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

2007 - 1428
جامعة الحدود الشمالية
NORTHERN BORDER UNIVERSITY

مجلة الشمال
للعلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة

المجلد (3) العدد (1) يناير 2018م / ربيع الآخر 1439 هـ

ejournal.nbu.edu.sa

ردمد: 1658-7006

© 2018 (1439هـ) 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 الثالث – العدد الأوّل

يناير 2018 م - ربيع الآخر 1439هـ

http://ejournal.nbu.edu.sa
h.journal@nbu.edu.sa
h.journal.nbu@gmail.com

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 / سيد أحمد عبدالمنعم

جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

نائب مدير التحرير

الأستاذ الدكتور / عبدالله أحمد الحجوجي

جامعة الحدود الشمالية- السعودية

أعضاء هيئة التحرير

الأستاذ الدكتور / عبد الله بن عبد العزيز الموسى

مدير الجامعة السعودية الإلكترونية

الرياض-المملكة العربية السعودية

الأستاذ الدكتور / محمد عبد الحليم

جامعة لندن-بريطانيا

الأستاذ الدكتور / عبدالقادر الفاسي الفهري

جامعة محمد الخامس- الرباط – المملكة المغربية

الأستاذ الدكتور / محمد الزحيلي

جامعة الشارقة - الإمارات العربية المتحدة

الأستاذ الدكتور / عبدالعزيز بن سعيد بن صقر

مدير جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية سابقاً- السعودية

الأستاذ الدكتور / أسامة حسانين سيد

جامعة الحدود الشمالية- السعودية

الدكتور / علي بن جريد العنزي

جامعة الحدود الشمالية- 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

كلية إدارة الأعمال- جامعة الحدود الشمالية

المملكة العربية السعودية

التدقيق اللغوي

الدكتور / محمود محمد كناني

مدقق اللغة الإنجليزية

الأستاذ الدكتور / عبدالله أحمد الحجوجي

مدقق اللغة العربية

سكرتير التحرير

الأستاذ / محمد عبدالحكم

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 ــ 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) تلبيـــة حاجة الباحثين إلى نشـــر بحوثهـــم العلمية، وإبـــراز مجهوداتهم البحثية على المســـتويات 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 مستلٌّ من رسالةٍ علميةٍ.

للمراسلة

رئيس تحرير مجلة الشمال للعلوم الإنسانية، جامعة الحدود الشمالية،
ص.ب 1321، عرعر 91431، المملكة العربية السعودية
هاتف: 0146615499 فاكس: 0146614439

البريد الإلكتروني: h.journal@nbu.edu.sa & h.journal.nbu@gmail.com
الموقع الإلكتروني: http:// ejournal.nbu.edu.sa

الاشتراك والتبادل

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

ISSN 1658-7006
9 771658 700604 >
ejournal.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 البحث وملخص باللغتين العربية والإنجليزية في صفحة واحدة، بحيث لا يزيد عن (200) كلمة لكل ملخص، وأن يتضمن البحث كلمات مفتاحيةٍ دالةٍ 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 البحوث العربية مطبوعة بخط (Simplified Arabic)، بحجم (14) للنصوص في المتن، وبالخط نفسه بحجم (12) للهوامش.
5) أن تقدم البحوث 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) ألاَّ توضع الهوامش أسفل الصفحة إلاَّ عند الضرورة فقط، ويشار إليها برقم أو نجمة، ويكون الخط فيها بحجم (12) للعربي و (9) للإنجليزي.
11) وضع نماذج من صور الكتاب المخطوط المحقق في مكانها المناسب.
12) لا تنشر المجلة أدوات البحث والقياس، وتقوم بحذفها عند طباعة المجلة.
13) أن يراعى في منهج توثيق المصادر والمراجع داخل النص نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA)، الإصدار السادس، وهو نظام يعتمد ذكر الاسم والتاريخ

(name/year) داخل المتن، ولا يقبل نظام ترقيم المراجع داخل النص مع وضع الحاشية أسفل الصفحة، وتوضع 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.

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. ط1، الرياض: دار عالم الكتب.

- 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 الاقتباس 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).

مثال الاقتباس 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 في 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@gmail.com

وترسل أيضاً على:

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 البحوث 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

- تغير قيمة النقود وأثره في الحقوق والالتزامات: دراسة فقهية
حمود بن محسن الدعجاني 3
- الإغراب والتعجيب في الصورة والإيقاع عند حازم القرطاجني (608-684هـ) دراسة تطبيقية على قصيدة (في القدس) لتميم البرغوثي
سمية بنت رومي بن عبد العزيز الرومي 21
- فاعلية برنامج حاسوبي قائم على نموذج التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الأول الثانوي
عايد عايض الرويلي 43
- العوامل ذات العلاقة بتسرب معلمات المدارس الأهلية في التعليم العام من وجهة نظر ملاك المدارس ومقترحات حلولها
وفاء بنت إبراهيم الفريح 75
- فاعلية التعليم المدمج في مستوى التحصيل الأكاديمي للطلاب واتجاهاتهم نحوه بكلية العلوم الاجتماعية
عبدالله بن محمد العقاب 109
- معايير تعيين المعلِّمين الجُدُدِ لمهنة التَّعليم في ضوء التَّوجُّهَات الحديثة من وجهة نظر خُبراء التَّربية
سيسي أحاندو 137
- أثر المشاركة السياسية على فاعلية أداء المجالس البلدية في المملكة العربية السعودية خلال الفترة الانتخابية الثانية (2011-2015م)
سلطان عقلا المرشد 165

الأبحاث باللغة الإنجليزية

- قياس سلوك وممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء من خلال المنظمات السعودية
نايف فوزي الرويلي 191

الأبحاث باللغة العربية

مجلة الشمال للعلوم الإنسانية، المجلد (3)، العدد (1)، جامعة الحدود الشمالية (1439هـ / 2018م) 3-20

تغير قيمة النقود وأثره في الحقوق والالتزامات: دراسة تأصيلية تطبيقية

حمود بن محسن الدعجاني (*)

جامعة شقراء

(قدم للنشر في 1438/1/4هـ، وقبل للنشر في 1439/2/16هـ)

ملخص البحث: تناولت الدراسة ماهية تغير النقود، وأسبابه، وصوره، والتخريج الفقهي له، وحكم تغير قيمة الأوراق النقدية، وقد استخدمت الدراسة الحالية المنهج الاستقرائي التأصيلي المقارن في الجانب النظري، كما دُعِّمَتْ بالتطبيقات القضائية حول موضوعها، وأوصت بالاهتمام بفقه المعاملات المالية، ودراسة مسائله المعاصرة، لبيان الحكم الشرعي فيها.

الكلمات المفتاحية: الفقه الإسلامي، المعاملات المالية، تغير النقود، الحقوق والالتزامات.

*****

The Change of the Value of Money & its Impact on Rights & Obligations: An Applied Foundation Study

Himoud ibn Mohsen Al Dagani (*)
University of Shagraa

(Received 6/10/2016, accepted 5/11/2017)

Abstract: The study examined the nature of the change of money, its causes, its forms, how it is viewed in Islamic jurisprudence, and the legal adjudjcation of changing the value of banknotes. The study used the inductive comparative fundamentalist approach in its theoretical aspect and it was supported by judicial applications on the study subject. In conclusion, the study recommends conducting more studies on the Jurisprudence of financial dealings and modern forms of transactions to reveal the Islamic adjudjcation on them.

Keywords: Islamic Jurisprudence, Financial Transactions, Changed Value of Money, Rights and Obligations.

(*) للمراسلة:
أستاذ مساعد، كلية التربية، جامعة شقراء، الرمز البريدي: 13241، الرياض، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:
Assistant Professor, Faculty of Education, University of Shagraa, Postal Code: 13241, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: dajani1000@hotmail.com

ejournal.nbu.edu.sa
DOI: 10.12816/0043023

المقدمة

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله وعلى آله وأصحابه ومن اهتدى بهداه .. أما بعد:

فإن الاهتمام بفقه المعاملات المالية، ودراسة مسائله المعاصرة، وبيان الحكم الشرعي فيها من أعظم ما يجب على الفقهاء والباحثين العناية به لا سيما في هذا العصر الذي كثرت فيه مسائل المعاملات المالية المعاصرة وتنوعت.

ومن هنا جاءت هذه الدراسة الفقهية التطبيقية في موضوع (تغير النقود وأثره في الحقوق والالتزامات).

مشكلة الدراسة:

يمكن تحديد مشكلة الدراسة من خلال السؤال التالي: ما أحكام تغير النقود، وما أثره في الحقوق والالتزامات؟

أسئلة الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

1 – ما المقصود بالنقود من الناحيتين اللغوية والاصطلاحية؟
2 – ما أنوع النقود؟
3 – ما المقصود بتغير النقود من الناحيتين اللغوية والاصطلاحية؟
4 – ما أسباب تغير النقود؟
5 – ما صور تغير النقود؟
6 – ما التخريج الفقهي لتغير النقود؟
7 – ما حكم تغير قيمة الأوراق النقدية؟
8 – ما أثر تغير قيمة النقود الورقية على الحقوق والالتزامات؟

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى إنجاز عدد من الأهداف كما يلي:

1 – التعرف على المقصود بالنقود.
2 – التعرف على أنوع النقود.
3 – التعرف على المقصود بتغير النقود.
4 – التعرف على أسباب تغير النقود.
5 – التعرف على صور تغير النقود.
6 – التعرف على التخريج الفقهي لتغير النقود.
7 – دراسة حكم تغير قيمة الأوراق النقدية.
8 – دراسة أثر تغير النقود الورقية على الحقوق والالتزامات.

أهمية الدراسة:

1 – أن هذه الدراسة من الموضوعات المعاصرة التي تشتد الحاجة لمعرفة أحكامها الشرعية.
2 – أن موضوع هذه الدراسة يمس حاجة الناس ويترتب عليه مشكلات اقتصادية تؤثر على الأفراد والجماعات.
3 – أن تغير قيمة النقود يؤثر في الحقوق والالتزامات، فلابد من التعرف على تأثيره في ذلك.

4 – أن هذه الدراسة جمعت بين التنظير الفقهي والتطبيق القضائي.

منهج الدراسة:

يعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج الاستقرائي التأصيلي المقارن في الجانب النظري مع تدعيم الدراسة بعدد من التطبيقات القضائية في الجانب العملي.

الدراسات السابقة:

أولاً– الكتب الأصلية، ومنها:

1 – رسالة قطع المجادلة عند تغيير المعاملة، لجلال الدين السيوطي، المتوفى سنة 911هـ. وهي مطبوعة ضمن كتاب السيوطي الحاوي للفتاوى (السيوطي، 1959م).

2 – رسالة بذل المجهود في تحرير أسئلة تغير النقود، لمحمد بن عبدالله التمرتاشي الحنفي، المتوفى سنة 1004هـ (التمرتاشي، 2001م).

3 – رسالة في تراجع سعر النقود بالأمر السلطاني، للشيخ عبدالقادر الحسيني (الحسيني، 1985م).

ثانياً– الدراسات المعاصرة:

1 – تغيرات النقود والأحكام المتعلقة بها في الفقه الإسلامي، د. نزيه حماد (حماد، 1421هـ).

2 – تغير قيمة العملة، د. علي بن أحمد السالوس (السالوس، 1408هـ).

3 – تغير قيمة العملة في الفقه الإسلامي، د. عجيل بن جاسم النمشي (النشمي، 1988م).

4 – أحكام تغير قيمة العملة النقدية وأثرها في تسديد القرض (رسالة ماجستير)، مضر نزار العاني (العاني، 1421هـ).

ثالثاً– الإضافة العلمية:

1 – هذه الدراسات السابقة قد استفدت منها إلا أنها تخلو من التطبيقات القضائية، والتنظير الفقهي مهما بلغ من الدقة إلا أنه يظل بعيداً عن الواقع العملي؛ ولهذا نجد كثيراً من المسائل لا ترد على الفقيه إلا عند العمل، ونظراً لأهمية التطبيقات القضائية من الناحية الفقهية، فقد دعمت هذه الدراسة بعدد من التطبيقات القضائية التي تتعلق بموضوع هذه الدراسة.

2 – بيان رأي الباحث في موضوع الدراسة بعد عرض الأقوال ومناقشتها مع الأدلة.

تقسيم الدراسة:

قسمت الدراسة إلى مقدمة، وتمهيد، وأربعة مباحث، وخاتمة، وملاحق على النحو التالي:

المقدمة.

التمهيد: وفيه مطلبان:

المطلب الأول: تعريف النقود لغة واصطلاحاً.

المطلب الثاني: أنوع النقود.

المبحث الأول: حقيقة تغيّر قيمة النقود.

وفيه مطلبان:

المطلب الأول: تعريف تغير النقود لغة واصطلاحاً.

المطلب الثاني: أسباب تغير النقود.

المبحث الثاني: صور تغير النقود.

المبحث الثالث: التخريج الفقهي لتغير قيمة النقود.

المبحث الرابع: حكم تغير قيمة النقود الورقية وأثره في الحقوق والالتزامات.

الخاتمة: وتشمل أهم نتائج البحث.

ملاحق: وتشمل:

1 – ملحق التطبيقات القضائية.

2 – ملحق قرار مجمع الفقه الإسلامي الدولي بشأن تغير قيمة العملة.

التمهيد

وفيه مطلبان:

المطلب الأول: تعريف النقود لغة واصطلاحاً:

النقود لغة:

جمع نقد وهو أصل يدل على إبراز شيء وبروزه ومن ذلك نقد الدراهم وهو تميزها والكشف عن حالها في جودتها أو غير ذلك والنقد خلاف النسيئة وهو الإعطاء والقبض ويطلق النقد كذلك على العملة من الذهب أو الفضة وغيرها مما يتعامل به (ابن منظور، 1414هـ، ج: 3، ص: 425).

واصطلاحاً:

للفقهاء قولان في معنى النقود في الاصطلاح:

الأول: أن المراد بهما الذهب والفضة ولا يجوز العدول عنها إلى غيرها؛ لأن الدليل من الكتاب والسنة والإجماع قام على أنها نقود شرعية، وقد تعلقت بها الأحكام الشرعية كالزكاة والسلم وقدر بهما نصاب السرقة، فلا يجوز تغيير هذين النقدين (زعتري، 1996م، ص: 361).

الثاني: هو إطلاق النقود على الذهب والفضة وعلى كل ما يقوم مقامهما في معاملات الناس ومبادلاتهم من أي نوع كان، وهذا هو الراجح.

قال شيخ الإسلام ابن تيمية رحمه الله: وما سماه الناس درهماً وتعاملوا به تكون أحكامه أحكام الدراهم من وجوب الزكاة فيما يبلغ مائتين منه والقطع بسرقة ثلاثة دراهم منه إلى غير ذلك من الأحكام قل ما فيه من الفضة أو كثر (ابن تيمية، 2004م، ج: 19، ص: 251).

ولما أصبحت كلمة (النقود) لا تقتصر على الذهب والفضة فقط بل تشمل أنواعاً أخرى كالنقود الورقية في عصرنا الحاضر وغيرها، أصبح الفقهاء المعاصرون يستعملون مصطلح (النقود) للدلالة على جميع الأثمان بغض النظر عن نوعها (زعتري، 1996م، ص: 94).

المطلب الثاني: أنواع النقود:

تعد النقود منذ أزمنة بعيدة هي الوسيلة الرئيسة للتبادل بين الناس في معاملاتهم، وتحصيل حوائجهم،وهي تنقسم إلى أنواع متعددة باعتبارات مختلفة، ويمكن إرجاعها إلى أربعة أنواع:

النوع الأول: النقود السلعية:

وهي عبارة عن سلع معينة يتعارف عليها الناس تستعمل وسيطاً بينهم في مبادلاتهم، ومن أمثلة هذا النوع من أنواع النقود: الماشية بأنواعها، والقمح، والملح والتمر، ومنه أيضاً المعادن النفيسة: كالذهب والفضة (المصلح، 1427هـ، ص: 50).

النوع الثاني: النقود المعدنية:

وهي عبارة عن قطع معدنية تستعمل وسيطاً للتبادل إما وزناً وإما عداً، وهي غالباً ما تصاغ من الذهب والفضة (الزامل، 2001م، ص: 4).

النوع الثالث: النقود الورقية:

وهي عبارة عن أوراق تطرح للتداول وتستخدم في تبادل السلع والخدمات وسائر المعاملات. (غطاس، 1997م، ص: 223).

النوع الرابع: النقود المصرفية:

وهي الودائع المصرفية القابلة للسحب بالطرق المختلفة (الزامل، 2001م، ص:28).

وبعد هذا يمكن القول: إن هذه الأنواع من النقود ترجع إلى صنفين:

الصنف الأول: النقود الخلقية:

وهي النقود التي لها قيمة ذاتية كالنقود السلعية إلا أن أبرز هذه الأنواع معدنا: الذهب والفضة، فهي الأشهر بين النقود السلعية، والأكثر رواجاً في الاستخدام، حتى إن بعض أهل العلم قصر النقود الخلقية على الذهب والفضة فقط.

الصنف الثاني:النقود الاصطلاحية:

وهي ما تعارف الناس على استخدامه وسيطاً للتبادل، وليس لقيمتها العينية أو الذاتية أثر في ذلك غالباً، وقد كان الفقهاء يمثلون للنقود الاصطلاحية بالفلوس ؛لأنها المستعملة في زمانهم لا يعرف غيرها (المصلح، 1427هـ، ص: 55).

المبحث الأول: حقيقة تغير قيمة النقود

وفيه مطلبان:

المطلب الأول: تعريف تغير النقود لغة واصطلاحاً:

تغير النقود لغة:

قال ابن فارس: غيّر الغين والياء والراء أصلان صحيحان، يدل أحدهما على صلاح وإصلاح ومنفعة، والآخر على اختلاف شيئين، والأصل الآخر قولنا هذا الشيء غير ذاك أي هو سواه وخلافه (الرازي، 1999م، ص: 799).

اصطلاحاً:

المراد بتغير قيمة النقود: أي تغير قوتها الشرائية، والتي هي عبارة عن مقدار السلع والخدمات التي يمكن أن تتبادل بها وقوة النقد في السوق، أو انتقال النقود من حال إلى حال، كانتقالها من حال

الـرواج إلى الكسـاد،وهذا غالبـاً وبالعكس وهـذا نادراً (الشـاعر، 2004م، ص: 120).

المطلب الثاني: أسباب تغير قيمة النقود:

1. التعامـل بالربـا والـذي يـؤدي إلى تعطيـل الطاقـات البشرية ويـؤدي إلى تعطيـل رأس المال عـن الـدوران والعمـل.
2. منـع الـزكاة، فالزكاة لهـا تأثير فعال عـلى الاكتناز الـذي يحول دون نشـاط التداول النقـدي، كما أن للـزكاة تأثـيراً فعـالاً على عنـصر العمـل ومحاربة البطالـة، ممـا يـؤدي إلى مزيـد مـن دوران المـال، ومزيـد مـن الإنتاج.
3. الاحتـكار: يـكاد يجمع علـماء الاقتصـاد المعاصر عـلى أن الاحتـكار يسـاهم بقـدر كبـير في إفسـاد السريـان الطبيعـي لقانـون العـرض والطلب.
4. الحروب والحصار الاقتصادي.
5. التنافـس بين أصحاب الدخـول الثابتة (الأجور) وأصحاب الدخـول المتغيرة (الأرباح).
6. أسـباب قضائية مـن الله تعالى لا يد للإنسـان فيها كالـزلازل والفيضانـات وغيرهمـا مـن الجوائح، وقلـة المطر وكثرة عـدد السـكان وغيرها.
7. التوسع في الاستهلاك.
8. كميـة النقـود المتداولـة بـين النـاس؛ إذ إن زيـادة كميـة النقـود مـع ثبـات المعـروض مـن السـلع والخدمـات تـؤدي إلى نقصـان قيمتهـا ؛ لأنـه يـؤدي إلى غـلاء الأسـعار ونقصـان القيمـة الشرائيـة للنقـود، أما نقصـان كميتهـا فإنه يؤدي إلى ارتفـاع قيمتهـا، وانخفاض الأسـعار، وزيادة القيمـة الشرائيـة للنقـود.
9. البطالـة، وتـرك العمـل ؛ ممـا يسـاهم في إضعاف الطاقـة الإنتاجيـة للبلد.
10. الخـروج عـن مبـادئ الإسـلام، ويتمثـل هـذا الخـروج في سـوء التدبـير الناشـئ عـن السياسـة الاقتصاديـة، وانتشـار الرشـاوى، والظلـم، والفسـاد الإداري وتـرك التعامـل بالذهـب والفضة،واسـتخدام الفلـوس، واحتـكار مـلاك الأراضي الزراعيـة منتجاتهـا عـن طريـق زيـادة إيجـار الأراضي ممـا يـؤدي إلى زيـادة تكاليـف الإنتـاج الزراعي بالنسـبة للمزارعـين فيؤدي إلى عـدم مقدرتهـم عـلى الزراعـة (داود، 1996م، ص: 186).

المبحث الثاني: صور تغيّر قيمة النقود

تتغـير قيمة النقـود لظـروف اقتصادية وسياسـية مما يؤثـر عـلى قوتهـا الشرائية ويمكـن أن نجمـل التغيرات في أربـع صور:

الصورة الأولى- الكساد:

الكسـاد لغـة: مصـدر (كسـد) وهو أصـل يدل على الـشيء الحقـير لا يرغب فيه (الـرازي، 1999م، ج: 5، ص: 180).

واصطلاحـاً: تـرك التـداول بنـوع مـن العملـة في جميع البلـدان (حيـدر، 1410هـ، ج:1، ص: 125).

الصورة الثانية- الانقطاع :

الانقطـاع لغـة: مصدر (انقطع) وهـو أصل صحيح يـدل على انـصرام شيء وذهاب قوته.

واصطلاحـاً: أن يفقـد النقـد مـن أيـدي النـاس ولا يتوفـر في السـوق لمـن يريـده ولـو كان موجـوداً في

البيوت أو في أيدي الصيارفة (حماد، 1415هـ، ص: 87).

الصورة الثالثة- الغلاء والرخص:

الغلاء لغة: مصدر الفعل (غلا) وهو أصل صحيح يدل على ارتفاع ومجاوزة القدر وهو ضد الرخص (الرازي، 1999م، ص: 812).

واصطلاحاً: أن تزيد قيمة النقود وترتفع بالنسبة للدراهم والدنانير (حيدر، 1410هـ، ج: 1، ص: 125).

والرخص لغة: مصدر الفعل (رخص) وهو ضد الغلاء (ابن منظور، 1414هـ، ج:7، ص: 40).

واصطلاحاً: أن تزيد قيمة النقود وتنقص بالنسبة للدراهم والدنانير (حيدر، 1410هـ، ج: 1، ص: 125).

الصورة الرابعة- التضخم والانكماش :

التضخم لغة: مصدر (تضخم) وهو يدل على العظم في الشيء (ابن منظور، 1414هـ، ج: 12، ص: 353).

واصطلاحاً: ارتفاع مطرد في المستوى العام للأسعار فيترتب عليه تدهور القوة الشرائية للنقد فهو غلاء الأسعار ورخص النقود (المصري، 1999م، ص: 9).

الانكماش لغة: مصدر (كمش) وهو يدل على الصغر واللطافة (الرازي، 1999م، ج: 5، ص: 138).

واصطلاحاً: هبوط مفاجئ في الأسعار أو زيادة مفاجئة في قيمة العملة (غطاس، 1980م، ص: 163).

والتضخم والانكماش مصطلح عصري لم يتكلم عنه الفقهاء القدامى وإنما تناوله الاقتصاديون في كتبهم .

المبحث الثالث: التخريج الفقهي لتغير قيمة النقود

حاول الفقهاء المعاصرون تلمُّس تخريجٍ فقهيٍّ لتغير النقود، وقد سلكوا في ذلك عدة مسالك:

التخريج الأول: أن التغير في قيمة النقود نوع من رخص النقود الاصطلاحية:

ذهب جماعة من الفقهاء والباحثين إلى أن التغير الذي يعتري قيمة النقود الورقية هو من قبيل رخص النقود الاصطلاحية –الفلوس- الذي تكلم عنه الفقهاء المتقدمون.

واستدلوا: أن وظيفة النقود الأساسية على اختلاف أنواعها، أنها معيار لتقويم السلع والخدمات، فلا بد أن يعتريها نقص أو زيادة، فلا فرق بين الفلوس ولا غيرها.

التخريج الثاني: أن التغير في قيمة النقود نوع من كساد النقود:

ذهب بعض الفقهاء والباحثين إلى أن التغير في قيمة النقود يلحق بكساد النقود وتجري عليه أحكامه، ووجه هذا أن قيمة النقود قد تنخفض حتى تصبح عديمة القيمة.

التخريج الثالث: أن التغير في قيمة النقود جائحة من جوائح الأموال:

ذهب بعض الفقهاء إلى أن التضخم النقدي الطارئ على الأوراق النقدية يعتبر جائحة من الجوائح التي تصيب الأموال.

واختار هذا التخريج المجمع الفقهي التابع لرابطة العالم الإسلامي في دورته الخامسة عام 1402هـ، ولكنه قيده بما إذا كان التضخم النقدي غير متوقع، ويترتب عليه خسائر جسيمة غير معتادة في العقود الطويلة الأجل، واحتج القائلون بهذا التخريج بعموم قول جابر -رضي الله عنه: إن النبي -صلى الله عليه وسلم- أمر بوضع الجوائح (صحيح مسلم، ص: 636، رقم الحديث 1554). فإن الجوائح لا تختص الثمار فقط، بل تشمل أيضاً النقص في سائر عقود المعاوضات.

التخريج الرابع: أن التضخم النقدي حادثة جديدة :

ذهب بعض الباحثين إلى أن التضخم النقدي حادثة جديدة لم يسبق أن تناولها الفقهاء، فلا تندرج فيما تكلموا عنه من رخص النقود الاصطلاحية (المصلح، 1427هـ، ص:104-110).

الترجيح:

الذي يظهر أن أقرب هذه التخريجات الفقهية هو التخريج الأول، وقد رجح هذا التخريج أكثر الباحثين والفقهاء.

المبحث الرابع : حكم تغير قيمة النقود الورقية وأثره في الحقوق والالتزامات

تدرجت النقود منذ استعمالها وسيطاً للتبادل في أطوار عدة، وأشكال متنوعة حتى انتهت إلى النقود الورقية التي هي أبرز أنواع النقود في وقتنا الحاضر؛ ولهذا سيكون الحديث في هذا المبحث عن تغيّر قيمة النقود الورقية، وإذا نظرنا إلى الأوراق النقدية المتداولة في هذا العصر فإننا نجد أنه قد يعتريها إحدى حالتين لا ثالث لهما: إما الكساد، أو الغلاء والرخص (التضخم والانكماش) فلا يلحقها الانقطاع لأن إصدار الأوراق النقدية طبقاً لحاجتها، وبشروط ميسرة، ومن ثم لا يتصور انقطاع النقد في هذا العصر (عيسى، 1414هـ، ص: 376).

الحالة الأولى: كساد الأوراق النقدية:

كساد الأوراق النقدية يعني إلغاء السلطات النقدية التعامل بالنقد المتداول،وإصدار نقد جديد يحل محله، وقد اختلف الفقهاء في حالة كساد النقود الاصطلاحية، فذهب الجمهور إلى وجوب دفع المثل عند كساد النقد لا القيمة، فلا يمكن قياس كساد الأوراق النقدية على كساد النقود الاصطلاحية؛ لأن الأوراق النقدية قصاصات من الورق ليس لها قيمة ذاتية، أما الدراهم والدنانير المغشوشة والفلوس فإنها معادن لها قيمة ذاتية وإن لم تستمد كل قوتها الشرائية من ذاتها، أما الأوراق النقدية في حالة الكساد فتكون معدومة إذ تهبط إلى الصفر، لذلك لا يصح القول بوجود خلاف في مسألة كساد الأوراق النقدية

بناء على أنها نقود اصطلاحية فتلحق بحكم كساد الدراهم والدنانير المغشوشة والفلوس، والأظهر إلحاقها بحالة انقطاع الدراهم والدنانير المغشوشة والفلوس وقد ذهب الجمهور إلى صحة المعاملات المنعقدة بذلك النقد، ولزوم وفاء قيمة النقد المنقطع لكنهم اختلفوا في زمن تقدير القيمة والذي يترجح هو ما ذهب إليه أبو يوسف من تقدير القيمة يوم التعامل،لأنه يوم الثبوت في الذمة لكي لايأكل مال أخيه بالباطل ولقاعدة الضرر يزال والضرر يدفع بقدر الإمكان (حسن، 2002م، ص:254).

الحالة الثانية: غلاء النقود الورقية ورخصها (التضخم والانكماش).

تحرير محل النزاع:

لا خلاف بين الفقهاء أنه إذا تغيرت قيمة النقدين الذهب والفضة رخصاً أو غلاءً، زيادة أو نقصاً فليس لمن ترتب في ذمته شيء منها إلا مثل ما أنفق عليه سواءً كان ذلك بسبب بيع أو قرض أو غيرهما (ابن عابدين، 2014م).

واختلفوا فيما إذا تغيرت قيمة النقد غلاءً أو رخصاً بعدما ثبت في ذمة المدين بدلاً في قرض أو دين أو ثمن مبيع أو غيره وقبل أن يؤديه. فماذا يلزم المدين أداؤه؟ على أقوال نجملها في أربعة أقوال:

القول الأول:

أن الواجب المثل الثابت ديناً في الذمة دون زيادة أو نقص، وهذا مذهب جمهور الفقهاء من الحنفية (ابن عابدين، 2014م)، والمالكية (الرهوني، 1978م)، والشافعية (الرملي، 1386هـ)، والحنابلة (المقدسي، 1405هـ)، واختاره من المعاصرين علي السالوس (السالوس، 1418هـ)، والشيخ عبدالعزيز بن باز (باز، 1413هـ).

الأدلة:

1 – حديث ابن عمر رضي الله عنه قال: كنت أبيع الإبل بالبقيع، فأبيع بالدنانير وآخذ الدراهم، وأبيع بالدراهم وآخذ الدنانير، فأتيت النبي صلى الله عليه وسلم وهو يريد أن يدخل حجرته، فأخذت بثوبه فسألته؟ فقال: (إذا أخذت واحداً منهما بالآخر فلا يفارقنك، وبينك وبينه بيع) وفي رواية: «لا بأس أن تأخذها بسعر يومها ما لم تفترقا وبينكما شيء» (سنن أبي داود، ج: 3، ص: 250، رقم الحديث 3354).

وجه الدلالة:

هذا الحديث يعتبر أصلاً في أن الدين يؤدى بمثله لا بقيمته، حيث يؤدى عند تعذر المثلية إلى ما يقوم مقامها وهو سعر الصرف يوم الأداء لا يوم ثبوت الأداء (عفانه، 2009م).

2 – حديث أبي سعيد الخدري أن النبي صلى الله عليه وسلم استعمل رجلاً على خيبر، فجاءه بتمر جنيب، فقال صلى الله عليه وسلم: «أكل تمر خيبر هكذا؟ قال: لا والله يا رسول الله إنا لنأخذ الصاع من هذا بالصاعين، والصاعين بالثلاثة، فقال: لا تفعل، بع الجمع بالدراهم،

ثم ابتع بالدراهم جنيباً» (صحيح البخاري، ج: 2، ص: 767، رقم الحديث 2089).

وجه الدلالة:

أن التماثل المطلوب في الأموال الربوية هو التماثل في القدر، دون التماثل في القيمة؛ لأن الجنيب كان أغلى من الجمع بكثير وأجود نوعاً، ولكن رسول الله صلى الله عليه وسلم أهدر الجودة والرداءة في مبادلة بعضها ببعض وأوجب التماثل في الكيل (العثماني، 2003م).

3 – العقود المشروعة لا تشتمل على جهالة تفضي إلى الخلاف والنزاع، ورد النقود الورقية بقيمتها تجعل المقرض لا يدري ماذا سيأخذ، والمقترض بماذا سيطالب؟ مما يفضي إلى النزاع بينهما. (العثماني، 2003م).

القول الثاني:

أن الواجب قيمة النقد الذي طرأ عليه الغلاء أو الرخص يوم ثبوته في الذمة وهذا قول أبي يوسف وعليه الفتوى عند الحنفية (ابن عابدين، 2014م).

واختاره من المعاصرين الشيخ محمد بن إبراهيم (آل الشيخ، 1399هـ).

الأدلة:

1 – قال تعالى: ﴿ وَأَوْفُواْ ٱلْكَيْلَ وَٱلْمِيزَانَ بِٱلْقِسْطِۖ لَا نُكَلِّفُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا ﴾ [الأنعام: 152].

وجه الدلالة:

أن المبالغ والقروض عند التغير لم تتسلم قدرها الحقيقي، وربط التغيرات بمستوى الأسعار يزيل هذا الضرر وفقاً لما قررته الشريعة الإسلامية (داود، 1996م).

نوقش:

أن الاستدلال بالآية ظاهر التعسف، فليس في الآية دليل على ذلك ولو صح الاستدلال بها لكان الاستدلال بها على رفض هذا المبدأ أولى وأوضح؛ لأن الحق إذا تعيّن مقداره كان من القيام بالقسط الوفاء به قدراً ونوعاً وصفة وأجلاً، فليس من الوفاء بالقسط القول بتغير الالتزام طبقاً لتغير الأسعار (المنيع، 1408هـ).

2 – أن الإسلام دين يقوم على العدل والإنصاف، والتخضم أو الغلاء والرخص ينتهك هذه القاعدة، حيث إنه يمكن للناس أن يربحوا على حساب الآخرين (حماد، 1421هـ).

نوقش:

بالتسليم بأن الإسلام جاء بالعدل والإنصاف، ولكن ليس من الشريعة تغيير الالتزامات الآجلة بنقص أو زيادة؛ لأن هذا ينافي العدل والإنصاف الذي جاء بهما الإسلام (المنيع، 1408هـ).

3 – أن في هذا القول رفعاً للضرر عن كل من الدائن والمدين والقاعدة الشرعية لا ضرر ولا ضرار، وذلك لأنه إذا أقرضه مالاً فنقصت قيمته وأوجبنا عليه قبول المثل عدداً تضرر الدائن؛ لأن المال الذي تقرر له ليس هو المستحق، ولو أقرضه مالاً فزادت قيمته،

وأوجبنا عليه أداء المثل عدداً تضرر المدين، لإلزامه بأداء زيادة عما أخذ (داود، 1996م).

نوقش:

بأن المسعر هو الله، وأن الضرر لا يزال بالضرر، فطالما أن المدين لم يكن له سبب في انخفاض قيمة ما التزم به، فإن الزيادة في قدره وطبقاً لتغير الأسعار ظلم في حق من التزم به، والنقص ظلم في حق الدائن (المنيع، 1408هـ).

القول الثالث:

أن التغير إذا كان يسيراً فلا عبرة به ويجب أداء المثل، أما إن كان التغير فاحشاً، فالواجب أداء القيمة، وهذا قول عند المالكية اختاره الرهوني (الرهوني، 1978م)، واختاره من المعاصرين الدكتور نزيه حماد (حماد، 1421هـ)، والدكتور رفيق المصري (المصري، 2013م).

الأدلة:

1 – أن التغير اليسير مغتفر قياساً على الغبن اليسير المغتفر شرعاً من أجل رفع الحرج عن الناس، نظراً لعسر نفيه في المعاملات بالكلية بخلاف الغبن الفاحش فإنه ممنوع في أبواب البيوع والمعاملات (حماد، 1421هـ).

2 – أن التغير اليسير مغتفر تفريعاً على القاعدة الفقهية ما قارب الشيء يعطى حكمه بخلاف التغير الفاحش، فإن الضرر فيه بيّن والجور متحقق (حماد، 1421هـ).

مناقشة هذا القول:

نوقش بأنه غير منضبط بدليل اختلافهم في تحديد مقدار الغبن الفاحش، فأرجعه بعضهم إلى العرف وبعضهم إلى الثلث وبعضهم إلى الربع وبعضهم إلى النصف، ثم التقويم اختلفوا هل يكون بالذهب أو بالسلع أو بالعملة الورقية (العاني، 1421هـ).

القول الرابع:

التفريق بين تغير قيمة النقود في أثناء الأجل وتغير قيمتها بعد الأجل بسبب مماطلة المدين بالوفاء، فإذا كان التغير في أثناء الأجل فليس له إلا المثل، وأما إذا كان التغير في فترة المماطلة فيجب أداء القيمة، وذهب إلى هذا القول الشيخ عبدالله المنيع (المنيع، 1408هـ)، والدكتور يوسف محمود قاسم (قاسم، 1988م).

الأدلة:

1 – حديث أبي هريرة –رضي الله عنه– قال: قال رسول الله –صلى الله عليه وسلم–: «مطل الغني ظلم» (صحيح البخاري، ج: 2، ص: 799، رقم الحديث 2166).

وجه الدلالة:

دل الحديث على أن المطل ظلم، ومن منطلق العدل القول بتضمين المماطل ما نقص على صاحب الحق من نقص سعر أو فوات منفعة (داود، 1996م).

نوقش:

بأن المماطلة ظلم، وهذا الظلم يستحق صاحبه إباحة عرضه مع العقوبة، والعقوبة قد تكون بالضرب أو بالحبس والتعزير وغير ذلك وليس بأخذ

أكثر من حقه وذلك بأخذ القيمة (داود، 1996م).

2 - القياس على الغاصب فكما أن الغاصب يضمن إذا غصب نقوداً ثم نقصت قيمتها، فكذلك المماطل؛ لأن المماطل يعتبر غاصباً بمماطلته بالسداد (داود، 1996م).

نوقش:

بأن قياس تغير قيمة النقود على العصب لا يصح؛ لأن الغصب تم بإرادة أحد الطرفين، أما تغير النقود فليس لأحدهما يد فيه (داود، 1996م).

الترجيح:

يترجح القول الأول وهو قول الجمهور بوجوب رد المثل في الحقوق والالتزامات ومما يؤيد ذلك ما يلي :

1 - أن القرض عقد إرفاق، وليس من عقود المعاوضة التي يقصد من ورائها الانتفاع.

2 - أن رد القيمة يشتمل على الجهالة التي تفضي إلى الخلاف والنزاع.

وعلى هذا فلا أثر لاختلاف القيمة الشرائية للنقود الورقية في أداء الحقوق والالتزامات سواء زادت أو نقصت.

الخاتمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على نبينا محمد وعلى آله وأصحابه أجمعين.

أما بعد،

فمن أبرز النتائج التي توصلت إليها في هذا البحث ما يأتي:

1 - يطلق الفقهاء النقود على الذهب والفضة وعلى كل ما يقوم مقامهما في معاملات الناس ومبادلاتهم من أي نوع كان.

2 - ترجع أنواع النقود المختلفة إلى صنفين:

الصنف الأول:

النقود الخَلقية: وهي النقود التي لها قيمة ذاتية، وأبرزها الذهب والفضة.

الصنف الثاني:

النقود الاصطلاحية: وهي ما تعارف الناس على استخدامه وسيطاً للتبادل، وليس لقيمتها العينية أو الذاتية أثر في ذلك غالباً، كالنقود الائتمانية.

3 - المراد بتغير قيمة النقود: أي تغير قوتها الشرائية، والتي هي عبارة عن مقدار السلع والخدمات التي يمكن أن تتبادل بها وقوة النقد في السوق،أو انتقال النقود من حال إلى حال، كانتقالها من حال الرواج إلى الكساد،وهذا غالباً وبالعكس وهذا نادراً.

4 - من أسباب تغير قيمة النقود أسباب قضائية كالزلازل والفيضانات وأسباب أخرى كالحروب وأكل الربا والاحتكار والبطالة.

5 – أقرب التوصيفات والتخريجات الفقهية للتغير الذي يعتري قيمة النقود الورقية هو أنه من قبيل رخص النقود الاصطلاحية ويترتب على هذا أن يثبت لانخفاض القيمة التبادلية للنقود الورقية ما تكلم عنه الفقهاء في رخص الفلوس.

6 – الأوراق النقدية المتداولة في هذا العصر قد يعتريها إحدى حالتين لا ثالث لهما هما الكساد أو الغلاء والرخص (التضخم والانكماش) فلا يلحقها الانقطاع لأن إصدار الأوراق النقدية طبقاً لحاجتها، وبشروط ميسرة، ومن ثم لا يتصور انقطاع النقد في هذا العصر.

7 – الواجب عند كساد قيمة النقود، هو رد القيمة، وكذلك الحال إذا انقطع النقد.

8 – أن تغيّر قيمة النقدين الذهب والفضة رخصاً أو غلاءً، لا تأثير له في السداد، وأن الواجب المثل بلا خلاف بين الفقهاء.

9 – أن الراجح في مسألة تغيّر قيمة النقد بغلاء أو رخص بعد ثبوته في الذمة أنه يؤدى بالمثل.

10 – لا أثر لاختلاف القيمة الشرائية للنقود الورقية في أداء الحقوق والالتزامات سواء زادت أو نقصت.

11 – يوصي الباحث بالاهتمام بفقه المعاملات المالية، ودراسة مسائله المعاصرة؛ لبيان الحكم الشرعي فيها.

وصلى الله وسلم على نبينا محمد وعلى آله وأصحابه ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين.

المصادر والمراجع:

أولا: المراجع العربية:

القرآن الكريم.

ابن عابدين، السيد محمد أمين أفندي. (2014م). مجموع رسائل ابن عابدين. بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن منظور، محمد بن مكرم. (1414هـ). لسان العرب، ط3. بيروت: دار صادر.

آل الشيخ، محمد بن إبراهيم (1399هـ). فتاوى ورسائل الشيخ محمد بن إبراهيم، ط1. مكة: مطبعة الحكومة.

باز، عبدالعزيز بن عبدالله. (1413هـ). فتاوى إسلامية. ط1. الرياض: دار الوطن.

البخاري، محمد بن إسماعيل. (1407هـ). الجامع الصحيح المختصر، ط3. بيروت: دار ابن كثير.

البهوتي، منصور بن يونس. (1996م). شرح منتهى الإرادات، ط2. بيروت: عالم الكتب.

التمرتاشي، محمد بن عبدالله. (2001م). رسالة بذل المجهود في تحرير أسئلة تغير النقود، ط1. فلسطين: بدون دار نشر.

الحراني، أحمد بن عبدالحليم بن تيمية. (1425هـ). مجموع فتاوى ابن تيمية، ط1. المدينة: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.

حسن، أحمد. (1999م). الأوراق النقدية في الاقتصاد الإسلامي قيمتها وأحكامها، ط1. بيروت: دار الفكر المعاصر.

الحسيني، عبدالقادر بن محمد. (1985م). رسالة في تراجع سعر النقود بالأمر السلطاني. مجلة أبحاث الاقتصاد

الإسلامي،1(3).
حماد، د. نزيه. (1415هـ). معجم المصطلحات الاقتصادية في لغة الفقهاء، ط3. الأردن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.
حماد، نزيه. (1421هـ). قضايا فقهية معاصرة في المال والاقتصاد، ط1. دمشق: دار القلم.
حيدر، علي. (1410هـ)، درر الحكام شرح مجلة الأحكام، ط1. بيروت: دار الجيل.
داود، هايل عبدالحفيظ يوسف. (1996م). تغير القيمة الشرائية للنقود الورقية، ط1. القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.
الرازي، أحمد بن فارس. (1999م). معجم مقاييس اللغة، ط2. بيروت: دار الجيل.
الرملي، محمد بن أحمد. (1386هـ). نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج. مصر: مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده.
الرهوني، محمد بن أحمد. (1978م). حاشية الرهوني على شرح الزرقاني لمختصر خليل، ط1. بيروت: دار الفكر.
الزامل، د. يوسف. (2001م). النقود والبنوك والأسواق المالية، ط1. السعودية: الجمعية السعودية للمحاسبة.
زعتري، علاء الدين محمود. (1996م). النقود وظائفها الأساسية وأحكامها الشرعية، ط1. دمشق: دار قتيبة.
السالوس، علي بن أحمد. (1408هـ). الاقتصاد الإسلامي والقضايا الفقهية المعاصرة، ط1. بيروت: مؤسسة الريان.
السيوطي، جلال الدين. (1959م). قطع المجادلة عند تغيير المعاملة، ط1. مصر: المكتبة التجارية الكبرى.
الشاعر، محمود دياب. (2004م). أثر التغير في قيمة النقود، ط1. مصر: دار الفكر الجامعي.
شبير، محمد بن عثمان. (1996م). المعاملات المالية المعاصرة، ط1. عمان: دار النفائس.
العاني، مضر نزار. (1421هـ). أحكام تغير قيمة العملة النقدية وأثرها في تسديد القرض، ط1. الأردن: دار النفائس.
العثماني، القاضي محمد تقي. (2003م). بحوث في قضايا فقهية معاصرة، ط2. دمشق: دار القلم.
عفانه، حسام الدين بن موسى. (2009م). يسألونك عن المعاملات المالية المعاصرة، ط1. فلسطين: المكتبة العلمية.
عيسى، د. موسى آدم. (1414هـ). آثار التغيرات في قيمة النقود، ط1. جدة: دلة البركة.
غطاس، نبيه. (1980م). معجم مصطلحات الاقتصاد والمال وإدارة الأعمال، ط1. لبنان: مكتبة لبنان.
قاسم، يوسف محمود. (1988م). تغير قيمة العملة. مجلة معجم الفقه الإسلامي، 5، 1712.
الماوردي، علي بن محمد. (1419هـ). الحاوي الكبير في فقه مذهب الإمام الشافعي، ط1. بيروت: دار الكتب العلمية.
المصري، رفيق يونس. (2013م). النقود في الاقتصاد الإسلامي، ط1. دمشق: دار المكتبي.
المصلح، خالد بن عبدالله. (1427هـ). التضخم النقدي في الفقه الإسلامي، ط1. الدمام: دار ابن الجوزي.
المقدسي، عبدالله بن أحمد بن قدامة. (1405هـ). المغني في فقه الإمام أحمد، ط1. بيروت: دار الفكر.
المنيع، عبدالله بن سليمان. (1408هـ). موقف الشريعة الإسلامية من ربط الحقوق والالتزامات المؤجلة بمستوى الأسعار. مجلة البحوث الإسلامية، 22، 119.
النيسابوري، مسلم بن الحجاج القشيري. (1419هـ). صحيح مسلم، ط1. الرياض: بيت الأفكار الدولية للنشر والتوزيع.

ثانيا: المراجع بالإنجليزية:

References:

The Holy Quran.

Afaneh, Hossam El-Din Ben Moussa. (2009). *They asking you about contemporary financial transactions* (*in Arabic*), 1st ed. Palestine: The Scientific Library.

Al-Ani, Matar Nizar. (1421 H). *The provisions of the change in the value of the currency and its effect on the repayment of the loan* (*in Arabic*), 1st ed. Jordan: House of Appreciation.

Al-Bahouti, Mansour Bin Younis. (1996). *Explanation of the ultimate wills* (*in Arabic*), 2nd ed. Beirut: World of Books.

Al-Harani, Ahmed bin Abdul-Halim ibn Taymiyyah. (1425 H). *Total fatwas of Ibn Taymiyah* (*in Arabic*), 1st ed. King Fahd Complex for Printing the Holy Quran.

Al-Husseini, Abdul Qadir bin Mohammed. (1985). Message in the decline in the price of money by the Royal Order (*in Arabic*), *Journal of Islamic Economics Research*,

1(3).

Al-Manea, Abdullah bin Suleiman. (1408 H). The position of Islamic law on linking rights and obligations deferred to the level of prices (*in Arabic*). *Journal of Islamic Research*, 22, 119.

Al-Maqdisi, Abdullah bin Ahmed bin Qudaamah. (1405 H). *Singer in the jurisprudence of Imam Ahmad* (*in Arabic*), 1st ed. Beirut: Dar al-Fikr.

Al-Masry, Rafik Younis. (2013). *Money in the Islamic economy* (*in Arabic*), 1st ed. Damascus: Dar al-makbi.

Al-Mawardi, Ali ibn Muhammad. (1419 H). *The great authority in the jurisprudence of Imam al-Shafi'* (*in Arabic*), 1st ed. Beirut: Scientific Book House.

Al-Muslah, Khalid bin Abdullah. (1427 H). *Monetary digestion in Islamic jurisprudence* (*in Arabic*), 1st ed. Dammam: Dar Ibn al-Jawzi.

Al-Nisaburi, Muslim bin Hajjaj al-Qusheiri. (1419 H). *Sahih Muslim*, 1st ed. Riyadh: International House of Ideas for Publishing and Distribution.

Al-Othmani, Judge Mohammad Taqi. (2003). *Research in Contemporary Juristic Issues* (*in Arabic*), 2nd ed. Damascus: Dar Al-Qalam.

Al-Rahouni, Mohammed bin Ahmed. (1978). *The footnote of the loan to explain the Zarqani to Khalil* (*in Arabic*), 1st ed. Beirut: Dar al-Fikr.

Al-Ramli, Mohammed bin Ahmed. (1386 H). *The end of the needy to explain the curriculum* (*in Arabic*), Egypt: Mustafa Al-Habibi and Sons Press.

Al-Razi, Ahmed bin Fares. (1999). *Dictionary of Language Standards*, 2nd ed. Beirut: Dar Aljayl.

Al-Salous, Ali bin Ahmed. (1408 H). *Islamic Economics and Contemporary Jurisprudence Issues* (*in Arabic*), 1st ed. Beirut: Al Rayyan Inc.

Al-Shair, Mahmoud Diab. (2004). *Effect of change in value of money* (*in Arabic*), 1st ed. Egypt: University Education House.

Al-Sheikh, Muhammad ibn Ibrahim. (1399 H). *Fatawa and messages of Sheikh Mohammed bin Ibrahim* (*in Arabic*), 1st ed., Mecca: Government Press.

Al-Suyuti, Jalaluddin. (1959). *Cut the argument when you change the transaction* (*in Arabic*), 1st ed. Egypt: Great Commercial Library.

Al-Tamratashi, Mohammed bin Abdullah. (2001). *A message to make money editing questions* (*in Arabic*), 1st ed. Palestine.

Al-Zamil, d. Youssef. (2001). *Money*, *banks and financial markets* (*in Arabic*), 1st ed. Saudi Arabia: Saudi Accounting Association.

Bukhari, Muhammad bin Ismail. (1407 H). *The whole correct manual* (*in Arabic*), 3rd ed. Beirut: Dar Ibn Katheer.

Dawood, Hail Abdulhafeez Yousef. (1996). *Change the purchasing value of paper money* (*in Arabic*), 1st ed. Cairo: International Institute of Islamic Education.

Ghattas, Nabih. (1980). *Glossary of Economics*, *Finance and Business Administration* (*in Arabic*). Lebanon: Lebanon Library.

Haidar, Ali. (1410 H). Dharr referees explain the magazine sentences (*in Arabic*), 1st ed. Beirut: Dar Aljayl.

Hammad, d. Nazih. (1415 H). *Glossary of Economic Terms in Jurists' Language* (*in Arabic*), 3rd ed. Jordan: International Institute of Islamic Thought.

Hammad, Nazih. (1421 H). *Contemporary jurisprudence issues in finance and economics* (*in Arabic*), 1st ed. Damascus: Dar Al-Qalam.

Hassan, Ahmed. (1999). *Banknotes in the Islamic economy value and provisions* (*in Arabic*), 1st ed. Beirut: Contemporary Education House.

Ibn Abdeen, Mr. Mohamed Amin Effendi. (2014). *Total Messages of Ibn Abdeen* (*in Arabic*). Beirut: Scientific Book House.

Ibn Manzoor, Muhammad ibn Makram. (1414 H). *Arabes Tong* (*in Arabic*), 3rd ed. Beirut: Dar Sader.

Issa, D. Moses Adam. (1414 H). *Effects of changes in the value of money* (*in Arabic*), 1st ed. Jeddah: Dallah al-Baraka.

Paz, Abdulaziz bin Abdullah. (1413 H). *Islamic fatwas* (*in Arabic*), 1st ed. Riyadh: Dar Al Watan.

Qasem, Yousef Mahmoud. (1988). Change in the value of the currency (*in Arabic*). *Journal of the Dictionary of Islamic Jurisprudence*, 5, 1712.

Shubair, Mohamed Ben Othman (1996). *Contemporary financial transactions* (*in Arabic*), 1st ed. Amman: Nafas House.

Zaatari, Alaeddin Mahmoud. (1996). *Money and its basic functions and legal provisions* (*in Arabic*), 1st ed. Damascus: Dar Qutaiba.

الملاحق:

ملحق (1): التطبيقات القضائية

القضية الأولى

رقم القضية/	٢١٦/ق ١٣٩٦هـ (أ-١)
مدة التقاضي/	سنة ونصف
قيمة المشروع/	لم يذكر في محضر القضية
قيمة المطالبة/	٩٣١,٢٥٨ ريال
قيمة التعويض/	لم يتم التعويض

ملخص القضية/

قدمت الشركة المدعية عطاها لعمل المسح الزلزالي بمنطقة الربع الخالي بالمملكة في شهر صفر ١٣٩٣هـ وتم العقد بين الشركة وإحدى الوزارات في ١٣٩٣/١١/٢٨هـ، وبدأ العمل في المشروع في ١٣٩٤/٢/١٨هـ، وقد طلبت الشركة المذكورة من الوزارة تعويضها عما لحقها من خسارة بسبب الارتفاع الطارئ في معدلات الأسعار والأجور والتكاليف العامة لفرقة الشركة العامة مع الوزارة.

وبعد دراسة الوزارة لطلب الشركة رفعت الأمر لجلالة الملك بتاريخ ١٣٩٥/٥/٢٤هـ الذي رأت فيه الشركة أنها خسرت مبلغ (٩٣١,٢٥٨ ريال) نتيجة الارتفاع الطارئ في معدلات الأسعار فأحيل الموضوع إلى ديوان المظالم في ١٣٩٦/٦/٢هـ للنظر في القضية على ضوء قرار مجلس الوزراء رقم ٨١٨ لسنة ١٣٩٦هـ، وأمام اللجنة التي أنيط بها النظر في القضية قرر مندوب الشركة المدعية أن الوزارة لم تقصر في التزاماتها تجاه الشركة ولم يكن لها أي تأثير على الخسائر التي لحقت بها والتي كانت نتيجة ارتفاع الأسعار فقط، وقد أنهت اللجنة المذكورة للأسباب الواردة في قرارها إلى عدم اختصاص ديوان المظالم بالنظر في هذه القضية وإعادة كامل الأوراق إلى الجهة التي وردت منها. وقد وافقت لجنة التدقيق قرار اللجنة بعدم تضمين مطالبة الشركة في قرار مجلس الوزراء رقم ٨١٨ لسنة ١٣٩٦هـ.

موقف القضية/ منتهية.

القضية الثانية

رقم القضية/	١٩٥ خ/ ١٣٩٦هـ (أ-٥)
مدة التقاضي/	خمس سنوات
قيمة المشروع/	٧٢ مليون ريال
قيمة المطالبة/	لم يذكر في محضر القضية
قيمة التعويض/	لم يتم التعويض

ملخص القضية/

أنه في تاريخ ١٣٩٣/٣/١٩هـ أبرمت الشركة المدعية عقداً مع إحدى الوزارات لإنشاء ورصف طريق ينبع – أملج بطول ١٤١ كيلو متر بقيمة ٧٢ مليون ريال، وتم تحديد مدة التنفيذ بثلاث سنوات وسبعة شهور من تاريخ أول جزء من الموقع في ١٣٩٣/٥/٦هـ ولم تكد تمضي بضعة أشهر على بدء العمل حتى بدأت أسعار المواد وأجور العمال والخدمات في الارتفاع بشكل حاد ومستمر حيث وصل خلال الفترة من ١٣٩٤ إلى ١٣٩٦هـ إلى خمسة أضعاف أسعار العقد، ومن أجل ذلك تقدمت الشركة بعدة استدعاءات خلال السنوات المذكورة شاكية الخسائر والأضرار التي لحقت بها نتيجة تلك الظروف. واستندت الشركة إلى نص الفقرة الثالثة من المادة ١٣ من الشروط العامة للعقد، وقد استجابت الوزارة المدعى عليها إلى الالتماس ورفعت الأمر إلى المقام السامي حيث أكدت حصول إخلال بالتقديرات المالية للعقد لهذه الشركة ولغيرها من الشركات التي تعرضت للظروف ذاتها.

ولكن في ١٣٩٧/١١/١٥هـ فوجئت الشركة المدعية بحجز خطابي الضمان المقدمين في المشروع وقيمتها ٩ ملايين ريال من قبل الوزارة حيث طرحت الوزارة المدعى عليها عملية تكملة المشروع في مناقصة عامة لإكمال تنفيذ المشروع على حساب الشركة المدعية والحجز على جميع مستحقاتها وحجز معداتها ليستعملها المقاول الجديد، فقدمت الشركة المدعية تظلماً لدى الوزارة المدعى عليها وتم إيقاف هذا القرار بشكل مؤقت حتى يتم الفصل في الموضوع.

وبتاريخ ١٣٩٨/١/٢٥هـ رفعت الدائرة الأولى بديوان المظالم التي تنظر في الدعوى قراراً يقضي فيه إلغاء قرار الوزارة المدعى عليها بالحجز ورافق ذلك خطاباً موجهاً إلى حضرة صاحب السمو الملكي نائب رئيس مجلس الوزراء يبين فيه الارتفاعات الشديدة التي طرأت على الأسعار والأجور والذي بات يهدد المقاولين بالتوقف رغم إرادتهم عن إكمال المشروعات الموكلة إليهم، غير أن لجنة التدقيق في ١٣٩٨/٢/٧هـ وجدت أن قرار سحب العمل من الشركة كان على أساس سليم وعليه قررت اللجنة عدم إلغاء قرار سحب العمل.

وفي ١٣٩٦/١/٢٥هـ قامت وزارة المواصلات بدراسة تحليلية لكافة عناصر التكلفة واتضح لها من بيان الدراسة أن الحد الأدنى لنسبة الزيادة التي طرأت على الأسعار من عام ١٣٩٢هـ إلى ١٣٩٦هـ هو ٨٧,٧٪ أما الحد الأقصى للزيادة فهو ١٣٩,٨٪ حيث اعتمدت على أسعار تكلفة مواد الطرق وقت التعاقد والأسعار التي آلت إليه خلال التنفيذ.

ولكثر القرارات والجلسات التي تخللتها هذه القضية حيث احتوت على أكثر من ثماني جلسات وعدة قرارات على مدة خمسة سنوات فإن الباحث لم يتمكن من تعقب هذه القضية حتى جلستها الأخيرة لمعرفة الحكم النهائي فيها.

موقف القضية/ منتهية.

القضية الثالثة

رقم القضية/	١/١٢٣٤/ق لعام ١٤١٩هـ (أ-٦)
مدة التقاضي/	سنتان
قيمة المشروع/	٩٩,٨٩٢,٥٤٠ ريال
قيمة المطالبة/	٢٣٦,٠٠٠ ريال
قيمة التعويض/	لم يتم التعويض

ملخص القضية/

تتلخص واقع القضية أنه بتاريخ ١٤١٧/١٠/١٠هـ تقدمت إحدى الشركات والتي تسلمت مشروع إنشاء ورصف طريق مكة المكرمة – الطائف الجزء الخامس بما في ذلك تقديم المواد والمعدات والعمالة وجميع ما يلزم حسب شروط العقد المبرم بين الشركة ووزارة المواصلات، بدعوى تعويض إلى ديوان المظالم بسبب فرض رسوم إضافية على المنتجات البترولية المكررة والكهرباء والهاتف والماء وتأشيرات الدخول من أجل العمل وتأشيرات الزيارة للشركات والمؤسسات الخاصة السعودية ورخص العمل لغير السعوديين ورخص الإقامة ونقل الكفالات، وقد تضمن الطلب تعويض بمبلغ ٢٣٦,٠٠٠ ريال عن الخسائر التي لحقت بالشركة نتيجة الارتفاع في الرسوم السابق ذكرها.

وقد استندت الدعوى على المادة ٦٠ من عقد الأشغال العامة والذي يقضي بتعويض المقاول عن الخسائر التي تصيبه نتيجة حدوث زيادة في الضرائب والرسوم الجمركية.

وقد ردت وزارة المواصلات على الدعوى فدافعت أصلاً بعدم جواز سماع الدعوى لعدم حصول موافقة المقام السامي على سماعها تطبيقاً لقرار مجلس الوزراء رقم ٨١٨ لعام ١٣٩٦هـ لأن فرض هذه الرسوم بقرار سيادي ولم يصدر عن الوزارة حيث لا يوجد خطأ عقدي تجاهها، كما طلبت الوزارة المدعى عليها الحكم برفض الدعوى على أنه صدرت العديد من الأوامر السامية التي تؤكد على عدم النظر في الطلبات التي ترفع من المقاولين الذين يطالبون فيها بالتعويض عن الخسائر التي لحقت بهم بسبب ارتفاع الأسعار لأن الدولة لا تضمن لمن يدخل في أعمال التجارة والمقاولات ربحاً أو خسارة، وذكرت الوزارة في ردها أن الشركة المدعية لم تقدم المستندات الثبوتية المؤيدة لدفع تلك الرسوم مع بيان علاقتها بالعقد الذي يربطها بالوزارة.

وفي ١٤١٩/٨/١٨هـ اجتمعت الدائرة الإدارية الثانية في ديوان المظالم للبحث في الطلب المقدم وتم الحكم بقبول الدعوى المقدمة شكلاً بأحقية الشركة في التعويض نتيجة الارتفاع في الرسوم.

وفي ١٤١٩/١١/١٩هـ تم قبول الدعوى شكلاً من قبل هيئة التدقيق ورفضها موضوعاً وذلك للأسباب التي قدمتها الوزارة اعتماداً على القرار السامي رقم ٨١٨ لعام ١٣٩٦هـ.

موقف القضية/ منتهية.

ملحق (2): قرار مجمع الفقه الإسلامي رقم: 42 (4/ 5) بشأن تغيّر قيمة العملة

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا محمد خاتم النبيين وعلى آله وصحبه أجمعين.

قرار رقم: 42 (4/ 5) بشأن تغير قيمة العملة

إن مجلس مجمع الفقه الإسلامي الدولي المنعقد في دورة مؤتمره الخامس بالكويت من 1-6 جمادى الأولى 1409هـ الموافق 10 – 15 كانون الأول (ديسمبر) 1988م،

بعد اطلاعه على البحوث المقدمة من الأعضاء والخبراء في موضوع تغير قيمة العملة، واستماعه للمناقشات التي دارت حوله،

وبعد الاطلاع على قرار المجمع رقم 21(9/ 3) في الدورة الثالثة، بأن العملات الورقية نقود اعتبارية فيها صفة الثمنية كاملة، ولها الأحكام الشرعية المقررة للذهب والفضة من حيث أحكام الربا والزكاة والسلم وسائر أحكامها،

قرر ما يلي:

– العبرة في وفاء الديون الثابتة بعمله ما، هي بالمثل وليس بالقيمة، لأن الديون تقضى بأمثالها، فلا يجوز ربط الديون الثابتة في الذمة، أياً كان مصدرها، بمستوى الأسعار.

والله أعلم ؛؛

الإغراب والتعجيب في الصورة والإيقاع عند حازم القرطاجني (608–684هـ) دراسة تطبيقية على قصيدة (في القدس) للشاعر تميم البرغوثي

سمية رومي الرومي(*)

جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن

(قدم للنشر في 1438/4/6 هـ، وقبل للنشر في 8/4 /1438هـ)

ملخص البحث: حاولت الدراسة إبراز دور التعجيب والإغراب في الصورة والإيقاع الموسيقي في صياغة الموضوع، مطبقاً على قصيدة (في القدس) للشاعر تميم البرغوثي، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الاستقرائي التحليلي، واتضح أن لقانون الإغراب والتعجيب مكانة مركزية في الخطاب النقدي عند حازم، ويعود ذلك إلى ارتباطه بكافةً العناصر المكونة للعمل الشعري. كما أن الصورة في قصيدة (في القدس) تميزت بالغرابة والجدة التي جعلت المتلقي يتفاعل معها. وكشف البرغوثي على قدرة فائقة في تشكيله الموسيقي بسبب الإغراب والتجديد في موسيقاه. كما كشف البحث عن أهمية التراث النقدي القديم للإفادة من المحتوى العلمي والنقدي الذي يسهم في تطوير نظرية الأدب، وتطبيقه على الإبداع الحديث.

الكلمات المفتاحية: القرطاجني، البرغوثي، الصورة، الإيقاع، الإغراب، التعجيب.

*****

Estrangement and Defamiliarization of the Image and Rhythm for Hazem Al-Qartagani (608 - 684 AH): An Empirical Study of Tamim Al-Barghothi's Poem (in Jerusalem).

Somiah Roomi Alroomi (*)

Princess Nourah bint Abdulrahman University

(Received 4/1/2017; accepted 30/4/2017)

Abstract: In this study, the role of estrangement and defamiliarization of the image and rhythm will be clarified in formulating the theme in Tamim al-Barghothi's poem, In Jerusalem. The study results show that estrangement and exclamation have a central status in the critical discourse of Hazim because of its correlation with all the elements of a poetic writing. The image in this poem is marked by estrangement and novelty that make the recipient react with the poetic experience. Al-Barghothi revealed a remarkable capacity in his musical composition due to estrangement and novelty in his music. The importance of the study lies in the fact that it spotlights the role of classical critical heritage in benefitting from the scientific, critical content that will contribute to develop the literature theory.

Keywords: Al-Qartagni, Al-Barghothi, Image, Rhythm, Estrangement, Exclamation.

(*) للمراسلة:
أستاذ مشارك، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، ص. ب: 84428، الرياض، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:
Associate Professor, Department of Arabic Language, Faculty of Arts, Princess Nourah bint Abdulrahman University, P.O. Box: 84428, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: drsomiah@hotmail.com

ejournal.nbu.edu.sa
DOI: 10.12816/0043024

المقدمة:

ولد حازم بن محمد بن الحسن الألوسي في قرطاجنة، نشأ نشأة علمية؛ أتقن علوم العربية، قال عنه أبو حيان: «كان أوحد زمانه في النظم، والنثر، والنحو ، واللغة، والعروض، وعلم البيان» (أبو حيان ، 1420هـ، ج:1، ص: 107)، أخذ نصيبا من العلوم الإغريقية، و يعد حازم القرطاجني من النقاد الذين لم يكن ذوقهم انطباعيًا، بل اعتمد المنطق والفلسفة في أحكامه لتأثره بأرسطو وابن سينا وغيرهما ، واستطاع بهذا المنهج أن يقنن الشعر، ويطوِّعه للتجويد من خلال القوانين التي نبَّه إليها الناقد والمبدع، ومن العناصر التي اهتم بها حازم القرطاجني قانون الإغراب والتعجيب. وفي هذه الدراسة سوف أبين دور التعجيب والإغراب في الصورة، ودوره في الإيقاع الموسيقي، مطبَّقًا على قصيدة (في القدس) لتميم البرغوثي الذي ولد بالقاهرة عام 1977م ، والده الشاعر مريد البرغوثي، ، تنوعت كتبه في النظرية السياسية منها: (الأمة والدولة)، وله دواوين مطبوعة منها ديوان (مقام عراق) ، وديوان(في القدس) .

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في دور الصورة والإيقاع في العملية الشعرية ودور الإغراب والتعجيب في إبرازهما وإخراجهما، إضافة إلى ضرورة قراءة الصورة في التراث القديم، فما وصل إلينا من جهود نقادنا القدماء أمثال حازم القرطاجني جدير بإلقاء الضوء عليه ودراسته، والمطَّلع على الأصول الفنية التي اعتمدها القرطاجني في المنهاج يدرك أنه سار على درب نقاد العربية، أمثال الجاحظ والجرجاني؛ حيث بينوا أهمية الحفظ والرواية والاستعداد الفطري والطبع (عبداللطيف ،2009م). والقرطاجني يبيّن أهمية ذلك بقوله: «النظم صناعة آلتها الطبع، والطبع هو استكمال للنفس في فهم أسرار الكلام، والبصيرة في المذاهب والأغراض التي من شأن الكلام الشعري أن ينحو به نحوها ، فإذا أحاطت بذلك علمًا قويت على صوغ الكلام بحسبه عملاً « (عبداللطيف، 2009م، ص: 99)، وفي إلقائنا الضوء على آرائه وتطبيقها على ما جادت به قريحة الشاعر تميم البرغوثي يقوي في الذات المتلقية القدرة على صوغ الكلام أو تلقيه بفاعلية أكثر. وتبرز أهميتها – أيضا- في إحياء التُّراث وما حواه من إضافات نَوعيَّة، وكَميَّة للوقوف على شيء من النظرات النقدية والعلميَّة، ومعرفة مناهج نقادنا العرب في نقد الشعر.

الدراسات السابقة:

الدراسات التي اهتمت بـ(منهاج البلغاء وسراج الأدباء) للقرطاجني كثيرة، ومنها:

1 - الجانب العروضي عند حازم القرطاجني، (أحمد الهيب، 1408هـ).

2 - المتلقي في منهاج البلغاء وسراج الأدباء،(تسعديت فوراري، 2008 م).

3 - نظرية المعنى عند حازم القرطاجني، (فاطمة الوهيبي، 2002 م).

4 – دراسات في النقد الحديث، (محمد صلاح زكي أبوحميدة، 1426هـ). ، وقد اطلعت على بعض هذه الدراسات، ولم أجد دراسة تطبيقية خصصت لقانون الإغراب والتعجيب على النحو الذي أنتهجه في هذه الدراسة .

الهدف من الدراسة:

1 – الإفادة من التراث النقدي الذي خلفه الناقد والعالم الفذ حازم القرطاجني، حيث لا يزال هناك حاجة لمثل هذه الدراسة المتخصصة.

2 – التأكيد أن الإغراب والتعجيب في الخطاب النقدي عند القرطاجني يمثل قانوناً فاعلاً في العناصر الشعرية كافةً.

3 – إحياء المصطلحات النقدية القديمة وموازنتها بالمصطلحات النقدية الحديثة.

4 – ربط الإبداع الشعري الحديث بالنظريات النقدية القديمة .

بناءً على ذلك يمكن تحديد البعد الفرضي لهذه الدراسة بالسؤالين التاليين:

1 – ما قيمة الإغراب والتعجيب في الصورة الفنية والإيقاع عند حازم القرطاجني؟

2 – ما دور الإغراب والتعجيب في إبراز الصورة والإيقاع في قصيدة (في القدس)؟

منهج الدراسة:

للإجابة عن السؤالين سنعتمد المنهج الاستقرائي التحليلي.

نقصد بالمنهج الاستقرائي جمع المادة التي تناول فيها القرطاجني قانون الإغراب والتعجيب في الصورة والإيقاع، وكذلك تتبع الأمثلة الجزئية في قصيدة (في القدس)؛ بغية الوصول إلى قواعد كلية، وإخضاعها لدراستنا، وإضافة إلى ذلك سنعتمد على المنهج التحليلي لتتبع المادة النقدية التي قمنا باستقرائها من (منهاج البلغاء وسراج الأدباء) للقرطاجني، للوصول إلى نتائج تبين دور الإغراب والتعجيب في قصيدة (في القدس) للبرغوثي محل الدراسة، وسنعتمد الخطة البحثية التالية.

المبحث الأول في النظرية:

أولاً: الإغراب، والتعجيب، ومفهومهما عند القرطاجني، ومرادفهما في النقد الحديث.

ثانياً: أقسام المحاكاة عند القرطاجني من حيث المألوف والمستغرب .

ثالثاً: الهدف من محاكاة الأحوال المستغربة .

المبحث الثاني في التطبيق:

أولاً: الإغراب والتعجيب في الصورة .

ثانياً: الإغراب والتعجيب وأسلوب المفارقة والقص .

ثالثاً: الإيقاع ودور الإغراب والتعجيب في بنائه الداخلي والخارجي .

الخاتمة تتضمن النتائج والتوصيات، والله أسأل أن يبارك هذا العمل وينفع به كاتبه وقارئه وناشره إنه ولي ذلك والقادر عليه.

المبحث الأول في النظرية:

حاول القرطاجني في كتابه: (منهاج البلغاء وسراج الأدباء) إنشاء نظرية نقدية عربية، وقد دفعه إلى ذلك فساد أذواق الناس، واضطراب ألسنة الشعراء في عصره، لذا وظّف ما اطلع عليه من آثار اليونان النقدية، وأفاد مما كتبه الفيلسوف أرسطو؛ لتقديم معالجة فعلية للمشهد النقدي والإبداعي من خلال هذا الكتاب، وهذا ما يميز القرطاجني عن غيره، فقد كان تطبيق ما أودعه من نظرات نقدية هدفا تصبو إليه نفسه، يقول عنه الأستاذ محمد الفاضل بن عاشور : « انفرد عن قافلة علماء البلاغة، جانحا إلى طريق من النظر الحكمي في موضوعهم، ينتهي به إلى موقف تأصيل ؛... إذ لا يريد أن يبقي النظريات معلقة غير مطبقة» (القرطاجني، 2008م، ص : 11).

إن عقلية حازم القرطاجني ساعدته إلى الوصول لفهم غير تقليدي مستهلك للصورة الفنية وكذلك الإيقاع، حيث نبّه إلى أهمية قانون الإغراب والتعجيب وأثره على العناصر الشعرية، فقد ربط المحاكاة والتخييل والعاطفة والوزن والقافية وغيرها من العناصر بقانون الإغراب والتعجيب. وكان يرى عدم حصر قدرات الشاعر الإبداعية، لإيمانه بأن الألفاظ والمعاني لها قدرة على التطور والتجدد مع التجارب الشعرية التي يتناولها الشاعر، وكذلك الصور التي ينتجها الشاعر لها دور في إخراج المعاني والألفاظ من النمطية المعتادة إلى الجديد المستغرب العجيب.

أولاً: الإغراب، والتعجيب، ومفهومهما عند القرطاجني ، ومرادفهما في النقد الحديث :

أ- الإغراب:غير المألوف، وورد في اللسان وأغرب الساقي إذا أكثر الغرب . والإغراب : كثرة المال، وحسن الحال من ذلك، كأن المال يملأ يدي مالكه، وحسن الحال يملأ نفس ذي الحال؛ قال عدي بن زيد العبادي :

أنت مما لقيت ، يبطرك الإغ

راب ، بالطيش معجب محبور

(ابن منظور، 2003م، ج:11، ص: 26).

ويمكن تعريف الإغراب اصطلاحاً بأنه: كل ما يضمّنه الشاعر في إبداعه من معان، وأخيلة، وإيقاع، وحسن سبك يميز شعره، ويزيد من قوته، وحسنه، ورونقه. والجامع بين المعنى اللغوي والاصطلاحي للإغراب، هو: الكثرة والحسن.

ب- التعجيب:جاء في اللسان معنى عجب في لسان العرب العُجْبُ والعَجَبُ إنكارُ ما يَرِدُ عليك لقِلَّةِ اعْتِيادِه وجمعُ العَجَبِ أَعْجابٌ ...وقد عَجِبَ منه يَعْجَبُ عَجَباً وتَعَجَّبَ واسْتَعْجَبَ ... والاسْتِعْجابُ شِدَّةُ التَّعَجُّبِ (ابن منظور، 2003م، ج:10، ص: 39).

التعجيب اصطلاحا: كل ما يجده المتلقي من أثر في ذاته يثير تعجبه وانتباهه، لجدته وعدم اعتياده. إن صيغة التعجيب تهتم بالمخاطب؛ فالمخاطب محل اهتمام من قبل الشاعر الذي يبحث عن الغريب،

لإكساب خطابه الغرابة المخالفة للمألوف، لجذب المتلقي ولفت انتباهه؛ فالإغراب من عمل المبدع الشاعر ليحدث التعجيب في ذات المتلقي.

ج- مفهوم الإغراب والتعجيب عند القرطاجني، ومرادفهما في النقد الحديث:

من أهم الأمور التي نص عليها القرطاجني عند حديثه عن ماهية الشعر وحقيقته: الإغراب والتعجيب ، فقد عرّف الشعر بقوله : « كلام موزون مقفى من شأنه أن يحبب إلى النفس ما قصد تحبيبه إليها، ويكرّه إليها ما قصد تكريهه، لتحمل بذلك على طلبه أو الهرب منه». (القرطاجني، 2008م، ص :63).

ثم بين عناصر الشعر التي يرتكز عليها المبدع لإيصال المتلقي إلى هذه الغاية: « بما –يقصد الشعر – يتضمن من حسن تخييل له، ومحاكاة مستقلة بنفسها أو متصورة بحسن هيأة تأليف الكلام، أو قوة صدقه، أو قوة شهرته، أو بمجموع ذلك» (القرطاجني، 2008م ، ص:63)، ويربط القرطاجني جميع هذه العناصر بالإغراب والتعجيب الذي يقوي انفعال المتلقي، ويوجد الأثر في الذات المتلقية: « وكل ذلك يتأكد بما يقترن به من إغراب ، فإن الاستغراب والتعجب حركة للنفس إذا اقترنت بحركتها الخيالية قوي انفعالها وتأثرها» (القرطاجني، 2008م، ص:63)، ليس ذلك فحسب، بل ينص القرطاجني على أن «أفضل الشعر ما حسنت محاكاته وهيأته وقويت شهرته أو صدقه وخفي كذبه وقامت غرابته" (القرطاجني، 2008م، ص:63).

وأكد القرطاجني أهمية ما يثير التعجيب والاستغراب لدى المتلقي ليدفعه إلى التأثر بالكلام، ويفصل الحديث قائلا : «والتعجيب يكون باستبداع ما يثير الشاعر من لطائف الكلام التي يقل التهدي إلى مثلها. فورودها مستندر مستطرف لذلك: كالتهدي إلى ما يقل التهدي إليه من سبب للشيء تخفى سببيته، أو غاية له ... وكالجمع بين مفترقين.. وغير ذلك من الوجوه التي من شأن النفس أن تستغربها» (القرطاجني، 2008م، ص:80). من ذلك نستطيع أن نقول: إن حازما يعد الإغراب والاستبداع من عمل الشاعر لإثارة العجب والتعجيب في نفس المتلقي، ويعدهما عنصرا أساسيا في العملية الشعرية، وعند اقتران الإغراب بالتخييل فإنه يصل بالمتلقي إلى ما هو أبدع، وذلك لأنه «يستوقف العقل للتفكر، ويعرقل عملياته عن الفهم التلقائي، ويستدرجه إلى النظر والروية لتأمل هذا الغريب، والتعرف عليه والاهتداء إلى مرماه من جهة المتلقي» (فوراري، 2008م، ص:40).

فالإغراب يقع في النص، والتعجيب يظهر لدى المتلقي الذي يستوقفه النص. ونستطيع القول: إن التعجيب هو نتيجة للإغراب.

والنقد الحديث يعبِّر عن التعجيب والإغراب باللذة الفنية، واللذة الفنية تشكل قوة هائلة وطاقة متجددة في العمل الأدبي، فهي نتيجة الشعر ، وغايته، وهي التي تمنحه خصوصيته الإبداعية المنطلقة من

الـذات المبدعـة للـذات المتلقيـة (الدخيـل، 2013م، ص: 72)، واللـذة الفنيـة ناتجـة عـن الغمـوض الـذي يفاجـئ المتلقـي فيثـيره ويربطـه بتجربـة الشـاعر. إن مصطلـح اللـذة الفنيـة الـذي يقرنـه النقـاد بالأثـر الـذي يتركـه الشـعر في نفـس المتلقـي، هـو مـا قصـده القرطاجنـي بالعجـب والتعجيـب لـدى السـامع. وفي النقـد الحديـث نـرى أن الغمـوض القابـل للتأويل من أهـم سـمات العمـل الفنـي الـذي يقـوم عـلى تكثيـف الطاقـة الفنيـة، وأسـماه القرطاجني:(الحيلـة)، حيـث يقـول: «إن مهمـة الشـعر هـي إعـمال الحيلـة في إلقـاء الـكلام مـن النفـوس بمحـل القبـول لتتأثـر لمقتضـاه» (القرطاجنـي، 2008م، ص :90).

إن قانـون الإغـراب والتعجيـب لا بـد مـن توفـره في جميـع العنـاصر الشـعرية ، وهـذا يلتقي مع مـا يتبناه المبدعـون والنقـاد مـن أهميـة مغايـرة المألـوف، يقـول عبـد الله حمـادي في مقدمـة ديوانـه (البرزخ والسـكين) عـن الشـعر وماهيتـه إنه: «سـحر إيحائي يحتـوي الشيء وضـده ..هـو حساسـية جماليـة مغايـرة للمألـوف ومرادفـة للخلـق عـلى غير منـوال سـابق» نقـلا عن بو هـرور (2014م، ص:135). وفي دراسـة العنـاصر التـي أبرزت شـعرية نـص (في القدس) سـنحاول تتبع قانـون الإغـراب والتعجيـب ودوره في شـعرية النص.

ثانيـاً: أقسـام المحـاكاة عنـد القرطاجنـي مـن حيث المألـوف والمسـتغرب :

قسَّـم القرطاجنـي المحـاكاة مـن حيـث المألـوف والمسـتغرب إلى سـتة أقسـام :

1 – محاكاة حالة معتادة .

2 – محاكاة حالة مستغربة.

3 – محاكاة معتاد بمعتاد.

4 – محاكاة مستغرب بمستغرب .

5 – محاكاة معتاد بمستغرب .

6 – محـاكاة مسـتغرب بمعتـاد (القرطاجنـي، 2008م، ص:84).

ثالثاً: الهدف من محاكاة الأحوال المستغربة :

بـين القرطاجنـي هدف محـاكاة الأحوال المسـتغربة؛ فذكـر أن المرسـل يهـدف لاسـتنهاض النفـوس إلى الاسـتغراب، أو الاعتبـار، أو يقصـد حملهـا عـلى طلب الـشيء وفعلـه، أو التخـلي عـن ذلـك مـع مـا تجـده من الاسـتغراب (القرطاجنـي، 2008م، ص:85).

ويذهـب إلى أن «فنـون الإغـراب والتعجـب في المحـاكاة كثـيرة، وبعضهـا أقـوى مـن بعـض، وأشـد اسـتيلاء عـلى النفـوس وتمكنـا مـن القلـوب» (القرطاجنـي ، 2008م، ص:85). وذلـك لأن الغريـب المتسـم بالجـدة والابتـكار يكسر أفـق التوقع، فيجـذب المتلقـي ويأخـذ بيـده لمتابعـة المبـدع في طرحه للتعـرف عـلى مـا أبدعتـه قريحته مـن صور غـير مألوفة لديـه مـن قبـل.

