تُنتج وإنما بدأت الباحثتان في التجهيز للتطبيق على العينة الاستطلاعية والأساسية وإنتاج الاختبار الحس العددي وتجهيزه للتطبيق.

المرحلة الرابعة: التنفيذ/ التطبيق:

١١/ التطبيق الأول للعبة الرقمية على (عينة استطلاعية):

لفترة صغيرة أو على عينة صغيرة من المتعلمين؛ للتحقق من وجود قصور في تنفيذ المراحل السابقة، إضافة للتحقق من مدى جودة التصميم التعليمي والفني للعبة الرقمية، وذلك قبل التطبيق الفعلي على العينة الحقيقية النهائية، وعمل التعديلات المطلوبة على الموقع أو محتوى التعلم باللعبة الرقمية.

المرحلة الخامسة: التقويم:

٢١/ تقويم اللعبة الرقمية (التقويم القبلي، التقويم البنائي أو التكويني، والتقويم التشخيصي، و التقويم الختامي أو النهائي)، أثناء تطبيقها على (عينة أساسية):

جرى اختيار عينة البحث بصورة مقصودة، بحيث ينتمون إلى طبقة اجتماعية واقتصادية وثقافية متقاربة ويقنطون بالأحياء القريبة من الروضة، كما يتوافر لديهم حاسب آلي أو تابليت متصل بشبكة الإنترنت، كما جرى اختيار الروضة التي ستطبق بها تجربة البحث بحيث يتوافر بها أجهزة حاسب آلي وأجهزة عرض ضوئية، إضافة لاتصالها بالإنترنت، والتأكد من توفر التجهيزات والمعينات والوسائل التعليمية التي تنمي الحس العددي وتزويد الروضة بها، إضافة للتأكد من توفر أجهزة حاسب آلي موصلة بالإنترنت بالروضة وتوفر تابليت لكل طفل، ودُرِّب الأطفال على استخدام الحاسب الآلي والتابليت متصلين بالإنترنت حتى يكونوا على استعداد للمشاركة في التعلم من خلال اللعبة الرقمية، وتطبيق اختبار الحس العددي قبلياً على

الأطفال عينة البحث، ثم البدء بتطبيق البرنامج المقترح من خلال القيام بتحديد القواعد والأدوار التي سيقوم بها الأطفال داخل اللعبة، وتحديد المهام المطلوبة منهم وكيفية الإبحار والتجول باللعبة والتواصل مع الآخرين، ثم القيام بشرح الأنشطة التعليمية التي تحقق الأهداف الإجرائية التي تنمي الحس العددي وبعد كل نشاط يقوم الطفل بالتطبيق على جهاز الحاسب الآلي المتصل بالإنترنت بالروضة أو التابليت بالروضة أو البيت، ويجري التواصل مع أولياء الأمور للتعرف على أي مشكلة تواجه الطفل أثناء مشاركته في اللعبة الرقمية، وبعد الانتهاء من تطبيق الانشطة الخاصة بالحس العددي في قاعة النشاط والانتهاء من اجتياز مراحل اللعبة الرقمية ثم يُطبق اختبار الحس العددي بعدياً وقد استغرق التطبيق ثلاثة أسابيع. وجُمعت درجات الأطفال في اختبار الحس العددي ومناقشة الأطفال في مدى استفادتهم من اللعبة وانطباعاتهم على التواصل مع زميلاتهم بالروضة، ومن الأصدقاء خارج الروضة من خلال اللعبة، وقد أبدى الأطفال انطباعات إيجابية حول التعرف على أصدقاء جدد، والاستمتاع بالصور والمثيرات البصرية المتحركة ذات الألوان الجذابة.

المرحلة السادسة: النشر والإتاحة للاستخدام:

بعد التأكد من جودة اللعبة الرقمية وفاعليتها على تنمية الحس العددي لدى طفل ما قبل المدرسة، جرى نشر الرابط الخاص بها وإتاحتها للاستخدام من قبل جميع الروضات التابعة للمنطقة.

نتائج البحث

تعرض الباحثتان فيما يلي النتائج التي توصلن إليها بعد تطبيق أداة البحث، والتحليل الإحصائي للبيانات التي جرى الحصول عليها من العينة، مع مناقشة هذه النتائج وتفسيرها في ضوء أدبيات البحث.

عرض ومناقشة النتائج:

هَدُف البحث إلى الإجابة عن التساؤل الرئيس الآتي: " ما فاعلية نموذج لتصميم بيئات التعلم بالألعاب الرقمية القائم على نظرية النشاط في تنمية الحس العددي لطفل ما قبل المدرسة؟ ".

وللإجابة عن التساؤل الرئيس؛ صاغت الباحثتان الفرض الصفري الآتي: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤ 0.05 (α)، بين متوسط الأداء القبلي ومتوسط الأداء البعدي لأطفال عينة البحث على اختبار الحس العددي".

ولاختبار صحة هذا الفرض؛ قامت الباحثتان بحساب قيمة اختبار "ت" لمجموعتين مرتبطتين Paired Samples T. Test، بهدف الكشف عن دلالة الفروق بين متوسط الأداء القبلي ومتوسط الأداء البعدي لأطفال عينة البحث على اختبار الحس العددي، وذلك عند مهارات: (التعرف على الأرقام-الجمع والطرح-العلاقات العددية-العد-الدرجة الكلية للاختبار)، وجاءت النتائج كما يبين الجدول (٧):

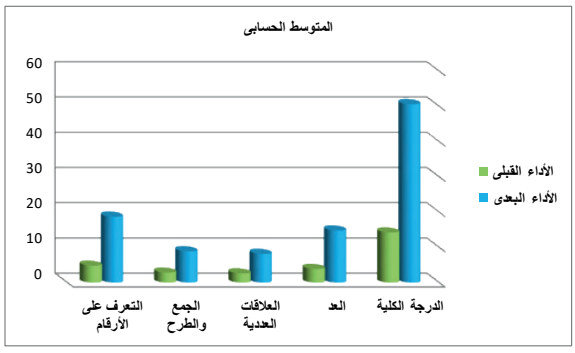
الجدول (٧) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسط الأداء القبلي ومتوسط الأداء البعدي لأطفال عينة البحث على اختبار الحس العددي لطفل ما قبل المدرسة

اختبار الحس العددي	الأداء	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
مهارة التعرف على الأرقام	القبلي	٢٢	٤,٨٢	٠,٨٠	٢١	٤٨,٦١	دالة عند ٠,٠١
	البعدي	٢٢	١٨,٧٣	٠,٨٨			
مهارة الجمع والطرح	القبلي	٢٢	٢,٨٦	٠,٨٣	٢١	٣٩,٢٦	دالة عند ٠,٠١
	البعدي	٢٢	٨,٩١	٠,٩٧			

اختبار الحس العددي	الأداء	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
مهارة العلاقات العددية	القبلي	٢٢	٢,٦٤	٠,٧٩	٢١	٣٢,٤٩	دالة عند ٠,٠١
	البعدي	٢٢	٨,١٨	٠,٩٦			
مهارة العد	القبلي	٢٢	٣,٩١	٠,٩٢	٢١	٢٨,٩٠	دالة عند ٠,٠١
	البعدي	٢٢	١٤,٨٢	١,٥٠			
الدرجة الكلية للاختبار	القبلي	٢٢	١٤,٢٣	٢,١١	٢١	٧١,٦٤	دالة عند ٠,٠١
	البعدي	٢٢	٥٠,٦٤	٢,٤٤			

يتضح من الجدول (٧) أنَّ قيم "ت" بلغت على الترتيب: (٤٨,٦١)، (٣٩,٢٦)، (٣٢,٤٩)، (٢٨,٩٠)، (٧١,٦٤)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، ولذلك فإنه يرفض الفرض الصفري ويقبل الفرض البديل الذي يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١)، بين متوسط الأداء القبلي ومتوسط الأداء البعدي لأطفال عينة البحث، على اختبار الحس العدى لطفل ما قبل المدرسة وذلك عند مهارات: (التعرف على الأرقام- الجمع والطرح- العلاقات العددية- العد — الدرجة الكلية للاختبار)، وجاءت جميع الفروق لصالح الأداء البعدي، كما يظهر في الشكل (٤).

الشكل (٤) يوضح الفروق بين متوسط الأداء القبلي ومتوسط الأداء البعدي لأطفال العينة على اختبار الحس العددي



فاعلية نموذج الألعاب الرقمية في تنمية الحس العددي لطفل ما قبل المدرسة

وللتأكد من فاعلية النموذج المقترح القائم على نظرية النشاط في تنمية الحس العددي لطفل ما قبل المدرسة؛ قامت الباحثتان باستخدام معادلة "بلاك" لحساب نسبة الكسب المعدل Blake Gain Ratio لاستخدام النموذج المقترح في تنمية الحس العددي لطفل ما قبل المدرسة، وجرى حسابها وفق المعادلة: (الوكيل، المفتي، ١٩٩٢م).

$$\text{نسبة الكسب} = \frac{\text{ص}-\text{س}}{\text{د}-\text{س}} + \frac{\text{ص}-\text{س}}{\text{د}}$$

حيث: ص= متوسط درجات الأداء البعدي، س= متوسط درجات الأداء القبلي، د= النهاية العظمى للاختبار، ويتصف البرنامج بالفاعلية عندما تتعدى هذه النسبة الحد الذي اقترحه "بلاك" للحكم بفاعلية البرنامج وهي (١,٢). ويوضح الجدول (٨) نسب الكسب لاستخدام النموذج المقترح القائم على نظرية النشاط في تنمية الحس العددي لطفل ما قبل المدرسة:

الجدول (٨) نتائج معادلة الكسب لفاعلية النموذج المقترح في تنمية الحس العددي لدى أطفال عينة البحث

اختبار الحس العددي	الأداء	المتوسط الحسابي	النهاية العظمى	نسبة الكسب
مهارة التعرف على الأرقام	القبلي	٤,٨٢	٢٠	١,٦١
	البعدي	١٨,٧٣		
مهارة الجمع والطرح	القبلي	٢,٨٦	١٠	١,٤٥
	البعدي	٨,٩١		

اختبار الحس العددي	الأداء	المتوسط الحسابي	النهاية العظمى	نسبة الكسب
مهارة العلاقات العددية	القبلي	٢,٦٤	١٠	١,٣١
	البعدي	٨,١٨		
مهارة العد	القبلي	٣,٩١	٢٠	١,٢٢
	البعدي	١٤,٨٢		
الدرجة الكلية للاختبار	القبلي	١٤,٢٣	٦٠	١,٤٠
	البعدي	٥٠,٦٤		

يتبين من الجدول (٨) أنَّ نسب الكسب لفاعلية النموذج المقترح القائم على نظرية النشاط في تنمية الحس العددي لدى أطفال عينة البحث، بلغت على الترتيب:(١,٦١)، (١,٤٥)، (١,٣١)، (١,٢٢)، (١,٤٠)، وهي قيم فعالة تشير إلى أنَّ استخدام النموذج المقترح قد أحدث كسباً ذات دلالة في تنمية الحس العددي لأطفال العينة عند مهارات: (التعرف على الأرقام – الجمع والطرح – العلاقات العددية – العد – الدرجة الكلية للاختبار)، لدى أطفال العينة، وتؤكد هذه النتيجة على فاعلية استخدام نموذج لتصميم بيئات التعلم بالألعاب الرقمية قائم على نظرية النشاط في تنمية الحس العددي لطفل ما قبل المدرسة، وتفسر الباحثتان ذلك إلى:

١. طبيعة الألعاب الرقمية، حيث توفر عناصر الوسائط المتعددة من الصوت والحركة، إضافة إلى تصميم الشخصيات ثلاثية الأبعاد، مما أدَّى إلى اندماج الأطفال في التجربة أثناء تحركيهم للشخصيات وتفاعلهم مع الأصوات التي تصدر من اللعبة كتعزيز للإجابات الصحيحة والخاطئة والانتقال من مرحلة إلى أخرى.

٢. تصميم أنشطة التعلم المتضمنة للألعاب الرقمية التي جرى اختيارها فلتنمية الحس العددي بحيث تكون قريبة من الواقعية وتوفر التغذية الراجعة.

٣. توفير قاعة نشاط مريحة وآمنة ومحفزة من حيث تصميمها ومتاح بها الوسائل والمعينات من بطاقات مصورة والعاب مجسمة، إضافة لأجهزة حاسب آلي متصلة بشبكة الإنترنت.

٤. تدريب الأطفال قبل بدء التجربة الفعلية على المهارات الحاسوبية اللازمة للتعلم من خلال اللعبة الرقمية والتفاعل معها بنجاح، إضافة لنقاش الأطفال حول أهمية الأرقام في حياته الواقعية، مما أدى على زيادة دافعية الأطفال للتعلم من خلال اللعبة.

٥. تقسيم العمل وتحديد الأدوار للأطفال وقواعد السير في اللعبة الرقمية انعكس إيجابياً على اجتيازها بنجاح.

٦. اختيار الباحثتان الجيد للألعاب الرقمية التي طُبِقت في تجربة البحث بما يراعي الخصائص النمائية للطفل، انعكس على انتقال الطفل بنجاح من مرحلة إلى أخرى داخل اللعبة وعدم حدوث حمل معرفي له.

٧. تعاون أولياء الأمور من موافقتهم من بداية التجربة على إشراك أطفالهم في التجربة إلى متابعتهم للأطفال في المنزل ورصد مدى تقدم الأطفال.

٨. التسهيلات من إدارة رياض الأطفال بالمدرسة، التي وفَّرت المعامل ونظَّمت وقت التجربة وخروج ودخول الأطفال خلال الاستراحات بدقة وحفظ الوقت وضبطه.

٩. التعاون مع إدارة المدرسة بتوزيع الوقت خمس عشرة دقيقة لكل مرحلة، وهي أربع مراحل بمعدل ستين دقيقة في اليوم الدراسي يتخللها خمس عشرة دقيقة راحة ولعب حركي وفطور للأطفال.

وتتشابه نتائج البحث الحالي مع دراسة "فيرينيكينا

وكيرفين" (Verenikina & Kervin, 2011)، ودراسة "أوت وبوزي" (Ott & Pozzi, 2012)، ودراسة "بلومبيرج وفيسش" (Blumberg & Fisch, 2013)، ودراسة "مارشيتي وفالينتي" (Marchetti & Valente, 2014)، ودراسة "نولان وماكبرايد" (Nolan & Mc-Bride, 2014)

التوصيات

١. تطبيق مراحل النموذج المقترح عند الحاجة إلى إعداد بيئة التعلم القائم على الألعاب الرقمية.

٢. توظيف الألعاب الرقمية في تنمية الحس العددي إلى جنب الوسائل والمعينات.

٣. إشراك أولياء الأمور إلى جانب إدارة رياض الأطفال في أنشطة الطفل بالروضة.

المقترحات

١. بناء برنامج تدريبي لتدريب معلمات الروضة على كيفية توظيف الألعاب الرقمية في قاعات النشاط.

٢. تصميم أدلة إرشادية لمعلمات الروضة تعين على توظيف الألعاب الرقمية في قاعات النشاط.

٣. التحقق من فاعلية الألعاب الرقمية على تنمية مفاهيم ومهارات الطفل المتضمنة في جميع مجالات محتوى المنهج الخاص به.

٤. بناء تصنيف للألعاب الرقمية التعليمية تيسر على المعلمة على اختيار اللعبة الرقمية المناسبة.

٥. بناء نماذج لتصميم وإنتاج الألعاب الرقمية، بحيث تتيح إنتاج ألعاب رقمية تتكامل مع منهج الطفل.

المراجع

أولًا: المراجع العربية:

الجارودي، حسين (٢٠١١). أضرار ألعاب الكمبيوتر على الأطفال. أُستُعرِض بتاريخ ١٤٣٨/١/١٩هـ على الرابط http://waelarabic.in-goo.com/t596-topic

الرافعي، محب محمود وصبري، ماهر إسماعيل (٢٠٠٣). *التقويم التربوي: أسسه وإجراءاته*. ط٣. الرياض: مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.

الشربيني، زكريا (١٩٨٩). برنامج مقترح لطفل ما قبل المدرسة (مفاهيم الرياضيات للأطفال). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

صالح، محمد (٢٠٠٩). "فعالية استخدام الممارسات اليومية والمعالجات اليدوية لأطفال ما قبل المدرسة في إكسابهم بعض المفاهيم الرياضية وتنمية التفكير الرياضي لديهم". *مجلة كلية التربية بالإسماعيلية*، ٢(١٣)، ٧٥-١٠٨.

عبدالفتاح، هدى عبدالحميد (٢٠١٠). "فعالية برنامج قائم على الألعاب الكمبيوترية في تنمية المهارات الحياتية والدافع للإنجاز لدى تلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم". *مجلة التربية العلمية*. ١٣ (٤)، ٧٣-١٢٢.

عبيدات، ذوقان وآخرون (١٤٢٢). *البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه*. ط٧. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

العساف، صالح بن حمد (٢٠٠٣). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. ط٣. الرياض: مكتبة العبيكان للطباعة والنشر.

عطيفي، زينب محمود (٢٠١١). "محاكاة المواقف الحياتية لطفل المدرسة باستخدام القصص التعليمية وأثره على تنمية بعض المفاهيم

الرياضية". *المجلة العلمية لكلية التربية*. ٢٧ (١) الجزء الثاني، ١١٣-١٣٠.

أبو العينين، علاء (٢٠١٠). *حياة أفضل بلا "بلايستيشن" رسالة الإسلام*. أُستُعرِض بتاريخ ٢٧ / ١١/ ١٤٣٧هـ على الرابط http://woman.islammessage.com/article.aspx-?id=3502

ميخائيل، إيملي صادق (٢٠١١). "أسلوب حل المشكلات كمدخل لتنمية الحس العددي لطفل ما قبل المدرسة". *المجلة العلمية لكلية التربية*. ٢٧ (١) الجزء الأول، ٣٠٧-٣٦٣.

الوكيل، حلمي أحمد؛ المفتي، محمد أمين (١٩٩٢). *المناهج (مفهومها – أسسها – عناصرها – تنظيماتها)*. القاهرة: دار الكتاب الجامعي.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Becker, K. (2007). Digital game-based learning once removed: Teaching teachers. British Journal of Educational Technology, 38 (3), 478-488.

Beedle, J., & Wright, V. (2007). Perspectives from multiplayer video gamers. In D. Gibson, C. Aldrich & M. Prensky (Eds.), Games and Smulations in Online Learning: Research and Development Frameworks (pp. 150-174). Hershey, PA: Information Science Publishing.

Berch, D. B. (2005). Making sense of number sense: Implications for children with mathematical disabilities. Journal of Learning Disabilities, 38,333-339

Blascovich, J., & Bailenson, J. (2011). Infinite Reality: Avatars, Eternal Life, New Worlds, and the Dawn of the Virtual Revolution. New York, NY: HarperCollins.

Blumberg, F.C., & Fisch, S.M. (2013). Digital games as a context for cognitive development, learning, and developmental research. In F.C. Blumberg & S.M. Fisch (Eds.), Digital Games: A Context for Cognitive Development (pp. 1-9). New York, NY: John, Wiley & Sons.

Bredekamp, S., & Copple, C. (2009). Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Chard, D.J., Baker, S.K., Clarke, B., Jungjohann, K., Davis, K., & Smolkowski, K. (2008). Preventing early Mathematics difficulties: The feasibility of rigorous kindergarten Mathematics curriculum. Learning Disability Quarterly, 31 (1), 11-20.

Chen, M.P., & Wang, L.C. (2009). The effects of types of interactivity in experimental game-based learning. Paper Presented at the Proceedings of the 4th International Conference on E-Learning and Games (pp. 273-282), Banff-Canada.

Chuang, T.-Y., Lee, I.-C., & Chen, W.-C. (2010). Use of digital console game for children with attention deficit hyperactivity disorder. US-China Education Review, 7 (11), 99-105.

Courtney-Clarke, M., & Wessels, H. (2014). Number sense of final year pre-service primary school teachers. Pythagoras, 35 (1), 1-9.

Engeström, Y. (1999). Innovative learning in work teams: Analyzing cycles of knowledge creation in practice. In Y. Engeström (Ed.), Perspectives on Activity Theory (pp. 377-406). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. Journal of Education and Work, 14 (1), 133-156.

Ferreira, M.I., Travassos, X.L., & Sampaio, R. (2013). Digital games and assistive technology: Improvement of communication of children with cerebral palsy. International Journal of Special Education, 28 (2), 36-46.

Gros, B. (2007). Digital games in education: The design of games-based learning environments. Journal of Research on Technology in Education, 40 (1), 23-38

hen, M.P., & Wang, L.C. (2009). The effects of types of interactivity in experimental game-based learning. Paper Presented at the Proceedings of the 4th International Conference on E-Learning and Games (pp. 273-282), Banff-Canada.

Hovious, A.S., & Van Eck, R.N. (2015). Digital games for 21st-century learning. Teacher Librari-

ing a tangible farm game with kindergarten and special needs children. Personal and Ubiquitous Computing, 12 (3), 1-15.

Nolan, J., & McBride, M. (2014). Beyond gamification: Reconceptualizing game-based learning in early childhood environments. Information, Communication & Society, 17 (5), 594-608.

Noraddin, E.M. (2015). Three learning potentials in digital games: Perception of Malaysian university teachers. The Online Journal of Distance Education and e-Learning, 3 (3), 78-89.

Ott, M., & Pozzi, F. (2012). Digital games as creativity enablers for children. Behavior & Information Technology, 31 (10), 1011-1019.

Peirce, N. (2013). Digital Game-Based Learning for Early Childhood: A State of the Art Report. Dublin, Ireland: Learnovate Centre.

Qin, H., Rau, P.L., & Salvendy, G. (2009). Measuring player immersion in the computer game narrative. International Journal of Human-Computer Interaction, 25, 107-133.

Renk**l, A., & Atkinson, R.K. (2007).** Interactive learning environments: Contemporary issues and trends. Educational Psychology Review, 19, 235-238.

Ritterfeld, U., Shen, C., Wang, H., Nocera, L., & Wong, W.L. (2009). Multimodality and interactivity: Connecting properties of serious games with educational outcomes. Cyber-Psychology & Behavior, 12, 691-697.

Sandford, R. (2006). Teaching with games: Using Commercial Off-the-Shelf Computer Games in Formal Education. Bristol, UK: Futurelab, Inc.

Sandford, R., & Williamson, B. (2005). Games and Learning. Bristol, UK: Futurelab, Inc.

Tamborini, R., & Skalski, P. (2006). The role of presence in the experience of electronic games. In P. Vorderer & J. Bryant (Eds.), Playing Video Games: Motives, Responses and Consequences (pp. 225-240). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Taplin, M. (1995). Mathematics through problem solving. NY: Teachers College Press.

Torrente, J., Del Blanco, A., Marchiori, E., Moreno-Ger, P., & Fernández-Manjón, B. (2010). "E-adventure": Introducing educational games in the learning process. Engineering Education, 25 (4), 1121-1126.

an, 42 (5), 34-38.

Hsiao, H.-S., Chang, C.-S., Lin, C.-Y., & Hu, P.-M. (2014). Development of children's creativity and manual skills within digital game-based learning environment. Journal of Computer-Assisted Learning, 30 (4), 377-395.

Islas-Sedano, C. (2012). Hyper-contextualized games. PhD dissertation, University of Eastern Finland, Joensuu-Finland.

Jordan, N., & Levine, S. (2009). Socioeconomic variation, number competence, and Mathematics learning difficulties in young children. Developmental Disabilities Research Reviews, 15 (1), 60-68.

Ke, F. (2008). Computer games application within alternative classroom goal structures: Cognitive, metacognitive, and affective evaluation. Educational Technology Research & Development, 56 (5-6), 539-556.

Ke, F. (2008). Computer games application within alternative classroom goal structures: Cognitive, metacognitive, and affective evaluation. Educational Technology Research & Development, 56 (5-6), 539-556.

Kilpatrick, J., Swafford, J., & Findell, B. (2001). Adding It Up: Helping Children Learn Mathematics. Washington, DC: National Academy Press.

Kirriemuir, J., & McFarlane, A. (2004). Literature Review in Games and Learning. Bristol, UK: NESTA Futrelab.

Liao, C.C., Chen, Z.-H., Cheng, H.N., Chen, F.-C., & Chan, T.-W. (2011). My-Mini-Pet: A handheld pet-nurturing game to engage students in arithmetic practices. Journal of Computer-Assisted Learning, 27, 76-89.

Linehan, C., Kirman, B., Lawson, S., & Chan, G. (2011). Practical, appropriate, empirically-validated guidelines for designing educational games. Paper Presented at the Proceedings of the Annual Conference on Human Factors in Computing Systems (pp. 1979-1988), New York-NY.

Malofeeva, E., Day, J., Saco, X., Young, L., & Ciancio, D. (2004). Construction and evaluation of a number sense test with Head Start children. Journal of Educational Psychology, 96 (4), 648-659.

Marco, J., Cerezo, E., & Baldassarri, S. (2012). Bringing tabletop technology to all: Evaluat-

play and preschoolers. He Kupu, 2 (5), 4-19.

Zaphiris, P., Wilson, S., & Ang, C. (2010). Computer games and socio-cultural play: An activity theoretical perspective. Games and Culture, 5 (4), 354-380.

Van Eck, R. (2006). Digital game-based learning: It's not just the digital natives who are restless. EDUCAUSE Review, 41 (2), 16-30.

Vere**nikina, I., & Kervin, L. (2011)**. IPads, digital

الملاحق

ملحق (١)

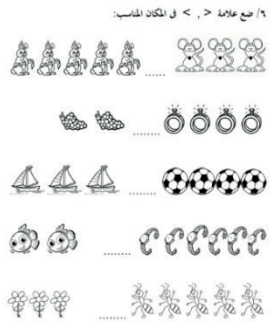
قائمة المحكمين

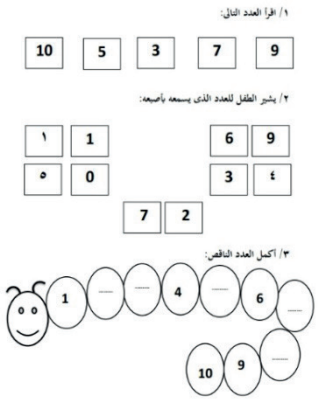
وظيفته	المحكم
أستاذ تقنيات التعليم، كلية التربية، جامعة طيبة	أ. د. على جميل دويدي
أستاذ تقنيات التعليم، كلية التربية، جامعة طيبة	أ. د. هاشم سعيد الشرنوبي
أستاذ مساعد تقنيات التعليم، كلية التربية، جامعة طيبة	د. أشواق دحمان قرقاجي
أستاذ مشارك تقنيات تعليم، كلية التربية، جامعة أم القرى	د. السيد شعبان
أستاذ مساعد تقنيات تعليم، كلية التربية النوعية، جامعة طنطا	د. أمل حمادة
أستاذ مساعد العلوم التربوية، كلية رياض الأطفال، جامعة دمنهور	د. حسام سمير
أستاذ مشارك المناهج وطرق تدريس الرياضيات، كلية التربية، جامعة طيبة	د. حياة رشيد العمري
أستاذ مساعد تقنيات تعليم، دراسات الطفولة، جامعة طيبة	د. رباب محمد الباسل
أستاذ مساعد مناهج رياض الأطفال، كلية التربية، جامعة طيبة	د. صفاء عبدالوهاب بلقاسم
أستاذ مشارك المناهج والتعلم الإلكتروني، كلية التربية، جامعة طيبة	د. صفاء محمد الحبيشي
أستاذ مشارك المناهج وطرق تدريس الرياضيات، كلية التربية، جامعة طيبة	د. عبير سليمان حسين
أستاذ مساعد تقنيات التعليم، كلية التربية، جامعة طيبة	د. هناء عيد الحربي
أستاذ مساعد دراسات نفسية واجتماعية، دراسات الطفولة، جامعة طيبة	د. هناء محمد عبدالرحيم

ملحق (٢) جدول المواصفات لاختبار الحس العددي

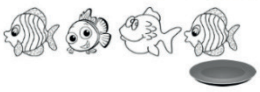
الحس العددي	الأهداف	العمليات المعرفية (مستوى الهدف)				أرقام الأسئلة	عدد الأسئلة	عدد المفردات	الوزن النسبي
		المستوى / عدد الأسئلة	التذكر	الفهم	التطبيق				
التعرف على الأرقام	يقرأ الطفل الأعداد من ١إلى العدد ١٠ بطريقة صحيحة	المستوى	*			١	٤	٢٠	٣٣,٣٣٪
		عدد الأسئلة	١						
	يميز الطفل بين شكل الأعداد من ١ إلى ١٠	المستوى	*			٢			
		عدد الأسئلة	١						
	يتمكن من كتابة الأعداد إلى ١٠ بطريقة صحيحة	المستوى		*		٣			
		عدد الأسئلة		١					
	يرتب الأعداد إلى العدد عشرة بطريقة صحيحة	المستوى		*		٥			
		عدد الأسئلة		١					

الجمع والطرح	يجمع الطفل الأعداد إلى العدد ١٠	المستوى			*	٧	٢	١٠	٪١٦,٦٦
		عدد الأسئلة			١				
	يطرح الطفل الأعداد إلى العدد ١٠	المستوى			*	٨			
		عدد الأسئلة			١				
العلاقات العددية	يطبق علاقة التكافؤ بين العناصر بطريقة صحيحة	المستوى		*		١٠	٢	١٠	٪١٦,٦٦
		عدد الأسئلة		١					
	يميز الطفل بين العلاقات العددية (أكبر من، أصغر من..)	المستوى		*		٦			
		عدد الأسئلة		١					
العد	يعد الطفل الأعداد إلى العدد ١٠	المستوى			*	٤	٤	٢٠	٪٣٣,٣٣
		عدد الأسئلة			١				
	يرسم الطفل عدد العناصر التي تقابل عدد معين	المستوى	*			٩			
		عدد الأسئلة	١						
	يوظف الطفل الأعداد في حل المشكلات	المستوى		*	*	١١ ١٢			
		عدد الأسئلة		١	١				
مجموع الأسئلة/ المفردات			٣	٥	٤		١٢	٦٠	٪١٠٠
الوزن النسبي			٪٢٥	٪٤١,٦	٪٣٣,٣		١٠٠		





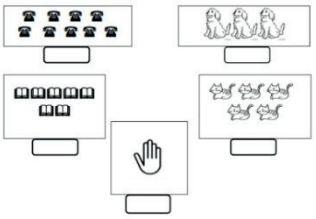
ج/ ارسم باقي الأطباق المطلوبة:



د/ ارسم المزهريات المطلوبة:

هـ/ ارسم الأطباق الفناجين المفقودة:

٤/ عد واكتب العدد :



٥/ رتب الأعداد التالية من الأصغر للأكبر:

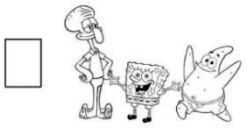
5- 9- 7- 2- 8- 3- 1- 4- 2- 10- 6

.....

١٢/ أكمل بالعدد المناسب:

أ/ إذا أخذ كل رجل وجبة واحدة كم الباقي؟

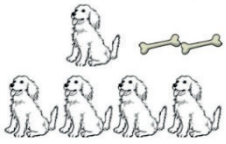
ب/ كم كرسي يحتاج الأصدقاء ليجلسوا؟



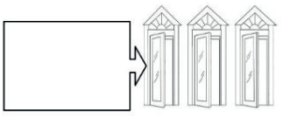
ج/ كم أرجل للحمارين؟

١١/ ارسم:

أ/ ارسم عدد العظام التي يحتاجها الكلاب الأربعة



ب/ يجب أن يكون لكل باب مفتاح ، قم برسم عدد المفاتيح اللازمة للأبواب التي أمامك:



١٠/ وصل بين العناصر المتكافئة:

د/ القارب لا يتسع إلا لثلاث أشخاص، ما عدد الأشخاص الذين سيركبون مع البحار

هـ/ إذا أرادت البنات أن تركب القارب كم بنت ستبقى على الشاطئ

بالتوفيق والنجاح

مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ع٥، ص ص ٢١٣-٢٤٢ جامعة تبوك (١٤٤٠هـ/٢٠١٩م)

فاعلية تطبيق إلكتروني للهواتف الذكية باستخدام إستراتيجية التعلم التبادلي، في تنمية قدرة الطلاب على حل المشاكل الرياضية اللفظية ودافعيتهم نحو التعلم

د. عبدالله بن سليمان البلوي

أستاذ تعليم الرياضيات المشارك، جامعة تبوك

The effectiveness of using smart phones' App through using reciprocal strategy on developing students' ability on solving verbal mathematical problems and their motivation towards learning

Dr. Abdullah Suliman Ayed Albalawi

Prof. of Mathematics Education, Faculty of Arts and Education, University Of Tabuk

الكلمات المفتاحية: التعلم النقال، التعلم الإلكتروني، التعلم التبادلي، تدريس المعادلات الجبرية.

الملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام تطبيق الهواتف الذكية في تدريس وحدة المعادلات الخطية والدوال، باستخدام التعلم التبادلي من خلال تطبيق الهواتف الذكية على قدرة طلبة الصف الأول المتوسط على حل المشكلات الرياضية اللفظية، وعلى دافعيتهم للتعلم. استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي بمجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة، حيث جرى تدريس المجموعة التجريبية الأولى والبالغ عددها (٣٥) طالبًا باستخدام التعلم التبادلي وجهًا لوجه، وجرى تطبيق التعلم التبادلي باستخدام تطبيق إلكتروني للهواتف الذكية على المجموعة التجريبية الثانية، والبالغ عددها (٣٧) طالبًا، وجرى تدريس المجموعة الضابطة المكونة من (٣٥) طالبًا بالطريقة المعتادة، وتوصّلت النتائج إلى وجود فاعلية في تنمية القدرة على حلّ المشكلة الرياضية اللفظية لدى الطلبة لصالح المجموعة التجريبية الثانية، كما أنَّ هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلم لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

Key words: suggested proposal , Cognitive skills , applications of web 3.

Abstract: This Study aimed at investigating the effectiveness of using mobile application supported with reciprocal teaching in teaching Linear equations and functions' unit to the seventh grade students on the ability of solving word problems and students' motivation toward learning. Quasi-experimental design with three groups; two treatments groups and a control group consisted of (35) students. The first treatment group which was consisted of (35) students taught Linear equations and functions' unit face to face in class via reciprocal teaching strategy. Second treatment group which was consisted of (37) students were taught using mobile application via reciprocal teaching. Results revealed to significant differences in students ability to solve word problems and students' motivations toward learning favoring the second treatment group which taught through mobile application.

المقدمة وخلفية الدراسة

إنَّ التطور السريع في الحياة اليومية والتقدم في مجالاتها كافة، أدَّى إلى دخول التقنية والذكاء الاصطناعي في التفاصيل الدقيقة لحياة الإنسان وعلاقاته وتفاعلاته وتعلمه، فقد انتشرت وسائل ومصادر المعلومات حتى وصلت إلى هاتفه النقال، مما يتطلب معه تغييرًا يتلاءم مع تعدد تلك المصادر وآلية الإفادة منها في عمليتي التعليم والتعلم واكتساب المعرفة وبناءها، وطريقة تنظيم المعرفة واستدعاءها، جميعها عوامل أثَّرت في التعلم وبقاء أثره، فقد تحدَّث فيجاتسكس (Vygotsky) في أعماله عن النظرية البنائية، والبنائية الاجتماعية، وأهمية استيعابها من قبل المعلمين، إذ أشار إلى منطقة النمو التقريبي لدى المتعلم (Zone of a proximal Devel-opment)، التي تظهر في مثل هذا النوع من التعلم الذي يشمل عنصر التشارك، كما وضح بياجيه أنَّ أهم عامل في التعلم هو التنظيم الذاتي (Self- Reg-ulation)، حيث يبني الأطفال معارفهم، باستخدام عملية التمثيل، والمواءمة ". وتتأثر عملية التنظيم الذاتي بثلاثة عوامل مهمة قد تسرّع أو تؤخر النمو المعرفي، وهي: الخبرة والتفاعل الاجتماعي والنضج (Piaget & Inhelder, 1969). وقد توالت الإستراتيجيات التدريسية التي تحقق تلك المفاهيم لتجعل المتعلم محورًا للعملية التعليمية، وتعطي المتعلم دورًا كبيرًا في تنظيم تعلمه، وتعتمد على التفاعل والتشارك والتبادل في التعلم، ومن تلك الإستراتيجيات السقالات التعليمية والتعلم التوليدي، والتشارك، والتعلم التعاوني، والتعلم التبادلي وغيره من الإستراتيجيات التي يأخذ المعلم فيها دور القائد والموجِّه.

ويعدُّ التعلم المنظم ذاتيًا (Self- Regulat- ed Learning (SRL إضافة إلى النظرية الاجتماعية الإدراكية لباندورا من أهم المفاهيم والنظريات التي تدعم التعلم النشَّال نظريًا، إذ يعتمد المتعلم على نفسه، وينظم معارفه ويبدع في التقدم الذاتي في التعلم، والتنظيم الذاتي مطلوب للتعلم الهادف من خلال مهارات الطلاب التي تتحكم في تعلمهم في بيئة تعليمية قائمة على المشكلات التي تثير الطلبة وتزيد من تفاعلهم. إذ توضح النظرية الاجتماعية المعرفية لباندورا (Bandura, 1997)، كيفية تعلم الناس والدافعية نحو التعلم في ضوء التفاعلات المتبادلة، التي تعدُّ أكثر شمولًا من النظرية الاجتماعية، حيث تشدد على عملية الحتمية المتبادلة الثلاثية بين كلٍّ من: السلوك والعوامل الشخصية والبيئة، كما أنَّ "الكفاءة الذاتية" هي العامل الأساسي الرابط بين المفاهيم الثلاثة، وتعدُّ أهم افتراضات النظرية الآتي: (١) يتعلم الناس ببساطة من خلال مشاهدة توضيح من شخص إلى آخر، أو من خلال شيء يحدث للآخرين مثل الثواب أو العقاب (٢)، الكفاءة الذاتية تحدد مدى الجهد المبذول للتعلم، التي تُعنى بتوقعات المتعلم عن مهاراته في مجال معين (٣) البيئة، والسلوك، والعوامل الشخصية تؤثر معًا بعضها ببعض في بيئة التعلم. ويشار إلى ذلك بالسببية المتبادلة / الحتمية البيئة، (٤) كلما نضج المتعلمون، فإنهم يتعلمون السيطرة على تعلمهم وأفكارهم وسلوكياتهم من خلال الانخراط في التنظيم الذاتي لمعرفتهم. (Ban-dura, 1997)

وقد أشارت العديد من الدراسات منها: (Alqa-htani, Mohammad, 2015; Stone, 2016 Reed, 2017)، أنَّ إدخال تلك التقنية يؤدِّي إلى تحفيز الطلاب وزيادة مشاركتهم، وتنمية اتجاهاتهم. كما أنَّ تحفيز المتعلم والتركيز على ما يجذبه للعملية التعليمية يشغل بال كثير من التربويين كعامل من العوامل التي تؤدِّي إلى تعلم فعَّال.

وقد أشار كوقرن (Cochrane, 2012)، إلى أهمية توجيه التعلم النقال من خلال إستراتيجيات التدريس

ليكون أكثر فاعلية لتحقيق أهداف التعلم، ومحذرًا من بعض محددات تطوير التعلم النقال منها ؛ غياب الأسس النظرية والإستراتيجيات التدريسية الداعمة لدمج التعلم النقال، والاندماج المستمر الممنهج في السياقات التعليمية وغياب دعم وتدريب المعلمين، كما بيَّن أولف وآخرون(Olive et al. ,2010)، أنَّ التكنولوجيا لا تسهل المعرفة والممارسة الجديدة؛ ولكنها معها إمكانيات هائلة لتطوير المهام والعمليات التي تصوغ مسارات جديدة، مما يعني أنَّ طرق التدريس التي تُستخدم من خلال التطبيقات الذكية تؤدِّي إلى فاعلية تعلم أكثر. ومن منظور التكنولوجيا، فإنَّ التعلم النقال هو توفير المحتوى التعليمي والخدمات للناس حسب التطور المعاصر لحياتهم وذات الصلة بها عبر أجهزة متعددة، بما في ذلك الهواتف الذكية وأجهزة الكمبيوتر اللوحي وحتى تلك التي بحجم حافظة النقود، وأنَّ التعلم فيه مستمر ويبرز السؤال الآتي: كيف يمكن لفرص التعلم أن تكون أفضل من خلال استغلال علاقة الموقع والزمان؟ (Sharples & Pea, 2014).

ولخص باران (Baran, 2014)، في مراجعته لسبع وثلاثين بحثًا مختارًا في مجال التعلم النقال ستة مستويات من النتائج، وهي كما يلي: (١) وجود اتجاه متزايد لدمج التعلم النقال في سياقات كليات التربية؛ (٢) الضعف في إيراد وجهات النظر المتعلقة بالمفاهيم والنظريات في المجال؛ (٣) التباين في التصورات والمواقف وأنماط الاستخدام للتعلم النقال في معظم الأبحاث؛ (٤) معظم الأبحاث أثبتت فائدة كبيرة في دافعية وإشراك التلاميذ في عملية التعلم؛ (٥) التحديات التي تواجه التعلم النقال لم يشر لها في الأبحاث إلا بشكل طفيف ؛ و (٦) دعم إدخال التعلم النقال في عمليات إعداد المعلمين من عدد من الدراسات في المجال. كما أكَّد أنَّ المجال لا يزال في حاجة إلى مزيد من البحوث، لا سيما تلك التي تهتم بإستراتيجية التدريس وبناء إطار ونظريات لاستخدام التعلم النقال في العملية التعلمية.

فقد أصبحت الهواتف الذكية في متناول الجميع صغارًا وكبارًا، فإنَّه من الأهمية بمكان محاولة استخدام تطبيقاته ودمجها مع طرق التدريس، كما أشار كوقرن (Cochrane, 2012)، لتنظيم عملية التعليم لمختلف المفاهيم والمهارات. ومن هنا جاءت فكرة هذه الدراسة لتتبلور حول إعداد تطبيق للهواتف الذكية بالاستفادة من التعلم التبادلي كطريقة تدريس ومحاولة التعرف على أثره في تنمية القدرة على حل المشكلات الرياضية اللفظية، ومدى قدرته على تعزيز الدافعية للإنجاز لدى الطلاب.

مشكلة الدراسة

أدَّى انتشار استخدام الهواتف الذكية من قبل الطلاب إلى بحث الشركات المختلفة لإيجاد تطبيقات تسويقية لخدماتها، تكون سهلة الاستخدام وتحقق الوصول السريع للخدمة، مما أدَّى بمستخدم تلك الهواتف للبحث عن تطبيقات تسهل عليه الوصول إلى ما يحتاجه، ومن بين أولئك طلاب التعليم إذ انتشر عدد من التطبيقات التجارية التي تقدم لهم بعض المفاهيم الرياضية، من أمثال – Hands-On 1&2 الذي يقدم الجبر وعملياته بأسلوب جديد للطلبة، إذ إنَّ الطلبة ينجذبون لمثل هذه التقنية، التي يرى كوقرن (Cochrane, 2012)، أهمية توجيهها للإفادة منها في عملية التعليم، ونظرًا لما أشارت إليه عدد من الدراسات، مثل دراسة (العسيري، ٢٠٠٢؛ الحربي، ٢٠١٤)، من وجود ضعف لدى الطلاب في حل المسائل الرياضية اللفظية، وأشارت بعض الدراسات مثل (الثبيتي ٢٠١١؛ العمري،٢٠١٢)، أنَّ معلمي الرياضيات في السعودية يشكون من ضعف مستوى الطلبة في فهم المسائل الرياضية، لاسيما اللفظية منها؛ لذا فقد جاءت هذه الدراسة للإفادة من الطرق التعليمية المميزة والعمل بها من خلال تطبيقات الهواتف الذكية لتفعيل عنصر الجذب

والتحفيز للطلاب على التعلم، وتحديدًا جاءت الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

- ما أثر استخدام تطبيقات الهواتف الذكية المدعمة بإستراتيجية التعلم التبادلي في تدريس وحدة المعادلات الخطية والدوال في قدرة طلبة الصف الأول المتوسط على حل المشكلات الرياضية ودافعيتهم نحو التعلم؟

فرض الدراسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء طلبة المجموعتين التجريبيتين والضابطة في مقياس القدرة على حل المشكلات الرياضية اللفظية، وعلى مقياس الدافعية للتعلم يُعزى لمتغير طريقة التدريس.

أهداف الدراسة:

١. التعرف على أثر استخدام تطبيقات الهواتف الذكية للتعلم التبادلي في تدرس وحدة المعادلات الخطية، والدوال لطلبة الصف الثاني المتوسط في تنمية القدرة على حل المشكلات الرياضية.

٢. اكتشاف مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء بين المجموعات الثلاث على مقياس دافعية التعلم تُعزى لطريقة التدريس.

أهمية الدراسة:

تنطلق هذه الدراسة من أهمية استخدام المداخل المناسبة لطبيعة الطلبة وطبيعة العصر، تلك التي تؤدِّي إلى تحقيق أهداف تدريس مقررات الرياضيات في مختلف مراحل التعليم، إذ إنَّ هذه الدراسة تستمد أهميتها من عدد من النقاط، منها:

١. أهمية استخدام التقنية في التدريس، نظرًا لطبيعة العصر الذي نعيشه فقد تكون بيئة جاذبة مميزة للطلبة.

٢. أهمية جذب الطلاب للعملية التعليمية من خلال اهتماماتهم وربطهم في الحياة الواقعية التي يعيشونها.

٣. دراسة بيد المهتمين لتطوير مداخل تدريس الرياضيات بالدمج بين التقنية وإستراتيجيات التدريس المختلفة.

٤. قد تسهم في التعرف على مستويات قدرة الطلبة على حل المشكلات الرياضية اللفظية من خلال الموضوعات، التي يغطيها الكتاب المدرسي تمهيدًا لتطوير طرق التدريس فيه، ويمكن تحديد أهم المشكلات التي تواجه الطلبة في حل المشكلات الرياضية من خلال تحليل مقياس القدرة على حل تلك المشكلات.

حدود الدراسة:

تتحدد هذه الدراسة بما يلي:

- تدريس وحدة المعادلات الخطية والدوال من كتاب رياضيات الصف الأول المتوسط وما تحتويه من مهارات في حل المشكلات الرياضية.
- التركيز على تدريب الطلاب على إجراءات وخطوات حل المشكلات الرياضية وفق مراحل التدريس التبادلي الأربعة التي ذكرها (Chamot & O'Malley 1994)، وهي: (١) التلخيص، (٢) وتحديد الصعوبات والتوضيح، و(٣) تمثيل المشكلة، و(٤) مناقشة الحلول الممكنة.
- التركيز في قياس المشكلات الرياضية على الموضوعات الرياضية، التي سبق للطلبة تعلمها في المراحل الدراسية السابقة، وما تعلموه في هذه الوحدة.
- قياس الدافعية للتعلم من خلال مقياس كوزيكي وانتويستل (Kozeki & Entwistele,1984) الذي عربه وطوَّره يوسف قطامي، ١٩٨٩م.
- عينة من طلبة الصف الأول المتوسط في مدرسة عبدالعزيز بن مروان في مدينة تبوك في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٨هـ/١٤٣٩هـ.

متغيرات الدراسة

المتغير المستقل: طريقة التدريس وهي ثلاثة أنواع؛ (طريقة التدريس باستخدام التعلم التبادلي عن طريق تطبيقات الهواتف الذكية، طريقة التدريس باستخدام التعلم التبادلي وجهًا لوجه دون تقنية، ومدخل التدريس المعتاد من قبل المدرس والمعتمد على الكتاب المدرسي).

المتغير التابع: درجات الطلبة وفق مقياس تقديري لقدرة الطلبة على حل المشكلة الرياضية، مستويات الطلبة على مقياس الدافعية للتعلم.

مصطلحات الدراسة

التعلم النقال: ويعرفه (موسى ومصطفى، ٢٠١٤)، بأنَّه عملية التعليم الإلكتروني القائم على استخدام الهواتف الذكية والأجهزة اللوحية وتطبيقاتها في نشر المعرفة وتطبيق المتعلم لها.

ويمكن تعريفه إجرائياً: بأنه التعلم الذي ينتج عن استخدام تطبيق إلكتروني للهواتف الذكية على نظام اندرويد، للتدريس التبادلي مع أدواته على الأجهزة الذكية التي تتميز بخاصية التنقل، والبيئة الافتراضية التي تتيح للطلبة التشارك وتبادل المعلومات وفق خطوات التدريس التبادلي، ويتوصل الطالب في مجموعته إلى حل للمشكلة المطروحة.

الدافعية: يعرفها عدس (١٩٩٨) بأنَّها: "حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد وتوجه نشاطه نحو التخطيط للعمل، وتنفيذ هذا التخطيط بما يحقق مستوى محدد من التفوق الذي يؤمن به الفرد ويعتقده".

ويعرف إجرائيًا بأنَّه الدرجة التي يحصل عليها الطالب وفق مقياس خماسي متدرج من موافق جدًا (٤) إلى غير موافق بشدة (٠) ويقيس درجة الدافعية نحو التعلم التي جرى تصنيفها إلى ثلاثة مستويات (ضعيفة من ٠-٤٨)، ومتوسطة من(٤٩-٩٦)، ومرتفعة من (٩٧-١٤٤).

القدرة على حل المشكلات الرياضية: يمكن تعريفها إجرائيًا بأنَّها استطاعة الطالب لتنظيم مخزونه المعرفي وتطبيقه في موقف يصل معه إلى حل لمشكلة قائمة، ويقاس بعدد من المستويات وفق مقياس محدد يتدرج من مبتدييء، فجيد، فمتقن، إلى مميز وفق مجالات خمس، وهي: فهم الطالب للمشكلة، واستخدام المعلومات المعطاة بشكل مناسب، واستخدام الإجراءات المناسبة، واستخدام التمثيلات الرياضية وغيرها، وحل المشكلة.

الخلفية النظرية للدراسة

أولًا: التعلم التبادلي

التعليم التبادلي كما يراه بالنسكار وبراون (Palin-scar & Brown 1984) بأنَّه دليل إستراتيجية القراءة الاستيعابية التي تشجع الطلاب لتطوير مهاراتهم من خلال قدرتهم على (التلخيص، التساؤل، التوضيح، التنبؤ، والاستجابة لما يقرأون). ويستخدم الطلاب تلك الإستراتيجيات الأربعة في نص مشترك في أزواج أو مجموعات صغيرة، ويمكن استخدام التعلم التبادلي مع الخيال وفي الشعر والنثر. ووصفها بالنسكار وبراون (Palinscar & Brown 1984,1986) بأنَّها "حوار بين المعلمين والطلاب لغرض مشترك وهو بناء معنى للنص". وهي مصممة لتحسين فهم الطلاب القراءة، من خلال أربع مراحل كالآتي: تلخيص المحتوى الرئيس، وصياغة الأسئلة، وتوضيح الغموض، والتنبؤ بما قد يأتي بعد ذلك.

وقد حدَّد كل من بالنسكار وبراون (Parlin-scar and Brown, 1986) و بالنسكار(Parlinscar, 1984&1989)، أربع خطوات للتعلم التبادلي وهي: توليد الأسئلة، والتلخيص، والتوضيح، والتنبؤ. وذكر كارتر (Carter, 1997) عددًا من الأسباب التي دعت إلى استخدام التعلم التبادلي ومنها: مساعدة الطلاب في

تحسين قدرتهم على القراءة، وإعطاء المعلمين خيارات متعددة لتدريس المحتوى المقرر وتعزيز الإستراتيجيات، وتسهيل عملية التفاعل في مختلف مستوياته، وإعطاء مجال لاستخدام الخبرة السابقة للطلبة واستدعاءها في الموقف التعليمي.

أمَّا في مجال تعليم الرياضيات فقد أُدخل على إستراتيجية التدريس التبادلي بعض التعديلات، فقد وصف كل من ريالي وبارسون، وبرتولوت (Reilly, Parsons, and Bortolot,2009)، أربع مراحل هي: التنبؤ، والتوضيح، والحل، والتلخيص. وقد ذكرت لدى كل من Gifford & Gore, 2008; Alvermann, ٢٠٠١)) ويمكن إيجازها فيما يلي:

١) التنبؤ (Predicting):

يتوجب على المتعلم خلال هذه المرحلة التنبؤ بنوع الأسئلة الرياضية، التي تُطرح، وما هو نوع العمليات الرياضية التي قد يكون مطلوب استخدامها، وما قد تبدو عليه الإجابة عنها. أي أن هناك تركيز كبير على استخدام المعرفة السابقة، وطريقة بناء وتنظيم النص والعناوين والمحتوى والرسوم التوضيحية أو الرسوم البيانية في هذه المرحلة.

٢) التوضيح (Clarifyication):

يطلب من المتعلم خلال مرحلة التوضيح إدراج ثلاث مجموعات من المعلومات. تحتوي القائمة الأولى على كلمات غير مألوفة، والثانية تنص على كل الحقائق التي يعرفها، أي بشكل عام بيانات أو قيم من المشكلة الرياضية (Gifford&Gore, 2008). والقائمة الأخيرة تتطلب ترتيب أعلى من التفكير الرياضي ويطلب من الطلاب لتجميع قائمة من المعلومات، التي لم تحدد بعد من أجل حل المشكلة بنجاح. وكجزء من مرحلة التوضيح، يجري تشجيع المتدربين على العمل كجزء من مجموعة. كما يوفر العمل الجماعي فرصة للطلاب للتحدث والتفاعل الاجتماعي مع أقرانهم. وتساعدهم على بناء المعنى وتعزيز التعلم. وبمجرد أنَّ يوضح المتعلمون جميع مجالات العجز، يجري تشجيعهم على إعادة قراءة النص لاستعادة المعنى.

٣) الحل (Solving): في مرحلة الحل فإنَّه يجري تزويد المتعلمين بعدد من خيارات حل المشكلة الرياضية، على الرغم من أنَّه في أي مرحلة من المراحل لن يجري توجيه الطلبة إلى إستراتيجية محددة لحل المشكلة، وهذا يتيح للطالب تطوير حل مناسب لهم كمتعلمين. كما يطلب من المتعلمين خلال مرحلة الحل تمثيل ما توصلوا له وتمثيل حلولهم باستخدام الصور أو الرسوم البيانية والأرقام والكلمات.

٤) التلخيص (Summarizing):

يجري الانتهاء من مرحلة التلخيص من قبل الفرد بوصفه انعكاسًا ذاتيًا لما لديه. وتتطلب هذه المرحلة من المتدربين تقييم كيفية مساهمتهم في مهمة المجموعة. كما يطلب من المتعلم أيضًا أن يفكر في الإستراتيجيات التي اختارها، وتقييم كيفية التعامل مع العملية إذا قدمت مع مشكلة مماثلة. كما يطلب من المتعلم أن يبرر إجابته. ويجري في ختام كل درس المناقشة والتأمل في الحلول الرياضية المطروحة من كل مجموعة في الصف في سبيل تعزيز الفهم الرياضي لدى الطلبة. يجري تسجيل العنصر النهائي من إستراتيجية التعليم المتبادل للرياضيات. وطوال العملية فإنه يتعين على المتدربين الاحتفاظ بسجل مكتوب لما أكملوه تحت كلٍّ من العناوين الأربعة، ويوفر ذلك فرصة للتغذية الراجعة التصحيحية الضرورية لمساعدة الطلاب على تطوير فهمهم.

