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

مجلة الشمال

للعلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة

المجلد (7) العدد (2) الجزء (2) يوليو 2022م / ذو الحجة 1443 هـ

www.nbu.edu.sa

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

بسم الله الرحمن الرحيم

© 2022 (1443هـ) جامعة الحدود الشمالية

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

مجلة الشمال للعلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة

تصدر عن

مركز النشر العلمي والتأليف والترجمة في

جامعة الحدود الشمالية

المجلد السَّابع - العدد الثَّاني - الجزء الثَّاني

يوليو 2022م- ذو الحجة 1443هـ

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

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

مجلة الشمال للعلوم الإنسانية

هيئة التحرير

رئيس التحرير

الدكتور / مانع بن قراش الدعجاني
جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

مدير التحرير

الأستاذ الدكتور / أسامة حسانين سيد حسانين
جامعة الحدود الشمالية- السعودية

أعضاء هيئة التحرير

الأستاذ الدكتور / سعد بن سيف المضياني
جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

الأستاذ الدكتور / سعود رغيان الرويلي
جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

الدكتور / سعود فرحان العنزي
جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

الدكتور / محمد بن راضي الشريف
جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

الدكتور / حمدان بن لافي العنزي
جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

الدكتور / صفير غريب عبدالله العنزي
جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

الدكتور / بدر بن حمود الرويلي
جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

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

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

الدكتورة / مريومة بنت حجي العنزي
جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

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

الهيئة الاستشارية الدولية

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

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

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

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

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

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

الدكتور / مراد عمار الزمامي
جامعة تونس ـ تونس

التدقيق اللغوي

الدكتورة / منى محمد علي بشر
مدقق اللغة العربية

الدكتور / محمد حمد الخرشة
مدقق اللغة الإنجليزية

سكرتارية المجلة

الدكتور / حسين أحمد عبد الفتاح

الأستاذ / محمد عبدالحكم محمد

مجلة الشمال للعلوم الإنسانية

التعريف بالمجلة

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

الرؤيـة

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

الرسـالة

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

أهداف المجلة

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

شروط قبول البحث

1) الأصالة والابتكار، وسلامة المنهج والاتجاه.
2) الالتزام بالمناهج والأدوات والوسائل العلمية المتبعة في مجاله.
3) الدقة في التوثيق والمصادر والمراجع والتخريج.
4) سلامة اللغة.
5) أن يكون غير منشور أو مقدم للنشر في أي مكان آخر.
6) أن يكون البحث المستل من الرسائل العلمية غير منشور أو مقدم للنشر، وأن يشير الباحث إلى أنه مستلٌ من رسالةٍ علميةٍ.

للمراسلة

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

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

الاشتراك والتبادل

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

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

ISSN 1658-7006
9 771658 700604 >
www.nbu.edu.sa

إرشادات للمؤلفين

أولاً – ضوابط النص المقدم للنشر :

1) ألا تزيد صفحاته عن (45) صفحة من القطع العادي (A4).

2) أن يحتوي على عنوان وملخص باللغتين العربية والإنجليزية في صفحة واحدة، بحيث لا يزيد عن (200) كلمة لكل ملخص، وأن يتضمن البحث كلمات مفتاحيةٍ دالـةٍ على التخصص الدقيق للبحث باللغتين، لا يتجاوز عددها (6) كلمات، توضع بعد نهاية كل ملخص.

3) أن يذكر اسم المؤلف وجهة عمله وعنوان المراسلة بعد عنوان البحث مباشرة باللغتين العربية والإنجليزية.

4) أن تقدم الأبحاث العربية مطبوعة بخط (Simplified Arabic)، بحجم (14) للنصوص في المتن، وبالخط نفسه بحجم (12) للهوامش.

5) أن تقدم الأبحاث الإنجليزية مطبوعة بخط (Times New Roman) بحجم (12) للنصوص في المتن، وبالخط نفسه بحجم (9) للهوامش.

6) كتابة البحث على وجه واحد من الصفحة، مع ترك مسافة 1.5 سم بين السطور، وتكون الحواشي 2.54 سم على الجوانب الأربعة للصفحة، بما يعادل 1.0 إنش (بوصة واحدة).

7) التزام الترتيب الموضوعي الآتي:

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

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

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

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

8) أن تدرج الرسوم البيانية والأشكال التوضيحية في النص، وتكون باللونين الأبيض والأسود، وترقم ترقيماً متسلسلاً، وتكتب أسماؤها والملاحظات التوضيحية أسفلها.

9) أن تدرج الجداول في النص، وترقم ترقيماً متسلسلاً، وتكتب أسماؤها أعلاها، وأما الملاحظات التوضيحية فتكتب أسفل الجدول.

10) وضع نماذج من صور الكتاب المخطوط المحقق في مكانها المناسب.

11) لا تنشر المجلة أدوات البحث والقياس، وتقوم بحذفها عند طباعة المجلة.

12) أن يراعى في منهج توثيق المصادر والمراجع داخل النص نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA)، الإصدار السادس، وهو نظام يعتمد ذكر الاسم والتاريخ داخل المتن، ولا يقبل نظام ترقيم المراجع داخل النص، وتوثق المصادر والمراجع داخل المتن بين قوسين حسب الأمثلة الآتية: يذكر اسم عائلة المؤلف متبوعا بفاصلة،

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

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

مثال ذلك؛ كأن يكتب في المتن: قال الذهبي:

« وأما جامع البخاري الصحيح، فأجَلُّ كتب الإسلام، وأفضلها بعد كتاب الله تعالى»[1].

وفى الحاشية يكتب هكذا:

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

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

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

- **الاقتباس من كتاب:**

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

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

- **الاقتباس من دورية:**

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

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

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

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

مثال للاقتباس من كتاب:

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

ومثال للاقتباس من مقالة في دورية:

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

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

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

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

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

ثانياً – المرفقات المطلوب إرسالها للمجلة :

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

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

h.journal@nbu.edu.sa

ثالثاً – تنبيهات عامة :

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

المحتويات

الأبحاث باللغة العربية

- الحجج السفسطائية لمخالفي أهل السنة والجماعة في المسائل الأصولية«دراسة نظرية نقدية تطبيقية»
مرام بنت سعود بن مفلح الغامدي 423

- المخالفات العقدية القلبية في زمن الأوبئة « جائحة كورونا نموذجا »
عايد بن عبيد العنزي 449

- النَّصُّ اَلْـمُوَازِي في مَـجموعَـةِ «أضغاث أحلام» للحازمي
عائشة قاسم محمد الشماخي 481

- أفضلية الرواية العربية على الشعر وإشكالاتها التعليمية في النقد المعاصر
محمد موسى البلولة الزين 509

- مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية لصعوبات التعلم لدى الطلاب في ضوء بعض المتغيرات
نوف بنت رشدان المطيري 539

- واقع تطبيق التعليم من أجل التنمية المستدامة بجامعة الحدود الشمالية من وجهة نظر أعضاء هنية التدريس
سعود بن رغيان الرويلي 585

- تصورات أعضاء هيئة التدريس نحو واقع تسويق الخدمات الجامعية بجامعة شقراء
عبد المجيد بن سلمي الروقي 611

- فاعلية أنشطة قائمة على المخططات المعلوماتية لتنمية تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة في مقرر الفقه واتجاهاتهم نحوه
عبد الله بن محمد الغدوني، محمد بن ضيف الله السلمي 643

- فاعلية محتوى مقرر الحاسوب في التعليم لتنمية الوعي التكنولوجي بالمخاطر الرقمية لاستخدام الأجهزة الذكية لدى طالبات جامعة نجران
زبيدة عبد الله علي صالح الضالعي 685

- فاعلية برنامج قائم على المدخل الوظيفي لتنمية مهارات التنور اللغوي لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي
خالد بن إبراهيم بن علي التركي 711

الأبحاث باللغة الإنجليزية

- النقد التقويمي لتصاميم المعلومات المصورة(الإنفوجرافيكية) في كتب التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية
جمال الخالدي 733

الأبحاث باللغة العربية

الحجج السفسطائية لمخالفي أهل السنة والجماعة في المسائل الأصولية
«دراسة نظرية نقدية تطبيقية»

مرام بنت سعود بن مفلح الغامدي (*)
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

(قدم للنشر في 4/2/ 1442هـ، وقبل للنشر في 1442/6/6هـ)

ملخص البحث: تعدُّ مباحث الجدل والمناظرة عند بعض الأصوليين من فروع علم أصول الفقه باعتبار عنايتها بتحقيق الأقوال، وإثبات قوتها وتماسكها، كما تكشف مدى اتساق الخطاب وتماشيه مع طرق الاستدلال الصحيحة، وتنفي عنه كل ضعف واضطراب، وإذا كان باب الجدل والمناظرة معروفًا لدى العلماء المتقدمين ومارسوه في مجالس العلم وأماكن الدرس، فقد لَحَظوا بعض المغالطات التي تشوب عملية إثبات الأقوال والاستدلال لها، مما يوهم بقوة القول وإحكام الاستدلال عليه، إلا أنه عند إمعان النظر وعرض هذه الأقوال على محكات الجدل والمناظرة وأركانها وشروطها الصحيحة، يتبين ضعفها وزيفها؛ لكونها مبنية على السفسطة والمغالطة، فجاء هذا البحث ليكشف شيئًا من مغالطات مخالفي أهل السنة والجماعة في بعض المسائل الأصولية. وخلصت الدراسة إلى وجود سبع مسائل خالف فيها المبتدعة أهل السنة والجماعة في النسخ والسنة والأمر، وبنوا مخالفتهم على حجج تحوي مغالطات من جهة المعنى. وأوصت الدراسة بجمع الحجج السفسطائية في جميع المسائل الأصولية وتفنيدها.

كلمات مفتاحية: الحجج، السفسطائية، أهل السنة والجماعة، جدل، الاستدلال، مغالطات.

*****

The Sophistic Arguments of the Opponents of Ahl Al-Sunnah wa Al-Jamā'ah in Issues of Usūl al-fiqh Science
Theoretical Critical Applied Study

Marām bint Su'ūd ibn Muflih Al-Ghāmidy(*)
Islamic University of Al-Imām Muhammad ibn Sa'ūd

(Received 21/09/2020, accepted 19/01/2021)

Abstract: Themes of debating are considered – among some scholars of Uṣūl al-fiqh – one of the branches of Uṣūl al-fiqh, considering their interest in verifying sayings, proving their strength and cohesion, and revealing the consistency of the discourse and its consistency with the best methods of reasoning, and denying it all weakness. Moreover, the theme of debating was known to the previous scholars and practiced by them. They noticed some fallacies that distort the process of proving statements and inferring them, which gives the illusion of the strength of the saying and the provisions of inference on it. However, after carefully considering these opinions and their arguments and testing them through debating with fulfilling all correct pillars and conditions, that opinion's weakness and fallacy become apparent because it is billed upon sophistry and falsehood. Therefore, the current research revealed some of the misconceptions of the opponents of Ahl al-Sunnah in some issues of Uṣūl al-fiqh. The study concluded that there are seven issues in which the innovators disagreed with scholars of Ahl al-Sunnah wa al-jama'ah, in themes of Sunnah, abrogation and imperatives, and built their opinions on arguments containing fallacies in terms of meaning. The study recommended collecting sophist arguments in all issues of Uṣūl al-fiqh and refuting them.

Keywords: Ahl al-Sunnah wal-Jama`ah, arguments, controversy, fallacies, inference, sophistry.

(*) للمراسلة:

أستاذ مساعد، قسم أصول الفقه، كلية الشريعة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض - ملهم - 15465 - 65180، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Assistant Professor, Department of Uṣūl al-fiqh, Faculty of Shari'ah, Islamic University of al-Imām Muhammad ibn Sa'ūd, Al-Riyadh – Malham – 15465 - 65180, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: maram.alghamdi@hotmail.com

www.nbu.edu.sa
DOI: 10.12816/0060912

مقدمة:

يعدُّ علم أصول الفقه علمًا لمنهج النظر والاستدلال والتفكير؛ إذ تتنوع مباحث هذا العلم ما بين مباحث هي من ضرورياته، كمباحث مصادر وأدلة الشرع، وطرق الاستفادة منها، وحال المستفيد، ومباحث هي من رياضاته ومكملاته، كما يتميز علم الأصول بقدرته على بناء منهج التفكير النقدي والتحليلي، ومن المباحث التي تطرق لها الأصوليون واستوعبوها ضمن هذا العلم هو ما يتعلق بباب المناظرة والجدل، والكشف عن قوة الاستدلال ومغالطاته.

وهذه المنهجية الأصولية وطرائقها تكسب دارسها وممارسها مهارة كبيرة في بناء الاستدلال، والكشف عن مكامن الضعف والخلل في أصل الدليل وطريقة الاستدلال به.

وهذه المنهجية سلكها علماء الأصول من أهل السنة والجماعة في الرد على مخالفيهم الذين اتخذوا المغالطات طريقًا لهم في إثبات بدعهم ومخالفتهم للحق.

ولهذا ارتأيت تبيين تلك المغالطات والسفسطة عند مخالفي أهل السنة والجماعة في مسائل النسخ والسنة والأمر كتطبيق على تلك المغالطات ودراستها دراسة نقدية.

الدراسات السابقة:

لم أجد – فيما اطلعت عليه – كتباً أو رسائل علمية تناولت الحجج السفسطائية في المسائل الأصولية إلا أن هناك من تناول المواضيع الخاصة بالسفسطة ، وكان أول من كتب فيها بشكل خاص ابن رشد في كتابه «تلخيص السفسطة « ، ووجدت من المعاصرين من درس الحجج السفسطائية لكن موضوع دراسته يختلف عن موضوع دراستي، وهذه المؤلفات كالتالي:

1. المغالطات المنطقية، تأليف: عادل مصطفى، وهذا الكتاب متعلق بالمغالطات في الحياة اليومية، وهو ما ذكره المؤلف في كتابه حيث بين إن سبب تأليفه للكتاب هو ما يشاهده كل يوم في الفضائيات التلفزيونية، ووسائل الإعلام الأخرى من أغلاط.
2. مختصر المغالطات المنطقية، تأليف: د/ مرضي مشوح العنزي، وهو اختصار للكتاب السابق.
3. تطبيقات المنطق العملي في الحياة اليومية: الاستدلال والمغالطات، بحث لهبة سيد الجناينى، بحث منشور في مجلة وادي النيل للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية والتربوية، وهو أيضاً لدراسة الحجج السفسطائية اليومية.

و تناول بقية الأصوليين الحجة السفسطائية من خلال مؤلفاتهم في المباحث الخاصة بالمنطق كدراسة نظرية خالية من التطبيق على المسائل الأصولية.

ودراستي تختلف في الآتي:

أولاً: التطبيق من خلال بعض المسائل الأصولية.

ثانياً: دراسة ونقد تلك الحجج.

وهذان الأمران قد خلا منها الدراسات السابقة.

أهداف الموضوع:

1. جمع المغالطات التي استخدمها أهل البدع في المسائل الأصولية.
2. بيان نوع المغالطات، وطريقة الرد عليها.
3. بيان مذهب أهل السنة والجماعة مع أدلتهم في المسائل الأصولية التي خالفهم فيها أهل البدع.

أهمية الموضوع:

1. دراسة المغالطات والحيل في الحجاج مما يساعد على معرفة طريقة بنائها، ومن ثم معرفة طريقة إضعافها وردها.
2. معرفة طريقة الحجاج وبنائه، ومن ثم الرد عليها، يكسب الممارس دقة الفهم، وقوة النظر ومهارته.
3. الكشف عن المغالطات في بناء الحجج، مما يساعد في قلة الوقوع فيها أو عدمه.

حدود البحث:

أولاً: التأصيل للحجج السفسطائية من حيث التعريف ونحوه.

ثانياً: التطبيق لها من خلال بعض المسائل الأصولية المتعلقة بدليل النسخ والسنة والأمر؛ وذلك بذكر وجه كونها سفسطائية، ومن ثم نقدها أصولياً.

منهج البحث:

ستكون منهجية البحث استقرائية نقدية ، و المنهج التفصيلي كالتالي:

1. التمهيد للمسائل التي تحتاج إلى تمهيد.
2. تصدير المسألة بقول أهل السنة والجماعة مع دليلهم.
3. ذكر المخالف لأهل السنة والجماعة في المسألة.
4. بيان حجة المخالف التي اعتمدت على السفسطة والمغالطة.
5. بيان وجه كون تلك الحجة مشتملة على السفسطة والمغالطة.
6. ذكر رد أهل السنة والجماعة على تلك الحجة.
7. التزمت في ترتيب المسائل بالبدء بالنسخ ثم السنة ثم الأمر.
8. بدأت في المسائل بالقول الراجح ثم الأقوال المخالفة.
9. بيان أرقام الآيات، وعزوها لسورها، فإن كانت آية كاملة أقول: الآية رقم(..) من سورة (كذا)، وإن كانت جزء من آية أقول: من الآية رقم(..) من سورة (كذا).
10. يحال على مصدر الحديث بذكر الكتاب

والباب، ثم بذكر الجزء والصفحة، ورقم الحديث.

خطة البحث:

انتظم البحث في مقدمة و مبحثين و خاتمة فكانت الخطة كالتالي:

- **مقدمة: اشتملت على استهلال وهدف البحث، وأهميته، ومنهج البحث، وخطته.**
- **المبحث الأول: الدراسة النظرية للحجج السفسطائية ، وفيه أربعة مطالب:**
- **المطلب الأول: تعريف الحجة السفسطائية وأنواعها، وفيه مسألتان:**
- **المسألة الأولى: تعريف الحجة.**
- **المسألة الثانية: أنواع الحجج.**
- **المطلب الثاني: أغراض الحجج السفسطائية.**
- **المطلب الثالث: أنواع الحجج السفسطائية.**
- **المطلب الرابع: فائدة تعلم الحجج ا لسفسطا ئية .**
- **المبحث الثاني: الدراسة التطبيقية على المسائل الأصولية:**
- **المطلب الأول: الحجج السفسطائية في مباحث النسخ، وفيه مسألتان:**
- **المسألة الأولى: حكم النسخ.**
- **المسألة الثانية: نسخ الأمر قبل التمكن من الامتثال.**
- **المطلب الثاني: الحجج السفسطائية في مباحث السنة، وفيه مسألتان:**
- **المسألة الأولى: إفادة التواتر للعلم.**
- **المسألة الثانية: حكم كتمان أهل التواتر لما يحتاج إلى نقله.**
- **المطلب الثالث: الحجج السفسطائية في مباحث الأمر، وفيه أربعة مسائل:**
- **المسألة الأولى: هل للأمر صيغ تخصه؟**
- **المسألة الثانية: اشتراط الإرادة في الأمر.**
- **المسألة الثالثة: جواز الأمر من الله بما في معلومه أن المكلف لا يتمكَّن من فعله.**
- **المسألة الرابعة: الأمر للمعدوم**

أسأل الله التوفيق والسداد فيما أحرره وأبينه، وأسأله سبحانه أن يحفظنا من الزلل، وصلى الله وسلم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه وسلم.

المبحث الأول

الدراسة النظرية للحجج السفسطائية

المطلب الأول: تعريف الحجة السفسطائية، وأنواعها

المسألة الأولى: تعريف الحجة:

تعريف الحجة لغة: قال ابن فارس: «الحاء والجيم أصول أربعة، فالأول القصد، وكل قصد حج»[1]، والحجة: البرهان، وقيل: ما دفع به الخصم، وهو رجل حجاج أي جدل، والتحاج: التخاصم، وجمع الحجة: حجج وحجاج، وحاجه

1. ينظر: مقاييس اللغة، ج: 2، ص: 29، مادة (حجج).

محاجة وحجاجًا: نازعه الحجة.[2]

قال ابن فارس: «وممكن أن يكون الحجة مشتقة من هذا لأنها تقصد، أو بها يقصد الحق المطلوب».[3]

اصطلاحًا: عرفت الحجة بعدة تعاريف منها:

1. **الحجة: ما دل على صحة الدعوى.**[4]
2. **الحجة: هي المعلوم التصديقي.**[5]
3. **الحجة: هي الموصلة للتصديق.**[6]

ولعل الراجح والله أعلم هو التعريف الأول؛ لأن المتتبع لاستعمالات كثير من العلماء يجد أن الغالب في استعمال الحجة ما يفيد قدراً زائداً عن كونها معلوم تصديقي، أو موصلة للتصديق، من جهة ما تتصف به الحجة من الإقناع والغلبة على الخصم، وغالباً ما ترد في سياق الدعاوى والمناظرات.

واختلف هل هي بمعنى الدليل أو لا على قولين:

القول الأول: أن هناك فرقًا بينها وبين الدليل، وهذا ما ذهب إليه ابن مفلح[7]، والقرافي[8]، والسرخسي.[9]

ومن تلك الفروق التي ذكروها:

1. أن الدليل ما دل على المطلوب، والحجة الأشياء التي تدفع الزلل عن المناظر.
2. الدليل خاص بما يظهر الحكم فقط، والحجة تكون موجبة للحكم تارة، ومظهرة له تارة أخرى.
3. الدليل يعتمد عليه المجتهدون، والحجة يعتمد عليها الحكام والقضاة.

القول الثاني: أن الحجة والدليل بمعنى واحد فلا فرق بينهما، وإليه ذهب كثير من الأصوليين، كالقاضي أبي يعلى[10]، وإمام الحرمين[11]، وأبي الوليد الباجي[12]، وابن حزم.[13]

الراجح: الذي يظهر و الله أعلم أن الراجح هو القول الأول ، وهو الفرق بين الحجة و الدليل لما ذكروه من فروق، بالإضافة لأن كثير من الأصوليين[14] جعل الدليل خاص بما يفيد القطع، وعلى هذا فهناك فرق بين الحجة والدليل ' فالحجة لا تفيد القطع دائماً.

السفسطائية: اسم، جمع سفسطائي، وهي كلمة يونانية، وليست عربية.

قال الفارابي: «سوفسطس معناه حكمة مموه أو

2. ينظر: لسان العرب، ج: 2، ص: 261، مادة (حجج).
3. ينظر: مقاييس اللغة، ج: 2، ص: 30، مادة (حجج).
4. ينظر: نظم الدرر في تناسب الآيات و السور ، ج: 6 ، ص:179.
5. ينظر: دستور العلماء ، ج:3 ، ص: 259.
6. ينظر: معجم مقاليد العلوم ، ج: 1 ، ص: 118.
7. ينظر: أصول الفقه، ج: 3، ص: 419.
8. ينظر: الفروق، ج: 1، ص: 232.
9. ينظر: المحرر في أصول الفقه، ج: 1، ص: 209.
10. ينظر: العدة، ج: 1، ص: 133.
11. ينظر: التلخيص، ج: 1، ص: 129.
12. ينظر: إحكام الفصول، ج: 1، ص: 49.
13. ينظر: الإحكام، ج: 1، ص 37.
14. ينظر: شرح الأصول الخمسة، ص88، والمعتمد، ج: 1، ص: 109 ، الإحكام ، ج: 1 ، ص: 27 شرح مختصر الروضة ، ج: 2 ، ص: 674.

مظنون بها أنها حكمة وليست ذلك، وكل من اقتنى القدرة على استعمال ما يظن به بسبب ذلك أنه ذو حكمة وذو علم من غير أن يكون كذلك بالحقيقة فهو يسمى السفسطائي».[15]

فالحجة السفسطائية: ما تركبت من مقدمات شبيهة بالحق.[16]

ويطلق على الحجة السفسطائية: مغالطة[17].

مثال عليها: (هذا يكلم العلماء بألفاظ العلم، وكل من كان كذلك فهو عالم، فهذا عالم).

حكمها:

لا تفيد ظنًّا، ولا يقينًا، وإنما تفيد الشبهة الكاذبة، وفسادها من جهة صورتها أو مادتها.[18]

سبب تسميتها بذلك:

نسبة إلى جماعة من فلاسفة اليونان يقال لهم: السوفسطائية، اتخذوا هذا النوع من المغالطات طريقًا لهم، وينكرون حقائق الأشياء.[19]

المسألة الثانية: أنواع الحجج:

1. حجة برهانية: وهي ما تركبت من مقدمات يقينية.[20]
2. حجة جدلية: وهي ما تركبت من مقدمات مشهورة تقرب من اليقين، وتلزم بها الطرف الآخر.[21]
3. حجة خطابية: وهي ما تركبت من مقدمات ظنية، ولا تلزم الطرف المقابل ولكنها تنبهه وتحثه على العمل.[22]
4. حجة شعرية: وهي ما تركبت من مقدمات متخيلة لترغِّب السامع في شيء أو تنفِّره عنه.[23]
5. الحجة السفسطائية: وقد سبق بيان معناها.

المطلب الثاني: أغراض الحجج السفسطائية

للمغالطة غرضان:

الأول: غرض صحيح، وهو نوعان:

1. لمصلحة محمودة، وقصد صحيح، مثل اختبار وامتحان معرفة المناظر، وتسمى (امتحانًا).
2. لمدافعة الخصم وتعجيزه إذا كان مصرًّا على باطله، وتسمى (عنادًا).

الثاني: غرض فاسد، كالرياء بالعلم والمعرفة، وطلبًا للتفوق على غيره.[24]

15. ينظر: الألفاظ المستعملة في المنطق، ج: 1، ص: 26.
16. ينظر: لب اللباب في تحرير الأنساب، ج: 2، ص: 365، والكليات، ج: 1، ص: 849.
17. ينظر: تقريب الوصول، ص: 117.
18. ينظر: المنطق، ج: 2، ص: 147.
19. ينظر: مفاتيح العلوم، ج: 1، ص: 91.
20. ينظر: تقريب الوصول، ص: 116، والألفاظ المستعملة في المنطق، ج: 1، ص: 23.
21. ينظر: المرجعان السابقان.
22. ينظر: المرجعان السابقان.
23. ينظر: تقريب الوصول، ص: 116.
24. ينظر: المنطق، ص: 421.

المطلب الثالث: أنواع الحجج السفسطائية

الحجج السفسطائية نوعان:

الأول: المغالطة من جهة اللفظ، وأسبابها على ستة أقسام:

1. بسبب اشتراك الاسم، مثل ذلك: قول القائل: (هل شيء من الشرور واجب أو ليس واجبًا، فإن كان واجبًا، وكل واجب خير، فبعض الشرور خير، وإن كان ليس واجبًا، فلا يوجد ألبته، فإن ما لا يجب له وجود ولا وقتٌ فليس موجودًا، بل يخيل الموت والهرم وغير ذلك مما هو واجب ضرورة)، والمغالطة هنا بسبب أن (الواجب وجوده) غير (الواجب العمل به)، وإنما يقال لهما واجب باشتراك الاسم، ومفهوم الواجب الأول أن وجوده ضروري، ومفهوم الواجب الآخر أن إيثاره محمود.
2. بسبب المماراة والمشاغبة، مثال ذلك: لو قال قائل: (الساكت متكلم)، أمكن أن تفهم أن الساكت متكلم، وأن تفهم أن المتكلم ساكت.
3. بسبب التركيب: وهو أن يكون الحكم في القضية بسبب التركيب والتأليف صادقًا، وبحسب التفصيل والتحليل كاذبًا، فيصدق مركبًا لا مفصلًا.
4. بسبب اشتراك القسمة: وهي ما تكون المغالطة فيه بسبب توهم وجود تأليف بين الألفاظ المفردة، وهو ليس موجودًا، مثال: إذا كان زيد شاعرًا ولكنه غير ماهر في شعره، وكان ماهرًا في فن آخر كالخياطة مثلًا، فإنه يصح أن يحكم عليه بانفراد بأنه شاعر مطلقًا، وأنه ماهر مطلقًا، فإذا جمعت بين الحكمين في عبارة واحدة، وقلت: زيد شاعر وماهر فإن هذه العبارة توهم بأنه شاعر وماهر في شعره، وهو حكم كاذب، ولكن إذا لوحظ ذلك بحسب التفصيل والتحليل إلى حكمين أحدهما غير مقيد بالآخر كان صادقًا.
5. بسبب الاشتراك في الإعراب والإعجام: وهي فيما إذا كان اللفظ يتعدد معناه بسبب أمور عارضة على هيئة خارجة عن ذاته بأن يصحف اللفظ نطقًا أو خطًّا.
6. بسبب اختلاف اللفظ: وهذا متعلق بشكل اللفظ، فاللفظ يختلف مفهومه باختلاف أشكال التصاريف، والتأنيث، والتذكير، والفاعل والمفعول.

الثاني: المغالطة من جهة المعنى، وأسبابها على أقسام سبعة:

1. بسبب ما بالعرض: فالمغالطات التي تكون مما بالعرض تقع متى ما اتفق أن يحمل شيء على شيء بالذات، ويتفق لأحد الشيئين أمر بالعرض فإنه يظن أن ما بالعرض يوجد لأحد ذينك الشيئين بالذات. ومثال ذلك قول القائل: زيد المشار إليه غير الإنسان،

وزيد إنسان، فالإنسان غير الإنسان. وذلك أن حمل الإنسانية على زيد هو بالذات، وعرض لزيد من جهة ما هو شخص أن كان غير الإنسان الذي هو نوع كلي، فظن لذلك أنه يلزم، ومثال ذلك أيضًا: زيد غير عمرو، وعمرو إنسان، فزيد غير إنسان.

2. بسبب سوء اعتبار الحمل: كأن يكون الحمل على جزء وأُخِذ على الكل أو على جزء آخر. مثال ذلك كأن يقول القائل: الزنجي أسود، والزنجي أبيض الأسنان، فالزنجي أيضًا أسود أبيض معًا.
3. بسبب قلة العلم بالقياس المغالطي، وهو كل قياس نتيجته تكون نقضًا لوضع من الأوضاع، ويسمى باصطلاح المنطقيين (تبكيتًا)[25]، باعتبار أنه تبكيت لصاحب ذلك الوضع. مثل أن يقول قائل: إن هذا الشيء ضعف لهذا، فيبين مبين أنه ليس بضعف، ويكون قوله إنه ليس بضعف يصدق عليه من جهة غير الجهة التي تصدق بها أنه ضعف، مثل أن يصدق أن الخط ضعف للخط من جهة الطول، وغير ضعف من جهة العرض.
4. بسبب اللوازم: بأن يسبق إلى الذهن أن الملزوم لازم للازمه كما إذا رأينا الأرض وقد نديت بالمطر، فلما رأيناها ندية ظنناها ممطورة، كأنه لما كان الممطور نديًّا كان الندى ممطورًا.
5. بسبب المصادرة على المطلوب الأول: كأن تكون المقدمة الكبرى والنتيجة شيئًا واحدًا كقولنا: (الإنسان بشر، وكل بشر ضحاك فينتج أن الإنسان ضحاك).
6. بسبب الغلط من وضع ما ليس بعلة علة، وهذا السبب جعله المناطقة من خلال ضرب الأمثلة خاصًّا بالقياس المنطقي، إلا أنه يمكن أن يقال به في القياس الشرعي.
7. بسبب الغلط من وضع المسائل الكثيرة في مسألة واحدة. وهذا الغلط يعرض من جهة أن ما يحتمل جوابين مختلفين يرد فيه جواب واحد، ويعرض هذا الغلط إذا أخذ بدل المحمول الواحد في القضية أكثر من محمول واحد، أو بدل الموضوع الواحد أكثر من موضوع واحد، فمثال أن يأخذ بدل المحمول الواحد محمولين: قول القائل: هل الأرض بر أو ماء؟ فإن هذه قضيتان لا واحدة.[26]

المطلب الرابع: فائدة تعلم الحجج السفسطائية

يقول ابن كمونة: «وفائدة هذه الصنعة أنها تعصم صاحبها من أن يغلط في نفسه، أو يغلطه غيره، وأنه يقدر على أن يغالط المغالطين، وأنه يستعملها: إما امتحانًا أو عنادًا، لغرض ما، ومن

25 . التبكيت لغة: من بَكَتَه يَبْكتُهُ بَكْتًا، وبَكَّتَه: ضربه بالسيف والعصا ونحوهما، والتبكيت كالتقريع والتعنيف. ينظر: لسان العرب، ج: 2، ص: 12، مادة (بكت).

26 . ينظر: المنطق، ج: 2، ص: 147، والمنطق، المظفر ص: 425، وتلخيص السفسطة، ص: 6.

تصفح الحجة وأجزاءها، فوجد على ما ينبغي مادة وصورة، ولفظًا ومعنى، مركبة ومفردة أمن من أن يقع له غلط»[27].

وقال ابن السبكي: «إن ما يقع في المغالطات والمغالبات في مجالس النظر يحصل به من تعليم إقامة الحجة ونشر العلم وبعث الهمم على طلبه ما يعظم في نظر أهل الحق ويقل عنده قلة الخلوص وتعود بركة فائدته وانتشارها على عدم الخلوص، فقرب من الإخلاص إن شاء الله تعالى».[28]

وبهذا تتلخص فائدة تعلم الحجج السفسطائية في التالي:

1. أن بها يتمكن الباحث والمناظر من النجاة من الوقوع في الغلط، ويحفظ نفسه من الباطل؛ لأنه إذا عرف مواقع المغالطة ومداخلها يعرف الطريق إلى الهرب من الغلط.
2. أن بها يتمكن من مدافعة المغالطين وكشف مداخل غلطهم، وعلى هذا ففائدة تعلم الباحث والمناظر للمغالطة كفائدة تعلم الطبيب للسموم وخواصها؛ فإنه يتمكن بذلك من الاحتراز منها، ويستطيع أن يأمر غيره بالاحتراز ويداوي من يتناولها.[29]

27. ينظر: الجديد في الحكمة، ج: 1، ص: 202.
28. ينظر: طبقات الشافعية الكبرى، ج: 4، ص: 62.
29. ينظر: المنطق، ص: 422.

المبحث الأول

الدراسة التطبيقية على المسائل الأصولية

المطلب الأول: الحجج السفسطائية في مباحث النسخ

المسألة الأولى: حكم النسخ

يطلق النسخ في اللغة على معنيين:

الأول: الإزالة، أي رفع شيء، وإثبات غيره مكانه، ومنه قولهم: نسخت الشمس الظل: أي أزالته.

الثاني: النقل و التحويل، و فيه قولهم: نسخت الكتاب: أي نقلته.[30]

وقد اختلف الأصوليون في تعريف النسخ اصطلاحاً بناء على خلافهم في حقيقة النسخ أهو رفع أو بيان على أقوال:

القول الأول: رفع الحكم الثابت بخطاب متقدم بخطاب متراخٍ عنه[31]، و اختاره كثير من الأصوليين، كالباقلاني،[32] والشيرازي،[33] و الغزالي،[34] وغيرهم، ونسب لأكثر العلماء.[35]

القول الثاني: بيان انتهاء حكم شرعي بطريق شرعي متراخٍ عنه، أو عبارة عن انتهاء مدة

30 . ينظر: لسان العرب ،ج:3 ، ص: 72 (مادة نسخ).
31. ينظر: روضة الناظر، ج: 1، ص: 283.
32, ينظر: البرهان ، ج:2 ، ص:843.
33. ينظر: اللمع ، ص: 55.
34. ينظر: المستصفى: ص: 90
35. ينظر: إحكام الفصول: ج:1 ، ص: 305 ، و البحر المحيط ، ج:3 ، ص: 145، و التحبير: ج:6 ، ص: 2974.

الحكم. و اختاره أبو إسحاق الاسفراييني،[36] والجويني،[37] و نسب لأكثر الفقهاء[38]

القول الثالث: أنه بيان في حق الله تعالى، ورفع و تبديل في حق المكلف، فهو بيان مدة الحكم الذي كان في توهمنا و تقديرنا هو ابقائه، وبهذا التفصيل قال الحنفية.[39]

و الراجح: هو القول الأول ؛ لأنه تضمن حقيقة النسخ التي هي الرفع، و ادخل جميع أنواع النسخ، ولم يدخل في النسخ ما ليس منه، فهو جامع مانع. والحق أن النسخ جائزٌ عقلًا[40] وواقع شرعًا.[41]

ويدل على ذلك أدلة كثيرة[42] منها:

1. إجماع الصحابة- رضي الله عنهم -؛ فقد أجمعوا على أن شريعة محمد صلى الله عليه وسلم ناسخة لجميع الشرائع السابقة.
2. و قوع النسخ في الشريعة، والوقوع دليل الجواز: فقد وقع في شريعتنا نسخ بعض الأحكام بعد ثبوتها، ومنها:

- أنه نسخ وجوب التربص حولًا كاملًا عن المتوفى عنها زوجها بالتربص أربعة أشهر وعشرًا، قال تعالى: (والذين يتوفون منكم ويذرون أزواجًا وصية لأزواجهم متاعًا إلى الحول غير إخراج)[43]، ثم قال: (والذين يتوفون منكم ويذرون أزواجًا يتربصن بأنفسهن أربعة أشهر وعشرًا).[44]
- أنه نسخ وجوب التوجه إلى بيت المقدس باستقبال الكعبة، قال الله تعالى: (سيقول السفهاء من الناس ماولاهم عن قبلتهم التي كانوا عليها)[45]، وقال: (فول وجهك شطر المسجد الحرام).[46]

3. لا يمتنع أن يعلم الله تعالى مصلحة عباده في أن يأمرهم بأمر في زمان، ويرفع ذلك الأمر عنهم بعد ذلك في زمان آخر.[47]
4. قوله تعالى: (ما ننسخ من آية أو ننسها نأتِ بخير منها أو مثلها).[48]

وخالف في جواز النسخ طائفة من اليهود، ونسب لبعض المسلمين.[49]

36. ينظر: البرهان،ج:2، ص:843.
37. ينظر: البرهان ،ج2،ص:845.
38. ينظر: البحر المحيط ،ج:4 ، ص:145 ، والتحبير ،ج:6، ص:2979.
39. ينظر: أصول الجصاص، ج:2،ص:199، و المحرر، ج:2، ص:4354.
40. ينظر: نهاية السول، ج: 2، ص: 167، وروضة الناظر، ج: 1، ص: 292، وشرح تنقيح الفصول، ص: 303.
41. ينظر: المراجع السابقة ، و اللمع ،ص: 55، شرح مختصر الروضة ،ج:2،ص:266 ، التحبير ،ج:6،ص:2985.
42. ينظر: المراجع السابقة ، و اللمع ،ص: 55، شرح مختصر الروضة ،ج:2،ص:266 ، التحبير ،ج:6،ص:2985 .
43. من الآية: 240، من سورة البقرة.
44. من الآية: 234، من سورة البقرة.
45. من الآية: 142، من سورة البقرة.
46. من الآية: 144، من سورة البقرة.
47. ينظر: روضة الناظر، ج: 1، ص: 292.
48. من الآية: 106، من سورة البقرة.
49. ينظر: المحصول، ج: 2، ص: 708، وإنكار وقوع النسخ منقول عن أبي مسلم الأصفهاني، وقيل: إنه لم ينكره، وإنما جعله من باب التخصيص في الزمن، فالخلاف بينه وبين

حجتهم:

أن جواز النسخ يؤدي إلى البداء[50] على الله تعالى، وهذا لا يجوز.[51]

وجه كونها سفسطائية:

ووجه كونها حجة سفسطائية أنها تحتوي على مغالطة من جهة المعنى؛ فقد جعلوا الملزوم لازم للازمه، وقالوا بأن النسخ يلزم منه البداء على الله، وهو محال على الله فلذلك أنكروه وردوه.

الجواب:

لا يلزم من النسخ البداء على الله، ففرق بين النسخ والبداء، فالبداء هو أن يظهر له ما كان خفيًّا عليه، والنسخ ليس كذلك؛ إنما هو كتمديد مدة للحكم، مثل أن يأمر السيد عبده بعمل، فإذا بلغ منه المقدار الذي أراد السيد، رفع يده عنه، وأمره بعمل آخر.[52]

المسألة الثانية: نسخ الأمر قبل التمكن من الامتثال

النسخ قبل التمكن من الامتثال جائز، وهذا مذهب جمهور العلماء[53]، كما لو قال الله تعالى في رمضان: حجوا هذه السنة، ثم قال في آخر رمضان: لا تحجوا.[54]

والدليل على ذلك:

1. أن النسخ قبل التمكن من الفعل رفع لتكليف قد ثبت على المكلف، فكان نسخًا، ولا يترتب على ذلك محال ولا بداء.
2. قوله تعالى: (ما ننسخ من آية أو ننسها).[55] وجه الدلالة: أن الله تعالى أخبر أنه إذا شاء نسخ من كتابه ما أحب، وظاهر هذا: جواز النسخ في عموم الأحوال، سواء بعد التمكن من الفعل أو قبل التمكن.[56]
3. ما رواه أبو هريرة رضي الله عنه: أن النبي صلى الله عليه وسلم بعثه في بعث، وقال: (إن وجدتم فلانًا وفلانًا فأحرقوهما بالنار)، ثم قال حين أردنا الخروج: (إن النار لا يعذب بها إلا الله فإن وجدتموهما فاقتلوهما).[57]

غيره لفظي كما ذكره غير واحد عنه. ينظر: التبصرة، ص: 251 الهامش، وتقريب الوصول، ص: 312 الهامش، وحاشية العطار، ج: 2، ص: 122.

50. البداء في اللغة: من بدأ يبدو بدوًّا، وبداءة: ظهر، وبادي الرأي: ظاهره، وبدا له في الأمر بدوًّا، وبداء، وبداة: نشأ له فيه رأي بعد إن لم يكن.
وفي الاصطلاح الذي يقول به اليهود: « تجدد العلم «، أو هو: «إرادة الشيء دائمًا، ثم الانتقال عن الدوام لأمر حادث من غير علم سابق».
ينظر: القاموس المحيط، ج: 1، ص: 1629، والتعريفات، ص: 62، والمعتمد، ج: 1، ص: 368، والعدة، ج: 2، ص: 813، والبرهان، ج: 2، ص: 847، وشرح الكوكب، ج: 3، ص: 536.

51. ينظر: تقريب الوصول، ص: 314.

52. ينظر: تقريب الوصول، ص: 314، والتبصرة، ص: 253.

53. ينظر: التبصرة، ص: 260، وشرح تنقيح الفصول، ص: 306، والتحبير، ج: 6، ص: 2997، والتقرير والتحبير، ج: 3، ص: 183.

54. ينظر: ميزان الأصول، ص: 712.

55. من الآية: 106،من سورة البقرة.

56 . ينظر: إحكام الفصول ،ج::1، ص:320، والجامع لأحكام القرآن، ج: 2، ص: 65.

57. أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب: الجهاد، باب: لا يعذب بعذاب الله، ص: 242، رقم الحديث: 3016.

4. أن الله تعالى أمر إبراهيم بذبح ولده إسماعيل -عليهما السلام- ثم نسخ ذلك قبل وقت الذبح.[58]

وخالف في جواز ذلك المعتزلة[59]، وبعض الحنفية[60]، والصيرفي من الشافعية[61]، والتميمي من الحنابلة.[62]

حجتهم:

1. أن الأمر بالشيء يدل على حسنه، وكونه مصلحة، والنهي عنه يدل على قبحه، وكونه مفسدة، والفعل الواحد في حالة واحدة لا يكون مصلحة مفسدة بالإضافة إلى شخص واحد.

فنتج أن نسخ الشيء قبل التمكن من فعله يفضي إلى أن يكون الشيء الواحد على وجه واحد مأمورًا به ومنهيًّا عنه، حسنًا قبيحًا، مصلحة مفسدة، وهذا هو التناقض.[63]

وجه كونها سفسطائية:

ووجه كونها سفسطائية أنها تحوي مغالطة من جهة المعنى بسبب سوء اعتبار الحمل؛ لأن الحمل هنا على جزء وأخذ على الكل، فقد حملوا كل مأمور به على أنه مصلحة بإطلاق، وهو ليس كذلك، بل كل مأمور به مصلحة بشرط عدم النهي عنه، فإذا جاء النهي عنه لم يكن كذلك. وأجيب عنها بعدم الامتناع في أن يكون الأمر بالفعل يدل على حسنه بشرط: أن لا ينهى عنه، والنهي عنه يدل على قبحه بشرط: أن لا يؤمر به، فيجوز أن يجعل بقاء حكمه واستمراره شرطًا في الأمر.[64]

2. أنه لو جاز أن يرد الأمر بشيء في وقت ثم يرد النهي عن فعله في ذلك الوقت: للزم من ذلك أن يكون الشخص الواحد بالفعل الواحد في الوقت الواحد مأمورًا منهيًّا، وذلك محال على الله تعالى؛ لأنه أمر بالشيء ونهي عنه في وقت واحد.[65]

وجه كونها سفسطائية:

ووجه كونها سفسطائية أنها تحتوي على مغالطة من جهة المعنى؛ بسبب أنهم جعلوا النسخ قبل التمكن من الفعل يلزم منه أن يكون الشخص الواحد بالفعل الواحد في الوقت الواحد مأمورًا منهيًّا، وهذا محال على الله تعالى.

لذا أجيب عنها بأن ذلك محال إذا كان الغرض من الأمر هو: حصول الفعل، أما إذا كان الغرض والمقصود هو: ابتلاء المأمور، فيجوز ولا مانع من ذلك.[66]

58. ينظر: المحصول، ج: 2، ص: 717، والتمهيد، ج: 2، ص: 355،، والوصول، ج: 2، ص: 37، والتحبير، ج: 6، ص: 2998.

59 . ينظر: المعتمد، ج: 1، ص: 376.

60. ينظر: بذل النظر، ص: 318.

61. ينظر: التبصرة، ص: 260.

62. ينظر: التحبير، ج: 6، ص: 2998.

63. ينظر: المعتمد، ج: 1، ص 376 /378.

64. ينظر: العدة، ج: 2، ص: 812.

65. ينظر: المعتمد، ج: 1، ص: 3776.

66. ينظر: مجموع الفتاوى، ج: 14، ص 146.

المطلب الثاني: الحجج السفسطائية في مباحث السنة

المسألة الأولى: إفادة التواتر للعلم

المتواتر لغةً: مشتق من التواتر، وهو التتابع،[67] ومنه قوله تعالى: «ثم ارسلنا رسلنا تترا»،[68] أي: مترادفين يتبع بعضهم بعضاً.[69]

وفي الاصطلاح: عرف بعدة تعريفات منها:

1. خبر جماعة مفيد بنفسه العلم[70].
2. خبر جماعة يستحيل تواطؤهم عادة على الكذب عن أمر محسوس.[71]
3. خبر بلغت رواته في الكثرة مبلغاً أحالت العادة تواطؤهم على الكذب.[72]

التعاريف متقاربة إلا أن التعريف الأول أفضلها؛ لتمييزه بالإيجاز، ولكونه جامع مانع.

ومذهب عامة العلماء[73] على أن الخبر المتواتر يفيد العلم اليقيني بالمخبر عنه؛ لأن الواقع يشهد لذلك، حيث إنه حصل لنا العلم اليقيني بما أخبرنا عنه طريق متواتر، فقد حصل لنا العلم بوجود بعض البلدان البعيدة كالهند، والصين، ونحوهما، وكذلك حصل لنا العلم بالأنبياء السابقين، والعلماء والوقائع والغزوات، ونحو ذلك رغم أننا لم نشاهد ذلك[74].

وخالف عامةَ العلماء السمنيةُ[75]، والبراهمةُ[76].

حجتهم:

أنه لا سبيل لإدراك علم من العلوم إلا عن طريق الحواس الخمس، والمتواتر ليس منها، إذن المتواتر لا يحصل به العلم[77].

وجه كون دليلهم سفسطائيًّا:

ووجه كون حجتهم سفسطائية أنها تحوي مغالطة من جهة المعنى بسبب قلة العلم بالتبكيت؛ حيث إن قياسهم المنطقي غير صحيح؛ حيث إنهم حصروا حصول العلم بما عرف بالحواس الخمس، وهذا منقوض بأمور عدة، ووقع الخطأ هنا بسبب قلة العلم بالتبكيت.

لذا أجيب عنها:

بأن حصركم مدركات العلوم بالحواس الخمس فقط منتقض بما يلي:

67. ينظر: لسان العرب ،ج: 5 ، ص: 320 (مادة و تر).
68. من الآية رقم 44، من سورة المؤمنين.
69. ينظر: تفسير البغوي، ج:3،ص:309.
70. ينظر: مختصر ابن اللحام ص: 81.
71. ينظر: شرح مختصر الروضة،ج2، ص:71.
72. ينظر: الإبهاج، ج:2 ، ص:285.
73. ينظر: الإحكام، ج: 2، ص 26، وكشف الأسرار، ج: 2، ص: 7، والإحكام، ج: 1، ص 123، والمسودة، ج: 1، ص: 467.
74. ينظر: الإحكام، ج: 1، ص: 123.
75. ينظر: روضة الناظر، ج: 1، ص: 348، والسمنية –بضم السين مع تشديدها وفتح الميم–: نسبة إلى بلد في الهند اسمه «سومانا»، وكانوا من عبدة صنم اسمه «سومانات». ينظر: المصباح المنير، ج: 1، ص: 290، والتعاريف، ج: 1، ص: 415.
76. البراهمة: فرقة ضالة ظهرت في الهند، تنسب إلى رجل يقال له «إبراهيم « كانوا يقولون بنفي النبوات، وأن وقوعها أمر مستحيل في حكم العقل. ينظر: الملل والنحل، ج: 2، ص: 250.
77. ينظر: الإحكام، ج: 2، ص: 26.

- بالأمور التي تدرَك بالعقل المحض، كعلمنا بأن الاثنين نصف الأربعة.
- وبالمشاهدات الباطنة، مثل علم الإنسان بجوع نفسه.
- وبالتجريبيات، وهي: اطراد العادات مثل أن البندول مسكن للألم.

وإذا ثبت أن هناك طريقًا تفيد العلم -غير الحواس- فإنه يبطل حصركم مدركات العلوم بالحواس الخمس[78].

المسألة الثانية: حكم كتمان أهل التواتر لما يحتاج إلى نقله

مذهب أهل السنة والجماعة، وجمهور العلماء أنه لا يجوز على أهل التواتر، أن يكتموا ما يحتاج الخلق إلى نقله ومعرفته[79].

دليلهم:

أن كتمان ما يحتاج إلى نقله ومعرفته قبيح، وهو في القبح بمثابة الكذب، والكذب محال على أهل التواتر والجماعة العظيمة؛ لاستحالة تواطؤ أهل التواتر على الكذب.

فلما لم يجز على أهل التواتر الكذب: كذلك لم يجز أن يجتمعوا على كتمان نقل ما يحتاج الناس إلى نقله ومعرفته، ولا يجوز أن يتواطؤوا عليه[80].

وخالف أهلَ السنة والجماعة الإماميةُ من الشيعة حيث قالوا: إنه يجوز كتمان أهل التواتر لما يحتاج إلى نقله ومعرفته، وعلى هذا المذهب بنوا كلامهم في ترك الصحابة نقلَ النص على خلافة علي -رضي الله عنه- وإمامته بعد النبي -صلى الله عليه وسلم-.

حجتهم:

أنه يجوز أن تترك الجماعة نقل الشيء تقية، أو خوف فتنة؛ فلذا جاز لهؤلاء كتمان ما يحتاج إلى نقله[81].

وجه كون حجتهم سفسطائية:

ووجه كون حجتهم سفسطائية أنها تحوي مغالطة من جهة المعنى بسبب وضع ما ليس بعلة علة. لذا أجيب عنها بعدم الجواز؛ إذ لو جاز ذلك لجاز أن يكذبوا ولا فرق بينهما؛ لأنهما سواء في القبح.[82]

المطلب الثالث: الحجج السفسطائية في مباحث الأمر

المسألة الأولى: هل للأمر صيغ تخصه

الأمر لغةً: مصدر بمعنى الطلب ، وضده النهي، وقد عرفه كثير من أهل اللغة بأنه: ضد النهي؛

78. ينظر: شرح مختصر الروضة، ج: 2، ص: 75، وروضة الناظر، ج: 1، ص: 131.

79. ينظر: الإحكام، ج: 2، ص: 57، وروضة الناظر، ابن قدامة (361/1)، والتحبير، ج: 4، ص: 1842.

80. ينظر: روضة الناظر، ج: 1، ص: 361.

81. ينظر: روضة الناظر، ج: 1، ص: 361، والإحكام، ج: 2، ص: 57.

82. ينظر: الإحكام، ج: 2، ص: 59.

وذلك لكونه معروفاً ضرورة، كما قال من منظور: (الأمر: معروف، نقيض النهي).[83] ويطلق الأمر على مجرد الفعل، ومنه قوله تعالى: (أتعجبين من أمر الله)،[84] أي: فعله، ويطلق على الطريقة و الشأن، ومنه: قوله تعالى: (وما أمر فرعون برشيد)،[85] أي: شأنه و طريقته.[86]

اصطلاحاً: اختلف الأصوليون في تعريفه على عدة أقوال، و السبب في ذلك يعود إلى اختلافهم في حقيقة الكلام، و في اشتراط ملازمة الإرادة للأمر، وكذا في اشتراط العلو و الاستعلاء،[87] ولعل أولى التعريفات و أسلمها أن يقال: الأمر هو: استدعاء الفعل بالقول على وجه الاستعلاء.[(88)]

واختلفت المذاهب في مسألة (هل للأمر صيغ تخصه؟) على قولين:

ومذهب أهل السنة والجماعة هو أن للأمر صيغة موضوعة لغة له، وتدل عليه بدون قرينة كدلالة سائر الألفاظ الحقيقية على موضوعاتها ومعانيها[(89)]

والأدلة على ذلك ما يلي:

1. أن العرب قد وضعوا لما لا يحتاج إليه من أسماء كالأسد، والهر، وغيرهما فمن باب أولى أن يضعوا صيغة للأمر تدل عليه؛ وذلك لأن الحاجة داعية إلى معرفة الأمر؛ لكثرة مخاطبات الناس به، فلا يمكن أن يتخاطبوا بغير صيغة، فدل هذا على أنهم وضعوا له صيغة وهي: «افعل».
2. أن السيد لو قال لعبده: «اسقني ماءً» فلم يسقه، فإنه يستحق -عند أهل اللغة- الذم والتوبيخ، فلو لم تكن هذه الصيغة موضوعة للاستدعاء لما استحق ذلك.
3. أنا نجد في العقل ضرورة أن من وجدت منه صيغة «افعل» يسمَّى آمرًا، أما إذا لم توجد منه هذه الصيغة، فإنه لا يسمى آمرًا، ولو سمِّي الأمر أمرًا لقيامه في النفس لسمِّي من لم يوجد منه ذلك آمرًا.[(90)]

وخالف الأشاعرةُ مذهب أهل السنة والجماعة، وذهبوا إلى أنه ليس للأمر صيغة في اللغة، وإنما صيغة «افعل» مشتركة بين الأمر وغيره، ولا يحمل على أحدهما إلا بقرينة.[(91)]

حجتهم:

أن هذه الصيغة قد ترد والمراد بها الأمر، وقد ترد والمراد بها الإباحة، وقد ترد والمراد بها

83. ينظر: لسان العرب، ج:4، ص:30.
84. من الآية 73، من سورة هود.
85. من الآية 97 ، من سورة هود.
86. ينظر:لسان العرب، ج:4،ص:30.
87. ينظر: أصول الفقه ج 2،ص: 654، و البرهان،ج:1 ، ص:203، و المستصفى،ص: 204 ، و المعتمد،ج:1 ، ص:45 ، و التحبير ،ج:5 ،ص:217.
88. ينظر: روضة الناظر، ج: 2، ص: 594.
89. ينظر: المرجع السابق، وإحكام الفصول، ج: 1، ص: 72، والبحر المحيط، ج: 2، ص: 91.
90. ينظر: روضة الناظر، ج: 2، ص: 597.
91. ينظر: جمع الجوامع مع حاشية العطار، ج: 1، ص: 469.

التعجيز، أو التهديد، وليس حملها على أحد من هذه الوجوه بأولى من حملها على الآخر، فوجب التوقف فيها حتى تأتي قرينة ترجح أحد الوجوه، قياسًا على اللون.[92]

وجه كونها سفسطائية:

ووجه كون حجتهم سفسطائية أنها تحوي مغالطة من جهة المعنى وذلك لسببين:

الأول: من سوء اعتبار الحمل؛ حيث حملوا صيغة الأمر المجردة عن القرائن على التهديد والتعجيز، وهي ليست كذلك.

الثاني: قلة العلم بالتبكيت.

لذا أجيب عنها بجوابين:

الأول: أنه إذا وردت صيغة «افعل» وهي مجردة عن القرائن فهي للاستدعاء، وهو: الأمر، ولا يحمل على غيره من الإباحة، والتهديد، والتعجيز إلا بقرينة واضحة جلية.

الثاني: أنكم قستم صيغة «افعل» على اللفظ المشترك مثل «اللون»، وهذا القياس فاسد؛ لأنه قياس مع الفارق؛ حيث إن لفظ «اللون» لم يوضع لشيء معين، أما صيغة «افعل»، فإن العرب قد وضعوها لشيء معين، وهو الاستدعاء، فمثلًا: لو أمر السيد عبده بأن يقوم بتلوين ثوبه، فقام العبد فلونه بأي لون شاء فإنه لا يستحق الذم ولا التوبيخ؛ لأن «اللون» لفظ مشترك بين جميع الألوان، لكن لو أمره وقال: «اسقني ماءً»، ولم يسقه فإنه يستحق الذم والتوبيخ؛ لأن «افعل» على الإطلاق لا تحمل إلا على معنى معين، وهو: الاستدعاء.[93]

المسألة الثانية: اشتراط الإرادة في الأمر

أي: هل تشترط إرادة فعل المأمور به والامتثال أو لا؟

مذهب أهل السنة والجماعة أنها لا تشترط إرادة الآمر المأمور به[94]؛ لما يلي:

1. أن الله تعالى أمر إبراهيم بذبح ابنه، ولم يرده؛ لأنه لو أراد لوقع، فهو سبحانه فعال لما يريد.
2. أن العرب قد سموا من قال لعبده: «افعل كذا» آمرًا من قبل أن يعلموا إرادته، فلو كان من شرط الأمر الإرادة لم يجز للعرب أن يسموه بذلك إلا بعد علمهم بإرادته.

وخالف كثير من المعتزلة ذلك واشترطوا إرادة الآمر المأمور به؛ ولذلك عرفوا الأمر بأنه: إرادة الفعل بالقول على وجه الاستعلاء.[95]

واحتجوا على ذلك بدليلين:

الدليل الأول: بأن قول القائل: «افعل كذا» هو نفسه «أريد منك كذا»، ولا فرق بينهما عند

92. ينظر: جمع الجوامع مطبوع مع حاشية العطار، ج: 1، ص: 469.

93. ينظر: إحكام الفصول، ج: 1، ص: 73.

94. ينظر: العدة، ج: 1، ص: 216، والتبصرة، ص: 18، وشرح تنقيح الفصول، ص: 138، ونهاية السول، ج: 2، ص: 242، وتيسير التحرير، ج: 1، ص: 341.

95. ينظر: المعتمد، ج: 1، ص: 43.

العرب.[96]

وجه كونها سفسطائية:

ووجه كون حجتهم سفسطائية أنها تحوي مغالطة من جهة المعنى بسبب قلة العلم بالتبكيت، فهناك فرق بين القولين من وجهين.

لذا أجيب عنها بعدم التسليم؛ حيث إن بين العبارتين فرقًا من وجهين:

الوجه الأول: أن قوله: «أريد» إخبار عن إرادته، وليس باستدعاء، ولهذا يدخله التصديق والتكذيب.

أما قوله: «افعل» استدعاء، ولهذا لا يدخله التصديق والتكذيب.

الوجه الثاني: أن السيد لو قال لعبده: «أريد منك كذا ولست أريده» لكان منكرًا؛ لتناقضه وقبحه، ولكنه لو قال لعبده: «افعل كذا ولست أريده» لم يكن منكرًا.[97]

الدليل الثاني: قياس الأمر على النهي، بيان ذلك:

أن النهي إنما يكون نهيًا لعلمنا أن الناهي يكرهه، فكذلك الأمر إنما يكون أمرًا لأن الآمر يريد المأمور به[98].

وجه كون حجتهم سفسطائية:

ووجه كون حجتهم سفسطائية أنها تحوي مغالطة من جهة المعنى؛ حيث جعلوا النهي يلزم منه أن الناهي يكرهه، وقاسوا عليه الأمر، وقالوا بأنه يلزم من الأمر إرادة الآمر، لذلك كان أمرًا.

لذا أجيب عنها بعدم التسليم؛ لأن النهي إنما كان نهيًا للزجر عن الفعل بالقول على وجه الاستعلاء، فكذلك الأمر إنما كان أمرًا لاستدعاء الفعل على وجه الاستعلاء.[99]

المسألة الثالثة: جواز الأمر من الله بما في معلومه أن المكلف لا يتمكَّن من فعله

مذهب أهل السنة والجماعة أنه يجوز الأمر من الله تعالى بما يعلم أن المكلف لا يتمكن من فعل المأمور به.[100]

حجتهم:

أن الأمة أجمعت على أن الصبي إذا بلغ فإنه يجب عليه أن يعلم ويعتقد كونه مأمورًا بشرائع الإسلام منهيًّا عن المحرمات، فإذا عزم على فعل المأمور بها وعزم على ترك المنهي عنها: يكون مثابًا على ذلك متقربًا إلى الله بذلك وإن لم يتمكَّن من ذلك؛ لأنه مأمور ومنهي بشرط التمكن، وهو جاهل بعواقب أمره التي يعلم أن الله تعالى عالم بها.[101]

وخالف في ذلك المعتزلة، وذهبوا إلى أنه لا يجوز الأمر من الله –تعالى– بما يعلم أن المكلف

96. ينظر: التبصرة، ص: 21.

97. ينظر: التبصرة، ص: 21.

98. ينظر: المرجع السابق، ونهاية السول، ج: 2، ص 244.

99. ينظر: التبصرة، ص: 21.

100. ينظر: المسودة، ج: 1، ص: 171، والتحبير، ج: 3، ص: 1221، وتيسير التحرير، ج: 2، ص: 240.

101. ينظر: روضة الناظر، ج: 2، ص: 647.

لا يتمكن من فعل المأمور به.[102]

حجتهم:

أن الأمر إذا قُيِّد بشرط يؤدي إلى أن يكون وجود الشيء مشروطًا بما يوجد بعده، وهذا ممتنع، فيمتنع تعليق الأمر بشرط المستقبل؛ لأن الشرط لا بد أن يكون حاصلًا مع المشروط، أو قبله.[103]

وجه كونها سفسطائية:

ووجه كون حجتهم سفسطائية أنها تحوي مغالطة من جهة المعنى؛ بسبب أن الأمر إذا قُيِّد بشرط لزم منه أن يكون وجود الشيء مشروطًا بما يوجد بعده، وهذا ممتنع.

لذا أجيب عنها بعدم التسليم؛ حيث إن هذا ليس شرطًا لوجود ذات الأمر، وقيامه بذات الأمر، بل الأمر موجود قائم بذات الأمر سواء وجد الشرط، أو لم يوجد، وإنما هو شرط لكون الأمر لازمًا واجب التنفيذ، وليس ذلك من شرط كونه موجودًا.[104]

المسألة الرابعة: الأمر للمعدوم[105]

مذهب أهل السنة والجماعة أن الأمر يتناول المعدومين الذين علم الله تعالى منهم أنهم سيوجدون على صفة التكليف[106].

حجتهم:

1. إجماع الصحابة والتابعين على أن الأمر متعلق بالمعدوم.
2. قوله تعالى: (يا أيها الناس إني رسول الله إليكم جميعاً)[107].

وجه الدلالة: لا خلاف أنه أريد بذلك جميع أمته، فقد خاطبهم وهم معدومون.[108]

3. قوله تعالى: (لأنذركم به ومن بلغ).[109]

وجه الدلالة: أن المعدوم قد بلغه الأمر إذا وجد، فدل على أن الأمر يتعلق بالمعدوم.[110]

102. ينظر: المعتمد، ج: 1، ص: 139.

103. ينظر: المعتمد، ج: 1، ص: 139.

104. ينظر: روضة الناظر، ج: 2، ص: 651.

105. اتفق العلماء على أن المعدوم لا يطلب منه إيقاع المأمور به حال عدمه؛ لأن هذا محال، فلا يتعلق به الأمر مادام معدومًا تعلقًا تنجيزيًّا.
واتفقوا -أيضًا- على أن المعدوم إذا وجد وهو مستكمل لشرائط التكليف، فإنه يطلب منه إيقاع المأمور به، وأنه يتوجه إليه الخطاب، فيتعلق الأمر به.
ومحل النزاع هو في تعلق الأمر بالمعدوم الذي علم الله تعالى أنه سيوجده مستكملًا لشرائط التكليف. ينظر: العدة، ج: 2، ص: 386، والتمهيد، ج: 1، ص: 351، والوصول، ج: 1، ص: 176، وشرح تنقيح الفصول، ص: 145، والتحبير، ج: 3، ص: 1211.

106. اختلف أهل السنة والجماعة فيما بينهم هل الأمر أمر إعلام، أو إلزام على أقوال ثلاثة: الأول: أنه إعلام. الثاني: أنه إلزام. الثالث: أن المعدوم ليس مأمورًا مباشرة وإنما يتناوله تبعًا. ينظر: التحبير، ج: 3، ص: 1211.

107. سورة الأعراف، آية: 158.

108. ينظر: التمهيد، ج: 1، ص: 353، وأضواء البيان، ج: 2، ص: 41.

109. سورة الأنعام، آية: 19.

110. ينظر: التحبير، ج: 3، ص: 1217، والجامع لأحكام القرآن، ج: 6، ص: 367.

وخالف أهل السنة والجماعة أكثر المعتزلة، وذهبوا إلى أن الأمر لا يتعلق بالمعدومين، ولا يتناولهم.[111]

حجتهم:

الدليل الأول: قياس الأمر مع المأمور على القدرة مع المقدور، فإذا كانت القدرة لا يمكن أن تكون مع عدم المقدور، فكذلك الأمر لا يمكن أن يكون مع عدم المأمور.[112]

وجه كونها سفسطائية:

ووجه كون حجتهم سفسطائية أنها تحمل مغالطة من جهة المعنى؛ حيث قاسوا الأمر مع المأمور على القدرة مع المقدور، وهذا فاسد.

لذا أجيب عنها بعدم التسليم، فلا يسلَّم لهم الأصل المقاس عليه؛ حيث إن الله سبحانه يوصف بأنه قادر قبل وجود المقدور، وإذا بطل الأصل بطل الفرع المقاس عليه.[113]

الدليل الثاني: أن المعدوم يستحيل خطابه، فإذا استحال خطابه استحال أن يكلَّف بامتثال الأمر وفعله.[114]

وجه كونها سفسطائية:

ووجه كون حجتهم سفسطائية أنها تحمل مغالطة من جهة المعنى؛ وذلك بسبب سوء اعتبار الحمل، حيث جعلوا تعلق الأمر بالمعدوم تعلقًا مطلقًا.

ولذا أجيب بأن الأمر لا يتعلق بالمعدوم تعلقًا مطلقًا، بل يتعلق به بشرطين: «أن يوجد»، و«أن يكون قد استكمل شروط التكليف».[115]

خاتمة

الحمد لله رب العالمين، وأشكره سبحانه على إعانته لي على إتمام هذا البحث، الذي خرجت منه بالنتائج التالية:

1. أهمية معرفة المغالطات، وأنواعها حتى يتم الرد عليها بالأجوبة المناسبة لنوعها بهدف دحضها.
2. احتج مخالفو أهل السنة والجماعة في مسائل النسخ والسنة والأمر بحجج سفسطائية في سبع مسائل، هي كالتالي:
   - حكم النسخ.
   - نسخ الأمر قبل التمكُّن من الامتثال.
   - إفادة التواتر للعلم.
   - حكم كتمان أهل التواتر لما يحتاج إلى نقله.
   - هل للأمر صيغ تخصه.
   - اشتراط الإرادة في الأمر.
   - جواز الأمر من الله بما في معلومه أن

111. نسب هذا القول للمعتزلة كثير من الأصوليين، إلا إن كلام أبي الحسين في المعتمد يفيد خلاف ما نسب إلى المعتزلة. ينظر: العدة، ج: 2، ص: 386، والوصول، ج: 1، ص: 176، والمعتمد، ج: 1، ص: 140.

112. ينظر: روضة الناظر، ج: 2، ص: 644.

113. ينظر: المرجع السابق ج: 2، ص: 646، والتحبير، ج: 3، ص: 1219.

114. ينظر: روضة الناظر، ج: 2، ص: 644.

115. ينظر: المرجع السابق، والتحبير، ج: 3، ص: 1218.

المكلف لا يتمكَّن من فعله.

3. كانت الحجج السفسطائية لمخالفي أهل السنة والجماعة في المسائل الأصولية المبحوثة من نوع المغالطات التي تعود للمعنى، وهي كالتالي:

1 ـ بسبب سوء اعتبار الحمل.

2ـ بسبب قلة العلم بالتبكيت.

3 ـ بسبب اللوازم.

4 ـ بسبب الغلط من وضع ما ليس بعلة علة.

التوصيات:

قد لا يستدل بالحجج السفسطائية المبتدعة المخالفون لأهل السنة والجماعة فقط، بل يمكن للخصم، والمخالف، وإن كان من أهل السنة والجماعة أن يستدل بها لإثبات قوله؛ لذلك فإني أوصي بالتوسع في دراسة الحجج السفسطائية في كل المسائل الأصولية.

هذا والله أعلم، وصلى وسلم على نبينا محمد، وعلى آله وصحبه وسلم.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

آل تيمية، عبدالسلام بن تيمية، وولده عبدالحليم بن عبدالسلام، وحفيده: أحمد بن عبدالحليم بن عبدالسلام. (1422هـ-2001م). المسودة في أصول الفقه، تحقيق: د. أحمد بن إبراهيم الذروي. ط: 1، الرياض، دار الفضيلة للنشر والتوزيع.

الآمدي، علي بن محمد. (1418هـ - 1998م). الإحكام في أصول الأحكام، تحقيق: د. سيد الجميلي. ط: 3، بيروت – لبنان: دار الكتاب العربي.

ابن برهان، أحمد بن علي بن برهان البغدادي. (1404هـ - 1984م). الوصول إلى الأصول، تحقيق: د. عبدالحميد بن علي أبو زنيد. ط: 1، الرياض: مكتبة المعارف.

ابن تيمية، أحمد. (1416هـ - 1995م). مجموع فتاوى شيخ الإسلام، جمع وترتيب: عبدالرحمن بن محمد بن قاسم، وساعده ابنه: محمد. طبع في مجلة: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة المنورة، تحت إشراف: وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد.

ابن السبكي، عبدالوهاب بن علي تاج الدين. (1420هـ - 1999م). جمع الجوامع مطبوع مع حاشية العطار، ط: 1، بيروت – لبنان: دار الكتب العلمية.

ابن السبكي، تاج الدين بن علي بن عبدالكافي. (1413ه). طبقات الشافعية الكبرى، تحقيق: د. محمود محمد الطناحي، ود. عبدالفتاح محمد الحلو. ط: 2، هجر للطباعة والنشر والتوزيع.

ابن فارس، أبو الحسن أحمد بن فارس بن زكريا الرازي. (1420هـ - 1999م). مقاييس اللغة، تحقيق وتحشية: إبراهيم شمس الدين. ط: 1، بيروت – لبنان: منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية.

ابن اللحام، أبو الحسن علاء الدين علي بن محمد بن علي البعلي. (1421هـ - 2000م). المختصر في أصول الفقه، تحقيق: محمد حسن محمد حسن

إسماعيل. ط: 1، بيروت - لبنان، منشورات: محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية.

ابن منظور، جمال الدين أبو الفضل محمد بن مكرم بن منظور الأنصاري الإفريقي المصري. (1424هـ - 2003م). لسان العرب، تحقيق: عامر أحمد حيدر، مراجعة: عبدالمنعم خليل إبراهيم، منشورات: محمد علي بيضون. ط: 1، بيروت - لبنان، دار الكتب العلمية.

الأسمندي، محمد بن عبدالحليم. (1412هـ - 1992م). بذل النظر في الأصول، تحقيق: د. محمد زكي عبدالبر. ط: 1، القاهرة، مكتبة دار التراث 22 شارع الجمهورية.

الإسنوي، جمال الدين عبدالرحيم، نهاية السول مطبوع مع مناهج العقول، بيروت - لبنان، دار الكتب العلمية.

أمير بادشاه، الحسين الحنفي محمد أمين. (1417هـ-1996م) تيسير التحرير، الناشر: مصطفى بابي الحلبي، مصر، صوّرته: دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.

الباجي، أبو الوليد سليمان بن خلف. (2012). إحكام الفصول في أحكام الأصول، تحقيق: د. عبدالله محمد الجبوري. ط. 2، دمشق: دار الرسالة العالمية.

البخاري، أبو عبدالله محمد بن إسماعيل بن إبراهيم بن المغيرة. (1420هـ - 1999م). صحيح البخاري، إشراف: د. صالح بن عبدالعزيز آل الشيخ. ط: 1، الرياض: دار السلام للنشر والتوزيع.

البصري، أبو الحسين محمد بن علي الطيب المعتزلي. (1403هـ - 1983م). المعتمد في أصول الفقه، التحقيق: خليل الميس. ط: 1، بيروت - لبنان، دار الكتب العلمية.

البغوي، أبو محمد الحسين بن مسعود. (1995م). تفسير البغوي، تحقيق: خالد عبدالرحمن العك. ط: 1أ بيروت، دار دار المعرفة.

البقاعي، برهان الدين أبو الحسن إبراهيم بن عمر. (1415هـ - 1995م). نظم الدرر في تناسب الآيات والسور، تحقيق: عبدالرزاق غالب المهدي. بيروت - لبنان، دار الكتب العلمية.

الجرجاني، علي بن محمد بن علي. (1405هـ). التعريفات، تحقيق: إبراهيم الأبياري. ط: 1، بيروت، لبنان: دار الكتاب العربي.

الجصاص، أحمد بن علي الرازي. (1414هـ). أصول الجصاص المسمى ب الفصول في الأصول، تحقيق: د. عجيل جاسم النشمي. ط: 2، الكويت: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية.

الجويني، أبو المعالي عبدالملك بن عبدالله بن يوسف. (1418هـ). البرهان في أصول الفقه، تحقيق: د. عبدالعظيم محمود الديب. ط: 4، المنصورة - مصر: دار الوفاء.

الجويني، أبو المعالي عبدالملك بن عبدالله بن يوسف. (1417هـ - 1996م). التلخيص في أصول الفقه، تحقيق: عبدالله جولم النبالي، وبشير أحمد العمري. بيروت - لبنان: دار البشائر الإسلامية.

الحاج، ابن أمير. (1417هـ - 1996م). التقرير والتحبير في علم الأصول، بإشراف: مكتبة البحوث والدراسات في دار الفكر. بيروت - لبنان، دار الفكر.

الخوارزمي، أبو عبدالله محمد بن أحمد بن يوسف الكاتب، مفاتيح العلوم، بيروت - لبنان، دار الكتب العلمية.

الرازي، فخر الدين محمد بن عمر. (1420هـ - 1999م). المحصول في علم أصول الفقه، تحقيق: عادل أحمد عبدالموجود وعلي محمد معوض. ط: 2، صيدا - بيروت - لبنان: المكتبة العصرية.

الزركشي، بدر الدين محمد بن بهادر عبدالله. (1421هـ). البحر المحيط في أصول الفقه، خرج أحاديثه وعلق عليه: د. محمد محمد تامر. ط: 1، بيروت - لبنان: دار الكتب العلمية.

السرخسي، أبو بكر محمد بن أحمد بن أبي سهل. (1417هـ - 1996م). المحرر في أصول الفقه، علق عليه: أبو عبدالرحمن صلاح بن محمد بن عويضة. بيروت - لبنان، دار الكتب العلمية.

السمرقندي، أبو بكر محمد بن أحمد. (1418هـ - 1997م). ميزان الأصول في نتائج العقول المختصر،

تحقيق: د. محمد زكي عبدالله. ط: 2، قطر، إصدار: وزارة الأوقاف للشؤون الإسلامية.

السبكي، علي بن عبدالكافي وابنه. (1404هـ). الإبهاج في شرح المنهاج على منهاج الوصول إلى علم الأصول للبيضاوي، تحقيق: جماعة من العلماء. ط: 1، بيروت دار الكتب العلمية.

السيوطي، جلال الدين عبدالرحمن. (1411هـ - 1991م). لب اللباب في تحرير الأنساب، تحقيق: محمد أحمد عبدالعزيز وأشرف أحمد عبدالعزيز. ط: 1، بيروت – لبنان: دار الكتب العلمية.

السيوطي، أبو الفضل عبدالرحمن جلال الدين. (1424ه). معجم مقاليد العلوم، تحقيق: أ.د: محمد إبراهيم عبادة. ط: 1 القاهرة دار مكتبة الآداب.

الشنقيطي، محمد الأمين بن محمد. (1415هـ - 1995م). أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن، تحقيق: مكتب البحوث والدراسات. بيروت: دار الفكر.

الشهرستاني، محمد بن عبد الكريم بن أبي بكر. (1404ه). الملل والنحل، تحقيق: محمد سيد كيلاني. بيروت - لبنان، دار المعرفة.

الشيرازي، أبو إسحاق إبراهيم بن علي بن يوسف. (1424ه). اللمع في أصول الفقه، منشورات محمد علي بيضون. ط: 2 بيروت: دار الكتب العلمية.

الطوفي، نجم الدين أبو الربيع سليمان بن عبدالقوي بن عبدالكريم بن سعيد. (1419هـ - 1998م). شرح مختصر الروضة، تحقيق: د. عبدالله بن عبدالمحسن التركي. ط: 2، مؤسسة الرسالة.

الظاهري، ابن حزم، أبو محمد علي بن أحمد بن سعيد. (1424هـ - 2004م). الإحكام في أصول الأحكام، تحقيق: محمد محمد تامر. ط: 1، بيروت – لبنان: دار الكتب العلمية.

العطار، حسين. (1420ه- 1990م). حاشية العطار، ط: 1، بيروت - لبنان، دار الكتب العلمية.

الفارابي، أبو نصر محمد بن محمد. (1968م). الألفاظ المستعملة في المنطق، تحقيق: محسن مهدي. ط: 2، بيروت – لبنان: دار المشرق.

الفتوحي، ابن النجار، محمد بن أحمد بن عبدالعزيز بن علي الحنبلي. (1418هـ - 1997م). شرح الكوكب المنير المسمى بمختصر التحرير أو المختبر المبتكر شرح المختصر في أصول الفقه، تحقيق: د. محمد الزحيلي، ود. نزيه حماد. الرياض، مكتبة العبيكان.

الفراء، محمد بن الحسين البغدادي الحنبلي. (1414هـ - 1993م). العدة في أصول الفقه، تحقيق: د. أحمد بن علي المباركي. ط: 2.

الفيروز أبادي، أبو إسحاق إبراهيم بن علي بن يوسف. (1980م). التبصرة في أصول الفقه، تحقيق: د. محمد حسن هيتو. ط: 1، دمشق: دار الفكر.

الفيروز أبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب. (1419هـ - 1998م). القاموس المحيط، تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، بإشراف: محمد نعيم العرقسوسي. ط: 6، بيروت – لبنان: مؤسسة الرسالة.

الفيومي، أحمد بن محمد بن علي المقري. (1418هـ - 1997م). المصباح المنير - معجم عربي، تحقيق: يوسف الشيخ محمد. ط: 2، صيدا - بيروت – لبنان: المكتبة العصرية.

القرافي، شهاب الدين أبو العباس أحمد بن إدريس. (1393هـ - 1973م). شرح تنقيح الفصول في اختصار المحصول في الأصول، تحقيق: طه عبدالرؤوف سعد. ط: 1، القاهرة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، والقاهرة - جمهورية مصر العربية: مكتبة الكليات الأزهرية، شارع الصنادقية.

القرطبي الحفيد، أبو الوليد ابن رشد. (1973م)، تلخيص السفسطة، تحقيق: محمد سليم سالم. القاهرة، دار الكتب.

القرطبي، أبو عبدالله محمد بن أحمد الأنصاري. (1418 ه – 1997م). الجامع لأحكام القرآن، تحقيق: عبدالرزاق المهدي. ط: 1 بيروت: دار الكتاب العربي.

الكرابيسي، أسعد بن محمد بن حسين النيسابوري. (1402ه). الفروق، تحقيق: د. محمد طموم. ط: 1، الكويت، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية.

الكفوي، أبو البقاء أيوب بن موسى الحسيني. (1419هـ - 1998م). الكليات معجم في المصطلحات والفروق

اللغويـة، تحقيـق: عدنـان درويـش - محمـد المـصري. بـيروت – لبنـان: مؤسسـة الرسـالة.

الكلبـي، ابـن جُـزي، أبـو القاسـم محمـد بـن أحمـد بـن جُـزي الغرناطـي المالكـي. (1423هـ - 2002م). تقريـب الوصـول إلى علـم الأصـول، تحقيـق: د. محمـد المختـار بـن محمـد الأمـين الشـنقيطي. ط: 2، المدينـة المنـورة.

الكلـوذاني، أبـو الخطـاب محفـوظ بـن أحمـد بـن الحسـن، (1421هـ - 2000م)، التمهيـد في أصـول الفقـه، تحقيـق: د. مفيـد محمـد أبـو عمشـة. ط: 2، بـيروت – لبنـان: مؤسسـة الريـان.

كمونـة، سـعيد بـن منصـور، تحقيـق: حميـد مـر عيـد الكبيـسي. (1403هـ - 1982م). الجديـد في الحكمـة، بغـداد، مطبعـة جامعـة بغـداد.

المقـدسي، ابـن قدامـة، موفـق الديـن عبـدالله بـن أحمـد بـن محمـد. (1417هـ - 1997م). روضـة الناظـر وجنـة المناظـر في أصـول الفقـه، تحقيـق: د. عبدالكريـم النملـة. ط: 5، الريـاض، مكتبـة الرشـد، وشركـة الريـاض للنـشر والتوزيـع.

المقـدسي، ابـن مفلـح، محمـد بـن مفلـح الحنبلـي. (1420هـ - 1990م). أصـول الفقـه، تحقيـق: د. فهـد بـن محمـد السـدحان. ط: 1، الريـاض: مكتبـة العبيـكان.

المـرداوي الحنبلـي، عـلاء الديـن أبـو الحسـن عـلي بـن سـليمان. (1421ه). التحبـير شرح التحريـر في أصـول الفقـه، تحقيـق: د. عبدالرحمـن الجبريـن، ود. عوض القـرني، ود. أحمـد الـسراح. ط: 1، الريـاض: مكتبـة الرشـد.

المظفـر، محمـد رضـا. (1427هـ - 2006م). المنطـق، دار التعـارف للمطبوعـات.

المنـاوي، محمـد عبدالـرؤوف. (1410ه). التعاريـف (التوقيف عـلى مهـمات التعاريـف)، تحقيـق: د. محمـد رضـوان الدايـة. ط: 1، بـيروت – دمشـق: دار الفكـر المعـاصر - دار الفكـر.

النسـفي، أبـو الـبركات عبـدالله بن أحمـد. كشـف الأسرار شرح المنـار مـع شرح نـور الأنـوار عـلى المنـار لحافـظ شـيخ أحمـد المعـروف بملاجيـون بـن أبي سـعيد بـن عبيـدالله الحنفـي الصديقـي الميهـوي، منشـورات: محمـد عـلي بيضـون، بـيروت – لبنـان: دار الكتـب العلميـة.

نكـري، القـاضي عبدالنبـي بـن عبدالرسـول الأحمـد. (1421هـ). دسـتور العلـماء أو جامـع العلـوم في اصطلاحـات الفنـون، تحقيـق: حسـن هـاني فحـص. ط: 1أ بـيروت: دار الكتـب العلميـة.

ثانيـاً/ المصـادر والمراجـع الأجنبيـة والعربيـة المترجمـة للإنجليزيـة:

Al-Āmidy, ‘Aly ibn Muḥammad. (1418h – 1998 AC). ***Al-Iḥkām fī uṣūl al-aḥkām***, verified by: Dr. Sayyid Al-Jumaily (3rd ed.). Beirut - Lebanon, Dār al-kitāb al-’araby.

Al-Asmandy, Muḥammad ibn ‘Abd Al-Ḥalīm. (1412h – 1992 AC). ***Badhl al-naẓar fī al-uṣūl***, verified by: Dr. Muḥammad Zaky ‘Abd Al-Barr (1st ed.). Cairo, Maktabah dār al-turāth, Street of Republic, 22.

Al-’Aṭṭār, Ḥusain, (1420h - 1990 AC). ***Ḥāshiyah Al-›Aṭṭār***, (1st ed.). Lebanon - Beirut - Lebanon, Dār al-kutub al-’ilmiyyah.

Al-Bagawy, Abū Muḥammad al-Husain ibn Mas’ūd. (1995 AC). ***Tafsīr al-Bagawī***, verified by: Khālid ‘Abd al-Raḥmān al-’Akk (1st ed.). Beirut, Dār al-Ma’rifah.

Āl-Bājī, Abū Al-Walīd Sulaymān ibn Khalaf. (2012). ***Iḥkām al-fuṣūl fī aḥkām al-uṣūl***, verified by: Dr. Abdullāh Muḥammad Al-Jabūry (2nd ed.). Damascus: Dār al-Risalah al-’Ālamiyyah.

Al-Baṣry, Abū Al-Ḥusain Muḥammad ibn ‘Aly Al-Ṭayyib Al-Mu’tazaly. (1403h – 1983 AC). ***Al-Mu’tamad fī uṣūl al-fiqh***, verified by: Khalīl Al-Mīs (1st ed.). Beirut - Lebanon, Dār al-kutub al-’ilmiyyah.

Al-Biqā’ī, Burhān Al-Dīn Abū Al-Ḥasan Ibrāhīm ibn ‘Umar. ***Naẓm al-durar fī tanāsub al-āyāt wa al-suwar***, verified by: ‘Abd Al-Razzaq Ghālib Al-Mahdy. Beirut - Lebanon, Dār al-kutub al-’ilmiyyah.

Al-Bukhāry, Abū ‘Abd Allāh Muḥammad ibn Ismā’īl ibn Ibrāhīm ibn Al-Mughīrah. (1420h – 1999 AC). ***Ṣaḥīḥ Al-Bukhāry***, supervised by: Dr. Ṣāliḥ ibn ‘Abd Al-’Azīz Ālu Al-Shaikh (1st ed.). Riyadh, Dār Al-Salām for publication and distribution.

Al-Fairūz Ābády Al-Shirāzy, Abū Isḥāq Ibrāhīm ibn ‘Aly ibn Yūsuf. (1980 AC). ***Al-Tabṣirah fī uṣūl al-fiqh***, verified by: Dr. Muḥammad Ḥasan Hīto (1st ed.). Damascus, Dār al-fikr.

Al-Fārāby, Abū Naṣr Muḥammad ibn Muḥammad. (1968 AC). ***Al-Alfāẓ al-musta’malah fī al-mantiq***, verified

by: Muḥsin Mahdy (2nd ed.). Beirut - Lebanon, Dār al-Mashriq.

Al-Farrā', Abū Ya'lā Muḥammad ibn Al-Ḥusain Al-Baghdādy Al-Ḥanbaly. (1414h – 1993 AC). ***Al-'Uddah fī uṣūl al-fiqh***, verified by: Dr. Aḥmad ibn 'Aly Al-Mubāraky (2nd ed.).

Al-Fayrūz Ābādy, Majd Al-Dīn Muḥammad ibn Ya'qūb. (1419h – 1998 AC). ***Al-Qāmūs al-Muḥīṭ***, verified by: Office for verification of heritage at Mu'assassah Al-Risālah, under the supervision of: Muḥammad Nu'aym Al-Raqsūsy (6th ed.). Mu'assassah Al-Risālah.

Al-Fayūmy, Aḥmad ibn Muḥammad ibn 'Aly Al-Maqry. (1418h – 1997 AC). ***Al-Miṣbāḥ al-Munīr***, ***Mu'jam 'araby***, verified by: Yūsuf Al-Shaikh Muḥammad (2nd ed.). Ṣaydā - Beirut - Lebanon, Al-Maktabah al-'aṣriyyah.

Al-Futūhy, Ibn Al-Najjār, Muḥammad ibn Aḥmad ibn 'Abd Al-'Azīz ibn 'Aly Al-Ḥanbaly. (1418h – 1997 AC). ***Sharḥ al-kawkab al-munīr al-musammā bi Mukhtaṣar al-taḥrīr***, verified by: Dr. Muḥammad Al-Zuḥaily wa Dr. Nazīh Ḥammād. Riyadh, Maktabah al-'Ubaikān.

Al-Hājj, Ibn Amīr, (1417h – 1996 AC). ***Al-Taqrīr wa al-taḥbīr fī 'ilm al-uṣūl***, supervised by: *Maktabah al-buḥūth wa al-dirasāt*. Beirut – Lebanon, Dār al-fikr.

Al-Isnawy, Jamāl Al-Dīn 'Abd Al-Raḥim, ***Nihāyah al-sūl***, printed with ***Manāhij al-'uqūl***, Beirut - Lebanon, Dār al-kutub al-'ilmiyyah.

Al-Jaṣās, Ahmad ibn 'Alī al-Razī. (1414h). ***Al-Fuṣūl fil-uṣūl***, verified by: Dr. 'Ajīl Jāsim an-Nashmī (2nd ed.). Kuwait, Ministry of Awqaf and Islamic Affairs.

Al-Jurjāny, 'Aly ibn Muḥammad ibn 'Aly. (1405h). **Al-*Ta'rīfāt***, verified by: Ibrāhīm Al-Abyāry (1st ed.). Beirut - Lebanon, Dār al-kitāb al-'araby.

Al-Juwainy, Abū Al-Ma'āly 'Abd Al-Malik ibn 'Abd Allāh ibn Yūsuf. (1418h). ***Al-Burhān fī uṣūl al-fiqh***, verified by: Dr. 'Abd Al-Azīm Maḥmūd Al-Dīb (4th ed.). Dār al-wafā', Al-Mansūrah, Egypt.

Al-Juwainy, Abū Al-Ma'āly 'Abd Al-Malik ibn 'Abd Allāh ibn Yūsuf. (1417h – 1996 AC). ***Al-Talkhīṣ fī uṣūl al-fiqh***, verified by: 'Abd Allāh Jūlim Al-Nabāly wa Bashīr Aḥmad Al-'Amry. Beirut - Lebanon, Dār al-bashā'ir al-islāmiyyah.

Al-Kafawy, Abū Al-Baqā' Ayyūb ibn Mūsā Al-Ḥusainy. (1419h – 1998 AC). ***Al-Kulliyyāt – Mu'jam fī al-muṣṭalaḥāt wa al-furūq al-lughawiyyah***, verified by: 'Adnān Darwīsh and Muḥammad Al-Miṣry. Beirut - Lebanon, Mu'assassah Al-Risālah.

Al-Kalby, Ibn Juzayy, Abū Al-Qāsim Muḥammad ibn Aḥmad ibn Juzayy Al-Gharnāty Al-Māliky. (1423h – 2002 AC). ***Taqrīb al-uṣūl ilā 'ilm al-uṣūl***, verified by: Dr. Muḥammad Al-Mukhtār ibn Muḥammad Al-Amīn Al-Shanqīṭy (2nd ed.). al-Madīnah al-Munawwarah.

Al-Kalwadhāny, Abū Al-Khaṭāb Maḥfūẓ ibn Aḥmad ibn Al-Ḥasan. (1421h – 2000AC). ***Al-Tamhīd fī uṣūl al-fiqh***, verified by: Dr. Mufīd Muḥammad Abū 'Amshah (2nd ed.). Beirut - Lebanon, Mu'assassah Al-Rayyān.

Al-Karābīsy, As'ad ibn Muḥammad ibn Ḥusain Al-Naysābūry. (1402h). ***Al-Furūq***, verified by: Dr. Muḥammad Ṭamūm (1st ed.). Kuwait, Ministry of Awqaf and Islamic Affairs.

Al-Khawarizmy, Abū 'Abd Allāh Muḥammad ibn Aḥmad ibn Yūsuf Al-Kātib, ***Mafātīḥ al-'ulūm***, Beirut - Lebanon, Dār al-kutub al-'ilmiyyah.

Al-Maqdisy, Ibn Mufliḥ, Muḥammad ibn Mufliḥ Al-Ḥanbaly. (1420h – 1990 AC). ***Uṣūl al-Fiqh***, verified by: Dr. Fahd ibn Muḥammad Al-Sadhān (1st ed.). Al-Riyadh, Maktabah al-'Ubaikān.

Al-Maqdisy, Ibn Qudāmeh, Muwaffaq Al-Dīn 'Abd Allāh ibn Aḥmad ibn Muḥammad. (1417h – 1997 AC). ***Rawdah al-Nāẓir wa jannah al-munāẓir fī uṣūl al-fiqh***, verified by: Dr. 'Abd Al-Karīm Al-Namlah (5th ed.). Riyadh, Maktabah Al-Rushd wa Sharikah al-Riyādh for publication and distribution.

Al-Mardāwy Al-Ḥanbaly, 'Alā' Al-Dīn Abū Al-Ḥasan 'Aly ibn Sulaymān. (1421h – 2000 AC). ***Al-Taḥbīr sharḥ al-taḥrīr fī uṣūl al-fiqh***, verified by: Dr. 'Abd Al-Raḥmān Al-Jibrīn and Dr. 'Awaḍ Al-Qarny and Dr. Aḥmad Al-Sarrāḥ (1st ed.). Riyadh, Maktabah Al-Rushd.

Al-Munāwy, Muḥammad 'Abd Al-Ra'ūf. (1410h). ***Al-Ta'ārīf - Al-Tawqīf 'alā muhimmāt al-ta'ārīf***, verified by: Dr. Muḥammad Riḍwān Al-Dayah (1st ed.). Beirut - Damascus, Dār al-fikr al-mu'āsir - Dār al-fikr.

Al-Muẓaffar, Muḥammad Riḍā. (1427h – 2006 AC). ***Al-Manṭiq***, Dār Al-Ta'āruf for printing.

Al-Nasafy, Abū Al-Barakāat 'Abd Allāh ibn Aḥmad, ***Kashf al-asrār sharḥ al-manār*** **with** ***Nūr al-anwār sharḥ al-manār***, by Ḥāfiẓ Shaikh Aḥmad known as Mulajiyūn ibn Abū Sa›īd ibn 'Ubāid Allāh Al-Ḥanafy Al-Ṣidīqy Al-Mayhawy, Publications of: Muḥammad 'Aly Bayḍūn. Beirut - Lebanon, Dār al-kutub al-'ilmiyyah.

Al-Qarāfy, Shihāb Al-Dīn Abū Al-Abbās Aḥmad ibn Idrys. (1393h – 1973 AC). ***Sharḥ tanqīḥ al-fuṣūl fī ikhtiṣār al-Maḥṣūl fī al-uṣūl***, verified by: Taha 'Abd Al-Ra'ūf Sa'd (1st ed.). Cairo, Egypt, Dār al-fikr for printing and

publication and distribution and Library of Al-Azhar Faculties.

Al-Qurṭuby Al-Ḥafīd, Abū Al-Walīd Ibn Rushd. (1973 AC). ***Talkhīs as-safsaṭa***, verified by: Muḥammad Salīm Sālim. Cairo, Dār al-kutub.

Al-Qurṭuby Abū ‘Abd Allah Muḥammad ibn Aḥmad al-Anṣāry. (1418h – 1997 AC). ***Al-Jāmi’ li aḥkām al-Qur’ān***, verified by: ‘Abd al-Razzāq al-Mahdy (1rd ed.). Beirut - Lebanon, Dār al-kitāb al-’araby.

Al-Rāzy, Fakhr Al-Dīn Muḥammad ibn ‘Umar. (1420h – 1999 AC). ***Al-Maḥṣūl fī ‘ilm uṣūl al-fiqh***, verified by: ‘Ādil Aḥmad ‘Abd Al-Mawjūd and ‘Aly Muḥammad Mu’awwaḍ (2nd ed.). Ṣaydā - Beirut - Lebanon, Al-Maktabah Al-’Aṣriyyah.

Al-Samarqandy, Abū Bakr Muḥammad ibn Aḥmad. (1418h – 1997 AC). ***Mīzān al-uṣūl fī natā’ij al-’uqūl al-mukhtaṣar***, verified by: Dr. Muḥammad Zaky ‘Abd Allāh (2nd ed.). Qaṭar, Pubication: Ministry of Endowments and Islamic Affairs public procurement division.

Al-Sarakhsy, Abū Bakr Muḥammad ibn Aḥmad ibn Abū Sahl, (1417h – 1996 AC). ***Al-Muḥarrar fī uṣūl al-fiqh***, with annotations of: Abū ‘Abd Al-Rahmān Ṣalāḥ ibn Muḥammad ibn ‘Uwayḍah. Beirut - Lebanon, Dār al-kutub al-’ilmiyyah.

Al-Shahrastāny, Muḥammad ibn ‘Abd Al-Karīm ibn Abū Bakr. (1404h). ***Al-Milal wa an-nihal***, verified by: Muḥammad Sayyid Kaylāny. Beirut - Lebanon, Dār Al-Ma’rifah.

Al-Shanqīty, Muḥammad Al-Amīn. (1415h – 1995 AC). *Aḍwaa’ al-bayaan fii iiḍaaḥi al-Qur’aan*, verified by: *Maktab al-buḥuuth wa al-dirasaat*, Beirut, Dar al-Fikr.

Al-Subky, Taqiyy Al-Dīn ‘Abd Al-Wahhāb ibn ‹Aly Tāj Al-Dīn. (1420h – 1999 AC). ***Jam’ al-Jawāmi’***, printed with ***Glosses of Al-’Aṭṭār***, (1st ed.). Lebanon - Beirut - Lebanon, Dār al-kutub al-’ilmiyyah.

Al-Subky, ‘Alī ibn ‘Abd al-Kāfī and his son. (1404.h). ***Al-Ibhāj fī sharḥ al-minhāj***, verified by: group of scholars (1st ed.). Beirut, Dār al-Kutub al-’Ilmiyyah.

Al-Subky, Tāj Al-Dīn ibn ‘Aly ibn ‘Abd Al-Kāfy. (1413h). ***Ṭabaqāt al-shāfiyyah al-kubrā***, verified by: Dr. Maḥmūd Muḥammad Al-Ṭanāḥy and Dr. ‘AbdAl-Fattāḥ Muḥammad Al-Ḥulw2) nd ed.). Dār Hajar for pubo lication and distribution.

Al-Suyūty, Jalāl Al-Dīn ‘Abd Al-Rahmān. (1411h – 1991 AC). ***Lubb al-lubāb fī taḥrīr al-ansāb***, verified by: Muḥammad Aḥmad ‘Abd Al-’Azīz, supervised by: Aḥmad ‘Abd Al-’Azīz (1st ed.). Beirut - Lebanon, Dār al-kutub al-’ilmiyyah.

Al-Sujūty, Abū al-Faddl ‘Abd al-Raḥmān Jalāl al-Dīn. (1424.h). ***Mu’jam al-maqālīd al-’ulūm***, verified by: Dr. Muḥammad Ibrāhīm ‘Abādah (1st ed.). Cairo, Dār Maktabah al-Adāb.

Al-Shīrāzy, Abū Ishāq Ibrāhīm ibn ‘Alī ibn Yusuf. (1424.h). ***Al-Luma’ fī uṣūl al-fiqh***, Publications of: Muḥammad ‘Aly Bayḍūn (2nd ed.). Beirut – Lebanon, Dār al-kutub al-’ilmiyyah.

Al-Ṭūfy, Najm Al-Dīn Abū Al-Rabī› Sulaymān ibn ‘Abd Al-Qawy ibn ‘Abd Al-Karīm ibn Sa›īd. (1419h – 1998 AC). ***Sharḥ mukhtaṣar al-rawdah***, verified by: Dr. ‘Abd Allāh ibn ‘Abd Al-Muḥsin Al-Turky (2nd ed.).. Mu’assassah Al-Risalah.

Al-Zāhiry, Ibn Ḥazm, Abū Muḥammad ‘Aly ibn Aḥmad ibn Sa’īd. (1424h - 2004 AC). ***Al-Iḥkām fī uṣūl al-aḥkām***, verified by: Muḥammad Muḥammad Tāmir (1st ed.). Beirut - Lebanon, Dār al-kutub al-’ilmiyyah.

Al-Zarkashy, Badr Al-Dīn Muḥammad ibn Bahādir ‘Abdullāh. (1421h – 2000 AC). ***Al-Baḥr al-muḥīṭ fī uṣūl al-fiqh***, Takhrīj of aḥādīth and annotations: Dr. Muḥammad Muḥammad Tāmir (1st ed.). Beirut - Lebanon, Dār al-kutub al-’ilmiyyah.

Ālu Taymiyyah, ‘Abd Al-Salām ibn Taymiyyah and his son ‘Abd Al-Halīm and his grandson Aḥmad. (1422h – 2001 AC). ***Al-Musawwadah fī uṣūl al-fiqh***, verified by: Dr. Aḥmad ibn Ibrāhīm Al-Dharawy (1st ed.). Riyadh, Dār al-Faḍīlah for publication and distribution.

Amīr Bādishāh, Al-Ḥusain Al-Ḥanafy Muḥammad Amīn. (1417h – 1996 AC). ***Taysīr al-taḥrīr***, publicated by: Mustafa al-Bāby al-Halaby, Copied by: Dār al-kutub al-’ilmiyyah, Beirut - Lebanon.

Ibn Al-Laḥḥām, Abū Al-Ḥasan ‘Alā Al-Dīn ‘Aly ibn Muḥammad ibn ‘Aly Al-Ba‘ly. (1421h – 2000 AC). ***Al-Mukhtaṣar fī uṣūl al-fiqh***, verified by: Muḥammad Ḥasan Muḥammad Ḥasan Ismā’īl (1st ed.). Beirut - Lebanon, Publications of: Muḥammad ‘Aly Bayḍūn, Dār al-kutub al-’ilmiyyah.

Ibn Barhān, Aḥmad ibn ‘Aly ibn Barhān Al-Baghdādy. (1404h – 1984 AC). ***Al-uṣūl ilā al-uṣūl***, verified by: Dr. ‘Abd Al-Ḥamīd ibn ‘Aly Abū Zunaid (1st ed.). Riyadh, Maktabah al-Ma’ārif.

Ibn Fāris, Abū Al-Ḥasan Aḥmad ibn Fāris ibn Zakariyyā’ Al-Rāzy. (1420h – 1999 AC). ***Maqāyīs al-lughah***, Glosses: Ibrāhīm Shams Al-Dīn (1st ed.). Beirut - Lebanon, Publications of: Muḥammad ‘Aly Bayḍūn, Dār al-kutub al-’ilmiyyah.

Ibn Manẓūr, Jamāl Al-Dīn Abū Al-Faḍl Muḥammad ibn Mukarram ibn Manẓūr Al-Anṣāry Al-Ifrīqy Al-Miṣry.

(1424h – 2003 AC). ***Lisān al-'arab***, verified by: 'Āmir Aḥmad Ḥaydar, revised: 'Abd Al-Mun'im Khalīl Ibrāhīm. Publications of Muḥammad 'Aly Bayḍūn (1st ed.). Beirut - Lebanon, Dār al-kutub al-'ilmiyyah.

Ibn Sīnā, Abū 'Aly Al-Ḥusain ibn 'Abd Allāh. ***Al-Manṭiq***, Nuskhah al-Turāth.

Ibn Taymiyyah, Aḥmad ibn Abd Al-Halīm. (1416h – 1995 AC). ***Majmū' fatāwā Shaikh Al-Islām***, collected and arranged by: 'Abd Al-Rahmān ibn Muḥammad ibn Qāsim and his son Muḥammad. Printed at King Fahd Complex for the Printing of the Holy Quran, Al-Madīnah Al-Munawwarah; under the supervision of Ministry of Islamic Affairs, Dawah and Guidance.

Kamūnah, Sa'īd ibn Manṣūr. (1403h – 1982 AC). ***Al-Jadīd fī al-Ḥikmah***, verified by: Ḥumeyd Murr 'Īd Al-Kubaysy. Baghdad, Printery of Baghdad University.

Nakry, al-Kādī 'Abd al-Nabī ibn 'Abd al-Rasūl al-Ahmad. (1421.h). ***Dustūr al-'ulamā'***, verified by: Hasan Hānī Fahṣ (1st ed.). Beirut, Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.

المخالفات العقدية القلبية في زمن الأوبئة « جائحة كورونا نموذجا »

عايد بن عبيد العنزي (*)
جامعة الحدود الشمالية

(قدم للنشر في 1441/12/5هـ، وقبل للنشر في 1442/6/6هـ)

ملخص البحث: يهدف البحث إلى بيان علاقة الوباء بالقضاء والقدر، والكشف عن المخالفات العقدية الأكثر انتشارا في زمن الأوبئة ، وكيفية معالجتها، وتكمن إشكالية هذا البحث في الإجابة على التساؤلات التالية: ما المخالفات العقدية الأكثر انتشاراً في هذا الوباء؟ وما سبل علاجها؟
وأبرز النتائج أن فيروس كورونا من الأمراض المعدية، والأقرب له في القياس مرض الجرب، أن الوباء بتقدير الله الكوني، وفعل الأسباب المشروعة من التداوي وجميع التحرزات من قدر الله، ومن المخالفات العقدية اعتقاد أن الأوبئة من فعل البشر، أو أنها تنتقل بنفسها بدون تقدير الله لها، ولهذه المخالفات العقدية أسباباً منها: الجهل في الدين، و الغلو والابتداع في الدين، والتقليد المذموم واتباع الأهواء.
ومن سبل علاجها العلم النافع، والعمل الصالح، مع الأخذ بالأسباب الوقائية والعلاجية وفق الضوابط الشرعية .

كلمات مفتاحية: جائحة كورونا، الأوبئة، الأعمال القلبية، المخالفات العقدية .

*****

The Spiritual Doctrinal Violations in the Time of Epidemics: "Corona Pandemic as a Model"

Ayed Bin Obaid Bin Sahlan Al-Anzi
Northern Border University

(Received 26/07/2020, accepted 19/01/2021)

Abstract: The research aims to elucidate the epidemic's relationship with fate, reveal the most prevalent doctrinal violations in the time of outbreaks, and how to treat them. The research problem lies in answering the following questions: What are the most pervasive doctrinal violations in this epidemic? And how can these violations be treated?
The most noticeable results are that the Coronavirus is an infectious disease. Analogically, the closest to it is the disease of scabies, that God's cosmic willpower causes the epidemic. The reasonable causes of medication and all precautions are from God's destiny. The belief that epidemics are the work of humans or that they are transmitted by themselves without God's judgment is among the doctrinal violations. These doctrinal violations might be due to ignorance in religion, exaggeration and innovation in religion, blameworthy imitation, and following desires. According to Shariah guidelines, constructive knowledge and righteous deeds are among the best ways to treat such an epidemic, taking preventive and curative reasons into account.

Keywords: Corona pandemic, doctrinal violation, epidemics, spiritual work.

(*) للمراسلة:

أستاذ مساعد، كلية التربية والآداب، جامعة الحدود الشمالية، ص.ب: 1321، الرمز البريدي: 91431، عرعر، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Assistant Professor, College of Education & Arts, Northern Border University, Dept. of Islamic Studies, P.O. Box: 1321, Postal Code: 91431, Kingdom of Saudi Arabia, Arar.

www.nbu.edu.sa
DOI: 10.12816/0060911

e-mail: a862307@hotmail.com; Aid.Alenazi@nbu.edu.sa

مقدمة :

الحمد الله الذي أرسل رسوله بالهدى ودين الحق ليظهره على الدين كله ولو كره المشركون، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن نبينا محمدا عبده ورسوله صلى الله عليه وسلم، أرسله الله بين يدي الساعة بشيرا ونذيرا وداعيا إلى الله بإذنه وسراجا منيرا. أما بعد :

فإن للعقيدة أهمية ومكانة عظيمة في الدين ، يجب على كل مسلم أن يحافظ عليها، وخاصة إذا انتشرت بعض المخالفات العقدية التي تخل بأصل الدين أو كماله الواجب .

ولا يخفى على أحد ما يمر به العالم هذه الأيام من ظروف صعبة، وجائحة كبيرة تعرف بـ: فايروس كورونا أو «كوفيد 19 " ، حصل بسببها بّث الرعب في قلوب الناس ، وارتكبت بعض المخالفات العقدية، المتعلقة بالأحكام الكونية القدرية، أو الشرعية الدينية .

ونظراً لأهمية هذا الموضوع ومن باب الحرص على العقيدة والنصح للأمة أحببت المشاركة بهذا البحث بعنوان : (المخالفات العقدية القلبية في زمن الأوبئة، جائحة كورونا نموذجا) .

بغرض رصد المخالفات العقدية القلبية التي يكثر وقوعها في هذه الجائحة ، ومن ثم بيان وجه مخالفتها العقدية ، ومعالجتها من الناحية الشرعية .

تتبين أهمية الموضوع في النقاط التالية :

1. انتشار الكثير من المخالفات العقدية القلبية في زمن الأوبئة، والحاجة إلى بيان الحكم الشرعي فيها .
2. الحاجة إلى تحصين المجتمع من آثار المخالفات العقدية .
3. إزالة اللبس الحاصل عند الكثيرين في الخلط بين علاقة الوباء بالقضاء والقدر .

تهدف الدراسة إلى التالي :

1. بيان علاقة الوباء بالقضاء والقدر .
2. 2-الكشف عن المخالفات العقدية الأكثر انتشارا في زمن الأوبئة .وبيان الحكم الشرعي فيها .
3. ذكر الآثار المترتبة على المخالفات ، ومعالجتها من الناحية الشرعية .
4. كيفية حماية المجتمع من آثار المخالفات العقدية القلبية .

مشكلة البحث : تكمن إشكالية هذا البحث في الإجابة على التساؤلات التالية :

1. ما المخالفات العقدية الأكثر انتشاراً في هذا الوباء؟
2. ما الفرق بين الإرادة الكونية القدرية والإرادة الشرعية الدينية ؟
3. ما آثار المخالفات العقدية القلبية على المجتمع المسلم ؟

وسوف أقوم في هذا البحث بالإجابة على هذه الأسئلة مستعيناً بالله وحده متوكلاً عليه ، مع

بذل ما بوسعنا ، سائلين المولى جل وعلى أن ييسر لنا إكمال هذا البحث فهو نعم المولى ونعم النصير .

الدراسات السابقة:

جائحة كورونا نازلة جديدة ، كتب فيها جمع من أهل العلم: كتابات ومقالات، إلى جانب فتاوى المجامع الفقهية والمراكز العلمية في أنحاء العالم، استفدت منها فيما يتعلق بموضوعنا ، غير أني لم أقف على من خصص المخالفات العقدية القلبية، ومن أشهر ما اطلعت عليه :

1. **نوازل الأوبئة / جمع وإعداد وترتيب / د. محمد علي بلاعو .**

ذكر في المحور الثاني : مسائل تتعلق بالعقيدة منها : التوفيق بين العدوى المرضية والتوكل على الله ، عدوى المرض ، كورونا والغضب الإلهي ، تسمية الوباء بالملعون ، الدعاء لغير المسلمين بالشفاء لمن أصيب بكورونا .

2. **الأحكام الفقهية المتعلقة بوباء كورونا/ د. خالد المشيقح / أصلها محاضرة ألقيت في جامعة القصيم بتأريخ 23 / 7 / 1441 هـ .**

أحكام فقهية لكن ذكر في المقدمة قواعد وضوابط تتعلق بمسائل الاعتقاد منها : وجوب طاعة ولي الأمر، أن يعتقد الإنسان أن الوباء من الله رحمة للمؤمنين وعذاب للمعتدين ، التزام هدي النبي صلى الله عليه وسلم بالتضرع الى الله بالعبادة والدعاء ، أن يعتقد الإنسان أن الوباء من الإيمان بالقضاء والقدر مع حسن التوكل على الله مع الحث على فعل الأسباب وانه لا ينافي التوكل ، مع حسن الظن بالله والتفائل بالخير .

3. **القول السديد في أحكام الوباء الجديد (كورونا) أ.د. إبراهيم بن عامر الرحيلي .**

تحدث عن المسائل العقدية المتعلقة بالأحكام الكونية القدرية ، والأحكام الشرعية الدينية ، ويعتبر هذا البحث متخصص بمسائل العقيدة، ومؤلفه شيخنا أستاذ العقيدة بالجامعة الإسلامية ،وقد أجاد وأفاد في هذا الباب – وفقه الله وسدد خطاه – ، وهو يعتبر من المراجع العقدية في هذه الجائحة ، غير أنه لم يخصص الأعمال القلبية بالذكر وإن كان بحثها، وتكلم عليها في الجملة أما بحثنا فهو متخصص بأعمال القلوب .

منهج البحث :

1. جمع المادة العلمية المتعلقة بالمخالفات العقدية ثم تقسيم ذلك على المباحث .
2. الاعتماد في تقرير المسائل المتعلقة بالبحث على الاستدلال بآيات القرآن وما جاء من الأحاديث النبوية الصحيحة ، وأقوال أهل العلم من سلف هذه الأمة .
3. عزو الآيات القرآنية إلى سورها مع ذكر رقم الآية .
4. عزو الأحاديث النبوية والآثار إلى مصادرها

ونقل حكم العلماء على الأحاديث إلا إذا كان الحديث في الصحيحين أو في أحدهما فأكتفي بذلك .

5. شرح الكلمات الغريبة والمصطلحات العلمية التي تحتاج إلى إيضاح.
6. الالتزام بعلامات الترقيم وضبط ما يحتاج إلى ضبط .
7. وضع سنة الوفاة في المتن لكل علم مر في البحث .
8. تذييل البحث بالفهارس العلمية على النحو المبين في الخطة .

خطة البحث : يشتمل هذا البحث على مقدمة ، وتمهيد ، وثلاثة مباحث ، وخاتمة .

- **أما المقدمة** فهي لبيان أهمية البحث وأهدافه، والدراسات السابقة ومنهج البحث وخطته.
- **أما تمهيد** : فهو للتعريف بالمخالفات العقدية القلبية ، والأوبئة المعدية ، وجائحة كورونا .
- **المبحث الأول : بيان علاقة الوباء بالإرادة الكونية والإرادة الشرعية . وفيه أربعة مطالب**
- المطلب الأول : الإرادة الكونية القدرية .

المطلب الثاني : الارادة الشرعية الدينية .

- المطلب الثالث : علاقة الوباء بهما . المطلب الرابع : معنى الخير والشر في القدر .
- **المبحث الثاني : المخالفات العقدية القلبية في زمن الأوبئة . وفيه ثلاثة مطالب**
- المطلب الأول : المخالفات في تقدير الله تعالى لهذا الوباء .
- المطلب الثاني : المخالفات في التوكل وفعل الأسباب .
- المطلب الثالث : المخالفات في مسائل قلبية لها علاقة بالوباء .
- **المبحث الثالث : آثار المخالفات العقدية على الفرد والمجتمع وسبل علاجها . وفيه مطالب:**
- المطلب الأول : أسباب انتشار المخالفات العقدية .
- المطلب الثاني : آثار المخالفات العقدية على الفرد والمجتمع .
- المطلب الثالث : سبل علاج المخالفات العقدية القلبية .
- **الخاتمة : فهي لبيان أهم النتائج التي تم التوصل إليها من خلال هذا البحث .**
- **الفهارس : فهرس المصادر والمراجع .**

تمهيد :

نتطرق في هذا التمهيد إلى معرفة الأعمال القلبية من حيث التعريف والمخالفات العقدية، ثم بيان المقصود بالأوبئة في العموم ووباء كورونا بالخصوص، ويكون ذلك في مسألتين :

المسألة الأولى : التعريف بالمخالفات العقدية القلبية

سنتطرق لهذه المسألة من ناحيتين : التعريف

بالأعمال القلبية، تم التطرق للمخالفات .

المراد بالأعمال القلبية : هي الأعمالُ التي يكونُ محلُّها القلبَ، كالإخلاص، والتصديقُ، واليقين، والانقياد، والإقرارُ، والخوف والرجاء والمحبَّةِ ،والإنابة والتوكُّل، والصَّبر ، والشُّكر، والرضا، والحياء، والتَّوبة وما إلى ذلك.

وقد جاء كذكر أعمال القلوب في الكتاب والسنة، فمن القرآن الكريم :

قوله تعالى : ﴿وَالَّذِي جَاءَ بِالصِّدْقِ وَصَدَّقَ بِهِ أُولَئِكَ هُمُ الْمُتَّقُونَ﴾ [الزمر: 33]

قال تعالى : ﴿إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ الَّذِينَ آمَنُوا بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ ثُمَّ لَمْ يَرْتَابُوا وَجَاهَدُوا بِأَمْوَالِهِمْ وَأَنفُسِهِمْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ أُولَئِكَ هُمُ الصَّادِقُونَ﴾ [الحجرات: 15]

قال تعالى : ﴿وَاصْبِرْ نَفْسَكَ مَعَ الَّذِينَ يَدْعُونَ رَبَّهُم بِالْغَدَاةِ وَالْعَشِيِّ يُرِيدُونَ وَجْهَهُ وَلَا تَعْدُ عَيْنَاكَ عَنْهُمْ تُرِيدُ زِينَةَ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا﴾ وَلَا [الكهف: 28]

قال تعالى : ﴿إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ الَّذِينَ إِذَا ذُكِرَ اللَّهُ وَجِلَتْ قُلُوبُهُمْ وَإِذَا تُلِيَتْ عَلَيْهِمْ آيَاتُهُ زَادَتْهُمْ إِيمَانًا وَعَلَىٰ رَبِّهِمْ يَتَوَكَّلُونَ﴾[الأنفال: 2]

ومن السنة النبوية :

قوله – صلى الله عليه وسلم – : "إنما الأعمال بالنيات وإنما لكل امرئ ما نوى " [1]

وقوله صلى الله عليه وسلم: « إِنَّ اللهَّ لاَ يَنْظُرُ إِلَى صُوَرِكُمْ وَأَمْوَالِكُمْ وَلَكِنْ يَنْظُرُ إِلَى قُلُوبِكُمْ وَأَعْمَالِكُمْ »[2]

وقوله صلى الله عليه وسلم: « ألا وإن في الجسد مضغة إذا صلحت صلح الجسد كله وإذا فسدت فسد الجسد كله ألا وهي القلب» [3]

والآيات والأحاديث في هذا الباب كثيرة جدا ليس هذا موضع بسطها ،وإنما المقصود تقرير هذه المسألة بالأدلة الشرعية .

كما أن علماء السلف قرروا هذه العقيدة في كتبهم ومن الأمثله على ذلك :

قول شيخ الإسلام ابن تيمة – رحمه الله – ت 728ه متحدِّثًا عن الأعمال القلبيَّة:" وهي من أصول الإيمان وقواعد الدين مثل: محبة الله ورسوله، والتوكل على الله، وإخلاص الدين له، والشكر له، والصبر على حكمه، والخوف منه، والرجاء له، وما يتبع ذلك"[4]

وقول ابن القيم – رحمه الله – ت 751هـ : " فقول القلب هو اعتقاد ما أخبر الله سبحانه به عن نفسه، وعن أسمائه وصفاته وأفعاله وملائكته ولقائه على لسان رسله ... وعمل القلب كالمحبة له والتوكل عليه، والإنابة إليه والخوف منه والرجاء له، وإخلاص الدين له ،والصبر على

1 – صحيح البخاري ، ج: 1، ص: 3، رقم الحديث 1 ، وصحيح مسلم ، ج:6 ، ص: 48 ، رقم الحديث (5036) بلفظ " إنما الأعمال بالنية " .

2 – صحيح مسلم ، ج : 8 ، ص: 11 ، رقم الحديث (6708) .

3 – صحيح البخاري ،ج: 1، ص: 28، رقم الحديث (52)، وصحيح مسلم ، ج : 5 ، ص: 55 ، رقم (4178) .

4 – التحفة العراقية في الأعمال القلبية ، ص : 7

أوامره، وعن نواهيه وعلى أقداره والرضى به وعنه، والموالاة فيه والمعاداة فيه، والذل له والخضوع، والإخبات إليه، والطمأنينة به، وغير ذلك من أعمال القلوب التي فرضها أفرض من أعمال الجوارح، ومستحبها أحب إلى الله من مستحبها، وعمل الجوارح بدونها إما عديم المنفعة أو قليل المنفعة " [5]

وقال الشيخ الفوزان -حفظه الله -: « الفرق بين أقوال القلب وأعماله؛ أن أقواله هي العقائد التي يعترف بها ويعتقدها، وأما أعمال القلب فهي حركته التي يحبها الله ورسوله، وهي محبة الخير وإرادته الجازمة، وكراهية الشر والعزم على تركه»[6]

ومما سبق يتبين أن للقلوب أقوال وأعمال، وهي أعظم من أعمال الجوارح كما تقدم .

وأما المخالفات في أعمال القلوب : فهي آفات وأمراض القلوب ، بترك ما أمر الله به ، وفعل ما نهى الله عنه من أعمال القلوب، وهذا قياسٌ مع ما ذكره المفسرون قوله تعالى: ﴿وَمَا أُرِيدُ أَنْ أُخَالِفَكُمْ إِلَىٰ مَا أَنْهَاكُمْ عَنْهُ ۚ إِنْ أُرِيدُ إِلَّا الْإِصْلَاحَ مَا اسْتَطَعْتُ ۚ وَمَا تَوْفِيقِي إِلَّا بِاللَّهِ ۚ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ ﴾ [هود: 88]

قال ابن عاشور – رحمه الله – ت 1393هـ في تفسيره لهذه الآية :" وَمَعْنَى وَمَا أُرِيدُ أَنْ أُخالِفَكُمْ إِلى مَا أَنْهاكُمْ عَنْهُ عِنْدَ جَمِيعِ الْمُفَسِّرِينَ مِن التّابعين فَمِن بَعْدِهِمْ: مَا أُرِيدُ مِمَّا نَهَيْتُكُمْ عَنْهُ أَنْ أَمْنَعَكُمْ أَفْعَالًا وَأَنَا أَفْعَلُهَا، أَيْ لَمْ أَكُنْ لِأَنْهَاكُمْ عَنْ شَيْءٍ وَأَنَا أَفْعَلُهُ... وَبَيَانُهُ أَنَّ الْمُخَالَفَةَ تَدُلُّ عَلَى الِاتِّصَافِ بِضِدِّ حَالِهِ، فَإِذَا ذُكِرَتْ فِي غَرَضٍ دَلَّتْ عَلَى الِاتِّصَافِ بِضِدِّهِ "[7]

وذكر الشيخ عبدالرحمن بن سعدي – رحمه الله – ت 1376ه حد الشرك الأكبر بقوله : " أن يصرِفَ العبد نوعاً أو فرداً من أفراد العبادة لغير الله، فكلُّ اعتقادٍ أو قولٍ أو عملٍ ثبت أنَّه مأمورٌ به من الشَّارع فصرفُه لله وحده توحيدٌ وإيمانٌ وإخلاصٌ، وصرفُه لغيره شركٌ وكفرٌ. فعليك بهذا الضَّابط للشِّرك الأكبر الَّذي لا يشذُّ عنه شيءٌ"[8].

فصرف أي نوع من أعمال القلوب لغير الله مخالفة عقدية ، قد تكون مخرجه من الملة، وقد لا تكون بحسب حال القائل مع توفر الشروط وانتفاء الموانع .

المسألة الثانية : تعريف الأوبئة المعدية

الأوبئة أو الأوباء جمع وباء، مثل: متاع وأمتعة، وسبب وأسباب، والوباء

بالهمز؛ مرض عام، يمد ويقصر .