إن مـا يذهـب إليـه القرطاجني من جعـل الإغراب شرطـاً في إقبـال المتلقـي قـد بنـى عليـه الشـكلانيون الـروس الشـعرية، فالإغـراب يحطـم رتابـة اللغـة،

ويرجع ذلك إلى أن إيجاد الغرابة في علاقات اللغة يعيد إليها حركيتها ، فالشعر لا يحقق أبعاده الجمالية إلا من خلال كسره لمعتاد اللغة ومألوفها، وخروج المبدع على مألوف اللغة النفعي يؤدي إلى جذب المتلقي بطريقة غير واعية عن طريق الإغراب والتعجيب الذي يوصل من خلاله المبدع المتعة والفائدة للمتلقي بصورة تتسم بالحيوية والبعد عن الجمود والقولبة المعتادة.

إن الإغراب يرتبط بالجدة التي تنفي المتداول، وتجذب المتلقي لتملي عليه الصور المبتكرة شريطة أن يبتعد الإغراب، «عن التعمية والانغلاق والغموض الشديد مما يضيع جوهر العملية الشعرية» (مبارك، 1993م، ص: 71).

لذا لم يؤيد القرطاجني الغرابة الشديدة في الألفاظ؛ فقد نص على أنه لا يستحسن للشاعر ذكر قصة غير مشهورة، يقول : «وأما ما يتوقف فهمه على قصة فلا يخلو أن تكون تلك القصة مشهورة أو غير مشهورة، فإن كانت القصة مشهورة فذلك حسن، و إن لم تكن مشهورة فإن ذلك لا يستحسن» (القرطاجني، 2008م).

المبحث الثاني في التطبيق:

أولا: التعجيب والإغراب في الصورة :

تعد الصورة في نظر القرطاجني من أهم دعائم الشعر، حيث اختصها بالصدارة في تعريفه للشعر؛ فهو يعرف الشعر بقوله: «الشعر كلام موزون، مختص في لسان العرب بزيادة التقفية إلى ذلك . والتئامه من مقدمات مخيلة، صادقة كانت أو كاذبة، لا يشترط فيها بما هي شعر غير التخييل» (القرطاجني، 2008م، ص:79). ثم تحدث القرطاجني عن التخييل ودوره في الشعرية ، وقد حدد مقصده من هذا المصطلح بقوله : « أن تتمثل للسامع مع لفظ الشاعر المخيل، أو معانيه، أو أسلوبه ونظامه، وتقوم في خياله صورة، أو صور ينفعل لتخيلها وتصوّرها»، (القرطاجني، 2008، ص:73). وهو يتوافق مع ما يذهب إليه النقاد من أن دلالات الصورة تتعدد إذ تدل «على أوصاف الأشياء المدركة بحاسة البصر، ...وتدل على التمثيل الذهني للمعنى، سواء أكان حسيا أو تجريديا وهذا المعنى هو أوسع معانيها على الإطلاق» (شفيع، د:ت، ص: 260-261).

فهم القرطاجني دور الصورة في العملية الشعرية، وبيّن الدور المتبادل بين المبدع والمتلقي في إبداع الصورة عن طريق انفعال المتلقي بالصورة بحيث يستجيب لإيحاء الشعر النفسي. وبيّن أن الغرابة من أهم مقاييس الشعر الجيد وخاصة الصورة التي عبَّر عنها بالمحاكاة «فأفضل الشعر ما حسنت محاكاته وهيأته، وقويت شهرته أو خفي كذبه، وقامت غرابته» (القرطاجني، 2008م، ص:85).

بيَّن القرطاجني أن هناك أقساما للمحاكاة فمنها؛ محاكاة محسوس بمحسوس، أو محاكاة محسوس بغير محسوس، أو مدرك بغير الحس بمثله في الإدراك، وقد بيَّن أنه كلما قرب الشيء مما يحكى به كان أوضح

شبها. وكلما اقترنت الغرابة والتعجيب بالتخييل كان أبدع (القرطاجني، 2008م، ص:81). و إذا نظرنا إلى نص القصيدة نجد صنيع البرغوثي في قصيدته و إثرائها بالصور البعيدة عن الألفة، والمتسمة بالغرابة؛ وسنقف على بعض الصور التي جسدت تجربته، وترجمت ما في نفسه؛ فقد نوّع البرغوثي في صوره التي أبدعها في قصيدته:(في القدس)؛ فمع أن العنوان يوحي بثبات المكان، إلا أن الصور التي تلتقطها عدسته يظهر فيها تنوع المشاهد التي تعج في أنحاء القدس، تنوعا يثير الغرابة والدهشة في الذات المتلقية وهي تتملَّاها، وقد صبغت القصيدة بصبغة ذات حيوية، وتدفق، وتنوع، من ذلك قوله:

في القدس يزدادُ الهلالُ تقوساً مثلَ الجنينْ.
حَدْباً على أشباهه فوقَ القبابِ.
تَطَوَّرَتْ ما بَيْنَهم عَبْرَ السنينَ عِلاقةُ الأَبِ بالبَنينْ.

في هذه الصورة الجديدة المبتكرة المخترقة للمألوف، يوظف البرغوثي الهلال، ليعبّر عن التشاؤم، والحزن، والظلمة، فهو يزداد تقوساً مثلَ الجنينْ، حَدْباً على أشباهه فوقَ القبابِ، إنه متأثر بمعاناة القباب والمآذن وهو يعيش معاناة المسلمين تحت نير الاحتلال، وتعسفه وظلمه، ولكن العلاقة بين الهلال والقباب، وبين الهلال والمسلمين هي علاقة تاريخ ، ينمو مع السنين، ومهما طالت ظلمة الهلال فلا بد من اكتماله ليبدد ظلمة الاحتلال بالالتحام بين المسلمين كما يلتحم الأبناء بآبائهم.

هل البرغوثي يرسم علاقة خيالية لا واقع لها؟ إن الصورة تعبّر عن واقع تحياه القدس وتعيشه؛ فالشاعر يعلم أن المكان يتأثر بساكنيه، وتقوم علاقة بين الإنسان والمكان، ليس ذلك فحسب بل إن العلاقة مع الكون تزداد عمقا حقيقيا في حس الشاعر المسلم، وتزداد قيمة المكان لكونه من الأماكن المقدسة.

في القدس أبنيةٌ حجارتُها اقتباساتٌ من الإنجيلِ والقرآنْ
في القدس تعريفُ الجمالِ مُثَمَّنُ الأضلاعِ أزرقُ،
فَوْقَهُ، يا دامَ عِزُّكَ، قُبَّةٌ ذَهَبِيَّةٌ،
تبدو برأيي، مثل مرآة محدبة ترى وجه السماء مُلَخَّصَاً فيها
تُدَلِّلُها وَتُدْنيها
تُوَزِّعُها كَأَكْياسِ المُعُونَةِ في الحِصَارِ لمستَحِقِّيها
إذا ما أُمَّةٌ من بعدِ خُطْبَةِ جُمْعَةٍ مَدَّتْ بِأَيْدِيها
وفي القدس السماءُ تَفَرَّقَتْ في الناسِ تحمينا ونحميها
ونحملُها على أكتافِنا حَمْلاً إذا جَارَت على أقمارِها الأزمانْ

إن الشاعر ينقل عدسته بين السماء والأرض ، بين القوة والضعف في علاقة توحي بالتأثير، والتغيير المنتظر، في صور جزئية لا يقف النفس الشعري على واحدة منها، ويتابعه العقل الذي تتزاحم عليه الصور الجزئية، ولكنها تعبِّر عن صورة كلية، والصورة الكلية «هي مجموعة من الصور الجزئية التي يتبع بعضها بعضا في تتابع وتسلسل، واتساع

ونمو، حتى تكتمل من مجموعها الصورة الكلية» (بدوي، 1436هـ). ويستغل البرغوثي جمال التصميم الهندسي لقبة الصخرة مثمَّنة الأضلاع، فكأنها مرآة تعكس جمال السماء الواسعة، يشرق جمالها داخل القبة لتحمل الاتساع والرحابة داخل الأقصى وخارجه، إنها صورة في غاية الجمال والروعة، لكن هذا الجمال طرأ عليه ما شوهه من اعتداءات الصهاينة على المسلمين، ومنعهم من إقامة الصلاة يوم الجمعة، وما يقومون به من إجراءات ظالمة بعد صلاة الجمعة، إن جور الاحتلال يدفع الشاعر لإعلان الرفض، والتضحية لحماية الأقصى بالنفس مهما كانت قوته، ومهما طالت أزمان الظلم؛ فلا استسلام، ولا خضوع، ولا بقاء للمحتل.

إن واقع القدس وواقع الحصار والمعونة سيتغير بعد الخطب والدعوات التي ترتفع للسماء، وهنا ينطلق الشاعر من عاطفة مؤمنة بفاعلية الدعاء الذي لا يشك في عاقبته الحميدة مهما طال جور العدو وظلمه. وهو يعتمد عنصر المفاجأة، ويجسد مناخ القهر الذي تعيشه الجموع المسكونة بالقهر والظلم، وهي تتطلع للسماء منتظرة الفرج، الصورة تنطلق من اللحظة الراهنة التي أنطقت الشاعر عندما منع من أداء الصلاة، ولكنها تنطلق نحو الماضي والمستقبل، وتخرج من الأرض للسماء ، وتنتقل من الفرد للمجموع، لذا جاءت الصور في مقاطع القصيدة كافة تتسم بالحركة، والسعي، والصوت المحاور الذي يعلو ولا يخفت، ومن ثم ينتهي بالعودة إلى القدس: ليس في القدس إلا أنت. تتراوح الصورة بين الوضوح والغموض، ويظهر الشاعر رحابة القدس، وتسامح المسلم والتقاءه مع غيره، فها هي النوافذ تعلو المساجد والكنائس على حد سواء ، إن النوافذ الجامدة تستضيف ضوء الشمس في كل صباح، ذلك الضوء الذي ينتقل في أرجائها، وتتغير ألوانه تبعا لنقوشها، ولا يتحد لونه سوى خارج عتباتها، والبنية الحوارية تحاكي الصراع الذي يظهر تغلب منطق القدس على كل من يدخلها كائنا من كان، لذا يغلب الشاعر صوت القدس على كل وافد ، وسيطرد صوتها المحتل الباغي الذي لا يريد التآلف بين الناس على اختلافهم، بل يريد الصراع بينهم. الصورة تبلغ قدراً كبيراً من الإغراب والتوهج والتكثيف في الوقت ذاته، والبرغوثي استخدم وسائل عديدة لتشكيلها، فمزج أسلوب القص، والسرد، والتضاد لتشكيلها، معتمداً على التنظيم للفكرة، جاعلًا الصورة الكلية تموج بالحركة المنظمة للانتقال من الحدث الحاضر، إلى التاريخ الماضي؛ فالمستقبل المتوقع ، ويجسد ذلك الحدث السردي، والأحداث المعبرة عن ذلك ساعدت على مضاعفة الإحساس والانفعال المتبادل بين المرسل والمتلقي الذي كان نتيجة طبيعية لإحساس الشاعر وانفعاله.

ويوظف البرغوثي عنصر اللون بطريقة تخالف ما ألفه المتلقي وما اعتاده، فيبدو اللون المتغير من القاتم للمتوهج (الداكنات – الرخام – الألوان –

الصبـاح) يحاكي التغير الذي تعيشـه القـدس، وجاءت دلالات اللون لتكشـف عـن الأبعاد النفسـية المحتدمة في ذات الشـاعر، وتكشـف علاقـة اندمـاج وتوحّد بين الشـاعر والقـدس التـي منـع مـن الصـلاة فيهـا؛ لـذا فـإن الصـور تعكـس الاحتدام والـصراع الذي يعيشـه الشـاعر، وغموضهـا ينسـجم مـع الغمـوض الـذي ينتظـره الشـاعر الذي سـوف يفاجئ القـدس ويحررها مـن قبضـة المغتصـب في نهاية المطـاف، حيث سـتكون النهايـة لحـال القـدس متماثلة مـع حال الشـاعر في نهاية القصيدة.

في القدس أعمدةُ الرُّخام الداكناتُ
كأنَّ تعريقَ الرُّخام دخانْ
ونوافذٌ تعلو المساجدَ والكنائس،
أَمْسَكَتْ بيدِ الصُّباحِ تُرِيهِ كيفَ النقشُ بالألوانِ،
وَهْوَ يقول: "لا بل هكذا"،
فَتَقُولُ: "لا بل هكذا"،
حتى إذا طال الخلافُ تقاسما
فالصبحُ حُرٌّ خارجَ العَتَبَاتِ لَكِنْ
إن أرادَ دخولَها
فَعَلَيهِ أن يَرْضَى بحُكْمِ نوافذِ الرَّحمنْ

والصـور – عـلى اختلافهـا– جديـدة، وقانـون الغرابـة يزيد مـن فاعليتهـا في إثراء النـص والناقد والمتلقـي يقفـان أمـام صورتين:(ونوافـذٌ تعلـو المسـاجدَ والكنائـس) و(فَعَلَيـهِ أن يَـرْضَى بحُكْـمِ نوافـذِ الرَّحمْـن)، صـورة يحددهـا المـكان، وصورة يعجـز العقـل عـن الإحاطـة بهـا، ومـن الصـورة المحـددة ينطلـق أمـل الشـاعر عـبر الصـور التـي لا حـدود لهـا؛ لـذا فالأفضـل للمتلقـي والناقـد الوقـوف للتفكـر والإحجـام عـن التعبـير ليمتـد تصورهمـا وخيالهـما كـما أراد الشـاعر. وقـد نجـح البرغوثـي في جـذب المتلقـي مـن خـلال الصـور التـي تحمـل المعـاني التي خرجـت بها عـن النمطية المعتـادة، وتتوافـق مـع مـا أكـده القرطاجنـي في تعليقـه على التشـبيه المخـترع: «وهذا أشـد تحريكا للنفوس إذا قدرنا تسـاوي قـوة التخييل في المعنيين لأنهـا أنسـت بالمعتـاد، فربـما قـلّ تأثرها لـه، وغير المعتـاد يفجؤهـا بـما لم يكـن بـه لهـا اسـتئناس قط» (القرطاجنـي، 2008م، ص:85) والصـور التـي أبدعهـا ليسـت ذات جـدة مطلقـة، ولكـن طريقة التأليـف بينها أسـبغت عليهـا هذه الغرابـة والجدة المبتكـرة، وما سـماه هانس روبرت يـاوس بمفهوم (أفـق التوقـع) ، و(المسـافة الجماليـة) ، والعمـل الأدبي لحظـة صـدوره لا يكـون ذا جـدة مطلقـة تظهـر فجـأة في فضـاء يبـاب، فبواسـطة مجموعـة مـن القرائن والإشـارات المعلنـة أو المضمرة، ومن الإحـالات الضمنيـة والخاصيـات التـي أصبحت مألوفـة يتهيـأ جمهـوره لتلقيه على نحـو معين، وهو توقـع يمكن كلما تقدمت القـراءة أن يمتد أو يعدل أو يوجـه وجهـة أخـرى (هانز روبـرت،2004 م، ص:45).

ويبدع البرغوثي في رسمه صورة غاية في الغرابة والجدة، إنها صورة رسمها للنوافذ التي تعلو المساجدَ والكنائس، وهي تمسك بيدِ الصُّباحِ تُريهِ كيفَ النقشُ بالألوانِ، والجدال بين النوافذَ والصباح الذي يجد الحرية خارج عتبات الأقصى، ويفقدها حال دخوله الأقصى؛ بسبب النوافذ التي يراقب المحتل من خلالها المسلمين، ويباغتهم بإجراءاته الظالمة (غوادره، 2011م، ص: 24-25). إن غرابة الصورة، أحدثت أثراً في الذات المتلقية، هذا الأثر هو التعجيب الذي التفت إليه القرطاجني في نظريته النقدية، التي اشترط فيها الغرابة والتعجيب في العناصر الشعرية كافة.

ثانياً: الإغراب والتعجيب وأسلوب المفارقة والقص :

يأتي الشاعر البرغوثي بما يثير الغرابة والتعجب في الذات المتلقية، لتصغي وتتابع بشغف ولهفة، واللقطات التي تلتقطها عدسته بمهارة فائقة تظهر فيها قدرته على توظيف تقنيتي المفارقة والقص في آن واحد. وقراءة (في القدس) تكشف لنا انقسام القصيدة إلى مقاطع أو فصول انقساما تتكامل فيما بينها بنسيج واحد متلاحم، وهي أشبه بمحطات يأخذ الشاعر في كل محطة نفسا عميقا، يربط الماضي بالمستقبل مرورا بالحاضر؛ الماضي الذي يكشفه الشاعر، عن مملوك أتى من بلاد ما وراء النهر ، ويتحول ويصبح صاحب السلطان :

في القدس مدرسةٌ لمملوكٍ أتى مما وراءَ النهرِ،
باعوهُ بسوقِ نِخَاسَةٍ في أصفهانَ لتاجرٍ من أهلِ بغدادٍ
أتى حلباً فخافَ أميرُها من زُرْقَةٍ في عَيْنِهِ اليُسْرَى،
فأعطاهُ لقافلةٍ أتت مصراً
فأصبحَ بعدَ بضعِ سنينَ غَلاَّبَ المغولِ وصاحبَ السلطانْ

الفعل الماضي (أتى – باعوه – خاف – أعطاه – أصبح) يشكل المشهد القصصي الذي يبدأ بِ(أتى مملوك) وينتهي بِ(أصبح صاحب السلطان) إن الفعلين بينهما تحول يجسد مفارقة هائلة، وبينهما مسافات زمنية ليست طويلة(بضع سنين) ، والمشهد يرسم تحولات متنوعة تثير الاستغراب (مملوك – تاجر – أمير)، وهذه التحولات المتنوعة تنوعت معها البيئات المكانية (ما وراء النهر – أصفهان – بغداد – حلب – مصر) ، وهو يخص مدرسة أقامها هذا المملوك بعد أن أصبح سلطانا(ولعله يقصد السلطان بيبرس)، فهو يستشهد بوجود هذه المدرسة على وجود التاريخ الإسلامي، فقد أقام السلطان هذه المدرسة بعد إجلائه للمغول عن بلاد المسلمين، ولا زالت تشهد المدارس التي أقامها الظاهر بيبرس بوجود تاريخ للمسلمين، ولقد أسهب الشاعر في متابعة التاريخ الإسلامي ليؤكد من خلال أسلوب القص معرفته بالتاريخ الإسلامي الصحيح الذي ينفي تزوير اليهود، وزيفهم؛ رغبة منه بتأكيد تجذر التاريخ الإسلامي في القدس؛ لذا فأمل العودة للقدس يتأكد ويتجذّر في الذات الشاعرة التي لم تيأس من العودة .

ويتابع الشاعر سرده القصصي ، ويحتفي برسم المشاهد الوصفية التي تحقق عنصر المفاجأة ، فالرائحة المنبعثة من دكان العطار تتحدث بلغة واضحة ، لكن لا يفهمها إلا من ينصت ويطيل الفكر والنظر، إن الروائح الجميلة المنبعثة من العطار تتجدد بعد قنابل الغاز فتفوح وتنتشر في أرجاء القدس، وتبطل أثر الغاز الخانق، يقول الشاعر:

في القدس رائحةٌ تُلَخِّصُ بابلاً والهندَ في
دكانِ عطارٍ بخانِ الزيتْ
واللهِ رائحةٌ لها لغةٌ سَتَفْهَمُها إذا أصْغَيتْ
وتقولُ لي إذ يطلقونَ قنابل الغاز المسيِّلِ للدموعِ عَلَيَّ:
"لا تحفل بهم"
وتفوحُ من بعدِ انحسارِ الغازِ، وَهْيَ تقولُ لي:
"أرأيتْ!"

والتضاد يكشف ثنائية تعيشها القدس، والشاعر يستمر في سرده القصصي يعرض الواقع المتناقض الذي لا ترفضه القدس، بل تحتويه وتحتوى جميع ما في القدس في حركة وسعي ماضيها المنقوش ، وحاضرها الذي تتتابع فيه النكبات ومع ذلك فبراءة الطفولة، وحمائم السلام تواجه رصاص العدو، وتعلن عن قيام دولة ترفض الاستسلام، والشاعر في اعتماده بنية السرد ينقل المشاهد، والصور الوصفية التي يمتزج فيها ماضي القدس بحاضرها، وبنية السرد تتعمق في الماضي، وتنبش في ذاكرة الماضي، ويشخص البرغوثي ذلك بشواهد القبور، حيث إن باطن أرض القدس يحوي مختلف الأجناس، وكذلك ظاهرها الذي حوى أشتاتا كانوا هامشا فيها فأصبحوا متن الكتاب، وهنا تبدو المفارقة الهائلة بين ساكن الأرض الذي أصبح طريدا شريدا، والمهاجر المحتل الذي استوطنها دون أهلها:

في القدس تنتظمُ القبورُ، كأنهنَّ سطورُ تاريخِ المدينةِ
والكتابُ ترابُها
الكل مرُّوا من هُنا
فالقدسُ تقبلُ من أتاها كافراً أو مؤمنا
أُمرر بها واقرأ شواهدَها بكلِّ لغاتِ أهلِ الأرضِ
فيها الزنجُ والإفرنجُ والقِفْجَاقُ والصِّقْلابُ والبُشْنَاقُ
والتتارُ والأتراكُ، أهلُ اللهِ والهلاك، والفقراءُ والملاك،
والفجارُ والنساكُ،
فيها كلُّ من وطئَ الثَّرى
كانوا الهوامشَ في الكتابِ فأصبحوا نَصَّ المدينةِ قبلنا
يا كاتب التاريخِ ماذا جَدَّ فاستثنيتنا
يا شيخُ فلتُعِدِ الكتابةَ والقراءةَ مرةً أخرى، أراك لَحَنْتْ

القص المعتمد بنية الحوار (تقول لي – يقول لي) التي تظهر الذات الشاعرة في مواجهة مع الواقع توهم بالفردية، بينما تظهر بداية القص ونهايته انعتاق الشاعر من أسر الذاتية، والتفاعل الدائم مع المجموع (صلينا – قبلنا – علينا – وحدنا – استثنيتنا)، إن اعتماد الشاعر الفعل الحواري

مضافاً لياء المتكلم يربط الذات مع الآخر(يقول لي – تقول لي)، ثم اعتماد الضمير الجمعي يثبت حضور الشاعر الدائم، حيث تنصهر الذات الضيقة أو الأحادية بالمجموع، وتؤكد الانتماء الدائم الذي يسعى للدفاع والتبصير والكشف والمواجهة للواقع المتردي المشهود.

ويتجذر الشاعر في ماضي القدس، وهو في تجذره يبيِّن الظلم الذي يقع على العربي الفلسطيني في بلاده، إنه تجذر يستقصي الحدث المتغير، وهو يهدف إلى إلقاء الضوء على عدم ثبات حال القدس لذا أمله كبير بعودة القدس.

إن مراوحة الشاعر في حواره القصصي بين الأسلوب الإنشائي متمثلا في النداء، والاستفهام، والأمر يحاصر الواقع المنقطع عن جذور الماضي، وللبحث عن دوافع هذا الواقع يلجأ إلى كشف الحاضر، ويضع يده عليه (أراك لحنت)، (وأراك) هنا تحمل يقين الشاعر بالتغير، فهو يعتمد النداء(يا شيخ)، والأمر(فلتعد) الكتابة والقراءة مرة أخرى) لإيمانه بتغيير التاريخ. إن ترابط (أرى) بمفعوليها يجلي عمل اليهود في تزوير الحقائق : (أراك لحنت)، وفي وقوف نفس الشاعر على جملة (أراك لحنت) يختصر الشاعر قصة ظلم لها بدايات ولا زالت تتوالى فصول تأليفها، ويؤكد الفعل المضارع (أراك) توالي هذه الفصول، وعدم اكتمالها، بينما يؤكد الفعل (لحنت) بدلالاته الممتدة يقين الشاعر بالتغيير الذي يؤ مله .

في القدس يرتاحُ التناقضُ، والعجائبُ ليسَ ينكرُها العِبادُ،
كأنها قِطَعُ القِمَاشِ يُقَلِّبُونَ قَديمها وَجَدِيدَها،
والمعجزاتُ هناكَ تُلْمَسُ باليَدَيْنْ
في القدس لو صافحتَ شيخاً أو لامستَ بنايةً
لَوَجَدْتَ منقوشاً على كَفَّيكَ نَصَّ قصيدَةٍ
يا بْنَ الكرام أو ابْنَتَيْنْ
في القدس، رغمَ تتابعِ النَّكَباتِ، ريحُ براءةٍ في الجوِّ، ريحُ طُفُولَةٍ،
فَتَرى الحمامَ يَطِيرُ يُعلِنُ دَوْلَةً في الريحِ بَيْنَ رَصَاصَتَيْنْ

يستمر الشاعر في أسلوبه المعتمد على السرد القصصي والمفارقة معبِّرا عن رؤيته تعبيرا غير مباشر، محاولا تجنب الضجيج الإعلامي، وفي الوقت ذاته فإن ما قلناه عن الإغراب والتعجيب الذي اهتم القرطاجني به، وجعله من العناصر المهمة في العملية الشعرية نجده ظاهرا في أسلوب البرغوثي؛ فقد ذكر القرطاجني أن مما يزيد من تأثير التخييل في النفس «أن يترامى بالكلام إلى أنحاء من التعجيب، فيقوى بذلك تأثر النفس لمقتضى الكلام» (القرطاجني، 2008م، ص:80)، ثم يذكر قيمة المحاكاة «التي يتضح حسنها في الأوصاف الحسنة التناسق، المشاكلة الاقتران، المليحة التفصيل، وفي القصص الحسن الاطراد» (القرطاجني، 2008م، ص:80). إن التأثير النفسي على المتلقي مرتبط بالغرابة والخروج على المعتاد من اللغة ، وقد نجح البرغوثي في إبراز معانيه من خلال توفير عنصر الغرابة، بل إنه تعدى

ذلك إلى الخروج على رتابة اللغة، ونظمها التركيبية، وخلْق نوعٍ من الغرابة في علاقاتها؛ بحيث تستعيد بها حيويتها وطاقتها التأثيرية، فنحن في «اللغة اليومية لا نهتم إلا بالإشارة وتعيين الأشياء، وهذا يؤدي إلى أن تصير اللغة آلية، لأن العلاقة بين الدليل والواقع تصبح معتادة» (إيفانكوس،1992م،ص:45)، وقد نجح البرغوثي في اختراق مألوف اللغة المعتادة بواسطة لغته الشعرية، وجاءت معانيه تجمع الجدة والغرابة، ولا نغالي إذا قلنا: إنه وصل بلغته إلى الآلية التي تعني في نظر الشكلانيين « فهم اللغة الأدبية على أنها إبراز لشكل الرسالة بطريقة تجعل من الدليل الأدبي ليس مجرد إشارة و إنما هو عنصر يتطلب انتباها قائما بذاته على نحو ما في مقابل المشار إليه، وبذلك يتحول الدليل إلى موضوع للرسالة، وهذا يمنح الشكل بصفته كذلك قيمة لا تمتلكها الرسائل غير الأدبية» (إيفانكوس،1992م، ص:47).

إن الشاعر في إكثاره من ألفاظ الازدواج والمقابلة (قديمها وجديدها – كافرا أو مؤمنا – هوامش ونص الكتاب) يعمق المفارقة في القدس بين المحتل وصاحب الدار؛ هذا يعلو فوق الغيم وبالمقابل يمنع الآخر من الصلاة؛ فيؤديها على الأسفلت، إنها الثنائية المتضادة؛ حيث يجتمع الظالم الذي يزداد ظلمه وطغيانه غير آبه بعاقبة ظلمه، والمظلوم الذي ينتظر الفرج، ويتلمس بوارقه في كل حين. والمفارقة تصل حاضر القدس بماضيها، وتكشف تحدي الشاعر للعدو بطريقة عقلية تثبت بقاء فلسطين لأهلها المخلصين عن طريق (المفارقة) المتولدة من التقابلات الواقعية البارزة عبر الحكي القصصي، واللقطات المشهدية على اختلافها، التي لم ينفصل عنها الشاعر وجدانيا، وقد ساعدت المفارقة على إيضاح رؤية الشاعر، وزادت من قدرته على التبصير والكشف من خلال مزج الحاضر بالماضي، حيث يأتلف الناس مع العجائب، بل إن المعجزات المبهرة لا تثير الغرابة حيث تلمس باليدين:

في القدس يرتاحُ التناقضُ، والعجائبُ ليسَ ينكرُها العِبادُ،
كأنها قِطَعُ القِمَاش يُقَلِّبُونَ قَديمها وَجَديدَها،
والمعجزاتُ هناك تُلْمَسُ باليَدَين

والمشهد الدرامي يتجذّر فيه الماضي ممتزجا بكل عفوية مع الحاضر، والتناقضات تكشف من خلال (المفارقة) التي تجعل المتلقي أيا كان توجهه يقبل بالآخر، فالقدس لا تضيق بمن أتاها ، والعنوان (في القدس) يوحي بثبات المكان، واستيعابه للمتناقضات؛ ففيه تتحقق الثنائية أو (التضاد) تحقق وجود وقبول لا تحقق تلاش ورفض، فالقدس تقبل من أتاها مؤمنا أو كافرا .

إن ثنائية الحضور والتغييب القسري ماثلة في القصيدة ، ماثلة في المشاهد التي توحي بتوحد الشاعر فيها وجدانيا في الماضي، أو الحاضر على حد سواء ، وتتعدد الدوال التي تؤكد حضوره وتجذره في القدس. ويبلغ التضاد ذروته في الختام، وذلك في

مفارقة الأحداث التي تتابعت في حكاية الواقع المؤلم حين منع الشاعر من الصلاة فصلّى على الأسفلت، ولقد منع من دخول القدس، ولكن تأتي المفارقة الدرامية في الختام الذي أشبه ما يكون انقلابيا:

لا تبكِ عينُكَ أيها العَرَبِيُّ واعلمْ أنَّهُ
في القدسِ من في القدسِ لكنْ
لا أَرَى في القدسِ إلا أَنْت.

إن الختام تجتمع فيه المفارقة بين بداية القصيدة ونهايتها. كما أن تكرار الجار والمجرور في القدس يكشف وعي الشاعر العميق بالمكان وإحساسه به. بل إن هذ التكرار تكاد تكتنز فيه أغلب تقنيات القص بدءاً بالمكان الذي انطلقت منه تجربة الشاعر، ثم الزمان على اختلافه، والحدث وتطوراته، والشخصيات على اختلافها، وقد وفَّر ذلك مزيدا من الغرابة، والطرافة، والجدة في طرح الشاعر، فأكسب خطابه مزيدا من التأثير في الذات المتلقية التي تلبست الحدث تلبسا ينقلها إلى مسرح الحدث، لتعيش أجواء الظلم والقهر وانتظار الفرج والنصر.

ثالثا: الإيقاع ودور الإغراب والتعجيب في بنائه الداخلي والخارجي :

أدرك كثير من النقاد مكانة الموسيقى في إيصال المعنى، وخاصة الوزن الذي يعد ركنا من أركان الشعر العربي (ابن رشيق، 1972م،ج: 1، ص:131) ويعرِّف عز الدين إسماعيل الإيقاع بقوله: « الإيقاع الداخلي للكلمات أي إيقاع الحركات والسكنات بما فيها من قوة أو لين، ومن طول أو قصر، ومن جهر أو همس» (إسماعيل، ص:53). والإيقاع من أخص خصائص الشعروأهمها التي تميزه عن سائر الفنون، وذلك لأن موسيقى الشعر تؤثر في المتلقي تأثيراً عظيما تجعله ينفعل مع الشعر، وهو «شحذ وتسخير لإمكانات اللغة الصوتية التي تتناغم مع بعضها البعض تساوياً وتناسباً على السواء لإحداث لون من الانسجام» (عسران،2007م، ص:34). إن الإيقاع ليس حلية خارجية فحسب بل إن دوره يتعدى ذلك إلى مضمون الشعر ومعناه المنطوي عليه .

وقد أكد القرطاجني أهمية الوزن، وجعله ركيزة أساسية في العملية الشعرية: «كلام موزون مقفى من شأنه أن يحبب إلى النفس ما قصد تحبيبه إليها، ويكرّه إليها ما قصد تكريهه ، لتحمل بذلك على طلبه أو الهرب منه بما يتضمن من حسن تخييل له، ومحاكاة مستقلة بنفسها أو متصورة بحسن هيأة تأليف الكلام، أو قوة صدقه، أو قوة شهرته، أو بمجموع ذلك « (القرطاجني، 2008م، ص:63) وقد ربط ذلك كله – كما ذكرنا – بما يصاحب هذه العناصر من إغراب .

ويؤكد القرطاجني في موضع آخر دور الوزن في إبراز الغرض: « ولما كانت أغراض الشعر شتى وكان منها ما يقصد به الجد والرصانة وما يقصد به

الهـزل والرشـاقة .... وجـب أن تحاكـي تلـك المقاصد بـما يناسـبها مـن الأوزان ويخيلهـا للنفـوس . فـإذا قصد الشـاعر الفخـر حاكى غرضـه بـالأوزان الفخمة الباهيـة الرصينـة، و إذا قصـد في موضـع قصـدا هزليـا أو اسـتخفافيا، وقصـد تحقير شيء أو العبـث به، حاكى ذلـك بـما يناسـبه مـن الأوزان الطائشـة القليلـة البهاء، وكذلـك في كل مقصـد» (القرطاجنـي، 2008م، ص:239). وقـد بـيّن التزام شـعراء اليونـان بالأوزان التـي تناسـب كل غـرض؛ فقـد كان اطلاعه على شـعر اليونـان وثيقـة اتـكأ عليها في تنظـيره ، وقـد لفت ذلك نظـر الباحثـين فاسـتفادوا منهـا في دراسـاتهم. ومـن هـؤلاء الهيـب (1408هـ) الـذي تنـاول في دراسـة مقارنـة العـروض في المنهـاج حيـث قـارن بين مـا كتبه ومـا وجـد عند الانجليـز واليونـان من اهتـمام بالوزن، ومـا قدمـه نقـاد العربيـة في هذا المجـال. وهذا مـا اتفق عليـه كثـير مـن النقـاد؛ إذ يـرون أن الموسـيقى ليسـت حليـة فنيـة لا دور لهـا في صناعـة المعنـى وتشـكيله، ونذكـر تحديـد (إليـوت) وظيفـة الموسـيقى في الشـعر «بأنهـا هـي التـي تمكـن ألفـاظ الشـعر مـن تعـدي عالم الوعـي والوصـول إلى العالم الذي يجاوز حـدود الوعي التـي تقف دونها الألفـاظ المنثـورة» (فرغلي،1434هـ، ص:56)، نقـلا عن:(قضيـة الشـعر الجديـد،1971م، ص:31).

وإذا تلمسـنا صنيـع البرغوثـي وجدنـاه قـد نظـم قصيدتـه عـلى الطويـل فأكسـب مطلعهـا قـوة وتميـزاً، والطويـل غنـي بطاقتـه الإيحائيـة ، بإيقاعـه الموسـيقي والنغمـي، والمتلقـي يشـعر بانسـجامه الصـوتي، وتفاعيـل الطويـل لم تأت عـلى نظام واحـد، بل تنوعت بسـبب زحـاف القبـض وهـو زحـاف يقـع في الحشـو ولا يلـزم، وهـو حـذف سـاكن السـبب الخفيـف، إذا كان خامسـا، وبه تتحـول فعولن إلى فعـولُ (حجازي، 1427، ص: 50). وهـو الـذي أبعـد الرتابـة وقلّـل مـن سـير التفعيـلات عـلى نمـط واحـد، وهـذا التغيير زاد مـن جمـال الوزن ، وقـد اتفقت العـروض المقبوضة مفاعلـن ..مع ما تمارسـه قـوات الاحتلال مع الشـاعر عنـد منعهـا لـه مـن أداء الصـلاة، إن الـوزن يوحـي بالتماثـل بـين التجربـة التـي يمـر بهـا الشـاعر، والأداة الشـعرية التـي تعـبر عنهـا، وقـد اتفقـت موسـيقاه مع بدايـة التجربـة، ثـم مـا لبثـت أن تطـورت فأخـذ ينوع التفعيـلات متنقـلا بـين تفعيـلات الكامـل، والرجـز، والهـزج، وقـد حقـق الكامـل حضـورا أكثر مـن غيره، وغلـب عـلى تفعيلاتـه الإضـمار، إن تفعيـلات الكامل المضمـرة أتـت متناسـبة متماثلـة مـع تجربتـه، وتنويعهـا ينسـجم مـع خطـاب الشـاعر بنغمتـه المتطـورة مـن الحزن والتسـليم، إلى الحماسـة والمناقشة السـاعية لتغيير واقـع القهـر، بإثـارة عاطفـة الآخـر أيـا كان وتحريكها للوقـوف مـع الشـاعر. وهـذا التنويـع يماثـل التنـوع الذي يحملـه النص؛ تنوع الشـخوص، والبيئـة الزمانية والبيئـة المكانيـة والأسـلوب.

تجربـة الشـاعر اسـتدعت بحـر الطويـل، لتمكّـن إيقاعـه مـن أداء المعنـى والبوح بـكل مصداقيـة وعمق عـن هـذه التجربـة، والطويـل يتـلاءم مـع الحـزن

الاسترجاعي الذي نراه في بداية القصيدة، وذلك لأن الحزن الاسترجاعي يستدعي التجربة بعد تفكر وتأمل، أما الشعر الذي يقال وقت المصيبة والهلع فإنه يتأثر بالانفعال النفسي، ويتطلب بحرا قصيرا يتلاءم وسرعة النفس وازدياد النبضات القلبية،(أنيس،1988م، ص:175-183). وموقف المنع من الصلاة و إن كان قصيرا فإن أثره في الذات الشاعرة كان طويلا، والطويل بنغماته وذبذباته الهادئة صالح للموضوعات الجدية، وقد توافق هذا الوزن مع تجربته حيث واجهنا المطلع بعاطفة حزينة وأدخلنا في حزنه وألمه، ثم تغير الإيقاع في القصيدة وذلك لأنه في المقطع الأول اتكأ على ألم متصل بالموقف الآني ، وبعد وقفته العقلية تغيرت عاطفته من الحزن المتصل بالحاضر إلى الاستبشار المتدرج والمتمثل بأمله في تغير الحال بالمستقبل، لذا فالسامع يلحظ أن الدلالة الصوتية لتفعيلات الطويل أمدت الإيقاع بثراء متميز يعكس التغير الذي وصل إليه الشاعر، وقد عضدت الألفاظ هذا الإيقاع فعكست روح الإصرار والتحدي لمفردات الواقع، ونقلت إحساسه الداخلي:

مَرَرْنا عَلـى دارِ الحبيب فرَدَّنا
عَنِ الدارِ قانونُ الأعادي وسورُها
فَقُلْتُ لنفسـي رُبما هِيَ نِعْمَةٌ
فماذا تَرَى في القدسِ حينَ تَزُورُها
تَرَى كُلَّ ما لا تستطيعُ احتِمالَه
إذا ما بَدَتْ من جَانِبِ الدَّرْبِ دورُها

إن التزام القافية الموحدة زادت في إثراء الإيقاع، وأثرى أسلوبية الإيقاع الشعري الذي انتقل من النظم وفق الوزن الخليلي العمودي على بحر الطويل إلى الأسطر الشعرية المتفاوتة على بحر (الكامل) الذي يقرب من الشدة والعنف أكثر من الرقة واللين (الهاشمي،1421هـ ، ص:75)، لذا ناسب النفس الذي بدأ بالتغير وأخذ يشتد ويقترب من العنف:

في القدسِ كلُّ فتى سواكْ
وهي الغزالةُ في المدى، حَكَمَ الزمانُ بِبَيْنِها
ما زِلتَ تَرْكُضُ إثْرَهَا مُذْ وَدَّعَتْكَ بِعَيْنِها
رفقاً بِنَفسكَ ساعةً إني أراكَ وَهَنْتْ
في القدسِ من في القدسِ ؟إلا أَنْتْ

إن استغلال الشاعر للصور الصوتية أثرى الإيقاع ، كما أن الجناس الناقص (بعينها ، ببينها) توج المقطع وزاد من تلاحم الصوت والمعنى من خلال النغمات المنبعثة من أبنية النص الصوتية الداخلية، إضافة للتكرار الذي كان من الظواهر الأسلوبية البارزة، خاصة في تكرار الجملة المحورية في القصيدة (في القدس) و«التكرار في حقيقته إلحاح على جهة هامة في العبارة ، يعنى بها الشاعر أكثر من عنايته بسواها ... فالتكرار يسلط الضوء على نقطة حساسة في العبارة ، ويكشف عن اهتمام المتكلم بها ... وهو بهذا المعنى ذو دلالة نفسية قيّمة تفيد الناقد الأدبي الذي يدرس الأثر ويحلل نفسية كاتبه»

(الملائكة،1974م، ص:276).

من أهم أسباب اعتماد الشاعر على التكرار «الباعث النفسي المتمثل في إعادة ما وقع في القلب ولصق بالنفس فاتجهت إليه همة المتكلم وعنايته» (الهليل، 1408 هـ، ص:26). لذا فإن الأثر الإيجابي للتكرار لم يقتصر على نقل عاطفة الشاعر بل إنه ساعد على إثراء الجانب الموسيقي في شعره، ومما يؤكده النقاد أن التكرار يساعد على إظهار الإيقاع الباطن الذي تحسه ولا تراه ، وتدركه ولا تستطيع أن تقبض عليه، وهذا يكسب النص الشعري بعداً تأثيرياً ويشد إليه السامع والقارئ (عبد الدايم،1423هـ، ص:27).

إن تنوع الإيقاع بتفعيلات الطويل والهزج والرجز والكامل، وتنوعه بين النظم التفعيلي والعمودي لم يحل بين النص والوحدة العضوية، بل إن ذلك ساعد على التئام النص في بناء عضوي متكامل، فبدت القصيدة في دفقة شعورية واحدة بدأت بمنع الشاعر من الصلاة في القدس، وانتهت ببقائه في القدس، وحقّق الشاعر الانسجام بين الإيقاعين النفسي المكلوم، والنغمي المترجم عن ذلك، وقد جعل البرغوثي من الإيقاع أداة فنية وسيكولوجية يستغلها للسيطرة على حس القارئ، بما ينتجه الإيقاع من متعة حسية، وفكرية، وجمالية. والتنوع في الإيقاع الداخلي الخفي جاء متسقا مع تنوع الواقع النفسي الذي يمر به الشاعر، وقد أثرى البنية الإيقاعية التي كانت تترجم بمصداقية عن حال الشاعر وهو يحاول استعادة تماسكه، ولملمة أطراف نفسه المكلومة، بعد أن ردته قوات الظلم والاحتلال عن الصلاة، كما أن أسلوب القص والحكي قد جسده الإيقاع الذي كان بمثابة موسيقى تصويرية زادت من درامية القص؛ حيث كان الإيقاع يعلو ويهبط تبعا للحدث الذي يعبر عنه؛ فيلاحظ هبوط الصوت في المطلع، ثم ازدياد الصوت علوا في العرض، واستمر الإيقاع في تصاعده فبلغ مداه عندما احتدت لغة الشاعر أثناء مناقشته العقلية لكاتب التاريخ :

في القدس تنتظمُ القبورُ، كأنهنَّ سطورُ تاريخِ المدينة
والكتابُ ترابُها
الكل مرُّوا من هُنا
فالقدسُ تقبلُ من أتاها كافراً أو مؤمنا
أُمرر بها واقرأ شواهدَها بكلِّ لغاتِ أهلِ الأرض
فيها الزنجُ والإفرنجُ والقِفْجَاقُ والصِّقْلابُ والبُشْنَاقُ
والتتارُ والأتراكُ، أهلُ الله والهلاك، والفقراءُ والملاك،
والفجارُ والنساكُ،
فيها كلُّ من وطئَ الثَّرى
كانوا الهوامشَ في الكتابِ فأصبحوا نَصَّ المدينةِ قبلنا
يا كاتب التاريخِ ماذا جَدَّ فاستثنيتنا
يا شيخُ فلتُعِدِ الكتابةَ والقراءةَ مرةً أخرى، أراك لَحَنْتْ

إن الإيقاع النغمي يحاكي الإيقاع النفسي ويعكس ما تعيشه الذات الشاعرة من حركة ساخطة، وعمد الشاعر لوسائل متنوعة لإثراء بنيته الإيقاعية؛ من

ذلك: توحيد القوافي الداخلية بصورة يظهر فيها غرابة الإيقاع وجدته في مثل قوله:

فيها الزنجُ والإفرنجُ والقِفْجَاقُ والصِّقْلابُ والبُشْنَاقُ والتتارُ والأتراكُ، أهلُ الله والهلاك، والفقراءُ والملاك، والفجارُ والنساكُ.

إضافة إلى أنه اتكأ على صوتي القاف والكاف، والقاف تجمع صفات القوة، فهي مجهورة شديدة مستعلية. ومن مظاهر قوة القاف أنها أصل حروف القلقلة التي هي صوت زائد يشبه النبرة (الدوسري، 1437هـ، ص: 276).

كما أن الوقفات المتتابعة مع نهاية كل سطر شعري ساعدت على إثراء الإيقاع الشعري المعبر عن الجو النفسي السائد الذي يواجه الاحتلال مواجهة عقلية تحمل الإدانة والرفض لممارسات المحتل وتعسفه .

ومما زاد من تأثير الصورة ارتباط الإيقاع بالصورة المتخيلة مما زاد من فاعلية التخيل في الذات المتلقية، ويبين محمد صلاح زكي أبو حميدة أن المتلقي عند سماعه أو قراءته تتكون في مخيلته صورة نظمية معينة عن النمط الإيقاعي أو الموسيقي المستعمل في النص فيترتب على التوافق الصوتي في النص وما تشكل في مخيلة المتلقي أثر كبير يجذب المتلقي ويثير انتباهه. انظر(أبو حميدة، 1426هـ، ص:21).

لقد جاء إيقاع البرغوثي في قصيدته لافتا، فيه من الإغراب والتعجيب ما يثير المتلقي ويمتعه ويقنعه، من خلال المزج بين الشكلين التفعيلي والعمودي إذ تلاحم النمطان في بناء إيقاعي أمد القصيدة بمزيد من التجديد والإغراب المثير للذات المتلقية .

اتضح مما قدمنا أن مهمة الشعر ووظيفته تتحقق في إحداث التعجيب واللذة من خلال الإغراب والتعجيب؛ حيث يشكل قوة وطاقة تؤثر في النص والمتلقي بعد أن أثرت في الذات الشاعرة التي وقفت على المعنى، وأعادت توليده بصورة جديدة ، و إيقاع متميز يتسم بالجدة والغرابة.

الخاتمة

أحمد الله تعالى على إنهاء هذه الدراسة، وقد أردت منها محاولة الإحاطة بعنصر الإغراب والتعجيب في الخطاب النقدي الذي وصلنا من حازم القرطاجني في: (منهاج البلغاء وسراج الأدباء)، وتنبع أهمية هذا العنصر من اقترانه بكافة عناصر الشعرية به إذا لا يبلغ أي عنصر من العناصر مكانته في العملية الشعرية إلا إذا اقترن بالإغراب والتعجيب؛ فهو مقوم مهم تقوم به التجربة الفنية، لتصل المتلقي، وقد طبقت ذلك على نص: (في القدس لتميم البرغوثي) فتمثل دور هذا القانون عمليا ونقديا، وقد خرج البحث بالنتائج التالية :

1 – يحتل قانون الإغراب والتعجيب مكانة مركزية في الخطاب النقدي عند حازم ويعود ذلك إلى ارتباطه بالعناصر المكونة للعمل الشعري كافة .

2 – أظهر البحث دقة المصطلح عند القرطاجني في استخدامه لمصطلح الإغراب والتعجيب، وهو يقابل اللذة الفنية في الفن. وتظهر هذه الدقة في التفريق بين اللذة التي يجدها المتلقي بالتعجيب، واللذة التي يبدعها الفنان بالإغراب.

3 – يقترن الإغراب والتعجيب عند حازم بقدرة الشاعر على الإبداع؛ فالشاعر الذي يمتلك القدرة على تحقيق الجدة، والابتكار، والغرابة في عناصره الفنية يوصل للمتلقي الفائدة والمتعة في آن واحد.

4 – اتضح أن الصورة في قصيدة (في القدس) تميزت بالغرابة والجدة التي جعلت المتلقي يتفاعل مع التجربة الشعرية، ودلل البرغوثي بذلك على مخيلة خصبة قادرة على تشكيل الصور الجديدة المستوحاة من رحم معاناة الهم الفلسطيني.

5 – كشف البرغوثي عن قدرة فائقة في تشكيله الموسيقي الذي مزج بين القديم والحديث، وكانت وسيلة السرد، ودقته القصصية في رسم المشاهد المختلفة والمتقطعة، مع تنويع الإيقاع الداخلي والخارجي تبعا لتنوع المشاهد، من أعظم الوسائل التي وفرت عنصر الإغراب والتجديد في موسيقاه.

6 – أثبتت الدراسة التطبيقية صواب رأي القرطاجني في تناوله للصورة الفنية؛ فقد كان يرى أن للألفاظ والمعاني قدرة على التطور والتجدد مع التجارب الشعرية التي يتناولها المبدع، والشاعر يخرج المعاني والألفاظ من النمطية المعتادة بصنعته الحاذقة، إلى المستغرب العجيب، وتناول البرغوثي الفني في قصيدته(في القدس) يثبت صحة ما ذهب إليه القرطاجني.

وخرج البحث بالتوصيات التالية :

1 – لابد من إلقاء الضوء على تراثنا النقدي القديم للإفادة من المحتوى العلمي والنقدي الذي يسهم في تطوير نظرية الأدب، والتي تتطلب منا البحث وزيادة الجهود المدققة في هذا التراث النقدي الضخم الذي حاولت هذه الدراسة الإفادة منه.

2 – لقد شمرت عن ساعد الجد للإحاطة بقانون الإغراب والتعجيب، ومع ذلك فأنا لا أزعم أنها بلغت الكمال، بل إنها محاولة تحتاج إلى إضافات تثريها، و إعادة قراءة لما خلّفه هذا الناقد الفذ لإبراز دور عنصر الإغراب في الخطاب الشعري والنقدي معا للإسهام في تأسيس نظرية الأدب من جميع جوانبها.

المصادر والمراجع:

أولا: المراجع العربية:

ابن منظور، جمال الدين. (2003م). لسان العرب. بيروت:

دارصادر.
أبو حميدة، محمد صلاح زكي. (1426 هـ). دراسات في النقد الأدبي الحديث. غزة: اتحاد الكتاب الفلسطنيين.
أبو حيان، محمد علي بن حيان . (1420 هـ). البحر المحيط في التفسير: تحقيق صدقي محمد جميل، بيروت : دار الفكر.
إسماعيل، عز الدين. (د. ت). الشعر العربي المعاصر. ط3. القاهرة: دار الفكر العربي.
أنيس، إبراهيم .(1988م). موسيقى الشعر. ط6. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
إيفانكوس، خوسيه ماريا. (1992م). نظرية اللغة الأدبية. ط1. ترجمة حامد أبو أحمد. القاهرة: مكتبة غريب.
بدوي، عبدالصادق. (1436هـ). النقد الأدبي الحديث قضاياه ومذاهبه الفنية. ط1. الرياض:دار النشر الدولي.
بوهرور، حبيب. (2014م). مقاربات في النقد والنظريات الأدبية. ط1. الأردن:علم الكتب الحديث.
حجازي، ناجي عبدالعال. (1427هـ). النبع الصافي في العروض والقوافي. ط1. الرياض: مكتبة الرشد.
الدخيل، محمد ماجد. (2013م). مفهوم الصورة الفنية في ضوء الموروث النقدي العربي القديم: نظرية المحاكاة عند حازم القرطاجني أنموذجا. مجلة الدراسات اللغوية والأدبية،4.
الدوسري، عبدالله فهد. (1437هـ). الأصوات التحسينية في البنية العربية الخصائص والوظائف. مجلة العلوم الشرعية واللغة العربية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز،1، 24-30.
السيد، شفيع. (ب: ت) . قراءة الشعر وبناء الدلالة. القاهرة: دار غريب.
عبد الدايم، صابر. (1423هـ). موسيقى الشعر العربي بين الثبات والتطور. ط3 .القاهرة: مكتبة الخانجي.
عبد اللطيف، محمد منال. (1424هـ). الخطاب في الشعر. ط1. عمان: دار البركة.
عبداللطيف، عمر إدريس. (200م). حازم القرطاجني حياته ومنهجه البلاغي، ط1 . عمان : دار الجنادرية.
عسران، محمد. (2007م). الإيقاع في الشعر العربي: شوقي نموذجا. الإسكندرية: بستان المعرفة.
غوادره، فيصل حسين طحيمر .(2011م). صورة القدس في شعر تميم البرغوثي ، ديوانه في القدس أنموذجا، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، 2 (25)، 11-56.
فرغلي ، زينب. (1434هـ) علم الجمال النظرية والتطبيق. ط1. الدمام: مكتبة المتنبي.
فوراري، تسعديت. (2008م). المتلقي في منهاج البلغاء وسراج الأدباء. دمشق: منشورات اتحاد الكتاب العرب.
القرطاجني، حازم. (2008م). منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تحقيق: ابن خوجه، محمد الحبيب، ط3. تونس : الدار العربية للكتاب.
مبارك ، محمد رضا.(1993م). اللغة الشعرية في الخطاب النقدي: تلازم التراث والمعاصرة، ط1. بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة.
الملائكة، نازك .(1974م) . قضايا الشعر المعاصر. ط4. بيروت: دار العلم للملايين .
الهاشمي، محمد علي. (1412هـ). العروض الواضح وعلم القافية، ط1. دمشق: دار القلم.
الهليل ، عبدالرحمن. (1419هـ). التكرار في شعر الخنساء .ط9. الرياض: دار المؤيد .
الهيب، أحمد. (1977م). الجانب العروضي عند حازم القرطاجني، ط1. الكويت: دار القلم.
ياوس ، هانز روبرت. (2004م). جمالية التلقي من أجل تأويل جديد للنص الأدبي، ترجمة رشيد بن حدو، ط4. القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة . تم الحصول عليه من: n?php.seludom /moc.bada.www / /:ptth 35867=diq&saqhs=tahWod&re3hS=ema

ثانيا: المراجع الأجنبية والعربية مرومنة:

Abdel Dayem, Saber. (1423H). Arabic poetry music between stability and development, *(in Arabic)* 3rd ed. Cairo: Khanji Library.

Abdul Latif, Mohammad Manal. (1424H). Discourse in poetry, *(in Arabic)* 1st ed. Amman: Dar El Barka.

Abdul Latif, Omar Idrees. (2009). Hazem Alqirtagni life and methodology of rhetoric, *(in Arabic)* 1 st ed. Amman: Dar Al-Janadriyah.

Abu Hamida, Mohammed Salah Zaki. (1426H). Studies in the modern literary criticism. *(in Arabic)* Gaza: Writers' Union of Palestinians.

Abu Hayyan, Mohammed Ali bin Hayyan. (1420 H). The ocean in interpretation: *(in Arabic)* Verified by Sidqi Mohammed Jamil. Beirut: Dar Al-Fikr

Aivankos, Jose Maria. (1992). Literary language theory, *(in Arabic)* 1st ed., Translated by Hamed Abu Ahmed. Cairo: Ghraib Library.

Al Dosari, Abdullah Fahad. (1437). The desirable voices in the Arab infrastructure features and functions. *(in Arabic) Journal of forensic science and the Arabic language, Prince Sattam bin Abdulaziz University, (in Arabic)* 1, 24-30.

Al Hib, Ahmed. (1408). Aerodi side of Hazem Alqirtagni, *(in Arabic)* 1st ed. Kuwait: Dar Alqlam.

Al-Dakhil, Mohammed Majid. (2013). The concept of artistic image in the light of ancient Arab monetary heritage: Theory of simulation at Hazem Al-Qartagani (D. 684) as a model. *(in Arabic) Journal of Language and Literary Studies*, 4.

Alhlil, Abdulrahman. (1408). Redundancy in the Khansaa poetry, *(in Arabic)* 9th ed. Dar Al Riyadh: Almoayd.

Almalaeka, Nazik. (1974). Contemporary Poetry issues, 4th ed. Beirut: Dar Al IlmLilmalayin.

Alqirtagni, Hazem. (2008). Platform of rhetoricians and writers: Verified by: Ben Khoja, Mohammed Habib, *(in Arabic)* 3rd ed. Tunisia: Arab House for the book.

Al-Sayed, Shafee. (W: D). Poetry reading and building of significance. Cairo: *(in Arabic)* Dar Gharib.

Anees, Ibrahim. (1988). Music Poetry, *(in Arabic)* 6th ed. Cairo: The Anglo-Egyptian Library

Asran, Muhammad. (2007). Rhythm in Arabic poetry: Shawki as a model. Alexandria: *(in Arabic)* Bustan Al maa'refaa

Badawi, Abdalsadeg. (1436H). Modern literary criticism issues and doctrines of art. *(in Arabic)* 1st ed. Riyadh: International Publishing House.

Bhuhror, Habib. (2014). Approaches to literary criticism and theory. *(in Arabic)* 1st ed. Jordan: Modern science books.

Farghali, Zainab. (1434). Theoretical beauty and application. *(in Arabic)* 1st ed. Dammam: Mutanabi Library.

Foraray, Tsaadat. (2008). Recipient in the platform of the rhetoricians and writers. Damascus: *(in Arabic)* Arab Writers Union publications.

Guadra, Faisal Hussein Tehimar. (2011). The image of Jerusalem in the poetry of Tamim Barghouti, his Diwan in Jerusalem model, *(in Arabic) Journal of Al - Quds Open University for Research and Studies*, 2 *(25)*, 11-56

Hashimi, Muhammad Ali. (1412H). Clearly shows and rhyme science, *(in Arabic)* 1st ed. Damascus: Dar Alqlam.

Hijazi, Naji Abdel Aal. (1427). Al-nabi el-safey in the poem and rhymes, *(in Arabic)* 1st ed. Riyadh: alrushed library.

Ibn Manzoor, Jamal al-Din. (2003). Fourth Arabic language. *(in Arabic)* Beirut: Dar Sader

Ismail, Izz al-Din. (W: D). Contemporary Arabic poetry, *(in Arabic)* 3rd ed. Cairo: Dar Elfikr Al-Arabi.

Mubarak, Mohamed Reda. (1993). Poetic language in critical discourse: The correlation of heritage and contemporary, 1st ed. Baghdad: House of Public Cultural Affairs.

RashiqIbn, Hassan. (1972). Al-Omda, *(in Arabic)* 4th ed.: Verified by Mohammad Mohiuddin Abdul Hamid, 4th ed. Beirut: Dar el-jeel.

Yawas, H.R. (2004). Aesthetic reception for a new interpretation of a literary text: Translated by Rashid Ben Haddou, *(in Arabic)* 4th ed., Cairo: Supreme Council of Culture. Retrieved from http://www.adab.com/modules.

فاعلية برنامج حاسوبي قائم على نموذج التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الأول الثانوي

عايد عايض الرويلي(*)

جامعة الحدود الشمالية

(قدم للنشر في 1438/7/12 هـ، وقبل للنشر في 1438/9/9هـ)

ملخص البحث: هدفت الدراسة الحالية إلى بناء برنامج حاسوبي قائم على نموذج التعلم البنائي وقياس فاعليته في تنمية مهارات التفكير الرياضي، تمثلت عينة الدراسة في (107) من طلاب الصف الأول الثانوي، (50) طالباً، و(57) طالبة، موزعين على أربعة فصول دراسية، مثلوا المجموعة التجريبية. منها فصلان ؛ أحدهما للطلاب، والآخر للطالبات، درسا باستخدام برنامج إلكتروني قائم على نموذج التعلم البنائي. أما الفصلان الآخران فمثلا المجموعة الضابطة ودرسا بالطريقة المعتادة، أظهرت نتائج الدراسة: تفوق المجموعات التجريبية في اختبار التفكير الرياضي، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب في اختبار التفكير الرياضي تعزى للجنس، أو إلى التفاعل بين متغير المجموعة (البرنامج)، ومتغير الجنس. وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بضرورة إثراء مناهج الرياضيات المدرسية بالأنشطة المنسجمة مع أسس ومبادئ النظرية البنائية وتوظيفها في حوسبة المناهج، وكيفية تطبيقها في الصفوف الدراسية. و قد ذيل الباحث الدراسة ببعض المقترحات لبحوث مستقبلية.

الكلمات المفتاحية: نموذج التعلم البنائي-التعلم الإلكتروني-التفكير الرياضي.

*****

The Effectiveness of a Computer Program Based on The Constructive Learning Model in Developing Mathematical Thinking Skills among First Grade Secondary School Students

Ayed Ayidh AlRuwaili (*)

Northern Border University

(Received 9/4/2017, accepted 4/6/2017)

Abstract: This study aimed at building and investigating the effectiveness of a constructivist theory-based program in developing the mathematical thinking skills of secondary school first graders. Participants were 107 students: 50 males divided into two groups, and 57 females divided into two groups as well. An experimental group included two classes: one for males and the other for females., The control one also included two classes: one or males and the other for females. The experimental group was taught by the constructivist theory-based program while the control one was taught by the regular mathematics classroom method. Results showed that the experimental group students surpassed their counterparts in the control group in the mathematical thinking test. Results also showed that that there were statistically significant differences attributed to gender. Recommendations for mathematical curriculum designers to incorporate constuctvist mathematical activities via computer based programs were presented. Some suggestions for further research were also presented.

Keywords: Constructivist Learning Model, E-Learning, Mathematical Thinking

(*) للمراسلة:
أستاذ مساعد، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية والآداب، جامعة الحدود الشمالية، ص ب: 1321، رمز بريدي: 91431، عرعر، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:
Assistant Professor, Faculty of Education and Arts - Northern Border University, P.O. Box: 1321, Code:91431, Arar, Saudi Arabia.

e-mail: Ayed812@hotmail.com

ejournal.nbu.edu.sa

DOI: 10.12816/0043025

المقدمة :

نعيش في وقتنا الحالي تقدماً هائلاً في المعلومات والتطورات المتلاحقة، في مجال العلم بشكل عام، وفي مجال الرياضيات والتقنية بشكل خاص؛ هذا يتطلب مواكبة التطورات السريعة والمتلاحقة في شتى مجالات المعرفة، ومنها مجال التدريس، وما يتفق منها مع معايير الرياضيات.

وتعد طرائق التدريس من أهم العناصر المكونة لعملية التعليم بصفة عامة وللمنهج بصفة خاصة، إذ إن لها دوراً فعالاً في تطور مهارات التفكير لدى الطلاب،وظهر في السنوات الأخيرة نظريات حديثة كثيرة تعد أساساً لعدد من الطرق المستخدمة في التدريس، ومن هذه النظريات النظرية البنائية التي تشتق منها طرق متنوعة، وتقوم عليها نماذج تعليمية متنوعة تهتم بنمط بناء المعرفة، ومن هذه النماذج نموذج التعلم البنائي القائم على فلسفة الفكر البنائي .

وظهر في السنوات العشر الأخيرة الفكر البنائي كنموذج فعال في بناء المعرفة لدى المتعلمين، والفكر البنائي يعتمد على التقييم الذاتي، ويسهم الفكر البنائي في بناء المعرفة لدى الطلاب في قالب معرفي متماسك، إن الباحثين يحتاجون إلى فكر متماسك وواضح، فالفكر البنائي ليس مجموعة من الأفكار المجردة حول المعرفة والوجود الإنساني، بل هو فكر واقعي في الممارسات التعليمية الجيدة (Gordon ,2009 ,p.78).

ويعد الفكر البنائي أحدث ما عرف من الاتجاهات في التدريس، إذ تحول التركيز من العوامل الخارجية التى تؤثر فى تعلم الطالب، مثل متغيرات المعلم والمدرسة والمنهج والأقران، وقدرته على معالجة المعلومات ، ودافعيته للتعلم، وأنماط تفكيره، إلى تعلم ذاتي ، ويرتكز الفكر البنائي على التسليم بأن كل ما يبنى بالطالب نفسه يصبح ذا معنى له، مما يدفعه إلى تكوين منظور خاص به عن التعلم، وذلك بالمنظومات والخبرات الفردية (زيتون، 2001، ص: 96).

كما أن البنائية تركز على عدة افتراضات ومنها: أن التعلم عملية بنائية نشطة ومستمرة وغرضيه التوجه، تهيئ للطالب أفضل ظروف للتعلم عندما يواجه بمشكلة أو مهمة حقيقية، تتضمن عملية التعلم إعادة بناء الطالب لمعرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعى مع الآخرين، والمعرفة القبلية للمتعلم شرط أساسى لبناء التعلم ذى معنى، والهدف الجوهرى من عملية التعلم هو إحداث التكيف مع الضغوط المعرفية التى يتعرض لها الطالب (Bybee, 2000, p.33)

ودخل تعليم الرياضيات وتعلمها الألفية الثالثة ليواجه مجموعة من التحديات والمتغيرات، تتطلب من معلمي الرياضيات أن يتعاملوا مع هذه التحديات بشكل غير تقليدي، ويعد التعليم السبيل الوحيد لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين، لتخريج إنسان يعيش فى هذا القرن بعقلية تتعامل

مع مفاهيم ومتطلبات هذه الألفية.

ونتيجة للاهتمام الكبير بالرياضيات على المستوى العالمي، وفي سبيل رفع كفاءة الطلاب وقدراتهم الرياضية، فقد ظهرت المؤسسات والمنظمات العالمية المتخصصة في قياس تحصيل الطلاب الرياضي، مثل الجمعية الدولية لتقييم الأداء التربوي،(IEA) التي تشرف على إجراء الدراسات الدولية في مجال الرياضيات والعلوم مرة كل أربع سنوات تحت اسم: (TIMSS) ، ولم يكن اختيار الرياضيات والعلوم كمادتين مستهدفتين في دراسات الجمعية الدولية لتقييم الأداء التربوي من قبيل المصادفة، بل كان له ما يبرره، لأن هاتين المادتين تمثلان في الأنظمة التربوية جميعها أساساً لبناء مجتمعات متطورة تكنولوجياً وعلمياً (العبابنة، 2009م، ص: 13).

كذلك تم التأكيد أيضاً، بوثيقة مبادئ ومعايير الرياضيات المدرسية أن البرامج التعليمية يجب أن تمكن جميع الطلاب من: التفكير المنطقي والبرهان كجوانب أساسية للرياضيات، وبناء التخمينات الرياضية واختبارها، وتقويم الحجج والبراهين الرياضية، واختيار أنماط متعددة من التفكير وأساليب البرهان واستخدامها (NCTM , 2000).

إن الطرق الشائعة في تدريس الرياضيات تقوم في أغلبها على الأسلوب التقليدي القائم على العرض المباشر، بالإلقاء والشرح الذي يتسم بسيطرة المعلم على النشاط الصفي، وتحكمه فيه بشكل كامل، ويقدم المعلومات والمهارات جاهزة لطلابه، مما يؤدي لسلبية كاملة منهم، كان نتيجتها عجزهم عن إتقان المفاهيم وأداء المهارات الأساسية. فالطريقة التقليدية المتبعة في التدريس المعتمدة على الحفظ وإجراء العمليات دون فهم، أسهمت في ضعف الطلاب في الرياضيات، وفي طرق التفكير لديهم بشكل عام، وفي مهارات التفكير الرياضي بشكل خاص. وفي سبيل ذلك كثف التربويون من المختصين في تدريس الرياضيات جهودهم، واتجهوا نحو الاستفادة من النماذج والتطبيقات والإستراتيجيات والمداخل التدريسية المعاصرة المبنية على نظريات التعلم والتكنولوجيا (الشهراني، 2010، ص: 32).

ويؤكد كاننجهام أحد منظري البنائية، أن هدف التعليم طبقاً للنظرية البنائية هو تعليم الطلاب كيفية بناء المعرفة والوصول إليها بأنفسهم، بدلاً من اعتمادهم على الآخرين. ويتحقق ذلك عندما يواجه الفرد مشكلات حقيقية ومهمة بالنسبة له. (Cunningham, 1991, pp.10-12).

ويسهم المعلم بلا شك، في تحقيق ذلك بدوره كقائد وموجه ومرشد ومعد للمواقف التي تتضمن مشكلات يعمل الطلاب على حلها مستخدمين في ذلك طرقاً ووسائل علمية للوصول للمعرفة، ومن هنا يدرك الطلاب أن التعلم ليس كماً محفوظاً من المعارف والمعلومات، ولكنه منهج للبحث وطريقة للتفكير وأسلوب لحل المشكلات (غازي، 1992، ص: 45).

والنظرية البنائية نظرية مهمة في عملية التعلم،

إذ تعمل على توجيه وتطوير طرق التعليم الجديدة؛ خصوصاً في تعليم الرياضيات، وهي نظرية تعلم وليس نظرية تعليم، وهناك مميزات أربعة للبنائية وهي: «استخلاص المعرفة السابقة، وإيجاد الإدراك أو الفهم المخالف، وتطبيق المعرفة الجديدة والتعليق عليها، ومعرفة انعكاسات ذلك على التعليم» (Baviskar, 2009, p. 541) كما جاءت العديد من الدول بالإصلاح التعليمي من خلال تطبيق التعلم البنائي بكل محدداته على البيئة الصفية عامة، ومن هذه الدول الصين عندما طبقت مدخلاً بنائياً على مستوى البلاد لمناهج الرياضيات للمرحلة الابتدائية عام 2001م ، ووضعت في ذلك خمسة عشر عنصرًا إرشاديًا لتتم عملية التطوير وتنفيذ هذا البرنامج بطريقة شاملة وإصلاحية، وقد حقق هذا النموذج تطويرًا مستقبليًا في بنية وأسس تعليم الرياضيات رغم كل عقبات التنفيذ وصعوباته (Wu, 2001, pp. 264-265).

وبعد القراءات العديدة في أدبيات التعلم البنائي لنموذج التعلم البنائي والنماذج الأخرى وجد الباحث أنه تم تنفيذ النماذج عادة بمعزل عن التقنية والتكنولوجيا المعلوماتية على المستوى المحلي والعربي، حيث يعد تشكيل الفصل والبيئة البنائية بكافة نماذجها وخاصة نموذج التعلم البنائي أكثر وضوحاً في الفصول المستخدمة للتكنولوجيا، حيث تتحدد صفات الطالب في المدرسة الذكية بأنه إيجابي يبحث عن المعلومة بنفسه، يجمع الحقائق يمحصها ويستنتج منها ، يتعلم باللعب والحركة، يجري التجارب، يتصل بالمجتمع، يتعلم من خلال العمل، يستفيد من معلمه عندما يحتاج إليه، فهو مشارك ونشط في العملية التعليمية يفكر بنفسه ويتحمل مسؤولية تعلمه (سلامة وصالح، 2005 م، ص: 9).

و لابد أن يعتمد استخدام البرمجيات التعليمية والتكنولوجيا على فلسفة تربوية وهذا ما أكده الهادي بضرورة اعتماد التعليم الإلكتروني والبرمجيات التعليمية على فلسفة تربوية واضحة ويجب أن تكون هذه الفلسفة واضحة وتثبت صحتها من خلال التجريب في المجال التربوي وهذا يؤدي إلى حرية التفكير وسلامته وبالتالي عدم التخبط والعشوائية في التنفيذ وتوفير الوقت والجهد والمال (الهادي، 2005م، ص: 23).

والتدريس باستخدام البرمجيات التعليمية يدعم مبادئ التعلم البنائي باعتبار أن التعلم يحدث عندما يكون الطالب أكثر نشاطًا وقدرة على بناء معرفته بنفسه، وبالتالي يتم بناء المعنى لدى الطالب من خلال المشاهدة الهادفة والتفاعل مع العروض واللقطات، والنصوص والأصوات، والتصفح والبحث عن المعرفة بحرية داخل البرنامج التعليمي (Kahn & Friedman,1998, pp.34-35).

كما يحقق التدريس بالبرمجيات المبادئ التي تقوم عليها البنائية في تدريس الرياضيات مثل الانتقال من التدريس إلى البناء أو من الطاعة إلى الاستقلالية ومن الإلزامية إلى التعاونية (السواعي، 2004 م، ص: 39).

والبرامج والبرمجيات التعليمية المحوسبة ليست إلا مواد ومناهج تعليمية ولكنها تحررت من دفتي الكتاب والممارسات التقليدية للمعلم لتصبح أكثر المواد التعليمية تعقيدًا من حيث طريقة إعدادها وتخزينها في أقراص الكمبيوتر بأشكالها المختلفة، وهي ضرورية للنمو المعرفى، فهي تجعل مخرجات التعليم مرتبطة بالقدرة على العمل بفعالية واستمرارية التعلم (شلباية و درويش و جابر وحرب، 2002 م، ص: 41).

وقد أكدت الدراسات فاعلية البرمجيات التعليمية في تدريس مادة الرياضيات ورفع مستوى التحصيل فيها مثل دراسة (الحربي،2007م، ص: 4) والتي أوصت بضرورة إنشاء قاعدة بيانات تحتوي على برمجيات تعليمية تعالج جميع الوحدات الدراسية في المقررات المختلفة ونشرها على موقع وزارة التعليم ليستفيد منها المعلمون في تدريس الرياضيات، وهذا يتوافق مع ما جاء به هـــونوم (Hannum, 2001, p.29) بأن الإنسان يستطيع أن يتذكر ٪20 مما يسمعه، ويتذكر ٪40 مما يراه، أما إن سمع ورأى فإن هذه النسبة ترتفع إلى حوالي ٪70 بينما تزداد النسبة في حالة تفاعل الإنسان مع ما يتعلمه من خلال هذه الطرق .

كما أن استخدام البرمجيات التعليمية وتطبيق البيئات الإلكترونية أصبح ضرورة في عصر ثورة المعلومات وتقنيات الاتصال المتطورة، فلم يعد المعلم هو الناقل الوحيد الذي يتلقى منه المتعلمون المعارف والخبرات والاتجاهات، وهنا أصبح المعلم ملزماً بتحقيق القدرة الفائقة والوعي المتجدد لدى الطالب في التعامل مع المعلومات ومتطلباتها، فدور المعلم في مدرسة المستقبل لم يعد قاصرًا على التلقين وقياس مدى تخزين هذه المعلومات في أذهان طلابه واستعادتهم لها في الاختبار بل أصبح الميسر لعملية التعلم الذاتي للوصول إلى المعلومة وتدريب الطلاب على البحث عن المعلومة بأسهل الطرق وأسرعها وأسهلها وأحدثها (لوفروجمل الليل وهيفاء رضا، 2002م).

وظهرت النماذج البنائية في أدبيات متعددة ومنها: نموذج التعلم البنائي Constructive Learning Model ، ونموذج دورة التعلم Learning Cycle Model ، والنموذج التوليدي The Generative Model ، ونموذج التغير المفهومي Conceptual Change Model .

ومن الاستراتيجيات التي انبثقت عن البنائية نموذج التعلم البنائي الذي سيتم توظيفه في بناء البرنامج التعليمي الحاسوبى والذي يعد محور هذه الدراسة.

ويعد نموذج التعلم البنائي من النماذج التي يمكن استخدامها في تدريس الرياضيات لما له من إمكانيات متعددة، بعد توظيفه في البرمجيات التعليمية؛ إذ يجعل الطالب محوراً للعملية التعليمية، ويتيح الفرصة للتفكير في أكبر عدد ممكن من الحلول للمشكلة الواحدة، ويتيح الفرصة أمام الطلاب

للتفكير بطريقة علمية منظمة على وفق مراحله الأربع، ابتداءً بمرحلة الدعوة، وانتهاءً بمرحلة الإجراءات التي يتضمنها اتخاذ القرارات، وصولاً إلى الحل النهائي، بابتكار أكثر من طريقة للحل.

وتعد هذه المراحل الأربع منظومات متداخلة ومتكاملة مع بعضها البعض، وبالنهاية فإن عملية التعلم تسير فيها بطريقة ديناميكية ودورانية؛ لذا فإن خطة سير الدرس تتوقف على الموقف التعليمي التعلمي، فإذا ما جد جديد، كظهور مهارة جديدة، سيؤدي إلى دعوة جديدة، ومن ثم إلى استمرارية الدورة، فضلاً عن أنه يتيح الفرصة للمناقشة والحوار بين الطلاب والمعلم، وبين الطلاب مع بعضهم البعض، مما يكسب الطلاب لغة الحوار السليم، وينمي روح التعاون بينهم (مكسيموس،2003 م).

ولكي تحقق النظرية هذا النوع من التعلم تسعى كل نماذج التعلم واستراتيجيات التدريس المنبثقة منها إلى تشجيع المشاركة النشطة، والتفاعل الفعال بين المعلمين والمتعلمين، بالمناظرات والأنشطة وغيرها، وبعمليات بناء المعرفة. وتظهر البنائية في ذلك توافقاً تاماً مع مبادئ ومعايير الرياضيات الصادرة عن المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية (NCTM)، التي تؤكد ضرورة إعطاء الطالب دوراً رئيساً وفعالاً، بتوفير مهام واقعية يقوم بمناقشتها مع زملائه في الصف بمجموعات صغيرة، وضرورة بناء المعرفة الجديدة بتوافر معرفة سابقة لازمة لها (المقدادي، 2006م، ص: 195)، (بيرم، 2002م، ص: 35).

وعلى أية حال، فإن من المتخصصين من يشير إلى أن أحد الأسباب المحورية التي تحول دون تقدم عملية التعلم والتعليم بعامة، وتعليم الرياضيات وتعلمها بخاصة، هو عدم اعتماد المعلمين استراتيجيات تقوم على منهجية علمية محددة الإجراءات والخطوات فى تعليمهم.(Battista, 1999, pp.426- 427) كما يقول ستيف وويجل، المشار إليه في (العابد وآخرون ، 2007، ص: 151) أن عملية تعلم الرياضيات وتعليمها يمكن لها أن تحقق تقدماً ملموساً إذا ما تبنت البنائية كأساس فلسفي لها.

كما تؤكد ذات الدراسة أنه يجب أن تبنى مناهج الرياضيات على أساس نشاط الطلاب ومشاركتهم وفاعليتهم في أثناء التدريس، بإثرائها بالعديد من المواقف المحفزة للتعلم والأنشطة المشوقة للطلاب، الأمر الذي يؤدي إلى أن تصبح مجالاً خصباً لتنمية أنماط التفكير المختلفة، كالتفكير الرياضي والمهارات العليا من التفكير (آل عامر، 2005م، ص: 56).

إن من أهم أهداف تدريس الرياضيات: إكساب دارسيها أساليب التفكير الرياضى، وتنمية القدرة على البحث والاكتشاف والاستقراء والاستنباط والحدس وحل المشكلات. وطبيعة الرياضيات تجعل منها ميداناً خصباً للتدريب على أساليب التفكير الرياضي (عباس، العبسى، 2007م، ص: 71).

وطبيعة الرياضيات من حيث محتواها وطرق

وتدريسها، تجعل منها ميدانًا خصبًا للتدريب على أساليب تفكير سليمة، فالرياضيات بناء استدلالي يبدأ بمقدمات مسّلم بصحتها، ثم تشتق منها النتائج باستخدام قواعد منطقية، وتتميز الرياضيات بالدقة والإيجاز في التعبير، كما أن مادتها تتميز بالناحية المنطقية مما يكسب الطلاب الموضوعية في تفكيرهم وفي حكمهم على الأشياء والموضوعات الخارجية، إضافة إلى ذلك فإن الرياضيات بها من المواقف المشكلة، ما يجعل دارسيها يتدربون على إدراك العلاقات المختلفة بين عناصرها والتخطيط لحلها واكتساب البصيرة الرياضية والفهم العميق الذي يقودهم إلى حل مثل هذه المواقف المشكلة (عفانة و نبهان، 2003م، ص: 60-61).

إن تنمية التفكير الرياضي هدف أساسي من أهداف تدريس الرياضيات؛ لما له من مهارات متنوعة تساعد الطلاب على التفكير بأكثر من طريقة حسب الموقف. وكذلك له أهمية في حياة الطالب حيث يستخدم حصيلته ومعارفه في مواجهة المشكلات التي تواجهه في الحياة والتفكير في حلها بطرق وأساليب متنوعة.

وفي ضوء ما تقدم فإن الباحث يرى أن هناك حاجة إلى تجريب نماذج وطرق حديثة في تدريس الرياضيات، كمحاولة للتغلب على الصعوبات والمشكلات المتعلقة بتدني مستوى الطلاب في مهارات التفكير الرياضي إذ إن الدراسات قليلة -على حد علم الباحث- حول توظيف النماذج المنبثقة عن النظرية البنائية فى بناء برنامج تعليمي حاسوبى واستخدامه في تدريس الرياضيات في المملكة العربية السعودية في المرحلة الثانوية على وجه الخصوص؛ لذا فإن هذه الدراسة بصدد قياس فاعلية توظيف التعلم البنائي في بناء برنامج تعليمي حاسوبى بمادة الرياضيات فى تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

مشكلة الدراسة:

إن الطرق التقليدية المستخدمة في تدريس الرياضيات لا تلبي الحاجات الأساسية للطلاب، من حيث القدرة على التفاعل وتبادل المعلومات. لذا فإن بعض الطلاب يتعذر عليهم استيعاب المفاهيم والتعميمات والنظريات الرياضية. وعليه فإن اعتماد طرق تدريسية حديثة تواكب روح العصر ومتطلباته تهدف بشكل أساسي إلى تكوين البنية المعرفية السليمة لدى الطالب. وهذا ما لاحظه الباحث من خلال الواقع التدريسى فى المدارس، كما لاحظ الباحث أيضاً أن هناك ضعفاً فى مستوى التفكير الرياضى لدى طلاب الصف الأول الثانوى فى مادة الرياضيات ، الأمر الذى دعا إلى إجراء الدراسة الحالية والتى تقترح برنامجاً تعليمياً حاسوبياً قائماً على نموذج التعلم البنائى فى تنمية مهارات التفكير الرياضى لدى طلاب الصف الأول الثانوى ومعرفة أثر وفاعلية هذا البرنامج على تنمية مهارات التفكير الرياضى.

وبناءً على ذلك فإن مشكلة الدراسة تبرز في السؤال الآتي:

ما فاعلية برنامج تعليمي حاسوبى قائم على نموذج التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الأول الثانوي .