وقد أضاف كايلي ماير (Meyer, 2014)، أربع مراحل أخرى لكي يتناسب النموذج مع تدريس

المشكلات الرياضية، ووضعها في شكل بطاقات تعريفية (كروت) بحيث يحتوي كل كرت على تذكير بالمطلوب من الطالب، وقد جاء النموذج الذي اقترحه ماير(Meyer, 2010) في ٨ مراحل كما يلي:

(١) التوجيه (Orienting)، (٢) التنبؤ (Predicting)، (٣) القراءة (Reading)، (٤) التوضيح (Clarification)، (٥) التساؤل أو طرح الأسئلة (Questioning)، (٦) التواصل والربط (Connecting)، (٧) التلخيص (Summarizing)، (٨) التغذية الراجعة (Giving Feedback). ثم طوَّر ماير (Meyer, 2014) النموذج وتطبيقه على وجه التحديد لفهم وحل المشكلات الرياضية. وقد جاء تفصيلًا كما يلي: (١) التنبؤ (Predicting، (٢)القراءة (Reading)، (٣) التوضيح (Clarification)، (٤) التساؤل أو طرح الأسئلة (Questioning)، (٥) التواصل والربط (Connecting)، (٦) التلخيص (Summarizing)، (٧) التغذية الراجعة (Giving Feedback).

وفي مجال حل المشكلات الرياضية باستخدام التدريس التبادلي فقد قام شاموت وأومالي Chamot & O'Mal-ley 1994) بتكييف المراحل الأربع للتدريس التبادلي لتناسب تدريس المشكلات الرياضية والحسابية، ويمكن إيجازها فيما يلي:

(١) التلخيص: بحيث يقرأ كل طالب المشكلة الحسابية اللفظية بصوت عال ويدون عن ماذا تحديدًا هذه المشكلة.

(٢) تحديد الصعوبات والتوضيح: تناقش المجموعة الصعوبات في فهم كلمات المشكلة أو محتوياتها أو الرموز الرياضية المستخدمة، وتوضح المفردات والمصطلحات الرياضية وحالة المشكلة.

(٣) تمثيل المشكلة: من خلال رسم، أو كتابة، أو إنشاء الرسوم البيانية، أو استخدام الأرقام والرموز (الرياضية أو غير الرياضية)، لتوضيح وتمثيل المسائل الرياضية اللفظية

(٤) مناقشة الحلول الممكنة: مجموعة تناقش الحلول الممكنة للمسألة الحسابية اللفظية مزامنة مع مناقشة ومحاولة التوصل إلى معنى.

دور المعلم والمتعلم في إستراتيجية التدريس التبادلي

يصف الخليفة ومطاوع (٢٠١٥، ١٤٨)، دور المعلم في إستراتيجية التدريس التبادلي كما يلي: (١) تقديم بيان عملي للطلاب من خلال تقديم النموذج، (٢) شرح الإستراتيجيات الأربع الفرعية لإستراتيجية التدريس التبادلي، (٣) ممارسة الطلاب لإستراتيجيات التدريس التبادلي الفرعية مع إعطاء التغذية الراجعة المناسبة من جانب المعلم، (٤) تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة من (٥-٨) طلاب، ويراعي في كل مجموعة مستويات الطلاب، (٥) إعطاء الطلاب التغذية الراجعة وقت الحاجة. أمَّا دور المتعلم فيصفه (الخليفة، ومطاوع، ٢٠١٨، ١٤٩)، بحسب مراحل الإستراتيجية كما يلي:

التنبؤ: ويكمن الدور فيما يلي: أ) توجيه المتعلم القائد للأسئلة التنبؤية لزملائه عما يحدث في المستقبل في موضوع الدرس، ب) تسجيل المتعلم القائد لتوقعات باقي أفراد مجموعته وتنبؤاتهم، (ج) قراءة جميع المتعلمين للدرس في ضوء تنبؤاتهم.

التوضيح: ويقوم المتعلم فيما يلي: (أ) توضيح المتعلم القائد للنقاط الغامضة في موضوع الدرس، (ب) صياغة الأسئلة التوضيحية، (ج) استخراج طلاب المجموعات للأجزاء الغامضة التي تؤدِّي إلى الخلط، (د) إعادة قراءة الأجزاء الغامضة في الدرس.

التساؤل: ويقوم المتعلم بما يلي: (أ) توجيه بعض الأسئلة من المتعلم القائد إلى زملائه في المجموعة، (ب) استماع المتعلمين في كل مجموعة لأسئلة القائد، (ج) وضع المتعلمين في كل مجموعة الإجابات المناسبة عن الأسئلة المطروحة من قبل القائد.

التلخيص: ويقوم المتعلم بما يلي: (أ) قراءة موضوع الدرس وتحديد أفكاره الرئيسة والفرعية، (ب) قيام المتعلم القائد بدور المعلم في قيادة مجموعته، (ج) تلخيص ما تمت قراءته على زملائه في المجموعة.

الدراسات السابقة في التعليم التبادلي:

جرى إنجاز عدد كبير من الدراسات في مجال التعليم التبادلي، فقد قام ياسر بيومي (٢٠١١)، بدراسة توصَّلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء المجموعة التجريبية والضابطة، في الاختبار التحصيلي البعدي العاجل والآجل في مستويات التذكر والفهم والتطبيق والتحليل وفي الاختبار ككل، وكذلك في مقياس الاتجاه نحو الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية من طلبة الصف الرابع الابتدائي في طنطا، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي والاتجاه نحو الرياضيات. كما توصلت دراسة الجربوع (٢٠١٤) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التفكير الرياضي، ومقياس الاتجاه نحو الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية نتيجة توظيف إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية التفكير الرياضي، والاتجاه نحوها لدى طلاب الصف الثامن بغزة.

وتوصلت دراسة سمر الشلهوب (٢٠١٣) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي العاجل والآجل، واختبار التواصل الرياضي لصالح المجموعة التجريبية التي درَّست باستخدام التدريس التبادلي وحدة الأعداد الحقيقية ونظرية فيتاغورس، وقد بينت الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين أداء الطلبة في اختبار التحصيل والتواصل الرياضي.

كما توصَّلت دراسة يحيى الزهراني (٢٠١٥) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة الضابطة والتجريبية، التي جرى تدريسها عن طريق التدريس التبادلي في خفض مستوى قلق الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية. وهدفت دراسة كلٍّ من: سماح أحمد، ومنى هبد (٢٠١٤) إلى التحقق من فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي وإستراتيجية (عبر- خطط- قوم)، في تنمية التحصيل والتفكير التأملي في وحدة الهندسة والقياس لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية،وقد توصَّلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي، واختبار التفكير التأملي ككل واختبار التفكير التأملي بفروعه (الرؤيا البصرية، والمغالطات الرياضية، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع حلول مقترحة لصالح المجموعة التجريبية).

أمَّا دراسة محمود مراد (٢٠٠٩) فقد توصَّلت إلى فاعلية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس القلق الهندسي ككل وأبعاده (قلق تعلم الهندسة، وقلق تعلم العمليات الهندسية، وقلق اختبار الهندسة)، لصالح الاختبار البعدي ولصالح المجموعة التجريبية.

وتوصلت دراسة عماد سيفتن (٢٠١٣) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الإبداع في الهندسة مجتمعة ولكل مهارة: (الطلاقة، والأصالة، والمرونة، وإدراك التفاصيل)، لدى طلبة الصف الثاني الإعدادي، وكذلك في اختبار مهارات اختيار القرار لصالح المجموعة التجريبية. كما توصَّلت دراسة عماد الدين سكيرجية

(٢٠١٤) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط أداء المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار استيعاب المفاهيم والتطبيقات الجبرية لصالح المجموعة التجريبية، التي استخدمت إستراتيجية التدريس التبادلي في استيعاب المفاهيم والتطبيقات الجبرية لدى طلبة الصف الثامن في الأردن.

وفي دراسة كولن (Collen, 2011) للتعرف على أثر التدريس التبادلي في تنمية مهارات حل المشكلات الرياضية لدى طلبة الصف الخامس الابتدائي في مدرستين في ضواحي نيويورك. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لجميع نتائج الاختبارات البعدية. وقد أظهرت المقابلات الشخصية تأييدًا لتلك النتيجة، إلا أنَّ الطلبة بغض النظر عن مجموعاتهم كان الوصول إلى حل المشكلات الرياضية لديهم متسقًا في الاختبار القبلي والبعدي. أيضًا التطور في حل المشكلات الرياضية يختلف من مستوى إلى آخر إلا أنَّه متسق في الاختبارين القبلي والبعدي.

وقد بحثت دراسة يانق وآخرون (Yang, et al., 2016)،كيفية تعزيز قدرات التواصل الرياضي لدى التلاميذ باستخدام أجهزة الكمبيوتر اللوحية المعزز بطريقة التدريس التبادلي. وتوصلت الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في القدرة على التواصل الرياضي. إضافة إلى ذلك، جرى تحليل الإبداعات الرياضية لتقييم التطور التكويني لطلاب المجموعة التجريبية. وأظهرت النتائج أنَّ الإبداعات الرياضية للطلاب أصبحت أكثر وضوحًا وأكثر كفاءة. وبعبارة أخرى، أصبحت تمثيلاتهم الرياضية وتفسيرات حلهم أكثر دقة بعد نشاط التعلم.

وقد أضاف ماير (Meyer, 2014) عددًا من المراحل على مراحل التدريس التبادلي الأربع المعروفة (التنبؤ، والتوضيح، والتساؤل، والتلخيص) ؛ لتصبح التنبؤ، والقراءة، والتوضيح، والتساؤل، والتواصل والربط، والتلخيص، والتغذية الراجعة، واتضح من نتائج الدراسة أنَّ الطلبة الذين درسوا باستخدام التدريس التبادلي قد سجلوا درجات أعلى من أقرانهم في المجموعات الأخرى، وبالذات في مهارات حل المشكلات الرياضية. ووجد أن تلك الطريقة تطور فهم المفردات والقراءة الاستيعابية لديهم.

وقد أظهرت نتائج دراسة رفيده أبو سماقة (٢٠١٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات علامات التفكير الرياضي ككل وفي المهارات الفرعية (الاستقراء، والاستنتاج، والتعبير بالرموز، والتفكير العلاقي، والتخمين، والنمذجة)، وكذلك في متوسطات علامات حل المشكلات لدى طلبة الصف السادس الأساسي ولصالح المجموعة التجريبية، التي استخدمت إستراتيجية التدريس التبادلي في تدريس الرياضيات للصف السادس في محافظة المفرق. كما توصَّلت دراسة الحراحشة (٢٠١٥) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط أداء طلبة الصف العاشر في محافظة المفرق، في الاختبار البعدي للتحصيل ومهارات التفكير ولصالح المجموعة التجريبية، التي درست الهندسة التحليلية باستخدام التدريس التبادلي.

كما أنشئت كوان (Kwan, 2016) برنامجًا أسمته (Reciprocal Partnership)، الشراكة التبادلية نتيجة لدعوة من كليتها إلى دعم الطلاب المعرضين لخطر تقييد خياراتهم المهنية؛ لأنَّ ليس لديهم الأسس الرياضية لمتابعة المهن المتعلقة بالرياضيات، وقد كشفت النتائج الكمية عن تأثير معنوي للبرنامج على فاعلية الرياضيات الذاتية للطلاب فقط في الفصل الدراسي الأول، وليس لها تأثير كبير على إنجاز الرياضيات لكل من الطلاب في الفصل الدراسي الأول والثاني.

ومع ذلك، فإنَّ النتائج النوعية تحدد عددًا من الفوائد لكلا المجموعتين من الطلاب، مثل: المكاسب في المعرفة والمهارات الرياضية، والثقة، والدافع، والتواصل الاجتماعي، والراحة. وتشير نتائج هذه الدراسة إلى تركيز برامج التدخل في الرياضيات على جميع حالات التعلم الثلاث (الاستكشافية والتفسيرية والإضافية)، على الوضع التوضيحي فقط لتعظيم مخرجات التعلم.

ثانيًا: التعلم النقال:

يعرف الدهشان (٢٠١٠) التعلم النقال بأنَّه مصطلح يشير إلى استخدام الأجهزة الخلوية اللاسلكية المحمولة والجوالة ومعداتها في إطار بيئة تعليمية تشاركية غير مقيدة بزمان أو مكان، وهو امتداد للتعلم الإلكتروني وشكل من أشكال التعلم عن بعد. ويمكن تحديد خصائص التعلم النقال في النقاط الآتية (الشربيني، ٢٠١٢؛ خميس، ٢٠١١؛ خميس، ٢٠٠٤):

١. الحمل والتنقل Mobility & Portability: التعلم المحمول يحدث خارج الفصول الدراسية، ويمكن للمتعلم استقبال التعلم في أي مكان، باستخدام الأجهزة المحمولة.

٢. الوصول والإتاحة Avail- & Accessibility ability: فالتعلم المحمول متاح طوال الوقت، وفي أي مكان، إذ يمكن للمتعلم الوصول إلى المحتوى الإلكتروني والمواد التعليمية والمعلومات المسموعة والمكتوبة والمرئية والتفاعلية والأسئلة، وإلى المعلم، والمتعلمين الآخرين، وإلى خدمات الدعم والمساندة في أي وقت ومكان، على مدار الساعة.

٣. المرونة Flexibility: وهي تعني في أي وقت ومكان، والتعلم المحمول يقوم على أساس الاتصالات اللاسلكية، ومن ثمَّ يمكن للمتعلم الوصول إليه في الوقت والمكان الذي يناسبه.

٤. التفاعل والتشارك Collabo- & Interactivity ratively: فالتعلم المحمول يخلق بيئة تعلم جديدة، ومواقف تعليمية جديدة، تقوم على أساس التفاعل والتعلم التشاركي.

٥. التكيف Adaptability: فالتعلم المحمول هو بطبيعته تعلم تكيفي، بمعنى أنه يتكيف مع حاجات المتعلمين المختلفة.

أبعاد التعلم النقال التي يقوم عليها:

أوردت بعض الدراسات والبحوث العديد من الأبعاد والنظريات التي يقوم عليها التعلم النقال، منها دراسة (Chen, et. al, 2003)، ودراسة (Ireland,2005 & Keegan)، ويمكن تلخيص هذه الأبعاد فيما يلي:

- تعزيز عملية التعلم من منظور تدريسي En- hanced Pedagogical Process Learning
- بيئات التعلم الموقفية Situated Learning Environment
- لعب أدوار المتعلم والمعلم المتنقل Mobil Coacher &Learning

وقد أثبت عدد من الدراسات فاعلية التعلم النقال في تحصيل الطلاب وتنمية المفاهيم والمهارات الدراسية، ودمجهم في العملية التعليمية مثل: دراسة (العرميطي، ٢٠١٥؛ يوسف، ٢٠١٤؛ Stone, 2016)، وأخرى اهتمت في دمج التعلم النقال في المناهج الجامعية والأداء التدريسي لهم، وزيادة مشاركتهم، وأثبتت فعالية ذلك مثل دراسة كل من: (السبيعي والغامدي، ٢٠١٤؛ Reeves, et al., 2017)، وأخرى اهتمت في دراسة أثر تطبيقات الهواتف الذكية على أداء الطلاب لبعض المهارات، مثل: دراسة القحطاني ومحمد (Alqahtani,& Mohammad, 2015)، ودراسة طارق ولطيف (Tariq & Latif, 2016).

ثالثًا: طرق حل المشكلات الحسابية

لخص بوليا (Polya, 1972) خطوات حل

المشكلات الرياضية بعد تلخيصه لجهود من سبقه، مثل: جون ديوي وبرونر، وقد لخصها بوليا بأربعة خطوات عُرفت باسمه، وهي:

١. فهم المشكلة: وتحتوي على رسم الرسوم البيانية والصور، أو الرسوم البيانية منفردة.
٢. وضع خطة للحل: وتتضح من خلال الأسئلة الآتية: هل تعرضت لمشكلة مشابهة؟ هل هناك صيغة تربط المتغيرات بالمشكلة؟ هل هناك مشكلة أبسط جرى حلها قد تساعد مع هذه المشكلة؟ هل هناك مفهوم أو نظرية توصل للحل؟
٣. القيام بتنفيذ الخطة: وفيها يجري التأكد من كل خطوة بدقة، والأخذ بالمعطيات والمتغيرات والإلمام بكل جوانب المشكلة.
٤. مراجعة الحل والتحقق منه: وفيه يمكن وضع الأسئلة الآتية: هل جرى التأكد من صحة الحل؟ هل جرى تحقيق كل شروط وأركان الحل؟ هل يمكن الخروج بحلول أخرى؟ هل النتيجة قابلة للتطبيق في مشكلات مشابهة؟

وقد قامت العديد من الدراسات في مجال حل المشكلات في مجال إعداد المعلمين، حيث أوصت دراسة المالكي (٢٠١١) بأهمية العمل على تهيئة مواقف حقيقية لتدريب المعلمين أثناء الخدمة وطلاب أقسام الرياضيات في كليات التربية على استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في حل المشكلات الرياضية اللفظية. وفي مجال التدريس فقد توصلت عدد من الدراسات مثل (آل مداوي، ومحمد، ٢٠١٦؛ علي وآخرون، ٢٠١٥؛ سعد وآخرون، ٢٠١٥؛ مرسي، ٢٠١٠)، إلى فاعلية عدد من الإستراتيجيات والطرق في تنمية مهارات حل المشكلات الرياضية. حيث استخدم (آل مداوي، ومحمد، ٢٠١٦)، إستراتيجية التعلم التعاوني، واستخدم (علي وآخرون، ٢٠١٥)، إستراتيجية التساؤل الذاتي، واستخدم (سعد وآخرون، ٢٠١٥)، طريقة حل المشكلات، واستخدم (مرسي، ٢٠١٠)، إستراتيجية مبنية على التعلم الموقفي.

ويرى الصادق (٢٠٠١) أنَّ حل المشكلات يتضمن كثيرًا من العلميات العقلية المتداخلة، مثل: التخيل والتصور والتذكر والتجديد والتعميم والتحليل والتركيب وسرعة البديهة والاستبصار، إضافة إلى المعلومات والمهارات والقدرات العامة والعمليات الانفعالية، مثل: الرغبة والدافع والميل. ويذكر أبو زينة وعبابنة (٢٠٠٧) بأنَّ قدرة المتعلم على حل المشكلة الرياضية تعتمد على عدة عوامل منها: القدرة على التخطيط والتنظيم لدى المتعلم، وأسلوب معالجة المعلومات، والخلفية الرياضية، والرغبة في حل المسألة، والثقة بالنفس.

ومع تطور التقنية والتركيز على التعلم التشاركي والتعاوني وتبادل المعلومات بشكل يشجع على التعلم، يرى ماجانا ومارزانو (Magana &Marzano, 2014)، أنَّ الاعتماد على أنظمة التعلم الإلكتروني، وأدوات التواصل الاجتماعي أتاحت فرصة مميزة للتشارك الفعَّال والنشط في بناء مجتمعات التعلم التعاونية، وتبادل الأفكار والحلول والإستراتيجيات والأنماط، التي تُستخدم في تقصي وتصنيف بنية محتوى التعلم، ومن ثم التوسع في تطبيقات مخرجاته.

الدافعية للتعلم:

تمثل الدافعية جانبًا مهمًا من نظام الدوافع الإنسانية، وقد أبرزت العديد من الدراسات هذه الدافعية كأحد المعالم المميزة التي تهتم بالشخصية، فالدافعية هي العملية الموجهة نحو تحفيز المتعلم ورفع وزيادة نشاطه، وتؤثر الدافعية على ماهية ما نتعلم، وكيفية التعلم. أمَّا مفهوم الدافعية فقد عرفه فؤاد أبو حطب وآمال صادق (١٩٩٦) "بأنَّه تحقيق شيء صعب في الموضوعات

الفيزيقية أو الأفكار، وتناولها وتنظيمها وأداء ذلك بأكبر قدر من السرعة والاستقلالية والتغلب على العقبات، وتحقيق مستوى مرتفع من التفوق على الذات والمنافسة للآخرين والتفوق عليهم، وتقدير الذات عن طريق الممارسة الناجحة القادرة، والطموح والمثابرة والتحمل، ويكمن أساس الدافع للإنجاز والتحصيل في حالة السرور والافتخار التي نتوقعها من إنجازنا لمهمة ما بطريقة متميزة وبمعايير ممتازة". (بوحمامة، وآخرون، ٢٠٠٦).

من المتوقع أن تكون اتجاهات المدفوعين للإنجاز إيجابية نحو استخدام التكنولوجيا نظرًا لما تتسم به من جودة المعلومات المستمدة من الإنترنت، وإمكانية الحصول عليها بسرعة فائقة وكميات كبيرة. إذ إنَّ الدافعية للتعلم حالة متميزة من الدافعية العامة، وتشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه إلى الموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم (النقيثان، ٢٠٠٩).

الدافعية في التعلم الإلكتروني (التعلم عبر الوسائط التكنولوجية) :

يختلف موقف التعلم الإلكتروني عن موقف التعلم العادي، ذلك أنَّ هذا الموقف يضم طرفًا واحدًا من طرفي العملية التربوية وهو المتعلم لوحده، فقد أشارت بعض الدراسات أنَّ المتعلمين الذين يمتلكون الدافعية نحو التعلم أكثر حظًا في الربط المنطقي والاستماع، واعتماد نهج عميق في التعلم وتحسين الأداء وإثارة الإبداع والمثابرة الاندماج في الأنشطة التعليمية. ومن أمثلة تلك الدراسات التي تناولت موضوعي التعليم الإلكتروني والدافعية نحو عملية التعلم الإلكتروني دراسة قام بها (النقيثان،٢٠١٠)، حول أثر استخدام برمجية P.P – ، وهي برمجية حاسوبية تفاعلية– في الشرح على الدافعية نحو التعلم، وتوصلت النتائج إلى أنَّ توظيف هذه البرمجية يزيد من الدافعية نحو التعلم.

بينما قام نيهمي (Nehme,2010)، بدراسة على طلبة الجامعة تناولت التحكم في البيئة التعليمية من خلال برنامج مثل Webct و Black.B وغيرها، وقد خلصت الدراسة إلى أنَّ الأساتذة الذين يستخدمون IT يؤكدون على نقاط مهمة يجب أخذها بعين الاعتبار خلال توظيف وتكييف البيئة التعليمية، ومن أهمها زيادة الدافعية والتعزيز لدى الطلبة، كما بيَّنت الدراسة أنَّ دافعية الطالب وأداءه التعليمي أفضل، كلما كان التفاعل بين الطالب والمعلم أفضل فإنَّ انضباط الطالب يكون أفضل ويقلل القلق والتوتر لديه، وتناولت دراسة (مقداد، ٢٠١٠) دراسة الدافعية إلى التعلم لدى الطلبة الذين يتعلمون بطريقة التعلم الإلكتروني، وقد قام بتناول الفرق بين الدافعية في الموقف التقليدي والدافعية نحو التعلم في مواقف التعليم الإلكتروني، وبين مقداد أن إستراتيجيات زيادة الدافعية في مواقف التعلم العادية لا تكون بالضرورة فعّالة في زيادة دافعية المتعلمين في مواقف التعليم الإلكتروني، وأنه لابد من إيجاد إستراتيجيات أكثر مناسبة للتعلم الإلكتروني؛ منها نموذج الانتباه والملائمة والثقة والرضى.

كذلك يؤكد هارتنت وجورج ودرون (Hartnett, George, & Dron, 2011) أنَّ الأبحاث التي تناولت الدافعية في بيئات التعلم الإلكتروني اتخذت منحنيين؛ الأول القائم على نموذج في السمات والذي يرى أنَّ الدافعية سمة أو خاصية في شخصية المتعلم، وأنَّ المتعلم في بيئة التعلم الإلكتروني في المجمل يمتلك الدافعية بشكل جوهري أو أساسي، أمَّا الاتجاه الآخر فإنَّه يرى أنه من الضروري تصميم بيئة التعلم الإلكتروني من أجل دعم وزيادة دافعية المتعلم. كما هدفت دراسة روبرت (Reed, 2017) إلى التحقق من تأثير الشراكة المتبادلة على الكفاءة الذاتية والتحصيل للرياضيات لطلبة الترم الأول والثاني في الكلية من خلال استخدام

مزيج من الطرق، وتشير نتائج هذه الدراسة إلى تركيز برامج التدخل في الرياضيات على جميع حالات التعلم الثلاث (الاستكشافية والتفسيرية والإضافية)، على الوضع التوضيحي فقط؛ لتحقيق أقصى قدر من نتائج التعلم.

الطريقة والإجراءات

منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي (Quasi-experimental)، وقد استخدم هذا المنهج بغرض التعرف على أثر استخدام تطبيق إلكتروني للهواتف الذكية من خلال التعلم التبادلي في تدريس طلبة الصف الأول المتوسط وحدة الجبر: المعادلات الخطية والدوال في تنمية القدرة على حل المشكلات الرياضية، ودافعيتهم نحو التعلم. وقد تألفت مجموعات البحث من ثلاث مجموعات، فالأولى مجموعة تجريبية جرى تدريس وحدة المعادلات الخطية والدوال لها باستخدام التدريس التبادلي وجهًا لوجه دون استخدام تقنية، أما المجموعة الثانية فقد جرى تدريسها بالوحدة نفسها من خلال تطبيق إلكتروني للهواتف الذكية على نظام الاندرويد (Android)، وبني التطبيق على إستراتيجية التدريس التبادلي، أمَّا المجموعة الثالثة فضابطة درست الوحدة نفسها بالطريقة المعتادة من المعلم المبنية على الكتاب المدرسي.

مجتمع وعينة البحث: تألف مجتمع البحث الحالي من جميع الطلبة الذكور المنتظمين في الصف الأول المتوسط في مدينة تبوك، أمَّا عينة البحث فقد كان حجمها (١٠٧) طالبًا من مدرسة عبدالعزيز بن مروان المتوسطة، وجرى توزيعهم على مجموعتين تجريبيتين: (٣٦) طالبًا للمجموعة التجريبية الأولى، و(٣٧) طالبًا للمجموعة التجريبية الثانية، و(٣٥) طالبًا للمجموعة الضابطة، وقد أُستبعِد طالب واحد من العينة التجريبية الأولى نتيجة تغيبه عن الاختبار البعدي للمشكلات الرياضية؛ ليصبح عدد طلبة المجموعة التجريبية الأولى (٣٥) طالبًا.

أداوت الدراسة:

لغرض تحقيق أهداف البحث فقد استخدم الباحث أداتين هما: مقياس لتقدير القدرة على حل المشكلات الرياضية، ومقياس الدافعية للتعلم من تطوير يوسف قطامي ١٩٨٩م.

أولًا: مقياس الدافعية للتعلم

وصف المقياس:

طور "يوسف قطامي" سنة ١٩٨٩ مقياسًا لدافعية التعلم، جرى تعريبه عن مقياس كلٍّ من: كوزيكي وانتويستل (Kozeki & Entwistele,1984)، الذي تكون أصله من (٦٠) فقرة، تتراوح علاماتها ما بين (٠-٤)، حيث عربه يوسف قطامي وطوره ليلائم البيئة العربية ويتناسب مع الأعمار من ٨ سنوات إلى ٢٠ سنة؛ وقد تحقق من الصدق المنطقي، والتأكد من انتماء الفقرات للأبعاد التي قُسِّمت ؛ وقد تكون المقياس من ٣٦ فقرة بعد استبعاد ٢٤ فقرة، جرى تعديل علامتها وبدائل الاستجابات عليها ما بين (١-٥) مستويات من الدرجات. وللتأكد من موائمة المقياس لليبية السعودية، فقد عُرِضت على محكمين للتأكد من دقة استخدامه في البيئة السعودية، وقد كان الإجماع جيد على الموائمة للبيئة السعودية.

الصدق والثبات:

قام قطامي (١٩٨٩) بحساب الصدق ومعامل الثبات من خلال تجريبه على عينة استطلاعية؛ إذ تراوحت معاملات الارتباط ما بين الفقرات والعلامة الكلية بين (٠,٢١إلى ٠,٦٣)؛ بينما بلغ معامل ثباته (٠,٧٢)؛ ويعد ثباتًا مناسبًا للمقياس. وقد عُرِض المقياس على مجموعة من المحكمين المختصين في التربية

وعلم النفس والقياس في جامعة آل البيت، وأشاروا إلى صدق تمثيل فقرات المقياس لدافعية التعلم، وإلى إمكانية تطبيقه في تحديد مستوى الدافعية، ومن ثم تكون المقياس بصورته النهائية من (٣٦) فقرة. مما يشير إلى صلاحية المقياس للتطبيق العلمي. وتتراوح الدرجات على المقياس لكل فقرة كما عمل بها (بني خالد، ٢٠١٤) مابين (٠-٤) درجات؛ أوافق بشدة(٤) تدريجي تنازلي حتى لا أوافق بشدة(٠)، ومن ثمَّ فإنَّ مدى الدرجات على مقياس دافعية التعلم يقع ما بين(٠-١٤٤) درجة، ويمكن أن يُقسم مستوى الدافعية عند التحليل الى ثلاثة مستويات: منخفض من (٠-٤٨)، ومتوسط من (٤٩-٩٦)، ومرتفع من (٩٧-١٤٤) كمتوسط للمقياس. وللتأكد من ثبات الاختبار في البيئة السعودية فقد طُبق على عينة استطلاعية مكونة من ٣٣ طالبًا، وقد جاء معامل الثابت لالفا كرونباخ مساويًا لـ(٠,٨٢) وهي درجة يمكن الوثوق بها للتطبيق العملي للمقياس.

ثانيًا: اختبار لتقدير قدرة الطلبة على حل المشكلات الرياضية

أعد الباحث اختبارًا مكونًا من (١٢) مسألة مرتبطة بحياة الطلبة في ضوء ما درسوه من موضوعات سابقة في حصيلتهم المعرفية في المراحل السابقة، وما درسوه في وحدة المعادلات الخطية والدوال للصف الأول المتوسط، التي اقتصرت على الموضوعات الآتية: معادلات رياضية ذات متغير واحد من مرحلة أو مرحلتين، والعمليات الحسابية الأربع والعمليات عليها المرتبطة بحل المسائل، والمساحات والحجوم، والهندسة، والنسبة. وقد جاءت الأسئلة في هيئة مشكلات رياضية لفظية طلب من الطلبة حلها وكتابة ملاحظاتهم وتحليلهم وتقييمهم، وتحديدهم لطبيعة أسئلة المشكلات الرياضية بعد تدريبهم على استخدام التعلم التبادلي في حل المشكلات الرياضية وكيفية اكتسابهم لتلك المهارات.

صدق الاختبار: للتأكد من صدق الاختبار، فقد عُرِض على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس الخبراء في مجال تعليم وتعلم الرياضيات، بلغ عددهم ٩ أعضاء، واعتُمِدت الفقرة التي حققت إجماعًا نسبته ٨٥٪ من آراء المحكمين والتركيز على تعديل العرض ووضوح المطلوب، ووُضِع الاختبار بصورته المبدئية التي تكونت من (١٤) سؤالًا، وجرى استبعاد سؤالين لم يحققا درجة الإجماع. وتتكون تلك الأسئلة من عدة أنواع بحسب الموضوعات وهي: مشكلات بها مجهول واحد وهي: ١، ٥، ٩ ومشكلات عن المساحات والحجوم، هي: ٣، ٦، ١١، ١٢ ومشكلات تتطلب العمليات الأربع فقط، وهي:٢، ٤، ٨ ومشكلات عن النسب وهي ١٠،٧.

وقام الباحث بمراجعة أداة الدراسة ووضعها بصورتها النهائية وهي عبارة عن اختبار مكون من ١٢ مشكلة رياضية لفظية. ومن ثم عُرِضت على خبراء في تعليم الرياضيات لتحكيمها بصورتها النهائية للتأكد من الصدق، وقد تجاوزت نسبة الإجماع ٨٩٪ لجميع أسئلة الاختبار بعد إجراء التعديلات المطلوبة.

ولتقييم قدرة الطلاب على حل المشكلة الرياضية جرى إعداد مقياس تقدير (Rubric) مكون من ٤ مستويات (١-٤)، لتحديد مدى قدرة الطلبة على حل المشكلات الرياضية، ويقيس ٥ مجالات هي: فهم المشكلة، استخدام المعلومات المعطاة بشكل مناسب، استخدام الإجراءات المناسبة للمشكلة، واستخدام التمثيلات الرياضية، وحل المشكلة. وقد أخذ من مقياس جرى تصميمه في جامعة جنوب مين (University of Southern Maine, 2011) والذي تُرجِم عن طريق الباحث، وعُرضت ترجمته على محكمين

لمراعاة التطابق والدقة، وجرى تعديل الملاحظات.

ويبين جدول رقم ١ مقياس تقدير لقدرة الطلبة على حل المشكلات الرياضية بأربعة مستويات

الجدول (١) مقياس القدرة على حل المشكلات الرياضية اللفظية

مجالات الإنجاز/ التقييم	مميز – ٤	متقن – ٣	متدرب (جيد) – ٢	مبتدئي– ١
فهم المشكلة	يحدد عوامل ومتغيرات خاصة تؤثر على منهجية العمل قبل بدء التفكير في الحل.	يفهم المشكلة	يفهم بما فيه الكفاية لحل جزء من المشكلة أو الحصول على أجزاء من الحل.	لم يفهم المشكلة بشكل كاف للبدء أو إجراء تقدم.
استخدام المعلومات المعطاة بشكل مناسب	يشرح لماذا بعض العبارات ضرورية للحل.	يستخدم معلومات مناسبة بشكل صحيح.	يستخدم بعض المعلومات المناسبة بشكل صحيح.	يستخدم معلومات غير مناسبة.
استخدام الإجراءات المناسبة	يشرح سبب ملاءمة الإجراءات للمشكلة.	يطبق الإجراءات المناسبة تماما.	يطبق بعض الإجراءات المناسبة.	يطبق إجراءات غير مناسبة.
استخدام التمثيلات الرياضية وغيرها	يستخدم تمثيلات إبداعية غير معتادة لمزيد من الدقة الرياضية,	يستخدم التمثيل الذي يصور المشكلة بوضوح.	يستخدم التمثيل الذي يعطي بعض المعلومات المهمة عن المشكلة.	يستخدم التمثيل الذي يعطي القليل أو لا توجد معلومات مهمة ذات علاقة عن المشكلة.
حل المشكلة	يحل المشكلة حلًا صحيحًا ويعمل قاعدة عامة للحل أو يمدد الحل إلى حل أكثر تعقيدًا.	يحل المشكلة حلًا صحيحًا.	يخطئ في النقل، يخطئ في الحساب، إجابة جزئية للمشكلة مع إجابات متعددة، لا توجد إجابة واضحة، أو إجابة غير واضحة.	لا توجد إجابة أو إجابة خاطئة مبنية على خطة غير مناسبة.

ثبات الاختبار ومعاملات السهولة والصعوبة:

جرى تقدير قيمة ثبات الاختبار وفقًا لمعامل ألفا كرونباخ، وذلك باستجابات الطلاب على مفردات الاختبار (حسب مقياس التقدير)، لعينة استطلاعية من غير عينة الدراسة بلغ عددهم ٣٣ طالبًا، وقد كانت قيمة معامل ألفا كرونباخ (٠,٨٧)، وهذه القيمة تعد قيمة مقبولة في البحوث التربوية، ومن ثمَّ يمكن الاعتماد على هذا الاختبار ومقياس التقدير المستخدم معه، كما أنَّ معاملات السهولة والصعوبة تراوحت ما بين ٠,٤١، و ٠,٧٦، وهي معاملات جيدة لغرض إجراء الاختبار.

وأضاف الباحث درجة (٠) إذا سُلِّمت ورقة الإجابة بيضاء.

إجراءات البحث

عمد الباحث إلى اختيار وحدة الجبر: المعادلات الخطية والدوال لما تحتويه من مسائل تتوافر فيها المتطلبات السابق ذكرها، التي يجب على الطالب إتقانها، وأن تكون جزءًا من المكون المعرفي لديه. وقد اتبع الباحث الخطوات الإجرائية الآتية لإتمام الدراسة:

دراسة المناهج المقررة سابقًا في الصفوف من الأول إلى الأول المتوسط؛ لتقنين وضع المشكلات الرياضية، بحيث تتناسب مع ما مرَّ بالطالب من خبرات معرفية في مقررات الرياضيات، وما اكتسبه من مهارات رياضية

في محتويات المقرر، وتساعد في وضع واختيار المسائل الحسابية التي يقاس مدى قدرته على حلها، وقد وُجِد أنَّ المحتوى يشمل مشكلات من الحياة الواقعية لموضوعات جرى دراستها سابقًا وهي: الأعداد والعمليات عليها، والمعادلات في متغير واحد، والنسبة، والمساحات والحجوم، لاسيما أنَّ الوحدة المستهدف تدريسها هي وحدة المعادلات الخطية والدوال.

تحليل محتوى وحدة الجبر: المعادلات الخطية والدوال، حيث قام الباحث بتحليل محتوى الوحدة في ضوء مستويات المفاهيم، والتعميمات، والمهارات، وفقًا لكل موضوع من موضوعات الوحدة الثالثة من كتاب الرياضيات للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية، ويمثل الجدول رقم (١) الأوزان النسبية للموضوعات التي تدرس في وحدة الإحصاء والاحتمالات، كما يبين الجدول رقم (٢) تحليلًا لمحتوى الوحدة والأوزان النسبية للموضوعات حسب توافر مستويات المفاهيم، والتعميمات، والمهارة.

الجدول (٢) الأهمية النسبية لموضوعات المقرر بحسب عدد الصفحات والحصص لوحدة المعادلات الخطية والدوال.

موضوع الدرس	عدد الصفحات	الوزن النسبي	عدد الحصص	الوزن النسبي
كتابة العبارات الجبرية والمعادلات	٧	٪١٧,٩٥	٢	٪١٨,١٨
معادلات الجمع والطرح	٨	٪٢٠,٥١	٢	٪١٨,١٨
معادلات الضرب	٥	٪١٢,٨٢	١	٪٩,٠٩
إستراتيجية حل المسألة	٢	٪٥,١٣	١	٪٩,٠٩
المعادلات ذات الخطوتين	٥	٪١٢,٨٢	٢	٪١٨,١٨
القياس: المحيط والمساحة	٦	٪١٥,٣٨	١	٪٩,٠٩
التمثيل البياني للدوال	٦	٪١٥,٣٨	٢	٪١٨,١٨
المجموع	٣٢	٪١٠٠	١١	٪١٠٠

الجدول (٣) ملخص جدول المواصفات والأهمية النسبية لموضوعات وحدة المعادلات الخطية والدوال (حسب المفاهيم والمهارات والتعاميم)

	المفاهيم		التعاميم		المهارات		المجموع الكلي	
موضوع الدرس	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪
كتابة العبارات الجبرية والمعادلات	٧	٢٦,٩٢	٢	١٠	٣	١٣,٠٤	١٢	١٧,٣٩
معادلات الجمع والطرح	٢	٧,٦٩	٤	٢٠	٥	٢١,٧٤	١١	١٥,٩٤
معادلات الضرب	٢	٧,٦٩	٢	١٠	٣	١٣,٠٤	٧	١٠,١٤
إستراتيجية حل المسألة	٤	١٥,٣٨	١	٥	٣	١٣,٠٤	٨	١١,٥٩
المعادلات ذات الخطوتين	٤	١٥,٣٨	٣	١٥	٣	١٣,٠٤	١٠	١٤,٤٩
القياس: المحيط والمساحة	٣	١١,٥٤	٤	٢٠	٢	٨,٧٠	٩	١٣,٠٤
التمثيل البياني للدوال	٤	١٥,٣٨	٤	٢٠	٤	١٧,٣٩	١٢	١٧,٣٩
المجموع	٢٦	١٠٠	٢٠	١٠٠	٢٣	١٠٠	٦٩	١٠٠
نسبة كل مستوى للكل	٢٦	٣٧,٦٨	٢٠	٢٨,٩٩	٢٣	٣٣,٣٣	٦٩	١٠٠

وللتأكد من ثبات التحليل فقد أوكل الباحث إلى زميل له إعادة التحليل وفقًا للمعطيات السابقة؛ لتحديد معامل الثبات باختلاف المحكمين، وقد جرى استخدام معامل سكوت (Scott Coefficient)، لثبات التحليل (Freelon, 2010)، وبلغت قيمة معامل سكوت (٠,٨٦) وهي قيمة يمكن الوثوق بها. وللتأكد من صدق بطاقة التحليل، فقد عُرِضت على عدد من المحكمين المختصين في تدريس الرياضيات؛ لمعرفة آرائهم عن التحليل وفق المفاهيم والمهارات والتعاميم.

وفق ما سبق من تحليل للمحتوى قام الباحث بتصميم وحدة الجبر: المعادلات الخطية والدوال باستخدام التدريس التبادلي، وباستخدام التدريس التبادلي من خلال تطبيق للهواتف الذكية: فمن أجل تحقيق أهداف البحث شرع الباحث في تصميم وإنتاج وحدة المعادلات الخطية والدوال، باستخدام التعلم التبادلي من خلال تطبيق للهواتف الذكية، إذ اتبع الباحث نموذج أيدي (ADDIE) لتصميم النظم التعليمية بحسب (الصالح، ٢٠٠٥) وفقًا لما يلي:

أولًا: التحليل (Analysis)

قام الباحث خلال هذه المرحلة بإجراء ما يلي من خطوات:

١. تحليل الاحتياجات التعليمية والخبرات السابقة المطلوبة في موضوع حل المشكلات الرياضية.

٢. تحليل محتوى وحدة المعادلات الخطية والدوال من كتاب رياضيات الصف الأول المتوسط.

٣. تحديد الأهداف التعليمية ونواتج التعلم لوحدة المعادلات الخطية والدوال والوزن النسبي لها.

تحديد متطلبات الدخول، وقد جرى التأكد من معرفة الطلبة للمتطلبات المعرفية السابقة، مثل: الأعداد والعمليات عليها، وحل المعادلات بمتغير واحد، والمساحات والحجوم، والأشكال الهندسية. فوجد أنَّ لديهم معرفة جيدة بها.

تحليل خصائص الفئة المستهدفة: وهم طلبة الصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية الذين بلغ عددهم (١٠٧) من الطلاب جميعهم يدرسون الصف الأول المتوسط لأول مرة، ولا يوجد راسبين في الفصل، ووجد أنَّ جميع طلبة المجموعة التجريبية الثانية يتقنون استخدام التطبيقات الذكية ولديهم هواتف ذكية، عدا ٥ طلاب جرى إعارتهم هواتف ذكية لغرض الدراسة، كما أنَّ متوسط أعمار الطلبة بلغ (١٣) عامًا، وجميعهم يمتلكون الكفايات الأساسية لهذه المرحلة حسب تقويم المدرسة، وأنَّ هناك تكافؤ بين المجموعات الثلاث.

تحليل البيئة التعليمية، وقد جرى التأكد من توفر إضاءة جيدة، ومقاعد يمكن تشكيلها إلى مجموعات للمجموعة التجريبية الأولى، وكل ما يكفل نجاح العمل من تقنية واي فاي وفرت عن طريق الباحث.

ثانيًا: التصميم (Design)

مرَّ التصميم بما يلي من خطوات:

١. تعريف البرنامج وتوفير معلومات عنه " التدريس التبادلي للمعادلات الخطية والدوال".

٢. وصف موجز لمخرجات التعلم المتوقعة.

٣. توزيع محتويات وحدة المعادلات الخطية والدوال ودروسها على مدار ١١ يومًا، وعرض عدد من المشكلات كجزء من التمارين لمدة البرنامج الإلكتروني.

٤. تطوير أدوات التقويم الذاتي للوحدة.

٥. كتابة أهداف الأداء.

٦. كتابة سيناريو المادة التعليمية ثم إرسالها إلى المبرمج للعمل عليها.

ثالثًا: التطوير (Development)

إنَّ إنتاج المنتج الحقيقي وعمل وبرمجة تطبيق إلكتروني للهواتف الذكية، يشمل كل المراحل الأربع في التدريس التبادلي، التي جرى تبنيها، إضافة إلى تحديد لوحة الأحداث والخلفيات وأزرار التقدم والتراجع والإكمال، واختيار الألوان وإبراز العروض التقديمية ووضع دليل استخدام للتطبيق، وقد استعان الباحث بمتخصص لإعداد التطبيق وفق نظام الإندرويد للهواتف الذكية. وقد تميز البرنامج بمواصفات منها: تحديد الخطوات الأساسية الأربع للتدريس التبادلي بتسلسل يبدأ بالتلخيص، فتحديد الصعوبات والتوضيح، ثم تمثيل المشكلة، وأخيرًا مناقشة الحلول الممكنة.

رابعًا: التنفيذ (Implement)

توفير وإتاحة التطبيق للطلبة من خلال متجر قوقل (Play Store)، للمجموعة التجريبية الثانية، إذ يمكن الوصول للتطبيق بكل سهولة من خلال الرابط التالي بعد أن حُمِّل لكل أجهزة نظام الاندرويد (Android)، المستخدمة في الفصل للطلاب سواء تلك التي يمتلكونها أو المعارة لهم: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.algebrabyte.reciprocal-teaching

علما بأنَّ الطالب لا ينتقل إلى أي مرحلة حتى يشارك في المرحلة السابقة لها، ويقوم قائد المجموعة بتلخيص ما توصلت له المجموعة في كل مرحلة من مراحل التعلم التبادلي حتى يتمكن من الانتقال إلى الخطوة التالية في التطبيق، ويمكن البرنامج الطالب من الانتقال من الخطوة الأولى إلى الثانية بعد المشاركة وتلخيص كل المجموعات لنتيجة الخطوة الأولى، ثم الثانية وهكذا، ولا يمكن الانتقال دون ذلك، ويتاح الرجوع متى ما أراد الطالب ذلك. ويعتمد البرنامج على أزرار انتقال بأيقونات واضحة، وكما يتيح للطلاب المناقشة الجماعية والمناقشة الفردية بين أفراد كل مجموعة، كما يتميز البرنامج بسهولة استيراد الرسوم وعرضها، وحفظ الملخصات لكل مجموعة، ويتميز بإتاحة تُدخل المعلم في أي وقت للتوجيه طالما رأى مناسبة لذلك. وقد دُرِّب مدرس المقرر على كيفية الاستخدام، ومن ثم تهيئة وتدريب الطلاب على أسلوب التعلم التبادلي وتحديد قائد لكل مجموعة من خلال الانتخاب على التطبيق، وتوفير شبكة الإنترنت في القاعة لتدريس المجموعة التجريبية الثانية، وفي منازلهم لعدم وجود وقت محدد للدخول إلى البرنامج.

خامسًا: التقويم (Evaluation)

جرى استخدام التقويم التكويني لكافة مفردات وحدة التدريس، وذلك بعرض المحتوى على المحكمين لتحكيمه في جانبه العلمي والتقني تمهيدًا للوقوف على دقة العمل وتجاوز المشكلات في التصميم، من خلال تعديل أي ملاحظات يجري إبدأوها على التطبيق. وأُعِد دليل إرشادي للمعلمين عن استخدام تطبيق" التدريس التبادلي" للهواتف الذكية في تدريس وحدة المعادلات الخطية وحل المشكلات الرياضية، مع إعطاء أمثلة إثرائية.

١. إعداد دليل إرشادي للمعلمين عن استخدام التعلم التبادلي وجهًا لوجه دون تقنية، واستخدام تطبيق الهواتف الذكية لتقديم وحدة الجبر: المعادلات الخطية والدوال، وقد جرى تحديد النموذج المستخدم في تصميم التعلم التبادلي وفقًا لما قدم من كل من شاموت وأومالي (Chamot & O'Malley 1994)، عندما كيف المراحل الأربع للتدريس التبادلي، لتناسب تدريس المشكلات الرياضية والحسابية، ويمكن إيجازها فيما يلي حيث ذكرت تفصيلًا في الإطار النظري: (١) التلخيص، (٢) تحديد الصعوبات والتوضيح، (٣) تمثيل المشكلة، (٤) مناقشة الحلول الممكنة. مع إدخال بعض التعديلات عليها كي تتوافق مع متطلبات البحث الحالي.

٢. عُرِض الدليل على محكمين للتأكد من صدقه، وجرى الأخذ بملاحظاتهم.

٣. جرى إعداد اختبار لتقدير قدرة الطلبة على حل المشكلة الرياضية، وجرى التأكد من صدقه وثباته كما ذكر سابقًا؛ ولضمان دقة تحليل أداء الطلاب على هذا الاختبار جرى استخدام مقياس تقدير خماسي (Rubric) مكون من ٥ درجات من (٠-٤) لتقدير قدرة الطالب على حل المشكلة الرياضية اللفظية مبني على ما جرى تطويره في جامعة مين، وذُكر في جدول رقم (١).

٤. جرى اختيار مقياس لتقدير مستوى الدافعية لدى الإنجاز عند الطلبة، وفقًا للمقياس المعرب عن طريق يوسف قطامي (١٩٨٩).

٥. جرى تقديم جلسة تدريبية تمهيدية للمعلم المكلف بتدريس مقرر الرياضيات للصف الأول المتوسط، لآلية استخدام التدريس التبادلي سواء وجهًا لوجه أو من خلال التطبيق الإلكتروني.

٦. جرى اختبار الطلبة اختبارًا قبليًا لقياس متغير القدرة على حل المشكلة الرياضية، وتطبيق مقياس دافعية التعلم.

٧. جرى تطبيق التجربة لمدة ١١ يومًا للعينة الممثلة لطلبة الصف الأول المتوسط في مدرسة عبدالعزيز بن مروان المتوسطة، حيث درست المجموعة التجريبية الأولى وحدة المعادلات الخطية والدوال باستخدام التعلم التبادلي وجهًا لوجه، والمجموعة التجريبية الثانية درست الوحدة باستخدام التعلم التبادلي من خلال تطبيق للهواتف الذكية.

٨. جرى اختبار الطلبة اختبارًا بعديًا، وتطبيق مقياس القدرة على المشكلات الرياضية اللفظية ودافعية التعلم بعديًا.

٩. جرى رصد النتائج وتطبيق الاختبارات الإحصائية المناسبة للإجابة عن فروض الدراسة.

نتائج الدراسة

اختبار فرض الدراسة

ينص فرض الدراسة على أنّه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء طلبة المجموعتين التجريبيتين والضابطة في مقياس القدرة على حل المشاكل الرياضية اللفظية، ومقياس الدافعية للتعلم يعزى لمتغير طريقة التدريس".

ولتقليل الخطأ من النوع الأول، ومن أجل اختبار صحة الفرض فقد استخدم الباحث أسلوب تحليل التباين المتلازم (المصاحب)، المتعدد MANCOVA للمقارنة بين تباين المجموعات، والمتوسطات المعدلة لها، وذلك بعد استبعاد تأثير القياس القبلي كمتغير مصاحب، ومن ثم زيادة الضبط الإحصائي للتحليل. ويلخص الجدول ٤ والجدول ٥ نتيجة المقارنة بين المجموعات وصفيًا واستدلاليًا.

الجدول (٤) الخصائص الوصفية لمقياس القدرة على حل المشكلة الرياضية والدافعية للتعلم وفق أداء الطلبة في الاختبار القبلي والبعدي

المتغير	المجموعة	حجم العينة	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	التقدير للمقياس
اختبار القدرة على حل المشكلات الرياضية	التجريبية الأولى	٣٥	القبلي	١٠,٠٩	٢,١٢	مبتدئي
			البعدي	٣٨	٢,٥٧	متقن
	التجريبية الثانية	٣٧	القبلي	٩,٧٠	٢,٣٠	مبتدئي
			البعدي	٤٣,٨٦	٢,٢٤	مميز
	الضابطة	٣٥	القبلي	٩,٨٩	٢,٣٩	مبتدئي
			البعدي	٢٠,٢٦	٦,٤	جيد

مقياس الدافعية نحو التعلم	التجريبية الأولى	٣٥	القبلي	٤٧,٢٦	٤,٩٨	منخفضة
			البعدي	٨٣,١٧	٦,٧٤	متوسطة
	التجريبية الثانية	٣٧	القبلي	٤٧,٥٧	٤,٣٣	منخفضة
			البعدي	٩٩,٥٢	٨,٠٤	مرتفعة
	الضابطة	٣٥	القبلي	٤٩,٠٩	٤,٣٥	منخفضة
			البعدي	٥٤,٨٣	٧,٩٢	متوسطة

ويلاحظ من جدول (٤) أنَّ المجموعات قد بدأت بالتجربة بمستوى متقارب دون وجود فروق ذات دلالة إحصائية، فيما يخصُّ متوسط درجات مقياس القدرة على حل المشكلات الرياضية، إذ حصلت المجموعة التجريبية الأولى في اختبار القدرة على حل المشكلات على متوسط (١٠,٠٩) مقابل متوسط (٩,٧٠) للمجموعة التجريبية الثانية، وانحراف معياري للمجموعتين التجريبيتين بلغ (٢,١٢و ٢,٣٠) على التوالي، في حين حققت المجموعة الضابطة متوسطًا قدره (٩,٨٩) وبانحراف (٢,٣٩)، وقد وجد أنَّ الفرق كبير في المتوسطات الحسابية للاختبار البعدي للمجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية، إذ بلغ متوسط المجموعة التجريبية الأولى (٣٨) وبانحراف معياري قدره (٢,٥٧) في حين حققت المجموعة التجريبية الثانية متوسطًا حسابيًا بلغ (٤٣,٨٦) وبانحراف معياري (٢,٢٤)، أمَّا الضابطة فقد حققت متوسطًا قدره (٢٠,٢٦). أما لمتغير الدافعية نحو التعلم فيتضح من جدول ٤ أن المجموعات قد بدأت التجربة بمستوى متقارب فيما يخص متوسط درجات مقياس دافعية التعلم، حيث حصلت المجموعة التجريبية الأولى على مقياس الدافعية نحو التعلم على متوسط (٤٧,٢٦)، مقابل متوسط (٤٧,٥٧)، للمجموعة التجريبية الثانية، أمَّا الضابطة فبلغ متوسط أدائها (٤٩,٠٩) وانحراف معياري للمجموعتين التجريبيتين والضابطة بلغ (٤,٩٨، و٤,٣٣، و ٤,٣٥) على التوالي. وجميع تلك المتوسطات تصنف على أنها دافعية منخفضة على مقياس دافعية التعلم. أما بعد تطبيق التجربة، فقد وُجِد أنَّ الفرق كبير في المتوسطات الحسابية للاختبار البعدي للمجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية عن الضابطة، إذ بلغ متوسط المجموعة التجريبية الأولى (٨٣,١٧) وبانحراف معياري قدره (٦,٧٤) في حين حققت المجموعة التجريبية الثانية متوسطًا حسابيًا بلغ (٩٩,٥٢) وبانحراف معياري (٨,٠٤)، أما الضابطة فقد حققت متوسطا قدره (٥٤,٨٣) وبانحراف معياري (٧,٩٢)، وقد ارتفعت دافعية التعلم بحسب المقياس لدى المجموعتين التجريبيتين، حيث ارتفعت المجموعة التجريبية الأولى إلى دافعية متوسطة، والمجموعة التجريبية الثانية إلى دافعية مرتفعة، في حين جاءت لدى المجموعة الضابطة متوسطة، ولتحديد مدى الدلالة الإحصائية لهذا التغير سواء في مقياس القدرة على حل المشكلات الرياضية اللفظية، أو على مقياس الدافعية للتعلم، واستبعاد تأثير القياس القبلي بين المجموعات، فقد جرى استخدام تحليل التباين المصاحب المتعدد (MANCOVA)، لمزيد من الضبط الإحصائي لتحليل النتائج بين المجموعات الثلاث، ويوضح جدول ٥ نتائج هذا التحليل.