قال ابن فارس – رحمه الله – ت 395ه : « الواو والباء والهمزة كلمةٌ واحدة. هي الوَبَاء. وأرضٌ وَبِئَةٌ على فَعِلة وقد وَبِئَت، وموبوءةٌ وقد

5 – مدارج السالكين بين منازل إياك نعبد وإياك نستعين ، ج: 1 ، ص: 100 – 102

6 – انظر : شرح العقيدة الواسطية ،صالح الفوزان ، ص: 179

7 – التحرير والتنوير ،ج: 12، ص: 143

8 – القول السديد في شرح كتاب التوحيد ، ص: 54

وُبِئَتْ»[9]، وقيل الوباء :كل مرض عام [10]

الوباء في الاصطلاح : كل مرض عام ينتشر انتشارا سريعا، ويكثر فيه الموت [11].

هل الوباء هو الطاعون أو غيره ؟

اختلف العلماء قديماً وحديثاً في بيان الفرق بين الوباء والطاعون [12] .

قال ابن القيم – رحمه الله – ت 751هـ : "والتحقيقُ أنَّ بين الوباء والطاعون عموماً وخصوصاً، فكلُّ طاعونٍ وباءٌ، وليس كلُّ وباءٍ طاعوناً، وكذلك الأمراضُ العامة أعمُّ من الطاعون، فإنه واحد منها، والطواعينُ خرَّاجات وقروح وأورام رديئة حادثة فى المواضع المتقدم ذكرها ".[13]

وكذلك ذكر المنبجي- رحمه الله – ت 785 في كتابه الطاعون وأحكامه : فصل في معنى الطاعون والوباء وهل هما مترادفان أم لا . وبعد ذكر أقوال العلماء قال: والصحيح الذي عليه أكثر الناس أن الوباء أعم ، والطاعون أخص فكلُّ طاعونٍ وباءٌ ولا عكس . [14]

ومن هذه الأوبئة العامة جائحة كورونا (كوفيد-19) حسب المعايير الأخيرة لمنظمة الصحة العالمية.[15]

والمرض اعتلال الجسم أو العقل. وقد يكون المرض عارضا خفيفا مثل التهاب الحلق أو خطيرا مثل النوبة القلبية. ويمكن للأمراض أن تصيب أي جزء في الجسم. كما يمكنها أن تؤثر على صحة الشخص العقلية والوجدانية .

وتحدث أمراض عديدة بسبب كائنات حية دقيقة مثل البكتيريا أو الفيروسات، تقوم بغزو الجسم. وهذه الكائنات الدقيقة تسمى عادة جراثيم ولكن العلماء يسمونها أحياء مجهرية.

وتسمى الأمراض الناتجة عن هذه الأحياء الأمراض المعدية، وتسمى الأمراض الأخرى أمراضا غير معدية.[16]

والمراد بالعدوى: انتقال المرض من شخص إلى شخص، أو من بهيمة إلى بهيمة، أو من مكان إلى مكان[17] .

وقد ورد في الشريعة ما يدل على وجود أمراض معدية :

فقد ذكر ابن القيم – رحمه الله – ت 751ه في كتابه

9 – معجم مقاييس اللغة ، ج: 6/ ، ص: 83

10 – انظر : لسان العرب، ابن منظور ، ج: 1، ص: 189 ،

11 – انظر : شرح النووي على صحيح مسلم ، ج: 14 ، ص: 204 ، وبذل الماعون في فضل الطاعون ، ابن حجر العسقلاني، ص : 95 وما بعدها .

12 – انظر : تفصيل ذلك في كتاب ما رواه الواعون في أخبار الطاعون ، السيوطي ، ومقدمة المحقق د.محمد البار ، والأحكام الشرعية المتعلقة بالوباء والطاعون ، الشيخ هيثم بن قاسم الحميري .

13 – زاد المعاد في هدي خير العباد ، ج: 4، ص: 38

14 – الطاعون وأحكامه ، ص :229

15 – انظر : الموقع الرسمي لمنظمة الصحة العالمية على شبكة الانترنت

16– انظر: الموسوعة العربية العالمية ، ج: 23 ،ص:105 .

17– انظر: إعانة المستفيد بشرح كتاب التوحيد ، الشيخ صالح الفوزان ، ج:2 ، ص: 7

زاد المعاد : فصل في هديه صلى الله عليه وسلم في التحرز من الأدواء المعدية بطبعها وإرشاده الأصحاء إلى مجانبة أهلها .

وذكر تحت هذا الفصل عدة أحاديث فيها التحرز من الاختلاط بمن فيه أمراض معدية

منها حديث : " كَانَ فِي وَفْدِ ثَقِيفٍ رَجُلٌ مَجْذُومٌ فَأَرْسَلَ إِلَيْهِ النَّبِيُّ -صلى الله عليه وسلم- « إِنَّا قَدْ بَايَعْنَاكَ فَارْجِعْ "[18]

وحديث : « فر من المجذوم كما تفر من الأسد»[19]

وحديث : «لا تديموا النظر إلى المجذومين »[20]

وحديث : « لا يوردن ممرض على مصح » [21]

ثم ذكر مرض الجذام فقال : وهذه العلة عند الأطباء من العلل المعدية المتوارثة، ومقارب المجذوم وصاحب السل يسقم برائحته، فالنبي صلى الله عليه وسلم لكمال شفقته على الأمة ونصحه لهم، نهاهم عن الأسباب التي تعرضهم لوصول العيب، والفساد إلى أجسامهم وقلوبهم».[22]

وقد حث النبي صلى الله عليه وسلم على اتخاذ أسباب الوقاية من العدوى، ومنها قوله الله صلى الله عليه وسلم: " غطوا الإناء وأوكوا السقاء فإن في السنة ليلة ينزل فيها وباء لا يمر بإناء ليس عليه غطاء أو سقاء ليس عليه وكاء، إلا نزل فيه من ذلك الوباء "[23]

وقد ذكرت وزارة الصحة بالمملكة العربية السعودية قائمة الأمراض المعدية عددها ثلاثة وعشرون مرضاً، موضحةً تعريف كل مرض وسببه وكيفية الوقاية منه، وعلاجه اذا كان متوفراً. ونصت على أن فيروس كورونا من الأمراض المعدية ، فمن ضمن الأسئلة هل ينتقل الفيروس (كورونا) بين البشر؟

نعم، ينتقل الفيروس بين البشر من الشخص المصاب بالعدوى إلى شخص آخر عن طريق المخالطة القريبة دون حماية.[24]

ومن خلال التشخيص لمرض كورونا من منظمة الصحة العالمية[25]، وما ذكره العلماء في التفريق بين الوباء والطاعون يتضح أن مرض كورونا يدخل تحت مسمى الوباء، المرض العام الذي ينتشر بين الناس انتشارا واسعا والأقرب له مرض الجذام لوجود تشابه في نقل العدوى .[26]

18 – صحيح مسلم ، ج: 7 ، ص: 37 ، رقم الحديث (5958) .

19 – صحيح البخاري ، ج:5 ، ص: 2152، رقم الحديث (5380) .

20 – سنن ابن ماجه ،ج: 2 ، ص : 1172، رقم الحديث (3534) ، قال الشيخ الألباني : حسن صحيح

21 – صحيح البخاري ، ج:5 ، ص 1277، رقم الحديث (5437) .

22 – زاد المعاد في هدي خير العباد ، ج : 4 ، ص: 147 – 148

23 – صحيح مسلم ، ج:6 ، ص: 105 ، رقم الحديث (5374)

24 – انظر : موقع وزارة الصحة بالمملكة العربية السعودية . https: //www.moh.gov.sa

25 – انظر : موقع منظمة الصحة العالمية . https: //www.who.int/ar

26 – انظر : القول السديد في أحكام الوباء الجديد ، ص: 103 وما بعدها .

المبحث الأول : علاقة الوباء بالإرادة الكونية والإرادة الشرعية .

وفيه أربعة مطالب :

المطلب الأول : المقصود بالإرادة الكونية

الإرادة الكونية وهي مرادفة للمشيئة العامة، وهي التي لا يخرج عن مرادها شيء؛ فالكافر والمسلم تحت هذه الإرادة الكونية سواء؛ فالطاعات، والمعاصي، كلها بمشيئة الرب، وإرادته.

ومن أمثلتها قوله _ تعالى _ ﴿ وَإِذَا أَرَادَ اللَّهُ بِقَوْمٍ سُوءًا فَلَا مَرَدَّ لَهُ ﴾[الرعد: 11]وقوله تعالى:﴿فَمَن يُرِدِ اللَّهُ أَن يَهْدِيَهُ يَشْرَحْ صَدْرَهُ لِلْإِسْلَامِ وَمَن يُرِدْ أَن يُضِلَّهُ يَجْعَلْ صَدْرَهُ ضَيِّقًا حَرَجًا كَأَنَّمَا يَصَّعَّدُ فِي السَّمَاءِ﴾ [الأنعام: 125]

والإرادة الكونية قد يحبها الله ويرضاها، وقد لا يحبها ولا يرضاها ،وقد تكون مقصودة لغيرها كخلق إبليس مثلاً، وسائر الشرور؛ لتحصل بسببها محابّ كثيرة، كالتوبة، والمجاهدة، والاستغفار.

ومن خصائصها :

1. لابد من وقوعها؛ فالله إذا شاء شيئاً وقع ولابد، كإحياء أحد أو إماتته، أو غير ذلك.
2. متعلقة بربوبية الله وخلقه ، مرادفة للمشيئة .
3. تنفرد في مثل كفر الكافر، ومعصية العاصي، فكونها وقعت فهذا يدلُّ على أن الله شاءها؛ لأنه لا يقع شيء إلا بمشيئته، وكونها غير محبوبة ولا مرضية لله دليل على أنها كونية لا شرعية.
4. أنها أعمّ من جهة تعلّقها بما لا يحبه الله ولا يرضاه، من الكفر والمعاصي، وأخص من جهة أنها لا تتعلق بمثل إيمان الكافر، وطاعة الفاسق. [27]

المطلب الثاني : المقصود بالإرادة الشرعية

إرادة شرعية دينية: تتضمن محبة الربّ، ورضاه

ومن أمثلتها قوله _ تعالى _:﴿يُرِيدُ اللَّهُ بِكُمُ الْيُسْرَ وَلَا يُرِيدُ بِكُمُ الْعُسْرَ ﴾ [البقرة: 185]

وقوله: ﴿وَاللَّهُ يُرِيدُ أَن يَتُوبَ عَلَيْكُمْ وَيُرِيدُ الَّذِينَ يَتَّبِعُونَ الشَّهَوَاتِ أَن تَمِيلُوا مَيْلًا عَظِيمًا ﴾ [النساء: 27]

ومن خصائصها :

1. أنه يحبها الله، ويرضاها .
2. أنها مقصودة لذاتها؛ فالله أراد الطاعة وأحبها، وشرعها، ورضيها لذاتها.
3. أنها لا يلزم وقوعها، فقد تقع وقد لا تقع، كالإسلام .
4. أنها تنفرد في مثل إيمان الكافر، وطاعة العاصي، فكونها محبوبة لله فهي شرعية،

27 – انظر : منهاج السنة النبوية، ابن تيمة ، ج: 3 ،ص: 157 _158، ، وكتاب الاستقامة ، ابن تيمية، ج: 1 ، ص: 433، وكتاب شفاء العليل في مسائل القضاء والقدر والحكمة والتعليل، ابن القيم ،ص –280 281 ، ومدارج السالكين، ج:1 ، ص: 251_255 ، وشرح العقيدة الواسطية ، الشيخ محمد خليل هراس ، ص: 95 96– ، وشرح الواسطية للشيخ صالح الفوزان ، ص: 42_43 .

وكونها لم تقع ـ مع أمر الله بها ومحبته لها ، وهذا دليل على أنها شرعية فحسب؛ إذ هي مرادة محبوبة لم تقع.

5. أنها أعم من جهة تعلقها بكل مأمور به، واقعاً كان أو غير واقع، وأخص من جهة أن الواقع بالإرادة الكونية قد يكون غير مأمور به. [28]

ومن عرف الفرق بينهما سلم من شُبهات كثيرة، زلَّت بها أقدام، وضلَّت بها أفهام، فمن نظر إلى الأعمال الصادرة عن العباد بهاتين العينين كان بصيراً، ومن نظر إلى الشرع دون القدر أو العكس كان أعوراً [29].

المطلب الثالث : علاقة الوباء بالإرادة الكونية والشرعية

من الإيمان بالقضاء والقدر الإيمان بمشيئة الله وإرادته، وأنه ما شاء الله كان وما لم يشأ لم يكن، وكل مؤمن يعلم تماماً ، أنه لا يخرج شيء عن إرادة الله الكونية القدرية .

فالوباء أو المرض عموماً خلق من خلق الله مقدر، ورفعه والشفاء منه أيضاً بتقدير الله تعالى فهو الشافي سبحانه وتعالى، ولذلك ذكر إبراهيم -عليه السلام – من صفات الله تعالى أنه يشفي المرض، قال تعالى : ﴿وَإِذَا مَرِضْتُ فَهُوَ يَشْفِينِ﴾ [الشعراء: 80]

وقد علق النبي صلى الله عليه وسلم البرأ من المرض على إذنه ومشيئته سبحانه وتعالى ، حيث قال : «لكل داء دواء، فإذا أصيب دواء الداء برأ بإذن الله تعالى"[30]

ففيه الإشارة إلى أن الشفاء متوقف على الإصابة بإذن الله ،وفعل الأسباب مشروع وهو من قدر الله ومشيئته ، قال صلى الله عليه وسلم « إن الله خلق الداء والدواء، فتداووا ولا تتداووا بحرام»[31] ،وقال صلى الله عليه وسلم « إن الله حيث خلق الداء خلق الدواء، فتداووا »[32] ، ففي هذه الأحاديث كلها إثبات الأسباب، وهذا لا ينافي التوكل على الله لمن اعتقد أنها بإذن الله وبتقديره، وأنها لا تنجع بذواتها بل بما قدره الله تعالى فيها، وأن الدواء قد ينقلب داء إذا قدر الله ذلك، والتداوي لا ينافي التوكل كما لا ينافيه دفع الجوع والعطش بالأكل والشرب، وكذلك تجنب المهلكات والدعاء بطلب العافية ودفع المضار وغير ذلك .[33]

ومن فهم الصحابة رضي الله عنهم للقضاء والقدر

28 – انظر : شرح العقيدة الواسطية ، الشيخ محمد خليل هراس ص : 95 96– ،وشرح الواسطية ، الشيخ صالح الفوزان ، ص : 42 _43 .

29 – انظر : الاستقامة ابن تيمية ، ج 2 ، ص : 78.

30 – صحيح مسلم، ج: 7 ، ص: 21 ، رقم الحديث (5871) .

31 – المعجم الكبير ، الطبراني ، ج: 24 ، ص : 254 ، رقم الحديث (649) ، حسنه الألباني. في السلسلة الصحيحة: ج: 4 ، ص: 174 ، رقم الحديث (1633)

32 – المسند ، الإمام أحمد ، ج : 20 ، ص : 50 ، رقم الحديث (12596) ، قال محققه: صحيح لغيره، وهذا إسناد حسن .

33 – انظر : فتح الباري ، ابن حجر ، ج: 10 ، ص : 135 بتصرف

عند وقوع الأوبئة ما ورد عن أمير المؤمنين عمر بن الخطاب – رضي الله عنه مع أبي عبيدة عامر بن الجراح – رضي الله عنه – في طاعون عمواس :

« لما خرجَ عمرُ بنُ الخطابِ رضي اللهُ عنه إلى الشامِ حتى إذا قَربَ مِنَ الشامِ لقيَهُ أمراءُ الأجنادِ أبو عبيدةَ بنُ الجراحِ وأصحابُهُ، فأخبروهُ أنَّ الوباءَ قد وقَعَ بأرضِ الشامِ، قال ابنُ عباسٍ: فدعَا عمرُ الصحابةَ واستشارَهُم، وأخبرهُم أنَّ الوباءَ قد وقع بالشامِ، فاختلفُوا، فقال بعضُهُم: قد خرجتَ لأمرٍ ولا نرى أنْ ترجعَ عنهُ، وقال بعضُهُم: معكَ بقيةُ الناسِ وأصحابُ رسولِ الله صلى اللهُ عليه وسلم ولا نَرى أنْ تُقدِمَهُم على هذا الوباءِ، فَنَادَى عُمَرُ فِي النَّاسِ: إِنِّي مُصَبِّحٌ عَلَى ظَهْرٍ فَأَصْبِحُوا عَلَيْهِ. قَالَ أَبُو عُبَيْدَةَ بْنُ الجَرَّاحِ: أَفِرَارًا مِنْ قَدَرِ اللهِّ؟ فَقَالَ عُمَرُ: لَوْ غَيْرُكَ قَالَهَا يَا أَبَا عُبَيْدَةَ؟ نَعَمْ نَفِرُّ مِنْ قَدَرِ اللهِّ إِلَى قَدَرِ اللهِّ، أَرَأَيْتَ لَوْ كَانَ لَكَ إِبِلٌ هَبَطَتْ وَادِيًا لَهُ عُدْوَتَانِ[34]، إِحْدَاهُمَا خَصِبَةٌ، وَالأُخْرَى جَدْبَةٌ، أَلَيْسَ إِنْ رَعَيْتَ الخَصْبَةَ رَعَيْتَهَا بِقَدَرِ اللهِّ، وَإِنْ رَعَيْتَ الجَدْبَةَ رَعَيْتَهَا بِقَدَرِ اللهِّ؟ قَالَ: فَجَاءَ عَبْدُ الرَّحْمَنِ بْنُ عَوْفٍ -وَكَانَ مُتَغَيِّبًا فِي بَعْضِ حَاجَتِهِ- فَقَالَ: إِنَّ عِنْدِي فِي هَذَا عِلْمًا، سَمِعْتُ رَسُولَ اللهِّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَقُولُ: «إِذَا سَمِعْتُمْ بِهِ بِأَرْضٍ فَلاَ تَقْدَمُوا عَلَيْهِ، وَإِذَا وَقَعَ بِأَرْضٍ وَأَنْتُمْ بِهَا فَلاَ تَخْرُجُوا فِرَارًا مِنْهُ» قَالَ: فَحَمِدَ اللهَّ عُمَرُ ثُمَّ انْصَرَفَ ".[35]

ذكر الحافظ ابن حجر –رحمه الله– ت 852 في فتح الباري : قوله : "نعم ، نفر من قدر الله إلى قدر الله " أطلق عليه فرارا لشبهه به في الصورة وإن كان ليس فراراً شرعيا . والمراد أن هجوم المرء على ما يهلكه منهي عنه ؛ ولو فعل لكان من قدر الله ، وتجنبه ما يؤذيه مشروع وقد يقدر الله وقوعه فيما فر منه؛ فلو فعله أو تركه لكان من قدر الله ، فهما مقامان : مقام التوكل ، ومقام التمسك بالأسباب... ومحصل قول عمر : « نفر من قدر الله إلى قدر الله « أنه أراد أنه لم يفر من قدر الله حقيقة ، وذلك أن الذي فر منه أمر خاف على نفسه منه فلم يهجم عليه ، والذي فر إليه أمر لا يخاف على نفسه منه إلا الأمر الذي لا بد من وقوعه سواء كان ظاعنا أو مقيما "[36]

ومما يبين المسألة كذلك أن إقامة الحدود على العصاة من تقدير الله تعالى .

قال شيخ الإسلام ابن تيمية – رحمه الله – ت 728 " فإذا وقعت سرقة بالقضاء والقدر، وقد أمر الله سبحانه بإقامة الحد فيها، فإقامة الحد مأمور به يحبه ويرضاه، ويريده إرادة أمر لا إرادة خلق، فإن أعان عليه كان قد أراده خلقا وكان حينئذ إقامة الحد مرادة شرعا وقدرا خلقا وأمرا قد شاءها

34 – العِدوة بالضم والكسر : جانبُ الوادي ، انظر : النهاية في غريب الحديث والأثر ، ابن الأثير ، ج: 3 ، ص : 421

35 – صحيح البخاري ، ج: 5 ، ص : 1263 ، رقم الحديث (5397) ، و صحيح مسلم ، ج: 7 ، ص : 26 ، رقم الحديث (5903)

36 – انظر : فتح الباري ، ج : 10 ، ص: 185

وأحبها، وإن لم يقع كان ما وقع من المعصية قد شاءه خلقا، ولم يرده ولم يحبه شرعا ،ويذكر أن رجلا سرق فقال لعمر: "سرقت بقضاء الله وقدره فقال له وأنا أقطع يدك بقضاء الله وقدره"[37] وهكذا يقال لمن تعدى حدود الله وأعان العباد على عقوبته الشرعية ،كما يعين المسلمين على جهاد الكفار، إن الجميع واقع بقضاء الله وقدره لكن ما أمر به يحبه ويرضاه، ويريده شرعا ودينا، كما شاءه خلقا وكونا بخلاف ما نهى عنه» [38]

المطلب الرابع : معنى الخير والشر في القدر :

جاء في الحديث: (وتؤمنَ بالقدرِ خيرِه وشرِّه)[39]، وقوله : (وَالْخَيْرُ كُلُّهُ فِي يَدَيْكَ، وَالشَّرُّ لَيْسَ إِلَيْكَ)[40]

الخير والشر كله بقدر الله تعالى ، لكن عند الإضافة يضاف إلى الله الخير، والشر ينفى عنه كما قال تعالى :﴿ وَتُعِزُّ مَن تَشَاءُ وَتُذِلُّ مَن تَشَاءُ بِيَدِكَ الْخَيْرُ إِنَّكَ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ﴾ [آل عمران: 26]

قال ابن القيم – رحمه الله – 751هـ : " وهو ـ سبحانه ـ خالقُ الخير والشرِّ، فالشرُّ في بعض مخلوقاته لا في خَلْقه وفِعْله، وخَلْقُه وفعلُه وقضاؤه وقَدَرُه خيرٌ كلُّه؛ ولهذا تَنَزَّه ـ سبحانه ـ عن الظلم الذي حقيقتُه وضعُ الشيء في غيرِ موضعه ـ كما تقدَّم ـ فلا يضع الأشياءَ إلَّا في مواضعها اللائقة بها وذلك خيرٌ كُلُّه، والشرُّ: وضعُ الشيء في غيرِ محلِّه؛ فإذا وُضِع في محلِّه لم يكن شرًّا؛ فعُلِم أنَّ الشرَّ ليس إليه "[41]

وقال ابنُ أبي العزِّ ـ رحمه الله ـ : " فاعْلَمْ أنَّ الشرَّ كُلَّه يرجع إلى العدم، أعني عدمَ الخير وأسبابِه المُفْضِية إليه، وهو مِنْ هذه الجهة شرٌّ، وأمَّا مِنْ جهةِ وجوده المحضِ فلا شرَّ فيه، مثالُه: أنَّ النفوس الشِّرِّيرة وجودُها خيرٌ مِنْ حيث هي موجودةٌ، وإنما حَصَل لها الشرُّ بقطع مادَّة الخير عنها، فإنها خُلِقَتْ في الأصل متحرِّكةً، فإنْ أُعِينَتْ بالعلم وإلهامِ الخير تحرَّكَتْ به، وإنْ تُرِكَتْ تحرَّكَتْ بطبعها إلى خلافه، وحركتُها ـ مِنْ حيث هي حركةٌ ـ خيرٌ، وإنما تكون شرًّا بالإضافة لا مِنْ حيث هي حركةٌ، والشرُّ كُلُّه ظلمٌ، وهو وضعُ الشيء في غير محلِّه، فلو وُضِع في موضعه لم يكن شرًّا؛ فعُلِم أنَّ جهة الشرِّ فيه نسبيةٌ إضافيةٌ؛ ولهذا كانَتِ العقوباتُ الموضوعةُ في محالِّها خيرًا في

37 – الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع ، الخطيب البغدادي ، ج: 2 ، ص: 243 ، ت : د. محمد عجاج الخطيب ، مؤسسة الرسالة ، ط3 بيروت ، والمحدث الفاصل بين الراوي والواعي ، الرامهرمزي ، ص : 317 ، تحذير الخواص ، السيوطي ، ص : 133، الكامل في ضعفاء الرجال ، ابن عدي ، ج: 3 ، ص : 345 ، وذكر القصة شيخ الإسلام ابن تيمية ، في منهاج السنة بصيغة التمريض (ويذكر) ، ج: 3 ، ص : 137، وابن أبي العز الحنفي ، شرح العقيدة الطحاوية ، ص : 105

38 – منهاج السنة النبوية ، ج: 3 ، ص : 137 .

39 – صحيح مسلم ، ج : 1 ص : 28 ، رقم الحديث (102)

40 – صحيح مسلم ، ج: 2 ص: 185 ، رقم الحديث (1848)

41 – شفاء العليل ، ابن القيِّم ، ص : 179 .

نفسها، وإنْ كانَتْ شرًّا بالنسبة إلى المحلِّ الذي حلَّتْ به لِمَا أحدثَتْ فيه مِنَ الألم الذي كانَتِ الطبيعةُ قابلةً لضدِّه مِنَ اللذَّة مُستعِدَّةً له؛ فصار ذلك الألمُ شرًّا بالنسبة إليها، وهو خيرٌ بالنسبة إلى الفاعل حيث وضَعَه في موضعه، فإنه ـ سبحانه ـ لم يخلق شرًّا محضًا مِنْ جميع الوجوه والاعتبارات؛ فإنَّ حكمته تأبى ذلك "[42].

وقد سئل فضيلة الشيخ ابن عثيمين – رحمه الله – ت 1421هـ : هل في قدر الله تعالى شر؟ فأجاب قائلاً : " ليس في القدر شر، وإنما الشر في المقدور، فمن المعروف أن الناس تصيبهم المصائب وتنالهم الخيرات، فالخيرات خير، والمصائب شر، لكن الشر ليس في فعل الله تعالى، يعني ليس فعل الله وتقديره شراً، الشر في مفعولات الله لا في فعله، والله تعالى لم يقدر هذا الشر إلا لخير، كما قال تعالى:﴿ظَهَرَ الْفَسَادُ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ بِمَا كَسَبَتْ أَيْدِي النَّاسِ لِيُذِيقَهُم بَعْضَ الَّذِي عَمِلُوا لَعَلَّهُمْ يَرْجِعُونَ﴾ [الروم: 41]. هذا بيان سبب الفساد، وأما الحكمة فقد قال تعالى: ﴿لِيُذِيقَهُم بَعْضَ الَّذِي عَمِلُوا لَعَلَّهُمْ يَرْجِعُونَ﴾ إذاً هذه مصائب مآلها الخير، فصار الشر لا يضاف إلى الرب، ولكن يضاف إلى المفعولات والمخلوقات، مع أن هذه المفعولات والمخلوقات ش2رٌ من وجه، وخيرٌ من وجه آخر، فتكون شراً بالنظر إلى ما يحصل منها من الأذية، ولكنها خير بما يحصل فيها من العاقبة الحميدة: ﴿لِيُذِيقَهُم بَعْضَ الَّذِي عَمِلُوا لَعَلَّهُمْ يَرْجِعُونَ﴾ "[43].

وخلاصه الأمر أن كل شيء بقدر الخير والشر، والوباء بتقدير الله الكوني، والمؤمن يعلم ذلك فيصبر ويحتسب، ويفعل الأسباب المشروعة ومن التداوي وجميع التحرزات والاحتياطات قبل وقوع الوباء وبعده .

المبحث الثاني : المخالفات العقدية القلبية في زمن الأوبئة

هناك عدة مخالفات عقدية قلبية في زمن الأوبئة ، سوف نتطرق إليها من خلال المطالب التالية :

المطلب الأول : المخالفات في تقدير الله تعالى لهذا الوباء

والمخالفات في تقدير الله تعالى لهذا الوباء اعتقاد أن الأوبئة من فعل البشر ،أو أن الأمراض والفيروسات وغيرها من الأوبئة تؤثر وتنتقل بنفسها بدون تقدير الله لها ،أو الخوض في حكمة تقدير الله لها .

يجب على كل مسلم أن يعلم أن كل ما في هذا الكون مخلوق لله خلقه الله بقدر، فالأوبئة والأمراض ، داخلة في عموم المخلوقات المقدرة قال تعالى: ﴿إِنَّا كُلَّ شَيْءٍ خَلَقْنَاهُ بِقَدَرٍ﴾ [القمر:

42 – شرح العقيدة الطحاوية ، ابن أبي العز الحنفي ، ص : 283 – 284

43 – مجموع فتاوى ورسائل الشيخ محمد صالح العثيمين ، ج: 2 ، ص : 108 .

49] كما أن خلق الله لها بقدر فإن انتقالها والعدوى بها بقدر من الله، يصيب به من يشاء لحكمة، ويصرف عمن يشاء لحكمة .

قال ابن القيم -رحمه الله – ت 751هـ : " خلق الخلق بقدر، وقسم الآجال بقدر، وقسم الأرزاق بقدر، وقسم البلاء بقدر، وقسم العافية بقدر"[44]

قال سبحانه وتعالى : ﴿ مَا أَصَابَ مِن مُّصِيبَةٍ إِلَّا بِإِذْنِ اللَّهِ ۗ وَمَن يُؤْمِن بِاللَّهِ يَهْدِ قَلْبَهُ ۚ وَاللَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ ﴾ [التغابن: 11]

قال ابن جرير الطبري - رحمه الله – ت310ه في تفسيره : " يقول تعالى ذكره: لم يصب أحدًا من الخلق مصيبة إلا بإذن الله، يقول: إلا بقضاء الله وتقدير ذلك عليه(وَمَنْ يُؤْمِنْ بِاللَّهِ يَهْدِ قَلْبَهُ) يقول: ومن يصدّق بالله فيعلم أنه لا أحد تصيبه مصيبة إلا بإذن الله بذلك يهد قلبه: يقول: يوفِّق الله قلبه بالتسليم لأمره والرضا بقضائه.

وبنحو الذي قلنا في ذلك قال أهل التأويل...ذكر بعض الآثار منها : عن ابن عباس قوله:(وَمَنْ يُؤْمِنْ بِاللَّهِ يَهْدِ قَلْبَهُ) يعني: يهد قلبه لليقين، فيعلم أن ما أصابه لم يكن ليخطئه، وما أخطأه لم يكن ليصيبه...

وعن علقمة بن قيس – رحمه الله – ت 61 ه : (هو الرجل تصيبه المصيبة، فيعلم أنها من عند الله، فيسلم ذلك ويرضى) "[45]

والأمور كلُّها بيد الله وطوع تدبيره وتسخيره، فما شاء الله كان ،وما لم يشأ لم يكن ،ولا عاصم إلّا الله، قال تعالى :﴿ قُلْ مَن ذَا الَّذِي يَعْصِمُكُم مِّنَ اللَّهِ إِنْ أَرَادَ بِكُمْ سُوءًا أَوْ أَرَادَ بِكُمْ رَحْمَةً وَلَا يَجِدُونَ لَهُم مِّن دُونِ اللَّهِ وَلِيًّا وَلَا نَصِيرًا ﴾[الأحزاب: 17]

قال السعدي -رحمه الله – ت 1376ه في تفسيره : " ثم بين أن الأسباب كلها لا تغني عن العبد شيئًا إذا أراده اللهّ بسوء، فقال: (قُلْ مَنْ ذَا الَّذِي يَعْصِمُكُمْ) أي: يمنعكم (من اللَّهِ إِنْ أَرَادَ بِكُمْ سُوءًا) أي: شرًا، (أَوْ أَرَادَ بِكُمْ رَحْمَةً) فإنه هو المعطي المانع، الضار النافع، الذي لا يأتي بالخير إلا هو، ولا يدفع السوء إلا هو "[46].

وكون هذا المرض ينتقل من شخص لآخر،وتحصل به العدوى لا يخرجه عن كونه مقدرا من الله لحكمة، فالعدوى نفسها مقدرة وليست هي مؤثرة بنفسها .[47]

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : (لا عدوى ولا صفر ولا هامة . فقال أعرابي : يا رسول الله فما بال الإبل تكون في الرمل كأنها الظباء فيجيء البعير الأجرب فيدخل فيها فيجربها كلها ؟ قال: فمن أعْدَى الأول)[48]

قال ابن القيم – رحمه الله – ت 751ه معلقا

44 – شفاء العليل ، ص : 28

45 – تفسير الطبري ، ج : 23 ، ص : 421 .

46 – تفسير السعدي ، ص : 660

47 – انظر : القول السديد في أحكام الوباء الجديد (كورونا)، ص : 25

48 – صحيح البخاري ، ج: 5 ، ص : 2161 ، رقم الحديث (5387) ، صحيح مسلم ، ج: 7 ، ص: 30 ، رقم الحديث (5919) .

علـى الحـديث:" و لاحجـة في هـذا لمـن أنكـر الأسـباب بـل؛ فيـه إثبـات القـدر، ورد الأسـباب كلهـا إلـى الفاعـل الأول، إذ لـو كـان كـل سـبب مسـتندا إلـى سـبب قبلـه لا إلـى غايـة لـزم التسلسـل في الأسـباب، وهـو ممتنـع. فقطـع النبـي صـلى الله عليـه وسـلم التسلسـل بقولـه: فمـن أعـدى الأول؛ إذ لـو كـان الأول قـد جـرب بالعـدوى، والـذي قبلـه كـذلك لا إلـى غاية لزم التسلسل" [49]

فاعتقـادُ أن العـدوى تنتقـلُ بنفسـها مُخالـفٌ لعقيـدة الإيـمان بالقضـاء والقـدر، فالأمـراض المُعديـة لا تنتقـلُ بنفسـها أبـداً، وإنـما تنتقـلُ إذا شـاءَ اللهُ ذلـك، فقـد يُخالـطُ الصحيـحُ السـقيمَ ولا يمـرض، وقـد يُخالطـهُ ويَمـرضُ، وقـد لا يُخالطـه ويمـرض، وكلُّ ذلكَ بتقدير الله تعالى.

قـال الله تعـالى: ﴿وَعِنـدَهُ مَفَاتِـحُ الْغَيْـبِ لَا يَعْلَمُهَـا إِلَّا هُـوَ وَيَعْلَـمُ مَـا فِي الْـبَرِّ وَالْبَحْـرِ وَمَـا تَسْـقُطُ مِـن وَرَقَةٍ إِلَّا يَعْلَمُهَـا وَلَا حَبَّـةٍ فِي ظُلُـمَاتِ الْأَرْضِ وَلَا رَطْـبٍ وَلَا يَابِسٍ إِلَّا فِي كِتَابٍ مُّبِينٍ﴾ [الأنعام: 59]

وقـال تعـالى: ﴿أَلَمْ تَعْلَـمْ أَنَّ اللَّهَ يَعْلَـمُ مَـا فِي السَّـمَاءِ وَالْأَرْضِ إِنَّ ذَٰلِـكَ فِي كِتَـابٍ إِنَّ ذَٰلِـكَ عَـلَى اللَّهِ يَسِـيرٌ﴾ [الحج: 70]

وقـال رسـول الله صـلى الله عليـه وسـلم: (كتـبَ اللهُ مقاديـرَ الخلائـقِ قبـلَ أن يَخلـقَ السـمواتِ والأرض بخمسـين ألـف سـنةٍ، قـال: وكانَ عرشُـهُ عـلى الماءِ)[50].

فاعتقـاد أنَّ المـرض يُعـدي بنفسـه فهـذا مـن عقائـدِ الجاهليـةِ، لِمَـا رواه عبـدالله بـن عمـر رضي الله عنهـما قـال: قـال رسـول الله صـلى الله عليـه وسـلم: (لا عَدْوَى ولا طِيَرَةَ)[51].

قـال الشـيخ سـليمان آل الشـيخ – رحمـه الله – ت 1233ه : " قولـه (لا عـدوى) عـلى الوجـه الـذي كانـوا يعتقدونـه في الجاهليـة مـن إضافـة الفعـل إلى غـير الله تعـالى، وأن هـذه الأمـراض تعـدي بطبعهـا، وإلا فقـد يجعـل الله بمشـيئته مخالطـة الصحيـح مـن بـه شيء مـن هـذه العيـوب سـببا لحـدوث ذلـك ،ولهـذا قـال:(فـر مـن المجـذوم كـما تفـر مـن الأسـد)، وقـال:(لا يـورد ممـرض عـلى مصـح) وقـال في الطاعـون: (مـن سـمع بـه بـأرض فـلا يقـدم عليـه)؛ وكل ذلـك بتقديـر الله تعـالى، كـما قـال: (فمـن أعـدى الأول) يشـير إلى أن الأول إنـما جـرب بقضاء الله وقدره فكذلك" [52].

وقـال الشـيخ ابـن بـاز – رحمـه الله – ت 1419هـ : (لأن اعتقـاد العـدوى والطـيرة والتعلـق بالأنـواء أو الغـول[53]، كل هـذه مـن أمـور الجاهليـة التـي تقـدح

49 – إعلام الموقعين ، ج : 4 ، ص : 397 .

50 – صحيح مسلم ، ج: 8 ، ص : 51 ، رقم الحديث (6919)

51 – صحيـح البخـاري ، ج: 5 ، ص: 2158 ، رقـم الحديـث (5380)، صحيـح مسـلم ،ج: 7 ،ص : 33 ،رقـم (5933)

52 – تيسير العزيز الحميد في شرح كتاب التوحيد ، ص : 373

53 – الغـول : أحَـدُ الغِيـلان وهـي جِنْـس مِـن الجـن والشـياطين كانـت العَـرب تَزْعُـم أن الغُـول في الفَـلاة تـتراءى للنـاس فَتَتَغـول تَغَـوُّلا : أي تَتَلَـوّن تلَوُّنـا في صُـوَر شَـتَّى وتَغُولهـم أي تُضِلُّهـم عـن الطريـق وتُهْلِكهـم انظـر : النهايـة في غريـب الحديـث ، ابـن الأثـير ، ج : 3 ، ص : 746 .

في الدين، ومَن زَعَمَ أن هناك عدوى فهذا باطلٌ، ولكنَّ الله جَعَلَ المخالطة لبعض المرضى قد تكون سبباً لوجود المرض في الصحيح، ولكن لا تُعدي بطبعها، ولمَّا سمع بعضُ العرب قولَ النبيِّ صلى الله عليه وسلم: " لا عدوى... قال: يا رسول الله، الإبلُ تكونُ في الرِّمالِ كأنها الظباءُ، فإذا دخلَها الأجربُ أجربها؟ قال صلى الله عليه وسلم: فمَن أعدَى الأول؟ " (54)

أي: مَن الذي أنزلَ الجَرَبَ في الأول؟ فالأمرُ بيد الله سبحانه وتعالى إذا شاء أجربها بسبب هذا الجرب، وإن شاء لم يُجربها، وقد قال صلى الله عليه وسلم: « لا يُورِدَنَّ مُمرِضٌ على مُصِحٍّ »(55) يعني: لا تورِدوا الإبلَ المريضة على الصحيحة، بل تكون هذه على حِدَة، وهذه على حِدَة، وذلكَ من باب اتقاءِ الشرِّ والبعد عن أسبابه، وإلاَّ فالأمورُ بيد الله، لا يُعدي شيءٌ بطبعه، إنما هو بيد الله، قال تعالى:﴿أَقُل لَّن يُصِيبَنَا إِلَّا مَا كَتَبَ اللَّهُ لَنَا هُوَ مَوْلَانَا وَعَلَى اللَّهِ فَلْيَتَوَكَّلِ الْمُؤْمِنُونَ ﴾ [التوبة: 51] فالخُلْطةُ من أسباب وجود المرض فلا تنبغي الخلطة، فالأجرب لا يُخالطُ الصحيح، هكذا أمَرَنا الرسولُ صلى الله عليه وسلم من باب الاتقاء والحذر من أسباب الشرِّ، لكنْ ليسَ المعنى: أنه إذا خالطَ فإنه سيُعدي، لا، قد يُعدي وقد لا يُعدي، والأمرُ بيدِ الله سبحانه وتعالى، ولهذا قال صلى الله عليه وسلم: « فَمَنْ أعدَى الأول؟ " (56)

وقال أيضاً – رحمه الله – : (وثبَتَ عنه صلى الله عليه وسلم « أنه أكل مع مجذوم وقال: كلْ بسم الله ثقةً بالله»(57) ليُبَيِّنَ صلى الله عليه وسلم أن انتقال الجذام من المريض إلى الصحيح إنما يكون بإذن الله، وليسَ هو شيئاً لازماً، والخلاصة: أنَّ الأحاديث في هذا الباب تدلُّ على أنه لا عدوى على ما يعتقده الجاهليون من كون الأمراض تُعدي بطبعها، وإنما الأمرُ بيد الله سبحانه، إن شاءَ انتقل الداء من المريض إلى الصحيح، وإن شاء سبحانه لم يقع ذلك، ولكن المسلمين مأمورون بأخذ الأسباب النافعة، وترك ما قد يفضي إلى الشرِّ " (58) .

إن أفعال الله وتقديره وخلقه كلها صادرة عن حكمة عظيمة، وهذه الحكمة قد تخفى على الناس ، فلا يدركونها لضعف علمهم،

54 – تقدم تخريجه ص : 17

55 - تقدم تخريجه ص : 01

56 – مجموع فتاوى العلامة عبد العزيز بن باز رحمه الله ، ج : 8 ، ص : 23 – 52.

57 – سنن الترمذي ، ج : 4 ، ص : 266 ، رقم الحديث (1817)، قال أبو عيسى : هذا حديث غريب لا نعرفه إلا من حديث يونس بن محمد عن المفضل بن فضالة و المفضل بن فضالة هذا شيخ بصري والمفضل بن فضالة شيخ آخر بصري أوثق من هذا وأشهر، وقد روى شعبة هذا الحديث عن حبيب بن الشهيد عن ابن بريدة أن ابن عمر أخذ بيد مجذوم وحديث شعبة أثبت عندي وأصح ، سنن أبي داود ، ج: 2 ، ص : 413 ، رقم الحديث (3925)، سنن ابن ماجه ، ج : 2 ، ص : 1172 ، رقم الحديث (3542) ، المستدرك على الصحيحين ، الحاكم ، ج : 4 ، ص : 152 ، قال الحاكم : هذا حديث صحيح الإسناد و لم يخرجاه ، وقال الذهبي في التلخيص : صحيح .

58 – مجموع فتاوى العلامة عبد العزيز بن باز رحمه الله ، ج : 25 ، ص : 88 – 90 .

ولنقصهم عن إدراك كماله في صفاته سبحانه وتعالى .

قال شيخ الإسلام ابن تيمية – رحمه الله – ت 728ه : " وتفصيل حكمة الله في خلقه وأمره يعجز عن معرفتها عقول البشر، والقدرية[59] دخلوا في التعليل على طريقة فاسدة مثلوا الله فيها بخلقه، ولم يثبتوا حكمة تعود إليه، فسلبوه قدرته وحكمته ومحبته وغير ذلك من صفات كماله، وأثبتوا حسنا وقبحا لا يتضمن محبوبا ولا مكروها، وهذا لا حقيقة له، كما أثبتوا تعليلا لا يعود إلى الفاعل حكمه "[60].

وقال ابن القيم – رحمه الله – ت 751هـ : " قد دلت أدلة العقول الصحيحة والفطر السليمة على ما دل عليه القرآن والسنة أنه سبحانه حكيم، لا يفعل شيئا عبثا ولا لغير معنى ومصلحة وحكمة هي الغاية المقصودة بالفعل، بل أفعاله سبحانه صادرة عن حكمة بالغة لأجلها فعل، كما هي ناشئة عن أسباب بها فعل، وقد دل كلامه وكلام رسوله على هذا وهذا في مواضع لا تكاد تحصى ولا سبيل إلى استيعاب أفرادها"[61]

ومن الخوض الباطل في هذا ما ذكره شيخنا د. إبراهيم الرحيلي في كتابه القول السديد في أحكام الوباء الجديد (كورونا) « فقائل يقول : قدر الله رحمة للمؤمنين وانتقام من الكافرين، وآخر يقول: بل هو سخط من الله على أهل الأرض عاقبهم بهذا الوباء لانتشار الكفر والمعاصي، بل أخذ بعضهم يتوسع في الخوض في آثار ذلك وما اتخذه ولاة الأمر في عامة بلاد المسلمين من حظر التجول وتعليق صلاة الجماعة في المساجد حماية للناس، وبناء على فتاوى العلماء الكبار في ذلك، فأصبح بعضهم يردد في تغريدات وتصريحات أن الله سخط علينا ومنعنا من الصلاة في المساجد، ولن يعيدنا إليها حتى نتوب وغير ذلك من التخرصات والظنون، والخوض في سر الله المكتوم، والتنقيب عن قضاء الله وقدره، وتدبيره شؤون خلقه، مما لم يطلع عليه ملك مقرب ولا نبي مرسل "[62]

ثم ذكر حفظه الله أحاديث وآثاراً لسلف الأمة فيها النهي عن الخوض في باب القضاء والقدر يراجع في موضعه فقد أجاد وأفاد .[63]

59 –القدرية : فرقة نشأت في أواخر القرن الأول الهجري على يد معبد الجهني بالبصرة، فهو أول من تكلم بالقدر، وأخذ عنه غيلان الدمشقي، ومن آراء هذه الفرقة أن العبد يخلق فعله وأفعال العباد مقدرة لهم على وجه الاستقلال، وقدماء هذه الفرقة ينكرون علم الله، والمتأخرون أثبتوا العلم ونازعوا في مرتبة الخلق، ومن أشهر فرق القدرية المعتزلة. انظر: الفرق بين الفرق، البغدادي ، ص : 98–99، ومقالات الإسلاميين، أبو الحسن الأشعري ، ج : 1 ، ص : 298، والقدرية والمرجئة، د. ناصر العقل، ص : 22 وما بعدها.

60 – انظر: منهاج السنة ، ج : 3 ، ص : 177

61 – شفاء العليل ، ج : 2 ، ص : 537 .

62 – القول السديد في أحكام الوباء الجديد (كورونا) ، ص : 32 – 33

63 – انظر : نفس المصدر من ص : 34 - 37

المطلب الثاني :المخالفات في التوكل وفعل الأسباب

الخلل الاعتقادي يحصل بترك التوكل على الله،أو اعتقاد أن فعل الأسباب يناقض التوكل ، أو الاعتماد على الأسباب كالطبيب أو العلاج أو ترك الأسباب بالكلية ، أو التعلق بالأسباب بحيث يظن أن الفرار هو الذي أنجاه أو أن الدخول هو الذي أهلكه ، وكلها أعمال قلبيه،ولاشك أن هذه الأمور فيها مخالفة للمنهج الشرعي في التوكل .

ومما يبين بطلان هذا المعتقد معرفة حقيقة التوكل،وعلاقته بفعل الأسباب كما جاء في الكتاب والسنة .

فالتوكل من أجمع أنواع العبادة يريد، وأنه لا مستقل بالفعل والتأثير غير مشيئته ،وأن التعلق بالسبب دونه كالتعلق ببيت العنكبوت مع كونه سببا) [64] .

وهذا لا يعني بالضرورة إهمال الأسباب وتركها، بل هي من التوكل وتركها ادعاءً للتوكل هو خلل عقدي آخر، وقد تقدم ذكر حديث النهي عن دخول أرض الوباء أو الخروج منها .

قال المنبجي- رحمه الله – ت 785 ه في كتابه الطاعون وأحكامه : « واعلم- رحمك الله – أن نهيه صلى الله عليه وسلم عن الدخول إلى الأرض التي وقع بها الطاعون ، حكمة بالغة من وجوه : أحدهما وهو المقصود – والله أعلم – بنهيه، حمية النفوس عن العدوى والطيرة ، فإنها تتأثر بها ،فإن الطيرة على من تطير بها، فأراد النبي صلى الله عليه وسلم سد هذا الباب...والثالث : الأخذ بالعافية وبالصحة التي هي مادة المصالح في الدنيا والآخرة ، فالأخذ بالصحة محمود شرعا وعقلاً ، فإنه تعالى جعل حفظ الصحة والبدن والقلب مع العبادة حياة الدنيا والآخرة » [65]

قال الشيخ سليمان بن عبدالله آل الشيخ – رحمه الله – ت 1233هـ : " وأما أمره بالفرار من المجذوم، ونهيه عن إيراد الممرض على المصح، وعن الدخول إلى موضع الطاعون فإنه من باب اجتناب الأسباب التي خلقها الله تعالى، وجعلها أسبابا للهلاك والأذى، والعبد مأمور باتقاء أسباب الشر إذا كان في عافية؛ فكما أنه يؤمر أن لا يلقي نفسه في الماء أو في النار أو تحت الهدم أو نحو ذلك. كما جرت العادة بأنه يهلك ويؤذي؛ فكذلك اجتناب مقاربة المريض كالمجذوم وقدوم بلد الطاعون فإن هذه كلها أسباب للمرض والتلف، والله تعالى هو خالق الأسباب ومسبباتها لا خالق غيره ولا مقدر غيره " [66]

64 – مدارج السالكين ، ج : 1 ، ص : 243

65 – الطاعون وأحكامه ، ص : 195 196–

66 – تيسير العزيز الحميد في شرح كتاب التوحيد ، ص : 374

المطلب الثالث : المخالفات في مسائل قلبية لها علاقة بالوباء

من المخالفات العقدية القلبية عند الابتلاء بالأوبئة والأمراض: قسوة القلب، والتسخط ، والجزع، والهلع الشديد، والهم والحزن ، وسوء الظن بالله ومنه: الأمن من مكر الله أو القنوط من رحمة الله أو اليأس من روح الله ،والتطير والتشاؤم .وهذه الأمراض القلبية هي ضد الصبر، الرضا، الرجاء، والخوف، والتضرع، والتوبة .

وقد ورد في القرآن والسنة أدلة كثيرة تبين الواجب على المسلم حال الضراء والسراء منها :

﴿وَلَقَدْ أَرْسَلْنَا إِلَىٰ أُمَمٍ مِّن قَبْلِكَ فَأَخَذْنَاهُم بِالْبَأْسَاءِ وَالضَّرَّاءِ لَعَلَّهُمْ يَتَضَرَّعُونَ فَلَوْلَا إِذْ جَاءَهُم بَأْسُنَا تَضَرَّعُوا وَلَٰكِن قَسَتْ قُلُوبُهُمْ وَزَيَّنَ لَهُمُ الشَّيْطَانُ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ﴾ [الأنعام: 42-43]

قال ابن كثير – رحمه الله –ت 774ه في تفسيره لهذه الآية : « قوله: ﴿ وَلَقَدْ أَرْسَلْنَا إِلَىٰ أُمَمٍ مِّن قَبْلِكَ فَأَخَذْنَاهُم بِالْبَأْسَاءِ وَالضَّرَّاءِ ﴾ يعني: الفقر والضيق في العيش، (وَالضَّرَّاءِ) وهي الأمراض والأسقام والآلام، وقوله : ﴿ لَعَلَّهُمْ يَتَضَرَّعُونَ ﴾ أي: يدعون الله ويتضرعون إليه ويخشعون. قال الله تعالى : ﴿ فَلَوْلَا إِذْ جَاءَهُم بَأْسُنَا تَضَرَّعُوا ﴾ أي: فهلا إذ ابتليناهم بذلك تضرعوا إلينا وتمسكنوا إلينا ، ﴿ وَلَٰكِن قَسَتْ قُلُوبُهُمْ ﴾ أي: ما رقت ولا خشعت ﴿ وَزَيَّنَ لَهُمُ الشَّيْطَانُ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ﴾ أي: من الشرك والمعاصي "[67] .

وقوله سبحانه تعالى :﴿مَا أَصَابَ مِن مُّصِيبَةٍ فِي الْأَرْضِ وَلَا فِي أَنفُسِكُمْ إِلَّا فِي كِتَابٍ مِّن قَبْلِ أَن نَّبْرَأَهَا إِنَّ ذَٰلِكَ عَلَى اللَّهِ يَسِيرٌ (22) لِّكَيْلَا تَأْسَوْا عَلَىٰ مَا فَاتَكُمْ وَلَا تَفْرَحُوا بِمَا آتَاكُمْ وَاللَّهُ لَا يُحِبُّ كُلَّ مُخْتَالٍ فَخُورٍ﴾ [الحديد: 22-23]

قال الشيخ السعدي –رحمه الله –ت 1376ه في تفسيره لهذه الآيات :» يقول تعالى مخبراً عن عموم قضائه وقدره: (مَا أَصَابَ مِنْ مُصِيبَةٍ فِي الأَرْضِ وَلا فِي أَنْفُسِكُمْ) وهذا شامل لعموم المصائب التي تصيب الخلق، من خير وشر، فكلها قد كتبت في اللوح المحفوظ، صغيرها وكبيرها، وهذا أمر عظيم لا تحيط به العقول، بل تذهل عنده أفئدة أولي الألباب، ولكنه على الله يسير، وأخبر الله عباده بذلك لأجل أن تتقرر هذه القاعدة عندهم، ويبنوا عليها ما أصابهم من الخير والشر، فلا يأسوا ويحزنوا على ما فاتهم، مما طمحت له أنفسهم وتشوفوا إليه، لعلمهم أن ذلك مكتوب في اللوح المحفوظ، لا بد من نفوذه ووقوعه، فلا سبيل إلى دفعه، ولا يفرحوا بما آتاهم الله فرح بطر وأشر، لعلمهم أنهم ما أدركوه بحولهم وقوتهم، وإنما أدركوه بفضل الله ومنه، فيشتغلوا بشكر من أولى النعم ودفع النقم، ولهذا قال: (وَاللَّهُ لا يُحِبُّ كُلَّ مُخْتَالٍ فَخُورٍ) أي: متكبر فظ غليظ، معجب بنفسه، فخور بنعم الله، ينسبها

67 – تفسير ابن كثير ، ج 3 ، ص: 256

إلى نفسه، وتطغيه وتلهيه "[68]

وقوله سبحانه وتعالى : ﴿ مَا أَصَابَ مِن مُّصِيبَةٍ إِلَّا بِإِذْنِ اللَّهِ ۗ وَمَن يُؤْمِن بِاللَّهِ يَهْدِ قَلْبَهُ ۚ وَاللَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ ﴾ [التغابن: 11]

قال ابن عاشور – رحمه الله – ت 1393هـ في تفسير لهذه الآية : " وَالْمَعْنَى: أَنَّ الْمُؤْمِنَ مُرْتَاضٌ بِالْأَخْلَاقِ الْإِسْلَامِيَّةِ مُتَّبِعٌ لِوَصَايَا اللَّهِ تَعَالَى؛ فَهُوَ مُجَافٍ لفاسد الْأَخْلَاقِ مِنَ الْجَزَعِ وَالْهَلَعِ ،يَتَلَقَّى مَا يُصِيبُهُ مِنْ مُصِيبَةٍ بِالصَّبْرِ وَالتَّفَكُّرِ فِي أَنَّ الْحَيَاةَ لَا تَخْلُو مِنْ عَوَارِضَ مُؤْلِمَةٍ أَوْ مُكَدِّرَةٍ. قَالَ تَعَالَى:﴿وَبَشِّرِ الصَّابِرِينَ الَّذِينَ إِذَا أَصَابَتْهُم مُّصِيبَةٌ قَالُوا إِنَّا لِلَّهِ وَإِنَّا إِلَيْهِ رَاجِعُونَ أُولَٰئِكَ عَلَيْهِمْ صَلَوَاتٌ مِّن رَّبِّهِمْ وَرَحْمَةٌ وَأُولَٰئِكَ هُمُ الْمُهْتَدُونَ ﴾ [البقرة: 155-157]، أَيْ أَصْحَابَ الْهُدَى الْكَامِلِ لِأَنَّهُ هُدًى مُتَلَقًّى مِنَ التَّعَالِيمِ الْإِلَهِيَّةِ الْحَقِّ الْمَعْصُومَةِ مِنَ الْخَطَلِ كَقَوْلِهِ هُنَا: يَهْدِ قَلْبَهُ. وَهَذَا الْخَبَرُ فِي قَوْلِهِ:(وَمَنْ يُؤْمِنْ بِاللَّهِ يَهْدِ قَلْبَهُ) إِيمَاءٌ إِلَى الْأَمْرِ بِالثَّبَاتِ وَالصَّبْرِ عِنْدَ حُلُولِ الْمَصَائِبِ لِأَنَّهُ يَلْزَمُ مِنْ هَدْيِ اللَّهِ قَلْبَ الْمُؤْمِنِ عِنْدَ الْمُصِيبَةِ تَرْغِيبُ الْمُؤْمِنِينَ فِي الثَّبَاتِ وَالتَّصَبُّرِ عِنْدَ حُلُولِ الْمَصَائِبِ فَلِذَلِكَ ذُيِّلَ بِجُمْلَةِ وَاللَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ، فَهُوَ تَذْيِيلٌ لِلْجُمْلَةِ الَّتِي قَبْلَهَا وَارِدٌ عَلَى مُرَاعَاةِ جَمِيعِ مَا تَضَمَّنَتْهُ مِنْ أَنَّ الْمَصَائِبَ بِإِذْنِ اللَّهِ، وَمِنْ أَنَّ اللَّهَ يَهْدِي قُلُوبَ الْمُؤْمِنِينَ لِلثَّبَاتِ عِنْدَ حُلُولِ الْمَصَائِبِ، وَمِنَ الْأَمْرِ بِالثَّبَاتِ وَالصَّبْرِ عِنْدَ الْمَصَائِبِ، أَيْ يَعْلَمُ جَمِيعَ ذَلِكَ. وَفِيهِ كِنَايَةٌ عَنْ مُجَازَاةِ الصَّابِرِينَ بِالثَّوَابِ؛ لِأَنَّ فَائِدَةَ عِلْمِ اللَّهِ الَّتِي تُهِمُّ النَّاسَ هُوَ التَّخَلُّقُ وَرَجَاءُ الثَّوَابِ وَرفع الدَّرَجَات " [69].

والآيات كثيرة في هذا الباب أما من السنة النبوية:

قوله صلّى اللّه عليه وسلّم: "عجبا لأمر المؤمن إنّ أمره كلّه خير، وليس ذلك لأحد إلّا للمؤمن، إن أصابته سرّاء شكر فكان خيرا له، وإن أصابته ضرّاء صبر فكان خيرا له "[70]

وقوله صلى الله عليه وسلم : « المؤمن القويّ خير وأحبّ إلى اللّه من المؤمن الضّعيف، وفي كلّ خير، احرص على ما ينفعك واستعن باللّه ولا تعجز، وإن أصابك شيء فلا تقل لو أنّي فعلت كان كذا وكذا، ولكن قل: قدر اللّه. وما شاء فعل، فإنّ لو تفتح عمل الشّيطان "[71]

ومنها أيضاً : « أَنَّ رَسُولَ الله صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ دَخَلَ عَلَى أُمِّ السَّائِبِ أَوْ أُمِّ الْمُسَيِّبِ [- أَبُو الزُّبَيْرِ يَشُكُّ -] وَهِيَ تُزَفْزِفُ فَقَالَ: « مَالَكِ تُزَفْزِفِينَ « . قَالَتِ: الْحُمَّى لَا بَارَكَ اللهُ فِيهَا . قَالَ: « لَا تَسُبِّي الْحُمَّى [فَإِنَّهَا تُذْهِبُ خَطَايَا بَنِي آدَمَ كَمَا يُذْهِبُ الْكِيرُ خَبَثَ الْحَدِيدِ «[72]

68 – تفسير السعدي ، ص : 842

69 – التحرير والتنوير ، ج : 28 ، ص : 280

70 – صحيح مسلم ، ج : 8 ، ص : 227 ، رقم الحديث (7692).

71 – صحيح مسلم ، ج : 8 ، ص : 56 ، رقم الحديث (6945) .

72 – صحيح مسلم ، ج : 8 ، ص : 16 ، رقم الحديث (6735) .

وقوله صلى الله عليه وسلم - : " تَدْمَعُ الْعَيْنُ وَيَحْزَنُ الْقَلْبُ وَلاَ نَقُولُ إِلاَّ مَا يَرْضَى رَبُّنَا وَاللَّهِ يَا إِبْرَاهِيمُ إِنَّا بِكَ لَمَحْزُونُونَ "[73] .

والأحاديث التي فيها بيان هدي النبي صلى الله عليه وسلم في حال الابتلاء كثيرة ،فمنه ما يكون في الصبر ،والرضا والتوبة، والفزع الى الصلاة، والخوف من عذاب الله، والرجاء لرحمة الله .

ومن المخالفات العقدية اعتقاد أن بعض الأمراض ليس لها علاج، كأن يقول الطبيب هذا المرض ليس له علاج أو ميئوس منه ،ولا يقيد ذلك بقول : ليس له علاج عندي .[74]،وهذا من القنوط واليأس من روح الله وقد ذم الله ذلك في كتابه بقوله:﴿ قَالَ وَمَن يَقْنَطُ مِن رَّحْمَةِ رَبِّهِ إِلَّا الضَّالُّونَ ﴾ [الحجر: 56] ، وقوله : ﴿ وَلَا تَيْأَسُوا مِن رَّوْحِ اللَّهِ إِنَّهُ لَا يَيْأَسُ مِن رَّوْحِ اللَّهِ إِلَّا الْقَوْمُ الْكَافِرُونَ ﴾ [يوسف: 87]

والسنة النبوية بينت بطلان هذا المعتقد فقد جاء عن النبي صلى الله عليه وسلم قوله : " ما أنزل الله داء إلا أنزل له شفاء "[75] وفي رواية: " علمه من علمه وجهله من جهله"[76] ، وقوله – صلى الله عليه وسلم - " لكل داء دواء، فإذا أصيب دواء الداء برأ بإذن الله تعالى "[77]

قال ملا علي القاري في المرقاة – رحمه الله – ت 1014هـ : " واعلم أن في هذه الأحاديث تقوية لنفس المريض والطبيب، وحثا على طلب الدواء وتخفيفا للمريض، فإن النفس إذا استوثقت أن لدائها دواء يزيد قوى رجائها، وانبعث حارها الغريزي، فتقوى الروح النفسانية والطبيعية والحيوانية بقوة هذه الأرواح، تقوى القوى الحاملة لها فتدفع المرض وتقهره ... على أن الأدوية المعنوية كصدق الاعتماد على الله تعالى، والتوكل عليه، والخضوع بين يديه، وتفويض الأمر إليه، مع الصدقة والإحسان، والتفريج عن الكرب، أصدق فعلا وأسرع نفعا من الأدوية الحسية، لكن بشرط تصحيح النية، ومن ثم ربما يتخلف الشفاء عمن استعمل طب النبوة لمانع قام به من ضعف اعتقاد الشفاء به، وتلقيه بالقبول، وهذا هو السبب أيضا في عدم نفع القرآن الكثيرين، مع أنه شفاء لما في الصدور"[78]

ومن المخالفات العقدية التشاؤم والتطير عند حدوث المصائب والابتلاء

وقد ذكر الله في كتابه أن هذا الاعتقاد من أفعال المخالفين للرسل قال تعالى : ﴿فَإِذَا جَاءَتْهُمُ الْحَسَنَةُ قَالُوا لَنَا هَٰذِهِ وَإِن تُصِبْهُمْ سَيِّئَةٌ يَطَّيَّرُوا بِمُوسَىٰ وَمَن مَّعَهُ أَلَا إِنَّمَا طَائِرُهُمْ عِندَ اللَّهِ وَلَٰكِنَّ

73 – صحيح مسلم ، ج : 7 ، ص : 76 برقم الحديث (6167) .

74 – انظر : الآيات الكونية دراسة عقدية ، عبدالمجيد الوعلان، ص : 566

75 – صحيح البخاري ، ج : 5 ، ص : 2151 ، رقم الحديث (5354).

76 – المسند ، الإمام أحمد ، ج : 6 ، ص : 50 ، رقم (3578) ، قال محققه : صحيح لغيره، وهذا إسناد حسن .

77 – سبق تخريجه ص 13

78 – مرقاة المفاتيح شرح مشكاة المصابيح ، ج : 8 ، ص : 344 .

أَكْثَرَهُمْ لَا يَعْلَمُونَ ﴾ [الأعراف: 131]

قال ابن جرير الطبري – رحمه الله – ت 310هـ في تفسيره : " يقول تعالى ذكره: فإذا جاءت آل فرعون العافية والخصب والرخاء وكثرة الثمار، ورأوا ما يحبون في دنياهم (قالوا لنا هذه)، نحن أولى بها (وإن تصبهم سيئة)، يعني جدوب وقحوط وبلاء (يطيروا بموسى ومن معه)، يقول: يتشاءموا ويقولوا: ذهبت حظوظنا وأنصباؤنا من الرخاء والخصب والعافية، مذ جاءنا موسى عليه السلام ... وذكر بسنده عن مجاهد في قوله:(فإذا جاءتهم الحسنة)، العافية والرخاء (قالوا لنا هذه)، نحن أحق بها (وإن تصبهم سيئة)، بلاء وعقوبة (يطيروا)، يتشاءموا بموسى- عليه السلام - قال أبو جعفر: يقول تعالى ذكره: ألا ما طائر آل فرعون وغيرهم وذلك أنصباؤهم من الرخاء والخصب وغير ذلك من أنصباء الخير والشر (إلا عند الله ولكن أكثرهم لا يعلمون)، أن ذلك كذلك، فلجهلهم بذلك كانوا يطَّيّرون بموسى ومن معه...وذكر بسنده عن ابن عباس:(ألا إنما طائرهم عند الله)، يقول: مصائبهم عند الله. قال الله:(ولكن أكثرهم لا يعلمون) "[79]

وجاء في السنة قوله صلى الله عليه وسلم : « لا عدوى ولا طيرة »[80] وقوله : « "لا طيرة، وخيرها الفأل". قالوا: وما الفأل؟ قال: "الكلمة الصالحة يسمعها أحدكم"[81]

التطير والتشاؤم مترادفان في المعنى وهما من سوء الظن بالله .

قال القرافي – رحمه الله – ت 684هـ في الفروع :" فالتطير: هو الظن السيّئُ الكائن في القلب، والطِّيَرة: هو الفعل المرتَّب على هذا الظن من فرار أو غيره "

وقال الإمام النووي – رحمه الله – ت 676هـ : "والتطير: التشاؤم، وأصلُهُ الشيءُ المكروه من قول، أو فعل، أو مرئي "[82]، والفأل حسن الظن بالله .

قال الخطابي- رحمه الله – ت 388هـ :" الفرق بين الفأل والطيرة: أن الفأل إنما هو من طريق حُسن الظنّ بالله، والطيرة لا تكون إلا في السوء؛ فلذلك كُرهت "[83] .

وبين ابن القيم – رحمه الله – ت 751ه : الفرق بين التطير والفأل. حيث ذكر أن المتطير «يصير قلبه متعلقاً بغير الله عبادة وتوكلاً، فيفسد عليه قلبه وإيمانه وحاله، ويبقى هدفاً لسهام الطيرة، ويساق إليه من كل أوب، ويقيض له الشيطان من ذلك ما يفسد عليه دينه ودنياه، وكم هلك بذلك

79 – تفسير الطبري ، ج : 13 ، ص : 47 48–

80 – تقدم تخريجه ، ص19

81 – صحيح البخاري ، ج : 5 ، ص : 2171 ، رقم الحديث (5422) .

82 – شرح النووي على صحيح مسلم ، ج : 14 ، ص : 218

83 – فتح الباري شرح صحيح البخاري ، ابن حجر ، ج : 10، ص : 215 .

وخسر الدنيا والآخرة، فأين هذا من الفأل الصالح السار للقلوب، المؤيد للآمال، الفاتح باب الرجاء، المسكن للخوف، الرابط للجأش، الباعث على الاستعانة بالله، والتوكل عليه، والاستبشار المقوي لأمله، السار لنفسه؟ فهذا ضد الطيرة، فالفأل يفضي بصاحبه إلى الطاعة والتوحيد، والطيرة تفضي بصاحبها إلى المعصية والشرك، فلهذا استحب – صلى الله وعليه وسلم – الفأل، وأبطل الطيرة»[84]

مما سبق يتبين أن التطير أو التشاؤم بالمرض أو بمن أصيب به؛ من المخالفات العقدية التي ينبغي على المسلم أن يحذر منها .

المبحث الثالث : آثار المخالفات العقدية على فرد والمجتمع وسبل علاجها

علم العقيدة أصل الدين ، وهو أشرف العلوم ، لأن شرف العلم من شرف المعلوم ، وهذا العلم يتعلق بتوحيد الله تعالى توحيد المعرفة والإثبات، وتوحيد القصد والطلب، وهو أول واجب على العبيد معرفته ، وهو دعوة جميع الرسل قال تعالى: ﴿وَمَا أَرْسَلْنَا مِن قَبْلِكَ مِن رَّسُولٍ إِلَّا نُوحِي إِلَيْهِ أَنَّهُ لَا إِلَٰهَ إِلَّا أَنَا فَاعْبُدُونِ﴾ [الأنبياء: 25] ، من أجل هذا فالمخالفة فيه ليس كالمخالفة في غيره، وللمخالفات أسباب مشجعة على انتشارها ، ولها آثار سيئة على الفرد والمجتمع وفي هذا المبحث نتطرق للأسباب والآثار والعلاج في المطالب التالية :

المطلب الأول : أسباب انتشار المخالفات العقدية

عند تتبع المخالفات العقدية تجدها لا تخرج في الغالب عن أحد هذه الأسباب : الجهل في الدين، أو الغلو والابتداع في الدين ، أو التقليد المذموم واتباع الأهواء ، ولنا وقفه سريعة مع كل واحدة

المسألة الأولى : الجهل في الدين

وقد ذم الله الجهل في كتابه وبين أنه سبب إعراض المكذبين للرسل ، يقول تعالى مخبراً عن قول نوح – عليه السلام – لقومه : ﴿وَيَا قَوْمِ لَا أَسْأَلُكُمْ عَلَيْهِ مَالًا إِنْ أَجْرِيَ إِلَّا عَلَى اللَّهِ وَمَا أَنَا بِطَارِدِ الَّذِينَ آمَنُوا إِنَّهُم مُّلَاقُو رَبِّهِمْ وَلَٰكِنِّي أَرَاكُمْ قَوْمًا تَجْهَلُونَ﴾ [هود: 29]

وبين الله تعالى أن الجهل سبب للشرك المنافي للتوحيد كما ذكر سبحانه عن موسى – عليه السلام– وقومه بقوله : ﴿وَجَاوَزْنَا بِبَنِي إِسْرَائِيلَ الْبَحْرَ فَأَتَوْا عَلَىٰ قَوْمٍ يَعْكُفُونَ عَلَىٰ أَصْنَامٍ لَّهُمْ قَالُوا يَا مُوسَى اجْعَل لَّنَا إِلَٰهًا كَمَا لَهُمْ آلِهَةٌ قَالَ إِنَّكُمْ قَوْمٌ تَجْهَلُونَ﴾ [الأعراف: 138]

وأخبر النبي – صلى الله عليه وسلم – أن كثرة الجهل ورفع العلم من علامات قرب الساعة قال: " إن بين يدي الساعة لأياما ينزل فيها الجهل ويرفع فيها العلم ويكثر فيها الهرج والهرج: القتل "[85]

84 – مفتاح دار السعادة ، ابن القيم ، ج : 2 ، ص : 246-247

85 – صحيح البخاري ، ج : 6 ، ص : 2590 ، رقم الحديث (6653) .

وقال أيضا: " إن من أشراط الساعة أن يرفع العلم ويثبت الجهل ويشرب الخمر ويظهر الزنا "[86]

والآيات والأحاديث كثيرة في ذم الجهل، وبيان فضل العلم وأهله ، والمقصود من هذا بيان أن الجهل من أعظم أسباب وقوع المخالفات العقدية.

المسألة الثانية : الغلو والابتداع في الدين

أمر الله سبحانه وتعالى بالاستقامة والاعتدال، ونهى عن الغلو والطغيان فقال سبحانه : ﴿فاسْتَقِمْ كَمَا أُمِرْتَ وَمَن تَابَ مَعَكَ وَلَا تَطْغَوْا إِنَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ﴾.

وحذرنا نبينا صلى الله عليه وسلم من الغلو ومجاوزة الحد المشروع لنا، فقال عليه الصلاة والسلام : " إياكم والغلو في الدين، فإنما أهلك من كان قبلكم الغلو في الدين "[87] ، الغلو والابتداع في الدين جاء ذمه في الكتاب والسنة وبأقوال أهل العلم من سلف هذه الأمة ، وهو سبب من أسباب ظهور المخالفات العقدية .

المسألة الثالثة : التقليد المذموم واتباع الأهواء

إن الله تبارك وتعالى قد ذم التقليد في غير موضع من كتابه، يقول الله تعالى: ﴿وَإِذَا قِيلَ لَهُمُ اتَّبِعُوا مَا أَنزَلَ اللهُ قَالُوا بَلْ نَتَّبِعُ مَا أَلْفَيْنَا عَلَيْهِ آبَاءَنَا أَوَلَوْ كَانَ آبَاؤُهُمْ لَا يَعْقِلُونَ شَيْئًا وَلَا يَهْتَدُونَ﴾ [البقرة: 170]

قال ابن كثير رحمه الله ت 774ه : « يقول تعالى: (وَإِذَا قِيلَ) لهؤلاء الكفرة من المشركين: (اتَّبِعُوا مَا أَنزَلَ اللهُ) على رسوله، واتركوا ما أنتم فيه من الضلال والجهل، قالوا في جواب ذلك:(بَلْ نَتَّبِعُ مَا أَلْفَيْنَا) أي: وجدنا (عَلَيْهِ آبَاءَنَا) أي: من عبادة الأصنام والأنداد. قال الله تعالى منكرًا عليهم:(أَوَلَوْ كَانَ آبَاؤُهُمْ) أي: الذين يقتدون بهم ويقتفون أثرهم (لا يَعْقِلُونَ شَيْئًا وَلا يَهْتَدُونَ) أي: ليس لهم فهم ولا هداية "[88]

وقال سبحانه وتعالى : ﴿اتَّخَذُوا أَحْبَارَهُمْ وَرُهْبَانَهُمْ أَرْبَابًا مِّن دُونِ اللهِ وَالْمَسِيحَ ابْنَ مَرْيَمَ وَمَا أُمِرُوا إِلَّا لِيَعْبُدُوا إِلَٰهًا وَاحِدًا لَّا إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ سُبْحَانَهُ عَمَّا يُشْرِكُونَ﴾ [التوبة: 31]

قال الشيخ ابن سعدي – رحمه الله – ت 1376هـ : " (اتَّخَذُوا أَحْبَارَهُمْ) وهم علماؤهم، (وَرُهْبَانَهُمْ) أي: العُبَّاد المتجردين للعبادة.(أَرْبَابًا مِنْ دُونِ اللهِ) يُحِلُّون لهم ما حرم اللهّ فيحلونه، ويحرمون لهم ما أحل اللهّ فيحرمونه، ويشرعون لهم من الشرائع والأقوال المنافية لدين الرسل فيتبعونهم عليها"[89].

ومن السنة قوله صلى الله عليه وسلم :" لتتبعن سنن من كان قبلكم ، شبرا بشبر و ذراعا بذراع

86 – صحيح البخاري ، ج : 1 ، ص : 43 ، رقم الحديث (80) .

87 – سنن ابن ماجة ، ج : 2 ، ص : 1008 ، رقم الحديث (3029) ، وصححه الألباني

88 – تفسير ابن كثير ، ج : 1 ، ص : 480

89 – تفسسير السعدي ، ص : 334

حتى لو دخلوا جحر ضب تبعتموهم ، قالوا : يا رسول الله ، اليهود والنصارى ؟ قال : فمن؟"[90]

كما ذم سبحانه اتباع الهوى وبين أنه سبب في الضلال والزيغ والانحراف قال سبحانه وتعالى : ﴿أَفَرَأَيْتَ مَنِ اتَّخَذَ إِلَٰهَهُ هَوَاهُ وَأَضَلَّهُ اللَّهُ عَلَىٰ عِلْمٍ وَخَتَمَ عَلَىٰ سَمْعِهِ وَقَلْبِهِ وَجَعَلَ عَلَىٰ بَصَرِهِ غِشَاوَةً فَمَن يَهْدِيهِ مِن بَعْدِ اللَّهِ أَفَلَا تَذَكَّرُونَ﴾ [الجاثية: 23]

وقال سبحانه : ﴿يَا دَاوُودُ إِنَّا جَعَلْنَاكَ خَلِيفَةً فِي الْأَرْضِ فَاحْكُم بَيْنَ النَّاسِ بِالْحَقِّ وَلَا تَتَّبِعِ الْهَوَىٰ فَيُضِلَّكَ عَن سَبِيلِ اللَّهِ إِنَّ الَّذِينَ يَضِلُّونَ عَن سَبِيلِ اللَّهِ لَهُمْ عَذَابٌ شَدِيدٌ بِمَا نَسُوا يَوْمَ الْحِسَابِ﴾ [ص: 26]

ومن السنة قوله صلى الله عليه وسلم : « تُعرَض الفتن على القلوب كالحصير عودا عودا، فأيّ قلب أشربها نكت فيه نكتة سوداء، وأي قلب أنكرها نكت فيه نكتة بيضاء، حتى تصير على قلبين: على أبيض مثل الصفا فلا تضره فتنة ما دامت السموات والأرض، والآخَرُ أسود مربادا[91] كالكوز مجخيا[92]، لا يعرف معروفا ولا ينكر منكرا إلا ما أشرب من هواه"[93] .

والآيات والأحاديث كثيرة في ذم التقليد واتباع الهوى، وهما من أسباب المخالفات العقدية .

المطلب الثاني : آثار المخالفات العقدية القلبية على الفرد والمجتمع وسبل علاجها

آثار المخالفات العقدية القلبية المتعلقة بالأوبئة كثرة جداً، نقتصر على ذكر أهمها :

1. ضعف الوازع الديني وذلك بترك الرجوع إلى الكتاب والسنة على فهم سلف الأمة . وهذا له أثر على حفظ الدين
2. ضعف تعلق القلب بالله تعالى بسبب اعتقاد انتقال المرض بنفسه
3. الخوض في الأمور الغيبية مما يورث الحيرة
4. ترك الحجر الصحي معتقدا أنها تناقض التوكل وهذا يوثر على انتقال العدوى ويتضرر المجتمع بأكمله
5. التفات القلب للأسباب عند حلول المرض قبل الالتفات إلى مسببها فيضعف اليقين بالله.
6. ترك التداوي مطلقا وهذا فيه ضرر على

90 – صحيح البخاري ، ج : 6 ، ص : 2669 ، رقم (6889)

91 – أربد : أي تغيَّر إلى الغُبْرة . وقيل الرُّبْدَة : لوْن بين السَّواد والغُبْرة ، (صار مُرْبادًّا) هما من ارْبَدَّ وارْبادَّ . ويريد ارْبِدادَ القلب من حيث المعنى لا الصور فإن لَوْن القلب إلى السَّواد ما هو . انظر : النهاية في غريب الحديث ، ابن الأثير ، ج : 2 ، ص : 455 .

92 – " كالكوز مُجَخِّياً " المجَخِّي : المائل عن الاستقامة والاعتدال فشَبَّه القَلْب الذي لا يَعِي خَيْراً بالكُوز المائل الذي لا يَثْبُت فيه شيء . . انظر : النهاية في غريب الحديث ، ابن الأثير ، ج : 1 ، ص : 696

93 – صحيح مسلم في صحيحه ، ج : 1 ، ص : 89 ، رقم الحديث (386) .

النفس ، كما يؤثر على انتشار المرض ويتضرر المجتمع

7. الانفعالات النفسية التي تصيب المرء بسبب هذه المخالفات كالملل والقلق والاضطراب والوساوس .
8. الخوفَ الشديد والهلَعَ للمريض أو لإخوانِه المسلمينَ تجاهَ هذا المرضِ .
9. الحرمان من لذة العبادة والطمأنينة فيها والأُنس بها ، وراحة النفس ، وانشراح الصدر

هذا ما تيسر جمعه من الآثار .

المطلب الثالث : سبل علاج المخالفات العقدية القلبية .

الواجب على المسلم عند حدوث الأوبئة والأمراض؛ الرجوع الى الكتاب والسنة على فهم سلف هذه الأمة ،باتباع الطرق الصحيحة الوقائية والعلاجية ، فحياةِ وصحةِ الإنسانِ أحدَ الضرورياتِ الأساسيةِ التي أمرتِ الشريعةُ بالحفاظِ عليها وحمايتِهَا وتَنميتِهَا فحذَّرتِ الشريعةُ الإسلاميةُ مِن إيقاعِ النفسِ في مواطنِ الهلاكِ، فقالَ تعالى:﴿وَلَا تُلْقُوا بِأَيْدِيكُمْ إِلَى التَّهْلُكَةِ وَأَحْسِنُوا إِنَّ اللهَّ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ﴾[البقرة: 195]

قال ابن القيم – رحمه الله – " ولا تتم سلامة القلب حتى يسلم من خمسة أشياء: من شرك يناقض التوحيد، وبدعة تخالف السنة، وشهوة تخالف الأمر، وغفلة تناقض الذكر، وهوى نفس يناقض التجرد من شهوات الدنيا، وهذه الخمسة حجب عن اللهّ تعالى لا بد للمسلم من التخلص منها بالاستعانة باللهّ- عز وجل- " [94]

فمن سبل العلاج : العلم النافع ، والعمل الصالح ، وذلك بالإخلاص لله ، والمتابعة للنبي صلى الله عليه وسلم ، وصدق الاعتماد على الله تعالى، والتوكل عليه، والخضوع بين يديه، وتفويض الأمر إليه، وبذل الصدقة والإحسان، والتفريج عن الكرب ، مع الأخذ بالأسباب المشروعة الوقائية ،والعلاجية وفق الضوابط الشرعية .

خاتمة :

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات ، والصلاة والسلام على نبينا محمد وآله وصحبه وسلم تسليماً كثيرا .

أما بعد : نستخلص في ختام هذا البحث أهم النتائج وهي كالآتي :

1. صرف أي نوع من أعمال القلوب لغير الله مخالفة عقدية .
2. فيروس كورونا من الأمراض المعدية ، والأقرب له في القياس مرض الجرب .
3. الوباء بتقدير الله الكوني ، وفعل الأسباب المشروعة ومن التداوي وجميع التحرزات من

94- الداء والدواء ، ص : (187) .

قدر الله .

4. من المخالفات العقدية اعتقاد أن الأوبئة من فعل البشر ،أو أنها تنتقل بنفسها بدون تقدير الله لها .
5. من المخالفات الاعتقادية ترك التوكل على الله ،أو اعتقاد أن فعل الأسباب يناقض التوكل، أو الاعتماد على الأسباب
6. فمن المخالفات العقدية القلبية : قسوة القلب، والتسخط ، والجزع، والهلع الشديد، والهم والحزن،
7. ومن المخالفات أيضاً :سوء الظن بالله والامن من مكر الله أو القنوط من رحمة الله أو اليأس من روح الله ،والتطير والتشاؤم .
8. من أسباب انتشار المخالفات العقدية : الجهل في الدين ، و الغلو والابتداع في الدين ، والتقليد المذموم واتباع الأهواء .
9. من آثار المخالفات العقدية القلبية المتعلقة بالأوبية

أ -ضعف الوازع الديني مما يسبب تعلق القلب بغير الله والالتفات للأسباب وترك المسبب .

ب - الخوض في الأمور الغيبية مما يورث الحيرة .

ج - ترك الحجر الصحي معتقدا أنها تناقض التوكل ، مما يؤثر على انتشار الأوبئة .

د- ترك التداوي مطلقا وهذا فيه ضرر على النفس ، كما يؤثر على انتشار المرض ويتضرر المجتمع .

10. من أهم سبل علاج المخالفات العقدية تحقيق شرطي العبادة الإخلاص لله ومتابعة النبي صلى الله عليه وسلم مع الأخذ بالأسباب الوقائية والعلاجية ، وفق الضوابط الشرعية .

هذه أهم نتائج البحث أسأل الله عز وجل أن يوفقنا للصواب وأن يغفر لنا الزلل والخطأ إنه سميع قريب مجيب والصلاة والسلام على نبينا محمد وآله وصحبه أجمعين .

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

ابن أبي العز الحنفي ، أبو الحسن عليُّ بن علاءِ الدين الدمشقي الحنفي .(1417 هـ) . شرح العقيدة الطحاوية، ، تحقيق: أحمد شاكر . ط9 . المملكة العربية السعودية : وكالة الطباعة والترجمة في الرئاسة العامة لإدارات البحوث .

ابن الأثير ، أبو السعادات المبارك بن محمد الجزري . (1399هـ) ـ النهاية في غريب الحديث والأثر ، تحقيق : طاهر أحمد الزاوى - محمود محمد الطناحي ، بيروت : المكتبة العلمية .

ابن باز ، عبدالعزيز بن عبدالله بن باز . (1420هـ) . مجموع فتاوى العلامة عبد العزيز بن باز رحمه الله ، جمع واشراف : د. محمد الشويعر . ط1 . دار القاسم .

ابن تيمية، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبدالحليم. (1403هـ) . الاستقامة ، تحقيق د. محمد رشاد سالم.

ط 1. الناشر : جامعة الإمام محمد بن سعود .
ابن تيمية ، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبدالحليم . (1411هـ) . التحفة العراقية في الأعمال القلبية ، تحقيق أبو حذيفة إبراهيم بن أحمد . ط 1 . الناشر : دار الصحابة للتراث بطنطا .
ابن تيمية ، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبدالحليم . (1416هـ) . مجموع الفتاوى ، جمع عبدالرحمن بن قاسم ، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف .
ابن تيمية ، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبدالحليم . منهاج السنة النبوية، ، تحقيق د. محمد رشاد سالم . ط1 . مؤسسة قرطبة .
ابن جرير ، أبو جعفر محمد بن جرير الطبري . (1420هـ). جامع البيان في تأويل القرآن ، تحقيق : أحمد محمد شاكر . ط 1 . مؤسسة الرسالة .
ابن حنبل ، أحمد بن محمد بن حنبل . (1421هـ) . المسند ، تحقيق :شعيب الأرنؤوط - عادل مرشد ، وآخرون. ط 1 . مؤسسة الرسالة .
ابن رجب ، أبو الفرج زين الدين عبد الرحمن بن أحمد الحنبلي .(1408 هـ) .جامع العلوم والحكم . ط1 . بيروت : دار المعرفة .
ابن عاشور ، الطاهر ابن عاشور .(1984م) . التحرير والتنوير تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد ، تونس : الدار التونسية للنشر .
ابن عثيمين ، محمد بن صالح .(1413 هـ) ، مجموع فتاوى ورسائل الشيخ محمد صالح العثيمين ، جمع وترتيب : فهد بن ناصر بن إبراهيم السليمان ، الناشر : دار الوطن - دار الثريا .
ابن فارس ، أبو الحسين أحمد . (139هـ) . معجم مقاييس اللغة ، تحقيق : عبد السلام محمد هارون ، دار الفكر.
ابن القيم ، شمس الدِّين محمَّد بن أَبِي بكر بن أَيوب. (1388هـ) . إعلام الموقعين عن رب العالمين ، تحقيق: طه عبد الرؤوف سعد، مصر، القاهرة : مكتبة الكليات الأزهرية .
ابن القيم ، شمس الدِّين محمَّد بن أَبِي بكر بن أَيوب . (1415هـ) . زاد المعاد في هدي خير العباد ، بيروت : مؤسسة الرسالة، الكويت: مكتبة المنار الإسلامية.
ابن القيم ، شمس الدِّين محمَّد بن أَبِي بكر بن أَيوب . شفاء العليل في مسائل القضاء والقدر والحكمة والتعليل، ، تحقيق : محمد بدر الدين الحلبي .
ابن القيم ، شمس الدِّين محمَّد بن أَبِي بكر بن أَيوب . (1414 هـ) . طريق الهجرتين وباب السعادتين ، تحقيق : عمر بن محمود أبو عمر . ط2 . الدمام : دار ابن القيم .
ابن القيم ، شمس الدِّين محمَّد بن أَبِي بكر بن أَيوب . (1393هـ) . مدارج السالكين بين منازل إياك نعبد وإياك نستعين ، تحقيق : محمد حامد الفقي . ط2 . بيروت : دار الكتاب العربي .
ابن القيم، شمس الدِّين محمَّد بن أَبِي بكر بن أَيوب . (1423هـ) . الداء والدواء ، تحقيق : علي بن حسن بن عبدالحميد . ط6 . دار ابن الجوزي .
ابن القيم ، شمس الدِّين محمَّد بن أَبِي بكر بن أَيوب . (1419هـ) ، مفتاح دار السعادة ومنشور ولاية العلم والإرادة، ، بيروت : دار الكتب العلمية .
ابن كثير ، أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير . (1420هـ) . تفسير القرآن العظيم ، تحقيق : سامي بن محمد سلامة . ط2 . دار طيبة للنشر والتوزيع .
ابن ماجه ، محمد بن يزيد القزويني ، سنن ابن ماجة ، تحقيق :محمد فؤاد عبد الباقي ، والأحاديث مذيلة بأحكام الألباني عليها ، بيروت : دار الفكر .
ابن منظور ، جمال الدين محمد بن مكرم .(1414هـ) . لسان العرب . ط3 . بيروت : دار صادر .
أبو الحسن الأشعري ، علي بن إسماعيل الأشعري . (1411هـ) . مقالات الإسلاميين واختلاف المصلين، تحقيق : محمد محي الدين عبدالحميد . ط 3. بيروت : المكتبة العصرية .
الألباني ، محمد ناصر الدين ، السلسلة الصحيحة ، الرياض: مكتبة المعارف .
آل الشيخ : سليمان بن عبد الله بن محمد بن عبدالوهاب . (1423هـ) . تيسير العزيز الحميد في شرح كتاب التوحيد ، تحقيق : زهير الشاويش . ط1 . بيروت :

المكتب الإسلامي .
البخاري، محمد بن إسماعيل . (1407هـ) . صحيح البخاري ، تحقيق : د. مصطفى ديب البغا . ط 3 . اليمامة – بيروت: دار ابن كثير .
البغدادي ، عبد القاهر بن طاهر بن محمد البغدادي الإسفرائني . (1977م) . الفرق بين الفرق ، ط2 ، بيروت : دار الآفاق الجديدة .
الترمذي ، محمد بن عيسى الترمذي ، الجامع الصحيح سنن الترمذي ، تحقيق :أحمد محمد شاكر وآخرون ، بيروت : دار إحياء التراث العربي ، الأحاديث مذيلة بأحكام الألباني عليها .
الحميري ، أبو عبدالعزيز هيثم بن قاسم . (1441هـ) . الاحكام الشرعية المتعلقة بالوباء والطاعون مع دراسة فقهية للأحكام المتعلقة ب « فيروس كورونا».
الرحيلي ، أ.د. إبراهيم بن عامر الرحيلي . (1441هـ) . القول السديد في أحكام الوباء الجديد .
السعدي ، عبدالرحمن بن ناصر . (1420هـ) . تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام ، تحقيق : عبد الرحمن اللويحق . ط1 . مؤسسة الرسالة .
السعدي ، عبدالرحمن بن ناصر . (1421هـ) . القول السديد في شرح كتاب التوحيد ، المملكة العربية السعودية : وزارة الشئون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد .
السيوطي ، أبو الفضل عبدالرحمن بن الكمال ، كتاب ما رواه الواعون في أخبار الطاعون ، تحقيق د. محمد البار ، دمشق : دار القلم .
الطبراني ، أبو القاسم سليمان بن أحمد بن أيوب . (1404هـ) . المعجم الكبير ، تحقيق : حمدي السلفي. ط2 . الموصل : مكتبة العلوم والحكم .
العسقلاني ، أبو الفضل أحمد بن علي بن حجر . (1379هـ) . فتح الباري شرح صحيح البخاري ، بيروت : دار المعرفة .
الفوزان ، الشيخ صالح بن عبدالله . (1423هـ) . إعانة المستفيد بشرح كتاب التوحيد . ط3 . مؤسسة الرسالة .
الفوزان ، الشيخ صالح بن عبدالله .(1419هـ) . شرح العقيدة الواسطية . ط7 . الرياض : مكتبة المعارف .
مجموعة من العلماء والباحثين . (1417 هـ) . الموسوعة العربية العالمية . ط2. مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع .
الملا علي ، أبو الحسن علي بن سلطان بن محمد القاري . (1422هـ) . مرقاة المفاتيح شرح مشكاة المصابيح ، تحقيق : الشيخ جمال عيتاني . ط 1 . بيروت : دار الكتب العلمية .
المنبجي ، شمس الدين أبي عبدالله محمد بن محمد . (1438هـ) . الطاعون وأحكامه ، تحقيق : أحمد بن محمد آل ثاني . ط 1 . دار ابن حزم .
النووي ، يحيى بن شرف النووي . (1392هـ) . المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج . ط2 . بيروت: دار إحياء التراث العربي .
النيسابوري ، مسلم بن الحجاج القشيري ، صحيح مسلم، بيروت : دار الجيل بيروت + دار الأفاق الجديدة .
الوعلان ، عبدالمجيد الوعلان . (1434 هـ) . الآيات الكونية دراسة عقدية ، رسالة ماجستير في العقيدة ، / إشراف د. عبدالكريم الحميدي ، الرياض : جامعة الإمام محمد بن سعود .
هراس ، الشيخ محمد خليل . (1413 هـ) . شرح العقيدة الواسطية . ط1 . الرئاسة العامة لإدارات البحوث العلمية والإفتاء والدعوة والإرشاد .
المراجع الالكترونية :
الموقع الرسمي لمنظمة الصحة العالمية على شبكة الانترنت
موقع وزارة الصحة بالمملكة العربية السعودية / sptth:/ / as.vog.hom.www
موقع منظمة الصحة العالمية . sptth:/ / ohw.www. ra /tni

ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Ibn Abi al-Ezz al-Hanafi, Abu al-Hasan Ali ibn Alaa al-Din al-Dimashqi al-Hanafi (1417 AH), Sharh Aqeedh Tahawiyah, Edited by: Ahmad Shaker, Transltion and Printing Est. KSA

Ibn al-Atheer, Abu al-Saadat al-Mubarak bin Muhammad al-Jazri. (1399 AH) – Alnehayah fi qarib al-Hadith walather, edited by: Taher Ahmad Al-Zawy - Mahmoud Muhammad Al-Tanahi, The Scientific Library – Beirut.

Ibn Baz, Abdulaziz bin Abdullah bin Baz. (1420 AH), the collection of the fatwas of the scholar Abdul Aziz bin Baz, may God have mercy on him, compiled and supervised by: Dr. Muhammad Al-Shuwayer, 1st floor, Dar Al-Qasim.

Ibn Taymiyyah, Taqi al-Din Abu al-Abbas Ahmad bin Abd al-Halim (1403 AH). Alestigamah, achieved by Muhammad Rashad Salem, 1st Edition, Publisher: Imam Muhammad Ibn Saud University.

Ibn Taymiyyah, Taqi al-Din Abu al-Abbas Ahmad bin Abd al-Halim (1411 AH). Altuhfah aleraqyah, Edited by Abu Hudhaifa Ibrahim bin Ahmed, 1st Edition, Publisher: Dar Al-Sahaba Heritage, Tanta.

Ibn Taymiyyah, Taqi al-Din Abu al-Abbas Ahmad bin Abd al-Halim. (1416 AH). Majmou alfatawi, Abdul Rahman bin Qasim collection, King Fahd Complex for the Printing of the Qur'an.

Ibn Taymiyyah, Taqi al-Din Abu al-Abbas Ahmad bin Abd al-Halim. Minhaj al Sunnah,.by Muhammad Rashad Salem, 1st floor, Cordoba Foundation.

Ibn Jarir, Abu Jaafar Muhammad Ibn Jarir al-Tabari. (1420 AH). Jami` al-Bayan fi Taweel edited by: Ahmad Muhammad Shakir, First Edition,Alresalah Foundation. Alquran

Ibn Hanbal, Ahmed bin Muhammad bin Hanbal. (1421 AH). Al-Musnad, edited by: Shuaib Al-Arnaout - Adel Morshed, et al., Edition 1, Alresalah Foundation.

Ibn Rajab, Abu al-Faraj Zain al-Din Abd al-Rahman bin Ahmad al-Hanbali (1408 AH), Jamea Aloloum walhikam, 1st Edition, Dar al-Maarifah, Beirut..

Ibn Ashour, Al-Tahir Ibn Ashour (1984 AD). Altahri waltanweer, Tunis, Tunisian publishing house.

Ibn Uthaymeen, Muhammad bin Salih (1413 AH), a collection of fatwas and letters of Sheikh Muhammad Salih al-Uthaymeen, compiled and arranged by: Fahd bin Nasser bin Ibrahim al-Suleiman, publisher: Dar Al-Watan - Dar Al-Thuraya.

Ibn Faris, Abu Al Hussein Ahmad. (139 H.) Mujam maqayes aluqah, edited by: Abd al-Salam Muhammad Haroun, Dar al-Fikr.

Ibn al-Qayyim, Shams al-Din Muhammad ibn Abi Bakr ibn Ayyub (1388 AH), Elam almuwaqeen, edited by: Taha Abdel-Raouf Saad, Al-Azhar Colleges Library, Egypt, Cairo.

Ibn al-Qayyim, Shams al-Din Muhammad Ibn Abi Bakr Ibn Ayyub (1415 AH). Zad Maad, The Message Foundation, Beirut - Al-Manar Islamic Library, Kuwait..

Ibn al-Qayyim, Shams al-Din Muhammad ibn Abi Bakr ibn Ayyub. Msael fi alqada wal qader walhikmah waltaleel, by: Muhammad Badr al-Din al-Halabi.

Ibn al-Qayyim, Shams al-Din Muhammad ibn Abi Bakr ibn Ayyub. (1414 A.H.),Trareeq Al-Hijrattin wa Bab Al-Saadatin, edited by: Omar Bin Mahmoud Abu Omar, 2nd floor, Dar Ibn Al-Qayyim, Dammam.

Ibn al-Qayyim, Shams al-Din Muhammad ibn Abi Bakr ibn Ayyub. (1393 AH). Madarej alsalikeen, edited by: Muhammad Hamed Al-Feki, 2nd floor, Beirut, Dar Al-Kitaab Al-Arabi.

Ibn al-Qayyim, Shams al-Din Muhammad ibn Abi Bakr ibn Ayyub. (1423 AH). Aldaa wa aldawaa, edited by: Ali bin Hassan bin Abdul Hamid, 6th Edition, Dar Ibn Al-Jawzi.

Ibn al-Qayyim, Shams al-Din Muhammad ibn Abi Bakr ibn Ayyub. (1419 AH), Muftah dar alsaadah, Beirut, Dar al-Kutub al-Ilmiyya.

Ibn Kathir, the father of sacrifice, Ismail bin Omar bin Katheer. (1420 AH). Tafsir al- Qur'an, edited by: Sami bin Muhammad Salama, 2nd Edition, Dar Taibah for Publishing and Distribution.

Ibn Majah, Muhammad ibn Yazid al-Qazwini. Sunan Ibn Majah, edited by: Muhammad Fuad Abd al-Baqi, and the hadiths annotate the rulings of al-Albani on them, Beirut, Dar al-Fikr

Ibn Manzur, Jamal al-Din Muhammad Ibn Makram (1414 AH). Lisan Al Arab, 3rd floor, Beirut, Dar Sader.

Abu Al-Hassan Al-Ash›ari, Ali bin Ismail Al-Ash›ari. (1411 AH), Maqalat alislamyeen, edited by: Muhammad Maji al-Din Abdel Hamid, 3rd Edition, Beirut, The Modern Library.

Al-Albani, Muhammad Nasir al-Din. Alselslh alsahihah, Knowledge Library – Riyadh.

Aal-Al-Sheikh: Suleiman bin Abdullah bin Muhammad bin Abdul Wahhab. (1423 AH). Taysir Al-Aziz Al-Hamid fi sharh kitab Tawheed, edited by: Zuhair Al-Shawish, 1st Edition, Beirut, The Islamic Office.

Al-Bukhari, Muhammad bin Ismail. (1407 AH). Sahih Al-Bukhari, verified by: Dr. Mustafa Deeb Al-Bagha, 3rd floor, Dar Ibn Kathir, Al-Yamamah – Beirut.

Al-Baghdadi, Abdul-Qaher Bin Taher Bin Muhammad Al-Baghdadi Al-Asfraini (1977 AD). Alfarq byn alfraq, 2nd edition, Dar Al-Afaq Al-Jadeeda, Beirut.

Al-Tirmidhi, Muhammad bin Isa Al-Tirmidhi. Al-Jami al-Sahih, Sunan al-Tirmidhi, edited by: Ahmad Muhammad Shakir and others, Beirut, House of Revival of Arab Heritage, hadiths annotated by the rulings of Al-Albani on them..

Al-Hamiri, Abu Abdulaziz Haitham bin Qasim. (1441 AH), Sharia provisions related to the epidemic and plague

with a jurisprudential study of provisions related to «Corona virus.»

Al-Rahili, Prof. Ibrahim bin Amer Al-Rehily. (1441 AH), Alqawl alsadid fi ahkam alwaba aljadid.

Al-Saadi, Abdulrahman bin Nasser. (1420 AH). Tayseer al-Karim al-Rahman fi Tafsir Kalam, edited by: Abd al-Rahman al-Luaiq, i 1, Aresalah Foundation.

Al-Saadi, Abdulrahman bin Nasser. (1421 AH).Alqawl alsadid fi sharh kitab Tawheed, published by: Ministry of Islamic Affairs, Endowments, Call and Guidance - Kingdom of Saudi Arabia.

Al-Suyuti, Abu Al-Fadl Abdul-Rahman bin Al-Kamal. A book of what was narrated by Al-Awiun in the news of the plague, verified by Dr. Muhammad Al-Bar, Damascus, Dar Al-

Al-Tabarani, Abu al-Qasim Suleiman bin Ahmed bin Ayyub. (1404 AH), Amujam alkabir, edited by: Hamdi Al-Salafi, ed. 2, Mosul, Science and Governance Library.

Al-Asqalani, Abu Al-Fadl Ahmed bin Ali bin Hajar. (1379 AH). Fath Al-Bari Sharh Sahih Al-Bukhari / Ibn Hajar Al-Asqalani / Dar Al-Maarifa – Beirut.

Al-Fawzan, Sheikh Saleh bin Abdullah. (1423 AH), Eanat lmustafid bsharh kitb altawhid, Edition 3, Resala Foundation.

Al-Fawzan, Sheikh Saleh bin Abdullah (1419 AH). Shah aqeedah Wasitiyyah, 7th Edition, Riyadh, Knowledge Library.

A group of scientists and researchers. (1417 AH) The International Arab Encyclopedia, 2nd Edition, Encyclopedia Works Foundation for Publishing and Distribution.

Mullah Ali, Abu al-Hassan Ali bin Sultan bin Muhammad al-Qari. (1422 AH), Marqat al-Mafateh Sharh Mishkat al-Masabih, edited by: Sheikh Jamal Itani, 1st Edition, Beirut, Dar Al-Kutub Al-Ilmiyya.

Al-Manbaji, Shams al-Din Abi Abdullah Muhammad bin Muhammad. (1438 AH), Altaoun wa ahkamaho, Edited by: Ahmed bin Muhammad Al Thani, 1st Edition, Dar Ibn Hazm.

Al-Nawawi, Yahya bin Sharaf Al-Nawawi. (1392 AH), Al-Minhaj Sharh Sahih Muslim Ibn Al-Hajjaj, Edition 2, Beirut, House of Revival of Arab Heritage.

Al-Nisaburi, Muslim Ibn Al-Hajjaj Al-Qushayri, Sahih Muslim, Beirut, Dar Al-Jeel Beirut House of New Horizons..

Al-Waalan, Abdul Majeed Al-Waalan. (1434 AH). Alayat alkawnyah: A doctrinal study, a master›s thesis on faith, / supervised by Dr. Abdul Karim Al-Hamidi, Imam Muhammad bin Saud University, Riyadh.

Haras, Sheikh Muhammad Khalil (1413 AH), Shah aqeedah Wasitiyyah, 1 Edition, General Presidency of the Departments of Academic Research, Ifta, Call and Guidance.

Internet Sites:

The official website of the World Health Organization on the Internet

The website of the Ministry of Health in the Kingdom of Saudi Arabia/ https://www.moh.gov.sa

World Health Organization website. https://www.who.int/ar

النَّصُّ اَلْمُوَازِي في مَجموعَةِ «أضغاث أحلام» للحازمي

عائشة قاسم محمد الشماخي (*)
جامعة جازان

(قدم للنشر في 1441/8/4هـ، وقبل للنشر في 1442/1/28هـ)

ملخص البحث: هذا البحثُ يتحدَّث عن النص الموازي في مجموعة « أضغاث أحلام» للحازمي، ويتناول الكشف عن جمالية النّصوص الموازية في المجموعة، ومدى تأثيرها على القارئ؛ باعتبارها أساسًا لجوهر النّص الأدبي. فظاهرة العتبات تُشكِّل همزة وصل، ولحظة مفصلية حاسمة بين مجموعة من النصوص الهامشية (العنوان والإهداء، والصور، والرسوم، والخطاب التقديمي، والنصوص التوجيهية...) وبين النص المركزي، لذا كانت هذه الظاهرة مميزة وبارزة في السرد المعاصر، ويأتي السرد الجازاني ليتعامل مع هذه النصوص وفق آليات معرفية تغوص في الأعماق لتستخرج تلك الجمالية وفق نسق معين يحدده زمن القراءة.

يتحدث التمهيد عن مفهوم العتبات ووظائفها، ويأتي المبحث الأول بعنوان عتبة الغلاف، والمبحث الثاني: عتبة الناشر، والمبحث الثالث: عتبة اسم المؤلف، والمبحث الرابع: عتبة الإهداء، والمبحث الخامس عتبة العنوان في» أضغاث أحلام»، والخاتمة: وفيها أهم النتائج والتوصيات.

كلمات مفتاحية: الحازمي، الموازي، « أضغاث أحلام»، أيقونة

*****

The Parallel Text in Al-Hazemi's Confused Dreams

Aisha Qasim Mohammed Al-Shammakhi (*)
Gazan University

(Received 29/03/2020, accepted 16/09/2020)

Abstract: This research talks about the parallel text in the pipe dream group of Al-Hazmi, reveals the beauty of the parallel texts in the group, and the extent of their impact on the reader, as the basis for the essence of the literary text. The phenomenon of thresholds constitutes a connecting link and a decisive, pivotal moment between a group of marginal texts (title, dedication, images, drawings, introductory speech, and guiding texts) and the main text, so this phenomenon was distinctive and prominent in contemporary narration. The Jazan narration comes to cope with these texts based on cognitive mechanisms that delve into the depths to extract that appealing according to a specific format determined by reading.

The preface talks about the concept of thresholds and their functions. The first topic comes under the title of the cover threshold. The second topic is about the publisher's threshold. The third topic deals with the author's name threshold. The fourth topic concerns the acknowledgment threshold. The fifth topic is the title threshold in "A pipe dream," and finally, the conclusion, which contains the most important findings and recommendations.

Keywords: Al-Hazmi, icon, the parallel, pipe dreams.

(*) للمراسلة:
جامعة جازان، وكيلة عمادة الدراسات العليا، جازان، بيش.

(*) Corresponding Author:
Gazan University/ Vice Dean of Postgraduate Studies, Jazan, Bish.

www.nbu.edu.sa
DOI: 10.12816/0060898

e-mail: aalshmakhi@jazanu.edu.sa

مُقَدِّمَةٌ:

لاشكَّ في أنَّ المُنجز السَّردي السعودي المعاصر بعامة والسرد الجازاني بخاصة؛ قد اخترق الآفاق واختزل الزمن، فهو كالكائن الحي يتغيَّر بتغيُّر الزمان والمكان، ويتطوَّر بتطوُّر الحياة، ويتأثَّر بالمُؤثِّرات الداخلية والخارجية، وإذا كان العالم العربي يعجُّ بالأسماء القصصية المُميزة، التي استطاعت أن تُعبِّر عن التجارب الإنسانية؛ منطلقة من الواقع من أجل بناء المستقبل، فإنَّ السَّرد الجازاني لا ينفصل عن هذا المُعطى.

وتُعدُّ التجربة القصصية في جازان من أهم التجارب في منطقة الجنوب؛ لكونها تُعبِّر عن هذه الرُّقعة الجغرافية بخصائصها ومميزاتها، وقد استطاعت عبر مُعانقة الحداثة أن تنفتح على مُختلف آفاق الكتابة؛ حيث سايرت الوضع الرَّاهن، واستحدثت طُرُقاً جديدة للتعبير عن المعنى، وفق المعطى الحضاري، الأمر الذي جعل القصَّ ينتعشُ، من خلال إسقاطه للقضايا القديمة المكررة (كقضية المرأة والفقر والتعليم)، والاتِّجاه إلى القضايا المُعاصرة المُنفتحة على الهمِّ العربي، بخاصة والإنساني بعامة؛ مُنطلقاً من التَّجارُبِ الخاصة، لذلك برزت من خلال التَّراكم السَّردي الجازاني أسماءٌ، نذكر منها على سبيل المثال وليس الحصر: حسن حجاب الحازمي، وعمر طاهر زيلع، وعبده خال، وعلوي طه الصافي، وغيرهم، وهذه الحركة السَّردية امتدَّت وتناسلت عبر الأجيال والموجات المُتعاقبة؛ فبرزت لدينا على صعيد الكتابة القصصية أسماء، مثل: أيمن عبد الحق، وأميمة البدري، وأحمد إسماعيل الزين، وسهام عريشي.

وهذه الأجيال والموجات القصصية كانت قد التقت ضمن عدة دوائر، من أهمها: دائرة أسرة الأدباء والكتّاب في جازان التي لعبت الدور الأكبر في تأصيل موضوع الحداثة؛ ضمن عطاءات السردية العربية في جازان، ولعل هذه الحركة القصصية هي التي أدت إلى إثراء المشهد القصصي في جازان عمومًا.

ولقد برزت وسط هذا المُعترك ظاهرةٌ جديرةٌ بالاهتمام، وهي ظاهرةُ الاهتمام بالعناوين والإهداءات والتَّصديرات، وكذلك استثمار الصورة المعبرة عن المعنى لإبرازها على صفحة الغلاف، وسواءً أتعلق الأمر بالطُّرق الإشهارية التسويقية؟ أم بنيات أخرى وفقًا لنظرة المبدع؟ فإنَّ الأمر أصبح ظاهرة مميزة في السرد العربي المعاصر بعامة والسرد الجازاني بخاصة، وهو الأمرُ الذي لفت انتباهي للتفكير في دراسة هذه الظاهرة، وبخاصة أنها تندرج في عمق الدراسات الحديثة، وهو ما يصطلح عليه بـ: عتبات النص، لذلك وسمت بحثي بـ: « النص الموازي في مجموعة أضغاث

أحـلام للحازمـي».

أهمية الموضوع وأسباب اختياره:

وتكمن أهمية هذا الموضوع، في كشف جمالية النّصوص الموازية، ومدى تأثيرها على القارئ باعتبارها أساسًا لجوهر النّص الأدبي.

وإنَّ أهمية الموضوع تكمن في البحث في عتبات النص، ومن وجهة أخرى، فإنَّ ظاهرة العتبات تُشكِّل همزة وصل، ولحظة مفصليَّة حاسمة بين مجموعة من النصوص الهامشية (العنوان، والإهداء، والصور، والرسوم، والخطاب التقديمي، والنصوص التوجيهية...) والنص المركزي. وهذا يعني أنها (أي العتبات) ليست نصوصًا معزولة ومستقلة، بل هي «إجراء ثابت في ترتيبه زمن الكتابة والقراءة». ومن هنا تصبح القراءة الأفقية (من العتبة إلى النص)، والقراءة العمودية (من النص إلى العتبة) هي مشروعُ كُلِّ قراءة فعَّالة غير مُغرضة، علماً بأنَّ سلطة النص أو المتن تشكل مرجعاً لا محيد عنه، إذا ما تعارضت قراءة العتبة مع محتوى النص المركزي، كما أنَّ العتبات ليست معزولة عن النص، بل مُرتبطة به ارتباطاً وثيقاً؛ لأن» لها علاقة مباشرة بموضوع النص وأبعاده»، والعلاقة بين العتبات والنص علاقة جدلية مرجعية لا تتَّخذ شكلًا مُستقيمًا له نقطة بداية ونهاية، فالعنوان – مثلًا- بوصفه عتبة بداية وباعتباره مظهراً من مظاهر العتبات ذو طبيعة مرجعية، لأنه يُحيل على النص، كما أنَّ النص يُحيل عليه؛ لأنه يُمثِّل الفكرة المركزية للنص، فهو آخر ما يكتبه الكاتب.

أسباب اختيار الموضوع:

- أولًا: الرغبة في تطبيق العتبات على مدونة من مدونات القصة الجازانية.
- ثانيًا: مدونة أضغاث أحلام جديرة بالدراسة؛ لوجود تراكم قصصي، يدعو إلى التأمل والدراسة من هذه الزاوية.
- ثالثًا: اهتمام كُتَّاب السَّرد في العصر الحديث بالنص المحيط اهتمامًا بالغ الأهمية (العنوان، والغلاف، والإهداء، والتصدير...)، ممَّا شكَّل ظاهرة لا يمكن التَّغاضي عنها.
- رابعًا: قلة الاهتمام بدراسة العتبات في القص السعودي بعامة وفي القص الجازاني بصفة خاصة.
- خامسًا: تطبيق المنهج السردي المختص بالعتبات، على عتبات النص القصصي الجازاني في مجموعة أضغاث أحلام.

أهداف الدراسة:

ومن الأهداف التي أسعى إلى تحقيقها في هذ البحث:

1 – توضيح كيفية أنْ تُشكِّل عتبات النص علامات مضيئة لممارسة نوع من الوقع الجمالي والتأثير النفسي والمعرفي على المُتلقِّي لتجسير التواصل مع النص في أفق قراءته قراءة أكثر ملاءمة.

2 – النَّفاذ إلى عمق الظاهرة ومعرفة الدوافع الجمالية أو التسويقية التي دفعت الكاتب للاهتمام بعتبات النص.

3 – الوقوف على المتخيل القصصي المضمر، الذي اختزله الكاتب في العتبات.

تساؤلات الدراسة:

جاء هذا البحث ليجيب على تساؤلات عدة، منها:

1 – هل ينفتح الميثاق المؤطر للعنوان، أو الإهداء أو الغلاف...إلخ؛ على تحققات موازية تأخذ بعين الاعتبار السياق الدلالي للنصوص؟

2 – هل تتمتع العناوين بالوظيفة الإغرائية؟ وهل هذه النصوص المحاذية تخصب النص القصصي وتفتح مداه؟

3 – هل تُعدّ العناصر التي تؤثث صفحة الغلاف الخارجي للديوان أو ما يليه مما يحيط بالمتن، عناصر دالة تؤمن العبور إلى المتن المركزي أو الفضاء الداخلي للنص؟

4 – ما مدى توفيق الكاتب في اختيار نصوصه الموازية، وما مدى شعريتها؟

الدراسات السابقة:

لاشكَّ في أنَّ عدَّة دراسات قد أُنجزت حول القصِّ الجازاني، وأهم دراسة حول القص الجازاني القصة القصيرة في منطقة جازان منذ ظهورها حتى نهاية عام 1427هـ دراسة تحليلية نقدية للباحثة بتول مباركي، وتسعى الدراسة إلى التعريف بالقصة الجازانية القصيرة، وإبراز سِماتها ودورها الفني في الأدب السعودي.

أمَّا الدراسة الثانية فكانت أطروحة ماجستير للباحث خالد العركي تحت عنوان (بنية القصة القصيرة النسائية في جازان)، وقد تناول بنية الحكاية في القصة النسائية وبنية الخطاب وتقنيات التجريب والتجريد لدى القاصات الجازانيات.

أمَّا فيما يتعلَّق بالعتبات في القص الجازاني، فلاتوجد دراسات سابقة في هذا الموضوع على حد علمي، ولكن توجد دراسات مشابهة مثل: العنوان في القصة القصيرة عند كاتبات منطقة جازان، وهو منشور في كتاب في حضرة النص عن دار الانتشار العربي بيروت 1441هـ، وهو يتناول فقط جزئية العنوان عند الكاتبات الجازانيات.

انطلق منهج البحث في هذه الدراسة متناولة المشروع الشعري لجيرار جينيت، لذلك سيكون منهج الدراسة هو المنهج الإنشائي الخاص بالعتبات النصية، وسأستعين بالمنهج السيميائي في قراءة الغلاف وأيقوناته اللونية، بحيثُ يتضافر هذان المنهجان كلاهما من أجل الكشف عن شعرية العتبات المحيطة بالنص، «فمعرفة الأجناس الخطابية للمحيط النصي، تُساعد في قياس القوّة السيميائية التي يعرفها النص في مجتمعه الثقافي، كما يُساعد في بناء ملامح

المحتمل الشعري الحداثي التي يتكثَّف حضورها في البيانات ذات المقصدية النقدية والتنظيرية الواضحة، وتستطيع كل الأجناس الخطابية للمحيط النصي مهما كان طابعها الخصوصي، الحميمي أو الشخصي (الإهداء)، أن تمدَّ القارئ بهذا القدر أو ذاك من المُعطيات النظرية، الصريحة أو الضمنية، التي تُمكنه من معرفة ما يجعل من النص كتاباً وخطاباً شعرياً حداثيًّا في آن واحد.

أمَّا عن خطة البحث فتتكون من مقدمة وتمهيد، وخمسة مباحث وخاتمة، وثبت المصادر والمراجع وفهرس الموضوعات.

- وقد سميت التمهيد بمفهوم العتبات ووظائفها: وتحدثت فيه عن تعريف العتبات اللغوي والاصطلاحي.
- وجاء المبحث الأول بعتبة الغلاف: وتحدثت فيه عن الدلالات التي يختزنها الغلاف والأبعاد التي يرمي إليها.
- ومثل المبحث الثاني بعتبة الناشر: وتحدثت فيه عن مصاحبات نصيّة تكون من إنتاج الناشر أو إرساله.
- ومثل البحث الثالث بعتبة اسم المؤلف: وتحدثت فيه عن تلك العتبة التي تنهض بوظيفة، وهذه الوظيفة تعد نصًا مُوازيًا.
- ومثل المبحث الرابع بعتبة الإهداء: وتحدثت فيه عن مفهوم الإهداء وعناصره والارتباط الوظيفي للإهداء في مجموعة أضغاث أحلام.
- كما انتهى المبحث الخامس إلى ـ: عتبة العنوان في أضغاث أحلام: وتحدثت فيه عن العنوان الرئيس للمجموعة والعناوين الداخلية وما تحمله من دلالات.
- وختمت بحثي بخاتمة أجملت فيها أهم النتائج المتحصل عليها.

والحمد لله أولًا وآخرًا، وصلى الله على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

تمهيدُ: مفهومُ العَتَبَاتِ ووظائِفُها.

المهَادُ النَّظريُّ للعَتَبَاتِ النَّصيَّةِ:

أولًا: مفهوم العتبات:

1 - لغة. 2- اصطلاحًا.

ثانيًا: أنواع العتبات:

1- العتبات النشرية. 2- العتبات التأليفية.

ثالثًا: أقسام العتبات:

1 - النص المحيط. 2- النص الفوقي.

أولًا: مفهوم العتبات:

اهتمَّت السيمائية الحديثة بدراسة الإطار الذي يحيط بالنص كالعنوان، والإهداء، والرُّسومات التوضيحية، وافتتاحيات الفصول، وغير ذلك من النصوص التي أُطلق عليها العتبات، أو النصوص المُوازية.

وهي أساسية لولوج عالم النص الأدبي، وفتح مغالقه، واستكناه أعماقه وسبر أغواره «، وخطاب أساسي ومساعد سُخِّر لخدمة شيء آخر هو النص،

هـذا مـا أكسـبه بُعـدًا تداوليًّـا وقـوة إنجازيـة، وعـلى الباحـث أن يَعـي حدودهـا وتطبيقاتهـا ومرجعياتهـا». (الإدريـسي، 2008م، ص: 13).

• **المفهوم اللُّغوي:**

جـاء في لسـان العـرب لفظـة العتبـة: «أسـكفة البـاب توطـأ وقبـل العتبـة العليـا، والخشـبة التـي فـوق الأعـلى: الحاجـب والأسـكفة السـفلى، والعارضتـان العضادتـان، والجمـع عتـب وعتبـات، والعتـب: الـدرج، وعتـب عتبـة: اتخذهـا». (ابـن منظـور، 1997م، ج:4، ص: 948).

والعتَبـة أسـكفة البـاب، قلـت قـال» الأزهـري» في (ع، ت، ب). قـال» ابـن شـميل»: (العتبـة) في البـاب هـي العليـا والأسـكفة هـي السـفلى». (الـرازي، 2004م، ص: 206).

• **المفهوم الاصطلاحي:**

العتبـاتُ النَّصيَّـةُ هـي» علامـة دلاليـة تُـشرع أبـواب النـص أمـام المُتلقِّي/ القـارئ». وتشـحنه بالدَّفعـة الزَّاخـرة بـروح الولـوج إلى أعماقـه، لِـمَا تحملـه هـذه العتبـات مـن معـانٍ وشـفراتٍ لهـا علاقـة مبـاشرة بالنـص، تُنـير دروبـه، وهـي تتميـز باعتبارهـا عتبـات لهـا سـيَّاقات تاريخيـة ونصيـة، ووظائـف تأليفيـة تختـزل جانبًـا مركزيًّـا مـن منطلـق الكتابـة». (فلوس، 2012م، ص: 13).

وفي تعريـفٍ آخـر للعتبـات «هـي مجمـوع العنـاصر المحيطـة بالنـص؛ كالعناويـن والإهـداءات، والمقدمـات، وكلـمات النـاشر، وكل مـا يمهـد للدخـول إلى النـص أو يـوازي النـص». (لحمـداني، 1423هـ، ص: 14).

وبعضهـم يُسـمِّي العتبـات بالنَّـصِّ اَلْمُـوازي، فالنـصُّ اَلْمُـوازي عبـارة عـن عتبـات تربـط بينهـا علاقـة تزامنيـة اعتباريـة متلائمـة، أخـذت وضعيتهـا بشـكلٍ جـدلي مـع النـص، بطريقـة مبـاشرة أو غـير مبـاشرة. يقـول بنيـس عـن النـص المـوازي:» بأنـه تلـك العنـاصر الموجـودة عـلى حـدود النـص، داخلـه وخارجـه في آنٍ، تتصـل بـه اتصـالًا يجعلهـا تتداخـل معـه إلى حـدِ تبلـغ فيـه درجـة مـن تعيـين اسـتقلاليته، وتنفصـل عنـه انفصـالًا يسـمح للداخـل النـصي، كبنيـةٍ وبنـاءٍ، أن يشـتغل وينتـج دلاليتـه». (بنيـس، 1989م، ص: 76).

وتسـتهدي إشـكالية البحـث في الوقـت الـذي تقـترب مـن موضوعهـا مـن مـكان النـص المـوازي في الاسـتفادة مـن فرضيـة واضحـة، أصوغُهـا في نقطتـين:

1 - لا يبنـي القـص المعـاصر نصيتـه التـي تسـمح لـه بالتـداول بهـذه الصفـة في المجتمـع الثقـافي المعـاصر، إلا انطلاقًـا مـن مجموعـة مـن العتبـات النصيّـة الداخليـة التـي تضمـن لـه نسـبًا رمزيًـا، يحمـل توقيعـه كاسـم المؤلـف، أو التـي تُعيّنـه أو تبوِّبـه؛ كالتَّحديـد الأجنـاسي والعنـوان والعناويـن الفرعيـة والفهرسـت، أو التـي تقدمـه للقـارئ والجمهـور كالمقدمـة، وكلمـة النـاشر، أو التـي تُسـيّجه أو ترفعـه احتفـاءً، وتـذكاراً

وعلامة بانية للدلالة، والمتخيل كالتصدير والإهداء.إنَّ النص القصصي السعودي المعاصر لا يحقّق نصيّته خارج هذه العتبات الداخلية التي تمنحه هوية نصيّة خاصة داخل فضاء التبادل الرمزي كفضاء مؤسسي.