ويتفرع عن السؤال الرئيس التساؤلات الفرعية التالية:

1. ما أسس البرنامج التعليمى الحاسوبى القائم على نموذج التعلم البنائى فى تنمية مهارات التفكير الرياضى لدى طلاب الصف الأول الثانوى؟
2. ما فاعلية البرنامج التعليمى الحاسوبى القائم على نموذج التعلم البنائى فى تنمية مهارات التفكير الرياضى لدى طلاب الصف الأول الثانوى؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 005$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير الرياضى بمادة الرياضيات للصف الأول الثانوى تعزى إلى الجنس ؟
4. هل يختلف متوسط درجات طلاب الصف الأول الثانوى في اختبار مهارات التفكير الرياضى باختلاف التفاعل بين المجموعة والجنس؟

أهداف الدراسة:

1. بناء برنامج تعليمى حاسوبى قائم على نموذج التعلم البنائى فى تنمية مهارات التفكير الرياضى لدى طلاب الصف الأول الثانوى.
2. التعرف على أثر البرنامج التعليمى الحاسوبى القائم على نموذج التعلم البنائى فى تنمية مهارات التفكير الرياضى لدى طلاب الصف الأول الثانوى.
3. الكشف عن فاعلية البرنامج التعليمى الحاسوبى القائم على نموذج التعلم البنائى فى تنمية مهارات التفكير الرياضى لدى طلاب الصف الأول الثانوى.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية هذه الدراسة فيما يأتي:

1. مسايرة الاتجاهات الحديثة في التدريس وبالتالي تجريب نماذج وطرق واستراتيجيات جديدة قد تؤدي إلى نتائج إيجابية في رفع مستوى التعليم.
2. قد تسهم نتائج هذه الدراسة في توجيه اهتمام القائمين على العملية التربوية وخاصةً في مجال تعليم الرياضيات إلى تعلم ذى معنى قائم على دمج بيئة الفصل ببيئة التعلم البنائى والمستحدثات التكنولوجية الحديثة.
3. العمل على تفعيل نموذج التعلم البنائي وإبراز خصائصه، وتطبيق خطواته، وتوظيفها في بناء برنامج واستخدامه في تدريس وحدة الهندسة التحليلية مصاغة وفق خطوات النموذج.
4. يمكن أن يستفيد من هذه الدراسة مدرسو الرياضيات فى المرحلة الثانوية.
5. يمكن أن يستفيد من هذه الدراسة المشرفون على تدريس الرياضيات.

فروض الدراسة:

1. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصـــائية عند مستوى (005 ≥ α) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير الرياضى بمادة الرياضيات للصف الأول الثانوى تعزى إلى البرنامج .
2. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصـــائية عند مستوى (005 ≥ α) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير الرياضى بمادة الرياضيات للصف الأول الثانوى تعزى إلى الجنس .
3. يوجد فرق بين متوسط درجات طلاب الصف الأول الثانوى فى اختبار مهارات التفكير الرياضى يعزى للتفاعل بين البرنامج والجنس.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

1. الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة الميدانية خلال الفصل الدراسى الأول (1437-1438 هـ).
2. الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على مدارس عرعر الحكومية.
3. الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على تدريس موضوعات التوازي والتعامد والتطابق والعلاقات في المثلث من مادة الرياضيات للصف الأول الثانوى خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (1437-1438 هـ).
4. الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على عينة من طلاب الصف الأول الثانوى في مدرستين إحداهما للذكور والأخرى للإناث في مدينة عرعر للعام الدراسي (1437-1438 هـ) .

مصطلحات الدراسة:

البرنامج التعليمي :

يُعرف البرنامج التعليمي في ضوء الدراسة الحالية وأهدافها بأنه مجموعة من الخبرات والأنشطة التعليمية المبنية وفق نموذج التعلم البنائي، تقدم بشكل منظم من خلال الحاسب الآلي بهدف تنمية مهارات التفكير الرياضي. وتتضمن الأنشطة أوراق عمل خاصة بموضوعات هندسية؛ لتحقيق النتائج المتعلقة بتلك الموضوعات.

التفكير الرياضي:

يُعرّف التفكير الرياضي على أنه هو ذلك النمط من أنماط التفكير، الذي يقوم به الطالب عندما يتعرض لموقف رياضي، والذي يتمثل في أحد المظاهر الآتية: الاستقراء، الاستنتاج، التعميم، التعبير بالرموز، البرهان، التفكير المنطقي، التخمين. ويقاس بالعلامة التي حصل عليها الطالب على اختبار التفكير الرياضي الذي أعده الباحث.

نموذج التعلم البنائي:

هو خطة تدريسية تبدأ بطرح المعلم لمهمة تعليمية تكون في الغالب حقيقية في صورة مشكلة تقدم للطالب من خلال بطاقة؛ بهدف إثارة تفكيره وتوليد بعض التناقضات لديه وحثه على البحث بالتعاون مع زملائه من خلال مجموعات صغيرة بممارسة أنشطة على شكل أوراق عمل في موضوعات هندسية من كتاب الرياضيات للصف الأول الثانوى، وهي من إعداد الباحث، ويقوم بتنفيذها المعلم وفق أربع خطوات: (التهيئة أو الدعوة، الاستكشاف ، التفسير، التطبيق).

البرنامج الحاسوبي :

عرفه(زيتون، 2002م، ص: 35) «بأنها البرمجيات Software's المستخدمة في التعلم المعتمد على الحاسب الآلي، وتخزن هذه البرامج على وسائط تخزين البيانات الرقمية: الأقراص المدمجة، أسطوانات، الفيديو القرص الصلب ونحوها، كما يمكن تخزينها في جهاز الخدمة الرئيسي في إحدى شبكات الحاسب الآلي».

ويعرف الباحث البرنامج التعليمي الإلكتروني إجرائياً بأنه تصميم وبناء المادة العلمية بواسطة لغات البرمجة الحاسوبية، وتوظيف التعلم البنائي من خلال بناء البرمجية وتطبيقها، وذلك بطريقة تحقق التفاعل والاتصال الإلكتروني من صور، وصوت، وحركة، و فيديو بهدف إكساب الطلاب المعارف والمهارات اللازمة بمحتوى التعلم، بناء على مجموعة من الخطوات أهمها كتابة السيناريو للدروس من قبل الباحث وبعد ذلك تمت البرمجة من قبل مختصين بهذا المجال.

الإطار النظرى والدراسات السابقة

أولاً: التفكير الرياضي :

إن التفكير الرياضي هو الأساس والسند والركيزة لانطلاق الرياضيات انطلاقا بلا حدود فيما يختص ويرتبط بقوتها وجمالها وعلينا أن نتصور عملا آليا نمطيا في مجال الرياضيات كعلم أو الرياضيات كمنهج دون أن يلازمه تفكيراً رياضياً رصيناً، فإن النتيجة النهائية لهذا العمل من المتوقع أن يشوبها الخطأ وعدم السلامة وهو ما يعطي للرياضيات قوتها وجمالها الحقيقيين (إبراهيم2005م، ص: 178).

ويعرف التفكير الرياضي إجرائياً بأنه «هو ذلك النمط من أنماط التفكير الذي يقوم به الطالب عندما يتعرض لموقف رياضي، ويقاس بالدرجة التي يأخذها الطالب على اختبار التفكير. ويتحدد التفكير الرياضي بمهارات عدة نذكر منها: الاستقراء -الاستنتاج- التخمين- البرهان- التعبير بالرموز- التفكير المنطقي.

مهارات التفكير الرياضي:

تعرف المهارة بأنها إتقان أداء معين لموقف ما، ويشترط ذلك التمرين والتدريب ويصاحبه في معظم الأحيان تغيرات سلوكية في مستوى الأداء(الهادى ومصطفى، 2001، ص: 19).

كما حددت مهارات التفكير الرياضي كالآتي: التعميم، الاستقراء، الاستنتاج، التعبير بالرموز، البرهان الرياضي. ويلاحظ مما سبق ، أنه على الرغم

من تعدد وجهات النظر حول مهارات التفكير الرياضى إلا أن الباحث حدد سبع مهارات أساسية ومناسبة للمستوى العقلي لطلاب الصف الأول الثانوى (الاستقراء، الاستنتاج ، التعبير بالرموز، التخمين، النمذجة، التفكير المنطقى، البرهان الرياضي) ، وذلك بعد الاطلاع على الدراسات السابقة والتى تناولت مهارات التفكير الرياضى، بالإضافة إلى قابليتها للقياس (حسن، 2001 م).

تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى الطلاب:

استخدام أساليب واستراتيجيات تدريسية معاصرة للانتقال بتعليم الرياضيات من الصورة التقليدية إلى صورة حديثة تهدف للارتقاء بالتفكير وتنظيم أفكار الطلاب بصورة عملية للمحتوى الأكاديمي وتجعل الطالب إيجابياً في العملية التعليمية التعلُمية(حمادة، 2009 م، ص:39).

إن التدريب على مهارة التفكير ليس بالأمر السهل، بل يتطلب منا جهداً متواصلاً حتى يتسنى إتقانه، وهذا يتم عن طريق إيجاد النشاطات العلمية، والبرامج المدرسية المناسبة التي تؤدي إلى تفجر الطاقات الإبداعية لدى المتعلمين(الهادي ، مصطفي، 2001م، ص: 56).

فقد أكد بال على أهمية التفكير الرياضي ودور المعلم في تنمية مهاراته لدى الطلاب كما أن التفكير الرياضي له دور هام في العملية التعليمية لأنه يزيد من دافعية الطلاب لتعلمهم الرياضيات. (Ball, 2000, p. 58). وأجرى ستنجر دراسة هدفت للكشف عن قدرات التفكير الرياضي لدى الطلاب الجامعيين في تخصص الرياضيات من كل المستويات في مقاطعة ميدويسترن بأمريكا، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن التفكير الرياضي يعد نادراً في أوساط طلاب الرياضيات الجامعيين في كل المستويات، كما أظهرت النتائج أن الطلاب مرتفعي التحصيل لديهم قدرات أعلى في مهارات التفكير الرياضي تفوق أقرانهم من الطلاب ذوي التحصيل المنخفض. (Stenger, 2000, p. 1).

كما هدفت دراسة الكرش إلى معرفة أثر تدريس وحدة هندسية بمساعدة الحاسب الآلي في التحصيل وتنمية مهارات البرهان الرياضي لدي طلاب الصف الأول الثانوي اختيرت عينة الدراسة من طلاب الصف الأول الثانوي بمدرسة السادات الثانوية للبنين في جمهورية مصر العربية بطريقة عشوائية وبلغ عدد أفراد المجموعة التجريبية (35) طالباً في حين بلغ عدد أفراد المجموعة الضابطة (34) طالباً وأرادت الدراسة الإجابة عن السؤالين التاليين: ما أثر التدريس بمساعدة الحاسب الآلي في تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في الهندسة؟ وما أثر التدريس بمساعدة الحاسب الآلي علي تنمية مهارات البرهان الرياضي لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟ وبعد إجراء التجربة وجمع البيانات وتحليلها تبين وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين الضابطة والتجريبية. (الكرش، 1999).

ويتم التركيز عادةً في التدرب على التفكير على العملية لأنها هي الأدوات التي يتم تطويرها لدى

الطالب وتدريبه على استخدامها ورفع مستوى أدائه باستخدامها إلى أن ترقى إلى مستوى المهارة، وعندما تصل المهارة إلى مستوى الآلية، فإنه بذلك يتحقق الهدف من استخدام النموذج التدريبي على التفكير(قطامي، 2005).

ويرى الباحث أن عملية تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طلاب المرحلة الثانوية، تكمن في فهم البنائية فى معرفة الطلاب والفروق الفردية بينهم ، حيث يعتبر المعلم المسؤول الأول عن تشخيص البنية المعرفية لدى طلابه، ومساعدتهم على التعلم وفقاً لبنيتهم المعرفية البنائية لديهم، حيث إن نظرة المعلم لطلابه وإدراك تنوع ميولهم واتجاهاتهم ورغباتهم سيوفر له فرصة للتفاعل معهم بجميع الأبعاد التي تشكل شخصيتهم الإنسانية، وسيدفعه ذلك لتتبع بنيتهم المعرفية فى ضوء نموذج التعلم البنائى الإلكتروني.

ثانياً: الحاسب الآلي في التعليم :

يمثل التعلم الإلكترونى قمة ما أنتجته التقنية الحديثة، فقد دخل الحاسب الآلي شتى مناحي الحياة بدءاً من المنزل وانتهاءاً بالفضاء الخارجي، وأصبح يؤثر في حياة الناس بشكل مباشر أو غير مباشر، ولما يتمتع به من مميزات لا توجد في غيره من الوسائل التعليمية فقد اتسع استخدامه في العملية التعليمية.

البرنامج الإلكتروني:

يعرف بأنه « مجموعة الخبرات والتدريبات والأنشطة والوسائل وأساليب التدريس وأساليب التقويم ونوعية الاختبارات المقدمة للطلاب ، سواء كانت هذه الخبرات موضوعات أساسية يدرسها كل فئات التلاميذ أم موضوعات إضافية يدرسها فقط» (أبوعميرة، 1996).

وفي ضوء ما سبق يمكن تعريف البرنامج الإلكتروني إجرائياً بأنه « وحدة دراسية مصممة باستخدام البرمجة الحاسوبية وتتضمن مجموعة من الأهداف والخبرات التربوية التي توظف مهارات التفكير الرياضى والأنشطة والوسائل التعليمية وأساليب التقويم التي تحقق الأهداف التعليمية»

أنواع البرامج المستخدمة في الحاسب الآلي التعليمي:

يمكن استخدام العديد من البرامج التعليمية من خلال استخدام الحاسب الآلي في التعليم من أهمها ما يلي:

- برامج للتمرن والممارسة مثل برامج اللعب وغيرها.
- برامج المحاكاة التعليمية مثل إجراء التجارب المخبرية وغيرها.
- برامج بحثية تقدم معلومات من خلال وحدات صغيرة تتضمن أسئلة خاصة ولها عدة خيارات للإجابة.
- برامج لحل المشكلات باستخدام لغات البرمجة ومعالجة تلك المشكلات وعمل عمليات حسابية معقدة وهي على نوعين :الطالب يكتب البرنامج، الحاسب الآلي يوجد به برنامج (عفانة واللولو، 2004 م).

كما يذكر أنه يمكن تصنيف برامج الحاسب الآلي المستخدمة في التعليم إلى أربعة أنواع رئيسة وهي:

أولاً :البرامج التعليمية Tutorial Software

وتركز هذه البرامج بشكل أساسي على عملية تعزيز التعلم، والاستعانة بالتغذية الراجعة لدعم عملية التعلم، حيث يركز مصممو هذا النوع من البرامج على دورها في تحسين عملية التعلم وجعله فاعلاً ومؤثراً، وقد أكدت العديد من الأبحاث والدراسات التي أجريت في هذا الشأن قدرة هذه البرامج على زيادة مستوى تحصيل الطلاب وتنمية مهاراتهم.

ثانياً: برامج التطبيقات (Application Software)

ثالثاً : برامج الوسائط المتعددة (Multimedia Programs)

رابعاً : برامج خدمة المعلم. (عفانة و السرو منير والخزندار،2005 م).

وهنا لابد من الإشارة إلى أن الباحث استخدم النوع الأول من هذه البرامج وهو (البرامج التعليمية) لإتمام دراسته الحالية، نظراً لما تتمتع به هذه البرامج من خصائص جيدة مثل عملية التعزيز، والتغذية الراجعة وإمكانية إدخال الصوت والصورة الثابتة والمتحركة فيها ، كما أن العديد من الدراسات السابقة أكدت على قدرة هذه البرامج في زيادة مستوى تحصيل الطلاب وتنمية مهاراتهم.

استخدامات الحاسب الآلي في التعليم :

يمكن تلخيص أهم الوظائف التربوية للحاسب :

أولاً : التعلم عن الحاسب الآلي.

ثانياً : التعلم بالحاسب الآلي.

ثالثاً :تعلم التفكير باستخدام الحاسب الآلي.

رابعاً :إدارة التعلم بالحاسب الآلي (عبدالحافظ و أبو ريا، 2002م، ص: 33).

خصائص البرمجية التعليمية الجيدة :

يذكر أنه من المعلوم أن إنتاج البرمجيات الجيدة يتطلب تصميمها بطريقة تناسب خصائص الطلاب وطبيعة المادة الدراسية، حيث تصاغ بأسلوب مناسب وسهل، وتراعي وضوح التعليمات وعمليات الخروج من تدريب إلى آخر، وتتميز البرمجية الجيدة بصفات منها سهولة استخدامها من قبل الطلاب.

- عرض البرمجية منذ البداية.
- احتواؤها على التعليمات لتسهل عملية التنقل بين التدريبات، ووضوح طريقة الخروج منها بكل يسر.
- تصميمها بطريقة تستثمر إمكانيات الحاسب الآلي الفنية (اللون، والحركة) مما يزيد فعالية المادة التعليمية.
- أن تصمم بطريقة مناسبة تشد المتعلم، وتجذب انتباهه للمادة التعليمية المعروضة.
- أن يرفق مع البرمجية التعليمية دليل التعليمات الذي يبين طريقة تشغيل البرمجية واستخدامها.
- ألا تكون الشاشة مزدحمة بالمعلومات، حتى يسهل على الطالب تتبعها.
- أن تحتوي البرمجية توقيتاً لقياس سرعة تعلم الطالب.

- أن تصمم الشاشة بطريقة جيدة (النجارو عايد الهرش و محمد الغزاوي و مصلح النجار، 2002م).

مبررات استخدام الحاسب الآلي في التعليم.

من الأسباب التي أدت إلى استخدام الحاسب الآلي في التعليم وهي كالآتي:

- الإنفجار المعرفي وتدفق المعلومات جعل الإنسان يبحث عن وسيلة لحفظ هذه المعلومات واسترجاعها عند الضرورة.
- تنمية مهارات معرفية عقلية عليا مثل حل المشكلات والتفكير وجمع البيانات وتحليلها وتركيبها، وفى دراسة أجراها سكوبك وتوليس والتي هدفت إلى التعرف على فعالية التدريب الفردي باستخدام الحاسب من تعزيز مهارات الطالب على حل المشكلات الرياضية اللفظية والعددية، ولكن بأسلوب طرح السؤال كنص واستقبال الإجابة من الطالب ثم تزويده بالتغذية الراجعة، بينما البحث الحالي تم استخدام النمذجة الإلكترونية فيه (Schoppek & Tulis, 2009, p.98).
- إيجاد الحلول لمشكلات صعوبات التعلم حيث أثبتت البحوث والدراسات أن للحاسوب دوراً مهماً في المساعدة على حل المشكلات لدى من يعانون من صعوبات التعلم، والتخلف العقلي البسيط (المالكي، 2008 م، ص: 55).

مميزات استخدام الحاسب الآلي في العملية التعليمية:

من مميزات استخدام الحاسب الآلي في العملية التعليمية ما يلي:

أولاً :التفاعلية.

حيث يقوم الحاسب الآلي بالاستجابة للحدث الصادر عن الطالب فيقرر الخطوات التالية بناءاً على اختيارالطالب ودرجة تجاوبه . من خلال ذلك يمكن مراعاة الفروق الفردية للمتعلمين،حيث يتم تشكيل حلقة دراسية ثنائية الاتجاه بين البرنامج والطالب وبذلك يتمكن التلميذ من مراجعة ما تعلمه ودراسة ما يريد. وإذا احتاج إلى مساعدة لحل نقطة صعبة عليه، فإن البرنامج يقوم بتزويده بما يحتاج لفهم ما صعب عليه، فى هذا الصدد أشارت دراسة أبو الهطل (2011م) إلى التعرف على أثر استخدام برنامج تعليمي محوسب في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي واتجاهاتهن نحوها. ولتحقيق أهداف البحث استخدم الباحث المنهج التجريبي حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف الثامن بمنطقة غرب غزة التعليمية التابعة لوكالة الغوث الدولية البالغ عددهم (977) طالبة، وقد استخدم أداتين هما: اختبار التفكير الرياضي ومقياس الاتجاه نحو الرياضيات، ولاختبار فروض الدراسة استخدم البرنامج الإحصائي (SPSS). وبينت النتائج فروقاً دالة إحصائياً بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار التفكير الرياضي ومقياس الاتجاه نحو الرياضيات لصالح التجريبية (أبو الهطل،2011، ص: 47-48).

كما هدفت دراسة الملكاوي إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجية التعلم القائم على المشكلة باستخدام بيئة الوسائط المتفاعلة في تحصيل الطالبات وتنمية مهارات التفكير الإبداعي والاتجاهات نحو العلم في مادة علوم الأرض والبيئة، تكونت عينة الدراسة من (45) طالبة من الصف التاسع، تم تقسيمهن إلى مجموعتين. وقد أظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في اختبار التحصيل والتفكير الإبداعي والاتجاهات نحو العلم (الملكاوي، 2008 م، ص: 39-40).

ثانياً :تحكم الطالب بالبرنامج.

ثالثاً :نقل الطالب من دور المتلقي إلى المستنتج.

رابعاً :الإثارة والتشويق.

إن وجود الإثارة والتشويق في العملية التعليمية أمر هام جدا وعنصر له دور أساسي في التفاعل الجيد بين التلاميذ والمادة العلمية ، والحاسب الآلي تتوفر فيه هذه الصفة حيث يتم مراعاة وجودها عند تصميم البرامج التعليمية التي تحاول جذب الطلاب إلى التعلم دون ملل أو تعب (العمري، 2001، ص: 68).

ويذكر مميزات أخرى وهي كالتالي:

- القدرة على تخزين واسترجاع كم هائل من المعلومات.
- القدرة على العرض المرئي للمعلومات.
- السرعة الفائقة في إجراء العمليات الرياضية.
- القدرة على التحكم وإدارة العديد من الملحقات. (صادق، 1997م، ص: 112-113).

وقد استخدم يانج وتساى فى دراستهم التكنولوجيا فى تدريس الرياضيات على الإدراك العددى، وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام التكنولوجيا ذو فاعلية فى تدريس الرياضيات (Yang & Tsai, 2010, p. 120).

ثالثاً : النظرية البنائية:

البنائية عبارة عن عملية استقبال للتراكيب المعرفية الراهنة، يحدث من خلالها بناء المتعلمين لتراكيب ومعاني معرفية جديدة من خلال التفاعل النشط بين تراكيبهم المعرفية الحالية ومعرفتهم السابقة وبيئة التعلم (زيتون، 2002م، ص: 89 - 90).

وفي ضوء ذلك يرى الباحث أن مفهوم النظرية البنائية يتضمن ثلاثة عناصر هى:-

- العنصر الأول: التراكيب المعرفية السابقة الموجودة لدى المتعلم.
- العنصر الثاني: المعرفة التي يتعرض لها الطالب في الموقف التعليمي التعلمي الراهن.
- العنصر الثالث: بيئة التعلم بما تتضمنه من متغيرات متعددة.

ونتيجة وجود الطالب في بيئة تعلم اجتماعية فاعلة، يحدث تفاعل نشط بين التراكيب المعرفية السابقة والتراكيب المعرفية الجديدة في مناخ اجتماعي تعلمي، يتولد عن هذا التفاعل بناء معرفة جديدة.

مصدر الفلسفة البنائية:

تنطلق الفلسفة البنائية من البحوث التي قام بها

عالم النفس جان بياجيه في نمو المعرفة وتطورها عند الإنسان، إذ قام بياجيه بوضع نظرية حول النمو المعرفي لدى الأطفال، وتتضمن هذه النظرية جانبين بينهما علاقة وثيقة، يطلق على الجانب الأول من النظرية الحتمية المنطقية، في حين يطلق على الجانب الآخر البنائية المعرفية.

مسارات النظرية البنائية :

للبنائية مسارات متعددة يمكن عرضها على النحو التالي: -

البنائية البسيطة:

ويقوم هذا التيار البنائي على أن الطالب يبني معرفته بصورة نشطة، ولا يستقبلها بصورة سلبية، ونلاحظ أن هذا التيار أخذ بالاعتبار الطالب ودوره النشط في بناء المعرفة في حين أغفل العلاقة بين البيئة والمعرفة (Dougiamas,1998, pp. 8-9).

البنائية الجذرية :

ويرى هذا التيار البنائي أن التعرف على شيء ما يعد عملية تكيف ديناميكية، يتكيف فيها الفرد مع تفسيرات قابلة للتطبيق، فالبنى العقلية المبينة من خبرات الماضي تساعد في ترتيب تدفق الخبرات المستمرة، ولكن عندما تفشل هذه البنى في عملها، تتغير مثل هذه البنى العقلية لمحاولة التكيف مع الخبرات الجديدة . (Bichard,1997, p.56)

البنائية الاجتماعية:

ويقوم هذا التيار على اعتبار الطالب يعيش في بيئة اجتماعية، عندما يمارس عملية التعلم، وهذه البيئة الاجتماعية تتضمن العناصر التي تؤثر عليه أثناء حدوث عملية التعلم، وتتمثل هذه العناصر في المعلم والأقران والمدير والموجهين والأصدقاء، وجميع الأفراد الذين يتعامل معهم أثناء قيامه بأنشطته التعليمية المختلفة

. (Philips,1997, pp.18-19)

البنائية الثقافية :

ويذهب هذا التيار إلى ما وراء البيئة الاجتماعية، إذ إن موقف التعليم والتعلم في البيئة الصفية يتأثر بالخلفيات الثقافية للمتغيرات الاجتماعية التي تعتبر عناصر في بيئة التعلم، إن هذه العناصر الاجتماعية تتضمن عادات وتقاليد وديانات وأدوات بيولوجية ولغة، ولذا يرى أصحاب هذا التيار أن ما نحتاج إليه مفهوماً جديداً للعقل لا كمعالج للمعلومات، بل كبيولوجي يبني نظاماً يتواجد وبصورة متساوية في ذهن هذا الفرد، وفي الأدوات والأنظمة الرمزية المستخدمة لتسهيل التفاعل الاجتماعي والثقافي (زيتون، 2000، ص: 103).

البنائية التفاعلية:

تقوم البنائية النقدية على ثلاثة أبعاد لبناء المعرفة، فالمعرفة تبنى من وجهة نظر التيار النقدي في ظل البيئة الاجتماعية والثقافية، إضافة إلى البعد النقدي الذي يهدف إلى إصلاح هذه البيئات، حتى تتمكن البنائية من تنمية العقلية القائمة على التساؤل والتقصي من خلال الحوار والمناقشة والتأمل للذات (Taylor, 1996, p. 33).

البنائية الإنسانية:

ويقوم هذا التيار على أساس أن المعرفة الجديدة تبنى لدى الطالب إذا حدث تعلم ذو معنى لتلك المعرفة وذلك من خلال ربطها مع معارف الطالب السابقة.

وتؤكد البنائية الإنسانية أن العمليات المعرفية التي يوظفها المحترفون الذين ينتجون أعمالاً خارقة، هي نفسها التي يوظفها المبتدئون الذين ليس لهم خبرة واسعة في هذا المجال، إذ في كلتا الحالتين يلجأ الفرد إلى بناء المعرفة عن طريق تكوين علاقات بين المفاهيم الجديدة والمفاهيم الأخرى والتي تشكل تراكيب معرفية سابقة، وعليه فإن العمليات النفسية التي يقوم الفرد من خلالها ببناء معنى خاص وجديد، وهي نفس العمليات الإبستمولوجيا التي يتم من خلالها بناء المعرفة الجديدة، فبناء المعرفة الجديدة ما هي إلا صورة من صور التعلم ذي المعنى، بمعنى إذا حدث التعلم ذو المعنى لدى الطالب فان عملية بناء المعرفة الجديدة قد حدث ، ولقد استمد نوفاك، البنائية الإنسانية من خلال أعمال أوزوبل عن التعلم ذي المعنى والنظرية المعرفية. (زيتون، 2002م، ص: 61-63).

الأسس المعرفية للنظرية البنائية :

تقوم النظرية البنائية في فلسفتها المعرفية على أساسين يمكن عرضهما على النحو التالي:

الأساس الأول: الخبرة السابقة :يقوم الفرد ببناء المعرفة الجديدة من خلال الخبرة المعرفية التي تكون موجودة لديه، يبنيها عن طريق استقبالها من الآخرين، فالفرد يبني المعرفة بنفسه ومن خلال استخدام العقل تتشكل المعاني المعرفية نتيجة تفاعل حواسه مع البيئة الخارجية.

الأساس الثاني : التكيف مع البيئة الخارجية :إن الوظيفة الأساسية للمعرفة هي التكيف مع معطيات ومتطلبات البيئة الخارجية التي يتفاعل معها المتعلم، لذا فإن بناء التراكيب والمخططات المعرفية يكون بمثابة عملية مواءمة بين التراكيب المعرفية والواقع وليست عملية تناظر أحادي أو تطابق بينهما (Appleton, 1997, pp.23-26).

نموذج التعلم البنائي:

اشتق نموذج التعلم البنائي من النظرية البنائية وقامت سوزان لوكي بتطوير وتعديل النموذج حتى أصبح على صورته المعروفة الآن، وفي هذا النموذج يكون محور عملية التعلم هو المتعلم، فالتركيز منصب على الطالب بكونه مخلوق قادر على بناء المعرفة بنفسه من خلال جمع المعلومات والبيانات وتكوين الفرضيات والوصول إلى النتائج والتعميمات ومناقشة الحلول والأفكار والمفاهيم، وتطويرها بالتفاعل مع الآخرين، ثم تطبيق ما توصل إليه في ظروف ومواقف تعلمية جديدة (سعودي، 1998)، وقد استخدمت دراسة حسن (2008) نموذج التعلم البنائى من خلال دراسته التى هدفت إلى معرفة أثر توظيف التعلم البنائي بنموذج التعلم القائم على المشكلة – نموذج ويتلي – في برمجية لوحدة المجموعات على تنمية التحصيل عند

المستويات المعرفية : التذكر ، الفهم ، التطبيق ، وجميع المستويات مجتمعة ، تكونت عينة الدراسة من (50) طالبة من الصف الأول متوسط بالمدارس الأهلية بمكة المكرمة، تم تقسيمهن إلى مجموعتين. وأظهرت نتائج الدراسة بشكل عام تفوق طالبات المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة عند جميع المستويات المعرفية الثلاثة: التذكر ، الفهم ، التطبيق ، وجميع المستويات مجتمعة، وذلك في متوسط درجات الاختبار التحصيلي البعدي، وهذا التفوق دال إحصائيًا لجميع المستويات المعرفية السابقة.

خطوات نموذج التعلم البنائي :

أشار الأدب التربوي والنفسي إلى أن نموذج التعلم البنائي يتكون من أربع مراحل متتالية على الترتيب كل مرحلة مرتبطة ارتباطاً بالمرحلة التي تليها. ويمكن تقديم هذه المرحلة على النحو التالي :

مرحلة الدعوة:

يقوم المعلم في بداية الموقف التعليمي بطرح المشكلة على المتعلمين بهدف دعوتهم للتعلم وإثارة دافعيتهم وخلق مناخ معرفي لتعلم الموضوع، وكشف الأفكار والمعارف التي تكون بحوزتهم المعرفية والضرورية لتعلم الموضوع الجديد.

مرحلة الاستكشاف:

يقوم المعلم في هذه المرحلة بتقسيم الطلاب إلى مجموعات متباينة في التحصيل الدراسي وتتكون كل مجموعة من (3 – 5) طلاب ، وتقوم كل مجموعة بالأنشطة المكلفة بها كجمع البيانات والمعلومات وتصنيفها ووضع الفروض وطرح التساؤلات والبحث عن الإجابات وتقديم التفسيرات والوصول إلى الحلول ونقدها وإصدار الأحكام، وذلك استعداداً للحوار الاجتماعي للوصول إلى حلول للمشكلة التي طرحت عليهم في بداية الموقف التعليمي.

مرحلة التفسيرات واقتراح الحلول:

في هذه المرحلة يقوم الطلاب بتقديم التفسيرات وطرح الحلول، واختبار صحة هذه الحلول والمقارنة بينها من خلال الأنشطة المختلفة التي تظهر الاتصال والتواصل بين المتعلمين والمعلم وبين المتعلمين بعضهم بعضاً، إذ يقومون ببناء المعرفة بعضهم مع بعض على جميع المستويات المعرفية المختلفة، وينبغي أن نوفر للمتعلمين الوقت اللازم للقيام بأنشطة هذه المرحلة، ويقتصر دور المعلم على مساعدة وتوجيه المتعلمين وتيسير عملية التعلم والابتعاد عن تلقين المعرفة.

مرحلة التطبيق:

في هذه المرحلة تحدث عملية الإندماج المعرفي بين المفاهيم الجديدة والمفاهيم السابقة بمعنى حدوث اندماج معرفي للمفاهيم وظهور مفاهيم أكثر اتساعاً وعمقاً مما يؤدي إلى حدوث البناء المعرفي الجديد الذي يستخدمونه في فهم متغيرات البيئة التي تحيط بهم، وبمعنى آخر يقوم المتعلمون بتطبيق ما توصلوا إليه من معارف وأفكار وتعميمات واستنتاجات في فهم الواقع البيئي العملي، وهذه المرحلة تتيح الفرصة اللازمة لتقويم المتعلمين، كما أن المتعلمين يُقَوِّمُونَ

أنفسهم حيث يعرف كل منهم نقاط القوة ونقاط الضعف لديه (مكسيموس، 2003 م؛ زيتون، 2000م؛ إسماعيل، 2000 م) .

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج شبة التجريبي ، حيث اهتمت الدراسة بالتعرف على فاعلية برنامج تعليمى حاسوبى قائم على نموذج التعلم البنائى فى تنمية مهارات التفكير الرياضى لدى طلاب الصف الأول الثانوى.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوى بمدينة عرعر. البالغ عددهم (50) طالباً، و(57) طالبة، موزعين على أربعة فصول، واختير فصلان يمثلان المجموعة التجريبية: أحدهما للطلاب(25) طالباً، والآخر للطالبات (29) طالبة. أما الفصلان الآخران فيمثلان المجموعة الضابطة، (25) طالباً، و (28) طالبة.

خطوات إعداد المواد التعليمية وأدوات البحث وإجراءات التجربة الميدانية:

للإجابة عن السؤال الأول للدراسة والمرتبط بأسس البرنامج التعليمى الحاسوبى القائم على نموذج التعلم البنائى فى تنمية مهارات التفكير الرياضى لدى طلاب الصف الأول الثانوى.

- البرنامج التعليمي الإلكتروني القائم على نموذج التعلم البنائي لتنمية التفكير الرياضي.
- اختبار التفكير الرياضي.

وفيما يأتي وصف لكل منها:

أولاً: البرنامج التعليمي الإلكتروني القائم على نموذج التعلم البنائي .

تم إعداد البرنامج التعليمي المقترح بعد الاطلاع على أدبيات البحث التربوى والبحوث والدراسات العربية والأجنبية المرتبط بالنظرية البنائية، والتعلم الإلكتروني ذي الصلة بهذا الموضوع.

واشتمل البرنامج التعليمي على ما يأتي:

خطوات إعداد البرنامج.

البرنامج :هو مجموعة من الخبرات والأنشطة التعليمية المبنية وفق نموذج التعلم البنائي (CLM) تقدم بشكل محوسب بهدف تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الأول الثانوى في مادة الرياضيات. وتتضمن الأنشطة التعليمية موضوعات هندسية؛ لتحقيق النتائج المتعلقة بتلك الوحدة من كتاب الرياضيات للصف الأول الثانوى 1437-1438 هـ، والتي تتضمن المفاهيم والعلاقات الآتية: المستقيمات المتوازية والمتعامدة، وبُعد نقطة عن مستقيم، والبعد بين مستقيمين متوازيين، وطول القطعة المستقيمة الواصلة بين منتصفي ضلعين في مثلث، والعلاقة بين طول الوتر في المثلث قائم الزاوية وطول القطعة المستقيمة الواصلة بين رأس الزاوية القائمة ومنتصف الوتر.

تم بناء البرنامج للدروس من قبل الباحث وعرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين فى مناهج وطرق تدريس الرياضيات ، تقنيات التعليم ، وتم الأخذ بآرائهم وتم تعديل سيناريو البرنامج ليصبح في صورته النهائية، ثم قام الباحث مع المبرمج المختص بتحديد الصور، الأصوات، الأشكال التي تتناسب مع المحتوى والبيئة، والألوان والخلفيات والحركة.

إن إعداد البرنامج واستخدامه هو تنفيذ لمجموعة من الخطوات لتوظيف التعلم البنائي (CLM) من خلال:

- الاطلاع على الكتب والمراجع والدراسات السابقة ذات الصلة.
- التعرف على أسس البرنامج التعليمى الحاسوبى.
- التعرف على أهداف البرنامج التعليمى الحاسوبى.
- اختيار الموضوعات الدراسية.
- تحليل محتوى الموضوعات الدراسية.
- صياغة الأهداف الإجرائية.
- تقسيم المحتوى إلى موضوعات صغيرة.
- تنظيم المحتوى وبناء سيناريو البرنامج وإنتاجه.
- الوسائل التعليمية وأساليب التدريس.
- الأنشطة التعليمية التى يمكن الاستعانة بها لتحقيق أهداف محددة.
- أساليب التقويم وهي التى يمكن الاستعانة بها وتتمثل فى: (التقويم المبدئى- التتابعى – الختامى).
- خطة السير فى الدروس: وتتضمن (الزمن التدريسى – الأهداف الإجرائية التعليمية – الوسائل والأنشطة التعليمية – خطوات السير لتحقيق الأهداف – التقويم).

ثانيًا: اختبار التفكير الرياضي.

قام الباحث بعد الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة، التي تناولت التفكير الرياضي بإعداد اختبار للتفكير الرياضي، حيث استخدم لقياس قدرة الطلاب على التفكير الرياضي، وقد تضمن الاختبار سبع مهارات وهي: الاستقراء، الاستنتاج ، التعميم، التخمين، البرهان، التعبير بالرموز، التفكير المنطقي.

خطوات بناء اختبار التفكير الرياضي:

الهدف من الاختبار: يهدف الاختبار إلى قياس قدرة الطلاب على التفكير الرياضي.

إعداد وصياغة أسئلة الاختبار وجدول المواصفات:

فى ضوء محتوى الرياضيات المدرسية للمرحلة الثانوية، والاطلاع على بعض الدراسات العربية والأجنبية التى تناولت قياس مهارات التفكير الرياضى، تم اعتماد المهارات الرئيسة كمحاور لبناء الاختبار، وكان عدد مفردات الاختبار (28) فقرة، وقد تم بناء جدول مواصفات لهذا الاختبار، والجدول التالى يوضح مواصفات اختبار مهارات التفكير الرياضى:

جدول (1)

مواصفات اختبار مهارات التفكير الرياضى لطلاب الصف الأول الثانوي

م	المهارات الرئيسة	عدد الأسئلة
1	الاستقراء	4
2	الاستنتاج	4
3	التعميم	3
4	التعبير بالرموز	3
5	التفكير المنطقى	5
6	البرهان	5
7	التخمين	4
	المجموع	(28) سؤالاً

حساب صدق الاختبار:

بعد إعداد اختبار التفكير الرياضي، عرض على مجموعة من السادة المحكمين تخصص مناهج وطرق التدريس الرياضيات، والقياس والتقويم لإبداء الرأي حول ما يلي:

مدى مناسبة مهارات التفكير الرياضي.

مدى تمثيل الفقرات لمهارات التفكير الرياضي.

مدى وضوح الفقرات.

مدى كفاية الفقرات.

اقتراح أية تعديلات وملاحظات يرونها مناسبة.

مدى مناسبة المهارات والفقرات الخاصة بها لطلاب الصف الأول الثانوى.

تم الأخذ بآراء المحكمين التي كان من أبرزها: إعادة النظر ببعض الفقرات المتعلقة بمهارة الاستقراء، إعادة صياغة بعض الفقرات وخصوصاً في مهارتي التخمين والتعبير بالرموز، إعادة صياغة بعض الفقرات التي تتطلب إجابة قصيرة بحيث تصبح من نوع الاختيار من متعدد في بعض المهارات، ضبط الجانب اللغوي، دقة الرسم للأشكال الهندسية والرسومات الأخرى. وقد أخذت مقترحات المحكمين بعين الاعتبار، وأجريت التعديلات المناسبة طبقًا لذلك، وقد اعتبرت آراء المحكمين دليلاً على صدق محتوى الاختبار.

حساب ثبات الاختبار:

استخرجت معاملات الثبات النصفية من استجابات العينة الاستطلاعية (ن20 =) التي أجريت عليها عملية تحليل الفقرات وقد تم استخدام معادلى ريتشاردسون للتجزئة النصفية لحساب معامل الثبات والتى بلغت (0.92) وهو معامل عال من الثبات، وقد اعتبرت هذه القيمة مقبولة لأغراض تطبيق الاختبار.

التطبيق الميداني للدراسة:

للإجابة عن تساؤلات الدراسة والتأكد من فاعلية استخدام البرنامج التعليمى الحاسوبى القائم على نموذج التعلم البنائى فى تنمية التفكير مهارات التفكير الرياضى لدى طلاب الصف الأول الثانوى، تم إجراء ما يلي:

اختيار عينة الدراسة: تم اختيار عينة الدراسة عشوائياً من طلاب الصف الأول الثانوى بإحدى مدارس عرعر الحكومية، وذلك خلال العام الدراسى 1437/ 1438هـ بالفصل الدراسى الأول، وقد تكونت عينة الدراسة من (107) طالب وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوى ليمثلوا عينة الدراسة (ذات القياس القبلى – البعدى) والجدول التالى يوضح عملية توزيع عينة الدراسة.

جدول (2)

توزيع عينة الدراسة على المجموعة التجريبية والضابطة.

البيان	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
الجنس	ذكور	إناث	ذكور	إناث
العدد الكلى للتجربة	25	29	25	28
المجموع	54		53	

- تم تطبيق اختبار التفكير الرياضى فى الرياضيات قبلياً على عينة الدراسة، وتم حساب دلالة الفروق بين متوسطى درجات المجموعتين باستخدام اختبار «ت» للمجموعات المستقلة للتحقق من تكافؤ المجموعتين، وكانت النتائج كالتالى:

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب في التطبيق القبلى لاختبار التفكير الرياضي.

الجنس	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الذكور	الضابطة	25,21	4,9
	التجريبية	22,9	4,7
	المجموع	22,1	4,8
الإناث	الضابطة	24,9	4,6
	التجريبية	24,5	4,3
	المجموع	24,7	4,4
المجموع	الضابطة	23	5,1
	التجريبية	23,6	4,5
	المجموع	23,3	4,8

يلاحظ من الجدول (3) لا توجد فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية والضابطة وبين الذكور والإناث، ولبيان ذلك جرى تحليل التباين الثنائي كما هو مبين في الجدول (4) كما يلي:

جدول (4)

نتائج تحليل التباين الثنائي الاتجاة لاختبار التفكير فى التطبيق القبلى للمجموعة * الجنس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	186,17	1	186,17	8,59	0,40
المجموعة	10,43	1	10,43	0,48	0,489
المجموعة * الجنس	25,89	1	25,89	1,194	0,277
الخطأ	2233,58	103	21,68		
المجموع	2456,08	106			

يلاحظ من جدول (4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار التفكير القبلي من حيث متغير الجنس ، وأيضاً لا توجد فروق دالة إحصائياً تعزى للمجموعة.

تطبيق تجربة الدراسة : بعد القياس القبلى لاختبار التفكير الرياضى ، بدأ التطبيق الفعلى للتجربة وتطبيق الاختبار بعد الانتهاء من التجربة بعدياً وذلك للتعرف على دلالة الفروق بين القياس البعدى القبلى والبعدى لعينة الدراسة والتعرف على فاعلية استخدام البرنامج التعليمى الحاسوبى القائم على نموذج التعلم البنائى فى تنمية التفكير الرياضى لدى طلاب الصف الأول الثانوى.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

لتحقيق فروض الدراسة والإجابة عن أسئلتها، استخدمت الدراسة المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (T- test) ، واستخدم تحليل التباين المصاحب (ANACOVA) لدراسة فاعلية استراتيجية التدريس باستخدام البرنامج الإلكتروني في التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها:

1. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0,05)$ بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير الرياضى بمادة الرياضيات للصف الأول الثانوى تعزى إلى البرنامج .
2. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0,05)$ بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير الرياضى بمادة الرياضيات للصف الأول الثانوى تعزى إلى الجنس .
3. يوجد فرق بين متوسط درجات طلاب الصف الأول الثانوى فى اختبار مهارات التفكير الرياضى يعزى للتفاعل بين البرنامج والجنس.

للإجابة عن الفرض الأول من فروض الدراسة والذى ينص على « لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0,05)$ بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير الرياضى بمادة الرياضيات للصف الأول الثانوى تعزى إلى البرنامج». وللتأكد من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار قيمة (ت) للعينتين المستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير الرياضى بمادة الرياضيات للصف الأول الثانوى تعزى إلى البرنامج، ويوضح الجدول (5) نتائج هذا الفرض.

جدول (5)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة (0.01)
التجريبية	54	57.9	13.29	105	3.98	دالة
الضابطة	53	69.5	12.48			

يتضح من الجدول (5) أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التى درست بالبرنامج الحاسوبى القائم على البنائية ، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التى درست بالبرنامج المعتاد تعزى لمتغير البرنامج التعليمى.وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة حسن (2001) ودراسة العمرى (2001).

للإجابة عن الفرض الثانى من فروض الدراسة والذى ينص على « لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الذكور ومتوسط درجات المجموعة التجريبية إناث في اختبار مهارات التفكير الرياضى بمادة الرياضيات للصف الأول الثانوى تعزى إلى الجنس ، وللتأكد من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار قيمة (ت) للعينتين المستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الذكور ومتوسط درجات المجموعة التجريبية إناث في اختبار مهارات التفكير الرياضى بمادة الرياضيات للصف الأول الثانوى تبعاً لمتغير الجنس. ويوضح الجدول (6) نتائج هذا الفرض:

جدول (6)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغير الجنس فى المجموعة التجريبية

المجموعة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية	ذكر	25	35,7	4,73	52	0,4	غير دالة
	أنثى	29	36.24	4,10			

يتضح من الجدول (6) أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذكور، ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية إناث.

وللإجابة عن الفرض الثالث من فروض الدراسة الذى ينص على أنه « يوجد فرق بين متوسط درجات طلاب الصف الأول الثانوى فى اختبار مهارات التفكير الرياضى يعزى للتفاعل بين البرنامج والجنس»، وللتأكد من صحة هذا الفرض استخدم الباحث أسلوب تحليل التباين ثنائى الاتجاه (ANCOVA) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسط درجات طلاب الصف الأول الثانوى فى اختبار مهارات التفكير الرياضى باختلاف التفاعل بين البرنامج والجنس، ويوضح الجدول (7) نتائج هذا الفرض:

جدول (7)

نتائج اختبار تحليل التباين (ANCOVA) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسط درجات طلاب الصف الأول الثانوى فى اختبار مهارات التفكير الرياضى تعزى للتفاعل بين البرنامج والجنس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	117	1	117	7,99	0,004
المجموعة	11,34	1	11,34	0,59	0,08
المجموعة * الجنس	26,19	1	26,19	0,683	0,027
المجموع	2316,93	106			

يلاحظ من الجدول رقم (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار التفكير الرياضى من حيث متغير الجنس ، وأيضاً توجد فروق دالة إحصائياً تعزى للمجموعة، أي أنه يوجد اختلاف بين متوسط درجات طلاب الصف الأول الثانوى فى اختبار مهارات التفكير الرياضى باختلاف التفاعل بين البرنامج والجنس، وقد أظهرت نتائج الدراسة تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام البرنامج التعليمي الحاسوبى القائم على النظرية البنائية على طلاب المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة الاعتيادية، وذلك على اختبار التفكير الرياضي. ويمكن تفسير هذه النتيجة فى ضوء ما يلى:

إنّ البرنامج التعليمي الإلكتروني القائم على نموذج التعلم البنائي يسمح لكل طالب أن يفكر ويعمل بطريقته الخاصة والمختلفة عن الطلاب الآخرين. ويوفر البرنامج عدة طرق للوصول إلى الحل، مما يسمح لكل طالب أن يطور أفكاره، ويعبر عنها بأسلوبه. وهذا يساعد الطلاب في تعلم، واختيار، واستخدام أنماط متعددة من التفكير، وأساليب البرهان والحجج الرياضية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من حسن (2001) و العمرى (2001) إلى ما سعى البرنامج التعليمي الحاسوبى القائم على النظرية البنائية إلى تحقيقه، بالدعوة إلى أن تكون عملية التفكير عادة عقلية ينبغي تنميتها بالاستخدام المستمر لها طوال العام الدراسي داخل المدرسة وخارجها؛ حيث تكون المادة في متناول يد الطالب على أقراص مدمجة ويمارس عملية التعلم من خلالها في أي مكان، دون اقتصارها على موضوعات، ووحدات معينة ومكان محدد.

وقد تضمن اختبار التفكير الرياضي مجموعة من المهارات التي تتطلب من الطالب البحث عن معنى في الموقف الذي يتعرض له، والوصول إلى استدلالات من خلال المثير الذي يتعرض له، وتعرّض الطالب بتطبيق البرنامج التعليمي الإلكتروني القائم على النظرية البنائية (نموذج التعلم البنائي) إلى مواقف تتطلب منه عمل استدلال أو التعبير عن الفكرة من خلال عملية الاتصال، وكذلك استخدام النماذج والتمثيلات لحل المسألة المطروحة في بداية مرحلة الدعوة، وتفسير الأفكار، وهذا ما انعكس بشكل إيجابي على تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طلاب المجموعة التجريبية؛ وقد اتضح ذلك من نتائج الطلاب على اختبار التفكير الرياضي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنَّ تعلم الطلاب القائم على نموذج التعلم البنائي من خلال الحاسب الآلي، جعل من الطالب محورًا للعملية التعليمية، وجعلته يكتشف المعلومة بنفسه بدلاً من أنَّ تعطى له جاهزة، فهو يقوم بفهم المشكلة التي تطرح في بداية مرحلة الدعوة، واستكشاف المفهوم، وثم وضع التفسيرات والحلول، ليتوصل بعدها إلى الحل المناسب للمشكلة، وتطبيق ما تعلمه في مواقف حياتية أخرى في مرحلة اتخاذ الإجراء/ التطبيق، مما أدى إلى تعلم طلاب المجموعة التجريبية تعلماً أفضل،وانعكس هذا على أدائهم في اختبار التفكير الرياضي.

ويمكن أن يفسر وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية،ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الرياضي لصالح المجموعة التجريبية، إلى أن البرنامج التعليمى الحاسوبى القائم على التعلم البنائى جعل الطلاب أكثر حيوية ونشاطًا، وسهل عملية اكتسابهم للمادة التعليمية، وجعلهم مستمرين في التعلم، عن طريق ربطهم للمعرفة الجديدة مع معرفتهم السَّابقة، من أجل إيجاد علاقات ذات معنى بين عناصر المشكلة، واستكشاف المفهوم موضوع الدرس لحلها، وعند بنائهم لتلك العلاقات التي كونت لديهم شبكة من الفهم تربط أجزاء المحتوى بشكل ذي معنى، وهذه الارتباطات مكنتهم من التفكير في المادة التعليمية، واستدعائها، واستخدامها بسهولة. وهذا ما جعل طلاب المجموعة التجريبية يتفوقون على طلاب المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الرياضي.

ويرى الباحث أنَّ تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في اختبار التفكير

الرياضي، يعود إلى ما تضمنه التعلم البنائي الإلكتروني من مثيرات للعمليات العقلية، والتفكير لدى الطلاب، مما ساهم بشكل فعال في تنمية مهارات التفكير الرياضي لديهم، إذ إنَّ هذه الاستراتيجية تهدف للحصول على أكبر كمية ممكنة من الأفكار المتعلقة بالمشكلة المطروحة في مرحلة الدعوة والتي تمثل موضوع الدرس، مما ساهم في تنمية مهارات التفكير الرياضي المختلفة.

وبينت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطى درجات الطلاب على اختبار التفكير الرياضي يعزى إلى التفاعل بين البرنامج والجنس، مما يعني أنَّ استخدام البرنامج التعليمي أدى إلى تنمية التفكير الرياضي للطلاب الذكور والإناث بدرجات متقاربة، وهذا مؤشر على فاعلية البرنامج التعليمي، لأنَّه يفيد الذكور والإناث معاً في تنمية التفكير الرياضي.

التوصيات:

- التنويع فى الأنشطة التعليمية والبيئات الصفية لمراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.
- عرض المحتوى المعرفي لمناهج الرياضيات بطريقة تتلائم مع الإستراتيجيات التدريسية والتقويمية القائمة على النظرية البنائية باستخدام التعلم الإلكترونى.
- إعطاء الطلاب مشكلة حقيقية فى بداية الدرس يجعل التعليم أكثر فاعلية، واشتراك الطلاب فى مجموعات لتناول المشكلة يعطي الفرصة لجميع الطلاب للمشاركة والتفاعل.
- أن يأخذ واضعو المناهج فى بلادنا بعين الاعتبار تنظيم محتوى المواد الدراسية مستندين فى ذلك للتعلم البنائى.

المقترحات :

- إجراء دراسات مماثلة على مراحل دراسية مختلفة .
- إجراء دراسات مماثلة لقياس أثر النموذج على متغيرات أخرى مثل تنمية مهارات التعلم النشط .
- إجراء دراسات مماثلة للمقارنة بين نموذج التعلم البنائي وإستراتيجيات أخرى مثل نموذج الشكل (V) .
- إجراء دراسات أخرى لقياس أثر استخدام نموذج التعلم البنائي على مواد دراسية مختلفة.

المراجـــــع والمصادر:

أولا: المراجع العربية:

إبراهيم ، مجدي. (2005م). التفكير من منظور تربوي: تعريفه، طبيعته، مهاراته، تنميته و أنماطه. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

أبو الهطل، ماهر. (2011م). أثر استخدام برنامج محوسب في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير الرياضي والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بغزة (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.

غزة: فلسطين.
أبو عميرة ، محبات. (1996م). الرياضيات التربوية دراسات وبحوث. القاهرة: الدار العربية للكتاب.
إسماعيل ، محمد. (2000م). أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس المفاهيم الرياضية على التحصيل وبقاء أثر التعلم والتفكير الإبداعي في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. *مجلة التربية وعلم النفس، جامعة المنيا*، 13(3) ، 23.
آل عامر، حنان. (2005 م). تنمية مهارات التفكير في الرياضيات: أنشطة إثرائية. عمّان: ديبونو للطباعة والنشر.
بيرم ، أحمد. (2002 م). أثر استخدام إستراتيجية المتناقضات على تنمية مهارات التفكير الناقد في العلوم لدى طلاب الصف السابع الأساسي بغزة (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس. القاهرة: مصر.
الحربي ، إبراهيم سليم. (2007 م). أثر استخدام برمجية تعليمية واللوحة الهندسية على التحصيل الدراسي في الرياضيات لدى طلاب الصف الثاني المتوسط (رسالة دكتوراه غير منشورة) كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة: المملكة العربية السعودية.
حسن، رزق. (2008م). أثر استخدام دائرة التعلم على اكتساب المفاهيم العلمية وبقاء أثرالتعلم والاتجاهات لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. *مجلة التربية العلمية، جامعة عين شمس*، 2(2)، 38
حسن، محمود. (2001م). أثر استخدام نموذج دورة التعلم في تدريس المفاهيم الرياضية على التحصيل وبقاء أثر التعلم وتنمية التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط* ، 1(15)، 26.
حمادة، فايزة. (2009م). استخدام التدريس التبادلي لتنمية التفكير الرياضي والتواصل الكتابي بالمرحلة الإعدادية في ضوء بعض معايير الرياضيات المدرسية. *المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط*، 25(1)، 15.
زيتون ، حسن. (2002م). استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم. القاهرة: عالم الكتب.
زيتون ، حسن. (2001م). مهارات التدريس: رؤية فى تنفيذ الدرس. القاهرة: عالم الكتب.
زيتون ، كمال. (2000م). تدريس العلوم من منظور البنائية. الأسكندرية: المكتب العلمى للكمبيوتر للنشر والتوزيع.
سعودي، منى. (1998م). فاعلية استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. المؤتمر العلمي الثاني لإعداد معلم العلوم للقرن الحادي والعشرين، أغسطس 1998م، الجمعية المصرية للتربية العلمية، جامعة عين شمس. القاهرة: مصر.
سلامة، عبد الحافظ، محمد وصالح، حسين محمود .(2005م). مدرسة المستقبل . الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع.
السواعي، عثمان نايف. (2004م). تعليم الرياضيات للقرن الحادي والعشرين. دبي: دار القلم للنشر والتوزيع.
شلباية، مراد و نهلة درويش و ماهر جابر و نائل حرب. (2002 م). تطبيقات في الوسائط المتعددة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
الشهراني، سعود. (2010م). أثر استخدام نموذج دورة التعلم على تنمية التفكير الرياضي والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الثاني بالمرحلة المتوسطة (رسالة دكتوراة غير منشورة) جامعة أم القرى. مكة المكرمة: المملكة العربية السعودية.
صادق، منير. (1997 م). دراسة فعالية نموذج سيفن إيز البنائي في تدريس العلوم في تنمية التحصيل وبعض مهارات عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بسلطنة عمان. المجلة المصرية للتربية العملية، 6(3)، 34.
العبابنة ، صالح أحمد. (2009م). اتجاهات حديثة في إدارة موارد تدريس العلوم. دبي: دار القلم للنشر والتوزيع.
عباس، محمد والعبسي، محمد. (2007م). مناهج وأساليب تدريس الرياضيات للمرحلة الأساسية الدنيا. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
عبدالحافظ، سلامة و أبو ريا، محمد. (2002م). الحاسوب فى التعلم. عمان، الأردن: الأهلية للنشر والتوزيع.
عفانة، عزو و اللولو، فتحية. (2004 م). المنهاج المدرسى: أساسياته، واقعه، أساليب تطويره. غزة، فلسطين: مكتبة الطالب الجامعي.
عفانة، عزو و نبهان، سعد. (2003 م). أثر أسلوب التعلم بالبحث في تنمية التفكير في الرياضيات والاتجاه نحو

تعلمها والاحتفاظ بهما لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بغزة. *مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية*، 6(3).

عفانة، عزو و خالد السر و أحمد منير و نائلة الخزندار. (2005م). إستراتيجيات تدريس الرياضيات في مراحل التعليم العام. جامعة الأقصى، فلسطين: مكتبة الطالب الجامعي.

العمري، عبد الله. (2001م). تكنولوجيا الحاسوب فى العملية التعليمية. *مجلة المناهج وطرق التدريس، كلية التربية جامعة عين شمس*، 73، 263.

غازي ، إبراهيم. (1992م). أثر استخدام العروض العملية الاستقصائية على التحصيل الدراسي وتنمية عمليات العلم والاتجاهات العلمية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي (رسالة دكتوراة غير منشورة)، كلية التربية جامعة الإسكندرية، الإسكندرية: مصر.

قطامي، نايفة. (2005 م). تعليم التفكير للأطفال، ط2. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الكرش، محمد أحمد. (1999م). أثر تدريس وحدة هندسية بمساعدة الحاسوب في التحصيل وتنمية مهارات البرهان الرياضي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. رسالة الخليج العربي، 70، 15-28.

لوفر، كيريو جمل الليل وهيفاء رضا. (2002م). بيئة مدرسة المستقبل، نظرة مستقبلية نحو إستراتيجية مؤسسية لمفهوم التعاون (ورقة عمل منشورة)، كلية عفت، ندوة مدرسة المستقبل جامعة الملك سعود، الرياض: المملكة العربية السعودية.

المالكي ، عبد العزيز. (2008م). أثر استخدام أنشطة إثرائيةبواسطة برنامج حاسوبى فى علاج صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الإبتدائى (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة: المملكة العربية السعودية.

المقدادي ، أحمد .(2006م). استخدام استراتيجية التعلم التعاوني لدى طلاب معلم الصف عند حلهم المسائل الهندسية وأنماط التواصل اللفظي المستخدمة. *المجلة التربوية. الجامعة الأردنية*، 20 (80)، 75.

مكسيموس، وديع داوود (2003م). البنائية في عمليتي تعليم وتعلم الرياضيات. المؤتمر العربي الثالث: المدخل المنظومي في التدريس والتعلم، أبريل 2003م، جامعة عين شمس، القاهرة: مصر.

الملكاوي ، نهى. (2008 م). أثر إستراتيجية التعلم القائم على المشكلة باستخدام بيئة الوسائط المتفاعلة في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الابتكاري والاتجاهات نحو العلم لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا في الأردن (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان: الأردن.

النجار، إياد و عايد، الهرش و محمد، الغزاوي و مصلح النجار. (2002م). الحاسوب وتطبيقاته التربوية. عمان: مركز النجار الثقافى.

الهادي ، عبد الهادى و مصطفى، نادية. (2001م). التفكير عند الأطفال، ط2. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

الهادي ، محمد (2005م). التعليم الإلكتروني عبر شبكة الانترنت: آفاق تربوية متجددة. القاهرة: الدار المصرية للنشر والتوزيع.

ثانيا: المراجع الأجنبية والعربية مرومنة:

References:

Abbas, Muhammad; al-Absi, Muhammad. (2007). *Curricula and methods of teaching mathematics for the lower elementary stage (in Arabic)*. Amman: Dar Maseera for publishing, printing & distribution.

Abdul Hafez, Salameh; Abu Raya, Muhammad. (2002). *Computer in Learning (in Arabic)*. Jordan, Amman: Al-Ahlia for publishing and distribution.

Abu Al-Hattal, Maher. (2011). The impact of the use of a computerized program in the teaching of mathematics on the development of the mathematical thinking and the trend towards it among the eighth grade students in Gaza (i*n Arabic)*. (Unpublished MA thesis). Faculty of Education, Islamic University of Gaza, Gaza: Palestine.

Abu Amira, Mahabat. (1996). *Educational mathematics studies and research (in Arabic)*. Cairo: El-Dar Al-

Arabia for Books.

Afaneh, Ezzo; Khaled Alser; Ahmad Moneer & Naeela Alkhazendar. (2005). *Strategies for teaching mathematics in the general education stages (in Arabic)*. Al-Aksa University, Palestine: University-Student Library.

Afaneh, Ezzo; Lulu, Fathia. (2004). *The school curriculum: Its fundamentals, reality, methods of development (in Arabic)*. Gaza: Palestine.

Afaneh, Ezzo; Nabhan, Saad. (2003). The impact of the learning method on the development of thinking in mathematics and the trend towards learning and retention among the ninth grade students in Gaza *(in Arabic). Journal of Scientific Education, Egyptian Association for Scientific Education. 3*.

Al Amer, Hanan. (2005). *Developing thinking skills in mathematics: enrichment activities (in Arabic)*AmmanDebono Printing & Publishing.

Al- Harbi, Ibrahim Selim. (2007). *The effect of using educational software and geometry painting on the achievement of mathematics in second grade students (in Arabic)*. (Unpublished PhD thesis). Faculty of Education, Umm Al Qura University, Umm Al Qura (Makkah): Kingdom of Saudi Arabia.

Alababneh, Saleh Ahmed. (2009). *Recent trends in the management of science teaching resources (in Arabic)*. Dubai. Dar Al Qalam for publishing and distribution.

Al-Hadi, Muhammad. (2005). *E-Learning through the Internet: Renewable Educational Horizons (in Arabic)*. Cairo: Al-Dar Al-Masria for publishing & distribution.

Al-Karash, Mohamed Ahmed. (1999). The effect of teaching computer assisted engineering unit in achievement and development of mathematical demonstration skills among first grade secondary students *(in Arabic). Gulf Arab Message*, *70*, 15-28.

Al-Maliki, Abdul Aziz. (2008*). The effect of the use of enrichment activities by computer program in the treatment of difficulties of learning mathematics in the third grade primary students (in Arabic)*. (Unpublished MA thesis). Umm Al Qura University, Umm Al Qura (Makkah): Kingdom of Saudi Arabia.

Al-Malkawi, Noha. (2008). *The impact of problem-based learning strategy using the interactive media environment in achievement and the development of innovative thinking skills and attitudes toward science among students of the basic primary stage in Jordan (in Arabic)*. (Unpublished PhD thesis). Amman Arab University for Graduate Studies, Amman: Jordan.

Al-Mokdadi, Ahmad. (2006). Use the cooperative learning strategy of the classroom teacher when solving the engineering issues and verbal communication patterns used *(in Arabic)*. *Educational Journal, University of Jordan, 20*(80), 75.

Al-Omari, Abdullah. (2001). Computer technology in the educational process *(in Arabic)*. *Journal of curricula and teaching methods, Faculty of Education, Ain-Shams University, 73, 263.*

Appleton, K. (1997). Analoysis and description of students learning during science classes a constructivist–based model. *Journal of Research in Science Teaching*, *34*(3).

Ball, B. (2000). What's mathematical thinking?. *Mathematics Teaching, 81, Dec.2000.*

Battista, M. (1999). The mathematical miseducation of Amerecan's youth: ignoring research and scientific study in education. *Phi Delta Kappan*, *80*(6), 424-433.

Baviskar, S. N. (2009). Essential criteria to characterize constructivist teaching: Derived from a review of the literature and applied to five constructivist. *International Journal of Science Education*, *31*(4), 541-550.

Bichard, M. H. (1997). Constructivism and relativism: A shopper guide. *Science Education*, *8*(1).

Bybee, R. (2000). Achieving technological literacy: A national technology education in the U.S. *The Technology Teacher*, *64*(2),29-35.

Cunningham, D. J.(1991). Assessing construction and constructing assessment. *Journal of Educational Technology, 31*(5): 10-17.

Dougiamas, M. (1998). A journey into constructivism education. *The Technology, 64*,(4), 6 -12.

El-Hadi, Abdel Hady and Mostafa Nadia. (2001). *Thinking about children (in Arabic)*. Amman: Dar Safaa for publishing and distribution.

Ghazi, Ibrahim. (1992). *The impact of the use of the empirical survey on academic achievement and the development of scientific processes and scientific trends among second grade students (in Arabic)*. (Unpublished PhD

thesis). Faculty of Education, Alexandria University, Alexandria: Egypt.

Gordon, M. (2009). Toward a Pragmatic Discourse of Constructivism. *Reflections on Lessons from Practice, Educational, 78*.

Hamada, Fayzah. (2009). The use of interactive teaching to develop mathematical thinking and written communication in the preparatory stage in the light of some school mathematics standards *(in Arabic)*. *Scientific Journal of the Faculty of Education, Assiut University*, 25(1), 15.

Hannum, W. (2001). The phsics of Roller coastr: Learning, Phisics through simulation. *Educational Technology*, *41*, 25-35.

Hassan, Mahmuod. (2001). *Effect of using the learning cycle model in teaching mathematical concepts on achievement and survival of the effect of learning and development of mathematical thinking among students in the first grade of the secondary school (in Arabic).* College of Education Journal, Assiut University,*1*(15), 26.

Hassan, Rizk. (2008). The effect of the use of the learning department on acquiring scientific concepts and the impact of learning and attitudes among the first grade students *(in Arabic)*. *Journal of Scientific Education, Ain-Shams University, 2*(2), 38.

Ibrahim, Majdi. (2005). *Thinking from an educational perspective: Definition, nature, skills, development, patterns (in Arabic).* Cairo: World book for Publishing and Distribution.

Ismail, Muhammad. (2000). The impact of the use of constructive learning model in teaching mathematical concepts on achievement and the survival of the impact of learning and creative thinking in mathematics among the first grade pupils *(in Arabic)*. *Journal of Education and Psychology, Minia University*. *13*(3), 23.

Kahn, P. and Fridman, B. (1998). *Control and Power in educational Computing.* in Beyrol, L. APPlem, Houston: Gulf Publishing.

Louvre, Kerry; Gamal Elil & Hifaa Reda. (2002). *Future school environment: A futuristic vision towards an institutional strategy for the concept of cooperation (in Arabic).* (A published Worksheet). Effat College. Seminar of the School of the Future, King Saud University, Riyadh: Kingdom of Saudi Arabia.

Maximus, Wadia Dawood. (2003). *Constructive in the teaching and learning of mathematics (in Arabic)*. The 3rd Arab Conference, April 2003, Systemic Approach in Teaching and Learning, Ain Shams University, Cairo: Egypt.

Najjar, Eyad; Ayed Alharsh; Mohamad Alghazawe & Mosleh Alnajar. (2002). *Computer and its educational applications (in Arabic)*. Jordan: Najjar Cultural Center.

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2000). *Principle and standards for school mathematics*. Reston, Va: NCTM

Perm, Ahmed. (2002). *The impact of using the strategy of contradictions on the development of critical thinking skills in science among the seventh grade students in Gaza (in Arabic)*. (Unpublished MA thesis). Faculty of Education, Ain-Shams University, Cairo: Egypt.

Philips. D. C. (1997). Coming to grips with readical social constructivism. *Science Education*, *81*(1).

Qatami, Nayefeh. (2005). *Teaching thinking to children (in Arabic)*. Amman: Dar Elfikr for publishing & distribution.

Sadik, Munir. (1997). Studying the effectiveness of the seven constructional model in teaching science in achievement development and some skills of science operations in second grade students in the Sultanate of Oman *(in Arabic)*. *Egyptian Journal of Practical Education*, *6*(3), 34.

Salama, Abdel Hafiz Mohamed; Saleh, Hussein Mahmoud. (2005). *Future school (in Arabic)*. Riyadh: Dar Al-Khuraiji for Publishing and Distribution.

Saudi, Mona. (1998). *The effectiveness of using constructional learning model in teaching science to develop innovative thinking among fifth grade students (in Arabic)*. The 2nd Scientific Conference for Preparation of Science Teacher for the 21st Century, August 1998, Egyptian Association for Scientific Education, Ain-Shams University, Cairo: Egypt.

Schoppek, W. and Tulis, M. (2009). *Enhancing arithmetic and word problem solving skills efficiently by individualized computer-assisted practice*. (PhD dissertation). University of Bayreuth, Germany.

Shahrani, Saud. (2010). *The impact of using the learning*

cycle model on the development of mathematical thinking and the achievement of the mathematics in the second grade students in the intermediate stage (in Arabic). (Unpublished PhD thesis). Umm Al Qura University, Umm Al Qura (Makkah): Kingdom of Saudi Arabia.

Shalbaya, Murad; Nahla, Darweesh; Maher Jaber & Naeel Harb. (2002). *Applications in multimedia (in Arabic)*. Amman: Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.

Stenger, C. L. (2000). Characterization of university students mathematical thinking. (PhD thesis), University of Missouri, 1999. D.A.I., (A), 60(11).

Taylor, P. C. (1996). Mythmaking and mythbreaking in the mathematic, *Educational Studies in Mathematics, 1-2*(31)*, 151-173*.

Wu, Y. (2001). System Design: An analysis of the implementation process of taiwan's constructivist–approach elementary mathematics curriculum. *The National Convention of Association for Educational Communications and Technology*, *Atlanta*, *1*, 261–267.

Yang, D. and Tsai, Y. (2010). Promoting sixth graders number sense and learning attitudes via technology-based environment. *Educational Technology &Society, 13*(4), 112-125.

Zaiton, Hassan. (2001). *Teaching Skills: Vision in the implementation of the lesson (in Arabic)*. Cairo: World book.

Zaiton, Hassan. (2002). *Teaching strategies A contemporary vision of teaching and learning methods (in Arabic)*. Cairo: World book.

Zaiton, Kamal. (2000). *Teaching science from a structural perspective (in Arabic)*. Alexandria: Scientific Office for Publishing and Distribution.

مجلة الشمال للعلوم الإنسانية، المجلد (3)، العدد (1)، جامعة الحدود الشمالية (1439هـ / 2018م) 107-75

العوامل ذات العلاقة بتسرب معلمات المدارس الأهلية في التعليم العام من وجهة نظر ملاك المدارس ومقترحات حلولها

وفاء بنت إبراهيم الفريح (*)

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

(قدم للنشر في 1436/7/15 هـ، وقبل للنشر في 1437/8/11 هـ)

ملخص الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى تقصي العوامل الشخصية، والتعرف على العوامل المادية، والوقوف على العوامل ذات العلاقة بالبيئة المدرسية لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم العام من وجهة نظر ملاك المدارس، والتوصل إلى مقترحات تسهم في الحد من هذه العوامل، إضافة إلى التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين ملاك المدارس في التخصص، والجنسية، وسنوات الخبرة، ونسبة السعودة المطلوبة في المدرسة، وتم تطبيق المنهج الوصفي المسحي، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها : تمثلت العوامل الشخصية ذات العلاقة بالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم العام في ضعف التأهيل الأكاديمي، أما أبرز العوامل المادية فتمثلت في الإعلان عن الوظائف الحكومية خلال العام الدراسي. كما تمثلت أهم العوامل ذات العلاقة بالبيئة المدرسية في عدم وضوح التشريعات المنظمة لعمل المعلمة، وكانت أهم المقترحات تفعيل الدعم المادي للمدارس الأهلية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح أفراد الدراسة الذين تخصصهم تربوي والذين خبرتهم من 5 – 10 سنوات.

الكلمات المفتاحية : التسرب الوظيفي، معلمات المدارس، التعليم الأهلي.

*****

Factors Related to Female Teachers' Dropout of Private Schools in Public Education as Seen by Schools' Owners and Proposed Solutions

Wafaa Ibrahim Alfuraih (*)

Imam Muhammad bin Saud University

(Received: 4/5/2015, accepted 8/5/2016)

Abstract: This study aimed to explore the personal and material factors as well as school environment factors behind teachers' dropout in private schools of public education, as seen by schools' owners. It also aimed to propose solutions that may contribute to the reduction of these factors, and to identify the statistically significant differences between owners of schools in terms of specialty, nationality, years of experience, and the percentage of Saudization required at schools. The researcher applied the descriptive survey method. The study reached the following key findings: The key personal factor behind teachers' dropout at private schools in public education was the poor academic qualification; the key material factor was the announcement of government jobs during the school year; the key factor related to the school environment was the lack of clarity in the legislations governing teachers' work. The most important proposed solution was to activate the financial support to the private schools. Statistically significant differences were found in favor of the study participants who are specialists in education and whose experience is 5-10 years.

Key words: Female Teachers, Career dropout, Public Education, Private schools.

(*) للمراسلة:
أستاذ مشارك، كلية التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ص. ب: 9555، الرمز البريدي: 11433، الرياض، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:
Associate Professor, College of Education, Imam Muhammad ibn Saud Islamic University, P.O. Box 9555, Postal Code: 11433, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: walfariah@yahoo.com

ejournal.nbu.edu.sa
DOI: 10.12816/0043026

المقدمة:

تعد التربية في المجتمعات الإنسانية هي المسؤولة عن تطوير الثقافة، وقيادة التغير الاجتماعي، لذا يحظى التعليم بعناية كبيرة في المملكة العربية السعودية.

ويعد التعليم الأهلي رافداً مهما من روافد التعليم بجميع مستوياته، حيث إنه مع تطور المجتمع السعودي ظهر اتجاه يشجع على إعطاء دور للقطاع الخاص في إنشاء المؤسسات التربوية (الحامد، 1425هـ).

ومن خلاله تمكنت وزارة التعليم من تحقيق إنجازات ضخمة في مجال سعودة التعليم في التعليم الأهلي، وتبذل المملكة جهوداً كبيرة في تطوير إعداد المعلم كمياً ونوعياً خلال مراحل التكوين المهني للمعلم، التي تبدأ باختيار أفضل العناصر للالتحاق بمؤسسات إعداد المعلم (الغامدي و نور الدين ، عبد الجواد، 1426هـ).

والمعلم هو محور العمل التربوي، ومهما بذل من جهد في تطوير المناهج الدراسية، والمعامل، والمكتبات، وأدوات التعلم وتقنياته، فلن يتم النجاح لأهداف العملية التعليمية دون معلم أُحسن إعداده (فرج، 2009م).

وتعد المدارس الأهلية من المؤسسات المنافسة في جذب المعلمات المؤهلات للعمل فيها بعد إقرار الخطة الزمنية لإحلال المعلمات السعوديات مكان المتعاقدات في المدارس الأهلية، حيث بدأت المعلمات السعوديات بالالتحاق بهذه المدارس، ولكن بقاء المعلمات في هذه المدارس لا يستمر طويلاً،لأن الالتزام القانوني والأدبي مفقود بين المعلمات السعوديات والمدارس الأهلية، فالمعلمة تترك المدرسة متى ما وجدت وظيفة أفضل، كما أن المدرسة قد تستغني عن المعلمة في أي وقت (العنزي، 1423هـ).

ويشير شفي (1422هـ) إلى وجود عدد من المشكلات التي تواجهها المعلمة في التعليم الأهلي، أهمها تدني الرواتب الشهرية طول فترة الدوام الرسمي بسبب تطبيق نظام اليوم الدراسي الكامل أو وجود مواد وأنشطة إضافية، وعدم الاهتمام بتدريب المعلمات أو إلحاقهم بدورات تطويرية.

ورغم أهداف خطط التنمية المتوالية بتوفير فرص عمل للمواطنين، وقرار مجلس الوزراء رقم (260) بتاريخ 5-8-1430 بسعودة الوظائف في القطاع الخاص وفق منظور استراتيجي متكامل تتضافر الجهود فيه للتطوير لضمان الاستجابة النوعية والكمية للاحتياجات التنموية والمجتمعية إلا أن نسبة تسرب المعلمات من التعليم الأهلي مازالت مستمرة (العلي، 1436هـ، ص:40).

حيث يعد تسرب المعلمات من الأمور التي تقلق ملاك المدارس الأهلية ،لأنه لا يعني فقط الانقطاع عن العمل بل يربك المدرسة من خلال البحث عن معلمة بديلة، مما يترتب عليه انخفاض غير مرغوب في انتاجية المدرسة وفي توطين الوظائف.

مشكلة الدراسة:

رغم أن الدولة تشجع التعليم الأهلي، ورغم توفر رغبة لدى العديد من الأسر لإلحاق أبنائها بمدارس

التعليم الأهلي، إلا أنه مازال يعاني الكثير من المشكلات المختلفة، ومن أهمها تسرب المعلمات.

حيث إنه مع إقرار السعودة في المدارس الأهلية، بدأت المعلمات السعوديات بالالتحاق بهذه المدارس، ولكن بقاء المعلمات عادة لا يستمر طويلاً، فالمعلمة تترك المدرسة الأهلية عند حصولها على وظيفة حكومية (الغانم، 1424هـ).

وفي هذا الإطار أوضحت العديد من الدراسات مثل (العنزي، 1432هـ) و(الضريس، 1428هـ) و(العمر، 1428هـ) و(السلمان، 1420هـ) أسباب تسرب المعلمات لدى المعلمات السعوديات من وجهة نظرهن ،حيث كانت نتائج الدراسات أن من أسباب التسرب كثرة المناهج، وعدد الحصص، وكثرة الأنشطة التي تمارسها المعلمة، وكثرة الضغوط والأعمال المكلفة بها مقابل تدني الرواتب، مما أدى إلى عدم شعور المعلمة بالأمن الوظيفي، وازدياد ظاهرة التسرب في المدارس الأهلية.

وحيث إن ما تم الوصول إليه من نتائج كانت من وجهة نظر المعلمات أو المديرات فقط دون معرفة وجهة نظر ملاك المدارس الأهلية، رغم ما يمثل لهم التسرب من تكلفة كبيرة من حيث التوظيف والتدريب وإيجاد المعلمة البديلة، كما يترتب على هذه الظاهرة خلل وإرباك في توزيع الأعمال والمهام نتيجة النقص في عدد المعلمات الناتج عن التسرب في المدارس الأهلية في التعليم العام، وهذا ما يؤكد الحاجة إلى معرفة العوامل ذات العلاقة بتسرب معلمات المدارس الأهلية من وجهة نظر ملاك المدارس الأهلية.

أسئلة الدراسة:

الدراسة الحالية تحاول الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما العوامل ذات العلاقة بتسرب معلمات المدارس الأهلية في التعليم العام من وجهة نظر ملاك المدارس ومقترحات حلولها؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما العوامل الشخصية ذات العلاقة بالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم العام من وجهة نظر ملاك المدارس؟
2. ما العوامل المادية ذات العلاقة بالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم العام من وجهة نظر ملاك المدارس؟
3. ما العوامل ذات العلاقة بالبيئة المدرسية وبالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم العام من وجهة نظر ملاك المدارس؟
4. ما المقترحات للحد من العوامل ذات العلاقة بتسرب معلمات المدارس الأهلية في التعليم العام من وجهة نظر ملاك المدارس؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ملاك المدارس في إدارك هذه العوامل تعود إلى المتغيرات التالية (التخصص، الجنسية، سنوات الخبرة في امتلاك المدرسة الأهلية، نسبة السعودة المطلوبة من قبل الوزارة)؟

أهداف الدراسة:

1. تقصي العوامل الشخصية ذات العلاقة بالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم العام من وجهة نظر ملاك المدارس.
2. التعرف على العوامل المادية ذات العلاقة بالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم العام من وجهة نظر ملاك المدارس.
3. الوقوف على العوامل ذات العلاقة بالبيئة المدرسية وبالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم العام من وجهة نظر ملاك المدارس.
4. التوصل إلى مقترحات تسهم في الحد من العوامل ذات العلاقة بتسرب معلمات المدارس الأهلية في التعليم العام من وجهة نظر ملاك المدارس.
5. التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية –إن وجدت– للحد من العوامل ذات العلاقة بتسرب معلمات المدارس الأهلية في التعليم العام من وجهة نظر ملاك المدارس.

ومقترحات حلها تبعا إلى المتغيرات التالية (التخصص، الجنسية، سنوات الخبرة في امتلاك المدرسة الأهلية، نسبة السعودة المطلوبة من قبل الوزارة).

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة في أنها :

1. تسعى للكشف عن العوامل الشخصية والمادية ذات العلاقة بالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم العام من وجهة نظر ملاك المدارس.
2. تقدم مقترحات تسهم في الحد من العوامل ذات العلاقة بتسرب معلمات المدارس الأهلية في التعليم العام من وجهة نظر ملاك المدارس.
3. تخدم وزارة التعليم وملاك المدارس في مواجهة ظاهرة تسرب معلمات المدارس الأهلية في التعليم العام، حيث إنه من الملاحظ تزايد أعداد المعلمات المتسربات في السنوات الأخيرة كما تشير بذلك إحصائيات وزارة التعليم.
4. تساعد نتائجها متخذي القرار في وزارة التعليم في مواجهة العوامل ذات العلاقة بتسرب معلمات المدارس الأهلية في التعليم العام وتقديم الحلول والمقترحات.