ويلاحظ من جدول ٥ أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من ٠,٠١ في التطبيق البعدي بين المجموعات وفق متغير القدرة على حل المشكلة الرياضية اللفظية، حيث (قيمة "ف" لدرجات حرية ٢، ١٠٢ = ٩٢,٧٢٧، وبمستوى دلالة = ٠,٠٠٠)، ووفق متغير دافعية التعلم فقد جاءت

(قيمة "ف" لدرجات حرية ٢، ١٠٢ = ١٤٩,٢٥٠، وبمستوى دلالة = ٠,٠٠٠)، ويمكن قياس مدى تأثير المتغير المستقل (طريقة التدريس) على التباين في المتغير التابع (القدرة على حل المشكلة الرياضية)، من خلال قيمة حجم التأثير (مربع إيتا)، التي بلغت (٠,٦٤٥)؛ ويلاحظ من هذه القيمة أنه يوجد تأثير أعلى من المتوسط (دلالة عملية) للمتغير المستقل (طريقة التدريس) للتباين في المتغير التابع (القدرة على حل المشكلة الرياضية). كذلك يمكن قياس مدى تأثير المتغير المستقل (طريقة التدريس) على التباين في المتغير التابع (الدافعية نحو التعلم) من خلال قيمة حجم التأثير (مربع إيتا)، والتي بلغت (٠,٧٤٥)؛ ويلاحظ من هذه القيمة أنه يوجد تأثير مرتفع (دلالة عملية) للمتغير المستقل (طريقة التدريس) للتباين في المتغير التابع (القدرة على حل المشكلة الرياضية). ويلاحظ من هذه القيمة أنه يوجد تأثير مرتفع (دلالة عملية) للمتغير المستقل (طريقة التدريس) على التباين في المتغير التابع (مستوى الدافعية للإنجاز) أي إنَّ ما نسبته ٧٥٪ هو بسبب المتغير المستقل، أمَّا ٢٥٪ فقد يرجع لعوامل أخرى.

الجدول (٥) نتائج تحليل التباين المصاحب المتعدد (MANCOVA) للمقارنة بين المجموعات في القدرة على حل المشكلة الرياضية والدافعية نحو التعلم

المصدر		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة	مربع ايتا
اختبار القدرة على حل المشكلات القبلي	القدرة على حل المشكلات الرياضية	٢٩٧,٥٦٠	١	٢٩٧,٥٦٠	٢٠,٧٤٦	٠,٠٠٠	٠,١٦٩
	الدافعية للتعلم	١٠٤,٥٢١	١	١٠٤,٥٢١	١,٨٣٢	٠,١٧٩	٠,٠١٨
الدافعية للتعلم القبلي	القدرة على حل المشكلات الرياضية	١٩,٦٠٣	١	١٩,٦٠٣	١,٣٦٧	٠,٢٤٥	٠,٠١٣
	الدافعية للتعلم	٥٧,٤٨٧	١	٥٧,٤٨٧	١,٠٠٧	٠,٣١٨	٠,٠١٠
بين المجموعات	القدرة على حل المشكلات الرياضية	٢٦٥٩,٩٤٢	٢	١٣٢٩,٩٧٢	٩٢,٧٢٧	٠,٠٠٠	٠,٦٤٥
	الدافعية للتعلم	١٧٠٣٢,٧٣٥	٢	٨٥١٦,٣٦٧	١٤٩,٢٥٠	٠,٠٠٠	٠,٧٤٥
داخل المجموعات	القدرة على حل المشكلات الرياضية	١٤٦٢,٩٧٧	١٠٢	١٤,٣٤٣			
	الدافعية للتعلم	٥٨٢٠,٢٤٣	١٠٢	٥٧,٠٦١			
التباين الكلي	القدرة على حل المشكلات الرياضية	١٢٥٦٨,٦١٧	١٠٦				
	الدافعية للتعلم	٤٢٥٩٨,٤٦٧	١٠٦				

وبمتابعة التحليل، جرى استخدام اختبار بونفريون (Bonferroni)، لمقارنات ما بعد الدلالة، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعات الثلاثة، إذ وجدت فروق بين المجموعة التجريبية الأولى (التدريس باستخدام التدريس التبادلي وجهًا لوجه)، والمجموعة الضابطة لصالح مجموعة التدريس التبادلي وجهًا لوجه (متوسط الفروق المحسوب = ١٦,٦٨، بمستوى دلالة أقل من ٠,٠٠١)، كما وجدت فروق

ذات دلالة إحصائية بين متوسط المجموعة التجريبية الثانية (التدريس التبادلي باستخدام تطبيق الهاتف الجوال)، والمجموعة الضابطة لصالح مجموعة التدريس التبادلي باستخدام تطبيق الهاتف الجوال (متوسط الفروق المحسوب = ٢٣,٦٧، بمستوى دلالة أقل من ٠,٠٠١). ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية (التدريس التبادلي باستخدام تطبيق الهواتف الذكية)، لصالح مجموعة التدريس التبادلي باستخدام تطبيق الهواتف الذكية (متوسط الفروق المحسوب = -٥,٩٩، بمستوى دلالة أقل من ٠,٠٠١).

ويلاحظ من جدول(٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين المجموعتين التجريبيتين والضابطة في التطبيق القبلي للقدرة على حل المشكلة الرياضية ودافعية التعلم، أي إنَّ المجموعات قد بدأت بمستوى متكافئ من القدرة على حل المشكلات الرياضية، إذ إنَّ مستوى الدلالة للتطبيق القبلي جاء مساويًا لـ (٠,٢٤٥)، (٠,١٧٩) على التوالي، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة بين المجموعات في القياس القبلي؛ أما القياس البعدي لمتغير الدافعية للتعلم فجاءت نتائجه دالة عند مستوى أقل من (٠,٠٠١)، حيث إنَّ مستوى الدلالة المشاهد (٠,٠٠٠)، ويدل على وجود فرق إحصائي دال بين المجموعات في القياس البعدي بعد استبعاد تأثير الأداء القبلي. وبهذه النتيجة فإنه يمكن رفض فرضية البحث وقبول الفرضية البديلة التي تنص على: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط أداء الطلبة على مقياس تقدير القدرة على حل المشكلات الرياضية اللفظية للطلاب والدافعية للتعلم، تُعزى لمتغير طريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية الثانية.

مناقشة النتائج

أظهرت نتائج الدراسة الحالية أثرًا ذا دلالة إحصائية في تنمية القدرة على حل المشكلة الرياضية اللفظة، والدافعية للتعلم التي تُعزى لاستخدام تطبيق إلكتروني عن طريق التعلم التبادلي في تدريب الطلبة على حل المشكلات الرياضية، كما أنَّ هناك فرقًا لصالح المجموعة التجريبية الأولى التي درست بالتدريس التبادلي وجهًا لوجه عن الضابطة وذا دلالة إحصائية. وقد جاءت الدراسة داعمة لأهمية استخدام الأجهزة اللوحية في التدريس للمشكلات الرياضية كما توصل له يانق وآخرون (Yang, et al., 2016)، بأنَّ استخدام أجهزة الكمبيوتر اللوحية من خلال التبادل المشترك جعلت التمثيلات الرياضية وتفسيرات حلول الطلاب أكثر دقة من ذي قبل. وقد جاءت نتائج الدراسة في استخدام تطبيقات الهواتف الذكية من خلال التعلم التبادلي ذات أثر فعَّال في تنمية قدرة حل المشكلات الرياضية لدى طلبة الصف الأول المتوسط، وقد جاءت نتائج هذه الدراسة متطابقة في فعالية الأثر لاستخدام التطبيقات الذكية في التدريس كما جاء في دراسة كل من: (Yang, ؛Alqahtani,& Mohammad, 2015 Pechenkina, ؛Tariq & Latif, 2016 ؛et al., 2016 Thursto, et.al, ؛Reichert, 2016 ؛et al., 2017 2009)، واختلفت مع نتائج دراسة لامب (Lamb, 2004)، وقد يعود ذلك إلى سهولة استخدام الأجهزة الذكية وتوافرها وسهولة الدخول على التطبيق في أي وقت وزمان، كما أنَّ دمج طرق التدريس واستخدامها من خلال التطبيقات الذكية للهواتف النقالة أحدث تغييرًا يتفق مع ما أوصى به كلٌّ من: (Sharples & Olive et al. ,2010 ؛Pea, 2014)، بتفعيل استخدام التقنية من خلال الطرق التي تجعلها فاعلة في العملية التعليمية. كما أنَّ ذلك يؤكِّد ما توصل له باندورا في نظريته التي تعرف بالنظرية الاجتماعية المعرفية (Ban-

dura, 1997) كيفية تعلم الناس والدافعية نحو التعلم في تشديدها على عملية الحتمية المتبادلة الثلاثية بين كلٍّ من: السلوك والعوامل الشخصية والبيئة، ومن ثمَّ فإنَّ السلوك الذي قام به الطالب من خلال التشارك والتعلم الذاتي، الذي ذكره زيمرمان (Zimmerman, 2001)، بأنَّ المتعلمون الذين يتبعون (SRL) التعلم ذاتي التنظيم يحصلون على المعلومات عند الحاجة، ويتخذون الخطوات اللازمة لإدارتها مثل: أنشطة التخطيط، وتنظيم المحتوى، واتباع عملية التعلم الذاتي، وهو ما يتحقق في التعلم النقال لحرية الدخول والخروج عند الطلبة.

كما أنَّ ارتباط استخدام الهاتف النقال بالممارسة اليومية المتنامية لاستخدامه عزَّز الرغبة لدى الطلبة في استخدام ذلك التطبيق، مما أسهم في تمنية قدرتهم على حل المشكلات الرياضية اللفظية، كما أكَّد ذلك كل من: أولف وآخرون (Olive et al., 2010)، وقد اتفقت هذه النتيجة حول زيادة الدافعية مع ما توصل له (Alqahtani, Mohammad, 2015; Stone, 2016 Reed, 2017)، وقد جاءت نتائج الدراسة الحالية بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الطلبة على مقياس القدرة على حل المشكلة الرياضية، ومقياس الدافعية للإنجاز متفقة في جزء منها مع دراسة كل من: (السمالوطي، ٢٠١٠؛ عيسى، ٢٠١٤؛ أحمد وهبد، ٢٠١٤؛ علي، ٢٠١٠؛ سكيرجيه، ٢٠١٤؛ Collen, 2011 ؛ Halberstam, 2008؛ Quirk, 2010)، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت له عدد من الدراسات التي أثبتت فاعلية التعلم النقال والإلكتروني في زيادة الدافعية مثل دراسة كل من: (النقيشان، ٢٠١٠؛ Nehme,2010؛ Kim & Frick, 2011).

ويرجع الباحث تلك النتائج إلى مواكبة طريقة التعلم التبادلي باستخدام تطبيقات الجوال لاهتمام الطلاب، وتوافقها مع ما هو شائع في البيئة الداخلية للطلبة، ومواكبتها لواقع حياتهم وتصوراتهم، ورغبتهم وحبهم لاستخدام التقنية، ويتوافق ذلك مع مخرجات النظرية البنائية الاجتماعية لباندورا، وعامل التعلم المنظم ذاتيا (SRL) مما أدَّى إلى تنمية في قدرة الطلبة لحل المشكلات الرياضية اللفظية، وتنمية الدافعية للتعلم، كما أكَّد على ذلك عدد من الباحثين مثل: (Boulter, etc, 2001)، و(Fulkert, 2000). كما ذكر (Kim & Frick, 2011) أنَّ هناك أربعة عوامل أساسية تؤثر في دافعية المتعلم هي: الاهتمام، وإدراك أهمية التعلم، والثقة بالنفس، والرضى، وارتباط هذه العوامل بشكل جيد مع التعلم الذاتي المباشر، مما يمكن المتعلم من تحقيق أهداف التعلم بنجاح، وكلها متحققة في التجربة في هذه الدراسة، إذ أصبح استخدام المحادثات الإلكترونية والتطبيقات الذكية سمة العصر الذي يعيشه الطلبة، مما يجعل لديهم فضولًا للتعلم والاكتشاف. كما أنَّ سهولة الدخول في أي زمان أو مكان أعطى طلبة المجموعة التجريبية ميزة التكرار للدخول ومشاهدة جميع المناقشات التي تدور حول الموضوع والتعلم من بعضهم البعض، كما تساعد بيئات التعلم النقال في تيسير وتفاعل الطلاب بسرعة وسهولة مع بعضهم والمشاركة في تبادل المعلومات بينهم، كما أكَّد ذلك كيجان وايرلاند (Keegan,2005 & Ireland).

الخاتمة والتوصيات

في ضوء ما توصلت له نتائج هذه الدراسة من فاعلية في استخدام تطبيق للهواتف الذكية مقرونًا بإستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية القدرة على حل المشكلات الرياضية اللفظية، وتنمية الدافعية للتعلم، فإنه يمكن الاهتمام ميدانيًا بالتركيز على وسائل التواصل الاجتماعي، وإدخالها في عملية التعليم والتعليم بوصفها إحدى الوسائل الجاذبة والمحفزة لتعلم

الطلبة، والتي أثبت فاعلية في ذلك. كذلك فإنَّه من الأهمية بمكان التركيز على التصميم المناسب والذي يساعد على تنمية القدرة على حل المشكل الرياضية اللفظية وربطها بواقع الطلبة، وما يثير اهتمامهم من وسائل التواصل الاجتماعي. حيث إنَّ من أهم مميزات تلك الطرق التدريسية هو جعل الطالب محورًا للعملية التعليمية وإعطاءه الدور الفاعل في العملية التعليمية من خلال المناقشة والحوار، والتي تفعل عن طريق إستراتيجيات تدريسية مناسبة مثل: التدريس التبادلي الذي أثبت فعالية في تنمية القدرة على حل المشكلات الرياضية، وكذلك في تنمية الدافعية للتعلم؛ لذا ففي الميدان التربوي يتوجب العمل على إعطاء تلك الطرق التي تشجع على إشراك الطالب في العملية التعليمية وتجذبه للتعلم مساحة في الطرق، التي يستخدمها معلمو الرياضيات. كما أنَّ على إدارات التعليم التركيز على تدريب المعلمين على إستراتيجيات التدريس المحفزة للطلاب والداعية إلى مشاركتهم كإستراتيجية التدريس التبادلي، والبحث عن تفعيل استخدام وسائل التواصل الاجتماعي والهواتف الذكية واقترانها مع إستراتيجيات التدريس في عدد من موضوعات الرياضيات لتنمية المهارات الرياضية المختلفة.

أمَّا في مجال الدراسات البحثية، ونظرا لكون هذه الدراسة من أوائل الدراسات – على الأقل في المملكة العربية السعودية– التي استخدمت تطبيقات الهواتف الذكية مقرونة بإستراتيجيات التدريس المعروفة، فإنَّ المجال مفتوح لإجراء المزيد من الدراسات في هذا الجانب عن استخدام تطبيقات الهواتف الذكية وتفعيل البيئة الذكية المقرونة بالنمذجة والمحاكاة والمربوطة بواقع الحياة اليومية للطلبة لتدريس عدد من موضوعات الرياضيات، وكذلك لقياس الفاعلية في تنمية مفاهيم أخرى مثل: المفاهيم الرياضية، التواصل والتفكير الرياضي في موضوعات الرياضيات. ولأن معظم تلك التطبيقات تعتمد على التعلم المنظم ذاتيًا فإنَّه من الأهمية بمكان قياس مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلبة وإدخالها كمتغير في دراسة فعالية استخدام التطبيقات الذكية في عملية التعلم.

المراجع

أولًا: المراجع العربية

أحمد، سماح، وهبة، منى. (٢٠١٤). فعالية برنامج قائم على إستراتيجيات التدريس التبادلي وإستراتيجية "عبر – خطط – قوم" في تنمية التحصيل والتفكير التأملي في الرياضيات لتلميذات المرحلة الابتدائية. التربية (جامعة الأزهر) – مصر، ع١٥٨، ج١، ٥٣ – ١٠٦. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/662345

آل مداوى، نورة، ومحمد، علي. (٢٠١٦). "أثر استخدام التعلم التعاوني في تنمية حل المشكلات الرياضية اللفظية لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي". *مجلة تربويات الرياضيات –مصر*، (١٩)٣، ٢٨٧–٣٢٥.

بيومي، ياسر. (٢٠١١). "أثر استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية التحصيل والاتجاه نحو الرياضيات وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي" . *مجلة كلية التربية – جامعة طنطا* –مصر، ع ٤٣، ٥٣٧–٦٠٠، مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/470993

الشبيتي، فوزية. (٢٠١١). تحديد صعوبات حل المشكلات اللفظية لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي من وجهة نظر معلمات ومشرفات الرياضيات بمدينة الطائف. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة أم القرى.

جربوع، عيسى. (٢٠١٤). فاعلية توظيف إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية التفكير في الرياضيات والاتجاه نحوها لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بغزة . (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية (غزة)، غزة. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/695086

الحربي، محمد. (٢٠١٤). العلاقة بين التمثيلات الرياضية المتعددة وحل المسائل اللفظية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي .(رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية. جامعة أم القرى.

أبو حطب، فؤاد، صادق، آمال (١٩٩٦). *علم النفس التربوي*. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

بو حمامة، جيلا لي، عبد الرحيم، رياض.& الشحومي، عبدالله.(٢٠٠٦). علم النفس التعلم والتعليم، الأهلية للنشر والتوزيع، الكويت.

الخليفة، حسن، ومطاوع، ضياء.(٢٠١٥). *إستراتيجيات التدريس الفعال*. الدمام: مكتبة المثنى.

بني خالد، محمد (٢٠١٤). "أثر نمط التعليم عن طريق المواد المكتوبة (النصوص) لروثكوف في التحصيل والدافعية للتعلم في مبحث العلوم الحياتية على الطلبة في المرحلة الأساسية العليا"، *المنارة*، المجلد ٢٠، العدد ١/ب، ٢٠١٤.

خميس، محمد عطية (٢٠٠٤). "التعلم النقال متعة التعلم الإلكتروني المرن في أي وقت وأي مكان"، *الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، سلسلة دراسات وبحوث محكمة*، المجلد ١٤، ص ص ١-٤.

خميس، محمد عطية (٢٠١١). *الأصول النظرية والتاريخية لتكنولوجيا التعلم* الإلكتروني، القاهرة، دار السحاب.

الدهشان، جمال علي خليل (٢٠١٠). التعلم النقال، خصائصه. www.net.ar.et.

الزهراني، يحيى. (٢٠١٥). "أثر استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في خفض مستوى قلق الرياضيات لدى عينة من الطلاب المعلمين بجامعة أم القرى في المملكة العربية السعودية". *مجلة تربويات الرياضيات* –مصر، مج١٨, ع٦، ١٢٠ - ١٤٣. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/685896

أبو زينة، فريد، وعبابنة، عبدالله (٢٠٠٧). *مناهج تدريس الرياضيات للصفوف الأولى*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

السبيعي، منى، والغامدي، نورة. (٢٠١٤). أثر برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم النقال Mobile Learning عبر الهواتف الذكية Smart Phones في تنمية الأداء التدريسي للطالبة المعلمة تخصص العلوم والرياضيات بكلية التربية بجامعة الملك عبدالعزيز. *دراسات في المناهج وطرق التدريس* –مصر، ع٢٠٢، ٦٦ - ١١٩. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/715101

سعد، أحلام، عبدالله، أحمد، و حسن، الشفاء (٢٠١٥). "أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تدريس المسائل الرياضية اللفظية: دارسة تجريبية على تلاميذ الحلقة الثانية بمرحلة الأساس – محلية الخرطوم". *مجلة العلوم التربوية – جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا – السودان*، مج١٦, ع٤، ٩٥-١١٢.

سكيرجة، عماد الدين. (٢٠١٤). أثر استخدام

إستراتيجية التدريس التبادلي في استيعاب المفاهيم الجبرية وتطبيقاتها لدى طلبة الصف الثامن الأساسي. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الأردنية، عمان. مسترجع من http:// search.mandumah.com/Record/721237

أبو سماقة، رفيدة. (٢٠١٦). أثر استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير الرياضي وحل المشكلات لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة المفرق. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة آل البيت، الأردن.

سيفتن، عماد. (٢٠١٣). "فاعلية التدريس التبادلي وخرائط المفاهيم في تنمية مهارات التواصل والإبداع واتخاذ القرار في الهندسة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية." *مجلة تربويات الرياضيات* –مصر، (١٦)١، ١٤١–١٨٤. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/480613

الشربيني، زينب حسن حسن (٢٠١٢). "استخدام التلفون المحمول في بيئة للتعليم الإلكتروني المحمول وأثره على تنمية مهارات تصميم المحتوى الإلكتروني ونشره"، *مجلة كلية التربية بالمنصورة– مصر*، ع٧٩، ج١، ص ص ٦٣١–٦٦٥.

الشلهوب، سمر. (٢٠١٣). "أثر تدريس الرياضيات باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي على اكتساب التحصيل وتنمية التواصل الرياضي، وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الثاني المتوسطة بمدينة الرياض: دراسة ميدانية. "*مجلة العلوم التربوية – كلية التربية – جامعة الملك سعود – السعودية*، مج ٢٥، ع ٣، ٦٤٥ – ٦٧٣. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/491944

الصادق، إسماعيل محمد (٢٠٠١). *طرق تدريس الرياضيات: نظريات وتطبيقات. القاهرة: دار الفكر العربي.*

الصالح، بدر. (٢٠٠٥). *التصميم التعليمي وتطبيقه في تصميم التعلم الإلكتروني عن بعد.* الرياض: جامعة الملك سعود.

عدس، عبدالرحمن. (١٩٩٨). *علم النفس التربوي*، عمان: دار الفكر.

العرميطي، ملاك. (٢٠١٥). أثر استخدام التعلم النقال واللوح التفاعلي على تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في مادة الرياضيات في الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الأردنية، عمان. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/719880

العسيري، خالد. (٢٠٠٢). أثر أسلوب الصياغة اللفظية للمسائل والمشكلات الرياضية على تحصيل تلاميذ الصف الخامس. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة أم القرى.

علي، نيفين، معوض، أسامة، قنديل، عزيز، وبلطيه، حسن. (٢٠١٥). "فاعلية استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات حل المشكلات الرياضية اللفظية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية". *مجلة تربويات الرياضيات –مصر، (١٨)٦*، ١٨٩–٢٢٦.

العمري، ناعم. (٢٠١٢). إدراك معلمي الرياضيات والطلاب المعلمين تخصص الرياضيات إستراتيجيات حل المشكلات. *رسالة التربية وعلم النفس، المملكة العربية السعودية*، (٣٩)١، ٢٢٣–٢٦٥.

المالكي، عوض صالح (٢٠١١). أثر إستراتيجيات

ما وراء المعرفة في تنمية حل المشكلات الرياضية اللفظية لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة. *دراسات في المناهج وطرق التدريس مصر*، ع ١٦٦، ٥٤ – ٩٩.

مراد، محمود. (٢٠٠٩). "فاعلية استخدام التدريس التبادلي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي واختزال القلق الهندسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية". *مجلة كلية التربية بالزقازيق – مصر*، ع ٦٣، ٢٤٣ – ٣٠٥. مسترجع من http:// search.mandumah.com/Record/113046

مرسي، حمدي. (٢٠١٠). "فاعلية إستراتيجية مبنية على التعلم الموقفي في علاج صعوبات التعلم الخاصة بالمشكلات اللفظية الرياضية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية . "*مجلة كلية التربية بأسيوط* –مصر، مج٢٦، ع١، ٤٠٠ – ٤٥٢ .

مقداد، محمد. (٢٠١٠)، الدافعية إلى التعليم لدى طلبة التعليم الإلكتروني، مؤتمر التعليم الإلكتروني في تعزيز مجتمعات المعرفة، **البحرين**.

موسى، محمد ومصطفى، مصطفى (٢٠١٤). فاعلية برنامج تدريبي قائم على دمج التعلم الإلكتروني السحابي والمتنقل في تنمية مهارات استخدام بعض تطبيقات الهواتف الذكية في التعليم لدى معلم التعليم الأساسي، *المؤتمر العلمي الرابع عشر بعنوان: تكنولوجيا التعليم والتدريب الإلكتروني عن بعد وطموحات التحديث في الوطن العربي – الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم – مصر*، ص ص ١٣٥– ١٧٥

النقيثان، إبراهيم.(٢٠٠٩). اتجاهات الدارسين نحو استخدام التقنية في التدريس الجامعي، *ندوة تنمية أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم الجامعي*، الرياض.

يوسف، ناصر. (٢٠١٤). "فاعلية برنامج قائم على استخدام التعلم النقال لتنمية بعض المفاهيم والمهارات الرياضية لدى طلاب كلية التربية مسار صعوبات التعلم". *مجلة تربويات الرياضيات* –مصر، (١٧)٨، ١٦٧-٢١٩.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Alqahtani, M., Mohammad, H. (2015). Mobile Applications' Impact on Student Performance and Satisfaction. *The Turkish Online Journal of Educational Technology* – October 2015, volume 14 issue 4,

Alvermann, D. E. (2001). Effective Literacy Instruction for Adolescents. Executive summary and paper commissioned by the National Reading Conference. National Reading Conference. Chicago, IL. Booker, G., Bond, D., Sparrow, L., Swan, S. (2004). *Teaching Primary Mathematics*. 3rd Edition, Pearson, Australia.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy in Changing Societies*. UK: Cambridge University Press.

Baran, E. (2014). A Review of Research on Mobile Learning in Teacher Education. *Educational Technology & Society*, 17 (4), 17–32.

Carter, C. (1997). Why reciprocal teaching? *Educational Leadership*, 54 (6), 64-68.

Chamot, A.U., & O'Malley, J. (1994). *The CALLA handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach. Reading*, MA: Addison- Wesley

Chen, Y. S., Kao, T. C., & Sheu, J. P. (2003). A mobile learning system for scaffolding bird watching learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19, pp. 347-359.

Cochrane, T. D. (2012). Critical success factors for transforming pedagogy with mobile Web 2.0. *British Journal of Educational Technology*, 45(1), 65–82.

Collen, M. (2011). Fifth Grade Children'S Use Of Reciprocal Teaching to Solve Word Problems in Mathematics. *Dissertations & Theses Global. University at Albany*, State University of New York. 3495062

Freelon, D. (2010). ReCal: Intercoder Reliability Calculation as a Web Service. *International Journal of Internet Science,* 5 (1), 20–33

itself that facilitates new knowledge and practice, but technology's affordances for development of tasks and processes that forge new pathways.

Olive, J., Makar, K., Hoyos, V., Kor, L. K., Kosheleva, O., & Sträßer, R. (2010). *Mathematical knowledge and practices resulting from access to digital technologies*. In Mathematics Education and Technology – Rethinking the Terrain: The 17th ICMI Study (Vol. 13, pp. 133–177). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Palincsar, A.S., & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction,* 1, 117-175.

Parlinscar, A. S. (1984). "*Reciprocal Teaching Field Evaluation in Rewarded and Content- Area Reading*" Paper presented to the American Education Research. Washington, D. C.

Parlinscar, A.S. (1986). The Role of Dialogue in Providing Scaffolded Instruction. *Educational Psychological*, 21:7398.

Polya, G. (1972). *How to solve it.: A new aspects of Mathematical Methods*2) .nd ed.).New Jercy: Princeton University Press.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. New York: Basic Books, Inc.

Quirk, P.(2010). Using reciprocal teaching and learning methods to enhance comprehension in mathematics word problem. *Master thesis: Massey University*. Palmerston North New Zealand.

Reeves, J. L., Gunter, G. A., & Lacey, C. (2017). Mobile learning in pre-kindergarten: Using student feedback to inform practice. *Journal of Educational Technology & Society,* ٤٤-٣٧ ,(١)٢٠. Retrieved from https://search.proquest.com/docview/1874038403?accountid=142908

Reilly, Y., Parsons, J. & Bortolot, E., (2009). "Reciprocal teaching in mathematics. Mathematics of prime importance. *MAV Annual Conference 2009*. Retrived 05-01-2017 from http://ww.mav.vic.edu.au/files/conferences/2009/13Reilly.pdf.

Reed, R. (2017). Perceptions on The Effectiveness of iPad Integration in Vocational College: A Mixed-Methods Study. *Doctorate Dissertations*, Northwest Nazarene University, 10284141

Sharples, M., & Pea, R. (2014). *Mobile Learning*. In R. Sawyer (Ed.), The Cambridge Handbook of the Learning Sciences (Cambridge Handbooks in Psychology) (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Gifford, M., Gore, S. (2008). *The effects of focused academic vocabulary instruction on underperforming math students*. Association for Supervision and Curriculum Development, Virginia. USA.

Halberstam, M. (2008). Reciprocal teaching: The effects on reading comprehension of third grade students (Order No. 3334047). *Dissertations & Theses Global*. (304836276). Retrieved from https://search.proquest.com/docview/304836276?accountid=142908

Hartnett, M., St George, A., & Dron, J. (2011). Examining motivation in online distance learning environments: Complex, multifaceted and situation-dependent. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(6), 20-38.

Keegan, D. and Ireland, D. (2005). "The Incorporation of mobile learning into mainstream education and training. "*m-learning the 4th world conference on mobile learning*", Cape Town, South Africa, 27 October, P 25-28.

Kim, K. J., & Frick, T. W. (2011). Changes in student motivation during online learning. *Journal of Educational Computing Research*, 44(1), 1-23.

Kwan, K. (2016). Reciprocal partnership: An intervention to enhance mathematics self-efficacy and achievement of first and second-semester college students. *Dissertations & Theses Global*. (1884299340). Retrieved from https://search.proquest.com/docview/1884299340?accountid=142908

Magana, S., &Marzano, R. (2014). *Enhancing the art & science of teaching with technology*. Bloomington, IN: Marzano Research Laboratory.

Meyer, K,.(2010). Diving into Reading: Revisiting Reciprocal Teaching in the Middle Years. *Literacy Learning: The Middle Years*, 18(1), 41-52.

Meyer,K. (2014). Making meaning in mathematics problem-solving using the Reciprocal Teaching approach. *Literacy Learning: the Middle Years*, 22(2), 7-14

National Council of Teachers of Mathematics [NCTM]. (1989). *Curriculum and evaluation standards for school mathematics.* Reston, VA: NCTM.

Nehme, M. (2010). E- Learning and Students' Motivation. *Legal Education Review*,223 ,(1/2)20 .

Olive et al. (2010) note that Bit is not the technology

maine.edu/sites/default/files/assessment/Rubric-MathProblemSolving_1.pdf

Yang, E., Chang, B., Cheng, H. N. H., & Chan, T. (2016). Improving pupils' mathematical communication abilities through computer-supported reciprocal peer tutoring. *Journal of Educational Technology & Society*, 19(3), 157-169. Retrieved from https://search.proquest.com/docview/1814441170?accountid=142908,31–252.

Zimmerman, B. J. (2001). *Theories of self-regulated learning and academic achievement: an overview and analysis*. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives (2nd ed.) (pp. 1–38). Mahwah, NJ: Erlbaum.

books in Psychology, pp. 501-521). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9781139519526.030

Stone, J. A. (2016). Integrating apple iPads into university computing courses. *International Journal of Modern Education and Computer Science*, 8(9), 1-n/a. Retrieved from https://search.proquest.com/docview/1886771809?accountid=142908

Tariq, R., & Latif, S. (2016). A mobile Application to Improve Learning Performance of Dyslexic Children with Writing Difficuluties. *Journal of Education Technology & Society*, 19(4), 151-166.

University of Southern Maine.(2011). *Math Problem Solving Rubric*. Retrieved from https://usm.

مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ع٥، ص ص ٢٤٣-٢٧٦ جامعة تبوك (١٤٣٩هـ/٢٠١٨م)

تقييم جودة المقررات الإلكترونية المقدَّمة عبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني (D2L) بجامعة المجمعة في ضوء معايير منظمة كواليتي ماترز (QUALITY MATTERS)

د. ظافر بن أحمد مصلح القرني

أستاذ المناهج وتقنيات التعليم المساعد، بقسم العلوم التربوية-كلية التربية بالزلفى جامعة المجمعة

Evaluating the Quality of Curriculums Submitted via Electronic Learning Management (D2L) at Al Majmaah University in Light of Quality Matters Organization's Criteria

Dr. Zafer bin Ahmad Musleh Al Garni

Assistant Professor, Curriculums and Education Technology College of Education, Al Zulfi, Majma'ah University.

الكلمات المفتاحية: أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني، جودة المقررات الإلكترونية، معايير كواليتي ماترز (QM).

الملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى تقييم جودة المقررات الإلكترونية المطروحة عبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني(D2L) بجامعة المجمعة، في ضوء المعايير العالمية لجودة المقررات الإلكترونية (QM) QUALITY MATTERS، كما هدفت الدراسة إلى معرفة أيٍّ من معايير(QM)، الثمانية المعلنة في قائمة معايير جودة المقررات المقدمة إلكترونيًا قد حصل على أعلى نسبة تحقق، إضافة إلى التعرف على نسبة تحقق هذه المعايير لكلّ مقرر إلكتروني، والتعرف على الفروق في جودة المعايير تبعًا للقسم العلمي الذي يقدّم المقرر بالجامعة.

واعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لطبيعة الدراسة ومتغيراتها، ولتحقيق أهداف الدراسة جرى استخدام قائمة المعايير المحكمة دوليًا والمعتمدة من منظمة(QMTM)، الصادرة عام ٢٠١٣م، لتقييم جودة المقررات الإلكترونية، التي تحتوي على ثمانية معايير رئيسة، يندرج تحتها ٤١ معيارًا فرعيًا. وقد شملت الدراسة جميع المقررات الإلكترونية المطروحة عبر نظام (D2L)، في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٨/١٤٣٩هـ بجامعة المجمعة، وعددها (٩) مقررات إلكترونية يدرسها طلاب وطالبات الجامعة في جميع الكليات العلمية والنظرية.

وقد توصَّلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أبرزها؛ أنَّ جميع المقررات حصلت على أقل من ٨١ نقطة في التقييم العام من٩٥ نقطة، مما يعني حاجتها للمراجعة والتطوير وتأهيلها حتى تحقق الحدِّ الأدنى من النقاط، وقد حصل معياريين من أصل ثمانية على نسبة التحقق الأعلى والنهائية؛ وهما المعيار السادس (التكنولوجيا المستخدمة في المقرر الدراسي)، والمعيار السابع (دعم المتعلم)، في جميع المقررات، في حين حصلت المعايير الستة الأخرى على نسبة تحقق ما بين الضعيفة والمتوسطة، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، في جودة المقررات الإلكترونية تبعًا لاختلاف القسم الأكاديمي الذي يقدِّم المقرر الإلكتروني.

وقد أوصت الدراسة بعدم تطبيق المقرر الإلكتروني على جميع طلاب الجامعة إلا بعد تجريبه على عينة محدودة والتأكد من كفاءته، والمراجعة الدورية للنظام وتقييمه كل ثلاث سنوات كحدٍّ أقصى، والاستفادة من نتائج الدراسة وأداتها في تطوير نظام التعليم الإلكتروني بالجامعة وآليات عمله.

Key words: Electronic Learning Management Systems- Quality of Electronic Curriculum- Quality Matters standards.

Abstract: This study aimed at evaluating the quality of electronic curriculums submitted via Electronic Learning Management system (D2L) at Al Majmaah University in light of Quality Matters Organization's criteria. The study also aimed at identifying which of the eight (QM) criteria pronounced in the list of Curriculum Quality Criteria electronically submitted has earned the highest rate of fulfillment. In addition, it aimed at identifying the rate of fulfillment of these criteria for each electronic curriculum, and identifying the differences in the quality of criteria according to the scientific department that presents the curriculum at the university.

The current study has used the descriptive analytical method, which suits the nature of the study and its variables. To achieve the objectives of the study, the researcher used the criteria's list internationally arbitrated and accredited by Quality Matters Organization, issued in 2013 to evaluate the quality of electronic curriculums that consists of (41) sub-criterion fall under eight main criteria.

The study included all electronic curriculums submitted via (D2L) system during the second semester of Academic Year 1438/1439 (H) at Al Majmaah University which consisted of (9) electronic curriculums presented to the university's male and female students at all scientific and theoretical colleges.

The study has reached number of results in which it found that all curriculums has achieved less than (81/95) points in the general evaluation.; which means the need to be reviewed, developed, and rehabilitated to achieve the minimum points required. Two criteria out of eight have achieved the highest and ultimate fulfillment rate; which are the sixth criterion (Technology used in the academic curriculum), and the seventh criterion (supporting the learner) at all curriculums; whereas the other six criteria has achieved low to average fulfillment rate. The study has also found that there were no statistically significant differences with significance level of (0.05) in the Quality of the electronic Curriculums according to the academic department that presents the electronic curriculum.

The study has recommended that the electronic curriculum should not be applied to all university students until testing it on a limited sample and ensuring its efficiency. It also recommended a periodical review and evaluation of the system every three years as maximum; and to benefit from the study's results and tools to develop the electronic learning system and the work mechanism at the university.

مقدمة

تعدُّ المقررات الإلكترونية من أهم الركائز في مجال تكنولوجيا التعليم ذات الأثر البالغ في ثبات وبقاء التعلم؛ وهي تستخدم بصورة جماعية أو فردية حسب الحاجة ولعدد قليل أو لأعداد كبيرة من المتعلمين، والمقررات التعليمية عمومًا عبارة عن وعاء معرفي يحتوي على وسائط تعليمية تعددية وتفاعلية تعتمد على حاستي السمع والبصر.

وقد تطور مفهوم المقررات التعليمية ومواصفاتها تبعًا لتطورات العصر الحالي، وما يحدث فيه من تحولات متسارعة في مجال التعليم عمومًا والتعليم الإلكتروني على وجه الخصوص، ولضمان جودة التعليم الإلكتروني لابد من ضمان جودة المقررات الإلكترونية أولًا فهي حجر الأساس الذي يعتمد عليه التعليم الإلكتروني، ولضمان جودة المقررات الإلكترونية يجب الأخذ في الاعتبار مجموعة من المعايير الواجب توافرها في المقرر الإلكتروني للتأكد من صلاحيته وجودته لضمان أفضل النتائج والمخرجات التعليمية.

وقد تعدَّدت واختلفت معايير جودة المقررات الإلكترونية باختلاف الهيئات والمنظمات التي تقدمها، إلا أنَّ معايير كواليتي ماترز (QUALITY MATTERS)، تعدُّ من أشهر وأفضل معايير قياس جودة المقررات الإلكترونية عالميًا، إذ إنها حققت انتشارًا واسعًا وكبيرًا، ووظفت من قبل العاملين في مجال تطوير التعليم الإلكتروني سواء كانوا من منفذي البرامج والمواقع والنظم التعليمية أو مصمميها.

جدير بالذكر أنَّ فكرة برنامج معايير الجودة كواليتي ماترز(QM) تعود إلى عام ٢٠٠٣م، حين تقدمت جامعة ميرلاند الإلكترونية بمشروع لتمويل البرنامج الخاص بتطوير التعليم ما بعد الثانوي التابع لوزارة التعليم الأمريكية المعروف اختصارًا ب(FIPSE)، وقد أظهر المشروع إمكانية تطوير معايير تصميم مقررات التعليم الإلكتروني معتمدة على المراجعة بين المؤسسات التعليمية، من خلال الأقران وبعد انتهاء مدة المنحة قامت جامعة ميرلاند بتحويل البرنامج إلى هيئة مستقلة ذات اعتماد ذاتي متخصصة في تطوير المعايير وتقديم خدمات المراجعة والتنمية المهنية، أطلق عليها اسم QUALITY MATTERS. (برنامج معايير QM ٢٠١٣م، ص ١٢).

مشكلة الدراسة:

حظي التعليم الإلكتروني بقدر كبير من الاهتمام والعناية في الوطن العربي، فقد أصبحت أكبر الجامعات العربية تنافس نظيراتها من الجامعات الأجنبية في هذا المجال، وتعدُّ جامعة المجمعة من الجامعات السعودية التي بذلت جهودًا ملموسة وأحرزت تقدمًا كبيرًا في مجال التعليم الإلكتروني من خلال نظام إدارة التعلم الإلكتروني المسماة بـ Desire٢Learn (D٢L)، إذ جرى تعزيز البنية التحتية بنظم تعلم إلكترونية متطورة وعالمية، تُقدِّم خدمات أكاديمية إلكترونية عالية الجودة، وتسهم في تنمية القدرات البشرية في الجامعة، وتدعم التحول الإلكتروني، ولكون الباحث من المنتسبين لجامعة المجمعة والمهتمين بدراسة التعلم والتعليم الإلكتروني وخدماته المختلفة فقد وجد أنَّ دراسة وتقييم المقررات الإلكترونية ومحاولة تقصي خدماتها المقدمة ومخرجات التعلم الناتجة عن تعامل الطلاب معها، والكشف عن جوانب القوة والضعف في تصميمها وتقديمها؛ قد يعزز جودة التعليم الإلكتروني بالجامعة ويسهم في تقديم تغذية راجعة مناسبة للقائمين على القرار التعليمي الأكاديمي بالجامعة، خصوصًا عندما يجري ذلك من خلال استخدام معايير عالمية معروفة لقياس جودة التعليم الإلكتروني كمعايير الكواليتي ماترز (QM).

مبررات الدراسة:

بناء على ما سبق فقد جاءت مشكلة الدراسة من خلال المعطيات الآتية:

خبرة الباحث في مجال تعلم تكنولوجيا التعليم، وقد لاحظ بعض الملاحظات على المقررات لإلكترونية المطروحة عبر نظام (L2D) بجامعة المجمعة.

الدراسات السابقة التي أشارت إلى ضرورة الاهتمام بتطوير نظم التعليم الإلكتروني، والاهتمام بجودة المقررات الإلكترونية والتأكد من وصولها لمعايير الجودة العالمية؛ لضمان جودة مخرجات العملية التعليمية كدراسة " القحطاني؛ وآخرون" (٢٠١٥م)، ودراسة "بوقحوص" (٢٠١٥م).

عدم وجود دراسات سابقة -في حدود علم الباحث-تناولت جودة المقررات الإلكترونية المطروحة عبر نظام (L2D) في ضوء معايير الجودة (QM) بجامعة المجمعة.

أسئلة الدراسة:

يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس الآتي:

١. ما مستوى جودة المقررات الإلكترونية المطروحة عبر نظام (L2D) بجامعة المجمعة في ضوء معايير الجودة (QM)؟

ويتفرع من هذا التساؤل التساؤلات الفرعية الآتية:

٢. ما المستوى العام لدرجة جودة المقررات الإلكترونية التي تقدمها جامعة المجمعة عبر نظام (D٢L) وفق معايير (QM)؟

٣. ما درجة جودة المقررات الإلكترونية بجامعة المجمعة من حيث (المقدمة ونظرة عامة عن المقرر الدراسي)، وفق معايير (QM)؟

٤. ما مستوى جودة المقررات الإلكترونية بجامعة المجمعة من حيث (أهداف التعلم)، وفق معايير (QM)؟

٥. ما مستوى جودة المقررات الإلكترونية بجامعة المجمعة من حيث (التقييم والقياس)، وفق معايير (QM)؟

٦. ما مستوى جودة المقررات الإلكترونية بجامعة المجمعة من حيث (المواد التعليمية)، وفق معايير ((MQ؟

٧. ما مستوى جودة المقررات الإلكترونية بجامعة المجمعة من حيث (تفاعل ومشاركة المتعلم)، وفق معايير (QM)؟

٨. ما مستوى جودة المقررات الإلكترونية بجامعة المجمعة من حيث (التكنولوجيا المستخدمة في المقرر الدراسي)، وفق معايير (QM)؟

٩. ما مستوى جودة المقررات الإلكترونية بجامعة المجمعة من حيث (دعم المتعلم)، وفق معايير (QM)؟

١٠. ما مستوى جودة المقررات الإلكترونية بجامعة المجمعة من حيث (إمكانية الوصول)، وفق معايير (QM)؟

١١. هل تختلف جودة المقررات الإلكترونية بجامعة المجمعة تبعًا لاختلاف القسم الأكاديمي الذي يقدم المقرر داخل الجامعة؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. تقييم جودة المقررات الإلكترونية المطروحة من جامعة المجمعة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٨/ ١٤٣٩هـ عمومًا في ضوء معايير الجودة العالمية التي تعتمدها منظمة (QM).

٢. التعرف على درجة توافر معايير جودة المقررات الإلكترونية المعتمدة من منظمة الجودة العالمية كواليتي ماترز (QM)، في كل مقرر إلكتروني داخل نظام إدارة التعلم (L2D).

٣. الكشف عن وجود اختلافات في جودة المقررات الإلكترونية المقدمة من جامعة المجمعة تُعزى إلى اختلاف تخصص القسم الأكاديمي الذي يقدم المقرر بالجامعة.

أهمية الدراسة:

تأتي الأهمية النظرية لهذه الدراسة من أهمية متغيراته التي تتعلق بالمقررات الإلكترونية التي تقدمها جامعة المجمعة، التي تهدف إلى تحقيق اقتصاد المعرفة من خلال تخفيض عدد المحاضرين، واستيعاب أكبر عدد من الطلاب في القاعة الإلكترونية الواحدة، وتوفير القاعات الدراسية لاستخدامها في تدريس المقررات الأخرى، وزيادة فرص تعلم الطلاب وحصولهم على المعلومات بسرعة وسهولة، وزيادة قدرتهم على التعلم الذاتي، إضافة إلى أهمية العناية بجودة المقررات الإلكترونية وتصميمها وتقديمها للمتعلمين وفق أفضل المعايير العالمية للمقررات المطروحة إلكترونيًا، مما ينعكس على جودة مخرجات التعليم الجامعي.

أما الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة فتتمثل فيما يترتب على نتائجه من تشخيص جوانب القوة والضعف لهذه المقررات، وتقييمها وتقديم المقترحات البحثية للعمادة المعنية بتطوير هذه المقررات سعيًا لتوفير بيئة التعلم الإلكتروني الجاذبة والفاعلة في تحقيق أعلى درجات الجودة وتحسين مخرجات التعلم المستهدفة للطلاب.

مجتمع الدراسة:

اشتمل مجتمع الدراسة على جميع المقررات الإلكترونية (المتطلبات الجامعية)، المطروحة من قبل عمادة التعليم الإلكتروني بالجامعة في الفصل الدراسي الثاني ١٤٣٨/ ١٤٣٩هـ، كما يتبين من الجدول رقم (١) الآتي:

الجدول رقم (١) وصف المقررات الإلكترونية المطروحة كمتطلب عام من جامعة المجمعة

م	اسم المقرر	رقم ورمز المقرر	القسم العلمي الذي يقدمه
١.	أساسيات الصحة واللياقة	HAF 101	العلوم التربوية
٢.	المدخل إلى الثقافة الإسلامية	SALM 101	الدراسات الإسلامية
٣.	الإسلام وبناء المجتمع	SALM 102	الدراسات الإسلامية
٤.	النظام الاقتصادي في الإسلام	SALM 103	الدراسات الإسلامية
٥.	التحرير العربي	ARAB 103	اللغة العربية
٦.	تعلم اللغة الإنجليزية باستخدام الحاسب (١)	ENG 211	اللغة الإنجليزية
٧.	تعلم اللغة الإنجليزية باستخدام الحاسب (٢)	ENG 415	اللغة الإنجليزية
٨.	ريادة الأعمال	ENT 101	إدارة الأعمال
٩.	مهارات الاتصال	MGT 110	العلوم التربوية

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لطبيعة الدراسة ومتغيراتها، حيث جرى تقييم جميع المقررات الإلكترونية داخل نظام (D2L)، بجامعة المجمعة، من خلال قائمة معايير الجودة (QM)، التي تحتوي على عدد من المعايير اللازم توافرها في مقررات التعلم الإلكترونية وتحديد مدى تحقق معايير الجودة (QM)، في المقررات، إضافة إلى وصف وتشخيص واقع كل مقرر من المقررات الإلكترونية المطروحة داخل نظام (D2L) في ضوء معايير التقييم والجودة (QM).

أدوات الدراسة:

سوف تقوم هذه الدراسة بتقييم المقررات الدراسية المطروحة داخل نظام (D2L)، بجامعة المجمعة حسب معايير الجودة العالمية المعتمدة لتقييم جودة المقررات

الإلكترونية من منظمة(QM)، باستخدام البطاقة المعدة لذلك المبنية على المعايير المعتمدة من منظمة (QM) الصادرة عام (٢٠١٣)، التي تحوي ثمانية معايير رئيسة و ٤١ معيارًا فرعيًا.

حدود الدراسة:

الحدود المكانية:

تقتصر الدراسة الحالية على جامعة المجمعة بالمملكة العربية السعودية بكلياتها العلمية والنظرية.

الحدود الزمانية:

تقتصر الدراسة الحالية على المقررات المنفذة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٨/ ١٤٣٩هـ.

الحدود الموضوعية:

- تقتصر الدراسة الحالية على المقررات الإلكترونية المقدمة عبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني (D2L).
- تقتصر الدراسة الحالية على قائمة معايير الجودة العالمية QUALITY MATTERS™ (QM) الصادرة عام (٢٠١٣).

المفاهيم الإجرائية للبحث:

المقررات الإلكترونية:

يُعرَّف المقرر الإلكتروني بأنَّه "مقرر يستخدم في تصميمه أنشطة ومواد تعليمية تعتمد على الحاسوب، وهو محتوى غني بمكونات الوسائط المتعددة التفاعلية من صور وبرمجيات معتمدة أو غير معتمدة على شبكة محلية أو شبكة الإنترنت، ويتكون من مجموعة من الأدوات تمكِّن الطالب من التواصل مع أستاذ المقرر ومع زملائه الطلاب. (أحمد، سعيد،٢٠١٤م، ص٩٤).

ويُعرِّفه الباحث إجرائيًا بأنه مجموعة الكائنات التعليمية التي يتاح للطالب دراستها بصورة تفاعلية من خلال الإنترنت داخل نظام إدارة التعلم (D2L)، المعتمد من جامعة المجمعة حسب قدراته وإمكاناته، في أي وقت وأي مكان. وتتيح جامعة المجمعة داخل نظام إدارة التعلم الفرصة للمتعلم للتعلم بشتى أنواع الوسائط التعليمية حتى يحقق أهداف التعلم المطلوبة، وتعتمد جميع المقررات على أسلوب التعلم الفردي وإستراتيجية المحاضرة، والاختبارات الإلكترونية، والأنشطة الفردية، والتواصل مع المعلم والزملاء من خلال أدوات التشارك المتاحة له داخل النظام.

معايير جودة المقررات الإلكترونية:

هي عبارات محددة تتضمن مواصفات لما ينبغي أن تكون عليه عمليات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية، بما يحقق نواتج التعلم بكفاءة وفاعلية.(أبو خطوة، ٢٠١٠م،ص٧).

ويعرفها الباحث إجرائيًا بأنها: الأسس والمعايير الواجب اتباعها لبناء وإنشاء أي مقرر إلكتروني خطوة بخطوة، حتى الانتهاء منه على الصورة المناسبة لعرضه وتتضمن عدة اشتراطات توضح جميع المكونات والأجزاء، التي يجب أن يتضمنها المقرر، ومن خلالها يمكن تقييم المقرر بعد إنشائه وقبل عرضه.

معايير جودة المقررات الإلكترونية كواليتي ماترز(QM):

هي عبارة عن عملية لمراجعة الزملاء الآخرين من الخبراء للجودة، تتميز بالتمركز حول أعضاء هيئة التدريس ومصممة خصيصًا بهدف ضمان واعتماد جودة مقررات التعليم الإلكتروني والمدمج بكل المقاييس. (Shattuck et al, 2014, p25).

ويعرفها الباحث إجرائيًا بأنها مجموعة من المعايير تشكل أحد المكونات الأساسية لبرنامج كواليتي ماترز (Quality Matters Program)، والتي تعدُّ من أبرز وسائل تقويم المقررات الإلكترونية وضمان الجودة

في التعليم الإلكتروني.

الإطار النظري

جرى تناول الإطار النظري لهذه الدراسة وفقًا لمتغيرات الدراسة، وقُسِّم إلى أربعة محاور كما يلي:

المحور الأول: التعليم الإلكتروني:

يُعرَّف التعليم الالكتروني بأنه نظام تعليمي يستخدم تقنيات المعلومات وشبكات الحاسوب في تدعيم وتوسيع نطاق العملية التعليمية، من خلال مجموعة من الوسائل منها: أجهزة الحاسوب، الإنترنت، البرامج الإلكترونية المعدة، إمَّا من قبل المتخصصين في الوزارة أو الشركات. (غلوم،٢٠٠٣م، ص١٠).

كما يُعرَّف أيضًا بأنه نمط من أنماط التعليم يستخدم تكنولوجيا المعلومات، من شبكات حاسوب وإنترنت ووسائط تفاعلية في تنمية المعارف والمهارات والقدرات لدى الطلاب (الزناتي وآخرون ٢٠١٠م، ص١٧٠).

ويصنف التعلم الإلكتروني عبر الشبكات إلى نوعين هما:

- التعليم المتزامن (synchronous): حيث يتلقى المتعلم المحتوى التعليمي بالتزامن عبر الوسائط الإلكترونية، مثل: المحادثة الفورية، أو تلقي الدروس من خلال ما يُسمَّى بالصفوف الافتراضية.
- التعليم غير المتزامن (Asynchronous): حيث يدرس المتعلم المحتوى الدراسي وفق برنامج دراسي مخطط، ينتقي فيه الأوقات والأماكن التي تتناسب مع أوضاعه، عن طريق توظيف بعض أساليب التعلم الإلكتروني، مثل: البريد الإلكتروني، والبريد الصوتي، ولوحات النقاش الإلكتروني. (عتمان،٢٠٠٦م، ص١٥).