2 - ينطلق القصُّ السعودي المعاصر نحو استحقاق انتمائه للمعاصرة انطلاقاً من وشائجه الثقافية مع عصرنا الوسائطي، الذي استبدل بمكان الرؤية فضاء الصفحة بجعلها متاهًا لزوبعة خلط السواد بالبياض، غير مُكتفٍ بالعنصر الكتابي، بل تعدَّاه إلى السَّمعي والبصري.

ومهما تعدَّدت عناصر النص الموازي، وتنوّعت بحسب العصور والثقافات، فإنَّها تأخذ أهميتها من خلال ما يُسمِّيه جيرار جينيت بـ «وحدة التأثير»(Genette.1987, p. 8)، وما يُسمِّيه أيضًا في سياق آخر بالقوة التداولية. (SEUILS, P. 7). ويمكننا ضمن هذه اللحظة الإبستمولوجية من نظرية الأدب المعاصرة ملاحظة سؤال الشعرية البنيوية؛ إذ سيصبح موضوعها الجديد هو سؤال النص الموازي، وسيتحوَّل مركز الاهتمام إلى جهة إشكالية جديدة هي جهة «العتبات» التي تجعل من النص كتاباً أو خطاباً منغرساً ضمن حقل المؤسسة، بما فيه من قيم وأحكام وتعاقدات ثقافية واجتماعية مكّرسة ومحمية.

ومن ثم يُمكن القول أنه مهما تعددت التسميات لمصطلح عتبات النص، التي هي مجموع خطاب المتعاليات النصية، فإنه ما يهمناهو تخصيص القول في شعرية النص الموازي أو ما يسمى في صياغة استعارية، بخطاب العتبات[1].(SEUILS, P. 7) .

إن هذا النوع من الشعرية، لم يتأسس إلا في النصف الثاني من عقد الثمانينيات، وذلك بعد أن أشبع خطاب الشعرية وصف المقولات الجوانية . تلك المقولات التي تبين أنها لا تصف كفاية الكلية النصية؛ أي: العناصر الهجائية والمفارقة، التي لا تؤمن فقط نصية النص، بل أيضاً تداوليته وأدبياته المشروطة بلذَّة القراءة، ضمن نسق ثقافي محدد.

لقد بدا جيدًا للشعرية، مع جيرار جينيت، أنه لا يكفي التساؤل مع ياكبسون عن تلك العناصر الضرورية التي تجعل ملفوظًا لُغويًّا نصًّا أدبيًّا، بل لابدّ كذلك من التساؤل عن مجموع العناصر التي تجعل من النص كتابًا؛ أي: العناصر التي تُساند النَّصَّ، وتُصاحبه في رحلة اكتساب الحضور» والهوية الثقافية النوعية، ضمن تداولية عامة أو خاصة، وهي في مجموعها تُمثِّلُ وسائل انخراط النص في المؤسسة الأدبية وانصهاره في المجتمع الثقافي..(Hallyn. 1987, p. 202)

إنَّها جملة عناصر تحيط بالنص، وتمدّده، تحديدًا

1. يقول جيرار جينيت مقارناً مصطلح العتبة بمصطلح الحد:» يتعلّق الأمر هنا بالعتبة أكثر من الحدّ أو الحدود، العتبة أو بتعبير بورخيس بخصوص المقدمة. الباحة التي تسمح لكل واحد بالدخول أو الخروج. (SEUILS.OP. CIT. P7 et 8).

من أجل تقديمه بالمعنى المألوف لهذه الكلمة، وأيضاً بمعناها القوي؛ أي: جعل النص حاضرًا، وكذلك لتأمين حضوره في العالم، وتأمين تلقيه واستهلاكه في هيئة كتاب.(SEUILS, P. 7) إذ لم يَعُدْ النظر يشمل الداخل النصي فحسب، وإنَّما الخارج النَّصِّي أيضاً، من خلال الكشف عن كُلِّ الرَّوافد المضمونية والشكلية التي ينهل منها: المضمونية عبر التناص، والشكلية عبر التداخل الأجناسي أو الفني مع احتفاظنا بالتقاطع الحاصل بين هذين المظهرين.

لهذا يعرّف النص بحسب «باختين» بأنه « ملتقى مجموعة من النصوص الأخرى يُعيد قراءتها، ويؤكدها ويكثفها ويحوّلها ويعمّقها». (العلاق، 2002م، ص: 53).

ويتوسَّع النص ليشمل العمليات الإبداعية المصاحبة أيضًا؛ بوصفه «بنية دلالية تنتج ضمن بنية منتجة، يحدّد زمنيًّا بأنها سابقة على النصِّ، يُضمِّنُها النَّاصُّ في نصّه، مُحدثًا تفاعُلاً بين البنيتين في مظهره النصي». (يقطين، 1989 م، ص: 62). من الممكن أن يتداخل التناصان المضموني والشكلي معًا، عندما يتحقَّق التَّناصُّ المضموني المتداول، بين نصين مُنحدرين من حقلين مختلفين أجناسيًّا أو فنيًّا، ولابُدَّ من الإشارة إلى الفارق الإجرائي الكامن ما بين التناصية المضمونية المتداولة والتناصية الشكلية، فالأولى علامة تجمع نصًّا مع آخر سابق عليه، دون إعارة اهتمام للتماثُل أو الاختلاف الأجناسي بينهما، بينما الثانية تقحمنا بموضوع الأجناسي وتداخلها ببعض. ويكون العتبا نصي في هذه الحالة مُؤلَّفًا من حقلين متداخلين، أو من خلال تشكيلين:

1 – دائم: كما في لوحة الغلاف ذات التداخل الحتمي بين فني الرسم والأدب.

2 – غير دائم: كما في عتبة العنوان والعتبات الداخلية الأخرى، التي يفترض طابعها النصي إمكانية تناصها مع نص خارجي، دون التقيّد بأن يكون ذاك التداخل مع حقل أجناسي أو فني متشابه أو مختلف.

وهنا يتبادر لدينا سؤال ما الذي يجعل المجموعة القصصية للكاتب الدكتور حسن حجاب الحازمي كتابًا؟

وهذا السؤال يجعلنا نبحث في منطقتين: الداخل حيث المنهج النقدي السائد، والخارج كما هو الواقع النقدي المعاصر، فلابد من ولوج الداخل من داخل المقاربة الواعية للشكل الخارجي (la Form).

أنواع العتبات:

أولا : العتبات النَّشرية الافتتاحية:

وهي كُلُّ الإنتاجات المناصية التي تعود مسؤوليتها للناشر المنخرط في صناعة الكتاب وطباعته، وهي أقل تحديدًا عند «جينيت»، إذ تتمثَّل في

الغلاف، الجلادة، كلمة الناشر، الإشهار، الحجم، السلسلة». (بلعابد، 2008 م، ص: 45).

ويندرج تحت هذا العنوان عنصران:

1 – نصُّ المُحيط النَّشري:

«والذي ينتظم تحته كُلٌّ من (الغلاف، الجلادة، كلمة الناشر، الإشهار، الحجم السلسلة...»(بلعابد، 2008 م: 49)، وقد عرف تطورًا مع تقدم الطباعة الرقمية أو «بتعبير آخر هي تلك العناصر المحيطة بالكتاب». (السعدية، 2009م، ص: 225).

2 – نص الفوقي النشري:

ويندرج تحته كُلٌّ من الإشهار، وقائمة المشورات، والملحق الصحفي لدار النشر.

ثانيا: العتبات التّأليفية: «يمثل كُل الإنتاجات والمصاحبات الخطابية التي تعود مسؤوليتها بالأساس إلى الكاتب/ المؤلف، حيثُ ينخرط فيها كُلٌّ من اسم الكاتب، العنوان، العنوان الفرعي، الإهداء، الاستهلال» (السعدية، 2009 م، ص: 49).

وينقسم إلى قسمين:

أ- نص المحيط التأليفي:

«ينضم تحته كلٌّ من: اسم الكاتب، العنوان، العناوين الفرعية، العناوين الداخلية، الاستهلال، التصدير، التّمهيد». (بلعابد، 2008م، ص: 49).

ب- نص الفوقي التّأليفي:

«يضم كل تلك الخطابات الخارجة عن النصِّ، إلا أنَّها تعمل على إضاءته وشرحه، وتكون إمَّا عامة، مثل: اللقاءات الصحفية، الإذاعة، التلفزيون، الحوارات، المناقشات، الندوات، المؤتمرات، القراءات النقدية، وكل هذا ينضم تحت النص الفوقي العام، أمَّا المراسلات، المذكرات الحميمية، التعليقات الذاتية فتندرج ضمن النص الفوقي الخاص». (السعدية، 2009 م، ص: 225).

المبحث الأول: عتبة الغلاف la Coverbook seuil:

عند الحديث عن الغلاف فإننا نستحضر أيقونة الصورة، فهي «ملموسٌ مرئيٌّ للتعبير عن مجرد لا تدركه العين المجردة (...)، وهي أداةٌ سحريَّةٌ، وموضوع للسحر أيضًا. إنها امتلاكٌ أبديٌّ لموضوع عرضي (كائن أو شيء) ...». (بنكراد، 2012م، ص: 17).

فالصُّورة كمصطلح تُحيلنا على الغلاف بصورة مُطلقة، بعيدًا عن تلك الارتباطات المفاهيمية المرتبطة بطبيعة الصورة من وجهة نظر فوتوغرافية – الصورة الخاصة بالإنسان-، فما يهمنا هنا هو الصورة كإبداع أدبي يتَّخذه الكاتب العربي بصورة عامة، والكاتب الجازاني بصورة خاصة للتعبير عن مكنونات قد تختزنها ذاته الكاتبة، فلا توجد منطقة تجعل المتلقي يتوقف عندها سوى تلك المنطقة المبدئية؛ وهي عتبة الغلاف/ الصورة.

ولا شكَّ في أنَّ الغلاف هو وسيلةٌ لحماية أوراق

صورة الوجه الأول
من الغلاف

صورة الوجه الخلفي
من الغلاف

صورة
كعب الكتاب

الكتاب من التلف، والتعبير عن المضمون بشكل يجذب القارئ، ويلفت نظره ويُؤثِّر عليه، وينقسم الغلاف إلى ثلاثة أوجه:

1. الوجه الأمامي.
2. الوجه الخلفي.
3. الكعب (الوجه الفاصل بين الوجهين الأمامي والخلفي).

نُلاحظ أنَّ الفنانة الدكتورة منال الرويشيد[2] تعاملت مع عتبة الغلاف، من خلال قُدرتها على التعامل مع مفردات الغلاف التشكيلية (الكتابة والرسوم والصورة والرموز والعلامات) قد أبدعت في توزيع الأحجام للظلِّ والنُّور وللحروف الطباعيَّة، في انتباهة ذكية لحجم كُلِّ مُفردة، فالطباعة لا ترقى إلى مستوى الخط في تمثيل سماء الأداء الشفهي والدلالات البصرية؛ لذا اختارت أن تدمج المكتوب بالمرسوم؛ موزعة حروف العنوان في انتشارٍ جميلٍ على لوحة الوجه الخلفي، مُضفيةً عليها في كُلِّ منطوق ذُؤابات سوداء؛ تختصر أشباح اللَّوحة الأساسية. لوحة الغلاف.

- اسم الكاتب (حسن حجاب الحازمي) شغل سماء الغلاف.

فهو مصدر الحكي، ومُنشئ السرد الحكائي، ومنه ينسلُّ الحكي، وإليه تعود التبعية، ولابدّ من مرجعية وهوية وانتماء، وهذه المرجعية رسمية ليست غُفلاً؛ لذلك اقتضى مناسبة اللون الأسود لكتابة اسم الكاتب.

أمَّا أيقونة الجهة الناشرة (النادي الأدبي) في الرياض، فقد أخذت أقصى وأعلى اليمين من صفحة الغلاف الأولى، وكذلك أسفل اليمين من صفحة الغلاف الثانية، وكذلك رسمت على الكعب، مثلها مثل اسم المؤلف ومثل عنوان الكتاب.

أمَّا المؤشر الجنسي (مجموعة قصصية) فقد أخذت مكانها تحت لوحة الغلاف، وكأنَّ بالمُصمِّمة تريد أن تقول: إنَّ العمل ليس فنّاً تشكيليًّا، ولكنه عملٌ أدبي ينتمي إلى فنِّ القص.

2. منال الرويشد، فنانة سعودية، دكتوراه في فلسفة التربية الفنية، تخصص: تصميم، حاصلة على الكثير من الجوائز، عضو الجمعية السعودية للفنون التشكيلية (جسفت).

ولا شكَّ في أنَّ اسم المطبعة، ورقم الكتاب العالمي (ردمك)، والتقديم للعمل قد كُتبا بالخط الأسود، حيث الأسود هو سيد ألوان الخط، والأكثر إبرازا للحروف، والأكثر مُناسبة للبصر، لابدّ من الإشارة إلى تمدّد العنوان فوق الغلاف، وتحت اسم الكاتب بخط عريض، فخط المثنّى الذي اختارته المصمّمة باستدارته البسيطة وبرشاقته يدل على حيوية لا يكتسبها فقط من اللون الأحمر.

(أضغاث أحلام) كُتبت باللون الأحمر دلالة على الاستمرارية في الحلم، وهذه حقيقة نعيشها ما وجدنا. وأمَّا عن الاختلاطات في الأحلام، فإنَّ اللون الأحمر لا يُعبِّر عنها، بل هي أقرب للرُّؤيا، لذلك وضع جزءاً من قصة (نهاية) القصة الأكثر دلالة على الرؤيا في الحلم، وما انتشار أحرف العنوان حولها بألوان مختلطة مختلفة إلاّ دلالة على اختلاف المنامات بين الأضغاث والرؤيا. يُخفيها ليلٌ دامسٌ، ويكشف عن مضمونها صباحٌ مُنيرٌ؛ في تبادل للونين الأسود والأبيض.

أمّا لوحة الغلاف ذات الدلالة الأكثر تمدّداً على بياض السماكة الورقية لصفحة الغلاف، فلم تكن مجرد لبوس ثابت لباطن متغير، بل إنَّها باطن لباطن، يوهم ناقده بعدم استيلائه على مكونات النَّصِّ.

ونلاحظ أن الفنانة اعتمدت على الأُحادية والثُّنائية المُشتركة، في التَّزاوج الدلالي لشُخوص أقرب ما يكونون أشباحًا، جرَّدتهم الفنانة من سِماتهم ومن ملامحهم؛ ليكونوا أكثر دلالة على الإنسان بعمومه. وظهرت هذه الكائنات سابحةً مُتَّشحةً بالبياض الناصع وبالأحمر البارز والغالب وبالأسود كألوان فردية، بينما نجدها قد زاوجت بين اللونين الأسود والأبيض لينتج عنهما الرمادي، اللون الأكثر دلالة على عنوان القصة، دون ضرورة الدخول إلى العالم الداخلي للنصوص القصصية في المجموعة، فما هي إلاّ أضغاث أحلام، والأضغاث هي الاختلاطاتُ، هذه الكائنات تسبح باتجاهات مختلفة، ولا تكاد تلمس الأرض، وهذا يُعبِّرُ أيضًا عن عالم الحلم الهُلامي الخيالي، ولعلَّ كثرة الكائنات وكثرة تلوُّنها، وتكرار ألوانها، هو دلالة تكرار أحلامها، ودلالة اختلاف الأحلام واختلاطها.

وتشي الهيئة الظاهرة في اللَّوحة إلى انتماء هذه الكائنات إلى المجتمع السعودي، من خلال أرديتها وغطاء الرأس وطول الثوب، وهذا دلالةٌ على وعي الفنانة لوظيفة الغلاف التي تؤكد هوية المجتمع، وتؤدي المضامين الفكرية والفلسفية والمعتقدات والأديان.

واختارت الفنانة أربعة ألوان؛ تُعدُّ ألوانًا أساسية لرسم لوحتها، وهي الأبيض، والأسود، والأحمر، والرمادي. واللون في اللوحة انعكاس لمنظومة علاقات قصصية، تُحيل القارئ باتجاه الطبيعة والعصر واللغة والإيديولوجية. واللون إن كان معزولاً مفرداً أو مختلطاً (رماديّا)، فإن دلالته تتغير في الحلم، الأمر الذي يجعل من الألوان البسيطة والألوان المركبة أنظمة دلالية ذات طاقات فاعلة، تظهر آثار فاعليتها في ما يتحقق من جمالات إنشائية في السرد القصصي، فيصبح اللون عنصراً مؤثّراً وفاعلاً، له تأثيره على الجوانب الحسيّة والعقلية والوجدانية

للمتلقي، ويحافظ في الوقت نفسه على هدفه الجمالي في اللوحة، غير غافل عن الوظيفة المراد تحقيقها، ولا عن الوعي بكيفيات تأثيره في المشاهد القصصية، ولا عن «قدرته على تمثيل ثقافة سائدة». (دياب، 1997م: 41)، لدرجة أنَّ أصبح اللون فيها يُعبِّرُ عن مُكوِّن ثقافي للجماعة السعودية، هذا المكوّن تشكيلي أدبي مزدوج، يتجلّى من خلال اللون، فاللون الأبيض لباس الرجال (الثوب)، والأسود لباس النساء (العباية) وغطاء الرأس، والأحمر هو لون خارق لليل وللنهار وللبياض وللسواد. قريب من الشمس من الحيوية والنشاط، لون القلب والأوردة والدماء، لون الحب والعاطفة والرومانسية.

ويمكننا أن نرى انعكاس الأحمر في العنوان، وهذا دالٌّ على رؤية المصمّمة والكاتب، وملخصها: أنَّ الحياة ستستمر، وأنَّ الأحلام لن تُعطِّلها، وإن بدت الحياة للإنسان بريئةً عند الوعي الأول، فإنها ستتلوَّث بالأقدار غير البيضاء دائماً، فقد يأتي على الإنسان حين من الدهر تُصيبه مصائب وكوارث ووساوس؛ يقف أمامها عاجزاً متردِّداً قلقاً. وهذا ما عبَّرت عنه ألوان الأبيض والأسود والرمادي. ونجد انعكاس القصص الداخلية على ألوان لوحة الغلاف كالتالي:

- (نهاية) بلونها الأحمر، و(كابوس) بدماء سفحت في كل اتجاه دون رحمة وبلا سبب، وعلاقة جميلة منفتحة على مجتمع مغلق وحب وانتظار في (كيفك).
- أمَّا (العاجز) و(فراشة) فيُمثلها اللون الأسود؛ حيث العجز والموت.
- وأمَّا الأبيض فيُمثِّله قصص (فراشة) و(لو)، و(كما أنها أنت)، و (غرق) و(الحوار)؛ حيث وجه الحياة البريئة والواضحة والمشتهاة.
- أمَّا الرمادي فيدلِّل عليها قصص لعلَّ عنواناتها تدلُّ عليها؛ مثل (حيرة) و(تردد) و(سؤال).

صورة لوحة الغلاف

المبحث الثاني: عتبة الناشر Peritexte` Editorial:

نُعالـج ضمـن هـذا العنـصر مصاحبـات نصيّـة، تكـون مـن إنتـاج النـاشر أو إرسـاله، وتقـع في أغلـب الأحيـان، تحت مسـؤوليته المبـاشرة. وهـي مُصاحبات ذات طبيعـة فضائيـة ومادية، تتعلـق بالفضـاء الداخلي الأكثـر خارجيـة للنـص. هـذا الفضـاء الـذي يتضمَّن الغـلاف وصفحـة العنـوان وملحقاتهـا والتحقـق المـادي للكتـاب نفسـه، بالإضافـة إلى علامـة النـاشر التـي تأخـذ عـادة شـكلاً أيقونيًّـا أو حروفيًّـا خالصًـا، أو مصاحبـاً بخطـاب لسـانيّ ثابـت، في صيغـة شـعار أو حكمـة أو مثـل سـائر.

ويهمنـا أن نُشـير إلى ثلاثـة مظاهـر أخـرى مميـزة لمصاحبـات النـاشر Peritexte` Editorial،

الأول:هـو: أيقونـة النـاشر:

تأخـذ علامـة «النـادي الأدبي»؛ وهـي أيقونـةٌ يضعهـا النـاشر في أعـلى اليمـين مـن صحفـة الغـلاف، وتعتـلي جميـع العتبـات الأخـرى، وهـي علامـةٌ تـدل عـلى النـاشر أولاً، وتـدلُّ عـلى أنَّهـا علامـة عـلى نـشر «سلسـلة»، وليـس نـشرًا إفراديًّـا فقـط، وأيضًـا تظهـر عـلى أسـفل يمـين صفحـة الغـلاف الثانيـة.

هـذه العلامـة تظهـر عـلى منشـورات النـادي الأدبي في الريـاض، وهـي تدلّ عـلى تبنّـي النـادي للمنشـورات الأدبيـة والإبداعيـة والترويـج لهـا، وسـتأخذ هـذه الأيقونـة موضعهـا في جميـع منشـورات النـادي، تأخـذ سـمة السلسـلة «Collection" التـي تحـدّد نـوع المعرفـة التـي ينـدرج الكتـاب داخلهـا، وهـي مـن هـذه الناحيـة تتقاسـم بدرجـات متفاوتـة الوضـع الاعتبـاري للعلامـة الأجناسـية التـي تُـهيئ أفـق الانتظـار لاسـتقبال خـاص لنمـط مخصـوص مـن الملفوظـات اللسـانية المختلفـة. بهـذا المعنـى يتضاعـف الوضـع الاعتبـاري لعلامـة (السلسـلة)، فمثـلاً نجدهـا تتموضـع داخـل حقـل المُصاحـب النـصي، ويمكـن أن نجـد لهـا مكانًـا داخـل الحقـل العـام لشـعرية الْـمُتفرعات النصيـة. إنَّهـا مـكان لتقاطعـات مبحـث الشـعرية، مـن موقـع تجنيـس العمـل داخـل حـدود معرفـة خطابيـة قـادرة عـلى تسـييج القـراءة وتوجيهها.

- المظهـر الثـاني لمصاحبـات النـاشر: يتعلـق بنوعـين متكاملـين مـن العلامـات.

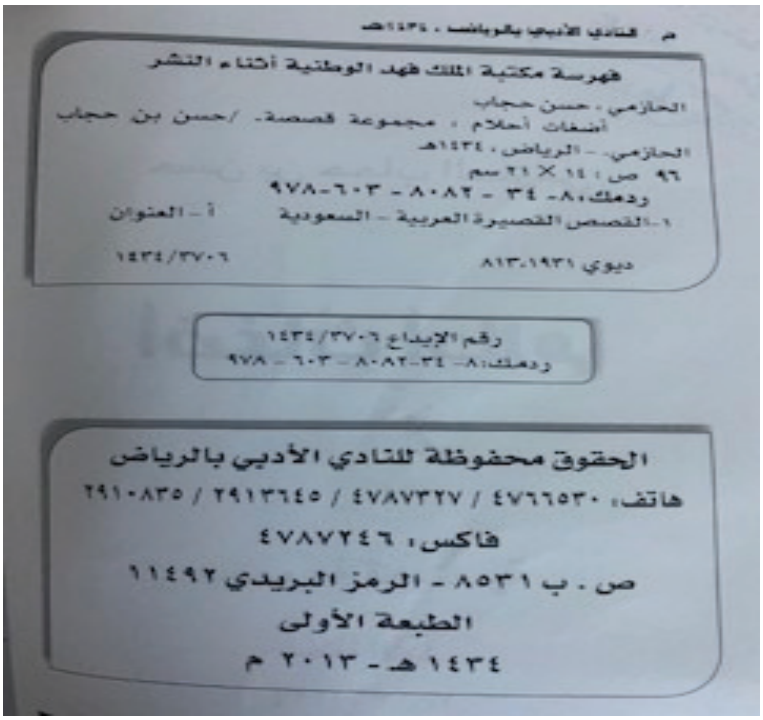
- العلامـة الأولى: تتصـل باختيـار حـروف الطباعـة، هـذا الاختيـار الـذي قـد يختلـف بحسـب طبيعـة المظاهـر الأخـرى التـي يخضـع لهـا الكتـاب. والطباعـة الفنيـة الراقيـة التـي تميـزت بهـا المجموعـة القصصيـة، تطلبـت حروفـاً كبـيرة واضحـة موقعـة عـلى ورق مختـار، وهـذه العلامـة تتصـل أيضًـا بـدار النـشر، وتتقيـد بـما تفرضـه الجهـة النـاشرة (النـادي الأدبي بالريـاض)، فمطابـع الحميـضي التـي طبعـت أضغـاث أحـلام اختـارت الخـط العـربي المسـمى بالمثنّـى، وطبعـت كل العنوانـات؛ بـما فيهـا العنـوان الرئيـس بخـط عريـض، وكذلـك اسـم المؤلـف واسـم الجنـس، واكتفـت بخـط أصغـر للرقـم الـدولي المعيـاري للكتـاب (ردمـك)، وهـو مـا يقابـل

ISBN أو الرقم الدولي الموحد للكتاب، وكذلك تمثل حروف الطباعة بدورها مظهرًا من النَّصِّ المُوازي، ليس من باب إحالتها على محتوى العمل أو جنسه الخطابي؛ لكن لأنَّها يُمكن أن تُحيل على قيمته، مثلما يُمكن أن تُؤشِّر على قُرَّائه المُمكنين.

- العلامة الثانية: لهذا المظهر تتعلق بتفضية العمل؛ أي: بتوزيعه الفضائي، وهو المكان النصي الذي يمكن أن تنسجم فيه جهود المؤلف، والناشر مثلما يمكن أن يحرص المؤلف على إنجازه، خاصة بعد أن أصبح هذا المظهر مكانًا له اعتباره في بناء دلالية القص الحديث.

ولذلك يعتبر المكان أحد العناصر الأساسية بعبور الذات باتجاه الفعل النصي وتذويب علاماته. إن تذويب الفضاء جزء من استراتيجية توجيه المتلقي إلى بناء دلالية النص. من هنا نتفق مع جيرار جينيت أنه:" ما من قارئ يمكنه أن يبقى مُحايدًا تجاه طريقة تفضية قصة ما، كأن تقدم معزولة على الصفحة البيضاء، محاطة بما يسميه إيلوار بـ "هوامش الصمت".

إن علامة التفضية لا يمكن أن تشتغل كمظهر للمصاحب النصي إلا بالنظر إلى دورها في بناء الدلالة، وإنعاشها للذة القراءة، وإحالتها على شعرية النص.


م النادي الأدبي بالرياض ، ١٤٣٤هـ

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر

الحازمي ، حسن حجاب
أضغاث أحلام : مجموعة قصصية. /حسن بن حجاب الحازمي. - الرياض ، ١٤٣٤هـ
٩٦ ص ؛ ١٤ × ٢١ سم
ردمك: ٨- ٣٤ - ٨٠٨٢ - ٦٠٣-٩٧٨
١-القصص القصيرة العربية - السعودية أ - العنوان
ديوي ٨١٣.١٩٣١ ١٤٣٤/٣٧٠٦

رقم الإيداع ١٤٣٤/٣٧٠٦
ردمك: ٨- ٣٤-٨٠٨٢ - ٦٠٣ - ٩٧٨

الحقوق محفوظة للنادي الأدبي بالرياض
هاتف: ٤٧٦٦٥٣٠ / ٤٧٨٧٣٢٧ / ٢٩١٣٦٤٥ / ٢٩١٠٨٣٥
فاكس: ٤٧٨٧٢٤٦
ص . ب ٨٥٣١ - الرمز البريدي ١١٤٩٢
الطبعة الأولى
١٤٣٤ هـ - ٢٠١٣ م

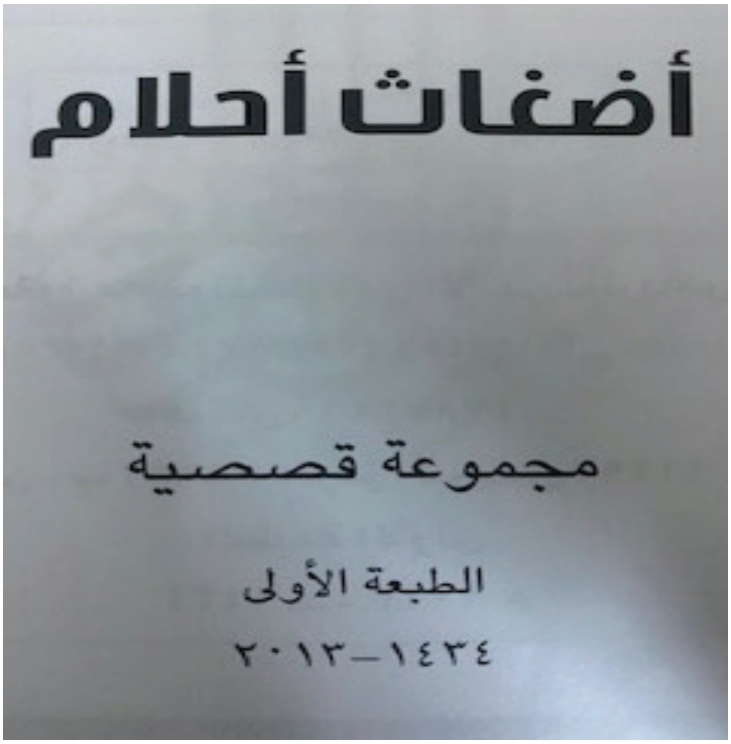
صورة تظهر الناشر

- عتبة المؤشر الجنسي (an nexe dutiter)

ويأتي على شاكلة عنوان فرعي يقع تحت اللوحة في "أضغاث أحلام" على الشكل التالي "مجموعة قصصية" يُعبِّر هنا عن المؤشر الجنسي، الذي اشترك في وضعه كل من الكاتب والناشر والمصمّمة، ويعدّ هذا المؤشّر ملحقاً بالعنوان كما يرى جينيت، وهذا المؤشّر يأتي ذاتيًّا اختياريًّا. وهو أي المؤشر الجنسي تعريف خبري تعليقي؛ لأنه يقوم بتوجيهنا إلى النظام الجنسي للعمل؛ أي: يأتي ليخبر عن الجنس الذي ينتمي إليه هذا العمل الأدبي أو ذاك". (بلعابد، 2008 م، ص: 89). لهذا يعد نظامًا رسميًّا يعبر عن مقصدية كل من الكاتب والناشر؛ لما يريدان نسبته للنص، وفي هذه الحالة لا نستطيع أن نتجاهل هذه النسبة إلى النص، وإن لم نصدقها، فإنَّها باقية كمُوجِّه قِرائيٍّ للنصِّ. وهي تعدُّ إقرارًا مُسبقًا من الكاتب بأن العمل هنا هو قصة.

- مكان ظهور المؤشر الجنسي:

يظهر المؤشر الجنسي في الغلاف أولاً، ثم في الصفحة التالية له -صفحة العنوان- ولا يقف مكان المؤشر هنا على صفحة الغلاف، بل يؤخذ إلى أمكنة الأرشفة وقائمة المنشورات(Catalogue) في دار النشر وفي المكتبات الوطنية والعالمية .



صورة تظهر المؤشر الجنسي

أمَّا وظيفة المؤشر الجنسي: فتتحدَّد في إخبار القارئ وإعلامه بجنس العمل الذي سيقرؤه. (Genette.1987.p.98)

وتتلخص وظائف عتبة النشر في وظيفتين :

أ- **وظيفة إخبارية**: تشير إلى دار النشر وتاريخ النشر من جهة الإحالة على مقصديته، أو تأويل معنامبسيرورةتأويليةمتعلقةبالكاتب.

ب- **وظيفة التعيين الجنسي لنص ما**: يندرج ذلك ضمن سلسلة أدبية معينة بنوع النص (مجموعة قصصية)

المبحث الثالث: عتبة اسم المؤلف:Auctorial SEUIL:

قبل أن نتساءل مع جيرار جينيت عن اسم المؤلف، يمكننا أن نتبين جواب سؤال ميشيل فوكو "ما المؤلف؟"؛ إذ إن فكرة المؤلف تشكل اللحظة القوية للفردية في تاريخ الأفكار والمعارف والأدب، وفي تاريخ الفلسفة أيضًا وتاريخ العلوم، وحتى اليوم لا نؤرخ لمفهوم أو لنوع أدبي أو لنمط فلسفي، فما زلنا نعتبر وحدات مثل هذه كتقطيعات ضعيفة نسبيًّا، وثانوية ومتراكمة بالنسبة للوحدة الأولى الصلبة والأساسية، التي هي وحدة المؤلف والنِّتاج". (فوكو، 1990م، ص: 116).

فاسم المؤلف ليس مُجرَّد اسم علم يُحيل على شخص باتجاه تركيب وظيفة بنيوية، قائمة في جزء منها على فرضية إنجازه لـ "وظيفة وصفية" مع فرضية إحالته على مبدأ وحدة كتابية من هذا المكان التحليلي بالتحديد، بل يمكن أن يعلو اسم المؤلف على ذلك فينهض بوظيفة تُعدُّ نصًّا مُوازيًا.

فيمكن أن يقوم بوظيفة تعاقدية، بدرجات تتفاوت أهميتها بحسب طبيعة الأجناس الأدبية (الخطابية) أو خصوصيتها، بحيث يمكن أن تضعف هذه الوظيفة أو تنحدر إلى درجات أدنى، في الأجناس التحليلية بل وحتى الشعرية، كما يمكنها بالمقابل أن تصبح ذات فعالية أكبر في الكتابات المرجعية، حيث إن مصداقية الشهادة أو النقل. ترتكز بقوة على هوية الشاهد أو الناقل. (فوكو، 1990م، ص: 119).

إنَّ القوة التعاقدية لا ترتهن في نظرنا باسم المؤلف، إلا في علاقته بقوة تعاقدية أخرى، تتصل بالجنس الأدبي، فبهما معًا يُمكن للعمل أن يتقدَّم نحو قُرَّائه بميثاق أدبي ثقافي محدّد، يحترم أفق تطلُّع القارئ، مثلما قد يُوجِّهه إلى سياق تَوجُّهٍ حداثيٍّ طليعيٍّ، يُشير إلى ترسيخ نوع من الميثاق الجديد.

ووفق هذا المنظور التفاعلي تكون "الوظيفة التَّعاقديَّة" مُعادلاً آخر لعملية الوصف، التي يُمكن أن يُنجزها اسم المؤلف؛ عبر إحالته على مبدأ الوحدة الكتابية الذي يفترض فيه أن

ينسج بشكل داخلي-لا يخلو أحياناً من أسرار ومفاجآت-الخيط الذي يربط بين سلسلة من أعمال المؤلف نفسه.

إنَّ اسم المؤلف في هذه الحالة، يُوسِّع حالة التَّعاقد الضِّمني الذي يصل قراءه بالنوع الأدبي، الجمالي، أو الفلسفي، أو الإيديولوجي لأعماله. وهو في كُلِّ ذلك يكون مُعادلاً لعملية وصف، تستحضر المعايير السابقة التي لا يمكن لاسم المؤلف في غيابها أن يشتغل كنصٍّ مُوازٍ.

- مكان ظهور اسم المؤلف:

يظهر اسم المؤلف (حسن حجاب الحازمي) في صفحة الغلاف، وصفحة العنوان. مكتوبًا بخط المثنّى الغليظ، وفي أعلى الغلاف بخطّ بارز.

- أشكال اسم المؤلف: حدّد جينيت ثلاثة أشكال لظهور المؤلف:

1 - الاسم الحقيقي onymat

2 - الاسم المستعارPseudonymat

3 - الاسم المجهولanonymat

والاسم في مجموعة "أضغاث أحلام" يعود للمؤلف (حسن حجاب الحازمي)، وهو اسمه الحقيقي، وهذا الاسم يُشكِّل علامةً فارقةً بينه وبين أيِّ كاتبٍ آخرَ. ويُثبت هوية الكتاب، ويُحقِّق ملكيته الأدبية والفكرية، ولا يمكن تجاوز الوظيفة الإشهارية لاسم المؤلف أيضًا.

الاسم حسن حجاب الحازمي يجلب إلى دائرة النظر والتعاقد مجموعات "ذاكرة الدقائق الأخيرة" (الحازمي: 1413 هـ)، و"تلك التفاصيل"(الحازمي، 1421هـ). واسم الكاتب يُخبرنا أنَّ الكاتب لا يكتب في جنس القصة وحسب، بل له مجموعة شعرية بعنوان "وردة في فم الحزن" (الحازمي، 1421هـ).

وله في مجال النقد الأدبي كتابان: "البطل في الرواية السعودية" (الحازمي، 1421هـ)، و"البناء الفني في الرواية السعودية" (الحازمي، 1427 هـ). وهذا يدلُّ على أنَّ الحازمي اسم متعدّد المواهب الإبداعية والإنشائية، ويمنحنا دلالة أخرى تخصُّ المجموعة القصصية.

أمَّا "أضغاث أحلام" فهي المجموعة الثالثة في الإصدار؛ إذ تأتي بعد صدور الدراستين النقديتين، وبعد صدور المجموعة الشعرية الثالثة؛ ممَّا يجعل القارئ ينتبه إلى أن مجموعة "أضغاث أحلام" ستكون مشذّبة، وستكون أكثر شاعرية من حيث لغة السرد. وستكون تحت رعاية نقدية؛ لأنها كتبت بقلم الناقد القاصِّ حسن حجاب الحازمي. ولا يفوتنا الإشارة إلى أن المؤلف اشتغل في مجال التعليم، فهو عميد كلية المعلمين، وهذا نجد له أثرًا بارزًا في عدَّة قصص من المجموعة، مثل "حوار" و" نهاية"، مُلاحظين مهنة الكاتب ومجال اختصاصه النقدي.

صورة تركز على اسم المؤلف

المبحث الرابع: عتبة الإهداء:

تُمثِّل عتبة الإهداء نصًّا مُوازيًا لا يخلو من أسرار تكشف عن النظام والتقاليد الثقافية لمرحلة تاريخية، تتعلق بتحولات الإهداء ذاتها في علاقتها بالمحافل الثقافية المتعددة.

- ويمكننا تحديد عناصر الإهداء:

1 - (المهدي).

2 - (المهدى إليه).

3 - (السياق الثقافي والتاريخي لفعل الإهداء).

يُعدُّ الإهداءُ تقليدًا عريقًا، عُرِفَ على امتداد العصور الأدبية بأشكال مختلفة من أرسطو إلى الآن، مُوطِّدًا مواثيق المودة والاحترام والعرفان والولاء. وقد عرفت للإهداء أنواع عدة منها:

- الاهداءات السُّلطانية التي لا تخلو من قواعد المُجاملة ومسالك اللِّياقة واللَّباقة للمُهدَى إليه من (ملوك، وأمراء، ونبلاء).
- الإهداءات العائلية التي تُوجَّه من الكاتب إلى أهله وأقاربه.
- الإهداءات الإخوانية التي تُوجَّه للأصدقاء والأصحاب؛ حاملة لهم من خلالها كثيرًا من الوُدِّ والمحبَّة.
- الإهداءات العامة الموجهة للهيئات والمؤسسات والمنظمات والرموز التاريخية والثقافية.

ويعـد الإهـداء في (أضغـاث أحـلام) مـن صنـف الإهـداء الإخـواني؛ حيـث كتـب حسـن حجـاب الحازمـي (إلى صديقـي محمـد الصباحـي أينـما كان) (الحازمـي، 2016م، ص: 4).

وهـذا عرفـان بـما قدَّمـه هـذا الصديـق مـن عـون مـادي أو معنـوي للكاتـب، وأيضًـا دليـلٌ عـلى مكانـة الصباحـي عنـد الحازمـي، وحبِّـه لـه، واعترافـه بصداقـة قديمـة، قـد تكـون غـير مسـتمرة عـلى الصعيـد المُـمارسي، نتبـين ذلـك مـن قولـه (أينـما كان)، فهـذا دليـلٌ واضـحٌ عـلى أنَّ الصبّاحـي مجهـولُ المـكان؛ حـال إرسـال الإهـداء عـلى الطبعـة، ولكنَّـهُ دليـلٌ عـلى أنَّ الحازمـي وفيٌّ لا ينسـى أصدقـاءه؛ مهـما حالـت بينهـم الأسـباب، ومهـما اختلفـت السُّـبل التـي حالـت دون لقائهـم.

- مكان ظهور الإهداء:

يظهـر الإهـداء عـلى الصفحـة التـي تـلي صفحـة الغـلاف مبـاشرة، وأمَّـا زمنـه فـكان مـع صـدور الطبعـة الأولى عـام 1434هـ.

ويبقـى إهـداء الحازمـي في إطـار الإهـداء الـذاتي (auto-de`dicace) فوجهـة الإهـداء تبقـى شـبه غامضـة بالنسـبة إلينـا.

ولكَّنـه يُحقِّـق مـن خـلال هـذا الفعـل التقليـدي فعـلاً جماهيريًّـا (act public)، يجعـل القـارئ يُـدلي برأيـه حـول الكاتـب، ويبحـث في أسـباب إهـداء الحازمـي للصباحـي، وفي مكانـة الصباحـي (العامـة) أو الخاصـة، ومـدى اسـتحقاقه لهـذا العمـل المهـدى إليـه.

يمكننا إجمال وظائف الإهداء:

1 -الوظيفـة الدلاليـة: تبحـث في دلالـة إهـداء الحازمـي للصباحـي، وماهيـة العلامـة التـي تربطهـما،والعلاقـةالتـييُؤسِّـسلهـاالإهـداء.

2 - الوظيفـة التداوليـة: وهـي وظيفـةٌ تنشـط الحركـة التواصليـة بـين الكاتـب وجمهـوره الخـاص والعـام، مُحقِّقـة قيمتهـا الاجتماعيـة وقصديتهـا النفعيـة؛ في تفاعـل كُلٍّ مـن المُهـدِي والمُهـدَى إليـه.

وقـد يحمَّـل الإهـداء المهـدى إليـه مسـؤولية النـشر والترويـج أو النقـد، ولهـذا يُسـمِّيه جينيـت "الضامن" (Leganamt)، وفي اللاتينيـة يُقـال لـه: مؤلـف (auctor) (بلعابـد، 2008م، ص: 100).

صورة صفحة الإهداء

المَبْحَثُ الخَامِسُ: عَتَبَةُ العُنْوَانِ فِي أَضْغَاثِ أَحْلامٍ Titres:

يعدُّ العنوان علامة جوهرية للمُصاحب النَّصِّي، مع اختلاف النقد في صياغة وضعه الاعتباري، فهو تارةٌ من النص، وهو تارةٌ مُكوَّنٌ خارجيٌّ. ويعدُّ العنوان العنصر الأكثر خارجية ضمن المصاحبات النصية التي يُوضع العمل في إطارها. فالعنوان هو الأثرُ الدَّالُّ على النَّصِّ، إذ لابُدَّ لكُلِّ نصٍّ من عنوان ينتهي إليه الناس، وهو نقطة التواصل بين جمهور المتلقين من جهة، وبين الموضوع من جهة ثانية. إنَّ العنوان علامة تحتوي النص في حدِّ ذاته وتحتوي الرسالة موضوع التواصل، وتحتوي المكتوب (الخط)، وتحتوي الفضاء الذي يتربَّع فيه الخط.

وإذا كان الخط فعلاً ماديًّا ملموسًا ومعزولاً من كُلِّ ما هو نفسي، فإنَّ الكتابة فعل أرقى وأرسى، لارتباطها بعدد من التَّفاعُلات الفكرية والثقافية والاجتماعية والإيديولوجية. (مؤلفون، 1992م، ص: 19).

«فالعنوان تفسير لشيء ما، ويحمل معنى هذا الشيء ومقصده». (عويس، 1988م، ص: 17)؛ أي: هو مُفسّر للمفصّل، وخلاصة المُرَكّز في النص وفي العمل الذي يمكن تصوره على شاكلة هرم متعدّد المستويات. قمته العنوان، وكل مستوى من مستوياته، مرحلة من مراحل توضيحه هنا، أو العكس، إذ يمكن تصور النص هرماً مقلوباً، يكون العنوان قاعدته، التي تتضمن فكرته العميقة، ومستواه الأعلى، أدق مستويات التفسير والتوضيح.

ومن هنا فالعنوان رسالة كاملة توازي رسالة أخرى موضحة ومفصّلة، يطلق عليها الوظيفة «الحملية» تمثل التفاعل السيميوطيقي، ليس بين المرسلتين: النص والعنوان، وإنما بين كل من المرسل والمتلقي.

فالعنوان من جهة المرسل: هو ناتج العلامات بين المرسل والعمل.

والعنوان من جهة المتلقي: هو ناتج علاماتي بين المرسل والعمل والمحيط الثقافي، فهو يدخل إلى العمل من بوابة العنوان «متأوّلاً له، وموظفًا خلفيته المعرفية في استنطاق دواله الفقيرة عددًا وقواعد وتركيبًا وسياقًا، وكثيرًا ما تكون دلالة النص هي ناتج تأويل عنوانه، أو يمكن اعتبارها كذلك دون إطلاق» (مؤلفون، 1992م، ص: 19). إنَّ فقر الدلائل بخصوص العنوان يطرح أكثر من سؤال حول الخطوات المنهجية الواجب اتِّباعها في تفكيكه ودراسته.

لابدّ من الإشارة إلى أنّ كُلَّ دالٍّ لغوي، مرتبط في عمقه بدوال أخرى، تجد مرجعيتها في مختلف علاقات الدال بحقُول أخرى، ويجب على كُلِّ نظرية تروم هذه المفارقة أن تتأسس في ضوء مفارقة كون العنوان مقارنة بما يعنونه شديد الفقر على مستوى الدلائل والدلالة.

إن الدَّالَّ اللُّغوي بصورته المادية (ملفوظة أو مكتوبة) تتعالق مع تصور ذهني محدّد، وتختزن ماضي تعالقها، وتنطوي على كفاءة الدخول في تعالق جديد مستقبلياً، وهكذا يمثل «الدال» اللغوي طاقة تدليل حرة في مواجهة اعتماد اللغة على قانونين:

1. **قانون التركيب الجملي.**
2. **قانون التركيب النصي.**

• **العنوان: أضغاث أحلام:**

أضغاث أحلام: أضغاث جمع ضغث [ض غ ث]، وهو كل ما جمع وقبض عليه بجمع الكف ونحوه، (ابن منظور، 1414هـ، ج9، ص15). وفي التنزيل:(وَخُذْ بِيَدِكَ ضِغْثًا فَاضْرِب بِّهِ وَلَا تَحْنَثْ) . (سورة ص، الآية: 44).

ضغث من خبر: ما اختلطت فيه الحقيقة بالوهم.

والضغث: التباس الشيء بعضه ببعض، وضغث السنام: تحركه وضغثها يضغثها ضغثًا: لمسها ليتيقن ذلك.

ضغث الوَرَكَ: صوّت. (ابن منظور، 1414هـ، ج9، ص: 15).

أحلام: جمع حلم. ما يراه النائم. الحُلُم والحُلْمُ: الرؤيا، والجمع أحلام يقال حلم يحْلُم إذا رأى في المنام. (ابن منظور، 1414هـ، ج12، ص: 145).

أضغاث أحلام: «أحلام مختلطة متداخلة ومضطربة يَصعُب تأويلها وتفسيرها» (ابن منظور، 1414هـ، ج2، ص: 163). جاء في التنزيل: ﴿ قَالُوا أَضْغَاثُ أَحْلَامٍ ۖ وَمَا نَحْنُ بِتَأْوِيلِ الْأَحْلَامِ بِعَالِمِينَ﴾. (سورة يوسف، الآية: 44).

• **العنوان عند الحازمي:**

اختار الحازمي عنواناته وفق طبيعة جملة العنوان ووظيفتها.

فجاءت عنواناته على نوعين: عناوين بسيطة، وعناوين ممتدة.

- الجملة البسيطة: مثل العناوين الداخلية: (كابوس، تردد، مذيعة، حنين، نهاية).
- الجملة الممتدّة: مثل: (ذاكرة الدقائق الأخيرة) عنوان مجموعة قصصية أو عناوين: (أضغاث أحلام) مجموعة قصصية والعناوين الداخلية، مثل: (كأنها أنت، وخلف الزجاج العاكس).

غير أن ما يلفت الانتباه إلى خطاب العناوين اشتغال آلية الحذف النحوي. وسواء أكان الحذف على مستوى المسند إليه (المبتدأ) أم المسند (الخبر)، فإنه يترك ثغرة في خطاب العنوان يخلق تساؤلاً لدى المتلقي؛ مِمَّا يخصّه على جسر الثغرة، والإخبار عن المسند إليه، كما هي حال عناوين (تردد، كابوس، فراشة) ذلك أن النقص الدلالي الجملي، يجتاح هذه العناوين بحذف الخبر أو المبتدأ.

إن الحذف يحقق وظيفة استراتيجية للعنوان؛ باستقطاب اهتمام المتلقي وإثارته، ولذلك يُعدُّ

الحذف «خاصية مكونة للعنوان» (حليفي، 1992م، ص: 91)، فالحذف يقود إلى نوع من الغموض والإيهام من طرف الكاتب (حليفي، 1992م، ص: 92) باشتغاله على المستويين: التركيبي والدلالي، ودون ذلك لا يمكن أن تتحقق وظائف العنوان في: التعيين، والإغواء، والتأسيس لفعل القراءة، الذي يغدو رهين فعالية العنوان في إنجازه. وفي إطار المستويين الدلالي والمجازي، يمكننا تنظيم العناوين المذكورة في المجموعة أو في المجموعات الأخرى.

- **استراتيجية العنونة:**

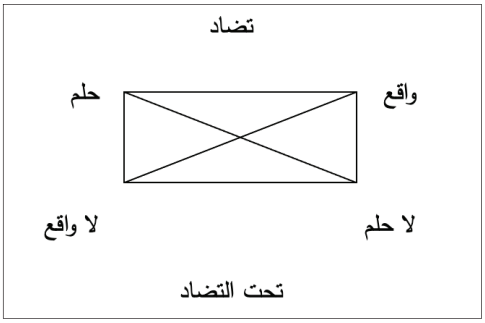
1 ـ مستوى البنية:

إنَّ التَّمعُّن في البنى التركيبية لقائمة العناوين؛ يظهر لنا الهيمنة المطلقة للجملة الاسمية في العنونة على سبيل المثال: (ذاكرة الدقائق، وتلك التفاصيل) أمّا مجموعة (أضغاث أحلام)، فهي خبر لمبتدأ محذوف تقديره (هي أضغاث أحلام)، فالعنوان الرئيس والعناوين الداخلية اعتمدت الاسمية بصورة واضحة في التركيب، فـ(حنين، حالة، خلف الزجاج العاكس، فراشة، تردّد، سؤال، غرق، خديعة، حوار، كابوس) كلها عنوانات مركبة من الجملة الاسمية.

وبهذا نجد أن المؤلف وفيٌّ لتقاليد العنونة الاسمية. إذ تعد الاسمية خاصية مميزة في بنية العنوان وجملته، حتى تكاد تكون الخاصية الأساس في العنونة» (عويس، 1988م، ص: 35)؛ حيث إن الاسم يتعالى على الزمن وتحولاته، كما أنَّ توسُّل العنونة بالاسمية يضمن لها الثبات، وتختفي مسافة الاختلاف بين الاسم والعنوان. وإذا جعلنا من الاسمية مُعيارًا للعنونة، فإنَّ العنونة «بالجملة الاسمية» تعدّ خُروجًا وانزياحًا عن المعيار الأمر الذي يُؤدِّي إلى انفساح مساحة الاختلاف بين الاسم والعنوان، فالعنوان الفعلي يُؤدِّي وظيفة التسمية، وفي الوقت نفسه يحدّد الدلالة الزمنية لحدث العنوان. والقاص في المسافة الزمنية (1415-1434هـ) لجأ إلى العنونة الاسمية؛ مِمَّا يؤكد التشاكل القار في ذهنية القاص بين الكائن النصي والكائن البشري، وبالتالي تأكيد البعد غير الشعوري في العنونة بالجملة الاسمية على حساب العنونة بالجملة الفعلية، التي تمثّل في تقدير هذه القراءة خروجًا على مألوف التسمية وعاداتها، عبر تصعيد الوعي بالعنونة ذاتها.

نلاحظ أن القاص حسن الحازمي يؤسس من خلال العنونة خطابه القصصي على فضاءات شعرية حلمية تناصية، وفي الوقت ذاته يؤكّد انتماءه السردي، إذ إن هذا الخطاب يُنَشط العلاقة اللغوية بين القطبين الاستعاري حيث يستعير الدال الشعري، والكنائي إذ يلوذ السرد في اقتناصاته أسلوبًا، ليتمخض بالحلم والمعاش بالمتخيّل» (عيد، 1989م، ص:7). بمعنى آخر يخلط الواقع بالفانتازيا، كأن يخلق الكاتب عالما عجائبيا له من التفاصيل الدقيقة، وهذا العالم

يكـون أشـبه بالمسـتحيل اللاممكـن، يكـون بذلـك ثمة واقـع نـصي يحـدّد اشـتغاله وفـق الترسـيمة الآتيـة:



وبالاسـتناد إلى الترسـيمة يسـتمد الخطـاب القصـصي للحازمـي هويتـه مـن مجـال (مـا تحـت التضـاد)، فهـو ليـس بالواقـع ولا بالحلـم، وإنـما هـو هـذا الجمـع بينهـما (لا حلـم ـ لا واقـع) أو(الواقـع والحلـم) معًـا. وهـو المـكان الملائـم لعمـل الاختـلاف؛ أي: المباينـة عـلى صعيـد الإمضـاء بوصفـه أسـلُوبًا، والإرجـاء بهـروب الخطـاب مـن المعنـى المُحـدَّد، واللـواذ بالظـلال والإيـماءات وتشـكيل طيـات في مسـار الاتصـال، عـبر انحـراف الدلائـل السرديـة عـن مدلولاتهـا، لينفتـح الخطـاب عندئـذٍ عـلى عـالم مسـحور بتواشـج بـين «البنـاء والرؤيـة، بـين بنـاء منتهـك للبنـى الفنيـة القديمـة ورؤيـة تشـاكله في انتهـاك البنـى الذهنيـة القديمـة». (عيـد، 1989م، ص: 7).

إنَّ خطابًـا بهـذه السِّـمات لابُـدَّ أنَّ يدعـم ذاتـه بمرجعيـة تراثيـة مـا، يتَّخذهـا مَوطنًـا لتناصـات تحريضيـة تحفيزيـة، فيصـير الخطـاب القصـصي قـراءة جماليـة وتفكيكيـة للـتراث ذاتـه، قـراءة تنهـض عـلى الرفـض والغضـب.

وأراد القـاص السـعودي حسـن حجـاب الحازمـي مـن خـلال اختيـار الحلـم موضوعًـا لقصصـه توسـيع الإدراك وتجذيـر تلوينـات المتخيـل، مُنتبهًـا إلى التّحـوُّلات الطَّفيفـة والعميقـة المتصلـة بالإنسـان العـربي وعيًـا وخطابًـا، وبمحيطـه ضمـن دائـرة ماضيـه وحـاضره ومسـتقبله، وتفاعـل الأسـئلة بالمتناقضـات وبالقيـم؛ ممَّـا يجعـل مـن الكتابـة بحثًـا مُسـتمرًا عـن موقـع ورؤيـة، تتلمَّـس مَوقفًـا أو مأزقًا، ومـن ثـمَّ ارتبطـت بالـذات والتاريـخ والمجتمـع، وما يعتمـل بداخـل هـذه المحـاور الكـبرى مـن قضايـا النفـس والشـعور، والوهـم والمعرفـة والثقافـة والسـلطة.

الحلـمُ في القـصِّ هـو جـزءٌ مـن بلاغـة النَّـصِّ الإبداعـي الـذي يطـرح عـددًا مـن الإشـكالات والمـآزق والمنهجيـة، باعتبـار أنَّ الإبـداع الأدبي والفني عامـة هـو في ذاتـه تفريـغ، وشـكل مـن أشـكال الـصِّراعِ مـع وضـع قائـم في اتجـاه وضـع آخـر محلـوم بـه، فالإبـداعُ في المُحصِّلـة هـو حلـمٌ ورؤيـةٌ.

والحلـم: نـص مثـل أي نـص ينتجـه الإنسـان، وأي نـصٍّ كيفـما كان جنسـه أو نوعـه أو نمطـه يحمـل معنـى (يقطـين، 2006م، ص: 200)، غـير أنَّ نـصّ الحلـم مـن طبيعـة مختلفـة، لأنـه يـتراءى للحـالم في النـوم، نسـقًا خاصًّـا ومُختلفًـا، وهـذا الاختـلاف يجعلـه يتَّخـذُ كـما نـرى في قصـص «حالـة» و«حنـين»

و«مذيعة»، شكل العجائبي أو الإلغازي، وفي «كأنها أنت»، و «خلف الزجاج المعاكس»، الحيرة والتردد والقلق، و قصص (غرق، كابوس، تردد، نهاية) التأويل . (ابن سيرين، 1988م، ص: 4). ففي قصة (حال).

الحلم يمر بعدة مراحل حتى يتأوّل كما هو موضح على النحو الآتي:

الرائي ← الروائي ← الرؤيا ← المتلقي

↑ ↓

المسؤول له← التأويل ←المسؤول

بنية نص الحلم

ويعرف علماء النفس الحلم بأنه «نشاط لا شعوري وتفريغ للمكبوتات، وفي القصة إبداعٌ وتخيّلٌ تمثيليٌّ للانفعال وتحرير الأحداث، فهو بناء لغوي لصور مجانية، استطاع القاص من خلال وعيه بعالم الأحلام وخبرته القرائية والعائلية استثمارها في القصص، فحاول ولو بشكل بسيط التمييز بين ما كان منها رؤيا وما كان منها أضغاث. فقد ميز العرب بين الرؤيا والأضغاث «فالمنامات تعد علامات دالة على الأنساق الثقافية» (الكعبي، 2005م، ص: 339). ولقد فصَّل نصر حامد أبو زيد تعريف «الرؤيا»، فذكر أنَّها الجزء الصَّادق من الحلم؛ لأنَّها مُرسلةٌ من عند الله، وذلك وفق الحديث الشريف «الرُّؤْيَا مِنَ الله، وَالْحُلْمُ مِنَ الشَّيْطَانِ» (مسلم، 2261)، «والرؤيا جزءٌ من ستة وأربعين جزءًا من النبوّة» (مسلم، 2263). وما عداه أضغاث أحلام، وأوهام لا طائل من وراءها، وحبائل من عمل الشيطان. والرؤيا تخترق بنية الثقافة العربية بدءاً من البنية الدلالية للغة، لتتشرّب في بنية النصوص السردية. ومنها إلى نظرية المعرفة والنبوءات، وأخيراً تصبح أداة أيديولوجية للخطابات، تسعى بها لتحقيق مشروعيتها المعرفية في علاقاتها بالخطابات الأخرى. (أبو زيد، 1994م، ص: 39).

وقد مثَّلت رؤيا النبي يوسف عليه السلام، كما جاءت في القرآن الكريم بنية معرفية في أدبيات المفسرين، وشكّلت الرؤى والأحلام والمنامات نصي الثقافة العالمة والثقافة الشعبية، بما ينعكس على نصوص الحازمي، وخاصة نصوص (حالة وحنين وخلف الزجاج العاكس)، ولعل الحازمي في (حالة) يعرف تمامًا حديث الرسول (صلى الله عليه وسلم) «الرؤيا على رِجْل طائر ما لم يحدّث بها، فإذا حدّث بها وقعتْ» (ابن سيرين، 1988م، ص: 3)؛ لذلك نجد الحالم في القصة يتهيّب من تفسير رؤيته، يُخاف من أن تقع.

لذلك حاول الحالم في قصة «حالة» إطفاء التلفاز، حين بدأ المفسّر يؤوّل حلمه. وأغلب الأحلام كانت مِمَّا يحدّث بها المرء نفسه، ويعرض لتخاويفها وأحزانها وحيرتها وترددها وقلقها، وعليه أغلب قصص المجموعة الموسومة بذات الأسماء (كابوس، حيرة، تردد، حنين)، إذ لا تخرج عن بنية الحلم من سرد شذري لخيالات

عـدة متفاعلـة ومتناقضـة، تصبـح مُتخيـلاً واحـدًا في كُلِّ قصـةٍ تتحكَّـم فيهـا صـورة الواقـع. وصـورة الحلـم معًـا وحتـى لـو كانـت كلهـا منعكسـات للـون الرمـادي الـذي وسـم لوحـة الغـلاف؛ إلاّ أن نـص الحلـم وفـق» إيريـك فـروم» نـص لـه معنـى ومدلـول. وأي نـصٍّ يـسرده الحـالم في قصـص الحازمـي، يبتغـي مـن ورائـه توصيـل رسـالة، لا يمكـن لأي رسـالة أن تكـون مجـرد هذيـان حتـى إن جـاءت في سـياق الحلـم. ولكـن اللجـوء إلى طـرح الواقـع، عـبر عـالم انعـدام الشـعور، وإدخـال الحـدث غـير المعقـول مـكان الحـدث المنطقي مـا هـو إلاّ تعبير عـن مخـاوف الـذات مـن الوجـود، ومـن منعكسـات المجهـول والقـدر، فالحلـم يعكـس هنـا تداخـلات الرَّغبـة والرهبـة والأمـل والانكسـار، وكُلُّهـا تعارضـات تنـوس بـين الواقعـي والخيـالي والواقـع والمبهـم، مُسـتخدماً آليـات الحلـم في التحويـل عـبر التجسـيم والتمثيـل، واعتـماده عـلى التَّكثيـفِ الـدَّالِّ عـلى تركيـب الحلـم دون رصـد التفاصيـل إلا بعـد المـرور في النـوم والإقامـة، مُتخطِّيًـا حلـم المنـام إلى مـا يشـبه حلـم اليقظـة، إلا أنـه يتذكّـر تفاصيـل أقـرب إلى الواقـع مـع أنـه يدخـل الـذات في فـراغ، ويغـد هـذا الفـراغ ملجـأ تبـث منـه الـذات واقعهـا عـبر ذائقـة فانتازيـة مليئـة بالمفارقـات .

إنَّ أحلامـه طازجـة، وكأنـه يراهـا أمامـه، ويـسرد تفاصيلهـا بـكُلِّ دقَّـةٍ، الأمـر الـذي يجعلنـا نصنـف قصصـه عـلى ثـلاث فئـات اختارهـا هـو:

1 -أحـلام مفهومـة وهـي تذكرنـا بالحيـاة اليوميـة، مثـل (كيفـك).

2 -وأحـلام واضحـة تذكرنا بالمشـاعر والأحاسـيس، مثـل (حنين).

3 - أحـلام غريبـة تتَّسـم بعـدم التَّماسـك والعبثيـة، مثل:(خلـف الزجـاج المكسـور) و(حالـة)، ويختـار القـاصُّ سردًا؛ إمَّـا متوسـط الطُّـول أو قصـيرًا جـدًّا؛ ممَّـا يجعـل الحـدث أقـرب إلى الحلـم الواقعـي.

وأضغـاث أحـلام هـي أحـلام مختلفـة، اختـلاف أحـداث الواقـع، ليسـت اختلاطـات بقـدر مـا هـي تنويعـات لأحداثنـا، وانعـكاس لممارسـاتنا، لأقدارنـا، الأمـر الـذي يجعلنـا نقـول إنـه ليـس هنـاك حكايـة بالمعنـى التقليـدي، فـكل قصـة تُشـكِّلُ نصًّـا قائـمًا بذاتـه، ومـا يتكـرّر في القصـة هـو ذلـك الخيـط الأحمـر البائـن والسـميك، الرابـط لجميـع القصـص كنـصٍّ سرديٍّ قصـصيٍّ؛ بأحـداث متنوعـة ومتفرقـة في الزمـان والمـكان، وبنصـوص وشـخصيات مُتقاربـة السِّـمات والسُّـلوك، إذ جعـل الكاتـب مـن نـصِّ الحلـم صُـورًا مرمـزة، والنـول الـذي سـتغزل عليـه الحكايـة كل نسـيجها يُـبرز ألـوان الحيـاة ألوانًـا في الحلـم. ألوانًـا أربعـة رسـمتها وعـبرت عنهـا الفنانـة «منـال الرويشـد»، فانطلاقًـا مـن حضـور صـور «الحلـم» نصًّـا مُهيمنًـا وفاعـلاً في القصـة، بـرزت وظيفـة تكامليـة وتقابليـة بـين عالمـين يبـدوان في الظاهـر مختلفـين، بينـما يحيـلان عـلى (عـالم انعـدام

الشعور والوعي) وما يحفل به من تفكك وغرابة وبين (نص الواقع) اليومي، كما يُواجهه الراوي، وما يُحيل عليه من علاقات وعمل ومشاكلات وتأمُّلات.

خَاتِمَةُ:

في نهاية المطاف، وبعد استنطاق عتبات النص صورة الغلاف وعتبة الناشر وعتبة الإهداء ولوحة الغلاف والعنوان؛ يمكننا القول: إنَّ النَّصَّ أظهر الحيرة والتَّردُّد والقلق أمام أحداث الحياة، وعَكَسَ رغبةً في الحَسْمِ والرَّاحةِ والسَّلامِ، والاطمئنان وصفاء السريرة، ودعا إلى تغيير العادات والسلوكيات المجتمعية السيئة، وأدان الاستكانة إلى أي حدث طارئ حتى نغيِّر مجرى حياتنا.

وبناء على ذلك سنختم دراستا لموضوع العتبات النصية في مجموعة «أضغاث أحلام» بأهمّ النتائج المتوصل إليها:

- تكمن أهمية العتبات النّصية في إمكانية فهم النّص واستيعابه والإحاطة به من جميع جوانبه الداخلية والخارجية.
- أضافت العتبات النّصية في مجموعة «أضغاث أحلام» جمالية على النّص، إذ تحفز القارئ على التسلل إلى أغوار النّص بحثا عن المعاني المضمرة فيه.
- المؤلّف هو منتج النّص ومالكه الأول، فهو يشكل مرآة عاكسة لنصه من عدّة اتجاهات سواء نفسية أو اجتماعية، أما القارئ فهو المنتج الثاني، وبذلك يكون هو المالك الحقيقي للنص.
- غلاف مجموعة أضغاث أحلام عبارة عن فضاء من العلامات والدّلالات لما يمارسه من وظيفة إغرائية جاذبة للذّات المتلقية.
- جاءت اللوحة الفنية في مجموعة أضغاث أحلام ممزوجة من عدّة ألوان متداخلة فيما بينها، وتلك الألوان ذات دلالة مضمرة تشي بذات قلقة ومنطلقة في آن واحد.
- للإهداء وظيفتان: دلالية وأخرى تداولية حسب تمظهرات وجوده دفي المجموعة.
- عنوان مجموعة أضغاث أحلام عبارة عن أيقونة تحمل الكثير من الدّلالات، إذ أنّها تستفز القارئ وتستدرجه لقراءة النّص.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

القرآن الكريم.

الحازمي، حسن حجاب. (1413هـ). ذاكرة الدقائق الأخيرة،مجموعةقصصية،ط1،الرياض:دارالطاير.

الحازمي، حسن حجاب. (1421هـ). البطل في الرواية السعودية، دراسة نقدية، ط1، الرياض: نادي جازان الأدبي.

الحازمي، حسن حجاب. (1421هـ). تلك التفاصيل، مجموعة قصصية، ط1، الرياض: دار إشبيلية.
الحازمي، حسن حجاب. (1427هـ). البناء الفني في الرواية السعودية، دراسة نقدية وتطبيقية، ط1، جازان-السعودية: نادي جازان الأدبي.
الرازي، زين الدين. (2004م). مختار الصحاح، ط2، بيروت: دار الكتاب العربي.
ابن سيرين، أبوبكر محمد. (1988م). الكلام في تفسير الأحلام.ط.1، بيروت: دار الكتب العلمية.
السيوطي، جلال الدين. (1981م). الإكليل في استنباط التنزيل، تحقيق: سيف الدين عبد القادر الكاتب، ط1، بيروت: دار الكتب العلمية.
العلاق، علي جعفر. (2002م). الدلالة المرئية: قراءات في شعرية القصيدة الحدثية، ط1، عمان: دار الشروق.
الكعبي، ضياء. (2005م). السرد العربي القديم، ط1، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
النابلسي: عبد الغني. (1384هـ). تفسير الأنام في تعبير الأحلام، ط2، بيروت: المكتبة الثقافية.
بلعابد، عبد الحق (2008م). عتبات ((جيرار جينيت) من النص إلى المناص)، تقديم، سعيد يقطين، ط1، بيروت: ناشرون، الجزائر: دار الاختلاف.
بنيس، محمد. (1989م). الشعر العربي الحديث، بنياته وإبدالاتها التقليدية، ط1، الدار البيضاء، المغرب: دار توبقال للنشر.
دياب، محمود حافظ. (1997م). جمالية اللون في القصيدة العربية، ط1، تونس: دار صفاقس.
عويس، محمد. (1988م). العنوان في الأدب العربي (النشأة والتطور)، ط1، القاهرة: مكتبة الأنجلو
عيد، عبد الرزاق. (1989م). العالم القصصي لزكريا تامر (وحدة البنية الذهنية في تمزقها المطلق)، ط1، بيروت: دار الفارابي.
مسلم. (1991م). صحيح مسلم، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، القاهرة: دار إحياء الكتب العربية (عيسى البابي).
ابن منظور، حمد بن مكرم. (1414هـ). لسان العرب، ط3، بيروت، دار صادر ـ
مؤلفون. (1992م). نظرية اللغة الأدبية، ترجمة: حامد أبو أحمد، ط1، القاهرة: مكتبة دار غريب.
يقطين، سعيد. (1989م). انفتاح النص الروائي، ط1، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.
يقطين، سعيد. (2006م). السرد العربي؛ مفاهيم وتجليات، ط1، القاهرة: رؤية.

رسائل ماجستير:

فلوس، نورة. (2012) بيانات الشعرية العربية من خلال مقدمات المصادر التراثية، مذكرة التخرج لنيل الماجستير، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر.

مجلات علمية:

حليفي، شعيب. (1992م). النص الموازي للرواية: استراتيجيةالعنوان.مجلةالكرمل،نيقوسيا،(46).
أبو زيد، نصر حامد. (1994م). الرؤيا في النص السردي العربي، مجلة فصول، القاهرة، مجلد13، عدد 3.
فوكو، ميشال. (2009م). ما المؤلف، مجلة الفكر العربي المعاصر، العدد المزدوج (6، 7).
لحمداني، حميد (1423ه). عتبات النص الأدبي: بحث نظري. مجلة علامات في النقد، النادي الأدبي بجدة، 12 (46).

ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Al Allaq, A. J. (2002). Aldlalah Almra'iah: Qira'ay fi Shi'reyet Al Qasidah Alhadithah (Visualized Significance: Readings in Poeticalness of Modern Poem, (1st Ed.).Amman: Dar Al Shorouq.
Al-Hazmi, H. H. (1421H). Telka Altafaseel (Those are the Details), a selection of short stories, (1st Ed.). Riyadh: Dar Eshbiliyah Publishing House.
Al-Hazmi, H. H. (1427H). Al Bana'a Alfani fi Alrwaiah Alsaoudiah (drasah naqdiah wa tatbiqiyah) (Technical Structure in Saudi Novel (a critical and applied study), (1st Ed.). Jazan. Saudi Arabia: Jazan Literary Club.
Al-Hazmi, H. H. (1413H). Thakrah Aldkaa'k Ala'khirah

(Memory of the Last Minutes), a selection of short stories, (1st Ed.). Riyadh: Dar Al Tayer Publishing House.

Al-Hazmi, H. H. (1421H). Albatal fi Alrwaiah Alsaoudiah (drasah naqdiah) (Protagonist in Saudi Novel (a critical study), (1st Ed.). Riyadh: Jazan Literary Club.

Al-Kaabi, D. (2005). Alsrd Alrabi Alkadim (Old Arabic Narration), (1st Ed.).Beirut: Arab Institute for Research & Publishing.

Al-Nabulsi, Ab. G. (1384H). Ta'tir-ul Anam fi Tafsir-ul Alhlam, (2nd Ed.). Beirut: al-Maktaba al-Thaqfia.

Al-Razi, Z. (2004). Mukhtar al-Sihah, (2nd Ed.). Beirut: Dar Al Kitab Al Arabi .Publishing House.

As-Suyuti, J. (1981). Al-iklil fi istinbat al-tanzil (The Diadem: the extraction of rulings from the revealed Book), verified by: Saifuddin Abdul Qadir Al-Kateb, (1st Ed.). Beirut: Dar al-Kutuab al-Ilmiyyah.

أفضلية الرواية العربية على الشعر وإشكالاتها التعليمية في النقد المعاصر

محمد موسى البلولة الزين (*)
جامعة الجوف، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في 20/ 1441/12هـ، وقبل للنشر في 1442/4/17هـ)

ملخص البحث: يهدف هذا البحث إلى معرفة نشأة الرواية العربية ومراحل تطورها، ومواقف النقاد من أفضليتها على الشعر في هذا العصر، ومعرفة إشكالات عدم توسعها في مناهج التعليم العام، والخطط الدراسية الجامعية. اعتمدت خطة البحث على المنهجين التاريخي والوصفي التحليلي، وجاءت في مقدمة وتمهيد ومبحثين وخاتمة. وتوصَّل البحث إلى أن بعض النقاد في هذا العصر يفضِّلون الشعر على الرواية، والبعض الآخر يفضِّلها على الشعر والأجناس الأخرى؛ لأنها تمثِّل روح العصر. والرواية العربية إذا كُتِبَت باللغة العربية الفصحى، تكون مفهومة في كل البيئات العربية، ويزداد انتشارها وتأثيرها، وتتعزَّز فرص اعتمادها في مناهج التعليم العربي وخططه. وإشكالات الرواية التعليمية، تكمن في لغتها العاميَّة، وموضوعاتها الجريئة، وضعفها في الجوانب الفنية الجمالية، وبعدها عن وسائل الإعلام والتقنية. وأن الحضور القوي للرواية في التعليم لا يتحقق إلا بالاستعانة بالمؤسسات التعليمية والخبراء المختصين في تطوير التعليم وبرامجه ومناهجه، وفقاً لاحتياجات المجتمع.

كلمات مفتاحية: الرواية، أفضلية، الفصحى، التقليد، التأليف، الإشكالات.

*****

The Preference of the Arabic Novel over Poetry and its Educational Problems in Contemporary Criticism

Mohamed Musa Albalola Azzain
Jouf University, Kingdom of Saudi Arabia

(Received 10/08/2020, accepted 02/12/2020)

Abstract: This research aims to know the emergence of the Arabic novel, its stages of development and positions, the critics 'attitudes towards its preference over poetry in this era, and the problems of not being adopted in the public education curricula and university study plans. The research adopted the historical and descriptive-analytical method. It contained an introduction, background, two themes, and a conclusion. The findings revealed that some critics prefer poetry over the novel in this era. Others prefer the novel over poetry, and other genres represent the time's spirit. Suppose the Arabic novel is written in the classical language. In that case, it will be understood in all Arab environments. Its spread and influence will increase, and the chances of its adoption in Arab education curricula as well as plans will be enhanced. In addition, the educational problems of the novel lie in its colloquial language, its bold themes, its weakness in the artistic and aesthetic aspects, and its distance from the media and technology. Moreover, the strong presence of the novel in education can only be achieved by seeking help from educational institutions and experts specialized in developing education, its programs and curricula according to the needs of society.

Keywords: novel, preference, classical, tradition, authorship, problems.

(*) للمراسلة:

أستاذ الأدب الحديث ونقده المساعد، قسم اللغة العربية، كلية الآداب، جامعة الجوف ص ب: 2014، سكاكا، المملكة العربية السعودية. المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Assistant Professor, Dept. of Arabic Language, College of Arts, Jouf University,P.O. Box: 2014, Sakaka, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: awrady@gmail.com

www.nbu.edu.sa
DOI: 10.12816/0060906

مقدمة:

تعدُّ الرواية العربية جنساً أدبياً حديثاً، ونتاجاً للتلاقح الثقافي والفلسفي والاجتماعي والفكري بين الحضارة الغربية والحضارة العربية في العصر الحديث، ومرَّت بمراحل في نشأتها وتطورها إلى أن وصلت إلى مرحلة العالمية، وقد أحدثت الرواية المعاصرة جدلاً كبيراً بين النقَّاد حول أصلها وأفضليتها على الشعر، وإشكالاتها التعليمية. وهذا ما دفعنا للبحث في أفضليتها وإشكالاتها التعليمية.

وأهمية البحث تكمن في تسليطه الضوء على مواقف النقاد من أصل الرواية وأفضليتها على الشعر، وإبراز إشكالاتها التعليمية، ووضع أسس مبدئية لمعالجتها، فضلاً عن إثراء النقد الروائي، وخدمة اللغة العربية وآدابها.

ويحاول هذا البحث الإجابة عن مجموعة من الأسئلة أهمها:

- **ما موقف النقَّاد من أفضلية الرواية العربية على الشعر في هذا العصر؟**
- **هل اعتمد الروائيون مستوى لغوياً واحداً في أعمالهم الروائية، أم تعددت المستويات اللغوية فيها؟**
- **ما الإشكالات التي حالت دون التوسُّع في تدريس الأعمال الروائية والنقد الروائي في الجامعات والمدارس؟**

وحدود البحث الزمانية، تبدأ من نهاية القرن الثامن عشر إلى بداية القرن الواحد والعشرين، ومواضع البحث تقتصر على ما توافر للباحث من مصادر ومراجع تناولت الرواية الحديثة والمعاصرة بالدراسة والنقد والتحليل.

أما الدراسات السابقة التي تناولت أفضلية الرواية على الشعر وإشكالاتها التعليمية في النقد المعاصر، فلم تتوافر لديَّ - على حد علمي واطلاعي - دراسات أو أبحاث معاصرة جمعت ما بين أفضلية الرواية وإشكالاتها في عنوان واحد، إلا أن هنالك من الكتب المتخصصة ما تناول أفضلية الرواية، ولكن بمسمى آخر فمنها: كتاب (زمن الرواية) لجابر عصفور، الذي استهله بالحديث عن نيل نجيب محفوظ لجائزة نوبل للآداب، وحديثه عن زمن الرواية، وعن انحيازه للقص، وتناول ما بين الرواية والسيرة الذاتية، وختم كتابه بملاحظاته في الرواية المغربية. إلا أنه في كتابه هذا لم يتحدث عن أصل الرواية وأفضليتها على الشعر بشكل مباشر، ولم يتعرَّض لإشكالات الرواية التعليمية. وأما كتاب (عصر الرواية) للدكتور محسن جاسم الموسوي، فقد تناول فيه العمل الإبداعي بشكل عام، وعدداً من الروايات الغربية مثل: هاملت وفاوست، وتحدَّثَ عن موضوع إرادة الفرد وإرادة القَدَر بين دستوفسكي وهاردي، وتعرَّض للواقع والطاقة الروحية للفن، إلا أن تناوله قد اقتصر على الروايات والروائيين الأجانب، ولم تكن هنالك

مفاضلة واضحة للرواية العربية مع الأجناس الأخرى، وأيضاً لم يتناول قضاياها وإشكالاتها التعليمية.

أصبحت الرواية المعاصرة محط أنظار النقَّاد والباحثين، وغزارة إنتاجها وانتشارها الكبير، وازدياد روادها وجمهورها واقع لا مفر منه، مما يستدعي دراستها وضرورة توظيفها تعليمياً واجتماعياً وفكرياً وثقافياً. ومن هنا تبرز أهداف البحث ونجملها في الآتي:

- **التعرُّف إلى مواقف النقاد من أفضلية الرواية على الشعر في هذا العصر.**
- **الكشف عن إشكالات الرواية التي حالت دون التوسع في تدريسها في أنظمة التعليم.**
- **تشخيص إشكالات الرواية التعليمية وتصنيفها، مما يساعد في وضع معالجات يمكن تطبيقها في إطار مؤسسي، يُسهِم في توسيع نطاق دراستها في مناهج التعليم، ويوظِّفها توظيفاً علمياً وعملياً يحقِّق أهداف التعليم العامة والخاصة.**

وطبيعة البحث اقتضت اتباع أكثر من منهج، فاستخدمتُ المنهج التاريخي في نشأة الرواية ومراحل تطورها، وفي أفضلية الرواية على الشعر وإشكالاتها التعليمية، اعتمدتُ المنهج الوصفي التحليلي، الذي يقوم على الملاحظة والاستقراء، ثم التصنيف والتحليل، ثم التوصيف والخروج بالنتائج.

والخطة المنهجية التي قامت عليها الدراسة مكونة من مقدمة وتمهيد ومبحثين وخاتمة، وقائمة بأسماء المصادر والمراجع. تناولتُ في المقدمة أهمية الدراسة وأسئلتها وحدودها وأهدافها وخطتها المنهجية. وكان التمهيد عن نشأة وتطور الرواية العربية، اختصرته على مرحلتي: التقليد والتأليف. والمبحث الأول عن أفضلية الرواية على الشعر، تعرَّضتُ فيه إلى آراء النقاد المختلفة، وقسمت النقاد إلى ثلاثة أقسام وفقاً لآرائهم ومواقفهم من أفضلية الرواية على الشعر. والمبحث الثاني عن إشكالات الرواية التعليمية، تناولتُ فيه لغة الرواية، والرواية والتعليم. وخصَّصتُ الخاتمة لعرض مبسَّط لموضوعات البحث، وأهم ما توصل إليه من نتائج وتوصيات، وأعقبتها بالمصادر والمراجع التي رفَدَت البحث بالمعرفة والخبرة العلمية البحثية.

وحسبي أني اجتهدتُ، وأرجو أن أكون قد وُفِّقت، وما توفيقي إلا بالله.

تمهيد: نشأة الرواية العربية:

اختلف الأدباء في أصل الرواية العربية، فريق منهم يرى أنها عربية الأصل والمنشأ، ومن هؤلاء عبد الملك مرتاض (مرتاض، 1998م)، ومفقودة صالح (صالح، 2002م)، وفاروق خورشيد (خورشيد، 1982م). وفريق آخر يرى أنها غربية الأصل، وهي من ثمار تأثُّرِ العرب بالغربيين

في عصر النهضة، ومن هؤلاء أنيس المقدسي (المقدسي، 1977م)، وأنور الجندي (الجندي، 1985م)، وحمدي السكوت (السكوت،2000م)، وعزيزة مريدن (مريدن، 1971م)، وفيصل دراج (دراج، 1999م)، ومحمد كامل الخطيب (الخطيب، 1990م).

واليبوري يدعو إلى تجاوز المقاربات التقليدية في تحديد أصل ونشأة الرواية، ويستبدلها بعملية تلاقح الأجناس، والمفهوم العام للبنيوية التكوينية (اليبوري، 1993م). وأحسب أن اليبوري في مقارباته قد تأثَّر بالغربيين في اعتماده على تلاقح الأجناس والبنيويَّة التكوينيَّة.

وإذا كان ميخائيل باختين قد أرجع الرواية الغربية إلى جذورها في القصص اليوناني، ولاسيما ما يتعلق منها بالفلكلور (باختين، 1990م)، فإن العرب أيضاً لهم تراثهم السردي الغني، ولهم اتصالاتهم بالأمم الأخرى، فأثَّروا وتأثَّروا، وترجموا وعرَّبوا، وعندما شَعروا بضرورة التمايز عن التأثير الغربي، أنتجوا الرواية المعاصرة، وترجموها إلى اللغات الأجنبية، ونافسوا بها الأمم الأخرى، بل وأوصلتهم إلى العالمية.

وهذا يؤكِّد أن الرواية العربية قد تدرَّجت من مرحلة إلى مرحلة، وقد قسَّم الأدباء هذه المراحل على طريقتهم، فمنهم من اعتمد التاريخ، ومنهم من اعتمد عوامل الازدهار، ومنهم من اعتمد التحولات السياسية والاجتماعية والاقتصادية (الشنطي، 2006م)، إلا أنني اعتمدتُ طرائقهم في التأليف، فقسمتُها إلى مرحلتَينِ هما:

أ/ **مرحلة التقليد**: وتمتد هذه المرحلة من نهاية القرن الثامن عشر إلى بداية القرن التاسع عشر، وهي مرحلة الترجمة والتعريب للرواية الغربية (الجندي، 1985م). ومن أوائل المترجمين في هذه المرحلة: رفاعة رافع الطهطاوي ومحمد عثمان جلال، بالإضافة إلى المهاجرين السوريين الذين أسهموا في ترجمة العديد من القصص (محمد، 2006م).

أما التعريب، فظهر إلى جانب الترجمة، وكانت بدايته بتعريب الشخصيات، والتصرُّف في أحداث القصة لتناسب الجو العربي، ولا يختلف التعريب عن الترجمة من حيث الخصائص والإشكالات في هذه المرحلة، ومن أشهر الأعمال الأدبية الغربية التي عُرِّبَت (البؤساء) لفكتور هيجو، عرَّبها حافظ إبراهيم عن الفرنسية، و (ماجدولين) التي عرَّبها المنفلوطي، وغيرهما من الروايات (محمد، 2006م).

ب/ **مرحلة التأليف**: وتبدأ من بداية القرن التاسع عشر إلى أوائل القرن الواحد والعشرين، وفي هذه المرحلة عاشت الرواية في صراع بين تيارين: التراث العربي، والوافد الغربي. إلى أن استطاعت إيجاد هُويتها بتوظيف التراث والإفادة من الوافد الغربي (وتار، 1990م). وظهرت القصة التاريخية والإسلامية

والاجتماعية، والوطنية والقومية (محمد، 2006م).

وفي مطلع العقد الخامس من القرن العشرين، وبعد هزيمة العرب في عام 1967م، بدأ الروائيون العرب في البحث عن صيغ جديدة للرواية، واختفت الحدود الفاصلة بين الأجناس الأدبية، وجاءت قصيدة النثر، وكانت تمثِّل انحراف الشعر نحو النثر، وتقاطعه مع فن الرواية (يقطين،2012م).

ومنذ نهاية القرن العشرين وإلى بداية القرن الواحد والعشرين، ظهرت الرواية الجديدة التي تدعو إلى المعاصرة والتفتُّح والتغريب، ومواكبة روح العصر (معيكل، 2010م)، وتولَّدت أشكال غير تقليدية للرواية العربية، تقوم على التجريب الروائي (يقطين، 1985م)، وتخرق المألوف بكسر أفق التوقع، وترفض النمذجة والتنميط، وصولاً إلى منجزٍ روائي مغايرٍ، قِوامه التجاوز والتجديد (الشوابكة، 2013م).

والمتتبِّع لتطور الرواية العربية منذ نشأتها إلى بداية القرن الواحد والعشرين، يجد أنها قد مرَّت بمرحلتين، هما: مرحلة التقليد ومرحلة التأليف. قامت فيهما الرواية على التراث العربي وعلى تقليد النموذج الغربي، إلا أنها قطعت صلاتها بالتراث، وتحرَّرت من هيمنة الرواية الغربية، وأنتجت رواية جديدة ومعاصرة، كسرت أُفُق التوقع ببلوغها مرحلة التجريب الروائي، ولبَّت الطموحات بتصويرها للواقع، وتمثيلها لروح العصر، وعرَّفت بنفسها بوصولها إلى العالمية.

المبحث الأول: أفضلية الرواية على الشعر:

شغلت قضيةُ الشعرِ والروايةِ النقَّادَ العربَ في العصر الحديث، خاصةً بعد التراجع الذي شهده الشعر والأدب بشكل عام في عصر الدول المتتابعة؛ إذ حَكَمَ الأعاجمُ البلاد العربية، وغابَتِ منابرُ ومجالسُ الحكَّام، التي كانت تُشكِّل ميدانَ التنافسِ بين الشعراء والأدباء، في حضرة النقاد والعلماء والحكَّام المهتمِّين بالأدب والعلم والعلماء.

وفي عصر النهضة (من نهاية القرن الثامن عشر وإلى منتصف القرن التاسع عشر)، احتكَّ العرب بالغربيين، واستفادوا من عوامل الازدهار: التعليم، والابتعاث إلى الغرب، والطباعة والصحافة، والترجمة، ودور الكتب، والمجامع والجمعيات وجهود المستشرقين، ووظَّفوها في خدمة الحركة الأدبية والنقدية، وكان لها دور كبير في التلاقح بين الحضارة العربية والحضارة الغربية، والتأثُّر والتأثير المتبادل بن الثقافتين، وظهرت المدارس الأدبية: الكلاسيكية والرومانسية والواقعية والرمزية وغيرها، وبَرَزَت أجناس أدبية جديدة لم تكن موجودة بشكل مؤطّر له في التراث الأدبي العربي، ومنها: المقالة، والقصة، القصيرة، والمسرحية، والرواية وغيرها.

والأجناس الأدبية الجديدة التي سبق ذكرها، لم يخرج النقاد العرب المعاصرون في تصنيفها عن سطوة النظرة الغربية الكلاسيكية للأجناس،

فقلَّما يخرج هؤلاء عمَّا نُسِب إلى أرسطو من تقسيم للأجناس الأدبية (محمد، 1998م). ومن هؤلاء النقاد العرب المحدَثين الذين اهتموا بالأجناس الأدبية على سبيل المثال: محمد غنيمي هلال (هلال، 2009م)، وعز الدين إسماعيل (إسماعيل،2013م)، وعبد الفتاح كيليطو (كيليطو، 2006م) وغيرهم.

أما موقف النقاد العرب إزاء التطورات في عصر النهضة وما سبقه، ففريق منهم اتِّباعي، حَافظَ على تراثه الأدبي والنقدي، وعَمِل على إحيائه وبعثه من جديد، وهذا القسم استمدَّ نموذجه من التراث الأدبي العربي القائم على الشعر. وفريق جمع بين الاتِّباع والابتداع؛ أي أنه حافظ على التراث، ولا مانع لديه في الاستفادة من كل جديد، يُسْهِم في تطور ورُقيِّ ورَفْدِ الحركة الأدبية، ولا يزال الشعر عند هؤلاء في المرتبة الأولى، أما السرد عندهم فيرجِّعونه إلى جذوره في التراث العربي، والاستفادة من مستجدات الحضارة الغربية. وفريق تجديدي متأثِّر بالثقافة الغربية، تمرَّد على التراث الأدبي وثارَ عليه، وخاصة الشعر، ودعا إلى التجديد في أجناسه شكلاً ومضموناً، بل وتأثَّر بالكتابات السردية الغربية الحديثة وبأجناسها، كالقصة والمسرحية والرواية وغيرها، وبدأ في ترجمتها وتعريبها وتقليدها، إلى أن وصل إلى مرحلة النضج في تأليفها.

وقد انعكس هذا الانقسام بين الأدباء والنقاد على مواقفهم النقدية من الرواية في بداية مراحلها الأولى؛ أي في مرحلتي الترجمة والتعريب، وانقسموا إلى قسمين:

أولاً: قسم محافظ جاء بعد انحطاط الأدب في عصر الدول المتتابعة، وبداية عصر النهضة. وهؤلاء استمدوا نموذجهم من التراث العربي، والشعر عندهم مفضَّل على كل الأجناس الأدبية بما فيها القصة والرواية، والقصة أو الرواية عندهم دخيلة على العرب، وهي في نظرهم فن غربي الأصل، يهدف إلى خدمة المستعمر، ويعمل على محاربة القِيَم والمبادئ والأخلاق العربية الإسلامية؛ أي حكموا عليه من منظور أخلاقي، ومن هؤلاء محمد عبده، الذي يسمِّي كُتُب التخيُّلات السردية «بكتب الأكاذيب الصرفة وكتب الخرافات» (إبراهيم، 2013م، ص: 17). وتوفيق الحكيم يرد على الذين يزعمون أن القصة أقدرُ من الشعر على تصوير دقائق الحياة وتفاصيلها، يقول (إبراهيم، 2008م، ص: 22): « إذا كانت القصة تصوِّر الإنسان في حياته، فإن الأدب يصور الفكر في حياة الإنسان». والقصة عند الرافعي أدب رخيص، يحطُّ من قَدْرِ صَاحبه، والذي يهتم بها، ويعمل على معالجتها فهو ليس» أهلاً لأن يكون من أصحاب الامتياز في الأدب؛ إذ لم تكن القصة عنده إلا ضرباً من العبث ولونًا من ألوان الأدب الرخيص» (العريان، 2017م، ص: 182). وأَفصَحَ الرافعي عن رفضه للرواية، لحملها بذور التمرُّد

والوعي الجديد لتحوُّلات المجتمع، فالرواية عنده فجور بالكتابة (برادة، 1996م).

والعقاد من المحدَثين الذين يفضِّلون الشعر على القصة، فالشعر عنده أعلى مرتبة وأنفَسُ وأوفرُ محصولاً من القصة، وإن ارتقَتْ وزادت بلاغةً، يقول (العقاد، 2013م، ص: 20): «وقد يكون الراوي أخصبَ قريحة، وأنفذَ بديهة من الشاعر أو الناثر البليغ، ولكن القصة تظلُّ بعد هذا في مرتبة دون مرتبة الشعر، ودون مرتبة النقد أو البيان المنثور». ويرى «أن الشعر أنفَس من القصة، وأن محصول خمسين صفحة من الشعر الرفيع، أوفر من محصول هذه الصفحات من القصة الرفيعة» (العقاد، 2017م، ص: 239)، وينادي العقاد بتنوُّع الأجناس عند الأدباء، لا أن يعتمد الأديب على جنس القصة فقط، لأنها ليست الأفضل، وإن استُخْدِمَ فيها التحليل النفسي، وهدفت إلى الإصلاح الاجتماعي، يقول (العقاد، 2017م، ص: 239): «أولا: إنني أستزيد من دواوين الشعر، ولا أستزيد من القصص في الكتب التي أقتنيها... إن القصة ليست بالعمل الوحيد الذي يحسب للأديب، وإنها ليست بأفضل الثمرات التي تثمرها القريحة الفنية، وإن اتخاذها معرضاً للتحليل النفسي أو للإصلاح الاجتماعي، لا يفرضها ضربة لازب على كلِّ كاتب».

وتأخذ القصة بعداً سياسياً واجتماعياً عند العقاد، فالشيوعيون يكتبونها لاستقطاب عامَّة الناس، والترويج لأفكارهم اليسارية، وذكر «أن القصة عند أصحاب الدعوة الشيوعية تعبِّر عن روح العصر، وهي أشرفُ أبواب الأدب؛ لأنها تكتب للجُهَلاء، وتصلح لبثِّ الدعاية الشيوعية، ويحصرونها في القضايا الاجتماعية» (العقاد، 2013م، ص: 22). والشعر عنده مبعثه العواطف، فقليله مليء بالدفقات الشعورية، التي لا تجدها في الكثير من صفحات الروايات، و»قلنا إن قليلَ الشعرِ يحتوي من الثروة الشعورية، ما ليست تحتويه الصفحات المطولات من الروايات» (العقاد، 2017م، ص: 242). والعقاد هنا لا ينفي وجود القصة، ولا يلغي دورها، وإنما يعترف بوجودها، ويدعو الأديب لأن ينوِّع في أجناسه، إلا أن القصة في نظره أدنى مرتبة من الشعر، والعقاد يمجِّد الشعر، ويجعله في المرتبة الأولى، والأديب عنده يبدع في أكثر من جنس أدبي، ولا شك أن العقاد مع أنه ناقد مجدد ومن دعاة الرومانسية، إلا أنه شاعر له دواوينه، وروائي له – على سبيل المثال – رواية اسمها (سارة).

ويتبعه الأستاذ علي العماري في تفضيله للشعر على القصة، واصفاً القصة بقلة الفائدة، ومجتمعها بأنه أقل ثقافة وذوقاً من مجتمع الشعر، ويرى أن القصة كثيرة الأدلة قليلة المحصول، وأن الطبقة التي تروج بينها القصة، لا ترتقي في الثقافة والذوق والتمييز، مرتقى الطبقة التي تفهم الشعر وتشعر بمعانيه (العقاد، 2017م).

وأنور الجندي في مرحلة الترجمة والتعريب للقصة الغربية، يعمِّق الخلاف بينها وبمختلف أسمائها (الرواية) وغيرها، وبين التراث الأدبي العربي، ويرجع ذلك إلى أن طبيعة الفرد العربي وتركيبته النفسية والاجتماعية، التي لا تتَّفق مع الشخصية الغربية، يقول (الجندي، 1985م، ص: 316): «ومصدر هذا الاختلاف يرجع إلى خلافات عميقة في الذاتية والمزاج النفسي، والطابع الاجتماعي بين الآداب الشرقية القديمة، وبين الآداب الغربية قديمها وحديثها، وبين الأدب العربي الذي صاغه القرآن والإسلام»، وشنَّ الجندي حرباً شعواء على القصة الغربية المترجمة إلى العربية، فاتهمها بأنها أفسدت اللغة، ونشرت العاميَّة، ونقلت الإباحيات إلى المجتمع العربي (الجندي، 1985م)، ويرى أن «القصة في كل هذا ليست صورة للحياة، وليست من واقع الحياة، ولكنها أداة من أدوات الغزو النفسي الاجتماعي للمجتمعات والشباب والفتيات الغريرات... وتلتمس قواعد التحليل النفسي التي أذاعها فرويد، وفرَضَها على الأدب بعامَّة والقصة بالذات» (الجندي، 1985م، ص: 319).

والمجتمع العربي مجتمع محافظ، يرفض كل دخيل على البيئة العربية، خاصة في الفترة الكولونيالية، لاسيما وأن مفاهيم الفكر الإسلامي وقِيَمَه لا تقرُّ مفهوم الثقافة العالمية الغربية، التي تفرض سيادتها على ثقافات الأمم، وأن الأدب الأوروبي يستمد مقوماته من الأدب اليوناني الذي يقوم على ثلاثة عناصر، كان لها أبعد الأثر في الأدب الأوروبي الحديث، وهي: الوثنية، والأدب الحسِّي الصريح، والعبودية (الجندي، 1985م)، والعربي يحمل أخلاقاً قِوامها الدين والعادات والتقاليد والتاريخ، وإبداعاً يرتكز على تراث أدبي خالد، فلا يمكن أن يقبل بالدونية والتبعية للمستعمر الغربي، وليس من السهل أن يتقبَّل ثقافته وأدبه منذ الوهلة الأولى، ويذوب فيهما متجاهلاً كل ما لديه من إرث وتراث وفكر شكَّل شخصيته، وثبَّتَ وجوده، بل وكل ما يقوم به يعدُّ مقاومة للمستعمر ونفوراً عن فكره وأدبه وأدواته ووسائله المشبوهة.

والنزعة المحافظة التي تمجِّد التراث وبخاصة الشعر وتجعله في المرتبة الأولى، مازالت لها وجودها ما بعد الفترة الكولونيالية وإلى عصرنا هذا (عصر العولمة)؛ أي من منتصف القرن العشرين إلى بداية القرن الواحد والعشرين، وهذا هو الدكتور محمد عبد المطلب يردُّ على الناقد الكبير جابر عصفور في كتابه (زمن الرواية)، الذي صدر بعد انتشار رواية (عمارة يعقوبيان) لعلاء الأسواني، والتي حقَّقت نسبة توزيع عالية، يقول (عبد المطلب، 2008م، ص: 1): «لكن ينبغي ألا ننسى أن أكبر توزيع لنصٍّ عربي من نصيب أعمال نزار قباني، التي بلغت مليوني نسخة، والذين يروِّجون للرواية يستندون

إلى أن الشعر يرتبط بزمن العبودية، وهي مقولة لا أساس لها من الصحة، ولو صحَّت هذه المقولة، فهل كان أمل دنقل، وصلاح عبد الصبور، وأحمد عبد المعطي حجازي يدعون إلى العبودية؟! هناك حملة على الشعر، تهدف إلى خدمة العولمة، ولعلك تلاحظ أن أكبر الجوائز في عالمنا العربي مكرَّسة للمهرجانات والرواية".

وتعقيباً على ما ذكره الدكتور محمد عبد المطلب، أرى أن عبارة (الأكثر توزيعاً أو مبيعاً) الجاهزة، التي تُطْلَق للتعبير عن انتشار الرواية الواسع، لا تكفي لإثبات أفضليتها على الأجناس الأدبية الأخرى، فهناك روايات رديئة شكلاً ومضموناً، وضعيفة من الناحية الجمالية الفنية، ولكنها حُظِيَت بتغطية مؤسسات إعلامية، ووسائط تقنيَّة متنوِّعة، وشركات دعاية وإعلان كُبْرَى غير متخصِّصة، فوَجَدَت رواجاً كبيراً زاد من توزيعها وانتشارها، فنحن لسنا بحاجة إلى مثل هذه المؤسسات والشركات، وإنما نحن بحاجة إلى مؤسسات أكاديمية متخصصة، تنكَبُّ على دراسة الأعمال الروائية العربية، وتقيمها وتقوِّمها من الناحية العلمية والإبداعية؛ لأن الرواية نتاج أدبي إبداعي، يجب أن يوظَّف توظيفاً سليماً في خدمة التعليم والمجتمع.

أما الدكتور عبد الله بن أحمد الفيفي فيرى أن ما يُشَاع عن الرواية بأنها ديوان العرب المعاصر، إنما يأتي من قِبل روائيِّين أو نَقَدَة مترَفين، وأمَّا الشعب فما برح يفضِّل القصيدة، فهي أنفاس حياته الأزلية، وهو يدرك خاصيَّة الشِّعر الوظيفية، التي لا يجدها في الرواية، خاصيته اللغوية والقِيَمية، والتعبيرية والثورية أيضًا، وهذا ما يتماشى مع طبيعة العربي ومأثوره كذلك. والأمَّة العربية أُمَّة شِعر، كانت تستشعره في وعيها الجمعي، وتحفظه وتتناقله من جيل إلى جيل، حتى أصبح أحد العناصر التي تشكِّل هُويَّتها (الفيفي، 2020م). ويُعَارض الفيفي الذين يرَونَ أن السرد رؤية عصريّة، وذلك لما في الرواية من تَعَددٍ وثراء وسعة، غير أن تلك النظرة _ في رأيه _ سطحية؛ لأنها تَغفل أن تقنية الراوية بدائية ومترهِّلة، فكما كانت لا تُناسب الحياة القَلِقَة وغير المستقرة في المجتمع العربي القديم، فإنها في المقابل لا تُناسب الحياة السريعة والقَلِقَة في عصرنا الحديث (الفيفي، 2020م).

ومما سبق يتضح أن الرواية وجدت معارضة قوية من نقاد الأدب الحديث والمعاصر المحافظين ومن بعض المجددين، فقد استخدموا الحجج الأخلاقية والأيدولوجية، والتعبيرية الفنية أحياناً، فالقصة أو الرواية في نظرهم، من أدوات المستعمر، التي تستهدف الأمة العربية وتراثها الأخلاقي والأدبي، وهذه النزعة الثورية المحافظة جعلتهم أكثر تمسكاً بتراثهم الأدبي، فكان الشعر أعلى مرتبة من بين أجناسهم، فلم يقبلوا بغيره بديلاً لأن يكون ديواناً للعرب؛ لأنه _ في نظرهم _

أوفر محصولاً من القصة والرواية، ويمثل ذاتهم وهُويتهم، ويرتقي بهم اجتماعياً، بالإضافة إلى وظيفته اللغوية والتعبيرية والثورية، لذلك نرى أن رفضهم للقصة الغربية المنشأ أمر طبيعي؛ لأنها لا تتحقق فيها خصائص الشعر، التي انطبعت عليها ذائقتهم، مما يجعل الشعر يقاوم أكثر، ويحاول أن يظلَّ في موقعه ديواناً للعرب في الأدب الحديث والمعاصر.

وبعد اطلاعي على الحجج والبراهين، التي صاغها النقاد القدامى وبعض النقاد المحدَثين في تفضيلهم للشعر على سائر الأجناس الأدبية الأخرى، حاولتُ أن أغوص في طبيعة الشعر ووظائفه، فوجدتُ أن هناك من الوظائف الذاتية والمصاحبة للشعر، ما يجعله يتمايز عن غيره من الأجناس الأدبية، فمنها: التنوع في الأساليب التعبيرية، وقوة الموضوعات وحيويتها، والتجسيم والتشخيص، وتراسل الحواس، والإيحاء والتلميح، والإيجاز والتكثيف، والموسيقا والإيقاع وما فيهما من روح غنائية مطرِبة، والتخييل الذي يجعل المتلقي مشاركاً في صناعة الصورة الجمالية التي تناسبه، وتشبع دواخله وتعبِّر عن وجدانه، ولا يفوتني أن أذكر فنَّ الإلقاء الشعري، وما فيه من تمثُّل للمعاني، تُظْهِرُه لغة الجسد، ونبراتُ الصوت المتنوِّعة والمتلوِّنة وفقاً للمعنى والحالة الشعورية، كل هذه الوظائف مجتمعةً أكسبت الشعر قوة الخطاب الجماهيري، وسرعة التأثير والتفاعل المباشر مع المتلقين، وهذا لا يتوافر بنفس هذا المستوى في الرواية، التي تعنى بالتفاصيل الحياتية اليومية، وتحتاج إلى وقت طويل لكتابتها وطباعتها ونشرها، ويتم تلقِّيها بالقراءة الفردية، إلا أن هذا لا يعني أننا نفضِّل الشعر على الرواية، فلكل جنس خصائصه التي تميزه عن غيره، وله جمهوره وظروفه وزمانه ومواقفه التي تبرزه على سائر الأجناس.

ثانياً: قسم يفضِّل الرواية على الشعر والأجناس الأدبية الأخرى، وكل المنظوم والمنثور، ويضعها في المرتبة الأولى، ويرى أنها تمثِّل روح العصر، وهؤلاء يمثِّلون الاتجاه التجديدي الذي بدأ من أواخر القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، متأثِّرا بالحضارة الغربية، التي أحدثت تحوُّلات ثقافية واجتماعية وأدبية وفنيَّة في المجتمع العربي، وأسهمت في رَفْدِ الحركة الأدبية والنقدية في الوطن العربي، وقد بدأ هؤلاء باستلهام التراث العربي، ومجاراة الغربيين وتقليدهم، إلى أن حققوا المعادلة الإبداعية، وأنتجوا أعمالاً روائية خالصة تؤكِّد تحرّرهم من تقليد الموروث وهيمنة الغرب.

ولمعرفة أفضلية الرواية على الشعر عند النقاد، فضَّلتُ البدء بردٍّ نجيب محفوظ على العقَّاد الذي جعل الشعر أعلى مرتبة في مقاله الذي كتبه في مجلة الرسالة بعنوان (الشعر والقصة)، ويرى محفوظ أن القصة هي سيِّدة فنون الآداب دون منازع؛ لمرونتها واتِّساعها لجميع الأغراض، مما

جعلها أداة صالحة للتعبير عن الحياة الإنسانية في أشمل معانيها، لذلك توجد قصة عاطفية، وقصة شعرية، وقصة تحليلية، وقصة فلسفية، وقصة علمية، وقصة سياسية، وقصة اجتماعية. فالقصة أبرع فنون الأدب التي خلقها خيال الإنسان المبدع في جميع العصور؛ لمواكبتها ومجاراتها لروح العصر، عصر النهضة والعلوم التجريبية والطفرات التقنية، والعلم والصناعة والحقائق، والتداخل الاجتماعي والثقافي، وهذا العصر يحتاج حتماً لفن جديد، يوفِّق على قدر الطاقة بين شغف الإنسان الحديث بالحقائق، وحنانه القديم إلى الخيال، وقد وَجَدَ العصر بغيته في القصة، فإذا تأخَّر الشعر عنها في مجال الانتشار، فليس لأنه أرقى من حيث الزمن، ولكنْ تنقصه بعض العناصر التي تجعله موائماً للعصر، فالقصة على هذا الرأي هي شعر الدنيا الحديثة (محفوظ، 1945م).

وجابر عصفور في كتابه (زمن الرواية)، يفضِّل الرواية على الشعر وعلى سائر الأجناس الأدبية، ويستشرف مستقبلها الواعد، بعد اطلاعه على مقال نجيب محفوظ في مجلة الرسالة، ونيله لجائزة نوبل عام 1988م (عصفور، 1999م). وبعد الحرب العالمية الثانية وتحوُّل الوعي العربي من الانغلاق القديم إلى الانفتاح الحديث، حدَّد جابر عصفور القضايا التي قامت عليها الرواية العربية في عصر النهضة، وجعلتها أعلى منزلة من الشعر وسائر الأجناس الأدبية:

- الرواية العربية في نشأتها، كانت تجسيداً لعقلانية الاستنارة التي انبنى عليها مشروع النهضة.
- **تأصيل الوعي المدني وإشاعته بين أبناء الأمة، باستبدال وعي المدينة الحديثة المتعددة الجنسيات والثقافات والاتجاهات بوعي المدينة القديمة المنغلقة على نفسها.**
- **اقتران الرواية العربية بالتسامح الذي يواجه التعصب، والعقل الذي يواجه النقل، والابتداع الذي يواجه الاتباع، والمستقبل الواعد الذي يواجه ثوابت الحاضر.**
- **الرواية العربية تدعو إلى التغيير بل وتمثِّله، وتبحث عن سر التقدم (عصفور، 1999م).**

وألاحظ أن جابر عصفور، قد ربط ظهور الرواية بوعي الإنسان العربي، وانفتاحه على العالم، ومواكبته لنهضة العصر العلمية، واستعداده للحفاظ على كينونته وخصوصيته، وقدرته على تقديم نفسه للعالم، ومنافسته للآخر بما ينتجه من إبداع أدبي وغيره، والرواية وما تمتاز به من قدرة على تصوير الحياة وتعداد تفاصيلها، ومواكبتها للمتغيرات، جعلها أوفر انتشاراً، وأقدر على فرض سلطانها على الساحة الأدبية أكثر من الشعر وبقية الأجناس الأدبية في هذا العصر؛ لذا قال جابر (عصفور، 1999م، ص: 53): «إننا نعيش في زمن الرواية، هناك الإنجازات المتميزة بثرائها الكمي قطرياً وكمياً وعالمياً».

والرواية عند جابر عصفور من نتاج المدينة، القادرة على استيعاب التحولات الثقافية والسياسية والاجتماعية، والاستفادة من كل جديد، وتوظيفه في إثراء الحركة الأدبية والنقدية، يقول (عصفور، 1999م، ص: 55): «فالرواية فن المدينة القادر بحكم ما ينطوي عليه، على اقتناص تحوُّلات الطبقات الوسطى، في المدينة التي تزداد تعقيداً وازدحاماً». ولا أدري ما السبب الذي جعل جابر عصفور يربط الرواية بالمدينة؟ وهل يفضِّل المدينة على الريف، وتبعاً لذلك يفضِّل الرواية على الشعر؟ وبعد اطلاعي لآداب الفرنجة المترجمة أو المنقولة عنهم، توصَّلتُ إلى أن جابر عصفور يبدو لي قد تأثَّر بالناقد الانجليزي (آيان وات)، الذي أشار لوجود الارتباط الفعلي بين المدينة والرواية (الموسوي، 1985م). وهنالك سؤال تبادر إلى ذهني وهو: هل الشعر مرتبط بالبداوة؟ إلا أنني أعتقد - وفي حدود ما أعلم - أن التحولات الفكرية والثقافية والاجتماعية، والسياسية والاقتصادية لا تقتصر على المدينة، وقديماً وحديثاً للمدينة شعراؤها وللبادية كذلك، وكل نتاج لأحدهما له بصمته وشخصيته التي تميزه عن الآخر، إلا أن الجنس واحد وهو الشعر، فالجنس وعاء يعبِّر عن كل هذه التحولات، وأرى أن ربط ظهور الرواية بالمدينة، يناقض وظيفة الرواية، لأنها القادرة على تصوير الحياة اليومية والتقاط تفاصيلها في المدينة أو في البادية.

وجابر عصفور يعرف ما يمتلكه الأدب العربي من تراث ثرٍّ، يزخر بأنواعه وبأجناسه الشعرية والسردية، ولا يمكن تجاوزه، وكتابه الذي يحمل اسم (زمن الرواية)، لا أحسب أنه يهدف من ورائه إلى التقليل من شأن الشعر والأجناس الأدبية الأخرى، ولا يقصد به أن الرواية وليدة العصر الحديث، ولا جذور لها في التراث الأدبي العربي، يقول (عصفور، 1999م، ص: 59-60): «وأخيرًا فإن ما نقوله عن زمن الرواية، لا يعني أننا نغض من شأن الأنواع الأدبية الأخرى، أو أننا نستبدل بالتراتُبِ القديم الذي يترأسه الشعر، التراتب الجديد الذي تترأسه الرواية، أو أننا ننفي عن الرواية صفة الحضور قبل هذا العصر».

وسار الدكتور محسن جاسم الموسوي على نهج جابر عصفور، فله كتاب اسمه (عصر الرواية)، يمجِّد فيه الرواية، ويقدِّمها على الشعر وغيره من الأجناس الأدبية في التعبير عن روح العصر الحديث؛ لأن الرواية عنده ليس «جهداً أدبياً بحتاً، بل هي تكوين معرفي كلِّي، يقود البحث فيه إلى أهم مصادر المعرفة في الفلسفة والاقتصاد والتاريخ...الخ» (1985م، ص: 8). وتصف سلمى الخضراء هذا العصر الحديث بسرعة التقدُّم، الذي أصبح محتوماً على النثر أن يطوِّع للتعبير بحكم الضرورة، أكثر مما يطوِّع الشعر (الجيوسي، 2007م).

وذهب الروائي محمد المنسي قنديل إلى أن الرواية

أعلى مرتبة من الشعر والأجناس الأدبية الأخرى؛ لأنها تناسب هذا العصر المركَّب، الذي تتداخل فيه السياسة بالاقتصاد والاجتماع مع طغيان رأس المال والجبروت، ولكي نعبِّر عن كل هذا، نحتاج إلى شكل مركب كالرواية، فالرواية تتيح لك أن تفعل كل ذلك، وهي سلاحُ مَن لا سلاحَ له، تحاول أن تغيِّر قدر الإمكان وتضيف لتجربة المرء تجارب أخرى، وهي تساعد القارئ على فهم مهمة هذا العالم المعقَّد (قنديل، 2020م).

أما بعض النقَّاد المحدَثين ابتداءً من نهاية القرن العشرين إلى بداية القرن الواحد والعشرين، فقد ذهبوا بعيداً واستبدلوا الرواية بالشعر، فالشعر الذي كان ديواناً للعرب، أصبحت الرواية أعلى مرتبة منه، بل هي ديوان العرب. ومن هؤلاء علي الراعي، الذي يرى أن الرواية «ديوان العرب المحدَثين» (فريحات، 2000م، ص: 9). والرواية عند المغيرة الهويدي ديوان العرب الحديث؛ لقدرتها على إثارة مخيلتنا، وإضاءة الزوايا المعتمة في الذات البشرية، وتمتعها بحرية الحركة والتعبير نتيجة انفتاحها على الواقع، وقدرتها على الهضم والإفادة من الفنون الأدبية الأخرى، لتتشكَّل ملامحُها وترتسِم خصوصيتُها، التي تميِّزها عن غيرها (المغيرة، د. ت).

وذهبت كريمة إلى أن الرواية ديوان العرب الحديث؛ لأنها تعبِّر عن موضوعات مختلفة، وتستوعب كل جنس، تقول (غيتري، 2016م، 2017م، ص: أ): «وقد آنَ أن نقول عن الرواية: إنها ديوان العرب الحديث، الذي يعبِّر عن قضايا مختلفة دون حصر، وهي الجنس الأقدر استيعاباً لمختلف الأشكال الكتابية، لذلك صار كل عمل سردي يسمَّى (رواية)، وصار كلُّ كاتب يكتب ما يشاء تحت رايتها».

والرواية عند الناقد الروائي عبد الله إبراهيم، قد تربَّعت على عرش الأجناس الأدبية، فيُنسَبُ إليها العصر؛ إذ شغلت الاهتمام، واحتفى بها العالم، وأصبحت مرجعاً ثقافياً وسياسياً واجتماعياً وتاريخياً، ويؤكِّد عبد الله أن الرواية ديوان العرب في العصور الحديثة، بعد أن كان الشعر ديوانهم في الماضي (إبراهيم، 2013م).

وسعيد يقطين يدافع عن السرد، وهذا ما يناقِض مقولة: «الشعر ديوان العرب»، إلا أنَّ دفاعه هذا لم يكن من أجل استبدال الشعر بالسرد، وإنما من أجل أن يقوم الأدب العربي عليهما معاً، وتتعدد دواوينه، يقول (يقطين، 2012م، ص:31): «ولقد دافعنا فيما كتبناه عن السرد العربي عن واقع يناقض الفكرة التي تقضي بأن الشعر ديوان العرب من خلال التأكيد أن العرب عرفوا ديواناً آخر هو (السرد)، وذلك بهدف جعل التراث العربي الأدبي يقف على رجلين هما: الشعر والسرد. وتبعاً لذلك ففكرة الديوان الوحيد غير سليمة، ولا يمكن فهمها فهماً قاصراً». والرواية عند يقطين تستحق الرفعة، فشارك في تأليفها

المتأدبون والصحافيون والمؤرخون والفلاسفة والأطباء وغيرهم، وساهمت المرأة العربية في الإنتاج الروائي، وأصبحت تنافس الرجل في مجال العطاء والإبداع على المستوى العربي والدولي، وصارت للرواية مؤتمراتها وجوائزها التي تنظَّم وتُعْقَد للتنافس، وتقدير ما يتميز منها. وعرفت الرواية العربية الترجمة إلى لغات أجنبية عديدة (يقطين، 2012م). وهنا لابد أن أشير إلى أن الرواية عند سعيد يقطين لم تكن مقتصرة على جنس الرجل، بل نافست المرأةُ الرجلَ في الإبداع الروائي عربياً ودولياً، والرواية لم تكن مغلقةً في دائرة الوطن العربي، فلها مؤتمراتها وجوائزها الدولية التي تقدِّرها، بل وخطت نحو العالمية بترجمتها إلى لغات أجنبية.

ومن الأدباء مَن يجعل الرواية في المرتبة الأولى على الأجناس الأدبية المنثورة، ومن هؤلاء نجد حسين علي محمد من الذي يجعل الرواية على رأس الأجناس المنثورة، ويرى أنها تعبِّر عن تفاعلات الحياة اليومية ومشكلاتها، وتصوِّر الحياة الاجتماعية، والرواية سيدة الأدب المنثور، فقد اتخذها كبارُ الكتَّاب وسيلةً للتعبير، واشتهروا عن طريقها في العالم كله، فهي فن سرديٌّ، يتميَّز بقدرته على التقاط تفاصيل الحياة الاجتماعية في أسلوب مختزل (محمد، 2006م).

وحرصاً منِّي على طرح كل الآراء التي تتَّفق أو تختلف مع ما أوردتُه من آراء للأدباء والنقاد والمهتمين بالسرد، فكان لابد أن أشير إلى أن الروائي الكويتي طالب الرفاعي في لقاء أجرته معه صحيفةُ الخليجِ، قد اختلف مع كل الآراء السابقة، إلا أنه اعترف في إجابته لأحد الأسئلة بمكانة الرواية، وانتشارها الواسع، وطغيانها على غيرها، ويؤكِّد أن هذا لم يكن نابعاً من سيادتها على غيرها، وإنما من سيادتها لنفسها، وذكر أن الرواية بالتأكيد تأخذ حيزاً كبيراً لدى الناشرين، ولدى الكتَّاب وفي الجوائز، وبالتالي يبدو حضورها طاغياً، لكن أنْ نصِفَها بأنها سيدة الأعمال الأدبية، فهذا في رأيي كلام بعيد عن الدِّقَّة العلمية، فالقصة سيِّدة نفسها، والشعر سيِّد نفسه، والمسرح سيِّد نفسه، واللوحة التشكيلية سيدة نفسها، كل الألوان الثقافية هي سيِّدة في مجالها، والرواية مجرد جزء منها، حتى وإن كانت الأكثر انتشاراً حالياً بفعل عوامل عديدة (الرفاعي، 2020م).

وخلاصة ما سبق أن الرواية قد برزت بشكل واضح، وأخذت رواجها ولعبت دورها في العصر الحديث، وانقسم الأدباء والنقاد حولها إلى قسمين: قسم يرى أنها دخيلة على المجتمع العربي، ولا تتَّفق مع عقيدته وعاداته وتقاليده، والشعر عند هؤلاء في المرتبة الأولى. وقسم فضَّلها على الشعر، بل واستبدل الشعر بالرواية، وأصبحت الرواية عنده ديوان العرب، ومن هؤلاء مَن مجَّدها على سائر الأجناس الأدبية

المنثورة، وأكَّد أنها تمثِّل روح العصر، ومنهم مَن جعل لها كينونتها وخصوصيتها التي تميِّزها، كما للأجناس الأخرى ميزاتها وخصائصها.

ومن خلال معرفتي بالتراث الأدبي العربي، ومتابعتي لتطور الأجناس الأدبية على مرِّ العصور بدءاً من العصر الجاهلي وإلى عصرنا هذا، أرى أن لكل جنس أدبي خصائصه التي تميزه عن الآخر شكلاً ومضموناً وأسلوباً، وقد يبرز جنس على سائر الأجناس، في زمن أو عصر معين أو ظرف محدَّد، فهذا لا يعني أن هذا الجنس قد أقصى بقية الأجناس الأدبية الأخرى. وكُتُب التراث لم تُشِر إلى هذا الإقصاء بين الأجناس الأدبية، وعلى سبيل المثال في عصر صدر الإسلام برزت الخطابة، وفي العصر العباسي برزت المقامة، إلا أن الشعر مازال هو ديوان العرب، فلم يستبدله النقاد بالخطابة أو المقامة، فتعدُّد الأجناس الأدبية وتنوُّعها، يثري الحركة الأدبية والنقدية، ويتيح للمتلقي فرصة اختيار الجنس الذي يروقه، ويساعد كل مبدع في اختيار الشكل الفنِّي الذي يتناسب مع مقدراته وميوله، ويمكِّنه من إظهار موهبته وتقديمها للعالم، لاسيما وأن المبدع العربي في العصر الحديث طموح في الوصول إلى العالمية ونيل الألقاب والجوائز.

المبحث الثاني: إشكالات الرواية التعليمية:

الرواية من أهم الأجناس في الأدب المعاصر، ولها حضورها في المحافل الأدبية عربياً وعالمياً، إلا أن هذا لا يعني أنها بلغت مرحلة الاستقرار والانتشار الذي يشمل كل البيئات العربية، فهنالك الكثير من الإشكالات التي تواجهها، ولستُ هنا بصدد استقصائها كلها، ووضع الحلول لها؛ لأن حجم الدراسة لا يسمح بذلك، وآثرتُ أن أتناول لغة الرواية؛ لما لها من أهمية في آراء النقَّاد والدارسين، وربطتُ اللغة بدراسة قضية الرواية والتعليم؛ لأن اللغة من الأسس والمعايير التي بموجبها، يتم اعتماد الرواية في مناهج التعليم العام وخطط التعليم الجامعي.