حدود الدراسة:

1. الحدود الموضوعية: اقتصر موضوع الدراسة على التعرف على العوامل ذات العلاقة بتسرب معلمات المدارس الأهلية والمتعلقة بالعوامل الشخصية، والعوامل المادية، والعوامل ذات العلاقة بالبيئة المدرسية، ومقترحات حلها من وجهة نظر ملاك المدارس.
2. الحدود المكانية: المدارس الأهلية في مدينة الرياض والتي تشمل مراحل التعليم الأهلي العام (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية).

3. الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني 1436هـ/ 2015م.

مصطلحات الدراسة:

1 – التسرب الوظيفي:

تعرفه الدراسة الحالية بأنه: ترك المعلمة العمل في المدارس الأهلية في التعليم العام عن طريق الاستقالة، أو الانقطاع عن العمل، أو الانتقال إلى منظمة أخرى.

2 – المدارس الأهلية: يقصد بها في هذه الدراسة كل تعليم عام للبنات يتم في مدارس غير حكومية لقاء أجور معينة. مع الالتزام بتعليمات وزارة التعليم فيما يتعلق بالمنهج الدراسي والإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية.

أدبيات الدراسة

أ/ التسرب الوظيفي:

«تعد ظاهرة التسرب عملية ديناميكية مستمرة بنائية وغير ثابتة، وتعني بحركة الموظفين كل داخل مؤسسته سواء أكانت تعليمية أو تجارية أو اقتصادية »(حلواني، 2001م، ص:17).

وعرف (عبد الرحمن، 1984م، ص:15) «التسرب بأنه هو انتقال الموظف من منظمة إلى أخرى، أو ترك العمل بطريقة غير نظامية».

ويصف (الصباغ1403هـ، 150)التسرب الوظيفي بأنه دوران العاملين أي الاستقالة الاختيارية للعاملين، ويشتمل الطرد أو الاستغناء عن الخدمة.

وعرف(الغانم، 1424هـ، ص:10) «التسرب بأنه توقف الفرد عن عضويته في إحدى المنظمات التي يتقاضى منها تعويضاً نقدياً »

وعلى ضوء التعريفات السابقة نستخلص أن التسرب الوظيفي في التعليم الأهلي هو انتقال المعلمات من مدرسة أهلية إلى أخرى، أو عن طريق الاستقالة الاختيارية، أو النقل.

ب/ أنواع التسرب لدى المعلمات في التعليم الأهلي العام:

عرفت لائحة تنظيم المدارس الأهلية الصادرة بقرار مجلس الوزراء في 13/ 8/ 1395هـ رقم 1006 بأنها كل منشأة غير حكومية تقوم بأي نوع من أنواع التعليم العام أو الخاص قبل مرحلة التعليم العالي (وردت في الغامدي وعبد الجواد، 2008م).

أشار العتيق (1420هـ) إلى أنواع التسرب لدى المعلمات في التعليم الأهلي العام بأنه من حيث النتيجة يكون :

1) إما سلبياً: وهو خروج المعلمة من مدرسة إلى مدرسة أخرى بناء على رغبتها،وينتج عنه آثار سلبية على سبيل المثال: احتمال عدم تحقيق توقعات المعلمة في الوظيفة الجديدة، أو فقدان المعلمة لزميلات العمل.
2) إيجابياً: وهو خروج المعلمة من مدرسة إلى أخرى بناء على رغبتها،وينتج عنه آثار إيجابية مثل زيادة المردود المادي الذي تحصل عليه

المعلمة، أو التقدم في المجال الوظيفي، أو زيادة الرضا الوظيفي للمعلمة في الوظيفة الجديدة.

جـ/ أسباب التسرب الوظيفي للمعلمات في التعليم الأهلي العام:

عدم الرضا عن العمل لسوء المناخ التنظيمي، ويكون عدم الرضا نتيجة عدم توفر المزايا المتعلقة بالمناخ التنظيمي مثل الأجور والصلاحيات والعلاقات والاتصالات.

وصنف الحربي (1425هـ) أسباب التسرب إلى:

1. أسباب تنظيمية: خاصة بالأجور والرضا الوظيفي وحجم العمل ،مثل مقدار الأجور والمرتبات بكافة أنواعها، عدم الشعور بالأمان في العمل، المركزية في العمل، عدم التقويم الصحيح لمحتوى الوظيفة، عدم وجود فرص للتقدم والتطوير المهني، ضعف العلاقات والاتصالات وعدم الاندماج بين المعلمات.
2. أسباب اقتصادية: خاصة بالتضخم والبطالة وتركيبة القوى العاملة، حيث إن التضخم يشجع عدداً أكبر من المعلمات في الدخول إلى سوق العمل، إضافة إلى مستويات التوظيف العالي يوفر فرص عمل متعددة قد تحفز المعلمة إلى ترك عملها والانتقال إلى مدرسة أخرى، حيث كلما ارتفعت نسبة البطالة تنخفض معدلات التسرب، كما أن تركيبة القوى العاملة من المعلمات وما تمثله نسبة الشباب لها دور، فوجود نسبة كبيرة من المعلمات الشابات وتوافر فرص عمل بديلة يدفعهن إلى التسرب.
3. أسباب شخصية: تتعلق بالقيم والاحتياجات والدوافع والاتجاهات والعمر ومدة الخدمة، فالقيم مثل الرغبة في الحصول على تعليم للأبناء بطريقة أفضل، كما أنه كلما كانت الرغبات الشخصية والمتطلبات الوظيفية متشابهة إلى حد كبير كان معدل التسرب أقل، ومن الدوافع عدم التوافق بين الحاجات التي تشعر بها المعلمات في المدرسة والحوافز التي تقدمها لهن الإدارة، بالإضافة أنه كلما زادت المسؤولية الاجتماعية والأسرية كلما زادت مسؤوليات المعلمة كلما كان دافعاً لها عن البحث عن بدائل أفضل من وظيفتها الحالية.

مما سبق يتضح أنه مهما كانت الأسباب تنظيمية أو اقتصادية أو شخصية في التسرب فإنه يتضح ارتباطها معا بالحوافز وبالرضا وبالاغتراب الوظيفي.

د/ نماذج التسرب الوظيفي:

1. نموذج موبلي: يوضح نموذج موبلي في التسرب أن قرار ترك العمل يبدأ بالتفكير في ترك العمل إلى الرغبة في تركه ،ثم اتخاذ القرار النهائي لذلك، وتتلخص خطوات نموذج موبلي في أن الموظف قبل اتخاذه قرار ترك العمل يمر بعدة خطوات،وهي (تقييم الوظيفة الحالية، الشعور بالرضا أو عدم الرضا، الشعور بالرغبة في ترك العمل، الرغبة في البحث عن بدائل، تقييم تكاليف ترك العمل، البحث عن البدائل، تقييم

البدائل، المقارنة بين الوظيفة البديلة والوظيفة الحالية، البقاء أو ترك العمل، ترك العمل (الحربي، 1425هـ).

2. نموذج برايس: ويقوم النموذج على افتراض أنه إذا توافرت الفرصة الوظيفية كان هناك دافعية للترك، وخصوصاً بتداخل عوامل أخرى مثل: الروتين والمركزية وعبء العمل، بينما إذا كانت هناك رواتب جيدة واتصال مناسب وعدالة تنظيمية، وإمكانية للترقية كانت الدافعية للترك أقل، كما أشار نموذج برايس إلى تداخل محددات أخرى مثل التدريب والمسؤولية وحجم التنظيم برايس (في الضريس، 1428هـ).

- يلاحظ من النماذج السابقة أنها تتفق في أن عدم الرضا له دور كبير في التسرب للموظفين، وهو ما يجب على ملاك المدارس الأهلية في التعليم الأهلي العام وضعه في عين الاعتبار عند التسرب الوظيفي للمعلمات من حيث التوصل إلى محددات مرتبطة بالتسرب للتغلب عليه.

- وضع كل من موبلي وبرايس محددات رئيسة للتسرب الوظيفي ينطبق بطبيعة الحال على المعلمات في التعليم الأهلي العام ،وكذلك عرض موبلي خطوات تسبق قرار ترك العمل.

هـ/ سبل حل مشكلة التسرب في التعليم الأهلي العام:

من الصعب أن يتم القضاء على التسرب في التعليم الأهلي العام بشكل تام ،وذلك لطبيعة العلاقات من جهة ،ولطبيعة النفس البشرية من جهة أخرى، وبالتالي فإن الحل الأنسب لمواجهة مشكلة التسرب هو العمل على جعل معدلاتها ضمن الحدود المرغوبة ،وتستطيع وزارة التعليم السيطرة على خفض معدلات التسرب عن طريق مايلي (الهليل، 1424هـ):

- وضع سياسات سليمة.
- العمل على توفير سبل الاستقرار الوظيفي للمعلمات.
- تحديد مسؤولية الوزارة في مشكلة التسرب بين المدارس الأهلية التابعة للوزارة.
- التركيز على برامج التوعية تجاه التسرب.

و/ مسؤوليات ملاك المدارس:

- إقامة اتصالات وثيقة مع المديرات ومساعدتهم في توفير الاحتياجات المستقبلية من المعلمات وتخفيض حالات الاستبعاد المؤقت.
- العمل على وضع سياسات واضحة لزيادة رواتب المعلمات.

كما أنه من المهم مواكبة التغيرات الحاصلة في وزارة التعليم، وضرورة تقليل الفوارق بين امتيازات المعلمات في التعليم الحكومي والأهلي والمساواة في الامتيازات بين المعلمات، وذلك لتحقيق الاستقرار الوظيفي لهن والحد من معدلات التسرب.

ز/ سياسة التعليم الأهلي في المملكة العربية السعودية:

نصت سياسة التعليم في المملكة على « تشجيع الدولة التعليم الأهلي في كافة مراحله، ويخضع الإشراف

الجهات التعليمية المختصة فنياً وإدارياً ».

حيث واكبت سياسة التعليم الأهلي في المملكة الاتجاه المعاصر، الذي يرى في نشر التعليم الأهلي ضرورة ،وذلك لإيجاد روافد متعددة لتعليم المواطنين وتحقيق المشاركة المجتمعية (الحامد، 1425هـ).

ونظراً لما توليه المملكة من اهتمام فقد أفردت له فصلاً كاملا في وثيقة سياسة التعليم في المملكة (وزارة المعارف، 1416هـ)جاء فيه:

1. تشجع الدولة التعليم الأهلي في كافة مراحله.
2. الترخيص بافتتاح المدارس الأهلية خاص بالجهات التعليمية.
3. يوضح نظام التعليم الأهلي الشروط التي يجب توافرها فيه والواجبات التي يلتزم بها.
4. يحقق إشراف الدولة على التعليم الأهلي ضمان مستوى مناسب من التربية والتعليم.
5. ضمان صحة اتجاه المدرسة وفق مقتضيات الإسلام.
6. تقرير مدى المساعدة المالية التي تقرر للمدارس.

وتشير الزيادة المتنامية في افتتاح المدارس الأهلية إلى تقديم تعليم متميز شجع أكبر عدد من الطلاب والطالبات على الالتحاق بالمدارس الأهلية ومن مظاهر هذا التنامي:

1. تقديم برامج تربوية ترتقي لمنسوبي المدارس.
2. إثراء المناهج التعليمية الرسمية بفاعليات إضافية علمية وعملية ، لرفع مستوى التحصيل العلمي لدى الطلاب والطالبات.
3. استخدام بعض الوسائل التعليمية والتقييمية الحديثة في تقديم المادة العلمية لرفع مستوى المعلمين (الحقيل، 1432هـ). وبالرغم من الجهود المثمرة التي يبذلها كثير من ملاك المدارس الخاصة من أجل تحسين برامج مدارسهم التربوية والتعليمية وتطويرها وتجديدها لرفع مستوى التحصيل العلمي للمتعلمين، إلا أن التسرب من قبل المعلمات يبدد مثل هذه الجهود.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة النصار، خالد (1425هـ) إلى التعرف على المشكلات الإدارية والفنية التي يواجهها المعلم السعودي في المدارس الأهلية من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس، كما هدفت إلى التعرف على مدى اختلاف وجهات نظر عينة الدراسة في إدارك هذه المشكلات وفق متغير (الوظيفة، المؤهل، المرحلة الدراسية، الخبرة) والتوصل إلى مقترحات تسهم في حل تلك المشكلات، وتم تطبيق الدراسة بالمنهج المسحي على عينة عشوائية من معلمي المدارس الأهلية ومديريها في التعليم العام، حيث بلغ عدد المديرين 107 مدير، و503 معلم وإستخدام الباحث الاستبانة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

- إن المشكلات الإدارية في التعلم العام الأهلي تتمثل في انخفاض الراتب، وعدم وجود عقد موحد، وعدم احتساب الجهات الرسمية

خدمة المعلم السعودي في المدارس الأهلية عند التحاقه بالعمل الحكومي.

- تمثلت المشكلة الفنية بدرجة كبيرة جداً في نظرة الطلاب للمدارس الأهلية على أنها وسيلة لتحقيق النجاح، في حين أن أقل المشكلات الإدارية كانت ضعف اهتمام مدير المدرسة الأهلية بحل مشكلات المعلم السعودي.

هدفت دراسة الدوسري، راشد (1428هـ) إلى إيضاح المشكلات التي يواجها المعلم السعودي في التعليم الأهلي بمدينة الرياض، واقتراح حلول مناسبة. واستخدام الباحث المنهج المسحي والاستبانة أداة للدراسة، وتم تطبيقها على 360 معلم في التعليم الأهلي الثانوي، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها أن المعلم يواجه مشكلات تعليمية واجتماعية واقتصادية ونفسية، بالإضافة إلى تكليف المعلم بأعباء إدارية، كما أنه لايوجد ملاءمة بين الراتب ومتطلبات الحياة الاجتماعية.

هدفت دراسة العمري، علي (1428هـ) إلى الكشف عن العوامل المؤثرة في الانسحاب الوظيفي للمعلمين السعوديين من التعليم الأهلي،واستخدم الباحث المنهج الوصفي والاستبانة أداة لجمع المعلومات وتكون مجتمع الدراسة من 38 مديراً و 140 معلم. وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها أن من أهم مسببات الانسحاب من التعليم الأهلي الثانوي قلة الأجر، وعدم الترقي وانعدام الأمان الوظيفي.

هدفت دراسة نوره الضريس، (1428هـ) إلى التعرف على أسباب التسرب الوظيفي لدى المعلمات السعوديات في المدارس الأهلية الثانوية بالرياض من وجهة نظر المعلمات والمديرات، وتحديد معدل التسرب، والتعرف على المقترحات التي تساعد في الحد من التسرب. وتوصلت الباحثة إلى أن من أهم أسباب التسرب الوظيفي من وجهة نظر المعلمات انخفاض الراتب وعدم وجود حوافز، وعدم الشعور بالأمن الوظيفي وقصر إجازة الأمومة . وعدم منح المعلمة إجازه اضطرارية.

وتهدف دراسة الشثري، عبدالعزيز (1429هـ) إلى إيضاح أهم المشكلات التي تواجهها الإدارة المدرسية في المدارس الأهلية، وتتعلق بالمعلمين ومالك المدرسة، والطلاب، وأولياء الأمور، وإشراف الجهات الحكومية، والأسباب التي تؤدي إلى حدوث المشكلات والمقترحات المؤدية لذلك، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي وأداة الدراسة كانت الاستبانة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مدراء المدارس الثانوية بالرياض وعددهم 86 مديراً.

وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها أن مشكلات المعلم في التعليم الأهلي ترك العمل في المدرسة أثناء العام الدراسي، وضعف إدارة الصف، وعدم الدقة في منح الدرجات، وعدم الجدية في العمل، وقلة استخدام الوسائل التعليمية.

هدفت دراسة العنزي، نايف (1432هـ)إلى بيان أهم أسباب التسرب الوظيفي لدى المعلمين السعوديين في المدارس الأهلية الثانوية، وهدفت- أيضاً- إلى

التعرف على المقترحات والحلول للحد من ظاهرة التسرب واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين السعوديين في المدارس الثانوية الأهلية من الفصل الدراسي الثاني لعام 1432هـ وتم تطبيقها على (139) معلم.

وخلصت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: تتمثل أسباب التسرب في التعليم الأهلي في تفاوت راتب المعلمين، وندرة فرص الترقي الوظيفي، وندرة الابتعاث، والعمل لساعات أكثر مقارنة مع معلمي المدارس الحكومية، وتمثلت أهم المقترحات التي توصلت إليها الدراسة للحد من التسرب الوظيفي لدى المعلمين السعوديين في تحديد عدد الساعات والحصص للمعلمين، ووضع حد أدنى للرواتب، وزيادة العائد المادي الذي يحصل عليه المعلم بالمدارس الأهلية.

وهدفت دراسة ماك كريث وبرونكوتا (**Prihciotta & Mc Grath**, 2005) إلى معرفة أسباب التسرب الوظيفي لدى المعلمين في جميع أنواع المدارس الأهلية في الولايات المتحدة الإمريكية، وتم تطبيقها على جميع المعلمين المتسربين بين عامي (1999-2001م) وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن من أسباب التسرب الوظيفي ضعف دعم الإدارة المدرسية، وعدم رضا أفراد العينة عن الراتب، وعدم انتظام الطلبة داخل الفصول، ومحدودية دور المعلمين في القرارات المدرسية، وأن المعلمين المتسربين أجمعوا على ضعف طبيعة المنظمات المدرسية في جميع المدارس التي عملوا فيها.

وبمراجعة الدراسات السابقة تبين بوضوح المشكلات التي يعاني منها معلم المدارس الأهلية وأسباب التسرب الوظيفي من التعليم الأهلي حيث اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في التالي :

- المشكلات التي تواجه معلمي التعليم الأهلي مثل دراسة (النصار، 1425هـ) و(الدوسري، 1428هـ) و (الشثري، 1429هـ).
- أسباب التسرب الوظيفي من التعليم الأهلي مثل دراسة (العمري، 1428هـ) و (نوره الضريس، 1428هـ) و (العنزي، 1432هـ) و (ماك كريث برنوكوتا، 2005م) .

واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في بعض الجوانب، منها: جاءت الدراسة الحالية لمعرفة العوامل ذات العلاقة بتسرب معلمات المدارس الأهلية في التعليم العام بمراحله الثلاث الابتدائي والمتوسط والثانوي، كما تسعى الدراسة الحالية إلى معرفة العوامل ذات العلاقة بالتسرب من وجهة نظر ملاك المدارس ومقترحاتها من خلال نتائج الدراسة في حين كانت الدراسات السابقة تقتصر على معرفة وجهة نظر المعلمين والمديرين، دون اعتبار لوجهة نظر ملاك المدارس الأهلية.

وقد أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بعض الجوانب ، منها: بلورة مشكلة الدراسة واختيار منهجها وهو المنهج الوصفي المسحي، وبناء أداة الدراسة، ومحاورها والأساليب الإحصائية المستخدمة فيها وإجراءاتها، حيث تم ربط نتائج الدراسة الحالية

بنتائج الدراسات السابقة والبدء من حيث انتهت، وبناء أدبيات الدراسة الحالية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

أ- منهج الدراسة:

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، لمناسبته لطبيعة الدراسة وأسئلتها، والمنهج المسحي لا يتوقف على وصف الظاهرة فقط، بل يتعدى ذلك لمحاولة الكشف عن الظاهرة والمتغيرات المؤثرة فيها دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب (العساف، 1995م، ص:191).

ب- مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع ملاك المدارس الأهلية في التعليم العام في مدينة الرياض والبالغ عددهم (118) مالك .

عينة الدراسة:

تم تطبيقها على جميع أفراد المجتمع البالغ (118) مالك وكان عائد الاستبانة (80)استبانة صالحة للتحليل الإحصائي.

ج- أداة الدراسة:

قامت الباحثة بتصميم استبانتها بالأفادة من الدراسات السابقة المشابهة، ومن ثم قامت بالخطوات التالية، للتحقق من صلاحيتها للتطبيق الميداني .

د- صدق أداة الدراسة:

1. **الصدق الظاهري للأداة :**

للتعرف على مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما وضعت لقياسه تم عرضها على (11)من المحكمين، وفي ضوء آرائهم قامت الباحثة بإعداد أداة هذه الدراسة بصورتها النهائية.

2. **صدق الاتساق الداخلي للأداة :**

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قامت الباحثة بتطبيقها ميدانياً وعلى بيانات العينة قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما توضح ذلك الجداول التالية:

الجدول رقم (1)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الأول بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
1	0.425**	5	0.669**
2	0.688**	6	0.553**
3	0.578**	7	0.506**
4	0.688**	8	0.505**

**** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل**

الجدول رقم (2)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثاني بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
1	0.747**	6	0.855**
2	0.581**	8	0.758**
3	0.836**	9	0.666**
5	0.435**	10	0.526**

**** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل**

الجدول رقم (3)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثالث بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
1	0.468**	6	0.834**
2	0.926**	7	0.874**
4	0.684**	8	0.843**
5	0.924**	-	-

**** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل**

الجدول رقم (4)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الرابع بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
1	0.642**	7	0.734**
2	0.723**	9	0.883**
3	0.656**	10	0.759**
4	0.769**	11	0.608**
5	0.810**	12	0.672**
6	0.800**	-	-

**** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل**

يتضح من الجداول (1 – 4) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوي الدلالة (0.01) فأقل مما يدل على صدق اتساقها مع محاورها.

هـ- ثبات أداة الدراسة:

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) استخدمت الباحثة (معادلة ألفا كرو نباخ) للتأكد من ثبات أداة الدراسة، والجدول رقم (5) يوضح معاملات ثبات أداة الدراسة.

جدول رقم (5)

معامل ألفا كرو نباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

محاور الاستبانة	عدد العبارات	ثبات المحور
العوامل الشخصية ذات العوامل الشخصية ذات العلاقة بالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم العام من وجهة نظر ملاك المدارس	**8**	**0.7694**
العوامل المادية ذات العلاقة بالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم العام من وجهة نظر ملاك المدارس	**8**	**0.7485**
العوامل ذات العلاقة بالبيئة المدرسية وبالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم العام من وجهة نظر ملاك المدارس	**7**	**0.9068**
مقترحات للحد من العوامل ذات العلاقة بتسرب معلمات المدارس الأهلية في التعليم العام من وجهة نظر ملاك المدارس	**11**	**0.9073**
الثبات العام	**34**	**0.8663**

يتضح من الجدول رقم (5) أن معامل الثبات العام عالٍ، حيث بلغ (0.8663) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة .

و- أساليب المعالجة الإحصائية :

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences .

وذلك بعد أن تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، ولتحديد طول خلايا المقياس الثلاثي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى(3-1=2)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي(2/ 3= 0.67) بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح)، وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يأتي :

- من 1 إلى 1.67 يمثل (غير موافق) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من 1.68 إلى 2.34 يمثل (موافق إلى حد ما) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من 2.35 إلى 3.00 يمثل (موافق) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.

وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية التالية :

1. التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة وتحديد استجابات أفرادها تجاه

عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمنها أداة الدراسة.

2. المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) «Weighted Mean» وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة الأساسية، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.
3. المتوسط الحسابي «Mean» وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد عينة الدراسة عن المحاور الرئيسة (متوسط متوسطات العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.
4. تم استخدام الانحراف المعياري «Standard Deviation» للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي. ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، إلى جانب المحاور الرئيسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها بين المقياس.
5. تم استخدام اختبار « ت : Independent Sample T-test » لتوضيح دلالة الفروق بين إجابات أفراد الدراسة باختلاف تخصصهم.
6. تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي «One Way ANOVA»، لتوضيح دلالة الفروق بين إجابات أفراد الدراسة باختلاف سنوات الخبرة في امتلاك المدرسة الأهلية.
7. تم استخدام اختبار شيفيه، لتوضيح صالح الفروق التي بينها اختبار تحليل التباين الأحادي «One Way ANOVA».

نتائج الدراسة وتفسيرها:

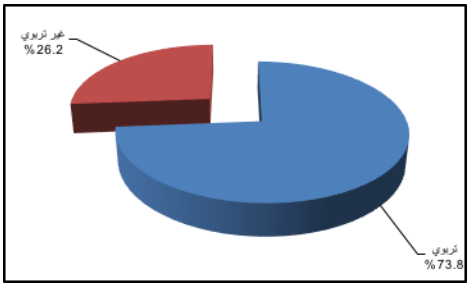
أ: النتائج المتعلقة بوصف أفراد الدراسة:

جدول رقم (6)

توزيع أفراد الدراسة وفق متغير التخصص

التخصص	التكرار	النسبة
تربوي	59	73.8
غير تربوي	21	26.3
المجموع	80	100%

يتضح من الجدول رقم (6) أن (59) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته 73.8٪ من إجمالي أفراد الدراسة تخصصهم تربوي وهم الفئة الأكثر من أفراد الدراسة، بينما (21) منهم يمثلون ما نسبته 26.2 ٪ من إجمالي أفراد الدراسة تخصصهم غير تربوي.



جدول رقم (7)

توزيع أفراد الدراسة وفق متغير الجنسية

الجنسية	التكرار	النسبة
سعودي	80	100.0
المجموع	80	100%

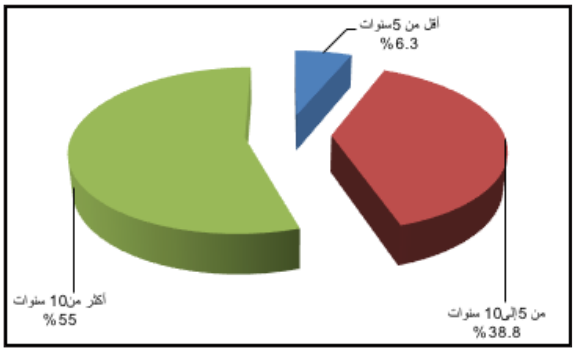
يتضح من الجدول رقم (7) أن (80) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته 100٪ من إجمالي أفراد الدراسة سعوديون وهم جميع أفراد الدراسة.

جدول رقم (8)

توزيع أفراد الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة في امتلاك المدرسة الأهلية

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة
أقل من ٥سنوات	5	6.3
من ٥إلى ١٠ سنوات	31	38.8
أكثر من ١٠ سنوات	44	55.0
المجموع	80	100%

يتضح من الجدول رقم (8) أن (44) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته 55٪.من إجمالي أفراد الدراسة سنوات خبرتهم في امتلاك مدرسة أهلية أكثر من 10 سنوات ، وهم الفئة الأكثر من أفراد الدراسة، بينما (31) منهم يمثلون ما نسبته 38.8٪ من إجمالي أفراد الدراسة سنوات خبرتهم في امتلاك مدرسة أهلية من 5 إلى 10 سنوات، و (5) منهم يمثلون ما نسبته 6.3٪ من إجمالي أفراد الدراسة سنوات خبرتهم في امتلاك مدرسة أهلية أقل من 5 سنوات.

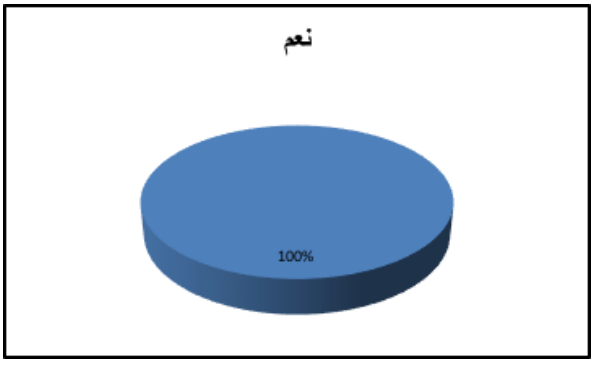


جدول رقم (9)

توزيع أفراد الدراسة وفق متغير نسبة السعودة المطلوبة من قبل الوزارة متحققة في المدرسة

نسبة السعودة المطلوبة من قبل الوزارة متحققة في المدرسة	التكرار	النسبة
نعم	80	100.0
المجموع	80	100%

يتضح من الجدول رقم (9) أن جميع أفراد الدراسة البالغ عددهم (80) حققوا نسبة السعودة المطلوبة من قبل الوزارة في مدارسهم.



ب: النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة:

السؤال الأول: «ما العوامل الشخصية ذات العلاقة بالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم العام من وجهة نظر ملاك المدارس »؟

للتعرف على العوامل الشخصية ذات العلاقة بالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم العام من وجهة نظر ملاك المدارس تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات محور العوامل الشخصية ذات العلاقة بالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم العام ،وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم 10:

جدول رقم (10)

استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور العوامل الشخصية ذات العلاقة بالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم العام مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق			
1	ضعف التأهيل الأكاديمي للمعلمة المتقدمة للعمل في المدارس الأهلية	ك	73	6	1	2.90	0.341	1
		%	91.3	7.5	1.3			
3	ضعف الدافعية لدى المعلمة نحو الاستمرار في العمل	ك	68	9	3	2.81	0.480	2
		%	85.0	11.3	3.8			
2	كثرة أعباء المعلمة الأسرية والانشغال بأكثر من مسؤولية	ك	44	26	10	2.42	0.708	3
		%	55.0	32.5	12.5			
8	افتقاد المدرسة الأهلية إلى حضانة تعتني بأطفال المعلمة	ك	5	59	16	1.86	0.497	4
		%	6.3	73.8	20.0			
6	قصر إجازة الأمومة في المدارس الأهلية	ك	2	65	13	1.86	0.413	5
		%	2.5	81.3	16.3			
4	صعوبة حصول المعلمة على إجازات مرضية واضطرارية	ك	4	37	39	1.56	0.592	6
		%	5.0	46.3	48.8			
5	عدم احترام المعلمة من قبل الطالبات في المدارس الأهلية	ك	2	38	40	1.53	0.551	7
		%	2.5	47.5	50.0			
7	جهل المعلمة بطريقة الحصول على حقوقها	ك	2	27	51	1.39	0.539	8
		%	2.5	33.8	63.8			
المتوسط العام						2.04	0.226	

من خلال النتائج الموضحة بالجدول رقم ١٠ يتضح أن أفراد الدراسة موافقون إلى حد ما على العوامل الشخصية ذات العلاقة بالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم العام بمتوسط (2.04 من 3.00) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي (من 1.68 إلى 2.34) وهي الفئة التي تشير إلى خيار (موافق إلى حد ما) على أداة الدراسة. ومن خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن هناك تفاوتاً في موافقة أفراد الدراسة على العوامل الشخصية ذات العلاقة بالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم العام حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على العوامل الشخصية ذات العلاقة بالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم العام ما بين (1.39 إلى 2.90) وهي متوسطات تقع في الفئتين الأولى و الثالثة من فئات المقياس الثلاثي واللتين تشيران إلى (غير موافق / موافق) على أداة الدراسة مما يوضح التفاوت في موافقة أفراد الدراسة على العوامل الشخصية ذات العلاقة بالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم العام ، حيث يتضح من النتائج أن أفراد الدراسة موافقون إلى حد ما على ثلاثة من العوامل الشخصية ذات العلاقة بالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم العام تتمثل في العبارات رقم (1، 3، 2) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد الدراسة عليها إلى حد ما كالتالي:

1. جاءت العبارة رقم (1) وهي«ضعف التأهيل الأكاديمي للمعلمة المتقدمة للعمل في المدارس الأهلية» بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها إلى حد ما بمتوسط (2.90 من 3).
2. جاءت العبارة رقم (3) وهي«ضعف الدافعية لدى المعلمة نحو الاستمرار في العمل» بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها إلى حد ما بمتوسط (2.81 من 35).
3. جاءت العبارة رقم (2) وهي«كثرة أعباء المعلمة الأسرية والانشغال بأكثر من مسؤولية» بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها إلى حد ما بمتوسط (2.42 من 3).

كما يتضح من النتائج أن أفراد الدراسة موافقون إلى حد ما على اثنين من العوامل الشخصية ذات العلاقة بالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم العام تتمثلان في العبارتين رقم (8، 6) واللتين تم ترتيبهما تنازلياً حسب موافقة أفراد الدراسة عليهما إلى حد ما كالتالي:

1. جاءت العبارة رقم (8) وهي «افتقاد المدرسة الأهلية إلى حضانة تعتني بأطفال المعلمة» بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها إلى حد ما بمتوسط (1.86 من 3).
2. جاءت العبارة رقم (6) وهي«قصر إجازة الأمومة في المدارس الأهلية» بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها إلى حد ما بمتوسط (1.86 من 3).

كما يتضح من النتائج أن أفراد الدراسة غير موافقين على ثلاثة من العوامل الشخصية ذات العلاقة بالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم العام، تتمثل في العبارات رقم (4، 5، 7) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب عدم موافقة أفراد الدراسة عليها كالتالي:

1. جاءت العبارة رقم (4) وهي«صعوبة حصول المعلمة على إجازات مرضية واضطرارية» بالمرتبة الأولى من حيث عدم موافقة أفراد الدراسة عليها بمتوسط (1.56 من 3).
2. جاءت العبارة رقم (5) وهي«عدم احترام المعلمة من قبل الطالبات في المدارس الأهلية» بالمرتبة الثانية من حيث عدم موافقة أفراد الدراسة عليها بمتوسط (1.53 من 3).

3. جاءت العبارة رقم (7) وهي «جهل المعلمة بطريقة الحصول على حقوقها» بالمرتبة الثالثة من حيث عدم موافقة أفراد الدراسة عليها بمتوسط (1.39 من 3).

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن أبرز العوامل الشخصية ذات العلاقة بالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم العام تتمثل في ضعف التأهيل الأكاديمي للمعلمة المتقدمة على العمل في المدارس الأهلية، وتفسر هذه النتيجة بأن ضعف التأهيل الأكاديمي للمعلمة المتقدمة على العمل في المدارس الأهلية يزيد من صعوبة العمل التدريسي وتعرضها لضغوط عمل نتيجة لضعف مهاراتها مما يزيد من تسربها من وظيفتها، وهذا ما يتفق مع دراسة(الدوسري، 1429هـ)

السؤال الثاني: «ما العوامل المادية ذات العلاقة بالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم العام من وجهة نظر ملاك المدارس»؟

للتعرف على العوامل المادية ذات العلاقة بالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم العام من وجهة نظر ملاك المدارس، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات محور العوامل المادية ذات العلاقة بالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم العام ، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم 11:

جدول رقم (11)

استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور العوامل المادية ذات العلاقة بالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم العام مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق			
1	الإعلان عن الوظائف الحكومية خلال العام الدراسي	ك	69	11	-	2.86	0.347	1
		%	86.3	13.8	-			
5	تلقي عروض أفضل من مدرسة أهلية أخرى	ك	69	8	3	2.83	0.471	2
		%	86.3	10.0	3.8			
2	تفاوت راتب المعلمة من مدرسة أهلية إلى أخرى	ك	61	11	8	2.66	0.655	3
		%	76.3	13.8	10.0			
3	اقتطاع راتب المعلمة خلال الإجازات الرسمية	ك	23	50	7	2.20	0.582	4
		%	28.8	62.5	8.8			
6	قلة العائد المادي الذي تحصل علية المعلمة	ك	23	37	20	2.04	0.737	5
		%	28.8	46.3	25.0			
8	قلة الحوافز المعنوية لتشجيع المعلمات المتميزات في المدرسة الأهلية	ك	25	4	51	1.67	0.925	6
		%	31.3	5.0	63.8			
9	ضعف الأمان الوظيفي في المدارس الأهلية	ك	3	26	51	1.40	0.565	7
		%	3.8	32.5	63.8			
10	تحمل المعلمة أعباء مالية من قبل المدرسة الأهلية لا تتناسب مع راتبها الشهري	ك	3	1	76	1.09	0.396	8
		%	3.8	1.3	95.0			
المتوسط العام						2.09	0.328	

من خلال النتائج الموضحة بالجدول رقم 11 يتضح أن أفراد الدراسة موافقون إلى حد ما على العوامل المادية ذات العلاقة بالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم العام بمتوسط (2.09 من 3.00) وهو متوسط يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثي (من 1.68 إلى 2.34) وهي الفئة التي تشير إلى خيار موافق إلى حد ما على أداة الدراسة.

ومن خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن هناك تفاوتاً في موافقة أفراد الدراسة على العوامل المادية ذات العلاقة بالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم العام، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على العوامل الشخصية ذات العوامل المادية ذات العلاقة بالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم العام ما بين (1.09 إلى 2.86) وهي متوسطات تقع في الفئتين الأولى و الثالثة من فئات المقياس الثلاثي واللتين تشيران إلى (غير موافق / موافق)، على أداة الدراسة مما يوضح التفاوت في موافقة أفراد الدراسة على العوامل المادية ذات العلاقة بالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم العام ، حيث يتضح من النتائج أن أفراد الدراسة موافقون على ثلاثة من العوامل المادية ذات العلاقة بالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم العام تتمثل في العبارات رقم (1، 5، 2) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد الدراسة عليها كالتالي:

1. جاءت العبارة رقم (1) وهي« الإعلان عن الوظائف الحكومية خلال العام الدراسي» بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بمتوسط (2.86 من 3).
2. جاءت العبارة رقم (5) وهي« تلقي عروض أفضل من مدرسة أهلية أخرى» بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بمتوسط (2.83 من 3).
3. جاءت العبارة رقم (2) وهي«تفاوت راتب المعلمة من مدرسة أهلية إلى أخرى» بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بمتوسط (2.66 من 3).

كما يتضح من النتائج أن أفراد الدراسة موافقون إلى حد ما على اثنين من العوامل المادية ذات العلاقة بالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم العام تتمثل في العبارتين رقم (3، 6) واللتين تم ترتيبهما تنازلياً حسب موافقة أفراد الدراسة عليهما إلى حد ما كالتالي:

1. جاءت العبارة رقم (3) وهي«اقتطاع راتب المعلمة خلال الإجازات الرسمية » بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها إلى حد ما بمتوسط (2.20 من 3).
2. جاءت العبارة رقم (6) وهي« قلة العائد المادي الذي تحصل علية المعلمة » بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بمتوسط (2.04 من 3).

كما يتضح من النتائج أن أفراد الدراسة غير موافقين على ثلاثة من العوامل المادية ذات العلاقة بالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم العام تتمثل في العبارات رقم (8، 9، 10) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب عدم موافقة أفراد الدراسة عليها كالتالي:

1. جاءت العبارة رقم (8) وهي« قلة الحوافز المعنوية لتشجيع المعلمات المتميزات في المدرسة الأهلية» بالمرتبة الأولى من حيث عدم موافقة أفراد الدراسة عليها بمتوسط (1.67 من 3).
2. جاءت العبارة رقم (9) وهي«ضعف الأمان الوظيفي في المدارس الأهلية» بالمرتبة الثانية من حيث عدم موافقة أفراد الدراسة عليها بمتوسط (1.40 من 3).
3. جاءت العبارة رقم (10) وهي« تحمل المعلمة أعباء

مالية من قبل المدرسة الأهلية لا تتناسب مع راتبها الشهري » بالمرتبة الثالثة من حيث عدم موافقة أفراد الدراسة عليها بمتوسط (1.09 من 3).

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن أبرز العوامل المادية ذات العلاقة بالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم العام تتمثل في الإعلان عن الوظائف الحكومية خلال العام الدراسي وتفسر هذه النتيجة بأن الإعلان عن الوظائف الحكومية خلال العام الدراسي يجعل المعلمات في المدارس الأهلية يتجهن للعمل في الوظائف الحكومية التي توفر لهن وضعاً مادياً أفضل، مما يزيد من ظاهرة تسرب المعلمات من المدارس الأهلية، وهذا ما يتفق مع دراسة كل من (الضريس، 1428 هـ) و(العنزي، 1432هـ).

السؤال الثالث: -«ما العوامل ذات العلاقة بالبيئة المدرسية وبالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم العام من وجهة نظر ملاك المدارس »؟

للتعرف على العوامل ذات العلاقة بالبيئة المدرسية وبالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم العام من وجهة نظر ملاك المدارس تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات محور العوامل ذات العلاقة بالبيئة المدرسية وبالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم العام وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم 12 :

جدول رقم (12)

استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور العوامل ذات العلاقة بالبيئة المدرسية وبالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم العام مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق			
1	عدم وضوح التشريعات المنظمة لعمل المعلمات السعوديات في المدارس الأهلية في التعليم العام	ك	31	42	7	2.30	0.624	1
		%	38.8	52.5	8.8			
4	طول اليوم الدراسي في المدارس الأهلية	ك	11	49	20	1.89	0.616	2
		%	13.8	61.3	25.0			
7	الافتقاد إلى وجود إجراءات تسهم في ترقية المعلمة وظيفيا في المدرسة الاهلية	ك	14	17	49	1.56	0.777	3
		%	17.5	21.3	61.3			
6	قلة الدورات التدريبية في مجال التخصص	ك	12	19	49	1.54	0.745	4
		%	15.0	23.8	61.3			
8	الضغوط من قبل إدارة المدرسة	ك	10	19	51	1.49	0.711	5
		%	12.5	23.8	63.8			
2	تعدد المقررات الدراسية عند المعلمة في المدارس الأهلية	ك	11	10	59	1.40	0.722	6
		%	13.8	12.5	73.8			
5	قلة الحوافز المعنوية لتشجيع المعلمات المتميزات	ك	12	4	64	1.35	0.731	7
		%	15.0	5.0	80.0			
المتوسط العام						1.65	0.566	

من خلال النتائج الموضحة بالجدول رقم 12 يتضح أن أفراد الدراسة غير موافقين على العوامل ذات علاقة بالبيئة المدرسية وبالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم العام بمتوسط (1.65 من 3.00) وهو متوسط يقع في الفئة الأولى من فئات المقياس الثلاثي (من 1.00 إلى 1.67) وهي الفئة التي تشير إلى خيار غير موافق على أداة الدراسة. ومن خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن هناك تفاوتاً في موافقة أفراد الدراسة على العوامل ذات العلاقة بالبيئة المدرسية وبالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم العام من حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على العوامل ذات علاقة بالبيئة المدرسية وبالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم العام ما بين (1.35 إلى 2.30) وهي متوسطات تقع في الفئتين الأولى و الثانية من فئات المقياس الثلاثي واللتان تشيران إلى (غير موافق / موافق إلى حد ما) على أداة الدراسة مما يوضح التفاوت في موافقة أفراد الدراسة على العوامل ذات علاقة بالبيئة المدرسية وبالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم العام ، حيث يتضح من النتائج أن أفراد الدراسة موافقون إلى حد ما على اثنين من العوامل ذات العلاقة بالبيئة المدرسية وبالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم العام تتمثل في العبارتين رقم (1، 4) واللتين تم ترتيبهما تنازلياً حسب موافقة أفراد الدراسة عليهما إلى حد ما كالتالي:

1. جاءت العبارة رقم (1) وهي«عدم وضوح التشريعات المنظمة لعمل المعلمات السعوديات في المدارس الأهلية في التعليم العام» بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها إلى حد ما بمتوسط (2.30 من 3).
2. جاءت العبارة رقم (4) وهي« طول اليوم الدراسي في المدارس الأهلية » بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها إلى حد ما بمتوسط (1.89 من 3).

كما يتضح من النتائج أن أفراد الدراسة غير موافقين على خمسة من العوامل ذات العلاقة بالبيئة المدرسية وبالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم العام تتمثل في العبارات رقم (7، 6، 8، 2، 5)، والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب عدم موافقة أفراد الدراسة عليها كالتالي:

1. جاءت العبارة رقم (7) وهي« الافتقاد إلى وجود إجراءات تسهم في ترقية المعلمة وظيفيا في المدرسة الأهلية» بالمرتبة الأولى من حيث عدم موافقة أفراد الدراسة عليها بمتوسط (1.56 من 3).
2. جاءت العبارة رقم (6) وهي«قلة الدورات التدريبية في مجال التخصص» بالمرتبة الثانية من حيث عدم موافقة أفراد الدراسة عليها بمتوسط (1.54 من 3).
3. جاءت العبارة رقم (8) وهي«الضغوط من قبل إدارة المدرسة » بالمرتبة الثالثة من حيث عدم موافقة أفراد الدراسة عليها بمتوسط (1.49 من 3).
4. جاءت العبارة رقم (2) وهي«تعدد المقررات الدراسية عند المعلمة في المدارس الأهلية» بالمرتبة الرابعة من حيث عدم موافقة أفراد الدراسة عليها بمتوسط (1.40 من 3).
5. جاءت العبارة رقم (5) وهي« قلة الحوافز المعنوية، لتشجيع المعلمات المتميزات »بالمرتبة الخامسة من حيث عدم موافقة أفراد الدراسة عليها بمتوسط (1.35 من 3).

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن أبرز العوامل ذات علاقة بالبيئة المدرسية وبالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم العام تتمثل في عدم وضوح التشريعات المنظمة لعمل المعلمات السعوديات في المدارس الأهلية في التعليم العام، وتفسر هذه النتيجة بأن عدم وضوح التشريعات المنظمة لعمل المعلمات السعوديات في المدارس الأهلية في التعليم العام يجعل المعلمات في

المدارس الأهلية يشعرن بالغموض وعدم الاستقرار، مما يزيد من تسربهن، وهذا ما يتفق مع دراسة كل من (النصار، 1425هـ) و(الشثري، 1429هـ).

السؤال الرابع: « ما المقترحات للحد من العوامل ذات العلاقة بتسرب معلمات المدارس الأهلية في التعليم العام من وجهة نظر ملاك المدارس »؟

للتعرف على مقترحات للحد من العوامل ذات العلاقة بتسرب معلمات المدارس الأهلية في التعليم العام من وجهة نظر ملاك المدارس تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات محور مقترحات للحد من العوامل ذات العلاقة بتسرب معلمات المدارس الأهلية في التعليم العام وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم 13:

جدول رقم (13)

استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور مقترحات للحد من العوامل ذات العلاقة بتسرب معلمات المدارس الأهلية في التعليم العام مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق			
11	تفعيل الدعم المادي للمدارس الأهلية عند تجديد الرخصة بتخصيص إعانة لكل طالب	ك	78	1	1	2.96	0.249	1
		%	97.5	1.3	1.3			
3	تفعيل دعم صندوق الموارد البشرية بعد سنة دارسية من توظيف المعلمة في المدارس الأهلية	ك	78	1	1	2.96	0.249	2
		%	97.5	1.3	1.3			
12	الالتزام بالعقود المبرمة لمدة سنة وتكون منصفة للطرفين وتخضع لنظام العمل والعمال	ك	77	2	1	2.95	0.271	3
		%	96.3	2.5	1.3			
1	الإعلان عن الوظائف الحكومية في نهاية كل عام دراسي فقط	ك	78	-	2	2.95	0.314	4
		%	97.5	-	2.5			
2	تفعيل دور هيئة الرقابة والمتابعة في المدارس الأهلية	ك	75	4	1	2.93	0.309	5
		%	93.8	5.0	1.3			
10	تفعيل نظام العلاوة السنوية والحوافز والبدلات التي تمنح للمعلمة بشكل رسمي	ك	73	5	2	2.89	0.390	6
		%	91.3	6.3	2.5			
7	دعم وتسهيل حضور المعلمة في المدرسة الأهلية الدورات في مجال التخصص	ك	72	6	2	2.87	0.402	7
		%	90.0	7.5	2.5			
9	تطبيق العقوبات المنصوص عليها من قبل إدارات التعليم مثل (تعدد المناهج زيادة النصاب تأخير الرواتب)	ك	71	6	3	2.85	0.453	8
		%	88.8	7.5	3.8			
6	وضع حد أدني لسلم الرواتب من قبل وزارة التربية والتعليم يتناسب مع جهد المعلمة المبذول	ك	70	6	4	2.83	0.497	9
		%	87.5	7.5	5.0			
4	العمل بنظام التفرغ الجزئي للمعلمات اللاتي لديهن أطفال في سن الحضانة	ك	71	4	5	2.83	0.522	10
		%	88.8	5.0	6.3			
5	تخفيض العبء التدريسي عن المعلمات المستجدات في ميدان التعليم	ك	67	6	7	2.75	0.606	11
		%	83.8	7.5	8.8			
		%	-	100.0	-			
المتوسط العام						2.81	0.267	

من خلال النتائج الموضحة بالجدول رقم 13 يتضح أن أفراد الدراسة موافقون على مقترحات للحد من العوامل ذات العلاقة بتسرب معلمات المدارس الأهلية في التعليم العام بمتوسط (2.81 من 3.00) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي (من 2.35 إلى 3.00) وهي الفئة التي تشير إلى خيار موافق على أداة الدراسة.

ومن خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن هناك تجانساً في موافقة أفراد الدراسة على مقترحات للحد من العوامل ذات العلاقة بتسرب معلمات المدارس الأهلية في التعليم العام، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على مقترحات للحد من العوامل ذات العلاقة بتسرب معلمات المدارس الأهلية في التعليم العام ما بين (2.75 إلى 2.96) وهي متوسطات تقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي والتي تشير إلى (موافق) على أداة الدراسة، مما يوضح التجانس في موافقة أفراد الدراسة على مقترحات للحد من العوامل ذات العلاقة بتسرب معلمات المدارس الأهلية في التعليم العام، حيث يتضح من النتائج أن أفراد الدراسة موافقون على أحد عشر مقترحاً للحد من العوامل ذات العلاقة بتسرب معلمات المدارس الأهلية في التعليم العام، أبرزها تتمثل في العبارات رقم (11، 3، 12، 1، 2) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد الدراسة عليها كالتالي:

1. جاءت العبارة رقم (11) وهي«تفعيل الدعم المادي للمدارس الأهلية عند تجديد الرخصة بتخصيص إعانة لكل طالب» بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بمتوسط (2.96 من 3).
2. جاءت العبارة رقم (3) وهي«تفعيل دعم صندوق الموارد البشرية بعد سنة دارسيه من توظيف المعلمة في المدارس الأهلية» بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بمتوسط (2.96 من 3).
3. جاءت العبارة رقم (12) وهي «الالتزام بالعقود المبرمة لمدة سنة ، وتكون منصفة للطرفين وتخضع لنظام العمل والعمال» بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بمتوسط (2.95 من 3).
4. جاءت العبارة رقم (1) وهي«الإعلان عن الوظائف الحكومية في نهاية كل عام دراسي فقط» بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بمتوسط (2.95 من 3).
5. جاءت العبارة رقم (2) وهي«تفعيل دور هيئة الرقابة والمتابعة في المدارس الأهلية» بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بمتوسط (2.93 من 3).

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن أبرز المقترحات للحد من العوامل ذات العلاقة بتسرب معلمات المدارس الأهلية في التعليم العام تتمثل في تفعيل الدعم المادي للمدارس الأهلية عند تجديد الرخصة بتخصيص إعانة لكل طالب وتفسر هذه النتيجة بأن تفعيل الدعم المادي للمدارس الأهلية عند

تجديد الرخصة بتخصيص إعانة لكل طالب، يحسن من الوضع المادي بالمدارس الأهلية، ويسهم في تهيئة البيئة المناسبة للعمل للمعلمات، مما يقلل من ظاهرة تسرب المعلمات .

السؤال الخامس: « هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ملاك المدارس في إدارك هذه العوامل تعود إلى المتغيرات التالية (التخصص، الجنسية، سنوات الخبرة في امتلاك المدرسة الأهلية، نسبة السعودة المطلوبة من قبل الوزارة»؟

فيما يتعلق بالجنسية ونسبة السعودة كانت جميع الإجابات في خيار واحد، ولذلك لم يتم حساب الفروق باختلاف هاذين المتغيرين.

الفروق باختلاف متغير التخصص:

للتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في إجابات أفراد الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير التخصص استخدمت الباحثة اختبار " ت « لدلالة الفروق بين إجابات أفراد الدراسة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم 14:

الجدول رقم (14)

نتائج اختبار «ت: Independent Sample T-test» للفروق بين إجابات أفراد الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير التخصص

المحور	التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	الدلالة
العوامل الشخصية ذات العوامل الشخصية ذات العلاقة بالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم العام	تربوي	59	2.08	0.234	2.961	0.004**
	غير تربوي	21	1.92	0.150		
العوامل المادية ذات العلاقة بالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم العام	تربوي	59	2.16	0.359	5.120	0.000**
	غير تربوي	21	1.91	0.058		
العوامل ذات العلاقة بالبيئة المدرسية وبالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم العام	تربوي	59	1.71	0.646	2.634	0.010**
	غير تربوي	21	1.48	0.114		
مقترحات للحد من العوامل ذات العلاقة بتسرب معلمات المدارس الأهلية في التعليم العام	تربوي	59	2.80	0.287	0.790-	0.432
	غير تربوي	21	2.85	0.202		

**** دالة عند مستوى 0.01 فأقل**

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة الذين تخصصهم تربوي واتجاهات أفراد الدراسة الذين تخصصهم غير تربوي حول (مقترحات للحد من العوامل ذات العلاقة بتسرب معلمات المدارس الأهلية في التعليم العام).

بينما يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة الذين تخصصهم تربوي واتجاهات أفراد الدراسة الذين تخصصهم غير تربوي حول (العوامل الشخصية ذات العوامل الشخصية ذات العلاقة بالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم العام، العوامل المادية ذات العلاقة بالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم العام، العوامل ذات العلاقة بالبيئة المدرسية وبالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم العام) لصالح أفراد الدراسة الذين تخصصهم تربوي.

الفروق باختلاف متغير سنوات الخبرة في امتلاك المدرسة الأهلية:

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير سنوات الخبرة في امتلاك المدرسة الأهلية استخدمت الباحثة « تحليل التباين الأحادي» One Way ANOVA لتوضيح دلالة الفروق في إجابات أفراد الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير سنوات الخبرة في امتلاك المدرسة الأهلية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم 15:

الجدول رقم (15)

نتائج « تحليل التباين الأحادي » One Way ANOVA للفروق في إجابات أفراد الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير سنوات الخبرة في امتلاك المدرسة الأهلية

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
العوامل الشخصية ذات العوامل الشخصية ذات العلاقة بالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم العام	بين المجموعات	0.520	2	0.260	5.710	0.005**
	داخل المجموعات	3.509	77	0.046		
	المجموع	4.029	79			
العوامل المادية ذات العلاقة بالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم العام	بين المجموعات	0.994	2	00.497	5.087	0.008**
	داخل المجموعات	7.522	77	0.098		
	المجموع	8.516	79			
العوامل ذات علاقة بالبيئة المدرسية وبالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم العام	بين المجموعات	0.075	2	0.038	0.115	0.891
	داخل المجموعات	25.189	77	0.327		
	المجموع	25.264	79			
مقترحات للحد من العوامل ذات العلاقة بتسرب معلمات المدارس الأهلية في التعليم العام	بين المجموعات	0.087	2	0.044	0.605	0.549
	داخل المجموعات	5.541	77	0.072		
	المجموع	5.628	79			

**** دالة عند مستوى 0.01 فأقل**

يتضح من خلال النتائج الموضحة بالجدول رقم 15 عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة حول (العوامل ذات علاقة بالبيئة المدرسية وبالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم العام، مقترحات للحد من العوامل ذات العلاقة بتسرب معلمات المدارس الأهلية في التعليم العام) باختلاف متغير سنوات الخبرة في امتلاك المدرسة الأهلية.

بينما يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة حول (العوامل الشخصية ذات العوامل الشخصية ذات العلاقة بالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم العام، والعوامل المادية ذات العلاقة بالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم العام) باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة في امتلاك المدرسة الأهلية، ولتحديد صالح الفروق بين كل فئات سنوات خبرة في امتلاك المدرسة الأهلية على حدة تم استخدام اختبار شيفية، والذي جاءت نتائجه كما يوضحها الجدول رقم 16 :

جدول رقم (16)

يوضح نتائج اختبار شيفيه للتحقق من الفروق بين كل فئات سنوات خبرة على حدة

المحور	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	أقل من 5سنوات	من 5إلى10 سنوات	أكثر من10 سنو ات
العوامل الشخصية ذات العوامل الشخصية ذات العلاقة بالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم العام	أقل من 5سنوات	5	1.75	-	**	*
	من 5إلى10 سنوات	31	2.10		-	
	أكثر من10 سنو ات	44	2.04			-
العوامل المادية ذات العلاقة بالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم العام	أقل من 5سنوات	5	2.00	-		
	من 5إلى10 سنوات	31	2.23		-	**
	أكثر من10 سنـوات	44	2.01			-

**** دالة عند مستوى 0.01 فأقل * دالة عند مستوي 0.05**

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة الذين خبراتهم أقل من 5سنوات واتجاهات أفراد الدراسة الذين خبراتهم من 5إلى10 سنوات حول (العوامل الشخصية ذات العوامل الشخصية ذات العلاقة بالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم العام) لصالح أفراد الدراسة الذين خبراتهم من 5إلى10 سنوات.

كما يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة الذين خبراتهم أقل من 5سنوات واتجاهات أفراد الدراسة الذين خبراتهم أكثر من10 سنوات حول (العوامل الشخصية ذات العوامل الشخصية ذات العلاقة بالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم العام) لصالح أفراد الدراسة الذين خبراتهم أكثر من10 سنوات.

كما يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة الذين خبراتهم من 5إلى10 سنوات واتجاهات أفراد الدراسة الذين خبراتهم أكثر من10 سنوات حول (العوامل المادية ذات العلاقة بالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم العام من وجهة نظر ملاك المدارس) لصالح أفراد الدراسة الذين خبراتهم من 5إلى10 سنوات.

أهم نتائج الدراسة:

السؤال الأول: «ما العوامل الشخصية ذات العلاقة بالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم العام من وجهة نظر ملاك المدارس» ؟

أفراد الدراسة موافقون إلى حد ما على العوامل الشخصية ذات العلاقة بالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم العام.

أفراد الدراسة موافقون إلى حد ما على ثلاثة من العوامل الشخصية ذات العلاقة بالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم العام تتمثل في:

1. ضعف التأهيل الأكاديمي للمعلمة المتقدمة للعمل في المدارس الأهلية.
2. ضعف الدافعية لدى المعلمة نحو الاستمرار في العمل.
3. كثرة أعباء المعلمة الأسرية والانشغال بأكثر من مسؤولية.

أفراد الدراسة موافقون إلى حد ما على اثنين من العوامل الشخصية ذات العلاقة بالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم العام ، تتمثلان في:

1. افتقاد المدرسة الأهلية إلى حضانة تعتني بأطفال المعلمة.
2. قصر إجازة الأمومة في المدارس الأهلية.

أفراد الدراسة غير موافقين على ثلاثة من العوامل الشخصية ذات العلاقة بالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم العام تتمثل في:

1. صعوبة حصول المعلمة على إجازات مرضية أواضطرارية.
2. عدم احترام المعلمة من قبل الطالبات في المدارس الأهلية.
3. جهل المعلمة بطريقة الحصول على حقوقها.

السؤال الثاني : « ما العوامل المادية ذات العلاقة بالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم العام من وجهة نظر ملاك المدارس» ؟

أفراد الدراسة موافقون إلى حد ما على العوامل المادية ذات العلاقة بالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية

بالتعليم العام.

أفراد الدراسة موافقون على ثلاثة من العوامل المادية ذات العلاقة بالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم العام تتمثل في:

1. الإعلان عن الوظائف الحكومية خلال العام الدراسي.
2. تلقي عروضا أفضل من مدرسة أهلية أخرى.
3. تفاوت راتب المعلمة من مدرسة أهلية إلى أخرى.

أفراد الدراسة موافقون إلى حد ما على اثنين من العوامل المادية ذات العلاقة بالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم العام تتمثل في:

1. اقتطاع راتب المعلمة خلال الإجازات الرسمية.
2. قلة العائد المادي الذي تحصل علية المعلمة.

أفراد الدراسة غير موافقين على ثلاثة من العوامل المادية ذات العلاقة بالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم العام تتمثل في:

1. قلة الحوافز المعنوية لتشجيع المعلمات المتميزات في المدرسة الأهلية.
2. ضعف الأمان الوظيفي في المدارس الأهلية.
3. تحمل المعلمة أعباء مالية من قبل المدرسة الأهلية لا تتناسب مع راتبها الشهري.

السؤال الثالث : « ما العوامل ذات علاقة بالبيئة المدرسية وبالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم العام من وجهة نظر ملاك المدارس » ؟

أفراد الدراسة غير موافقين على العوامل ذات علاقة بالبيئة المدرسية وبالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم العام.

أفراد الدراسة موافقون إلى حد ما على اثنين من العوامل ذات علاقة بالبيئة المدرسية وبالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم العام تتمثل في:

1. عدم وضوح التشريعات المنظمة لعمل المعلمات السعوديات في المدارس الأهلية في التعليم العام.
2. طول اليوم الدراسي في المدارس الأهلية.

أفراد الدراسة غير موافقين على خمسة من العوامل ذات علاقة بالبيئة المدرسية وبالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم العام تتمثل في:

1. الافتقاد إلى وجود إجراءات تسهم في ترقية المعلمة وظيفيا في المدرسة الأهلية.
2. قلة الدورات التدريبية في مجال التخصص.
3. الضغوط من قبل إدارة المدرسة.
4. تعدد المقررات الدراسية عند المعلمة في المدارس الأهلية.
5. قلة الحوافز المعنوية لتشجيع المعلمات المتميزات.

السؤال الرابع : « ما المقترحات للحد من العوامل ذات العلاقة بتسرب معلمات المدارس الأهلية في التعليم العام من وجهة نظر ملاك المدارس » ؟

أفراد الدراسة موافقون على مقترحات للحد من العوامل ذات العلاقة بتسرب معلمات المدارس الأهلية في التعليم العام.

أفراد الدراسة موافقون على أحد عشر مقترحاً للحد

من العوامل ذات العلاقة بتسرب معلمات المدارس الأهلية في التعليم العام أبرزها تتمثل في:

1. تفعيل الدعم المادي للمدارس الأهلية عند تجديد الرخصة بتخصيص إعانة لكل طالب.
2. تفعيل دعم صندوق الموارد البشرية بعد سنة دارسيه من توظيف المعلمة في المدارس الأهلية.
3. الالتزام بالعقود المبرمة لمدة سنة، وتكون منصفة للطرفين وتخضع لنظام العمل والعمال.
4. الإعلان عن الوظائف الحكومية في نهاية كل عام دراسي فقط.
5. تفعيل دور هيئة الرقابة والمتابعة في المدارس الأهلية.

السؤال الخامس: « هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ملاك المدارس في إدارك هذه العوامل تعود إلى المتغيرات التالية: التخصص، الجنسية، سنوات الخبرة في امتلاك المدرسة الأهلية، نسبة السعودة المطلوبة من قبل الوزارة»؟

فيما يتعلق بالجنسية ونسبة السعودة كانت جميع الإجابات في خيار واحد، ولذلك لم يتم حساب الفروق باختلاف هذين المتغيرين.

الفروق باختلاف متغير التخصص:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة الذين تخصصهم تربوي واتجاهات أفراد الدراسة الذين تخصصهم غير تربوي حول (مقترحات للحد من العوامل ذات العلاقة بتسرب معلمات المدارس الأهلية في التعليم العام).

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة الذين تخصصهم تربوي واتجاهات أفراد الدراسة الذين تخصصهم غير تربوي حول (العوامل الشخصية ذات العوامل الشخصية ذات العلاقة بالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم ا لعام، العوامل المادية ذات العلاقة بالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم العام، العوامل ذات العلاقة بالبيئة المدرسية وبالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم العام) لصالح أفراد الدراسة الذين تخصصهم تربوي.

الفروق باختلاف متغير سنوات الخبرة في امتلاك المدرسة الأهلية:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة حول (العوامل ذات العلاقة بالبيئة المدرسية وبالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم العام، مقترحات للحد من العوامل ذات العلاقة بتسرب معلمات المدارس الأهلية في التعليم العام) باختلاف متغير سنوات الخبرة في امتلاك المدرسة الأهلية.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة الذين خبراتهم أقل من 5سنوات واتجاهات أفراد الدراسة الذين خبراتهم من 5إلى10 سنوات حول (العوامل الشخصية ذات العوامل الشخصية ذات العلاقة بالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم العام) لصالح أفراد الدراسة الذين خبراتهم من 5إلى10 سنوات.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة الذين خبراتهم أقل من 5 سنوات واتجاهات أفراد الدراسة الذين خبراتهم أكثر من 10 سنوات حول (العوامل الشخصية ذات العوامل الشخصية ذات العلاقة بالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم العام) لصالح أفراد الدراسة الذين خبراتهم أكثر من 10 سنوات.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة الذين خبراتهم من 5 إلى 10 سنوات واتجاهات أفراد الدراسة الذين خبراتهم أكثر من 10 سنوات حول (العوامل المادية ذات العلاقة بالتسرب لدى المعلمات في المدارس الأهلية بالتعليم العام من وجهة نظر ملاك المدارس) لصالح أفراد الدراسة الذين خبراتهم من 5 إلى 10 سنوات.

توصيات الدراسة:

1. يوجه البحث توصية إلى وزارة التعليم بالحد من العوامل ذات العلاقة بتسرب معلمات المدارس الأهلية في التعليم العام .
2. يوجه البحث توصية إلى وزارة التعليم بتفعيل الدعم المادي للمدارس الأهلية عند تجديد الرخصة بتخصيص إعانة لكل طالب.
3. يوجه البحث توصية لصندوق الموارد البشرية لتفعيل دورها، بحيث يكون بعد سنة دارسية من توظيف المعلمة في المدارس الأهلية.
4. يوجه البحث توصية لوزارة العمل على الالتزام بالعقود المبرمة لمدة سنة ، وتكون منصفة للطرفين وتخضع لنظام العمل والعمال.
5. يوجه البحث توصية لديوان الخدمة المدنية بأن يكون الإعلان عن الوظائف الحكومية في نهاية كل عام دراسي فقط.
6. يوجه البحث توصية لوزارة التعليم بتفعيل دور هيئة الرقابة والمتابعة في المدارس الأهلية.
7. يوجه البحث توصية إلى إدارة التعليم الأهلي بإقامة ورش العمل والندوات العلمية للبحث في كيفية الحد من العوامل ذات العلاقة بتسرب معلمات المدارس الأهلية في التعليم العام.

الخاتمة:

التعليم الأهلي يعد رافداً مهما من روافد التعليم في المملكة العربية السعودية، حيث تمكنت وزارة التعليم من تحقيق إنجازات ضخمة في مجال سعودة التعليم، ولضمان تحقيق الاحتياجات التنموية والمجتمعية للمجتمع وباعتبار أن المعلم هو محور العمل التربوي، لابد من العمل على الحد من تسرب معلمات المدارس الأهلية في التعليم العام .

المصادر والمراجع:

أولا: المراجع العربية:

الحامد، محمد معجب. (1425هـ) . التعليم في المملكة: رؤية

الحاضر واستشراف المستقبل. ط2، الرياض: مكتبة الرشد.

الحربي، بدر. (1425هـ) . تسرب أعضاء هيئة التدريس من معهد الإدارة العامة، دراسة على المركز الرئيسي بالرياض (رسالة ماجستيرغير منشورة). كلية العلوم الإدارية، جامعة الملك سعود، الرياض: المملكة العربية السعودية.

الحقيل، سليمان .(1432هـ) . نظام وسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. ط1، الرياض: الحقيل.

حلواني، حزامي. (1422هـ) . عوامل التسرب الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية العلوم الإدارية، جامعة الملك سعود، الرياض: المملكة العربية السعودية.

الدوسري، راشد ظافر. (1428هـ) . مشكلات المعلم السعودي في التعليم الثانوي الأهلي بمدينة الرياض (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض: المملكة العربية السعودية.

السلمان، عبدالله. (1420هـ) . مصادر الضغوط المهنية لدى معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض في ضوء بعض المتغيرات (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض: المملكة العربية السعودية.

الشثري، عبدالعزيز ناصر. (1429هـ). المشكلات التي تواجه الإدارة المدرسية في المدارس الأهلية: دراسة ميدانية على مديري المدارس الأهلية الثانوية بنين بمدينة الرياض.

شفي، حاتم .(1422هـ). التعليم الأهلي للبنين بمدنية جدة (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، مكة المكرمة: المملكة العربية السعودية.

الصباغ، زهير. (1403هـ) . التسرب بين العاملين وانعكاساته الإدارية. مجلة الإدارة العامة، معهد الإدارة العامة، الرياض، 38.

الضريس، نورة بنت محمد. (1428هـ). التسرب الوظيفي لدى المعلمات السعوديات في المدارس الأهلية الثانوية بمدينة الرياض: الأسباب والحلول (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض: المملكة العربية السعودية.

العتيق، نوره .(1420هـ). تنقل المعلمات في المدارس المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض: العوامل المؤدية إليه وعلاقته بالأنماط القيادية السائدة في تلك المدارس (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض: المملكة العربية السعودية.

العساف، صالح بن حمد. (1995م). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض : مكتبة العبيكان.

العلي، صادق بن صالح. (1436هـ). دور برنامج نطاقات في توطين الوظائف التعليمية في المدارس الأهلية من وجهة نظر الملاك والمعلمين بمدنية مكة المكرمة؛ مقترحات للتطوير المدارس (رسالة ماجستير غير منشورة). قسم الإدارة التربوية والتخطيط، جامعة أم القرى، مكة المكرمة: المملكة العربية السعودية.

العمري، علي .(1428هـ) . الانسحاب الوظيفي لدى المعلمين السعوديين في التعليم الأهلي بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين السعوديين بالعاصمة المقدسة (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، مكة المكرمة: المملكة العربية السعودية.

العنزي، نايف بن عماش. (1432هـ). أهم أسباب التسرب الوظيفي لدى المعلمين السعوديين في المدارس الثانوية الأهلية بمدينة الرياض من وجهة نظرهم (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية العلوم الاجتماعية، قسم التربية، جامعة الإمام، الرياض: المملكة العربية السعودية.

الغامدي، حمدان ونور الدين، عبدالجواد. (1426هـ). تطور نظام التعليم في المملكة العربية السعودية. الرياض : مكتبة الرشد.

الغانم، وليد .(1424هـ). الاتجاهات نحو التسرب الوظيفي وعلاقتها بالأداء: دراسة تطبيقية في المملكة العربية السعودية.

فرج، عبداللطيف .(2009م). نظام التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية. ط1، الأردن، عمان: دار وائل للنشر .

النصار، خالد .(1425هـ). المشكلات الإدارية والفنية التي يواجهها المعلم السعودي في المدارس الأهلية بمدينة الرياض (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض: المملكة العربية السعودية.

الهليل، تركي. (1424هـ). عوامل تسرب الموظفين بالقطاعات الصحية وانعكاساتها الإدارية والأمنية (رسالة ماجستير غير منشورة). قسم العلوم الإدارية، جامعة نايف للعلوم

الأمنية، الرياض: المملكة العربية السعودية.

ثانيا: المـراجـع العربية مترجمة للإنجليزية:

:References

Alali, Sadiq bin Saleh. (1436 H). *Nitaqat program's role in localization of education jobs in private schools from the viewpoints of owners and teachers in Makkah*: *Proposals for development* (*in Arabic*). (Unpublished MA thesis). Department of Educational Planning, Umm alQura University, Umm alQura: Kingdom of Saudi Arabia.

Alamri, Ali.) (1428) H(. *Career withdrawal among Saudi teachers in private secondary schools from the viewpoint of Saudi school principals and teachers in The Holy Capital*. (in Arabic). Umm Al Qura University, Kingdom of Saudi Arabia.

Alanzi, Nayef bin Ammash. (1432). *Key reasons for Saudis teachers' dropout at private secondary schools in Riyadh*, *from their perspective* (*in Arabic*). (Unpublished MA thesis). College of Social Sciences, Department of Education, Imam Muhammad ibn Saud Islamic University, Riyadh: Kingdom of Saudi Arabia.

Alassaf, Saleh bin Hamad.)1995(. *Introduction to Research in Behavioral* Sciences (in Arabic). Riyadh: Obeikan Library.

Alatiq, Nora. (1420 H). *Movement of Intermediate and Secondary schools in Riyadh . Causative factors and their relationship to the prevailing patterns of leadership in those schools* (in Arabic). (Unpublished MA thesis). College of Education, King Saud University, Riyadh: Kingdom of Saudi Arabia.

Aldosari, Rashid Dhafer.)1428(. *Problems of Saudi Secondary School Teacher in Riyadh Private Schools* (*in Arabic*). (Unpublished MA thesis). Imam Muhammad ibn Saud Islamic University, Riyadh: Kingdom of Saudi Arabia.

Aldurais, Nora bint Mohammed. (1428 H). *Career Dropout among Saudi Female Teachers in Private Secondary Schools in Riyadh*: *Reasons and Solutions* (in Arabic). (Unpublished MA thesis). College of Education, King Saud University, Riyadh: Kingdom of Saudi Arabia.

Alghamdi & Abduljawwad, Nooreddin. (1426H). *Development of Education System in the Kingdom of Saudi Arabi* (*in Arabic*). Riyadh: Al-Roshd Library

Alghanim, Walid .(1424 H). Attitudes toward career dropout and its relationship to performance: Applied Study in Saudi Arabia (in Arabic).

Alhamid, Mohammed Mojib. (1425 H). *Education in the Kingdom of Saudi Arabia*: *Present Vision and Future Outlook* (*in Arabic*).2nd ed., Riyadh: Al-Roshd Library

Alharbi, Bader. (1425 H(. *Faculty Members' Dropout at Institute of Public Administration*: *Survey on the institute in Riyadh* (*in Arabic*). (Unpublished MA thesis). College of Administrative Sciences, King Saud University, Riyadh: KSA.

Alhulaiyel .(1424H) *Factors of Employees*' *Dropout in Health Sectors and its Administrative and Security Implications* (*in Arabic*). (Unpublished MA thesis). Naif Arab University for Security Sciences, Riyadh: KSA.

Al-Huqail, Sulaiman.)1432 H(. *Education System and Policy in the Kingdom of Saudi Arabia* (*in Arabic*). 1st ed., Riyadh: Alhugail.

Alnassar, Khaled.)1425 H . *Administrative and technical problems faced by the Saudi teacher in private schools in Riyadh* (*in Arabic*). Master Thesis. College of Education, King Saud University

Alsalman, Abdullah.)1420(. *Sources of occupational stress among secondary school teachers in Riyadh in light of some variables* (*in Arabic*). (Unpublished MA thesis). College of Education, King Saud University, Riyadh: Kingdom of Saudi Arabia.

Alsabbagh, Zuhair.) 1403 H). Personnel Dropout and its Administrative Implications (*in Arabic*). *Journal of Public Administration*, *Institute of Public Administration*, *Riyadh*, 38.

Alshathri, Abdulaziz Nasser. (1429 H(. *Problems faced by school administration at private schools* (*A field study on principals of private boys secondary schools in Riyadh*) (*in Arabic*).

Faraj, Abdullatif.)2009(. *Education System in Saudi Arabia* (*in Arabic*). 1st ed., Jordan, Amman: Dar Wael Printing Press.

Halawani & Hizami. (1422H). *Factors of Faculty Members'*

Sahffi, Hatem.(1422 H(. *Private Boys Education in Jeddah* (*in Arabic*). (Unpublished MA thesis). Umm Al Qura University, Umm Al Qura: Kingdom of Saudi Arabia.

Dropout (*in Arabic*). (Unpublished MA thesis). College of Administrative Sciences, King Saud University, Riyadh: Kingdom of Saudi Arabia.

مجلة الشمال للعلوم الإنسانية، المجلد (3)، العدد (1)، جامعة الحدود الشمالية (1439هـ / 2018م) 135-109

فاعلية التعليم المدمج في مستوى التحصيل الأكاديمي للطلاب واتجاهاتهم نحوه بكلية العلوم الاجتماعية

عبدالله بن محمد العقاب (*)

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

(قدم للنشر في 1438/5/16 هـ، وقبل للنشر في 1438/9/9 هـ)

ملخص الدِّراسة: هدفت الدِّراسة إلى الكشف عن فاعلية التعليم المدمج في التحصيل الأكاديمي للطلاب بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد ابن سعود الإسلامية واتجاهاتهم نحوه من خلال استخدام التعليم المدمج في تدريس مقرر: (تقنيات التعليم)، ولتحقيق أهداف الدِّراسة تم بناء محتوى إلكتروني للمقرر، ورفع عناصره على نظام إدارة التعلم، وبناء أداتي الدِّراسة: اختبار تحصيلي، واستبانة لقياس الاتجاه. وتكونت عينة الدِّراسة من (64) طالباً، توزعوا على مجموعتين؛ إحداهما مجموعة ضابطة، والأخرى تجريبية. وقد توصلت الدِّراسة إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطيْ درجات طلاب المجموعتين في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج أن اتجاهات طلاب المجموعة التجريبية كانت إيجابية نحو استخدام التعليم المدمج في تدريس مقرر تقنيات التعلم. وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بمجموعة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: فاعلية، تعليم إلكتروني، تطوير، تبني.

*****

The Effectiveness of Using Blended Learning on Students' Academic Achievement and their Attitudes Toward it at College of Social Sciences

Abdullah Alaugab (*)

Imam Muhammad ibn Saud Islamic University

(Received 13/2/2017, accepted 4/6/2017)

Abstract: This study aimed to identify the effectiveness of using blended learning in teaching Educational Technology course at Imam University on academic achievement of students of College of Social Studies, and their attitudes toward it. The study employed the quasi-experimental approach and the descriptive method to answer study questions. The study sample consisted of (64) students, divided into two groups: experimental and control. Tools of the study included a pre/post achievement test and an attitude questionnaire (prepared by the researcher). The result showed statically significant differences at (0.05) level between the mean scores of the experimental group students who were taught by blended learning model and those of the controlled group students who were taught by the traditional method in posttest in favor of the experimental group. The results also showed that experimental group students' attitudes were positive towards using blended learning in teaching Educational Technology Course.

Keywords: Effectiveness, E-learning, Development, Adoption.

(*) للمراسلة:
أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ص.ب: 101872، الرمز البريدي: 11665، الرياض، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:
Assistant Professor, Department of Curriculum and Instruction, Colleges of Social Science, Imam Muhammad ibn Saud Islamic University, P.O. Box 101872, Postal Code: 11665, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia

e-mail: abuanas@gmail.com

ejournal.nbu.edu.sa
DOI: 10.12816/0043027

مقدمة:

يواجه التعليم في العصر الحالي كثيرا من التحديات الاقتصادية والاجتماعية والتقنية المختلفة في ظل التطور العلمي والرقمي واحتدام المنافسة العالمية، مما يفرض على الميدان التربوي ومؤسساته المختلفة ضرورة الوعي بأهمية التطوير السريع في أنظمتها وبرامجها، والاستغلال الأمثل للموارد التقنية والبشرية، للارتقاء بمستوى التعليم، وزيادة كفاءة نظامها الأكاديمي، وتحقيق جودة وفعالية برامجها بما يتوافق مع مطالب التنمية الشاملة، وتلبية احتياجات المتعلمين المتجددة.

ويعد التطوير والتحديث المستمر من الأدوات الرئيسة التي تسعى معظم مؤسسات التعليم العالي من خلاله إلى تحقيق أهدافها، وتحسين بيئتها الأكاديمية، وتجويد مخرجاتها التعليمية. فالمنافسة في مجال الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في البرامج الدراسية ونوعيتها وطريقة تنفيذها وتقويمها وفق جملة من المعايير الضابطة للعملية التعليمية، وكذلك التقدم التقني السريع في الأجهزة والأدوات والبرامج والتطبيقات الإلكترونية؛ جميعها مثلت عوامل ذات أولوية في تطوير منظومة البرامج الجديدة.

وهنا نجد أن تطوير التعليم الجامعي وفق المعطيات السابقة ساهم في إعادة هيكلة النظام التعليمي بعناصره المختلفة، وتوظيف الاتجاهات الحديثة في عملية التعليم والتعلم؛ فتعددت البرامج الأكاديمية، وتحسنت نوعية الأداء، وتنوعت طرق تقديم هذه البرامج وفق مفهوم التعليم المستقبلي، الذي تجاوز الطرق التقليدية إلى ما هو أحدث وأكثر فاعلية؛ كبرامج التعليم والتدريب الإلكتروني، ونشأة عدد من الجامعات الافتراضية، واستخدام التقنيات الحديثة من شبكات الاتصال، وأجهزة الحاسب الآلي (سلامة، 2005)، وتطبيقات الويب الرقمية، والأجهزة اللوحية الذكية، في العملية التعليمية.

وأخذت دائرة التعليم الإلكتروني تتسع في مؤسسات التعليم العالي باستخداماته المختلفة؛ سواء كان مباشراً في القاعات الدراسية أو عن بعد في بعض البرامج التي تطبق التعليم الإلكتروني الكامل. وتجدر الإشارة إلى أن التعليم الإلكتروني، بوصفه نظاماً تعليمياً بفلسفته ومميزاته وإمكانياته، يظل قائما باعتباره أحد البرامج المهمة في المؤسسات التعليمية، وهو في ازدياد مستمر لاستيعاب الأعداد المتزايدة من الطلاب، وتحقيق مرونة الزمان والمكان في التعلم، كما أنه يلبي احتياجات المتعلمين في البرامج التي تتناسب مع قدراتهم وتفضيلاتهم.

إن وجود التعلم الإلكتروني لا يعني إلغاء التعليم التقليدي، ولكن قد لا يكون هو الخيار الأمثل أو المناسب لكثير من مؤسسات التعليم العالي التي لا يزال لديها كثير من الصعوبات لتحقيق ذلك، والتحول تجاه التعليم الإلكتروني، فظهرت الحاجة الماسة إلى بدائل جديدة؛ الأمر الذي دفع الجامعات للبحث عن إستراتيجية جديدة تجمع بين خصائص كل من التعلم التقليدي والتعلم الإلكتروني؛ للتغلب على أوجه القصور في النظامين على حد سواء وفي الوقت نفسه.

ويعد التعليم المدمج (Blended Learning) واحداً من هذه الإستراتيجيات التي تُدمج فيها التقنيات في عملية تقديم التعليم؛ بغية التغلب على بعض القيود المفروضة على التعليم في المدارس التقليدية (Porter et al., 2014). وغالبا ما يوصف التعلم المدمج بأنه مزيج بين طريقتين في التعليم: الطرق التقليدية وجهاً لوجه في القاعات الدراسية، والتعليم الإلكتروني (Bliuc et al., 2007).