معايير الجودة في التعليم الإلكتروني:

وتفصل معايير الجودة للتعليم الإلكتروني في خمسة ملامح أساسية:

أولًا: الاهتمام بالتصميم المتكامل لمنظومة التعليم الإلكتروني:

تحكم القواعد العامة للتعليم الجامعي ممارسات التعليم الإلكتروني. إذ تقوم المؤسسة التي تنوي تقديم برامج دراسية إلكترونية بتطوير وإدارة هذه البرامج، بما يتناسب مع الأسس المتعارف عليها للتعليم الجامعي، مع الأخذ في الاعتبار خصوصيات ومتطلبات هذا النمط غير التقليدي. فيجب على المؤسسة التعليمية قبل الشروع في تقديم برامج التعليم الإلكتروني أن تصمم وتجرب أنظمة التدريس والإدارة للبرامج، التي تنوي تفعيلها وتوفير كافة متطلباتها بغرض الحفاظ على المستوى المطلوب من الجودة والالتزام بالمعايير، وكذلك مراعاة القوانين السارية في البلد التي تقدم فيها برامج التعلم عن بُعد والعمل على توفير الميزانية المطلوبة لبرامج التعليم الإلكتروني، التي تنوي تقديمها ولكامل المدة التي سيقضيها الطلاب في دراسة هذه البرامج وبما يحافظ على معايير الجودة التي تضعها المؤسسة.

ثانيًا: مراعاة المعايير الأكاديمية ومعايير الجودة في مراحل تصميم البرامج واعتمادها ومراجعتها:

تحرص المؤسسة التعليمية على أن تكون المعايير الأكاديمية للدرجات الممنوحة لبرامج التعليم الإلكتروني، مكافئة للدرجات التي تمنحها المؤسسة بالطرق المعتاد وملتزمة بالضوابط والمعايير المعتمدة، على أن تتسم تلك البرامج ومكوناتها بالتوافق الواضح ما بين أهداف التعلم من جهة، وإستراتيجيات التدريس ومحتوى المادة العلمية وأنماط ومعايير التقويم من جهة أخرى، وكذلك تحرص المؤسسة التعليمية على أن توفر برامج

التعليم الإلكتروني للطلاب فرصًا عادلة للوصول إلى المستويات المطلوبة؛ لإنجاز متطلبات التخرج ويخضع التعليم الإلكتروني المعتمد والمطبق في المؤسسة لعمليات الفحص والمراجعة وإعادة الاعتماد بشكل دوري، وعلى وجه الخصوص يجب الحرص على أن تظل المواد العلمية حديثة وذات أهمية وأن يجري تحسين المادة العلمية وإستراتيجيات التدريس والتقييم بناءً على التغذية الراجعة.

ثالثًا: إدارة برامج التعليم الإلكتروني بالأسلوب الذي يحقق المعايير الأكاديمية للدرجة الممنوحة:

تحرص المؤسسة التعليمية على أن تُقدَّم برامج التعليم الإلكتروني بحيث توفر للطلاب فرصًا عادلة ومعقولة للوصول إلى المستويات المطلوبة؛ لإنجاز متطلبات التخرج، يمثل التعليم الإلكتروني نشاطًا يمارسه جميع المشاركين في النظام بحيث تستخدم نتاجات التقويم والمراجعة والتغذية الراجعة بصورة مستمرة؛ لتطوير مكونات التعليم والتعلم كافة، إضافة إلى التقنيات المستخدم.

رابعًا: دعم التعلم الذاتي وتمكين المتعلمين من التحكم في نموهم التعليمي:

يجب على المؤسسة أن تضع أهدافًا واقعية وطرقًا عملية لتحقيقها ووسائل للتحقق من بلوغ الأهداف توفر المؤسسة المعلومات الكاملة والواضحة للطلاب الدارسين من بعد في المجالات الآتية: طبيعة برنامج التعلم من بعد ومتطلباته، العلاقة بين التحصيل والإنجاز والتقييم، التقدم الأكاديمي والساعات المعتمدة، خصائص نظام التعلم من بعد وكيفية التفاعل معه. كما يجب أن تقدم هذه المعلومات بحيث تعين الطلاب على اتخاذ القرارات حول دراستهم وتقييم مسارهم الدراسي، حسب معايير واضحة الأداء كما يجب أن تتأكد المؤسسة من فعالية المعلومات المقدمة للطلاب والعمل على تعديلها كلما اقتضى الأمر ذلك، وكذلك من جانبها تعمل على تحديد الوسائل المناسبة لتواصل الطلاب وتقديم أعمالهم بما يتلاءم مع الطلاب الدارسين من بعد، وأن تعمل على تبليغ الطلاب بهذه الوسائل.

خامسًا: طرق التقييم الختامي المستخدمة لبرامج التعليم الإلكتروني:

لابد أن تكون طرق التقييم مناسبة لنمط وأوضاع الدراسة بهذا النمط ولطبيعة التقييم المطلوب، كما يجب أن تثبت المؤسسة أن إجراءات التقييم والتصحيح وإعلان الدرجات تجرى بشكل موثوق ومنظم، وأن هذه الإجراءات تلتزم بالمعايير الأكاديمية. ويجب أن تتأكد المؤسسة أن التقييم الختامي للبرامج أو مكوناته يقيس بشكل مناسب إنجاز الطلاب. ويكون التقييم الختامي تحت الإشراف المباشر للمؤسسة. وكذلك تراجع المؤسسة بشكل منهجي سلامة إجراءات وممارسات التقييم، وتقوم بتعديلها كلما أقتضى الأمر ذلك بناءً على التغذية الراجعة. (الحامدي، ٢٠١٠).

المحور الثاني: المقررات الإلكترونية:

مفهوم المقررات الإلكترونية:

اتفقت العديد من الدراسات والأدبيات التربوية أنَّ المقررات الإلكترونية هي محتوى تعليمي جرى تنميته وصياغته على أسس نفسية وتكنولوجية، ووضعه في صورة رقمية ونشره على موقع إلكتروني من خلال شبكة الإنترنت، وهو غني بمكونات الوسائط المتعددة التفاعلية في صورة برمجيات معتمدة أو غير معتمدة على شبكة محلية أو شبكة الإنترنت، بالاعتماد على تكامل وتناسق جميع الوسائط التكنولوجية لجعل المحتوى المقدَّم أكثر جاذبية وتفاعلية للمتعلم. (يوسف، ٢٠١١)، (رمود، ٢٠١٢)، (أبو عظيمة، ٢٠١٢)، (عبد العاطي، ٢٠١٢).

وهو أي مقرر يستخدم في تصميمه أنشطة ومواد

تعليمية تعتمد على تكنولوجيا المعلومات (الجرف، ٢٠٠٨م، ص٢).

كما يُعرف بأنه مقرر دراسي يُطرح في الجامعة باستخدام آليات التواصل التقنية الحديثة ومن خلال الشبكة العنكبوتية، إما إجرائيًا مع الطريقة التقليدية أو كليًا من خلال الشبكة العنكبوتية فقط (بوقحوص، ٢٠١٥م، ص٢٤).

ويجب التأكيد على أنَّ المقرر الإلكتروني يقوم على التكامل بين المادة التعليمية وتكنولوجيا التعليم الإلكتروني في تصميمه وإنشائه وتطبيقه وتقويمه. (وحيد،٢٠١٦م، ص٣٣).

خصائص المقررات الإلكترونية:

يمكن إيجاز خصائص المقرر الإلكتروني في النقاط الآتية:

١. إمكانية تغيير وتعديل المحتوى أو جزء منه، والإضافة له وتزويده بمصادر متجددة.
٢. توفير التفاعل بين الطالب وزملائه والطالب ومعلمه بطرق مختلفة.
٣. التمركز يكون حول الطالب، فالطالب هو الذي يتحكم في سير العملية التعليمية.
٤. النشاط الإيجابي وغير المحدود الذي يقوم بها الطالب داخل المقررات، لأنَّه معتمد على الاتصال بالإنترنت.
٥. التعزيز الفوري للطلاب، وقد يكون التعزيز فردي بين الطالب والمعلم أو جماعي بين الطالب وزملائه عكس المقرر غير المعتمد على الإنترنت يكون التعزيز فردي بين الطالب والبرمجية. (مصطفى،٢٠١٧م، ص٩٠).

أهمية المقررات الإلكترونية:

تبرز أهمية المقررات الإلكترونية في عدة نقاط أساسية تشمل كل أطراف العملية التعليمية المتمثلة في المعلم والمتعلم والمؤسسة التعليمية كما يلي:

(أ) أهمية المقرر الإلكتروني للمتعلم:

يستطيع المتعلم أن يختار ما يحتاجه من معلومات وخبرات في الوقت وبالسرعة التي تناسبه، ويستطيع أن يتعلم في جو من الخصوصية بمعزل عن الآخرين فيعيد ويكرر التعلم بالقدر الذي يحتاجه دون شعور بالخوف أو الحرج، ويتخطى بعض الموضوعات والمراحل التي قد يراها غير مناسبة أو سهلة، ويتوافر له قدر هائل من المعلومات دون الحاجة إلى التردد على المكتبات، إضافة إلى تنمية مهارات استخدام الكمبيوتر والإنترنت من خلال التعامل مع محتويات المقرر الإلكتروني.

(ب) أهمية المقرر للمعلم:

لا يضطر المعلم إلى تكرار الشرح عدة مرات، بل يوفر وقته وجهده للتوجيه والإرشاد وإعداد الأنشطة، ويستطيع التركيز على المهارات التي يحتاجها المتعلم فعليًا، وعلى التغذية الراجعة للمتعلم لتوجيهه للمسار الصحيح للتعلم، مع توفير أنماط متنوعة من التعلم بما يحقق التفاعل الإيجابي بين المعلم والمتعلم.

(ج) أهمية المقرر الإلكتروني للمؤسسة التعليمية:

توفير تكاليف الورق والطباعة والتجليد والتخزين والنشر وغيرها، بالمقارنة بالنشر التقليدي، مع سرعة تحديث المادة التعليمية وتزويد المتعلمين بها، وسرعة توزيع المقرر بمجرد إعداده وبرمجته وتوصيله للمتعلمين في أي مكان، وسهولة تصحيح الأخطاء لحظة اكتشافها، وتجنب استعمال الكتب التقليدية التي لا يحسن الطالب استخدامها، ليحل محلها الكتب الإلكترونية. (عبد العاطي،٢٠١٢، ص١٨١:١٨٢).

أنواع المقررات الإلكترونية:

تعددت تصنيفات المقررات الإلكترونية تبعًا لمتغيرات عديدة منها: التقنية المتبعة في إنتاج المقرر، وطريقة نشر وتوزيع المقرر، وأدوات التفاعل داخل المقرر، وإستراتيجية استخدام المقرر. ويمكن تصنيف المقررات الإلكترونية إلى نوعين:

- مقررات إلكترونية غير معتمدة على شبكة الإنترنت: وتُقدَّم على أقراص مدمجة تحتوي على المحتوى التعليمي وتقدم مباشرة إلى المتعلم.
- مقررات إلكترونية معتمدة على شبكة الإنترنت: وتُقدَّم من خلال موقع إلكتروني، أو نظام إدارة تعلم يجري تحميله على شبكة الإنترنت. (محمد،٢٠١١، ص١٤)، (صالح، إسماعيل،٢٠٠٩، ص١٨٤).

خطوات تصميم المقررات الإلكترونية:

تمثل المقررات الإلكترونية عصب العملية التعليمية فهي تتضمن الهدف الأساسي من التعلم الإلكتروني، ولذلك فإنَّ تصميمها لتظهر بالشكل المطلوب يجب أن يكون في ضوء معايير الجودة في التعلم الإلكتروني، ويمكن إيجاز خطوات تصميم المقرر الإلكتروني فيما يلي:

أولًا: التحليل: وتحلل فيها البيئة التعليمية، تحدد الإمكانات البشرية والمادية والمصادر والموارد التعليمية، تحدد الاحتياجات التعليمية، ويحلل المحتوى التعليمي للمقرر، وتحدد الأهداف العامة والسلوكية وتحلل خصائص المتعلمين.

ثانيًا: مرحلة التنظيم والتصميم: وفيها يكون تنظيم أهداف العملية التعليمية، ومحتوى المادة التعليمية، واختيار الوسائل التعليمية وأساليب تقويمها، وتوضع الخطط المناسبة.

ثالثًا: مرحلة التطوير والإنتاج: وفيها يترجم تصميم التعليم والمواصفات التي وضعت إلى مواد تعليمية مادية أو حقيقية، أي أنَّ التطوير هو الإنتاج، ويجب التأكد من مدى مناسبة المادة التعليمية وفاعليتها (التجريب المبدئي).

رابعًا: مرحلة التنفيذ: حيث يكون التنفيذ والتطبيق الفعلي للمنهج أو المقرر الإلكتروني.

خامسًا: مرحلة الإدارة: وتتضمن التأكد من حسن سير العملية التعليمية ومراقبة النظام.

سادسًا: التقويم: وتتضمن الحكم على مدى تحقيق الأهداف، وتحديد نقاط الضعف وعلاجها، ثم تطوير النموذج المستخدم وفق التغذية الراجعة.

والجدير بالذكر أنَّ خطوات تصميم المقررات الإلكترونية تعدُّ إحدى المداخل الخاصة باشتقاق معايير جودة المقررات الإلكترونية، إذ يمكن الحكم على جودة المقرر الإلكتروني طبقًا لمعايير جودة تصميم المقرر الإلكتروني، وذلك من خلال اتباع خطوات التصميم التعليمي. (المشرف وحسن،٢٠١٢، ص٣٦)، (أبو خطوة،٢٠١٠، ص٢٥).

مكونات المقرر الإلكتروني:

تتكون المقررات الإلكترونية من مجموعة من المكونات الأساسية وإن اختلفت مسمياتها من مقرر لآخر، ومن نظام تعلم لآخر إلا أنه يجب توافرها في تنظيم المادة التعليمية لتمكن الطلاب من التواصل مع أستاذ المقرر، والتواصل مع بعضهم البعض، وأيضًا من الاطلاع والمشاركة في المعلومات الخاصة بالمقرر. (مصطفى،٢٠١٧، ص١٠).

ويمكن إيجاز مكونات المقرر الإلكتروني في العناصر الآتية:

الصفحة الرئيسة للمقرر Course Homepage؛ معلومات خاصة بالمقرر Course Description؛ أدوات المقرر Course Tools؛ التقويم الدراسي Calendar؛ معلومات عن أعضاء هيئة التدريس؛

محتوى المقرر Course Document؛ قائمة المراجع الإلكترونية والروابط والمصادر External links and Recourses؛ الاختبارات Tests And Feedback؛ سجل الدرجات Grade Book؛ السجل الإحصائي للمقرر Course Statistics؛ لوحات الإعلانات An-nouncement؛ لوحة النقاش Discussion Board؛ غرفة الحوار Chatting Room؛ مركز البريد الإلكتروني E-Mail؛ الملفات المشتركة؛ صفحة المذكرات؛ الصفحة الشخصية للمعلم والطالب Personal Homepages؛ الاجتماعات المرئية Videoconfer-encing؛ الدليل الإرشادي الإلكتروني Technical Support؛ لوحة التحكم Control Panel.(موسى وآخرون،٢٠١٣،ص٣٤١)، (الجرف، ٢٠٠٨،ص ٧-٩)،(سالم،٢٠٠٤،ص٣٩٥).

المحور الثالث: جودة المقررات الإلكترونية:

تُعرَّف جودة المقررات الإلكترونية بأنَّها بنود أو عبارات تصف خصائص المقرر الإلكتروني الذي يتميز بجودة التصميم التعليمي (سعيد، وأحمد،٢٠١٤م، ص٩٣).

كما أنَّ المعايير المستخدمة للحكم على الجودة والاعتماد قد بُنيت على ما يمكن اعتباره ممارسات جيدة، ويجب أن يُوضح حتى يمكن للمؤسسات أن تشير إليها في إجراءات ضمان الجودة الداخلية، كما يمكن استخدامها من قبل المقومين الخارجيين كمعايير للتقويم. (زناتي وآخرون،٢٠١٠م، ص١٩٣).

أهمية معايير الجودة في المقرر الإلكتروني:

يمكن إيجاز أهمية معايير جودة المقرر الإلكتروني فيما يلي:

١. تمثل أساسًا للإصلاح والتطوير، إذ تحدد مواصفات الجودة والامتياز.
٢. تحدد البرامج التعليمية التي تستحق الاعتماد التربوي وتتضمن استمرار جودتها وجودة مخرجاتها.
٣. تعمل كمصدر مرجعي لأعضاء هيئة التدريس والقيادات التعليمية وصانعي القرار وواضعي السياسات التعليمية ومنفذيها، من أجل استخدامها في الارتقاء ببرامج التعليم والتدريب وتقويمها، وتحديد مقدار ما أُنجز من تقدم واتجاهه على جميع المستويات.
٤. توجه الجهود المبذولة في تطوير المناهج الدراسية والبرامج التدريبية والممارسات ونظم التقويم.
٥. تساعد في الحكم على جودة التعليم وتصف ما يجب أن يكون عليه التعليم والتعلم من أجل تحسين مخرجات التعليم، وتزيد من قدرات المتعلمين وفرص تعلمهم. (مجاهد،٢٠٠٨م، ص٧: ٩).

عناصر الجودة في المقرر الإلكتروني:

تعددت العناصر المكونة للمقرر الإلكتروني وبناء عليه تعددت عناصر جودة هذه المكونات، ومن أهم معايير جودة تصميم المقرر الإلكتروني توفر معايير: مرجعية المقرر؛ ومعلومات عامة عن المقرر؛ وتصميم المحتوى؛ وتصميم الوسائط المتعددة؛ والموضوعية والاتساق؛ وإمكانية الوصول؛ والمساعدة والتوجيه؛ والتفاعلية والتحكم في التعلم والدقة والأمان؛ والحداثة والمعاصرة والتكلفة. (Stracke,2009,p6-7) (Kuri-lovas,2009,p5)

المحور الرابع: معايير كواليتي مارتز(Quality Mat-ters)، لتصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية

ماهي معايير كواليتي مارتز(Quality Matters)؟:

هي مجموعة من المعايير التي تشكل أحد المكونات الأساسية لبرنامج كواليتي ماترز (Quality Matters Program)، التي تعد من أبرز وسائل تقويم المقررات

الإلكترونية وضمان الجودة في التعليم الإلكتروني من حيث الاعتراف المتزايد بها، سواء على مستوى الولايات المتحدة الأمريكية أو خارجها، حتى أصبحت الآن من أكثر المعايير استخدامًا في مجال تقييم تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية. (QM Site,2013).

يُعرف برنامج معايير كواليتي ماترز بأنه مزيج من مبادئ الجودة الأكاديمية وأنشطة الاعتماد لمقررات التعلم الإلكتروني، وأنه نشأ نتيجة المشكلات التي طرأت مع تطور التعلم الإلكتروني من عدم وجود نمطية معيارية في الحكم على جودة المقررات، ومن ثمَّ عدم القدرة على الحكم على أفضل الممارسات. (Aman, 2009, p19).

ويوضح الجدول رقم (٢) معايير جودة المقررات الإلكترونية المعتمدة من منظمة كواليتي ماترز (QM) Quality Matters عام ٢٠١٣م.

الجدول رقم (٢) معايير جودة المقررات الإلكترونية المعتمدة من (QM)

م	المعيار	عدد المعايير الفرعية
١.	المقدمة ونظرة عامة عن المقرر الدراسي	٨
٢.	أهداف التعلم (الكفاءات)	٥
٣.	التقييم والقياس	٥
٤.	المواد التعليمية	٦
٥.	تفاعل ومشاركة المتعلم	٤
٦.	التكنولوجيا المستخدمة في المقرر الدراسي	٥
٧.	دعم المتعلم	٤
٨.	سهولة الوصول وسهولة الاستخدام	٤

أهمية معايير Quality Matters:

يعدُّ برنامج "كواليتي ماترز" واحدًا من أشهر البرامج الرائدة تربويًا في مجال ضمان جودة التعليم الإلكتروني، حيث يتمتع بقدر كبير من الذيوع والانتشار على المستوى الوطني الأمريكي خلال الآونة الأخيرة، بسبب أساسه المتقن القائم على مراجعة الخبراء للجودة، وتأكيده على أهمية التحسين والتطوير المستمر لجودة التعليم الإلكتروني، وتعلم الطلاب من منظور جماعي تشاركي يتميز بالاستمرارية، والتمركز حول تعلم الطلاب. (Shattuck et al,2014,25)

كما يتميز البرنامج بالتركيز على تصميم المقررات الدراسية بدلًا من التركيز على تقديمها للطلاب أو التركيز على محتواها الدراسي. (Pollacia& Mcallis-ter,2009,156)

وقد أثبتت الإحصائيات الرسمية أنَّ معايير البرنامج قد طُبقت في إجراء عمليات رسمية ومقننة، لمراجعة جودة ٣٩٩٨مقررًا دراسيًا، كما ألتحق ٢٨٧٥٦ من أعضاء هيئة تدريس المقررات الإلكترونية بالحلقات التدريبية، ومقررات التنمية المهنية للبرنامج. (Shat-tuck et al.,2014,26)

وقد أصبح من الضروري تبني معايير Quality Mat-ters لمراجعة وتقويم جودة المقررات الإلكترونية، وقيام أعضاء هيئة التدريس بتحكيم هذه المقررات في ضوء معايير الجودة، وكذلك ضرورة تنمية أعضاء هيئة التدريس مهنيًا في مجال استخدام معايير الجودة وعمليات تحكيم المقررات، كما تؤكِّد أيضًا على فعالية استخدام معايير برنامج كواليتي ماترز(QM)، في الارتقاء بمستويات التحصيل الدراسي ورضا الطلاب. (Miner,2014,p41)

إنَّ البرنامج ككل والمعايير المنبثقة عنه قد نالت العديد من الجوائز كجائزة أفضل البرامج للقرن الواحد

والعشرين من منظمة التعليم عن بعد الأمريكية، كما بلغ عدد المؤسسات التعليمية المنضمة للبرنامج بنهاية عام ٢٠١٣م؛٧٥٠ مؤسسة بين جامعات كبرى وكليات مستقلة ومدارس ومنظمات أكاديمية من داخل الولايات المتحدة وخارجها، ومن الدول العربية المنضمة للبرنامج المملكة العربية السعودية من خلال مؤسسات أكاديمية كبرى كجامعة الملك خالد والجامعة السعودية الإلكترونية وجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، وجامعة بيشة. (مصطفى، ٢٠١٧م، ص١٠٢).

القيم الأساسية لعملية المراجعة:

تعتمد عملية مراجعة المقررات الإلكترونية وفق معايير كواليتي ماترز (QM) على أربعة أسس مهمة هي:

١. التعاون (مشاركة الزملاء في تقييم مقررات بعضهم البعض).
٢. الود (تقديم التغذية الراجعة بنبرة تراعي مشاعر الزملاء).
٣. الاستمرارية (التحسين المستمر للمقررات).
٤. التركيز (على الأسس الأكاديمية وتعلم الطلاب). (QM,2013).

كما يشترط لحصول المقرر الإلكتروني على اعتماد الجودة تحقق:

١. إتمام لجميع المعايير التي قيمتها ٣نقاط وعددها ٢١ معيارًا، حيث إنَّ عدم إتمام معيار واحد من هذه الفئة يؤجل حصول المقرر على الاعتماد لحين تحسين ذلك الجانب وإعادة تقييمه.
٢. حصول المقرر على مجموع نهائي لا يقل عن ٨١نقطة من ٩٥ نقطة. (QM,2013).

عملية مراجعة المقررات:

تُعرف عملية مراجعة المقررات بأنها عملية منهجية متكاملة الأركان تتألف من خمس خطوات هي:

١- الدراسة والتحليل -Research& Analysis وتتضمن:

- إجراء مراجعة شاملة لنتائج الدراسات، والأدبيات السابقة ذات الصلة.
- مراجعة الأدبيات السابقة لبرنامج "كواليتي ماترز" (QM).
- تطبيق الاستبانات المسحية على مستخدمي البرنامج، والحصول منهم على التغذية الراجعة.
- تحليل البيانات المتاحة عن مراجعة المقررات الدراسية للتعلم الإلكتروني أو المدمج.

٢- اختيار لجنة المراجعة -Committee selection وتتضمن:

- إرسال رسائل، واستمارات ترشيح أعضاء لجنة المراجعة.
- الاعتماد في اختيار أعضاء لجنة المراجعة على معايير واضحة تتمثل في الاستعانة بأعضاء تدريس أكفاء من ذوي الخبرة، وتمثيل شرائح وفئات المستخدمين كافة.
- تشكيل لجنة المراجعة الرئيسة.
- تشكيل اللجان، وفرق ومجموعات العمل الفرعية.

٣- التنمية المهنية -Professional Development وتتضمن:

- مراجعة جميع أجزاء منهج البرنامج في التنمية المهنية.
- تدريب الأشخاص الذين يشرفون على التطبيق العملي.
- عقد جلسات ورش عمل تحديث معايير البرنامج.
- تصميم برامج، ومقررات أخرى جديدة للتنمية المهنية-إذا ما اقتضت الضرورة ذلك.

٤- القيام بعملية المراجعة -Review Process وتتضمن:

- مراجعة معايير تقويم جودة نظم إدارة المقررات الإلكترونية.
- مراجعة قوائم فحص، وبطاقات ملاحظة وتقويم المقررات الدراسية.
- مراجعة السياسات المتبعة في ضمان الجودة – إذا ما اقتضت الضرورة.

٥- نشر وتعميم نتائج عملية المراجعة -Communication وتتضمن:

- تحديث المعلومات الإلكترونية المتاحة كافة عن معايير البرنامج على شبكة الإنترنت.
- التأكد من تحديث بيانات البرنامج كافة بصورة دورية مستمرة، ومن منظور مستدام.
- نشر بطاقات المعايير الجديدة، وغير ذلك من الوثائق الأخرى ذات الصلة، وطرحها للتداول رسميًا.(Shattuck et al,2014,p29)

ولكي يتمكن أي من المقررات الدراسية الإلكترونية للتعلم الإلكتروني ومن الوفاء بتوقعات برنامج "كواليتي ماترز" (QM)، والحصول على ترخيصه الرسمي المطلوب؛ يجب على هذا المقرر الدراسي الوفاء بما لا يقل عن ٨٥٪من معاييره المختلفة. (Lit-tle,2009,p383)

دراسات سابقة:

فيما يلي عرضًا موجزًا لما أتيح للباحث من دراسات عربية وأجنبية في مجال جودة المقررات الإلكترونية:

قام كلٌّ من لام، ومكنيت (Lam& Mc-naught,2006)، بدارسة هدفت إلى تقويم ثلاثة مقررات معروضة إلكترونيًا في جامعة هونج كونج في مجال الإعلام والدراسات الإعلامية، ومدى ارتباطها بمنظومة بلوم وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود مستوى جيد من المعارف والمعلومات المعروضة ومناسب لمستوى الطلبة، كما وجد أن هناك اهتمامًا بجودة ونوعية تصميم وإخراج-المقررات الإلكترونية والاهتمام بدوافع الطلبة والتغذية الراجعة، وهي من العوامل المهمة لنجاح أي مقرر يعرض إلكترونيًا.

كما قام أبو خطوة (٢٠١١)، بدراسة هدفت إلى تحديد معايير ضمان الجودة في تصميم المقررات الإلكترونية وإنتاجها واستخدامها في المؤسسات التعليمية العالمية والإقليمية والمحلية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي ؛ من خلال تحليل الأدبيات والدراسات، وأسفرت نتائج الدراسة عن تحديد قائمة تضمنت (١١) معيارًا، هي (الهيكل العام للمقرر الإلكتروني، والإستراتيجيات، والدعم والإرشاد، والأهداف التعليمية للمقرر، ومحتوى المقرر والأنشطة التعليمية، والوسائط المتعددة المتضمنة بالمقرر، وإدارة المقرر الإلكتروني ، والتقويم، والتغذية الراجعة، وتصميم صفحات المقرر الإلكتروني ، والتعليم والتعلم، والمشاركة والتعاون وتفاعل الطلاب).

وقد تناولت دراسة كلًّا من عساف والشبول(٢٠١٤) تقييم جودة المقررات الإلكترونية في ضوء معايير تصميم التدريس وفق نموذج (ADDIE)، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية، فقام الباحثان بإعداد قائمة بمعايير تصميم التدريس المتعلقة بجودة المقررات الإلكترونية المقدمة عبر الإنترنت، والكشف عن درجة تحقق هذه المعايير في المقررات الإلكترونية المقدمة في الجامعة، وبيَّنت نتائج الدراسة أنَّ درجة تحقق جودة المقررات الإلكترونية في ضوء معايير تصميم التدريس على الدرجة الكلية كانت متوسطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر الجنس في مجالي مرحلة التصميم والتنفيذ وفي الدرجة الكلية وجاءت النتائج لصالح الإناث.

أمَّا دراسة وودز(Woods,2014)، فقد تناولت الأهمية التربوية الكبرى للبدء في تطبيق معايير كواليتي ماترز (QM)، في تصميم أحد المقررات الدراسية التي تستعين

بالمواد التعليمية الإلكترونية في إطار أحد مقررات التعليم الإلكتروني القائم على الويب، وأوصت الدراسة بتعميم تطبيق قائمة المعايير المقترحة على يد أعضاء هيئة التدريس الراغبين في تحسين جودة مقرراتهم الإلكترونية عبر الاستعانة بأدوات القويم الذاتي Self-Evaluation، والمراجعة المؤسسية الداخلية للجودة Institutional internal Review، والمراجعة الخارجية للجودة باستخدام معايير برنامج كواليتي ماترز QM External Review، وانتهاء بعملية الحصول على التراخيص الرسمية المطلوبة Certification.

وقد أجرت القحطاني وآخرون (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى وضع قائمة معايير لضبط جودة المقررات الإلكترونية التي نُشِرت عبر البوابة الإلكترونية لجامعة نجران، حيث جرى اقتراح قائمة بالمعايير وعرضها على عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة من ذوي الخبرة في إعداد المقررات الإلكترونية للتأكد من أهمية المعايير المقترحة؛ وقد أجمع أعضاء هيئة التدريس بالجامعة على أهمية جميع المعايير المقترحة، التي بلغ عددها (٧) معايير أساسية اشتملت على (٣٥) معيارًا فرعيًا أو مؤشر أداء، ثم جرت مراجعة وفحص ٦٠ مقررًا من المقررات التي نُشرت على بوابة الجامعة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٣٣/١٤٣٤هـ؛ للتعرف على مدى توافر المعايير المقترحة في تلك المقررات، وقد أظهرت نتائج التحليل عدم توافر أغلب المعايير في جميع المقررات التي فُحِصت، مما يؤكد على أهمية تصميم المقررات الإلكترونية في ضوء عدد من المعايير تضمن جودة تلك المقررات.

كما قام بوقحوص (٢٠١٥)، بدراسة هدفت إلى بناء أداة لتقويم مقررات التعلم الإلكتروني المطروحة في جامعة البحرين، وتقويم هذه المقررات من خلال الأداة لتحديد نقاط الضعف والقوة فيها، كما هدفت إلى تحديد أي من المحاور التقويم الأساسية والفرعية الثمانية احتوت على أكبر عدد من عناصر التقويم، التي تأتي تحت المحاور الثمانية وتحديد ما إذا كانت هناك فروقًا بين المفردات الإلكترونية المطروحة تُعزى للاختلاف بين الكليات العلمية والكليات النظرية، أو إلى مستوى المقررات حسب السنة الدراسية التي يدرس فيها الطالب، وقد بيَّنت نتائج هذه الدراسة أنَّ محورين فقط من محاور الدراسة الأساسية والفرعية حازا على تقدير جيد جدًا في المقررات الدراسية المطروحة إلكترونيًا، هما أهداف المقرر وتصميم الموقع. أما بقية المحاور الستة فقد جاءت بمستوى ضعيف من حيث تحقيقها لمعايير التقويم.

من خلال مراجعة الدراسات السابقة يتضح لنا أنَّ أهم ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة اتجاهها إلى قائمة المعايير الدولية(QM)، كأداة لتقييم المقررات الدراسية الإلكترونية المتاحة على نظام إدارة التعلم الإلكتروني (D2L)، بينما اعتمدت أغلب الدراسات السابقة على قوائم ومعايير من إعداد الباحثين مثل: دراسة (Lam& Mc-naught,2006)، "أبو خطوة"(٢٠١١)، "القحطاني" وآخرون (٢٠١٥)، "بوقحوص" (٢٠١٥)، في حين أن دراسات أخرى اعتمدت على قوائم محكمة مثل دراسة "عساف والشبول"(٢٠١٤).

وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات الأخرى في استخدامها المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لطبيعة هذه البحوث، جدير بالذكر أنَّ اختلاف الدراسات السابقة في حجم عينة المقررات الإلكترونية المقيمة؛ إذ شملت دراسة (Lam& Mcnaught,2006)، ثلاثة مقررات إلكترونية من مقررات جامعة هونج كونج، في حين شملت دراسة "القحطاني" وآخرون (٢٠١٥)

على ٦٠ مقررًا، وشملت دراسة "بوقحوص" (٢٠١٥) ٩٠ مقررًا إلكترونيًا،أمَّا الدراسة الحالية فشملت جميع المقررات الإلكترونية بالجامعة ؛كما في دراسة "عساف والشبول"(٢٠١٤).

إجراءات الدراسة

أداة الدراسة:

اعتمد الباحث في هذه الدراسة على معايير الجودة العالمية للمقررات الإلكترونية –المعتمدة من منظمة كواليتي ماترز(QM) – والبالغ عددها (٨) معايير رئيسة، يندرج تحتها ٤١ معيارًا فرعيًا؛ حيث تُرجمت إلى اللغة العربية وقام الباحث باستنتاج مجموعة من المؤشرات التي يمكن من خلالها تقييم تحقق المعايير، ثم جرت دراسة واقع تحقق وانطباق هذه المعايير على المقررات الإلكترونية المطروحة بجامعة المجمعة داخل نظام (D2L)، في العام الدراسي ١٤٣٧/ ١٤٣٨هـ، والبالغ عددها (٩) مقررات إلكترونية منها (٧) مقررات باللغة العربية واثنان باللغة الإنجليزية.

صدق وثبات أداة الدراسة:

إنَّ أداة الدراسة تمثلت في معايير جودة المقررات الإلكترونية المعتمدة من منظمة (QM)، العالمية فهي صادقة ولا يستدعي الأمر الإثبات، إذ أكَّدت دراسة (Woods,2014)، صدق وثبات هذه المعايير، وللاطمئنان والتأكد من مدى مناسبة هذه المعايير للتطبيق على المقررات الإلكترونية المعتمدة بجامعة المجمعة؛ عُرضت على مجموعة من المختصين في تكنولوجيا التعليم بالجامعة، وكان هناك نسبة اتفاق تراوحت بين ٩٠-١٠٠٪؛ مما يشير إلى إمكانية استخدامها في الحكم على مدى جودة المقررات. أما من حيث ثبات الأداة فقد جرى التحقق منه من خلال تطبيق استمارة التقييم على ثلاثة مقررات إلكترونية؛ هي:

١. أساسيات الصحة واللياقة.
٢. الإسلام وبناء المجتمع.
٣. ريادة الأعمال.

جرى اختيارها عشوائيًا، ثم أُعيد تطبيق الأداة عليها بعد مرور فترة شهرين من زمن التطبيق الأول، وجرى حساب معامل الارتباط بين كلٍّ من التطبيقين فكانت قيم معاملات الارتباط مرتفعة، إذ بلغ معامل الارتباط لمقرر أساسيات الصحة واللياقة (٠,٩٣٦)، ومعامل الارتباط لمقرر الإسلام وبناء المجتمع (٠,٩٣٦)، ومعامل الارتباط لمقرر ريادة الأعمال (٠,٩٣٩)، مما يدل على أنَّ استمارة التقويم ثابتة وصالحة لاستخدامها لأغراض تقويم المقررات الإلكترونية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

إجابة السؤال الأول/

ما المستوى العام لدرجة جودة المقررات الإلكترونية التي تقدمها جامعة المجمعة عبر نظام (D2L) وفق معايير (QM)؟

قام الباحث بالاعتماد على الإحصاءات الوصفية

(التكرارات والنسب المئوية)، في معرفة بيانات المقررات وتقييمها كما يوضح ذلك الجدول رقم (٣).

الجدول (٣) النتيجة العامة لتقييم المقررات الإلكترونية بجامعة المجمعة وفق معايير (QM) العالمية

ت	رقم المعيار	الأول QM.1	الثاني QM.2	الثالث QM.3	الرابع QM.4	الخامس QM.5	السادس QM.6	السابع QM.7	الثامن QM.8	مجموع النقاط	نسبة تحقق المعايير في المقرر
	اسم المعيار	المقدمة ونظرة عامة عن المقرر الدراسي	أهداف التعلم	التقييم والقياس	المواد التعليمية	تفاعل ومشاركة المتعلم	التكنولوجيا المستخدمة في المقرر الدراسي	دعم المتعلم	إمكانية الوصول		
	اسم المقرر ورقمه ورمزه	درجات تقييم تحقق المعايير									
	أساسيات الصحة واللياقة (HAF-101)	١٢	١٢	١٠	٥	٥	١٢	٩	٧	٧٢	٧٦٪
	التحرير العربي(ARAB-103)	١٢	١٢	١٣	٣	٥	١٢	٩	٧	٧٣	٧٧٪
	المدخل إلى الثقافة الإسلامية (SALM-101)	١٠	٩	١٠	٥	٥	١٢	٩	٧	٦٧	٧١٪
	الإسلام وبناء المجتمع (SALM-102)	١٢	١٢	١٠	٥	٥	١٢	٩	٥	٧٢	٧٦٪
	النظام الاقتصادي في الإسلام (SALM-103)	١٠	٩	١٠	٥	٥	١٢	٩	٧	٦٧	٧١٪
	مهارات الاتصال (MGT-110)	١٠	٩	١٠	٥	٥	١٢	٩	٧	٦٧	٧١٪
	ريادة الأعمال(ENT-101)	١٠	١٢	١٠	٥	٥	١٢	٩	٧	٧٠	٧٤٪
	تعليم الإنجليزية باستخدام الحاسب (ENG-211)١	١٠	١٢	١٠	٥	٥	١٢	٩	٧	٧٠	٧٤٪
	تعليم الإنجليزية باستخدام الحاسب (ENG-415)٢	١٠	١٢	١٠	٥	٥	١٢	٩	٧	٧٠	٧٤٪
	الدرجة العامة للمعيار حسب (QM)	١٤	١٥	١٣	١٢	١١	١٢	٩	٩	٩٥نقطة	١٠٠٪

(QM) العالمية يتضح من نتائج الجدول أعلاه أنَّ جميع المقررات حصلت على نسبة أقل من ٨٥٪ في التقييم العام، وعدد نقاط أقل من ٨١ نقطة، التي تمثل الحد الأدنى لعدد النقاط اللازم توافرها في المقرر الإلكتروني حتى يحقق معايير (QM)، مما يعني حاجتها للمراجعة والتطوير وتأهيلها حتى تحقق الحد الأدنى من النقاط.

كما يتضح من الجدول رقم (٤) نتائج المقررات مرتبة تنازليًا من الأعلى للأدنى حسب عدد النقاط ونسبة تحقق المعايير.

الجدول (٤) نتائج تحقق معايير (QM) على المقررات الإلكترونية مرتبة تنازليًا

الرقم	اسم المقرر	القسم الأكاديمي	عدد النقاط بالترتيب	نسبة تحقق المقررات
١	التحرير العربي(ARAB-103)	اللغة العربية	٧٣	٧٧٪
٢	الإسلام وبناء المجتمع (SALM-102)	الدراسات الإسلامية	٧٢	٧٦٪
٣	أساسيات الصحة واللياقة(HAF-101)	العلوم التربوية	٧٢	٧٦٪
٤	ريادة الأعمال (ENT-101)	إدارة أعمال	٧٠	٧٤٪
٥	تعليم الإنجليزية باستخدام الحاسب ١(ENT-101)	اللغة الإنجليزية	٧٠	٧٤٪
٦	تعليم الإنجليزية باستخدام الحاسب ٢(ENG-415)	اللغة الإنجليزية	٧٠	٧٤٪
٧	المدخل إلى الثقافة الإسلامية(SALM-101)	الدراسات الإسلامية	٦٧	٧١٪
٨	النظام الاقتصادي في الإسلام(SALM-103)	الدراسات الإسلامية	٦٧	٧١٪
٩	مهارات الاتصال (MGT-110)	العلوم التربوية	٦٧	٧١٪

يتضح من نتائج الجدول رقم (٤) أعلاه أنَّ مقرر التحرير العربي الذي يقدمه قسم اللغة العربية، قد حصل على أعلى درجة تحقق للمعايير بعدد نقاط ٧٣ نقطة ونسبة ٧٧٪، في حين حصل مقرر مهارات الاتصال الذي يقدمه قسم العلوم التربوية على أقل درجة تحقق للمعايير بعدد نقاط ٦٧ نقطة ونسبة ٧١٪.

إجابة السؤال الثاني/

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني الذي ينص على "ما درجة جودة المقررات الإلكترونية بجامعة المجمعة من حيث (المقدمة ونظرة عامـــة عن المقرر الدراسي) وفق معايير (QM)؟ "

قام الباحث كما يتضح في الجدول رقم (٥)؛ بحساب الإحصاءات الوصفية لمعرفة درجة تحقق المعيار العام الأول، إضافة إلى درجة ونسبة تحقق كل معيار فرعي من المعايير الثمانية المنبثقة من المعيار العام في كل مقرر من المقررات الإلكترونية، وهذه المعايير الفرعية هي:

- توفر تعليمات توضح كيفية البدء في المقرر وأماكن وجود مكوناته.
- تقديم هدف وهيكل المقرر الدراسي للطلاب.
- وجود قواعد تحدد السلوك المتوقع من المتعلم من خلال وسائل التواصل.
- توضيح السياسة العامة للمقرر التي ينبغي الالتزام بها.
- وضوح مطالب التعلم القبلية للتعلم الجديد.
- توضيح الحد الأدنى للمهارات التقنية التي يجب أن يمتلكها الطالب.
- تعريف أستاذ المقرر بنفسه من خلال الموقع.
- تعريف الطلاب بأنفسهم لزملائهم.

كما جرى حساب عدد المعايير الفرعية التي تحققت في المعيار العام، وعدد التي لم تتحقق، ودرجة تحقق المعيار العام في كل مقرر، ونسبة تحقق المعيار العام في كل المقرر، كما جرى حساب عدد تكرارات تحقق المعيار الفرعي في المقررات جميعًا، ونسبة تحقق المعيار الفرعي الواحد في المقررات جميعًا.

الجدول(٥) نتيجة تقييم المقررات الإلكترونية بجامعة المجمعة

وفق المعيار الأول QM1 (المقدمة ونظرة عامـــة عن المقرر الدراسي)

ت	المرجعية	المعيار الفرعي	درجات تقييم المقررات الإلكترونية من حيث المقدمة ونظرة عامـــة عن المقرر الدراسي										
			١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	تكرار التحقق	نسبة التحقق
			أساسيات الصحة واللياقة	التحرير العربي	المدخل إلى الثقافة الإسلامية	الإسلام وبناء المجتمع	النظام الاقتصادي في الإسلام	ريادة الأعمال	مهارات الاتصال	تعليم الإنجليزية باستخدام الحاسب ١	تعليم الإنجليزية باستخدام الحاسب ٢		
	QM1.1	توفر تعليمات توضح كيفية البدء في المقرر وأماكن وجود مكوناته.	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٩	٪١٠٠
	QM1.2	تقديم هدف وهيكل المقرر الدراسي للطلاب.	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٩	٪١٠٠
	QM1.3	وجود قواعد تحدد السلوك المتوقع من المتعلم من خلال وسائل التواصل.	٢	٢	٠	٢	٠	٠	٠	٠	٠	٣	٪٣٣
	QM1.4	توضيح السياسة العامة للمقرر التي ينبغي الالتزام بها.	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٩	٪١٠٠
	QM1.5	وضوح مطالب التعلم القبلية للتعلم الجديد.	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٪٠
	QM1.6	توضيح الحد الأدنى للمهارات التقنية التي يجب أن يمتلكها الطالب.	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٪٠
	QM1.7	تعريف أستاذ المقرر بنفسه من خلال الموقع.	١	١	١	١	١	١	١	١	١	٩	٪١٠٠
	QM1.8	تعريف الطلاب بأنفسهم لزملائهم.	١	١	١	١	١	١	١	١	١	٩	٪١٠٠
عدد المعايير الفرعية المحققة.			٦	٦	٥	٦	٥	٥	٥	٥	٥		
عدد المعايير الفرعية غير المحققة.			٢	٢	٣	٢	٣	٣	٣	٣	٣		
درجة تحقق المعيار العام في المقرر.			١٢	١٢	١٠	١٢	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠		
الدرجة العامة للمعيار.			١٤	١٤	١٤	١٤	١٤	١٤	١٤	١٤	١٤		
نسبة تحقق المعيار العام في المقرر.			٪٨٦	٪٨٦	٪٧١	٪٨٦	٪٧١	٪٧١	٪٧١	٪٧١	٪٧١		

يتضح من نتائج الجدول السابق أنَّ المعايير الفرعية الحاصلة على أعلى نسبة تحقق في جميع المقررات هي:

QM1.1 توفر تعليمات توضح كيفية البدء في المقرر وأماكن وجود مكوناته، بنسبة ١٠٠٪.

QM1.2 تقديم هدف وهيكل المقرر الدراسي للطلاب بنسبة، ١٠٠٪.

QM1.4 توضيح السياسة العامة للمقرر التي ينبغي الالتزام بها، بنسبة ١٠٠٪.

QM1.7 تعريف أستاذ المقرر بنفسه من خلال الموقع بنسبة، ١٠٠٪.

QM1.8 تعريف الطلاب بأنفسهم لزملائهم بنسبة، ١٠٠٪.

مما يدلل على أنَّ نظام (D2L)، قد اعتمد على سياسة موحدة توضح تعليمات وأهداف التعلم داخل النظام والمقررات.

في حين كانت أقل نسبة تحقق في المعايير الآتية:
QM1.3 وجود قواعد تحدد السلوك المتوقع من المتعلم من خلال وسائل التواصل، بنسبة٣٣ ٪.
QM1.5 وضوح مطالب التعلم القبلية للتعلم الجديد، بنسبة ٠٪.
QM1.6 توضيح الحد الأدنى للمهارات التقنية التي يجب أن يمتلكها الطالب، بنسبة ٠٪.
ويرجع ذلك إلى تركيز النظام على تعلم المحتوى المعرفي للمقررات دون التركيز على الجانب المهاري، وفي ظل هذا التركيز فإنَّ النظام لا يمتلك القدرة على تحديد المتطلبات القبلية للتعلم والمهارات التقنية، التي يحتاجها الطالب للتعامل مع النظام بفعالية والاستفادة من مكوناته وميزاته التي يوفرها.

إجابة السؤال الثالث /

للإجابة على سؤال الدراسة الثالث الذي ينصُّ على "ما مستوى جودة المقررات الإلكترونية بجامعة المجمعة من حيث (أهـــداف التعلم) وفق معايير (QM)؟"

قام الباحث كما يتضح في الجدول رقم (٦)؛ بحساب الإحصاءات الوصفية لمعرفة درجة تحقق المعيار العام الثاني، إضافة إلى درجة ونسبة تحقق كل معيار فرعي من المعايير الخمسة المنبثقة من المعيار العام في كل مقرر من المقررات الإلكترونية، وهذه المعايير الفرعية هي:

- تصف أهداف المقرر مخرجات تعلم قابلة للقياس.
- توضيح مخرجات التعلم على مستوى الوحدات والأهداف على مستوى الدروس.
- كل الأهداف معلنة بشكل واضح.
- وجود تعليمات واضحة وسهلة للطلاب عن كيفية تحقيق مخرجات التعلم.
- حرى بناء أهداف المقرر بشكل يتناسب مع مستوى المقرر.

كما جرى حساب عدد المعايير الفرعية التي تحققت في المعيار العام، وعدد التي لم تتحقق، ودرجة تحقق المعيار العام في كل مقرر، ونسبة تحقق المعيار العام في كل المقرر، كما جرى حساب عدد تكرارات تحقق المعيار الفرعي في المقررات جميعًا، ونسبة تحقق المعيار الفرعي الواحد في المقررات جميعًا.

الجدول(٦) نتيجة تقييم المقررات الإلكترونية بجامعة المجمعة وفق المعيار الثاني QM2 (أهـــداف التعلم)

ت	المرجعية	المعيار	درجات تقييم المقررات الإلكترونية من حيث أهـــداف التعلم									تكرار التحقق	نسبة التحقق
			١ أساسيات الصحة واللياقة	٢ التحرير العربي	٣ المدخل إلى الثقافة الإسلامية	٤ الإسلام وبناء المجتمع	٥ النظام الاقتصادي في الإسلام	٦ ريادة الأعمال	٧ مهارات الاتصال	٨ تعليم الإنجليزية باستخدام الحاسب ١	٩ تعليم الإنجليزية باستخدام الحاسب ٢		
	QM2.1	تصف أهداف المقرر مخرجات تعلم قابلة للقياس.	٣	٣	٠	٣	٠	٣	٠	٣	٣	٦	٦٦٪
	QM2.2	توضيح مخرجات التعلم على مستوى الوحدات والأهداف على مستوى الدروس.	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٩	١٠٠٪
	QM2.3	كل الأهداف معلنة بشكل واضح.	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٩	١٠٠٪

ت	المرجعية	المعيار	درجات تقييم المقررات الإلكترونية من حيث أهـــداف التعلم									تكرار التحقق	نسبة التحقق
			١ أساسيات الصحة واللياقة	٢ التحرير العربي	٣ المدخل إلى الثقافة الإسلامية	٤ الإسلام وبناء المجتمع	٥ النظام الاقتصادي في الإسلام	٦ ريادة الأعمال	٧ مهارات الاتصال	٨ تعليم الإنجليزية باستخدام الحاسب ١	٩ تعليم الإنجليزية باستخدام الحاسب ٢		
	QM2.4	وجود تعليمات واضحة وسهلة للطلاب عن كيفية تحقيق مخرجات التعلم.	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٪٠
	QM2.5	جرى بناء أهداف المقرر بشكل يتناسب مع مستوى المقرر.	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٩	٪١٠٠
عدد المعايير الفرعية المحققة.			٤	٤	٣	٤	٣	٤	٣	٤	٤		
عدد المعايير غير المحققة.			١	١	٢	١	٢	١	٢	١	١		
درجة تحقق المعيار العام في المقرر.			١٢	١٢	٩	١٢	٩	١٢	٩	١٢	١٢		
الدرجة العامة للمعيار.			١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥		
نسبة تحقق المعيار العام في المقرر.			٪٨٠	٪٨٠	٪٦٠	٪٨٠	٪٦٠	٪٨٠	٪٦٠	٪٨٠	٪٨٠		

يتضح من نتائج الجدول السابق أنَّ المعايير الفرعية الحاصلة على أعلى نسبة تحقق في جميع المقررات هي:

QM2.2 توضيح مخرجات التعلم على مستوى الوحدات والأهداف على مستوى الدروس ١٠٠٪.

QM2.3 كل الأهداف معلنة بشكل واضح ١٠٠٪.

QM2.5 جرى بناء أهداف المقرر بشكل يتناسب مع مستوى المقرر ١٠٠٪.

وهذا التقدم يرجع إلى اعتماد نظام الجامعة على إستراتيجية محكمة في بناء الأهداف ومخرجات التعلم المطلوبة قبل بداية كل وحدة وكل درس، بينما كانت أقل نسبة تحقق في المعايير الفرعية الآتية:

QM2.1 تصف أهداف المقرر مخرجات تعلم قابلة للقياس ٦٦٪.

QM2.4 وجود تعليمات واضحة وسهلة للطلاب عن كيفية تحقيق مخرجات التعلم ٠٪.

ويمكن عزو ذلك إلى عدم وجود إرشادات كافية للطلبة عن كيفية الوصول إلى مخرجات التعلم المستهدفة من تعلمهم، وضعف العناية بالجوانب التطبيقية لمحتوى المقررات التطبيقية في الحياة العملية.

إجابة السؤال الرابع/

للإجابة على سؤال الدراسة الرابع الذي ينص على "ما مستوى جودة المقررات الإلكترونية بجامعة المجمعة من حيث (التقييم والقياس) وفق معايير (QM)؟ ".

قام الباحث كما يتضح في الجدول رقم (٧)؛ بحساب الإحصاءات الوصفية لمعرفة درجة تحقق المعيار العام الثالث، إضافة إلى درجة ونسبة تحقق كل معيار فرعي من المعايير الخمسة المنبثقة من المعيار العام في كل مقرر من المقررات الإلكترونية، وهذه المعايير الفرعية هي:

- وسائل التقييم مناسبة لقياس ما حدد من أهداف التعلم.

- توضيح سياسة وضع الدرجات للمقرر الدراسي.
- تقديم معايير محددة لتقييم أداء الطلاب ومشاركاتهم بحيث ترتبط بسياسة تقدير الدرجات.
- أدوات التقييم المختارة متسلسلة ومتنوعة ومناسبة لعمل المتعلم الذي سيتم تقييمه.
- أتيحت فرص متعددة للطلاب لقياس مدى التقدم المحرز في تعلمهم.

كما جرى حساب عدد المعايير الفرعية التي تحققت في المعيار العام، وعدد التي لم تتحقق، ودرجة تحقق المعيار العام في كل مقرر، ونسبة تحقق المعيار العام في كل المقرر، كما تم حساب عدد تكرارات تحقق المعيار الفرعي في المقررات جميعًا، ونسبة تحقق المعيار الفرعي الواحد في المقررات جميعًا.