أ/ لغة الرواية: اللغة أساس الجمال في العمل الإبداعي، وهي من أهم العناصر التي يتشكَّل منها العمل الأدبي، «واللغة ليست مجرَّد ألفاظ أو معانٍ، ولكنها تنطوي على كثير من النواحي الموسيقية والوجدانية والخيالية، وتتضمَّن كذلك ألواناً من الإيحاء والرمز والإيماء، ونستطيع عن طريقها أن نلمس ونشعر لا بحواسنا الظاهرة، بل بعقولنا ومواطن إدراكنا» (حسن، 1964م، ص: 65).

ويدرك الأدباء والروائيون العرب أهمية اللغة في تناولهم لأعمالهم الأدبية، إلا أنهم في لغة الرواية، لم يتَّفقوا على مستوى محدد من مستويات اللغة العربية، فريقٌ منهم يتمسَّك باللغة المعيارية أي اللغة الفصحى في السرد والحوار، والفريق الثاني يستعمل الفصحى في السرد، والعامية في الحوار،

والفريق الثالث يبيح استعمال العامية في السرد والحوار، وكل فريق له حججه التي يستند إليها. أما الفريق الأول، فحجَّته أن اللغة الفصحى هي لغة القرآن الكريم، بالإضافة إلى أن كثرة اللهجات العامية في اللغة الواحدة، واستخدامها يعمِّق الازدواجية في اللغة الواحدة، ويفقد المتلقي المتعة الفنية في العمل الأدبي، ويجعل العمل الأدبي مغلقاً في دائرة المحلية الضيِّقة (المنشاوي، 2020م)، ويمثِّل هؤلاء الدكتور عبد الملك مرتاض، الذي يؤكِّد أن العمل الروائي الجميل، والأدب الرفيع، لا يتحققان إلا بمستوى واحد من مستويات اللغة، لأن اللغة إذا «استحالت إلى فصحى وعامية، وإلى شعرية وسُوقية، وإلى عالية ومتدنية، في عمل واحد، وفي موقف واحد، أصاب العمل الفنِّي نشازٌ... فلا ينبغي لها أن تركض في فلك الفن الجميل، ولا أن تنضويَ تحت جناح الأدب الرفيع» (مرتاض، 1998م، ص:111-114).

ومن أنصار اللغة المعيارية الفصحى، نجيب الكيلاني الذي يحارب العاميَّة ومستخدميها، فالعربية الفصحى عنده هي لغة العلم والكتابة، واستعمالها في الكتابات العلمية والثقافية، يقضي على اللهجات العاميَّة، يقول (الكيلاني، 1985م، ص: 68) «استخدام اللهجات العاميَّة أمر في غاية الخطورة، ويجب منعه، أو التصدي للمروجين له، فالفصحى هي لغة العلم والكتابة، لا مراء في ذلك، ولا جدال، وسوف يستطيع انتشار العلم والثقافة ووسائل المعرفة المتنوعة القضاء على دعوى الكتابة بالعاميَّة نهائياً، مع مرور الزمن». واللغة الفصحى عند الكيلاني، لا يقصد بها لغة القواميس ذات الكلمات المهجورة، التي عفا عليها الزمان ولم تَعُدْ مناسبة، وإنما الفصحى المفهومة السلسة، وهذه اللغة المعيارية يجب أن نحافظ على فصاحتها، ونعمل على أن يرتقي الشعب إلى مكانتها، لا أن تهبط إلى مستواه، ونحاول أن نبسِّط من تعقيداتها، ونزيل الهوَّة التي تفصلها عن شعبها. وشاهدنا على ذلك أن كبار الكتَّاب في مصر والعالم العربي لم يكتبوا إلا بالفصحى، ووجدوا من جماهير القرَّاء في كل عواصم العالم العربي والإسلامي القبول والرضا، أما غيرهم من كتَّاب العاميَّة، فلم يخرجوا عن بقعة صغيرة لا يخرج اسمهم عنها (الكيلاني، 1985م).

أما الحوار عند هذا الفريق، فلغته يجب أن تكون فصيحة؛ لأن الكاتب هو المبدع للسرد والحوار في الرواية، وقدرته على صياغتهما بلغة سليمة من طبعه وتلقائيته، ويرى شفيع السيد أن اللغة الفصحى تستطيع «أن تعبَّر في عمق ونفاذ عن لسان حال الشخصيات في حوار أدبي متين» (السيد، 1988م، ص: 210). والدكتور عبد الملك مرتاض يرفض استخدام اللهجة العاميَّة في الحوار، يقول (مرتاض، 1998م، ص: 106) «فإننا لا نقبل باتخاذ العاميَّة لغةً في كتابة الحوار، ونؤثر أن يُترك للغة الحرية المطلقة لتعمل بنفسها

عبر العمل الإبداعي». ويردُّ مرتاض على الذين يرَون أن استعمال اللهجة العامية في الحوار، يتوافق مع طبيعة الشخصية، ويعبر عن واقعها؛ إذ يرى أن «جلال الدين السيوطي ينهض بهذه التجربة اللغوية، فألفيناه يكتب عشرين مقامة موزعة على عشرين شخصية مختلفة، فيتخذ لكل شخصية لغتها الوظيفية، ولكن في إطار الفصحى العالية» (مرتاض، 1998م، ص: 104).

ولغة الرواية التي يفضِّلها الدكتور عبد الملك مرتاض في السرد والحوار، يجب أن تكون وسطاً بين حدَّين: لغة الملحمة الشعرية، واللغة السُّوقية للمسرحية المعاصرة، ويصنِّفها باللغة الأدبية، وهذا يعني أن تكون عربية فصيحة، ولكنها متداولة في الحياة اليومية، ومستعملة ومتعارف عليها عند كل الطبقات، والروائيون المبدعون يمتلكون القدرة على انتقاء مفرداتهم السردية الفصيحة، ذات الدلالة العميقة والمعبرة بقوة عن شخصياتهم، فكانت لغة حوارهم سهلة وميسرة، استطاعوا عبرها أن يجعلوا القارئ قادراً على أن يجد متعة في متابعتهم ومعايشتهم، والكاتب البارع المتمكن من فنه، يعرف كيف يتلطَّف على لغته، فيجعلها تتوزَّع على مستويات تناسب شخوصه، دون أن يشعر القارئ باختلال في نسج لغته، بأن يحافظ عليها في مستوى فنِّي موحَّد على نحو ما (مرتاض، 1998م).

ولم تقف جهود هؤلاء عند اللغة المعيارية الفصحى، بل ذهبوا أبعد من ذلك، فالعجيري يرى أن الراوي في وصفه لمواقف السوء، يجب ألا تنحط ألفاظه وعباراته، فعليه أن يختار من الألفاظ ما كان نظيفاً وعفيفاً، ولا يخرج عن مقام الحياء والأدب (العجيري، 2008م). وكان هديُه في ذلك كلام الله، واستشهد بآيات من القرآن الكريم، أذكر منها قوله –عزَّ وجلَّ– (سورة يوسف، الآية: 23): (وَرَاوَدَتْهُ الَّتِي هُوَ فِي بَيْتِهَا عَنْ نَفْسِهِ وَغَلَّقَتِ الأَبْوَابَ وَقَالَتْ هَيْتَ لَكَ قَالَ مَعَاذَ اللهِ إِنَّهُ رَبِّي أَحْسَنَ مَثْوَايَ إِنَّهُ لا يُفْلِحُ الظَّالِمُونَ) في تصوير رغبات امرأة العزيز. وقوله – عزَّ وجلَّ– في تصوير فحش قوم لوط (سورة هود، الآية: 78): {وَجَاءَهُ قَوْمُهُ يُهْرَعُونَ إِلَيْهِ وَمِنْ قَبْلُ كَانُوا يَعْمَلُونَ السَّيِّئَاتِ....}

والفريق الثاني يدعو إلى استخدام الفصحى في لغة السرد الروائي، واستخدام العامية في لغة الحوار الروائي؛ لأنَّ تعدد المستويات في العمل الأدبي، يتناسب مع أوضاع وأحوال الشخصيات الفكرية والثقافية والاجتماعية، والروائي نجيب محفوظ جمع بين المستويَينِ في أعماله الروائية، والعاميَّة في حواره، ضرورية لمطابقتها لحال الأُمِّيينَ من الشخصيات الحوارية، وليسهل على المتلقِينَ البسطاء فهمها. وقد أُعْجِبَ طه حسين بلغة نجيب محفوظ الوسطية، ويرى أنها «لم تُكْتَب في اللغة العاميَّة المبتذلة، ولم تُكْتَب في اللغة الفصحى القديمة التي يشق فهمها على أوساط الناس،

وإنما كُتِبَتْ في لغة وسطى يفهمها كل قارئ لها مهما يكن حظه من الثقافة، ويفهمها الأميُّون إن قرئت عليهم، وهي مع ذلك لغة فصيحة نقيَّة لا عوج فيها ولا فساد، وقد تجري فيها الجملة العامية أحياناً حين لا يكون منها بدّ، فيحسن موقعها، وتبلغ منك مبلغ الرضا» (محفوظ، 1958م، ص: 87).

ويتَّفق عبد الفتاح مع طه حسين؛ إذ يقول (عثمان، 1982م، ص: 260): «فالفن ليس نقلاً حرفياً للواقع، بل هو تجاوز للواقع، وتكميل له، والواقعية الفنية شيء يختلف عن الواقعية الحرفية، لذلك فاستنطاق الكاتب لأشخاص رواياته باللغة العربية الفصحى، حتى لو كانوا من العامة والدهماء، أمر لا يناقض الفن؛ لأن قدرة الروائي الفنية، تتمثَّل في مدى براعته في خلق نماذج فنية تشاكل النماذج الموجودة في واقع الحياة».

ويشير محمد برادة إلى تعدُّد مستويات اللغة في رواية (زينب) الرومانسية لمحمد حسين هيكل؛ فيرى أن استعمال العاميَّة والصيغ الشفوية، إنما هو انتصار للذاكرة اللغوية في مظهرها الكلامي، واختيار فنِّي في رسم الشخصيات التي لا تنفصل عن تلفُّظاتها، وعلى هذا النحو أعاد الكاتب خلق لغة روايته من خلال تحوير الشفوي إلى لغة شفوية مكتوبة، وهذا ما نسميه بالتعدد اللغوي (برادة، 1996م). ويوضِّح برادة أهمية تعدد مستويات اللغة في الرواية، فيرى أنها تساعد على «إبراز أهمية التعدد اللغوي في تشخيص الثيمات واستنطاق الشخصيات، ورسم الأزمنة والفضاءات، ذلك أن صورة اللغة في الرواية تُلَمْلِم سمات مجموع مكونات النص، وترتبط بها بعلاقة التأثير المتبادل» (برادة، 1996م، ص: 38)، ويدعو إلى هَدْم المسافة الباقية بين لغة الكلام واللغة الفصحى، من خلال استعمال الكلمات الأجنبية، واستعمال الكلمات والاشتقاقات التي تزخر بها اللغة الدارجة (برادة، 2011م، ص: 57).

والوسطية التي توفِّق بين الفصحى والعاميَّة، نجدها أيضاً في قول محمد شريف الذي نقله عنه محمد مصطفى (هداره، 1957م، ص: 74): «أنا أعرف أن من الصعب النزول إلى العاميَّة، وأصعب منه، على العاميَّة الصعود إلى الفصحى، فماذا علينا إذا تنازلنا عن القيود اللغوية والألفاظ والتعابير الفصيحة إلى أقرب وَضْعٍ للعاميَّة؟».

وبعض الأدباء من هذا الفريق يفضِّلون استعمال الروائيين للغة الفصحى، إلا أنهم لا يمانعون من استخدام العاميَّة بتحفظ في بعض المواقف، إذا اقتضت الضرورة الاجتماعية، ومنهم عبد القادر القط الذي ذكر أنه «يجوز في بعض المواقف أن يستخدم القاص بعض الألفاظ والتعابير العامية في الحوار، إن كان هذا يخدم موقفاً فنياً، يساعد على رسم الشخصيات بمستوياتها الاجتماعية المتباينة» (القط، 2000م، ص: 164) ومحمود

السمرة (السمرة، 1974م).

أما الفريق الثالث الذي يتبنى اللهجة العامية في الأعمال الأدبية، بما في ذلك الرواية في سردها وحوارها، فيمثِّله ميخائيل نعيمة بربطه العاميَّة بفلسفة الشعب الاجتماعية والفكرية، والتي لا تستطيع أن تستوعبها اللغة الفصحى؛ إذ يرى أن اللغة العامية، «تستر تحت ثوبها الخشن كثيراً من فلسفة الشعب واختباراته في الحياة، وأمثاله واعتقاداته، التي لو حاولتَ أن تؤدِّيها بلغة فصيحة، لكنتَ كمَن يترجم أشعاراً وأمثالاً عن لغة أعجمية» (نعيمة، 1991م، ص: 34).

وأشخاص الرواية عند نعيمة يجب أن يخاطبونا باللغة التي تعودوا أن يعبروا بها عن عواطفهم وأفكارهم، وأن الكاتب الذي يحاول أن يجعل فلاحاً أمياً يتكلَّم بلغة الدواوين الشعرية والمؤلفات اللغوية، يظلم فلاحَه ونفسه وقارئه وسامعه، لا، بل يظهر أشخاصه في مظهر الهزل حيث لا يقصد الهزل، ويقترف جرماً ضد فن، جماله في تصوير الإنسان حسبما نراه في مشاهد الحياة الحقيقية (نعيمة، 1991م). وذهب أحمد أمين أبعد من ذلك وذكر «أن كثيراً من الألفاظ والتعبيرات العاميَّة قد أفادها الاستعمال روحاً قوية، فإذا عبَّرت عنها بالعربية، لم تجد لها من التعبير قوة العاميَّة، وحسن دلالتها على المعنى» (أمين، 1933م، ص: 6).

ومحمود طاهر في دفاعه عن استخدامه للغة العامية في كتاباته الروائية في السرد وفي الحوار يقول (بدر، د. ت، ص:171): «إنِّي تعمَّدتُ الكتابة باللغة العامية الريفية؛ لتكون أوقع في النفس، وعبارة (طبق الأصل) لمحادثة سكان القرى».

وخلاصة ما سبق أن الأدباء والنقاد في لغة الرواية، قد انقسموا إلى ثلاثة تيارات: التيار الأول يحرص على لغة القرآن الكريم، والتراث المجيد، ولا يقبل بغير اللغة الفصحى في كتابة الرواية. والتيار الثاني واقعي، ينادي بمطابقة اللغة للواقع الاجتماعي والثقافي والفكري، فيؤمن بتعدد مستويات اللغة في كتابة الرواية، فاللغة الفصحى للسرد والعامية للحوار. والتيار الثالث يدعو إلى نزول اللغة إلى مستوى ثقافة الأشخاص الاجتماعية والفكرية، والتعبير بلسانهم عن أحوالهم، وهذا الفريق لا مانع لديه من استخدام العاميَّة في الكتابة الروائية في سردها وحوارها.

وما ألاحظه من خلال اطلاعي على الكثير من الروايات، أن اللغة الغالبة المستعملة، تتعدَّد فيها المستويات اللغوية، فتجمع ما بين الفصحى والعاميَّة، ولا أرى أننا بحاجة لمثل هذا التعدُّد الذي يجيز استعمال العاميَّة، ولغتنا ليست عاجزة عن مواكبة الواقع ومسايرته، بل هي غنية بألفاظها الملتزمة أخلاقياً، والقادرة على مخاطبة كافة شرائح المجتمع وطبقاته، وتعدُّد المستويات الذي أدعو إليه، يكون في إطار اللغة الفصحى، ولا يخرج عنها إلى العاميَّة، وهو ما أورده الجاحظ

عن بشر بن المعتمر في قوله (الجاحظ، 1998م، ص:138-139): «ينبغي للمتكلم أن يعرفَ أقدارَ المعاني، ويوازنَ بينها وبين أقدار المستمعين وبين أقدار الحالات، فيجعلَ لكل طبقة من ذلك كلاماً، ولكل حالة من ذلك مقاماً، حتى يقسِّم أقدار الكلام على أقدار المعاني، ويقسِّم أقدار المعاني على أقدار المقامات، وأقدار المستمعين على أقدار تلك الحالات». وما أشار إليه الجاحظ، هو تعدُّد مستويات اللغة الفصحى، التي تبدأ باللغة الفصحى العالية، إلى اللغة الفصحى السهلة السلسة المستعملة والمتعارف عليها، ولا تنزل إلى العاميَّة.

ومن المشكلات المهمة، التي يجب الوقوف عندها ملياً، أن البيئات العربية تتعدَّد فيها اللهجات العاميَّة، وكل لهجة تختلف عن الثانية، وتكاد لا تفهم شيئاً إن انتقلتَ من بيئتِكَ إلى بيئة عربية أخرى، وهذا دليل على أن الذي يجمع بين البيئات العربية هو اللغة الفصحى، وليست العاميَّة، والروايات العربية إن كُتِبَت باللهجة العاميَّة واختلفت بيئاتها، فسيصعب عليك فهمها إن لم تكن من بيئة الرواية، أما إذا كُتِبَت الروايات بالعربية الفصحى، فستكون مفهومة في كل البيئات العربية، ممَّا يزيدُ من انتشارِهَا وتأثيرها.

ب/ الرواية والتعليم: الرواية جنس أدبي له روَّاده من الروائيين والنقَّاد، وعدد كبير من القرَّاء يفضلونها لما فيها من تشويق، إضافة إلى أن النفس جُبِلَت على حبِّ القصص، والمطبوعات من الرواية وعدد الطبعات يؤكِّد سعة انتشارها وجمهورها الكبير (العجيري، 2008م)، وهذا ما يوضِّح أهمية وجودها في الدراسات الأدبية والنقدية التعليمية.

وسعيد يقطين يرى أنها لم تجد حظَّها من الاهتمام عند القائمين بأمر التعليم في جميع المراحل وفي كل الدول العربية، باستثناء دولة المغرب التي بدأت بتضمينها للمناهج الدراسية في المرحلة الثانوية، إلا أن الأساتذة يجدون صعوبة في تدريسها (يقطين، 2012م).

لم يقدِّم يقطين إحصائية دقيقة لتدريس الرواية في كل الدول العربية، ويبدو قد فاته أن يذكر أن رواية (الطريق الطويل) قد قُرِّرت للتدريس على طلاب المرحلة الثانوية المصرية في عام1959 م (بوابة الثانوية العامة المصرية، 2020م)، ورواية (الأيام) لطه حسين التي كانت تُدرَّس في المرحلة الثانوية بمصر في سبعينيات وثمانينيات القرن العشرين (المصدر، 2010م)، وعلى حد علمي واطلاعي أن تدريس الرواية في المرحلة الثانوية في مصر قد توقَّف بفعل التغيرات في المناهج الدراسية للمرحلة الثانوية، ولم تتوفَّر لدي إحصائية لتدريس الرواية في المرحلة الثانوية في الدول العربية الأخرى.

أما الرواية في الجامعات العربية في مرحلة البكالوريوس فتُقَدَّم من ضمن باب النثر في مقرَّري

الأدب الحديث ونقده، وهذا طبيعي لأن المفردات المقدمة في المقرر لابد أن تكون منطقية ومتوازنة تتضمن الشعر والنثر، إلا أن هذا لا يمنع من أن تُقدَّم الرواية ونقدها في مقررات مستقلة ضمن مقررات خطة اللغة العربية، نظراً لانتشارها الواسع وغزارة إنتاجها واهتمام الشباب بها، وبإمكاننا الاستفادة من تجربة الخطط الدراسية لأقسام اللغات الأجنبية في جامعاتنا العربية، وخاصَّةً اللغة الإنجليزية؛ لأنها تعتمد الرواية ونقدها في خطتها الدراسية في مقررات مستقلة. وحتى أكون أكثر دقَّة، وفي حدود اطلاعي وملاحظتي، وليس اعتماداً على إحصاء دقيق قائم على الدراسة، أرى أن الرواية حاضرة في الندوات والمؤتمرات الأدبية والعلمية التي تُقِيمُها المؤسسات الأكاديمية والاجتماعية، المتمثلة في الجامعات والمراكز والنوادي الأدبية وغيرها، وأن هناك الكثير من الأبحاث العلمية في الرواية والنقد الروائي، أعدَّها الباحثون من الأساتذة الجامعيين وطلاب الماجستير والدكتوراه، وهذه الأبحاث تحكَّم وتُنْشَر في مجلات علمية محكمة ومتخصصة أو متنوعة التخصص، وتتبع للجامعات أو مراكز البحوث وغيرهما، وبموجبها يتم صدور الشهادات العلمية أو تُعْتَمَدُ الترقيات، أو قد تكون شرطاً من شروط التعيين في المؤسسات الأكاديمية. أما الإشكالات التي تواجه الرواية في التعليم، فمنها أن أغلب الروائيين العرب استعملوا اللَّهجة العاميَّة في كتابتهم الروائية، مما أدّى إلى عدم اعتمادها في التعليم؛ لأن لغة التعليم تلتزم باللغة المعيارية في تعليم الطلاب، ويؤكِّد ذلك ما ذهب إليه سعيد يقطين؛ إذ يرى أن استسهال كتابة الرواية والاستعجال فيها، كان له الأثر على تجويد نصها والحفاظ على جمالياتها اللغوية والأسلوبية والموضوعية، فالعديد من الروايات العربية ضعيفة لغوياً وتزخر بالأخطاء المطبعية إلى جانب النحوية والإملائية والأسلوبية، ورجال التعليم يعترضون عليها؛ لأنها تُسْهِم في تأخُّر اللغة عند الطلاب (يقطين، 2012م).

وعبد الله صالح من خلال دراسته لعدد من الروايات السعودية، لاحظ أن هناك قصوراً فاضحاً في الجوانب العلمية لأحوال كثير من الروائيين، وهم ليسوا مؤهلين للكلام فيها، ورواياتهم مليئة بالأخطاء الإملائية والنحوية (العجيري، 2008م).

وهذا لا يعني أن كل الإنتاج الروائي لا يصلح للتعليم، وأن كل الروائيين لا يتقنون فن الرواية، فهناك العديد من الروايات التي لا تخرج مستوياتها اللغوية عن اللغة الفصحى، مما يسهم في رفد التعليم بإنتاج روائي تتناسب مستوياته اللغوية الفصيحة مع مراحل نمو الطلاب العقلية والثقافية والاجتماعية والفسيولوجية في كل المراحل التعليمية، ومن أبرز كتَّاب الروايات الذين آثروا الفصحى في أعمالهم الروائية: مصطفى لطفي

المنفلوطي، وطه حسين، وعلي الجارم، وعلي أحمد باكثير، وغيرهم (المنشاوي، 2020م).

ومن الإشكالات التعليمية، أن أساتذة المدارس لم يتبيَّنوا طرائق تحليل الرواية في دراستهم الجامعية، مما يجعلهم عاجزين عن تحبيبها إلى الطلاب، بل ويصعب عليهم تدريسها، ولذلك نجد أن الطالب العربي لم تتكوَّن لديه عادات قراءة الرواية، التي تمكِّنه من التعمُّق في التعرُّف على آلياتها، فيصعب عليه استقبالها وقراءتها، وهذا التخلُّف في دراسة وتدريس الرواية، ينعكس على المجتمع، فيتأخَّر وعيه النقدي بالرواية (يقطين، 2012م).

وأتَّفق مع يقطين فيما ذهب إليه فيما يخص ضعف تأهيل الأساتذة، وأرى أنها مشكلة يمكن حلها إذا قصدت الوزارات والجهات المعنية بالتعليم ذلك، وقررت إدخال الرواية في مناهج التعليم الثانوي، فالوزارات تمتلك أدوات التأهيل من ورش وتدريب مستمر، بالإضافة إلى الشهادات التأهيلية في مناهج التدريس وطرائقه واستراتيجياته ووسائله.

ولعل من أهم الأسباب الموضوعية والفكرية والاجتماعية والسياسية عند محمد برادة، التي بموجبها استُبْعِدَت الروايةُ عن التعليم الثانوي، «تَغَلْغُلُ الروايةِ إلى المحرَّمات: الجنس، الدين، السياسة، واندسَّت بين كتلة الواقع الظاهر وثنايا شروخ الذات والعلائق، لتبرز التناقضات والمفارقات القائمة بين المعلن عنه، المعتمِد على اللغة الآمرة، والمسكوت عنه، المهمَّش الضارب بجذوره في أعماق المعيش» (برادة، 2011م، ص: 57). فاحتلَّت موضوعات الجنس حيزاً كبيراً في النصوص الروائية، وأصبحت الروايات جريئة تقتحم المحرمات، التي تعد محرَّمة في عُرْف الأخلاق السائدة، ولكنها أصبحت واقعاً اجتماعياً ونفسياً واقتصادياً، ينحدر من تحوُّلات متسارعة ومخيفة، تتقاذف المجتمعات العربية (برادة، 2011م). وهذا التناول للموضوعات الجريئة، مع غياب البعد الفني والجمالي في الكتابة الروائية، يجعل الناقد الروائي محرجاً، فهل عليه أن يدافع عن القيم الجمالية والفنية أم الحرية في تناول قضايا مثل: (الجنسية المثلية) و (زنا المحارم) وغيرهما (يقطين، 2012م).

وبعض الروائيين يستغلُّون إمكانات اللغة العربية، بهدف نبشِ المحرَّم والمحظور، وتفكيك التراث، والتشكيك في الوعي المجتمعي، ويؤكِّد محمد الضبع ذلك؛ إذ يرى أن بعض الروايات الجديدة تشتبك مع اللغة محاولةً تهجينها، وانتهاك قدسيتها، لا بمفهوم الانتقال بها من مستوى الفصحى إلى العامية، وإنما بمفهوم استغلال طاقتها وإمكاناتها لبناء خطاب ينتهك المحرَّم والمحظور، ويعيد تفكيك التراث، ويحاول التشكيك في الوعي المجتمعي، بتوليد الأسئلة والتساؤلات لدى أفراده، وينتقل به إلى محكِّ استشرافِ أُفُق المستقبل (الضبع، 2010م).

والعجيري في نظرته لواقع بعض الروايات السعودية، حدَّد أوجه الانحراف التي تجاوز فيها الروائيون المحرمات، وأوجزها في الآتي:

- **تشويه الواقع بتقديم صور واقعية مقصودة، يزعمون أنها خيالية لا علاقة لها بالواقع.**
- **ضَرْبُ الأصول الشرعية، ومهاجمة الأحكام الدينية ببث الشبهات، وزرع الإشكالات، وخلط الحق بالباطل.**
- **الانحلال الأخلاقي المتمثل في الهوس الجنسي، الذي يتَّضح في وصفهم العلاقات المحرمة بين الجنسين أو الجنس الواحد.**
- **التهجُّم على المجتمع وقِيَمِه وعاداته وتقاليده وأعرافه الحسنة، ويرَون أنها عقبة أمام التطور والتقدُّم.**
- **التغرير بالمرأة والعبث بقضاياها، تحت دعاوى التحرر.**
- **مهاجمة أهل الخير المجتهدين والملتزمين دينياً، فعمموا الخطأ، ووضعوا لهم صورا نمطية، وألصقوا بهم تهم المرض النفسي والتخلُّف والرجعية.**
- **مهاجمة التيار الإسلامي والمؤسسات الدينية الرسمية وغير الرسمية (العجيري، 2008م).**

وما سبق يبرز أهم إشكالات الرواية، فموضوعاتها الجريئة على القِيَم والتقاليد والمنظومة السياسية والاجتماعية، كانت السبب في استبعادها من التعليم الثانوي، واقتصرت دراستها على التعليم الجامعي وما فوق الجامعي، لأن الطلاب بلغوا مرحلة من النضج تمكنهم من التمييز بين الصالح والطالح والجيِّد والرديء من الأعمال الروائية.

إلا أنني أرى أن الإنتاج الروائي الملتزم بقضايا الإنسان العربي الفكرية والاجتماعية والثقافية والوطنية، ليس بقليل، فلِمَ لم نستفد منه في تعليم طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية؟ وإذا أنشأنا مؤسسات أكاديمية متخصِّصة أولت الإنتاج الروائي عنايتها، نستطيع أن نختار منه ما يناسب قدرات طلاب التعليم الإعدادي والثانوي، ويحقق الأهداف التعليمية، فالرواية تنمِّي قدراتهم التعبيرية والكتابية، وتغرس فيهم محبة القراءة، وتحفِّز أخيلتهم، وتوسِّع مداركهم، وتزيد معجمهم اللغوي ومخزونهم المعرفي، وتقوِّي ذاكرتهم، وتعرِّفهم بالعالم الآخر.

والملاحظ أن إشكالات الرواية في لغتها وموضوعاتها وتجاوزها للمحرمات وضعف جوانبها الفنية الجمالية، جعلتها تدرَّس في نطاق ضيق يقتصر على المرحلة الجامعية وما بعدها؛ لأنها تُصِيبُ كل أركان العملية التعليمية: اللغة والمعلم والمتعلم، وموضوعات المادة العلمية، وطرائق التدريس، بل والمجتمع المستهدف، إلا أن هذا لا يعني عدم وجود معالجة علمية، توظِّف الرواية في المناهج التعليمية لخدمة المجتمع، لاسيما

أن هناك العديد من الأعمال الفصحى التاريخية والإسلامية والوطنية، التي تَصْلُحُ لأن تكون مادة تعليمية وبحثية في الجامعات والمدارس.

وقدَّم محمد برادة رؤيته في معالجة هذه الإشكالات التي تواجه الأدب بشكل عام والرواية بشكل خاص، ونجملها في العمل على تحقيق تطور جذري في التعليم في برامجه ومناهجه، ليصبح مرتبطاً عضوياً بحاجيات المجتمعات العربية، وأداة فاعلة في تنميته وتغييره، وهذا النوع من التعليم يُحدِث تحولاً في مفهوم الأدب، فينقله من تنشيط الذاكرة إلى طرائق نقدية تربط الأدب- ومن ضمنه تدريس الرواية- بتكوين الوعي العربي الراصد لأولويات المجتمع وتبدلاتها عبر كل المستويات، بما فيها مستوى الإبداع والتخييل (برادة، 1996م). ويضيف سعيد يقطين أن إعطاء الرواية مساحة أكبر في مجال التربية والتعليم والإعلام، يجعلها حاضرة بقوة في الحركة الأدبية والنقدية (يقطين، 2012م).

ويهتم الموسوي بالمنهاج الأكاديمي لتدريس الرواية، ويرى أنه لا يمكن له أن يتحقق دون توجيه الدارس إلى المصادر الأخرى التي تفسِّر اتجاهات الرواية واهتماماتها وإشكالية الأساليب والبِنَى فيها (الموسوي، 1985م).

ومن الحلول التقنية التعليمية التي نبَّهَ إليها يقطين، توظيف الحاسب الآلي وبرمجياته، في خدمة الرواية، وهذا ما يثير انتباه وتفكير المتعلم، ويعد وسيلة تعليمية فاعلة، يقول (يقطين، 2012م، ص: 219): «إن علاقة الرواية العربية بالوسيط الجديد (الحاسوب وبرمجياته) هي من بين أكثر القضايا إثارة للتفكير والاهتمام، لاسيما بعد ظهور تجارب روائية أجنبية تستثمر إمكاناته، وتسعى للإبداع من خلاله، في الوقت الذي لا تزال التجربة الروائية العربية عاجزة عن إدراك أهميته، وتمثُّل قيمته وضرورته في عصرنا الحالي». وإضافةً لما سبق، فنحن في عصر العولمة والتقنية والبرمجة والوسائط، وكلها أصبحت مرتبطة بالشابكة العنكبوتية، ودخلت في كل المجالات، والعالم الآن يتَّجه إلى التعليم التقني. وكل هذا التطور يعدُّ ميداناً رحباً، يجب أن يستثمره الروائيون للإبداع فيه؛ ليزداد تأثيرهم في مجتمعهم بتنمية الوعي النقدي الروائي، وليعرِّفوا العالمَ بمجتمعهم من خلال إبداعهم الروائي الإنساني، وعلى المختصين في التعليم أيضاً توظيف الإبداع الروائي، والاستفادة من التطور التقني في خدمة مجتمعاتهم والإنسانية عامة.

أما الحلول التي تستهدف وعي المجتمع، فيمكن أن تبدأ باستغلال وسائل الإعلام في التعليم، وفي تعريف الجمهور بالرواية وأهميتها، من خلال تقديم المتخصصين للبرامج الأدبية والنقدية الهادفة التي تخدم فن الرواية، وعَرْض الأعمال الروائية التي تثير انتباه المتلقي، وتُسْهِم في زيادة وعيه بأهمية الرواية، وتنميه حسِّه

الأدبي والنقدي، ونوَّه محمد برادة إلى ذلك قائلاً (1996م، ص: 73): «توعية المواطن العربي بأهمية الرواية وإنتاجها عبر وسائل التثقيف الجماهيرية، المتمثلة في النقد الصحفي والإذاعي والتلفزيوني، التي تتناول العمل الروائي، وتنتج نقداً روائياً متخصصاً».

وأرى أن الحلول والمعالجات السابقة لوحدها لا تكفي؛ لأنها لا تخرج عن دائرة التخطيط النظري، فعدد الروائيين كبير، فمنهم المبدع ومنهم المدَّعي، ومنهم المتعلم المسؤول، ومنهم أنصاف المتعلمين الذين لا يفرقون ما بين الفصيح والعامي، وما بين الحق والباطل، والهادف الحَسَن والرديء المنبوذ، والإنتاج الروائي في ازدياد، وعدد المهتمين به يكبر كل يوم وخاصة الشباب، فكم نحن بحاجة إلى مؤسسات أكاديمية تعليمية متخصِّصة وخبراء مؤهلين، يضعون خطة للإشراف على مطبوعات دُور النشر والطباعة والمكتبات والأندية وغيرها، ويعملون على غربلة المطبوعات وتصنيفها، وتحديد ما يهم المجتمع، ويصلح شأنه، ويرتقي بأبنائه.

والخلاصة أن إشكالات الرواية التعليمية، تكمن في لغتها العاميَّة، وموضوعاتها الجريئة، وضعفها في الجوانب الفنية الجمالية، وبعدها عن وسائل الإعلام والتقنية. والمعالجات الاستشرافية التي اقترحها النقاد تنحصر في دراسة المختصين لمصادر الرواية التي تحدِّد اتجاهاتها واهتماماتها وأساليبها، واختيارهم للرواياتِ العربية الفصيحة التي تناسب مستويات الطلاب، واستغلال الوسائل التقنية والإعلامية في تعليم الرواية للطلاب وتوعية المجتمع بأهمية الأدب الروائي، والحضور القوي للرواية في التعليم لا يتحقق إلا بالاستعانة بالمؤسسات التعليمية والخبراء المختصين في تطوير التعليم وبرامجه ومناهجه، وفقاً لحاجيات المجتمع.

خاتمة:

بعد تناولي بالدراسة والتحليل لنشأة الرواية، وأفضليتها على الشعر، وإشكالاتها التعليمية، توصَّلَ البحث إلى العديد من النتائج، أهمها:

- **أن للرواية أفضليةً على الشعر والأجناس الأدبية الأخرى في النقد المعاصر؛ لأنها تمثل روح العصر، إلا أن بعض النقاد ما يزال الشعر عندهم ديواناً للعرب.**
- **أن تعدُّد الأجناس الأدبية وتنوُّعها، يثري الحركة الأدبية والنقدية، ويساعد المبدِعِينَ في اختيار الجنس الأدبي الذي يتناسب مع مقدراتهم وميولهم، ويمكِّنهم من إظهار موهبتهم، وتحقيق طموحاتهم محلياً وعالمياً.**
- **أن الرواية العربية إذا كُتِبَت باللغة العربية الفصحى، وارتقت في المستوى الفنِّي والجمالي والموضوعي، تكون مفهومة في كل البيئات العربية، ويزداد انتشارها وتأثيرها، وتتعزز فرص اعتمادها في مناهج التعليم**

العربي العام وخططه الجامعية.

- **أن إشكالات الرواية التعليمية، تكمن في لغتها العاميَّة، وموضوعاتها الجريئة، وضعفها في الجوانب الفنية الجمالية، وبعدها عن وسائل الإعلام والتقنية.**
- **أن الحضور القوي للرواية في التعليم لا يتحقق إلا بالاستعانة بالمؤسسات التعليمية والخبراء المختصين في تطوير التعليم وبرامجه ومناهجه، وفقاً لحاجيات المجتمع.**

ومن خلال بحثي واطلاعي على العديد من المصادر والمراجع التي تناولت الرواية العربية، أوصي بدراسة (الرواية العربية المعاصرة ما بين الواقع والمأمول)، ودراسة (الهوية في رواية جبران خليل جبران الأجنحة المتكسرة).

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

القرآن الكريم.

إبراهيم، عبد الله. (2016م). الرواية ديوان العرب لأنها الأصدق في تمثيل أحوالهم. جريدة الشرق الأوسط: الملحق الثقافي، العدد:579271.

إبراهيم، عبد الله. (2013م). السردية العربية الحديثة: الأبنية السردية والدلالية. ط1. بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

إبراهيم، عبد الله. (2008م). موسوعة السرد العربي (2). بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

إسماعيل، عز الدين. (2013م). الأدب وفنونه: دراسة ونقد. ط9. القاهرة: دار الفكر العربي.

أمين، أحمد. (1933م). التجديد في الأدب، مجلة الرسالة، العدد: 7، 5- 7.

باختين، ميخائيل. (1990م). أشكال المكان والزمان في الرواية. ترجمة: يوسف حلاق، دمشق: وزارة الثقافة.

بدر، عبد المحسن طه. (د. ت). تطور الرواية العربية الحديثة في مصر. ط3. القاهرة: دار المعارف.

برادة، محمد. (1996م). أسئلة الرواية. أسئلة النقد. ط1. الدار البيضاء: شركة الرابطة.

برادة، محمد. (2011م). الرواية العربية ورهان التجديد. ط1. دبي: دار الصدى.

بوابة الثانوية العامة المصرية. (2020م).

- (https://www.thanwya.com/vb/show-thread.php?t=501575)

تم الاسترجاع بتاريخ: 13/ 5/ 2022م.

الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر. (1998م). البيان والتبيين. تحقيق: عبد السلام محمد هارون. ط7. القاهرة: مكتبة الخانجي. ج1.

الجندي، أنور. (1985م). خصائص الأدب العربي في مواجهة نظريات النقد الأدبي الحديث. ط2. بيروت: دار الكتاب اللبناني.

الجيوسي، سلمى الخضراء. (2007م). الاتجاهات والحركات في الشعر العربي الحديث. ترجمة: عبد الحادي لؤلؤة. ط2. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

حسن، عبد الحميد. (1964م). الأصول الفنية للأدب. ط2. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

حسين، طه. (1958م). من أدبنا المعاصر. القاهرة: الشركة العربية للطباعة والنشر.

الخطيب، محمد كامل. (1990م). تكوين الرواية العربية. دمشق: وزارة الثقافة.

خورشيد، فاروق. (1982م). في الرواية العربية: عصر التجميع. ط2. بيروت: دار الشروق.

دراج، فيصل. (1992م). دلالات العلاقة الروائية. ط1. دمشق: دار كنعان.
دراج، فيصل. (1999م). نظرية الرواية والرواية العربية. ط1. الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.
الرفاعي، طالب. (2020م). الرواية ليست سيدة الأدب، جريدة الخليج: الملحق الثقافي، العدد: 26.
السكوت، حمدي. (2000م). الرواية العربية: ببلوجرافيا ومدخل نقدي (1865م – 1995م). القاهرة: قسم النشر بالجامعة الأمريكية. مج1.
السمرة، محمود. (1974م). في النقد الأدبي. بيروت: الدار المتحدة للنشر.
السيد، شفيع. (1988م). اتجاهات الرواية المصرية منذ الحرب العالمية الثانية إلى سنة 1967م. القاهرة: مكتبة الشباب.
الشنطي، محمد صالح. (2006م). في الأدب العربي السعودي. ط4. حائل: دار الأندلس.
الشوابكة، سمية. (2013م). الميتاقص تجريباً روائياً: قراءة في أعمال الروائي المصري يوسف القعيد. مجلة جامعة النجاح للأبحاث: العلوم الإنسانية، 27 (3)، 639- 666.
صالح، مفقودة. (2002م). نشأة الرواية العربية في الجزائر :التأسيس والتأصيل .مجلة المخبر ،العدد:2، 7- 32.
الضبع، محمد. (2010م). الرواية الجديدة: قراءة في المشهد العربي المعاصر. القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة.
عبد المطلب، محمد. (2008م). هناك حملة على الشعر. صحيفة الجزيرة. العدد: 13194.
عثمان، عبد الفتاح. (1982م). بناء الرواية: دراسة في الرواية المصرية. القاهرة: مكتبة الشباب.
العجيري، عبد الله بن صالح. (2008م). من عبث الرواية: نظرات من واقع الرواية السعودية. ط1. جدة:
دار الخراز.
العريان، محمد سعيد. (2017م). حياة الرافعي. المملكة المتحدة: مؤسسة هنداوي.
عصفور، جابر. (1999م). زمن الرواية. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
العقاد، عباس. محمود. (2017م). المقالات النادرة: الشعر والقصة. القاهرة: دار المحرر الأدبي.
العقاد، عباس محمود. (2013م). في بيتي. القاهرة: مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة.
غيتري، كريمة. (2016م، 2017م). تداخل الأنواع الأدبية في الرواية العربية المعاصرة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب واللغات، تلمسان: جامعة أبي بكر بلقايد.
فريحات، عادل. (2000م). مرايا الرواية: دراسات تطبيقية في الفن الروائي. دمشق: اتحاد الكتّاب العرب.
الفيفي، عبد الله بن أحمد. (2013م). هل الرواية ديوان العرب المعاصر؟. موقع ديوان العرب: (https: / /bit.ly /3FMaZXj).
تم الاسترجاع بتاريخ: 13/ 5/ 2022م.
القاضي، محمد. (1998م). الخبر في الأدب العربي: دراسة في السردية الغربية. ط. بيروت: دار الغرب الإسلامي.
القط، عبد القادر. (2000م). في الأدب المصري المعاصر. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.
قنديل، محمد المنسي. (2020م). الرواية سيدة الأجناس الأدبية في سحر الحكاية. جريدة الخليج، الملحق الثقافي، العدد: 26.
الكيلاني، نجيب. (1985م). رحلتي مع الأدب الإسلامي. بيروت: مؤسسة الرسالة.
كيليطو، عبد الفتاح. (2006م). الأدب والغرابة: دراسة بنيوية في الأدب العربي. ط3. المغرب: دار توبقال للنشر.
محفوظ، نجيب. (1945م). القصة عند العقاد. مجلة الرسالة، العدد: 635، 952- 953.
محمد، حسين علي. (2006م). الأدب العربي الحديث الرؤية والتشكيل. ط6. الرياض: مكتبة الرشد.
مرتاض، د. عبد الملك. (1998م). في نظرية الرواية: بحث في تقنيات السرد. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

مريدن، عزيزة. (1971م). القصة والرواية. بن عكنون: ديوان المطبوعات الجامعية.

المصدر، ثقافة وفن. (2010م). (https: //bit. ly/3a1wuYs). تم الاسترجاع بتاريخ: 13/ 5/ 2022م.

معيكل، أسماء أحمد. (2010م). نظرية التوصيل في الخطاب الروائي العربي المعاصر. ط1. دمشق: دار الحوار للنشر والتوزيع.

المقدسي، أنيس. (1977م). الاتجاهات الأدبية في العالم العربي الحديث. ط6. بيروت: دار العلم للملايين.

المنشاوي، الوليد عبد الرؤوف. (2020م). لغة الرواية بين الإشكالية والجمالية: نجيب الكيلاني نموذجاً. مجلة

الدراسات اللغوية والأدبية، 1 (12)، 109- 128.

الموسوي، محسن جاسم. (1985م). عصر الرواية: مقال في النوع الأدبي. ط1. بغداد: مطبعة الديواني.

نعيمة، ميخائيل. (1991م). الغربال. ط15. بيروت: مؤسسة نوفل.

هداره، محمد مصطفى. (1957م). التجديد في شعر المهجر. ط1. بيروت: دار الفكر العربي.

هلال، محمد غنيمي. (2009م). الأدب المقارن. ط10. القاهرة: نهضة مصر.

الهويدي، المغيرة. (د. ت). الرؤى الفكرية والفنية في روايات عبد السلام العجيلي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، سوريا: جامعة تشرين.

وتار، محمد رياض. (1990م). توظيف التراث في الرواية العربية المعاصرة. دمشق: اتحاد الكتَّاب العرب.

وهبة، وجدي والمهندس، كامل. (1984م). معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب. ط2. بيروت: مكتبة لبنان.

اليبوري، أحمد. (1993م). دينامية النص الروائي. ط1. الرباط: منشورات اتحاد كتَّاب المغرب.

يقطين، سعيد. (1985م). القراءة والتجربة: حول التجربة في الخطاب الروائي الجديد بالمغرب. ط1. المغرب: دار الثقافة.

يقطين، سعيد. (2012م). قضايا الرواية العربية الجديدة: الوجود والحدود. ط1. الرباط: دار الأمان.

ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Abdul-Muttalib, M. (2008). There is a campaign against poetry (in Arabic). Al-Jazeera newspaper, 13194.

Addaba, M. (2010). The new novel: a reading in the contemporary Arab scene (inArabic). The Supreme Council for Culture, Cairo.

Al-Ajiri, A. S. (2008). From the Absurdity of the Novel: Views from the Reality of the Saudi Novel (in Arabic). Dar Al Kharraz, Jeddah.

Al-Akkad, A. M. (2013). In My Home (in Arabic). Hindawi Foundation for Education and Culture, Cairo.

Al-Akkad, A. M. (1945). Poetry and Story (in Arabic). Al-Risala Magazine, 635.

Al-Erian, M. S. (2017). Hayat Al-Rafei (in Arabic). Hindawi Foundation, UK

Al-Fifi, A. A. (2013). Is the novel the contemporary Arab Diwan (in Arabic)?, Available on the Diwan Al Arab website:https://www.diwanalarab.com/%D9%87%D9%84- %D8%A7%D9%84%D8 %B1%D9%88%D8%A7%D9%8A%D8%A9-%D8 % AF% D9% 8A% D9% 88% D8% A7% D9% 86 Retrieved on: 9/8/2020

Al-Huwaidi, A.T. Intellectual and artistic visions in Abd al-Salam al-Ajili's Novels (in Arabic), (Master Thesis, Department of Arabic Language, College of Arts and Humanities, Tishreen University, Syria).

Al-Jahiz, A. A. B. (1998). Al-Bayan and Al-Tabiyyin (in Arabic), edited by: Abd Al- Salam Muhammad Haroun, Al-Khanji Library, Cairo, C1.

Al-Jayyousi, S. A. (2007). Trends and Movements in Modern Arabic Poetry, translated by: A. L. (in Arabic). Center for Arab Unity Studies, Beirut.

Al-Jundi, A. (1985). Characteristics of Arab literature in the face of the theories of modern literary criticism (in Arabic). Lebanese Book House, Beirut.

Al-Khatib, M. K. (1990). Composition of the Arabic novel (in Arabic). Ministry of Culture, Damascus.

Al-Kilani, N. (1985). My journey with Islamic literature (in

Arabic). The Message Foundation, Beirut.

Al-Maqdisi, A. (1977). Literary Trends in the Modern Arab World (in Arabic). House of Knowledge for the Millions, Beirut. almasdar, C. and A. 1/7/2010, website link (in Arabic):https://almasdaronline.com/articles/48142, retrieved on:27 /11/2020.

Al-Minshawi, A. A. (2020). The language of the novel between the problematic and the aesthetic: Najeeb Al-Kilani as a model (in Arabic). Journal of Linguistic and Literary Studies, 1.

Al-Mousawi, M. Ja. (1985). The Age of the Novel: An Essay on the Literary Genre (in Arabic). Al-Diwani Press, Baghdad.

Al-Qadi, M. (1998). Al-Khobar in Arabic Literature (A Study in the Western Narrative) (in Arabic). Dar Al-Gharb Al-Islami, Beirut.

Al-Qatt, A. (2000). In contemporary Egyptian literature (in Arabic). Gharib House for Printing and Publishing, Cairo.

Al-Rifai, S. (2020). The novel is not the lady of literature (in Arabic). (AlKhaleej newspaper - The Cultural Attaché, Issue: 26).

Al-Sakr, H. (2017). Why did the novel become the collection of contemporary Arabs?Available on (in Arabic):

https://hatemalsager.com/?p=1221Retrieved on: 9/8/2020.

Al-Sayed, S. (1988). Trends of the Egyptian novel from the Second World War to the year 1967 CE (in Arabic). Youth Library, Cairo.

Al-Shanti, M. S. (2006). In Saudi Arabian Literature (in Arabic). Dar Al-Andalus, Hail.

Al-Shawabkeh, S. (2013). Meta is a storytelling an experimental novel: a reading in the works of the Egyptian novelist Youssef Al-Qaid (in Arabic). An-Najah University Research Journal: Human Sciences, 27(3).

Al-Yabouri, A. (1993). The dynamism of the narrative text (in Arabic). Publications of the Union of Maghreb Writers, Rabat.

Amin, A. (1933). Renewal in Literature (in Arabic). Al-Risalah Magazine, 7.

Asfour, J. (1999). The time of the novel (in Arabic). The General Book Authority, Cairo.

Assokote, H. (2000). The Arabic Novel: A Bibliography and a Critical Entry (1865 – 1995) (in Arabic). Department of Publishing at the American University, Cairo, Volume 1.

Badr, A. T. The development of the modern Arabic novel in Egypt (in Arabic), Dar Al Maaref, Cairo.

Bakhtin, M. (1990). Forms of space and time in the novel, translated by: Youssef Hallaq(in Arabic). Ministry of Culture, Damascus.

Barada, M. (1996). Novel questions. Criticism Questions (in Arabic). Association Company, Casablanca.

Barada, M. (2011). The Arabic novel and the bet of renewal (in Arabic). Dar Al-Sada, Dubai.

Daraj, F. (1999). Novel Theory and Arabic Novel (in Arabic). Arab Cultural Center, Casablanca.

Daraj, F. (1992). Signs of the fictional relationship (in Arabic). Canaan House, Damascus.

Egyptian H. S. Portal, website link (in Arabic): https://www.thanwya.com/vb/showthread.php?t=501575, Retrieved on: 27 /11/2020.

Freihat, A. (2000). The Mirrors of the Novel: Applied Studies in Fictional Art (in Arabic). Union of Arab Writers, Damascus.

Gitri, K. (2016/2017). The overlap of literary genres in the contemporary Arab Novel (in Arabic), (Research submitted for a doctoral degree, Faculty of Literature and Languages, Abi Bakr Belkaid University, Tlemcen, Algeria), university year, (introduction).

Hadara, M. M. (1957). Renewal in the poetry of the Diaspora (in Arabic). House of Arab Thought, Beirut.

Hassan, A. (1964). The Artistic Origins of Literature (in Arabic). The Anglo-Egyptian Library, Cairo.

Hilal, M. Gh. (2009). Comparative Literature (in Arabic). The Renaissance of Egypt.

Hussein, F. B. (2007). Narrative transformations in postmodern novels (in Arabic).Al-Akadi Magazine, 46.

Hussein, T. (1958). From our contemporary literature (in Arabic). The Arab Company for Printing and Publishing, Cairo.

Ibrahim, A. (2008). Encyclopedia of Arab Narration (2) (in Arabic). The ArabFoundation for Studies and Publishing, Beirut.

Ibrahim, A. (February 28, 2016). The novel is Diwan al-Arab because it is the most truthful in representing their conditions (in Arabic), (Al-Sharq Al-Awsat newspaper - The Cultural Attaché), Issue: 579271.

Ibrahim, A. (2013). Modern Arab Narrative: Narrative and Semantic Perspetives. Arab Foundation for Studies and Publishing (in Arabic), Beirut, Part 2.

Ismail, E. (2013). Literature and its Arts: Study and Criticism (in Arabic). Arab Thought House, Cairo.

Khorshid, F. (1982). In the Arabic Novel: The Age of Collection (in Arabic). Dar Al

Shorouk, Beirut.

Kilito, A. (2006). Literature and Strange: A Structural Study in Arabic Literature (in Arabic). Toubkal Publishing House, Morocco.

Mahfouz, N. (1945). The story according to Al-Akkad (in Arabic). Al-Risalah Magazine, 635.

Meriden, A. (1971). Story and Novel (in Arabic). Bureau of University Press, Ben Aknoun, Algeria.

Moaikel, A. A. (2010). Connectivity Theory in Contemporary Arab Fictional Discourse (in Arabic). Dar Al-Hiwar for Publishing and Distribution, Syria.

Muhammad, H. A. (2006). Modern Arabic literature, vision and formation (in Arabic). Al-Rashed Library, Riyadh.

Murtadha, A. (1998). In the theory of the novel (in Arabic). The World of KnowledgeMagazine, 240.

Naima, M. (1991). Al-Ghirbal (in Arabic). Nofal Foundation, Beirut.

Othman, A. (1982). Building the novel: a study about the Egyptian novel (in Arabic). Youth Library, Cairo.

Qandil, M. Al-M. (2020). The novel, the lady of literary races in the magic of the story (in Arabic). Al Khaleej newspaper - The Cultural Attaché, 26.

Saleh, M. (2002). The Arabic Novel in Algeria: Establishment and Rooting (in Arabic). Al-Mukhbar Magazine, 2.

Samra, M. (1974). In literary criticism. United Publishing House, Beirut.

Wahba, M., & Al-Mohandes, K. (1984). Glossary of Arabic Terms in Language and Literature (in Arabic). Lebanon Library, Beirut.

Wattar, M. R. (1990). The Use of Heritage in the Contemporary Arab Novel (in Arabic). The Union of Arab Writers, Damascus.

Yoktin, S. (2012). Issues of the New Arabic Novel: Existence and Frontiers (in Arabic). Dar Al Aman, Rabat.

Yoktin, S. (1985). Reading and Experience: About the Experience in the New Narrative Discourse in Morocco (in Arabic). Dar Al Thaqafa, Morocco.

مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم لدى الطلاب في ضوء بعض المتغيرات

نوف بنت رشدان المطيري (*)

جامعة المجمعة

(قدم للنشر في 21/ 1441/6هـ، وقبل للنشر في 1442/1/28هـ)

ملخص البحث: هدفت الدراسة الحاليه إلى الكشف عن مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم ومدى تأثير تلك المعرفة ببعض المتغيرات كالجنس، وحضور الدورات التدريبية، والصفوف الابتدائية التي يدرسونها، والتجارب السابقة في التعامل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي. وللإجابة عن أسئلة الدراسة، قامت الباحثة بتصميم استبانة مكونة من (45) فقرة، وهي موزعة على ثلاثة أبعاد، هي: الخصائص العامة لصعوبات التعلم، وإجراءات التعرف على صعوبات التعلم وتشخيصها، والأساليب التدريسية لطلاب ذوي صعوبات التعلم. تكونت عينة الدراسة من (152) معلماً ومعلمة. أظهرت نتائج الدراسة أن معلمي المرحلة الابتدائية يمتلكون معرفة متوسطة لصعوبات التعلم لدى الطلاب. كما أشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى تلك المعرفة؛ والتي تعزى لمتغيرات: الجنس لصالح الإناث، والتجارب السابقة في التعامل مع هؤلاء الطلاب لصالح فئة الذين لديهم تجارب سابقة، وسنوات الخبرة لصالح الخبرة لمن خبرتهم أقل من خمس سنوات، وما بين (6-10) سنوات، و((16 سنة فأكثر، والمؤهل العلمي لصالح فئة البكالوريوس وما بعده، بينما لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم التي تعزى لمتغيري حضور الدورات التدريبية، والصفوف الابتدائية التي يقومون بتدريسها، كما أشارت الباحثة لعدد من التوصيات في ضوء نتائج الدراسة.

كلمات مفتاحية: صعوبات التعلم، معارف المعلمين، معلمو المرحلة الابتدائية.

*****

The level of Primary School Teachers' Knowledge of Learning Disabilities in the Light of Some Variables

Nouf Rashdan Almutairi
Majmaah University

(Received 16/02/2020, accepted 16/09/2020)

Abstract: The study aimed to investigate primary school teachers' knowledge of learning disabilities. The participants were (152) teachers. The researcher designed a 45-items survey to determine the teachers' knowledge of learning disabilities. The results indicated that teachers possess an average knowledge of learning disabilities. There was a significant difference in the mean score of knowledge concerning gender, experience in working with students with learning disabilities, years of teaching experience, and level of an academic degree. Female teachers have better knowledge than males. Teachers who have experience with students with LD have better knowledge than those who do not have experience. Teachers with teaching experience less than five years, 6-10, and 16 years and more have better knowledge than those with 11-15 years of working experience. It was also found that teachers with a Bachelor's degree or above have better knowledge than those who hold a degree less than Bachelor's. Also, there was no significant difference in the mean score of knowledge because of attending training courses in special education or level of elementary grade. Some recommendations were presented based on the results of the study.

Keywords: learning disabilities, primary school teachers, teachers' knowledge.

(*) للمراسلة:

أستاذ مساعد، قسم التربية الخاصة، جامعة المجمعة، ص.ب: 11952 رمز بريدي: 66 ، المجمعة.

(*) Corresponding Author:

Assistant Professor, Dept. of Special Education, Majmaah University, P.O. Box: 11952-, Code:66, Majmaah, Kingdom of Saudi Arabia.

www.nbu.edu.sa

DOI: 10.12816/0060897

e-mail: N.alyabssy@mu.edu.sa

مقدمة:

صعوبات التعلم مشكلة ذات طابع عالمي، فهي ليست مشكلة محلية مرتبطة بدولة معينة، أو لغة معينة، أو وسط اجتماعي معين؛ وإنما هي مشكلة موجودة في كل العصور والمجتمعات المتقدمة والنامية على حد سواء. وهذا ما أكدته الكثير من المؤتمرات، والجمعيات المتخصصة، والأبحاث والدراسات التي أولت عناية واهتماما كبيرين بالأفراد ذوي صعوبات التعلم.

فهي إحدى فئات التربية الخاصة الرئيسة التي تستوجب تقديم خدمات خاصة للأفراد المنتمين إليها.؛ والتي ظهرت كفئة مستقلة نتيجة للنمو السريع والمتزايد في أعداد الطلاب الذين تكرر فشلهم الأكاديمي على الرغم من أنه لا تنطبق عليهم معايير الأهلية لأي فئة من فئات التربية الخاصة الأخرى (الخطيب، 2013م). فأصبح وصفهم بأنهم من ذوي التحصيل الأكاديمي المتدني، أو أنهم متقاعسون عن بذل الجهد المطلوب لتحقيق النجاح الأكاديمي أسوة بزملائهم العاديين (بحري وخرموش، 2018م)؛ ولكنهم في الحقيقة يعانون من مشاكل في عملية الانتباه، والتفكير، والتذكر، أوحتى الإدراك والتي تؤثر سلباً في عملية تعلمهم، ويطلق عليهم هؤلاء الطلاب من ذوي صعوبات التعلم (خصاونة، 2013 والظاهر، 2012م).

وكثيراً ما تُعرف لدى المهتمين في هذا المجال بـ(الإعاقة المحيرة) وذلك بسبب الغموض الكبير الذي مازال يكتنف تعريفها، وأسبابها، وطرق تشخيصها، وعلاجها (الخطيب، 2013م)، كما تنعت أيضاً بـ(الإعاقة الخفية) وذلك لأن هؤلاء الطلاب يبدون طبيعيين، ولا تظهر عليهم أية ملامح أو عيوب خلقية تميزهم عن غيرهم من الطلاب كما هو الحال مع الإعاقات الأخرى، كما أن نسبة ذكائهم لا تقل عن نسبة ذكاء أقرانهم العاديين. فعلى الرغم من كونها إعاقة غير ظاهرة؛ إلا أنها تعيق الطلاب أكاديمياً فيصبحون غير قادرين على تعلم المهارات اللازمة لتحقيق النجاح المدرسي (الظاهر، 2012م و& Ahmed Din, 2017)، كما أنها قد تحول أيضاً دون تعلمهم بالطرق التقليدية التي تقدم داخل الفصل أسوة بزملائهم العاديين (خصاونة،2013م والوقفي، 2015م).

فعدم انتفاع الطلاب من الآنشطة التعليمية التي تقدم لهم داخل الفصل العادي، قد يترتب عليه ارتفاع معدل القلق عند المعلمين حيال مسؤولية مساعدة هؤلاء الطلاب وتعليمهم، فهم بحاجة إلى تلقي الرعاية والاهتمام شأنهم في ذلك شأن الطلاب العاديين في الفصل الدراسي (خزاعلة، 2015م و Grateschools Stuff, 2016).

ومما يزيد الأمر صعوبة؛ ازدياد أعداد الطلاب في الفصول العادية، واتساع الفروق الفردية بينهم في كافة المراحل الدراسية بشكل عام، وفي المرحلة

الابتدائية بشكل خاص، الأمر الذي يساهم في إضعاف فرصة المعلم العادي للاستجابة لتلك الفروق، إذ يلجأ غالباً لاستخدام طرق تعلم تقليدية قد لا تتناسب بالضرورة مع خصائص جميع الطلاب داخل الفصل. ونظرا لارتفاع أعداد هؤلاء الطلاب في المدارس، عدم تجانس خصائصهم، وعدم وجود أعراض ظاهرة ومحددة تساعد في التعرف على صعوبات التعلم؛ فإن المعلم قد يواجه صعوبة في التعرف على هؤلاء الطلاب (الطاهر والرحيم، 2017).

لذلك يؤكد سالم، والشحات، وعاشور (2006م) على أهمية امتلاك معلم الصف العادي لمستوى جيد من المعرفة لخصائص هؤلاء الطلاب ذوي صعوبات التعلم، والقدرة على ملاحظة سلوكياتهم ورصدها عند تكرارها، ودرجتها، ومصدرها. ويأتي ذلك من خلال ملاحظة المعلم ورصده لسلوكيات هؤلاء الطلاب والذي يعد عاملا مهما جداً في عملية الكشف الأولي عن صعوبات التعلم. ويشير مينون (Menon, 2016) إلى أن قدرة المعلم على ملاحظة سلوكيات الطلاب هي التي قد تشير إلى وجود صعوبات تعلم، وهي الخطوة الأولى والأهم للحد من النتائج السلبية لتلك الصعوبات على الطالب. كما ترى الباحثة أن ذلك قد يساعد على إيصال المساعدة للطلاب ذوي صعوبات التعلم في الوقت المناسب، ويجنبهم الكثير من حالات الفشل المترتبة على تلك الصعوبات. فالأمر الذي لا شك فيه أن صعوبات التعلم تؤثر سلباً على الأداءالأكاديمي للطالب، وقد تحول دون تحقيقه للنجاح المدرسي، وخاصة إذا لم يتم الكشف عنهامبكراً، والتعامل معها بطرق تهدف للتخفيف من تأثيرها في المراحل الدراسية المبكرة من معلمين لديهم كفاءات عإليه في هذا المجال.

يمثل الطلبة ذوي صعوبات التعلم شريحة كبيرة تفوق جميع فئات التربية الخاصة الأخرى (الظاهر، 2012م)؛ فهم يمثلون (51٪) من المجموع الكلي للطلاب الذين يتلقون خدمات التربية الخاصة (أبو نيان، 2012م). كما لوحظ في الآونة الأخيرة النمو المتزايد لأعداد هولاء الطلاب، إذ تشير الإحصاءات إلى أن واحداً من كل خمسة طلاب في الولايات المتحدة الأمريكية لديه صعوبات تعلم (الخطيب، 2013م).

وعند الحديث عن المملكة العربية السعودية على وجه الخصوص؛ واستناداً إلى أحدث احصائية قامت بها وزارة التعليم في عام 1439- 1440هـ ، فإن مجمل الطلاب المستفيدين رسمياً من خدمات التربية الخاصة يبلغ (75,040) طالباً وطالبة على مستوى المملكة، بينما يبلغ عدد الطلاب الذين تم تشخيصهم من ذوي صعوبات التعلم ((37058 طالباً وطالبة، وهم موزعون على

(2567) مدرسة في مختلف أنحاء المملكة، ويمثلون (49 ٪) من إجمالي عدد الطلاب المستفيدين من خدمات التربية الخاصة في المملكة؛ لذا فإن هذه النسبة الكبيرة لا يمكن تجاهلها على أية حال من الأحوال، بل يجب العمل على تنمية قدرات الأطفال المنتمين لهذه الفئة، والوصول بعلاجهم إلى أقصى درجة تسمح به قدراتهم.

كما تجدر الإشارة هنا إلى أنه على الرغم من ارتفاع نسبة هؤلاء الطلاب مقارنه بفئات التربية الخاصة الأخرى؛ إلا أن تلك النسبة تمثل عدد الطلاب فقط الذين يتلقون خدمات التربية الخاصة بشكل رسمي، وليس كل الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم، فهناك عدد كبير من هؤلاء الطلاب لم يتم تشخيصهم والبعض الآخر لا تقدم لهم الخدمات المناسبة بسبب عدم توفر برامج صعوبات التعلم في المدارس التي ينتمون إليها (أبو نيان، 2012م). ويُرجع كل من الظاهر 2012) م) و (Shukla and Agrawal, 2015) النمو المتزايد في أعداد هؤلاء الطلاب إلى التطور الحاصل في أساليب الكشف عن صعوبات التعلم، وأدوات تشخيصها، وزيادة الوعي لدى أولياء الأمور، وملاحظة أداء أطفالهم الأكاديمي مقارنة بزملائهم.

وعلى الرغم من ارتفاع أعداد هؤلاء الطلاب، إلا أن المملكة العربية السعودية قد حرصت أسوة بالدول المتقدمة على توفير خدمات التربية الخاصة لهؤلاء الطلاب كل حسب احتياجاته وقدراته وفق أقل البيئات تقييداً لهم. ويأتي ذلك ايماناً منها بأن المعرفة الجيدة لاحتياجات الطلاب وقدراتهم عامل جوهري يساعد العاملون في هذا المجال على تحديد الأساليب الأكثر خدمية المناسبة لهم؛ لذا تقدم الخدمات إلى تلك الفئة الملتحقة بالمدارس عن طريق نظام غرفة المصادر. يشير الوقفي (2015م) إلى أن نظام غرفة المصادر يوفر لهؤلاء الطلاب نوعاً من التعليم الفردي الذي يتناسب مع احتياجاتهم وخصائصهم الفريدة، كما يضمن لهم الفرصة لتلقي تعليمهم معظم اليوم الدراسي مع زملاءهم العاديين في نفس الصف. وعلى الرغم من أن معظم هؤلاء الطلاب يتلقون خدمات التربية الخاصة على أيدي متخصصين في المدارس التي ينتمون لها؛ إلا أنهم يقضون معظم يومهم الدراسي في الفصول العادية التي تدار بشكل كامل من المعلمين العاديين (Gandhimath,2011)؛ وذلك لأنهم من أكثر فئات التربية الخاصة المعنية بالدمج (أشكناني،2011م). وفي هذا الصدد يذكر الخطيب (2004م) كما ورد في خزاعلة (2015م) أن أحد اهم الأسباب التي أدت الى دمج الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الفصول العادية هو أنهم لم يتمكنوا من إحراز تقدم أكاديمي في الصفوف الخاصة بالرغم من تقديم العديد من برامج التطوير المهني للمعلمين العاملين فيها.

وفي الوقت ذاته يشكل دمج هؤلاء الطلاب تحديًا كبيرًا قد يثقل كاهل المعلم العادي، وخاصة إذا كان يفتقر للمعارف والخبرات الكافية في مجال صعوبات التعلم. وذلك لأن وجود الطلاب من ذوي صعوبات التعلم في الفصول العادية قد أسهم في استحداث أدوار جديدة للمعلم العادي حيال هؤلاء الطلاب.

يشير Skukla Agrawal (2015) إلى أن تلك الأدوار تتمثل في تحديد مستوى الطلاب من خلال إجراء التقييم الفردي والتكيف مع الأساليب التدريسية، والتعاون مع معلم التربية الخاصة لتصميم البرامج التربوية الفردية لهم، وتعديل طرق التقييم التربوي والبيئة الصفية لتلائم خصائص الطلاب، ورصد الملاحظات المستمرة لأدائهم. ويضيف الخطيب (2006م) أن معلمي الفصول العادية لا يقومون بتلك الأدوار بالضرورة، والتي غالباً ما تبدو بالنسبة لهؤلاء المعلمين غير قابلة للتطبيق بسبب كبر حجم المسؤوليات الملقاة على عاتقهم. لذلك فإنه من غير المتوقع أن يقوم المعلمون وخاصة الذين لا يمتلكون معارف عن صعوبات التعلم بإجراء أية تعديلات على نظامهم الصفي في سبيل دعم هؤلاء الطلاب من جهة، وتعزيز جهود معلمي غرفة المصادر من جهة أخرى. كما قد ينتج عن قلة الخبرات والمعارف ضغوطات كثيرة على ذلك المعلم أيضاً، بسبب عجزه عن تلبية الحاجات المختلفة لطلابه داخل غرفة الصف.

كما يذكر الخطيب (2006م) أن سبب قلة معارف المعلمين لصعوبات التعلم قد يرجع إلى ندرة التدريب والتطوير المهني المقدم لهم في هذا المجال. وفي هذا الصدد تشير نتائج دراستي كل من خضر (2008م) واشكناني (2011م) إلى أنه لايمكن أن تنجح عملية دمج الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الفصول العادية دون تدريب مكثف ومستمر للمعلمين قبل الخدمة وأثنائها مع إزالة جميع أنواع العقبات من البيئة التعليمية.

وفي ضوء ماسبق؛ ترى الباحثة ضرورة امتلاك المعلمين لدرجة جيدة من المعرفة بصعوبات التعلم لدى هؤلاء الطلاب حتى يتمكنوا من العمل بكفاءة من أجل تلبية الحاجات المختلفة لهم. وفي هذا السياق يذكر ريم كوفات وفورهييس وسنيل وبرو (Rimm-Kaufman, Vorhees, Snell & Paro, 2003) أن المعلمين الذين يمتلكون معارف جيدة عن احتياجات الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وفئاتهم، وخصائصهم المختلفة؛ هم أكثر فعالية لتلبية الاحتياجات المختلفة لهم ويضيف هالهان، كوفمان، لويد، ويس، ومارتينز (2007م) أنه كلما كان لدى المعلم القدرة على فهم الخصائص المختلفة لتلاميذه؛ كلما أصبح أكثر فهماً لحاجاتهم وأكثر تمييزا للفئات المختلفة من الطلاب مما يساهم في ضمان سرعة تزويدهم بالخدمات التعليمية المناسبة لهم.

مشكلة الدراسة:

بناء على ما سبق؛ يمكن القول أن مشكلة الدراسة الحالية تتمثل في تزايد أعداد هؤلاء الطلاب الذين يتواجدون في الفصول العادية معظم اليوم الدراسي لتلقي تعليمهم إلى جانب زملائهم العاديين. الأمر الذي أدى إلى جعل امتلاك المعلمين للمعرفة والفهم اللازم لطبيعة صعوبات التعلم، وأسبابها، وخصائصها، وطرق الكشف عنها، وطرق علاجها مطلبا غاية في الأهمية (خزاعلة، 2015 والنور، 2018). فهم من يتعاملون مباشرة مع الطلاب، وهو القادرون على تقييم مستوى أداءهم الأكاديمي، والمسؤولون عن طلب المساعدة من الجهات المعنية لاتخاذ اللازم حيال أية مشكلة قد يواجهها الطلاب. كما يؤكد (Menon ,2016) على ضرورة امتلاك المعلم للمعارف والخبرات في مجال الكشف عن هؤلاء الطلاب باعتبارها الخطوة الأولى للحد من التأثير السلبي لصعوبات التعلم؛ فالمعلم هو الشخص الوحيد القادر على التمييز بين الطالب العادي وبين الطالب الذي قد يعاني من صعوبات تعليمية .

كما تبرز مشكلة الدراسة من خلال ملاحظة الباحثة الميدانية لافتقار بعض معلمي المرحلة الابتدائية للمستوى الأدنى من المعارف في مجال صعوبات التعلم، بل إن بعضهم قد يمتلكون مفاهيم خاطئة عن خصائص هؤلاء الطلاب، وخاصة أن صعوبات التعلم تعد من الفئات البينية التي لا يمكن تمييز الطلاب المصابين بها عن طريق ملاحظة مظهرهم الخارجي فقط- كما هو الحال مع فئات التربية الخاصة الأخرى- وهذا ما أكدته دراسة كل من ماثيو (Mathew, 2012) وجاندهيماتي(Gandhimati, 2010) وأجروا وشوكالا (Agrawa& Skukala, 2015). لذا لم تعتمد الباحثة على المشاهدة الميدانية فقط، بل قامت باستخدام الأساليب البحثية المناسبة لفحص هذه المشكلة، والوقوف على حجمها الحقيقي. فهناك ضرورة بحثية تستدعي دراسة مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية لصعوبات التعلم للوقوف على مدى جاهزية هؤلاء المعلمين، وقدراتهم على تلبية الحاجات المختلفة لهؤلاء الطلاب داخل الفصل العادي؛ الأمر الذي قد يترتب عليه تزويدهم بأفضل الوسائل والبدائل المبتكرة التي من شأنها تطوير معارفهم في هذا المجال .

أسئلة الدراسة:

1. **ما مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم لدى الطلاب؟**

ويتفرع عن هذا السؤال ثلاث أسئلة فرعيةوهي كالتالي :

1-1- ما مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية للخصائص العامة لصعوبات التعلم؟

2-1- ما مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية لإجراءات التعرف على صعوبات التعلم و تشخيصها ؟

3-1- ما مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية الاستراتيجيات التدريسية للطلاب ذوي صعوبات التعلم؟

2. **هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية لصعوبات التعلم؛ والتي تعزى لمتغيرات: الجنس، وحضور دورات تدريبية في مجال التربية الخاصة، والصفوف الابتدائية التي يقوم بتدريسها، والتجارب السابقة في التعامل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم، و سنوات الخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي؟**

أهداف الدراسة:

- الكشف عن مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم لدى الطلاب.
- التعرف على تأثير بعض المتغيرات الديمغرافية في مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم لدى الطلاب.
- محأوله الوصول لنتائج قد تساهم في استحداث إجراءات تطبيقية متنوعة تقدم لمعلمي المرحلة الابتدائية قبل الخدمة وأثناءها، وتهدف بشكل جوهري إلى إعداد معلمين مؤهلين وقادرين على تلبية الاحتياجات المختلفة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام، وذوي صعوبات التعلم بشكل خاص في فصول التعلم العام، الأمر الذي ينعكس بشكل إيجابي على سلوكهم وتحصيلهم الدراسي.

أهمية الدراسة:

تسلط هذه الدراسة الضوء على صعوبات التعلم وهي أحد أهم المشكلات الأكثر انتشارا بين طلاب المدارس. فهؤلاء الطلاب يمثلون (51٪) من مجمل الأشخاص المستفيدين من خدمات التربية الخاصة. كما قد تتراوح نسبة هؤلاء الطلاب الذين يتم تشخصيهم في المدرسة الواحدة ما بين (5-7٪) من المجموع الكلي للطلاب (أبو نيان،2012م). أما على مستوى الفصل الدراسي؛ فقد يصادف معلم الفصل العادي طالبا أو طالبين على الأقل من ذوي صعوبات التعلم في كل فصل من فصوله(Skukla & Agrawal, 2015) . كما تكمن أهمية الدراسة الحإليه في أن نتائجها قد تساهم في:

1. تزويد صناع القرار والسياسات التربوية بصورة واضحة عن مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم لدى الطلاب، الأمر الذي قد يترتب عليهاتخاذ بعض الإجراءات التي من شأنها تحسين مستوى تلك المعرفة.

2. سد الفجوة القائمة وإثراء المجال، وذلك نظراً لقلة الدراسات المحلية التي بحثت في مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية لصعوبات التعلم. فعلى الرغم من كثرة الدراسات التي تناولت موضوع صعوبات التعلم من جوانب مختلفة، إلا أن هناك قلة في الدراسات التي بحثت في موضوع الدراسة الحالية. ففي حدود علم الباحثة لا توجد سوى دراستين سعوديتين فقط هما: دراسة خزاعلة (2015م) ودراسة النور (2018م).
3. لفت انتباه بعض القطاعات الحكومية والخاصة المهتمة ببرامج إعداد المعلمين وتطوير العملية التربوية، الأمر الذي قد ينتج عنه استحداث بدائل مبتكرة من شأنها تحسين جودة الدعم الموجه لمعلمي المرحلة الابتدائية (قبل الخدمة أو أثناءها) في مجال صعوبات التعلم.
4. تقديم مجموعة من التوصيات التي قد تشكل حجر الأساس والذي يمكن أن تنطلق منه دراسات أخرى مشابهة.
5. توفير التغذية الراجعة عن جودة برامج الدمج الحالية في الفصول في الوقت الراهن، ونوعية الدعم المقدم لهؤلاء الطلاب؛ وذلك لأن فئة «صعوبات التعلم» من أكثر فئات التربية الخاصة المعنية بعملية الدمج. وبناءعلى ذلك؛ فإن نجاح تلك العملية متوقف بشكل كبير على معلم الصف العادي، ومدى قدرتة على استيعاب هؤلاء الطلاب ومساعدتهم. ومما لا شك فيه أن المعلمين الذين يمتلكون معارف جيدة لخصائص هؤلاء الطلاب؛ سيكونون أكثر فعإليه لتلبية حاجاتهم المختلفة، والعكس صحيح.

حدود الدراسة:

يمكن تعميم نتائج الدراسة الحالية وفقاً للمحددات التالية:

- **الحدود الموضوعية**: وتتمثل في الكشف عن مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم لدى الطلاب في ضوء أبعاد أداة الدراسة.
- **الحدود المكانية**: وتتمثل في جميع مدارس المرحلة الابتدائية في محافظة المجمعة.
- الحدود البشرية: وتتمثل في معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية.
- **الحدود الزمانية**: تم تطبيق أداة الدراسة خلال الفصل الأول للعام الدراسي (1440 / 1441هـ)

مصطلحات الدراسة:

- **مستوى معرفة المعلمين**: هو رصيد المعارف والمفاهيم التي يمتلكها المعلمون حيال مجال معين، ويتكون ذلك الرصيد المعرفي

نتيجة الامتزاج الخفي بين التعلم والبحث العلمي، والممارسات المستمرة;Hepp, 2009) (Menon, 2016، ويقصد بها في الدراسة الحالية مستوى المعارف التي يمتلكها معلمو المرحلة الابتدائية عن صعوبات التعلم. وتشمل تلك المعارف الخصائص العامة لصعوبات التعلم، وأساليب الكشف وأدواته، وإستراتيجيات التدريس. ويمكن قياس ذلك من خلال مجموع الدرجات التي يحصل عليها معلمو المرحلة الابتدائية للأداة المستخدمة في الدراسة الحالية.

- **معلمو المرحلة الابتدائية**: هم المعلمون والمعلمات الذين يقومون بتدريس طلاب المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية والخاصة بمحافظة المجمعة، ويحملون المؤهلات: دبلوم، بكالوريوس، أو ما بعده في التخصص.
- **المرحلة الابتدائية**: وتعتبر المرحلة الابتدائية المرحلة الثانية في نظام التعليم المعتمد في المملكة العربية السعودية، ويلتحق بها الطلاب عند بلوغهم سن السادسة، ومدتها ست سنوات.

صعوبات التعلم:

قدمت اللجنة الوطنية عام (1994 م) تعريفاً شاملاً لصعوبات التعلم، وينص على ما يلي: «صعوبات التعلم مصطلح عام يقصد به مجموعة متغايرة من الاضطرابات تتجلى على شكل صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستعمال مهارات الاستماع، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو التفكير، أو الذاكرة أو القدرات الرياضية. وتتصف هذه الاضطرابات بكونها اضطرابات داخلية في الفرد يُفترض أنها عائدة إلى قصور وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث عبر فترة الحياة، كما يمكن أن يواكبها مشكلات في سلوك التنظيم الذاتي، والإدراك الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي دون أن تشكل هذه الأمور بحد ذاتها صعوبة تعليمية. ومع أن صعوبات التعلم قد تحدث مصاحبة لأحوال أخرى من الإعاقة (كالتلف الحسي أو التخلف العقلي أو الاضطراب الانفعالي الحاد) أو مصاحبة لمؤثرات خارجية (كالفروق الثقافية أو التعليم غير الكافي أو غير الملائم)، إلا أنها ليست ناتجة عن هذه الأحوال أو المؤثرات» (الوقفي، 2015م، ص: 40).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

المحور الأول: صعوبات التعلم.

1. صعوبات التعلم:

لا يوجد اتفاق على تعريف واحد لمصطلح لصعوبات التعلم لدى المهتمين بهذا المجال؛ إذ أن صعوبات التعلم كانت ومازالت محور اهتمام الكثير من العلماء على اختلاف تخصصاتهم مثل

الأطبـــاء، وعلماء النفـــس، وعلماء التربيـــة، وعلماء الاجتـــماع. لذا فإنه مـــن غير المســـتغرب أن يكون هناك هـــذا التنـــوع في تعريفات صعوبـــات التعلم (الظاهـــر،2012م وأبو نيـــان، 2012م)؛ فكل فئة من هـــؤلاء العلماء تأثرت إلى حـــد كبير بالتخصص الذي تنتمي إليـــه عند تعريفها لصعوبـــات التعلم، وعلى ســـبيل المثـــال يركـــز الأطبـــاء في تعريفهم لصعوبـــات التعلم على الأســـباب الفســـيولوجية الوظيفيـــة كالخلل العصبـــي، والتلـــف في الجهاز العصبـــي المركـــزي، بينما يعـــزي علـــماء التربية حدوث صعوبـــات التعلم إلى عدم نمـــو القدرات العقلية لهـــؤلاء الطلاب بشـــكل مماثـــل لأقرأنهم العاديـــين؛ الأمر الذي يؤثر ســـلباً عـــلى تحصيلهم الأكاديمـــي. أمـــا علـــماء النفس؛ فيركـــزون في تعريفاتهم على الاضطرابات الحاصلـــة في العمليات النفســـية الأساســـية (الظاهر،2012م).

وبناء عـــلى اختـــلاف التخصصات التـــي تناولت صعوبـــات التعلم بالدراســـة وتنوعـــت أهدافها، جـــاءت أول محاولـــة لتعريف صعوبـــات التعلم في الولايـــات المتحـــدة الامريكية؛ وذلـــك بعد قيام الحكومة بتشـــكيل فرق عمل متخصصـــة لتعريف صعوبـــات التعلم. وبعـــد بذل الكثير مـــن الجهد؛ ظهرت تلك الفـــرق بتعريفات مختلفـــة، وكل منها يعكس تخصصـــات واهتمامات العاملـــين فيها. وقد أثري المجـــال بتعريفـــات لا حصر لهـــا، ومن بين تلـــك التعريفات؛ حصـــل أحد عـــشر تعريفاً فقط على صفة رســـمية أو استحســـان لدى المهتمين (أبو نيان، 2012م).

فقـــد عرف (بيتـــمان) ذوي صعوبـــات التعلم بأنهم الأشـــخاص الذين يكـــون لديهم تباينـــا واضحا جداً بين قدراتهـــم العقلية وبين مســـتوى تحصيلهم الفعـــلي. ويعزى ســـبب ذلـــك التبايـــن إلى وجود اضطرابات أساســـية في عملية التعلـــم. وقد تكون تلـــك الاضطرابات متزامنـــة أو غـــير متزامنة مع وجود خلل وظيفـــي في الجهاز العصبـــي المركزي. كما يجب ألا تكـــون عرضا ثانويا للإعاقـــة الفكرية، وللحرمـــان الثقـــافي والتربـــوي، وللاضطرابات الانفعاليـــة، أو فقد الحواس (الروســـان، 2012م). وعرَّفهـــا جـــرج Gregg (2009) على أنهـــا خلل في عمليـــة أو أكثر مـــن العمليات النفســـية الضرورية للفهـــم، واســـتخدام اللغـــة الشـــفوية والمكتوبة، ويتجـــلى ذلـــك الخلـــل في قصـــور القـــدرة على الاســـتماع، والقراءة، والكتابة، والامـــلاء، وإنجاز العمليـــات الرياضية، ويشـــمل مصطلح صعوبات التعلـــم والتلـــف الدماغـــي، والخلـــل الدماغي الوظيفـــي البســـيط، وعسر القـــراءة. ويســـتثني الظروف التي تكـــون صعوبات التعلـــم فيها ناتجة بســـبب إعاقات حســـية، أو حركيـــة، أو فكرية، أو اضطرابات انفعالية، أو حرمـــان اقتصادي، أوثقافي، أو بيئي.

وتجدر الإشـــارة هنا إلى أنه عـــلى الرغم من اختلاف العلـــماء في صياغـــة تعريفاتهم لمصطلـــح صعوبات

التعلم؛ إلا أنهم يتفقون جميعاً على أمر جوهري يميز الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وهو مواجهتهم لصعوبات تحول دون اكتسابهم للكفاية الأكاديمية؛ والتي لا تعتبر عرضاً لإعاقات أخرى مثل: الإعاقة الفكرية، الحسية، أو الاضطرابات السلوكية. (Lioyd, Keller, and Hung, 2007 & Mckenzie, 2009)

أما فيما يتعلق بنسبة انتشار صعوبات التعلم بين الطلاب؛ ذكر خصاونة(2013م) أن محاولة حصر أعداد هؤلاء الطلاب أمر مهم جداً؛ حيث يساعد في إعداد البرامج التربوية المناسبة لحاجاتهم وتمويلها، إلا أنه من الصعب إيجاد نسبة عامة متفق عليها لدى الباحثين. ويرجع ذلك لاختلاف التعريفات، والمحكات، والأساليب التشخيصية المستخدمة، ومستويات الأداءالمطلوبة في الاختبارات المستخدمة. كل هذا ساهم في تفاوت نسب هؤلاء الطلاب حسب تقديرات الباحثين، اذ يتراوحت نسبتهم ما بين (1-30٪) من العدد الكلي لطلاب المدارس (الوقفي، 2015م).

2. أنماط صعوبات التعلم:

ذكر الظاهر(2012م) أن المتخصصين في مجال صعوبات التعلم اتفقوا على تصنيفها إلى نوعين، وهما كالتالي:

أ. **صعوبات التعلم النمائية أو النفسية:** وهي قصور في الوظائف والمهمات الأساسية التي تساعد الفرد على التحصيل الأكاديمي كالانتباه، والذاكرة، والإدراك، والتفكير، واللغة الشفوية (خصاونة،2015م والظاهر،2012م).

ب. **صعوبات التعلم الأكاديمية:** هي المشكلات التي تظهر على طلاب المدارس، وتخص الأداء الأكاديمي، وتشمل: صعوبات القراءة، والكتابة، والتهجئة والتعبير الكتابي، والرياضيات. كما ترتبط صعوبات التعلم الأكاديمية ارتباطاً وثيقاً بصعوبات التعلم النمائية. فيمكن القول أن صعوبات التعلم الأكاديمية تظهر لدى الطلاب كنتيجة لصعوباتالتعلمالنمائية(الظاهر،2012م).

3. العوامل المسببة لصعوبات التعلم:

على الرغم من أن الكثير من المتخصصين في هذا المجال يشيرون إلى التلف الدماغي كمسبب رئيس لصعوبات التعلم؛ إلا أنه لا يوجد اتفاق بين المهتمين في هذا المجال على سبب واحد فقط من شأنه أنه قد يساهم في ظهور صعوبات التعلم لدى الأطفال. اذ تنوعت تلك الأسباب؛ منها ما هو وراثي ومنها ماهو بيئي. وذلك ليس بمستغرب؛ حيث إن صعوبات التعلم كانت ومازالت تحظى باهتمام كبير لدى المتخصصين في مختلف المجالات كالطب، وعلم النفس، وعلم التربية، وعلم الاجتماع، فكلٌ يفسر مسبباتها بحسب خلفيته العلمية والتخصصية

(Ahmed& Din, 2017 الظاهر، 2012م). والأطباء على سبيل المثال؛ يؤكدون على العوامل الوراثية بشكل خاص عند محاولتهم تفسير أسباب صعوبات التعلم. فهم يرون أن صعوبات التعلم تنتقل وراثياً من جينات الآباء إلى الأبناء. ويعزون ذلك لوجود اضطرابات في الجهاز العصبي المركزي لديهم. أما السلوكيون؛ فينظرون إلى صعوبات التعلم من خلال الأسباب البيئية، وبشكل خاص من خلال علاقة الطفل بالبيئة المحيطة به، وما تحويه من متغيرات عديدة. وعلى الرغم من عدم وجود اتفاق بين المهتمين في هذا المجال على الأسباب المؤدية لصعوبات التعلم؛ إلا أنه لا يمكننا الفصل التام بين الأسباب البيئية وبين الأسباب الوراثية (الظاهر، 2012م).

4. مظاهر صعوبات التعلم:

تتنوع مظاهر صعوبات التعلم، إلا أنها ليست بالضرورة أن تظهر جميعاً لدى كل هؤلاء الطلاب، بل قد تكون متفاوتة في كل من الدرجة، ومتغايرة في الطبيعة. ويرجع ذلك إلى أن هؤلاء الطلاب يمثلون مجموعة غير متجانسة، فكل منهم يعتبر شخصية متفردة من حيث خصائصها ومظاهرها. وقد يعاني الطالب صعوبة في مجال معين دون غيره من المجالات الأخرى (الوقفي، 2015م)، وتشمل مظاهر صعوبات التعلم ما يلي:

أ/ **المظاهر السلوكية**: والتي تشمل ضعف التوازن، وفرط النشاط الحركي، وانخفاض الدافعية للتعلم، وصعوبة اتباع التعليمات.

ب/ **المظاهر اللغوية**: والتي تشمل تأخر ظهور الكلمة الأولى عند الطفل حتى سن الثالثة، وصعوبات التعبير الشفوي، والتأتأة، والحبسة الكلامية (الظاهر، 2012م).

ج/ **مظاهر الإدراك البصري**: والتي تشمل الصعوبات في فهم العلاقات المكانية، واستيعاب المفاهيم الخاصة بالشكل والحجم والمسافة(الظاهر،2012موالوقفي،2015م).

د/ مظاهر الإدراك السمعي: والتي تشمل صعوبات في تذكر أصوات الحروف، وتذكر المعلومات الشفهية، وتذكر تسلسل المعلومات.

هـ/ **الاضطرابات الانفعالية والاجتماعية**: والتي تشمل عدم الانخراط مع الأقران، والانعزال، وتكوين مفهوم متدنٍ عن اللذات، والسلوك العدواني (الظاهر، 2012م).

و/ **التدني في التحصيل الأكاديمي**: يتميز هؤلاء الطلاب بضعف في تحصيلهم الدراسي، ولكن هذا الضعف لا يظهر في جميع المقررات الدراسية كما هو الحال مع المعاقين عقلياً؛ فقد يقتصر على مقرر واحد أو على بعض المقررات دون غيرها من المقررات. كما تعتبر صعوبات القراءة هي الأكثر انتشاراً بين هؤلاء الطلاب والتي تشمل أشكالا متعددة مثل: ضعف الطلاقة اللغوية، وضعف فهم اللغة، وصعوبة التهجئة (خصاونة،

2013م). كما تجدر الإشارة هنا إلى أنه ليس من الضرورة أن تظهر جميع تلك المظاهر على كل طالب من هؤلاء الطلاب، فقد لا يظهر إلا مظهر أو مظهران فقط على الطالب. كما قد تختلف تلك المظاهر في النوع والكم من طالب لآخر باختلاف الأسباب المؤدية إليها (الوقفي، 2015م).

5. أساليب القياس والتشخيص وأدواتها:

يذكر الخطيب (2013م) أن تشخيص صعوبات التعلم لدى هؤلاء الأطفال غالباً ما يتم عند التحاقهم بالمدرسة؛ وذلك لأن متطلبات المدرسة تركز على المهارات التي يواجه الطفل صعوبة فيها مثل: القراءة، والكتابة، والرياضيات، والإملاء. كما أن عملية قياس وتشخيص صعوبات التعلم لدى الطلاب من اهم العناصر الرئيسية التي تساعد في تحديد نوع وكمية الخدمات التي يحتاجها الطالب. فهي خطوات منهجية تهدف الى جمع معلومات دقيقة وشاملة عن الطالب من أجل تحديد الأهداف، والمحتوى، وطرق التدريس، والخدمات المناسبة له. لذلك يجب أن تنفذ تلك العملية بتروٍ ودقة شديدة حتى يتم تحديد أسلوب التدخل الأكثر ملائمة للطالب. فأي خطأ في تلك العملية قد يعرض الطالب من ذوي صعوبات التعلم ليحل في بيئة تعليمية لا تتلاءم مع احتياجاته، وقد تتسبب في حرمانه من الخدمات التي يحتاجها (الوقفي، 2015م).

يذكر كل من الظاهر (2012م) والوقفي (2015م) أن عدم الوضوح الذي يكتنف فئة صعوبات التعلم يستدعي استخدام أدوات عديدة للكشف عنها وتشخيصها أكثر من فئات التربية الخاصة الأخرى. وتشمل تلك الأدوات: الملاحظة، والمقابلة، ودراسة الحالة، واختبارات التحصيل، واختبارات القدرة العقلية، والاختبارات محكية المرجع والتي يطبقها المعلم للحكم على أداء طلاب. كما يذكر عيسى، بخيت، والبرصان (2017م) أن اختبارات الذكاء تلعب دوراً أساسياً في التعرف على الطلاب ذوي صعوبات التعلم. حيث تتصدر أهم الأدوات المستخدمة في مجال تقييم الأطفال ذوي صعوبات التعلم وتشخيص حالاتهم. اذ يعتبر تحديد نسبة ذكاء الطالب على تلك الاختبارات أول معيار يمكن الاستناد عليه في الحكم على الطالب. فإذا أوضحت نتيجة تلك الاختبارات أن نسبة ذكاء الطفل تقع ضمن حدود معدل الذكاء الطبيعي؛ ولكنه في الوقت نفسه يظهر قصورا ملاحظا في تحصيله الأكاديمي؛ فإن ذلك قد يكون مؤشراً أولياً لوجود صعوبات تعلم (هلهان وكوفمان، 2008م وسليمان، عبد الحميد، والببلاوي،2007م). كما أشار القريوتي، السرطاوي، وصمادي (2013م) للاختبارات المعيارية المرجع؛ والتي تهدف لقياس المهارات الأكاديمية كالقراءة، والكتابة، والرياضيات. ويضيف الحاج (2010م) الاختبارات المقننة

الواسعة الانتشارمثل اختبار ألينوي للقدرات السكيولغوية، واختبارمايكل بست، واختبار فينلاند للنضج الاجتماعي.

6. استراتيجيات وأساليب تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم:

يعرف الوقفي (2015م، ص:227) أساليب التعليم على انها « التقنيات والوسائل اللفظية وغير اللفظية التي يستعين بها المعلم لتيسير أحداث التعلم لدى المتعلم على أن يتوفر فيها شيء من المرونة عند عرض المادة بشكل يراعي مواطن القوة والضعف لدى مختلف الطلاب، ويضفي على التعليم صفة التفاعل الإيجابي».

يشير كل من أبو نيان (2012م) ومحمد وعواد (2014م) إلى أن صعوبات التعلم قد تحول دون قدرة الطالب على التعلم والاستفادة من خلال طرق التدريس المستخدمة مع الطلاب العاديين، مما يستدعي إلحاقه ببرامج تربوية خاصة تشتمل على العديد من الوسائل التعليمية، والأساليب التدريسية المكيفة التي تتناسب مع احتياجاته وتسهل عملية تعلمه. لذا فقد حظيت كيفية تدريس الطلاب من ذوي صعوبات التعلم باهتمام كبير لدى المتخصصين في هذا المجال، حيث أجريت العديد من الأبحاث بهدف تحديد الاستراتيجيات المناسبة لهم، ويمكن استخلاص عدة أساليب مثل: إفراد التعليم لهم، وتحليل المهمة، والتعليم المتبادل، والتعليم المباشر، والتدريس التعاوني (محمد وعواد، 2014م والوقفي، 2015م). كما يضيف الحاج (2010م) بعض الأساليب التدريسية مثل الطريقة التركيبية في التعرف على الكلمات، وأسلوب الخبرة اللغوية، وطريقه الربط الحسي، وإستراتيجية الإغلاق، وإستراتيجية اكتب وقل، واستراتيجية التصور البصري، وأسلوب الحواس المتعددة.

ويؤكد الخطيب (2013م) أنه لا توجد طريقة واحدة متفق عليها لتدريس هؤلاء الطلاب. بل إن الأسلوب العام والمتبع في التدريس لهم، هو إجراء تقييم دقيق للنمو الأكاديمي والوظيفي لهم، ثم العمل على تعزيز نقاط القوة في أدائهم من جهة، وتصميم برامج وخطط علاجية لدعمهم وتمكينهم من التغلب على نقاط الضعف الموجودة لديهم من جهة أخرى. كما تركز تلك البرامج على مناسبة برامج التدريس بما يتلاءم مع الخصائص الفردية للطلاب، وتقديم الدعم في غرفة المصادر، وتعديل البيئة الصفية، واستخدام أدوات خاصة، والتركيز على مواطن الضعف بعد تحقيق نمط من النجاح.

المحور الثاني: معارف المعلمين بصعوبات التعلم لدى الطلاب.

لقد كفلت القوانين والتشريعات الدولية حق الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم أسوة بزملائهم العاديين، حيث إن ذلك الأمر

يعتمد على مبدأ تحقيق العدالة والمساواة بين أفراد المجتمع الواحد، والاحتواء الكامل للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، فلا فرق بين شخص عادي وبين شخص معاق في التعليم (سالم، 2016م والوقفي،2015م). كما كُفل لهم الحق في التعليم في البيئات التربوية الأنسب لحاجاتهم وقدراتهم. بل إن موضوع تحديد البيئة التربوية الأكثر مناسبة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة؛ أصبح من أهم الموضوعات التربوية التي نوقشت بإسهاب لدى المهتمين في هذا المجال منذ عام 1968 وحتى الآن (صعدى، 2015م والوقفي، 2015م).

وعند الحديث عن فئة صعوبات التعلم على وجه الخصوص؛ فإن نظام غرفة المصادر يعتبر من أنسب البيئات التربوية للطلاب المنتمين لتلك الفئة. وتشير يوسفي (2014م) إلى أن نظام غرفة المصادر يكفل للطالب الحق في التلقي لنوع من التدريس العلاجي في الجوانب التي يظهر فيها مشكلات لبعض الوقت؛ مع بقاءه مدمجاً في الفصل العادي بقية الوقت؛ مما يساعد على الحد من فرص تعرضه للإحباطات وحالات الفاشل المتكررة والتي تجعله أقل قبولاً لدى معلميه وأقرانه؛ حيث يعمل ذلك الفشل المتكرر على تعزيز الاتجاهات السلبية تجاهه. كما يذكر سالم (2016م) أن وجود ذوي صعوبات التعلم مع أقرانهم العاديين في الفصل العادي؛ يعود عليهم بالعديد من الفوائد؛ من ضمنها زيادة الدافعية للتعلم، وشعورهم بالتقبل الاجتماعي لدى أقرانهم العاديين ومعلميهم، وزيادة الثقة في النفس والاعتماد عليها، وتكوين الصداقات، وزيادة الحصيلة اللغوية، وتحسين المهارات الاستقلالية، وتحسن مستوى التحصيل الدراسي. وترى الباحثة أنه على الرغم من كثرة الفوائد التي تعود على الطلاب ذوي صعوبات التعلم جراء دمجهم في الفصول العادية، إلا أن تلك العملية ليست بالأمر السهل. وذلك لأن نجاحها يتوقف على مستوى المعرفة التي يمتلكها معلمي الفصول العادية عن صعوبات التعلم. فتواجد هؤلاء الطلاب في الفصول العادية؛ يحتم على المعلمين العاديين امتلاك مستوى جيد من المعرفة بصعوبات التعلم حتى يتمكنوا من سرعة الكشف عن هؤلاء الطلاب وإشباع حاجاتهم المختلفة داخل الفصل أسوة بزملائهم العاديين. ويأتي ذلك من منطلق اختلاف هؤلاء الطلاب ذوي صعوبات التعلم عن باقي فئات التربية الخاصة الأخرى، حيث إن أول المعلمين احتكاكاً بهم ومتابعة لتطورهم الأكاديمي هم معلمو الفصول العادية، وليس من معلمي التربية الخاصة بصفتهم أكثر فئات التربية الخاصة تمتعاً بالدمج. ولكن تبقى المشكلة الرئيسة التي يعاني منها هؤلاء الطلاب وهي قلة معارف معلمي الصفوف العادية بخصائصهم، وعدم درايتهم

بالصعوبات التي قد يعانون منها داخل الصف، والتي قد تشير إلى معاناة الطلاب من مشاكل تستدعي مزيداً من التقييم والتشخيص.

ومما يجعل الوضع أكثر صعوبة على معلم الفصل العادي؛ هو عدم تجانس خصائص هؤلاء الطلاب ومظهرهم من ذوي صعوبات التعلم، فعلى سبيل المثال؛ قد يصادف المعلم طالباً يعاني صعوبة في الحساب ولديه مهارات قراءة جيدة؛ بينما قد يواجه طالبا آخر صعوبة في القراءة أو الكتابة وهكذا، وقد تختلف المشكلات وتتعدد. وفي هذا الصدد يذكر الظاهر (2012م، ص:16) «أن الطفل ذا صعوبات التعلم قد يكون عادياً أو متميزاً خارج نطاق صعوبته أو خارج السبب الذي شكل صعوبات محددة، وليست صعوبات مطلقة » .

كما أكدت نتائج العديد من الدراسات إلى أن قلة المعارف والخبرات التي يمتلكها معلمي الفصول العادية عن خصائص الطلاب ذوي صعوبات التعلم من أهم العقبات التي تحول دون استفادة هؤلاء الطلاب أكاديمياً أثناء تواجدهم في الفصول العادية أسوة بزملائهم العاديين، مثل دراسة كل من (Kavkler Babuder,& Magajna,2015, Arnaiz Sanchez, De Haro Rodriguez& Maladonado Martinez,2019، 2012). كما أسفرت نتائج العديد من الدراسات عن وجود نسبة كبيرة من المعلمين يفتقرون للمعرفة بصعوبات التعلم لدى الطلاب (skukala, 2015 & Agrawa). وهذا ليس بمستغرب على الإطلاق؛ وذلك بسبب الغموض الذي يتسم به مصطلح صعوبات التعلم منذ ظهوره. فقد أشارت نتائج دراسة بعزي، شاده، وغربي (2018م) إلى أن أساتذة التعليم الابتدائي يمتلكون مستوى متوسطاً من المعرفة بصعوبات التعلم لدى الطلاب، وأنه لا توجد فروق مستوى معارفهم تعزى لمتغيري سنوات الخبرة والمؤهل العلمي. في حين أشارت نتائج دراسة عبد القادر (2018م) إلى أن مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم مرتفع. كما توجد فروق في مستوى معارفهم تعزى لمتغير الجنس، لصالح الإناث، بينما لم تكن هناك فروق تعزى لمتغيرات المؤهل، والتخصص، وسنوات الخبرة.

كما كشفت دراسة النور (2018م) أن مستوى معرفة معلمات اللغة العربية بصعوبات التعلم؛ جاءت بدرجة فوق متوسطة ومرتفعة، وأنه لا توجد فروق في درجة معارفهن تعزى لمتغيرات سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والدورات التدريبية. بينما أسفرت نتائج دراسة Ahmed and Din (2017)أن معلمات المرحلة الابتدائية يمتلكن مستوى متوسطاً من المعرفة بصعوبات التعلم، وأنه يوجد اختلاف في درجة معارفهن يعزى لمتغيري العمر والخبرة. فقد وجد أن المعلمات الأصغر سناً؛ أكثر معرفة بصعوبات التعلم

مـــن المعلمات الأكبر ســـناً. كما أن المعلـــمات اللواتي لديهن خبرات تدريســـية قليلة أو متوســـطة، يمتلكن معارف أكثـــر من اللـــواتي لديهن خبرة تدريســـية تصـــل لمدة 16 ســـنه وأكثر.

وأشـــارت نتائج دراســـة رحموني (2016م) إلى أن مســـتوى معرفة المعلمين بصعوبـــات التعلم؛ جاءت بدرجـــة متوســـطة، كما أنـــه لا توجد فـــروق في مســـتوى معارفهم تعزى لمتغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمـــي. في حين أوضحت نتائج دراســـة Shari& Vranda (2015م) إلى أن مســـتوى معارف المعلمين حول صعوبـــات التعلـــم كان ضعيفاً. كما توجد فـــروق في مســـتوى المعارف تعـــزى لمتغير الجنس لصالـــح الاناث، والدرجـــة العلمية لصالح درجة البكالوريـــوس، والصفـــوف الابتدائية التي يعمل معهـــا لصالح معلمـــي الصفـــوف العلياء، وســـنوات الخـــبرة لصالح 20 ســـنه فما فوق.

بينما أظهرت نتائج دراســـة كل من ماثيو (Mathew, 2012) وأجـــروا وشـــوكالا (Agrawa& Skukala, 2015) أن معـــارف معلمـــي المرحلـــة الابتدائية بصعوبـــات التعلم ضعيفـــة جداً. وجـــاءت تلك النتيجـــة متوافقة مع ماتوصلت إليه دراســـة كل من غاندهيماتي (Gandhimati, 2010) وســـاروجيني (Saro-jiny (2000) والتي أشـــارت إلى أن الأغلبية العظمى من معلمي المرحلـــة الابتدائيـــة؛ يمتلكون معارف قليلـــة جداً عن صعوبـــات التعلم لـــدى الطلاب، وأن هناك حاجة ماســـة لتطوير مســـتوى معارفهم في هـــذا المجال.

بينما أشـــارت نتائج دراســـة خزاعلـــة (2015م) إلى امتـــلاك المعلمين درجـــة مرتفعة مـــن المعارف عن صعوبـــات التعلـــم، ووجود فـــروق في درجة معارفهم تعزى لمتغـــير المؤهل لصالـــح فئة ما فوق البكالوريـــوس وعدد ســـنوات الخـــبرة لصالح فئة (11-15) ســـنة، وفئة 16 ســـنة فما فـــوق، بينما لا توجد فـــروق تعزى لمتغير الجنـــس. وأظهرت نتائج دراســـة كامـــالا ورامجانيـــش (Kamala &Ramga-nesh, 2013) أن المعلمـــين يمتلكـــون معارف بدرجة متوســـطة عن الصعوبـــات، وأنـــه لا توجد فروق في معارفهم تعـــزى لمتغيري الجنس وعدد ســـنوات الخـــبرة. كـــما أشـــارت نتائـــج دراســـة الخطيب (2006) إلى أن معلمي المرحلـــة الابتدائية؛ يمتلكون معارف بدرجة متوســـطة عن صعوبـــات التعلم. كما أشارت إلى وجود اختلاف في مســـتوى تلك المعرفة يعزى لمتغـــير الجنس لصالح الإنـــاث. بينما لا يوجد اختلاف يعـــزى لمتغيرات العمـــر، والمؤهل العلمي، وعدد ســـنوات الخبرة.

وقـــد تعـــددت الأســـباب التي فـــسرت ضعف مســـتوى المعارف التـــي يمتلكها معلمـــو التعليم العام تجـــاه الصعوبـــات التعليمية التـــي يواجهها الطـــلاب ذوي الاحتياجـــات الخاصة. على ســـبيل المثال: أن برامـــج إعداد المعلمـــين لا تتضمن عدداً كافيـــاً من المقـــررات التي تهدف إلى رفع مســـتوى معـــارف المعلمـــين بالصعوبـــات التعليميـــة التي

قد يواجها الطلاب، كما أن تلك البرامج قد لا تتطرق لأفضل الممارسات والإستراتيجيات الفعالة؛ والتي من شأنها مراعاة الخصائص التعليمية لهؤلاء الطلاب، وأن أغلب المدارس لا تقدم تدريبا مستمراً أو دورات للمعلمين أثناء الخدمة، وخاصة فيما يتعلق بطرق تدريس الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وأن أغلب معلمي التعليم العام لا يلتحقون بفصول التعليم المستمر أثناء الخدمة، وخاصة تلك الفصول التي تركز على رفع مستوى خبراتهم في طرق التدريس الفعالة لطلاب ذوي صعوبات التعلم (GreatSch-ool Staff, 2016).

فرضيات الدراسة:

1. يمتلك معلمو المرحلة الابتدائية درجة متوسطة من المعرفة بصعوبات التعلم لدى ا لطلا ب .
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم تعزى لمتغير الجنس.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم تعزى لمتغير حضور الدورات التدريبية في مجال التربية الخاصة.
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم تعزى لمتغير الصفوف الابتدائية التي يقوم بتدريسها.
5. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم تعزى لمتغير تجارب سابقة في العمل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم.
6. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم تعزى لمتغير سنوات الخبرة التدريسية.
7. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها؛ استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي باعتباره الأنسب لطبيعة الدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمي التعليم العام الذين يدرسون طلاب المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية والخاصة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 1440/ 1441 هـ في محافظة المجمعة. والبالغ عددهم (800) معلماً ومعلمة.

عينه الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (152) معلماً

ومعلمة من معلمي التعليم العام الذين يقومون بتدريس طلاب المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية والخاصة في محافظة المجمعة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 1440/ 1441 هـ. يمثل حجم العينة (19٪) من مجموع أفراد مجتمع الدراسة. تم اختيار أفراد العينة بطريقة العينة العشوائية، والتي تتيح الفرصة أمام جميع أفراد مجتمع الدراسة للدخول ضمن عينة الدراسة بصورة متكافئة دون تحيز أو تدخل مباشر من الباحث. وتستخدم عندما يكون مجتمع الدراسة محدد الحجم نسبياً (أبو النصر، 2017). يوضح الجدول رقم (1) توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب متغيراتها.

جدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب متغيراتها

المتغير	مستويات المتغير	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	69	45.4
	أنثى	83	54.6
حضور دورات تدريبية في مجال التربية الخاصة	نعم	42	27.6
	لا	110	72.4
سنوات الخبرة التدريسية	أقل من خمس سنوات	41	27
	6-10 سنوات	36	23.7
	11-15 سنة	36	23.7
	16 سنة فما فوق	39	25.7
الصفوف الابتدائية التي يقوم بتدريسها	صفوف عليا	79	52
	صفوف دنيا	73	48
المؤهل العلمي	دون البكالوريوس	30	19.7
	بكالوريوس	103	67.8
	فوق البكالوريوس	19	12.5
تجارب التعامل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم	نعم	70	46.1
	لا	82	53.9
المجموع		152	100

يتبين من الجدول أعلاه أن غالبية أفراد عينة الدراسة من الإناث، وذلك بنسبة (54.6٪)، بينما بلغت نسبة الذكور (45.4٪). كما أن غالبيتهم لم يسبق لهم حضور دورات تدريبية في مجال التربية الخاصة، وذلك بنسبة (72.4٪)، بينما بلغت نسبة الذين سبق لهم حضور دورات تدريبية (27.6٪). كما يتضح أن غالبية أفراد العينة ممن يمتلكون سنوات خبرة «أقل من خمس سنوات» وذلك بنسبة (27٪)، كما بلغت نسبة الذين يمتلكون سنوات خبرة «17 سنه فما فوق» (25.7٪)، وكانت النسبة متساوية للذين سنوات خبرتهم تتراوح ما بين «6 إلى 10 سنوات»، والذين سنوات خبرتهم تتراوح ما بين «11 إلى 15 سنه» وذلك بنسبة بلغت (23.7٪). كما أن غالبية أفراد العينة يعملون على تدريس الصفوف العليا، وذلك بنسبة (52٪)، بينما بلغت نسبة الذين يدرسون في الصفوف الدنيا (48٪). ويتضح أيضاً أن غالبية أفراد العينة يحملون مؤهل البكالوريوس، وذلك بنسبة (67.8٪)، يليهم الذين يحملون مؤهلا ما دون البكالوريوس بنسبة (19.7٪)، ثم الذين يحملون مؤهلا ما بعد البكالوريوس بنسبه (12.5٪). كما أن أغلب أفراد العينة لايملكون تجارب سابقة في التعامل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وذلك بنسبة (53.9٪)، بينما بلغت نسبة الذي لديهم تجارب سابقة في التعامل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم (46.1٪).

الدراسة الاستطلاعية:

أجرت الباحثة الدراسة الاستطلاعية بهدف التدريب على أداة الدراسة التي يمكن تطبيقها لاحقاً بمهارة عالية على أفراد العينة الأساسية، وتحديد بعض النقاط التي قد تطرأ عند توزيعها على أفراد العينة وأخذها في الحسبان عند القيام بالدراسة الأساسية، والتحقق من الخصائص السكيومترية لأداة الدراسة، ومدى فهم المفحوصين لفقراتها، وتقدير الزمن اللازم لتطبيقها. تم تطبيق أداة الدراسة على أفراد العينة الاستطلاعية والمكونة من (50) معلماً من معلمي المرحلة الابتدائية من غير أفراد العينة الأساسية.

متغيرات الدراسة:

- المتغير التابع: مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم.
- المتغيرات المستقلة: الجنس وله مستويان: (ذكر/ انثى)، وحضور الدورات التدريبية وله مستويان: (نعم/ لا)، والصفوف الابتدائية التي يقوم بتدريسها وله مستويان: (دنيا/ عليا)، وتجارب في العمل مع الطلاب ذوي الصعوبات التعلم وله مستويان: (نعم/ لا)، وسنوات الخبرة وله أربع مستويات: (اقل من خمس سنوات/ 6-10 سنوات/ 11-15 سنه/ 16 سنه فما فوق)، والمؤهل العلمي وله ثلاث مستويات: (دون البكالوريوس/ بكالوريوس/ فوق البكالوريوس).

أداة الدراسة:

1/ صياغة فقرات أداة الدراسة وكيفية استخراج الدرجات:

لقياس مستوى معارف معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم لدى الطلاب، وللإجابة عن تساؤلات الدراسة الحالية والتحقق من فروضها؛ قامت الباحثة بتصميم استبانة مكونة من جزأين.

الجزء الأول: يشتمل على المعلومات الأولية الخاصة بالعينة، بينما يشتمل الجزء الثاني على (45) فقرة تهدف جميعها لقياس مستوى معارف معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم لدى الطلاب، وهي موزعة على ثلاثة أبعاد رئيسة، وهي كما يلي:

1. الخصائص العامة لصعوبات التعلم، وعددها (17) فقرة.
2. إجراءات التعرف على صعوبات التعلم وتشخيصها، وعددها (17) فقرة.
3. الأساليب والإستراتيجيات التدريسية لطلاب ذوي صعوبات التعلم، وعددها (11) فقرة.

قامت الباحثة بصياغة فقرات الاستبانه استناداً على خبراتها في المجال والاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية مثل الخطيب (2006م) وخزاعلة (2018م).

أما فيما يخص تصحيح الاستبانة واستخراج الدرجات؛ قامت الباحثة بإعطاء درجة لكل فقرة من فقراتها، وذلك من خلال تحويل سلم الإجابات من النظام اللفظي إلى الرقمي؛ حيث تتم الإجابة عن تلك الفقرات وفق نظام تقدير خماسي. تم توزيع الدرجات على الفقرات ذات المضمون الإيجابي كما يلي:

أوافق بشدة= 5 أوافق= 4 أوافق إلى حد ما= 3 لا أوافق= 2 لا أوافق بشدة= 1

كما تم عكس ذلك السلم التقديري في حالة الفقرات ذات المضمون السلبي، ثم قامت الباحثة باستخراج درجة كلية لكل فرد من أفراد العينة عن طريق حساب الدرجات التي حصل عليها على جميع الفقرات. وبناء عليه فإن درجات المفحوصين على الاستبانه تتراوح ما بين (225-45) درجة. كما أن حصول المفحوصين على درجات مرتفعة يشير إلى امتلاكهم لمستوى مرتفع من المعرفة بصعوبات التعلم؛ بينما حصولهم على درجات منخفضة يشير إلى عكس ذلك.

2/ الخصائص السكيومترية لأداة الدراسة:

الصدق:

الصدق الظاهري: للتحقق من صدق الاستبانة؛ قامت الباحثة بعرضها بصورتها الأولية والمكونة من (48) فقرة على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال صعوبات التعلم. وجرى تحكيمها من خلال الحكم على مدى ملاءمة الفقرات لأهداف الدراسة، وللمحاور التي تنتمي إليها، ومدى وضوح الفقرات وسلامة صياغتها

اللغوية. وعموما؛ أوضحت نتائج التحكيم أن الاستبانة مناسبة، ويمكن الاعتماد عليها لتحقيق أهداف الدراسة. كما قدم بعض المحكمين عدداً من الاقتراحات مثل حذف بعض الفقرات لتكرارها أوعدم ملاءمتها وإعادة الصياغة اللغوية للبعض الآخر. وقد أجرت الباحثة التعديلات التي أوصى بها المحكمون، فحذفت الفقرات التي اتفق 80٪ من المحكمين على استبعادها، واحتفظت بالفقرات التي اتفق 80٪ من المحكمين على إبقاءها. كما تم إعادة الصياغة اللغوية لبعض الفقرات. وبناء على ذلك؛ تم بناء الاستبانة في صورتها النهائية، والمكونة من (45) فقرة، وذلك بعد حذف (3) فقرات غير مناسبة، وكان ذلك بمثابة الصدق الظاهري للمقياس.

صدق الاتساق الداخلي: للتحقق من صدق الاتساق الداخلي؛ قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة ميدانياً على أفراد العينة الاستطلاعية، والبالغ عددهم (50) معلما من معلمي المرحلة الابتدائية. قامت الباحثة باستخدام معامل الارتباط بيرسون «Pearson Cor-relation» لحساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانه وبين الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (2).

جدول (2)

يوضح معاملات ارتباط بيرسون لفقرات أبعاد الاستبانة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

الخصائص العامة لصعوبات التعلم		إجراءات التعرف على صعوبات التعلم وتشخيصها		الأساليب والاستراتيجيات التدريسية	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.371**	1	.568**	1	.487**
2	.664**	2	.404**	2	.413**
3	.531**	3	.384**	3	.561**
4	.554**	4	.488**	4	.504**
5	.468**	5	.492**	5	.394**
6	.311*	6	.487**	6	.594**
7	.573**	7	.863**	7	.412**
8	.405**	8	.819**	8	.578**
9	.295*	9	.671**	9	.651**
10	.582**	10	.496**	10	.589**
11	.593**	11	.476**	11	.391**
12	.595**	12	337*		
13	.474**	13	.613**		
14	.486**	14	.526**		
15	.402**	15	.412**		
16	.459**	16	.716**		
17	.319*	17	.297*		

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، ** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).

يتبين من الجدول السابق أن قيم معامل ارتباط كل فقرة من فقرات الاستبانة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) ماعدا العبارات رقم (6,9,12,17,17)؛ فهي دالة عند مستوى الدلالة (0.05). الأمر الذين يؤكد تمتع جميع فقرات الاستبانة بصدق اتساق داخلي جيد مع الدرجات الكلية للأبعاد الفرعية التي تنتمي لها، وهذا يشير إلى إمكانية الاعتماد عليها في التطبيق الميداني.

الثبات:

تم حساب معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا (α) Cronbach's Alpha، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول رقم (3).

جدول (3)

يوضح معامل كرونباخ ألفا لقياس ثبات ابعاد أداة الدراسة

الأبعاد	عدد العبارات	ثبات البعد
المفاهيم الأساسية والخصائص العامة لصعوبات التعلم	17	0.80
إجراءات التعرف على صعوبات التعلم وتشخيصها	17	0.85
الأساليب والاستراتيجيات التدريسية	11	0.73
الثبات العام	45	0.89

يتضح من الجدول أعلاه أن معامل الثبات لأبعاد الاستبانه يتراوح مابين (0.73 و0.85)، بينما بلغ معامل الثبات العام لها (0.89)، وتشير تلك القيم إلى أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني.

إجراءات الدراسة:

1. بناء الاستبانة في صورتها الأولية وعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في مجال صعوبات التعلم، وإجراء التعديلات عليها بحسب اقتراحات المحكمين.
2. بعد أن أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية جاهزة للتطبيق؛ قامت الباحثة بالحصول على الموافقة اللازمة لدى إدارة التعليم بمحافظة المجمعة لتطبيقها على معلمي المرحلة الابتدائية.
3. تم تعميم نسخة الكترونية من الاستبانة على معلمي المرحلة الابتدائية لدى ادارة التعليم بمحافظة المجمعة.
4. العدد الكلي للاستبانات المسترجعة عند الانتهاء من فترة التطبيق (152) استبانة.
5. تحليل البيانات احصائياً للإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من صحة فروضها.
6. تقديم عدد من التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج الدراسة.

أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحليل البيانات؛ تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية، وذلك عن طريق برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

1. بعد ترميز البيانات إلى الحاسب الآلي وإدخالها، ولتحديد طول خلايا للمقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا)؛ تم حساب المدى (5- 1=4)، ثم تم تقسيمه إلى عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (4/ 5= 0.80)، ثم تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (وهي الواحد الصحيح)؛ وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وبذلك أصبح طول الخلايا كما يلي:

- من 1 إلى 1.80 يمثل (لا أوافق بشدة) لكل فقرة من الفقرات.
- من 1.81 وحتى 2.60 يمثل (لا أوافق) لكل فقرة من الفقرات.
- من 2.61 وحتى 3.40 يمثل (أوافق إلى حد ما) لكل فقرة من الفقرات.
- من 3.41 وحتى 4.20 يمثل (أوافق) لكل فقرة من الفقرات.
- من 4.21 وحتى 5 يمثل (أوافق بشدة) لكل فقرة من الفقرات.

