بسم الله الرحمن الرحيم

مجلة جامعة الملك سعود، م ٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١-٣١٠ بالعربية، الرياض (٢٠١٢/ ١٤٣٣هـ)

مجلة
جامعة الملك سعود

(دورية علمية محكمة)

المجلد الرابع والعشرون

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)

يناير (٢٠١٢م)
صفر (١٤٣٣هـ)

النشر العلمي والمطابع - جامعة الملك سعود
ص.ب ٦٨٩٥٣ - الرياض ١١٥٣٧ - المملكة العربية السعودية

هيئة التحرير

أ. د.	علي بن سعيد الغامدي	رئيس التحرير
أ. د.	صالح بن رميح الرميح	
أ. د.	خالد بن عبدالله الرشيد	
أ. د.	إبراهيم بن محمد الشهوان	
أ. د.	أنيس بن حمزة فقيها	
أ. د.	مازن بن فارس رشيد	
أ. د.	علي بن عبدالله الصياح	
أ. د.	علي بن سالم باهمام	
أ. د.	عبدالعزيز بن سعود الغزي	
أ. د.	عبدالله بن محمد الدوسري	
د.	إبراهيم بن يوسف البلوي	
د.	منصور بن محمد السليمان	
د.	أسامة بن محمد السليماني	
أ. د.	علي بن محمد التركي	

هيئة التحرير الفرعية

أ. د.	علي بن عبدالله الصياح	رئيساً
أ. د.	عبدالله صالح الرويتع	عضواً
أ. د.	فهد بن سليمان الشايع	عضواً
أ. د.	سحر أحمد الخشرمي	عضواً
أ. د.	هيا سعد عبدالله الرواف	عضواً

© ٢٠١٢ (١٤٣٣هـ) جامعة الملك سعود

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

مطابع جامعة الملك سعود ١٤٣٣هـ

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١-٣١٠ بالعربية، الرياض (٢٠١٢م/ ١٤٣٣هـ)

المحتويات

صفحة

القسم العربي

أثر قاعدتي (المشقة تجلب التيسير) و (لا ضرر ولا ضرار) في المسائل الطبية المستجدة
محمد بن العزيز بن سعد اليمني ١

درجة إحساس العاملين في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق بالعدالة التنظيمية
محمد عبود الحراحشة ٤٧

أثر ربط محتوى العلوم بالحياة على أنماط التفاعلات الاجتماعية داخل المجموعات التعاونية وعلى فهم الطالبات للمفاهيم العلمية واتجاهاتهن نحو مادة العلوم
انتصار زكي حمزة السعدي ٧٣

معتقدات الطالبات الإبستمولوجية حول العلم في كلية العلوم التربوية في الجامعتين الأردنية والحسين بن طلال وأثرها في أنماط تعلمهن واتجاهاتهن العلمية
طلال الزعبي وإبراهيم الشرع ومحمد خير السلامات ١٠١

الخدمات المساندة التي يحتاجها الأطفال متعددو العوق وأسرهم ومدى توافرها من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين
بندر ناصر العتيبي و زيدان أحمد السرطاوي ١٢٥

الاحتساب على الغيبة والنميمة
عبدالله بن إبراهيم عبدالرحمن الشويمان ١٥٩

أولويات البحث في التربية العلمية بالمملكة العربية السعودية
سعيد بن محمد عبدالله الشمراني ١٩٩

الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس للتدريس في بيئة التعلم الإلكتروني
أحمد بن زيد بن عبدالعزيز آل مسعد ٢٢٩

دور كل من توقع الأداء المستقبلي ودافع الإنجاز في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة آل البيت
زياد خميس التح ٢٦٧

التصورات الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية لدى أعضاء هيئة التدريس بأقسام الفيزياء
في بعض الجامعات السعودية والأردنية
فهد بن سليمان الشايع وسليمان أحمد القادري **٢٨٥**

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١-٤٦، الرياض (٢٠١٢م/١٤٣٣هـ)

أثر قاعدتي (المشقة تجلب التيسير) و (لا ضرر ولا ضرار) في المسائل الطبية المستجدة

محمد بن العزيز بن سعد اليمني

أستاذ الدراسات الإسلامية المساعد، كلية التربية، جامعة الملك سعود،

الرياض، المملكة العربية السعودية

m.a.yamny@Gawab.com

(قدم للنشر في ٢١/ ١/ ١٤٣٠هـ؛ وقبل للنشر في ٣/ ٦/ ١٤٣٠هـ)

الكلمات المفتاحية: الفقه، القواعد، المشقة، التيسير، الضرر، الضرار، النوازل، المستجدة، الأثر.

ملخص البحث. يشتمل البحث على مقدمة ومبحثين وخاتمة. فالمقدمة فيها: أهمية الموضوع، وسبب اختياره، ومعنى المصطلحات. والمبحث الأول: عن معنى قاعدتي المشقة تجلب التيسير و لا ضرر ولا ضرار وأهميتهما عموما، وفي المجال الطبي خصوصاً. والمبحث الثاني: عن أثر القاعدتين في المسائل الطبية المستجدة، والمعاصرة مثل: الدواء، واللقاحات، وأنواع الجراحات، ونقل الأعضاء، وما يتعلق بالنسب والنكاح، والاستنساخ، والبصمة الوراثية وغير ذلك من المسائل، من جهة بيان أحكام تلك المسائل، وتعليلها، وإظهار اعتماد المفتين عليها. والخاتمة: وفيها أهم النتائج والتوصيات.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين نبينا محمد وعلى آله وصحبه ومن تبعه بإحسان إلى يوم الدين، أما بعد:

فإن الطب من أهم العلوم، قال الإمام الشافعي- رحمه الله-(لا أعلم بعد الحلال والحرام أنبل من الطب)[(١)]، ولذلك ذكر بعض العلماء أنه من فروض الكفاية التي تأثم الأمة إذا فرطت في تعلمه[(٢)]، وأحكام الطب وأنظمته يجب أن تخضع لحكم الله كغيرها من الأحكام والمعاملات، قال تعالى: ﴿إِنِ ٱلْحُكْمُ إِلَّا لِلَّهِ ۚ أَمَرَ أَلَّا تَعْبُدُوٓاْ إِلَّآ إِيَّاهُ﴾[(٣)]. ولما كانت القواعد الفقهية من أفضل ما يعين العاملين في المجال

(١) البغدادي، ١٤٠٦هـ، ص١٨٧.

(٢) الأنصاري، ١٣١٣هـ، ١٨١/٤؛ ابن قدامة، ١٣٨٠، ص٨، ٩؛ الشنقيطي، ١٤١٥هـ، ص٨٠.

(٣) سورة يوسف، الآية: ٤٠.

الطبي من غير المتخصصين في الشريعة على فهم الأحكام الشرعية للمسائل الطبية الكثيرة لسهولة حفظها، وجمعها لكثير من الفروع الفقهية، وسهولة تطبيقها لمن فهمها، مما يغني عن حفظ الكثير من الفروع، ويمكن الأطباء وغيرهم من العاملين في المجال الطبي من فهم الأحكام الشرعية وتطبيقها خاصة عند عدم توافر المفتي كما في الحالات الإسعافية ونحوها. لذلك كله يحتاج العاملون في المجال الطبي إلى الاهتمام بدراسة هذه القواعد والتدرب على تطبيقها، وفهم أثرها، ليستطيعوا من خلال ذلك التعامل مع ما يجد من قضايا طبية، أو على الأقل القدرة على تصوير المسألة للمفتين كما ينبغي. لذا أحببت المساهمة ببحث عن (أثر قاعدتي المشقة تجلب التيسير، ولا ضرر ولا ضرار في المسائل الطبية المستجدة) وذلك لما سبق ذكره من أهمية القواعد الفقهية في الطب وللعاملين فيه، ولأهمية هاتين القاعدتين خاصة في المجال الطبي، وللحاجة الماسة إلى بيان أثرهما في بعض المسائل الطبية المستجدة، حتى يسهل قياس ما يجد مما لم يحكم فيه على ما حكم فيه من المسائل الطبية.

فما أصبت في هذا البحث فمن الله، وما أخطأت فمن نفسي ومن الشيطان وأستغفر الله.

ألفاظ العنوان

أثر[٤]: نتيجة العمل بهاتين القاعدتين في المسائل الطبية المستجدة من بيان لأحكام تلك المسائل، وتعليل لها، وإظهار لاعتماد المفتين عليها.

قاعدتا المشقة تجلب التيسير ولا ضرر ولا ضرار: سأتحدث عنها في المبحث الأول فيكتفي بذلك.

المستجدة: هي التي ظهرت في عصرنا الحاضر، أي في القرن الرابع عشر الهجري، والقرن الخامس عشر الهجري، وتسمى المعاصرة، أو النوازل.ومسألة الجِدة مسألة نسبية، فما كان مستجدا في القرن الأول لم يعد مستجدا في القرون التي تليه، وهكذا .[٥]

خطة البحث

قسمت البحث إلى مقدمة ومبحثين وخاتمة هي:

المقدمة

المبحث الأول: في معنى قاعدتي (المشقة تجلب التيسير) و(لا ضرر ولا ضرار) وأمثلتهما الطبية، وفيه مطلبان:

المطلب الأول: في معنى قاعدة(المشقة تجلب التيسير)وأهميتها، وأمثلتها الطبية.

المطلب الثاني: في معنى قاعدة (لا ضرر ولا ضرار) وأهميتها، وأمثلتها الطبية.

المبحث الثاني: في أثر قاعدتي(المشقة تجلب التيسير) و(لا ضرر ولا ضرار) في المسائل الطبية المستجدة، وفيه خمسة مطالب:

المطلب الأول: في الدواء والتخدير واللقاحات.

المطلب الثاني: في الجراحة ونقل الأعضاء.

---

(٤) ابن منظور، ١٤١٠هـ، ٥/٤ ؛ الفيومي، ١٩٨٧م، ص٢ ؛ الرازي، د.ت، ص٢٦ ؛ الجرجاني، ١٤٠٨هـ، ص٩ .

(٥) القره داغي، ١٤٢٧هـ ، ص٩٧.

المطلب الثالث: في بعض المسائل الطبية المتعلقة بالنكاح والنسب.

المطلب الرابع: في بعض المسائل الطبية المتعلقة بجوانب علمية أخرى.

المطلب الخامس: في بعض المسائل المتعلقة بالعاملين والمتدربين في المجال الطبي.

الخاتمة: وفيها أهم النتائج والتوصيات.

المبحث الأول

معنى قاعدتي(المشقة تجلب التيسير) و(لاضرر ولاضرار) وأمثلتهما الطبية

المطلب الأول: في معنى قاعدة (المشقة تجلب التيسير) وأهميتها وأمثلتها الطبية

أولاً: معنى قاعدة المشقة تجلب التيسير

أ- في اللغة: المشقة في اللغة الجهد والعناء والتعب والشدة والحرج المؤدي لانكسار النفس والبدن.(٦) ومنه قوله تعالى: ﴿وَتَحْمِلُ أَثْقَالَكُمْ إِلَىٰ بَلَدٍ لَّمْ تَكُونُوا۟ بَٰلِغِيهِ إِلَّا بِشِقِّ ٱلْأَنفُسِ﴾(٧).

وتجلب: من جلب وهو سوق الشيء والمجيء به من موضع إلى موضع.(٨)

والتيسير: من اليسر وهو السهولة والليونة وهو ضد العسر، يقال يسر الأمر إذا سهل.(٩)

فمعنى القاعدة في اللغة إذا هو: أن الشدة والعناء والحرج يجيء بالتسهيل ويكون سببا له.(١٠)

ب-وفي الاصطلاح: لا يخرج المعنى الاصطلاحي- في الجملة- عن المعنى اللغوي إلا بأنه أخص، فليست كل مشقة في الشريعة جالبة للتخفيف، فالعبادات مثلاً لا تنفك عن مشقة مخالفة الهوى مثلا، ومع ذلك لا عبرة بهذه المشقة، فالمشقة الجالبة للتخفيف في الشريعة إذا هي الخارجة عن المعتاد لا كل مشقة.(١١)

فيمكن تعريف القاعدة اصطلاحا: أن الشدة والعناء والتعب والصعوبة الخارجة عن المعتاد سبب في

---

(٦) انظر ابن فارس، ١٩٩١م، ١٧٠/٣؛ الأصفهاني، ١٩٦١م، ص٢٦٤؛ ابن منظور، ١٤١٠هـ، ١٨١/١٠؛ الفيومي، ١٩٨٧م، ص٤٣٥؛ ابن الأثير، د.ت، ٤٩١.

(٧) سورة النحل، الآية: ٧.

(٨) انظر: ابن فارس، ١٩٩١م، ٤٦٩/١-٤٧٠؛ وابن منظور، ١٤١٠هـ، ٢٦٨/١؛ وابن الأثير، د.ت، ٢٨١/١- ٢٨٢.

(٩) انظر: ابن فارس، ١٩٩١م، ١٥٥/٦- ٥٦؛ والفيومي، ١٩٨٧م، ص٩٣٦؛ والأصفهاني، ١٩٦١م، ص٥٥١؛ وابن منظور، ١٤١٠هـ، ٢٩٥/٥؛ والقره داغي، ١٩٨٥م، ص١٥٢.

(١٠) انظر: اليوسف، ١٤٠٨هـ، ص٤٧؛ والبورنو، ١٤١٩هـ، ص٢١٨.

(١١) انظر للاستزادة في ضابط المشقة الجالبة للتخفيف: ابن عبدالسلام، ١٤٢٠هـ، ٧/٢-١٢؛ والشاطبي، د.ت، ١١٩/٢وما بعدها؛ والقرافي، د.ت، ١١٨/١-١٢١، ورضا، د.ت، ٢٧٠/٦-٢٧١؛ وابن نجيم، ١٤١٩هـ، ص٧٠؛ والسيوطي، ١٤٠٧هـ، ص١٦٨وما بعدها، والباحسين، ١٤٢٦هـ، ص ٦١ومابعدها؛ واليوسف، ١٤٠٨هـ، ص٤٨ وما بعدها، وابن حميد، ١٤١٢هـ، ص٣٠ وما بعدها.

تخفيف التكاليف الشرعية.[١٢]

ثانياً: أدلة ثبوت قاعدة المشقة تجلب التيسير

الأدلة على ثبوت هذه القاعدة كثيرة جداً من القرآن والسنة والإجماع والمعقول، فكل أدلة التخفيف والتيسير ورفع الحرج هي أدلة لهذه القاعدة، لذلك أكتفي هنا ببعض الأدلة وهي:

أ- من القرآن : قوله تعالى: ﴿يُرِيدُ ٱللَّهُ بِكُمُ ٱلْيُسْرَ وَلَا يُرِيدُ بِكُمُ ٱلْعُسْرَ﴾.[١٣]

- قوله تعالى: ﴿لَا يُكَلِّفُ ٱللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا﴾.[١٤]
- قوله تعالى: ﴿يُرِيدُ ٱللَّهُ أَن يُخَفِّفَ عَنكُمْ﴾.[١٥]
- قوله تعالى: ﴿وَمَا جَعَلَ عَلَيْكُمْ فِي ٱلدِّينِ مِنْ حَرَجٍ﴾.[١٦]

ب- من السنة : عن أبي هريرة رضي الله عنه عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: (إن الدين يسر ولن يشاد هذا الدين أحد إلا غلبه فسددوا وقاربوا وأبشروا).[١٧]

- وعن عائشة رضي الله عنها قالت: (ما خير رسول الله صلى الله عليه وسلم بين أمرين قط إلا أخذ أيسرهما ما لم يكن إثما).[١٨]
- وعن أنس رضي الله عنه قال: قال النبي صلى الله عليه وسلم: (يسروا ولا تعسروا، وسكنوا ولا تنفروا).[١٩]
- وعن ابن عباس قال: قال صلى الله عليه وسلم: (إن الله وضع عن أمتي الخطأ والنسيان وما استكرهوا عليه).[٢٠]
- وعن عائشة رضي الله عنها قالت: قال صلى الله عليه وسلم: (عليكم من العمل ما تطيقون).[٢١]

---

(١٢) انظر في تعريف القاعدة اصطلاحا: *مجلة الأحكام العدلية*، ١٣٠٣هـ، المادة (١٧)، *وشرحها* لسليم رستم باز، ص٢٧؛ والباحسين، ١٤٢٠هـ، ص٤٢٣؛ والبورنو، ١٤١٩هـ، ص٢١٨؛ والسدلان، ١٤٠٧هـ، ص٢٢٠؛ وشبير، ١٤٢٠هـ، ص١٩١.

(١٣) سورة البقرة الآية ١٨٥.

(١٤) سورة البقرة الآية ٢٨٦.

(١٥) سورة النساء الآية ٢٨.

(١٦) سورة الحج الآية ٧٨.

(١٧) أخرجه *البخاري* في كتاب الإيمان، باب إن الدين يسر ١/١٣٠؛ والنسائي في كتاب الإيمان باب الدين يسر ٨/١٢١- ١٢٢.

(١٨) أخرجه البخاري في كتاب الأدب، باب قول النبي صلى الله عليه وسلم يسروا ولا تعسروا، *صحيح البخاري مع فتح الباري* ١٢/١٥٦؛ ومسلم في كتاب الفضائل، باب مباعدته صلى الله عليه وسلم للآثام، واختياره من المباح أسهله، *صحيح مسلم بشرح النووي* ١٥/٨٣.

(١٩) أخرجه *البخاري* في كتاب الأدب، باب قول النبي صلى الله عليه وسلم يسروا ولا تعسر، *صحيح البخاري مع فتح الباري* ١٢/١٥٦؛ والبغوي في كتاب الإمارة والقضاء باب ما على الولاة من التيسير...*شرح السنة للبغوي* ١٠/٦٦ .

(٢٠) أخرجه ابن ماجه في كتاب الطلاق باب طلاق المكره والناسي *سنن ابن ماجه* ١/٦٥٩؛ *والحاكم في المستدرك* ٢/٢١٦ بلفظ: إن الله تجاوز عن أمتي....وقال: هذا حديث صحيح على شرط الشيخين ولم يخرجاه ووافقه الذهبي في التلخيص، وانظر للاستزادة *مصباح الزجاجة في زوائد ابن ماجه* للبوصيري ٢/١٣٠-١٣١، *ونصب الراية* للزيلعي ٢/٦٤-٦٥.

(٢١) أخرجه البخاري في كتاب الإيمان، باب أحب الدين إلى الله أدومه، *صحيح البخاري مع فتح الباري*ا /١٤٠، ومسلم في=

ج – من الإجماع: فمن أدلة عدم التكليف بالشاق الإجماع.(٢٢)

د– من المعقـــول : أن الشريعة منزهة عن التناقض والاختلاف، فقد ثبت أنها موضوعة على قصد الرفق والتيسير، فلا يمكن أن تجمع معه نقيضه وهو قصد المشقة والعنت.(٢٣)

ثالثاً: أهمية القاعدة

قاعدة (المشقة تجلب التيسير) من أصول الشرع، ودعائمه الكبار، بل هي من أمهات القواعد الفقهية(٢٤)، وواحدة من خمس قواعد عليها مدار الفقه،(٢٥) وعلى هذه القاعدة يتخرج معظم رخص الشرع وتخفيفاته،(٢٦) وهي من أوضح مظاهر رفع الحرج في الشريعة، وأبرز ما يكشف عن تطبيقاته فيها.(٢٧) هذا على وجه العموم، أما بالنسبة للمجال الطبي والعاملين فيه فإن هذه القاعدة تعتبر من أهم القواعد التي ينبغي للعاملين في المجال الطبي العناية بها فهما وتطبيقا لمسيس حاجتهم إليها ذلك أن عملهم قائم على أحد أبرز أسباب التخفيف في الشرع ألا وهو المرض، إضافة إلى ما يصاحب عملهم من الخطأ كأي عمل بشري، والخطأ من أسباب التخفيف(٢٨).

= كتاب صلاة المسافرين وقصرها، باب أمر من نعس في صلاته، أواستعجم عليه القرآن....واللفظ له، صحيح *مسلم بشرح النووي* ٦/٧٤.

(٢٢) انظر الشاطبي، د.ت، ٢/١٢٢.

(٢٣) انظر الشاطبي، د.ت، ٢/١٢٣.

(٢٤) انظر: النووي، ١٤١٢هـ؛ ص٢٦٥؛ والباحسين، ١٤٢٩هـ، ص٢٤؛ وشبير، ١٤٢٠هـ، ١٨٧؛ والروكي، ١٤١٩هـ، ص١٩٧؛ والسدلان، ص١٤٠٧هـ، ص٢١٦.

(٢٥) وهي المسماة القواعد الكبرى وهي: أ- الأمور بمقاصدها، ب- اليقين لا يزول بالشك، ج- المشقة تجلب التيسير، د- لا ضرر ولا ضرار (الضرر يزال)، هـ- العادة محكمة.انظر: السيوطي، ١٤٠٧هـ، ص٣٥؛ وابن نجيم، ١٤١٩هـ، ص١٧؛ والسبكي، ١٤١١هـ، ١/١٢ وما بعدها.

(٢٦) انظر: ابن نجيم، ١٤١٩هـ، ص٦٤؛ والسيوطي، ١٤٠٧هـ، ص١٦٢؛ والروكي، ١٤١٩هـ، ص١٦٢؛ والباحسين، ١٤٢٠هـ، ص٢٤؛ والندوي، ١٤١٢هـ، ص٢٦٥.. وقد =

= حصر بعض الفقهاء أسباب التخفيف في ثمانية أسباب هي: ١- السفر، ٢- المرض، ٣- الإكراه، ٤- النسيان، ٥- الجهل ٦- الخطأ، ٧- العسر وعموم البلوى، ٨- النقص كالصغر والجنون، ٩- الاضطرار. انظر: السيوطي، ١٤٠٧هـ، ص١٦٣ وما بعدها؛ وابن نجيم، ١٤١٩هـ، ص٦٤ وما بعدها؛ والبورنو، ١٤١٩هـ، ص٢٢٧- ٢٢٨؛ والروكي، ١٤١٩هـ، ص ١٩٩- ٢٠٠. وقسم بعض الفقهاء الرخص الشرعية إلى مايلي: ١- رخصة إسقاط كإسقاط الصلاة عن الحائض والنفساء ٢- ورخصة تنقيص كالقصر في الصلاة للسفر ٣- رخصة إبدال كإبدال الوضوء بالتيمم ٤- رخصة تقديم كجمع التقديم في الصلاة ٥- رخصة تأخير كتأخير صيام رمضان للمسافر ٦- رخصة اضطرار كالاطلاع على العورة لحاجة المرض ٧- رخصة تغيير كتغيير نظام الصلاة للخوف. انظر: ابن عبدالسلام، ١٤٢٠هـ، ٢/٦؛ والسيوطي، ١٤٠٧هـ، ص١٧٠؛ وابن نجيم، ١٤١٩هـ، ص٧١؛ والزركشي، ١٩٨٢م، ٢/١٦٤؛ والبورنو، ١٤١٩هـ، ص٢٢٩؛ وكامل، ١٤٢٠هـ، ص٢٦٢-٢٦٣.

(٢٧) انظر: الباحسين، ١٤٢٦هـ، ص٢٤.

(٢٨) انظر: السيوطي، ١٤٠٧هـ، ص١٦٣وما بعدها؛ وابن نجيم، ١٤١٩هـ، ص٦٤وما بعدها؛ والبورنو، ١٤١٩هـ، =

فمتى يجوز كشف العورة ؟ ومتى يجب بتر العضو؟ ومتى يصرف العلاج مع ما فيه من مضرة؟ تجد الجواب عن هذه الأسئلة وغيرها عند فهم هذه القاعدة.

رابعاً: بعض القواعد المتفرعة عن قاعدة المشقة تجلب التيسير

يتفرع عن قاعدة المشقة تجلب التيسير عدة قواعد هي في حقيقتها ضوابط وقيود وفروع للقاعدة الأم ومن تلك القواعد على وجه الاختصار ما يلي :

١- قاعدة (الضرورات[٢٩] تبيح المحظورات).[٣٠]

ومعنى القاعدة : أن الممنوع شرعا يباح- بشروط[٣١] - عند الخوف على ضياع الدين ، أو النفس ، أو العرض ، أو العقل ، أو النسل ، أو المال[٣٢].

ومن الأمثلة الطبية على القاعدة : جواز قطع الرجل المصابة بمرض سار ، حفاظا على باقي البدن[٣٣].

٢- قاعدة (الضرورة تقدر بقدرها): وهي كالقيد في القاعدة السابقة وفي قاعدة المشقة تجلب التيسير. ومعناها :

أن ما أبيح للضرورة يباح منه القدر الذي تندفع به الضرورة ولا يزاد على ذلك.[٣٤] ومن الأمثلة الطبية

= ص٢٢٧- ٢٢٨ ، والروكي ، ١٤١٩هـ ، ١٩٩- ٢٠٠.

(٢٩) عرفت الضرورة بأنها : الحالة التي تطرأ على الإنسان بحيث لو لم تراع لجزم أو خيف أن تضيع مصالحه الضرورية - التي هي الدين والنفس والعقل والنسل والمال. انظر : الباحسين ، ١٤٢٦هـ ، ص٤٨٢.

(٣٠) أدرج بعض العلماء هذه القاعدة تحت قاعدة لا ضرر ولا ضرار- الضرر يزال- انظر : السيوطي ، ١٤٠٧هـ ، ص١٧٣ ؛ وابن نجيم ، ١٤١٩هـ ، ص٧٣ ، ولكن إدراجها تحت قاعدة(المشقة تجلب التيسير)أولى ، لأن الضرورة من المشقة الجالبة للتيسير. انظر : البورنو ، ١٤١٩هـ ، ص٢٣٤ ؛ وشبير ، ١٤٢٠هـ ، ص٢١٣- ٢١٤.

(٣١) من الشروط الواجب توافرها لإعمال القاعدة مايلي : ١- أن يكون الضرر المترتب على ارتكاب المحظور أقل من الضرر المترتب على وجود حالة الضرورة. لذلك قيد بعض العلماء القاعدة بقولهم : **الضرورات تبيح المحظورات بشرط عدم نقصانها عنها.٢-** أن يقتصر على القدر الكافي لدفع حالة الضرورة ولا يتجاوز إلى غير ذلك.٣- أن لا توجد وسيلة= أخرى لدفع الضرورة.٤- أن تكون الضرورة قائمة وحقيقية لا متوهمة.٥- الإباحة مقيدة ببقاء الضرورة فإذا زالت الضرورة زال العذر.٦ - لا تزيل الضرورة حق الغير فمن اضطر إلى أكل مال الغير وجب عليه ضمانه أو استحلاله.٧- أن لا يكون المحظور مما لا يحل بحال كالزنا مثلا. انظر : الباحسين ، ١٤٢٦هـ ، ص٤٨٤ وما بعدها ، وشبير ، ١٤٢٠هـ ، ص٢١٤-٢١٥ ؛ واليوسف ، ١٤٠٨هـ ، ص٣٨١وما بعدها ؛ والزحيلي ، ١٣٩٩هـ ، ص٦٩وما بعدها ؛ وأبو سليمان ، ١٤٢٣هـ ، ص٦٤- ٦٥ ؛ وحيدر ، د.ت ، ١/ ٣٤ وما بعدها ؛ والزرقا ، ١٤٠٣هـ ، ص١٣١.

(٣٢) وهي المسماة الضروريات الخمس ، والتي جاءت الشريعة بالمحافظة عليها. انظر للاستزادة في فقه الضرورة وشرح القاعدة ، *فقه الضرورة وتطبيقاته المعاصرة* لأبي سليمان ، ونظرية *الضرورة الشرعية* لجميل مبارك ، *ونظرية الضرورة* للزحيلي ، *والنظرية العامة للضرورة* للمعيني .

(٣٣) المحظور في المثال هو : قطع الرجل ، وجاز فعله بسبب ضرورة الحفاظ على باقي البدن.

(٣٤) انظر : السيوطي ، ١٤٠٧هـ ، ص١٧٤ ؛ وابن نجيم ، ١٤١٩هـ ، ص ٧٣ ؛ وابن الوكيل ، ١٤١٨هـ ، ٢/ ٣٧٠، والزرقا ، ١٤٠٣هـ ، ص١٣٣ ؛ والزرقا ، ١٤١٨هـ ، ٢/ ١٠٠٤- ١٠٠٥ ؛ والحمصي ، ١٣٤٩هـ ، ١/ ٥٦.

على القاعدة: أنه لا يقطع من الرجل إلا ما يدفع به الضرر عن باقي الجسم ولا يزاد، ولا يجوز للطبيب أن ينظر إلى عورة المريض إلا بقدر الحاجة، ولا تتداوى المرأة عند طبيب رجل مع وجود طبيبة تحسن التخصص، لأن اطلاع الجنس على جنسه أخف محظورا.[٣٥]

٣- قاعدة (الحاجة تنزل منزلة الضرورة عامة كانت أو خاصة)[٣٦]: ومعناها: أن المشقة الجالبة للتيسير والتخفيف الاستثنائي ليست محصورة في حالة الضرورة الملجئة إلى ما لابد منه، بل تشمل حالات من الضيق والحرج الواقع بالجماعة والفرد لا تصل إلى حد الضرورة ولكنها لما تسببه من الحرج استدعت تيسيرا وتخفيفا.[٣٧]

ومن الأمثلة الطبية على القاعدة:

جواز تشريح جثة المسلم لغرض التحقق من دعوى جنائية، لحاجة المجتمع أمنيا لذلك.[٣٨] فهنا جاز المحرم للحاجة العامة وإن لم تبلغ حد الضرورة.

ثم إن كثيراً من حالات جواز كشف العورة قد يكون الباعث عليها الحاجة العلاجية الخاصة التي لا تصل إلى حد الضرورة.

ويتبين الفرق بين الضرورة والحاجة في المجال الطبي بالمثال التالي:

فمثال الضرورة: لو أصيبت اليد أو الرجل بمرض لو لم تجر العملية لها لأدى-في غالب الظن-إلى انتقال المرض إلى باقي الجسم مما يؤدي إلى الوفاة.

ومثال الحاجة: كما لو أصيب وتر الأصبع بجفاف مما أدى إلى آلام شديدة لكن هذا المرض مأمون من حيث السراية إلى باقي الجسم، فالعملية هنا حاجة، وفي الذي قبله ضرورة.

---

(٣٥) انظر: الحموي، ١٩٨٥م، ١/٢٧٦- ٢٧٨؛ وشبير، ١٤٢٠، ص٢٢٢.

(٣٦) الحاجة: هي افتقار إلى الشيء الذي يوفر تحققه رفع الضيق والحرج اللاحق بفوات المطلوب، لكنها لو لم تراع لم يدخل على المكلف الفساد العظيم المتحقق بفقدان المصالح الضرورية. انظر: الشاطبي، د.ت، ٢/١٠- ١١. فهي مرتبة دون مرتبة الضرورة لكنها معتبرة في التخفيف عند توافر شروطها. انظر: الغزالي: ١٩٧١م، ص٢٤٧؛ و*مجلة الأحكام العدلية*، ١٣٠٣ه، المادة (٣٢)؛ والحمصي، ١٣٤٩هـ، ١/٧٥؛ والسيوطي، ١٤٠٧هـ، ص١٧٩- ١٨٠؛ وابن نجيم، ١٤١٩هـ، ص٧٨؛ وابن الوكيل، ١٤١٨هـ، ٢/٣٧٠؛ والزرقا، ١٤٠٣هـ، ص١٥٥؛ والباحسين، ١٤٢٦هـ، ص٤٩٩ وما بعدها؛ والبورنو، ١٤١٩هـ، ص٢٤٢؛ والزرقا، ١٤١٨هـ، ٢/١٠٠٥؛ والبوطي، ١٤٠٢هـ، ص١١٨؛ والسدلان، ١٤٠٧هـ، ص٢٨٦وما بعدها.

(٣٧) انظر: الزرقا، ١٤٠٣هـ، ص١٥٥؛ والزرقا، ١٤١٨هـ، ٢/١٠٠٥- ١٠٠٦.

(٣٨) انظر قرار هيئة كبار العلماء في المملكة العربية السعودية رقم: ٤٧ في: ١٣٩٦/٨/٢٠هـ بشأن تشريح جثة المسلم في *أبحاث هيئة كبار العلماء* ٢/٦٨.

المطلب الثاني: في معنى قاعدة (لا ضرر ولا ضرار)[٣٩] وأهميتها وأمثلتها الطبية

أولاً: معنى قاعدة لا ضرر ولا ضرار

أ- في اللغة: لا: نافية، والضرر لغة: يطلق على معان كثيرة منها: الهزال وسوء الحال، والقحط، والشدة، وما كان ضد النفع، والنقص في الشيء، والنقص في الأموال والأنفس.[٤٠] والمعاني الثلاثة الأخيرة أقرب إلى المعنى المراد هنا. والضرار: قيل: بمعنى الضرر فيكون للتأكيد، والراجح: المغايرة بين اللفظين، لأن التأسيس أولى من التأكيد، فيكون معنى الضرر: إلحاق مفسدة بالغير لا على وجه المقابلة أي أن تضر من لم يضرك، والضرار: إلحاق مفسدة بالغير على جهة المقابلة، أي أن تضر من أضر بك على وجه غير جائز[٤١].

ب- في الاصطلاح: عرف الضرر بتعريفات كثيرة منها:

- (الإخلال بمصلحة مشروعة للنفس، أو الغير تعدياً، أو تعسفاً[٤٢]، أو إهمالا)[٤٣] وهذا تعريف للضرر باعتبار سبب حدوثه.

- (كل نقص يلحق الشخص سواء أكان في مال متقوم محترم، أو جسم معصوم، أو عرض مصون)[٤٤] وهذا تعريف للضرر باعتبار محله.

والضرار لا يخرج معناه عما تقدم في اللغة.

فيكون معنى القاعدة إجمالا: أن إلحاق المفسدة بالغير على وجه غير مشروع[٤٥]، محرم مطلقاً[٤٦]،

---

(٣٩) عبر أكثر المؤلفين في القواعد الفقهية عن هذه القاعدة بلفظ (الضرر يزال)، انظر: السيوطي، ١٤٠٧هـ، ص١٧٣؛ وابن نجيم، ١٤١٩هـ، ص ٧٢، *ومجلة الأحكام العدلية* المادة (٢٠)؛ والندوي، ١٤١٢هـ، ص٢٥٢؛ والروكي، ١٤١٩هـ، ص١٩٧، والزرقا، ١٤٠٣هـ، ص١٢٥. والتعبير (بلا ضرر ولا ضرار)أولى، لأن هذا نص الحديث فالتعبير به له من القوة التشريعية ما ليس لغيره، ثم إن نص الحديث أشمل وأعم حيث يشمل الضرر ابتداء ومقابلة. انظر: البورنو، ١٤١٩هـ، ص ٢٥١.

(٤٠) انظر: ابن منظور، ١٤١٠هـ، ٤٨٢/٤ وما بعدها؛ والفيروز آبادي، ١٤١٣هـ، ص٥٥٠؛ والزمخشري، ١٤٠٢هـ، ص٢٦٨؛ والرازي، د.ت، ص١٨٣؛ والفيومي، ١٩٨٧م، ص١٣٦.

(٤١) انظر: ابن منظور، ١٤١٠هـ، ٤٨٢/٤؛ والفيومي، ١٩٨٧م، ص ١٣٦؛ والرازي، د.ت، ص١٨٣؛ والفيروز آبادي، ١٤١٣ه، ، ص٥٥٠؛ وابن دقيق العيد، ١٤٢٦هـ، ص٢٥٢- ٢٥٣؛ والهلالي، ١٤١٢هـ، ص٤٢٣، وابن الملقن، ١٤٢٦هـ، ص٢٧٦- ٢٧٧.

(٤٢) التعسف: الظلم، يقال: عسف فلان فلانا عسفا ظلمه. وعسف السلطان يعسف واعتسف وتعسف ظلم. انظر: ابن منظور، ١٤١٠هـ، ٢٤٦/٩؛ والفيروز آبادي، ١٤١٣هـ، ص١٠٨٢.

(٤٣) انظر: موافي، ١٤١٨هـ، ٩٧/١.

(٤٤) انظر: بوساق، ١٤١٩هـ، ص٢٨؛ والزحيلي، ١٣٩٩هـ، ص٢٥؛ والخفيف، ٢٠٠٠م، ص٣٨؛ والزحيلي، ١٣٩٨هـ، ص١١، والساعاتي، ١٣٦٩هـ، ١٩٣/٢؛ والهلالي، ١٤١٢هـ، ص٤٢٣.

(٤٥) أما إن كان الضرر والضرار على وجه مشروع كما في الحدود، والقصاص فليس مرادا هنا، بل هو عدل وإنصاف.=

سواء أكان ذلك على جهة الابتداء، أو على جهة المقابلة.

ثانياً: دليل ثبوت قاعدة لا ضرر ولا ضرار

هذه القاعدة نص حديث نبوي رواه عن النبي صلى الله عليه وسلم عبادة بن الصامت، وابن عباس، وأبو سعيد الخدري، وأبو هريرة، وجابر، وعائشة، وثعلبة بن أبي مالك القرظي ﷺ[٤٧]. والأدلة على تحريم الإضرار بالآخرين كثيرة جداً من الكتاب والسنة والإجماع،[٤٨] ولكن أغنى عن ذكر هذه الأدلة هنا أن القاعدة نص حديث نبوي.

ثالثاً: علاقة قاعدة (لاضرر ولا ضرار) بقاعدة (المشقة تجلب التيسير)

ذكر بعض العلماء أن قاعدة لا ضرر ولا ضرار متحدة، أو متداخلة مع قاعدة المشقة تجلب التيسير[٤٩]. والصحيح أن القاعدتين غير متحدتين، بل بينهما فرق ذلك أن قاعدة المشقة تجلب التيسير تبرز غالباً في المشاق والمضار التي تقع دون أن يكون للآدمي يد فيها والتي لا يمكن دفعها، أو إزالتها وعمل القاعدة بالتخفيف على المكلف وإباحة المحظور مراعاة لهذه المشقة، بينما قاعدة لا ضرر ولا ضرار يكون بروزها في جانب المضار التي تقع من قبل الآدمي ويمكن إزالتها ودفعها بإزالة الضرر، أو بالتعويض، أو بالعقوبة. وإن كان ذلك لا ينفي أن بينهما نوع تداخل بجامع أن في كل منهما دفع ضرر[٥٠]. ويظهر الفرق بينهما في الجانب الطبي بالمثال، فمثال قاعدة المشقة تجلب التيسير في المجال الطبي: أنه يجوز كشف العورة لضرورة أو حاجة التداوي وهذا داخل تحت قاعدة الضرورات تبيح المحظورات، أو قاعدة الحاجة تنزل منزلة الضرورة بحسب اختلاف حالة

= انظر: الهلالي، ١٤١٢هـ، ص٤٢٤؛ وابن الملقن، ١٤٢٦هـ، ص٢٧٧؛ وابن دقيق العيد، ١٤٢٦هـ، ص٢٥٣.

(٤٦) لأن النكرة في سياق النفي تعم. انظر: ابن الملقن، ١٤٢٦هـ، ص٢٧٦.

(٤٧) أخرجه مرسلاً مالك في كتاب الأقضية باب القضاء في المرفق *الموطأ بشرح الزرقاني* ٤/٤٠، ومرفوعاً ابن ماجه في كتاب الأحكام باب من بنى في حقه ما يضر بجاره *سنن ابن ماجه* ٢/٧٨٤، والدارقطني في كتاب الأقضية والأحكام ٤/٢٢٧- ٢٢٨، والبيهقي في كتاب آداب القاضي باب ما لا يحتمل القسمة *السنن الكبرى* ١٠/١٣٣، والحاكم في كتاب البيوع *المستدرك* ٢/٦٦، وقال: (حديث صحيح الإسناد على شرط مسلم ولم يخرجاه) ووافقه الذهبي في تلخيصه بذيل المستدرك، وأحمد في *المسند* ١/٣١٣، ٥/٣٢٧، والطبراني في *الكبير* ١١/٢٢٨، والحديث لا تخلو طرقه الكثيرة من مقال لكنه بمجموعها لا يقل عن درجة الحسن، فطرقه تقوي بعضها بعضاً. انظر: *الأربعين النووية* ص٦٧، و *جامع العلوم والحكم* ٢/٢٠٧-٢١١، و *إرواء الغليل* ٣/٤١٣، و *الهداية في تخريج أحاديث البداية* للغماري ٨/١٠-١٤، *والتعليق المغني على الدارقطني* للعظيم آبادي ٤/٢٢٧-٢٢٨، *ومصباح الزجاجة* للبوصيري ٢/٢٢١.

(٤٨) انظر: شبير، ١٤٢٠هـ، ص١٦٦-١٧٠.

(٤٩) انظر: السيوطي، ١٤٠٧هـ، ص١٧٣؛ وابن نجيم، ١٤١٩هـ، ص٧٣؛ والحموي، ١٩٨٥م، ١/٢٧٥.

(٥٠) انظر: البورنو، ١٤١٩هـ، ص٢٣٤؛ وشبير، ١٤٢٠هـ، ص١٨٠.

المريض، والقاعدتان من فروع قاعدة المشقة تجلب التيسير. ومثال قاعدة لا ضرر ولا ضرار: أن الطبيب يضمن ما أتلفه بالتعدي أو التفريط دفعا للضرر، بل ويمنع الطبيب الجاهل من مزاولة المهنة ويعزر عند رفضه دفعا للضرر.(٥١) ومن الأمثلة على التداخل بينهما: أن كشف العورة للحاجة الطبية الحقيقية جائز استنادا لقاعدة الحاجة تنزل منزلة الضرورة، بينما يحرم كشف العورة إذا لم يكن هناك حاجة استنادا إلى أن هذا ضرر يجب دفعه فلا ضرر و لا ضرار، فالنظر في الأولى للحاجة، والنظر في الثانية لفعل العبد.

رابعاً: أهمية قاعدة لا ضرر ولا ضرار

هذه القاعدة من القواعد الخمس الكبرى، وهي من أركان الشريعة إذ هي أساس منع الفعل الضار، وترتيب نتائجه في التعويض المالي والعقوبة، وهي سند لمبدأ الاستصلاح في جلب المصالح ودرء المفاسد، كما أنها عدة الفقهاء وعمدتهم وميزانهم في تقرير الأحكام الشرعية للحوادث.(٥٢)

وعلى هذه القاعدة يبنى كثير من أبواب الفقه: كالرد بالعيب، والخيار، والحجر والقصاص، والحدود، والكفارات، وضمان المتلفات، ونصب الأئمة، ودفع الصائل، وقتال المشركين والبغاة، وغير ذلك مما في حكمة مشروعيته دفع للضرر. فنص القاعدة الذي هو نص الحديث ينفي الضرر فيوجب منعه وتحريمه مطلقا، ويشمل ذلك: الضرر العام والخاص، كما أنه يشمل دفع الضرر قبل وقوعه، ورفعه بعد وقوعه، ومن ثم كان إنزال العقوبات الشرعية بالمجرمين داخل في هذه القاعدة، ولا عبرة بما يقع على المجرمين من ضرر، لأنه يتلاشى بالمقارنة بالضرر الذي وقع على الأمة والذي شرعت العقوبات لدفعه.(٥٣)

ولهذه القاعدة في الجانب الطبي من الأهمية ما لا يخفى، لأن المجال الطبي قائم في الأصل على ما جاءت به القاعدة وما تفرع منها بتقريره وهو جلب المصالح ودفع المضار، فالحجر على المريض مرضا معديا هو لدفع الضرر العام عن المجتمع، وكذلك تضمين المتعدي والمفرط من العاملين في المجال الطبي، لحفظ مصالح المرضى ودفع المضار عنهم هو من أظهر تطبيقات هذه القاعدة في المجال الطبي، وكذلك تحريم الاختلاط وكشف العورات دون حاجة هو مما قررته هذه القاعدة، لأن فيه حفظا للأعراض التي هي من الضروريات، ومن المصالح التي جاءت الشريعة بالمحافظة عليها ودفع ما يلحق المفسدة بها، فلا تكشف لأدنى سبب.

خامساً: بعض القواعد المتفرعة عن قاعدة لا ضرر ولاضرار

يتفرع عن قاعدة لا ضرر ولا ضرار عدة قواعد هي

(٥١) انظر: ابن نجيم، ١٤١٩هـ، ص٧٥.

(٥٢) انظر: الزرقا، ١٤١٨هـ، ٢/٩٩٠؛ والبورنو، ١٤١٩هـ، ص٢٥٤.

(٥٣) انظر: الزرقا، ١٤١٨هـ، ٢/٩٩٠؛ والبورنو، ١٤١٩هـ، ص٢٥٤.

في حقيقتها ضوابط وقيود وفروع للقاعدة الأم ومن تلك القواعد على وجه الاختصار ما يلي:

١- قاعدة (الضرر يدفع بقدر الإمكان): معنى القاعدة: أن الضرر يجب دفعه قبل وقوعه بكل الوسائل الممكنة قدر الاستطاعة، فإن وقع وجب إزالته بالكلية وإلا دفع بالقدر الممكن.[٥٤]

ومثال القاعدة في المجال الطبي: أنه يجب منع من ثبت جهله من الأطباء ونحوهم من مزاولة العمل دفعا للضرر قبل وقوعه، وكذلك يجب إيقافهم، بل ومعاقبتهم عند مزاولة العمل، وتضمينهم ما تلف تحت أيديهم دفعاً للضرر بعد وقوعه بقدر الإمكان.

٢- قاعدة (الضرر لا يزال بمثله) أو (الضرر لا يزال بالضرر): معنى القاعدة: أنه لا يجوز إزالة الضرر بإحداث ضرر مثله ولا أشد منه من باب أولى، لأنه لا يصدق على هذا إزالة ضرر. فالواجب إذا إزالة الضرر دون إحداث ضرر إن أمكن، وإلا فبأخف منه[٥٥].

ومثال القاعدة طبياً: أنه لا يجوز إجراء الجراحة إذا غلب على الظن أن المفسدة الحاصلة بها مماثلة، أو أعظم من مفسدة تركها.

٣- قاعدة (إذا تعارض مفسدتان روعي أعظمهما ضررا بارتكاب أخفهما)[٥٦]، أو (الضرر الأشد يزال بالضرر الأخف)[٥٧]، أو(يختار أهون الشرين، أو أخف الضررين)[٥٨]. وهذه القواعد بمعنى واحد تقريباً.

ومعناها: أنه إذا تحتم وقوع أحد ضررين، أحدهما أشد من الأخر، فيختار الأخف دفعا للأشد[٥٩].

ومثال القاعدة طبياً: ما ذكره بعض الفقهاء من أنه يجوز شق بطن الميتة لإخراج جنينها مرجو الحياة، لأن التمثيل بجسد المرأة وإن كان فيه ضرر، إلا أنه أخف من ضرر ترك الجنين يموت في بطن الأم الميتة. بينما لا يجوز شق بطن الميت لاستخراج لؤلؤة ابتلعها، لأن ضرر الشق أشد[٦٠].

٤- قاعدة (يتحمل الضرر الخاص لدفع الضرر العام)[٦١]: هذه القاعدة بمعنى القواعد الماضية إذ إن الضرر العام أشد والضرر الخاص أخف فعند التعارض

---

(٥٤) انظر: الزرقا، ١٤١٨هـ، ٩٩٢/٢؛ والبورنو، ١٤١٩هـ، ص٢٥٦؛ وشبير، ١٤٢٠هـ، ص١٨٤، والسدلان، ١٤٠٧هـ، ص٥٠٨.

(٥٥) انظر: السبكي، ١٤١١هـ، ٤١/١؛ والسيوطي، ١٤٠٧هـ، ص١٧٦، وابن نجيم، ١٤١٩هـ، ص٧٤؛ والأتاسي، ١٣٤٩هـ، ٦٣/١؛ وحيدر، د.ت ٣٦/١؛ والزرقا، ١٤١٨هـ، ٩٩٤/٢؛ والبورنو، ١٤١٩هـ، ص٢٥٩.

(٥٦) انظر: السيوطي، ١٤١١هـ، ص١٧٨؛ وابن نجيم، ١٤١٩هـ، ص٧٦.

(٥٧) انظر: ابن نجيم، ١٤١٩هـ، ص٧٥؛ ومجلة الأحكام العدلية، ١٣٠٣هـ، المادة: ٢٧.

(٥٨) انظر: مجلة الأحكام العدلية، ١٣٠٣هـ، المادة: ٢٩؛ والزرقا، ١٤٠٣هـ، ص١٤٩؛ والزرقا، ١٤١٨هـ، ٩٩٥/٢؛ والبورنو، ١٤١٩هـ، ص٢٦٠.

(٥٩) انظر: البورنو، ١٤١٩هـ، ص٢٦٠.

(٦٠) انظر: ابن نجيم، ١٤١٩هـ، ص٧٦.

(٦١) انظر: ابن نجيم، ١٤١٩هـ، ص٧٤؛ والزرقا، ١٤٠٣هـ، ص١٤٣؛ والزرقا، ١٤١٨هـ، ٩٩٥/٢.

يتحمل الضرر الأخف وهو الخاص دفعا للضرر الأشد وهو العام. والمقصود بالعام المتعلق بالأمة، أو المجتمع، والمقصود بالخاص الضرر الفردي، ولخصوصية موضوعها وأهميته أفردتها[٦٢].

ومثال القاعدة طبياً: أن المريض مرضاً يخشى انتقاله يحجر عليه وإن كان في هذا ضرر عليه، ولكن هذا الضرر يتحمل دفعا للضرر العام الذي قد يلحق المجتمع لو لم يحجر على المريض.

٥- قاعدة (درء المفاسد أولى من جلب المصالح)[٦٣]: ومعنى القاعدة: أنه إذا تعارضت مفسدة ومصلحة قدم دفع المفسدة على جلب المصلحة في الغالب، لأن اعتناء الشارع بترك المنهيات أشد من اعتنائه بفعل المأمورات[٦٤]. لقوله صلى الله عليه وسلم: (فإذا نهيتكم عن شيء فاجتنبوه، وإذا أمرتكم بشيء فأتوا منه ما استطعتم)[٦٥].

وهذا الأمر كما سبق في الغالب، وإلا فقد يقدم جلب المصالح على درء المفاسد إذا كانت المصالح أكبر، وأهم[٦٦].

مثال القاعدة طبياً: أنه يحرم اختلاء الممرضات بالمرضى من الرجال، لما فيه من المفاسد التي دفعها مقدم على مصلحة كون الممرضة أكثر عطفا على المرضى من الممرض الرجل.

ومثال تقديم جلب المصلحة على دفع المفسدة لغلبة المصلحة: جواز كشف العورة للحاجة الطبية الحقيقية، مع ما فيه من مفسدة هتك الأستار، لرجحان مصلحة المداواة[٦٧].

المبحث الثاني

أثر قاعدتي(المشقة تجلب التيسير) و (لاضرر ولاضرار) في المسائل الطبية المستجدة

توطئة

المقصود بهذا الفصل التمثيل لا الحصر، لأن القصد من البحث بيان الأهمية، ومدى التأثير وهذا يحصل بالمثال، ثم إن مدة البحث، وحجمه لا تمكن من الاستقراء. كذلك لن أتعرض للخلاف في المسائل ولا للترجيح، بل سأكتفي ببيان أثر القاعدتين في توجيه الأحكام في المسائل الطبية المستجدة، ومدى اعتماد المفتين على هاتين القاعدتين في بيان أحكام المسائل الطبية

---

(٦٢) انظر: الزرقا، ١٤٠٣هـ، ص١٤٣؛ والبورنو، ١٤١٩هـ، ص٢٦٣.

(٦٣) انظر: السيوطي، ١٤٠٧هـ، ص١٧٩؛ وابن نجيم، ١٤١٩هـ، ص٧٨؛ ومجلة الأحكام العدلية، ١٣٠٣هـ، المادة: ٣٠؛ والزرقا، ١٤٠٣هـ، ص١٥١، والزرقا، ١٤١٨هـ، ٩٩٦/٢.

(٦٤) انظر: البورنو، ١٤١٩هـ، ص٢٦٥.

(٦٥) أخرجه البخاري في كتاب الاعتصام باب الاقتداء بسنن رسول الله صلى الله عليه وسلم *صحيح البخاري مع فتح الباري*١٥/١٧٦، ومسلم في كتاب الحج باب فرض الحج مرة في العمر *صحيح مسلم بشرح النووي*، ١٠١/٩.

(٦٦) انظر: ابن عبدالسلام، ١٤٢٠هـ، ٦٩/١؛ وابن نجيم، ١٤١٩هـ، ص٧٨، والسدلان، ١٤٠٧هـ، ص٥٢٤.

(٦٧) انظر: ابن عبدالسلام، ١٤٢٠هـ، ٧٩/١.

المستجدة، لأن هذا هو المقصود من هذا البحث.

وهاتان القاعدتان ثابتتان بالأدلة الشرعية، فالاستدلال بهما، والاعتماد عليهما هو استدلال واعتماد على الأدلة الشرعية، قلت ذلك دفعا لتوهم تقديمهما على الأدلة الشرعية.

المطلب الأول: في الدواء والتخدير واللقاحات

المسألة الأولى: في الدواء المشتمل على نسبة ضئيلة من الكحول

ذهب الكثير من العلماء إلى جواز التداوي بالأدوية المشتملة على نسبة ضئيلة من الكحول غير المسكرة عند الحاجة، وعدم وجود بديل عنها، وأن يصف ذلك طبيب ثقة أمين في مهنته[٦٨]. وهنا يظهر اعتماد المفتين على قاعدة(الحاجة تنزل منزلة الضرورة)، و(قاعدة الضرورات تبيح المحظورات)- وهاتان القاعدتان متفرعتان من قاعدة (المشقة تجلب التيسير)، كما بينت ذلك في الفصل الأول- ويظهر ذلك من اشتراطهم للجواز: الحاجة، وعدم البديل، ووصف الطبيب الثقة لها. غير أنهم قيدوا هذا الحل للحاجة بقيد وهو عدم وقوع الضرر كما في حالة المرأة الحامل، والطفل الصغير حيث أثبت بعض العلماء أن الكحول مضرة بهما ولو كانت النسبة متدنية فيحرم حينئذ تناولها، أو وصفها للحامل ، أو الطفل الصغير استنادا إلى قاعدة(لا ضرر ولا ضرار)[٦٩] التي هي نص حديث نبوي. وقد تخرج المسألة الأخيرة على القاعدة الفرعية(الضرر لا يزال بمثله)، لأنه لما كان العلاج المحتوي على نسبة من الكحول والذي أجيز للحاجة قد يسبب ضرراً مساوياً، أو أشد من الضرر الذي سيحدث عند عدم تناول العلاج حرم تناوله، استناداً إلى هذه القاعدة وإلى قاعدة (يختار أهون الشرين) وكلتاهما متفرعتان عن القاعدة الأم (لا ضرر ولا ضرار).

المسألة الثانية:في الأدوية المشتملة على شيء من الدم

ذهب بعض العلماء إلى جواز تناول الدواء المشتمل

(٦٨) انظر: حماد، ١٤٢٥هـ، ص٥١؛ والأشقر، ١٤٢٦هـ، ص١٢٣، وقرار *مجمع الفقه الإسلامي*، ١٤٢٣هـ، المنبثق من منظمة المؤتمر الإسلامي رقم: ٢٣ (٣/١١) بشأن السؤال الثاني عشر من استفسارات المعهد العالمي للفكر الإسلامي بواشنطن ونصه مايلي: (هناك كثير من الأدوية تحوي كميات مختلفة من الكحول تتراوح بين٠،١٠ ٪ و٢٥٪ ومعظم هذه الأدوية من أدوية الزكام واحتقان الحنجرة والسعال وغيرها من الأمراض السائدة.وتمثل هذه الأدوية الحاوية للكحول ما يقارب ٩٥٪من الأدوية في هذا المجال مما يجعل الحصول على الأدوية الخالية من الكحول عملية صعبة، أو متعذرة، فما حكم تناول هذه الأدوية؟ الجواب: للمريض المسلم تناول الأدوية المشتملة على نسبة من الكحول إذا لم يتيسر دواء خال منها، ووصف ذلك الدواء طبيب ثقة أمين في مهنته) *قرارات وتوصيات مجمع الفقه الإسلامي*، ١٤٢٣هـ، ص٨٩.

(٦٩) انظر: حماد، ١٤٢٥هـ، ص٥٢ وما بعدها؛ والجندي، ١٩٩٥م، ص٤.

على شيء من الدم بشرط عدم البديل الحلال، وأن يكون في المرض خطورة على النفس، أو الأعضاء، أو يكون الألم شديداً لا يحتمل، أو يحتمل مع مشقة زائدة، وأن يكون بقدر ما يدفع المرض. معللين الحكم: بأن الحاجة للتداوي بالمحرمات-عدا الخمر التي ورد بها نص[٧٠]- تنزل منزلة الضرورة عند الحنفية والشافعية على الصحيح من المذهب[٧١].

والأمر ظاهر في الاعتماد على قاعدة(المشقة تجلب التيسير)بضوابطها، وما تفرع عنها في توجيه الحكم.

المسألة الثالثة: في حكم بيع الدم

جاء في القرار الثالث من قرارات الدورة الحادية عشرة للمجمع الفقهي التابع لرابطة العالم الإسلامي في الفترة ١٣-١٤٠٩/٧/٢٠هـ ما نصه: (أما حكم أخذ العوض عن الدم وبعبارة أخرى: بيع الدم، فقد رأى المجلس: أنه لا يجوز، لأنه من المحرمات المنصوص عليها في القرآن الكريم، مع الميتة ولحم الخنزير، فلا يجوز بيعه وأخذ عوض عنه، ..... ويستثنى من ذلك حالة الضرورة إليه للأغراض الطبية ولا يوجد من يتبرع به إلا بعوض، فإن الضرورات تبيح المحظورات، بقدر ما ترفع الضرورة، وعندئذ يحل للمشتري دفع العوض، ويكون الإثم على الآخذ، ولا مانع من إعطاء المال على سبيل الهبة والمكافأة، تشجيعا على القيام بهذا العمل الإنساني الخيري، لأنه يكون من باب التبرعات، لا من باب المعاوضات. وصلى الله على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم تسليماً كثيراً والحمد لله رب العالمين)ا.هـ[٧٢]

وأثر قاعدتي(الضرورات تبيح المحظورات) و(الضرورة تقدر بقدرها) المتفرعتين من قاعدة (المشقة تجلب التيسير) ظاهر في قرار المجلس حيث أجاز بيع الدم- وهو أمر يهم بنوك الدم جداً - استنادا وبناء على هذه القواعد مما يدل على مدى أهميتها في المجال الطبي.

المسألة الرابعة: في حكم الأنسولين المأخوذ من الخنزير

جاء في توصيات الندوة الطبية الفقهية الثامنة للمنظمة الإسلامية للعلوم الطبية بالكويت٢٢-١٩٩٥/٥/٢٤ما نصه: (الأنسولين الخنزيري المنشأ، يباح لمرضى السكري التداوي به للضرورة وبضوابطها الشرعية)[٧٣]. والاعتماد على قاعدة الضرورات تبيح

(٧٠) سأل طارق بن سويد الجعفي النبي صلى الله عليه وسلم عن الخمر؟ فنهاه، فقال: إنما أصنعها للدواء. فقال: (إنه ليس بدواء، ولكنه داء) أخرجه مسلم في كتاب الأشربة باب تحريم التداوي بالخمر وبيان أنها ليست بدواء. *صحيح مسلم بشرح* النووي، ١٣/١٥٢.

(٧١) انظر: القره داغي، ١٤٢٧هـ، ص٢٢٩؛ والأشقر، ١٤٢٦هـ، ص١٠٩- ١٢٥؛ وحماد، ١٤٢٥هـ، ص٣٨؛ وانظر في: الكاساني، ١٣٢٧هـ، ١/٦١؛ وابن عابدين، ١٢٧٢هـ، ٤/٢١٥؛ والرملي، ١٣٥٧هـ، ٨/١٢؛ والشربيني، ١٣٧٧هـ، ٤/١٨٨، والنووي، د.ت، ٩/٥٤.

(٧٢) انظر *قرارات المجمع الفقهي الإسلامي* - رابطة العالم الإسلامي - ص٢٥٣- ٢٥٤.

(٧٣) انظر: حماد، ١٤٢٥هـ، ص٧٢-٧٣.

المحظورات في بناء الحكم ظاهر.

وقد أجابت هيئة كبار العلماء في المملكة العربية السعودية عن السؤال الموجه من وزير الصحة بطلب بيان حكم الأنسولين البشري الذي يحضر بطرق كيماوية تبدأ بمعالجة الأنسولين المشتق من الخنزير بسلسلة من التفاعلات الكيماوية لاستبدال بعض مكوناته من الأحماض الأمينية للحصول على منتج نهائي يسمى بالأنسولين البشري يتطابق في تركيبه مع مكونات الأنسولين الآدمي. وقد أجابت الهيئة في قرارها رقم: ١٣٦، في ١٤٠٧/٦/٢٠هـ بما نصه: وقد رأى المجلس بعد الدراسة والعناية وفي ضوء الأدلة المذكورة: أنه لا مانع من استعمال الأنسولين المنوه عنه في السؤال لعلاج مرضى السكر بشرطين: أولهما: أن تدعو إليه الضرورة. وثانيهما: ألا يوجد بديل يغني عنه ويقوم مقامه. وتأثير قاعدة المشقة تجلب التيسير وما تفرع عنها ظاهر في إجابة هيئة كبار العلماء.

المسألة الخامسة: في استخدام جلد الخنزير والكلب في عمليات ترقيع الجلد[٧٤]

جاء في توصيات الندوة الطبية الفقهية الثامنة للمنظمة الإسلامية للعلوم الطبية بالكويت٢٢-١٩٩٥/٥/٢٤ما نصه: (الرقع الجلدية المأخوذة من الكلب، أو الخنزير لا يجوز استخدامها إلا عند عدم وجود البديل الجائز شرعا وعند الضرورة، شريطة أن تكون مؤقتة)[٧٥]. ويظهر التأكيد على حالة الضرورة.

المسألة السادسة: في حكم التخدير لإجراء العمليات نص بعض الفقهاء المتقدمين على جواز استعمال المواد المخدرة عند الحاجة إليها للجراحة[٧٦]. فجوازها في الجراحة الطبية مبني على وجود الضرورة والحاجة فتتقيد بقدر الحاجة المطلوبة، ويبقى الزائد على القدر المحتاج إليه على الأصل وهو حرمة الاستعمال.

وبناء على ذلك فإنه يجب على الطبيب المخدر أن يحدد النسبة المطلوبة لتخدير المريض حسب الحاجة، ولا يجوز له أن يزيد عليها إلا بقدر الضرورة، فإذا كانت الجراحة الطبية من النوع الذي يمكن إجراؤه بتخدير المريض تخديراً موضعياً، فإنه لا يجوز له أن يعدل إلى تخديره تخديراً كلياً إلا إذا وجدت الضرورة الداعية إلى ذلك[٧٧]. وكذلك لا يجوز للقائم بالتخدير أن يختار طريقة أشد ضرراً من غيرها متى ما أمكن التخدير بالطريقة التي هي أقل منها ضرراً

---

(٧٤) يستخدم جلد الخنزير في الجراحة الجلدية المعاصرة لترقيع جلد الإنسان المصاب بحروق الدرجة الثالثة ترقيعاً مؤقتاً عند عدم توفر رقعة جلدية كافية من جلد المريض نفسه أو أي جلد إنساني آخر، حيث وجد أن إنقاذ حياة ذلك المريض تتطلب تغطية أكبر مساحة ممكنة من القدر المحروق لحمايته من التلوث ومنع تبخر السوائل منه. حماد، ١٤٢٥هـ، ص٧٣؛ والجندي، ١٩٩٥م، ص١٥.

(٧٥) انظر: حماد، ١٤٢٥هـ، ص٧٣-٧٤.

(٧٦) انظر: ابن عابدين، ١٢٧٢هـ، ٤٠٨/٥؛ وابن فرحون، ١٣٠١هـ، ١٦٩/٢-١٧٠؛ والنووي، ١٤٠٥هـ، ١٧١/١٠؛ والمرداوي، ١٣٧٦هـ، ٤٣٨/٨؛ والشنقيطي، ١٤١٥هـ، ص٢٨٦- ٢٨٧.

(٧٧) انظر: الشنقيطي، ١٤١٥هـ، ص ٢٩٠.

وأكثر أماناً ، لما في تقديم الطريقة المضرة من تعريض المريض لعواقبها السيئة دون حاجة موجبة لذلك. وكذلك لا يجوز له أن يعدل إلى التخدير عن طريق العورة-فتحة الشرج- متى أمكن التخدير عن طريق الوريد ونحوه ، لأن العورة لا يستباح كشفها إلا عند الحاجة(٧٨) ، فإذا انتفت الحاجة إلى إعطائه المخدر عن طريق العورة فأصر القائم بالتخدير على إعطائه عن طريق العورة كان متعديا ومضرا للمريض والقاعدة أنه لا ضرر ولا ضرار(٧٩).

وقد أجابت اللجنة الدائمة للبحوث العلمية والإفتاء في السؤال الثاني من الفتوى رقم : ٣٦٨٥ عن حكم التخدير أثناء العمليات الجراحية بما يلي : يجوز استعمال ذلك ، لما يقتضيه من المصلحة الراجحة ، إذا كان الغالب على المريض السلامة من ذلك وبالله التوفيق(٨٠).

وتأثير قاعدة المشقة تجلب التيسير وما تفرع عنها ، وضبط تصرفات القائم بالتخدير بقاعدة لا ضرر ولا ضرار وما تفرع عنها واضح جدا في إباحة التخدير للضرورة أو الحاجة الماسة- وهو المعبر عنه في فتوى اللجنة بالمصلحة الراجحة- بشرط عدم تجاوز الحد المباح للحاجة ، ومراعاة حالة المريض ونوع المخدر المناسب له ، والكيفية المناسبة- وهو المعبر عنه في فتوى اللجنة بالسلامة- وتجاوز المخدر لهذه الشروط إضرار بالمريض داخل تحت قاعدة لا ضرر ولا ضرار.

المسألة السابعة: في حكم الإلزام بأخذ اللقاحات

يجوز لولي الأمر الإلزام باللقاحات لما في ذلك من دفع ضرر الأمراض المعدية عن الأمة ، وفي تركه الإلزام إضرار بالأمة والقاعدة الفقهية تنص على أن لا ضرر ولا ضرار(٨١).

المطلب الثاني: في الجراحة ونقل الأعضاء

المسألة الأولى: في شروط جواز الجراحة الطبية

ذكر العلماء شروطا لجواز الجراحة الطبية هي :

١- أن تكون الجراحة مشروعة. فلا يجوز للمريض أن يطلب فعل جراحة ولا للطبيب أن يجيبه إلا بعد أن تكون تلك الجراحة المطلوبة مأذوناً بفعلها شرعاً(٨٢).

فلا يجوز بحال إجراء عملية تغيير الجنس للأشخاص الذين لا لبس في تحديد جنسهم ، لأن في هذه تغييراً لخلق الله ، قال تعالى : ﴿وَلَآمُرَنَّهُمْ فَلَيُبَتِّكُنَّ

---

(٧٨) انظر : ابن الهمام ، ١٣١٧هـ ، ١/١٧٩ ؛ والحطاب ، ١٣٣٩هـ ، ١/٥٩٨- ٥٩٩ ؛ والنووي ، ١٤٠٥هـ ، ١/٢٨٢ ؛ وابن مفلح ، ١٣٩٩هـ ، ١/٣٦٠ ؛ وابن عبد السلام ، ١٤٢٠هـ ، ٢/١٦٥.

(٧٩) انظر : الشنقيطي ، ١٤١٥هـ ، ص٢٩٠-٢٩١.

(٨٠) انظر : الفوزان ، ١٤٢٤هـ ، ص٢٠٩.

(٨١) انظر : *قرارت وتوصيات مجمع الفقه الإسلامي* المنبثق من منظمة المؤتمر الإسلامي ص٢٢٨ ؛ والقره داغي ، ١٤٢٧هـ ، ص١٧١.

(٨٢) انظر : الشنقيطي ، ١٤١٥هـ ، ص١٠٤ ؛ وشرف الدين ، ١٤٠٣هـ ، ص٤٢.

ءَاذَانَ ٱلْأَنْعَٰمِ وَلَءَامُرَنَّهُمْ فَلَيُغَيِّرُنَّ خَلْقَ ٱللَّهِ ﴾[٨٣]، ولا عبرة بدعوى كراهية البعض لجنسه الذي ولد عليه نتيجة عوامل معينة وما يسببه البقاء على جنسه من الضرر، لأن هذا ضرر متوهم لا يقارن بضرر تغيير خلق الله[٨٤].

٢-أن يكون المريض محتاجا إلى الجراحة وفيها مصلحة راجحة له. سواء كانت حاجته إليها ضرورية بأن خاف على نفسه الهلاك، أو تلف عضو من أعضائه، أو كانت حاجته إلى الجراحة دون ذلك بأن بلغت مقام الحاجة الماسة التي يلحقه مشقة شديدة في ترك الجراحة. أما إن كانت الجراحة خالية من المصلحة ولا حاجة له فيها فتحرم إعمالا للقاعدة الشرعية لا ضرر ولا ضرار[٨٥].

٣- توفر الأهلية في الطبيب الجراح ومساعديه. بأن يكونوا على علم وبصيرة بالجراحة، وقادرين على إجرائها على الوجه المطلوب. وفي حالة عدم توفر هذا الشرط فلا يحل إجراء العملية ويكون الطبيب متعديا وضارا إذا أجراها، ويلزمه الضمان، بل ويقع عليه التعزير، لأنه لا ضرر ولا ضرار[٨٦].

٤- إذن المريض أو وليه بالجراحة.

٥- أن يغلب على ظن الطبيب نجاح العملية وألا يترتب على فعلها ضرر أكبر[٨٧].

لأنه إذا غلب على الظن أن العملية لن تنجح، أو أن الضرر المترتب عليها سيكون أكبر كان فعلها من الضرر المنهي عنه حيث إن الشرع نهى عن الضرر والضرار والقاعدة الشرعية أنه (لا ضرر ولا ضرار) (والضرر لا يزال بمثله) (والضرر لا يزال بالضرر) (ويختار أخف الضررين).

٦- أن لا يوجد البديل الأخف منها[٨٨]. فإن وجد الأخف لم يعدل إلى الجراحة، لأن الضرر الأشد يزال بالضرر الأخف، كما لو كان تفتيت الحصى في المثانة بالليزر أهون ضررا من الجراحة.

وهذه الشروط كما هو ظاهر مبنية في الغالب على قاعدة المشقة تجلب التيسير، كما في الشرط الثاني عند اشتراط الحاجة الضرورية أو التي تنزل منزلة الضرورة، وعلى قاعدة لا ضرر ولا ضرار وما تفرع عنها، كما هو ظاهر في الشروط الأول والثالث والخامس والسادس.

---

(٨٣) سورة النساء، الآية: ١١٩.

(٨٤) انظر: الشنقيطي، ١٤١٥هـ، ص١٩٩.

(٨٥) انظر: الحجاوي، ١٣٥١هـ، ٣٠٢/٢؛ والكاساني، ١٣٢٧هـ، ١٩٨/٤؛ والشنقيطي، ١٤١٥ه، ص١٠٥-١٢٢.

(٨٦) انظر: ابن قدامة، ١٤١٢هـ، ١١٧/٨؛ وابن مفلح، = ١٣٩٩هـ، ٤٠٩/٥؛ والشنقيطي، ١٤١٥هـ، ص١١٢.

(٨٧) انظر: الشنقيطي، ١٤١٥هـ؛ ص١١٧-١٢٤.

(٨٨) انظر: الشوكاني، ١٣٤٤هـ، ٢٠٥/٨؛ وابن القيم، ١٣٧٧هـ، ص١١٥؛ والشنقيطي، ١٤١٥هـ، ص١٢٠.

المسألة الثانية: في جراحة إنقاذ المريض من الموت

وهي الجراحة التي يعبر عنها بعض الأطباء بجراحة المحافظة على الحياة، التي إذا لم تجر في الوقت المناسب فإن المريض سيموت غالبا في فترة وجيزة[٨٩]. ومن أمثلتها ما يلي :

١- الجراحة لمعالجة انفجار الزائدة الدودية.

٢- الجراحة لمعالجة انسداد الأمعاء.

٣- الجراحة لمعالجة نزيف الدماغ.

٤- الجراحة لمعالجة نزيف الكبد الحاد[٩٠].

٥- الجراحة لمعالجة السطام القلبي الحاد[٩١].

وإذا أصيب الإنسان بهذا النوع من الحالات التي يخشى عليه الهلاك بسببها يصير حينئذ مضطراً، ويبلغ بذلك مقام الضرورة التي تجيز فعل المحظورات من تخدير، وكشف عورة، وشق، وقطع، بناء على القاعدة الفقهية : (الضرورات تبيح المحظورات) ذلك أن مشقة الخوف من الهلاك جالبة للتخفيف والقاعدة الفقهية : (أن المشقة تجلب التيسير)[٩٢].

وبهذا ظهر أثر قاعدة (المشقة تجلب التيسير) والقاعدة المتفرعة عنها (الضرورات تبيح المحظورات) في الحكم على هذه الأعمال الطبية .

المسألة الثالثة: في جراحة إزالة الآلام الشديدة

وهذه الجراحة يقصد منها إزالة ضرر ومشقة الألم الشديد الذي تحدثه بعض الأمراض، وإن لم يترتب على هذه الأمراض يقين موت كالحالات في المسألة الأولى، ومن الأمثلة على هذه الجراحات ما يلي :

١- جراحة التراكوما (الرمد الحبيبي).

٢- جراحة استئصال اللوزتين حال التهابهما المزمن.

٣- جراحة استئصال أورام المبيض عند النساء.

٤- جراحة التهاب الوريد الخثري[٩٣].

والحكم في هذه الحالات كالحكم في حالات المسألة الأولى-وإن لم تكن بخطورتها- وأثر قاعدة المشقة تجلب التيسير في الحكم على هذه الحالات كأثره في الحكم في المسألة الأولى.

---

(٨٩) انظر: الشنقيطي، ١٤١٥هـ، ص١٣٣ ؛ والتكريتي، ١٤٠٢هـ، ص٢٦٥.

(٩٠) انظر في هذه الجراحات وغيرها: بيرم ، د.ت، ص١٦٩ ؛ والتكريتي، ١٤٠٢هـ، ص٢٦٤ ؛ والشنقيطي، ١٤١٥هـ، ص١٣٣-١٣٤.

(٩١) السطام القلبي الحاد : هي الحالة التي تتوقف فيها قابلية القلب عن الاسترخاء، والانقباض الطبيعيين، كما تقل إمكانية استيعابه للدم الوريدي الراجع، وبذلك ينخفض النتاج القلبي والتوتر الشرياني بينما يرتفع الضغط الوريدي، ويقول الأطباء إنه إذا لم يتم إسعاف صاحب هذه الحالة بالجراحة اللازمة فإنه يموت خلال نصف ساعة بعد الإصابة. القباني، ١٤٠١هـ، ص٣٤٢؛ وانظر: الشنقيطي، ١٤١٥هـ ص١٣٤.

(٩٢) انظر: الشنقيطي، ١٤١٥هـ، ص١٣٥-١٣٦ ؛ والسيوطي، ١٤٠٧هـ، ص١٦٨.

(٩٣) التهاب الوريد الخثري: مرض يصيب جدران الأوردة والنسج حولها، ويرافقه تخثر للدم، ويعالج بالجراحة إذا بلغ درجة الخطورة. انظر : القباني، ١٤٠١هـ، ص٢٩٥- ٣٠٣؛ والشنقيطي، ١٤١٥هـ، ص١٤١.

المسألة الرابعة: في الجراحة الصغرى

وهي الجراحة التي يقصد بها إزالة بعض الزوائد من الجسم، وعلاج بعض الجروح وتنظيفها وخياطتها، وقطع الأنسجة المتهتكة، ومعالجة موضعها، والمشقة من عدم إجرائها لاتصل إلى ما عليه الحال في المسألتين السابقتين، ومن أمثلتها ما يلي:

١- جراحة استئصال الزوائد اللحمية في الأنف.

٢- جراحة فتح الطبلة.

٣- جراحة شق مجرى الوتر في أصبع اليد[٩٤].

فهذه الجراحات وإن لم تبلغ حد الضرورة أو قريبا منها كما في حالات المسألتين السابقتين، إلا أن الحاجة متوافرة إلى هذا النوع من الجراحات، والمشقة في عدم إجرائها قائمة، فيجوز إجرائها استنادا إلى القاعدة الفقهية (الحاجة تنزل منزلة الضرورة عامة كانت أو خاصة) ولكن ما أبيح للحاجة يقدر بتلك الحاجة، وبناء على ذلك فلا يكشف من العورة إلا بقدر إجراء العملية ولا يزاد ولا يعطى إلا مخدر موضعي يمنع من ألم العملية، ويحرم تجاوز الطبيب الجراح، أو الطبيب المخدر قدر الحاجة، لأنه (لا ضرر ولا ضرار).

وعلى الطبيب في حالة اجتماع أكثر من حالة جراحية- كما في حالة الحوادث والحرائق- الموازنة بينها فيقدم جراحة إنقاذ الحياة على إزالة الألم الشديد، وإزالة الألم الشديد على الجراحة الصغرى، لأن القاعدة الفقهية تقول (إذا تعارض مفسدتان روعي أعظمهما ضررا بارتكاب أخفهما). فإن قدم الصغرى مثلا على إزالة الألم كان ذلك إضرارا منه بالمريض وتعديا، والقاعدة الفقهية أنه(لا ضرر ولا ضرار).

فجواز إجراء الجراحة بني على قاعدة الحاجة تنزل منزلة الضرورة المتفرعة عن قاعدة المشقة تجلب التيسير، وعند تعارض الجراحات يقدم الأشد بناء على قاعدة التعارض المتفرعة من قاعدة لا ضرر ولا ضرار، وعند مخالفة الطبيب لهذه الضوابط يحكم بتعديه استنادا إلى قاعدة لا ضرر ولا ضرار.

المسألة الخامسة: في جراحة التجميل

جراحة التجميل تنقسم إلى قسمين:

١- الجراحة التي يقصد منها إزالة النقص أو التشوه أو التلف اللاحق بالجسم أو جزء منه بسبب عيب خلقي أو مكتسب (طارئ) ومن أمثلتها: التصاق أصابع اليد، وانسداد فتحة الشرج، وتشوه الجلد بسبب الحروق، وكسور الوجه الشديدة بسبب الحوادث. فهي جراحة ضرورية أو حاجية تنزل منزلة الضرورية وبناء عليه فهي جائزة إذ القاعدة الفقهية تنص على أن (المشقة تجلب التيسير) والقاعدة المتفرعة منها تقول إن(الضرورات تبيح المحظورات) والقاعدة المتفرعة الأخرى تنص على (أن الحاجة تنزل منزلة الضرورة).

٢- الجراحة التي يقصد منها تحسين المظهر وإزالة الشيخوخة دون حاجة ولا ضرورة ومن أمثلتها: تجميل الأنف بالتصغير أو التكبير، تكبير الثديين، إزالة

(٩٤) انظر: الشنقيطي، ١٤١٥هـ، ص١٤٨.

تجاعيد الوجه. وهذه الجراحة لم تدع لها حاجة ولا ضرورة فتبقى على أصل الحرمة عند بعض العلماء ، لأن إجراءها يتطلب تخديراً، وكشف عورات وحقن مواد مضرة مثل الهرمونات الجنسية ونحوها مما ثبت ضرره، فيحرم فعلها للطبيب ولطالبها، ولا عبرة بتوهم الرغبة النفسية[٩٥]. فالقاعدة الفقهية المتفرعة عن قاعدة (لا ضرر ولا ضرار) تنص على أن (الضرر الأشد يزال بالضرر الأخف) ولاشك أن الأضرار المتوفرة في هذا النوع من الجراحات أعظم من مجرد الضرر النفسي الوهمي.

المسألة السادسة: في نقل عضو من إنسان إلى آخر

جاء في القرار الأول من قرارات الدورة الثامنة للمجمع الفقهي التابع لرابطة العالم الإسلامي المنعقدة في الفترة من٢٨/٤- ١٤٠٥/٥/٧هـ ما يلي :

(فإن مجلس المجمع الفقهي الإسلامي..... قد نظر في موضوع أخذ بعض أعضاء الإنسان، وزرعها في إنسان آخر مضطر إلى ذلك العضو، لتعويضه عن مثيله المعطل فيه، مما توصل إليه الطب الحديث، وأنجزت فيه إنجازات عظيمه الأهمية بالوسائل الحديثة. وذلك بناء على الطلب المقدم إلى المجمع الفقهي، من مكتب رابطة العالم الإسلامي في أمريكا. واستعرض المجمع الدراسة التي قدمها الشيخ عبد الله البسام في هذا الموضوع، وما جاء فيها من اختلاف الفقهاء المعاصرين، في جواز نقل الأعضاء وزرعها، واستدلال كل فريق منهم على رأيه بالأدلة الشرعية التي رآها. وبعد المناقشة المستفيضة بين أعضاء مجلس المجمع رأى المجلس أن استدلالات القائلين بالجواز هي الراجحة، ولذلك انتهى المجلس إلى القرار التالي :

أولاً: إن أخذ عضو من جسم إنسان حي، وزرعه في جسم إنسان آخر، مضطر إليه لإنقاذ حياته، أو لاستعادة وظيفة من وظائف أعضائه الأساسية، هو عمل جائز لا يتنافى مع الكرامة الإنسانية، بالنسبة للمأخوذ منه، كما أن فيه مصلحة كبيرة وإعانة خيرة للمزروع فيه، وهو عمل مشروع وحميد، إذا توافرت فيه الشرائط التالية :

١- أن لا يضر أخذ العضو من المتبرع به ضرراً يخل بحياته العادية، لأن القاعدة الشرعية (أن الضرر لا يزال بضرر مثله ولا بأشد منه)، ولأن التبرع حينئذ يكون من قبيل الإلقاء بالنفس إلى التهلكة، وهو أمر غير جائز شرعاً.

٢- أن يكون إعطاء العضو طوعا من المتبرع دون إكراه.

٣- أن يكون زرع العضو هو الوسيلة الطبية الوحيدة الممكنة لمعالجة المريض المضطر.

٤- أن يكون نجاح كل من عمليتي النزع والزرع محققا في العادة أو غالباً.

---

(٩٥) انظر: الشنقيطي، ١٤١٥هـ، ص١٨٢-١٩١ ؛ والجرعي، ١٤٢٨هـ، ٢٢..

ثانياً: تعتبر جائزة شرعا بطريق الأولوية الحالات التالية: ١- أخذ العضو من إنسان ميت لإنقاذ إنسان آخر مضطر إليه. بشرط أن يكون المأخوذ منه مكلفا، وقد أذن بذلك حالة حياته.

٢- وأن يؤخذ العضو من حيوان مأكول ومذكى مطلقا، أو غيره عند الضرورة لزرعه في إنسان مضطر إليه.

٣- أخذ جزء من جسم الإنسان، لزرعه أو الترقيع به في جسمه نفسه، كأخذ قطعة من جلده، أو عظمه، لترقيع ناحية أخرى من جسمه بها عند الحاجة إلى ذلك.

٤- وضع قطعة صناعية من معادن أو مواد أخرى في جسم الإنسان، لعلاج حالة مرضية فيه، كالمفاصل، وصمام القلب، وغيرهما. فكل هذه الحالات الأربع يرى المجلس جوازها شرعا بالشروط السابقة.وقد شارك في هذه الجلسة فريق من الأطباء لمناقشة هذا الموضوع.....)[٩٦]ا.هـ.

وأثر قاعدتي المشقة تجلب التيسير وما تفرع عنها، ولا ضرر ولا ضرار وما تفرع عنها ظاهر في قرار المجلس من جهة التأكيد على الضرورة والحاجة لإباحة النقل، ومن جهة اشتراط عدم الإضرار بالمتبرع.

(٩٦) انظر *قرارات المجمع الفقهي الإسلامي* التابع لرابطة العالم الإسلامي، ص١٥٥-١٥٦.

المطلب الثالث: في بعض المسائل الطبية المتعلقة بالنكاح والنسب

المسألة الأولى:في التلقيح الصناعي (أطفال الأنابيب)

جاء في قرار مجمع الفقه الإسلامي الدولي رقم: ١٦(٣/٤) ما نصه: (بعد استعراضه البحوث المقدمة في موضوع التلقيح الصناعي(أطفال الأنابيب) والاستماع لشرح الخبراء والأطباء، وبعد التداول الذي تبين منه للمجلس أن طرق التلقيح الصناعي المعروفة في هذه الأيام سبعة، وبناء عليه قرر ما يلي:

أولاً: الطرق الخمس التالية محرمة شرعا، وممنوعة منعا باتا لذاتها، أو لما يترتب عليها من اختلاط الأنساب وضياع الأمومة وغير ذلك من المحاذير الشرعية التالية:

الأولى: أن يجري التلقيح بين نطفة مأخوذة من زوج وبييضة مأخوذة من امرأة ليست زوجته ثم تزرع تلك اللقيحة في رحم زوجته.

الثانية: أن يجري التلقيح بين نطفة رجل غير الزوج وبيضة الزوجة ثم تزرع تلك اللقيحة في رحم الزوجة.

الثالثة: أن يجري تلقيح خارجي بين بذرتي زوجين ثم تزرع اللقيحة في رحم امرأة متطوعة بحملها.

الرابعة: أن يجري تلقيح خارجي بين بذرتي رجل أجنبي وبيضة امرأة أجنبية وتزرع اللقيحة في رحم الزوجة.

الخامسة: أن يجري تلقيح خارجي بين بذرتي

زوجين ثم تزرع اللقيحة في رحم الزوجة الأخرى.

ثانيـــاً : الطريقتان السادسة والسابعة لا حرج من اللجوء إليهما عند الحاجة مع التأكيد على ضرورة أخذ الاحتياطات اللازمة وهما :

السادسة : أن تؤخذ نطفة من زوج وبيضة من زوجته ويتم التلقيح خارجيا ثم تزرع اللقيحة في رحم الزوجة.

السابعة : أن تؤخذ بذرة الزوج وتحقن في الموضع المناسب من مهبل زوجته أو رحمها تلقيحاً داخلياً. والله أعلم).[٩٧]

وجه أثر القاعدتين: يظهر أثر قاعدة المشقة تجلب التيسير وما تفرع منها وقاعدة(لا ضرر ولا ضرار) وما تفرع منها في قوله ثانيا : الطريقتان السادسة والسابعة لا حرج من اللجوء إليهما عند الحاجة مع التأكيد على ضرورة أخذ الاحتياطات اللازمة.حيث بين أن الجواز مبني على وجود الحاجة المقرر في قاعدة (الحاجة تنزل منزل الضرورة) ثم أوجب أخذ الاحتياطات اللازمة عند إجراء عملية التلقيح ، لأن عدم أخذ الاحتياطات فيه تعد على إحدى الضروريات الخمس وهي : حفظ النسل ، وهذا من أعظم الضرر المنهي عنه بقاعدة (لا ضرر ولا ضرار) وما تفرع عنها (الضرر لا يزال بمثله) ومن باب أولى ألا يزال بما هو أشد منه.

المسألة الثانية: في زراعة الأعضاء التناسلية[٩٨]

جاء في قرار المجمع الفقهي التابع لمنظمة المؤتمر الإسلامي رقم : ٥٧(٦/٨) ما يلي :

(**أولاً: زرع الغدد التناسلية**: بما أن الخصية والمبيض يستمران في حمل وإفراز الصفات الوراثية (الشفرة الوراثية) للمنقول منه حتى بعد زرعهما في متلق جديد ، فإن زرعهما محرم شرعا.

ثانياً: زرع أعضاء الجهـــاز التناســـلي:زرع بعض أعضـــاء الجهـــاز التناســـلي الـــتي لا تنقـــل الصـــفات الوراثية[٩٩] –ما عدا العورات المغلظة– جائز لضرورة مشروعة ووفق الضوابط والمعايير الشرعية) .

وأثر قاعدة (لا ضرر ولا ضرار) يظهر في تحريم زراعة الغدد التناسلية لما في ذلك من الضرر المحقق على النسل حيث إنه يؤدي إلى اختلاط الأنساب وهذا ضرر نفته الشريعة في قاعدة لا ضرر ولا ضرار.

وأما أثر قاعدة المشقة تجلب التيسير فيظهر في إباحة زراعة الأعضاء التناسلية التي لاتنقل الصفات الوراثية وذلك عند الضرورة عملا بقاعدة (الضرورات تبيح المحظورات) المتفرعة عن قاعدة (المشقة تجلب التيسير).

---

(٩٧) انظر *قرارات وتوصيات مجمع الفقه الإسلامي* المنبثق من منظمة المؤتمر الإسلامي ، ص٧٤-٧٥.

(٩٨) جعلت هذه المسألة في هذا المبحث مع أن المبحث السابق لنقل الأعضاء ، لأنها تتعلق بالنسب فهي ألصق بهذا المبحث. وانظر للاستزادة *أحكام نقل أعضاء الإنسان في الفقه الإسلامي* للأحمد، ٢/٥٣٨وما بعدها ، *والنسب ومدى تأثير المستجدات العلمية في إثباته* لأبي رقعة ، ص٤٨٩ وما بعدها.

(٩٩) كالرحم للمرأة ، والحبل المنوي للرجل. انظر *مجلة مجمع الفقه الإسلامي*، ع٦ ، ج٣، ص٢١٥٥.

المسألة الثالثة: في إسقاط الجنين المشوه خلقياً

جاء في القرار الرابع من قرارات المجمع الفقهي الإسلامي التابع للرابطة في الدورة الثانية عشرة المنعقدة في١٥-١٤١٠/٧/٢٢هـ ما يلي: (إذا كان الحمل قد بلغ مائة وعشرين يوما لا يجوز إسقاطه ولو كان التشخيص الطبي يفيد أنه مشوه الخلقة إلا إذا ثبت بتقرير لجنة طبية من الأطباء الثقات المختصين أن بقاء الحمل فيه خطر مؤكد على حياة الأم، فعندئذ يجوز إسقاطه سواء كان مشوه أم لا، دفعا لأعظم الضررين.

قبل مرور مائة وعشرين يوما على الحمل إذا ثبت وتأكد بتقرير لجنة طبية من الأطباء المختصين الثقات- وبناء على الفحوص الفنية بالأجهزة والوسائل المختبرية- أن الجنين مشوه تشويها خطيراً غير قابل للعلاج، وأنه إذا بقي وولد في موعده، ستكون حياته سيئة وآلاما عليه وعلى أهله، فعندئذ يجوز إسقاطه بناء على طلب الوالدين، والمجلس إذ يقرر ذلك: يوصي الأطباء والوالدين بتقوى الله، والتثبت في هذا الأمر. والله ولي التوفيق)[١٠٠].

وأثر قاعدة لا ضرر ولا ضرار ظاهر في تجويز إسقاط الجنين ولو أكمل مائة وعشرين يوماً، إذا كان في ذلك ضرر على الأم حيث علل الحكم بقاعدة الضرر الأشد يزال بالضرر الأخف، وكذلك قاعدة المشقة تجلب التيسير لها أثر في الحكم بجواز إسقاطه قبل إكماله مائة وعشرين يوما عند الحاجة التي بينها في القرار، حيث إن الحاجة تنزل منزلة الضرورة، بل إن قاعدة المشقة تجلب التيسير قد يبنى عليها الحكم الأول بإسقاطه ولو أكمل مائة وعشرين عند الخوف على الأم، لأن الضرورات تبيح المحظورات وهي المتفرعة عن المشقة تجلب التيسير.

المسألة الرابعة: في الإلزام بالفحص الطبي قبل الزواج

ذهب جماعة من العلماء إلى أنه يجوز لولي الأمر الإلزام بالفحص الطبي وإصدار الأنظمة بذلك، وعللوا الحكم بأن الفحص الطبي لا يعتبر افتئاتاً على الحرية الشخصية، لأن فيه مصلحة الفرد أولاً، والجماعة ثانياً، وحتى لو ترتب عليه ضرر خاص فإنه يتحمل لأجل الضرر العام كما تقضي بذلك القواعد الفقهية:(يتحمل الضرر الخاص لدفع الضرر العام)، و(يرتكب أهون الشرين وأخف الضررين وأدنى المفسدتين)، و(درء المفسدة أولى من جلب المصلحة)[١٠١].

والقواعد المستدل بها متفرعة عن قاعدة لا ضرر ولا ضرار كما هو معلوم.

المطلب الرابع: في بعض المسائل الطبية المتعلقة بجوانب علمية أخرى

المسألة الأولى: في الاستنساخ البشري

عرف الاستنساخ بأنه: توليد كائن حي أو أكثر، إما

(١٠٠) انظر: *قرارات المجمع الفقهي الإسلامي*، التابع لرابطة العالم الإسلامي ص٢٧٧، وانظر: الرميخان، ١٤١٩هـ، ص٥٠.

(١٠١) انظر: القره داغي، ١٤٢٧هـ، ص٢٨٤-٢٨٥؛ و النجار، ١٤٢٦هـ، ص٣٠٦-٣١٢.

بنقل النواة من خلية جسدية إلى بييضة منزوعة النواة، وإما بتشطير بييضة مخصبة في مرحلة تسبق تمايز الأنسجة والأعضاء[١٠٢]. وقد قرر مجلس مجمع الفقه الإسلامي الدولي بشأن الاستنساخ[١٠٣] ما يلي:

(أولاً: تحريم الاستنساخ البشري بطريقتيه المذكورتين، أو بأي طريقة أخرى تؤدي إلى التكاثر البشري. ثانياً: إذا حصل تجاوز للحكم الشرعي المبين في الفقرة (أولاً) فإن آثار تلك الحالات تعرض لبيان أحكامها الشرعية. ثالثاً: تحريم كل الحالات التي يقحم فيها طرف ثالث على العلاقة الزوجية سواء أكان رحما أم بييضة أم حيواناً منوياً أم خلية جسدية للاستنساخ. رابعا: يجوز شرعا الأخذ بتقنيات الاستنساخ والهندسة الوراثية في مجالات الجراثيم وسائر الأحياء الدقيقة والنبات والحيوان في حدود الضوابط الشرعية بما يحقق المصالح ويدرأ المفاسد.

خامساً: مناشدة الدول الإسلامية إصدار القوانين والأنظمة اللازمة لغلق الأبواب المباشرة وغير المباشرة أمام الجهات المحلية أو الأجنبية والمؤسسات البحثية والخبراء الأجانب للحيلولة دون اتخاذ البلاد الإسلامية ميدانا لتجارب الاستنساخ البشري والترويج لها.....).

وبالنظر في قرار المجمع، وفي البحوث المختلفة حول الاستنساخ بنوعيه المنصوص عليهما في قرار المجمع[١٠٤]

---

(١٠٢) *قرارات وتوصيات مجمع الفقه الإسلامي* المنبثق من منظمة المؤتمر الإسلامي، ص٣١٩، ويفهم من التعريف أن الاستنساخ البشري نوعان: **الأول**: وهو الذي أشار إليه بقوله: (إما بنقل النواة من خلية جسدية إلى بييضة منزوعة النواة) وهوالمعروف بالاستنساخ الجسدي، حيث تؤخذ الخلية من أي موضع من الجسم، فهذا النوع خارج الإطار الطبيعي لتكاثر الإنسان، فهو لا يحتاج إلى معاشرة جنسية، بل ولا إلى حيوان منوي لتلقيح البييضة، ولم ينجح هذا النوع بعد على الإنسان.**الثاني**: وهو الذي أشار إليه بقوله: (وإما بتشطير بييضة مخصبة في مرحلة تسبق تمايز الأنسجة والأعضاء) وهو المعروف بالاستنساخ الجنيني أو بالتشطير(الاستئآم) الذي يتم في إطار الحيوان المنوي والبييضة عن طريق دمج الحيوان المنوي الذكري مع البييضة المؤنثة صناعيا كما هو الحال في أطفال الأنابيب، وعندما تبدأ البييضة المخصبة بالانقسام إلى خليتين يضاف إنزيم معين لإذابة الغشاء المحيط بها، ثم تفصل الخليتان وتوضع كل منهما في غشاء خلوي بديل عن الغشاء المتمزق مصنوع من بعض الطحالب البحرية، فيكون الناتج عندنا بييضتين متطابقتين تحملان الصفات الوراثية نفسها، ويمكن زرع كلا البييضتين في رحم الأم أو تزرع إحداهما وتجمد الأخرى في وسائل النيتروجين عند درجة ٨٠تحت الصفر لحين الاحتياج إليها، ويمكن بهذه الطريقة نسخ أي عدد من الأجنة. وهناك نوع ثالث لم يشر له التعريف وهو الاستنساخ العضوي والذي يقوم على استنساخ بعض الأعضاء كالجلد مثلاً. انظر: إبراهيم، ١٤٢٦هـ، ص١٢٥ وما بعدها؛ والقره داغي، ١٤٢٧هـ، ص٣٧٠ وما بعدها.

(١٠٣) في القرار رقم ٩٤(١٠/٢) من قرارات الدورة العاشرة= =٢٣-١٤١٨/٢/٢٨هـ.وقد أخذت الشاهد وتركت الجزء الأخير من القرار اختصارا .انظر: *قرارات المجمع* ص٣٢٠-٣٢١.

(١٠٤) انظر للاستزادة بحث *الاستنساخ* ضمن: إبراهيم، ١٤٢٦هـ، ص١٢٥، والقره داغي، ١٤٢٧هـ، ص٣٧٠ومابعدها؛ *وبحوث عن الاستنساخ* لكل من محمد السلامي، وحسن الشاذلي، وأحمد الجندي، وصالح =

وجدت أن تحريم المجمع وغيره من العلماء للاستنساخ رغم أن فيه بعض المصالح-منها حل بعض مشاكل العقم التي لا حل لها في غيره من الطرق- يرجع إلى رجحان مفاسده- ومنها: تغيير خلق الله، وتشويه الأجنة وقتلها، وتضييع النسب....الخ. على المصالح التي يمكن أن يقدمها الاستنساخ وهذا باختصار تطبيق لقاعدة (درء المفاسد أولى من جلب المصالح) المتفرعة عن قاعدة(لا ضرر ولا ضرار).

ذلك أنه لما غلبت مضاره، كان في العمل به إضرار بالدين، والنفس، والنسل، وهذه ثلاث من الضروريات التي جاءت الشريعة بالمحافظة عليها وتحريم كل ما يضر بها. وهذا هو عمل قاعدة (لا ضرر ولا ضرار).

المسألة الثانية: في العلاج الجيني(العلاج بالمورثات)

عرف العلاج الجيني بأنه: (عبارة عن تحوير وراثي لخلايا المريض بهدف علاج الأمراض)[١٠٥].

وقيل هو: (إدخال جين سليم مكان الجين المصاب إلى خلايا المرضى المصابين بعيب وراثي)[١٠٦].

فالهدف من العلاج الجيني: إصلاح الخلل في الجينات، أو تطويرها، أو استئصال الجين المسبب للمرض واستبدال جين سليم به[١٠٧].

وقد جاء في قرار المجمع الفقهي التابع لرابطة العالم الإسلامي[١٠٨] بشأن استفادة المسلمين من علم الهندسة الوراثية[١٠٩]-ومنها العلاج الجيني- ما يلي:

(... وقد تبين للمجلس: أن محور علم الهندسة الوراثية هو التعرف على الجينات (المورثات) وعلى تركيبها، والتحكم فيها من خلال حذف بعضها- لمرض أو غيره-أو إضافتها، أو دمجها بعضها مع بعض لتغيير الصفات الوراثية الخلقية.

وبعد النظر والتدارس والمناقشة..... يقرر المجلس ما يلي:

ثانياً: الاستفادة من علم الهندسة الوراثية في الوقاية من المرض أو علاجه، أو تخفيف ضرره بشرط أن لا يترتب على ذلك ضرر أكبر.

ثالثاً: لا يجوز استخدام أي من أدوات علم

= الكريم في العدد العاشر، الجزء الثالث من *مجلة مجمع الفقه الإسلامي*، ص ١٣٣وما بعدها؛ وأبو البصل، ١٤١٩هـ، *والاستنساخ في ميزان الشريعة* ضمن: الأشقر، ١٤٢٦هـ، ص٧ وما بعدها، وتوصيات *الندوة الفقهية الطبية التاسعة* - رؤية إسلامية لبعض المشاكل الطبية-الدار البيضاء ٨-١٤١٨/٢/١١هـ.

(١٠٥) انظر: الجمعية الطبية البريطانية، ١٩٩٥م، ص٢٣٤؛ وإبراهيم، ١٤٢٦هـ، ص٧٥.

(١٠٦) انظر: مزيك، ١٩٩٥م، ص٩٨؛ وإبراهيم، ١٤٢٦هـ، ص٧٥.

(١٠٧) القره داغي، ١٤٢٧هـ، ص٣١١.

(١٠٨) القرار الأول من قرارات الدورة الخامسة عشرة المنعقدة في ١١-١٤١٩/٧/١٥هـ، انظر: *قرارات المجمع*، ص٣١١ وما بعدها.

(١٠٩) عرف علم الهندسة الوراثية بأنه: علم يهتم بدراسة التركيب الوراثي للخلية الحية، ويستهدف معرفة القوانين التي تتحكم بالصفات الوراثية من أجل التدخل فيها وتعديلها، وإصلاح العيوب التي تطرأ عليها. *الموسوعة الطبية الفقهية* لأحمد كنعان ص ٩٢١.

الهندسة الوراثية ووسائله في الأغراض الشريرة والعدوانية ، وفي كل ما يحرم شرعاً.

رابعاً : لا يجوز استخدام أي من أدوات علم الهندسة الوراثية ووسائله للعبث بشخصية الإنسان ، ومسئوليته الفردية ، أو للتدخل في بنية المورثات (الجينات) بدعوى تحسين السلالة البشرية.

خامساً : لا يجوز إجراء أي بحث أو القيام بأية معالجة أو تشخيص يتعلق بمورثات إنسان ما إلا للضرورة وبعد إجراء تقويم دقيق وسابق للأخطار والفوائد المحتملة المرتبطة بهذه الأنشطة ، وبعد الحصول على الموافقة المقبولة شرعا مع الحفاظ على السرية الكاملة للنتائج ، ورعاية أحكام الشريعة الإسلامية الغراء القاضية باحترام الإنسان وكرامته.

سادساً : يجوز استخدام أدوات علم الهندسة الوراثية ووسائله في حقل الزراعة وتربية الحيوان شريطة الأخذ بكل الاحتياطات لمنع حدوث أي ضرر- ولو على المدى البعيد-بالإنسان أو الحيوان ، أو البيئة.

سابعاً : يدعو المجلس الشركات والمصانع المنتجة للمواد الغذائية والطبية وغيرها من المواد المستفادة من علم الهندسة الوراثية ، إلى البيان عن تركيب هذه المواد ، ليتم التعامل والاستعمال عن بينة حذراً مما يضر أو يحرم شرعاً.

ثامناً : يوصي المجلس الأطباء وأصحاب المعامل ، والمختبرات بتقوى الله واستشعار رقابته ، والبعد عن الإضرار بالفرد والمجتمع والبيئة).

وعند النظر أجد أن أهم ما بني عليه هذا القرار وغيره من البحوث والأحكام التي أصدرها بعض العلماء [١١٠] بخصوص الهندسة الوراثية ومنها العلاج الجيني قاعدة(المشقة تجلب التيسير) و قاعدة (لا ضرر ولا ضرار) حيث جوزوا العلاج الجيني للضرورة بشرط أن يكون الضرر المترتب على ارتكاب المحظور أقل من الضرر المترتب على وجود حالة الضرورة ، وهذا أخذ بقاعدة (الضرورات تبيح المحظورات بشرط عدم نقصانها عنها) وهذه مأخوذة من قاعدة (المشقة تجلب التيسير) ، ثم حرموا على العاملين في هذا المجال الإقدام على هذا العلاج إذا ترتب عليه ضرر مماثل أو أكبر وهذا مبني على أن (الضرر لا يزال بالضرر) ، (والضرر الأشد يزال بالضرر الأخف) ، و(يختار أخف الضررين) ، وغير ذلك من القواعد المتفرعة عن قاعدة (لا ضرر ولا ضرار) ، وأنه لا عبرة بالمصالح الموجودة في هذا العلاج إذا ترتبت عليه مفاسد أعظم (لأن درء المفاسد أولى من جلب المصالح).

---

(١١٠) انظر : القره داغي ، ١٤٢٧هـ ، ص٣٠١ وما بعدها ؛ والنجار ، ١٤٢٦هـ ، ص٧٥وما بعدها ؛ وأبو البصل ، ١٤١٩هـ ، ، ص١٧٩.

المسألة الثالثة: في البصمة الوراثية[١١١]

عرف المجمع الفقهي الإسلامي التابع لرابطة العالم الإسلامي البصمة الوراثية وذكر شيئاً من أحكامها في قراره السابع من قرارات الدورة السادسة عشرة المنعقدة في ٢١-١٤٢٢/١٠/٢٦هـ وقد جاء في القرار ما يلي:

(وبعد النظر إلى التعريف الذي سبق للمجمع اعتماده في دورته الخامسة عشرة ونصه: "البصمة الوراثية هي البنية الجينية (نسبة إلى الجينات أي المورثات)، التي تدل على هوية كل إنسان بعينه.

وأفادت البحوث والدراسات العلمية أنها من الناحية العلمية وسيلة تمتاز بالدقة، لتسهيل مهمة الطب الشرعي. ويمكن أخذها من أي خلية (بشرية) من الدم، أو اللعاب، أو المني، أو البول، أو غيره" ..... وقد تبين من البحوث والدراسات والمناقشات أن نتائج البصمة الوراثية تكاد تكون قطعية في إثبات نسبة الأولاد إلى الوالدين، أو نفيهم عنهما وفي إسناد العينة(من الدم أو المني أو اللعاب) التي توجد في مسرح الحادث إلى صاحبها..... وأن الخطأ في البصمة الوراثية ليس واردا من حيث هي، وإنما الخطأ في الجهد البشري أو عوامل التلوث ونحو ذلك، وبناء على ما سبق قرر ما يأتي:

أولاً: لا مانع شرعا من الاعتماد على البصمة الوراثية في التحقيق الجنائي واعتبارها وسيلة إثبات في الجرائم التي ليس فيها حد شرعي ولا قصاص..... وذلك يحقق العدالة والأمن للمجتمع ويؤدي إلى نيل المجرم عقابه وتبرئة المتهم، وهذا مقصد مهم من مقاصد الشريعة.

ثانياً: إن استعمال البصمة الوراثية في مجال النسب لابد أن يحاط بمنتهى الحذر والحيطة والسرية، ولذلك لابد أن تقدم النصوص والقواعد الشرعية على البصمة الوراثية.

ثالثاً: لا يجوز شرعاً الاعتماد على البصمة الوراثية في نفي النسب، ولا يجوز تقديمها على اللعان.

رابعاً: لا يجوز استخدام البصمة الوراثية بقصد التأكد من صحة الأنساب الثابتة شرعا، ويجب على الجهات المختصة منعه وفرض العقوبات الزاجرة؛ لأن في ذلك المنع حماية لأعراض الناس وصونا لأنسابهم.

خامساً: يجوز الاعتماد على البصمة الوراثية في مجال إثبات النسب في الحالات الآتية: أ- حالات التنازع على مجهول النسب بمختلف صور التنازع التي ذكرها الفقهاء، سواء أكان التنازع على مجهول النسب

---

(١١١) وصفت البصمة الوراثية بأنها: المادة المورثة الموجودة في خلايا جميع الكائنات الحية، وهي مثل تحليل الدم أوبصمات الأصابع أو المادة المنوية أو الشعر أو الأنسجة، تبين مدى التشابه والتماثل بين الشيئين أو الاختلاف بينهما، فهي بالاعتماد على مكونات الجينوم البشري الشفرة التي تحدد مدى الصلة بين المتماثلات، وتجزم بوجود الفرق أو التغاير بين المختلفات عن طريق معرفة التركيب الوراثي للإنسان في ظل علم الوراثة أحد علوم الحياة. الزحيلي، ١٤٢٣هـ، ص٥٧. وانظر للاستزادة: السبيل، ١٤٢٣هـ، والهلالي، ١٤٢١هـ؛ والنجار، ١٤٢٦هـ، ص١٥٥ومابعدها؛ والقره داغي، ١٤٢٧هـ، ص ٣٣٧ وما بعدها.