وقد بدأ التعليم المدمج وفق منهج معتمد في جامعة وسط فلوريدا في عام (1996) (Albrecht, 2006)، وبعد ذلك أخذت العديد من مؤسسات التعليم العالي الأخرى في اعتماده بوصفه وسيلة مبتكرة للتعليم (Moreno, Lowrey, & Barlow, 2006) ويذكر وادي (Wade, 2012) أن العديد من الجامعات حول العالم بدأت فعليا في استخدام تقنية المعلومات ووسائل الاتصال في التعليم وفق منهج التعليم المدمج، وأن معدل نموه عالميا تجاوز 46٪ في السنة (Hilliard, 2015).

إن التطور السريع في استخدام التعلم المدمج برنامجاً بديلاً في التعليم إنما جاء لمعالجة مشاكل التعليم التقليدي من خلال استغلال أدوات التعليم الإلكتروني (Wu et al., 2010) ويتوقع أن يصبح النموذج التقليدي الجديد في العملية التعليمية (Graham, 2013) نظرا لأنه يلبي احتياجات كل من الجامعات وأعضاء هيئة التدريس والطلاب على حد سواء (Moskal, Dziuban & Hartman, 2013) ويكمن التحدي في التكامل والتنسيق الجيد فيما بينها (McKenzie et al., 2013).

ويمكن القول إن التعليم المدمج – في حد ذاته – هو مستقبل التعليم (Brown & Diaz, 2010) لما يتمتع به من خصائص جمعت بين أصالة الفصول التقليدية وتفاعلاتها المباشرة ومزايا التعليم الإلكتروني في المرونة (Deperlioglu & Kose, 2013). و لضمان جودة البرامج المقدمة فيه؛ فإنه لابد من التقويم المستمر وفق مجموعة من المحددات والمعايير، ولعل من أشهرها نموذج سلون (The Sloan Consortium, 2011) المستخدم في تقويم بيئات التعلم المدمج لتأكيد الجودة، وهي قائمة على خمسة عناصر رئيسة، هي: الفاعلية، ورضا أعضاء هيئة التدريس، ورضا الطلاب، وإمكانية الوصول، والتكلفة المادية (Shelton, 2011). ويضيف ميلر (Miller, 2012) أن التعليم المدمج الفعال يتطلب – أولاً – تحديد الأهداف، ثم تحفيز الطلاب على حب التعلم، وسهولة الوصول والتعامل مع التقنية، وكذلك وجود فصول افتراضية، وأخيرا استخدام أدوات التعلم المتنقل.

ويشير عدد من الدراسات (Donoghue, 2006 Delialioglu & Yildirim, 2007; Schmidt & Werner, 2007; Young & Ku, 2008) إلى أن التعليم المدمج هو الحل الأمثل للمشاكل والاحتياجات التعليمية، ويضمن الإسراع في تحقيق التعلم التفاعلي للطلاب، فقد أسهم بشكل مباشر وغير مباشر في حل المشاكل التي تواجه الجامعات، كنسبة القبول الجامعي،

وزيادة عدد الطلاب، واستيعاب الفصول الدراسية، وانخفاض مستوى التحصيل العلمي (Garrison & Vaughan, 2013) ، وكلفة التعليم، كما يمُكِّن المؤسسات التعليمية من أن تكون أكثر تأثيراً وإيجابية (الغريب، 2009).

ويذكر كل من بونك وجراهام (Bonk & Graham, 2006) أن هناك بعض الأسباب الرئيسة لتوسع الجامعات والكليات في التعليم المدمج على مستوى العالم، وهي: زيادة إمكانية الوصول للمتعلمين، والمرونة في تعلم الطلاب، وتحسين البيئة التربوية للتدريب والتطوير المهني، وتحسين المراقبة، وتقويم الأنشطة الأكاديمية، وإعطاء المزيد من الاهتمام في التطوير الذاتي الأكاديمي، وتهيئة الفرصة للاتصال العالمي والتعاون العلمي بين الجامعات، والاستخدام الأمثل للموارد وخفض تكلفتها، وإعداد وتزويد الطلاب بالمهارات اللازمة والمعرفة والاستعداد المهني بطريقة سريعة وأكثر فعالية حسب متطلبات سوق العمل التنافسية.

وهنا يذكر كل من سو وبرش (So & Brush,2008) أنه قد لوحظ في بيئة التعلم المدمج زيادة التحفز الذاتي للتعلم لدى الطلاب بسبب الاستغلال الأمثل للوقت داخل القاعة الدراسية وخارجها، مما ساهم في زيادة التركيز على التنظيم الذاتي للتعلم، كما لوحظ زيادة في الدافعية والتحصيل الأكاديمي (Joo, Lim & Kim, 2012) وأن نتائج التعلم أعلى في التعليم المدمج منه في التعليم العادي (Albert, Beatty, &. Roach, 2014)

ويؤكد روش (Roach, 2014) على أن اتجاه الطلاب كان إيجابياً تجاه بيئة التعليم المدمج، وأنه يؤدي إلى تنمية مستوى التعليم، وفهم المحتوى الدراسي بشكل أفضل وأعمق خلال فترة زمنية قصيرة، كما أن له القدرة على تمييز التعليم، وإشراك الطلاب في العمل التعاوني (Miller, 2012) وتحفيز الطلاب على تبادل الأفكار، والمشاركة في الأنشطة الجماعية بفعالية (Snodin, 2013)، ورفع قدرة الفصول الدراسية، وزيادة التحصيل الدراسي والاحتفاظ لدى الطلاب(Hilliard, 2015) .

كما يذكر كل من (Dziuban, Hartman, Cavanagh & Moskal, 2011; Garrison & Vaughan, 2013; Graham, 2006; Sharpe, Benfield, Roberts & Francis, 2006; Vaughan, 2007) أن التعليم المدمج له دور في تعزيز الطلبة، وتحسين نتائج التعلم، وزيادة مستوى التحصيل والرضا عند الطلاب، ويسهم في رفع كفاءة وفاعلية العملية التعليمية، ويؤدي إلى نتائج تعليمية مميزة(Eryilmaz, 2015) ، كما أن له دوراً في التعلم النشط، وتحسين اتجاهات الطلبة نحو التعلم بشكل عام (Troha, 2003).

مشكلة الدِّراسة:

ينظر للتعليم المدمج على أنه بيئة تعليمية ثرية تستثمر خصائص كلٍّ من التعلم وجهًا لوجه ومميزات التعلم الإلكتروني، كما أن له فوائد أخرى متعددة؛ حيث تشير

نتائج دراسة أجراها مركز التعلم الرقمي (Center for Digital Education, 2012) لاستقصاء أهم فوائد التعليم المدمج للطلاب إلى أنه يوفر فرص تعلم بديلة بنسبة ٪92، وأنه يصل لعدد أكبر من المتعلمين عن بعد بنسبة ٪85، وأنه يشجع الطلاب على مزيد من المشاركة بنسبة ٪70 ، ويساعد على زيادة التحصيل الدراسي بنسبة ٪61، كما أنه يساعد على زيادة قدرة الفصول الدراسية بنسبة ٪59، وزيادة احتفاظ الطالب بالمعلومة بنسبة ٪56 . وتشير الدراسة – أيضا – إلى أن هناك أربع فوائد رئيسة يقدمها التعليم المدمج لأعضاء هيئة التدريس، وهي: سهولة تواصل أعضاء هيئة التدريس مع الطلاب بنسبة ٪92 ، وأنه يساعد أعضاء هيئة التدريس على قياس مدى تقدم الطلاب في المواد الرقمية بنسبة ٪73 ، وهو مقياس لأداء القسم أو المؤسسة بنسبة 61 ٪ ، ويساعد على خفض التكاليف بشكل عام بنسبة ٪54 .

وقد ذكر تنق (Ting, 2015) أن طلاب اليوم عموماً على دراية تامة بالتقنية الرقمية ومعرفة كيفية الوصول إليها، وإنشاء المعلومات الرقمية وتبادلها؛ لذا فهم يتطلعون إلى تعلم فريد يجمع بين أصالة التعليم التقليدي والأدوات والتطبيقات الرقمية، ويتماشى مع قدراتهم ومهاراتهم، ويلبي احتياجهم. ولعل التعليم المدمج هو المناسب والقادر على تلبية حاجة المتعلم للتعلم المستمر باستخدام الوسائل التقنية، الأمر الذي يمكنه من تثقيف نفسه وإثراء معلومات من حوله، إضافة إلى ما يتميز به من خصائص؛ كمرونة الوقت، وسهولة الاستعمال (خصاونة وآخرون، 2010).

وعلى الرغم من نجاح تجارب عدد من الجامعات في الداخل والخارج في مجال التعليم المدمج، فإنه لا يزال هناك محدودية في الاستخدام في بعض الجامعات المحلية. وقد يرجع السبب في ذلك إلى عدم توافر دراية تامة بكيفية التعلم المدمج وإمكاناته من حيث التخطيط والتصميم وآلية التطبيق، ونقص في المهارات التقنية وتطبيقاتها التفاعلية لدى أعضاء هيئة التدريس، وكذلك عدم جاهزية البنية التحتية التي تتمثل في: الكوادر البشرية المدربة، وتوفير الأدوات والتطبيقات المطلوبة في التفاعل، والتواصل المباشر وغير المباشر، وتوفير الدعم الفني اللازم لاستمرار عملية التعليم المدمج.

ولما للتعليم المدمج من مزيا متعددة من شأنها تطوير العملية التعليمة، ورفع إمكانات التعليم، ودعم المتعلمين، وزيادة مستوى تحصيل الطلبة، وتعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو العملية التعليمة؛ اتجهت هذه الدراسة إلى بيان مدى فاعلية التعليم المدمج في التحصيل الأكاديمي واتجاهاتهم نحوه للطلاب بكلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمدينة الرياض.

أسئلة الدِّراسة:

تسعى الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما فاعلية التعليم المدمج في التحصيل الأكاديمي

للطلاب واتجاههم نحوه بكلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟ وللإجابة عن هذا السؤال تمَّ وضعُ الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما أثر التعليم المدمج في تحصيل الطلاب بكلية العلوم الاجتماعية؟
2. ما اتجاهات طلاب كلية العلوم الاجتماعية نحو استخدام التعليم المدمج في مقرر تقنيات التعليم؟

فرض الدِّراسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي تُعزى إلى التعليم المدمج.

أهداف الدِّراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. تعرف فاعلية التعليم المدمج في تحصيل طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
2. الكشف عن اتجاهات طلاب كلية العلوم الاجتماعية نحو استخدام التعليم المدمج.

أهمية الدِّراسة:

- أنها تتناول التعليم المدمج؛ إذ لا تزال ثمة ندرةٌ في الدراسات العربية التطبيقية التي اهتمت بهذا الجانب.
- قد تسهم هذه الدراسة في لفت انتباه القائمين على تطوير التعليم الجامعي نحو توظيف التعليم المدمج في التعليم العالي.
- يمكن أن تحثّ هذه الدراسة أعضاء هيئة التدريس على تبني التعليم المدمج في مناهجهم الدراسية.
- نتائج هذه الدراسة وتوصياتُها قد تسهم في تطوير اتجاهات الطلبة نحو التعليم المدمج من خلال تعزيز الاتجاهات الإيجابية، ومعالجة الاتجاهات السلبية.

حدود الدِّراسة:

- الحد المكاني: كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- الحد الزماني: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 1436/ 1437هـ.
- الحد الموضوعي: اقتصرت الدِّراسة على استخدام التعليم المدمج في تدريس مقرر تقنيات التعليم (نهج 613).

مصطلحات الدِّراسة:

التعليم المدمج (Blended Learning): هو دمج منظم لبعض تطبيقات التعليم الإلكتروني في بيئة التعليم التقليدي للاستفادة من إمكانياتها المتعددة في الحصول على خبرات تعليمية تفاعلية.

التحصيل (Achievement): هو «مستوى محدد من الأداء أو الكفاية في العمل المدرسي أو الأكاديمي، ويُقَيَّم بواسطة المعلم أو الاختبارات التحصيلية أو كلاهما» (Chaplin, 1971, p.28)، ويعرف في هذه الدراسة بأنه: ما تعلمه الطلبة بعد دراستهم مفردات مقرر تقنيات التعليم سواء أكان بالطريقة التقليدية أم بالتعلم المدمج، والذي يقاس من خلال الاختبار التحصيلي المعرفي.

الاتجاه (Attitude): هو مقدار الاستعداد النفسي والعصبي والعقلي، وأثره على استجابة الفرد نحو موضوع ما وفق مثير معين. ويعرف في هذه الدراسة بأنه: مجموعة الاستجابات التي يبديها أفراد عينة الدراسة نحو التعليم المدمج بالقبول أو الرفض، ويقاس الاتجاه إجرائياً بنوع الاستجابة على فقرات المقياس.

الإطار النظري:

إن التعليم سواء كان وفق المنهج التقليدي أو الإلكتروني لابد أن يحقق أهداف المؤسسات التعليمية، ويراعي خصائص المتعلمين، ويسهم في التفاعل ورفع كفاءة مخرجات التعلم. فمن خلال التقويم المستمر لبرامج التعليم العالي يمكن قياس مدى تحقق هذه الأهداف. وتشير بعض الدراسات (Tucker, 2012; Garrison & Vaugha, 2013) إلى أن التعليم التقليدي بمكوناته الحالية لم يعد قادرا على تلبية احتياجات الطلبة المرحلية المرتبطة بالمتغيرات والتطورات التي يعيشها المجتمع؛ لذا فإن عليه تبني طريقة أخرى أو إضافة بعض التحسينات، وتطوير أساليب الأداء، كي يلبي الاحتياجات المطلوبة.

فالتعليم المدمج Blended Learning ، ويسمى أيضا بالتعليم الهجين (Hybrid Learning) أو التعليم الخليط والممزوج،(Mixed Learning) الذي يجمع بين خصائص الفصول التقليدية، ويستفيد من مميزات التعليم الإلكتروني؛ قد يكون هو الحل الأمثل لتحقيق الأهداف التعليمية بفاعلية، واختصار الوقت والجهد، وفتح آفاق جديدة للتعلم بأسلوب أكثر جاذبية؛ إذ تتوافر فيه مصادر المعلومات الإلكترونية، والتواصل التفاعلي، بما يجعل المؤسسات التعليمية أكثر تأثيرا وإيجابية (الغريب، 2009).

والتعليم المدمج -كما أشار بونك وجراهام (Bonk & Graham, 2006) - هو مزج نموذجين للتعليم منفصلين تاريخياً، وهما: نظام التعلم وجها لوجه، ونظام التعلم الموزع، مع التأكيد على استخدام التكنولوجيا القائمة على الكمبيوتر والشبكات. ويعرفه الفقي (2011، ص:15) بأنه: «نظام متكامل يدمج الأسلوب التقليدي للتعلم وجها لوجه مع التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت، لتوجيه ومساعدة المتعلم خلال كل مرحلة من مراحل التعلم».

إن أهمية التعليم المدمج تكمن في إمكانياته المتعددة، وهنا يذكر تكر (Tucker, 2012) أن التعليم المدمج ذو أهمية في الميدان التربوي لأنه جاء بحلول لمشاكل التعليم المتجددة؛ كزيادة الطلب على التعليم، والزيادة المستمرة

في أعداد الطلاب، والحاجة إلى تنوع مصادر التعلم، وقلة المصادر المادية، والحاجة إلى الارتقاء بمستويات الطلاب وفق معايير الجودة، وانتشار التقنية في المجتمع وإتقان الطلاب لها. ويضيف يوسف (2007) أن قصور المؤسسات التعليمية في الوقت الحاضر عن مواكبة العصر يستدعي استخدام التعليم المدمج في المؤسسات التعليمية والتربوية.

إن العوامل الرئيسة في نجاح تنفيذ التعليم المدمج – كما أشار كل من فوغان وكريسون (Vaughan & Garrison,2013)– تكمن في توافر الموارد المالية، ودعم الإدارة العليا، وتوافر القدرات البشرية من ذوي المهارات التقنية. كما أن أفضل الممارسات لتنفيذ التعليم المدمج يتطلب الربط والتناغم بين مكونات نظام التعليم التقليدي (وجهاً لوجه) ونظام التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت من أجل ضمان بيئة التعلم المدمج.

مميزات التعليم المدمج:

هناك العديد من المميزات للتعليم المدمج، ومن هذه المميزات ما ذكره جليزر (Glazer,2012) وهي:

1. تفاعل الطلاب مع العملية التعليمة من خلال تنوع طرق التعلم.
2. إتاحة التعليم للجميع وزيادة فرص التعلم الاجتماعي، والتعاون، وزيادة المشاركة.
3. تحقيق أهداف التعلم من خلال استخدام إستراتيجيات متعددة.
4. يشجع التعلم المستمر الذي يعد أكثر فعالية في إحداث التغيير والتعلم الموجه.
5. زيادة فرص إكساب المهارات للطلاب لتنوع أساليب التعلم.
6. زيادة فرص مشاركة الطلاب في العملية التعليمية لتطبيقه بعض الإستراتيجيات مثل التعلم التعاوني، حل المشكلات، التعلم الفردي، النقاش، الحوار.
7. يوفر الوقت لكل من الأستاذ والطالب ويسهل عملية التواصل بينهما.
8. خفض تكاليف التعليم مما يسهم في التوسع وسرعة التنمية.
9. دعم التعلم النشط والتعلم الذاتي.
10. المرونة في الزمان والمكان

تصميم التعليم المدمج:

تختلف إستراتيجيات تصميم التعليم المدمج في المؤسسات التعليمية وفقاً لطبيعة النظام التعليمي، ومستوى مهارات أعضاء هيئة التدريس، وخصائص الطلاب ونتائج التعلم، كما أن تصميم التعليم المدمج يختلف عنة في التعليم التقليدي. وللوصول إلى تصميم فعال للتعليم المدمج وممارسة أفضل فينبغي أن يحقق التصميم المبادئ التالية:

1. أن يركز التصميم على تحقيق أهداف التعليم وتلبية متطلبات مخرجات التعلم، وليس لمجرد الاستخدام المحدود للتقنية.
2. أن يلبي التصميم حاجات الطلاب، وان يصل

إلى أوسع شريحة من المتعلمين.

3. مراعاة التصميم الانسجام التام بين مكونات التعليم المدمج وعدم التقاطع أو التعارض فيما بينهما.
4. أن يراعي التصميم تفضيلات الطلاب وطريقة استخدامهم للتطبيقات الإلكترونية المتنوعة.
5. أن يراعي التصميم خصائص وطبيعة المقررات الدراسية ويلبي احتياجها حسب نوعية هذه المقررات.
6. أن يحتوي التصميم على خيارات وبدائل تتناسب مع خصائص الطلاب وطرق تعلمهم.
7. أن يراعي التصميم الجوانب التفاعلية والمشاركة والعلاقات الاجتماعية بين المتعلمين.
8. أن يكون التصميم قابل للتقويم والتطوير المستمر.

معايير التعليم المدمج:

يذكر كل من ساليبا ورانكن وكورتز (Saliba, Rankine, & Cortez, 2013) أن هناك أربعة معايير رئيسية ينبغي أن تتوافر في التعليم المدمج وهي كالتالي:

1. أن يبنى تصميم التعليم المدمج على نظريات ومباديء التعليم المرتكزة حول الطالب.
2. أن يكون تقويم الأنشطة والتغذية الراجعة فيه وفق المنهج المدمج.
3. أن تسهل قنوات الاتصال والتواصل الإلكتروني عملية تفاعل الطلاب ومشاركتهم.
4. أن يكون لدى الطلاب إمكانية الوصول إلى مجموعة من مصادر التعلم والدعم الفني.

نماذج التعليم المدمج:

ذكر تكر (Tucker, 2012) أن نماذج التعليم المدمج تتلخص في التالي:

نموذج الموجه المباشر وجها لوجه (Face-to-Face Driver Model):

في جميع نماذج التعليم المدمج يعتبر التوجيه المباشر وجها لوجه هو الأقرب إلى بيئة المدرسة التقليدية. وفية يستخدم التعليم الإلكتروني عند الحاجة لمساعدة بعض الطلاب كل على حدة ويقدم الجزء الأكبر من المقرر وجها لوجه، وهذا يعني أن بعض الطلاب من فئة معينة هي من سيشارك في هذا النوع من التعليم المدمج، مثل الطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلم أو الطلاب العاملين والذين تساعدهم التقنية في متابعة الفصول الدراسية.

نموذج التناوب (Rotation Model):

يقوم هذا النموذج من التعليم المدمج على التناوب بين التعليم وجها لوجه والتعلم الإلكتروني وفق جدول زمني محدد، وفق هذا النموذج يكون التعليم موزعاً بين المحاضرات المباشرة داخل القاعات الدراسية أو المحاضرات الافتراضية والعمل عن بعد، وفية يكون التعليم أكثر تنوعا ويكون دور الأستاذ موجها ومشرفا على سير العملية التعليمية.

النموذج المرن (Flex Model):

يعتمد هذا النموذج على تقديم المحتوى التعليمي إلكترونيا للمتعلمين، على الرغم من تواجد المعلمين

في القاعات التدريسية لتقديم الدعم والمساندة حسب الحاجة لإعطاء الفرصة للمتعلمين للتواصل مع الأستاذ. وفي هذه النموذج يكون التعليم موجهه ذاتيا من الطلاب في بيئة رقمية تعتمد على تقديم المتطلبات والقيام بالأنشطة والمهام افتراضيا.

نموذج المعمل الإلكتروني

(Online Lab Model):

ويعد هذا النموذج مكملاً للعملية التعليمية التقليدية، ولحل مشكلة المعامل المباشرة داخل المؤسسات التعليمية، وتكمل هذه المعامل الافتراضية على الأنترنت العملية التعليمية ويقدم المحتوى كاملا من خلال منصات المعامل المباشرة والتي تدار من قبل معلمين مباشرين ويتيح هذا النموذج بيئة تعلم تسمح لبعض الطلاب العمل في وتيرة متوازية حسب الموضوع الذي يناسبهم دون التأثير على الطلاب الآخرين.

نموذج الدمج الذاتي(Self-Blend Model):

يقدم هذا النموذج علاوة على التعليم المباشر داخل القاعات الدراسية وجها لوجه والتعليم الإلكتروني الكامل. ويتيح للمتعلم حرية اختيار الدروس الإلكترونية لإكمال متطلبات المقرر، ويتطلب نجاح هذا النموذج أن يكون لدى الطلاب همة عالية ورغبة ذاتية في التعلم لتحقيق تقدم في عملية التعلم.

نموذج التوجيه الإلكتروني

(Online Driver Model) :

في هذا النموذج لا يلغي الفصول التقليدية ولكن معظم التعليم فيه يكون إلكترونيا عن بعد ويتم تسليم المواد في المقام الأول عبر منصة إلكترونية. وفية يتم التواصل والنقاش مع الأستاذ عبر القنوات الإلكترونية. ويعد هذا النموذج المثالي للطلاب الذين يحتاجون إلى مزيد من المرونة والاستقلالية في دراستهم وفق جداول أعمالهم اليومية. وتزداد شعبية هذا النموذج كل عام بنسبة تزيد عن 15 في المئة.

إستراتيجيات التعليم المدمج:

يجمع التعليم المدمج بين خاصية التعليم المتزامن والغير متزامن، لذا فإن بيئة التعليم المدمج التفاعلية تقوم على بعض الإستراتيجيات التي تجمع بين خصائص النظامين وتحقق المرونة في التعليم. وقد وضع باباس(Pappas, 2015) سبع استراتيجيات للتعليم المدمج كما يلي:

1. **تحديد أهداف التعليم المدمج بوضوح:**

تعد الأهداف بمثابة الدليل لتنفيذ بنود التعليم المدمج، فهي خارطة الطريق لرؤية أين يتجه مسار التعليم المدمج. فالأهداف يجب أن تحدد في البداية قبل إنشاء المحتوى العلمي للمقرر. مع الأخذ بالاعتبار التالي:

- المهارات اللازمة للطلاب للتعامل مع التعليم المدمج.
- نوعية المحتوى والمعلومات التي يجب تضمينها في منهج التعليم المدمج.
- الأدوات ونماذج التصميم التعليمية أو نظريات التعلم التي ينبغي أن تستخدم من أجل تقديم المحتوى العلمي.

2. **تحديد خطة ومفردات منهج التعليم المدمج:**

إن خطة ومفردات المقرر في منهج التعليم المدمج يجب أن تكون واضحة للمتعلمين قبل التنفيذ، فهي الدليل للطلاب للاستمرار والتقدم في المقرر. لذا ينبغي أن توضح في الخطة بعض المعلومات الرئيسية، مثل الأهداف التعليمية، ومتطلبات المقرر، والمشاركة والحضور، وطريقة الدخول للأنظمة الإلكترونية، والاختبارات، والعروض التقديمية، والمواعيد النهائية لتسليم الأعمال، وغيرها.

3. **تحديد مستوى التفاعل في التعليم المدمج:**

قبل تنفيذ التعليم المدمج لابد من تحديد مستويات التفاعل المطلوبة من الطلاب وكيفية تحقيقها من خلال استخدام مجموعة كبيرة من أدوات التعلم الإلكتروني، وتحديد نوعية المحتوى لكل تطبيق أو وسيلة إلكترونية بما يتناسب مع طبيعتها ومدى قابليتها للتفاعل الفردي والجماعي بين الطلاب سواء أكان متزامناً أو غير متزامن.

4. **تكامل أنشطة العمل الجماعي:**

يعد عنصر التعاون من الأهمية بمكان في التعليم المدمج. فهو يكسب الطلاب التفاعل الاجتماعي اللازم لتبادل المعلومات مع الطلاب الآخرين، والاستفادة من مهارات أقرانهم، باستخدام عدد من الأدوات والتطبيقات المختلفة على الإنترنت. على سبيل المثال: النقاش الغير متزامن في منتديات النقاش الإلكترونية، وكذلك الاجتماعات المتزامنة عبر غرف الدردشة، حيث يتم مناقشة مشكلة معينة أو الإجابة عن بعض الأسئلة المطروحة، وكذلك تبادل الآراء والأفكار عبر وسائل التواصل الاجتماعية.

5. **تحديد كيفية التواصل والتغذية الراجعة:**

ينبغي أن تكون آلية التواصل مع عضو هيئة التدريس واضحة للطلاب للإجابة عن أسئلتهم واستفساراتهم والرد عبر الوسائل المتفق عليها، سواء كان مباشرا عبر الهاتف أو غير مباشر عن طريق البريد الإلكتروني، بحيث لا يتجاوز فترة الرد عليهم مدة 24 إلى 48 ساعة. وهذا سوف يشعر الطلاب أن لديهم نظام دعم قوي في أي لحظه. أيضا، تحديد كيفية الحصول على التغذية الراجعة من الطلاب.

6. **تحديد قائمة بالمصادر والمراجع:**

وضع قائمة بالمراجع العلمية للمقرر وتحديد أهم المصادر التي يستفيد منها الطلاب ويفضل أن تكون متاحة على شبكة الإنترنت، كما يفضل ترتيبها حسب المواضيع المدرجة بالمقرر بحيث يكون هناك مراجع للتوسع في القراءة حول كل موضوع.

7. **وضع خطة فعاله للتقويم:**

لا توجد استراتيجية كاملة للتعليم المدمج دون وجود خطة فعاله للتقويم. فهي مهمة لقياس تقدم الطلاب في المقرر وتحديد مستواهم وأدائهم التحصيلي في كل وحدة. كذلك تقويم الطلاب في الأنشطة والمتطلبات المتنوعة للمقرر سواء كان التقويم إلكترونيا أو مباشرا عبر الوسائل التقليدية.

الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض لأهم الدراسات العربية والأجنبية

التي تعرضت لجانب أو أكثر من موضوع الدراسة:

دراسة كل من ونتو وجني وزنقن,Wentao) (Jinyu & Zhonggen, 2016، وهي بعنوان: مخرجات التعلم والعوامل المؤثرة في التعليم المدمج في تدريس اللغة الإنجليزية لقسم المكتبات. وكان الغرض من هذه الدراسة المقارنة بين نتائج التعلم، وتحديد الفروق بين الجنسين، ومعرفة العوامل المؤثرة في بيئات التعلم المدمج والتعليم التقليدي. وقد شارك في الدراسة حوالي ألف مشارك من جامعة واحدة عشوائيا للإجابة عن الأسئلة الواردة في الاستبيانات. وقد تبين أن معدلات النجاح في ظل التعليم المدمج أعلى مقارنة بالتعليم التقليدي، كما أن معدلات التسرب في بيئة التعليم المدمج انخفضت مقارنة بالتعليم التقليدي. وأشارت النتائج – كذلك- إلى أنه لا توجد أية فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج التعلم بين الجنسين الذكور والإناث، وكانت العوامل المؤثرة أكثر ملاءمة في التعليم المدمج منه في التعليم التقليدي. وأخيرا، كانت الدافعية في التعليم المدمج للذكور أعلى بكثير من الإناث، كما كان موقف الذكور بشكل ملحوظ أفضل من الإناث في مسألة تقدير الذات والبعد عن القلق.

دراسة كل من سنق و ولش ,Tseng &، Walsh) (2016، وهي بعنوان: التعليم المدمج مقابل التعليم التقليدي في تقديم الدروس، مقارنة الطلاب من حيث: الدافعية، ونتائج التعلم، وتفضيلات التعلم. وهدفت الدراسة إلى مقارنة وتقييم تجارب الطلاب وتصوراتهم في التعليم المدمج مقارنة بالطريقة التقليدية في مستوى الدافعية للتعلم، ومستوى نواتج التعلم المهاري، والتحصيل الدراسي. واستخدم المنهج شبه التجريبي في الدراسة لمقارنة المجموعتين. وقد توصلت الدراسة إلى أن الطلبة الذين درسوا بالتعليم المدمج أعلى دافعية للتعلم بكثير (ع = 0.045) من الذين درسوا بالطريقة التقليدية، كما أن مستويات نواتج التعلم المهاري في التعليم المدمج أعلى (ع = 0.45)، إلا أنه لا يوجد فروق كبيرة في التحصيل النهائي بين المجموعتين (ع = 0.192). وعلاوة على ذلك، أشار الطلبة الذين مارسوا التعليم المدمج إلى أنهم يرغبون في دراسة مقررات أخرى بهذه الطريقة، وسوف يوصون بها لأصدقائهم.

دراسة كل من منق وين,Meng & Yen) (2015، وهي بعنوان: المهارات الرقمية والتعلم الفعال في بيئة التعلم المدمج. وهدفت إلى دراسة العلاقات بين المهارات الرقمية وكل من الخلفية المعرفية، والكفاءات المركزية، والتعلم الفعال، والاتجاه. واستخدم في الدراسة المنهج شبة التجريبي مع عينة من الطلبة الذين يدرسون وفق منهج التعليم المدمج في إحدى الجامعات المحلية. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المهارات الرقمية والتعلم الفعال.

دراسة اريلماز (Eryilmaz, 2015) ، وهي بعنوان: فعالية بيئات التعليم المدمج. وكان الهدف من هذه الدراسة التجريبية قياس فعالية التعلم في بيئات التعليم المدمج القائمة على استثمار مميزات التعليم وجها لوجه وبيئات التعلم الإلكتروني. وقد طبقت الدراسة على عدد (110) من طلاب جامعة أتيليم،

في تركيا. وقد تم تصميم بيئة التعليم المدمج في شكل مواد تفاعلية على الإنترنت، والمشاركة في النقاش في المنتدى. ومن خلال مقياس فاعلية بيئة التعلم المدمج المطبقة على الطلاب أظهرت النتائج أن هناك فرقاً كبيراً بين الطلاب في بيئة التعلم المدمج والطلاب في البيئة التقليدية وجهاً لوجه، كما أشارت النتائج إلى أن الطلاب الذين يتعلمون في بيئة التعليم المدمج أكثر فاعلية.

دراسة والي (2015م)، وهي بعنوان: الاستعداد لتطبيق التعلم المدمج لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية. وهدفت الدراسة إلى رصد استعداد طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بدمنهور لتطبيق التعلم المدمج وفق ثلاثة محاور أساسية، تمثلت في درجة توافر المهارات التكنولوجية اللازمة لتطبيق التعلم المدمج، ومستوى الدافعية نحو التعلم المدمج، فضلاً عن تفضيلات الطلاب المرتبطة بآليات تطبيق التعلم المدمج. وأشارت النتائج إلى توافر المهارات التكنولوجية لدى الطلاب، وارتفاع مستوى الدافعية لديهم لتطبيق التعلم المدمج، فضلاً عن تفضيلهم للدراسة بصيغة التعلم المدمج. وأوصت الدراسة بضرورة قيام مؤسسات التعليم العالي بتخصيص أحد المقررات الدراسية – على الأقل– وتقديمه للطلاب بصيغة التعلم المدمج. واقترحت الدراسة دراسة الاختلاف في النوع أو في التخصص الأكاديمي أو في امتلاك المهارات التكنولوجية، وأثر ذلك على الاستعداد لتطبيق التعلم المدمج.

دراسة كل من ونغ وتتنال وبورقيس (Wong, Tatnall & Burgess, 2014)، وهي بعنوان: إطار مقترح للتحقيق من فاعلية التعليم المخلوطة في التعليم والتدريب، وهدفت إلى وضع إطار للتحقيق من فعالية التعليم المدمج؛ حيث تم بناء إطار للتعليم المدمج وفق نموذج مقترح، وتكييفه مع بيئات التعليم المدمج المتنوعة، لتقييم الجاهزية والاستعداد، والتحقق من الأثر والاعتماد في استخدام التقنيات في التعلم المدمج. وقد تم اختبار الإطار المقترح في أحد الجامعات من خلال وصف كيفية تبني واستخدام التعليم المدمج في العملية التعليمية، ومستوى جودة التعلم في هذا النوع من التعليم.

دراسة الحربي (2014م)، وهي بعنوان: مطالب استخدام التعلم المدمج في تدريس منهج (أسس المناهج) من وجهة نظر طلاب دبلوم التربية بجامعة شقراء. وقد هدفت الدراسة إلى تحديد مطالب استخدام التعلم المدمج في تدريس أسس المناهج الواجب توافرها في كل من: المنهج، وعضو هيئة التدريس، والمتعلم، والبيئة التعليمية. وأشارت النتائج إلى أهمية مجموعة من المطالب المتعلقة باستخدام التعلم المدمج فيما يخص المنهج، وعضو هيئة التدريس، والمتعلم، والبيئة التعليمية، كما أوضحت النتائج عدداً من الفروق بين وجهات نظر طلاب دبلوم التربية بجامعة شقراء، فيما يتعلق بمطالب استخدام التعلم المدمج اللازمة عند تدريس أسس المناهج في كلٍّ من: المنهج، وعضو هيئة التدريس، والمتعلم، والبيئة التعليمية، تعزي لمتغيري

التخصص، والخبرة، والمؤهل العلمي، والدورات التدريبية، والمرحلة التي يتم تدريسها.

دراسة تانج وتشو (Tang & Chaw, 2013)، وهي بعنوان: جاهزية وفهم طلاب الجامعة للتعليم المدمج. وقد توصلت الدراسة إلى أن الطلاب الذين لديهم اتجاهات إيجابية نحو التعلم الإلكتروني والتفاعل الإلكتروني والمرونة في التعلم هم أكثر تكيفاً مع التعلم المدمج، ومن ثَمَّ هم أكثر استعداداً للتعلم المدمج. وفي المقابل، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة سلبية بين الاتجاه نحو التعلم في الفصول التقليدية والتعلم المدمج، أي أنه كلما كان اتجاه الطلاب نحو التعلم التقليدي أكثر كان اتجاههم نحو التعلم المدمج أقل.

دراسة الكندري والفريح (2013)، وهي بعنوان: جودة التعليم المدمج من منظور مستخدميه من طلبة جامعة الكويت، وهدفت إلى تقويم جودة التعلم المدمج من منظور مستخدميه من الطلبة، اعتماداً على خبرات التعليم والتعلم المدمج التي مرَّ بها هؤلاء الطلبة في مقرر للتربية البيئية، وقد صممت أنشطة المقرر تعليمياً وتقنياً لهذا الغرض. وبعد مرور الطلبة بخبرة التعلم المدمج طبقت استبانة معدة لقياس عناصر الجودة المنشودة على عينة من الطلبة المسجلين في المقرر. وقد خلصت النتائج إلى أن بيئة التعلم بجامعة الكويت بعناصرها التعليمية والتقنية مهيأة بشكل كامل لتقديم تعلم مدمج، يتصف بدرجة عالية من الجودة التي يمكن أن تحقق رضا الطلبة عن نوعية التعليم الذي يحصلون عليه.

دراسة جونسون (Johnson, 2012)، وهي بعنوان: دور التعليم المدمج في تحصيل ونجاح الطلاب في مقرر تطوير القراءة في كلية المجتمع في كاليفورنيا. وهدفت الدراسة إلى استكشاف فعالية التعلم المدمج في مقرر تطوير القراءة من خلال دراسة العلاقة بين الخبرة والنجاح، ومعدلات استمرار الطلاب في التعلم المدمج في مقرر تطوير القراءة. واستخدم في الدراسة نموذج تحليل جامعة سنترال فلوريدا للتعليم المدمج، حيث قارنت الدراسة بين معدلات التحصيل والنجاح لعدد (30) طالباً، يدرسون المقرر بالكلية في أربع فترات خلال الفصل الدراسي. وقد أجريت الدراسة على مرحلتين؛ الأولى: إجراء مقابلة مع (20) طالباً من خلال الأسئلة المفتوحة لاستكشاف موقف الطلبة المشاركين في المقرر من التعليم المدمج. وأجريت المرحلة الثانية، وهي تجميع وتحليل استمرار ونجاح المتعلمين في التعليم المدمج المسجلين في المقرر، كما تناولت الدراسة – أيضا – مسحاً لتحصيل الطلاب المسجلين في البرنامج نفسه للأعوام السابقة ومقارنة النتائج.

دراسة خلف الله (2010)، وهي بعنوان: فاعلية استخدام كل من التعليم الإلكتروني والتعليم المدمج في تنمية مهارات إنتاج النماذج التعليمية لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية، وهدفت للكشف عن مدى فاعلية استخدام كل من التعليم الإلكتروني والمدمج في تنمية مهارات إنتاج النماذج التعليمية لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية، جامعة الأزهر. وقد طبق الباحث اختبار تحصيل وبطاقة

ملاحظة على مجموعتي الدراسة، للتعرف على مهارات إنتاج النماذج التعليمية قبل تطبيق البرنامجين، وقام الباحث بتطبيق البرنامجين التعليميين اللذين أعدهما -وكان البرنامج الأول خاصاً بالتعليم الإلكتروني، وكان الثاني خاصاً بالتعليم المدمج - على عينة الدراسة كلٌّ على حدة. وأظهرت النتائج فاعلية أسلوب التعليم الإلكتروني بالمحاضرات المباشرة في زيادة التحصيل المعرفي المرتبط بالمهارات لدى الطلاب، وأظهرت كذلك فاعليته في تنمية أداء المهارات على المستوى العملي، وكشفت النتائج - أيضاً - فاعلية أسلوب التعليم المدمج في زيادة التحصيل المعرفي المرتبط بالمهارات لدى الطلاب، وكذلك فاعليته في تنمية أداء المهارات على المستوى العملي، كما بينت الدراسة تفوق مجموعة التعليم المدمج على مجموعة التعليم الإلكتروني في التحصيل المرتبط بالمهارات، وتفوقها على مجموعة التعليم الإلكتروني في أداء مهارات إنتاج النماذج.

دراسة كنسارة (2009)، وهي بعنوان: أثر إستراتيجية التعليم الوقائي باستخدام الحاسوب على التحصيل المباشر والمؤجل لطلاب مقرر تقنيات التعليم مقارنة مع الطريقة الفردية والتقليدية، وقد هدفت الدراسة إلى معرفة أثر إستراتيجية التعليم باستخدام الحاسوب على التحصيل المباشر والمؤجل لطلاب مقرر تقنيات التعليم مقارنةً بالطريقة الفردية والتقليدية، وذلك بالتطبيق على عينة من طلاب كلية المعلمين في جامعة أم القرى. وقد استخدم الباحث عدداً من الأدوات لتحقيق أهداف الدراسة. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في التحصيل المباشر لطلبة مقرر تقنيات التعليم تُعزى لطريقة التدريس أو مستوى تحصيل الطالب أو التفاعل بينهما، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة الحاسوبية التعاونية مقارنةً بكل من طريقة الحاسوب الفردية والتقليدية، وكذلك لطريقة الحاسوب الفردية مقارنةً بالطريقة التقليدية، وبينت النتائج أيضاً وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطيْ أداء طلاب المجموعة الحاسوبية الفردية في الاختبارين المباشر والمؤجل، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء طلاب المجموعة الحاسوبية التعاونية في الاختبارين المباشر والمؤجل.

دراسة أبي موسى (2008)، وهي بعنوان: أثر استخدام طريقة التعلم المدمج على تحصيل طلبة التربية في الجامعة العربية المفتوحة في مقرر (التدريس بمساعدة الحاسوب) واتجاهاتهم نحوها. وتكونت العينة من (20) طالباً، درسوا باستخدام طريقة التعلم المدمج بوصفهم مجموعة تجريبية، وقد درس هؤلاء الطلبة المقرر بحضور محاضرات، ودراسة الكتاب المقرر، وقدمت لهم مواد إلكترونية على شكل أقراص مضغوطة، و(15) طالباً آخرين درسوا بالطريقة التقليدية بوصفهم مجموعة ضابطة. وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر في تحصيل الطلبة الذين درسوا باستخدام طريقة التعلم المدمج، كما أظهرت النتائج فروقا ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو الطريقة المستخدمة لصالح المجموعة التجريبية.

منهج الدِّراسة:

استخدم في هذه الدِّراسة كلٌّ من:

- المنهج شبه التجريبي (Quasi-Experimental Method): الذي يتعدى وصف الظاهرة أو الواقع إلى معالجة عوامل معينة، تحت شروط مضبوطة ضبطاً دقيقاً (بولد & دالين، 2007)، وفيه يتم إثبات الفروض عن طريق التجريب (عبيدات وآخرون، 2016).
- المنهج الوصفي (Descriptive Method) الذي يعتمد على استجواب جميع أفراد مجتمع الدراسة، أو عينة كبيرة منهم، وذلك بقصد وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها، ودرجة وجودها (العساف، 2012).

مجتمع الدِّراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدِّراسة من جميع طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الذين يدرسون مقرر تقنيات التعليم (نهج 613)، للفصل الدراسي الأول، للعام الدراسي 1435/ 1436هـ، وعددهم (5079) طالب، وذلك حسب إحصائية شؤون الطلاب بالكلية. وتكوّنت عينة البحث من (64) طالباً في قسم الاجتماع، وتم توزيعهم عشوائيا إلى مجموعتين متكافئتين؛ إحداهما المجموعة التجريبية، وكان عددها (32) طالباً، والأخرى المجموعة الضابطة، وكان عددها (32) طالباً.

أدوات الدِّراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم بناء الأدوات التالية:

أولاً: الاختبار التحصيلي:

تم إعداد الاختبار التحصيلي وفقا للخطوات التالية:

- تحديد الهدف من الاختبار: يهدف هذا الاختبار إلى معرفة أثر التعليم المدمج في تحصيل طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- تحديد وحدات المقرر: شملت فقرات الاختبار كلَّ موضوعات المقرر، وعددها 19 موضوعاً، وهي: نبذة عن التطور التاريخي لتقنيات التعليم، مفهوم تقنيات التعليم، وأهميتها في عملية التعليم والتعلم، التخطيط لاستخدام تقنيات التعليم، معوقات توظيف تقنيات التعليم في المؤسسات التربوية، الحلول الممكنة، معايير تقنيات التعليم، أساسيات في استخدام تقنيات التعليم، التقنيات التفاعلية الحديثة، بيئات التعلم الحديثة، الفصول الذكية، الحاسوب التعليمي، المنصات الإلكترونية، مقدمة عن شبكة الإنترنت، الإنترنت في التعليم، الشبكات التعليمية المحلية والشبكات العالمية، مصادر المعلومات الإلكترونية، قواعد البيانات والمكتبات الرقمية، الحوسبة السحابية وخدماتها.
- تحديد نوع الاختبار: لتغطية وحدات المقرر، وللبعد عن الذاتية في التصحيح، تم اختيار

الاختبار الموضوعي، وهو عبارة عن اختيار من متعدد، وتكوّن من (50) فقرة، يتبع كل فقرة أربع إجابات محتملة، واحدة منها فقط تمثل الإجابة الصحيحة، وقد تم تطبيقه قبلياً وبعدياً على طلبة المجموعتين: الضابطة، والتجريبية.

ثانياً: استبانة قياس الاتجاه:

تم إعداد استبانة لقياس اتجاهات طلاب كلية العلوم الاجتماعية نحو توظيف التعليم المدمج في مقرر تقنيات التعليم، وتكوّنت من 30 فقرة. وقد تم اختيار مقياس ليكرت الخماسي (غير موافق بشدة- غير موافق- محايد- موافق- موافق بشدة)، ورُتِّبت درجات الحكم تنازليًّا من (1، 2، 3، 4، 5) على التوالي. وقد تم تطبيق الأداة في نهاية الفصل الدراسي الثاني على طلبة المجموعة التجريبية بعد أن استخدمت التعليم المدمج في مقرر تقنيات التعليم. ولتمييز مقياس الاتجاه (إيجابي أو سلبي)، وبناء على الأوزان الرقمية في درجات الحكم؛ فإن الاستجابة «محايد» ذات الرقم (3) تُمثل القيمة الوسطية، وبناء عليه فقد تم احتساب كل فقرة درجتها أعلى من (3) بأنها تُمثل اتجاهاً إيجابياً، وكل فقرة درجتها أقل من (3) بأنها تُمثل اتجاهاً سلبياً.

صدق أدوات الدِّراسة:

1. **الاختبار التحصيلي:**

للتأكد من صدق الاختبار، تم عرض الاختبار بصورته الأولية على 12 عضواً من أعضاء هيئة التدريس المختصين في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، لإبداء الرأي في صدق المحتوى وفقرات الاختبار. وفي ضوء الملاحظات التي أبداهما المحكمون على الأداة، ووفقًا لتوجيهاتهم ومقترحاتهم، تم تعديل الاختبار ليصبح في صورته النهائية متضمناً 50 فقرة، عبارة عن اختيار من متعدد. كما تم حساب الصدق الذاتي بإيجاد الجذر التربيعي لمعامل الثبات، وقد بلغت قيمته 0.913، وتدل هذه القيمة على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

2. **استبانة قياس الاتجاه:**

تم التحقق من صدق الاستبانة الظاهري بعرضها بصورتها الأولية على (12) عضواً من أعضاء هيئة التدريس المختصين في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لإبداء الرأي في مدى تحقيق الاستبانة لأهداف الدِّراسة، ومدى وضوح الاستبانة من حيث الدقة والسلامة اللغوية في صياغة فقرات الاستبانة، للتأكد من درجة مناسبة الفقرة، ووضوحِها، وحذف أو إضافة بعض الفقرات وفقاً لملاحظات المحكمين. وكان عدد فقرات الاستبانة في صورتها الأولية (36) فقرة، وفي ضوء مرئيات المحكمين على الأداة، ووفقًا لتوجيهاتهم ومقترحاتهم؛ تم تعديل الأداة لتصبح في صورتها النهائية متضمنة (30) فقرة.

كما تم التحقق من الاتساق الداخلي لأداة الدراسة بتطبيق الاستبانة بصورتها النهائية على عينة استطلاعية مكونة من (20) طالباً من مجتمع الدراسة خارج العينة، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون (Person) بين فقرات الاستبانة، اتضح أن جميع قيم معاملات ارتباط الفقرات تتراوح ما بين (0.45 – 0.67)، وهذا يشير

إلى أن معاملات الارتباط دالةٌ إحصائيًّا عند مستوى (0.01)، وهذا يؤكد أن هناك اتساقاً عالياً لفقرات الاستبانة، وارتفاع الصدق الداخلي.

ثبات أدوات الدِّراسة:

لقياس ثبات أدوات الدراسة؛ تم تطبيق الاختبار التحصيلي والاستبانة بصورتها النهائية على عينة استطلاعية مكونة من (20) طالباً من مجتمع البحث خارج العينة، وذلك بهدف التأكد من ثبات كل مما يلي:

1. الاختبار التحصيلي: تَمَّ حساب ثبات الاختبار التحصيلي بطريقتين:
   - حساب الثبات بواسطة معامل ثبات كودر-ريتشارسون، وبلغت قيمته (0.873).
   - حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية من خلال تطبيق الاختبار مرة واحدة، ثم تقسيم الاختبار إلى جزأَين متكافئين، يمثل الجزء الأول الفقرات الزوجية، والثاني الفقرات الفردية، ثم يتم حساب درجة كل طالب في الجزأَين، وبعدها يتم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة سبيرمان براون (Spearman-Brown)، وبلغت قيمته (0.865).

   وتعد قيم الثبات السابقة مرتفعة، وهذا يشير إلى تمتع الاختبار بدرجة عالية من الثبات، ومن ثَمَّ يمكننا الوثوق بنتائجه.
2. استبانة قياس الاتجاه: تَمَّ حساب ثبات فقرات الاستبانة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach)، وقد بلغتْ قيمة معامل الثبات الكلي للاستبانة (0.892)، وهي درجةُ ثباتٍ عالية.

إجراءات تطبيق الدِّراسة:

تمت إجراءات تطبيق الدِّراسة وفق الخطوات التالية:

1. تعيين مقرر تقنيات التعليم (نهج 613) ليكون محل الدراسة.
2. بناء محتوى المقرر بناءً على توصيفه المعتمد من القسم العلمي، ورفع عناصره على نظام جسور لإدارة التعلم (LMS).
3. اختيار عينة الدراسة، وتحديد المجموعة التجريبية والضابطة.
4. إعطاء أفراد المجموعة التجريبية صلاحية دخول موقع المقرر في نظام إدارة التعلم.
5. تعريف طلاب المجموعة التجريبية بالتعليم المدمج من حيث مفهومه وخصائصه وآلية تطبيقه، وعرض خطة المقرر بناء على ذلك وطريقة تفعيل حسابهم على موقع إدارة التعلم.
6. تدريب طلاب المجموعة التجريبية على أدوات التعلم الإلكتروني (الفصول الافتراضية، المناقشات الحوارية).
7. تدريس طلبة المجموعة التجريبية باستخدام التعليم المدمج، بينما درس طلبة المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية طيلة الفصل الدراسي.
8. إعداد أداتيْ الدراسة: الاختبار التحصيلي،

واستبانة قياس الاتجاه، ثم التحقق من صدقهما وثباتهما.

9. تطبيق الاختبار التحصيلي على طلبة مجموعتي الدراسة قبل تدريس المقرر لمجموعتي البحث وبعد تدريسه، وتطبيق استبانة الاتجاهات على طلبة المجموعة التجريبية فقط، وذلك بعد الانتهاء من عملية التدريس.
10. إدخال البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) لإجراء المعالجات الإحصائية التالية:

- استخراج معامل كودر-ريتشارسون للثبات.
- استخراج معامل ألفا كرونباخ للثبات.
- حساب الثبات باستخدام سبيرمان براون (Spearman-Brown) للتجزئة النصفية، وذلك للتأكد من ثبات الاختبار التحصيلي.
- حساب معاملات السهولة والتمييز لبنود الاختبار التحصيلي.
- إجراء اختبار ت (T-test) للفروق بين مجموعتين مستقلتين، للتحقق من تكافؤ المجموعتين: التجريبية والضابطة، وللتحقق من فرض الدراسة.

11. الإجابة عن أسئلة الدراسة، ومناقشة النتائج وتفسيرها، وتوجيه التوصيات.

نتائج الدِّراسة ومناقشتها:

في البداية تم التحقق من تكافؤ المجموعتين في الاختبار القبلي باستخدام اختبار (ت: T-test) للتعرف على الفروق بين متوسطيْ المجموعتين، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (1).

جدول رقم (1) اختبار)ت: (T-test دلالة الفروق بين متوسط تحصيل الطلاب للاختبار التحصيلي في الاختبار القبلي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية

المتغير	المجموعات	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الاختبار التحصيلي	الضابطة	32	10.41	3.31	63	1.852	0.436
	التجريبية	32	9.95	3.82			

يبين الجدول رقم (1) نتائج اختبار (ت: T-test) لمتوسطيْ درجات طلاب المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس القبلي للاختبار التحصيلي قبل إجراء الدراسة على المجموعة التجريبية، وهي استخدام التعليم المدمج. ويتضح من النتائج أن قيمة (ت: T-test) غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل، وهذا يؤكد على تكافؤ المجموعتين في التحصيل.

عرض نتائج السؤال الأول:

ينص السؤال الأول على: ما أثر التعليم المدمج في تحصيل الطلاب بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟ ويمكن الإجابة عن هذا السؤال من خلال التحقق من فرض الدراسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطيْ درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي يُعزى إلى التعليم المدمج. وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت: T-test) لاختبار تحصيل طلاب مجموعتي البحث في التطبيق البعدي، للمقارنة بين المجموعتين: التجريبية والضابطة وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (2) :

جدول رقم (2) اختبار (ت: T-test) دلالة الفروق بين متوسط تحصيل الطلاب للاختبار التحصيلي في الاختبار البعدي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية

المتغير	المجموعات	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	قيمة d	قيمة مربع ايتا ($\eta 2$)
الاختبار التحصيلي	الضابطة	32	11.72	5.36	63	2.913	0.006	1.49	0.653
	التجريبية	32	15.86	5.87					

يبين الجدول رقم (2) نتائج اختبار (ت: T-test) لمتوسطيْ درجات طلاب المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي للاختبار التحصيلي بعد تدريس طلاب المجموعة التجريبية باستخدام التعليم المدمج، ويتضح من النتائج أن قيمة «ت» تساوي (2.913)، وأن مستوى الدلالة أقل من (0.006)، مما يُشير إلى رفض فرض البحث؛ أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطيْ درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي تدرس باستخدام التعليم المدمج) والمجموعة الضابطة (التي تدرس بالطريقة التقليدية) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، وقد بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (15.86)؛ مما يعني تأثير التعليم المدمج على المجموعة التجريبية في مقرر تقنيات التعليم.

ولتعرف حجم التأثير لاختبار (ت: T-test) ؛ تم حساب قمية (مربع إيتا) (η^2) لنتائج المجموعتين: الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، وقد بلغ 0.65، وهذا يعني أن 65 ٪ من التباين بين متوسط درجات طلاب المجموعتين: الضابطة والتجريبية يعود لتأثير استخدام التعليم المدمج.

وقد يعزى ذلك إلى أن تجربة التعليم المدمج للطلاب حديثة وثرية ومختلفة عن النمط التقليدي في التدريس، فقد تعددت طرق التعلم، وكان دور الطالب إيجابياً وفاعلاً في عملية التعلم، وهذا ساعد على تحمله لمسؤولية التعلم داخل القاعة الدراسية وخارجها، والحصول على المعلومات، وفهمها، وتحليلها بطريقة أوسع وأعمق.

كما قد يعزى ذلك لتنوع المواد التعليمية المستخدمة في التعليم المدمج: (الصور، مقاطع الفيديو، أنشطة، مواضيع النقاش)، وهو يلبي احتياجات وخصائص الطلاب، فكان له دور في تعزيز التعلم الذاتي بين الطلاب، وساهم في جعل عملية التعلم عملية مستمرة، وتتجاوز حدود القاعة الدراسية، وهذا يزيد فرصة الممارسة والتطبيق، كما ساهم النقاش في منتدى النقاش الإلكتروني في التعبير عن وجهات النظر والنقد، وهذا أدى إلى زيادة حماس وفاعلية الطلاب في المشاركة في النقاش الإلكتروني في بيئة مرنة تمكنهم من ترتيب أفكارهم، ومن ثم يكتسبون الثقة في التعبير عن آرائهم. وأخيرا، فإن عامل الجذب والتشويق والتنوع في الإمكانيات المتوافرة في التعليم المدمج أثرت إيجابيًّا في طريقة الطلاب في التعلم، ومن ثَمَّ في تحصيل الطلاب الدراسي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج كل من دراسة سنق وولش (Tseng & Walsh, 2016) ، ودراسة جونسون (Johnson, 2012) ودراسة اريلماز (Eryilmaz, 2015)، ودراسة خلف الله (2010)، ودراسة كنسارة (2009)، التي أكدت على أهمية التعليم المدمج وفاعلية استخدامه في العملية التعليمية، وأن التعليم المدمج ساهم في رفع مستوى تحصيل الطلاب، وزيادة الدافعية نحو التعلم المستمر، وكذلك العمل ضمن المجموعات، والتفاعل عبر وسائل الاتصال، والقدرة على حل المشكلات.

عرض نتائج السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على: ما اتجاهات طلاب كلية العلوم الاجتماعية نحو استخدام التعليم المدمج في مقرر تقنيات التعليم؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية؛ لتقدير استجابات طلاب المجموعة التجريبية من عينة الدراسة حول فقرات الأداة المتعلقة بقياس اتجاهات طلاب كلية العلوم الاجتماعية نحو استخدام التعليم المدمج في مقرر تقنيات التعليم، والجدول رقم (3) يوضح ذلك:

جدول رقم (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات عينة الدراسة (طلاب المجموعة التجريبية) نحو استخدام التعليم المدمج مرتبة تنازلياً

ترتيب الفقرة	رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه
1.	21	دراسة المقرر بواسطة التعليم المدمج ممتع وشيق.	4.54	0.62	**إيجابي**
2.	25	أرغب في دراسة مقرر آخر باستخدام التعليم المدمج.	4.51	0.70	**إيجابي**
3.	17	يُقدم التعليم المدمج المحتوى العلمي للمقرر بأنماط مختلفة.	4.49	0.61	**إيجابي**
4.	29	يساعد على التواصل المباشر وغير المباشر مع الأستاذ وبين الطلبة.	4.46	0.61	**إيجابي**
5.	2	يسهل التعليم المدمج الوصول لمحتوى المقرر.	4.42	0.67	**إيجابي**
6.	19	لا أجد صعوبة في التعامل مع التقنيات التفاعلية في بيئة التعليم المدمج.	4.40	0.67	**إيجابي**
7.	8	التعليم المدمج يقدم طرائق تعليم متنوعة تلبي احتياجات المتعلم.	4.38	0.67	**إيجابي**
8.	24	التعليم المدمج ينمّي دافعية البحث والاطلاع.	4.34	0.68	**إيجابي**
9.	1	يساعد التعليم المدمج في تحسين عملية التعلم.	4.32	0.65	**إيجابي**
10.	20	يقدم الأستاذ في التعليم المدمج تغذية راجعة فورية.	4.30	0.74	**إيجابي**
11.	9	استخدام التقنيات التفاعلية في التعليم المدمج ساعد على فهم المقرر.	4.26	0.73	**إيجابي**
12.	14	يقدم التعليم المدمج أنشطة تعليمية متنوعة.	4.23	0.81	**إيجابي**
13.	4	أشعر بمرونة أكثر في أداء متطلبات المقرر.	4.19	0.54	**إيجابي**
14.	12	يسهم التعليم المدمج في تنمية مبدأ التعلم الذاتي والتعليم المستمر.	4.17	0.61	**إيجابي**
15.	30	يقدم المادة التعليمية بصورة واضحة يسهل العودة إليها.	4.15	0.65	**إيجابي**
16.	7	يسهم التعليم المدمج في تقليل الاعتماد على أستاذ المقرر.	4.12	0.72	**إيجابي**
17.	23	يغيّر التعليم المدمج من رتابة الفصول العادية.	4.11	0.65	**إيجابي**
18.	18	يراعي التعليم المدمج خصائص المتعلمين.	4.09	0.45	**إيجابي**
19.	6	التعلم المدمج مناسب لطريقتي في التعلم.	4.06	0.61	**إيجابي**
20.	22	التعلم بواسطة الفصول الافتراضية طريقة تعليمية جديدة وفعّالة.	4.01	0.67	**إيجابي**
21.	28	يعمل منتدى النقاش على تعزيز العمل الجماعي.	3.97	0.73	**إيجابي**
22.	11	يشجع التعلم المدمج على استثمار وقت المحاضرة بشكل فعال.	3.93	0.73	**إيجابي**
23.	27	التعليم المدمج أكثر مرونة في التعلم من التعليم العادي.	3.88	0.91	**إيجابي**
24.	13	الفصول الافتراضية أكثر تشويقا من الفصول العادية.	3.78	0.79	**إيجابي**
25.	2	يوفر التعليم المدمج بيئة تفاعلية غنية ومتعددة المصادر.	3.73	0.58	**إيجابي**
26.	3	النقاش الإلكتروني في موقع المقرر يزيد من التفاعل بين الطلاب.	3.69	0.49	**إيجابي**
27.	10	التعليم المدمج يزيد الدافعية والرغبة المستمرة في التعلم.	3.62	0.82	**إيجابي**
28.	5	التعليم المدمج يقرب المفاهيم العلمية أكثر من التدريس بالطريقة التقليدية.	3.66	0.64	**إيجابي**
29.	4	يزيد التعليم المدمج من التفاعل مع محتوى المقرر والأنشطة التعليمية.	3.51	0.60	**إيجابي**
30.	16	يساعد التعليم المدمج الطلبة على التقويم الذاتي.	3.46	0.52	**إيجابي**
المتوسط الحسابي الكلي			**4.09**	**0.66**	**إيجابي**

يبين الجدول رقم (3) أن متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة (طلاب المجموعة التجريبية) قد تراوحت بين (4.54 – 3.46)، وبلغ كلٌّ من المتوسط الحسابي الكلي (4.09)، والانحراف المعياري الكلي (0.66)، وأن جميع الفقرات جاءت بدرجة إيجابية. وهذا يعني أن اتجاهات طلاب كلية العلوم الاجتماعية نحو استخدام التعليم المدمج في مقرر تقنيات التعليم إيجابية، وتقابل التقدير: (موافق بشدة) وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي المعتمد عليه في هذه الدراسة.

ويتضح من النتائج المذكورة في الجدول أعلاه أن أعلى الفقرات على التوالي هي:« دراسة المقرر بواسطة التعليم المدمج ممتع وشيق» بمتوسط حسابي بلغ (4.54) وبانحراف معياري (0.62)، ويليه «أرغب في دراسة مقرر آخر باستخدام التعليم المدمج» بمتوسط حسابي بلغ (4.51) وبانحراف معياري (0.70)، ثم «يُقدم التعليم المدمج المحتوى العلمي للمقرر بأنماط مختلفة» بمتوسط حسابي بلغ (4.49) وبانحراف معياري (0.61)، أما الفقرة «يساعد على التواصل المباشر وغير المباشر مع الأستاذ وبين الطلبة» فتأتي في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلغ (4.46) وبانحراف معياري (0.61)، في حين جاءت الفقرة« يسهل التعليم المدمج الوصول لمحتوى المقرر» في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي بلغ (4.42) وبانحراف معياري (0.67). كما يتضح أيضاً أن أدنى الفقرات هي:« يساعد التعليم المدمج الطلبة على التقويم الذاتي» بمتوسط حسابي بلغ (3.46) وبانحراف معياري (0.52).

وقد يُعزى هذا إلى أن ممارسة الطلاب لبرنامج تعليمي تتنوع فيه أنماط التعلم، ويحقق المرونة في المكان والزمان، وتسهل فيه عملية التواصل والتفاعل بين الطلاب، كما أن وعي الطلاب بأهمية التعليم الذاتي والمستمر، والشعور بأهمية الاستخدام الأمثل للتقنية، كونت لدى الطلاب اتجاهاً إيجابياً نحو بيئة التعليم المدمج. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج كل من دراسة روش (Roach, 201) ودراسة تانج وتشو (Tang & Chaw, 2013) ودراسة الكندري والفريح (2013)، التي أكدت على أن التعليم المدمج وتطبيقاته في العملية التعليمية ساهم في دفع وتحسين اتجاهات الطلاب تجاه التعلم.

توصيات الدِّراسة:

في ضوء نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها، فإن الباحث يُوصي بالتالي:

1. تعميم تجربة التعليم المدمج في المقررات الدراسية الأخرى بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، لفاعليته في تنمية تحصيل الطلاب.
2. تدريب أعضاء هيئة التدريس على كيفية توظيف التعليم المدمج في بيئة التعليم الجامعي.
3. تهيئة البنية التحتية من المعامل والقاعات الدراسية بما يتناسب مع متطلبات التعليم المدمج.

المصادر والمراجع:

أولاً: المراجع العربية:

الحربي، علي. (2014). مطالب استخدام التعلم المدمج (الخليط) في تدريس منهج أسس المناهج من وجهة نظر طلاب دبلوم التربية بجامعة شقراء. مجلة كلية التربية بأسيوط: مصر، 30 (3).

خصاونة، أمان؛ خصاونة، سامر؛ عبدالحافظ، عبدالباسط؛ والعمري، أيمن. (2010). دراسة مقارنة للدمج التكنولوجي في العملية التعليمية بين جامعتين إحداهما حكومية والأخرى خاصة. مجلة جامعة دمشق، 26(4).

خلف الله، محمد. (2010). فاعلية استخدام كل من التعليم الإلكتروني والتعليم المدمج في تنمية مهارات إنتاج النماذج التعليمية لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية. جامعة الأزهر، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة.

بولد، ديو و دالين، فان. (2007). مناهج البحث في التربية وعلم النفس: ترجمة محمد نوفل وآخرين. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عبيدات، ذوقان وعبدالحق، كايد وعدس، عبدالرحمن. (2016). البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه. ط18، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية: دار الفكر.

العساف، صالح. (2012). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. ط2، الرياض: دار الزهراء.

الغريب، إسماعيل. (2009). التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة. القاهرة: عالم الكتب.

الفقي، إبراهيم. (2011). التعلم المدمج: التصميم الداخلي، الوسائط المتعددة، التفكير الابتكاري. عمان: دار الثقافة.

الكندري، على والفريح، سعاد. (2013). جودة التعليم المدمج من منظور مستخدميه من طلبة جامعة الكويت. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، سوريا،11(1).

كنسارة، حسان. (2009). أثر إستراتيجية التعليم الوقائي باستخدام الحاسوب على التحصيل المباشر والمؤجل لطلاب مقرر تقنيات التعليم مقارنة مع الطريقة الفردية والتقليدية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

أبو موسى، مفيد. (2007). أثر استخدام إستراتيجية التعلم المزيج على تحصيل طلبة التربية في الجامعة العربية المفتوحة في مقرر التدريس بمساعدة الحاسوب واتجاهاتهم نحوها. مجلة جامعة النجاح، فلسطين.

والي، محمد. (2015). الاستعداد لتطبيق التعلم المدمج لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مصر، 26(104).

يوسف، إبراهيم. (2007). أثر استخدام التعليم المدمج في التحصيل المعرفي للطلاب المعلمين بكلية التربية لمقرر تكنولوجيا التعليم، ومهاراتهم في توظيف الوسائل التعليمية واتجاهاتهم نحو المستحدثات التكنولوجية التعليمية. مجلة تكنولوجيا التعليم، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، 17(2).

ثانياً: المراجع الأجنبية والعربية المترجمة:

Abidat, T., Kayed, H., & Ades, A. (2016). *Scientific Research*: *concept*, *tools and methods* (*in Arabic*). 18th ed., Amman: *Dar Alfiker*.

Abu Musa, M. (2007). The effect of using a Blended learning on student's achievement at the Arab Open University in teaching with computer class and their attitudes towards strategy (*in Arabic*). *Najah University Journal*, Palestine.

Albert, M., & Beatty, J. (2014). Flipping the Classroom Applications to Curriculum Redesign for an Introduction to Management Course: Impact on Grades. *Journal of Education for Business*, 89(8), 419–424. doi:10.108008832323.2014.929559/

Albrecht, B. (2006). Enriching student experience through blended learning. *EDUCAUSE Center for Applied Research Bulletin*, 12. Retrieved in 52016/6/, from: (http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERB0612.pdf).

Alharbi, A. (2014). Requirements of use Blended learning in teaching curriculum of foundations from Diploma' students point of view in Education at the University of Shaqra (*in Arabic*). *Journal of the College of Education in Assiut - Egypt*, 30 (3).

AlKandari, A., & AlFreeh, S. (2013). Quality of blended learning from the perspective of users of Kuwait

University students (*in Arabic*). *Journal of the Unit of Arab Universities and Educational Psychology* - Syria, 11 (1).

Alqareeb, I. (2009). *E-learning from the application to the professionalism and quality* (*in Arabic*). Cairo: Alam Elkotob.

Assaf, S. (2012). *Search Interdiction in the behavioral sciences* (*in Arabic*). 2nd ed., Riyadh: Dar Al-Zahra.

Bliuc, M., Goodyear, P., & Ellis, A. (2007). Research focus and methodological choices in studies into students' experiences of blended learning in higher education, *The Internet and Higher Education*, 4(10), 231- 244.

Bold, Deo & Dalin, Van. (2007). *Research in education and psychology curriculum* (*in Arabic*): Translated by Nofal, N. et al. Cairo: Al-Anglo-Egyptian Library.

Bonk, C. J., & Graham, C. R. (2006). *The Handbook of Blended Learning*: *Global Perspectives*. San Francisco, CA: Local Designs, Pfeiffer, An Imprint of Wiley.

Brown, M., & Diaz, V. (2010). *Mobile learning*: *Context and prospects*: *A report on the ELI focus session*. EDUCAUSE Learning Initiative. Retrieved from: http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI3022.pdf

Center for Digital Education. (2012). *Realizing the Full Potential of Blended Learning*: *Information literacy competency standards for higher education*. Association of College and Research Libraries.

Chaplin, J.T. (1971). *Dictionary of Psychology*. 4th ed., New York: Dell.

Delialioglu, O., & Yildirim, Z. (2007). Students' perceptions on effective dimensions of interactive learning in a blended learning environment, *Educational Technology & Society*, 10(2), 133- 146.

Deperlioglu, O., & Kose, U. (2013). The effectiveness and experiences of blended learning approaches to computer programming education. *Computer Applications in Engineering Education*, 21(2), 328–342. doi:10.1002/cae.20476.

Donoghue, S. L. (2006). Institutional potential for online learning: A Hong Kong case study, *Educational Technology & Society*, 9(4), 7894-.

Dziuban. C., Hartman, J., Cavanagh, T., & Moskal, P. (2011). *Blended Courses as Drivers of Institutional Transformation*. DOI: 10.40180-479-60960-1-978/. ch002

Eryilmaz, M. (2015). *The Effectiveness of Blended Learning Environments*, *Contemporary Issues in Education Research*, 8(4): 251- 256.

Feki, A. (2011). *Blended learning*: *interior design*, *multimedia*, *creative thinking* (*in Arabic*). Oman: House of Culture.

Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2013). Institutional Change and Leadership Associated with Blended Learning Innovation: Two Case Studies. *Internet and Higher Education*, 18, 24- 28.

Glazer, F. (2012). *Blended Learning*: *Across the Disciplines*, *Across the Academy*. Sterling: Stylus Publishing.

Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: definition, current trends, and future directions. *In Handbook of Blended Learning*: *Global Perspectives*, *Local Designs*, edited by Bonk, C., & Graham, C, pp. 3–21. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.

Graham, C. R.(2013). Emerging Practice and Research in Blended Learning. *Handbook of Distance Education*, 333- 350.

Hilliard, A. T. (2015). Global blended learning practices for teaching and learning, leadership, and professional development. *Journal of International Education Research*, 11(3), 179 -188.

Johnson, C. (2012). *success and persistence of learners in a blended developmental reading course at an urban community college*. (PhD dissertation). Capella University. Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3495139).

Joo, Y., Lim, Y., & Kim, M. (2012). A model for predicting learning flow and achievement in corporate e- learning. *Educational Technology and Society*, 15(1), 313–325.

Khalaf Allah, M. (2010). Effective of use both e-learning and blended learning in the development of the production of educational models skills among students of Educational Technology Division of the College of Education. Al-Azhar University (*in Arabic*). *Journal of the College of Education*, *Al-Azhar University*, Cairo: Egypt.

Khasawneh, S., Khasawneh, S., Abdel Hafez, A., & Omari, A. (2010). A comparative study of the integration of technology in educational process between two universities, one state and the other private (*in Arabic*). *Damascus University Journal*, 26(4).

Kinsara, H. (2009). The impact of protective education strategy using a computer on the direct and delayed achievement of students in educational technology class compared with the individual and the traditional way (*in Arabic*). *Umm Al-Qura University Journal of Educational and Psychological Sciences*, Umm Al-Qura University, Makkah: KSA.

McKenzie, A., Perini, E., Rohlf, V., Toukhsati, S., Conduit,

R., & Sanson, G. (2013). A Blended Learning Lecture Delivery Model for Large and Diverse Undergraduate Cohorts, *Computers & Education*, 64, 116 -126.

Meng, T., & Yen, C. (2015). *Digital literacy and effective learning in a blended learning environment*. Proceedings of the 14th European Conference on e-Learning, 601- 610. Hatfield, UK.

Miller, A. (2012). *Blended learning*: *Strategies for engagement*. Retrieved in 62016/3/ from: (http://www.edutopia.org/blog/blended-learning-engagement-strategies-andrew-miller).

Moreno, S., Lowrey, S., & Barlow, L. (2006). *Exploratory study of hybrid courses*: *An executive summary*. TX: University of Houston, Office of Institutional Research. Retrieved in 142016/5/ from: (http://www.uh.edu/ir/reports/special-reports/HybridReport.pdf).

Moskal, P., Dziuban, C., & Hartman, J. (2013). *Blended Learning*: *A Dangerous Idea*, *Internet and Higher Education*, 18, 15 -23.

Pappas, C. (2016). How to create a Blended eLearning Strategy. eLearning Industry: Corporate E-learning. Retrieved in August 6, 2016, from: (https://elearningindustry.com/7-tips-create-effective-blended-elearning-strategy).

Porter, W., Graham, R., Spring, A., & Welch, R. (2014). Blended Learning in Higher Education: Institutional Adoption and Implementation, *Computers & Education*, 75, 185- 195.

Roach, T. (2014). International Review of Economics Education Student perceptions toward flipped learning: New methods to increase interaction and active learning in economics. *Biochemical Pharmacology*, 17, 74–84. doi:10.1016/j.iree.2014.08.003.

Saliba, G., Rankine, L., & Cortez, H. (2013). *Fundamentals of Blended Learning*. *Learning and Teaching Unit* 2013. University of West Sidney, Sidney.

Schmidt, T., & Werner, H. (2007). Designing online instruction for success: Future oriented motivation and self-regulation, *The Electronic Journal of e-Learning*, 5(1), 69- 78.

Sharpe, R., Benfield, G., Roberts, G. & Francis, R. (2006). The undergraduate experience of blended learning: a review of UK literature and practice undertaken for the Higher Education Academy. Retrieved in July 11, 2016 from: (http://www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/ourwork/research/literature_reviews/blended_elearni ng_full_review.pdf).

Shelton, K. (2011). A review of paradigms for evaluating the quality of online education programs. *Online Journal of Distance Learning Administration*, *IV*(I).

Snodin, S. (2013). The effects of blended learning with a CMS on the development of autonomous learning: A case study of different degrees of autonomy achieved by individual learners. *Computers & Education*, 61, 209–216. doi:10.1016/j.compedu.2012.10.004.

So, J., & Brush, A. (2008). Student perceptions of collaborative learning, social presence and satisfaction in a blended learning environment: Relationships and critical factors. *Computers & Education*, 51(1), 318–336. doi:10.1016/j.compedu.2007.05.009

Tang, M., & Chaw, Y. (2013). Readiness for Blended Learning: Understanding Attitude of University Students. *International Journal of Cyber Society and Education*, 6.

The Sloan Consortium. (2011). A quality scorecard for the administration of online education programs. Retrieved in April 22, 2016 from: (http://sloanconsortium.org/quality_scoreboard_online_program).

Ting, Y. (2015). Tapping into Students' Digital Literacy and Designing Negotiated Learning to Promote Learner Autonomy, *Internet and Higher Education*, 26, 25- 32.

Troha, F. (2003). *Bulletproof blended learning design*: *Process*, *principles and tips*. Bloomington, IN: Author house.

Tseng, H., & Walsh, J. (2016). Blended vs. traditional course delivery: Comparing students' motivation, learning outcomes, and preferences. *Quarterly Review of Distance Education*, 17(1).

Tucker, C. (2012). *Blended learning in grades* 412-: *Leveraging the power of technology to create student-centered classrooms* (p.42). Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.

Vaughan, N. (2007). Perspectives on Blended Learning in Higher Education. *International Journal on E-Learning*, 6(1), 81- 94. Chesapeake, VA: AACE. Retrieved in May 3, 2016, from: (http://www.editlib.org/p/6310).

Wade, R. (2012). Pedagogy, places and people. *Journal of teacher ducation for Sustainability*, 2(14), 147167-.

Wali, M. (2015). Readiness to apply blended learning with graduate students at the college of Education (*in Arabic*). *Journal of the College of Education*, *Benha University*, *Egypt*, 26, 104.

Wentao, C., Jinyu, Z., & Zhonggen, Y. (2016). Learning Outcomes and Affective Factors of Blended Learning of English for Library Science. *International Journal*

of Information and Communication Technology Education, 12, 3 - 13.

Wong, L., Tatnall, A. & Burgess, S. (2014). A framework for investigating blended learning effectiveness. Education & Training, 56(2251-233 ,(3/. Retrieved August 13, 2016, from: (http://dx.doi.org/10.1108/ET-040049-2013-).

Wu, H., Tennyson, D., & Hsia, L.)2010(. A Study of Student Satisfaction in A Blended E-Learning System Environment. *Computers & Education*, 55, 155- 164.

Young, S., & Ku, H. (2008). A study of uses of ICT in primary education through four winning school cases in the Taiwan schools, Cyber fair. *Educational Technology & Society*, 11(3), 52- 66.

Youssef, I. (2007). The effect of using blended learning in the cognitive achievement of students in educational technology class at college of Education, and their skills in the enrolment of teaching tools and their attitudes towards technological innovations educational (*in Arabic*). *Education Technology Journal*, Egyptian Society for Educational Technology, 2(17).

Brown, M., & Diaz, V. (2010). *Mobile learning*: *Context and prospects*: *A report on the ELI focus session*. EDUCAUSE Learning Initiative. Retrieved from: http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI3022.pdf

مجلة الشمال للعلوم الإنسانية، المجلد (3)، العدد (1)، جامعة الحدود الشمالية (1439هـ / 2018م) 163-137

معايير تعيين المعلِّمين الجُدُدِ لمهنة التَّعليم في ضوء التَّوجُّهَات الحديثة من وجهة نظر خُبراء التَّربية

سيسي أحاندو (*)
جامعة السّلطان زين العابدين بماليزيا

(قدم للنشر في 1438/6/19 هـ، وقبل للنشر في 1438/9/9 هـ)

ملخص: سعت الدراسة إلى تحديد أهم معايير تعيين المعلمين الجدد لمهنة التعليم في ضوء التوجهات الحديثة من جهة نظر خبراء التربية والمتعلقة بالمحاور الثلاثة الآتية: 1) التأهيل العلمي والمعارف، 2) المهارات والممارسات. 3) القيم والاتجاهات. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي عن طريق الاستبانة التي اشتملت على (46) معياراً. وأبرزت الدراسة أنَّ جميع معايير تعيين المعلمين المتعلقة بالتأهيل العلمي والمعارف أتت بدرجة (موافق) إلاَّ معياراً واحداً جاء بدرجة (محايد). وأن جميع معايير التَّعيين المتعلقة بالمهارات والممارسات أتت بدرجة (موافق) إلاَّ أربعة معايير نالت درجة (محايد). كما أظهرت الدِّراسة أنَّ جميع معايير التعيين المتعلقة بالقيم والاتِّجاهات أتت بدرجة (موافق) إلاَّ معياريـن أحرزا درجة (محايد)، وأوصت الدِّراسة بضرورة إيجاد القائمة للمعايير اللازمة توافرها لمن يرغب ممارسة مهنة التَّعليم في المدارس.

الكلمات المفتاحيَّة: معايير التَّعيين، المعلّمون، مهنة التَّعليم، التَّوجُّهات الحديثة.

*****

Appointment Criteria of new Teachers for the Teaching Profession in the Light of Modern Trends: The Perspective of Education Experts

Cissé Ahanadou (*)
University Sultan Zainal Abidin, Malaysia

(Received 18/3/2017, accepted 4/6/2017)

Abstract: This study aimed to identify the most important criteria of appointing new teachers for the profession of teaching in light of recent trends as viewed by education experts, in relation to the following three areas: 1) professional qualification and knowledge, 2) skills and practices, and 3) values and trends. This study used the descriptive survey method in which a questionnaire with 46 criteria was administered. Findings of the study showed that the respondents unanimously agreed on all professional qualification and knowledge criteria of appointing teachers, except for one criterion that had a neutral response. Additionally, the study found that all the recruitment criteria of skills and practices were also agreed upon, with only four of them with neutral response. The study finally showed that the respondents agreed on all the appointment criteria related to values and trends, but only two criteria got a neutral response. The study finally recommended creating a list of the necessary conditions for those who want to be school teachers.

Key words: Recruitment Criteria, Teachers, Teaching Profession, Modern Trends.

(*) للمراسلة:
أستاذ مساعد، قسم التَّربية (أصول التّربية) ، كلية الّدراسات الإسلامية المعاصرة، جامعة السّلطان زين العابدين بماليزيا.

(*) Corresponding Author:
Assistant Professor, Educational Foundations, University Sultan Zainal Abidin, Malaysia.

e-mail: cisseahamad4@gmail.com

ejournal.nbu.edu.sa
DOI: 10.12816/0043028

مقدمة:

فرضت التطورات المعرفية والتقنيات الهائلة على الأنظمة التَّربويَّة والتَّعليميَّة مراجعة خططها وإستراتيجيَّاتها؛ للحاق بركب هذه التَّطوُّرات، والوصول إلى منظومة تربويَّة وتعليميَّة معزَّزة وداعمة للتَّوجُّهات والتَّطوُّرات التي يشهدها القرن الحادي والعشرين (دشاش، 2014، ص:219)، وعلى هذا المنوال تُركِّز النَّظريَّات التَّربويَّة الحديثة على الاهتمام بالمعلِّم، واعتباره محور العمليَّة التعليمية والتعلمية، والاعتماد على المعايير المهنيَّة العالميَّة قبل تعيينه لمهنة التَّعليم.