2. حساب معامل ارتباط بيرسون "Pearson Correlation" للتحقق من صدق فقرات الاستبانة.
3. حساب معامل ألفا كرونباخ Alpha Cranbach للتحقق من ثبات فقرات الاستبانة.
4. استخراج التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية لمعرفة استجابات معلمي المرحلة الابتدائية على فقرات الاستبانة وأبعادها.
5. استخراج الانحرافات المعيارية لترتيب العبارات لصالح الأقل تشتتا عند تساوي المتوسطات الحسابية.
6. استخدام اختبار (t-test) للكشف عن الفروق في مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية لصعوبات التعلم والتي تعزى لمتغيرات الجنس، وحضور دورات تدريبية في مجال التربية الخاصة، والمرحلة التعليمية، وتجارب سابقة للتعامل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم.
7. استخدام اختبار تحليل التباين الآحادي (One-Way ANOVA) متبوعاً باختبار المقارنات البعدية (Schef-fe) Multiple Comparisons وذلك للكشف عن الفروق في مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية لصعوبات التعلم والتي تعزى لمتغيري سنوات الخبرة والمؤهل العلمي.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

هدفت الدراسة الحالية للكشف عن مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم لدى الطلاب والتعرف على تأثير بعض المتغيرات في مستوى تلك المعرفة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ونصه: **ما مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم لدى الطلاب؟**

أولاً: ما مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية للخصائص العامة لصعوبات التعلم؟

جدول (4)

يوضح مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية للخصائص العامة لصعوبات التعلم

الفقرات		أوافق بشدة	أوافق	أوافق الى حد ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرة
1. من الصفات المميزة لذوي صعوبات التعلم تدني في التحصيل الأكاديمي في مادة او مادتين مع امتلاكهم لمعدل ذكاء طبيعي	ك	20	43	42	33	14	3.14	1.18	9
	%	13.2	28.3	27.6	21.7	9.2			
2. تنقسم صعوبات التعلم إلى نوعين: صعوبات نمائية وصعوبات أكاديمية	ك	28	58	33	26	7	3.49	1.12	2
	%	18.4	38.2	21.7	17.1	4.6			
3. يواجه الطلاب ذوي صعوبات التعلم مشكلات في ترتيب الأفكار وتنظيمها	ك	42	59	16	30	5	3.68	1.17	1
	%	27.6	38.8	10.5	19.7	3.3			
4. يجد الأطفال ذوي صعوبات التعلم صعوبة في السيطرة على انفعالاتهم (سريعو الانفعال والاستثارة، وسريعو الغضب).	ك	33	35	31	39	14	3.22	1.3	7
	%	21.7	23.0	20.4	25.7	9.2			
5. تعتبر صعوبات التعلم حالة مستمرة مع الطالب مدى حياته	ك	5	18	48	65	16	2.55	0.95	17
	%	3.3	11.8	31.6	42.8	10.5			
6. يعتبر مصطلح صعوبات التعلم شيئا يعتبر بطء التعلم شيئا آخر	ك	33	45	28	35	11	3.36	1.25	4
	%	21.7	29.6	18.4	23.0	7.2			
7. يمكن للطالب أن يكون متفوقاً في بعض المواد ومع ذلك فهو يعاني من صعوبات تعلم في نفس الوقت	ك	32	54	21	24	21	3.34	1.34	5
	%	21.1	35.5	13.8	15.8	13.8			
8. تسمى صعوبات التعلم بالإعاقة الخفية.	ك	17	43	35	46	11	3.06	1.15	11
	%	11.2	28.3	23.0	30.3	7.2			
9. كل طالب لديه تدنٍ في التحصيل الأكاديم؛ لديه صعوبات تعلم	ك	17	35	20	50	30	2.73	1.32	16
	%	11.2	23.0	13.2	32.9	19.7			
10. تكون صعوبات التعلم ناتجة عن اضطراب في الجهاز العصبي المركزي	ك	11	41	40	54	6	2.98	1.04	14
	%	7.2	27.0	26.3	35.5	3.9			
11. يعتبر ضعف الانتباه من أكثر الخصائص شيوعاً لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم	ك	26	58	33	31	4	3.47	1.08	3
	%	17.1	38.2	21.7	20.4	2.6			
12. يفشل الطالب من ذوي صعوبات التعلم في فهم الأوامر التي تلقى عليه من الآخرين	ك	8	46	45	46	7	3.01	1	13
	%	5.3	30.3	29.6	30.3	4.6			
13. يعاني الأطفال من ذوي صعوبات التعلم مشكلات في الذاكرة	ك	11	53	41	42	5	3.15	1.01	8
	%	7.2	34.9	27.0	27.6	3.3			
14. يشير مصطلح الدسلكسيا لصعوبات القراءة	ك	19	35	47	47	4	3.12	1.07	10
	%	12.5	23.0	30.9	30.9	2.6			
15. يعاني طلاب صعوبات التعلم من مشكلات في تمييز أوجه الشبة والاختلاف بين الأشكال بعضها ببعض	ك	9	36	43	57	7	2.89	1.01	15
	%	5.9	23.7	28.3	37.5	4.6			
16. يوجد ارتباط بين صعوبات التعلم وبين العوامل الوراثية	ك	15	46	27	56	8	3.03	1.13	12
	%	9.9	30.3	17.8	36.8	5.3			
17. الطفل الذي يعاني من صعوبات تعلم هو طفل عادي من حيث القدرات العقلية، والبصرية، والسمعية	ك	27	48	31	28	18	3.25	1.28	6
	%	17.8	31.6	20.4	18.4	11.8			
المتوسط الحسابي							3.14		

يتبين من النتائج الموضحة في الجدول السابق أن أفراد عينة الدراسة يوافقون على الفقرات التي تقيس مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية للخصائص العامة لصعوبات التعلم من (1 إلى 3) بحسب ترتيب الفقرة؛ حيث يتراوح متوسطها الحسابي ما بين (3.47 إلى 3.68)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من 3.41 إلى 4.20) وهي التي تشير إلى خيار الموافقة. وتشمل تلك الفقرات (يواجه الطلاب ذوي صعوبات التعلم مشكلات في ترتيب وتنظيم الأفكار «3.68»)، (تنقسم صعوبات التعلم إلى نوعين: صعوبات نمائية وصعوبات أكاديمية «3.49»)، و(يعتبر ضعف الانتباه من أكثر الخصائص شيوعاً لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم «3.47»).

بينما يوافقون إلى حد ما على الفقرات من (4 إلى 16) بحسب ترتيب الفقرة حيث يتراوح متوسطها الحسابي ما بين (2.73 إلى 3.36)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي (من 2.61 إلى 3.40) وهي الفئة التي تشير إلى خيار الموافقة إلى حد ما. وتشمل تلك الفقرات (يعتبر مصطلح صعوبات التعلم شيئا ويعتبرمصطلح بطء التعلم شيئا آخر «3.36»)، و (يمكن للطالب أن يكون متفوقاً في بعض المواد ويعاني من صعوبات تعلم في نفس الوقت «3.34»)، و(الطفل الذي يعاني من صعوبات تعلم هو طفل عادي من حيث القدرات العقلية، والبصرية، والسمعية «3.25»)، و(يجد الأطفال ذوي صعوبات التعلم صعوبة في السيطرة على انفعالاتهم: سريعو الانفعال والاستثارة، وسريعو الغضب. «3.22»)، و(يعاني الأطفال ذوي صعوبات التعلم مشكلات في الذاكرة «3.15»)، (من الصفات المميزة لذوي صعوبات التعلم تدنٍ التحصيل الأكاديمي في مادة أو مادتين مع امتلاك معدل ذكاء طبيعي «3.14»)، و(يشير مصطلح الدسلكسيا لصعوبات القراءة «3.12»)، و(تسمى صعوبات التعلم بالإعاقة الخفية «3.06»)، و(يوجد ارتباط بين صعوبات التعلم وبين العوامل الوراثية «3.03»)، و(يفشل الطالب ذي صعوبات التعلم في فهم الأوامر التي تلقى عليه بواسطة الآخرين «3.01»)، و(تكون صعوبات التعلم ناتجة عن اضطراب في الجهاز العصبي المركزي «2.98»)، و(يعاني طلاب صعوبات التعلم من مشكلات في تمييز أوجه الشبه والاختلاف بين الأشكال «2.89»)، و(كل طالب لديه تدن في التحصيل الأكاديمي؛ لديه صعوبات تعلم «2.73»).

ولا يوافقون على الفقرة رقم (17) بحسب ترتيب الفقرة في الجدول أعلاه والتي تنص على أنه «تعتبر صعوبات التعلم حالة مستمرة مع الطالب مدى حياته»؛ حيث بلغ متوسطها الحسابي (2.55)، وهو متوسط يقع في الفئة الثانية

من فئات المقياس الخماسي (من 1.81 إلى 2.60)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار عدم الموافقة. وبالنظر إلى المتوسط العام لبعد مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية للخصائص العامة لصعوبات التعلم؛ يتضح لنا أن أفراد عينة الدراسة يوافقون إلى حد ما على فقرات البعد، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لجميع الفقرات (3.14)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي (من 2.61 إلى 3.40)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار الموافقة إلى حد ما.

ثانياً: ما مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بإجراءات التعرف على صعوبات التعلم و تشخيصها ؟

جدول (5)

يوضح مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بإجراءات التعرف على صعوبات التعلم وتشخيصها

الفقرات		أوافق بشدة	أوافق	أوافق الى حد ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرة
1. تعتبر المقابلة من الأدوات التي يمكن استخدامها لتشخيص صعوبات التعلم لدى الطلاب	ك	32	55	35	21	9	3.53	1.14	10
	%	21.1	36.2	23.0	13.8	5.9			
2. يصعب تلبية الحاجات التعليمية للطالب ذي صعوبات التعلم قبل تشخيص نوع الصعوبة لديه	ك	33	61	29	26	3	3.63	1.07	6
	%	21.7	40.1	19.1	17.1	2.0			
3. يمكن تمييز الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمجرد النظر للشكل الخارجي	ك	14	28	37	44	29	2.7	1.23	17
	%	9.2	18.4	24.3	28.9	19.1			
4. يصعب البدء في تقديم خدمات تربوية مناسبة لطالب ذي صعوبات التعلم دون معرفة مستوى اداوه الحالي	ك	37	52	33	27	3	3.61	1.1	8
	%	24.3	34.2	21.7	17.8	2.0			
5. يصعب تقديم خدمات مناسبة للطالب ذي صعوبات التعلم قبل تحديد أسباب الصعوبات لديه	ك	31	49	42	25	5	3.5	1.09	11
	%	20.4	32.2	27.6	16.4	3.3			
6. تستخدم عدة معايير لتشخيص صعوبات التعلم وأحد هذه المعايير هو وجود فرق بين قدرة الطفل العقلية ومستوى تحصيله الأكاديمي في مجال واحد وأكثر	ك	25	60	31	18	18	3.37	1.23	15
	%	16.4	39.5	20.4	11.8	11.8			
7. تشخيص صعوبات التعلم قبل دخول الطفل للمدرسة له تأثير ايجابي على الطفل في مرحلة الدراسة	ك	61	36	15	32	8	3.72	1.32	4
	%	40.1	23.7	9.9	21.1	5.3			
8. تهدف مرحلة التشخيص الفردي لصعوبات التعلم إلى تحديد ما إذا كان هناك مشكلة تتطلب علاج مبكر أو إجراءات وقائية	ك	54	40	37	19	2	3.82	1.09	2
	%	35.5	26.3	24.3	12.5	1.3			
9. تتسم عملية تقييم صعوبات التعلم بأنها متواصلة ومستمرة.	ك	42	40	31	27	12	3.48	1.28	12
	%	27.6	26.3	20.4	17.8	7.9			

الفقرات		أوافق بشدة	أوافق	أوافق الى حد ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرة
10. تعتبر اختبارات الذكاء من الأولويات التي يجب أن تستخدم في تشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم.	ك	25	51	42	27	7	3.39	1.1	13
	%	16.4	33.6	27.6	17.8	4.6			
11. تساعد اختبارات التحصيل الأكاديمي على الكشف المبدئي عن الأطفال ذوي صعوبات التعلم	ك	27	49	41	26	9	3.39	1.14	14
	%	17.8	32.2	27.0	17.1	5.9			
12. يهدف التشخيص المبني على تعدد التخصصات إلى تقييم الطالب ذي صعوبات التعلم بشكل فردي لتحديد طبيعة المشكلة	ك	29	56	41	19	7	3.53	1.08	9
	%	19.1	36.8	27.0	12.5	4.6			
13. تهدف عملية تقييم الطلاب ذوي صعوبات التعلم إلى جمع معلومات شاملة عن الطالب من أجل تصميم برنامج تربوي فردي يتناسب مع احتياجاته	ك	54	44	35	13	6	3.84	1.12	1
	%	35.5	28.9	23.0	8.6	3.9			
14. توجد وسائل وأدوات متعددة تصلح لجمع المعلومات وتحقيق الأغراض المختلفة لتقييم ذوي صعوبات التعلم	ك	39	51	45	15	2	3.72	1	3
	%	25.7	33.6	29.6	9.9	1.3			
15. تلعب الأسرة دوراً مهماً في عملية تشخيص صعوبات التعلم لدى طفلها	ك	51	46	19	21	15	3.64	1.33	5
	%	33.6	30.3	12.5	13.8	9.9			
16. تتضمن عملية جمع المعلومات بهدف تشخيص صعوبات التعلم: فحص السجلات المدرسية، وسؤال المعلمين عن طرائقهم في تدريس الطالب، وتفاعله معها	ك	39	56	28	20	9	3.63	1.17	7
	%	25.7	36.8	18.4	13.2	5.9			
17. تعتبر عملية تشخيص صعوبات التعلم عملية معقدة للغاية وذلك بسبب عدم وجود محكات متفق عليها تميز بشكل قطعي الطلاب ذوي صعوبات عن غيرهم	ك	26	48	27	35	16	3.22	1.27	16
	%	17.1	31.6	17.8	23.0	10.5			
المتوسط الحسابي								3.51	

يتبين من النتائج الموضحة في الجدول أعلاه أن أفراد عينة الدراسة يوافقون على الفقرات التي تقيس مستوى معرفة المعلمين بإجراءات التعرف على صعوبات التعلم وتشخيصها من (1 إلى 12) بحسب ترتيب الفقرة حيث يتراوح متوسطها الحسابي ما بين (3.48 إلى 3.84)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من 3.41 إلى 4.20)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار الموافقة. وتشمل تلك الفقرات (تهدف عملية تقييم الطلاب ذوي صعوبات التعلم إلى جمع معلومات شاملة عن الطالب من أجل تصميم برنامج تربوي فردي يتناسب مع احتياجاته «3.84»)، و(تهدف مرحلة التشخيص الفردي لصعوبات التعلم إلى تحديد ما إذا كان هناك مشكلة تتطلب علاج مبكر أو إجراءات وقائية «3.82»)، و(توجد وسائل وأدوات متعددة تصلح لجمع المعلومات وتحقيق الأغراض المختلفة لتقييم ذوي

صعوبات التعلم «3.72»)، و(تشخيص صعوبات التعلم قبل دخول الطفل للمدرسة له تأثير إيجابي على الطفل في مرحلة الدراسة «3.72»)، و(تلعب الأسرة دوراً مهماً في عملية تشخيص صعوبات التعلم لدى طفلها «3.64»)، و(يصعب تلبية الحاجات التعليمية للطالب ذي صعوبات التعلم قبل تشخيص نوع الصعوبة لديه «3.63»)، و(تتضمن عملية جمع المعلومات بهدف تشخيص صعوبات التعلم فحص السجلات المدرسية، وسؤال المعلمين عن طرائقهم في تدريس الطالب، وتفاعله معها «3.63»)، (يصعب البدء في تقديم خدمات تربوية مناسبة لطالب ذي صعوبات التعلم دون معرفة مستوى الأداء الحالي «3.61»)، (يهدف التشخيص المبني على تعدد التخصصات إلى تقييم الطالب ذي صعوبات التعلم بشكل فردي لتحديد طبيعة المشكلة «3.53»)، و(تعتبر المقابلة من الأدوات التي يمكن استخدامها لتشخيص صعوبات التعلم لدى الطلاب «3.53»)، و(يصعب تقديم خدمات مناسبة للطالب ذي صعوبات التعلم قبل تحديد أسباب الصعوبات لديه «3.50»،و تتسم عملية تقييم صعوبات التعلم بأنها متواصلة ومستمرة «3.48»).

بينما يوافقون إلى حد ما على الفقرات من (13 إلى 17) بحسب ترتيب الفقرة في الجدول أعلاه حيث يتراوح متوسطها الحسابي ما بين (2.70 إلى 3.39)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي (من 2.61 إلى 3.40)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار الموافقة إلى حد ما. وتشمل تلك الفقرات (تعتبر اختبارات الذكاء من الأولويات التي يجب أن تستخدم في تشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم «3.39»)، و(تساعد اختبارات التحصيل الأكاديمي على الكشف المبدئي عن الأطفال ذوي صعوبات التعلم «3.39»)، و(تستخدم عدة معايير لتشخيص صعوبات التعلم وأحد هذه المعايير هو وجود فرق بين قدرة الطفل العقلية وبين مستوى تحصيله الأكاديمي في مجال واحد وأكثر «3.37»)، و(تعتبر عملية تشخيص صعوبات التعلم عملية معقدة للغاية وذلك بسبب عدم وجود محكات متفق عليها تميز بشكل قطعي الطلاب ذوي صعوبات عن غيرهم «3.22»)، و(يمكن تمييز الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمجرد النظر للشكل الخارجي «2.70»).

وبالنظر إلى المتوسط العام لبعد مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية لإجراءات التعرف على صعوبات التعلم وتشخيصها؛ يتضح لنا أن أفراد عينة الدراسة يوافقون بصورة عامة على فقرات البعد، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لجميع الفقرات (3.51)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من 3.41 إلى 4.20)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار الموافقة.

ثالثاً: ما مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بالأساليب والاستراتيجيات التدريسية للطلاب ذوي صعوبات التعلم؟

جدول (6)

يوضح مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بالأساليب والاستراتيجيات التدريسية

الفقرات		أوافق بشدة	أوافق	أوافق الى حد ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرة
1. يجب أن تبنى الخطة التربوية الفردية الخاصة بالطالب ذي صعوبات التعلم وفق نتائج التقييم والتشخيص.	ك	49	41	46	13	3	3.79	1.05	2
	%	32.2	27.0	30.3	8.6	2.0			
2. يعتبر الفصل العادي هو البديل التربوي الأنسب والذي يلبي حاجات الطالب ذي صعوبات التعلم	ك	27	30	33	46	16	3.04	1.28	8
	%	17.8	19.7	21.7	30.3	10.5			
3. تقع مسؤولية تطوير البرنامج التربوي الفردي الذي يلبي حاجات الطالب على فريق متعدد التخصصات (الوالدين، والمعلم، والاخصائي النفسي، والطالب نفسه).	ك	59	43	29	17	4	3.89	1.12	1
	%	38.8	28.3	19.1	11.2	2.6			
4. يتعلم الطالب ذي صعوبات التعلم بأساليب واستراتيجيات مختلفة عن تلك التي يتعلم بها الطالب العادي.	ك	46	46	38	16	6	3.72	1.12	3
	%	30.3	30.3	25.0	10.5	3.9			
5. يقتصر تحقيق الأهداف التعليمية للطالب ذي صعوبات التعلم على استخدام استراتيجية واحدة	ك	33	21	26	52	20	2.97	1.37	9
	%	21.7	13.8	17.1	34.2	13.2			
6. يحتاج الطالب ذي صعوبات التعلم لنوع من التدريس الفردي	ك	39	41	36	31	5	3.51	1.17	6
	%	25.7	27.0	23.7	20.4	3.3			
7. يجب التعاون بين معلم التربية الخاصة وبين المعلم العادي عند اختيار الاستراتيجية التدريسية المناسبة لطالب ذي صعوبات التعلم.	ك	56	33	25	14	24	3.55	1.46	5
	%	36.8	21.7	16.4	9.2	15.8			
8. يمكن تدريس كل الطلاب ذوي صعوبات التعلم بنفس الأسلوب	ك	29	20	15	57	31	2.73	1.42	11
	%	19.1	13.2	9.9	37.5	20.4			
يتوقف اختيار استراتيجية التدريس المناسبة لطلاب ذوي صعوبات التعلم على نتائج التشخيص الشامل والدقيق لهم.	ك	46	38	49	15	4	3.7	1.08	4
	%	30.3	25.0	32.2	9.9	2.6			
9. تحديد الطريقة المثلى لتدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم عملية سهلة للغاية	ك	33	22	24	52	21	2.96	1.39	10
	%	21.7	14.5	15.8	34.2	13.8			
10. يحتاج معلم الصف العادي لتكييف أساليبه التدريسية واجراء بعض التعديلات على المنهج مراعاة للطلاب ذوي صعوبات التعلم.	ك	36	36	33	20	27	3.22	1.41	7
	%	23.7	23.7	21.7	13.2	17.8			
المتوسط الحسابي							3.37		

يتبين من النتائج الموضحة بالجدول أعلاه أن أفراد عينة الدراسة يوافقون على الفقرات التي تقيس مستوى معرفة المعلمين بالأساليب والاستراتيجيات التدريسية من (1 إلى 6) بحسب ترتيب الفقرة، حيث يتراوح متوسطها الحسابي ما بين (3.51 إلى 3.89)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من 3.41 إلى 4.20)، وهي الفئة التي تشير

إلى خيار الموافقة. وتشمل تلك الفقرات (تقع مسؤولية تطوير البرنامج التربوي الفردي الذي يلبي حاجات الطالب على فريق متعدد التخصصات الوالدين، المعلم، الاخصائي النفسي، الطالب نفسه «3.89»)، و(يجب أن تبنى الخطة التربوية الفردية الخاصة بالطالب ذي صعوبات التعلم على نتائج التقييم والتشخيص «3.79»)، و(يتعلم الطالب ذي صعوبات التعلم بأساليب واستراتيجيات مختلفة عن التي يتعلم بها الطالب العادي «3.72»)، و(يتوقف اختيار استراتيجية التدريس المناسبة لطلاب ذوي صعوبات التعلم على نتائج التشخيص الشامل والدقيق «3.70»)، و(يجب التعاون بين معلم التربية الخاصة وبين المعلم العادي عند اختيار الاستراتيجية التدريسية المناسبة لطالب ذي صعوبات التعلم. «3.55»)، و(يحتاج الطالب ذي صعوبات التعلم لنوع من التدريس الفردي «3.51»). بينما يوافقون إلى حد ما على الفقرات من (7 إلى 11) بحسب ترتيب الفقرة، حيث يتراوح متوسطها الحسابي ما بين (2.73 إلى 3.22)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي (من 2.61 إلى 3.40)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار الموافقة إلى حد ما. وتشمل تلك الفقرات (يحتاج معلم الصف العادي لتكييف أساليبه التدريسية وإجراء بعض التعديلات على المنهج مراعاة للطلاب ذوي صعوبات التعلم. «3.22»)، (يعتبر الفصل العادي هو البديل التربوي الأنسب والذي يلبي حاجات الطالب ذو صعوبات التعلم «3.04»)، (تحديد الطريقة المثلى لتدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم عملية سهلة للغاية «2.96»)، (يقتصر تحقيق الأهداف التعليمية للطالب ذي صعوبات التعلم على استخدام استراتيجية واحدة «2.97»)، و(يمكن تدريس كل الطلاب ذوي صعوبات التعلم بنفس الأسلوب «2.73»). وبالنظر إلى المتوسط العام لبعد مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بالأساليب والإستراتيجيات التدريسية؛ يتضح لنا أن أفراد عينة الدراسة يوافقون إلى حد ما على فقرات البعد، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لجميع الفقرات (3.37)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي (من 2.61إلى 3.40)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار الموافقة إلى حد ما.

نتائج الفرض الأول: والذي ينص على أنه» يمتلك معلمو المرحلة الابتدائية درجة متوسطة من المعرفة بصعوبات التعلم لدى الطلاب».

جدول (7)

يوضح المتوسط العام لمستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم لدى الطلاب وترتيب الابعاد

البعد	المتوسط الحسابي	الترتيب	مستوى المعرفة
مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بالخصائص العامة لصعوبات التعلم	3.14	3	متوسطة
مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية لإجراءات التعرف على صعوبات التعلم وتشخيصها	3.51	1	كبيرة
مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية للأساليب والاستراتيجيات التدريسية	3.37	2	متوسطة
المتوسط الحسابي العام	3.34		متوسطة

يتبين من الجدول أعلاه أن أفراد عينة الدراسة يمتلكون معرفة بدرجة كبيرة بإجراءات التعرف على صعوبات التعلم وتشخيصها، حيث بلغ المتوسط الحسابي لجميع الفقرات (3.51 من 5)، ويمتلكون معرفة بدرجة متوسطة بالأساليب والاستراتيجيات التدريسية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لجميع الفقرات (3.37 من 5). بينما يمتلكون معرفة بدرجة متوسطة للخصائص العامة لصعوبات التعلم، حيث بلغ المتوسط الحسابي لجميع الفقرات (3.14 من 5). كما بلغ المتوسط العام لمستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم لدى الطلاب (3.34 من 5)، مما يشير إلى أن درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم لدى الطلاب متوسطة.

تؤكد هذه النتيجة صحة فرض الدراسة القائل «يمتلك معلمو المرحلة الابتدائية درجة متوسطة من المعرفة لصعوبات التعلم لدى الطلاب».

وترى الباحثة أن ذلك قد يرجع إلى تزايد أعداد الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الفصول الدراسية، وخاصة بعد تطور أساليب الكشف عن صعوبات التعلم وتشخيصها وتعددها، مما نتج عنه اهتمام المعلمين بصعوبات التعلم واكتسابهم معرفة ولو بدرجة متوسطة عن صعوبات التعلم لدى الطلاب. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من الخطيب (2006م)، وبعزي وشادة وغربي (2018م)، ورحموني (2016م)، و Ahmed & Din (2017)، وكامالا ورامجانيش (Kamala

(Ramganesh, 2013&. والتي أشارت نتائجها إلى امتلاك معلمي المرحلة الابتدائية لمستوى متوسط من المعرفة لصعوبات التعلم. بينما تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من عبدالقادر (2018م)، والنور (2018م)، وخزاعلة (2015م) التي أشارت لامتلاك معلمي المرحلة الابتدائية لمستوى مرتفع من المعرفة لصعوبات التعلم، ودراسة كل من Shukala& Agrawa ،Shari& Vranda (2015) (2015) , Methew (2012) التي بينت نتائجها ضعف معارف معلمي المرحلة الابتدائية لصعوبات التعلم.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: والذي نصه «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم تعزى لمتغير الجنس، وحضور دورات تدريبية في مجال التربية الخاصة، والصفوف الابتدائية التي يقوم بتدريسها، وتجارب سابقة في التعامل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وسنوات الخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي؟»

نتائج الفرض الثاني: والذي ينص على أنه « توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم تعزى لمتغير الجنس».

جدول (8)

يوضح الفروق في مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم بحسب متغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	الدلالة الإحصائية
ذكر	69	137.06	41.98805	-4.732	000.
أنثى	83	164.46	25.74230		

يتبين من الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) لمستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية لصعوبات التعلم تعزى لمتغير الجنس. جاءت الفروق لصالح الإناث، حيث بلغ المتوسط الحسابي للإناث (164.46)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للذكور (137.06). مما يعني أن المعلمات يمتلكن معرفة بصعوبات التعلم أكثر من المعلمين. وتؤكد هذه النتيجة صحة الفرض القائل «توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية لصعوبات التعلم تعزى لمتغير الجنس».

وتفسر الباحثة هذه النتيجة، بأن المعلمات أكثر حرصاً على تلمس الصعوبات وملاحظتها التي قد تواجه طالباتهن في غرفة الصف. كما أنهن أكثر حرصاً على حل المشكلات التعليمية، وأكثر متابعة لمستوى طالباتهن الأكاديمي؛ وذلك بهدف البحث عن طرق من شأنها مساعدة الطالبات في التغلب على تلك المشكلات. كما قد يرجع ذلك لإهتمام المعلمات بحضور الورش والدورات التدريبية والبحث والاطلاع على أفضل الطرق التي قد تساعد طالباتهن على التغلب على كل ما يعوق تطورهن الأكاديمي. كل ذلك من شأنه أن يعمل على تطوير معارفهن وخبراتهن لصعوبات التعلم. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة خزاعلة (2015م) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق في مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية لصعوبات التعلم تعزى لمتغير الجنس، بينما تتفق مع دراسة الخطيب (2006م) التي أشارت إلى وجود فروق في مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية لصعوبات التعلم تعزى لمتغير الجنس لصالح الأناث.

نتائج الفرض الثالث: والذي ينص على أنه «توجد فروق ذات دلاله إحصائية في مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم تعزى لمتغير حضور دورات تدريبية في مجال التربية الخاصة».

جدول (9)

يوضح الفروق في مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم بحسب متغير حضور دورات تدريبية في مجال التربية الخاصة

حضور دورات تدريبية في مجال التربية الخاصة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	الدلالة الإحصائية
نعم	42	154.83	37.81787	584.	560.
لا	110	55 .150	36.27263		

يتبين من الجدول أعلاه رفض الفرض الثالث، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم تعزى لمتغير حضور الدورات التدريبية؛ حيث بلغت الدلالة الإحصائية (.560)، وهي أكبر من (0.05). وهذا يعني أن مستوى المعرفة لصعوبات التعلم متوسط ومتقارب بين أفراد عينة الدراسة الذين حضروا دورات تدريبية، وبين الذين لم يحضروا. ولم تكن تلك النتيجة متوقعة من الباحثة، حيث كان من المتوقع أن يمتلك كل من المعلمين والمعلمات الذين سبق لهم حضور دورات تدريبية في مجال التربية الخاصة معرفة أكثر من أولئك الذين لم يحضروا دورات تدريبية.

وتعزي الباحثة عدم وجود فروق بحسب متغير حضور دورات تدريبية إلى أن تلك الدورات التي حضرها بعض أفراد عينة الدراسة؛ قد اعتنت بموضوعات التربية الخاصة الأخرى؛ وليست بالضرورة الموضوعات المتعلقة بصعوبات التعلم، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة النور (2018م) التي أشارت نتائجها لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة معلمات المرحلة الابتدائية لصعوبات التعلم تعزى لمتغير حضور الدورات التدريبية.

نتائج الفرض الرابع: والذي ينص على انه «توجد فروق ذات دلاله إحصائية في مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم تعزى لمتغير الصفوف التي يقوم بتدريسها».

جدول (10)

يوضح الفروق في مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم بحسب متغير الصفوف الابتدائية التي يقوم المعلم بتدريسها

الصفوف الابتدائية التي تقوم بتدريسها	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	الدلالة الإحصائية
صفوف عليا	79	151.06	37.29176	334.-	739.
صفوف دنيا	73	153.05	36.11051		

يتبين من الجدول أعلاه رفض الفرض، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم تعزى لمتغير الصفوف الابتدائية التي يقومون بتدريسها في الوقت الراهن؛ حيث بلغت الدلالة الإحصائية (.739)، وهي أكبر من (0.05). مما يعني أن مستوى المعرفة بصعوبات التعلم متوسطة ومتقارب بين أفراد عينة الدراسة سواء الذين يعملون على تدريس طلاب الصفوف العليا أو الصفوف الدنيا. لم تتوقع الباحثة تلك النتيجة، بل كان من المتوقع أن يمتلك معلمو الصفوف الدنيا معرفة أكبر بصعوبات التعلم؛ وذلك لأن الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم يمكن ملاحظتهم لدى معلميهم عند دخولهم المدرسة وذلك بسبب تدني مستواهم الأكاديمي في مجال أو في عدة مجالات مقارنة بزملائهم العاديين.

وفي هـــذا الصدد يذكـــر الخطيـــب (2013م، ص: 142) أن تشـــخيص صعوبـــات التعلـــم لـــدى الأطفـــال؛ غالباً ما يتـــم عند دخولهم للمدرســـة. ويرجـــع ذلـــك إلى أن متطلبات المدرســـة تركز على المهـــارات التي يواجـــه الطفل فيهـــا صعوبة مثل: القـــراءة، الكتابة، الرياضيـــات، والاملاء. وتختلف هذه النتيجة مـــع دراســـة Shari& Vranda (2015) والتي أشـــارت نتائجها إلى وجود فروق في مســـتوى معرفة معلمـــي المرحلة الابتدائيـــة بصعوبات التعلم تعزى لمتغـــير الصفوف الابتدائية التـــي يعملون على تدريســـها لصالح الصفـــوف العليا.

نتائـــج الفـــرض الخامـــس: والذي ينـــص على أنه «توجد فـــروق ذات دلالـــه إحصائية في مســـتوى معرفة معلمـــي المرحلة الابتدائيـــة بصعوبات التعلم تعزى لمتغير تجارب ســـابقة في التعامـــل مع الطلاب ذوي صعوبـــات التعلم».

جدول (11)

يوضح الفروق في مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم بحسب متغير تجارب سابقة في التعامل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم

تجارب سابقة في التعامل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	الدلالة الإحصائية
نعم	70	171.51	17.78270	7.331	000.
لا	82	135.38	40.27334		

يتبين من الجـــدول أعلاه وجود فـــروق ذات دلالة إحصائية عند مســـتوى دلالة (0.01) في مســـتوى معرفـــة معلمـــي المرحلـــة الابتدائيـــة بصعوبات التعلم تعزى لمتغـــير التجارب الســـابقة في التعامل مـــع الطـــلاب ذوي صعوبـــات التعلـــم وجاءت الفروق لصالـــح الذين لديهم تجارب ســـابقة حيث بلـــغ متوســـطهم الحســـابي (171.51)، بينما بلغ المتوســـط الحســـابي للذين لايملكون تجارب سابقة في التعامـــل مع هـــؤلاء الطـــلاب ذوي صعوبات التعلم (135.38). وهذا يعني أن مســـتوى المعرفة بصعوبات التعلـــم لدى أفراد عينة الدراســـة الذين لديهم تجارب ســـابقة في العمل مـــع الطلاب ذوي صعوبـــات التعلم يـــأتي بدرجة أكبر مـــن الذين لا يملكون تجارب ســـابقة. تؤكد هـــذه النتيجة صحة الفـــرض القائل «توجد فـــروق ذات دلالة إحصائية في مســـتوى معرفـــة معلمـــي المرحلـــة الابتدائية بصعوبـــات التعلم تعـــزى لمتغير تجارب ســـابقة في التعامل مع الطـــلاب ذوي صعوبـــات التعلم».

جاءت هذه النتيجة متوافقة مع توقعات الباحثة؛ وذلك لإيمانها بأن امتلاك المعلمين لتجارب سابقة في العمل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم يلعب دوراً مهماً في إكسابهم معرفة ولو بدرجة متوسطة عن مظاهر صعوبات التعلم، وخصائصها، وطرق الكشف عنها مما يساعدهم على تلبية حاجات طلابهم المختلفة بفعالية أكبر. وفي هذا السياق يذكر ريم-كوفات وفورهييس وسنيل و (Rimm-Kaufman, Vorhees, Snell & Paro, 2003) أن المعلمين الذين يمتلكون معارف جيدة عن احتياجات الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وفئاتهم، وخصائصهم المختلفة؛ يكونون أكثر فعالية لتلبية الاحتياجات المختلفة للطلاب. ولم تعثر الباحثة على دراسة سابقة تناولت تأثير متغير التجارب السابقة في التعامل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم على مستوى معرفة المعلمين لصعوبات التعلم.

نتائج الفرض السادس: والذي ينص على أنه «توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم تعزى لمتغير سنوات الخبرة التدريسية».

جدول (12)

يوضح الفروق في مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم بحسب متغير سنوات الخبرة التدريسية

	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	53574.626	3	17858.209	17.746	000.
داخل المجموعات	148934.315	148	1006.313		
المجموع	202508.941	151			

يتبين من الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) في مستوى معرفة المعلمين بصعوبات التعلم تعزى لمتغير سنوات الخبرة، حيث تؤكد هذه النتيجة صحة الفرض القائل « توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم تعزى لمتغير سنوات الخبرة التدريسية». تختلف هذه النتيجة مع دراسة كل من عبد القادر (2018م)، والنور (2018م)، ويعزي، (2018م)، ورحموني، (2016م)، والخطيب (2006م)، و kamala& Ramganesh (2013) التي أشارت نتائجها لعدم وجود فروق دالة احصائياً في مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، بينما تتفق مع دراسة كل من خزاعلة (2015) Shari& Vranda ،(2015)، Ahmed& Din (2017) والتي أشارت نتائجها إلى وجود فروق في مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم تعزى لمتغير الخبرة. والجدول التالي (13) يوضح نتائج الاختبار البعدي شيفي لمعرفة دلالة الفروق لصالح أي فئة من فئات سنوات الخبرة.

جدول (13)

يوضح الاختبار البعدي شيفي للفروق في مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم بحسب متغير سنوات الخبرة

(I) سنوات الخبرة التدريسية	(J) سنوات الخبرة التدريسية	الفروق بين المتوسطات	الانحراف الخطأ	الدلالة الإحصائية
أقل من خمس سنوات	6-10 سنوات	19.24119	7.24551	.075
	11-15 سنة	*47.46341	7.24551	.000
	16 سنة فما فوق	2.51470	7.09557	.989
6-10 سنوات	أقل من خمس سنوات	-19.24119	7.24551	.075
	11-15 سنة	*28.22222	7.47705	.003
	16 سنة فما فوق	-16.72650	7.33185	.162
11-15 سنة	أقل من خمس سنوات	*-47.46341	7.24551	.000
	6-10 سنوات	*-28.22222	7.47705	.003
	16 سنة فما فوق	*-44.94872	7.33185	.000
16 سنة فما فوق	أقل من خمس سنوات	-2.51470	7.09557	.989
	6-10 سنوات	16.72650	7.33185	.162
	11-15 سنة	*44.94872	7.33185	.000

يتبين من الجدول أعلاه الفروق في مستوى معرفة المعلمين بصعوبات التعلم تبعاً لمتغير الخبرة؛ حيث تبين أن هناك فروقاً بين الذين سنوات خبرتهم أقل من 5 سنوات وبين الذين سنوات خبرتهم من 11 إلى 15 سنة؛ ولصالح الذين سنوات خبرتهم أقل من 5 سنوات، وبين الذين سنوات خبرتهم من 6 إلى 10 سنوات وبين الذين سنوات خبرتهم من 11 إلى 15 سنة ولصالح الذين سنوات خبرتهم من 6 إلى10 سنوات. كما أشارت النتائج لوجود فروق بين الذين سنوات خبرتهم من 16 سنة فما فوق وبين الذين سنوات خبرتهم من 11 إلى 15 سنة ولصالح الذين سنوات خبرتهم من 16 سنة فما فوق. وتفسر الباحثة امتلاك المعلمين الذين تكون خبرتهم التدريسية عشر سنوات وأقل لمستوى أكبر من المعرفة لصعوبات التعلم من أولئك الذين تتراوح خبرتهم ما بين 11-15 سنه، بأن المعلمين ذوي الخبرة

الأقل من عشر سنوات؛ قد اكتسبوا معارف ولو بدرجة متوسطة عن صعوبات التعلم بسبب حرصهم على حضور الدورات التدريبية، وورش العمل ذات العلاقة بمجال صعوبات التعلم. كما أنه من المرجح أن يكون الأغلبية منهم من حملة البكالوريوس في التربية، لذا من المتوقع أن يكونوا قد تعرفوا من خلال بعض المقررات الجامعية على بعض المواضيع التي تعينهم على ملاحظة صعوبات التعلم وكشفها لدى الأطفال مثل: المقررات التي تعتني بالمراحل الطبيعية للنمو والأطفال غير العاديين وطرق التعامل معهم. أما فيما يخص المعلمون الذين يمتلكون ١٦ سنة من الخبرة التدريسية فما فوق، وتفسر الباحثة اكتسابهم للمعرفة بصعوبات التعلم من خلال خبرتهم الطويلة بالتعامل مع العديد من هؤلاء الطلاب ذوي الخصائص المتباينة ومن ضمنهم ذوي صعوبات التعلم، وبخاصة أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يقضون معظم اليوم الدراسي في الفصل العادي، والذي يدار بشكل كامل من معلم الصف العادي. فتلك السنوات قد تكون كفيلة بتنمية معرفة المعلمين بصعوبات التعلم لدى الطلاب، وتتفق هذة النتيجة مع دراسة خزاعلة (2015م) التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق في مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم، وتعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح فئة «16 سنه فما فوق».

نتائج الفرض السابع: والذي ينص على انه «توجد فروق ذات دلاله إحصائية في مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم تعزى لمتغير المؤهل العلمي».

جدول (14)

يوضح الفروق في مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم بحسب متغير المؤهل العلمي

	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	20287.859	2	10143.929	8.295	000.
داخل المجموعات	182221.082	149	1222.960		
المجموع	202508.941	151			

يتبين من الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) في مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم، وتعزى لمتغير المؤهل العلمي، وتؤكد هذه النتيجة صحة الفرض القائل «توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية لصعوبات التعلم وتعزى لمتغير المؤهل العلمي»، والجدول التالي (15) يوضح نتائج الاختبار البعدي شيفي لمعرفة دلالة الفروق لصالح أي فئة من فئات المؤهل العلمي.

جدول (15)

يوضح الاختبار البعدي شيفي للفروق في مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم بحسب متغير المؤهل العلمي

(I) المؤهل العلمي	(J) المؤهل العلمي	الفروق بين المتوسطات	الانحراف الخطأ	الدلالة الإحصائية
دون البكالوريوس	بكالوريوس	-18.88900*	7.25526	036.
	فوق البكالوريوس	-41.49298*	10.25337	000.
بكالوريوس	دون البكالوريوس	18.88900*	7.25526	036.
	فوق البكالوريوس	-22.60399*	8.73154	038.
فوق البكالوريوس	دون البكالوريوس	41.49298*	10.25337	000.
	بكالوريوس	22.60399*	8.73154	038.

يتبين من الجدول أعلاه وجود فروق في مستوى معرفة أفراد العينة بصعوبات التعلم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي؛ حيث تبين أن هناك فروقاً بين الذين مؤهلهم العلمي دون البكالوريوس وبين الذين مؤهلهم العلمي بكالوريوس ولصالح الذين مؤهلهم العلمي بكالوريوس. وبين الذين مؤهلهم العلمي دون البكالوريوس بين مؤهلهم العلمي فوق البكالوريوس ولصالح الذين مؤهلهم العلمي فوق البكالوريوس. وتفسر الباحثة هذا الاختلاف الذي جاء لصالح فئتين: البكالوريوس وما فوق البكالوريوس، وأن هؤلاء الفئتين من الممكن أن يكونوا قد التحقوا بدبلومات في التربية الخاصة، أوحضروا مؤتمرات وورش عمل تركز بشكل مباشر على صعوبات التعلم. كما قد يكونوا درسوا مقررات خلال مسيرتهم العلمية تختص بالتربية الخاصة بشكل عام، وبصعوبات التعلم بشكل خاص، الأمر الذي أدى إلى تكون تلك المعرفة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من Shari& Vranda 2015)) وخزاعلة (2015م) التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق دالة احصائياً في استجابات المعلمين وتعزى لمتغير المؤهل العلمي، بينما تختلف النتيجة مع دراسة كل من بعزي (2018م)، وعبد القادر (2018م)، ورحموني (2016م)، والخطيب (2006م)، والتي أشارت نتائجها لعدم وجود فروق بحسب متغير المؤهل العلمي. كما أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى وجود فروق بين الذين مؤهلهم العلمي بكالوريوس وبين الذين مؤهلهم

العلمي ما فوق البكالوريوس، ولصالح الذين مؤهلهم العلمي بكالوريوس.

ملخص نتائج الدراسة:

أشارت نتائج الدراسة إلى أن معلمي المرحلة الابتدائية يمتلكون مستوى متوسطاً من المعرفة بصعوبات التعلم.

كما تبين وجود فروق في مستوى معرفتهم بصعوبات التعلم، وتعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، والتجارب السابقة في التعامل مع طلاب صعوبات التعلم لصالح الذين لديهم تجارب سابقة، وسنوات الخبرة لصالح الذين سنوات خبرتهم أقل من 5 سنوات، والذين سنوات خبرتهم تتراوح ما بين 6 إلى 10 سنة، و16 سنة فما فوق. كما تبين وجود فروق في مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم، وتعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح الذين مؤهلهم العلمي بكالوريوس وفوق البكالوريوس. كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير حضور الدورات تدريبية والصفوف الابتدائية التي يقوم بتدريسها.

التوصيات والمقترحات:

1. تقديم تدريب مكثف ومستمر لمعلمي المرحلة الابتدائية من أجل توسيع مداركهم حول المستجدات في مجال صعوبات التعلم.
2. اتخاذ بعض الإجراءات التي من شأنها العمل على رفع مستوى معارف معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم من خلال تزويدهم بأفضل التدخلات التربوية؛ والتي تضمن توفير بيئة تعليمية مناسبة تلبي حاجات الطلاب السلوكية والأكاديمية داخل ا لصف .
3. الاعتناء بتقييم مستوى معارف المعلمين حول صعوبات التعلم والعمل على تحسينها قبل تطبيق برامج الدمج وأثناء التطبيق لتلك البرامج في فصول التعليم العام؛ لما له من تأثير إيجابي على التحصيل الأكاديمي للطلاب من جهة، وعلى نجاح الدمج وتحقيق أهدافه من جهة أخرى.
4. إجراء مزيد من الدراسات الاستطلاعية من أجل التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية؛ بهدف مساعدتهم على رعاية الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وتعليمهم بكفاءة عالية في الفصول العادية.
5. إجراء مزيد من الدراسات المماثلة والتي تشمل مناطق أوسع وعينات متنوعة من المعلمين والمعلمات في التعليم العام بكافة مراحله؛ وذلك من أجل الوقوف على مستوى معارفهم لصعوبات التعلم لدى ا لطلا ب .
6. حث معلمي المرحلة الابتدائية العاملين في

مدارس تحتوي على غرف مصادر، وخاصة أولئك الذين لايملكون تجارب سابقة في التعامل مع هؤلاء الطلاب ذوي صعوبات التعلم، بضرورة التعاون مع معلمي التربية الخاصة أثناء عملية تشخيص البرامج التربوية الفردية وإعدادها وتنفيذها لطلابهم الملتحقين بتلك الغرف، وذلك من أجل الاستفادة من خبراتهم في المجال.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

أبو الرب، محمد. (2016م). مشكلات تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر اختصاصي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية. مجلة الشمال للعلوم الآنسانية، 1(2)،91-113.

أبو النصر، مدحت. (2017م). مناهج البحث في الخدمة الاجتماعية. ط.1، مصر: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

أبو نيان، إبراهيم. (2012م). صعوبات التعلم طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية. ط.2، الرياض: دار الناشر الدولي للنشر والتوزيع.

اشكناني، أحمد. (2011م). آراء معلمي ومديري مدارس التعليم العام الحكومية بدولة الكويت حول دمج ذوي صعوبات التعلم في مدارس العاديين. مجلة الطفولة والتربية كلية رياض الأطفال جامعة الإسكندرية، 3(6). ص 197-259.

بحري، صابر وخرموش، منى. (2018م). مدى اهتمام وسائل الإعلام بالتوعية بقضايا صعوبات التعلم من وجهة نظر أولياء الأطفال ذوي صعوبات التعلم- الإذاعة الجزائرية نموذجاً. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم والآنسانية بجامعة بابل، 37، 133-159.

بعزى، سمية.، شادة، ايمان.، و غربي، راضية. (2018م). مستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي بفئة صعوبات التعلم دراسة ميدانية على عينة من الأساتذة بمدينتي عين التوتة ونقاوس- باتنة. دراسات في علوم التربية، 3(1)، 88-112.

الحاج، محمود. (2010م). الصعوبات التعليمية الإعاقة الخفية. ط.1، الأردن: دار اليازوري للنشر والتوزيع.

حبيب، زينب. (2005م). المرجع في رعاية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة. ط.1، عمان: الموسوعة الذهبية.

خزاعلة، أحمد. (2015م). مدى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية لصعوبات التعلم. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية،41(156)، 131-168.

خصاونة، محمد. (2013م). صعوبات التعلم النمائية. ط.1، عمان: دار الفكر.

خضر، عادل. (2008م). اتجاهات المعلمين والطلاب بالمدارس المستقلة نحو دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بالصفوف العادية في ضوء بعض المتغيرات. مجلة التربية بجامعة قطر، 37(88)، 110-167.

الخطيب، جمال والحديدي، منى. (2012م). المدخل إلى التربية الخاصة. ط.1، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

الخطيب، جمال. (2006م). مستوى معرفة معلمي الصفوف العادية لصعوبات التعليمية وتأثير برنامج لتطويره في القناعات التدريسية لهؤلاء المعلمين. تم الاسترجاع من الرابط

الخطيب، جمال. (2013م). أسس التربية الخاصة. ط.1، الدمام: مكتبة المتنبي.

رحموني، عبلة. (2016م). صعوبات التعلم الاكاديمية كما يدركها المعلمون وعلاقتها بالتكفل المبكر بتلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الآنسانية والاجتماعية، الجزائر: جامعة الحاج لخضر.

الروسان، فاروق. (2012م). سيكولوجية الأطفال غير العاديين.ط.1،عمان:دارالفكرناشرونوموزعون.

سالم، عبد الباقي. (2016م). دمج ذوي الاحتياجات الخاصة. ط.1، الرياض: مكتبة الرشد ناشرون.
سليمان، عبد الرحمن، عبد الحميد، أشرف والببلاوي، إيهاب (2007م). التقييم والتشخيص في التربية الخاصة. ط.1، الرياض: دار الزهراء.
صعدى، إبراهيم. (2015م). تقييم واقع فصول التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام في محافظة جدة من وجهة نظر المعلمين. مجلة البحث العلمي في التربية، 16(3)، 601-630.
الطاهر، آيات والرحيم، نجدة. (2017م). صعوبات التعلم لدى تلاميذ الحلقة الأولى بمرحلة الأساس من وجهة نظر المعلمين «دراسة ميدانية بالمدارس الحكومية بوحدة الخرطوم شرق». مجلة العلوم التربوية، 18(1)، 34-43.
الظاهر، قحطان. (2012م). صعوبات التعلم. ط.5، عمان: دار وائل للنشر.
عبد القادر، طإليه. (2018م). مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم في ضوء بعض المتغيرات دراسة ميدانية على عينة من أساتذة بعض المدارس الابتدائية بولاية مستغانم. رسالة ماجستير غير منشوره، كلية العلوم الآنسانية والاجتماعية، الجزائر: جامعة عبد الحميد بن باديس.
العطية، أسماء. (2012م). متطلبات دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرأنهم العاديين من وجهة نظر معلميهم. مجلة الطفولة والتربية، 10(1)، 193-289.
عيسى، يسرى.، بخيت، صلاح.، والبرصان، إسماعيل. (2017م). أداء الأطفال ذوي صعوبات التعلم على اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري واختبار المصفوفات المتتابعة المعياري المطور. مجلة الطفولة العربية 72، 35-49.
القريوتي، يوسف.، السرطاوي، عبد العزيز.، وصمادي، جميل. (2013م). المدخل إلى التربية الخاصة. ط.1، دبي: دار القلم للنشر والتوزيع.
محمد، سالم. مجدي، الشحات. وأحمد، عاشور. (2006م). صعوبات التعلم التشخيص والعلاج. ط.1، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.
محمد، عادل وعواد، أحمد. (2014م). أساليب واستراتيجيات التدخل العلاجي لذوي صعوبات التعلم.مجلةالتربيةالخاصةوالتأهيل،1(3)،1-26.
النور، لبنى. (2018م). درجة معرفة معلمات مادتي اللغة العربية والرياضيات بالمرحلة الابتدائية لصعوبات التعلم لدى التلميذات بمحافظة الاحساء. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 6(24)،49 -89.
هلهان، دانيل، وكوفمان، جيمس. (2008م). سيكولوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم، مقدمة في التربية الخاصة.ط.1، عمان: دار الفكر.
الوقفي، راضي. (2015م). صعوبات التعلم النظري والتطبيقي.ط.1،عمان:دارالمسيرةللنشروالتوزيع.
يوسفي، حدة. (٢٠١٤م). ضرورة تأثيراء غرف المصادر لذوي صعوبات التعلم وفقاً لنظرية الذكاءات المتعددة- تصور مقترح. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، 5، 143-164.

ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Abdulghader, T. (2018). The level of primary school teachers' knowledge of learning disabilities in light of some variables a *field study on a sa*mple of some primary school teachers in Mostaganem (in Arabic). (unpublished master's thesis). College of Humanities and Social Sciences, university of Abdulhamed Bades, Mostaganem, Algeria.

Aboalrab, M. (2016). Diagn*ostic problems for student*s w*ith learning disabil*ities from the point of view of a learning disabilities specialist in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). *North Journal of Humanit*ies, 1(2), 91-113.

Abonayan, E. (2012). Learning disabilities teaching methods and cognitive strategies (in Arabic). Riyadh: international publisher office for publishing and distribution.

Ahmed, Z. & Din, M. (2017). Lea*rning disability (LD)* i*n primary schools and thei*r *awarenes*s *among main*stream *female tea*che*rs*. Isra Medical Journal, 9 (2), 91-95.

Alateah, A. (2012). Requirements for integrating children with special needs with their regular peers from the viewpoint of their teachers (in Arabic). The Journal of Childhood and Education, 10(1), 193-289.

Aldaher, K. (2012). Learning disabilities (in Arabic) (5th Ed). Jordon: Dar Wail for publication.

Alhaj, M. (2010). Educational difficulties hidden disability (in Arabic). Jordan: Al-Yazouri publishing and distribution center.

Alkhateb, G. & Alhadedi, M. (2012). Introduction to special education (in Arabic). Jordon: dar alfikr publishers and distributors.

Alkhateb, G. (2006). The level of teachers of general classes' knowledge of educational difficulties and the effect of a program to develop in the teaching convictions of these teachers (in Arabic). Retrieved from http://www.gulfkids.com/ar/index.php?action=show_res&r_id=68&topic_id=1516

Alkhateb, G. (2013). Foundation of special education (in Arabic). Dammam: Almutanaby Library.

Alnor, L. (2018). The degree of knowledge of the teachers of Arabic and mathematics subjects in the elementary stage of the learning disabilities of female students in Al-Ahsa Governorate (in Arabic). Journal of Special Education and Rehabilitation, 6(24), 49-89.

Alrosaan, F. (2012). Psychology of unusual children (in Arabic). Jordon: dar alfikr for publishers and distributors.

Altahir, A., & Alrahim, N. (2017). Learning disabilities for the first cycle pupils in the basic stage from the teachers' point of view field study in government schools in the Khartoum East unit (in Arabic). Journal of Educational Science, 18, (1), 34-43.

Arnaiz Sanchez, P., De Haro Rodriguez, R., & Maladonado Martinez, R. M. (2019). Barriers to student learning and participation in an inclusive school as perceived by future education professionals. Journal of New Approaches in Educational Research,8 (1), 18-24.

Ashkanani, A. (2011). The views of teachers and principals of public education schools in the State of Kuwait about integrating students with learning disabilities into general schools (in Arabic). Childhood Education Journal of the Faculty of Kindergarten Alexandria University, 3 (6), 197-259.

Bahry, S. & Kharmosh, M. (2018). The extent of media interest in raising awareness of the issues of learning disabilities, from the point of view of parents of children with learning disabilities, Algeria as an example (in Arabic). Journal of the Faculty of Basic Education for Sciences and Humanities, University of Babylon, 37,133-159.

Baza, S., SHadah, E., & Gharbi, R. (2018). The level of awareness of primary education teachers in the category of learning Disabilities, a field study on the sample of teachers in the cities of Ain Touta and Naqous Batna (in Arabic). Studies in Educational Sciences, 3(1) 88-112.

Esa, Y., Bakheet, S., & Albursan, E. (2017). The performance of children with learning disabilities on the standard standard matrix test and the developed standard matrix test (in Arabic). Journal of Arabic Childhood, 72, 193-289.

Gandhimathi, U. (2010). Awareness about learning disability among the primary school teachers. Cauvery Research Journal,3 (1&2), 71-80.

Gharutee, Y., Sartaue, A., & Samade, G. (2013). Introduction to special education (in Arabic). Dubai: Dar Alghalam for Publishers and Distributors.

Greatschools Stuff. (2016). Raising a teacher's awareness about LD and ADHD- Parents as Educators. Retrieved from https://www.greatschools.org/gk/articles/raising-a-teachers-awareness/

Gregg, N. (2009). Adolescents and Adults with Learning Disabilities and ADHD: Assessment and Accommodation (1st ed.). New York: the Guilford Press.

Habib, Z. (2005). The reference in the care and education of people with special need (in Arabic). Jordan: the golden encyclopedia.

Halhan, D. & Koffman, G. (2008). The psychology and education of extraordinary children, an introduction to special education. Adeel Abdullah's translation (in Arabic). Amman, Dar Alfakir.

Hepp, S. L. (2009). A psychometric examination of the Knowledge of ADHD scale (Unpublished master's thesis). University of Saskatchewan, Saskatoon, Canada. Retrieved from http://ecommons.usask.ca/bitstream/handle/10388

Kamala, R. & Ramganesh, E. (2013). Knowledge of specific learning disability among teacher educators in Puducherry, union Territory in India. International Review of Social Sciences and Humanities, 6(1), 168-175.

Kavkler, M., Babuder, M. k., & Magajna, L. (2015). Inclusive education for children with specific learning difficulties: analysis of opportunities and barriers in

inclusive education in Slovenia. Center for Educational Policy Studies Journal, 5(1), 31-52.

Khader, A. (2008). Attitudes of teachers and students in independent schools towards the *inclusion of people with special needs in regular classes in light of some variables* (in Arabic). Journal of Education, Qatar, 37 (88), 131-168.

Khasawnah, M. (2013). Developmental learning disabilities (in Arabic). Jordan: Dar Alfakir.

Khazalah, A. (2015). The extent of primary school teachers' knowledge of learning disabilities *(in Arabic). Journal of Gulf and Arabian Peninsula Studies, Kuwait University Scientific Pu*blishing Center, 41(156), 131-168.

Kirk's. & Chalfant, J. (1984). Development and Academic Learning Disabilities. Denver: Love publishing.

Lloyed, J. W., Keller, C., and Hung, L. (2007). International understanding of learning disabilities. Learning *Disabilities Research and Pra*ctice, 22(3), 159-160.

Mathew, B. (2012). A study to assess the knowledge and attitude of schoolteachers regarding learning disability among children in selected school at Bhilai C. G. International Journ*al of Nursing Education, 4(*2), 26-31.

Mckenzie, R. G. (2009). Obscuring vital distinctions: *The oversimplification of learni*ng disabilities with RTI. Learning Disability Quarterly, 32(4), 203-215.

Menon, K. P. (2016). Awareness o*n learning disabilities* a*mong elementary school teachers. Asian Journal of Education and Training, 2(2), 78-83.*

*Mohamm*ed, A., & Awad, A. (2014). Methods and strategies of *therapeutic intervention for people with learning disabilities (in* Arabic). Journal of Special Education and Reahbilitation, 1(3),1-26.

Mohammed, S., Majdee, A., & Ahmad, A. (2006). Learning Ddisabilities Diagnosis and Treatment (in Arabic). Jordan: Dar Alfakir.

Rahmony, A. (2016). Academic Learning *Disabilities as Perceived* by Teachers and its Relationship to Early *Care for Primary School Pupils (in* Arabic). (Unpublished Master's Thesis). Faculty of Humanities, Social Sciences and Islamic Sciences, Hajj Lakhdar University, Batna, Algeria

R*imm-Kaufman, S., Voorhees,* M*., Snell, M., & Paro, K.* (*2003). Improving the sensitivity and re*sponsively of preservice teachers toward young children with disabilities. Topics in Early Childhood Special Education, 23(3), 151-163.

Saada, E. (2015). E*valuating the reality of special education clas*ses attached to general education schools in Jeddah from the perspective of teachers (in Arabic). Journal of Scientific Research in Education, 16, (3), 601-630.

Salem, A. (2016). Inclusion of individuals with special needs (in Arabic). Riyadh: alrashd library publisher.

*Saro*jini, R. (2000). Awareness of primary school teachers towards learning disabilities in English at primary stage (Unpublished Doctoral Dissertation). Alagappa University, Karaikudi.

Shari, M.& Vranda, M. (2015). Knowledge of primary school teachers in identifying children with learning disabilities. Dcidj.org, *26(3), 68-76.*

*Shukla, P. & Agrawal, G. (20*15). Awareness of learning disability *among teachers of primary schools. Online* Journal of Multidisciplinary Research, 1(1), 33-38.

Suliman, A., Abdulhammed, A., & Albablawee, E. (2007). *Evaluation and diagnosis in special education* (in Arabic). Riyadh: dar alzahra.

Waghfee, R. (2015). *Theoretical and practical learning disabilities* (in Arabic). Amaan, dar almaserah for publishers and distributors.

Yossify, H. (2014). The need to enrich resource rooms for students with learning disabilities according to the theory of multiple intelligences, suggested perception (in Arabic). *Journal of Research and Social Studies*, 5, 143-164.

واقع تطبيق التعليم من أجل التنمية المستدامة بجامعة الحدود الشمالية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

سعود بن رغيان الرويلي (*)
جامعة الحدود الشمالية

(قدم للنشر في 1441/9/15هـ، وقبل للنشر في 1442/1/28هـ)

ملخص البحث: هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تطبيق التعليم من أجل التنمية المستدامة بجامعة الحدود الشمالية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والكشف عن فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول واقع تطبيق التعليم من أجل التنمية المستدامة بجامعة الحدود الشمالية تعزى لمتغيرات الجنس، والتخصص، والخبرة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، تم التأكد من صدقها وثباتها، ثم طُبقت على عينة عشوائية بسيطة مكونة من أعضاء هيئة التدريس وعددهم (204)عضواً. وخلصت الدراسة إلى أن واقع تطبيق التعليم من أجل التنمية المستدامة بجامعة الحدود الشمالية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاء بمستوى متوسط، كما توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة عينة الدراسة حول واقع تطبيق التعليم من أجل التنمية المستدامة تعزى لمتغير الجنس، ومتغير الخبرة، في حين توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتوسطات استجابة عينة الدراسة حول واقع تطبيق التعليم من أجل التنمية المستدامة تعزى لمتغير التخصص، وجاءت الفروق لصالح التخصص العلمي. وأوصت الدراسة بعدد من التوصيات أهمها: ضرورة تطوير الخطة الاستراتيجية للجامعة، لتتضمن رؤيتها ورسالتها وأهدافها مجالات التنمية المستدامة.

كلمات مفتاحية: التعليم من أجل التنمية المستدامة، فلسفة الجامعة، البحث العلمي، خدمة المجتمع.

*****

The Reality of Applying Education for Sustainable Development in Northern Border University from faculty perspective

Saud R. Alrwaili (*)
Northern Border University

(Received 08/05/2020, accepted 16/09/2020)

Abstract: The current study aimed to identify the reality of applying education for sustainable development in Northern Border University from the faculty perspective. It also sought to determine whether there were any statistically significant differences between the participants' mean responses in the reality of applying education for sustainable development in Northern Border University from a faculty perspective due to gender, specialization, and years of experience. The descriptive survey method was adopted, and a questionnaire was developed as the study tool. The sample consisted of (204) faculty members, who were randomly selected. The study's findings demonstrated a medium degree for the reality of applying education for sustainable development in Northern Border University from the faculty perspective. There were no statistically significant differences in the participants' mean responses to the reality of applying education for sustainable development in Northern Border University due to gender and years of experience. However, there were statistically significant differences in the participants' mean responses to the reality of applying education for sustainable development in Northern Border University due to specialization, in favor of scientific specialization. On the basis of these findings, the study recommended the need to update and develop the strategic plan of NBU, including its vision, mission, and objectives for fields of sustainable development.

Keywords: community service, education for sustainable development, scientific research, University philosophy.

(*) للمراسلة:

أستاذ مشارك، قسم القيادة والسياسات التربوية، كلية التربية والآداب، جامعة الحدود الشمالية، ص ب: 1321، رمز بريدي: 91431، عرعر، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Associate Professor, Dept. of Leadership and Educational Policies, College of Education and Arts, Northern Border University, P.O Box:1321, Postal Code: 91431, Arar, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: saud.alrwaili@nbu.edu.sa

www.nbu.edu.sa
DOI: 10.12816/0060901

مقدمة:

أولت الدول اهتماماً خاصاً بالإنسان، وعملت على تنميته وتنمية البيئة الحاضنة له، حيث حرصت على معالجة جميع المشكلات البيئية والاقتصادية والاجتماعية التي تعترضه، وذلك للعمل على إيجاد حياة تتصف بالجودة وبشكل مستمر.

وقد ظهرت بعض المفاهيم التي تهتم باحتياجات الفرد والمجتمع، وتبنتها حكومات الدول، وعقدت لها مؤتمرات علمية وحلقات نقاش لمناقشة أبعادها وطرق تحقيقها، ومن أهم هذه المفاهيم: مفهوم التنمية المستدامة، والذي يركز على جميع ما يتعلق بتحسين نوعية حياة البشر المادية والاجتماعية، حيث إنها تعتمد على تقييم إمكانات الحاضر، والتنبؤ بالمتغيرات المستقبلية لأطول فترة زمنية ممكنة، ويعود ذلك للطبيعة الفلسفية التي يستند عليها هذا المفهوم، والمتمثلة في استمرار الحياة للإنسان والحيوان والنبات على حد سواء (الفرّاجي، 2015م).

ويمكن تتبع هذا المفهوم تاريخياً، إذ يشير بدوي والبلتاجي (2013م) إلى أن هذا المفهوم ظهر عام (1987م) ، وذلك من خلال التقرير المعد من اللجنة العالمية لشؤون البيئة والتنمية، والتي شُكِلت بقرار من الجمعية العامة للأمم المتحدة عام(1983م)، حيث استخدم هذا المفهوم في تلك المرحلة للإشارة إلى المشكلات التي تواجه المجتمعات والمتعلقة بهدر الموارد الطبيعية، وما يترتب على ذلك من أضرار صحية واجتماعية.

وقد تعددت التعريفات للتنمية المستدامة؛ حيث ركزت على جوانب متعددة، فهناك تعريفات تناولت الجانب الاقتصادي من حيث إدارة الموارد الطبيعية والاستفادة منها، وتعريفات اجتماعية ناقشت تحسين نوعية الحياة للأفراد والاهتمام بأمورهم الصحية والاجتماعية، وتعريفات بيئية اهتمت بطرق الاستخدام الأمثل للموارد الطبيعية ومنع الهدر البيئي، وتعريفات تقنية ركزت على التقنيات لمنع التلوث في البيئة والزيادة في عمليات الإنتاج (الريفي، 2018م).

وتعد التنمية المستدامة عملية مجتمعية، تشترك فيها جميع مؤسسات المجتمع، و المؤسسات التعليمية واحدة منها، لذلك أصبح التعليم من أجل التنمية المستدامة أمراً ضرورياً، لأن المشكلات البيئية والاجتماعية والاقتصادية بدأت تتزايد بشكل واضح، الأمر الذي يتستلزم ذلك ضرورة تبني هذا التعليم وفق منظور إستراتيجي تكاملي، فقد أعلن في مؤتمر «ريو دي جانيرو» الذي عقد في الفترة من(20-22) يونيو (2012م) عن وثيقة التزام مؤسسات التعليم العالي بممارسات التنمية المستدامة (البريدي، 2015م).

وقد تعددت تعريفات التعليم من أجل التنمية المستدامة لدى الباحثين، حيث أشارت البراهيم (2014م) إلى أن التعليم الذي يساعد

الفرد على حل المشكلات الاقتصادية والاجتماعية والبيئية بطرق جديدة من خلال إكسابه المعارف والمهارات والقيم، كما عرّفته كفافي (2016م)- وربطت هذا التعريف بالجامعات- بأنه جميع الجهود التي تقوم بها الجامعة من أجل تحقيق التنمية المستدامة من خلال وظائفها الثلاثة، التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع.

وتجدر الإشارة إلى أن أهم أهداف عقد المؤتمرات في الأمم المتحدة للتعليم من أجل التنمية المستدامةفي الفترة ما بين (2005-2014م)؛ هو إعادة توجيه ومراجعة برامج التعليم الجامعي، لتتضمن بشكل واضح دراسة المشكلات المرتبطة بالتنمية المستدامة وفهمها من الجانب الاجتماعي والاقتصادي والبيئي والثقافي (باردون، 2005). كما يؤكد المهيري (2006م) هذا الجانب من خلال عدد من المقترحات و التي يمكن من خلالها بناء علاقة بين التعليم وبين التنمية المستدامة في الجامعات، و كان من أهمها: إعادة النظر في الجامعات من حيث أهدافها ووظائفها، وتطوير برامجها ومناهجها، واستحداث البرامج التي تتطلبها التنمية المستدامة، وتوثيق العلاقة بينها وبين مؤسسات الإنتاج، وتركيزها على إجراء البحوث التطبيقية من خلال وضع استراتيجية شاملة لذلك.

وفي ذات السياق، يشير غريب وحلمي (2018م) إلى أهمية التعليم من أجل التنمية المستدامة؛ لذا ينبغي الاهتمام بجودة التعليم والتعلم في مجال التعليم من أجل التنمية المستدامة، وتشجيع الأطراف المشاركة في هذا المجال، وكذلك إتاحة الدول إمكاناتها الجديدة لتحسين العملية التعليمية من أجل التنمية المستدامة، وأخذ ذلك بعين الاعتبار في مشاريعها الإصلاحية لقطاع التعليم، هذا بالإضافة إلى أهمية إقامة شراكات مع القطاع الخاص ووسائل الإعلام، ووضع سياسات وأساليب حديثة في هذا المجال.

كما تشير كفافي (2016م) إلى أن دور الجامعات في تحقيق التنمية المستدامة لا يقتصر على التوعية والتثقيف فحسب، بل يتعداه إلى قيامها بممارسات تتعلق بجميع وظائفها من تعليم وبحث علمي وخدمة مجتمع، هذا بالإضافة إلى جميع الممارسات الأخرى التي تتم في البيئة الجامعية.

وأضاف دوريا وناجل (2009م) في هذا الجانب، بأنه ينبغي على الجامعات المساهمة في التعليم من أجل التنمية المستدامة من خلال تعزيز الوعي بالسلوك الذي يراعي استدامة الموارد لدى صناع القرار في المستقبل، وكذلك التعاون مع المجتمع والمشاركة في التعليم والبحوث في المجتمع المحلي.

إلا أن البريدي (2015م) عرض عدداً من المعوقات التي تواجه التعليم من أجل التنمية المستدامة في الجامعات، من أهمها: قلة الكتب الجامعية ذات القيمة العلمية في مجال التنمية المستدامة، وصعوبة مشاركة التخصصات العلمية

المختلفة في النقاشات والبحوث العلمية المشتركة في مجال التنمية المستدامة، وصعوبة توفر أعضاء هيئة تدريس مؤهلين في هذا المجال، وضعف اهتمام الإدارة الجامعية في التنمية المستدامة.

وتعد جامعة الحدود الشمالية إحدى الجامعات الحكومية الناشئة، وقد أسسها خادم الحرمين الشريفين الملك عبدالله بن عبدالعزيز في زيارته لمنطقة الحدود الشمالية (1428)، حيث تم البدء في إنشاء الكليات التالية: العلوم، والتربية والآداب، والطب والعلوم الطبية التطبيقية، والهندسة، وإدارة الأعمال، والاقتصاد المنزلي، والمجتمع في مدينة عرعر، وكلية العلوم والآداب، وكلية المجتمع، وكلية الحاسبات وتقنية المعلومات بمحافظة رفحاء، وكلية المجتمع بمحافظة طريف، وقد وضعت لها أهدافاً تتمثل في تحقيق معايير الجودة العالمية في التعليم والبحث العلمي لتحقق التنمية المستدمة للمجتمع وتلبية تطلعاته المستقبلية (وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي، 1434هـ).

وهناك العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت المجال العام للدراسة، و ناقشت جوانب متعددة في هذا المجال، فقد أجرى علي (2013م) دراسة هدفت إلى التعرف على دور البحث العلمي والدراسات العليا في تحقيق التنمية المستدامة بالجامعات الفلسطينية، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم تطبيق أداة الاستبانة على عينة عشوائية طبقية، بلغت (180) عضو هيئة تدريس في هذه الجامعات، وقد توصلت الدراسة إلى أنه لايوجد استراتيجية وطنية تعمل على توجيه البحث العلمي والدراسات العليا للاستفادة منها في تحقيق التنمية المستدامة، كما كشفت الدراسة عن وجود تأثير ذي دلالة إحصائية بين دور «البحث العلمي والدراسات العليا « وبين التنمية المستدامة.

وقامت إبراهيم (2014م) بدراسة هدفت إلى التعرف على مفهوم التنمية المستدامة في المملكة العربية السعودية وواقعها وأبعادها والمعوامل المؤثرة فيها ومعوقاتها وتحدياتها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، حيث تم تطبيق أداة الاستبانة على عينة عشوائية بسيطة بلغت (108) فرداً من القيادات بالجامعات السعودية بمدينة الرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجامعة الملك سعود، وجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن وكلية دار العلوم، والقيادات العليا بوزارة التعليم، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج؛ من أهمها: أن مفهوم التنمية المستدامة يعني تلبية احتياجات الأجيال الحاضرة والأجيال المستقبلية من خلال الاهتمام بها اجتماعياً واقتصادياً وبيئياً، كما توصلت إلى أن واقع التعليم لأجل التنمية المستدامة بالمملكة العربية السعودية هو الأساس للتنمية الشاملة المستدامة ومركز التنمية البشرية

بكل أنماطها، وهو المكون الرئيس لرأس المال البشري، وكذلك توصلت إلى أن هناك تحديات تواجه التنمية المستدامة تمثلت في تحديات تنموية خارجية وتحديات تنموية داخلية.

وقام محمد (2015م) بدراسة هدفت إلى التعرف على برامج التنمية المستدامة بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا ودورها والمعوقات والتحديات التي تواجهها في تحقيق التنمية المستدامة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث طبقت على عينة بلغت (300) فرداً من عمداء ورؤساء أقسام وأساتذة وطلاب كليات جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، وقد توصلت الدراسة إلى أن أبرز برامج التنمية المستدامة بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا هي: برامج علوم الغابات، والبرامج التربوية، وبرامج البحث التطبيقي، كما توصلت الدراسة إلى أن أهم دور لجامعة السودان للعلوم التكنولوجيا لتحقيق التنمية المستدامة هو تخريج الكوادر في التخصصات المختلفة، وتأهيل الأساتذة للعمل بمراحل التعليم المختلفة، وإقامة محاضرات وورش عمل لأفراد المجتمع والطلاب لنشر الثقافة الأسرية والمجتمعية. وكذلك توصلت الدراسة إلى أن أهم معوقات التنمية المستدامة وتحدياتها في السودان تتمثل في ضعف الإمكانات المالية والخلافات والحروب القبلية وضعف مصادر التمويل.

كما قام آمادور ومارتينهو ونيكولا وكيرو Amador, Martinho, Nicolau & Caeiro (2015م) بدراسة هدفت إلى تطوير مجموعة من معايير التقييم للتعليم من أجل التنمية المستدامة في مناهج التعليم العالي، وإدخال المزيد من التعديلات في سياق التعليم من أجل التنمية المستدامة، حيث تم استخدام أداة الاستبانة، وتم تطبيقها على خريجي برنامج ماجستير التعلم في المواطنة البيئية والمشاركة في جامعة أبرتا بالبرتغال، وبلغ عددهم (50) طالباً، وتم تحليل المحتوى المطبق على ملخصات رسائل الماجستير، وأظهرت نتائج الدراسة وجود تباين كبير بين ما يعتبره الطلاب المبادئ الأساسية التي تم تعلمها وبين ما يتعلق بالتعليم من أجل التنمية المستدامة وتحديدها بوضوح ضمن مناهج الماجستير، وأن تطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس هو شرط أساسي للتحول لنموذج الاستدامة في التعليم العالي.

في حين قام كل من سيبريان و جونينت (2015م) Cebrian & Junyent بدراسة هدفت إلى التعرف على تصورات طلاب جامعة أوتونوما برشلونة بأسبانيا نحو التعليم من أجل كفاءات التنمية المستدامة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطُبقت أداة الاستبانة على عينة بلغ عددها (32) طالباً في السنة الثالثة من مرحلة التعليم الابتدائي بجامعة أوتونوما في برشلونة، وتوصلت الدراسة إلى أن الطلاب المعلمين المشاركين في هذه الدراسة ؛يركزون على اكتساب المعرفة والمهارات

العملية المتعلقة بالعلوم الطبيعية، وينتج عن ذلك تقصير في مجالات أخرى، مثل: تعزيز القيم الأخلاقية والمواقف الإيجابية نحو الاستدامة، وإدارة العواطف بين طلاب المدارس الابتدائية في المستقبل. وكذلك توصلت الدراسة إلى أنه يجب أن تصبح الأطر النظرية للتعليم من أجل التنمية المستدامة الحالية أكثر حيوية ودمجًا في منهج تعليم المعلمين لتعزيز الوعي، وتطوير كفاءات التعليم من أجل التنمية المستدامة.

وأجرت كفافي (2016م) دراسة هدفت إلى التعرف على الأسس النظرية للتعليم من أجل الاستدامة، ودور الجامعات في تحقيقها، والتعليم من أجل الاستدامة في جامعتي بريتش كولومبيا بكندا، وجامعة نوتنجهام بالمملكة المتحدة، كما هدفت إلى التعرف على الإجراءات المقترحة لتطبيق التعليم من أجل الاستدامة في جامعة الأزهر، واستخدمت الدراسة المنهج المقارن، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من الإجراءات المقترحة لتطبيق التعليم من أجل التنمية المستدامة في جامعة الأزهر تمثلت في وضع استراتيجية لتطبيق هذا التعليم في الجامعة، وإنشاء هيكل إداري يختص بالإشراف عليه، ونشره من خلال وظائف الجامعة الثلاثة:التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع.

كما أجرت البورنو (2016م) دراسة هدفت إلى التعرف على دور الجامعة الإسلامية بفلسطين في تلبية متطلبات التنمية المستدامة لديها وسبل تفعيلها، واستخدامت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم تطبيق أداة الاستبانة على عينة من أعضاء هيئة التدريس بلغت (190)عضوا، وتوصلت الدراسة إلى أن الدرجة الكلية لممارسة الجامعة الإسلامية لدورها في تلبية متطلبات التنمية المستدامة لديها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بلغت (75.06٪) وهي درجة عالية نسبياً، وحصل المجال التقني على المرتبة الأولى، والمجال الاقتصادي على المرتبة الأخيرة. وقام الدوسري (2017م) بدراسة هدفت إلى التعرف على واقع برامج عمادات خدمة المجتمع والتعليم المستمر في الجامعات السعودية لتحقيق متطلبات التنمية المستدامة، كما هدفت للكشف عن المعوقات التي تواجه العمادات في تحقيق التنمية المستدامة، وبيان أهمية البرامج المقترحة في هذه الدراسة لعمادات خدمة المجتمع والتعليم المستمر بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات التنمية المستدامة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، حيث قامت بتطبيق أداتي الاستبانة، والمقابلة، وتكونت عينة الدراسة من (32) عميدا و وكيلا من أعضاء عمادات خدمة المجتمع والتعليم المستمر، ومن (211) عضو هيئة التدريس من أعضاء عمادات خدمة المجتمع والتعليم المستمر في الجامعات السعودية، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج؛ من أهمها،

أن تحقق البرامج المقدمة في عمادات خدمة المجتمع والتعليم المستمر بالجامعات السعودية لمتطلبات التنمية المستدامة؛ جاءت بدرجة متوسطة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالعمادات.

وأجرى العتيبي (2017م) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة مساهمة جامعة نجران في التنمية المستدامة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم تطبيق أداة الاستبانة على عينة عددها (113) عضوا من القيادات الأكاديمية والإدارية بالجامعة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج؛ من أهمها: أن درجة مساهمة جامعة نجران في التنمية المستدامة كانت بدرجة متوسطة، وقد ساهمت الجامعة في تنمية الجوانب بحسب الترتيب التالي: التنمية الاقتصادية، فالتنمية التعليمية، فالتنمية الإدارية، فالتنمية الصحية، فالتنمية الاجتماعية، فالتنمية البيئية، وأخيراً التنمية الثقافية، ومن النتائج التي توصل إليها البحث أيضاً أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينه الدراسة تعزي لمتغيري طبيعة العمل والمؤهل العلمي، في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة، وكانت لصالح الخبرة الأقل.

وقام مولا وتيلبوري وريان ومادر ودلوها ومادر وألبا (2017م) Mula, Tilbury, Ryan, Mad-er, Dlouha, Mader, & Alba بدراسة هدفت إلى التركيز على أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، ومراجعة السياسات التي تؤثر على مشاركتهم الفعالة في التعليم من أجل التنمية المستدامة، و قامت الدراسة بالاطلاع على تعاون أوروبي شمل (33) دولة، والتي حددت المنح الدراسية والممارسة في مجال التعليم من أجل التنمية المستدامة، وركزت على التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس، وتوصلت الدراسة إلى أن التعليم من أجل التنمية المستدامة؛ تطور في رؤيته وواقعه مع زيادة واضحة في النشاط في التعليم العالي، إلا أن الجامعات تفتقر إلى القدرة على دمج التعليم من أجل التنمية المستدامة بفعالية مع الممارسات التعليمية السائدة، كما أن عدداً قليلاً من البلدان والمؤسسات لديها برامج لتطوير الموظفين ولتعزيز كفاءات البيئة والتنمية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس، وبناء قدراتهم القيادية والأكاديمية من أجل التنمية المستدامة.

في حين قام عبد المعطي ومحفوظ (2018م) بدراسة هدفت إلى التعرف على دور كلية التربية بجامعة أسيوط في تحقيق أهداف التنمية المستدامة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لتفعيل دور كلية التربية لتحقيق أهداف التنمية المستدامة بالتعليم الجامعي، حيث اشتملت على فلسفة التصور وأهدافه، وإجراءات تنفيذه، وتمثلت في متطلبات اجتماعية تقنية و اقتصادية و بيئية، كما اشتملت على الضمانات

المقترحة لنجاحه، وخرجت الدراسة بعدد من التوصيات من أهمها: ضرورة توفير الإمكانات التعليمية للإرتقاء بالبرامج المقدمة للطلبة لتصبح أكثر كفاءة وفعالية، وإعادة توجيه التعليم نحو الاستدامة، وتهيئة أفراد المجتمع للمشاركة في التنمية المستدامة.

يتضح من خلال عرض الدراسات السابقة؛ صلتها بالمجال العام للدراسة الحالية والمتعلق بالتنمية المستدامة في المؤسسات التعليمية، كما يتضح أن معظم الدراسات ناقشت دور مؤسسات التعليم العالي في التنمية المستدامة للمجتمع كدراسة علي (2013م)، ودراسة محمد (2015م)، ودراسة البورنو (2016م)، ودراسة العتيبي (2017م)، ودراسة عبد المعطي ومحفوظ (2018)، في حين أن بعض الدراسات ناقشت الممارسات التي تتم داخل الجامعات (استراتيجية الجامعة، التعليم، البحث العلمي، خدمة المجتمع)، ومدى دورها في التنمية المستدامة، كدراسة كفافي (2014)، والتي ناقشت هذه الممارسات بطريقة نظرية مقارنة، ودراسة الدوسري (2017م) والتي ركزت على ممارسة خدمة المجتمع فقط، وذلك من خلال التعرف على دور عمادات خدمة المجتمع والتعليم المستمر بالجامعات لتحقيق التنمية المستدامة. أما الدراسة الحالية؛ فقد تميزت عن الدراسات السابقة في كونها تركز على جميع هذه الممارسات في الجامعة من حيث تناولها للتنمية المستدامة، بطريقة ميدانية مسحية، وبذلك تكون هذه الدراسة محور اهتمامها هودراسة واقع الممارسات والجهود التي تتم في البيئة الجامعية، ومدى دورها في التنمية المستدامة، كما أنها تعد -حسب علم الباحث- الدراسة الأولى التي تناولت موضوع التعليم من أجل التنمية المستدامة في جامعة الحدود الشمالية ، وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في توضيح الخلفية النظرية لها، وكيفية اختيار المنهج المناسب و أداتها المستخدمة في تفسير النتائج.

مشكلة الدراسة:

تعد الجامعات من أهم المؤسسات التعليمية في المجتمع، ونظرا لما لها من دور كبير في تطويره في مختلف المجالات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية؛ وذلك بما لديها من مقومات مادية وبشرية قادرة على سياسة التغيير، لذا أولت الحكومات اهتماماً خاصاً بها ليتناسب مع أدوارها المتوقعة منها في التنمية المستدامة.

وقد استشعر الباحثون التربويون أهمية التعليم من أجل التنمية المستدامة، لذا توصلوا في دراساتهم العلمية إلى بعض النتائج والتوصيات التي تدعم هذا الجانب؛ حيث توصلت البراهيم (2014م) إلى ضرورة تشجيع الباحثين على دراسة موضوعات في التنمية المستدامة كأولوية وطنية، كما توصلت إلى ضرورة تبني الجامعات السعودية

لبرامج دراسية للتعليم لأجل التنمية المستدامة، و اقترح العتيبي (2015) من خلال دراسته بإجراء دراسة للطرق المثلى لتفعيل دور الجامعات في التنمية المستدامة.

وأوصى الزهراني (2016م) بضرورة توجيه البحوث العلمية والرسائل الجامعية لإجراء دراسات حول التعليم من أجل التنمية المستدامة، والاستفادة منها في تنمية الوطن والمواطن، كما أوصى بضرورة إعادة توجيه التعليم لخدمة أهداف التنمية المستدامة والمساهمة الفاعلة فيها. وكذلك أوصى العوفي (2017م) بضرورة إجراء دراسات للكشف عن واقع تطبيق مفهوم التعليم من أجل التنمية المستدامة على مستوى دول الخليج العربي، كما أوصى بضرورة مسايرة السياسات التعليمية لسياسات الدولة فيما يتعلق بالتنمية المستدامة لتوظيف التعليم لخدمة التنمية المستدامة، ووضع خطة واضحة ومحددة للتعليم من أجل التنمية المستدامة على مستوى الدولة، وترجمتها إلى أنشطة تطبيقية.

ومن جانب آخر، وبالنظر إلى مضمون رؤية المملكة العربية السعودية (2030م) من خلال محاورها الثلاثة: مجتمع حيوي، واقتصاد مزدهر، ووطن طموح (مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية، 2016م)، يُلاحظ أنها تؤكد على أبعاد التنمية المستدامة: البعد البيئي، والبعد الاجتماعي، والبعد الاقتصادي، الأمر الذي يتطلب أهمية استجابة الجامعات لهذه الرؤية، والعمل على رسم سياساتها التعليمية التي تدعم هذه الأبعاد من خلال ممارساتها التعليمية.

وتعد جامعة الحدود الشمالية إحدى الجامعات السعودية الناشئة، والتي يجب أن تتبنى التعليم من أجل التنمية المستدامة، وبخاصة في ظل حرص القائمين على التعليم العالي في المملكة العربية السعودية على ضرورة تبني هذا النوع من التعليم، وذلك كما جاء في البريدي (2015م) والذي أشار إلى خطاب رسمي صادر من وزارة التعليم العالي عام (2012م) والموجه للجامعات السعودية والمتضمن حثها على تطبيق التعليم من أجل التنمية المستدامة، والنظر في مدى التزامها بوثيقة (ريو دي جانيرو) المشار إليها في مقدمة هذه الدراسة.

وبناء على جميع ما سبق؛ جاءت هذه الدراسة للكشف عن واقع تطبيق جامعة الحدود الشمالية للتعليم من أجل التنمية المستدامة.

أسئلة الدراسة:

أجابت الدراسة عن الأسئلة التالية:

1. **ما واقع تطبيق التعليم من أجل التنمية المستدامة بجامعة الحدود الشمالية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ؟**
2. **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة بعضهم**

ببعض حول واقع تطبيق التعليم من أجل التنمية المستدامة بجامعة الحدود الشمالية تعزى لمتغيرات الجنس، والتخصص، والخبرة؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. **التعرف على واقع تطبيق التعليم من أجل التنمية المستدامة بجامعة الحدود الشمالية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.**
2. **الكشف عن فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول واقع تطبيق التعليم من أجل التنمية المستدامة بجامعة الحدود الشمالية تعزى لمتغيرات الجنس، والتخصص، والخبرة.**

أهمية الدراسة:

استمدت هذه الدراسة أهميتها من مناقشتها لموضوع التنمية المستدامة في الجامعات، والذي يعد من الموضوعات المهمة والمعاصرة؛ لذا يتوقع أن تضيف هذه الدراسة معرفة جديدة إلى الأدبيات التربوية، وذلك من خلال إعادة النظر في وظائف الجامعة وتحديثها وتطويرها وفقاً لمفهوم التعليم من أجل التنمية المستدامة، فقد قامت بدمج مفهوم التنمية المستدامة في هذه الوظائف، ومن المؤمل أن تفيد نتائج هذه الدراسة راسمي السياسات التعليمية وأصحاب القرار في جامعة الحدود الشمالية، والجامعات السعودية الأخرى ، وذلك من خلال تزويدهم بالمعلومات اللازمة لتطبيق مفهوم التعليم من أجل التنمية المستدامة، وأخذ ذلك بعين الاعتبار أثناء تخطيط برامجها وأنشطتها وممارساتها الأكاديمية وتطويرها، كما تتجلى أهمية هذه الدراسة في كونها لم تجرَ دراسات سابقة – حسب علم الباحث– تناولت واقع تطبيق جامعة الحدود الشمالية للتعليم من أجل التنمية المستدامة.

حدود الدراسة:

أجريت الدراسة في إطار الحدود التالية:

- **الحدود الموضوعية**: اقتصرت الدراسة على موضوع واقع تطبيق التعليم من أجل التنمية المستدامة بجامعة الحدود الشمالية.
- **الحدود الزمانية**: تم إجراء الدراسة في العام الدراسي 1440/ 1441هـ، الفصل الدراسي الأول.
- **الحدود المكانية**: أجريت الدراسة في جامعة الحدود الشمالية، ومقرها مدينة عرعر.
- **الحدود البشرية**: اقتصرت الدراسة على أعضاء هيئة التدريس من الجنسين بجامعة الحدود الشمالية على اختلاف تخصصاتهم العلمية والنظرية.

مصطلحات الدراسة:

التعليم من أجل التنمية المستدامة: يعرّف بأنه: التعليم الذي يسهم في إكساب المتعلم المعارف والمهارات والقيم لضمان التنمية المستدامة، ويعمل على إعداده ليكون مواطناً قادراً على تحمل المسؤولية (الخوالدة والخوالدة، 2013). ويعرّف إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: الدرجة الكلية لمعدل إجابات أعضاء هيئة التدريس عن الاستبانة التي تم إعدادها للتعرف على واقع تطبيق التعليم من أجل التنمية المستدامة بجامعة الحدود الشمالية.

منهج الدراسة:

اعتمد الباحث في جمع المعلومات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، من خلال تقصي آراء أعضاء هيئة التدريس حول واقع تطبيق التعليم من أجل التنمية المستدامة بجامعة الحدود الشمالية.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة الحدود الشمالية، والبالغ عددهم (690) عضواً، وذلك من خلال الاعتماد على إحصائية عمادة شؤون أعضاء هيئة التدريس والموظفين بجامعة الحدود الشمالية عام (2020م).

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية بسيطة بنسبة (35٪) من مجتمع الدراسة، تكونت من (242) عضواً، وبلغ عدد الاستبانات المسترجعة (204) استبانةً بنسبة استرجاع بلغت (84٪)، وبما يعادل (30٪) من إجمالي مجتمع الدراسة، والجدول (1) يوضح توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة :

جدول (1)

توزيع العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، التخصص، الخبرة)

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	150	73.5
	أنثى	54	26.5
التخصص	نظري	144	70.6
	علمي	60	29.4
الخبرة	أقل من خمس سنوات	18	8.8
	خمس سنوات إلى عشر سنوات	82	40.2
	أكثر من عشر سنوات	104	51.0
المجموع		204	100.0

يتضح من الجدول (1) أن عدد أفراد العينة من الذكور أكثر من أفراد العينة من الإناث؛ لأن جامعة الحدود الشمالية جامعة ناشئة، كما أن عدد أفراد العينة من التخصصات النظرية أكثر من أفراد العينة من التخصصات العلمية؛ وذلك لندرة التخصصات العلمية، كما أن عدد أفراد العينة الذين خبرتهم أكثر من عشر سنوات هم الأكثر؛ وذلك لحرص الجامعة على استقطاب أعضاء هيئة التدريس الأكثر خبرة للاستفادة منهم.

أداة الدراسة:

استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات، حيث تم تطويرها بعد الرجوع للإطار النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة كدراسة إبراهيم (2014م)، ودراسة كفافي (2016م)، ودراسة الدوسري (2017م)، وتكونت في صورتها النهائية من جزأين هما:

- الجزء الأول: اشتمل على متغيرات الدراسة وهي: متغير الجنس، ومتغير التخصص، ومتغير سنوات الخبرة في التعليم العالي.
- الجزء الثاني: اشتمل على عبارات الاستبانة وعددها (27) عبارة، و تم تقسيمها إلى أربعة محاور وكانت كالتالي:

1. المحور الأول: فلسفة واستراتيجية الجامعة، وعدد عباراته (6) عبارات.
2. المحور الثاني: التعليم، وعدد عباراته (7) عبارات.
3. المحور الثالث: البحث العلمي، وعدد عباراته (7) عبارات.
4. المحور الرابع: خدمة المجتمع وعدد عباراته (7) عبارات.

وتم تصحيح العبارات بإعطاء الدرجة (5) إذا كانت الإجابة عن العبارة (موافق تماماً)، والدرجة (4) إذا كانت الإجابة عن العبارة (موافق)، والدرجة (3) إذا كانت الإجابة عن العبارة (موافق بدرجة متوسطة)، والدرجة (2) إذا كانت الإجابة عن العبارة (لا أوافق)، والدرجة (1) إذا كانت الإجابة عن العبارة (لا أوافق إطلاقاً)، وتم اعتماد المقياس التالي لتوضيح واقع تطبيق التعليم من أجل التنمية المستدامة بجامعة الحدود الشمالية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، حيث يتم الحكم على محاور الدراسة والأداة ككل، وذلك بناء على قيمة المتوسط الحسابي وذلك على النحو التالي :

- من (1) إلى (2.33) مستوى منخفض.
- من (2.34) إلى (3.67) مستوى متوسط.
- من (3.68) إلى (5) مستوى مرتفع.

صدق الأداة:

للتأكد من صدق الأداة؛ تم إخضاعها للإجراءات التالية :

أ- صدق المحكمين:

تم عرض الأداة في صورتها الأولية على تسعة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في أصول التربية والإدارة التربوية، لاستطلاع آرائهم حول مدى وضوح صياغة كل عبارة من عبارات الاستبانة، ومدى أهميتها ومناسبتها للمحور الذي تنتمي إليه، وما تتطلبه من حذف أو إضافة لبعض العبارات، وقد تم اعتماد العبارات التي اتفق عليها (80٪) من المحكمين.

ب- صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين عبارات الأداة والدرجة الكلية وبين المحور الذي تنتمي إليه، وجاءت معاملات الارتباط على النحو التالي :

جدول (2)

معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية والمحور التي تنتمي إليه

رقم العبارة	معامل الارتباط مع المحور	معامل الارتباط مع الأداة	رقم العبارة	معامل الارتباط مع المحور	معامل الارتباط مع الأداة	رقم العبارة	معامل الارتباط مع المحور	معامل الارتباط مع الأداة
1	**.867	**.676	9	**.877	**.748	17	**.812	**.761
2	**.844	**.673	10	**.794	**.696	18	**.873	**.755
3	**.804	**.609	11	**.839	**.753	19	**.860	**.809
4	**.833	**.754	12	**.800	**.749	20	**.882	**.791
5	**.851	**.772	13	**.810	**.743	21	**.920	**.816
6	**.837	**.754	14	**.833	**.703	22	**.932	**.778
7	**.697	**.606	15	**.807	**.645	23	**.931	**.763
8	**.882	**.792	16	**.856	**.840	24	**.906	**.765

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

يتضح من الجدول السابق (2) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وهذا يشير إلى صدق الاتساق الداخلي لجميع عبارات الأداة.

كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين المحاور ببعضها البعض وبين الدرجة الكلية، وكانت على النحو التالي :

جدول (3)

معاملات الارتباط بين المحاور ببعضها البعض وبين الدرجة الكلية

المحور	فلسفة واستراتيجية الجامعة	التعليم	البحث العلمي	خدمة المجتمع	الدرجة الكلية
فلسفة واستراتيجية الجامعة	1				
التعليم	.728**	1			
البحث العلمي	.624**	.720**	1		
خدمة المجتمع	.614**	.649**	.756**	1	
الدرجة الكلية	.847**	.893**	.900**	.846**	1

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

ويتضح من الجدول (3) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وهذا يشير إلى صدق الاتساق الداخلي لمحاور الأداة.

ثبات الأداة:

تم حساب ثبات الأداة عن طريق استخدام اختبار ألفا كرونباخ، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (4)

معاملات ثبات ألفا كرونباخ

المحاور	معامل ثبات ألفا كرونباخ
فلسفة واستراتيجية الجامعة	0.91
التعليم	0.91
البحث العلمي	0.93
خدمة المجتمع	0.94
الدرجة الكلية	0.96

يتضح من الجدول السابق (4) أن معامل ثبات الأداة بلغ (0.96)، وهي قيمة مرتفعة، مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تم تحليل بيانات الدراسة باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، فاستخدمت الدراسة التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول، أما بالنسبة للسؤال الثاني، فقد تم استخدام اختبار (ت) للإجابة عن متغير (الجنس)، ومتغير (التخصص)، واختبار تحليل التباين الأحادي للإجابة عن متغير (سنوات الخبرة في التعليم العالي).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

فيما يلي عرض لنتائج الدراسة ومناقشتها وفقاً لتسلسل أسئلة الدراسة :

- **أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما واقع تطبيق التعليم من أجل التنمية المستدامة بجامعة الحدود الشمالية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ؟**

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع تطبيق التعليم من أجل التنمية المستدامة بجامعة الحدود الشمالية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس مرتبة ترتيبا تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	فلسفة الجامعة واستراتيجيتها	3.32	.795	متوسط
2	4	خدمة المجتمع	2.68	.947	متوسط
3	2	التعليم	2.67	.729	متوسط
4	3	البحث العلمي	2.25	.835	منخفض
الدرجة الكلية			**2.71**	**711.**	**متوسط**

يتضح من الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية للمحاور المتعلقة بواقع تطبيق التعليم من أجل التنمية المستدامة بجامعة الحدود الشمالية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؛ قد تراوحت مابين (2.25-3.32)، فقد جاء محور فلسفة الجامعة واستراتيجيتها في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.32)، وبمستوى متوسط، وجاء محور خدمة المجتمع في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (2.68)، وبمستوى متوسط، وجاء محور التعليم في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (2.67)، وبمستوى متوسط، في حين جاء محور البحث العلمي في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلغ (2.25)، وبمستوى منخفض، أما الدرجة الكلية لاستجابات أفراد الدراسة؛ فقد بلغ متوسطها الحسابي (2.71)، مما يعني أن مستوى تطبيق التعليم من أجل التنمية المستدامة بجامعة الحدود الشمالية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاء بمستوى متوسط، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة مولا وآخرون Mula et al (2017). ؛والتي توصلت إلى افتقار الجامعات القدرة على دمج التعليم من أجل التنمية المستدامة بفعالية في الممارسات التعليمية السائدة.

ولتفسير النتائج المتعلقة بواقع تطبيق التعليم من أجل التنمية المستدمة بجامعة الحدود الشمالية، قام الباحث بإعداد الجداول التالية الموضحة لمحاور الاستبانة وعباراتها مفصلة تحت محاورها على النحو التالي:

المحور الأول: فلسفة واستراتيجية الجامعة

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بعبارات محور فلسفة الجامعة واستراتيجيتها مرتبة ترتيبا تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	2	تؤكد رسالة الجامعة عن أهمية تحقيق التنمية المستدامة.	3.67	.872	متوسط
2	3	تشير أهداف الجامعة إلى تحقيق التنمية المستدامة.	3.58	.836	متوسط
3	1	تعبّر رؤية الجامعة عن الاهتمام بالتعليم من أجل التنمية المستدامة.	3.55	.889	متوسط
4	4	تتوافر قيادات عليا واعية بأهمية التعليم من أجل التنمية المستدامة.	3.33	1.049	متوسط
5	6	تمتلك الجامعة أدلة توجه التعليم من أجل التنمية المستدامة.	2.92	.977	متوسط
6	5	تتوافر جهة إدارية بالجامعة تختص بالإشراف على التعليم من أجل التنمية المستدامة.	2.85	1.054	متوسط
فلسفة الجامعة واستراتيجيتها			**3.32**	**.795**	**متوسط**

يوضح الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات العينة وفقاً لعبارات محور فلسفة الجامعة واستراتيجيتها؛ قد تراوحت مابين (2.85-3.67)، فقد حصلت جميع عبارات هذا المحور على مستوى متوسط، لذلك سيكتفي الباحث بمناقشة أول عبارتين جاءتا بحسب الترتيب في هذا المحور، فقد بلغ المتوسط الحسابي لهذا المحور (3.32)، وبمستوى متوسط، مما يعني هناك بعض القصور في فلسفة الجامعة واستراتيجيتها في تحقيق التنمية المستدامة، وجاءت العبارة رقم (2) ونصها « تؤكد رسالة الجامعة عن أهمية تحقيق التنمية المستدامة «، في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.67)، ويفسر الباحث ذلك بأنه لا توجد إشارة واضحة لمفهوم التنمية المستدامة ومضامينها في رسالة الجامعة، وذلك لأنها جامعة ناشئة حيث ركزت في صياغة رسالتها على توطيد الخبرات وزيادة مستوى التعاون والشراكة مع عدد من الجامعات المحلية والعالمية، وتختلف هذه النتيجة مع ماجاء في دراسة كفافي (2014) والتي أكدت على ضرورة

أن تشتمل رسالة الجامعة على تحقيق التنمية المستدامة. وجاءت العبارة رقم (3) في المرتبة الثانية والتي تنص على « تشير أهداف الجامعة إلى تحقيق التنمية المستدامة »، وبمتوسط حسابي بلغ (3.58)، وقد يرجع ذلك إلى أن الجامعة ركزت في أهدافها على تطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس والطلاب، وتشجيع التعاون مع الجامعات الأخرى والقطاعات المختلفة في البحث العلمي والمشاريع المشتركة وتدريب الطلاب والموظفين، وهذا يعني أنها لم تركز بشكل واضح في أهدافها على التنمية المستدامة؛ لأنها ترى أن هذه الأهداف التي وضعتها من الأولويات التي تتطلب تحقيقها في المرحلة الراهنة، وتختلف هذه النتيجة مع ماجاء في دراسة كفافي (2014م) والتي رأت ضرورة تحديد أهداف التعليم من أجل التنمية المستدامة بالجامعة.

المحور الثاني: التعليم

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بعبارات محور التعليم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	13	تطوّر الجامعة مؤشرات أداء تتعلق بالتعليم من أجل التنمية المستدامة.	2.96	.941	متوسط
2	8	تعمل الجامعة على تنمية أعضاء هيئة التدريس مهنياً فيما يتعلق بالتعليم من أجل التنمية المستدامة.	2.93	1.041	متوسط
3	9	تدمج الجامعة في مقرراتها الدراسية موضوعات حول التنمية المستدامة.	2.66	.836	متوسط
4	10	تحفّز الجامعة الطلبة لإنشاء مشروعات تتعلق بالتنمية المستدامة.	2.61	.861	متوسط
4م	12	تعمل الجامعة على إعداد متخصصين في التنمية المستدامة.	2.61	.883	متوسط
6	7	توجد مقررات متخصصة تتعلق بالتنمية المستدامة.	2.47	.778	متوسط
7	11	تقيم الجامعة دورات تدريبية لطلبتها لرفع وعي الطلبة بمتطلبات التنمية المستدامة.	2.46	.900	متوسط
التعليم			**2.67**	**.729**	**متوسط**

يوضح الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات العينة وفقاً لعبارات محور التعليم قد تراوحت مابين (2.96-2.46)، فقد حصلت جميع عبارات هذا المحور على مستوى متوسط، لذلك سيكتفي الباحث بمناقشة أول عبارتين جاءت بالترتيب في هذا المحور، وقد بلغ المتوسط الحسابي لهذا المحور (2.67)، وبمستوى متوسط، مما يعني أن هناك بعض القصور في عملية التعليم لتحقيق التنمية المستدامة، فقد جاءت العبارة رقم (13) ونصها « تطوّر الجامعة مؤشرات أداء تتعلق بالتعليم من أجل التنمية المستدامة»، في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (2.96)، ويفسر الباحث ذلك بعدم وجود البيانات الدقيقة الكافية بالجامعة لتطوير مؤشرات أداء تتعلق بالتعليم من أجل التنمية المستدامة، فضلاً عن طبيعة مفهوم مؤشرات الأداء بشكل عام، حيث إنه يرتبط ارتباطاً وثيقاً بأهداف الجامعة، والتي لم تركز بشكل واضح على التعليم من أجل التنمية المستدامة. وجاءت العبارة رقم (8) في المرتبة الثانية والتي تنص على» تعمل الجامعة على تنمية أعضاء هيئة التدريس مهنياً فيما يتعلق بالتعليم من أجل التنمية المستدامة «، وبمتوسط حسابي بلغ (2.93)، وقد يرجع ذلك إلى أن الجامعة لم تركز في تنميتها المهنية لأعضاء هيئة التدريس في مجالات ذات صلة مباشرة بالتعليم من أجل التنمية المستدامة، وقد يكون تركيزها في المجالات التدريبية التقليدية كطرق التدريس، وطرق تقييم الطلاب، وإدارة القاعة الدراسية. وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة آمادور وآخرون Amador et al (2015). والتي أكدت على أن تطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس؛ هو شرط أساسي لتحول نموذج الاستدامة في التعليم العالي.

المحور الثالث:البحث العلمي

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بعبارات محور البحث العلمي مرتبة ترتيبا تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	16	يعد مجال التنمية المستدامة من ضمن الأولويات البحثية بالجامعة.	2.71	1.119	متوسط
2	17	توفر الجامعة الدعم المالي لإجراء البحوث المتعلقة بالتنمية المستدامة.	2.65	1.092	متوسط
3	19	تقيم الجامعة تعاوناً بحثياً مع الجامعات المحلية حول قضايا التنمية المستدامة.	2.30	995.	منخفض
4	20	تسوّق الجامعة نتائج البحوث العلمية لأعضاء هيئة التدريس المتعلقة بالتنمية المستدامة.	2.14	901.	منخفض
5	18	تنشئ الجامعة مراكز بحثية تعنى بالتنمية المستدامة.	2.11	999.	منخفض
6	14	تعقد الجامعة مؤتمرات علمية حول التنمية المستدامة.	2.06	1.001	منخفض
7	15	تنشئ الجامعة كراسي بحثية حول التنمية المستدامة.	1.75	801.	منخفض
البحث العلمي			**2.25**	**835.**	**منخفض**

يوضح الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات العينة وفقاً لعبارات محور البحث العلمي؛ قد تراوحت مابين (2.71-1.75)، فقد حصلت عبارتان على مستوى متوسط، وخمس عبارات حصلت على مستوى منخفض، لذلك سيكتفي الباحث بمناقشة العبارتين اللتين حصلتا على مستوى متوسط، وآخر عبارتين حصلتا على مستوى منخفض. وقد بلغ المتوسط الحسابي لهذا المحور 2.25))، وبمستوى منخفض، مما يعني أن هناك قصوراً واضحاً في البحث العلمي لتحقيق التنمية المستدامة، فقد جاءت العبارة رقم (16) ونصها «يعد مجال التنمية المستدامة من ضمن الأولويات البحثية بالجامعة» في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (2.71)، وقد يرجع ذلك إلى أن إدراك القائمين على البحث العلمي لأهمية مجال التنمية المستدامة ليس بالقدر الكافي، مما جعل هذا المجال لا يتصدر الأولويات البحثية بالجامعة، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة علي (2013) والتي توصلت إلى أن هناك موافقة دون المتوسطة لدى أفراد عينة الدراسة حول سعي الجامعة إلى تحقيق التنمية المستدامة من خلال توجيه الأبحاث والرسائل العلمية. وجاءت العبارة رقم (17) ونصها « توفر الجامعة الدعم المالي لإجراء البحوث المتعلقة بالتنمية المستدامة» في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي (2.65)، ويعزو الباحث ذلك إلى أن الدعم المالي للبحث العلمي بشكل عام وللبحوث المتعلقة بالتنمية المستدامة بشكل خاص ليس بالدعم المناسب، حيث إنه لا يخصص لهذا الجانب دعماً كافياً من ميزانية الجامعة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة علي (2013) والتي توصلت إلى عدم توفر التمويل اللازم لعمل الأبحاث والدراسات العلمية للاستفادة من نتائجها في الجامعات الفلسطينية.

في حين جاءت العبارة رقم (14) ونصها « تعقد الجامعة مؤتمرات علمية حول التنمية المستدامة « في المرتبة السادسة وبمتوسط حسابي (2.06)، ويفسر الباحث ذلك إلى قلة إمكانات الجامعة لإقامة مثل هذه الفعاليات، هذا بالإضافة إلى قلة المتخصصين في مجال التنمية المستدامة بالجامعة. وجاءت العبارة رقم (15) ونصها « تنشئ الجامعة كراسي بحثية حول التنمية المستدامة» في المرتبة السابعة وبمتوسط حسابي (1.75)، ويعزو الباحث ذلك إلى عدم تبني الجامعة لسياسة الكراسي البحثية في أنشطتها البحثية، حيث لاتوجد جهة محددة في الجامعة تعمل على تأسيس هذه الكراسي والإشراف عليها، فضلاً عن عدم وجود مبادرات من خارج الجامعة تتولى تمويلها.

المحور الرابع: خدمة المجتمع

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بعبارات محور خدمة المجتمع مرتبة ترتيبا تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	25	تشجع الجامعة أعضاء هيئة التدريس على المشاركة بأنشطة مؤسسات المجتمع المتعلقة بالتنمية المستدامة.	2.81	1.000	متوسط
2	24	تعقد الجامعة شراكات مع مؤسسات المجتمع حول التنمية المستدامة.	2.74	1.002	متوسط
3	21	تعمل الجامعة على نشر الوعي المجتمعي بالتنمية المستدامة من خلال المحاضرات والندوات.	2.72	1.035	متوسط
4	22	تقيم الجامعة برامج تدريبية للمجتمع تتعلق بالتنمية المستدامة.	2.64	1.062	متوسط
5	23	تنفّذ الجامعة حملات تطوعية للمجتمع تتعلق بالتنمية المستدامة.	2.63	1.007	متوسط
6	26	تقدّم الجامعة الاستشارات لمؤسسات المجتمع حول التنمية المستدامة.	2.50	960.	متوسط
7	27	توفر الجامعة مواد تثقيفية للمجتمع على موقعها الإلكتروني حول التنمية المستدامة.	2.34	910.	متوسط
خدمة المجتمع			**2.68**	**947.**	**متوسط**

يوضح الجدول (9) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات العينة وفقاً لعبارات محور خدمة المجتمع قد تراوحت مابين (2.81-2.34)، فقد حصلت جميع عبارات هذا المحور على مستوى متوسط، لذلك سيكتفي الباحث بمناقشة أول عبارتين جاءتا بحسب الترتيب في هذا المحور، وقد بلغ المتوسط الحسابي لهذا المحور (2.68)، وبمستوى متوسط، وهذا يعني أن هناك بعض القصور في خدمة المجتمع لتحقيق التنمية المستدامة، و جاءت العبارة رقم (13) ونصها « تشجع الجامعة أعضاء هيئة التدريس على المشاركة في أنشطة مؤسسات المجتمع المتعلقة بالتنمية المستدامة »، في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (2.81)، وقد يرجع ذلك إلى عدم

وجود حوافز بدرجة مناسبة لجميع أعضاء هيئة التدريس تساعد على تشجيعهم للمشاركة بأنشطة مؤسسات المجتمع المتعلقة بالتنمية المستدامة. وجاءت العبارة رقم (24) ونصها « تعقد الجامعة شراكات مع مؤسسات المجتمع حول التنمية المستدامة» في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (2.74)، ويفسر الباحث ذلك بأن الشراكة المجتمعية بين الجامعة وبين مؤسسات المجتمع ليست بدرجة مناسبة نظرا لغياب التواصل الفعال بينهما، وانشغال الجامعة بدورها التقليدي في التدريس. وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع ماجاء في دراسة الدوسري (2017م) والتي توصلت إلى ندرة الشراكة المجتمعية بين عمادات خدمة المجتمع وبين التعليم المستمر في الجامعات والقطاع الخاص لتنفيذ البرامج المحققة للتنمية المستدامة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول واقع تطبيق التعليم من أجل التنمية المستدامة بجامعة الحدود الشمالية وتعزى لمتغيرات الجنس، والتخصص، والخبرة؟

1. **متغير الجنس:**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع تطبيق التعليم من أجل التنمية المستدامة بجامعة الحدود الشمالية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس حسب متغير الجنس، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابيةبعضهم ببعض، تم استخدام اختبار «ت»، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار «ت» لأثر الجنس على واقع تطبيق التعليم من أجل التنمية المستدامة بجامعة الحدود الشمالية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
ذكر	150	2.69	696.	786.-	202	433.
أنثى	54	2.78	753.			

يلاحظ من الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين متوسطات استجابة عينة الدراسة حول واقع تطبيق التعليم من أجل التنمية المستدامة تعزى لمتغير الجنس، مما يعني أن هناك اتفاقاً بين وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس الذكور والإناث حول واقع تطبيق التعليم من أجل التنمية المستدامة بجامعتهم، وقد يعود ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس الذكور والإناث تحتضنهم نفس البيئة الجامعية بممارساتها وبرامجها وأنشطتها، حيث يمرون بنفس التجربة في جامعتهم، وبالتالي وجهة نظرهم نحو تطبيق التعليم من أجل التنمية المستدامة بجامعتهم متطابقة.

2. **متغير التخصص:**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع تطبيق التعليم من أجل التنمية المستدامة بجامعة الحدود الشمالية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس حسب متغير التخصص، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية؛ تم استخدام اختبار «ت»، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار «ت» لأثر التخصص على واقع تطبيق التعليم من أجل التنمية المستدامة بجامعة الحدود الشمالية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
تخصص نظري	144	2.57	638.	-4.435	202	000.
تخصص علمي	60	3.04	773.			

يلاحظ من الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين متوسطات استجابة عينة الدراسة حول واقع تطبيق التعليم من أجل التنمية المستدامة والتي تعزى لمتغير التخصص، وجاءت الفروق لصالح التخصص العلمي، وقد يرجع ذلك نظراً لطبيعة التخصصات العلمية كونها أكثر ارتباطاً بموضوع التنمية المستدامة مقارنة بالتخصصات النظرية، حيث إن هذا الموضوع يتضمن المجالات المختلفة للتخصصات العلمية، لذا يتأثر به جميع المتخصصين في هذه التخصصات.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الدوسري (2017) والتي أوضحت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية مع اختلاف متغير التخصص للدرجة التي تحقق البرامج المقدمة في عمادات خدمة المجتمع والتعليم المستمر بالجامعات السعودية لمتطلبات التنمية المستدامة، كما تختلف هذه النتيجة مع دراسة البورنو (2016) والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية مع اختلاف متغير التخصص لدرجة ممارسة الجامعة الإسلامية لدورها في تلبية متطلبات التنمية المستدامة، وجاءت الفروق لصالح تخصص العلوم الإنسانية والشرعية.

3. **الخبرة:**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع تطبيق التعليم من أجل التنمية المستدامة بجامعة الحدود الشمالية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس حسب متغير الخبرة، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية؛ تم استخدام تحليل التباين الأحادي، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (12)

تحليل التباين الأحادي لأثر سنوات الخبرة على واقع تطبيق التعليم من أجل التنمية المستدامة بجامعة الحدود الشمالية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	1.676	2	.838	1.669	191.
داخل المجوعات	100.943	201	.502		
الكلي	102.619	203			

يلاحظ من الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين متوسطات استجابة عينة الدراسة حول واقع تطبيق التعليم من أجل التنمية المستدامة وتعزى لمتغير الخبرة، وهذا يعني أن هناك اتفاقاً في وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس مع اختلاف سنوات خبرتهم العملية حول واقع تطبيق التعليم من أجل التنمية المستدامة بجامعتهم، وقد يرجع ذلك إلى إدراك أعضاء هيئة التدريس -مع اختلاف سنوات خبرتهم العملية -لأهمية موضوع التنمية المستدامة، ووعيهم بها وارتباطهم بهذا الموضوع، لذا استشعروا الممارسات التعليمية التي يجب تطبيقها ، وجاءت وجهات نظرهم متطابقة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة البورنو (2016) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية مع اختلاف متغير سنوات الخدمة لدرجة ممارسة الجامعة الإسلامية لدورها في تلبية متطلبات التنمية المستدامة، كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة الدوسري (2017) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية مع اختلاف متغير الخبرة العملية لدرجة تحقق البرامج المقدمة في عمادات خدمة المجتمع والتعليم المستمر بالجامعات السعودية لمتطلبات التنمية المستدامة.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يوصي الباحث بما يلي:

1. ضرورة تطوير الخطة الإستراتيجية للجامعة، بفقد تتضمن رؤيتها ورسالتها وأهدافها مجالات التنمية المستدامة.
2. ضرورة تطوير مؤشرات الأداء التي تتعلق بالتعليم من أجل التنمية المستدامة.
3. تنمية أعضاء هيئة التدريس مهنياً ؛ وذلك من خلال عقد دورات تدريبية تتعلق بالتعليم من أجل التنمية المستدامة.
4. إدراج موضوع التنمية المستدامة ضمن الأولويات البحثية في الجامعة.

5. عقد مؤتمرات وملتقيات علمية عن التنمية المستدامة.
6. ضرورة تشجيع الجامعة لأعضاء هيئة التدريس على المشاركة في أنشطة مؤسسات المجتمع المتعلقة بالتنمية المستدامة وتقديم حوافز معنوية ومادية.
7. ضرورة إنشاء مراكز وكراسي بحثية تعنى بالتنمية المستدامة.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

باردون، ايناس (2005م). عقد التعليم من أجل التنمية المستدامة (2005-2014)، مجلة رسالة اليونسكو الجديدة، 58، 26-31.

بدري، محمد والبلتاجي، يسري (2013م). المحاسبة في مجال التنمية المستدامة بين النظرية والتطبيق، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.

البراهيم، هيا (2014م). تطوير التعليم من أجل تحقيق التنمية المستدامة في المملكة العربية السعودية، رسالة التربية وعلم النفس، (44)، 1-32.

البريدي، عبدالله (2015م). التنمية المستدامة مدخل تكاملي لمفاهيم الاستدامة وتطبيقاتها مع التركيز على العالم العربي. الرياض، العبيكان للنشر.

البورنو، أماني (2016م). دور الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة في تلبية متطلبات التنمية المستدامة لديها وسبل تفعيله: الجامعة الإسلامية دراسة حالة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.

الخوالدة، تيسير والخوالدة، علي (2013م). إدراك معلمي المدارس في الأردن لمكونات التربية من أجل التنمية المستدامة، مؤتة للبحوث والدراسات-سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 38 (5)، 297-332.

دوريا، ميغيل وناجل، ألموت (2009م). التعليم من أجل استدامة الموارد المائية: نقاط التلاقي بين العقود، مؤتمر اليونسكو العالمي للتعليم من أجل التنمية المستدامة، ألمانيا.

الدوسري، محمد (2017م). دور عمادات خدمة المجتمع والتعليم المستمر بالجامعات السعودية لتحقيق متطلبات المستدامة: تصور مقترح، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

الريفي، حامد (2018م). التنمية المستدامة العربية رؤية للتكامل الإقليمي، الإسكندرية، دار التعليم الجامعي.

عبدالمعطي، أحمد ومحفوظ، راندا (2018م). دور الكليات المعتمدة بالجامعات المصرية لتحقيق أهداف التنمية المستدامة: كلية التربية بأسيوط أنموذجاً- دراسة تحليلية، مجلة كلية التربية، 34 (7)، 1-44.

الزهراني، معجب (2016م). التنمية المستدامة وتطبيقاتها التربوية، عمان، دار كنوز المعرفة العلمية.

العتيبي، منصور (2015م). مساهمة جامعة نجران في التنمية المستدامة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية والإدارية بالجامعة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 3(8)، 953-1002.

علي، أشرف (2013م). دور البحث العلمي والدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية لتحقيق التنمية المستدامة: جامعات غزة نموذجاً، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية.

العوفي، محمد (2017م). رؤية إستراتيجية مقترحة للتعليم من أجل التنمية المستدامة في دول الخليج العربي، المؤتمر العلمي الدولي: الوقف الإسلامي والتنمية المستدامة، مركز البحث وتطوير الموارد البشرية، قسنطينة.

الفراجي، هادي (2015م). التنمية المستدامة في استراتيجيات الأمم المتحدة، عمان، دار كنوز المعرفة العلمية.

كفافي، إيمان (2016م). دراسة مقارنة للتعليم من أجل

الاستدامة في جامعتي بريتش كولومبيا ونوتنجهام وإمكانية الإفادة منها في جامعة الأزهر، مجلة التربية، 3 (170)، 290-348.

مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية (2016م). رؤية المملكة العربية السعودية 2030، الرياض، مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية.

محمد، أحمد (2015م). دور الجامعات لتحقيق التنمية المستدامة في السودان: دراسة حالة جامعة السودان للعلوم والتقنيا، جرش للبحوث والدراسات، 16 (1)، 315-338.

وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي (1434ه).ملخص الخطة الإستراتيجية (1435-1440ه)، جامعة الحدود الشمالية، المملكة العربية السعودية.

المهيري، جمال (2006ه). مستقبل التعليم والتنمية المستدامة إلى أين؟، الملتقى العربي الثالث للتربية والتعليم- التعليم والتربية المستدامة في الوطن العربي، اتحاد جامعات العالم الإسلامي-مكتب التربية العربي لدول الخليج، بيروت.

ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Abdel Moati, A., & Mahfouz, R. (2018). The Role of Accredited Faculties in Egyptian Universities in Achieving Sustainable Development Goals: The College of Education in Asyut as a model - an analytical study(in Arabic). *Journal of the College of Education*, 34 (7), 1-44.

Al Muhairi, J. (2006). The future of education and sustainable development, to where ? (in Arabic). The Third Arab Forum for Education - Education and Sustainable Education in the Arab World, Union of the Universities of the Islamic World - Arab Education Office for the Gulf States, Beirut.

Al-Awfi, M. (2017). A proposed strategic vision for education for sustainable development in the Arab Gulf states , International Scientific Conference: Islamic Endowment and Sustainable Development (in Arabic). Center for Research and Development of Human Resources, Qisnatina.

Al-Baridi, A. (2015). *Sustainable development is an integral approach to sustainability concepts and their applications*, *with a focus on the Arab world*(in Arabic). Riyadh, Obeikan Publishing.

Al-Dossary, M. (2017). *The Role of Community Service and Continuing Education Deanships in Saudi Universities in Achieving Sustainable Requirements*: *A Proposed Concept* (in Arabic). Unpublished PhD Thesis, College of Education, King Saud University.

Al-Faraji, H. (2015). *Sustainable Development in the United Nations Strategies*. Oman, Dar of Kunuz of Scientific Knowledge.

Ali, A. (2013). *The role of scientific research and postgraduate studies in Palestinian universities in achieving sustainable development*: *Gaza universities as a model* (in Arabic). Unpublished Master's Thesis, Faculty of Commerce, Islamic University.

Al-Khawaldah, T., & Al-Khawalda, A. (2013). School teachers' awareness of the components of education for sustainable development in Jordan (in Arabic). *Mu'tah Research and Studies- Humanities and Social Sciences Series*, 38 (5), 297-332.

Al-Otaibi, M. (2015). The Contribution of Najran University to Sustainable Development from the Viewpoint of Academic and Administrative Leaders at the University (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 3 (8), 953-1002.

Al-Rifi, H. (2018). *Arab sustainable development*, *a vision of regional integration* (in Arabic). Alexandria, Dar of University Education.

Al-Zahrani, M. (2016). *Sustainable development and its educational applications* (in Arabic). Amman, Dar of the Kunoz of Scientific Knowledge.

Amador, F., Martinho, A. P., Bacelar-Nicolau, P., Caeiro, S., & Oliveira, C. P. (2015). Education for sustainable development in higher education: evaluating coherence between theory and praxis. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40 (6), 867-882.

Badri, M., & Al-Beltagy, Y. (2013). *Accounting in the field of sustainable development between theory and practice* (in Arabic). Alexandria, Modern University Office.