بسبب انتفاء الأدلة أو تساويها ، أم كان بسبب الاشتراك في وطء الشبهة ونحوه.

ب- حالات الاشتباه في المواليد في المستشفيات ، ومراكز رعاية الأطفال ونحوها ، وكذا الاشتباه في أطفال الأنابيب.

ج- حالات ضياع الأطفال واختلاطهم ، بسبب الحوادث أو الكوارث أو الحروب وتعذر معرفة أهلهم ، أو وجود جثث لم يمكن التعرف على هويتها ، أو بقصد التحقق من هويات أسرى الحروب والمفقودين.

سادساً : لا يجوز بيع الجينوم البشري[١١٢] لجنس أو لشعب أو لفرد لأي غرض كما لا تجوز هبتها لأي جهة ، لما يترتب على بيعها أو هبتها من مفاسد.

سابعاً : يوصي المجمع بما يأتي :

أ) أن تمنع الدولة إجراء الفحص الخاص بالبصمة الوراثية إلا بطلب من القضاء ؛ وأن يكون في مختبرات للجهات المختصة ، وأن تمنع القطاع الخاص الهادف للربح من مزاولة هذا الفحص لما يترتب على ذلك من المخاطر الكبرى.

ب) تكوين لجنة خاصة بالبصمة الوراثية في كل دولة يشترك فيها المتخصصون الشرعيون ، والأطباء ، والإداريون وتكون مهمتها الإشراف على نتائج البصمة الوراثية ، واعتماد نتائجها.

ج) أن توضع آلية دقيقة لمنع الانتحال والغش ، ومنع التلوث وكل ما يتعلق بالجهد البشري في حقل مختبرات البصمة الوراثية حتى تكون النتائج مطابقة للواقع وأن يتم التأكد من دقة المختبرات ، وأن يكون عدد المورثات (الجينات المستعملة للفحص) بالقدر الذي يراه المختصون ضرورياً دفعاً للشك)ا.هـ.

وهذا القرار وإن لم يصرح باستناده إلى قاعدتي المشقة تجلب التيسير ولا ضرر ولا ضرار ، أو إحداهما إلا أن تأثير القاعدتين في توجيه الأحكام في القرار لا يخفى على المتأمل ذلك أن تجويز المجمع العمل بالبصمة الوراثية في حالات ، ومنعه في حالات أخرى وتأكيده على أخذ الحذر في استعمالها في مجال النسب ، وتوصياته للدولة في آخر القرار ، قائم على الموازنة بين المفاسد والمصالح ، ودفع أعظم الأضرار ، فمثلا تحريم الاعتماد على البصمة الوراثية في نفي النسب ، وفي استخدامها بقصد التأكد من صحة الأنساب الثابتة شرعا معتمد على رجحان المفاسد المترتبة على ذلك الأمر ، وأن الأضرار الواقعة به في هذا المجال أعظم بكثير من الأضرار الواقعة بتركه ، وأما تجويز الاعتماد على البصمة الوراثية في إثبات النسب في حالات أخرى فمبني على رجحان المصالح على المفاسد وأن

---

(١١٢) الجينوم البشري هو : مجموع الجينات(الوحدات الأساسية للوراثة) الموجودة على الصبغيات (الكروموسوم) في الخلية الإنسانية (الوحدة التركيبية الأساسية للحياة المكونة للأنسجة ، وهي الوحدة الأصغر للكائنات الحية) انظر : *أحكام الهندسة الوراثية* للشويرخ ، ص٢٥-٦٥.

الضرر بالاعتماد على البصمة أهون من ضرر تركها، وهذا كله كما هو معلوم هو عمل قاعدة لا ضرر ولا ضرار وما تفرع عنها كدرء المفاسد أولى من جلب المصالح، ويختار أهون الضررين، ويتحمل الضرر الخاص لدفع الضرر العام وغيرها من القواعد المتفرعة عن قاعدة لا ضرر ولا ضرار، التي هي أهم قاعدة بني عليها هذا القرار، لأنه قائم على دفع المضار الذي بينته هذه القاعدة.أما قاعدة المشقة تجلب التيسير فأثرها يظهر في كون تجويز الاعتماد على البصمة الوراثية إنما هو قائم على الحاجة التي تنزل منزلة الضرورة عامة كانت أو خاصة إذ إن حاجة المجتمع للتأكد من بعض الجرائم، والتحقق من بعض الأنساب حاجة ومشقة تجلب التيسير.

المطلب الخامس: في بعض المسائل المتعلقة بالعاملين والمتدربين في المجال الطبي

المسألة الأولى: في التشريح للتعليم الطبي

من الأمور المهمة بالنسبة لطلاب الطب التدرب عمليا بواسطة تشريح جثة إنسان ميت. حيث إن التشريح له أهمية بالغة لطلاب الطب من جهة معرفة أجزاء جسم الإنسان عملياً، ومن جهة التدرب على الجراحة إلى غير ذلك من الفوائد التي لا تخفى وقد اختلف العلماء المعاصرون في جواز التشريح[١١٣] بناء على رأي كل واحد في الضرر الأعظم وفي مقدار المشقة الجالبة للترخيص، وكذلك في قدر الضرورة المبيحة للمحظور. فهل الضرر الأعظم هو ما يترتب على ترك التشريح وما يؤدي إليه من جهالة طلاب الطب، ومعلوم ما في هذا من الضرر العظيم ليس فقط على الطلاب بل على الأمة كلها؟ أو أن الضرر الأعظم هو ما يؤدي إليه التشريح من امتهان وإهانة لكرامة الميت، فمن قال بالأول أجازه، ومن رأى الثاني حرمه. ثم هل مشقة وضرورة التعلم الطبي كافية لإباحة تشريح الجثة مع ما يصاحبها من محظور الامتهان أم لا؟ من قال بأنها كافية أباح ومن قال بعدم الكفاية حرم. وهنا ظهر جليا أثر القاعدتين على حكم التشريح.

وحتى من قال بالجواز لم يطلق ذلك بل قيده بقيود راجعة إلى القاعدتين مدار البحث في الجملة، فمنهم من قيد الإباحة بجثث الكفار دون المسلمين، لأن الضرورة تندفع بهذا والقاعدة أن الضرورة تقدر بقدرها فلا حاجة بعد ذلك لامتهان جثة المسلم[١١٤].

---

(١١٣) انظر في التشريح والخلاف فيه والترجيح، الشنقيطي، ١٤١٥هـ، ص١٧٠ومابعدها؛ وأبو سليمان، ١٤٢٣هـ، ص١٨٤ومابعدها.

(١١٤) حيث جاء في قرار هيئة كبار العلماء في المملكة العربية السعودية في حكم التشريح رقم(٤٧) في ١٣٩٦/٨/٢٠هـ ما يلي: (وأما بالنسبة للقسم الثالث وهو: التشريح للغرض التعليمي فنظرا إلى أن الشريعة الإسلامية قد جاءت بتحصيل المصالح وتكثيرها، وبدرء المفاسد وتقليلها، وبارتكاب أدنى الضررين لتفويت أشدهما، وأنه إذا تعارضت المصالح أخذ بأرجحها، وحيث إن تشريح غير الإنسان من الحيوانات لا يغني عن تشريح الإنسان وحيث إن في التشريح مصالح كثيرة=

والمجمع الفقهي التابع لرابطة العالم الإسلامي في قراره حول التشريح[١١٥] وبعد إجازته له بناء على الضرورات التي دعت إلى تشريح جثث الموتى، والتي يصير بها التشريح مصلحة تربو على مفسدة انتهاك كرامة الإنسان الميت نص على أن غرض تعليم الطب وتعلمه كما هو الحال في كليات الطب من الأغراض التي يباح التشريح لها ولكن بمراعاة القيود التالية :

١- إذا كانت الجثة لشخص معلوم، يشترط أن يكون قد أذن هو قبل موته بتشريح جثته، أو أن يأذن بذلك ورثته بعد موته، ولا ينبغي تشريح جثة معصوم الدم إلا عند الضرورة.

٢- يجب أن يقتصر في التشريح على قدر الضرورة، كيلا يعبث بجثث الموتى.

٣- جثث النساء لا يجوز أن يتولى تشريحها غير الطبيبات إلا إذا لم يوجدن.

وهذه القيود التي قُيد بها جواز التشريح ترجع إلى قاعدة المشقة تجلب التيسير وما تفرع عنها مثل قاعدة الضرورات تبيح المحظورات، والحاجة تنزل منزلة الضرورة، وقاعدة لا ضرر ولا ضرار، فمثلا في ثلاثة : جثث النساء لا يجوز أن يتولى تشريحها إلا النساء عند الضرورة المبينة في واحد واثنين، ذلك راجع إلى قاعدة الضرورة تقدر بقدرها حيث إن اطلاع الجنس على جنسه أهون من اطلاع الجنس الآخر وبما أن التشريح جاز للضرورة فيكتفى بما يدفعها دون تجاوز. والذي يقوم بالتشريح يجب عليه أن يتقيد بذلك ومخالفته تعد وإضرار، والقاعدة أنه لا ضرر ولا ضرار والقاعدة المتفرعة عنها يختار أخف الضررين ولاشك أن اطلاع النساء على جثث النساء أهون وأخف ضررا من اطلاع الرجال عليهن.

وبهذا ظهر جليا مقدار تأثير القاعدتين في حكم التشريح.

المسألة الثانية: في كشف العورة للفحص الطبي[١١٦]

الأصل حرمة كشف الإنسان عن عورته[١١٧]،

= ظهرت في التقدم العلمي في مجالات الطب المختلفة- فإن المجلس يرى جواز تشريح جثة الآدمي في الجملة إلا أنه نظرا إلى عناية الشريعة الإسلامية بكرامة المسلم ميتا كعنايتها بكرامته حيا ؛ وذلك لما روى أحمد وأبو داود وابن ماجه عن عائشة رضي الله عنها أن النبي صلى الله عليه وسلم قال : "كسر عظم الميت ككسره حيا" ونظرا إلى أن التشريح فيه امتهان لكرامته، وحيث إن الضرورة إلى ذلك منتفية بتيسير الحصول على جثث أموات غير معصومة- فإن المجلس يرى الاكتفاء بتشريح مثل هذه الجثث، وعدم التعرض لجثث أموات معصومين والحال ما ذكر). انظر : الفوزان، ١٤٢٤هـ، ص٤٢٤.

(١١٥) هو القرار الأول من قرارات الدورة العاشرة المنعقدة في ٢٤-١٤٠٨/٢/٢٨هـ، انظر *قرارات مجمع الفقه الإسلامي* ص٢١٢.

(١١٦) هذه المسألة ليست معاصرة من حيث هي فقد تكلم عنها العلماء في القديم ولكن الجديد هو التوسع في هذا الأمر دون ضابط، بل أصبح الذي ينكر كشف العورة لغير حاجة في هذا الزمان هو المتعدي- والله المستعان - لذلك رأيت من الواجب إضافتها هنا كمسألة قديمة حديثة.

(١١٧) عن أبي هريرة رضي الله عنه أن النبي صلى الله عليه وسلم =

ولكن استثنى العلماء من هذا الحكم حالة الضرورة أو الحاجة-المنزلة منزلتها- إلى العلاج، مستندين في هذا إلى القاعدة الشرعية: (المشقة تجلب التيسير) والقاعدتين المتفرعتين عنها: (الضرورات تبيح المحظورات) و(الحاجة تنزل منزلة الضرورة عامة كانت أو خاصة) والمشقة اللاحقة بسبب المرض من أسباب التخفيف والتيسير، ولذلك فالضرورة إلى العلاج تبيح المحظور، والحاجة الماسة إلى العلاج تنزل منزلة الضرورة وإن لم تبلغها. قال الإمام العز بن عبد السلام: "ستر العورات والسوءات واجب، وهو من أفضل المروءات، وأجمل العادات، ولا سيما في النساء الأجنبيات، لكنه يجوز للضرورات والحاجات. أما الحاجات فكنظر كل واحد من الزوجين إلى صاحبه، .... ونظر الأطباء لحاجة المداواة..... وأما الضرورات فكقطع السلع[١١٨] المهلكات ومداواة الجراحات المتلفات ويشترط في النظر إلى السوآت لقبحها من شدة الحاجة ما لا يشترط في النظر إلى سائر العورات، وكذلك يشترط في النظر إلى سوأة النساء من الضرورة والحاجة ما لا يشترط في النظر إلى سوأة الرجال"[١١٩]

وجواز كشف العورة لحاجة العلاج من الأمراض مبني كما سبق على وجود وتحقق الضرورة والحاجة الماسة إلى كشف العورة فلا يحل للأطباء وغيرهم من العاملين في المجال الطبي كشف عورة المريض إلا عند الحاجة الماسة، فلا يحل لأدنى وجع. وبالإضافة إلى وجود الضرورة، أو الحاجة يشترط لكشف العورة شروط أخرى منها:

١- تعذر الوسائل التي يمكن بواسطتها تحقيق مهمة الفحص دون كشف العورة. فإذا وجدت الوسائل المغنية لم يجز للطبيب ولا لغيره كشف عورة المريض لانتفاء الحاجة.

٢- يشترط في الذي يقوم بكشف العورة للحاجة أن يكون من جنس المريض فلا يحل للطبيب والممرض وفني الإشاعة ونحوهم من الرجال أن يكشفوا على امرأة مريضة مع وجود طبيبة وممرضة، والعكس صحيح فلا يصح للطبيبة والممرضة ونحوها الكشف على الرجل مع وجود طبيب وممرض ونحوهم، لأن الضرر يزال، ولا ضرر ولا ضرار، ويزال الضرر الأشد بالضرر الأخف، ويختار أخف الضررين. ولاشك أن اطلاع المرأة على عورة المرأة أهون شراً وأخف ضرراً من اطلاع الرجل عليها، والعكس صحيح.

٣- في حالة تعذر الشرط السابق لعدم المماثل مطلقا، أو في التخصص المرضي المحتاج إليه يشترط عدم الخلوة، لأن الحاجة أجازت النظر لا الخلوة فتبقى محرمة.

=قال: "لا ينظر الرجل إلى عورة الرجل، ولا المرأة إلى عورة المرأة" أخرجه مسلم في كتاب الحيض باب تحريم النظر إلى العورات *صحيح مسلم بشرح النووي* ٤/٣٠.

(١١٨) السلع: جمع سلعة بكسر السين: غدة -زيادة- تظهر بين الجلد واللحم، انظر: ابن الأثير، (د.ت)، ٢/٣٨٩؛ وابن منظور، ١٤١٠هـ، ٨/١٦٠.

(١١٩) انظر: ابن عبد السلام، ١٤٢٠هـ، ٢/١٠٨.

٤- الاقتصار على قدر الحاجة، فلا يتجاوز إلى كشف مالا حاجة إلى كشفه، لأن الضرورة تقدر بقدرها، والمتجاوز متعد ومضار، لأنه لا ضرر ولا ضرار.

٥- الاقتصار على الوقت المحتاج إليه في الفحص فلا يزاد عليه لتشوف الشرع إلى ستر العورات، ولأن الضرورة تقدر بقدرها، ولأن ما جاز لعذر بطل بزواله.

٦- تقديم المسلم والمسلمة على الكفار إلا عند التعذر، لأن ضرر اطلاع المسلم أخف من اطلاع الكافر[١٢٠].

وتأثير القاعدتين في الحكم والشروط بين وواضح وتوضيح الواضحات من الفاضحات. ولكني أبين الفرق بين تأثير قاعدة المشقة تجلب التيسير وما تفرع عنها وبين تأثير قاعدة لا ضرر ولا ضرار وما تفرع عنها حيث إنه يظهر في هذه المسألة بصورة أوضح من غيرها. فالفرق يظهر من وجهين:

الأول: أن عمل قاعدة المشقة تجلب التيسير يظهر غالبا في ما لا يد لابن آدم فيه كحالة الضرورة والحاجة المرضية المبيحة لكشف العورة. بينما عمل قاعدة لا ضرر ولا ضرار يكون في ضبط تصرفات القائمين على حالة الضرورة والحاجة، فلا يصح أن يطلع مثلاً الطبيب الرجل على عورة المرأة مع وجود الطبيبة، فإن فعل كان الفعل ضررا نفته وحرمته الشريعة بالقاعدة الشرعية (لا ضرر ولا ضرار) وبغيرها.

الثاني: عمل قاعدة المشقة تجلب التيسير يظهر غالبا في جانب الإباحة، فالمشقة والضرورة والحاجة أباحت كشف العورة، بينما عمل قاعدة لا ضرر ولا ضرار يظهر غالبا في جانب المنع فلا يجوز كشف الرجل على المرأة مثلا مع وجود المرأة والعكس صحيح. وأنقل هنا قرار مجمع الفقه الإسلامي التابع للمؤتمر الإسلامي بشأن مداواة الرجل للمرأة حيث جاء فيه ما يلي: (الأصل أنه إذا توفرت طبيبة متخصصة يجب أن تقوم بالكشف على المريضة وإذا لم يتوفر ذلك فتقوم بذلك طبيبة غير مسلمة ثقة، فإن لم يتوافر ذلك يقوم به طبيب مسلم، وإن لم يتوافر طبيب مسلم يمكن أن يقوم مقامه طبيب غير مسلم. على أن يطلع من جسم المرأة على قدر الحاجة في تشخيص المرض ومداواته وألا يزيد عن ذلك وأن يغض الطرف قدر استطاعته، وأن تتم معالجة الطبيب للمرأة هذه بحضور محرم أو زوج أو امرأة ثقة خشية الخلوة. ويوصي بما يلي: أن تولي السلطات الصحية جل جهدها لتشجيع النساء على الانخراط في مجال العلوم الطبية والتخصص في كل فروعها، وخاصة أمراض النساء والتوليد، نظرا لندرة النساء في هذه التخصصات الطبية، حتى لا نضطر إلى قاعدة الاستثناء)[١٢١].

---

(١٢٠) انظر: الفوزان، ١٤٢٤هـ، ص٢١٧ وما بعدها؛ والمحمدي، ١٤٢٧هـ، ص٥٢٨-٥٢٩؛ والشنقيطي، ١٤١٥هـ، ص٢٢٥-٢٢٦.

(١٢١) انظر *قرارات مجمع الفقه الإسلامي* التابع لمنظمة المؤتمر الإسلامي، (د.ت)، ص٢٧٤-٢٧٥، في القرار رقم: ٨١ (٨/١٢).

المسألة الثالثة: في أخلاق العاملين في المجال الطبي في ضوء قاعدتي (المشقة تجلب التيسير) و (لا ضرر ولا ضرار).

١- قاعدة المشقة تجلب التيسير وما تفرع عنها: المرض من أهم أسباب التخفيف، وهو من المشاق التي عنتها هذه القاعدة بالتيسير، والمجال الطبي هو موضع العناية بالمرضى وعلاجهم ودفع المشاق عنهم، لذلك كله كان على العاملين في المجال الطبي من أطباء وطبيبات وممرضين وممرضات، وفنيي الأشعة، والتخدير، والمختبر، والتنظير، والصيادلة، وغيرهم أن يكونوا على دراية وفهم بهذه القاعدة التي تعد من أهم القواعد الشرعية التي تحكم عملهم، ومن ثم تطبيقها والانضباط بضوابطها. فعلى الطبيب فهم المشقة التي تجلب التيسير، ثم عليه فهم الضرورة المبيحة للمحظور، والحاجة التي تنزل منزلة الضرورة، فمثلا عليه أن يعلم أنه لا يحل له أن يكشف عورة المريض إلا لحاجة حقيقية لا وهمية، كذلك لا يجري الجراحة إلا لضرورة، أو حاجة، ولا يتجاوز بالعملية مقدار الحاجة، ولا يقطع عضوا إلا إذا كان في بقائه مشقة كبيرة أو خشي على حياة المريض، فهذه مشقة تجلب التيسير بإباحة قطع العضو المحرم الإتلاف. كذلك على فنيي الأشعة، والتخدير أن يعلموا أنه لا يجوز إجراء التخدير للمرضى ولا إجراء الأشعة الخطيرة إلا في حالة الضرورة والحاجة الملحة وبناء عليه فعليهم أخذ كامل الاحتياطات اللازمة، وإبلاغ الطبيب إذا كان التخدير مثلا فيه خطورة أكثر من العملية نفسها، لأن مشقة المرض حينئذ لا توجب التخفيف بإجراء التخدير مع ما فيه من الخطورة التي تفوق خطورة المرض.

وعلى العاملين في سلك التمريض من رجال ونساء أن يطبقوا القاعدة بعد فهمها، فيعرفوا رخص المرض وتخفيفاته، فيساعدوا المرضى على أداء عباداتهم على قدر استطاعتهم، ويعينونهم على ذلك مستشعرين ضعف المرضى، وما هم فيه من حاجة ومشقة، وأن لا تدعوهم هذه الحاجة إلى الترخص فيما لا ترخص فيه خاصة في الخلوة المحرمة، وكشف العورة، ونحوها. والصيادلة يوجد عندهم مثلا أدوية خطيرة يحرم صرفها إلا عند الضرورة، وبوصفة طبية، فعليهم التقيد بذلك، وعدم التوسع في صرفها. كذلك على المسئولين عن المستشفيات الاهتمام بفهم هذه القاعدة وأنها لا تعني التوسع غير المنضبط في إباحة المحرمات لأدنى توهم.

كذلك من الأمور الواجب التنبيه عليها أن الطب جهد بشري فهو عرضة للخطأ، فإذا وقع خطأ من أحد العاملين في المجال الطبي غير مقصود، ولا نتيجة إهمال ولا تفريط، ولا جهل، ولا مخالفة الأصول الطبية، فإنه لا إثم على المخطئ ولا عقوبة ولو أدى الخطأ إلى تلف، وهذا راجع إلى أن المشقة تجلب التيسير، لأن ضمان عدم وقوع الخطأ غير ممكن، ولأنه لو عوقب الطبيب الذي قام بواجبه على أكمل وجه، بسبب خارج عن إرادته وقصده، لبقيت الأمة بدون أطباء

وهذه من المشاق المستوجبة للتخفيف. والذي يحكم في هذه القضايا لتحديد نوع الخطأ وهل يضمن بسببه أو لا هو القضاء لضمان حقوق المرضى والعاملين في المجال الطبي حتى لا يقع التساهل المذموم.

٢- قاعدة لا ضرر ولا ضرار وما تفرع عنها: هذه القاعدة أهم قاعدة تحكم مسئولية وأخلاق العاملين في المجال الطبي من حيث تقرير ضمانهم لما تلف تحت أيديهم، عند تعديهم، أو تفريطهم، أو إقدامهم على عمل ما عن جهل منهم به، فالطبيب مثلا يضمن إذا علم أن المريض يموت لو لم تجر له الجراحة فوراً فتراخى في تنفيذها دون عذر سائغ حتى مات المريض، لأن هذا تفريط منه ولا ضرر ولا ضرار[١٢٢]، وعدم تضمين الطبيب ضرر لا تقبل به الشريعة. كذلك على فني التخدير أن لا يخدر إذا كان يعلم أن التخدير يلحق مضرة أعظم أو مساوية للمرض، لأن الضرر لا يزال بمثله، ويختار أخف الضررين، فإن عمل التخدير مع علمه بالضرر الذي يُلحقه لزمه الضمان دفعا للضرر. والممرضات يضمن إذا قمن بالتفريط بعدم العناية بالأطفال حديثي الولادة مما سبب وفاتهم، لأن عدم تضمينهم ضرر يجب إزالته ولا وجه لإزالته عند عدم قصد الجناية إلا بالضمان. كذلك المستشفيات تضمن ما تلف بسبب الإهمال في توفير أجهزة ما أدت إلى وفاة أحد المرضى كالأوكسجين مثلا إذا لم يوفر بسبب الترشيد في النفقات المبالغ فيه، وغير المبرر، ولم يكن هذا بسبب عذر قاهر كعدم توفره، أو عدم وجود المال الكافي، لأنه لا ضرر و لا ضرار.وما يؤدي إليه جهل العاملين في السلك الطبي من تلف سبب رئيس للضمان على المتلف والمستشفى الموظِف، لأن عدم تضمينهم ضرر تزيله الشريعة بإيجاب الضمان. قال صلى الله عليه وسلم: (من تطبب ولم يُعلم منه طب قبل ذلك فهو ضامن)[١٢٣]. قال الخطابي في معالم السنن: (لا أعلم خلافاً في المعالج إذا تعدى فتلف المريض كان ضامنا، والمتعاطي علما أو عملا لا يعرفه: متعد، فإذا تولد من فعله التلف ضمن الدية وسقط عنه القود، لأنه لا يستبد بذلك دون إذن المريض، وجناية الطبيب في قول عامة الفقهاء على عاقلته)[١٢٤].

وأختم هذه المسألة بما جاء في قرار المجمع الفقهي التابع لمنظمة المؤتمر الإسلامي رقم: ٧٩(٨/١٠) في

(١٢٢) انظر: الشنقيطي، ١٤١٥هـ، ص ٤٩٤وما بعدها.

(١٢٣) أخرجه أبو داود في كتاب الديات باب فيمن تطبب بغير علم، وقال عنه أبو داود: هذا لم يروه إلا الوليد، لاندري هو صحيح أم لا. *سنن أبي داود* ٧١٠/٤، والنسائي في كتاب القسامة باب صفة شبه العمد وعلى من دية الأجنة *سنن النسائي*٥٣/٨، وابن ماجه في كتاب الطب باب من تطبب ولم يعلم منه طب١١٤٨/٢، والدار قطني في كتاب الحدود والديات *سنن الدار قطني* ١٩٥/٢، والبغوي في كتاب الحدود باب من مات في الحد *شرح السنة* ٣٤١/١٠، والحاكم في *المستدرك* ٢٣٦/٤، وقال: حديث صحيح الإسناد ولم يخرجاه، ووافقه الذهبي في التلخيص بذيل المستدرك.

(١٢٤) *معالم السنن* مطبوع مع *سنن أبي داود* ، ١٣٨٨هـ، ٧١٠/٤.

الـدورة الثامنـة في ١-١٤١٤/١/٧هـ بشـأن السـر في المهن الطبية حيث جاء فيه: (رابعاً: يتأكد واجب حفظ السر على من يعمل في المهن التي يعود الإفشاء فيها على أصل المهنة بالخلل، كالمهن الطبية، إذ يركن إلى هؤلاء ذوو الحاجة إلى محض النصح وتقديم العون فيفضون إليهم بكل ما يساعدهم على حسن أداء هذه المهام الحيوية، ومنها أسرار لا يكشفها المرء لغيرهم حتى الأقربين إليه. خامسا: تستثنى من وجوب كتمان السر حالات يؤدي فيها كتمانه إلى ضرر يفوق ضرر إفشائه بالنسبة لصاحبه، أو يكون في إفشائه مصلحة ترجح على مضرة كتمانه، وهذه الحالات على ضربين:

أ- حالات يجب فيها إفشاء السر بناء على قاعدة ارتكاب أهون الضررين لتفويت أشدهما، وقاعدة تحقيق المصلحة العامة التي تقضي بتحمل الضرر الخاص لدرء الضرر العام إذا تعين ذلك لدرئه. وهذه الحالات نوعان:

- ما فيه درء مفسدة عن المجتمع.
- وما فيه درء مفسدة عن الفرد.

ب- حالات يجوز فيها إفشاء السر لما فيه:

- جلب مصلحة للمجتمع.
- أو درء مفسدة عامة.

وهذه الحالات يجب الالتزام فيها بمقاصد الشريعة وأولوياتها من حيث حفظ الدين والنفس والعقل والنسل والمال.

سادساً: الاستثناءات بشأن مواطن وجوب الإفشاء أو جوازه ينبغي أن ينص عليها في نظام مزاولة المهن الطبية وغيره من الأنظمة، موضحة ومنصوصاً عليها على سبيل الحصر، مع تفصيل كيفية الإفشاء ولمن يكون وتقوم الجهات المسؤولة بتوعية الكافة بهذه المواطن.

ويوصي بما يلي: دعوة نقابات المهن الطبية ووزارات الصحة وكليات العلوم الصحية بإدراج هذا الموضوع ضمن برامج الكليات والاهتمام به وتوعية العاملين في هذا المجال بهذا الموضوع.ووضع المقررات المتعلقة به. مع الاستفادة من الأبحاث المقدمة في هذا الموضوع)[١٢٥].

وهذا القرار ظاهر التأثر بقاعدة لا ضرر ولا ضرار، وما تفرع عنها في خامساً.

وفي سادسا وفي التوصية ظهر حرص المجمع على حصر الاستثناءات وإعلانها والاهتمام بتوعية العاملين بها. كل هذا لدفع الضرر عن المرضى وعدم التوسع في إفشاء أسرارهم.

الخاتمـــــة

أولاً:أهم النتائج

١- قاعدة المشقة تجلب التيسير وما تفرع عنها من أهم القواعد المؤثرة في الأحكام المتعلقة بالمجال الطبي،

(١٢٥) انظر: *قرارات مجمع الفقه الإسلامي* المنبثق من منظمة المؤتمر الإسلامي، (د.ت)، ص٢٧١-٢٧٢.

لأن الطب قائم على علاج المرض الذي هو من أهم أسباب التخفيف، ومن المشاق التي تجلب التيسير، وكذلك الخطأ من أسباب التخفيف وهو واقع في المجال الطبي ولا بد، لأنه عمل بشري، وقاعدة المشقة تجلب التيسير تضبط سببي التخفيف المرض والخطأ، وترخص في بعض الأعمال المحظورة للضرورة أو الحاجة الملحقة بها بالضوابط المعتبرة للترخص دون إفراط ولا تفريط.

٢- قاعدة المشقة تجلب التيسير لها دور مؤثر في تخفيف المسؤولية، إذا كان الخطأ وقع بسبب خارج عن قدرة العاملين في المجال الطبي.

٣- قاعدة لا ضرر ولا ضرار كذلك لها أثر كبير في المجال الطبي، لأنها تدفع الضرر وتبين حرمته بكل صوره، وتعطي العاملين في المجال الطبي قدرة على تحديد الأولويات في عملهم فحفظ الضروري مقدم على حفظ الحاجي وحفظ الحاجي مقدم على حفظ التحسيني، فإذا تعارض مثلا حفظ النفس وحفظ عضو من الأعضاء قدم حفظ النفس ولاشك، لأن الضرر الأشد يزال بالضرر الأخف، وإذا تعارضت مفسدتان روعي أعظمهما ضررا بارتكاب أخفهما.

٤- يظهر أثر قاعدة لا ضرر ولا ضرار كذلك في مجال منع كل عمل يوقع الضرر بالمريض، فإذا كانت قاعدة المشقة تجلب التيسير تعمل في مجال التخفيف والترخيص فعمل قاعدة لا ضرر ولا ضرار يظهر في ضبط تصرفات العاملين في المجال الطبي بحيث لا يستغلوا هذا الترخص أو يتجاوزوه فكشف عورة المريض تباح للحاجة، ولكن يحرم كشفها دون حاجة أو لحاجة لا تستدعي الكشف أو مع وجود البديل المغني، لأن هذا ضرر محرم بنص القاعدة الشرعية.

٥- من أهم وأبرز أوجه تأثير قاعدة لا ضرر ولا ضرار مجال تضمين العاملين عند التعدي والتفريط والجهل، لأنه ضرر يجب إزالته.

٦- القاعدتان يحصل بينهما تداخل، لأن كلتا القاعدتين تعمل على إزالة الضرر، ومنع حصوله، ومجال الطب من أهم مجالات عملهما لذلك يكون التداخل بينهما كبيرا في بعض المواضع، ولكن هذا لا يعني أنهما متداخلتان تماما، بل بينهما فروق منها:

أ) أن عمل قاعدة المشقة تجلب التيسير يظهر غالباً في ما لا يد لابن آدم فيه كحالة الضرورة والحاجة المرضية المبيحة لكشف العورة، بينما عمل قاعدة لا ضرر ولا ضرار يكون في ضبط تصرفات القائمين على حالة الضرورة والحاجة، فلا يصح أن يطلع مثلا الطبيب الرجل على عورة المرأة مع وجود الطبيبة، فإن فعل كان الفعل ضررا نفته وحرمته الشريعة بالقاعدة الشرعية (لا ضرر ولا ضرار) وبغيرها.

ب) عمل قاعدة المشقة تجلب التيسير يظهر غالبا في جانب الإباحة، فالمشقة والضرورة والحاجة أباحت كشف العورة، بينما عمل قاعدة لا

ضرر ولا ضرار يظهر غالبا في جانب المنع فلا يجوز كشف الرجل على المرأة مثلا مع وجود المرأة والعكس صحيح.

٧- للقاعدتين أثر كبير في المسائل الطبية المستجدة، من حيث توجيه الحكم، واعتماد المفتين على القاعدتين في تعليل الأحكام، ظهر هذا في قرارات المجامع الفقهية، وفتاوى العلماء الخاصة بالمسائل الطبية المستجدة مثل: حكم التداوي ببعض المحرمات كالدم والكحول اليسيرة، وحكم التخدير، وبيع الدم، والأنسولين المأخوذ من الخنزير، واستخدام جلد الخنزير في ترقيع الجلد، والإلزام باللقاحات، وفي الجراحات الحديثة المختلفة، ونقل الأعضاء، والتلقيح الصناعي، وإسقاط الجنين المشوه، والإلزام بالفحص قبل الزواج، والاستنساخ والعلاج الجيني، والبصمة الوراثية، والتشريح للتعلم، وأخلاق العاملين في المجال الطبي من أطباء وطبيبات وممرضين وممرضات، وفنيي الأشعة، والتخدير، والمختبر، والتنظير، والصيادلة وغيرهم.

ثانياً: التوصيات

١- أوصي إخواني من القائمين على المجال الطبي والعاملين فيه إلى التبصر بأمور دينهم وخاصة ما يتعلق بالطب والمرض والمرضى، ليعملوا على بينة لأنه قد لا يتوفر لهم المفتي في كل وقت خاصة في الحالات الحرجة السريعة.

وهاتان القاعدتان من أهم ما ينبغي لهم التبصر فيهما، لكثرة تطبيقاتهما الطبية، وعظيم أثرهما في المجال الطبي.

٢- الاهتمام بالمرضى والإحسان إليهم، ودعوتهم إلى الخير، فالعاملون في الطب قد يكون لهم من الأثر والقبول ما ليس لغيرهم وما أجمل الجمع بين الإحسان إلى الناس من ناحية علاج الجسد وعلاج الروح، وهذا لا يتوفر إلا إذا كان المعالج على بصيرة بما يدعو إليه قال تعالى: ﴿قُلْ هَٰذِهِۦ سَبِيلِىٓ أَدْعُوٓا۟ إِلَى ٱللَّهِ ۚ عَلَىٰ بَصِيرَةٍ أَنَا۠ وَمَنِ ٱتَّبَعَنِى ۖ وَسُبْحَٰنَ ٱللَّهِ وَمَآ أَنَا۠ مِنَ ٱلْمُشْرِكِينَ ﴿١٠٨﴾﴾[١٢٦].

والطب من أفضل مجالات الدعوة إلى الله، فلا تحرموا أنفسكم من الخير.

٣- أدعو القائمين والعاملين في المجال الطبي من الأطباء والطبيبات، والممرضين، والممرضات، وفنيي الأشعة، وفنيي المختبرات والصيادلة، والإداريين وغيرهم -من المسلمين- إلى تقوى الله في عورات المسلمين وأعراضهم بالمحافظة عليها وصيانتها، والانضباط بالضوابط الشرعية عند كشفها والتعاون على ذلك فإن هذا من أعظم التعاون على البر والتقوى قال تعالى: ﴿وَتَعَاوَنُوا۟ عَلَى ٱلْبِرِّ وَٱلتَّقْوَىٰ ۖ وَلَا تَعَاوَنُوا۟ عَلَى ٱلْإِثْمِ وَٱلْعُدْوَٰنِ﴾[١٢٧].

ثم عليهم الإنكار على المتجاوزين كل حسب

---

(١٢٦) سورة يوسف الآية: ١٠٨.

(١٢٧) سورة المائدة الآية: ٢.

استطاعته: ﴿لَا يُكَلِّفُ ٱللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا﴾[١٢٨]. قال تعالى: ﴿كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِٱلْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ ٱلْمُنكَرِ﴾[١٢٩]. والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر ليس خاصا بخارج المستشفيات، بل عام في كل مكان. وأخص بالذكر المسئولين عن المستشفيات ومن لهم الأمر والسلطة فليتقوا الله بعدم تشريع ما يخالف أمر الله قال تعالى: ﴿فَلَا وَرَبِّكَ لَا يُؤْمِنُونَ حَتَّىٰ يُحَكِّمُوكَ فِيمَا شَجَرَ بَيْنَهُمْ ثُمَّ لَا يَجِدُوا۟ فِىٓ أَنفُسِهِمْ حَرَجًا مِّمَّا قَضَيْتَ وَيُسَلِّمُوا۟ تَسْلِيمًا ﴿٦٥﴾﴾[١٣٠] فإنه مما يلاحظ أن أمر كشف العورات في المستشفيات، والاختلاط بين الأطباء والطبيبات والممرضين والممرضات ونحوهم، واستسهال الخلوة بين النساء والرجال بحجة العلاج أصبح أمراً شائعاً، بل أصبح كأنه الأصل وعدمه الاستثناء ولا حول ولا قوة إلا بالله. وإن المرء ليعجب إلى متى تبقى المستشفيات على هذا الحال، ما الصعوبة في تخصيص مبان للرجال كادرها كله من الرجال، وأخرى للنساء كادرها كله من النساء؟ ولا عذر في وجود تخصصات يندر فيها النساء، فالأمر يسير بأن يكون مبنى الرجال بجانب مبنى النساء ويوضع بينهما جناح لحاجة التخصص الذي لا يوجد عند النساء، بحيث إذا احتيج إلى هذا التخصص تدخل المريضة إليه ويستدعى الطبيب المتخصص لعلاجها فيه دون خلوة، ووفق الضوابط الشرعية. كذلك لا حجة في قلة كادر التمريض من الرجال، لأن السبب يعود إلى عدم الاهتمام بإعداد الكادر وإيجاده وإلا لو وجدت العزيمة الصادقة لتم التوسع في فتح معاهد التمريض وصرف لهم من المال ما يغريهم بالانضمام إلى هذه المعاهد.

ولاشك أنه لو حصل هذا التوجه المبارك، لتوجه الكثير من شبابنا الأخيار وبناتنا الخيرات إلى المجال الطبي في كافة تخصصاته وأقسامه المختلفة، لأنهم سيأمنون على أنفسهم من شر الفتن الموجودة في المستشفيات حاليا. ولوفقنا لكل خير، ودفع عنا السوء والمرض، قال تعالى: ﴿مَنْ عَمِلَ صَٰلِحًا مِّن ذَكَرٍ أَوْ أُنثَىٰ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهُۥ حَيَوٰةً طَيِّبَةً وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُم بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا۟ يَعْمَلُونَ ﴿٩٧﴾﴾[١٣١].

٤- الحرص ثم الحرص على الاستغناء بالمسلمين الصالحين عن غير المسلمين في جميع المجالات الطبية ما استطعنا إلى ذلك سبيلا، فإن التساهل في استعمال غير المسلمين من أعظم الضرر من جهة الدين والأخلاق، ومن جهة عدم الاطمئنان إلى أمانتهم خاصة مع الأطفال الصغار ونحوهم، والقاعدة الشرعية أنه لا ضرر ولا ضرار.

٥- أدعوا القائمين على المستشفيات الخاصة إلى عدم استغلال المرضى ماديا، وأن يتقوا الله فيهم،

(١٢٨) سورة البقرة الآية: ٢٨٦.

(١٢٩) سورة آل عمران الآية: ١١٠.

(١٣٠) سورة النساء الآية: ٦٥.

(١٣١) سورة النحل الآية: ٩٧.

فالمشقة تجلب التيسير لا الدراهم و الدنانير.

أسأل الله أن يوفق العاملين في المجال الطبي والقائمين عليه لكل خير، وأن يريهم الحق حقا ويرزقهم إتباعه، ويريهم الباطل باطلاً ويرزقهم اجتنابه، وأن يجعلنا جميعا هداة مهتدين غير خزايا ولا ضالين، وأن يجمع كلمة المسلمين على التوحيد والحق، وأن يهديهم سبيل الرشاد، وأن يرد كيد أعدائهم في نحورهم، إنه ولي ذلك والقادر عليه.

وصلى الله على نبينا محمد وعلى آله وصحبه ومن تبعه بإحسان إلى يوم الدين وسلم تسليما كثيراً.

المراجع

القرآن الكريم.

آبادي، أبو الطيب العظيم. *التعليق المغني على الدارقطني*، مطبوع مع *سنن الدار قطني*. القاهرة: مكتبة المتنبي، وبيروت: عالم الكتب، د.ت.

أبحاث هيئة كبار العلماء بالمملكة العربية السعودية. ط١. الرياض: مكتبة ابن خزيمة، ١٤١٢هـ.

إبراهيم، إياد. *الاستنساخ، ضمن مستجدات طبية معاصرة من منظور فقهي.* ط١. الرياض: مكتبة الرشد، ١٤٢٦هـ.

ابن الأثير، مجدالدين. *النهاية في غريب الحديث والأثر.* تحقيق: الزاوي، والطناحي. بيروت: دار الفكر، د.ت.

ابن القيم الجوزية. *الطب النبوي.* تعليق: عبدالغني عبدالخالق. القاهرة: البابي الحلبي، ١٣٧٧هـ.

ابن الملقن، أبو حفص عمر. *المعين على تفهم الأربعين.* حققه: عبدالعال مسعد. ط١. القاهرة: الفاروق الحديثة للطباعة والنشر، ١٤٢٦هـ.

ابن الوكيل، محمد بن عمر. *الأشباه والنظائر.* تحقيق: أحمد العنقري. ط٢. الرياض: مكتبة الرشد، ١٤١٨هـ.

ابن دقيق العيد. *شرح الأربعين النووية.* تحقيق: محمد عوض هيكل. ط١. القاهرة: دار السلام، ١٤٢٦هـ.

ابن عابدين، محمد أمين. *حاشية رد المحتار على الدر المختار شرح تنوير الأبصار* (*حاشية ابن عابدين*). المطبعة الأميرية ببولاق، ١٢٧٢هـ.

ابن عبدالسلام، عز الدين. *قواعد الأحكام في مصالح الأنام.* ضبطه وصححه: عبداللطيف عبدالرحمن. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٠هـ.

ابن فارس، أحمد. معجم *مقاييس اللغة*. ط١. بيروت: دار الجيل، ١٩٩١م.

ابن قدامة، أحمد بن عبدالرحمن. *مختصر منهاج القاصدين.* تحقيق: عبدالقادر الأرناؤوط. ط٢. بيروت: دمشق: المكتب الإسلامي، ١٣٨٠هـ.

ابن قدامة، موفق الدين عبدالله بن أحمد. *المغني.* تحقيق: عبدالله التركي، وعبدالفتاح الحلو. ط٢. القاهرة: هجر للطباعة والنشر، ١٤١٢هـ.

ابن مفلح، أبو إسحاق برهان الدين . *المبدع في شرح المقنع*. ط١. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٣٩٩هـ.

ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم. *لسان العرب*. ط١. بيروت: دار صادر، ١٤١٠هـ.

ابن نجيم، زين الدين بن إبراهيم . *الأشباه والنظائر على مذهب أبي حنيفة النعمان*. وضع حواشيه وخرج أحاديثه زكريا عميرات. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٩هـ.

ابن الهمام الحنفي، كمال الدين محمد بن عبدالواحد. *فتح القدير على الهداية*، ط١. مصر: المطبعة الكبرى الأميرية، ١٣١٧هـ.

أبو البصل، عبدالناصر. الهندسة الوراثية من المنظور الشرعي. *أبحاث اليرموك*، الأردن، المجلد الرابع عشر، العدد الثاني، ١٤١٩هـ.

ـــــــــ، عمليات التنسيل- الاستنساخ- وأحكامها الشرعية. *أبحاث اليرموك*، الأردن، المجلد الرابع عشر، العدد الأول، ١٤١٩هـ.

أبو داود الأزدي السجستاني، سليمان بن الأشعث. *سنن أبي داود* ط١. تعليق: عزت عبيد الدعاس وعادل السيد. بيروت: دار الحديث، ١٣٨٨هـ.

أبو سليمان، عبدالوهاب. *فقه الضرورة وتطبيقاته المعاصرة* . البنك الإسلامي للتنمية، المعهد الإسلامي للبحوث والتدريب، ١٤٢٣هـ.

أبو غدة، عبدالستار. *شرح القواعد الفقهية للشيخ أحمد الزرقا*. ط١ . دار الغرب الإسلامي، ١٤٠٣هـ.

الأرناؤوط، شعيب و باجس، إبراهيم. *جامع العلوم والحكم في شرح خمسين حديثا من جوامع الكلم للحافظ ابن رجب*. ط٢. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤١٢هـ.

الأشقر، محمد. أبحاث *اجتهادية في الفقه الطبي*. ط١. عمان: دار النفائس، ١٤٢٦هـ.

الأصفهاني، الراغب. *المفردات في غريب القرآن*. القاهرة: مطبعة مصطفى الحلبي، ١٩٦١م.

الألباني. *إرواء الغليل في تخريج أحاديث منار السبيل*. ط١. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٣٩٩هـ.

الأنصاري، الإمام أبي زكريا. *أسنى المطالب شرح روض الطالب*. مصر: المطبعة الميمنية، مصر، ١٣١٣هـ.

الباحسين، يعقوب. *رفع الحرج في الشريعة الإسلامية*. ط٤. الرياض: مكتبة الرشد، ١٤٢٠هـ.

ـــــــــ، *قاعدة المشقة تجلب التيسير*. ط٢. الرياض: مكتبة الرشد، ١٤٢٦هـ.

البخاري، محمد بن إسماعيل. *الجامع الصحيح*، مطبوع مع شرحه *فتح الباري*. حقق أصول الطبعة وأجازها الشيخ عبد العزيز بن باز. ط١. مكة المكرمة: المكتبة التجارية، بيروت: دار الفكر، ١٤١٤هـ.

البغدادي، محمد المعتصم. *الأشباه والنظائر في قواعد وفروع فقه الشافعية* للإمام جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي. ط١. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٤٠٧هـ.

البغدادي، موفق الدين. *الطب من الكتاب والسنة.* ط١. بيروت: دار المعرفة، ١٤٠٦هـ.

البغوي. *شرح السنة.* تحقيق: الشاويش، والأرناؤوط. ط٢. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٣هـ.

بكداش، هشام. *الجراحة العصبية.* ط٣. مطبعة طربين، ١٤٠١هـ.

البورنو، محمد. *الوجيز في إيضاح قواعد الفقه الكلية.* ط٥. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤١٩هـ.

بوساق، محمد بن المدني. *التعويض عن الضرر في الفقه الإسلامي،* ط١. الرياض: دار إشبيليا، ١٤١٩هـ.

البوصيري، الشهاب أحمد. *مصباح الزجاجة في زوائد ابن ماجه.* تحقيق: موسى علي وعزت عطية. القاهرة: دار الكتب الحديثة. د.ت.

البوطي، محمد سعيد. *ضوابط المصلحة في الشريعة الإسلامية.* بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٢هـ.

بيرم. *الموسوعة الطبية العربية* . بغداد: دار القادسية، د.ت.

البيهقي، أبو بكر أحمد بن الحسين. *السنن الكبرى.* بيروت: دار المعرفة، ١٤١٣هـ.

التكريتي، راجي. *السلوك المهني للأطباء* . ط٢. (د.م)؛ دار الأندلس، ١٤٠٢هـ.

الجرجاني، علي. *التعريفات.* ط٣. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٨هـ.

الجرعي، عبدالرحمن. *الفتاوى الطبية المعاصرة.* ط١. بيروت: دار ابن حزم، جدة: معهد مكة المكرمة، ١٤٢٨هـ.

الجمعية الطبية البريطانية. *مستقبلنا الوراثي.* ترجمة: مصطفى فهمي. القاهرة: المكتبة الأكاديمية، ١٩٩٥م.

الجندي، أحمد. المواد المحرمة والنجسة في الغذاء والدواء. بحث مقدم *للندوة الفقهية الطبية الثامنة* للمنظمة الإسلامية للعلوم الطبية بالكويت، ١٩٩٥م.

ـــــــــ، الاستنساخ البشري بين الإقدام والإحجام . *مجلة مجمع الفقه الإسلامي*، العدد العاشر، الجزء الثالث، ١٤١٨هـ.

الحاكم، أبو عبدالله. *المستدرك على الصحيحين، ومعه التلخيص للذهبي.* دراسة وتحقيق: مصطفى عطا. ط١. بيروت، ١٤١١هـ.

الحطاب، أبو عبد الله محمد بن محمد بن عبد الرحمن الطرابلسي . *مواهب الجليل لشرح مختصر خليل.* مصر: مطبعة السعادة، ١٣٣٩هـ.

حماد، نزيه. *المواد المحرمة والنجسة في الغذاء والدواء.* ط١. دمشق: دار القلم، ١٤٢٥هـ.

الحموي، أحمد. *غمز عيون البصائر شرح أشباه ابن نجيم* . ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٨٥م.

حميد، صالح. *رفع الحرج في الشريعة الإسلامية*. ط٢. (د.م) : دار الاستقامة، ١٤١٢هـ.

حيدر، علي. *درر الحكام شرح مجلة الأحكام* . دار الكتب العلمية، (د.ت).

خالد، محمد والخمصي، محمد طاهر الأتاسي. *شرح الأتاسي لمجلة الأحكام العدلية*. ط١. سوريا: مطبعة حمص، ١٣٤٩هـ.

الخفيف، علي. *الضمان في الفقه الإسلامي* . القاهرة : دار الفكر العربي، ٢٠٠٠م.

الدار قطني، علي بن عمر. *سنن الدار قطني* . بيروت : عالم الكتب، القاهرة : مكتبة المتنبي، (د.ت).

الرازي، محمد. *مختار الصحاح*. دراسة وتقديم د. عبدالفتاح البركاوي. مكة المكرمة : المكتبة التجارية، (د.ت).

رستم باز، سليم. *شرح مجلة الأحكام العدلية*. ط٣. بيروت : المطبعة الأدبية، ١٩٢٣م.

رضا، محمد رشيد. *تفسير القرآن الحكيم- الشهير بتفسير المنار-*. ط٢. بيروت : دار المعرفة، (د.ت).

رفعت، محمد وآخرون. *أمراض العيون* . بيروت : دار المعرفة، د.ت.

الرملي. *نهاية المحتاج*. مصر : مصطفى البابي الحلبي، ١٣٥٧هـ.

الرميخان، علي. *الأحكام والفتاوى الشرعية لكثير من المسائل الطبية*. ط٢. الرياض : دار الوطن، ١٤١٩هـ.

الروكي، محمد. *قواعد الفقه الإسلامي من خلال كتاب الإشراف على مسائل الخلاف*. ط١. دمشق : دار القلم، ١٤١٩هـ.

الزحيلي، وهبة. البصمة الوراثية ومجالات الاستفادة منها. *مجلة نهج الإسلام*، وزارة الأوقاف السورية، العدد : ٨٨- ٨٩ في١٤٢٣/٧هـ.

ـــــــــ، التعويض عن الضرر . *مجلة البحث العلمي والتراث الإسلامي*، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة الملك عبد العزيز، مكة المكرمة، السعودية، العدد الأول، ١٣٩٨هـ.

ـــــــــ، *نظرية الضرورة الشرعية*. ط٢. بيروت : مؤسسة الرسالة، ١٣٩٩هـ.

الزرقا، مصطفى. *المدخل الفقهي العام*. دمشق : ط١. دار القلم، ١٤١٨هـ.

الزرقاني، محمد. *شرح الزرقاني على موطأ الإمام مالك*. ط١. بيروت : دار الكتب العلمية، ١٤١١هـ.

الزركشي. *المنثور في القواعد* . الكويت : وزارة الأوقاف الكويتية، ١٩٨٢م.

الزمخشري. *أساس البلاغة* . بيروت : دار المعرفة، بيروت ١٤٠٢هـ.

الزيلعي، العلامة جمال الدين. *نصب الراية لأحاديث الهداية* . القاهرة : دار الحديث، (د.ت).

الساعاتي، أحمد البنا. *بدائع المنن في جمع وترتيب مسند الشافعي والسنن* . ط١. القاهرة : دار الأنوار

للطباعة والنشر، ١٣٦٩هـ.

السبكي، تاج الدين عبدالوهاب بن علي. *الأشباه والنظائر.* ط١. بيروت: دار الكتب العلمية ١٤١١هـ.

السبكي، عبداللطيف. *الإقناع لشرف الدين الحجاوي.* مصر: المطبعة المصرية، ١٣٥١هـ.

السبيل، عمر. *البصمة الوراثية ومدى مشروعية استخدامها في النسب والجناية.* ط١. (د.م): دار الفضيلة، ١٤٢٣هـ.

السدلان، صالح. *القواعد الفقهية الكبرى وما تفرع عنها.* ط١. الرياض: دار بلنسية، ١٤٠٧هـ.

السلامي، محمد. الاستنساخ. *مجلة مجمع الفقه الإسلامي*، العدد العاشر، الجزء الثالث، ١٤١٨هـ.

الشاذلي، حسن. الاستنساخ: حقيقته وأنواعه وحكم كل نوع في الفقه الإسلامي. *مجلة مجمع الفقه الإسلامي*، العدد العاشر، الجزء الثالث، ١٤١٨هـ.

الشاطبي، أبو إسحاق. *الموافقات في أصول الشريعة.* تحقيق: محمد عبدالله دراز. الرياض: مكتبة الرياض الحديثة. (د.ت).

شبير، محمد. *القواعد الكلية والضوابط الفقهية في الشريعة الإسلامية.* ط١. عمان: دار الفرقان، ١٤٢٠هـ.

الشربيني، الخطيب. *مغني المحتاج.* مصر: مصطفى البابي الحلبي، ١٣٧٧هـ.

شرف الدين، أحمد. *الأحكام الشرعية للأعمال الطبية.* المجلس الوطني للثقافة والفنون بالكويت، ١٤٠٣هـ.

الشنقيطي، محمد المختار. *أحكام الجراحة الطبية.* ط٢. الشارقة: مكتبة الصحابة، ١٤١٥هـ.

الشوكاني. *نيل الأوطار.* ط٢. مصر: المطبعة المنيرية، ١٣٤٤هـ.

الطبراني، سليمان. *المعجم الكبير.* تحقيق: حمدي السلفي. ط١. (د.م): (د.ن)، ١٤٠٠م.

الغزالي، أبو حامد. *شفاء الغليل في بيان المشبه والمخيل ومسالك التعليل.* بغداد: مطبعة الإرشاد، ١٩٧١م.

الغماري، أبو الفيض محمد. *الهداية في تخريج أحاديث البداية.* تحقيق: محمد سمارة. ط١. بيروت: عالم الكتب، ١٤٠٧هـ.

الفوزان، صالح. *الفتاوى المتعلقة بالطب وأحكام المرضى.* ط١. الرياض: دار المؤيد، ١٤٢٤هـ.

الفيروزآبادي. *القاموس المحيط.* ط٢. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤١٣هـ.

الفيومي، أحمد. *المصباح المنير.* لبنان: *مكتبة لبنان*، ١٩٨٧.

القباني، سامي. *جراحة القلب والأوعية الدموية.* دمشق: جامعة دمشق، ١٤٠١هـ.

قرارات المجمع الفقهي الإسلامي التابع لرابطة العالم الإسلامي. مكة المكرمة: (د.ن)، (د.ت).

قرارات وتوصيات مجمع الفقه الإسلامي المنبثق من منظمة المؤتمر الإسلامي. ط٤. قطر: وزارة

الأوقاف والشؤون الإسلامية، ١٤٢٣هـ.

القرافي، شهاد الدين أحمد بن إدريس الصنهاجي. *الفروق* . بيروت: عالم الكتب، (د.ت).

القره داغي، علي والمحمدي، علي. *فقه القضايا الطبية المعاصرة.* ط٢. بيروت: دار البشائر الإسلامية، ١٤٢٧هـ.

القزويني، محمد بن يزيد. *سنن ابن ماجة.* صححه وعلق عليه: محمد فؤاد عبدالباقي. القاهرة: دار إحياء الكتب العربية، (د.ت).

القشيري، مسلم بن الحجاج. *صحيح مسلم*، مطبوع مع شرحه للنووي. ط١. القاهرة: دار الريان، ١٤٠٧هـ.

الكاساني، علاء الدين أبو بكر بن مسعود. *بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع* . مصر: مطبعة الجمالية، ١٣٢٧هـ.

كامل، عمر. *الرخصة الشرعية في الأصول والقواعد الفقهية.* ط١. مكة المكرمة: المكتبة المكية، بيروت: دار ابن حزم، ١٤٢٠هـ.

الكريم، صالح. الاستنساخ: تقنية، فوائد، ومخاطر. *مجلة مجمع الفقه الإسلامي*، العدد العاشر، الجزء الثالث، ١٤١٨هـ

لجنة من فقهاء الدولة العثمانية. *مجلة الأحكام العدلية.* استانبول: دار سعادات، ١٣٠٣هـ.

المالكي، برهان الدين إبراهيم بن علي بن فرحون. *تبصرة الحكام في أصول الأقضية ومناهج الأحكام.* ط١. مصر: المطبعة العامرة، ١٣٠١هـ.

مبارك، جميل. *نظرية الضرورة الشرعية- حدودها وضوابطها-* . ط١. مصر: دار الوفاء، ١٤٠٨هـ.

المرداوي، علاء الدين أبو الحسن علي. *الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف.* تعليق: محمد الفقي. ط١. القاهرة: مطبعة السنة المحمدية، ١٣٧٦هـ.

مزيك، وسيم زين. *الجينات والعلم والإنسان.* ط١. الكويت: دار سعاد الصباح، ١٩٩٥م.

المعيني، محمد. *النظرية العامة للضرورة في الفقه الإسلامي -دراسة مقارنة-* . بغداد: مطبعة العاني، ١٩٩٠م.

مكتبة الرياض الحديثة. *الأربعين النووية وشرحه للإمام النووي*، ضمن *مجموعة الحديث.* الرياض.

موافي، أحمد. *الضرر في الفقه الإسلامي.* ط١. السعودية: الخبر: دار ابن عفان، ١٤١٨هـ.

النجار، مصلح. *البصمة الوراثية في الفقه الإسلامي -ضمن مستجدات طبية معاصرة-.* ط١. الرياض: مكتبة الرشد، ١٤٢٦هـ.

النجار، مصلح وإبراهيم، إياد. *مستجدات طبية معاصرة من منظور فقهي.* ط١. الرياض: مكتبة الرشد، ١٤٢٦هـ.

الندوي، علي. القواعد الفقهية. ط٢. دمشق، بيروت: دار القلم، ١٤١٢هـ.

النسائي. *سنن النسائي بشرح السيوطي وحاشية السندي*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ١٤٠٧هـ.

النووي، أبو زكريا. *روضة الطالبين وعمدة المفتين*. أشرف على طبعه: زهير الشاويش. ط٢. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٥هـ.

النووي، وآخرون. *المجموع شرح المهذب*. جدة: مكتبة الإرشاد، (د.ت).

الهلالي، سعد الدين. *البصمة الوراثية وعلائقها الشرعية-دراسة فقهية مقارنة-*. مجلس النشر العلمي، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة الكويت، ١٤٢١هـ.

الهلالي، سليم. *إيقاظ الهمم المنتقى من جامع العلوم والحكم*. *ط١*. الدمام: دار ابن الجوزي، ١٤١٢هـ.

وقنيبي، قلعجي. معجم *لغة الفقهاء*. ط١. بيروت: دار النفائس، ١٩٨٥م.

يوسف، صالح. *المشقة تجلب التيسير*. الرياض: المطابع الأهلية للأوفست، ١٤٠٨هـ.

Effect of the two Islamic principles (difficulty give rise to facilitation) and (no Damage and no hurt) " No harm, nor doing harm " in recently medical problems

Mohamad ben abdulaziz ben saad Al Yamany

Department of Islamic culture , Faculty of education , University of king saud
m.a.yamny@Gawab.com

(Received 21/1/1430H; accepted for publication 3/6/1430H.)

Keywords: Jurisprudence - rules - hardship - facilitation - damage - hypocrites - calamity - emerging – Impact.

Abstract. the research is under the title of : effect of the two Islamic principles (difficulty give rise to facilitation)and (no Damage and no hurt) " No harm, nor doing harm " in recently medical problems .

The research consists of an introduction ,two chapters and an epilogue .

The introduction includes : the importance of the subject , the reason of choice the subject , and the meaning of terms .

The first chapter includes : the meaning of the two principles (difficulty give rise to facilitation)and (no Damage and no hurt) " No harm, nor doing harm " and their importance generally ,and in medical field specially .

The second chapter : research in the effect of the two principles in recently medical problems, such as Medicine , vaccines , types of surgeries , organs transferring, and which relate to genealogy , marriage, replication, hereditary print, DNA finger print, etc .,from the side of demonstration the regulations of that problems, explanation them , and showing the dependence of interpreters of Islamic law (muftis) on it .

The epilogue : includes the results and Commendations

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٤٧-٧٢، الرياض (٢٠١٢م/١٤٣٣هـ)

درجة إحساس العاملين في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق بالعدالة التنظيمية

محمد عبود الحراحشة

أستاذ مساعد، قسم الإدارة التربوية، جامعة آل البيت، المفرق، المملكة الأردنية الهاشمية

(قدم للنشر في ١٢/ ٥/ ١٤٢٩هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣٠/١٠/٣٠هـ)

الكلمات المفتاحية. العاملون، العدالة التنظيمية، مديريات التربية والتعليم.

ملخص البحث. هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة إحساس العاملين في مديريات التربية و التعليم في محافظة المفرق بالعدالة التنظيمية، و أثر بعض المتغيرات المستقلة مثل: الجنس، و المؤهل العلمي، و الخبرة على درجة إحساسهم بالعدالة التنظيمية. وتكوّنت عينة الدراسة من (١٢٠) موظفاً، اختيروا بطريقة عشوائية بسيطة. وقام الباحث باستخدام أداة لقياس درجة إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية، وتكوّنت من (٢٠) فقرة تغطي ثلاثة مجالات للعدالة التنظيمية هي: عدالة التوزيع، وعدالة الإجراءات، وعدالة التعاملات. و تم التحقق من صدق أداة الدراسة بعرضها على مجموعة من المحكمين المختصين. وتم التحقق من ثبات أداة الدراسة بطريقتي الاختبار و إعادة اختبار، و طريقة الاتساق الداخلي للفقرات، إذ بلغ معامل الثبات للأداة (٠,٨١ و ٠,٨٨) على التوالي. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة إحساس العاملين بمجالات العدالة التنظيمية الثلاثة: عدالة التعاملات، وعدالة الإجراءات، وعدالة التوزيع جاءت جميعها بدرجة منخفضة. وبيّنت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية تعزى لمتغير الجنس. وأظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في درجة إحساس العاملين في مديريات التربية و التعليم في محافظة المفرق تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة. و في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بمجموعة من التوصيات، من أهمها: إتاحة الفرصة للعاملين بالمشاركة في صنع القرارات، والسماح لهم بالتعبير عن آرائهم و تقديم مقترحاتهم.

المقدمة

لقد أدرك علماء العلوم الاجتماعية والأناسة أهمية مبادئ العدالة وقيمها كأساس للأداء المتميز للمنظمات ورضا الأفراد العاملين فيها ، ونظراً لهذه الأهمية المتزايدة ، كانت هناك محاولات جادة لتطبيق نظريات العدالة الاجتماعية والإنسانية لفهم سلوك الأفراد داخل المنظمات واستخدامها كأساس لتفسير كثير من صور السلوك التنظيمي ، وهذا التطبيق أدى إلى ظهور مفهوم العدالة التنظيمية كأحد مفاهيم السلوك التنظيمي الحديثة ، التي استقطبت كثيرا من الباحثين لدراسته في مجال الإدارة العامة (العجمي ، ١٩٩٨).

ويعد موضوع العدالة التنظيمية من موضوعات السلوك التنظيمي التي حظيت باهتمام كبير، لاحتوائها على قيم العدالة والمساواة ، التي تعد من المتغيرات التنظيمية والسلوكية ، إذ إنها تساعد على فهم سلوك الأفراد داخل المنظمات. ويؤكد عساف (١٩٩٤) أن أهم القيم الإدارية هي قيمة العدالة .

وتعود فكرة العدالة التنظيمية إلى نظرية المساواة التي نادى بها آدمز"Adams" (١٩٦٣) الذي كان يعمل كباحث نفسي في شركة جنرال إلكتريك في كروتونفيل بنيويورك ، و تنص تلك النظرية على مسلمة مؤداها أن العاملين يقارنون معدل مخرجاتهم الوظيفية (الدخل الوظيفي مثلاً) ومدخلا تهم الوظيفية (الجهد الوظيفي) إلى معدل مخرجات ومدخلات غيرهم من الأقران في العمل ، واستناداً على هذه النظرية ، يفترض أن إحساس الفرد بعدم المساواة ينتج في الحالات التي يحصل فيها الفرد على أجر أقل مما يستحق ، ويصاب فيها بإحساس من الضجر والضيق ، أما الحالات التي يعتريها النسيان فلا يحدث الإحساس بعدم المساواة ، بل يشعر بالعدالة والموضوعية(الجندي والبنا ، ٢٠٠٧).

لقد ظهر مفهوم العدالة التنظيمية في التسعينيات بشكل واضح ، وأصبح مثار اهتمام الدراسات الإدارية ، ولا سيما السلوك التنظيمي للعاملين ، نظراً لأن العدالة التنظيمية تعكس الطريقة التي يحكم من خلالها الفرد على عدالة الأسلوب الذي يستخدمه المدير في التعامل معه على المستويين الوظيفي والإنساني (محارمة ، ٢٠٠٠). وقد أشار ألين ومايرز (Allen & Mayers, 1993) إلى أن العدالة التنظيمية تعني : الطريقة والأسلوب التي يعامل بها المرؤوسون من قبل المديرين أو منظماتهم. أما جرينبرج (Greenberg, 1990) فعرفها بأنها وصف وشرح دور العدالة في مكان العمل. كما بين أورجن (Organ,1988) أن إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية يفضي إلى السلوك الإيجابي للعاملين في المنظمة ، وبصياغة أخرى فإنه عندما يسيطر على العاملين إحساس بأن نتائج تقييمهم نتائج عادلة ، أو أن الطريقة التي تم بها توزيع المهام والأعمال ، ومن ثم المكافآت طريقة نزيهة ومحايدة فإن ذلك سوف يفضي إلى دفع العاملين إلى المزيد من السلوك الإيجابي ، وبالتالي زيادة كفاءة وفاعلية المنظمة التي يعملون بها ، الأمر الذي تكون نتيجته في أكثر الأحيان زيادة إنتاجية المنظمة.

لقد كشفت الأبحاث والدراسات التي تناولت العدالة التنظيمية أنواعاً متعددة للعدالة التنظيمية تختلف باختلاف وجهات النظر والفلسفة التي يؤمن بها أصحابها. وقد أشار مارون، (Maroon ،1991) إلى ثلاثة أنواع للعدالة التنظيمية هي:

١- العدالة التوزيعية

تشير إلى عدالة توزيع المصادر والفرص التنظيمية، إذ ينزع الأفراد إلى تقييم نتائج أعمالهم وفقاً لقاعدة توزيعية قائمة على مبدأ المساواة. وقد صنف كوبمان (koopmann. 2003) العدالة التوزيعية في ثلاثة أنواع :

أ) **الانصاف**: يقوم على قاعدة توزيع العوائد وفقاً لمستوى المساهمة، فمثلاً العامل الذي يعمل دواماً جزئياً لا يتساوى في الأجر مع العامل ذي الدوام الكامل، وإذا تساوى في الأجر يكون هناك خرق لقاعدة الإنصاف.

ب) **المساواة** : تركز على مبدأ توزيع العوائد بغض النظر عن الجنس و اللون و العرق، وأخذ الجميع فرصاً متساوية، ويكون التوزيع على أساس المعرفة والمهارة والإنتاجية.

ج) **الحاجة** : يعتمد هذا النوع في توزيع العوائد على مبدأ صاحب الحاجة الأولى، فالأم التي لديها طفلان أو أكثر تستحق زيادة عن الأم التي لها طفل واحد شرط تساوي الظروف الأخرى جميعها.

٢-عدالة الإجراءات

يعرفها خليفة (١٩٩٧) بأنها التصور الذهني لعدالة الإجراءات المتبعة في اتخاذ القرارات التي تمس الأفراد، وإذا كانت عدالة التوزيع تتعلق بدالة المخرجات التي يحصل عليها الموظف، فإن عدالة الإجراءات تتعلق بعدالة الإجراءات التي استخدمت في تحديد تلك المخرجات.

ويتضح مما سبق طبيعة العلاقة الارتباطية بين كل من عدالة التوزيع وعدالة الإجراءات، فإحساس العاملين بعدالة التوزيع مرتبط إلى حد كبير بإحساسهم بأن قرارات التوزيع تمت طبقاً لطرق وقواعد عادلة وموثوق بها. وقد ذكر نيهوف ومورمان Niehoff & (Moorman, 1993) مجموعة من القواعد الأساسية المكونة لعدالة الإجراءات، منها:

أ) **قاعدة الاستئناف**: بمعنى وجود فرص للاعتراض على القرارات وتعديلها إذا ظهر ما يبرر ذلك.

ب) **القاعدة الأخلاقية**: أي أن يتم توزيع المصادر وفقاً للمعايير الأخلاقية السائدة.

ج) **قاعدة التمثيل**: بمعنى يجب أن يتضمن عمليات اتخاذ القرارات ووجهات نظر أصحاب العلاقة.

د) **قاعدة عدم الانحياز**: تعني الموضوعية وعدم تأثير الذات على مجريات اتخاذ القرار.

هـ) **قاعدة الدقة**: وتركز على مصادر معلومات دقيقة و صحيحة وسليمة.

و) **قاعدة الانسجام**: وهي يجب أن يكون هناك انسجام في عملية إجراءات التوزيع على جميع الأفراد وفي كل الأوقات.

وقد أشار كوبمان (Koopmann, 2003) إلى نوعين لعدالة الإجراءات :

أ) **العدالة النظامية (Systematic justice)**: تستخدم قاعدة منهجية واضحة للإجراءات المستخدمة في اتخاذ القرارات حسب القواعد الأساسية لعدالة الإجراءات المشار إليها سابقاً.

ب) **العدالة المعلوماتية (Informational justice)**: هي وسيلة اجتماعية لتحقيق عدالة الإجراءات، وتتضمن توفير معلومات واضحة للعاملين المستفيدين من المخرجات حول القرار المتخذ في إجراءات التوزيع.

٣-العدالة التعاملية

هي إحساس العاملين بعدالة المعاملة التي يحصل عليها العامل عندما تطبق عليه بعض الإجراءات الرسمية أو معرفته أسباب تطبيقها (Niehoff & Moorman, 1993)، وهذا يعني أهمية أسلوب التعامل مع الموظفين عند تطبيق الإجراءات والأنظمة والقوانين، ويلاحظ أن هناك ترابطاً وثيقاً بين عدالة التوزيع والإجراءات والعدالة التفاعلية، إذ أكد العجمي ذلك (١٩٩٨) عندما أشار إلى أن شعور الموظف يؤثر على مستوى ولائه، فالموظف الذي يشعر بعدالة الإجراءات وعدالة التوزيع والتفاعلية يكون مستوى ولائه مرتفعاً مقارنة بالموظف الذي يشعر بعدم عدالة الإجراءات والتوزيع والتعامل، ولذلك فإن كلاً من عدالة الإجراءات والتوزيع والتفاعلية يمكن أن تؤثر على إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية.

٤- العدالة التقييمية

هي تلك العدالة التي تتضمن عمليات وإجراءات وأنظمة تسمح بالتأكد من أن حقوق العاملين ومستويات أدائهم يتم تقييمها بطريقة عادلة ونزيهة، تؤمن لهم الاستقرار والأمن الوظيفي(القطاونة، ٢٠٠٣).

ويعد تقويم الأداء الوظيفي أساساً لتحسين أداء العاملين ومراجعة الأداء السابق ووضع الهدف وتنمية العاملين، وأساساً للرضا الوظيفي وتعزيز دافعيتهم للعمل، كما أنه يوفر المعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات المتعلقة بالعاملين مثل الترقية والعلاوات والتدريب (يوسف، ١٩٩٩). وتعد العدالة التقييمية المصفاة التي يمكن من خلالها معرفة تأثير بعض التغيرات في عدالة نظام التقييم، مثل: الموضوعية والفروق الفردية والاختلافات التنظيمية، مما يجعل من عدالة نظم تقييم الأداء أمراً ضرورياً في نجاح المنظمة وبناء الثقة في عدالته ودقته وتجنب حالة عدم الموضوعية والوقوع في أخطاء التقييم. ويتوقف بقاء المنظمة واستمرارها على نوعية العنصر البشري وإحساسه بالعدالة التنظيمية، وتعد العدالة التنظيمية متغيراً له دلالاته في التأثير التنظيمي، ويمكن أن تفسر

العديد من المتغيرات الأخرى المؤثرة في السلوك التنظيمي للعاملين في المنظمة، حيث إن إدراك الفرد بالعدالة، أو عدم العدالة من القوى المؤثرة في حفز السلوك الإنساني، وتوجيهه نحو وجهة مهنية أو تأجيله أو إيقافه، وتتزايد أهمية دراسة العدالة التنظيمية ودورها في إدارة السلوك التنظيمي بصفة مستمرة في المنظمات المعاصرة، ويرجع ذلك إلى الحاجة المتزايدة إلى زيادة الإنتاجية، وتحسين الجودة والتقليل من التسرب الوظيفي ودوران العمل.

ويؤكد زايد (٢٠٠٠) أن المنظمات المجتمعية مطالبة اليوم، وأكثر من أي يوم مضى، بأن تولي اهتماما كبيرا بتحقيق العدالة التنظيمية بمكوناتها ومفاهيمها، لما لها من تأثير كبير على العديد من العوامل التنظيمية المختلفة داخل المنظمات، ومن هذه العوامل التنظيمية: الرضا الوظيفي، الولاء التنظيمي، الالتزام التنظيمي، وكل ما من شأنه تحقيق التأثير المطلوب في زيادة كفاءة وفاعلية المنظمة.

ومن المواضيع التي تثار اليوم بشكل كبير لرفع وتحسين سوية العاملين في وزارة التربية والتعليم، موضوع العدالة التنظيمية وتأثيراتها المختلفة، نظراً لما يقومون به من أعباء وظيفية كثيرة، يشعرون أثناء قيامهم بها بالجهد البدني، والنفسي، والعقلي، كما أن الممارسات الإدارية من قبل المدراء تجاه العاملين قد تؤدي إلى عدم تمكن العاملين من القيام بعملهم على أكمل وجه، مما يؤثر سلباً على إنتاجيتهم، ورضاهم الوظيفي، وولائهم للمهنة وللمنظمة التي يعملون بها، وعلى العملية التعليمية برمتها، ونتيجة لشعور الباحث بأهمية العدالة التنظيمية، في المنظومة التعليمية، وتأثيراتها الكبيرة على السلوك التنظيمي للعاملين في القطاع التعليمي، ومن هذا المنطلق جاء الاهتمام بدراسة العدالة التنظيمية في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق، نظراً لما يتردد على ألسنة العاملين من ممارسات سلوكية سلبية للمدراء العاملين معهم من عدم توافر العدالة في التوزيع، والإجراءات، والتعاملات، والتقييم، والمتمثلة بإبعاد العدالة التنظيمية، فضلاً عن قلة الدراسات في مجال الإدارة التربوية التي تبحث في العدالة التنظيمية، وبالأخص في مديريات التربية والتعليم لمحافظة المفرق. لذا فقد جاءت هذه الدراسة للتعرف على درجة إحساس العاملين في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق بالعدالة التنظيمية.

مشكلة الدراسة

يقوم القادة التربويين بأدوار إدارية وفنية متعددة تنعكس سلباً أو إيجابا على العاملين معهم من رؤساء أقسام وعاملين آخرين وترك آثاراً واضحة على سلوكهم، ويتأثر إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية، بمجموعة من العوامل مثل أسلوب القائد في التعامل معهم بالعدالة في اتخاذ القرار وفي توزيع المهمات، ومدى قدرته على إيجاد جو من الثقة والصراحة بشكل

يسمح بتبادل الآراء ومناقشة المشكلات بكل حرية ووضوح.

إن بعض الأسباب الرئيسة للصراعات والمشكلات التي تحدث بين القادة والعاملين تكمن في الإحباط الناتج عن غياب العدالة في العلاقات الإنسانية والعدالة في توزيع الواجبات والمهام على العاملين وتقييم الأداء والأعباء الوظيفية الأخرى التي تتناسب مع قدراتهم وإمكاناتهم. ومن هنا تعد هذه الدراسة محاولة للكشف عن درجة إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية، والكشف عن أثر كل من متغير الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة.

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة بالسؤال التالي :

ما درجة إحساس العاملين في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق بالعدالة التنظيمية ؟

هدف الدراسة وأسئلتها

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على درجة إحساس العاملين في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق بالعدالة التنظيمية، وبيان أثر كل من متغير الجنس، و المؤهل العلمي، و الخبرة، من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية :

١ – ما درجة إحساس العاملين في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق بالعدالة التنظيمية ؟

٢ – هل هناك فروق، ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة إحساس العاملين في مديريات التربية والتعليم بالعدالة التنظيمية تعزى لمتغيرات : الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة ؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي :

١- تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع كونها تبحث في العدالة التنظيمية.

٢- تحاول هذه الدراسة التأكيد على أهمية العدالة التنظيمية لما لها من إسهام في تحسين مستوى الولاء التنظيمي الذي بدوره يؤثر على زيادة فعالية المنظمة، وتظهر جلياً على رضا العاملين وارتفاع الروح المعنوية لديهم والذي يترجم في النهاية إلى زيادة الأداء.

٣- وتكمن أهمية الدراسة بأنها تقع في سياق الاستراتيجيات المهمة بالفرد العامل وكيفية تعزيز مساهمته في العمل من خلال إطلاق مواهبه والاهتمام بمبادرته الإبداعية بغية تجنب الركود الإداري، ومواجهة التحديات التي تواجه المنظمات الإدارية المعاصرة، مثل : جودة الأداء وتميزه، وتعزيز المعرفة التراكمية وغيرها.

٤- تعد هذه الدراسة استكمالاً للجهود العلمية المبذولة في مجال السلوك التنظيمي، خصوصاً في القطاع التربوي.

التعريفات الإجرائية

العدالة التنظيمية

هي القيمة المحصلة من جراء إدراك الفرد للنزاهة

والموضوعية للإجراءات والمخرجات في المؤسسة التي يعمل بها (Saal & Moor , 1993:106). وتعرّف العدالة التنظيمية إجرائياً بأنها درجة إدراك الموظف لحالة الإنصاف والمساواة في المعاملة التي يعامل بها من قبل مديره من خلال مقارنة ما قدمه من جهود في مجال عمله، وما يترتب على تلك الجهود من نتائج ومردودات بجهود نظرائه من الموظفين، كما يعكسها مقياس العدالة التنظيمية المستخدمة في هذه الدراسة.

العدالة التوزيعية

هي توزيع الفرص التنظيمية، حيث ينزع الأفراد إلى تقييم نتائج أعمالهم وفقاً لقاعدة توزيعية قائمة على مبدأ المساواة (خليفة، ١٩٩٧). وتعرف إجرائياً بأنها درجة شعور العاملين بعدالة توزيع المستحقات المادية وغير المادية التي يحصلون عليها من المنظمة التي يعملون فيها عن طريق المدير، وكما يعكسها مقياس العدالة التوزيعية المستخدم في هذه الدراسة.

عدالة الإجراءات

هي عبارة عن التصور الذهني لعدالة الإجراءات المتبعة في اتخاذ القرارات التي تمس الأفراد، وإذا كانت العدالة التوزيعية تتعلق بعدالة المخرجات التي يحصل عليها الفرد فإن العدالة الإجرائية تتعلق بعدالة الإجراءات التي استخدمت في تحديد تلك المخرجات(خليفة، ١٩٩٧). وتعرف إجرائيا بأنها درجة شعور العاملين بعدالة الأسس والإجراءات التي استخدمت في تحديد المستحقات المادية وغير المادية، وكما يعكسها مقياس بعد عدالة الإجراءات المستخدم في هذه الدراسة.

عدالة التعاملات

إحساس العاملين بعدالة المعاملة التي يحصل عليها العامل عندما تطبق عليه بعض الإجراءات الرسمية أو معرفة أسباب تطبيقها (Niehoff & Moorman, 1993). وتعرف إجرائيا بأنها درجة إحساس العاملين بعدالة المعاملة الإنسانية والتنظيمية عند تطبيق الإجراءات عليهم من قبل مدير المنظمة التي يعملون فيها، وكما يعكسها مقياس بعد عدالة التعاملات المستخدم في هذه الدراسة.

الدراسات السابقة

على الرغم من الاهتمام المتزايد على المستوى العالمي والعربي والمحلي بالعدالة التنظيمية، إلا أن البحوث والدراسات في مجال الإدارة التربوية تكاد تكون معدومة، ولندرة الدراسات المتخصصة حول هذا الموضوع في ميدان التربية، لا بد من الإفادة من بعض الدراسات التي أجريت في مجال الإدارة العامة وإدارة الأعمال، إذ يعد مصادر النظريات في الإدارة التربوية من نظريات الإدارة العامة وإدارة الأعمال، وفيما يأتي عرض لأهم هذه الدراسات وفق التسلسل الزمني.

الدراسات العربية

أجرى زايد (١٩٩٥) دراسة هدفت إلى تحليل العلاقة بين أساليب مراقبة الأداء الوظيفي و إحساس

العاملين بالعدالة التنظيمية، واشتملت الدراسة على عينة طبقية عشوائية من بين العاملين في القطاع المصرفي وقطاع الماء والكهرباء في مدينة أبو ظبي، وبلغ حجم العينة (٧٦٨) عاملاً، وقد استخدم الباحث أداة استقصاء، خصصت الأولى منهما لقياس إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية، في حين خصصت الثانية لقياس أساليب مراقبة الأداء الوظيفي. وتشير نتائج الدراسة إلى أن أساليب مراقبة الأداء الوظيفي تؤثر على إحساس العاملين بكل من عدالة الإجراءات والعدالة التفاعلية، في حين لم يكن لها تأثير على إحساسهم بعدالة التوزيع، كما أن أساليب مراقبة الأداء تؤثر بشكل إيجابي على مدى إحساسهم بالعدالة التنظيمية، وبالنسبة للمتغيرات الديموغرافية فقد أوضحت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين كل من نوع المنظمة والخبرة وبين إحساسهم بالعدالة التفاعلية، بينما لم يكن لنوع المنظمة أو مستوى التعليم تأثير على إحساسهم بنوع العدالة نفسه.

وقام العجمي (١٩٩٨) بدراسة هدفت إلى تحليل العلاقة بين الولاء التنظيمي وإحساس العاملين بالعدالة التنظيمية، وبلغت العينة (٥٠٠) موظف من خمس منظمات حكومية في دولة الكويت تم اختيارها بطريقة عشوائية، وقد استخدم الباحث أداتي قياس: الأولى خصصت لقياس الولاء التنظيمي، والثانية لقياس إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية، وتكونت من عشرين فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد (عدالة الإجراءات، و التفاعلية، والتوزيعية)، وتشير نتائج الدراسة إلى أن إحساس العاملين بكل من عدالة الإجراءات والعدالة التفاعلية يؤثر على مستوى الولاء التنظيمي لديهم، بينما كشفت أن إحساسهم بالعدالة التوزيعية لم يكن له تأثير على مستوى الولاء التنظيمي.

وأجرى محارمة (٢٠٠٠) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى إحساس موظفي الدوائر الحكومية الأردنية في محافظتي الكرك والطفيلة بالعدالة التنظيمية بشكل عام، وبعدالة كل من: عدالة الإجراءات، والتوزيعية، والتفاعلية بشكل خاص، إذ اشتملت عينة الدراسة على (٤٥٠) موظفاً من (١٥) دائرة حكومية تم اختيارها بشكل عشوائي، وقد استخدم الباحث أداة نيهوف ومورمان، (Niehoff & Moorman, 1993) بعد أن تم ترجمتها إلى العربية والتأكد من صدقها وثباتها وملاءمتها للبيئة الأردنية، وتكوّنت من عشرين فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد(عدالة الإجراءات، والتوزيعية، والتفاعلية)، وقد توصلت الدراسة إلى تدني إحساس موظفي الدوائر الحكومية في المحافظتين بالعدالة التنظيمية بشكل عام وبكل نوع من أنواع العدالة التنظيمية، كما توصلت الدراسة إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في مستوى إحساسهم بالعدالة بشكل عام تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة والعمر.

أما القطاونة (٢٠٠٣) فقد قام بدراسة هدفت إلى

معرفة تأثير العدالة التنظيمية في الولاء التنظيمي وتكوّنت عينة الدراسة من (٧٠٠) موظف ممن هم بمستوى مدير، ومساعد، ورئيس قسم وشعبة، وموظف من العاملين في الدوائر الحكومية في محافظات الجنوب (الكرك، والطفيلة، و معان)، وقد استخدم الباحث أداة مكونة من (٦٤) فقرة موزعة على سبعة أبعاد، أظهرت نتائج الدراسة أن الأهمية النسبية للعدالة التنظيمية بشكل عام كانت متوسطة، أما أهمية أبعادها النسبية فقد تمثلت على النحو الآتي، حصلت عدالة الإجراءات على المرتبة الأولى، والتفاعلية على المرتبة الثانية، والأخلاقية على المرتبة الثالثة، والتقييمية على المرتبة الرابعة، وحصلت العدالة التوزيعية على المرتبة الخامسة والأخيرة، وكذلك أظهرت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية قوية بين العدالة التنظيمية والولاء التنظيمي، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية للعدالة التوزيعية والتفاعلية والأخلاقية في الولاء التنظيمي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لعدالة الإجراءات والتقييمية في الولاء التنظيمي.

وأجرى المعايطة (٢٠٠٥) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في الأردن للعدالة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لمعلميهم من وجهة نظر المديرين، وتكونت عينة الدراسة من(٧٢) مديراً ومديرة بينما بلغت عينة المعلمين (١٠١٠) معلم ومعلمة، واستخدم الباحث أداتين: الأولى لقياس درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للعدالة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين وتكونت من أربعة أبعاد للعدالة التنظيمية، والأداة الثانية لقياس درجة ممارسة معلمي المدارس الثانوية العامة في الأردن لسلوك المواطنة التنظيمية من وجهة نظر المديرين. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن للعدالة التنظيمية بشكل عام وفق تصور معلميهم جاءت متوسطة، كما أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للعدالة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح المؤهل العلمي- الماجستير فما فوق- وبينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق إحصائية تعزى لمتغيري الجنس، والخبرة.

وهدفت دراسة سلطان والسعود (٢٠٠٦) إلى التعرف على مستوى العدالة التنظيمية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الرسمية وبيان علاقتها بالرضا الوظيفي لدى أعضاء الهيئات التدريسية، وتكونت الدراسة من (٤٥٠)عضو هيئة تدريس، وتوصلت النتائج إلى أن مستوى العدالة التنظيمية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية كانت مرتفعة، ومستوى شعورهم بالرضا الوظيفي أيضا مرتفعاً، كما بينت الدراسة وجود علاقة طردية بين العدالة والرضا الوظيفي.

وأجرى الفضلي والعنزي (٢٠٠٧) دراسة هدفت

إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين العدالة التنظيمية وبعض المتغيرات التنظيمية والديموغرافية (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، اهتمام القيادة بالعاملين، الثقة بالإدارة) وذلك وسط قطاع الإدارة الحكومية في دولة الكويت، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٢) موظفاً وموظفة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى انخفاض إحساس العاملين الذكور بالعدالة التنظيمية مقارنة بالإناث العاملات، كذلك وجود علاقة بين المؤهل العلمي، و الخبرة، وإحساس الفرد بالعدالة التنظيمية.

الدراسات الأجنبية

أجرى فولجر وكون فسكي (Folger & Konovsky, 1989) دراسة هدفت إلى التعرف على التأثيرات المحتملة لمحددات شعور العاملين بعدم عدالة الإجراءات والعدالة التوزيعية على كل من الثقة بالرئيس المباشر، والانتماء للمنظمة و الرضا عن الأجر، وتكوّنت عينة الدراسة من (٢١٧) عاملاً من العاملين في شركات القطاع الخاص الصناعية بالولايات المتحدة الأمريكية، وكشفت نتائج الدراسة أن العدالة التنظيمية بشكل عام لها علاقة إيجابية بالولاء التنظيمي، وأن لمحددات الشعور بعدم عدالة الإجراءات تأثيراً سلبياً على الثقة بالرئيس المباشر، والولاء للمنظمة، في حين يكون تأثير محددات العدالة التوزيعية على رضا العاملين والأجر أكبر من تأثير عدالة الإجراءات.

وقام مارون (Marron, 1991) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر محددات العدالة التنظيمية، واشتملت عينة الدراسة على (٤٥٠) موظفاً من سبع شركات ضخمة في أمريكا، وقد بيّنت نتائج الدراسة أن العدالة التنظيمية هي الأكثر تأثراً بعدالة الإجراءات، ولكنها أيضاً تأثرت بالعدالة التوزيعية والتفاعلية، وتمثلت المواصفات الرئيسة للنظام التي تؤثر على عدالة الإجراءات في مستوى مدخلات العاملين، أما العدالة التوزيعية فهي الأكثر تأثراً بتفعيل مخرجات النظام، بينما يتمثل المحدد الرئيس الوحيد للعدالة التفاعلية في طريقة إيصال القرار النهائي.

أما دراسة مورمان (Moorman,١٩٩١) هدفت إلى دراسة العلاقة بين العدالة التنظيمية وسلوك المواطنة التنظيمي، وتكونت عينة الدراسة من(٢٢٥)عضواً من المشرفين والمرؤوسين الإداريين، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقة بين إدراك أفراد عينة الدراسة لعدالة التفاعل مع المشرف و أبعاد سلوكيات المواطنة التنظيمية، كما أوضحت الدراسة أن لجميع أبعاد العدالة التنظيمية علاقة مهمة على مستوى الرضا الوظيفي بالرغم من أن هذا المستوى ليس له تأثير في سلوكيات المواطنة التنظيمية، مما يؤكد أن للعدالة أهمية كبيرة في علاقتها مع متغيري سلوكيات المواطنة والرضا الوظيفي.

وأجرى إيجان (Egan, 1994) دراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين درجة إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية وبين مستوى أدائهم الوظيفي، وتكوّنت عينة

الدراسة من (٣٦٢) مديراً ومشرفاً من عشر شركات صناعية، وأظهرت نتائج الدراسة أن للعدالة التوزيعية والتفاعلية علاقة إيجابية وقوية مع مستويات الأداء والولاء التنظيمي، في حين أن عدالة الإجراءات لم تكن لها علاقة قوية وواضحة مع مستويات الأداء والولاء التنظيمي.

أما لي (Lee, 2000) فقد قام بدراسة هدفت إلى معرفة أثر العلاقة بين الرؤساء والمرؤوسين على إدراك العاملين للعدالة التنظيمية والولاء التنظيمي لهم، وتكوّنت عينة الدراسة من (٥٦٢) عاملاً من فندقين في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد استخدم الباحث أداة لقياس العدالة التنظيمية مكونة من عشرين فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي: عدالة الإجراءات والتوزيعية، وكشفت نتائج الدراسة أن هناك أثراً إيجابياً للعدالة التوزيعية وعدالة الإجراءات على الرضا الوظيفي وعدم وجود أثر لعدالة الإجراءات على الولاء التنظيمي، بينما لها أثر على دوران العمل، كما أظهرت الدراسة أن هناك أثراً قوياً للعدالة التوزيعية وعدالة الإجراءات في العلاقات بين الرئيس والمرؤوسين.

وهدفت دراسة شمسنك وسافرت وجليم (Schmiesing & Safrit & Gliem, 2003) إلى التعرف على العوامل المؤثرة في إدراكات العاملين بجامعة أوهايو للعدالة التنظيمية والرضا عن العمل. وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٦) فرداً، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية ضعيفة بين العدالة التوزيعية والرضا الوظيفي، وهناك علاقة ارتباطية إيجابية قوية بين كل من العدالة التفاعلية والعدالة الإجرائية والرضا الوظيفي.

يلاحظ من هذه الدراسات أنها اختلفت باختلاف الأهداف التي سعت إلى تحقيقها واختلاف القطاعات التي تناولتها وكذلك اختلاف البيئات التي تمت فيها، فمنها ما سعت إلى التعرف إلى العدالة التنظيمية وعلاقتها ببعض المتغيرات مثل: الرضا لوظيفي كما في دراسة سلطان والسعود(٢٠٠٦)، وشمسنك وسافرت وجليم (Schmiesing & Safrit & Gliem, 2003)، ومورمان (Moormman,1991)، والولاء التنظيمي كما في دراسة العجمي (١٩٩٨)، ودراسة القطاونة (٢٠٠٣)، والثقة بالرئيس، والانتماء والولاء التنظيمي، والرضا عن الأجر كما في دراسة فولجرو كونفسكي (Folger & Konvsky, 1989)، وسلوك المواطنة التنظيمية، كما في دراسة مورمان (Moormman,1991)، ودراسة نيهوف ومورمان (Niehoff & Moorman,1993).

تنسجم هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في دراسة العدالة التنظيمية طبقاً لأبعادها الثلاثة: العدالة التوزيعية، والعدالة الإجرائية، والعدالة التفاعلية، كما في دراسة كل من الفضلي والعنزي (٢٠٠٧) وزايد(١٩٩٥)، ومحارمة (٢٠٠٠)، والعجمي (١٩٩٨)، ونيهوف ومورمان (Niehoff&Moorman,1993)، وفولجرو كونفسكي

(Folger&Konvsky,1989).

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها لمتغيرات لم تتناولها الدراسات السابقة ، كمتغير الجنس ، والخبرة ، والمؤهل العلمي ، كما أنها تختلف عن الدراسات السابقة في دراستها لمجتمع ، وبيئة لم تتناوله أية دراسة سابقة ، وهو مجتمع العاملين في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

اتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي باستخدام أداة لتحديد درجة إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية.

مجتمع الدراسة وعينتها

يتكوّن مجتمع الدراسة من كافة العاملين في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق ، والبالغ عددهم ما يقارب (٢٤٥) موظفاً يعملون في حوالي (٥) أقسام ، وقد تم اختيار عينة حجمها (١٢٠) موظفاً بطريقة عشوائية ، ويبين الجدول رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها.

أداة الدراسة

استخدم الباحث أداة لقياس درجة إحساس العاملين بالعدالة ا لتنظيمية ، التي طورها كل من نيهوف ومورمان (Niehoff & Moorman, 1993) وترجمها محارمه(٢٠٠٠). وتكونت أداة الدراسة من قسمين :

القسم الأول : معلومات شخصية عن المستجيب (الجنس ، والمؤهل العلمي ، والخبرة).

القسم الثاني : يتكوّن هذا القسم من (٢٠) فقرة تغطي ثلاثة مجالات للعدالة التنظيمية هي :

الجدول رقم (١). توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة ن = (١٢٠).

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكور	٧٨	٦٥ ٪
	إناث	٤٢	٣٥ ٪
المؤهل	دبلوم متوسط	٣٨	٣٢٪
	بكالوريوس	٦٩	٥٨٪
	ماجستير فما فوق	١٣	١١ ٪
الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٢٢	١٨٪
	من ٦ – ١٠ سنوات	٢٧	٢٣ ٪
	أكثر من ١١ سنة	٧١	٥٩٪
المجموع		١٢٠	١٠٠٪

- عدالة التوزيع ٥ فقرات (الفقرات ١ – ٥).
- عدالة الإجراءات ٦ فقرات (الفقرات٦ –١١).
- عدالة التعاملات ٩ فقرات(الفقرات١٢– ٢٠).

وقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي، وتم إعطاء كل إجابة درجة محددة كما يلي:

موافق جداً (٥ درجات)، موافق (٤ درجات)، محايد (٣ درجات)، غير موافق (٢ درجتان)، غير موافق إطلاقا (درجة واحدة فقط).ومن أجل التأكد من صدق الاستبانة وملاءمتها للبيئة التربوية تم عرضها على عدة محكمين طلب منهم إبداء ملاحظاتهم حول درجة مناسبة وسلامة فقراتها. وللتأكد من ثبات أداة الدراسة قام الباحث باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار(test – retest). إذ وزعت أداة الدراسة على عينة من مجتمع الدراسة مكونة من(٢٠) موظفاً من خارج عينة الدراسة التي طبقت عليها الأداة وبفارق ثلاثة أسابيع بين الاختبارين ومن ثم حسب معامل الثبات حسب معادلة ارتباط بيرسون، إذ بلغ معامل الثبات للأداة (٠,٨١)، كما تم احتساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي للفقرات باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) إذ بلغت قيمة ألفا (٠,٨٨).

إجراءات التصحيح

للتعرف على درجة إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية، اعتمد الباحث المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة لتكون مؤشراً على درجة الإحساس، بالاعتماد على المعيار التالي في الحكم على تقدير المتوسطات الحسابية.

تم تقسيم مستويات العدالة إلى ثلاثة مستويات (مرتفع، متوسط، منخفض)، بالاعتماد على المعادلة التالية:

$$\frac{\text{الحد الأعلى للبدائل} - \text{الحد الأدنى للبدائل}}{\text{عدد المستويات}} =$$

$$\frac{٥ - ١}{٣} = ١,٣٣$$

المدى الأول: ١ +١,٣٣ = ٢,٣٣

المدى الثاني: ٢,٣٣+١,٣٣ = ٣٦٦

المدى الثالث: ٣,٦٧+١,٣٣ = ٥

فتصبح بعد ذلك المستويات كالتالي:

١- أقل من أو يساوي (٢,٣٣) مؤشر منخفض.

٢- أكبر من(٢,٣٣) وأقل من(٣,٦٧) مؤشر متوسط.

٣- أكبر من أو تساوي (٣,٦٧) مؤشر مرتفع.

تحليل النتائج و مناقشتها

يتضمن هذا الجزء عرضا للنتائج التي تم الحصول عليها باستخدام أداة الدراسة، وبعد إجراء المعالجات الإحصائية الوصفية والتحليلية وفقاً لأسئلة الدراسة ومتغيراتها، ويمكن تفصيل النتائج التي توصلت إليها الدراسة على النحو الآتي:

النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الأول :

ما درجة إحساس العاملين في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق بالعدالة التنظيمية؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات العدالة التنظيمية ، واستخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للعدالة التنظيمية بصورتها الكلية ، وأشارت النتائج الواردة في الجدول رقم (٢) إلى أن درجة إحساس العاملين في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق بالعدالة التنظيمية متوسطة بشكل عام ، إذ بلغ المتوسط الكلي لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات الأداة (٢,٦٥) وبانحراف معياري مقداره (٠,٨٧). أما فيما يتعلق بمتوسط الفقرات ، فقد جاءت جميعها بدرجة متوسطة وبمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (٢,٣٩) و(٣,١٨) ما عدا الفقرتين (٢) و(٤) وهي :

١- أعتقد أن راتبي الشهري مناسب.

٢- بصفة عامة فإن الحوافز المالية التي أحصل عليها مناسبة.

فقد جاءت الفقرتان السابقتان بدرجة منخفضة من حيث الأهمية ، وبمتوسطات حسابية(١,٨٧) و(١,٦٨) على التوالي ، وتنتمي الفقرتان السابقتان إلى مجال (عدالة التوزيع). ويبين الجدول رقم (٢) ترتيب فقرات العدالة التنظيمية ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

الجدول رقم (٢). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة.

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحساس
١	١٩	عندما يتخذ رئيسي المباشر قراراً متعلقاً بوظيفتي ، فإنه يشرح لي الأسباب المنطقية التي دعته لاتخاذ تلك القرارات.	٣,١٨	١,٣٦	متوسطة
٢	١٣	عندما يتخذ المدير قرارا متعلقا بوظيفتي ، فإنه يتعامل معي باحترام وكرامة.	٣,٠٢	١,٣٣	متوسطة
٣	١٤	عندما يتخذ المدير قرارا متعلقا بوظيفتي ، فإنه يناقشه معي بمنتهى الصراحة.	٢,٩٩	١,٢٦	متوسطة
٤	٥	أشعر أن أعبائي وواجباتي الوظيفية مناسبة.	٢,٩٨	١,٠٧٧	متوسطة
٥	٣	أعتبر أن عبء العمل الخاص بي مناسب.	٢,٩٠	١,٢٣	متوسطة
٦	١٢	عندما يتخذ المدير قرارا متعلقا بوظيفتي ، فإنه يتعامل معي بكل الاهتمام والود.	٢,٨٩	١,٣٢	متوسطة

تابع الجدول رقم (٢).

الرتبة	رقم الفقرة	الفقـــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحساس
٧	١٦	عندما يتخذ المدير قراراً يتعلق بوظيفتي، فإنه يبدي اهتماما بمصلحتي كموظف.	٢,٨٢	١,٢١	متوسطة
٨	١	تتناسب ساعات العمل مع ظروفي الخاصة.	٢,٧٦	١,٢٩	متوسطة
٩	٢٠	يشرح لي المدير بشكل واضح جدا أي قرار يتخذ بالنسبة لوظيفتي.	٢,٧٤	١,٣٣	متوسطة
١٠	٩	يشرح المدير القرارات ويزود الموظفين بتفاصيل إضافية عند استفسارهم عن تلك القرارات.	٢,٦٣	١,٢٦	متوسطة
١١	١٨	يشرح لي المدير مبررات القرارات التي اتخذت بالنسبة لوظيفتي.	٢,٦١	١,١١	متوسطة
١٢	٦	يتخذ المدير القرارات الوظيفية بأسلوب غير متحيز.	٢,٦٠	١,٣٢	متوسطة
١٣	١١	يسمح للعاملين بعدم قبول أو معارضة القرارات التي يصدرها المدير.	٢,٦٠	١,١٢	متوسطة
١٤	١٥	عندما يتخذ المدير قراراً متعلقا بوظيفتي، فإنه يأخذ في الاعتبار مطالبي الشخصية.	٢,٥٨	١,١٢	متوسطة
١٥	٨	يجمع المدير المعلومات الدقيقة والكاملة قبل اتخاذ القرارات الخاصة بالعمل.	٢,٥٦	١,٣٤	متوسطة
١٦	١٧	يناقش المدير معي النتائج المترتبة على تلك القرارات التي يمكن أن تؤثر على وظيفتي.	٢,٥٤	١,٢٤	متوسطة
١٧	١٠	يتم تطبيق كل القرارات الإدارية على كل الموظفين بلا استثناء	٢,٥٠	١,٢٨	متوسطة
١٨	٧	يحرص المدير على أن يبدي كل موظف رأيه قبل اتخاذ القرارات الخاصة بالعمل	٢,٣٩	١,٢٩	متوسطة
١٩	٢	أعتقد أن راتبي الشهري مناسب.	١,٨٧	١,٠١	منخفضة
٢٠	٤	بصفة عامة فإن الحوافز المالية التي أحصل عليها مناسبة.	١,٦٨	٠,٨٢	منخفضة

أما فيما يتعلق بمجالات العدالة التنظيمية الثلاثة : عدالة التوزيع ، عدالة الإجراءات ، عدالة التعاملات فقد تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجال من مجالات العدالة التنظيمية. ويبين الجدول رقم (٣) أن درجة إحساس العاملين في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق بمجالات العدالة التنظيمية الثلاثة : - عدالة التعاملات ، وعدالة الإجراءات ، وعدالة التوزيع. وكذلك العدالة التنظيمية بصورتها الكلية جاءت جميعها بدرجة إحساس متوسط وبمتوسطات حسابية تراوحت بين (٢,٨٢) و(٢,٤٣) وبدرجات متفاوتة ، إذ جاءت عدالة التعاملات في المرتبة الأولى إذ بلغ المتوسط الحسابي لها (٢,٨٢) وبانحراف معياري مقداره (١,٠٥). وجاءت عدالة الإجراءات في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي مقداره (٢,٥٤) وبانحراف معياري (١,٧٢). وجاءت عدالة التوزيع في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (٠,٧٤) .أما العدالة التنظيمية بصورتها الكلية فقد بلغ متوسطها الحسابي (٢,٦٥) وبانحراف معياري مقداره(٠,٨٧) وهذا يدل على درجة إحساس متوسطة. وربما تعزى النتيجة السابقة إلى أن المديرين لا يعاملون العاملين باحترام وتقدير ، كذلك فإن المناخ التنظيمي السائد لا يتميز بالانفتاح والوضوح ومشاركة العاملين باتخاذ القرارات ، أو شرح هذه القرارات للعاملين ، وربما يعد ذلك سببا من أسباب تدني درجة الإحساس بعدالة التعاملات. وربما يعزى انخفاض عدالة الإجراءات إلى المركزية التي يتم فيها اتخاذ القرارات دون إتاحة الفرصة للموظف بالمشاركة أو التعبير عن رأيه ، وعدم الموضوعية في تطبيق القرارات ، وكذلك ظهور التميز والمحسوبية في الإجراءات ، التي تتم من قبل رؤساء الأقسام والمديرين في المديريات ، كما أن القرارات لا تطبق على الجميع ، وبالنسبة لعدالة التوزيع فقد يفسر سبب انخفاض عدالة التوزيع بالنسبة لأفراد عينة الدراسة إلى عدم كفاية الحوافز المالية ، وعدم تناسبها مع الجهد المبذول. وتتفق النتائج السابقة مع نتائج دراسات القطاونة (٢٠٠١) ، والمعايطة (٢٠٠٥) ، والتي أظهرت نتائجها انخفاض مستوى العدالة التنظيمية. واختلفت نتائجها مع نتائج دراسة زايد (١٩٩٥) ، والعجمي (١٩٩٨) ، والمحارمة (٢٠٠٠) ، والفضلي والعنزي(٢٠٠٧) ، ،ونيهوف ومورمان (Niehoff &Moorman,1993) والتي أظهرت أن درجة الإحساس بالعدالة التنظيمية جاءت بدرجة متدنية. كما اختلفت مع نتائج دراسة سلطان والسعود(٢٠٠٦) والتي أظهرت نتائجها أن مستوى العدالة التنظيمية لدى العاملين في الجامعات الرسمية مرتفع.

الجدول رقم (٣). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات العدالة التنظيمية مرتبة تنازلياً.

الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الإحساس
١	عدالة التعاملات	٢,٨٢	١,٥٠	متوسطة
٢	عدالة الإجراءات	٢,٥٤	١,٧٢	متوسطة
٣	عدالة التوزيع	٢,٤٣	٠,٧٤	متوسطة
❖	الكلي	٢,٦٥	٠,٨٧	متوسطة

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α ≤ ٠,٠٥)من درجة إحساس العاملين في مديريات التربية والتعليم بالعدالة التنظيمية تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة؟

ويمكن تقسيم هذا السؤال إلى الأسئلة الفرعية الآتية:

١- هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α ≤ ٠,٠٥) في درجة إحساس العاملين في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق بالعدالة التنظيمية تعزى لمتغير الجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة واستخدام اختبار (ت) الإحصائي. ويبين الجدول رقم (٤)عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤٠,٠٥) في درجة إحساس العاملين في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق بالعدالة التنظيمية تعزى لمتغير الجنس، وذلك على مجالات العدالة التنظيمية الثلاثة وعلى مستوى العدالة التنظيمية الكلي. قد تفسر النتيجة السابقة بأن جميع العاملين ذكوراً وإناثاً يعيشون الظروف الاجتماعية والاقتصادية نفسها، وكذلك يتعاملون مع رؤساء ومديرين بالنمط الإداري نفسه. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المعايطة (٢٠٠٥) والتي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق إحصائية تعزى لمتغير الجنس. وقد اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الفضلي والعنزي(٢٠٠٧)، ومحارمة (٢٠٠٠)، والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إحساس الموظفين بالعدالة التنظيمية تعزى لمتغير الجنس.