وتكتسب مهنة التعليم أهميتها نظرًا للأدوار التي يقوم بها المعلِّم من عمليَّة تعليم وتثقيفٍ وتوجيهٍ وبناء أفراد وتهيئتهم للقيام بعمليات التنمية البشرية والشاملة للمجتمع، كما تطوَّرت هذه المهنة وطرائقها وأساليبها لتتلاءم مع التطورات الحادثة في المعرفة العلميَّة والتّكنولوجيا والأهداف التَّربويَّة المطلوبة، حتَّى أصبح الاهتمام بالتَّعليم ونُموّه وتقدُّمه والفائدة العائدة منه على تقدُّم المجتمع والفرد من أحد المعايير التي تُميِّز بين المجتمعات المتقدِّمة والنَّامية، وبالتَّالي برزت مرتبة المعلِّم في منظومة التَّعليم لكونه أحد الدَّعائم المُهمَّة لتطوير التَّعليم وتقدُّمه في دول العالم، وزاد الاهتمام بعمليَّات اختياره وتعيينه وإعداده علميًّا وتربويًّا للقيام بأدواره ووظائفه المطلوبة منه في العمليَّة التَّعليميَّة والتَّعلُّميَّة، الأمر الذي يُؤكِّد ضرورة توفُّر العديد من المعايير الشَّخصيَّة والمهنيَّة والثَّقافيَّة والاجتماعيَّة لدى المعلِّم من أجل القيام بدوره التَّربويِّ والعلميِّ المطلوب (العاجز، 2006، ص:2).

تعد المعايير المهنية القاعدة الأساسية التي تبني عليها التَّربية والتَّعليم؛ لهدف تطوير العمليَّة التَّعليميَّة والتَّعلُّميَّة وتحسينها بوجه عامّ، والارتقاء بوضع المعلِّم المهنيّ وتقدُّمه الوظيفيّ بوجه خاصّ، كما أنَّها تعتبر المرجعيَّة التي تُوضِّح الخصائص المهنيَّة التي ينبغي للمعلِّم الحفاظ عليها، والسّعي الدَّائم لتلبيتها؛ ممَّا يؤدِّي إلى نُموِّه مهنيًّا، وتطوير قدراته وإبداعاته، وبالتَّالي حدوث التَّقدُّم المتوقَّع للمعلِّم في ممارسته المهنيَّة، واتِّجاهاته نحو التَّعليم، حيث ينعكس ذلك على نوعيَّة التَّعليم وضمان جودته (Francks, 2001, p.18)؛ مما يعني أنَّ تحقيق جودة العمليَّة التَّعليميَّة والتَّعلُّميَّة يتوقَّف على جودة العناصر البشريَّة المرشحة للالتحاق بمهنة التَّعليم وممارستها، الأمر الذي يتطلَّب مواصفاتٍ تُمثِّل كفاءات معلِّم الغد، والتي يتمّ في ضوئها عمليَّات تقويم المعلِّمين الجدُد الرَّاغبين في ممارسة مهنة التَّعليم والتي لا بُدَّ منها كالجوانب الشَّخصيَّة، والمستوى الخلقيّ والاجتماعيّ، والقدرة العلميَّة على التَّحصيل المعرفيّ، والقدرة على أدائه في المادَّة العلميَّة، وطرائق تدريسها، وأساليب تقويمها (السعيدي، 2016، ص:414).

إنَّ المعايير المهنيَّة للمعلِّمين تعتبر نقطة تحوُّلٍ في تعزيز المنظومة التَّعليميَّة وجودتها؛ ذلك أنَّها الوسيلة الرَّئيسة لتمهين التَّعليم من خلال ممارسة المعلِّمين لتلك المعايير والمواصفات في العمليَّة التَّعليميَّة والتَّعلُّميَّة، وتطبيقها على متطلَّبات التَّرخيص المهنيّ، واحتياجات التَّدريب

والتَّطوير المهنيّ للمعلِّمين (المحتسب والعكر، 2016، ص:327).

على هذا الأساس، تركِّز المؤسسات التَّربويَّة المختلفة، خاصَّة في البلدان المتقدِّمة على أنَّ المعلِّم ينبغي أن يأخذ أولويَّة الاهتمام والعناية، تعيينًا وإعدادًا وتدريبًا، ومن هنا جاءت الكثير من التَّشريعات والإستراتجيَّات والخُطَّط والبرامج بهدف توفير أفضل الظُّروف والمناخات التي تضمن أفضل أداء من المعلِّم بما ينعكس على الطَّبيعة والمجتمع، ومن منطلق أنَّ التَّعليم مهنة حياة، فلا بُدَّ أن تأخذ عظيم الاهتمام من القيادات التَّربويَّة لتوفير بنيات التَّعليم والتَّعلُّم الحافزة لأداء مميِّز يتَّسم بالإيجابيَّة والدِّينامكيَّة، وتتمثَّل في ممارسات مهنيَّة ونشاطات ومشاركات متعدِّدة داخل المدرسة وخارجها (اليونسكو، 2013، ص:4)، ويُؤكِّد نصر الدّين (2016، ص:441) ذلك: أنَّ جميع الدَّعوات المطالبة بالاهتمام بمعلِّم المستقبل أكَّدت ضرورة وحتمية المعايير والمواصفات لممارسة مهنة التَّعليم، وقد تبنت الكثير من الدُّول المتقدِّمة هذا الاتّجاه، واشترطت الحصول على رخصةٍ لممارسة التَّدريس قبل الموافقة على التَّعيين، ويشير هذا المفهوم إلى الآلية التي يضمن بمقتضاها امتلاك المعلِّمين للحدّ الأدنى من المعارف والمهارات والاتِّجاهات والمواصفات المطلوبة لمهنة التَّعليم.

وعقدت العديد من المؤتمرات والنَّدوات العالميَّة التي أوصت بضرورة تَبنِّي المعايير المهنيَّة لتعيين المعلِّمين الجُدُد لمهنة التَّعليم، ومنها المؤتمر الدَّوليّ الأوَّل للمعلِّم وعصر المعرفة: الفرص والتَّحدِّيات (معلِّم متجدِّد لعالم متغيِّر) الذي نظَّمته كلِّيَّة التَّربية بجامعة الملك خالد خلال الفترة: 29-30 نوفمبر 2016، والتي طالبت بإيجاد صيغ وآليات لاختيار المعلِّمين وتعيينهم، والاستفادة من مختلف التَّجارب والخبرات في مجال إعداد المعلِّمين وتدريبهم، وتحديث المعايير المهنيَّة الوطنيَّة للمعلِّمين في ضوء مستجدَّات العصر، واتّخاذ التَّدابير والإجراءات اللازمة لإصدار الرُّخص المهنيَّة للمعلِّمين في ضوء الخبرات الدَّوليَّة في هذا المجال.

إنَّ تَبنِّي مواصفات ومعايير التَّعيين لمزاولة مهنة التَّعليم يهدف إلى انتقاء المعلِّمين بغرض توفير المعلِّم الكفء والقادر على العطاء النَّابع من الذَّات والموجَّه من الضَّمير؛ ممَّا يؤدِّي إلى تعليم ذي نوعيَّة رفيعة، وهو يعدُّ معيارًا يصنف المعلِّم عليه، وإن كان ذلك المعلِّم خبيرًا متمرسًا، وبالتَّالي يتمّ حصوله على الامتيازات المادِّيَّة والمعنويَّة كلّ حسب مستواه، وهو السّبب الأساس بأهمِّيَّة اعتماد التَّرخيص لمزاولة مهنة التَّعليم للمعلِّمين كونها مسؤوليَّة مشتركة بين الجميع (المنيفي، 2009، ص:6).

كما أنَّ معايير التَّعيين لمهنة التَّعليم تُحدِّد العناصر المرتبطة بالقيم والاتِّجاهات، والمعارف والمهارات للمعلِّم، وتسترشد بالأدلة المتعلِّقة بنواحي الممارسة المهنيَّة التي ثبتت أنَّ لها تأثيرًا كبيرًا على نواتج الطَّلبة، وتوفير لغة مشتركة للتَّواصل فيما بينهم بخصوص الأهداف المهمَّة والمراد تحقيقها، وإشارة إلى كلّ ما له قيمة عالية في مهنة التَّعليم، وتقديرًا ملموسًا في المجتمع (Hattie, 2008).

وأشار فريحات (2013) إلى أنَّ دور المعلِّم يتمثَّل في قدرته على ممارسة مهارة تشجيع التَّفكير الإبداعيّ لدى طلبته، مثل: الحرّيَّة في التَّعبير، والاتّجاه الإيجابيّ نحو الإبداع، وطرائق التَّدريس، وأساليب التَّقويم، وإدارة الموقف التَّعليميّ، وتوظيفه للوسائل التَّقنيَّة الحديثة في عرض المادَّة التَّعليميَّة، وحدَّد الهنشيري (2014) بعض الكفايات التي يجب توافرها لمن يرغب ممارسة مهنة التَّعليم، منها: الكفايات المعرفيَّة: وهي المعلومات والعمليَّات المعرفيَّة والعقليَّة والمهارات الفكريَّة التي تلزم المعلِّم لأداء عمله، والكفايات الأدائيَّة: وتعني القدرة على طرائق التَّدريس وأساليبه تناسب الأهداف الموضوعة، والقدرة على إدارة الموقف التَّعليميّ بفاعليَّة، والكفايات الوجدانيَّة: ويقصد بها القيم والاتِّجاهات والميول المرتبطة بالمواقف الاجتماعيَّة، والانتماء القويّ لمهنته، والتَّمسك بأخلاقيَّات مهنة التَّعليم، والكفايات الاستقصائيَّة: وهي الكفايات التي توفِّر للمعلِّمين خبرات خاصَّة في الحالات التي تكون فيها النَّتائج المتوقَّعة من المواقف التَّعليميَّة غير المعروفة، وخلص زامل (2016، ص:88) إلى أنَّ أهمَّ المهارات التي ينبغي أن يمتلكها معلِّم القرن الحادي والعشرين لولوج عصر الاقتصاد المعرفيّ، سعيًا لبناء المجتمع المعرفيّ، هي: تنمية مهارات التَّفكير العليا، وإدارة المهارات الحياتيَّة، وإدارة قدرات الطَّلبة، وإدارة تكنولوجيا التَّعليم، وإدارة فن التَّعليم، وإدارة منظومة التَّقويم.

ولأهمِّيَّة المعايير والمواصفات الآنفة الذّكر، وضرورة امتلاك المعلِّم لها قبل تعيينه في مهنة التَّعليم، فقد أثبتت العديد من الأدبيَّات أنَّ المعلِّمين الذين تمَّ اختيارهم وتعيينهم لممارسة مهنة التَّعليم وفق معايير وأسس محدَّدة أفضل من المعلِّمين الذين تمَّ تعيينهم بمجرد حصولهم على مؤهَّلات عالية من كلِّيَّات غير تربويَّة، أو مؤسسات تمنح الرُّخصة لمزاولة مهنة التَّعليم، ويعني ذلك أنَّ تحديد معايير التَّعيين لمهنة التَّعليم هو منح إجازات تعليم وممارسة وتدريب، وتطبيق معايير الجودة التَّعليميَّة للمعلِّمين، والارتقاء بمهنة التَّعليم، باعتبار أنَّ التَّعليم يرتكز أساسًا على دور المعلِّمين (المنيفي، 2009، ص:6)؛ ممَّا يتطلَّب اختيار الأفضل منهم الذين تتوافر فيهم صفات أخلاقيَّة وفكريَّة عالية، لتطوير قدراتهم على الإنتاج، والاهتمام بالعمل واحترامه للحصول على كفاءات تعليميَّة متميِّزة (Mraziks, 2009, p.106)، ويؤكِّد نيكولس وجوسن (Nichols et Johnson, 2010) على ضرورة توفير المعايير المهنيَّة لدى المعلِّم، حيث يتطلَّب منه العمل بدِّقة وفقًا للمرحلة والصّفوف الدِّراسيَّة التي سيدِّرسها، وعلى كيفية التَّعامل مع المناهج الدِّراسيَّة المطورة؛ لكي يكونوا معلِّمين جيِّدين.

يتَّضح ممَّا تقدَّم أنَّ تَبنِّي معايير توظيف المعلِّم أداةٌ لدعم التَّعليم والتَّعلُّم والتَّفكير، والنُّموّ المهنيّ المستدام للمعلِّم، وتحديد المعارف والمهارات والقيم الأساسيَّة التي تُؤدِّي إلى ممارسات فعَّالة في التَّعليم، كما أنَّها تُمكِّن من تحويل التَّعليم من وظيفة إلى مهنة تقوم على مباديء ومعايير، والتَّمهين عمليَّة تعمل على إكساب المعلِّمين سلطة إصدار قرارات تربويَّة مهنيَّة، أو التَّفكير أو الفعل إزاء مشكلة معيَّنة في الممارسة، وتتمثَّل الخصائص

الأساسيَّة لمعايير المعلِّم في المعرفة، وقدرته على القيام بالعمل المهنيّ، واهتمامه بالجوانب الأخلاقيَّة والإنسانيَّة والاجتماعيَّة، وتأكيد الثِّقة المتبادلة بين عناصر العمليَّة التَّعليميَّة (المناوي، 2016، ص:155).

وبناء على الأدبيات السَّالفة الذّكر التي أكَّدت أهمِّيَّة تعيين المعلِّم لمهنة التَّعليم وفق المعايير والمواصفات المهنيَّة، ومدى استفادة الدّراسة الحالية منها في المجال، فإنَّ الدِّراسة العلميَّة لهذه المعايير في ضوء التّوجُّهات الحديثة أمرٌ يستحق الدِّراسة، لركب الدُّول المتقدِّمة، ومواكبة المستجدَّات التَّربويَّة في ظلّ المتغيِّرات التَّربويَّة والثَّقافيَّة والاجتماعيَّة.

مشكلة الدّراسة وأسئلتها:

يتَّضح للمتتبِّع لأساليب اختيار المعلِّمين وتعيينهم لمهنة التَّعليم في المؤسسات التَّعليميَّة – على رأسها المدارس – مشكلات عدَّة، من أهمِّها:

1. افتقارها إلى معايير التَّعيين لمهنة التَّعليم والتَّرخيص بمزاولتها؛ حيث أصبحت مهنة بلا أسوار، أدَّت إلى تدنِّي قيمة المعلِّمين الاجتماعيَّة؛ ممَّا أدَّى إلى انخفاض دافعيَّة المعلِّمين للعمل.
2. ضعف آليات واضحة ومحدَّدة لضمان تأهيل المعلِّمين قبل الخدمة وفي أثنائها، والتي تُمكِّنهم من القيام بمهامهم في مهنة التَّعليم بشكل إبداعيّ ومُتطوِّر، وبشكل يُلبِّي أهداف التَّربية الحديثة.
3. ضعف التَّخطيط لتطوير مهنة التَّعليم والارتقاء بها، وذلك بسبب ضعف قاعدة بيانات ومعلومات تتَّسم بالدِّقة والتَّحديث المستمرّ في منظومة التَّعليم بصفة عامَّة، والمعلِّمين بصفة خاصَّة.
4. التَّسرُّب الزَّائد في أوساط الطَّلبة دون إكمال المرحلة التَّعليميَّة التي التحقوا بها، ويرجع ذلك إلى تعيين المعلِّمين بشكل كمّيٍّ، دون اهتمام بالكفاءة والمهارة التي يمتلكها هؤلاء المعلِّمون (اليونسكو، 2013، ص: 11-12).

من هذا المنطلق، فقد نادت العديد من المؤتمرات العالميَّة والمحليَّة بضرورة اعتماد معايير محدَّدة لمزاولة مهنة التَّعليم، ولجأت الكثير من دول العالم إلى تطوير معايير محليَّة ودوليَّة لتعيين المعلِّمين الجُدد كأحد أهمّ المتطلَّبات الأساسيَّة لضمان جودة أدائهم، وضمان نوعيَّة تعليميَّة عالية الجودة للطَّلبة، وذلك من خلال الحرص على ألاَّ يلتحق بهذه المهنة إلاَّ معلِّمون قادرون على مواكبة التَّقدُّم التّقنيّ والمعلوماتيّ، والمتغيِّرات النَّفسيَّة التي يمرُّ بها المتعلِّمون، والارتقاء بمستواهم من خلال النُّموِّ المهنيّ الذَّاتيّ المستمرّ، ممَّا يوفِّر لهم المزيد من الحوافز المعنويَّة والنَّفسيَّة بالإضافة إلى تشجيعهم على امتلاك المعرفة وتنفيذها، وبالتَّالي اكتساب ثقة المتعلِّمين والمجتمع، وبناء احترام هذه المهنة.

وفق هذا السِّياق، ولأهمية المعايير المهنيَّة للمعلِّمين الجُدُد، جاءت هذه الدِّراسة للتَّوصُّل إلى معايير مهنيَّة مُحدَّدة في ضوء التَّوجُّهات الحديثة من خلالها يمكن تعيين المعلِّمين لممارسة مهنة التَّعليم، وتتحدَّد مشكلة الدِّراسة في السُّؤال الرَّئيس التَّالي: ما أهمّ معايير تعيين

المعلِّمين الجُدُد لمهنة التَّعليم في ضوء التَّوجُّهات الحديثة من وجهة نظر خبراء التَّربية؟ ويتفرع من السُّؤال الرَّئيس الأسئلة الفرعيَّة التَّالية:

1. ما أهمّ معايير تعيين المعلِّمين الجُدُد لمهنة التَّعليم المتعلِّقة بالتَّأهيل العلميّ والمعارف المهنيَّة؟
2. ما أهمّ معايير تعيين المعلِّمين الجُدُد لمهنة التَّعليم المتعلِّقة بالمهارات والممارسات المهنيَّة؟
3. ما أهمّ معايير تعيين المعلِّمين الجُدُد لمهنة التَّعليم المتعلِّقة بالقيم والاتِّجاهات المهنيَّة؟

أهداف الدِّراسة:

تسعى الدِّراسة إلى تحقيق ما يأتي:

1. التَّعرُّف على أهمّ معايير تعيين المعلِّمين الجُدُد لمهنة التَّعليم المتعلِّقة بالتَّأهيل العلميّ والمعارف المهنيَّة.
2. الكشف عن أهمّ معايير تعيين المعلِّمين الجُدُد لمهنة التَّعليم المتعلِّقة بالمهارات والممارسات المهنيَّة.
3. تقصِّي أهمّ معايير تعيين المعلِّمين الجُدُد لمهنة التَّعليم المتعلِّقة بالقيم والاتِّجاهات المهنيَّة.

أهمِّيَّة الدِّراسة:

تنبع أهمِّيَّة الدِّراسة من الأمور الآتية:

1. إبراز المعايير اللازمة لممارسة مهنة التَّعليم والمتعلِّقة بمهارات فنيَّة وتقنيَّة، وإحساس المعلمين بالمسؤوليَّة مما يوفر لهم دافعاً نحو النُّموِّ والتَّطوُّر.
2. تُوضِّح النَّتائج أهمِّيَّة المعايير التي استفاد منها المعلِّم، وطبقت عليه في إكساب وإيجاد مزايا ونقاط إيجابيَّة في الجوانب الشَّخصيَّة للطَّالب.
3. تؤكِّد على أهمِّيَّة توفير معايير وسمات متنوِّعة لدى المعلِّمين عند عمليَّات الاختيار والتَّوظيف لممارسة مهنة التَّعليم.
4. قد تساعد نتائج الدِّراسة مسؤولي المدارس للوصول إلى قرارات مناسبة في تعيين المعلِّمين لمهنة التَّعليم بما يتوافق مع التَّطوُّرات المعاصرة والتَّوجُّهات الحديثة.

حدود الدّراسة:

الحدود الموضوعيَّة: اقتصرت الدِّراسة في حدودها الموضوعيَّة على معايير تعيين المعلِّمين الجُدُد لمهنة التَّعليم بالمدارس في ضوء التَّوجُّهات الحديثة والمتعلِّقة بالتَّأهيل والمعارف، والمهارات والممارسات، والقيم والاتِّجاهات المهنيَّة.

الحدود البشريَّة: ركَّزت الدِّراسة في حدودها البشريَّة على وجهة نظر بعض الخبراء من أعضاء هيئة التَّدريس في الإدارة والأصول التَّربويَّة والمناهج وطرق التَّدريس بجامعتي الملايا والسُّلطان زين العابدين في ماليزيا.

الحدود المكانيَّة والزَّمانيَّة: تمَّ إجراء الدِّراسة على بعض الخبراء في التَّربية بجامعتي الملايا والسُّلطان زين العابدين في ماليزيا في الفصل الدِّراسيّ الثَّاني للعام الجامعيّ: 2016-2017.

تعريفات الدّراسة الإجرائيَّة:

معايير تعيين المعلِّم:

المعايير: مفرد المعيار، وهو «ما يقاس به غيره، وهو النَّموذج المتحقَّق لما ينبغي أن يكون عليه الشَّيء» (ابن منظور، 2003، ص:255)، وجاءت في المعجم الوسيط (ص:639) كلمة المعيار بمعنى: «نموذج متَحقَّق أو مُتَصَوَّر لما ينبغي أن يكون عليه الشَّيء»، ويرى الشَّرعي (2009، ص: 13) أنَّ المعايير تعني: «القواعد والمواصفات التي نحكم من خلالها أو نقيس عليها سلوكيَّات الأفراد، أو الجماعات أو الأعمال، وأنماط التَّفكير والإجراءات».

ويقصد بمعايير تعيين المعلِّم: « المستويات أو المعايير المقننة التي اصطُلح عليها عالميًّا، والتي ينبغي توفيرها لقياس مدى أداء المعلِّم كمِّيًّا وكيفيًّا وإجرائيًّا، كما تُعبِّر عمَّا يتوقَّع حدوثه في أداء المعلِّم استهدافًا لتحقيق الجودة الشَّاملة في العمليَّة التَّعليميَّة والتَّعلُّميَّة» (أبو زيد، 2007، ص:1595).

وتعرَّف معايير تعيين المعلِّم إجرائيًّا بأنَّها: مجموعةٌ من الخصائص والسِّمات الشَّخصيَّة والمعرفيَّة والتَّربويَّة التي يجب أن تتوافر في المعلِّم الذي يرغب ممارسة مهنة التَّعليم في المدارس، على أن يتمَّ الاستمرار في رفع قدراته المهنيَّة، وتزويده بالخبرات والمهارات اللازمة من خلال التَّدريب المستمرّ، كي يكون قادرًا على القيام بمتطلَّبات الرِّسالة التَّربويَّة والتَّعليميَّة.

وتبني هذه المعايير على أسس عدَّة، من أهمِّها: 1.الشُّموليَّة: حيث يجب أن تنعكس على جميع جوانب العمليَّة التَّعليميَّة، وتغطي كافَّة أبعادها محقّقة الجودة الكلِّيَّة للمنظومة التَّعليميَّة. 2. الموضوعيَّة: بمعنى تركيزها على الأمور الهامَّة في المنظومة التَّعليميَّة بشكل تتلاشى معها عوامل التَّحيُّز والذَّاتيَّة. 3. المرونة: أي مدى قابليتها للتَّطبيق والتَّفعيل الكمّيّ والكيفيّ في كافَّة القطاعات، وعلى مستوى البيئات المتخلفة بظروفها المتباينة جغرافيًا وفكريًّا واقتصاديًّا. 4. الاستمرار والتَّطوير: حيث يجب أن تتَّسم المعايير بفاعليَّتها لفترات زمنيَّة متميِّزة، بحيث تكون مناسبة ومتناغمة وقابلة للتَّغيير مقابل التَّحدِّيات والتَّطوُّرات العالميَّة. 5. القابليَّة للقياس والتَّقدير: حيث يمكن من خلال هذه الصِّفة مقارنة المخرجات التَّعليميَّة المختلفة بالمستويات المعياريَّة المقننة للوصول إلى جودة مخرجات التَّعليم. 6. تحقّق مبدأ المشاركة: أي اشتراك الأطراف المعنيَّة في الإعداد وتقويم النَّتائج ومراجعتها. 7. الأخلاقيَّة الوطنيَّة: أي مبنيَّة على أسس أخلاقيَّة مراعية للعادات والسُّلوكيَّات في المجتمع غير متعارضة مع القوانين التَّنظيميَّة، بل داعمة لها، ومصبوغة بالصِّفة القوميَّة لخدمة أهداف الوطن. 8. الدَّعم: يجب ألاَّ ينظر إلى المعايير على أنَّها هدفٌ في حدِّ ذاتها، بل هي آلية لتطوير العمليَّة التَّعليميَّة والنُّهوض بها (عبد السّميع، 2005، ص:273).

مهنة التَّعليم: أتت كلمة المهنة في معجم اللُّغة العربيَّة المعاصر: 1. مهنة جمع مِهْنَات ومِهَن، ومصدرها مَهَن. 2. عمل ووظيفة منتظمة وخاصَّة لشخص مناسب ومؤهَّل لهذه المهنة. 3. صنعةٌ بها مهارةٌ وحذقٌ بممارسها

(عمر، 2008، ص:2135)، والمهنة: مدلولٌ وصفيٌّ يشير إلى مجموعة من الخصائص والسِّمات الأساسيَّة، والمهارات القائمة على مؤهَّلات معرفيَّة وتخصصيَّة تؤهل الشَّخص للانتماء إلى مجتمع مهنيّ معيَّن (هيئة تطوير مهنة التَّعليم، 2012، ص:3)، ويرى المجيدل والشّريع (2012، ص:24) أنَّ المهنة تعني: وظيفة تتطلَّب إعدادًا وتأهيلاً عاليًا، ومقوِّمات ذاتيَّة خاصَّة، وأخلاقيَّات مُحدَّدة، تُعنى ببناء مختلف جوانب شخصيَّة الفرد وتنميته وإعداده للحياة، من خلال تزويده بنسق من المعارف والمهارات والاتِّجاهات التي تمكِّنه من الأعمال الموكَّلة إليه.

ويقصد بمهنة التَّعليم إجرائيًّا بأنَّها: وظيفة تسلتزم معايير ومواصفات، وإعدادًا وتأهيلاً ومقوِّمات شخصيَّة، وأخلاقيَّات محدَّدة، واتِّجاهات إيجابيَّة نحو التَّعليم، بغية تسهيل عمليَّة التَّعليم والتَّعلُّم، وتحقيق النُّموِّ الشَّامل للمتعلِّم، والوصول بالمتعلِّم إلى مستوى يكون قادرًا على التَّخيُّل والتَّفكير النَّقديّ والإبداع.

خبراء التَّربية: يقصد بخبراء التَّربية في هذه الدِّراسة: جميع أعضاء هيئة التَّدريس المختصِّين في الإدارة والأصول التَّربويَّة والمناهج وطرق التَّدريس بجامعتي الملايا والسُّلطان زين العابدين في ماليزيا.

الإطار النَّظريّ:

المجال الأوَّل: معايير التَّعيين لمهنة التَّعليم

تختلف معايير التَّعيين لمهنة التَّعليم من دولةٍ لأخرى، إلاَّ أنَّها جميعًا تتطلَّب الحصول على مستويات معيَّنة من المهارات والمعارف والخبرات وإتقانها، وأن تكون هذه المعارف والمهارات متاحة وواضحة أمام المعلِّمين (الهنشيري، 2014، ص: 445-446).

واعتمدت هيئة تطوير مهنة التَّعليم الفلسطينيَّة معايير مهنيَّة للمعلِّم تغطي كافَّة المتطلَّبات الأساسيَّة لمهنة التَّعليم، وتمَّ تصنيفها ضمن ثلاثة مجالات رئيسة متكاملة ومتداخلة، أوَّلها: المعرفة والفهم وتستند إلى الأطر العامَّة لكفاءة المعلِّم على مدَّة امتلاكه للمعرفة وتطوُّرها ضمن السِّياقات الاجتماعيَّة والثَّقافيَّة والتَّاريخيَّة، وخبراته الذَّاتيَّة، فالمعرفة تُمثِّل القاعدة العريضة التي تبني عليها المهارات المهنيَّة للمعلِّم، واتِّجاهاته نحو مهنة التَّعليم، وتؤدِّي إلى تحقيق الفاعليَّة والاستمراريَّة للعمليَّة التَّعليميَّة والتَّعلُّميَّة، كما أنَّها تساعد على اختيار ممارسات تربويَّة مُخطَّطة لها، تقود إلى اتِّخاذ قرارات تربويَّة صحيحة مع الإدراك التَّام بأنَّ العلاقة بين المعارف والمهارات هي علاقة تبادليَّة تكامليَّة، وثانيها: المهارات المهنيَّة التي تظهر أهمِّيَّتها في قدرة المعلِّم على ترجمة المعارف إلى مهارات وممارسات عمليَّة، مع الأخذ بعين الاعتبار أنَّ الممارسة العمليَّة تبنى على قاعدتي المعرفة والفهم، وتنمو وتتطوَّر بالاطِّلاع الواسع، وتبادل الخبرات والتَّجريب والممارسة، وثالثها: الاتِّجاهات المهنيَّة والقيم، حيث إنَّ اتِّجاهات المعلِّم نحو مهنة التَّعليم تساعده على تشكيل منظومة قيميَّة لديه ولدى طلبته، وعليه، فإنَّ التزامه باتِّجاهات إيجابيَّة نحو مهنة التَّعليم تدفع به إلى النُّموِّ المعرفيّ والمهاريّ؛ ممَّا يؤثِّر في الطَّلبة لتكوين اتِّجاهات إيجابية نحو التَّعلُّم والمدرسة

(الظاهري، 2007، ص:69).

ويرى البشير (2013، ص:6) اتِّفاق الأبعاد العالميَّة لمزاولة مهنة التَّعليم في الأبعاد الآتية: ضرورة إلمام المعلِّم الجديد واستيعابه للبنية المعرفيَّة لمحتوى المنهج القائم على تدريسه، وضرورة تطوير معارفه وتحديثها حتَّى يكسب ثقة طلابه واحترامهم، والكفاءة التَّربويَّة: وهي معرفة المعلِّم لنظريَّات التَّعليم والتَّعلُّم، وأن يكون ملِمًّا بالاتِّجاهات التَّربويَّة الحديثة، ومعرفته لخصائص المرحلة التَّعليميَّة التي يُدرِّسها، ومهارات التَّنوُّر المعلوماتيّ: ويستهدف هذا البعد قياس المهارات الأساسيَّة لدى المعلِّم، والتي من بينها مهارات التَّفكير الاستدلاليِّ، والتَّفكير النَّاقد، والتَّفكير الابتكاريّ، ومهارات الاتِّصال والفهم القرائيّ.

وإلى جانب الكفايات السَّابقة الذِّكر تؤخذ المؤهلات العلميَّة بالاعتبار لمن يرغب ممارسة مهنة التَّعليم، وتختلف معايير التَّأهيل العلميّ من بلد لآخر، ومن هذه المعايير في بعض دول العالم ما يلي:

1. سنغافورة: تتطلَّب الدّبلوم في التَّعليم (اللُّغة الأمّ، الفنون، التَّعليم الخاصّ)، إجازة في التَّعليم أو شهادة الماجستير إلزاميَّة للتَّعليم في المدارس من المرحلة الابتدائيَّة إلى المرحلة الثَّانويَّة، وعلى معلِّمي المرحلة الابتدائيَّة التَّخصُّص في التَّعليم بالإضافة إلى التَّخصُّص في موضوعين أساسيين في المنهج.
2. الصّين: تشترط الدِّبلوم في التَّعليم أو درجة البكالوريوس، تليها شهادة تعليم وطنيَّة، وعلى معلِّمي المدارس الابتدائيَّة بعد المرحلة الثَّانويَّة نيل شهادة الدّبلوم ما بعد المرحلة الثَّانويَّة، أما معلِّمو المرحلة الثَّانويَّة فهم من حملة الإجازات العالية.
3. فنلندا: تشترط شهادة الماجستير إلزاميَّة للتَّعليم في المدارس من المرحلة الابتدائيَّة إلى المرحلة الثَّانويَّة، وعلى معلِّمي المرحلة الابتدائيَّة التَّخصُّص في التَّعليم، وعلى معلِّمي المرحلة الثَّانويَّة تدريس مواد التَّخصُّص بالإضافة إلى شهادة في طرق التَّدريس.
4. كندا: تشترط لمن يتقدَّم بطلب مهنة التَّعليم الحدّ الأدنى بكالوريوس التَّربية، أو درجة البكالوريوس مع شهادة تعليم إضافيَّة.
5. كوريا الجنوبيَّة: تشترط شهادة بكالوريوس، وشهادة تعليم (أونسينغ، 2016، ص:37).

وتجدر الإشارة إلى أنَّ معلِّمي اليابان، يتخرَّجون في الكلِّيَّات المتوسطة والجامعات، ولا يُمنَحون رخصة لمزاولة المهنة من وزارة التربية والتَّعليم إلاَّ بعد ستة أشهر على التَّخرُّج، والتَّدريب العمليّ في المدارس العامَّة، ثم اجتياز اختبار مجلس التَّعليم، الذي يعقد سنويـًّا لتعيين المعلِّمين، وكان قد صدر مؤخرًا نظام جديد لمنح رخص المعلِّمين، يستهدف توفير المعرفة المناسبة، والمهارات الكافية لهم، وتسري جميع تراخيص المعلِّمين لمدَّة عشر سنوات، يتوجَّب على المعلِّمين أثناءها حضور دورات تدريبيَّة دوريَّة، ممَّا يساعدهم للوقوف على أحدث المعلومات، والوسائل المتقدِّمة ذات الصّلة

بمجال التربية والتعليم (عبد الحافظ، 2012).

ويستعرض ديمنغ (Deming) خطوات عدَّة، يتطلَّب من المدارس العمل بها قبل تعيين المعلِّمين لممارسة مهنة التَّعليم، وهي:

الأولى: التَّخطيط (Planning): وهو خطَّة كاملة وشاملة خاصَّة بتعيين وتأهيل وتطوير قدرات المعلِّم ومهاراته وفقًا للآتي:

1. يتمُّ تصميم قائمة للمعايير التي يجب أن تتوفَّر في المعلِّم الذي تريده المدرسة، وتتَّفق تلك المعايير برؤيتها ورسالتها، كما على المدرسة أن تنطلق في معاييرها من الكفايات المأمول توفُّرها في المعلِّم المتمثِّلة في كفايات القيم والاتِّجاهات، والمعارف، والمهارات، ويكون مُعدَّل قبول المعلِّم لمهنة التَّعليم في المدرسة في حال تحقُّق (85٪) من المعايير المطلوبة.
2. تقدِّم هذه القائمة للمعلِّم عند تعبئته طلب التَّوظيف، ويُبلغ بأنَّ القائمة ستكون واحدة من محاور المقابلة مع لجنة المقابلات لدى المدرسة.
3. يتأهَّل كل من يجتاز مُعدَّل (85٪) إلى تقديم اختبار مكوَّن من قسمين: الأوَّل: معرفة عامَّة وفي تخصُّص المتقدِّم للمهنة، الثَّاني: قضايا تربويَّة، ويحقّ للمدرسة أن تضع العلامة التي ترغب كعلامة مستحقَّة لاجتياز الاختبار.
4. يُرشَّح المعلِّم الذي يجتاز الاختبار للمقابلة، ويُفضَّل أن تتمَّ المقابلة من قبل ثلاثة أو شخصين على الأقل.
5. تُرشِّح لجنة المقابلة من تجد فيه الكفايات اللازمة لمهنة التَّعليم لدى المدرسة لمقابلة المدير العامّ؛ ليتمّ فيها تقديم العرض، والموافقة على تعيين المعلِّم بشكل رسميّ.
6. وضع خطَّة زمنيَّة فصليَّة أو سنويَّة للتَّدريب، وتنمية المعلِّم مهنيًا داخل المدرسة، بحيث يتضمَّن الجانب النَّظريّ والعمليّ، ويمكن أن تشتمل محاور التَّدريب على التَّخطيط للدَّرس، وإدارة الموقف التَّعليميّ وضبطه، وطرائق التَّدريس وإستراتجيَّاته، وتكنولوجيا التَّعليم، وأساليب التَّقويم الحديثة.
7. تعريف المعلِّم بنظام التَّقييم المتَّبع، ومن هو الشَّخص المسؤول عن ذلك.
8. تعريف المعلِّم بتعليمات المدرسة وأنظمتها ولوائحها التي يجب أن يتقيَّد بها المعلِّم.
9. تصميم مصفوفة تُطلق عليها مصفوفة الإنجاز ترتبط بالخطَّة السَّنويَّة للاختيار والتَّعيين، والتَّدريب والتَّقويم، وتكون مثبتة لدى الإدارة؛ لتكون بمثابة البوصلة التي توجِّه أصحاب القرار في المدرسة نحو تطبيق الخطَّة.

الثَّانية: التَّنفيذ (Doing): وتبدأ عمليَّة التنفيذ وفقًا للجدول الزَّمنيّ المحدَّد من قبل المختصِّين في المدرسة، وتكون عمليَّة التَّنفيذ قائمة على التَّحقُّق من تنفيذ الفعَّاليَّات، والمراقبة لفعاليات التَّنفيذ، والتَّركيز على فعَّاليَّات التَّدريب داخل المدرسة، وتسجيل النَّجاحات والإخفاقات، واعتماد تقديم تقرير يوميّ أو أسبوعيّ

يتضمَّن ما تمّ إنجازه، واعتماد نموذج التَّأمل من قبل المعلِّمين والمشرفين والمديرين، وعقد لقاء شهريّ لمناقشة التَّقارير اليوميَّة أو الأسبوعيَّة، ونماذج التَّأمل، واعتماد التَّوصيات وتوثيقها.

الثَّالثة: تقييم تنفيذ الخطَّة (Checking): ما يميِّز المؤسسة التَّعليميَّة النَّاجحة هي قدرتها على التَّقييم المستمرّ لجميع الفعاليات بحدّ ذاتها، ويأتي دور الإشراف هنا في متابعة المعلِّمين الجدُد وتقييمهم، وخاصَّة في الأشهر الأولى من التَّعيين، إضافة إلى أهمية نقل رؤية المدرسة وهدفها من تقييم المعلّمين وهو التَّحسين والجودة.

الرَّابعة: إجراءات التَّغيير لضمان التَّطوير والجودة: لا يمكن تغيير أي عمليَّة أو خطوة بحقِّ المعلِّم أو غيره من عناصر العمليَّة التَّعليميَّة والتَّعلُّميَّة دون اعتبار الخطوات الثَّلاثة السَّالفة الذّكر، كي تكون الإجراءات موضوعيَّة وبعيدة عن القرارات غير المدروسة (قطيط، 2012، ص:5-11)؛ ممَّا يعني أنَّ المدرسة النَّاجحة هي التي تستثمر في معلِّميها، فتأخذ بعين الاعتبار المواصفات والمعايير المهنيَّة اللازمة لتعيين المعلِّم، وذلك أجدى أن يسهم بشكل إيجابيّ في مستوى الأداء المهنىّ للمعلِّم، وإحساسه بالانتماء المهنيّ، واستمراريَّة نموِّه مهنيًّا، وتكوين اتِّجاهات الطَّلبة الإيجابيَّة نحوه ونحو ومادَّته.

المجال الثَّاني: الدِّراسات السَّابقة

أجريت العديد من الدِّراسات التي أكَّدت أهمية تحديد المعايير والأسس لتعيين المعلِّم لمهنة التَّعليم، والتي لها أثرٌ إيجابيٌّ على أداء المؤسسة التعليمية، ومنها:

دراسة محافظة (2014) التي هدفت إلى تقصِّي معايير اختيار معلم المستقبل الفعَّال وتعيينه وتأهيله وكفايته، وكشفت الدِّراسة عن نتائج عدَّة، من أهمِّها: أنَّ الكفايات والمهارات اللازمة لتعيين معلِّم المستقبل هي: أن يتمَّ تعيينه وفقًا لمعايير موضوعيَّة وآليات علميَّة، وأن يلتزم بأخلاقيَّات مهنة التَّعليم، وتكون لديه اتِّجاهات إيجابيَّة نحو مهنة التَّعليم والانتماء إليها، وأن يكون قادرًا على استخدام التِّقنيَّات الحديثة في العمليَّة التَّعليميَّة والتَّعلُّميَّة، ويمتلك مهارات الاتِّصال والحوار، وأن يكون قادرًا على تقبُّل النَّقد وتقبُّل أخطاء الآخرين.

ودراسة فايع (2015) التي قصدت إلى تحديد أسس التَّعليم من خلال معايير المعلِّم المهنيَّة، وتوصلت الدِّراسة إلى نتائج عدَّة، من أهمِّها: لا يمكن ضمان جودة العمليَّة التَّعليميَّة دون الارتقاء بالمعلِّم، ومن يتقدَّم للعمل معلِّمًا من الأهمِّيَّة أن تكون لديه سمات شخصيَّة معيَّنة، ويمتلك المعارف في مجال تخصُّصه، والمهارات المهنيَّة التي تعينه على أداء مهامه على وجه صحيح، مثل: استخدام طرائق التَّدريس وأساليبه المناسبة، والقدرة على إدارة الفصل، وتعزيز مهارات التَّفكير لدى الطَّلبة.

ودراسة دراوشة (2016) التي سعت إلى رسم تصوُّر لرخصة مزاولة مهنة التَّعليم في العالم العربيّ، تسهم في إنتاج المعرفة ومواجهة تحدِّيات العصر، وتطلُّعات المستقبل، وأسفرت الدِّراسة عن نتائج عدَّة، من أهمِّها: تعيين المعلِّم وفق المعايير التَّربويَّة والمهنيَّة في

ظلِّ متغيِّرات العصر الحديث والتي تتلاءم بممارسته لمهنة التَّعليم، والتَّركيز على شخصيَّة المعلِّم وقدراته ومهاراته وخبراته التي يمتلكها؛ لأنَّه هو الأساس في العمليَّة التَّعليميَّة والتَّعلُّميَّة، وأنَّ مهارات الاتِّصال والتَّواصل تعدُّ في المجالات العلميَّة والمعرفيَّة من المعايير الأساسيَّة في تطوير رخصة مزاولة مهنة التَّعليم وتنميتها، كما أنَّ المعلِّم بحاجة إلى إعداد يتَّسم بالاستمراريَّة؛ وخصوصًا المعلوماتيَّة والمعرفيَّة والتّكنولوجيَّة منها؛ ليتسنى للمعلِّم إدارة المعرفة والعمل على إنتاجها لا استهلاكها.

ودراسة المصعبي (2016) التي هدفت إلى إبراز المعايير الضَّروريَّة لمزاولة مهنة التَّعليم، وأظهرت الدِّراسة معايير عدَّة، أهمّها: التَّأهيل المناسب للمرحلة التي يقوم المعلِّم بتدريسها والإلمام بعلومها وأنظمتها، والهدوء وبُعد النَّظر؛ لأنَّه يتعامل مع أشخاص تتفاوت أعمارهم وميولهم وطباعهم وطرق تفكيرهم، والقدرة على التَّصرُّف السَّليم والحاسم طبقًا لما يقتضيه كلّ موقف، والقدرة على تناول الموضوعات التي يُدِّرسها بأسلوب جذَّاب، والمعرفة بطرائق التَّدريس وإستراتجيَّاته، وأساليب التَّقويم المتعدِّدة، والاتّزان الانفعاليّ والقدرة على ضبط النَّفس، والقدرة على إدارة الحوار وقيادة المناقشات، واستخدام تكنولوجيا التَّعليم.

وباستعراض الدّراسات السّابقة المرتبطة بمعايير تعيين المعلِّمين لمهنة التّعليم، وفاعليَّتها في الارتقاء بمستوى أدائهم، وبالتَّالي تحقيق جودة العمليَّة التَّعليميَّة والتعلمية، يتَّضح إجماعها على أهمِّيَّة تحديد المعايير والمواصفات التي يستلزم على من يرغب ممارسة مهنة التَّعليم، واتَّفقت الدّراسة الحالية مع الدّراسات السّابقة من حيث الموضوع (المعايير المهنيَّة للمعلِّمين)، وتميَّزت الدّراسة الحالية عن الدّراسات السّابقة كونها هدفت إلى الكشف عن أهمّ معايير تعيين المعلِّمين في ضوء التَّوجُّهات العالميَّة والحديثة من وجهة نظر خبراء التَّربية.

واستفادت الدِّراسة الحالية من الدِّراسات السَّابقة في بلورة فكرة مشكلتها، والوقوف على الأدب النَّظريِّ الذي احتوته تلك الدِّراسات لتحديد خلفية الدّراسة الحالية وأهدافها وأهميتها، وتصميم أداتها وفق المحاور والفقرات التي يتضمّنها كلّ محورٍ، وعرض النَّتائج وتفسيرها.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدِّراسة:

استخدمت الدّراسةُ الحالية المنهج الوصفيَّ لتحديد أهمِّ معايير تعيين المعلِّمين الجُدُد لمهنة التَّعليم في ضوء التَّوجُّهات الحديثة من وجهة نظر خبراء التَّربية، وذلك لملاءمة هذا المنهج لأهداف الدّراسة، كونه « يقوم على جمع وتحليل البيانات الاجتماعيَّة عن طريق أدواتٍ بحثيَّةٍ كالمقابلة أو الاستمارة من أجل الحصول على معلومات من عددٍ كبيرٍ من النَّاس المَعنيِّين بالظَّاهرة في مجال البحث، ومن ثمّ الخروج بنتائج تُشكِّل هدف البحث» (إبراش، 2009، ص:152).

مجتمع الدِّراسة وعينتها:

تكوَّن مجتمع الدِّراسة من جميع أعضاء هيئة التَّدريس المختصِّين في الإدارة والأصول التَّربويَّة والمناهج وطرق

التَّدريس بجامعتي الملايا والسُّلطان زين العابدين في ماليزيا، والبالغ عددهم (69) عضوًا، بينما تكوَّنت عينة الدِّراسة من (25) عضوًا، وشكلت نسبة مقدراها (36٪) من حجم المجتمع الأصليّ، تمَّ اختيارهم بطريقة عينة قصديَّة، ويعرِّف عباس وآخرون (2012، ص:229) العينة القصديَّة بأنَّها: هي العينة التي يستخدم فيها الباحث الحكم الشَّخصيّ على أنَّها هي الأفضل لتحقيق أهداف البحث، ولها الاستعداد التَّام للتَّعاون مع الباحث، وسهولة الوصول إليها، ويبيِّن الجدول رقم (1) خصائص عينة الدِّراسة وفقًا لمتغيري المؤهَّل العلميّ والرُّتبة العلميَّة.

الجدول رقم (1)
يعرض توزيع أفراد عينة الدّراسة وفقًا لمتغيِّري المؤهَّل العلميِّ والرّتبة العلميَّة

المتغيّر	الفئة	التّكرار	النِّسبة
المؤهَّل العلميّ	ماجستير	4	16.0
	دكتوراه	21	84.0
المجموع		**25**	**100**
الرُّتبة العمليَّة	محاضر	4	16.0
	أستاذ مساعد	11	44.0
	أستاذ مشارك	6	24.0
	أستاذ	4	16.0
المجموع		**25**	**100**

أداة الدّراسة:

لتحقيق أهداف الدّراسة تمّ إعداد الاستبانة لجمع المعلومات عن طريق الاستفادة من الأدبيات والدّراسات السّابقة في مجال المعايير المهنيَّة للمعلِّمين، ومن هذه الأدبيات والدّراسات: الخطيب (2012)، وعبد الحافظ (2012)، وقطيط (2012)، وهيئة تطوير مهنة التَّعليم (2012)، وهيئة تقويم التَّعليم العامّ (2016).

وتضمَّنت الاستبانة ثلاثة محاور، هي:

1. معايير تعيين المعلِّمين الجُدُد لمهنة التَّعليم المتعلِّقة بالتَّأهيل العلميّ والمعارف المهنيَّة، ويحتوى على (15) معيارًا.
2. معايير تعيين المعلِّمين الجُدُد لمهنة التَّعليم المتعلِّقة بالمهارات والممارسات المهنيَّة، ويتضمَّن (16) معيارًا.
3. معايير تعيين المعلِّمين الجُدُد لمهنة التَّعليم المتعلِّقة بالقيم والاتِّجاهات المهنية، ويشتمل على (15) معيارًا.

وتمّ إعطاء كلّ معيار من معايير الاستبانة مقياسًا متدرجًا وفقًا لمقياس ليكرت الثُّلاثي Likert Scale (موافق، محايد، غير موافق)، كما في الجدول رقم (2)

الجدول رقم (2)
بدائل إجابات في أداة الدّراسة ودرجاتها ومعيار الحكم

الدّرجات	3	2	1
سلم بدائل	موافق	محايد	غير موافق
معيار الحكم (المتوسطات)	3,002,34 –	2,331,67 –	1,661,00 –

صدق أداة الدّراسة وثباته:

1. **صدق أداء الدِّراسة:**

تمَّ عرض الاستبانة في صورتها الأوليَّة على (8) ثمانية

مُحكّمين من أعضاء هيئة التّدريس ذوي الاختصاص والخبرة في التّربية لتحكيمها من حيث مدى مناسبة كلّ معيار للمحور الذي صُنّف فيه، واقتراح ما يناسب حيال ذلك، وكذلك للتّأكّد من وضوح صياغة المعايير ودِقّتها واقتراح الصّياغة المناسبة إذا لزم الأمر ذلك، وتمّ أخذ آرائهم حول بعض المعايير من حيث الصّياغة والإضافة؛ لتزداد وضوحًا ودقّة في قياس ما وضعت لأجله، وتضمّنت أداة الدّراسة (46) معيارًا بدلاً من (41) في صورتها النّهائيّة، والمعايير التي تمّت إضافتها هي كالآتية: القدرة على إنتاج المعرفة عن طريق تحليل المعلومات المتاحة وتدريب الطّلبة عليها، ومعرفة خصائص الطّلبة (العضوية والنّفسية) للمراحل التّعليميّة، والإلمام بالتّغيُّرات الاجتماعية والاقتصاديّة والثّقافيّة للمجتمع المحليّ، وامتلاك مهارة ربط المعلومات السّابقة بالجديدة وربطها جميعًا بواقع حياة الطّلبة، واستيعاب أساليب التّواصل بفاعليّة مع أولياء الأمور بهدف تحسين تعليم الطّلبة وتحصيلهم.

2. ثبات أداة الدّراسة:

تمّ استخدام معادلة ألفا كرونباخ (Alpha Cronboch's) لأداة الدّراسة ومجالاتها، ويبيّن الجدول رقم (3) الاتّساق الدّاخليّ لأداة الدّراسة.

الجدول رقم (3)
قيمة معادلة ألفا كرونباخ لكلّ محور من محاور أداة الدّراسة

م	محاور أداة الدّراسة	عدد الفقرات	معادلة ألفا كرونباخ
1	معايير تعيين المعلمين الجُدُد لمهنة التعليم المتعلقة بالتّأهيل العلميّ والمعارف المهنيّة	15	0,655
2	معايير تعيين المعلّمين الجُدُد لمهنة التّعليم المتعلقة بالمهارات والممارسات المهنيّة	16	0,648
3	معايير تعيين المعلّمين الجُدُد لمهنة التعليم المتعلقة بالقيم والاتّجاهات المهنيّة	15	0.502
الثّبات الكلّيّ لمحاور أداة الدّراسة		46	0,578

يُلحظ في الجدول أعلاه رقم (3) أنّ نسبة الثّبات لكلّ محور من محاور أداة الدّراسة، انحصرت فيما بين (0.502) و(0.655)، كما وصل الثّبات الكُلّيّ للأداة إلى (0.578)، وذلك دلالة واضحة على اتّصاف الأداة بدرجة مناسبة ومقبولة من الثّبات يمكن اعتمادها لإجراء الجانب التّطبيقيّ للدّراسة.

المعالجة الإحصائيّة:

لتحقيق أهداف الدّراسة، تمّ استخدم الأساليب الإحصائيّة التّالية: التّكرارات لوصف عينة الدّراسة، والنّسب المئويّة والمتوسطات الحسابيّة لتحديد استجابات أفراد العينة، والانحرافات المعياريّة لمعرفة مدى انحراف استجابات أفراد العينة لكلّ معيار، ومعادلة ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach's) لحساب الثّبات.

نتائج الدّراسة ومناقشتها:

قصدت الدّراسة إلى بيان أهمّ معايير تعيين المعلِّمين الجُدُد لمهنة التَّعليم في ضوء التَّوجُّهات الحديثة من وجهة نظر الخبراء.

النَّتائج المتعلِّقة بالسّؤال الأوَّل: ما أهمّ معايير تعيين المعلِّمين الجُدُد لمهنة التَّعليم المتعلِّقة بالتَّأهيل العلميّ والمعارف المهنيَّة؟

للإجابة عن هذا السُّؤال استُخرجت النِّسب المئويَّة والمتوسطات الحسابيَّة والانحرافاتَ المعياريَّة والرُّتب للمعايير، ويعرض الجدول رقم (4) ترتيب معايير المحور حسب المتوسطات الحسابيَّة لكلّ معيار.

الجدول رقم (4)

ترتيب معايير المحور حسب المتوسطات الحسابيَّة لكلّ معيار

رقم المعيار	رُتبة المعيار	المعيار	درجة المعيار			المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
			موافق%	محايد%	غير موافق%		
12	1	التَّمكُّن من استخدام لغة سليمة ومناسبة لمستوى الطَّلبة	88.0	12.0	0	2.88	332.
7	2	القدرة على إثراء المادَّة التَّعليميَّة بمعلومات إضافيَّة بما يتناسب مع مستوى الطَّلبة وتطلُّعاتهم	80.0	20.0	0	2.80	408.
3	1	الحصول على الإجازة العالية (الليسانس) في التَّخصُّص المعنيّ تدريسه	84.0	8.0	8.0	2.76	597.
5	4	امتلاك القاعدة المعرفيَّة في المادَّة التَّعليميَّة التَّخصُّصيَّة	60.0	40.0	0	2.76	436.
2	5	امتلاك المؤهَّل العلميّ التَّربويّ أو الدِّبلوم التَّربويّ لمدَّة لا تقل عن عامٍ دراسيٍّ	76.0	16.0	8.0	2.68	627.
3	6	اجتياز الاختبار التَّحريريّ والمقابلة الشَّخصيَّة لمزاولة مهنة التَّعليم	76.0	16.0	8.0	2.68	627.
11	7	القدرة على عرض الأفكار بصورة واضحة ومتسلسلة	72.0	28.0	0	2.68	476.
10	8	التَّمكُّن من مواكبة المستجدَّات في مادَّة التَّخصُّص والمجالات التَّربويَّة	76.0	16.0	8.0	2.64	700.
8	9	التَّمكُّن من نقل المبادىء والمفاهيم والنّظريَّات والعلاقات المتبادلة بين التَّخصُّصات العلميَّة المختلفة	48.0	48.0	4.0	2.44	583.
15	10	امتلاك كفايات التَّعلُّم المستمرّ واستخدام أدوات المعرفة في سياقات متعدِّدة	60.0	24.0	16.0	2.44	768.
4	11	الإلمام بالمنهج الدِّراسيّ المطبَّق في المدرسة والمعايير القوميَّة لذلك المنهج	40.0	60.0	0	2.40	500.
6	12	معرفة أهداف ومقاصد المرحلة التَّعليميَّة و متطلّباتها	52.0	36.0	12.0	2.40	707.
9	13	القدرة على إنتاج المعرفة عن طريق تحليل المعلومات المتاحة وتدريب الطَّلبة عليها	48.0	44.0	8.0	2.40	645.
13	14	معرفة خصائص الطَّلبة (العضويَّة والنّفسية) للمراحل التَّعليميَّة	48.0	40.0	12.0	2.36	700.
14	15	الإلمام بالتَّغيُّرات الاجتماعيَّة والاقتصاديَّة والثَّقافيَّة للمجتمع المحليّ	44.0	36.0	20.0	2.24	779.

يُبيِّن الجدول رقم (4) أنَّ جميع معايير تعيين المعلِّمين الجُدُد المتعلّقة بالتّأهيل العلميّ والمعارف المهنيَّة، جاءت بدرجة (موافق) إلاَّ معياراً واحداً فقط حصل على درجة (محايد)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابيَّة لمعايير المحور ما بين (2.88) و(2.24)، كما بلغت أعلى نسبة مئويَّة للمعايير (88.0)، وأدناها (40.0)؛ ممَّا يوحي إلى أهمِّيَّة جميع هذه المعايير عند تحديد المواصفات والشُّروط لتعيين المعلِّم الجديد المقبل على مهنة التَّعليم.وأتى المعيار رقم (12) «التَّمكُّن من استخدام لغة سليمة ومناسبة لمستوى الطَّلبة» في المرتبة الأولى بمتوسط حسابيٍّ (2.88)، وبنسبة مئويَّة (88.0)، تلاه المعيار رقم (7) «القدرة على إثراء المادَّة التَّعليميَّة بمعلومات إضافيَّة بما يتناسب مع مستوى الطَّلبة وتطلُّعاتهم» في المرتبة الثَّانية بمتوسط حسابيٍّ (2.80)، وبنسبة مئويَّة (80.0) حسب وجهة نظر خبراء التَّربية، ويعزى ذلك إلى أنَّ مهنة التَّعليم مبنيةٌ على عمليَّة التَّواصل تتمُّ بين المعلِّم والطَّالب؛ ممَّا يتطلَّب من المعلِّم الذي يدير هذه العمليَّة أن تكون لغته سليمة، وأفكاره واضحة ومثيرة بما يتوافق مع المستوى التَّحصيليِّ للطَّلبة، وذلك أجدر أن يُمكِّنَهم من استيعاب ما يصدر من ذلك المعلِّم.ويوضّح محافظة (2014) أنَّ العديد من دول العالم لجأت إلى تطوير معايير محليَّة ودوليَّة لاختيار المعلِّمين وتعيينهم، ومن أهمّ هذه المعايير: أن يمتلك المعلِّم مهارة الاتِّصال والحوار، وأن تكون لغته سليمة وواضحة، وأن يتمكَّن من عرض أفكاره بما يتناسب مع المستوى الدِّراسيّ للطَّلبة، وأن يكون واسع الاطّلاع ولديه ثقافة متنوِّعة؛ ممَّا يعينه على إثراء المادَّة التَّعليميَّة. وتعاقبت المعايير الثَّلاثة الآتية في المراتب: الأوَّل ذو رقم (1) «الحصول على الإجازة العالية (الليسانس) في التَّخصُّص المعنيّ تدريسه» في المرتبة الثَّالثة بمتوسط حسابيٍّ (2.76)، وبنسبة مئويَّة (84.0)، والثَّاني ذو رقم (5) «امتلاك القاعدة المعرفيَّة في المادَّة التَّعليميَّة التَّخصُّصيَّة» في المرتبة الرَّابعة بمتوسط حسابيٍّ (2.76)، وبنسبة مئويَّة (60.0)، والثَّالث ذو رقم (2) «امتلاك المؤهَّل العلميّ التَّربويّ أو الدِّبلوم التَّربويّ لمدَّة لا تقل عن عام دراسيٍّ» في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابيٍّ (2.68)، وبنسبةً مئويَّة (76.0)، وتنسجم هذه النَّتائج مع تجارب بعض دول النُّمور الآسيويَّة التي تأخذ بالاعتبار المؤهَّل العلميّ ونوعه والتَّخصُّص لمن يرغب ممارسة مهنة التَّعليم، ومن هذه الدُّول: سنغافورة التي تشترط الإجازة العالية لمهنة التَّعليم في المدارس من المرحلة الابتدائيَّة إلى المرحلة الثَّانويَّة، وعلى معلِّمي المرحلة الابتدائيَّة التَّخصُّص في التَّربية والتَّعليم بالإضافة إلى التَّخصُّص في موضوعين أساسيين في المنهج، والصِّين تشترط الدّبلوم في التَّعليم أو درجة البكالوريوس، وعلى معلِّمي المدارس الابتدائيَّة بعد المرحلة الثَّانويَّة نيل شهادة دبلوم ما بعد المرحلة الثَّانويَّة، أما معلِّمو المرحلة الثَّانويَّة فهم من حملة الإجازات العالية، وكوريا الجنوبيَّة تستلزم شهادة البكالوريوس والدّبلوم في التَّعليم (أونسينغ، 2016، ص:37). وكندا تشترط كذلك لمن يتقدَّم بطلب مهنة التَّعليم الحدّ الأدنى بكالوريوس التَّربية، أو درجة البكالوريوس في التَّخصُّص غير التَّربويّ مع شهادة تعليم إضافيَّة (أونسينغ، 2016، ص:37).وتدعم هذه النَّتائج دراسة المصعبي (2016) التي أبرزت أنَّ من أهمّ المعايير لمزاولة مهنة التَّعليم في المدارس: التَّأهيل المناسب للمرحلة التَّعليميَّة التي يقوم المعلِّم بتدريسها، والإلمام بالمعارف والمفاهيم في المادَّة التَّخصُّصيَّة التي يدرِّسها.

ونال المعيار رقم (3) «اجتياز الاختبار التَّحريريّ والمقابلة الشَّخصيَّة لمزاولة مهنة التَّعليم» المرتبة السَّادسة بمتوسط حسابيٍّ (2.68)، وبنسبة مئويَّة (76.0)، ولعلَّ الدَّافع إلى إحراز المعيار هذه المرتبة من وجهة نظر خبراء التَّربية أنَّ مهنة التَّعليم تعدُّ من أفضل المهن وأشرفها، وهي مهنة الأنبياء والمرسلين (صلوات الله وسلامه عليهم)، وتتعاظم أهمِّيَّتها في العصر الحالي المتَّسم بالتَّدفُّق التَّقنيّ والمعلوماتيّ؛ ممَّا يتطلَّب على من يرغب القيام بها الإخضاع للاختبار والمقابلة حول كفايات مهنية التَّعليم لمعرفة مدى أهليَّته لتلك المهنة.ويؤكِّد عبد الحافظ (2012) ذلك: أنَّ هناك العديد من الدُّول المتقدِّمة التي تشترط اجتياز الاختبار والمقابلة للتَّرخيص بمزاولة مهنة التَّعليم، ومنها فرنسا التي تُعيِّن النَّاجحين في وظيفة المعلّم، ويحقّ لهم مزاولة المهنة في المدارس الابتدائيَّة، أو المدارس الإعداديَّة والثَّانويَّة، بالإضافة إلى شروط المؤهَّل العلميّ (الشَّهادة الجامعيَّة) التي لا تقلّ عن ثلاث سنوات دراسيَّة بعد الثَّانوية العامَّة لمعلِّمي المدارس الابتدائيَّة.

النَّتائج المتعلِّقة بالسّؤال الثَّاني: ما أهمّ معايير تعيين المعلِّمين الجُدُد لمهنة التَّعليم المتعلِّقة بالمهارات والممارسات المهنيَّة؟

للإجابة عن هذا السُّؤال استُخرِجت النِّسب المئويَّة والمتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة والرُّتب للمعايير، ويعرض الجدول رقم (5) ترتيب معايير المحور حسب المتوسطات الحسابيَّة لكلّ معيار.

الجدول رقم (5)
ترتيب معايير المحور حسب المتوسطات الحسابيَّة لكلّ معيار

رقم المعيار	رُتبة المعيار	المعيار	وصف المعيار			المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
			موافق%	محايد%	غير موافق%		
1	1	الإلمام بالأسس التَّربويَّة لإعداد الدَّرس وتخطيطه بكفاءة	84.0	16.0	0	2.84	374.
5	2	القدرة على توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات في العمليَّة التَّعليميَّة والتَّعلُّميَّة	84.0	16.0	0	2.84	374.
15	3	امتلاك مهارات تطوير الذَّات والتَّعاون مع المعلّمين الآخرين في مجال التَّخصُّص	76.0	20.0	4.0	2.72	542.
2	4	القدرة على التَّنوُّع في طرائق التَّدريس (استقراء، استنتاج، حوار) حسب متطلّبات الموقف التَّعليميّ	76.0	16.0	8.0	2.68	627.
7	5	القدرة على استخدام مدخل حلّ المشكلات لتنمية التَّفكير النَّقديّ والإبداعيّ لدى الطَّلبة	76.0	16.0	8.0	2.68	627.
8	6	الإلمام بإدارة الموقف التَّعليميّ وخلق بيئة تعليميَّة مُحفِّزة وآمنة وإدارة سلوك الطَّلبة باحترام	60.0	24.0	16.0	2.56	712.
3	7	التَّمكُّن من إشراك الطَّلبة في تعلّم فاعل ومثير للتَّحدّي بما يُحرِّك الدَّوافع لديهم واستثارة عقولهم ومداركهم	60.0	32.0	8.0	2.52	653.
4	8	إدراك أساليب التَّعامل الأمثل مع المصادر والوسائل التَّعليميَّة بشكل صحيح ونموذجيّ عند تنفيذ العمليَّة التَّعليميَّة والتَّعلُّميَّة	60.0	28.0	12.0	2.48	714.
10	9	التَّمكُّن من استخدام أساليب التَّقويم المناسبة للمادَّة التَّعليميَّة بما يحقِّق أهدافها	60.0	28.0	12.0	2.48	714.
13	10	إدراك مهارة ربط المعلومات السَّابقة بالجديدة وربطها جميعًا بواقع حياة الطَّلبة	60.0	24.0	16.0	2.44	768.
6	11	التَّمتُّع بمهارة عالية في الاتّصال والتَّواصل مع الآخرين	48.0	40.0	12.0	2.36	700.
14	12	إتقان مهارات البحث والاستقصاء المتَّصلة بالمادَّة التَّعليميَّة	44.0	40.0	16.0	2.28	737.
9	13	القدرة على التَّعامل مع الطَّلبة وفق قابليَّتهم واستعداداتهم المختلفة وتصنيفهم حسب الفروق الفرديَّة	32.0	56.0	12.0	2.20	645.
12	14	امتلاك مهارة تشجيع الطَّلبة على التَّعلُّم الذَّاتيّ	32.0	44.0	24.0	2.08	759.
16	15	القدرة على مهارة إعداد الطَّلبة ليكونوا مواطنين فاعلين محليًّا ودوليًّا	28.0	52.0	20.0	2.08	702.
11	16	الإلمام باستخدام التَّغذية الرَّاجعة من خلال نتائج التَّقويم لتحسين الأداء	28.0	48.0	24.0	2.04	735.

يُوضِّح الجدول رقم (5) أنَّ جميع معايير تعيين المعلِّمين الجُدُد المتعلِّقة بالمهارات والممارسات المهنيَّة، أتت بدرجة (موافق) إلاَّ أربعة معايير نالت درجة (محايد)؛ إذ تراوحت المتوسطات الحسابيَّة لمعايير المحور ما بين (2.84) و(2.04)، كما بلغت أعلى نسبة مئويَّة للمعايير (84.0)، وأدناها (28.0). ويمكن تفسير ذلك بأنَّ جميع معايير المحور لها أهمِّيَّة بالغة؛ ممَّا يجب أخذها بعين الاعتبار عند تعيين المعلِّم لمهنة التَّعليم.

وكانت المرتبة الأولى من نصيب المعيار رقم (1) «الإلمام بالأسس التَّربويَّة لإعداد الدَّرس وتخطيطه بكفاءة»، والمرتبة الثَّانية من نصيب المعيار رقم (5) «القدرة على توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتِّصالات في العمليَّة التَّعليميَّة والتَّعلُّميَّة»، وكلاهما بمتوسط حسابيٍّ (2.84)، وبنسبة مئويَّة قدرها (84.0)، ويرجع ذلك إلى أنَّ نجاح العمليَّة التَّعليميَّة والتَّعلُّميَّة مبنيٌّ على قدرة المعلِّم في مهارة تخطيط الدُّروس، واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات في العمليَّة التَّعليميَّة والتَّعلُّميَّة.

وتنسجم هذه النَّتائج مع بعض الدِّراسات التي أظهرت أنَّ من أهمِّ المهارات المهنيَّة اللازمة لممارسة مهنة التَّعليم قدرة المعلِّم على التَّخطيط الجيِّد للدَّرس، ومنها دراسة المطرودي (2011) التي أشارت إلى اهتمام مهارة التَّخطيط الجيِّد للدَّرس عند تحديد معايير اختيار المعلِّم وتعينه لممارسة مهنة التَّعليم، وذلك لأهمِّيَّة هذه المهارة في مساعدة المعلِّم على استثمار وقته وجهده في تخطيط مواقف وخبرات للعمليَّة التَّعليميَّة والتَّعلُّميَّة، كما أبرزت دراسة سيسي (2014) أنَّ مهنة التَّعليم مهنة سامية، ولا يمكن أن تحقِّق أهدافها المرجوة ما لم تكن لدى المعلِّم المهارات المهنيَّة التي تؤهِّله لهذه المهنة، والتي من أهمِّها مهارة التَّخطيط الجيِّد للدَّرس.

كما أكَّدت العديد من الأدبيات فاعليَّة تكنولوجيا المعلومات والاتِّصالات في تحسين العمليَّة التَّعليميَّة التعلمية وجودتها من خلال تمكين المعلِّم على استخدامها؛ إذ أوضح آل مسعد (2012) أنَّ قدرة المعلِّم على توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتِّصالات في العمليَّة التَّعليميَّة والتَّعلُّميَّة من أهمِّ الوسائل التي تُمثِّل بيئة فاعلة، وتُحفِّز المتعلِّم على التَّعلُّم الذَّاتيّ والتَّفكير النَّقديّ والإبداعيّ.

وخلص الهاشمية (2014م) إلى أنَّ امتلاك المعلِّم مهارة توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتِّصالات في التَّعليم يساعده على إيصال معلومات متنوِّعة للمتعلِّمين بطرق تفوق وسائل الاتِّصال الأخرى؛ ممَّا يؤدِّي إلى إيجاد روح الحماسة والدَّافعيَّة لديهم، وغرس روح التَّعاون والعمل الجماعيّ بينهم، وتنمية التَّفكير الإبداعيّ والابتكاريّ لديهم.

وإذا كانت قدرة المعلِّم على مهارة التَّخطيط الجيِّد للدَّرس وتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتِّصالات في العمليَّة التَّعليميَّة والتَّعلُّميَّة بهذه الأهمِّيَّة؛ فمن الضَّرورة أن تحظى باهتمام بالغ في المؤسسات التَّعليميَّة عند وضع المعايير والقواعد لمن يرغب في مهنة التَّعليم؛ وذلك لتلافي القصور في العمليَّة التَّعليميَّة والتَّعلُّميَّة.

وحظي المعيار رقم (15) «امتلاك مهارات

تطوير الذَّات والتَّعاون مع المعلِّمين الآخرين في مجال التَّخصُّص» بالمرتبة الثَّالثة بمتوسط حسابيٍّ (2.72)، وبنسبة مئويَّة (76.0)، وتلاه المعياران: الأوَّل رقم (2) «القدرة على التَّنوُّع في طرائق التَّدريس (استقراء، استنتاج، حوار) حسب متطلَّبات الموقف التَّعليميّ» في المرتبة الرَّابعة، والثَّاني رقم (7) «القدرة على استخدام مدخل حلِّ المشكلات لتنمية التَّفكير النَّقديِّ والإبداعيِّ لدى الطَّلبة» في المرتبة الخامسة، وكلاهما بمتوسطٍ حسابيٍّ بلغ (2.68)، وبنسبة مئويَّة وصلت إلى (76.0)، بينما حصل المعيار رقم (8) «الإلمام بإدارة الموقف التَّعليميّ وخلق بيئة تعليميَّة مُحفِّزة وآمنة وإدارة سلوك الطَّلبة باحترام» على المرتبة السَّادسة بمتوسط حسابيٍّ (2.56)، وبنسبة مئويَّة (60.0)، وتتَّفق هذه النَّتائج مع ما ذكره فريحات (2013): أنَّ دور المعلِّم يتمثَّل في قدرته على ممارسة مهارة تشجيع التَّفكير الإبداعيّ لدى طلبته، والتَّنوُّع في طرائق التَّدريس المناسبة، واستخدام أساليب التَّقويم الحديثة، وإدارة الموقف التَّعليميّ، وتوظيفه للوسائل التَّقنيَّة الحديثة في عرض المادَّة التَّعليميَّة.

كما تتناغم هذه النَّتائج مع بعض الدِّراسات السَّابقة، ومنها دراسة فايع (2015) التي أظهرت أنَّ من يتقدَّم للعمل معلِّمًا من الأهمِّيَّة أن تكون لديه مهارات مهنيَّة تعينه على أداء مهامه على وجه صحيح، مثل: استمراريَّة نُموِّه مهنيًّا، واستخدام طرائق التَّدريس وأساليبه المناسبة، والقدرة على إدارة الفصل، وتعزيز مهارات التَّفكير لدى الطَّلبة.

ومن المهمّ التَّنويه أنَّ قدرة المعلِّم على مهارة التَّنوُّع في طرائق التَّدريس، تُمكِّن الطَّلبة من اكتساب مهارات التَّفكير عن طريق أسلوب الحوار والنِّقاش والتَّفاعل الذي يتمّ بينهم وبين المعلِّم، كما تساعد المعلِّم أيضًا على إدارة الموقف التَّعليميِّ، وتصنيف الطَّلبة حسب فروقهم الفرديَّة، وتُشعره كذلك بأنَّه لا سبيل إلى تحقيق ذلك إلاَّ من خلال التَّجديد والنُّموّ المهنيّ الذَّاتيّ؛ ممَّا يعينه على أدائه مهامه بشكل فعَّال (سيسي، 2016، ص:19).

يستخلص ممَّا سبق أنَّ تمكُّن المعلِّم من مهارة استخدام طرائق التَّدريس المناسبة والتَّنوُّع فيها من حوار ونقاش إحدى وسائل نقل الأفكار وتبادل الآراء في العمليَّة التَّعليميَّة والتَّعلُّميَّة للوصول إلى أهداف محدَّدة ومرجوة، ويتوقَّف نجاح ذلك على مدى التزام المعلِّم بهذه المهارة عن طريق استمراريَّة تطوير ذاته مهنيًّا منذ تعيينه لمهنة التَّعليم إلى تقاعده؛ ممَّا يعني أنَّ المهارات السَّالفة الذِّكر من أهمّ المعايير التي يشترط امتلاكها على من يرغب ممارسة مهنة التَّعليم.

النَّتائج المتعلِّقة بالسُّؤال الثَّالث: ما أهمّ معايير تعيين المعلِّمين الجُدُد لمهنة التَّعليم المتعلِّقة بالقيم والاتِّجاهات المهنيَّة؟

للإجابة عن هذا السُّؤال استُخرِجت النِّسب المئويَّة والمتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة والرُّتب للمعايير، ويعرض الجدول رقم (4) ترتيب معايير المحور حسب المتوسطات الحسابيَّة لكلّ معيار.

يُبرز الجدول رقم (5) أنَّ جميع معايير تعيين المعلِّمين الجُدُد المتعلِّقة بالقيم والاتِّجاهات المهنيَّة، أتت بدرجة

(موافق)، إلاَّ معيارين أحرزا درجة (محايد)؛ حيث تراوحت المتوسطات الحسابيَّة لمعايير المحور ما بين (2.88) و(2.16)، كما بلغت أعلى نسبة مئويَّة للمعايير (88.0)، وأدناها (28.0)؛ ما يعني أنَّ جميع المعايير الواردة في المحور لها أهمِّيَّة قصوى عند وضع الأسس والمواصفات لتعيين المعلِّم في مهنة التَّعليم.

وجاءت المعايير الثَّلاثة الآتية في المراتب الثَّلاث الأولى، المعيار الأوَّل رقم (1) «امتلاك الاتِّجاهات الإيجابيَّة نحو مهنة التَّعليم والانتماء إليها» في المرتبة الأولى بمتوسط حسابيٍّ (2.88)، وبنسبة مئويَّة (88.0)، والثَّاني ذو رقم (3) «الالتزام بالقيم الحميدة في تعامله مع زملاء المهنة والإدارة لتطوير نوعيَّة التَّعليم» بمتوسط حسابيٍّ (2.80)، وبنسبة مئويَّة (80.0)، والثَّالث رقم (2) «الالتزام بأخلاقيَّات مهنة التَّعليم من خلال القيام بالمسؤوليَّات والمهام المكلّف بها والتَّقيُّد بقوانين المدرسة وأنظمتها ولوائحها» بمتوسط حسابيٍّ (2.76)، وبنسبة مئويَّة (76.0)، ويعزى ذلك من وجهة نظر خبراء التَّربية إلى أنَّ امتلاك المعلِّم اتّجاهات إيجابيَّة نحو مهنة التَّعليم من أهمِّ العوامل الرَّئيسة في نجاح العمليَّة التَّعليميَّة والتَّعلُّميَّة؛ ممَّا يدفع المعلِّم إلى الالتزام بالقيم الأخلاقيَّة السَّامية، وأداء المهام الموكَّلة إليه بشكل مناسب، بالإضافة إلى التَّقيُّد بضوابط المدرسة وقوانينها، وتتَّفق هذه النَّتائج مع دراسة محافظة (2014) التي أسفرت عن أهمِّ الكفايات والمهارات اللازمة لتعيين معلِّم المستقبل في ضوئها، تكمن في امتلاكه للاتِّجاهات الإيجابيَّة نحو مهنة التَّعليم والانتماء إليها، والعمل بشروطها وقوانينها، والقدرة على تقبُّل النَّقد وأخطاء الآخرين.

وأحرز المعيار رقم (4) «امتلاك الدَّافعيَّة لاستمراريَّة النُّموّ المهنيّ الذَّاتيّ» المرتبة الرَّابعة بمتوسط حسابيٍّ (2.72)، وبنسبة مئويَّة (76.0)، وتنسجم نتيجة المعيار مع ما ذكره خضير وآخرون (2012، ص:168) أنَّ المعلِّم ينبغي عليه أن يُؤهَّل تأهيلاً خاصًّا لمهنة التَّعليم، ويسعى إلى التَّعلُّم المستمرّ؛ حتَّى يصبح أكثر تأثيرًا وفاعليَّة وإنتاجيَّة، وذلك من خلال اكتسابه لصفات معيَّنة يؤدِّي بها مهنته التَّربويَّة والتَّعليميَّة، ومع ما توصلت إليه دراسة دراوشة (2016) التي استَنتجَت العديد من المعايير التَّربويَّة والمهنيَّة لتعيين المعلِّم في ظلِّ متغيِّرات العصر الحديث والتي تتلاءم بممارسته لمهنة التَّعليم، ومن أهمِّها: وجود الدَّافعيَّة لدى المعلِّم في استمراريَّة التَّطوير الذَّاتيّ، وخصوصًا في المجالات المعرفيَّة والتّكنولوجيَّة؛ ليتسنى له إدارة المعرفة والعمل على إنتاجها.

أما المعيار رقم (9) «التَّمكُّن من تدعيم الاتّجاهات الإيجابيَّة لدى الطَّلبة خلال العمليَّة التَّعليميَّة والتَّعلُّميَّة» فقد حظي بالمرتبة الخامسة بمتوسط حسابيّ بلغ (2.68)، وبنسبة مئويَّة وصلت إلى (72.0)، وتلاه المعيار رقم (14) «إدراك أساليب تنمية قيم العمل الجماعيّ والعلاقات الإنسانيَّة بين الطَّلبة من خلال تصميم أنشطة تعليميَّة» الذي نال متوسطًا حسابيًّا (2.60)، ونسبةً مئويَّةً (60.0)؛ وقد يعود السَّبب إلى إدراك أفراد عينة الدِّراسة (خبراء التَّربية) لأهمِّيَّة القيم

الأخلاقيَّة لدى الطَّلبة والمتمثِّلة في العمل الجماعيّ، وتوطيد العلاقات الإنسانيَّة بينهم، والتي تُعدُّ من أهمِّ أهداف المدارس التي تسعى إلى تحقيقها في المنتج التَّعليميّ (الطَّلبة).

وتتَّفق النَّتيجة السَّابقة مع ما أكَّده سيسي وعبد الحكيم (2016، ص:207) أنَّ ممارسة مهنة التَّعليم تتطلَّب المعلِّمين القادرين على تعزيز القيم الأخلاقيَّة الفاضلة لدى الطَّلبة، وتنمية اتّجاهاتهم نحو التَّعليم والتَّعلُّم؛ ممَّا يعني أنَّ المعلِّم يعدُّ العنصر الفعَّال في تكوين شخصيَّات الطَّلبة، وتوجيه قيمهم المتمثِّلة في العمل الجماعيّ، والتَّعاون، واحترام بعضهم البعض، والتَّسامح، والمساواة.

خلاصة نتائج الدِّراسة:

كشفت نتائج دراسة معايير تعيين المعلِّمين الجُدُد لمهنة التَّعليم في ضوء التَّوجُّهات الحديثة من جهة نظر خبراء التَّربية والتي سبقت معالجتها إحصائيًّا ومناقشتها أنَّ جميع معايير تعيين المعلِّمين الجُدُد المتعلِّقة بالتَّأهيل العلميّ والمعارف المهنيَّة البالغ عددها (15) معيارًا، جاءت بدرجة (موافق) إلاَّ معياراً واحداً (الاعتناء بالمظهر النَّظيف غير النَّشاز مع المألوف ونشر صورة مشرقة للمدرسة وللمجتمع) حصل على درجة (محايد)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابيَّة لمعايير المحور ما بين (2.88) و(2.24)، ومن المعايير التي نالت المراتب المتقدِّمة كالآتية: «التَّمكُّن من استخدام لغة سليمة ومناسبة لمستوى الطَّلبة» بمتوسط حسابيٍّ (2.88)، و«القدرة على إثراء المادَّة التَّعليميَّة بمعلومات إضافيَّة بما يتناسب مع مستوى الطَّلبة وتطلُّعاتهم» بمتوسط حسابيٍّ (2.80)، و«الحصول على الإجازة العالية (الليسانس) في التَّخصُّص المعنيّ تدريسه» بمتوسط حسابيٍّ (2.76)، و«امتلاك القاعدة المعرفيَّة في المادَّة التَّعليميَّة التَّخصُّصيَّة» بمتوسط حسابيٍّ (2.76).

كما أبرزت نتائج الدِّراسة أنَّ جميع معايير تعيين المعلِّمين الجُدُد المتعلِّقة بالمهارات والممارسات المهنيَّة البالغ عددها (16) معيارًا، أتت بدرجة (موافق) إلاَّ أربعة معايير نالت درجة (محايد)؛ إذ تراوحت المتوسطات الحسابيَّة لمعايير المحور ما بين (2.84) و(2.04)، ومن المعايير التي حصلت على المراتب الأعلى: «الإلمام بالأسس التَّربويَّة لإعداد الدَّرس وتخطيطه بكفاءة»، و«القدرة على توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات في العمليَّة التَّعليميَّة التَّعلُّميَّة» وكلاهما بمتوسط حسابيٍّ (2.84)، و«امتلاك مهارات تطوير الذَّات والتَّعاون مع المعلِّمين الآخرين في مجال التَّخصُّص» بمتوسط حسابيٍّ (2.72)، و«القدرة على التَّنوُّع في طرائق التّدريس (استقراء، استنتاج، حوار) حسب متطلَّبات الموقف التَّعليميّ»، بمتوسط حسابيٍّ (2.68).