Bardon, E. (2005). Education for Sustainable Development Decade (2005-2014) (in Arabic). *New UNESCO Courier Journal*, 58, 26-31.

Brahim, H. (2014). Development of Education for Sustain-

able Development in the Kingdom of Saudi Arabia(in Arabic). *Mission of Education and Psychology*, (44), 1-32.

Cebrián, G., & Junyent, M. (2015). Competencies in Education for Sustainable Development: Exploring the Student Teachers' Views. *Sustainability*, 7, 2768-2786.

Council of Economic and Development Affairs (2016). Saudi Arabia Vision 2030 (in Arabic). Riyadh, Council of Economic and Development Affairs.

Doria, M., & Nagel, A. (2009). Education for the sustainability of water resources: the meeting points between the decades (in Arabic). UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development, Germany.

Kafafi, I. (2016). A Comparative Study of Education for Sustainability at the University of British Columbia and Nottingham and its Accessibility at Al-Azhar University (in Arabic). *Journal of Education*, 3 (170), 290-348.

Muhammad, A. (2015). The Role of Universities in Achieving Sustainable Development in Sudan: A Case Study of Sudan University of Science and Technology (in Arabic). *Jerash for Research and Studies*, 16 (1), 315-338.

Mula, I., Tilbury, D., Ryan, A., Mader, M., Dlouha, J., Mader, C. & Alba, D. (2017). Catalysing change in higher education for sustainable development. International Journal of Sustainability in Higher Education.

Porno, A. (2016). *The role of Palestinian universities in Gaza governorates in meeting their sustainable development requirements and ways to activate it*: *The Islamic University is a case study* (in Arabic). Unpublished Master's Thesis, the College of Education, the Islamic University.

Vice Presidency for Postgraduate Studies and Scientific Research. (1434): Summary of the Strategic Plan (1435-1440) (in Arabic). Northern Border University, Saudi Arabia.

تصورات أعضاء هيئة التدريس نحو واقع تسويق الخدمات الجامعية بجامعة شقراء

عبد المجيد بن سلمي الروقي (*)
جامعة شقراء

(قدم للنشر في 14/ 1441/10هـ، وقبل للنشر في 1442/4/17هـ)

ملخص البحث: هدفت الدراسة إلى التعرف على تصورات أعضاء هيئة التدريس نحو واقع تسويق الخدمات الجامعية (التعليمية، والبحثية، والمجتمعية) بجامعة شقراء، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات عينة الدراسة التي تعزى إلى متغيرات الدراسة: الجنس، ونوع الكلية، والخبرة الأكاديمية. واستخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، من خلال تطبيق أداة الاستبانة على عينة عشوائية بلغ حجمها (213) عضو هيئة تدريس. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن تسويق الخدمات الجامعية في جامعة شقراء؛ جاء بدرجة (منخفضة) بحسب تصورات أفراد عينة الدراسة، وقد جاءت الخدمات التعليمية في المرتبة الأولى من حيث التسويق، يليها الخدمات المجتمعية؛ بينما جاءت الخدمات البحثية كأقل الخدمات الجامعية تسويقيًا. كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة نحو الدرجة الكلية لواقع تسويق الخدمات الجامعية، ونحو أبعادها الثلاثة باختلاف متغير (الجنس) لصالح الإناث، وكذلك باختلاف (نوع الكلية) لصالح الكليات العلمية. كما كشفت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة نحو الدرجة الكلية لواقع تسويق الخدمات الجامعية وأبعادها المتمثلة في الخدمات التعليمية والبحثية باختلاف متغير (الخبرة الأكاديمية)، في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجاباتهم نحو بُعد تسويق الخدمات المجتمعية لصالح ذوي الخبرة الأقل من 5سنوات.

كلمات مفتاحية: التسويق، الخدمات الجامعية، أعضاء هيئة التدريس.

*****

Faculty Members' Perceptions about the Reality of University Services Marketing at Shaqra University

Abdalmajeed Selmi Arroqi (*)
Shaqra University

(Received 06/06/2020, accepted 02/12/2020)

Abstract:: The study aimed to identify faculty members' perceptions about the reality of University (Educational, Research, and Societal) Services Marketing at Shaqra University and reveal statistically significant differences in faculty responses attributed to variables of gender, college type, and academic experience. The researcher used the descriptive-analytical method and applied a questionnaire to a random sample of (213) faculty members. The study concluded that university services marketing at Shaqra University was (low) as educational services came in the first rank, followed by societal services. In contrast, research services came in the last rank. The study revealed statistically significant differences in faculty responses towards a total degree of university services marketing and its three dimensions with (gender) variable in favor of females and (college type) in favor of scientific colleges. The study revealed no statistically significant differences in faculty responses towards the total degree of the reality of university services marketing and its dimensions of education and research services with (academic experience) variable. At the same time, there were statistically significant differences in their responses towards societal services marketing in favor of those with experience of fewer than five years.

Keywords: faculty members, marketing, university services.

(*) للمراسلة:

أستاذ مشارك، قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة شقراء، ص ب: 7047 شارع حضارة حي قرطبة، رمز بريدي: 13244-3442 المدينة: الرياض المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Associate Professor, Dept. of Foundations of Education, College of Education, Shaqra University, P.O. Box: 7047, Code13244-3442, Riyadh City, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: majeedselmi@hotmail.com

www.nbu.edu.sa
DOI: 10.12816/0060903

مقدمة

يحتلّ التعليم الجامعي أهمية كبيرة في مختلف دول العالم؛ حيث ينظر إليه باعتباره الأداة المهمة لإحداث تنمية المجتمعات وتطويرها في شتى مجالات الحياة. وفي هذا الصدد تسعى الجامعات إلى الوفاء بالتزاماتها تجاه مجتمعاتها؛ وذلك من خلال مجموعة من الخدمات التي تقدمها لأفراد المجتمع ومؤسساته، وهي مطالبة في الوقت ذاته بتقديم هذه الخدمات بجودة عالية وبأقل تكلفة، وتحقيق مردود وعوائد مقبولة لهذه الخدمات؛ مما يدفعها إلى الاهتمام بتسويق خدماتها للمستفيدين. إن أهمية تسويق الخدمات الجامعية تتمثل في كونها وسيلة وليست غاية؛ حيث إنها وسيلة لتوفير مصادر متعددة للتمويل الذاتي للجامعات، ووسيلة لزيادة تداخل وارتباط وظائف الجامعة الرئيسة الثلاث: التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع. كما يعدّ وسيلة للانفتاح على السوق العالمية من خلال إجراء التبادلات التدريسية والبحثية والخدمية؛ مما يسهم في بقائها وتحسين أدائها (نايل، 2015م).

ويعرّف التسويق بأنه: «تحديد الاحتياجات وإشباعها من خلال المنتجات والخدمات المناسبة، ومن خلال تصميم وترويج وتوزيع المنتجات، سواءً في المنظمات الرسمية أو غير الرسمية». (Ivanovic & Collin, 2003, p.167) وتعرّفه جمعية التسويق الأمريكية American mar-keting association بأنه: «القيام بأنشطة الأعمال المختلفة لإحداث تدفق مباشر للسلع والخدمات من المنتج إلى المستهلك أو المستخدم». (البكري، 2006م، ص:26).

أما تسويق الخدمات الجامعية فيعرّف بأنه: «كافة الأنشطة التي تهتم بتحديد الاحتياجات العملاء غير الملموسة من الجامعة، والتي عادة ما يستهلكها العميل عند الاستلام، ويشمل ذلك مجموعة كبيرة من المجالات كالاستشارات في المجالات الصحية والهندسية والزراعية، والخدمات الإرشادية والفنية والإدارية والعامة وغيرها» (Doyle, 2011, p.315). كما يعرَّف بأنه: «عملية التخطيط والتنفيذ والترويج لما تقدمه الجامعة من خدمات للمستهلكين من جميع أفراد المجتمع؛ بهدف إتمام عملية التبادل؛ حيث تتعرف الجامعة على حاجات المستفيدين الحاليين والمرتقبين من خدماتها، ويتم تطويرها بما يتفق وهذه الحاجات بالشكل المناسب، ومستوى الجودة المناسبة، وفي الوقت المناسب، وبأقل تكلفة؛ ومحصلة الأمر تمكين الجامعة من القيام بدورها في خدمة المجتمع» (فرغلي، 2010م، ص:113). ويرى داود (2016م) أن تسويق الخدمات الجامعية يشمل جميع الجهود والأعمال المتكاملة من تخطيط وتنظيم وتصميم وتنفيذ وتطوير الخدمات التعليمية بالجامعات في ضوء احتياجات ورغبات المستفيدين والطلاب، وتحديد سعرها وترويجها وتوزيعها

ومتابعتها؛ بهدف توصيل تلك الخدمات إلى الفئات المستهدفة، وبالشكل الذي يحقق أهداف كل من الجامعة والجهات المستفيدة.

وبناءً على ما سبق؛ فإن الباحث يرى أن تسويق الخدمات الجامعية عبارة عن ربط خدمات الجامعة الثلاثة (التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع) ووظائفها بحاجات المستفيدين، ويتضمن ذلك عدداً من الأمور؛ منها: الاهتمام بدراسة احتياجات المستفيدين الحاليين أو المتوقعين من الخدمات الجامعية، والتخطيط والتصميم للخدمات الجامعية المقدمة لتنفيذها بالجودة المطلوبة، والترويج والتوزيع للخدمات الجامعية التي تقدمها، والاهتمام بالتغذية الراجعة وقياس رضا المستفيدين من هذه الخدمات، والمتابعة والرقابة على الخدمات الجامعية المقدمة بهدف التأكد من وصولها إلى المستفيدين منها.

ويشير عزب (2002م) إلى وجود عدد من العوامل التي فرضت ضرورة تسويق الخدمات الجامعية، ومن ذلك الاتجاه نحو سياسة السوق الحر والاقتصاد العالمي والخصخصة؛ مما أدى إلى بناء مناهج تسويقية تتسم بمنظور دولي حتى يتمكن الخريجون من التنافس والدخول إلى السوق العالمي. وكذلك اهتمام الطلبة وأولياء أمورهم بالاختيار الصحيح للكلية الملائمة التي تتوافق مع سوق العمل، وهو ما اقتضى إدخال تسويق التعليم لتوفير الموارد اللازمة لإيجاد تلك الكليات المؤهلة بكوادر تدريسية مميزة. بالإضافة إلى التركيز على المنتج التعليمي للخريج؛ من خلال إكسابه مهارات تطبيقية بدلًا من التركيز على كون التعليم مجرد صناعة، وبالتالي ينبغي على التعليم أن يقدم فرصًا للطلبة لتمكينهم من التكيف، وهذا ما يحققه تسويق التعليم الذي يوجه خدماته نحو التسويق وجذب العملاء الجدد من الطلبة باستمرار.

إن النظرة في تسويق الخدمات الجامعية تختلف عنها في تسويق الخدمات أو السلع الأخرى؛ حيث تؤكد دراسة الضمور والشمايلة (2007م) أن الخدمات الجامعية تتميز بعدة خصائص عن غيرها من الخدمات الأخرى؛ ومن ذلك: أنها متنوعة ومتعددة من حيث طول مدتها واستمراريتها ومكان تلقي الخدمة، كما أنها ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالقوانين واللوائح المنظمة للعمل، سواءً داخل الجامعة أو على مستوى الدولة. وقد تكون الخدمات الجامعية ربحية أو غير ربحية، وقد تكون غير ملموسة لكنها مؤثرة، فالتعليم والتدريب لا يرى تأثيره إلا بعد فترة من الزمن؛ لكن هذا التأثير يستمر لفترة غير محدودة. ومن خصائص الخدمات الجامعية أيضًا أن إنتاجها يتزامن مع تقديمها، وأن السوق المستهدف لها متسع ومتنوع؛ حيث يضم الطلبة وأفراد المجتمع ومؤسساته الرسمية وغير الرسمية، كما ترتبط الخدمات الجامعية بالجوانب الإنسانية منذ بدء

تلقيها، وينبغي مراعاة البعد الأخلاقي لها.

ويهدف تسويق الخدمات الجامعية إلى زيادة كفاءة الجامعات، وتحسين العوائد التي تعود على الجامعات والطلاب والمؤسسات المجتمعية، كما يهدف إلى تحقيق فهم أفضل للعملاء واستخدام أفضل للموارد الجامعية في التوجه نحو السوق المستهدف، وتحديد الموقع التنافسي للجامعات بين مؤسسات التعليم العالي محليا وعالميا، وتحقيق التميز التنافسي من خلال جذب أكبر عدد من الطلبة والباحثين والمستفيدين من المخرجات الجامعية (جاد الرب، 2010م، ص:445).

ولتنفيذ الاستراتيجيات التسويقية للخدمات الجامعية فإن الجامعات تمارس ثلاثة أنشطة أساسية، والتي يطلق عليها المزيج التسويقي، وتتمثل فيما يلي: التسعير؛ حيث يمكن للجامعة بالخبرات التي يمتلكها أعضاء هيئة التدريس أن تقدم الخدمة بتكلفة أقل من القطاع الخاص، وبهذا تحقق تميزًا في السوق الذي تتعامل معه. والترويج؛ إذ يعدّ أداة لإيجاد اتصال دائم بين الجامعة وبين المستفيدين لتحقيق استجاباتهم. والتوزيع، ويشمل القرارات المتعلقة بأماكن تقديم الخدمات الجامعية، وطرق توزيعها على المستفيدين، ومستويات التوزيع (لاشين، القمشوعية، الشيادية، الكندي، 2018م).

ويعتمد التسويق للخدمات الجامعية على عدد من الطرق والأساليب، كالدعاية التقليدية وبناء الوعي بالعلامة التجارية للجامعة. وكذلك التسويق من خلال العلاقات داخل الجامعة، وتشمل الإدارة وأعضاء هيئة التدريس والموظفين والطلبة، ومن خلال العلاقات مع مَن هم مِن خارج الجامعة كالموردين والعملاء عن طريق العلاقات العامة بالجامعة، بالإضافة إلى التسويق الإلكتروني من خلال شبكة الانترنت ووسائل التواصل الاجتماعي. وعلى الجامعة أن تقوم باختيار الطريقة التسويقية التي تتناسب مع منتجاتها وخدماتها، وتتناسب أيضا مع الفئة المستهدفة لهذه الخدمات للوصول إليها. (نايل، 2015م)

ويشير راضي وإبراهيم (2010م، ص:82) إلى أن نجاح عملية تسويق الخدمات الجامعية يتطلب تحديد حاجات السوق من الوظائف والتخصصات المختلفة، وتحقيق النوعية في مخرجات العملية التعليمية واعتبارها مسؤولية جماعية، وتحقيق الرضا والأمن الوظيفي للجميع ليتفرغوا لبناء الخريجين وإعداد الأبحاث والخدمات المجتمعية، ومتابعة ظهور متطلبات لاحقة لدى الجهات المستفيدة من الخريجين.

بينما يؤكد كل من مارسيل وأجيمان ورابابورت (Marcell, Agyeman, Rappaport, 2004) أن نجاح تسويق الخدمات الجامعية بحاجة إلى توفر عدد من الوسائل والإجراءات، وتشمل ما يلي:

- إنشاء مراكز استشارية داخل الجامعة تقدم

خدمات إنتاجية واستشارية.

- توفير طرق لتبادل المعلومات بين الجامعات المختلفة.
- إشراك أعضاء هيئة التدريس لإدارة الخدمات الجامعية.
- إنشاء مراكز لتسويق الخدمات الجامعية.
- إنشاء صندوق لتمويل الأبحاث العلمية بمشاركة المؤسسات المجتمعية.
- عقد شراكة بين الجامعات وبين المؤسسات الإنتاجية لتيسير إجراء أبحاث أعضاء هيئة التدريس وتطبيقها ميدانيًا.
- إشراك بعض خبراء المؤسسات المجتمعية في التخطيط للبرامج الأكاديمية بالجامعة.

وقد أجرى عدد من الباحثين دراسات تناولت هذا الموضوع، ومن ذلك دراسة رود وميلز (Rudd, Mills, 2008) ؛ والتي هدفت إلى تطوير إطار مفاهيمي لاستخدام تقنيات التسويق ضمن نطاق التعليم العالي؛ حيث يمكن لهذا الإطار أن يحدد كيف يمكن للإدارة التسويقية السليمة أن تساعد مؤسسات التعليم العالي على زيادة فعاليتها وتحسين اهتمامها بالطلاب، بالإضافة إلى تشجيع تطوير المهارات الإدارية التي ستؤدي إلى تحسين الكفاءة التشغيلية، واستخدم الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي. وقد بينت أهم نتائج الدراسة أن هناك فوائد عديدة للاستفادة من مفهوم التسويق في مؤسسات التعليم العالي؛ حيث يمكن أن يؤدي التسويق إلى فهم أفضل للعملاء (الطلبة)، واستخدام أكثر كفاءة للأموال الموجهة خصيصًا نحو السوق المستهدف، وفهم أفضل لموقف الجامعة بالنسبة إلى منافسيها. كما يمكن أن يساعد التسويق في الاستخدام الأمثل والفعال للموارد البشرية، وزيادة الوعي باتجاهات التسويق.

أما دراسة الموجي (2009م) فهدفت إلى التعرف على الملامح المميزة للتعليم الجامعي في ضوء الفكر التسويقي، والتعرف على الدور الذي يلعبه التسويق في الارتقاء بكفاءة التعليم الجامعي، والكشف عن الواقع التسويقي للخدمات التي تقدمها كلية التربية بجامعة عين شمس، والتي تتمثل في الخدمات البحثية والتدريبية والاستشارية، وبرامج الدراسات العليا. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال تتبع التطور التاريخي للخدمات وتسويقها بالكلية، ومن خلال تحليل الوثائق الرسمية المتعلقة بذلك، كما تم إجراء المقابلات المفتوحة مع كل من وكيل الكلية لخدمة المجتمع ووكيل الكلية للدراسات العليا والبحث العلمي، ومديري الوحدات ذات الطابع الخاص، ومدير مركز تسويق الخدمات الجامعية بجامعة عين شمس. ثم قدمت الدراسة إستراتيجية مقترحة لتسويق الخدمات الجامعية بالكلية.

وأجرى هاوكينز وفروهوف (Hawkins, Frohoff, 2009) دراسة للتعرف على أبرز التحديات التي

تواجه الجامعات لتسويق خدماتها، والإجراءات التنظيمية التي تقوم بها الجامعات من أجل نجاح تسويق الخدمات التي تقدمها. واستخدم الباحثان المنهج الوصفي؛ حيث بينت أهم نتائج الدراسة أن أبرز التحديات التي تواجه التسويق الجامعي هو سرعة التحولات التي تمر بها الأسواق، والتنوع في احتياجات المستفيدين، وقلة الموارد المالية المخصصة للتسويق.

وهدفت دراسة نيكوليسكو (Nicolescu, 2009) إلى التعرف على مفاهيم التسويق في مؤسسات التعليم العالي، وآليات وطرق تطبيق هذه المفاهيم. واستخدم الباحث المنهج الوصفي؛ حيث بينت أهم نتائج الدراسة أن المفاهيم المتعلقة بعمليات التسويق ممكن تطبيقها في مؤسسات التعليم العالي، وأنها تساعد على تلبية احتياجات المستفيدين. وأن هناك اختلافا بين تسويق الخدمات الجامعية في مؤسسات التعليم العالي وبين تسويق السلع في منظمات الأعمال؛ وذلك نتيجة اختلاف خصائص الخدمات عن السلع.

وسعت دراسة فرغلي (2010م) إلى معالجة أوجه القصور الناتجة عن زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم الجامعي بإيجاد موارد تمويل ذاتية للجامعة عن طريق تسويق خدماتها، والتصدي للمعوقات التي تواجه تسويق الخدمات الجامعية بالجامعات المصرية، وأهمها ثقافة الفكر التسويقي لدى الجامعات وأعضاء هيئة التدريس والعاملين بها، والاستفادة من تجارب الجامعات العالمية في تسويق خدماتها بما يتناسب مع بيئة الجامعات المصرية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ حيث طبقت الاستبانة على عينة بلغت (145) عضو هيئة تدريس بجامعات القاهرة والمنصورة والمنوفية والإسكندرية وأسيوط، وعلى عينة بلغت (35) فردًا من رجال الأعمال في المناطق الصناعية بالسادس من أكتوبر والعاشر من رمضان والمدينة الصناعية بأسيوط. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها غياب ثقافة الفكر التسويقي لدى الأساتذة الأكاديميين لاعتقادهم بأن المؤسسات الجامعية لا تخضع للقوانين التسويقية التجارية. وأن من أهم متطلبات تنفيذ الاستراتيجية التسويقية الناجحة للجامعات أن يتم توفير التمويل اللازم لمراكز التسويق لتقوم بإعداد الخامات والوحدات بالشكل الذي يتناسب مع توقعات العملاء وطموحاتهم، ونشر ثقافة تسويق الخدمات الجامعية في الجامعات بين جميع العاملين من أكاديميين وموظفين وطلاب، وإجراء البحوث والدراسات التسويقية للتعرف على احتياجات العملاء ورغباتهم ومدى رضاهم عن الخدمات المقدمة.

وهدفت دراسة تاجر (2010م) إلى التعرف على كيفية تسويق الخدمات التعليمية بجامعة أم درمان الإسلامية بالخرطوم، ومعرفة الفائدة المحققة من الخدمات التعليمية، والمشاكل والمعوقات التي

تواجه تسويق الخدمات التعليمية. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي؛ حيث تم تطبيق استبانة على عينة عشوائية بلغ حجمها (30) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس و(100) طالبة. ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن هناك تأثيرًا للتسويق على المؤسسات التعليمية، وأن الخدمات التعليمية التي يتلقاها الطالب تجعله ملمًا بمجال تخصصه ويستطيع من خلالها أن يخطط لمستقبل عمله بعد التخرج إذا توفرت له الفرصة.

أما دراسة راضي وإبراهيم (2010م)؛ فهدفت إلى التعرف على واقع تسويق جودة الخدمات التعليمية والخدمات المرتبطة بها في كلية المأمون ببغداد، واستخدم الباحث المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانة على عينة عشوائية مكونة من (758) مستجيبًا من طلبة الكلية والعاملين بها وأصحاب العمل الذين يعمل لديهم خريجو الكلية. ومن النتائج التي أظهرتها الدراسة أن الكلية لا تقوم بتخطيط خدماتها المختلفة وتطويرها بما يدعم ويحقق تسويق الجودة الشاملة، كما أنها لا تقوم بتسعير خدماتها بشكل واضح ومناسب، ولا تقوم بتوزيع خدماتها المختلفة، ولا تقوم بالحملات الإعلانية والترويج لها بما يدعم ويحقق تسويق الجودة الشاملة.

وأجرى دياكونو (Diaconu 2012) دراسة هدفت إلى إعداد تصور حول تطبيق الخدمات التسويقية في مؤسسات التعليم العالي بالولايات المتحدة، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وذلك من خلال تطبيق استبانة على عينة بلغت (198) من أعضاء هيئة التدريس والطلبة في (15) جامعة أمريكية. وكذلك المدخل الوثائقي من خلال تحليل الدراسة لعدد من الوثائق للتعرف على آلية تطبيق تسويق الخدمات الجامعية. وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج؛ من أبرزها أن الطلبة الذين سيلتحقون ببرامج التعليم العالي؛ يتطلعون دائمًا للخيار الأفضل لدراستهم، وبالتالي فإنهم يهتمون بجمع المعلومات عن البرامج الأكاديمية والخدمات التي تقدمها لهم الجامعات. كما أن التنافس الشديد بين الجامعات؛ أدى إلى الاهتمام بتطوير سبل التواصل مع الطلبة؛ وبالتالي ساهم ذلك في ارتفاع مستوى الخدمات الجامعية المقدمة.

كما قام محمد (2012م) بدراسة هدفت إلى التعرف على البيئة الجامعية وتأثيرها في تسويق الخدمات الجامعية في الولايات بجمهورية السودان؛ من خلال الوقوف على التأثيرات التي أحدثتها قيام الجامعات في تلك الولايات والخدمات التي تقدمها لتلبية احتياجات ورغبات الطلبة والمجتمع. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ودراسة الحالة؛ من خلال تطبيق أداتي الاستبانة والمقابلة على عينة من طلبة جامعة وادي النيل بلغ حجمها (370) طالبا. ومن أهم

النتائج التي أظهرتها الدراسة أن الجامعة الولائية تؤثر في إيجاد الطلب أو زيادته على بعض السلع والخدمات التي تلبي احتياجات الطلاب؛ مما يؤثر إيجابًا على مستوى الدخل للمواطنين.

أما دراسة دومانسكي (Domański, 2014)؛ فهدفت إلى تحليل تحديات التسويق التي تواجه الجامعات الحكومية البولندية، من خلال الكشف عن تأثير اللامركزية الإدارية في مؤسسات التعليم العالي بناءً على توجهها في السوق، والعلاقات مع العالم الخارجي وتسويق الخدمات التعليمية التي تستهدف الطلاب الأجانب. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي من خلال الملاحظات المباشرة والمراجعة الشاملة للأدبيات التي تركز على نموذج جامعة المستقبل وعلاقاتها بالمجتمع. وقد أكدت نتائج الدراسة على أن جامعات المستقبل لابد لها أن تطور مجموعة من الخدمات القائمة على تسويق العلاقات مع الشركاء الاستراتيجيين الأساسيين (منظمات الأعمال والسلطات المحلية والطلاب والخريجين)، كما ينبغي تطوير الخدمات التعليمية بشكل تفاعلي بالتعاون مع أصحاب المصلحة الأساسيين. وأوصت الدراسة بضرورة أن تصبح الجامعات الحكومية البولندية أكثر توجهاً نحو التسويق، وأن تطور مجموعة من الخدمات التعليمية التجارية الموجهة للطلاب الأجانب والطلاب البولنديين أصحاب المشاريع الذين لديهم تعاملات دولية.

وأجرى العتيبي (1435ه) دراسة هدفت إلى التعرف على دور تسويق الخدمات الجامعية لتحسين القدرة التنافسية لجامعتي أم القرى وجامعة الملك عبد العزيز؛ حيث اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وتم تطبيق أداة الاستبانة على عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعتي أم القرى والملك عبد العزيز بلغت (308) عضوًا. وبينت أهم نتائج الدراسة أن توفر تسويق الخدمات الجامعية بجامعتي أم القرى والملك عبد العزيز جاءت بدرجة متوسطة، وأن هناك علاقة ارتباط طردية موجبة دالة إحصائيا بين تسويق الخدمات الجامعية وبين كلا من مؤشرات القدرة التنافسية الداخلية ومؤشرات القدرة التنافسية الخارجية للجامعات.

وهدفت دراسة نايل (2015م) إلى الوقوف على كيفية تفعيل التسويق للخدمات الجامعية في ضوء إدارة الجودة الشاملة بالجامعات المصرية، من خلال توضيح ملامح الجودة الشاملة بالجامعات المصرية، ودراسة واقع التسويق للخدمات الجامعية بالجامعات، وعرض تصور مقترح لتفعيل التسويق للخدمات الجامعية في ضوء متطلبات الجودة الشاملة بالجامعات المصرية. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي بالاعتماد على المقابلات الشخصية والاستبانة التي طبقت على عينة بلغت (110) فرداً من أفراد من مديري وموظفي الوحدات والمراكز ذات الطابع

الخاص بجامعة بنها بمصر. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج؛ أبرزها أن الجامعة تهتم بتلبية احتياجات العملاء في شتى المجالات، ولكنها لا تسعى إلى تجديد الخدمات الجامعية المقدمة لهم أو تطويرها، وأن هناك غيابًا للاهتمام بالتواصل مع العملاء لتعريفهم بالخدمات الجامعية المقدمة، كما أنه لا توجد قاعدة بيانات عن العملاء تحتوي على أساليب مختلفة للتواصل معهم. ثم قدمت الدراسة تصورًا مقترحًا لتفعيل تسويق الخدمات الجامعية في ضوء المتطلبات إدارة الجودة الشاملة بالجامعات.

في حين سعت دراسة داود (2016م) إلى التعرف على بعض الخبرات الأجنبية لتسويق الخدمات التعليمية بالجامعات، والوقوف على واقع تسويق الخدمات التعليمية بالجامعات المصرية، والتوصل إلى تصور مقترح لتسويق الخدمات التعليمية بالجامعات المصرية. واعتمد الباحث على المنهج المقارن بمدخله الوصفي؛ حيث أعدّ دراسة وصفية تحليلية لبيان تسويق الخدمات التعليمية بالجامعات في بعض الخبرات الأجنبية، ودراسة وصفية تحليلية لبيان واقع تسويق الخدمات التعليمية بالجامعات المصرية، ثم قدم الباحث تصورًا مقترحًا لتسويق الخدمات التعليمية بالجامعات.

أما دراسة الحاوري والهمداني والحاج (2017م)؛ فهدفت إلى التعرف على واقع تسويق الخدمات الجامعية بجامعة صنعاء، وتقديم تصور مقترح لتسويق الخدمات الجامعية في ضوء الاتجاهات العالمية والعربية. واستخدم الباحثون المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانة على عينة بلغت (104) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء، وبينت أهم النتائج أن واقع الدور الذي تقوم به جامعة صنعاء في تسويق خدماتها الجامعية غير محققة، وأن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية لاستجابات عينة الدراسة تعزى إلى النوع وذلك لصالح الذكور، وإلى الكلية وذلك لصالح الكليات الإنسانية، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى سنوات الخبرة.

وهدفت دراسة لاشين وآخرون (2018م) إلى دراسة واقع ومعوقات تسويق البرامج التعليمية بجامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان في ضوء بعض المتغيرات الاقتصادية المؤثرة، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانة على عينة تكونت من (92) عضو هيئة تدريس في ثلاث كليات بالجامعة. وبينت أهم نتائج الدراسة أن واقع تسويق البرامج التعليمية في جامعة السلطان قابوس جاء وفق تقدير أفراد عينة الدراسة بدرجة متوسطة، كما حصلت المعوقات على درجة متوسطة، ثم قدم الباحثون تصورًا مقترحًا لتسويق البرامج التعليمية بالجامعة.

ومن خلال العرض السابق؛ نجد أن بعض هذه الدراسات اهتم بتسويق الخدمات التعليمية كجزء من الخدمات الجامعية، ومنها دراسة راضي وإبراهيم (2010)، ودراسة تاجر (2010)، ودراسة داود (2016)، ودراسة لاشين وآخرون (2018). كما نجد أن هناك دراسات أخرى اهتمت بتحديد الصعوبات والتحديات التي تواجه الجامعات في تسويق خدماتها الجامعية، ومنها دراسة هاوكينز وفروهوف (2009)، ودراسة فرغلي (2010)؛ في حين ربطت بعض الدراسات بين تسويق الخدمات الجامعية وبعض المفاهيم الأخرى، كدراسة محمد (2012) التي هدفت إلى التعرف على البيئة الجامعة وتأثيرها في تسويق الخدمات الجامعية، ودراسة العتيبي (1435ه) التي هدفت إلى التعرف على دور تسويق الخدمات الجامعية في تحسين القدرة التنافسية، ودراسة الموجي (2009) التي بينت الدور الذي يلعبه تسويق الخدمات الجامعية في الارتقاء بكفاءة التعليم الجامعي. بينما قدمت بعض الدراسات الأخرى تصورًا مقترحًا لتسويق الخدمات الجامعية، ومنها دراسة دياكونو (2012)، ودراسة الحاوري وآخرون (2017).

إن تنوع هذه الدراسات وتعددها يدل على أهمية هذا الموضوع؛ حيث تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها لموضوع تسويق الخدمات الجامعية، كما تتفق معها في اتباع المنهج الوصفي الملائم لطبيعة الدراسة. بينما تختلف الدراسة الحالية عن هذه الدراسات في أنها تناقش واقع تسويق الخدمات الجامعية في جامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية. وقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسات في اختيار المنهج الملائم، وكذلك في تصميم أداة الدراسة ومناقشة نتائجها.

مشكلة الدراسة

تعتمد أغلب الجامعات الحكومية على التمويل الذي تخصصه لها الدولة من ميزانيتها العامة، ويختلف مقدار هذا التمويل من دولة لأخرى، كما يختلف من سنة لأخرى؛ مما يجعلها تهتم بالبحث عن موارد مالية إضافية تدعم من خلالها ميزانيتها الخاصة، وهو ما يمكن توفيره من خلال ما تقدمه الجامعة من خدمات تشمل وظائفها الرئيسة الثلاث: التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع.

كما تواجه الجامعات اليوم مزيدًا من التحديات من أجل تقديم خدماتها بشكل يضمن جودتها من جهة، واتساقها مع متطلبات سوق العمل من جهة أخرى، بالإضافة إلى مدى وفاء هذه الخدمات وقدرتها على تلبية احتياجات المجتمع ومؤسساته المختلفة، وهي بذلك بحاجة إلى تبني تسويق خدماتها الجامعية؛ حيث تؤكد دراسة بدروس (2017م) أن تسويق الخدمات

الجامعية يعدّ اتجاها عالميا تأخذ به العديد من الجامعات في دول العالم المتقدم. كما تشير دراسة داود (2016م) إلى أن توجّه الجامعات نحو تسويق خدماتها الجامعية؛ أصبح أمرًا ضروريًا لتحسين قدراتها ورفع كفاءة أدائها، وإيجاد مصادر جديدة للتمويل، وكسب المزيد من العملاء والمستفيدين وتلبية احتياجاتهم؛ مما يسهم في تحقيق أهداف الجامعة واستمرارية خدماتها وبقائها.

ويختلف تسويق الخدمات الجامعية عن التسويق للسلع الأخرى؛ حيث تشير دراسة إن جي وفوربس (Ng & Forbes, 2009) إلى أن خصوصية التسويق في الخدمات التعليمية؛ تنتج عن معاملة التعليم كنوع خاص من الخدمات المقدمة للعملاء المحليين والدوليين.

كما بينت دراسة ماركوفيتش وزميلاه (Markovic, Vujovic, Damnjanovic, 2017, p.1636) أن معدلات القبول والتحاق الطلبة المستجدين في مؤسسات التعليم العالي؛ تعدّ من الأمور البالغة الأهمية للحفاظ على استمراريتها، ومنحها مجموعة واسعة من القيم غير المباشرة. فمن حيث التسويق؛ فإن الهدف الأهم لمؤسسات التعليم العالي هو أن تكون موجهة نحو السوق.

وتؤكد دراسة رود وميلز (Rudd, Mills, 2008, p.41) على أن «التسويق الذي يستهدف الطالب على وجه التحديد باستخدام المزيج التسويقي -مع مراعاة الاختلافات بين التسويق للتعليم العالي وتسويق السلع- قد يؤدي إلى تحسين اهتمام الطلاب بالجامعة؛ مما قد يؤدي إلى ارتفاع معدلات الالتحاق والتسجيل»، وهو ما يعني أيضًا ضمان استمرارية الجامعة في تقديم خدماتها للمستفيدين.

وقد أوضحت دراسة الحريري (2013م) أن الجامعات العربية أصبحت اليوم بحاجة إلى تبنى التوجه التسويقي الفعال الذي يرتكز على توجيه أنشطتها وخدماتها ومخرجاتها وفقا لاحتياجات ومتطلبات سوق العمل والبيئة المحيطة بها، وبشكل يواكب تطورات العصر وتطور احتياجات منظمات الأعمال ومتطلباتها، والمنظمات الحكومية، من المهارات والبرامج والمعارف الحديثة.

وتعدّ جامعة شقراء إحدى الجامعات السعودية الناشئة، شأنها شأن الجامعات الحكومية الأخرى التي تحاول توفير مصادر إضافية أو بديلة للتمويل الحكومي، ولذا فهي مطالبة كغيرها بتسويق خدماتها الجامعية على الوجه المطلوب. وقد تضمنت الخطة التنفيذية لمشروع الخطة الاستراتيجية لجامعة شقراء (2018-2020) عددًا من الأهداف العامة والتفصيلية للخطة التي تحمل بعض الإشارات إلى تسويق الخدمات الجامعية، ومن ذلك -على سبيل المثال- إيجاد برامج أكاديمية لمرحلة البكالوريوس يتطلبها سوق العمل، وتطوير ما هو قائم في الجامعة، وتصميم برامج دراسات عليا ودبلومات لمرحلة ما بعد

البكالوريوس بما يتوافق واحتياجات سوق العمل، وتجسير العلاقة مع الطلاب في المرحلة الثانوية؛ من خلال توعيتهم بالمسارات المهنية وبرامج الجامعة وفرص العمل المتاحة للخريجين، وتحسين آليات الاتصال والتواصل مع الخريجين، وربطهم بمنافذ سوق العمل والفرص الوظيفية، وعقد الشراكات مع وجهاء ورجال الأعمال للحصول على دعمهم في إنشاء مرافق جامعية، وتفعيل التعليم والتدريب المستمر لتأهيل القوى البشرية في المحافظات وإعادة تأهيلهم، وتعزيز البحث العلمي وربطه بأولويات المجتمع المحلي واحتياجاته.

وتأسيسًا على ما سبق؛ فإن مشكلة الدراسة تتحدد في السؤال الرئيس التالي: **ما تصورات أعضاء هيئة التدريس نحو واقع تسويق الخدمات الجامعية بجامعة شقراء؟**

أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

1 - ما تصورات أعضاء هيئة التدريس نحو واقع تسويق الخدمات التعليمية بجامعة شقراء؟

2 - ما تصورات أعضاء هيئة التدريس نحو واقع تسويق الخدمات البحثية بجامعة شقراء؟

3 - ما تصورات أعضاء هيئة التدريس نحو واقع تسويق الخدمات المجتمعية بجامعة شقراء؟

4 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات أعضاء هيئة التدريس نحو واقع تسويق الخدمات الجامعية بجامعة شقراء تعزى إلى متغيرات: الجنس، ونوع الكلية، والخبرة الأكاديمية؟

أهداف الدراسة

ترمي الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

1 - التعرف على تصورات أعضاء هيئة التدريس نحو واقع تسويق الخدمات الجامعية (التعليمية، والبحثية، والمجتمعية) بجامعة شقراء.

2 - الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة نحو واقع تسويق الخدمات الجامعية بجامعة شقراء التي تعزى إلى متغيرات الدراسة: الجنس، ونوع الكلية، والخبرة الأكاديمية.

أهمية الدراسة

تظهر أهمية الدراسة الحالية من الناحية النظرية في تناولها لموضوع الخدمات الجامعية وتسويقها، وهو من الموضوعات البالغة الأهمية التي تدعم سياسات وتوجهات الجامعات نحو الإنتاج والاستثمار، وذلك من خلال دراسة الجامعات لاحتياجات المستفيدين، وقياس مدى رضاهم عن الخدمات التي تقدمها، وبالتالي الرفع من مستوى جودة منتجاتها وخدماتها. أما من الناحية التطبيقية فإن هذه الدراسة يمكن أن توجه نظر القيادات الأكاديمية والمسؤولين في جامعة شقراء نحو الخدمات التعليمية والبحثية والمجتمعية

التي تقدمها الجامعة ودرجة تسويقها، وذلك من خلال النتائج التي تقدمها حول تشخيص واقع تسويق هذه الخدمات، والتوصيات المنبثقة عن هذه النتائج؛ مما يمكن أن ينعكس إيجابًا نحو تسويق الجامعة لتلك الخدمات، وتلبيتها لاحتياجات المستفيدين منها، ومسايرتها لتطلعاتهم.

مصطلحات الدراسة

تسويق الخدمات الجامعية: تعرف إجرائيًا بأنها الأنشطة والإجراءات التي تقوم بها جامعة شقراء، والتي تمكنها من تقديم المنافع والخدمات (التعليمية والبحثية والمجتمعية) للمستفيدين من أفراد ومؤسسات المجتمع؛ لإتمام عملية التبادل، بحيث تلبي هذه الخدمات حاجاتهم وتشبع رغباتهم على الوجه المطلوب.

حدود الدراسة

- **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء الذين يحملون درجة الدكتوراه -ذكورًا وإناثًا- ويقومون بتدريس المقررات المختلفة.
- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت على تصورات أعضاء هيئة التدريس نحو تسويق الخدمات الجامعية.
- **الحدود المكانية:** اقتصر إجراء هذه الدراسة على جامعة شقراء.
- **الحدود الزمانية:** أجريت هذه الدراسة في الفصل الثاني للعام الجامعي 1440/ 1441هـ.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي الذي يهتم بدراسة الظاهرة ووصفها، وكشف العلاقات بين أبعادها؛ حيث يتم من خلاله التعرف على تصورات أعضاء هيئة التدريس نحو الخدمات الجامعية (التعليمية والبحثية والمجتمعية) بجامعة شقراء؛ ومن ثمّ تفسيرها والوصول إلى استنتاجات عامة تسهم في التحسين والتطوير.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء ممن يحملون درجة أستاذ وأستاذ مشارك وأستاذ مساعد، والذين يبلغ عددهم (792) عضوًا، منهم (548) من الذكور، و(244) من الإناث (وحدة الإحصاء والمعلومات، 2019).

عينة الدراسة:

قام الباحث بتوزيع أداة الدراسة (الاستبانة) على عينة عشوائية بسيطة من مجتمع الدراسة بلغت (260) عضو هيئة تدريس، وتمثل (32.8٪) من مجتمع الدراسة، وكان عدد الاستبانات المسترجعة والصالحة للتحليل (213) استبانة. ويوضح الجدول التالي وصفًا للعينة وفقًا لمتغيرات (الجنس، ونوع الكلية، والخبرة الأكاديمية):

جدول1

وصف عينة الدراسة وفقًا لمتغيرات الدراسة

-	ذكر	أنثى	كلية علمية	كلية إنسانية	أقل من 5 سنوات	5 إلى أقل من 10 سنوات	10 سنوات فأكثر
العدد	**156**	**57**	**114**	**99**	**39**	**96**	78
النسبة	73.2	26.8	53.5	46.5	18.3	45.1	36.6

يتبين من الجدول (1) أن أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير (الجنس)؛ بلغت نسبتهم من الذكور (73.2٪)، أما الإناث فكانت نسبتهم (26.8٪) من إجمالي أفراد عينة الدراسة، وهي نسبة مقاربة لما هو موجود في مجتمع الدراسة. وفيما يتعلق بمتغير (نوع الكلية)؛ فقد وجد أن أعضاء هيئة التدريس بالكليات العلمية يشكلون النسبة الأكبر بواقع (53.5٪)، بينما جاءت نسبتهم بالكليات الإنسانية (46.5٪).

أما فيما يتعلق بمتغير (الخبرة الأكاديمية)؛ فإن الأفراد ذوي الخبرة (من5 إلى أقل من 10سنوات) يشكلون الأغلبية بنسبة (45.1٪)، يليهم ذوي الخبرة (من 10سنوات فأكثر) بنسبة (36.6٪) ثم ذوي الخبرة (أقل من 5سنوات) بنسبة (18.3٪).

أداة الدراسة

استخدم الباحث أداة الاستبانة لملاءمتها لطبيعة الدراسة ومنهجها المستخدم، ولمناسبتها لأهداف الدراسة وتساؤلاتها.

بناء أداء الدراسة

قام الباحث ببناء أداة الدراسة من خلال الرجوع إلى أدبيات الدراسة والدراسات السابقة التي تم استعراضها. وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من جزأين: الجزء الأول اشتمل على البيانات الأولية لعينة الدراسة (الجنس، ونوع الكلية، والخبرة الأكاديمية)، بينما اشتمل الجزء الثاني على واقع تسويق الخدمات الجامعية من خلال المحاور التالية: المحور الأول/ تسويق الخدمات التعليمية (13عبارة)، والمحور الثاني/ تسويق الخدمات البحثية (13عبارة)، والمحور الثالث: تسويق الخدمات المجتمعية (13عبارة).

واستخدم الباحث مقياس ليكرت الرباعي لتحيد استجابات عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات الاستبانة، ثم تحديد قيمة لكل مستوى من مستويات القياس كما يلي: (4) بدرجة عالية، (3) بدرجة متوسطة، (2) بدرجة منخفضة، (1) غير متحقق. كما تم تحديد طول الفئة من خلال حساب المدى (4-1=3)، ثم قسمته على عدد خلايا المقياس (3÷4=0.75)، وإضافة الناتج إلى أقل قيمة في المقياس ليصبح طول فئات المقياس على النحو التالي:

جدول2

تحديد فئات المقياس

بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	غير متحقق
4–3.26	3.25–2.51	2.50–1.76	1.75–1

الصدق الظاهري لأداة الدراسة:

للتأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة؛ قام الباحث بعرض الاستبانة في صورتها الأولية على (9) من المحكمين الأكاديميين في تخصصات الأصول والإدارة التربوية والمناهج، لاستطلاع آرائهم حول مدى وضوح صياغة عباراتها، ومدى أهمية كل عبارة وملاءمتها للمحور الذي تنتمي إليه، ومدى قياسها لما وضعت من أجله، واقتراح حذف ما يرونه من عبارات أو إضافتها. وفي ضوء ذلك؛ توصل الباحث لإعداد الاستبانة في صورتها النهائية.

الاتساق الداخلي لأداة الدراسة

قام الباحث بتطبيق الأداة على عينة استطلاعية من أعضاء هيئة التدريس بلغت (30) فردًا، وتم التأكد من الاتساق الداخلي للاستبانة باستخدام معامل ارتباط بيرسون(Pearson Correlation) من خلال حساب معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي له العبارة، وكذلك ارتباطها بالدرجة الكلية للاستبانة، ويوضح ذلك الجدولين التاليين:

جدول 3

معاملات ارتباط بيرسون لكل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

المحور الأول/ تسويق الخدمات التعلمية		المحور الثاني/ تسويق الخدمات البحثية		المحور الثالث/ تسويق الخدمات المجتمعية	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	**0.668	14	**0.795	27	**0.599
2	**0.698	15	**0.711	28	**0.740
3	**0.748	16	**0.662	29	**0.703
4	**0.814	17	**0.529	30	**0.676
5	**0.825	18	**0.499	31	**0.824
6	**0.831	19	**0.843	32	**0.549
7	**0.685	20	**0.898	33	**0.801
8	**0.630	21	**0.804	34	**0.794
9	**0.812	22	**0.872	35	**0.872
10	**0.643	23	**0.823	36	**0.865
11	**0.697	24	**0.894	37	**0.892
12	**0.761	25	**0.902	38	**0.831
13	**0.632	26	**0.844	39	**0.797

** دالة عند مستوى 0.01 فأقل

جدول4

معاملات ارتباط بيرسون للمحاور بالدرجة الكلية للاستبانة

-	المحور الأول/ تسويق الخدمات التعليمية	المحور الثاني/ تسويق الخدمات البحثية	المحور الثالث/ تسويق الخدمات المجتمعية
معامل الارتباط	**0.932**	**0.942**	**0.973**

** دالة عند مستوى 0.01 فأقل

يوضح الجدول (3) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة وبين الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه دالة عند مستوى (0.01).

كما يوضح الجدول (4) أن قيم معاملات الارتباط للمحاور بالدرجة الكلية تراوحت بين (0.932، 0.973) وجميعها دالة عند مستوى (0.01)، وهو ما يشير إلى ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي للأداة.

ثبات أداة الدراسة:

قام الباحث باستخدام معامل (ألفا كرونباخ) Cronbach's Alpha؛ للتأكد من ثبات الاستبانة. كما في الجدول التالي:

جدول 5

معامل ألفا كرونباخ لأداة الدراسة

م	المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
1	الخدمات التعلمية	13	0.945
2	الخدمات البحثية	13	0.960
3	الخدمات المجتمعية	13	0.947
	الثبات الكلي	39	0.980

يوضح الجدول (5) أن معاملات الثبات (ألفا كرونباخ) لمحاور الاستبانة الثلاثة مرتفعة، حيث بلغت (0.945)، (0.960)، (0.947) على التوالي، بينما بلغ معامل الثبات الكلي للاستبانة (0.980). وهي قيم مرتفعة تدل على الثبات العالي للأداة، وبالتالي يمكن الاعتماد عليها في إجراء الدراسة.

أساليب المعالجة الإحصائية:

استخدمت الدراسة عددًا من الأساليب الإحصائية وهي كالتالي:

- التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية من أجل المعالجة الإحصائية لاستجابات أفراد عينة الدراسة.
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) للتأكد من الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.
- معامل ألفاكرونباخ (Cronbach's Alpha) للتأكد من ثبات الأداة.
- اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-Test) للكشف عن الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف متغيري (الجنس، ونوع الكلية).
- تحليل التباين الأحادي ((One Way Anova للكشف عن الفروق في استجاباتهم باختلاف متغير (الخبرة الأكاديمية).
- اختبار أقل فرق معنوي (LSD) لمعرفة اتجاه الفروق.

عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

السؤال الأول: ما تصورات أعضاء هيئة التدريس نحو واقع تسويق الخدمات التعليمية بجامعة شقراء؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة، ويوضح ذلك الجدول التالي:

جدول6

تصورات أعضاء هيئة التدريس نحو واقع تسويق الخدمات التعليمية بجامعة شقراء

م	العبارات	درجة الاستجابة								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية		متوسطة		منخفضة		غير متحقق				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
1	تقوم الجامعة بتطوير البرامج الأكاديمية بما يتوافق مع سوق العمل	47	22.1	90	42.3	63	29.6	13	6.1	2.80	0.85	2
2	تتوافق البرامج الأكاديمية التي تقدمها الجامعة مع المعايير العالمية	38	17.8	102	47.9	67	31.5	6	2.8	2.81	0.76	1
3	تعمل الجامعة على استحداث برامج للدراسات العليا تتوافق مع احتياجات سوق العمل	24	11.3	98	46.0	57	26.8	34	16.0	2.53	0.89	7
4	يتوفر لدى الجامعة محتوى أكاديمي إلكتروني يدعم خدماتها ا لتعليمية	24	11.3	74	34.7	69	32.4	46	21.6	2.36	0.94	10

م	العبارات	درجة الاستجابة								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية		متوسطة		منخفضة		غير متحقق				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
5	تقيس الجامعة بشكل دوري أداء خدماتها التعليمية سعيا لتطويرها	42	19.7	83	39.0	66	31.0	22	10.3	2.68	0.91	5
6	تتعاون الجامعة مع الجامعات الأجنبية المتميزة في تقديم بعض البرامج الأكاديمية	21	9.9	45	21.1	86	40.4	61	28.6	2.12	0.94	12
7	تعمل الجامعة على الرفع من مستوى الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس	36	16.9	68	31.9	75	35.2	34	16.0	2.50	0.95	8
8	تستقطب الجامعة الكفاءات المتميزة من أعضاء هيئة التدريس	33	15.5	81	38.0	71	33.3	28	13.1	2.56	0.91	6
9	يدعم القطاع الخاص استراتيجيات تسويق خدمات الجامعة التعليمية	12	5.6	54	25.4	77	36.2	70	32.9	2.04	0.90	13
10	تهيئ الجامعة المناخ الأكاديمي الملائم للاستفادة من الخدمات التعليمية المقدمة	42	19.7	87	40.8	62	29.1	22	10.3	2.70	0.90	4
11	توجد في الجامعة ثقافة تنظيمية تدعم جودة الخدمات التعليمية المقدمة	21	9.9	90	42.3	71	33.3	31	14.6	2.47	0.86	9
12	تعقد الجامعة شراكات مع بعض مؤسسات المجتمع لتطوير الجوانب المهارية والتدريبية في خدماتها التعليمية	15	7.0	69	32.4	93	43.7	36	16.9	2.30	0.83	11
13	تحرص الجامعة على الارتقاء بسمعة خدماتها التعليمية لدى المؤسسات والقطاعات المختلفة	45	21.1	80	37.6	72	33.8	16	7.5	2.72	0.88	3
	المتوسط الحسابي العام									2.51	0.69	

يتضح من الجدول (6) أن المتوسط الحسابي العام لهذا المحور؛ بلغ (2.51) بانحراف معياري (0.69)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الثالثة من المقياس الرباعي؛ مما يعني أن تسويق الخدمات التعليمية بجامعة شقراء -بحسب تصورات أعضاء هيئة التدريس- جاء بدرجة (متوسطة). كما تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات هذا المحور بين (2.04، 2.81)، مما يعني أن هذه العبارات تقع ضمن الدرجتين (منخفضة، ومتوسطة).

وقد حصلت العبارة (2) ونصها: (تتوافق البرامج الأكاديمية التي تقدمها الجامعة مع المعايير العالمية) على أعلى متوسط حسابي ومقداره (2.81)، تليها العبارة (1): (تقوم الجامعة بتطوير البرامج الأكاديمية بما يتوافق مع سوق العمل) بمتوسط حسابي (2.80)، ثم العبارة (13):

(تحرص الجامعة على الارتقاء بسمعة خدماتها التعليمية لدى المؤسسات والقطاعات المختلفة) بمتوسط حسابي (2.72). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى اهتمام الجامعة وحرصها على جودة برامجها الأكاديمية وتوافقها مع سوق العمل، وهو ما نصت عليه في خطتها الاستراتيجية (2020-2018).

في حين حصلت العبارة (9) ونصها: (يدعم القطاع الخاص استراتيجيات تسويق خدمات الجامعة التعليمية) على أدنى متوسط حسابي ومقداره (2.04)، تليها العبارة (6): (تتعاون الجامعة مع الجامعات الأجنبية المتميزة في تقديم بعض البرامج الأكاديمية) بمتوسط حسابي (2.12). ويعزو الباحث حصول هاتين العبارتين على الترتيب الأدنى إلى ضعف الدعم المقدم للجامعة لتسويق خدماتها التعليمية من قبل القطاع الخاص بالمحافظات التي تقع في نطاق الجامعة الأكاديمي، كما أن هناك إغفالًا للتعاون مع الجامعات المتميزة في تقديم بعض البرامج الأكاديمية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العتيبي (1435ه) التي بينت أن تسويق الخدمات التعليمية بجامعتي أم القرى والملك عبد العزيز جاءت بدرجة (متوسطة)، كما تتفق مع دراسة لاشين وآخرون (2018) التي أشارت إلى أن واقع تسويق البرامج الجامعية في جامعة قابوس كان بدرجة تقدير (متوسطة).

السؤال الثاني: ما تصورات أعضاء هيئة التدريس نحو واقع تسويق الخدمات البحثية بجامعة شقراء؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة، ويوضح ذلك الجدول التالي:

جدول

7 تصورات أعضاء هيئة التدريس نحو واقع تسويق الخدمات البحثية بجامعة شقراء

م	العبارات	درجة الاستجابة								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية		متوسطة		منخفضة		غير متحقق				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
14	تعقد الجامعة شراكة مع المؤسسات المجتمعية والإنتاجية لتيسير إجراء البحوث لأعضاء هيئة التدريس وتطبيقها ميدانيا	12	5.6	69	32.4	92	43.2	40	18.8	2.25	0.82	6
15	تقدم الجامعة التسهيلات اللازمة لدعم الباحثين في إجراء بحوثهم	15	7.0	75	35.2	81	38.0	42	19.7	2.30	0.86	3
16	توفر الجامعة قاعدة بيانات ضخمة متاحة للباحثين	44	20.7	87	40.8	55	25.8	27	12.7	2.69	0.94	1

م	العبارات	درجة الاستجابة								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية		متوسطة		منخفضة		غير متحقق				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
17	تخصص الجامعة ميزانية كافية لتمويل الأبحاث العلمية	9	4.2	71	33.3	100	46.9	33	15.5	2.26	0.77	5
18	تقدم الجامعة المكافآت للأبحاث المتميزة	9	4.2	71	33.3	88	41.3	45	21.1	2.21	0.82	8
19	تنشئ الجامعة مراكز استشارية بداخلها لخدمة الباحثين	12	5.6	56	26.3	103	48.4	42	19.7	2.18	0.81	9
20	تستعين الجامعة بمراكز البحث الأجنبية لتطوير خدماتها البحثية	18	8.5	33	15.5	77	36.2	85	39.9	1.92	0.94	12
21	تراعي الجامعة في خدماتها البحثية أولويات المجتمع المحلي واحتياجاته	24	11.3	71	33.3	82	38.5	36	16.9	2.39	0.90	2
22	يتم تطوير عملية تبادل المعلومات بين الجامعة والمؤسسات البحثية	15	7.0	59	27.7	112	52.6	27	12.7	2.29	0.78	4
23	يتم تبادل الزيارات بين أعضاء هيئة التدريس والعاملين في المؤسسات البحثية	9	4.2	41	19.2	91	42.7	72	33.8	1.94	0.84	10
24	تساعد الجامعة الباحثين على تحويل أفكارهم وابتكاراتهم إلى منتجات تجارية	12	5.6	47	22.1	66	31.0	88	41.3	1.92	0.93	13
25	تساعد إدارة الترجمة والنشر بالجامعة الباحثين على نشر إنتاجهم العلمي وتسويقها.	15	7.0	41	19.2	72	33.8	85	39.9	1.93	0.93	11
26	تدعم الجامعة التميز والابتكار وبراءات الاختراع	27	12.7	53	24.9	72	33.8	61	28.6	2.22	1.00	7
	المتوسط الحسابي العام									2.19	0.70	

يتضح من الجدول (7) أن المتوسط الحسابي العام لهذا المحور؛ بلغ (2.19) بانحراف معياري (0.70)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الثانية من المقياس الرباعي؛ مما يعني أن تسويق الخدمات البحثية بجامعة شقراء جاء بدرجة (منخفضة). كما تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات هذا المحور ما بين (1.92، 2.69)، حيث حصلت عبارة واحدة فقط على درجة (متوسطة)، بينما باقي العبارات جاءت بدرجة (منخفضة). وتدل هذه النتيجة على وجود قصور واضح لدى الجامعة في تسويق خدماتها الجامعية في المجال البحثي.

وقد كانت العبارة (16) ونصها: (توفر الجامعة قاعدة بيانات ضخمة متاحة للباحثين) هي العبارة الوحيدة التي جاءت بدرجة (متوسطة) بمتوسط حسابي مقداره (2.69)، وقد يرجع

السبب في ذلك إلى اشتراك الجامعة في قاعدة بيانات المكتبة الرقمية السعودية والتي تعدّ من أكبر قواعد البيانات البحثية على المستوى الإقليمي، وإتاحتها لمنسوبي الجامعة بشكل دائم. بينما حصلت العبارة (24) ونصها: (تساعد الجامعة الباحثين على تحويل أفكارهم وابتكاراتهم إلى منتجات تجارية) على أدنى متوسط حسابي ومقداره (1.92) وبانحراف معياري بلغ (0.93)، تليها العبارة (20): (تستعين الجامعة بمراكز البحث الأجنبية لتطوير خدماتها البحثية) بمتوسط حسابي (1.92) وبانحراف معياري بلغ (0.94). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى رغبة الباحثين في الاستفادة من أفكارهم وابتكاراتهم وتحويلها إلى منتج تجاري، ولكنهم في الوقت نفسه لا يجدون الدعم الكافي لدى الجامعة، كما أن المراكز الأجنبية المتقدمة في المجال البحثي لها دور مهم في تطوير الخدمات البحثية التي تقدمها الجامعة، وهو ما تفتقده الجامعة.

وهذه النتيجة تختلف مع دراسة العتيبي (1435ه)؛ والتي أوضحت أن تسويق الخدمات البحثية بجامعتي أم القرى والملك عبد العزيز جاءت بدرجة (متوسطة).

السؤال الثالث: ما تصورات أعضاء هيئة التدريس نحو واقع تسويق الخدمات المجتمعية بجامعة شقراء؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة، ويوضح ذلك الجدول التالي:

جدول 8

تصورات أعضاء هيئة التدريس نحو واقع تسويق الخدمات المجتمعية بجامعة شقراء

م	العبارات	درجة الاستجابة								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية		متوسطة		منخفضة		غير متحقق				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
27	تشجع الجامعة أفراد المجتمع على استخدام مرافق الجامعة ومنشآتها	18	8.5	75	35.2	69	32.4	51	23.9	2.28	0.92	6
28	يتوافر لدى الجامعة نظام يسهل استخدام أفراد المجتمع المحلي لمرافقها	15	7.0	39	18.3	92	43.2	67	31.5	2.01	0.88	13
29	تهتم الجامعة بإصدار دليل حديث يتضمن أسماء أعضاء هيئة التدريس والخدمات أو الاستشارات التي يمكن أن يقدموها للمجتمع	12	5.6	65	30.5	70	32.9	66	31.0	2.11	0.91	11

م	العبارات	درجة الاستجابة								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية		متوسطة		منخفضة		غير متحقق				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
30	تقدم الجامعة البرامج والدورات التدريبية الملائمة لاحتياجات المجتمع	27		86	40.4	79	37.1	21	9.9	2.56	0.84	1
31	تخطط الجامعة للمشروعات التي تخدم المجتمع بالتنسيق مع الجهات ذات العلاقة	15	7.0	71	33.3	91	42.7	36	16.9	2.31	0.83	4
32	تحرص الجامعة على إقامة المعارض العامة لعرض أعمالها و منتجاتها	15	7.0	83	39.0	73	34.3	42	19.7	2.33	0.87	3
33	تقدم الجامعة الخدمات والاستشارات التي تسهم في التصدي لمشكلات المجتمع	15	7.0	74	34.7	82	38.5	42	19.7	2.29	0.86	5
34	توجه الجامعة الأبحاث العلمية نحو حل المشكلات المجتمعية	18	8.5	71	33.3	87	40.8	37	17.4	2.33	0.86	2
35	تخطط الجامعة لتسويق خدماتها ومنتجاتها في المجتمع المحلي	18	8.5	53	24.9	87	40.8	55	25.8	2.16	0.91	10
36	تقدم الجامعة أفكارا جديدة ومتطورة لأفراد المجتمع حول كيفية إدارة المشاريع والأعمال المختلفة	21	9.9	59	27.7	84	39.4	49	23.0	2.24	0.92	7
37	تحرص الجامعة على إجراء الدراسات المسحية لتحديد احتياجات مؤسسات وأفراد المجتمع من خدماتها المجتمعية	24		47	22.1	96	45.1	46	21.6	2.23	0.92	8
38	تجري الجامعة دراسات منتظمة لقياس رضا المستفيدين من خدماتها المجتمعية	21	9.9	57	26.8	83	39.0	52	24.4	2.22	0.93	9
39	تعمل الجامعة على عقد الشراكات مع رجال الأعمال والمؤسسات المجتمعية للحصول على دعمهم في إنشاء المرافق الجامعية	15	7.0	48	22.5	77	36.2	73	34.3	2.02	0.92	12
	المتوسط الحسابي العام									2.24	0.71	

يتضح من الجدول (8) أن المتوسط الحسابي العام لهذا المحور بلغ (2.24) بانحراف معياري (0.71)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الثانية من المقياس الرباعي؛ مما يعني أن تسويق الخدمات المجتمعية بجامعة شقراء جاء بدرجة (منخفضة). كما تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات هذا المحور بين (2.01، 2.56)، حيث حصلت عبارة واحدة فقط على درجة (متوسطة)، بينما باقي العبارات جاءت بدرجة (منخفضة).

وقد حصلت العبارة (30) ونصها: (تقدم الجامعة

البرامج والدورات التدريبية الملائمة لاحتياجات المجتمع) على أعلى متوسط حسابي ومقداره (2.56)، وهي العبارة الوحيدة ضمن عبارات هذا المحور التي حصلت على درجة (متوسطة)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى وجود عدد كبير من البرامج التدريبية التي تقدمها الجامعة وكلياتها المختلفة الموجهة لأفراد المجتمع، والتي تركز عليها عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر ضمن مبادراتها وخططها نحو تلبية احتياجات المجتمع المحلي.

في حين حصلت العبارة (28) ونصها: (يتوافر لدى الجامعة نظام يسهل استخدام أفراد المجتمع المحلي لمرافقها) على أدنى متوسط حسابي ومقداره (2.01)، تليها العبارة (39): (تعمل الجامعة على عقد الشراكات مع رجال الأعمال والمؤسسات المجتمعية للحصول على دعمهم في إنشاء المرافق الجامعية) بمتوسط حسابي (2.02).

ويعزو الباحث حصول هاتين العبارتين على الترتيب الأدنى إلى عدم اكتمال مرافق الجامعة بحكم أنها من الجامعات الناشئة التي مازالت تعمل على استكمال بنيتها التحتية من المباني والتجهيزات في مختلف المحافظات. كما أن دعم القطاع الخاص لإنشاء المرافق الجامعية يحتاج إلى المزيد من الاهتمام والتفعيل، وهو ما أكدت عليه النتيجة السابقة في المحور الأول من ضعف دعم القطاع الخاص لاستراتيجيات تسويق خدمات الجامعة التعليمية. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الحاوري وآخرون (2017م) التي أشارت إلى أن تشجيع الشركات على إبرام العقود للاستفادة من الخدمات التي تقدمها جامعة صنعاء، وتخصيص أجزاء من أراضيها للشركات الصناعية جاءت كلاهما بدرجة (غير محققة). كما تختلف مع دراسة العتيبي (1435ه) التي ذكرت أن تسويق الخدمات البحثية بجامعتي أم القرى والملك عبد العزيز جاءت بدرجة (متوسطة).

ومن خلال النتائج التي تم عرضها حول واقع تسويق الخدمات الجامعية بجامعة شقراء؛ فإنه يمكن ترتيبها كما في الجدول التالي:

جدول 9

واقع تسويق الخدمات الجامعية بجامعة شقراء

م	واقع تسويق الخدمات الجامعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	تسويق الخدمات التعليمية	2.51	0.69	1
2	تسويق الخدمات البحثية	2.19	0.70	3
3	تسويق الخدمات المجتمعية	2.24	0.71	2
	المتوسط الحسابي العام	2.31	0.66	

يوضح الجدول (9) أن تسويق الخدمات الجامعية بجامعة شقراء جاء بدرجة (منخفضة) بمتوسط حسابي بلغ (2.31) وبانحراف معياري (0.66)، حيث جاءت الخدمات التعليمية في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.51)، يليها الخدمات المجتمعية بمتوسط حسابي (2.24)، بينما جاءت الخدمات البحثية كأقل الخدمات الجامعية من حيث التسويق بمتوسط حسابي (2.19). وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الحاوري وآخرون (2017م) التي أشارت إلى أن واقع التسويق للخدمات الجامعية بشكل عام (غير محقق) بجامعة صنعاء.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات أعضاء هيئة التدريس نحو واقع تسويق الخدمات الجامعية بجامعة شقراء تعزى إلى متغيرات: الجنس، ونوع الكلية، والخبرة الأكاديمية؟

أولا/ باختلاف متغير الجنس:

للكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة نحو تسويق الخدمات الجامعية بجامعة شقراء باختلاف (الجنس)؛ تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-Test)، كما يلي:

جدول10

اختبار (ت) لتوضيح الفروق في متوسطات استجابات أفراد العينة باختلاف متغير (الجنس)

محاور الاستبانة	المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
تسويق الخدمات التعليمية	ذكر	156	2.38	0.70	4.629	211	0.001
	أنثى	57	2.85	0.53			
تسويق الخدمات البحثية	ذكر	156	2.11	0.65	2.973	211	0.001
	أنثى	57	2.43	0.78			
تسويق الخدمات المجتمعية	ذكر	156	2.14	0.70	3.249	211	0.001
	أنثى	57	2.49	0.68			
الدرجة الكلية لتسويق الخدمات الجامعية	ذكر	156	2.21	0.65	3.820	211	0.001
	أنثى	57	2.59	0.62			

يوضح الجدول (10) أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) فأقل بين متوسطات استجابات عينة الدراسة نحو محاور الاستبانة الثلاثة المتعلقة بتسويق الخدمات (التعليمية، والبحثية، والمجتمعية)، وكذلك نحو الدرجة الكلية لتسويق الخدمات الجامعية باختلاف متغير (الجنس)، وذلك لصالح أعضاء هيئة التدريس من الإناث. وتؤكد هذه النتيجة على أن تصورات أعضاء هيئة التدريس عن واقع تسويق الخدمات الجامعية كانت لدى الإناث بدرجة أكبر من نظرائهم الذكور. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الحاوري وآخرون (2017م)؛ والتي بينت أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية حول واقع التسويق للخدمات الجامعية بجامعة صنعاء تعزى لمتغير النوع ولصالح الذكور.

ثانيًا/ باختلاف متغير (نوع الكلية):

للكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف (نوع الكلية) استخدم الباحث اختبار (ت) لعينتين مستقلتين(Independent Sample T-Test)، وذلك كما يلي:

جدول11

اختبار (ت) لتوضيح الفروق في متوسطات استجابات أفراد العينة باختلاف متغير (نوع الكلية)

محاور الاستبانة	المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
تسويق الخدمات التعليمية	علمية	114	2.69	0.65	4.250	211	0.001
	إنسانية	99	2.30	0.69			
تسويق الخدمات البحثية	علمية	114	2.30	0.72	2.335	211	0.001
	إنسانية	99	2.07	0.67			
تسويق الخدمات المجتمعية	علمية	114	2.39	0.65	3.484	211	0.001
	إنسانية	99	2.06	0.74			
الدرجة الكلية لتسويق الخدمات الجامعية	علمية	114	2.46	0.63	3.543	211	0.001
	إنسانية	99	2.14	0.67			

يوضح الجدول (11) أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) فأقل بين متوسطات استجابات عينة الدراسة نحو محاور الاستبانة الثلاثة المتعلقة بتسويق الخدمات (التعليمية، والبحثية، والمجتمعية)، وكذلك نحو الدرجة الكلية لتسويق الخدمات الجامعية باختلاف متغير (نوع الكلية)، وذلك لصالح أعضاء هيئة التدريس بالكليات العلمية.

وتدل هذه النتيجة على أن تصورات أعضاء هيئة التدريس بالكليات العلمية عن واقع تسويق الخدمات الجامعية كانت بدرجة أكبر من نظرائهم في الكليات الإنسانية. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى النظرة التي يحملها أعضاء هيئة التدريس تجاه الكليات العلمية؛ حيث يعوّلون عليها كثيرًا من الناحية الإنتاجية والتطبيقية، وفي تحويل الأفكار والابتكارات إلى منتجات تجارية ذات عوائد مادية؛ مما يعني حاجتها أكثر إلى تسويق منتجاتها وخدماتها. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العتيبي (1435ه) التي ذكرت أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية حول واقع تسويق الخدمات الجامعية ومؤشرات القدرة التنافسية باختلاف الكلية، وذلك لصالح الكليات التطبيقية. بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة الحاوري وآخرون (2017م) التي أشارت إلى أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية حول واقع التسويق للخدمات الجامعية بجامعة صنعاء تعزى لمتغير الكلية ولصالح الكليات الإنسانية.

ثالثًا/ باختلاف متغير (الخبرة الأكاديمية):

للكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف (الخبرة الأكاديمية) تم استخدام تحليل التباين الأحادي وذلك على النحو التالي:

جدول (12)

تحليل التباين الأحادي لتوضيح الفروق في متوسطات استجابات أفراد العينة باختلاف الخبرة الأكاديمية

محاور الاستبانة	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط	قيمة ف	مستوى الدلالة
تسويق الخدمات التعليمية	بين المجموعات	0.445	2	0.222	0.459	0.632
	داخل المجموعات	101.755	210	0.485		
	المجموع	102.200	212			
تسويق الخدمات البحثية	بين المجموعات	2.074	2	1.037	2.121	0.123
	داخل المجموعات	102.667	210	0.489		
	المجموع	104.741	212			
تسويق الخدمات المجتمعية	بين المجموعات	3.166	2	1.583	3.202	0.043
	داخل المجموعات	103.817	210	0.494		
	المجموع	106.983	212			
الدرجة الكلية لتسويق الخدمات الجامعية	بين المجموعات	1.166	2	0.583	1.325	0.268
	داخل المجموعات	92.376	210	0.440		
	المجموع	93.542	212			

يوضح الجدول (12) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة وبين الدرجة الكلية لواقع تسويق الخدمات الجامعية وأبعادها المتمثلة في (الخدمات التعليمية والخدمات البحثية) باختلاف متغير (الخبرة الأكاديمية)، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة للأبعاد على التوالي (0.632، 0.123)، وللدرجة الكلية (0.268)، وجميعها قيم أكبر من (0.05) أي غير دالة إحصائياً. في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو واقع تسويق (الخدمات المجتمعية) باختلاف متغير الخبرة الأكاديمية. ولتحديد اتجاه هذه الفروق تم استخدام اختبار أقل فرق معنوي (LSD)، وذلك كما يلي:

جدول (13)

اختبار أقل فرق معنوي (LSD) للفروق في وجهات نظر أفراد عينة الدراسة باختلاف (الخبرة الأكاديمية)

الخبرة الأكاديمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أقل من 5 سنوات	5 إلى أقل من 10 سنوات	10 سنوات فأكثر
أقل من 5 سنوات	39	2.50	0.76	-	*0.31	*0.33
5 إلى أقل من 10 سنوات	96	2.19	0.68	*0.33	-	
10 سنوات فأكثر	78	2.17	0.70	*0.33		-

* دال عند مستوى (0.05)

يوضح الجدول (13) أن الفروق جاءت لصالح أعضاء هيئة التدريس ممن خبرتهم (أقل من 5 سنوات) بمتوسط حسابي (2.50) وبانحراف معياري (0.76). وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن ذوي الخبرة الأقل يرون أهمية تسويق الخدمات المجتمعية أكثر من الخدمات الجامعية الأخرى باعتبار أنها خدمات تمس المجتمع بشكل مباشر ويتضح تأثيرها بشكل أكبر.

توصيات الدراسة:

بناءً على النتائج التي قدمتها الدراسة؛ فإن الباحث يوصي بأن يعمل صناع القرار والمسؤولين بجامعة شقراء على الرفع من مستوى تسويق الخدمات الجامعية في مجالاتها الثلاث: التعليمية، والبحثية، والمجتمعية؛ نظرًا لأهميته وتأثيراته الإيجابية على الجامعة والمجتمع. ويمكن أن يتم ذلك من خلال تبني الجامعة لعدد من الإجراءات التي تتناول آلية تسويق خدماتها الجامعية، وذلك على النحو التالي:

أولا/ فيما يتعلق بمجال الخدمات التعليمية:

- التواصل مع القطاع الخاص وتفعيل دوره للحصول على المزيد من الدعم للجامعة في مجال استراتيجياتها التسويقية لخدماتها التعليمية.
- التعاون مع الجامعات الأجنبية المتميزة في تقديم بعض البرامج الأكاديمية.
- السعي إلى رفع مستوى البرامج الأكاديمية، والحصول على الاعتماد البرامجي لها.

ثانيا/ فيما يتعلق بمجال الخدمات البحثية:

- تقديم المساعدة اللازمة للباحثين ليتمكنوا من تحويل أفكارهم وابتكاراتهم إلى منتجات تجارية تعود بالنفع على الجامعة والمجتمع.
- العمل على تطوير الخدمات البحثية التي تقدمها الجامعة من خلال الاستعانة بمراكز البحث الأجنبية المتطورة في هذا المجال.
- تقديم الدعم المناسب للأبحاث العلمية والابتكارات، وتحفيز المشاريع المتميزة وبراءات الاختراع.

ثالثا/ فيما يتعلق بمجال الخدمات المجتمعية:

- الإسراع في استكمال المباني والمرافق الجامعية في جميع المحافظات التي تخدمها الجامعة.
- عقد الشراكات مع رجال الأعمال والمؤسسات المجتمعية للحصول على دعمهم في استكمال مرافق الجامعة؛ ليتمكن العملاء -سواء الطلبة أو أفراد المجتمع المحلي- من الاستفادة منها.
- توفير الاستشارات العلمية والتدريبية في شتى المجالات والتخصصات، وإتاحتها للمستفيدين من أفراد المجتمع.

رابعا/ أن تعمل الجامعة على إنشاء وحدة لتسويق الخدمات الجامعية وتزويدها بالكوادر البشرية المؤهلة، والعمل على تدريبهم للرفع من كفاءتهم؛ بالإضافة إلى تهيئة المكان المناسب للوحدة، وتزويدها بما تحتاج إليه من تجهيزات مادية وتقنية. ويمكن أن تتضمن مهام الوحدة ما يلي:

1. إعداد الخطة التشغيلية السنوية لعمل الوحدة.

2. إنشاء قاعدة معلومات عن العملاء والمستفيدين من خدمات الجامعة.
3. التواصل الفعال مع العملاء والمستفيدين في المحافظات التي يغطيها النطاق الأكاديمي لتحديد احتياجاتهم من الخدمات الجامعية، والعمل على تلبيتها بالمستوى المطلوب.
4. إعداد الأدلة الإرشادية للجهات المستفيدة من الخدمات الجامعية.
5. التعريف بالخدمات الجامعية التي تقدمها الجامعة ووضع الخطط التسويقية لها.
6. إجراء الدراسات واستطلاعات الرأي التي تقيس مدى رضا المستفيدين من خدمات الجامعة، والعمل على الرفع من مستوى هذه الخدمات وجودتها.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

البكري، ثامر (2006م). التسويق أسس ومفاهيم معاصرة، عمّان: دار اليازوري العلمية.

بدروس، وفاء زكي (2017م). سيناريوهات مقترحة لمستقبل تسويق الخدمات التعليمية بالجامعات المصرية في ضوء نماذج بعض الجامعات الأجنبية. المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، (47)، 525-429.

تاجر، عائشة وادي نهار (2010م). معوقات تسويق الخدمات التعليمية الجامعية بالتطبيق على جامعة أم درمان الإسلامية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النيلين، الخرطوم.

جاد الرب، سيد محمد (2010م). إدارة الجامعات ومؤسسات التعليم إستراتيجيات التطوير ومناهج التحسين، القاهرة: دار الفكر العربي.

الحريري، خالد حسن علي (2013م). التوجه بالتسويق في الجامعات العربية ودوره في مواجهة تحديات العولمة ومتطلبات سوق العمل، المؤتمر الدولي للتعليم العالي في الوطن العربي (آفاق مستقبلية)، الجامعة الإسلامية بغزة، 15-18يناير، 1-28

الحاوري، عبد الغني أحمد؛ والهمداني، فتحية أحمد؛ والحاج، نجوى أحمد (2017م). تصور مقترح لتطوير تسويق الخدمات الجامعية بجامعة صنعاء في ضوء أبرز الاتجاهات العالمية والعربية. مجلة الدراسات الاجتماعية، جامعة العلوم والتكنولوجيا، صنعاء، 23(3)، 99-75.

داود، عبد العزيز أحمد محمد (2016م). تسويق الخدمات التعليمية بالجامعات المصرية في ضوء بعض الخبرات الأجنبية. مجلة مستقبل التربية العربية، المركز العربي للتعليم والتنمية، 23(101)، 96-14.

راضي، محمد حميد؛ وإبراهيم، علي جهاد (2010م). واقع تسويق جودة الخدمات التعليمية: دراسة تطبيقية في كلية المأمون/ الجامعة. مجلة الإدارة والاقتصاد، كلية الإدارة والاقتصاد، الجامعة المستنصرية، بغداد، (85)، 111-63.

الضمور، هاني حامد؛ والشمايلة، حمزة نبيه (2007م). التوجه التسويقي لدى مؤسسات التعليم العالي في الأردن دراسة تحليلية ميدانية. المجلة الأردنية في إدارة الأعمال. الجامعة الأردنية. 3(3)، 323-296.

العتيبي، بدر مبروك (1435ه). تسويق الخدمات الجامعية ودوره في تحسين القدرة التنافسية للجامعات السعودية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

عزب، محمد علي (2002م). تسويق التعليم وتطويره وإمكانية الاستفادة منه في مصر. مجلة التربية والتنمية، القاهرة، 10(26)، 34-1

فرغلي، عفاف محمد جايل (2010م). تسويق الخدمات الجامعية ودوره في توجيه الطلب على التعليم الجامعي في مصر. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية

التربيـة، جامعـة سـوهاج، مـصر.

لاشـين، محمـد عبـد الحميـد؛ والقمشـوعية، سـامية مطـر؛ والشـيادية، مـوزة عـلي؛ والكنـدي، أحمـد خميـس (2018م). تصـور مقـترح لتسـويق البرامـج التعليميـة بجامعـة السـلطان قابـوس في ضـوء بعـض المتغـيرات الاقتصاديـة، مجلـة كليـة التربيـة، جامعـة الأزهـر، القاهـرة، 2(180)، 557-523.

محمـد، ماريا أبيـة يوسـف (2012م). البيئـة الجامعيـة وتأثيرها لتسـويق الخدمـات الجامعيـة بالولايـات بالتطبيـق عـلى جامعـة وادي النيـل. رسـالة دكتـوراه غـير منشـورة، كليـة الدراسـات العليـا، جامعـة النيلـين، الخرطـوم.

الموجـي، مـروة محمـد سـمير (2009م). تسـويق الخدمـات الجامعيـة مدخـل لتحسـين التعليـم الجامعـي. رسـالة ماجسـتير غـير منشـورة، كليـة التربيـة، جامعـة عـين شـمس، القاهـرة.

نايـل، سـحر حسـني أحمـد (2015م). دراسـة تقويميـة لتسـويق الخدمـات الجامعيـة في ضـوء إدارة الجـودة الشـاملة بالجامعـات المصريـة. مجلـة دراسـات عربيـة في التربيـة وعلـم النفـس، رابطـة التربويـين العـرب، مـصر، (61)، 374-297.

وحـدة الإحصـاء والمعلومـات (2019م)، إحصائيـة عـدد أعضـاء هيئـة التدريـس. وكالـة الجامعـة للتطويـر والجـودة،جامعـةشـقراء،المملكـةالعربيـةالسـعودية.

ثانيـاً/ المصـادر والمراجـع الأجنبيـة والعربيـة المترجمـة للإنجليزيـة:

Albakri, T. (2006). *Marketing contemporary foundations and concepts* (in Arabic). Amman: Yazori Publishing.

Alhawri, A., Alhamdani, F., & Alhaj, N. (2017). A Suggested Proposal for Marketing the University Services at Sana'a University in the Light of Supreme Arab and International Approaches (in Arabic). *Journal of Social Studies*, University of Science and Technology, Sanaa, 23(3), 63-111.

Al-Dmour, H., & Al-Shamaileh, N. (2007). Marketing Orientation of the Higher Education Institutes in Jordan: Analytical Field Study (in Arabic). *The Jordanian Journal of Business Administration*, 3 (3), 296-323.

Alhariry, K. (2013). Marketing orientation in Arab universities and its role in facing globalization challenges and labor market requirements (in Arabic). *International Conference on Higher Education in the Arab World* (*Future Prospects*), Islamic University of Gaza, 15-18 January, 1-28

Al-Muji, M. (2009). *Marketing university services*: *An Approach to University education Enhancement*, *Faculty of Education Ain Shams University*: *A case Study* (in Arabic). (Unpublished master's thesis), Faculty of Education, Cairo, Egtpt: Ain Shams University.

Alotaibi, B. (1435H). *Marketing university services and its role in improving the competitiveness of Saudi universities* (in Arabic). (Unpublished doctoral dissertation), College of Education, Saudi Arabia, Makkah Al-Mukarramah: Umm Al-Qura University.

Azab, M. (2002). Marketing and developing education and the possibility of benefiting from it in Egypt (in Arabic). *Journal of Education and Development*, 10 (26), 1-34.

Bedrous, W. Z. (2017). Suggested scenarios for the future of educational services marketing in Egyptian universities in light of the models of some foreign universities (in Arabic). *Journal of Education*, (47), 429-525.

Dawood, A. (2016). Marketing of educational services in Egyptian universities in the light of some foreign experiences (in Arabic). *Future of Arab Education Journal*, 23 (101), 14-96.

Diaconu, M. (2012). The partnership relationship between economic academic and business environment, component of modern university marketing orientation, *Social and Behavioral Sciences*, 62, 722–727

Domański, T. (2014). Marketing of Higher Education: Future Challenges. *Management and Business Administration*, 22, 4(127), 118-132

Doyle, C. (2011), *A Dictionary of Marketing*, Oxford: University Press, Britain.

Farghali, A. (2010). *Marketing university services and its role in directing the demand for university education in Egypt* (in Arabic). (Unpublished doctoral dissertation), Faculty of Education, Sohag, Egypt: Sohag University.

Hawkins, A., & Frohoff, K. (2009). Promoting the academy-the challenges of marketing higher education, *Journal of Research in Higher Education*,19(3), 1-13

Ivanovic, A., & Collin, P. (2003). *Dictionary of Marketing*,

Third Edition. London: Bloomsbury Publishing Plc.

Jadarrab, S. M. (2010). *Administration of universities and educational institutions*, *development strategies and improvement curricula* (in Arabic), Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Lasheen, M., Al-Qamshwyah, S., Al-Shaydia, M., Al-Kindy, A. (2018). A proposed scenario for marketing educational programs at Sultan Qaboos University in the light of some economic variables (in Arabic), *Journal of the College of Education*, 2(180), 523-557.

Marcell, K., Agyeman, J., & Rappaport, A. (2004). Cooling the Campus: Experiences from a Pilot study to reduce Electricity use at Tufts University, USA, using university service marketing methods. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 5(2), 169-189.

Marković, S., Vujović, S., Damnjanović, A. (2017) marketv ing and Higher Education-condition in Serbia. *Economics of Agriculture*, 64(4), 1635-1649

Mohamed, M. (2012). *The University environment and its impact on marketing the University services in The States*, *A case study of The Nile Valley University* (in Arabic). (Unpublished doctoral dissertation), College of Graduate Studies, Khartoum, Sudan: Al-Neelain University.

Ng, I. C. L., & Forbes, J. (2009). Education as Service: The Understanding of University Experience Through the Service Logic. *Journal of Marketing for Higher Education*, 19(1), 38-64

Nicolescu, L. (2009). Applying marketing to higher education, scope limits. *Management and Marketing*, 4(2), 35-44

Nile, S. (2015). An evaluation study to Market University services in the light of total quality management in Egyptian universities (in Arabic). *Journal of Arab Studies in Education and Psychology*, (61), 297-374.

Radi, M., & Ibrahim, A. (2010). The reality of marketing the quality of educational services: an applied study at Al-Mamoun College/ University (in Arabic). *Journal of Administration and Economics*, College of Administration and Economics, (85), 63-111.

Rudd, D., & Mills, R. (2008). Expanding Marketing Principles for the Sale of Higher Education. *Contemporary Issues in Education Research*, 1(3), 41-52.

Statistics and Information Unit. (2019). *Statistics of the number of faculty members*. University Vice Presidency of Development and Quality, Shaqra University, Saudi Arabia.

Tajer, A. (2010). *Obstacles in marketing the educational services at the university by applying it to Omdurman Islamic University* (in Arabic). (Unpublished master's thesis), College of Graduate Studies, Khartoum, Sudan: Al-Neelain University.

فاعلية أنشطة قائمة على المخططات المعلوماتية لتنمية تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة في مقرر الفقه واتجاهاتهم نحوه

عبد الله بن محمد الغدوني(*)
كلية التربية، جامعة القصيم

محمد بن ضيف الله السلمي
إدارة التعليم بمحافظة البكيرية

(قدم للنشر في 1441/9/11هـ، وقبل للنشر في 1442/6/6هـ)

ملخص البحث: هدفت الدِّراسة إلى التعرف على فاعلية أنشطة قائمة على المخططات المعلوماتية لتنمية تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة في مقرر الفقه واتجاهاتهم نحوه، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالباً، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبيه وضابطة؛ حيث تم تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، أما المجموعة التجريبية، فقد تم تدريسها باستخدام الأنشطة القائمة على المخططات المعلوماتية، واستخدمت الدراسة أداة الاختبار التحصيلي، ومقياس الاتجاه لمقرر الفقه.

وقد أظهرت إجراءات الدراسة الحالية وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0٫05) لمتوسط درجات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي عند مستوى التذكر ومستوى الفهم ومستوى التطبيق ولصالح درجات طلاب المجموعة التجريبية، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0٫05) بين متوسط درجات الطلاب في المجموعة التجريبية وبين المجموعة الضابطة في المقياس البعدي لاتجاهات الطلاب في مقرر الفقه ولصالح درجات طلاب المجموعة التجريبية.

كلمات مفتاحية: الأنشطة، المخططات المعلوماتية، مقرر الفقه، الاتجاه.

*****

The Effectiveness of Infographics-Based Activities on Developing Intermediate School Students' Achievement in Jurisprudence (Fiqh) Course and their Attitudes Towards it

Abdullah Bin Mohamed Al-Ghadouni
College of Education, Qassim University

Mohammed Bin Dhaifallah Al-Sulami
Education Department Al-Bukayriyah Governorate

(Received 04/05/2020, accepted 19/01/2021)

Abstract:: The study aimed to identify the effectiveness of activities based on infographics in developing Intermediate School students' achievement in jurisprudence (fiqh) course and their attitudes towards it. The study used the experimental method with its quasi-experimental design. The study sample consisted of (60) students who were divided into two experimental and control groups. The control group was taught traditionally, whereas the experimental group was taught using activities based on infographics. The study used the achievement test as an instrument and the attitude scale towards fiqh course.

The study results showed statistically significant differences, at the (0.05) level, between the mean scores of students in the experimental group and the control group in the post achievement test, at the levels of recall, understanding and application, in favour of experimental group students. The results also showed statistically significant differences, at the (0.05) level, between the mean scores of students in the experimental group and those of the control group, in the post-measurement of students' attitudes towards fiqh course in favour of the experimental group students.

Keywords: activities, attitude, infographics, jurisprudence (fiqh) course.

(*) للمراسلة:

أستاذ مشارك، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة القصيم.

(*) Corresponding Author:

Associate Professor, Dept. of Curriculum & Instruction, College of Education, Qassim University, Kingdom of Saudi Arabia.

www.nbu.edu.sa

DOI: 10.12816/0060909

e-mail: Dr.aamm1434@gmail.com

مقدمة:

يشهد العصر الحالي تطورات حديثة، وهذه التطورات أحدثت تغيراً في شتى مجالات الحياة؛ الأمر الذي يتطلب توظيف ذلك في العملية التعليمية بما يسهم في تحقيق أهدافها، ويحقق لدى المتعلمين أفضل المعارف والمهارات مع مراعاة الفروق الفردية بينهم.

وتحتل التربية الإسلامية في جميع مراحل التعليم أهمية كبيرة ومنزلة خاصة لتحقيق أهداف التعليم وغاياته، والنهوض بمستوى الأمة الإسلامية والرقي بها؛ ليحقق السعادة للإنسان في دنياه وآخرته، كما أن تدريس التربية الإسلامية يتضمن تنمية المتعلم ورعايته والاهتمام بكل الجوانب الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية، ويشجع المعلم على استخدام كل ما يساعده لبلوغ أهداف مادته، بما لا يختلف مع طبيعتها ولا يقتصر على تزويد المتعلم بالمعرفة. (المالكي،2015، ص15).

ومقرر الفقه أحد فروع التربية الإسلامية، ويُعنى بدراسة العبادات والمعاملات، وعلى هذا تتضح أهمية مقرر الفقه في حياة التلميذ بشكل عام، وفي العملية التعليمية بشكل خاص، كما تتضح أهميته للتلاميذ في كونه يعمل في انسجام تام مع بقية المواد الأخرى لتكوين شخصية المتعلم، فهو مرتبط بالقران الكريم وتفسيره وبالحديث الشريف والعلم به باعتبارهما أهم مصدرين من مصادر التشريع الإسلامي (الفقيه، 2015).

والأنشطة التعليمية تسهم في تحقيق أهداف العملية التعليمية، وإيصال أهداف الدروس للمتعلمين؛ نظرا لاهتمامها بالجوانب العملية والحياتية للمتعلمين، فلم يعد التركيز على الكتاب المدرسي فحسب؛ بل صار النشاط جزءاً رئيساً في العملية التعليمية، ولبنة مهمة تسعى إلى إيجابية المتعلم ونشاطه، وبحثه عن المعرفة، كما تسهم الأنشطة في دعم العملية التعليمية من خلال ربط المادة الدراسية بالحياة (الهاشمية،2010).

وإذا كانت طرق التدريس الاعتيادية قد أغفلت دور المتعلم في عملية التدريس؛ فقد أولت الطرق الحديثة اهتماماً كبيراً بطبيعة المتعلم وحاجاته واهتماماته، ومراعاة العديد من المبادئ التربوية التي تسهم في إعداد شخصية متوازنة ومتكاملة للمتعلم (الجهيمي،2009) ،كما اهتمت طرق التدريس الحديثة بالأساليب البصرية وتوظيفها في العملية التعليمية (أبوزيد، 2016)، ومنذ ظهور الكتابة حصل تعايش بين الصورة وبين اللغة، وأصبحت هناك علاقة فنية جوهرية بينهما، في سياقها يتكامل ويتداخل كلاً منهما جمالياً ودلالياً، حيث تقوم على التعبير من خلال ثنائية الشكل والمضمون؛ فيكون لها حمولاتها الدلالية والإيحائية، وتأخذ تداعيتها المعنوية، وقد شهدت هذه العلاقة بينهما تطورا بتطور أشكال التواصل الاجتماعية وغيرها من المجالات، فنجدهما تلازما معا في التعليم ووسائل الإعلام وغيرها،

ولذلك ينبغي استثمار هذه العلاقة مما يحقق التكامل الخلاق بينهما، بشكل يتم من خلاله تكامل الأدوات، الأدوات (عبدالرحمن وآخرون، 2016)،إذ يعد من الضروري كما تشير دراسة الزهراني(2018) إلى احتواء المنهج الدراسي على صور ورسومات وأشكال تقوم بمساعدة كل من المعلم والطالب على التعامل مع المعلومات المعقدة والصعبة لتحويلها إلى أشياء محسوسة وواضحة.

وفي الوقت الحاضر أصبح هناك تميز ملحوظ في الحياة التعليمية للمتعلمين، حيث تطورت الأدوات والأساليب الحديثة التي تستخدم في التعليم من أجل تقديم المعلومات بسرعة، بغض النظر عن الزمان والمكان، وبدلاً من محاولة شرح حدث أو معلومات، أو بيانات أو محتوى في سياق تقليدي، يمكن توفيرها بتدفق معين، وبمساعدة تصميم معين واستخدام أشكال بصرية مختلفة مثل الكتابة والرسم والتلوين والأشكال التوضيحية والصوت والفيديو، وهذا ما يمكن أن تعرف به المخططات المعلوماتية(Taspolat et al., 2017).

والمخططات المعلوماتية أو ما يسمى بالإنفوجرافيك Infographics، أو التصاميم المعلوماتية Information Design ، أو البيانات التصويرية التفاعلية visualization Data على مدى السنوات العشر الماضية، أصبحت طريقة شائعة لعرض معلومات موجزة، حيث تعد المخططات المعلوماتية أداة مفيدة للتعليم في الفصول الدراسية؛ حيث يقدم المخطط المعلوماتي عالي الجودة بيانات معقدة بصيغة ميسرة ومشوقة من الناحية الجمالية تساعد الطلاب على فهم المعلومات بسرعة أكبر(Sudakov, etal.,2016) ، وتعده أبو زيد (2016) فنا مبتكرا وطريقة خلاقة لفهم المحتوى، وتوضيح الرسالة للأفراد؛ فهذا الفن لا يعد فقط مجرد أرقام ورسومات بيانية أو تصاميم؛ إنما هو مواد ودراسات بحثية معقدة تم تبسيطها وتحليلها وإخراجها بشكل تصويري مبسط لتسهل على القارئ التمعن والنظر في جوهر الموضوع، حيث تشير دراسة (Gallagher, et al, 2017) إلى أن المخططات المعلوماتية تسهم في تحسين استيعاب المفاهيم المعقدة وفهمها، ولقد سهل استخدام المخططات المعلوماتية في التعليم أشكالا جديدة في تصميم هذه الأدوات وتطبيقها، كما أنها مفيدة وجذابة وتساعد في بقاء المعلومة لدى المتعلم، وتؤكد الدهيم (2016م) أن دمجها في المنهج يساعد على تركيز انتباه المتعلم وإثارته وتشجيعه وتوضيح العلاقة له بين العناصر، فإذا تم توظيفها و تصميمها بطريقة مناسبة، سهلت مواجهة الكثير من المشكلات والتحديات التي تواجه العملية التعليمية، وأصبح التعلم أكثر فعالية.

والمخططات المعلوماتية واحدة من البيئات التعليمية الجديدة المستخدمة لتوفير المعلومات

لقرائها بطريقة مرئية، كما أصبح استخدام المخططات المعلوماتية أكثر انتشاراً في البيئات التعليمية؛ حيث إنها تعد واحدة من المواد التعليمية الأساسية التي تجعل التعلم أكثر بقاء (Yildirim, 2016)، كما تمتاز بمراعاة وتنمية الجانب الوجداني للمتعلمين. (Alrwele, 2017) ، و يعد الجانب الوجداني لدى المتعلم جانبا أساسيا ينبغي الاهتمام بتناوله بالدراسة التربوية لتحديد سبل تنميته، وتبرز أهمية تنميته في العملية التعليمية تنمية إيجابية نحو ما يتعلمه، كما يعد مقرر الفقه مجالاً خصباً لتنمية اتجاهات إيجابية لدى المتعلم نحو دراسته، فهو مقرر تهذيب للخلق وتزكية النفس (الناجم ،2013).

خلفية مشكلة الدراسة:

تشكل التقنية جزءاً كبيراً من حياة المتعلم في هذا الوقت، ومع تنوع مصادر المعرفة أصبح الطالب يتلقى من خلالها أساليب متنوعة في التعلم؛ حيث أسهمت التقنية في تنوعها، وبناء على هذا؛ فإن توظيفها في العملية التعليمية يساعد لتنمية التحصيل المعرفي والاتجاه الإيجابي نحو ما يتعلمه المتعلم، والأنشطة التعليمية، كما تذكر دراسة حسن والعتيبي (2015) مصدرا مهما من مصادر التعلم، ومن الوسائل المهمة للتعبير عن قدرات ومواهب وانفعالات المتعلم؛ لذا كان تقديمها بطريقة حديثة وجذابة أمرا مساعدا لتحقيق أهدافها، كما أكدت دراسة القرني (2013) أن مقرر الفقه يشتمل على مفاهيم ومهارات قد يواجه المتعلم صعوبة في تعلمها بالطرق الجامدة التي تعتمد على الحفظ والتلقين، فقد أصبحت هناك حاجة ملحة لاستخدام أساليب تدريسية حديثة ومتنوعة لتدريس الفقه؛ بالإضافة إلى اهتمام التربية الإسلامية بتفعيل مواقف التعليم والتعلم، والتأكيد على ضرورة ممارسة النشاط (المالكي،2005)؛ وحيث إن المحتوى الدراسي لا يكفي وحده لتغطية كل الاحتياجات التي يحتاجها التلميذ من خبرات ومواقف؛ لذا فالأنشطة هي المتممة لهذه العملية؛ مما يؤكد أن النشاط من صميم العمل التدريسي، وليس مجرد عامل ثانوي لا قيمة له، (القحطاني،2014)، ومن خلال خبرة الباحث العملية، فقد عمل لتدريس المرحلة المتوسطة، و لاحظ ممارسة معلمي التربية الإسلامية للطرق الاعتيادية، وعدم التجديد في أساليب تقديم الأنشطة التعليمية في التربية الإسلامية عموماً ومقرر الفقه خصوصاً، مع إغفالهم لأنشطة الموضوعات الدراسية، لكن الأنشطة التعليمية كما أشار الموسوي(2010) تسعى لتطوير شخصية الطالب وتنمية معرفته ومهاراته، وقد أكدت دراسة أكرم (2013) أنه من الضروري أن تتنوع طرق تقديم الأنشطة لتخلق ولتنمي الإبداع والدافعية لدى المتعلمين.

مشكلة الدراسة:

سعياً في تفعيل الأنشطة لهذا المقرر ليصبح المتعلم عنصراً فعالاً ومشاركاً إيجابياً في عملية التعلم؛ فقد جاءت فكرة الدراسة والتي تمثلت في السؤال الرئيس التالي: ما فاعلية أنشطة قائمة على المخططات المعلوماتية لتنمية تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة في مقرر الفقه واتجاهاتهم نحوه؟

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة التالية:

- **ما فاعلية الأنشطة القائمة على المخططات المعلوماتية لتنمية التحصيل المعرفي في المستويات (التذكر، الفهم، التطبيق) لدى طلاب المرحلة المتوسطة في مقرر الفقه؟**
- **ما فاعلية الأنشطة القائمة على المخططات المعلوماتية لتنمية الاتجاهات لدى طلاب المرحلة المتوسطة نحو مقرر الفقه؟**

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على الأنشطة القائمة على المخططات المعلوماتية لتنمية التحصيل المعرفي في المستويات (التذكر، الفهم، التطبيق) لدى طلاب المرحلة المتوسطة في مقرر الفقه واتجاهاتهم نحوه.
- التعرف على فاعلية الأنشطة القائمة على المخططات المعلوماتية لتنمية التحصيل المعرفي في المستويات (التذكر، الفهم، التطبيق) لدى طلاب المرحلة المتوسطة في مقرر الفقه.
- التعرف على فاعلية الأنشطة القائمة على المخططات المعلوماتية لتنمية الاتجاهات لدى طلاب المرحلة المتوسطة نحو مقرر الفقه.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

1. إفادة معدي ومطوري المناهج الدراسية لمعرفة مدى فاعلية المخططات المعلوماتية في التدريس.
2. مساهمة الدراسة في الاستفادة من التوجهات الحديثة وتوظيفها في صالح العملية التعليمية.
3. استخدام الدراسة للمخططات المعلوماتية لتدريس الفقه قد يسهم في إعداد دراسات وبحوث في فروع التربية الإسلامية الأخرى أو المقررات العامة وتوظيفها في مجالات أخرى.
4. مساهمة الدراسة في تطوير الأساليب المستخدمة وتنوعها لدى المعلمين في تقديم الأنشطة التدريبية.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود التالية:

- **الحدود الزمانية:** أجريت الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي

1440/ 1441هـ

- **الحدود المكانية**: تم تطبيق هذه الدراسة في منطقة القصيم (محافظة البكيرية).
- الحدود البشرية: طلاب الصف الثاني المتوسط المنتظمون في المدراس الحكومية في محافظة البكيرية.
- **الحدود الموضوعية**: تم تطبيق الدراسة الحالية لتدريس الوحدة الأولى (منزلة الزكاة وشروط وجوبها) والوحدة الثانية (الأموال الزكوية) من مقرر الفقه للصف الثاني المتوسط الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي1441هـ، نظرا لاشتمالها على عدد من المفاهيم والأحكام والشروط التي يناسب وضعها ضمن الأنشطة القائمة على المخططات المعلوماتية، كما أن الدراسة تقتصر على مستويات التحصيل (التذكر، الفهم، التطبيق).

مصطلحات الدراسة:

- **الأنشطة (Instructional activities)**: عبارة عن جهد عملي منظم، يقوم به المتعلم بإشراف مباشر من معلمه وتوجيهه، ليساعده على اكتساب مخرج تعلّمي معرفي أو مهاري مرتبط بأهداف المنهج المدرسي المقرر، (الشيدي، 2008).
- ويعرفها الباحثان إجرائيا: مجموعة الأنشطة التي يمارسها الطالب أثناء دراسته لمقرر الفقه لطلاب الصف الثاني المتوسط والقائمة على المخططات المعلوماتية في وحدتي (منزلة الزكاةوشروط وجوبها)و(الأموال الزكوية).
- **المخططات المعلوماتية (Infographic)**: تقنية تعتمد على التمثيل البصري للمعلومات اللفظية والنصية على شكل صور، وتستخدم الرسوم والأشكال والخطوط والصور لتوضيح الأفكار اللفظية ويمكن أن يتم تصميمها بشكل ثابت أو متحرك أو تفاعلي (الملاح والحميداوي،2018).
- ويعرفها الباحثان إجرائيا: تصميم أنشطة قائمة على دمج النص، والصورة، والرسومات الثابتة بمقرر الفقه في وحدتي (منزلة الزكاة وشروط وجوبها) و(الأموال الزكوية)؛ لتساعد على توضيح المعنى وتقديم المعلومة بشكل مبسط للمتعلم ليسهل استيعابها، ويجيب الطالب على الأسئلة التي وضعت له.
- **التحصيل (Achievement)**: يعرفه علام (2000، ص305) بأنه: «ما يحققه الفرد ويكتسبه من درجة أو مستوى النجاح الذي يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي أو تدريبي معين».
- ويعرفه الباحثان إجرائيا بأنه: ما يحصل عليه طلاب الصف الثاني المتوسط من خلال درجات الاختبار التحصيلي لوحدتي (منزلة

الـزكاة وشروط وجوبهـا) و(الأمـوال الزكويـة) بمقـرر الفقـه، المعـد في هـذه الدراسـة، وتقتـصر الدراسـة عـلى مسـتوى التذكـر والفهـم والتطبيـق مـن مسـتويات (بلـوم) المعرفيـة.

- **الاتجـاه (Attitude)**: عرفـه ألبـورت (Allport) كـما عنـد الدريـج وآخريـن(2011م) بأنـه حالـة مـن الاسـتعداد العقلي-العصبـي، تنتظـم مـن خـلال خـبرة الفـرد، وتوجـه اسـتجابته نحـو موضـوع أو موقـف معـين.
- ويعرفـه الباحثـان إجرائيـا بأنـه: مـا يشـعر بـه طـلاب الصـف الثـاني المتوسـط ويظهـروه لمقـرر الفقـه في دراسـتهم وعلاقتهـم بـه سـواءً إيجابـاً أو سـلباً، وذلـك بعـد دراسـتهم الوحدتـين المتضمنتـين لأنشـطة قائمـة عـلى المخططـات المعلوماتيـة، وذلـك اسـتناداً لمـا يحصـل عليـه الطالـب مـن درجـة مـن خـلال مقيـاس الاتجـاه في هـذه الدراسـة.

أدبيات الدراسة:

أولا: الأنشطة التعليمية:

مفهوم الأنشطة التعليمية:

شـاع اسـتخدام مصطلـح الأنشـطة التعليميـة في الفـترة الأخـيرة في الميـدان التربـوي كـما يشـير إليـه الشـيدي(2008)، واسـتخدم للدلالـة عـلى مـا كان يكلـف بـه المعلمـون طلابهـم وشـاعت مصطلحـات أخـرى كالتماريـن والمحفوظـات والواجبـات وغيرهـا، وتعـد الأنشـطة التعليميـة مـن مكونـات المنهـج المـدرسي التـي تسـهم بـدور كبـير لتحقيـق أهدافـه، إذ هـي مصاحبـة لتنفيـذ المنهـج؛ إذ يعرفهـا الراسـبي(2010) و الفتـلاوي(2006) بأنهـا كل مـا يقـوم بـه المعلـم والمتعلـم داخـل الفصـل الـدراسي أو خارجـه لتحقيـق الأهـداف التربويـة المنشـودة وتأثـيرات الخـبرات المـراد للمتعلـم اكتسـابها وإضافـة جانبـي المتعـة والتشـويق لـكل مـا يتعلمـه المتعلـم، وتشـمل الأنشـطة التعليميـة كل الإجـراءات التعليميـة والنشـاطات التـي يقـوم بهـا المتعلـم أو المعلـم أو همـا معـا.

ويعرفهـا السـلخي (2004) بأنهـا كل مـا يقـوم بـه المتعلـم أو المتعلمـون مـن العمليـات العقليـة والممارسـات العمليـة في المواقـف التعليميـة المختلفـة؛ والتـي تتناسـب مـع رغبتهـم الحقيقيـة وميولهـم بغـرض تحقيـق الأهـداف التعليميـة المنشـودة، ويعرفهـا جوارنـه(2006) والدومـاني(2007) أيضـا بأنهـا ذلـك الجهـد الـذي يقـوم بـه المتعلـم داخـل غرفـة الصـف أو خارجهـا سـواء كان عقليـاً أو بدنيـاً بغيـة تحقيـق وإنجـاز هـدف معـين يسـاعد عـلى تنميـة المتعلـم في جميـع جوانـب نمـوه، أو قـد ينعكـس عـلى سـلوكه سـواء أكان هـذا تحـت إشراف المعلـم أو بدونـه. ويعرفهـا كل مـن العقـابي والهواملـة (2016) بأنهـا كل الأعـمال التـي يخطـط لهـا، ويقـوم بهـا المتعلـم داخـل الصـف الـدراسي تحـت إدارة المعلـم وإشرافـه وتوجيهـه.

وذكرت البهي (2017) بأن هناك مسميات عديدة ومختلفة للأنشطة التعليمية وجدت في الأدبيات التربوية، ولا يوجد اتفاق على مسمى واحد، ومن هذه المسميات: الأنشطة المنهجية الاضافية والأنشطة المنهجية المصاحبة، وهذان المسميان ظهرا في بداية ظهور حركة الأنشطة التعليمية، ومن المسميات الأنشطة المدرسية، والأنشطة اللامنهجية، والأنشطة الصفية، والأنشطة اللاصفية، والأنشطة الحرة، والممارسات التربوية، ومن خلال عرض التعريفات السابقة؛ يتضح الاتفاق بينها ويظهر مفهوم الأنشطة التعليمية؛ إذ تشمل الجهد العقلي والبدني والتفاعل لدى المتعلمين داخل البيئة الصفية وخارجها تحت إشراف موجه من المعلم و التخطيط المسبق له سعيا لتحقيق الأهداف المنشودة.

وقد شهدت الأنشطة التعليمية تطوراً واضحاً في أواخر القرن التاسع عشر والقرن العشرين لأنواع الأنشطة التي يمارسها الطلاب داخل المنهج وخارجه، بجانب النشاط الذي يقومون به والمرتبط بالمواد الدراسية، أو المرتبط بميول كل طالب ورغباته مثل: التمثيل والتمرينات الرياضية والصحافة والمناظرات والتصوير والرحلات (شحاته، 2004م).

أهداف الأنشطة التعليمية:

يهدف توظيف الأنشطة التعليمية في العملية التعليمية، كما أشار عبد الحميد (2007) إلى ما يلي:

1. ترسيخ القيم والمعتقدات الدينية والاجتماعية لدى المتعلمين.
2. توجيه المتعلمين ومساعدتهم على اكتشاف قدراتهم وميولهم والعمل على تنميتها وتحسينها.
3. إتاحة الفرص للمتعلمين للاتصال بالبيئة والتعامل معها لتحقيق مزيد من التفاعل والاندماج.
4. إتاحة الفرصة للمتعلمين للتدريب على الأسلوب العلمي واكتساب القدرة على البحث والتجديد والابتكار والاستنتاج.
5. توظيف الأنشطة كوسائل تعليمية مشوقة لتنفيذ المواد المنهجية وترسيخها في أذهان المتعلمين.
6. تنمية الاتجاهات نحو تقدير العمل اليدوي واحترام العاملين.
7. توجيه المتعلمين للعمل من خلال منظومة متكاملة تحقيقاً لمتطلبات المجتمع.

كما يمكن استثمار الأنشطة التعليمية لتنمية دافعية المتعلمين وإثارتها نحو التعلم مع مراعاة الفروق الفردية لدى المتعلمين.

أهمية الأنشطة التعليمية:

يشير كل من إبراهيم (2004) والدوماني(2007)

والراسبي(2010) وعبد الحكيم (2018) إلى أن استخدام الأنشطة التعليمية في التدريس يساعد على:

1. الربط بين المواد التعليمية وتطبيقاتها في واقع الحياة.
2. جعل الفهم والتعليم أكثر فاعلية.
3. اكتشاف المواهب والقدرات والاستعدادات المختلفة لدى المتعلمين، وصقلها، وتطويرها، وتوجيهها التوجيه السليم المفيد.
4. تحويل المعارف النظرية إلى خبرات عملية.
5. تنمية الروح الجماعية لدى المتعلمين، بإشراكهم في عمل جماعي، يسهمون فيه مجتمعين في وقت واحد.
6. استثمار المتعلمين لوقت فراغهم.
7. إكساب المتعلمين بعض مهارات التفكير التعليمي.

وهذا يبين أهمية استخدام الأنشطة التعليمية بالتدريس، وخاصة بالنسبة لتدريس مقررات التربية الإسلامية؛ وذلك للجمع بين النظرية والتطبيق؛ لئلا تكون الموضوعات الدراسية غير مرتبطة بحياة الطالب الواقعية.

خطوات تنفيذ الأنشطة التعليمية:

عند استخدام الأنشطة التعليمية؛ تنفذ الخطوات بما يتناسب ومرحلة الإعداد لها؛ حيث تشمل مرحلة التخطيط والتنفيذ والتقويم خطوات خاصة لكل مرحلة يسير عليها المعد للأنشطة التعليمية، وأورد عيد (2008) بأن الخطوات أو المراحل التي ينبغي السير عليها عند تنفيذ الأنشطة التعليمية؛ تكون على ثلاثة مراحل كما في الشكل رقم (1) وهي:

التخطيط للأنشطة: تتم هذه المرحلة التخطيط للأنشطة قبل بداية العام الدراسي ، ويجب أن تكون الخطة للأنشطة التعليمية مرنة بحيث تقبل التعديل أثناء التنفيذ.

تنفيذ الأنشطة: بعد وضع الخطة للأنشطة التعليمية؛ يتم البدء في تحويل هذه الخطة إلى واقع عملي ملموس داخل المدرسة، أو بمعنى آخر تنفيذ هذه الخطة.

تقويم الأنشطة: وهي المرحلة الأخيرة من مراحل تنفيذ الأنشطة التعليمية هي التقويم، ولكي يحقق التقويم الغرض منه، يجب أن يكون مستمرا أثناء التنفيذ وبعد التنفيذ؛ إضافة إلى أن هناك تعددا في وسائل التقويم وأدواته وكذلك القائمين على عملية التقويم.

العلوم الشرعية والأنشطة التعليمية:

تزداد أهمية الأنشطة التعليمية مع مناهج العلوم الشرعية بصفة خاصة، فهي ركيزة أساسية من ركائز التربية والتعليم؛ والتي تبني الإنسان الصالح المتعلم (القحطاني، 2014)، وجاءت دعوة الإسلام إلى ممارسة النشاط التعليمي في مواطن كثيرة متمثلة في القرآن الكريم والسنة النبوية والتأثر بالصحابة -رضي الله عنهم- وفي هذا السياق؛ فإن الله سبحانه وتعالى طالما أخبر في كتابه على ما يوقظ العقل والحواس كي تتفتح وتمارس حالات من النشاط العقلي والفكري كما في قوله تعالى في كثير من الآيات البينات (أَفَلَا تَتَذَكَّرُونَ) (أَفَلاَ تَعْقِلُونَ) (أَفَلَا تُبْصِرُونَ) (أَفَلاَ تَذَكَّرُونَ) وتبدو هذه إشارات واضحة للعمل على تحريك العقل لدى الانسان مما يجعله قادراً على فهم وإدراك ما يحيط به في هذا الكون. (القاضي وديوان، 2016).

ثانيا: المخططات المعلوماتية:

مفهوم المخططات المعلوماتية:

انتشر مصطلح المخططات المعلوماتية وذاع في الآونة الأخيرة؛ فهي تجمع ما بين البيانات والمعلومات، وبين الإحصاءات والتي تعتمد على التمثيل البصري للبيانات، وتتسم بالقدرة على تحويل كم كبير من البيانات والمعلومات والإحصاءات إلى شكل مرئي تفاعلي؛ ليتمكن المتعلم من فهمه واستقراء بياناته واستخلاص نتائجه. (المنتشري، 2018)، كما أن هناك مسميات أخرى شائعة لها؛ وذلك للاختلاف في تحديد الترجمة ومن هذه المسميات، كما أشار إليها (عبدالصمد، 2017):

- الرسوم البيانية.
- الإنفوجرافيك Infographics وهي كلمة إنجليزية مشتقة من كلمتين هما,Iformation) (Graphics وتعني: Visual Representation of Information أي التمثيل البصري للمعرفة وتعد شكل من أشكال فنون الرسم المبتكرة القادرة على نقل المعلومة بسرعة ووضوح لجذب القارئ.
- Infographics الإنفوجرافيكس.
- Information Design التصاميم المعلوماتية.
- Data Visualization البيانات التصورية التفاعلية.

ويقصد بالمخططات المعلوماتية كما عند كل من درويش و الدخني(2015م) و سالم) 2017م) بأنها «فن تحويل البيانات والمعلومات والمفاهيم المعقدة إلى صور ورسومات يمكن فهمها واستيعابها بوضوح وتشويق، وتتميز هذه التقنية بعرض المعلومات المعقدة والصعبة على القارئ بطريقة سلسة وسهلة وواضحة»، كما يعرفها عبد الرحمن وآخرون (2016م) «بأنها العملية التي يتم فيها الدمج بين المعلومات والمعارف (النص)

يرافقه التصميم الجارفيكي أو الصورة؛ فهي شكل متخصص من التصور المرئي، الذي يجمع بين الكلمات والصور لإيصال رسالة معينة وضعت تلك الرسالة لتحقيق هدف ونتيجة معينة».

وبناء على هذا؛ فالمخططات المعلوماتية هي التقنية التي تقدم المعلومات والمفاهيم والإحصاءات المعقدة بطريقة سلسلة وسهلة وذلك بالجمع بين النص وبين الصورة بتصميم يساعد القارئ على سهولة الاستيعاب، ونظراً لتعدد التسميات لهذا العلم؛ حدد الباحثان في هذه الدراسة استخدام مصطلح المخططات المعلوماتية؛ الترجمة العربية لمصطلح الإنفوجرافيك.

تصنيفات المخططات المعلوماتية:

تختلف تصنيفات المخططات المعلوماتية وتتعدد أنواعها وفقاً لتنوع استخداماتها أو طريقة العرض لها أو الغرض والهدف الذي صممت من أجله، ومن هذه التصنيفات ما يلي:

يصنف كل من درويش والدخني(2015) وعبد الرحمن وآخرون) 2016) وسالم(2017) وشلتوت(2018) للمخططات المعلوماتية؛ وفقاً لطريقة العرض إلى:

1. المخطط المعلوماتي الثابت: ويقصد به صورة دعاية ولكن ثابتة، إما أن تطبع أو توزع وفي الغالب يكون محتواه يشرح شيئا ما، ويعرض إحصاءات أو معلومات أو بيانات، وينقسم إلى نوعين:

المخطط المعلوماتي الثابت الأفقي. والمخطط المعلوماتي الثابت الرأسي.

2. المخطط المعلوماتي المتحرك: ويقصد به (الفيديو)، وفيه يتم تحويل البيانات والمعلومات إلى فيديو تفاعلي، وينقسم إلى نوعين:
   - فيديو مصور عادي يوضع عليه البيانات والتوضيحات بشكل جرافيك لإظهار بعض الحقائق والمفاهيم على الفيديو نفسه.
   - تصميم البيانات والإرشادات والمعلومات بشكل متحرك متكامل
3. المخطط المعلوماتي التفاعلي: عبارة عن تصميم للبيانات والأفكار والمعلومات بشكل يسهم في التفاعل مع المادة العلمية المعروضة.

مزايا استخدام المخططات المعلوماتية:

أورد (Smiciklas , 2012) (والمنتشري) 2018م) عدداً من مزايا استخدام المخططات المعلوماتية منها:

1- سهولة الفهم.
2- عامل الجذب.
3- سهولة تعامل المخ مع المخططات المعلوماتية.
4- التجديد
5- التعلم المرئي.
6- تبسيط المعلومات.

ثالثا: التحصيل الدراسي:

مفهوم (التحصيل الدراسي):

التحصيل الدراسي Academic Achievement له مفهوم سائد في أوساط المعلمين والمتعلمين وأولياء الأمور وأفراد المجتمع بشكل عام، ويمكن تحديده بما يظهره المتعلمون من استيعاب للمعارف والمفاهيم الأساسية في المادة العلمية المقررة، وما يحرزونه من نجاح في اختباراتهم الدراسية المختلفة، أو ما يحصلون عليه من درجات في الاختبارات. (الفاخري، 2005)، كما يعرفه الحامد) 1416هـ)؛ بأنه ما يتم تعلمه في المدرسة من معلومات خلال دراسة مقرر معين، وما يدركه المتعلم من العلاقة بين هذه المعلومات وبين ما يستنبطه منها من حقائق تنعكس في أداء المتعلم على اختبار يوضع وفق قواعد معينة؛ تمكّن من تقدير أداء المتعلم كمّياً بما يسمى بدرجات التحصيل.

ومن خلال ما سبق؛ يلاحظ أن التحصيل الدراسي يتحدد مفهومه بالمعارف والمهارات التي يحصل عليها المتعلم من خلال عملية التدريس؛ والتي يتم قياسها بأدوات متنوعة تتمثل في التحصيل الدراسي للعلوم الشرعية.

أهمية التحصيل الدراسي:

يأتي التحصيل الدراسي مؤشراً مهماً لنجاح العملية التعليمية، ويبحث القائمون على العملية التعليمية عن العوامل التي من شأنها رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى المتعلمين، والعوامل المؤثرة فيه والاهتمام به، وتظهر أهمية التحصيل الدراسي، كما يشير الريامي(2011م) فيما يلي:

1. يساعده في الحصول على معلومات تبين مدى ما حصّله المتعلمون بطريقة مباشرة من محتوى المادة الدراسية.
2. يمكن من خلاله الكشف عن انخفاض مستوى المتعلمين، وبالتالي على المعلم إعادة النظر في أدائه وطرق تدريسه.
3. الدرجة العالية أو المنخفضة له يمكن أن تؤدي إلى تعزيز الاتجاهات الإيجابية الصحيحة وتعديل ما يحتاج إلى تعديل بصورة مستمرة.
4. تسهم معرفته في توجيه العملية التعليمية، كما يمكن للمعلم والأسرة والإدارة المدرسية تحقيق مستوى دراسي أعلى لطلابهم.
5. يعد من الحاجات الشخصية التي يسهم النجاح والتفوق فيه، في زيادة تقبل الفرد لذاته، وبالتالي في إحداث التوافق النفسي له.