الجدول رقم (٤). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) الإحصائي لأداء أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة وفقا لمتغير الجنس.

المجال/المتغير	الجنس				قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	ذكر		أنثى			
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التوزيع	١٣,١٤	٣,٦٤	١٠,٤٣	٣,١٦	٠,٠٠٨	٠,٩٣
الإجراءات	١٦,٨٢	٦,٤١	١٢,٤٠	٥,٥	١,٩٩	٠,١٦١
التعاملات	٢٧,٤٤	٩,٣٠	٢١,٥٥	٨,٦	٠,٩٢٧	٠,٣٣٨
الكلي	٥٧,٤٠	١٦,٧٦	٤٤,٣٨	١٥,٨٤	٠,٠٠٧	٠,٩٣٣

٢- هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة إحساس العاملين في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق بالعدالة التنظيمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة ومجالاتها الفرعية الثلاثة وفقا لمتغير المؤهل العلمي. ويبين الجدول رقم(٥) أن حملة المؤهلات العلمية من مستوى البكالوريوس والماجستير لديهم درجة إحساس بالعدالة التنظيمية أعلى من ذوي المؤهلات العلمية من مستوى الدبلوم المتوسط ، وأن درجة إحساس حملة البكالوريوس بالعدالة التنظيمية أعلى من إحساس مؤهلات الدبلوم المتوسط ، والماجستير.

الجدول رقم (٥). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الأداة وعلى الأداة ككل وفقا لمتغير المؤهل العلمي.

المجال	المؤهل العلمي					
	دبلوم متوسط		بكالوريوس		ماجستير	
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التوزيع	١٠,٦٨	٣,٥٨	١٢,٨٣	٣,٧٥	١٢,١٩	٣,٧٠
الإجراءات	١٢,٠٥	٥,٠٢	١٧,٠٧	٦,٢١	١٥,١٥	٧,٩٤
التعاملات	٢١,١٣	٩,١٦	٢٨,٣٩	٧,٧٩	٢١,٧٧	١٢,٦٧
الكلي	٤٣,٨٧	١٦,٠٧	٥٨,٢٩	١٥,١٩	٥٠,١٥	٢٢,٥

وللوقوف على دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية، فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي على المجالات الثلاثة، وقد أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي الموضح في الجدول رقم (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على المجالات جميعها وعلى الأداة ككل تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

الجدول رقم (٦). نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

مصدر التباين		العدد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التوزيع	دبلوم متوسط	٣٨	١٢٨,١٦	٢	٦٤,٠٨	٤,٩٨	٠,٠٠٠٨ ❖
	بكالوريوس	٦٩					
	ماجستير	١٣					
الإجراءات	دبلوم متوسط	٣٨	٦١٧,٧٠	٢	٣٠٨,٨٥	٨,٣٦	٠,٠٠٠ ❖
	بكالوريوس	٦٩					
	ماجستير	١٣					
التعاملات	دبلوم متوسط	٣٨	١٤٨١,٠٤٠	٢	٧٤٠,٥٢	٩,٤٥	٠,٠٠٠ ❖
	بكالوريوس	٦٩					
	ماجستير	١٣					
الكلي	دبلوم متوسط	٣٨	٥٢٠١,٧٥	٢	٢٦٠٠,٨٧	٩,٧٠	٠,٠٠٠ ❖
	بكالوريوس	٦٩					
	ماجستير	١٣					

❖ ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠٥، ٠).

ولمعرفة دلالة الفروق بين فئات المؤهل العلمي تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffé)، وكانت النتيجة كما هو مبين في الجدول رقم (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين حملة المؤهلات العلمية من مستوى دبلوم متوسط وحملة مؤهل البكالوريوس ولصالح حملة البكالوريوس، كما أظهرت النتائج في الجدول رقم (٧) أن هنالك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين حملة البكالوريوس والماجستير ولصالح البكالوريوس، وكذلك بين الدبلوم المتوسط والماجستير ولصالح الماجستير. يمكن أن تفسر النتيجة السابقة أن إدراك الأفراد يتأثر بشكل كبير بتعلم الفرد، فالأفراد الذين لديهم مؤهلات علمية عليا أصبحوا يحتلون المناصب و المراكز القيادية، وأصبح دخلهم أعلى من الموظفين من حملة المؤهلات المتوسطة على مستوى الدبلوم المتوسط، كذلك فإن حملة مؤهلات الدراسات

العليا من مستوى ماجستير فأعلى يطمحون دائماً لوظائف قيادية أعلى و لمستوى دخل أفضل مقارنة بنظرائهم العاملين في الجامعات على سبيل المثال، وقد وضعت وزارة التربية والتعليم شروطا لاختيار القادة كان من بينها المؤهل العلمي العالي، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة محارمة (٢٠٠٠)، ونتائج دراسة المعايطة(٢٠٠٥)، ودراسة الفضلي والعنزي(٢٠٠٧) التي أظهرت وجود أثر للمؤهل العلمي، ولكن اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة زايد (١٩٩٥) من أن إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية في المنظمات موضع الدراسة كان متساويا بالرغم من اختلاف نوعية التعليم.

الجدول رقم (٧). المقارنات البعدية بين متوسطات فئات المستجيبين حسب متغير المؤهل العلمي .

المتغير	المؤهل أ	المؤهل ب	الفرق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
التوزيع	دبلوم متوسط	بكالوريوس	-٢,١٤ ❖	٠,٧٢٥	٠,٠١٥
		ماجستير	-٢,٥٥	١,١٥٣	٠,٠٩٢
	بكالوريوس	دبلوم متوسط	٢,١٤ ❖	٠,٧٢٥	٠,٠١٥
		ماجستير	-٠,٤٠	١,٠٨٥	٠,٩٣٣
	ماجستير	دبلوم متوسط	٢,٥٥	١,١٥٣	.٠٩٢
		بكالوريوس	٠,٤٠	١,٠٨٥	.٩٣٣
الإجراءات	دبلوم متوسط	بكالوريوس	-٥,٠٢ ❖	١,٢٢٨	٠,٠٠٠
		ماجستير	-٣,١٠	١,٩٥٣	٠,٢٨٧
	بكالوريوس	دبلوم متوسط	٥,٠٢ ❖	١,٢٢٨	٠,٠٠٠
		ماجستير	١,٩٢	١,٨٣٨	٠,٥٨١
	ماجستير	دبلوم متوسط	٣,١٠	١,٩٥٣	٠,٢٨٧
		بكالوريوس	- ١,٩٢	١,٨٣٨	٠,٥٨١
التعامل	دبلوم متوسط	بكالوريوس	❖٧,٢٦	١,٧٨٨	٠٠٠٠
		ماجستير	- ٠,٦٢	٢,٨٤٤	٠,٩٧٥
	بكالوريوس	دبلوم متوسط	❖٧,٢٦	١,٧٨٨	٠,٠٠٠
		ماجستير	٦,٦٢	٢,٦٧٦	٠,٠٥١
	ماجستير	دبلوم متوسط	٠,٦٤	٢,٨٤٤	٠,٩٧٥
		بكالوريوس	- ٦,٦٢	٢,٦٧٦	٠,٠٥١
المجموع	دبلوم متوسط	بكالوريوس	- ١٤,٤٢ ❖	٣,٣٠٦	٠,٠٠٠
		ماجستير	- ٦,٢٩	٥,٢٥٩	٠,٤٩٢
	بكالوريوس	دبلوم متوسط	❖١٤,٤٢	٣,٣٠٦	٠,٠٠٠
		ماجستير	٨,١٤	٤,٩٤٩	٠,٢٦٣
	ماجستير	دبلوم متوسط	٦,٢٩	٥,٢٥٩	٠,٤٩٢
		بكالوريوس	-٨,١٤	٤,٩٤٩	٠,٢٦٣

❖ ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥).

٣- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة إحساس العاملين في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق بالعدالة التنظيمية تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة ومجالاتها الفرعية الثلاثة وفقا لمتغير سنوات الخبرة، ويبين الجدول رقم (٨) أن ذوي الخبرة الأطول أظهروا إحساساً أعلى بالعدالة التنظيمية في جميع المجالات الفرعية وعلى الأداة ككل.

الجدول رقم (٨). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الأداة وعلى الأداة ككل وفقا لمتغير سنوات الخبرة.

المجال	سنوات الخبرة					
	اقل من ٥ سنوات		من ٦-١٠ سنة		أكثر من ١١ سنة	
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التوزيع	١٠,٩٢	٢,٦٣	١٠,٠٠	٣,٤٦	١٣,٤٥	٣,٥٧
الإجراءات	١١,٦٤	٥,٦٧	١٤,٧٤	٦,٠٦	١٦,٦١	٦,٤١
التعاملات	٢٢,٥٩	٩,٩٠	٢٣,٥٢	٨,١١	٢٦,٩٤	٩,٥٨
الكلي	٤٥,٠٥	١٦,٧٢	٤٨,٢٦	١٦,٧٧	٥٧,٠٠	١٦,٩٩

وللوقوف على دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية فقد تم تحليل التباين الأحادي على المجالات الثلاثة والأداة ككل، ويبين الجدول رقم (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على مجالي: عدالة التوزيع، وعدالة الإجراءات وعلى الأداة ككل، تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

الجدول رقم (٩). نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الدراسة وعلى الأداة ككل وفقا لمتغير سنوات الخبرة.

مصدر التباين		العدد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التوزيع	أقل من ٥ سنوات	٢٢	٢٨٣,٧٤	٢	١٤١,٨٧	١٢,٢٨	٠,٠٠٠ ❖
	من ٦ - ١٠	٢٧					
	١١ - فأكثر	٧١					
الإجراءات	أقل من ٥ سنوات	٢٢	٤٢٤,٦٩	٢	٢١٢,٣٤	٥,٥	٠,٠٠٥ ❖
	من ٦ - ١٠	٢٧					
	١١ - فأكثر	٧١					

تابع الجدول رقم (٩).

مصدر التباين		العدد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التعاملات	أقل من ٥ سنوات	٢٢	٤٣٨,٢٩	٢	٢١٩,١٤	٢,٥١	٠,٠٨٥ ❖
	من ٦ - ١٠	٢٧					
	١١ - فأكثر	٧١					
الكلي	أقل من ٥ سنوات	٢٢	٣١٣١,٨٥	٢	١٥٦٥,٩٢	٥,٤٨	٠,٠٠٥ ❖
	من ٦ - ١٠	٢٧					
	١١ - فأكثر	٧١					

❖ ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠٥، ٠).

ولمعرفة دلالة الفروق بين فئات المستجيبين تم استخدام اختبار شيفيه (scheffé) وكانت النتيجة كما في الجدول رقم (١٠)، أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين ذوي الخبرة القصيرة والمتوسطة ولصالح الخبرة المتوسطة، كما أظهرت النتائج الواردة في الجدول رقم (١٠) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين ذوي الخبرة المتوسطة و الطويلة ولصالح الخبرة الطويلة. وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن العاملين من ذوي الخبرة الطويلة أصبحوا يحتلون المناصب والمراكز القيادية وأصبح مستوى دخلهم أعلى من ذوي الخبرات المتوسطة والقصيرة ؛ لذلك نلاحظ أن هناك تفاوتاً في درجة إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية بين فئات المستجيبين وفقا لمتغير سنوات الخبرة، كما أن وزارة التربية والتعليم وضعت شروطا لاختيار القادة، من بينها المؤهلات العلمية وسنوات الخبرة والدورات التدريبية، وكذلك في حالة البعثات للحصول على الدرجات العلمية، فإن الاختيار يتم حسب سنوات الخبرة. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة زايد(١٩٩٥) ونتائج دراسة محارمة (٢٠٠٠) بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في إحساس الموظفين بالعدالة التنظيمية تعزى لمتغير الخبرة. واختلفت مع نتائج دراسة المعايطة (٢٠٠٥)، ودراسة الفضلي والعنزي (٢٠٠٧)، والتي أظهرت عدم وجود فروق إحصائية تعزى لمتغير الخبرة.

الجدول رقم (١٠). المقارنة البعدية بين متوسطات فئات المستجيبين حسب متغير سنوات الخبرة على مجالي التوزيع والإجراءات.

المتغير	الخبرة أ	الخبرة ب	الفرق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
التوزيع	١-٥	٦-١٠	٠,٨٢	٠,٩٧٦	٠,٧٠٤
		١١-٣٠	-٢,٦٣*	٠,٨٢٩	٠,٠٠٨
	٦-١٠	١-٥	- ٠,٨٢	٠,٩٧٦	٠,٧٠٤
		١١-٣٠	-٣,٤٥*	٠,٧٨٨	٠,٠٠٠
	١١-٣٠	١-٥	٢,٦٣ *	٠,٨٢٩	٠,٠٠٨
		٦-١٠	٣,٤٥ *	٠,٧٦٨	٠,٠٠٠
الإجراءات	١-٥	٦-١٠	- ٣,١٠	١,٧٨٤	٠,٢٢٤
		١١-٣٠	-٤,٩٧*	١,٥١٦	٠,٠٠٦
	٦-١٠	١-٥	٣,١٠	١,٧٨٤	٠,٢٢٤
		١١-٣٠	-١,٨٦	١,٤٠٥	٠,٤١٧
	١١-٣٠	١-٥	٤,٩٧*	١,٥١٦	٠,٠٠٦
		٦-١٠	١,٨٦	١,٤٠٥	٠,٤١٧
التعامل	١-٥	٦-١٠	- ٠,٩٣	٢,٦٨٣	٠,٩٤٢
		١١-٣٠	- ٤,٣٥	٠,١١٢	٠,١٦٦
	٦-١٠	١-٥	٠,٩٣	٢,٢٧٩	٠,٩٤٢
		١١-٣٠	-٣,٤٣	٢,١١٢	٠,٢٧٢
	١١-٣٠	١-٥	٤,٣٥	٢,٢٧٩	٠,١٦٦
		٦-١٠	٣,٤٣	٢,١١٢	٠,٢٧٢
المجموع	١-٥	٦-١٠	- ٣,٢١	٤,٨٥٤	٠,٨٠٣
		١١-٣٠	-١١,٩٥*	٤,١٢٤	٠,٠١٧
	٦-١٠	١-٥	٣,٢١	٤,٨٥٤	٠,٨٠٣
		١١-٣٠	- ٨,٧٤	٣,٨٢١	٠,٠٧٧
	١١-٣٠	١-٥	- ١١,٩٥*	٤,١٢٤	٠,٠١٧
		٦-١٠	٨,٧٤	٣,٨٢١	٠,٠٧٧

❖ ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥).

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحث بالآتي:

النتيجة الأولى: أن درجة إحساس العاملين في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق على مجالات العدالة التنظيمية الثلاثة: عدالة التعاملات، وعدالة الإجراءات، وعدالة التوزيع. وكذلك العدالة التنظيمية بصورتها الكلية جاءت جميعها بدرجة إحساس متوسط، ويوصي الباحث بـ:

- العمل على مراعاة توزيع الأعباء الوظيفية على العاملين بشكل عادل ومناسب.

– إتاحة الفرصة للعاملين للمشاركة في صنع القرارات والسماح لهم بالتعبير عن آرائهم وتقديم مقترحاتهم.

– بناء علاقات قائمة على الثقة والاحترام بين المديرين والعاملين دون تمييز لأي سبب كان.

النتيجة الثانية : وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح حملة البكالوريوس ، ويوصي الباحث بإتاحة الفرصة لذوي المستويات العلمية من مستوى الدبلوم المتوسط بطرح البدائل وتحفيزهم من خلال المساواة في التعامل وتوزيع الأعباء الوظيفية ، وفي الإجراءات الإدارية التي تمارس على العاملين في هذه المديريات.

النتيجة الثالثة : وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية تعزى لمتغير الخبرة ولصالح الخبرة الطويلة.

ويوصي الباحث بتدريب العاملين من ذوي الخبرة القصيرة والمتوسطة على اتخاذ القرار ، وذلك بتفعيل اللامركزية وتفويضهم بالصلاحيات التي تتناسب وتخصصاتهم ، كذلك العدالة بتوزيع المهام الوظيفية دون إثقال كاهل ذوي الخبرات القصيرة والمتوسطة لصالح الخبرة الطويلة ، وإبراز الجوانب الإنسانية في التعامل التي تتسم بسمة الزمالة دون النظر إلى العمر الوظيفي للموظف.

– يقترح الباحث إجراء المزيد من الدراسات حول العدالة التنظيمية والعوامل المؤثرة فيها ، مثل : السلوك القيادي وعلاقته بالعدالة التنظيمية والمناخ التنظيمي السائد وعلاقته بالعدالة التنظيمية.

المراجـــــع

المراجع العربية:

جاب الله، رفعت محمد. "محددات ونتائج ثقة العاملين في عدالة ودقة نظم تقييم الأداء ". *المجلة العلمية لكلية الإدارة والاقتصاد* ، قطر ، (١٩٩١)، ١٢٨ – ١٧٣.

الجندي، عادل السيد والبنا، عادل السعيد. "الإحساس بالعدالة التنظيمية وعلاقته بأساليب تقييم الأداء الوظيفي وإدراك الأبعاد النفسية للبيئة التعليمية". *مجلة مستقبل التربية العربية* ، المركز العربي للتعليم والتنمية ، الإسكندرية ، ٤٧ ، (٢٠٠٧) ٩–١٣٠.

خليفة، محمد عبد اللطيف. "محددات سلوك التطوع التنظيمي في المنظمات العامة : دراسة تحليلية ميدانية في ضوء بعض النظريات السلوكية الحديثة ". *المجلة العربية للعلوم الإدارية*. (٥)،(١)،(١٩٩٧) ٥١–٩.

زايد، عادل محمد. " تحليل العلاقة بين أساليب مراقبة الأداء الوظيفي وإحساس العاملين بالعدالة التنظيمية ". *المجلة العربية للعلوم الإدارية*. ٢ (٢)،(١٩٩٥) ٢٦٩–٢٩٨.

ـــــــــــــــ ، "تنمية سلوك المواطنة التنظيمي للعاملين في شركات قطاع الأعمال المصري : دراسة تطبيقية". *مجلة المحاسبة والإدارة والتأمين* ، كلية التجارة ، جامعة القاهرة ، ٥٥ ،(٢٠٠٠) ٥٧٥–٦١٤.

سلطان، سوزان أكرم والسعود، راتب. "العدالة التنظيمية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الرسمية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لأعضاء الهيئات التدريسية فيها". *مؤتة للبحوث والدراسات (سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية)* ، م(٢١)، العدد(٤)، (٢٠٠٦) ١٢٧–١٥٨.

عبد الباقي، صلاح الـــدين محمـــد. *السلوك الإنساني في المنظمات*. الإسكندرية: الدار الجامعية. ٢٠٠١م.

عساف، عبدالمعطي محمد. *السلوك الإداري "التنظيمي" في المنظمات المعاصرة*. عمان: مكتبة المحتسب، ١٩٩٤م.

العجمي، راشد شبيب. "تحليل العلاقة بين الولاء التنظيمي وإحساس العاملين بالعدالة التنظيمية". *الإداري*، السنة ٢٠، (٧٢)، (١٩٩٨) ٧١-٩١.

الفضلي، فضل صباح والعزي، عوض خلف. "العلاقة بين العدالـــة التنظيميـــة وبعـــض المـــتغيرات التنظيميـــة والديموغرافية". *المجلة العربية للعلوم الإدارية*، المجلد (١٤)، العدد(١)، (٢٠٠٧) ٤٣-٧٦.

القطاونة، نشأت أحمـــد. *تأثير العدالة التنظيمية في الولاء التنظيمي*. رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن: الكرك، جامعة مؤتة، ٢٠٠٣م.

محارمة، ثامر محمد. "مدى إحساس موظفي الدوائر الحكومية الأردنية في محافظتي الكرك والطفيلة بالعدالة التنظيمية: دراســـة ميدانيـــة". *مجلـــة الإدارة العامـــة*، ٤٠ (٢)، (٢٠٠٠)، ٣١٩-٣٤٠

يوسف، درويش عبد الـــرحمن. "العلاقة بين الإحساس بفعاليـة وموضـوعية نظـام الأداء والـولاء التنظيمـي والرضاء والأداء الوظيفي: دراسة ميدانية". *المجلة العربية للعلوم الإدارية*، ٦ (٢)، (١٩٩٩) ٢٥٩-٢٧٥.

المراجع الأجنبية:

Allen,V&Meyers,J."Organizational commitment: evidence of careea stage effect". *Journal of Business Research*, 26 (1) ,(1993), 49-61.

Egan, T, D. "Multiple Dimensions Of Organizational Justice Perceptions and Individual Level Performance". *Dissertation Abstracts International*, Vol 54 (8) , (1994), 3107 .

Folger, R. & Konovsky, M.K. "Effects of Procedural And Distributive Justice on Reactions to Pay Raise Decisions ". *The Academy Of Management Journal*. 32 (1), (1989), 115-130.

Greenberg,J."Organizational Justice:yesterday,to day and tomorrow". *Journal of Management*,16(3),(1990) 397-412.

Koopmann, R. "The Relationship Between Perceived Organizational Justice and Organizational Citizenship Behavior" *www. Uuwstou.edu/solutions/uwjst/koopmann.pdf*. (2003).

Lee, H.R."An Empirical Study Of Organizational Justice As A Mediator Relationship among Leader – Member Exchange and Job Satisfaction Organizational Commitment, And Turnover Intention In The Lodging Industry", *PhD – Dissertation, Virginia State University. Dissertation Abstracts International*, Vol 54 (8),(2000), 3107.

Maroon, D, B."Characteristics Of Non – union Complaint System : A policy Capturing Study of Determinants of Organizational Justice" *Dissertation Abstracts International* Vol, 52, (6), (1991), 2286.

Moorman, R, H. "The Relationship Between Organizational Justice and Organizational Citizenship behavior: Do farness Perceptions Influence Employee Citizenship" .*Journal of Applied Psychology*, 6(76), (1991), 845-855.

Niehoff, B; Moorman, R. "Justice as a Mediator of the Relationship between Methods of Monitoring and Organizational Citizenship Behavior". *Academy Of Management Journal*, Vol. 35 (3), (1993), 527-556.

Organ, D,W."A Restatement of the satisfaction performance Hypothesis". *Journal of Management*,14, .(1988), 547-557.

Saal, F&Moore, S. "Perception of Promotional Fairness and Promotion Candidates Qualification". *Journal of Applied psychology*. Vol 78, (1993), 105- 110.

Schmiesmg, R, Safrit, D & Gliem, J. "Factors Affecting O.S.U. Extension Agenst Perceptions of Organizational Justice and Job Satisfaction: Critical into Emerging Trends and Existing Policies in Extension Human Resource Management". AIAEE *Proceeding of the 19th Annual Cnference Raleigh North Carolina, USA*. 2003.

The Degree of the Employees' Feeling towards Organizational Justice in the Educational Directorat in Mafraq Governorate Organizational Justice.

Mohammad Aboud AL harahsheh
Assistant Professor, Dept.of Administration Education, College of Educational Sciences,
AL al-BAYT University - Mafraq, Jordan

(Received 12/5/1429H; accepted for publication 30/10/1430H.)

Keywords: employee, Organizational Justice. Educational Directorate.

Abstract: This study aimed at recognizing the degree of the employees' in the Educational Directorates in Mafraq Governorate of the organizational justice and recognizing the effect of some moderators variables such as: sex, education and experience on the degree of their Feeling towards of the organizational justice. The sample consists of (120) employees, who were chosen randomly. The researcher used an instrument for measuring the degree of the employees' feelings of the organizational justice consisting of (20) items, which cover three aspects for organizational justice: justice of distribution, justice of procedures and justice of treatments. The validity of the study instrument was investigated by a jury of specialists and experts. The reliability of the study instrument was investigated by the test- retest method and Cronbach's Alpha equation. The reliability coefficient of the instrument was computed as (0.81) and (0.88) respectively. The results indicated that the degree of the employees' feelings was low in the three aspects of the organizational justice. They also indicated that there were no significant differences in the degree of employees' feelings of organizational justice attributed to variable of sex. Also, there are significant differences in the degree of the employees' feelings attributed to the variables of education and experience. In the light of the study, the researcher recommended that employees participate in decision making, express their opinions, and introduce suggestions.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٧٣-١٠٠، الرياض (٢٠١٢م/١٤٣٣هـ)

أثر ربط محتوى العلوم بالحياة على أنماط التفاعلات الاجتماعية داخل المجموعات التعاونية وعلى فهم الطالبات للمفاهيم العلمية واتجاهاتهن نحو مادة العلوم

انتصار زكي حمزة السعدي

أستاذ مساعد، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية،

جامعة قطر

(قدم للنشر في ١٥/ ٦/ ١٤٢٩هـ؛ وقبل للنشر في ١/ ١١/ ١٤٣٠هـ)

الكلمات المفتاحية: المهمات الحقيقية، المشكلات الحقيقية، ربط محتوى العلوم بالحياة، التعلم التعاوني، التفاعلات الاجتماعية، فهم المفاهيم العلمية، الاتجاه نحو مادة العلوم.

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر ربط محتوى العلوم بالحياة على أنماط التفاعلات الاجتماعية داخل المجموعات التعاونية، وعلى فهم الطالبات للمفاهيم العلمية، وعلى اتجاهاتهن نحو مادة العلوم. وتكونت عينة الدراسة من طالبات الصف الثامن الأساسي في مدرسة معيذر الإعدادية المستقلة بنات في دولة قطر لتنفيذ هذه الدراسة، حيث إن عدد طالبات الصف الثامن في هذه المدرسة (٢٠٠) طالبة موزعات في ثمانية فصول، وتم اختيار أربعة فصول (١٠٠ طالبة) لتشكيل عينة الدراسة بشكل عشوائي، حيث اختير فصلان كمجموعة تجريبية وعددهن (٥٠) طالبة، وفصلان كمجموعة ضابطة وعددهن (٥٠) طالبة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المجموعتين التجريبية والضابطة قد اختلفتا في أنواع الأنماط التفاعلية السائدة بعد المعالجة، حيث إن أكثر الأنماط التي استخدمت في المجموعات التعاونية للمجموعة التجريبية النمط الناقد التشاركي، في حين كان نمط المشاركة غير الناقد هو السائد في المجموعة الضابطة. كما أشارت النتائج إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في فهمهن للمفاهيم العلمية وفي اتجاهاتهن نحو مادة العلوم. وفي ضوء هذه النتائج أوصت الباحثة بعدد من التوصيات، أهمها: التركيز على المعلمين بعامة ومعلمي العلوم بخاصة على أن يتدربوا على كيفية ربط محتوى العلوم بالحياة من خلال المهمات الحقيقية، وتشجيعهم على تطبيقها مع طلبتهم في التدريس.

المقدمة

تنبع الحاجة إلى تطوير تدريس العلوم من أمور أو مقتضيات كثيرة، لعل من أهمها الحفظ الآلي للمعلومات، فكثيراً ما يتعلم الطلبة المعلومات عن طريق الحفظ والاستظهار دون أي إدراك كاف لمعانيها، ومن ثم لا يتوافر لديهم الفهم السليم لها، ولا القدرة على استخدامها في عمليات تتطلب مثلاً التطبيق أو التحليل. وقد أوضحت بعض الدراسات أن حوالي (٥٠٪) من المعلومات التي يكتسبها الطلبة في مقرر معين لا تتوافر فيه وظيفية المعلومات تنسى بعد عام من دراستهم لها، بينما ترتفع هذه النسبة وتصل إلى ما يزيد على (٧٥٪) بعد مرور عامين، ويمثل هذا- ولا شك – فاقداً كبيراً في التعلم، وفيما يبذل فيه من وقت وجهد وتكلفة (مجموعة من خبراء تدريس العلوم، ١٩٩٩). وقد بين ويتروك (Wittrock,1991) أن التعلم من أجل الفهم عملية توليدية لبناء نوعين من العلاقات: بين أجزاء المعلومات الجديدة، وبين المعلومات الجديدة والمعرفة السابقة والخبرات السابقة الموجودة لدى الطلبة. وبذلك يولد الطلبة مخططات أو تفسيرات تنظم المعلومات في بنية مترابطة ومتماسكة، والتي ترتبط ذهنياً مع المعلومات والخبرات السابقة المتواجدة لديهم.

فالتعلم وفق هذه النظرة، عملية يتم فيها البحث عن المعنى أو توليده انطلاقاً من الخبرة السابقة واستناداً إليها عند مواجهة خبرة جديدة، وفي هذه العملية يحاول الطالب أن يوفق بين الخبرة السابقة والخبرة الجديدة، ويظهر هذا التوفيق –إذا كان ناجحاً- في تطوير البنية المعرفية ذات العلاقة لديه، إما بتوسيعها أو تفريقها وإما بتغييرها. وكلما حقق الطالب تعلماً جديداً حقق مزيداً من النماء. وعلى ذلك، فالنماء عملية دينامية متحركة تتجلى في قدرة الفرد على التعامل مع المواقف الجديدة عليه (الشيخ، ٢٠٠٣).

ووفقاً لمعايير تدريس العلوم على معلمي العلوم أن يخططوا برنامج العلوم القائم على الاستقصاء العلمي، بحيث يركز الاستقصاء، على أسئلة أو مهمات حقيقية، والتي تتولد من خبرات الطلبة –وتكون الاستراتيجية الرئيسية لتدريس العلوم (NAS& NRC 1996)، وذلك من خلال الالتزام بالآتي:

١- تصميم مجتمعات تعلم صغيرة داخل الفصول، تعكس ما يحدث في المجتمع الأكبر، وتعمل كمختبر أو معمل لتعلم الحياة الواقعية، ودراسة البيئة والظواهر الطبيعية.

٢- إيجاد بيئات تعلم فاعلة مثيرة للتحدي ومساندة للتفاعل الاجتماعي الديمقراطي، وذلك من خلال استخدام العمليات العلمية في بحث المشكلات ومهام التعلم.

٣- تصميم خبرات تعلم منظمة تسهل المبادرة الذاتية، ويتوصل الطلبة من خلالها إلى المعلومات

بأنفسهم ويستكشفونها بجهدهم الذاتي، وبناء أساليب تشجع تكوين علاقات تعاونية وداعمة بين الطلبة، ليقوموا بمساعدة بعضهم البعض في مجموعات التعلم الصغيرة وبتوجيه ومساعدة المعلم.

٤- توظيف طرائق تعليم وتعلم ومصادر لإشراك الطلبة في تعلم فاعل، وذلك من أجل تطوير معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم.

٥- جعل مواد التدريس ذات هدف ومعنى، تشجع الطلبة على متابعة اهتمامهم، ومساعدتهم في ربط التعلم بأهدافهم الشخصية.

٦- إشراك الطلبة في تعلم فاعل وذلك من خلال تغيير دور المعلم التقليدي، وهو إيصال ونقل وتلقين المعلومات إلى موجه ومساعد وميسر لتعلمهم.

٧- اختيار مواضيع وقضايا بحث وثيقة الصلة بالطلبة، وتوفر لهم الفرص لتوظيف مهارات التفكير العليا وحل المشكلات، وتوجههم لمصادر التعلم الملائمة.

٨- توفير خبرات تعلم تتيح توظيف مهارات التفكير الإبداعي، وتؤكد على التعلم النشط، وتشجع على تكوين علاقات تعاونية وداعمة بين الطلبة.

٩- توظيف طرائق التقييم المختلفة من أجل تقييم وتقدير الجهد الجماعي والجهد الفردي (عبد السلام، ٢٠٠١).

كما أكد البنائيون على أهمية ربط المعرفة بالحياة، وبينوا أن التعلم ذا المعنى أو المعرفة الهادفة قد يلقى تشجيعاً من البيئة التعليمية التي لها ثلاث صفات أساسية، وهي (James; Huber &, Moallem, 2000):

١- تهيئة بيئة تعلم تمكن الطلبة من الانخراط في خبرات تعلم هادفة ومثيرة التحدي فكرياً، وذلك من خلال توظيف المهمات والمشكلات الحقيقية (Authentic Problems)، والتي تربط المعرفة العلمية بالحياة من خلال سياق ملموس عن العالم الحقيقي.

٢- توفير خبرات تعلم تساعد في ربط الطلبة بالعالم خارج المدرسة، بحيث تمثل بيئة التعلم الطبيعة المعقدة للعالم الحقيقي، وتتجنب التبسيط الزائد للمهمات التعلمية.

٣- تطوير خبرات تعلم ترعى روح المبادرة وتشجعها، و تدعم بيئة التعليم البنائي للمعرفة التعاونية من خلال المفاوضات الاجتماعية.

فالتعلم التعاوني شيء أكثر من مجرد ترتيب جلوس الطلبة، فتعيين الطلبة في مجموعات وإبلاغهم بأن يعملوا معاً لا يؤديان بالضرورة إلى عمل تعاوني، ولذا فإن بناء الدروس على نحو يجعل الطلبة يعملون بالفعل بشكل تعاوني مع بعضهم بعضا يتطلب توظيف خبرات تعلم تتسم بالمرونة والابتكار، والتخطيط لخبرات تعلم منظمة تسهل المبادرة الذاتية والتعلم التعاوني، وهذا يتطلب فهماً للعناصر التي تجعل التعلم التعاوني عملاً ناجحاً، ويسمح إتقان هذه العناصر الأساسية للمعلمين بأن:

١- يتناولوا دروسهم ومناهجهم ومقرراتهم الموجودة ويبنوها بشكل تعاوني.

٢- يكيفوا دروس التعلم التعاوني طبقاً لخصوصية حاجاتهم التعليمية، وظروفهم ومناهجهم وموادهم وطلابهم (جونسون وآخرون، ١٩٩٥).

وهذا يعني أن النظرة الحديثة للتعلم هي عملية بنائية اجتماعية، يتم فيها توفير بيئة تعلمية إيجابية لحدوث التعلم، من خلال تفاعل الطالب مع الآخرين، من أقران ومعلمين، فيشاركهم ويحاججهم في المعاني المولدة، مما يؤدي به إلى تصويب المعنى الذي ولده وصقله، على أن يتم ذلك كله في بيئة تحترم فيها الأفكار ويشجع الحوار والمحاكمة دون خشية من الوقوع في الخطأ (الشيخ، ٢٠٠٣).

ولكي تكون النشاطات التربوية فعالة، فإنها تتطلب التخطيط الصائب لمهمات عمل المجموعات على نحو يؤدي إلى رفع مستوى تفاعل الطلبة، وعلى ذلك فالخبرات التعلمية والمهمات الفعالة يجب أن تكون "حقيقية" وتتصف بما يلي:

١- أن تكون متوافرة لجميع الطلبة، بحيث تمكن كافة الطلبة من الوصول إلى أعلى مستويات التعلم وتحقيق النجاح.

٢- أن تدعو الطلبة لاتخاذ قرارات، وتسهل المبادرة الذاتية.

٣- أن تشجع الطلبة على طرح أسئلة إبداعية مثل: ماذا لو ؟

٤- أن تشجع الطلبة على استخدام أساليبهم الخاصة في التفكير، وتسمح لهم بتكامل المعرفة والمهارات وطرائق الاستقصاء والبحث في مواضيع مختلفة.

٥- أن تعزز النقاش والاتصال بين الطلبة بأسلوب أخلاقي يقوم على الانفتاح والمساواة دون استثناء، وتشجعهم على التعبير عن أفكارهم وطرح الأسئلة وتبادل وجهات النظر، وتطوير مهارات اتصال فاعلة وسلوكات اجتماعية وتعلمية مناسبة.

٦- أن تدعم بالخبرات المتنوعة، وذات صلة بالطلبة، وتوفر الفرص لبحث الأفكار والمفاهيم المهمة.

٧- أن توجه الطلبة لتحقيق أهداف محددة.

٨- أن تمتلك عنصر المفاجأة، وتشجع الطلبة على المجازفة وتثير التحدي الفكري لديهم.

٩- أن تكون ممتعة للطلبة.

١٠- أن تكون قابلة للتوسع، وذلك من خلال إشراك الطلبة في بحث فكرة ما ودراستها وتنفيذها، وصقل توسيع فهمهم وملحوظاتهم فيما تعلموه، وإتاحة الفرص لهم للتأمل فيما يتعلمونه، وتوظيف ما يفهمونه على مواضيع ومسائل وقضايا جديدة (هيئة التعليم، ٢٠٠٦. ;Wheatley,1991) فالتعلم الحقيقي يحدث عندما يتم تصميم خبرات تعلم تبنى على معارف الطلبة السابقة وخبراتهم الحياتية واهتماماتهم وتعززها، وإشراك الطلبة في خبرات تعلم من شأنها أن تحقق تكامل

الأفكار والمفاهيم والمعلومات بين المواد الدراسية، وتوفر خبرات تعلم تساعد في ربط الطلبة بالعالم خارج المدرسة، وتركز على المواضيع والمشاكل والقضايا المجتمعية، بحيث يتعلم الطلبة من خلال المشاركة في النشاطات التي يتم فيها حل مشكلات حياتية حقيقية، أو إبداع نتائج لها هدف حياتي حقيقي، على خلاف العديد من نشاطات التعلم التقليدي التي ليس لها أي معنى خارج الغرفة الصفية، والسبب الجوهري في التأكيد على نشاطات التعلم الحقيقي هو أنها: تعمل على تشجيع الطلبة لأن يتحملوا مسؤولية تعلمهم، وتزيد الصلة بما يتعلمونه، وتطور بنية معرفية عميقة وغنية لديهم، وتشجع عملية التعاون والتفاوض بينهم، وتشجعهم على متابعة اهتماماتهم للإجابة عن أسئلة مهمة متعلقة بهم ومشابهة للنشاطات التي يقوم بها العلماء المحترفون (Crawford; Krajcik & Marx 1999).

ويؤكد مجموعة من الباحثين على أهمية تصميم خبرات تعلم ترعى روح المبادرة وتشجعها، وتيسر السلوكات التعلمية لدى الطلبة مثل: المغامرة الفكرية، ودراسة الأفكار واختبارها، وتوظيف المبادرات، وإتاحة الفرص لهم لعرض مغامراتهم الفكرية في المدرسة وخارجها، وتقييم العلاقات بين المبادرات الشخصية والعمل، وأنماط الحياة، وبذلك لابد من توفير مستويات ملائمة من التعقيد للمهمات والخبرات التعلمية والتي تعكس الطريقة التي يمكن أن تستخدم فيها المعرفة في الحياة الواقعية، ويأخذ بعين الاعتبار عند إعدادها أن تشتمل على سياقات معقدة تعكس قدر الإمكان تعقيدات العالم الحقيقي.

هيئة التعليم (Cognition and Technology Group,1990a; Cognition and Technology Group at Vanderbilt, 1990b& Cognition and Technology Group at Vanderbilt,1990c; Brown& Duguid,1989; Young& McNeese,1993;Winn, 1993;Resnick, 1987; Moore,1994; Tripp, 1993;Palincsar, 1989; Harley, 1993 & Gabrys, 1993; Collins,1989; هيئة التعليم،٢٠٠٦).

وعلى ضرورة توظيف طرائق التساؤل والاستفسار لإشراك الطلبة في حوارات ونقاشات حيوية ومعنوية مستدامة حول المواضيع والأفكار المهمة والرئيسة، وتصميم خبرات تعلم وتنظيمها، توفر الفرص للطلبة لاستكشاف الأفكار الجديدة، وتطوير معارفهم ومهاراتهم من خلال الاستقصاء، يبني الطلبة من خلالها المعرفة، ويحصلون على الفهم للأفكار العلمية الأساسية أثناء التفاعل الممتع مع مجتمع التعلم الصفي (هيئة التعليم، ٢٠٠٦؛ Rivard, & Straw, 2000). وتعمل على إشراك الطلبة في خبرات تعلم من شأنها تحقق تكامل الأفكار والمفاهيم بين المواد الدراسية، حيث يعرض فيها السياق الكامل للموقف الحياتي دون تجزئ أو تحليل (Brown& Duguid, 1993).

وقد بين يونج، ومكنيز (Young& McNeese,1993) عشر سمات للمهمات الحقيقية، وهي أنها:

١- توفر فرصاً للطلبة لتفحص المهام من منظورات مختلفة باستخدام مجموعة من المصادر، وتتيح الفرص لهم للبحث في وجهات النظر الأخرى ومناقشتها، واستكشاف أفكار جديدة، ودراسة وجهات النظر

والتفسيرات والمعاني المختلفة، وتكوين الأفكار وعرضها.

٢- تشتمل على خبرات تعلم ترتبط بمواقف حياتية، تركز على الخبرات التعلمية الغنية النقدية، والتي تمكن الطلبة من الانخراط في خبرات تعلم هادفة ومثيرة التحدي فكرياً.

٣- توفر تفاعلات بين شخصية وذلك من خلال بناء علاقات إيجابية وبناءة بين الطلبة قائمة على الثقة والاحترام المتبادل، والتواصل والتفاعل بين الطلبة يقوم على الانفتاح والشمولية والمساواة دون تمييز.

٤- توفر فرصة للتعاون من خلال بناء أساليب تشجع على تكوين علاقات تعاونية وداعمة بين الطلبة، فالتعاون هو جزء أساسي من المهمة في السياق وفي العالم الحقيقي ولا يمكن للطالب تحقيقه بمفرده.

٥- تكون غير محددة أو واضحة التعريف، وتتطلب توليد مشكلات فرعية ملائمة أو ذات علاقة.

٦- تشتمل على خبرات تحقق تكامل الأفكار والمفاهيم والمعلومات المتعلقة بمواد دراسية مختلفة، وتؤدي إلى مخرجات متنوعة، فالنشاطات تشجع على منظورات متداخلة الأنظمة وتمكن من أدوار وخبرة متنوعة لا لميدان واحد جيد التعريف.

٧- تشتمل على مهام معقدة يجب أن يستقصي فيها خلال فترة مستمرة من الزمن، فالنشاطات تكتمل في أيام أو أسابيع أو أشهر وليس في دقائق أو ساعات، وهي تتطلب استثماراً مهماً للوقت وللموارد الفكرية.

٨- تسمح بحلول متنافسة ونتائج متنوعة، فالنشاطات تسمح بشريحة واسعة من النتائج الخاضعة لحلول عديدة ذات طبيعة مفتوحة الإجابة وليس على إجابة صحيحة واحدة تحصل بتطبيق إجراءات وقواعد.

٩- توفر للطلبة فرصة لاستكشاف الأفكار الجديدة وتطوير معارفهم ومهاراتهم من خلال الاستقصاء، وذلك لملاحظة وإدراك الخصائص الحسية للمشكلات مثل: تحديد أي المعلومات الملائمة وذات العلاقة من المعلومات غير الملائمة.

١٠- توفر فرصة لاكتساب القيم، والغايات، والأهداف والتي غالباً ما تكون ذات أهمية فردية واجتماعية.

وقد قام كل من ستيربيرغ ووجر وأوكاجاكي (Sternberg;Wagner & Okagaki,1993) بتحديد الفروق الموجودة بين أنواع المهمات والمشكلات التي يواجهها الطلبة في المواقف الأكاديمية المدرسية من ناحية والجوانب العملية والتطبيقات الحياتية من ناحية أخرى. فعلى سبيل المثال، غالباً ما تكون المهمات والمشكلات الأكاديمية بطبيعتها: معدة من قبل الآخرين، محددة بشكل واضح، وتقدم معلومات بشكل واف، وتحتمل إجابة واحدة صحيحة فقط، وأيضاً غير مرتبطة بالخبرات اليومية ولا تثير اهتماماتهم. وعلى النقيض من الأسلوب الأكاديمي فإن طبيعة المشكلات التي يواجهها الطالب في حياته الواقعية تكون غير واضحة التعريف، وتسمح بحلول متنافسة ونتائج متنوعة

(تسمح بشريحة واسعة من النتائج الخاضعة لحلول عديدة، وليس على إجابة صحيحة واحدة تحصل بتطبيق إجراءات وقواعد)، ولها علاقة بخبرات الطلبة السابقة، وعادة ما تكون محفزة وتثير اهتماماتهم.

وقد أشارت كثير من الدراسات إلى فاعلية المهمات الحقيقية في تسهيل الخبرات التعلمية عند الطلبة (Carver, 2001& Duncan,1996). ومن هنا تم التركيز على تنمية استراتيجيات التدريس التي تستخدم في سياقات الفصول الحقيقية وبناء المعنى من خلال التفاوض الاجتماعي (Shepardson,1993).

وأشار كلايدن، وآخرون (Clayden; Desforges; Mills & Rawson, 1994) إلى أن نوع النشاطات التي يكثر استخدامها في الغرف الصفية تؤدي إلى تركيز جهود الطلبة على التفاعل حول الإجراء بدلاً من التفاعل حول المعنى وتلخيص الأفكار، مثال: الطلبة تعلموا من الخبرات الصفية كيفية القيام بالعمل، وكي فية الظهور بشكل أنيق، وكيفية إنهاء العمل في الوقت المحدد، وكيفية الترتيب. ولكن ليس لدى الطلبة القدرة على ربط ما درسوه من معلومات بعضها ببعض، أو الاستفادة منها عند تعرضهم لسؤال تطبيقي، أو الإجابة عن تساؤلات تتعلق بالجوانب التطبيقية لمعرفتهم العلمية. وهذا يعني ضرورة الاهتمام بربط المعرفة العلمية بحياة الطلبة ما أمكن من خلال أنشطة وتطبيقات متنوعة، وتحفزهم على المشاركة في ذلك من خلال إتاحة الفرصة لهم للتحدث عن خبرات حياتية عاشوها.

ومن هنا جاءت الدراسة الحالية لتستقصي فاعلية ربط محتوى العلوم بالحياة على أنماط التفاعلات الاجتماعية داخل المجموعات التعاونية وعلى فهم الطالبات للمفاهيم العلمية واتجاهاتهن نحو مادة العلوم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تنبع مشكلة الدراسة من خبرة الباحثة في العمل الميداني كأخصائية معايير في دولة قطر، ومنسقة برامج تطوير مهني في جامعة قطر، حيث لاحظت من خلال عملها تدني مستوى التعلم لدى الطلبة، ويبدو الضعف واضحاً لدى الطلبة في استيعاب المعرفة العلمية وتوظيفها، عندما يواجهون بأسئلة أو مواقف تطبيقية، فهم ليس لديهم القدرة على ربط ما درسوه من معلومات بعضها ببعض، أو الاستفادة منها عند تعرضهم لسؤال تطبيقي. وهذا يتفق مع ما أشارت إليه كثير من الدراسات، وذلك أن الطلبة قد يكون لديهم معلومات عما درسوه، لكنهم ليسوا قادرين على ربط ما درسوه بالواقع، أو الإجابة عن تساؤلات تتعلق بجوانب تطبيقية عن معرفتهم العلمية (أبو شيخة ٢٠٠٢م، Arvaja; Hakkinen; Rasku & Etelapelto, 2002). وإلى أن العديد من ممارسات التدريس المتبعة في المدارس تعمل على تجريد المعرفة من سياقها، وتقدم على شكل مهام صفية معزولة السياق، وفي أغلب الأحيان يكون هنالك اختلاف بين الأنشطة المدرسية

من ناحية والأنشطة الحياتية من ناحية أخرى ، حيث إن العديد من الأنشطة التي يقوم الطلبة بتنفيذها ليست لها علاقة لها أو ارتباط بالعالم الحقيقي أو بحياتهم اليومية ، أو تعكس حقيقة الأداء الذي يقومون به خلال أعمالهم اليومية .(Brown & et, all ,1989)

وتأتي هذه الدراسة لاستقصاء أثر ربط محتوى العلوم بالحياة على أنماط التفاعلات الاجتماعية داخل المجموعات التعاونية وعلى فهم الطالبات للمفاهيم العلمية وعلى اتجاهاتهن العلمية.

لذلك تسعى الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية :

١- ما أثر ربط محتوى العلوم بالحياة على أنماط التفاعلات الاجتماعية التي تستخدمها الطالبات داخل المجموعات التعاونية ؟

٢- ما أثر ربط محتوى العلوم بالحياة على فهم الطالبات للمفاهيم العلمية؟

٣- ما أثر ربط محتوى العلوم بالحياة على اتجاهات الطالبات نحو مادة العلوم؟

فرضيات الدراسة

١-لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى الطالبات اللواتي درسن محتوى العلوم من خلال المهمات الحقيقية ومستوى الطالبات اللواتي درسن محتوى العلوم بشكل مجرد في أنماط تفاعلاتهن الاجتماعية داخل المجموعات التعاونية ؟

٢-لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى الطالبات اللواتي درسن محتوى العلوم من خلال المهمات الحقيقية ومستوى الطالبات اللواتي درسن محتوى العلوم بشكل مجرد في درجة فهمهن للمفاهيم العلمية؟

٣-لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى الطالبات اللواتي درسن محتوى العلوم من خلال المهمات الحقيقية ومستوى الطالبات اللواتي درسن محتوى العلوم بشكل مجرد في اتجاهاتهن نحو مادة العلوم؟

مصطلحات الدراسة

المهمات الحقيقية (Authentic Tasks)

وهي مهام لديها سياق ملموس عن العالم الحقيقي للطالب ، وهي مهام تعتمد على مشكلات حياتية . (Crawford; Krajcik , & Marx1999). وفي هذه الدراسة قامت الباحثة بإعداد مهمات حقيقية حياتية لها صلة بحياة الطالبات اليومية وبالمعرفة العلمية المقررة في مادة العلوم للصف الثامن الأساسي ، وبالمفاهيم المتعلقة بوحدة النباتات الخضراء ووحدة علاقات التغذية ، حيث تمت صياغة أسئلة ومهمات على شكل مواقف حياتية مألوفة لدى الطالبات.

أنماط التفاعلات الاجتماعية

تم اعتماد أربعة أنماط تفاعلية وهي التي أوردها أرفاجا وزملاؤه (Arvaja; Hakkinen; Rasku & Etelapelto, 2002) :

١- نمط المشاركة غير النقدية في المعرفة (Joint Uncritical Knowledge Sharing) : في هذا النمط يتم

طرح الأفكار بشكل سطحي، ويتجنب الطلبة المعارضة في الرأي، فإذا ما عارض أحدهم قولاً معيناً فإنه يتم إقناعه بسهولة لتغيير رأيه، وهنا يتم إنجاز المهمة بأسرع وقت ولا يحدث أي تعمق في الموضوع.

٢- نمط بناء المعرفة الناقد (Joint Critical Knowledge Building): في هذا النمط يطرح كل طالب رأيه، وتتم مناقشة بعض أوجه الخلاف بشكل جدي، إلى أن يتم في النهاية الوصول إلى اتفاق، وفي هذا النمط يحترم كل من المشاركين وجهة النظر الأخرى، وهذا النوع يقود إلى فهم مشترك وأعمق للموضوع الذي تتم دراسته، ويمكن أن نطلق على هذا النمط "النمط التعليمي ذو المستوى العالي".

٣- نمط سيطرة القائد (Leader Dominance): في هذا النمط يكون للقائد أو المنسق سلطة معرفية على الآخرين، وعادة ما يقوم هذا القائد (المسيطر) بطرح معظم الاقتراحات بنفسه، ونادراً ما يعطي أي تفسير أو إيضاح لاقتراحاته، كما يقوم أيضاً باتخاذ القرارات دون استشارة أحد، بينما على الآخرين أن يحصلوا على موافقته في أي شيء يقومون به، وفي هذا النمط لا يصل الحوار إلى أي مستوى عال أو متقدم؛ لأن الأفكار ليست معللة، إذ إن أكثرها يعتمد على وجهة نظر أحادية.

٤- النمط الإرشادي (Tutoring): وفي هذا النمط يقوم الشخص الذي يملك معرفة أكثر في موضوع معين بإرشاد الشخص الذي لديه معرفة أقل، ويصل الحوار إلى مستوى أعلى من المستويات التي يصل إليها في الأنماط الأخرى، ويقود الحوار الذي يجري هنا في هذا النمط إلى إدراك أعمق للموضوع وإلى فهم مشترك أقوى.

فهم المفاهيم العلمية

قدرة الطالبة على استيعاب المفاهيم العلمية وتوظيفها في مواقف حياتية جديدة، وهذه المفاهيم المتعلقة بوحدة النباتات الخضراء ووحدة علاقات التغذية، وقد قيس الفهم بالعلامة المحصلة على اختبار فهم المفاهيم العلمية (البعدي) الذي أعد خصيصاً في هذه الدراسة.

الاتجاه نحو مادة العلوم

يعرف بأنه مفهوم يعبر عن محصلة استجابات الطالب نحو موضوعات مادة العلوم، ويسهم في تحديد مدى قبول الطالب أو رفضه لمادة العلوم. وقيست اتجاهات الطالبات نحو مادة العلوم بمقدار ما حصلت عليه من علامات وفق مقياس الاتجاهات الذي قامت الباحثة بإعداده.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها من الدراسات العربية القليلة في مجال التعلم الحقيقي، أي من خلال ربط محتوى العلوم بالحياة (المهمات الحقيقية) وخاصة على مستوى دولة قطر، كما تكتسب أهميتها من أهمية التطوير في أساليب تدريس العلوم في نظام المدارس المستقلة، حيث إنها تتطرق إلى نموذج تعلم

جديد قد يفيد في تحسين المستوى التحصيلي للطلبة، وتنمية مواهب الطالب القطري بشكل خاص، إذ إنها سوف تقدم نموذجاً جديداً يمكن المعلمين من استخدامه في تدريس مادة العلوم في المدارس المستقلة. ومن مبررات هذه الدراسة: تلبية التوجهات الحديثة لدولة قطر نحو التعليم (أطلقت مبادرة تطوير التعليم العام في دولة قطر قبل خمس سنوات، وأصبح نظام التعليم قائماً على أساس المعايير). وشعور الباحثة بممارسات معظم معلمي مادة العلوم غير المناسبة في التدريس، والتي قد يترتب عليها عدم تحقيق الأهداف المرجوة من تطبيق معايير العلوم. ولما كانت هذه الدراسة تعنى بطريقة تدريس حديثة، فإن الباحثة ترى إمكانية أن يستفيد منها المعنيون في هيئة التعليم وفي جامعة قطر، من خلال تضمين المهمات الحقيقية في المناهج الدراسية، والتركيز على كيفية ربط محتوى العلوم بالحياة من خلال المهمات الحقيقية، وتدريب المعلمين على استخدامها في التدريس عن طريق الدورات وورش العمل الخاصة بتدريس المادة.

حدود الدراسة ومحدداتها

اقتصرت الدراسة على الطالبات الإناث من طالبات الصف الثامن الأساسي في مدرسة مستقلة واحدة في دولة قطر دون الذكور، وتحددت نتائج هذه الدراسة بتعريف كل من فهم المفاهيم العلمية، والاتجاه نحو العلوم الذي تبنته الدراسة، وبالأدوات المستخدمة في قياسها.

الدراسات السابقة

يمكن تصنيف الدراسات ذات الصلة بمشكلة الدراسة الحالية كالآتي:

أولاً: الدراسات التي تناولت البحث في التفاعلات الاجتماعية بين الطلبة في مجموعات صغيرة.

ثانياً: الدراسات التي تناولت ربط محتوى العلوم بالحياة والمهمات الحقيقية.

وفيما يلي عرض لهذه الدراسات حسب المجالات:

أولاً: الدراسات التي تناولت البحث في التفاعلات الاجتماعية بين الطلبة في مجموعات صغيرة.

هنالك عدد محدود من الدراسات العربية التي تناولت مجال عمليات التفاعل ضمن المجموعات التعاونية، أما الدراسات الأجنبية فهي كثيرة ومتنوعة من حيث الجوانب التي تغطيها، وفيما يلي عرض لبعض الدراسات العربية والأجنبية.

قامت أبو شيخة (٢٠٠٢) بدراسة هدفت إلى الكشف عن بعض أنماط التفاعلات الاجتماعية داخل المجموعات التعاونية وأثرها في بناء المعرفة العلمية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي، وقد تم اعتماد التسجيل الصوتي لما يدور بين أفراد المجموعة، ومن ثم تفريغ التسجيل وتقسيمه إلى مقاطع حوارية، ثم تصنيفها في أنماط رئيسة وأخرى فرعية مع تسجيل الزمن الذي استغرقه كل مقطع حواري، ومن خلال

تفريغ المقاطع الحوارية المسجلة أمكن تصنيفها إلى ثلاثة أنماط رئيسة هي: التفاعل حول المعنى، والتفاعل حول الإجراء، والتفاعل حول الدور، مع وجود أنماط فرعية لكل نمط، كما أظهرت نتائج الدراسة أن النسبة الكبرى من التفاعل دارت حول المعنى حيث بلغت النسبة المئوية لهذا النمط(٥٧,٠٦٪)، بينما وجد نمط التفاعل حول الإجراء بنسبة (٣١,٥١٪)، ونمط التفاعل حول الدور بنسبة بلغت(١١,٤٣٪)، وقد عزيت الفروق في النسب المئوية بين الأنماط المختلفة إما إلى طبيعة النشاط، أو إلى طبيعة الطالبات أنفسهن، من حيث المرحلة العمرية، أو المستويات العقلية لديهن.

وهدفت دراسة تشاينج وغو (Chiang & GUO, 1999)إلى البحث عن كيفية اتفاق الطلبة على الحلول والإجابات، وكيفية معالجتهم لعدم الاتفاق في حصص العلوم. أجريت الدراسة على (١١٦) طالباً من طلبة الصف الخامس في مدرسة أساسية. وتوصلت الدراسة إلى أن الطلبة يتفقون على الحلول والإجابات من خلال:

- تشابه وجهات نظرهم.
- قدرة أحد الأطراف على تقديم تفسيرات مقنعة.
- الثقة في آراء أحد أفراد المجموعة دون جدال أو دون التأكد من مدى صحة هذه الآراء.
- عدم الرغبة في المجادلة أو في الخروج عن رأي المجموعة.

أما عن كيفية معالجة الطلبة لعدم الاتفاق في مجموعتهم فقد وجدت الدراسة عدة طرق منها:

- إقناع المعارض باستخدام الأمثلة والتفسيرات.
- إقناع المعارض باستخدام التجارب.
- تجنب الجدال بالسكوت حتى انتهاء فترة المناقشة.
- تجنب الجدال باعتماد الحلول الوسطية.
- الاستمرار في المحافظة على فكرة شخص واحد والاستمرار في العمل بها دون الانتباه إلى استجابات الآخرين. فالطلاب المبدعون أحبوا إعطاء أمثلة وتفسيرات وعمل تجارب لإثبات أفكارهم أو لإيجاد إجابة مقبولة، وأما غير المبدعين في العلوم الذين تنقصهم الثقة بالنفس ففضلوا البقاء صامتين واستمروا في العمل وحدهم.

أما دراسة هوجن ونستاسي وبرسلي (Hogan; Nastasi. & Pressley,1999). فقد استقصت مكونات النقاش والحوار والأنماط التفاعلية وصعوبات التفكير في أربع مجموعات مشكلة من صفين علميين من مستوى الصف الثامن، وقد تم تصوير التفاعلات الاجتماعية للمجموعات التعاونية بالفيديو وتسجيلها صوتياً، وتحليلها بطرق متعددة. وقد أشارت النتائج إلى التباين في كمية الحوار المتعلق ببناء المعرفة بين المجموعات، وظهر ثلاثة أنماط للحوار خلال عملية بناء المعرفة، وهي:

١- الإجماعي (consensual) : عندما يقوم أحد المتحدثين بالمساهمة في المناقشة وذلك من خلال الموافقة على العبارات ببساطة دون نقاش، أو أن يكون محايداً حيال العبارات المطروحة، أو يعيد حرفيا العبارات المطروحة، وبذلك يشجع المتحدث على الاستمرار .

٢- المستجيب (responsive) : في هذا النمط تكون أنماط الاستجابة عادة قصيرة، ولا يتم ربط الأفكار الجديدة مع الأفكار المطروحة .

٣- التوسيعي (elaborative) : في هذا النمط يقوم أفراد المجموعة بمساهمات متعددة تبنى أو توضح الأفكار المطروحة من الآخرين، ويتم ربط الأفكار الجديدة مع الأفكار المطروحة مسبقا كما قد يتم تصحيحها.

وقام دويت وروث وكمورك وويلبر
(Duit; Roth ; Komorek,&Wilbers, 1998)
بتحليل الحوار الصفي لاستقصاء كيفية تعلم الطلبة في مادة العلوم، وذلك من أجل الحصول على منظور متكامل عن التعلم في مادة العلوم. وتم تسجيل الحصص على أشرطة فيديو بالإضافة إلى أخذ الملاحظات الميدانية، ومقابلة بعض طلبة العينة. وأشارت النتائج إلى أن الكثير من المفاهيم النهائية التي يخرج بها الطلبة بعد حصة العلوم لا تتفق مع المفاهيم العلمية الصحيحة وإنما هي مفاهيم وسيطة.

وقام بيانشيني (Bianchini,1997) بدراسة هدفت إلى معرفة كيفية بناء المجموعة للمعرفة العلمية، حيث شارك في هذه الدراسة (٨٠) طالباً من الصف السادس .وأظهرت النتائج أن مناقشة المجموعات نادراً ما تتعدى الملاحظات أو القضايا الإجرائية، وأن الطلبة نادراً ما يقومون بتوظيف المعرفة في الحياة اليومية، حيث إن مناقشة المفاهيم والتطبيقات والروابط العلمية كان من النادر ظهورها. وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة شيبارد سون (Shepardson, 1996) وذلك أن تفاعلات الأطفال الاجتماعية في مجموعاتهم لم تتضمن أي مداولة للمعنى، وإنما اقتصرت على مداولة الأعمال واستخدام الأدوات، وقد كان يظهر عادةً سلطة أحد الأطفال على الآخرين في المجموعة.

ثانياً : الدراسات التي تناولت ربط محتوى العلوم بالحياة والمهمات الحقيقية

قام الشيخي (٢٠٠٠) بدراسة هدفت إلى استقصاء أثر ربط المحتوى بحياة الطلبة اليومية على تحصيلهم في الرياضيات وعلى اتجاهاتهم نحوها. وقد تألفت عينة الدراسة من (٦٩) طالباً موز عين في مجموعتين. وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى للمحتوى (حياتي – مجرد)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى للمحتوى (حياتي – مجرد) لصالح طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا المحتوى الحياتي.

وأكدت دراسة بيرد وبيدجو (Baird & Pedigo, 2003) ودراسة حسين وشي (Hsin; Shyu, 1997) على فاعلية المهمات الحقيقية بالاقتران مع التعلم التعاوني ومع أدوات تكنولوجيا المعلومات في تسهيل تعلم الطلبة، وفي تحفيزهم على التفاعل والتفاوض في حل المشكلات، وعلى استخدام أدوات تكنولوجيا المعلومات المتنوعة، حيث إن التواصل بين الطلبة كان فعالاً، فالطلبة يساعدون بعضهم بعضاً، ويطلبون المساعدة عندما يحتاجون اليها. كما أشارت دراسة هيرنتجون (Herrington,1997) إلى أن التصميم التدريسي الذي ارتكز على المهمات الحقيقية بالتكامل مع التكنولوجيا والتعليم من خلال برنامج الوسائط المتعددة يعتبر بديلاً فعالاً لنموذج النظام التعليمي التقليدي، وأن أفضل تصميم لأدوات الوسائط المتعددة هي التي يتم تطبيقها بشكل جماعي وليس بشكل فردي للمتعلمين.

كما أشارت دراسة كارامسكي وميرفش وأرامي (Kramarski; Mevarsch; Arami, 2002) إلى أن الطلبة الذين تعرضوا للتدريس فوق المعرفي بالتكامل مع استراتيجية التعلم التعاوني من خلال مهمات حقيقية، قد تفوقوا بشكل واضح على نظرائهم الذين تعرضوا فقط إلى التعلم التعاوني مع نفس المهمات، أي أن هنالك تأثيراً للعمليات فوق المعرفية في تسهيل تنفيذ المهمات الحقيقية، وهذا التأثير الإيجابي لمجموعة التعلم التعاوني والتعلم فوق معرفي من خلال المهمات الحقيقية شمل كلاً من ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض.

أما الدراسة التي قام بها روث وروكودهيري (Roth; Roychoudhur,1993) فقد هدفت إلى تقصي تأثير المهمات الحقيقية في تطوير مهارات عمليات العلم عند الطلبة. وقد شملت الدراسة (٤٨) طالباً من مرحلة الصف الحادي عشر لدرس الفيزياء، و(٢٩) طالباً من مرحلة الصف الثاني عشر لمادة الفيزياء، و(٦٠) طالباً من مرحلة الصف الثامن لمادة العلوم العامة، وقد عمل الطلبة في مجموعات تعاونية في جميع الجلسات المخبرية بالاستقصاء- المفتوح، أي من خلال الخبرات المخبرية غير التقليدية (مهمات حقيقية). وقد أشارت النتائج إلى أنه يوجد تطور في مستوى اكتساب الطلبة لمهارات عمليات العلم، فالطلبة تعلموا: أن يعرفوا ويحددوا بدقة المتغيرات وثيقة الصلة، وأن يفسروا ويحللوا البيانات، وأن يخططوا ويصمموا التجارب، وأن يشكلوا الفرضيات. وقد توصلوا إلى مستوى الاحتراف عندما كانت التجارب تنجز في سياق ذي معنى.

وفي ضوء الدراسات السابقة والتي تم الاطلاع عليها، وجدت الباحثة أنه لا تزال الدراسات التي تربط بين المهمات الحقيقية (ربط محتوى العلوم بالحياة) وأنماط التفاعلات الاجتماعية، وفهم المفاهيم العلمية، والاتجاهات نحو مادة العلوم قليلة محلياً وعربياً وأجنبيا، وأن هذه الدراسات تركز على أحد الجوانب

التي ستبحثها هذه الدراسة ، حيث حاولت هذه الدراسة قياس فاعلية أثر ربط محتوى العلوم بالحياة من خلال مهمات حقيقية على أنماط التفاعلات الاجتماعية داخل المجموعات التعاونية وعلى فهم الطالبات للمفاهيم العلمية وعلى اتجاهاتهن نحو مادة العلوم ، واستقصاء هذا الجانب في مناهج دولة قطر ، وهذا ما تفردت به هذه الدراسة. وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة ، وأبعادها المختلفة ، وتصميم الدراسة ، واختيار المتغيرات وأدوات جمع البيانات ، والمعالجة الإحصائية ، وغير ذلك.

تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية

تعد هذه الدراسة شبه تجريبية لمجموعتين متكافئتين :

- مجموعة تجريبية (تعلم تعاوني + مهمات حقيقية) : اختبار قبلي في التحصيل واختبار قبلي في الاتجاهات ، معالجة لمدة خمسة أسابيع ، اختبار بعدي في التحصيل واختبار الاتجاهات.
- مجموعة ضابطة (تعلم تعاوني + مهمات مجردة) : اختبار قبلي في التحصيل واختبار قبلي في الاتجاهات ، لا معالجة لمدة خمسة أسابيع ، اختبار بعدي في التحصيل واختبار الاتجاهات.

وقد كانت المتغيرات في هذه الدراسة كما يأتي :

١- المتغير المستقل، وهو طريقة التدريس، ولها مستويان:

أ) طريقة التعلم التي تشمل ربط محتوى العلوم (وحدة النباتات الخضراء ووحدة علاقات التغذية) بالحياة من خلال المهمات الحقيقية .

ب) طريقة التعلم التي تشمل دراسة محتوى العلوم (وحدة النباتات الخضراء ووحدة علاقات التغذية) بشكل مجرد.

٢- المتغيرات التابعة:

أ) أنماط التفاعلات الاجتماعية.

ب) فهم المفاهيم العلمية

ج) الاتجاه نحو مادة العلوم.

المعالجة الإحصائية

وقد تم تحليل البيانات واستخدم اختبار χ^2 للكشف عن وجود فروق إجمالية ذات دلالة إحصائية في أنواع الأنماط التفاعلية السائدة قبل المعالجة وبعدها ، وحسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطالبات في الاختبار القبلي والبعدي لكل من : الاختبار التحصيلي ، ومقياس الاتجاه نحو مادة العلوم ، وكذلك استخدمت الباحثة اختبار (ت) حسب أسئلة الدراسة.

الطريقة والإجراءات

مجموعة الدراسة

تم اختيار مدرسة معيذر الإعدادية المستقلة بنات في

دولة قطر لتنفيذ هذه الدراسة، لاستعداد المعلمات للتعاون لتنفيذ هذه الدراسة، حيث إن عدد طالبات الصف الثامن في هذه المدرسة (٢٠٠) طالبة موزعة في ثمانية فصول، وتم اختيار أربعة فصول (١٠٠ طالبة) لتشكيل عينة الدراسة بشكل عشوائي، حيث اختير فصلان كمجموعة تجريبية وعددهن (٥٠) طالبة، وفصلان كمجموعة ضابطة وعددهن (٥٠) طالبة.

أدوات الدراسة

تم استخدام الأدوات التالية في هذه الدراسة للإجابة عن أسئلة الدراسة:

أولاً: أداة الملاحظة.

ثانياً: الاختبار التحصيلي في مادة العلوم.

ثالثاً: مقياس الاتجاه نحو مادة العلوم.

وفيما يلي وصف مفصل لهذه الأدوات المستخدمة:

أولاً: أداة الملاحظة

لتحديد الأنماط التفاعلية التي تشيع بين طالبات الصف الثامن الأساسي في المجموعات التعاونية لتنفيذ المهمات الحقيقية، تم تطوير أداة ملاحظة تشمل الجوانب المختلفة.

وقد تم تطوير أداة الملاحظة بالخطوات التالية:

١- مراجعة الأدب التربوي حول مفهوم التفاعلات الاجتماعية في المجموعات التعاونية، بهدف التعرف على الأنماط التفاعلية التي تمت دراستها من قبل الباحثين (Mercer, 1996 & Arvaja, et. al, 2002) واختيار أنماط تفاعلية للمجموعات بحيث تكون ممكنة الملاحظة.

٢- تم اعتماد أربعة أنماط تفاعلية وهي التي أوردها أرفاجا وزملاؤه (Arvaja, et. al, 2002) لوصف التفاعل بين المجموعات وهي:

أ) النمط الناقد في بناء المعرفة ويشمل:

- النمط الناقد التشاركي على مستوى المجموعة كلها، حيث إن الطالبة في هذا النمط: تقترح الأفكار وتوضحها، تربط وتلخص أفكار زميلاتها، تعطي التبريرات، تشجع الأخريات على المشاركة، تعزز أفكار ومبادرات زميلاتها.
- النمط الناقد غير المتساوي (النمط الإرشادي)، حيث إن الطالبة في هذا النمط: تقدم المساعدة لزميلاتها، تطلب المساعدة من أعضاء مجموعتها.

ب) النمط غير الناقد ويشمل:

- نمط المشاركة غير الناقدة، حيث إن الطالبة في هذا النمط: تقترح الأفكار دون توضيحها، تشارك من خلال التأييد والتكرار فقط، تتقبل أفكار الأخريات دون طلب التوضيح والتبرير، تدعو الزميلة المعارضة لتغيير رأيها بسهولة دون تبرير، تتسرع في إصدار الأحكام والقرارات لإنهاء المهمة بأسرع ما يمكن.
- النمط التسلطي والمسيطر، حيث إن الطالبة في هذا النمط: تستنكر أفكار ومبادرات

زميلاتها، تظهر ذاتها، تلجأ إلى رفع الصوت أثناء المناقشات كوسيلة لإثبات وجهة نظرها، تصنع القرار الفردي دون استشارة أحد، تفتعل مشكلة للتخلص من الافتقار للدليل على ما تطرح الطالبة من آراء.

٣- الصدق البنائي لأداة الملاحظة: تم التحقق من صدق أداة الملاحظة من خلال توزيعها في صياغتها الأولية على عدد من المختصين والخبراء في المجلس الأعلى للتعليم في دولة قطر، وعلى أساتذة في كليات التربية بجامعة قطر، حيث بلغ عدد المحكمين خمسة عشر، وطلب منهم إبداء آرائهم في:

أ) مدى ملاءمة هذه الأداة لملاحظة الأنماط التفاعلية بين طالبات الصف الثامن في دولة قطر.

ب) مدى كفاية الأنماط التفاعلية.

ج) الصياغة اللغوية.

وقد تم التعديل لبعض الأنماط التفاعلية بناءً على اقتراحات المحكمين.

وقد تم تجريب هذه الأداة على عينة استطلاعية تتكون من مجموعتين تعاونيتين مكونة كل منها من أربع طالبات من ذوات المستويات غير المتجانسة في التحصيل من مجموعة الطالبات التي شكلن مجتمع الدراسة، وذلك بهدف التعرف على مدى ملاءمة الأداة لملاحظة الأنماط التفاعلية، والتأكد من مدى كفاية الأنماط التفاعلية.

وللتحقق من صدق التحليل لأنماط التفاعلات الاجتماعية، قامت الباحثة بعرض تحليل التفاعلات الاجتماعية للطالبات بغرض التعرف على أنماط التفاعلات الاجتماعية على عدد من الخبراء والمشرفين في أساليب التدريس حيث بلغ عددهم ستة، وعند عملية التحليل كان عدد الأشخاص الذين قاموا بعملية التحليل ثلاثة أشخاص، وتسمى هذه الطريقة طريقة التثليث (triangulation)، وقد اعتمد صدق الأداة على درجة التطابق بين النتائج التي تم الحصول عليها.

٤- ثبات أداة الملاحظة: للتأكد من ثبات أداة الملاحظة قامت الباحثة بإعادة تحليل عينة من التفاعلات بعد فترة من الزمن (بعد فترة من تحليلها للمرة الأولى حيث كانت المدة شهرا) وحسب معامل ثبات عملية التحليل باستخدام الثبات (Inter-rater reliability) فبلغ (٠,٩٠) وهذا يعتبر مناسبا.

ثانياً: اختبار المفاهيم العلمية

أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً لقياس مدى فهم طالبات الصف الثامن للمفاهيم العلمية وفق الخطوات التالية:

١- تحديد الهدف من الاختبار: حتى تكشف عن مدى فهم الطالبات للمفاهيم العلمية التي هدف إليها الدراسة.

٢- تمت صياغة بنود اختبار المفاهيم العلمية في الموضوعات المراد إجراء التجربة فيها، وهي وحدة النباتات الخضراء ووحدة علاقات التغذية، حيث

تكون الاختبار في صورته الأولية من خمسين فقرة من نوع الاختيار من متعدد لكل فقرة أربعة بدائل، واحدة منها صحيحة، وروعي فيه أن تكون فقرات الاختبار من مستوى الاستيعاب والفهم.

٣-للتأكد من صدق اختبار المفاهيم العلمية، تم عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين في طرق تدريس العلوم، وعدد من المشرفين التربويين، وعدد من المدرسات من ذوات الخبرة التدريسية في المرحلة الأساسية والثانوية، حيث بلغ عددهم ستة، لإبداء وجهة نظرهم في:

- مناسبة أسئلة الاختبار التحصيلي للهدف الذي صمم من أجله.
- مناسبة أسئلة الاختبار التحصيلي لطالبات الصف الثامن الأساسي.

ثم جرب الاختبار التحصيلي على عينة استطلاعية مكونة من اثنتين وأربعين طالبة بالصف الثامن الأساسي من غير طالبات عينة الدراسة (من مدرسة أخرى ومن ضمن مجتمع الدراسة)، وذلك بهدف:

١- حساب متوسط زمن الإجابة للاختبار.
٢- حساب ثبات الاختبار التحصيلي.
٣- حساب معامل الصعوبة لأسئلة الاختبار.
٤- حساب معامل التمييز لأسئلة الاختبار.

وكان متوسط زمن الإجابة على الاختبار (٤٥) دقيقة، وحسبت معاملات التمييز والصعوبة للاختبار. وفي ضوء ذلك تم حذف بعض الفقرات إما لأن معامل تمييزها كان أقل من (٠,٢٠)، أو لأن معامل صعوبتها لم يقع بين (٠,٢٠) و(٠,٨٠) أو للسببين معا. وأصبح الاختبار التحصيلي في صورته النهائية يتكون من٣٠ سؤالا، ولكل سؤال علامة واحد (٣٠علامة). وحسب معامل ثبات الاختبار من إجابات العينة السابقة باستخدام معادلة كودر–ريتشاردسون (Kr20) فبلغ (٠,٧٨).

ثالثاً: مقياس الاتجاه نحو مادة العلوم

تم إعداد مقياس الاتجاه نحو مادة العلوم باتباع الخطوات التالية:

١- تم تحديد الهدف من المقياس: وهو بناء لقياس اتجاه طالبات الصف الثامن الأساسي نحو مادة العلوم.

٢- تم تحديد خمسة محاور للمقياس اندرج تحتها ٣٥ عبارة في صورتها الأولية، وذلك بالاستفادة من الأدب التربوي الخاص لإعداد مثل هذه المقاييس في مجال العلوم (اشتيوي، ٢٠٠١؛ الرازحي، ١٩٨٩؛ زيتون، ١٩٨٨؛ Misiti,1991;Mercer, 1996)

٣- للتأكد من صدق المقياس تم عرضه في صورته الأولية على عدد من المحكمين حيث بلغ عددهم ستة لإبداء وجهة نظرهم في:

أ) سلامة الفقرات من حيث الصياغة والدقة اللغوية.
ب) قدرة العبارات في الكشف عن اتجاه طالبات الصف الثامن الأساسي.

ج) مدى مناسبة العبارات للمحور الذي تنتمي إليه.

د) أية معلومات واقتراحات يرونها مناسبة.

٤- بناء على اقتراحات المحكمين وآرائهم تمت إعادة صياغة بعض الفقرات، وحذفت أخرى أجمع المحكمون على حذفها، وأصبح في صورته النهائية يتكون من أربع وعشرين عبارة وضعت تحت المحاور الخمسة الآتية:

أ) الاتجاهات نحو معلمة العلوم، وله ثلاث عبارات من ١-٣.

ب) الاستمتاع بدراسة العلوم، وله خمس عبارات من ٤-٨.

ج) الاستمتاع بالأنشطة والتجارب العملية، وله ست عبارات من ٩-١٤.

د) الاستمتاع بقراءة الكتب العلمية، ومشاهدة الأفلام العلمية وله خمس عبارات من١٥-١٩ .

هـ) أهمية دراسة العلوم في الحياة وله خمس عبارات من ٢٠-٢٤.

٥- وضعت هذه العبارات في صورة استبانة، بحيث تقترن كل عبارة بمقياس مدرج ذي الثلاث استجابات، وهي (موافق، غير متأكد، غير موافق)، ويطلب من الطلبة الاستجابة إلى واحدة منها، وكانت الدرجات على النحو التالي:

موافق: ٣ درجات، غير متأكد: درجتان، غير موافق: درجة واحدة هذا بالنسبة للعبارات الموجبة، والعكس بالنسبة للعبارات السالبة، وحيث إن المقياس يتكون من ٢٤ عبارة فإن الدرجة النهائية (٧٢ درجة)، والدرجة الصغرى (٢٤ درجة).

وأجريت تجربة استطلاعية لمقياس الاتجاه نحو العلوم لطالبات الصف الثامن الأساسي، حيث طبق على عينة استطلاعية وذلك بهدف:

١- حساب متوسط زمن الاجابة للمقياس.

٢- حساب ثبات المقياس.

وقد كان متوسط زمن الاجابة على المقياس الاتجاه نحو مادة العلوم لطالبات الصف الثامن الأساسي (٢٠ دقيقة). أما الثبات فتم حسابه باستخدام معامل ألفا كرونباخ وكان مساوياً ٠,٨٦ ، وهو معامل ثبات مناسب، وبهذا أصبح المقياس صالحاً للتطبيق.

النتائج

أولاً: النتائج المتعلقة بأنماط التفاعلات الاجتماعية

للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة قبل البدء بالمعالجة في أنماط التفاعلات الاجتماعية الشائعة بينهن (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) تم استقصاء أنماط التفاعل التي تشيع بينهن أثناء عملهن في مجموعات غير متجانسة لمهمات أكاديمية في مادة العلوم (وحدة الكثافة) وذلك من خلال ملاحظة الطالبات باستخدام أداة الملاحظة من قبل الباحثة والمعلمة المتعاونة، حيث كان عدد المجموعات التعاونية عشر مجموعات غير متجانسة توزعت على الشعبتين

التجريبية والضابطة، خمس مجموعات لكل شعبة، وعدد الطالبات في كل مجموعة خمس طالبات، وقد سجل للمجموعات عشر جلسات لكل شعبة قبل التطبيق، وتسجيل التفاعلات الحاصلة بين الطالبات في كل مجموعة تعاونية أثناء نقاشهن على أشرطة تسجيل، ثم تبع ذلك الاستماع وتفريغ التفاعلات المسجلة على أشرطة التسجيل، ثم تحليل هذه التفاعلات وتحديد أنماط التفاعلات التي استخدمتها كل طالبة في المجموعة التعاونية.

ويبين الجدول رقم (١) توزيع أنماط الاتصال لتفاعلات طالبات الصف الثامن قبل المعالجة.

الجدول رقم (١). توزيع أنماط الاتصال لتفاعلات طالبات الصف الثامن الأساسي أثناء تنفيذهن للمهمات المحددة في المجموعات التعاونية قبل المعالجة(*).

			المجموعة		
			تجريبية	ضابطة	الكلي
نمط التفاعلات الاجتماعية	النمط الناقد التشاركي	Count	١١٣	١٢٠	٢٢٣
		% within المجموعة	٪١٤,٥	٪١٥,٧	٪١٥,١
	النمط الناقد غير المتساوي	Count	٢٠	١٤	٣٤
		% within المجموعة	٪٢,٦	٪١,٨	٪٢,٢
	نمط المشاركة غير الناقدة	Count	٤٣٤	٤٢٩	٨٦٣
		% within المجموعة	٪٥٥,٥	٪٥٦,٠	٪٥٥,٧
	النمط التسلطي والمسيطر	Count	٢١٥	٢٠٣	٤١٨
		% within المجموعة	٪٢٧,٥	٪٢٦,٥	٪٢٧,٥
الكلي		Count	٧٨٢	٧٦٦	١٥٤٨
		% within المجموعة	٪١٠٠,٠	٪١٠٠,٠	٪١٠٠,٠

(*) χ^2=1.477 ، ح= ٣؛ ذات دلالة على مستوى 0.688 .

لوحظ من الجدول رقم (١) أن الشعبتين التجريبية والضابطة قد تقاربتا في أنواع الأنماط التفاعلية السائدة قبل البدء في المعالجة، حيث إن أكثر الأنماط التي استخدمت في المجموعات التعاونية للشعبتين التجريبية والضابطة هو نمط المشاركة غير الناقد في الجلسات العشر التي عقدت في بداية الدراسة. وقد استخدم اختبار χ^2 للكشف عن وجود فروق إجمالية ذات دلالة إحصائية في أنواع الأنماط التفاعلية السائدة قبل البدء

في المعالجة بين المجموعتين التجريبية والضابطة ، فتبين أن قيمة χ^2 المحسوبة تساوي (1.477) (a) ودرجات الحرية(٣) ، ومستوى الدلالة الإحصائية (0.688) ، وهي غير دالة إحصائيا عند (α = ٠,٠٥) ، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنواع الأنماط التفاعلية السائدة قبل البدء في المعالجة ، الأمر الذي يدل على تكافؤ المجموعتين قبل البدء في المعالجة.

بعد التأكد من تقارب المجموعتين التجريبية وفي هذه المرحلة تم تطبيق المعالجة حيث قامت طالبات المجموعة التجريبية بتطبيق طريقة التعلم التي تشمل ربط محتوى العلوم لمهمات أكاديمية متعلقة بوحدة النباتات الخضراء ووحدة علاقات التغذية بالحياة من خلال المهمات الحقيقية ، في حين طبقت المجموعة الضابطة هذه الوحدة طريقة التعلم التي تشمل دراسة محتوى العلوم (وحدة النباتات الخضراء ووحدة علاقات التغذية) بشكل مجرد ، وقد سجل لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة عشر جلسات أثناء تطبيق المعالجة ، وتسجيل التفاعلات الحاصلة بين الطالبات في كل مجموعة تعاونية أثناء نقاشهن على أشرطة تسجيل ، ثم تبع ذلك الاستماع وتفريغ التفاعلات المسجلة على أشرطة التسجيل ، ثم تحليل هذه التفاعلات وتحديد أنماط التفاعلات التي استخدمتها كل طالبة في المجموعة التعاونية.

ويبين الجدول رقم (٢) توزيع أنماط الاتصال لتفاعلات طالبات الصف الثامن أثناء تطبيق المعالجة.

الجدول رقم (٢). توزيع أنماط الاتصال لتفاعلات طالبات الصف الثامن الأساسي أثناء تنفيذهن للمهمات المحددة في المجموعات التعاونية قبل المعالجة. (*)

			المجموعة		
			تجريبية	ضابطة	الكلي
نمط التفاعلات الاجتماعية	النمط الناقد التشاركى	Count	٩٥٥	٣٧٨	١٣٣٣
		% within المجموعة	٪٥٤,٨	٪٢٢,٤	٪٣٨,٨
	النمط الناقد غير المتساوى	Count	٢٤٦	٣٦	٢٨٢
		% within المجموعة	٪١٤,١	٪٢,١	٪٨,٢
	نمط المشاركة غير الناقدة	Count	٤٣٤	٨٤٣	١٢٧٧
		% within المجموعة	٪٢٤,٩	٪٤٩,٩	٪٣٧,٢
	النمط التسلطى والمسيطر	Count	١٠٨	٤٣٢	٥٤٠
		% within المجموعة	٪٢٧,٥	٪٢٥,٦	٪١٥,٧
	الكلى	Count	١٧٤٣	١٦٨٩	٣
		% within المجموعة	٪١٠٠,٠	٪١٠٠,٠	٪١٠٠,٠

(*) χ^2=730.869 ، ح= ٣؛ ذات دلالة على مستوى α = 0.000 .

يتضح من الجدول (٢) أن الشعبتين التجريبية والضابطة قد اختلفتا في أنواع الأنماط التفاعلية السائدة بعد المعالجة، حيث إن أكثر الأنماط التي استخدمت في المجموعات التعاونية للمجموعة التجريبية النمط الناقد التشاركي (٥٤,٨٪) في حين كان نمط المشاركة غير الناقد للمجموعة الضابطة (٤٩,٩٪) هو السائد. وقد استخدم اختبار χ^2 للكشف عن وجود فروق إجمالية ذات دلالة إحصائية في أنواع الأنماط التفاعلية السائدة بعد المعالجة بين المجموعتين التجريبية والضابطة، فتبين أن قيمة χ^2 المحسوبة تساوي (730.869 (a))، ودرجات الحرية (٣)، ومستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٠٠)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند (α =٠,٠٥)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنواع الأنماط التفاعلية السائدة بعد المعالجة، ولصالح المجموعة التجريبية.

ثانياً: النتائج المتعلقة بفهم المفاهيم العلمية عند طالبات الصف الثامن واتجاهاتهن نحو مادة العلوم.

بعد تصحيح الاختبار التحصيلي حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطالبات في الاختبار القبلي واختبار (ت) وكانت كما في الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لأثر الطريقة على الاختبارات القبلية.

	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الاختبار التحصيلي القبلي	المجموعة التجريبية	٥٠	٥,١٠	٢,٣٦٧	٠,٠٨٥	٩٨	٠,٩٣٣
	المجموعة الضابطة	٥٠	٥,٠٦	٢,٣٦٠			
مقياس الاتجاهات القبلي	المجموعة التجريبية	٥٠	٤٢,٦٢	١١,٧٤٤	٠,٠١٧	٩٨	٠,٩٨٦
	المجموعة الضابطة	٥٠	٤٢,٥٨	١١,٧٢٧			

يلاحظ من الجدول رقم (٣) أن ثمة تقارباً بين المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية والمتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في الاختبار القبلي، ومن أجل معرفة ما إذا كان هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار القبلي استخدم اختبار (ت)، ويظهر الجدول رقم (٣) نتائج هذا التحليل ويتبين الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =٠,٠٥) في اختبار التحصيل القبلي، مما يدل على أن المجموعتين متكافئتان في التحصيل قبل تنفيذ التجربة.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =٠,٠٥) في مقياس الاتجاهات القبلي، مما يدل على أن المجموعتين متكافئتان في الاتجاه نحو العلوم قبل البدء بالتجربة. أي أن المجموعتين متكافئتان في اختبار التحصيلي القبلي ومقياس الاتجاهات نحو مادة العلوم القبلي.

ويظهر الجدول رقم (٤) نتائج الاختبار التحصيلي البعدي ومقياس الاتجاه نحو مادة العلوم البعدي.

الجدول رقم (٤). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لأثر الطريقة على الاختبارات البعدية.

	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الاختبار التحصيلي القبلي	المجموعة التجريبية	٥٠	٢١,٩٢	٦,٦٦٣	٣,٧٠٤	٩٨	٠,٠٠٠
	المجموعة الضابطة	٥٠	١٦,٠٦	٨,٩٨٦			
مقياس الاتجاهات القبلي	المجموعة التجريبية	٥٠	٦٤,٠٤	٨,٨٥٥	٦,٤٧٣	٩٨	٠,٠٠٠
	المجموعة الضابطة	٥٠	٥١,٥٢	١٠,٤٢٤			

لوحظ من الجدول رقم (٤) أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية كان أعلى من المتوسط الحسابي في المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي، ومن أجل معرفة ما إذا كان هذه الفروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي استخدم اختبار (ت)، ويتبين من الجدول رقم (٤) ما يلي :

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α =٠,٠٥) تعزى لأثر الطريقة على التحصيل ، حيث بلغت قيمة "ت" (٣,٧٠٤) ودرجة حرية (٩٨)، ومستوى دلالة (٠,٠٠٠)، وجاءت الفروق لصالح الطريقة التجريبية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α =٠,٠٥) تعزى لأثر الطريقة على الاتجاهات نحو مادة العلوم البعدي، حيث بلغت قيمة "ت" (٦,٤٧٣) ودرجة حرية (٩٥,٥٠٢)، ومستوى دلالة (٠,٠٠٠)، وجاءت الفروق لصالح الطريقة التجريبية.

مناقشة النتائج والتوصيات

أشارت نتائج الدراسة إلى أن المجموعتين التجريبية والضابطة قد اختلفتا في أنواع الأنماط التفاعلية السائدة بعد المعالجة، حيث إن أكثر الأنماط التي استخدمت في المجموعات التعاونية للمجموعة التجريبية النمط الناقد

التشاركي في حين كان نمط المشاركة غير الناقد في المجموعة الضابطة هو السائد. وقد استخدم اختبار χ^2 للكشف عن وجود فروق إجمالية ذات دلالة إحصائية في أنواع الأنماط التفاعلية السائدة بعد المعالجة بين المجموعتين التجريبية والضابطة، فتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنواع الأنماط التفاعلية السائدة بعد المعالجة، ولصالح المجموعة التجريبية.

ويمكن أن نعزو هذه النتائج إلى أن طالبات المجموعة التجريبية قد استخدمن المهارات الاجتماعية اللازمة لإقامة مستوى فعال من التعاون والحوار من خلال استخدام مشكلات حياتية حقيقية (المجموعة التجريبية) يعمل على تعزيز التفاعل الإيجابي بين الطالبات، ويؤدي إلى أنماط تفاعلية استكشافية وبناء معرفة ناقدة، وأشارت النتائج إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في تحصيلهن وفي اتجاهاتهن نحو العلوم، وتعارضت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الشيخي (٢٠٠٠).

ويمكن أن نعزو هذه النتائج إلى أن طالبات المجموعة التجريبية قد تعلمن من خلال بيئة تعلم حقيقية، من خلال المشاركة في النشاطات التي يتم فيها حل المشكلات الحياتية الحقيقية، أو إبداع نتائج لها هدف حياتي حقيقي، وتربط بين ما يقدم في فصول الدراسة وبين الحياة اليومية للطالبة، وتغرس في عقول الطالبات ونفوسهن أن ما يدرسنه في فصول المدرسة له فوائد كثيرة في حياتهن اليومية، وأن ما يدور في المدرسة مرتبط بالحياة التي يعشنها، بالتالي لا يشعرن بالانفصال بين ما يدرسنه من علوم وما يكتسبنه من خبرات في فصول الدراسة، وبين الحياة اليومية التي يعشنها، ويتم ذلك في إطار منطقي بحيث تكتسب الطالبات خبراتهن من البيئة المحيطة ويوظفن معارفهن في الأنشطة الحياتية (مجموعة من خبراء تدريس العلوم، ١٩٩٩). وقد يرجع سبب ذلك إلى أن حل المشكلات الحياتية الحقيقية تحفز على تعاون الطالبات مع بعضهن البعض، وتثير دافعيتهن للتعلم، وما يترتب عليه من تفاعل إيجابي بين الطالبات، فالنشاطات الحقيقية لها ارتباط بالعالم الحقيقي، وتتطابق قدر الإمكان مع مهام العالم الحقيقي وليست مع مهام صفية معزولة السياق، وتخضع لتفسيرات متعددة بدلا من حل سهل لتطبيق الموجود، وتوفر فرصة للطالبات لتفحص المهمة من منظورات مختلفة باستخدام مجموعة مصادر، وتفحص المسألة من خلال مجموعة منظورات نظرية وعملية وليس من خلال منظور واحد تقلده الطالبات لينجحن، وتوفر كذلك فرصة لهن للتفكر والتأمل وتفحصها بعمق:

(Cognition and Technology Group at Vanderbilt , 1993c;Bransford,Vye&Risko,1990 & Bransford;Sherwood;Hasseelbring;Kinzer&Williams 1990).

وبالتالي ستصبح المادة الدراسية أسهل بالنسبة لهن ويحرزن نتائج أفضل، على خلاف المجموعة الضابطة التي تعلمت من خلال نشاطات التعلم التقليدي التي ليس لها أي معنى خارج الغرفة الصفية. وهذا يتفق مع

توجه التعلم البنائي، حيث بين البنائيون أن التعلم ذا المعنى أو المعرفة الهادفة قد يلقى تشجيعاً من البيئة التعليمية التي يتم فيها استخدام مهام ومشكلات حياتية حقيقية، والتي تشجع الطلبة على الاكتشاف، أو إنتاج قوانين جديدة ،أو تعديل القوانين القديمة، وفي هذه العملية يصلن إلى فهم أعمق للمفاهيم والمبادئ الرئيسية (James; Huber&, Moallem, 2000).

وأشارت النتائج إلى أن ربط محتوى العلوم بالحياة من خلال المهمات الحقيقية يعمل على تنمية الاتجاه الإيجابي نحو التعلم وتأثيره الإيجابي في المجال الانفعالي، ويمكن أن تفسر هذه النتيجة أن الاتجاهات المكتسبة تكسب بعد اكتساب المعارف والمهارات العقلية والنفس حركية والمتعلقة بتلك الاتجاهات، فمن خلال ربط الخبرات التعلمية في العلوم بالخبرات اليومية، فإنها تثير حماس الطالبات للمعرفة واكتساب الخبرات، ويتم ذلك من خلال ربط الخبرات التعليمية بالخبرات اليومية، وتقديم الإجابات المقنعة التي تثيرها الطالبات مع إتاحة فرصة للمشاركة الإيجابية لهن بحيث تقتنع الطالبات بفائدة العلوم وأثرها في حياتهن اليومية (مجموعة من خبراء تدريس العلوم، ١٩٩٩).

فمن خلال المهمات الحقيقية تقوم الطالبات بإيجاد حلول لمشكلات حياتية واقعية، والتي في نفس الوقت تعمل على تحفيزها وتوضيح المعنى والهدف من التعلم (Brown, & Duguid 1989) فتعليم المعرفة من خلال المهمات الحقيقية، تسمح للطالبة بالتفاعل مع المشكلة، وتشعر بحاجتها لذلك، لأنها تتضمن البعد الانفعالي، وبالتالي إثارة دافعيتها للتعلم والمثابرة لمتابعة العمل في تنفيذ المهمة.

وفي ضوء ما سبق فإنه يمكن تحديد التوصيات التي خلصت إليها الدراسة بما يلي:

١- التركيز على المعلمين بعامة ومعلمي العلوم بخاصة على أن يتدربوا على كيفية إعداد المهمات الحقيقية، وتشجيعهم على تطبيقها مع طلبتهم في التدريس.

٢- أن تتضمن برامج تأهيل المعلمين وتدريبهم مساقات عن أساسيات إعداد وتطبيق المهمات الحقيقية، بهدف إكسابهم الكفايات الخاصة بتدريس العلوم ، لتشمل: التدريب على كيفية إعداد المهمات الحقيقية، وتصميم مواقف تعلمية من خلال مشكلات واقعية وظواهر حياتية تربط العلم بالحياة.

٣- إجراء دراسات عملية أخرى في مراحل التعليم المختلفة حول فاعلية استخدام المهمات الحقيقية في تنمية مهارات تعليمية أخرى.

المراجع

أبو شيخة،رواء حسن سعيد. *أنماط التفاعلات الاجتماعية داخل المجموعات التعاونية وأثرها في بناء المعرفة العلمية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي.* رسالة ماجستير غير منشورة. عمان: الجامعة الأردنية، ٢٠٠٢م.

الرازحي، عبد الوارث عبده. *اتجاهات طلبة الصف الثالث الثانوي نحو الأحياء.* رسالة ماجستير غير منشورة. الأردن، إربد: جامعة اليرموك، ١٩٨٩م.

اشتيوي، نبيل عزام. *دور العمل المخبري في تنمية مهارات التفكير العلمي والاتجاهات نحو العلوم لدى طلاب الصف السابع الأساسي.* رسالة ماجستير غير منشورة. الأردن، إربد: جامعة اليرموك، ٢٠٠١م.

الشيخ، عمر. *خصائص البيئات التعلمية الصفية والمدرسية السائدة في المدارس الأردنية-دراسة مسحية.* الأردن، عمان: اليونيسف، ٢٠٠٣م.

الشيخي، هاشم سعيد أحمد. *أثر ربط محتوى الرياضيات بالحياة اليومية على تحصيل طلبة الصف الثالث المتوسط بمدينة جدة في الرياضيات وعلى اتجاهاتهم نحوها.* رسالة ماجستير غير منشورة. الأردن، عمان: الجامعة الأردنية، ٢٠٠٠م.

العبد الكريم، إيمان عمر إبراهيم. *أثر تدريس الكيمياء، الحاسب الالي على تحصيل طالبات الصف الأول الثانوي واتجاهاتهن نحو مادة الكيمياء بإحدى المدارس في مدينة الرياض.* رسالة ماجستير غير منشورة. المملكة العربية السعودية، الرياض: جامعة الملك سعود، ٢٠٠٠م.

جونسون، ديفيد؛ جونسون، روجر؛ هولبك واديث جونسون. *التعلم التعاوني.* ترجمة: مدارس الظهران الأهلية. ط١. المملكة العربية السعودية: الظهران، ١٩٩٥م.

زيتون، عايش. *الاتجاهات والميول العلمية في تدريس العلوم.* ط١. الأردن، عمان: دار عمار للنشر والتوزيع، ١٩٨٨م.

عبد السلام، مصطفى عبد السلام. *الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم.* القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠١م.

مجموعة من خبراء تدريس العلوم. *دليل تدريس العلوم في التعليم العام.* ط١. المملكة العربية السعودية، الرياض: المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، ١٩٩٩م.

هيئة التعليم. *المعايير المهنية الوطنية للمعلمين وقادة المدارس في دولة قطر.* الدوحة: المجلس الأعلى للتعليم، ٢٠٠٦م.

المراجع الأجنبية:

Arvaja,Maarit , Hakkinen,Paivi, Rasku-Puttonen,Helena & Etelapelto, Anneli . Social processes and knowledge building during small group interaction in a school science project. *Scandinavian Journal of Educational Research, 46,* (2002), 161-179.

Baird, C.,& Pedigo, K. *Building bridges: authentic problem solving in a community of learning*. Paper presented at the Higher Education Research and Development Society of Australasia (HERDSA) Annual Conference, Christchurch, New Zealand, 2003.

Bianchini,JulieA. Where knowledge construction, equity, & context intersect: student learning of science in small groups**.** *Journal of Research in Science Teaching, 34* , (1997), *1039-1065.*

(pp. 453-494). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1989.

Crawford, Barbara A, Krajcik ,Joseph S, Marx, Ronald, W. Elements of a Community of Learners in a Middle School Science Classroom. *Science Education,* V(83),N(6), (1999). p701-723.

Duit, R; Roth, W. M., Komorek, M. & Wilbers, J. Conceptual change cum discourse analysis to understand cognition in a unit on chaotic system: towards an integrative perspective on learning in science. *International journal for Science Education, 20*, (1998), 1059-1073.

Duncan, S. L. Cognitive apprenticeship in classroom instruction: implications for industrial and technical teacher education. *Journal of Industrial Teacher Education,* (1996). *3*(3), 66-86.

Gabrys, G., Weiner, A., & Lesgold, A. *Learning by problem solving in a coached apprenticeship system.* In **M. Rabinowitz (Ed.),** *Cognitive science foundations of instruction*. (pp. 119-147). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1993.

Harley, S. Situated learning and classroom instruction. *Educational Technology, 33*(3), (1993), 46-51.

Herrington. J. *Authentic learning in interactive multimedia environments*. Unpublished doctoral dissertation, Edith Cowan University, 1997.

Hogan , Kathleen; Nastasi, Bonie .K.& Pressley, Michael. Discourse patterns and collaborative scientific reasoning in peer and teacher- guided discussions. *Cognition&Instruction,* (1999). 07370008, 17 (4).Database: Academic Search Elite.

Hsin-Yih ; Shyu. Effect of Anchored Instruction on Emhancing Students' Problem-Solving Skills**.** *Eric, ED* (1997). 405841.

James M, Applefieid; Huber, Richard, Moallem, Mahanze. Constructivism in Theory & Practice: Toward A Better Understanding, *High School Journal,* 00181498, Vol. 84, Issue 2. (2000). Data Base: Academic Search Elite. 27/8/2002.

Kramarski, Barcha,; Mevarsch R Zemira,; Arami, Marsej. The Effects of Metacognitive Instruction on Solving Mathematical Authentic Tasks, *Educational Studies in Mathematics*. Vol. 49, issue 2. (2002). 225-250.

Mercer. IN Arvaja Maarit; Hakkinen Paivi; Rasku-Pttonen Helena; Etelapelto Anneli .Social processes knowledge building during

Bransford, J.D., Sherwood, R.D., Hasselbring, T.S., Kinzer, C.K., & Williams, S.M. *Anchored instruction: Why we need it and how technology can help.* In D. Nix & R. Spiro (Eds.), *Cognition, education and multimedia: Exploring ideas in high technology* (pp. 115-141). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. (1990).

Bransford, J.D., Vye, N., Kinzer, C., & Risko, V. *Teaching thinking and content knowledge: Toward an integrated approach.* In B.F. Jones & L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 381-413). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 1990.

Brown, J.S., Collins, A., & Duguid, P. Situated cognition and the culture of learning. *Educational **Researcher***, *18*(1), (1989). 32-42.

Brown, J.S., & Duguid, P. Stolen knowledge. *Educational Technology*, *33*(3), (1993). 10-15.

Carver, S. *Cognition and instruction: enriching the laboratory experience of children, teachers, parents, and undergraduates.* In B. Kharh (Ed.), *Cognition and Instruction: Twenty-five years of Progress* Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 2001.

Chiang, Chia-Ling& GUO, Chorng-JEE. An analysis of agreement and disagreement among elementary pupils in science group discourse. *Proc. Natl. Sci. Counc. ROC(D),* 9, (1999). 45-55.

Clayden, E., Desforges, C., Mills, C., & Rawson, W. Authentic activity and learning. *British Journal of Educational Studies*, *42*(2), (1994), 163-173.

Cognition and Technology Group at Vanderbilt. Anchored instruction and its relationship to situated cognition. *Educational Researcher*, (1990a). *19*(6), 2-10.

Cognition and Technology Group at Vanderbilt. Technology and the design of generative learning environments. *Educational Technology*, (1990b). *31*(5), (1990b). 34-40.

Cognition and Technology Group at Vanderbilt *Toward integrated curricula: Possibilities from anchored instruction. In **M. Rabinowitz (Ed.),** Cognitive science foundations of instruction* (pp. 33-55). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 1993c.

Collins, A., Brown, J. S. & Newman, S. E. *Cognitive apprenticeship: teaching the crafts of reading,writing, and mathematics.* In **L. B. Resnick (Ed.),** *Knowing Learning and Instruction: Essays in Honor of Robert Glaser*

Winn, W. Instructional design and situated learning: Paradox or partnership. *Educational Technology, 33*(3), (1993), 16-21.

Wittrock, Merlin . Generative teaching of comprehension. *The Elementary_School Journal , 92,* (1991), 169-184.

Young, M.F., & McNeese, M. *A situated cognition approach to problem solving with implications for computer-based learning and assessment.* In **G. Salvendy & M.J. Smith (Eds.),** *Human-computer interaction: Software and hardware interfaces* New York: Elsevier Science Publishers, 1993.

small group interaction in a school science project"**.** *Scandinavian Journal of Educational Research, 1,* (2002). 161-179.

Misiti, F.L. et al. Science attitude scale for middle schools students. *Science Education,* 75 (5), (1991). 525-540.

Moore, J.L., Lin, X., Schwartz, D.L., Petrosino, A., Hickey, D.T., Campbell, O., Hmelo, C., & Cognition and Technology Group at Vanderbilt. The relationship between situated cognition and anchored instruction: A response to Tripp. *Educational Technology, 34*(10), (1994). 28-32.

National Academy of Sciences, National Research Council; *National Science Education Standards.* Second Printing, USA, National Academy press, 1996.

Palincsar, A.S. Less charted waters. *Educational Researcher, 18*(5), (1989). 5-7.

Resnick, L. Learning in school and out. *Educational Researcher*, *16*(9), (1987b). 13-20.

Rivard, Leonard, P; Straw, Sstanley, B. The effect of Talk and Writing on Learning Science :An Exploratory Study . *Science Education,* V(84), N(5), (2000). 566-590.

Roth, Wolff –Michael; Roychoudhury, Anita. The Development of Science Process Skill in Authentic Contexts. *Journal of Research in Science Teaching,* 30,(2), (1993). 127-152.

Shepardson, D. Social interactions and the mediation of science learning in two small groups of first graders *Journal of Research in Science Teaching,* 33 , (1996). 159-178.

Shepardson, D. and Pizzini, E. A Comparison of student Perception of Science Activities within three instruction Approaches. *School Science and Mathematics,* 93(3), (1993). 127-131.

Sternberg, R.J., Wagner, R.K., & Okagaki, L. *Practical intelligence: The nature and role of tacit knowledge in work and at school.* In **J.M. Puckett & H.W. Reese (Eds.),** *Mechanisms of everyday cognition* (pp. 205-227). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 1993.

Tripp, S.D. Theories, traditions and situated learning. *Educational Technology*, 33(3), (1993). 71-77.

Wheatley, Grayson H. Constructivist perspectives on science and mathematics learning**.** *Science Education ,* 75, (1991), 9-21.

The Effect of Connecting Science Content with Real Life in the Community of Students Learning in Their Understanding of Scientific Concepts and in Their Attitudes Toward Science

Intisar Zaki Al Sadi
Assistant Professor, Department of Curriculum and Instruction, College of Education, Qatar University

(Received 15/6/1429H; accepted for publication 1/11/1430H

Keywords: In the light of the study findings, the researcher recommended that teachers be trained on authentic tasks and be encouraged to use it in their teaching.