وأظهرت نتائج الدِّراسة أنَّ جميع معايير تعيين المعلِّمين الجُدُد المتعلِّقة بالقيم والاتِّجاهات المهنيَّة البالغ عددها (15) معيارًا، أتت بدرجة (موافق)، إلاَّ معيارين أحرزا درجة (محايد)؛ حيث تراوحت المتوسطات الحسابيَّة لمعايير المحور ما بين (2.88) و(2.16)، ومن

المعايير التي نالت المراتب المتقدِّمة: «امتلاك الاتِّجاهات الإيجابيَّة نحو مهنة التَّعليم والانتماء إليها» بمتوسط حسابيٍّ (2.88)، و«الالتزام بالقيم الحميدة في تعامله مع زملاء المهنة والإدارة لتطوير نوعيَّة التَّعليم» بمتوسط حسابيٍّ (2.80)، و«الالتزام بأخلاقيَّات مهنة التَّعليم من خلال القيام بالمسؤوليَّات والمهام المكلّف بها والتّقيُّد بقوانين المدرسة وأنظمتها ولوائحها» بمتوسط حسابيٍّ (2.76)، و«امتلاك الدَّافعيَّة لاستمراريَّة النُّموّ المهنيّ الذَّاتيّ» في المرتبة الرَّابعة بمتوسط حسابيٍّ (2.72).

توصيات الدّراسة ومقترحاتها:

في ضوء النَّتائج التي توصلت إليها وجهة نظر خبراء التَّربية في تحديد أهمّ معايير تعيين المعلّمين الجدُد لمهنة التَّعليم في ضوء التَّوجُّهات الحديثة، توصي الدّراسة بما يلي:

1. ضرورة ربط التَّعيين لمهنة التَّعليم بالمعايير المهنيَّة اللازمة للمعلّمين الجُدُد.
2. إيجاد القائمة للمعايير اللازمة توافرها لمن يرغب ممارسة مهنة التَّعليم في المدارس، وتخصيص كلِّ مرحلة دراسيَّة بمعايير ومواصفات معيَّنة.
3. وضع آليات لنشر ثقافة المعايير المهنيَّة للمعلّمين داخل المدارس لتجويد النِّتاجات التَّعليميَّة والتَّعلُّميَّة.
4. الاهتمام بمعايير التَّأهيل والمعارف المهنيَّة عند تعيين المعلِّم والمتمثِّلة في الحصول على الإجازة العالية (الليسانس)، والتَّمكُّن من استخدام لغة سليمة، والقدرة على إثراء المادَّة التَّعليميَّة.
5. التَّأكيد على من يتقدَّم لمهنة التَّعليم امتلاكه للمؤهَّل التَّربويّ أو الدِّبلوم في التَّربية لمدَّة عام دراسيّ على الأقل.
6. 6. الأخذ بعين الاعتبار معايير المهارات والممارسات عند تعيين المعلِّم والمتمثِّلة في القدرة على التَّخطيط الجيِّد للدَّرس، وتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات في العمليَّة التَّعليميَّة التَّعلُّميَّة، واستخدام طرائق التّدريس المناسبة.
7. الاهتمام بمعايير القيم والاتِّجاهات عند تعيين المعلِّم والمتمثِّلة في امتلاك الاتِّجاهات الإيجابيَّة نحو مهنة التَّعليم والانتماء إليها، والالتزام بالقيم الحميدة، وامتلاك الدَّافعيَّة لاستمراريَّة التَّطوير الذَّاتيّ أثناء الخدمة.
8. الاعتناء باختبار التَّرخيص لمزاولة مهنة التَّعليم قبل التَّعيين، وأن تكون محتويات الاختبار حول المعايير التي عزَّزتها نتائج الدَّراسة الحالية.
9. اعتبار التَّدريب والتَّعلُّم المستمرّ أثناء الخدمة واجبًا إلزاميًّا، وشرطًا أساسيًّا لاستمرار المعلِّم في مهنته.

وتقترح الدّراسة القيام بالدِّراسات الآتية:

1. دراسة مقارنة حول المعايير المهنيَّة لتعيين المعلِّم بين التَّجربتين النَّاجحتين في مجال جودة التَّعليم.
2. تصميم كتاب حول الأسس والمعايير لاختيار المعلِّم وتعيينه لمهنة التَّعليم في ضوء تجارب الدُّول المتقدِّمة.

المصادر والمراجع:

أوّلا: المصادر والمراجع العربيّة:

إبراش، إبراهيم. (2009). المنهج العلميّ وتطبيقاته في العلوم الاجتماعيّة. عمان: دار الشّروق.

ابن منظور. (2003). لسان العرب. القاهرة: دار الحديث للطّباعة والنّشر.

أبو زيد، لمياء شعبان. (2007). مدى تحقيق الجودة في برنامج التّربية الميدانيّة القائم وانعكاس ذلك على الأداء التّدريسيّ والاتّجاه نحو المهنة لدى الطّالبات المعلّمات بمنطقة القصيم. الجمعية المصريّة للمناهج وطرق التّدريس، ورقة مقدّمة في المؤتمر العلميّ السّابع عشر لتطوير مناهج التّعليم في ضوء معايير الجودة. جامعة عين شمس. المجلد (4)، في الفترة: 25-26 يوليو 2007.

آل مسعد، أحمد زيد. (2012). الحاجات التّدريبيّة لأعضاء هيئة التّدريس في بيئة التّعلّم الإلكترونيّ. مجلة العلوم التّربويّة والدّراسات الإسلاميّة بجامعة الملك سعود، 24(1)، ص:229-266.

أونسينغ، تان. (2016). ممارسات المعلّم التّعليميّة: أفضل الممارسات العالميّة الهادفة لتطوير مهنة التّعليم. قطر: مؤسسة قطر.

البشير، محمد المزمل. (2013). تمهين مهنة التّعليم: الدّواعي والمبرّرات. تم الحصول عليه في 22يناير2017 من:
http: / /khartoumspace.uofk.edu /)
(9673 /handle/123456789

خضير، رائد والخوالدة، محمد ومقابلة، نصر وياسين، محمد بني. (2012). خصائص معلّم اللّغة العربيّة الفعّال: دراسة مقارنة. المجلة الأردنيّة للعلوم التّربويّة، 8(2)، 168.

الخطيب، ريما إبراهيم. (2012). مستوى أداء معلّمي العلوم في مرحلتي التّمكين والانطلاق في ضوء معايير *NSTA* من وجهة نظر المشرفين التّربويين ومدراء المدارس والمعلّمين أنفسهم في محافظات غزة (رسالة ماجستير غير منشورة). كلّيّة التّربية، جامعة الأزهر بغزة، غزة: فلسطين.

دراوشة، حسين عمر. (2016). رخصة مزاولة مهنة التّعليم في العالم العربيّ بين حاجات الحاضر ومتطلّبات المستقبل: رؤية إستراتيجيّة في ضوء متغيّرات العصر الحديث. ورقة مقدّمة في مؤتمر إعداد المعلّم العربيّ معرفيًّا ومهنيًّا، في الفترة: 29-30 نوفمبر 2016، عمان: الأردن.

دشاش، نادية. (2014). مهنة التّعليم: أخلاقيتها وأدوار المعلّم القدوة. مجلة البحوث والدّراسات الإنسانيّة، (8)، 219-237.

زامل مجدي علي. (2016). إطار مقترح لبرامج إعداد المعلّمين قبل الخدمة في ضوء متطلّبات القرن الحادي والعشرين. ورقة مقدّمة في مؤتمر إعداد المعلّم العربيّ معرفيًّا ومهنيًّا، في الفترة: 29-30 نوفمبر 2016، عمان: الأردن.

السعيدي، عبد الله سعيد. (2016). معايير اختيار معلّمي اللّغة العربيّة وإعدادهم وتدريبهم. ورقة مقدّمة في مؤتمر إعداد المعلّم العربيّ معرفيًّا ومهنيًّا، في الفترة: 29-30 نوفمبر 2016، عمان: الأردن.

سيسي، أحاندو. (2014). احتياجات النّموّ المهنيّ المستدام لمعلّمي المرحلة الثّانوية بالمدارس العربيّة في بوركينا فاسو من وجهة نظرهم (رسالة ماجستير غير منشورة). كلّيّة التّربية. جامعة الملك سعود، الرياض: المملكة العربية السعودية.

سيسي، أحاندو. (2016). تطبيقات مفهوم المدرسة الذّكيّة في تطوير التّعليم العامّ في كوت ديفوار. مجلة العلوم الاجتماعيّة بجامعة عمار ثليجي بالأغواط، (20، 8-29).

سيسي، أحاندو وعبد الحكيم، عبد الله. (2016). دور المدارس الإسلاميّة في تعزيز القيم الأخلاقيّة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيّة في كوت ديفوار: دراسة نظريّة تحليليّة. مجلة جيل العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة 22، 195-214.

الشرعي، بلقيس غالب. (2009). دراسة تقويميّة لبرامج إعداد المعلّم بكلّيّة التّربية جامعة القابوس وفق متطلّبات معايير الاعتماد الأكاديميّ. المجلة العربيّة لضمان جودة التّعليم الجامعيّ، 4(2)، 1-50.

الظاهري، إبراهيم. (2007). أداء المعلّم الدّاخليّة وعلاقتها بالتّسرُّب الوظيفيّ: دراسة تطبيقيّة على منسوبي الشّؤون الإداريّة بالأمن العامّ (رسالة ماجستير غير منشورة). كلّيّة التّربية، جامعة الملك خالد، أبها: المملكة العربية السعودية.

عباس، محمد عباس ونوقل، محمد بكر والعبسي، محمد مصطفى وأبو عواد، فريال محمد. (2012). مدخل إلى مناهج البحث في التّربية وعلم النّفس. عمان: دار المسيرة.

العاجز، فؤاد. (2006). معايير اختيار وإعداد المعلمين في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية بغزة. ورقة مقدَّمة في المؤتمر العلميّ الأوّل لكلِّيَّة التَّربية بعنوان: التَّجربة الفلسطينيَّة في إعداد المناهج (الواقع والتَّطلّعات). في: الفترة: 19-20 ديسمبر 2006، غزة: فلسطين.

عبد الحافظ، حسني. (2012). نماذج عالميَّة: أحوال المعلِّمين. تم الحصول عليه في 27/ 1/ 2017 من:
http: / /www.almarefh.net /show_content_sub.php?CUV=396&SubModel=138&ID=1502

عبد السّميع، مصطفى وسهير، محمد حوالة. (2005). إعداد المعلِّم: تنميته وتدريبه. عمان: دار الفكر.

عمر، أحمد مختار. (2008). معجم اللّغة العربيّة المعاصرة. القاهرة: عالم الكتب.

فايع، محمد إبراهيم. (2015). أسس مهنة التَّعليم من خلال معايير المعلِّم المهنيَّة. تم الحصول عليه في25/ 1/ 2017 من:
(http: / /www.alriyadh.com /1102698)

فريحات، عمار. (2013). مستوى ممارسة معلّمي الصّفوف الثَّلاثة الأولى لأساليب تشجيع التَّفكير الإبداعيّ لدى طلبتهم في محافظة عجلون بالأردن. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدِّراسات، 11، 77-114.

قطيط، غسان يوسف. (2012). منظومة تكوين المعلِّم في ضوء معايير الجودة. ورقة مقدَّمة في مؤتمر الحصاد التَّربويّ. في الفترة: 14 أبريل 2012، عمان : الأردن.

محافظة، سامح. (2014). معلم المستقبل الفعَّال: معايير إعداده وتأهيله وسماته. تم الحصول عليه في: 27/ 1/ 2017 من:
(http: / /alrai.com /article /683245.html)

المحتسب، عيسى والعكر، محمد. (2016). المعايير المهنيَّة وأداء المعلِّم كمتنبئات بالتَّوافق المهنيّ لدى المعلّمين. ورقة مقدَّمة في مؤتمر إعداد المعلِّم العربيّ معرفيًّا ومهنيًّا، في الفترة: 29-30 نوفمبر 2016، عمان: الأردن.

المجيدل، عبد الله والشريع، سعد. (2012). اتّجاهات طلبة كلِّيَّات التَّربية نحو مهنة التَّعليم: دراسة ميدانيَّة مقارنة بين كلِّيَّة التَّربية – جامعة الكويت وكلِّيَّة التَّربية بالحسكة – جامعة الفرات أنموذجًا. مجلة جامعة دمشق، 28(4)، 17-57.

مصطفى، إبراهيم والزّيات، أحمد حسن وعبد القادر، حامد والنّجار، محمّد علي. (1986). المعجم الوسيط: الجزء الأوّل. إستانبول: المكتبة الإسلاميَّة.

المصعبي، فاطمة عبد الله. (2016). المعايير الضَّروريَّة لمزاولة مهنة التَّعليم. ورقة مقدَّمة في مؤتمر إعداد المعلِّم العربيّ معرفيًّا ومهنيًّا، في الفترة: 29-30 نوفمبر 2016، عمان: الأردن.

المطرودي، خالد إبراهيم. (2011). الاحتياجات التّدريبيَّة في الجانب التّدريسيّ لمعلّم القرآن الكريم في المرحلة الثّانويَّة بمدينة الرّياض. مجلة العلوم التّربوية والدّراسات الإسلامية بجامعة الملك سعود، 23(1)، 317-372.

المناوي، عبد الكريم. (2016). إستراتيجيَّة إعداد المعلِّم وتطويره المهنيّ في المنظومة التَّعليميَّة المغربيَّة. ورقة مقدَّمة في مؤتمر إعداد المعلِّم العربيّ معرفيًّا ومهنيًّا، في الفترة: 29-30 نوفمبر 2016، عمان: الأردن.

المنيفي، أحمد سعد. (2009). رخصة التَّعليم: رؤية جديدة نحو تطوير أداء المعلِّم. ورقة مقدَّمة في المنتدى الثَّاني للمعلِّم تحت شعار «رؤية جديدة نحو تطوير أداء المعلِّم» الذي نظَّمته كلِّيَّة التَّربية الأساسيَّة في الفترة: 29 أبريل 2009، الكويت.

نصر الدّين، هيام. (2016). الإدارة الصّفيَّة الإلكترونيَّة وكيفية إعداد المعلِّم لها في ظلِّ التَّطوّر التِّقنيّ المستمرّ. ورقة مقدَّمة في مؤتمر إعداد المعلِّم العربيّ معرفيًّا ومهنيًّا، في الفترة: 29-30 نوفمبر 2016، عمان: الأردن.

الهاشمية، هند عبد الله. (2014). واقع استخدام أعضاء هيئة التَّدريس للتّكنولوجيا الحديثة في تدريس مقرّر مهارات اللّغة العربيَّة ومعوِّقات استخدامها بكلِّيَّات العلوم التَّطبيقيَّة بسلطنة عمان. المجلة الدَّوليَّة التَّربويَّة، 3(11)، 82-100.

الهنشيري، نجاة علي. (2014). رؤية مستقبليَّة لتطوير المعلِّم مهنيًّا في ضوء الاتّجاهات العالميَّة المعاصرة: دراسة نظريَّة. مجلة عالم التَّربية، 45، 445-491.

هيئة تطوير مهنة التَّعليم. (2012). المعايير المهنيَّة للمعلِّم. فلسطين: طباعة الاتّحاد الأوربيّ ومنظّمة الأمم المتحدة للتَّربية والعلم والثَّقافة.

هيئة تقويم التَّعليم العامّ (2016). المعايير المهنيَّة للمعلِّمين في المملكة العربيَّة السّعوديَّة. الرّياض: مكتبة الملك فهد الوطنيَّة أثناء النّشر.

اليونسكو. (2013). إستراتيجيَّة إعداد المعلِّم وتطويره المهنيّ. العراق: منظَّمة الأمم المتحدة للتَّربية والعلم والثَقافة (اليونسكو) مكتب العراق.

ثانيًا: المصادر والمراجع الأجنبيَّة:

References:

Abbas, Mohammed Abbas., Noukl, Mohammed Bakr., al-Absi, Mohammed Mustafa., Abu Awwad, Ferial Muhammad. (2012). *Introduction to research in education and psychology curriculum*. Oman: Dar almusirat.

Abd alssamye, Mustafaa., & Sahir, Muhammad Hawalt. (2005). *Teacher Preparation*: *development and training*. Dar Alfikr.

Abdel Hafez, Hosni. (2012). *Global models*: *the conditions of teachers*. Retrieved in 27 January 2017 from:
(http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=396&SubModel=138&ID=1502).

Abu Zeid, Lamia Shaaban. (2007). *The achievement of quality in the field of education-based program and its impact on teaching performance and the trend towards the profession among students parameters Qassim region*. Paper presented at the XVII scientific conference to develop education curricula in the light of the quality standards, Published in volume (4), Ain-Shams University, July 25- 26, 2007.

Alajiz, Fouad. (2006). *Criteria for the selection and preparation of teachers in colleges of education Palestinian universities in Gaza*. Paper presented at the First Scientific Conference of the Faculty of Education entitled: Palestinian experience in curriculum development (reality and aspirations), Dec., 19–20, 2006.

Alhashemiyah, Hind Abdullah. (2014). The reality of the use of the faculty members of modern technology in the Teaching of Arabic Language Skills and obstacles to use the faculties of Applied Science in Oman. *International Review of the Educational*, 3(11), 82 -100.

Alhinchiri, Najat Ali. (2014). Vision for the future to develop professionally teacher in the light of contemporary global trends: the study of the theory. *Journal the world of education*, (45), 445- 491.

Almanaawi, Abdul Karim. (2016). *Strategy of preparation teacher and professional development in the Moroccan educational system*. Presented in the preparation of the Arab teacher conference cognitively and professionally, November 29- 30, 2016, Oman.

Almassad, Ahmed Zaid. (2012). Training needs of faculty members in the e-learning environment. *Journal of Educational Science and Islamic Studies at King Saud University*, 24(1), 229-266.

Almatroudi, Khalid Ibrahim. (2011). Training needs in the teaching side of the Koran teacher in high school in Riyadh. *Journal of Educational Science and Islamic Studies at King Saud University*, 23(1), 317- 372.

Almuhtaseeb, Issa & Alker, Muhammad. (2016). *Professional standards and teacher performance indicators in line with the professional teachers*. Presented in the preparation of the Arab teacher conference cognitively and professionally, in the period: November 29 -30, 2016, Oman.

Almujdeel, Abdullah & Alsharia, Saad. (2012). Trends faculties of education students towards the teaching profession: A field study a comparison between the Faculty of Education - Kuwait University and the College of Education Hasakah, Furat University model. *Journal of University Damascus*, 28(4), 17- 57.

Almunifi, Ahmed Saad. (2009). *Education license*: *New vision towards the development of teacher performance*. Paper presented at the Second Forum of the teacher under the slogan "a new vision towards the development of the teacher's performance," organized by the Faculty of Basic Education, April 29, 2009, Kuwait.

Aseedi, Abdullah Saeed. (2016). *Criteria for selection of Arabic language teachers and prepared and trained*. Presented in the preparation of the Arab teacher conference cognitively and professionally, November 29- 30, 2016, Oman.

Ashari, Balqis Ghalib. (2009). Evaluation study for teacher preparation programs Faculty of Education Sultan Qaboos University according to the academic accreditation standards requirements. *Journal Arabic to ensure the quality of university education*, 2(4), 1 -50.

Azzahiri, Ebrahem. (2007). *The performance of the*

interior and its relationship with the teacher career leak: *A Case Study of the employees of administrative affairs and public security* (Unpublished MA thesis). College of Education, King Khalid University, KSA.

Bashir, Mohammed Muzzammil. (2013). *Professionalize the teaching profession*: *reasons and justifications*. Retrieved from: (http://khartoumspace.uofk.edu/handle/1234567899673/), in 28 January, 2017.

Cisse, Ahanadou. (2014). *Needs for Sustainable Professional Growth for the Secondary School Teachers of Arabic Schools in Burkina Faso Teachers' Perspective*. (Unpublished MA thesis). Faculty of Education. King Saud University, KSA.

Cisse, Ahanadou. (2016). Concept Smart school in the development of public education in Côte d'Ivoire applications. *Journal of Social Science at University of Laghduat*. 20, 8 -29.

Cisse, Ahanadou. (2016). The role of Islamic schools in the promotion of moral values among primary school students in Côte d'Ivoire: A Study of analytical theory. *Journal of Science humanities and social*, 22, 195- 214.

Darawshe, Hussein Omar. (2016). *Practicing the profession of education in the Arab world between the needs of the present and future requirements of the license*: *a strategic vision in the light of the modern era variables*. Presented in the preparation of the Arab teacher conference cognitively and professionally, in the period, Nov. 29- 30, 2016, Oman.

Dashash, Nadia. (2014). The teaching profession: morality and the roles of the teacher role models. *Journal Research and humanities*, 8, 219237-.

Faye, Mohammed Ibrahim. (2015). *The foundations of the teaching profession through teacher professional standards*. Retrieved in 25 January,2017, from: (http://www.alriyadh.com/1102698), liberalization.

Francks, D. (2001). Program Assessment Practices in Special Education teacher Prepatation programs. *Preventing School Failure*, 45, 18286-.

Freihat, Ammar. (2013). The level of practice of teachers in the first three rows of the methods encourage creative thinking among their students in the province of Ajloun, Jordan. *Journal Al-Quds Open University for Research and Studies*, 11, 77- 114.

Hattie, J. (2008). *Visible Learning*, 1*st edition*. London: Routledge.

Ibn Manzour. (2003). *Tongue Arabe*. Cairo: Dar al-Hadith for printing and publishing.

Ibrash, Abraham. (2009). *The scientific method and its applications in the social sciences*. Oman: Dar Al-Shorouk.

Kataite, Ghassan Yusuf. (2012). *Teacher system in light of the quality standards*. Paper presented at the Conference on Educational harvest. In the period, April 14, 2012.

Khatib, Rima Ibrahim. (2012). *Science teachers performance in the two phases of empowerment and the starting level in the light of the NSTA standards from the standpoint of supervisors and school principals and the teachers themselves in the Gaza Strip*. A magister message that is not published. College of Education, Al-Azhar University in Gaza, Gaza: Palestine.

Khudair, Raed., Khawaldeh, Mohammed., Muqabilat, Nasr., & Wayasin, Muhammad Bany. (2012). Arabic language teacher effective characteristics: comparative study. *Journal Jordan of Educational Sciences*, 8(2), 168.

Mrazik ,J. (2009). *Teahers problems*: *What is considered as a problems*, *among the main teacher activities* by Hungarian teachers. "University of Pecs, Hungary, seven Saturday 23 /12/ 2010.

Muhafaza, Sameh. (2014). *The future effective teacher*: *preparing and qualifying criteria and characteristics*. Retrieved in 272017/01/ from: (http://alrai.com/article/683245.html), liberalization.

Musabi, Fatimah Abdullah. (2016). *The criteria necessary for practicing the profession of education*. Presented in the preparation of the Arab teacher conference cognitively and professionally, November 292016 ,30-, Oman.

Mustafa, Ibrahim., Al-Zeyat, Ahmed Hassan., Abdul Kadir, Hamid., & Al-Najjar, Mohammed Ali. (1986). *Intermediate dictionary*. (1(. Istanbul: Islamic library.

Nasr Addin, Hiam. (2016). *Classroom management of electronic and how to rehabilitate the teacher in the light of the continuing technical development*. Presented in the preparation of the Arab teacher conference cognitively and professionally, November 29- 30, 2016, Oman.

Nichols, S. & Johnson, G. (2010). Perception and implementation of the Ohio Academic Content and Process Standards for Mathematics among middle school teachers. Ohio University (3423503).

Omar, Ahmed Mukhtar. (2008). *Dictionary of Arabic*

language contemporary. Cairo: the world of books.

Onesing, Tan. (2016). *Educational practices of the teacher*: *The best efforts for the development of the teaching profession global practices*. Qattara: Muassasat Qatar.

Organization development of the teaching profession. (2012). *Professional standards for teachers*. Palestine: Print the European Union and UNESCO.

Organization of evaluate public education (2016). *Professional Standards for Teachers in Saudi Arabia*. Riyadh: King Fahd National Library during deployment.

UNESCO. (2013). *Strategy of preparation teacher*. Iraq: UNESCO, Iraq Office.

Zamel Majdi Ali. (2016). *Proposed Framework for programs of prepare pre-service teachers in light of the needs of the atheist and the twentieth century*. Presented in the preparation of the Arab teacher conference cognitively and professionally, November 29- 30, 2016, Oman.

أثر المشاركة السياسية على فاعلية أداء المجالس البلدية في المملكة العربية السعودية خلال الفترة الانتخابية الثانية (2011–2015م)

سلطان عقلا المرشد (*)
جامعة الحدود الشمالية

(قدم للنشر في 1438/5/21 هـ، وقبل للنشر في 1439/1/27 هـ)

ملخص البحث: تناولت هذه الدراسة العلاقة بين نسبة المشاركة في الانتخابات البلدية ومستوى فاعلية أداء المجالس البلدية في المملكة العربية السعودية في الدورة الانتخابية الثانية (2011 – 2015م). ونظرًا لطبيعة الدراسة فقد اعتمدت على أسلوب الحصر الشامل الذي يستخدم كافة عناصر ووحدات المجتمع الأصلي للدراسة، وذلك من خلال الحصول على كافة البيانات الإحصائية لتلك الوحدات التي تهتم بها الدراسة، وبالتالي فقد تم استخدام البيانات من مصادرها الرسمية من خلال تقارير وزارة الشؤون البلدية والقروية، والتي تشمل كل المجالس البلدية في المملكة العربية السعودية في كافة المناطق، والبالغ عددها ثلاث عشرة منطقة إدارية، كما تم استخدام منهجية معامل الارتباط البسيط وكذلك دالة الانحدار الخطي للتعرف على شكل العلاقة بين نسبة المشاركة في الانتخابات البلدية ومستوى فاعلية أداء المجالس البلدية، والتي تم قياسها بثلاثة مؤشرات وهي: القرارات المنفذة، والقرارات غير المنفذة، والقرارات تحت التنفيذ. وتمثلت أهم النتائج التحليلية في وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المشاركة السياسية وفاعلية أداء تلك المجالس وجملة القرارات المنفذة والقرارات التي تحت التنفيذ على حد سواء. أما نتائج اختبارات الانحدار البسيط فقد بينت بدورها وجود علاقة طردية بين القرارات المنفذة من ناحية وارتفاع نسبة المشاركة في الانتخابات من ناحية أخرى.

الكلمات المفتاحية: المشاركة السياسية، الانتخابات المحلية، المجالس البلدية، فاعلية الأداء.

*****

The Impact of Political Participation on the Effectiveness of the Performance of Municipal Councils in Saudi Arabia: The Case of the Second Cycle of Elections (2011- 2015)

Sultan O. Almarshad (*)
Northern Border University

(Received 18/2/2017; accepted 17/10/2017)

Abstract: This study investigates the relationship between turnout in local elections and the effectiveness of the performance of local councils based on the second election cycle (2011-2015). The study adopts the comprehensive survey approach which takes into account all elements and divisions of the study population. A population study relying on data from the Saudi Ministry of Municipal and Rural Affairs, which includes all municipalities councils in the kingdom all over the thirteen administrative regions, on turnout and performance and decisions of municipal councils during the four-years period was undertaken. The results were examined using a simple linear correlation coefficient and a simple regression analysis that measured the relationship between turnout and the level of effectiveness of performance of municipal councils, based on three categories of decisions: implemented, under implementation, and non-implemented. The results indicated that there was a significant relation between political participation, represented in turnout and the effectiveness of municipal councils, represented in implemented decisions.

Keywords: Political participation, local elections, municipal councils, effective performance.

(*) للمراسلة:
أستاذ مساعد، كلية إدارة الأعمال، جامعة الحدود الشمالية، ص ب: 1321، رمز بريدي: 91431، عرعر، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:
Assistant Professor, College of Business Administration, - Northern Border University, P.O. Box: 1321, Code:91431, Arar, Saudi Arabia.

e-mail: Sultan.almarshad@nbu.edu.sa

ejournal.nbu.edu.sa
DOI: 10.12816/0043029

1 – المقدمة:

تعد المشاركة السياسية من سمات المجتمعات والأنظمة السياسية الحديثة والمتطورة التي تتعامل مع الظروف المتغيرة والتحولات الاجتماعية المرافقة لإجراءات التحديث السياسي والتنمية السياسية والاقتصادية (سعد، 1987). فالمشاركة هي المؤشر الأهم لحيوية التفاعل بين المجتمع والدولة ودليل على وعي المواطنين بالمسؤولية العامة وبأبعاد الظروف السياسية والاقتصادية المحيطة، والشعور بالانتماء للوطن، والمساهمة في توجيه السياسات التنموية. ولا شك أن العلاقة بين المجتمع والدولة تتمحور أساسًا حول مفهوم المشاركة السياسية التي تعتبر مؤشرًا إيجابيًا لفاعلية الحكومة وقدرة السلطة بأوجهها المتعددة في إنجاز وظائفها المختلفة بما يحقق طموحات وتطلعات المواطنين (عليوة ومحمود، 2000).

ويركز مفهوم المشاركة السياسية على دور المواطن في القضايا العامة من خلال التأثير على صنع القرار الحكومي، سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة من خلال العملية الانتخابية واختيار ممثلين يقومون بهذه المهمة نيابة عن المواطنين. وعادة ما يتم تناول مفهوم المشاركة السياسية بشكل موسع يشمل جميع صور اشتراك أو إسهامات المواطنين في العمل الحكومي والتأثير على عملية صنع القرار سواء كانت استشارية أو تقريرية أو تنفيذية أو رقابية (Lijphart, 1999, Putnam, 1993, Verba et al., 1995, Dahl, 1973). ويشمل ذلك جميع النشاطات المجتمعية المنظمة بما فيها الجهود التطوعية ونشاطات منظمات المجتمع المدني والشراكات بين الحكومة والقطاعات الأهلية والخاصة وغيرها بما يخدم جهود التنمية المستدامة والحكم الرشيد (عليوة ومحمود، 2000). ومن هذا المنطلق تعتبر المشاركة السياسية بشكل عام إحدى الأسس الجوهرية لبناء مجتمع فاعل قادر على التعاون والبناء وتحقيق التنمية المستدامة وتدعيم أسس الحكم الرشيد.

ويعتبر التصويت في الانتخابات المحلية أحد أهم أشكال المشاركة السياسية في صنع القرار من خلال اختيار ذوي الفاعلية والخبرة لإدارة الشؤون المحلية، وهو كذلك وسيلة لتقييم الأداء وتوجيه السياسات الحكومية نحو تحقيق المصلحة العامة. والمجالس البلدية ـــ بأعضائها كممثلين للقطاعات المجتمعية المختلفة ـــ تعتبر وسيلة مثلى لزيادة التواصل والتفاعل بين المواطنين والمسؤولين المحليين من أجل النهوض بمستوى الأداء البلدي وتحقيق ما يصبو إليه المواطن من مشاريع تنموية وخدمات.

ومما لا شك فيه أن السياسات الناجحة والقرارات الرشيدة على المستوى المحلي تحتاج إلى مقومات كثيرة يأتي على رأسها مستوى أداء أعضاء المجالس البلدية ودور هذه المجالس في رفع مستوى التنمية المحلية، خصوصًا مع التحولات المتسارعة المتعلقة بالنمو السكاني والاحتياجات المتزايدة لمشاريع التنمية والخدمات. وفي هذا الإطار تعتبر فاعلية المجالس البلدية الركيزة الأساسية لقيام تنمية محلية فاعلة، خاصة وأن عملها يمس الحياة اليومية للمواطنين ويعتبر نجاحها في إدارة

التنمية المحلية محددًا أساسيًا لتطور التنمية وتحسين الخدمات على مستوى المدن والمناطق على حد سواء. لذلك تحتاج المشاركة إلى بناء اجتماعي مقترن بأداء فعال لكافة مؤسسات الدولة ومنها المجالس البلدية. وأداء المجالس البلدية يعتمد كأي أداء مؤسسي على الإنجاز ومدى تحقيقه لتطلعات واحتياجات المواطنين من خلال تحسين الخدمات البلدية والمساهمة في رفع مستوى التنمية المحلية.

وعلى الرغم من التوسع في اللامركزية والدور المتنامي للمجالس البلدية في التنمية المحلية في المملكة العربية السعودية إلا أن عمل هذه المجالس البلدية مازال يعاني من بعض القصور والاختلالات التي تطرح عدة تساؤلات، خاصة حول ضعف الأداء العام للمجالس في تسيير الشؤون المحلية بشكل يلبي الاحتياجات الحقيقية للمواطنين. ومع ذلك تتفاوت المجالس البلدية في مستوى الأداء والإنجاز مما يطرح تساؤلاً حول أسباب هذا التفاوت ومدى علاقته بالمشاركة السياسية للمواطنين، وخاصة نسبة المشاركة في الانتخابات البلدية التي تعكس مستوى من الوعي لدى الناخبين والذي يمتد للمتابعة والمراقبة الذاتية على أداء الأعضاء مما ينعكس على فاعلية أداء وقرارات هذه المجالس.

وحيث يُعوَّل على المجالس البلدية كهيئات منتخبة — على علاقة وثيقة بالوضع المحلي وعلى تفاعل مستمر مع المواطنين— القيام بدور ريادي في تنمية المجتمع المحلي وتحقيق احتياجات ومطالب التنمية والخدمات، فقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور هذا التفاعل المتجسد بالمشاركة السياسية من قبل المواطنين في الانتخابات المحلية واختيار ممثليهم في المجالس البلدية على أداء هذه المجالس ومدى إسهاماتها في التنمية المحلية. وتتميز هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات السابقة بأنها أول دراسة علمية تتناول العلاقة بين المشاركة السياسية في الانتخابات المحلية وفاعلية أداء المجالس البلدية في المملكة العربية السعودية للفترة الانتخابية المتعلقة بدورة (2011–2015م). كما قد تتجلى أهميتها في نتائجها التي من الممكن أن يستفيد منها صناع القرار على المستوى المحلي في تطوير علاقات المجالس البلدية وتفاعلاتها مع محيطها المحلي مما ينعكس على تحسين مستوى التنمية والخدمات.

1.1 مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة في محاولة فهم وتقييم العلاقة بين مستوى مشاركة المواطنين في الانتخابات البلدية من خلال التصويت لاختيار ممثليهم في المجالس البلدية وفاعلية أداء هذه المجالس من خلال اتخاذ وتنفيذ القرارات المتعلقة بالتنمية المحلية والخدمات. وتعتبر هذه الدراسة محاولة لتقييم فاعلية أداء المجالس البلدية خلال الفترة الانتخابية الثانية (2011 – 2015م) من خلال دراسة العلاقة بين نسبة المشاركة في الانتخابات البلدية ومستوى فاعلية أداء المجالس البلدية في المملكة العربية السعودية. وتتفرع عن المشكلة الأساسية للبحث عدة أسئلة فرعية منها:

- ما مدى مشاركة المواطنين في الانتخابات البلدية بالمملكة العربية السعودية ؟
- ما مستوى أداء المجالس البلدية بالمملكة العربية السعودية ؟
- هل توجد علاقة بين المشاركة السياسية وبين فاعلية قرارات المجالس البلدية (قرارات منفذة، وقرارات تحت التنفيذ، وقرارات لم تنفذ) خلال الفترة الانتخابية الثانية (2011 – 2015م) ؟
- ما دور المشاركة السياسية في تطوير فاعلية أداء المجالس البلدية على مستوى المملكة العربية السعودية ؟

2.1 أهداف الدراسة:

- التعرف على مستوى المشاركة السياسية بالمملكة العربية السعودية.
- التعريف بالأدبيات العلمية ومفاهيم هامة في الإدارة المحلية (المشاركة السياسية، فاعلية الأداء، المجالس البلدية، دور المشاركة السياسية في فاعلية الأداء الإداري).
- استخدام أساليب منهجية حديثة للتعرف على أدوات وآليات قياس فاعلية أداء المجالس البلدية بالمملكة وإبراز مدى تأثير المشاركة السياسية عليها.
- تقديم مقترحات لتطوير فاعلية أداء المجالس البلدية.

3.1 أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية التنمية المحلية ودور المشاركة السياسية في تقويم أداء المجالس البلدية، وتعتبر هذه الدراسة مفيدة من الناحية العلمية للباحثين في مجال الحكم المحلي للتعرف على أدوات وآليات قياس أداء المجالس البلدية بالمملكة ومدى تأثير المشاركة وتفاعل المواطنين على هذه الفاعلية. وتتمثل الأهمية العملية للدراسة في إمكانية أن تكون مرشدًا ودليلاً للتعامل مع مشكلات ومعوقات المشاركة السياسية والمساهمة في عملية التخطيط الإستراتيجي للأداء الرقابي والإداري للمجالس البلدية. كما يمكن أن يستفيد من هذه الدراسة صانعو القرار لتقييم تجربة المجالس البلدية وكيفية الاستفادة من مشاركة المواطنين في رفع مستوى فاعلية ورقابة الأداء.

4.1 منهج الدراسة :

اعتمدت الدراسة على أسلوب الحصر الشامل من خلال استخدام بيانات كل المجالس البلدية في المملكة العربية السعودية في كافة مناطقها، دون الاعتماد على أسلوب العينات. وقد اعتمدت الدراسة كذلك على أدوات التحليل الإحصائي على غرار معامل الارتباط البسيط وكذلك دالة الانحدار الخطي وذلك بهدف دراسة طبيعة العلاقات بين المشاركة في الانتخابات البلدية من ناحية ومستوى فاعلية أداء المجالس البلدية من ناحية أخرى.

2 – الإطار المفاهيمي:

1.2 المشاركة السياسية :

إن العلاقة بين المجتمع والدولة تتمحور أساسًا حول مفهوم المشاركة السياسية التي تعتبر مؤشرًا إيجابيًا لفاعلية الحكومة وقدرة السلطة بأوجهها المختلفة على إنجاز وظائفها المختلفة بما يحقق طموحات وتطلعات المواطنين (عليوة ومحمود، 2000). ويرتبط مفهوم المشاركة السياسية بالنفوذ والأثر الذي تحدثه القوى المجتمعية في القضايا العامة من خلال التأثير على صنع القرار الحكومي، سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة من خلال العملية الانتخابية واختيار ممثلين يقومون بهذه المهمة نيابة عن المواطنين. والمشاركة السياسية هي محصلة نهائية لطبيعة البناء السياسي والاجتماعي لأي مجتمع والتي تتأثر بجملة من العوامل الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية والأخلاقية وعلى أساسها تتحدد معالم الأنماط للعلاقات المؤسسية بين المواطنين والدولة (عبد العاطي، 2007).

ويرى البعض أن المشاركة السياسية تشمل جميع الأنشطة التي يمارسها المواطنون لاختيار ممثليهم في الهيئات الحكومية المنتخبة وجهودهم المنظمة للتأثير على القرارات الحكومية (Verba et al. 1978). وتمثل المشاركة السياسية نشاطًا سياسيًا يرمز إلى مساهمة المواطنين ودورهم في العملية السياسية ولا سيما عملية صنع واتخاذ القرارات وتوجيه السياسات العامة نحو تحقيق المصلحة العامة لجميع أفراد المجتمع (المشاط، 1988). فهي تعبر عن حرص الأفراد على ممارسة المواطنة واستثمار حق التصويت والمساهمة الإيجابية في العملية السياسية من خلال اختيار الممثلين في الهيئات المنتخبة والتأثير على صناعة القرار (Weitz-Shapiro & Winters, 2008). وتعكس المشاركة السياسية كذلك دافعًا ذاتيًا ورغبة حقيقية في العمل التطوعي وتحمل المسؤولية الاجتماعية لتحقيق أهداف عامة مشتركة تخدم تحقيق أهداف التنمية الشاملة بجوانبها السياسية والاجتماعية والاقتصادية (حريزى، 2011). وتعتمد فاعلية المشاركة السياسية على الثقافة والتعليم والتنشئة السياسية وطبيعة القنوات الرسمية المتاحة في النظام التي تساعد في تفاعل المواطنين واندماجهم في العملية السياسية (Verba et al. 1995, Janda et al. 2013).

والمشاركة السياسية تنطوي على جوانب معنوية ومادية تشمل الاشتراك بفاعلية في بعض الأعمال السياسية، وشعور بالقدرة على التأثير في القرار تعكس طبيعة العملية السياسية القائمة على المشاركة والتفاعل وتوزيع الأدوار (فهمي، 2004)، حيث تتضمن نشاطات اختيارية بدوافع ذاتية وإجراءات رسمية تهدف إلى تشكيل ورسم السياسات العامة بهدف التأثير على القرارات الحكومية وإدارة الشؤون العامة من أجل تحقيق تنمية شاملة ومستدامة تخدم مصالح الجميع (عبد الغفار، 2009). وللمشاركة السياسية دور فعال في تعزيز العمل التطوعي والشعور بالمسؤولية الاجتماعية تجاه القضايا والأهداف العامة للمجتمع (تاج الدين، 2006). وهي وسيلة من وسائل الرضا والقبول

الجماعي والاستقرار السياسي في المجتمع، فضلاً عن أن المشاركة تتصل بمفهوم المواطنة فهي حق للمواطن في إيصال صوته وممارسة دوره في عملية صنع القرارات السياسية من خلال الرقابة والمساءلة والتقويم المستمر للسياسات والقرارات العامة (معوض، 1983، غنايم، 2004).

كما تعتبر المشاركة هدفًا ووسيلة في آن واحد، فهي هدف للحياة الديمقراطية السلمية، ووسيلة لتمكين الجماهير من لعب دور محوري للنهوض بالمجتمع والارتقاء به وتحقيق رفاهيته والمساهمة في دفع عجلة التنمية. كما تساهم في بلورة فكر وطني مشترك نحو الإحساس بوحدة الهدف والمصير المشترك والرغبة في بذل الجهود المساندة للحكومة (ناجى، 2007). وتتجلى أهمية المشاركة السياسية بأنها الآلية الأساسية في إرساء البناء المؤسسي التحديثي للدولة، إضافة إلى ذلك فإن أهمية المشاركة السياسية تتعلق بتقوية الوحدة الوطنية وتحقيق المساواة مما يؤدي إلى الاستقرار العام للمجتمع، وهو شرط أساسي لتحقيق الخطط الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والإدارية والسياسية، وعلاوة على ذلك فإن المشاركة مبدأ أساسي من مبادئ تنمية المجتمع، فالتنمية الحقيقية الناجحة لا تتم بدون مشاركة حيث تترجم شعور المواطنين بالمسؤولية الاجتماعية تجاه مجتمعهم والمشكلات المشتركة التي تواجههم (عبد الوهاب، 1999). وللمشاركة السياسية أثر إيجابي بتوصيل معلومات عن حاجات ومطالب المواطنين وأولويات التنمية والخدمات مما يساعد في توجيه السياسة العامة والقرارات الحكومية نحو تحقيق المطالب التنموية وتحسين الخدمات.

وعلى الرغم من تعدد أوجه وأساليب المشاركة السياسية إلا أن قدرة المواطنين على التعبير والتأثير في اتخاذ القرارات سواء بشكل مباشر أو غير مباشر من خلال اختيار ممثلين لهم تعتبر سمة مميزة للمشاركة وإحدى أهم أركان العملية السياسية في النظام السياسي (Parry, 2005). وفي هذا الإطار يعتبر التصويت في الانتخابات المحلية أحد أهم أشكال المشاركة السياسية والتي من خلاله يستطيع المواطن أن يشارك في صنع القرار والتأثير على مخرجات السياسة العامة لأنه يضمن أداء ومحاسبة الأعضاء المنتخبين من خلال صوته الانتخابي والتأثير الإيجابي على قرارات الممثلين له في الهيئات المنتخبة التي تتولى إدارة وتطوير التنمية المحلية والخدمات البلدية (Parry et al. 1992, Verba et al. 1995) . فالمشاركة السياسية من خلال التصويت تعتبر إحدى مقومات قياس أداء الحكومات والهيئات المنتخبة (Powell 1982, Jackman 1987). فقد أكدت دراسة (Blais, 2006) على أهمية العلاقة بين نسبة الاقتراع في الانتخابات وفاعلية الهيئات المنتخبة والتي تعتبر مؤشرًا للوعي السياسي للمواطنين وقدرتهم على التفاعل الإيجابي مع ممثليهم المنتخبين لرفع مستوى الأداء لتحقيق أهداف التنمية وتحسين الخدمات. وقد أكدت كذلك دراسة.(Hoffmann-Martinto et al 1996) على العلاقة الطردية بين نسبة التصويت ونوعية الحكم المحلي وفاعلية الأداء للمجالس المحلية.

والانتخابات البلدية كأداة لتفاعل الموطنين مع الشأن المحلي تساعد في تعزيز المواطنة والمشاركة السياسية والتطوير المجتمعي من خلال رفع مستوى التنمية الاجتماعية والسياسية والثقافية، لذلك فإن أحد الأدوار الرئيسية التي تقوم بها المجالس البلدية يتمثل في كونها أداة مؤسسية لبناء الديمقراطية وتعزيز الحكم الرشيد، ولا سيما من خلال زيادة التواصل والتفاعل بين المواطنين والحكومة. فالانتخابات البلدية كآلية مؤسسية لتحفيز المشاركة السياسية تضع على عاتق المجالس البلدية وأعضائها المنتخبين مسؤولية كبيرة لتحقيق التنمية المحلية وتحسين الخدمات(Reynolds,2007, Cheema & Maguire,2002).

ويتأثر أداء أعضاء المجالس البلدية بالحاضنة الانتخابية الشعبية والوعي السياسي للمواطنين وتفاعلهم مع القضايا العامة ومشاركتهم في اختيار ممثليهم في المجالس البلدية ومتابعة قضايا التنمية والخدمات مع هؤلاء الممثلين بطرق وأساليب متعددة تعكس أنماطًا ثقافية واجتماعية مختلفة (Putnam,1993). وهذا التفاعل يعكس قدرة المجالس البلدية على التعامل مع القضايا المحلية خاصة وأن إدارة التنمية على المستوى المحلي – وبالذات على مستوى المدن الكبيرة – تتطلب كفاءة عالية وقدرة على رسم السياسات المناسبة للتعامل مع اختصاصات واسعة في المجال الاقتصادي والاجتماعي والثقافي والبيئي..، وغيرها. فوضع المخططات التنموية للمدن وتحديد مجال الخدمات ووضع الميزانيات والمصادقة على المشاريع وغيرها من المهام الأساسية للمجالس التي تحتاج إلى قرارات فاعلة تعكس احتياجات وتطلعات المواطنين لتنمية وخدمات محلية أفضل. وعلى هذا الأساس فالمشاركة السياسية على المستوى المحلي ليست عملية عشوائية بل هي عملية منظمة وهادفة إلى تحقيق المتطلبات الاجتماعية وإشباع الحاجات الأساسية من أجل رفع مستوى المعيشة وتحسين الخدمات للسكان المحليين في نطاقهم الجغرافي. فالمشاركة السياسية للمواطنين تستحث الأعضاء المنتخبين على الأداء الخلاق، والمبادرة والمنفعة والجدوى والإنجاز بما يخدم مصالح المواطنين في جميع المدن والمناطق على حد سواء.

2.2 فاعلية الأداء

يشير مفهوم فاعلية الأداء إلى القدرة على أداء الأعمال الصحيحة، التي تمكن المنظمة من تحقيق الأهداف المرسومة ورفع مستوى الإنجاز، وقد عرفها (Price, 1972) بأنها مدى التطابق الكامل بين الأهداف التنظيمية المراد تحقيقها والنتائج التي تم إنجازها بالفعل، أما (Goodman & Pennings, 1977) فقد عرفا الفاعلية بأنها محددات وضوابط العمل والنتائج التنظيمية التي يمكن تقديرها من خلال مؤشرات محددة لأهداف قابلة للقياس. وفاعلية الأداء في هذا الإطار تشير إلى الدرجة من الإنجاز التي تم تحقيقها عند المقاربة بين النتائج المحققة فعلا والنتائج المقدرة، أو كما يصفها المنيف (1983) مدى الوصول إلى الأهداف والنتائج المتوقعة . فالفعالية من

هذا المنطلق تعنى نقطة النهاية الواجب الوصول إليها (برحومة، 2005).

ومن ذلك يمكن الاستنتاج أن فاعلية الأداء تتعلق بمدى تحقيق المنظمة للأهداف المحددة مسبقا، حيث يمثل الأداء جملة من الأبعاد المتداخلة المتعلقة بالإنجاز ومدى توافق ما تم إنجازه مع مؤشرات قياس الأهداف المتعلقة بالكمية والنوعية والوقت. والفاعلية بهذا المعنى تعني مساهمة الأداء في تحقيق الأهداف التنظيمية وهي مقياس لدرجة الاقتراب من الهدف المراد تحقيقة (عبد الرحيم وجازيه، 2006). وتتعلق الفاعلية بجملة إنجاز الأهداف التنظيمية كمحصلة لتفاعل مكونات الأداء الكلي بما يحتويه من أنشطة مختلفة وقرارات تعكس الاستجابة لمتطلبات البيئة الخارجية والمستفيدين من الخدمات. وبذلك تكون المنظمات أكثر فاعلية في أدائها كلما أقتربت من تحقيق أهدافها، وأقل فاعلية إذا لم تحقق أهدافها على النحو المطلوب، وبلا فاعلية إن لم تستطع تحقيق أي من أهدافها (القريوتي، 2000).

إن تقييم أداء المجالس البلدية لا يخضع لمعايير موحدة حيث يعتمد التقييم على طبيعة البيئة التنظيمية ونظام الحكم المحلي وكذلك الثقافة السياسية وعوامل تنظيمية وهيكلية متعددة تعتمد على ظروف وبيئة النظام المحلي والظروف الخاصة بكل بلد، ويعتمد الأداء كذلك بشكل أساسي على المنهجية وطبيعة المقاييس والمؤشرات المستخدمة لكل دراسة، ويعتبر تقييم الأداء في المجالس البلدية عملية بالغة التعقيد بسبب الصعوبات الفنية، خاصة وأن الجهات الحكومية تتميز بأهدافها المتشابكة التي تعكس منظومة متداخلة من الالتزامات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، بالإضافة إلى أنها وحدات لا تسعى للربح وبالتالي لا يمكن قياس الأداء بشكل دقيق في إطار مبدأ الربح والخسارة والتكلفة الفعلية، فالوحدات الحكومية تضطلع بمسؤوليات اجتماعية نحو المجتمع وتعمل على توفير الخدمات العامة التي تؤدي إلى تحقيق الرفاهية والتقدم لجميع أفراد المجتمع، بغض النظر عن التكلفة والربحية.

لذلك فعملية تحديد معايير قياس الأداء المؤسسي الحكومي ليست بالمسألة السهلة، فهي تتنوع حسب نوعية الأهداف المراد تحقيقها إما سياسية، أو اقتصادية، أو اجتماعية، وهي بوجه عام إما مقاييس للكفاءة أو للفاعلية (Drake & Simper, 2000) . ويرى البعض أن تقييم الأداء الحكومي له علاقة بفاعلية العملية الإدارية وكفاءة استخدام الموارد (العمري، 2009م). فمؤشرات الكفاءة تهتم بتحديد درجة كفاءة استغلال الموارد وإدارتها بشكل يضمن استغلالها الاستغلال الأمثل بأقل التكاليف وهي تتطلب معلومات دقيقة عن الإنتاجية والكفاءة التشغيلية والتكلفة وغيرها... أما المؤشرات المتعلقة بقياس الفاعلية الإدارية فتتمحور حول مدى نجاح أو إخفاق الوحدات الحكومية في تحقيق أهدافها ويتعلق ذلك عادة بالسياسات الموضوعة والقرارات التي تتخذ لتنفيذها (Bernstein, 2001).

ومع ذلك فمهما كانت نوعية المعايير المستخدمة يجب أن يقوم تقييم الأداء المؤسسي على مؤشرات ومعايير محددة كمية أو قيمية أو زمنية (المعاز، 1987)، أو

مقاييس لتقييم النتائج الفعلية للمنظمة ومدى تحقيقها للأهداف الموضوعة (الهواري، 2008). والأداء عملية دورية هدفها قياس نقاط القوة والضعف في الجهود التي يبذلها الأفراد العاملون والمنظمات من أجل تحقيق هدف محدد خططت له المنظمة مسبقًا (صالح والسالم، 2006). ويرى علاقي (2015) أن تقييم الأداء يتعلق بمدى الالتزام على المستوى الفردي والجماعي بمعايير وسلوكيات العمل والأهداف التي تطمح المنظمة لتحقيقها. ويشير مفهوم تقييم الأداء إلى مدى قدرة المنظمة أو الوحدة الحكومية على تحقيق أهدافها. ويرى البعض أن تقييم الأداء يعني قياس الإنجاز خلال فترة زمنية محددة، أو ما تم تحقيقه من أعمال ومشاريع تم تحديدها وفق خطة مدروسة (Poister & Streib, 2005). ويمكن تحديد درجة فاعلية الوحدة الحكومية والبرنامج والنشاط محل القياس من خلال تحديد الأداء الفعلي المنجز ومقارنته بالأداء المخطط أو المراد إنجازه (DeVries et al. 1986).

ومن هذا المنطلق فإن تقييم الأداء يتعلق بتقييم مخرجات عمل الحكومة أو المنظمة أو الوحدة الإدارية عن طريق مقارنة النتائج بالأهداف المراد تحقيقها (Lindblad, 2006). فالتركيز على الفاعلية الإدارية والإنجاز ربما يكون الوسيلة المثلى للتحقق من أداء المجالس البلدية. ويمكن استخدام المؤشرات الإحصائية ممثلة بالقرارات المتخذة والتي تم تنفيذها للتدليل على فاعلية أداء المجالس البلدية وهذا يندرج في إطار قياس الإنجاز والنتائج النهائية التي تؤثر على مخرجات المجالس ذات الأثر النهائي على المواطنين (رشدي، 2005). ومن هذا المنطلق يعتمد أداء المجالس البلدية كأي أداء مؤسسي على فاعلية الإدارة وصناع القرار وإنجاز المهام المطلوبة والكيفية التي تنجز بها تلك المهام (Byars & Rue, 2003).

ومع عدم وجود معايير نموذجية لقياس أداء المجالس البلدية فإن هذه الدراسة تركز على الفاعلية في صنع القرار من خلال التركيز على قرارات المجالس البلدية ومدى سعي المجالس لمتابعة تنفيذ تلك القرارات وذلك من منطلق أن أي قرار هو محصلة جهد لتحقيق أهداف تتعلق بمشاريع التنمية المحلية والخدمات، وبالتالي فإن تنفيذ هذه القرارات يعتبر تحقيق أحد الأهداف المراد إنجازها خاصة بغرض الارتقاء بمستوى الخدمات التي ينشدها المواطنون.

3 ـ العلاقة بين المشاركة السياسية وأداء المجالس البلدية: الدراسات السابقة:

لقد تناولت العديد من الدراسات أداء وفاعلية الهيئات المحلية المنتخبة، وفي الغالب ركزت هذه الدراسات على مدى استجابة النظام المحلي من حيث فاعليته أو تجاوبه مع المجتمع، والتطرق لأهم الصعوبات التي تواجه الجمهور في المشاركة العامة. وركزت بعض الدراسات على طبيعة الحكم المحلي والمشاكل التنظيمية التي تواجه المجالس المحلية وتعيق أداءها في تطوير التنمية المحلية والخدمات. فقد أشارت دراسة (Abdel Halim, 2005) إلى الصعوبات التي تواجه المشاركة

السياسية في مصر وأوصت بتحديث الإطار التشريعي، وتطوير العملية السياسة، وتحسين الأداء الاقتصادي، وتعزيز الشفافية والمسؤولية والمحاسبية، وأكدت أن تفعيل المشاركة العامة والسياسية يتطلب تنمية شاملة متعددة الجوانب تبدأ بالتنمية المؤسسية والفكرية وتنمية القيادات المحلية ووضع القضايا المحلية في مقدمة الأولويات في رسم السياسات الوطنية. وربطت دراسة الناصر (2005) حول أداء المجالس البلدية في منطقة الرياض ضعف الأداء بوجود تعارض في المهام والتنسيق بين الجهات المعنية بالشؤون المحلية وتداخل في الاختصاصات ووجود ازدواجية في تخطيط المشروعات المحلية بين المجالس البلدية والهيئات المحلية ذات العلاقة. وكذلك أشارت دراسة (الرحيلي، 2010) حول المجالس البلدية في الرياض إلى ضرورة التنسيق بين مجالس المناطق والمجالس المحلية والأجهزة الحكومية الخدمية لتطوير أداء المجالس البلدية خاصة على مستوى تبادل المعلومات حول احتياجات الخدمات والمشاريع التنموية للمدن والمناطق بما في ذلك زيادة التواصل والتفاعل بين الأهالي والمسؤولين.

ولقد أوضحت دراسة شيهوب (1986) حول أسس الإدارة المحلية وتطبيقها على نظام البلدية والولاية في الجزائر أن وظائف أعضاء المجالس المنتخبة والاستشارية ترتبط بكفاءة الأعضاء أنفسهم ومدى فاعلية القرارات والسياسات التي تتخذها هذه المجالس التي تعكس التفاعل المتبادل بين المجتمع والسلطات المحلية وخبرة الأعضاء المنتخبين في الشؤون العامة. وبينت دراسة أجعون (2003) حول تكوين المنتخب الجماعي والميثاق الجماعي الجديد في المغرب أن ضعف إدارة التنمية المحلية من قبل المجالس الجماعية يعزى لضعف المؤهلات والخبرات وعدم المعرفة والدراية للتعامل مع المسؤوليات العامة من قبل شريحة كبيرة من أعضاء هذه المجالس، وأشارت إلى أهمية تثقيف الناخبين للرفع من مستوى اختياراتهم حتى يتسنى الوصول إلى مكون جماعي من الأعضاء ذوي الكفاءة والمعرفة الضرورية بشؤون التنمية المحلية ليكونوا قادرين على التخطيط وصنع القرار.

ومن ناحية أخرى ركزت بعض الدراسات على الوعي والثقافة السياسية والمؤهلات العلمية والخبرة العملية لأعضاء المجالس البلدية. وفي هذا السياق بينت دراسة رحمة وإبراهيم ورضي (2006) حول تقييم أداء المجلس البلدي لبلدية المنامة أن الغالبية من المواطنين يرون أن المجلس لا يقوم بعمله المطلوب وأن الأداء يتصف بالضعف، وأوصت الدراسة بضرورة تكثيف جهود تثقيف الناخبين ونشر الوعي بالعمل البلدي لتحسين خيارات الانتخاب لاختيار الأعضاء الأكثر تأهيلاً وكفاءة. وقد أشارت دراسة زيتون والريدي وأحمد (2010) حول العوامل المؤثرة في أداء أعضاء المجلس المحلي لمحافظة قنا المصرية، إلى ضرورة الاهتمام بموضوع التعليم والتدريب للأعضاء ليكونوا أكثر إلمامًا بمهامهم ومسؤولياتهم المتعلقة بالتنمية المحلية، كما أوصت الدراسة بنشر الوعي السياسي وتثقيف السكان المحليين لتحسين اختياراتهم الانتخابية للأعضاء

الأكثر تأهيلاً وكفاءة. وأشارت نتائج دراسة أبي فارس والخرابشة (2010) حول اتجاهات موظفي بلديات محافظة البلقاء في الأردن إلى أهمية المؤهل العلمي والخبرة والتدريب في رفع مستوى الأداء البلدي وتطوير التنمية المحلية. وبينت دراسة السديري (2014) حول تجربة المجالس البلدية السعودية ضرورة نشر الوعي البلدي لزيادة مشاركة المواطنين في الانتخابات البلدية والإسهام في صياغة خطط البلديات والتنمية المحلية وفقًا للمستجدات الاجتماعية والاقتصادية.

لقد تناولت الدراسات السابقة الذكر موضوع أداء المجالس البلدية والمحلية في بيئات وطنية مختلفة واستخدمت في الدراسة والتحليل جوانب مختلفة من العوامل المؤثرة سلبًا وإيجابًا على أداء المجالس المحلية منها: عوامل تنظيمية وبيئية وأخرى تتعلق بالوعي السياسي والثقافة المؤسسية. وبصفة عامة يوجد الكثير من القواسم المشتركة بين هذه الدراسات ولعل من أهمها: التأكيد على دور هذه المجالس في التنمية المحلية وضرورة تحسين أدائها من خلال استغلال الطاقات والموارد المتاحة وزيادة سبل التواصل والتفاعل مع المواطنين لتحقيق طموحات المجتمعات المحلية في كافة المدن والمناطق. وتعتبر معظم هذه الدراسات مشاركة المواطنين في الانتخابات المحلية أحد أهم العوامل المؤثرة في صنع القرار من خلال اختيار ذوي الكفاءة والخبرة لإدارة الشؤون المحلية، وهي بذلك تمثل أداة للرقابة والمساءلة تمتد لتقييم الأداء وتوجيه السياسات الحكومية نحو تحقيق المصلحة العامة. فالتواصل والتفاعل بين المواطنين والمسؤولين المحليين يساهم في رفع مستوى الأداء البلدي وتحقيق أهداف التنمية المحلية.

وتهدف هذه الدراسة إلى فحص العلاقة بين المشاركة السياسية – ممثلة في نسبة الاقتراع – وفاعلية المجالس البلدية في المملكة العربية السعودية لما لهذه القضية من أهمية محورية على مستقبل خطط التنمية المحلية في المملكة، حيث تعمق المجالس البلدية مفهوم اللامركزية في العمل التنموي من خلال دورها في التخطيط للمشروعات والبرامج التنموية، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى تعتبر المجالس البلدية بيئة مثالية لتأصيل قيم خدمة المواطن وتلبية احتياجاته، وبيئة مثالية للتفاعل الواقعي مع مستلزمات التنفيذ الميداني ومواجهة معوقاته. وبصفة عامة فإن قيام المجالس البلدية بهذه الأدوار يوفر الخبرات التنظيمية والسياسية لتطوير الخبرات الإدارية لأعضاء هذه المجالس للاستفادة منهم في المجالات التنموية والإدارية والتشريعية المختلفة. ويعتبر تحمل المسؤوليات في المجالس البلدية عنصرًا أساسيًا قد يسهم في إيجاد القيادات المجتمعية القادرة على الاضطلاع بكافة المهام الرسمية والتطوعية التي قد توكل لهم في إطار تحقيق الخطط التنموية في المملكة العربية السعودية. وتعتبر هذه الدراسة من أوائل الدراسات التي تحاول أن تربط بين المشاركة السياسية وفاعلية الأداء بالمجالس البلدية على مستوى كافة مناطق المملكة وخلال فترة طويلة من الزمن الأمر الذي يعطي هذه الدراسة جانباً من الموضوعية والمصداقية.

والجدير بالذكر أن أغلب هذه الدراسات التي اهتمت بموضوع فاعلية أداء المجالس البلدية لم تتناول بصفة مباشرة علاقتها بالمشاركة السياسية وفي أحسن الأحوال أشارت هذه الدراسات الى وجود علاقة دون تحليل معمق لهذه العلاقة، ولم تهتم هذه الدراسات بتحليل أثر المشاركة السياسية على فاعلية الأداء إلا حديثا . وفي هذا الإطار فقد أوصت دراسة(Blair, 2000) بضرورة تعزيز سبل المشاركة السياسية في الانتخابات المحلية وفي صنع القرار من أجل زيادة التفاعل بين السلطات المحلية والمواطنين لتحسين فاعلية أداء الوحدات المحلية ورفع مستوى الخدمات المحلية لتعكس حاجات ومتطلبات التنمية المحلية. وبينت دراسة (أبو عجرم، 2006) حول دور الوعي البلدي في التنمية المحلية على أهمية وضع خطة شاملة لنشر الوعي البلدي وتعزيز المشاركة السياسية لتعزيز دور المواطنين في صنع القرار المحلي ورفع مستوى فاعلية أداء الهيئات المحلية المنتخبة وكافة الأجهزة البلدية. أما دراسة الشرفا والهابيل (2015) فقد تناولت دور المشاركة المجتمعية في رسم خطط وسياسات الهيئات المحلية في قطاع غزة. وأوصت الدراسة بضرورة تعزيز مفهوم المشاركة المجتمعية للمواطنين عبر اعتماد آلية للمشاركة في خطط عمل وسياسات البلديات ومجالسها المنتخبة للرفع من مستوى أداء هذه الوحدات والمجالس البلدية.

وأوضحت دراسة محمد العطا (2011) حول دور المشاركة الشعبية في التنمية الريفية أهمية المشاركة السياسية في جميع المراحل لتحقيق استراتيجيات التنمية وتحسين أداء أجهزة الحكم المحلي في السودان. وركزت الدراسة على أهمية المشاركة السياسية كأداة موسسية تؤدي إلى رفع فاعلية الأداء للهيئات المنتخبة وأجهزة التخطيط ذات العلاقة بالتنمية المحلية. وحاولت دراسة (الرمحي، 2010) حول تعزيز سياسات المشاركة المجتمعية في أعمال الهيئات المحلية الفلسطينية إيجاد إطار مؤسسي عام لتفعيل وتعزيز المشاركة المجتمعية في عمليات التخطيط وصناعة القرار على المستوى المحلي، وخلق بيئة ديمقراطية ملائمة تساعد المواطنين في التفاعل مع السلطات المحلية ولعب دور فاعل في توجيه السياسات المحلية في اتخاذ القرارات وتحسين فاعلية السياسات والقرارات المحلية لتعكس الاحتياجات الحقيقية للمواطنين.

وعلى مستوى الإدارة المحلية في المملكة العربية السعودية فقد أكدت دراسة Almarshad (2011م)، حول أثر إصلاحات الحوكمة واللامركزية على فاعلية أداء البلديات السعودية على أهمية المشاركة السياسية كأحد المحددات الرئيسة لأداء الإدرات والمجالس البلدية، وأعتبرت المشاركة السياسية أحد أهم الركائز التي يقوم عليها نجاح برامج الحكم الرشيد والتنمية المستدامة. وتوصلت الدراسة إلى أن المشاركة السياسية والتفاعل بين المواطنين والسلطات البلدية هي عوامل جوهرية في التمايز في الأداء بين البلديات والمجالس البلدية على حد سواء. وبينت دراسة السديري، (2014م) حول تجربة المجالس البلدية السعودية في

منطقة الرياض أهمية الوعي السياسي لزيادة مشاركة المواطنين في الانتخابات البلدية والإسهام في وضع الخطط الكفيلة برفع مستوى أداء المجالس البلدية في تطوير الخدمات البلدية في المملكة. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة مباشرة بين مستوى المشاركة في الانتخابات البلدية والتحسن في أداء المجالس البلدية، على اعتبار أن المشاركة السياسية وسيلة فاعلة في تحقيق الأهداف التي تسعى المجالس البلدية إلى تحقيقها على مستوى التنمية والخدمات المحلية.

4. لمحة عن المجالس البلدية في المملكة العربية السعودية :

تمثل المجالس البلدية بوجه عام شكلاً من أشكال الإدارة المحلية وأداة رسمية لتوصيل صوت المواطن في المطالبة بتنفيذ المشاريع التنموية والخدمات من خلال المشاركة في اختيار الممثلين المنتخبين في السلطة البلدية والمشاركة في صنع القرار المحلي. وتتجسد المجالس البلدية بالمملكة في سلطات محلية تمارس مهام محددة بموجب النظام الأساسي للبلديات الصادر في عام 1977م. وفي هذا الإطار يعتبر القرار رقم 224 لمجلس الوزراء بتاريخ 17/ 8/ 1424هـ أحد أهم التحولات المؤسسية في نظام الحكم المحلي في المملكة حيث أكد على تفعيل المجالس البلدية من أجل توسيع المشاركة الشعبية في عملية صنع القرار على المستوى المحلي ، حيث أجريت أول انتخابات بلدية شاملة على مستوى جميع المناطق والمدن عام 2005م. ومنح نظام البلديات والقرى لعام 1977م ونظام المجالس البلدية الصادر عام 2005م، ونظام المجالس بشكله الجديد عام 2015م للمجالس البلدية «شخصية اعتبارية» ذات استقلال مالي وإداري، وسلطات تنظيمية واسعة؛ كسلطة التنظيم (التشريع) وبعض السلطات التنفيذية والتقرير والمراقبة. ويتم تحديد عدد أعضاء المجلس البلدي عن طريق التعيين والانتخاب. وقد تم العمل في الفترتين الانتخابيتين الأولى والثانية (انتخابات 2005 و 2011 على التوالي) على انتخاب نصف الأعضاء فيما تعين الحكومة النصف الثاني، ولكن ابتداء من عام 2015 ومع بداية الفترة الانتخابية الثالثة فقد تم تعديل قانون الانتخابات ليتم انتخاب ثلثي عدد أعضاء المجلس والثلث الآخر يتم عن طريق التعيين.

وتعد الإصلاحات السياسية والإدارية المتعاقبة في المملكة خلال العقدين الماضيين بمثابة نقلة نوعية على مستوى الإدارة المحلية تتواكب مع روح العصر ومتطلبات التنمية المستدامة والحكم الرشيد وتلبي احتياجات وتطلعات المواطنين نحو تطوير أداء السلطات البلدية وتحسين الخدمات ورفع مستوى المعيشة والرفاهية للجميع. ومع هذه التحولات في طبيعة البناء المؤسسي للحكم المحلي تنبع أهمية المجالس البلدية من كونها مجالس نيابية تضم أعضاء منتخبين وتمارس سلطات واسعة في شؤون التنمية والخدمات على المستوى المحلي بما في ذلك المسائل المتعلقة بالخدمات البلدية، والتخطيط الحضري، وإقرار مشروع الميزانية والحساب الختامي للبلديات، ومراقبة أداء

الإدارات البلدية، وكذلك تحصيل الإيرادات، ومراقبة الإنفاق البلدي والاستثمارات البلدية. فالمجالس البلدية تقر الخطط والبرامج المتعلقة بتنفيذ المشروعات البلدية، ومشروعات التشغيل والصيانة، ودراسة مشروعات المخططات العمرانية، وتحديد نطاق الخدمات البلدية، ومشروعات نزع الملكية للمنفعة العامة، وإنشاء البلديات الفرعية، وضم أو فصل البلديات، وتحديد الرسوم والغرامات البلدية، وتحدد شروط وضوابط البناء ونظم استخدام الأراضي، وكافة الشروط والمعايير المتعلقة بالصحة العامة وغيرها من الإجراءات البلدية.

وهذا الدور الكبير الذي تمارسه المجالس البلدية في التنمية المحلية يستلزم من أعضائها تحمل المسؤولية التي وضعت على عاتقهم من خلال ثقة الناخبين والاستجابة لمتطلبات واستحقاقات التنمية المحلية من خلال الاضطلاع بمهامهم بشكل فعّال يترجم إلى قرارات متوازنة تعكس احتياجات الناخبين والمجتمع بشكل عام. وحيث إن المجالس البلدية تعتبر مجالس نيابية تضم أعضاء منتخبين ممثلين للمجتمع المحلي، تأتي أهمية المشاركة السياسية، حيث لا يقتصر أثرها فقط على مرحلة التصويت والانتخاب بل يمتد إلى عمل المجالس وأدائها طوال الفترة الانتخابية متمثلة بطبيعة ونوعية القرارات التي تتخذها هذه المجالس ومدى قربها من تطلعات المجتمع الانتخابي والمجتمع ككل.

5. الدراسة التطبيقية :

5.1 ـ العينة ومصادر البيانات

يبلغ عدد المجالس البلدية في المملكة العربية السعودية في الفترة الانتخابية محل الدراسة (2011-2015م) 285 مجلس، تمثل ما مجموعه 2112 مقعد ينتخب المواطنون نصف الأعضاء فيما تعين الحكومة النصف الثاني. وقد اعتمدت هذه الدراسة على أسلوب الحصر الشامل من خلال استخدام بيانات كل المجالس البلدية في كافة مناطق المملكة دون الاعتماد على أسلوب العينات، وذلك لسببين: يعود أولهما إلى أن هذه الدراسة تهدف إلى التعرف على مستوى فاعلية أداء المجالس البلدية من خلال مراجعة القرارات التي تم اتخاذها ومن ثم تحتاج الدراسة إلى بيانات تفصيلية عن كل هذه المجالس يتعذر وجودها في الدراسات القليلة التي أجريت في هذا المجال، وأيضًا لصعوبة الحصول على البيانات باستخدام أي نوع من أنواع العينات بما يضمن التوصل لبيانات كاملة ودقيقة عن كل المجالس البلدية في جميع المناطق بلا استثناء، أما السبب الثاني فيعود إلى صعوبة تمثيل هذه المجالس وفقًا للتوزيع الجغرافي أو لحجمها أو للكثافة السكانية التي تخدمها، ولذلك يصعب تمثيل المجالس البلدية في المملكة تمثيلاً موضوعيًا من خلال العينات.

ومن أهم مميزات أسلوب الحصر الشامل أو الاعتماد على كافة عناصر ووحدات المجتمع الأصلي للدراسة أن الحصول على كافة البيانات الإحصائية لتلك الوحدات قد يساعد على دراسة الظاهرة بشكل عميق وتفصيلي ومتكامل بما يضمن فحص كل جوانبها واتجاهاتها ومسار تغيرها، كذلك فإن استخدام أسلوب الحصر الشامل يعتبر ضروريًا في حالة عدم توفر معلومات تفصيلية عن الظاهرة قيد الدراسة وفي حالة ندرة البحوث التي أجريت عليها والدراسات السابقة أيضًا (Hartl & Clark, 2007)

وبصفة عامة تهدف هذه الدراسة إلى تحليل العلاقة بين نسبة المشاركة في الانتخابات المحلية في المملكة العربية السعودية ومستوى فاعلية أداء المجالس البلدية، ونظرًا لطبيعة الدراسة فقد تم الاعتماد على البيانات الثانوية من مصادرها الرسمية في المملكة العربية السعودية. وتحقيقًا للأهداف المقترحة من قبل الباحث فقد اعتمدت الدراسة على البيانات الثانوية ممثلة في البيانات الرسمية الصادرة عن التقارير الإحصائية الخاصة بالدورة الانتخابية الثانية (2011-2015م) لعمل المجالس البلدية والتي تصدر من خلال الإدارة العامة لشؤون المجالس البلدية التابعة لوزارة الشؤون البلدية والقروية، وذلك بقصد الحصول على البيانات الرسمية الخاصة بالمشاركة في انتخابات المجالس البلدية للدورة الانتخابية الثانية (2011-2015م) من حيث عدد الناخبين وعدد المقترعين ونسب المشاركة في الانتخابات، وللحصول أيضًا على كافة البيانات المتعلقة بمستوى فاعلية أداء المجالس البلدية على مستوى المملكة العربية السعودية من خلال تقدير عدد القرارات المنفذة ، والقرارات تحت التنفيذ، والقرارات غير المنفذة في المجالس البلدية.

2.5 الفرضية الإحصائية للدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى اختبار الفرضية النظرية التي تهتم بدراسة العلاقة بين نسبة المشاركة في انتخابات المجالس البلدية، وفاعلية أداء هذه المجالس التي يمكن قياسها بنسبة القرارات المتخذة. وفي هذه الدراسة تم قياس أداء المجالس البلدية من خلال تقارير المجالس البلدية التي تصنف القرارات المتخذة إلى قرارات منفذة، وقرارات تحت التنفيذ، وقرارات غير منفذة. وبناء على هذه التقارير فالقرارات المنفذة هي قرارات تم اتخاذها من قبل المجالس البلدية وتم تنفيذها على أرض الواقع وتجسدت في مشاريع أو خدمات بلدية، وأما القرارات تحت التنفيذ فهي القرارات التي تم اتخاذها إلا أن المشاريع مازلت في طور الإنجاز، وفيما يخص القرارت غير المنفذة فهي قرارات تم اتخاذها ولكن لم يتم البدأ في تنفيذها على أرض الواقع بعد. وانطلاقا من هذا التعريف يمكن تفصيل هذه الفرضية الأساسية للدراسة إلى ثلاث علاقات (أو ثلاث فرضيات) تهتم الأولى بدراسة العلاقة بين نسبة المشاركة في انتخابات المجالس البلدية ونسبة القرارات المنفذة في حين تركز الثانية على العلاقة بين نسبة المشاركة في انتخابات المجالس البلدية ونسبة القرارات تحت التنفيذ، أما الثالثة فتتمحور حول العلاقة بين نسبة المشاركة في انتخابات المجالس البلدية ونسبة القرارات غير المنفذة .

العلاقة بين نسبة المشاركة في انتخابات المجالس البلدية ونسبة القرارات المنفذة : حيث تفترض الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين نسبة المشاركة في انتخابات المجالس البلدية ونسبة القرارات المنفذة، بما يعني أنه كلما زادت نسبة المشاركة في انتخابات المجالس البلدية زادت نسبة القرارات المنفذة، والعكس صحيح بمعنى أنه كلما انخفضت نسبة المشاركة في انتخابات المجالس البلدية انخفضت نسبة القرارات المنفذة.

العلاقة بين نسبة المشاركة في انتخابات المجالس البلدية ونسبة القرارات تحت التنفيذ : حيث تفترض الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين نسبة المشاركة

في انتخابات المجالس البلدية ونسبة القرارات تحت التنفيذ، الأمر الذي يشير إلى أنه كلما زادت نسبة المشاركة في انتخابات المجالس البلدية زادت نسبة القرارات تحت التنفيذ، والعكس صحيح بمعنى أنه كلما انخفضت نسبة المشاركة في انتخابات المجالس البلدية انخفضت نسبة القرارات تحت التنفيذ.

العلاقة بين نسبة المشاركة في انتخابات المجالس البلدية ونسبة القرارات غير المنفذة : تختص هذه الفرضية بدراسة العلاقة بين نسبة المشاركة في انتخابات المجالس البلدية ونسبة القرارات غير المنفذة، حيث تفترض الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة أو عكسية بين نسبة المشاركة في انتخابات المجالس البلدية ونسبة القرارات غير المنفذة، وهذا يدل على أنه كلما زادت نسبة المشاركة في انتخابات المجالس البلدية انخفضت نسبة القرارات غير المنفذة، والعكس صحيح بمعنى أنه كلما انخفضت نسبة المشاركة في انتخابات المجالس البلدية زادت نسبة القرارات غير المنفذة.

3.5 نتائج التحليل الوصفي

1.3.5 النتائج الوصفية لنسب المشاركة

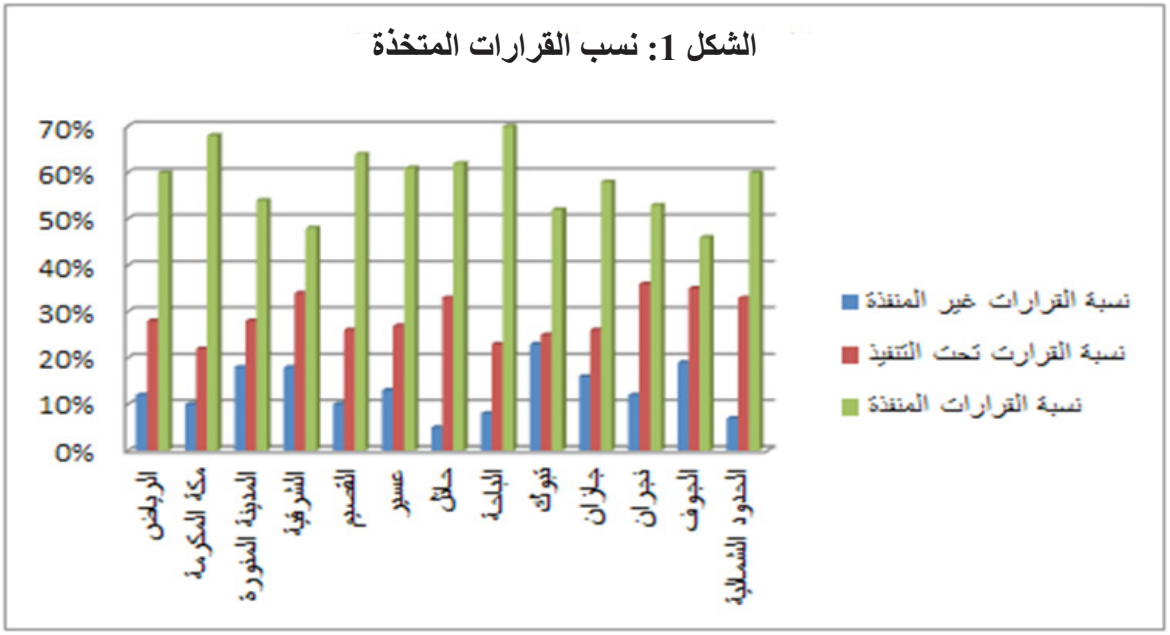
يستهدف هذا الجزء التعرف على الخصائص الوصفية لنسب المشاركة في المجالس البلدية في المملكة العربية السعودية في الدورة الانتخابية الثانية (2011-2015م). والجدول (1) يشتمل على جميع المؤشرات الوصفية لعدد الناخبين وعدد المقترعين ونسبة الاقتراع خلال هذه الدورة .