الدراسات السابقة:

يتم عرض الدراسات السابقة والتي استخدمت المخططات المعلوماتية في التعليم وفقاً للترتيب الزمني من الأقدم للأحدث، كما يلي:

هدفت دراسة أبوزيد(2016) التعرف على فاعلية استخدام الإنفوجرافيك لتدريس وحدة «سكان مصر» لتنمية التحصيل مهارات التفكير البصري لدى طلاب المرحلة الثانوية، واستخدمت الدراسة المنهجين الوصفي و شبه التجريبي، وتكونت أداة الدراسة في الاختبار التحصيلي واختبار مهارات التفكير البصري، وقد أوضحت النتائج وجود تحسن في مستوى التحصيل ومهارات التفكير البصري لدى طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام الإنفوجرافيك، بينما هدفت دراسة (عمر 2016) للكشف عن فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على الإنفوجرافيك في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير البصري والاستمتاع بتعلم العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وكانت أدوات الدراسة: الاختبار ومقياس الاستمتاع بتعلم العلوم لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وأبرز نتائج الدراسة فاعلية تدريس العلوم باستخدام استراتيجية مقترحة قائمة على الإنفوجرافيك في اكتساب المفاهيم العلمية ولتنمية مهارات التفكير البصري وتنمية الاستمتاع بتعلم العلوم لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي، كما جاءت دراسة العتيبي) 2016)؛ بهدف التعرف على تأثير استخدام الإنفوجرافيك التعليمي لتحصيل قواعد اللغة الانجليزية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة الرياض، وقد استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، كما تكونت أداة الدراسة في الاختبار التحصيلي، ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود تأثير إيجابي في تحصيل قواعد اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الأول المتوسط في المستويات التالية: التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الإنفوجرافيك التعليمي، بينما هدفت دراسة إسماعيل) 2016) إلى التعرف على تأثير الإنفوجرافيك لتنمية التحصيل الدراسي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم عند مستوى التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، واتجاهاتهم نحوه، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتمثلت أداة الدراسة في اختبار تحصيلي ومقياس اتجاه، ومن أبرز النتائج ظهور علاقة ارتباطية ايجابية بين التحصيل الدراسي وبين اتجاهاتهم نحو الإنفوجرافيك، كما توجد فروق دالة إحصائيًا في درجات طلاب المجموعة التجريبية قبل تطبيق الاختبار التحصيلي وبعده في مستوى التذكر، والفهم والتطبيق والتحليل لصالح التطبيق البعدي، كما جاءت دراسة Cifci (2016) للكشف عن تأثير استخدام المخططات المعلوماتية على التحصيل والاتجاه نحو مادة الجغرافيا واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عيّنة الدراسة من طلاب

من الصف العاشر، وتمثلت أداة الدراسة في الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه لمقرر مادة الجغرافيا من إعداد الباحث، كما أظهرت النتائج أن استخدام المخططات المعلوماتية في هذا المقرر؛ زاد من التحصيل الأكاديمي للطلاب واتجاههم نحو المقرر، و ساهم في تحسين مستوى التعلّم البصري واللفظي أيضًا، بينما هدفت دراسة عبدالصمد(2017) إلى قياس تأثير التجسيد المعلوماتي بالإنفوجرافيك لمفاهيم مقرر مصادر المعلومات المرجعية وفق كفاءة التمثيل المعرفي المرتفعة والمتوسطة والمنخفضة للمعلومات، وذلك بدلالة تأثيرها على تنمية مفاهيم مقرر مصادر المعلومات المرجعية وعادات العقل والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، واستخدمت الدراسة بعض تصميمات المنهج الوصفي في مرحلة الدراسة والتحليل والتصميم، والمنهج التجريبي لقياس تأثير المتغير المستقل للبحث على متغيراته التابعة في مرحلة التقويم، وتكونت أدوات الدراسة من الاختبار التحصيلي والمقياس وهو من إعداد الباحثة، وكانت أبرز النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لمتوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى في التطبيقين القبلي والبعدي في الاختبار التحصيلي ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة لصالح المجموعة التجريبية، وهدفت دراسة الشهري(2018) للكشف عن فاعلية تصميم تعليمي قائم على التعلم البصري بـ (الإنفوجرافيك) على تحصيل مادة الحاسب الآلي، وتصميم إنفوجرافيك تعليمي، كما تم استخدام المنهج التجريبي، وتم تطبيق الاختبار على مجموعتي الدراسة قبلياً وبعدياً، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) لمتوسطي درجات الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي في مادة الحاسب الآلي لطلاب المجموعة التجريبية الأولى، والتي درست المقرر بالتصميم القائم على التعلم البصري بالمخطط المعلوماتي العمودي، لصالح التطبيق البعدي، ووجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) لمتوسطي درجات الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي في مادة الحاسب الآلي لطلاب المجموعة التجريبية الثانية، والتي درست المقرر بالتصميم القائم على التعلم البصري بالمخططات المعلوماتي الدائري، لصالح التطبيق البعدي.

التعليق على الدراسات السابقة:

- **أوجه الاتفاق مع الدراسة:**

1. تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناول المخططات المعلوماتية.
2. تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة (أبوزيد،2016؛ عمر،2016؛ العتيبي،2016؛ إسماعيل،2016؛ Cifci, 2016 عبدالصمد،2017؛ الشهري،2018) في تطبيقها

للمنهج التجريبي.

3. اتفقت عدة دراسات (أبو زيد،2016؛ الشهري،2018؛ العتيبي،1437؛ عمر،2016) مع الدراسة الحالية في استخدام المخططات المعلوماتية في مقررات التعليم العام.
4. اتفقت بعض الدراسات (أبو زيد،2016؛ إسماعيل،2016؛ الشهري،2018؛ العتيبي،1437) مع الدراسة الحالية في التعرف على تأثير استخدام المخططات المعلوماتية وفاعليتها على التحصيل.

- **أوجه الاختلاف مع الدراسة:**

1. تختلف الدارسة الحالية مع الدراسات السابقة بأنها وظفت المخططات المعلوماتية في الأنشطة التعليمية؛ حيث جاءت دراسة عمر (2016) باستخدام استراتيجية مقترحة قائمة على المخططات المعلوماتية، كما استخدمت دراسة الشهري (2018) تصميماً تعليمياً قائم على التعلم البصري بالإنفوجرافيك.
2. تختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في المقرر الدراسي؛ حيث تناولت الدراسة الحالية مقرر الفقه، وتعتبر الدراسة الأولى – على حد علم الباحث– التي استخدمت المخططات المعلوماتية في هذا المقرر على حد علم الباحث، بينما تناولت دراسة عبد الصمد (2017) ودراسة إسماعيل (2016) التعليم الجامعي.
3. الدراسات السابقة التي تم عرضها كانت في مجتمعات مختلفة، اختلفت عن مجتمع الدراسة الحالية.
4. اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في مستويات التحصيل الدراسي.

- **أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:**

1. استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة بالتعرف على المخططات المعلوماتية نظريا وإجرائيا.
2. ساعدت الدراسات السابقة في تحديد عناصر الإطار النظري وأدوات الدراسة؛ وذلك لقلة الأدبيات التي تناولت المخططات المعلوماتية.

فروض الدراسة:

سعت الدراسة للتحقق من الفروض التالية:

- **الفرض الأول**: يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي عند مستوى التذكر لصالح طلاب المجموعة التجريبية.
- **الفرض الثاني**: يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي عند مستوى الفهم لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

- **الفرض الثالث**: توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي عند مستوى التطبيق لصالح طلاب المجموعة التجريبية.
- **الفرض الرابع**: يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (0,05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاتجاهاتهم نحو استخدام المخططات المعلوماتية في مقرر الفقه.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي؛ وذلك لمعرفة تأثير الأنشطة القائمة على المخططات المعلوماتية (المتغير المستقل) على التحصيل المعرفي لطلاب الصف الثاني المتوسط في مقرر الفقه، وفقا لتصنيف بلوم للأهداف المعرفية (التذكر-الفهم-التطبيق) واتجاه الطلاب نحو مقرر الفقه (المتغيرات التابعة).

تصميم الدراسة: يعرض الشكل التالي تصميم الدراسة الحالية:

المجموعة الضابطة	القياس القبلي لمستوى تحصيل الطلاب في (التذكر-الفهم-التطبيق) واتجاهاتهم لمقرر الفقه	التدريس بالطريقة الاعتيادية وفق محتوى الكتاب المدرسي	القياس البعدي لمستوى تحصيل الطلاب في (التذكر-الفهم-التطبيق) واتجاهاتهم لمقرر الفقه
المجموعة التجريبية	القياس القبلي لمستوى تحصيل الطلاب في (التذكر-الفهم-التطبيق) واتجاهاتهم لمقرر الفقه	التدريس باستخدام الأنشطة القائمة على المخططات المعلوماتية	القياس البعدي لمستوى تحصيل الطلاب في (التذكر-الفهم-التطبيق) واتجاهاتهم لمقرر الفقه

التصميم التجريبي للدراسة

عينة الدراسة: تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة، وتمثلت عينة الدراسة في طلاب مدرسة الشيخ عبد الله الخليفي المتوسطة طلاب الصف الثاني المتوسط، كما تم تقسيم العينة بالطريقة العشوائية البسيطة إلى مجموعتين مجموعة تجريبية وعددهم 30 طالباً، ومجموعة ضابطة وعددهم 30 طالباً.

أدوات الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة ومعرفة تأثير المتغير المستقل على المتغيرات التابعة (التحصيل واتجاه الطلاب للمقرر)؛ استخدمت الدراسة الأدوات التالية:

أ. الاختبار التحصيلي للوحدة الأولى (منزلة الزكاة وشروط وجوبها) والثانية (الأموال الزكوية) من مقرر الفقه للصف الثاني المتوسط (1441ه)؛ وذلك لقياس تأثير المتغير المستقل (الأنشطة القائمة على المخططات المعلوماتية) على المتغير التابع (التحصيل) في المستويات المعرفية الأولى (التذكر- الفهم- التطبيق) بناء على تصنيف (بلوم).

ب. مقياس اتجاهات الطلاب لمعرفة اتجاهات الطلاب نحو مقرر الفقه.

الاختبار التحصيلي:

خطوات إعداد الاختبار وهي مفصلة كالاتي:

أ - الهدف من الاختبار:

تحدد هدف الاختبار التحصيلي في قياس تحصيل الطلاب عند المستويات الدنيا للمعرفة من تصنيف بلوم (التذكر-الفهم-التطبيق)، في الوحدة الأولى (منزلة الزكاة وشروط وجوبها) والوحدة الثانية (الأموال الزكوية) من مقرر الفقه للصف الثاني المتوسط الفصل الدراسي الأول1441هـ، للتعرف على فاعلية الأنشطة القائمة على المخططات المعلوماتية لتنمية التحصيل في المستويات: (التذكر-الفهم-التطبيق).

ب - الأهداف السلوكية:

تم اعتماد الأهداف السلوكية من كتاب دليل المعلم الذي وضعته وزارة التعليم لتدريس مقرر الفقه للصف الثاني المتوسط الفصل الدراسي الأول العام الدراسي 1441 ه.

ج - جدول المواصفات:

الخطوات التالية تبين إعداد وتصميم جدول المواصفات: إعداد جدول لتوضيح كل موضوع من موضوعات المقرر المختارة.

جدول رقم (1)

يوضح الأهمية النسبية لكل درس من دروس الوحدتين وذلك في ضوء عدد الصفحات وعدد الحصص الدراسية وعدد الأهداف لكل درس

م	موضوع الدرس	عدد الصفحات	النسبة المئوية	عدد الحصص	النسبة المئوية	عدد الأهداف	النسبة المئوية	ترتيب الأهمية
1	تعريف الزكاة وحكمها ومكانتها في الإسلام	2	%12,5	1	%10	6	%17,6	3
2	حكم من جحد أو منع إخراج الزكاة وشروط وجوبها	2	%12,5	1	%10	4	%11,8	5
3	زكاة بهيمة الأنعام والأموال التي تجب فيها الزكاة	2	%12,5	1	%10	3	%8,8	6
4	زكاة الخارج من الأرض	4	%25	3	%30	9	%26,5	1
5	زكاة الأثمان	2	%12,5	1	%10	5	%14,7	4
6	زكاة عروض التجارة	3	%18,7	2	%20	4	%11,8	2
7	زكاة الأسهم وزكاة الدين	1	%6,3	1	%10	3	%8,8	7
المجموع		**16**	**%100**	**10**	**% 100**	**34**	**% 100**	**-**

يوضح الجدول السابق الأهمية النسبية لكل موضوع من مواضيع الوحدتين الدراسيتين، حيث يتضح أن الموضوع الرابع (زكاة الخارج من الأرض) هو أهم موضوع في الوحدتين الدراسيتين، وذلك في ضوء عدد الصفحات للموضوع في الكتاب المقرر لدى وزارة التعليم؛ والتي كان عددها (4) صفحات، وعدد الحصص الدراسية المقررة لتدريس الموضوع والتي بلغت (3) حصص دراسية، وعدد الأهداف السلوكية المتضمنة في الموضوع والتي يسعى لتحقيقها؛ إذ بلغت (9) أهداف، كما يتضح من الجدول أن موضوع (زكاة عروض التجارة) هو ثاني الموضوعات أهمية، والموضوع الأقل أهمية هو الموضوع السابع (زكاة الأسهم وزكاة الدين). ولتوضيح الوزن النسبي للمحتوى تم إعداد جدول لموضوعات الوحدات الدراسية، وتوضيح الأهداف السلوكية لكل موضوع دراسي وفق المستويات (التذكر- الفهم- التطبيق)، وتحديد الأوزان النسبية للموضوعات وفقا للأهداف التابعة لها على نحو الجدول التالي:

جدول رقم (2)

المواصفات للاختبار التحصيلي وفقا لعدد الأهداف

عناصر المحتوى	مستوى الأهداف			عدد الأهداف	الوزن النسبي
	تذكر	فهم	تطبيق		
تعريف الزكاة وحكمها ومكانتها في الإسلام	4	2	0	6	
حكم من جحد أو منع إخراج الزكاة وشروط وجوبها	2	1	1	4	
زكاة بهيمة الأنعام والأموال التي تجب فيها الزكاة	2	1	0	3	%8,8
زكاة الخارج من الأرض	4	5	0	9	
زكاة الأثمان	3	0	2	5	
زكاة عروض التجارة	1	3	0	4	
زكاة الأسهم وزكاة الدين	0	2	1	3	%8,8
المجموع	16	14	4	34	
الوزن النسبي للأهداف	%47,1	%41,2	%11,7		

كما تم تحديد الأسئلة لكل مستوى من مستويات الأهداف، وتحديد الأسئلة المرتبطة بكل موضوع من موضوعات الوحدة الأولى والوحدة الثانية، وكان عدد أسئلة الاختبار التحصيلي عشرين سؤالاً.

جدول رقم (3)

توزيع عدد أسئلة الاختبار التحصيلي على حسب مستوى الأهداف

عناصر المحتوى	مستوى الأهداف			عدد الأسئلة
	تذكر	فهم	تطبيق	
تعريف الزكاة وحكمها ومكانتها في الإسلام	3	1	0	4
حكم من جحد أو منع إخراج الزكاة وشروط وجوبها	1	1	0	2
زكاة بهيمة الأنعام والأموال التي تجب فيها الزكاة	1	1	0	2
زكاة الخارج من الأرض	2	3	0	5
زكاة الأثمان	2	0	1	3
زكاة عروض التجارة	1	1	0	2
زكاة الأسهم وزكاة الدين	0	1	1	2
عدد الأسئلة	10	8	2	20

د- صياغة المفردات:

تمت صياغة عبارات الاختبار التحصيلي للوحدتين: الأولى والثانية لمقرر الفقه للصف الثاني المتوسط الفصل الدراسي الأول، وكان عدد الأسئلة (20) سؤالا.

هـ- التعليمات:

تم وضع تعليمات الاختبار وعرضها على مجموعة من المختصين، كما روعي فيها الوضوح التام، كما أن الغرض من الاختبار هو قياس مدى التحصيل للمادة العلمية في الموضوعات المختارة، وأن تكون التعليمات سهلة ومباشرة، مع توضيح كيفية الإجابة على الأسئلة بوضع مثال على ذلك والتقيد بالوقت المحدد للاختبار.

و- الاختبار المبدئي:

كان الاختبار التحصيلي في الموضوعات المختارة في صورته المبدئية على النحو التالي:

- توزيع عدد عبارات الأسئلة والتي بلغت (20) عشرين سؤالا وفقا لتوزيع الأهداف السلوكية.
- نوع الأسئلة: الاختيار من متعدد.
- توافر إجابة صحيحة واحدة من بين أربعة اختيارات لكل سؤال: (أ) و(ب) و(ج) و(د).

ز- صدق الاختبار:

يكون الاختبار صالحاً إذا اتسم بالصدق، وللتحقق من صدق الاختبار؛ تم استخدام الأساليب التالية:

- **صدق المحتوى:**

تم إعداد جدول المواصفات للاختبار التحصيلي؛ بحيث يكون ممثلا لعناصر المحتوى ويقيس الأهداف المحددة.

- **صدق التحكيم:**

تم عرض الاختبار التحصيلي في صورته المبدئية على مجموعة من المختصين لتحقيق صدق التحكيم، حيث تم أخذ آراء وملاحظات المحكمين، وتم التعديل في بعض فقرات الاختبار في ضوء ملاحظات المحكمين.

-

- **صدق الاتساق الداخلي:**

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاختبار عن طريق حساب معاملات ارتباط فقرات الاختبار بالمجموع الكلي للفقرات؛ وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون الخطي، والجدول رقم (4) يبين قيم معاملات الارتباط الخاصة بفقرات الاختبار.

جدول رقم (4)

معاملات ارتباط فقرات الاختبار بالدرجة الكلية

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	*0.591	11	*0,611
2	*0.568	12	*0.578
3	*0.626	13	*0.561
4	*0.661	14	*0.597
5	*0.646	15	**0.685
6	**0.672	16	*0.552
7	*0,522	17	**0.764
8	**0.734	18	**0.752
9	*0.523	19	*0,522
10	*0.548	20	*0.535

** دال عند مستوى الدلالة (0.01).

* دال عند مستوى الدلالة (0.05).

وبالنظر إلى الجدول رقم (4)؛ يلاحظ أن جميع الفقرات مرتبطة بالدرجة الكلية للاختبار، وذلك عند معاملات ارتباط دالة عند مستوى الدلالة (0,01)، ومعاملات ارتباط دالة عند مستوى الدلالة (0,05) أيضاً.

ح- ثبات الاختبار:

تم التحقق من ثبات الاختبار والذي يقصد به إعطاء ذات النتائج عند إعادة تطبيقه على مجموعة المختبرين وذلك عن طريق معامل الثبات (ألفا كرونباخ)، حيث بلغ (0.76) وهو معامل ثبات جيد.

الثبات الكلي للاختبار

ثبات الاختبار التحصيلي	عدد الفقرات	معامل الثبات (ألفا كرونباخ)
	20	0,76

ط- معاملات الصعوبة والتمييز:

للتعرف على درجة الصعوبة وللتعرف على الإجابات المتميزة والاجابات الأقل تميزا لكل عبارة من عبارات الاختبار التحصيلي؛ انظر الجدول رقم (5):

جدول رقم (5)

معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار

الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	0	0.13	11	0	0.13
2	0.20	0.50	12	0.20	0.25
3	0.53	0.63	13	0.13	0.38
4	0.07	0.25	14	0.27	0.38
5	0.33	0.50	15	0.27	0.38
6	0.60	0.50	16	0.60	0.25
7	0.07	0.25	17	0.20	0.50
8	0.13	0.38	18	0.60	0.75
9	0.13	0.38	19	0.73	0
10	0.40	0.13	20	0.67	0.38

يبين الجدول رقم (5) معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار والتي تراوحت بين (0-0,73)، ويشير العزاوي (2013) إلى أن معاملات الصعوبة للفقرات الاختبارية التي تتراوح بين (0,1 – 0,8) تتمتع بمعاملات صعوبة مقبولة، وبإعادة النظر إلى الجدول السابق يتضح بأن الفقرات (1، 4، 7، 11) تتميز بمعاملات صعوبة منخفضة أو منعدمة، مما استدعى تعديلها وتنقيحها، كما يبين الجدول معاملات التمييز لفقرات الاختبار والتي تراوحت بين (0,1-1)، والتي أشار العزاوي، (2013) إليها بأنها معاملات تمييز مقبولة تحقق مستوى الجودة المطلوب لفقرات الاختبار.

ي- التجربة المبدئية:

تم تطبيق الاختبار بعد عرضه على مجموعة المحكمين والأخذ بملاحظاتهم، وعمل التعديلات المقترحة على عينة استطلاعية وعشوائية، وهي مكونة من (15) طالبا؛ وذلك للأغراض التالية:

- حساب الوقت المستغرق لأداء الاختبار.
- حساب معامل ثبات الاختبار.
- تحديد وضوح التعليمات.
- تحديد معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار.

مقياس الاتجاه:

أ- الهدف من المقياس:

تحدد الهدف من المقياس وهو معرفة اتجاهات طلاب الصف الثاني المتوسط في التعليم العام للعام الدراسي1441هـ، لمقرر الفقه.

ب - أبعاد المقياس:

تم إعداد المقياس لقياس اتجاه الطلاب نحو مقرر الفقه، قام الباحثان بصياغة عبارات المقياس وفق الأبعاد التي تم تحديدها بما يناسب أهداف الدراسة، حيث بلغت عبارات المقياس (15) عبارة كما تحددت الأبعاد فيما يلي:

- الاتجاه نحو تعلم مقرر الفقه.
- الاتجاه نحو أهمية مقرر الفقه.
- الاتجاه نحو أنشطة مقرر الفقه.

ج- بناء المقياس:

تم وضع عبارات المقياس وصياغة كل عبارة بما يناسب البعد التي تنتمي إليه؛ حيث احتوى كل بعد من أبعاد المقياس الثلاثة على خمس عبارات، يجيب عنها الطالب بالاختيار المناسب لها (موافق جداً- موافق- غير متأكد- غير موافق- غير موافق جداً) وفق طريقة مقياس ليكرت الخماسي، كما في الجدول رقم (6) التالي:

جدول رقم (6)

توزيع فقرات المقياس على الأبعاد

م	البعد	العبارات
1	الاتجاه نحو تعلم مقرر الفقه	5-1
2	الاتجاه نحو أهمية مقرر الفقه	10-6
3	الاتجاه نحو أنشطة مقرر الفقه	15-11
	المجموع	15

د- صدق المقياس:

للتأكد من صدق المقياس بعد إعداده في الصورة المبدئية؛ قام الباحثان بالتالي:

- صدق التحكيم: لتحقيق ذلك؛ تم عرض المقياس في صورته المبدئية على مجموعة من التربويين والمختصين يوضح قائمة المحكمين للمقياس للتأكد من وضوح العبارات وانتمائها للأبعاد، وكذلك لمعرفة آرائهم وملاحظتهم حول التصنيف المتبع للأبعاد، كما تم مراعاة ملاحظاتهم لبعض العبارات وتعديلها.
- الصدق الداخلي: تم التحقق من الصدق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معاملات ارتباط فقرات المقياس بالمجموع الكلي لفقرات كل بعد، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون الخطي. ويبين الجدول (7) معاملات الارتباط الخاصة بالمقياس.

جدول رقم (7)

معاملات ارتباط عبارات المقياس بأبعاده ومعاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية

البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	**0.769	6	*0.574	11	**0.866
2	*0.590	7	*0.572	12	**0.780
3	**0.759	8	*0.576	13	*0.598
4	**0.763	9	*0.527	14	*0.552
5	*0.535	10	*0.561	15	**0.719
الارتباط الكلي	****0.837**	**الارتباط الكلي**	***0,632**	**الارتباط الكلي**	****0,846**

** دال عند مستوى الدلالة (0.01).

* دال عند مستوى الدلالة (0.05).

بالنظر إلى الجدول رقم (7)؛ يلاحظ أن جميع العبارات مرتبطة بدرجة كل بعد من الأبعاد الثلاثة، بالإضافة إلى ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس، وذلك عند معاملات ارتباط قوية دالة عند مستوى الدلالة (0,01)، ومعاملات ارتباط دالة عند مستوى الدلالة (0,05) أيضاً.

هـ- ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات المقياس عن طريق معامل الثبات (ألفا كرونباخ)، حيث بلغ (0.74) وهو معامل ثبات جيد.

الثبات الكلي للمقياس

ثبات المقياس	عدد الفقرات	معامل الثبات (ألفا كرونباخ)
	15	0,74

و- التجربة المبدئية:

بعد عرض مقياس الاتجاه على مجموعة المحكمين والأخذ بالملاحظات والآراء وعمل التعديلات المقترحة على العينة الاستطلاعية؛ وقع الاختيار العشوائي على عينة من أفراد المجتمع مكونة من (15) طالباً، وذلك للأغراض التالية:

- تحديد الوقت المناسب للإجابة عن فقرات المقياس.
- التحقق من صدق المقياس الداخلي.
- التحقق من ثبات المقياس.
- - تحديد وضوح التعليمات.

ز- إجابة المقياس:

بلغت عبارات المقياس (15) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد؛ منها عبارات ذات اتجاه إيجابي وعبارات ذات اتجاه سلبي؛ حيث كانت تعطى (5 درجات) للعبارة ذات الاتجاه الإيجابي و(درجة واحدة) للعبارة ذات الاتجاه السلبي، والجدول التالي يوضح كيفية استخدام مفتاح التصحيح للمقياس ونوع العبارات:

النوع	العدد	موافق جدا	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق جدا
العبارات ذات الاتجاه الإيجابي	9	5	4	3	2	1
العبارات ذات الاتجاه السلبي	6	1	2	3	4	5

ح- زمن الإجابة:

تم تحديد الوقت المناسب للإجابة عن عبارات المقياس عن طريق حساب المتوسط بين مدة انتهاء أول إجابة عن المقياس وآخر إجابة؛ حيث كان الوقت المناسب للإجابة (30) دقيقة.

- الضبط القبلي للدراسة:

أولاً: الاختبار التحصيلي:

اختبار التجانس:

تم تطبيق الاختبار التحصيلي على المجموعتين: التجريبية والضابطة قبل البدء في تجربة البحث، وذلك للتأكد من تجانس درجات المجموعتين قبل تقديم أي معالجة، تم استخدام اختبار ليفين (Leven's Test)؛ وذلك للتأكد من هذا التجانس لدرجات المجموعتين في كامل الاختبار، كما تم التأكد من تجانس درجات الطلاب في أبعاد الاختبار (التذكر، الفهم التطبيق)، والجدول (8) يبين نتائج اختبار ليفين للكشف عن تجانس درجات المجموعتين في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي.

جدول رقم (8)

نتيجة اختبار ليفين للكشف عن تجانس درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي

مستوى المعرفة	المجموعة	عدد العينة	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
تذكر	الضابطة	30	2,25	0,13
	التجريبية	30		
فهم	الضابطة	30	2,56	0,11
	التجريبية	30		
تطبيق	الضابطة	30	0,69	0,40
	التجريبية	30		
كامل الاختبار	الضابطة	30	0,06	0,93
	التجريبية	30		

يتضح من الجدول (8) عدم وجود دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.05) أو أقل منه، مما يدل على تجانس درجات الطلاب في كامل الاختبار التحصيلي، وفي درجات أبعاد الاختبار (التذكر، والفهم، والتطبيق) على حد سواء.

اختبار التكافؤ:

تم التأكد من تكافؤ القدرة المعرفية لدى الطلاب أفراد العينة في المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل البدء في التجربة، وذلك لتحييد مهددات الصدق الداخلي للتجربة، والمتمثلة في عنصر الانقاء، وهو وجود تفاوت في القدرات والمهارات لأفراد العينتين التجريبية والضابطة، استخدم الباحثان اختبار (ت) للعينتين المستقلتين، للتحقق من عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المجموعتين: الضابطة والتجريبية في أبعاد الاختبار، وفي الدرجة الكلية للاختبار، و الجدول (9) يبين نتيجة اختبار (ت) للعينتين المستقلتين هدف الدراسة.

جدول رقم (9)

نتيجة اختبار (ت) للعينات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي

مستوى المعرفة	المجموعة	عدد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
تذكر	الضابطة	30	7.86	2.62	2.093	0,054
	التجريبية	30	8.30	1.87		
فهم	الضابطة	30	3.90	1.68	1.973	0,053
	التجريبية	30	4.90	2.20		
تطبيق	الضابطة	30	0.73	0.69	1.329	0,189
	التجريبية	30	1.23	1.94		
كامل الاختبار	الضابطة	30	12.70	4.17	2,274	0,057
	التجريبية	30	14.10	4.00		

بالنظر إلى الجدول رقم (9)؛ يظهر وجود فروق ظاهرية بين متوسطات المجموعتين، ولكن يوجد تفاوت وتشتت كبير في درجات المجموعتين، مما يؤدي إلى عدم الاعتماد على هذه الفروق الظاهرية. ويتضح من الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.05) أو أقل منه، وذلك بين متوسطات درجات المجموعتين: الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي للاختبار، وفي الدرجة الكاملة للاختبار التحصيلي، وفي درجات أبعاد الاختبار (التذكر، والفهم، والتطبيق) على حد سواء؛ مما يدل على تكافؤ الطلاب في المجموعتين.

اختبار التجانس:

تم تطبيق مقياس الاتجاهات على المجموعتين: التجريبية والضابطة قبل البدء في التجربة، وذلك للتأكد من تجانس استجابات المجموعتين قبل تقديم أي معالجة، استخدم الباحث اختبار ليفين (Leven's Test)؛ للتأكد من تجانس استجابات المجموعتين في كامل المقياس، كما تم التأكد من تجانس درجات الطلاب في أبعاد المقياس (الاتجاه نحو تعلم مقرر الفقه، الاتجاه نحو أهمية مقرر الفقه، الاتجاه نحو أنشطة مقرر الفقه، و الجدول (10) يبين نتائج اختبار ليفين للكشف عن تجانس استجابات المجموعتين في التطبيق القبلي لمقياس الاتجاهات نحو مقرر الفقه.

جدول رقم (10)

نتيجة اختبار ليفين للكشف عن تجانس استجابات المجموعتين في التطبيق القبلي لمقياس الاتجاهات لـمقرر الفقه

البعد	المجموعة	عدد العينة	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الاتجاه نحو تعلم مقرر الفقه	الضابطة	30	0,16	0,68
	التجريبية	30		
الاتجاه نحو أهمية مقرر الفقه	الضابطة	30	0,48	0,48
	التجريبية	30		
الاتجاه نحو أنشطة مقرر الفقه	الضابطة	30	1,84	0,19
	التجريبية	30		
كامل المقياس	الضابطة	30	0,07	0,78
	التجريبية	30		

يبين الجدول رقم (10) عدم وجود دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.05) أو أقل منه، مما يدل على تجانس درجات الطلاب في كامل مقياس الاتجاهات، وفي أبعاد المقياس (الاتجاه نحو تعلم مقرر الفقه، والاتجاه نحو أهمية مقرر الفقه، والاتجاه نحو أنشطة مقرر الفقه على حد سواء.

اختبار التكافؤ:

تم التأكد من تكافؤ الاتجاهات لدى الطلاب لمقرر الفقه في المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل البدء في تجربة الدراسة، وذلك لتحييد مهددات الصدق الداخلي للتجربة، والمتمثلة في عنصر الانقاء، وهو وجود تفاوت في اتجاهات أفراد العينتين التجريبية والضابطة، استخدم الباحث اختبار (ت) للعينتين المستقلتين، للتحقق من عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات استجابات الطلاب في المجموعتين الضابطة والتجريبية في أبعاد المقياس، وفي المتوسط العام للمقياس، ويبين الجدول رقم (11) نتيجة اختبار (ت) للعينتين المستقلتين هدف الدراسة.

جدول رقم (11)

نتيجة اختبار (ت) للعينات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الاتجاهات

مستوى المعرفة	المجموعة	عدد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الاتجاه نحو تعلم مقرر الفقه	الضابطة	30	3.96	0.48	0,09	0,92
	التجريبية	30	3.97	0.55		
الاتجاه نحو أهمية مقرر الفقه	الضابطة	30	3.90	0.61	0,47	0,63
	التجريبية	30	3.98	0.68		
الاتجاه نحو أنشطة مقرر الفقه	الضابطة	30	3.63	0.81	1,18	0,23
	التجريبية	30	3.85	0.60		
كامل المقياس	الضابطة	30	3.83	0.46	0,82	0,41
	التجريبية	30	3.93	0.50		

بالنظر إلى الجدول رقم (11) يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.05) أو أقل منه، بين متوسطات استجابات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لمقياس الاتجاهات، في المتوسط العام للمقياس، وفي متوسطات أبعاد المقياس: الاتجاه نحو تعلم مقرر الفقه، والاتجاه نحو أهمية مقرر الفقه، والاتجاه نحو أنشطة مقرر الفقه على حد سواء، مما يدل على تكافؤ اتجاهات الطلاب في المجموعتين لمقرر الفقه.

خطوات إعداد الأنشطة القائمة على المخططات المعلوماتية:

1. تحديد المجتمع المستفيد من الأنشطة القائمة على المخططات المعلوماتية (مجتمع الدراسة).
2. تحديد المحتوى التعليمي الذي سوف يتضمن الأنشطة القائمة على المخططات المعلوماتية (الحدود الموضوعية).
3. تحديد محتوى الأنشطة التعليمية وفق الأهداف السلوكية (التذكر- الفهم – التطبيق).
4. تصميم الأنشطة المناسبة لاحتياجات مجتمع الدراسة وخصائصها.
5. تحديد نوع المخططات المعلوماتية (الثابت) في تصميم الأنشطة.
6. وضع الإجابات المتوقعة للأسئلة والأنشطة التعليمية.

نتائج الدراسة:

- إجراءات التحقق من الفرض الأول ونصه « وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي عند مستوى التذكر لصالح طلاب المجموعة التجريبية»، فقد تم اختيار الاختبار المناسب لفحص الفروق بين درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لمستوى التذكر في الاختبار التحصيلي للمجموعتين، كما تم فحص التوزيع الطبيعي أو الاعتدالي للبيانات، عن طريق إجراء اختبار شابيرو-ويلك؛ للتحقق من نوع توزيع البيانات، ويبين الجدول رقم (12) نتائج الاختبار.

جدول رقم (12)

نتائج اختبار شبيرو-ويلك لفحص توزيع بيانات مستوى التذكر

المجموعة	عدد العينة	قيمة الاختبار	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الضابطة	30	0.898	30	0.008
التجريبية	30	0.743	30	0.000

من الجدول رقم (12) يتضح وجود فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة مما يدل على أن البيانات لا تتبع التوزيع الاعتدالي أو الطبيعي، وبذلك تبرز الحاجة إلى استخدام اختبارات الفروق اللامعلمية للتحقق من الفرض الأول للدراسة.

وللتحقق من الفرض الأول، تم استخدام اختبار مان ويتني اللامعلمي للعينات المستقلة، بهدف إيجاد الفروق الاحصائية بين رتب متوسطات درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي، في مستوى التذكر بعد انتهاء التجربة والتطبيق البعدي للاختبار، كما يوضحه الجدول رقم (13) التالي:

جدول رقم (13)

نتائج اختبار مان وتني للعينات المستقلة لمستوى التذكر

المستوى	المجموعة	العدد	رتب المتوسطات	مجموع الرتب	قيمة الاختبار	مستوى الدلالة
التذكر	الضابطة	30	24.22	726.50	261,50	0,004
	التجريبية	30	36.78	1103.50		

من الجدول رقم (13)؛ يتضح وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.05) أو أقل منه بين رتب متوسطات درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي عند مستوى التذكر، وذلك لصالح المجموعة التجريبية؛ لحصولهم على مجموع رتب المتوسطات الأعلى في مستوى التذكر، والذي بلغ (1103.50).

ولمعرفة حجم التأثير الناتج عن تأثير المتغير المستقل (الأنشطة القائمة على المخططات المعلوماتية) في المتغير التابع (التحصيل المعرفي – مستوى التذكر)، تم استخدام مربع إيتا لقياس حجم التأثير لمجموعتين مستقلتين، ويبين الجدول رقم (14) قيمة مربع إيتا للمجموعتين:

جدول رقم (14) نتائج مربع إيتا للعينات المستقلة لمستوى التذكر

المستوى	المجموعة	العدد	قيمة اختبار مان وتني	مربع (إيتا)	حجم التأثير
التذكر	الضابطة	30	261,50	0,129	عالٍ
	التجريبية	30			

بالنظر إلى الجدول رقم (14)؛ يتبين بأن قيمة مربع إيتا تقترب إلى القيمة (0,14)، وتعتبر هذه القيمة معامل تأثير عالٍ للمتغير المستقل على المتغير التابع، حيث بلغ معامل التأثير (0,129) لمربع (إيتا) (Cohen, 2013) ؛ وبالتالي فإنه يتم قبول الفرض الأول و نصه « وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,05) لمتوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي عند مستوى التذكر لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

وتتفق نتيجة الفرض الأول مع نتيجة دراسة إسماعيل(2016م)؛ والتي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0,05) لدى درجات طلاب المجموعة التجريبية قبل تطبيق الاختبار التحصيلي وبعده في مستوى التذكر، ولصالح التطبيق البعدي، ودراسة الشهري (2018م)؛ والتي كشفت عن وجود فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي في المستوى (0,05) لمادة الحاسب الآلي و لصالح طلاب المجموعة التجريبية، ودراسة أبو زيد (2016)؛ حيث أشارت الى وجود فروق دلالة ذات دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي في مستويات بلوم، ومن ضمنه مستوى (التذكر)، ودراسة عمر(2016)؛ حيث أظهرت وجود فروق دالة احصائياً بين درجات مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي للاختبار ومن ضمنه مستوى (التذكر) ولصالح المجموعة التجريبية، ودراسة العتيبي(2018)؛ والتي بينت وجود فروق ذات دلالة احصائية لمتوسط درجات طالبات المجموعتين: التجريبية والضابطة عند مستوى التذكر في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، ومن خلال نتيجة الفرض الأول من فرضيات هذه الدراسة؛ تتضح فاعلية التدريس باستخدام الأنشطة القائمة على المخططات المعلوماتية لتدريس مقرر الفقه على تحصيل الطلاب المعرفي عند مستوى التذكر؛ حيث ساهمت الأنشطة القائمة على المخططات المعلوماتية في رفع مستوى تحصيل الطلاب، ويفسر تفوق درجات طلاب المجموعة التجريبية عن درجات طلاب المجموعة الضابطة؛ لما تميزت به الأنشطة القائمة على المخططات المعلوماتية من خصائص تساهم في تبسيط المعلومة وسهولة استرجاع المتعلم لما يتعلمه، بالإضافة إلى قدرتها التأثيرية وسرعة وصول المعلومة وسرعة تعامل المخ مع المخطط المعلوماتي، كما أن عامل الجذب والتجديد الذي تتميز به الأنشطة القائمة على المخططات المعلوماتية؛ تساعد على تحسين الذاكرة والتذكر.

التحقق من الفرض الثاني: ونصه وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي عند مستوى الفهم ولصالح طلاب المجموعة التجريبية».

ولاختيار الاختبار المناسب لفحص الفروق بين درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مستوى الفهم في الاختبار التحصيلي، تم فحص التوزيع الطبيعي أو الاعتدالي للبيانات، عن طريق إجراء اختبار (شابيرو-ويلك؛ للتحقق من نوع توزيع البيانات، ويبين الجدول رقم (15) نتائج الاختبار:

جدول رقم (15)

نتائج اختبار شبيرو-ويلك لفحص توزيع بيانات مستوى الفهم

المجموعة	عدد العينة	قيمة الاختبار	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الضابطة	30	0.902	30	0.010
التجريبية	30	0.917	30	0.023

من الجدول رقم (15) يتضح وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجات طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة عند مستوى الفهم؛ مما يدل على أن البيانات لا تتبع التوزيع الاعتدالي أو الطبيعي، وبذلك تبرز الحاجة إلى استخدام اختبارات الفروق اللامعلمية للتحقق من الفرض الثاني للدراسة.

وللتحقق من الفرض؛ تم استخدام اختبار مان ويتني اللامعلمي للعينات المستقلة، بهدف إيجاد الفروق الاحصائية بين رتب متوسطات درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي، في مستوى الفهم بعد انتهاء التجربة والتطبيق البعدي للاختبار، ويوضح الجدول رقم (16) نتيجة الاختبار.

جدول رقم (16)

نتائج اختبار مان وتني للعينات المستقلة لمستوى الفهم

المستوى	المجموعة	العدد	رتب المتوسطات	مجموع الرتب	قيمة الاختبار	مستوى الدلالة
الفهم	الضابطة	30	23.30	699.00	234,00	0,001
	التجريبية	30	37.70	1131.00		

من الجدول رقم (16) يتضح وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.05) أو أقل منه بين رتب متوسطات درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي عند مستوى الفهم، وذلك لصالح المجموعة التجريبية لحصولهم على مجموع رتب المتوسطات الأعلى في مستوى الفهم، والذي بلغ (1131.00).

ولمعرفة حجم التأثير الناتج عن تأثير المتغير المستقل (الأنشطة القائمة على المخططات المعلوماتية) في المتغير التابع (التحصيل المعرفي – مستوى الفهم)، تم استخدام مربع إيتا لقياس حجم التأثير لمجموعتين مستقلتين، ويبين الجدول (17) قيمة مربع إيتا للمجموعتين:

جدول رقم (17)

نتائج مربع إيتا للعينات المستقلة لمستوى الفهم

المستوى	المجموعة	العدد	قيمة اختبار مان وتني	مربع (إيتا)	حجم التأثير
الفهم	الضابطة	30	234,00	0,17	عالٍ
	التجريبية	30			

بالنظر إلى الجدول رقم (17)؛ يتبين بأن قيمة مربع إيتا تجاوزت القيمة (0٫14)، وتعتبر هذه القيمة معامل تأثير عالٍ للمتغير المستقل على المتغير التابع، حيث بلغ معامل التأثير (0٫17) لمربع إيتا (Cohen٫2013). وبالتالي فإنه يتم قبول الفرض الثاني من فرضيات الدراسة والذي نص على أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0٫05) لمتوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي عند مستوى الفهم لصالح طلاب المجموعة التجريبية، وتشابه نتيجة اختبار هذا الفرض نتائج دراسة (إسماعيل٫2016) ودراسة العتيبي (2018)؛ والتي بينتا وجود فروق ذات دلالة احصائية لمتوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة عند مستوى الفهم في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي.

ومن خلال نتائج الفرض الثاني؛ تتضح فاعلية التدريس باستخدام الأنشطة القائمة على المخططات المعلوماتية لتدريس مقرر الفقه، والقائمة على تحصيل الطلاب المعرفي عند مستوى الفهم، ويُرجع الباحثان ذلك؛ نظراً لاشتمال الأنشطة القائمة على المخططات المعلوماتية على مزايا متعددة، فهي تساهم في سهولة الفهم لدى المتعلم وتبسيط المعلومات، كما تساعد على إيصال المعلومة المعقدة بطريقة سلسة، وعلى ربط المعارف مع بعضها البعض، وتوجيه المتعلمين إلى التركيز على الفهم وليس الكم. الملاح والحميداوي (2018)

التحقق من الفرض الثالث: ونصه«وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي عند مستوى التطبيق لصالح طلاب المجموعة التجريبية». ولاختيار الاختبار المناسب لفحص الفروق بين درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مستوى التطبيق في الاختبار التحصيلي؛ تم فحص التوزيع الطبيعي أو الاعتدالي للبيانات، عن طريق إجراء اختبار شابيرو-ويلك؛ للتحقق من نوع توزيع البيانات، والجدول رقم (18) يبين نتائج الاختبار:

جدول رقم (18)

نتائج اختبار شبيرو-ويلك لفحص توزيع بيانات مستوى التطبيق

المجموعة	عدد العينة	قيمة الاختبار	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الضابطة	30	0.794	30	0.000
التجريبية	30	0.686	30	0.000

من الجدول (18)؛ يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي (مستوى التطبيق)؛ مما يدل على أن البيانات لا تتبع التوزيع الاعتدالي أو الطبيعي، وبذلك تبرز الحاجة إلى استخدام اختبارات الفروق اللامعلمية للتحقق من فرض الدراسة الثالث.

وللتحقق من الفرض؛ تم استخدام اختبار (مان ويتني) اللامعلمي للعينات المستقلة، بهدف إيجاد الفروق الاحصائية بين رتب متوسطات درجات المجموعتين التجريبية وبين الضابطة في مستوى التطبيق في الاختبار البعدي؛ وذلك بعد انتهاء التجربة والتطبيق البعدي للاختبار، ويوضح الجدول (19) نتيجة الاختبار:

جدول رقم (19)

نتائج اختبار مان وتني للعينات المستقلة لمستوى التطبيق

المستوى	المجموعة	العدد	رتب المتوسطات	مجموع الرتب	قيمة الاختبار	مستوى الدلالة
التطبيق	الضابطة	30	22.82	684.50	219,50	0,001
	التجريبية	30	38.18	1145.50		

من الجدول رقم (19)؛ يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) أو أقل منه بين رتب متوسطات درجات المجموعتين التجريبية وبين الضابطة في الاختبار البعدي عند مستوى التطبيق؛ وذلك لصالح المجموعة التجريبية لحصولهم على مجموع رتب المتوسطات الأعلى في مستوى التطبيق؛ والذي بلغ (1145.50).

ولمعرفة حجم التأثير الناتج عن تأثير المتغير المستقل (الأنشطة القائمة على المخططات المعلوماتية) في المتغير التابع (التحصيل المعرفي – مستوى التطبيق)؛ تم استخدام مربع إيتا لقياس حجم التأثير لمجموعتين مستقلتين، ويبين الجدول رقم (20) قيمة مربع إيتا للمجموعتين:

جدول رقم (20)

نتائج مربع إيتا للعينات المستقلة لمستوى التطبيق

المستوى	المجموعة	العدد	قيمة اختبار مان وتني	مربع (إيتا)	حجم التأثير
التطبيق	الضابطة	30	219,50	0,19	عالٍ
	التجريبية	30			

بالنظر إلى الجدول رقم (20)؛ يتبين بأن قيمة مربع إيتا تجاوزت القيمة (0,14)، وتعتبر هذه القيمة معامل تأثير عالٍ للمتغير المستقل على المتغير التابع، حيث بلغ معامل التأثير (0,19) لمربع إيتا (Cohen, 2013). وبهذا يتم قبول الفرض الثالث من فرضيات هذه الدراسة والذي نص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي عند مستوى التطبيق لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

وتشابه هذه النتيجة نتائج كلا من دراسة إسماعيل(2016) والتي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0,05) لدى درجات طلاب المجموعة التجريبية قبل تطبيق الاختبار التحصيلي وبعده في مستوى التطبيق، لصالح التطبيق البعدي، ودراسة أبو زيد(2016)؛ حيث أشارت الى وجود فروق دلالة ذات دلالة احصائية و لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي عند مستوى التطبيق، ودراسة عمر(2016)؛ و التي أظهرت وجود فروق دالة احصائيا بين درجات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي للاختبار عند مستوى التطبيق و لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على الإنفوجرافيك، ودراسة الشهري (2018م)؛ والتي كشفت نتائج الدراسة عن وجود فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي عند مستوى التطبيق في مادة الحاسب الآلي و لصالح طلاب المجموعة التجريبية، ودراسة العتيبي(2018)؛ والتي بينت وجود فروق ذات دلالة احصائية لمتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة عند مستوى التطبيق في الاختبار، ويعزو الباحث وجود فروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي عند مستوى التطبيق إلى ما أشارت إليه دراسة إسماعيل(2016) أن استخدام المخططات المعلوماتية في التدريس؛ يعد خروجا عن الطريقة التقليدية ومعرفة الطلاب بالأهداف التي يرجى تحقيقها وتعزيز دور المتعلم، كما ساعدت الأنشطة القائمة على المخططات المعلوماتية على استيعاب المعلومة بشكل جيد، ومن ثم التطبيق الجيد للمعلومة.

ومن خلال نتائج التحقق من صحة الفروض الثلاث الأولى من فرضيات هذه الدراسة؛ تتضح فاعلية التدريس باستخدام الأنشطة القائمة على المخططات المعلوماتية لتدريس مقرر الفقه على تحصيل الطلاب المعرفي عند مستوى التذكر والفهم والتطبيق؛ حيث ساهمت الأنشطة في رفع مستوى التحصيل للطلاب الذين تم تدريسهم باستخدامها؛ وذلك نظراً لما تتمتع به المخططات المعلوماتية من مزايا وخصائص تساعد المتعلم على سرعة الاستيعاب، وسهولة فهم واسترجاع المعلومات التي تعلمها لتدريس المقرر؛ بالإضافة إلى الأنشطة الفردية والجماعية؛ والتي قدمت أثناء التدريس والتي تساهم في فهم المتعلم واستيعاب ما يتعلمه. يتضح مما سبق؛ أنه تمت الإجابة على تساؤل الدراسة عن فاعلية الأنشطة القائمة على المخططات المعلوماتية لتنمية التحصيل المعرفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة في مقرر الفقه.

التحقق من الفرض الرابع: ونصه» وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) بين القياس البعدي في اتجاهات طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة نحو استخدام المخططات المعلوماتية في مقرر الفقه». ولاختبار الاختبار الإحصائي المناسب لفحص الفروق بين درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي في مقياس الاتجاهات نحو مقرر الفقه؛ تم فحص التوزيع الطبيعي أو الاعتدالي للبيانات، عن طريق إجراء اختبار شابيرو-ويلك للتحقق من نوع توزيع البيانات، ويبين الجدول رقم (21) نتائج الاختبار.

جدول رقم (21)

نتائج اختبار شبيرو-ويلك لفحص توزيع بيانات مقياس الاتجاهات

المجموعة	عدد العينة	قيمة الاختبار	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الضابطة	30	0.973	30	0.636
التجريبية	30	0.898	30	0.007

من الجدول رقم (21)؛ يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس الاتجاهات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمقياس الاتجاهات، ويدل الاختلاف بين المجموعتين على أن البيانات لا تتبع التوزيع الاعتدالي أو الطبيعي؛ وبذلك يمكن استخدام اختبارات الفروق اللامعلمية للتحقق من فرض الدراسة الرابع.

وللتحقق من الفرض؛ تم استخدام اختبار مان ويتني اللامعلمي للعينات المستقلة؛ بهدف إيجاد الفروق الإحصائية بين رتب متوسطات درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاتجاهات الطلاب لمقرر الفقه بعد انتهاء التجربة، ويوضح الجدول (22) نتيجة الاختبار:

جدول رقم (22)

نتائج اختبار مان وتني للعينات المستقلة لاتجاهات الطلاب لمقرر الفقه بعد التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات

المجموعة	العدد	رتب المتوسطات	مجموع الرتب	قيمة الاختبار	مستوى الدلالة
الضابطة	30	18.12	543.50	78.500	0,001
التجريبية	30	42.88	1286.50		

من الجدول رقم (22)؛ يتضح وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.05) أو أقل منه بين رتب متوسطات درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو مقرر الفقه؛ وذلك لصالح المجموعة التجريبية لحصولهم على مجموع رتب المتوسطات الأعلى في الاتجاهات، والذي بلغ (1286.50).

ولمعرفة حجم التأثير الناتج عن تأثير المتغير المستقل (الأنشطة القائمة على المخططات المعلوماتية) في المتغير التابع للاتجاهات نحو مقرر الفقه؛ تم استخدام مربع إيتا لقياس حجم التأثير لمجموعتين مستقلتين، ويبين الجدول (23) قيمة مربع إيتا للمجموعتين.

جدول رقم (23)

نتائج مربع إيتا للعينات المستقلة لمقياس الاتجاهات

المستوى	المجموعة	العدد	قيمة اختبار مان وتني	مربع (إيتا)	حجم التأثير
التطبيق	الضابطة	30	78.500	0,50	عالٍ
	التجريبية	30			

بالنظر إلى الجدول رقم (23)؛ يتبين بأن قيمة مربع إيتا تجاوزت القيمة (0,14)، وتعتبر هذه القيمة معامل تأثير عالٍ للمتغير المستقل على المتغير التابع، حيث بلغ معامل التأثير (0,50) لمربع إيتا (Cohen, 2013) وبناء على هذا؛ فإنه يتم قبول الفرض الرابع لهذه الدراسة، وتتشابه النتيجة مع دراسة إسماعيل، 2016) ودراسة (عمر، 2016). وتشير نتائج هذا الفرض إلى فاعلية التدريس بالأنشطة القائمة على المخططات المعلوماتية لتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مقرر الفقه، ويفسر الباحث هذه النتيجة بتأثير المتغير المستقل (الأنشطة القائمة)على المخططات المعلوماتية على اتجاهات الطلاب لمقرر الفقه؛ حيث ساهمت لتنمية الاتجاهات الإيجابية لدى الطلاب نحو مقرر الفقه؛ وذلك بالابتعاد عن الطرق والأساليب التقليدية في تقديم الأنشطة؛ والتي كانت تُشعر الطالب بالملل؛ بالإضافة إلى عوامل التجديد والتصميم الجذاب والتنوع الذي تتميز به المخططات المعلوماتية، فقد ساهمت المخططات المعلوماتية في تحسن اتجاهات الطلبة نحو المقرر؛ وذلك لما تحتويه الأنشطة القائمة على المخططات المعلوماتية من مزايا تجدد نشاط الطلاب الذهني، وتطرد الملل المصاحب للأساليب التقليدية لتدريس هذا المقرر، وهذه إجابة على تساؤل الدراسة عن فاعلية الأنشطة القائمة على المخططات المعلوماتية لتنمية الاتجاهات لدى طلاب المرحلة المتوسطة نحو مقرر الفقه.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة القائمة التي توضح فاعلية الأنشطة القائمة على المخططات المعلوماتية لتنمية تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة في مقرر الفقه واتجاهاتهم نحوه؛ توصي الدراسة بالتالي:

أ. استخدام المخططات المعلوماتية بشكل واسع في العملية التعليمية لتصبح أكثر تشويقا ومتعة.

ب. استخدام المخططات المعلوماتية لتنمية التحصيل والاتجاه نحو ما يتعلمه الطالب.

ج. الاستفادة من استخدام المخططات المعلوماتية بتصميماتها المختلفة في مقررات العلوم الشرعية لتحسين مستوى التحصيل الدراسي.

د. توجيه القائمين على عملية التدريس لاستخدام المخططات المعلوماتية وإعدادها والاستفادة منها نظراً لما لها من تأثير إيجابي على المتعلمين.

مقترحات الدراسة:

تقترح الدراسة الحالية بناء على ما توصلت إليه من النتائج والتوصيات ما يلي:

- قياس مدى فاعلية التدريس القائم على المخططات المعلوماتية في مقررات العلوم الشرعية في بعض مراحل التعليم العام.
- قياس مدى فاعلية التدريس القائم على المخططات المعلوماتية في مقررات العلوم الشرعية في بعض مراحل التعليم العام على بعض المتغيرات الأخرى كالدافعية وتنمية التفكير البصري.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

إبراهيم، معتز أحمد. (2004م). تصميم أنشطة تعليمية تعالج صعوبات التعلم في الرياضيات لدى التلاميذ العاديين بالصفوف الثلاثة الأولى بالمرحلة الابتدائية. الثقافة والتنمية: جمعية الثقافة من أجل التنمية، س 4ع 8، 136 – 176.

أبوزيد، صلاح محمد. (2016م). استخدام (الإنفوجرافيك) لتدريس الجغرافيا لتنمية التحصيل ومهارات التفكير البصري لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة المجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية. ع79، 138-198.

أبوعلام، رجاء محمود. (1408هـ). قياس وتقويم التحصيل الدراسي. الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع.

إسماعيل، عبد الرؤوف محمد. (2016م). استخدام (الإنفوجرافيك)(التفاعلي/ الثابت) وتأثيره لتنمية التحصيل الدراسي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم واتجاهاتهم نحوه. تكنولوجيا التربية. ع28، 111-189.

أكرم، حبه أحمد. (2013م). ما مدى فاعلية كتاب النشاط المصاحب لمادة الفقه لطالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات بمدينة جدة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. ع42، ج2، 217-253.

البهي، أميرة جابر.) 2017م). فاعلية برنامج أنشطة مصاحبة لمنهج العلوم للصف الأول الإعدادي في ضوء التنمية المستدامة لتحقيق أهداف البعد البيئي (رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة قناة

السويس، الإسماعيلية).

الجهيمي، أحمد عبد الرحمن. (2009م) معوقات استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة لتدريس مقررات العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية. مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية-العلوم الإنسانية والإجتماعية -السعودية. ع12، 96-155.

جوارنة، أحمد محمود (2006م). تطوير الأنشطة والتقويم في كتب التربية الإسلامية في ضوء المعايير المعاصرة وقياس تأثير وحدات تعليمية مطورة في تحصيل الطلبة واتجاهاتهم (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة عمان العربية، عمان.

الحامد، محمد معجب. (1416ه). التحصيل الدراسي دراساته – نظرياته- واقعه- والعوامل المؤثرة فيه(بدون).

حسن، سناء محمد، والعتيبي، سارة بدر. (2015م). أنشطة تعليمية مقترحة لتنمية الذكاء اللغوي في مقرر العلوم للصف الثالث الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. التربية (جامعة الأزهر) -ع146، ج2، 491-524.

درويش، عمرو محمد، والدخني، أماني أحمد. (2015م). نمطا تقديم (الإنفوجرافيك) (الثابت/ المتحرك) عبر الويب وتأثيرهما لتنمية مهارات التفكير البصري لدى أطفال التوحد واتجاهاتهم نحوه. تكنولوجيا التعليم: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، مج25، ع2، 265 364-.

الدريج، محمد، والحنصالي، جمال، والموسوي، علي، وعمار، سام، وحسن، علي، وحمود، محمد. (2011م). معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس. الرباط-مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي.

الدهيم، لولوه. (2016م). تأثير دمج (الإنفوجرافيك) في الرياضيات على تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط. مجلة تربويات الرياضيات. مج19، ع7، 263-281.

الدوماني، محمد أحمد. (2007م). الأنشطة التربوية وتأثيرها في العملية التعليمية في مؤسسات المجتمع. مجلة العلوم الإنسانية والتطبيقية: الجامعة الأسمرية الإسلامية زليتن - كليتي الآداب والعلوم، ع14، 6 - 22.

الراسبي، ناصر هلال. (2010م). أساليب تطوير الانشطة التعليمية وتقييمها وفق معايير الجودة. رسالة التربية- سلطنة عمان، ع27، 54-59.

الريامي، محمد ناصر. (2011م). أهمية التحصيل الدراسي ونظرياته في رفع مستوى الطالب وأهم معوقاته وكيفية التغلب عليها. رسالة التربية: وزارة التربية والتعليم، ع 34، 14 – 25.

الزهراني، أحمد محمد. (2018م). درجة استخدام (الإنفوجرافيك)في التعليم من وجهة نظر معلمي الحاسب الآلي بالمرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة. (رسالة ماجستير: جامعة أم القرى-كلية التربية- السعودية).

سالم، نهلة المتولي. (2017م). استخدام التدوين المرئي القائم على (الإنفوجرافيك) وتأثيره لتنمية التفكير الإيجابي لطلاب تكنولوجيا التعليم الجدد. تكنولوجيا التربية - دراسات وبحوث: الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، ع32، 235 – 280.

السلخي، محمود جمال.) 2004م). تأثير برنامج قائم على الأنشطة التعليمية لتنمية التفكير الإبداعي لطلبة المرحلة الأساسية في التربية الإسلامية واتجاهاتهم نحوه. (رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية، عمان.

شحاتة، حسن. (2004م). النشاط المدرسي مفهومه ووظائفه ومجالات تطبيقه. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

شلتوت، محمد شوقي. (2018م). (الإنفوجرافيك)من التخطيط إلى الإنتاج. الرياض: مكتب تربية الغد.

الشهري، سلطان محمد. (2018م). فاعلية تصميم تعليمي قائم على التعلم البصري بـ(الإنفوجرافيك) على تحصيل مادة الحاسب الآلي. (رسالة ماجستير- المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية). ع10، ج4، 203- 254

الشيدي، محمد خلفان. (2008م). الأنشطة التعليمية.. ماهيتها، وظائفها، وأنواعها. مجلة التطوير التربوي:

وزارة التربيـة والتعليـم، س 7، ع 46 32-35.
عبـد الحكيـم، شـيرين صـلاح. (2018م). الأنشـطة الحديثـة وتدريـس الرياضيـات. المجلـة الدوليـة للبحـوث في العلـوم التربويـة: المؤسسـة الدوليـة لآفـاق المسـتقبل، مـج1، ع1، 234-252.
عبـد الحميـد، ألاء. (2007م). الأنشـطة المدرسـية. عـمان: دار اليـازوري العلميـة.
عبـد الرحمـن، عـادل، والسـيد، عبـير، وعكـه، إينـاس. (2016م). دراسـة تحليليـة للإنفوجرافيـك ودوره في العمليـة التعلميـة في سـياق الصياغـات التشـكيلية للنـص (علاقـة الكتابـة بالصـورة). مجلـة بحـوث في التربيـة الفنيـة والفنـون –كليـة التربيـة الفنيـة- جامعـة حلـوان. ع47 ،1-17.
عبـد الصمـد، أسـماء السـيد. (2017م). اسـتخدام التجسـيد المعلومـاتي ب(الإنفوجرافيك)عـلى تنميـة مفاهيـم مصـادر المعلومـات المرجعيـة وعـادات العقـل والكفـاءة الذاتيـة المدركـة لـدى طـلاب تكنولوجيـا التعليـم مرتفعـي ومنخفـضي كفـاءة التمثيـل المعـرفي للمعلومـات. تكنولوجيـا التربيـة – دراسـات وبحـوث. ع30، 57-176.
العتيبـي، وداد عسـير. (2016م). تأثـير اسـتخدام (الإنفوجرافيك)التعليمـي عـلى تحصيـل قواعـد اللغـة الإنجليزيـة لـدى طالبـات الصـف الأول المتوسـط بمدينـة الريـاض. (رسـالة ماجسـتير- جامعـة الإمـام محمـد بـن سـعود الإسـلامية- كليـة العلـوم الاجتماعيـة).
العقـابي، سـعد نعيـم، و الهواملـة، ماهـر شـفيق. (2016م). واقـع اسـتخدام الأنشـطة الصفيـة واللاصفيـة لتدريـس مقـرر التربيـة الإسـلامية في بغـداد. مجلـة المنـارة للبحـوث والدراسـات: جامعـة آل البيـت - عـمادة البحـث العلمـي، مـج23أع1، 435- 484.
عـلام، صـلاح الديـن محمـود. (2000م). القيـاس والتقويـم التربـوي والنفـسي: أساسـياته وتطبيقاتـه وتوجهاتـه المعـاصرة. دار الفكـر العـربي.
عمـر، عاصـم محمـد. (2016م). فاعليـة اسـتراتيجية مقترحـة قائمـة عـلى (الإنفوجرافيـك)في اكتسـاب المفاهيـم العلميـة وتنميـة مهـارات التفكـير البـصري والاسـتمتاع بتعلـم العلـوم لـدى تلاميـذ الصـف الخامـس الابتدائـي. مجلـة التربيـة العلميـة – مـصر. ع4، مـج19، 268-207.
عيـد، دلال فتحـي. (2008م). دور المدرسـة في تفعيـل مشـاركة التلاميـذ بالأنشـطة التربويـة. مـصر: المكتبـة العصريـة.
الفاخـري، سـالم عبـد الله. (2005م). التحصيـل الـدراسي والعوامـل المؤثـرة فيـه. مجلـة جامعـة سـبها للعلـوم الإنسـانية: جامعـة سـبها، مـج4، ع2، 102- 113.
الفتـلاوي، سـهيلة محسـن. (2006م). المنهـاج التعليمـي والتدريـس الفاعـل. ليبيـا: الـشروق.
فـرح، وجيـه ودبابنـة، ميشـيل. (2011م). الأنشـطة التربويـة وأسـاليب تطويرهـا. عـمان: دار وائـل.
الفقيـه، عبـد الله إبراهيـم. (2015م). فاعليـة اسـتخدام الوسـائط المتعـددة لتدريـس مقـرر الفقهلتلاميـذ الصف السـادس الابتدائـي وتأثـير ذلـك عـلى التحصيـل الـدراسي واتجـاه التلاميـذ نحـوه. المجلـة العربيـة للعلوم ونـشر الأبحاث-فلسـطين. مـج1 ع3، 108-124.
القـاضي، هيثـم، وديـوان، جـواد. (2016م). تأثـير أنشـطة تعليميـة قائمـة عـلى الأمثـال القرآنيـة في تحسـين الأداء التعبـيري لـدى طلبـة الصـف الخامـس الأدبي في العراق. مجلـة جامعـة النجـاح للأبحـاث - العلـوم الإنسـانية: جامعـة النجـاح الوطنيـة، مـج30، ع6، 1255-1280.
القحطـاني، سـالم عـلي. (2014م). معايـير الأنشـطة التعليميـة ومـدى انطباقهـا عـلى أنشـطة مقـرر الحديـث للصـف الأول المتوسـط. مجلـة التربيـة: جامعـة الأزهـر - كليـة التربيـة، ع158، ج2، -593 922.
القـرني، عائـض عبـد الله. (2013م). فاعليـة برمجيـة تعليميـة مقترحـة في تحصيـل طـلاب الصـف الأول الثانـوي في مـادة الفقـه بمحافظـة النـماص. (رسـالة ماجسـتير جامعـة الباحـة، كليـة التربيـة، السـعودية).
المالكـي، عبـد الرحمـن عبـد الله. (2005م). اسـتراتيجية توظيـف النشـاط المـدرسي لتدريـس التربيـة الإسـلامية في المرحلـة الابتدائيـة. رسـالة الخليـج العـربي-

السعودية. س25، ع94، 111-145.

المالكي، عبد الرحمن عبد الله. (2015) م. الاتجاهات التربوية المعاصرة وتطبيقاتها لتدريس التربية الإسلامية. دار النشر مكتبة المتنبي 1437.

الملاح، تامر المغاوري، والحميداوي، ياسر خضير. (2018م). (الإنفوجرافيك)التعليمي. القاهرة: دار السحاب.

المتشري، صالحة أحمد. (2018م). تأثير المخططات المعلوماتية لتنمية مهارات تصميم برمجيات الوسائط المتعددة لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية: المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية، ع11، 12- 51.

الموسوي، علي بن شرف. (2010م). الانشطة التعليمية وتطورها باستخدام تقنيات التعليم والمعلومات ووسائطها. رسالة التربية: وزارة التربية والتعليم، ع 27، 16-21.

الناجم، محمد عبد العزيز. (2013م). تأثير استخدام التقويم الأصيل على تنمية مهارات حل المشكلات والاتجاه لمقرر الفقه في المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية، ع37، ج2، 49-92.

نصرالله، عمر عبد الرحيم. (2004م). تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي أسبابه وعلاجه. دار وائل للنشر.

الهاشمية، هند عبد الله. (2010م). الأنشطة التعليمية أهميتها ودورها في العملية التعليمية التعلمية. التطوير التربوي- عمان. س7، ع46، 40-43.

ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Abdel-Rahman, Adel; Al-Sayed, Abeer, & Akka, Enas. (2016م). An analytical study of the infographic and its role in the learning process in the context of textual formulations (the relationship of writing to the picture). Journal of Research in Art Education and Arts - Faculty of Art Education - Helwan University, 47, 1-17.

Abdel Hakim, Sherin Salah. (2018). Modern *activities and teaching mathematics. International Jo*urnal of Research in Educational Sciences: Future Prospects International Foundation, 1, 1, 234-252.

Abdul Hamid, Alaa. (2007). School activities. Amman: Al-Yazouri Scientific House.

*Abdul Samad, Asmaa Al-Sayed. (*2017). Using information visualization with infographic to develop concepts of reference information sources, habits of mind, and perceived self-efficacy among students of education technology with high and low efficiency of cognitive representati*on of information. Educatio*n *Technology - Studies an*d *Researc*h, 30, 57-176.

Abu Alam, Raja Mahmoud. (1408). Measurement and evaluation of academic achievement. Kuwait: Dar Al-Qalam for Publishing and Distribution.

Abu Zeid, Salah Mohamed. (2016م). Using infographics in teaching geography to dev*elop a*chievement and visual thinking skills among secondary school students. Journal of the Educational Association for Social Studies, 79, 138-198.

Akram, Habba Ahmed. ((2013م)). Effec*tiveness of th*e *co-activity* boko of the Fiqh subject for middle school students from the point of view of teachers and supervisors in Jeddah. Ar*ab Studies in* Education *and Psychology, 42, 2, 2*17-253.

Al-Bahi, Amira Jaber. (2017). *The effectiveness of the* co-*activities the science curriculum for the first year of mi*ddle school in the light of sustainable development to achieve the goals of the inter-dimension. (Unpublished Master Thesis. Suez Canal University, Ismailia)

Al-Doumani, Mohamed Ahmed. (2007). Educational activities *and their impact on the educational process in community in*stitutions. Jounral of Human and Applied Sciences: Asmara Islamic University Zliten - Faculties of Arts and Sciences, 14, 6-22.

Al-Dreij, Mohamed; Al-Hansali, Jamal; Al-Mousaw*i, Ali; Ammar, Sam; Hassan*, *Ali & Hammoud, Mohame*d. *(2011*). Glossary o fcurricular terms and teaching me*thods. Raba*t - O*ffice for the Coordination of Arab*ization in the Arab World.

Al-Fakhry, Salem Abdullah. 0052)). Academic achievement and the factors affecting it. Sebha University Journal for the Humanities: Sebha University, 4, 2, 102-113.

Al-Fatlawi, Suhaila Mohsen. (2006). Curriculum and effective teaching. Lib*ya: Sunrise*.

Al-Hamid, Mohamed Moja1416) .b). Academic achievement: Studies, theories, reality and the factors af*fect*ing it.

Al-Hashemiya, Hind Abdullah. (2010). Educational activities, their importance and role i*n the educational-learning process. Educ*ational developmtne – Amman, 7, 46, 40-43

Al-Juha*imi*, *Ahmed Abdel*-Ra*h*m*an. ((2009□)) Obstacles to using modern teaching strategies in teachi*ng Sharia science courses at the secondary level*. I*mam Mohamed bin Saud Islamic University* Journal - Human and Social Sciences - Saudi Arabia, 12, 96-155.

Al-Maliki, Abdul Rahman Abdullah. (2005). The strategy of employing school activity in teaching Is*lamic* education at the primary level. The Arabi*an Gulf Mission - Saudi Arabia, 25, 94, 111-145.*

Al-Maliki, Abdul Rahman Abdullah. (2015). Contemporary educational trends and their app*lications in teaching Islamic education. Publishing house*: *Al-Mutanabi Library, 1437.*

Al-Mallah, Tamer Al-M*aghawry, & Al-Hamidawi,* Y*asser Khudai*r. *(2018). Educationa*l *Infographic. Cairo*: *Da*r *Al-Sahab*.

Al-Muntashari, Salha Ahmed. (2018). The effect of infogaphic on developing multimedia s*oftware design skills among graduate students at the College of Education.* I*nt*ernational Journal of Educational and Psychological Sciences: The Arab Foundation for Scientific Research and Human Development, 11, 12-51.

Al-Musawi, Ali bin Sharaf. (2010). Educational activi*ties and* the*ir development usi*ng educational telonhcogy and information and their media. Education Mission: Ministry of Education, 27, 16-21.

Al-Najem, Mohamed Abdel Aziz. ((2013م)). The effect of using the original evaluation on developing problem-solving skills and moving toward*s a Fiqh course at the primary stage. Journal of the College of Education*, 37, 2, 49-92.

Al-Oqabi, Saad Naim & Al-Hawamleh, Maher Shafiq. (2016م). The reality of using classroom and extra-curricu*lar activities in teaching Islamic Education cour*se in Baghdad. Al-Manara Journal for Research and Studies: Aal Al-BaytU niversity - Deanship of Scientific Research, 23, 1, 435-484.

Al-Otaibi, and Widad Asir. (2016م). The effect of using educational infographics on *the achievement of English langu*age grammar amon gfirst-grade intermediate students in Riyadh. (Master Thesis - Imam Mohamed bin Saud Islamic University - College of Social Scienc*es).*

*Al-Qadi, Haitha*m *& Diwan, Jawad.* (*2016□). The effect of educationa*l a*ctivities based o*n *Quranic pro*verbs on ipmroving the expressive performance of fifth grade literary students in Iraq. Al-Najah University Journal for Research - Humanities*: An-Naja*h *Natio*nal *University, 30,* 6, 1255-128.0

Al-Qahtani, Salem Ali. (2014). Standards of educational activities and their applicability to the activities of the modern course for the first intermediate grade. Jou*rnal of Education*: *Al-Azhar University* - College of Education, 158, 2, 593-922.

Al-Qarni, *Ayed Abdulla*h. *((2013□)). The effectiveness of a proposed educationa*l *program in the achievement of first-grade secondary students* for Fiqh course in Al-Namas Governorate. (Master Thesis, Al-Baha University, Clolege of Education, Saudi Arabia).

Al-Riyami, Mohamed Nasser. (2011). The importance of academic achievement: theories in raising the level of students, and the ma*in obstacles and how* to *overcome them. Education Mission: Ministry of Education, 34, 14*-25.

Al-Salakh,i Mahmoud Jamal. (2004م). The effect *of* a *program based on educationa*l *activities on developing creative thinking of students of the basic stage in Islamic education and their attitudes towards it. (Unpublis*hed PhD thesis. Amman Arab University, Amman).

Al-ShehriS ,ultan Mohamed. (2018). The *effectiveness* of *an educational design based* o*n visual learn*ing with infographic on achieving coupmter course. (Master Thesis - Inter*national Journal of Educationa*l *and Psyc*hological Sciences),10, 4, 203-254

Al-Sheidi, Mohamed Khalfan. (2008). Educational activities: What they are, their functions, and their types. Journal of Educational Development: Ministry of Education, *7, 46, 32-35.*

Al-Zahrani, *Ahmed Moha*m*med. (2018). The* degree *of* use of infographics in education from the point of view of computer teachers in middle school in Makkah Al-Mukarramah. (Mast*er Thesis: Umm Al-Qura University - College of Education* - Saudi Arabia).

Al Dahim, Loluah. (2016م). The impact of the integration of infographics in mat*hematics on the achievement of second intermediate grade students. Journal of Mathematics Education,* 19, 7, 263-281.

Allam, Salahuddin Mahmoud. *(2000). Educationa*l and psychological measurement ande valuation: Basics, applications and contemporary trends. Arab Thought House.

Al Rasbi, Nasser Hilal. (2010). Methods of developing educa-

tional activities and evaluating them according to quality standards. Education Letter - Sultanate of Oman, 27, 54-59.

Cohen, J. ((2013)). Statistical Power Analysis for the Behavioral Sicences. NY: Routledge.

Darwish, Amr Mohamed & Al-Dakhni, Amani Ahmed. (2015). Two modes of presenting infographic (static / moving) via the web and their impact on developing visual thinking skills of autistic children and their attitudes towards it. Educational Technology: The Egyptian Society for Educational Technology, 25, 2, 265 -364.

Eid, DalalaF thy. (2008). The school's role in activating the participation of pupils in educational activities. Egypt: Modern Library.

Faqih, Abdullah Ibrahim. (2015). The effectiveness of using multimedia in teaching Fiqh course for sixth grade students and its effect on acadecim achievement and the pupils 'attitude towards it. Arab Journal of Science and Research Publishing – Palestine, 1, 3, 108-124.

Farah, Wajih & Dababneh, Michel. (2011). Educational activities and methods of developing them. Amman: Wael House.

Gallagher, E. S., O'Dulain, M., O'Mahony, N., Kehoe, C., McCarthy, F. & Morgan, G. (2017). Instructor-provided summary infographics to support online learning. Educational Media International, 54(2) 129-147.

Guarneh, Ahmed Mahmoud (2006). Developing activities and evaluation in Islamic education textbooks in the light of contemporary standards and measuring the impact of developed educational units on student achievement and attitudes. (Unpublished PhD thesis). Amman Arab University, Amman.

Hassan, Sanaa Mohamed, & Al-Otaibi, Sarah Badr. (2015). Suggested educational activities to develop linguistic intelligence in the third-grade science course in the Kingdom of Saudi Arabia. Education (Al-Azhar University) 146, 2, 491-524.

Ibrahim, Moataz Ahmed. (2004م). Designing educational activities that address learning difficulties in mathematics for average students in the first three grades of the primary stage. Culture and Development: Culture for Development Association, 4, 8, 136-176.

Ismail, Abdul Raouf Mohamed. (2016م). The use of infographic (interactive / static) and its impact on the development of academic achievement of educational technology students and their attitudes towards it. Educational Technology, 28, 111-189.

Nasrallah, Omar Abdel Rahim. (2004م). The low level of school achievement and achievement: Causes and treatment. Wael Publishing House.

Noh, M., Shamsudin, W., Nudin, A., Jing, H., Daud, S., Abdullah, N., & Harun, M. (2015). The Use of Infographics as a tool for facilitating learning, In O. H. Hassan; S. Z. Abidin; R. Legino; R. Anwar & M. F. Kamaruzaman (Eds.), International colloquium of art and design education research (pp. 559–567), Switzerland: Springer International Publishing.

Omar, Asim Mohamed. (2016). The effectiveness of a proposed strategy based on infographic in acquiring scientific concepts, developing visual thinking skills, and enjoying science learning among fifth-grade students. Scientific Education Journal – Egypt, 4, 19, 268-207.

Salem, Nahla El-Metwally. (2017). The use of infographic-based visual blogging and its impact on developing positive thinking for educational technology freshmen. Education Technology - Studies and Research: The Arab Society for Educational Technology, 32, 235-280.

Shaltout, Mohamed Shawky. (2018). Infographic: From planning to production. Riyadh: Al-Ghad Education Office.

Shehata, Hassan. (2004م). School activity: Concept, functions and fields of application. Cairo: The Egyptian Lebanese House.

Smiciklas, M. (2012). The power of infographics: Using pictures to communicate and connect with tour audience. Indiana: Pearson Education.

Sudakov, I., Bellsky, T., Usenyuk, S. & Polyakova, V. (2016). Mathematics and climate infographics: A mechanism for interdisciplinary collaboration in the classroom. PRIMUS, 26(2).

Taspolat, A., Kaya, O., Sapanca, H., Beheshti, M. & Ozdamli, F. (2017). An investigation toward advantages, design principles and steps of infographics in education. Ponte Academic Journal, 73(7).

Yildirim, S. (2016م). Infographics for educational purposes: Their Structure, properties and reader approaches. Turkish Online Journal of Educational Technology, 15(3) 98-110.

Çifçi, T. (2016). Effects of infographics on students' achievement and attitude towards geography lessons. Journal of Education and Learning, 5 (1) 154-166.

Alrwele, N. S. (2017). Effects of infographics on student achievement and students' perceptions of the impacts of infographics. Journal of Education and Human Development, 6 (3) 104-117.

فاعلية محتوى مقرر الحاسوب في التعليم لتنمية الوعي التكنولوجي بالمخاطر الرقمية لاستخدام الأجهزة الذكية لدى طالبات جامعة نجران

زبيدة عبد الله علي صالح الضالعي (*)

جامعة نجران

(قدم للنشر في 1441/10/15هـ، وقبل للنشر في 1442/6/6هـ)

ملخص البحث: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية محتوى مقرر الحاسوب في التعليم لتنمية الوعي التكنولوجي بالمخاطر الرقمية لاستخدام الأجهزة الذكية لدى طالبات جامعة نجران. تكونت عينة الدراسة من (248) طالبة من كليتي التربية والعلوم والآداب بجامعة نجران، واتبعت الدراسة المنهجي الوصفي والشبه التجريبي، وتمثلت أداة الدراسة في مقياس للوعي التكنولوجي تكون من (30) فقرة، تم التأكد من صدقه وثباته، وكشفت نتائج الدراسة أن مستوى الوعي التكنولوجي لدى طالبات كليتي التربية والعلوم والآداب في جامعة نجران اللواتي درسن محتوى مقرر الحاسوب في التعليم؛ كان متوسطاً في التطبيق القبلي لمقياس الوعي التكنولوجي بالمخاطر الرقمية لاستخدام الأجهزة الذكية، كما كانت الفروق دالة إحصائياً في المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي التكنولوجي لصالح التطبيق البعدي، ولم تظهر نتائج الدراسة أية فروق دالة إحصائياً في المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي أيضاً، ويعزى لمتغيري التخصص (علمي، إنساني)، وبناءً على نتائج الدراسة؛ تم تقديم الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات الملائمة.

كلمات مفتاحية: الوعي التكنولوجي، المخاطر الرقمية، الأجهزة الذكية.

*****

Technological Awareness of Digital Risks Related to Using Smart Devices by Female Students at Najran University

Zubaydah Abdullah Ali Saleh Al – Dalaee(*)

Najran University

(Received 07/06/2020, accepted 19/01/2021)

Abstract: This study aimed to identify the effectiveness of computer courses' content in education in developing technological awareness of smart devices' digital risks among female students of the Faculty of Education and the College of Science and Arts at the University of Najran. The study sample consisted of (248) students from the College of Education and the College of Science and Arts at the University of Najran. The study followed (the descriptive and Semi-experimental methods). The study used a scale to measure the technological awareness consisting of (30) items. The scales' validity and reliability were carefully checked. The study's findings revealed that the level of technological awareness among female students of Faculty of Education at the University of Najran, who studied the curriculum of computer courses in education, was average in pre application of the scale of technological awareness of the digital risks of using smart devices. The differences were statistically significant in the experimental group in pre and post applications scale of technological awareness in favor of the post application. The results of the study also showed no statistically significant differences in the experimental group during pre and post applications due to variable of field (scientific, Humanist). Based on these results, conclusions, recommendations and appropriate proposals were presented.

Keywords: Technological Awareness, Digital Risks, Smart Devices.

(*) للمراسلة:

أستاذ، قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة نجران،ص ب: 1988، نجران المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Professor, Dept. of Curricula and Methods of Teaching, College of Education, Najran University Box: 1988, Najran Kingdom of kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: zasaleh@nu.edu.sa

www.nbu.edu.sa

DOI: 10.12816/0060904

مقدمة:

يشهد العصر الحالي تقدماً في تكنولوجيا الاتصالات الحديثة؛ حيث نمت الاتصالات اللاسلكية بما فيها الأجهزة الذكية، وتطبيقاتها المختلفة والمتجددة يومياً التي ساعدت على اكتشاف آفاق جديدة يمكن الاستفادة منها في التعليم والتعلم. وظهرت العديد من برامج الاتصال، وتطبيقات التواصل الاجتماعي المختلفة التي انتشر استخدامها بين أفراد المجتمع.

وجاء التنوع في التطبيقات التي تحتويها الأجهزة الذكية؛ ليكسبها المزيد من عوامل الجذب والتشويق والتواصل السريع والمتنوع مع الآخرين عبر وسائل التواصل، وما تحتويه من قوائم عديدة لبرامج المحادثات والتراسل المجاني بها، وتتميز الأجهزة الذكية بتوفير مجموعة من الحلول والتطبيقات التي تلبي احتياجات المستخدمين، وأصبحت بوجود التطبيقات المتعددة أجهزة للتواصل والتعارف، ولإنجاز المهام، ولتصفح الإنترنت والتقاط الصور وتشغيل ملفات الصوت والفيديو، وتستخدم كمنصات ألعاب وغير ذلك (الحربي، 2016م). ومع ظهور الأجهزة الذكية وزيادة التحول التكنولوجي الرقمي للمؤسسات وخاصة الجامعات؛ نلاحظ اهتمام الطلبة باستخدامها سواءً للتسلية أو الاتصال، ومن الضروري استغلال هذا الاهتمام لفائدتهم؛ وذلك بتوفير برامج تعليمية ترفيهية هادفة، وتطوير طرق التعلم الروتينية باستخدام أساليب وأدوات إلكترونية، وتطوير طرق وأساليب الإرشاد والتوعية؛ حيث إن إحدى سبل نجاح عملية التوعية في التعليم؛ هو مواكبة أدوارها وأساليبها للتحديث والتطوير، ومواءمتها للتكنولوجيا الحديثة (العلوية، 2015م).

وتهدف الأجهزة الذكية بمختلف أنواعها إلى تقديم التعليم بطريقة غير تقليدية، وزيادة جرعة المعلومات المتاحة للمتعلم، وتطوير طرق التقويم، والتعرف على الفروق الفردية بين المتعلمين، ومراعاتها في عملية التدريس. وتحويل استخداماتها السلبية إلى استخدامات إيجابية، وزرع حب البحث عن المعلومة والتعليم المستمر لدى المتعلمين، وغرس مبدأ التعلم الذاتي، إلى جانب ملامستها لاهتماماتهم ورغباتهم (أبا حسين، 2016م).

وعلى الرغم من الفوائد المتعددة التي تقدمها الأجهزة الذكية والمزايا التي تنفرد بها عن أي وسيلة من وسائل الاتصال الأخرى؛ إلا أن استخدمها ينطوي على العديد من المخاطر التي لا يمكن تجاهلها. ورغم هذه المخاطر إلا أن الحاجة إليها أمر واقعي وينمو باستمرار مهما اختلفت الآراء المؤيدة والمعارضة لاستخدامها، وتبقى الأدوات التي تستجيب لثورة المعلومات على نحو فعال، إذا ما استخدمت على النحو الأمثل، وهذا ما أكدته دراستي كلٍ من محمود(2016م)،

والغامدي (2012م).

والمجتمعات العربية عامة، والمجتمع السعودي على وجه الخصوص؛ جزء لا يتجزأ من هذه الرقمنة؛ فغالبية أفراده وعلى مختلف أعمارهم؛ يمتلكون هذه الأجهزة، ويرى بعض الطلبة أن هذا الأمر إيجابي لكونه يساعدهم على تلقي المعلومة المفيدة، بينما يرى البعض الآخر أنها مضيعة للوقت؛ وعليهم أن يرجعوا إلى كتبهم والتركيز على دروسهم؛ ليحققوا نتائج مرضية، على الرغم من اعتراف الطلبة بأن هذه الأجهزة تأخذ من وقتهم الكثير بعد أن أصبحت إدماناً لا يمكن التخلص منه بأي شكل من الأشكال، وهناك عدد كبير من الطلبة ينشغلون بهذه الأجهزة متجاهلين دروسهم، بينما يقوم البعض الآخر باستغلالها في المراجعة والوصول إلى المعلومات التي قد لا تكون مدونة في الكتاب (أبا حسين، 2016م).

ودراسة المخاطر الرقمية تُحدد من واقع الاستخدام للأجهزة الذكية في الجامعات السعودية؛ لذا هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى الوعي التكنولوجي بالمخاطر الرقمية لاستخدام الأجهزة الذكية، وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة؛ طُرحت عدد من التوصيات والرؤى المستقبلية للحد من المخاطر الرقمية في الجامعات السعودية عموماً، وفي جامعة نجران على وجه الخصوص.

مشكلة الدراسة:

يسعى المجتمع السعودي إلى الانتفاع بالتقنيات الحديثة في مختلف المجالات، وبخاصة في المجال التعليمي بكل أبعاده؛ إذْ غدت الأجهزة الذكية جزءاً لا يتجزأ من أعمال الطلبة وأعضاء هيئة التدريس. ومن هذا المنطلق – وإدراكاً من جامعة نجران بالتطورات العلمية والتكنولوجية الحديثة – أدخلت الجامعة التعلم الإلكتروني إلى معظم دوائرها وكلياتها منذ عام 2013م، ووفرت الشبكات والحواسيب للجميع، وسمحت للطالبات باستخدام الهواتف الذكية في الحرم الجامعي؛ ليحققن من خلالها كافة المهام العلمية والتعليمية الخاصة بالتعليم الجامعي. وعند مراجعة الدراسات التربوية في المملكة العربية السعودية؛ وجد أن هناك نقصاً كبيراً في المعلومات عن المخاطر الرقمية لاستخدام الأجهزة الذكية في المملكة العربية السعودية؛ لذلك نحن بحاجة للمزيد من الدراسات التي تحدد كيفية توظيف الأجهزة الذكية في الجامعات السعودية وتفادي مخاطرها الرقمية؛ ومن هنا تظهر الحاجة الماسة لإجراء مثل هذه الدراسة؛ لإلقاء الضوء على المخاطر الرقمية لاستخدام الأجهزة الذكية في الجامعات السعودية بشكل عام وبجامعة نجران على وجه الخصوص؛ لأنها بدأت منذ عهد قريب بتوظيف الأجهزة الذكية فيها بالنسبة للطالبات. وفي ضوء ما تقدم؛ فإن مشكلة الدراسة تتحدد

في السؤال الرئيس التالي: **ما فاعلية محتوى مقرر الحاسوب في التعليم لتنمية الوعي التكنولوجي بالمخاطر الرقمية لاستخدام الأجهزة الذكية لدى طالبات جامعة نجران؟** وللإجابة عن هذا السؤال وضعت الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما مستوى الوعي التكنولوجي بالمخاطر الرقمية لاستخدام الأجهزة الذكية لدى طالبات جامعة نجران؟
2. هل توجد فروق دالة إحصائياً لمستوى الوعي التكنولوجي بالمخاطر الرقمية لاستخدام الأجهزة الذكية لدى طالبات جامعة نجران في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي التكنولوجي.
3. هل توجد فروق دالة إحصائياً لمستوى الوعي التكنولوجي بالمخاطر الرقمية لاستخدام الأجهزة الذكية لدى طالبات جامعة نجران في التطبيق البعدي لمقياس الوعي التكنولوجي يعزى لمتغير التخصص (علمي، إنساني).

أهمية الدراسة:

لهذه الدراسة أهمية خاصة؛ ترجع إلى الأسباب التالية:

1. تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية الأجهزة الذكية واستخداماتها في جميع المجالات التعليمية.
2. تسهم في توفير معلومات مبنية على دراسة علمية عن مستوى وعي طالبات جامعة نجران بمخاطر الأجهزة الذكية في كليات جامعة نجران تقدم للمسئولين عن تلك الكليات والمهتمين ببرامج إعداد الطالب.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية محتوى مقرر الحاسوب في التعليم لتنمية الوعي التكنولوجي بالمخاطر الرقمية لاستخدام الأجهزة الذكية لدى طالبات جامعة نجران.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على المحددات الآتية:

- **الحدود الموضوعية:** محتوى مقرر الحاسوب في التعليم، والنشاطات التابعة له.
- **الحدود البشرية:** الطالبات المقرر دراستهن لمادة الحاسوب في التعليم في كليتي التربية والعلوم والآداب.
- **الحدود المكانية:** كليتي التربية والعلوم والآداب - جامعة نجران.
- **الحدود الزمانية:** الفصل الأول للعام الجامعي (2019-2020 م).
- **حدود الوعي:** تحدد اختبار الوعي التكنولوجي بالمخاطر الرقمية لاستخدام الأجهزة الذكية.

مصطلحات الدراسة:

أ- الوعي التكنولوجي:

يعرفه حمادة(2016م) بأنه المعرفة والفهم والإدراك

والتقدير والشعور والتجريب والاستخدام لكل ما هو جديد ومستحدث من اكتشافات واختراعات تكنولوجية والتي يمكن إدخالها في المؤسسات التعليمية بهدف زيادة فاعلية العملية التعليمية وحل مشكلاتها.

وتعرفه الباحثة إجرائيا بأنه إدراك الطالبات للمفاهيم والخبرات التقنية الأساسية والتي قد تنعكس سلباً عليهن وعلى بيئتهن ومجتمعهن. ويقاس بدرجة الوعي التكنولوجي للطالبات في كليتي التربية والعلوم والآداب بجامعة نجران بالمخاطر الرقمية لاستخدام الأجهزة الذكية.

ب- المخاطر الرقمية:

عرفها أبو شنب(2009م) بأنها أثر غير مرغوب به أو ضار على مصادر المعلومات أو الأشخاص أو المؤسسات، وقد يكون مصدر هذه المخاطر خللا فنيا، أو إلكترونيا أو خللا في سلوكيات الأفراد.

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها التأثيرات (الصحية، والاجتماعية، والسلوكية، والتقنية) التي تؤثر سلباً على طالبات جامعة نجران نتيجة استخدام الأجهزة الذكية.

ج- الأجهزة الذكية:

يعرفها بوسلاد (**Poslad**, 2009)بأنها الأجهزة ذات المهام المتعددة التي تستخدم تطبيقات خدمية متنوعة، وتكون مثبته داخل الأجهزة أو عن بعد عبر خوادم معينة، وتكون عادة أجهزة شخصية أو عامة.

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها الأجهزة الرقمية المحمولة التي يمكن لطالبات جامعة نجران استخدامها في أي وقت، وبأي مكان تحت إشراف المعلم أو بالتعلم الذاتي.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أ- التوجه النظري:

تقوم الدراسة الحالية على توجه نظري، وسوف نستعرض أهم هذه النظريات:

أولاً: نظرية التفاعلية الرمزية: وتهتم هذه النظرية بالديناميكيات النفسية الاجتماعية لتفاعل الأفراد في الجماعات الصغيرة، ويكون فيها الفرد على اتصال بعقول الآخرين وحاجاتهم ورغباتهم الكامنة ووسائلهم في تحقيق أهدافهم، ويركز على المفاهيم والمعاني الموجودة، وتم المحافظة عليها من خلال التفاعل الرمزي بين الأفراد، ويعد من بين الإطارات النظرية المناسبة لدراسة الوجود الاجتماعي في المجتمع الافتراضي (بخيت، 2012م). وترتكز النظرية التفاعلية الرمزية على الأسس الآتية وفق (أبو جادو، 2016م):

- إن الحقيقة الاجتماعية، حقيقة عقلية تقوم على التخيل والتصور.
- قدرة الإنسان على الاتصال من خلال الرموز، وقدرته على تحميلها معانٍ وأفكار ومعلومات يمكن نقلها للغير.

ثانياً: نظرية الاستخدامات والإشاعات: وتعتمد

هـذه النظريـة عـلى فكـرة مفادهـا أن اسـتخدامات الأفـراد لنفـس الوسـيلة يمكـن أن تختلـف باختـلاف الأهـداف التـي يسـعى هـؤلاء الأفـراد لتحقيقهـا، وتتعـدد دوافـع الاسـتخدام للوسـائل بحسـب الأغـراض التـي تحقـق الإشـباع لـدى المسـتخدمين. حيـث طـور أليكـس (Alax 1985) المذكـور في الحـربي (2016م) قائمـة للاحتياجـات التـي يسـعى المسـتخدمين إلى تحقيقهـا تشـمل الاحتياجـات (المعرفيـة، الوجدانيـة، الشـخصية، النفسـية، الاجتماعيـة، والهـروب مـن الواقـع).

ب- الأجهزة الذكية:

يشـهد التعليـم قفـزات نوعيـة في وسـائل وطرائـق التدريـس المسـتخدمة، نتيجـة توافـر التقنيـات التعليميـة المسـاعدة التـي تخـدم المـواد الدراسـية بأسـاليب مبتكـرة. وتعـد الأجهـزة الذكيـة مـن الوسـائل التعليميـة التـي يمتلكهـا الطلبـة، ويمكـن توظيفهـا لخدمـة العمليـة التعليميـة مثـل: الحواسـيب والهواتـف الذكيـة (أبـا حسـين، 2016م)، وتشـير وزارة التعليـم (2015م) إلى أن الأجهزة الذكية تحتوي عـلى مميـزات متعـددة جعلـت منهـا حاسـبات مصغرة لهـا أهميتهـا الخاصـة وذاكرتهـا المؤقتـة والدائمـة، كـما تـم تزويدهـا بمسـاحة للتخزيـن ثابتـة وأخـرى قابلـة للتوسـع بحسـب حاجـة المسـتخدم، كـما أن أهـم مـا يميزهـا وجـود أنظمـة التشـغيل الخاصـة بهـا والتـي سـمحت ببنـاء تطبيقـات تعمـل عـلى تلبيـة حاجـات المسـتخدمين في عـصر السرعـة، وحظيـت الأجهـزة الذكيـة بميـزات تنافسـية جعلـت وجودهـا لـدى الكثيريـن أمـراً حتميـا، ولعـل مـن أهـم مميـزات الأجهـزة الذكيـة (الاتصـال بالإنترنـت، مسـاحة التخزيـن العاليـة، الكاميـرا عاليـة الدقـة، متعـددة التطبيقـات، منظـم للأعـمال والمهـام، التزامـن مـع الحاسـوب، وجـود الدعـم الفنـي للتطبيقـات ونظـام التشـغيل). كـما يضيـف (القحطـاني، 2017م) عـدداً مـن مميـزات اسـتخدام الأجهـزة الذكيـة في التعليـم والتعلـم، نوجزهـا في الآتي:

1. توفـر الأجهـزة الذكيـة للطالـب فرصـاً للعمـل بسرعتـه الخاصـة، كـما تسـمح بتكـرار المـادة التعليميـة، وكميـة المـادة التـي يتعلمهـا الطالـب، والوقـت الـذي يجـب أن يجلـس فيـه أمامهـا.
2. تـزود الأجهـزة الذكيـة الطالـب بتغذيـة راجعـة فوريـة تناسـب اسـتجابته للموقـف التعليمـي.
3. التشـويق الـذي يسـهم وبشـكل فاعـل في نجـاح الطالـب وإنجـاح العمليـة التعليميـة برمتهـا.
4. قابليـة الأجهـزة الذكيـة لتخزيـن اسـتجابات الطالـب ورصـد ردود أفعالـه ممـا يسـاعده في الكشـف عـن مسـتواه، وتحديـد مناطـق الضعـف وتشـخيصها ومـن ثـم علاجهـا.
5. التغلـب عـلى الفـروق الفرديـة، حيـث تراعـي بعـض التطبيقـات قـدرات الطلبـة وسرعتهـم في الاسـتجابة.

ج- مخاطر استخدام الأجهزة الذكية:

وفـرت الأجهـزة الذكيـة العديـد مـن الخدمـات

للمستخدمين باعتبارها وسيلة اتصال وتواصل ووجود إمكانية التصفح واستخدام الإنترنت بها، وهو ما يتيح إنجاز الكثير من الاحتياجات للمستخدمين كعمليات الشراء والحجز وغيرها، إلا أن لها جوانب سلبية في الاستخدام. حيث إن امتلاك لأجهزة الذكية بما فيها من تطبيقات قائمة على الشبكة العنكبوتية (الإنترنت)، يقضي فيها الفرد ساعات طويلة باستخدام الجهاز الذكي، وهذا ما يجعله يترك الحياة الاجتماعية الطبيعية، مما يترتب عليه الهروب من الواقع والاتجاه لاستخدام تلك الأجهزة؛ وبالتالي يتعود الفرد على الانطواء والعزلة الاجتماعية، وبمرور الزمن يُعرض للإدمان على هذا الاستخدام؛ لأن هذه الأجهزة لا تمارس عليه سلطة تعسفية (العوضي، 2015م).

د- الوعي التكنولوجي:

يعد الوعي بشكل عام ضرورة ثقافية معاصرة؛ فهو يسهم في إدراك المتعلم لذاته وللبيئة المحيطة به إدراكًا مستنيرًا، كما يترجم هذا الإدراك في نمط سلوك فعلي؛ لذا فإن تنمية الوعي التكنولوجي ضرورة مهمة حتمية في العصر الحالي الذي سيطرت فيه التطبيقات التكنولوجية على شتى مناحي الحياة وكافة النشاطات الإنسانية (مصطفى، 2015م)؛ وبالإضافة إلى ذلك؛ فإن إكساب المتعلمين الوعي التكنولوجي له أهمية كبيرة كما جاء في (عويس وسويدان، 2012م)؛ إذْ يحقق المعارف والمهارات الخاصة بمجالات تكنولوجيا الحاسوب والاتصالات وشبكات المعلومات، مما يؤثر على سلوك الفرد وتنشئته تنشئه علمية وثقافية، ويهيئ بيئة غنية بالمصادر المتعددة للبحث، من خلال الإنترنت وقواعد البيانات المختلفة، أضف إلى ذلك تكوين وتنمية اتجاهات إيجابية مرغوبة نحو استخدامات التطبيقات التكنولوجية؛ وخاصة إذا ما تم تقديم المعارف العلمية من خلال نشاطات تكنولوجية منظمة على درجة عالية من الإثارة والتشويق تعتمد على ممارسة الطالب بنفسه؛ الأمر الذي يؤدي إلى الفهم والاتجاه الإيجابي نحو استخدامات التكنولوجيا بفاعلية وإتقان، كما يعمل على تمكين الفرد من التعامل مع التطبيقات الحديثة والتفاعل معها إيجابياً بأمان وفعالية، ويعد أحد المتغيرات الحديثة في العصر الراهن، فالشخص الواعي تكنولوجيا يتمكن من اللحاق بركب التقدم العلمي والتعرف على العديد من الاكتشافات العلمية والابتكارات التكنولوجية الحديثة.

ويضيف موسى (2009م) أن تنمية الوعي التكنولوجي؛ يتطلب إظهار النواحي الفنية التكنولوجية المرتبطة بالأجهزة والأدوات والظواهر العلمية عند صياغة محتوى المواد الدراسية، ومراعاة المتخصصين إظهار مكونات الوعي التكنولوجي بأبعاده ومجالاته دون الاهتمام بالنتائج، والأخذ بالبرامج والاستراتيجيات الحديثة

لتنمية الوعي التكنولوجي في عصر المعلومات والشبكات. وتوفير مصادر تعلم وبرامج تنمي الوعي التكنولوجي بما يدعم الوعي كهدف أساسي، وإيجاد المعلم الواعي تكنولوجيا ليمد طلبته بذلك.

هـ- أبعاد الوعي التكنولوجي

وأشار خلف الله (2016)أنه يمكن عرض أبعاد الوعي التكنولوجي فيما يلي:

1. البعد المعرفي للوعي التكنولوجي: ويشمل هذا البعد على:
- المعلومات والمعارف الأساسية اللازمة لفهم طبيعة التقنية وخصائصها ومبادئها.
- علاقة التقنيات بالعلم والمجتمع، والقضايا الناتجة عن التفاعل معهما.
- المعلومات الأساسية حول تطبيقات التقنية وطرق التعامل معها.
2. البعد المهاري للوعي التكنولوجي، ويشتمل هذا البعد على:
- المهارات العملية والفنية للتعامل مع التقنية.
- المهارات العقلية والاجتماعية اللازمة للتعامل مع التقنية وتطبيقاتها.
3. البعد الوجداني للوعي التكنولوجي، ويشتمل هذا البعد على:
- الحس التكنولوجي لدى المتعلمين.
- الميول نحو التقنية وتوظيفها.
- الاتجاهات نحو التقنية ومدى تفضيلها والإقبال عليها.
4. البعد الاجتماعي للوعي التكنولوجي، ويشتمل هذا البعد على:

كافة الخبرات التي يلزم إكسابها للفرد حول مجالات الوعي التكنولوجي؛ والتي تتعلق بالتأثير والنتائج والقضايا الاجتماعية والتغيرات الاجتماعية السلبية والإيجابية الناتجة من العلم والتكنولوجيا، ومدى انعكاس ذلك على العادات والتقاليد والقيم الاجتماعية لأي مجتمع.

الدراسات السابقة:

أشارت العديد من الدراسات التي قيمت الوعي التكنولوجي إلى اسهام البرامج والمستحدثات التكنولوجية لتنمية مستوى الوعي التكنولوجي، وقد تم ترتيبها في هذه الدراسة من الأقدم إلى الأحدث على النحو الآتي:

هدفت دراسة أحمد(2008م) إلى التعرف على مستوى الوعي التكنولوجي لدى طلاب المرحلة الإعدادية وأولياء أمورهم في تعاملهم مع المستحدثات التكنولوجية، وعلاقتهم باتجاهاتهم نحوها، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وكشفت الدراسة أن مستوى الوعي التكنولوجي لدى الطلبة في المرحلة الإعدادية كان أعلى من مستوى أولياء الأمور.

بينما هدفت دراسة أحمد(2009م) إلى بناء برنامج

في التربية التكنولوجية لتنمية الوعي التكنولوجي وبعض مهارات التعامل مع تطبيقات التكنولوجيا الحديثة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وكانت أهم نتائج الدراسة أن البرنامج المقترح في التربية التكنولوجية أسهم إسهاما جوهرياً لتنمية الوعي التكنولوجي والجانب المعرفي والأدائي لمهارات التعامل مع تطبيقات التكنولوجيا الحديثة لدى طلاب المرحلة الثانوية.

كما هدفت دراسة كل من سيفين ومحمد(2010م) إلى التعرف على فاعلية استراتيجية قائمة على التفاعل بين الرياضيات والعلوم وبين التكنولوجيا لتنمية الثقافة والوعي التكنولوجي لدى الطلبة، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي، وتوصلت النتائج إلى فاعلية الاستراتيجية المقترحة لتنمية الوعي التكنولوجي.

في حين كان الهدف من دراسة العمران(2011م) التعرف على الوعي بأمن المعلومات لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وطبقت على عينة من اعضاء هيئة التدريس، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك وعياً كافياً لدى أعضاء هيئة التدريس بأمن المعلومات، وأنهم يستخدمون برامج مكافحة الفيروسات ويحدثونها باستمرار.

وسعت دراسة محمد(2013م) إلى بناء برنامج مقترح لتنمية الوعي بالمستحدثات العلمية والتكنولوجية والقيم الأخلاقية المرتبطة بها لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة تبوك، وكان المنهج المتبع هو المنهج التجريبي، وتمثلت أداة الدراسة باختبار تحصيلي، ومقياس للوعي التكنولوجي، وأشارت نتائج البحث إلى فعالية البرنامج المقترح لتنمية بعض مفاهيم المستحدثات العلمية والتكنولوجية لدى طالبات المرحلة الثانوية.

وفي دراسة كيم (**Kim**, 2013) والتي كان هدفها التعرف على الوعي بقضايا أمن المعلومات لطلبة كلية إدارة الاعمال بالمرحلة الجامعية، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وتوصلت النتائج إلى أن معظم الطلبة لديهم وعي كبير بقضايا أمن المعلومات. وترى الدراسة أنه يجب على الجامعة إيجاد برامج تدريبية لأمن المعلومات وإشراك الطلاب في تقديم هذه البرامج.

أما دراسة هان وآخرون (Han,et al., 2015)؛ فقد هدفت إلى تعزيز وعي الناس بأمن المعلومات، والتعرف على مدى استخدام تكنولوجيا المعلومات في الحياة اليومية والعمل والتسوق عبر الإنترنت، والبحث عن المخاطر التي تتعلق بأمن المعلومات، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي، واستخدمت بطاقة الملاحظة كأداة للدراسة، وكانت أهم نتائج الدراسة أن تعزيز الوعي بأمن المعلومات؛ يُعد شرطاً مسبقاً لتنظيم أمن

المعلومات وحمايتها من المخاطر التي من الصعب مواجهتها.

وفي دراسة أبا حسين (2016م) تم التعرف على مدى توظيف الأجهزة الذكية و أجهزة الحاسب لخدمة العملية التعليمية، وكان المنهج المتبع هو تحليل المحتوى، أما أهم نتائج الدراسة فهي أن استخدام الطلبة للأجهزة الذكية أمر لابد منه، على الرغم من مخاطرها، ولكن الأنسب تقنين استخدامها، والاستفادة منها بطريقة إيجابية لخدمة العملية التعليمية، وأنه يجب أن تكثف البحوث والدراسات لدراسة هذه الظاهرة التي تفاقمت بشكل مخيف، ووضع الحلول والمقترحات المبنية على أسس علمية وتربوية لمواجهة هذه المشكلة، وحماية النشء من مخاطرها.

وهدفت دراسة خلف الله (2016م) إلى التعرف على تأثير استخدام التعلم التعاوني في المنتديات الإلكترونية والتعلم التعاوني التقليدي لتنمية الوعي التكنولوجي لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي، واستخدمت بطاقة الملاحظة كأداة للدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تفوق المجموعة التي استخدمت التعلم التعاوني في المنتديات الإلكترونية على المجموعة الأخرى التي استخدمت التعلم التعاوني التقليدي لتنمية الوعي التكنولوجي.

أما دراسة ستانسيو وتينيكا (Stanciu &Tinca, 2016)؛ فقد هدفت إلى التعرف على وعي الطلاب في كلية الحاسب بقضايا المعلومات، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي، وكان الاختبار التحصيلي هو أداة الدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك فجوة كبيرة بين وعي الطلاب بقضايا المعلومات والمهارات التي يدعون أنهم يمتلكونها وبين الواقع، وأن هناك ضعفاً في المهارات المعرفية حول تقنية المعلومات، وما يتعلق بأمن المعلومات.

في حين هدفت دراسة الخثعمي(2018م) إلى التعرف على مستوى وعي طالبات المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في مدينة الرياض بقضايا أمن المعلومات، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى وعيهن بأمن المعلومات كان جيد جداً، وكان لديهن وعي بأن حواسيبهن يمكن أن تصاب بفيروسات. وكذلك وعيهن بأهمية استخدام كلمة مرور قوية لحمايته من الاختراق والتجسس.

وأخيراً هدفت دراسة تاهات وآخرون (Tahat, et al., 2018 إلى التعرف على تأثير التطبيقات الاجتماعية للهواتف الذكية عند تعرض طلاب جامعة اليرموك لوسائل الإعلام التقليدية. وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وأبرزت نتائج الدراسة عن وجود تأثير للتطبيقات الاجتماعية للهواتف الذكية عند تعرض طلبة جامعة اليرموك لوسائل

الإعلام التقليدية، من حيث أسباب الاستخدام ودوافعه ووجود تأثير للتطبيقات الاجتماعية للهواتف الذكية على تعرض هؤلاء الطلبة جامعة لوسائل الإعلام التقليدية، من ناحية حرية التفاعل والتعبير عن الرأي.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة؛ لاحظت الباحثة أن جميع الدراسات السابقة اتفقت على استخدام المنهج الوصفي ماعدا دراسات كل من سيفين ومحمد(2010) ؛ ومحمد (2013)؛ وستانسيو وتينيكا (Stanciu &Tinca, 2016) وهان وآخرون (Han,et al., 2015)؛ وخلف الله (2016)، كما استخدمت الدراسات السابقة أدوات متنوعة كأداة للدراسة، كالاستبانة، والاختبار التحصيلي، وبطاقة الملاحظة، ، وكانت العينة في الدراسات السابقة من الطلبة والطالبات في مراحل دراسية مختلفة (الاعدادية والثانوية والجامعية)، ماعدا دراسة العمران (2011م) اقتصرت على أعضاء هيئة التدريس، أما دراسة هان وآخرون 2015) (Han,et al.؛ فقد كانت على عينة من الناس من عامة المجتمع، وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في التعرف على مستوى الوعى التكنولوجي الكلي أو الجزئي، في البيئات التعليمية المختلفة بالنسبة لمستخدميها من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، وعامة الناس أيضاً، كما ساهمت الدراسات السابقة في تحديد محاور الدراسة الحالية وبناء أداة الدراسة وتحديد حجم العينة المناسبة للدراسة الحالية واستخدام المنهج المناسب لأهداف الدراسة.

وتميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة باستخدام المنهجين: الوصفي، والشبه التجريبي، كما استخدمت أداة للدراسة (استبانة)، وفي حدود إطلاع الباحثة؛ لم تجد دراسة تناولت فاعلية محتوى مقرر دراسي لتنمية الوعي التكنولوجي بمخاطر الأجهزة الذكية لدى طالبات جامعة نجران؛ وذلك للوقوف على المشكلة، ولتوفير المعلومات والبيانات لصناع القرار للعمل مستقبلاً لمعالجة هذه المخاطر.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

اعتمدت الدراسة المنهجين: الوصفي القائم على دارسة الواقع أو الظاهرة كما هي، وهو المنهج الذي يعتمد على فهم الحاضر من أجل توجيه المستقبل، والشبه التجريبي؛ والذي يقوم بشكل رئيس على دراسة الظواهر الإنسانية كما هي في الطبيعية دون أن يقوم الإنسان بالتدخل فيها، إذْ تم استخدام التصميم لمجموعة واحدة؛ والذي يعتمد على التطبيقين القبلي والبعدي لنفس المجموعة.

متغيرات الدراسة:

يمثل المتغير المستقل في هذه الدراسة محتوى مقرر الحاسوب في التعليم، أما المتغير التابع؛ فيتمثل في الوعي التكنولوجي بالمخاطر الرقمية لاستخدام الأجهزة الذكية.

مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة الحالية في الطالبات اللواتي يدرسن مادة الحاسوب في التعليم في مختلف التخصصات والمستويات في كليتي التربية والعلوم والآداب بجامعة نجران، وعددهن (500) طالبة تقريباً.

عينة الدراسة:

تمثلت عينة الدراسة في جميع طالبات كليتي التربية والعلوم والآداب اللواتي يدرسن مقرر الحاسوب في التعليم في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (2019/ 2020 م)، وكان عدد المستجيبات (308) طالبة مثَّلن المجموعة التجريبية، في التطبيقين القبلي والبعدي، ثم تم استبعاد الطالبات اللواتي لم يكن لهن إجابات في التطبيقين القبلي والبعدي؛ وبذلك أصبحت عينة الدراسة (248) طالبة. والجدول (1) يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير التخصص، وفي ضوء الاستبانات المرتجعة.

جدول (1)

توزيع عينة الدراسة حسب متغير التخصص

المتغير	مستوياته	التكرار	النسبة المئوية
التخصص	إنساني	151	%60.8
	علمي	97	%39.2

أداة الدراسة:

بعد اطلاع الباحثة على مقاييس الوعي التكنولوجي المشابهة في دراسات كلٍ من محمد (2013) وخلف الله (2016) والحثعمي ((2018؛ تم إعداد أداة الدراسة، وهي عبارة عن استبانة بمقياس خماسي (أوافق بشدة- أوافق- محايد- غير موافق- غير موافق بشدة)، وتتضمن أربعة أبعاد للمخاطر الرقمية لاستخدام الأجهزة الذكية (الصحية، الاجتماعية، السلوكية، التقنية)، وتضمنت الاستبانة (30) فقرة، لتشكل في مجموعها مستوى الوعي التكنولوجي لدى طالبات كليتي التربية والعلوم والآداب في جامعة نجران. وتم تصميمها وتوزيعها على الطالبات باستخدام تطبيق (google chrome)، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2)

توزيع فقرات الأداة حسب أبعاد المخاطر الرقمية لاستخدام الأجهزة الذكية

الأبعاد	عدد الفقرات
المخاطر الصحية	8
المخاطر الاجتماعية	8
المخاطر السلوكية	7
المخاطر التقنية	7
الإجمـــــــــــــــــــالي	30

صدق أداة الدراسة وثباتها:

مرت الأداة بعدد من المراحل حتى وصلت إلى شكلها النهائي، ويمكن تلخيص هذه المراحل فيما يلي:

- أولاً: صدق المحكمين: عرضت الباحثة أداة الدراسة (مقياس الوعي التكنولوجي) في صورتها الأولية، على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس وتكنولوجيا التعليم، وعلم النفس؛ وبلغ عددهم (9) محكمين، من جامعات (نجران، تعز، صنعاء)؛ وذلك بهدف أخذ آراءهم في مدى وضوح الفقرات، ومناسبتها للهدف الذي وضع من أجله، ومدى صلاحيتها للتطبيق. وقد كان هناك اتفاق بينهم على صلاحيتها التي تم إعدادها للتطبيق ومناسبتها له، وأجرت الباحثة التعديلات المقترحة؛ والتي تمثلت في حذف عدد من الفقرات، وإعادة صياغة البعض الأخر، واعتبرت الأداة بذلك صادقة صدقاً تحكيمياً.
- **ثانياً: ثبات الأداة**

تم التحقق من ثبات الاستبانة بطريقتين:

- **معامل الثبات ألفا:** ويحسب من واقع نتائج إجابات جميع الطالبات في المجموعة التجريبية. حيث استخدمت الباحثة معادلة ألفا كرونباخ لحساب معامل الاتساق الداخلي لأبعاد المخاطر الرقمية لاستخدام الأجهزة الذكية، إذْ بلغ معامل الاتساق الداخلي للبعد الأول (0.71)، وللبعد الثاني (0.69)، وللبعد الثالث (0.79)، وللبعد الرابع (0.88)، وللأداة ككل (0.77)، وتعد هذه القيم مقبولة للتحقق من ثبات الأداة؛ لغرض إجراء هذه الدراسة، والجدول (3) يوضح ذلك.
- **التجزئة النصفية:** قسمت الباحثة فقرات الاستبانة إلى قسمين متكافئين، ومن ثم حُسب معامل الارتباط بينهما؛ حيث استخدمت الباحثة معامل ارتباط سيبرمان لحساب معامل الارتباط لمجالات المشكلات التعليمية؛ إذْ بلغ معامل الارتباط للبعد الأول (0,77)، وللبعد الثاني (0.75)، وللبعد الثالث (0.86)، وللبعد الرابع (0.89)، وللأداة ككل (0.82)، وتعد هذه القيم مقبولة للتحقق من ثبات الأداة؛ لغرض إجراء هذه الدراسة، والجدول (3) ويوضح ذلك.

جدول (3)

معاملات الثبات لأبعاد المخاطر الرقمية لاستخدام الأجهزة الذكية

البعد	معامل ثبات (ألفا كرونباخ)	معامل ثبات (سيبرمان)
المخاطر الصحية	0.71	0.77
المخاطر الاجتماعية	0.69	0.75
المخاطر السلوكية	0.79	0.86
المخاطر التقنية	0.88	0.89
الكـــــــــلي	0.77	0.82

- إجـــراءات تصحيـــح أداة الدراســـة: ولتصحيـــح أداة الدراســـة؛ قُيمـــت الاســـتجابات مـــن خـــلال تدريـــج خمـــاسي (موافـــق بشـــدة وتعطـــى خمـــس درجـــات- موافـــق وتعطـــى أربـــع درجـــات- محايـــد وتعطـــى ثـــلاث درجـــات- غـــير موافـــق وتعطـــى درجتـــين- غـــير موافـــق بشـــدة وتعطـــى درجـــة واحـــدة). ويتـــم تفســـير قيمـــة المتوســـط الحســـابي بعـــد حســـابه بنـــاءً عـــلى عـــدد الفئـــات في المقيـــاس، وفي حالـــة اســـتخدام مقيـــاس ليكـــرت الخـــماسي، يتـــم حســـاب المـــدى، حيـــث يســـاوي أعـــلى فئـــة – أقـــل فئـــة (5-1=4)، ثـــم نقســـم المـــدى عـــلى عـــدد الفئـــات (4/ 5=0.80)، وهكـــذا بالنســـبة لبقيـــة قيـــم المتوســـطات الحســـابية، فيكـــون 0.80+1، والجـــدول (4) يوضـــح ذلـــك.

جدول (4)

فئات المتوسطات الحسابية لمستويات تقدير استجابات أفراد العينة

فئة المتوسطات الحسابية	التقييم
1.80 -1.0	متدني جداً
2.60– 1.81	متدني
3.40– 2.61	متوسط
4.20– 3.41	عالِ
5.00 -4.21	عالِ جداً

تنفيذ التجربة الأساسية:

1. تم التطبيق القبلي لأداة الدراسة في بداية الفصل الدراسي الأول للعام (2019/ 2020 م) على مجموعة الدراسة (التجريبية)، والاحتفاظ بالنتائج حتى يتم تطبيق الاختبار البعدي في نهاية الفصل الدراسي.
2. تدريس محتوى مقرر الحاسوب في التعليم للمجموعة التجريبية بواقع (3) ساعات أسبوعياً (نظرية وعملية)، وفي معمل الحاسوب أيضاً، و قامت الباحثة بتدريس محتوى مقرر الحاسوب في التعليم للتخصصات الإنسانية في كلية التربية، أما التخصصات العلمية في كلية العلوم والآداب؛ فقد درستهن زميلة أخرى، تم الاتفاق معها على الموضوعات والنشاطات المقدمة للطالبات حسب توصيف المقرر؛ و الذي يتضمن الموضوعات الآتية: (مفهوم الحاسوب، و مكوناته، و فيروساته وميزاته، وعيوبه، و أهمية استخدامه في التعليم، وتصميمات تعليمية باستخدام الحاسوب، والإنترنت، و التعلم الإلكتروني).
3. تكليف الطالبات بالنشاطات الأسبوعية والتي كانت جميعها مرتبطة بمواضيع المقرر.
4. تُقييم نشاطات الطالبات أثناء المحاضرات، وتُقديمهن عرض موجز لهذه النشاطات أمام زميلاتهن باستخدام الحاسوب وجهاز العرض.
5. بعد الانتهاء من تجربة الدراسة الأساسية؛ تم التطبيق البعدي لأداة الدراسة على مجموعة الدراسة (التجريبية).
6. استخدام حزمة التحليل الاحصائي SPSS لتحليل البيانات للتطبيقين القبلي والبعدي.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

بعد تحليل البيانات في هذه الدراسة، وجد أنها تتبع التوزيع الطبيعي، وبناء على ذلك سوف نتجه إلى استخدام الاختبارات المعلمية (Parametric Test).

السؤال الأول: ما مستوى الوعي التكنولوجي بالمخاطر الرقمية لاستخدام الأجهزة الذكية لدى طالبات جامعة نجران؟

للكشف عن مستوى الوعي التكنولوجي لدى طالبات جامعة نجران، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطالبات على فقرات مقياس الوعي التكنولوجي المتمثل في المخاطر الرقمية للأجهزة الذكية بأبعادها الأربعة (الصحية، الاجتماعية، السلوكية، التقنية).

البعد الأول: المخاطر الصحية

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الوعي التكنولوجي لبعد المخاطر الصحية

م	الفقـــــــــــــــــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الوعي
7	تضعف النظر ويؤدي إلى الرؤية الضبابية وألم ودموع العينين	4.20	.443	1	عالٍ
6	اضطرابات النوم والقلق والتوتر والاكتئاب وزيادة كهرباء المخ.	3.40	.735	2	متوسط
1	آلام الرقبة واعتلال العمود الفقري	3.32	.772	3	
5	انتقال عدوى كثير من الامراض عند استخدام الأجهزة العامة	3.12	.639	4	
3	ترفع من احتمالية الإصابة بالسكر في سنٍ مبكر	2.70	.788	5	
2	تظهر بعض التجاعيد والالتهابات على البشرة والوجه	2.42	1.04	6	متدن
4	تضعف الأعصاب ويؤدي إلى خمول وكسل العضلات	2.37	1.10	7	
8	زيادة الوزن نتيجة لعدم الحركة مع تناول الوجبات والمشروبات عالية السعرات	2.09	1.06	8	

نلاحظ في الجدول (5) أن مستوى الوعي بالمخاطر الصحية، كانت بدرجة عالية بالنسبة إلى خطر التأثير على العيون، ومستوى متوسط بالنسبة إلى بقية المخاطر الصحية، وقد يعزو ذلك إلى أن مخاطر استخدام الأجهزة الذكية على العيون من المخاطر؛ قريبة المدى؛ والتي من الممكن أن تتعرض لها الطالبات نتيجة الاستخدام المفرط للأجهزة الذكية.

البعد الثاني: المخاطر الاجتماعية

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الوعي التكنولوجي لبعد المخاطر الاجتماعية

م	الفقـــــــــــــــــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الوعي
1	فقدان التفاعل الاجتماعي إذْ يصبح الشخص منعزلا ومنطويا ومتوحدا	3.39	.931	1	متوسط
2	تسهل استخدام الإنترنت بشكل سلبي في التشهير والإساءة إلى الآخرين	3.38	1.01	2	
6	تسهل الأجهزة الذكية الوصول للمواقع التي لا تلتزم بالآداب العامة.	3.24	.674	3	
3	تمكن من خلق صداقات جديدة للشباب لا تراعي الآداب العامة.	3.03	.815	4	
7	سهولة الوصول للمواقع المعادية للمعتقدات والأديان	2.37	.947	5	متدنٍ
4	تسهم في إهمال المستخدم للحياة الاجتماعيّة والالتزامات العائليّة والوظيفيّة	2.33	.839	6	
5	تسهم الأجهزة الذكية في التأثير على القيم الاجتماعية	1.50	.977	7	متدنٍ جداً
8	تسهل ممارسة القمار والتي تنتشر مواقعها ويتم الترويج لها بكل الوسائل عبر الإنترنت	1.19	1.00	8	

في الجدول (6) نلاحظ أن مستوى الوعي بالمخاطر الاجتماعية؛ كانت بدرجة متوسط ومتدنية جداً، وقد يعزو ذلك إلى أن الطالبات تعودن على استخدام التكنولوجيا منذ نعومة أظافرهن، ولا يستطعن الحياة الاجتماعية إلا بمعية هذه الأجهزة؛ إذْ أن الأمر مختلف عن الأجيال السابقة الذين يقدرون أهمية الحياة والقيم الاجتماعية، وغالباً ما يقارنون بين الحياة الاجتماعية الحالية وبين الحياة الاجتماعية بعد ظهور الأجهزة الذكية، وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه نتائج دراسة الحربي (2016م).