Abstract. This study was conducted to investigate the effect of connecting science content with real life in the community of students learning and in their understanding of scientific concepts and in their scientific attitudes.
The sample for the study consisted of (200) Eight grade female students from Al- Muaither Preparatory school for Girls Independent School in Qatar,They were distributed into eight sections, Four sections were selected randomly, two of the four sections were studying Science Content with Real Life by using learning authentic tasks, These sections considered the experimental group. The other two sections studying science Content with Abstract, and was the control group, Each section included (25) students.
to measure the effectiveness of using learning authentic tasks, tow tests were applied pre and post the experiment : a test for science, which involved thirty multiple choice items was prepared. The reliability of the test was established using KR 20 – and found (0,78).
A test for attitudes was also used for measuring students scientific attitudes which involved twenty four multiple choice items was prepared. The reliability of the test was established using Cronbach alpha and found (0,86). Analysis of means, standard deviation, and **t** test were used to analyze the data of the study. The results of study were:

- There were statically significant differences in the community of students learning who were studying science content with real life by using authentic tasks compared with those who were studying science content with standard tasks.
- There were statically significant differences (α =0,05) on students understanding of scientific concepts who were studying Science Content with real life by using authentic tasks compared with those who were studying science content with standard tasks.
- There were statically significant differences (α =0,05) on students attitudes toward science who were studying science content with real life by using authentic tasks compared with those who were studying science content with standard tasks.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١٠١-١٢٤، الرياض (٢٠١٢م/١٤٣٣هـ)

معتقدات الطالبات الإبستمولوجية حول العلم في كلية العلوم التربوية في الجامعتين الأردنية والحسين بن طلال وأثرها في أنماط تعلمهن واتجاهاتهن العلمية

طلال الزعبي(*) وإبراهيم الشرع(**) ومحمد خير السلامات(***)

(*) *أستاذ، قسم المناهج والتدريس، كلية العلوم التربوية، جامعة الحسن بن طلال، الأردن*

(**) *أستاذ مشارك، قسم المناهج والتدريس، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية*

(***) *أستاذ مساعد، قسم المناهج وتكنولوجيا التعليم، كلية التربية، جامعة الطائف، السعودية*

(قدم للنشر في ١٥/ ٦/ ١٤٢٩هـ؛ وقبل للنشر في ١/ ١١ / ١٤٣٠ هـ)

الكلمات المفتاحية: المعتقدات، المعتقدات الإبستمولوجية، أنماط التعلم، الاتجاهات العلمية.

ملخص البحث. هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة أثر المعتقدات الإبستمولوجية لدى الطالبات في الجامعتين الأردنية والحسين بن طلال، في أنماط تعلم واتجاهات الطالبات العلمية. ولتحقيق غرض الدراسة طوّر الباحثون ثلاثة مقاييس (المعتقدات الإبستمولوجية، وأنماط التعلم، والاتجاهات) طبقت على (٢٠٠) طالبة من تخصصي " معلم الصف" و"تربية الطفل".

أظهرت نتائج الدراسة أن المعتقد الإبستمولوجي الانتقالي هو المعتقد الشائع لدى طالبات الجامعتين، وبينت النتائج أن المعتقدات الإبستمولوجية لدى الطالبات تختلف باختلاف الجامعة، كما بينت وجود فروق دالة إحصائيا في اتجاهات الطالبات العلمية تعزى إلى المعتقدات الإبستمولوجية، ولصالح ذوات المعتقد البنائي. في حين لم تظهر النتائج وجود اختلاف في أنماط التعلم باختلاف معتقداتهن الإبستمولوجية نحو العلم.

وعلى ضوء النتائج، أوصت الدراسة بضرورة إدخال استراتيجيات تدريس قائمة على المنحى البنائي. وحث القائمين على إعداد وتطوير المناهج بالتركيز على المنحى البنائي، وأن يهتم القائمون على تدريب المعلمين قبل الخدمة وفي أثنائها باستخدام استراتيجيات التدريس الحديثة.

المقدمة

بُذلت خلال النصف الثاني من القرن الماضي جهود كبيرة في البحث عن نموذج جديد في التعلم، وكان نموذج التعلم البنائي الأكثر قبولاً لدى التربويين (Yager, 1991). ولذلك طُلب من عضو هيئة التدريس في الجامعات التخلي عن النموذج السلوكي في التعليم والتعلم، الذي يكون دوره فيه ناقلاً للمعرفة والطالب مستقبلاً لها، ويركز على مهارات تفكير من مستويات متدنية تنحصر باستظهار المعرفة وحفظها. وعلى عضو هيئة التدريس تبني النموذج البنائي في التعليم والتعلم، وفيه يكون دوره ميسراً ومسهلاً ومنظماً لعملية التعلم وموجهاً للطالب نحو بناء معارفه من خلال تفاعله مع البيئة، بحيث يكون نشطاً يُقبل على التعلم وهو يحمل آراءه الخاصة، ويستخدم معارفه السابقة لإدراك معاني التجارب والخبرات الجديدة لبناء معارفه (Tobin et al., 1994).

إن أعضاء هيئة التدريس رغم دعوتهم لتبني طرق تدريس بنائية يواصلون التعليم بالطريقة التقليدية، وأن التغييرات الكبيرة في المناهج لا يقابلها تغيير يذكر في قاعة المحاضرة. وفي هذا الصدد تتساءل كورنين جونز (Cronin-Jones, 1991) لم لا يُنفذ المنهاج الجديد بالطريقة المصممة لتنفيذه؟ وقد يعود السبب كما يرى هيوسن وهيوسن (Hewson & Hewson, 1998) إلى أن المعلمين يحملون مفاهيم بديلة حول التعليم والتعلم تتعارض مع وجهة النظر البنائية. ويُفسر توبين (Tobin, 1990) الممانعة للتغيير بقوله: "إن التغيير لن يحدث إلا إذا غيّر المعلمون تصورهم لأدوارهم وأدوار طلبتهم". ولذلك ظهرت الدعوة لدراسة الإطار الفكري الذي يوجه سلوك عضو هيئة التدريس. ذلك أن فهم تصور أعضاء هيئة التدريس لهذه الأدوار ضروري إذا رغب صانعو السياسة التربوية في تغيير طرق التدريس التي يمارسونها بشكل عام. ويولي التربويون أهمية كبيرة للمعتقدات، فقد دعا كثير منهم إلى دراستها بهدف فهم سلوك الطالب ودوره في العملية التعليمية التعلمية، ولعل من أبرز التحديات التي تواجهها التربية العلمية هو إيجاد الروابط بين ابستمولوجيا العلم وطبيعة العلم وفلسفة العلم وإسوسيولوجيا العلم، وهذه العناصر مجتمعة تشكل أساسيات المسعى العلمي، وإذا تحقق ذلك في مراحل التعليم المختلفة يمكن القول إن الطلبة يمتلكون رؤية علمية للعالم ويفهمون طبيعة العلم ومسعاه وما تتناوله وسائل الإعلام من قضايا علمية جدلية (American Association for the Advancement of Science (AAAS), 1989). يُفهم مما سبق أنه يجب إعطاء الفرصة للطلبة للبناء على المعرفة السابقة، وزيادة فرص التفاعلات الاجتماعية مع طلبة آخرين ليتفاوضوا على المعرفة، وعلى عضو هيئة التدريس تشجيع طلبته على النقاش والحوار والتفاوض الاجتماعي والتعلم تعاونياً، وعليه أيضاً مساعدة

الطلبة على تطوير مهارة حل المشكلة، وتطبيق المعرفة في الحياة اليومية، وإعدادهم للمستقبل من خلال معرفتهم أكثر عن طبيعة العلم (Zeidler et al., 2002).

وقد ركزت معايير مناهج الرياضيات المدرسية لاتحاد معلمي الرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية National Council of Teacher of Mathematics (NCTM) (1989)، على تضمين معتقدات الطلبة كأحد المُكونات المهمة حول المعرفة الرياضية، وركزت مبادئ ومعايير الرياضيات المدرسية على التنوع في النظرية البنائية والمعتقدات الإبستمولوجية كما الحال في تعليم حل المشكلات؛ إذ يلعب عضو هيئة التدريس دوراً مهماً في تطوير قدرات الطلبة على حل المشكلة بخلق وإبداع البيئة الصفية المناسبة من المراحل الدراسية الأولى التي تشجع الطالب على الاستكشاف، والتي تبعد الخوف وتسهم في نجاح الطالب وتبادل الأفكار وطرح الأسئلة بين الطلبة لتطوير أفكارهم وتفسير الظواهر والتحقق منها عند تقديم التبريرات والبراهين. فمثلاً عند تحديد فاعلية المنهاج يؤخذ بالحسبان معتقدات الطلبة الأبستمولوجية مع أن مفهوم المعتقد لا زال غامضاً ويدور حوله الكثير من التساؤلات (Schommer-Aikens, 2006). ويرى مكارفي ورفاقه (McCaffrey et al.) أهمية التركيز على معتقدات الطلبة الإبستمولوجية حول الرياضيات، مثل استخدام المنطق والدليل الرياضي وتقديم الحجج والبراهين لتأكيد النتائج، والاهتمام بالتبرير والربط بين الأفكار الرياضية وتطبيقاتها أكثر من تذكر الإجراءات(McCaffrey et al., 2001).

ويربط كلوسترمان Kloosterman بين معتقدات الطالب والجهود التي يبذلها لتعلم الرياضيات، فيعتقد الكثير من الطلبة أن الرياضيات موضوع ممل ويحتاج جهداً لتعلمها مع أنهم يعتبرونها مهمة لحل المشكلات الحياتية (Kloosterman, 1992).

وقد اهتمت الأبحاث الحديثة بآراء طلبة الجامعة ومعتقداتهم الإبستمولوجية حول العلم والمعرفة؛ لأن تلك المعتقدات المعرفية حصيلة عوامل عدة كالمجتمع، والعائلة، والثقافة، والدين، وعضو هيئة التدريس، والمناهج المنفذة التي يدرسها الطلبة (أحمد، ٢٠٠٦).

إن السائد في مناهج العلوم والرياضيات وممارسات أعضاء هيئة التدريس والمعلمين تبنيهم الآراء الوضعية، وتعتمد أنشطة عضو هيئة التدريس على الكتاب المدرسي ودليل المعلم، ويقوم عضو هيئة التدريس بالمحاضرة، ثم يقوّم فهم الطلبة بما حفظوه عنه، ويحرص على عمل طلبته منفردين، في حين يسعى عضو هيئة التدريس البنائي والمناهج المصممة بطريقة بنائية إلى التركيز على الأفكار والمفاهيم المولدة لمعرفة جديدة، وتصميم أنشطة تعليمية تقود الطلبة إلى توليد مفاهيم، وفهمهم لها بمرورهم بتلك الخبرات.

ويمكن تغيير معتقدات الطلبة الإبستمولوجية بإحدى طريقتين: الطريقة الأولى ضمنياً باستخدام أنشطة علمية تعتمد على الاستقصاء، والطريقة الثانية بشكل صريح باستخدام عناصر من تاريخ وفلسفة العلم أو التعبير عن موضوعات إبستمولوجية أثناء التدريس.

من هنا تبرز الحاجة إلى أساليب تعليم وتعلم للعلوم تعكس طبيعة العلم والمعرفة العلمية مع التأكيد على الاستقصاء العلمي كطريقة للوصول إلى المعرفة والفهم عن العالم (Tsia,2002).

وبحسب ويتلي (Wheatly, 1991) فإنه لتطوير معتقدات الطلبة الإبستمولوجية حول المعرفة العلمية ينبغي العمل على توفير مجموعة مهمات على شكل مشكلات علمية، يكون لها أكثر من طريقة للحل يعمل فيها الطلبة تعاونياً في مجموعات صغيرة، ويتحمل كل فرد في المجموعة مسؤولية المشاركة في صياغة الأفكار، وتتحول غرفة الصف إلى وحدة واحدة، وتعرض كل مجموعة ما توصلت إليه من نتائج وتفسيرات على بقية المجموعات، ويتفاوضون بشأنها ويعدلون أفكارهم، وتفسيراتهم، بناءً على ذلك، مما يؤدي إلى تعميق فهم الطلبة للمفاهيم العلمية وبلورة معتقداتهم الإبستمولوجية حول المعرفة العلمية.

لقد أظهرت دراسة تقويمية لمناهج المباحث والكتب المدرسية أن كتب العلوم في الأردن تميل إلى سرد المعلومات وبثها، مع توفير فرص قليلة للطلبة لتوليد المعرفة، رغم أن الكتب مليئة بالأنشطة. وتعكس ممارسات المعلمين وترسخ المنحى الوضعي في تدريس العلوم، وتأخذ الكتب بمنحى النشاط وتقدم العلم على أنه استقرائي، وتقدم تفسيراً واحداً للبيانات تعتبره التفسير العلمي المقبول. وهذا يشكل معتقدات وضعية حول طبيعة العلم والمعرفة العلمية على أنها منبثقة عن تجارب وأنشطة، وأنها مطلقة في صحتها، وثابتة لا تتغير، وإنما تنمو بالإضافة (أحمد، ٢٠٠٦).

وعندما ينتقل الطلبة إلى الجامعة فإنهم يحملون الأفكار نفسها التي ترسخت لديهم حول إبستمولوجيا العلم؛ لأن معتقداتهم قد تكونت نتيجة تفاعلهم مع البيئة والأحداث والخبرات التي مروا بها، وترسخت لديهم عبر الزمن، ويصعب تغييرها بالتعليم أو المنطق حتى بتقديم خبرات تناقض معتقداتهم. وتصبح المعتقدات لدى الفرد الأداة التي يستخدمها في مراقبة المعرفة ومعالجة المعلومات والتخطيط لها واتخاذ القرارات حولها، والنافذة التي تدرك من خلال الخبرات وبها تفسر الأحداث الجديدة (Pajares, 1992).

ولقد أصبحت الاتجاهات العلمية محط اهتمام مناهج العلوم، فقد أكدت (NRC) ضرورة أن تكون الاتجاهات العلمية ضمن أهداف المنهاج المبني على النتاجات (Parker & Gerber, 2000). وكذلك اهتم مشروع (٢٠٦١) بالمهارات والقيم والاتجاهات العلمية، واعتبرها مكونات أساسية للتفكير العلمي،

لأنها ترتبط ارتباطاً مباشراً بنظرة الطلبة للمعرفة العلمية ولطرق التعليم والتفكير (AAAS, 1993). ويعود هذا الاهتمام إلى الدور الذي يمكن أن تلعبه الاتجاهات العلمية في تحسين مستوى أداء الطلبة للعمليات والمهارات العلمية وتنمية قدراتهم على التفكير العلمي وتطويره.

أنماط التعلم

يتفق معظم التربويين على أن الطلبة يتعلمون بطرق مختلفة، وقد أفاد المسح الذي أجرته إدارة اتحاد المدارس الأمريكية على الممارسين لعملية التعليم بأن أنماط التعلم تُشير إلى السلوكات المتكررة التي يُمارسها كل طالب لكي يحصل على تعلم أفضل. أما الاتحاد القومي لمديري المدارس الثانوية فقد أفاد بأن أنماط التعلم هي مزيج من المميزات العقلية والانفعالية والجسمية التي تعمل كمؤشرات ثابتة نسبياً على السلوكات التي يقوم بها المتعلم أثناء استقباله وتفاعله واستجابته للبيئة التعليمية (Dunn & Dunn, 2002). ويرى هني وممفورد Honey & Mumford أن نمط التعلم وصف لنشاط وسلوك الطالب واتجاهاته نحو موضوع معين، يعكس قدرته على إدراك المعلومات ومعالجتها (Honey & Mumford, 2000)، وأضاف مكلوهلين Mclaughlin أن نمط التعلم سلوك يتصف بالثبات والشمول ويحدد الطريقة التي يفضلها الطالب لاستقبال واكتساب المادة التعليمية والاحتفاظ بها وتفاعله معها (Mclaughlin, 1999). فيتعلم الطلبة وفق أنماط تعلمهم، فمنهم من يفضل نمط التعلم التأملي على النظري، وآخرون يفضلون النمط النفعي، ويفضل غيرهم نمط التعلم النشط (Callan, 1996 ؛ الرفوع، ٢٠٠٤). ومن ثم فمعرفة المعلم بأنماط تعلم الطلبة وانسجام تعليمه مع أنماط تعلمهم يسهل عملية تصميم التدريس واختيار الأنشطة التعليمية التي تحسن التحصيل وتنمي الاتجاهات الإيجابية لديهم.

وتعد أنماط التعلم، كما أكدت الأبحاث المتعلقة بها، مصدراً مفيداً من أجل تصميم التعليم، وهي ترتبط بتعدد الطرق المفضلة التي يستقبل بها الطلبة المعلومات ويخزنونها ويسترجعونها. وهناك مجموعة من التفضيلات في أنماط التعلم لدى الطلبة، فهم يفضلون التواصل غير اللفظي أكثر من التواصل اللفظي، ويفضلون أوضاع التعلم الجماعي، ويفضلون التفسير الاستنتاجي على المنطقي، ويركزون على الأشخاص أكثر من الأشياء، كما يحبذون أوضاع التعلم الفعّال، ويتعلمون بالمشاركة في مختلف الفعاليات التعليمية (Gibbons, 2003).

وهناك نماذج متعددة مشهورة لأنماط التعلم، منها:

١- نموذج الفورمات لماكرثي (McCarthy MaTmode).

٢- نموذج جريجورك (Gregorc Medialion Ability Model).

٣- نموذج دان ودان (Dunn & Dunn).

٤- نموذج هني وممفورد (Honey & Mumford)

وقد صنف هني وممفورد (Honey & Mumford, 2000) أنماط التعلم في أربعة أنماط:

- نمط التعلم النشط (Activist): يمتاز صاحب هذا النمط بصفة القيادة، ويكون عملياً، يحب أن يجرب ويستمتع بإجراء النشاط، ويحب العمل الجماعي والمشاركة في الخبرات الجديدة. فهم يفضلون لعب الأدوار، والمناقشات مع الآخرين والأنشطة التي تتم خارج المدرسة.

- نمط التعلم المتأمل(Reflective): يقوم المتعلم وفق هذا النمط بتأمل كل خطوة يجريها قبل الانتقال إلى الخطوة اللاحقة، لا يتسرع باتخاذ القرارات ويفكر قبل اتخاذها، وهو دقيق في إعداد التقارير. فهم يتعلمون بشكل أفضل باستخدام الحاسوب، والمناقشة بين الطلبة، والمشاهدة والقراءة الذاتية، والاستماع للعروض النظرية والعملية.

- نمط التعلم النظري(Theorist): المتعلمون وفق هذا النمط يتابعون القضايا المعقدة بشكل منطقي، ولديهم الحجج التي تدعم مواقفهم، ويحتاجون إلى وقت كافٍ لاكتشاف العلاقات بين الأفكار والمواقف والربط بينها. يفضلون الفعاليات المتمثلة بالتحليل النظري، والتدرب على التمارين المحلولة، والتدريب الفردي وسماع المحاضرات، والتعلم الذاتي ومشاهدة الفيديو.

- نمط التعلم النفعي(Pragmatist): يميل أصحاب هذا النمط إلى التفاعل المباشر مع المواقف وتجريبها، ويحبون التعزيز، كما يفضلون التعلم بالأنشطة التي تربط بين النظرية والتطبيق. ويفضل أصحاب هذا النمط التعلم المباشر، ومناقشة حل المشكلات ضمن مجموعات صغيرة ومنظمة توزع فيها الأدوار، ويفضلون عمل المشاريع.

واستندت هذه الدراسة على هذه النماذج وتحديداً على نموذج هني وممفورد الذي يفيد بأن الأفراد يتعلمون المعرفة الجديدة ويواجهون الخبرات بطرق مختلفة. وتم تقسيم أنماط التعلم إلى أربعة أنماط رئيسة هي: المتعلم النشط، والمتعلم المتأمل، والمتعلم النظري، والمتعلم النفعي (Honey & Mumford, 2000). ومن الناحية النفسية فقد قسم دان ودان (Dunn & Dunn, 1993) المتعلمين إلى شمولي (Global)، وتحليلي (Analytical)، وحركي نشط (Impulsive)، وتأملي (Reflective)، ويمين / يسار؛ إذ إن هناك أفراداً يستعملون في تفكيرهم الجزء الأيسر من الدماغ (يساريون) (Sims & Sims, 1995)، ومعظم الأفراد يفكرون باستعمال أحد جوانب الدماغ أكثر من الآخر، ولكن هذا لا ينفي أن البعض لا يستعملون الجانبين بصورة متكافئة (الزعبي، ٢٠٠٥).

لقد تناولت العديد من الدراسات المعتقدات

الإبستمولوجية حول العلم ودراسات أخرى تناولت أنماط التعلم السائدة لدى الطلبة وعلاقتها ببعض المتغيرات، وقد تباينت هذه الدراسات في نتائجها (Pajares, 1992).

وقد جاءت هذه الدراسة لتلقي الضوء على معتقدات الطالبات الإبستمولوجية حول العلم في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية وجامعة الحسين بن طلال وأثرها في أنماط تعلمهن واتجاهاتهن نحو العلم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء المعتقدات الإبستمولوجية حول العلم لدى طالبات كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية وجامعة الحسين بن طلال وأثرها في أنماط تعلمهن واتجاهاتهن نحو العلم، وفيما إذا كانت هذه المعتقدات تختلف باختلاف الجامعة. وقد صيغت مشكلة الدراسة على النحو الآتي: ما معتقدات طالبات كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية وجامعة الحسين بن طلال الإبستمولوجية حول العلم وأثرها في أنماط تعلمهن واتجاهاتهن العلمية؟ وتحديدا تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما المعتقدات الإبستمولوجية الشائعة حول العلم لدى طالبات كلية العلوم التربوية في الجامعتين الأردنية والحسين بن طلال؟

٢- هل تختلف المعتقدات الإبستمولوجية حول العلم الشائعة لدى طالبات كلية العلوم التربوية في الجامعتين باختلاف الجامعة؟

٣- هل تختلف أنماط تعلم الطالبات في الجامعتين الأردنية والحسين بن طلال باختلاف معتقداتهن الإبستمولوجية؟

٤- هل تختلف الاتجاهات العلمية لدى طالبات كلية العلوم التربوية في الجامعتين الأردنية والحسين بن طلال باختلاف معتقداتهن الإبستمولوجية؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

- استقصاء المعتقدات الإبستمولوجية حول العلم لدى طالبات كلية العلوم التربوية في الجامعتين الأردنية والحسين بن طلال.
- إجراء مقارنة بين المعتقدات الإبستمولوجية حول العلم لدى طالبات كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية وزميلاتهن في كلية العلوم التربوية في جامعة الحسين بن طلال.
- استقصاء العلاقة التي تربط بين أنماط تعلم الطالبات والمعتقدات الإبستمولوجية التي يحملنها حول العلم.
- استقصاء العلاقة بين معتقدات طالبات الجامعتين الأردنية والحسين بن طلال وبين اتجاهاتهن العلمية.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

- المعتقدات الإبستمولوجية حول العلم

هي جملة الأفكار التي تحملها الطالبة عن طبيعة المعرفة العلمية، وطرق اكتسابها، وتطورها وتوافر معايير للحكم على صحة أي زعم أو ادعاء علمي، وتشمل آراء الطالبة حول كل من طرق الحصول على المعرفة، وصحة المعرفة العلمية، وتغيير وتطور المعرفة، وحقيقة المعرفة مقابل نسبيتها، والاتصال والتفاوض الاجتماعي، والثقة بالعلماء، واختلاف الرأي بين العلماء (أحمد، ٢٠٠٦). ولأغراض هذه الدراسة فقد تم استقصاء معتقدات الطلبة الإبستمولوجية حول العلم بتطبيق اختبار خاص أعده الباحثون من نوع اختيار من متعدد؛ لذلك تقاس معتقدات الطلبة الإبستمولوجية بالعلامة التي يحصل عليها الطالب على هذا الاختبار.

- الاتجاه العلمي

شعور الطالبة ومعتقداتها وآراؤها حول العلم التي تمكنها من اتخاذ موقف بالرفض أو التأكيد له، وتقاس الاتجاهات العلمية بالعلامة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس الاتجاهات العلمية المُعد لأغراض هذه الدراسة.

- نمط التعلم

هو الطريقة التي يتفاعل بها المتعلم مع المعلومات الجديدة التي يستقبلها وآلية تخزينها وترميزها واسترجاعها (Dunn & Dunn, 2002). ولأغراض هذه الدراسة فإن النمط التعلمي هو مجموعة السلوكات الإدراكية والوجدانية والفسيولوجية التي تشكل مؤشرات ثابتة نسبياً لكيفية الإدراك والمعالجة والتفاعل مع البيئة المحيطة بالطالبة بهدف التكيف معها واستيعابها ويحدد نمط تعلم عند الطالبة من خلال استجابته على مقياس أنماط التعلم الذي أعد لأغراض هذه الدراسة.

أهمية الدراسة

يولي التربويون أهمية كبيرة لمعتقدات الطلبة الإبستمولوجية حول العلم في مؤسسات التعلم العالي، بهدف توفير المعرفة والمعلومات عن سلوكهم التعليمي وأساليب تفكيرهم ومدى قدرتهم على حل المشكلات والقضايا التي تواجههم في الحياة اليومية. كما أن عمليات تفكير الطلبة، وتخطيطهم لدراسة المواد العلمية، والقرارات التي يتخذونها، تحكمها إلى حدٍ بعيد المهمات التعليمية ومتطلباتها، وإدراكاتهم وتصوراتهم لهذه المهمات في ضوء نظامهم الاعتقادي أو تصوراتهم الشخصية أو نظام المفاهيم حولها.

ويتوقع أن توفر دراسة معتقدات الطلبة حول العلم مقياساً لنموهم الأكاديمي، وإحداث تغييرات إيجابية في عملية التعليم والتعلم، فتوفير المعرفة والمعلومات حول المعتقدات يضيء الطريق أمام أعضاء هيئة التدريس إلى كيفية التعامل مع هؤلاء الطلبة، ويسهل عليهم عملية تصميم التدريس بحيث ينسجم مع أنماط تعلم طلبتهم.

ومن الملاحظ أن الاهتمام بموضوع المعتقدات الإبستمولوجية جاء على مستوى عالمي، أما على

المستوى المحلي فالدراسات في هذا المجال نادرة جداً إن لم تكن غير متوافرة – بحدود علم الباحثين- لذلك تكمن أهمية هذه الدراسة في النتائج المنبثقة عنها والتي قد تساهم في فهم السلوك التعليمي (أنماط التعلم) لدى الطلبة وتفسير هذه الأنماط والتنبؤ بها، الأمر الذي يساعد في تطوير الممارسة التعليمية لدى هيئة التدريس في التعامل مع الطالبات من خلال التعرف على أنماط تعلمهن واتجاهاتهن العلمية.

الدراسات السابقة

اهتمت الأبحاث الحديثة بآراء الطلبة حول العلم والمعرفة العلمية؛ لأن تلك المعتقدات المعرفية حصيلة عوامل عدة كالمجتمع، والعائلة، والثقافة، والدين، والمعلم، والمناهج المنفذة التي يدرسها الطلبة، وعلى الرغم من أن معلمي العلوم لم يتوصلوا إلى اتفاق حول طريقة تدريس محددة للعلوم- ويصدق هذا الأمر على معلمي الرياضيات-، إلا أنهم اتفقوا على أن تدريس العلوم يجب أن يطوّر فهم الطلبة للمفاهيم العلمية ويكسبهم اتجاهات إيجابية نحو العلم، ويساعدهم على تطوير فهم كاف لطبيعة العلم أو اكتساب معتقدات ابستمولوجية عن العلم، إلا أن الأبحاث التي تناولت المعتقدات الإبستمولوجية لطلبة الجامعات وأثرها في أنماط تعلمهم واتجاهاتهم العلمية ما زالت قليلة جداً في حدود علم الباحثين.

وقد أجرى بيكر وميراسيديوجلو (Peker & Mirasyedioglu, 2007) دراسة هدفت إلى تقصي اختلاف اتجاهات الطلبة المعلمين في المدارس الابتدائية نحو الرياضيات بحسب أنماط تعلمهم. تكونت العينة من (٢٨١) طالباً معلماً طُبق عليهم استبانتان؛ إحداهما تقيس نمط التعلم وتقيس الأخرى اتجاهاتهم نحو الرياضيات. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين اتجاهات الطلبة المعلمين في مجالي التقارب (Convergent) و التماثل (Assimilator) حيث كانت اتجاهات الطلبة من نمط Convergent و Assimilator أكثر إيجابية نحو الرياضيات من امتحان نمط التعلم.

وأجرى دميرت ورفاقه (Domert et at, 2007) دراسة هدفت إلى معرفة اتجاهات طلبة الجامعة ومعتقداتهم الإبستمولوجية حول ما الذي يعنيه تعلم المعادلات الفيزيائية. جمعت البيانات خلال مقابلات شبه مبنية من ثلاث جامعات سويدية، تم تحليلها لوصف ما الذي يعنيه تعلم المعادلات الفيزيائية في ضوء معتقداتهم الإبستمولوجية، حيث شملت المعتقدات الإبستمولوجية (٦) مكونات: إدراك معاني الرموز في المعادلات، وفهم المعادلات الفيزيائية وما تعنيه الكميات، وإدراك بنية المعادلة، وعلاقة المعادلة الفيزيائية بالحياة اليومية، وفهم كيفية استخدام المعادلات في حل المشكلات الفيزيائية، ومتى تستخدم هذه المعادلات. وأظهرت النتائج وجود علاقة بين المعتقدات الإبستمولوجية للفرد والمكونات الإبستمولوجية، وأظهرت اختلاف المعتقدات

الإبستمولوجية للطلبة تبعاً للمستوى الدراسي، كما أظهرت أن الطلبة يعتقدون بأهمية الفيزياء في الحياة اليومية وكيفية استخدام المعادلات الفيزيائية في حل المشكلات، ولا يمتلكون معرفة جيدة عن بنية المعادلات الفيزيائية.

أما دراسة رودريجوز وكانو (Rodriguez and Cano, 2007) فقد هدفت إلى استقصاء خبرات التعلم (منحى التعلم وتعلم التأليف والمعتقدات الإبستمولوجية)، وتكونت العينة من (٣٨٨) طالباً جامعياً. أظهرت النتائج أن اختلاف مظاهر تعلم الطلبة وخبراتهم يرتبط بمنحى تعلم الطالب ومعتقداته الإبستمولوجية وأن المعتقدات الإبستمولوجية وتعلم التأليف ينبثق بشكل أساسي من خلال الدراسة المتعمقة. كما أظهرت النتائج أن تعلم التأليف والمعتقدات الإبستمولوجية مرتبط بأداء الطالب الأكاديمي. وأوصت الدراسة بضرورة تزويد الطلبة بالسقالات Scaffolding وهي المنظمات المتقدمة التي اقترحها أوزبل من أجل تطوير وتحسين تعلمهم ونضج خبراتهم التعلمية.

وأجرى رودريجوز وكانو (Rodriguez and Cano, 2007) دراسة هدفت إلى التعرف على نمط التعلم والمعتقدات الإبستمولوجية لدى طلبة الجامعة، تكونت العينة من (١٧٣) طالباً من طلبة السنة الأولى و(٢١٥) طالباً من طلبة السنة الأخيرة. وحاولت الدراسة استقصاء مظهرين من أنماط التعلم لدى الطلبة المعلمين (المعتقدات الإبستمولوجية ونمط التعلم ومدى تغيره عبر سنوات الدراسة). أظهرت النتائج أن التغير في نمط التعلم ينحى نحو التعقيد في المعتقدات الإبستمولوجية والتعمق في نمط التعلم.

وهدفت دراسة كولبي (Colby, 2007) إلى مقارنة معتقدات الطلبة الإبستمولوجية عن الرياضيات بعد انتهاء ثلاث سنوات من تطوير المناهج المعدة من مشروع Core-Plus Mathematics Project (CPMP) مقابل مناهج الرياضيات التقليدية – المعدة من قبل جلنكو Glencoe سنة ١٩٩٦ – للصف الحادي عشر في أربع مدارس ثانوية، شملت عينة الدراسة (١٠٢) مدرسة. اختيرت مدرستان تمثل مجموعة تجريبية ومدرستان مجموعة ضابطة. أظهرت النتائج أن الطلبة الذين تعلموا من خلال المنهاج التقليدي عبّروا عن معتقدات إيجابية عن الرياضيات. وكانت معتقدات الطلبة الذين تعلموا من خلال المنهاج التجريبي أقل إيجابية نحو الرياضيات خاصة عند ممارسة التدريس وفق إرشادات هذه المناهج، وكانت الفروق تعزى لمتغير الجنس. كما أظهرت نتائج الدراسة أهمية تحديد الممارسات الفعلية التي تحدث في الغرف الصفية.

وأجرى فازارو (Fazarro, 2004) دراسة هدفت إلى معرفة نمط تعلم الطلبة الأمريكيين من أصول أفريقية وأوروبية المسجلين في برنامجي تكنولوجيا المعلومات، والهندسة الصناعية. حاولت الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين: هل يختلف نمط تعلم الطلبة

الأمريكيين من أصل أفريقي عن أقرانهم من أصول أوروبية؟ وهل تختلف أنماط التعلم لدى الطلبة باختلاف الجامعة (من حيث العرق)؟. تكونت العينة من (٥٤٠) طالباً، منهم (٢٦٧) طالباً من أصول إفريقية و (٢٧٣) طالباً من أصول أوروبية. كشفت النتائج أنماط تعلم مختلفة لدى الطلبة الملتحقين في برنامج تكنولوجيا المعلومات، وأظهرت النتائج أن ثمانية أنماط تعلم قد فسرت ٦٨,٦٪ من التباين الكلي للطلبة الأمريكيين من أصول إفريقية، وأن أعلى ثلاثة أنماط (النشط، والمتحدي، والجمال) قد فسرت (٣٣,٥٪) من التباين الكلي، وقد فسّر نمط التعلم النشط (١٣,٤٪) من التباين الكلي لدى الطلبة.

وهدفت دراسة الرويلي(٢٠٠٣) إلى معرفة المعتقدات المعرفية (الإبستمولوجية) حول العلم عند طلبة المرحلة الثانوية في مدينة القريات في المملكة العربية السعودية. تكونت العينة من (٣٠) طالباً. أظهرت نتائج الدراسة تباينا في المعتقدات المعرفية بين الطلبة، وأن القليل منهم يمتلكون معتقدات بنائية، وكانت معتقدات الكثير من الطلبة عن طبيعة العلم مرتبطة بالمعرفة الوضعية، وعبّر بعضهم عن آراء جمعت بين النظريتين البنائية والوضعية. كما أظهرت النتائج أن آراء الطلبة حول الغرض من إجراء التجارب تتمثل في تحقق العلماء من نجاح تجاربهم، وأن الحقيقة العلمية لا تتبدل ولا تتغير. ويرى الطلبة أن تصوّر المعرفة العلمية نتاج عملية استقراء الملاحظات والتجارب تتكون نتيجة تكوين الفرضيات واختبارها، وأن المعرفة العلمية تتغير بشكل تراكمي. ويرى الطلبة أن اختلاف تفسيرات العلماء للظواهر يعود إلى اختلاف الحقائق التي يمتلكونها عن الظاهرة، في حين عزى قليل من الطلبة اختلاف تفسير العلماء إلى اختلاف خبراتهم. وأشار الطلبة إلى أن القوانين ثابتة لا تتغير وهي أكثر صحة من النظريات، ويعتقدون أن النظريات تتطور لتتحول إلى قوانين.

وأجرى جامون (Gamon, 2001) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين تحصيل الطلبة ومتغيرات الدافعية والاتجاهات وأنماط تعلمهم وبعض الخصائص الديموغرافية. شملت العينة (٩٩) طالباً في كلية الزراعة في جامعة Land Grant. تم اختيار (٧٥٪) منهم عن نمط التعلم من خلال برنامج محوسب. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة حققوا نفس التعلم على اختلاف أنماط تعلمهم وخلفياتهم الشخصية. وأظهر الطلبة استمتاعهم وسيطرتهم على أنفسهم خلال التعلم التنافسي، كما أظهرت النتائج أن الدافعية قد فسرت أكثر من ٢٥٪ من تباين التحصيل.

وفي دراسة أجراها إدمونسون (Edmondson, 1993) هدفت إلى معرفة العلاقة بين معتقدات الطلبة الإبستمولوجية الخاصة بطبيعة المعرفة وبين توجهاتهم نحو العلم ممثلة بالدوافع الأولية، التي توجه الطلبة نحو إنجاز واجباتهم البيتية وإجراء البحوث. تكونت العينة من (١٩) طالبا مسجلين في مساق علم الحياة. أجريت

مقابلات ومناقشات معهم، كما طبقت استبانة لتقويم المعتقدات الإبستمولوجية حول المعرفة (الوضعية، والمنطقية ، والبنائية). أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة الذين يؤيدون المعرفة الوضعية يتجهون إلى الاستظهار (الحفظ الصم)، بينما الطلبة الذين يؤيدون البنائية يتجهون إلى التعلم من أجل الفهم لتطوير الفهم والتعمق فيه. وبينت النتائج أيضا أن القليل من الطلبة تدرك النظريات وكيفية تغيّرها وارتباطها بالمعرفة العلمية، وأن كثيراً من الطلبة يرى أن النظريات تتطور نتيجة التطور التكنولوجي، وأنها تتغير نتيجة تغير الحقائق بمرور الزمن.

أما بوميروي (Pomeroy, 1993) فأجرى دراسة هدفت إلى معرفة آراء المشاركين عن العلاقة بين فلسفة العلم وتعلم العلوم. طبقت الدراسة على علماء باحثين من آلاسكا ومعلمين من المرحلتين الثانوية والابتدائية من نفس البلد. أظهرت النتائج أن آراء المشاركين شملت آراء تقليدية حول العلم، وآراء تقليدية حول تعليم العلوم، فهم يرون أن العلم مجموعة عبارات موضوعية يتم الحصول عليها بالملاحظة ويتجنب العلماء المنظور الشخصي للعالم ويركزون على الطريقة العلمية للوصول إلى المعرفة، وأن هدف العلم هو ضبط للخبرات عبر قوانين محددة تم اختبارها بالتجريب، والعالِم هو من يتفقد المعرفة الموجودة في الكتب. وكان لدى المعلمين آراء تقليدية في تعليم العلوم وتعلمها تمحورت حول أهمية حفظ المعرفة العلمية. وهناك من يحمل آراء غير تقليدية حول العلم تمحورت تلك الآراء في أهمية الحدس في الاكتشافات العلمية، وأن المعرفة العلمية قد تنمو بشكل غير تدريجي، أي من خلال قفزات (ثورات)، ويتطلب الاكتشاف النظر إلى الأشياء بطريقة غير تقليدية، وهذه النظرة إلى المعرفة تستند إلى الالتزام بمبادئ النظرية البنائية.

من خلال استعراض هذه الدراسات يلاحظ ندرة الدراسات العربية التي تناولت مجال معتقدات الطلبة الإبستمولوجية حول العلم، كما أن هذه الدراسات تنوعت من حيث الغرض أو الفئة المستهدفة أو المنهجية المستخدمة، وأن نتائج هذه الدراسات جاءت متباينة. فبعض هذه الدراسات أظهرت تبايناً واضحاً في معتقدات الطلبة الإبستمولوجية، وأن القليل منهم يمتلكون معتقدات بنائية (الرويلي، ٢٠٠٣؛ Edmondson, 1993). وأظهرت دراسات أخرى اختلاف المعتقدات الإبستمولوجية تبعاً للمستوى الدراسي والجنس (Domert, 2007 ; Colby, 2007). ولم تربط أي من الدراسات السابقة المعتقدات الإبستمولوجية نحو العلم بأنماط التعلم أو الاتجاهات العلمية. وقد جاءت هذه الدراسة التي تعد الأولى على مستوى الأردن بحدود علم الباحثين لاستقصاء معتقدات الطلبة الإبستمولوجية حول العلم وأثرها في أنماط تعلمهم واتجاهاتهم العلمية. ويؤمل أن تضيف معلومات جديدة عن مفهوم معتقدات الطلبة الإبستمولوجية حول العلم في فهم أنماط تعلمهم واتجاهاتهم العلمية، الأمر الذي قد يساعد في تحسين العملية التعليمية التعلمية.

طريقة الدراسة وإجراءاتها

مجتمع الدراسة وعينتها

يتكون مجتمع الدراسة من طالبات تخصص "معلم الصف" وتخصص "تربية الطفل" في الجامعتين الأردنية والحسين بن طلال. بلغ عدد أفراد عينة الدراسة الحالية (٢٠٠) طالبة، تخصص معلم صف وتخصص تربية طفل في كلية العلوم التربوية في كل من الجامعتين الأردنية والحسين بن طلال، بواقع (٥٠) طالبة في كل تخصص في الجامعتين، ويظهر الجدول رقم (١) توزيع أفراد العينة بحسب الجامعة والتخصص.

الجدول رقم (١). توزيع أفراد الدراسة بحسب التخصص والجامعة.

الجامعة	معلم صف	رياض أطفال	المجموع
الأردنية	٥٠	٥٠	١٠٠
الحسين بن طلال	٥٠	٥٠	١٠٠
المجموع	١٠٠	١٠٠	٢٠٠

وقد تم اختيار شعبتين من كل تخصص (معلم صف، ورياض أطفال) بطريقة عشوائية من بين مجموعة من الشعب في الجامعتين. استثني الذكور بسبب قلة عددهم(أو ندرتهم) في هذين التخصصين، كما تم اختيار هذين التخصصين بطريقة قصدية من بين مجموعة من التخصصات الأخرى، وذلك نظراً لعدد الطالبات الكبير اللواتي التحقن بهذين التخصصين، ولكون الباحثين يقومون على تدريس هذين التخصصين في الجامعتين مما يسهل من إجراءات هذه الدراسة وتطبيق أدواتها.

أدوات الدراسة

تضمنت الدراسة ثلاث أدوات هي:

١- اختبار استقصاء معتقدات الطالبات الإبستمولوجية نحو العلم.

٢- مقياس الاتجاهات العلمية.

٣- مقياس أنماط التعلم لدى الطالبات.

أولاً: اختبار معتقدات الطلبة الإبستمولوجية نحو العلم

اطلع الباحثون على الأدب التربوي، وبالذات الدراسات التي تناولت المعتقدات الإبستمولوجية نحو العلم، مثل دراسة (أحمد، ٢٠٠٧) وقاموا بتصميم اختبار يتكون من (٣٧) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، لكل منها أربعة بدائل، واحد منها يشير إلى الفكر البنائي وما تبقى فكر وضعي تقليدي. وللتحقق من صدق الاختبار عرض على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص في أساليب تدريس العلوم من حملة

درجة الدكتوراه في الجامعات الأردنية، وقد تم تعديل بعض الفقرات وإضافة وحذف بعض البدائل، وبلغ عدد فقرات الاختبار بصورته النهائية (٢٥) فقرة.

ولتقدير ثبات الاختبار فقد تم استخدام معادلة كودر ريتشاردسون ٢٠ (KR-20) بعد تطبيقه على عينة استطلاعية خارج أفراد الدراسة، وبلغ معامل الثبات (٠,٨١) وهي قيمة مقبولة لاستكمال إجراءات الدراسة. وقد طلب إلى المحكمين تقسيم الطالبات في ضوء علاماتهن على هذا الاختبار إلى ثلاث فئات: البنائية، والانتقالية، والوضعية. وقد أجمع أربعة من المحكمين من أصل سبعة على تقسيم الطالبات حسب أدائهن على الاختبار على النحو الآتي:

- (١٠) علامات أو أقل فئة المعتقدات الوضعية.
- من (١١) إلى (١٧) فئة المعتقدات الانتقالية.
- من (١٨) إلى (٢٥) فئة المعتقدات البنائية.

وقد اعتمدت هذه الفئات في تقسيم الطالبات إلى فئات ثلاث: الوضعية، والانتقالية، والبنائية.

ثانياً: مقياس الاتجاهات العلمية

قام الباحثون بمراجعة الأدب التربوي المتعلق بموضوع الاتجاهات العلمية واستعانوا بالأدوات التي وردت في بعض الدراسات، وقد تم استخلاص عدد من الفقرات التي تتفق وموضوع الدراسة الحالية، تمت ترجمتها أو إعادة صياغتها باللغة العربية، لا سيما وأن معظم الدراسات التي تم الرجوع إليها اعتمدت الاستبانة في ضوء مقياس ليكرت الخماسي أو الثلاثي.

أما في هذه الدراسة فقد تم تصميم مقياس الاتجاهات العلمية على شكل فقرات تعرض كل منها موقفاً مثيراً للطالب يتضمن عرض ظاهرة معينة، أو حادثة واقعية أو خيالية، ويلي كل فقرة ثلاثة بدائل؛ أحدها يمثل موقفاً إيجابياً يدل على أن الطالب يمتلك درجة إيجابية من الاتجاه، وقد بلغ عدد فقرات الاختبار بصورته الأولية (٤٧) فقرة ويقيس الاختبار الأبعاد الآتية:

أ) الاستفسار والاستطلاع.

ب) المنطقية والعقلانية وتأجيل الحكم.

ج) الانفتاح العقلي.

د) الموضوعية والنزعة التجريبية.

هـ) الأمانة العلمية والتواضع العلمي والنزاهة العلمية.

وقد حقق صدق المحتوى للاختبار من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين في أساليب تدريس العلوم في الجامعات الأردنية؛ وذلك لتحديد مدى ملاءمة كل فقرة لقياس الاتجاه المعني بحسب المؤشرات السلوكية التي وضعت له.

أما ثبات الاختبار فقد تم التحقق منه باستخدام معادلة كرونباخ ألفا لعينة استطلاعية من الطالبات خارج عينة الدراسة، وقد بلغ (٠,٨٣). وقد بلغ عدد فقرات الاختبار بصورته النهائية (٤٠) فقرة. لذلك تكون أعلى علامة يمكن أن تحصلها الطالبة في هذا الاختبار (٤٠) علامة، وأدنى علامة (صفراً).

ثالثاً: مقياس أنماط التعلم لدى الطلبة

استعان الباحثون بإعداد مقياس أنماط التعلم لدى الطالبات بقائمة أنماط التعلم التي أعدها هني وممفورد (Honey & Mumford, 2000)، ودراسات أخرى غيرها (الزعبي، ٢٠٠٥; Barbara & Richard, 2004 ; Chan, 2001). وتم التوصل إلى أربعة أنماط للتعلم هي: المتعلم النشط، والمتعلم المتأمل، والمتعلم النظري، والمتعلم النفعي. وتضمن المقياس عدداً من الفقرات يشير كل مجموعة منها إلى نمط من هذه الأنماط، رتبت هذه الفقرات بشكل عشوائي، وبلغ عدد هذه الفقرات بصورتها النهائية (٤٠) فقرة خصص لكل منها إجابة (بنعم أو لا). وللتأكد من صدق المقياس عرض في صورته الأولية على عدد من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في الجامعتين الأردنية والحسين بن طلال، وتم حذف وإضافة وتعديل بعض الفقرات، أما ثبات المقياس فقد حسب من خلال تطبيقه على العينة الاستطلاعية مرتين، وحسب معامل الارتباط بين نتائج التطبيق في المرتين حيث بلغت (٠,٧٨).

تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية

تعد هذه الدراسة استقصائية مسحية شبه تجريبية، إذ تم اختيار تخصص معلم صف وتخصص معلم رياض أطفال(تربية الطفل) بطريقة قصدية من بين مجموعة من التخصصات الأخرى، ولكن تم اختيار شعبتين من كل تخصص بطريقة عشوائية في كل جامعة من الجامعتين الأردنية والحسين بن طلال. وقد تضمنت هذه الدراسة متغيرين تابعين هما أنماط التعلم واتجاهات الطالبات العلمية. إضافة إلى متغير مستقل واحد وهو المعتقدات الإبستمولوجية للطالبات. استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطالبات على أدوات الدراسة. وللإجابة عن أسئلة الدراسة استخدمت النسب المئوية واختبار χ^2 وتحليل التباين الأحادي One way ANOVA.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها

نص السؤال الأول على: "ما المعتقدات الإبستمولوجية الشائعة حول العلم لدى طالبات كلية العلوم التربوية في الجامعتين الأردنية والحسين بن طلال؟" للإجابة عن هذا السؤال حُسبت التكرارات والنسب المئوية لاستجابات الطالبات عينة الدراسة على اختبار المعتقدات الإبستمولوجية نحو العلم، ويبين الجدول رقم (٢) تلك النتائج.

الجدول رقم (٢). التكرارات والنسب المئوية للمعتقدات الإبستمولوجية لدى طالبات عينة الدراسة في الجامعتين الأردنية و الحسين بن طلال.

المعتقد الابستمولوجي	التكرار	النسبة المئوية
الوضعية	٦٢	٣١٪
الانتقالية	١٠٨	٥٤٪
البنائية	٣٠	١٥٪

يتضح من الجدول رقم (٢) أن المعتقد الإبستمولوجي الشائع لدى طالبات الجامعتين الأردنية والحسين بن طلال هو المعتقد الانتقالي بتكرار (١٠٨) وبنسبة (٥٤٪). أي أكثر من نصف طالبات عينة الدراسة يمتلكن المعتقدات الإبستمولوجية الانتقالية، ويليه المعتقد الإبستمولوجي الوضعي بتكرار (٦٢) وبنسبة (٣١٪)، وجاء في الترتيب الأخير المعتقد البنائي بتكرار (٣٠) وبنسبة مئوية بلغت (١٥٪).

وتعزى مثل هذه النتيجة إلى عوامل عدة، فالطالبات هن من التخصصات الإنسانية في الدراسة الجامعية، كما أنهن من خلفيات أدبية في مرحلة الدراسة الثانوية والتي يغلب على موادها طابع الحفظ (الاستظهار) والتذكر، مما يدفع الطالبة إلى حفظها كما هي دون محاولة تحليلها وإعادة بنائها بنفسها. كما أن هؤلاء الطالبات من كلية العلوم التربوية والتي يسود على امتحاناتها طابع الأسئلة الموضوعية، الأمر الذي يدفعهن إلى حفظ المواد كما هي، والاهتمام بتذكر الحقائق أكثر من اهتمامهن بالتركيز على استخدام المهارات العقلية العليا كالتحليل والتركيب لاتخاذ القرارات، مما يضعف ممارسة التفكير الاستقرائي والبنائي ليتشكل لديهن من خلال هذه الممارسات معتقدات بنائية.

إضافة إلى أن المساقات التي تعطى لطلبة تخصص معلم صف وتربية الطفل محصورة في المفاهيم العلمية وأساليب تدريسها والمفاهيم الرياضية وأساليب تدريسها، إلى جانب مادتي علوم (١) وعلوم (٢). وهذه المساقات غير كافية لترسيخ المعتقدات الإبستمولوجية البنائية لدى الطالبات. إضافة إلى أن كتب العلوم التي درستها الطالبات في المرحلتين الأساسية والثانوية لم تتطرق إلى تاريخ العلم وكيف تتطور المعرفة العلمية، وكيف يسلك العلماء في محاولتهم دراسة الظواهر الكونية. فمعظم الطالبات يؤمن بأن العلم تراكمي البناء، وأن المعرفة العلمية تنمو بالإضافة، وأن مجموعة الأفكار والتصورات التي يتوصل إليها العلماء يجب أن نقبل بصدقها وأنها حقائق ثابتة غير قابلة للجدل. كما أن نشر العلماء لأبحاثهم ودراساتهم ما هو إلا لإظهار تفوقهم الشخصي وإبداعاتهم. ولم تتناول المواد التي درستها الطالبات أو الأنشطة التي تضمنتها الكتب تاريخ تطور المعرفة العلمية، أو عرض بعض النظريات التي شهدت تغيراً ثورياً في المعرفة العلمية، أو موقف العلماء من بعض النظريات والقوانين العلمية، وأن العالِم قد يخطئ أحياناً، وقد يصيب أحياناً أخرى.

إضافة إلى أن قيام الطالبات ببعض الأنشطة العلمية، من خلال دروس التربية العملية سواء في المغناطيسية أو الكهرباء الساكنة أو الظواهر الطبيعية كالهطول والكسوف والخسوف، واستذكارهن لهذه الأنشطة عندما درسنها وهن على مقاعد الدراسة في المرحلة الأساسية، وأن هذه الأنشطة أو التجارب لم يحدث عليها أي تغيير، ولّد لديهن شعوراً أن الحقائق

العلمية ثابتة وأن العلم استاتيكي لم يتغير. ومن قبيل حب الاستطلاع قام الباحثون بسؤال بعض أعضاء هيئة التدريس الذين يقومون بتدريس هذين التخصصين، تبين أن بعضهم ما زال يحمل أفكاراً وتصورات وضعية حول المعرفة العلمية، وهذا أيضاً قد يرسخ ما توصلت إليه هذه الدراسة. إلا أن وجود (١٠٨) طالبات من عينة الدراسة في المرحلة الانتقالية يعني أن هؤلاء الطالبات ربما يتحولن إلى البنائية إذا تم متابعتهن من قبل أعضاء هيئة التدريس، وإعادة النظر في الخطط الدراسية والتركيز على الفكر البنائي واعتماد طرق التقصي والاكتشاف في التدريس وإتاحة الحرية الداخلية والخارجية للطالبة للتعبير عن أفكارها وتصوراتها واستقصاء المفاهيم الخطأ ومحاولة تصويبها.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه كل من (الرويلي، ٢٠٠٣ ؛ Gamon, 2001 ؛ Pomeroy, 1993 ؛ Edmondson, 1993).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها

وللإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه " هل تختلف المعتقدات الإبستمولوجية حول العلم لدى طالبات كلية العلوم التربوية في الجامعتين باختلاف الجامعة؟" استخدم اختبار χ^2 وكانت النتائج كما تظهر في الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣). نتائج اختبار χ^2 لفحص دلالة اختلاف المعتقدات الإبستمولوجية لدى طالبات عينة الدراسة باختلاف الجامعة.

الجامعة		المعتقد الإبستمولوجي				الكلي
		الوضعية	الانتقالية	البنائية	التكرار	القيمة المتوقعة
الأردنية	التكرار	٣٩	٥٤	٧	١٠٠	
	القيمة المتوقعة	٣١,٠	٥٤,٠	١٥,٠		١٠٠
الحسين بن طلال	التكرار	٢٣	٥٤	٢٣	١٠٠	
	القيمة المتوقعة	٣١	٥٤	١٥		١٠٠
الكلي	التكرار	٦٢	١٠٨	٣٠	٢٠٠	
	القيمة المتوقعة	٦٢	١٠٨	٣٠		٢٠٠

بلغت قيمة χ^2 (١٢,٦٦٢)، مستوى الدلالة (٠,٠٠٢). وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥). مما يشير إلى اختلاف المعتقدات الابستمولوجية لدى الطالبات باختلاف الجامعة.

وتعزى هذه النتيجة إلى طبيعة محتوى المواد التي تدرس في الجامعتين من جهة، ومن جهة أخرى إلى استراتيجيات وأساليب التدريس المتبعة من قبل الهيئات التدريسية، كما وتعزى هذه النتيجة إلى التفاعلات الاجتماعية التي تُشارك بها الطالبات أثناء تواجدهن سواء في المحاضرات أو في الجامعة ولاختلاف التنوع الاجتماعي بين الجامعتين.

إضافة إلى اختلاف معتقدات أعضاء هيئة التدريس في الجامعتين اللتين يقومون بتدريس هذين التخصصين فيهما. كما أن معدلات قبول الطلبة في هذين التخصصين تتفاوت بين الجامعتين الأردنية والحسين بن طلال، ومعدلات القبول هي العلامات التي تحصل عليها الطالبات في نتائج امتحان الثانوية العامة، وغالباً ما يُقبل الطلبة من ذوي المعدلات الأعلى في الجامعة الأردنية.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث ومناقشتها

نص السؤال الثالث على: " هل تختلف أنماط تعلم الطالبات في الجامعتين الأردنية والحسين بن طلال باختلاف معتقداتهن الإبستمولوجية؟" للإجابة عن هذا السؤال استخدم اختبار χ^2 لتكرارات استجابات الطالبات على مقياس أنماط التعلم واختبار المعتقدات الإبستمولوجية، وكانت النتائج كما تظهر في الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤). نتائج اختبار χ^2 لفحص دلالة اختلاف المعتقدات الإبستمولوجية باختلاف نمط التعلم.

		المعتقد الإبستمولوجي			الكلي
نمط التعلم		الوضعية	الانتقالية	البنائية	التكرار	القيمة المتوقعة
النشط	التكرار	١١	٢١	٣	٣٥	
	القيمة المتوقعة	١٠,٩	١٨,٩	٥,٣		٣٥,٠
المتأمل	التكرار	١٢	٢٠	٨	٤٠	
	القيمة المتوقعة	١٢,٤	٢١,٦	٦,٠		٤٠,٠
النظري	التكرار	٢٦	٣٧	٩	٧٢	
	القيمة المتوقعة	٢٢,٣	٣٨,٩	١٠,٨		٧٢,٠
النفعي	التكرار	١٣	٣٠	١٠	٥٣	
	القيمة المتوقعة	١٦,٤	٢٨,٦	٨,٠		٥٣,٠
الكلي	التكرار	٦٢	١٠٨	٣٠	٢٠٠	
	القيمة المتوقعة	٦٢	١٠٨	٣٠		٢٠٠

بلغت قيمة χ^2 (٤,٣٠٧)، مستوى الدلالة (٠,٦٣٥) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى (α=٠,٠٥). وهذا يعني عدم وجود اختلاف في أنماط تعلم الطالبات يُعزى إلى معتقداتهن الإبستمولوجية نحو العلم. فالمعتقدات هي جملة الأفكار والقيم والافتراضات المتأصلة في عقولهن حول المعرفة العلمية. ومن المعروف أن المعتقدات المعرفية يكتسبها الإنسان، إما بتدريس مباشر لها أو حسب خصائص العلم والمعرفة التي يتبناها المنهاج أو المعلم وينقلها وينشرها بين الطلبة، وإما ضمنياً من خلال معايشة وممارسة الطلبة للعلم والمعلم والبيئة التعليمية داخل وخارج المدرسة، وهي بشكل عام غير مرتبطة كما أظهرت النتائج بأنماط التعلم لدى الطالبات.

أما أنماط التعلم فهي سلوكات ملاحظة تشير إلى كيفية ارتباط الفرد بالعلم، وإلى طريقته في التعلم، وتلك الطريقة التي تعكس صفات عقلية محددة وتظل باقية معه حتى لو تغيرت أهداف التعلم ومحتواه، فالنمط التعليمي يصنف الفرد بدلالة الشروط التعليمية التي يكون تعلمه فيها أفضل ما يمكن. لذلك فإن أنماط التعلم متجذرة وراسخة عند الأفراد، أما المعتقدات الإبستمولوجية حول العلم لطالبات تخصص معلم صف أو تخصص تربية الطفل فلم تصل إلى درجة الرسوخ والثبات والأصالة نتيجة الخبرات العلمية القليلة التي مرت بها طالبات هذين التخصصين؛ لذلك كانت النتائج بعدم وجود ارتباط بين أنماط التعلم ومعتقداتهن الإبستمولوجية.

وهذا يتفق مع نتائج دراسة (Radriguez & Cano, 2007) ودراسة (Gamon,2001).

رابعاً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرابع ومناقشتها

نص السؤال الرابع على: "هل تختلف الاتجاهات العلمية لدى طالبات كلية العلوم التربوية في الجامعتين الأردنية والحسين بن طلال باختلاف معتقداتهن الابستمولوجية؟" للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طالبات عينة الدراسة على مقياس الاتجاهات العلمية. وكانت النتائج كما تظهر في الجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٥). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس الاتجاهات العلمية.

المعتقد	العدد	المتوسط	الانحراف
الوضعية	٦٢	٢٩,٢٤	٥,٩٤
الانتقالية	١٠٨	٢٩,٣٨	٤,٠٧
البنائية	٣٠	٣٣,٢٠	٦,٦٠
المجموع	٢٠٠	٢٩,٩١	٥,٢٩

يتضح من الجدول رقم (٥) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطالبات على مقياس الاتجاهات العلمية، ولمعرفة دلالة هذه الفروق أجري تحليل التباين الأحادي One way – ANOVA، وكانت النتائج كما تظهر في الجدول رقم (٦).

الجدول رقم (٦). نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات طالبات عينة الدراسة على مقياس الاتجاهات العلمية تبعاً لمعتقداتهن الإبستمولوجية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٣٨٢,٧٧	٢	١٩١,٣٨٧		
داخل المجموعات	٥١٨٧,٦١	١٩٧	٢٦,٣٣	٧,٢٦٨	٠,٠٠١❖
الكلي	٥٥٧٠,٣٨	١٩٩			

(❖) ذو دلالة إحصائية عند (α = ٠,٠٥).

يتبين من الجدول رقم (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات طالبات عينة الدراسة على مقياس الاتجاهات العلمية، حيث بلغت قيمة ف (٧,٢٦٨)، ومستوى دلالة (٠,٠٠١). ولمعرفة لصالح مَن تكون الفروق، استخدم اختبار شيفيه للمقارنات البعدية ويبين الجدول رقم (٧) تلك النتائج.

الجدول رقم (٧). نتائج اختبار شيفيه.

	الوضعية	الانتقالية	البنائية
الوضعية	- - - -	٠,١٣٨ -	٣,٩٥٨❖ -
الانتقالية		- - - -	٣,٨٢٠❖ -
البنائية			- - - -

❖ ذو دلالة إحصائية عند (α = ٠,٠٥).

يتضح من الجدول رقم (٧) أن الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية بين المعتقدات الإبستمولوجية الوضعية (٢٩,٢٤) مقارنة بالمعتقدات الإبستمولوجية البنائية (٣٣,٢٠)، لصالح الطالبات ذوات المعتقدات الإبستمولوجية البنائية. وأن الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية بين المعتقدات الإبستمولوجية البنائية(٣٣,٢٠) مقارنة بالمعتقدات الإبستمولوجية الانتقالية (٢٩,٣٨)، لصالح الطالبات ذوات المعتقدات الإبستمولوجية البنائية.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن المعتقدات الإبستمولوجية البنائية تنطلق من أن المعرفة لا يمكن تلقيها بشكل سلبي، وإنما يبنيها المتعلم إيجابياً في النشاط الإدراكي له اعتماداً على خبرته، والمعاني تتأثر بالخبرة، والمعرفة سياقية، أي لا يمكن فصلها عن المتعلم ولا عن مواقف الخبرة المنبثقة عنها. كما تنطلق أيضاً من أن المعرفة عملية تكيف وتتم من خلال تنظيم الفرد للخبرات التي يتفاعل معها، كما ينظر المتعلم إلى أن المعرفة ديناميكية متغيرة، وتطور المعرفة ثوري أحياناً وتراكمي أحياناً أخرى، ويتقبل وجود تفسيرات بديلة مختلفة للظاهرة نفسها، وأن المعرفة العلمية مؤقتة وتعتمد على الملاحظة والدليل التجريبي والحجج العقلانية والنزعة التشكيلية.

أما المعتقدات الوضعية فتتسم بنزعة استقرائية تستند بشكل كامل إلى الملاحظة والتجربة، وتنمو المعرفة بشكل تراكمي، ولا تتطور إلا من خلال الحواس، كما أن الملاحظة والتجربة دليلان كافيان لتقرير صحة المعرفة.

كل هذه الأمور تفسر الفروق التي ظهرت في اتجاهات الطالبات نحو العلم لصالح الطالبات اللواتي يحملن المعتقدات الابستمولوجية البنائية. وتتفق هذه النتائج مع ما توصل إليه كل من (Domert et al., 2007; Peker & Mirasyedioglu, 2007).

التوصيات والمقترحات

في ضوء نتائج هذه الدراسة يمكن الخروج بالتوصيات والمقترحات الآتية:

- حث القائمين على إعداد وتطوير الخطط الدراسية في مؤسسات التعليم العالي على إدخال استراتيجيات تدريس تقوم على المنحى البنائي يقوم فيها الطلبة بممارسة الأنشطة ليتوصلوا إلى المعرفة بأنفسهم، أي تحويل الطلبة من مستهلكين للمعرفة العلمية إلى منتجين لها. واقتراح مساق يكون متطلب كلية يلقي الضوء على فلسفة وطبيعة العلم للمساعدة في تكوين معتقدات إبستمولوجية بنائية.
- حث القائمين على إعداد وتطوير المناهج بالتركيز على المنحى البنائي في التدريس، إذ أجمعت الدراسات على أن المنهاج الذي لا يصف العلاقة بين تعليم العلوم ومعتقات الطلبة المعرفية حول العلم ليس له أثر في تطوير فهم الطلبة للمفاهيم العلمية.
- تدريب المعلمين قبل الخدمة وفي أثنائها على استخدام استراتيجيات تدريس غير تقليدية، وبخاصة تلك الاستراتيجيات التي تعتمد على المنحى البنائي.
- عمل المزيد من الدراسات على تخصصات أخرى غير التي وردت في هذه الدراسة، وبالذات استقصاء معتقدات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية وأثرها في معتقدات طلبتهم نحو العلم.

المراجع

المراجع العربية

أحمد، أماني يوسف. *أثر تعلم العلوم بالأنشطة العلمية الاستقصائية في فهم الطلبة للمفاهيم العلمية ومعتقداتهم الابستمولوجية واتجاهاتهم نحو العلم*. رسالة دكتوراه غير منشورة. عمان، الأردن: جامعة عمان العربية للدراسات العليا، ٢٠٠٦.

الرفوع، خالد كايد. *أثر بعض استراتيجيات وزن المعادلات الكيميائية على التحصيل العلمي لدى طلاب المرحلة الثانوية ذوي أنماط التعلم المختلفة*. رسالة دكتوراه غير منشورة. عمان، الأردن: جامعة عمان العربية للدراسات العليا، ٢٠٠٤.

الرويلي، جايز. *المعتقدات المعرفية (الابستمولوجية) حول العلم عند طلاب المرحلة الثانوية في مدينة القريات في المملكة العربية السعودية.* رسالة ماجستير غير منشورة. عمان، الأردن: الجامعة الأردنية، ٢٠٠٣.

الزعبي، طلال عبد الله. طرائق التعليم الشائع استخدامها بين أعضاء هيئة التدريس في جامعة الحسين بن طلال وأنماط التعلم المفضلة لدى طالباتهم. *الزيتونة للدراسات والبحوث*، عمان، الأردن: جامعة الزيتونة الأردنية، ٢٠٠٥.

المراجع الأجنبية

American Assocition for the Advancement of Science. *Project 2061- Science for All Americans*. Washington DC: AAAs, 1989.

American Association for the Advancement of Science (AAAS). Benchmarks for Science Literacy: *Project 2061- Report* New York: Oxford university Press, 1993.

Barbara, A. & Richard, M. *Index of Learning Styles Questionnaire***.** North Carolina state University, Raleigh, North Carolina, 2004.

Brousseau, B. Book, C. & Byers, J. "Teacher and Cultures of Teaching**.** *Journal of Teacher Education*, 39 (6), (1988), 33-39.

Callan, J. *Learning style in the high school*. A novel approach. NASSP bulletin. 1996.

Chan, D. "Learning Styles in Hong-Kong". *Gifted Child Quarterly*, 45,(1), (2001), 35 - 44

Colby, G. *Students' epistemological beliefs of mathematics when taught using traditional versus reform curriculum in rural main high schools*. Published Master Thesis. The University of Maine, 2007.

Cronin- Jones, L. "Science Teacher Beliefs and Their Influence on Curriculum Implementation: Two Case Studies". *Journal of Research in Science Teaching*, 28,(3), (1991), 235 – 250.

Domert, D., Airey, J., Linder, C., and Kung, R. "An exploration of university physics students' epistemological mindsets towards the understanding of physics equation**"**. NorDina, 1, (2007),15-28.

Dunn & Dunn. *Learning Style Model of Instruction*. 2002. on- Line: *http://www.unc.edu/depts.Ncpts/publications/ Learning styles. Html*

Edmondson, K. M. "The Interplay of Scientific Epistemological Views, Learning Strategies, and Attitude of College Students". *Journal of Research in Science Teaching,* 30, (6), (1993), 547-559.

Fazarro, D. "Topography of learning style preferences of undergraduate students in industrial technology and engineering programs at historically black and predominantly white institutions". *Journal of industrial teacher education*, 41,(3), (2004). ERIC. EJ753104

Hewson, P. W. & Hewson, M. G. "An Appropriate Conception Of Teaching Science: A View From Studies of Science Learning". *Science Education*, 72(5), (1998), 597-614

Honey, P. and Mumford, A. *The learning styles questionnaire, Peter Honey publication, maidenhead, Berkshire*. U.K, 2000a

Gamon, J. "Web-based learning: Relationships among student motivation, attitude. Learning styles, and achievement"**.** *Journal of agricultural education*, 42,(4), (2001), 12-20.

Gibbons, B. A. "Supporting Elementary Science Education For English Learning: A Constructivist Evaluation Instrument". *The Journal Of Educational Research,* 96(6), (2003), 371 – 379.

Kloosterman, P., & Stage, F. K. "Measuring Beliefs about Mathematical Problem Solving". *School Science and Mathematics*, 92,(3), (1992), 109-115.

McCaffrey D.F., Hamilton, L.S., Stecher, B.M., Klein, S.P., & Robyn, A.E. "Interactions among instructional practices, curriculum, and student achievement: The case of standards-based high school mathematics". *Journal for Research in Mathematics Education*, *32*, (2001), 493-517.

Mclaughlin, E. *Faculty students perception of teaching style: Do teaching style differ from traditional and non traditional*? ERIC, ED 447139,1999.

National Council of Teachers of Mathematics. *Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics*. Reston, VA: Author, 1989

Yager, R. "The Constructivist Learning Model: Towards Reform in Science Education". *The Science Teacher*, 58,(6), (1991), 52 – 57.

Zeidler D. Walker, K. A. Ackett, W. A. & Simmons, M.L. "Tangled Up in Views Beliefs in the Nature of Science and Responses of Socio scientific Dilemmas". *Science Education*, 86,(3), (2002), 343 - 367.

Pajares, F. "Teacher's Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct". *Review of Educational Research,* 62,(3), (1992), 307 – 332.

Parker, V. & Gerber, B. "The effects of a Science Intervention Program in Middle Grade Student Achievement and Attitudes". *School Science and Mathematics*. 100,(5), (2000), 236 – 242.

Peker,M. and Mirasyerdioglu, S. "Preserves elementary school teachers' learning styles and attitudes towards mathematics". *Eurasian Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 4,(1), (2007), 21 – 26.

Pomeroy, d. "Implications of teachers beliefs about the nature of science comparison of the beliefs of scientist secondary science teachers of elementary teachers"**.** *Science education*, 77,(3), (1993), 261-278.

Rodriguez, L. and Cano, F. "The epistemological beliefs, learning approaches and study orchestrations of university students"**.** *Studies in higher education*, 31,(5), (2007), 617-635.

Rodriguez, L. and Cano, F. "The Learning Approaches and Epistemological Beliefs of University Students: A Cross-Sectional and Longitudinal Study". *Studies in higher education*, 32,(5), (2007), 647- 667.

Schommer-Aikins, M., & Easter, M. "Ways of Knowing and Epistemological Beliefs: Combined effect on academic performance". *Educational Psychology*, 26,(3), (2006), 411-423.

Sims, R. & Sims, S. *The Importance of Learning Style Understanding the Implications For Learning, Course Design, and Education*. Green Wood Press, London, 1995.

Tobin, K. "Research On Science Activities: In Pursuit of Better Questions and Answers to Improve Learning". *School Science and Mathematics*, 90(5), (1990), 403 – 418.

Tobin, K., & Tippins, D.J. & Gallard, A. J. *Research On Instructional Strategies Teaching Science. In D. L. Gable (ED)*. Handbook of Research On Science Teaching and Learning. New York: Macmillan. 1994.

Tsia, Chin- Chung. "Nested Epistemologies: Science Teacher's Beliefs of Teaching, Learning and Science". *International Journal of Science Education*, 24,(8). (2002), 771 – 783.

Wheatly, G. H. "Constructivist Perspectives On Science and Mathematics Learning". *Science Education*, 75,(1), (1991), 9 – 21.

Female Students, epistemological beliefs about science at educational science faculties in the Jordanian and Al-Hussein Bin Talal universities and its effects on their learning style and scientific attitudes

Talal Al- Zobi*; Ibrahim El-shar'a ** and Mohamad Khair Al-salamt***

**Professor, Dept. of Curriculum And Instruction, College of Educational Sciences, Al-Hussein Bin Talal University- Jordan*

***Associated Professor , Dept. of Curriculum and Instruction, College of Educational Sciences, The University of Jordan, Jordan*

****Assistant Professor, Dept. of Curriculum, and Instructional Technology, College of Education , Taif University, Saudi Arabia*

(Received 15/6/1429H; accepted for publication 1/11/1430H.)

Keywards: Beliefs, Epistemological Beliefs, Learning Styles, and scientific attitudes

Abstract. The present study aimed at identifying the effects of female Students epistemological beliefs about science at the educational science faculties at the Jordan and Al-Huseein bin Talal universities, and their effects on their learning style and scientific attitudes.

For the purpose of the study, the researchers developed three scales (epistemological beliefs, learning style, and science attitudes), administrated on (200) female students,.

The finding of the study revealed that the Transitional belief is the common epistemological belief among female students. And the results demonstrated that there is a significant difference in epistemological beliefs due to the universities, and there is a significant difference in epistemological beliefs due to the female students' scientifically attitudes. While there is no significant difference in learning style due to the epistemological beliefs.

Finally according to the findings, it was recommended that is necessary introduce teaching strategies based on constructivism approach, encourage the curriculum developers' to concentrate on the on constructivism approach, and to concern about pre-service and in-services teacher training usage modern instructional strategies.

on the on constructivism approach, and to concern about pre-service and in-services teacher training usage modern instructional strategies.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١٢٥-١٥٨، الرياض (٢٠١٢م/١٤٣٣هـ)

الخدمات المساندة التي يحتاجها الأطفال متعددو العوق وأسرهم ومدى توافرها من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين

بندر ناصر العتيبي(*) و زيدان أحمد السرطاوي(**)

(*) *أستاذ مشارك، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية*

(**) *أستاذ، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية*

(قدم للنشر في ١/ ١١/ ١٤٢٩هـ؛ وقبل للنشر في ٢٣/ ١١ /١٤٣٠ هـ)

الكلمات المفتاحية: الخدمات المساندة، تعدد العوق، أسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

ملخص البحث. هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على طبيعة الخدمات المساندة التي يحتاجها الأطفال متعددو العوق وأسرهم، ومدى كفاية الخدمات المقدمة لهما من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين. ولتحقيق هدف الدراسة طبق الباحثان قائمة الخدمات المساندة والتي اشتملت على محوري الخدمات المساندة للطفل وخدمات دعم ومساعدة الأسرة على عينة بلغت (١٠٦) من أولياء أمور ومعلمي الأطفال متعددي العوق المسجلين في معاهد ومراكز التربية الخاصة الحكومية التي تقدم خدماتها للأطفال متعددي العوق في مدينة الرياض، منهم (٨٣) أباً وأماً، و(٢٣) معلماً. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١- عبر أولياء الأمور والمعلمون عن حاجة الأطفال متعددي العوق وأسرهم إلى مختلف الخدمات المتضمنة في قائمة الخدمات المساندة، واتفقا على الخدمات التي يحتاجها الأطفال متعددو العوق وأسرهم، وإن تفاوتت نسب اتفاقهم بعض الشيء لصالح المعلمين.

٢- هناك فروق دالة وكبيرة في آراء أولياء الأمور والمعلمين حول مدى كفاية الخدمات المقدمة للأطفال وأسرهم، حيث توزعت تقديرات أولياء الأمور ما بين عدم تلقي أية خدمة على الإطلاق وتلقي الخدمة بشكل غير كافٍ، ولكنهم نادراً جداً ما أشاروا إلى أنهم يتلقون الخدمة بدرجة كافية، في حين توزعت تقديرات المعلمين ما بين تلقي الخدمة بشكل غير كاف وتلقي خدمة كافية، ولكنهم نادرا جدا ما أشاروا إلى أنهم لا يتلقون خدمة على الإطلاق، وقد ظهر ذلك واضحا في جميع الخدمات تقريباً.

المقدمة

إن المتأمل لواقع التربية الخاصة في العالم العربي عامة والمملكة العربية السعودية خاصة خلال السنوات القليلة الماضية يجد اهتماما كبيرا وتسارعا واضحا في تطور فلسفة رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة. تجلى ذلك في التوجه إلى دمجهم في التعليم العام والبعد قدر الإمكان عن مؤسسات العزل، والاهتمام بالإرشاد الجيني وفحوص ما قبل الزواج والتشخيص المبكر والحرص على تقديم البرامج العلاجية في مرحلة مبكرة من حياة الأطفال. بالإضافة إلى الاهتمام بدور الأسرة ومؤسسات المجتمع المحلي في إطار فريق عمل تعاوني يهدف إلى تأهيل أولئك الأطفال والحد من الآثار السلبية المترتبة على تلك الإعاقات من جهة أخرى (الوابلي، ١٩٩٦).

ولا شك أن الإعاقة بشكل عام تؤثر على جميع جوانب النمو لدى الطفل، ويزداد الأمر صعوبة في حال ما إذا كان لدى الطفل أكثر من إعاقة أو كانت إعاقته تقع ضمن التخلف العقلي، مما يجعلنا أمام فرد يعاني من مشكلات مصاحبة لإعاقته في عدة جوانب تستدعي التركيز على التعليم والخدمات المساندة له ولأسرته من خلال الدور الفاعل للمعلمين والمهنيين المتخصصين في تقديم الخدمات المناسبة. ومن هنا نجد اهتمام القوانين الفدرالية في الولايات المتحدة الأمريكية بالخدمات التربوية والخدمات المساندة للأطفال والشباب ذوي الاحتياجات الخاصة.

فقد أكد القانون العام ١٤٢/٩٤ الصادر عام ١٩٧٥ على ضرورة أن تقدم للأطفال المعوقين خدمات تربوية مجانية ومناسبة تتضمن خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة بأشكالها المختلفة وفق ما تقتضيه حالة الطفل، كما أكد قانون التربية للأفراد ذوي الإعاقات الصادر عام ١٩٩٠ على ضرورة أن يحصل كل الأطفال المعوقين على تعليم مجاني في المدارس الحكومية يتضمن تصميم برامج تربوية خاصة وخدمات مساندة تلبي احتياجاتهم الخاصة وتهيئتهم لحياة معيشية مستقلة قدر الإمكان. وفي المملكة العربية السعودية أكدت القواعد التنظيمية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم عام ١٤٢٠ على توفير الخدمات المساندة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وأفردت لها بابا خاصا يحدد أشكال الخدمات المساندة التي يجب توفيرها لكل فئة من فئات الإعاقة، ودعت إلى توفير كثير من أشكال الخدمات المساندة والدعم للأطفال وأسرهم.

من هنا أصبح نجاح أي برنامج تربوي يقدم للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مرهوناً بحجم الخدمات المساندة التي يتضمنها والتي تلبي احتياجات الطفل الفردية في ضوء إجراءات التقييم متعدد التخصصات الذي تجريه المؤسسات والمراكز المتخصصة، مع الأخذ بعين الاعتبار أن نوعية الخدمات المساندة المتضمنة في برامج الأطفال التربوية الفردية تختلف باختلاف الإعاقة وتعددها من جهة وحاجات الطفل من جهة أخرى، إذ تتنوع ما بين

خدمات طبية ونفسية واجتماعية وأخرى متعلقة بالعلاج الوظيفي والعلاج الطبيعي وعلاج النطق والكلام، بالإضافة إلى خدمات التأهيل والنقل وغيرها من الخدمات الفنية والبدنية.

ولا يقتصر نجاح الخدمة المقدمة للأطفال على ما يقدم لهم فقط بل لا بد من الاهتمام بطبيعة الدعم والمساعدة المقدمة للأسرة أيضاً. فالأسرة بحكم ما تتعرض له من مشكلات وصعوبات ناتجة عن وجود الطفل المعاق تحتاج إلى الكثير من أشكال الدعم والمساعدة التي من شأنها التخفيف من حجم الصعوبات التي تتعرض لها بما يسمح لها من تقبل إعاقة طفلها والمشاركة الفاعلة في البرامج المقدمة لهم وذلك عبر ما يقدم لها من خدمات دعم مادي ومعرفي ونفسي واجتماعي.

ومع حرص الدولة ومؤسسات القطاع الخاص على توفير الخدمات المساندة والدعم في معاهد ومراكز التربية الخاصة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم، إلا أن الدراسات التي أجريت للتعرف على واقع تلك الخدمات المقدمة للأطفال وأسرهم تعتبر قليلة ومحدودة، بل لم يسبق دراستها بالنسبة للأطفال متعددي العوق في البيئة العربية. ومن هنا جاء اهتمام الباحثين بالتعرف على طبيعة الخدمات التي يحتاجها الأطفال متعددو العوق وأسرهم من جهة والتعرف على مدى كفاية الخدمات المقدمة لهم ولاطفاهم من جهة أخرى، بما يسمح من توجيه أنظار الجهات المسؤولية إلى تلبية احتياجات الأطفال والأسر وذلك بالعمل على توفير الخدمات غير المقدمة وتحسين نوعية الخدمات المقدمة فعلياً والارتقاء بمستواها.

أهمية الدراسة

تتضح أهمية الدراسة من خلال العديد من الدراسات وأدبيات التربية الخاصة التي تؤكد أن الأطفال متعددي العوق وأسرهم يحتاجون لمدى واسع من البرامج التربوية الخاصة والخدمات ذات العلاقة بها، حيث إن إعاقة الطفل يترتب عليها العديد من المشكلات بشكل يتطلب تقديم خدمات مساندة لتأهيل تلك الفئة وتحسين نواتج الفرد ومشاركته في الحياة اليومية، وتعزيز دور الأسرة في برنامج الطفل، وبناء شراكة بين الأسرة والمؤسسات المجتمعية، حيث تزداد تلك المشكلات مع زيادة درجة الإعاقة وتعددها لدى الطفل. ومن هنا جاءت ضرورة تقديم الخدمات المساندة للأطفال متعددي العوق وأسرهم من خلال برامج تربوية فردية وبرامج إرشادية قائمة على تضافر جهود فريق العمل متعدد التخصصات لتحديد الاحتياجات الفردية لكل طفل على حدة من الخدمات المساندة وأشكال الدعم والمساعدة التي تحتاجها أسر أولئك الأطفال بما يضمن كفاية الخدمات المقدمة لهم ولأطفالهم، ويجعلهم طرفا مشاركا في نجاح العملية التعليمية وغير التعليمية المقدمة.

هدف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على الخدمات المساندة التي يحتاجها الأطفال متعددو العوق ومدى كفاية تلك الخدمات التي يتلقاها أولئك الأطفال من خلال معاهد التربية الخاصة الملتحقين بها في مدينة الرياض، والتعرف كذلك على خدمات الدعم والمساعدة التي تحتاجها أسرهم ومدى توافر وكفاية الدعم الذي تتلقاه تلك الأسر من قبل العاملين في تلك المعاهد، وذلك من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين. وبالتالي إلقاء الضوء على واقع تلك الخدمات وأشكال الدعم والمساعدة المقدمة، ووضع توصيات لتفعيلها والاستفادة منها في دعم وتعزيز تربية الأطفال متعددي العوق من جهة، ودعم الأسر وتخفيف الضغوط التي تواجهها وزيادة مشاركتها في تحمل المسئولية مع المهنيين في تربية الطفل من جهة أخرى.

مشكلة الدراسة

تحاول الدراسة الحالية التعرف على طبيعة الخدمات المساندة التي يحتاجها الأطفال متعددو العوق، ومدى كفاية تلك الخدمات من جهة، وأوجه الدعم والمساعدة المقدمة لأسر أولئك الأطفال ومدى كفايتها من جهة أخرى، وذلك للتعرف على ما يقدم منها ومستوى الرضا عن حجم ونوعية ما يقدم منها من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين، وذلك من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية:

١- ما طبيعة الخدمات المساندة التي يحتاجها الأطفال متعددو العوق من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين؟

٢- ما طبيعة خدمات الدعم والمساعدة التي تحتاجها أسر الأطفال متعددي العوق من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين ؟

٣- هل توجد اختلافات في استجابات أولياء الأمور والمعلمين حول الخدمات المساندة التي يحتاجها الأطفال متعددو العوق ؟

٤- هل توجد اختلافات في استجابات أولياء الأمور والمعلمين حول مدى كفاية الخدمات المقدمة للأطفال متعددي العوق؟

٥- هل توجد اختلافات في استجابات أولياء الأمور والمعلمين حول الخدمات والدعم التي تحتاجها أسر الأطفال متعددي العوق؟

٦- هل توجد اختلافات في استجابات أولياء الأمور والمعلمين حول مدى كفاية الخدمات المقدمة لأسر الأطفال متعددي العوق؟

مصطلحات الدراسة الوظيفية

الخدمات المساندة

هي البرامج التي تكون طبيعتها الأساسية غير تربوية، ولكنها ضرورية للنمو التربوي للتلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، مثل: العلاج الطبيعي والوظيفي وتصحيح عيوب النطق والكلام، وخدمات الإرشاد النفسي.

خدمات الدعم والمساندة

هي مجموعة الخدمات المجتمعية، والإرشادية، والمعرفية، والتأهيلية، والتدريبية المقدمة من قبل الاختصاصيين والمهنيين لأسر الأطفال متعددي العوق، والتي من شأنها دعم دور تلك الأسر في المشاركة الفاعلة في جميع البرامج التعليمية وغير التعليمية المقدمة لأطفالهم.

تعدد العوق

تلك الإعاقات المتلازمة مثل (عوق فكري/ عوق بصري أو عوق فكري/ عوق سمعي) والتي تسبب مشاكل تعليمية شديدة للتلاميذ بحيث لا يستطيعون معها أن يتلقوا تعليمهم ضمن برامج التربية الخاصة التي تم إعدادها لإعاقة واحدة.

محددات الدراسة

١- اقتصرت الدراسة على أولياء أمور ومعلمي الأطفال متعددي العوق دون فئات الإعاقة الأخرى؟

٢- اقتصرت الدراسة على أولياء أمور ومعلمي الأطفال متعددي العوق المسجلين بمعاهد التربية الفكرية التابعة لوزارة التربية والتعليم في مدينة الرياض.

٣-تم تحديد نتائج الدراسة باستجابات أولياء أمور ومعلمي الأطفال متعددي العوق على أداة الخدمات المساندة والدعم المستخدمة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٢٩/١٤٣٠.

الإطار النظري

يتناول الإطار النظري تعريفاً بالعوق المتعدد، وخصائص الأفراد متعددي العوق، والخدمات المساندة للأطفال متعددي العوق، بالإضافة إلى المكان التربوي.

أولاً: تعريف العوق المتعدد

الإعاقات المتعددة هي تلك الإعاقات المتلازمة مثل (عوق عقلي/ عوق بصري أو عوق عقلي/ عوق سمعي) التي تسبب مشاكل تعليمية شديدة للتلاميذ بحيث لا يستطيعون معها أن يتلقوا تعليمهم ضمن برامج التربية الخاصة التي تم إعدادها لإعاقة واحدة.

الصمم – كف البصر (العوق الحسي المزدوج)

يعني وجود إعاقتين معا - سمعية وبصرية- مما يسبب صعوبات شديدة في التواصل تتطلب تلبية احتياجات في الجوانب النمائية والتربوية التي لا يمكن الحصول عليها في برامج التربية الخاصة الموجهة نحو المعوقين سمعيا أو بصريا.

ثانياً: خصائص متعددي العوق

هناك العديد من التصنيفات التي ورد ذكرها في أدبيات التربية الخاصة، ولعل من أهم هذه التصنيفات تلك التي أوردها بريمر (Brimer, 1990) والتي ركزت على ارتباطها بالإعاقات الأخرى، كالإعاقة العقلية والاضطرابات السلوكية الشديدة والإعاقات الحسية، وبيان ذلك فيما يلي:

١- تعدد العوق المرتبط بالعوق العقلي، ويشمل:

أ) عوق عقلي/ شلل دماغي: تظهر الدراسات

العلمية أن ما نسبته ٦٠٪ من التلاميذ ذوي الشلل الدماغي لديهم عوق عقلي. ومن أهم خصائص أفراد هذه الفئة أنهم غالباً ما يجدون صعوبة في التعبير عن أنفسهم، سواء بالطريقة الشفوية أو الطريقة الأدائية، ويعانون من صعوبة في اكتساب المهارات المختلفة كمهارات الحياة اليومية والاجتماعية وغيرها.

ب) **عوق عقلي/ عوق حركي**: تتلخص خصائص التلاميذ ذوي العوق العقلي/العوق الحركي في سرعة الغضب أو الانفعال، والعصبية الزائدة، وصعوبة في التحكم في المخارج والسيطرة على المثانة، وسهولة تعرضهم للأمراض المعدية، وكذلك جهاز المناعة لديهم أضعف من الآخرين، وتطور محدود في جانب المهارات الاجتماعية، وعادة ما يكون العوق العقلي مصاحباً بعوق حركي.

ج) **عوق عقلي/ اضطرابات سلوكية شديدة**: تتلخص خصائص التلاميذ ذوي العوق عقلي/ الاضطرابات السلوكية الشديدة في تكرار السلوك غير المناسب كتحريك الأصابع، وحك العين، ولفظ كلمات عشوائية (غير هادفة)، وغيرها.

د) **عوق عقلي/ عوق سمعي**: تتلخص خصائص التلاميذ ذوي العوق العقلي/العوق السمعي في تطور محدود في جانب المهارات اللغوية، ومهارات اجتماعية محدودة، وصعوبات في التعلم عن طريق المحاولة والخطأ، وإيذاء النفس.

و) **عوق عقلي/ عوق بصري**: تتلخص خصائص التلاميذ ذوي العوق العقلي/العوق البصري في إظهار سلوك غير عادي يتمثل في إيذاء أنفسهم كشد الشعر، والضرب، والعض، والخمش، ومحاولة قلع العين بأصابعهم، ولديهم صعوبة شديدة في جانب المهارات اللغوية.

٢- تعدد العوق المرتبط بالاضطرابات السلوكية الشديدة، ويشمل:

أ) **اضطرابات سلوكية شديدة/ عوق حركي**: تتلخص خصائص التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية الشديدة/ العوق الحركي في العدوانية، والقلق، والكآبة، والغضب، والسلوك ألانسحابي.

ب) **اضطرابات سلوكية شديدة/ عوق سمعي**: تتلخص خصائص التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية الشديدة/ العوق السمعي بما يلي: سلوك غير سوي اجتماعياً، وعزلة اجتماعية. يستبعد عن المدرسة بعض التلاميذ ذوي العوق السمعي المصاحب لاضطرابات سلوكية شديدة، بسبب الصعوبات التي يواجهها المعلم الذي يجد

صعوبة في التعامل معهم. وبأن كل ثلاثة من عشرة تلاميذ من ذوي العوق السمعي لديهم اضطرا بات سلوكية شديدة.

ج) **اضطرابات سلوكية شديدة/ عوق بصري:** تتلخص خصائص التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية الشديدة/العوق البصري بما يلي: عدم الثقة بالنفس، ومشاكل في التكيف الاجتماعي، والسلبية والاعتماد على الآخرين، وفكرة سلبية عن الذات، و إيذاء النفس، والعزلة الاجتماعية، ونوبات غضب، وتكرار السلوك غير المناسب كتحريك الأصابع، وحك العين، ولفظ كلمات عشوائية (غير هادفة)، وغيرها.

٣-الإعاقات الحسية المتعددة، وتشمل:

أ) **عوق بصري/ عوق سمعي:** تتلخص خصائص التلاميذ ذوي العوق البصري/ العوق السمعي في مشاكل تعليمية، وصعوبات في التوجه والحركة، وصعوبات شديدة في التواصل، وصعوبات في المهارات الحركية.

ب) **إعاقة حسية/الإعاقات الأخرى:** تتلخص خصائص التلاميذ ذوي الإعاقة الحسية/إعاقات الأخرى بالآتي: عادة ما يكون العوق السمعي/البصري مصاحبا لإعاقات أخرى مثل أمراض القلب، والاضطرابات السلوكية، والشلل الدماغي، والمشاكل الصحية الأخرى، بالإضافة للعوق العقلي. وعادة ما يكون الشلل الدماغي مصحوباً بعوق سمعي/ بصري.

ثالثاً: المكان التربوي

إن المدرسة هي البيئة الطبيعية من الناحية التربوية والاجتماعية والنفسية للتلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، ومنهم ذوو العوق المتعدد، علماً بأنه يمكن تقديم خدمات التربية الخاصة، وفقاً لنوع ودرجة العوق والاحتياجات الفردية للتلميذ عبر أحد الأنماط التربوية المتمثلة في الفصل العادي مع وجود معلم التربية الخاصة داخله، والفصل العادي مع غرفة المصادر، والفصل التعاوني (الفصل العادي + الفصل الخاص)، والفصل الخاص بمدارس التعليم العام، والمعاهد النهارية، والمعاهد الداخلية، ومراكز الإقامة الدائمة (Browder, 2001).

وبالرغم من الازدياد المضطرد في تقديم الخدمات إلا أن عدد برامج متعددي العوق الموجودة في مدراس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية لم ترق بعد إلى مستوى الطموح كماً وكيفاً. فوفقاً لإحصائية الأمانة العامة للتربية الخاصة لبرامج متعددي العوق لعام ١٤٢٤/١٤٢٥ فإن عددها لا يزيد عن ثمانية وثلاثين برنامجاً يتلقى فيها معظم التلاميذ برامجهم التربوية والتعليمية في معاهد التربية الخاصة. ويظهر من هذه الإحصائية أن معظم التلاميذ متعددي العوق لا يستفيدون من تلك البرامج المقدمة داخل مدارس

التعليم العام، الأمر الذي يؤثر سلباً في قدرتهم على اكتساب المهارات اللازمة لتحقيق أكبر قدر من الاستقلالية(القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة، ١٤٢٢).

ومع أن القدرات المختلفة لهؤلاء التلاميذ كالتعليمية والانفعالية والتواصلية والاجتماعية وغيرها متدنية مقارنة بذوي الإعاقات الأخرى، إلا أن دمجهم داخل مدارس التعليم العام أمر يطلبه المتخصصون العاملون في مجال التربية الخاصة لما لذلك من أثر إيجابي في تنمية قدراتهم. ومن المتوقع أن يقود دمجهم داخل مدارس التعليم العام إلى تهيئة مناخ تربوي يساهم في تفاعل هؤلاء التلاميذ مع الآخرين. ويذكر كل من ألبير وريندك ١٩٩٢م Alper & Ryndak أن هناك فوائد عدة لدمج متعددي العوق تتمثل فيما يلي :

١- قضاء جزء من اليوم الدراسي بجانب التلاميذ العاديين يساعد على إتاحة الفرصة للتفاعل الاجتماعي التي لن تتوافر في البيئات المعزولة، الأمر الذي يساعد على تطوير المهارات التواصلية والاجتماعية وغيرها لديهم.

٢- وجود نماذج إيجابية من السلوكيات. فالتلاميذ من متعددي العوق سوف يكونون قادرين على ملاحظة وتقليد السلوكيات الاجتماعية المرغوبة التي يظهرها التلاميذ العاديون.

٣- تلقي التلاميذ متعددي العوق للمناهج التعليمية التي تتناسب مع عمرهم الزمني والتي قد لا تكون موجودة في مناهج البيئات المعزولة.

٤- وجود التلاميذ في البيئات التعليمية المدموجة سيزيد من احتمال مشاركتهم في الأنشطة الاجتماعية المختلفة. حيث إن اكتساب المهارات الأكاديمية والاجتماعية والمهنية سيساعد التلاميذ متعددي العوق على العيش والعمل داخل المجتمع بعد مغادرتهم للمدرسة العادية.

ولتحقيق دمج إيجابي لمتعددي العوق داخل مدارس التعليم العام، فإن الأمر يتطلب توفير بيئة تعليمية مناسبة تشمل جميع الجوانب المختلفة من توفير للمستلزمات المكانية والتجهيزية إلى إعداد برامج تربوية خاصة مصممة للتلاميذ إلى وجود خدمات مساندة تتناسب مع احتياجات التلاميذ. وضمن هذا السياق لا بد من الأخذ في الاعتبار أن وضع برامج خاصة لمتعددي العوق أمر في غاية الصعوبة ؛ لما لهذه الفئة من خصوصية تجعلها تختلف عن باقي فئات الإعاقة المنضوية تحت برامج الأمانة العامة للتربية الخاصة. فهؤلاء التلاميذ هم من لديهم أكثر من إعاقة من الإعاقات المصنفة ضمن برامج التربية الخاصة مثل (العوق العقلي /الحركي)، أو (العوق العقلي /الصمم)، بحيث يؤدي ذلك إلى مشاكل تربوية شديدة، ولا يمكن التعامل معها من خلال البرامج التربوية المعدة خصيصاً لنوع واحد من أنواع الإعاقة. ولعل تصميم البرامج التعليمية لذوي العوق المتعدد لا بد أن يشمل توفير الخدمات المساندة التي تراعي

الاحتياجات الفردية المختلفة لكل تلميذ متعدد عوق. فوفقاً للتصنيفات التي سبق الإشارة لها، فإن الخدمات المساندة تختلف من تلميذ إلى آخر، فما قد يحتاج له تلميذ يعاني من عوق عقلي/عوق حركي، ليس بالضرورة يحتاج لها تلميذ لديه عوق سمعي/ اضطرابات سلوكية (Drew et al., 1992).

رابعاً: الخدمات المساندة للأطفال متعددي العوق

تتباين ردود أفعال الوالدين في شدتها ومدتها، إلا أن معظمهم يستجيبون بمشاعر تتراوح بين الصدمة، والنكران، والحداد، والشعور بالذنب، والخجل، والرفض، والقبول والأمل. وهكذا، ففي الموقف الذي يوجد فيه طفل معاق في الأسرة، فإن الحالة المدركة لهذا الطفل لا تؤثر فقط على الأم والأب والإخوة، ولكن ردود أفعال كل فرد من هؤلاء سوف تؤثر بالتبعية على الآخرين بما في ذلك الطفل نفسه، إذ إن للطفل المعوق حاجاته الخاصة، ومن ثم فإن رعايته تتطلب جهداً كبيراً قد ينوء بكاهل أولياء الأمور، فضلاً، عن استمرارية ذلك طوال حياة الطفل، وهذا من شأنه تعريضهم للارتباك وعدم الاتزان العضوي والنفسي والاجتماعي، ومن ثم يقعون فريسة للضغط النفسي (الخطيب، ٢٠٠٤).

من هنا فإن تربية الأطفال مسؤولية كبيرة ومهمة صعبة وشاقة، وإذا كانت رعاية الأطفال العاديين صعبة فهي أكثر صعوبة وأكثر مشقة بالنسبة للأطفال المعوقين؛ لأن أسرة الطفل المعوق تواجه مشكلات، وتتصدى لتحديات خاصة، إضافة إلى تلك التي تواجهها الأسر جميعاً. والإعاقة غالباً ما تنطوي على صعوبات نفسية ومادية وطبية واجتماعية وتربوية لأولياء أمور الأطفال المعوقين. فالأسرة التي لديها أفراد معوقون تجد نفسها مرغمة على تطوير استراتيجيات مناسبة لتلبية الحاجات الأساسية العامة لكل الأسر؛ مضافاً إليها حاجات خاصة تنشأ عن وجود طفل معوق فيها، فهذه الحاجات لا تتصل بالفرد فقط، ولكنها غالباً ما تتصل بالنظام الأسري كله. وهنا يتعين على أولياء الأمور بذل مزيد من الجهد لمواجهة الضغوط النفسية الناجمة عن إعاقة الأبناء من خلال بعض الممارسات المعرفية والانفعالية والاجتماعية أو العامة وربما المختلفة في محاولة لإعادة حالة الاتزان إلى حياتهم (السرطاوي و الشخص، ١٩٩٨).

ولا شك أن هذا الأمر ينطبق بدرجة أكبر على الأطفال متعددي العوق إذ يخلقون تحديات كبيرة لأسرهم ولمقدمي الخدمات، حيث إن هؤلاء الأطفال يحتاجون إلى كثير من الخدمات، وذلك بسبب ما يعانونه من تأخر في الجانب الاجتماعي، واللغوي، ومحدودية في قدراتهم الإدراكية، وما يعانونه من إعاقات جسمية وحركية تكون شديدة في معظمها، إضافة إلى ما يقومون به من سلوكيات مشكلة من مثل إثارة الذات، وإيذاء الذات، والعدوانية. وبسبب أن المؤسسات عادة ما تكون متخصصة في مشكلات الفرد

أو الخدمات التي تقدم لهم، فإن ذلك يتطلب من الأسر مراجعة العديد من المؤسسات المختلفة لطلب المساعدة لتلبية حاجات أطفالهم. ولا شك أن التحدي الأساسي لنظام إيصال الخدمة هو التأكد من أن ألأطفال المعاقين وأسرهم يتلقون فعلاً المعالجات التي يطلبونها لتلبية حاجاتهم المتميزة والمتعددة (Downing, 2004).

في ضوء ما سبق يمكن القول بأن الحاجات الأساسية الضرورية للأطفال متعددي العوق تتمثل في الحاجة إلى الخدمات التعليمية إضافة إلى الخدمات المساندة التي طالبت بها القوانين والتشريعات وأكدت عليها الدراسات والمراجع التربوية. وتتضمن الخدمات المساندة كما جاءت في قانون التربية للأفراد ذوي الإعاقات Individuals with Disabilities Education ACT (IDEA) الصادر عام ١٩٩٧ على اثنتي عشرة خدمة تمثلت في: خدمات اللغة والكلام والخدمات السمعية، والخدمات النفسية، والعلاج البدني التأهيلي، والعلاجي الترفيهي، والتعرف والتشخيص المبكر للإعاقات عند الطفل، والخدمات الإرشادية، وتتضمن إعادة التأهيل الإرشادي، وخدمات التوجه والحركة، والخدمات الطبية لأغراض التشخيص والتقييم، وخدمات الصحة المدرسية، وخدمات العمل الاجتماعي في المدارس، والإرشاد والتدريب للآباء، وأخيراً خدمات النقل. (Smith, 2007)

كما أكدت القواعد التنظيمية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية على أهمية توفير الخدمات التعليمية والخدمات المساندة لكل فئة من فئات الإعاقة. وفيما يخص تعدد العوق أكدت القواعد التنظيمية على تقديم خدمات التربية الخاصة للتلاميذ متعددي العوق في المكان التربوي المناسب، وأن يتم دمج الأطفال من هذه الفئة مع أقرانهم في التعليم العام إلى أقصى حد تتيحه لهم قدراتهم، مع أهمية إلحاقهم بالمرحلة التمهيدية الخاصة. ويكون التركيز على تنمية قدراتهم وتوفير خدمات التدخل المبكر ما أمكن ذلك، وإكسابهم للمهارات التكيفية المختلفة الملائمة لكل حالة مثل: العناية بالذات، والتوجه الذاتي، والمهارات الاجتماعية والتواصلية. وتكون برامجهم الخاصة وفقا للعوق الأشد الذي يعانون منه. والعمل كذلك على توفير الكوادر التعليمية والفنية ممثلة بمعلمي التربية الخاصة المتخصصين، ومساعدي المعلمين، بالإضافة إلى أخصائيي الخدمات المساندة مثل: أخصائي اضطرابات التواصل، وأخصائي علاج طبيعي، وأخصائي علاج وظيفي، وأخصائي نفسي (معلم تدريبات سلوكية)، وأخصائي اجتماعي أو مرشد طلابي، ومشرف صحي (القواعد التنظيمية، ١٤٢٢).

الدراسات السابقة

في ضوء قلة الدراسات التي تناولت الخدمات

المساندة للأطفال متعددي العوق وأسرهم، فسوف يتم عرض الدراسات التي تطرقت للعوق المتعدد أولا، ومن ثم سيتم عرض الدراسات التي تناولت حاجات الأطفال من ذوي الإعاقات الأخرى وأسرهم.

لقد أجرى استروبينو (Strobino, 1988) دراسة للتعرف على الخدمات المقدمة لأولياء أمور الأطفال الذين يعانون من إعاقات نمائية، ومنهم الأطفال متعددو العوق، وأهم تلك الخدمات من وجهة نظرهم. وقد تم توزيع (٦٢٥) استبانة على مجموعة من الآباء والأمهات من قبل (٢٤) وكالة للخدمات بولاية أوهايو الأمريكية. شملت الاستبانة بيانات عن خصائص الأطفال وأسرهم ونوعية الخدمات المقدمة لهم ومدى الاستفادة منها. أظهرت نتائج الدراسة:

١- أن أكثر الخدمات استخداما تتمثل في المساعدات المادية والطبية وبرامج التدريب اليومية لأولياء الأمور والمواصلات.

٢- أن الخدمات التي يحتاج إليها أولياء الأمور ولم تكن متوافرة تمثلت في معلومات حول الإعاقة وخصائصها وكيفية التعامل معها وإجراءات التحويل والحقوق القانونية للطفل والإرشاد النفسي والأسري.

٣- أكثر الخدمات أهمية من وجهة نظر أولياء الأمور تمثلت في الرعاية البديلة أو المؤقتة للطفل وبرامج الترفيه أو الترويح والمعلومات والإجراءات الخاصة بالتحويل.

وتطرقت باميلا (Pamela, 1990) أيضا في دراستها إلى محاولة التعرف على الخدمات المساندة التي يحتاجها التلاميذ شديدو ومتعددو الإعاقة. وقد تراوحت أعمار عينة الدراسة ما بين سن (٣- ٢١) والذين يقيمون في المؤسسات الداخلية بولاية كنتاكي. أظهرت نتائج الدراسة:

١- حاجة التلاميذ إلى خدمات العلاج الطبيعي والعلاج الوظيفي كأهم خدمتين مساندتين.

٢- يأتي من بعد ذلك من حيث الأهمية خدمتا التوجه والحركة واللغة والكلام.

٣- خلصت الدراسة أيضاً إلى أهمية مشاركة الفريق متعدد التخصصات في عملية التقييم وذلك لتحديد الاحتياجات والخدمات المناسبة لهؤلاء التلاميذ.

كما هدفت دراسة جيسكي (Jeschke, 1994) إلى تقييم برامج الخدمات المساندة ومدى فاعليتها بولاية ويسكانسن للتلاميذ المعاقين ومنهم متعددي العوق. أظهرت الدراسة أن الخدمات المساندة المقدمة للتلاميذ من حيث توافرها كانت كالتالي:

١- الخدمات النفسية.
٢- الخدمات الاجتماعية.
٣- الخدمات الإرشادية.
٤- العلاج الطبيعي.
٥- العلاج الوظيفي.

وفي دراسة مماثلة لدراسة جيسكي، كما قام مورجن (Morgan, 1997) بدراسة مسحية للتعرف على أنواع الخدمات المساندة المقدمة للتلاميذ المعاقين، ومن بينهم

التلاميذ متعددو العوق في ولاية نيفادا. تكونت عينة الدراسة من ١١ مركزاً يُقدم خدمات التربية الخاصة للمعاقين. أظهرت نتائج الدراسة أن الخدمات المساندة المقدمة في هذه المراكز كانت على النحو التالي :

١- خدمات اللغة والكلام.

٢- الإرشاد الأسري.

٣- العلاج الطبيعي.

٤- العلاج الوظيفي.

أما تلك الدراسات التي تطرقت إلى الخدمات المساندة للتلاميذ المعاقين، فمن أهمها دراسة الوابلي (١٩٩٦) التي بحثت في الخدمات المساندة المتوافرة في معاهد التربية الفكرية وأظهرت أن هذه الخدمات المتوافرة كانت بالترتيب التالي :

١- خدمة علاج اللغة والكلام، الخدمات النفسية، خدمات الإرشاد المدرسي، الخدمة الصحية المدرسية، الخدمة الاجتماعية، العلاج الوظيفي، العلاج الطبيعي.

٢- أكدت استجابات العاملين أهمية هذه الخدمات بأهدافها ووظائفها المختلفة.

٣- فيما يتعلق بالخدمات المساندة الأكثر أهمية في دعم احتياجات الطلاب المتخلفين عقلياً جاءت النتائج بالترتيب : الخدمة النفسية المدرسية، خدمة الصحة المدرسية، علاج اللغة والكلام، الخدمة الإرشادية المدرسية.