الجدول(٧) نتيجة تقييم المقررات الإلكترونية بجامعة المجمعة وفق المعيار الثالث QM٣ (التقييم والقياس)

ت	المرجعية	المعيار	درجات تقييم المقررات الإلكترونية من حيث التقييم والقياس									تكرار التحقق	نسبة التحقق
			١ أساسيات الصحة والليافة	٢ التحرير العربي	٣ المدخل إلى الثقافة الإسلامية	٤ الإسلام وبناء المجتمع	٥ النظام الاقتصادي في الإسلام	٦ ريادة الأعمال	٧ مهارات الاتصال	٨ تعليم الإنجليزية باستخدام الحاسب ١	٩ تعليم الإنجليزية باستخدام الحاسب ٢		
	QM3.1	وسائل التقييم مناسبة لقياس ما حدد من أهداف التعلم.	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٩	٪١٠٠
	QM3.2	توضيح سياسة وضع الدرجات للمقرر الدراسي.	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٩	٪١٠٠
	QM3.3	تقديم معايير محددة لتقييم أداء الطلاب ومشاركاتهم بحيث ترتبط بسياسة تقدير الدرجات.	٠	٣	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١	٪١١
	QM3.4	أدوات التقييم المختارة متسلسلة، ومتنوعة، ومناسبة لعمل المتعلم الذي سيتم تقييمه.	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٩	٪١٠٠

ت	المرجعية	المعيار	درجات تقييم المقررات الإلكترونية من حيث التقييم والقياس									تكرار التحقق	نسبة التحقق
			١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩		
			أساسيات الصحة واللياقة	التحرير العربي	المدخل إلى الثقافة الإسلامية	الإسلام وبناء المجتمع	النظام الاقتصادي في الإسلام	ريادة الأعمال	مهارات الاتصال	تعليم الإنجليزية باستخدام الحاسب ١	تعليم الإنجليزية باستخدام الحاسب ٢		
	QM3.5	أتيحت فرص متعددة للطلاب لقياس مدى التقدم المحرز في تعلمهم.	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٩	٪١٠٠
عدد المعايير الفرعية المحققة.			٤	٥	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤		
عدد المعايير غير المحققة.			١	٠	١	١	١	١	١	١	١		
درجة تحقق المعيار العام في المقرر.			١٠	١٣	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠		
درجة تحقق المعيار.			١٣	١٣	١٣	١٣	١٣	١٣	١٣	١٣	١٣		
نسبة تحقق المعيار العام في المقرر.			٪٧٧	٪١٠٠	٪٧٧	٪٧٧	٪٧٧	٪٧٧	٪٧٧	٪٧٧	٪٧٧		

يتضح من نتائج الجدول السابق أنَّ المعايير الفرعية الحاصلة على أعلى نسبة تحقق في جميع المقررات هي:

QM3.1 وسائل التقييم مناسبة لقياس ما حدد من أهداف التعلم بنسبة ١٠٠٪.

QM3.2 توضيح سياسة وضع الدرجات للمقرر الدراسي بنسبة ١٠٠٪.

QM3.4 أدوات التقييم المختارة متسلسلة، ومتنوعة، ومناسبة لعمل المتعلم الذي سيتم تقييمه بنسبة ١٠٠٪.

QM3.5 أتيحت فرص متعددة للطلاب لقياس مدى التقدم المحرز في تعلمهم بنسبة ١٠٠٪.

مما يدلل على أنَّ النظام يعتمد على سياسة وآلية تقييم واضحة ومعلومة للطلاب، ومناسبة لقياس أهداف ومخرجات التعلم.

في حين حصل المعيار الفرعي الثالث QM3.3 "تقديم معايير محددة لتقييم أداء الطلاب ومشاركاتهم بحيث ترتبط بسياسة تقدير الدرجات"؛ على أقل نسبة تحقق بنسبة ١١٪؛ ويرجع ذلك إلى عدم وجود معايير واضحة لمشاركات الطلاب في المناقشات والتفاعلات، ومن ثمَّ لا يوجد معايير محددة لتقييم مشاركاتهم في المناقشات والتفاعل فيما بينهم وبين المحتوى وبين المعلم.

إجابة السؤال الخامس/

للإجابة على سؤال الدراسة الخامس الذي ينصُّ على "ما مستوى جودة المقررات الإلكترونية بجامعة المجمعة من حيث (المـــواد التعليمـــية) وفق معايير (QM)؟ ".

قام الباحث كما يتضح في الجدول رقم(٨)؛ بحساب الإحصاءات الوصفية لمعرفة درجة تحقق المعيار العام الرابع، إضافة إلى درجة ونسبة تحقق كل معيار

فرعي من المعايير الستة المنبثقة من المعيار العام في كل مقرر من المقررات الإلكترونية، وهذه المعايير الفرعية هي:

- تساهم المواد التعليمية في تحقيق أهداف التعلم التي أُعلن عنها على مستوى المقرر والوحدات.
- حددت كيفية استخدام المواد التعليمية في مجال الأنشطة التعليمية.
- جرى توثيق جميع المواد والمصادر المستخدمة في المقرر بصورة تامة.
- اتصفت المواد التعليمية بالحداثة.
- تعين المواد التعليمية على تنويع وجهات النظر حول محتوى المقرر.
- توفر التعليمات التي تميز المواد المطلوبة عن المواد الاختيارية.

كما جرى حساب عدد المعايير الفرعية التي تحققت في المعيار العام، وعدد التي لم تتحقق، ودرجة تحقق المعيار العام في كل مقرر، ونسبة تحقق المعيار العام في كل المقرر، كما جرى حساب عدد تكرارات تحقق المعيار الفرعي في المقررات جميعًا، ونسبة تحقق المعيار الفرعي الواحد في المقررات جميعًا.

الجدول (٨) نتيجة تقييم المقررات الإلكترونية بجامعة المجمعة وفق المعيار الرابع QM4 (المواد التعليمية)

ت	المرجعية	المعيار	درجات تقييم المقررات الإلكترونية من حيث المواد التعليمية									تكرار التحقق	نسبة التحقق
			١ أساسيات الصحة واللياقة	٢ التحرير العربي	٣ المدخل إلى الثقافة الإسلامية	٤ الإسلام وبناء المجتمع	٥ النظام الاقتصادي في الإسلام	٦ ريادة الأعمال	٧ مهارات الاتصال	٨ تعليم الإنجليزية باستخدام الحاسب ١	٩ تعليم الإنجليزية باستخدام الحاسب ٢		
	QM4.1	تساهم المواد التعليمية في تحقيق أهداف التعلم التي تم الإعلان عنها على مستوى المقرر والوحدات	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٩	٪١٠٠
	QM4.2	حددت كيفية استخدام المواد التعليمية في مجال الأنشطة التعليمية	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٪٠
	QM4.3	تم توثيق جميع المواد والمصادر المستخدمة في المقرر بشكل تام	٢	٠	٢	٠	٢	٢	٢	٢	٢	٦	٪٦٦
	QM4.4	اتصفت المواد التعليمية بالحداثة	٠	٠	٠	٢	٠	٠	٠	٠	٠	١	٪١١
	QM4.5	تعين المواد التعليمية على تنويع وجهات النظر حول محتوى المقرر	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٪٠
	QM4.6	توفر التعليمات التي تميز المواد المطلوبة عن المواد الاختيارية	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٪٠
عدد المعايير الفرعية المحققة			٢	١	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢		
عدد المعايير غير المحققة			٤	٥	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤		
درجة تحقق المعيار العام في المقرر			٥	٣	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥		

ت	المرجعية	المعيار	درجات تقييم المقررات الإلكترونية من حيث المواد التعليمية									تكرار التحقق	نسبة التحقق
			١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩		
			أساسيات الصحة واللياقة	التحرير العربي	المدخل إلى الثقافة الإسلامية	الإسلام وبناء المجتمع	النظام الاقتصادي في الإسلام	ريادة الأعمال	مهارات الاتصال	تعليم الإنجليزية باستخدام الحاسب ١	تعليم الإنجليزية باستخدام الحاسب ٢		
الدرجة العامة للمعيار			١٢	١٢	١٢	١٢	١٢	١٢	١٢	١٢	١٢		
نسبة تحقق المعيار العام في المقرر			٤٢٪	٢٥٪	٤٢٪	٤٢٪	٤٢٪	٤٢٪	٤٢٪	٤٢٪	٤٢٪		

يتضح من نتائج الجدول السابق أنَّ المعايير الفرعية الحاصلة على أعلى نسبة تحقق في جميع المقررات هي:

QM4.1 تسهم المواد التعليمية في تحقيق أهداف التعلم التي أُعلن عنها على مستوى المقرر والوحدات بنسبة ١٠٠٪.

QM4.3 جرى توثيق جميع المواد والمصادر المستخدمة في المقرر بشكل تام، بنسبة ٦٦٪.

ويدلل هذا الارتفاع على اتجاه النظام إلى استخدام المواد التعليمية المتوافقة مع أهداف التعلم، إضافة إلى أن الجامعة تتجه نحو اقتصاد المعرفة من خلال إنتاج وتجويد مواد التعلم في المقررات الإلكترونية.

بينما كانت أقل نسبة تحقق في المعايير الفرعية الآتية:

QM4.4 اتصفت المواد التعليمية بالحداثة ١١٪.

QM4.2 حددت كيفية استخدام المواد التعليمية في مجال الأنشطة التعليمية بنسبة ٠٪.

QM4.5 تُعين المواد التعليمية على تنويع وجهات النظر حول محتوى المقرر بنسبة ٠٪.

QM4.6 توفر التعليمات التي تميز المواد المطلوبة عن المواد الاختيارية ٠٪.

وتُعزى أسباب هذا التدني إلى عدم استخدام المواد التعليمية في الأنشطة التعليمية أو التقويمية، وعدم العناية بتجريب المقررات وتقويمها قبل التطبيق بالقدر الكافي، كذلك عدم توافر أي تعليمات أو إرشادات لتحديد أي الأجزاء المهمة والضرورية في المقرر وأيها اختياري في التعلم.

إجابة السؤال السادس/

للإجابة على سؤال الدراسة السادس الذي ينصُّ على "ما مستوى جودة المقررات الإلكترونية بجامعة المجمعة من حيث (تفاعل ومشاركة المتعلم) وفق معايير (QM)؟".

قام الباحث كما يتضح في الجدول رقم(٩)؛ بحساب الإحصاءات الوصفية لمعرفة درجة تحقق المعيار العام الخامس، إضافة إلى درجة ونسبة تحقق كل معيار فرعي من المعايير الأربعة، المنبثقة من المعيار العام في كل مقرر من المقررات الإلكترونية، وهذه المعايير الفرعية هي:

- تعمل الأنشطة التعليمية على تحفيز وتحقيق أهداف التعلم.
- تقدم الأنشطة التعليمية فرص عديدة لتفاعل الطلاب.
- توفر خطة للمعلم حول آلية الرد على استفسارات

الطلاب وأعمالهم.

- توضيح وإعلان متطلبات تفاعل الطلاب.

كما جرى حساب عدد المعايير الفرعية التي تحققت في المعيار العام، وعدد التي لم تتحقق، ودرجة تحقق المعيار العام في كل مقرر، ونسبة تحقق المعيار العام في كل المقرر، كما جرى حساب عدد تكرارات تحقق المعيار الفرعي في المقررات جميعًا، ونسبة تحقق المعيار الفرعي الواحد في المقررات جميعًا.

الجدول (٩) نتيجة تقييم المقررات الإلكترونية بجامعة المجمعة وفق المعيار الخامس QM٥ (تفاعل ومشاركة المتعلم)

تت	المرجعية	المعيار	درجات تقييم المقررات الإلكترونية من حيث تفاعل ومشاركة المتعلم									تكرار التحقق	نسبة التحقق
			١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩		
			أساسيات الصحة واللياقة	التحرير العربي	المدخل إلى الثقافة الإسلامية	الإسلام وبناء المجتمع	النظام الاقتصادي في الإسلام	ريادة الأعمال	مهارات الاتصال	تعليم الإنجليزية باستخدام الحاسب ١	تعليم الإنجليزية باستخدام الحاسب ٢		
	QM5.1	تعمل الأنشطة التعليمية على تحفيز وتحقيق أهداف التعلم.	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٩	٪١٠٠
	QM5.2	تقدم الأنشطة التعليمية فرصًا عديدة لتفاعل الطلاب.	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٪٠
	QM5.3	توفر خطة للمعلم حول آلية الرد على استفسارات الطلاب وأعمالهم.	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٪٠
	QM5.4	توضيح وإعلان متطلبات تفاعل الطلاب.	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٩	٪١٠٠
عدد المعايير الفرعية المحققة.			٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢		
عدد المعايير غير المحققة.			٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢		
درجة تحقق المعيار العام في المقرر.			٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥		
الدرجة العامة للمعيار.			١١	١١	١١	١١	١١	١١	١١	١١	١١		
نسبة تحقق المعيار العام في المقرر.			٪٤٥	٪٤٥	٪٤٥	٪٤٥	٪٤٥	٪٤٥	٪٤٥	٪٤٥	٪٤٥		

يتضح من نتائج الجدول السابق أنَّ المعايير الفرعية الحاصلة على أعلى نسبة تحقق في جميع المقررات هي:

QM5.1 تعمل الأنشطة التعليمية على تحفيز وتحقيق أهداف التعلم بنسبة ١٠٠٪.

QM5.4 توضيح وإعلان متطلبات تفاعل الطلاب بنسبة ١٠٠٪.

وترجع أسباب الارتفاع إلى إتباع الجامعة عدة أساليب متنوعة لتحفيز الطلاب على التعلم، ووجود بيان واضح لتوقعات المعلم لإنجازات الطلاب وتفاعلهم ومشاركاتهم وحضورهم للفصول الافتراضية.

بينما كانت أقل نسبة تحقق في المعايير الفرعية الآتية:

QM5.2 تقدم الأنشطة التعليمية فرصًا عديدة لتفاعل الطلاب بنسبة ٠٪.

QM5.3 توفر خطة للمعلم حول آلية الرد على استفسارات الطلاب وأعمالهم بنسبة ٠٪.

وترجع أسباب ذلك إلى عدم عناية النظام بتوظيف التعلم التعاوني والتشاركي بين الطلاب، مما يقلل من احتمالية حدوث تفاعل بين الطلاب وبعضهم، وإضافة إلى عدم وجود جدول زمني واضح للطلاب عن مواعيد تواجد المعلم داخل نظام التعلم، وعدم وجود آلية واضحة لمتابعة استفسارات الطلاب وكيفية الرد عليها.

إجابة السؤال السابع/

للإجابة على سؤال الدراسة السابع الذي ينصُّ على "ما مستوى جودة المقررات الإلكترونية بجامعة المجمعة من حيث (التكنولوجيا المستخدمة في المقرر الدراسي) وفق معايير (QM)؟".

قام الباحث كما يتضح في الجدول رقم (١٠)؛ بحساب الإحصاءات الوصفية لمعرفة درجة تحقق المعيار العام السادس، إضافة إلى درجة ونسبة تحقق كل معيار فرعي من المعايير الخمسة المنبثقة من المعيار العام في كل مقرر من المقررات الإلكترونية، وهذه المعايير الفرعية هي:

- الأدوات والوسائط تدعم الأهداف التعليمية للمقرر.
- الوسائط والأدوات المستخدمة في تصميم المقرر الإلكتروني تدعم مشاركة الطلاب وتؤهلهم ليكونوا متعلمين فاعلين.
- الإبحار عبر المكونات الإلكترونية للمقرر بصورة ميسرة وفعَّالة.
- تمكين الطلاب من الوصول بسهولة إلى التقنية المطلوبة في المقرر.
- حداثة التقنيات المستخدمة في المقرر.

كما جرى حساب عدد المعايير الفرعية التي تحققت في المعيار العام، وعدد التي لم تتحقق، ودرجة تحقق المعيار العام في كل مقرر، ونسبة تحقق المعيار العام في كل المقرر، كما جرى حساب عدد تكرارات تحقق المعيار الفرعي في المقررات جميعًا، ونسبة تحقق المعيار الفرعي الواحد في المقررات جميعًا.

جدول (١٠) نتيجة تقييم المقررات الإلكترونية بجامعة المجمعة وفق المعيار السادس QM6 (التكنولوجيا المستخدمة في المقرر)

ت	المرجعية	المعيار	درجات تقييم المقررات الإلكترونية من حيث التكنولوجيا المستخدمة في المقرر الدراسي										تكرار التحقق	نسبة التحقق
			١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩			
			أساسيات الصحة واللياقة	التحرير العربي	المدخل إلى الثقافة الإسلامية	الإسلام وبناء المجتمع	النظام الاقتصادي في الإسلام	ريادة الأعمال	مهارات الاتصال	تعليم الإنجليزية باستخدام الحاسب ١	تعليم الإنجليزية باستخدام الحاسب ٢			
	QM6.1	الأدوات والوسائط تدعم الأهداف التعليمية للمقرر.	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣		٩	١٠٠٪

ت	المرجعية	المعيار	درجات تقييم المقررات الإلكترونية من حيث التكنولوجيا المستخدمة في المقرر الدراسي									تكرار التحقق	نسبة التحقق
			١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩		
			أساسيات الصحة واللياقة	التحرير العربي	المدخل إلى الثقافة الإسلامية	الإسلام وبناء المجتمع	النظام الاقتصادي في الإسلام	ريادة الأعمال	مهارات الاتصال	تعليم الإنجليزية باستخدام الحاسب ١	تعليم الإنجليزية باستخدام الحاسب ٢		
	QM6.2	الوسائط والأدوات المستخدمة في تصميم المقرر الإلكتروني تدعم مشاركة الطلاب وتؤهلهم ليكونوا متعلمين فاعلين.	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٩	٪١٠٠
	QM6.3	الإبحار عبر المكونات الإلكترونية للمقرر بصورة ميسرة وفعَّالة.	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٩	٪١٠٠
	QM6.4	تمكين الطلاب من الوصول بسهولة إلى التقنية المطلوبة في المقرر.	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٩	٪١٠٠
	QM6.5	حداثة التقنيات المستخدمة في المقرر.	١	١	١	١	١	١	١	١	١	٩	٪١٠٠
عدد المعايير الفرعية المحققة.			٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥		
عدد المعايير غير المحققة.			٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
درجة تحقق المعيار العام في المقرر.			١٢	١٢	١٢	١٢	١٢	١٢	١٢	١٢	١٢		
الدرجة العامة للمعيار.			١٢	١٢	١٢	١٢	١٢	١٢	١٢	١٢	١٢		
نسبة تحقق المعيار العام في المقرر.			٪١٠٠	٪١٠٠	٪١٠٠	٪١٠٠	٪١٠٠	٪١٠٠	٪١٠٠	٪١٠٠	٪١٠٠		

وقد خَلُصت نتائج هذا السؤال إلى أنَّ جميع المعايير الفرعية حصلت على النسبة النهائية في التحقق ١٠٠٪ داخل المقررات الإلكترونية، وترجع أسباب ذلك إلى اهتمام النظام بالمواد التكنولوجية وعنايته لحداثتها وسهولة التعامل معها والوصول إليها والاحتفاظ بها، والإبحار بداخلها دون أي عوائق أو مشكلات.

إجابة السؤال الثامن/

للإجابة على سؤال الدراسة الثامن الذي ينصُّ على "ما مستوى جودة المقررات الإلكترونية بجامعة المجمعة من حيث (دعم المتعلم) وفق معايير (QM)؟". قام الباحث كما يتضح في الجدول رقم(١١)؛ بحساب الإحصاءات الوصفية لمعرفة درجة تحقق المعيار العام السابع، إضافة إلى درجة ونسبة تحقق كل معيار فرعي من المعايير الأربعة المنبثقة من المعيار العام في كل مقرر من المقررات الإلكترونية، وهذه المعايير الفرعية هي:

- توفر تعليمات المقرر الدراسي والدعم الفني المناسب.
- وجود رابط لسياسات وخدمات المؤسسة يمكن الوصول إليها من خلال المقرر.
- توفر تعليمات وروابط لشرح كيف يمكن لخدمات وموارد الدعم الأكاديمي أن تساعد الطلاب على النجاح في المقرر وكيف يمكن للطلاب الحصول عليها.
- توفر تعليمات وروابط لشرح كيف يمكن لخدمات وموارد الدعم الطلابي أن تساعد الطلاب على النجاح في المقرر وكيف يمكن للطلاب الحصول عليها.

كما جرى حساب عدد المعايير الفرعية التي تحققت في المعيار العام، وعدد التي لم تتحقق، ودرجة تحقق المعيار العام في كل مقرر، ونسبة تحقق المعيار العام في كل المقرر، كما جرى حساب عدد تكرارات تحقق المعيار الفرعي في المقررات جميعًا، ونسبة تحقق المعيار الفرعي الواحد في المقررات جميعًا.

جدول(١١) نتيجة تقييم المقررات الإلكترونية بجامعة المجمعة وفق المعيار السابع QM7 (دعم المتعلم)

ت	المرجعية	المعيار	درجات تقييم المقررات الإلكترونية من حيث دعم المتعلم									تكرار التحقق	نسبة التحقق
			١ أساسيات الصحة واللياقة	٢ التحرير العربي	٣ المدخل إلى الثقافة الإسلامية	٤ الإسلام وبناء المجتمع	٥ النظام الاقتصادي في الإسلام	٦ ريادة الأعمال	٧ مهارات الاتصال	٨ تعليم الإنجليزية باستخدام الحاسب ١	٩ تعليم الإنجليزية باستخدام الحاسب ٢		
	QM7.1	توفر تعليمات المقرر الدراسي والدعم الفني المناسب.	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٩	٪١٠٠
	QM7.2	وجود رابط لسياسات وخدمات المؤسسة يمكن الوصول إليها من خلال المقرر.	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٩	٪١٠٠
	QM7.3	توفر تعليمات وروابط لشرح كيف يمكن لخدمات وموارد الدعم الأكاديمي أن تساعد الطلاب على النجاح في المقرر، وكيف يمكن للطلاب الحصول عليها.	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٩	٪١٠٠
	QM7.4	توفر تعليمات وروابط لشرح كيف يمكن لخدمات وموارد الدعم الطلابي أن تساعد الطلاب على النجاح في المقرر وكيف يمكن للطلاب الحصول عليها.	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	٪١٠٠
		عدد المعايير الفرعية المحققة.	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤		
		عدد المعايير غير المحققة.	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠		
		درجة تحقق المعيار العام في المقرر.	٩	٩	٩	٩	٩	٩	٩	٩	٩		
		الدرجة العامة للمعيار.	٩	٩	٩	٩	٩	٩	٩	٩	٩		
		نسبة تحقق المعيار العام في المقرر.	٪١٠٠	٪١٠٠	٪١٠٠	٪١٠٠	٪١٠٠	٪١٠٠	٪١٠٠	٪١٠٠	٪١٠٠		

وقد خَلُصت نتائج هذا السؤال إلى أنَّ جميع المعايير الفرعية حصلت على النسبة النهائية في التحقق داخل المقررات الإلكترونية، وترجع أسباب ذلك إلى توافر الدعم الفني للمتعلم من خلال الفيديوهات الموجَّهة للمتعلم في الإبحار وكيفية التعامل مع النظام الجامعي للتعلم عن بعد (D2L)، إضافة إلى وجود رابط لسياسات وخدمات المؤسسة يمكن الوصول إليها من خلال المقرر بسهولة وفي أي مرحلة من مراحل التعلم.

إجابة السؤال التاسع/

للإجابة على سؤال الدراسة التاسع الذي ينصُّ على "ما مستوى جودة المقررات الإلكترونية بجامعة المجمعة من حيث (إمكانية الوصول) وفق معايير (QM)؟".

قام الباحث كما يتضح في الجدول رقم(١٢)؛ بحساب الإحصاءات الوصفية لمعرفة درجة تحقق المعيار العام الثامن، إضافة إلى درجة ونسبة تحقق كل معيار فرعي من المعايير الأربعة المنبثقة من المعيار العام في كل مقرر من المقررات الإلكترونية، وهذه المعايير الفرعية هي:

- يوظف المقرر الدراسي التكنولوجيا التي يجري الحصول عليها ويقدم إرشادات حول كيفية استثمارها.
- يحتوي المقرر الدراسي على خيارات مناسبة للمحتوى السمعي والبصري.
- تصميم المقرر الدراسي يسهل القراءة ويقلل من المشتتات.
- تصميم المقرر الدراسي يتيح استخدام التقنيات المساعدة.

كما جرى حساب عدد المعايير الفرعية التي تحققت في المعيار العام، وعدد التي لم تتحقق، ودرجة تحقق المعيار العام في كل مقرر، ونسبة تحقق المعيار العام في كل المقرر، كما جرى حساب عدد تكرارات تحقق المعيار الفرعي في المقررات جميعًا، ونسبة تحقق المعيار الفرعي الواحد في المقررات جميعًا.

الجدول(١٢) نتيجة تقييم المقررات الإلكترونية بجامعة المجمعة وفق المعيار الثامن QM٨ (إمكانية الوصول)

ت	المرجعية	المعيار	درجات تقييم المقررات الإلكترونية من حيث إمكانية الوصول									تكرار التحقق	نسبة التحقق
			١ أساسيات الصحة واللياقة	٢ التحرير العربي	٣ المدخل إلى الثقافة الإسلامية	٤ الإسلام وبناء المجتمع	٥ النظام الاقتصادي في الإسلام	٦ ريادة الأعمال	٧ مهارات الاتصال	٨ تعليم الإنجليزية باستخدام الحاسب ١	٩ تعليم الإنجليزية باستخدام الحاسب ٢		
	QM8.1	يوظف المقرر الدراسي التكنولوجيا التي يجري الحصول عليها، ويقدم إرشادات حول كيفية استثمارها.	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٩	٪١٠٠
	QM8.2	يحتوي المقرر الدراسي على خيارات مناسبة للمحتوى السمعي والبصري.	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٩	٪١٠٠
	QM8.3	تصميم المقرر الدراسي يسهل القراءة ويقلل من المشتتات.	٢	٢	٢	٠	٢	٢	٢	٢	٢	٨	٪٨٩
	QM8.4	تصميم المقرر الدراسي يتيح استخدام التقنيات المساعدة.	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٪٠
عدد المعايير الفرعية المحققة.			٣	٣	٣	٢	٣	٣	٣	٣	٣		
عدد المعايير غير المحققة.			١	١	١	٢	١	١	١	١	١		
درجة تحقق المعيار العام في المقرر.			٧	٧	٧	٥	٧	٥	٥	٧	٧		
الدرجة العامة للمعيار.			٩	٩	٩	٩	٩	٩	٩	٩	٩		
نسبة تحقق المعيار العام في المقرر.			٪٧٨	٪٧٨	٪٧٨	٪٥٦	٪٧٨	٪٥٦	٪٥٦	٪٧٨	٪٧٨		

يتضح من نتائج الجدول السابق أنَّ المعايير الفرعية الحاصلة على أعلى نسبة تحقق في جميع المقررات هي:

QM8.1 يوظف المقرر الدراسي التكنولوجيا التي يجري الحصول عليها، ويقدم إرشادات عن كيفية استثمارها بنسبة ١٠٠٪.

QM8.2 يحتوي المقرر الدراسي على خيارات مناسبة للمحتوى السمعي والبصري. بنسبة ١٠٠٪.

QM8.3 تصميم المقرر الدراسي يسهل القراءة ويقلل من المشتتات بنسبة ٨٩٪.

وترجع نتائج هذا التقدم إلى اعتماد النظام على وجود بدائل ومحفزات للتعلم، حتى تتاح للمتعلم أكثر من طريقة للتعلم تناسبه؛ فلديه النصوص والصور والصوت والفيديو والرسوم، إضافة إلى تصميم المقرر الذي يبعد عن المشتتات بقدر الإمكان، في حين حصل المعيار الفرعي الرابع:

QM8.4 تصميم المقرر الدراسي يتيح استخدام التقنيات المساعدة.

على أقل نسبة تحقق بنسبة ٠٪؛ ويرجع سبب ذلك إلى عدم توافر مرونة العرض للمواد التعليمية عند استخدام نظام التعلم (D2L)، كما يُعزى ذلك لقلة استخدام الوسائط المتعددة سهلة الاستخدام أو التشغيل وضعف توافقها مع أجهزة الطلاب المختلفة.

إجابة السؤال العاشر/

للإجابة عن التساؤل العاشر الذي ينص على "هل تختلف جودة المقررات الإلكترونية بجامعة المجمعة تبعًا لاختلاف القسم الأكاديمي الذي يقدم المقرر داخل الجامعة؟"

استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way Analysis Of Variance)؛ لتحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين نتائج تقييم المقررات الإلكترونية تبعًا لاختلاف القسم الأكاديمي الذي يقدم هذه المقررات، كما هو موضح في الجدول رقم (١٣)

الجدول (١٣): قيمة (ف) النسبية ودلالتها الإحصائية لنتائج تقييم المقررات الإلكترونية، تبعًا لمتغير القسم الأكاديمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف) النسبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١٤,٣٨٩	٤	٣,٥٩٧	٠,٤٩٣	٠,٧٤٥ غير دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥
داخل المجموعات	٢٩,١٦٧	٤	٧,٢٩٢		
المجموع	٤٣,٥٥٦	٨			

بالنظر إلى الجدول رقم (١٣) يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) تبعًا لاختلاف القسم الأكاديمي الذي يقدم المقرر الإلكتروني، مما يعني أنَّ النظام لا يفرق بين الأقسام الأكاديمية باختلاف مقرراتها التي تقدمها في جميع أدوات ومكونات النظام وآليات عمله، وهذا مؤشر على قدرة النظام على استيعاب المقررات في مختلف التخصصات وقدرته في أن يكون بديلًا اقتصاديًا وفاعلًا عن التعليم التقليدي الحالي.

مناقشة نتائج الدراسة:

من خلال ما توصلت له الدراسة من نتائج؛ يرى الباحث أنَّ حصول معيارين فقط من أصل ثمانية معايير على نسبة التحقق الأعلى والنهائية، وهما المعيار السادس QM6 (التكنولوجيا المستخدمة في المقرر الدراسي)، والمعيار السابع QM7 (دعم المتعلم) في جميع المقررات الإلكترونية تعدُّ نتيجة ضعيفة جدًا،مما يعني أنَّ الجامعة تحتاج إلى مراجعة وتطوير المقررات الإلكترونية حتى ترتقي إلى النسبة المطلوبة أو على الأقل الحد الأدنى لضمان جودة تصميمها وضمان جودة مخرجات التعلم بها، ويعتقد الباحث بأنَّ أمر التطوير ليس بالأمر الصعب، إذ إنَّ الميزانية المالية المخصَّصة للنظام والتجهيزات والكوادر البشرية القائمة على إدارة

عمليات النظام جميعها متوافرة لدى الجامعة، وهي المتطلبات الأصعب غالبًا، لذا فإنَّ المراجعة البسيطة لأهداف التعلم وكيفية صياغتها وطرق وآليات تقييمها والطرق المستخدمة للوصول إليها جميعها عناصر مهمة لأي نظام تعليمي، كما إنَّ وضوح تعليمات المقرر وتعليمات محتويات النظام الإلكتروني وطرق الوصول إليه لا تستدعي إلى أكثر من أسبوعين، تدريب بداية كل فصل دراسي لمراجعة ومعالجة كل ما يحتاج إلى تعديل وتطويره آنيًا، وذلك لتوفر كوادر الدعم الفني المؤهلة بعمادة التعليم الإلكتروني بالجامعة منذ بداية تنفيذ النظام، أما ما يتعلق بتفاعل ومشاركة المتعلمين فيستدعي مراجعة آليات تدريس وتقييم المقررات الإلكترونية التكوينية، ومراجعة أيقونات الدروس والمحتوى التعليمي وأدوات النقاش وطرق التواصل مع المتعلمين واستلام التكليفات وتصويبها خلال فترة الفصل الدراسي، للحصول على نتائج أفضل حول نواحي القصور والسعي لمعالجتها بالصورة المناسبة.

من ناحية أخرى فإنَّ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في جودة المقررات الإلكترونية تبعًا لاختلاف القسم الأكاديمي الذي يقدم المقرر الإلكتروني، يعطي مؤشرًا إلى إمكانية تميز النظام وتحقيقه للمعايير العالمية لقدرته على التعامل مع جميع المقررات العلمية والإنسانية بالمستوى نفسه وطريقة التعلم نفسها والتقويم والتفاعل والدعم الفني والأكاديمي، مما يعكس مرونته واستيعابه لجميع التخصصات وهو مؤشر إيجابي لنجاحه.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، يوصي الباحث بما يلي:

١. الاستفادة من نتائج الدراسة في تطوير المقررات الإلكترونية بجامعة المجمعة وتصميمها وفق معايير واضحة.
٢. الاستفادة من قائمة المؤشرات المنبثقة من المعايير في أداة الدراسة.
٣. المراجعة الدورية للنظام وتقييمه كل ثلاث سنوات كحد أقصى.
٤. تشجيع الباحثين داخل الجامعة لدراسة النظام وتقييمه واقتراح التعديلات المناسبة بناء على نتائج الأبحاث.
٥. ضرورة تطبيق المقرر الدراسي الإلكتروني بطريقة استطلاعية قبل إقراره على جميع طلاب الجامعة، بحيث يجري تجريبه على عينة محدودة والتأكد من كفاءته.
٦. تدريب أعضاء هيئة التدريس المكلفين بالتدريس عبر النظام على معايير تصميم المقررات الإلكترونية وعوامل تحققها في المقررات الدراسة.
٧. تكثيف تدريب الطلاب على استخدام النظام وزيادة الدرجات المخصصة للمشاركة والتفاعل داخل النظام.

مقترحات الدراسة:

في سبيل تطوير نظام التعليم الإلكتروني D2L وجودة مخرجاته، ومن خلال ما توصلت إليه هذا الدراسة؛ يقترح الباحث إجراء البحوث الآتية:

١. اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة نحو نظام التعليم الإلكتروني وتوظيفه في العملية التدريسية.
٢. اتجاهات طلاب جامعة المجمعة نحو الدراسة عبر نظام إدارة التعليم الإلكتروني D2L.
٣. دراسة مقارنة لمخرجات تعلم الطلاب الدارسين عبر النظام التعليم الإلكتروني والتعليم العادي.
٤. الاحتياجات التدريبية الإلكترونية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة للتعامل الأمثل مع نظام التعليم الإلكتروني.
٥. إجراء دراسة لتقييم جودة المقررات الإلكترونية المقدمة عبر نظام (D2L) بجامعة المجمعة مقارنة بأفضل ثلاث جامعات عالمية تقدم التعليم الإلكتروني.

المراجع

أولًا: المراجع العربية:

أحمد، هالة إبراهيم حسن، سعيد، محمد عبد الوهاب (٢٠١٤). "تقويم المقررات الإلكترونية بجامعة السودان المقترحة في ضوء معايير جودة المقررات الإلكترونية"، *المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح*، فلسطين، ٤(٨).

بوقحوص، خالد أحمد (٢٠١٥). "دراسة تقويمية للمقررات التي تطرح إلكترونيًا بجامعة البحرين"، *دراسات في المناهج وطرق التدريس* –مصر، (٢٠٧)،١٥-٥٣.

الجرف، ريما سعيد (٢٠٠٨). "متطلبات تفعيل مقررات موودل الإلكترونية بمراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية"، *الملتقى الأول للتعليم الإلكتروني، الرياض، وزارة التربية والتعليم*، ٢٤-٢٦ مايو.

الجرف، ريما سعد (٢٠٠٨). "التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد في الجامعات العربية"، *المؤتمر الخامس لمنظمة آفاق البحث العلمي والتطور* التكنولوجي في العالم العربي، فاس، المغرب.

الحامدي، خالد حسن (٢٠١٠). "ضوابط ومعايير الجودة في التعليم الإلكتروني"، *مجلة التعليم الإلكتروني*، (٥).

أبو خطوة، السيد عبد المولى (٢٠١٠م). "معايير الجودة في نظم إدارة التعلم الإلكتروني"، *مؤتمر التعليم العالي في القرن الحادي والعشرين:* التحديات والاستشرافات، الندوة الأولى في تطبيقات تقنية المعلومات والاتصال في التعليم والتدريب، المنعقد في المركز الثقافي الملكي، في عمان (الأردن) بإشراف جامعة العلوم الإسلامية العالمية، في الفترة من ١٩-٢٠/٥/٢٠١٠م.

أبو خطوة، السيد عبد المولى (٢٠١١). "معايير ضمان الجودة في تصميم المقررات الإلكترونية وإنتاجها". *ورقة علمية قدمت في المؤتمر الدولي الثاني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد: تعلم فريد لجيل جديد، المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، الرياض*،٢١-٢٤ *فبراير*.

رمود، ربيع عبدالعظيم (٢٠١٢). "أثر اختلاف نمطين لتصميم المقررات الإلكترونية والأسلوب المعرفي على زيادة التحصيل لدى الطلاب بكليات التربية"، *مجلة كلية التربية* – عين شمس– مصر، (٣٥)٤، ٦٩-١١٤.

زناتي، النميري علام، التلباني، محمد، مصطفى أشرف عفيفي، عقل، سمير محمد(٢٠١٠). "إعداد مقررات المستوى الأول بكلية الحاسبات والمعلومات باستخدام التعليم الإلكتروني في ضوء معايير ضمان الجودة"، *مجلة الثقافة والتنمية، دار العالم العربي*، ١١، (٣٩)،١٥٨ - ٢٣٣، ديسمبر، القاهرة.

سالم، أحمد محمد (٢٠٠٤). تكنولوجيا التعلم والتعليم الإلكتروني، ط١، الرياض، مكتبة الرشد.

صالح، إيمان صلاح الدين؛ إسماعيل، سامح سعيد (٢٠٠٩). "فعالية مقرر إلكتروني قائم على الإنترنت لإتقان مهارات رخصة قيادة الكمبيوتر(ICDL) لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان"، *مؤتمر التدريب الإلكتروني وتنمية الموارد البشرية، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية*، جامعة قناة السويس كلية التربية بالإسماعيلية، من ١٢-١٣ أغسطس.

عبد العاطي، حسن الباتع محمد (٢٠١٢). "أثر استخدام برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من المنظور البنائي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة

الطائف"، *مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية* – العلوم الإنسانية والاجتماعية- السعودية، (٢٧)، ١٦٩-٢٣٨.

عتمان، الشحات سعد (٢٠٠٦). "فاعلية إستراتيجيتي التعلم الإلكتروني الفردي والتعاوني في تحصيل طلاب كله التربية واتجاهاتهم نحو التعلم عبر الويب"، *الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، المجلد السادس عشر، الكتاب السنوي*، ٥: ٤٨.

أبو عظمة، نجيب بن حمزة، هنداوي، أسامة سعيد على، محمود، إبراهيم يوسف محمد(٢٠١٢). "أثر برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة". *دراسات عربية في التربية وعلم النفس-السعودية*، ١(٢٧)،٣٥-٧٦.

عساف، إيمان/ الشبول، مهند أنور. تقييم جودة المقررات الإلكترونية في ضوء معايير تصميم التدريس وفق نموذج (*ADDIE*) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية، (رسالة ماجستير)، الأردن، كلية الدراسات التربوية، جامعة الأردن. (٢٠١٤)

غلوم، منصور(٢٠٠٣). "التعليم الإلكتروني في مدارس وزارة التربية بدولة الكويت"، *ورقة عمل مقدمة لندوة التعليم الإلكتروني بمدارس الملك فيصل بالرياض*، من ٢١-٢٢أبريل-٢٠٠٣م.

القحطاني، منى على سيف، شريف، نادية محمد، إبراهيم، عبدالله علي محمد (٢٠١٥). "ضوابط ومعايير الجودة في إنتاج المقررات الإلكترونية للمساهمة في بناء مجتمع المعرفة دراسة تحليلية"، جامعة نجران، *رسالة الخليج العربي*- السعودية، ٣٦(١٣٦)، ١٠٢-٨٧.

مجاهد، محمد عطوة (٢٠٠٨). ثقافة المعايير والجودة في العليم، الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة.

محمد، نبيل السيد (٢٠١١). "فاعلية مقرر إلكتروني لتنمية مهارات استخدام نظام موودل Moodle لدى طلاب الدراسات العليا وأثره على التحصيل المعرفي والدافعية للإنجاز". *المؤتمر الدولي الثاني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد بعنوان "تعلم فريد لجيل جديد"*، الرياض،٢١-٢٤ فبراير.

المشرف، مضوي مختار، حسن، هالة إبراهيم (٢٠١٢). "أسس تصميم المقررات الإلكترونية بالمرحلة الثانوية". *مجلة الجزيرة*، ٩(٢)،٦٤.

مصطفى، محمد محمد يحي (٢٠١٧م). فاعلية إنتاج برنامج للتدريب الإلكتروني عبر الأجهزة الذكية في تنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لأعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة والاتجاه نحوها، (رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية النوعية، جامعة عين شمس، مصر).

موسى، مصطفى كمال رمضان، محمود، حسين بشير، الدسوقي، محمد إبراهيم، فرج، محمد أحمد (٢٠١٣). "مهارات تصميم المقررات الإلكترونية الواجب توافرها لدى طلاب تكنولوجيا التعليم"، *تكنولوجيا التربية دراسات وبحوث*، مصر،٣٣٥: ٣٧٤.

وحيد، سليمان محمد (٢٠١٦). "تطوير إستراتيجية تعلم تشاركي قائمة على تطبيقات جوجل التربوية وأثرها في تنمية مهارات تصميم المقررات الإلكترونية والاتجاه نحوها لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة"، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*-السعودية، (٧١)،١٧-٥٦.

يوسف، يسرية عبد الحميد فرج (٢٠١١). "تصميم مقرر إلكتروني وأثره على تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طلاب الاقتصاد المنزلي واتجاهاتهم نحو المقررات الإلكترونية". *المؤتمر العلمي السنوي العربي السادس الدور الثالث (تطوير برامج*

التعليم العالي النوعي في مصر والوطن العربي في ضوء متطلبات عصر المعرفة) -مصر، ١، ٤٩٧-٥٣٥.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Aman, Richard R. (2009). Improving student satisfaction and retention with online instruction through systematic faculty peer review of courses. Doctor of Philosophy (Ph.D.).***Oregon State University***.Copa, George available at: http://ir.library.oregonstate.edu/xmlui/handle/1957/11945

Kurilovas, E. Dagiene, V. (2009). Multiple Criteria Evaluation Methods of the Quality of Learning Management Systems for Personalized Learners Needs In: Proceeding of the1st international Workshop "***Learning Management Systems meet Adaptive Learning Environments***", (LMS-ALE) within the 4th European Conference on Technology Enhanced Learning (EC-TEL 2009). Nice,France.

Lam, P., & McNaught, C. (2006).Design and Evaluation of Online Courses Containing Media Enhanced Learning Materials. ***Educational Media International***, 43 (3), 199- 218.

Little, B. (2009). Quality assurance for online nursing courses. ***The Journal of Nursing Education***, 48(7), 381-387.

Miner, A. (2014). The Effect of Quality Matters Certification on Student Satisfaction, Grades, and Retention at Florida International University. PH.D., Dissertation, **Morgan State University**.

Pollacia, L., & McCallister , T.(2009). Using Web 2.0 technologies to meet Quality Matters (QM)™ requirements. ***Journal of Information Systems Education***, 20(2), 155-164.

Quality Matters Program (2013). The Quality Matters Rubric Workbook for Higher Education, 2011-2013 Edition.

Shattuck, K., & Zimmerman, A., &Adair, D. (2014). Continuous improvement of the QM Rubric and review processes: Scholarship of integration and application, ***Internet Learning***, 3, (1).

Stracke, Christian M. (2009). " Quality Development and Standards in e- Learning: Benefits and Guidelines for Implementations; in: Proceedings of the ASEM Lifelong Learning Conference: ***e-Learning and Workplace Learning. Bangkok*** (Thailand) available at: http://www.qualitydevelopment.eu/docs.

Woods, Jr., Dexter, R.(2014). Applying the Quality Matters(QM)™ Rubric to improve online business course materials. ***Higher Education Journal***, v23 Apr 2014

مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ع٥، ص ص ٢٧٧ – ٣٠٠ جامعة تبوك (١٤٤٠هـ/٢٠١٩م)

صعوبات التربية العملية لدى طالبات كلية التربية للاقتصاد المنزلي بجامعة أم القرى

د.بيضاء محمد غالب العبدلي الشريف

أستاذ المناهج وطرق تدريس الاقتصاد المنزلي المساعد، كلية التربية – جامعة أم القرى

The difficulties of practical education among the home economics' students in the faculty of education at Umm Al Qura University

Dr. Baidaa Mohammed Galb AlSharif

Assistant Professor, Curriculums and instruction of home economics, the faculty of education at Umm Al Qura University

الكلمات المفتاحية: صعوبات، التربية العملية، الطالبة المعلمة، كلية الاقتصاد المنزلي، جامعة أم القرى.

الملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن صعوبات التربية العملية لدي طالبات كلية الاقتصاد المنزلي بجامعة أم القرى، ولتحقيق هدف الدراسة جرى بناء أداة الدراسة (استبانة)، اشتملت على (٤٥) فقرة موزعة على (٤) محاور، وبعد التأكد من صدقها وثباتها، طُبقت على عينة الدراسة، وهن جميع طالبات الفرقة الرابعة وعددهن (١٢٠) طالبة، جرى اختيارهن بالطريقة القصدية، وأظهرت النتائج أنَّ صعوبات التربية العملية لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي بجامعة أم القرى هي بالترتيب تنازليًا كالآتي: حصلت الصعوبات التي تعود لمدرسة التطبيق على درجة متوسطة تميل للارتفاع بمعدل (٢,٤٣)، تلتها الصعوبات التي تعود لمكتب التربية العملية حصلت على درجة متوسطة وبمعدل (٢,٢٣)، أما الصعوبات التي تعود للمعلمة المتعاونة فحصلت أيضًا على درجة متوسطة وبمعدل (١,٩٠)، في حين حصلت الصعوبات التي تعود لمشرفة مكتب التربية العملية على درجة متوسطة تميل للانخفاض وبمعدل (١,٨١)، كما لم تظهر النتائج أي فروق ذات دلالة إحصائية تعود لمتغيري التخصص، ومبنى المدرسة (حكومي أو مستأجر)، وفي ضوء النتائج طُرحت عدة مقترحات منها: ضرورة تهيئة المدارس لاستقبال الطالبات المعلمات، ومحاولة تذليل الصعوبات التي قد تواجههن، وضرورة توزيعهن على المدارس القريبة من أماكن إقامتهن قدر الإمكان، والعمل على عقد لقاءات مشتركة بين مكتب التربية العملية بالجامعة والمدارس المرشحة لتطبيق برنامج التربية العملية؛ بهدف التعريف بمهام الطالبة المعلمة وعدم زيادة العبء عليها بأمور تقلل من فُرصها التدريبية على مهارات مهنة التدريس.

Key words: Difficulties - practical Education - Practical Education Student - Home Economy College – Um Al Qura University.

Abstract: The current study aimed at discovering the difficulties of the practical education for the female students of the Home Economy College in Um Al Qura University. To achieve the aims of the research, a tool of the study was made (a questionnaire). It included (45) items distributed on four pillars. After making sure of its validity and its stability, it was applied on the sample of the study who were the female students of the fourth grade. They were 20 students who were chosen deliberately. The results showed that the difficulties of the practical education for the female students of home economy college in Um Al Qura University are ordered in a descending way. Firstly, The difficulties concerning the application of the school got a medium mark that tends to be high (2.43). Secondly, the difficulties concerning the office of the practical education got a medium rate (2.23). Thirdly, the difficulties concerning the cooperative teacher got a medium rate (1.90) at the same time the difficulties concerning the supervisor of the practical education office got a medium rate (2.23). In addition، the results didn`t show any.
differences that have a statistical references which back to the variety of the specialization and the school building (rented or governmental). Through the results، new suggestions were made.
_ The necessity of preparation the schools to receive the students of the practical education and the trial to solve the difficulties that face them.
_ The necessity of distributing the students of the practical education on the schools that are near to their stay as possible as they can.
_ the necessity of having common meetings between the office of the practical education in the university and the chosen schools for the program of the practical education aiming at recognizing the tasks of the student of the practical education.
_ Stop increasing the burdens that reduce her training opportunities on the skills of teaching

مقدمة:

تعدُّ جامعة أم القرى بكلياتها المتنوعة إحدى الروافد الأساسية لتغذية وزارة التربية والتعليم بالعناصر المؤهلة للقيام بالعملية التعليمة؛ وذلك من خلال إعداد المعلم إعدادًا جيدًا أكاديميًا ومهنيًا وتربويًا.

ومن أبرز كلياتها (كلية التربية للاقتصاد المنزلي)، التي تتضمن الأقسام الآتية: التغذية الإكلينيكية، وتصميم الأزياء، وسكن وإدارة منزل، وقد نبع علم الاقتصاد المنزلي من الاهتمام برفاهية الأسرة؛ فهو يهدف إلى تنمية الناحية الجسمية والاجتماعية والفنية في الجو العائلي حتى يتمكن كل فرد من النمو والتطور إلى أقصى طاقاته (إقبال حجازي١٩٩١ م: ص٢-٣).

وتهتم كلية التربية للاقتصاد المنزلي بإعداد المعلمة المتخصصة والمتمكنة من أداء دورها الأكاديمي والعلمي والفني في مراحل التعليم العام.

حيث ترتكز عملية الإعداد المهني للمعلمة على جانبين متكاملين هما: الجانب النظري المتعلق بالدراسات النظرية، وعلوم التربية وعلم النفس، والجانب العملي المتعلق بالتدريب الميداني الذي يجعل الطالبة المعلمة في مواجهة مباشرة مع الواقع، وتضع قدراتها ومهاراتها على محك التجربة، فالتربية العملية فرصة حقيقية للطالبات المعلمات لمعايشة العملية التعليمية، وتدريبهن على مختلف المهارات التدريسية الضرورية لتحسين أدائهن (نادية الخطاب ٢٠٠٤م: ص ٦١١).

وتعدُّ التربية الميدانية (العملية) مكونًا أساسيًا في أي برنامج من برامج إعداد المعلمين والمعلمات؛ لذا يتوقف نجاح الطالبة المعلمة على نوعية الإعداد الذي تتلقاه، فإعدادها السليم والجيد يجعلها قادرة على توظيف جميع المهارات والقدرات التدريسية التي اكتسبتها خلال هذا الإعداد.

وبالرغم من أهمية الإعداد المهني للطالبة المعلمة؛ فإنَّه عند نزولها للميدان تواجه بعض الصعوبات التي تؤثر على إلمامها بمهام مهنة التدريس، إذ إنَّ فترة التربية العملية تعدُّ من أصعب الفترات في حياة الطالبة المعلمة؛ لأنَّ التدريس لديها عبارة عن مواقف مركبة ومعقدة.

وتكمن الصعوبة في أنَّ دور الطالبة المعلمة يكون مضاعفًا؛ لأنَّ أمامها هدفين؛ فهي مسؤولة عن تعليم مجموعة من التلميذات، وفي الوقت نفسه هي تتعلم كيف تُدرس (كوثر كوجك،٢٠٠٣ م: ص ٢٦٤). أي أنها تتعلم وتُعَلِم في آنٍ واحد.

إضافةً إلى مهمة الطالبة المعلمة غير السهلة؛ فإنها قد تواجه مزيدًا من الصعوبات والمشكلات التي تعيق تقدمها في إنجاز مهمتها التدريبية في المدرسة، وعدم تمكنها من مهام مهنة التدريس، وقد تولد لديها اتجاهات سلبية نحو التدريس؛ وهذا ينافي أهداف التربية العملية بشكل واضح.

مشكلة الدراسة:

من واقع خبرة الباحثة وتجربتها غير القصيرة في تدريسها لمقرر طرق تدريس خاصة بكلية الاقتصاد المنزلي (التصاميم)، بجامعة أم القري لعدة سنوات متزامنة مع خروج الطالبات للتربية العملية، والإشراف عليهن أثناء التدريب في المدارس، ومشاركتهن ومناقشتهن أسبوعيًا، وملاحظة ما يحدث لهن في مدارس التطبيق من صعوبات ومشكلات أدَّت إلى عدم تكيفهن مع المجتمع المدرسي، والتذمر من التدريس والإشراف بوجه عام، مما يتنافى مع الهدف الأساس للتربية الميدانية الذي يقتضي تكوين اتجاهات إيجابية عن التدريس، وممارسة التدريس في جو من القبول والرضى.كما أثبتت دراسة وضحى السويدي والوكيل (١٩٩٥م)،

و دراسة طه (٢٠٠١م)، ودراسة حرب (٢٠٠٩م)، ودراسة نور وعبدالله (٢٠١٣م)، ودراسة الشويهي، وارحيم (٢٠١٦م)، أنَّ الطالب المعلم يواجه العديد من الصعوبات في التربية العملية أثناء تدريبه في المدارس.

ومن هنا برزت الحاجة إلى تقصي الصعوبات التي تواجه الطالبات المعلمات بكلية الاقتصاد المنزلي بجامعة أم القرى من وجهة نظرهن.

أسئلة الدراسة:

هناك سؤال رئيس على النحو الآتي:

ما صعوبات التربية العملية لدى طالبات كلية التربية للاقتصاد المنزلي بجامعة أم القرى؟

:ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الآتية

١. ما صعوبات التربية العملية لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي التي تعزى لـ "مكتب التربية العملية"؟

٢. ما صعوبات التربية العملية لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي التي تُعزى لمكتب التربية العملية؟

٣. ما صعوبات التربية العملية لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي التي تعزى لـ "مديرة مدرسة التطبيق" ؟

٤. ما صعوبات التربية العملية لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي التي تعزى لـ "المعلمة المتعاونة" ؟

٥. ما صعوبات التربية العملية لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي التي تعزى لـ "مشرفة مكتب التربية العملية" (عضو هيئة التدريس في الجامعة (؟

٦. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين استجابات طالبات كلية الاقتصاد المنزلي تعزى لـ "التخصص" ؟

٧. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين استجابات طالبات كلية الاقتصاد المنزلي تعزى لـ "مبنى المدرسة" (حكومي، مستأجر)؟

أهمية الدراسة:

١. تكمن أهمية هذه الدراسة كونها تتعلق بموضوع التربية الميدانية، وتقف على الصعوبات التي تواجه الطالبة المعلمة التي تحتاج من الجميع الاهتمام بها؛ لأنَّه يقع على عاتقها تربية النشء مستقبلًا، وإحداث التغيير.

٢. من المتوقع أن تقدم هذه الدراسة تغذية راجعة لمتخذي القرار بالجامعة من خلال الوقوف على أهم الصعوبات، وإيجاد الحلول لها.

٣. تهيء هذه الدراسة تقويمًا لعناصر التربية العملية (مكتب التربية العملية، المشرف التربوي، المعلم المتعاون، مدير المدرسة).

٤. من المؤمل أن يستفاد من نتائج هذه الدراسة في تحسين وتطوير برنامج التربية العملية في جامعة أم القرى.

أهداف الدراسة:

تهدف إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه الطالبة المعلمة من وجهة نظرها.. واقتراح الحلول للتغلب عليها.

حدود الدراسة:

الحد البشري: أُجريت الدراسة على جميع طالبات الكلية اللاتي انطبقت عليهن الشروط للخروج للتربية العملية (طالبات الفرقة الرابعة المستوى السادس).

الحد الزماني: أُجريت الدراسة في الفصل الدراسي الأول ١٤٣٦/١٤٣٧هـ.

الحد المكاني: أُجريت الدراسة في منطقة مكة المكرمة التعليمية، اقتصرت على كلية التربية للاقتصاد المنزلي (التصاميم)، بقسميها (ملابس، ونسيج،

وسكن، وإدارة منزل) بجامعة أم القرى.

مصطلحات الدراسة:

الصعوبات:

نقصد بها المشكلات أو المعوقات التي تحول دون تمكن الطالبة المعلمة من أداء مهام مهنة التدريس أثناء التدريب على أكمل وجه.

التربية الميدانية:

يُقصد بالتربية الميدانية: التطبيق العملي في المدرسة لما تعلمه الدارس نظريًا أثناء إعداده مهنيًا وتربويًا للتدريس، وفق الجدول المخصَّص له من قبل مُدَرسه بالتنسيق مع المشرف الأكاديمي الذي تكلفه الجامعة للقيام بهذه المهمة؛ وذلك من خلال مراحل المشاهدة والمشاركة والممارسة. (الجرماوي والخطيب، ٢٠١٠م، ص٥).