البعد الثالث: المخاطر السلوكية

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الوعي التكنولوجي لبعد المخاطر السلوكية

م	الفقـــــــــــــــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الوعي
2	تسهم في التوقف عن ممارسه النشاطات والهويات	3.95	.925	1	عالٍ
4	التقليد الأعمى لما يعرض في الإنترنت سواء كان إيجابي أو سلبي.	3.88	.980	2	
7	تؤدي بعض الألعاب الإلكترونية إلى الانتحار	3.31	1.00	3	متوسط
1	تسبب فقدان السيطرة على النفس وعدم سماع الإرشاد والتوجيه والتمرد	3.23	1.11	4	
3	تسبب اضعاف الشخصية وغياب الهوية نتيجة التعرض للعديد من الأفكار والمعتقدات والثقافات الغريبة على المجتمع	3.16	1.05	5	
6	تدنّي مستوى التعليم وإهمال الدراسة والفشل فيها	3.14	1.14	6	
5	تسهم في عزوف الطلاب التام عن القراءة	3.05	1.07	7	

في الجدول (7) نلاحظ أن مستوى الوعي بالمخاطر السلوكية؛ كانت بدرجة عالية لمخاطر التوقف عن ممارسة الهوايات، وكذلك التقليد الأعمى لما يعرض على الإنترنت، ومستوى متوسط بالنسبة إلى بقية المخاطر السلوكية، وقد يعزو ذلك إلى أن الطالبات تعودن على استخدام التكنولوجيا منذ طفولتهن، ويجدن أن هذه السلوكيات طبيعية ولا تشكل أية مخاطر لهن.

البعد الرابع: المخاطر التقنية

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الوعي التكنولوجي لبعد المخاطر التقنية

م	الفقـــــــــــــــــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الوعي
2	تهديد أمان الحاسوب عن طريق اختراق غير مسموح به لقواعد البيانات.	3.32	.788	1	متوسط
4	التجسس على الأسرار الشخصية وضياع الخصوصية.	3.29	.702	2	
6	الإصابة بالفيروسات المدمرة للبيانات والمعلومات المخزنة على الحاسوب.	3.13	.659	3	
1	تسهيل سرقة المعلومات وتعديلها بقصد الانتحال أو الابتزاز.	3.10	.741	4	
5	سبب في استخدام أساليب مختلفة لترويج البرمجيات الضارة في الأسواق.	1.98	.807	5	متدن
3	سرقة المال من خلال نقل وتحويل الأموال من حساب إلى حساب آخر إلكترونياً.	1.94	.848	6	
7	التحكم في أجهزة المنزل مثل أنظمة الإنذار، والكاميرا، والأقفال، والتقاط الصور عبر الإنترنت.	1.70	.993	7	

في الجدول (8) نلاحظ أن مستوى الوعي بالمخاطر التقنية؛ كانت بدرجة متوسطة ومتدنية، وقد يعزو ذلك إلى قلة خبرة الطالبات بالمخاطر التقنية؛ نظراً لمحدودية استخدامهن للتكنولوجيا؛ والتي تتركز في مواقع التواصل الاجتماعي والألعاب الإلكترونية حسب اهتمامات المرحلة العمرية التي يمرن بها، وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه نتائج دراسة الخثعمي (2018م).

السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائياً بمستوى الوعي التكنولوجي بالمخاطر الرقمية لاستخدام الأجهزة الذكية لدى طالبات جامعة نجران في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي التكنولوجي؟

للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين التجريبيتين في التطبيقين القبلي والبعدي تم استخدام اختبار Paired Samples T-Test لعينين مترابطتين، عند مستوى دلالة (0.05) كما يبين الجدول الآتي:

جدول (9)

دلالة الفروق لمتوسطات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
تجريبية قبلي	248	3.32	436.	-13.0	000.	دالة
تجريبية بعدي		4.61	213.			

*عند مستوى دلالة (α = 0.05)

يتبين من الجدول السابق أن قيمة T (-13.0) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) للمجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي، كما أن فرق المتوسطات الكبير بين التطبيقين القبلي والبعدي يؤكد على أن مستوى الوعي التكنولوجي كان متوسطا في التطبيق القبلي؛ حيث بلغ (3.32)، وهو أقل بكثير من المتوسط الحسابي في التطبيق البعدي الذي بلغ (4.61) ويشير إلى مستوى وعي عالٍ جداً، وهذا يعني وجود فرق دال إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي بالنسبة إلى مقياس الوعي التكنولوجي، مما يعني أن هناك تحسناً ملحوظاً في الوعي التكنولوجي لدى الطالبات. وهذه النتيجة تؤكد فاعلية محتوى مقرر الحاسوب في التعليم لتنمية الوعي التكنولوجي لدى طالبات المجموعة التجريبية، وأن التحسن الذي طرأ على وعيهن التكنولوجي كان بتأثير محتوى مقرر الحاسوب في التعليم وليس بتأثير عوامل أخرى بديلة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات أحمد (2009م)، وحمادة(2016م)، وخلف الله (2016 م)، الذين توصلوا إلى فاعلية البرامج التكنولوجية المستخدمة لتنمية الوعي التكنولوجي.

وللتعرف على مستوى فاعلية محتوى مقرر الحاسوب في التعليم لتنمية الوعي التكنولوجي لدى الطالبات، قامت الباحثة باستخدام معادلة (مربع إيتا)ٌ ومعادلة حساب قيمة حجم التأثيرd (كوهين،1988م).

معادلة مربع إيتا η^2

$$\eta^2 = \frac{T^2}{T^2 + (n-1)}$$

معادلة حساب قيمة حجم التأثير d

$$d = \frac{\sqrt{\eta^2}}{\sqrt{1-\eta^2}}$$

حيث:

T^2 مربع قيمة اختبار T- Test

n عدد الطلبة في كل مجموع

وبتطبيق قيم المعادلتين السابقتين على اختبار T- Test للمجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي؛ يظهر لنا مستوى تأثير محتوى مقرر الحاسوب في التعليم كما يبين جدول (10).

جدول (10)

مربع إيتا وقيمة حجم التأثير للتطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية.

المجموعة	المتوسط	قيمة T	درجة الحرية	()	حجم التأثير(d)	مستوى التأثير
قبلي	3.32	-13.0	247	0.40	0.81	عالِ
بعدي	4.61					

*مستويات التأثير تتحدد بقيمة حجم التأثير(d) وعلى النحو الآتي:

- (0.2) يعبر عن مستوى تأثير ضئيل
- (0.5) يعبر عن مستوى تأثير متوسط
- (0.8) يعبر عن مستوى تأثير عالي

يتضح من الجدول (10) أن قيمة حجم تأثير محتوى مقرر الحاسوب في التعليم على تنمية الوعي التكنولوجي؛ بلغت (0.81)، وتدل على مستوى تأثير عالِ؛ وبذلك فإن درجات مقياس الوعي التكنولوجي اختلفت بعد تدريس مقرر الحاسوب في التعليم، وهذا يعني أن محتوى مقرر الحاسوب في التعليم كان له تأثير في تنمية الوعي التكنولوجي لدى الطالبات، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراستي خلف الله(2016م) وسيفين ومحمد(2010م)، ويمكن أن نعزو النمو في الوعي التكنولوجي لدى طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي، إلى محتوى مقرر الحاسوب في التعليم والنشاطات المصاحبة له؛ إذْ أدى إلى تحديث أفكارهن وتطلعاتهن في مجال التكنولوجيا، وهو ما لم يكن متبعاً من قبل في مراحل دراستهن السابقة، مما ساعد على زيادة الوعي التكنولوجي بعد دراستهن لمقرر الحاسوب في التعليم.

السؤال الثالث: هل توجد فروق دالة إحصائياً بمستوى الوعي التكنولوجي بالمخاطر الرقمية لاستخدام الأجهزة الذكية لدى طالبات جامعة نجران في التطبيق البعدي لمقياس الوعي التكنولوجي يعزى لمتغير التخصص (علمي، إنساني)؟

للكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية للمجموعة التجريبية عند مستوى دلالة (0.05) في مقياس الوعي التكنولوجي في التطبيق البعدي، ويعزى لمتغيري التخصص (علمي، إنساني)، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من التخصصات الإنسانية والعلمية وفق اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطين، كما يوضحه الجدول (11).

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج الاختبار (ت) لأثر التخصص على الوعي التكنولوجي

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
إنساني	151	3.33	1.04	246	0.53	0.3	غير دالة
علمي	97	3.51	1.81				

*عند مستوى دلالة (α=0.05)

يبين الجدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتأثير التخصص على الوعي التكنولوجي بالمخاطر الرقمية للأجهزة الذكية لدى طالبات كليتي التربية والعلوم والآداب بجامعة نجران، إذْ بلغ المتوسط الحسابي للتخصصات الإنسانية (3.33)، وهي قريبة من المتوسط الحسابي للتخصصات العلمية البالغ (3.51)، وكانت قيمة (ت) (0.53)، ومستوى الدلالة (0.3)، ودلت نتائج اختبار (t-test) عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α=0.05) على استجابات الطالبات على مقياس الوعي التكنولوجي؛ و يُعزى إلى متغيري التخصص (إنساني - علمي)، وهذا يدل على أن الوعي التكنولوجي بالمخاطر الرقمية للأجهزة الذكية متساوٍ لدى الطالبات في التخصصات الإنسانية والعلمية في كليتي التربية والعلوم والآداب بجامعة نجران، وقد يُعزى ذلك إلى أن الطالبات حصلن على نفس الخبرات، ومررن بنفس التجارب من خلال محتوى مقرر الحاسوب في التعليم.

ملخص النتائج:

في ضوء نتائج الدراسة؛ نستخلص أهم الاستنتاجات لفاعلية محتوى مقرر الحاسوب في التعليم لتنمية الوعي التكنولوجي بالمخاطر الرقمية للأجهزة الذكية لدى طالبات جامعة نجران، وهي على النحو التالي:

- مستوى الوعي التكنولوجي لدى طالبات كليتي التربية والعلوم والآداب في جامعة نجران اللواتي درسن محتوى مقرر الحاسوب في التعليم، كان متوسطا في التطبيق القبلي لمقياس الوعي التكنولوجي بالمخاطر الرقمية لاستخدام الأجهزة الذكية.
- الفروق دالة إحصائياً في المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي التكنولوجي؛ كانت لصالح التطبيق البعدي.
- نتائج الدراسة لأي فروق دالة إحصائياً في المجموعة التجريبية لم تظهر في التطبيقين القبلي والبعدي وهذا يعزى لمتغيري التخصص (علمي، إنساني).

التوصيات:

توصي الدراسة الحالية على ضوء نتائجها بالآتي:

1. التأكيد على تنمية الوعي التكنولوجي ومهارات التعامل مع تطبيقات التكنولوجيا الحديثة من خلال إقامة الندوات، والرحلات العلمية ووسائل الإعلام، وتوزيع الكتيبات على طلبة الجامعة.
2. التأكيد على أهداف وأبعاد التربية التكنولوجية من خلال تضمينها في المقررات الجامعية المختلفة.

المقترحات:

تقترح الدراسة الحالية في ضوء ما توصلت إليه من نتائج وتوصيات ما يلي:

1. القيام بدراسة لتعديل بعض السلوكيات الخاطئة عند التعامل مع المستحدثات التكنولوجية لدى طلبة الجامعة.
2. تكرار الدراسة الحالية على المقررات التكنولوجية الأخرى المقررة على طلبة الجامعة.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

أبا حسين، الجوهرة محمد. (2016م). توظيف الأجهزة الذكية وأجهزة الحاسب لخدمة العملية التعليمية، مجلة القراءة والمعرفة، مصر، 177، 45-76.

أبو جادو، صالح محمد. (2016م). سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، ط12، عمّان: دار المسيرة.

أبو شنب، عماد أحمد. (2009م). إدارة وتحليل مخاطر أمن المعلومات، مؤتمر أمن المعلومات والحكومة الإلكترونية، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، ماليزيا، 1-18.

أحمد، فرج عبده. (2008م). مستوى الوعي التكنولوجي لدى طلاب المرحلة الإعدادية وأولياء أمورهم في تعاملهم مع المستحدثات التكنولوجية وعلاقتها باتجاهاتهم نحوها، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، المملكة العربية السعودية، 2 (3)، 263-290.

أحمد، فرج عبده. (2009م). برنامج مقترح في التربية التكنولوجية لتنمية الوعي التكنولوجي وبعض مهارات التعامل مع تطبيقات التكنولوجيا الحديثة لدى طلاب المرحلة الثانوية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، المملكة العربية السعودية، 3(2)، 281-283.

بخيت، السيد محمد. (2012م). صياغة مؤشرات تقييم الأدوار السياسية لشبكات التواصل الاجتماعي: ورقة مقدمة في المنتدى السنوي السادس للجمعية السعودية للإعلام والاتصال «الإعلام الجديد، التحديات النظرية والتطبيقية» جامعة الملك سعود ـ الرياض 15- 16 إبريل.

الحربي، مشعل حسن. (2016م). الأجهزة الذكية وآثارها الاجتماعية من وجهة نظر طلاب المرحلة الثانوية، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، 180، 1-17.

حمادة، أمل إبراهيم. (2016م). تطويع (ويب كويست Quest Web) للطلاب المعاقين سمعياً وأثرة على تنمية الوعي التكنولوجي لديهم، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، المملكة العربية السعودية، 73، 369-426.

الخثعمي، مها دخيل الله. (2018م). مستوى وعي طالبات المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بمدينة الرياض بقضايا أمن المعلومات، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 47، 355-400.

خلف الله، محمد جابر. (2016م). أثر استخدام التعلم

التعاوني بالمنتديات الإلكترونية والتعلم التعاوني التقليدي في تنمية الوعي التكنولوجي لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، سوريا، 14(3)،275-310.

سيفين، عماد شوقي؛ محمد، مصطفى إبراهيم. (2010م). فاعلية استراتيجية قائمة على التفاعل بين الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا لتنمية الثقافة والوعي التكنولوجي لدى المتعلمين، المؤتمر العلمي العاشر لكلية التربية بالفيوم، مصر، 2، 294-331.

العلوية، وضحة سالم. (2015م). توظيف تطبيقات الأجهزة الذكية في التوعية بقضايا الأسرة في سلطنة عمان، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، مصر، 16(39)، 268-296.

العمران، حمد إبراهيم. (2011م). الوعي بأمن المعلومات لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات: دراسة حالة لجامعة المجمعة، مجلة اعلم، 8، 1-35.

العوضي، رأفت محمد. (2015م). تأثير استخدام الأجهزة الذكية على ضوابط الحوار الاجتماعي والأسري للأبناء في مجتمعنا الفلسطيني من وجهة نظر الآباء، مؤتمر تأثير الأجهزة الذكية على نشأة الطفل، جامعة القدس المفتوحة، كلية التنمية الاجتماعية والأسرية، 23 مارس.

عويس، أحمد سالم؛ وسويدان، أمل عبد الفتاح. (2012م). توظيف الشبكات الاجتماعية لتنمية الوعي التكنولوجي لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم واتجاهاتهم نحوها في ضوء الحوار الوطني حول ثورات الربيع العربي، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، 2، 545-578.

الغامدي، أحمد عبد الله. (2012م). تقويم فاعلية نظام التعلم عن بعد في بعض الجامعات الحكومية السعودية واتجاهات الطلاب نحوه، أطروحة دكتوراه، المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى.

القحطاني، محمد علي. (2017م). فعالية برنامج تعليمي باستخدام الأجهزة الذكيَّة لتنمية المهارات اللُغويَّة لذوي الإعاقة الفكريَّة، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 6(21)، 153-182.

محمد، حنان فوزي. (2013م). برنامج مقترح لتنمية الوعي بالمستحدثات العلمية والتكنولوجية والقيم الأخلاقية المرتبطة بها لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة تبوك، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مصر، 24 (93)، 61-110.

محمود، خالد صلاح. (2016م). التعليم المفتوح وعن بعد: تجارب ونماذج عالمية معاصرة، ط1، مصر: دار الوفاء للنشر.

مصطفى، عزة عبد الحميد. (2015م). فعالية برنامج مقترح في التنشئة العلمية لإكساب المفاهيم العلمية وتنمية الوعي التكنولوجي لتلاميذ الصف الأول من المرحلة الابتدائية، المجلة المصرية للتربية العلمية، 18(6)، 61-88.

موسى، أحمد هاشم. (2009م). أثر تقويم ملف إلكتروني مقترح لتنمية مهارات العلم والوعي التكنولوجي لدي تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير، كلية التربية، مصر، جامعة الفيوم.

وزارة التعليم. (2015م). دليل المعلم للحاسب وتقنية المعلومات للصف الثاني الثانوي، الفصل الدراسي الثاني، الرياض.

ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Aba Hussain, A. (2016). Using smart devices and computers to serve the educational proces*s (in arbic). Reading and Knowledge Magazine, Egypt, 177, 45-76.*

A*bu Gado, S. (201*6). ysPchology of socialization (in Arbic). 12th floor, Amman: Dar Al-Masirah.

Abu Shanab, I. (2009). Inf*ormation Security Ris*k *Manage*men*t and Analysis, Inf*ormation Securitya nd E-Government Con*ference (*in *Arbic). Arab Administrative Development Organization*, Malaysia, 1-18.

Ahemd, F. (2008). The level of technological awareness among middle school students and their parents in their dealings with technological ni*novations* a*nd its relationship to their attitudes towards it (in Arbic). Arab Studi*es in Education nad Psychology, Saudi Arabia, 2 (3), 263-290

Ahmed, F. (2009). A proposed program in technological ed-

ucation to develop technological awareness and some skills for deal*ing with moder*n *technolo*gy *applic*ations among high school students (in Arbic). Arab studies in education and psychology, Saudi Arabia, 3 (2), 281-*283*.

Al-Awadi, R. (2015). The impact of using smart devices on the cont*rols of socia*l *and family d*ialogue for children in our Palestinian society from the perspective of parents (in Arbic). Conference of the impact of smart devices on child development, March 23, Faculty of Social *and Family Develop*ment, *Al-Qud*s *Open Univer*sity.

Al-Ghamdi, A. (2012). Evaluating the effectiveness of distance learning system in some Saudi public universities and the attitudes of students towards it (Doctoral dissertation) (in Arabic). Umm Al-Qura University, Saudi Arabi*a.*

*Al-Harbi, M. (2016). S*m*art devices an*d their social effects from the viewpoint of high school students (in Arbic). Egyptian Society for Reading and Knowledge, 180, 1-17.

Al- Houthime, M. (2018). Level of awareness of high school students in government schools in Riyadh *of i*n*formati*on *security issues(in Arbic)*. Journal of Humanities and Social Sciences, 47, 355-400.

Al-Omran, H. (2011). Awareness of information security among faculty members: A case study of Majmaah University (in Arabic). Ialam Journal, 8, 1-35.

Al-Qahtani, M.(2017). The effectiveness of smart devices-based program in developing the linguistic skills among people with intellectual disabilities (in Arabic). Journal of Special Education and Rehabilitation, 6 (21), 153-18*2.*

Alawiya, W. (2015). *Using sma*r*t device* applications to raise awareness of family issues in the Sultanate of Oman (in Arbic). Studies Journal of Social Work and Humanities, Egypt, 16 (39), 268-296.

Bakheet, M. *(2012). Formulating indicators for ass*essing the political roles of social media: a paper presented at the sixth annual forum of the Saudi Society for Media and Communication "New Media (in Arbic). Theoretical *and Applie*d *Challenges",* K*ing Sa*ud *Univer*sity - Riyadh 15-16 April.

Eweis, A. & Soudan, A. (2012). Employing social networks in developing technological awareness among the students of Education Technology Division and their attitudes towards it in the light of the national dialogue on the Arab Spr*ing revolution*s *(in Arabic). Arab Society for* E*duca*tion *Tech*nolo*gy, 2, 545*-578.

Hamada, A. (2016). Adaptation of the Quest Web to students with hearing impairment and its impact on developing technological awareness of them (in Arbic). Arab Studies in Education and Psychology, Saudi Arabia, 73, 369-426.

Han, D., Dai, Y., Han, T., & Dai, X. (2015). Explore Awareness of Information Security: Insights from Cognitive Neuromechanism. Computational Intelligence And Neuroscience,1-8.

Khalaf Allah, M. (2016). The effe*ct of t*he *use o*f *cooperat*ive *learning in elec*tronic forums and traditional cooperative learning in developing technological awareness among students of the Faculty of Education (in Arbic), Al-Azhar University. Journal of the Federation of Arab Universities *for Education and Psychology, Syria, 14 (3), 275-310.*

Kim, E. (2*013).* Inf*ormation Security* A*wareness Status of Bus*ine*ss Colle*ge: *Undergradu*ate Students. Informati*on Security Jou*rnal: *A Global Pe*rspective ,22 (4), *171-179*.

M*ahmou*d, *K. (2016). Open and Distance Ed*ucation: C*ontemporary Internati*onal Experiences and Models, (in Arbic). 1st edition, Egypt: Al-Wafa Publishing House.

Ministry of Education. (2015). Teacher's guide to computer and information technology for the second year of second*ary sch*ool, *se*cond semester, Riyad.

Mostafa, A. (2015). The effectiveness of a proposed program in the scientific upbringing to acquire scientific concepts and develop technological awarene*ss for* f*irst grade students* f*rom the elementary* stage (in Arbic). Egyptian Journal of Scientific Education, 18 (6), 61-88.

Muhammad, H. (2013). A proposed program to develop awareness of the scientific and technological developments and the associated values among secondary school students in Tabuk (in Arabic). Journal of t*he Faculty o*f *Edu*cation, 2*4 (93), 61*-110.

Musa, A. (2009). The effect of evaluating a proposed electronic file in developing science skills and technological awareness among students of the second cycle of basic education (in Arbic), Master *Thesis, Colle*ge *of Education, Fayou*m University, Egypt.

Poslad, S. (2009). *Ubiquitous Computing Smart* D*evices, Environments and I*nteraction. *Joh*n *Wiley* & Sons، Ltd

Seven, I.& Mohamed, M. (2010). A strategic effectiveness based on the interaction between mathematics, science and technology to develop culture and techno-

logical awareness among learners(in Arbic), the tenth scientific conference of the Faculty of Education in Fayoum*, Egypt, 2, 294-331*.

Stanciu, V.*, & Tinc*a, A. (2016). Students' awareness on information security between own perception and reality –an empirical study. Accounting Management Information Systems / Contabilitate SiInformatica De Gestiune 15 (1), 112-130.

Tahat, Y, Mohammadin, H.,& Tahat, K. (2018). The Social Applications of Smart Phones and Their Impact on Yarmouk University Students' Exposure to Traditional Media, Jordan Journal of Social Sciences, 11(2),

فاعلية برنامج قائم على المدخل الوظيفي لتنمية مهارات التنور اللغوي لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي

خالد بن إبراهيم بن علي التركي (*)

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

(قدم للنشر في 1442/1/15هـ، وقبل للنشر في 1442/6/6هـ)

ملخص البحث: هدفت الدراسة إلى بناء برنامج قائم على المدخل الوظيفي لتنمية مهارات التنور اللغوي لطلاب الصف الرابع الابتدائي، ولتحقيق ذلك؛ أعد الباحث قائمة لمهارات التنور اللغوي المناسبة لطلاب الصف الرابع الابتدائي، كما أعد اختباراً لقياس هذه المهارات، كما قام ببناء برنامج قائم على المدخل الوظيفي لتنمية تلك المهارات، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج لتنمية مهارات التنور اللغوي في مجالي القراءة والكتابة ككل ، وفاعليته لتنمية المهارات الفرعية للتنور اللغوي، وأوصت الدراسة بضرورة تضمين مهارات التنور اللغوي في مناهج تعليم اللغة العربية على أن يراعى فيها مصفوفة المدى والتتابع وتوزيعها بشكل هرمي على صفوف المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية وكذلك الاعتماد على المدخل الوظيفي الذي يعين على توظيف استخدام اللغة في مواقف اتصالية واقعية.

كلمات مفتاحية: المدخل الوظيفي، التنور اللغوي، البرنامج القائم على المدخل الوظيفي.

*****

The Effectiveness of Program Based on the Functional Approach in Developing the Linguistic Literacy Skills among Fourth-grade Students

Khaled bin Ebrahim Alturki (*)
Imam Mohammed bin Saud Islamic University

(Received 03/09/2020, accepted 19/01/2021)

Abstract: The study aimed to build a program based on the functional approach to developing fourth-grade students' linguistic literacy skills. To achieve this goal, the researcher prepared a list of the linguistic literacy skills suitable for fourth-grade students, and a test to measure these skills was designed. The researcher also built a program based on the functional approach to developing linguistic Literacy skills for fourth-grade students. The study results demonstrated the program's effectiveness in the development of linguistic Literacy skills in the field of reading and writing as a whole and the effectiveness of the program in the development of sub-skills of linguistic Literacy skills. The study recommended incorporating the linguistic Literacy skills in the curricula of teaching the Arabic language, taking into account the scope and sequence matrix of Saudi Arabia and distributing it hierarchically to the elementary grades.

Keywords: a program based on functional approach, functional approach, linguistic literacy.

(*) للمراسلة:

أستاذ مشارك، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ص ب: 3169 رمز بريدي 11471 ، مدينة الرياض، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Associate Prof., Dept. of Department of Curricula and Teaching Methods, College of Education, University Imam Muhammad bin Saud, P.O. Box: 3169--, Code: 11471, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: kaltrk@hotmail.com

www.nbu.edu.sa
DOI: 10.12816/0060907

مقدمة

للغة قيمة كبرى في الحياة، فهي الأداة التي تحمل الأفكار، وتنقل المفاهيم فتقيم بذلك روابط الاتصال في المجتمع، وبها يتم التقارب والتشابه والتفاهم بين أفراده، إذ أن الصياغات اللغوية التي توضع فيها الأفكار، والصور الكلامية التي تصاغ فيها المشاعر والعواطف لا تنفصل مطلقاً عن مضمونها الفكري.

واللغة كغيرها من اللغات في فنونها ومهاراتها الأساسية، إلا أنها تمتاز عنها بخصائص وسمات كثيرة لعل من أهمها: التمايز الصوتي، والاشتقاق، والدلالات، مع ثراء واسع في الصيغ والتراكيب والمفردات والقواعد، فهي لغة متجددة حية خالدة مشرقة. (البصيص، 2011م، ص:16)

ويشير عبد الباري (2014م) إلى أن هذا العصر يُطلق عليه العصر المعرفي الذي نحياه الآن بأنه عصر التنور (Literacy)، حيث استمد هذا المصطلح دلالته من العديد من الميادين والمجالات المختلفة ذات المعاني المجازية Metaphoric Meaning ، حيث ألفى المرء نفسه يستمع إلى العديد من المجالات التي تلتصق بكلمة التنور مثل: التنور الحاسوبي Computer Literacy، والتنور العلمي Scientific Literacy ، والتنور الإعلامي Media Literacy، ومنذ أكثر من مائة عام تقريبًا كان هذا المصطلح يستخدم في سياق التنور الوظيفي Functional Literacy، أو ما نطلق عليه قدرة الفرد على القراءة والكتابة بشكل صحيح؛ لتسيير شئونه الخاصة في الحياة، وليستطيع التواصل مع غيره من بني جلدته، وهذا التصور والفهم لدلالة كلمة التنور تعد من المعاني المقبولة جدًا في نطاق التعليم النظامي، وخصوصًا للطلاب في المراحل الأولية، كما أن هذا التصور يعد مقبولاً جدًا لفكر القرن الماضي ومعلوماته، بينما نحن الآن في قرن جديد له طبيعته ومعارفه الخاصة، وله طلابه الذين يسعون إلى التحرك إلى ما بعد الأهداف الأساسية، وتجاوز الفهم المحدود لكلمة التنور (وهو معرفة القراءة والكتابة) إلى تحقيق أهداف أكثر اتساعًا ورحابة.

ويعد التنور اللغوي من المفاهيم الذائعة في عرصنا الحالي، وقد كان الفرد في السابق متنورًا إذا أتقن المهارات الأساسية للقراءة والكتابة والحساب، بل كان مجرد حصوله على الشهادة الابتدائية يصبح فرداً متميزا، لكن مع التقدم الهائل في مجالي المعرفة والتقنية؛ أصبحت المهارات الأساسية لا تفي بحاجات الفرد فحسب، بل لا تؤهله لممارسة دوره في الحياة، ومن هنا أصبحت تلك المهارات مجرد أدوات أولية ومهارات يجب أن يتمكن منها الفرد؛ ليمارس حياته بكفاءة واقتدار (صابر، 1993م، ص:145).

فالتنور اللغوي واحد من أهم أوجه التنور النوعي، وترجع أهميته إلى أهمية اللغة ذاتها، والتنور اللغوي مصطلح واسع له العديد من

التعريفات، أضيقها هو: اكتساب مهارات القراءة والكتابة، وأوسع هذه التعريفات: إجادة اللغة المحكية والمكتوبة بألوانٍ أدبية متنوعة ضمن سياقات اجتماعيّة ملائمة.

وتبرز أهمية التنور اللغوي في أنه يعين الطلاب في المرحلة الابتدائية على إكسابهم المهارات الأساسية في القراءة والكتابة، والتي تعد بمثابة الأداة والوسيلة الناجعة لتحقيق النجاح والتفوق الدراسي من جهة، وقدرة الطلاب على حسن التواصل مع الآخرين من جهة أخرى.

وتزداد الحاجة للاهتمام بالتنور اللغوي لدوره البارز في زيادة المعارف والخبرات والمهارات التي يكتسبها المتعلم، والتي تزيد من رصيده الفكري والثقافي والمعرفي عامة، كما ينمي لديه روح الألفة والجرأة الأدبية والثقة في النفس، ويمكنه من جعل المفردات والتراكيب والصيغ والأساليب المكتسبة أكثر حضورًا في الذهن، وأكثر بروزًا وجلاءً في الذاكرة، مما يجعلها أكثر انقيادًا، ويجعل صاحبها أكثر طلاقة وسلاسة في التعبير، وبالتالي أكثر جاهزية للإبداع الفكري (محمد، 2015م، ص:114).

ويعني التنور اللغوي امتلاك الفرد مخزونًا لغويًا، وبمجرد أن يصبح التنور جزءًا من النظام المعرفي أو الإدراكي للفرد، فإنه يتفاعل مع العناصر الأخرى للمعرفة اللغوية؛ لكي تظهر خاصيتها الرئيسة التي نسميها «المرونة البلاغية»، وهذه السمة المميزة للتنور اللغوي تقوم على حاجة المتحدث أو الكاتب للتواصل وجذب انتباه من يتوجه إليهم عن طريق القدرة على إنتاج مخرجات لغوية متنوعة ومثيرة للاهتمام ومتكيفة كذلك مع سياقات التواصل المختلفة، ويتحقق ذلك من خلال التمكن المتزايد من مهارات القراءة والكتابة. (Ravid & Tolchinsky, 2002, p. 420)

ويشير مانزو ومانزو Manzo & Manzo (1995, p. 4) بأن التنور اللغوي يتضمن قدرة الطلاب على القراءة والكتابة وتوظيفهما في مجالات الحياة اليومية، وكذلك تدريبهم على تعلم مهارات الاستماع والتحدث، وطرائق التفكير للموضوعات اللغوية والمفاهيم الأساسية، وتوظيفهم كذلك لممارسة مهارات الاتصال الشفهي والكتابي؛ لتنمية قدرتهم الاتصالية والاجتماعية والشخصية.

ويمكن الاستنتاج أن مصطلح التنور اللغوي يعنى بتعليم القدر المناسب من القراءة والكتابة، وهو لا يمثل تعليمًا فحسب، بل إنه يمثل تعليمًا لآلية التعليم، فهما معًا تمثلان صورة اللغة الدائمة التي تمثل الوسيط الأول والمثالي لتعليم اللغة والعلوم المختلفة.

ويشير إسليم (2009م، ص:36) إلى أن الطلاب المتنورين لغويًا؛ يجب أن يتصفوا بمجموعة من الصفات والخصائص منها: فهم طبيعة اللغة العربية وعلاقتها بالعمل وبالمجتمع ومتابعة

التطورات والمستجدات التي تطرأ على اللغة العربية وما يحيط بها من مشكلات وأخطاراً وتفهم مشكلات اللغة العربية، وتحليل أسبابها ونتائجها واتخاذ القرارات المناسبة حيالها وإتقان المهارات والفنون اللازمة للتعامل مع كافة مجالات الحياة واستخدام مهارات وفنون اللغة العربية لرفاهيته وحل مشكلاته، وذلك بأسلوب صحيح يحقق الفائدة له ولمجتمعه والوعي بأهمية اللغة العربية ودورها في الحياة.

وفي هذا السياق ظهرت مهارات التنور اللغوي كما يشير كل من ستيفك Stevick (1988, p. 18) وبراون Brown (2015, p. 36) كالمهارات المرتبطة بالصفحة المطبوعة، ومهارات الوعي الصوتي، والمهارات المتصلة بأصوات اللغة والتعرف على الكلمات، ومهارات الطلاقة القرائية.

ونظرًا لأهمية التنور اللغوي بصفة عامة وأهميته لطلاب المرحلة الابتدائية بصفة خاصة؛ فقد تناولت الدراسات ومنها دراسة موسى (2015م) والتي هدفت إلى بناء برنامج قائم على التحديات القرائية المعاصرة وقياس تأثيره غلى تنمية مستوى التنور اللغوي والبيئي لدى طلاب المرحلة الثانوية ومنها دراسة الداهري (2017م) التي استهدفت معرفة مستوى التنور اللغوي لدى طلبة المرحلة الإعدادية وعلاقته بالدافعية نحو دراسة اللغة العربية في محافظة بغداد، ودراسة عيد (2019م) والتي هدفت إلى تنمية مستوى التنور اللغوي ومهارات التعلم الذاتي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية الفائقين من خلال استخدام إستراتيجية بول سكيل مدعومة بالأنشطة الإثرائية ودراسة علي (2019م) والتي استهدفت تعرف مستوى التنور اللغوي لدى طلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية ببعض كليات التربية، وكذلك التعرف على مستوى أدائهم لمهارات الكتابة الإبداعية، والكشف عن العلاقة بين مستوى تنورهم اللغوي وبين مستوى أدائهم لمهارات الكتابة الإبداعية.

ويعد المدخل الوظيفي أحد مداخل تعليمِ اللغة وتعلمها، وظهر في السبعينيات بديلاً عن المدخل التركيبي، وهو يعني استخدام اللغة بشكلٍ وظيفي في مختلف المواقف الحياتية، بما يحقق أهداف المرسل والمستقبل على السواء، وبما يحقق التفاهم والألفة والانسجام داخل المجتمع، ويقوم على أساس أن التربية هي الحياة.

والمقصود بتوجيه تعليم اللغة وظيفيًا أن يهدف تعليمها إلى تحقيق القدرات اللغوية عند المتعلم، بحيث يتمكن من ممارستها في وظائفها الطبيعية العملية ممارسة صحيحة، ولا يمكن أن يتجه تعليم اللغة هذا الاتجاه إلا إذا كانت هذه الوظائف الطبيعية للغة واضحة في ذهن المعلم (Brown, 2005,p.10؛ عوض، 2000م، ص:76).

وقد اتجه تعليم اللغة نحو الوظيفية والنفعية والاجتماعية؛ إذ لا فائدة من تعلم أي مادة إذا

لم يكن لها نفع وفائدة للناشئ في تفاعله مع المجتمع الذي يعيش فيه، وما دامت اللغة وسيلة للاتصال بين الأفراد والجماعات؛ فإن لها وظيفة تؤديها في تسهيل عمليات الاتصال ونقل الفكر والتعبير عن النفس.

فمعرفة الطلاب لمهارات القراءة والكتابة الوظيفية كمجال من مجالات البحث التربوي يتطلب تعرف الاحتياجات الشخصية والاجتماعية للمتعلمين، بحيث يمكنهم ذلك من إبلاغ الرسالة اللغوية شفهيًا أو كتابيًا وهذا بدورة يسهم بدرجة كبيرة في تحقيق الكفاءة التواصلية Communicative Competence ، والتي تعني مجموع المعارف الكامنة لدى الفرد المتكلّم، والتي تسمح له بإنتاج الجمل الصحيحة وفهمها فالكفاءة معرفة ذهنية، وقدرة ضمنية، تمكّن الفرد من إنتاج الكلام ، أمّا الإنجاز فهو الاستعمال الحقيقي للغة(Verhoeven, 1994, p. 15).

وقد يعد المدخل الوظيفي منطلقاً من الفلسفة الإسلامية التي ترى أن القيمةَ الحقيقيةَ للعلم ليست في اكتسابه، وإنما في توظيفه، والتكامل بين مهارات اللغة بصفة عامة، فهذا المدخل يقوم على جانبين، الأول: التكامل بين القراءة والكتابة، وربطهما بمواقف الحياة، والثاني: الارتباط بين الاستماع والتحدث ويعنى هذا المدخل بتعليم القراءة من خلال تكاملها مع الكتابة، فالارتباط بينهما أمر لازم، وكذلك تعليم الاستماع بالتكامل مع التحدث، مع الاعتماد في تعليمهما على موضوعات ومواقف وخبرات وظيفية حياتية مرتبطة بالمتعلمين ،كما أن هناك من يربط بين القراءة والاستماع كلغة استقبال، وبين الكتابة والتحدثِ كلغة إرسال. (السليتي ومقدادي، 2012م؛ محمود، 2018م)

ويرى شحاتة (2015م، ص:242) إلى أن المدخل الوظيفي يستند على مجموعة من المبادئ التي يجب أخذها بعين الاعتبار عند توظيفه في تدريس فنون اللغة ومهاراتها ومنها: اختيار المواد التعليمية وانتقائها من واقع حياة المتعلمين بما يتناسب مع المواقف التعليمية الوظيفية، وتدرج المادة التعليمية المقدمة للطلاب سواء في عرض محتواها أو في طريقة تدريسها، والتركيز على طرائق التدريس والأنشطة التفاعلية التي تعين الطلاب على اكتساب المعرفة بدلاً من استقبالها استقبالاً سلبيًا، وضرورة التخطيط لمواقف التعلم تخطيطًا جيدًا في ضوء قدرات المتعلمين العقلية على أن تكون المواقف اللغوية التي تقدم لهم مواقف وظيفية حياتية.

أما عن الإجراءات التدريسية التي يتضمنها المدخل الوظيفي؛ فهي كما يرى السليتي ومقدادي (2012م) تتلخص في تحديد الأهداف السلوكية للموضوع، ووصف المهارة وذكر المؤشرات السلوكية المتضمنة، والتقويم القبلي لموضوع الدرس، وتحديد عنوان النص واسم

صاحبه، والتمهيد للدرس، وعرض النص عن طريق جهاز العرض الضوئي، وبناء تمارين وأنشطة.

وحدد الناقة (2017م، ص:86) إجراءات المدخل الوظيفي بأنه يقابل في إجراءاته دورة التعلم وهي: مرحلة الإثارة والربط، ومرحلة التمثل، ومرحلة الاستعادة، فبعد أن يقدم المعلم كلمة جديدة بعد كلمة أخرى جديدة تأخذ دورة التعلم طريقها لتحقيق المعرفة الوظيفية.

وأضافت دراسة محمود (2018م، ص:121–122) مزيدًا من التفصيلات للإجراءات التدريسية للمدخل الوظيفي في تعليم العربية ومنها: مرحلة التهيئة أو ما قبل أداء مهارات التنور اللغوي، وتوضيح محتوى التعيين التدريبي ومضمونه، والتدريب على تعلم محتوى التعيين التدريبي، ومرحلة الأداء المستقل، ومرحلة التقويم.

ونظرًا لأهمية المدخل الوظيفي فقد تنوعت الدراسات والأبحاث بتناوله، ومنها دراسة السليتي ومقدادي (2012م) والتي استهدفت التحقق من أثر برنامج تعليمي قائم على المدخل الوظيفي في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في الأردن، ومنها دراسة محمود (2018م) التي هدفت إلى بناء برنامج قائم على المدخل الوظيفي لتنمية التنور اللغوي لدى طلاب الإعلام بجامعة بنها، وأجرت ابتسام الفلاح (2018م) دراسة استهدفت التحقق من برنامج قائم على المدخل الوظيفي لعلاج الأخطاء النحوية الشائعة لدى طالبات قسم اللغة العربية.

مشكلة الدراسة

على الرغم من أهمية التنور اللغوي بصفة عامة، وأهميته لطلاب المرحلة الابتدائية بصفة خاصة، إلا أن الدراسات والبحوث في هذا الميدان تشير إلى وجود ضعف لدى طلاب المرحلة الابتدائية في مهارات التنور اللغوي فيما يتصل بمهارتي القراءة والكتابة ومنها دراسة نصر (1991م)، ودراسة العبدالله (2008م)، ومن مظاهر الضعف في التنور القرائي؛ ما أشارت إليه نتائج دراسة سليمان (2008م، ص:323) الإطالة في إخراج الأصوات والمقاطع، والتردد في إخراج حرف الفاء في أثناء القراءة الجهرية، والتردد في إخراج حرف التاء، والتلعثم في أثناء القراءة، وعدم نطق الكلمات بعضها إثر بعض، وعدم نطق الجملة في صورة مكتملة المعنى، ومظاهر القصور في الأداء الصوتي المعبر كعدم التنويع في الطبقة الصوتية ارتفاعًا وانخفاضًا، وعدم تلوين الأداء الصوتي بحسب الأساليب المختلفة، واستخدام الصوت المنخفض، واستخدام الصوت المرتفع.

ويعاني طلاب المرحلة الابتدائية من مظاهر الضعف الكتابي، ومما يؤكد ذلك نتائج دراسة إسماعيل (1995م، ص:193)، حيث أشار إلى ذلك

بقوله: «وإذا كانت الأخطاء اللغوية والإملائية ما تميز كتابة تلاميذ المرحلتين الابتدائية والمتوسطة؛ فإن ركاكة الأسلوب، وعدم التركيز، وتشتت الأفكار، يميز كتابة طالب المرحلة الثانوية».

وحول أسباب ضعف الطلاب في مهارات الكتابة، فقد أشارت دراسة كل من فضيل (1994م)، ونصر (1999م)، وعبد الحميد (2001م) إلى أن مؤشرات هذا التدني غالباً ما ترجع إلى نقص الرؤية الواضحة أمام معظم معلمي اللغة العربية عن تعليم هذه المهارة، فالأمر متروك لكل معلم حسب اجتهاده وخبراته، إضافة إلى إتباع طرائق تقليدية في تدريس الكتابة، حيث إن المعلمين يركزون على تلقين الطلاب مجموعة من الصيغ والقوالب المحفوظة، وبعض الأنماط التعبيرية المكررة.

ومما دعم الإحساس بالمشكلة ما أشارت إليه نتائج دراسة العبيدي والمطاوعة (2012م، ص:100) من الضعف في ضوابط الكتابة والإملاء، ولاسيما في كتابة الهمزة المتوسطة والمتطرفة، والخلط بين همزة الوصل وهمزة القطع، والخلط في كتابة التاء بين المفتوحة وبين المربوطة والهاء، والخلط في كتابة الألف المقصورة بين ما يكتب بصورة الألف وبين ما يكتب بصورة الياء، وكثرة الأخطاء اللغوية الشائعة المخالفة لقواعد اللغة العربية وأصولها الثابتة، وانتشار الكتابة الهجين في التواصل الإلكتروني في المنتديات الإلكترونية، ومواقع التواصل الاجتماعي، وبرامج المحادثة، فتكتب الكلمات العربية بحروف أجنبية ويرمز للبعض منها بأرقام، بالإضافة إلى ما لاحظه الباحث من خلال زياراته الميدانية وحضوره لبعض الحصص التدريسية المباشرة واطلاعه على نماذج القراءة والكتابة التي يؤديها الطلاب في الصفوف الدراسية العليا من المرحلة الابتدائية والتي يظهر فيها الضعف الواضح في هذه المهارات، واستناداً إلى فاعلية المدخل الوظيفي للتصدي لهذه المشكلة، كما أثبتته الدراسات المشار إليها ووجود القصور الواضح في مهارات التنور اللغوي في جانبيه؛ فإن الدراسة الحالية تسعى لبناء برنامج قائم على المدخل الوظيفي، وتقيس فاعليته في مهارات التنور اللغوي.

أسئلة الدراسة

تجيب الدراسة عن الأسئلة التالية:

- ما مهارات التنور اللغوي المناسب تنميتها لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي؟
- ما البرنامج القائم على المدخل الوظيفي لتنمية مهارات التنور اللغوي لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي؟
- ما فاعلية البرنامج القائم على المدخل الوظيفي لتنمية مهارات التنور اللغوي لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي؟

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية لتحقيق الأهداف الآتية:

- بناء قائمة بمهارات التنور اللغوي (القرائي الكتابي) المناسب تنميتها لطلاب الصف الرابع الابتدائي.
- بناء برنامج قائم على المدخل الوظيفي لتنمية مهارات التنور اللغوي لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي.
- تعرف فاعلية البرنامج القائم على المدخل الوظيفي لتنمية مهارات التنور اللغوي لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي.

فروض الدراسة

تسعى الدراسة الحالية للتحقق من الفرضين الآتيين:

- لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التنور اللغوي ككل عند متوسطي درجات المجموعة الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية.
- لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التنور اللغوي في مهاراته الفرعية عند متوسطي درجات المجموعة الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية.

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة الحالية من خلال:

- إعداد قائمة مهارات التنور اللغوي التي يمكن تضمينها في مناهج تعليم اللغة العربية للصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية.
- إمداد المعلمين باختبار موضوعي لقياس مهارات التنور اللغوي لطلاب الصف الرابع الابتدائي يمكن الاسترشاد به لتنمية هذه المهارات.
- تزويد القائمين على العملية التعليمية في المملكة العربية السعودية ببرنامج قائم على المدخل الوظيفي لتنمية مهارات التنور اللغوي لطلاب المرحلة الابتدائية.
- فتح المجال أمام الباحثين لإجراء مزيد من الدراسات والبحوث العلمية في مجال مهارات التنور اللغوي وفي مجال المدخل الوظيفي لتنمية العديد من المهارات اللغوية.

محددات الدراسة

تقتصر الدراسة الآتية على الحدود الاتية:

- **الحد الموضوعي**: بعض مهارات التنور اللغوي المرتبطة بمهارتي القراءة والكتابة الأساسية المناسبة لطلاب الصف الرابع الابتدائي والتي تعينهم على التحصيل العلمي والتواصل الجيد مع الآخرين.
- **الحد البشري**: طلاب الصف الرابع الابتدائي، لأنهم يمثلون مرحلة الانطلاق في القراءة والكتابة، ومن ثم يجب أن يتمكنوا من

مهارات التنور اللغوي التي تعينهم على حسن التواصل مع الآخرين.

- **الحد الزماني**: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1439-1440هـ.
- **الحد المكاني**: المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض.

مصطلحات الدراسة

التنور اللغوي: عرف أديبي وحسن (1994م، ص:16) التنور اللغوي بأنه «إحراز الفرد حدًا من المعرفة والمهارات اللغوية له؛ كي يمكنه من التعامل مع الاخرين في مجالات الحياة المختلفة بسهولة ويسر، ويوظف هذه اللغة في إحراز قدر من التعلم الناجع».

كما عرفه بوستن Boston (1998, p. 7) بأنه «عملية تستهدف تطوير قدرات المتعلم مدى الحياة، وخاصة في مجال القراءة والكتابة، وهي عملية هادفة ومستمرة ومرنة، تستهدف تحقيق نموه الشخصي والعمل بكفاءة وفاعلية مع المجتمع الذي يعيش فيه كما أنه يقوم على إحداث قدر من التكامل مع مهارات اللغة وفنونها».

ويعرفه الباحث إجرائيًا بأنه: مجموعة من المهارات الأساسية في القراءة والكتابة التي ينبغي على طلاب الصف الرابع الابتدائي امتلاكها، وتقاس هذه المهارات من خلال الاختبار المعد لهذا الهدف.

المدخل الوظيفي: عرفه إبراهيم (2009م، ص:887- 888) بأنه «أحد مداخل التعليم التي يشتق محتواه التعليمي من تحليل حاجات الطلاب، والذي يبحث في كيفية توظيف اللغة واستخدامها في المجالات المختلفة، أو هو استخدام المواقف الحياتية الحقيقية التي تتطلب اتصالاً بين الطلاب بعضهم البعض».

ويعرفه هداية وعرفان (2015م، ص:7) بأنه «تعليم الطلاب اللغة العربية بالربط بين ما يتعلمه الطلاب من مهارات وموضوعات لغوية مختلفة وبين ما يحتاجون إليه في حياتهم الواقعية من موضوعات؛ بهدف توظيف ما تم تعلمه في تحقيق تواصل جيد وفعال في المواقف المختلفة».

ويعرفه الباحث إجرائيًا بأنه: مجموعة من المنطلقات والمسلمات اللغوية المسلم بها لتعليم اللغة العربية في مواقف حياتية لتنمية مهارات التنور اللغوي (القرائي الكتابي) لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي.

البرنامج القائم على المدخل الوظيفي: يعرفه الباحث إجرائيًا بأنه: منظومة تعليمية قائمة على منطلقات المدخل الوظيفي ومسلماته لاستخدام اللغة في مواقف حياتية؛ لتنمية مهارات التنور اللغوي (القرائي الكتابي) لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي.

إجراءات الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية لتنمية مهارات التنور اللغوي (القرائي الكتابي) لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي باستخدام بناء برنامج قائم على المدخل الوظيفي؛ ولتحقيق الهدف السابق استخدم الباحث المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة كما يوضحه الجدول (1).

جدول رقم (1)

التصميم شبه التجريبي للدراسة

المجموعة	الاختبار والقياس القبلي	المعالجة بالبرنامج	الاختبار والقياس البعدي
التجريبية	1	X	2
الضابطة	1	-	2

يتضح من الجدول السابق أن تصميم الدراسة الحالية يعتمد على مجموعتين تجريبية وضابطة، وعليه يكون القياس باختبار لمهارات التنور اللغوي قبل المعالجة للتحقق من تجانس المجموعتين، ثم المعالجة المتمثلة في التدريس بالبرنامج القائم على المدخل الوظيفي للمجموعة التجريبية فقط، في حين تدرس للمجموعة الضابطة نفس الموضوعات بالطريقة التقليدية؛ ثم القياس البعدي للمجموعتين لتحليل النتائج وتفسيرها.

مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الرابع الابتدائي في المدارس الحكومية التابعة لإدارة التعليم بمدينة الرياض في العام الدراسي 1439ه/ 1440ه.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية بسيطة من مجتمع الدراسة، وتمثلت بـ(90) طالباً من طلاب الصف الرابع الابتدائي في مدرسة أسيد بن حضير الابتدائية موزعون على مجموعتين في فصلين دراسيين يمثل أحدهما المجموعة التجريبية وعدد طلابه (45) طالباً، ويمثل الآخر المجموعة الضابطة وعددهم (45) طالباً.

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد ما يلي:

1) قائمة مهارات التنور اللغوي المناسبة لطلاب الصف الرابع الابتدائي، وذلك من خلال:

- مراجعة البحوث والدراسات والأدبيات التربوية والمراجع والكتب المتخصصة في مجال مهارات اللغة العربية وطرقها وأساليب تنميتها، وأهداف مقررات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، وآراء متخصصين في طرق تدريس اللغة العربية ومهاراتها، ودليل المعلم وكتاب الطالب، والنشاط لمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي.
- ضبط القائمة وذلك من خلال: عرضها على محكمين متخصصين في اللغة العربية ومناهجها وطرائق تدريسها (ملحق رقم 1) لإبداء رأيهم حول انتماء المهارات الفرعية للمهارات الأساسية، وسلامة الصياغة اللغوية، ومناسبة المهارة لطلاب الصف الرابع الابتدائي، والتعديل المقترح من المحكمين، وتضمنت القائمة في صورتها المبدئية (20) مهارة فرعية تندرج في فئتين هما: مهارات التنور القرائي، ومهارات التنور الكتابي.
- الانتهاء إلى الصورة النهائية للقائمة؛ حيث قام الباحث بالاطلاع على التعديلات التي أجراها المحكمون على قائمة المهارات، إذ اتفق المحكمون بنسبة اتفاق عالية على مناسبة هذه المهارات، وأجروا بعض التعديلات على الصياغات اللغوية واقترحوا حذف بعض المهارات، لتصبح (11) مهارة فرعية من مهارات التنور اللغوي، وهي المهارات المناسبة لطلاب الصف الرابع الابتدائي.

2) اختبار لقياس مهارات التنور اللغوي المناسبة لطلاب الصف الرابع الابتدائي:

استهدف هذا الاختبار قياس مهارات التنور اللغوي لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي، وكانت المهارات التي تم في ضوئها بناء هذا الاختبار كالتالي:

أولاً: مهارات التنور القرائي، وتتضمن المهارات الفرعية الآتية

- يتعرف على الكلمات العربية تعرفًا صحيحًا.
- يحدد العنوان المناسب للموضوع المقروء.
- يستنتج الأفكار الرئيسة في المقروء
- يميز بين الأفكار الرئيسة وبين الأفكار الفرعية.
- يستنتج هدف الكاتب.
- يميز بين ما يرتبط بالموضوع وبين ما لا يرتبط به.

ثانيًا: مهارات التنور الكتابي، وتشمل المهارات الفرعية الاتية:

- يمهد للموضوع المكتوب بمقدمة مناسبة.
- يلتزم في كتابة الكلمات والجمل بالرسم الإملائي الصحيح.

- يعبر عن الفكرة بألفاظ مناسبة.
- يوظف أدوات الربط بشكل صحيح.
- يوظف علامات الترقيم بشكل مناسب.

ولقد تم بناء هذا الاختبار اعتمادًا على مجموعة من المصادر البحثية وهي:

- قائمة مهارات التنور اللغوي المناسبة لطلاب الصف الرابع الابتدائي.
- الدراسات والبحوث السابقة العربية والأجنبية المرتبطة بمهارات التنور اللغوي ومستوياته.
- الكتابات المتصلة بالتنور اللغوي ومهاراته وكيفية قياسه.
- أهداف تعليم مقرر لغتي الجميلة بالمرحلة الابتدائية.

وقام الباحث ببناء اختبار مهارات التنور اللغوي في صورته الأولية، وتكون هذا الاختبار من (33) مفردة اختبارية، وضعت لقياس (11) مهارة بواقع ثلاث مفردات لكل سؤال، وقام الباحث بتحكيم الاختبار وذلك بعرضه على مجموعة من المتخصصين، كما قام بضبط الاختبار ضبطًا علميًا، وذلك بتطبيقه على مجموعة من طلاب الصف الرابع الابتدائي بمدرسة عبد الله بن حكيم الابتدائية، بلغ عددهم (14) طالباً من طلاب الصف الرابع الابتدائي، وتم في هذا التطبيق ما يلي:

1. **تحديد زمن الاختبار:**

تم حساب زمن الاختبار عن طريق تسجيل أول الطلاب انتهاء من الاختبار وآخرهم انتهاءً، وتم جمع التوقيتين معًا وبقسمتهما على اثنين تبين أن الزمن المناسب للاختبار هو (42) دقيقة.

2. **حساب معامل السهولة والصعوبة:**

تم حساب معامل السهولة والصعوبة من خلال المعادلتين الآتيتين:

أ- **معامل السهولة =** الإجابات الصحيحة / (الإجابات الصحيحة + الإجابات الخاطئة)

ب- **معامل الصعوبة =** 1 - معامل السهولة

وللتحقق من سهولة وصعوبة مفردات اختبار مهارات التنور اللغوي؛ تم حصر الطلاب الذين أجابوا عن كل مفردة إجابة صحيحة عن طريق وضع علامة تكرارية لكل طالب أجاب عن المفردة إجابة صحيحة، ثم تم حساب معامل السهولة والصعوبة لكل مفردة عن طريق تطبيق المعادلتين السابقتين، وقد تبين أن السؤال (14) من أسئلة الاختبار سؤال سهل للغاية، والسؤال (9)، و(25) صعب للغاية، لذا تم تعديل هذه المفردات الاختبارية لتتلاءم مع المستوى المطلوب.

3. **حساب ثبات الاختبار:**

تم حساب معامل الثبات بتقسيم الاختبار إلى جزءين: فردي وزوجي، وتبين أن معامل الثبات لهذا الاختبار هو (0.81)، وهو معامل ثبات

مرتفع جدًا يدل على صلاحية الاختبار للتطبيق، وبعد الضبط العلمي للاختبار أصبح صالحًا للتطبيق على طلاب الصف الرابع الابتدائي بمدينة الرياض.

3) البرنامج القائم على المدخل الوظيفي لتنمية مهارات التنور اللغوي لطلاب الصف الرابع الابتدائي:

يستهدف هذا البرنامج تنمية مهارات التنور اللغوي (القرائي الكتابي) لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي، اعتمد الباحث عند بناء برنامج الدراسة على العديد من المصادر منها: الدراسات والبحوث السابقة، والأدبيات المرتبطة بالتنور اللغوي من جهة وبالمدخل الوظيفي من جهة أخرى، وأهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، وأخيرًا الخصائص النمائية لطلاب المرحلة الابتدائية عامة وطلاب الصف الرابع خاصة.

وقد تكون البرنامج القائم على المدخل الوظيفي لتنمية مهارات التنور اللغوي من وحدتين دراسيتين هما: الوحدة الأولى: التنور القرائي وقد تضمنت هذه الوحدة ستة مواضيع بواقع درس لكل مهارة لغوية أما بالنسبة إلى الوحدة الثانية فهي: التنور الكتابي وضمت خمسة مواضيع بواقع موضوع لكل مهارة أيضًا كما اعتمد الباحث على الإجراءات التدريسية العامة المنبثقة من المدخل الوظيفي لتدريس وحدات البرنامج، وتم عرض البرنامج على مجموعة من المختصين في المناهج وطرق التدريس ومشرفين تربويين ومعلمي اللغة العربية وذلك للتأكد من صلاحيته العلمية ومناسبته للتطبيق الميداني وقد أجمع المحكمون على صلاحية البرنامج وكفاءته ومناسبته عدا بعض التعديلات اليسيرة، وتم تعديلها في الصورة النهائية للبرنامج.

إجراءات التطبيق الميداني للدراسة:

بعد موافقة المدرسة التي وقع عليها الاختيار مسبقاً (مدرسة أسيد بن حضير الابتدائية)؛ قام الباحث بتدريب معلم متخصص في اللغة العربية على إجراءات تطبيق أدوات الدراسة، وهي الاختبار القبلي لمجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في مهارات التنور اللغوي، وتم يوم الأحد 7/ 5/ 1440هـ والتدريس وفق البرنامج للمجموعة التجريبية، والتدريس بالطريقة المعتادة للمجموعة الضابطة خلال المدة الزمنية المقررة وفق خطة تدريس المقرر الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1439/ 1440هـ، خلال الفترة من الأحد 14/ 5/ 1440هـ وحتى 21/ 7/ 1440هـ، وقد قام الباحث خلال فترة تطبيق الدراسة الميداني بالمتابعة والتنسيق مع المعلم للتأكد من سلامة الإجراءات التي يقوم بها في سير التجربة والإجابة عن جميع الأسئلة والاستفسارات، واستمر التطبيق لمدة شهرين

بواقع حصتين دراسيتين أسبوعيا، وبعد انتهاء التدريس وفق الخطة الزمنية المحددة طبق الاختبار البعدي لمهارات التنور اللغوي يوم الأحد 24/ 7/ 1440ه للمجموعتين، ورصدت درجات الاختبارين القبلي والبعدي تمهيداً لمعالجتها إحصائياً.

التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة:

للتحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة: الضابطة والتجريبية؛ تم تطبيق اختبار مهارات التنور اللغوي على عينة الدراسة من طلاب الصف الرابع الابتدائي، حيث مثلت الأولى المجموعة التجريبية، والثانية مثلت المجموعة الضابطة، وقد بلغ إجمالي عينة البحث (90) طالباً بواقع (45) طالباً لكل مجموعة، وأسفرت نتائج الاختبار عما يلي:

جدول رقم (2)

نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات طلاب الصف الرابع الابتدائي في التطبيق القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة لاختبار التنور اللغوي

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الضابطة	90	9.11	1.72	88	2.79	غير دالة
التجريبية		9.38	1.83			

من الجدول السابق يتضح عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة وبين المجموعة التجريبية في مهارات التنور اللغوي، حيث بلغت قيمة (ت) في اختبار مهارات التنور اللغوي (2.79)، وهي غير دالة عند مستوى (0.05) مما يدل على تكافؤ مجموعتي الدراسة.

نتائج الدراسة

تستهدف الدراسة الحالية بناء برنامج قائم على المدخل الوظيفي لتنمية مهارات التنور اللغوي لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي، ولتحقيق الهدف السابق؛ سعى الباحث للتحقق من الفرضين التاليين:

1) التحقق من فاعلية البرنامج القائم على المدخل الوظيفي لتنمية مهارات التنور اللغوي لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي ككل:

للتحقق من الهدف السابق؛ تم صياغة الفرض الرئيس التالي: **يوجد فرق ذي دلالة إحصائية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التنور اللغوي ككل عند متوسطي درجات المجموعة الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية**، وقد تم التحقق من اختبار صحة الفرض السابق، وذلك بحساب اختبار (ت) لمجموعتين الدراسة، كما يوضحه الجدول (3).

جدول رقم (3)

نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار التنور اللغوي لطلاب الصف الرابع الابتدائي ككل

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير
الضابطة	45	5.22	1.78	88	88.33	0.01	0.98
التجريبية	45	31.80	1.09				

يتضح من خلال الجدول السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين متوسطي درجات طلاب الصف الرابع الابتدائي في مهارات التنور اللغوي ككل لصالح المجموعة التجريبية، وبلغ حجم تأثير البرنامج على عينة الدراسة (0.98)، وهو حجم تأثير مرتفع جدًا، مما يدل على فاعلية البرنامج في تنمية التنور اللغوي لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي، حيث إن التنور اللغوي يتطلب امتلاك طلاب الصف الرابع الابتدائي قدرًا مناسبًا من مهارتي القراءة والكتابة، وأن تكون لديهم ثروة لغوية تؤهلهم لفهم المقروء وكتابة فقرات بسيطة تعبر عما لديهم من أفكار ومعانٍ، وتتفق هذه النتيجة مع ما ورد من دراسات وبحوث سابقة، ومنها نتائج دراسة إسليم (2009م)، وموسى (2015م)، والداهري (2017م)، والفلاح (2018م).

ويمكن للباحث التعليق على النتيجة السابقة كما يلي:

- تأسيس برنامج الدراسة على البيئة الواقعية للمتعلمين لا على البيئة الافتراضية وهو ما يطلق عليه اسم الوظيفية.
- بناء برنامج الدراسة على المهارات الأساسية (القرائية – الكتابية) المناسبة لتحقيق التنور اللغوي لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي.
- الإجراءات التدريسية المتبعة في برنامج الدراسة والقائمة على المدخل الوظيفي قد أسهمت في تنمية مهارات التنور اللغوي لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي.
- اعتماد البرنامج الحالي على المواقف الحياتية التي توظف اللغة في مواقف واقعية قد عزز مهارات الطلاب على اكتساب القدر المعقول من التنور اللغوي في مجالي القراءة والكتابة.
- تضمين برنامج الدراسة العديد من الأنشطة القرائية الكتابية التي استثارت ملكات الطلاب ومهاراتهم لاستخدام اللغة استخدامًا صحيحًا في مواقف طبيعية.

في ضوء النتيجة السابقة يمكن للباحث قبول الفرض الأول: يوجد فرق ذي دلالة إحصائية في

التطبيق البعدي لاختبار مهارات التنور اللغوي ككل عند متوسطي درجات المجموعة الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية.

1) التحقق من فاعلية البرنامج القائم على المدخل الوظيفي في تنمية مهارات التنور اللغوي الفرعية (القرائية – الكتابية) لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي:

للتحقق من الهدف السابق تم صياغة الفرض التالي: يوجد فرق ذي دلالة إحصائية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التنور اللغوي في مهاراته الفرعية عند متوسطي درجات المجموعتين: الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية، وقد تم التحقق من اختبار صحة الفرض السابق، وذلك بحساب اختبار (ت) لمجموعتي الدراسة، كما يوضحه الجدول (4).

جدول رقم (4)

نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة في المهارات الفرعية لاختبار التنور اللغوي لطلاب الصف الرابع الابتدائي

المجموعة	مهارات التنور اللغوي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم الأثر
الضابطة	يتعرف الكلمات العربية تعرفًا صحيحًا	45	0.88	0.28	88	44.54	0.01	0.95
التجريبية		45	2	0				
الضابطة	يحدد العنوان المناسب للموضوع المقروء	45	0.66	0.25	88	51.41	0.01	0.96
التجريبية		45	2	0				
الضابطة	يستنتج الأفكار الرئيسة في المقروء	45	0.88	0.28	88	44.54	0.01	0.95
التجريبية		45	2	0				
الضابطة	يميز بين الأفكار الرئيسة والفرعية	45	0.22	0.42	88	26.40	0.01	0.88
التجريبية		45	1.97	0.14				
الضابطة	يستنتج هدف الكاتب	45	0.40	0.49	88	21.66	0.01	0.84
التجريبية		45	2	0				
الضابطة	يميز بين ما يرتبط بالموضوع وما لا يرتبط به	45	0.42	0.49	88	21.19	0.01	0.83
التجريبية		45	2	0				
الضابطة	يمهد للموضوع المكتوب بمقدمة مناسبة	45	0.37	0.49	88	22.19	0.01	0.84
التجريبية		45	2	0				
الضابطة	يرسم الكلمات والجمل رسمًا إملائيًا صحيحًا	45	0.33	0.47	88	22.45	0.01	0.85
التجريبية		45	2	0				
الضابطة	يعبر عن الفكرة بألفاظ مناسبة	45	0.31	0.46	88	21.52	0.01	0.84
التجريبية		45	1.95	0.20				
الضابطة	يوظف أدوات الربط بشكل صحيح	45	0.35	0.48	88	2.036	0.01	82.
التجريبية		45	1.95	0.20				
الضابطة	يوظف علامات الترقيم بشكل مناسب	45	0.37	0.49	88	11.67	0.01	0.55
التجريبية		45	1.71	0.58				

من خلال الجدول السابق يتضح وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات طلاب الصف الرابع الابتدائي في المهارات الفرعية لاختبار التنور اللغوي بجزئية القرائي والكتابي لصالح المجموعة التجريبية، وبلغ حجم تأثير البرنامج بين (0.55) لمهارة «يوظف علامات الترقيم بشكل مناسب»، و(0.96) لمهارة «يحدد العنوان المناسب للموضوع المقروء»، حيث إن مهارات التنور اللغوي تستهدف إكساب الطلاب الحد الأدنى من المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والتي تعينهم على حسن التواصل مع الآخرين وكذلك على تحصيل العلم باعتبارهما الأداة الأساسية لتحقيق ذلك، وتتسق هذه النتيجة مع نتائج عديد من الدراسات السابقة (سليتي ومقدادي 2012م؛ محمود 2018م؛ عيد 2019م؛ علي2019م). ويمكن للباحث التعليق على النتيجة السابقة كما يلي:

- البدء بالمهارات القرائية الكتابية السهلة التي يحقق فيها الطلاب إنجازًا كبيرًا، مما دفعهم لدراسة البرنامج والسعي لإتقان هذه المهارات.
- تنوع الأنشطة القرائية الكتابية داخل منظومة البرنامج القائم على المدخل الوظيفي، أسهم بشكل كبير في تنمية مهارات التنور اللغوي لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي.
- الاعتماد على المواقف الوظيفية التي تشعر الطلاب بأهمية استخدام اللغة في مواقف حياتية.
- الإجراءات التدريسية المتبعة في تدريس البرنامج أعانت الطلاب على إكسابهم القدر المناسب من مهارات التنور اللغوي (القرائي – الكتابي).
- بناء خرائط ونماذج رسومية لعرض محتوى المادة اللغوية (القرائية الكتابية) ساعدت الطلاب على اختزال أو تصنيف المعلومات والأفكار الواردة في الموضوع بشكل دقيق.
- تنوع أساليب التقويم الواردة في برنامج الدراسة الحالية، مما أعان الطلاب على إظهار ما يمتلكونه من مهارات لغوية.

في ضوء النتيجة السابقة؛ يمكن للباحث قبول الفرض الثاني: يوجد فرق ذي دلالة إحصائية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التنور اللغوي في مهاراته الفرعية عند متوسطي درجات المجموعة الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية، ومجمل القول: أن الدراسة الحالية قد حققت الهدف منها وهي تنمية مهارات التنور اللغوي (القرائي- الكتابي) لطلاب الصف الرابع الابتدائي باستخدام برنامج قائم على المدخل الوظيفي.

توصيات الدراسة

في ضوء ما أسفرت عنه هذه الدارسة من نتائج؛ يمكن التوصية بالآتي:

- يمكن تبني برنامج الدراسة الحالية لتنمية مهارات التنور اللغوي لدى طلاب المرحلة الابتدائية عامة والصف الرابع بصفة خاصة.
- بناء مناهج تعليم اللغة العربية على المدخل الوظيفي الذي يلبي حاجات المتعلمين، ويشعرهم بأهمية استخدام اللغة في مواقف واقعية.
- الاهتمام بالمهارات الأساس في مجالي القراءة والكتابة؛ لأنهما يمثلان الغاية والوسيلة في الوقت نفسه بالنسبة للطلاب.
- تضمين مهارات التنور اللغوي في مناهج تعليم اللغة العربية على أن يراعى فيها مصفوفة المدى والتتابع وتوزيعها بشكل هرمي على صفوف المرحلة الابتدائية.
- ضرورة إعداد أدلة تدريبية وورش عمل لمعلمي اللغة العربية في برامج إعداد المعلم؛ لتدريبهم على الخطوات الإجرائية للمدخل الوظيفي.

مقترحات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة الحالية وتوصياتها؛ يمكن اقتراح البحوث التالية:

- دراسة تشخيصية لمهارات التنور اللغوي لدى طلاب المرحلة الابتدائية وتصور مقترح لتنميتها.
- تقويم مناهج تعليم اللغة العربية في ضوء مهارات التنور اللغوي.
- تقويم مهارات الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في ضوء متطلبات التنور اللغوي.
- فاعلية برنامج قائم على المدخل الوظيفي لتنمية مهارات التنور اللغوي لطلاب المرحلة المتوسطة.
- فاعلية برنامج إلكتروني قائم على المدخل الوظيفي لتنمية مهارات التنور اللغوي لطلاب المرحلة الابتدائية.
- فاعلية برنامج قائم على المدخل الوظيفي لتنمية مهارات التنور اللغوي للأميين الكبار.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

إبراهيم، مجدي عزيز. (2009م). معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم. القاهرة: مكتبة عالم الكتب.

أديبي، عباس؛ حسن، عبد علي محمد. (1994م). مستوى التنور اللغوي العام في بعض المهارات اللغوية لدى عينة من معلمي المرحلة الابتدائية في دولة البحرين. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، 4(25)، 109-130.

إسليم، رندة شحادة أحمد. (2009م). مستوى التنور اللغوي وعلاقته بالاتجاه نحو اللغة العربية لدى

طالبات الصف الحادي عشر في محافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

إسماعيل، زكريا. (1995م). طرق تدريس اللغة العربية. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

البصيص، حاتم حسين. (2011م). تنمية مهارات القراءة والكتابة: إستراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم. دمشق: الهيئة العامة السورية للكتاب

الداهري، صالحة عبدالوهاب. (2017م). مستوى التنور اللغوي لدى طلبة المرحلة الإعدادية وعلاقته بالدافعية نحو دراسة اللغة العربية في محافظة بغداد. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.

السليتي، فراس، ومقدادي، فؤاد. (2012م). أثر برنامج تعليمي قائم على المدخل الوظيفي في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في الأردن. مجلة جامعة النجاح للأبحاث للعلوم الانسانية، ٢٦(9)، 179- 206.

سليمان، حنان السعيد داود. (2008م). برنامج علاجي لعيوب القراءة الجهرية في مستوى الأداء المهاري لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.

شحاتة، حسن سيد. (2015م). إستراتيجيات حديثة في تعليم اللغة العربية وتعلمها. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

صابر، ملكة حسين. (1993م). التنور التربوي لدى الطالبات المعلمات بكليات التربية للبنات بجدة. مجلة دراسات تربوية، رابطة التربية الحديثة، 8(50)، 803-840.

عبدالباري، ماهر شعبان. (2014م). المهارات اللغوية من الاكتساب إلى التعلم. الدمام: مكتبة المتنبي للطباعة والنشر والتوزيع.

عبدالحميد، عبدالله عبدالحميد. (2001م). تقويم مستويات الأداء في التعبير اللغوي لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (9)، 205- 241.

العبدالله، محمود فندي. (2008م). تحليل أخطاء القراءة الجهرية في اللغة العربية لدى طلبة الصف السابع في مدارس الأغوار الشمالية في الأردن. مجلة علوم إنسانية، السنة السادسة، (38)، 1-20.

العبيدي، محمد عبد الله علي؛ المطاوعة، فاطمة. (2012م). مدى التمكن اللغوي لدى الطالبات المتقدمات على قسم اللغة العربية في جامعة قطر. مجلة التربية، قطر، 41(180)، 93 – 146.

علي، رقية محمود أحمد. (2019م). مستوى التنور اللغوي وعلاقته لمهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية. مجلة العلوم التربوية، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي، (38)، 1- 63.

عوض، أحمد هبده. (2000م). مداخل تعليم اللغة العربية: دراسة مسحية نقدية. سلسلة البحوث التربوية والنفسية، مركز البحوث التربوية والنفسية: مكة المكرمة.

عيد، أسماء جمال حسن. (2019م). استخدام إستراتيجية بول سكيل مدعومة بالأنشطة الإثرائية لتنمية مستوى التنور اللغوي ومهارات التعلم الذاتي لدى التلاميذ الفائقين بالمرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط.

فضيل، عبدالقادر. (1994م). «مشكلات تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي. التقرير النهائي لندوة أساليب تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي وأوراق العمل بالشارقة»، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافية والعلوم.

الفلاح، ابتسام بنت علي عبدالله. (2018م). فاعلية برنامج قائم على المدخل الوظيفي لعلاج الأخطاء النحوية الشائعة لدى طالبات قسم اللغة العربية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة القصيم.

محمد، بكار. (2015م). فقر المعجم اللغوي وآثاره في التمكن من اكتساب مهارات الفهم والإنتاج. مجلة الحكمة للدراسات الأدبية واللغوية، مؤسسة كنوز

الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، (32)، 105-130.

محمود، هالة أنور محمد. (2018م). برنامج قائم على المدخل الوظيفي لتنمية التنور اللغوي لدى طلاب الإعلام بجامعة بنها. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها.

موسى، عقيلي محمد أحمد. (2015م). برنامج مقترح في اللغة العربية قائم في ضوء التحديات القرائية المعاصرة وأثره على تنمية مستوى التنور اللغوي والبيئي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (62)، 165-231.

الناقة، محمود كامل. (2017م). المرجع المعاصر في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: الأسس، والمداخل، و إستراتيجيات التدريس. القاهرة: دار الفكر العربي.

نصر، حمدان علي. (1991م). تحليل أخطاء القراءة الجهرية الشائعة لدى عينة من تلميذات الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بدولة البحرين. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، 1(15)، 79-122.

نصر، حمدان علي. (1999م). آراء طلبة الصف الثاني الثانوي في الأردن حول مدى توظيف عمليات الإنشاء في موقف الكتابة التعبيرية. مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية، 15(3)، 223- 277.

هداية، الشيخ إبراهيم هداية، وعرفان، خالد محمود محمد. (2015م). تصور مقترح لبرنامج قراءة إثرائي في ضوء المدخل الوظيفي لطلاب معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. مجلة العربية للناطقين بغيرها، (19)، 1- 98.

ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Abdel Bari, M. (2014). *Language skills from acquisition to learning*. Dammam, Saudi Arabia: Al-Mutanabbi Library for printing, publishing and distribution.

Abdul Hamid, A. (2001). Evaluation of performance levels in linguistic expression among secondary school students, *Journal of Reading and Knowledge*, The Egyptian Society for Reading and Knowledge, (9), 205-241.

Adeby, A., & Hassan, A. (1994). The level of general linguistic enlightenment in some language skills of a sample of primary school teachers in Bahrain. *Journal of Studies in Curricula and Teaching Methods*, The Egyptian Association for Curricula and Teaching Methods, 4(25), 109-130.

Al-Abdullah, M. (2008). Analyzing the oral reading errors in the Arabic language among seventh grade students in the northern Jordan Valley schools in Jordan. *Journal of Human Sciences*, Sixth Year, (38), 1-20.

Al-Busais, H. (2011). *Developing reading and writing skills*: *Multiple strategies for teaching and assessment*. Damascus, Syria: The Syrian General Book Organization

Al-Dahri, S. (2017). *The level of linguistic enlightenment among middle school students and its relationship to motivation towards studying Arabic in the province of Baghdad* (Unpublished master thesis). College of Educational Sciences, Middle East University.

Al-Fallah, I. (2018). *The effectiveness of a program based on the functional approach to treat common grammatical errors among female students of the Arabic language department* (Unpublished master thesis). College of Education, Qassim University.

Al-Naqa, M. (2017). *Contemporary reference in teaching Arabic to non-native speakers*: *Foundations*, *entrances*, *and teaching strategies*. Cairo, Egypt: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Al-Obaidi, M; Al-Mutawaa, F. (2012). The extent of language proficiency among female students applying to the Arabic language department at Qatar University. *Education Journal*, Qatar, 41 (180), 93-146.

Al-Saliti, F., & Miqdadi, F. (2012). The effect of an educational program based on the functional approach in improving critical reading skills of the ninth grade students in Jordan. *An-Najah University Journal of Research for the Humanities*, 26(9), 179- 206.

Ali, R. (2019). The level of linguistic enlightenment and its relationship to creative writing skills among students of the Arabic Language Division in the Faculties of Education. *Journal of Educational Sciences*, Faculty of Education, Qena, South Valley University, (38), 1-63.

Awad, A. (2000). *Entrances to teaching Arabic*: *a critical survey*. Educational and Psychological Research Series, Educational and Psychological Research Center: Makkah, Saudi Arabia.

Boston, K. (1998). Focus on literacy, spelling. *NSW Department of Education and Training Curriculum Support Directorate*.

Brown, C2015) .). Language and literacy development in the early years: Foundational skills that support emergent readers. *The Language and Literacy Spectrum*, 24, 35-49.

Brown, D. (2005). English language teaching in the post method Era towards better diagnosis, treatment and assessment. In *Methodology in language teaching*: *An anthology of current practice*. Jack C. Richards, Willy A. Renandya (Eds), 7th Editions, Cambridge: Cambridge university press.

Eid, A. (2019). *Using Paul Scheele strategy supported by enrichment activities to develop the level of language literacy and self-learning skills for superior students in the preparatory stage* (Unpublished master thesis). Faculty of Education, Assiut University.

Eslam, R. (2009). *The level of linguistic enlightenment and its relationship to the attitude towards the Arabic language among eleventh grade female students in Gaza Governorate* (Unpublished master thesis). College of Education, The Islamic University of Gaza.

Fadhil, A. (1994). "*Problems of Teaching Arabic in the Basic Education Stage*. The Final Report of the Symposium on Methods of Teaching Arabic in Basic Education and Working Papers in Sharjah", Tunisia: Arab Educational, Cultural and Scientific Organization.

Hedayah, S& ,. Irfan, K. (2015). A proposed conception of an enrichment reading program in light of the career approach for students of the Institute of Arabic Language Teaching at Imam Muhammad bin Saud Islamic University. *Journal of non-Arabic speakers*, (19), 1- 98.

Ibrahim, M. (2009). *A dictionary of teaching and learning terms and concepts*. Cairo, Egypt: Book World Library.

Ismail, Z. (1995). *Methods of teaching Arabic language*. Alexandria, Egypt: University Knowledge House.

Kail, M.2002)). Sentence processing studies and linguistic literacy. *Journal of child language* , 29 (2), 463-466.

Mahmoud, H. (2018). *A program based on the functional approach to develop linguistic literacy among students of media at Benha University* (Unpublished master thesis). Faculty of Education, Benha University.

Manzo, A., & Manzo, U. (1995). *Teaching children to be literate*: *A Reflective approach*. Philadelphia: Harcourt Brace College Publishers.

Muhammad, B. (2015). Poverty of the linguistic lexicon and its effects on the ability to acquire comprehension and production skills. *Al-Hikma Journal for Literary and Linguistic Studies*, Konoz Al-Hikma Foundation for Publishing and Distribution, Algeria, (32), 105-130.

Musa, A. (2015). A proposed program in the Arabic language based on contemporary reading challenges and its impact on developing the level of linguistic and environmental enlightenment among secondary school students. *Journal of Arab Studies in Education and Psychology*, (62), 165-231.

Nasr, H. (1991). Analysis of common oral reading errors among a sample of female students of the second cycle of basic education in Bahrain. *Journal of the College of Education*, Mansoura University, 1(15), 79- 122.

Nasr, H. (1999). The opinions of second year secondary students in Jordan on the extent to which construction processes are employed in the position of expressive writing. *Damascus University Journal of Arts*, *Humanities and Education*, 15(3), 223-277.

Ravid, D., & Tolchinsky, L. (2002). Investigating literacy development and language acquisition, Reply to commentaries on developing linguistic literacy: A comprehensive model . *Journal of child* language, 29 (2), 489- 494.

Saber, M. (1993). Educational enlightenment among female students at the Colleges of Education for Girls in Jeddah. *Journal of Educational Studies*, Association of Modern Education, 8(50), 803-840.

Shehata, H. (2015). *Modern strategies in teaching and learning the Arabic language*. Cairo, Egypt: The Egyptian Lebanese House.

Stevick, E. (1988). *Teaching and learning languages* (7th ed.). Cambridge: Cambridge university press.

Suleiman, H. (2008). *A therapeutic program for the defects of oral reading in the level of skill performance among students of the second cycle of basic education* (Unpublished doctoral thesis). Faculty of Education, Kafr El-Sheikh University.

Verhoeven, L. (1994). Modeling and promoting functional literacy: theoretical issues and educational implications. In *Functional Literacy*, L. Verhoeven (Ed.). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 3-34.

al technology course: perspective of preserve science teacher. *Journal of Baltic Science Education*, 17(1), 8-18.

IsIamoglu, H.., Ilic, U., Mercimek, B., Kuzu, A., Odaba, F., & Donmez, P. (2015). Infographics. A new Competency areca for teacher candidates. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, *10* (1). 32-39.

Kidar, P. & Akkoyunlu, B. (2014). A new approach to equip students with visual literacy skills: use of infographics in education, Hacettepe University. Faculty of education.

Krauss, J. (2012). Infographics: more than words can say. (ISTE) International Society for Technology in Education. *Learning & Leading with Technology*, *39*(5), 10-14.

Matrix, S.; Hodson, J. (2014). Teaching with infographic: Practicing new digital competencies and visual literacies. *Journal of Pedagogic Developments*, *4*(2),17-27. http://hdl.handle.net/10547/335892.

Okura, M. (2009), What can we learn from the way minorities are visually presented in introductory American government textbooks? Association; No. 1 Annual Meeting, pp. 1-10.

Ott, L., & Longnecker, M. (2008). *An Introduction to Statistical Methods and Data Analysis6) th Ed.)*. Gengage Learning, Brooks/Cole, Australia, U.S, and U.K.

Polman, J., & Gebre, E. (2015). Towards critical appraisal of infographics as scientific inscriptions. Journal of Research in Science Teaching, 52(6), 868-893. https://doi.org/10.1002/tea.21225.

Rancière, J. (2004). *The Politics of Aesthetics: The Distribution of the Sensible*. London: Continuum.

Simon, R. (1992). *Teaching Against the Grain: Texts for a Pedagogy of Possibility.* Toronto: Ontario Institute for Studies in Education Press.

Yildirim, S. (2016). Infographics for Educational Purposes: Their Structure Properties and Reader Approaches. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, (TOJET),15(3), 98-110.

Table (2) shows that there are significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) for the frequencies of the critical appraisal fields of infographics in the targeted Textbooks of Islamic Education. This is congruent with Kibar and Akkoyunlu (2014) and AlKulaib (2019). This means that the infographics have been distributed in a way that does not achieve integration and continuation of building epistemological experiences through using such graphs. Instead, these infographics have been designed and combined with the written content randomly and coerced away from the students' psychological and cognitive development standards. That can probably be attributed to the fact that the authors and designers of the Textbooks of Islamic Education did not adopt well-defined criteria for infographics. Thus, the textbooks have been designed without prior planning and without thinking of the suitable standards of such graphics. Finally, the authors and designers have not considered the graduation and continuation of building the cognitive experiences.

Conclusion

In light of the results above, the study found insufficient infographics in the Textbooks of Islamic Education of the intermediate stage in Saudi Arabia. In addition, the infographics have been distributed unevenly in these books, with a significant difference between the fields of critical appraisal as 'Perfection' was much higher than the other three fields. Finally, the incorporation and presentation of these infographics were not gradual or continuous. Instead, they were randomly distributed in the targeted textbooks without following a purposeful methodology or having the proper proportions.

Recommendations

Based on the results and conclusions mentioned above, the researcher suggests the following:

- Textbooks of Islamic Education need to incorporate well-designed infographics that consider the psychological and cognitive order. Designation f infographics should be conducted away from coercion or randomness
- Future studies may benefit from the current research by building a matrix of infographics that meet the standards of good designs.
- There should be some training for the technical staff responsible for designing infographics to produce graphics that meet the required standards taking into account the right proportions and percentages of infographics in textbooks.
- Textbooks' infographics should be characterized by integration and continuation. All fields should have equal proportions. They should complement each other so that they horizontally and vertically cover the cognitive development as a student moves from one grade to the next one.
- Authors should think of designing extra activities that integrate the contents of cognitive structure and infographics.
- Researchers are advised to conduct studies similar to the current one on other textbooks and other stages to investigate the criteria of designing visual data in those other textbooks.

References

Al-Dossari, A. (2018). Features of aesthetic education in pictures in Islamic Education Books in Kingdom of Saudi Arabia and state of Kuwait: an analytical contrastive study. *Educational Journal*, Kuwait University, 32(128), 271-300.

AIKhaldi,J. (2012). Semantics of the picture in the Islamic Education Textbooks for the low Basic School level in Jordan. *Journal of Hebron University Research*, 7(2),189-206.

AlKulaib, B. (2019). The degree of inclusion of Arabic Language Courses in the Intermediate Stage of interactive visualization data (infographics) Retrieved on 2 February, 2020 https://www.alukah.net.

Drexler, W. (2010). The networked student model for construction of personal learning environments: Balancing teacher control and student autonomy. *Australasian Journal of Educational Technology*, *26*(3), 369-385. https://doi.org/10.14742/ajet.1081.

Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind.* New Haven, CT: Yale University Press.

Erbaç, A.; Alacaci, C.; Bulut, M. (2012). A Comparison of Mathematics Textbooks from Turkey, Singapore, and the United States of America. Educational Sciences: *Theory & Practice*, 12(3) 2324-2330.

Fadzil, H. (2018). Designing infographics for the education-

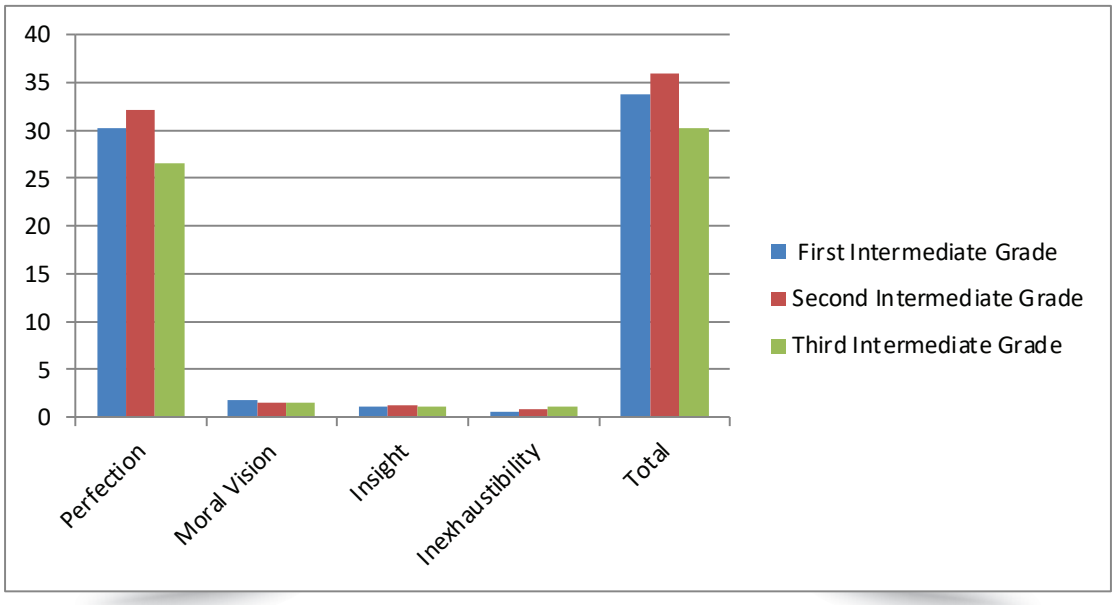


Figure (1): The distribution of the fields of critical appraisal of the infographics in the Textbooks of Islamic Education of the intermediate stage

To answer the second question, "Do the fields of critical appraisal of the infographic designs in the Textbooks of Islamic Education of the intermediate stage in Saudi Arabia vary according to the student's 'grade'?, a Chi^2-test was conducted to compare the percentage of the fields in the targeted books to the 'Grade' as illustrated in Table (2).

Table (2):
Using Chi^2-test to compare the percentage of the fields of critical appraisal of the infographics in the Textbooks of Islamic Education to 'Grade'

Frequency / Domain		First Intermediate Grade		Second Intermediate Grade		Third Intermediate Grade		Sum	Percent (%)	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
		Frequency	Percent (%)	Frequency	Percent (%)	Frequency	Percent (%)					
Perfection	Observed	138	30.3	146	32.1	121	26.6	405	89	0.003	2	0.999
	Expected	137.7	30.3	145.8	32	121.5	26.7					
Insight	Observed	5	1.1	6	1.3	5	1.1	16	3.5	0.002	2	0.999
	Expected	5	1.1	6.1	1.3	5	1.1					
Inexhaustibility	Observed	3	0.6	4	0.9	5	1.1	12	2.6	0.001	2	1.000
	Expected	3	0.6	4	0.9	5	1.1					
Moral Vision	Observed	8	1.8	7	1.5	7	1.5	22	4.8	0.001	2	0.999
	Expected	7.9	1.8	7	1.5	7	1.5					
Sum	Observed	154	33.8	163	35.9	138	30.3	455	100	0.024	2	0.988
	Expected	154.7	34	163.8	36	136.5	30			0.003	2	0.999

five fields. After being checked by seven experienced referees, they suggested having some changes for its accreditation. Consequently, the researcher took their remarks into account and finalized the tool, which eventually had four fields: perfection, insight, inexhaustibility, and moral vision.

Results and Discussion

To answer the first question, "How were the fields of critical appraisal of the infographic designs in the Textbooks of Islamic Education of the intermediate stage in Saudi Arabia distributed?" the frequencies and percentages of each of the four fields were calculated as shown in Table (1) below:

Table (1):
Results of the distribution of the fields of critical appraisal of Textbooks of Islamic Education Infographics in the Intermediate Stage

Field	Intermediate Grade						total	%
	First		**Second**		**Third**			
	1st term	2nd term	1st term	2nd term	1st term	2nd term		
Perfection	71	67	70	76	69	52	405	89%
Moral Vision	6	2	5	2	3	4	22	4.8%
Insight	4	1	3	3	2	3	16	3.5%
Inexhaustibility	2	1	1	3	2	3	12	2.6%
Total	83	71	79	84	76	62	455	100%
Overall %	33.8%		35.9%		30.3%		100%	

Table (1) shows that 'Perfection' came in the first place with a total number of frequencies (405) and a percentage of (89%). This result seems reasonable because the infographics should have an epistemological component in the first respect, which indicates that the written message and the visual graph complement each other. This taken into consideration, the infographic design has an advantage in religious books. It also indicates that the infographic has been designed according to educational and epistemological standards. Then, the students can better understand what they read, comprehend the meanings, interpret the facts, evaluate the written opinions and ideas, and produce creative and modern theories (see also Kibar & Akkoyunlu,2014 ; Al-Dossari,2018 ; AlKulaib,2019).

On the other hand, Table (1) results indicate a substantial difference between 'Perfection' and the different fields that were much lower. The 'Moral Vision' came second with (22) frequencies and a percentage of (4.8%), 'Insight' was the third with (16) frequencies and a percentage of (3.5%). In comparison, 'Inexhaustibility' came last with only (12) frequencies and a percentage of (2.6%). This indicates that the fields of critical appraisal of infographics in the targetted books were shallow except for 'Perfection'. The gap between 'Perfection' (405 frequencies) and 'Inexhaustibility' was huge, with only (12) frequencies.

Moreover, the overall frequency was (455) with a total percentage of (62.6%) of the overall infographics (727). The infographics represent (6.2%) of the overall paragraphs in the targetted books (7351). This indicates a low percentage of the religious books' infographics compared to the written material. This suggests that the infographics underrepresent the goals and objectives they were supposed to represent, i.e. facilitate and retrieve knowledge and build a relationship between the written and the visualized materials. That may probably be attributed to the coercion of many of these infographics and not taking into account the right percentage between the written and visual materials. Also, the designs of these infographics are mostly rudimentary. Many of them are not attractive and do not meet the standards of producing good books for the intermediate stage or creating good educational infographics. Figure (1) below clarifies these results.

1- Evaluate the Textbooks of Islamic Education of the intermediate stage in Saudi Arabia according to the fields of critical appraisal.
2- Reveal the extent of following-up and continuation of critical appraisal of the infographic designs in the Textbooks of Islamic Education in the intermediate stages in Saudi Arabia according to 'grade'.

Importance of the Study

To the best of the researcher's knowledge, this is the first study that addresses the fields of critical appraisal of infographics in the Textbooks of Islamic Education. Therefore, it may increase the interest in the visual data in the textbooks. Moreover, the study may attract the attention of those responsible for creating and developing Textbooks of Islamic Education to give more interest in embedding infographics in the textbooks. Finally, the study may also benefit Islamic education teachers and supervisors to set up a detailed proposal on the critical appraisal of the infographics in the Textbooks of Islamic Education.

Study Limitations

The study has the following limitations:

1. Subject limitation: which is divided into two categories:
   a. The fields of critical appraisal of the infographics: This includes four areas: perfection, insight, inexhaustibility, and moral vision.
   b. Textbooks of Islamic Education: these include the religious science textbooks developed recently for the intermediate stage students in Saudi Arabia.
2. Temporal limitation: the study was conducted during 2019/2020.

Terminology

The following terms have the procedural definitions next to each:

- Textbooks of Islamic Education: the religious science textbooks were recently developed for the intermediate stage students in Saudi Arabia.
- Infographics: the art of transforming information, data, and concepts to pictures and diagrams that can be understood and comprehended entertainingly (Matrix & Hodson,2014). Procedurally infographics represent figures, diagrams, graphs, and mental maps included in the Textbooks of Islamic Education of the intermediate stage.
- Critical appraisal: evaluating the quality of the infographics according to four criteria: perfection, insight, inexhaustibility, and moral vision.

Reliability

Reliability in this study indicates obtaining the same results more than once if the same researcher analyzed them at different times. It can also mean getting the same results if one or more researchers simultaneously conducted the analysis, provided they follow the same analysis rule. The researcher used the theme as a unit for analysis. He analyzed the study population more than once and calculated the reliability coefficient between the two analyses using the following equation following (Ott & Longnecker,2008):

$$Consistency=\frac{No.\ of\ agreements\ between\ analysis\ 1\ and\ 2}{No.\ of\ agreements+number\ of\ disagreements}\times 100\%$$

The agreement percentage between the two analyses was (81%). This percentage indicates that the analysis list and method are reliable and that the tool was appropriate for the study.

Validity

To ensure the validity of the analysis, the researcher reviewed the previous studies and the related literature. This enabled him to build the critical appraisal list, which initially consisted of five fields. Then, he sent the list to seven experienced referees. After obtaining the responses, he made the suggested changes. Accordingly, the final list included only four fields.
The study's validity has been verified in content validity and explicit validity.

Since the content analysis is associated with the four fields of the critical appraisal, the tool validity is achieved by its consistency with what specialists and researchers in the field have concluded. Notably, this research benefitted from previous relevant research (Polman & Gebre,2015 ; Al-Dossari,2018 ; AlKulaib, 2019).

Explicit Validity: the initial study tool consisted of

sensitive feelings, good taste, entertainment, and empathy. Emotional appreciation has an outstanding role in creating emotional context and spiritual feeling. Thus, the affectionate aesthetic bulk appears through the profound vision of the design that makes a spiritual space characterized by romantic disposition, which enriches students' imagination, cultural openness and acceptance of others.

Graphic design is affected more by insight and inexhaustibility than by perfection. The model may significantly affect the artistic work, but it does not provide students with a thorough understanding or develop their required response. Therefore, the artistic value is largely reduced. Thus, the work's success in creating insight may lead the recipient to a state of inexhaustibility.

4. **The moral vision**: this variable reflects students' moral insight and gives them ethical growth opportunities. It further reflects Islamic values, principles, and morals. Simon (1992) sees that moral thinking is the primary purpose of education and the central pillar of the textbooks. Therefore, it requires providing students with educational experiences to enable them to build themselves morally where they are ruled by virtue, morals, and moral intelligence.

Methodology

The researcher used 'Content Analysis' to obtain the required data. He used the 'Theme' as a unit for content analysis because the theme is the most suitable in this field (Erbac et al.,2012). Frequency was also used as a unit for counting and calculating the required appraisal fields of infographics in the Islamic sciences textbooks for the intermediate stage in Saudi Arabia. The researcher based the list is on the literature review and relevant previous studies. The study focused on four fields: perfection, insight, inexhaustibility, and moral vision. Pictures, graphs, figures, and mental maps have all been analyzed in the targeted textbooks.

Study Population and Sample

The sample study is the same as the population study, which comprises 24 religious sciences textbooks in Saudi Arabia's intermediate stage. These include the following books: Hadith books, Islamic Monotheism, Fiqh, and Quran interpretation for the first, second and third intermediate grades. These books have been recently developed and accredited by the Saudi Ministry of Education for 2019/2020.

Study Tool

The study tool analyzed the data and investigated the critical appraisal fields of infographics in the targeted textbooks. The analysis was based on four domains: perfection, insight, inexhaustibility, and moral vision. The criteria for evaluating the infographics in the target textbooks and the contexts in which they appeared have all been presented in the literature review of the current study.

Study Problem

Many relevant studies, such as (Yildirim,2016 ; Fadzil,2018 ; AlKulaib,2019) found that infographic designs are very effective in textbooks as they develop students' cognition and their ways of thinking, intelligence patterns, and psychological aspects which add entertainment, excitement, and fun to their learning process. Consequently, effectively creating infographic designs becomes a must since it achieves the desired goals. The current study aims to investigate the extent of consistency between the infographic designs in the Textbooks of Islamic Education in the intermediate stage in Saudi Arabia with the fields of critical appraisal.

Study Questions

The study attempts to answer the following two questions:

1- **How were the fields of critical appraisal of the infographic designs in the Textbooks of Islamic Education of the intermediate stage in Saudi Arabia distributed?**
2- **Do the fields of critical appraisal of the infographic designs in the Textbooks of Islamic Education of the intermediate stage in Saudi Arabia vary according to the student's 'grade'?**

Study Objectives

This study aims to:

fographics need to be congruent with learners' psychological and logical development. They should be characterized by originality, uniqueness, seriousness, attraction, suspense, and motivation (Krauss,2012 ; Fadzil,2018).

Consequently, infographics have three prominent roles in textbooks:

- **Attention role**: it instigates the learner's motivation as it contains some sort of suspense, motion, excitement, and attractiveness.
- **Explicative role**: it clarifies, interprets and compares knowledge experiences. It also helps recognize the written content and allows learners to imagine the cognitive content.
- **Retention**: it helps learners remember things more easily.

As a result, having infographics within the written content of the textbooks is an epistemological tool that is explicative and aesthetic at the same time. Nonetheless, this tool may encompass other hidden meanings and interpretations (Alkhaldi,2012). Thus, there is a real need for critical appraisal of the infographic designs in the textbooks. Such appraisal aims to investigate the denotation and connotation of the picture on the one hand and its function and attractiveness on the other (Polman & Gebre,2015). From the researcher's perspective, the critical appraisals of the infographic designs can be categorized as follows:

A. **Descriptive appraisal**: concerned with the overall picture in the first place. It aims to investigate omitted artistic characteristics since the tiny pieces in creative work are considered details. On the other hand, the more significant part is called a region. Therefore, one can view the detail or regional relationships in light of the critic's awareness of the size, colour, background, and other details.

B. **Explicative appraisal**: concerned with the content. The explicative critic works to give meaning to the picture. So, the explicative appraisal concentrates on the viewpoints, trends, the relationship between the components of the picture, the connotation, implications, and the possible interpretations of the infographic design.

C. **Critical appraisal**: concerned with assessing the value of the artistic work. This includes four criteria:

1. **Perfection:** embodied in the representation and variety of knowledge and the organization of the detail and regional relationships, all called visual balance. This requires a high degree of consistency and harmony between the infographic elements, whether in designing or preparing it. The aim here is to achieve knowledge development, and thus the design should focus on one neat concept of symbols or marks that could lead to misunderstanding. In brief, the connotation of the design should be directed to its purpose.
2. **Insight**: this is represented by the designs that give students more space for creativity, imagination, and contemplative and representative thinking. It also aims to develop the senses' ability to physical perception or what can be called playful imagination. This makes the design attractive and lively and helps reproduce the meaning more profoundly and effectively. This requires that learners stop thinking ordinarily because they are confronted with something unusual. Then, the epistemological content starts to have gradual incitement. This, in turn, provides students with imaginative capacity and moves their imagination towards critical awareness and connotations. Ranciere (2004) dubbed this as "the potential of meaning inherent in everything silent". Then and only then the infographic designs will have the power of change and empowerment.
3. **Inexhaustibility**: represented in the interactive immersion in the picture. This reflects the picture's depth and attractiveness. The variation of the pictures embedded in a lesson increases inexhaustibility which can be represented in two aspects:
    I. Attractive tension indicates the art of instigating excitement to achieve entertainment and attractiveness. The attractiveness of the picture is one of the most critical interactive stimuli that attract students to the written language (Eisner, 2002). The attractive tension is also exhibited through the infographic designs that belong to the aesthetic sense. It motivates students to have more excitement, entertainment, astonishment, and aesthetical sensitivity.
    .II -Emotional appreciation: this is represented by emotional pictures that reflect

Introduction

Technology and modern technological devices have contributed to the overflow of information and data. This led to the need to use visual diagrams to organize knowledge and facilitate its processing, storing and retrieving. Thus, with the onset of the third millennium, the world depended significantly on infographics, which became a means of knowledge, communication and entertainment. It, further, became a modern language that has transcended language differences and geographical barriers. It, thus, made the world community closer despite the differences and attitudes.

Although infographics are used in the Textbooks of Islamic Education in Saudi Arabia, they are random and underrepresented (AlKulaib,2019 ; Al-Dossari, 2018). Therefore, this paper aims to critically appraise the infographics in the Textbooks of Islamic Education of the intermediate stage in Saudi Arabia. Based on the study results, it is hoped that designers of Textbooks of Islamic Education consider the different fields of the critical appraisal and thus reflect these fields in infographics in reasonable proportions.

Literature review

Infographics are an artistic element that, when activated, increases the precision and beauty of their host. This, in turn, gives it a more expansive space for thinking. Moreover, it makes knowledge acquisition and communication fun (Okura,2009). Infographics depend on syngraphics and semiotics based on infographics standards: lines, colours, bans, graduation, consistency, unity, motion, and beat (Fadzil,2018 ; Matrix & Hodson,2014).

Therefore, infographics are considered one of the critical inputs in designing textbooks. This can be achieved by introducing written and visual information that combines epistemological creativity and art. This can be represented in unusualness, personification, fun and entertainment, sound and texture, and sending out good scent if possible (Kidar & Akkoyunlu,2014).

Polman and Gebre (2015) point out that the concept of infographics indicates the transformation of information and data to visual diagrams that can be easily understood. Krauss (2012) defines infographics as the visual presentation of information and data that combines words, pictures and graphs in an organized way to make them conceivable. Similarly, Matrix and Hodson (2014) define infographics as the art of transforming information, data, and concepts into pictures and diagrams that can be understood and comprehended clearly.

Infographics have several classifications; some are constant, the most commonly used, and the easiest to design in textbooks since these depend on the printed pictures. On the other hand, some changing classifications depend on motion and visual and sound effects. The interactive infographics allow the development of several layers of data in one interface. This classification will enable users to communicate and interact better (Yildirim,2016).

Relevant studies such as Drexlar (2010), Islamoglu et al. (2015), and AlKulaib (2019) recommend using infographics in textbooks in a professional way. This is because infographics activate the students' visual and verbal channels. They also help organize, save, understand, and apply information in a practical, easy, and attractive way to support meaningful learning.

Accordingly, textbooks need to use infographics as a cornerstone in the learning and teaching process. This, in turn, confirms the importance of designing textbooks epistemologically, cognitively, aesthetically and explicatively at the same time. Notably, infographics may not add details to a topic. Instead, it could be the topic itself as it has a profound impact on forming thoughts and transforming these thoughts into objectives and behaviours (Alkhaldi, 2012). This requires careful attention when preparing and designing infographics in textbooks in a way that solves people's daily problems. Nonetheless, it should be taken into consideration that infographics should not involve odd visual presentations that reflect a random coerced infographic designation.

For the infographics to convey their function and purpose in the textbooks, they should be subject to some standards and conditions. First, there should be one topic for each infographic design. Second, information and data that can be visually represented need to be carefully chosen. Third, the delivered information should be characterized by precision and accuracy. Furthermore, symbols and figures should be carefully selected, and colours and lines should be harmonious with the idea and purpose of the design. Moreover, infographic designs must be simple, straightforward, and error-free. Finally, the standards of designing in-

Critical Appraisal of Infographics of Textbooks of Islamic Education in the Intermediate Stage in Saudi Arabia

Jamal Alkhaldi(*)

Imam Abdulrahman Bin Faisal University

(Received 19/08/2020, accepted 19/01/2021)

Abstract: The current study aims to appraise the infographics in the Textbooks of Islamic Education in Saudi Arabia during 2019-2020. The study tool has been designed to include four fields of the critical appraisal of infographics: perfection, insight, inexhaustibility, and moral vision. Applying the analytical approach and checking the validity and the reliability, the study findings indicate that the infographics in the Textbooks of Islamic Education in the intermediate stage were low. 'Perfection' came in the first rank. The results also suggest insignificant differences at ($\alpha \leq 0.05$) between the frequencies of each field of the critical appraisal of infographics that can be attributed to the 'grade' variable. The results also indicate that infographics' preparation and designation were random and lacked a purposeful, balanced methodology. In light of these results, the study recommends that Textbooks of Islamic Education need to include infographics that are prepared and designed purposefully, taking into consideration the psychological and logical sequence of these infographics. Such a process should be conducted away from coercion or randomness.

Keywords: critical appraisal, textbooks of islamic education, infographics.

*****

النقد التقويمي لتصاميم المعلومات المصورة(الإنفوجرافيكية) في كتب التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية

جمال الخالدي (*)

جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل

(قدم للنشر في 1441/12/29هـ، وقبل للنشر في 1442/6/6هـ)

ملخص البحث: هدفت الدراسة الحالية إلى تقويم تصاميم المعلومات المصورة (الإنفوجرافيكية) في كتب التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي(2019/ 2020م) وبغية تحقيق هذا الهدف؛ تم بناء أداة الدراسة، والتي اشتملت على أربعة مجالات في النقد التقويمي للتصاميم المصورة (الإنفوجرافيكية)، وهي: الكمال، والبصيرة(Insight)، والثراء»اللانضوب«(Inexhaustibility)، والرؤية الأخلاقية. وباستخدام المنهج التحليلي، وبعد التحقق من صدق الأداة وثباتها؛ أشارت نتائج الدراسة أن نسب توافر التصاميم المصورة (الإنفوجرافيكية) في كتب التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة جاءت بدرجة منخفضة، وجاء مجال الكمال في المرتبة الأولى، تبعه مجال الرؤية الأخلاقية، ثم البصيرة، وجاء مجال الثراء في المرتبة الأخيرة. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) لمجموع تكرارات كل مجال من مجالات النقد التقويمي للتصاميم المصورة (الإنفوجرافكية) في الكتب المستهدفة؛ والتي تعزى لمتغير الصف الدراسي، مما يشير إلى عشوائية إعداد التصاميم المصورة (الإنفوجرافيكية) وإخراجها، وعدم استنادها إلى عملية منهجية موزونة وهادفة. وفي ضوء هذه النتائج؛ أوصت الدراسة بتضمين كتب التربية الإسلامية تصاميم مصورة (جرافيكية)؛ بحيث يتم إعدادها وإخراجها بصورة علمية هادفة ومقصودة، مع مراعاة التسلسل المنطقي والسيكولوجي، وبعيدا عن عملية الإقحام القسري أو الاختيار العشوائي لها، وإجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية بمناهج ومراحل أخرى؛ وذلك لتقصي معايير تصميم البيانات التصويرية، وإخراجها في الكتب الدراسية.

كلمات مفتاحية : كتب التربية الإسلامية، النقد التقويمي، التصاميم المصورة (الإنفوجرافيكية).

(*) للمراسلة:

أستاذ، مناهج التربية الإسلامية وطرق تدريسها، قسم المبادرات، عمادة شؤون الطلاب، جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل، ص ب: 1982، رمز بريدي: 31441، المدينة: الدمام، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Professor, Dept. of Islamic Education Curricula, Deanship of Student Affairs, Imam Abdulrahman Bin Faisal University, P.O. Box: 1982, Code:31441, Dammam City, Kingdom of Saudi Arabia.

E-mail:jkhaldi@hotmail.com

www.nbu.edu.sa

DOI: 10.12816/0060915

Manuscripts in English Language

Contents

Manuscripts in Arabic Language

- **The Sophistic Arguments of the Opponents of Ahl Al-Sunnah wa Al-Jamā'ah in Issues of Usūl al-fiqh Science Theoretical Critical Applied Study**
  Marām bint Su'ūd ibn Muflih Al-Ghāmidy 423
- **The Spiritual Doctrinal Violations in the Time of Epidemics: "Corona Pandemic as a Model"**
  Ayed Bin Obaid Bin Sahlan Al-Anzi 449
- **The Parallel Text in Al-Hazemi's Confused Dreams**
  Aisha Qasim Mohammed Al-Shammakhi 481
- **The Preference of the Arabic Novel over Poetry and its Educational Problems in Contemporary Criticism**
  Mohamed Musa Albalola Azzain 509
- **The level of Primary School Teachers' Knowledge of Learning Disabilities in the Light of Some Variables**
  Nouf Rashdan Almutairi 539
- **The Reality of Applying Education for Sustainable Development in Northern Border University from faculty perspective**
  Saud R. Alrwaili 585
- **Faculty Members' Perceptions about the Reality of University Services Marketing at Shaqra University**
  Abdalmajeed Selmi Arroqi 611
- **The Effectiveness of Infographics-Based Activities on Developing Intermediate School Students' Achievement in Jurisprudence (Fiqh) Course and their Attitudes Towards it**
  Abdullah Bin Mohamed Al-Ghadouni, Mohammed Bin Dhaifallah Al-Sulami 643
- **Technological Awareness of Digital Risks Related to Using Smart Devices by Female Students at Najran University**
  Zubaydah Abdullah Ali Saleh Al – Dalaee 685
- **The Effectiveness of Program Based on the Functional Approach in Developing the Linguistic Literacy Skills among Fourth-grade Students**
  Khaled bin Ebrahim Alturki 711

Manuscripts in English Language

- **Critical Appraisal of Infographics of Textbooks of Islamic Education in the Intermediate Stage in Saudi Arabia**
  Jamal Alkhaldi 733

intermediate schools in Saudi Arabia *(in Arabic)*. *Journal of King Saud University Educational Sciences,* 3(1), 143-170.

17. Numerals should be the original Arabic numbers (0,1, 2, 3) in the manuscript.
18. All accepted manuscripts devolve their property to the Journal of the North for Humanities and even during review processes.

Required documents

Researchers are required to submit the following:

1) An electronic copy of their submissions in two formats: Microsoft Word document and PDF, all the required documents must be sent to the following email:

h.journal@nbu.edu.sa

2) The author's CV, including his/her full name in Arabic and English, current work address, and academic rank.
3) The author must fill out and submit the application for publishing in the Journal of the North, and the Pledge Statement that his/her manuscript has not been published before or is not submitted for publication elsewhere.

NB

1) The submissions received by the journal will not be returned whether published or not.
2) The published papers reflect only the authors' points of view.

Bibliographical references

Books

Al Juwayr, I. M. (2009). *Family and society: Studies in the sociology of family* (1st ed.). Riyadh: Dar Alam Al-Kutub.

Periodicals

Awda, A. (2011). Criteria of quality assurance derived from school assessment results: An introduction to stimulating quality and accreditation implementation. *The Jordanian Journal of Educational Science*, 7(2), 163-193.

Doctoral dissertations and master's theses

Al-Qadi, I. A. (1429H). *Natural plants in a coastal environment between Rassi Tanoura and Elmalouh in the Eastern Region: A study in botanical geography and the protection of environment* (Unpublished doctoral dissertation). College of Arts for Girls, Dammam, Kingdom of Saudi Arabia: King Faisal University.

Al-balwy, S. (2014). *The contribution of using educational technology in the motivation of students with learning disabilities to learn in schools at the governorate of Alea (in Arabic)*, (Unpublished master's thesis) Amman, Jordan: Yarmouk University.

Internet references

Citing an online book

Al-mazroui, M. R., & Al-Madani, M. F. (2010). Evaluation of performance in higher education institutions. The Digital Object Identifier (DOI:10.xxxx/xxxx-xxxxxxxx-x), or the Hypertext Transfer Protocol (http://www...), or the International Standard Book Number (ISBN: 000-0-00-000000-0) must be mentioned.

Citing an article in a periodical

Al-Madani, M. F. (2014). The concept of debate in reaching a compromise. *The British Journal of Educational Technology*, 11(6), 225-260. Digital Object Identifier (DOI:10.xxxx/xxxx-xxxxxxxx-x), or the Hypertext Transfer Protocol (http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111), or the International Standard Serial Number of the journal (ISSN: 1467-8535) must be mentioned.

16. It is the researcher's responsibility to translate into English the Arabic bibliographical references. For example:

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

Al-Gabr, S. (1991). The evaluation of geography instruction and the variety of its teaching concerning the experience, nationality, and the field of study in

numbered and given titles, and explanatory notes beneath them.

9. Tables should be also included in the main text, and consecutively numbered, and given titles and explanatory notes beneath them.
10. Samples of scanned manuscripts must be included in the proper place of the manuscript.
11. The Journal of the North does not publish research and measurement tools (instruments). However, they must be included in the submissions for review by reviewers.
12. Documentation must follow the 6th edition of the American Psychological Association (APA) reference style in which both the author's name and year of publishing are mentioned in the main text, i.e. (name, year). Numbering the references inside the main text and adding footnotes is not allowed.
    - Researchers' documentation must be as follows: the author's family name followed by a comma and the publishing year like (Khayri, 1985).
    - Page numbers are mentioned in the main text in case of quotations, like (Khayri, 1985, p. 33).
    - If a work has two authors, they must be cited as shown previously, for example (Al-Qahtani & Al-Adnani, 1426H).
    - If there are multiple (more than two) authors, their family names must be mentioned for the first time only, like (Zahran, Al-Shihri, & Al-Dusari, 1995); if the researcher is quoting the same work several times, the family name of the first author followed by "et al." [for papers in Engish], and by "وآخـرون" [for papers in Arabic] must be used, like (Zahran et al., 1995) / (زهران، وآخرون 1995). Full publishing data must be mentioned in the bibliography.
13. Regarding Islamic studies and Arabic language studies it is permitted to number references and sources within the main text and add footnotes indicated by number or asterisk in 12-font size for Arabic and 9-font size for English.
14. Hadith documentation must follow the following example: (Sahih Al-Bukhari, vol.1, p.5, hadith number 511).
15. The bibliography, list of all the sources used in the process of researching, must be added in alphabetical order using the author's last name according to the APA reference style, in 12-font size for Arabic and 9-font size for English.

Submission Guidelines

Formatting your manuscript

1. The manuscript must not exceed 45 pages of plain paper (A4).
2. The manuscript must have a title and a summary in both Arabic and English in one page; each summary should not be more than 200 words. The manuscript should include, in both languages, keywords that indicate the field of specialization. The keywords are written below each summary and should not be more than six.
3. The author(s)' name(s), affiliation(s) and address must be written immediately below the title of the article, in both Arabic and English.
4. Arabic manuscripts should be typed in Simplified Arabic, in 14-font size for the main text, and 12-font size for notes.
5. English manuscripts should be typed in Times New Roman, in 12- font size for the main text, and 9-font size for notes.
6. The manuscript is to be typed on only one side of the sheet, and line spacing should be 1.5 cm. Margins should be 2.54 cm (or 1.00 inch) on all four sides of the page.
7. The manuscript must have the following organization:

Introduction

The introduction shows the topic and aims of the research paper. It should be consistent with the research ideas, information and the established facts. The research problem and its importance should be stated. In addition, a review of related literature should be introduced.

Body

The manuscript body includes all necessary and basic details of the research approach, tools and methods. All stated information should be arranged according to priority.

Findings and discussion

Research findings should be clear and brief, and the significance of these findings should be elucidated without repetition.

Conclusion

It is a brief summary of the research topic, findings, recommendations and suggestions.

8. Figures, diagrams and illustrations should be included in the main text, in black and white, and consecutively

Correspondence

Editor-in-Chief

Journal of the North for Humanities

Northern Border University

P.O.Box 1321, Arar 91431

Kingdom of Saudi Arabia

Tel: +966(014)6615499

Fax: +966(014)6614439

email: h.journal@nbu.edu.sa

Website: http://www.nbu.edu.sa

Subscription and Exchange

Scientific Publishing Center, Northern Border University,

P.O.Box 1321, Arar 91431, Kingdom of Saudi Arabia

Price: SAR 40 or $ 20 (Including mailing)

www.nbu.edu.sa

ISSN 1658-7006

9 771658 700604 >

Journal of the North for Humanities

About

The Journal of the North is concerned with the publication of original, genuine scholarly studies and researches in humanities and social science both in Arabic and in English. It publishes original papers, review papers, book reviews and translations, abstracts of dissertations, reports of conferences and academic symposia. It is a biannual publication (January and July).

Vision

The journal seeks to achieve leadership in the publication of refereed scientific papers and rank among the world's most renowned scientific journals.

Mission

The mission of the journal is to publish refereed scientific researches in the field of humanities and social science according to well-defined international standards.

Objectives

The Journal of the North aims to:

1. Serve as a scholarly academic reference for researchers in the field of humanities and social science.
2. Meet the needs of researchers, publish their scientific contributions and highlight their efforts at the local, regional and international levels.
3. Participate in building a knowledgable community through the publication of research that contributes to the development of society.
4. Cover the refereed works of scientific conferences.

Terms of Submission

1.Originality, innovation, and soundness of both research methodology and orientation.

2. Sticking to the established research approaches, tools and methodologies in the respective discipline.

3. Accurate documentation.

4. Language accuracy.

5.The manuscript must not be published or not submitted for publication elsewhere.

6.The research extracted from a thesis/dissertation must be unpublished or not submitted for publication elsewhere and the researcher must indicate that the research submitted for publication in the journal is extracted from a thesis/dissertation.

Journal of the North for Humanities

Editorial Board

Editor-in-Chief

Dr. Manea K. Aldajany
Northern Border University, KSA

Managing Editor

Prof. Osama H. S. Hassanein
Northern Border University, KSA

Editorial Board

Prof.Saad Saif AL-Mudhayyani
Northern Border University, KSA

Prof. Saud Rqiyan A Alrwaili
Northern Border University, KSA

Dr. Saud Farhan M Alenizi
Northern Border University, KSA

Dr .Mohammad Radhi Alsharif
Northern Border University, KSA

Dr. Hamdan bin Lavi bin Jaber Al-enzi
Northern Border University, KSA

Dr .Saghir Gharep Alenezi
Northern Border University, KSA

Dr. Badr Hmoud Alrowili
Northern Border University, KSA

Dr .Awadh Ibrahim Khulaif Alanazi
Northern Border University, KSA

Dr. Farhan Yetaim Alenezi
Northern Border University, KSA

Dr .Maryumah Heji Alenezi
Northern Border University, KSA

Dr .Hani Mohamed Mounes Awad
Northern Border University, KSA

International Advisory Editors

Prof. Maimonah AL-Sabah
Kuwait University, Kuwait.

Prof. Ahmed Zakaria Elshalak
Ain Shams University, Egypt.

Prof. Jhon Knox Burton
Virginia Tech University, Blacksburg,USA.

Prof. Saad bin Bardi Al-Zahrani
Umm Al-Qura University, KSA.

Dr. Mohammed Monthir Al-Ayashi
University of Bahrain, Bahrain.

Dr. Amera Ahmed Aljaafary
University of Dammam. KSA.

Dr. Mourad Zmami
University of Tunis, Tunisia.

Language Editors

Dr. Mona Mohamed Aly Beshr
(Arabic Lang.)

Dr. Mohammad H. Al-khresheh
(English Lang.)

Journal Secretary

Dr. Hussein Ahmed Abdel fattah

Mr. Mohamed Abdelhakam Mohamed

Journal of the North for Humanities

Peer-Reviewed Scientific Periodical

Published by
Scientific Publishing Center
Northern Border University

Volume 7, Issue No. 2, Part 2
July 2022 / Dhul-Hijjah1443 H

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

p-ISSN: 1658-7006 - e-ISSN: 1658-6999

© 2022 (1443H) Northern Border University

All publishing rights are reserved. No part of this journal may be reproduced, republished, transmitted in any form or by any means: electronic, mechanical, photocopying, recording or stored in a retrieval system, without the written permission from the Journal of the North.

IN THE NAME OF ALLAH,
THE MOST GRACIOUS, THE MOST MERCIFUL

KINGDOM OF SAUDI ARABIA
MINISTRY OF EDUCATION
NORTHERN BORDER UNIVERSITY
SCIENTIFIC PUBLISHING CENTER

Journal of the North for Humanities

J N H

Peer-Reviewed Scientific Periodical

Volume (7) Issue No (2) Part (2) July 2022 / Dhul-Hijjah 1443H

www.nbu.edu.sa

p-ISSN: 1658-7006
e-ISSN: 1658-6999