كما صمم كوهلر (Kohler, 1999) دراسته لفحص الخدمات المقدمة لأطفال التوحد وغيرهم ممن لديهم اضطرابات نمائية عامة تراوحت أعمارهم ما بين (٣-٩) سنوات. حاولت الدراسة الإجابة عن أربعة أسئلة تمثلت في نوع الخدمات التي يحصل عليها الأطفال، وكيف يشارك الأهالي في خدماتهم، وكيف يتأكد مقدم الخدمة أن الخدمة التي يقدمها مستمرة ومركزة حول حاجات الطفل، وما هي المشكلات التي واجهت الأهالي؟ وقد شاركت في الإجابة عن هذه الأسئلة (٢٥) أسرة من ولاية بنسلفانيا الغربية عبر الهاتف. أظهرت نتائج الدراسة :

١- أن الأهالي يواجهون مشكلات عدة، من أهمها صعوبة الوصول إلى الخدمات المطلوبة، وبأنه لا يتم إشراكهم في تخطيط وتنفيذ هذه الخدمات.

٢- أن الخدمات الموجودة والمقدمة لأبنائهم ليست فعالة في تلبية حاجات الطفل أو الأسرة.

٣- أن النتائج المرغوبة لم تتحقق حيث يتم التركيز على تلك المسارات التي لا يرى الأهالي أنها مهمة في حياة طفلهم.

٤- عدم تواصل مقدمي الخدمة مع الأهالي من حيث عدم الاستماع إليهم، وعدم إطلاعهم على التغيرات الجديدة لحاجات طفلهم، والتأخر أو عدم دقة تشخيص الأطفال، ومحدودية المعلومات المتوافرة، ومحدودية المساعدة في التعرف على الخدمات الموجودة والوصول إليها بعد تشخيص الحالة، بالإضافة إلى مشكلة تتعلق بدفع نفقات الخدمات المقدمة.

وسعت قراقيش (٢٠٠٦) في دراستها إلى التعرف على احتياجات أولياء أمور الأطفال، وإلى التعرف على علاقة كل من الضغوط النفسية والاحتياجات ببعض المتغيرات الخاصة بأولياء الأمور المتمثلة بالجنس، والعمر الزمني، ومستوى التعليم، والدخل الشهري، أو الخاصة بالأطفال والمتمثلة بدرجة الإعاقة لديهم، والجنس، والعمر الزمني. اشتملت عينة الدراسة على (٥١٤) من أولياء أمور الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، منهم (٢٣٧) من أولياء أمور أطفال التوحد ممن يسجل أطفالهم في برامج التوحد المتواجدة في مراكز التربية الفكرية في مناطق المملكة المختلفة، و(٢٧٧) من أولياء أمور الأطفال المتخلفين عقلياً، والأطفال المعوقين سمعيا، والأطفال المعوقين بصريا ممن يسجل أطفالهم في معاهد التربية الفكرية، ومعاهد الأمل، ومعاهد النور التابعة لوزارة التربية والتعليم في مدينة الرياض. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياسي الضغوط النفسية واحتياجات أولياء أمور الأطفال المعوقين (السرطاوي والشخص، ١٩٩٨). أظهرت نتائج الدراسة:

١- أن حاجة أولياء أمور الأطفال المعاقين إلى الدعم المادي جاءت في المرتبة الأولى.

٢- جاءت الحاجة إلى المعرفة في المرتبة الثانية.

٣- كما جاءت الحاجة إلى الدعم المجتمعي في المرتبة الثالثة.

٤- أما الحاجة إلى الدعم الاجتماعي فقد جاءت في المرتبة الرابعة.

٥- تفاوتت نتائج الفرض الخاص بالاحتياجات وفقا للمتغيرات المرتبطة بأطفال التوحد.

في هذا السياق فقد سعى حنفي (٢٠٠٨) من دراسته إلى محاولة التعرف على الخدمات المساندة التي يحتاجها المعوق سمعياً وأسرته ومدى توافر تلك الخدمات، والرضا عنها من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور. تكونت عينة الدراسة من (٣١٠) معلم وولي أمر، تم تقسمهم إلى مجموعتين (١٨٠) معلما متخصصا في تربية وتعليم المعوقين سمعياً، و(١٣٠) من أولياء أمور التلاميذ المعوقين سمعياً. استخدم الباحث أداة اشتملت على قائمة من الخدمات المساندة التي اشتملت على محورين؛ تمثل المحور الأول بخدمات مساندة للتلميذ المعوق، وتتضمن أربع خدمات أساسية وهي: خدمات الصحة المدرسية، والخدمات الصحية/الطبية، والخدمات التأهيلية، والخدمات النفسية/ الاجتماعية. أما المحور الثاني فيتضمن خدمات مساندة للأسرة، وتتضمن أربع خدمات أساسية هي: الخدمات المجتمعية، والخدمات الإرشادية، والخدمات المعرفية، والخدمات التأهيلية/ التواصلية. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

١- أن الخدمات الصحية/ الطبية والخدمات التأهيلية تعتبر من أكثر الخدمات المساندة احتياجاً

للتلميذ المعوق سمعياً.

٢- أن الخدمات التأهيلية/ التواصلية والخدمات المجتمعية كانت من أكثر الخدمات المساندة احتياجاً لأسرة التلميذ المعوق سمعياً.

٣- تبين أن المعلمين كانوا أكثر إدراكاً من أسرة التلميذ المعوق سمعياً بالخدمات ذات العلاقة بإعاقة طفلهم المعوق سمعياً.

تعقيب على الدراسات

١- بالنسبة للتلاميذ متعددي العوق والذين يقيمون في المؤسسات الداخلية، فالخدمات الأهم هي خدمات العلاج الوظيفي والعلاج الطبيعي، وهو منطقي لأن متعددي العوق في هذه المؤسسات غالباً ما تكون المهارات الاستقلالية من أهم المهارات التي يتم التركيز عليها والتي تعتمد على توافر خدمات العلاج الوظيفي والطبيعي المناسبة.

٢- هناك شبه اتفاق بين الدراسات (جيسكي، ١٩٩٤؛ مورجن، ١٩٩٧) بأن التلاميذ متعددي العوق الذين يتلقون تعليمهم في معاهد وبرامج التربية الخاصة غالباً ما تكون احتياجاتهم إلى الخدمات النفسية والاجتماعية وخدمات اللغة والكلام أكثر من خدمات العلاج الوظيفي والطبيعي.

٣- بغض النظر عن نوع الإعاقة، فإن الاحتياجات الأسرية غالباً ما تتركز في الخدمات ذات الدعم المادي والنفسي والإرشادي.

منهجية الدراسة

يهدف هذا الجزء إلى بيان المنهجية المستخدمة في هذه الدراسة من حيث تحديد مجتمع الدراسة، وعينتها، والأداة المستخدمة وإجراءات تنفيذها، وكذلك المعالجات الإحصائية المستخدمة.

مجتمع الدراسة

تألف مجتمع الدراسة من جميع أولياء أمور الأطفال الذكور من متعددي العوق المسجلين في معاهد التربية الفكرية التابعة لوزارة التربية والتعليم في مدينة الرياض للعام الدراسي ١٤٢٩/١٤٣٠، وكذلك من جميع معلمي متعددي العوق في تلك المعاهد.

عينة الدراسة

اشتملت عينة الدراسة على (١٠٦) من أولياء أمور ومعلمي التلاميذ متعددي العوق المسجلين في معاهد التربية الفكرية الحكومية التي تقدم خدماتها للتلاميذ متعددي العوق في مدينة الرياض، منهم (٨٣) أبا وأما، و(٢٣) معلما. ويشمل الجدول رقم (١) عينة الدراسة وفق عدد من المتغيرات في الدراسة.

الجدول رقم (١). توزيع عينة الدراسة وفق بعض المتغيرات الخاصة بالأطفال وأولياء الأمور.

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة	المجموع	
				العدد	المجموع
العينة	ولي أمر (أب، أم)	٨٣	٧٨,٣	٨٣	١٠٦
	معلم	٢٣	٢١,٧	٢٣	
عمر الطفل	٦- ١٢ سنة	٣٠	٣٦,١	٣٥	٨٣
	١٣ سنة فما فوق	٤٩	٥٩,٠	٥٢	
	لم تحدد	٤	٤,٨	١٩	
العمر الزمني لأولياء الأمور	من ٢٠- ٢٩ سنة	٤	٤,٨	٤	٨٣
	من ٣٠- ٣٩ سنة	٢٠	٢٤,١	٣٢	
	من ٤٠- ٤٩ سنة	٢٩	٣٤,٩	٣٧	
	من ٥٠ سنة فأكثر	٢٦	٣١,٣	٢٧	
	لم تحدد	٤	٤,٨	٦	
المستوى التعليمي لأولياء الأمور	متوسط فما دون	٣١	٣٧,٣	٣٢	٨٣
	ثانوية- دبلوم	٢٣	٢٧,٧	٢٤	
	بكالوريوس فما فوق	٢١	٢٥,٣	٤٠	
	لم تحدد	٨	٩,٦	١٠	
العمر الزمني للمعلمين	من ٣٠- ٣٩ سنة	١٢	٥٢,٢		٢٣
	من ٤٠- ٤٩ سنة	٨	٣٤,٨		
	من ٥٠ سنة فأكثر	١	٤,٣		
	لم تحدد	٢	٨,٧		
المستوى التعليمي للمعلمين	ثانوية- دبلوم	٢	٨,٧		٢٣
	بكالوريوس فما فوق	١٩	٨٢,٦		
	لم تحدد	٢	٨,٧		

أداة الدراسة

استخدم الباحثان قائمة الخدمات المساندة التي تم تطويرها بالاعتماد على الإطار النظري والدراسات السابقة، وقانون التربية الخاصة، والقواعد التنظيمية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، والاستفادة من الأدوات ذات العلاقة التي استخدمت في الدراسات الأجنبية والدراسات العربية (حنفي، ٢٠٠٨) في إعداد قائمة الخدمات المساندة والدعم، وقد اشتملت أداة الدراسة على محورين هما:

المحور الأول: الخدمات المساندة للطفل

يتكون هذا المحور من (١٣) خدمة مساندة متضمنة في خدمات الصحة المدرسية، والخدمات الصحية/ الطبية، والخدمات التأهيلية، والخدمات النفسية/ الاجتماعية. ومن بين تلك الخدمات: أجهزة تعويضية مساعدة، تقييم طبي، تغذية، تمريض، أخصائي نفسي، أخصائي اجتماعي، أخصائي اضطرابات التواصل، أخصائي علاج طبيعي، أخصائي علاج وظيفي، تهيئة/ تدريب مهني.

المحور الثاني: خدمات دعم ومساعدة الأسرة

يتكون هذا المحور من (١٢) خدمة متضمنة في الخدمات المجتمعية، الخدمات الإرشادية، الخدمات المعرفية، الخدمات التأهيلية/ التواصلية. ومن بين الخدمات وأشكال الدعم والمساعدة التي تحتاجها: الدعم الاجتماعي والمجتمعي، الإرشاد والتوجيه، دعم الإخوة والأخوات، توفير وسيلة نقل، تدريب الوالدين أو الأسرة، معلومات حول إعاقة الطفل، معلومات حول أماكن الحصول على الخدمة للطفل والأسرة، معلومات حول حقوق الأسرة القانونية. وتتحدد طريقة الاستجابة عن مدى حاجة الطفل أو الأسرة للخدمة باختيار إحدى الاستجابتين: نعم (١)، لا (صفر)، أما بالنسبة لتحديد حجم الخدمة التي يتلقاها الطفل أو أسرته فيتم الإجابة من خلال ثلاث استجابات: لا يتلقى أية خدمة على الإطلاق (١)، يتلقى بعض الخدمة ولكنها غير كافية (٢)، يتلقى خدمة كافية (٣).

العمليات الإحصائية:

١- التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أولياء الأمور والمعلمين للخدمات التي يحتاجها الأطفال وأسرهم.

٢- استخدم مربع كاي للتعرف على الفروق في آراء أولياء الأمور والمعلمين حول الخدمات التي يحتاجها الأطفال وأسرهم، ومدى كفاية الخدمات المقدمة.

نتائج الدراسة

سوف يعرض في هذا الجزء النتائج التي تم التوصل إليها من خلال الإجابة على أسئلة الدراسة، وذلك على النحو التالي:

السؤال الأول: ما طبيعة الخدمات المساندة التي يحتاجها الأطفال متعددو العوق من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين؟

الجدول رقم (٢). التكرارات والنسب المئوية لآراء أولياء الأمور والمعلمين حول مدى حاجة الأطفال متعددي العوق للخدمات المساندة.

م	الخدمات	ولي الأمر (ن =٨٣)		المعلم (ن = ٢٣)	
١	أجهزة خاصة تساعد الطفل على العيش، التعلم، النمو (أجهزة تعويضية مساعدة)	٦٨	٨٨,٣	٢٢	٩٥,٧
٢	خدمات صحية (تقييم طبي، تغذية، تمريض)	٦٠	٨٢,٢	٢١	٩١,٣
٣	معلم تربية خاصة	٥٧	٧٨,١	١٨	٧٨,٣
٤	أخصائي اضطرابات التواصل (معلم تدريبات النطق والكلام)	٥٧	٧٥,٠	٢١	٩١,٣
٥	أخصائي نفسي (معلم تدريبات سلوكية)	٥٢	٧١,٢	٢١	٩١,٣
٦	أخصائي اجتماعي	٤٤	٦٢,٩	٢١	٩١,٣
٧	أخصائي علاج طبيعي	٦٩	٨٩,٦	٢٣	١٠٠
٨	أخصائي علاج وظيفي	٥٨	٨٤,١	٢٢	٩٥,٧
٩	معلم تربية فنية	٥٣	٧٦,٨	١٩	٨٢,٦
١٠	معلم تربية بدنية	٦١	٨٣,٦	٢٠	٨٧,٠
١١	تهيئة/ تدريب مهني	٥٩	٨٥,٥	٢٣	١٠٠
١٢	التدريب على مهارات العناية بالذات (مثل: لبس الملابس، استخدام الحمام)	٦٠	٧٨,٩	٢٠	٨٧,٠
١٣	برامج الانتقال من مرحلة تعليمية إلى أخرى	٦١	٩١,٠	٢٢	٩٥,٧

يتضح من الجدول رقم (٢) أن النسبة المئوية لآراء أولياء الأمور حول حاجة أطفالهم كانت مرتفعة بخصوص البرنامج الانتقالي من مرحلة إلى أخرى، إذ بلغت ٩١,٠٪، فيما ارتفعت النسبة المئوية عن ٨٠٪ في ست خدمات منها تمثلت في الحاجة إلى أخصائي العلاج الطبيعي، والأجهزة الخاصة، والتهيئة والتدريب المهني، وإلى أخصائي العلاج الوظيفي، ومعلم التربية البدنية، والخدمات الصحية. وقد تراوحت النسبة المئوية لخمس خدمات منها ما بين ٧١,٢ ٪ و٧٨,٩٪ تمثلت في الحاجة إلى التدريب على مهارات الحياة اليومية، وإلى معلم التربية الخاصة، ومعلم التربية الفنية، وأخصائي اضطرابات التواصل، وأخصائي نفسي، في حين بلغت النسبة المئوية ٦٢,٩٪ للحاجة إلى الأخصائي الاجتماعي.

ويتضح من الجدول رقم (٢) أيضاً أن النسب المئوية

لآراء المعلمين حول حاجة الأطفال متعددي العوق كانت مرتفعة، إذ وصلت في اثنتين منها إلى ١٠٠٪ تمثلت في الحاجة إلى أخصائي العلاج الطبيعي والحاجة إلى التهيئة والتدريب المهني، فيما زادت النسبة المئوية عن ٩٠٪ في الحاجة إلى سبع حاجات أخرى، تمثلت في الحاجة إلى الأجهزة التعويضية، وبرنامج الانتقال من مرحلة إلى أخرى، والخدمات الصحية، وأخصائي العلاج الوظيفي، وأخصائي اضطرابات التواصل، والأخصائي النفسي والاجتماعي. وقد ارتفعت النسبة المئوية عن ٨٠٪ للحاجة إلى معلم التربية البدنية، وإلى معلم التربية الفنية، والتدريب على مهارات العناية بالذات. أما النسبة المئوية للحاجة إلى معلم التربية الخاصة فكانت ٧٨,٣٪ .

السؤال الثاني: ما طبيعة خدمات الدعم والمساعدة التي تحتاجها أسر الأطفال متعددي العوق من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين ؟

الجدول رقم (٣). التكرارات والنسب المئوية لآراء أولياء الأمور والمعلمين حول مدى حاجة أسر الأطفال متعددي العوق للخدمات المساندة والدعم.

م	الخدمات	ولي الأمر (ن = ٨٣)		المعلم (ن = ٢٣)	
١	رعاية الطفل ضمن مركز داخلي	٢٠	٢٥,٣	٩	٣٩,١
٢	دعم مادي (مالي) للمساعدة في دفع الرسوم والأقساط	٥٦	٧٦,٧	١٩	٨٢,٦
٣	مربية أو خادمة ترعى الطفل	٥٥	٦٧,٩	١٩	٨٦,٤
٤	وسيلة نقل لإيصال الطفل إلى مركز تقديم الخدمة	٦١	٧٩,٢	١٩	٨٢,٦
٥	مجموعات الدعم الاجتماعي والمجتمعي	٥٢	٧١,٢	٢٠	٨٧,٠
٦	الإرشاد والتوجيه	٥١	٧٢,٩	٢٠	٨٧,٠
٧	دعم الإخوة والأخوات	٤٧	٦٣,٥	١٧	٧٣,٩
٨	تدريب الوالدين أو الأسرة	٤٦	٦٥,٧	٢١	٩١,٣
٩	معلومات حول إعاقة الطفل	٤٩	٦٦,٢	٢٢	٩٥,٧
١٠	معلومات حول أماكن الحصول على الخدمة للطفل	٦٤	٨٤,٢	٢٢	٩٥,٧
١١	معلومات حول أماكن الحصول على الخدمة للأسرة	٥٥	٧٦,٤	٢٢	٩٥,٧
١٢	معلومات حول حقوق الأسرة القانونية	٥٦	٧٨,٩	٢٢	٩٥,٧

يتضح من الجدول رقم (٣) أن النسبة المئوية لآراء أولياء الأمور حول حاجة أسر الأطفال متعددي العوق قد بلغت ٨٤,٢٪ إلى معلومات حول أماكن الحصول على الخدمة لطفلهم، فيما ارتفعت النسبة المئوية عن ٨٠٪ في ست خدمات منها، تمثلت في الحاجة إلى أخصائي العلاج الطبيعي، وأخصائي العلاج الوظيفي، ومعلم التربية البدنية، والأجهزة التعويضية، والخدمات الصحية، والتهيئة والتدريب المهني. وقد تراوحت النسبة المئوية لخمس خدمات منها ما بين ٧١,٢ ٪ و ٧٩,٢٪ تمثلت في الحاجة إلى وسيلة نقل، ومعلومات حول حقوق الأسرة القانونية، والدعم المادي للمساعدة في دفع الرسوم والأقساط، والإرشاد والتوجيه، ومجموعات الدعم الاجتماعي والمجتمعي. فيما بلغت ٦٧,٩٪ الحاجة إلى مربية أو خادمة لرعاية الطفل، و٦٥,٧٪ الحاجة إلى تدريب الوالدين، و٦٣,٥٪ الحاجة إلى دعم الإخوة. فيما بلغت النسبة المئوية للحاجة إلى رعاية الطفل ضمن مركز داخلي ٢٥,٣٪.

ويتضح من الجدول رقم (٣) أيضاً أن النسب المئوية لآراء المعلمين حول حاجة أسر الأطفال متعددي العوق كانت مرتفعة، إذ زادت النسبة المئوية عن ٩٠٪ في خمس حاجات، تمثلت في الحاجة إلى معلومات حول إعاقة الطفل، ومعلومات حول أماكن الحصول على الخدمة لكل من الطفل والأسرة، ومعلومات حول حقوق الأسرة القانونية. وقد ارتفعت النسبة المئوية عن ٨٠٪ للحاجة إلى الإرشاد والتوجيه، والدعم الاجتماعي والمجتمعي، ومربية أو خادمة ترعى الطفل، وإلى وسيلة نقل، وإلى الدعم المادي للمساعدة في دفع الرسوم والأقساط. وقد حصلت الحاجة إلى دعم الإخوة والأخوات على نسبة ٧٣,٩٪، فيما انخفضت بشكل واضح الحاجة إلى رعاية الطفل ضمن مركز داخلي إلى ٣٩,١٪.

السؤال الثالث: هل توجد اختلافات في استجابات أولياء الأمور والمعلمين حول الخدمات المساندة التي يحتاجها الأطفال متعددو العوق؟

الجدول رقم (٤). اختبار مربع كاي للتعرف على مدى وجود اختلاف في آراء أولياء الأمور والمعلمين حول مدى حاجة الأطفال متعددي العوق للخدمات المساندة.

م	الخدمات	العينة	نعم		لا		المجموع		قيمة كا^2
١	أجهزة خاصة تساعد الطفل على العيش، التعلم، النمو (أجهزة تعويضية مساعدة)	ولي أمر	٦٨	٨٨,٣	٩	١١,٧	٧٧	١٠٠,٠	١,٠٦٠
		معلم	٢٢	٩٥,٧	١	٤,٣	٢٣	١٠٠,٠	
		مجموع	٩٠	٩٠,٠	١٠	١٠,٠	١٠٠	١٠٠,٠	

تابع الجدول رقم (٤).

م	الخدمات	العينة	نعم		لا		المجموع		قيمة كا^2
٢	خدمات صحية (تقييم طبي، تغذية، تمريض)	ولي أمر	٦٠	٨٢,٢	١٣	١٧,٨	٧٣	١٠٠,٠	
		معلم	٢١	٩١,٣	٢	٨,٧	٢٣	١٠٠,٠	١,١٠٢
		مجموع	٨١	٨٤,٤	١٥	١٥,٦	٩٦	١٠٠,٠	
٣	معلم تربية خاصة	ولي أمر	٥٧	٧٨,١	١٦	٢١,٩	٧٣	١٠٠,٠	
		معلم	١٨	٧٨,٣	٥	٢١,٧	٢٣	١٠٠,٠	٠,٠٠٠
		مجموع	٧٥	٧٨,١	٢١	٢١,٩	٩٦	١٠٠,٠	
٤	أخصائي اضطرابات التواصل (معلم تدريبات النطق والكلام)	ولي أمر	٥٧	٧٥,٠	١٩	٢٥,٠	٧٦	١٠٠,٠	
		معلم	٢١	٩١,٣	٢	٨,٧	٢٣	١٠٠,٠	٢,٨٠٨
		مجموع	٧٨	٧٨,٨	٢١	٢١,٢	٩٩	١٠٠,٠	
٥	أخصائي نفسي (معلم تدريبات سلوكية)	ولي أمر	٥٢	٧١,٢	٢١	٢٨,٨	٧٣	١٠٠,٠	
		معلم	٢١	٩١,٣	٢	٨,٧	٢٣	١٠٠,٠	❖٣,٨٦٧
		مجموع	٧٣	٧٦,٠	٢٣	٢٤,٠	٩٦	١٠٠,٠	
٦	أخصائي اجتماعي	ولي أمر	٤٤	٦٢,٩	٢٦	٣٧,١	٧٠	١٠٠,٠	
		معلم	٢١	٩١,٣	٢	٨,٧	٢٣	١٠٠,٠	❖❖٦,٦٥٨
		مجموع	٦٥	٦٩,٩	٢٨	٣٠,١	٩٣	١٠٠,٠	
٧	أخصائي علاج طبيعي	ولي أمر	٦٩	٨٩,٦	٨	١٠,٤	٧٧	١٠٠,٠	
		معلم	٢٣	١٠٠,٠			٢٣	١٠٠,٠	٢,٥٩٧
		مجموع	٩٢	٩٢,٠	٨	٨,٠	١٠٠	١٠٠,٠	
٨	أخصائي علاج وظيفي	ولي أمر	٥٨	٨٤,١	١١	١٥,٩	٦٩	١٠٠,٠	
		معلم	٢٢	٩٥,٧	١	٤,٣	٢٣	١٠٠,٠	٢,٠٤٤
		مجموع	٨٠	٨٧,٠	١٢	١٣,٠	٩٢	١٠٠,٠	
٩	معلم تربية فنية	ولي أمر	٥٣	٧٦,٨	١٦	٢٣,٢	٦٩	١٠٠,٠	٠,٣٤١
		معلم	١٩	٨٢,٦	٤	١٧,٤	٢٣	١٠٠,٠	
		مجموع	٧٢	٧٨,٣	٢٠	٢١,٧	٩٢	١٠٠,٠	

تابع الجدول رقم (٤).

م	الخدمات	العينة	نعم		لا		المجموع	قيمة كا٢
		ولي أمر	٦١	٨٣,٦	١٢	١٦,٤	٧٣	١٠٠,٠	
١٠	معلم تربية بدنية	معلم	٢٠	٨٧,٠	٣	١٣,٠	٢٣	١٠٠,٠	٠,١٥٣
		مجموع	٨١	٨٤,٤	١٥	١٥,٦	٩٦	١٠٠,٠	
		ولي أمر	٥٩	٨٥,٥	١٠	١٤,٥	٦٩	١٠٠,٠	
١١	تهيئة/ تدريب مهني	معلم	٢٣	١٠٠,٠			٢٣	١٠٠,٠	٣,٧٤❖
		مجموع	٨٢	٨٩,١	١٠	١٠,٩	٩٢	١٠٠,٠	
	التدريب على مهارات العناية	ولي أمر	٦٠	٧٨,٩	١٦	٢١,١	٧٦	١٠٠,٠	
١٢	بالذات (مثل: لبس الملابس،	معلم	٢٠	٨٧,٠	٣	١٣,٠	٢٣	١٠٠,٠	٠,٧٣٠
	استخدام الحمام)	مجموع	٨٠	٨٠,٨	١٩	١٩,٢	٩٩	١٠٠,٠	
		ولي أمر	٦١	٩١,٠	٦	٩,٠	٦٧	١٠٠,٠	
١٣	برامج الانتقال من مرحلة تعليمية إلى أخرى	معلم	٢٢	٩٥,٧	١	٤,٣	٢٣	١٠٠,٠	٠,٥٠٧
		مجموع	٨٣	٩٢,٢	٧	٧,٨	٩٠	١٠٠,٠	

❖ دالة عند ٠,٠٥ ❖❖ دالة عند ٠,٠١

يوضح الجدول رقم (٤) أن هناك فروقاً دالة إحصائيا عند (٠,١) في آراء أولياء أمور ومعلمي الأطفال متعددي العوق حول حاجة الأطفال إلى خدمات الأخصائي النفسي، وفروقا دالة عند (٠,٥) في حاجة الأطفال إلى خدمات الأخصائي الاجتماعي، وإلى الحاجة إلى التهيئة والتدريب المهني، وذلك لصالح المعلمين، حيث بلغت قيمة مربع كاي ٦,٦٥٨ و٣,٨٦٧، و٣,٧٤ على التوالي.

لم يوضح الجدول رقم (٤) وجود فروق دالة في قيم مربع كاي بين آراء أولياء أمور ومعلمي الأطفال متعددي العوق حول حاجة الأطفال إلى الخدمات الأخرى المتضمنة في القائمة، والتي تشمل الحاجة إلى أجهزة خاصة، وخدمات صحية، وأخصائي اضطرابات التواصل، وأخصائي علاج وظيفي، ومعلم تربية فنية، ومعلم تربية بدنية، وأخصائي علاج طبيعي، والتدريب على مهارات العناية بالذات، وبرامج التهيئة للانتقال من مرحلة إلى أخرى.

السؤال الرابع: هل توجد اختلافات في استجابات أولياء الأمور والمعلمين حول مدى كفاية الخدمات المقدمة للأطفال متعددي العوق؟

الجدول رقم (٥). اختبار مربع كاي للتعرف على مدى وجود اختلاف في آراء أولياء الأمور والمعلمين حول مدى كفاية الخدمات المساندة المقدمة للأطفال متعددي العوق.

م	الخدمات	العينة	لا يتلقى أية خدمة على الإطلاق		يتلقى بعض الخدمة ولكنها غير كافية		يتلقى خدمة كافية		المجموع		قيمة كا٢
١	أجهزة خاصة تساعد الطفل على العيش، التعلم، النمو (أجهزة تعويضية مساعدة)	ولي أمر	٣٢	٥٣,٣	٢٨	٤٦,٧			٦٠	١٠٠,٠	٣,٥٨٨
		معلم	١٢	٦٠,٠	٧	٣٥,٠	١	٥,٠	٢٠	١٠٠,٠	
		مجموع	٤٤	٥٥,٠	٣٥	٤٣,٨	١	١,٣	٨٠	١٠٠,٠	
٢	خدمات صحية (تقييم طبي، تغذية، تمريض)	ولي أمر	٢٥	٥٤,٣	٢١	٤٥,٧			٤٦	١٠٠,٠	٩,٧٥٣❖❖
		معلم	٣	١٥,٨	١٥	٧٨,٩	١	٥,٣	١٩	١٠٠,٠	
		مجموع	٢٨	٤٣,١	٣٦	٥٥,٤	١	١,٥	٦٥	١٠٠,٠	
٣	معلم تربية خاصة	ولي أمر	١٩	٤٦,٣	١٥	٣٦,٦	٧	١٧,١	٤١	١٠٠,٠	١٠,٥٣٢❖❖
		معلم			١٠	٦٦,٧	٥	٣٣,٣	١٥	١٠٠,٠	
		مجموع	١٩	٣٣,٩	٢٥	٤٤,٦	١٢	٢١,٤	٥٦	١٠٠,٠	
٤	أخصائي اضطرابات التواصل (معلم تدريبات النطق والكلام)	ولي أمر	٣١	٦٦,٠	١٦	٣٤,٠			٤٧	١٠٠,٠	٢,٥١٥
		معلم	١٢	٦٣,٢	٦	٣١,٦	١	٥,٣	١٩	١٠٠,٠	
		مجموع	٤٣	٦٥,٢	٢٢	٣٣,٣	١	١,٥	٦٦	١٠٠,٠	
٥	أخصائي نفسي (معلم تدريبات سلوكية)	ولي أمر	١٨	٤٥,٠	١٩	٤٧,٥	٣	٧,٥	٤٠	١٠٠,٠	٩,٨٧١❖❖
		معلم	٣	١٦,٧	٨	٤٤,٤	٧	٣٨,٩	١٨	١٠٠,٠	
		مجموع	٢١	٣٦,٢	٢٧	٤٦,٦	١٠	١٧,٢	٥٨	١٠٠,٠	
٦	أخصائي اجتماعي	ولي أمر	١٤	٤٢,٤	١٦	٤٨,٥	٣	٩,١	٣٣	١٠٠,٠	٣,٩٤٥
		معلم	٤	٢٢,٢	٩	٥٠,٠	٥	٢٧,٨	١٨	١٠٠,٠	
		مجموع	١٨	٣٥,٣	٢٥	٤٩,٠	٨	١٥,٧	٥١	١٠٠,٠	
٧	أخصائي علاج طبيعي	ولي أمر	٣٦	٦٦,٧	١٧	٣١,٥	١	١,٩	٥٤	١٠٠,٠	٠,٦٩١
		معلم	١٢	٦٠,٠	٧	٣٥,٠	١	٥,٠	٢٠	١٠٠,٠	
		مجموع	٤٨	٦٤,٩	٢٤	٣٢,٤	٢	٢,٧	٧٤	١٠٠,٠	

تابع الجدول رقم (٥).

م	الخدمات	العينة	لا يتلقى أية خدمة على الإطلاق		يتلقى بعض الخدمة ولكنها غير كافية		يتلقى خدمة كافية		المجموع		قيمة كا٢
		ولي أمر	٢٨	٦٣,٦	١٤	٣١,٨	٢	٤,٥	٤٤	١٠٠,٠	
٨	أخصائي علاج وظيفي	معلم	١٥	٧٨,٩	٣	١٥,٨	١	٥,٣	١٩	١٠٠,٠	١,٧٣٤
		مجموع	٤٣	٦٨,٣	١٧	٢٧,٠	٣	٤,٨	٦٣	١٠٠,٠	
		ولي أمر	١٢	٣٣,٣	١٧	٤٧,٢	٧	١٩,٤	٣٦	١٠٠,٠	
٩	معلم تربية فنية	معلم			٩	٦٠,٠	٦	٤٠,٠	١٥	١٠٠,٠	٧,٠٩٤❖
		مجموع	١٢	٢٣,٥	٢٦	٥١,٠	١٣	٢٥,٥	٥١	١٠٠,٠	
		ولي أمر	١٥	٣١,٩	٢٤	٥١,١	٨	١٧,٠	٤٧	١٠٠,٠	
١٠	معلم تربية بدنية	معلم			١٠	٦٢,٥	٦	٣٧,٥	١٦	١٠٠,٠	٧,٦٤٨❖
		مجموع	١٥	٢٣,٨	٣٤	٥٤,٠	١٤	٢٢,٢	٦٣	١٠٠,٠	
		ولي أمر	٣٦	٨١,٨	٧	١٥,٩	١	٢,٣	٤٤	١٠٠,٠	
١١	تهيئة/ تدريب مهني	معلم	١٦	٨٠,٠	٢	١٠,٠	٢	١٠,٠	٢٠	١٠٠,٠	٢,٠٩٩
		مجموع	٥٢	٨١,٣	٩	١٤,١	٣	٤,٧	٦٤	١٠٠,٠	
		ولي أمر	٣٢	٦٩,٦	١٠	٢١,٧	٤	٨,٧	٤٦	١٠٠,٠	
١٢	التدريب على مهارات العناية بالذات (مثل: لبس الملابس، استخدام الحمام)	معلم	٤	٢٣,٥	١٢	٧٠,٦	١	٥,٩	١٧	١٠٠,٠	١٣,٢٠٩❖❖
		مجموع	٣٦	٥٧,١	٢٢	٣٤,٩	٥	٧,٩	٦٣	١٠٠,٠	
		ولي أمر	٢٢	٤٦,٨	٢١	٤٤,٧	٤	٨,٥	٤٧	١٠٠,٠	
١٣	برامج الانتقال من مرحلة تعليمية إلى أخرى	معلم	٧	٣٥,٠	١١	٥٥,٠	٢	١٠,٠	٢٠	١٠٠,٠	٠,٨٠٠
		مجموع	٢٩	٤٣,٣	٣٢	٤٧,٨	٦	٩,٠	٦٧	١٠٠,٠	

❖ دالة عند ٠,٠٥ ❖❖ دالة عند ٠,٠١

يوضح الجدول رقم (٥) أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً عند (٠,١) في آراء أولياء أمور ومعلمي الأطفال متعددي العوق حول كفاية الخدمات الصحية، والخدمات التي يقوم بها كل من معلم التربية الخاصة، والأخصائي النفسي، وكذلك التدريب على مهارات العناية بالذات المقدمة للأطفال متعددي العوق، حيث بلغت قيم مربع كاي ١٣,٢٠٩ ، ١٠,٥٣٢ ، ٩,٨٧١ ، ٩,٧٥٣على التوالي، وكذلك يوضح الجدول أن هناك فروقا دالة إحصائيا عند (٠,٥) في آرائهم حول كفاية خدمات معلم التربية البدنية، ومعلم التربية الفنية، حيث بلغت قيم مربع كاي ٧,٦٤٨ و ٧,٠٩٤ على التوالي.

لم يوضح الجدول رقم (٥) وجود فروق دالة إحصائيا في آراء أولياء أمور ومعلمي الأطفال متعددي العوق حول كفاية الوسائل والأجهزة التعويضية، والخدمات التي يقوم بها أخصائي التواصل، والأخصائي الاجتماعي، و أخصائي العلاج الطبيعي، وأخصائي العلاج الوظيفي، والتهيئة/ والتدريب مهني، وبرامج الانتقال من مرحلة إلى أخرى.

السؤال الخامس: هل توجد اختلافات في استجابات أولياء الأمور والمعلمين حول الخدمات والدعم التي تحتاجها أسر الأطفال متعددي العوق؟

الجدول رقم (٦). اختبار مربع كاي للتعرف على مدى وجود اختلاف في آراء أولياء الأمور والمعلمين حول مدى حاجة أسر الأطفال متعددي العوق للخدمات المساندة والدعم.

م	الخدمات	العينة	نعم		لا		المجموع		قيمة كا^2
١	رعاية الطفل ضمن مركز داخلي	ولي أمر	٢٠	٢٥,٣	٥٩	٧٤,٧	٧٩	١٠٠,٠	
		معلم	٩	٣٩,١	١٤	٦٠,٩	٢٣	١٠٠,٠	١,٦٧١
		مجموع	٢٩	٢٨,٤	٧٣	٧١,٦	١٠٢	١٠٠,٠	
٢	دعم مادي (مالي) للمساعدة في دفع الرسوم والأقساط	ولي أمر	٥٦	٧٦,٧	١٧	٢٣,٣	٧٣	١٠٠,٠	
		معلم	١٩	٨٢,٦	٤	١٧,٤	٢٣	١٠٠,٠	٠,٣٥٦
		مجموع	٧٥	٧٨,١	٢١	٢١,٩	٩٦	١٠٠,٠	
٣	مربية أو خادمة ترعى الطفل	ولي أمر	٥٥	٦٧,٩	٢٦	٣٢,١	٨١	١٠٠,٠	
		معلم	١٩	٨٦,٤	٣	١٣,٦	٢٢	١٠٠,٠	٢,٩١٥
		مجموع	٧٤	٧١,٨	٢٩	٢٨,٢	١٠٣	١٠٠,٠	
٤	وسيلة نقل لإيصال الطفل إلى مركز تقديم الخدمة	ولي أمر	٦١	٧٩,٢	١٦	٢٠,٨	٧٧	١٠٠,٠	
		معلم	١٩	٨٢,٦	٤	١٧,٤	٢٣	١٠٠,٠	٠,١٢٧
		مجموع	٨٠	٨٠,٠	٢٠	٢٠,٠	١٠٠	١٠٠,٠	

تابع الجدول رقم (٦).

م	الخدمات	العينة	نعم		لا		المجموع		قيمة كا^2
٥	مجموعات الدعم الاجتماعي والمجتمعي	ولي أمر	٥٢	٧١,٢	٢١	٢٨,٨	٧٣	١٠٠,٠	
		معلم	٢٠	٨٧,٠	٣	١٣,٠	٢٣	١٠٠,٠	٢,٣٠٦
		مجموع	٧٢	٧٥,٠	٢٤	٢٥,٠	٩٦	١٠٠,٠	
٦	الإرشاد والتوجيه	ولي أمر	٥١	٧٢,٩	١٩	٢٧,١	٧٠	١٠٠,٠	
		معلم	٢٠	٨٧,٠	٣	١٣,٠	٢٣	١٠٠,٠	١,٩٠٦
		مجموع	٧١	٧٦,٣	٢٢	٢٣,٧	٩٣	١٠٠,٠	
٧	دعم الإخوة والأخوات	ولي أمر	٤٧	٦٣,٥	٢٧	٣٦,٥	٧٤	١٠٠,٠	
		معلم	١٧	٧٣,٩	٦	٢٦,١	٢٣	١٠٠,٠	٠,٨٤٥
		مجموع	٦٤	٦٦,٠	٣٣	٣٤,٠	٩٧	١٠٠,٠	
٨	تدريب الوالدين أو الأسرة	ولي أمر	٤٦	٦٥,٧	٢٤	٣٤,٣	٧٠	١٠٠,٠	
		معلم	٢١	٩١,٣	٢	٨,٧	٢٣	١٠٠,٠	٥,٦٢٩❖
		مجموع	٦٧	٧٢,٠	٢٦	٢٨,٠	٩٣	١٠٠,٠	
٩	معلومات حول إعاقة الطفل	ولي أمر	٤٩	٦٦,٢	٢٥	٣٣,٨	٧٤	١٠٠,٠	
		معلم	٢٢	٩٥,٧	١	٤,٣	٢٣	١٠٠,٠	٧,٧٤٩❖❖
		مجموع	٧١	٧٣,٢	٢٦	٢٦,٨	٩٧	١٠٠,٠	
١٠	معلومات حول أماكن الحصول على الخدمة للطفل	ولي أمر	٦٤	٨٤,٢	١٢	١٥,٨	٧٦	١٠٠,٠	
		معلم	٢٢	٩٥,٧	١	٤,٣	٢٣	١٠٠,٠	٢,٠٢٦
		مجموع	٨٦	٨٦,٩	١٣	١٣,١	٩٩	١٠٠,٠	
١١	معلومات حول أماكن الحصول على الخدمة للأسرة	ولي أمر	٥٥	٧٦,٤	١٧	٢٣,٦	٧٢	١٠٠,٠	
		معلم	٢٢	٩٥,٧	١	٤,٣	٢٣	١٠٠,٠	٤,٢١٢❖
		مجموع	٧٧	٨١,١	١٨	١٨,٩	٩٥	١٠٠,٠	
١٢	معلومات حول حقوق الأسرة القانونية	ولي أمر	٥٦	٧٨,٩	١٥	٢١,١	٧١	١٠٠,٠	
		معلم	٢٢	٩٥,٧	١	٤,٣	٢٣	١٠٠,٠	٣,٤٦٣
		مجموع	٧٨	٨٣,٠	١٦	١٧,٠	٩٤	١٠٠,٠	

❖ دالة عند ٠,٠٥ ❖❖ دالة عند ٠,٠١.

يوضح الجدول رقم (٦) أن هناك فرقا دالا إحصائيا عند (٠,١) بين آراء أولياء أمور ومعلمي الأطفال متعددي العوق حول حاجة أسر الأطفال إلى معلومات حول الطفل، وفروقا دالة إحصائياً عند (٠,٥) في آرائهم حول الحاجة إلى تدريب الوالدين، وإلى الحاجة إلى معلومات حول أماكن الحصول على الخدمة للأسرة وذلك لصالح المعلمين، حيث بلغت قيم مربع كاي ٧,٧٤٩، و ٥,٦٢٩، و ٤,٤٦٣ على التوالي.

لم يوضح الجدول رقم (٦) وجود فروق دالة في قيم مربع كاي بين آراء أولياء أمور ومعلمي الأطفال متعددي العوق حول حاجة أسر الأطفال متعددي العوق إلى الخدمات الأخرى المتضمنة في القائمة، والتي تشمل الحاجة إلى رعاية الطفل في مركز داخلي، وإلى الدعم المادي، وإلى مربية أو خادمة لرعاية الطفل، وإلى وسيلة نقل، وإلى مجموعات الدعم الاجتماعي والمجتمعي، والإرشاد والتوجيه، ودعم الإخوة والأخوات، وإلى معلومات حول حقوق الأسرة القانونية.

السؤال السادس: هل توجد اختلافات في استجابات أولياء الأمور والمعلمين حول مدى كفاية الخدمات المقدمة لأسر الأطفال متعددي العوق؟

الجدول رقم (٧). اختبار مربع كاي للتعرف على مدى وجود اختلاف في آراء أولياء الأمور والمعلمين حول مدى كفاية الخدمات المساندة والدعم المقدم لأسر الأطفال متعددي العوق.

م	الخدمات	العينة	لا يتلقى أية خدمة على الإطلاق		يتلقى بعض الخدمة ولكنها غير كافية		يتلقى خدمة كافية		المجموع		قيمة كا٢
١	رعاية الطفل ضمن مركز داخلي	ولي أمر	٩	٦٠,٠	٥	٣٣,٣	١	٦,٧	١٥	١٠٠,٠	٢,٠٦٠
		معلم	٣	٣٧,٥	٥	٦٢,٥			٨	١٠٠,٠	
		مجموع	١٢	٥٢,٢	١٠	٤٣,٥	١	٤,٣	٢٣	١٠٠,٠	
٢	دعم مادي (مالي) للمساعدة في دفع الرسوم والأقساط	ولي أمر	١٦	٣٧,٢	٢٦	٦٠,٥	١	٢,٣	٤٣	١٠٠,٠	٣,٩٨٥
		معلم	٣	١٦,٧	١٣	٧٢,٢	٢	١١,١	١٨	١٠٠,٠	
		مجموع	١٩	٣١,١	٣٩	٦٣,٩	٣	٤,٩	٦١	١٠٠,٠	
٣	مربية أو خادمة ترعى الطفل	ولي أمر	٣٢	٧٢,٧	١٠	٢٢,٧	٢	٤,٥	٤٤	١٠٠,٠	٣,٦٥٤
		معلم	٧	٤٦,٧	٦	٤٠,٠	٢	١٣,٣	١٥	١٠٠,٠	
		مجموع	٣٩	٦٦,١	١٦	٢٧,١	٤	٦,٨	٥٩	١٠٠,٠	

تابع الجدول رقم (٧).

م	الخدمات	العينة	لا يتلقى أية خدمة على الإطلاق		يتلقى بعض الخدمة ولكنها غير كافية		يتلقى خدمة كافية		المجموع		قيمة كا٢
٤	وسيلة نقل لإيصال الطفل إلى مركز تقديم الخدمة	ولي أمر	١٥	٣٣,٣	١٨	٤٠,٠	١٢	٢٦,٧	٤٥	١٠٠,٠	
		معلم			١٦	٩٤,١	١	٥,٩	١٧	١٠٠,٠	١٤,٧٩٨❖❖
		مجموع	١٥	٢٤,٢	٣٤	٥٤,٨	١٣	٢١,٠	٦٢	١٠٠,٠	
٥	مجموعات الدعم الاجتماعي والمجتمعي	ولي أمر	٢٧	٦٩,٢	١٠	٢٥,٦	٢	٥,١	٣٩	١٠٠,٠	
		معلم	١٠	٥٥,٦	٦	٣٣,٣	٢	١١,١	١٨	١٠٠,٠	١,٢٤٣
		مجموع	٣٧	٦٤,٩	١٦	٢٨,١	٤	٧,٠	٥٧	١٠٠,٠	
٦	الإرشاد والتوجيه	ولي أمر	٢٢	٥٣,٧	١٣	٣١,٧	٦	١٤,٦	٤١	١٠٠,٠	
		معلم	٨	٤٤,٤	٦	٣٣,٣	٤	٢٢,٢	١٨	١٠٠,٠	٠,٦٤٤
		مجموع	٣٠	٥٠,٨	١٩	٣٢,٢	١٠	١٦,٩	٥٩	١٠٠,٠	
٧	دعم الإخوة والأخوات	ولي أمر	١٦	٤٣,٢	١٥	٤٠,٥	٦	١٦,٢	٣٧	١٠٠,٠	
		معلم	٣	٢٠,٠	٧	٤٦,٧	٥	٣٣,٣	١٥	١٠٠,٠	٣,١٥١
		مجموع	١٩	٣٦,٥	٢٢	٤٢,٣	١١	٢١,٢	٥٢	١٠٠,٠	
٨	تدريب الوالدين أو الأسرة	ولي أمر	٢٧	٧٣,٠	٦	١٦,٢	٤	١٠,٨	٣٧	١٠٠,٠	
		معلم	١٢	٦٣,٢	٥	٢٦,٣	٢	١٠,٥	١٩	١٠٠,٠	٠,٨٢٦
		مجموع	٣٩	٦٩,٦	١١	١٩,٦	٦	١٠,٧	٥٦	١٠٠,٠	
٩	معلومات حول إعاقة الطفل	ولي أمر	٢٦	٦٣,٤	١٠	٢٤,٤	٥	١٢,٢	٤١	١٠٠,٠	
		معلم	٥	٢٥,٠	١٤	٧٠,٠	١	٥,٠	٢٠	١٠٠,٠	١١,٧١٨❖❖
		مجموع	٣١	٥٠,٨	٢٤	٣٩,٣	٦	٩,٨	٦١	١٠٠,٠	
١٠	معلومات حول أماكن الحصول على الخدمة للطفل	ولي أمر	٣١	٦٣,٣	١٤	٢٨,٦	٤	٨,٢	٤٩	١٠٠,٠	
		معلم	١١	٥٥,٠	٩	٤٥,٠			٢٠	١٠٠,٠	٢,٩٤٢
		مجموع	٤٢	٦٠,٩	٢٣	٣٣,٣	٤	٥,٨	٦٩	١٠٠,٠	
١١	معلومات حول أماكن الحصول على الخدمة للأسرة	ولي أمر	٣٥	٨٣,٣	٧	١٦,٧			٤٢	١٠٠,٠	
		معلم	١٣	٦٥,٠	٦	٣٠,٠	١	٥,٠	٢٠	١٠٠,٠	٣,٨٣٧
		مجموع	٤٨	٧٧,٤	١٣	٢١,٠	١	١,٦	٦٢	١٠٠,٠	
١٢	معلومات حول حقوق الأسرة القانونية	ولي أمر	٤١	٨٧,٢	٢	٤,٣	٤	٨,٥	٤٧	١٠٠,٠	
		معلم	١٧	٨٥,٠	٢	١٠,٠	١	٥,٠	٢٠	١٠٠,٠	١,٠١٥
		مجموع	٥٨	٨٦,٦	٤	٦,٠	٥	٧,٥	٦٧	١٠٠,٠	

❖ دالة عند ٠,٠٥ ❖❖ دالة عند ٠,٠١ .

يوضح الجدول رقم (٧) أن هناك فرقا دالا إحصائياً عند (٠,١) بين آراء أولياء أمور ومعلمي الأطفال متعددي العوق حول كفاية وسائل المواصلات لنقل الأطفال، وتوافر معلومات حول إعاقة الطفل حيث بلغت قيم مربع كاي ١٤,٧٩٨ ، و ١١,٧١٨على التوالي.

ولم يوضح الجدول رقم (٧) وجود فروق دالة إحصائيا في قيم مربع كاي بين آراء أولياء أمور ومعلمي الأطفال متعددي العوق حول كفاية رعاية الطفل ضمن مركز داخلي، والدعم المادي، وتوافر مربية أو خادمة ترعى الطفل، ومجموعات الدعم الاجتماعي والمجتمعي، والإرشاد والتوجيه، ودعم الإخوة والأخوات، وتدريب الوالدين أو الأسرة، وتوافر معلومات حول أماكن الحصول على الخدمة للطفل، ومعلومات حول أماكن الحصول على الخدمة للأسرة، بالإضافة إلى توافر معلومات حول حقوق الأسرة القانونية.

مناقشة النتائج

في ضوء النتائج التي تم عرضها سابقا يمكن القول بأن أولياء الأمور والمعلمين قد عبروا عن حاجة الأطفال متعددي العوق إلى مجمل الخدمات المتضمنة في قائمة الخدمات، وكانت تقديرات المعلمين لتلك الحاجات أعلى من تقديرات أولياء الأمور. حيث عبر المعلمون عن نسب عالية تراوحت ما بين ٧٨-١٠٠٪، في حين تراوحت نسب تقديرات أولياء الأمور ما بين ٦٢,٩- ٩١٪. وقد اتفقت عينة الدراسة من المعلمين العاملين مع الأطفال متعددي العوق في مراكز التربية الفكرية بمدينة الرياض التابعة لوزارة التربية والتعليم على الحاجة إلى خدمات أخصائي العلاج الطبيعي، وإلى خدمات التهيئة والتأهيل المهني. وقد تعزى تقديرات المعلمين المرتفعة لجميع الخدمات مقارنة بتقديرات أولياء الأمور إلى معرفتهم باحتياجات هؤلاء الأطفال وأهمية هذه الخدمات لهذه الفئة من الأطفال التي تعاني من مشكلات شديدة ومتعددة تستوجب الحاجة إلى أنواع مختلفة من الخدمات. أما تقديرات أولياء الأمور المرتفعة فقد تعود إلى معايشتهم للمشكلات التي يعاني منها كثير من أطفالهم، وبحثهم عما يلبي احتياجاتهم، من خلال حرصهم على تسجيل أطفالهم في مراكز متخصصة يأملون في أن توفر لهم الخدمات التي يحتاجونها.

هذه النتيجة في مجملها تتفق مع ما جاء في دراسة حنفي والتي أكدت أن الخدمات الصحية/ الطبية (العلاج الطبيعي) والخدمات التأهيلية تعتبر من أكثر الخدمات المساندة احتياجاً للمعاق.

أما بخصوص احتياجات أسر الأطفال متعددي العوق فقد عبر أولياء الأمور والمعلمون عن حاجة أسر الأطفال متعددي العوق إلى معظم الخدمات المتضمنة في قائمة الخدمات، وكانت تقديرات المعلمين أعلى إلى حد ما من تقدير أولياء الأمور، حيث عبر المعلمون عن

نسب تراوحت ما بين ٧٣,٩- ٩٥,٧٪، في حين تراوحت نسب تقديرات أولياء الأمور ما بين ٦٣,٥- ٨٤,٢٪. وكانت حاجة الأسر إلى معلومات حول أماكن الحصول على الخدمة الحاجة الأولى التي اتفق عليها الفريقان. وقد أعطى المعلمون باقي الخدمات المتعلقة بالمعلومات نفس النسبة المئوية المرتفعة والتي بلغت ٩٥,٧٪. ويرجع ذلك إلى أهمية المعلومات في التعرف على الإعاقة، وفي التعرف على أماكن توفير الخدمة للطفل والأسرة، بالإضافة إلى الحاجة إلى معلومات حول حقوق الأسرة القانونية بما يسهل الوصول إلى الخدمات المناسبة، والحصول على الخدمات المجانية التي يوفرها القانون لهم ولأطفالهم، بحيث لا يكون تقديم الخدمة منة من أحد، بل حق يجب الحصول عليه. وهو ما يتفق مع ما جاء في دراسة استروبينو(١٩٨٨) والتي أكدت على أهمية توافر معلومات حول الإعاقة وخصائصها وكيفية التعامل معها وإجراءات التحويل والحقوق وغيرها من الخدمات النفسية والإرشادية.

وكان واضحاً أيضاً اتفاق أولياء الأمور والمعلمين على عدم الحاجة الكبيرة إلى رعاية الطفل ضمن مركز داخلي، حيث كانت الحاجة لها منخفضة بشكل واضح مقارنة بالحاجة للخدمات الأخرى، حيث بلغت النسبة ٢٥,٣، و ٣٩,١٪ على التوالي. وقد يرجع ذلك إلى الاتجاهات الإيجابية نحو الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، وتبني فلسفة الدمج التي ظهرت من خلال انتشار برامج الدمج والابتعاد عن عزل المعاقين في مراكز داخلية، وذهاب البعض ممن يتبنون مبدأ الدمج الشامل إلى المطالبة بدمجهم في المدارس العادية جنبا إلى جنب التلاميذ العاديين. ومن هنا كانت الخدمة تقدم لهم في مراكز نهارية وليس في مؤسسات داخلية.

لقد تبين من خلال النقاش السابق الاتفاق بين أولياء الأمور والمعلمين على الخدمات التي يحتاجها الأطفال متعددو العوق وأسرهم، وإن تفاوتت نسب الاحتياج بعض الشيء لصالح المعلمين. وللوقوف على الخدمات التي عبر الفريقان عن وجود فروق كبيرة واختلاف واضح في تقدير حاجة الأطفال لها، أظهرت قيم مربع كاي وجود فروق واضحة بين أولياء الأمور والمعلمين حول الحاجة لكل من خدمات الأخصائي النفسي (معلم التدريبات السلوكية)، وخدمات الأخصائي الاجتماعي، وخدمات التهيئة والتأهيل المهني، حيث كانت تقدير المعلمين لهذه الخدمات أكبر بدرجة دالة من تقديرات أولياء الأمور. وقد يرجع ذلك إلى الأهمية الكبيرة التي يقوم بها الأخصائي النفسي من تطبيق الاختبارات النفسية، وتحديد قدرات الأطفال، بالإضافة إلى إعداد برامج تعديل السلوك الضرورية لتعديل الكثير من المشكلات السلوكية التي يظهرونها، ولا ننسى الدور الكبير الذي يلعبه الأخصائي الاجتماعي في الوقوف على ظروف الطفل الأسرية والمشكلات الاجتماعية التي تحيط بالطفل

والأسرة، مما يجعل دوره محوريا والحاجة إليه ملحة. أما بخصوص التهيئة والتدريب المهني فيرجع إلى النظرة التي يؤمن بها معلمو التربية الخاصة وغيرهم من مقدمي الخدمات المساندة من أن الهدف النهائي للتربية الخاصة هو استقلالية الفرد المعاق وتهيئته للحياة وتدريبه على مهنة يمكن أن تكون مصدر دخل له في المستقبل.

وفيما يتعلق بمدى كفاية الخدمات المقدمة للأطفال، فقد كشفت قيم مربع كاي أن هناك فروقاً دالة وكبيرة في آراء أولياء الأمور والمعلمين، حيث توزعت تقديرات أولياء الأمور حول الخدمات المقدمة ما بين عدم تلقي الطفل أية خدمة على الإطلاق وتلقي الخدمة بشكل غير كاف، ولكنهم نادرا جدا ما أشاروا إلى أن الأطفال يتلقون الخدمة بدرجة كافية. في حين توزعت تقديرات المعلمين حول الخدمات المقدمة ما بين يتلقى الطفل الخدمة بشكل غير كاف ويتلقى خدمة كافية، ولكنهم نادرا جدا ما أشاروا إلى أن الأطفال لا يتلقون خدمة على الإطلاق. وقد ظهر ذلك واضحاً في جميع الخدمات تقريبا، إلا أن الاختلاف ظهر واضحا في كل من الحاجة إلى الخدمات الصحية، والتدريب على مهارات العناية الذاتية، بالإضافة إلى الحاجة لخدمات معلم التربية الخاصة، والأخصائي النفسي، ومعلمي التربية الفنية والبدنية. وقد يرجع ذلك إلى قناعة أولياء الأمور بأن المركز والمعلمين والأخصائيين لا يقدمون الخدمات المناسبة لأطفالهم، وإذا ما قدمت فإنها غير كافية، وذلك بسبب التحسن البطيء الذي يظهر على الأطفال مما يجعلهم يشعرون بالإحباط من عدم التقدم الذي يحرزه أطفالهم، حيث إن أثر الخدمة يكون بطيئاً ومحدودا كلما كانت الإعاقة شديدة ومتعددة.

ولعل ما جاء في دراسة كوهلر (١٩٩٩) يدعم هذه النتيجة. حيث أكدت دراسة كوهلر أن الأهالي يعانون من مشكلات عدة، من أهمها صعوبة الحصول على الخدمات المساندة الملائمة وأنه يتم تجاهلهم وعدم إشراكهم في تخطيط وتنفيذ هذه الخدمات، الأمر الذي ينعكس سلباً على تفاعلهم مع ما يقدم لأبنائهم.

أما المعلمون فهم يرون أن الأطفال يتلقون خدمة وإن كانت في بعض الأحيان غير كافية. ولكنهم لا يرون أن الأطفال لا يتلقون الخدمة على الإطلاق، ويظهر ذلك من خلال النسبة المنخفضة التي أجابوا فيها عن ذلك.

لقد تبين من عرض النتائج في الجزء الخاص بالخدمات التي تحتاجها أسر الأطفال متعددي العوق الاتفاق بين أولياء الأمور والمعلمين على الخدمات التي تحتاجها تلك الأسر، وإن تفاوتت نسب الاحتياج بعض الشيء لصالح المعلمين. وللتعرف على الخدمات التي عبر الفريقان عن وجود فروق كبيرة واختلاف واضح في تقدير حاجة الأسر لها، أظهرت قيم مربع كاي وجود فروق واضحة بين أولياء الأمور والمعلمين حول الحاجة إلى تدريب الوالدين، والحاجة إلى معلومات حول إعاقة

الطفل، وكذلك الحاجة إلى معلومات حول أماكن الحصول على الخدمة، حيث كانت تقديرات المعلمين لهذه الخدمات أكبر بدرجة دالة من تقديرات أولياء الأمور. وقد يرجع ذلك إلى الأهمية التي يوليها معلمو التربية الخاصة لتدريب الوالدين وأفراد الأسرة مما يمكنهم من العمل بشكل مناسب مع الطفل، ويشاركون بفعالية في مشاركة المعلم والأخصائيين في العمل مع الطفل في المنزل، بما يجعل دور أولياء الأمور مكملاً لعمل المركز وضمان متابعة ما يقدم للطفل. ولا شك أن تدريب الوالدين ومشاركتهم الفاعلة في العمل مع أطفالهم إنما تتم في ضوء الحاجة إلى المعلومات التي يقدمها المعلم للأسرة حول إعاقة طفلهم، والقدرات التي يتمتع بها، والتحسن الذي يمكن أن يحققوه إذا ما تم التعرف على إعاقة الطفل وخصائصه وقدراته، بالإضافة إلى أهمية المعلومات التي يوفرها المعلم لأماكن تقديم الخدمة للطفل والتي يجهل ولي الأمر كيفية الوصول إليها أو مدى مناسبتها لإعاقة طفله.

وفيما يتعلق بمدى كفاية الخدمات المقدمة لأسر الأطفال متعددي العوق، فقد كشفت قيم مربع كاي أن هناك فروقاً دالة وكبيرة في آراء أولياء الأمور والمعلمين، حيث توزعت تقديرات أولياء الأمور حول الخدمات المقدمة ما بين عدم تلقي الطفل أية خدمة على الإطلاق وتلقي الخدمة بشكل غير كاف، ولكنهم نادراً جداً ما أشاروا إلى أن الأطفال يتلقون الخدمة بدرجة كافية. في حين توزعت تقديرات المعلمين حول الخدمات المقدمة ما بين يتلقى الطفل الخدمة بشكل غير كاف ويتلقى خدمة كافية، ونادرا جدا ما أشاروا إلى أن الأطفال لا يتلقون خدمة على الإطلاق. وقد ظهر ذلك واضحاً في جميع الخدمات تقريبا، ولكن الاختلاف ظهر واضحاً في كل من الحاجة إلى وسيلة نقل لإيصال الطفل إلى مركز تقديم الخدمة، والحاجة إلى معلومات حول إعاقة الطفل. حيث كان تقدير أولياء الأمور لخدمة وسيلة النقل موزعا في المستويات المختلفة، في حين عبر المعلمون عن أن خدمة وسيلة النقل تقدم وإن كانت بدرجة غير كافية وبنسبة ٩٤٪. أما بخصوص الحاجة إلى المعلومات حول إعاقة الطفل فترى نسبة كبيرة من أولياء الأمور بلغت ٦٣٪ تقريباً أن هذه الخدمة لا تقدم على الإطلاق، وعلى النقيض من ذلك يذهب المعلمون إلى أن هذه الخدمة تقدم للأطفال بنسبة ٩٠٪. وتأتي تقديرات المعلمين المرتفعة لتوفير وسائل نقل للأطفال من منطلق توفير المؤسسات لوسائل النقل التي تؤمن وصولهم للمركز يوميا بحيث لا يتغيب عن الحضور ويفقد الكثير من الخدمات الضرورية، في حين يقوم بعض أولياء الأمور بإحضار أطفالهم يومياً بحيث يرون أن هذه الخدمة لا تقدم على الإطلاق. أما فيما يتعلق باستجابة المعلمين حول الحاجة إلى تقديم معلومات حول إعاقة الطفل فيرون أنهم يقدمون هذه الخدمة لأولياء أمور الأطفال حتى وإن كانت بشكل غير كاف أحياناً، في حين ترى نسبة كبيرة من أولياء الأمور أن هذه الخدمة لا تقدم له.

التوصيات

١- الاهتمام بحاجة الأطفال متعددي العوق إلى مجمل الخدمات المتضمنة في قائمة الخدمات التي اتفق عليها أولياء الأمور والمعلمون، وفي مقدمتها الحاجة إلى خدمات أخصائي العلاج الطبيعي، وإلى خدمات التهيئة والتأهيل المهني.

٢- الاهتمام بحاجة أسر الأطفال متعددي العوق إلى مختلف الحاجات المتضمنة في قائمة الخدمات، وعلى رأسها الحاجة إلى المعلومات في جميع المجالات.

٣- الحرص على توفير الرعاية وتقديم الخدمات التعليمية والخدمات المساندة للأطفال متعددي العوق بعيدا عن مراكز الإقامة الداخلية ومواقع العزل.

٤- الاهتمام بتوضيح دور الأخصائي النفسي والأخصائي الاجتماعي والأدوار الكبيرة التي يقومون بها لأولياء الأمور.

٥- العمل على توفير كامل الخدمات التي يحتاجها الأطفال وأسرهم والعمل على تقديمها بشكل كاف ومرض لأولياء الأمور.

المراجـــــع

المراجع العربية

الأمانة العامة للتربية الخاصـــة. *القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة التابعة لوزارة المعارف.* الرياض: مطابع الأمانة العامة للتربية الخاصة، ١٤٢٢.

الحسن، محمد. *حاجات آباء الأطفال المعوقين وعلاقتها بعمر الطفل وجنسه ونوع إعاقته.* رسالة ماجستير غير منشورة، عمان: الجامعة الأردنية، ١٩٩٢.

حنفـــي، علـــي . "واقع الخدمات المساندة للتلاميذ المعوقين سمعياً وأسرهم والرضا عنها في ضوء بعض المتغيرات من وجهة نظر المعلمين والآباء". *المؤتمر العلمي الأول بقسم الصحة النفسية* ، كلية التربية جامعة بنها، ٢٠٠٨، التربية الخاصة بين الواقع والمأمول ١٥- ١٦/ ٢٠٠٧. .

الخطيب، جمال. *تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدرسة العادية.* عمان: دار وائل، ٢٠٠٤.

السرطاوي، زيدان والشخص، عبد العزيز . *"بطارية قياس الضغوط النفسية وأساليب المواجهة والاحتياجات لأولياء أمور المعوقين (دليل المقاييس* الإمارات العربية المتحدة، العين: دار الكتاب الجامعي، ١٩٩٨.

قراقيش، صـــفاء. *الضغوط النفسية لدى أولياء أمور أطفال التوحد واحتياجات مواجهتها.* رسالة دكتوراه غير منشورة، الخرطوم: جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، ٢٠٠٦.

الوابلي، عبـــد الله. "واقع الخدمات المساندة ومدى أهميتها من وجهة نظر العاملين في معاهد التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية"، *مجلة كلية التربية*، جامعة عين شمس، العدد العشرون (ج٢)، ١٩٩٦، ١٩١-٢٣٢.

المراجع الأجنبية:

Alberto, P. A., & Troutman, A. C. *Applied behavior analysis, for teachers* (5th Ed.). Upper Saddle River, NJ: prentice Hall, 1999.

Alper, S., & Ryndak, D. L. Educating students with severe handicaps in regular classroom setting. *The Elementary School Journal, 92*, (1992). 373-387.

Bailey, Donald B.; Skinner, Debra; Correa, Vivian Ivonne. Needs and supports reported by Latino families of young children with developmental disabilities. *American Journal on Mental Retardation. 104* (5) (1999). 437-51.

Baily, D., and Simeonsson, R. J. Assessing needs of families with handicapped infants. *The Journal of Special Education, 29,* (1988). 46-61.

Brimer, R. W. *Students with severe disabilities*: *Current perspectives and practices.* Mountain view, CA: Mayfield Publishing CO, 1990.

Browder, D. M. *Curriculum and assessment for students with moderate and severe disabilities*. New York: The Guilford Press. 2001.

Downing, I.A. Related Services for students with disabilities: Introduction to the Special issue. Intervention in School and Clinic, 39. (2004). 195-208.

Drew, C. J., & Logan, D. R., & Hardman, M. L. *Mental retardation: A life cycle approaches* (5th ed.) Columbus, OH: Charles E. Merrill, 1992.

Heward, W. *Exceptional children*. *An introduction to special Education.* Eighth Edition, upper saddle River, New Jersey, Columbs, Ohio, 2006.

Jeschke, T. Special Education: Program of Evaluation, 1993-1994. *Journal Evaluative Feasibility, 14,* (1994). 1-50.

Kohler, Frank. W. *Examining the Services Received by Young Children with Autism Their Families*. A Survey of Parent Responses. Focus on Autism and Others Developmental Disabilities v14, n3, (1999). 150-58.

Morgan, C. Providing related services to students with disabilities in rural and remote areas of Nevada. *Journal of University of Nevad. 2*, (1997). 143-150.

Pamila, H. Historical overview of nonstandard treatment. *Journal of Auditory Training.70,* (1995). 1-149,

Smith, D. D. *Introduction to special Education*, Sixth Edition. Boston, London, 2007.

Strobino, A. Family support services in Hawaii: the parents perspective. *Paper presented at the annual meeting of the American Association on Mental Retardation* (112 th,), 1988.

Related services needed by the multi handicap children and their families and availability from the perspective of parents and teachers

*** Bander Al Otaibi** **** Zaidan Al Sartawi**
**Associate professor, Special Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia*
*** Professor, Special Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia*

(Received 1/11/1429H; accepted for publication 23/11/1430H

Key words: Related services, multi handicap children, parents of special needs

Abstract. This study aimed to identify the nature of the support services needed by children with multiple disabilities and their families, and the adequacy of services provided to them from the viewpoint of parents and teachers. To achieve the objective of the study the researchers applied a list of supported services, which included two parts; the supported services needed to children, and supported services and assist to the family of the children. The study sample contained of (106) of parents (83), and teachers (23) of children enrolled in the multiple disabilities centers and special education programs in regular schools in Riyadh. The results of the study revealed:

1. Parents and teachers agreed that children with multiple disabilities and their families in need to all services included in the list of supported services, although there were a variation between the two groups toward the type of services more needed.
2. There were significant differences between parents and teachers in regard to the adequacy of services provided to children and their families. Parents indicated that they either do not receive services at all, or what they receive is not enough. They rarely indicated that services they received are enough. On the other hand, teachers indicated that the services they received are either adequate or not enough. They rarely indicated that they do not receive services.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١٥٩-١٩٨، الرياض (٢٠١٢م/١٤٣٣هـ)

الاحتساب على الغيبة والنميمة

عبدالله بن إبراهيم عبدالرحمن الشويمان

الأستاذ المساعد بقسم الدعوة والاحتساب، كلية الدعوة والإعلام،

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ٣/ ٦/ ١٤٣٠هـ؛ وقبل للنشر في ٢٣/ ١١ / ١٤٣٠هـ)

الكلمات المفتاحية: الغيبة، النميمة، الاحتساب.

ملخص البحث. يتناول هذا البحث موضوعاً مهماً من موضوعات الحسبة العلمية وجوانب تطبيقها، ويكتسب أهمية من كونه يسلط الضوء على خطورة الغيبة والنميمة، وآثارهما في المجتمع المسلم، حيث تعدان من أهم الوسائل والمصادر في زعزعة المجتمعات؛ فهما تهدمان الدين، وتفرقان المجتمع، كما أن ضررهما لا يقتصر على صاحبهما بل يتعدى إلى غيره من المسلمين.

والاحتساب عليهما وعلى أهلهما من الأمور المهمة في حفظ الدين والعرض، والذب عن المسلمين، وهو سبيل الأنبياء والمصلحين، ولخطورتهما على الفرد والمجتمع جاءت هذه الدراسة على الاحتساب عليهما، ومشروعيته في الكتاب والسنّة، وأهميته، ووسائل الاحتساب عليهما وأساليبه، وآثار الاحتساب عليهما في المجتمع ليتمكن الدعاة إلى الله تعالى من معرفة المنكرات الشائعة المنتشرة بين الناس ومؤثراتها ودوافعها، وكيفية التعامل معها وفق منهج علمي شرعي صحيح.

المقدمة

إنَّ الحمد لله، نستعينه ونستغفره، ونعوذ به من شرور أنفسنا، من يهده الله فلا مضل له، ومن يضلل فلا هادي له، وأشهد أن لا إله إلا الله، وأشهد أن محمداً عبده ورسوله ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱتَّقُواْ رَبَّكُمُ ٱلَّذِى خَلَقَكُم مِّن نَّفْسٍ وَٰحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَنِسَآءً ۚ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ ٱلَّذِى تَسَآءَلُونَ بِهِۦ وَٱلْأَرْحَامَ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيبًا﴾[1]، ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱتَّقُواْ ٱللَّهَ حَقَّ تُقَاتِهِۦ وَلَا تَمُوتُنَّ إِلَّا وَأَنتُم مُّسْلِمُونَ﴾[2]، ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱتَّقُواْ ٱللَّهَ وَقُولُواْ قَوْلًا سَدِيدًا ۝٧٠ يُصْلِحْ لَكُمْ أَعْمَٰلَكُمْ وَيَغْفِرْ لَكُمْ ذُنُوبَكُمْ ۗ وَمَن يُطِعِ ٱللَّهَ وَرَسُولَهُۥ فَقَدْ فَازَ فَوْزًا عَظِيمًا﴾[3] والصلاة والسلام على سيدنا محمد ﷺ الذي بلغ الرسالة وأدى الأمانة حتى فتح الله به قلوباً غلفاً، وأعيناً عمياً، وآذاناً صماً وعلى آله وصحبه وسلم، أما بعد:

فهذه دراسة علمية تحت عنوان: (الاحتساب على الغيبة والنميمة).

وتشتمل خطة البحث على ما يلي:

أولاً: التعريف بأهمية موضوع الدراسة وأسباب الاختيار.

ثانياً: أهداف الدراسة.

ثالثاً: المنهج المستخدم في الدراسة.

رابعاً: تساؤلات الدراسة.

خامساً: تقسيم الدراسة.

أولاً: التعريف بأهمية موضوع الدراسة وأسباب الاختيار

يتناول هذا البحث موضوعاً مهماً من موضوعات الحسبة العملية وجوانب تطبيقها، ويكتسب أهميته في كونه يسلط الضوء على خطورة الغيبة والنميمة وآثارهما في المجتمع المسلم، واللتان تُعَدَّان من أهم الوسائل والمصادر في زعزعة المجتمعات؛ وذلك لأنهما تقومان على الاعتداء على حرمات المسلمين وهتك أعراضهم وقطع روابطهم وتمزيق صلاتهم؛ من خلال الوقوف على مظاهرهما، ودوافعهما، وآثارهما، ومشروعية الاحتساب عليهما، ووسائله، وأساليبه، وآثار الاحتساب عليهما.

كما تأتي أهمية دراسة هذا الموضوع من ضرورة معرفة الدعاة إلى الله تعالى بالمنكرات الشائعة المنتشرة بين الناس ومؤثراتها ودوافعها، وكيفية التعامل معها وتقويمها وفق منهج علمي شرعي صحيح.

إنَّ أعظم المنكرات وأشدها ضرراً على الدين والفرد والمجتمعات منكرات اللسان، خاصة الغيبة والنميمة؛ فهما تهدمان الدين، وتفرقان المجتمع، كما أنَّ ضررهما لا يقتصر على صاحبهما بل يتعدى إلى غيره من المسلمين.

---

(١) سورة النساء، آية (١).

(٢) سورة آل عمران، آية (١٠٢).

(٣) سورة الأحزاب، آية(٧١- ٧٠).

والاحتساب عليهما وعلى أهلهما من الأمور المهمة في حفظ الدين والعرض، والذبِّ عن المسلمين، وهو سبيل الأنبياء والمصلحين.

وهدي القرآن والسنة منهما، ومواقف رسول الله ﷺ كثيرة ومتنوعة، من خلال البيان القولي والعملي في ذم الغيبة والنميمة، وإنكارهما، والاحتساب على من وقع فيهما من الناس.

ولخطورة الغيبة والنميمة على الفرد والمجتمع، رأى الباحث أن يقوم بدراسة علمية عن الاحتساب عليهما، ومشروعيته في الكتاب والسنة، وأهميته، ودوافع الغيبة والنميمة وآثارهما، ووسائل الاحتساب عليهما وأساليبه، وآثار الاحتساب عليهما في المجتمع.

وأما أسباب اختيار الباحث لهذا الموضوع:

فإنَّ من أعظم ما دفعني لدراسة هذا الموضوع هو ما سبق إبرازه من أهمية دراسة مثل هذا الموضوع في جانب الاحتساب، ويضاف إلى ذلك أسباب منها:

١- عدم وجود دراسة علمية مستقلة ومفصلة في مجال الاحتساب على الغيبة والنميمة من وجهة نظر الباحث تناولت هذا الموضوع المهم.

٢- الحاجة الماسة لمعرفة وسائل الاحتساب على الغيبة والنميمة وأساليبه من خلال واقع هذه المنكرات.

٣- الرغبة في توعية المسلمين وتحذيرهم من خطورة الغيبة والنميمة وعظيم أثرهما على الدين والمجتمع.

٤- ارتباط هذا الموضوع بتخصص الباحث الذي ينتسب إليه وهو قسم الدعوة والاحتساب.

ثانياً: أهداف الدراسة

١- إيضاح أهمية الاحتساب على الغيبة والنميمة ومشروعيته.

٢- التعرف على دوافع الغيبة والنميمة وآثارهما.

٣- بيان وسائل الاحتساب على الغيبة والنميمة وأساليبه من خلال واقع هذه المنكرات.

٤- إبراز أهم الآثار المترتبة على الاحتساب على الغيبة والنميمة في المجتمع.

ثالثاً: المنهج المستخدم في الدراسة

بما أنَّ البحث يهدف إلى معرفة كيفية الاحتساب على الغيبة والنميمة ووسائله في ضوء الكتاب والسنة، فإنَّ الباحث سيعتمد على المنهج الذي يتلاءم مع طبيعة البحث، وهو المنهج الاستقرائي وأقصد به: "المنهج الذي يبدأ بالجزئيات ليصل منها إلى قوانين عامة" (عمر، ١٤٠٣هـ، ٤٩) أو "تتبع الجزئيات كلها أو بعضها للوصول إلى حكم عام يشملها جميعاً" (الميداني، ١٤٠٨هـ، ١٨٨).

رابعاً: تساؤلات الدراسة

سعت هذه الدراسة للإجابة على التساؤلات التالية:

١- ما مفهوم الاحتساب على الغيبة والنميمة؟ وما مشروعيته؟ وما أهميته؟

٢- ما دوافع الغيبة والنميمة؟ وما آثارهما؟

٣- ما الوسائل المتبعة للاحتساب على الغيبة والنميمة وما أساليبه ؟

٤- ما أهم الآثار المترتبة على الاحتساب على الغيبة والنميمة في المجتمع.

خامساً: تقسيم الدراسة

يتكون البحث من مقدمة، وخمسة مباحث، وخاتمة، على النحو الآتي:

المقدمة: في بيان أهمية الموضوع، وأسباب اختياره، ومنهج البحث، وتقسيم الدراسة.

المبحث الأول: مفهوم الاحتساب على الغيبة والنميمة.

المبحث الثاني: مشروعية الاحتساب على الغيبة والنميمة وأهميته.

المبحث الثالث: دوافع الغيبة والنميمة وآثارهما.

المبحث الرابع: وسائل الاحتساب على الغيبة والنميمة وأساليبه.

المبحث الخامس: آثار الاحتساب على الغيبة والنميمة في المجتمع.

وخاتمة: وفيها أهم النتائج.

- فهرس المصادر والمراجع.

سائلاً المولى إخلاص النية وصلاح العمل، وصلى الله وسلم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين.

المبحث الأول

مفهوم الاحتساب على الغيبة والنميمة

بالنظر إلى عنوان هذا المبحث نجد أنَّ بعض هذه المصطلحات تحتاج إلى بيان، وهي على وجه الإجمال كالآتي:

الاحتساب في اللغة:

الحسبة: بكسر الحاء اسم من الاحتساب، وتأتي بعدة معان، منها: طلب الأجر، والإنكار، والاختبار، والظن، والاعتداد، والاكتفاء (ابن منظور، د.ت. ٣١٥/١؛ والفيروزآبادي، ١٤١٣هـ، ٩٥).

الاحتساب في الاصطلاح:

عرفه العلماء بعدة تعريفات، منها:

- **الحسبة:** " أمر بالمعروف إذا ظهر تركه، ونهي عن المنكر إذا ظهر فعله " (الماوردي، د.ت، ٣٩١؛ وأبو يعلى، د.ت، ٢٨٤).

وقيل: " الحسبة هي فاعلية المجتمع في الأمر بالمعروف إذا ظهر تركه، والنهي عن المنكر إذا ظهر فعله تطبيقاً للشرع الإسلامي "(إمام، ١٤٠٦هـ، ١٦).

وقيل: " الحسبة عبارة عن المنع عن منكر لحق الله، صيانة للممنوع عن مقارفة المنكر" (الغزالي، د.ت، ٣٢٧/٣).

الغيبة في اللغة:

الغيبة: من الغيب " وهو كل ما غاب عنك " (ابن منظور، د.ت، ٦٥٤/٦؛ والفيروزآبادي، ١٤١٣هـ، ١٥٥). وسميت بذلك؛ لغياب المذكور حين ذكره الآخرون.

قال ابن منظور – رحمه الله –: " الغيبة من الاغتياب وهو أن يتكلم خلف إنسان مستور بسوء أو بما يغمه لو سمعه وإن كان فيه" (ابن منظور، د.ت، ٦٥٦/٦؛ ومصطفى، د.ت، ٦٦٧/٢).

الغيبة في الاصطلاح

عرفها النبي ﷺ بقوله (أتدرون ما الغيبة ؟ قالوا: الله ورسوله أعلم، قال: ذكرك أخاك بما يكره)[٤]

وقيل: " الغيبة ذكر الإنسان في غيبته بما يكره " (النووي، ١٤١٥هـ، ١١٧/١٦).

وقيل: " الغيبة أن يذكر الإنسان في غيبته بسوء وإن كان فيه " (ابن الأثير، د. ت، ٣٩٩/٣).

وقيل: " الغيبة: أن يذكر الإنسان غيره بما فيه من عيب من غير أن يحوج إلى ذكره" (الراغب، ١٤١٨هـ، ٤٧٥/٢).

وقال الغزالي – رحمه الله –: " اعلم أنَّ حَدَّ الغيبة أن تذكر أخاك بما يكرهه لو بلغه، سواء ذكرته بنقص في بدنه أو نسبه، أو في خلقه، أو في فعله، أو في قوله، أو في دينه، أو في دنياه، حتى في ثوبه وداره ودابته " (الغزالي، د.ت، ١٤٣/٣).

وقال الشيخ عبد الله الجار الله – رحمه الله –: " والغيبة لا تقتصر على الكلام باللسان، وإنما كل حركة أو إشارة أو إيماءة، أو تمثيل، أو تعريض، أو همزة، أو لمزة، أو غمزة، أو كتابة أو أي شيء يفهم منه تنقيص الطرف الآخر فكل ذلك حرام داخل في معنى الغيبة" (الجارالله، ١٤٠٥، ١٠- ١١).

النميمة في اللغة:

النميمة: هي الصوت الخفيُّ من حركة شيء أو وطء قدم، المنم بكسر ففتح النمام " (فياض، ١٤٠٨هـ، ٣٠) وإنما يطلق – في الأكثر – على من ينم قول الغير إلى المقول فيه... كما تقول: فلان يتكلم فيك بكذا وكذا (الغزالي، ١٩٩٠م، ١٩٦).

النميمة في الاصطلاح:

عرفها العلماء بتعريفات عديدة، منها ما يلي:

- النميمة هي: " نقل كلام الناس بعضهم إلى بعض على جهة الإفساد بينهم " (النووي، ١٤١٥هـ، ٩٦/٢؛ والهيثمي، ١٩٨٧م، ٤٥).
- وقيل: " هي أن يبلغ إنساناً عن آخر قولاً مكروهاً " (الجاحظ، ١٤١٠هـ، ٣١).
- والنمَّام: " هو الذي يتحدث مع القوم فينم عليهم فيكشف ما يكره كشفه سواء كرهه المنقول عنه أو المنقول إليه " (الجرجاني، ١٤٠٧هـ، ٣٠٢).

وقال الغزالي – رحمه الله –: " النميمة في الأصل نقل قول الغير إلى المقول فيه، وليست النميمة مختصة به، بل حَدُّها كشف ما يكره كشفه سواء كرهه المنقول عنه أو المنقول إليه، بالقول أو بالكتابة أو بالرمز أو بالإيماء، وسواء كان المنقول من الأعمال أو من الأقوال، بل حقيقة النميمة إفشاء السر وهتك الستر عما يكره كشفه " (الغزالي، د. ت، ١٥٦/٣).

---

(٤) صحيح مسلم. كتاب البر والصلة والآداب، باب تحريم الغيبة، رقم ٢٥٨٩، ٢٠٠١/٤.

وخلاصة القول أنَّ مفهوم " الاحتساب على الغيبة والنميمة " هو: " فاعلية المجتمع في اختيار الوسائل والأساليب المناسبة للإنكار على الغيبة والنميمة ومنعهما وتغييرهما ".

المبحث الثاني

مشروعية الاحتساب على الغيبة والنميمة وأهميته

للأمر بالمعروف والنهي عن المنكر في الإسلام مكانة عظيمة ومنزلة رفيعة فهو " القطب الأعظم في الدين، وهو المهمة التي ابتعث الله لها النبيين أجمعين " (الغزالي، د. ت، ٣٠٦/٢) وهو " من أوجب الأعمال وأفضلها وأحسنها عند الله " (ابن تيمية، د.ت، ١٣٤/٢٨).

وتحقيق ذلك " أنَّ الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر من أعظم واجبات الشريعة المطهرة، وأصل عظيم من أصولها، وركن مشيد من أركانها، وبه يكمل نظامها، ويرتفع سنامها " (الشوكاني، ١٤٠٣هـ، ٣٦٩/١).

أمر الله به في كتابه الكريم في مواضع متعددة، وبأساليب مختلفة، فقرنه بالإيمان، وجعله من أوصاف خاتم النبيين، وخصائص المؤمنين، وسبباً لخيرية الأمة وتمكينها في الأرض، واختص القائمين به بالفلاح في الدنيا والآخرة، قال تعالى: ﴿ كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ ﴾ (٥) وقال جل جلاله: ﴿ الَّذِينَ يَتَّبِعُونَ الرَّسُولَ النَّبِيَّ الْأُمِّيَّ الَّذِي يَجِدُونَهُ مَكْتُوبًا عِندَهُمْ فِي التَّوْرَاةِ وَالْإِنجِيلِ يَأْمُرُهُم بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَاهُمْ عَنِ الْمُنكَرِ ﴾ (٦) وقال جل وعلا: ﴿ وَالْمُؤْمِنُونَ وَالْمُؤْمِنَاتُ بَعْضُهُمْ أَوْلِيَاءُ بَعْضٍ يَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنكَرِ ﴾ (٧) وقال سبحانه: ﴿ وَلْتَكُن مِّنكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنكَرِ وَأُولَٰئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ ﴾ (٨).

ولأهميته كان رسول الله ﷺ الإمام الأول في الدعوة إلى الله، والأسوة والقدوة لمن أمروا بالمعروف ونهوا عن المنكر، فكان آمراً بكل معروف، وناهياً عن كل منكر من خلال الحسبة القولية والتطبيقات العملية التي جاءت في سياق الترغيب في القيام بها والتحذير من التهاون بها، ومن ذلك:

- ما رواه أبو سعيد الخدري ﷺ قال: سمعت رسول الله ﷺ يقول: (من رأى منكم منكراً فليغيره بيده، فإن لم يستطع فبلسانه، فإن لم يستطع فبقلبه، وذلك أضعف الإيمان) (٩).

---

(٥) سورة آل عمران، آية(١١٠).

(٦) سورة الأعراف، آية(١٥٧).

(٧) سورة التوبة، آية(٧١).

(٨) سورة آل عمران، آية(١٠٤).

(٩) صحيح مسلم: كتاب الإيمان، باب بيان كون النهي عن المنكر من الإيمان، وأن الإيمان يزيد وينقص، وأن الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر واجبان رقم ٤٩، ٦٩/١.

- وعن عائشة – رضي الله عنها – قالت: سمعت رسول الله ﷺ يقول (مروا بالمعروف وانهوا عن المنكر بل أن تدعوا فلا يستجاب لكم) [١٠].

- وعن عبد الله بن مسعود ﷺ أن رسول الله ﷺ قال: (ما من نبي بعثه الله في أمة قبلي إلا كان له من أمته حواريون وأصحاب يأخذون بسنته ويقتدون بأمره، ثم إنها تخلف من بعدهم خلوف يقولون مالا يفعلون، ويفعلون مالا يؤمرون، فمن جاهدهم بيده فهو مؤمن، ومن جاهدهم بلسانه فهو مؤمن، ومن جاهدهم بقلبه فهو مؤمن، وليس وراء ذلك من الإيمان حبة خردل)[١١].

وكذلك قيامه بالاحتساب العملي مع من صدر منه منكراً من المنكرات، ومن تطبيقات ذلك:

- ما رواه أبو هريرة ﷺ أن رسول الله ﷺ مرَّ على صبرة طعام، فأدخل يده فيها فنالت أصابعه بللا ً، فقال: ما هذا يا صاحب الطعام ؟ قال: أصابته السماء يا رسول الله. قال: أفلا جعلته فوق الطعام كي يراه الناس، من غش فليس مني)[١٢].

- وعن ابن عباس – رضي الله عنهما – أنَّ رجلاً قال للنبي ﷺ: ما شاء الله وشئت، فقال له النبي ﷺ: (أجعلتني والله عدلاً ؟ بل ما شاء الله وحده) [١٣].

وهو كذلك من وظائف الأمة وواجباتها ومسؤولياتها في خدمة المجتمع وصيانته من الانحراف التي تحتم عليها إنكار المنكر وتغييره عند ظهوره حيث جعلها سبحانه خير أمة أخرجت للناس، قال تعالى: ﴿ كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ ﴾[١٤].

قال ابن القيم – رحمه الله –: " وهي صفة وصف الله بها هذه الأمة، وفضلها لأجله على سائر الأمم التي أخرجت للناس " (ابن القيم، ١٤١٩هـ، ٢٤٠).

وقال ابن عطية – رحمه الله –: " وهذه الخيرية التي فرضها الله لهذه الأمة إنما يأخذ بحظه منها من عمل هذه الشروط من الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر والإيمان بالله " (ابن عطية، ١٤١٣هـ، ٥١٣/١) وذكر ابن جرير – رحمه الله –: " أن عمر بن الخطاب ﷺ قال في حجَّة حجَّها ورأى من الناس رِعَة سيئة فقرأ هذه: ﴿ كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ ﴾[١٥] ثم قال: ياأيها

---

(١٠) *سنن ابن ماجه*. كتاب الفتن، باب الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، رقم ٤٠٠٤، ١٣٢٧/٢، *وصحيح سنن ابن ماجه*. الألباني رقم ٣٢٣٥، ٣٦٧/٢.

(١١) *صحيح مسلم*. كتاب الإيمان، باب بيان كون النهي عن المنكر من الإيمان، وأن الإيمان يزيد وينقص، وأن الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر واجبان رقم ٥٠، ٦٩/١-٧٠.

(١٢) *صحيح مسلم*. كتاب الإيمان، باب قول النبي ﷺ: " من غشنا فليس منا " رقم ١٠٢، ٩٩/١.

(١٣) أحمد في *المسند* رقم ١٨٣٩، ٤٢٣/٢، وقال عنه محققه: إسناده صحيح.

(١٤) سورة آل عمران، آية(١١٠).

(١٥) سورة آل عمران، آية(١١٠).

الناس، من سرَّه أن يكون من تلك الأمة، فليؤد شرط الله منها " (الطبري، ١٤٠٨هـ، ٤٣/٤).

والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر من أسباب تزكية المجتمع واستقامته، وتهذيب أخلاقه وسلوكه، قال ابن تيمية – رحمه الله –: " فإنَّ صلاح المعاش والمعاد، إنما يكون بطاعة الله تعالى وطاعة رسوله ﷺ ولا يتم ذلك إلا بالأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وبه صارت هذه الأمة خير أمة أخرجت للناس " (ابن تيمية، د. ت، ٣٠٦/٢٨).

ومن الأصول والواجبات التي جاءت بها النصوص الشرعية، وأجمعت عليها الأمة، أن الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر صمام الأمان لسلامة الأمة المسلمة واستمرار صلاحها، والحارس الأمين لسد نوافذ الشر فيها ومراقبتها، ليكون سلوك الناس موافقاً للشريعة الكاملة التي جاءت بكل خير، ونهت عن كل قبح وشر، والتصدي للمجاهرين بالمنكرات، المنتهكين لحرمة المسلمين بغير حق، فعن حذيفة بن اليمان ﷺ أن النبي ﷺ قال: (والذي نفسي بيده لتأمرن بالمعروف ولتنهون عن المنكر أو ليوشكن الله أن يبعث عليكم عقاباً من عنده ثم لتدعنه فلا يستجيب لكم) [١٦].

وإنَّ من أكثر المنكرات التي تعاني منها المجتمعات اليوم منكرات اللسان، فهي من أعظم الجوارح أثراً، وأشدها خطراً حيث تورد صاحبها موارد العطب والهلاك، وتوقعه في كبائر الإثم وعظيم الموبقات؛ بالسخرية والاستهزاء، والتنقص والازدراء، وتعداد المعايب، والكشف عن المثالب، فعن أبي هريرة ﷺ أنه سمع رسول الله ﷺ يقول: (إنَّ العبد ليتكلم بالكلمة ما يتبين فيها يهوي بها في النار أبعد ما بين المشرق والمغرب)[١٧].

وعن جندب بن عبد الله ﷺ قال: قال رسول الله ﷺ: (قال رجل: والله لا يغفر الله لفلان. فقال الله: من ذا الذي يتألى عليّ أني لا أغفر لفلان؟ فإني قد غفرت لفلان، وأحبطت عملك)[١٨].

ولأجل ذلك استمد هذا الموضوع أهميته من خطورة الأثر الذي يمثله اللسان حيث أوجبت التصدي لها حتى لا يستشري الفساد الأخلاقي في المجتمع، إذ إن الاحتساب في تلك الحال من أسباب حماية المجتمع ونجاته، وحفظه واستقامته، فعن النعمان بن بشير – رضي الله عنهما – عن النبي ﷺ قال: (مثل القائم على حدود الله والواقع فيها، كمثل قوم استهموا على سفينة، فأصاب بعضهم أعلاها وبعضهم أسفلها، فكان الذين في أسفلها إذا استقوا من الماء مروا على من

---

(١٦) أحمد في *المسند* رقم ٢٣١٩٤، ٥٨٤/١٦، وقال عنه محققه: إسناده صحيح، *وصحيح الجامع*. الألباني رقم ٧٠٧٠، ١١١/٢وقال: حديث حسن.

(١٧) متفق عليه: *صحيح البخاري*. كتاب الرقاق، باب حفظ اللسان رقم ٦٤٧٧، ٢٣٦٤/٧، *وصحيح مسلم*. كتاب الزهد والرقائق، باب التكلم بالكلمة يهوي بها في النار، رقم ٢٩٨٨، ٢٢٩٠/٤. واللفظ له.

(١٨) *صحيح مسلم*. كتاب البر والصلة والآداب، باب النهي عن تقنيط الإنسان من رحمة الله تعالى، رقم ٢٦٢١، ٢٠٢٣/٤.

فوقهم، فقالوا: لو أنا خرقنا في نصيبنا خرقاً ولم نؤذ من فوقنا، فإن يتركوهم وما أرادوا هلكوا جميعاً، وإن أخذوا على أيديهم نجوا ونجوا جميعاً) [١٩].

إنَّ الغيبة والنميمة من أخطر آفات اللسان فشوا وضرراً، وأكثرهما قبحاً وخطرًا على المجتمعات والأفراد، فهما تفسدان القلوب، وتجلبان العداوات، وتورثان النزاعات والفتن، وهما داء من أفتك الأدواء التي يبتلى بها الأفراد والمجتمعات، ولهذا جاء تحريمهما في الكتاب والسنة لما فيهما من الآثار السيئة على الفرد والمجتمع الذي تنتشر فيه مما سيأتي بيانه - إن شاء الله -.

فنهى الإسلام عن الغيبة والنميمة، وأكد على حرمتهما باعتبارهما من مساوئ الأفعال، ومستقبح الأقوال، وكبائر الذنوب:

قال الله تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱجْتَنِبُواْ كَثِيرًا مِّنَ ٱلظَّنِّ إِنَّ بَعْضَ ٱلظَّنِّ إِثْمٌ وَلَا تَجَسَّسُواْ وَلَا يَغْتَب بَّعْضُكُم بَعْضًا أَيُحِبُّ أَحَدُكُمْ أَن يَأْكُلَ لَحْمَ أَخِيهِ مَيْتًا فَكَرِهْتُمُوهُ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ إِنَّ ٱللَّهَ تَوَّابٌ رَّحِيمٌ﴾ [٢٠] وهذا النهي في غاية التنفير من الغيبة، حيث أنكر على متعاطيها أعظم النكير، وصوّر المغتاب بأبشع صورة، قال ابن كثير – رحمه الله –: "فيه نهي عن الغيبة، وقد فسرها النبي ﷺ في الحديث الذي رواه أبو داود عن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ لما سئل عن الغيبة فقال: (ذكرك أخاك بما يكره، قيل: أفرأيت إن كان في أخي ما أقول ؟ قال رسول الله ﷺ: إن كان فيه ما تقول فقد اغتبته، وإن لم يكن فيه ما تقول فقد بهته) [٢١] (ابن كثير، ١٤١٣هـ، ٢٢٥/٤).

وقال السعدي – رحمه الله –: " وفي هذه الآية دليل على التحذير الشديد من الغيبة، وأنها من الكبائر؛ لأنَّ الله شبهها بأكل لحم الميت وذلك من الكبائر " (السعدي، ١٤١٠هـ، ١٣٨/٧).

كما ذم الله عز وجل النميمة وفاعلها، فقال سبحانه: ﴿وَلَا تُطِعْ كُلَّ حَلَّافٍ مَّهِينٍ ۝١٠ هَمَّازٍ مَّشَّآءٍۭ بِنَمِيمٍ ۝١١ مَّنَّاعٍ لِّلْخَيْرِ مُعْتَدٍ أَثِيمٍ ۝١٢ عُتُلٍّۭ بَعْدَ ذَٰلِكَ زَنِيمٍ﴾ [٢٢] حيث أمر الله تعالى بمجانبة النمامين الذين يفسدون بالسعاية ويفرقون بين المؤمنين بالوشاية، قال الشوكاني – رحمه الله –: " الهماز: المغتاب للناس" (الشوكاني، ١٤٠٣هـ، ٢٦٨/٥) وقال ابن كثير – رحمه الله –: " يعني: الذي يمشي بين الناس ويحرش بينهم، وينقل الحديث لفساد ذات البين، وهي الحالقة "(ابن كثير، ١٤١٣هـ، ٤٢٦/٤)، وقال السعدي – رحمه الله –: " هماز أي كثير العيب للناس، والطعن فيهم بالغيبة والاستهزاء وغير ذلك " (السعدي،

(١٩) صحيح *البخاري* . كتاب الشركة ، باب هل يقرع في القسمة؟ والاستهام فيه، رقم ٢٤٩٣، ١٥٢/٣.

(٢٠) سورة الحجرات ، آية (١٢).

(٢١) سبق تخريجه.

(٢٢) سورة القلم ، الآيات(١٠-١٣) .

١٤١٠هـ، ٤٤٦/٧).

- وقال جل جلاله: ﴿وَيْلٌ لِّكُلِّ هُمَزَةٍ لُّمَزَةٍ﴾ [٢٣] قال الشوكاني – رحمه الله –: "سئل ابن عباس – رضي الله عنهما – عن قوله: ﴿وَيْلٌ لِّكُلِّ هُمَزَةٍ لُّمَزَةٍ﴾ قال: "هو المشاء بالنميمة، المفرِّق بين الجمع، المغري بين الإخوان" (الشوكاني، ١٤٠٣هـ، ٤٩٤/٥).

و"الهمز يكون بالفعل كالغمز بالعين احتقاراً وازدراء، واللمز: باللسان، وتدخل فيه الغيبة" (الشنقيطي، ١٤١٥هـ، ٦٣٠/٧).

وقال جل وعلا: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِن جَآءَكُمْ فَاسِقُۢ بِنَبَإٖ فَتَبَيَّنُوٓاْ أَن تُصِيبُواْ قَوْمَۢا بِجَهَٰلَةٖ فَتُصْبِحُواْ عَلَىٰ مَا فَعَلْتُمْ نَٰدِمِينَ﴾ [٢٤].

وقد أوضحت السنة القولية والعملية خطورة الغيبة والنميمة وأثرهما السيئ في سياق الترهيب من الوقوع في الغيبة والنميمة والتنفير منها:

فعن أبي بكرة ﷺ أن رسول الله ﷺ قال في خطبته يوم النحر بمنى في حجة الوداع: (إنَّ دماءكم وأموالكم وأعراضكم عليكم حرام، كحرمة يومكم هذا، في بلدكم هذا في شهركم هذا) [٢٥] فدلَّ هذا على توكيد غلظ تحريم الدماء والأموال والأعراض والتحذير من ذلك، وبيان حق المسلم على المسلم وضرورة سلامته من لسانه ويده، وأنَّ الوقوع في الغيبة والنميمة فيه انتهاك لحرمة المسلم التي أوجب الإسلام حفظها وصونها.

وعن أبي هريرة ﷺ قال: قال رسول الله ﷺ: (كل المسلم على المسلم حرام دمه وماله وعرضه) [٢٦].

قال ابن المنذر – رحمه الله –: "قد حرم النبي ﷺ الغيبة مودعاً بذلك أمته، وقرن تحريمها إلى تحريم الدماء والأموال ثم زاد تحريم ذلك تأكيداً بإعلامه بأن تحريم ذلك كحرمة البلد الحرام في الشهر الحرام" (الهيثمي، ١٤٢٣هـ، ٢٣/٢).

- وعن أبي برزة الأسلمي ﷺ قال: قال رسول الله ﷺ: (يا معشر من آمن بلسانه ولم يدخل الإيمان قلبه لا تغتابوا المسلمين ولا تتبعوا عوراتهم، فإنَّه من يتبع عوراتهم يتبع الله عورته، ومن يتبع الله عورته يفضحه في بيته) [٢٧] فدلَّ قوله ﷺ على أنَّ الغيبة من شعار المنافقين، وأنَّ الجزاء من جنس العمل، وأنَّ الله

---

(٢٣) سورة الهمزة، آية (١).

(٢٤) سورة الحجرات، آية (٦).

(٢٥) متفق عليه: *صحيح البخاري*. كتاب المغازي، باب حجة الوداع، رقم ٤٤٠٦، ١٤٨/٥؛ *وصحيح مسلم*. كتاب القسامة، باب تغليظ تحريم الدماء والأعراض والأموال، رقم ١٦٧٩، ١٣٠٥/٣-١٣٠٦.

(٢٦) *صحيح مسلم*. كتاب البر والصلة والآداب، باب تحريم ظلم المسلم وخذله واحتقاره ودمه وماله وعرضه، رقم ٢٥٦٤، ١٩٨٦/٤.

(٢٧) أحمد في *المسند* رقم ١٩٦٦٤، ٣٢/١٥، وقال عنه محققه: إسناده صحيح؛ *وسنن أبي داود*. كتاب الأدب، باب في الغيبة رقم ٤٤٨٠، / ١٢٤؛ وصحيح سنن أبي داود. الألباني رقم ٤٠٨٣، ٩٢٣/٣.

سيجازيه بكشف مساويه بسوء صنيعه ولو كان في بيته مختفياً من الناس، قال محمد شمس الحق عظيم آبادي – رحمه الله –: " والحديث فيه تنبيه على أن غيبة المسلم من شعار المنافق لا المؤمن، وفيه الوعيد بكشف الله عيوب الذين يتبعون عورات المسلمين ومجازاتهم بسوء صنيعهم، وكشف مساويهم ولو كانوا في بيوتهم مختفين عن الناس " (الحق آبادي، ١٤١٠، ١٥٣/١٣).

- وعن سعيد بن زيد ﷺ قال: قال رسول الله ﷺ: (إنَّ من أربى الربا الاستطالة في عرض المسلم بغير حق)[٢٨] وذلك باحتقاره والترفع عليه والوقيعة فيه، فإذا كان الربا يدمر الكيان المالي للأمة فإن الغيبة تدمر الكيان الخلقي لها.

- وعن أنس بن مالك ﷺ قال: قال رسول الله ﷺ: (لما عرج بي مررت بقوم لهم أظفار من نحاس يخمشون وجوههم وصدورهم فقلت: من هؤلاء يا جبريل ؟ قال: هؤلاء الذين يأكلون لحوم الناس ويقعون في أعراضهم)[٢٩] حيث بين النبي ﷺ سوء عاقبة أصحابها حيث يسلط الله على المغتابين يوم القيامة أظفارهم النحاسية التي يخمشون بها وجوههم وصدورهم.

- وعن ابن عباس – رضي الله عنهما – قال: مَرَّ النبي ﷺ بقبرين فقال: (إنهما ليعذبان، وما يعذبان في كبير: أما أحدهما فكان لا يستتر من البول، وأما الآخر فكان يمشي بالنميمة)[٣٠].

فالغيبة والنميمة من أسباب عذاب القبر، ودخول النار – والعياذ بالله - ، قال النووي – رحمه الله –: " وسبب كونهما كبيرين أن عدم التنزه من البول يلزم منه بطلان الصلاة فتركه كبيره بلا شك، والمشي بالنميمة والسعي بالفساد من أقبح القبائح لاسيما مع قوله ﷺ (كان يمشي) بلفظ (كان) التي للحالة المستمرة غالباً (النووي، ١٤١٥هـ، ١٧٢/٣).

- وعن حذيفة ﷺ قال: سمعت رسول الله ﷺ يقول: (لا يدخل الجنة نمام)[٣١] وفي رواية: (لا يدخل الجنة قتات)[٣٢] وأي خسارة للنمام والقتات أعظم من حرمانه من دخول الجنة.

قال ابن حجر – رحمه الله –: " وقيل الفرق بين القتات والنمام: أنَّ النمام الذي يحضر القصة فينقلها،

---

(٢٨) *سنن أبي داود*. كتاب الأدب، باب في الغيبة رقم ٤٤٨٦، ١٣/ ١٥٢؛ وصحيح *سنن أبي داود*. الألباني رقم ٤٠٨١، ٩٢٣/٣.

(٢٩) *سنن أبي داود* . كتاب الأدب، باب في الغيبة رقم ٤٤٨٦، ١٣/ ١٥٢-١٥٣؛ وصحيح *سنن أبي داود*. الألباني رقم ٤٠٨٢، ٩٢٣/٣.

(٣٠) متفق عليه: *صحيح البخاري*. كتاب الوضوء، باب ما جاء في غسل البول رقم ٢١٨، ٦٩/١؛ *وصحيح مسلم*. كتاب الطهارة، باب الدليل على نجاسة البول ووجوب الاستبراء منه رقم ٢٩٢، ٢٤٠/١-٢٤١.

(٣١) *صحيح مسلم*. كتاب الإيمان، باب بيان غلظ تحريم النميمة رقم ١٠٥، ١٠١/١.

(٣٢) متفق عليه: *صحيح البخاري*. كتاب الأدب، باب ما يكره من النميمة رقم ٦٠٥٦، ١١٤/٧؛ *وصحيح مسلم*. كتاب الإيمان، باب بيان غلظ تحريم النميمة رقم ١٠٥، ١٠١/١.

والقتات الذي يتسمّع من حيث لا يعلم به ثم ينقل ما سمعه " (ابن حجر، ١٤٢٠هـ، ١٠/٥٨٠- ٥٨٢).

- وعن عبد الله بن مسعود ﷺ قال: إنَّ محمداً ﷺ قال: (ألا أنبئكم ما العَضْهُ ؟ هي النميمة القالة بين الناس) (٣٣).

- وعن أبي هريرة ﷺ قال: قال النبي ﷺ: (تجد من شر الناس يوم القيامة عند الله ذا الوجهين، الذي يأتي هؤلاء بوجه، وهؤلاء بوجه) (٣٤).

- وعن عائشة - رضي الله عنها - قالت: قلت للنبي ﷺ: حسبك من صفية كذا وكذا – تعني قصيرة – فقال: (لقد قلت كلمة لو مزجت بماء البحر لمزجته) قالت: وحكيت له إنساناً فقال: (ما أحب أني حكيت إنساناً وأن لي كذا وكذا)(٣٥) قال النووي – رحمه الله –: " مزجته: أي خالطته مخالطة يتغير بها طعمه، أو ريحه لشدة نتنها وقبحها، وهذا الحديث من أبلغ الزواجر عن الغيبة، أو أعظمها، وما أعلم شيئاً من الأحاديث يبلغ في الذمّ لها هذا المبلغ " (النووي، ١٤٠٣هـ، ٣٠٠).