جدول (1):

المؤشرات الوصفية لنسبة الاقتراع في الدورة الانتخابية الثانية (2011-2015م)

المنطقة	عدد الناخبين	عدد المقترعين	نسبة الاقتراع
منطقة الرياض	194138	68589	35%
منطقة مكة المكرمة	179094	52181	29%
منطقة المدينة المنورة	70872	31351	44%
المنطقة الشرقية	244940	83084	34%
منطقة القصيم	74169	32254	43%
منطقة عسير	74828	34796	47%
منطقة حائل	52919	32754	62%
منطقة الباحة	17405	8094	47%
منطقة تبوك	35018	17054	49%
منطقة جازان	62236	26336	42%
منطقة نجران	25571	13599	53%
منطقة الجوف	27555	15882	58%
منطقة الحدود الشمالية	24941	16585	66%
إجمالي المملكة	1083686	432559	40%

الشكل 1: نسب القرارات المتخذة



يتضح من البيانات الواردة في الجدول (1) أن مناطق المملكة تتوزع وفقًا لعدد الناخبين المسجلين إلى ثلاثة أقسام: حيث يأتي في القسم الأول المناطق الكبرى عالية الكثافة والتي يفوق عددها 100 ألف ناخب وهي: المنطقة الشرقية ثم الرياض ثم مكة المكرمة على الترتيب في حين يأتي القسم الثاني ويتضمن المناطق متوسطة الكثافة والتي يتراوح فيها عدد الناخبين من (30 ألف إلى أقل من 100 ألف ناخب) وتتضمن: منطقة عسير ثم القصيم ثم المدينة المنورة ثم جازان وحائل ثم تبوك، بينما يشمل القسم الثالث المناطق منخفضة الكثافة (أقل من 30 ألف ناخب) والتي تشمل كل من: منطقة الجوف ثم نجران ثم الحدود الشمالية وأخيرًا منطقة الباحة في المرتبة الأخيرة. وفيما يتعلق بنسب المشاركة في الانتخابات فتشير البيانات الواردة في جدول (1) إلى أن عدد الناخبين المسجلين في الدورة الانتخابية الثانية (2011-2015م) قد بلغ 1083686 مواطن، وكان عدد المشاركين في الانتخابات أو المقترعين منهم 432559 ناخب بنسبة مشاركة ٪40 على مستوى المملكة ككل، كما توضح البيانات إلى أن منطقة الحدود الشمالية قد جاءت في المرتبة الأولى بنسبة ٪66 وتلتها منطقة حائل بنسبة مشاركة ٪62، ثم جاءت منطقة الجوف ونجران بنسب ٪58 و٪53 على الترتيب، في حين كانت نسبة المشاركة بمنطقة تبوك ٪49 يليها كل من عسير والباحة بنسبة مشاركة بلغت٪47 لكل منهما، وكانت نسب المشاركة في المدينة المنورة والقصيم وجازان ٪44 و٪43 و٪42 على الترتيب، وجاءت بعدهم منطقة الرياض والمنطقة الشرقية بنسب مشاركة بلغت ٪35 و٪34، وأخيرًا جاءت منطقة مكة المكرمة في المرتبة الأخيرة بنسبة مشاركة ٪29 كأقل مناطق المملكة من حيث نسب الاقتراع.

2.3.5 النتائج الوصفية لنسب القرارات المنفذة وتحت التنفيذ وغير المنفذة

ويهدف هذا الجزء إلى التعرف على الخصائص الوصفية لأنشطة المجالس البلدية في المملكة العربية السعودية في الدورة الانتخابية الثانية (2011-2015م) فيما يخص ترتيب المناطق من حيث تصنيف كل منطقة على حدة من حيث نسبة القرارات المنفذة وتحت التنفيذ وغير المنفذة (بعد جمعهما معًا من التقارير الإحصائية الصادرة من أمانة المجالس البلدية بوزارة الشؤون البلدية والقروية)، وبصفة عامة تشير البيانات الرسمية إلى أن المجالس البلدية في المملكة العربية السعودية خلال الدورة الانتخابية الثانية (2011-2015م) قد نفذت 15783 قرار بينما بلغ عدد القرارات تحت التنفيذ 7344 قرار أي أنه قد بلغت نسبة القرارات المنفذة وتحت التنفيذ معًا حوالي 23127 بنسبة تقارب ٪91.3 من جملة القرارات التي صدرت عن المجالس البلدية في المملكة العربية السعودية خلال الدورة الثانية، في حين بلغ عدد القرارات غير المنفذة 2205 قرار بنسبة حوالي ٪8.7 من جملة القرارات التي صدرت عن المجالس البلدية خلال نفس الدورة.

وكما هو مبين في الشكل رقم (1) فقد أظهرت البيانات أن منطقة حائل قد جاءت أولاً بنسبة تقارب ٪94.5 من جملة القرارات المنفذة وتحت التنفيذ في المملكة، ثم جاءت منطقة الحدود الشمالية ثم منطقة الباحة في المرتبتين الثانية والثالثة بنسب أداء بلغت ٪92.7 و٪92.5 على الترتيب، وجاء بعدهما كل من القصيم ومكة المكرمة بنسب أداء بلغت ٪90 و٪89.7 تواليًا، ثم جاء في المرتبتين السادسة والسابعة كل من نجران والرياض بنسب أداء تقارب ٪88.4 ثم ٪88.1، وبعدهما جاءت منطقة عسير في المرتبة الثامنة بنسبة أداء بلغت ٪87.2 وتلتها منطقة جازان بنسبة أداء بلغت ٪84.4 وتلتها المنطقة الشرقية في المرتبة العاشرة بنسبة أداء ٪82، بينما جاءت منطقة المدينة المنورة في المرتبة الحادية عشرة بنسبة حوالي ٪81.7، وجاءت بعدها منطقة الجوف في المرتبة الثانية عشرة بنسبة أداء ٪80.8 تقريبًا، وجاءت منطقة تبوك في المرتبة الثالثة عشرة والأخيرة على مستوى المملكة بنسبة تقارب ٪77.

3.5 نتائج تحليل معامل الارتباط

في هذا الجزء تهدف الدراسة إلى اختبار الفرضيات النظرية التي تهتم بدراسة العلاقة بين نسبة المشاركة في انتخابات المجالس البلدية ونسبة القرارات (القرارات المنفذة والقرارات تحت التنفيذ والقرارات غير المنفذة) وذلك استنادًا إلى تفصيل هذه القرارات إلى كل من قرارات منفذة وقرارات تحت التنفيذ وقرارات غير منفذة

ومن الناحية الإحصائية تم استخدام معامل الارتباط الخطي البسيط (Pearson's r). ويمكن تلخيص نتائج العلاقات الارتباطية بين نسب المشاركة كمتغير مستقل من ناحية وبين القرارات (القرارات المنفذة والقرارات تحت التنفيذ والقرارات غير المنفذة) كمتغيرات تابعة من ناحية أخرى في الجدول التالي:

جدول (2):
العلاقات الارتباطية بين نسبة المشاركة في انتخابات المجالس البلدية والقرارات المتخذة

	نسبة المشاركة في انتخابات المجالس البلدية		
	المتغير	معامل الارتباط البسيط	مستوى المعنوية
1	نسبة القرارات المنفذة	0.321***	0.007
2	نسبة القرارات تحت التنفيذ	0.193*	0.065
3	نسبة القرارات غير المنفذة	0.114	0.107
** علاقة معنوية عند مستوى احتمالي 0.01* * علاقة معنوية عند مستوى احتمالي 0.05* علاقة معنوية عند مستوى احتمالي 0.1*			

فيما يخص العلاقة بين نسبة المشاركة في انتخابات المجالس البلدية ونسبة القرارات المنفذة، تفترض الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين نسبة المشاركة في انتخابات المجالس البلدية ونسبة القرارات المنفذة، بما يعني أنه كلما زادت نسبة المشاركة في انتخابات المجالس البلدية زادت نسبة القرارات المنفذة، والعكس صحيح بمعنى أنه كلما انخفضت نسبة المشاركة في انتخابات المجالس البلدية انخفضت نسبة القرارات المنفذة، وتشير النتائج الموضحة في جدول (2) إلى أن معامل الارتباط الخطي البسيط (معامل بيرسون) قد بلغت قيمته 0.321 وهي قيمة معنوية عند مستوى احتمالي 0.007 الأمر الذي يؤكد على وجود علاقة ارتباطية موجبة معنوية بين نسبة المشاركة في انتخابات المجالس البلدية ونسبة القرارات المنفذة.

أما العلاقة بين نسبة المشاركة في انتخابات المجالس البلدية ونسبة القرارات تحت التنفيذ، حيث تفترض الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين نسبة المشاركة في انتخابات المجالس البلدية ونسبة القرارات تحت التنفيذ، الأمر الذي يشير إلى أنه كلما زادت نسبة المشاركة في انتخابات المجالس البلدية زادت نسبة القرارات تحت التنفيذ، والعكس صحيح بمعنى أنه كلما انخفضت نسبة المشاركة في انتخابات المجالس البلدية انخفضت نسبة القرارات تحت التنفيذ، وتوضح النتائج الموضحة في جدول (3) إلى أن معامل الارتباط الخطي البسيط (معامل بيرسون) قد بلغت قيمته 0.193 وهي قيمة معنوية عند مستوى احتمالي 0.065 الأمر الذي يؤكد على وجود علاقة ارتباطية موجبة معنوية بين نسبة المشاركة في انتخابات المجالس البلدية ونسبة القرارات تحت التنفيذ.

بالنسبة للعلاقة بين نسبة المشاركة في انتخابات المجالس البلدية ونسبة القرارات غير المنفذة، حيث تفترض الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة أو عكسية بين نسبة المشاركة في انتخابات المجالس البلدية ونسبة القرارات غير المنفذة، وهذا يدل على أنه كلما زادت نسبة المشاركة في انتخابات المجالس البلدية

انخفضت نسبة القرارات غير المنفذة، والعكس صحيح بمعنى أنه كلما انخفضت نسبة المشاركة في انتخابات المجالس البلدية زادت نسبة القرارات غير المنفذة، ويتبين من النتائج الموضحة في جدول (3) إلى أن معامل الارتباط الخطي البسيط (معامل بيرسون) قد بلغت قيمته 0.114 وهي قيمة غير معنوية عند مستوى احتمالي 0.107 الأمر الذي يؤكد على عدم وجود علاقة ارتباطية معنوية بين نسبة المشاركة في انتخابات المجالس البلدية ونسبة القرارات غير المنفذة.

5.5 نتائج تحليل الانحدار البسيط

يستهدف هذا الجزء التعرف على استعمال الانحدار البسيط (Simple Linear Regression) لبيان التأثير الذي تحدثه نسبة المشاركة كمتغير مستقل على القرارات المتخذة كمتغير تابع ، ولقد تم إجراء الاختبارات والأخذ بالاعتبار بوجود ثلاثة أنواع من القرارات وهي : القرارات المنفذة والقرارات تحت التنفيذ والقرارات غير المنفذة. ويمكن إدراج النتائج في الجدول التالي:

الجدول(3):

نتائج الانحدار البسيط بين القرارات المتخذة ونسبة المشاركة في الانتخابات

المتغير التابع : قرارات المنفذة			
المتغير الفرعي	معامل الانحدار الجزئيb	t value	مستوى المعنوية
نسبة المشاركة	0.271	4.407	0.002
R Square =0.281; F value= 19.423***			
المتغير التابع : قرارات تحت التنفيذ			
المتغير الفرعي	معامل الانحدار الجزئيb	t value	مستوى المعنوية
نسبة المشاركة	0.204	1.486	0.147
R Square =0.042; F value= 2.172			
المتغير التابع : قرارات غير منفذة			
المتغير الفرعي	معامل الانحدار الجزئيb	t value	مستوى المعنوية
نسبة المشاركة	0.156	1.114	0.270
R Square =0.025; F value= 1.242			
** علاقة معنوية عند مستوى احتمالي 0.01* * علاقة معنوية عند مستوى احتمالي 0.05* علاقة معنوية عند مستوى احتمالي 0.1*			

للتحقق من تأثير نسبة الاقتراع على تفسير مستوى التباين في نسبة القرارات المنفذة من استخدام نموذج الانحدار الخطي البسيط نلاحظ أن قيمة F قد بلغت 19.423 وهي قيمة معنوية عند مستوى احتمالي 0.01، كما بلغت قيمة معامل الانحدار الجزئي 0. 271 وهي قيمة ذات تأثير معنوي استنادًا إلى قيمة ت (4.407) ومستوى معنويتها 0.002 ، وفي إطار هذه النتائج بلغت قيمة R2 أي معامل التحديد حوالي 0.281 وهذا يعنى أن الإسهام الفريد لنسبة الاقتراع على نسبة القرارات المنفذة في المجالس البلدية قد بلغ حوالي ٪28 تقريبًا.

أما فيما يخص التحقق من تأثير نسبة الاقتراع على تفسير مستوى التباين في نسبة القرارات تحت التنفيذ في إطار استخدام نموذج الانحدار الخطي البسيط، فقد أظهرت النتائج أن قيمة F قد بلغت 2.172 وهي قيمة غير معنوية عند أي مستوى احتمالي، كما بلغت قيمة معامل الانحدار الجزئي 0.204 وهي قيمة ذات تأثير غير معنوي استنادًا إلى قيمة ت (1.486) ومستوى معنويتها 0.147، وفي إطار هذه النتائج بلغت قيمة R2 أي معامل التحديد حوالي 0.042 وهذا يعنى أن الإسهام الفريد لنسبة الاقتراع على نسبة القرارات تحت التنفيذ في المجالس البلدية قد بلغ حوالي ٪4 تقريبا.

وأخيرًا جاءت نتائج التحقق من تأثير نسبة الاقتراع على تفسير مستوى التباين في نسبة القرارات غير المنفذة حسب استخدام نموذج الانحدار الخطي البسيط كما يلي: بلغت قيمة (1.242) Fوهي قيمة غير معنوية عند أي مستوى احتمالي، كما بلغت قيمة معامل الانحدار الجزئي 0.156 وهي قيمة ذات تأثير غير معنوي استنادًا إلى قيمة ت (1.114) ومستوى معنويتها (0.207)، وفي إطار هذه النتائج بلغت قيمة R2 أي معامل التحديد حوالي 0.025 وهذا يعنى أن الإسهام الفريد لنسبة الاقتراع على نسبة القرارات غير المنفذة في المجالس البلدية قد بلغ حوالي ٪2.5 تقريبا.

وبصفة عامة فإن نتائج هذه الدراسة تتوافق مع الكثير من الدراسات التي تربط بين نسبة الاقتراع في الانتخابات ونوعية الأداء الحكومي بوجه عام مثل: (Powell, 1982 Jackman 1987; Blais 2006). كذلك تلتقي نتائج هذه الدراسة مع الكثير من الدراسات التي تهتم بالشأن المحلي مثل: دراسة (Hoffmann-Martinto et al. 1996) التي أشارت إلى العلاقة الطردية بين نسبة التصويت ونوعية الحكم المحلي وفاعلية أداء المجالس المحلية وعلاقته بتحقيق أهداف التنمية المحلية وتحسين الخدمات. وعلى الرغم من قلة الدراسات عن نسبة الاقتراع وعلاقتها بأداء المجالس المحلية في المملكة العربية السعودية، خاصة على مستوى كافة البلديات والمناطق إلا أن نتائج هذه الدراسة تتشابه مع نتائج دراسة السديري (2014) عن منطقة الرياض خاصة حول وجود علاقة طردية بين مستوى المشاركة في الانتخابات البلدية والتحسن في أداء المجالس البلدية، والتي قد خلصت إلى اعتبار أن المشاركة السياسية تمثل طريقة غير مباشرة في ممارسة ضغوط تهدف إلى تحسين أداء البلديات وذلك من خلال

تنفيذ المشروعات التنموية. وتختلف هذه الدراسة عن دراسة السديري (2014) من حيث المنهجية والمؤشرات المستخدمة في تقييم العلاقة بين المشاركة السياسية وأداء المجالس البلدية، فبينما تحلل دراسة السديري (2014) انطباعات أعضاء المجالس البلدية حول المشاركة السياسية بمعنى التفاعل مع المواطنين-وليس الاقتراع الفعلي في الانتخابات— فهذه الدراسة تقيس العلاقة المباشرة بين نسب التصويت الفعلي ونوعية القرارات المتخذة وليس رأي الأعضاء في أهمية المشاركة وتأثير ذلك على أدائهم.

6. الاستنتاجات والتوصيات:

توصلت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج التحليلية حيث أثبتت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة معنوية بين نسبة المشاركة في انتخابات المجالس البلدية وكل من نسبة القرارات المنفذة والقرارات تحت التنفيذ على حد سواء. وعمومًا تؤكد نتائج الدراسة على أهمية دور مشاركة المواطنين في الانتخابات المحلية واختيار أعضاء المجالس البلدية لما له من أثر كبير في رفع مستوى إنجاز هذه المجالس. وتؤكد نتائج هذه الدراسة على أهمية تفعيل دور المواطن في المشاركة السياسية ودعم فرص تمثيل أكبر لأعضاء المجالس البلدية المنتخبين، خاصة مع إطلاق رؤية المملكة 2030 بشكل يضع المواطن في قلب المسؤولية الوطنية، في إطار التعامل معه باعتباره شريكًا وعنصرًا أساسيًا في نجاح تطبيق برامج وخطط هذه الرؤية الطموحة من حيث كونه صانعًا ومستفيدًا في ذات الوقت من برامج التنمية الشاملة في المملكة.

وعلى الرغم من أن الدورة الانتخابية الحالية التي ابتدأت عام 2015م - ليست محل الدراسة - قد شهدت تطورًا كبيرًا من حيث زيادة عدد الأعضاء المنتخبين إلى الثلثين وكذلك السماح للمرأة بالمشاركة في الانتخابات لأول مرة في تاريخ المملكة، فلا بد من تعزيز هذه الإنجازات من خلال وضع برامج توعية اجتماعية وسياسية بضرورة تفعيل دور المرأة السعودية كشريك رئيسي في عملية التنمية وكمحرك وطني لكافة خططها وبرامجها التنفيذية، وكذلك العمل من جهة أخرى على اختيار جميع أعضاء المجالس البلدية عن طريق الانتخاب.

ولابد من الإشارة هنا إلى ضرورة صياغة استراتيجية وطنية متكاملة لمراجعة مستوى فاعلية أداء المجالس البلدية في المملكة، استنادًا على مسوحات ودراسات شاملة لتقييم بيئة العمل البلدي والتعرف على المشكلات التي يمكن أن تكون عائقًا أمام تحقيق الأهداف المنشودة للتنمية المحلية. فتطوير أداء المجالس البلدية في المملكة يستلزم توفير قواعد بيانات متكاملة عن أعداد المواطنين وتوزيعهم الجغرافي وخصائصهم الديموغرافية، إلى جانب البيانات الخاصة باحتياجات وأولويات التنمية الاجتماعية والاقتصادية. وتؤكد الدراسة في هذا الإطار على ضرورة الاهتمام بتطوير آليات عملية لقياس مستوى أداء تلك المجالس وذلك من خلال اعتماد مجموعة من المعايير التنموية ومؤشرات الأداء مع تفعيل

فرص إشراك القيادات المحلية والمواطنين في صياغة هذه الآليات التطبيقية. كما تقترح الدراسة أيضًا صياغة مركب عام لقياس مؤشرات الأداء (KPIs) يتناسب مع المسؤوليات والمهام المنوطة بالمجالس البلدية، وذلك للوقوف على مستوى الإنجاز بشكل دوري وفي إطار زمني متتابع، إلى جانب التوسع في مؤشرات الأداء بالاعتماد على العديد من المقاييس وليس نسبة القرارات المنفذة وتحت التنفيذ وغير المنفذة فقط.

المراجع العربية:

أبو عجرم، نهى الغصيني. (2006م). دور الوعي البلدي في التنمية المحلية. مؤتمر العمل البلدي الاول، 26-27 مارس. البحرين: مركز البحرين للمؤتمرات.

أبو فارس، محمود عوده ، وعمر، محمد عبد الله الخرابشة. (2010م). اتجاهات موظفي بلديات محافظة البلقاء في الأردن نحو الانتخاب والتعيين في المجالس البلدية: دراسة ميدانية تحليلية. مجلة جامعة الملك سعود للعلوم الإدارية، 1 (2)، 31-55.

أجعون، أحمد. (2003م). تكوين المنتخب الجماعي والميثاق الجماعي الجديد. المجلة المغربية للإدارة المحلية والتنمية، 44، 129-134.

برحومة، عبد الحميد. (2005 م). الكفاءة و الفعالية في مجالات التصنيع و الإنتاج. ورقة مقدمة في الملتفى الدولي الاول حول التسيير الفعال في المؤسسة الاقتصادية، 3-4 يناير، جامعة محمد بوضياف – المسيلة، الجزائر.

تاج الدين، أحمد سعيد. (2006م). الشباب والمشاركة السياسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

رحمة، أحمد، صادق و عبدالله، أحمد إبراهيم و رضا، عباس رضي و حسين، عبدعلي وحسن، سبت. (2006م). دراسة ميدانية لتقييم أداء المجلس البلدي لبلدية المنامة، للدورة الانتخابية (2002 – 2006 م). مؤتمر العمل البلدي الاول، 26-27 مارس، البحرين: مركز البحرين للمؤتمرات.

الرحيلي، سعود عبد العزيز. (2010م). أداء المجالس البلدية بمنطقة الرياض في الفترة الأولى 1426 – 1430هـ (رسالة ماجستير غير منشورة)، الرياض: جامعة الملك سعود.

رشدي، نجاة. (2005). تقييم أداء الجهاز المركزي للرقابة والمحاسبة بالجمهورية اليمنية (رسالة ماجستير غير منشورة)، الأردن: جامعة آل البيت.

الرمحي، أحمد. (2010م). سياسات تعزيز ومأسسة المشاركة المجتمعية في أعمال الهيئات المحلية الفلسطينية. رام الله: وزارة الحكم المحلي.

زيتون، أحمد ضياء الدين والريدي، وجمال حسين وأحمد ، عبدالمالك. (2010 م). دراسة لبعض المتغيرات الاجتماعية والسياسية والثقافية المتصلة باداء الدور التنموي للقيادات المحلية: دراسة حالة لأعضاء المجلس الشعبي المحلي لمحافظة قنا. مجلة العلوم الاجتماعية والاقتصاد الزراعي. مجلة جامعة المنصورة، 1 (9)،791-800.

السديري، أحمد بن عبد الله بن مساعد. (2014م). مشاركة المواطنين في الانتخابات البلدية ودورها في طوير أداء المجالس البلدية في منطقة الرياض من وجهة نظر أعضائها (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض: السعودية.

سعد، إسماعيل علي ومحمد، عاطف مقدم. (1987م). مقدمة في علم الاجتماع السياسي. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

الشرفا، ياسروالهابيل، وسيم. (2015م). دور المشاركة المجتمعية في رسم خطط وسياسات الهيئات المحلية في قطاع غزة: دراسة حالة بلدية غزة. مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، 5(1)، 63-86 (DOI:.. 10.12816/0019715)

شيهوب، مسعود. (1986م). أسس الإدارة المحلية وتطبيقها على نظام البلدية والولاية في الجزائر. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

صالح، عادل و السالم، مؤيد. (2006م). إدارة الموارد البشرية: مدخل استراتيجي. عمان: عالم الكتب الحديثة للنشر والتوزيع.

عبد الرحيم، شيبي و بن بوزيان ، جازيه. (2006 م). تقييم كفاءة أداء النظام المصرفي. ورقة مقدمة في الملتقي الوطني حول المنظومة البنكية في ظل التحولات القانونية والاقتصادية، 24 – 25 أبريل، جامعة حسيبة، الجزائر.

عبد العاطي، صلاح. (2007م). المشاركة السياسية في المجتمع العربي. الحوار المتمدن، 26 (2)، 10–25.

عبد الغفار، عادل. (2009م). الإعلام والمشاركة السياسية للمرأه رؤية تحليلية واستشراقية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

عبد الوهاب، طارق محمد. (1999م). سيكلوجية المشاركة السياسية. القاهرة: دار غريب للنشر والتوزيع.

علاقي، مدني عبدالقادر. (2015م). إدارة الموارد البشرية. جدة: خوارزمية العلمية للنشر والتوزيع.

عليوة، السيد، ومنى، محمود. (2000م). المشاركة السياسية. القاهرة: مركز الدراسات السياسية والإستراتيجية بالأهرام.

العمري، هاني عبد الرحمن. (2009م). منهجية تطبيق قياس الأداء المؤسسي في المؤسسات السعودية. المؤتمر الدولي للتنمية الإدارية، نحو أداء متميز في القطاع الحكومي، 1–4 نوفمبر، الرياض: معهد الإدارة العامة.

غنايم، مدحت أحمد محمد. (2004م). تفعيل دور المرأة في المشاركة السياسية. القاهرة: المركز القومي للإصدارات القانونية.

فهمي، محمد سيد. (2004م). المشاركة السياسية والاجتماعية للمرأة في العالم الثالث. القاهرة: دار الوفاء للنشر والتوزيع.

القريوتي، قاسم . (2000 م). نظرية المنظمة و التنظيم. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

محمد العطا، محمد عمر. (2011م). دور المشاركة الشعبية في التنمية الريفية (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة شندي، السودان.

المشاط، عبد المنعم. (1988م). التنمية السياسية في العالم الثالث: نظريات وقضايا. العين: مؤسسة العين للنشر والتوزيع.

المعاز، حمدي مصطفى. (1987م). أنظمة الرقابة الحديثة في منشآت الأعمال. القاهرة: دار النهضة العربية.

معوض، جلال عبد اللـه. (1983م). أزمة المشاركة السياسية في الوطن العربي. المستقبل العربي، 6(55)، 108 – 221.

المنيف، إبراهيم عبدالله. (1983م). الإدارة: المفاهيم، الأسس، المهام .الرياض: دار العلوم للطباعة والنشر.

الناصر، سامي بن سليمان بن علي. (2005م). تفعيل المجالس البلدية و أثره على واقع تطبيق الإدارة المحلية في المملكة العربية السعودية: دراسة ميدانية على مدينة الرياض (رسالة ماجستيرغير منشورة)، جامعة الملك سعود، الرياض: المملكة العربية السعودية.

الهواري، سيد. (2008م). الإدارة: الأصول والأسس العلمية. القاهرة: مكتبة عين شمس.

المراجع الاجنبية:

Abdel Ati, S. (2007). Political Participation in the Arab World (in Arabic). *Journal of Civilized Dialogue*, 26(2), 10-25.

Abdel Halim, A. A. (2005). *Supporting Public Participation in Egypt*. Washington, DC International Private Enterprise.

Abdel Rahim, Chebbi, and Ben Bouziane Jazieh. (2006). *Assessing the efficiency of the banking system performance* (*in Arabic*). Paper presented at the National Forum on banking system in light of legal and economic changes, 2425- April, University of Hassiba, Chlef, Algeria.

Abdul Ghaffar, A. (2009). *Media and Political Participation of Women* (*in Arabic*). Cairo: Egyptian Lebanese House.

Abdul Wahab, T. M. (1999). *Psychology of Political Participation*. Cairo: Gareeb House for Publication and Distribution.

Abu Ajram, N. a.-G. (2006(.*The Role of Municipal Awareness in Local Development*(*in Arabic*). Paper presented at the The Municipal Work Conference, 26- 27 March, Bahrian Conferenace Center, Bahrain.

Abu Fares, M. O., & Al-kharabsheh, O. M. (2010). Attitudes of the Municipal council staff at AI-Balqaa Governorate in Jordan Toward Elections and Appointment in the Municipal councils: An Investigational Analytical Study (in Arabic). *Journal of Administrative Sciences*, *King Saud University*, 1(2), 31- 55.

Ajaoun, A. (2003). The Form of collective Elect and the New Collective Charter (in Arabic). *Moroccan Journal of local Administration and Development*, 44, 129- 134.

Alamri, H. A. R. (2009). *Systematic Application for Performance Measurement in Saudi institutions*

(*in Arabic*). Paper presented at the International Conference for Administrative Development in the Governmental Sector, 14- November, Institute of Public Administration, Riyadh.

Alaqi, M. (2015). *Human Resources Management*. Jeddah: Jeddah: Scientific Khawarizmia for Publishing.

Alhouari, S. (2008). *Management*: *Scientific fundamentals and foundations* (*in Arabic*). Cairo: Ain Shams Library.

Aliywa, S., & Mahmoud, M. (2000). *Political Participation* (*in Arabic*). Cairo: Al-Ahram Center for Political and Strategic Studies.

Almaaz, H. M. (1985). *Modern control systems in business enterprises* (*in Arabic*). Cairo: House of Arab Renaissance.

Almarshad, S. O. (2011). *The impact of good governance and decentralization reforms on the effectiveness of local authorities*: *The case of Saudi municipalities*. Storrs, CT: University of Connecticut.

Almashaat, A. M. (1988). *Political development in the Third World*: *theories and issues* (*in Arabic*). Jeddah: Al-ayen for Publication and Distribution.

Almunaif, Ibrahim Abullah. (1983). Management: Principles, Concepts, and Functions (in Arabic). Riyadh: Dar Aleloom for Publishing.

Alnasser, S. S. A. (2005). *Activating municipal councils and its impact on the reality of the application of local administration in the Kingdom of Saudi Arabia*: *An Empirical Study on the city of Riyadh* (*in Arabic*). (unpublished MA thesis), Riyadh: King Saud University.

Alqarioti, M. Q. A. (2000). *Organization Theory and Organizing* (*in Arabic*). Amman: Dar Wael for Publishing.

Alrehaily, S. A. (2010). *The Performance of the Municipal Councils in Riyadh in the First Election Cycle* (1426-1430) (*in Arabic*). (Unpublished MA thesis), King Saud University, Riyadh.

Alromhi, A. (2010). Policies to promote and institutionalize community participation in the work of local Palestinian bodies (in Arabic). Ramallah: Ministry of local government.

Alshurafaa, Y. and Alhabeel, W. (2015). The Role of Community Participation in the Planning and Policies of Local Authorities in the Gaza Strip (in Arabic). *Palestine University for Research and Studies*, 5 (1), 63- 86.

Alsudairy, A. b. A. (2014). *Participation of citizens in Municipal Elections and its Role in the Development of the Performance of Municipal Councils in Riyadh Region* (*in Arabic*). (Thesis), Naif University for Security Sciences, Riyadh, Saudi Arabia.

Barhoumah, A. H. (2005). Efficiency and effictivness in manufacturing and production (in Arabic). Paper presented in the first International Conference on effective management in e economic organizations, 34- January, University of Mohamed Boudiaf - Messila, Algeria.

Bernstein, D. J. (2001). Local government measurement use to focus on performance and results. *Evaluation and Program Planning*, 24(1), 95- 101.

Blair, H. (2000). Participation and Accountability at the Periphery: Democratic Local Governance in Six Countries. *World Development*, 28(1), 2139-.

Blais, A. (2006). What affects voter turnout? *Annual Review of Political Science*, 9(1), 111- 125.

Byars, L., & Rue, L. (2003). Human Resource Management. McGrow-Hill. *Inc*., *New York*, 4.

Cheema, S., & Maguire, L. (2002). *Democracy*, *Governance and Development*: *A Conceptual Framework*. New York: World Bank.

Dahl, R. A. (1973). *Polyarchy*: *Participation and opposition*: Yale University Press.

DeVries, D. L., Morrison, A. M., Shullman, S. L., & Gerlach, M. (1986). *Performance appraisal on the line*. Greensboro, NC: Center for Creative Leadership.

Drake, L., & Simper, R. (2000). Productivity estimation and the size-efficiency relationship in English and Welsh police forces: An application of data envelopment analysis and multiple discriminant analysis. *International Review of Law and Economics*, 20(1), 53- 73.

Fahmi, M. S. (2004). *Political and Social Participation of Women in the Third World* (*in Arabic*). Cairo: Alwafa House.

Ghanayem, M. A. (2004). *Activating the Role of Women in Political Participation* (*in Arabic*). Cairo: National Center for Legal Publications.

Goodman, Paul S, and Johannes M Pennings. (1977). *New perspectives on organizational effectiveness*: Jossey-Bass San Francisco.

Hartl, D. L., & Clark, A. G. (2007). *Principles of population genetics*. Sunderland, Mass.: Sinauer Associates.

Hoffmann-Martinto, V., Rallings, C., & Thrasher, M. (1996). Comparing local electoral turnout in Great Britain and France: more similarities than differences? *European Journal of Political Research*, 30(2), 241- 257.

Jackman, R. W. (1987). Political institutions and voter turnout in the industrial democracies. *American Political Science Review*, 81(02), 405- 423.

Janda, K., Berry, J. M., Goldman, J., & Schildkraut, D. (2013). *The challenge of democracy*. New York Cengage Learning.

Lijphart, A. (1999). *Patterns of democracy*: *government*

forms and performance in thirty-six countries. New Haven: Yale University Press.

Lindblad, M. R. (2006). Performance measurement in local economic development. *Urban Affairs Review*, 41(5), 646- 672.

Moawaad, J. A. (1983). the crisis of political participation in the Arab World (in Arabic). *Journal of Arab Future*, 6(55), 108- 221.

Mohamed-Elta, M. O. (2011). The role of popular participation in rural development (in Arabic). Unpublished PhD thesis, Sudan, Shendi University.

Parry, G. (2005). *Political elites*. Colchester: ECPR Press.

Parry, G., Moyser, G., & Day, N. (1992). *Political participation and democracy in Britain*: Cambridge University Press.

Poister, T. H., & Streib, G. (2005). Elements of strategic planning and management in municipal government: Status after two decades. *Public Administration Review*, 65(1), 45 -56.

Powell, G. B. (1982). Comparative democracies: participation, stability and violence. *Cambridge*, *MA*.

Price, J. L. (1972). The study of organizational effectiveness. *The sociological quarterly* 13 (1):3- 15.

Putnam, R. (1993). *Making democracy work*. Princeton: Princeton University Press.

Rahmah, A., Ibrahim, A., Redha, R. A., & Sabit, H. (2006). *Evaluating the performance of the municipal council of the municipality of Manama during the electoral cycle from* 2002- 2006 (*in Arabic*). Paper presented at the 1st conference on municipal work, March 26- 27, Bahrain Conference center, Manama, Bahrain.

Reynolds, L. (2007). Local governments and regional governance. *Urban Lawyer*, 39(3), 483528-.

Rushdi, N. (2005). *Evaluation performance of the central organization of accounting and auditing in the republic of yemen*: *A field Study* (*in Arabic*). (Unpublished MA thesis), Al-Bayt University, Jordan.

Saad, I. A., & Mogadem, M. (1987). *Introduction to political sociology* (*in Arabic*). Alexandria: Dar El Marefah.

Saleh, A., & Alsalem, M. (2006). *Human resources*: *strategic introduction* (*in Arabic*). Irbid, Jordan: Book Modern World.

Shyhob, M. (1986). *Foundations of local administration and their applications in municipal and regional systems* (*in Arabic*). Algeria Bureau of University Publications.

Taj-elddeen, A. S. (2006). *Youth and political participation* (*in Arabic*). Cairo: Egyptian Lebanese House.

Verba, S., Nie, N. H., & Kim, J.O. (1978). *Participation and political equality*: *A seven-nation comparison*: University of Chicago Press.

Verba, S., Schlozman, K. L., & Brady, H. E. (1995). *Voice and Equality*: *Civic voluntarism in American politics* (Vol. 4): Cambridge Univ Press.

Weitz-Shapiro, R. & Winters, M. S. (2008). *Political participation and quality of life*. Washington, DC: Inter-American Development Bank.

Zaiton, A. D., El-Ridi, G. H., & Ahmed, A. A. (2010). Some social, political, cultural variances related to the performance of developmental role of local council leadership: A Case Study in Qnna Governorate (in Arabic). *Journal of Agricultural Economics and Social Sciences*, *Mansoura University*, 1(9), 791 - 800.

on state-of-art in green human resource management. *Quality and Quantity, 50*(1), 237-269.

Tennant, A., & Pallant, J. (2006). Unidimensionality matters (a tale of two Smiths?). *Rasch Measurement Transactions, 20*, 1048–1051.

Thomas, U.P. (2004). Trade and the Environment. Stuck in a Political Impasse at the WTO after Doha and Cancun Ministerial Conferences. *Global Environmental Politics*, *4*(3), 9-21.

Wagner, M. (2013). Green human resource benefits: Do they matter as determinants of environmental management system implementation? *Journal of Business Ethics*, 114, 443-456.

Willging, T. (2000). Past and potential uses of empirical research in civil rulemaking. *Notre Dame Law Review*, *77*(4), 1121-1204.

Wright, P.M., Gardner, T.M., Moynihan, L.M., & Allen, M.R. (2005). The relationship between HR practices and firm performance: Examining causal order. *Personnel Psychology*, *58*, 409-446.

Yong, J., & Mohd-Yusoff ,Y. (2016). Studying the influence of strategic human resource competencies on the adoption of green human resource management practices. *Industrial and Commercial Training*, *48*(8), 416-422.

HRM Scholarship. *Organization Management Journal*, *7*, 278-290.

Jöreskog, K. G. (1971). Statistical analysis of sets of congeneric tests. *Psychometrika, 36*, 109-133.

Konar,S., & Cohen.M. (2001). Does The Market Value Environmental Performance, *The Review of Economics and Statistics*, *83*(2), 281-289.

Leszczynska, A. (n.d.). Conceptualization of green human resource management. Retrieved in March 10, 2016, from: (https://search.proquest.com/docview/1854281202?accountid=142908).

Lindenberg, S., & Steg, L. (2007). Normative, Gain and Hedonic Goal Frames Guiding Environmental Behavior. *Journal of Social Issues*, *63*, 117-137.

Lloyd, H., & Andrew, C. (2002). The Greening of Organizational Culture. *Journal of organizational change management*, *15*(3), 214-234.

Longoni, A., Luzzini, D. & Guerci, M. J Bus (2016). Deploying environmental management across functions: The relationship between green human resource management and green supply chain management. *Journal of Business Ethics*. 1-15.

Lu, P., Rangan, A., & Chan, S .(2007). Global metabolic changes following loss of a feedback loop reveal dynamic steady states of the yeast metabolome. *Metab Eng*, *9*(1), 8-20.

Lyons, R.K., J.A. Chatman & C.K. Joyce, (2007). Innovation in services: Corporate culture and investment banking. *California Manage Review*, *50* (1), 174-191.

MacKinnon, D. (2008). Int*roduction to statistical mediation analysis*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, Taylor and Francis Group.

Mandip, G. (2012). Green HRM: People management Commitment to Environmental sustainability .*Research Journal of Recent Sciences*, *1*, 244-252.

Marhatta, S., & Adhikari, S. (2013). Green HRM and sustainability. *International Journal of ongoing Research in Management and IT*. Retrieved from: (www.asmgroup.edu.in/incon/publication/incon13-hr-006pdf).

Masria, H., & Jaaron.b. A. (2016). Assessing green human resources management practices in Palestinian manufacturing context: An empirical study, *Journal of Cleaner Production*, *143*(1) ,474–489.

Masria, H., & Jaaronb, A. (2017). Assessing green human resources management practices in Palestinian manufacturing context: An empirical study. *Journal Of Cleaner Production*, *143*, 474–489.

MCDonald, J. H. (2014). *Handbook of biological statistics*. 3rd ed., Maryland: Sparky House Publishing.

Mohammed, A. B. (2015). The analysis of structural equation models by PLS method in research on inter-organizational relationships: the case of research in Logistics. *International Journal of Business Quantitative Economics and Applied Management Research, 1*(10), 17-27.

Odin, Y. Odin, N., & Pierre, V. (2001). Conceptual and operational aspects of brand loyalty. An empirical investigation. *Journal of Business Research*, *53*(2), 75-84.

Opatha, H.H., & Arulrajah, A.A. (2014). Green human resource management: simplified general reflections. *International Business Research*, *7*, 101-112.

Pallant , J. F., & Tennant, A. (2007) .An introduction to the Research measurement model: an example using the Hospital Anxiety and Depression Scale (HADS). *Br J Clin Psychol, 46*, 1-18.

Pallant. J. (2007). *SPSS Survival manual*. 3rd ed., New South Wales: Crows West.

Pallant. J. (2007). *SPSS Survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS*. 4th ed., New South Wales: Crows Nest.

Parthima, M., & Misra, Sheelan. (2013). The green revolution in human resource management. *Asia Pacific Journal of Management & Entrepreneurship Research*, *1*(3), 227-237.

Piers, E.V. (1984). Piers-Harris children's self-concept scale, in Robinson, J.P., Shaver, P.R. & Wrightsman, L.S. (Eds), *Measures of Personality and Social Psychological Attitudes, Academic Press*, San Diego, CA.

Rourke, N., & Hatcher, L. (2013). *A step-by step approach using SAS for factor analysis and structural equation modelling*. 2nd ed., USA: SAS Institute Inc.

Roussel P., Durrieu Fr., Campoy E and El Akremi A. (2002), Méthodes d'équations structurelles: Recherche et applications en gestion, *Economica*, 274.

Rusinko, C. A. (2005). Using quality management as a bridge to environmental sustainability in organizations. *SAM Advanced Management Journal*, *70*(4), 54-60.

Sokovic, M., Pavletic, D., & Fakin, S. (2005). Application of six sigma methodology for process design. *Journal of Materials Processing Technology*, 162-136 and 777-783.

Straub, D. W. (1989).Validating instruments in MIS research. *MIS Quarterly*, *13*, 147-169.

Tariq, S., Jan, F. A., & Ahmad, M. S. (2016). Green employee empowerment: A systematic literature review

pling size difficulty of dealing with those companies. Therefore, for future research, running an online survey could have easily generated more responses. Finally, the limitation of establishment of a self-developed research model does exist. The model needs more future research by narrowing the gap that some variables need to be measured by further analysis and methodological technics. Also, the culture aspect of the research was hardly to measure and adjust with entire model as the culture was tested by the survey questions.

References

Abdul-Halim, H., & N. Che-ha. (2009). The influence of business strategy on the decision to outsource human resource activities. *Journal of Human Resource Costing and Accounting*.274-293 ,*13* (4) .

Aguinis, H., & Kraiger, K2009) .). Benefits of training and developing for individuals and teams. *Organization and Society, Annual Review Psychology*, *60*, 451-474.

Baum, J., & Shipilov, A. (2006). *Ecological Approaches to organizations*. The SAGE Handbook of Organization Studies.

Baumann, H., Boons, F., & Bragd, A. (2002). Mapping the Green Product Development Field: Engineering, Policy and Business Perspectives. *Journal of Cleaner Production*, *10*, 409-425.

Bernard, H. R. (2011). Research methods in anthropology: Qualitative and quantitative approaches. 5th ed., UK: Altamira press.

Blonigen, B. (2005). A review of the empirical literature on FDI Determinants. *Atlantic Economic Journal*, *33*, 383-403.

Boselie, P., Paauwe, J., & Jansen, P. (2001). Human resource management and performance: Lessons from the Netherlands. *The International Journal of Human Resource Management*, 12, 1107–1125.

Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modelling with AMOS, basics concepts, applications, and programming*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Coombs, R., & Miles, I. (2000). Innovation measurement and Services: The New problematique. *The Series Economics of Science, Technology and Innovation*, 18, 85-103.

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure tests. *Psychometrika*, *16*, 297-334.

D`Souza, C., Taghian, M., Lamb, P., & Peretiatkos, R. (2006). Green products and corporate strategy: An empirical investigation. *Society and Business Review*, *1*(2) , 144-157.

Duhachek, A., Coughlan, A. T., & Iacobucci, D. (2005).Results on the standard error of the coefficient alpha index of reliability. *Marketing Science*, *24*(2), 294-301.

Erdogan, B., Bauer, T.N., & Taylor, S. (2015). Management commitment to the ecological environment and employees: implications for employee attitudes and citizenship behaviors. *Human Relations*, *68*(11), 1669-1691.

Fayyazi, M. (2015). Investigating the barriers of the green human resource management implementation in oil industry. *Management science letters, 5*(1), 101-108.

Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement errors. *Journal of Marketing Research*, *18*(3), 39-50.

Hagedoorn, J., & Cloodt, M. (2003). Measuring innovative performance: Is there and advantage in using multiple indicators? *Research Policy, 32*(8), 1365–1379.

Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L.& Black, W. C. (1995). *Multivariate data analysis: with readings*. 4th ed., New Jersey: Pertinence Hall, Englewood Cliffs.

Hair, J., Black, B. Babin, B., Anderson, R. & Tatham, R. (2006). *Multivariate data analysis.* 6th ed., Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Harris, L., & Crane, A. (2002). The Greening of organizational Culture, Management Views on the depth, degree and diffusion of change. *Journal of Organizational Change Management*, *15*(3), 214-234.

Hayes, A., & Krippendorff, K. (2007). Answering the Call for Standard Reliability Measure of Coding Data. *Communication Methods and Measures*, *1*, 77-89.

Holtom, B., Mitchell, T., Lee, T., & Eberly, M. (2008). Turnover & retention research: A glance at the past, a closer review of the present, and a venture into the future. *Academy of Management Annals*, 2, 231-274.

Hoyle, R. H. (1995). *The structural equation modeling approach: Basic concepts and fundamental issues. In Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications,* R. H. Hoyle (editor). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Hu, L.T., & Bentler, P. (1995). *Evaluating model fit. In R. H. Hoyle (Ed.), Structural Equation Modeling. Concepts, Issues, and Applications*. London: Sage.

Jackson, E.S., & Seo, J. (2010). The greening of Strategic

Also Figure 2 shows that the enablers of turning the organization to become green have different influences in this area and the measure of the contribution of each factor (enabler). By calculating KMO, one can realize the role of each factor in the process of turning the organization to become green.

Thus, KMO measurement is useful when multiple indicators are used to prove certain ideas. Moreover, the related literature showed that the degree of the contribution of the factor according to its value is as follows: 0.5 – 0.7 Mediocre, 0.7 – 0.8 Good 0.8 – 0.9 Great and above 0.9 excellent (Pallant, 2006; Lu *et al*, 2007). For the current study, KMO values were as shown in Table 2: green HR practices 0.824 Great green organization behaviour 0.931 Excellent green culture 0.580 Mediocre green production 0.500 Mediocre green employees 0.843 Great.

We can also find that green behaviour has excellent alpha level, followed by green employees, and these two indicators are some of the outcomes of human resource management.

With five hypotheses, the study was conducted to measure the effect of each factor on creating green organizations. Data analysis showed that HR practices have a statistically significant effect on creating green organizations and green behaviour, green products and competition through green employees. Therefore, all of the hypotheses were accepted except (H3) which stipulates "There is a relationship between green culture and creating green employees, green product and competition". This means that green culture is still weak in Saudi organizations.

For hypotheses testing, student test was used to calculate (CR), which indicates that if (CR) was over 1.96 which is the theoretical measurement, the hypothesis is accepted (McDonald, 2014). Accordingly, all hypotheses were accepted except (H3) which stipulates "There is statistically significant relationship between green culture and acquiring green employee, green product and competition". This may be the result of customers' perspectives that corporate culture should transform toward the protection of environment rather than the maximization of profit through producing green products (D'Souza *et al*., 2006).

Data analysis shows a significant effect of green HR practices and organizational behaviour on creating green employee, green product and competition. In this regard, Parthima & Misra (2013) pointed out that green HR practices create awareness among employees and build engagement, which helps organizations to operate through green instructions and methods.

Therefore, the findings of this study are nearly consistent with Konar and Cohen's study (2006) who stated that the green behaviour of green organization through green employees will enhance the market value which can be considered as environmental performance. This green behaviour should guide the organization to provide green products, especially because the consumer will evaluate the product on the basis of what may result from using it of harm and benefit (Lindenberg & Steg, 2007).

9. **Recommendations and future researc**

Environment protection is very important for societies. Therefore, the researcher recommends that Saudi organization managers should deal with environmental values seriously. Saudi organizations should focus on training employees in green countries. Saudi formal legislations should include explicit provisions for the protection of the environmental values.

Further research in green human resource management and environmental business is needed. It will be useful to examine green human resource management to become committed to the field of business and research. Further research might compare and measure different variables. Research could explore, for example, other studies population and industrial sector. Future research approaches can highlight integrating green HR practices into environmental business. For example, certain corporate cultures have shaped individual attitudes with regard to the environment or other sustainability challenges (Muster & Schrader, 2011). Therefore, future research should address the indirect effects of linking green HR to environmental management.

10. Limitations of the study

Some of the study limitations are related to time and finance. Lack of financial resources affected the study scope and limited the number of samples. Moreover, the study was not clearly understood by some participants at the managerial level; the concept (*green*) in business environment is new in Saudi Arabia. In addition, accessing and collecting data from companies are time consuming, not to mention population and sam-

7.7 Hypotheses testing

The validation of the hypotheses is tested by the Student's T-Test. Thus, the hypothesis is accepted if the calculated student's T-Test (CR) is higher since the theoretical student's T-Test is set to 1.96, then the student's T-Test calculated (CR) should be greater than 1.96 to confirm the hypothesis of a direct relationship. The significant test at the 0.05 level obtained if its value exceeds 1.96 and at the 0.01 level when its value exceeds 2.56 (Hoyle, 1995).

Table 5: Checking the Direct Effects

Hypotheses	Estimate	S.E.	C.R.	P	Hypotheses test
H1 :Green product and competition ← Green organizational behaviour ← Green_orga_beha	0,550	0,077	7,171	***	Accepted
H2 :Green product and competition ← Green culture	-0,315	0,073	-4,335	***	Accepted
H3 :Green employee ← Green culture	0,009	0,061	,150	0,880	Rejected
H4. :Green employee ← Green organizational behaviour	0,595	0,078	7,660	***	Accepted
H5 :Green product_and competition←Green HR practices	0,371	0,088	4,218	***	Accepted
H6 :Green employee ← Green HR practices	0,279	0,084	3,314	***	Accepted

***** < 0.01**

Table (5) output shows standard errors, critical ratios, and p-values for the regression weights. No p-value is listed for the green culture values variable because it was more than (0.05). Moreover, green HR practice, green organization behaviour and the measuring output variables (greening employees, green product and competition) have p-values smaller than (0.05) significance level. In this order, Table (5) shows that all hypotheses are confirmed, except for H3.

8 Discussion

The main purpose of this study is to reveal the opinions of the employees of Saudi private and public organizations about the enablers of turning an organization into an environmental or green organization. The proposed enablers were included in a questionnaire distributed to the sample members with some questions about each one in order to measure the reliability that describes internal consistency. Cronbach's Alpha for the proposed enablers was between 0.876 and 0.939. The greatest measure was for green behaviour while the lowest measure was for green HR practices. But the literature has assured that the accepted value of Cronbach's should be between 0.5 and 0.7, (Pallant, et al, 2007). So, the reliability of the questionnaire is very strong. Some researchers like Hayes & Krippendorff (2007) pointed out that Cronbach's Alpha is a statistical measurement for the ratio of consistency among the respondents when numerical judgments are applied to a set of units. Accordingly, Table 2 shows that green behaviour had the highest level of consistency (0.939), followed by green employees (0.920).This result means that the human element plays an essential role in environmental modelling for organizations. Also, as shown in Table 3, the discriminate validity for all constructs significantly exceeds the squared inter construct correlations associated with the construct. Therefore, the validity of all constructs is accepted.

The test of the model adequacy allows us to validate it. Thus, it is evident that the twelve items related to green HR practices, green organization behaviour and green culture values load on the common factor while the standardized regression weights for the three values are near 1 and above except for (green culture) item related to green culture factor was (.89) which indicates adequate sampling and the values appear to have a relationship with the hypothesized model factors. Additionally, three factors (green HR practice, green organization behaviour and green culture) explain consistency about 63% -98% of the variance in most of the twelve items. However, the variance (Green culture) is the poorest among the economic indicators of green culture value, with a R2 of 0.18 with adequate standardized regression weight of 1. Meanwhile, the model items have a positive corresponding R2 of 0.0 meaning that model factors explain practically positive variance in these items. The $\chi 2$ statistic of 99.6 (df=113) is very large. Hair, Anderson, Tatham and Black (1995) and Mohammed (2015) recommend checking the below indexes to estimate the quality of the research model fit.

Byrne (2001) and Hu & Bentler (1999) recommend a GFI and AGFI above 0.90 as indicated in Table (4). Furthermore, they indicate that the RMSEA index tolerated value is less than 0.06 for model fit and Table (4) shows the value is 0.05 in our model. The same is with NFI RFI, TLI IFI and CFI indexes that are exceeding the 0.90 threshold.

Although, Lu *et al*. (2007) and Hair *et al.* (2006) indicated that Normed χ^2 (CMIN/DF) tolerate to be less than 3. Moreover, the comparison of the index AIC, CAIC and ECVI to the values of the saturated model affirmed the parsimony of our default model.

Table 4: Assessment of the Adjustment of the Global Model

The Indices of Absolute Adjustments
GFI : Goodness of Fit Index = 0,927 ≥ 0.9
AGFI : Adjusted Goodness of Fit Index = 0,901 ≥ 0.9
RMSEA : Root-mean-square error of approximation = 0,000 < 0,05
Incremental index
NFI : Normal Fit Index = 0,949 ≥ 0.9
RFI : Relative Fit Index = 0,938 ≥ 0.9
TLI : Tucker Lewis Index= 1,009 ≥ 0.9
CFI : Comparative Fit Index = 1,000 ≥ 0.9
IFI : Incremental fit Index = 1,008 ≥ 0.9
Parsimony index
CMIN/DF :the relative chi-square = 99,227/113= 0,878 < 1
AIC: Akaike Information Criterion = 179,227 < 306,000
CAIC: Consistent AIC = 339,653 <919,627
ECVI: Expected Cross-Validation Index = 1,203 < 2,056

Moreover, Table (3) shows that measurement has good convergent validity because of (***P*** vc> 0.5). Hair *et al.* (2006) recommends the method used here for esteemed discriminate validity. The discriminate validity is recognized by the variance extracted value; whether or not it exceeds the squared inter construct correlations associated with that construct (Fornell & Larcker, 1981). For that reason, the discriminate validity can be confirmed for all constructs.

7.6 Structural model

The path diagram displays the standardized regression weights (factor loadings) for the common factor and each of the indicators (Figure 2). The squared multiple correlation coefficients (R2), describing the amount of variance the common factor accounts for in the observed variables, are also displayed. Additionally, a $\chi 2$ (chi-square) statistic is listed in the column between the tools and the path diagram.

Table 3: Analysis of Convergent Validity and Discriminate Validity

Construits	1.	2.	3.	4.	5.
Convergent validity (ρvc)	**0,99**	**0,53**	**0,65**	**0,69**	**0,64**
SQART (ρvc)	**0,99**	**0,72**	**0,80**	**0,83**	**0,80**
1.Green HR practice	1				
2.Green organizational behaviour	0,145	1			
3.Green culture	0,245	0,171	1		
4.Green product	0,279	0,498	0,160	1	
5. Green employee	0,296	0,591	0,156	0,417	1

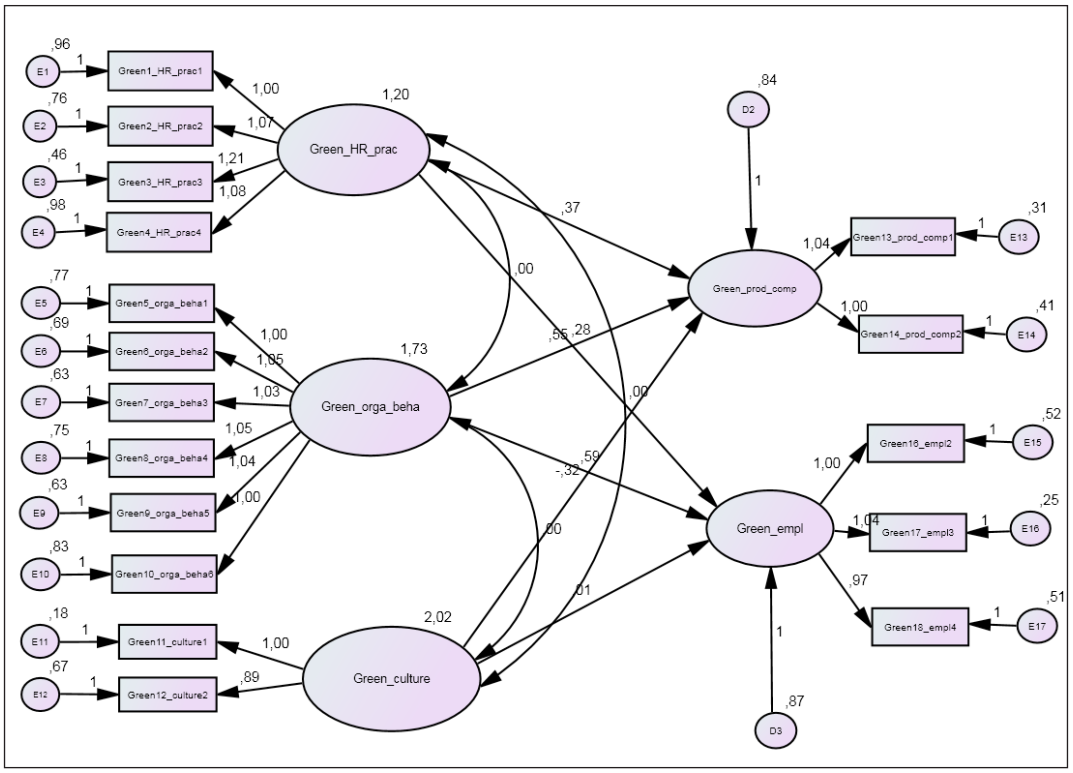


Figure 2: Structural model

7.4 **The Exploratory factor analysis (EFA)**

The exploratory factor analysis allows us to purify the scales and define the structure of factors to be studied (Abdul-Halim & Che-Ha, 2009). The Bartlett's Test of Sphericity that is significant at $p<0.05$ and Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) designates the measure of sampling adequacy (Hair, Black, Babin, Anderson & Tatham , 2006). The KMO value between 0.5 and 0.7 is mediocre, 0.7 and 0.8 is good, 0.8 and 0.9 is great and above 0.9 is excellent (Tennant & Pallant, 2006; Pallant, 2007). Lu and Chan (2007) recommend the item-to-total correlation should be more than 0.50 score.

Table (2) shows all Bartlett's Test scores are significant at 95% and the KMO range from 0.500 and 0,931. The item-to-total correlation scores range from 0.696 to 0.862 for the 17 retained indicators that verified factor loadings above 0.50. Moreover, the explained variance is 70% for all scales.

The dimensionalities of the scales were inspected by the principal components analysis (PCA). The Eigen values exceeded the number of factors or dimensions for each scale (Hair *et al*., 2006). Henceforward, it indicates the factor analysis is suitable even though the sample size for this study was small. The reliability is the degree to which the scales measure the studied construct (Perrien, Cheron & Zins, 1984). Subsequently, the reliability test is performed using the Cronbach' Alpha (1951) and Jöreskog' Rho (1971). The conventional threshold that involves reliability is Cronbach's Alpha value higher than 0.7% (Duhachek & Iacobucci, 2005). Moreover, Mohammed (2015) ensures that the threshold for acceptance of Cronbach's Alpha for judging good internal consistency of measurement scales that constructed our research model is 0.8. The results indicate that all values of Cronbach's Alpha are greater than 0.8. Thus, all measurements of our research have a good level of reliability (Fornell & Larcker, 1981 and Roussel et al., 2002).

The Jöreskog's Rho Test is an essential alternative to Cronbach's Alpha because it takes into account the measurement error and is less sensitive to the number of items analyzed (Odin & Valette-Florence, 1996). The Jöreskog's ρ is greater than 0.8, thus it designates good reliability of scale while 0.7 is acceptable according to Fornell & Larcker (1981).

7.5 Confirmatory Factor Analysis (CFA)

After the exploratory analysis is made, the confirmatory analysis is conducted through the tests of convergent validity and discriminate validity (Straub, 1989). According to Hair *et al.* (2006), the standardized factor loading must have at least a loading estimate of 0.5.

Table 2: Purification and Reliability of Measurement

Purification					Reliability	
Constructs	**Eigen values**	**% of Variance**	**Bartlett's Test of Sphericity**		**Cronbach's α**	**Jöreskog's ρ**
			KMO	**Signification**		
Green HR practices	2.922	73,043	0,824	0,000	0,876	0.99
Green organization	4,595	76,585	0,931	0,000	0,939	0.88
Green culture	1,803	90,144	0,500	0,000	0,891	0.79
Green product	1,823	91,133	0,500	0,000	0,903	0.82
Green employee	3,212	80,308	0,843	0,000	0,920	0.84
	We delete the item Green employee to increase Cronbach's α from 0,916 to 0,920					

7. Study hypotheses

The following hypotheses reflect the model in terms of cause and effect. Green product, green competition and green employee are explained by the variables of green organizational behaviour**,** green culture and green HR practices. Moreover, the student test is used to confirm the research hypotheses at the level of 5% that obtained if (CR) value exceeds 1.96.

(H_1) There is a statistically significant positive effect of green organizational behaviour on creating green product and competition.

(H_2) There is a statistically significant positive effect of green culture on creating green product and competition.

(H_3) There is a statistically significant positive effect of green culture on acquiring green employees.

(H_4) There is a statistically significant positive effect of green organizational behaviour on acquiring green employees.

(H_5) There is a statistically significant positive effect of green HR practices on creating green product and competition.

(H_6) There is a statistically significant positive effect of green HR practices on acquiring green employees.

7.1 Methodology

This research examines the causal relationships between the variables. The empirical approach is more useful in conducting this research. In this regard, Willing (2000) pointed out that empirical data will help in the decision making about the value of the proposed changes. So, the application of this model in the current research presupposes that the variable "green HR practices" may lead to an expected effect change, namely, "green employees" and "green product and competition", and so on for the other variables. Blonigen (2005) reported that empirical analysis is most likely to find evidence of occurrence of expected changes of the research model between relations.

The participants in this research are Saudi organizations in both private and public sectors from different areas, with a sample of 168 employees aged between 23-60 years, included 100 men and 100 women from different managerial levels.

The participants were selected using the random sampling method from the top ten public and private organizations in different industrial fields in the Saudi Chamber of Commerce. Then, 100 questionnaires were administered to the employees of these organizations. They were selected for the process of primary data collection. The secondary data was collected from 168 employees from Saudi private and public organizations.

7.2 Study instruments

In order to verify the validity and reliability of the research hypotheses, a questionnaire was designed. It included 25 items— divided into 5 categories — and covered the scope of green human resource management. It was a 5-point Likert-type scale ranging from *strongly disagree* (1) to *strongly agree* (5). It aimed to identify the effect of green HRM practices, green organization behaviour, and green culture on green employee, green product and competition. Employees were asked to respond to each statement that measures the study variables. The questionnaire was validated by a list of randomly chosen managers from both private and public sectors. Based on the managers' comments, some modifications were made, after which the questionnaire was valid for this study. The questionnaire was administered to a sample of 20 employees from different organizations. Reliability was measured using Cronbach's alpha coefficient. The statistical analysis shows that Cronbach's alpha coefficient for the whole sample was 0.82.

7.3 Data analysis

Structural equation modelling was applied to measure the relationships between constructs of the structural variables (Rourke & Hatcher, 2013) through exploratory and confirmatory factor analysis and path analysis by testing causal modelling, in additional to covariance, and latent variable. Therefore, it becomes necessary to use "AMOS" technique to measure the degree of contribution of each construct in achieving the proposed situation desired. AMOS is an extra technique of the SPSS statistical model. It is mainly used for structural modelling (Mackinnon, 2008).

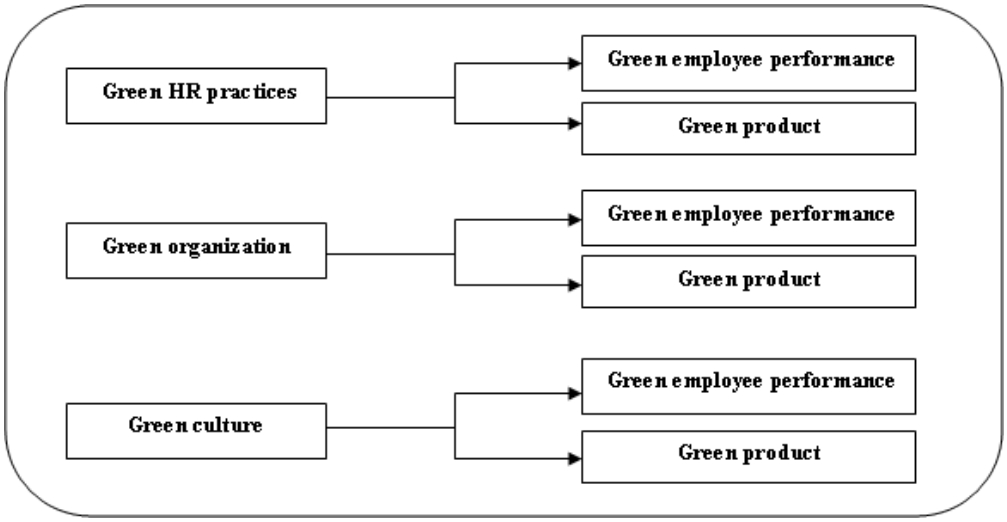


Figure :1 Study Model of Green Human Resource Management Practice (GHRM)

The above constructs were measured using the following scales:

Table 1: The Measurements of the Research Variables

Constructs	Items
Green HR practices	• Encouraging employees to work more environmentally friendly • Using web or teleconferencing to cut down the travel cost • Training program for employees on green practices • Recruiting employees with green skills
Green organization	• Offering recycling programs for office products • Installing automatic shut-off for equipment • Donating office furniture to employees or local charity • Partnership with environmentally friendly suppliers • Green competencies: employee knowledge and skills about greening • Employee green attitude and behavior
Green culture	• Avoiding personal relations in recruitment, training and reward process • Applying rules for employee right such racism
Green product	• Brand recognition • Competitive advantage • Product quality
Green employee performance	• Increased employee morale • Increased employee retention • Increased performance • Increased employee loyalty

green human resource management GRHM practices in return of green supply chain practices and how the firms will lead high performance toward society. However, the study shows a moderate significant relationship between GHRM and performance.

Tariq and Ahmad (2016) stated that green employee empowerment is considered a new research field. Their research broadens and enhances the future direction of green workforce concepts and discusses the term "green employee empowerment" and its relation to a social capital and work environment.

In light of the above literature review, the researcher decided to conduct this study according to the quantitative approach. For the purpose of data collection, a questionnaire was designed and distributed to a total number of 168 Saudi employees in private and public organisations. The study is built on certain hypotheses using comprehensive variables to measure the impact of each independent variable (green HR practice, green organization, and green culture) on the dependent variables (green product and green employees performance). It is worth mentioning that a great body of literature used similar approaches to investigate the scope of green human resource management using different levels of analysis.

For example, Prathma and Misra (2013) used the green human resource management approach to evaluate green behaviour in terms of the connection between organizations and environmental pollution. Tariq and Ahmad (2016) utilized the same approach to investigate the link between different applications of the model in different areas of the study. Fayyazi (2015) aimed to identify the obstacles of green human resource management in oil industry by using the quantitative approach. These studies, among others, confirm the importance of this approach to assess the different levels of analysis and areas of study. In particular, Fayyazi provided a more useful and reliable model for investigating issues related to GHRM. Similarly, Bernard (2011) pointed out that Cronbach's alpha quantitative approach is a statistical test to measure the correlation of variables with one another.

6. The Study model

The theory model (Figure.1 below) shows the relationship between the constructs mentioned in the review. Wright, Gardner, Moynihan and Allen (2005) pointed out that the explanations to such models should show a possible connection between the causes and the effects. Other authors like Sokovic, Pavletic and Fakin (2005) stated that the cause and effect is a matrix diagram that depends on research model variable's relations.

The study model tests the relationships between variables, in the sense that an effect results from a particular cause where green HR practices, green organization and behaviour, green culture are the causes; green product, competition and green employees represent the effects. The study variables in the context of GHRM are defined as follows:

- **Green HRM practices:** Human resources management policies should be directed to achieve environmental sustainability through teaching the staff that the organization needs to be environmentally friendly by linking the HRM practices with the social responsibility (Mandip, 2012).
- **Green organization:** A green organization is characterized by resource care. It should avoid harming the environment and people through reasonable utilization of natural resources. It should also provide ecological products (Baum & Shipilov, 2006).
- **Green culture:** Organizations should adopt a cultural fix model to incorporate the environmental values into the heart of the firm's culture to support the environmental capabilities that competitors would find hard to imitate.
- **Green employee performance**: It is an employee who embraces the environmental culture of the organization. He believes in this culture and practices it within the scope of his job. He also receives support and motivation from senior management in the organization. (Erdogan, Bauer & Taylor, 2015).
- **Green product:** Green products require the application of green production chain starting from the preparation of raw materials until the product supply in the market. This system should be preceded by a real coordination between the organization, population, and government legislations (Baumann, Boons & Bragd, 2002).

The GHRM approach determines the way in which the green HR practice (Figure 1), green organization and behaviour, green culture and the model outcomes performance are represented in green product and competition and green employees.

development of employees. In this regard, Aguinis and Kraiger (2009) pointed out that training activities have a positive impact on the performance of individuals and teams.

Recently, environmental awareness has developed new obligations on individuals, organizations, and governments (Wagner, 2013). These obligations were the result of many factors. In the first place, we are all aware that resources are limited, and globalization and economic openness led to a race for obtaining productive natural or human resources. Masria and Jaaron (2016) argue that the rational use of resources in order to maintain them is now among the favourite environmental practices of green governments, green organizations and green societies. However, Leszczynska (2016) stipulates that the challenge of HR professionals is broadening the scope of green HRM related to the transformation of green work environment.

Masria and Jaaron (2016) mentioned that HR practices in the organisation have led to environmental work system through Green Human Resources Management (GHRM) practices. This will result in high employee's organizational performance for organisations' sustainability and values, hence, increasing efficiency. Moreover, Masria and Jaaron's (2016) study examines the implemented GHRM practices by evaluating the impact of the environmental performance; their study shows the significant effect of the implementation of GRHM. Recently, the integration of environmental management into GHRM and HRM practices has become much more necessary (Fayyazi, 2015).

Moreover, the rules of corporate governance require business organizations to act according to environmental values (Rusinko, 2015), which is true for green organizations in particular. In order to adapt to this new situation, organizations realized that the human element is basic to this tendency especially when managers encourage green behaviour among employees. Therefore, many organizations around the world have started turning HRM activities from traditional practices to green ones through policies and systems that create green behaviour among their employees. According to Opatha and Arulrajah (2014), these green practices and systems can bring forth benefits to the individual, society, natural environment, and the organization.

GHRM has several definitions that are given from different perspectives in literature. Marhatta and Adhikari (2013) stated that it is the use of HRM strategies which enhances the sustainable use of the resources of the organization, and supports the purposes of environment sustainability. Other researchers define GHRM as all activities that perform the development, implementation and continuous updating of a system that aims to create green employees and organization (Opatha & Arulrajah, 2014). Boselie, Paauwe and Jansen (2001) argue that there is a link between human resources strategies and the organizational culture. In this case, HR practices are performed within a system that is consistent with the dominant culture in the organization. So the green culture must run parallel with green strategies for the management of human resources. Yong and Mohd-Yusoff (2016) state that an organization's strategic skills are the component of green skills within HRM practices. HRM strategic skills lead to influence green HRM among organizations.

5.2 Greenness of HRM traditional practices

Implementing green culture in an organization is not an easy task. It is not a formal manifesto issued by the top management of the organization. The biggest role in the greening of the culture of an organization is the responsibility of managers who are well aware of the need to take into account environmental values in all operations and the output of the organization (Harris & Crane, 2002).

These managers have their convictions that the environmental culture should be changed. In their view, green culture achieves significant benefits to the environment, the organization, and green stakeholders. HRM practices, especially recruitment and training, within a green organizational culture are necessary for the human resource management practices to be green. Moreover, ensuring that new recruits understand well the elements of green culture that govern the organization, they can share its environment values by green training (Jackson & Seo, 2010). Thus, by providing the right learning and orientation for employees, HR professionals may move toward green HRM practices. Hence, organizations will have green recruitment and selection, green learning, green performance assessment and green motivation. (Yong & Mohd-Yusoff, 2016).

According to Longoni and Guerci (2016), the concept of environmental, social and economic performance is the core of organisational responsibility. They adopt

1. Introduction

Attention to environmental requirements has become one of the measures of organizational success. It indicates the response of the organization to the business legislations issued by the official parties or social institutions regarding the implementation of green environment policy. Organization theory tells us that the organization is an open system that affects the external environment and is also affected by it. Corporate governance principles focus heavily on environmental issues; therefore, organizations which respect the environmental values and show commitment towards environmental issues are more likely to build a good reputation among different stakeholders, including the society itself. This good reputation will greatly contribute to achieving the goals of the organization: market share, profits, customer satisfaction, etc. The key tool that enables an organization to become pro-environment is the "green employees" who have a good understanding of the importance of environmental values and practices.

2.Study problem and research questions

The observance of environmental values by organizations is one of the basic requirements for the majority of stakeholders like customers, suppliers, employees and government agencies. It is a necessary condition for joining economic alliances and international organizations like WTO (Thomas, 2004). In order for organizations to meet this requirement, they must shift to an environmental organization or a "green organization". This shift starts with recruiting green employees, which can be done by resource management which needs to green its practices, including recruitment, selection, training and motivation.

This study sets out to build a profile of the green employee in Saudi public and private organizations. The following research questions were addressed:

1. What is the role of green human resource management in turning a traditional organization to an environmental organization?
2. What kind of training is necessary to achieve this goal?
3. How can the recruiter affect the applicants' perception to become green?

3.Study significance

Previously, organizations mainly focused on not harming the environment through reducing pollution of air, atmosphere, seas, and rivers. But now environmental awareness increased thanks to cultural openness and shift of individuals' perspectives from social mindedness to global mindedness. This shift has a positive indication: the individual living in a society that does not care about environmental values, when moving to an environmental community (perhaps another country) *will* be influenced by the environmental practices of the members of that new community. Organizations are now paying more attention to environmental values. The importance of this study lies in the organizational benefits that a company can reap from switching to a green organization, in order to demonstrate the green design in the human capital.

4.Study objectives

The main objectives of this study are related to HRM practices and their role in promoting a green culture among employees, which is crucial for improving competitive and productive abilities. The study aims to investigate the factors that reveal the implementation of green culture in public and private organizations. It attempts to show the effects of green culture on the behaviour and performance of employees through respecting the environmental values, and doing environmental operations to produce green products that attract consumers. Hopefully the study will demonstrate the ability of green employees to reduce costs of operations by using operational facilities rationally by, for example, reducing wastes and costs of maintenance of setups.

5. Literature review

5.1 HRM practices toward green HRM

In the past, the focus of researchers and practitioners was on best practices in human resource management. The best practice was to employ the best applicants who have good knowledge and advanced skills through formal and informal practices in organizational and personal recruitment, in addition to staff retention and satisfaction (Holtom, Mitchell, Lee & Eberly, 2008). HRM in terms of best practices includes training and

Measuring Green Human Resource Management Practices and Behaviour through Saudi Organizations

Naif Fawzi Alruwaili (*)

Northern Border University

(Received 14/6/2017 , accepted 22/10/2016)

Abstract: This study aims to examine the role of HRM practices in promoting a green culture among employees, which will directly affect their performance and behaviour in terms of respecting environmental values and doing environmental operations to produce green employees and products that attract consumers. The research was conducted on Saudi organizations in private and public sectors, through applying a questionnaire on a sample of 168 employees. AMOS technique was used in applying path data analysis to verify the study structures and components of each variable, as well as the mutual relationships among structures in terms of causal modelling. The results show that there is a significant effect of green HR practices on creating green organizational behaviour through acquiring green employees who enable the organization to operate through green instructions and methods. Based on these results, Saudi organizations managers are advised to deal with environmental values and explicit provisions for the protection of environmental values.

Keywords: Green human resources management, HR practices, performance, environmental business.

*****

قياس سلوك وممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء من خلال المنظمات السعودية

نايف فوزي الرويلي (*)

جامعة الحدود الشمالية

(قُدِّم للنشر في 1438/9/19 هـ، وقُبِل للنشر في 1438/2/2 هـ)

ملخص البحث: يهدف هذه البحث إلى دراسة دور ممارسات إدارة الموارد البشرية في تعزيز ثقافة خضراء بين الموظفين والتي سوف تؤثر بشكل مباشر على أداء الموظفين وسلوكياتهم من حيث احترام القيم البيئية الصحيحة وممارساتها من أجل خلق موظفين ومنتجات خضراء والتي بدورها تجذب المستهلكين. وقد أجري البحث على منظمات القطاعين الخاص والعام السعودي من خلال استبيان على عينة من 168 موظفاً. وشارك في الدراسة ما مجموعه 168 موظفا من المنظمات السعودية والقطاعين الخاص والعام. تم استخدام تقنية (آموس) في تحليل بيانات مسار التطبيق للتأكد من هياكل الدراسة ومكونات كل متغير، والعلاقات المتبادلة بين الهياكل من حيث العلاقة السببية. وأظهرت النتائج أن هناك تأثيرا كبيرا في ممارسات الموارد البشرية الخضراء على خلق السلوك الأخضر من خلال تسهيل الحصول على الموظفين الذين يتميزون بالممارسات الخضراء والتي تمكن المنظمة من العمل في بيئة خضراء من خلال التعليمات والأساليب والممارسات المطبقة. وبناء على هذه النتائج، يوصي الباحث بالمنظمات السعودية: يجب على مديري المنظمات السعودية التعامل مع القيم البيئية والأحكام الصريحة لحماية القيم البيئية.

(*) للمراسلة:
أستاذ مساعد، كلية إدارة الأعمال، جامعة الحدود الشمالية، ص ب: 1321، رمز بريدي: 91431، عرعر، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:
Assistant Professor, College of Business Administration, Northern Border University, P.O. Box: 1321, Code:91431, Arar, Saudi Arabia.

e-mail: Naif.Allruwaili@nbu.edu.sa

ejournal.nbu.edu.sa
DOI: 10.12816/0043030

Manuscripts in English Language

Contents

Manuscripts in Arabic Language

- **The Change of the Value of Money and its Impact on Rights and Obligations: An Applied Foundation Study**
  Himoud ibn Mohsen Al Dagani 3

- **Estrangement and Defamiliarization of the Image and Rhythm for Hazem Al-Qartagani (608-684 H): An Empirical Study of Tamim Al-Barghothi›s Poem (In Jerusalem)**
  Somiah Roomi Alroomi 21

- **The Effectiveness of a Computer Program Based on The Constructive Learning Model in Developing Mathematical Thinking Skills among 1st Grade Secondary School Students**
  Ayed Ayidh AlRuwaili 43

- **Factors Related to Female Teachers' Dropout of Private Schools in Public Education as Seen by Schools' Owners and Proposed Solutions**
  Wafaa Ibrahim Alfuraih 75

- **The Effectiveness of Using Blended Learning on Students› Academic Achievement and their Attitudes Toward it at College of Social Sciences**
  Abdullah Alaugab 109

- **Appointment Criteria of new Teachers for the Teaching Profession in the Light of Modern Trends: The Perspective of Education Experts**
  Cissé Ahanadou 137

- **The Impact of Political Participation on the Effectiveness of the Performance of Municipal Councils in Saudi Arabia: The Case of the Second Cycle of Elections (2011-2015)**
  Sultan O. Almarshad 165

Manuscripts in English Language

- **Measuring Green Human Resource Management Practices and Behaviour through Saudi Organizations**
  Naif Fawzi Alruwaili 191

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 emails:

h.journal.nbu@gmail.com

&

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 publishing elsewhere.

NB:

1) The submissions received by the Journal will not be returned whether published or not.

2) The published papers reflect only the author's points of view.

Alam Al-Kutub.

- **Periodicals**

Awda, Ahmad. (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.

- **M.A. or Ph.D. Thesis**

AlQadi, Iman Abdullah. (1429 H). *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 Ph.D. Dissertation). College of Arts for Girls, Dammam: King Faisal University.

- **Internet References:**

Citing an online book:

Almazroui, M. R., & 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:

AlMadani, 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 bibliography.

- **Example:**

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) 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.

9. Tables should be also included in the main text, and consecutively numbered, and given titles, and explanatory notes beneath them.
10. Footnotes should be added at the bottom of each page, when necessary only. They are to be indicated by a number or an asterisk, in 12-font size for Arabic and 9-font size for English.
11. Samples of scanned manuscripts must be included in the proper place of the manuscript.
12. 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.
13. 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, 1426 AH).
    - 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.
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.

- **The bibliography should be arranged as follows:**
- **Books**

Al Juwayr, Ibrahim Mubarak. (2009). *Family and Society: Studies in the Sociology of Family.* 1st ed., Riyadh: Dar

For Author

Submission Guidelines:

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 numbered and given titles, and explanatory notes beneath them.

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

h.journal.nbu@gmail.com

Website: http://ejournal.nbu.edu.sa

Subscription and Exchange

Scientific Publishing Center, Northern Border University,

P.O.Box 1321, Arar 91431, Kingdom of Saudi Arabia

ejournal.nbu.edu.sa

ISSN 1658-7006

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 sociology 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 to 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 sociology 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 sociology.
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 knowledge 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 contribution must be unpublished or submitted for publication elsewhere.

6.The research extracted from a thesis/dissertation must be unpublished or not submitted for publishing, and the researcher must indicate that the research submitted for publishing in the journal is extracted from a thesis/dissertation.

Journal of the North for Humanities

Editorial Board Members

Editor -in- Chief

Dr. Manea K. Aldajany
Northern Border University, KSA

Managing Editor

Prof. Sayed A. Abdel Moneim
Northern Border University, KSA

Deputy Managing Editor

Prof. Abdulah A. Lahajouji
Northern Border University, KSA

Editorial Board

Prof. Abdullah bin Abdul-Aziz M. Al-Mosa
President of Saudi Electronic University, Riyadh, KSA.

Prof. Muhammad A. S. Abdel Haleem
University of London, UK.

Prof. Abdelkader Al Fassi Fehri
Mohammad V University, Rabat, Morocco.

Prof. Muhammad Al-Zuhili
University of Sharjah, UAE.

Prof. Abdul-Aziz bin Saeed bin Saqr
Ex- President of Naif Arab University for Security Sciences, KSA.

Prof. Osama H. S. Hassanein
Northern Border University, KSA.

Dr. Ali bin Jurrayad Al Aanazi
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, 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
Northern Border University, KSA.

Language Editors

Prof. Abdulah A. Lahajouji
(Arabic Lang.)

Dr. Mohamoud M. Kenani
(English Lang.)

Journal Secretary

Mr. Mohamed Abdelhakam

Journal of the North for Humanities

Refereed Scientific Periodical

Published by
Seientific Publishing Center
Northern Border University

Volume 3, Issue No. 1
January 2018 / Rabi'II 1439 H.

http://ejournal.nbu.edu.sa
h.journal@nbu.edu.sa
h.journal.nbu@gmail.com

p-ISSN: 1658-7006 _ e-ISSN: 1658-6999

© 2018 (1439H.) Northern Border University

All publishing rights are reserved. Without written permission from the Journal of the North, no part of this journal may be reproduced, republished, transmitted in any form by any means: electronic, mechanical, photocopying, recording via stored in a retrieval system.

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 (3) Issue No (1) January 2018 AD / Rabi، II 1439 H

ejournal.nbu.edu.sa

ISSN: 1658-7006