وتعدُّ أيضًا الجانب التطبيقي من برنامج إعداد المعلم قبل الخدمة، وتأهيلهم أثناء الخدمة، وتجري داخل الصف وخارجه من قبل الطالب المعلم، وبإشراف الجامعة ومعلم متعاون، ومدرسة متعاونة. (القدس المفتوحة، ١٩٩٩م، ص٧).

التعريف الإجرائي:

فترة زمنية يجري خلالها التأكد من صلاحية الطالبة المعلمة للقيام بمهام مهنة التدريس تحت إشراف مجموعة من المشرفات الأكاديميات، والمعلمات في المدارس الحكومية المختارة لتدريب الطالبة المعلمة فيها.

الطالبة المعلمة:

هي طالبة كلية التربية المسجل في مقرر التربية الميدانية، الذي يُقَوَّم في مدارس التعليم العام؛ ويعدُّ كأحد المدرسين في المدرسة من حيث الالتزام بالأعمال والواجبات الملقاة على عاتق المدرسين. (الهاشل ١٩٩٠م، ص١٧).

التعريف الإجرائي:

هي الطالبة من كلية الاقتصاد المنزلي (التصاميم) والمسجلة في مساق التربية الميدانية (التربية العملية)، التي أنهت دراسة أغلب المقررات التربوية مثل: (طرق التدريس والوسائل التعليمية، علم النفس، المناهج)، وتقوم بالتدريب على التدريس في المدارس التابعة لوزارة التعليم.

المعلمة المتعاونة:

هي معلمة تعمل في مدرسة التطبيق، تخصصها اقتصاد منزلي (تربية أسرية)، وتقدم العون والتوجيه والمتابعة، وكذلك التقويم للطالبة المعلمة أثناء التدريب.

مشرفة التربية الميدانية:

هي عضو هيئة تدريس بكلية التربية للاقتصاد المنزلي (التصاميم) بجامعة أم القرى، التي يُسند إليها مهمة الإشراف على الطالبة المعلمة ومتابعتها وتقويمها أثناء فترة تدريبها في مدرسة التطبيق.

دراسات سابقة:

انطلاقًا من الأهمية التي تمثلها التربية العملية في كونها المحك الحقيقي لمعايشة الطالبة المعلمة للتدريس الفعلي في المدارس، وسعيًا لتحسين ولتطوير الجوانب المتعلقة بها؛ فقد أُجريت العديد من الدراسات التي استهدفت تقويم برامج إعداد المعلم، والبعض ركز على المشكلات والصعوبات، وسنستعرض بعضًا من تلك الدراسات:

دراسة وضحى السويدي والوكيل (١٩٩٥م): هدفت إلى تحليل أهم المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين في برنامج التربية العملية بكلية التربية بجامعة قطر، وأشارت الدراسة إلى عدة نتائج من أبرزها ما يرتبط

بدور المشرف الأكاديمي من حيث قصر فترة برنامج التربية العملية، وقصر فترة الزيارة، وتدني مستوى التوجيهات وقلتها، وقلة الاحتكاك بمعلم المستقبل في المواقف التعليمية، ويعود ذلك إلى قصر فترة البرنامج، كثرة عدد الطلبة الذين يشرف عليهم.

كما أشارت دراسة أبو عبيد (١٩٩٦م): إلى رصد أهم المشكلات التي تواجه معلم المستقبل شعبة التربية الرياضية في جامعة مؤتة بالأردن أثناء التربية الميدانية، وأسفرت الدراسة عن عدة نتائج بيّنت مدى حدة هذه المشكلات، التي تمثلت في تدني مستوى توجيهات المشرف الأكاديمي أثناء زياراته لمعلم المستقبل، وعدم كفاية التربية الميدانية، وتدني مستوى الإمكانات المتاحة من أجهزة وأدوات تعليمية.

أما دراسة طه (٢٠٠١م): فكان هدفها تحديد صعوبات التربية العملية والتكنولوجيا التي تواجه الطلبة المعلمين بقسم التربية الفنية في بلوغ الأهداف التعليمية بجامعة السودان، وأشارت الدراسة إلى عدة نتائج منها: أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في رأي الطلبة المعلمين في دور المشرف لصالح الذكور؛ حيث أشار الطلبة المعلمون أن مشرف الكلية يقلل من ثقتهم بأنفسهم؛ وأنه يطلع على دفتر التحضير بطريقة روتينية دون إعطاء التوجيه والإرشاد المناسب؛ الأمر الذي ينعكس على أدائهم أثناء التدريب.

حدَّدت دراسة ياسين (٢٠٠٢م): مشكلات التربية الميدانية لدى طلبة كلية التربية الحكومية بجامعة الأقصى، في عدة نتائج تمثلت في تدني مستوى التعاون بين معلمي المستقبل والمعلمين المتعاونين، وتدني مستوى التفاعل بين الإدارة المدرسية، وبُعد المدرسة المضيفة عن مكان السكن، إضافة إلى الاستهانة برأي معلم المستقبل، ويوصي الباحث بأهمية مواجهة هذه المشكلات وإيجاد حلول لها.

كما أجرت الباحثتان سوسن كوسه، ووفاء باسروان (٢٠٠٣م): دراسة هدفت إلى تحديد مشكلات التربية العملية في ضوء آراء الطالبات المتدربات من كلية إعداد المعلمات بمكة المكرمة، وكان من أبرز نتائجها قلة زيارات مشرفة الكلية للطالبة المعلمة وتدخل المشرفة أثناء الشرح لإحراج الطالبة المعلمة أمام الطالبات، إضافة إلى عدم الثقة لدى الكثير من مديرات المدارس بقدرة الطالبات المتدربات على التدريس والخوف من انخفاض مستوى تلميذاتهن.

وأشارت دراسة البشر (٢٠٠٥م): إلى تقويم برنامج التربية الميدانية في كلية التربية جامعة الملك سعود بالرياض؛ حيث حدَّدت بعض الصعوبات الناجمة عن التنظيم الحالي للتربية الميدانية، وأنها تختلف باختلاف القسم والطلاب والمشرفين، وتقل درجتها لدى قسم المناهج عنها في قسمي علم النفس والتربية الخاصة، وأيضًا هناك تناقض بين توجيهات المشرف ونظام العمل في المدرسة، إضافة إلى عدم صلاحية مكان التطبيق الميداني للتدريب وعدم توافر الإمكانات المادية، وضعف الاتصال بين القسم وإدارة مكان التطبيق.

أما دراسة بلقيس الشرعي (٢٠٠٦م): فهدفت إلى تقويم برنامج إعداد المعلم بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس، ومن خلال استجابة الدارسين لجوانب الضعف في برنامج إعداد المعلم أشارت الدراسة إلى عدة نتائج منها: كثافة في الإطار النظري في المقررات الدراسية، وعدم التركيز على الجوانب التطبيقية والعملية كما أشارت إلى احتياج الطالب إلى الوقت الكافي لإعداده للتربية الميدانية، إضافةً إلى قلة الزيارات الإشراقية للطالب أثناء التدريب، وأنَّ أساليب التقييم غير مرضية للطالب، وأيضًا لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير التخصص.

وسعت دراسة حرب (٢٠٠٩م): إلى تحديد المشكلات التي تواجه الطالب المعلم أثناء التدريب

وسبل علاجها، وتوصلت إلى عدة نتائج منها: تركيز المشرف على سلبيات الطالب المعلم وتصيده للأخطاء وعدم قدرته على توجيهه التوجيه الأمثل، وأيضًا مقاطعة المشرف له أثناء الدرس مما يسبب له الإحراج، أما عن الإدارة المدرسية، فإنها لا تهيء مكانًا مناسبًا لجلوس الطلبة.

أما دراسة الجبوري، وفاطمة علاوي (٢٠١١م): فقد هدفت إلى تحليل وتفسير مشكلات التطبيق المدرسي (التربية العملية) من وجهة نظر طلبة كلية التربية الأساسية بالجامعة المستنصرية ببغداد، وأشارت الدراسة إلى عدة نتائج منها: تبديل الجدول الدراسي بين الحين والآخر، وإشغال الطلبة المطبقين بالدروس الشاغرة في أغلب المدارس، وقلة زيارات المشرفين لمدارس التطبيق، وانعدام التوجيهات التربوية لهم؛ إضافة إلى قيام بعض المشرفين بشرح الدروس للتلاميذ بدلًا من الطلبة المطبقين، وهناك تساهل ومجاملة من بعض المشرفين للطلبة أثناء زياراتهم للمدارس .

ووقفت دراسة خضراء الجعافرة و القطاونة (٢٠١١م): على واقع التربية العملية في جامعة مؤتة، وأظهرت النتائج أن التربية العملية في جامعة مؤته من وجهة نظر أفراد العينة قد حصلت على فاعلية متوسطة للأداة ككل، وقد احتل مجال المشرف التربوي المرتبة الأولى وبدرجة فاعلية مرتفعة، بينما احتل مجال إدارة المدرسة المتعاونة المرتبة الأخيرة وبدرجة فاعلية ضعيفة، أما دور المعلم المتعاون فحصل على درجة فاعلية متوسطة.

أما نور وعبدالله (٢٠١٣م): فقد أجريا دراسة هدفت إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه طلاب كلية التربية بجامعة الباحة، وأسفرت عن عدة نتائج أبرزها الصعوبات التي تتعلق بالإعداد الكتابي للدرس وتنفيذه؛ وكذلك الإشراف التربوي، والبيئة المدرسية، كما تمثلت صعوبات البيئة المدرسية وبدرجة كبيرة في عدم اختيار الطالب مدرسة التطبيق، وعدم التزام الإدارة المدرسية بالنصاب التدريسي للطالب المتدرب، وكثرة عدد حصص الاحتياط، وعدم وجود مكتب للطالب المتدرب.

وأشارت دراسة الشويهي، وارحيم (٢٠١٦م): إلى التعرف على المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين أثناء ممارستهم للتربية العملية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، وأسفرت النتائج أن المشكلات الأكثر حدة بلغت (٢٩) فقرة منها: ارتباك الطالب المعلم عند دخول المشرف لحضور الحصة،وقلة الزيارات التي يقوم بها المشرف، وعدم وجود مكان مخصص للراحة بين الحصص، وأيضًا تكليف الطلبة المعلمين بأعمال خارج نطاق الدرس، أما المشكلة الأقل حدة فهي تشدد معلم المادة في توجيهات الطلبة المعلمين.

من خلال عرض الدراسات السابقة يمكن استنتاج الآتي:

اتفقت أغلب الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية من حيث تناول المشكلات أو الصعوبات أو المعوقات التي تتعلق بالتربية العملية واختلفت معها في المكان، والزمان، مثل: دراسة وضحى السويدي والوكيل (١٩٩٥م) بقطر، ودراسة أبو عبيد (١٩٩٦م) جامعة مؤتة، ودراسة طه (٢٠٠١م) في السودان، ودراسة الجبوري، وفاطمة علاوي (٢٠١١م) ببغداد، ماعدا دراسة سوسن كوسه ووفاء باسروان اتفقت مع هذه الدراسة في المكان (مكة المكرمة) واختلفت معها في الزمان والكلية.

أيضًا هناك دراسات تناولت تقويم برنامج إعداد المعلم وتطويرها مثل: دراسة البشر (٢٠٠٥م) جامعة الملك سعود، ودراسة بلقيس الشرعي (٢٠٠٦م) جامعة السلطان قابوس، اختلفت مع هذه الدراسة في الأهداف والمكان والزمان، واتفقت معها في المنهج والأداة.

ستتميز هذه الدراسة باهتمامها بفئة خاصة من الطالبات الجامعيات وهن طالبات كلية التصاميم؛ لما لهذه الكلية من تميز في مقرراتها التي يغلب عليها الطابع العملي والذي يتعلق بالحياة اليومية (تصميم الأزياء، وسكن، وإدارة منزل)، خصوصًا وأن مادة التربية الأسرية أصبحت مقررة لجميع مراحل التعليم العام، وخريجات هذه الكلية ينبغي أن يكون إعدادهن يليق بالمسؤولية المناطة بهن لإعداد النشء.

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

جرى استخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي (يعتمد على دراسة الواقع ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا ويعبر عنها تعبيرًا كيفيًا أو تعبيرًا كميًا)، (عبيدات وآخرون ,٢٠١٣.ص١٨٠)، للتعرف على صعوبات التربية الميدانية لدى طالبات كلية التربية للاقتصاد المنزلي بجامعة أم القرى؛ لأنَّ هذا المنهج هو الأكثر ملاءمة لمثل هذه الدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الفرقة الرابعة، وعددهن (١٢٠) طالبة بكلية التربية للاقتصاد المنزلي بقسميها، تصميم أزياء، والسكن وإدارة منزل، واللاتي يخضعن للتطبيق الميداني في المدارس الحكومية بمكة المكرمة للفصل الدراسي الأول ١٤٣٦/١٤٣٧هـ.

وتكونت عينة الدراسة من جميع أفراد مجتمع الدراسة المكون من جميع طالبات الفرقة الرابعة وعددهن (١٢٠) طالبة؛ وذلك لاعتبارات عدة منها الوقوف على صعوبات التربية الميدانية بموضوعية وشمولية، مما يسهم في تعميم النتائج بإذن الله.

١. وصف عينة الدراسة وفقًا لمتغير القسم:

الجدول رقم (١): وصف عينة الدراسة وفقًا لمتغير التخصص

القسم	العينة	النسبة
تصميم أزياء	٤١	٣٤,٢٪
سكن وإدارة منزل	٧٩	٦٥,٨٪
المجموع	**١٢٠**	**١٠٠,٠٪**

يتضح من الجدول (١) أن (٣٤,٢٪)من عينة الدراسة هن تخصص (تصميم أزياء)، وأن (٦٥,٨٪) من عينة الدراسة هن تخصص (سكن وإدارة منزل).

٢. وصف عينة الدراسة وفقًا لمتغير مبنى المدرسة:

الجدول رقم (٢): وصف عينة الدراسة وفقًا لمتغير مبنى المدرسة

مبنى المدرسة	العينة	النسبة
حكومي	٨٦	٧١,٧٪
مستأجر	٣٤	٢٨,٣٪
المجموع	**١٢٠**	**١٠٠,٠٪**

يتضح من الجدول رقم (٢): أن (٧١,٧٪) من عينة الدراسة هن من المدارس ذات المباني (الحكومية)، وأن (٢٨,٣٪) من عينة الدراسة هن من المدارس ذات المباني (المستأجرة).

أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على أدبيات الدراسة، وفي ضوء الأهداف المحددة سلفًا، إضافة إلى إجراء العديد من المقابلات مع المهتمين بالتربية العملية من معلمات ومشرفات، متبوعًا بحصيلة كافية من المناقشات مع الطالبات المعلمات أثناء التدريب في المدارس، جرى إعداد أداة الدراسة بحيث تكونت من (٧) محاور، المحور الأول البيانات الشخصية (القسم، العمر، المعدل التراكمي، المستوى الدراسي، الحالة الاجتماعية

للطالبة، اسم المدرسة، نوع مبنى المدرسة، المشرفة الفنية التي أشرفت على الطالبة أثناء التطبيق)، والمحور الثاني (الكلية) وتضمن (٥) فقرات، والمحور الثالث (قسم التربية الميدانية) تضمن (٦) فقرات، والمحور الرابع (المديرة) تضمن (١١) فقرة، والمحور الخامس المعلمة المتعاونة وتضمن (١٢) فقرة، والمحور السابع المشرفة وتضمن (١٠) فقرات، وأصبحت الأداة تتضمن (٥٣) فقرة، كما جرى تحديد مقياس رباعي لاستجابة أفراد العينة كالآتي: (مرتفعة جدًا – مرتفعة – متوسطة –منخفضة).

صدق الأداة:

١– الصدق الظاهري:

بعد الانتهاء من إعداد الاستبانة وبناء فقراتها، جرى عرضها في صورتها الأولية (ملحق رقم ٢)، على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، وجرى توجيه خطاب للمحكمين موضحًا به مشكلة وأهداف الدراسة وتساؤلاتها، وبلغ عدد المحكمين (٩) محكمين. (ملحق رقم ١).

وذلك للتأكد من درجة مناسبة العبارة، ووضوحها، وانتمائها للمحور، وسلامة الصياغة اللغوية، وكذلك النظر في تدرج المقياس ومدى ملائمته، وبناءً على آراء المحكمين حول مدى مناسبة الاستبانة لأهداف الدراسة، ووفقًا لتوجيهاتهم ومقترحاتهم جرى تعديل صياغة بعض العبارات لغويًا، وإضافة بعض العبارات، وحذف بعضها ليصبح عدد العبارات في الاستبانة(٤٥) عبارة بدلًا من (٥٣) عبارة موزعة على (٤) بدلًا من (٧) بعد دمج كل محورين مع بعض وإجراء ما يلزم من حذف وتعديل لبعض الفقرات.

٢– صدق الاتساق الداخلي: جرى حساب صدق الاتساق الداخلي كما يلي:

أ) باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي له، والجداول من (1) إلى (4) توضح النتائج الخاصة بذلك.

ب) استخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة، والجدول (5) يوضح النتائج الخاصة بذلك.

الجدول رقم (٣) معامل الارتباط بيرسون بين نتيجة كل فقرة والنتيجة الكلية للمحور الأول: مكتب التربية العملية

الرقم	الفقرة	معامل الارتباط
١	وجود تعارض بين أعباء التربية العملية والمحاضرات.	.٥٨١**
٢	عدم تنسيق الجدول الدراسي بما يتناسب مع ظروف المتدربات.	.٥٨١**
٣	عدم توافر مركز للتعليم المصغر.	.٤٩٧**
٤	لا يعقد اجتماعات لتوضيح المفاهيم والأنظمة للمتدربات.	.٣٧٢**
٥	لا يراعي مكان سكن المتدربة عند التوزيع على مدارس التطبيق.	.٦١٨**
٦	لا يعطي المتدربة فرصة اختيار المدرسة التي ترغب التطبيق فيها.	.٦٦٦**
٧	قد يتجاوز عدد المتدربات في المدرسة الواحدة الحد الأقصى أي أكثر من (٦) طالبات.	.٣٧٣**
٨	لا يعير مكتب التربية الميدانية أي اهتمام بمشكلات المتدربة في الميدان (المدارس).	.٥٦١**

** دال إحصائيًا عند مستوى دلالة أقل من ٠،٠١.

يتضح من الجدول رقم (٣) أنَّ معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمحور: مكتب التربية العملية، دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠،٠١، مما يدل على تماسك فقرات المحور وصلاحيتها للتطبيق على عينة الدراسة.

الجدول رقم (٤) معامل الارتباط بيرسون بين نتيجة كل فقرة والنتيجة الكلية للمحور الثاني: مدرسة التطبيق

الرقم	الفقرة	معامل الارتباط
٩	عدم تعريف المتدربة بالأنظمة المتعلقة بالمدرسة من قبل المديرة.	.٤٨١**
١٠	عدم وجود مكان مخصص للمتدربات.	.٥٤١**
١١	عدم توافر الكتب المدرسية التي ستشرح منها المتدربات.	.٥٢٢**
١٢	عدم توافر غرف معدة وجاهزة للتفصيل والخياطة.	.٥٦٧**
١٣	إجبار المتدربة على توفير مستلزمات الدروس العملية من حسابها الخاص.	.٤٣٤**
١٤	الفصول ضيقة ومزدحمة بالطالبات.	.٥٤٧**
١٥	صعوبة ضبط الفصل.	.٥١٦**
١٦	عدم احترام طالبات المدرسة للمتدربات.	.٤٩٩**
١٧	عدم احترام المتدربة أمام الطالبات والمعلمات.	.٥٨٨**
١٨	مجاملة المديرة لمشرفة الجامعة على حساب المتدربة.	.٦٨٦**
١٩	إرهاق المتدربة بكثرة حصص الاحتياط.	.٦٥٥**
٢٠	تكليف المتدربة بأعمال ليس لها علاقة بالتدريس.	.٥٩٤**
٢١	أخذ حصص المتدربة لمواد أخرى دون إبلاغها بذلك.	.٦٦٠**
٢٢	انشغال المتدربة عن حضور حصص زميلاتها.	.٥٠٧**

** دال إحصائيًا عند مستوى دلالة أقل من٠،٠١.

يتضح من الجدول رقم (٤) أنَّ معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمحور: مدرسة التطبيق، دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠،٠١، مما يدل على تماسك فقرات المحور وصلاحيتها للتطبيق على عينة الدراسة.

الجدول (٥) معامل الارتباط بيرسون بين نتيجة كل فقرة والنتيجة الكلية للمحور الثالث: المعلمة المتعاونة

الرقم	الفقرة	معامل الارتباط
٢٣	عدم مساعدة المتدربة على التأقلم مع وضعها الجديد في المدرسة.	.٥٦٥**
٢٤	عدم ثقة المعلمة المتعاونة في قدرات المتدربة.	.٦٣١**
٢٥	انحصار دور المعلمة المتعاونة في إصدار الأوامر.	.٦٨١**
٢٦	المطالبة باستخدام عروض البوربوينت في كل درس، مع عدم توافر بروجكتور في المدرسة.	.٥٣٤**
٢٧	إصرار المعلمة المتعاونة على ملازمة المتدربة في الفصل وتدخلها في الشرح.	.٦٢٨**
٢٨	اهتمام المعلمة المتعاونة بالمتدربات يزيد أثناء وجود المشرفة.	.٦٦٢**
٢٩	تناقض توجيهات المعلمة المتعاونة قبل الدرس وبعده.	.٦٩١**
٣٠	التركيز على سلبيات المتدربة دون محاولة تعديلها.	.٧٢٢**
٣١	التحدث مع طالبات الفصل أثناء شرح المتدربة للدرس وتجاهلها .	.٦٨٤**
٣٢	تركيز اهتمام المعلمة المتعاونة على بعض المتدربات دون غيرهن.	.٦٩٧**
٣٣	تغيير الجدول الدراسي للمتدربة دون الرجوع إليها.	.٥٨٤**
٣٤	إعطاء الدرس الواحد لأكثر من متدربة لشرحه.	.٣٢١**

** دال إحصائيًا عند مستوى دلالة أقل من ٠،٠١.

يتضح من الجدول (5) أنَّ معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمحور: المعلمة المتعاونة، دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة 0، 01 مما يدل على تماسك فقرات المحور وصلاحيتها للتطبيق على عينة الدراسة.

الجدول (٦) معامل الارتباط بيرسون بين نتيجة كل فقرة والنتيجة الكلية للمحور الرابع: مشرفة مكتب التربية العملية

الرقم	الفقرة	معامل الارتباط
٣٥	قلة أعداد المشرفات من الجامعة على المتدربات في المدارس.	.٥٠٧**
٣٦	قلة زيارة مشرفة الكلية للمتدربة أثناء التربية العملية.	.٥٦٤**
٣٧	اختلاف طرق التحضير بين المشرفة والمعلمة المتعاونة.	.٥١١**
٣٨	تأثر تقويم المشرفة بوجهة نظر المعلمة المتعاونة والمديرة.	.٦٢٥**
٣٩	عدم اطلاع المشرفة على دفتر تحضير المتدربة باستمرار.	.٥٣٧**
٤٠	حضور المشرفة إلى الفصل متأخرة عن موعد الحصة. مما يؤثر في تقييمها للمتدربة.	.٧١٤**
٤١	خروج المشرفة من الفصل قبل انتهاء الحصة.	.٥٩٠**
٤٢	قيام المشرفة بمجاملة بعض المتدربات على حساب العملية التربوية.	.٦٠٤**
٤٣	عدم إبراز المشرفة لنقاط القوة للمتدربة وتشجيعها.	.٦٧٧**
٤٤	عدم اهتمام المشرفة بمشكلات المتدربات داخل المدرسة.	.٦٦٨**
٤٥	عدم مراعاة المشرفة لظروف المتدربة الخاصة.	.٥٥٧**

** دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة أقل من ٠،٠١.

يتضح من الجدول (٦) أنَّ معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمحور: مشرفة مكتب التربية العملية، دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠،٠١، مما يدل على تماسك فقرات المحور وصلاحيتها للتطبيق على عينة الدراسة.

٣-ثبات الاستبانة:

جرى حساب ثبات الاستبانة باستخدام معادلة ألفا كرو نباخ (Cronbach's Alpha)

الجدول رقم (٧): معامل ثبات الاستبانة بمعادلة ألفا كرو نباخ

الرقم	المحور	عدد العبارات	آلفا كرو نباخ
١	مكتب التربية العملية	٨	.٦٣٧
٢	مدرسة التطبيق	١٤	.٨٢٧
٣	المعلمة المتعاونة	١٢	.٨٤٦
٤	مشرفة مكتب التربية العملية	١١	.٨٠٧
	الاستبانة ككل	٤٥	.٧٧٩

يتضح من الجدول رقم (٧) أنَّ نتيجة كرو نباخ ألفا، لجميع محاور الاستبانة مقبولة إحصائيًا، إذ تشير الدراسات أنَّ معامل الثبات المحسوب بمعادلة ألفا كرو نباخ يعدُّ مقبول إحصائيًا إذا كانت قيمته أعلى من ٠،٦٠ أبو هاشم (٢٠٠٣م)، مما يشير إلى صلاحية المقياس للتطبيق على عينة البحث.

عرض النتائج:

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول الذي ينص على: ما صعوبات التربية العملية لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي بجامعة أم القرى التي تعزى لمكتب التربية العملية ؟

جرى استخدام المتوسط الحسابي (المعدل) والانحراف المعياري والترتيب وتحديد درجة الصعوبات.

الجدول رقم (٨) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب وتحديد درجة الصعوبات التي تعزى لمحور مكتب التربية العملية

م	فقرات محور مكتب التربية العملية	المتوسط	الانحراف	الترتيب	حدة الصعوبات
٥	لا يراعي مكان سكن المتدربة عند التوزيع على مدارس التطبيق.	٢,٦٢	١,٠٩٤	١	مرتفعة
٣	عدم توافر مركز للتعليم المصغر.	٢,٤٥	١,٠٧٦	٢	متوسطة
١	وجود تعارض بين أعباء التربية العملية والمحاضرات.	٢,٤٠	١,١٧٠	٣	متوسطة

م	فقرات محور مكتب التربية العملية	المتوسط	الانحراف	الترتيب	حدة الصعوبات
٧	قد يتجاوز عدد المتدربات في المدرسة الواحدة الحد الأقصى أي أكثر من (٦) طالبات.	٢,١٨	١,٠٢٦	٤	متوسطة
٤	لا يعقد اجتماعات لتوضيح المفاهيم والأنظمة للمتدربات.	٢,١٢	١,٠٧٠	٥	متوسطة
٢	عدم تنسيق الجدول الدراسي بما يتناسب مع ظروف المتدربات.	٢,٠٧	١,٠٩٨	٦	متوسطة
٨	لا يعير مكتب التربية الميدانية أي اهتمام بمشكلات المتدربة في الميدان (المدارس).	٢,٠١	١,٠٠٨	٧	متوسطة
٦	لا يعطي المتدربة فرصة اختيار المدرسة التي ترغب التطبيق فيها.	١,٩٨	١,٠١٦	٨	متوسطة
	المعدل العام	٢,٢٣	٠,٥٦٩		متوسطة

يتضح من الجدول رقم (٨) والخاص بفقرات محور الصعوبات التي تعزى لمكتب التربية العملية ما يلي:

أن المعدل العام للصعوبات التي تعزى لمكتب التربية العملية ككل جاء بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (٢,٢٣).

والفقرة رقم (٥) التي نصها (لا يراعى مكان سكن المتدربة عند التوزيع على مدارس التطبيق)، حصلت على الترتيب الأول وبدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي (٢,٦٢).

أما الفقرة (٦) التي نصها (لا يعطي المتدربة فرصة اختيار المدرسة التي ترغب التطبيق فيها)، حصلت على الترتيب الأخير بدرجة متوسطة تميل للانخفاض وبمتوسط حسابي (١,٩٨).

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني الذي ينص على: ما صعوبات التربية العملية لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي بجامعة أم القرى التي تعزى لمدرسة التطبيق ؟

جرى استخدام المتوسط الحسابي (المعدل) والانحراف المعياري والترتيب وتحديد درجة الصعوبات.

الجدول رقم (٩) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب وتحديد درجة الصعوبات التي تعزى لمدرسة التطبيق

م	فقرات محور مدرسة التطبيق	المتوسط	الانحراف	الترتيب	حدة الصعوبات
١٣	إجبار المتدربة على توفير مستلزمات الدروس العملية من حسابها الخاص.	٣,٣٩	٠,٩٦٤	١	مرتفعة جداً
١٩	إرهاق المتدربة بكثرة حصص الاحتياط.	٢,٩٢	١,١٨٥	٢	مرتفعة
١٤	الفصول ضيقة ومزدحمة بالطالبات.	٢,٨٨	١,٠٣٠	٣	مرتفعة
١٢	عدم توافر غرف معدة وجاهزة للتفصيل والخياطة.	٢,٧٩	١,١٨٧	٤	مرتفعة
١٠	عدم وجود مكان مخصص للمتدربات.	٢,٦٣	١,٢٠٩	٥	مرتفعة
١٦	عدم احترام طالبات المدرسة للمتدربات.	٢,٥٥	٠,٩٩٥	٦	مرتفعة
١٥	صعوبة ضبط الفصل.	٢,٤٣	٠,٩١٤	٧	متوسطة
١١	عدم توافر الكتب المدرسية التي ستشرح منها المتدربات.	٢,٣٨	١,١٣٩	٨	متوسطة

م	فقرات محور مدرسة التطبيق	المتوسط	الانحراف	الترتيب	حدة الصعوبات
٢٢	انشغال المتدربة عن حضور حصص زميلاتها.	٢,٢٧	١,٠٨٣	٩	متوسطة
٩	عدم تعريف المتدربة بالأنظمة المتعلقة بالمدرسة من قبل المديرة.	٢,٢٥	١,٢٠٤	١٠	متوسطة
٢٠	تكليف المتدربة بأعمال ليس لها علاقة بالتدريس.	٢,٢٣	١,١٧٧	١١	متوسطة
١٧	عدم احترام المتدربة أمام الطالبات والمعلمات.	١,٨١	٠,٩٧٣	١٢	متوسطة
١٨	مجاملة المديرة لمشرفة الجامعة على حساب المتدربة.	١,٨١	١,٠٦٤	١٣	متوسطة
٢١	أخذ حصص المتدربة لمواد أخرى دون إبلاغها بذلك.	١,٦١	٠,٩١٠	١٤	منخفضة
	البعد الكلي	٢,٤٣	٠,٥٩٨		متوسطة

يتضح من الجدول رقم (٩) والخاص بفقرات محور الصعوبات التي تعزى لمدرسة التطبيق مايلي:

إنَّ المعدل العام للصعوبات التي تعزى لمدرسة التطبيق ككل جاء بدرجة (متوسطة) وبمتوسط حسابي (٢,٤٣).

والعبارة رقم (١٣) التي نصها (إجبار المتدربة على توفير مستلزمات الدروس العملية من حسابها الخاص). حصلت على الترتيب الأول وبدرجة مرتفعة جدًا، وبمتوسط حسابي (٣,٣٩).

في حين انفردت الفقرة رقم (٢١) التي نصها (أخذ حصص المتدربة لمواد أخرى دون إبلاغها بذلك)، بحصولها على درجة منخفضة وبمتوسط حسابي (١,٦١).

- للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث الذي ينص على: ما صعوبات التربية العملية لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي بجامعة أم القرى التي تعزى للمعلمة المتعاونة ؟
- جرى استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب وتحديد درجة الصعوبات التي تعزى للمعلمة المتعاونة.

الجدول رقم(١٠) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب وتحديد درجة الصعوبات التي تعزى لمحور المعلمة المتعاونة

م	فقرات محور المعلمة المتعاونة	المتوسط	الانحراف	الترتيب	حدة الصعوبات
٣٤	إعطاء الدرس الواحد لأكثر من متدربة لشرحه.	٢,٦٣	١,١١٦	١	مرتفعة
٢٦	المطالبة باستخدام عروض البوربوينت في كل درس، مع عدم توافر بروجكتور في المدرسة.	٢,١٨	١,٢١٦	٢	متوسطة
٢٨	اهتمام المعلمة المتعاونة بالمتدربات يزيد أثناء وجود المشرفة.	٢,٠٢	١,١٣٧	٣	متوسطة
٢٥	انحصار دور المعلمة المتعاونة في إصدار الأوامر.	٢,٠٠	١,١٠٨	٤	متوسطة
٢٩	تناقض توجيهات المعلمة المتعاونة قبل الدرس وبعده.	١,٩١	١,٠٥٣	٥	متوسطة
٢٣	عدم مساعدة المتدربة على التأقلم مع وضعها الجديد في المدرسة.	١,٩٠	٠,٨٦٤	٦	متوسطة
٢٤	عدم ثقة المعلمة المتعاونة في قدرات المتدربة.	١,٨١	٠,٩٥٥	٧	متوسطة

م	فقرات محور المعلمة المتعاونة	المتوسط	الانحراف	الترتيب	حدة الصعوبات
٣٣	تغيير الجدول الدراسي للمتدربة دون الرجوع إليها.	١,٧٥	٠,٩٩٨	٨	متوسطة
٣٠	التركيز على سلبيات المتدربة دون محاولة تعديلها.	١,٧٢	٠,٩٥٤	٩	منخفضة
٣١	التحدث مع طالبات الفصل أثناء شرح المتدربة للدرس وتجاهلها.	١,٦٨	٠,٩٢٧	١٠	منخفضة
٢٧	إصرار المعلمة المتعاونة على ملازمة المتدربة في الفصل وتدخلها في الشرح.	١,٦٣	٠,٩٥٢	١١	منخفضة
٣٢	تركيز اهتمام المعلمة المتعاونة على بعض المتدربات دون غيرهن.	١,٦٣	٠,٨٩٩	١٢	منخفضة
	المعدل العام	١,٩٠	٠,٦٢٢		متوسطة

يتضح من الجدول رقم (١٠) والخاص بفقرات محور الصعوبات التي تعزى للمعلمة المتعاونة ما يلي:

أنَّ المعدل العام للصعوبات التي تعزى للمعلمة المتعاونة ككل جاء بدرجة (متوسطة)، تميل للانخفاض وبمتوسط حسابي (١,٩٠).

والفقرة رقم (٣٤) التي نصها (إعطاء الدرس الواحد لأكثر من متدربة لشرحه)، حصلت على الترتيب الأول وبدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (٢,٦٣).

أما الفقرة (٣٢) حصلت على درجة منخفضة وبمتوسط حسابي (١,٦٣).

- للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع والذي ينص على: ما صعوبات التربية العملية لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي بجامعة أم القرى التي تعزى لمشرفة مكتب التربية العملية ؟ جرى استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب لتحديد درجة الصعوبات.

الجدول (١١) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب وتحديد درجة الصعوبات التي تعزى لمحور مشرفة مكتب التربية العملية

م	فقرات	المتوسط	الانحراف	الترتيب	حدة الصعوبات
٣٧	اختلاف طرق التحضير بين المشرفة والمعلمة المتعاونة.	٢,٥١	١,١٧٤	١	مرتفعة
٣٥	قلة أعداد المشرفات من الجامعة على المتدربات في المدارس.	٢,١٥	١,٠١٨	٢	متوسطة
٣٨	تأثر تقويم المشرفة بوجهة نظر المعلمة المتعاونة والمديرة.	٢,٠٧	١,٠٦٧	٣	متوسطة
٣٦	قلة زيارة مشرفة الكلية للمتدربة أثناء التربية العملية.	٢,٠٧	١,١٦٥	٤	متوسطة
٣٩	عدم اطلاع المشرفة على دفتر تحضير المتدربة باستمرار.	١,٧٨	١,٠٢٥	٥	متوسطة
٤١	خروج المشرفة من الفصل قبل انتهاء الحصة.	١,٧٤	٠,٩٤٨	٦	منخفضة
٤٠	حضور المشرفة إلى الفصل متأخرة عن موعد الحصة مما يؤثر في تقييمها للمتدربة.	١,٦٧	٠,٨٥٣	٧	منخفضة
٤٣	عدم إبراز المشرفة لنقاط القوة للمتدربة وتشجيعها.	١,٥٤	٠,٩١٦	٨	منخفضة
٤٥	عدم مراعاة المشرفة لظروف المتدربة الخاصة.	١,٥٣	٠,٨٧٩	٩	منخفضة
٤٢	قيام المشرفة بمجاملة بعض المتدربات على حساب العملية التربوية.	١,٤٢	٠,٨١٦	١٠	منخفضة
٤٤	عدم اهتمام المشرفة بمشكلات المتدربات داخل المدرسة.	١,٤١	٠,٧٢٨	١١	منخفضة
	المعدل العام	١,٨١	٠,٥٦٨		متوسطة

يتضح من الجدول (١١) والخاص بفقرات محور الصعوبات التي تعزى لمشرفة مكتب التربية العملية ما يلي:

إنَّ المعدل العام للصعوبات التي تعزى لمشرفة مكتب التربية العملية ككل جاء بدرجة متوسطة تميل للانخفاض وبمتوسط حسابي (١,٨١).

والفقرة رقم (٣٧) التي نصها (اختلاف طرق التحضير بين المشرفة والمعلمة المتعاونة.)، حصلت على الترتيب الأول بدرجة مرتفعة و بمتوسط حسابي (٢,٥١).

أما الفقرة رقم (٤٤) فحصلت على درجة منخفضة وبمتوسط حسابي (١,٤١).

وللإجابة عن سؤال الدراسة الخامس الذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0{,}05$)، بين متوسطي استجابات أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير التخصص (تصميم أزياء، سكن إدارة منزل)، جرى استخدام: اختبار (ت) للمجموعات المستقلة (Independent Samples T Test) والجدول (١٢) يوضح نتائج ذلك.

نتائج اختبار (ت) TEST،T للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي استجابات أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير التخصص (تصميم أزياء، سكن وإدارة منزل).

المحور	القسم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة ت	مستوى الدلالة
مكتب التربية العملية	تصميم أزياء	٤١	٢,٢٠	٠,٥٣٩	٠٤٦٩٧.	٤٢٧.	٦٧٠.
	سكن وإدارة منزل	٧٩	٢,٢٤	٠,٥٨٦			
مدرسة التطبيق	تصميم أزياء	٤١	٢,٥٨	٠,٦٤٦	٢٤٠٩٥.	٢,١٢٣	٠٣٦.
	سكن وإدارة منزل	٧٩	٢,٣٤	٠,٥٥٩			
المعلمة المتعاونة	تصميم أزياء	٤١	١,٩٧	٠,٦١٣	٠٩٧٢٣.	٨١١.	٤١٩.
	سكن وإدارة منزل	٧٩	١,٨٧	٠,٦٢٨			

المحور	القسم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة ت	مستوى الدلالة
مشرفة مكتب التربية العملية	تصميم أزياء	٤١	١,٧٩	٠,٦٠٠	٠٢٩٨٩.	٢٧٢.	٧٨٦.
	سكن وإدارة منزل	٧٩	١,٨٢	٠,٥٥٤			
الاستبانة الكلية	تصميم أزياء	٤١	٢,١٣	٠,٤٣٦	٠٦٥٣٣.	٧٧٤.	٤٤١.
	سكن وإدارة منزل	٧٩	٢,٠٧	٠,٤٤٠			

يتضح من الجدول رقم١٢)):

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥)) بين متوسطي استجابات أفراد عينة الدراسة في الاستبانة ككل، إذ إنَّ مستوى الدلالة للاستبانة ككل أكبر من ٠,٠٥ وهي (٤٤١.).
- للإجابة عن سؤال الدراسة السادس الذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥)) بين متوسطي استجابات أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير نوع مبنى المدرسة: (حكومي، مستأجر)، جرى استخدام: اختبار (ت) للمجموعات المستقلة Independent Samples T Test والجدول (١٣) يوضح نتائج ذلك.

الجدول (١٣) نتائج اختبار (ت) TEST ،T للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي استجابات أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير نوع مبنى المدرسة (حكومي، مستأجر).

المحور	نوع المبنى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة ت	مستوى الدلالة
مكتب التربية العملية	حكومي	٨٦	٢,١٨	٠,٥٤٠	١٧١٩٤.	١,٥٠٠	١٣٦.
	مستأجر	٣٤	٢,٣٥	٠,٦٢٧			
مدرسة التطبيق	حكومي	٨٦	٢,٤٢	٠,٦١٤	٠٣١٣٧.	٢٥٨.	٧٩٧.
	مستأجر	٣٤	٢,٤٥	٠,٥٦٤			
المعلمة المتعاونة	حكومي	٨٦	١,٩١	٠,٦٢٣	٠٠٨٩٥.	٠٧١.	٩٤٤.
	مستأجر	٣٤	١,٩٠	٠,٦٢٩			

المحور	نوع المبنى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة ت	مستوى الدلالة
مشرفة مكتب التربية العملية	حكومي	٨٦	١,٧٩	٠,٥٥٩	.٠٦٠٦٣	.٥٢٥	.٦٠٠
	مستأجر	٣٤	١,٨٥	٠,٥٩٧			
الاستبانة الكلية	حكومي	٨٦	٢,٠٧	٠,٤٣٩	.٠٦٣٧٥	.٧١٧	.٤٧٥
	مستأجر	٣٤	٢,١٤	٠,٤٣٨			

يتضح من الجدول رقم (١٣):

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في الاستبانة ككل، إذ إنَّ مستوى الدلالة للاستبانة ككل أكبر من ٠,٠٥ وهي (.٤٧٥).

مناقشة النتائج:

مناقشة نتائج السؤال الأول:

أشارت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول جدول رقم (٨) أنَّ الصعوبات التي تعزى لمكتب التربية العملية كانت متوسطة بالمجمل، ماعدا عبارة (لا يراعي مكتب التربية العملية سكن المتدربة عند التوزيع علي مدارس التطبيق)، جاءت بدرجة مرتفعة.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة ياسين (٢٠٠٢م) التي أشارت إلى أن بعد المدرسة المضيفة عن مكان السكن، من أهم الصعوبات التي تواجه الطلاب المتدربين.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن بعد السكن عن مدرسة التطبيق يسبب في تأخير الطالبة المعلمة خصوصًا من لديها الحصص الأولى مما يشعرها بالتوتر والقلق.

مناقشة نتائج السؤال الثاني:

كشفت نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثاني (جدول رقم ٩)، أنَّ صعوبات التربية العملية التي تعزى لمدرسة التطبيق جاءت بدرجة متوسطة للمحور ككل وبمعدل (٢,٤٣)، ولكن حصلت الفقرة (إجبار المتدربة على توفير مستلزمات الدروس العملية من حسابها الخاص)، على درجة مرتفعة جدًا.

وهذا يعود إلى طبيعة دروس الاقتصاد المنزلي (التربية الأسرية)، التي في الغالب تكون عملية مثل (التطريز أو الطهي)، وتتطلب توفير خامات وأدوات للطالبات، مما يرهق الطالبة المعلمة ماديًا.

وأيضًا الفقرة رقم (١٩)، (إرهاق المتدربة بكثرة حصص الاحتياط)، حصلت على درجة مرتفعة، ويعود ذلك إلى أن بعض المعلمات يسندن جميع مهامهن للطالبة المعلمة، أمَّا البعض الآخر فيعدُّ وجود المتدربات في المدرسة فرصة للغياب لتوافر البديل.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الجبوري، وفاطمة علاوي (٢٠١١م)، ودراسة نور وعبدالله (٢٠١٣م)، حيث ذكرت تلك الدارسات أنَّ من أهم صعوبات التربية العملية كثرة حصص الاحتياط التي تسند للطلبة المعلمين.

وأيضًا فقرة (عدم وجود مكان مخصص للمتدربات)، جاءت بدرجة مرتفعة، وتعزى هذه النتيجة إلى أنَّ أغلب المدارس غير مهيأة لاستقبال طالبات التربية العملية، إما لضيق مساحة المدرسة أو لكثرة عدد الفصول، إذ إنَّ عدم توافر مكان مخصص للطالبات المتدربات في مدارس التطبيق قد يشعرهن بالغربة، مما قد يسبب اتجاهات سلبية نحو مهنة التدريس،كما قد يؤثر على عطائهن واكتسابهن المهارات الأساسية للتدريس.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة،البشر(٢٠٠٥م)، ودراسة حرب (٢٠٠٩م)، ودراسة نور وعبدالله (٢٠١٣م)، و دراسة الشويهي وارحيم (٢٠١٦م)، التي ركزت على إنَّ عدم تهيئة مكان مخصص للطلبة المتدربين في مدارس التطبيق من أهم الصعوبات التي يجب معالجتها.

في حين انفردت الفقرة (أخذ حصص المتدربة لمواد

أخرى دون علمها)، بالحصول على درجة منخفضة؛ وهذا يدل على أنَّ الطالبة المتدربة تقوم بتدريس جميع الحصص المسندة إليها في جدولها دون تغيير.

واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الجبوري، وفاطمة علاوي (٢٠١١م)، والتي أشارت إلى أن تبديل الجدول الدراسي بين الحين والآخر من أهم الصعوبات التي تسبب إرباكًا للمتدربين.

مناقشة نتائج السؤال الثالث:

وأشارت نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثالث (جدول رقم ١٠)، أنَّ الصعوبات التي تعزى لمحور المعلمة المتعاونة كانت بدرجة متوسطة وبمعدل (١,٩٠). واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة خضراء الجعافرة، والقطاونة (٢٠١١م)، التي حصل فيها محور المعلم المتعاون على درجة فاعلية متوسطة.

أمَّا نتيجة الفقرة (إعطاء الدرس الواحد لأكثر من متدربة لشرحه)، فجاءت بدرجة مرتفعة، ويرجع سبب ذلك إلى طبيعة برنامج التربية العملية في كلية التربية للاقتصاد المنزلي، إذ يتسم بخروج الطالبة المعلمة للتدريب في المدرسة يومًا واحدًا في الأسبوع ولمدة خمسة أسابيع، ويليها أسبوع متصل أي تحضر جميع الأيام به؛ مما يضطر المدرسة إلى إعطاء الطالبات المعلمات الدرس نفسه لشرحه؛ وذلك تبعًا لعدد الفصول وتبعًا لتوزيع المنهج المدرسي؛ علمًا بأنَّ مادة الاقتصاد المنزلي في المدارس يخصَّص لها حصة واحدة أو حصتان متتابعتان فقط كل أسبوع.

أمَّا الفقرتان (التحدث مع طالبات الفصل أثناء شرح المتدربة للدرس وتجاهلها)، (إصرار المعلمة المتعاونة على ملازمة المتدربة في الفصل وتدخلها في الشرح)، حصلت على درجة منخفضة، وهذا يدل على أنَّ المعلمة المتعاونة لا تتدخل في درس المتدربة بأي شكل من الأشكال، وهذا يزيد من ثقة المتدربة بنفسها، واحترامها أمام طالباتها.

واختلفت هذه النتيجة مع دراستي سوسن كوسه، ووفاء باسروان (٢٠٠٣م)، ودراسة حرب (٢٠٠٩م)، حيث أشارت نتائج الدراستين إلى أن التدخل أثناء الشرح يسبب إحراجًا للطالبة المعلمة أمام طالبات الفصل، وأشارت نتائج دراسة الجبوري، وفاطمة علاوي (٢٠١١م)، أيضًا إلى قيام بعض المشرفين يشرح الدروس للتلاميذ بدلًا من الطلبة المتدربين.

مناقشة نتائج السؤال الرابع:

كشفت نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الرابع (جدول رقم ١١)، أنَّ صعوبات التربية العملية التي تعزى لمشرفة مكتب التربية العملية جاءت بدرجة متوسطة للمحور ككل وبمعدل(١,٨١)، ماعدا الفقرة (اختلاف طرق التحضير بين المشرفة والمعلمة المتعاونة)، جاءت بدرجة مرتفعة، ويرجع سبب ذلك إلى تباين سنوات الخبرة بين المشرفة والمعلمة، واعتماد طرق التحضير التي تعوَّدت عليها كل من المشرفة والمعلمة، وكذلك إلى درجة امتلاك كل منهما لمهارات التعامل مع التقدم التكنولوجي ومواكبة التطور السريع في طرق التحضير، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة البشر (٢٠٠٥م)، التي أشارت إلى التناقض بين توجيهات المشرف ونظام العمل في المدرسة.

أما الفقرة (قلة زيارة مشرفة الكلية للمتدربة أثناء التربية العملية)، جاءت نتيجتها بدرجة متوسطة ولكن غير مرضية.

وقد يرجع السبب إلى أنَّ عضوة هيئة التدريس لديها مهام عديدة في الجامعة تتطلب تواجدها، وأحيانًا تتباين مواعيد المحاضرات مع مواعيد الحصص في المدارس، وأيضًا كثرة عدد الطالبات المعلمات اللاتي تشرف عليهن قد يصل أحيانًا إلى ٢٠ طالبة، يجري توزيعهن على عدة مدارس في أحياء بعيدة عن بعضها.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من وضحى السويدي، والوكيل (١٩٩٥م)، وسوسن كوسه، ووفاء

باسروان (٢٠٠٣م)، والبشر (٢٠٠٥م)، وبلقيس الشرعي (٢٠٠٦م)، والجبوري وفاطمة علاوي (٢٠١١م)، إضافة إلى دراسة الشويهي وارحيم (٢٠١٦م)، التي أشارت جميعها إلى قلة زيارة المشرفين للطلبة المطبقين في المدارس، وأنَّ أغلب الزيارات لا تزيد عن زيارتين فقط.

مناقشة نتائج السؤال الخامس:

كشفت نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الخامس (جدول رقم١٢)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، بأن استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير التخصص (تصميم أزياء، سكن وإدارة منزل). وقد يرجع سبب ذلك أنَّ الطالبات المعلمات يطبقن في المدارس نفسها، وتشرف عليهن المعلمات المتعاونات، وأيضًا مشرفات مكتب التربية العملية، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة بلقيس الشرعي (٢٠٠٦م)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص.

مناقشة نتائج السؤال السادس:

كشفت نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال السادس (جدول رقم ١٣)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير مبنى المدرسة (حكومي، مستأجر). علمًا بأنَّ أكثر الصعوبات حدة تلك الصعوبات التي تعود لمدرسة التطبيق، مما يعني أن مدارس التطبيق بمكة تحتاج لمزيد من الاهتمام والتطوير لتصبح بيئة جاذبة للطالبات المعلمات، والمساهمة في تحقيق أهداف برنامج التربية العملية.

التوصيات:

١ – ضرورة تهيئة المدارس لاستقبال الطالبات المعلمات ومحاولة تذليل الصعوبات التي قد تواجههن.

٢ – ضرورة توزيع الطالبات المعلمات على المدارس القريبة من أماكن إقامتهن قدر الإمكان؛ لأنَّ بُعد المكان قد يسبب تأخيرهن، مما يشعرهن بالتوتر والقلق.

٣ – تعقد لقاءات مشتركة بين مكتب التربية العملية بالجامعة، والمدارس المرشحة لتطبيق برنامج التربية العملية، بهدف التعريف بمهام الطالبة المعلمة وعدم زيادة العبء عليها بأمور تقلل من فُرصها التدريبية على مهارات التدريس.

٤ – ضرورة العمل على توحيد طريقة التحضير، لأنَّ التباين بين طريقة تحضير المشرفة والمعلمة يسبب للطالبة المعلمة التشتت.

٥ – زيادة الزيارات الميدانية وتكثيفها التي تقوم بها المشرفة الأكاديمية للوقوف بموضوعية على تمكن المتدربات. من مهارات مهنة التدريس.

المقترحات:

١ – إجراء دورات تدريبية وتثقيفية للمديرات والمعلمات المتعاونات، وكذلك للمشرفة الأكاديمية من أجل توضيح ماهية التربية الميدانية، وما تتضمنه من حقوق وواجبات الطالبة المعلمة.

٢ – إجراء دراسة لتقويم برنامج التربية العملية با لجا معة .

٣ – تكليف لجنة مشرفة على برنامج التربية العملية تتولى تذليل الصعاب أثناء التطبيق الميداني للمتدربات.

٤ – تقديم حوافز مادية ومعنوية لإدارات المدارس التي تقل فيها صعوبات التربية العملية لدى الطالبات المعلمات، للإسهام بتحقيق أهداف التربية العملية .

٥ – إجراء دراسة لمقارنة صعوبات التربية الميدانية بين الطلاب والطالبات (البنين والبنات) بجامعة أم القرى.

٦ – إجراء دراسة مماثلة في كليات أخرى.

المراجع:

إقبال حجازي. وآخرون. (١٩٩١م). *دراسات تربوية في الاقتصاد المنزلي*. مكتبة الأنجلو المصرية – القاهرة، ص ٢-٣.

البشر محمد فهد. (٢٠٠٥م). "تقويم برنامج التربية الميدانية في كلية التربية جامعة الملك سعود". *مجلة جامعة الملك سعود*.

بلقيس غالب الشرعي. (٢٠٠٦م). "دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس وفق معايير الاعتماد الأكاديمي"، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي* –العدد الرابع.

جامعة القدس المفتوحة (١٩٩٩م). " التربية العملية "، القدس، جامعة القدس المفتوحة، ص ٧.

الجبوري، صبحي ناجي. العلاوي، فاطمة. (٢٠١١م). "مشكلات التطبيق المدرسي (التربية العملية) من وجهة نظر طلبة كلية التربية الأساسية"، *مجلة كلية التربية الأساسية*، العدد،٦٩، ص٣٣٠-٣٤٥.

الجرماوي زياد علي. الخطيب، عامر. (٢٠١٠م). *دراسة تحليلية ناقده للتربية العملية بجامعة القدس المفتوحة، جامعة القدس المفتوحة*، منطقة غزة التعليمية.

حرب، سعيد إبراهيم. (٢٠٠٩م). *المشكلات التي تواجه الطالب المعلم وسبل علاجها*. أوراق عمل التدريب الميداني بين أداء الطالب المعلم وتوجيهات المشرف التربوي والإدارة المدرسية، الثلاثاء ٢٠ مايو ٢٠٠٩.

خضراء الجعافرة، سامي القطاونة. (٢٠١٠م). "واقع التربية العملية في جامعة مؤتة من وجهة نظر طلبة الصف المتوقع تخرجهم". *مجلة جامعة دمشق*. المجلد ٢٧ – العدد الثالث والرابع.

سوسن كوسه، وفاء با سروان. (٢٠٠٣م). "مشكلات التربية العملية في ضوء آراء الطالبات المتدربات من كلية إعداد المعلمات بمكة المكرمة". *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس* – العدد (٨٧) - ص٤٥-٦٦.

الشويهي، حسن سالم. وارحيم، إبراهيم عثمان (٢٠١٦م). "المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين أثناء ممارستهم للتربية العملية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم". *المجلة العلمية لكلية التربية*، جامعة مصراته – ليبيا، المجلد الاول – العدد الخامس – يونيو ص١٨٤-٢٠٨.