وقال المباركفوري – رحمه الله –: " المعنى أن الغيبة لو كانت مما يمزج بالبحر لغيرته عن حاله، مع كثرته وغوارته، فكيف بأعمال نزرة خلطت بها " (المباركفوري، ١٤١٠هـ، ٧/١٧٧).

وعن جابر – رضي الله عنهما – قال: كنا مع النبي ﷺ فارتفعت ريح جيفة منتنة، فقال رسول الله ﷺ: (أتدرون ما هذه الريح ؟ هذه ريح الذين يغتابون المؤمنين)(٣٦).

- وعن أنس ﷺ قال: كانت العرب يخدم بعضها بعضاً في الأسفار، وكان مع أبي بكر وعمر رجل يخدمهما، فناما، واستيقظا ولم يهيئ طعاماً، فقال: إن هذا ليوائم نوم نبيكم ﷺ فأيقضاه فقالا: ائت رسول الله ﷺ، فقل له: إن أبا بكر وعمر يقرآنك السلام، وهما يستأدمانك فقال: أقرئهما السلام، وأخبرهما أنهما قد ائتدما ؟ ففزعا، فجاءا إلى النبي ﷺ فقالا: يا رسول الله ؟ بعثنا إليك نستأدمك، فقلت: قد ائتدما، فبأي شيء ائتدمنا ؟ فقال: بلحم أخيكما، إني لأرى لحمه بين ثنايا كم، قالا: يا رسول الله فاستغفر لنا، قال: هو فليستغفر لكما) (٣٧).

والغيبة والنميمة محرمتان بإجماع أهل العلم لما جاء

---

(٣٣) صحيح *مسلم* . كتاب البر والصلة والآداب، باب تحريم النميمة رقم ٢٦٠٦، ٤/٢٠١٢.

(٣٤) متفق عليه: صحيح *البخاري* . كتاب الأدب، باب ما قيل في ذي الوجهين رقم ٦٠٥٨، ٧/١١٤؛ وصحيح *مسلم* . كتاب البر والصلة والآداب، باب ذم ذي الوجهين وتحريم فعله رقم ٢٥٢٦، ٤/٢٠١١.

(٣٥) سنن *الترمذي* . كتاب صفة القيامة، باب ٥١ رقم ٤،٢٥٠٧/٦٦٠؛ وصحيح سنن *الترمذي* . الألباني رقم ٢٦٣٦-٢٦٣٧، ٢/٣٠٦؛ وسنن *أبي داود*. كتاب الأدب، باب في الغيبة رقم ٥،٤٨٧٥/١٢٣؛ وصحيح سنن *أبي داود*. الألباني رقم ٤٠٨٠، ٣/٩٢٣.

(٣٦) أحمد في *المسند* رقم ١٤٧٢٠، ١١/٥٤٠، وقال عنه محققه: إسناده صحيح .

(٣٧) سلسلة *الأحاديث الصحيحة* . الألباني رقم ٢٦٠٨، ٦/٢١١.

فيهما من الوعيد الشديد في القرآن والسنة كما تقدم، ولما فيهما من إيقاع العداوة والبغضاء بين المسلمين، قال النووي – رحمه الله –: " عن حكم الغيبة والنميمة " إنهما محرمتان بإجماع المسلمين، وقد تظاهر على تحريمهما الدلائل الصريحة من الكتاب والسنة وإجماع الأمة " (النووي، ١٤٠٣هـ، ٢٩٩).

وقد نقل القرطبي – رحمه الله – الإجماع على أنَّ الغيبة من الكبائر، لأنَّ حد الكبيرة صادق عليها، ولأنها مما ثبت الوعيد الشديد فيه " (القرطبي، د. ت، ٣٣٧/١٦).

وقال المنذري – رحمه الله –: " أجمعت الأمة على تحريم النميمة وأنها من أعظم الذنوب عند الله عز وجل " (الهيثمي، ١٤٢٣هـ، ٢٦/٢؛ وابن حجر، ١٤٢٠هـ، ٤٧٢/١٠).

وقال النووي – رحمه الله –: " اعلم أن الغيبة كما يحرم على المغتاب ذكرها، يحرم على السامع استماعها وإقرارها " (النووي، ١٤٠٣هـ، ٣٠١)؛ لأنَّ جميع المفاسد المترتبة عليها تتعلق بطرفيها المغتاب والمستمع للغيبة.

إنَّ من أشد أنواع الغيبة جرماً وأقبحها ذنباً وأعظمها أثراً غيبة ولاة الأمر، وأهل العلم والفضل ؛ لأنَّ القدح فيهم يزهد الناس فيما عندهم، ولما في غيبة الولاة من الضرر على الإسلام والمسلمين، فعن أبي هريرة ﷺ قال: قال رسول الله ﷺ: (إنَّ الله قال من عادى لي ولياً فقد آذنته بالحرب) [٣٨].

وعن أبي موسى الأشعري ﷺ عن النبي ﷺ قال: (إنَّ من إجلال الله تعالى إكرام ذي الشيبة المسلم، وحامل القرآن غير الغالي فيه ولا الجافي عنه، وإكرام ذي السلطان المقسط) [٣٩]، وقال الطحاوي – رحمه الله –: "وعلماء السلف من السابقين ومن بعدهم من التابعين، أهل الخير والأثر، وأهل الفقه والنظر لا يذكرون إلا بالجميل، ومن ذكرهم بسوء فهو على غير سبيل " (ابن أبي العز، ١٣٩١هـ، ٥٩).

وقال ابن عساكر – رحمه الله –: " واعلم يا أخي وفقنا الله وإياك لمرضاته وجعلنا ممن يخشاه ويتقيه حق تقاته أن لحوم العلماء مسمومة، وعادة الله في هتك أستار منتقصهم معلومة ؛ لأن الوقيعة فيهم بما هم منه براء أمره عظيم، والتناول لأعراضهم بالزور والافتراء مرتع وخيم، والاختلاف على من اختارهم الله منهم لنشر العلم خلق ذميم " (ابن عساكر، ١٣٩٩هـ، ١٠٥).

ويشتد القبح ويتعاظم الذنب والذم إذا وقعت الغيبة والنميمة ممن ينتسب إلى أهل العلم والصلاح والزهد والورع فيجمع في ذلك بين تزكية النفس وذم الغير، والرياء والعياذ بالله، قال الغزالي – رحمه الله – :

---

(٣٨) *صحيح الإمام البخاري* . كتاب الرقاق ، باب التواضع رقم ٦٥٠٢، ٢٤٣/٧-٢٤٤، وهو من أفراده رحمه الله.

(٣٩) *سنن أبي داود* . كتاب الأدب ، باب في تنزيل الناس منازلهم رقم ٤٨٤٣، ١١٢/٥؛ *وصحيح سنن أبي داود*. الألباني رقم ٤٠٥٣، ٩١٨/٣.

"وأخبث أنواع الغيبة غيبة القراء المرائين فإنهم يفهمون المقصود على صيغة أهل الصلاح ليظهروا من أنفسهم التعفف عن الغيبة، ويفهمون المقصود ولا يدرون بجهلهم أنهم جمعوا بين فاحشتين الغيبة والرياء" (الغزالي، د.ت، ١٤٣/٣؛ وابن النحاس، د.ت، ١٧٨).

وبهذا كانت الغيبة والنميمة من كبائر الذنوب، ومن أشدها جرماً وأكثرها ضرراً بالأفراد والمجتمعات، قال الشيخ عبدالعزيز بن باز – رحمه الله –: "وإنما حرمت الغيبة والنميمة؛ لما فيهما من السعي بالإفساد بين الناس وإيجاد الشقاق والفوضى، وإيقاد نار العداوة والغل والحسد والنفاق، وإزالة كل مودة وإماتة كل محبة بالتفريق والخصام والتنافر بين الإخوة المتصافين، ولما فيهما أيضاً من الكذب والغدر والخيانة والخديعة وكيل التهم جزافاً للأبرياء، وإرخاء العنان للسب والشتائم وذكر القبائح، ولأنهما من عناوين الجبن والدناءة والضعف، هذا إضافةً إلى أن أصحابهما يتحملون ذنوباً كثيرة تجر إلى غضب الله وسخطه وأليم عقابه"[٤٠].

ولهذا كان سلف الأمة وخيارها يخشون خطر اللسان، ويحاذرونه غاية الحذر، ويتحفظون من الكلام خشية الوقوع في الأعراض بغير حق.

فعن عبد الله بن مسعود ﷺ قال "والذي لا إله إلا هو، ما على ظهر الأرض شيء أحق لطول سجن من لسان"[٤١].

وعن زيد بن أسلم عن أبيه أنَّ عمر بن الخطاب دخل على أبي بكر الصديق وهو يجبذ لسانه، فقال له عمر: مه غفر الله لك، فقال أبو بكر: إنَّ هذا أوردني الموارد"[٤٢].

وهذا يؤكد أن من أهم الفضائل والآداب التي يحفظ بها المرء الإيمان، ويستجلب بها رضا ربه الرحمان حفظ اللسان عما لا يجمل بالإنسان من باطل القول ولغو الكلام، فعن أبي هريرة ﷺ قال: قال رسول الله ﷺ: (من كان يؤمن بالله واليوم الآخر فليقل خيراً أو ليصمت)[٤٣].

قال النووي – رحمه الله –: "اعلم أنَّه ينبغي لكل مكلف أن يحفظ لسانه عن جميع الكلام إلا كلاماً تظهر المصلحة فيه، ومتى استوى الكلام وتركه في المصلحة، فالسنة الإمساك عنه، لأنه قد ينجرّ الكلام المباح إلى حرام أو مكروه، وذلك كثير في العادة، والسلامة لا يعدلها شيء" (النووي، ١٤٠٣هـ، ٣٠١).

---

(٤٠) *الموقع الرسمي لسماحة الشيخ عبد العزيز بن باز على الانترنت*. إملاءات الشيخ رحمه الله تحت عنوان (نصيحة عامة حول بعض كبائر الذنوب).

(٤١) *كتاب الزهد*. الإمام أحمد، رقم ٨٩٢، ٢٣٧.

(٤٢) *الموطأ*. كتاب الكلام، باب ما جاء فيما يخاف من اللسان رقم ١٢، ٩٨٨/٢.

(٤٣) متفق عليه: *صحيح البخاري*. كتاب الرقاق، باب حفظ اللسان رقم ٦٤٧٥،٧/٢٣٦؛ *وصحيح مسلم*. كتاب الإيمان، باب الحث على إكرام الجار والضيف ولزوم الصمت إلا عن الخير، وكون ذلك من الإيمان رقم ٤٧، ١/ ٦٨.

ومن حفظ اللسان طول الصمت إلا عن خير فعن عبد الله بن عمرو - رضي الله عنهما – قال: قال رسول الله ﷺ: (من صمت نجا) (٤٤).

قال الغزالي – رحمه الله –: " اعلم أنَّ خطر اللسان عظيم، ولا نجاة من خطره إلا بالصمت، فلذلك مدح الشرع الصمت وحث عليه " (الغزالي، د.ت، ١٠٨/٣).

وقال ابن حبان – رحمه الله –: " الواجب على العاقل لزوم السلامة بترك التجسس عن عيوب الناس، مع الاشتغال بإصلاح عيوب نفسه، فإنَّ من اشتغل بعيوبه عن عيوب غيره أراح بدنه، ولم يتعب قلبه، فكلما اطلع على عيب لنفسه هان عليه ما يرى مثله من أخيه، وإن من اشتغل بعيوب الناس عن عيوب نفسه عمي قلبه وتعب بدنه، وتعذر عليه ترك عيوب نفسه، وإن من أعجز الناس من عاب الناس بما فيهم، وأعجز منه من عابهم بما فيه، ومن عاب الناس عابوه " (ابن حبان، ١٤١٤هـ، ١٢٥) ولذا فإنَّ " من عوّد لسانه ذكر الله، صان الله لسانه عن الباطل واللغو، ومن يبس لسانه عن ذكر الله تعالى ترطَّب بكل باطل ولغو وفحش، ولا حول ولا قوة إلا بالله "(ابن القيم، ١٤٢٥هـ، ٩٩).

المبحث الثالث

دوافع الغيبة والنميمة وآثارهما

أولاً : دوافع الغيبة والنميمة:

من المسلم به في الدراسات الاجتماعية أنَّ الفرد لا يمكن أن يقدم على سلوك معين دون أن يكون وراء هذا السلوك دافع معين، فالدافع هو " كل ما يحرك السلوك ويوجهه نحو هدف من الأهداف ذهنياً كان هذا السلوك أو حركياً " (منصور وآخرون، ١٩٧٨م، ١١٣).

أو " ما يدفع الإنسان إلى القيام بسلوك معين أو تغير معين في داخل الكائن الحي أو سلوكه إزاء مواقف معينة" (يالجن والقاضي، ١٤٠١هـ، ٣١؛ ونشواتي، ١٤٠٥هـ، ٢٠٦).

فهو في مصطلح الدراسات الاجتماعية لا يخرج عن كونه قوة محركة للسلوك تجاه أهداف وأغرض معينة، ولذا فإن موضوع الدافعية للغيبة والنميمة يكشف عن الأسباب والبواعث التي تقف وراءها من حيث تنوعها وتعددها من خلال الكيفية التي يتصرف من خلالها المغتاب والنمام لإشباع دوافعهما المتعددة والمتنوعة.

إنَّ من أهم الغايات السامية التي حققها الإسلام وعني بها تحقيق الأخوة بين المسلمين، وتعزيز العلاقة بين المؤمنين بما شرعه من النظم والآداب، القائم على إتباع المنهج السديد في السمو بالنفس والرقي بها، والحض على كل ما يؤدي إلى وحدة المسلمين وتقارب قلوبهم، وتقوية روابط الأخوة والمحبة بينهم، وعدم الاعتداء عليهم سواء أكان ذلك العدوان بدنياً بالضرب

---

(٤٤) أحمد في *المسند* رقم ٦٤٨١، ٣٦/٦-٣٧، وقال عنه محققه : إسناده صحيح ؛ و*سلسلة الأحاديث الصحيحة* . الألباني رقم ٥٣٦، ٧٢/٢.

أو بإراقة الدماء والقتل أو كان هذا الإيذاء بالسب والشتم والقذف، أو بالسخرية والتحقير، أو بالغيبة، أو بتتبع عورات الناس وكشفها، والتحذير من ذلك.

وإذا كان الإسلام أوجب حسن الخلق مع المسلم، ورعاية حرمته، وصيانة عرضه من كل ما يشينه، فإنه وضع آداباً لحماية العلاقات الاجتماعية بما يحفظها من التفرق والتمزق، ومن ذلك الوعيد لمن يقطع خيوطها ويعكر صفوها من خلال النهي عن منكرات اللسان والأخلاق كالغيبة والنميمة، والنهي عن التباغض والتقاطع، والتجسس والغدر والكذب والظلم وفحش القول وبذاءة اللسان.

فعن جابر بن عبد الله – رضي الله عنهما – قال سمعت النبي ﷺ يقول: (المسلم من سلم المسلمون من لسانه ويده) [٤٥].

وعن أبي هريرة ﷺ أنَّ رسول الله ﷺ قال: (أتدرون ما المفلس؟ قالوا: المفلس فينا من لا درهم له ولا متاع، فقال: إن المفلس من أمتي، يأتي يوم القيامة بصلاة وصيام وزكاة، ويأتي وقد شتم هذا، وقذف هذا، وأكل مال هذا، وسفك دم هذا، وضرب هذا، فيعطى هذا من حسناته، وهذا من حسناته، وهذا من حسناته، فإن فنيت حسناته قبل أن يقضي ما عليه، أخذ من خطاياهم فطرحت عليه، ثم طرح في النار)[٤٦].

وعن أبي هريرة ﷺ أنَّ رسول الله ﷺ قال: (من كان يؤمن بالله واليوم الآخر فليقل خيراً أو ليصمت)[٤٧].

- وعن أنس بن مالك ﷺ أنَّ رسول الله ﷺ قال: (لا تباغضوا، ولا تحاسدوا، ولا تدابروا، وكونوا عباد الله إخواناً، ولا يحل لمسلم أن يهجر أخاه فوق ثلاثة أيام) [٤٨].

- وعن ابن مسعود ﷺ قال: قال رسول الله ﷺ: (ليس المؤمن بالطعان ولا اللعان ولا الفاحش ولا البذيء) [٤٩].

وحيث كانت الغيبة والنميمة عاملاً خطيراً، ومعولاً هداماً في تقويض المجتمع وإفساد علاقاته فإنها تظهر في سلوكيات كثيرة ذات تأثير اجتماعي سيئ، وترجع إلى عوامل ودوافع تحركها يكاد كل واحد منها يكون سبباً لارتكابها.

وتتنوع الدوافع المؤدية للغيبة والنميمة بأنماط متعددة من السلوك هي على النحو التالي (الغزالي، د.ت، ١٥٦/٣؛ وابن قدامة، ١٤٠٧هـ، ١٧١؛ والهيثمي، ١٤٢٣هـ، ٣١-٣٣):

---

(٤٥) *صحيح مسلم*. كتاب الإيمان، باب بيان تفاضل أهل الإسلام وأي أموره أفضل رقم ٤١، ١/ ٦٥.

(٤٦) *صحيح مسلم*. كتاب البر والصلة والآداب، باب تحريم الظلم رقم ٢٥٨١، ٤/ ١٩٩٧.

(٤٧) سبق تخريجه.

(٤٨) متفق عليه: *صحيح البخاري*. كتاب الأدب، باب ما ينهى عن التحاسد والتدابر رقم ٦٠٦٥،٧/١١٦؛ *وصحيح مسلم*. كتاب البر والصلة والآداب، باب تحريم التحاسد والتباغض والتدابر رقم ٢٥٥٩، ٤/ ١٩٨٣.

(٤٩) *سلسلة الأحاديث الصحيحة*. الألباني رقم ٣٢٠، ١/٦٣٤.

١- ضعف الإيمان والورع:

حيث يدفع المسلم للاستطالة في عرض أخيه جاء في حديث عائشة – رضي الله عنها – في قصة الإفك قولها عن زينب بنت جحش - رضي الله عنها – أنها قالت: يا رسول الله أحمي سمعي وبصري، والله ما علمت إلا خيراً، قالت عائشة: وهي التي كانت تساميني من أزواج النبي ﷺ فعصمها الله بالورع "(٥٠).

٢- الحسد:

حيث يدفع صاحبه للحنق على المسلمين وحسدهم، ويدعوه إلى التشفي والانتقام بالقدح في الآخرين وانتقاصهم، فتشمئز نفسه، ويضيق صدره عند سماعه الثناء على أحد من الناس فيريد زوال تلك النعمة عنه فلا يجد سبيلاً إليه إلا بالقدح فيه، قال ابن تيمية – رحمه الله - : "ومنهم من يحمله الحسد على الغيبة فيجمع بين أمرين قبيحين: الغيبة والحسد، وإذا أُثني على شخص أزال ذلك عنه بما استطاع من تنقصه في قالب دين وصلاح، أو في قالب حسد وفجور وقدح؛ ليسقط ذلك عنه" (ابن تيمية، د.ت، ٢٣٧/٢٨).

٣- الرغبة في موافقة الأقران ومجاملتهم:

بأن يدفعه ذلك لمشاركتهم في الغيبة والنميمة، بالاسترسال معهم فيما هم فيه وموافقتهم، فيحسب صاحبه ذلك من حسن المعاشرة وطيب الصحبة، فيرى أنَّه لو أنكر عليهم نفروا منه فيخوض معهم في تلك العيوب والمساوئ، قال ابن تيمية – رحمه الله -: "فمن الناس من يغتاب موافقة لجلسائه وأصحابه وعشائره، مع علمه أنَّ المغتاب بريء مما يقولون، أو فيه بعض ما يقولون، لكن يرى أنَّه لو أنكر عليهم قطع المجلس واستثقله أهل المجلس ونفروا عنه، فيرى موافقتهم من حسن العشرة وطيب المصاحبة" (ابن تيمية، د.ت، ٢٣٦/٢٨).

٤- الرغبة في الانتقام والتشفي بذكر مساوئ من يغتابه:

والمراد شفاء غيظ المغتاب، والتنفيس عما في نفسه من غلٍّ وحسد، وذلك بالوقوع في غيبته وذكر مساوئه أمام الناس بالغمز واللمز والتعيير والسخرية، فلا يجد مجالاً للانتقام أخصب من مجال الغيبة، فكلما هاج غضبه تشفى بغيبة صاحبه، أو نقل عنه النميمة إلى الآخرين – والعياذ بالله – (ابن قدامة، ١٤٠٧هـ، ١٧١).

٥- حُبُّ المباهاة وتزكية النفس:

وذلك بأن يرفع نفسه للفت نظر الناس إليه فيدفعه ذلك لتنقيص الغير، فيقول فلان جاهل، وفهمه ضعيف، وكلامه ركيك، وغرضه أن يثبت فضل

---

(٥٠) متفق عليه: *صحيح البخاري*. كتاب تفسير القرآن، باب: ﴿لَّوْلَآ إِذْ سَمِعْتُمُوهُ ظَنَّ ٱلْمُؤْمِنُونَ وَٱلْمُؤْمِنَٰتُ بِأَنفُسِهِمْ خَيْرًا﴾ إلى قوله ﴿ٱلْكَٰذِبُونَ﴾ رقم ٦/٤٧٥٠، ١٠-؛ *وصحيح مسلم*. كتاب التوبة، باب في حديث الإفك، وقبول توبة القاذف رقم ٢٧٧٠، ٤/ ٢١٢٩-٢١٣٧.

نفسه، ويريهم أنَّه أفضل منه فيقدح فيه لذلك قصداً للرفعة والاستعلاء وحب الفخر والمباهاة في قالب التعجب والاغتمام، قال ابن تيمية – رحمه الله – : " ومنهم من يخرج الغيبة في قوالب شتى، تارة في قالب ديانة وصلاح فيقول: ليس لي عادة أن أذكر أحداً إلا بخير، ولا أحب الغيبة ولا الكذب، وإنما أخبركم بأحواله، ويقول: والله إنَّه مسكين، أو رجل جيد، ولكن فيه كيت وكيت، وربما يقول: دعونا منه، الله يغفر لنا وله، وإنما قصده استنقاصه هضماً لجنابه... إلى أن قال: ومنهم من يخرج الغيبة في قالب التعجب، فيقول: تعجبت من فلان كيف لا يفعل كيت وكيت ؟ ومنهم من يخرج الاغتمام، فيقول: مسكين فلان، غمني ما جرى له وما تم له، فيظن من يسمعه أنَّه يغتم له ويتأسف، وقلبه منطوٍ على التشفي به، ولو قدر لزاد على مابه، وربما يذكره عند أعدائه ليتشفوا به" (ابن تيمية، د.ت، ٢٨/٢٣٧- ٢٣٨).

٦- السخرية والاستهزاء بالآخرين:

ومنشؤه التكبر واستصغار المستهزأ به، فيذكر عيوب غيره على سبيل الهزل واللعب والمزاح ليضحك جلساءه فأحياناً يقلّده في مشيته، وأحياناً يقلد كلامه دون مبالاة لعرضه، قال ابن تيمية – رحمه الله – : " ومنهم من يخرج الغيبة في قالب تمسخر ولعب، ليضحك غيره باستهزائه ومحاكاته واستصغار المستهزأ به "(ابن تيمية، د.ت، ٢٨/٢٣٧- ٢٣٨)، وقال ابن عبد البر – رحمه الله –: " وقد كره جماعة من العلماء الخوض في المزاح لما فيه من ذميم العاقبة، ومن التوصل إلى الأعراض، واستجلاب الضغائن، وإفساد الإخاء " (ابن عبدالبر، د.ت، ٢/٥٦٩).

٧- التودد والتزلف للمحكي له بنمِّ الأحاديث إليه:

وهي السعاية، وتعد من أقسى صور النميمة وأنكئها، فيدفعه ذلك إلى التملق إلى ذوي الجاه والسلطان ليرتفع عندهم بإظهار الحب للمحكي له، وإرادة السوء للمحكي عنه فيغتابه ويقع فيه بالنميمة ليسقط من عينه، وتسقط عدالته أو مروءته (الهيثمي، ١٩٨٧م، ٥٤) لاسيما إذا كان المُتحدث عنه من المعروفين بالاستقامة، أو من الدعاة إلى الخير، قال الغزالي – رحمه الله –: " فالباعث على النميمة إما إرادة السوء للمحكي عنه، أو إظهار الحب للمحكي له أو التفرج بالحديث والخوض في الفضول والباطل " (الغزالي، د.ت، ٣/١٥٦).

٨- سوء الظن بالمسلمين:

وهو من أخطر دوافع الغيبة التي تحصل بالقلب، وذلك بأن يدفع المغتاب سوء الظن إلى أن يعتقد في غيره سوءاً فيشتغل بالتجسس والتحسس عليه وتتبع عورته فتحصل الغيبة التي توصل إلى هتك ستر المسلم وعرضه، ولذلك قرن الله تعالى النهي عن سوء الظن وعن التجسس الذي يتبع سوء الظن مع النهي عن الغيبة، فقال عز وجل: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱجْتَنِبُواْ كَثِيرًا مِّنَ ٱلظَّنِّ إِنَّ بَعْضَ ٱلظَّنِّ إِثْمٌ وَلَا تَجَسَّسُواْ وَلَا يَغْتَب بَّعْضُكُم

بَعْضًا أَيُحِبُّ أَحَدُكُمْ أَن يَأْكُلَ لَحْمَ أَخِيهِ مَيْتًا فَكَرِهْتُمُوهُ وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ تَوَّابٌ رَّحِيمٌ ﴾ (٥١)، وعن أبي هريرة ﷺ أنَّ رسول الله ﷺ قال: (إياكم والظن، فإن الظن أكذب الحديث) (٥٢).

ثانياً: آثار الغيبة والنميمة:

الغيبة والنميمة من الأخلاق الذميمة والعادات السلوكية السيئة التي تزعزع النظام الاجتماعي للناس، والأمان النفسي للأفراد، فهما نوع من العدوان الشخصي، والسلوك العدواني.

وللغيبة والنميمة آثار خطيرة، وعواقب وخيمة تنعكس آثارها على البيئة الاجتماعية بصورة مباشرة وغير مباشرة من خلال ما تحدثه في المجتمع من فرقة وتفكك، وتباغض وتنافر، وعقوبات إلهية مترتبة على هذه المعاصي والمنكرات.

وتتنوع الآثار المتعلقة بالغيبة والنميمة من جانبين:

١- الآثار الاجتماعية:

إنَّ من أبرز الأخلاق السيئة التي جاء النهي عنها في القرآن والسنة الوقوع في غيبة المؤمنين، إذ تُعَدُّ إحدى مظاهر الخلل في المجتمع التي تشوش على حفظ الحرمات، وسلامة القلوب، وصيانة الأعراض، وتورث الحقد والعداوة والبغضاء فتتسبب في سوء الظن بين الناس.

فالغيبة خلق سيئ يظهر في سلوك المغتاب حيث ينتهك أعراض الناس ويسعى في تمزيق العلاقات بين أفراد المجتمع حتى يضعف ما بينهم من رابطة وإخاء؛ وذلك نتيجة السلوك السيئ الذي ينتهجه، ولذا تسبب الغيبة العداوة الشديدة والحقد العميق في قلب الشخص المغتاب فيما لو سمع بذلك، فيثأر منه ويبادله الذم والقدح، ويسقط المستغيب في أنظار الناس.

قال الميداني – رحمه الله – عن الغيبة: "والغيبة من القبائح الاجتماعية التي لا يليق بالذين آمنوا أن يرتكبوها، فيغتاب بعضهم بعضاً، وقد حرَّمها الله ونهى عنها؛ لما فيها من تقطيع أواصر الأخوة الإيمانية، وإفساد المودات، وبذر بذور العداوات؛ وذلك لأن الغيبة في الغالب لا تبقى سراً، بل يصل العلم بها لمن ذكر في غيبته بما يكره، فقلَّ في الناس من يكتم حديثاً وعندئذ يغضب ممن ذكره، ويحقد عليه، وينتقم منه بمثل عمله أو بأقبح منه، وفي نشر معايب الناس بين الناس تشجيع على الاستهانة بها وارتكاب مثلها أو أقبح منها، لاسيما إذا كان المتحدث عنه من المعروفين بالاستقامة، أو من مستوري الحال، أو ممن يشار إليهم بالبنان، أو من الدعاة إلى الخير، والآمرين بالمعروف والناهين عن المنكر، أو ممن يقتدى بهم في أعمالهم العامة أو الخاصة" (الميداني، ١٣٩٩هـ، ٢/٢٣٠-٢٣١).

---

(٥١) سورة الحجرات، آية (١٢).

(٥٢) متفق عليه: *صحيح البخاري*. كتاب الأدب، باب: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱجْتَنِبُواْ كَثِيرًا مِّنَ ٱلظَّنِّ إِنَّ بَعْضَ ٱلظَّنِّ إِثْمٌ وَلَا تَجَسَّسُواْ ﴾ رقم ٦٠٦٦، ٧/١١٧؛ *وصحيح مسلم*. كتاب البر والصلة والآداب، باب تحريم الظن والتجسس والتنافس والتناجش ونحوها رقم ٢٥٦٣، ٤/ ١٩٨٥.

والنميمة وسيلة خطيرة لانفصام الروابط الاجتماعية وقطع الأرحام، وأداة قوية لنشر العداوة والبغضاء في المجتمع إن تركت بلا علاج فقد تسهم في تدمير العلاقات الاجتماعية بين الناس، وإحداث الفجوة بينهم.

وهي أشد من الغيبة في المجتمع ضرراً ؛ لأن الغيبة قد لا تصل إلى من وقعت عليه، بينما النميمة تصل بين كل الأطراف ؛ ولذلك يمارس النمام النميمة لإظهار العيوب، وكشف العورات، للإيقاع بالناس من أجل الدفاع عن النفس أثناء لحظات الافتضاح، أو في وقت الإفساد بين الناس بالنميمة.

وهي كذلك تجمع بين رذيلة الغيبة والنمِّ ؛ لاشتمالها على إذاعة الأسرار، وهتك المحكي عنه، والوقيعة فيه، وقد تسول سفك الدماء، واستباحة الأموال، وانتهاك المحرمات.

قال الميداني – رحمه الله – عن النميمة: " النميمة هي السعي بين الناس بالإفساد، لتحريض بعضهم على بعض، والإيقاع بينهم، وشحن قلوبهم بالعداء والضغينة، ومنها السعي لدى ذي سلطان حتى يفسد قلبه على بعض أهل مودته، أو أحد رعيته، فيوقع به ضرراً أو أذى، والنميمة قد تكون للإفساد بين صديقين، أو شريكين، أو زوجين أو قريبين، أو حبيبين، أو أسرتين، أو قبيلتين، أو شعبين، أو دولتين، أو أي فريق بينهما صلات ومودات أو علاقات تعامل أو نحو ذلك، وهي أخبث وسائل التفريق الشيطانية، والنمام يظهر لكل من الفريقين اللذين يفسد بينهما بوجه غير الوجه الذي يظهر به للفريق الآخر " (الميداني، ١٣٩٩هـ، ٢/٢٣٦).

ولذا فإنَّ على المسلم أن ينأى بنفسه عن هذا الداء، وأن يتقي الله ويتوب إذا كان يقارفهما أو يقع فيهما.

٢- الآثار الدينية:

الغيبة والنميمة صفتان ذميمتان وعادتان مرذولتان، وتعدان من أقبح القبائح وأكثرها انتشاراً في المجتمع حتى ما يسلم منهما إلا القليل من الناس.

إن الغيبة من الصور التي وقف منها الإسلام موقفاً حازماً وحاسما باعتبارها كبيرة من كبائر الذنوب ومظهراً من مظاهر الإثم، وإحدى أسباب إشاعة المنكر في المجتمع، إذ قد تؤدي الغيبة بالمغتاب إلى أن يرمي أخاه المسلم بما يعيبه ويسيء سيرته وينتهك عرضه، ولا يجد متنفساً لذلك إلا بتلمس العيوب ومحاولة إفشائها ونشرها بين الناس فيقع الخلاف في المجتمع وسوء الظن بين الناس.

ولأجل المفاسد المترتبة عليها جاء التحذير منها من خلال تحريمها وبيان خطورتها وعقوبة فاعلها في الآخرة، وما أعده الله من العقاب لمن خاض في أعراض المسلمين[٥٣] إضافة إلى العواقب الوخيمة المترتبة على هذه المعصية، ومنها:

١- جناية المغتاب على حق الله تعالى إذ فعل ما

(٥٣) سبقت الإشارة إلى ذلك في المبحث الثاني: مشروعية الاحتساب على الغيبة والنميمة وأهميته.

نهاه عنه فهو متعرض لسخط الله وغضبه لارتكابه ما نهى الله عنه، وكذلك في تعرضه لأعراض المؤمنين والوقيعة بهم.

٢- أن التلبس بالغيبة سبب لذهاب الحسنات، فهي من حالقات الدين التي يشترك فيها المغتاب والمستمع الراضي بسماعها، ولا ينجو من الإثم المترتب عليها إلا من قام بالإنكار على أهلها المتلبسين بها.

٣- أن الوقوع بها سبب دافع للاستهانة بها أو ارتكاب مثلها من آفات اللسان التي تؤدي إلى المزالق، وتردي بالمسلم إلى المهالك فيكون ذلك سبباً في إشاعة الفحشاء والمنكر بين الناس.

فيجب على كل مسلم أن لا يستسهل إثم الغيبة، ولا يستصغر شأنها فذنبها عظيم وخطرها جسيم، وعليه أن يتوب إلى الله منها، ويمنع المغتابين من الوقوع في هذه الصفة الذميمة.

والنميمة كذلك لها آثار ضارة وعواقب مهلكة فهي من كبائر الذنوب وآفات اللسان وأمراض النفوس التي تسبب القطيعة، وتزرع البغضاء والعداوة بين الناس فتجعل الفرد من الناس على خطر من أن يناله ما أعده الله للنمام من العذاب الذي لا يعلم به إلا هو سبحانه وتعالى.

فإنَّ النمام متعرض لسخط الله ومقته وأليم عقابه فقد أسماه الله تعالى فاسقاً، وأمر المؤمنين أن يتثبتوا من قوله وخبره، فقال جل شأنه: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱجْتَنِبُواْ كَثِيرًا مِّنَ ٱلظَّنِّ إِنَّ بَعْضَ ٱلظَّنِّ إِثْمٌ وَلَا تَجَسَّسُواْ وَلَا يَغْتَب بَّعْضُكُم بَعْضًا أَيُحِبُّ أَحَدُكُمْ أَن يَأْكُلَ لَحْمَ أَخِيهِ مَيْتًا فَكَرِهْتُمُوهُ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ إِنَّ ٱللَّهَ تَوَّابٌ رَّحِيمٌ﴾ (٥٤)

وقال سبحانه: ﴿وَلَا تُطِعْ كُلَّ حَلَّافٍ مَّهِينٍ ۝١٠ هَمَّازٍ مَّشَّآءٍۭ بِنَمِيمٍ ۝١١ مَّنَّاعٍ لِّلْخَيْرِ مُعْتَدٍ أَثِيمٍ ۝١٢ عُتُلٍّۭ بَعْدَ ذَٰلِكَ زَنِيمٍ﴾ (٥٥).

وقد عده النبي ﷺ من شرار الناس والخلق في الدنيا والآخرة:

فعن أسماء بنت يزيد – رضي الله عنها – قالت: قال النبي ﷺ: (ألا أخبركم بخياركم؟ قالوا: بلى قال: الذين إذا رؤوا ذكر الله، أفلا أخبركم بشراركم؟ قالوا: بلى، قال: المشاءون بالنميمة، المفسدون بين الأحبة، الباغون البُرآء العنت) (٥٦).

وعن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال النبي ﷺ: (تجد من شر الناس يوم القيامة عند الله ذا الوجهين، الذي يأتي هؤلاء بوجه، وهؤلاء بوجه) (٥٧).

والنميمة بضاعة خاسرة تؤدي إلى المهانة والحقارة في أنظار الناس، حيث يعرف النمام بالخيانة وضعف الديانة، وقلة الورع، وفي إيلام نفس فاعلها حين تصدر منه فيصبح معروفاً بعلته فيتركونه، إضافة إلى أن النميمة تذهب الحسنات، وتهدر الطاقات، وتزرع

---

(٥٤) سورة الحجرات، آية (٦).

(٥٥) سورة القلم، الآيات(١٠-١٣).

(٥٦) *الأدب المفرد*. البخاري، ٣٢٣/ ١١٥-١١٦؛ *وصحيح الأدب المفرد*. الألباني ١٣٣/٢٤٦.

(٥٧) سبق تخريجه.

الأحقاد، وتفقد الثقة، وتنقل سيئات الآخرين إلى صحائف أعمال النمام، وبالتالي يكون هذا السلوك سبباً في التعرض لسخط الله تعالى، والحرمان من دخول الجنة كما جاء في قول النبي ﷺ: (لا يدخل الجنة قتات)[٥٨].

ولذا لزم التوقي من كيد النمام وإفساده لاتصافه بالغيبة والإفساد والتفريق بين الناس، لتصبح النفس طاهرة نقية، ويكون صلاحها عنوان صلاح المجتمع.

المبحث الرابع

وسائل الاحتساب على الغيبة والنميمة وأساليبه

فقد شرع الله تعالى الحسبة من أجل المحافظة على مقاصد الشريعة وغاياتها باعتبارها مبدأ شرعياً ووظيفة دينية أصلها الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر.

ويعد الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر من أهم وسائل الاحتساب الإصلاحي للفرد والمجتمع وأساليبه، فهو يمثل في مضمونه وأهدافه ألواناً من الحراسة الاجتماعية، ووسيلة من وسائل الأمن الأخلاقي للمجتمع.

والاحتساب على منكرات اللسان أحد مجالات الحسبة في ميدانها التطبيقي في مجال حماية المجتمع من أشكال الفساد والانحرافات الاجتماعية والسلوكية، فهي تمثل الرقابة التطبيقية على قيم المجتمع في النهي عن المنكر فيما يتعلق بالحقوق والحرمات، والإطلاع على العورات.

ولهذا فإن منهج الإسلام في التعامل مع منكرات اللسان لتغييرها ومنعها يمكن معرفته من خلال ما جاء في القرآن الكريم والسنة النبوية من وسائل وأساليب تتعلق بالجانب التشريعي والتطبيقي وعلاجها مما يساعد على القضاء على هذه المنكرات أو التقليل من آثارها وانتشارها، ومن أهم هذه الوسائل المشروعة ما يلي:

أولاً: التعريف بالغيبة والنميمة باللطف واللين.

ثانياً: النهي عن الغيبة والنميمة بالوعظ والنصح والتخويف من الله تعالى.

ثالثاً: النهي عن الغيبة والنميمة بالقول الغليظ.

رابعاً: التهديد والتخويف.

خامساً: الزجر عن الغيبة والنميمة بالهجر.

سادساً: التغيير باليد.

سابعاً: الإنكار بالقلب.

وهذه الوسائل والأساليب المشروعة يمكن تناولها بشيء من التفصيل فيما يلي:

أولاً: التعريف بالغيبة والنميمة باللطف واللين:

إنَّ من أهم وسائل الاحتساب العملي على سلوك المسلم عند وقوعه في المنكر: التعريف بأنَّ هذا الفعل منكر شرعاً، وأنَّه لا يجوز اقترافه وبيان عواقبه وآثاره في الدنيا والآخرة، وشحذ همته لتركه باللين والرفق والحكمة امتثالاً لقوله تعالى: ﴿ ٱدْعُ إِلَىٰ سَبِيلِ رَبِّكَ بِٱلْحِكْمَةِ وَٱلْمَوْعِظَةِ ٱلْحَسَنَةِ ۖ وَجَٰدِلْهُم

(٥٨) سبق تخريجه.

بِٱلَّتِي هِيَ أَحۡسَنُ ﴾[٥٩] واقتداءً بفعل النبي ﷺ في الإنكار وتعليم الجاهلين، فإنَّ الجاهل قد يقدم على شيء ويتردد فيه ظناً منه أن هذا الفعل ليس بمنكر، أو أنَّ ما يقترفه ليس بحرام نهى الشارع عنه، فإذا عرف أنَّه منكر أقلع عنه ونفر منه وتركه.

والغيبة والنميمة من كبائر الذنوب التي نهى عنها رب العالمين سبحانه وتعالى، وحذّر منها النبي ﷺ، فيدفعه الجهل بذلك والغفلة عن العواقب والآثار الناشئة عنهما إلى ارتكاب الغيبة والنميمة، والطعن في الآخرين، مما يوقد الضغائن، ويشعل نار التباغض والتناحر والتقاطع بين المسلمين.

قال الغزالي – رحمه الله –: " فإن المنكر قد يقدم عليه المقدم بجهله، وإذا عرف أنه منكر تركه، فيجب تعريفه باللطف من غير عنف، وذلك لأنه ضمن التعريف نسبة إلى الجهل والحمق، والتجهيل إيذاء، وقَلَّما يرضى الإنسان بأن ينسب إلى الجهل بالأمور لاسيما بالشرع " (الغزالي، د.ت، ٣٢٩/٢).

ولذا فإنَّه ينبغي للمحتسب على هذه المنكرات أن يكون رفيقاً في التغيير والإنكار ؛ كي يُسمع ويُقبل منه ويستجاب له، وبلا غلظة ليكون أوقع في القلب، وأقرب إلى السمع، فيكون سبباً في انقياد المُحتسب عليه لما يطلب منه، فعن عائشة – رضي الله عنها – أن النبي ﷺ قال: (إنَّ الله رفيق يحب الرفق، ويعطي على الرفق مالا يعطي على العنف، وما لا يعطي على سواه)[٦٠].

ومن شواهد تطبيقات الرفق في الاحتساب مع الجاهل بالمنكر:

- تعليم النبي ﷺ للأعرابي الذي بال في المسجد ورفقه به قبل الإنكار عليه:

فعن أنس بن مالك رضي الله عنه قال: " بينما نحن في المسجد مع رسول الله ﷺ إذ جاء أعرابي فقام يبول في المسجد، فقال أصحاب رسول الله: مه مه، قال: قال رسول الله ﷺ: (لا تزرموه، دعوه) فتركوه حتى بال، ثم إن رسول الله ﷺ دعاه فقال له: (إنَّ هذه المساجد لا تصلح لشيء من هذا البول ولا القذر، إنما هي لذكر الله عز وجل، والصلاة، وقراءة القرآن، فأمر رجلاً من القوم فجاء بدلو من ماء فشنه عليه)[٦١].

- تعليم النبي ﷺ لمعاوية بن أبي الحكم السلمي رضي الله عنه ورفقه به عندما تكلم في الصلاة وهو لا يعرف حكم الشرع فيها:

فعن معاوية بن أبي الحكم السلمي رضي الله عنه قال: " بينا أنا أصلي مع رسول الله ﷺ، إذ عطس رجل من القوم

---

(٥٩) سورة النحل، آية (١٢٥).

(٦٠) صحيح *مسلم*. كتاب البر والصلة والآداب، باب فضل الرفق رقم ٤٨٠٧، ٤/ ٢٠٠٣-٢٠٠٤.

(٦١) متفق عليه: صحيح *البخاري*. كتاب الوضوء، باب صب الماء على البول في المسجد رقم٢٢٠، ١/٦٩-٧٠؛ و*صحيح مسلم*. كتاب الطهارة، باب وجوب غسل البول وغيره من النجاسات إذا حصلت في المسجد رقم ٢٨٥، ١/ ٢٣٦-٢٣٧. واللفظ له.

فقلت: يرحمك الله، فرماني القوم بأبصارهم، فقلت: واثكل أمياه ؟ ما شأنكم تنظرون إليَّ ؟ فجعلوا يضربون بأيديهم على أفخاذهم، فلما رأيتهم يصمتونني لكني سكت، فلما صلى رسول الله ﷺ فبأبي هو وأمي ما رأيت معلماً قبله ولا بعده أحسن تعليماً منه، فوالله ما كهرني، ولا ضربني، ولا شتمني، قال: (إنَّ هذه الصلاة لا يصلح فيها شيء من كلام الناس، إنما هو التسبيح والتكبير، وقراءة القرآن)[٦٢]، قال النووي – رحمه الله –: " وفيه التخلق بخلقه ﷺ في الرفق بالجاهل، وحسن تعليمه واللطف به، وتقريب الصواب إلى فهمه " (النووي، ١٤١٥هـ، ١٨/٥).

وقال شيخ الإسلام – رحمه الله –: " والرفق سبيل الأمر المعروف والنهي عن المنكر، ولهذا قيل: ليكن أمرك بالمعروف بالمعروف ونهيك عن المنكر بلا منكر" (ابن تيمية، ١٤٠٣هـ، ٢١١/٢).

ثانياً: النهي عن الغيبة والنميمة بالوعظ والنصح والتخويف من الله تعالى:

وهذا الأسلوب من أقوى الأساليب في الوقاية من الغيبة والنميمة وآفات اللسان، ويكون النهي بالوعظ والنصح والتخويف بالله تعالى لمن أقدم عليهما وهو عالم بحرمتهما، أو أصرّ على الوقوع فيهما بعد أن عرف كونهما منكراً، كل ذلك بلطف ومن غير عنف وغضب، قال تعالى: ﴿وَعِظْهُمْ وَقُل لَّهُمْ فِيٓ أَنفُسِهِمْ قَوْلًۢا بَلِيغًا﴾ [٦٣] وقال سبحانه: ﴿وَقُولُواْ لِلنَّاسِ حُسْنًا﴾ [٦٤].

وعن تميم الداري رضي الله عنه أنَّ النبي ﷺ قال: (الدين النصيحة قلنا: لمن ؟ قال: لله ولكتابه ولرسوله ولأئمة المسلمين وعامتهم) [٦٥]. قال الغزالي – رحمه الله –: " وذلك فيمن يقدم على الأمر وهو عالم بكونه منكراً، أو فيمن أصرّ عليه بعد أن عرف كونه منكراً، كالذي يواظب على الشرب، أو على الظلم، أو على اغتياب المسلمين، أو ما يجري مجراه، فينبغي أن يوعظ ويخوف بالله تعالى، وتورد عليه الأخبار الواردة في الوعيد في ذلك، وتحكى له سيرة السلف وعباده المتقين وكل ذلك بشفقة ولطف من غير عنف وغضب " (الغزالي، د.ت، ٣٣٠/٢).

وقال النووي – رحمه الله –: " فمن الرفق ترك التشهير والإعلان بالإنكار على المُعين أمام الناس إن كان الأمر لا يتطلب ذلك، فينبغي أن يسر النصيحة إليه ليتحقق القبول، قال الشافعي– رحمه الله –: من وعظ أخاه سراً فقد نصحه وزانه، ومن وعظه علانية فقد فضحه وشانه" (النووي، ١٤١٥هـ، ٢٢/٢).

---

(٦٢) صحيح مسلم . كتاب المساجد ومواضع الصلاة ، باب تحريم الكلام في الصلاة ، ونسخ ما كان من إباحته رقم ٥٣٧، ١/ ٣٨١-٣٨٢.

(٦٣) سورة النساء ، آية (٦٣).

(٦٤) سورة البقرة ، آية (٨٣).

(٦٥) صحيح مسلم . كتاب الإيمان ، باب بيان أن الدين النصيحة رقم ٥٥، ١/ ٧٤.

ثالثاً: النهي عن الغيبة والنميمة بالقول الغليظ:

وهو من أساليب الاحتساب ومراتب التغيير على اللسان، فإذا ظهر لدى المُغتاب والنمام بوادر الإصرار على المنكر، أو بدا منهما الاستهانة بما يلقى إليهما من وعظ ونصح وإرشاد فللداعية والمحتسب زجرهما وتقريعهما بالغليظ من الألفاظ من القول، وبعبارات لا تحمل الفحش، فالمؤمن ليس بالطعان ولا اللعان ولا الفاحش ولا البذيء، على ألا يقدم الناصح على ذلك إلا عند الضرورة القصوى والعجز عن اللطف، ولا يجوز له بعد أن يعنفهما بالقول الغليظ أن يشهِّر بهما بين الناس، قال الغزالي – رحمه الله –: " ولهذه الرتبة أدبان:

أحدهما: ألا يقدم عليها إلا عند الضرورة والعجز عن اللطف.

الثاني: ألا ينطق إلا بالصدق، ولا يسترسل فيه، فيطلق لسانه الطويل بما لا يحتاج إليه، بل يقتصر على قدر الحاجة " (الغزالي، د.ت، ٣٣١/٢).

قال ابن النحاس – رحمه الله –: " فإن لم يرجع بالوعظ والنصح والتذكير، وعلم منه الإصرار على المعصية والاستهزاء وقلة المبالاة، والتصريح بعدم الرجوع فيغلظ له الكلام ويخشن عليه ويسبَّه من غير فحش مثل أن يقول له: يا فاسق، يا جاهل، يا أحمق، يا من لا يخاف الله، يا ظالم نفسه، يا من ليس له مروءة ونحو هذا الكلام، ويراعي الصدق في ذلك، فإنَّ مثل هذا الكلام ليس عليه فيه شي إذ هو صدق في الحقيقة، وليحذر أن يسترسل به الغضب إلى الخروج إلى الكلام بما لا يجوز له مما هو كذب في نفس الأمر، أو باطل أو فاحش ونحو هذا " (ابن النحاس، د.ت، ٥٢-٥٣).

ومن الشواهد على ذلك:

- إنكار النبي ﷺ على أبي ذر ﷺ بكلام يحمل علامات التعنيف دون التقبيح حين عيَّر رجلاً بأمه:

فعن أبي ذر ﷺ قال: " إني سابببت رجلاً فعيرته بأمه، فقال لي النبي ﷺ: (يا أبا ذر، أعيرته بأمه ؟ إنك امرؤ فيك جاهلية، إخوانكم خولكم، جعلهم الله تحت أيديكم، فمن كان أخوه تحت يده فليطعمه مما يأكل وليلبسه مما يلبس، ولا تكلفوهم ما يغلبهم، فإن كلفتموهم فأعينوهم) (٦٦) قال النووي – رحمه الله: "فأنكر عليه النبي ﷺ وقال هذا من أخلاق الجاهلية" (النووي، ١٤١٥هـ، ١١٠/١١). وقال ابن حجر – رحمه الله –: " وإنما وبخه بذلك على عظيم منزلته عنده تحذيراً له عن معاودة مثل ذلك" (ابن حجر، ١٤٢٠هـ، ١١٦/١).

---

(٦٦) متفق عليه: *صحيح البخاري*. كتاب الإيمان، باب المعاصي من أمر الجاهلية ولا يكفر صاحبها بارتكابها إلا بالشرك لقول النبي ﷺ " إنك امرؤ فيك جاهلية " رقم٣٠، ١٥/١-١٦؛ *وصحيح مسلم*. كتاب الأيمان، باب إطعام المملوك مما يأكل وإلباسه مما يلبس ولا يكلفه ما يغلبه رقم ١٦٦١، ١٢٨٢/٣-١٢٨٣.

رابعاً: التهديد والتخويف:

وهو آخر الوسائل والأساليب في النهي عن المنكر باللسان عند عدم جدوى الوسائل والأساليب السابقة، فيسلك الداعية والمحتسب مع المغتاب والنمام التهديد والتخويف بكلام بليغ رادع يغتم به ويستشعر منه الخوف؛ إذ الغرض من ذلك إقلاعهم عن المنكر، والتوبة منه، بأن يغيروا ما هم عليه من إثم، أو ما هم واقعون به من منكر، والأدب في هذه الوسيلة أن يكون التهديد والتخويف في حدود المعقول والمقدور عقلاً وشرعاً، قال الغزالي – رحمه الله –: " ولا يهدد بوعيد لا يجوز له تحقيقه كقوله: لأنهبن دارك، أو لأضربن ولدك، أو لأسبينَّ زوجتك، وما يجري مجراه، بل ذلك إن قاله عن عزم فهو حرام، وإن قاله من غير عزم فهو كذب " (الغزالي، د.ت، ٣٣٢/٢).

خامساً: الزجر عن الغيبة والنميمة بالهجر:

فالهجر من أهم وسائل الاحتساب العملي المشروع على من يظهر الغيبة والنميمة، والمراد: هجر الواقع فيهما – المغتاب عن الغيبة والنمام عن النميمة – ؛ عقوبة له حتى يتركها ويتوب إلى الله منها ؛ فهو إحدى الوسائل التعزيرية النافعة لتحقيق هذه المصلحة إذا استعمل بضوابطه الشرعية، قال تعالى: ﴿ وَإِذَا سَمِعُواْ ٱللَّغْوَ أَعْرَضُواْ عَنْهُ وَقَالُواْ لَنَآ أَعْمَٰلُنَا وَلَكُمْ أَعْمَٰلُكُمْ سَلَٰمٌ عَلَيْكُمْ لَا نَبْتَغِى ٱلْجَٰهِلِينَ ﴾ (٦٧) وقال تعالى: ﴿ وَإِذَا رَأَيْتَ ٱلَّذِينَ يَخُوضُونَ فِىٓ ءَايَٰتِنَا فَأَعْرِضْ عَنْهُمْ حَتَّىٰ يَخُوضُواْ فِى حَدِيثٍ غَيْرِهِۦ ۚ وَإِمَّا يُنسِيَنَّكَ ٱلشَّيْطَٰنُ فَلَا تَقْعُدْ بَعْدَ ٱلذِّكْرَىٰ مَعَ ٱلْقَوْمِ ٱلظَّٰلِمِينَ ﴾ (٦٨).

ومما يشهد لذلك: هجر النبي ﷺ للثلاثة الذين تخلفوا عن غزوة تبوك حين ظهر منهم ترك الجهاد بغير عذر شرعي، فهجرهم النبي ﷺ وأصحابه لا يكلمهم أحد أكثر من شهر حتى تاب الله عليهم، قال كعب ابن مالك رضي الله عنه: " ونهى رسول الله ﷺ المسلمين عن كلامنا أيها الثلاثة، من بين من تخلف عنه، فاجتنبنا الناس وتغيروا لنا حتى تنكرت في نفسي الأرض فما هي التي أعرف، فلبثنا على ذلك خمسين ليلة، فأما صاحباي فاستكانا وقعدا في بيوتهما يبكيان، وأما أنا فكنت أشب القوم وأجلدهم، فكنت أخرج فأشهد الصلاة مع المسلمين، وأطوف في الأسواق ولا يكلمني أحد، وآتي رسول الله ﷺ فأسلم عليه وهو في مجلسه بعد الصلاة فأقول في نفسي: هل حرك شفتيه برد السلام علي أم لا؟ " (٦٩).

قال ابن حجر – رحمه الله –: " قال الطبري – رحمه الله – قصة كعب بن مالك أصل في هجر أهل المعاصي" (ابن حجر، ١٤٢٠هـ، ١٢٣/٨).

---

(٦٧) سورة القصص، آية (٥٥).

(٦٨) سورة الأنعام، آية(٦٨).

(٦٩) متفق عليه: *صحيح البخاري*. كتاب المغازي، باب حديث كعب بن مالك وقول الله عز وجل: ﴿وَعَلَى ٱلثَّلَٰثَةِ ٱلَّذِينَ خُلِّفُواْ﴾ رقم ٤٤١٨، ١٥١/٥-١٥٦؛ *وصحيح مسلم*. كتاب التوبة، باب حديث توبة كعب بن مالك وصاحبيه رقم ٢٧٦٩، ٢١٢٠/٤-٢١٢٨.

وقال ابن عبد البر – رحمه الله – في حديث كعب: " دليل على أنَّه جائز أن يهجر المرء أخاه إذا بدت منه بدعة أو فاحشة يرجو أن يكون هجرانه تأديباً له، وزجراً عنها " (ابن عبدالبر، د.ت، ١١٨/٦).

سادساً: التغيير باليد:

وهو من أظهر وسائل تغيير المنكر التطبيقية وأقواها المتضمنة إقامة المعروف المتروك، وإزالة المنكر الظاهر باستخدام اليد أو ما يقوم مقامها بعد أن يبذل المحتسب مع فاعل المنكر جميع أنواع النصيحة – مما ذكر سابقاً –، وغلب على الظن أن المنكر لا يمكن إزالته إلا باليد، فعلى المسلم أن يقوم بذلك في المعاصي التي تقبل بطبيعتها التغيير، وأما معاصي اللسان والقلب – كالغيبة والنميمة – فليس بالاستطاعة تغييرها باليد إلا إن كان المُنكر له ولاية على فاعل المنكر – كأن يكون التغيير باليد أثناء تربية الأبناء على الأخلاق الفاضلة، أو حرمانهم من بعض حقوقهم المالية لمنعهم من الغيبة والنميمة، وكذلك إذا رفع موضوعهما إلى القاضي فله العقوبة على من قام بها بعقوبة تعزيرية أو بعقوبة مالية– قال النووي – رحمه الله –: " اعلم أنه ينبغي لمن سمع غيبة مسلم أن يردها ويزجر قائلها، فإن لم ينزجر بالكلام زجره بيده، فإن لم يستطع باليد ولا باللسان فارق ذلك المجلس " (النووي، ١٤٠٣هـ، ٣٠٥).

سابعاً: الإنكار بالقلب:

وهو أدنى وسائل الإنكار على الغيبة والنميمة، لا يعذر بتركه أحد، فمن لم ينكر دل على ذهاب الإيمان من قلبه كما أخبر النبي ﷺ، فعن أبي سعيد الخدري رضي الله عنه قال: سمعت رسول الله ﷺ يقول: (من رأى منكم منكراً فليغيره بيده، فإن لم يستطع فبلسانه، فإن لم يستطع فبقلبه، وذلك أضعف الإيمان) (٧٠).

وعن عبدالله بن مسعود رضي الله عنه أن رسول الله ﷺ قال: (ما من نبي بعثه الله في أمة قبلي إلا كان له من أمته حواريون وأصحاب يأخذون بسنته ويقتدون بأمره، ثم إنها تخلف من بعدهم خلوف يقولون مالا يفعلون، ويفعلون مالا يؤمرون، فمن جاهدهم بيده فهو مؤمن، ومن جاهدهم بلسانه فهو مؤمن، ومن جاهدهم بقلبه فهو مؤمن، وليس وراء ذلك من الإيمان حبة خردل) (٧١).

والإنكار بالقلب يعني كراهة المنكر، واعتقاد أنه محرم ومنكر، قال شيخ الإسلام – رحمه الله –: " وإنكار القلب: هو الإيمان بأن هذا منكر، وكراهته لذلك " (ابن تيمية، ١٤١٩هـ، ١٤٨/١).

وقال القرطبي – رحمه الله –: " ومعناه أن يكره ذلك الفعل بقلبه، ويعزم على أن لو قدر على التغيير لغيّره " (القرطبي، ١٤١٧هـ، ٢٣٤/١).

وقال ابن رجب – رحمه الله –: " الإنكار بالقلب فرض على كل مسلم في كل حال، وأما الإنكار باليد واللسان فبحسب القدرة " (ابن رجب، د.ت، ٢٨١).

---

(٧٠) سبق تخريجه.

(٧١) سبق تخريجه.

ومن الإنكار بالقلب مغادرة مكان المعصية وعدم المكث فيه وإلا فإن الساكت آثم، قال تعالى: ﴿ وَإِذَا سَمِعُواْ ٱللَّغْوَ أَعْرَضُواْ عَنْهُ وَقَالُواْ لَنَآ أَعْمَٰلُنَا وَلَكُمْ أَعْمَٰلُكُمْ سَلَٰمٌ عَلَيْكُمْ لَا نَبْتَغِى ٱلْجَٰهِلِينَ ﴾ (٧٢). وقال تعالى: ﴿ وَقَدْ نَزَّلَ عَلَيْكُمْ فِى ٱلْكِتَٰبِ أَنْ إِذَا سَمِعْتُمْ ءَايَٰتِ ٱللَّهِ يُكْفَرُ بِهَا وَيُسْتَهْزَأُ بِهَا فَلَا تَقْعُدُواْ مَعَهُمْ حَتَّىٰ يَخُوضُواْ فِى حَدِيثٍ غَيْرِهِۦٓ ۚ إِنَّكُمْ إِذًا مِّثْلُهُمْ ﴾ (٧٣) قال القرطبي – رحمه الله –: " فدل هذا على وجوب اجتناب أصحاب المعاصي إذا ظهر منهم منكر، لأن من لم يجتنبهم فقد رضي فعلهم، والرضا بالكفر كفر ؛ قال الله عز وجل: ﴿ إِنَّكُمْ إِذًا مِّثْلُهُمْ ﴾ فكل من جلس في مجلس معصية ولم ينكر عليهم يكون معهم في الوزر سواء، وينبغي أن ينكر عليهم إذا تكلموا بالمعصية وعملوا بها، فإن لم يقدر على النكير عليهم فينبغي أن يقوم عنهم حتى لا يكون من أهل هذه الآية " (القرطبي، د.ت، ٤١٨/٥).

وقال الغزالي – رحمه الله –: " فالمستمع لا يخرج من إثم الغيبة إلا أن ينكر بلسانه، أو بقلبه إن خاف، وإن قدر على القيام أو قطع الكلام بكلام آخر فلم يفعل لزمه، وإن قال بلسانه: اسكت ؛ وهو مشته لذلك بقلبه فذلك نفاق، ولا يخرجه من الإثم ما لم يكرهه بقلبه، ولا يكفي في ذلك أن يشير باليد أي أسكت، أو يشر بحاجبه وجبينه، فإن ذلك استحقار للمذكور، بل ينبغي أن يعظم ذلك فيذب عنه" (الغزالي، د.ت، ١٤٦/٣ ؛ وابن قدامة، ١٤٠٧هـ، ١٧٠).

وقال النووي – رحمه الله –: " يجب على من سمع إنساناً يبتدئ بغيبة محرمة أن ينهاه إن لم يخف ضرراً ظاهراً، فإن خافه وجب عليه الإنكار بقلبه، ومفارقة ذلك المجلس إن تمكن من مفارقته " (النووي، ١٤٠٣هـ، ٣٠١).

كما يجب على المسلم كذلك أن يذب عن عرض أخيه ويدفع عنه، وينصره ويحسن الظن به إذا خاض فيه منافق أومن لا يخشى سوء الحساب.

فعن أبي الدرداء ﷺ عن النبي ﷺ أنه قال: (من رد عن عرض أخيه المسلم كان حقاً على الله أن يرد عنه جهنم يوم القيامة) (٧٤) قال المناوي – رحمه الله –: " وذلك لأن عرض المؤمن كدمه، فمن هتك عرضه فكأنه سفك دمه، ومن عمل على صون عرضه فكأنه صان دمه، فيجازى على ذلك بصونه عن النار يوم القيامة إن كان ممن استحق دخولها، وإلا كان زيادة رفعة في درجاته في الآخرة في الجنة " (المناوي، ١٣٩١هـ، ١٣٥/٦-١٣٦).

وعن أسماء بنت يزيد عن النبي ﷺ قال: (من ذبَّ عن لحم أخيه بالغيبة كان حقاً على الله أن يعتقه من النار) (٧٥).

(٧٢) سورة القصص، آية (٥٥).

(٧٣) سورة النساء، آية (١٤٠).

(٧٤) أحمد في *المسند* رقم ٢٧٤٠٧، ٥٨٠/١٨، وقال عنه محققه: إسناده حسن.

(٧٥) أحمد في *المسند* رقم ٢٧٤٨١، ٦٠١/١٨، وقال عنه محققه: إسناده حسن.

ومن حمى المؤمنين ودافع عن أعراضهم فإن الله تعالى يقيض له ملكاً يحميه يوم القيامة، ومن رمى مسلماً بما يعيبه فإنه يعاقب يوم القيامة بالجلوس على جسر من جسور جهنم حتى يخرج نفسه مما قال، فعن معاذ بن أنس الجهني ﷺ عن النبي ﷺ قال: (من حمى مؤمناً من منافق يعيبه بعث الله تبارك وتعالى ملكاً يحمي لحمه يوم القيامة من نار جهنم، ومن بغى مؤمناً بشيء يريد به شينه حبسه الله تعالى على جسر جهنم حتى يخرج مما قال " (٧٦).

ومما يشهد لذلك:

- ما جاء في حديث عتبان الطويل المشهور قال: " قام النبي ﷺ يصلي، فقالوا: أين مالك بن الدخشم ؟ فقال رجل: ذلك منافق لا يحب الله ورسوله، فقال النبي ﷺ: (لا تقل ذلك، ألا تراه قد قال: لا إله إلا الله، يريد بذلك وجه الله ؟) (٧٧).

- وفي قصة توبة كعب بن مالك ﷺ في حديثه الطويل قال: قال النبي ﷺ وهو جالس في القوم بتبوك: ما فعل كعب: فقال رجل من بني سلمة: يا رسول الله، حبسه برداه ونظره في عطفيه، فقال معاذ ابن جبل: بئس ما قلت، والله يا رسول الله ما علمنا عليه إلا خيراً، فسكت رسول الله ﷺ " (٧٨).

قال ابن علان – رحمه الله –: " أي مقراً لإنكار معاذ على من فعل غيبة أو تلبس بها، وتشريعاً لمثله بالرد على المغتاب " (ابن علان، د.ت، ١٨/٨-١٩).

وقال النووي – رحمه الله –: " هذا دليل لرد غيبة المسلم الذي ليس بمتهتك في الباطل، وهو من مهمات الآداب وحقوق الإسلام " (النووي، ١٤١٥هـ، ٧٤/١٧).

وقال الغزالي – رحمه الله – فيما يجب أن يقفه المسلم من النمام: " وكل من حملت إليه النميمة وقيل له إن فلاناً قال فيك كذا وكذا، أو فعل في حقك كذا، أو هو يدبر في إفساد أمرك، أو في ممالأة عدوّك، أو تقبيح حالك أو ما يجري مجراه، فعليه ستة أمور:

الأول: أن لا يصدقه لأن النمام فاسق وهو مردود الشهادة، قال الله تعالى ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِن جَآءَكُمْ فَاسِقُۢ بِنَبَإٖ فَتَبَيَّنُوٓاْ أَن تُصِيبُواْ قَوْمَۢا بِجَهَٰلَةٖ فَتُصْبِحُواْ عَلَىٰ مَا فَعَلْتُمْ نَٰدِمِينَ ﴾ (٧٩).

الثاني: أن ينهاه عن ذلك وينصح له ويقبح عليه فعله، قال الله تعالى ﴿ وَأْمُرْ بِٱلْمَعْرُوفِ وَٱنْهَ عَنِ ٱلْمُنكَرِ ﴾ (٨٠).

---

(٧٦) أحمد في *المسند* رقم ١٥٥٨٦، ٢٥٧/١٢، وقال عنه محققه: إسناده حسن.

(٧٧) متفق عليه: *صحيح البخاري*. كتاب الصلاة، باب المساجد في البيوت رقم ٤٢٥، ١٢٥/١-١٢٦؛ وصحيح مسلم – كتاب الإيمان، باب الدليل على أن من مات على التوحيد دخل الجنة قطعاً رقم ٣٣، ٦١/١-٦٢.

(٧٨) سبق تخريجه.

(٧٩) سورة الحجرات، آية (٦).

(٨٠) سورة لقمان، آية (١٧).

الثالث : أن يبغضه في الله تعالى فإنه بغيض عند الله تعالى ويجب بغض من يبغضه الله تعالى.

الرابع : أن لا تظن بأخيك الغائب السوء، لقول الله تعالى ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱجْتَنِبُواْ كَثِيرًا مِّنَ ٱلظَّنِّ إِنَّ بَعْضَ ٱلظَّنِّ إِثْمٌ﴾(٨١).

الخامس: ألا يحملك ما حكي لك على التجسس والبحث للتحقق إتباعاً لقول الله تعالى ﴿وَلَا تَجَسَّسُواْ﴾(٨٢).

السادس : أن لا ترضى لنفسك ما نهيت النمام عنه ولا تحكي نميمته فتقول فلان قد حكى لي كذا وكذا، فتكون به نماماً ومغتاباً وقد تكون قد أتيت ما نهيت عنه (الغزالي، د.ت، ١٥٦/٣ ؛ وابن النحاس، د.ت، ١٧١).

المبحث الخامس

آثار الاحتساب على الغيبة والنميمة في المجتمع

تعد الحسبة في الإسلام من أهم وسائل التوجية الإصلاحي في المجتمع حيث تقوم على حماية المحارم، وصيانة الأعراض، وإظهار شعائر الدين، وتهدف إلى إقامة مجتمع آمن تسوده المحبة ويجتمع أفراده على التعاون على البر والتقوى، صيانة للمجتمع من الانحراف، وحماية للدين من الضياع.

إنَّ القيام بالاحتساب في المجتمع مسؤولية المسلمين المشتركة، وهي الواجب الشرعي في مواجهة الفواحش وإزالة المنكرات، وهي السبيل لإصلاح الأخطاء بالوسائل الشرعية الممكنة.

ولاشك أن للاحتساب على منكرات اللسان آثاراً طيبة وثماراً حميدة تتحقق للمسلم من قيامه بالاحتساب تعود في مجملها على القائم بها وعلى المجتمع في الدنيا والآخرة. وسنتعرض في هذا المبحث – إن شاء الله – لبعض الآثار المتعلقة بالاحتساب على الغيبة والنميمة في النقاط التالية:

أولاً: الآثار المتعلقة بالاحتساب على الغيبة والنميمة بالنسبة للفرد:

١- الاستجابة لأمر الله تعالى ورسوله ﷺ في القيام بواجب الحسبة على المنكرات ومنها الغيبة والنميمة، والعناية بذلك ليبقى المجتمع مصوناً من الفواحش ومحفوظاً من المنكرات:

قال تعالى: ﴿وَلْتَكُن مِّنكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى ٱلْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِٱلْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ ٱلْمُنكَرِ ۚ وَأُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْمُفْلِحُونَ ﴿١٠٤﴾﴾ (٨٣) قال الشوكاني – رحمه الله – " وفي الآية دليل على وجوب الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، ووجوبه ثابت بالكتاب والسنة، وهو من أعظم واجبات الشريعة المطهرة، وأصل عظيم من أصولها، وركن مشيد من أركانها، وبه يكمل نظامها ويرتفع سنامها " (الشوكاني، ١٤٠٣هـ، ٣٦٩/١).

وعن أبي سعيد الخدري رضي الله عنه قال: سمعت النبي ﷺ يقول: " من رأى منكم منكراً فليغيره بيده، فإن لم يستطع

(٨١) سورة الحجرات، آية (١٢).

(٨٢) سورة الحجرات، آية (١٢).

(٨٣) سورة آل عمران، آية(١٠٤).

فبلسانه، فإن لم يستطع فبقلبه، وذلك أضعف الإيمان"[٨٤].

قال النووي – رحمه الله – مبيناً أهمية الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر: " واعلم أن هذا الباب قد ضيع أكثره من أزمان متطاولة، ولم يبق منه في هذه الأزمان إلا رسوم قليلة جداً وهو باب عظيم به قوام الأمر وملاكه، وإذا كثر الخبث عم العقاب الصالح والطالح، وإذا لم يأخذوا على يد الظالم أوشك أن يعمهم الله تعالى بعقابه، ﴿ فَلْيَحْذَرِ ٱلَّذِينَ يُخَالِفُونَ عَنْ أَمْرِهِۦٓ أَن تُصِيبَهُمْ فِتْنَةٌ أَوْ يُصِيبَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ ﴾ [٨٥] فينبغي لطالب الآخرة والساعي في تحصيل رضا الله عز وجل أن يعتني بهذا الباب، فإن نفعه عظيم " (النووي، ١٤١٥هـ، ٢٢/٢).

٢- الاقتداء بالنبي ﷺ والتأسي به في أقواله وأفعاله ومنهج دعوته في الاحتساب على منكرات اللسان وآفاته بالقول والعمل – مما مرَّ سابقاً - ، حيث كان داعياً لكل معروف وناهياً عن كل منكر، قال تعالى: ﴿ ٱلَّذِينَ يَتَّبِعُونَ ٱلرَّسُولَ ٱلنَّبِيَّ ٱلْأُمِّيَّ ٱلَّذِى يَجِدُونَهُۥ مَكْتُوبًا عِندَهُمْ فِى ٱلتَّوْرَىٰةِ وَٱلْإِنجِيلِ يَأْمُرُهُم بِٱلْمَعْرُوفِ وَيَنْهَىٰهُمْ عَنِ ٱلْمُنكَرِ وَيُحِلُّ لَهُمُ ٱلطَّيِّبَٰتِ وَيُحَرِّمُ عَلَيْهِمُ ٱلْخَبَٰٓئِثَ وَيَضَعُ عَنْهُمْ إِصْرَهُمْ وَٱلْأَغْلَٰلَ ٱلَّتِى كَانَتْ عَلَيْهِمْ ۚ فَٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ بِهِۦ وَعَزَّرُوهُ وَنَصَرُوهُ وَٱتَّبَعُوا۟ ٱلنُّورَ ٱلَّذِىٓ أُنزِلَ مَعَهُۥٓ أُو۟لَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْمُفْلِحُونَ ﴾ [٨٦] وقال تعالى: ﴿ لَّقَدْ كَانَ لَكُمْ فِى رَسُولِ ٱللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُوا۟ ٱللَّهَ وَٱلْيَوْمَ ٱلْءَاخِرَ وَذَكَرَ ٱللَّهَ كَثِيرًا ﴾ [٨٧] قال ابن كثير – رحمه الله : " هذه الآية الكريمة أصل كبير في التأسي ب رسول الله ﷺ في أقواله وأفعاله وأحواله " (ابن كثير، ١٤١٣هـ، ٥٢٢/٣).

٣- أنَّ الاحتساب على الغيبة والنميمة سبب رئيس للتخلص من الوقوع فيهما وفي آثامهما، إذ إن القيام به يدفع المسلم للتحرز منهما ومن كل ما يغضب الله تعالى، قال تعالى: ﴿ وَإِذَا رَأَيْتَ ٱلَّذِينَ يَخُوضُونَ فِىٓ ءَايَٰتِنَا فَأَعْرِضْ عَنْهُمْ حَتَّىٰ يَخُوضُوا۟ فِى حَدِيثٍ غَيْرِهِۦ ۚ وَإِمَّا يُنسِيَنَّكَ ٱلشَّيْطَٰنُ فَلَا تَقْعُدْ بَعْدَ ٱلذِّكْرَىٰ مَعَ ٱلْقَوْمِ ٱلظَّٰلِمِينَ ﴾[٨٨].

وقال جل جلاله: ﴿ وَقَدْ نَزَّلَ عَلَيْكُمْ فِى ٱلْكِتَٰبِ أَنْ إِذَا سَمِعْتُمْ ءَايَٰتِ ٱللَّهِ يُكْفَرُ بِهَا وَيُسْتَهْزَأُ بِهَا فَلَا تَقْعُدُوا۟ مَعَهُمْ حَتَّىٰ يَخُوضُوا۟ فِى حَدِيثٍ غَيْرِهِۦٓ ۚ إِنَّكُمْ إِذًا مِّثْلُهُمْ ﴾[٨٩]

قال ابن القيم – رحمه الله –: " إنَّ اللسان لا يسكت ألبته، فإمَّا لسان ذاكر، وإما لسان لاغٍ، ولا بد من أحدهما، فهي النفس إن لم تشغلها بالحق شغلتك بالباطل، وهو القلب إن لم تسكنه محبة الله عز وجل، سكنه محبة المخلوقين فلا بد، وهو اللسان إن لم تشغله

(٨٤) سبق تخريجه.

(٨٥) سورة النور، آية (٦٣).

(٨٦) سورة الأعراف، آية (١٥٧).

(٨٧) سورة الأحزاب، آية (٢١).

(٨٨) سورة الأنعام، آية (٦٨).

(٨٩) سورة النساء، آية (١٤٠).

بالذكر شغلك باللغو وما هو عليك ولا بد، فاختر لنفسك إحدى الخطتين، وأنزلها في إحدى المنزلتين" (ابن القيم، ١٤١٨هـ، ١٥٠).

٤- أنَّ القيام بالاحتساب على الواقع في الغيبة والنميمة قد يكون سبباً في إصلاحه وتهذيبه، وزجره وتأديبه، فإن من أهم آثار الاحتساب على سلوك المسلم عند وقوعه في الغيبة والنميمة إشعاره بخطأ ما هو عليه من المنكر وخطره ومخالفته للشرع، والتذكير بمساوئه وأخطاره في الدنيا والآخرة، وإدراك الآثار المدمرة للغيبة والنميمة على العلاقات بين الناس لأن علاج العلة إنما يتم بقطع سببها المستمدة هي منه، وهذا قد يدعوه إلى ترك المنكر والتوبة منه.

فإن كان الدافع للغيبة والنميمة هو ضعف الإيمان والورع فليسع فاعله إلى تقوية الإيمان بالعلم النافع والعمل الصالح، ومجاهدة النفس التي تأمر بالغيبة والنميمة بصيانة اللسان وكفه عن أذى الخلق، فعن أبي هريرة ﷺ قال: قال رسول الله ﷺ: (إنما العلم بالتعلم، والحلم بالتحلم، ومن يتحر الخير يعطه، ومن يتوقى الشر يوقه)[٩٠].

وعن أبي ذر ﷺ قال: قال رسول الله ﷺ: (أفضل الجهاد أن تجاهد نفسك وهواك في ذات الله)[٩١].

وإن كان الدافع له الرغبة في موافقة الجلساء ومجاملتهم فليعلم أن الله تعالى يغضب عليه إذا طلب رضا المخلوق بسخطه تعالى، قال ﷺ: (من أرضى الله بسخط الناس كفاه الله الناس، ومن أسخط الله برضى الناس وكله الله إلى الناس)[٩٢].

وإن كان الدافع هو حب المباهاة وتزكية النفس فليتذكر قوله ﷺ فيما رواه أبو هريرة ﷺ: (بحسب امرئ من الشر أن يحقر أخاه المسلم)[٩٣]، وليعلم أنه جمع بين ثلاث فواحش كبيرة الغيبة والرياء وتزكية النفس، كما أن فعله ذلك مما يؤدي إلى المهانة والحقارة في أنظار الناس لو عرفوا قصده من الغيبة والنميمة.

وإن كان الدافع هو الحسد فليعلم أن الحسد والإيمان لا يجتمعان في قلب عبد أبداً قال ﷺ: (لا يجتمعان في قلب عبد: الإيمان والحسد)[٩٤] وأنه لا يضر إلا نفسه، وعليه استحضار ثواب الإمساك عن الغيبة والنميمة ليسلم في دينه، ويستقيم في سلوكه.

وإن كان الدافع هو السخرية والاستهزاء فليعلم أن ذلك تحقير لنفسه عند الله بالتعرض لسخطه عند معصيته تعالى ثم عند الناس.

وإن كان الدافع هو الرغبة في الانتقام والتشفي بذكر مساوئ من يغتابه فليعالجه بكظم الغيظ، وترك مقابلة العدوان بمثله فإن هذا من صفات المؤمنين، قال تعالى: ﴿وَٱلْكَٰظِمِينَ ٱلْغَيْظَ وَٱلْعَافِينَ عَنِ

---

(٩٠) *سلسلة الأحاديث الصحيحة* . الألباني رقم ٣٤٢، ١/ ٦٧٠.

(٩١) *سلسلة الأحاديث الصحيحة* . الألباني رقم ١٤٩٦، ٣/ ٤٨٣.

(٩٢) *سلسلة الأحاديث الصحيحة* . الألباني رقم ٢٣١١، ٥/ ٣٩٢.

(٩٣) *صحيح مسلم* . كتاب البر والصلة والآداب، باب تحريم ظلم المسلم وخذله واحتقاره ودمه وعرضه وماله رقم ٢٥٦٤، ٤/ ١٩٨٦.

(٩٤) *صحيح الجامع* . الألباني رقم ٧٦٢٠، ٢/ ١٥٠.

ٱلنَّاسِ ۗ وَٱللَّهُ يُحِبُّ ٱلْمُحْسِنِينَ ﴾ [٩٥] وقال جل جلاله: ﴿ وَإِذَا مَا غَضِبُوا۟ هُمْ يَغْفِرُونَ ﴾[٩٦].

وبقوله ﷺ فيما رواه معاذ رضي الله عنه: (من كظم غيظاً وهو قادر على أن ينفذه دعاه الله عز وجل على رؤوس الخلائق يوم القيامة حتى يخيره الله من أي الحور العين ما شاء) [٩٧].

وإن كان الدافع هو الظن السيئ بالمسلم فعليه ألا يظن بأخيه إلا خيراً، قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ ٱجْتَنِبُوا۟ كَثِيرًا مِّنَ ٱلظَّنِّ إِنَّ بَعْضَ ٱلظَّنِّ إِثْمٌ ﴾[٩٨]، وأنَّه لو خطر له خاطر سوء على مسلم فينبغي أن يزيد في مراعاته والدعاء له بالخير، وإذا كان قد وقع في هفوة فبالنصيحة.

وإن كان الدافع هو التودد والتزلف للمحكي له بنم الأحاديث إليه فليستشعر عظيم إفساده للقلوب وخطر وشايته في تفريق الأحبة، وعليه التوبة إلى الله وحفظ المسلمين في غيبتهم وذكر محاسنهم فإن ذلك له أثره الكبير في الإقلاع عن النميمة.

ثانياً: الآثار المتعلقة بالاحتساب على الغيبة والنميمة بالنسبة للمجتمع:

١- أن القيام بالاحتساب على المنكرات ومنها الغيبة والنميمة من أسباب حفظ الأمة من العقاب والنجاة من العذاب، وذلك بالعمل على إنكار المنكرات والتحذير منها، وإظهار المعروف وحمل الناس عليه لأن انتشار المنكرات وظهور الفساد مؤذن بجلب عذاب الله جلت قدرته، قال تعالى: ﴿ وَٱتَّقُوا۟ فِتْنَةً لَّا تُصِيبَنَّ ٱلَّذِينَ ظَلَمُوا۟ مِنكُمْ خَآصَّةً ۖ وَٱعْلَمُوٓا۟ أَنَّ ٱللَّهَ شَدِيدُ ٱلْعِقَابِ ﴾ [٩٩] قال ابن عباس – رضي الله عنهما – في معنى هذه الآية " أمر الله المؤمنين أن لا يقروا المنكر بين ظهرانيهم فيعمهم الله بالعذاب " (ابن كثير، ١٤١٣هـ، ٣٣١/٢).

وقد ذم الله تعالى بني إسرائيل ولعنهم بسبب عدم إنكارهم للمنكر فيما بينهم، قال تعالى: ﴿ لُعِنَ ٱلَّذِينَ كَفَرُوا۟ مِنۢ بَنِىٓ إِسْرَٰٓءِيلَ عَلَىٰ لِسَانِ دَاوُۥدَ وَعِيسَى ٱبْنِ مَرْيَمَ ۚ ذَٰلِكَ بِمَا عَصَوا۟ وَّكَانُوا۟ يَعْتَدُونَ ﴿٧٨﴾ كَانُوا۟ لَا يَتَنَاهَوْنَ عَن مُّنكَرٍ فَعَلُوهُ ۚ لَبِئْسَ مَا كَانُوا۟ يَفْعَلُونَ ﴾ [١٠٠].

قال الشوكاني – رحمه الله – في تفسير هذه الآية " لأن من أخل بواجب النهي عن المنكر فقد عصى الله سبحانه وتعدى حدوده، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر من أهم القواعد الإسلامية وأجل الفرائض الشرعية " (الشوكاني، ١٤٠٣هـ، ٦٦/٢).

٢- أن القيام بالاحتساب على الغيبة والنميمة يحقق النصيحة للمؤمنين والرحمة لهم، وهو من

---

(٩٥) سورة آل عمران، آية (١٣٤).

(٩٦) سورة الشورى، آية (٣٧).

(٩٧) *سنن أبي داود*. كتاب الأدب، باب من كظم غيظاً رقم ٤٧٧٧، ٩٠/٥؛ *وصحيح سنن أبي داود*. الألباني رقم ٣٩٩٧، ٩٠٧/٣.

(٩٨) سورة الحجرات، آية (١٢).

(٩٩) سورة الأنفال، آية (٢٥).

(١٠٠) سورة المائدة، الآيتان (٧٨-٧٩).

مقتضيات الولاء بين المؤمنين من خلال تبليغ الناس بأن هذا العمل منكر وأن هؤلاء مخطئون مخالفون لشرع الله، فالأمر بالمعروف هو أحد المقومات الأساسية التي يتحقق بها صلاح المجتمع وحمايته وهدايته، قال تعالى: ﴿ وَٱلْمُؤْمِنُونَ وَٱلْمُؤْمِنَٰتُ بَعْضُهُمْ أَوْلِيَآءُ بَعْضٍ ۚ يَأْمُرُونَ بِٱلْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ ٱلْمُنكَرِ ﴾ (١٠١)، وقال جل جلاله: ﴿ إِنَّمَا ٱلْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ ﴾ (١٠٢)، وقال جل شأنه: ﴿ وَتَعَاوَنُوا۟ عَلَى ٱلْبِرِّ وَٱلتَّقْوَىٰ ۖ وَلَا تَعَاوَنُوا۟ عَلَى ٱلْإِثْمِ وَٱلْعُدْوَٰنِ ﴾ (١٠٣) قال ابن النحاس – رحمه الله – " ولا شك أن من رأى أخاه على منكر ولم ينهه فقد أعانه عليه بالتخلية بينه وبين ذلك المنكر وعدم الاعتراض عليه، وليس هذا من الدين في شيء، إذ لا يؤمن الرجل حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه، وإنما الدين النصيحة، ومن رأى إنساناً يهوي في النار ولم ينصحه فإن عليه إثمه " (ابن النحاس، د.ت، ٨٤).

وقال ابن رجب – رحمه الله – في بيان أنواع النصح " أنه إذا ذكر في غيبته بالسوء أن ينصره، ويرد عنه، وإذا رأى من يريد أذاه في غيبته كفه عن ذلك، فإن النصح في الغيب يدل على صدق الناصح، فإنه قد يظهر النصح في حضوره تملقاً ويغشه في غيبته " (ابن رجب، د.ت، ٧١).

٣- تحقيق وصف الخيرية للأمة، وتأكيد لأهمية الحسبة وأثرها في المجتمع، فإن القيام بالاحتساب سبب في حماية المؤمنين من المنكرات القلبية واللسانية، ومن آثار الغيبة والنميمة وأضرارها، ومعالجة كثير من المشكلات التي لو انتشرت في المجتمع لأودت به وجعلته معرضاً لسخط الله تعالى، قال تعالى: ﴿ كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِٱلْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ ٱلْمُنكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِٱللَّهِ ﴾(١٠٤) فقد مدح الله الأمة متى قامت بذلك واتصفت به، قال القاضي ابن عطية – رحمه الله – " وهذه الخيرية التي فرضها الله لهذه الأمة إنما يأخذ بحظه منها من عمل هذه الشروط من الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر والإيمان بالله " (ابن عطية، ١٤١٣هـ، ١٩٥/٣).

وقال شيخ الإسلام ابن تيمية – رحمه الله – " فإنَّ صلاح المعاش والعباد في طاعة الله تعالى ورسوله ﷺ ولا يتم ذلك إلا بالأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وبه صارت هذه الأمة خير أمة أخرجت للناس " (ابن تيمية، د.ت، ٣٠٦/٢٨).

٤- أن القيام بالاحتساب على منكرات اللسان سبب لصلاح المجتمع وسعادته، وشيوع الفضيلة فيه، ومن أهم عوامل رفعته وقوته وبنائه مما يتفرع عنه شيوع كثير من الأخلاق الفاضلة التي تضبط المجتمع حيث يصبح واحة سليمة من كل أذى ومنكر، ويتحقق فيه كل خير ومعروف، فإذا رسخت هذه المعاني الفاضلة في النفوس ووعاها الإنسان في المجتمع

(١٠١) سورة التوبة، آية (٧١).
(١٠٢) سورة الحجرات، آية (١٠).
(١٠٣) سورة المائدة، آية (٢).
(١٠٤) سورة آل عمران، آية (١١٠).

والتزم بها الأفراد اطمأن بالهم، وأمنوا على أنفسهم، وتعاونوا فيما بينهم، وشاعت بينهم المحبة والطمأنينة، والخير والسكينة، وتحقق فيهم قول الله تعالى ﴿إِنَّمَا ٱلْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ﴾ (١٠٥) وقول النبي ﷺ فيما رواه النعمان بن بشير رضي الله عنه "ترى المؤمنين في تراحمهم وتوادهم وتعاطفهم كمثل الجسد إذا اشتكى عضو تداعى له سائر جسده بالسهر والحمى" (١٠٦).

الخاتمة

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، والصلاة والسلام على النبي الأمي إمام المرسلين والدعاة وعلى آله وصحبه أجمعين. أما بعد:

فتمثل هذه الدراسة عينة لمنكرات اللسان المعنوية الظاهرة، وبيان منهج الاحتساب في التعامل مع هذه المنكرات، وقد توصلت بعد هذه الجولة المباركة إلى عدد من النتائج التي يمكن إجمالها في الآتي:

أولاً: أهمية القيام بالاحتساب وعظم مكانته في الدين الإسلامي الحنيف، حيث حث عليه ورغّب فيه، ورتّب عليه الفضل الكبير والثواب الجزيل.

ثانياً: أهمية إحياء سنة الاحتساب على المنكرات الأخلاقية – القلبية واللسانية – في قلوب الناس، ومشروعية الاحتساب عليهما وأهميته إذا ظهرت أسبابها ودوافعها وآثارها، وبيان منهج الإسلام المشروع في التعامل مع هذه المنكرات.

ثالثاً: أن المراد بالاحتساب على الغيبة والنميمة: "فاعلية المجتمع في اختيار الوسائل والأساليب المناسبة للإنكار على الغيبة والنميمة ومنعهما وتغييرهما".

رابعاً: تتنوع دوافع الغيبة والنميمة وتظهر في أنماط وسلوكيات كثيرة ذات تأثير اجتماعي سيئ، يكاد كل واحد منها يكون سبباً لارتكابها؛ ومن أهمها: ضعف الإيمان والورع، والحسد، والرغبة في موافقة الأقران ومجاملتهم، والانتقام والتشفي، وحب المباهاة وتزكية النفس، والسخرية والاستهزاء بالآخرين، والتزلف للمحكي له بنم الأحاديث إليه، وسوء الظن بالمسلمين.

خامساً: للغيبة والنميمة آثار خطيرة، وعواقب وخيمة تنعكس آثارها على البيئة الاجتماعية بصورة مباشرة وغير مباشرة من خلال ما تحدثه في المجتمع من فرقة وتفكك، وتباغض وتنافر يؤدي إلى تزعزع النظام الاجتماعي للناس، والأمان النفسي للأفراد بالإضافة إلى العقوبات الإلهية المترتبة على هذه المعاصي والمنكرات.

سادساً: أهمية الالتزام بالمنهج الصحيح المشروع في الاحتساب العملي على المنكرات – الوسائل والأساليب – والتدرج في تطبيقها على المغتاب والنمام المستفادة من الكتاب والسنة وسيرة الرسول ﷺ.

---

(١٠٥) سورة الحجرات، آية (١٠).

(١٠٦) متفق عليه: *صحيح البخاري*. كتاب الأدب، باب رحمة الناس بالبهائم رقم ٦٠١١، ١٠٢/٧، *وصحيح مسلم*. كتاب البر والصلة والآداب، باب تراحم المؤمنين وتعاطفهم وتعاضدهم التوحيد رقم ٢٥٨٦، ١٩٩٩/٤-٢٠٠٠.

سابعاً: إن القيام بالاحتساب على منكرات اللسان ومنها الغيبة والنميمة له آثاره الإيجابية وثمراته الحميدة التي تعود في مجملها على القائم بها، وعلى المجتمع في الدنيا والآخرة من الاستجابة لأمر الله تعالى، والاقتداء بمنهج النبي ﷺ في الاحتساب على منكرات اللسان بالقول والفعل، وتحقيق وصف خيرية الأمة، وأهمية الحسبة وأثرها في سعادة المجتمع وحمايته وهدايته.

التوصيات

يوصي الباحث بأهمية استخدام التقنية الإلكترونية الحديثة وتوظيفها في الاحتساب على الغيبة والنميمة من خلال المواقع الإلكترونية، والبريد الإلكتروني، ورسائل الجوال النصية والمتعددة الوسائط لفاعليتها وعمق تأثيرها وسعة انتشارها، وتعدد أنماط البيان فيها، وسهولة استخدامها في التصدي لمنكرات الغيبة والنميمة والتقليل منها؛ حيث تعد التقنية المعاصرة وسيلة ناجحة في معالجة قضايا الحسبة وموضوعاتها الأخلاقية والسلوكية وغيرها.

وبالله التوفيق، وأسأل الله عز وجل أن يجعل أعمالنا خالصة لوجهه الكريم، وأن ينفعنا بما علمنا، وأن يزيدنا علماً وعملاً، إنه خير مأمول، وأعظم مسئول، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين. وصلى الله على نبينا محمد وعلى آله وصحبه وسلم.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم.

ابن أبي العز الحنفي. *شرح العقيدة الطحاوية*. ط٤. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٣٩١هـ.

ابن الأثير. *النهاية في غريب الحديث والأثر*. تحقيق محمود الطناحي وطاهر الزاوي، بيروت: دار إحياء التراث العربي، (د.ت).

ابن القيم. *الطرق الحكمية في السياسة الشرعية*. اعتنى به أحمد الزعبي. ط١. بيروت: شركة دار الأرقم ابن أبي الأرقم، ١٤١٩هـ.

ـــــــ، *الوابل الصيب ورافع الكلم الطيب*. تحقيق عبد الرحمن بن حسن بن قائد. ط١. مكة المكرمة: دار عالم الفوائد، ١٤٢٥هـ.

ـــــــ، *صحيح الوابل الصيب*. تحقيق: سليم بن عيد الهلالي. ط٤. الدمام: دار ابن الجوزي، ١٤١٨هـ.

ابن النحاس. *تنبيه الغافلين عن أعمال الجاهلين وتحذير السالكين من أفعال الهالكين*. بيروت: دار الكتب العلمية، (د.ت).

ابن أنس، مالك. *الموطأ*. تصحيح وتعليق وتخريج محمد فؤاد عبد الباقي. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٤٠٦.

ابن تيمية. *اقتضاء الصراط المستقيم لمخالفة أصحاب الجحيم*. تحقيق وتعليق د ناصر بن عبد الكريم العقل. ط٢. الرياض: دار اشبيليا، ١٤١٩هـ.

ـــــــ، *الاستقامة*. تحقيق د محمد رشاد سالم. ط١.

المدينة: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤٠٣هـ.

ـــــــ، *مجموع فتاوى شيخ الإسلام أحمد بن تيمية*. جمع وترتيب الشيخ عبد الرحمن بن قاسم. الرياض: مكتبة المعارف، (د.ت).

ابن حبان. *روضة العقلاء ونزهة الفضلاء*. تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد. مكة المكرمة: المكتبة التجارية، ١٤١٤هـ.

ابن حجر العسقلاني، أحمد بن علي. *فتح الباري بشرح صحيح البخاري*. تحقيق الشيخ العلامة عبد العزيز بن عبد الله بن باز. ط٢. الرياض: دار السلام، ١٤٢٠هـ.

ابن حنبل، أحمد بن محمد. كتاب الزهد. تحقيق محمد السعيد زغلول. ط١. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٤٠٦هـ.

ـــــــ، *المسند*. تحقيق أحمد شاكر وحمزة الزين. ط١. القاهرة: دار الحديث، ١٤١٦هـ.

ابن رجب. *جامع العلوم والحكم في شرح خمسين حديثًا من جوامع الكلم*. الرياض: رئاسة البحوث العلمية والإفتاء والدعوة والإرشاد، (د.ت).

ابن عبدالبر. *التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد*. تحقيق: سعيد بن أحمد أعراب ومحمد الفلاح. الرباط: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، (د.ت).

ـــــــ، *بهجة المجالس وأنس المُجالس*. تحقيق محمد مرسي الخولي. بيروت: دار الكتب العلمية، (د.ت).

ابن عساكر الدمشقي. *تبيين كذب المفتري فيما نسب إلى الإمام أبي الحسن الأشعري*. ط٢. دمشق: دار الفكر، ١٣٩٩هـ.

ابن عطية الأندلسي، *المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز*. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٣هـ.

ابن علان. *دليل الفالحين لطرق رياض الصالحين*. بيروت: دار الكتاب العربي، (د.ت).

ابن قدامة. *مختصر منهاج القاصدين*. تعليق شعيب الأرنؤوط. جدة: دار القبلة للثقافة الإسلامية، ١٤٠٧هـ.

ابن كثير. *تفسير القرآن العظيم*. ط١. الرياض: مكتبة دار السلام، ١٤١٣هـ.

ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم. *لسان العرب*. ط١. بيروت: دار صادر، (د.ت).

أبو داود السجستاني الأزدي، سليمان بن الأشعث. *سنن أبي داود*. تعليق عزت الدعاس وعادل السيد. ط١. بيروت: دار ابن حزم، ١٤١٨هـ.

أبو يعلى الحنبلي. *الأحكام السلطانية*. تحقيق محمد حامد الفقي، الرياض: دار الوطن، (د.ت).

الألباني، محمد ناصر الدين. *خطبة الحاجة*. ط٣. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٣٩٧هـ.

ـــــــ، *سلسلة الأحاديث الصحيحة*. الرياض: مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، ١٤١٥هـ.

ـــــــ، *صحيح الأدب المفرد للإمام البخاري*. ط٣. الجبيل: مكتبة الدليل، ١٤١٧هـ.

ـــــــ ، *صحيح سنن ابن ماجه*. ط٣. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٨هـ.

ـــــــ ، *صحيح الجامع الصغير وزياداته* . بيروت: المكتب الإسلامي، (د.ت).

ـــــــ ، *صحيح سنن أبي داود*. ط١. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٩هـ.

ـــــــ ، *صحيح سنن الترمذي*. ط١. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٨ هـ.

إمام، محمد كمال الدين. *أسس علم النفس العام*. طلعت منصور وآخرون، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٧ م.

البخاري، أبو عبدالله محمد بن إسماعيل. *صحيح البخاري*. تحقيق الشيخ العلامة عبد العزيز بن عبد الله بن باز. بيروت: دار الفكر، ١٤١٤هـ.

ـــــــ ، *الأدب المفرد* . تخريج وتعليق محمد ناصر الدين الألباني. ط١. الجبيل: دار الصديق، ١٤١٩هـ.

الجاحظ، أبو عثمان. *تهذيب الأخلاق* . تحقيق أبو حذيفة إبراهيم بن محمد. ط١. طنطا: دار الصحابة للتراث، ١٤١٠هـ.

الجارالله، عبدالله بن جارالله. *البيان في آفات اللسان* . الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية، ١٤٠٥هـ.

الجرجاني، أبو الحسن علي بن محمد. *التعريفات*. تحقيق وتعليق الدكتور عبدالرحمن عميرة. ط١. بيروت: عالم الكتب، ١٤٠٧هـ.

الحق آبادي، أبو الطيب محمد شمس الحق. *عون المعبود شرح سنن أبي داود* . ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٠هـ.

الراغب الأصفهاني. *المفردات في غريب القرآن*. تحقيق مكتب الدراسات والبحوث بمكتبة نزار مصطفى الباز. ط١. مكة المكرمة: مكتبة نزار مصطفى الباز، ١٤١٨هـ.

السعدي، عبدالرحمن بن ناصر. *تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان*. الرياض: الرئاسة العامة لإدارات البحوث العلمية والإفتاء والدعوة والإرشاد، ١٤١٠هـ.

الشنقيطي، محمد الأمين. *أصول الحسبة في الإسلام*. ط ١. القاهرة: دار الهداية، ١٤٠٦هـ.

ـــــــ ، *أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن* . القاهرة: مكتبة ابن تيمية، ١٤١٥هـ.

الشوكاني، محمد بن علي. *فتح القدير الجامع بين فني الرواية والدراية من علم التفسير*. بيروت: دار الفكر، ١٤٠٣هـ.

الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير. *جامع البيان عن تأويل آي القرآن* . بيروت: دار الفكر، ١٤٠٨هـ.

عمر، محمد زيان. *البحث العلمي مناهجه وتقنياته*. جدة: دار الشروق للنشر والتوزيع، ١٤٠٣هـ.

الغزالي، أبو حامد. *إحياء علوم الدين* . بيروت: دار المعرفة ، (د.ت).

ـــــــ ، *آفات اللسان*. تحقيق. د. محمد أحمد عاشور، وجمال عبد المنعم الكومي. القاهرة: دار الاعتصام، ١٩٩٠.

فياض، سليمان. *معجم الأفعال العربية الثلاثية المعاصرة*. الرياض: دار المريخ للنشر، ١٤٠٨هـ.

الفيروز آبادي. *القاموس المحيط*. ط٣. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤١٣هـ.

القرطبي، أحمد بن عمر. *المفهم لما أشكل من تلخيص كتاب مسلم*. تحقيق محيي الدين ديب وآخرين. ط١. دمشق: دار ابن كثير، ١٤١٧هـ.

ـــــــ، الجامع لأحكام القرآن. بيروت: دار إحياء التراث العربي، (د.ت).

القزويني، محمد بن يزيد. *سنن ابن ماجه*. تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٣٩٥هـ.

القشيري، مسلم بن الحجاج. *صحيح مسلم*. تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي. بيروت: دار الكتب العلمية، (د.ت).

الماوردي. *الأحكام السلطانية والولايات الدينية*. تحقيق خالد عبد اللطيف السبع العلمي. بيروت: دار الكتاب العربي، (د.ت).

المباركفوري، محمد. *تحفة الأحوذي بشرح جامع الترمذي*. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٠هـ.

مصطفى، إبراهيم وآخرون. *المعجم الوسيط*. ط٢. استانبول: دار الدعوة، (د.ت).

المناوي. *فيض القدير شرح الجامع الصغير*. ط٢. بيروت: دار الفكر، ١٣٩١هـ.

الموقع الرسمي لسماحة الشيخ عبد العزيز بن باز على الإنترنت. إملاءات الشيخ رحمه الله تحت عنوان (نصيحة عامة حول بعض كبائر الذنوب).

الميداني، عبدالرحمن بن حبنكة. *الأخلاق الإسلامية وأسسها*. ط١. دمشق: دار القلم، ١٣٩٩هـ.

الميداني، عبدالرحمن بن حسن. *ضوابط المعرفة وأصول الاستدلال والمناظرة*. ط٣. دمشق: دار القلم، ١٤٠٨هـ.

نشواتي، عبدالمجيد. *علم النفس التربوي*. ط٢. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٥هـ.

النووي، يحيى بن شرف. *الأذكار المنتخبة من كلام سيد الأبرار*. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٤٠٣هـ.

ـــــــ، *شرح صحيح مسلم*. تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٥هـ.

الهيتمي، ابن حجر. *الزواجر عن اقتراف الكبائر*. تحقيق محمد محمود عبد العزيز وآخرين. القاهرة: دار الحديث، ١٤٢٣هـ.

ـــــــ، *تطهير العيبة من دنس الغيبة*. تحقيق مجدي السيد إبراهيم. ط١. القاهرة: مكتبة القرآن، ١٩٨٧م.

يالجن، مقداد والقاضي، يوسف. *علم النفس التربوي*. الرياض: دار المريخ، ١٤٠١هـ.

System of social observation on Backbiting & Gossip

Abdullah Bin Ibraheim Abdulrahman Al-Showaiman
Assistant Professor in the Department of Dawah and the System of social observation
Dawah and Information College
Imam Mohamed Bin Soud Islamic University, Riyadh, Saudi Arabia
dr_ Al-Showaiman@hotmail.com.

(Received 3/6/1430H; accepted for publication 23/11/1430H.)

Key words: The System of social observation, Backbiting, Gossip

Abstracts. This research discuss important subject regarding the subject of Scientific matter and it is aspects of implementing, the importance of this subject is the high lighting of it is dangerous of Backbiting & defamation and the effects of this bad habit in the Muslim society because it is consider of the dangerous factors that leads to the shaking the society, This bad habit destroy the religion and the society at the same time, Also it is effects expand to others Muslim.
Because this bad habit has negative out come which shake the Muslim Religious? Suc h as saving the religion and the honor and this was the habits of the prophets, because it is dangerous to the Muslim society we prepared this research and it is legislative of in the Holly Qura'an and the effects in the Muslim Society, to be able the propagandist to know more about the denying in which spreads among the people and it is effects and it is justifications, and the way of dealing with this habit according to the scientific and legislative curriculum.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١٩٩-٢٢٨، الرياض (٢٠١٢م/١٤٣٣هـ)

أولويات البحث في التربية العلمية بالمملكة العربية السعودية

سعيد بن محمد عبدالله الشمراني

أستاذ التربية العلمية المساعد، مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

sshamrani@ksu.edu.sa

(قدم للنشر في ١/ ١١/ ١٤٣٠هـ؛ وقبل للنشر في ٣/ ٢/ ١٤٣١ هـ)

الكلمات المفتاحية: أولويات البحث، التربية العلمية.

ملخص البحث. هدفت الدراسة إلى التوصل إلى قائمة بأولويات البحث في مجال التربية العلمية في المملكة العربية السعودية، وتم استخدام أسلوب دلفاي Delphi لتحقيق هدف الدراسة، وحوت أداة الدراسة ٣١ مجالاً فرعياً تندرج تحت ثمانية مجالات رئيسة للبحث في التربية العلمية، وتم التوصل إلى مستوى الاتفاق المستهدف بين عينة الدراسة بعد نهاية الجولة الثانية. وشمل مجتمع الدراسة حملة الدكتوراه المتخصصين في التربية العلمية العاملين في الجامعات وفي القطاعات ذات العلاقة بالتعليم في المملكة العربية السعودية، و بلغ عدد العينة في الجولة الأولى ٣١ فرداً في حين بلغ عددها في الجولة الثانية ٢٤ فرداً.

ففيما يتعلق بالمجالات الرئيسة للبحث في التربية العلمية، أظهرت نتائج الدراسة أن مجالي إعداد وتأهيل معلمي العلوم و تقنيات التعليم يشكلان أولوية بحثية عالية جداً، أما مجال التنوع الثقافي والاجتماعي واختلاف الجنس ومجال تاريخ وفلسفة وطبيعة العلم فيشكلان أولوية بحثية متوسطة، في حين تقع المجالات الأربع الرئيسة المتبقية ضمن أولوية بحثية عالية. أما فيما يتعلق بالمجالات الفرعية للبحث، فقد أظهرت النتائج أن ١١ مجالاً فرعياً يقع في نطاق الأولوية البحثية العالية جداً، و ١٥ مجالاً تقع في نطاق الأولوية البحثية العالية، في حين تقع خمسة مجالات في نطاق الأولوية البحثية المتوسطة. وقدم الباحث في نهاية الدراسة عدداً من المقترحات والتوصيات.

المقدمة

يعد البحث العلمي أساساً لتقدم الدول ورقيها؛ لذا ارتبطت خطط التنمية في كثير من الدول بإنشاء العديد من المراكز البحثية المتقدمة، كما أن المستجدات والممارسات الحديثة في المجالات المختلفة ارتبطت كذلك بنتائج البحث العلمي. من هذا المنطلق حرصت الدول المتقدمة على دعم البحث العلمي في كافة المجالات، ويعد مستوى الدعم المادي وعدد الأوراق العلمية التي تنشر، ومعدل النشر السنوي للباحث أهم المؤشرات التي يمكن استقراؤها للتعرف على مدى تفوق واهتمام تلك الدول بالبحث العلمي، وإذا ما تمت مقارنة الدول المتقدمة بالدول العربية فيما يتعلق بحجم تلك المؤشرات، نلحظ فجوة واسعة بين تلك الدول ودولنا العربية.

فعلى مستوى الدعم المادي للبحث العلمي يشير العبد القادر وآخرون (١٤٢٣هـ) إلى أنه في عام ١٩٩٨م كان نصيب الدول السبع الصناعية مجتمعة نحو ٨٧٪ من حجم الإنفاق العالمي على البحث العلمي، فيما كان نصيب بقية دول العالم ومن ضمنها الدول العربية نحو ١٣٪. كما تراوح متوسط إنفاق تلك الدول السبع على البحث العلمي خلال الفترة بين ١٩٩٠-١٩٩٨م بين ٢,١٧٪ و ١,٢٧٪ من دخلها الوطني في حين احتلت مصر أعلى مستوى للإنفاق على البحث العلمي بين الدول العربية بنسبة ٠,٣٥٪ من الدخل الوطني لها (العبد العالي، ٢٠٠٠م). كما أن مؤشر عدد الأوراق العلمية ومعدل النشر العلمي للباحث يظهر ضعفاً كبيراً للدول العربية مقارنة بالدول المتقدمة، فقد أكد البرغوثي وأبوسمرة (٢٠٠٧م) أنه تم نشر ٣٠٥ ملايين ورقة بحث علمية في جميع أنحاء العالم خلال خمس سنوات، كان نصيب الولايات المتحدة الأمريكية ٣٤٪ منها في حين لم يتجاوز مجموع الأوراق التي تم نشرها في الدول العربية مجتمعة ١٪ من مجموع تلك الأوراق، كما أشار غانم (٢٠٠٠م) إلى أن إنتاجية الباحث في الوطن العربي بلغت ٠,٢ بحثاً سنويا؛ في حين وصل إلى ١,٥ في الدول المتقدمة. وأظهرت دراسة كل من الزهراني (١٤١٧هـ) والبنيان والبلوي (١٤٢٢هـ) أن معدل إنتاج أعضاء هيئة التدريس من البحث العلمي في بعض الجامعات السعودية لم يتجاوز ٠,٤٣ عملاً سنوياً؛ في حين وجد الشايع (١٤٢٦هـ) أن معدل الإنتاج العلمي لعضو هيئة التدريس في العلوم الإنسانية في جامعة الملك سعود بلغت ١,٢٥ عملاً سنوياً. وقد عزى الشايع ارتفاع هذا المعدل إلى اشتماله على الأوراق العلمية المقدمة في المؤتمرات والندوات والتي تمثل ٠,٣٧ من الإنتاجية العلمية السنوية لعينة الدراسة.

وقد أكدت العديد من الدراسات وجود مجموعة من المعوقات التي يعاني منها البحث العلمي في الدول العربية. فيرى غانم (٢٠٠٠م) أن من أهم الصعوبات التي يعاني منها البحث العلمي في الدول العربية ضعف الدعم المادي المخصص له، وضعف الدراسات العليا

في الجامعات العربية، وعدم وجود سياسة علمية واضحة للبحث العلمي. كما حددت دراسة الشايع (١٤٢٦هـ) عدداً من معوقات البحث العلمي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود، من أهمها: محدودية الدعم المادي، وكثرة الأعباء التدريسية. وأشارت دراسة البنيان والبلوي (١٤٢٢هـ) ودراسة الزهراني (١٤١٧هـ) إلى وجود عدد من المعوقات التي أثرت على مستوى إنتاج عضو هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية، منها: معوقات مرتبطة بالجامعات كندرة المؤتمرات والندوات المنعقدة، وانخفاض الحوافز المادية، وعدم إعطاء الجامعات الأولوية للبحث العلمي، وتقصير مراكز البحوث في تنشيط حركته.

وعلى الرغم من أن المملكة العربية السعودية تعاني من نفس المشكلات التي تعاني منها بقية الدول العربية فيما يخص البحث العلمي، إلا أن العديد من المؤشرات تؤكد زيادة اهتمام المملكة العربية السعودية بالبحث العلمي؛ حيث يشير الرعدان (١٤٢٨هـ) إلى أن المملكة العربية السعودية قامت بزيادة معدل الإنفاق على البحث العلمي الذي لم يتجاوز ٠,٢٥٪ من الدخل الوطني في السنوات القليلة الماضية ليصل خلال العشرين سنة القادمة إلى ٢,٥٪. ويعد هذا المعدل المستهدف مضاهياً للإنفاق على البحث العلمي في الدول المتقدمة (العبد العالي، ٢٠٠٠م). كما أنشأت الجامعات السعودية مراكز للبحث العلمي في جميع كلياتها واستحدثت عمادات للبحث العلمي بعد صدور اللائحة الموحدة للبحث العلمي عام ١٤١٩هـ، بهدف تذليل ما يمكن أن يعيق أحد إعداد وتقديم البحوث والدراسات. كما أسست وزارة التعليم العالي ثلاثة عشر مركزاً للتميز البحثي في الجامعات السعودية في مجالات مختلفة في السنتين الماضيتين وذلك بهدف تشجيع الجامعات على الاهتمام بنشاط البحث العلمي والتطوير لتحقيق توجهات خطة التنمية الثامنة للملكة والتي ركزت على دعم وتشجيع البحث العلمي والتطور التقني.

ويعد مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات أحد تلك المراكز الناشئة والذي تم تأسيسه عام ١٤٢٨هـ تقديراً لأهمية البحث في تعليم العلوم والرياضيات ودوره في نهضة ومستقبل المملكة العربية السعودية. فتطوير التعليم بشكل عام وتعليم العلوم والرياضيات بشكل خاص يقع ضمن أولويات الدول المتقدمة؛ حيث أشار ديبور (DeBoer, 1991) إلى أن تعليم العلوم أو التربية العلمية (Science Education) بشكل خاص كان المتهم الأول في تراجع التفوق الأمريكي في الستينات من القرن الميلادي الماضي، ولذلك دُعمت الكثير من البرامج التعليمية والمشاريع الوطنية المتعلقة بالتربية العلمية في ذلك الحين في محاولة لإصلاح النظام التعليمي من أجل النهوض بالمجتمع الأمريكي والعودة للصدارة والتفوق مرة أخرى. وأكد ديبور على ضرورة الاهتمام بتطوير التربية العلمية قبل أن تقع الولايات المتحدة الأمريكية في مأزق مشابه لما

حدث لها في منتصف القرن الميلادي الماضي. كما أشار إدوارد (Edwards, 1994) إلى صدور العديد من التقارير عن واقع التربية العلمية وتعليم الرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية والتي ترى أن مستقبل الولايات المتحدة الأمريكية مرهون بالواقع التعليمي بشكل عام وواقع التربية العلمية وتعليم الرياضيات بشكل خاص.

إلا أن التطوير الذي يتبناه مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات لا بد أن ينطلق من خطط ومرتكزات واضحة تسهم في إعادة هيكلة البحث العلمي في التربية العلمية وتعليم الرياضيات، واستثمار المكتسبات البشرية والمادية المتوافرة، وتذليل العقبات التي يعاني منها البحث العلمي في المملكة العربية السعودية. ولعل أولى الخطوات التي لابد أن يجريها المركز، رسم خريطة بحثية تسهم في توجيه البحث في التربية العلمية وتعليم الرياضيات لما يخدم واقع تعليمهما في المملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة

إن البحث العلمي المنظم المنبثق من أولوياته في مجالٍ ما يثري العملية البحثية ويوجهها إلى خدمة ذلك المجال من ناحية ومتطلبات التنمية الوطنية من ناحية أخرى ؛ ولذلك تؤكد الشامسي (٢٠٠٢) على أن أهم عوامل توجيه البحث العلمي ودفعه باتجاه المجالات العلمية الأكثر حيوية وأهمية للبلد الذي تجرى فيه البحوث هو تحديد الأولويات البحثية. كما أشار سيمونز وآخرون (Simmons et al., 2005) إلى أهمية وضع خطة على المستوى العالمي للبحث في التربية العلمية تنسق جهود الباحثين والمؤسسات العامة والمتخصصة في مجال البحث في التربية العلمية. ومع إنشاء مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات في جامعة الملك سعود، وازدياد أعداد الباحثين من طلاب الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في مجال التربية العلمية، وغياب الرؤية المشتركة بين تلك الفئات في تحديد توجهات البحث التي تتسق مع حاجات المجال في المملكة العربية السعودية، فإن الاهتمام بتحديد أولويات البحث في التربية العلمية له الأثر البالغ في توجيه البحث العلمي المتعلق به، وبالتالي الارتقاء بواقع التربية العلمية إلى مستويات أفضل. إلا أنه ومن خلال مراجعة الدراسات السابقة لم يتوصل الباحث إلى دراسة علمية تهتم بتحديد تلك الأولويات في المملكة العربية السعودية، وبالتالي فإن مشكلة الدراسة الحالية تتحدد بالسؤال التالي: ما أولويات البحث في مجال التربية العلمية في المملكة العربية السعودية؟

هدف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى التوصل إلى قائمة بأولويات البحث في مجال التربية العلمية في المملكة العربية السعودية.

أسئلة الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤال التالي:

ما مستوى أولوية مجالات البحث في التربية العلمية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المتخصصين في التربية العلمية؟

ويمكن تفريع هذا السؤال إلى:

١-ما مستوى أولوية كل مجال من مجالات البحث الرئيسة في التربية العلمية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المتخصصين في التربية العلمية؟

٢-ما مستوى أولوية كل مجال من مجالات البحث الفرعية في التربية العلمية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المتخصصين في التربية العلمية؟

أهمية الدراسة

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من إسهامها في التالي:

- المستوى الأكاديمي: حيث تعرف الباحثين بالتوجهات الحديثة في التربية العلمية من خلال تقديمها تصوراً عن مجالات البحث الحالية في التربية العلمية.
- المستوى العملي: تفيد في تحديد المجالات البحثية الأولى بالبحث في التربية العلمية في المملكة العربية السعودية.
- المستوى المؤسسي: تعمل هذه الدراسة على ترشيد البحث التربوي من خلال توجيه عمل مراكز البحث العلمي المهتمة بالتربية العلمية في تبني ودعم المواضيع الأولى بالبحث في المملكة العربية السعودية.
- المستوى العالمي: تعد هذه الدراسة امتدادا للتوجه العالمي للاهتمام بالبحث العلمي في التربية العلمية، حيث يرى بوندر وماكهساك (Bonder and MaccHsaac,1995) أهمية صناعة هذا التوجه، ويؤكد سيمونز وآخرون (Simmons et al., 2005) على ضرورة تنسيق جهود الباحثين والمؤسسات ذات الصلة بمجال البحث في التربية العلمية.
- المستوى البحثي: إسهامها في توجيه الباحثين والمراكز البحثية في المجالات المختلفة إلى أهمية إجراء مثل هذه الدراسة لتوجيه البحث في مجالات اختصاصها.

مصطلحات الدراسة

أولوية البحث Priority of research

يرى عبدالحليم وصفوت (١٣٩٩هـ) أن أولوية البحث تعني درجة أهمية البحث، ويتفق الباحث مع هذا التعريف ويعرفها إجرائياً بأنها درجة أهمية البحث التي يمكن تحديدها من خلال حساب متوسط مستوى الأهمية التي يقررها المختصون في التربية العلمية في المملكة العربية السعودية لكل مجال من مجالات البحث.

التربية العلمية Science Education

يعرف علي (٢٠٠٢م، ٢٧) التربية العلمية بأنها "العملية التي تستهدف تزويد الفرد بمجموعة من الخبرات العلمية اللازمة لأن يصبح مثقفاً علمياً (من خلال) الاهتمام بتفهم طبيعة العلم، وتطبيق المعرفة

العلمية المرتبطة بالمواقف الحياتية، وإدراك العلاقة المتبادلة بين العلم والتقنية والمجتمع، والاستفادة من عمليات الاستقصاء العلمي والإلمام بالقيم والاتجاهات والاهتمامات المرتبطة بالعلم".

مجتمع الدراسة

شمل مجتمع الدراسة جميع حملة الدكتوراه من المتخصصين والمتخصصات في التربية العلمية في المملكة العربية السعودية، سواءً من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات أو العاملين في القطاعات الحكومية أو الأهلية ذات العلاقة بالتربية العلمية. ومع أن الباحث لم يتمكن من حصر عدد أفراد مجتمع الدراسة، وذلك لعدم وجود قاعدة بيانات تضم جميع المتخصصين في التربية العلمية في المملكة العربية السعودية، إلا أنه استفاد من قاعدة البيانات الأولية التي تم إنشاؤها في مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات والتي تحوي٥٧ متخصصاً من حملة الدكتوراه في التربية العلمية في المملكة العربية السعودية.

عينة الدراسة

شملت عينة الدراسة جميع حملة الدكتوراه من المتخصصين والمتخصصات في التربية العلمية الذين تم الحصول على بيانات مكتملة لهم من قاعدة معلومات مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات وعددهم ٤٢ متخصصاً، وقد استجاب منهم في الجولة الأولى ٣١ فرداً، استمر منهم في الجولة الثانية ٢٤ فرداً، حيث تم فقد سبعة من عينة الدراسة المشاركين في الجولة الأولى، منهم ثلاثة لم يتمكن الباحث من التواصل معهم في الجولة الثانية لعدم تقديمهم لبياناتهم الشخصية في الجولة الأولى، وأربعة آخرون لم تصل مشاركاتهم في الجولة الثانية (انظر الجدول رقم ١).

حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على تحديد أولويات البحث في مجال التربية العلمية في المملكة العربية السعودية، كما اقتصرت على حملة الدكتوراه المتخصصين في التربية العلمية في المملكة العربية السعودية في العام الدراسي ١٤٣٠/١٤٣١هـ.

أداة الدراسة

استخدم الباحث لجمع بيانات الدراسة استفتاءً تم بناؤه لغرض هذه الدراسة، ويحوي هذا الاستفتاء واحداً وثلاثين مجالاً فرعياً للبحث تندرج تحت ثمانية مجالات رئيسة، وهي:

١-تعلم العلوم

يشمل هذا الجانب الأبحاث المتعلقة بكيفية تعلم العلوم، والتطور المفاهيمي لدى متعلمي العلوم، وكذلك اتجاهاتهم، ودافعيتهم واعتقاداتهم نحو العلوم وتعلمها. كما يشمل هذا الجانب الأبحاث المتعلقة ببيئة التعلم، وتعلم العلوم غير الرسمي، وكذلك أساليب تقويم تعلم العلوم، ومدى فاعلية تلك الأساليب.

الجدول رقم (١). توزيع عينة الدراسة في الجولتين حسب الجنس والجنسية والرتبة العلمية.

الجولة	الجنس			الجنسية			الرتبة العلمية					
	ذكر	أنثى	بيانات غير متوافرة	سعودي	غير سعودي	بيانات غير متوافرة	أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	غير أكاديمي	بيانات غير متوافرة	المجموع
الأولى	١٧	١١	٣	٢١	٧	٣	٤	٩	١٠	٥	٣	٣١
الثانية	١٣	١١	-	٢٠	٤	-	٤	٦	١٠	٤	-	٢٤

٢-تدريس العلوم

ويشمل هذا الجانب الأبحاث المتعلقة بطرائق التدريس العامة، وتطبيقاتها في مجال تدريس العلوم؛ وكذلك الأبحاث المتعلقة بطرائق التدريس الخاصة بمواضيع محددة للعلوم، والتدريس والتعلم في معامل العلوم، واتجاهات معلمي العلوم ودافعيتهم ومعتقدانهم نحو العلوم وتدريسها.

٣-مناهج العلوم وسياسات تعليم العلوم ومعاييرها

ويشمل هذا الجانب الأبحاث المتعلقة بمناهج العلوم من حيث تاريخها وبناؤها وتطويرها؛ وكذلك من حيث تكاملها مع مناهج الرياضيات، وتداخلها مع المناهج المدرسية الأخرى؛ كما يشمل هذا الجانب سياسات ومعايير تعليم العلوم.

٤-التقويم في تعليم العلوم

ويشمل هذا الجانب الأبحاث المتعلقة بتقويم محتوى كتب العلوم، وتقويم مدى كفاءة معلمي العلوم، وتقويم النظم والبرامج ذات العلاقة بتعليم العلوم، وكذلك تقويم البحث في تعليم العلوم.

٥- إعداد وتأهيل معلمي العلوم

ويشمل هذا الجانب الأبحاث المتعلقة بإعداد المعلم للخدمة، وتطوره المهني أثناءها؛ كما يشمل معايير وسياسات تأهيل معلمي العلوم، وانتقائهم للخدمة.

٦-التنوع الثقافي والاجتماعي واختلاف الجنس في تعليم العلوم

ويشمل هذا الجانب الأبحاث المتعلقة بتعليم العلوم، والتباين الثقافي والاجتماعي والاقتصادي للمتعلمين؛ كما يشمل الأبحاث ذات العلاقة بالتباين بين الجنسين في تعلم العلوم؛ كما يشمل كذلك تعليم العلوم وتعلمها للطلاب الموهوبين، وذوي الاحتياجات الخاصة، ومتدنِّي التحصيل.

٧- تاريخ وفلسفة وطبيعة العلم

ويشمل هذا الجانب الأبحاث المتعلقة بفلسفة وطبيعة وتاريخ العلم ذي الصلة بتعليم العلوم؛ كما يشمل الأبحاث المتعلقة بأخلاقيات العلم، ومبادئه ذات الصلة بتعليم العلوم.

٨-تقنيات التعليم

ويشمل هذا الجانب الأبحاث المتعلقة بدمج تقنيات التعليم مع تعليم العلوم وتعلمه، وتقويم تعلم العلوم؛ كما يشمل الأبحاث المتعلقة باستخدام التقنية في معامل العلوم، والأبحاث المتعلقة بالتعليم الإلكتروني، والتعلم عن بعد ذي الصلة بتعليم العلوم.

واستخدم الباحث مقياس ليكرت Likert الخماسي لتحديد استجابة عينة الدراسة نحو مستوى أولوية كل مجال فرعي من مجالات البحث في التربية العلمية، حيث تراوحت مستويات الأولوية بين أولوية عالية جداً، وتم تمثيلها عددياً بالرقم (٥)؛ وأولوية منخفضة جداً، وتم تمثيلها بالرقم (١). ولتفسير نتائج الدراسة قسم الباحث مدى استجابات العينة لفقرات الاستبانة إلى فئات متساوية حسب التالي:

- مجال ذو أولوية منخفضة جداً عندما يكون متوسطه الحسابي بين (١-١,٨).
- مجال ذو أولوية منخفضة عندما يكون متوسطة الحسابي بين (١,٨١-٢,٦).
- مجال ذو أولوية متوسطة عندما يكون متوسطة الحسابي بين (٢,٦١-٣,٤).
- مجال ذو أولوية عالية جداً عندما يكون متوسطة الحسابي بين (٣,٤١-٤,٢).
- مجال ذو أولوية عالية جداً عندما يكون متوسطة الحسابي بين (٤,٢١-٥).

صدق الأداة وثباتها

للتحقق من الصدق الظاهري للأداة Face Validity قام الباحث بالخطوات التالية:

١-عرض الأداة في صورتها الأولية على اثنين من الخبراء في التربية العلمية ومن ثم الاستفادة من آرائهما حول مجالات البحث في التربية العلمية وتعريف كل مجال.

٢- استخدام الأداة لإجراء دراسة استطلاعية عن أولويات البحث في التربية العلمية في المملكة العربية السعودية والتواصل مع عينة عددها ٤٩ من المتخصصين في التربية العلمية (حملة ماجستير أو دكتوراه في التربية العلمية)، وقد تم التركيز لإعداد الدراسة الحالية على الاستفادة من آرائهم حول مجالات البحث في التربية العلمية.

٣-الاستفادة من آراء المتخصصين في التربية العلمية المشاركين في ورشة عمل "أولويات البحث في تعليم العلوم والرياضيات في المملكة العربية السعودية" التي اعتمدت على نتائج الدراسة الاستطلاعية عن أولويات البحث في التربية العلمية وتعليم الرياضيات والتي أجراها مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات في تاريخ ١٤٣٠/١/٢٣هـ، وذلك فيما يتعلق بمجالات البحث في التربية العلمية.

ولحساب ثبات الأداة تم حساب معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha في كل جولة من جولات الدراسة،

حيث بلغت قيمة الثبات في كلتا الجولتين ٠,٩٤، وتعتبر هذه النتيجة عالية مما يؤكد مناسبة الأداة لأغراض الدراسة.

منهج الدراسة

اتبعت هذه الدراسة أسلوب دلفاي Delphi للتعرف على رأي الخبراء حول أولويات البحث في التربية العلمية، ويعرِّف لينستون وتوروف (Linstone & Turoff, 2002) أسلوب دلفاي Delphi بأنه طريقة لبناء مراحل اتصال فعال بين أفراد مجموعة للتعامل مع مشكلة معقدة، أما ديلبك وفانديفن وفوستافسن (Delbecq, Van de Ven, & Gustafson, 1975) فيعرفونها بأنها طريقة منظمة لتحفيز وجمع الآراء حول موضوع محدد من خلال مجموعة متتابعة من الاستفتاءات المصممة بعناية، بحيث تقدَّم معلومات مختصرة للمستجيبين عند كل جولة عن الجولات السابقة لها، ويتفق هذان التعريفان على أن أسلوب دلفاي Delphi يركز على عملية إدارة الحوار بين أفراد العينة من خلال عدة مراحل يطلق عليها "جولات" "Rounds" وذلك للخروج بنتيجة حول قضية معينة، حيث يتم في هذا الأسلوب استفتاء عينة الدراسة بشأن موضوعها، وبعد جمع المعلومات يتم تلخيصها والاستفادة منها للتواصل مع نفس العينة مرة أخرى للتعرف على آرائهم حول نفس الموضوع بعد مراجعتهم لآرائهم السابقة وآراء المجموعة في الجولة الأولى. وعادة ما تتكرر هذه الخطوة عدة مرات إلا أنه لابد من إعطاء عينة الدراسة فرصة واحدة على الأقل لمراجعة آرائهم حول موضوع الدراسة في ضوء رأي المجموعة الذي يزودون به (Linstone & Turoff, 2002).

ويشير هانافين (Hanafin, 2004) إلى أن استخدام هذا الأسلوب يعتبر مفيداً في الحالات التالية:

١- عندما لا تسمح مشكلة الدراسة بتطبيقات مباشرة لإجراءات تحليلية دقيقة وإنما يمكن الاستفادة من جمع آراء الأشخاص للتعامل مع هذه المشكلة.

٢- عندما يصعب جمع أفراد عينة الدراسة لنقاش مشكلة الدراسة بشكل مباشر نظراً لطبيعة أعمالهم ووظائفهم.

٣- عندما تكون عينة الدراسة كبيرة مما يعيق تبادل الآراء والتفاعل المباشر مع بعض أفراد العينة، مع عدم وجود وقت أو ميزانية كافيين لتنظيم لقاءات يتم فيها طرح الآراء، والخروج بنتائج في ظل العدد الكبير للمشاركين.

٤- عندما تطغى المشكلات الأخلاقية والاجتماعية على المشكلات الاقتصادية والتقنية المرتبطة بمشكلة الدراسة.

ويؤكد رو ورايت (Rowe and Wright, 1999) أن لهذا الأسلوب أربع خصائص مميزة له:

١- كون أفراد العينة غير معروفين لبعضهم البعض مما يسمح بتبادل أكثر حرية للآراء، لذلك يتم التركيز في هذا الأسلوب على نقد الأفكار بدلاً من نقد الأشخاص.

٢-يتم في هذا الأسلوب مراجعة وتطوير الآراء في ضوء رأي أفراد المجموعة بعد أن يتم تلخيصه لهم في نهاية كل دورة من دورات الدراسة.

٣-يعطي هذا الأسلوب الفرصة لأفراد العينة لتغيير آرائهم أو توضيحها.

٤-يمكن هذا الأسلوب الباحثين من الخروج بنتائج مدمجة للمجموعة يمكن معالجتها إحصائيا ومناقشتها. إلا أن أبرز عيوب هذا الأسلوب تعدد الجولات مما يُسهم في زيادة الجهد والوقت الذي يبذله الباحث سواءً في التواصل مع أفراد العينة أو في جمع الآراء واختصارها بعد نهاية كل جولة. كما أن عدد أفراد العينة يتناقص مع كل جولة جديدة.

ويرى هسو وساندفورد (Hsu & Sandford, 2007) أن أسلوب دلفاي Delphi يهدف إلى تحقيق الإجماع Consensus بين عينة الدراسة حول موضوع معين، إلا أن كلاً من أوزبورن وزملائه وكانتز (Osborne, et al. 2002; Kantz, 2004) يؤكدون على أنه لا يلزم أن يتم في هذا الأسلوب التركيز على الإجماع بين أفراد العينة، حيث يمكن أن يستخدم هذا الأسلوب للتعرف على مدى الاختلاف بين وجهات نظر المجموعات الفرعية لعينة الدراسة؛ ولذلك يؤكدون على أنه يمكن التركيز على قياس مدى استقرار آراء عينة الدراسة Stability عند نهايتها بدلاً من مجرد التعرف على رأي المجموعة ككل حول موضوع الدراسة. ولذلك يشير أوزبورن وزملاؤه (Osborne et al., 2002) إلى أن التوقف عن إجراء جولات جديدة باستخدام أسلوب دلفاي Delphi يتم في حال التوصل إما إلى إجماع بين عينة الدراسة، أو التوصل إلى نتائج ثابتة في كل جولة جديدة. ولتحقيق هدف الدراسة الحالية تم التوقف عن إجراء جولات جديدة عندما تم التوصل إلى إجماع عينة الدراسة على مستوى أولوية كل مجال من مجالات البحث الفرعية في التربية العلمية.

وقد اختلف الباحثون في كيفية قياس إجماع عينة الدراسة حول موضوع الدراسة، فقد أكد راينز وهان (Rayens & Hahn, 2000) على أن مجموعة من البحوث التي اتبعت أسلوب دلفاي Delphi استخدمت إما التوزيع التكراري والانحراف المعياري، وإما التباين، أو نصف المدى الربيعي لقياس مدى اتفاق عينة الدراسة. كما أشاروا إلى أن مجموعة من الدراسات الأخرى - التي أتاحت لعينة الدراسة القرار في اختيار إحدى إجابتين (مثل نعم أو لا وموافق أو غير موافق) - فضلت تحديد نسبة اتفاق مثل ٧٦٪ أو اختيار الثلثين من عينة الدراسة لأحد الخيارين لتعريف إجماع العينة؛ بينما نهج آخرون إلى ابتكار طرق رياضية أخرى لقياس إجماع عينة الدراسة مثل الطريقة التي قدمها هيكت (Hecht, 1977) والتي اعتمدت على المتوسط والرتبة للحصول على مستوى إجماع عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة. وفي الدراسة الحالية استخدام الباحث نصف المدى الربيعي Interquartile Range (IQR) للتعرف على مستوى إجماع عينة الدراسة على مستوى أولوية

كل مجال من مجالات البحث الفرعية في التربية العلمية، وهذا النوع من مقاييس التشتت يركز على الاستجابات الواقعة بين الربيع الأول والربيع الثالث من استجابات عينة الدراسة (Hatcher, 2003)، ويرى الباحث مناسبة هذا المقياس للتعرف على مستوى إجماع عينة الدراسة نظراً لاعتماد أداة الدراسة على مقياس ليكرت Likert الخماسي لتحديد استجابات أفراد العينة مما يتيح مجالاً واسعاً لتعدد الآراء وتباينها؛ وبالتالي وجود استجابات شاذة في الأطراف. كما لاحظ الباحث استخدام نصف المدى الربيعي في العديد من الدراسات التي استخدمت أسلوب دلفاي Delphi وأداة تعتمد على مقياس ليكرت Likert لتحديد استجابات عينة الدراسة (Custer, Scarcella, & Stewart, 1999; Rayens & Hahn, 2000).

ومن خلال استعراض الدراسات التي استخدمت أو استعرضت أسلوب دلفاي Delphi لاحظ الباحث صعوبة الوصول إلى اتفاق نسبته ١٠٠٪ بين عينة الدراسة على موضوعها، لذلك حاولت تلك الدراسات استخدام معنىً اصطلاحياً للاتفاق مثل إجماع ثلثي عينة الدراسة أو إجماع نسب مئوية مثل ٥١٪ أو ٦٦٪ أو ٦٧٪ أو ٨٠٪ على موضوع الدراسة (Rayens & Hahn, 2000; Osborne et al, 2003; Custer, Scarcella, & Stewart, 1999; Linstone & Turoff, 2002). ومع اعتماد الباحث على نصف المدى الربيعي للتعرف على مستوى اتفاق عينة الدراسة حول مستوى أولوية كل مجال من مجالات البحث إلا أن راينز وهان (Rayens & Hahn, 2000) أشارا إلى أنه لا يوجد اتفاق بين الباحثين حول القيمة المقبولة لنصف المدى الربيعي للقول باتفاق عينة الدراسة حول موضوع معين، في حين أن دراسة راسكين (Raskin, 1994) فضلت قبول نصف مدى ربيعي مساوٍ أو أقل من الواحد IQR≤1 للقول باتفاق عينة الدراسة، كما استخدم كستر وسكارسل وستيوارت (Custer, Scarcella, & Stewart, 1999) قيمة مقدارها IQR≤1.2 للتعبير عن اتفاق عينة الدراسة، في حين يرى راينز وهان Rayens & Hahn (2000) أن قيمة مثل IQR=1 تعتبر قيمة غير مقبولة للتعبير عن مدى اتفاق عينة الدراسة، إلا أن الباحث يرى مناسبة IQR≤1 لغرض دراسته للتعبير عن اتفاق العينة على مستوى أولوية مجالات البحث في التربية العلمية، وذلك لصعوبة الحصول على نصف مدى ربيعي أقل من الواحد في كل فقرة من فقرات الأداة نظراً لسعة مقياس ليكرت Likert المستخدم لتحديد استجابة عينة الدراسة والذي يتيح فرصة كبيرة لتباين الآراء بين أفراد عينة الدراسة، وكذلك نظراً لكثرة فقرات الأداة والتي تبلغ ٣١ فقرة مما يعسّر الوصول إلى مستوى إجماع عالٍ في كل فقراتها. وبالتالي يعرّف الباحث الإجماع في هذه الدراسة على أنه "الوصول إلى نصف مدى ربيعي مقداره واحد أو أقل IQR≤1 لكل فقرة من فقرات الأداة"، وسيتوقف الباحث عن إجراء جولات جديدة إذا تم التوصل إلى هذا المستوى من الاتفاق بين عينة الدراسة في جميع فقرات الأداة التي

تمثل مجالات البحث الفرعية في التربية العلمية. وقد تم تحقيق هذا المستوى من الاتفاق مع نهاية الجولة الثانية، وبذلك تتلخص الخطوات التي تم إجراؤها للوصول إلى البيانات النهائية للدراسة في التالي :

١- التواصل مع عينة الدراسة للتعرف على آرائهم حول أولوية كل مجال فرعي من مجالات البحث في التربية العلمية.

٢- مراسلة جميع المستجيبين من أفراد العينة في الجولة الأولى، حيث تمت مراسلة كل فرد على حدة، وتزويده برأيه الذي أورده في الجولة الأولى، ورأي المجموعة مع إتاحة الفرصة له لتغيير رأيه من عدمه، وتعتبر هذه الخطوة هي الجولة الثانية من جولات الدراسة.

٣- تم جمع البيانات مرة أخرى واعتبار نتيجة الجولة الثانية معبرة عن الآراء النهائية لأفراد العينة نظراً للوصول إلى مستوى الإجماع الذي تم تعريفه مسبقاً بين عينة الدراسة في جميع مجالات البحث الفرعية في التربية العلمية.

الأساليب الإحصائية

تم استخدام نصف المدى الربيعي Interquartile Range (IQR) للتعرف على مستوى إجماع عينة الدراسة على مستوى الأولوية البحثية لكل مجال من مجالات البحث الفرعية في التربية العلمية. كما تم استخدام المتوسط Mean لتحديد مستوى أولوية كل مجال من مجالات البحث الفرعية والرئيسة في التربية العلمية ؛ وفي حال تساوي عدة مجالات في متوسطاتها، فقد تم استخدام الانحراف المعياري Standard Deviation للمفاضلة بين رتب أولويتها البحثية، حيث تم تقديم المجالات ذات الانحراف المعياري الأقل على المجالات ذات الانحراف المعياري الأعلى ؛ نظراً لأن الانحراف المعياري الأقل يعبر عن تقاربٍ أكثر لآراء عينة الدراسة.

الدراسات السابقة

عند الحديث عن أولويات البحث في التربية العلمية من المهم الحديث عن تقسيم مجالات البحث في التربية العلمية ؛ ولذلك سيتم عرض الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة من خلال محورين :

أولاً: مجالات البحث في التربية العملية من خلال استعراض التقسيمات الواردة في الجمعيات العلمية المتخصصة والكتب الراصدة للبحث في المجال والدراسات التي تناولت توجهات الأبحاث في التربية العلمية.

ثانياً: أولويات البحث في التربية العلمية من خلال استعراض الدراسات التي تناولت أولويات البحث في التربية العلمية وأولويات البحث التربوي بشكل عام والتي لها علاقة بالتعليم في المملكة العربية السعودية.

المحور الأول: مجالات البحث في التربية العلمية

إن أهمية تقديم تصورٍ عن مجالات البحث في التربية العلمية يكمن في عدم وجود تقسيم دقيق متفق عليه بين الباحثين في التربية العلمية يمكن أن يكون منطلقاً

لمثل الدراسة الحالية، فالباحث في التربية العلمية يجد مجموعة من التقسيمات التي قدمتها الجمعيات العلمية المتخصصة والكتب المهتمة بالبحث في التربية العلمية والدراسات المتعلقة بتوجهات الأبحاث. فعلى سبيل المثال حددت الجمعية الوطنية للبحث في تدريس العلوم في الولايات المتحدة الأمريكية (National Association for Research in Science Teaching NARST) خمسة عشر مجالاً للبحث في التربية العلمية، تتضمن:

١-تعلم العلوم (الفهم والتطور المفاهيمي).

٢-تعلم العلوم (البيئة التعليمية من حيث الخصائص والتفاعل).

٣-تدريس المرحلة الابتدائية.

٤-تدريس المرحلة المتوسطة والثانوية.

٥-تدريس المرحلة الجامعية.

٦-تعلم العلوم غير الرسمي.

٧-برامج إعداد المعلمين.

٨-برامج تطوير المعلمين.

٩-الممارسات الذاتية كالبحوث الإجرائية للمعلمين (Action research) والدراسات التي تتناول الممارسات الشخصية للمعلمين.

١٠- المنهج و التقييم والتقويم.

١١- قضايا الثقافة والمجتمع و اختلاف الجنس المرتبطة بالتربية العلمية.

١٢- تقنيات التعليم.

١٣- تاريخ وفلسفة وعلم اجتماع العلم.

١٤- التربية البيئية.

١٥- السياسات. (NARST, 2009)

كما أن الكتب الراصدة للبحث في التربية العلمية حاولت كذلك تقديم تصور عن مجالات البحث في التربية العلمية، فعلى سبيل المثال قدّم Abell & Lederman (2007) - في كتابهما Handbook of Research in Science Education - تقسيماً لمجالات البحث كخطوة أولية لحصر البحوث في مجال التربية العلمية، وتضمن هذا التقسيم خمسة مجالات رئيسة شملت مجال تعلم العلوم، ومجال الثقافة واختلاف الجنس والمجتمع وتعليم العلوم، ومجال تدريس العلوم، ومجال المنهج والتقويم، ومجال برامج المعلمين التربوية. إلا أن Fraser & Tobin (2003) - في كتابهما International Handbook of Science Education - قاما بتحديد عشرة مجالات رئيسة للبحث في التربية العلمية على المستوى العالمي شملت مجال التعلم، ومجال التعليم، ومجال تقنيات التعليم، ومجال المنهج، ومجال بيئة التعلم، ومجال القياس والتقويم، ومجال المساواة، ومجال تاريخ وفلسفة العلم، ومجال طرق البحث.

أما الدراسات التي تناولت توجهات البحث في التربية العلمية فقد قدمت تقسيمات للبحث في التربية العلمية تهدف إلى تصنيف البحوث في ضوء هذا التقسيمات. فدراسة الشايع (١٤٢٨هـ) هدفت للتعرف على توجهات وخصائص رسائل الماجستير في التربية العلمية في جامعة الملك سعود خلال الفترة من عام

١٤٠٤هـ إلى نهاية العام الدراسي ١٤٢٦/١٤٢٧هـ. وكان أحد محاور هذه الدراسة التعرف على توجهات الرسائل من حيث: المقررات، والمقاصد، والأهداف، والعناصر، والمجالات. وقد اعتمدت هذه الدراسة في تحديد مجالات أبحاث عينة الدراسة على تقسيم المعايير الوطنية للتربية العلمية (National Science Education Standards NSES) واشتملت على ستة مجالات رئيسة تضمنت: معايير المحتوى، ومعايير تدريس العلوم، ومعايير النمو المهني والتي تشمل معايير إعداد وتأهيل المعلمين وكذلك معايير النمو المهني أثناء الخدمة، ومعايير التقويم، ومعايير برنامج التربية العلمية، ومعايير نظام التربية العلمية.

أما دراسة Tsai & Win (2005) فقد تناولت توجهات البحوث من عام ١٩٩٨م إلى عام ٢٠٠٢م في ثلاث مجلات محكمة متخصصة في التربية العلمية صادرة عن جمعيات علمية في الولايات المتحدة الأمريكية. وقد اعتمد الباحثان في تصنيف بحوث هذه المجلات على التقسيمات التي اعتمدتها الجمعية الوطنية للبحث في تدريس العلوم (NARST) مع بعض التعديل عليها. وقد شمل هذا التقسيم تسعة مجالات رئيسة لتعليم العلوم تضمنت: مجال برامج المعلمين، ومجال التدريس، ومجال التعلم (مفاهيم التلاميذ و التطور المفاهيمي)، ومجال التعلم (بيئة التعلم و خصائص المتعلمين)، ومجال الأهداف والسياسات والمنهج والقياس والتقويم، ومجال القضايا الثقافية والاجتماعية واختلاف الجنس المتعلقة بتعليم العلوم، ومجال تاريخ وفلسفة وطبيعة العلم، ومجال تقنيات التعليم، ومجال تعلم العلوم غير الرسمي.

والاستعراض السابق لتقسيمات البحث في التربية العلمية يظهر التباين بين الباحثين فيما يخص حصرهم لمجالات البحث في التربية العلمية، فالتقسيمات التي أوردها كل من Abell & Lederman (2007) و Fraser & Tobin (2003) تقسيمات متباينة رغم أن هدف الكتابين كان مشتركاً، كما أنه وعلى الرغم من أن دراسة (Tsai & Win, 2005) تم بناؤها على أساس تقسيم الجمعية الوطنية للبحث في تدريس العلوم، إلا أن تساي وون Tsai & Win (2005) قدما رؤية تختلف عن رؤية (NARST) لمجالات البحث في التربية العلمية. ويرى الباحث أن هذا الاختلاف يمكن أن يعزى إلى غياب البناء المتفق عليه لمجالات البحث في التربية العلمية بين المختصين، وتخضع التقسيمات التي يتم إيرادها إلى رؤى صانيعها، وتهدف إلى تسهيل إتمام المهام التي بنيت لأجلها؛ ولذلك يؤكد ايبل وليدرمان Abell & Lederman (2007)، أن التقسيمات التي خلص إليها ما هي إلا محاولة لتحقيق الهدف من الكتاب، وهو احتواء كل أو أغلب البحوث في التربية العلمية.

المحور الثاني: أولويات البحث في التربية العلمية

إن المتتبع للأبحاث المتعلقة بأولويات البحث في التربية العلمية يلحظ ندرة مثل هذه الدراسات. وقد تعزى هذه الندرة إلى كون التربية العلمية تخصصاً دقيقاً

وجزءاً من المنظومة التربوية يرى البعض إمكانية التعرف على أولوياته من خلال التعرف على أولويات البحث التربوي بشكل عام. فعلى المستوى المحلي في المملكة العربية السعودية تم إجراء دراستين لتحديد أولويات البحث التربوي في المملكة العربية السعودية، صدرت إحداهما عن مركز البحوث في كلية التربية في جامعة الملك سعود (عبدالحميد وصفوت، ١٣٩٩م)، والأخرى صدرت عن وزارة المعارف (وزارة التربية والتعليم حالياً) (الضويان وآخرون، ١٤٢١هـ). إلا أنه لا توجد دراسة متخصصة تناولت أولويات البحث في مجال التربية العلمية أو غيره من المجالات التخصصية التربوية الأخرى. ومثل ذلك ينطبق على اليمن، وعمان، والإمارات العربية المتحدة، والأردن (المسوري وآخرون، ٢٠٠٣م؛ الطحان وآخرون، ١٩٩١م؛ عيسان وعطاري، ٢٠٠٦م؛ الخليلي وبله، ١٩٩٠م)، حيث تناولت هذه الدراسات أولويات البحث التربوي بعمومه في تلك الدول.

ونظراً لاحتواء البحوث التي تناولت أولويات البحث التربوي بعمومه على بعض الجوانب ذات الصلة بالتربية العلمية، فمن المهم تقديم تصور عن تلك الدراسات التي تم إجراؤها في المملكة العربية السعودية أو كانت ضمن الدول المستهدفة من البحث. وتعد الدراسة التي أجراها عبدالحميد وصفوت (١٣٩٩م) أول دراسة تم فيها تناول أولويات البحث التربوي في المملكة العربية السعودية. وهدفت هذه الدراسة إلى تحديد مشكلات التربية التي يرى رجال التعليم ضرورة توجه البحوث لها ومن ثم تحديد مستوى الأولوية البحثية لهذه المشكلات من خلال استفتاء ١٤٣ فرداً من العاملين في قطاع التربية والتعليم من مختلف مناطق المملكة العربية السعودية. وشملت أداة الدراسة ٥٠ مشكلة تربوية ارتبطت بواقع التعليم في ذلك الوقت. وأظهرت نتائج الدراسة ارتفاع الأولوية البحثية لمستوى معلمي المرحلة الابتدائية، ومستوى تلاميذ المرحلة الابتدائية في القراءة، وتطوير الإدارة المدرسية، وطرق تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية، وأهداف التعليم في المملكة. أما أقل تلك المشكلات أهمية فهي: دراسة تجربة المدرسة الشاملة، وتجربة المدرسة الحديثة، والنشاط الفني، وتجربة مدارس اليوم الواحد، ونظام التسيير الذاتي للمدرسة من قبل التلاميذ.

أما الدراسة الثانية التي تم إجراؤها بهدف التعرف على أولويات البحث التربوي في المملكة العربية السعودية، فقام بها فريق من وزارة المعارف (التربية والتعليم حالياً) (الضويان وآخرون، ١٤٢١هـ). وتتشابه هذه الدراسة في إجراءاتها مع دراسة عبدالحميد وصفوت (١٣٩٩م)؛ إلا أنها ركزت بشكل خاص على أولويات البحث في وزارة المعارف ولم تتطرق مثلاً إلى المجالات التربوية ذات الصلة بالتعليم العالي. وتم فيها التعرف على أهم المشكلات التربوية في الوزارة، ثم تحديد درجة أولوية كل مشكلة من هذه

المشكلات. وقد تم تصنيف المشكلات التربوية في هذه الدراسة إلى ١٩ مجالاً رئيساً للبحث شملت: الطالب، والمعلم، والكتب المدرسية، والمناهج، والمباني المدرسية، والمكتبات المدرسية، والإدارة المدرسية، وعلاقة المدرسة بالمجتمع، والتوجيه والإرشاد، والإشراف التربوي، والقياس والتقويم، والتربية الخاصة، ومحو الأمية، وتعليم الكبار، وتحفيظ القرآن الكريم، وكليات المعلمين، والتربية الوطنية، والنشاط المدرسي، وتقنيات التعليم، والتعليم الأهلي. وقد شارك في تحديد هذه المجالات عينة من المنتمين لوزارة المعارف، والمهتمين وأساتذة الجامعات وعددهم ٥٥٠ فرداً. أما تحديد مستوى أهمية المجالات الفرعية فقد بلغت عينة الدراسة ٢٦٠٠ فرد. وتم استخدام استفتاء للوصول إلى مستوى أولوية كل مجال من المجالات الفرعية للبحث. وأظهرت نتائج الدراسة مجموعة من الموضوعات ذات الأولية البحثية تحت كل مجال رئيس.

كما أجرت مدينة الملك عبدالعزيز دراسة هدفت إلى التعرف على أولويات البحث العلمي المشترك في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية (العبدالقادر وآخرون، ١٤٢٣هـ). وتم في هذه الدراسة التعرف على أولوية موضوعات علمية مرتبطة بمجموعة من المجالات مثل: الاجتماع، والاقتصاد، والتجارة، والبيئة، والصحة، والتربية والتعليم. وشملت الجوانب المرتبطة بالتربية والتعليم موضوعات ذات علاقة بتطوير مناهج التعليم، وطرق التدريس، والتقنيات التعليمية، والإدارة التربوية، والتوجيه والإرشاد الطلابي، ودور القطاع الخاص في العملية التعليمية، ورعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، والموهوبين، وتمويل التعليم ومصادره المختلفة، وتعريب العلوم. وشملت عينة الدراسة لمجالات العلوم الإنسانية ٢٤٥١ فرداً من كافة دول الخليج العربي الست منهم ١٠٥٨ مستجيباً من المملكة العربية السعودية. وأظهرت نتيجة الدراسة أولوية عالية لدراسة تقويم برامج إعداد معلمي التعليم العام وتطويره بما يواكب التغيرات العلمية والتربوية والفنية العالمية، وسبل تشجيع البحث العلمية وربطه بمتطلبات المجتمع واحتياجاته، وتطوير التعليم الفني والمهني، وإعداد برامج لتنمية التفكير والابتكار في مرحلة الطفولة، وتنمية مهارات التفكير العلمي لدى طلبة التعليم العام.

أما الدراسات التي تناولت أولويات البحث في التربية العلمية فسيتم التطرق إلى جميع ما تم إجراؤه دون الاقتصار على ما له علاقة بالمملكة العربية السعودية نظراً لندرة تلك الدراسات. وتعد دراسة بوتز وآخرين (Butts et al., 1978) الصادرة عن الجمعية الوطنية للبحث في تدريس العلوم (NARST) من أولى الدراسات على المستوى العالمي في هذا المجال. وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أولويات البحث في التربية العلمية في الولايات المتحدة الأمريكية وكندا؛ وتم استخدام أسلوب دلفاي (Delphi) لتحقيق هدف الدراسة. وشملت عينة الدراسة جميع المنتسبين

للجمعية في الولايات المتحدة وكندا، وتم في الجولة الأولى من الدراسة حصر مجالات البحث في التربية العلمية، وأظهرت النتائج بروز ٣٥ مجالاً للبحث مثل: تطبيقات التعلم، والتطور المعرفي النظري في الفصل الدراسي، وتحليل الممارسات التدريسية لتسهيل عملية التعلم، والعلاقة بين الدافعية والاتجاه ومستوى أداء المتعلمين والمعلمين. ثم تمّ عرض هذه القائمة في جولتين تاليتين على أعضاء الجمعية لترتيب أولوية كل مجال من تلك المجالات، حيث تم ترتيب المجالات حسب أولويتها. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مقارنة أهداف التربية العلمية في ذلك الوقت مع الأهداف قبل ١٠-٢٠ سنة يعتبر أعلى المجالات أولوية. أما أقلها أولويةً فهو تطبيقات نظريات التعلم والتطور المفاهيمي داخل الفصل الدراسي.

كما أن نفس الجمعية (NARST) أجرت دراسة أخرى (Abraham et al., 1982) لتحديد الأولويات البحثية في التربية العلمية، حيث تم اختيار ١٠١ عضو في الجمعية وطلب منهم وضع خمس أولويات في التربية العلمية. وبعد جمع تلك المجالات تم تصنيفها ضمن ستة مجالات، وهي: برامج المعلمين التربوية، والمنهج في العلوم، والمتعلم، ومتغيرات الفصل الدراسي، والمعلم، وأساليب البحث وأدواته. وتم استخدم الأسلوب المسحي معتمداً على استفتاء لتحقيق غرض الدراسة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أولى الجوانب العامة بالبحث هي: المتعلم، ويليها المنهج في العلوم، ثم متغيرات الفصل الدراسي، ثم أساليب البحث ومجالاته، ثم برامج المعلمين التربوية، ثم المعلم. أما فيما يتعلق بالمجالات الفرعية، فقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المجالات الأعلى أولوية تشمل: طرق التدريس، والتعلم والتطور المفاهيمي غير المرتبط بنظرية بياجيه، واتجاهات الطلاب وقيمهم نحو العلم والتعلم، والتطور المفاهيمي بناء على نظرية بياجيه، وأهداف التربية العلمية، والأبحاث المرتبطة بتحديد المحتوى والتدرج العلمي فيه، والتعرف على المحتوى (المفاهيم والإجراءات).

أما على مستوى الوطن العربي فلم يلحظ الباحث سوى دراسة واحدة قام بها فضل (١٩٨٨م)، وهدفت إلى تحديد أولويات البحث في مجال تعليم العلوم في دول الخليج العربية، واستفادت هذه الدراسة من الجوانب العامة وتعريفاتها التي أعدها (Abraham et al., 1982) ومستخدمةً كذلك المنهج المسحي المبني على الاستفتاء لجمع البيانات، وقد أظهرت هذه الدراسة أن إعداد المعلم يقع ضمن أعلى أولويات البحث على مستوى دول الخليج، ثم مناهج العلوم، ثم المتعلم، ثم متغيرات الفصل الدراسي، ثم المعلم، ثم أساليب البحث واهتماماته.

نتائج الدراسة ومناقشتها

مستوى الاتفاق بين عينة الدراسة

استخدم الباحث نصف المدى الربيعي Interquartile

Range (IQR) للتعرف على مدى اتفاق أفراد العينة حول مستوى أولوية كل مجال من مجالات البحث الفرعية في التربية العلمية، وحدد مستوى الإجماع المقبول بقيمة نصف مدى ربيعي مساوٍ أو أقل من الواحد (IQR≤1) لكل مجال من مجالات البحث الفرعية، كما أن عدد الجولات التي تم إجراؤها في هذه الدراسة ارتبط بالتوصل إلى هذا المستوى من الاتفاق بين عينة الدراسة لجميع المجالات الفرعية، ويوضح الجدول رقم (٢) أن عينة الدراسة وصلت إلى هذا المستوى من الإجماع مع نهاية الجولة الثانية، وبالتالي اشتملت الدراسة على جولتين، قام أفراد العينة في الجولة الأولى بتقديم آرائهم حول أولية كل مجال من مجالات البحث الفرعية، وفي الثانية قاموا بمراجعة تلك الآراء وتعديلها أو الاستمرار عليها في ضوء آرائهم الفردية ورأي المجموعة ككل، وبذلك حققت هذه الدراسة الحد الأدنى من الجولات التي يتضمنها أسلوب دلفاي Delphi كما أشار إلى ذلك لينستون وتوروف (Linstone & Turoff, 2002).

ويوضح الجدول رقم (٢) أنه تم الوصول إلى نصف مدى ربيعي قيمته مساوية للصفر (IQR=0) في سبعة مجالات فقط من أصل ٣١ مجالاً، مما قد يكون مؤشراً لاستلزام عقد جولات عديدة للوصول إلى هذه القيمة (IQR=0) في كل مجال من مجالات البحث المدرجة في أداة الدراسة، وربما أيضاً يتعذر الوصول إلى هذا المستوى مع عدد العينة المحدود والذي تناقص بمقدار سبعة أفراد بين الجولتين، وهذا ما قد يدعم ما سار إليه الباحث من تحديد مستوى الإجماع المقبول بنصف مدى ربيعي مساوٍ أو أقل من الواحد (IQR≤1).

أولويات البحث في التربية العلمية

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى أولوية كل مجال من مجالات البحث في التربية العلمية، وقد حوت أداة الدراسة ٣١ مجالاً للبحث تندرج تحت ثمانية مجالات رئيسة، وقد حدد أفراد العينة آراءهم في مستوى أولوية كل مجال فرعي من خلال مقياس ليكرت Likert الخماسي، وقد اعتمد الباحث لتحديد مستوى أولوية كل مجال من مجالات البحث على التوزيع الفئوي التالي: ١-١,٨ أولوية منخفضة جداً، ١,٨١-٢,٦ أولوية منخفضة، ٢,٦١-٣,٤ أولوية متوسطة، ٣,٤١-٤,٢ أولوية عالية، ٤,٢١-٥ أولوية عالية جداً، وستتم الإجابة عن سؤال الدراسة الرئيس من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة الفرعية كل على حدة.

الجدول رقم (٢). قيمة نصف المدى الربيعي (IQR) في الجولتين لكل مجال من مجالات البحث الفرعية في التربية العلمية.

المجال العام	المجال الفرعي	نصف المدى الربيعي IQR	
		الجولة الأولى	الجولة الثانية
تعلم العلوم	المفاهيم العلمية لدى التلاميذ و التطور المفاهيمى لديهم	١	١
	دافعية الطلاب و اتجاهاتهم واعتقاداتهم نحو العلوم وتعلمها	١	١
	بيئة التعلم	٢	١
	أساليب تقويم تعلم العلوم ومدى فاعلية تلك الأساليب	١	١
	تعلم العلوم غير الرسمى	١	١
تدريس العلوم	طرائق التدريس العامة وتطبيقاتها في تعليم وتعلم العلوم	١	١
	الأبحاث المتعلقة بطرائق تدريس موضوع معين في العلوم	١	١
	الأبحاث المتعلقة بالتدريس في معامل العلوم	١	١
	اتجاهات ودافعية واعتقادات معلمى العلوم نحو العلوم وتدريسها	٢	١
مناهج العلوم وسياسات تعليم العلوم ومعاييرها	أهداف ورؤى وسياسات ومعايير تعليم العلوم	١	١
	تاريخ مناهج وتعليم العلوم في المملكة العربية السعودية	١	١
	بناء وتطوير مناهج العلوم	٢	١
	تكامل تعليم العلوم و تعليم الرياضيات	١	٠
	الترابط بين مناهج العلوم و المناهج الدراسية الأخرى	٢	١
التقويم في تعليم العلوم	تقويم محتوى كتب العلوم	٢	١
	تقويم البحث في مجال تعليم العلوم	١	١
	تقويم مدى كفاءة معلمى العلوم المهنية والعلمية	١	١
	تقويم النظم والبرامج ذات العلاقة بتعليم العلوم	١	٠
إعداد وتأهيل معلمي العلوم	إعداد معلمى العلوم قبل الخدمة	١	٠
	التطور المهنى لمعلمى العلوم أثناء الخدمة	١	٠
	معايير وسياسات تأهيل معلمى العلوم واختيارهم للخدمة	١	٠
التنوع الثقافي والاجتماعي واختلاف الجنس في تعليم العلوم	تعلم الطلاب الموهوبين وذوي الاحتياجات الخاصة ومتدنّي التحصيل	١	١
	التنوع الثقافي والاجتماعى والاقتصادي للمتعلمين وتعليم العلوم	١	٠
	الفروق بين الجنسين في تعلم العلوم	١	١
تاريخ وفلسفة وطبيعة العلوم	فلسفة وطبيعة العلم	١	١
	تاريخ العلم	١	٠
	أخلاقيات العلم ومبادئه	١	١
تقنيات التعليم	دمج التقنية وتعليم العلوم وتعلمها	١	١
	دمج التقنية في تقويم تعلم العلوم	١	١
	دمج التقنية ومعامل العلوم	١	١
	التعليم الالكترونى والتعلم عن بعد في تعليم العلوم	٢	١

الجدول رقم (٣). المتوسط والانحراف المعياري في الجولتين الأولى والثانية ورتبة ومستوى أولوية كل مجال رئيس من مجالات البحث في التربية العلمية بعد نهاية الجولة الثانية.

المجال	الجولة الأولى		الجولة الثانية			
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	رتبة الأولوية	مستوى الأولوية
إعداد وتأهيل معلمي العلوم	٤,٦١	٠,٦٤	٤,٧٢	٠,٤٩	١	عالية جداً
تقنيات التعليم	٤,٢٤	٠,٧٧	٤,٢٢	٠,٥٦	٢	عالية جداً
تعلم العلوم	٤,٢٢	٠,٦٣	٤,١٠	٠,٥٥	٣	عالية
تدريس العلوم	٤,١٢	٠,٦٢	٤,٠٥	٠,٦٧	٤	عالية
التقويم في تعليم العلوم	٤,١٢	٠,٥٥	٣,٩٧	٠,٤٦	٥	عالية
مناهج العلوم وسياسات تعليم العلوم ومعاييرها	٣,٩٢	٠,٦٣	٣,٨١	٠,٥٥	٦	عالية
التنوع الثقافي و الاجتماعي واختلاف الجنس	٣,٤٦	٠,٧٦	٣,٣٢	٠,٦٧	٧	متوسطة
تاريخ وفلسفة وطبيعة العلوم	٣,٣٨	٠,٨٠	٣,٢٤	٠,٧٢	٨	متوسطة

السؤال الفرعي الأول: ما مستوى أولوية كل مجال من مجالات البحث الرئيسة في التربية العلمية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المختصين في التربية العلمية؟

تعتبر نتائج الجولة الثانية هي النتائج النهائية التي تعبر عن رأي أفراد عينة الدراسة (انظر الجدول رقم ٣). وتُظهر نتائج الجولة الثانية أن مجال إعداد وتأهيل معلمي العلوم جاء في الرتبة الأولى من حيث الأولوية بمتوسط مقداره ٤,٧٢ وانحراف معياري مقداره ٠,٤٩ ، بينما احتل مجال تاريخ وفلسفة وطبيعة العلم الرتبة الثامنة والأخيرة من حيث الأولوية بمتوسط مقداره ٣,٢٤ وانحراف معياري مقداره ٠,٧٢ ، وتشير قيم متوسطات المجالات العامة للبحث في التربية العلمية إلى أن إعداد وتأهيل معلمي العلوم وتقنيات التعليم يمثلان أولوية عالية جداً ، بينما تشير قيم متوسطات التنوع الثقافي والاجتماعي واختلاف الجنس وتاريخ وفلسفة وطبيعة العلم إلى أنهما يمثلان مستوى أولوية متوسطة ، في حين تمثل بقية المجالات أولوية عالية.

ويلاحظ من الجدول رقم (٣) تناقص الانحراف المعياري في الجولة الثانية عنه في الجولة الأولى مما يعني تقارب آراء عينة الدراسة في الجولة الثانية مقارنة بالجولة الأولى ، ويعد ذلك مؤشراً إلى أن عينة الدراسة كانت أكثر اتفاقاً في الجولة الثانية منها في الجولة الأولى. وحافظت المجالات الرئيسة في الجولة الثانية على رتبها

التي حصلت عليها في الجولة الأولى سوى أن مجال التقويم في تعليم العلوم تقدم ليصبح في الرتبة الرابعة، ومجال تدريس العلوم تأخر ليصبح في الرتبة الخامسة. والملاحظ أن عينة الدراسة في الجولة الثانية توجهت إلى تأكيد أولوية المجالات التي حازت على أولوية أعلى في الجولة الأولى وتأكيد تراجع أولوية المجالات التي حازت على أولوية أقل في الجولة الأولى، كما حاولت عينة الدراسة التمييز بين أولوية المجالات التي تقع في المنتصف في الجولة الثانية، فمتوسط استجابات عينة الدراسة لمجال إعداد وتأهيل معلمي العلوم ارتفع في الجولة الثانية، كما أن متوسط استجابات عينة الدراسة لمجال تقنيات التعليم ظل مرتفعاً ولم يحدث له سوى تغير طفيف، بينما انخفضت متوسطات مناهج العلوم وسياسات تعليم العلوم ومعاييرها ومجال التنوع الثقافي والاجتماعي واختلاف الجنس، ومجال تاريخ وفلسفة وطبيعة العلم. أما متوسطا تدريس العلوم، والتقويم في تعليم العلوم فقد تمايزا في الجولة الثانية بعد أن كانا متوافقين في الجولة الأولى. وبالمثل ظهر متوسطا مجال تقنيات التعليم، ومجال تعلم العلوم.

وتتعذر مقارنة نتائج الدراسة الحالية بالدراسات التي تناولت أولويات البحث التربوي في المملكة العربية السعودية لتباين المجالات البحثية التي تناولتها تلك الدراسات مع المجالات المطروحة في الدراسة الحالية، إلا أن دراسة فضل (١٩٨٨م) تعد أقرب الدراسات إلى الدراسة الحالية نظراً لتركيزها على مجالات البحث في التربية العلمية، وكونها تناولت أولويات البحث في دول الخليج العربية الست في ذلك الوقت والتي تتضمن المملكة العربية السعودية. ومع تقارب دراسة فضل مع الدراسة الحالية فيما يتعلق بتقسيم المجالات البحثية إلى رئيسة وفرعية، إلاّ أن الدراستين لا تتفقان سوى في مجالين رئيسين، وهما: مجال إعداد المعلم، ومجال مناهج العلوم. وبمقارنة نتائج الدراستين في هذين المجالين يظهر توافقهما فيما يتعلق بمجال إعداد معلم العلوم؛ حيث حاز على الرتبة الأولى في كلتا الدراستين، في حين تباينت نتائج الدراستين فيما يتعلق بمناهج العلوم، حيث حازت على الرتبة الثانية في دراسة فضل في حين حازت على الرتبة السادسة في الدراسة الحالية. وعلى الرغم من أهمية مقارنة نتائج دراسة فضل مع نتائج الدراسة الحالية فيما يتعلق بمدى التغير في الأولويات المرتبطة بإعداد معلم العلوم، ومناهج العلوم خلال العشرين سنة التي تمثل الفارق الزمني بين الدراستين؛ إلاّ أنه ينبغي التنبه إلى أن دراسة فضل تمثل الرؤية المشتركة بين المختصين في دول الخليج العربية، والدراسة الحالية تركز على المملكة العربية السعودية. كما أن دراسة فضل لم تحدد نسبة العينة التي تم تمثيلها من المملكة العربية السعودية أو أي من الدول المشاركة، وبالتالي يصعب الربط بين المملكة العربية السعودية والأولويات التي تم تحديدها في دراسة فضل.

السؤال الفرعي الثاني: ما مستوى أولوية كل مجال من مجالات البحث الفرعية في التربية العلمية في المملكة

العربية السعودية من وجهة نظر المختصين في التربيـــة العلمية؟

يوضح الجدول رقم (٤) أولوية كل مجال فرعي من مجالات البحث في التربية العلمية حيث احتل مجال تأهيل معلمي العلوم أثناء الخدمة الرتبة الأولى من حيث الأولوية بمتوسط مقداره ٤,٧٥ وانحراف معياري مقداره ٠,٤٤ ، بينما حاز تاريخ مناهج وتعليم العلوم في المملكة العربية السعودية على الرتبة الأدنى من حيث الأولوية بمتوسط مقداره ٢,٧١ وانحراف معياري مقداره ١. كما يوضح الجدول رقم (٤) أن مستوى أولوية المجالات الفرعية تراوحت بين أولوية عالية جداً وعاليـة ومتوسـطة ، ولم يسـجل أي منهـا أولويـة منخفضة أو منخفضة جداً ، حيث حاز ١١ مجالاً فرعياً على مستوى أولوية عالية جداً ، بينما حاز ١٥ مجالاً فرعياً على مستوى أولوية عالية ، في حين حاز خمسة مجالات فرعية على مستوى أولوية متوسطة.

ويلاحظ من الجدول رقم (٤) أن الانحراف المعياري لمتوسطات جميع المجالات الفرعية للبحث في التربية العلمية لم يتجاوز انحرافاً معيارياً واحداً ، كما أن الانحراف المعياري في الجولة الثانية أقل منه في الجولة الأولى لجميع المجالات ما عدا ستة منها ، مما يعطي مؤشراً بأن استجابات عينة الدراسة كانت أكثر تقارباً في الجولة الثانية منها في جميع المجالات ما عدا تلك المجالات التي تزايد فيها الانحراف المعياري في الجولة الثانية.

ويلاحظ من مقارنة رتب المجالات في الجولتين عدم تطابق بعضها ، وتراوح تباين الرتب لنفس المجال بين الجولتين من رتبة واحدة إلى سبع رتب ، إلا أنه في الجملة بقيت المجالات ذات الأولوية العالية في الجولة الأولى ذات أولوية عالية في الجولة الثانية والمجالات ذات الأولوية الأقل بقيت كذلك في الجولة الثانية مع تغير في رتب تلك المجالات. ويعزو الباحث هذا التغير في الرتب إلى عدة أسباب ، أولها وأهمها : هو أسلوب دلفاي Delphi المستخدم والذي يحث عينة الدراسة على مراجعة آرائها في ضوء آراء المجموعة التي تم تقديمها في الجولة الأولى ؛ وثانيها : تناقص عينة الدراسة في الجولة الثانية ، حيث يمكن أن تكون آراء الأفراد غير المشاركين في الجولة الثانية مؤثرة في النتيجة النهائية للدراسة ؛ وثالثها : احتواء أداة الدراسة على ٣١ مجالاً من مجالات البحث تم ترتيب أولويتها بناءً على متوسطها الحسابي بين ١- ٥ ، مما أسهم في تقارب نتائج متوسطات بعض المجالات ، وبالتالي يمكن أن يحدث تغيير في رتب تلك المجالات عند حدوث أدنى تغيير في رأي أحد أفراد العينة.

كما يوضح الجدول رقم (٤) أن مجموعة المجالات الفرعية المندرجة تحت كل مجال رئيس تباينت من حيث تقارب المتوسطات ومستوى الأولوية ؛ حيث يمكن ملاحظة تقارب رتب ومتوسطات ومستوى أولوية المجالات الفرعية المندرجة تحت مجال إعداد وتأهيل معلمي العلوم بحصولها على متوسطات مرتفعة

ومستوى أولوية عالٍ جداً ؛ وكذلك المجالات المندرجة تحت تاريخ وفلسفة وطبيعة العلم والتي حازت على متوسطات تقع في نطاق مستوى أولوية متوسطة ؛ بينما تباينت متوسطات ومستوى أولوية مجموعة أخرى من المجالات الفرعية المندرجة تحت مجال رئيس واحد كما في تعلم العلوم ؛ حيث حصلت بعض مجالاتها الفرعية على مستوى أولوية عالية جداً ؛ في حين أن بعضها حصل على مستوى أولوية عالية. وكما في مناهج العلوم وسياسات تعليم العلوم ومعاييرها ، حيث تراوح مستوى أولوية المجالات الفرعية المندرجة تحتها بين أولوية متوسطة وعالية وعالية جداً. ويعزو الباحث هذا التباين بين أولوية المجالات الفرعية المندرجة تحت مجالٍ رئيسٍ واحد إلى تداخل المجالات الرئيسة مع بعضها البعض ، ووجود فوارق أو روابط بين بعض المجالات ليس له ارتباط بالتصنيف الذي احتوته أداة الدراسة. فقد تم تصنيف مجالات البحث في التربية العلمية في هذه الدراسة بهدف حصر مجالات البحث وليس التوصل إلى تصنيف حادٍ يمنع من تداخل المجالات وارتباطها ببعضها البعض. فعلى سبيل المثال ، تم تصنيف مجموعة من المجالات التي ترتبط بمعلم العلوم وإعداده تحت مجال إعداد وتأهيل معلم العلوم ، إلا أن بعض المجالات الأخرى المرتبطة بمعلم العلوم مثل تقويم مدى كفاءة معلم العلوم المهنية والعلمية تم تصنيفه تحت مجال التقويم في تعليم العلوم. وقد يكون لهذا الارتباط الأثر في مستوى الأولوية التي حاز عليها مجال تقويم مدى كفاءة معلمي العلوم المهنية والعلمية رغم حصول المجالات الفرعية الأخرى المندرجة معه تحت مجال التقويم في تعليم العلوم على رتب متأخرة من حيث الأولوية.

الجدول رقم (٤). المتوسط والانحراف المعياري في الجولة الأولى والثانية ورتبة ومستوى أولوية كل مجال فرعي من مجالات البحث في التربية العلمية بعد نهاية الجولة الثانية.

المجال الرئيس	المجال الفرعي	الجولة الأولى		الجولة الثانية			
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	ترتيب الأولوية	مستوى الأولوية
تعلم العلوم	المفاهيم العلمية لدى التلاميذ والتطور المفاهيمي لديهم	٤,٢٧	٠,٨١	٤,٢١	٠,٦٦	٩	عالية جداً
	دافعية الطلاب واتجاهاتهم ودافعيتهم نحو العلوم وتعلمها	٤,٢٧	٠,٨٥	٤,١٣	٠,٧٤	١٣	عالية

تابع الجدول رقم (٤).

المجال الرئيس	المجال الفرعي	الجولة الأولى		الجولة الثانية			
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	ترتيب الأولوية	مستوى الأولوية
	بيئة التعلم	٤,٢	٠,٨٥	٤,٠٨	٠,٧٨	١٥	عالية
	أساليب تقويم تعلم العلوم ومدى فاعلية تلك الأساليب	٤,٤٧	٠,٨٧	٤,٣٨	٠,٩٢	٧	عالية جداً
	تعلم العلوم غير الرسمي	٣,٩	٠,٨١	٣,٧٥	٠,٧٩	٢٤	عالية
تدريس العلوم	طرائق التدريس العامة وتطبيقاتها في تعليم وتعلم العلوم	٤,١٧	٠,٧٥	٤,٠٤	٠,٨٦	١٦	عالية
	الأبحاث المتعلقة بطرائق تدريس موضوع معين في العلوم	٣,٩	٠,٨٥	٣,٨٣	٠,٨٢	٢١	عالية
	الأبحاث المتعلقة بالتدريس في معامل العلوم	٤,٣	٠,٧٨	٤,٢١	٠,٧٢	١١	عالية جداً
	اتجاهات ودافعية معلمي العلوم نحو العلوم وتدريسها	٤,١	٠,٨٧	٤,١٣	٠,٧٤	١٣	عالية
مناهج العلوم وسياسات تعليم العلوم ومعاييرها	أهداف ورؤى وسياسات ومعايير تعليم العلوم	٤,٦٣	٠,٧٢	٤,٤٦	٠,٧٨	٥	عالية جداً
	تاريخ مناهج وتعليم العلوم في المملكة العربية السعودية	٢,٨٣	٠,٩٧	٢,٧١	١	٣١	متوسطة
	بناء وتطوير مناهج العلوم	٤,٠٧	٠,٨٩	٤,١٧	٠,٧	١٢	عالية
	تكامل تعليم العلوم و تعليم الرياضيات	٤,١	٠,٨٤	٣,٩٢	٠,٧١	١٩	عالية
	الترابط بين مناهج العلوم و المناهج الدراسية الأخرى	٣,٩٧	١	٣,٧٩	٠,٨٨	٢٢	عالية
التقويم في تعليم العلوم	تقويم محتوى كتب العلوم	٣,٩٧	٠,٩٣	٣,٧١	٠,٦٩	٢٥	عالية
	تقويم البحث في مجال تعليم العلوم	٣,٩٧	٠,٧٣	٣,٧٥	٠,٦٨	٢٣	عالية

تابع الجدول رقم (٤).

المجال الرئيس	المجال الفرعي	الجولة الأولى		الجولة الثانية			
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	ترتيب الأولوية	مستوى الأولوية
إعداد وتأهيل معلمي العلوم	تقويم مدى كفاءة معلمي العلوم المهنية والعلمية	٤,٤٧	٠,٧٩	٤,٥٤	٠,٧٨	٤	عالية جداً
	تقويم النظم والبرامج ذات العلاقة بتعليم العلوم	٤,٠٧	٠,٧٢	٣,٨٨	٠,٦١	٢٠	عالية
	إعداد معلمي العلوم قبل الخدمة	٤,٦٣	٠,٧٧	٤,٦٧	٠,٦٤	٣	عالية جداً
	التطور المهني لمعلمي العلوم أثناء الخدمة	٤,٦	٠,٦٢	٤,٧٥	٠,٤٤	١	عالية جداً
	معايير وسياسات تأهيل معلمي العلوم واختيارهم للخدمة	٤,٦	٠,٩٣	٤,٧٥	٠,٦٨	٢	عالية جداً
التنوع الثقافي والاجتماعي واختلاف الجنس في تعليم العلوم	تعلم الطلاب الموهوبين وذوي الاحتياجات الخاصة ومتدنيّ التحصيل	٤,١	٠,٨٨	٤,٠٤	٠,٨١	١٧	عالية
	التنوع الثقافي والاجتماعي والاقتصادي للمتعلمين وتعليم العلوم	٣,٢٧	٠,٩٧	٢,٩٦	٠,٧٥	٢٨	متوسطة
	الفروق بين الجنسين في تعلم العلوم	٣	٠,٩٨	٢,٩٦	١	٢٩	متوسطة
تاريخ وفلسفة وطبيعة العلوم	فلسفة وطبيعة العلم	٣,٣٧	٠,٨٦	٣,٢١	٠,٩٣	٢٧	متوسطة
	تاريخ العلم	٣,١٣	٠,٩٥	٢,٩٢	٠,٧٨	٣٠	متوسطة
	أخلاقيات العلم ومبادئه	٣,٦٣	٠,٩٣	٣,٥٨	٠,٨٣	٢٦	عالية
تقنيات التعليم	دمج التقنية وتعليم العلوم وتعلمها	٤,٣٣	٠,٧٥	٤,٢٩	٠,٦٢	٨	عالية جداً
	دمج التقنية في تقويم تعلم العلوم	٤,٢٧	٠,٨٩	٤,٢١	٠,٦٦	٩	عالية جداً
	دمج التقنية ومعامل العلوم	٤,٣٧	٠,٨	٤,٤٢	٠,٥٨	٦	عالية جداً
	التعليم الالكتروني والتعلم عن بعد في تعليم العلوم	٤	١,٠٢	٣,٩٦	٠,٨١	١٨	عالية

ويوضح الجدول رقم (٥) المجالات ذات الأولوية العالية جداً كما بينتها نتائج الدراسة الحالية والتي تظهر توافقاً جزئياً في إبراز بعض الأولويات البحثية مع دراسة عبد الحليم وصفوت (١٣٩٩م) ودراسة الضويان وآخرين (١٤٢٠هـ) ودراسة العبد القادر وآخرين (١٤٢٣هـ). إلا أن مجالات البحث في تلك الدراسات تناولت الموضوعات التربوية بعمومية دون الخوض في تخصص تربوي دقيق مثل التربية العلمية. حيث أشارت دراسة عبد الحليم وصفوت (١٣٩٩هـ) إلى أولوية إعداد المعلم، ومعامل العلوم، والتطور المهني للمعلمين، وتقويم مستوى أداء المعلمين، والمجالات المرتبطة بالطلاب الموهوبين ومتدنيّ التحصيل. كما أن دراسة الضويان وآخرين (١٤٢٠هـ) تتفق مع الدراسة الحالية في إبراز أولوية مجالي إعداد المعلم واستخدام تقنيات التعليم. في حين توافقت نتائج دراسة العبد القادر وآخرين (١٤٢٣هـ) مع نتائج الدراسة الحالية في إبراز مجالات إعداد المعلم والتطور المهني للمعلمين واستخدام تقنيات التعليم. ومع ملاحظة ما تمت الإشارة إليه سابقاً من أن دراسة فضل (١٩٨٨م) تختلف مع الدراسة الحالية في تصنيف مجالات البحث في التربية العلمية، إلا أن الدراستين تتفقان على أولوية بحث مجالات برامج إعداد معلمي العلوم واستخدام التقنية في تعليم العلوم.

الجدول رقم (٥). مجالات البحث الفرعية في التربية العلمية التي حازت على مستوى أولوية عالية جداً.

المجال	المتوسط	الانحراف المعياري	ترتيب الأولوية
التطور المهني لمعلمي العلوم أثناء الخدمة	٤,٧٥	٠,٤٤	١
معايير وسياسات تأهيل معلمي العلوم واختيارهم للخدمة	٤,٧٥	٠,٦٨	٢
إعداد معلمي العلوم قبل الخدمة	٤,٦٧	٠,٦٤	٣
تقويم مدى كفاءة معلمي العلوم المهنية والعلمية	٤,٥٤	٠,٧٨	٤
أهداف ورؤى وسياسات ومعايير تعليم العلوم	٤,٤٦	٠,٧٨	٥
دمج التقنية ومعامل العلوم	٤,٤٢	٠,٥٨	٦
أساليب تقويم تعلم العلوم ومدى فاعلية تلك الأساليب	٤,٣٨	٠,٩٢	٧
دمج التقنية وتعليم العلوم وتعلمها	٤,٢٩	٠,٦٢	٨
المفاهيم العلمية لدى التلاميذ والتطور المفاهيمي لديهم	٤,٢١	٠,٦٦	٩
دمج التقنية في تقويم تعلم العلوم	٤,٢١	٠,٦٦	٩
الأبحاث المتعلقة بالتدريس في معامل العلوم	٤,٢١	٠,٧٢	١١

التوصيات والمقترحات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يوصي الباحث بما يلي:

١- توجيه البحوث في المراكز البحثية التربوية المتخصصة لخدمة المجالات الأعلى أولوية في مجال التربية العلمية مع عدم إغفال المجالات البحثية الأخرى.

٢-إجراء مؤتمرات ولقاءات علمية متخصصة تتضمن محاورها المجالات الأعلى أولوية كما أظهرتها نتائج هذه الدراسة.

٣-توجيه بحوث طلاب الدراسات العليا في التربية العلمية إلى إجراء بحوثهم في المجالات الأعلى أولوية حسب نتائج هذه الدراسة.

كما يقترح الباحث إجراء التالي:

١- إجراء مشاريع وطنية تقويمية وتطويرية مرتبطة بالمجالات الأكثر إلحاحاً في الوقت الحاضر مثل مجال إعداد وتأهيل معلمي العلوم.

٢-دراسة توجهات الأبحاث في التربية العلمية في المملكة العربية السعودية في ضوء نتائج هذه الدراسة.

٣-دراسة أولويات البحوث في المجالات التربوية التخصصية الأخرى على غرار هذه الدراسة.

٤-دراسة مستقبلية أخرى مشابهة لهذه الدراسة كل عشر سنوات وذلك لتتبع مدى التغير في الأولويات وتتبع ما يستجد من مجالات بحثية في التربية العلمية.

٥-رسم سياسة بحثية على مستوى الأقسام والتخصصات داخل الجامعات لتوجيه البحث التربوي لخدمة قضايا المجتمع.

٦-إنشاء قواعد بيانات داخل الجامعات و المراكز لحصر البحوث والرسائل العلمية المنجزة لخدمة لتواصل والبناء المعرفي بين المتخصصين.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

البرغوثي، أحمد وأبوسمرة، محمود. "مشكلات البحث العلمي في العالم العربي". *مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)*، ١٥ (٢)، (٢٠٠٧م)، ١١٣٣- ١١٥٥.

البنيان، أحمد والبلوي، إبراهيم. "واقع الإنتاج العلمي ومعوقاته لأعضاء هيئة التدريس السعوديين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية". *مجلة جامعة الإمام (٣٦)*، (١٤٢٢هـ)، ٦٦١ - ٧١٧.

الخليلي، خليل وفكتور، بلـه. "أولويات البحث التربوي في الأردن". *أبحاث اليرموك: سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٦ (٣)، (١٩٩٠م)، ١٩-٣٤.

الرعدان، ناصر . "البحث العلمي والتنمية". *جريدة الرياض*، ١٤٢٨هـ. تم استرجاعه في ١٤٣٠/٩/٣هـ على الرابط:
http://www.alriyadh.com/2007/12/25/article303960.html

الزهراني، سعد. "الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس السعوديين بجامعة أم القرى: واقعها وأبرز معوقاتها". *مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية* ٩ (١)، (١٤١٧هـ)، ٣٣-٨٤.

الشامسي، ميثاء. "أولويات البحث العلمي في العالم العربي". *الندوة الثانية لآفاق البحث العلمي والتطوير التكنولوجي في العالم العربي*. مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية: الرياض ٢٤- ٢٧ مارس، ٢٠٠٢م.

الشايع، فهد. *واقع الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس ومعوقاته في كليات العلوم الإنسانية في جامعة الملك سعود*. الرياض: جامعة الملك سعود، ١٤٢٦هـ.

الشايع، فهد. "توجهات وخصائص رسائل الماجستير في التربية العلمية بجامعة الملك سعود". *مجلة كليات المعلمين* ٧ (٢)، (١٤٢٨هـ)، ٤٤-١٠٠.

الضويان، محمد؛ الزهراني، علي والغنام، عبدالله. *أولويات البحث التربوي في وزارة المعارف*. الرياض: وزارة المعارف، ١٤٢١هـ.

الطحان، محمد وآخرون. "أولويات البحث التربوي في دولة الإمارات العربية المتحدة". *مجلة كلية التربية بجامعة الامارات*، ٦ (٧)، (١٩٩١م)، ٩-٧١.

العبد العالي، عبدالرحمن. "أنظمة دعم ومتابعة البحوث في مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية". *وقائع ندوة البحث العلمي في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية: الواقع والمعوقات والتطلعات*. مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية: الرياض ١٢-١٤ نوفمبر، ٢٠٠٠م.

العبدالقادر، أحمد وآخرون. *أولويات البحث العلمي المشترك بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية*. الرياض: مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية، ١٤٢٣هـ.

المسوري، محمد؛ الجابري، عبدالرحمن والمخلافي، محمد. "*أولويات البحث التربوي كما يراها القادة التربويون في الجمهورية اليمنية*". (٢٠٠٣م). تم استرجاعه في ١٤٣٠/٩/٦هـ من الرابط http://www.erdc-aden.com/drasat/s11.pdf،

عبدالحليم، أحمد و صفوت، عبدالحميد. *أولويات البحث التربوي في المملكة العربية السعودية*. الرياض: جامعة الملك سعود، ١٣٩٩هـ.

علي، محمد السيد. *التربية العلمية وتدريس العلوم*. القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٢.

عيسان، صالحة وعطاري، عارف. *أولويات البحث التربوي بسلطنة عمان*. مسقط: جامعة السلطان قابوس، ٢٠٠٤.

غانم، محمد. "تكامل البحث العلمي في الجامعات العربية وأثره على التنمية الصناعية العربية". *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، (٣٧)، (٢٠٠٠م)، ١٨٢-١٨٦.

فضل، نبيل. " دراسة ميدانية لتحديد أولويات

البحث في مجال التربية العلمية للدول العربية الخليجية".
المجلة التربوية، ١٥ (٤)، (١٩٨٨)، ٢١٢-٢٦٤.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Abell, S., & Lederman, N. *Handbook of research in science education.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2007.

Abraham, M., Renner, J., Grant, W., & Westbook, S. "Priority for research in science education: A survey". *Journal of Research in Science Teaching, 19*, (1982), 697-716.

Bonder, G. and MacHsaac, D. "Acritical examination of relevance in science education. *Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching,* San Francisco, CA, April,. 22-25, 1995.

Butts, D., Capie, W., Fuller, E., May, D., Okey, J., & Yeany, R Priority for research in science education: A Delphi study. *Journal of Research in Science Teaching*, 15, (1978), 109-114.

Custer, R., Scarcella, J., & Stewart, J. "The modified Delphi technique a rotational modification". *Journal of Vocational and Technical Education, 15* (2). (1999). Retrieved August 26, 2009 from http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JVTE/v15n2/custer.html

Delbecq, A., Van De Ven, A., & Gustafson, D. *Group techniques for program planning*. Glenview, IL: Scott Foreman. (1975).

Edwards, T. G. *Current reform efforts in mathematics education.* 1994. Retrieved August 26, 2009, from http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_1/0000019b/80/16/1d/1f.pdf

Fraser, B., & Tobin, K. *International handbook of science education*. London: Kluwer Academic Publishers, 2003.

Hanafin, S. *Review of literature on the Delphi technique.* National Office of the Minister for Children and Youth Affairs, Ireland, 2004. Retrieved August 26, 2009 from http://www.omc.gov.ie/documents/publications/Delphi_Technique_A_Literature_Review.pdf

Hatcher, L. *Step by step basic statistic using SAS: student guide.* SAS institute Inc., Cary, NC, USA, 2003.

Hecht, A. *A modified Delphi technique for obtaining consensus on institutional research priorities.* Moraine Valley Community College, 1977. Retrieved August 26, 2009 from http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/35/7d/a4.pdf

Hsu, C. & Sandford, B. "The Delphi technique: making sense of consensus". *Practical Assessment, Research & Evaluation,* 12 (10), (2007). Retrieved August 26, 2009 from http://pareonline.net/pdf/v12n10.pdf

Kantz, J. *Use of a web-based Delphi for identifying critical components of a professional science master's program in biotechnology.* A non published dissertation. Texas A&M University, 2004.

Linstone, H., & Turoff, M. *The Delphi method techniques and applications.* 2002. Retrieved August 26, 2009 from http://is.njit.edu/pubs/delphibook/delphibook.pdf

National Association for Research in Science Education. *NARST Strands Description,* 2009. Retrieved August 27, 2009 from http://www.narst.org/annualconference/2010CallForProposals.pdf

Osborne, J., Collins, S., Ratcliffe, M., Millar, R., & Duschl, R. "What ideas about science should be taught in school science? A Delphi study of expert community". *Journal of Research in Science Teaching, 40*, (2002). 692-720.

Rayens, M. & Hahn, E. "Building consensus using the policy Delphi method." *Policy, Politics, & Nursing Practice,* 1, (2000). 308-315.v, 2000.

Rowe, G. & Wright, G. "The Delphi technique as a forecasting tool: Issues and analysis". *International Journal of Forecasting,* 15, (1999), 353 - 375.

Simmons, P., Brunkhorst, H., Lunetta, V., Penick, J., Peterson, J., Pietrucha, B., & Staver, J. "Developing a research agenda in science education". *Journal of Science Education and Technology,* 14, (2005), 239-252

Tsai, C., & Laydia, W. "Research trends in science education from 1998 to 2002: a content analysis of publication in selected journals". *International Journal of Science Teaching,* 27, (2003), 3-14.

Research Priorities in Science Education in Saudi Arabia

Saeed Mohammed Alshamrani
Assistant Prof. of Science Education,
The Excellence Research Center of Science and Mathematics Education
King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

(Received 1/11/1430H; accepted for publication 3/2/1431H.)

Key words: Research Priorities, Science Education

Abstract. The purpose of this study was to identify research priorities of science education in Saudi Arabia. The Delphi technique was used to establish the aimed agreement level among the science educators in universities and related agencies to education in Saudi Arabia. To collect the data, the researcher developed an instrument encompassing 31 sub-topics falling under eight main research topics.
The sample reached the aimed agreement level by the end of the second round. 31 experts participated in the first round; however, 24 of them participated in the second round. For the main research topics, the findings revealed that teacher preparation programs and professional development and educational technology fall within very high priority; however, cultural, social, and gender diversity and history, philosophy, and nature of science fall within intermediate priority; while the four remaining main topics fall within high priority. For the sub-topics, the results indicated that 11 of these topics fall within very high priority, 15 fall within high priority, and five fall within intermediate priority; however, neither main topics nor sub-topics fall within low or very low priority. At the end, the researcher provided a number of suggestions and recommendations based on the findings of this study.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٢٢٩-٢٦٦، الرياض (٢٠١٢م/١٤٣٣هـ)

الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس للتدريس في بيئة التعلم الإلكتروني

أحمد بن زيد بن عبدالعزيز آل مسعد

أستاذ مساعد، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

aalmassaad@ksu.edu.sa

(قدم للنشر في ٥/ ٤/ ١٤٣١هـ؛ وقبل للنشر في ١١/ ٧/ ١٤٣١هـ)

الكلمات المفتاحية: الحاجات التدريبية، بيئة التعلم الإلكتروني، التعلم الإلكتروني

ملخص البحث. هدف البحث إلى تحديد الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود للتدريس في بيئة التعلم الإلكتروني، واعتمد الباحث المنهج الوصفي، وتم إعداد الاستبانة المناسبة والتأكد من صدقها وثباتها، كما تم تطبيق الأداة على عينة البحث (٩٧ عضو هيئة تدريس)، وتوصل الباحث إلى وجود حاجة تدريبية في مجال الحاسب في محاور محددة، ومجال التدريس في القاعة الدراسية باستخدام التقنيات الحديثة، والتدريس عبر الإنترنت، والتواصل مع الآخرين باستخدام تقنيات التعلم الإلكتروني، وتخطيط وتصميم مقررات التعلم الإلكتروني، إضافة إلى مجال توظيف تقنيات وأدوات التعلم الإلكتروني في التعليم، وتم التعرف على الفروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس في تحديد الحاجات التدريبية بناء على (الجنس ، الجنسية، الدرجة العلمية، القسم، الخبرة)، واتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في استجابات عينة البحث باختلاف متغير الجنسية والجنس والقسم والخبرة التعليمية، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في الاستجابات باختلاف متغير الدرجة العلمية. كما قدم البحث مفردات مقترحة للدورات التدريبية المقدمة لأعضاء هيئة التدريس للتدريس في بيئة التعلم الإلكتروني، واقترح بعض التوصيات.

المقدمة

يمتاز هذا العصر بالتطور التقني المتسارع، الذي كان له أعظم الأثر على العملية التعليمية، ومع وجود العديد من المعلمين الذين ينقصهم الإعداد الجيد للتعامل الصفي، إضافة إلى أن من هم في الصف لم يواكبوا التطورات المتسارعة (Parra, 2010). لذا تداعت النداءات بأهمية اللحاق بهذا التغيرات وتوظيفها بما يخدم العملية التعليمية، وحيث إن الوسيلة الفاعلة لمن هم على رأس العمل هي التدريب، ويكون هذا التدريب في مجالات متعددة، منها: مجال بيئات التعلم الإلكترونية، وخاصة في كيفية التدريس فيها، وحتى يحقق التدريب هدفه، كان من المهم التعرف على الحاجات التدريبية، حتى يمكن بناء البرامج التدريبية المناسبة (Meyer, 2009)، ولذا كان هدف البحث التعرف على الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود، من أجل اقتراح البرامج التدريبية المناسبة للتدريس في بيئة التعلم الإلكتروني.

مشكلة البحث

في ظلال توجه الحالي لجامعة الملك سعود بشكل عام والذي تؤكده رسالة الجامعة بـ"تقديم تعليم مميز، وإنتاج بحوث إبداعية تخدم المجتمع وتسهم في بناء اقتصاد المعرفة، من خلال إيجاد بيئة محفزة للتعلم والإبداع الفكري، والتوظيف الأمثل للتقنية، والشراكة المحلية والعالمية الفاعلة." (جامعة الملك سعود، ١٤٣٠هـ)، ولعل التوظيف الأمثل لتقنية يتم من خلال تدريب أعضاء هيئة التدريس وإعدادهم للمستقبل وفق الأسس العلمية (الإطار المفاهيمي لكلية التربية، ١٤٣٠هـ)، فأعضاء هيئة التدريس هم المصدر المهم والفاعل لمعرفة العناصر الفاعلة وغير الفاعلة في العملية التعليمية للتدريس في بيئة التعلم الإلكتروني (Meyer, 2009) فتدريبهم ينبغي أن يتم بعد معرفة الحاجات التدريبية لهم وتحديدها بشكل دقيق (التعليم: الواقع وسبل التطوير، ١٤٢٧هـ)، وخاصة في مجال التعلم الإلكتروني(بدح، ٢٠٠٩)، كون التعلم الإلكتروني يمثل بيئة تعليمية فاعلة، ستكون الأسلوب الأنسب والأكثر انتشاراً في المستقبل القريب (النعيمي ٢٠٠١ ؛ الفار و شاهين، ٢٠٠١ ؛ خميس، ٢٠٠٣).

كما أظهرت الدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحث، وخبرته الشخصية في هذا المجال كونه متخصصاً في مجال التعلم الإلكتروني، وجود قصور في البرامج التدريبية الخاصة بالتدريس في بيئة التعلم الإلكتروني لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، إضافة إلى قلة الدراسات العربية المباشرة ذات الصلة بموضع البحث—في حدود علم الباحث.

بناءً على ما سبق، يمكن تلخيص مشكلة البحث في تحديد الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود للتدريس في بيئة التعلم الإلكتروني.

أهمية البحث

تكمن أهمية البحث فيما يلي:

١- يسعى البحث إلى توجيه التدريب في الجامعة بشكل عام، وفي كلية التربية بشكل خاص للتدريب على مهارات التدريس في بيئة التعلم الإلكتروني بما يتوافق والاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس.

٢- يتوقع أن يكون البحث دافعاً لأعضاء هيئة التدريس للمشاركة في التدريب والمسارعة إليه، كونه مبنياً على احتياجاتهم التدريبية.

٣- يتوقع من البحث أن يخرج بتوصيات تساعد القائمين على تطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس، في بناء البرامج التدريبية المناسبة في مجال التعلم الإلكتروني.

أهداف البحث

يهدف البحث إلى:

١- تحديد الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس للتدريس في بيئة التعليم الإلكتروني، ويتفرع من هذا الهدف مجموعة من الأهداف، وهي:

أ) حديد الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في إجادة مهارات الحاسب الآلي.

ب) تحديد الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في التدريس في القاعة الدراسية باستخدام التقنيات الحديثة.

ج) تحديد الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في التدريس عبر الإنترنت.

د) تحديد الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني في التواصل مع الآخرين.

هـ) تحديد الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في مهارات توظيف تقنيات وأدوات التعلم الإلكتروني في التعليم.

و) تحديد الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في تخطيط وتصميم مقررات التعلم الإلكتروني.

ز) التعرف على الفروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس في تحديد الحاجات التدريبية بناء على (الجنس، الجنسية، الدرجة العلمية، القسم، الخبرة).

٢- اقتراح مفردات للدورات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس للتدريس في بيئة التعلم الإلكتروني.

تساؤلات البحث

التساؤل الأول

ما الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس للتدريس في بيئة التعليم الإلكتروني، ويتفرع من هذا التساؤل مجموعة من التساؤلات، وهي:

ما الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في إجادة مهارات الحاسب؟

ما الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في التدريس في القاعة الدراسية باستخدام التقنيات الحديثة؟

ما الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في التدريس عبر الإنترنت؟

ما الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني في التواصل مع الآخرين؟

ما الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في مهارات توظيف تقنيات وأدوات التعلم الإلكتروني في التعليم؟

ما الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في تخطيط وتصميم مقررات التعلم الإلكتروني؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس في تحديد الحاجات التدريبية بناء على (الجنس ، الجنسية الدرجة العلمية ، القسم ، الخبرة).

التساؤل الثاني

ما التصور المقترح لمفردات الدورة التدريبية لأعضاء هيئة التدريس للتدريس في بيئة التعلم الإلكتروني.

حدود البحث

يقتصر هذا البحث على الحدود التالية:

١- الحدود المكانية: اقتصر تطبيق هذا البحث على أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود بمدينة الرياض.

٢- الحدود الزمانية: تم إجراء البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٠/١٤٣١هـ.

٣- كما تم استبعاد أعضاء هيئة التدريس من قسم تقنيات التعليم ومسار الحاسب الآلي بقسم المناهج وطرق التدريس من عينة الدراسة كونهم من المختصين في مجال البحث.

مصطلحات البحث

الحاجات التدريبية

يعرف كوفمان (١٩٧٩) الحاجة بأنها الفجوة بين النتائج الحالية والنتائج المرغوب فيها. ويعرف الباحث الحاجات إجرائياً بأنها الفرق بين الوضع الحالي لأعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بمعارفهم وسلوكهم ومهاراتهم في بيئة التعلم الإلكتروني وبين ما هو مأمول.

بيئة التعلم الإلكتروني

هي بيئة إلكترونية تتحرر فيها بيئات التعلم التقليدية من حواجز الزمان والمكان، وتوظف فيها التقنيات الحديثة بشكل واسع ومرن، ويتاح فيها التعلم في جميع مراحل حياة المتعلم، كما تتوافر فيها الأدوات المتعددة والمتنوعة من التقنيات والنظم، كالشبكات الاجتماعية والتعاونية والمدونات والملفات والعروض المشتركة، مستفيدة من أنظمة إدارة التعلم (LMS)، وإدارة المحتوى التعليمي (LCMS).

عضو هيئة التدريس

كل من يقوم بعملية التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود بدرجة أستاذ أو أستاذ مشارك أو أستاذ مساعد أو محاضر أو معيد.

أدبيات البحث

إن تأثير تقنية المعلومات والاتصالات (ICT) في مجالات التعليم والتدريب سيتعاظم في المستقبل بناءً على العديد من المؤشرات، ومنها ما أكده الصالح(١٤٢٨هـ):

١- ظهور العديد من مشاريع التعلم الإلكتروني عن بعد في المدارس والجامعات في العالم.

٢- تنامي الاستثمار في سوق التعلم الإلكتروني حيث يوجد آلاف المقررات الإلكترونية حول العالم يمكن أن يدرسها الفرد من المنزل.

٣- توقعات بنمو الاستثمارات في التدريب الإلكتروني من (٦,٦) بليون دولار في عام ٢٠٠٢م إلى حوالي (٢٣,٧) بليون دولار في عام ٢٠٠٧م.

٤- بروز ظاهرة الجامعة الافتراضية أو المدينة الجامعية الإلكترونية بنماذج تنظيمية مختلفة (ائتلاف، وسيط.. الخ)، ووجود عشرات الجامعات التقليدية التي تقدم تعليمًا إلكترونياً عن بعد على المستويات المحلية والإقليمية والدولية.

ويوضح استرات (٢٠٠٩) أن تأثير التعلم الإلكتروني يكمن في استخدام تقنية المعلومات والاتصال، لتوسيع فرص التعلم ومساعدة الطلاب بزيادة مهاراتهم لتحقيق النجاح في المرحلة القادمة؛ لذا أكدت العديد من الدراسات على الآثار الإيجابية العالية للتعلم الإلكتروني، ومنها:

١- يسر للطلاب القدرة على تطوير مهارتهم في القرن الواحد والعشرين.

٢- حقق اتجاها إيجابياً لدى المعلمين نحو العلم وتوفير المزيد من التعلم الفردي.

٣- زاد في التفاعل الأسري والمشاركة الأبوية.

٤- ردم الفجوة الرقمية بين أفراد المجتمع، حيث شمل الطلاب بمختلف أوضاعهم الاقتصادية وذوي الاحتياجات الخاصة.

٥- وفر فرص العمل في صناعة التقنية، وتطوير القوى العاملة، مما يحقق التقدم الصناعي.

كما يمتاز العصر الحالي بسرعة التطورات الحديثة وخاصة في المجال التقني، وهذا بدوره أثر بشكل مباشر على العملية التعليمة، فبدأ العمل على توظيف هذه التقنيات في المجال التعليمي، وخاصة في التعليم الجامعي، فالتعلم الإلكتروني يعتبر السوق المستقبلية المتسارعة النمو في المجال التربوي (Holl, 2001; Wombel, 2007)، كما أنه من أبرز الأساليب التعليمية الحديثة المتمركزة على المتعلم، فهو يتميز بتجاوز الحدود الزمانية والمكانية، حيث يستطيع الطالب أن يختار ما يدرسه في الوقت الذي يريد، إضافة إلى مراعاته للفروق الفردية، وحل المشكلات

(الموسى والمبارك، ١٤٢٥ هـ ؛ الزكي، ٢٠٠٦م)، ولعل الدافع وراء توظيف التعليم الإلكتروني هو مناسبته للطلاب، حيث تزداد فرص التعلم، وتزداد الخبرات التعليمية، وتوفير الأساليب المتنوعة للتواصل والمشاركة بين الطلاب والمعلمين داخل بيئة التعلم الإلكتروني (عزمي، ٢٠٠٨م).

ويشير خميس (٢٠٠٣) إلى مجموعة من العوامل التي تعيق التحديث في العملية التعليمية، ومنها:

١- نقص القوى البشرية المدربة والمتمثلة في عدم وجود الفنيين والخبراء والمتخصصين اللازمين لتطبيق مشروع التعلم الإلكتروني، ويمكن التغلب على ذلك بعقد دورات تدريبية مكثفة للقوى البشرية اللازمة، وإرسالهم في بعثات تدريبية إلى الدول المتقدمة.

٢- عدم فهم الدور الجديد للمعلم في ظل التعلم الإلكتروني: المفهوم الخاطئ السائد أن التعلم الإلكتروني يلغى دور المعلم، وهذا يتطلب توضيح الأدوار الجديدة للمعلم في التعلم الإلكتروني والتي أصبحت أكثر فاعلية وإيجابية، ولا يمكن الاستغناء فيها عن دور المعلم.

وبناء على ذلك، كان لابد من الاستخدام الفعال للأدوات الإلكترونية في بيئة التعلم الإلكتروني؛ لما لها من فوائد كبيرة فى التعليم لكل من الطالب والمعلم والإدارة في العملية التعليمية(جمعة، ٢٠٠٩م)، وهذا يمكن أن يتحقق من خلال التدريب المقدم لأعضاء هيئة التدريس في هذه المجالات، فقد توصل وانق و كوهن (Wang & Cohen, 2003) إلى حاجة أعضاء هيئة التدريس إلى التدريب لدعم وتعزيز عملية التعلم، إضافة إلى تمكين عضو هيئة التدريس من مواجهة التحديات الإستراتيجية في نظم التعليم (الجبوري، ٢٠٠٥م؛ القرني، ١٤٢٩هـ؛ المسعد، ١٤٢٩هـ)، والتعرف على الأساليب الجديدة في التدريس (الشربيني، ٢٠٠٤م)، كما يؤكد بدح(٢٠٠٩م) على عقد دورات تدريبية متخصصة لأعضاء هيئة التدريس في مجال تقنيات استخدام التعلم الالكتروني، وتحفيزهم على استخدامها في تدريسهم، ويعزز ذلك توصيات المؤتمر الدولي الأول للتعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد المنعقد في مدينة الرياض(١٤٣٠هـ)، بضرورة توفير برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس في برامج التعليم الإلكتروني تضمن حصولهم على المهارات اللازمة للتعامل مع برامجه وبكفاءة عالية. لذا ترى بنيدا (Pineda, 2009) أن العجز والقصور في الماضي في تطبيق التعلم الإلكتروني، كان بسبب القصور في تدريب المعلمين ودعمهم في مجالات التعلم الإلكتروني.

وحتى تحقق البرامج التدريبية الهدف المراد منها، فإنه لا بد من تصميم البرامج التدريبية على أساس الحاجات التدريبية الفعلية حتى لا تقدم المهارات والمعارف بأقل أو أكثر مما يحتاجه المتدربون (المنيع، ١٤١٦هـ)، فلا يمكن أن يكون هناك تدريب ناجح وفعال إلا إذا سبقه تحديد وتقدير لاحتياجات المتدربين

(عبدالعاطي، ربيع الأول، ١٤٢٩هـ)، ويبين كل من طعيمة والبندري(٢٠٠٤م)ما يمكن أن يسهم به تحديد الاحتياجات، وذلك من خلال:

١- صياغة التصور العامل لبرنامج التدريبي، بإعطاء أولويات للتدريب.

٢- توجيهها لإمكانات والإجراءات التنفيذية للبرنامج التدريبي، لضمان تحقيق الأهداف.

٣- الاستفادة من المعلومات الناتجة من البرامج التدريبية للتنبؤ باحتياجات المستقبل.

٤- توفير الوقت والجهد والتكلفة عند تنفيذ البرنامج التدريبي.

٥- صياغة المعايير لتقويم أداء المتدربين.

ويلخص يونس(٢٠٠٦، ص٢) المفاهيم المختلفة للاحتياجات التدريبية بأنها:

١- معلومات واتجاهات ومهارات وقدرات معينة- فنية أو سلوكية يراد تنميتها أو تغييرها أو تعديلها.

٢- مثل نواحي ضعف أو نقص فنية أو إنسانية، حالية أو محتملة في قدرات العاملين أو معلوماتهم أو اتجاهاتهم أو مشكلات محددة يراد حلها.

٣- عملية مستمرة غير منتهية وذلك نتيجة للتغييرات التنظيمية أو التكنولوجية أو الإنسانية أو بسبب الترقيات أو التنقلات، التوسعات، عمليات التطوير، أو بسبب بعض المشكلات غير المتوقعة وغيرها من الظروف التي تتطلب إعداداً وتدريباً ملائماً ومستمراً لمواجهتها.

٤- توفر ما يمكن تسميته باستمرارية النضج والتقويم الذاتي، فتحديد الاحتياجات التدريبية يسمح بالمراجعة المستمرة للواقع ودوره في الوصول إلى وضع أفضل.

٥- أهداف للتدريب تسعى المنظمة إلى تحقيقها، فالتدريب لا يكون إلا إذا كانت هناك احتياجات تدريبية.

بيئة التعلم الإلكترونية

(E-Learning Environment)

تتكون بيئة التعلم الإلكتروني من البيئات المادية والافتراضية والاجتماعية والتي تسهل التفاعل والخصوصية الفردية في عمليات التعلم (Marmolejo et al., 2007) كما تعرفها بارا (٢٠١٠) بأنها بيئة تتضمن بيئة التعلم الافتراضية والمقررات الإلكترونية والفصول الإلكترونية، ومجموعات العمل الإلكترونية، كجزء من البرامج أو الأنظمة الإلكترونية، ويتم إحداث هذه البيئة من خلال أنظمة التعلم الإلكتروني.

ويعرف المورعي (١٤٢٨هـ) بيئات التعلم بأنها أدوات وتقنيات وبرمجيات على شبكة المعلومات الدولية تمكن المدرب من نشر الدروس والأهداف ووضع الواجبات والمهام التدريبية والاتصال بمتدربيه، كما أنها تمكن الطالب من قراءة الأهداف والدروس وحل الواجبات، وهذه الأدوات تنقسم إلى قسمين:

١- أدوات وتقنيات غير تزامنية مثل: تصفح الدروس ونقلا لملفات والوثائق واستخدام البريد الإلكتروني.

٢- أدوات تزامنية: مثل المحادثة النصية والمرئية.

وقد صنف الفار (٢٠٠١) مكونات بيئة التعليم والتعلم الإلكتروني في أربعة عناصر هي: الفصول الإلكترونية، المقررات الإلكترونية، المكتبات الإلكترونية، والمعامل الإلكترونية. ويرى عزمي (٢٠٠١) أن بيئة التعلم الإلكتروني هي بيئة تعلم مادية لها مكوناتها ومواصفاتها الخاصة، وطريقة في إعدادها، فهي عبارة عن قاعات يتم تجهيزها لتدريب الطلاب على استخدام جميع وسائل التعلم الإلكترونية من أقراص مدمجة، وكتب ومقررات إلكترونية، إلى الاتصال عبر شبكة الإنترنت مع زملائهم ومعلميهم والإدارة، إلى الاتصال بالشبكة العالمية، وتتم كل هذه الإجراءات تحت إشراف المعلم. فمفهوم بيئة التعلم الإلكترونية لا يعني البيئة المدرسية الإلكترونية بمفهومها الواسع الشامل لجميع مرافقها، لكنه يعني البرنامج المصمم لتنظيم وإدارة عمليات التعليم والتعلم التي تتم عادة داخل غرفة الفصل الدراسي (الهياجنة، ٢٠٠٥)، فهذه البيئة تتطلب مهارات خاصة يجب توافرها لدى كل من المعلم والمتعلم تتلخص في مهارات التعامل مع الحاسب وإمكانياته وخدمات شبكة الإنترنت وكيفية توظيفها (الفار، ٢٠٠١).

مكونات بيئة التعلم الإلكتروني

مكونات البيئة التعليمية للتعلم الإلكتروني (عوادي و أحمد، ١٤٣٠هـ) تتركز في المكونات الأساسية (Major Players) التالية:

١- المعلم: ويتطلب فيه توافر الخصائص التالية:

أ) القدرة على التدريس واستخدام تقنيات التعليم الحديثة.

ب) معرفة استخدام الحاسب الآلي بما في ذلك الإنترنت والبريد الإلكتروني.

٢- المتعلم: ويتطلب فيه توافر الخصائص التالية:

أ) مهارات التعلم الذاتي

ب) معرفة استخدام الحاسب الآلي بما في ذلك الإنترنت والبريد الإلكتروني.

٣- طاقم الدعم الفني: ويتطلب فيه توافر الخصائص التالية:

أ) التخصص بطبيعة الحال في الحاسب الآلي ومكونات الإنترنت.

ب) معرفة بعض برامج الحاسب الآلي، ومنها على سبيل المثال:

- TCP/IP networking.
- Data communications networking – LAN - WANS.
- WWW. E-mail. and FTP server expertise.
- Operating system programs used on server.

فوائد التدريس في بيئة التعلم الإلكتروني

(UMass, 2010, pp6-7):

١- يتيح الفرصة للتفكير في طرق جديدة للتدريس.

٢- يساعد في تبني أفكار وأساليب إبداعية يمكن تنفيذها من خلال التدريس التقليدي.