طه، نبيل. (٢٠٠١م). صعوبات التربية العملية التي تواجه الطلبة المعلمين بقسم التربية الفنية في بلوغ الأهداف التعليمية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجي.

أبو عبيد، أنمار. (١٩٩٦م). "المشكلات التي تواجه طلبة قسم التربية الرياضية في جامعة مؤتة في أثناء تطبيق التربية العملية"، *دراسات العلوم التربوية*، الجامعة الأردنية، المجلد ٢٣ العدد (٢).

عبيدات، ذوقان. وآخرون. (٢٠١٣). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه. دار الفكر. الأردن.

كوثر كوجك. (٢٠٠٣م). اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس. عالم الكتب –القاهرة.

نور، عبد المنهم. وعبدالله، عبد الماجد. (٢٠١٣م). "الصعوبات التي تواجه طلاب كلية التربية بجامعة الباحة بالمملكة العربية السعودية"، *مجلة جامعة بدري للآداب والعلوم الإنسانية*، السنة الثانية، العدد(٣) – يونيو.

الهاشل، سعد وعودة، محمد (١٩٩٠م). *تقويم أثر التربية العملية في إكساب المعلم الكفايات التعليمية*، جامعة الكويت، ص١٧.

وضحى السويدي، إبراهيم الوكيل. (١٩٩٥م). "دراسة تحليلية لبعض المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين في برنامج التربية العملية في جامعة قطر – *ندوة التربية العملية في كليات*

إعداد المعلمين في مجلس التعاون لدول الخليج العربي"، المنعقدة في جامعة الكويت في الفترة من ٢٩-٣١ أكتوبر.

ياسين، محمد رياض. (٢٠٠٢م). *مشكلات التربية الميدانية لدى طلبة كلية التربية الحكومية*. (رسالة ماجستير غير منشورة) - بكلية، جامعة عين شمس (البرنامج المشترك بين جامعة الأقصى وعين شمس).

الملاحق
(ملحق رقم ١) أسماء المحكمين

الرقم	اسم المحكم	التخصص
١	أ.د. إبراهيم محمود فلاتة	مناهج وطرق تدريس عامة
٢	أ.د. حفيظ محمد المزروعي	مناهج وطرق تدريس العلوم
٣	أ.د. خديجة محمد سعيد جان	مناهج وطرق تدريس العلوم
٤	أ.د. مارية أحمد الزهراني	اقتصاد منزلي (تغذية وعلوم أطعمة).
٥	أ.د. نوال حامد ياسين	مناهج وطرق تدريس تعليم عالي
٦	د. سميرة محارب العتيبي	علم نفس
٧	د. فوزية محمد المطرفي	اقتصاد منزلي (تغذية وعلوم أطعمة)،
٨	د. مريم حميد اللحياني	علم نفس
٩	د. نيفين حمزة البركاني	مناهج وطرق تدريس الرياضيات

سعادة المحكم (ة) الفاضل (ة): **حفظكم الله**

تعدُّ التربية العملية مرحلة مهمة من مراحل إعداد الطالبة المعلمة لمهنة التدريس على أرض الواقع، والتربية العملية فترة زمنية تقضيها الطالبة المعلمة في مدرسة حكومية، وتتاح لها الفرصة لتدريس طالبات المرحلة المتوسطة والثانوية مباشرة؛ وذلك للتأكد من صلاحيتها للقيام بمهام التدريس.

ولكن الملاحظ أنَّ الطالبة المعلمة تواجهها بعض الصعوبات أثناء ممارستها للتدريس، وإيمانًا منا بأهمية معرفة تلك الصعوبات، جرى إعداد هذه الاستبانة للوقوف على ما تواجهه الطالبة المعلمة من مشكلات في مدارس التطبيق.

نأمل من سعادتكم إبداء الرأي حول محاور هذه الاستبانة ودرجة انتماء كل عبارة من العبارات للمحور الرئيس المدرجة تحته، كذلك درجة الوضوح وصحة الصياغة لهذه العبارات، وتعديل ما يلزم واقتراح ما ترونه مناسبًا من واقع خبراتكم لتحقيق أهداف الدراسة.

الجهة العلمية: .....

شاكرة ومقدرة حسن تعاونك...،،

قسم التربية الميدانية

د. بيضاء

وللإدلاء برأيكِ حول الصعوبات التي تواجهيها أثناء التربية العملية ترجو منكِ الباحثة إتباع الخطوات الآتية:

١ – الاطلاع على جميع فقرات الاستبانة.

٢ – الإجابة عن جميع الفقرات بعد قراءتها بتمعن.

٣ – ضعي علامة (Y) أمام العبارة التي تمثل رأيك:

م	العبارة	انتماء العبارة		وضوح الصياغة		التعديلات المقترحة
		تنتمي	لا تنتمي	واضحة	غير واضحة	
١	الفترة الزمنية للتربية الميدانية غير كافية للتدريب.					

المحور الأول: البيانات الشخصية: الاسم: (اختياري)..... القسم: .....

مبنى المدرسة: ☐ حكومي ☐ مستأجر

م	العبارة	انتماء العبارة		وضوح الصياغة		التعديلات المقترحة
		تنتمي	لا تنتمي	واضحة	غير واضحة	
المحور الثاني: الكلية						
١	مقرر طرق التدريس لا يمد المتدربة بمعلومات كافية عن مهارات التدريس.					
٢	وجود فجوة بين مواد الكلية وما تمارسه المتدربة في الواقع الميداني.					
٣	وجود تعارض بين أعباء التربية العملية والمحاضرات.					
٤	الفترة الزمنية للتربية الميدانية غير كافية للتدريب.					

م	العبارة	انتماء العبارة		وضوح الصياغة		التعديلات المقترحة
		تنتمي	لا تنتمي	واضحة	غير واضحة	
٥	عدم تنسيق الجدول الدراسي بما يتناسب مع أوضاع المتدربات.					
المحور الثالث: قسم التربية الميدانية						
٦	لا يعقد اجتماعات لتوضيح المفاهيم والأنظمة الغامضة للمتدربات.					
٧	يوزع القسم الطالبات المتدربات على المدارس بصورة عشوائية.					
٨	عدم مراعاة مكان السكن للمتدربة عند التوزيع على المدارس التطبيق.					
٩	عدم إعطاء المتدربة فرصة اختيار المدرسة التي ترغب التطبيق فيها.					
١٠	عدد المتدربات في المدرسة الواحدة أكثر من (٦) طالبات.					
١١	لا يعير قسم التربية الميدانية أي اهتمام بمشكلات المتدربة في الميدان.					
المحور الرابع: المدرسة						

م	العبـارة	انتماء العبارة		وضوح الصياغة		التعديلات المقترحـة
		تنتمي	لا تنتمي	واضحة	غير واضحة	
١٢	عدم معرفة الطالبة المعلمة بالأنظمة المتعلقة بالمدرسة من بداية العام.					
١٣	عدم وجود مكان مخصص للمتدربات.					
١٤	عدم توافر الكتب المدرسية التي ستشرح منها المتدربات.					
١٥	نقص التجهيزات والإعداد للمطابخ في مدارس التطبيق.					
١٦	عدم توافر غرف للتفصيل معدة وجاهزة.					
١٧	إجبار المتدربة على توفير مستلزمات الدروس العملية. من حسابها الخاص.					
١٨	الفصول ضيقة ومزدحمة بالطالبات.					
١٩	صعوبة ضبط الفصل.					
٢٠	عدم احترام طالبات المدرسة للمتدربات.					
المحور الخامس: المديرة						
٢١	معاملة المديرة للطالبة المعلمة غير لائقة.					
٢٢	عدم تعاون الإدارة المدرسية مع الطالبة المعلمة بصورة إيجابية.					
٢٣	عدم تقديم المديرة أي مساعدة للتغلب على الصعوبات التي تواجه المتدربات.					

م	العبـارة	انتماء العبارة		وضوح الصياغة		التعديلات المقترحـة
		تنتمي	لا تنتمي	واضحة	غير واضحة	
٢٤	عدم احترام المديرة للطالبة المعلمة أمام الطالبات والمعلمات.					
٢٥	مجاملة المديرة لمشرفة الجامعة على حساب الطالبة المعلمة.					
٢٦	إرهاق الطالبة المعلمة بكثرة حصص الانتظار.					
٢٧	تكليف المتدربة بأعمال ليس لها علاقة بالتدريس.					
٢٨	أخذ حصص المتدربة لمواد أخرى دون سابق إنذار.					
٢٩	عدم إتاحة الفرصة لاستخدام الوسائل التعليمية الحديثة.					
٣٠	إعاقة الطالبة المعلمة من حضور حصص زميلاتها.					
٣١	عدم حرص المديرة على توفير مستلزمات الدروس العملية.					
المحور السادس: المعلمة المتعاونة						
٣٢	عدم مساعدة المتدربة على التأقلم مع وضعها الجديد في المدرسة.					
٣٣	النظرة المتعالية من قبل المعلمة المتعاونة للمتدربة.					
٣٤	انحصار دور المعلمة المتعاونة على إصدار الأوامر.					

م	العبـارة	انتماء العبارة		وضوح الصياغة		التعديلات المقترحـة
		تنتمي	لا تنتمي	واضحة	غير واضحة	
٣٥	المطالبة باستخدام عروض البوربوينت في كل درس.					
٣٦	إصرار المعلمة المتعاونة على ملازمة المتدربة في الفصل وتدخلها في الشرح.					
٣٧	اهتمام المعلمة المتعاونة بالمتدربات يزيد أثناء وجود المشرفة.					
٣٨	التناقض في التوجيه والنقد قبل الدرس وبعده.					
٣٩	التركيز على سلبيات الطالبة المعلمة دون توضيح الأسباب.					
٤٠	التحدث مع طالبات الفصل أثناء شرح المتدربة للدرس وتجاهلها.					
٤١	تركيز اهتمام المعلمة المتعاونة على بعض المتدربات دون غيرهن.					
٤٢	تغيير الجدول الدراسي للمتدربة دون سابق إنذار.					
٤٣	إعطاء الدرس الواحد لأكثر من متدربة لشرحه.					
	المحور السابع: المشرفة					
٤٤	قلة أعداد المشرفات من الكلية على الطالبات المتدربات في المدارس.					
٤٥	قلة زيارة مشرفة الكلية للطالبة المتدربة أثناء التربية العملية.					
٤٦	اختلاف طرق التحضير بين المشرفة والمعلمة المتعاونة والمديرة.					
٤٧	تأثر تقويم المشرفة بوجهة نظر المعلمة المتعاونة والمديرة.					
٤٨	عدم اطلاع المشرفة على دفتر تحضير المتدربة باستمرار.					
٤٩	حضور المشرفة إلى الفصل متأخرة عن موعد الحصة.					
٥٠	خروج المشرفة من الفصل قبل انتهاء الحصة.					
٥١	قيام المشرفة بأعمال غير مقبولة مثل مجاملة بعض المتدربات.					
٥٢	عدم إبراز المشرفة لنقاط القوة للمتدربة وتشجيعها على ذلك.					
٥٣	عدم اهتمام المشرفة بمشكلات المتدربات داخل المدرسة.					

ملحق رقم (٣)
الأداء في صورتها النهائية

عزيزتي الطالبة:

أمامك استبانة دراسة بعنوان (صعوبات التربية

العملية لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي بجامعة أم القرى)، وباعتبارك الشخص الذي تعامل مع تلك المعوقات والصعوبات أثناء تواجدك في مدارس التطبيق، فقد رأت الباحثة أنه من الضروري أن يؤخذ برأيك في هذا الموضوع، والذي سيكون له قيمته وأثره في إعداد هذا البحث.

الاسم اختياري: .....

القســـــــم: .....

الرقم الجامعي: .....

مبنى المدرسة: ☐ **حكومي** ☐ **مستأجر**

الرقم	العبـــــارة	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا
المحور الأول: مكتب التربية العملية					
١	وجود تعارض بين أعباء التربية العملية والمحاضرات.				
٢	عدم تنسيق الجدول الدراسي بما يتناسب مع أوضاع المتدربات.				
٣	عدم توافر مركز للتعليم المصغر.				
٤	لا يعقد اجتماعات لتوضيح المفاهيم والأنظمة للمتدربات.				
٥	لا يراعي مكان سكن المتدربة عند التوزيع على مدارس التطبيق.				
٦	لا يعطي المتدربة فرصة اختيار المدرسة التي ترغب التطبيق فيها.				
٧	قد يتجاوز عدد المتدربات في المدرسة الواحدة الحد الأقصى أي أكثر من (٦) طالبات.				
٨	لا يعير مكتب التربية الميدانية أي اهتمام بمشكلات المتدربة في الميدان (المدارس).				
المحور الثاني: مديرة مدرسة التطبيق					
٩	عدم تعريف المتدربة بالأنظمة المتعلقة بالمدرسة من قبل المديرة.				
١٠	عدم وجود مكان مخصص للمتدربات.				
١١	عدم توافر الكتب المدرسية التي ستشرح منها المتدربات.				
١٢	عدم توافر غرف معدة وجاهزة للتفصيل والخياطة.				
١٣	إجبار المتدربة على توفير مستلزمات الدروس العملية. من حسابها الخاص.				
١٤	الفصول ضيقة ومزدحمة بالطالبات.				
١٥	صعوبة ضبط الفصل.				
١٦	عدم احترام طالبات المدرسة للمتدربات.				
١٧	عدم احترام المتدربة أمام الطالبات والمعلمات.				
١٨	مجاملة المديرة لمشرفة الجامعة على حساب المتدربة.				
١٩	إرهاق المتدربة بكثرة حصص الاحتياط.				
٢٠	تكليف المتدربة بأعمال ليس لها علاقة بالتدريس.				
٢١	أخذ حصص المتدربة لمواد أخرى دون إبلاغها بذلك.				
٢٢	انشغال المتدربة عن حضور حصص زميلاتها.				
المحور الثالث: المعلمة المتعاونة					
٢٣	عدم مساعدة المتدربة على التأقلم مع وضعها الجديد في المدرسة.				
٢٤	عدم ثقة المعلمة المتعاونة في قدرات المتدربة.				
٢٥	انحصار دور المعلمة المتعاونة في إصدار الأوامر.				
٢٦	المطالبة باستخدام عروض البوربوينت في كل درس، مع عدم توافر بروج كتور في المدرسة.				
٢٧	إصرار المعلمة المتعاونة على ملازمة المتدربة في الفصل وتدخلها في الشرح.				
٢٨	اهتمام المعلمة المتعاونة بالمتدربات يزيد أثناء وجود المشرفة.				
٢٩	تناقض توجيهات المعلمة المتعاونة قبل الدرس وبعده.				
٣٠	التركيز على سلبيات المتدربة دون محاولة تعديلها.				
٣١	التحدث مع طالبات الفصل أثناء شرح المتدربة للدرس وتجاهلها.				
٣٢	تركيز اهتمام المعلمة المتعاونة على بعض المتدربات دون غيرهن.				
٣٣	تغيير الجدول الدراسي للمتدربة دون الرجوع إليها.				
٣٤	إعطاء الدرس الواحد لأكثر من متدربة لشرحه.				
المحور الرابع: مشرفة مكتب التربية العملية					

الرقم	العبـــــارة	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا
٣٥	قلة أعداد المشرفات من الجامعة على المتدربات في المدارس.				
٣٦	قلة زيارة مشرفة الكلية للمتدربة أثناء التربية العملية.				
٣٧	اختلاف طرق التحضير بين المشرفة والمعلمة المتعاونة.				
٣٨	تأثر تقويم المشرفة بوجهة نظر المعلمة المتعاونة والمديرة.				
٣٩	عدم اطلاع المشرفة على دفتر تحضير المتدربة باستمرار.				
٤٠	حضور المشرفة إلى الفصل متأخرة عن موعد الحصة. مما يؤثر في تقييمها للمتدربة.				
٤١	خروج المشرفة من الفصل قبل انتهاء الحصة.				
٤٢	قيام المشرفة بمجاملة بعض المتدربات على حساب العملية التربوية.				
٤٣	عدم إبراز المشرفة لنقاط القوة للمتدربة وتشجيعها.				
٤٤	عدم اهتمام المشرفة بمشكلات المتدربات داخل المدرسة.				
٤٥	عدم مراعاة المشرفة لأوضاع المتدربة الخاصة.				

مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ع٥، ص ص ٣٠١-٣١٩ جامعة تبوك (١٤٣٩هـ/٢٠١٨م)

التجريب السردي في مجموعة (حكاية الصبي الذي رأى النوم) للكاتب: عدي الحربش. دراسة نقدية.

د. منصور بن عبدالعزيز المهوس

أستاذ الأدب والنقد المساعد بقسم اللغة العربية، كلية التربية بالزلفي– جامعة المجمعة.

Narrative Experimentation in the Short Stories Collection (The Story of the Boy Who Saw Sleep) Author: Adi Alherbish: A Critical Study

Mansour Abdulaziz Almehawas

Professor of literature and criticism assistant in the Department of Arabic Language, College of Education, Al Zulfi, Majma'ah University.

الكلمات المفتاحية: التجريب، السرد، القصة، التراث.

الملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام تطبيق الهواتف الذكية في تدريس وحدة المعادلات الخطية والدوال، باستخدام التعلم التبادلي من خلال تطبيق الهواتف الذكية على قدرة طلبة الصف الأول المتوسط على حل المشكلات الرياضية اللفظية، وعلى دافعيتهم للتعلم. استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي بمجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة، حيث جرى تدريس المجموعة التجريبية الأولى والبالغ عددها (٣٥) طالبًا باستخدام التعلم التبادلي وجهًا لوجه، وجرى تطبيق التعلم التبادلي باستخدام تطبيق إلكتروني للهواتف الذكية على المجموعة التجريبية الثانية، والبالغ عددها (٣٧) طالبًا، وجرى تدريس المجموعة الضابطة المكونة من (٣٥) طالبًا بالطريقة المعتادة، وتوصَّلت النتائج إلى وجود فاعلية في تنمية القدرة على حلِّ المشكلة الرياضية اللفظية لدى الطلبة لصالح المجموعة التجريبية الثانية، كما أنَّ هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلم لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

Key words:Experimentation, Narration, Story, Heritage.

Abstract: research aims at discussing narrative experimentation in short stories of narrator Adi Alherbish: (The Story of the Boy who saw Sleep) (Alherbish, 2009), which is embodied in the writer's exploitation of heritage through the style of demolishing of the heritage story, then constructing another one on its ruins, as well as through the innovating of the heritage story and its composition of the creative imagination, while mixing between the literary and historical heritage of Arab and Western, which combines reality, imagination, and rich with fantastic, and legendary atmospheres, addition to what the stories of thecollection are containing of mixture between verbalism and writing in addressing the recipient. The research starts from the question: How the Alherbish's narrative experience differ from his predecessors narrators? The answer to this question calls for three questions:

- What is experimental narrative?
- What are the manifestations of the experience of the Alherbish's in the above collection?
- What is the recipient's attitude toward this experiment?

المقدمة:

يتضمن مفهوم التجريب تنوعًا في الأساليب والرؤى توحي بتوجه فكري ونزوع نحو التجديد. والحديث عن التجريب في العمل الأدبي يتجه مباشرة إلى ما اجترحه كثير من الكتَّاب العرب من جيل الستينيات إلى أواسط التسعينيات، تأثرًا بآداب الأمم الأخرى، فشاع في أدب ذاك الجيل بعض خصائص أدب الحداثة وما بعدها من الغرابة والإغراق في الرمز، والعبث بطرائق السرد، وتداخل الأحداث، وامتزاج الواقع بالحلم، وتداخل الأجناس الأدبية من قصة ورواية شعر ومسرح وأسطورة، وانتقالات مفاجئة في الحيز الزماني والمكاني، ومثلها بين القضايا والموضوعات، مع إهمال التسلسل الزمني وعلامات الترقيم، وإنتاج تراكيب لغوية جديدة تقود إلى التعقيد وانغلاق المعنى، مما أربك المتلقي العربي، وأقام حاجزًا معرفيًا وثقافيًا بينه وبين هذا التجريب.

وقد أشارت أغلب الدراسات النقدية إلى أنَّ الروائي إميل زولا (Émile Zola)، هو أول من اجترح التجريب السردي في الشكل والمضمون، ومنه انطلقت تجربة الحداثة السردية، ونشأت مرحلة التمرد على القواعد الأدبية، التي وُصفت بمرحلة الأدب المضاد أو أدب الرفض (حنا، ١٩٩٩م)، مما أحدث صدمة فنية لدى المتلقين، وكان موقفهم الاستهجان والرفض، وظهرت دعوات للتأصيل والعودة إلى المنابع الأولى حماية لخصوصية الأدب (حمودة، ٢٠٠١م).

وقد ارتضى القاص الحربش الاشتباك مع نوع آخر من أنواع التجريب، والدخول في حمأة المجازفة واللوعة المعقدة، وذلك بالتعامل مع التراث الأدبي والتاريخي العربي والعالمي بطريقة مختلفة، ولا يخفى أن لهذه المجازفة عواقبها الأدائية الشكلية والتراسلية مع ذات الكاتب ومع المتلقي، وقد أكَّد عدد من النقاد العرب (يقطين، ٢٠١٤م)، خطورة هذه المجازفة على تلقي أدب المبدع المجازف؛ إذ إنها تتوسل إلى التعامل مع المتلقي الفعَّال، الذي يتجاوز صورة المتلقي الذي اعتاد على تلقي نصوص محددة الملامح، فهي مخاطرة ومجازفة إبداعية غير مأمونة العواقب (لحميداني،٢٠٠٣م).

لذا يتعرض هذا البحث لمظاهر التجريب لدى الكاتب الحربش في مجموعته القصصية، وموقف المتلقي منه، يسبقه مدخل لبيان مفهوم التجريب لغة واصطلاحًا. وقد لجأت في هذه المناقشة للاجتهاد والتأويل بوصفهما مدخلين مناسبين لقراءة تجربة الحربش في التعامل مع الحكايات من التراث العربي والعالمي القديم والحديث، موظفًا نظرية علم السرد (Narratology)، (مانفريد، ٢٠١١م)، التي تُعنى بمظاهر الخطاب السردي، وما ينطوي عليه من تداخل بين النصوص "تناص" (إبراهيم، ١٩٩٢م)، ومن تداخل في الأساليب من سرد ورؤى، مشافهة وكتابة، وذلك من خلال مبحثين تسبقها:

المبحث الأول: توظيف التراث الأدبي والتاريخي العربي والعالمي.

المبحث الثاني: تفاعل الخطابات بين الراوي والمتلقي بين المشافهة والكتابة.

يسبقهما تمهيد يتناول مفهوم التجريب لغة واصطلاحًا. ثم خاتمة تجمل أهم النتائج، ثم فهرس للمراجع.

التمهيد:

التجريب لغة واصطلاحًا:

جاء في لسان العرب "جَرَّبَ الرَّجلَ تَجْرِبةً: اخْتَبَرَه... ومُجَرِّبٌ: قد عَرفَ الأُمورَ... المُجَرَّب: الذي قد جُرِّبَ في الأُمور وعُرِفَ ما عنده. (ابن منظور،٢٠٠٣م، مادة (جرب)، ص١١٠).

وفي القاموس المحيط: وجَرَّبَهُ تَجْرِبَةً: اخْتَبَرَهُ...

ومُجَرّبٌ: عَرَفَ الأُمورَ. ودَراهِمُ مُجَرَّبَةٌ: مَوْزونَةٌ. (الفيروزآبادي، ٢٠٠٥م، ص٦٧). فالكلمة تشير إلى معنيين: الاختبار والمعرفة، ويتداخل فيها المعنى الحسي بالمعنوي.

ولم تخرج المعاجم الحديثة عن هذين المعنيين فقد جاء في المعجم الوسيط: (جربه) تجريبًا وتجربة اختبره مرة بعد أخرى، ويقال رجل مجرب جرب في الأمور وعرف ما عنده، ورجل مجرب عرف الأمور وجربها. (مصطفى وآخرون، ٢٠٠٤م، ١١٤).

وفي معجم الغني الزاهر "رَجُلٌ مُجَرِّبٌ: الْمُمْتَحِنُ، الْمُخْتَبِرُ، ذُو خِبْرَةٍ وَتَجْرِبَة."(أبو العزم،٢٠١٣م: ٣٥٧).

ومعجم اللغة العربية المعاصر يصوغ دلالته انطلاقًا من معناه في اللغة " أحد مراحل عملية تبني الأفكار المستحدثة يحاول فيه الفرد تطبيق الفكرة المستحدثة وتحديد فائدتها والتأكد من مناسبتها لظروفه الخاصة. (عمر، ١٤٢٩هـ، ج١ ،ص٣٥٧).

وقد أشار المعجم الأدبي إلى مفردة ((تجربة)) من الناحية الفنية بأنَّها " مجموع الإحساسات والمشاعر والأفكار التي تتراكم في نفس الفنان أو الأديب، وتكون حصيلة احتكاكه بمجتمعه، وطرائق اتصاله به، والتفاعل بينهما، وهذه التجربة تكون عنصرًا أساسيًا في شخصيته الفنية التي تبرز في آثاره " (عبد النور، ١٩٤٨م، ص ٨٨).

ومفهوم التجريب ممتزج بعددٍ من المفاهيم المجاورة له مثل: الاختبار والانحراف والخروج والتخطي والتجدد والتفرد؛ فهو مزيج مركب من هذه المفاهيم جميعها، ولا يمكن حصره في واحدة منها (بولفوس،٢٠١٥م).

فالتجريب ليس مغامرة تنطلق من فراغ، ولكنه رؤية ونهج مقصود، بعد أن مارس صاحبه أنواعًا من الأساليب والأفكار. لذا رأى بعض النقاد أن التجريب خروج عن السائد والمألوف، وإنشاء على غير مثال. وبناء عليه سنعتبر كل محاولة لتجاوز بعض سنن الكتابة القصصية السائدة تجريبًا (العمامي،٢٠٠٣م). وهنا يأتي سؤال: ما السائد في القصة القصيرة؟ وما المألوف فيها الذي خرج عنه الحربش في هذه المجموعة؟.

هذا ما سيتبين في المبحثين القادمين.

المبحث الأول: توظيف التراث الأدبي والتاريخي العربي والعالمي.

لقد اغتدى استلهام التراث وتوظيفه منذ مرحلة الستينيات أحد العوامل المحركة لعملية التجريب الفني بشقيه السردي والشعري، وقد واكب القاص السعودي هذا التجريب، ومن أبرزهم القاص (مشري، ١٩٨٣م)؛ والقاص (علوان،١٩٩٧م)، وأخذ هذا التوظيف لدى القاص السعودي ينمو رويدًا رويدًا؛ مدركًا القيمة الحقيقية لتوظيفه في القصة، التي تكمن في وعيه الثقافي والفني، الذي يحدد موقف الكاتب أمام بعض العناصر التي يستلهمها وكيفية تعامله معها، ومن هؤلاء عدي الحربش، بيد أن محاولاته لتوظيف التراث تلك ليس منطلقها، غالبًا، محاولة إحياء التراث وإشاعته وتثبيته، وإنما هو تجريب فني صرف يروم منه تحقيق الغاية من القص والحكي، وهي المتعة والخيال، وابتكار عالم جديد، مستعينًا بذلك باطلاعه على التراث الأدبي والتاريخي الذي يمزج بين الواقع والخيال والغني بأجواء الغريب والعجيب والأسطوري، التي لم يلتفت إليها في العالم العربي إلا بعد تجربة الواقعية السحرية التي ظهرت على يد غابرييل ماركيز (Gabriel García Márquez)، في أمريكا اللاتينية.

والتجريب لدى الحربش في هذا التوظيف كامن في مزجه بين تقنيات التراث القصصي، وتقنيات القصة الحديثة. فالقص لديه يعتمد على أجناس أدبية تراثية كالحكاية الشعبية والأسطورة والخبر القصصي، والمقامة؛ إذ يأخذ من تلك الأجناس القديمة عناصر

رئيسة فيها كطريقة السرد، وصفات الشخصيات، وتصاعد الأحداث، أو الموضوعات الرئيسة التي قامت عليها، وتوظفيها داخل النص القصصي مع التقنيات الحديثة. وهذا يحقق نوعًا من التجريب الفني (أبو هيف،١٩٩٤م)، مقتفيًا في كثير من مظاهر هذا التجريب الكاتب الارجنتيني بورخيس (Borges).

فالحربش يتمتع بالحساسية الجديدة كما وصفها الروائي والناقد أدوار الخراط (الخراط،١٩٩٣م)، فأغلب مواد مجموعته تسقط الحدود بين ظاهرية الواقع العيني المرئي المحسوس، وبين شطحات الخيال والاستيهامات المضفورة أحيانًا بنسيج الواقع، حكايات وقصص وأساطير استقرت في الذهنية العامة والثقافية على صورة واحدة، يخرجها الكاتب ويطلقها جامحة في بريّة المخيلة، ويعوّمها في سديم التأويل (السفر،٢٠١١م)، ناسجة صورة جديدة تربك المتلقي في مرجعيته تلك.

وبعد دراسة نصوص الحربش استبان أنها في توظيفها للتراث اتكأت على تقنيتين:

الأولى: تقنية الهدم والتأسيس، المحو والبناء.

الثانية: الابتداع للحكاية وتكوينها من المخيلة الإبداعية.

أولًا: الاتكاء على تقنية الهدم والبناء، يروم منها الحربش إلى عقد علاقة بين النصوص السردية الحديثة والتراث السردي القديم، التي يرى (يقطين،٢٠٠٦م)، أن هذه التقنية في التجريب مع التراث تنشأ من خلال أسلوبين:

١-: الانطلاق من نوع سردي قديم بصفته شكلًا فنيًا، واعتماده في إنجاز مادة قصصية، تحتفظ ببعض قواعد ذلك النوع القديم، وأشكاله السردية.

٢-: الانطلاق من نص سردي قديم، وعبر التفاعل معه يتم تقديم نص سردي قصصي جديد يحمل دلالة جديدة تتصل بالعصر الحاضر.

وهذان الأسلوبان قد وظفهما الحربش، ويتكونان في ثلاثة مظاهر:

أ: التداخل النصي أو التناص (كريستيفا، ١٩٩٧م)؛ (يقطين،١٩٨٩م)،[1] بمزج التراث الشعبي، الذي يتطاول إلى الأسطوري والغريب، بالتراث الأدبي والتاريخي. ولا يحدث هذا المزج إلا بعد أن يهدم الأصل ثم يقيم على أنقاضه نصًا آخر لا يتصل بالأول إلا في بعض عناصره الزمانية والمكانية، محتفظًا بالشخصية المحركة للنص للقيام بعملية التداخل النصي. والتناص لديه لا يقتصر على النصوص، بل يشمل الشخصيات والأحداث والشكل القصصي. ومن ينحو هذا النحو فهو يرغب في توظيف الخامات التراثية في الأعمال الأدبي الحديثة، وشحنها برؤى فكرية جديدة لم تكن موجودة في نصوصها الأصلية الغفل، والمتح من أشكالها فنيًا وجماليًا (بو شعير، ١٩٩٧م).

ب: المحافظة على القاعدة الأصلية لنص الحكاية بشخصياته وزمانه ومكانه، ثم في منعطف من منعطفات السرد تنشأ عملية تجريبية، تداخل نصي، لا صلة لها بالأصلي إلا في الشخصية الرئيسة.

ج: التصدير السردي.

وسأتناول هذه المظاهر فيما يأتي بالتفصيل.

أ-التداخل النصي، أو التناص. ننتخب حكاية (الجارية ذات الشعر الطويل)؛ (الحربش،٢٠٠٩م:٥)،

(١) التناص بمفهومه العام: هو انفتاح النص على نصوص أخرى، وتشربه لها لغاية بنائية. وقد أطلقت عليه رائدة التناص جوليا كريستيفا مصطلح " التداخل النصي". وهو عند يقطين: عبارة عن العلائق التي تربط نصوصًا ما بنصوص أخرى سابقة عليها من حيث الوجود. وقد تناسلت منه مصطلحات مجاورة له سعى النقاد في توليدها: المناص والمتناص والمناصة والمناصات والميتانص التفاعل النصي، التعالي النصي، التعالق النصي... وأرى أن مصطلح "التداخل النصي" هو الأقرب؛ لوضوحه ولسهولة التعامل معه داخل النص. وقد أكثر الناقد سعيد يقطين من العناية بهذه التفريعات واجتهد في التفريق بينها، مقتفيًا أثر المنهج البنيوي، وتحديدًا منهج جينيت.

التي تحتوي على تناص مع حكاية (رابونزل) الأميرة ذات الشعر الطويل لدى بعض الأمم، بيد أنَّ الحربش عندما تناص مع تلك الحكاية الغريبة لم يتوقف عند تلك الدلالة الخاصة بها، وإنما تقدم خطوة فأقام تداخلًا نصيًا، أعمل فيها النقض ثم التكوين من جديد، حاملة دلالة جديدة؛ بانزياحها عن المعنى الأول لها في مصدرها ومرجعها الجمعي، ونقلها إلى سياق آخر وإلى دائرة أخرى.

يبدأ النص الجديد الذي كوّنه الكاتب بمتن يهيم فيه المتلقي غير مستطيعٍ تحديد الشخصية التي كرست الجارية ذات الشعر الطويل حياتها لخدمته، وهي الشخصية المرومة التأثير عليها، ولكن بعد تطور السرد، وفي منعرج مفاجئ يلتقي القارئ بمرجعية هذا المتن، وهي قصة الخليفة العباسي المتوكل مع أعدائه الداخليين

يُعلن انطلاق الحكي راوٍ مجهول الهوية، يؤكد أنه مروي له قد تلقى الحكاية من راو مجهول أيضًا، ثم يعيد الراوي الرئيس إنتاج الحكاية بعد أن تجاوز العقبة الأولى، التي صرح بها داخل المتن، وهي تحديد بداية الحكاية. وبعد إدلاج السرد تنبعث شخصية حقيقية في سياق وهمي لتستلم زمام الحكي، وهو الراوي الثاني (يونس بن حبيب)، (الذهبي،١٤٢٢هـ، ج ١٢، ص ٥٩٧)،[٢] الذي به ينعطف السرد انعطافته نحو الغريب وغير الواقعي، عندما سرد طقوس عناية الجارية (قبيحة) بشعرها، وأنه استمر في الطول "كانت تمشي أحيانًا في القصر وهي عارية، إذ أن شعرها كان يغنيها عن ستر جسدها بالملابس... لم تكن تنام إلا وقد دلت شعرها من شرفتها العالية... فمخدعها كان أضيق من أن يتسع لكل شعرها حين تغلق الباب... الخليفة كان يخبئ فراشات من الذهب وسط شعرها، وأنهم لا يعثرون على هذه الفراشات إلا بعد أسبوع أو أكثر "(الحربش،٢٠٠٩م، ص٧)، حتى كان مأوى الخليفة، يتوسده أحيانًا، ويتدثر به حينًا، فكان مصدر امتصاص لتعبه وظنونه التي توشوش له بأن هناك من يتآمر عليه. وقبيل نهاية السرد يتصاعد تداخل الحقيقي بالخيالي، وتتضح عملية الإيهام؛ إذ تصدق ظنون الخليفة، كما ينكشف الإيهام عن العلامة اللغوية لشخصية الخلفية بذكر شخصيات حقيقية قامت بعمل تاريخي حقيقي موثق، وهو اغتيال الخليفة بيد قائد الجند (بغا الشرابي) ومعاونيه الذين أدرجهم الكاتب في متن الحكاية، محرضًا المتلقي للرجوع إلى المرجعية التأريخية لهذا الحدث، فيعلم أنَّ المتوكل كان مع وزيره (الطبري،١٤٠٧هـ:ج٧، ص ٣٩٤)،[٣] أثناء عملية القتل، فيدرك أن الحربش قد تجاوز هذا الموقف المهيب؛ تماهيًا مع الحساسية الإبداعية والمخيلة الجريئة فأعلى من شأن أسطورة ذات الشعر الطويل، وتوارى مشهد القتل، وعِظَم الخيانة بتغريبه مشهد سواد شعر الجارية الذي واصل انتشاره "ببطء في كل الأزقة وكل الساحات وكل الدهاليز... حتى أصبحت مدينة بغداد بكاملها متشحة بالسواد وكأنها في حداد عام"(الحربش،٢٠٠٩م، ص٩).

كادت أن تنتهي الحكاية بانتظار الناس ما تؤول إليه الأمور بعد مقتل الخليفة، بيد أن الراوي لم يلتفت إلى رغبة الناس والمتلقي، وإنما واصل رغبته في التكنيك الأدائي في سبيل تثبيت مبتغاه من استجداء ذات

(٢) جاء في سير أعلام النبلاء "قال أبو محمد بن أبي حاتم، كتبت عنه، وهو ثقة. وحدثني ابن أبي عاصم أن ابن الفرات أمره بالكتابة عن يونس بن حبيب. وقال بعضهم: كان يونس محتشمًا، عظيم القدر بأصبهان، موصوفًا بالدين والديانة والصلاح. مات سنة سبع وستين ومائتين ".

(٣) ذكر الطبري "وقد كان بغا الشرابي أغلق الأبواب كلها غير باب الشط، ومنه دخل القوم... فبصرهم أبو أحمد فصاح بهم ما هذا يا سفل، و إذا بسيوف مسللة، وقد كان تقدم النفر الذين تولوا قتله بغلون التركي وباغر و موسى بن بغا و هارون بن صوارتكين و بغا الشرابي، فرمى الفتح بنفسه على المتوكل فبعجه هارون بسيفه فصاح الموت، واعتوره هارون وموسى بن بغا بأسيافهما فقتلاه وقطعاه ".

الشعر الطويل، فتستمر ذات الشعر الطويل في ممارسة دورها السردي، وهو عملية الاختفاء والظهور، فبعد أن مارست بشعرها هذا الدور، حنانًا وملاذًا للخليفة، تعود مرة أخرى إلى الاختفاء بعد ترك أثر لها، وهو شعرها بجوار أداة الأثر وهو المقص، وكأنها تؤكد أنَّ دور شعرها قد انتهى بانتهاء الغاية منه بموت الخليفة، لتخرج مجبرةً من الحيز الحكائي (القصر)، حاملة قضية مؤثرة، بعد أن دخلته بطريقة هادئة، ليكون الخروج مثيرًا مختلفًا عن الدخول، محولة الخروج بغيةً للحكي، ومرادًا للدلالة من التناص ذاك.

ونلحظ أنَّ الحربش لم يوظف المادة التاريخية المخترعة فحسب، بل وظَّف أيضًا شكل الكتابة التاريخية، على مستويي المنهج واللغة. فقد تشربت حكايته الآنفة أسلوب السرد التاريخي، وأفادت منه في تقديم المادة التاريخية كما في بعض كتب التاريخ، من أمثال (ابن كثير،١٩٧٧م)، و(ابن الأثير، د.ت)، وتجلى ذلك من خلال اعتماد الكاتب المنهج نفسه الذي اعتمده المؤرخان في تدوين أحداث التاريخ، وهو ذكر السنة، ثم ذكر ما حدث فيها من أحداث، ثم التأكيد على السند الخبري. يقول الراوي:"في تلك الليلة في الرابع من شوال من سنة سبع وأربعين ومئتين، رأيت بأم عيني..." (الحربش،٢٠٠٩م، ص٩). وفي ذلك غاية فنية، وهي الإيغال في الإيهام، ذلك أن أغلب هذه الأحداث التي سجَّلها الكاتب كانت من مزيج مخيلته الإبداعية. وفي ذلك تداخل نصي على مستوى الأسلوب، الذي يحيل التشكيل اللغوي وخصائصه الأسلوبية إلى تشكيل موازنة في خطاب آخر، وهو قريب من المحاكاة أو النظير النّصي (عبد المطلب،١٩٩٥م).

ويمتلك هذا التناص خصوصية فنية لدى الحربش؛ إذ وظف العنصر الغريب الذي له جذوره الرئيسة في التراث الشعبي العالمي، بعيدًا عن التقليد التام لتلك الأجواء الغرائبية التي تشيع في قصص الغرب، موظفًا الفانتازيا أو الواقعية السحرية، وذلك بخلخلة الأسباب المنطقية بين الأشياء.

وهنا نلحظ أنَّ الكاتب تعامل مع الإرث التاريخي وشخصياته تعامل المبدع مع الحكاية الشعبية التي تسفر عن "خلقٍ حر للخيال الشعبي، ينسج السارد منه حوادث مهمة وشخوص من مواقع تاريخية" (إبراهيم، د.ت، ص ١٣٤)؛ مبتغيًا بهذا التداخل النصي إنتاج دلالة جديدة تتأسس على قاعدة استلهام النص السردي القديم، واستيعاب بنياته الدالة وصياغته بشكل يقدّم امتداد التراث في الواقع (يقطين،٢٠٠٦م)[٤]. بيد أنَّ مبتغى الكاتب تحفه بعض المزالق الفنية والموضوعية التي تؤثر في تلقي هذا العمل القصصي، ويدرك المتلقي أن مخيلة الكاتب قد أعادت كتابة الحكاية من جديد وفق رؤيته التحديثية، فإذا هو –المتلقي –يواجه عالمًا حكائيًا مبتدعًا لم يألفه، يختبر فيه خبرته القرائية والتأويلية، فربما يرى أن الحياة الجديدة للحكاية أكثر إمتاعًا من الحقيقة، وربما يراها نوعًا من التداخل النصي غير السوي.

ب– المحافظة على القاعدة الأصلية لنص الحكاية بشخصياته وزمانه ومكانه، ثم في منعطف من منعطفات السرد تنشأ عملية تجريبية، تداخل نصي، لا صلة لها بالأصلي إلا في الشخصية الرئيسة. نأخذ نموذجًا له، وهو حكاية (عندما أفاقت الجميلة النائمة)، (الحربش،٢٠٠٩م، ص١٦٧)، وهي حكاية شعبية عالمية باسم (الأميرة الجميلة النائمة)، نقلها الكاتب من دائرتها إلى دائرة أخرى، بيد أن

(٤) ذكر الطبري "وقد كان بغا الشرابي أغلق الأبواب كلها غير باب الشط، ومنه دخل القوم... فبصرهم أبو أحمد فصاح بهم ما هذا يا سفل، و إذا بسيوف مسللة، وقد كان تقدم النفر الذين تولوا قتله بغلون التركي وباغر و موسى بن بغا و هارون بن صوارتكين و بغا الشرابي، فرمى الفتح بنفسه على المتوكل فبعجه هارون بسيفه فصاح الموت، واعتوره هارون وموسى بن بغا بأسيافهما فقتلاه وقطعاه ".

هذا الانتقال لم يأت ممتزجًا في النص، كما حدث في حكاية (الجارية ذات الشعر الطويل)، وإنما استرسل الراوي مع مرجعية المتلقي لهذه الحكاية في المقطع الأول، ثم في المقطع الثاني، ومن خلال فاصل سردي زمني بوضع علامة (***) انتقل الراوي إلى الجزء الثاني الذي تمت به عملية التداخل النصي، فقام الراوي، كلي المعرفة والمفارق لمرويه، إلى قطع مرجعية المتلقي لتلك الحكاية، ناسجًا لها منعطفًا آخر؛ إذ نقل الأميرة النائمة وأدخلها دائرة أخرى غير التي كانت تتمتع بها، بتكوين حكاية مسرودة بطريقة مغايرة للحكاية الأصلية، على مستوى الشخصيات والنهاية، وعلى مستوى الوحدات السردية، وعلى مستوى الدلالات والرموز؛ إذ أتت محملة بدلالات ورموز غير التي كانت تومض بها الحكاية الأصلية. وهذا الانزياح الموضوعي أدَّى إلى إنتاج دلالة مفارقة لدلالة الحكاية الأصلية، موافقة لحاضر السرد الزمن الواقعي. وتتجلى هذه التغييرات، على مستوى الشخصيات، بإحضاره الفيلسوف (ديكارت)، ومناقشته للأميرة في معضلتها التي تتمثل في ضياعها بين الخيال والحقيقة والحلم والصحو، بيد أن الكاتب عندما أحضر ديكارت التزم بمرجعية الشخصية لدى المتلقي وتحديدًا (أنا أفكر، إذن أنا موجود). وقبل غلق القصة تتجلى دلالة أخرى أسها المتعة والنشوة والفكاهة، وممارسة الدور الذي كان يمارسه ديكارت نفسه، الفلسفة الساخرة " لقد نسي السيد ديكارت بكل ثقة أنَّ الشيء الوحيد الذي هو متأكد منه هو وجوده، ولكن مع الأسف، وكما نعلم كلانا، لم يكن موجودًا. لقد غاب عن السيد ديكارت أنَّ وجوده مرهون بالقصة، التي ليس لها وجود مادي أصلًا، ولكني أعذر السيد ديكارت عندما غابت عن باله هذه الفكرة، إذ إني كمؤلف أردت لها أن تغيب عن باله" (الحربش،٢٠٠٩م، ص١٨٠).

فهو لم يستدع الشخصية الشعبية إلى الحاضر لتتفاعل مع شخصيات حديثة أخرى، مسقطًا الماضي على الحاضر وإنما النقيض، فقد سحب شخصيةً من الحاضر(ديكارت) إلى بؤرة تاريخية سحيقة، مانحًا إياها التفرد باستنطاقها عن مقاصد جديدة في مواقع موضوعية وفنية جديدة تكشف عن رؤية الكاتب وتجربته الفكرية والجمالية.

وهذا التداخل النصي لديه مع التراث الشعبي السردي هو عملية ترويض تتحدّد —كما يراها الناقد (مجدليون،٢٠٠٧م)، في مثل هذا التجريب -بوصفها اشتغالًا على سياق غائب، يمثل اختيارات لغوية واشتراطات جمالية، وتقاليد نوعية تنتمي كلها لزمن ماض.

ولهذا فإنَّ العملية التناصية التي اقتحمها الحربش هي انتهاك للحدود الخطابية بين مختلف أنواع الخطابات في الفضاء الثقافي العربي والعالمي. والكاتب بذلك يكشف عن رؤيته التي تميل إلى أن جميع الخطابات في الثقافة هي عبارة عن تراكيب لغوية تنطلق من الرؤى ذاتها التي يوظفها النص السردي التخييلي لإنتاج المعنى وتوليد الدلالات. وهذه الرؤية يتوافق معه فيها بعض النقاد (شرفي،٢٠٠٧م).

ج- التصدير السردي.

التصدير السردي عتبة نصية، وكل عتبة تمثل التعبير عن موقف ما، وتضطلع بدور أساس في ولوج المتلقي إلى عالم السرد، وتوغّلِه التدريجي فيه؛ لأنَّها غالبًا، تحدد ملامح هوية النص، أو ملمحًا من ملامحه، وهو حركة استباقية تومض عما سيؤول إليه النص، تسهم بعمق في توجيه حركته، والكشف عن دلالته، بوصفه مظهرًا من مظاهر التداخل النصّي (فاطمة،٢٠٠٨م).

والتصدير لدى الكاتب نوع من أنواع التناص، وتحديدًا (المناص) مناص خارجي (يقطين،١٩٩٨م[٥]،

(٥) المناص: هو بنية نصية مستقلة ومتكاملة ولا علاقة لها بالنص الأصلي، ويمكن الاستغناء عنها دون أن يتغير المعنى، وللمناص=

يحاول من خلاله إنشاء جسر من التواصل بين النص والمتلقي. هذا الجسر، وإن كان واهيًا، كما يظهر من الوهلة الأولى، ولا يتعدى بضعة أسطر، بل بضع كلمات، إلا أنه يظل موجهًا إضافيًا من موجهات معرفة الكاتب والنص على حدٍّ سواء. فهذا التداخل في الخطاب التصديري مع نصوص تراثية أدبية، شعرية كانت أم نثرية، هو أحد الاتجاهات التجريبية التي بدأ يخوض فيها فن الرواية والقصة القصيرة " وذلك سعيًا نحو تأسيس سردية عربية تقوم على مزيج من الخطابات السردية القديمة والحديثة" (إبراهيم،١٩٩٠م، ص ١٠٦)، وبذلك يمتلك نص التصدير سلطة نصية داخل النصوص القصصية التراثية الشعبية والغريبة.

والتصدير، فنيًا، يحقق وظيفتين: وظيفة جمالية، تتمثل في تزيين الكتاب وتنميقه. ووظيفة تداولية، تكمن في استقطاب القارئ وإغوائه (حمداوي،٢٠٠٧م). وإذا تأملنا نصوص التصدير في المجموعة نلحظ أنه قد تحققت الوظيفة الأولى، لكن أتحققت الوظيفة الثانية؟ خصوصًا في هذا البعد في الإرث الأدبي والتاريخي بين نص التصدير ونص الحكايات؟. هذا بحاجة إلى متلقٍ قادر على الاستئناس بهذا التداخل، الذي يضع النص السردي في موضع التساؤل والحيرة عما يخفيه وراء هذا النص المصغر، الذي أتى في مقدمة الحكايات.

وهنا ينشأ سؤالان: أمثل هذا التصدير ضروري أم يمكن حذفه؟ لو أن القارئ تجاوز هذا التصدير هل يؤثر ذلك على استيعابه لما بعده، منقصًا من المعنى ومقلصًا للدلالة؟. وهذان السؤالان يكشفان عن مشكلة تتعلق بتحديد الوظيفة لمقولات التصدير: أهي جزء من النص؟ أم تناص؟ أم خطاب مقدماتي مقتضب؟ (الشادلي، ١٩٩٨م).

في حكاية (الجارية ذات الشعر الطويل)، التي تدور أحداثها في قصر الخليفة العباسي المتوكل، يقول بابلو نيرودا: " لكنني أحببتها بوله كما لو أن جميع مصائبي كان سببها أنها مرة فكت شعرها وأسدلته فوقي ليبتلعني الظل" (الحربش، ٢٠٠٩م ص ٥). فهنا ثيمتان، الحب بوله وكثافة شعرها. وقد تكررتا في النص الأصلي، فالخليفة أحب ذات الشعر الطويل، وكانت كل يوم تسدله عليه فينام واقعًا حكائيًا، وليس تشبيهًا كما ذكر بابلوا نيرودا. وكأن الكاتب يرغب في استقرار هاتين الدلالتين في ذهن المتلقي دون سواهما من دلالات النص، وهذا يشير إلى أن القول المصدّر به هو نافذة أدبية ثقافية تشي بالبعد الفني والفكري الذي يروم الكاتب تبليغه للمتلقي.

وفي حكاية (الإسطرلاب)، يستهل إيمانويل كانط حكاية إبراهيم التنوخي بقوله "شيئان يملآن عقلي بتقدير متجدد وحبور متزايد كلما تفكرت فيهما: النجوم المتلألئة فوقي، والنظام الأخلاقي داخلي" (الحربش، ٢٠٠٩م، ص٦٧). وهذا التصدير هو تلخيص للحكاية ولدور إبراهيم التنوخي فيها، وللقضايا التي تشغله، وأنه بهذين الشيئين الذين ذكرهما كانط استطاع أن يتوصل لحل معضلة (صبح) زوجة أمير البلاد.

ومثله يقول بورخيس في صدر حكاية (المكتباتي) "... المكتبة كون بلا حدود، ولكنه متكرر "، ثم يقول الراوي في المفتتح " قصتي يا سادة، تبدأ في أكثر الأماكن قدمًا، في رحم الكون، في المكان الأول، المكتبة"(الحربش، ٢٠٠٩م، ص١١).

فالتصدير هنا مجموع الدلائل اللسانيّة من كلمات وجمل وجزء من نص، أحيانًا، تظهر على رأس النص، يتوسل الكاتب بها لتدلّ على النص وتعينه، ملخصة لمحتواه، لتجذب المتلقي إليه. لذا يبدو الكاتب الحربش واعيًا في التصدير أنه لا ينهج نهج السرد التقليدي

=نوعان: مناص خارجي، حيث يرد النص الوافد خارج النص الأصلي، أي في العناوين ومقدمات الأجزاء... ومناص داخلي حيث يرد النص الوافد في داخل النص الأصلي

السائد، ويبدو، في الوقت ذاته، أنه حريص على إقامة صلات متعددة مع المتلقي.

وهنا يتأكد أن مقصدية الكاتب كانت نحو متلقٍ يستوعب أن التصدير شكل من أشكال تحقق مفهوم الكتابة لدى القاص، ونوع من اقتصاد التأويل (فرشوخ، ٢٠٠٨م)، وعتبة إضافية تشير إلى نوعية النزوع الأدبي والفني الذي يركن إليه الكاتب (أشهبون،٢٠٠٩م).

ثانيًا: الابتداع الصرف للحكاية وتكوينها من المخيلة الإبداعية، مبقيًا على الإيهام التاريخي من خلال الاعتماد على شخصية تاريخية أو أدبية حقيقية في بعدها الزماني والمكاني الذي عاشت فيه. فهو ينشئ نصًا تاريخيًا ينسب فيه وقائع وهمية إلى شخصيات حقيقية، مخاتلًا القارئ بالإيهام والتمويه والانزياح باستخدام مصادر مزورة لم ينطق بها أحد يومًا، ولم تُسطر في أي كتاب مصفوف بين دفتي كتاب، وهنا يتحدد مأزق الوعي التجريبي بالتراث، وبكيفية التعامل مع مواده الثرية من شخصيات وأماكن وأزمنة؛ إذ يُخضع الحربش الشخصية التاريخية الحقيقية لمنطق السرد القصصي وخصائصه، فتصبح شخصية سردية كأي شخصية أخرى تقبل التزييف والانزياح أو التلاشي ثم التكوين من جديد، فهو يتعامل معها كتعامل السرديين مع شخصيات الحكايات الشعبية. ويقدم الكاتب هذه الشخصية بثلاث طرائق، إما بوساطة الراوي، وإما بوساطة شخصيات من داخل النص، وإما بوساطة نفسها من خلال ضمير المتكلم، وربما يجتمع ضمير المتكلم والشخصيات في تقديم هذه الشخصية التاريخية، وأبرز نموذج لذلك شخصية المؤرخ (الواقدي)، في حكاية (من قتل الواقدي)، (الحربش،٢٠٠٩م، ص١٥٣).

إذا كان المؤرخ وبعض الكتاب السرديين، في حديثهم عن الشخصية التاريخية، يستخدمون ضمير الغائب الذي يغيب الشخصية ويقدمها من خلال وجهة نظر غريبة عنها فإنَّ الحربش سمح لشخصية الواقدي بالكلام، وبتقديم تاريخها بنفسها، فظهرت الشخصية التاريخية في السرد القصصي وهي تتحدث بضمير المتكلم، فمنح هذا الضمير شخصية الواقدي بعض ملامح السيرة الذاتية، من ذلك البوح الصادق بسرده لتجربته الثقافية، واضعًا أمانته التاريخية وصدقه التصنيفي في مجال السير والمغازي على محك ثقة المتلقي. ولقد اختلف المؤرخون في الثقة بالواقدي في رواية الحديث والسير والمغازي. نقل الذهبي عن النسائي قوله: المعروفون بوضع الحديث عن رسول الله صلى الله عليه وسلم، أربعة، وذكر: الواقدي ببغداد (الذهبي، ج٩، ص ٣٢٢).

فالواقدي بهذا الخطاب (ضمير المتكلم) يؤسس خطابًا تواصليًا بينه وبين المتلقي، يكشف فيه مسلكه في رواية الحديث والمغازي، ويصر على تلك المكاشفة عندما كرس في خطابه الأسلوب الإقناعي لتأكيد تزييفه للتاريخ النبوي وما بعده حتى عصره، عندما حدد أنه هو منتج القول والخطاب بتحديده لوجودهما الواقعي من خلال التسمية والوظيفة والزماكانية، فيظهر داخل المحكي الخاص به وفي النص الذي سبق سرده (الوحدة الأولى، الرسائل بين صاحب الشرطة والوزير)، مؤسسًا لميثاق يعقده مع القارئ، يحمل فيه القارئ منذ المستهل إلى أن يتقبل السرد بوصفه نقلًا لما جرى في التاريخ، وعلى أن يرى في ضمير المتكلم موضعًا للتطابق بين السارد والشخصية. ويرى (القاضي وآخرون،٢٠١١م)، أن توظيف هذا الضمير في المرويات التراثية يعني أن المتلقي ينتظر من المؤلف أن يحدثه عن حياته أو عن جوانب منها. لذا فقد كشف الواقدي، من خلاله، عن أسلوب ساخر، مُبين عن صفات غير حميدة كالكذب وحب الذات والعبث بالتاريخ، فهو يرى نفسه أنه هو من يصنع التاريخ بمخيلته الفذة، التي تحوَّل الخيال إلى واقع معيش

مشاهد. فهو يسجل مذكراته كتابيًا عن أشياء كان يمارسها شفويًا أمام الناس. وتتحقق نرجسية الواقدي من هذا التزوير بأنه أصبح مالكًا للحقيقة دون العالمين. يخاطب أباه في ذاته " أين أنت يا أبا محمد من ولدك الآن؟ أين أنت كي ترى كيف أصبح ولدك صاحب حظوة عند الخليفة، وقبلة يقصدها الناس ليرتووا ويعلّوا، ومالكًا للحقيقة، يصنعها ويشكلها كيف يشاء ؟ " (الحربش،٢٠٠٩م، ص١٦٠).

وفي ذلك إغراق في المخيلة التي تناولت هذا المؤرخ ونشاطه التوثيقي. والكاتب يدعو المتلقي، ضمنًا، للحكم على الواقدي ؛ إذ أشار إلى ذلك في رسالة إسحاق المصعبي قائد الشرطة إلى القاضي ابن أبي دؤاد " عثر قائد حرسي على هذه الصحيفة بخط الواقدي، والتي أرسلها إليكم مرفقة مع هذه الرسالة، كي تطلعوا عليها، وتحكموا بأنفسكم على ما فيها " (الحربش،٢٠٠٩م، ص١٥٩).

وجاء استخدام ضمير المتكلم في سرد حكاية (من قتل الواقدي)، متسقًا ومبدأ السرد القصصي التخييلي، وهو سرد ما سكت عنه المؤرخون وكتاب السلاطين والملوك، لذا فإن ما يسرده الواقدي لا يعرفه أحد غيره، كما أن هذا الأسلوب السردي (ضمير المتكلم)، من شأنه أن يقرب بين الزمنين، الماضي والحاضر، ويجعل الشخصية التاريخية شخصية حية، تغادر الزمن الماضي لتعيش في الحاضر من جديد.

إنَّ انفتاح الكاتب الحربش على الآداب الأجنبية وتأثره بها، وتحديدًا أدب أمريكا اللاتينية، جعله يعيش لحظة اندهاش مستدامة، بخاصة مع الأديب الأرجنتيني (بورخيس) الذي ينتمي للأدب اللاتيني، والذي سعى إلى تغيير مفهوم الشخصيات ووظائفها؛ إذ أظهرها بأنها تحاول الذوبان في المجموع والتساؤل، والبحث عن الذات، وإسقاطها على ذوات أخرى من أجل العثور على إجابة، مما يدفع بهذه الشخصيات إلى أن تغير جلدها (مورينو،١٩٨٨م). وبورخيس بذلك يكون واحدًا من رواد الحداثة وما بعدها. وقد أتى تعامل الحربش مع رموز تاريخية وأدبية عربية متسقًا وتعامل أدباء الحداثة وما بعدها مع شخصيات تراثية في إرثهم الثقافي وفي ثقافة الأمم الأخرى، فقد أسلم الكاتب لمخيلته المبدعة القياد لتصنع لهاتيك الشخصيات التراثية العربية كيانًا آخر، وتحلها عالمًا بديلًا وتلبسها ثوبًا غير ثوبها، ويعطي خياله إشارة التسلل إلى ذوات تلك الشخصيات والإفضاء نيابة عنها بضمير المتكلم أو الغائب، ومن ذلك في المجموعة، غير ما سبق، قصة (الإسطرلاب)، عن شخصية إبراهيم التنوخي، وقصة (طاووس ملك)، عن شخصية أبي سليمان الدارمي، متمنطقًا بمبدأ الحرية الإبداعية المعقدة. فهو قد قرأ حكايات تلك الشخصيات بمنظور أدبي صرف، تمتزج عناصره بالقديم والحديث كعلم النفس والفلسفة بنسق من القيم المضمرة والظاهرة، بوعي من الكاتب أو بغير وعي منه حينًا؛ إذ كانت نشوته الخيالية لم تمنحه فرصة الوقوف والتأمل لتلك الأنساق الضمنية. ويرى (دراج،٢٠٠٠م)، أن هذا التعامل مع الشخصيات التاريخية التراثية أنه موطن محفوف بالمخاطر. فالحربش لم يتعامل مع بعض هاتيك الشخصيات التعامل الضدي أو التوظيف العكسي للشخصية التراثية الأدبي كما فعل بعض القاصيين السعوديين كعبد العزيز مشري، أو العرب كزكريا تامر، وإنما ظل محافظًا على بعدها المرجعي في الوعي الجمعي، والذي عمله هو أنه نقلها إلى مربع آخر لتمارس ما اشتهرت به، وما عرفت عنه مع شخصيات أخرى وأمكنة مختلفة. ومن المستقر إبداعيًا أن نقل الحكاية وشخصياتها من سياق إلى آخر، ومن دائرة إلى أخرى سيلحق بها بعض التدمير، حين يبدأ التأثير في نواتها النصية المتداولة في قانونها الشفاهي (الكعبي، العدواني، ٢٠١٤م). لذا فالكاتب لم يتمسك بموقف ثقافي موضوعي متكامل،

يضيق الفجوة بين الخيال والحقيقة، وإنما سجَّل موقفًا منحازًا إلى الحساسية الإبداعية، واصلًا الحبل منها ما اتسع، مازجًا بين الماضي بالواقعي والحكائي بالتاريخي، متخففًا من حساسية المسؤولية نحو هاتيك الشخصيات التاريخية والأدبية.

إنَّ الكاتب، أي كاتب، لا يعي في غالب الأحيان التأثيرات التي يتلقاها، وهذا ما كان مع الحربش في اقتفائه أثر بورخيس في بعض منطلقاته الموضوعية والبنائية[٦]، ومنها الغرابة ؛ إذ هي عنصر لا ينفصل عن قصص بورخيس التي تمتح من التراث الأدبي والتاريخي، كذلك نهجه في الميل إلى الغاية الأدبية زاهدًا عن الغاية الموضوعية؛ بتحريفه للمعرفة وللحقائق، وجعلها تزينية تارة ورمزية تارة أخرى (بورخيس، ٢٠٠٠م)، بهذا فقد بورخيس أصالته، واكتسبت أعماله صفة الأدبية الخالصة، وفوضوية يمتاز بورخيس في توليدها، تقوده إلى إنتاج رؤية للعالم وللتاريخ قابلة للشك، تعمل على تدمير الأصل وبناء عوالم أخرى تلفها الظنون الموضوعية والبنائية، وهذا يمكّنه من نزع قداسة التراث وثقافته وأدبياته (مورينو،١٩٨٨م)، لذا لم يكن بورخيس مقبولًا عند كثير من المتلقين من معاصريه؛ لأن أعماله تشكل خطرًا على مفهوم النَّسَب الأدبي، وآخرون، بخاصة في أمريكا اللاتينية، كانوا يصعقون لإهماله الجانب الوثائقي، وميله إلى التوثيق المزيف التخييلي(مورينو ، ١٩٨٨م)؛ (غالفر،١٩٨٦م).

وبإيجاز فإنَّ المرجع لدى بورخيس هو الأدب نفسه وليس التاريخ أو التراث. هذا من الناحية الموضوعية، أما من الناحية الشكلية فقد عمد إلى تداخل الأجناس الأدبية بطريقة مربكة تذيب بعضها بعضًا. فهو مثلًا لا يضع فاصلًا بين المقالة والخيال، بين آرائه الخبرية وأقاصيصه، لم يبق فرقًا بين المقالة والعمل القصصي (غيريرو،٢٠٠٦م)؛ إذ كان بورخيس لا يعترف بالفوارق بين الأجناس الأدبية، وقد اقتفى الحربش نهجه في ذلك، ومن نماذجه ما كتبه بعنوان (كلب مدينة إفسس). إلا أن الحربش تجافى عن الانسياق خلف وهج أدب ما بعد الحداثة الذي يسعى إلى تطبيق فوضى الوجود المعاصر على بنية الشكل والمضمون (أبو أحمد، ١٩٩٦م)، فقد التزم الكاتب بالانتظام القصصي البنائي إلا أنه أدخل على نصوصه بعض التعقيد المضموني من خلال ذاك التداخل النصي في الشخصيات والزمان والمكان. فهو تجاوز مرحلة ما بعد الحداثة إلى مرحلة نظرية الفوضى في الأدب، التي أصبحت خلال العقود الأخيرة سمة بارزة في كيفية رؤية الكتّاب، وكتاب الأدب بوجه خاص، للعالم وما يحكمه من قوانين مرئية وغير مرئية، وما يسوده من أحداث قد لا يبدو لها تفسير ظاهر(العبودي،٢٠١١م:٥)، ومن خصائص نظرية الفوضى في الأدب في تجربة الحربش، الترتيب الفوضوي للحكايات؛ إنها فوضى مرتبة على نمط معين مقصود، فالترتيب في سرد الحكاية لم يخترم، بيد أنه ترتيب ظاهري، لذا أمكن تتبع هذا الترتيب داخل الفوضى في المحتوى والشخصيات من خلال اللغة التي تحكم هذه الفوضى، وتعيد ترتيبها منذ بداية الحكايات وحتى نهايتها. ومن خصائص الفوضى التكرار (العبودي،٢٠١١م)، وقد شاهدنا ذلك في التكرار التخاطبي في صيغ مخاطبة المتلقي في المبحث الثاني الآنف.

لذلك يصف (الكاصد، ٢٠٠٨م)، أمثال من لجأ إلى مثل هذا التجريب إلى أن عمله اشتغال نصي

(٦) يقول الكاتب عدي الحربش " أنا من أشد المعجبين ببورخيس، قرأت عشرات و عشرات من الأعمال النقدية التي تتناول قصصه، و لكن لو سألتني أي هذه الأعمال تفضل لأجبت أنني أفضل المقدمات القصيرة التي كان يكتبها بورخيس في طبعات قصصه اللاحقة، والتي كان يتحدث فيها عن كل قصة من قصصه بسطر أو سطرين" منتدى (جسد الثقافة) .http://aljsad.org/showthread php?t=3715966&page=3 استرع في ١ / ١٢ / ٢٠١١م. وقد أشار الكاتب إلى بورخيس على لسان بطل قصته (المكتباتي) بأنه كان يقرأ في وقت انتظاره قصة لبورخيس.

مأخوذ بنشوة الكلام، ينفلت من المسؤولية الموضوعية ليقول حكاية تتداخل فيها الأمشاج لتنتج دلالة لها نسقها المتدثر ببواطن الكلمات. ومن هنا يتأكد مأزق التجريب لدى عدي الحربش؛ إذ إن هذا التجريب الذي سلكه في التعامل مع التراث يتطلب قارئًا نوعيًا، والراجح أن غير هذا القارئ سوف ينعت الحربش بالحذلقة والعبثية لتوثيقه أحداث حكاياته بأسانيد تراثية مزورة، أصحابها بريئون منها، وهم عن عمله غافلون، ولتداخله النصي المربك لمرجعية ذاك القارئ، هذا كله خلق نوعًا من التعاطف المترهل، والتواصل المتعثر بين القارئ العادي والشخصية المتخيلة وما تعرضت له من أزمات أو ما اتخذته من مواقف؛ فالحربش بذلك قد كسر الألفة بين القارئ وما يعرفه من حقائق عن تلك الشخصيات الرئيسة، وهذا يدفعه إلى اتخاذ موقف موضوعي نحو تجربة الكاتب .

المبحث الثاني: تفاعل الخطابات بين الراوي والمتلقي بين المشافهة والكتابة.

ظلت السّمة الشفوية "عالقة بالأدب العربي المكتوب قرونًا طويلة. واستمرت تسير جنبًا إلى جنب مع الكتابة، وأدى ذلك إلى تعاقبهما في سلسلة متصلة الحلقات، فكما أن المنطوق يصبح مكتوبًا، كذلك يصبح المكتوب منطوقًا (القاضي، ١٩٩٨م). وتعد القصة القصيرة نوعًا أدبيًا رئيسًا من أنواع فن القول وجد على مدى الزمن بوصفها من الثقافات الشفاهية الأولية التي تحولت إلى الكتابية (أونج،١٩٩٤م)، فهو أدب شفوي تداولًا وتلقيًا، ولم يتخلص حين دخل قيد الكتابة من بعض سمات المشافهة مثله مثل المقامة والحكاية الشعبية (العمامي،٢٠١١م).

والمتلقي أو المروي له الخارجي يتحدد مفهومه في بعض المعاجم بأنه "السامع والقارئ الذي توجه إليه القصة، وهو ليس مجرد فرد تقص عليه القصة؛ إذ ينبغي أن يتضمن النص ما يشير إلى أن القصة موجَّهة فعلاً إلى (جمهور) أو قارئ معين، مما يعني ضرورة تضمين النص ما يوحي بذلك" (عناني،١٩٩٦م، ص٥٩). فهذا المفهوم يحدد العلامات الصريحة التي تشير إلى المتلقي وتجعله ظاهرًا بأساليب لغوية ملفوظة، مما يخرجه من حيز المتلقي الضمني أو المستقر في ذهنية المؤلف.

وحال التلقي في مجموعة الحربش يجمع الراوي بين المشافهة والكتابة، فتتداخل تقاليد المشافهة والكتابة معًا، كأننا حيال راوٍ أمام سامعين. فخطاب الراوي الموجَّه إلى القارئ، المتلقي يحيل إلى الأسلوب التراثي القديم، وهي المشافهة. فالمتلقي يتصف بأنه مستمع، جيد الإنصات. وهذا يحيلنا إلى الميثاق الشفوي في الحكايات العربية القديمة(عبيد،٢٠١٠م)، ففيها تداخل نصي مع حكايات التراث من مثل ألف ليلة وليلة والمقامات. فتمثل الثقافة الشفاهية ثقافة الأذن، حيث المباشرة والتواصل القريب، فهي تعتمد على النقل والحفظ والتذكر. أما الكتابية فتمثل ثقافة العين، حيث البعد والانفصال والتأمل والتأويل.

وهذا نزوع نحو التجديد في الحوارية بين الكاتب والقراء، وهذا النزوع يأخذ بيد القارئ وسمعه إلى موطن القص من خلال تفعيل أساليب الإنشاء الطلبي، التي يُعتنى بها من زاوية دراسة الكلام في الخطاب، لكونه يمثل عملية التواصل بين المرسل والمرسل إليه، بين الراوي والمروي له (بارت، ١٩٩٣م). وتشمل هذه الأساليب:

أ. الاستفهام. ينطلق الاستفهام من الراوي إلى المتلقي مشيرًا بطريق غير مباشر إلى المشافهة. في حكاية (الاسطرلاب) يحضر المتلقي مرتهنًا لاستباق غير برئ من الراوي؛ فبعد أن سرد مقدمة قصيرة ذكر فيها طرفًا من نهاية الحكاية، يعود مخاطبًا المتلقي، ناقلًا الخطاب من المكتوب إلى لغة المشافهة

"لكن ما بالي أستبق الأحداث وأروي لك نهايتها قبل أن أخبرك عن البداية؟ "(الحربش،٢٠٠٩م، ص٦٧)[٧]. وهذا الاستفهام يكشف عن التوجه الشفوي نحو المتلقي بغية توجيه عنايته إلى الحكاية منذ البدء. ويأتي الاستفهام، أيضًا، من خلال طرح سؤال على المتلقي ثم لا ينتظر إجابته، محددًا المهم وغير المهم في الحكاية " هل قلت إن الصخرة التي أزلتها مستطيلة الشكل؟ هكذا كانت، أو ربما كانت بيضاوية في شكلها، لا يهم ! المهم... " (الحربش،٢٠٠٩م، ص١٦٢). وهذا يؤكد على حضور المتلقي وسمعه في وعي الكاتب. وتتجلى المشافهة من خلال أسلوب الاستفهام في أوضح صورها في خطاب حكاية (عندما أفاقت الجميلة النائمة)، يخاطب الراوي المتلقي في مفتتح الحكاية "سأحكي لك اليوم حكاية شريرة. حكاية قد تخال أنك سمعت بها، أو بما يشابهها، ولكني أؤكد لك أنك لم تفعل... هل سمعتَ بالجميلة النائمة ؟" (الحربش،٢٠٠٩م، ص١٦٩). وفي ذلك غاية التشويق والاستفزاز لذاكرة المتلقي، ذلك أنَّ الكاتب قد انعطف بالحكاية الأصلية إلى حكاية أخرى من خلال تداخل نصي مزيج بين القديم والحديث.

ب. الأمر: توجيه الأمر للقارئ من مستلزمات القص الشفوي، يتكرر هذا الأسلوب في بعض حكاياته، من ذلك في حكاية (الصبي الذي رأى النوم) " هاك يدي، وتعال معي فسوف آخذك إلى مكان لم تره من قبل، سوف أذهب معك إلى بغداد — حاضرة الخلافة— لأجوس بك أزقتها العتيقة..." (الحربش،٢٠٠٩م، ص٤٧). وفي الختام يأتي المتلقي مخاطَبًا من قِبل الراوي مخاطبة شفوية " وكما تنتهي كل رحلة، تنتهي رحلتنا.. فتعال لنرجع معًا ونترك الصبي — الذي رأي النوم — نائمًا وحده... تعال لنغادر بوابة البيمارستان متجهين إلى الجسر الكبير، ولك الخيار في أن تنظر أو لا تنظر إلى آخر الزقاق" (الحربش،٢٠٠٩م:٥٨). وهذا تأطير لهذه الحكاية من خلال مقام المشافهة. وفي ذلك تناص مع حكايات التراث من مثل ألف ليلة وليلة والمقامات؛ إذ يمتاز الراوي في المرويات السردية الشفاهية في الأغلب بأنه راوٍ مفارق لمرويه، يتدخل بشكل مباشر فيما يروي، وهو حاضر في بداية السرد وفي نهايته، مؤطرًا للحكايات (إبراهيم، ١٩٩٢م).

ج. ويقول في حكاية (الاسطرلاب) "دعني أرجع بك ثلاثين يومًا إلى الوراء... " (الحربش،٢٠٠٩م، ص٦٧). وإن كان هذا الأمر ليس له جواب بالموافقة أو الرفض من قبل المتلقي إلا أن صدوره من الراوي يشف عن رغبته في مخاطبة المتلقي مشافهةً.

د. النداء: يفتتح الراوي حكاية (المكتباتي) بقوله " قصتي يا سادة، تبدأ في أكثر الأماكن قدمًا، في رحم الكون، في المكان الأول، المكتبة " (الحربش،٢٠٠٩م، ص١٣)، نداء بحرف النداء الأم. وفي هذا النداء نوع من بث الرجاء نحو المتلقي لينقاد له ويمنحه أذنه ليسرد له حكايته. وفي حكاية (عندما أفاقت الجميلة النائمة)، وقبل الغلق الحكائي لتلك الحكاية يأتي النداء ممهدًا للتأطير السردي لها "والآن يا قارئي العزيز، لا أملك إلا أن أتنحى جانبًا لأشاركك الضحك" (الحربش،٢٠٠٩م:١٨٤). ثم في النهاية يؤطر النداء الحكاية كاشفًا الغطاء عن المشافهة المباشرة "والآن يا قارئي العزيز..أريدك أن تنظر إلى عيني

(٧) وفي ذلك تناص تقني مع بورخيس في قصته (الميت). انظر: المجموعة القصصية (التاريخ الكوني للخزي) بورخيس، خورخي لويس. (٢٠٠٣م) ترجمة: فايز أبا. القاهرة، ميريت للنشر والمعلومات، ص ٨٤.

في شجاعة وتجيب على سؤالي: هل أنت موجود" (الحربش،٢٠٠٩م، ص١٨٤). ويتجلى في هذين النموذجين تعالق الشفوي بالكتابي. كما يظهر حرص الكاتب على أن يوافقه المتلقي في رؤيته للأمور، لذلك استفاد الكاتب من الطاقات الدلالية لأسلوب النداء، ومن أول هذه الطاقات، وأهمها، التنبيه والتأكيد، والاهتمام بمضمون الخطاب، كذلك توظيف الجانب العاطفي لدى المتلقي لترويضه لقبول وجهة نظره نحو القضايا التي طرحها في هذه الحكاية. وهذا التكرار في مخاطبة المتلقي قد تحول إلى أسلوب (ترجيع سردي)، (القاضي وآخرون،٢٠١٢م)، يمثل لازمة تقوم بدور افتتاحي للحكايات أحيانًا، وبدور ختامي حينًا، فهو بذلك يقوم بوظيفة الربط بين أجزائها، من خلال توظيف الغرض الاستهلالي والختامي للنداء، وهذا يُبين عن مقام من مقامات المشافهة، التي تؤكد أن المتلقي حقيقي مجرد، وليس ضمنيًا.

هـ. الخطاب الإسنادي الذي يوحي بالمشافهة المكتوبة، ويضفي على الخطاب صفة التلقائية التي تظهر فيها التداولية التخاطبية، وينتج عن ذلك التفاعل والتواصل. من نماذج ذلك التفاعل ما نشاهده في حكاية (الجارية ذات الشعر الطويل)، يروي الراوي، مجهول الهوية، حكايته بضمير المتكلم، ويؤكد فيها على الإسنادي الخبري بأنه سعى لتتبع الروايات لجمع ما تناثر من المروي وما تشعب، فيتحول إلى مستمعٍ لعدد من الرواة. وفي منعطف سردي تميل الحكاية إلى الرتابة، وإلى ما استقر لدى المتلقي في مرجعيته التاريخية، فيصرح الراوي براويه الثاني (يونس بن حبيب)، الذي ينقل الحكي إلى مستوى جديد؛ محفزًا لمتابعة المروي. وهذا الراوي الجديد (ابن حبيب)، يتحول إلى مستمعٍ تارة أخرى لجارية تدعى (مريم) بصيغة إخبارية إسنادية (أخبرتني). كما نجد صيغًا أخرى لهذا الراوي (إنما أنا رجل سمع هذه القصة، نُقل لي، أخبرتني)، وكلها تحيل إلى مرجع استند إليه الراوي وتلقاه مشافهة، بواسطة الفعل الذي يدل على نمط المشافهة، وهذا من أبرز علامات النص الشفوي. وبعد أن أثبت السند الشفوي أنطلق يروي الخبر، مذكرًا بين وقتٍ وآخر بحضور المتلقي مشافهة " ولكن وكما يقولون؛ دوام الحال من المحال. ففي إحدى الليالي الباردة... " (الحربش،٢٠٠٩م، ص٨).

وفي حكاية (الزوكانة) يبدأ تدفق السرد بطلب من المتلقي الداخلي "حدثيني عنها" (الحربش،٢٠٠٩م، ص١١٥). وهذا المظهر اللغوي أو الصيغة القولية الإسنادية تحمل صيغًا مرجعية تحيل إلى راوٍ ومستمع ومروي له (يقطين،١٩٩٧م). وربما تكون عبارة: "حدثيني" ألصق بحميمية السرد، وأقربها إيهامًا بشفوية الحكاية. وبعد إنشاء ميثاق السرد بينهما يبدأ الحكي بطقس يتصل بعملية التلقي لخطاب الراوي، وذلك من خلال قناة السمع، وهذا الطقس له علاقة مباشرة بتقنيات إنتاج الكلام والأفعال (زيتوني،٢٠٠٢م) "حدقت أمي الجوهرة في قعر فنجال القهوة الذي كانت تمسكه، بينما أخذت أصابعها تديره ببطء. بدأت قصتها..."(الحربش،٢٠٠٩م، ص١٥). وهذا مما يرتجى منه أن تكون تهيئةً للسامع، ولفت انتباهه للإنصات، ونيل عنايته لما سيروى له.

وفي حكاية (من قتل الواقدي)، يظهر الخطاب الإسنادي بوضوح؛ ذلك أن الراوي يستهدف المتلقي بالخطاب، ويخصه به بطريقة مخصوصة؛ بذكر الاسم والزمان والمكان، واعيًا بمستوى المتلقي الثقافي والنفسي، وذلك من خلال الرسالة التي كتبها الواقدي. فالحكاية بدأت برسالة مباشِرة، تحدد فيها المرسل والمرسل إليه من خلال تبادلية كتابية، تصنع

من الكاتب أن يكون أحد القارئين؛ إذ كشف المرسل الراوي هويته كما كشف عن المرسل إليه "من إسحاق بن إبراهيم المصعبي، صاحب شرطة بغداد، إلى مولانا القاضي أحمد بن أبي دؤاد" (الحربش،٢٠٠٩م، ص ١٥٥). ثم يتحول المرسل إلى متلقٍ لعدد من الشخصيات عن مقتل الواقدي، بدءًا برجل العسس، بصيغة شفوية قولية إشارية "حدثني رجل العسس... " ثم الشهود. فهذا التلقي أتى شفويًا ثم دونه. وهذه العملية الإسنادية الشفوية ثم الكتابية بمثابة ميثاق سردي (برنس،٢٠٠٣م)، كما أنها أداة بنائية لإيجاد حالة فنية تستفز في المتلقي حساسيته الجمالية، وتجعله مستعدًا للاندماج في بيئة النص وما أنشأه من عوالم وأخيلة تخص الشخصية الرئيسة (الواقدي).

وهنا، في هذا النموذج، يحقق الإسناد الشفوي ثم الكتابي غايتين بنائيتين: حرص الراوي على كسب ثقة المخاطَب ليتواصل مع خطابه، وينتج عن هذا الحرص تحقيق الغاية الثانية، وهي نجاح إستراتيجيته في التعامل وإياه، وذلك بتفاعل المتلقي وما يتلقاه من حكي؛ لأنَّه شعر بثقة ما يُروى له؛ وبهذا يصبح الإسناد في المتن الحكائي جزءًا لا يتجزأ من إستراتيجية الخطاب (القاضي،١٩٩٨م).

فهذه العملية الإسنادية الشفوية الإحالية، التي شاهدنا نماذج لها، تتمتع بوظيفة أساسية، وهي إعلان الراوي بأن المتن الحكائي قد رُوي له، تلقاه من راوٍ آخر مشافهة، فهو بذلك يلقي عهدة الحديث والقص على غيره، وبذلك يرفع عن نفسه تهمة الكذب، وأنه مجرد ناقل؛ معززاً بذلك الإيهام بالواقعية السردية الشفوية. فالإسناد نوع من الحاجب، وترس يقيه عيب الطاعن (القاضي،١٩٩٨م). وفي ذلك عدد من الفوائد البنائية، لها أدوار مهمة في السرد، منها كونه مصدر وضوح في الحالات المتداخلة الملتبسة والنابعة من وسط السرد، ومنها الوظيفة التشويقية والاستباقية، كذلك كسر احتكار راوٍ وحيد للسرد، فكل الرواة المشاركين هم مروي لهم ورواة في الوقت نفسه، فالسامع أحد القائلين (القاضي وآخرون،٢٠١٢م).

وهكذا رأينا أنَّ الكاتب الحربش في التفاعل الشفوي والكتابي ينقل مشاعر راويه وقلقه للمتلقي ويوجهه في مفتتح الحكايات وفي منتهاها، منشئًا معه مقامًا شبيهًا بمقام المشافهة، بل إنه يسلك في سرده مسلك من يروي مشافهة حقًا، فيذكّر بمراحل بعض الحكايات حينًا ويلخصها حينًا آخر، ويوهم طورًا أن سامعيه يشاركونه تخيلها وسردها. ويرى (العمامي،٢٠١١م)، أنَّ من ينهج هذا النهج يدني بذلك المسافة بينه وبين القارئ، ويشركه في إنتاج الحكايات وتوليد المعنى.

ويلحظ أنَّ الكاتب إذا استخدم ألفاظًا لغوية تراثية شفوية، سرعان ما يعقبها بألفاظ وعبارات حديثة. فنحن أمام تحاور فعَّال بين اللغتين يتجاوز مجرد الاقتباس، أو السير على منوال القصة التراثية داخل أشكال قصصية جديدة دون أن تقطع صلتها بالعصر وقضاياه الحالية. وبهذا يتحقق امتزاج الشفوي والمكتوب في كتابة واحدة (المفرح،١٤٢٥هـ). ولعل في تحويل صورة شفاهية مجازية من الموروث الشعبي إلى سطوة المكتوب تحقيقًا لشيء من غايات النص، فالسمع يقتضي مقام المشافهة، والقراءة تقتضي مقام الكتابة (العمامي،٢٠١١م). وفي مثل تلك الحكايات للحربش يُرى أن السرد فيها قد احتوى المقامين معًا.

وانبثاق السارد، المؤلف من بين ثنايا السرد ليخاطب القارئ أسلوب انتهجه قص ما بعد الحداثة وبعد ما بعد الحداثة. ومن الكتاب الذين أكثروا من هذا الأسلوب بورخيس، ولغايات ثقافية وأدبية يرومها[٨].

(٨) انظر: قصة (ذاكرة شكسبير) من مجموعته القصصية (مقدمة ذاكرة شكسبير)، ص ٨٧. وقصة (المخلص المتوحش) من مجموعته الأخرى (التاريخ الكوني للخزي) ص ١٩.

الخاتمة:

- التجريب ليس مغامرة تنطلق من فراغ، ولكنه رؤية ونهج مقصود، بعد أن مارس صاحبه أنواعًا من الأساليب والأفكار.
- فهو خروج عن السائد والمألوف، وإنشاء على غير مثال.
- التجريب لدى الحربش في توظيف التراث الأدبي والتاريخي العربي والعالمي كامن في مزجه بين تقنيات التراث القصصي، وتقنيات القصة الحديثة. فالقصُّ لديه يعتمد على أجناس أدبية تراثية كالحكاية الشعبية والأسطورة والخبر القصصي، والمقامة؛ إذ يأخذ من تلك الأجناس القديمة عناصر رئيسة فيها كطريقة السرد، وصفات الشخصيات، وتوظفيها داخل النص القصصي مع التقنيات الحديثة.
- لقد اتكأ التجريب لدى الكاتب الحربش على تقنيتين: الأولى، تقنية الهدم والتأسيس، المحو والبناء. الثانية: الابتداع للحكاية وتكوينها من المخيلة الإبداعية.
- تكوّنت هاتان التقنيتان في ثلاثة مظاهر: أ. التداخل النصي أو التناص. المحافظة على القاعدة الأصلية لنص الحكاية بشخصياته وزمانه ومكانه، ثم في منعطف من منعطفات السرد تنشأ عملية تجريبية، تداخل نصي، لا صلة لها بالأصلي إلا في الشخصية الرئيسة. ج: التصدير السردي.
- أتى تعامل الحربش مع رموز تاريخية وأدبية عربية متسقًا وتعامل أدباء الحداثة وما بعدها مع شخصيات تراثية في إرثهم الثقافي وفي ثقافة الأمم الأخرى، فقد أسلم الكاتب لمخيلته المبدعة القياد لتصنع لهاتيك الشخصيات التراثية العربية كيانًا آخر، وتحلها عالمًا بديلًا وتلبسها ثوبًا غير ثوبها، ويعطي خياله إشارة التسلل إلى ذوات تلك الشّخصيّات والإفضاء نيابة عنها بضمير المتكّلم أو الغائب.
- الكاتب لم يتعامل مع بعض الشّخصيّات التّراثيّة التعامل الضدي أو التوظيف العكسي للشخصية التراثية الأدبي، وإنما ظل محافظًا على بعدها المرجعي في الوعي الجمعي، والذي عمله هو أنه نقلها إلى مربع آخر لتمارس ما اشتهرت به، وما عرفت عنه مع شخصيات أخرى وأمكنة مختلفة. مما ألحق بها بعضًا من التّدمير، فهو تعامل محفوف بالمخاطر.
- الكاتب اقتفى أثر (بورخيس) في بعض منطلقاته الموضوعية والبنائية، ومنها الغرابة؛ إذ هي عنصر لا ينفصل عن قصص بورخيس التي تمتح من التراث الأدبي والتاريخي، كذلك نهجه في الميل إلى الغاية الأدبية زاهدًا عن الغاية الموضوعية؛ بتحريفه للمعرفة وللحقائق، وجعلها تزينية تارة ورمزية تارة أخرى.
- من لجأ إلى مثل هذا التجريب يوُصف عمله أنه اشتغال نصي مأخوذ بنشوة الكلام، ينفلت من المسؤولية الموضوعية ليقول حكاية تتداخل فيها الأمشاج لتنتج دلالة لها نسقها المتدثر ببواطن الكلمات. ومن هنا يتأكد مأزق التجريب لدى الكاتب؛ إذ إن هذا التجريب الذي سلكه في التعامل مع التراث يتطلب قارئًا نوعيًا.
- أنَّ الكاتب الحربش، في التفاعل الشفوي والكتابي، ينقل مشاعر راويه وقلقه للمتلقي ويوجهه في مفتتح الحكايات وفي منتهاها، منشئًا معه مقامًا شبيهًا بمقام المشافهة، بل إنه يسلك في سرده مسلك من يروي مشافهة حقًا، فيذكّر بمراحل بعض الحكايات حينًا ويلخصها حينًا آخر، ويوهم طورًا أن سامعيه يشاركونه تخيلها وسردها،

وذلك من خلال تفعيل أساليب الإنشاء الطلبي. وهو بذلك النهج يدني المسافة بينه وبين القارئ، ويشركه في إنتاج الحكايات وتوليد المعنى.

-

المصادر والمراجع:

ابن الأثير، علي بن محمد بن محمد. (د.ت) *الكامل في التاريخ*، بيروت، دار صادر.

إبراهيم، السيد. (١٩٩٨م) *نظرية الرواية، دراسة لمناهج النقد الأدبي في معالجة فن القصة*، ط١، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر .

إبراهيم، عبد الله.(١٩٩٢م) *السردية العربية – بحث في البنية السردية للموروث الحكائي العربي*،ط١. بيروت، المركز الثقافي العربي.

إبراهيم، عبدالله. (١٩٩٠م) *المتخيل السردي، مقاربات نقدية في التناص والرؤى والدلالة*، ط٢. بيروت، الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي.

إبراهيم، نبيلة.(د.ت)، *أشكال التعبير في الأدب الشعبي*، ط ٣، القاهرة، دار المعارف.

أشهبون، عبد المالك.(٢٠٠٩م) *عتبات الكتابة في الرواية العربية*، اللاذقية، سوريا، دار الحوار للنشر والتوزيع.

أونج، والتر.(١٩٩٤م) *الشفافية والكتابية*، ترجمة: حسن البنا عز الدين، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الثقافي للثقافة والفنون والآداب.

الخراط، أدوار (١٩٩٣م) الحساسية الجديدة — مقالات في الظاهرة القصصية،ط١، بيروت، دار الآداب

باختين، ميخائيل.(١٩٨٧م) *الخطاب الروائي*، ترجمة: محمد برادة ، ط ٢، الرباط، دار الآمان للنشر و التوزيع.

برنس، جيرالد.(٢٠٠٣م) *المصطلح السردي (معجم مصطلحات)*، ط١، ترجمة: عابد خزندار. القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة.

بورخيس، خورخي لويس. (٢٠٠٣م) *التاريخ الكوني للخزي*، ترجمة: فايز أبا، ط١، القاهرة، ميريت للنشر والمعلومات.

بورخيس، خورخي لويس. (٢٠٠٠م) *ذاكرة شكسبير*، تقديم: ماريو بارغاس يوسا، ترجمة: مها رفعت عطفة، دمشق، دار الطليعة الجديدة.

الحربش، عدي.(١٤٢٩هـ) *الصبي الذي رأى النوم*،ط١ ، النادي الأدبي بالرياض.

حمودة، عبد العزيز.(٢٠٠١م) *المرايا المقعرة*،ط١، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الثقافي للثقافة والفنون والآداب.

حنا، عبود.(١٩٩٩م) *النظرية الأدبية والنقد الأسطوري*، ط١، دمشق، منشورات اتحاد العرب.

الخبو، محمد ؛ العمامي، محمد. (٢٠١١م) المتكلم في السرد العربي القديم. *أعمال ندوة السرد*، ط١، تونس، دار محمد علي للنشر.

دراج، فيصل.(٢٠٠٤م) *الرواية وتأويل التاريخ*، نظرية الراوية والراوية العربية،ط١، بيروت، لبنان، المركز الثقافي العربي.

الذهبي، محمد بن أحمد. (١٤٢٢م) *سير أعلام النبلاء*، القاهرة، مؤسسة الرسالة.

الرويلي، ميجان ؛ البازعي، سعد.(٢٠٠٢م) دليل الناقد الأدبي ، ط ٣، بيروت، المركز الثقافي العربي.

زيتوني، لطفي.(٢٠٠٢م) *معجم مصطلحات نقد الرواية*،ط٢، بيروت، دار لبنان ناشرون.

الشادلي، السعدية. (١٩٩٨م) *مقاربة الخطاب المقدماتي الروائي*، ط،١، الرباط، مطبعة المعارف الجديدة.

شرفي، عبد الكريم.(٢٠٠٧م) *من فلسفات التأويل إلى نظرية القراءة*،ط١، بيروت، الدار العربية للعلوم ناشرون، الرباط، منشورات الاختلاف .

بو شعير، الرشيد.(١٩٩٧م) *دراسات في المسرح العربي*،ط١، دمشق، دار الأهالي.

بو شعير، الرشيد.(١٩٩٨م) *مدخل إلى القصة القصيرة الإماراتية*، ط١، الشارقة، اتحاد وأدباء الإمارات.

الطبري، محمد بن جرير.(١٤٠٧هـ) *تاريخ الأمم والملوك*، ط١، بيروت، دار الكتب العلمية.

الطائي، معن؛ أبو رحمة، أماني. (٢٠١١ م) *الفضاءات القادمة*: الطريق إلى بعد ما بعد الحداثة، ط١، القاهرة، دار أروقة للدراسات والترجمة والنشر.

عبيد، علي.(٢٠١٠م) المروي له في الراوية العربية،ط١، تونس، دار محمد علي.

عبد المطلب، محمد.(١٩٩٥م) *قضايا الحداثة عند عبد القاهر الجرجاني*،ط١ القاهرة، الشركة المصرية العالمية للنشر، وبيروت، مكتبة لبنان — ناشرون.

العبودي، شريفة محمد. (٢٠١١م) *نظرية الفوضى والأدب ما بعد ما بعد الحداثة*، ط١، الرياض، مؤسسة اليمامة الصحفية.

أبو العزم، عبد الغني. (٢٠١٣م) المعجم الزاهر. الرباط، مؤسسة الغني للنشر.

عناني، محمد. (١٩٩٦م) *المصطلحات الأدبية الحديثة، دراسة ومعجم انكليزي* –عربي، ط١، بيروت، مكتبة لبنان، ناشرون.

علوان، محمد. (١٩٨٣م) *الحكاية تبدأ هكذا*، ط١، الرياض، دار العلوم.

فرشوخ، أحمد. (١٩٨٧م) *حياة النص، دراسات في السرد*، ط١، الجزائر، دار الثقافة.

عبد النور، جبور.(١٩٤٨م) معجم *المصطلحات* العربية في اللغة والأدب،ط٢، بيروت، مكتبة لبنان.

غيريرو، مرغريتا.(٢٠٠٦م) *من كتاب المخلوقات* الوهمية. ترجمة: بسام حجار، ط١، الدار البيضاء – بيروت، المركز الثقافي العربي، المغرب، لبنان.

الفيروزآبادى، مجد الدين أبو طاهر.(١٤٢٦هـ)، ط٨، بيروت، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع.

القاضي، محمد وآخرون. (٢٠١٠م) معجم *السرديات*، ط١، تونس، الرابطة الدولية للناشرين المستقلين، ودار محمد علي وآخرون .

القاضي، محمد. (١٩٩٨م) *الخبر في الأدب العربي (دراسة في السردية العربية)*، ط١، تونس، منشورات كلية الآداب، منوبة.

الكاصد، سلمان. (٢٠٠٨م) *مقاربة بنيوية تكوينية في الأدب القصصي*، عمّان، دار الكندي.

ابن كثير، عماد الدين إسماعيل بن عمر.(١٩٧٧م) البداية والنهاية ، ط٢،بيروت،مكتبة المعارف.

كريستيفا، جوليا.(١٩٩٧) *علم النص، ترجمة*: فريد زاهي، ط٢م، دار توبقال، الدار البيضاء.

الكعبي، ضياء؛ العدواني، معجب.(٢٠١٤م) السرديات الشعبية العربية (*التمثيلات الثقافية والتأويل*)، ط١، بيروت، دار الانتشار العربي.

لحمداني، حميد.(٢٠٠٣م) القراءة وتوليد الدلالة،ط١، بيروت، المركز الثقافي العربي .

مانفريد، يان.(٢٠١١م) *علم السرد — مدخل إلى نظرية السرد*،ط١، ترجمة: أماني أبو رحمة، دمشق، دار نينوى.

مجدولين، شرف الدين.(٢٠٠٧م)، *ترويض الحكاية بصدد قراءة التراث السردي*، بيروت، الدار العربية للعلوم ناشرون.

مرتاض، عبد الملك. (١٩٩٨م) *في نظرية الرواية، بحث في تقنيات السرد*، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للفنون والآداب.

مشري، عبد العزيز.(د. ت).*الآثار الكاملة مجلد ١، المجموعات القصصية*، جدة، مطابع الإيمان.

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

مورينو، سيزار. (١٩٨٨م)، *أدب أمريكا اللاتينية*، ط١، ترجمة: أحمد حسان عبدالواحد، لكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

هولب، روبرت. (١٩٩٤م) *نظرية التلقي ترجمة*: د.عز الدين إسماعيل، ط١، جدة، النادي الأدبي الثقافي.

أبو هيف، عبد الله. (١٩٩٤م) *القصة العربية الحديثة*

والغرب، سيرورة التقاليد الأدبية في القصة القصيرة العربية الحديثة، دمشق، منشورات اتحاد الكتاب العرب.

وتار، محمد رياض. (٢٠٠٢م)، *توظيف التراث في الرواية العربية المعاصرة*، دمشق، منشورات اتحاد الكتاب العرب.

يقطين، سعيد. (١٩٨٩م)، *انفتاح النص الروائي*، ط٢، بيروت، المركز الثقافي العربي.

يقطين، سعيد.(٢٠٠٦م)، *الرواية والتراث السردي*، ط١، القاهرة، دار رؤية للنشر والتوزيع.

يقطين، سعيد. (٢٠١٤م)، *قضايا الرواية العربية الجديدة (الوجود والحدود)*، ط١، الرباط، الدار العربية للعلوم.

يقطين، سعيد. (١٩٩٧م)، الكلام والخبر، مقدمة للسرد العربي، ط١، الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي.

المراجع الإليكترونية:

إبراهيم، عبدالله. (٢٠١٦م)، *عودة إلى غشماء السرد*، *جريدة الرياض*، العدد ١٨٠٠٦، استرجع من: http://www.alriyadh.com/1537024

حمداوي، جميل.(٢٠٠٧م)، *لماذا النص الموازي؟*، موقع دروب، استرجع من: http://www.doroob.com/?p=10446

السفر، عبدالله (٢٠١١م)، *حكايات الحريش*، *جريدة الوطن السعودية*، العدد ٢٦٦١، استرجع من http://www.alwatan.com.sa/Articles/Detail.aspx?ArticleId=6977

الطائي، معن (٢٠١٢م)، الطريق إلى بعد ما بعد الحداثة، موقع منتديات ستار تايمز، استرجع من: http://bit.ly/2fBGiXC..

منتدى جسد الثقافة. (٢٠١١م) استرجع من: http://aljsad.org/showthread.php?t=371596&page=3

الرسائل الجامعية:

قسول، فاطمة.(٢٠٠٨ م)، *اشتغال المتعلق به في النص السردي. الولي الطاهر يرفع يديه بالدعاء*، للطاهر وطار أنموذجًا. الجزائر، (رسالة ماجستير)، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة حسيبة بن علي.

المفرح، حصة بنت زيد.(١٤٢٥هـ)، *توظيف التراث الأدبي في القصة القصيرة في الجزيرة العربية*، الرياض، (رسالة ماجستير)، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب،، جامعة الملك سعود.

المجلات

بولفوس، زهيرة. (٢٠١٥م)، "آليات التجريب وجمالياته في رواية (العشق المقندس) لعز الدين جلاوجي"، مجلة ديالى للبحوث الإنسانية، جامعة ديالى، كلية التربية للعلوم الإنسانية، العدد ٦٧، ص ١٩٢-٢٤٤.

العمامي، محمد نجيب. (٢٠١١م)، "الشفاهية في الخطاب الروائي القصيم"، *مجلة أبعاد، نادي القصيم الأدبي*، العدد ١٠، ص ٢٤-٣١.

Researches of the issue

University of Tabuk Journal
for Humanities and Social Sciences
Refereed Scientific
Periodical Journal

جامعة تبوك
University of Tabuk
2006
١٤٢٧

Contents

English Section

Influence of First Language Orthographic Knowledge on Arabic Adult Reading English Texts
Dr. Ibrahim Hamad Almaiman 1

Arabic Section

A Proposed Perception for the Role of Educational Consultant in Family Education of children in the Offices of Educational Consultancy from the Perspective of Faculty Members of the Educational Departments at Imam Muhammad ibn Saud Islamic University
Dr. Hind Mohammed Abdullah Al-Ahmad 3

Authorization for Divorce
Dr. Monerah Saeed Abdullah Abuhamamah 41

A proposed training program to develop the awareness of academic leaders in the emerging Saudi universities of Afaq Higher Education Plan: Hail University as a model
Dr. Ibrahim bin Suleiman Alaudah 65

Literary narratives and its impact on teaching of Arabic for Non-arabic speakers
Dr.Badr nada alotaibi 99

A suggested proposal of executive regulations for studying diplomas and examination system in deanships of Community Service and Continuing Education in Saudi Universities – Tabuk University as a model
Dr. Dhaifallah Ghiadhayyan S. Hamroon & Dr . Mohamed YousefMorsy Naser 121

The impact of organizational justice on the development of Female Teachers' citizenship behavior: (A study of the views of secondary school teachers at Al -Baha Schools)
Dr. Khadijah Maqbool Juman Al Zahrani 155

A model for learning environments design in digital games based on activity theory and its effectiveness in the numerical sense of the preschool child
Dr. Aisha Bleyhesh AL-Amri 181

The effectiveness of using smart phones' App through using reciprocal strategy on developing students' ability on solving verbal mathematical problems and their motivation towards learning
Dr. Abdullah Suliman Ayed Albalawi 213

Evaluating the Quality of Curriculums Submitted via Electronic Learning Management (D٢L) at Al Majmaah University in Light of Quality Matters Organization's Criteria
Dr. Zafer bin Ahmad Musleh Al Garni 243

The difficulties of practical education among the home economics' students in the faculty of education at Umm Al Qura University
Dr. Baidaa Mohammed Galb AlSharif 277

Narrative Experimentation in the Short Stories Collection (The Story of the Boy Who Saw Sleep) Author: Adi Alherbish: A Critical Study
Dr. Baidaa Mohammed Galb AlSharif 301

Natural Sciences in Higher Education from the Viewpoint of Specialists), thesis, (Ph.D.), Saudi Arabia, Methodology & Curricula Dept., Faculty of Education, Umm al-Qura University, 1429 H.

14. If the reference is from the web, then the accuracy of documentation has to be investigated.

Note:

It is advisable to shorten footnotes to the maximum extent possible, should they be used to explain and clarify or to provide the reader with explanatory information which is not documentary. They are referred to in serial numbers within the research, high above the line. The comments are numbered in the body and then sequentially numbered at the end. The footnotes are placed at the bottom of the pages they are mentioned on, and they have to be separated by a line from the body, for example:

III. Publication Procedures:

- The researcher sends his/her research to the journal website by clicking on the "Publish your Research" icon and filling out the form and following the required procedures. The research file must be in Word and PD formats, and the journal offers no provision for research to be published via its email address or via postal mail.
- Sending the research to the journal website carries an implicit undertaking by the researcher that the research has never been published before, and would never be submitted for publication to any other journal until the arbitration procedures are concluded in the journal.
- The journal editorial board decides on the suitability of research for arbitration, or its apology for nonpublication due to research unsuitability.
- All research papers, after clearance by the editorial board, are submitted to academic arbitration in a confidential manner.
- The researcher sends the research to two specialized arbitrators in the subject matter; if they disagree, the research is sent to a third arbitrator to tip the scales in favor of one opinion over the other.
- In case of any necessary modifications deemed by the arbitrators, the research shall be sent back to the researcher to make the suggested amendments, within a period of one week as a deadline for resubmitting. This can be done via the email address of the journal.
- When the search is accepted for publication, it may not be published in any other paper or electronic publishing form, without the written permission of the chairman of the editorial board.

The author whose research has been rejected for publication shall be informed without any explanatory reasons.

name of the author's last name, the year of publication and the page number as in the following example: (Al-Hamid, 1435 H., p. 51) and if there are more than two authors of the source, they are referred to as in the following example: (Al-Hamid et al., 1435 H: P. 51). The system of reference numbering is not accepted within the body of the text.

7. Periodicals in the body are referred to in their order of name and date in parentheses at the line level.
8. The verses of the Holy Quran are written according to the electronic version of King Fahd Publishing House for the printing of the Holy Quran (size 16), with a normal light black color, followed by Suraah and Verse number.
9. The abstract is preceded by keywords expressing the subject matter of the research and the main issues to be dealt with; the keywords, no more than 6 words, come after the researcher's data, both in the Arabic and English versions.
10. At the end of the research, the Arabic references are alphabetically arranged in a separate list and the foreign references are also arranged in another separate list below them. The references in the bibliography are not given any numbers, and all the references used by the researcher should be written down.
11. If the reference is a book, it shall be documented as follows:
    The family name of the author, first name (both in bold), (year of publication in parentheses), the title of the book in italics, print, place of publication, publishing house, for example:
    Ibn Murad, Ibrahim, (2010), From Lexicon to Dictionary, I, Tunis, Islamic Dar Al-Qarb.
12. If the reference is in a research, documentation is as follows:
    The family name of the author, first name, (year of publication in parentheses), the full research title between inverted commas, the name of the journal in italics, volume number, number in parentheses, and search pages, for example:
    Omaira, Halima, (2009), "Method of Praise and Criticism in Arabic: A Statistical Descriptive Study", The Jordanian Journal about Arabic Language and Literature, vol. 5 (No. 1), pp. 11-40.
13. If the reference is a scientific dissertation yet to be printed, documentation goes as follows:
    The family name of the author, first name (both in bold), dissertation title in italics, and the corresponding degree of the dissertation (Master's/Doctorate in parentheses), place: Country, department, college, university, year), for example:
    Al-Shahrani, Mr. Nasser bin Abdulla (Requirements of the Use of E-education in the Teaching of

clicking on the "Publish your Research" icon, on condition that the summary of the research shall be uploaded in both Arabic and English in no more than 200 words.

9. It is imperative that the full name of the researcher be written in Arabic and English (i, e. first, second and last names) in addition to nationality, biography, country of residence, academic degrees, place of work, general specialization, exact specialization, research keywords, cell phone number, landline number, fax, ZIP code, P.O. Box, email, and a CV summary__ all this required information is found in the "Publish your Research" icon on the journal website.
10. The name(s) or identitie(s) of the researcher(s) may not be explicitly revealed or indirectly alluded to in the research, on its margins or in its' bibliography. Instead, the word "researcher" or "researchers" may be used.

II. Technical rules:

1. The number of words in a research may not exceed 1000 words including the Arabic and English summaries, as well as the references.
2. Font size (16) is used for the translational Arabic text with bold print size (18) for the heading. As for the English version, font type Times New Roman (size 14) is used with a bold print heading (size 16). As for Arabic footnotes, font type Lotus Linotype (size 14) is used, while English footnotes are written with font type Times New Roman (size 10).
3. Tables, graphics and formats should be suitable for the space available on the pages of the journal (12 x 18 cm) and in a font size (11).
4. No space is used between the punctuation marks and the words that precede them; the space always goes between the punctuation marks and the following words. However, when parentheses and quotation marks are used, a space must separate them from the neighboring words before and after, but with one space separating them from the words within.
5. The data of the researcher (name, academic degree, specialization, educational institution) is written (together with the names of the department, college, university, and mailing address) both in Arabic and English on a separate page at the beginning of the research, directly followed by the research pages commencing with the title of the research.
6. References in the body (at the end of the quotation) are indicated by the

University of Tabuk Journal
for Humanities and Social Sciences
Refereed Scientific
Periodical Journal

Rules of Publication:

I. General Rules:

1. The journal publishes research and academic studies in humanities and social sciences in both Arabic and English.
2. The journal publishes research which has originality, innovation, established methodology and scientific documentation, with integrity of ideas, language and style. Also, the research must be devoid of plagiarism drawn from any book or any other research.
3. The research is submitted to specialized arbitrators confidentially selected by the editorial board, and the Journal may request amendments to the research according to the opinion of the arbitrators, prior to final publication of the research.
4. The researcher is informed of the acceptance or rejection of the publication.
5. If the research is published, the researcher shall be given 5 copies of the research and one journal copy.
6. Republishing the research through any other journal is not allowed without a written permission by the editor.
7. When submitting his research to the journal, the researcher is required to confirm that the research has never been published before, and once the research has been accepted, the researcher is not entitled to publish it in any other journal.
8. The researcher shall submit his research on the website of the journal by

To Contact

University of Tabuk Journal
for Humanities and Social Sciences
P.Box No. :4279 Tabuk:41791
Kingdom of Saudi Arabia

E-mail

ujhss@ut.edu.sa

website

www.ut.edu.sa/ar/web/administration/utjhss

Telephone No.

0144 56 3773
0144 56 1411

Fax

0144 56 1271

University of Tabuk Journal
for Humanities and Social Sciences

Refereed Scientific
Periodical Journal

Issue No. (5) 1440/2019

ISSN: 1658-7731