٣- يساعد في التوسع في المنهج من خلال التعرف على المناهج المحلية والعالمية.

٤- يحقق الرضى للمتعلمين بما يحققه هذا النوع من التعلم من مراعاة للفروق الفردية .

٥- يحقق الملاءمة للمعلمين مقارنة بالفصول التقليدية.

الدراسات السابقة

الدراسات العربية

ومن الدراسات التي ركزت على أعضاء هيئة التدريس في الجامعات في مجال تقنيات التعليم، ما قامت به العودان (١٤٢٤هـ) ، حيث تعرفت على الاحتياجات التدريبية اللازمة لعضو هيئة التدريس في مجال التقنيات التعليمية بكليات البنات، ثم قامت بتصميم برنامج تدريبي مقترح قائم على الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس أثناء الخدمة فى مجال التقنيات التعليمية، وقد استخدمت الاستبانة لتحديد الاحتياجات التدريبية في دراستها، وبلغ عدد أفراد العينة (٣٦٤) عضو هيئة تدريس. وكانت أعلى نسبة لاحتياجاتهم في مجال استخدام الأجهزة هي للحاسب الآلي ويأتي بعدها الإنترنت ومن ثم جهاز عرض الشفافيات، أما بالنسبة للمواد التعليمية التي تستخدم مع الأجهزة فجاءت في المرتبة الأولى المواقع التعليمية على الإنترنت ويليها برمجيات الحاسب الآلي التعليمية ومن ثم شفافيات جهاز عرض الشفافيات.

وتوصل محافظة(٢٠٠٩) إلى أن أهم الخصائص الواجب توافرها في معلم المستقبل هي: المعرفة الجيدة لمحتوى موضوع التخصص، والدراسة الجيدة لخصائص المتعلمين وقدراتهم ونفسياتهم، والمهارة العالية في أساليب التدريس والتقييم، والقدرة العالية على التفاعل مع التلاميذ، والاستعداد للتنمية المهنية المستدامة، وإجادة استخدام الحاسب وتقنيات التعليم المختلفة.

وسعى الغامدي(٢٠٠٣) في دراسته إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم، وكان من نتائج الدراسة تأكيد عينة الدراسة على رغبتهم وحاجتهم التدريبية في مجال تقنيات التعليم في التعليم الجامعي، ومجالات أخرى.

وتوصلت دراسة كل من (المهيري وأبو عالي، ٢٠٠٥) إلى أهمية وضع الخطط والبرامج التي تضمن توفير تنمية مهنية لأعضاء هيئة التدريس، وضرورة ربط ترقية واستمرارية عضو هيئة التدريس بالعمل بالمشاركة في البرامج التدريبية، وأن تكون تلك البرامج شاملة لكافة الجوانب المعرفية والمهارية مع التركيز على التنمية في مجال التدريس، وإشاعة ثقافة التنمية المهنية داخل المؤسسة التعليمية مع التركيز على

استخدام التقانة بالتدريس، وإيجاد وحدة في الجامعات تهتم بتنمية عضو هيئة التدريس.

أما دراسة علي(٢٠٠٥) فلقد ركزت على أساليب تنمية وتطوير كفايات أعضاء هيئة التدريس، كما توصلت إلى مجموعة من النتائج، أهمها: أن مؤسسات التعليم العالي تفترض عدم حاجة عضو هيئة التدريس للتدريب، مع أن التدريب يحسن الأداء ويربط عضو هيئة التدريس بالاتجاهات الحديثة في مجاله؛ لذا لابد من وجود سياسة مكتوبة لتدريب أعضاء هيئة التدريس ،مع تحفيزهم على الالتحاق بالدورات التدريبية، وتخصيص ميزانية للتدريب ووضع خطة شاملة لتدريب كافة منسوبي مؤسسة التعليم العالي باختلاف فئاتهم وتخصصاتهم.

أما الجبوري (٢٠٠٥) ، فلقد توصلت دراسته إلى أهمية التدريب للأستاذ الجامعي وذلك بهدف تمكينه من مواجهة التحديات الإستراتيجية في نظم التعليم ، وأوصى بأهمية إيجاد صيغ جديدة لتحفيز عضو هيئة التدريس على تحسين أدائه ، مع توفير التدريب المناسب على استخدام الحاسب الآلي ووسائل الاتصال والبرمجيات لمواجهة التقدم السريع بالمهارات والمؤهلات .

وفي دراسة أجراها يعقوب (٢٠٠٥) حول الكفايات المهنية والصفات الشخصية المرغوبة في الأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلاب كلية المعلمين في بيئة (المملكة العربية السعودية)، كان من أهم الكفايات المهنية: سعة الاطلاع على العلم والمعرفة في مجالات متعددة، والتمكن من المادة وأساليب تدريسها، وربط المادة العلمية بواقع الحياة.

الدراسات الأجنبية

وتشير دراسة فيالا وكوينكلي(٢٠٠٧) إلى بعض الخصائص المفضلة لدى المتعلمين، ومنها: المعلم المتفهم لحاجاتهم وقدراتهم، واستخدامه للطرق والأساليب المتنوعة والمثيرة للتفكير، وامتلاكه لمهارات التواصل، وإلمامه بمادة درسه.

كما توصلت دراسة مير (٢٠٠٩) إلى معرفة العناصر المهمة التي تساعد في تطوير التدريس في بيئة التعلم الإلكتروني من خلال استبانة تم توزيعها على أعضاء هيئة التدريس، وذلك بتحديد أهم العناصر المرتبطة بالبنية التحتية، ومنها: وجود إدارة تراعي احتياجات أعضاء هيئة التدريس، ومركز للتقنيات مع الدعم الفني، وشبكة فعالة مدعمة مع خادم مناسب، ومكتبة إلكترونية، كما أكدت الدراسة على أهمية العناصر التالية للتدريس في بيئة التعلم الإلكتروني ومنها:

١- سياسات للبرامج والدروس الإلكترونية.
٢- برامج لتطوير أعضاء هيئة التدريس.
٣- حوافز تشجيعية .
٤- مجموعات العمل.
٥- نظم إدارة المقررات.

٦- أنظمة الاختبارات الآمنة.

وحول واقع أدوار أعضاء هيئة التدريس والمتعلمين في بيئة التعلم الإلكتروني، تشيرهاي(٢٠٠٩) في دراستها حول خبرات أعضاء هيئة التدريس للتدريس في بيئة التعلم الإلكتروني إلى حدوث تغير في هذه الأدوار، وهذا التغير يتناسب مع التدريس في بيئة التعلم الإلكتروني؛ ولذا تؤكد هاي (٢٠٠٩) على أهمية وجود حاجة لتوفير الدعم وتعزيز المصادر حتى يكون التغير فاعلاً ويحقق الجودة في تدريس المقررات إلكترونياً، إضافة إلى تعزيز التفاعل الذي هو عامل مهم في التدريس الإلكتروني.

وتشير دراسة أخرى(Davis, 2009) إلى أنه عندما يتلقى أعضاء هيئة التدريس تدريباً يدمج الاستراتيجيات التعليمية عبر الإنترنت، فإن أثر هذه التطبيقات والتدريب ينتقل ويُفعل في أثناء قيام أعضاء هيئة التدريس بالتدريس إلكترونياً؛ لذا تظهر الدراسة وجود حاجة لتدريب أعضاء هيئة التدريس للتدريس في بيئة التعلم الإلكتروني.

وتؤكد بارا (٢٠١٠) في نتائج دراستها على ما يلي:

١- أن توفر كليات التربية والمنظمات التعليمية مقررات وبرامج وتطوير متخصص للتدريس في بيئة التعلم الإلكتروني.

٢- أن تتأكد كليات التربية والمنظمات التعليمية من قدرة المعلمين قبل وأثناء الخدمة على الوصول والاستخدام للحاسب الآلي والإنترنت والتقنيات الحديثة.

٣- تؤكد الدراسة على أنه في ظل التسارع العالم والتطور التعليمي فلا بد من التحول للتدريس في بيئة التعلم الإلكتروني من خلال الإعداد المتكامل والمشبع بالمصادر المتوافرة وبالاستفادة من البرامج التطويرية.

٤- أهمية وجود برامج تساعد في التحول من التدريس الصفي إلى التدريس عبر بيئة التعلم الإلكتروني مع أهمية أن تبنى هذه البرامج على مواصفات ومعايير ودراسات تساعد في تطوير المعلمين للتدريس عبر بيئة التعلم الإلكتروني.

أما آبل (٢٠٠٥) في دراستها من خلال الاستبيانات والمقابلات الشخصية لـ ٢١ مؤسسة في التعليم العالي للتعرف على العوامل المؤدية للنجاح في تطبيق التعلم الإلكتروني، فقد توصلت فيما يتعلق بأعضاء هيئة التدريس إلى أهمية برامج التدريب الشاملة لهم في مجال التعليم الإلكتروني، وأهمية وجود المساعدة المباشرة في التصميم التعليمي، وإعداد المقررات، والمشاكل الفنية.

بينما يؤكد سميث (٢٠٠٥) على أن التدريس من خلال التعلم الإلكتروني يتطلب مجموعة من المهارات والكفايات، وقد حدد في دراسته مجموعة من المهارات والكفايات التي يحتاج إليها عضو هيئة التدريس للتدريس في بيئة التعلم الإلكتروني و البرامج التدريبية المناسبة.

ومما سبق يتضح أن الدراسات العربية السابقة

ركزت على تقنيات التعليم بشكل عام، وخاصة استخدام الحاسب الآلي والإنترنت (العودان، ١٤٢٤هـ ؛ محافظة، ١٤٢٩هـ ؛ المهيري و أبو عالي، ٢٠٠٥م ؛ الغامدي، ٢٠٣٣)، واهتمت دراسات أخرى(المهيري و أبو عالي، ٢٠٠٥م ؛ علي، ٢٠٠٥م ؛ الجبوري، ٢٠٠٥م ؛ يعقوب، ٢٠٠٥ ؛ فيالاوكوينكلي، ٢٠٠٧) بعضو هيئة التدريس وتطويره ومواصفاته وتدريبه بشكل عام، بينما تؤكد الدراسات الأجنبية على أهمية البرامج التدريبية الشاملة والقائمة على احتياجات أعضاء هيئة التدريس للتدريس في بيئة التعلم الإلكتروني (مير، ٢٠٠٩ ؛ هاي، ٢٠٠٩ ؛ Davis, 2009 ؛ سميث، ٢٠٠٥ ؛ آبل، ٢٠٠٥)، ومعرفة أثر هذا التدريب (Davis, 2009)، مع أهمية أن يكون التطوير نابعاً من كليات التربية والمنظمات التعليمية من خلال المقررات أو البرامج التطويرية قبل وأثناء الخدمة (بارا ، ٢٠١٠)، وهذا ما نفتقده في واقعنا الحالي، كما يتضح من هذا الاستعراض أن الدراسات السابقة العربية لم تركز على التدريس في بيئة التعلم الإلكتروني، وتحديد الحاجات التدريبية، لذا تمتاز هذه الدراسة بتركيزها على تحديد الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس وبناء البرامج التدريبية المناسبة وذلك في ظل التوجهات الحالية نحو التعلم الإلكتروني.

منهجية البحث

بعد الاطلاع على الدراسات المشابهة لموضوع البحث، وأدبيات مناهج البحث العلمي، اختار الباحث المنهج الوصفي، لجمع المعلومات والبيانات للوصول إلى استنتاجات تساهم في التحسين والتطوير، ولتحقيق ذلك قام الباحث بـ:

١- كتابة الإطار النظري للإجابة على تساؤلات البحث نظرياً، وعمل استبانة محددة بأبعاد واضحة ذات مصداقية وثبات، من خلال :

أ) مراجعة الإنتاج الفكري المتعلق بالموضوع باللغتين العربية والإنجليزية.

ب)زيارة موقع كلية التربية بجامعة الملك سعود على الشبكة العالمية للمعلومات وذلك بغرض التعرف على واقع الجامعة ومدى مشاركة أعضاء هيئة التدريس في محتويات الموقع .

ج) إجراء مقابلات شخصية مع أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود.

د) الاطلاع على التقارير المنشورة وغير المنشورة حول موضوع البحث.

هـ) توظيف الملاحظة وخبرات الباحث في دراسة الموضوع.

و) تحديد قائمة مبدئية بالحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود في مجال التدريس في بيئات التعلم الإلكترونية.

ز) صياغة الحاجات التي تم التوصل إليها في صورة استبانة.

ح) ضبط الاستبانة والتأكد من صدقها وثباتها

وذلك بإرسالها إلى عينة من الخبراء والمتخصصين والمهتمين بالبحث العلمي من أجل التأكد من صدقها، ثم قياسها إحصائياً للتأكد من ثباتها.

٢- تطبيق الاستبانة على عينة البحث.

٣- مناقشة النتائج وتفسيرها وتحليلها.

٤- المقترحات.

مكونات الاستبانة

تتكون الاستبانة من ثلاثة أجزاء هي:

الجزء الأول: تضمن المعلومات الشخصية عن أفراد العينة (الجنسية، الجنس، الدرجة، الخبرة التعليمية في التدريس)، إضافة إلى الخبرات الشخصية.

الجزء الثاني: ويتضمن (٦) ستة محاور في مجال التدريس في بيئة التعلم الإلكتروني، وهي:

- المحور الأول: مهارات الحاسب الآلي، وتضمّن (٩) عبارات.
- المحور الثاني: التدريس في القاعة الدراسية باستخدام التقنيات الحديثة، وتضمّن (٥) عبارات.
- المحور الثالث: التدريس عبر الإنترنت، وتضمن (٦) عبارات.
- المحور الرابع: التواصل مع الآخرين باستخدام تقنيات التعلم الإلكتروني، وتضمن(٧) عبارات.
- المحور الخامس: مهارات توظيف تقنيات وأدوات التعلم الإلكتروني في التعليم، وتضمن(٤) عبارات.
- المحور السادس: تخطيط وتصميم مقررات التعلم الإلكتروني، وتضمن(٧) عبارات.

الجزء الثالث: ويتضمن (الأساليب المفضلة في العملية التدريبية، وتضمن ٩ عبارات).

وزعت الإجابة المتعلقة بعبارات المحاور، وفق التدرج الخماسي (لا أدري، غير موافق بشدة، غير موافق، موافق، موافق بشدة)، واستخدم الباحث التدرج الخماسي للوصول إلى استجابات أكثر دقة مقارنة باستخدام التدرج الثلاثي، وتم تصحيح التدرج الخماسي على النحو الآتي (٠، ١، ٢، ٣، ٤)، كما اعتبر الباحث أن الحاجة للمهارة، عندما يكون المتوسط الحسابي للمهارة أقل من(٢,٧٥)، تعني أن عضو هيئة التدريس في حاجة للتدرب على هذه المهارة لعدم امتلاكه لها.

قام الباحث ومجموعة من المتعاونين معه بتوزيع استبانة أعضاء هيئة التدريس على عينة البحث، حيث تم توزيع ٢٠٠ استبانة، واعتذر البعض من أعضاء هيئة التدريس عن الإجابة على الاستبانة، نظراً لانشغالهم وكثرة الأعمال والمتطلبات المصاحبة للحراك الحالي بالجامعة، ورجع منها (٩٧) استبانة، قرابة ٥٠٪، فكانت المحصلة النهائية لعينة البحث (٩٧) عضو هيئة تدريس، تلا ذلك إدخال النتائج وتحليلها إحصائياً باستخدام برنامج (SPSS).

مجتمع البحث وعينته

يتكون مجتمع البحث: من جميع أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود بمدينة الرياض، والبالغ عددهم ٤٢٨ عضواً بهيئة تدريس(إدارة الإحصاء والمعلومات، ١٤٣٠هـ)، وعينة البحث عينة عشوائية من مجتمع البحث، وبلغ عدد المستجيبين (٩٧) عضواً.

وصف عينة البحث

يوضح الجدول رقم (١) عينة أعضاء هيئة التدريس وفق الجنسية والجنس.

الجدول رقم (١). عينة أعضاء هيئة التدريس وفق الجنسية والجنس.

عينة أعضاء هيئة التدريس وفق		التكرار	النسبة (٪)
الجنسية	سعودي	٧٦	٧٨,٤
	غير سعودي	٢١	٢١,٦
	المجموع	٩٧	١٠٠,٠
الجنس	ذكر	٦٢	٦٣,٩
	أنثى	٣٥	٣٦,١
	المجموع	٩٧	١٠٠,٠

يلاحظ أنّ ٧٨,٤٪ من العينة هم من السعوديين، بينما بلغت نسبة غير السعوديين ٢١,٦٪ من عينة البحث، كما يلاحظ أن ٦٣,٩٪ من العينة هم من الذكور، بينما نسبة الإناث ٣٦,١٪ من عينة البحث.

يوضح الجدول رقم (٢) الدرجة العلمية لعينة أعضاء هيئة التدريس.

الجدول رقم (٢) . عينة أعضاء هيئة التدريس وفق الدرجة العلمية.

الدرجة العلمية	التكرار	النسبة (٪)
أستاذ	١٢	١٢,٤
أستاذ مشارك	١٢	١٢,٤
أستاذ مساعد	٤١	٤٢,٣
محاضر	١٣	١٣,٤
معيد	١٩	١٩,٦
المجموع	٩٧	١٠٠,٠

يلاحظ أن ١٢,٤٪ من العينة هم بدرجة أستاذ، و كذلك كانت نسبة عينة الأستاذ المشارك، وكان ٤٢,٣٪ من عينة البحث بدرجة أستاذ مساعد، بينما مثلت عينة المحاضر ١٣,٤٪ والمعيد١٩,٦٪.

يوضح الجدول رقم (٣) الأقسام التي تنتمي إليها عينة أعضاء هيئة التدريس.

الجدول رقم (٣). عينة أعضاء هيئة التدريس وفق القسم.

القسم	التكرار	النسبة (٪)
الدراسات الإسلامية	٩	٩,٣
علم النفس	١٣	١٣,٤
المناهج وطرق التدريس	٢٣	٢٣,٧
التربية الخاصة	٢٥	٢٥,٨
التربية البدنية	٣	٣,١
الإدارة التربوية	٩	٩,٣
التربية الفنية	٢	٢,١
التربية	١٣	١٣,٤
المجموع	٩٧	١٠٠,٠

يلاحظ أن قسم الدراسات الإسلامية مثَّلَ ٩,٣٪ من العينة ، و ١٣,٤٪ من قسم علم النفس ، و ٢٥,٨٪ من قسم المناهج وطرق التدريس ، و ٢٥,٨٪ من قسم التربية الخاصة ، و٣,١٪ من قسم التربية البدنية ، و٩,٣٪ من قسم الإدارة التربوية ، و٢,١٪ من قسم التربية الفنية ، بينما مثَّلَ قسم التربية ٩,٣٪ من عينة البحث.

يوضح الجدول رقم (٤) خبرة عينة البحث.

الجدول رقم (٤). عينة أعضاء هيئة التدريس وفق الخبرة.

الخبرة	التكرار	النسبة (٪)
أقل من ٥ سنوات	٣٠	٣٠,٩
بين ٥- ١٥ سنة	٢٦	٢٦,٨
أكثر من ١٥ سنة	٤١	٤٢,٣
المجموع	٩٧	١٠٠,٠

يلاحظ أن ٣٠,٩٪ من العينة هم أقل من ٥ سنوات ، و ٢٦,٨٪ بين ٥-١٥ سنة ، و٤٢,٨٪ هم أكثر من ١٥ سنة من عينة أعضاء هيئة التدريس.

الأداة: (الصدق والثبات للاستبانة)

صدق المحكمين

للتحقق من الصدق الظاهري للاستبانة ، تم عرضها على مجموعة من المحكمين ممن لديهم خبرة في التعلم الإلكتروني والقياس والتقويم والمناهج وطرق التدريس ، وذلك لبيان رأيهم حول العبارات من حيث :

١- مدى وضوح العبارات والمحاور.

٢- مدى ارتباط العبارة بالمحور.

٣- أهمية العبارات والمحاور.

٤- التعديلات أو الإضافات أو حذف العبارات.

وتم تفريغ استجابات وملاحظات المحكمين على الاستبانة ، و استبعاد بعض العبارات ، وتعديل بعضها.

ثبات الاستبانة

وللتأكد من ثبات الاستبانة ، تم قياسها إحصائياً باستخدام معامل ألفا كرونباخ ، وكانت النتائج كما في الجدول رقم(٥).

الجدول رقم (٥). قيم معامل الثبات لاستبانة أعضاء هيئة التدريس.

المحور	قيمة معامل الثبات (ألفا كرونباخ)
المحور الأول	٠,٩٣
المحور الثاني	٠,٨١
المحور الثالث	٠,٩٠
المحور الرابع	٠,٩٠
المحور الخامس	٠,٩٥
المحور السادس	٠,٩٥
الدرجة الكلية	٠,٨٠

ويلاحظ من الجدول رقم (١١)، أن جميع محاور الاستبانة ذات قيم تتراوح بين ٠,٨١ و٠,٩٥ ، وبلغت القيمة الكلية للمحاور ٠,٨٠ ، وهذه القيم عالية مما يدل على ثبات الاستبانة ، وأنه يمكن الاعتماد عليها.

صدق الاتساق الداخلي

لحساب صدق الاتساق الداخلي تم قياس ثبات الاستبانة إحصائياً باستخدام الاتساق الداخلي (معامل الارتباط بيرسون) لقياس العلاقة بين كل عبارة والدرجة الكلية للعبارات.

الجدول رقم (٦). معاملات الارتباط للاستبانة.

المحور	رقم العبارة	معامل الارتباط	المحور	رقم العبارة	معامل الارتباط	المحور	رقم العبارة	معامل الارتباط
مهارات الحاسب الآلي	١	٠,٧٩٩ ❖❖	التدريس عبر الإنترنت	١	٠,٧٩٧ ❖❖	مهارات توظيف تقنيات وأدوات التعليم الإلكتروني في التعليم	١	٠,٨٩٩ ❖❖
	٢	٠,٥٣٩ ❖❖		٢	٠,٨١٣ ❖❖			
	٣	٠,٨٤٩ ❖❖		٣	٠,٧٤٥ ❖❖		٢	٠,٩٧٠ ❖❖
	٤	٠,٦٥١ ❖❖		٤	٠,٨١٣ ❖❖		٣	٠,٩٤٠ ❖❖
	٥	٠,٨٠٢ ❖❖		٥	٠,٨٤١ ❖❖			
	٦	٠,٨٨٨ ❖❖		٦	٠,٨٨١ ❖❖		٤	٠,٩١٨ ❖❖
	٧	٠,٨٩٠ ❖❖	التواصل مع الآخرين باستخدام تقنيات التعلم الإلكتروني	١	٠,٧٩٣ ❖❖	تخطيط وتصميم مقررات التعلم الإلكتروني	١	٠,٨١٢ ❖❖
	٨	٠,٨٨٠ ❖❖		٢	٠,٨٠٠ ❖❖		٢	٠,٩٤١ ❖❖
	٩	٠,٨٤٢ ❖❖		٣	٠,٧٨٤ ❖❖		٣	٠,٨٨٥ ❖❖
التدريس في القاعة الدراسية باستخدام التقنيات الحديثة	١	٠,٥٥٦ ❖❖		٤	٠,٧٥٤ ❖❖		٤	٠,٩٠٠ ❖❖
	٢	٠,٦٧٠ ❖❖		٥	٠,٧٩٨ ❖❖		٥	٠,٨٢٦ ❖❖
	٣	٠,٦٧٥ ❖❖		٦	٠,٧٧٥ ❖❖		٦	٠,٩١٥ ❖❖
	٤	٠,٦٧٥ ❖❖		٧	٠,٨٠١ ❖❖		٧	٠,٩١٤ ❖❖
	٥	٠,٦٣٢ ❖❖						

❖❖ دالة عند مستوى (α = ٠,٠١)

❖ دالة عند مستوى (α = ٠,٠٥)

من معطيات الجدول رقم(٦) والذي يوضح الارتباط بين قيم معاملات الارتباط للمحاور، تبين أن جميع الفقرات دالة عند مستوى (α =٠,٠١)، فمعاملات الارتباط عالية بشكل عام.

الأساليب الإحصائية

تم تفريغ البيانات وإدخالها في الحاسب الآلي

باستخدام برنامج الإحصاء (SPSS) لإجراء العمليات الإحصائية المناسبة، والتي شملت:

١- المتوسط الحسابي والنسب المئوية والانحرافات المعيارية والتكرارات لتحليل البيانات الأولية.

٢- معامل ارتباط بيرسون لحساب الاتساق الداخلي لأدوات البحث.

٣- معامل ألفا كرونباخ (Gronbach's Coefficient Alpha)، للتحقق من الثبات.

٤- اختبار (ت) لدلالة الفروق بين عينتين مستقلتين، لحساب الفروق في محاور البحث باختلاف الجنسية والجنس.

٥- اختبار (ف) لتحليل التباين الأحادي، لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين، لحساب الفروق بين محاور البحث باختلاف الدرجة العلمية و الخبرة التعليمية والقسم.

٦- اختبار الفرق المعنوي الأصغر(L.S.D) للمقارنات البعدية بهدف استكشاف مواقف الفروق بين مجموعات البحث.

تحليل النتائج ومناقشتها

هدف البحث إلى تحديد الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس للتدريس في بيئة التعلم الإلكتروني، وتحقيق هذا الهدف يتم من خلال الإجابة على التساؤلات التالية:

إجابة التساؤل الأول:

وقد تبنى الباحث تصنيف الحاجات التدريبية إلى أربع فئات (كبيرة، متوسطة، قليلة، معدومة)، وقد تراوح المتوسط الحسابي لجميع الفقرات بين (٣,٢٩ - ١,٨٦)، وبناء على ذلك رصد لكل خيار وزناً متدرجاً حسب متوسطة الحسابي، يتدرج وفق التصنيف التالي: "كبيرة" تتراوح بين (١,٧٥- ٢,٢٤)، و "متوسطة" تتراوح بين (٢,٢٥ - ٢,٧٤)، و "قليلة" تتراوح بين (٢,٧٥ - ٣,٢٤)، و"منعدمة" تتراوح بين (٣,٢٥ - ٤,٠٠).

وقد كان التساؤل الأول: ما الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس للتدريس في بيئة التعلم الإلكتروني؟

والإجابة على هذا التساؤل تمت من خلال الإجابة على مجموعة من التساؤلات، هي:

ما الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في إجادة مهارات الحاسب؟

ويتناول هذا السؤال الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس، واشتمل على (٩) فقرات، انظر الجدول رقم (٧).

الجدول رقم (٧). المهارة في استخدام الحاسب الآلي.

الرقم	المهارة	لا أدري		غير موافق بشدة		غير موافق		أوافق		موافق بشدة		المتوسط الحسابي	الحاجة
		ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪		
١	استخدام برامج معالجة النصوص (مثل الوورد Word)	٢	٢,١	٦	٦,٢	٦	٦,٢	٣١	٣٢,٠	٥٢	٥٣,٦	٣,٢٩	منعدمة
٢	استخدام برامج الجداول الإلكترونية (مثل اكسل Excel)	٥	٢,١	٨	٦,٢	١٩	٦,٢	٤٤	٤٥,٤	٢١	٢١,٦	٢,٧٠	متوسطة
٣	استخدام برامج العروض التقديمية (مثل الباوربوينت PowerPoint)	٥	٥,٢	٦	٨,٢	٣	١٩,٦	٣٢	٣٣,٠	٥١	٥٢,٦	٣,٢٢	قليلة
٤	استخدام برامج قواعد البيانات (مثل الأكسس Access)	١٠	٥,٢	١٨	٦,٢	٢٩	٣,١	٢٨	٢٨,٩	١٢	١٢,٤	٢,١٤	كبيرة
٥	استخدام برامج البريد الالكتروني (مثل الأوتلوك Outlook)	٧	١٠,٣	٨	١٨,٦	١٩	٢٩,٩	٣٦	٣٧,١	٢٧	٢٧,٨	٢,٧٠	متوسطة
٦	استخدام برامج تصفح الانترنت (مثل إكسبلورر Explorer)	٧	٧,٢	٥	٨,٢	٥	١٩,٦	٢٩	٢٩,٩	٥١	٥٢,٦	٣,١٥	قليلة
٧	تحميل البرامج على جهاز الحاسب الآلي	٧	٧,٢	٤	٥,٢	٧	٥,٢	٢٩	٢٩,٩	٤٩	٥٠,٥	٣,١٤	قليلة
٨	حفظ و استدعاء الملفات الإلكترونية	٧	٧,٢	٥	٤,١	٦	٧,٢	٣٢	٣٣,٠	٤٧	٤٨,٥	٣,١٠	قليلة
٩	استخدام برامج ضغط الملفات (مثلWinRAR&WinZip)	٨	٧,٢	٩	٥,٢	١٤	٦,٢	٣٣	٣٤,٠	٣٣	٣٤,٠	٢,٧٦	قليلة

ويظهر الجدول رقم (٧) أن الحاجات التدريبية لمحور استخدام الحاسب الآلي تتراوح بين (٣,٢٩ - ٢,١٤)، أي بين متوسط ومنعدمة، فالمهارة التالية كانت الحاجة إليها منعدمة (استخدام برامج معالجة النصوص)، وهي تظهر مدى تمكن عينة البحث من التعامل مع برامج معالجة الكلمات بيسر وسهولة، وأن الحاجة للتدريب عليها منعدمة، بينما كانت الحاجة قليلة للمهارات التالية: (استخدام برامج العروض التقديمية، واستخدام برامج تصفح الإنترنت، وتحميل البرامج على جهاز الحاسب الآلي، وحفظ و استدعاء الملفات الإلكترونية، و استخدام برامج ضغط الملفات).

وكانت الحاجة متوسطة للمهارات التالية(استخدام برامج البريد الالكتروني (مثل الأوتلوك Outlook)، واستخدام برامج الجداول الإلكترونية (مثل اكسل Excel)، بينما الحاجة كانت كبيرة لمهارة استخدام برامج قواعد البيانات (مثل الأكسس Access).

إجابة التساؤل

ما الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في التدريس في القاعة الدراسية باستخدام التقنيات الحديثة؟

يتناول هذا السؤال الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في التدريس في القاعة الدراسية باستخدام التقنيات الحديثة، واشتمل على (٥) فقرات، انظر الجدول رقم(٨).

الجدول رقم (٨). التدريس في القاعدة الدراسية باستخدام التقنيات الحديث.

الرقم	المهارة	لا أدري		غير موافق بشدة		غير موافق		أوافق		موافقبشدة		المتوسط الحسابي	الحاجة
		ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪		
١	استخدام أجهزة العرض الملحقة بالحاسب الآلي Projector	٤	٤,١	٨	٨,٢	٧	٧,٢	٣٤	٣٥,١	٤٤	٤٥,٤	٣,٠٩	قليلة
٢	استخدام الكاميرا الوثائقية الرقمية)	١٠	١٠,٣	٢٢	٢٢,٧	٢٣	٢٣,٧	٢١	٢١,٦	٢١	٢١,٦	٢,٢٢	كبيرة
٣	استخدام السبورة الذكية (Smart Board)	٨	٨,٢	٨	٨,٢	١٧	١٧,٥	٣٧	٣٨,١	٢٦	٢٦,٨	٢,٦٨	متوسطة
٤	استخدام المنصة الإلكترونية (E-Podium)	١٧	١٧,٥	١٥	١٥,٥	١٨	١٨,٦	٢٨	٢٨,٩	١٩	١٩,٦	٢,١٨	كبيرة
٥	استخدام القاعة الدراسية الإلكترونية	١٨	١٨,٦	١٤	١٤,٤	٢٤	٢٤,٧	٢٥	٢٥,٨	١٦	١٦,٥	٢,٠٧	كبيرة

ويظهر الجدول رقم (١٤)، أن المتوسط الحسابي لهذا المحور يتراوح بين (٣,٠٩ - ٢,٠٧)، أي أن الحاجات كانت تتراوح بين (قليلة ومتوسطة وكبيرة)، فالحاجة قليلة لاستخدام أجهزة العرض الملحقة بالحاسب الآلي ((Projector، بينما كانت كبيرة للمهارات التالية(استخدام الكاميرا الوثائقية الرقمية، واستخدام القاعة الدراسية الإلكترونية، واستخدام المنصة الإلكترونية (E-Podium)، كونها مرتبطة بتقنيات

حديثة، بينما كانت الحاجة لاستخدام السبورة الذكية (Smart Board) متوسطة، وقد يكون المبرر لذلك توافر دورات تدريبية مصاحبة لتركيب هذه السبورات في الكلية، واعتقاد البعض بأنها تشبه إلى حد ما جهاز العرض.

إجابة التساؤل

ما الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في التدريس عبر الإنترنت؟

تناول هذا السؤال الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في التدريس عبر الإنترنت، واشتمل على (٦) فقرات، انظر الجدول رقم (٩).

الجدول رقم (٩). التدريس عبر الإنترنت.

الرقم	المهارة	لا أدري		غير موافق بشدة		غير موافق		أوافق		موافق بشدة		المتوسط الحسابي	الحاجة
		ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪		
١	بث المحاضرات عن بعد	١٣	١٣,٤	٢٦	٢٦,٨	٢٤	٢٤,٧	١٨	١٨,٦	١٦	١٦,٥	١,٩٨	كبيرة
٢	استخدام قواعد البيانات الإلكترونية	١١	١١,٣	١٩	١٩,٦	٢٠	٢٠,٦	٢٤	٢٤,٧	٢٣	٢٣,٧	٢,٣٠	متوسطة
٣	الوصول للمواقع الإلكترونية ذات الصلة بالمحتوى	٦	٦,٢	١٥	١٥,٥	١١	١١,٣	٣١	٣٢,٠	٣٤	٣٥,١	٢,٧٤	متوسطة
٤	استخدام المستودعات الرقمية	١٤	١٤,٤	٢٣	٢٣,٧	٢٧	٢٧,٨	١٣	١٣,٤	٢٠	٢٠,٦	٢,٠٢	كبيرة
٥	استخدام أحد أنظمة إدارة التعلم(LMS)، مثل بلاك بورد (Blackboard) أوموودلأوجسور	١٧	١٧,٥	٢٤	٢٤,٧	٢٩	٢٩,٩	١٦	١٦,٥	١١	١١,٣	١,٧٩	كبيرة
٦	التعامل مع الفصول أو المعامل الافتراضية (Virtual Classroom)	١٥	١٥,٥	٢٢	٢٢,٧	٣٠	٣٠,٩	١٨	١٨,٦	١٢	١٢,٤	١,٩٠	كبيرة

وقد اقتصرت الحاجات التدريبية لمحور التدريس عبر الإنترنت على الحاجات الكبيرة والمتوسطة، مما يؤكد على أهمية هذا المحور والحاجة للتدريب عليه، فالمهارات التالية كانت الحاجة التدريبية لها كبيرة (بث المحاضرات عن بعد، واستخدام

المستودعات الرقمية، والتعامل مع الفصول أو المعامل الافتراضية(Virtual Classroom)، واستخدام أحد أنظمة إدارة التعلم(LMS) (مثل بلاك بورد (Blackboard) أو مودل (Model) أو جسور)، بينما مثلت المهارات التالية الحاجات المتوسطة(استخدام قواعد البيانات الإلكترونية، و الوصول للمواقع الإلكترونية ذات الصلة بالمحتوى)، ولعل هذه النتيجة تتوافق مع ما توصل إليه بعض الدراسات، مثل (مير، ٢٠٠٩؛ هاي، ٢٠٠٩؛ سميث، ٢٠٠٥).

إجابة التساؤل

ما الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني في التواصل مع الآخرين؟

يتناول هذا السؤال الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني في التواصل مع الآخرين، و اشتمل على (٧) فقرات، انظر الجدول رقم (١٠).

الجدول رقم (١٠). التواصل مع الآخرين باستخدام تقنيات التعليم الإلكتروني.

الرقم	المهارة	لا أدري		غير موافق بشدة		غير موافق		أوافق		موافق بشدة		المتوسط الحسابي	الحاجة
		ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪		
١	استخدام مجموعات النقاش الإلكترونية (مثل المنتديات الحوارية)	٥	٥,٢	٩	٩,٣	٢٥	٢٥,٨	٣٧	٣٨,١	٢١	٢١,٦	٢,٦٢	متوسطة
٢	استخدام برامج المحادثة المباشرة (مثل بال توك Paltalk، الماسنجر Messenger) في تقديم محاضرات عن بعد	٤	٤,١	١٦	١٦,٥	٢١	٢١,٦	٣٢	٣٣,٠	٢٤	٢٤,٧	٢,٥٨	متوسطة
٣	النشر والتعليق (مثل المدونات Weblogs)	١١	١١,٣	١٦	١٦,٥	٣٢	٣٣,٠	٢٧	٢٧,٨	١١	١١,٣	٢,١١	كبيرة
٤	نشر المعلومات (مثل الويكي Wiki)	١٤	١٤,٤	٢٢	٢٢,٧	٣١	٣٢,٠	٢١	٢١,٦	٩	٩,٣	١,٨٩	كبيرة
٥	عرض وتشغيل الملفات الصوتية والفيديو (مثل اليوتيوب YouTube)	٦	٦,٢	١٠	١٠,٣	١٢	١٢,٤	٤٠	٤١,٢	٢٩	٢٩,٩	٢,٧٨	قليلة
٦	التواصل الاجتماعي مع الآخرين (مثل الفيس بوك FaceBook)	٧	٧,٢	١٣	١٣,٤	٢٨	٢٨,٩	٣١	٣٢,٠	٢٨	١٨,٦	٢,٤١	متوسطة
٧	رفع وتحميل الملفات عبر مواقع الإنترنت (مثل Rapid Share)	٧	٧,٢	١٠	١٠,٣	١٦	١٦,٥	٤١	٤٢,٣	٢٣	٢٣,٧	٢,٦٥	متوسطة

لقد تراوحت الحاجات التدريبية بين كبيرة ومتوسطة وقليلة في محور استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني في التواصل مع الآخرين، فمتوسطها الحسابي وقع بين (١,٨٩ – ٢,٧٨)، فقد كانت الحاجة قليلة لمهارة العرض وتشغيل الملفات الصوتية والفيديو (مثل اليوتيوب YouTube)، بمتوسط وقدره(٢,٧٨)، ولعل انتشار استخدامه بشكل واسع في أوساط المجتمع بشكل عام ساعد في أن تكون الحاجة إليه قليلة، بينما كانت الحاجة كبيرة لمهارة نشر المعلومات (مثل الويكي Wiki)والنشر والتعليق (مثل المدونات Weblogs)، بينما بقيت المهارات الأخرى كحاجات متوسطة(استخدام مجموعات النقاش الإلكترونية (مثل المنتديات الحوارية)، ورفع وتحميل الملفات عبر مواقع الإنترنت (مثل Rapid Share)، والتواصل الاجتماعي مع الآخرين (مثل الفيس بوك Face Book)، و استخدام برامج المحادثة المباشرة (مثل البال توكPaltalk، الماسنجر Messenger) في تقديم محاضرات عن بعد.

إجابة التساؤل

ما الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في مهارات توظيف تقنيات وأدوات التعلم الإلكتروني في التعليم؟

يتناول هذا السؤال الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في مهارات توظيف تقنيات وأدوات التعلم الإلكتروني في التعليم، واشتمل على (٤) فقرات، انظر الجدول رقم(١١).

الجدول رقم (١١). مهارات توظيف تقنيات وأدوات التعليم الإلكتروني في التعليم.

الرقم	المهارة	لا أدري		غير موافق بشدة		غير موافق		أوافق		موافق بشدة		الحسابي	المتوسط	الحاجة
		ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪			
١	تحديد مفاهيم المقرر الدراسي التي تحتاج إلى توظيف التقنية	١٠	١٠,٣	٨	٨,٢	١١	١١,٣	٤٤	٤٥,٤	٢٣	٢٣,٧	٢,٦٥	متوسطة	
٢	اختيار طرق التعلم الإلكتروني التي تحقق الأهداف	٩	٩,٣	١١	١١,٣	١٣	١٣,٤	٤١	٤٢,٣	٢٣	٢٣,٧	٢,٦٠	متوسطة	
٣	اختيار أنشطة التعلم الإلكتروني المناسبة	٩	٩,٣	٨	٨,٢	١٦	١٦,٥	٣٩	٤٠,٢	٢٥	٢٥,٨	٢,٦٥	متوسطة	
٤	تقديم محاضرات في توظيف أدوات التعلم الإلكتروني	١٣	١٣,٤	١١	١١,٣	٢٠	٢٠,٦	٢٩	٢٩,٩	٢٤	٢٤,٧	٢,٤١	متوسطة	

وقد حققت جميع العبارات الحاجة المتوسطة لمحور مهارات توظيف تقنيات وأدوات التعلم الإلكتروني في التعليم، بمتوسط يتراوح بين (٢,٤١ - ٢,٦٥)، وكان ترتيب هذه الحاجات، وفق الترتيب التالي (تقديم محاضرات في توظيف أدوات التعلم الإلكتروني، ثم اختيار طرق التعلم الإلكتروني التي تحقق الأهداف، ثم اختيار أنشطة التعلم الإلكتروني المناسبة، و تحديد مفاهيم المقرر الدراسي التي تحتاج إلى توظيف التقنية)، وهذا يؤكد على أهمية وجود حاجة للتدريب على هذا المحور لدى عينة البحث.

إجابة التساؤل

ما الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في تخطيط وتصميم مقررات التعلم الإلكتروني؟

يتناول هذا السؤال الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في تخطيط وتصميم مقررات التعلم الإلكتروني، واشتمل على (٧) فقرات، انظر الجدول رقم(١٢).

الجدول رقم (١٢). تخطيط وتصميم مقررات التعليم الإلكتروني.

الرقم	المهارة	لا أدري		غير موافق بشدة		غير موافق		أوافق		موافق بشدة		المتوسط الحسابي	الحاجة
		ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪		
١	إعداد خطة المقرر الإلكتروني	٧	٧,٢	١٢	١٢,٤	٢١	٢١,٦	٣٦	٣٧,١	٢١	٢١,٦	٢,٥٤	متوسط
٢	الحكم على مدى ملاءمة تحويل محتوى معين إلى محتوى إلكتروني	٩	٩,٣	١٤	١٤,٤	٢٤	٢٤,٧	٣٥	٣٦,١	١٥	١٥,٥	٢,٣٤	متوسطة
٣	تحديد الوسائط الإلكترونية المتعددة التي ستضمن في المقرر الإلكتروني	١٣	١٤,٤	١٧	٢٤,٧	٢٥	٣٦,١	٢٧	١٥,٥	١٥	٢٣,٧	٢,١٤	كبيرة
٤	استخدام أدوات التأليف (إعداد) البرامج التعليمية	١١	١٣,٤	١٦	١٧,٥	٣٢	٢٥,٨	٢٣	٢٧,٨	١٥	١٥,٥	٢,١٥	كبيرة
٥	تطبيق معايير إعداد المحتوى الإلكتروني (سكورم SCORM)	١٤	١٤,٤	٢١	٢١,٦	٣٧	٣٨,١	١٥	١٥,٥	١٠	١٠,٣	١,٨٦	كبيرة
٦	استخدام أنظمة الاختبارات الإلكترونية	١١	١١,٣	١٦	١٦,٥	٢٦	٢٦,٨	٢٣	٢٣,٧	٢١	٢١,٦	٢,٢٨	متوسطة
٧	استخدام التصميم التعليمي في تصميم العروض والبرامج التعليمية	٨	٨,٢	١٧	١٧,٥	٢٢	٢٢,٧	٢٦	٢٦,٨	٢٤	٢٤,٧	٢,٤٢	متوسطة

تتراوح الحاجات التدريبية لهذا المحور بين متوسطة وكبيرة، فقد كانت المتوسطات الحسابية تقع بين (١,٨٦ - ٢,٥٤)، وكانت أكثرها حاجة (تطبيق معايير إعداد المحتوى الإلكتروني (سكورم SCORM)، وذلك بمتوسط حسابي (١,٨٦)، تلاها مهارة تحديد الوسائط الإلكترونية المتعددة التي ستضمن في المقرر الإلكتروني بمتوسط حسابي (٢,١٤)، و مهارة استخدام أدوات التأليف (إعداد) البرامج التعليمية بمتوسط حسابي (٢,١٥).

الجدول رقم (١٣). متوسط المتوسطات لمحاور البحث.

المحور	المتوسط	الترتيب	الحاجة
١) المهارة في استخدام الحاسب الآلي	٢,٩١	٦	قليلة
٢) التدريس في القاعة الدراسية باستخدام التقنيات الحديثة	٢,٤٥	٤	متوسطة
٣) التدريس عبر الإنترنت	٢,١٢	١	كبيرة
٤) التواصل مع الآخرين باستخدام تقنيات التعلم الإلكتروني	٢,٤٣	٣	متوسطة
٥)مهارات توظيف تقنيات وأدوات التعلم الإلكتروني في التعليم	٢,٥٨	٥	متوسطة
٦) تخطيط وتصميم مقررات التعلم الإلكتروني	٢,٢٥	٢	متوسطة
المتوسط الكلي	٢,٤٦		متوسطة

من خلال الجدول رقم (١٣) يتضح أن المحور الأول والذي يركز على المهارة في استخدام الحاسب الآلي كانت الحاجة التدريبية إليه كانت قليلة، مما يدعم أن الأمية الحاسوبية لعينة البحث قد حققت هذا المحور، بينما كانت الحاجة كبيرة لمحور التدريس عبر الإنترنت، بمتوسط حسابي (٢,١٢)، ويليه في الترتيب محور تخطيط وتصميم مقررات التعلم الإلكتروني، بمتوسط حسابي (٢,٢٥)، والذي كانت الحاجة إليه متوسطة، مما يعزز أهمية العمل على بناء البرامج التدريبية وفق هذه النتائج، وهذا يتوافق مع ما توصل إليه (Meyer, 2009; Smith, 2005; Abel, 2005)

دلالة الفروق

إجابة التساؤل

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس في تحديد الحاجات التدريبية بناء على (الجنس ، الجنسية، الدرجة العلمية، القسم، الخبرة، مدة الدورات التدريبية)؟

يشير الجدول رقم (١٤) والجدول رقم (٢١) إلى نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين عينتين مستقلتين، لحساب الفروق في محاور البحث باختلاف الجنسية والجنس في تحديد الحاجات التدريبية.

الجدول رقم (١٤). الفروق باختلاف الجنسية.

الفروق باختلاف	المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المحور الأول	سعودي	٧٥	٢٦,٥٨٦٧	٨,٢١٥١٧	٠,٩٩١	غير دالة
	غير سعودي	٢١	٢٤,٥٧١٤	٨,٣١٠٠٦		
المحور الثاني	سعودي	٧٦	١٢,٧٢٣٧	٥,٩٠٩٥٤	٠,٥٦٨	غير دالة
	غير سعودي	٢١	١١,٩٠٤٨	٥,٥٩٣٧٩		
المحور الثالث	سعودي	٧٦	١٢,٦٧١١	٦,١٠٨٧٧	٠,١٨١-	غير دالة
	غير سعودي	٢١	١٢,٩٥٢٤	٦,٩٨٩١١		
المحور الرابع	سعودي	٧٦	١٦,٩٨٦٨	٦,٧١٤١٥	٠,١٦٠-	غير دالة
	غير سعودي	٢١	١٧,٢٣٨١	٤,٨٧٧٥٥		
المحور الخامس	سعودي	٧٥	١٠,٤١٣٣	٤,٦٧٠٤٧	٠,٢٧٥	غير دالة
	غير سعودي	٢١	١٠,٠٩٥٢	٤,٧٧٣٩٤		
المحور السادس	سعودي	٧٦	١٥,٧١٠٥	٧,٤٤٠١٠	٠,٠٥٣-	غير دالة
	غير سعودي	٢١	١٥,٨٠٩٥	٨,٢١٣٥٢		

الجدول رقم (١٥). دلالة الفروق باختلاف الجنس.

الفروق باختلاف	المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المحور الأول	ذكر	٦٢	٢٥,٩١٩٤	٨,٤٣٧٤٢	٠,٣٦٢-	غير دالة
	أنثى	٣٤	٢٦,٥٥٨٨	٧,٩٥٨٩٥		
المحور الثاني	ذكر	٦٢	١٢,٥٩٦٨	٥,٢٩٢٩٣	٠,١١٣	غير دالة
	أنثى	٣٥	١٢,٤٥٧١	٦,٧٤٤٦٨		
المحور الثالث	ذكر	٦٢	١٣,٥٩٦٨	٦,٤٠٨١٤	١,٨٢٩	غير دالة
	أنثى	٣٥	١١,٢٠٠٠	٥,٧٩٩٥٩		
المحور الرابع	ذكر	٦٢	١٧,٣٠٦٥	٦,٣٦٧٤١	٠,٥٤٦	غير دالة
	أنثى	٣٥	١٦,٥٧١٤	٦,٣٥٣٧٢		
المحور الخامس	ذكر	٦٢	١٠,٤٦٧٧	٤,٤١٩٤٧	٠,٣٥٠	غير دالة
	أنثى	٣٤	١٠,١١٧٦	٥,١٥٦٧٢		
المحور السادس	ذكر	٦٢	١٦,٠٣٢٣	٧,٣٠٥٨٩	٠,٥١٨	غير دالة
	أنثى	٣٥	١٥,٢٠٠٠	٨,٠٩٧٩٣		

يتضح من الجدول رقم (١٤) والجدول رقم (١٥)أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في استجابات أعضاء هيئة التدريس باختلاف متغير الجنسية والجنس، وتدل هذه النتيجة على عدم تأثير الجنسية والجنس لأعضاء هيئة التدريس على تحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود للتدريس في بيئة التعلم الإلكترونية ، ولعل ذلك راجع للتشابه الكبير في الظروف المحيطة والبيئة لكل من الذكور والإناث والسعودي وغير السعودي.

ويشير الجدول رقم (١٦) إلى نتائج اختبار (ف) لتحليل التباين الأحادي، لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين، لحساب الفروق بين محاور البحث باختلاف الدرجة العلمية.

الجدول رقم (١٦). دلالة الفروق باعتبار الاختلاف في الدرجة العلمية.

الفروق باختلاف	المجموعات	مجموع المربعات	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المحور الأول	بين المجموعات	٣٩٧,٥٦٩	٤	٩٩,٣٩٢	١,٤٩٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٦٠٤٤,٣٩٠	٩١	٦٦,٤٢٢		
	الكلي	٦٤٤١,٩٥٨	٩٥			
المحور الثاني	بين المجموعات	١٢٣,٤٨٦	٤	٣٠,٨٧٢	٠,٩٠٧	غير دالة
	داخل المجموعات	٣١٣٢,٥٥٥	٩٢	٣٤,٠٥٠		
	الكلي	٣٢٥٦,٠٤١	٩٦			
المحور الثالث	بين المجموعات	٤٥٥,٧٣٩	٤	١١٣,٩٣٥	٣,١٥٦	دالة
	داخل المجموعات	٣٣٢١,٢٩٢	٩٢	٣٦,١٠١		
	الكلي	٣٧٧٧,٠٣١	٩٦			
المحور الرابع	بين المجموعات	٢٩٥,٥٧٦	٤	٧٣,٨٩٤	١,٩٠٨	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٥٦٢,٢٥٩	٩٢	٣٨,٧٢٠		
	الكلي	٣٨٥٧,٨٣٥	٩٦			
المحور الخامس	بين المجموعات	١٨٦,٩٣٤	٤	٤٦,٧٣٣	٢,٢٥٦	غير دالة
	داخل المجموعات	١٨٨٤,٧٢٣	٩١	٢٠,٧١١		
	الكلي	٢٠٧١,٦٥٦	٩٥			
المحور السادس	بين المجموعات	٦٣٣,١٨٨	٤	١٥٨,٢٩٧	٢,٩٩٢	دالة
	داخل المجموعات	٤٨٦٧,٨٤٣	٩٢	٥٢,٩١١		
	الكلي	٥٥٠١,٠٣١	٩٦			

ويتضح من الجدول رقم (١٦) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في استجابات أعضاء هيئة التدريس باختلاف متغير الدرجة العلمية في المحاور الأول والثاني والرابع والخامس، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المحورين الثالث والسادس، ولتحديد اتجاه الفروق استخدم الباحث اختبار الفرق المعنوي الأصغر(L.S.D) للمقارنات البعدية بهدف استكشاف مواقف الفروق، وقد أظهرت النتائج أن هناك فرقاً دالاً بين مدى الاستخدام لمهارات التدريس عبر الإنترنت بين الأستاذ المشارك والمحاضر ولصالح الأستاذ المشارك، وبين الأستاذ المشارك والمعيد ولصالح الأستاذ المشارك، كما أنه يوجد فرق بين الأستاذ المساعد والمحاضر ولصالح المحاضر، وفرق بين الأستاذ المساعد والمعيد ولصالح

الجدول رقم (١٧). دلالة الفروق باعتبار الاختلاف في القسم.

الفروق باختلاف	المجموعات	مجموع المربعات	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المحور الأول	بين المجموعات	٣٣٦,٧٩١	٧	٤٨,١١٣	٠,٦٩٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٦١٠٥,١٦٨	٨٨	٦٩,٣٧٧		
	الكلي	٦٤٤١,٩٥٨	٩٥			
المحور الثاني	بين المجموعات	١٧٧,٦١٣	٧	٢٥,٣٧٣	٠,٧٣٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٠٧٨,٤٢٨	٨٩	٣٤,٥٨٩		
	الكلي	٣٢٥٦,٠٤١	٩٦			
المحور الثالث	بين المجموعات	٤٤٧,٢٠٣	٧	٦٣,٨٨٦	١,٧٠٨	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٣٢٩,٨٢٨	٨٩	٣٧,٤١٤		
	الكلي	٣٧٧٧,٠٣١	٩٦			
المحور الرابع	بين المجموعات	٢٤٣,٨٠٨	٧	٣٤,٨٣٠	٠,٨٥٨	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٦١٤,٠٢٧	٨٩	٤٠,٦٠٧		
	الكلي	٣٨٥٧,٨٣٥	٩٦			
المحور الخامس	بين المجموعات	١٣٧,٤٦٢	٧	١٩,٦٣٧	٠,٨٩٣	غير دالة
	داخل المجموعات	١٩٣٤,١٩٤	٨٨	٢١,٩٧٩		
	الكلي	٢٠٧١,٦٥٦	٩٥			
المحور السادس	بين المجموعات	٢٧٢,٥٧٤	٧	٣٨,٩٣٩	٠,٦٦٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٥٢٢٨,٤٥٧	٨٩	٥٨,٧٤٧		
	الكلي	٥٥٠١,٠٣١	٩٦			

الأستاذ المساعد، ولعل هذه الفروق تبرز بسبب فارق الخبرة وفارق المستوى التعليمي، والذي دفع الأستاذ المساعد والمشارك لمزيد من القدرة على الاستخدام والتعامل مع التقنية، إضافة إلى أن دراسة الدكتوراه تتطلب من الدارس المزيد من الارتباط بالإنترنت للوصول للمراجع والدراسات السابقة والتي تساعده في إعداد رسالة الدكتوراه والقيام بالبحوث، وهذا يتوافق مع ما توصل إليه الغامدي(٢٠٠٣)، بوجود فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف الدرجة العلمية.

ويشير الجدول رقم (١٧) إلى نتائج اختبار (ف) لتحليل التباين الأحادي، لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين، لحساب الفروق بين محاور البحث باختلاف القسم.

كما يشير الجدول رقم (١٨) إلى نتائج اختبار (ف) لتحليل التباين الأحادي، لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين، لحساب الفروق بين محاور البحث باختلاف الخبرة التعليمية.

الجدول رقم (١٨). دلالة الفروق باعتبار الاختلاف في الخبرة.

الفروق باختلاف	المجموعات	مجموع المربعات	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المحور الأول	بين المجموعات	١٤٦,٤٣٢	٢	٧٣,٢١٦	١,٠٨٢	غير دالة
	داخل المجموعات	٦٢٩٥,٥٢٦	٩٣	٦٧,٦٩٤		
	الكلى	٦٤٤١,٩٥٨	٩٥			
المحور الثاني	بين المجموعات	.٠٩٨	٢	.٠٤٩	٠,٠٠١	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٢٥٥,٩٤٤	٩٤	٣٤,٦٣٨		
	الكلى	٣٢٥٦,٠٤١	٩٦			
المحور الثالث	بين المجموعات	٨,٢٧٣	٢	٤,١٣٧	٠,١٠٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٧٦٨,٧٥٨	٩٤	٤٠,٠٩٣		
	الكلى	٣٧٧٧,٠٣١	٩٦			
المحور الرابع	بين المجموعات	١٦٣,٥٤٧	٢	٨١,٧٧٣	٢,٠٨١	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٦٩٤,٢٨٨	٩٤	٣٩,٣٠١		
	الكلى	٣٨٥٧,٨٣٥	٩٦			
المحور الخامس	بين المجموعات	١٢,٤٧٤	٢	٦,٢٣٧	٠,٢٨٢	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٠٥٩,١٨٢	٩٣	٢٢,١٤٢		
	الكلى	٢٠٧١,٦٥٦	٩٥			
المحور السادس	بين المجموعات	٧٢,٩٣٨	٢	٣٦,٤٦٩	٠,٦٣٢	غير دالة
	داخل المجموعات	٥٤٢٨,٠٩٣	٩٤	٥٧,٧٤٦		
	الكلى	٥٥٠١,٠٣١	٩٦			

يتضح من الجدول رقم (١٧) والجدول رقم (١٨) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في استجابات أعضاء هيئة التدريس باختلاف متغير القسم والخبرة التعليمية، وتدل هذه النتيجة على عدم تأثير القسم والخبرة التعليمية لأعضاء هيئة التدريس على تحديد الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود للتدريس في بيئة التعلم الإلكتروني، ولعل ذلك يكمن في أن البيئة التعليمية المحيطة متشابهة للجميع، إضافة إلى عدم اختصاص الأقسام بجوانب محددة مؤثرة.

الجدول رقم (١٩). الأجهزة التي استخدمها أعضاء هيئة التدريس.

الأجهزة	التكرار	النسبة (٪)
حاسب شخصي مكتبي	٨٢	٨٤,٥
حاسب محمول	٩٠	٩٢,٨
ذاكرة متنقلة (الفلاش موري)	٧٨	٨٠,٤
التقنيات الرقمية المتنقلة (مثل الحاسوب الكفي PDA)	١٤	١٤,٤
المجموع	٩٧	١٠٠,٠

يوضح الجدول رقم (١٩) الأجهزة التي استخدمها أعضاء هيئة التدريس. حيث إن ٨٤,٥٪ من العينة تستخدم حاسباً شخصياً مكتبياً، وإن ٩٢,٨ ٪ من العينة تستخدم حاسباً محمولاً، أما استخدام ذاكرة متنقلة (الفلاش موري) فبلغ ٨٠,٤٪، بينما استخدام التقنيات الرقمية المتنقلة (مثل الحاسوب الكفي PDA) بلغ ١٤,٤٪ من العينة، ولعل زيادة نسبة استخدام الحاسب المحمول كونه سهل الحمل والتنقل، إضافة إلى ما قامت به الجامعة من توزيعه على أعضاء هيئة التدريس بعد إكمال بناء مواقعهم الشخصية عام ١٤٢٩هـ.

يشير الجدول التالي رقم (٢٠) إلى واقع التحاق أعضاء هيئة التدريس بالدورات.

الجدول رقم (٢٠). الالتحاق بالدورات.

الالتحاق بدورات	التكرار	النسبة (٪)
نعم	٦٣	٦٤,٩
لا	٣٤	٣٥,١
المجموع	٩٧	١٠٠,٠

تشير النتائج إلى أن ٦٤,٩٪ من العينة التحقوا بدورات تدريبية حول استخدام الإنترنت والتقنيات الحديثة خلال الأربع سنوات السابقة، بينما ٣٥,١٪ من العينة لم يتحقق لهم ذلك، وهي نسبة عالية، ولعل قلة الدورات المطروحة، أو عدم جدية أعضاء هيئة التدريس أو عدم توافر الوقت سبب في ذلك.

ويفصل الجدول رقم (٢١) عدد الدورات التدريبية التي التحق بها عضو هيئة التدريس خلال السنوات الأربع السابقة في مجال الحاسب وتقنية المعلومات

الجدول رقم (٢١). عدد الدورات التدريبية.

عدد الدورات التدريبية	التكرار	النسبة (٪)
دورة واحدة	١٧	٢٦,٩٨
(٢- ٣) دورات	٣٤	٥٣,٩٧
(٤- ٥) دورات	٨	١٢,٧
أكثر من ٥ دورات	٤	٦,٣٥
المجموع	٦٣	٠٠

حيث إن ٢٦,٩٨٪ من عينة أعضاء هيئة التدريس حصلوا على دورة واحدة، و ٥٣,٩٧٪ من العينة ما بين (٢-٣) دورات، و ١٢,٧٪ من العينة ما بين (٤-٥) دورات، بينما مثل من حصل على أكثر من ٥ دورات ٦,٣٥٪ .

ويفصل الجدول رقم (٢٢) المدة التي قضاها عضو هيئة التدريس في التدريب. حيث إن المدة التي قضاها

الجدول رقم (٢٢). مدة الدورات التدريبية

المدة	التكرار	النسبة (٪)
خمسة أيام أو أقل	٣٠	٤٧,٦٢
أكثر من ٥ أيام إلى شهر	١٧	٢٦,٩٨
أكثر من شهر إلى ستة أشهر	١٥	٢٣,٨١
أكثر من ستة أشهر	١	١,٥٩
المجموع	٦٣	١٠٠,٠

عضو هيئة التدريس في التدريب كانت ٤٧,٦٪ لمدة خمسة أيام أو أقل، و٢٦,٩٨٪ من العينة أكثر من ٥ أيام إلى شهر، و٢٣,٨٪ من العينة أكثر من شهر إلى ستة أشهر ، بينما أكثر من ستة أشهر بلغ ١,٦٪ .

يوضح الجدول رقم (٢٣) مجال الدورات التدريبية.

حيث إن ٦٩,٨٤٪ من العينة تستخدم برامج معالجة الكلمات (مثل وورد Word)، وتشابهت النسبة مع استخدام برامج العروض التقديمية (مثل باوربوينت PowerPoint) وبنسبة قدرها ٦٩,٨٤٪ من العينة، أما

الجدول رقم (٢٣). مجال الدورات التدريبية.

مجال الدورات التدريبية	التكرار	النسبة (٪)	الترتيب
برامج معالجة الكلمات (مثل وورد Word)	٤٤	٦٩,٨٤	١
برامج العروض التقديمية (مثل باوربوينت PowerPoint)	٤٤	٦٩,٨٤	١
برامج قواعد البيانات (مثل أكسس Access)	٢٨	٤٤,٤٤	٣
استخدام البريد الإلكتروني (عن طريق أوتلوك Outlook)	٢٧	٤٢,٨٦	٣
تصفح الإنترنت (مثل إكسبلورر Explorer)	٣١	٤٩,٢١	٢
تصميم البرامج التعليمية	٢٠	٣١,٧٥	٦
دمج التقنية في التعليم	٢٧	٤٢,٨٦	٤
التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد	٢٣	٣٦,٥١	٥

برامج قواعد البيانات (مثل أكسسAccess) فبلغ ٤٤,٤٤٪ ، بينما استخدام البريد الإلكتروني بلغ ٤٢,٨٦٪ من العينة، وكان نصيب تصفح الإنترنت ٤٩,٢١٪ ، بينما تصميم البرامج التعليمية بلغ ٣١,٧٥٪ وهو أقل المجالات التي شملتها الدورات التدريبية، وكان مجال دمج التقنية ٤٢,٨٦٪، بينما احتل التدريب في مجال التعلم الإلكتروني المرتبة قبل الأخيرة في الترتيب بنسبة بلغت ٣٦,٥١٪، ولعل عدم توافر أجهزة الحاسب الآلي

وإمكانية الاتصال بالإنترنت يُعتبر السبب في انخفاض استخدام الإنترنت في الكلية، أما المكتبة فمن الملاحظ ضعف الدور الذي تقوم به في مجال الإنترنت، مع إمكانية الاتصال بالإنترنت من خلالها، ولعل السبب في ذلك عدم رقي هذا الاتصال للمستوى المطلوب، أو عدم توافر البيئة المشجعة على الاستخدام من مكان مناسب، وطباعة وحفظ.

يوضح الجدول رقم (٢٤) الطريقة التي يفضلها عضو هيئة التدريس لتطوير مهاراته في بيئة التعلم الإلكترونية.

الجدول رقم (٢٤). الطريقة المفضلة لتطوير المهارات.

العبارة	التكرار	النسبة (٪)	الترتيب
التعلم الذاتي (من خلال برامج الحاسب التعليمية الإلكترونية، الاستكشاف، ...)	٦٦	٦٨,٠٤	٢
النشرات والمذكرات والمنتديات المتخصصة	٣٠	٣٠,٩٣	٦
حضور الدورات التدريبية (وجهاً لوجه في القاعة التدريبية)	٧٥	٧٧,٣٢	١
حضور البرامج التدريبية المتخصصة، مثل (برنامج مايكروسوفت IC3، وبرنامج الرخصة الدولية ICDL)	٣٧	٣٨,١٤	٤
التدريب الإلكتروني عن بعد	٢١	٢١,٦٥	٧
التدريب الممزوج (وجهاً لوجه وإلكتروني عن بعد معاً)	٢٠	٢٠,٦٢	٨
الدورات القصيرة (١- ٢) يوم	٤٥	٤٦,٣٩	٣
الدورات القصيرة (٣- ٥) أيام	٣٧	٣٨,١٤	٥
الدورات الطويلة (أكثر من أسبوع)	١٣	٤,١٣	٩

تابع الجدول رقم (٢٤).

من الجدول رقم(٢٤) نجد أن ٧٧,٣٢٪ من العينة تفضل أن يكون التدريب بحضور الدورات التدريبية في القاعات التدريبية، كما أكدت عينة البحث على أهمية التعلم الذاتي وذلك من خلال برامج الحاسب التعليمية الإلكترونية وطريقة الاستكشاف وغيرها وبنسب بلغت ٦٨,٠٤٪، كما فضلت عينة البحث الدورات القصيرة وبنسبة بلغت ٤٦,٣٩٪، وعلى الجانب الآخر كانت الدورات الطويلة لأكثر من أسبوع أقل تفضيلا من عينة أعضاء هيئة التدريس بنسبة ١٣,٤٪، بينما لم تفضل عينة البحث التدريب الإلكتروني عن بعد أو الممزوج حيث بلغت قرابة ٢٠٪، ولعل ذلك راجع لعدم وجود بيئة مناسبة أو لعدم معرفة البعض بهذا النوع من التدريب، أو لسوء التجارب التي واجهت

بعضهم أثناء التدريب المعتمد عليها.

مفردات البرنامج التدريبي المقترح

بناء على النتائج التي توصل إليها البحث، يمكن بناء التصور المقترح لمفردات الدورات التدريبية للتدريس في بيئة التعلم الإلكتروني، مع التأكيد على أهمية أن تكون الدورات مباشرة في القاعات التدريبية (Face to Face)، وكذلك أن يعد جزء من المحتوى التدريبي بطريقة تشجع على التعلم الذاتي، ويراعى أن تكون المدة التدريبية على فترات تدريبية قصيرة (يومان).

والمفردات المقترحة للدورات التدريبية للتدريس في بيئة التعلم الإلكتروني ، هي:

١- مجال استخدام الحاسب الآلي:

أ) استخدام برامج الجداول الإلكترونية (مثل اكسل Excel).

ب) استخدام برامج قواعد البيانات (مثل الأكسس Access).

ج) استخدام برامج البريد الالكتروني (مثل الأوتلوك Outlook).

٢- مجال التدريس في القاعة الدراسية باستخدام التقنيات الحديثة:

أ) استخدام الكاميرا الوثائقية الرقمية (Visualizer Document Camera).

ب) استخدام السبورة الذكية (Smart Board).

ج) استخدام المنصة الإلكترونية (E-Podium).

د) استخدام القاعة الدراسية الإلكترونية.

٣- مجال التدريس عبر الإنترنت:

أ) بث المحاضرات عن بعد

ب) استخدام قواعد البيانات الإلكترونية.

ج) الوصول للمواقع الإلكترونية ذات الصلة بالمحتوى.

د) استخدام المستودعات الرقمية.

هـ) استخدام أحد أنظمة إدارة التعلم(LMS) (مثل بلاك بورد (Blackboard) أو مودل (Model) أو جسور).

و) التعامل مع الفصول أو المعامل الافتراضية (Virtual Classroom).

٤- مجال التواصل مع الآخرين باستخدام تقنيات التعلم الإلكتروني:

أ) استخدام مجموعات النقاش الإلكترونية (مثل المنتديات الحوارية).

ب) استخدام برامج المحادثة المباشرة (مثل بال توكPaltalk ، الماسنجر Messenger) في تقديم محاضرات عن بعد.

ج) النشر والتعليق (مثل المدونات Weblogs).

د) نشر المعلومات (مثل الويكي Wiki).

هـ) التواصل الاجتماعي مع الآخرين (مثل الفيس بوك FaceBook).

و) رفع وتحميل الملفات عبر مواقع الإنترنت (مثل Rapid Share).

٥ - مجال مهارات توظيف تقنيات وأدوات التعلم الإلكتروني في التعليم:

أ) تحديد مفاهيم المقرر الدراسي التي تحتاج إلى توظيف التقنية.

ب) اختيار طرق التعلم الإلكتروني التي تحقق الأهداف.

ج) اختيار أنشطة التعلم الإلكتروني المناسبة.

د) تقديم محاضرات في توظيف أدوات التعلم الإلكتروني.

٦ - مجال تخطيط وتصميم مقررات التعلم الإلكتروني:

أ) إعداد خطة المقرر الإلكتروني.

ب) الحكم على مدى ملاءمة تحويل محتوى معين إلى محتوى إلكتروني.

ج) تحديد الوسائط الإلكترونية المتعددة التي ستضمن في المقرر الإلكتروني.

د) استخدام أدوات التأليف (إعداد) البرامج التعليمية.

هـ) تطبيق معايير إعداد المحتوى الإلكتروني (سكورم SCORM).

و) استخدام أنظمة الاختبارات الإلكترونية.

نتائج البحث ومقترحاته

أهم نتائج البحث

من أهم النتائج التي توصل إليها البحث:

١- توجد حاجات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس للتدريس في بيئة التعلم الإلكتروني، وذلك في مجال الحاسب في محاور محددة ، ومجال التدريس في القاعة الدراسية باستخدام التقنيات الحديثة، والتدريس عبر الإنترنت، وفي استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني في التواصل مع الآخرين، وتخطيط وتصميم مقررات التعلم الإلكتروني، إضافة إلى مجال توظيف تقنيات وأدوات التعلم الإلكتروني في التعليم.

٢- الحاجات التدريبية للتدريس في بيئة التعلم الإلكتروني كانت في المجالات التالية: التدريس في القاعة الدراسية باستخدام التقنيات الحديثة، التدريس عبر الإنترنت، التواصل مع الآخرين باستخدام تقنيات التعلم الإلكتروني، مهارات توظيف تقنيات وأدوات التعلم الإلكتروني في التعليم، تخطيط وتصميم مقررات التعلم الإلكتروني.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في استجابات عينة البحث باختلاف متغير الجنسية والجنس والقسم والخبرة

التعليمية في التدريس للتدريس في بيئة التعلم الإلكتروني.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في استجابات أفراد عينة البحث باختلاف متغير الدرجة العلمية.

٥- تفضيل عينة البحث حضور الدورات التدريبية (وجهاً لوجه في القاعة التدريبية)، وعلى أن تكون دورات قصيرة من يوم إلى يومين.

مقترحات البحث

توصل البحث إلى عدد من المقترحات:

١- الاستفادة من نتائج البحث لتنفيذ البرامج التدريبية المقدمة لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود.

٢- الدعوة إلى التعريف ببيئة التعلم الإلكتروني، ودواعي استخدامها وفوائدها على العملية التعليمية، وأدوار عضو هيئة التدريس الجديدة.

٣- توفير وتهيئة الأدوات المساعدة للتدريب الذاتي(كالنشرات الموجهة، برامج التعلم الذاتي) في المجالات المتنوعة، لكي تحقق هذه الطريقة جزءا من الأهداف التدريبية الموجهة لأعضاء هيئة التدريس.

٤- الإكثار من عقد الدورات التدريبية في أوقات متعددة، وعلى فترات قصيرة.

٥- إعداد البرامج التدريبية القائمة على التعلم الذاتي (من خلال برامج الحاسب التعليمية الإلكترونية، الاستكشاف، ...)، بشكل مصاحب للبرامج التدريبية المباشرة.

٦- إعداد دراسات مشابهة لبقية كليات الجامعة في هذا المجال.

٧- المزيد من الدعم والتشجيع لأعضاء هيئة التدريس للمشاركة في البرامج التدريبية.

٨- وضع الحوافز المادية والمعنوية الداعمة لمواصلة التدريب.

٩- مثلت طريقة التعلم الذاتي (من خلال برامج الحاسب التعليمية الإلكترونية، الاستكشاف، ...)، طريقة مهمة للتدريب، ويتطلب ذلك إعداد البرامج التدريبية بحيث يشجع عليها.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

المسعد، أحمد. *أنموذج التعلم الممزوج (Blended Learning) بكلية التربية بجامعة الملك سعود.* رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الملك سعود، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، ١٤٢٩هـ.

بدح، أحمد. "درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية للمهارات الأساسية لاستخدام تقنيات التعلم الإلكتروني". *ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي الأول للتعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد: مستقبل صناعة التعلم*، الرياض، ٢٠٠٩م.

البكر، فوزية بنت بكر. "النمو العلمي والمهني للمعلم الجامعي، الواقع والمعوقات: دراسة مسحية لعضوات هيئة التدريس في بعض جامعات وكليات البنات بالرياض". *رسالة الخليج العربي* التي يصدرها مكتب التربية العربي لدول الخليج، ع(٢٢)، ٢٠٠١م.

الجبوري، حامد. "نظم التعليم والتدريب في الجامعات رؤية استراتيجية ومستقبلية". بحث منشور في *الملتقى العربي الثاني للتربية والتعليم –التعليم العالي: رؤية مستقبلية* . بيروت: مؤسسة الفكر العربي ومكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠٠٥م.

جمعة، محمد سيد. "تطوير التعليم ودوره في بناء اقتصاد المعرفة". ورقة عمل مقدمة *للمؤتمر الدولي الأول للتعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد: مستقبل صناعة التعلم* . الرياض، ٢٠٠٩م.

خميس، محمد عطية. *منتوجات تكنولوجيا التعليم*. ط١. القاهرة: دار الكلمة. ٢٠٠٣م.

الصالح، بدر. "التعلم الإلكتروني عن بعد في الجامعات السعودية تجويد التعليم أم تعليم الجماهير؟ ". *المعرفة*، العدد (١٥٣)، ديسمبر، (١٤٢٨هـ)، ٦٦-٧٧.

طعيمة، رشدي والبندري، محمد. *التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير*. القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٤م.

عبدالعاطي، حسن الباتع. "تقدير الحاجات قاطرة التدريب الناجح". *مجلة المعرفة*، العدد(١٥٦)، (١٤٢٩هـ).

عزمي، نبيل. "تأثير البيئة المادية للفصول الدراسية على تحصيل التلاميذ واتجاهاتهم نحوها وكيفية تطويرها للتحول إلى الفصول الإلكترونية" . ورقة عمل مقدمة إلى *المؤتمر العلمي السنوي الثامن المدرسة الإلكترونية* . الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، القاهرة، ٢٠٠١ م .

عزمي، نبيل جاد. *تكنولوجيا التعليم الإلكتروني*. القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٨م.

علي، علي. "تنمية وتطوير كفايات وفعالية أعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالي في إطار محور: مؤسسات التعليم العالي والتحديات المعاصرة"، *الملتقى العربي الثاني للتربية والتعليم –التعليم العالي: رؤية مستقبلية* . بيروت: مؤسسة الفكر العربي ومكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠٠٥م.

العودان، هيفاء. *برنامج مقترح في مجال تقنيات التعليم لأعضاء هيئة التدريس بكليات البنات*. رسالة ماجستير غير منشورة. الرياض، كلية التربية للبنات، ١٤٢٤هـ.

عودي، مريم و أحمد، سوسن. *مشروع التعلم الإلكتروني. مدرسة زينب الإعدادية للبنات*. ١٤٣٠هـ. متوافر على الرابط: http://education-dado.blogspot.com/

الفار، إبراهيم وشاهين، سعاد. "المدرسة الإلكترونية رؤى جديدة لجيل جديد". *المؤتمر العلمي السنوي الثامن (المدرسة الإلكترونية)*"، القاهرة، ٢٩-٣١ أكتوبر، ٢٠٠١م.

القرني، سعيد. *تقويم تجربة جامعة الملك سعود في استخدام نظام Web CT عبر الشبكة العالمية للمعلومات "الإنترنت" في مساندة التدريس. رسالة ماجستير غير منشورة.* الرياض: جامعة الملك سعود، كلية التربية، قسم وسائل وتكنولوجيا التعليم، ١٤٢٦هـ.

محافظة، سامح. "معلم المستقبل: خصائصه، مهاراته، كفاياته". *المؤتمر العلمي الثاني: نحو استثمار أفضل للعلوم التربوية والنفسية في ضوء تحديات العصر.* جامعة دمشق: كلية التربية، ٢٠٠٩م.

مركز الملك عبدالعزيز للحوار الوطني. "التعليم... الواقع وسبل التطوير". *اللقاء الوطني السادس للحوار الفكري.* المملكة العربية السعودية، المدينة المنورة، ١٤٢٧هـ.

المهيري، سعيد وأبو عالي،سعيد. "التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس". *الملتقى العربي الثاني للتربية والتعليم—التعليم العالي: رؤية مستقبلية* . بيروت: مؤسسة الفكر العربي ومكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠٠٥.

المورعي، محمد. *فعالية استخدام بيئات التعلم الإلكترونية في تدريب المعلمين أثناء الخدمة.* رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية.، ١٤٢٨هـ، متوافر على الرابط: http://eref.uqu.edu.sa/files/Thesis/ind8630.pdf

النعيمي، نجاح محمد. "أثر تقديم برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط المصحوبة بإمكانية الوصول إلى الإنترنيت على مستوى المعلوماتية لدى الطلاب المعلمين ذوى مصدر الضبط الخارجي والداخلي وتحصيلهم في مجال تقنيات التعليم، المدرسة الإلكترونية (E-School)". *المؤتمر العلمي الثامن للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم.* كلية البنات، جامعة عين شمس، القاهرة، ٢٠٠١م.

الهياجنة، أحمد. "دور نظم التعليم الإلكتروني في معالجة إشكاليات التعليم في المنطقة العربية". *مؤتمر الأطفال والشباب في مدن الشرق الأوسط وشمال إفريقيا.* دبي: المعهد العربي لإنماء المدن، ٢٠٠٥م.

وزارة التعليم العالي. "توصيات المؤتمر الدولي الأول للتعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد". *المؤتمر الدولي الأول للتعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد.* الرياض، ١٤٣٠هـ.

يعقوب، نافذ. "الكفايات المهنية والصفات الشخصية المرغوبة في الأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلاب كلية المعلمين في بيشة (المملكة العربية السعودية)". *المجلة العربية للتربية*، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، المجلد (٢٥)، العدد (١)، (٢٠٠٥)، ١٠٢-١٤١.

يونس، كمال. "تحديد الاحتياجات التدريبية". ورقة عمل مقدمة *للمؤتمر العربي الأول للتدريب وتنمية الموارد البشرية- رؤية مستقبلية*. عمان، ٢٧-٢٠٠٦/٦/٢٩.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Abel. R. Achieving success in Internet-supported learning in higher education. *Alliance for Higher Education Competitiveness,* 2005.

Davis. Robert. *Faculty training for online teachers in three rural Alabama community colleges: A multiple case study*. The University of Alabama. Doctoral Dissertation , 2009.

Hu. Wen-Chi. *A qualitative study of Education faculty's experiences in online instruction. University of Idaho*. Doctoral Dissertation . 2009.

Istrate. Olimpius." Effective eLearning". *The 4th International Conference on Virtual Learning* ICVL 2009 University of Bucharest and "Gh. Asachi" Tehnical University of Iasi, 341-348. Available at:
http://www.icvl.eu/2009/disc/icvl/documente/pdf/intel/ICVL_IntelEducation_paper02.pdf

Kaufman. R. Why needs assessment. In **R. Kaufman & F. W. English (eds.).** *Needs assessment: Concept and application* (pp. 7-36). Englewood Cliffs. NJ: Educational Technology Publications, 1979.

Meyer. John D. *Administrative support for online teaching faculty.* Nova Southeastern University. Doctoral Dissertation, 2009.

Parra. Julia . *A multiple-case study on the impact of teacher professional development for online teaching on face-to-face classroom teaching practices.* Ed. D. Pepperdine University. Doctoral Dissertation, 2010.

Pineda. Maria. Best practices in e-learning. Paper for first *Conference in e-Learning and distance learning.* Riyadh. 2009.

Smith. T. C. "Fifty-one competencies for online instruction". *The Journal of Educators Online.* 2(2). 1-18. (2005). Retrieved July 5. 2008. from (http://www.thejeo.com/Ted%20Smith%20_Final.pdf.

UMass. *Teaching and Learning Online: Communication. Community. and Assessment*. A Handbook for UMass Faculty. 2010. Available at: http://www.umass.edu/cft/publications/Teaching_and_Learning_Online_Handbook.pdf

Wang. Y. & Cohen. A. "Communication And Sharing In Cyberspace University Faculty Use Of Internet Resources". *International Journal Of Educational Telecommunications*. 6(4) (2003), 303-312 .

Wombel. Joy. *E-leaning: Relationship among learner satisfaction. Self-efficacy. and usefulness*. Doctoral Dissertation, 2007 .

Training needs for faculty members to teach in an e-learning environment

Ahmad Almassaad

Assistance professor, Department of Curriculum and Instruction
College of Education, King Saud University.
Riyadh, Saudi Arabia
aalmassaad@ksu.edu.sa

(Received 5/4/1431H; accepted for publication 11/7/1431H

Keywords: Training needs. e-learning environment

Abstracts: This study aimed to determine training needs for faculty members to be able to teach in an e-learning environment. The researcher adopted a descriptive approach to research. and the sample of the study consisted of (97) faculty member of the College of Education at King Saud University. The study found that there were five important areas of training that faculty members should get to be able to teach in an of e-learning environment. which are: Teaching in the classroom using modern techniques. teaching via the Internet. the use of e-learning techniques in communicating with others. the planning and design of e-learning courses. and the utilization of techniques and tools of e-learning in education. Moreover. this study found no statistically significant differences in participants' responses to the research questions according on the variables: Nationality. sex. department. and educational experience. Yet. there were significant differences between participants in responses according to the variable academic degree. The study presented objectives for some training courses to be provided for faculty members to be able to teach in an e-learning environment. and recommendations for future research were proposed.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٢٦٧-٢٨٣، الرياض (٢٠١٢م/١٤٣٣هـ)

دور كل من توقع الأداء المستقبلي ودافع الإنجاز في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة آل البيت

زياد خميس التح

أستاذ مساعد، قسم الإدارة التربوية، كلية العلوم التربوية

جامعة آل البيت، المفرق، المملكة الأردنية الهاشمية

(قدم للنشر في ٢٠/ ٤/١٤٢٩هـ؛ وقبل للنشر في ٣٠/ ١٠ / ١٤٣١ هـ)

الكلمة المفتاحية: توقع الأداء، الدافعية للإنجاز، التحصيل الأكاديمي.

ملخص الدراسة. هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الفروق بين الأفراد في تحصيلهم الأكاديمي تبعاً لمتغيري توقع الأداء في المهام المستقبلية والدافعية للإنجاز. ومن أجل تحقيق هذا الهدف اختيرت عينة مكونة من (٢٠٠) طالب وطالبة من طلاب جامعة آل البيت، نصفها من الذكور والنصف الآخر من الإناث بطريقة العينة العشوائية الطبقية، يمثلون جميع كليات الجامعة وجميع المستويات الدراسية، وطبق عليها مقياس توقع الأداء في المهام المستقبلية ومقياس دافع الإنجاز، ولتحليل البيانات المتوافرة من العينة استخدم تحليل التباين الثنائي، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأفراد ذوي التوقعات العالية لأدائهم والأفراد ذوي التوقعات المنخفضة لأدائهم لصالح الأفراد ذوي التوقعات العالية، كما بينت النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز والأفراد ذوي الدافعية المنخفضة للإنجاز لصالح الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز، لكن الدراسة الحالية لم تجد فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى للتفاعل بين متغير توقع الأداء والدافعية للإنجاز، وقد تم تفسير هذه النتائج في ضوء نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي ونظرية الدافعية للإنجاز.

المقدمة

التعلم بشكل عام والتعلم المدرسي أو الصفي بشكل خاص من الأمور المهمة التي لا زالت تشغل الكثير من علماء التربية وعلماء النفس على حد سواء، كان ذلك في البحث عن العوامل المؤثرة في التعلم، أو كيفية العمل على زيادته لدى الطلبة، وبالتالي زيادة تحصيلهم الأكاديمي، بعضهم اهتم بالعوامل البيئية والاجتماعية والاقتصادية المؤثرة في التعلم والبعض الآخر حاول دراسة خصائص الطلاب والمعلمين للعمل على زيادة التحصيل الأكاديمي، أما آخرون فحاولوا تطوير برامج مناسبة للمراحل العمرية المختلفة لزيادة هذا التعلم، كل هذا لأن عملية التعلم وتحصيل الطلبة من الأهداف المهمة للتربية في جميع المجتمعات وعبر العصور.

والتعلم المدرسي أو الصفي، وهو أحد أشكال التعلم، يهتم عادة بتعليم الطلبة المعارف والحقائق والمفاهيم (تعلم معرفي)، لكنه يمكن أن يمتد أيضا لتعليم العادات والمهارات (تعلم نفس حركي) وتعليم الاتجاهات والقيم (تعلم انفعالي)، لهذا فهو من الأهداف المهمة للتربية؛ لأنه يمكن أن يؤثر على اتجاهات وميول ورغبات الطلبة وبالتالي يؤثر على شخصيتهم بشكل كامل.(ملحم، ٢٠٠١).

ويرى عسكر والقنطار (٢٠٠٥)، وقطامي (١٩٨٩)، أن هناك العديد من العوامل التي تؤثر في التعلم والتعليم الصفي (التحصيل) ومن هذه العوامل: البيئة الفيزيائية للصف، خصائص المعلم الشخصية والعلمية، توافر الوسائل التعليمية، خصائص الطلاب ودافعيتهم للتعلم، مدى استخدام استراتيجيات التعلم، تنظيم البيئة الصفية.

وتعتبر خصائص المتعلمين من الأمور المهمة والتي تؤثر على التحصيل، وقد حظيت هذه الخصائص باهتمام الباحثين وذلك لمعرفة مدى تأثيرها على عملية التعلم لديهم، ومن الخصائص التي يمكن أن يكون لها تأثير على التحصيل الأكاديمي التوقعات والدافعية، ويرى نيفايد (Nevid, 2003) أن الأفراد الذين لديهم توقعات عالية لأدائهم في المستقبل يختارون المهمات التي تتحدى قدراتهم، لكن يمكن تحقيقها، كما تتصف هذه المهمات بأنها مقبولة أو مرغوبة اجتماعيا، وكذلك الأفراد ذوو الدافعية العالية للإنجاز.

وبما أن التحصيل الأكاديمي الجامعي من المهام التي تتحدى قدرات المتعلمين؛ لكن يمكن تحقيقه والوصول إليه، ويعد من المهام المرغوبة اجتماعيا على كافة الصعد؛ فإنه يمكن أن يكون لتوقع الأداء في المهام المستقبلية والدافعية للإنجاز تأثير على هذا التحصيل.

توقع الأداء في المهام المستقبلية والتحصيل الأكاديمي

التوقعات من المصطلحات النفسية التي ذكرت في العديد من النظريات، ومن أشهرها: نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي (Bandura,1986)، حيث أشار باندورا إلى أن الفرد يميل إلى تكرار السلوك الذي يتوقع أن نتائجه ستكون جيدة بالنسبة له، فالفرد يميل إلى تكرار سلوك معين ضمن موقف معين؛ لأنه يتوقع أن هذا السلوك سيؤدي إلى نتائج إيجابية في مثل هذا

الموقف، كما أشار إلى نوع آخر من التوقعات، وهو توقع الفعالية، وهو عبارة عن التنبؤات التي يقوم بها الفرد حول قدراته وإمكاناته في تحقيق وإنجاز المهمات التي هو بصدد القيام بها، والأفراد الذين لديهم توقع فعالية عالية يتصفون بأنهم يقبلون التحدي ويحاولون دائما إنجاز ما اختاروا من عمل.(Nevid, 2003) .

ويتصف الأفراد ذوو توقع فعالية الأداء العالية الذات بأنهم أشخاص لديهم القدرة على مواجهة الضغوط النفسية، وأنهم ينظرون إلى هذه المواقف على أنها مواقف ذات طبيعة تحد، وهي المواقف التي يفضلون مواجهتها والتعامل معها، بعكس الأفراد ذوي توقع فعالية الأداء المنخفضة الذين يتجنبون هذه المواقف ويعتبرونها مهددة لذواتهم وبالتالي يختارون الأهداف سهلة التحقيق، وتجدر الإشارة هنا إلى أنه يمكن زيادة التوقعات الإيجابية لفعالية الأداء عن طريق اختيار المهمات التي تتسق مع ميول ورغبات الفرد؛ لأن الرغبة والميل يجعلان الفرد مهتما بالمهمة التي هو بصدد التعامل معها، أيضا البدء بالأهداف البسيطة والقابلة للتحقيق من أجل زيادة ثقة الفرد بنفسه، ولأن النجاح يولد النجاح. (Bandura, 1991, 1997), (Shiffman et al., 2000)

والتوقعات من العوامل المعرفية التي تشير إلى التنبؤات التي يمكن أن يجريها الفرد حول نتائج سلوكه؛ لهذا فهي توجه خياراته وتؤثر على قدراته؛ أي أن الفرد الذي يتوقع فشله في أداء مهمة ما قد يفشل في أداء هذا العمل بالرغم من أن قدراته قد تسمح له بالنجاح بهذا العمل.(Mischel,1993).

وهذا يتفق مع وجهة نظر التنبؤات المحققة لذاتها (Self-Fulfilling Prophecy)، والتي تشير إلى أن فكرة الفرد وتوقعاته عن نفسه أو عن الآخرين تجعله يعمل على تحقيق هذه التوقعات والأفكار بغض النظر عما هو موجود في الواقع، فالمعلم الذي يتوقع من تلاميذه أنهم لن يعملوا بشكل جيد في الامتحان يحول هذا التوقع إلى تلاميذه ويجعلهم يتوقعون القليل من أنفسهم؛ لهذا لا يبذلون الجهد في تحقيق المطلوب منهم مما يؤدي إلى أن يكون أداؤهم أقل من المستوى، (Jussim & Eccles,1992).

والتنبؤات المحققة لذاتها أيضا تعمل عند إعطاء المعلمين والآباء معلومات عن مستوى ذكاء أطفالهم، فعند إعطائهم معلومات بأن مستويات ذكاء أطفالهم منخفضة عادة ما يفقد الآباء والمعلمون الاهتمام بتعليم أطفالهم أو يضعون لهم مهمات ضعيفة المستوى، الأمر الذي يؤدي إلى استسلام هؤلاء الأطفال، وبالتالي يصبحون ضعيفي التحصيل، (Nevid,2003).

والتوقعات أيضاً لها أهمية في ظهور بعض الفروق الجذرية بين الذكور والإناث في القدرات الأكاديمية، فبالرغم من أن الإناث يظهرن نفس القدر من المثابرة والعزم في أداء المهمات كما الذكور، إلا أن أداءهن في مهام الرياضيات عادة ما يكون أقل؛ وذلك لأن هذه المهام يراها المجتمع على أنها مهام ذكورية وليست أنثوية، ولا يتوقع من الإناث التحصيل فيها،

(Golombok & Fivush, 1995).

وقد أشارت دراسة ديسريشارد وكوبتز (Desrichard & Kopetz, 2005), إلى أن توقعات الأفراد لأدائهم في مهمات الذاكرة أكثر أهمية من العمر نفسه، فقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الأفراد الأكبر عمرا يكون أداؤهم قويا في مهمات الذاكرة إذا لم يعطوا تعليمات تفيد أن هذه المهمات هي لاختبار ذاكرتهم ؛ أي أن توقع الأداء له تأثير على الأداء الفعلي في أي مهمة معطاة.

إلا أن بيو (Bui, 2002) يشير إلى أن العلاقة بين التوقعات والتحصيل علاقة تبادلية عكسية، فقد دلت نتائج دراسته على أنه في المراحل (٨-١٠) كانت العلاقة المتجهة من التحصيل للتوقعات متوسطة وإيجابية، إلا أنها أقوى من العلاقة المتجهة من التوقعات للتحصيل، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أنه في المراحل (١٠-١٢) كانت كلتا العلاقتين متساوية وضعيفة.

ويرى مارشال وبراون (Marshall & Brown, 2004) أن العلاقة بين التحصيل والتوقعات ليست خطية عند الأخذ بعين الاعتبار صعوبة المهمة، ودلت نتائج دراسته على أن التوقعات لها علاقة قوية بالأداء في المهمات الصعبة أكثر منها في المهمات السهلة، وأن التوقعات المنخفضة تنتج مستويات منخفضة من الأداء، بينما التوقعات العالية والمتوسطة لها نفس الفوائد على الأداء.

وقد أشارت دراسة ثرولود وسارازن ومارتنك وجوليت (Trouilloud, Sarrazin, Martinek &Guillet, 2002) إلى أن توقعات المعلمين ليس لها تأثير التنبؤات المحققة لذاتها على أداء الطلاب، وإنما تتنبأ بقوة بأدائهم وذلك لأنها دقيقة وصحيحة ؛ أي أن المعلمين يقومون بتقييم دقيق لقدرات الطلاب ولا يكون هناك تحيز في أحكام المعلمين حسب توقعاتهم، كما أظهرت النتائج دور إدراك قدرة الطالب في عملية تشكيل توقعات المعلم.

مما سبق يتضح دور التوقعات في أداء الفرد، سواء في الحياة اليومية أو في التعلم الرسمي، أي التحصيل، لكن هذه العلاقة لا زالت غير واضحة وبحاجة إلى المزيد من الدراسات.

الدافعية للإنجاز والتحصيل الأكاديمي

تعرف الدافعية بشكل عام بأنها مجموعة من الشروط التي تسهل وتساعد على استمرار النمط السلوكي والتعلم، أما دافعية الإنجاز فتشير إلى رغبة الفرد في النجاح وتجنب الفشل، ويعتبر ماكللاند (McClelland) أول من تحدث عن هذا المفهوم وقياسه عن طريق اختبار تفهم الموضوع The Thematic Apperception test (TAT)، كما أضاف أتكنسون عنصر الخوف من الفشل كون الفرد قد يكون مدفوعا للحصول على النجاح أو تجنب الفشل. (قطامي، ١٩٨٩ ؛ عسكر والقنطار، ٢٠٠٥).

وتشير دراسة إليوت وشيلدون (Elliot & Shildon, 1997) في مجال الدافعية للإنجاز إلى أن الطلاب

الـذين لـديهم مسـتويات منخفضـة مـن تجنـب الفشـل ومستويات عالية من الدافعية للنجاح يكـون أداؤهـم في المـواد الدراسـية أفضـل ويظهـرون مسـتويات عاليـة مـن الاتـزان العـاطفي أكثـر مـن الطـلاب الـذين لـديهم مستويات مرتفعة من دافعية تجنب الفشل.

والأفراد الذين لديهم دافعية عالية للإنجاز عـادة ما يضعون لأنفسهم أهدافاً ذات طابع تحد، لكنها قابلـة للتحقيـق، وتعتبر الأهـداف السـهلة غـير مهمـة بالنسـبة لهم كذلك الأهداف صعبة التحقيـق. ولا ينجح هـؤلاء الأفـراد دائمـاً، لكـنهم يتخـذون مـن الفشـل نقطـة للانطلاق إلى الأمام مجددا، على عكس الأفراد الـذين يضـعون لأنفسـهم أهـدافا سـهلة التحقيـق، وبـذلك يتجنبون الفشل أو أهدافاً صعبة جدا بحيث لا يلـومهم أحد عند الفشل في تحقيقها (Nevid,2003).

وفي دراسـة بريكـل، وهـولنج وفـوك (Preckel, Holling & Vock, 2006)، والتي كان الهدف منها بحث دور كل من الحاجة إلى المعرفة ودافعية الإنجاز والضـمير لـدى الطـلاب ضـعاف التحصـيل، أظهـرت نتائجهـا أن هنـاك فروقـا بـين الطـلاب ذوي التحصـيل الأكـاديمي والطلاب ضعاف التحصيل في الدافعية للإنجاز؛ أي أن الطلاب ضعاف التحصيل كانـت دافعيـة الإنجـاز لـديهم منخفضة.

وعـادة مـا يكـون الطـلاب مـدفوعين بـدوافع داخليـة أو خارجيـة للإنجـاز، فـالطلاب المـدفوعون بدوافع داخلية يضعون لأنفسهم أهدافاً تعلمية ويجـدون الاتـزان عـن طريـق تطـوير معـرفتهم ومهـاراتهم، أمـا الطـلاب المـدفوعون بـدوافع خارجيـة فـإنهم يضـعون لأنفسـهم أهـدافاً أدائيـة مثـل الحصـول علـى العلامـات العالية، ودعم الوالدين والأساتذة، والالتحاق ببرامج الدراسـات العليـا والمنافسـة في فـرص العمـل، وقـد وجدت دراسة هـاراكويز وآخـرين، (Harackiewicz, et al., 1997) أن الطـلاب الـذين يضـعون لأنفسـهم أهـدافا أدائيـة منـذ الأيـام الأولى في الفصـل الدراسـي، مثـل أن يكونوا أفضل الطلاب في الصف، يحصلون علـى أعلـى الدرجات خلال الفصل.

أي أن الدافعية للإنجاز، سـواء كانـت داخليـة أم خارجيـة، تعتـبر مهمـة في زيـادة أداء الفـرد في العمـل الموكل إليه، وترتبط إيجابيا بالتحصيل الأكاديمي؛ لأنها تعـبر عـن حاجـة الفـرد للتميـز والحصـول علـى مراكـز متقدمة في الصف، كما تعبر عـن حاجـة الفـرد لإرضـاء الآخرين وحاجته للمنافسة المستقبلية؛ إمـا في الحصـول على عمل أو إكمال الدراسة.

مشكلة الدراسة وأهميتها

مـن خـلال اسـتعراض الأدب الخـاص بموضـوع التوقعات يبدو واضحا أن هذا المجال لا زال غير واضـح المعـالم بالنسـبة للبـاحثين، فقـد أشـارت بعـض نتـائج الدراسـات إلى أن هنـاك ارتباطـاً إيجابيـاً بـين التوقعـات والتحصيل، إلا أن بعضها أشار إلى أن التوقعات ترتبط فقط بالمهمات الصعبة والمهمات التي يعتقد الأفـراد أنهـا

مناسبة لهم ؛ لهذا أتت هذه الدراسة كمحاولة للتعرف على العلاقة التي تربط التوقعات من حيث التفاؤل والتشاؤم بالتحصيل الأكاديمي، كما أنها جمعت مع متغير توقع الأداء في المهام المستقبلية متغير دافع الإنجاز لمعرفة مقدار التفاعل بينهما وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي.

هدف الدراسة وأسئلتها

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على الفروق بين الأفراد في التحصيل، حسب متغيري توقع الأداء في المهام المستقبلية ودافع الإنجاز، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في متوسطات التحصيل الأكاديمي بين الأفراد ذوي التوقع العالي لأدائهم في المهمات المستقبلية والأفراد ذوي التوقع المنخفض لأدائهم في المهام المستقبلية؟

٢- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في متوسطات التحصيل الأكاديمي بين الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز والأفراد ذوي الدافعية المنخفضة للإنجاز؟

٣- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في متوسطات التحصيل الأكاديمي تعزى للتفاعل بين متغيري توقع الأداء في المهام المستقبلية ودافع الإنجاز؟

التعريفات الإجرائية

توقع الأداء في المهام المستقبلية

"هي المعتقدات حول قدرة الفرد على إنجاز ما هو مطلوب منه، والتي تمكنه من إجراء مجموعة من التنبؤات حول نتائج أدائه للعمل المطلوب منه". (Nevid, 2003, p. 486).

ويتحدد بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس توقع الأداء في المهام المستقبلية.

الدافعية للإنجاز

"دافع الإنجاز أو الحاجة للإنجاز هو سعي الفرد المتواصل لتحقيق النجاح والتفوق والمثابرة لإتمام ما يقوم به". (Nevid, 2003, p.308)، (قطامي، ١٩٨٩؛ عسكر والقنطار، ٢٠٠٥).

ويتحدد بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس دافع الإنجاز.

التحصيل الأكاديمي

هو معدل الطالب التراكمي للمواد التي درسها في الفصل الذي سبق إجراء الدراسة.

محددات الدراسة

تتحدد الدراسة بما يلي:

١- تتحدد الدراسة بالعينة حيث اقتصرت عينة الدراسة على طلبة جامعة آل البيت.

٢-كما تتحدد الدراسة بالخصائص السيكومترية للمقاييس المستخدمة فيها.

عينة ومجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة آل البيت المسجلين للعام الجامعي ٢٠٠٦/٢٠٠٧ في مختلف الكليات والبالغ عددهم (١١٨٠٤)، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب وطالبة، نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث، موزعين على مختلف كليات جامعة آل البيت العلمية والإنسانية، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية (Stratified random Sample)، بحيث تمثل جميع الكليات في جامعة آل البيت وجميع المستويات الدراسية.

أدوات الدراسة

من أجل تحقيق هدف الدراسة والإجابة عن أسئلتها استخدم فيها أداتان هما: مقياس توقع الأداء في المهام المستقبلية ومقياس دافع الإنجاز.

أولاً: مقياس توقع الأداء في المهام المستقبلية

لقياس توقع الأفراد لأدائهم في المهام المستقبلية، تم جمع عدد من الجمل المقترحة من مجموعة من الطلاب الجامعيين تصف توقعاتهم لأدائهم حول مهمة يتخيلونها في المستقبل، ومن هذه الجمل صيغت ستون فقرة تعكس توقع الأداء في المهام المستقبلية، بعد ذلك تم عرض هذه الفقرات على سبعة محكمين؛ للحكم على وضوح الفقرات وصياغتها اللغوية ومدى ملاءمتها لقياس توقع الفرد لأدائه في المهام المستقبلية، وقد تم تزويدهم بتعريف توقع الأداء في المهام المستقبلية، وبناء على ملاحظات المحكمين حذفت بعض الفقرات التي اتفق المحكمون على أنها مكررة، كما أعيدت صياغة بعض الفقرات حسب اقتراحات المحكمين، وبهذه الإجراءات تكون المقياس في صورته الأولية من (٥١) فقرة.

وطبق المقياس بعد ذلك على عينة تجريبية من طلبة جامعة آل البيت تكونت من (١٠٠) طالب، نصفها من الإناث والنصف الآخر من الذكور، نصفهم من الكليات العلمية والنصف الآخر من الكليات الإنسانية، ومن البيانات التي توافرت من هذه العينة استخرج معامل ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية على المقياس، ثم حذفت الفقرات التي كان معامل ارتباطها بالدرجة الكلية على المقياس أقل من (٠,٣٥) للحصول على صدق بناء عال، وبهذا الإجراء حذفت ست فقرات، وبهذا تكون المقياس في صورته النهائية من (٤٥) فقرة؛ منها (١٩) فقرة سالبة، وتكون سلم الإجابة على المقياس من خمس درجات هي: دائما وتعطى العلامة (٥)، وفي كثير من الأوقات وتعطى العلامة (٤)، وأحياناً وتعطى العلامة (٣)، وفي قليل من الأوقات وتعطى العلامة (٢)، وأبدا وتعطى العلامة (١)، وتعكس الإجابة في حالة الفقرات السالبة، وبالتالي فإن العلامة على المقياس يمكن أن تتراوح بين (٤٥-٢٢٥)، وبهذا فقد تمتع المقياس بصدق بناء.

أما عن ثبات المقياس فقد استخرج بطريقتين من خلال بيانات العينة التجريبية؛ الطريقة الأولى: طريقة

الاتساق الداخلي بدلالة الفقرة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وقد كان معامل الثبات (٠,٩٣)، والطريقة الثانية هي طريقة الثبات بالإعادة، عن طريق إعادة تطبيق الاختبار على العينة التجريبية بعد فترة أسبوعين من التطبيق الأول، وقد كان معامل الثبات بالإعادة (٠,٧٧) وهو دال إحصائيا على مستوى (α<٠,٠١). وجميع هذه الإحصائيات ملائمة لأغراض الدراسة.

ومن أجل تقسيم أفراد عينة الدراسة إلى أفراد ذوي توقع أداء عال وأفراد ذوي توقع أداء منخفض تم استخراج المئين (٥٠) من بيانات العينة التجريبية وكان يقابل العلامة (١٧٠) ؛ أي أن الأفراد الذين يحصلون على علامة (١٧٠) أو أكثر يكونون ذوي توقع عال لأدائهم، أما الأفراد الذين يحصلون على علامة أقل من (١٧٠) فيكونون أفراداً ذوي توقع منخفض لأدائهم في المهام المستقبلية.

ثانيا: مقياس دافع الإنجاز

لقياس دافع الإنجاز لدى الطلبة استخدمت الدراسة الحالية المقياس المطور من قبل سميث Smith, (1973)، والصورة الأصلية من هذا المقياس تتكون من (١٢) فقرة نصفها من الفقرات السلبية، وقد قامت الباحثة قطامي (١٩٨٩) بتعريب المقياس ومقارنة الصورة الأصلية من المقياس بالصورة المعربة عن طريق متخصصين بعلم النفس ممن يتقنون اللغة الإنجليزية، ثم عرضت الباحثة المقياس على مجموعة من المحكمين للحكم على مدى ملاءمة المقياس لقياس دافع الإنجاز بناء على التعريف المرفق مع المقياس، وبناء على آراء المحكمين حذفت فقرتان من المقياس لعدم ملاءمتهما للبيئة الأردنية ؛ بهذا أصبح المقياس يتكون من عشر فقرات، نصف هذه الفقرات سالبة، ونصفها الآخر إيجابية، ويتكون سلم الإجابة من إجابتين (نعم، لا)، تعطى الإجابة نعم علامتين وتعطى الإجابة لا علامة واحدة، ويعكس سلم الدرجات في حالة الفقرات السالبة، وبهذا تمتع بصدق ظاهري، وللتأكد من صدق المقياس تم عرضه على مجموعة من المحكمين للحكم على مدى ملاءمة المقياس لقياس دافع الإنجاز بناء على التعريف المرفق مع المقياس، وقد أجمع المحكمون على أن الفقرات تقيس دافع الإنجاز.

وقد استخرجت دلالات ثبات المقياس بطريقة الإعادة (Test-Retest)، وذلك بإعادة تطبيق الاختبار على عينة تجريبية بعد مدة خمسة أسابيع، وتم حساب معامل الارتباط بين مرتي التطبيق حيث كان (٠,٨٢). (النجداوي، ١٩٩١).

وللتأكد من ثبات المقياس استخرج ثبات المقياس عن طريق تطبيق الاختبار على عينة تجريبية مكونة من (١٠٠) طالب وطالبة، ثم إعادة التطبيق على نفس العينة بعد مدة أسبوعين، وقد كان معامل الثبات بالإعادة (٠,٨٧)، وجميع هذه الإحصاءات ملائمة لأغراض الدراسة.

بهذا يمكن أن تتراوح الدرجة الكلية على المقياس بين (١٠-٢٠)، وتعكس الدرجة (٢٠) على المقياس دافعية للإنجاز عالية بينما تعكس الدرجة (١٠) على

المقياس درجة منخفضة في الدافعية للإنجاز؛ أي أنه كلما زادت الدرجة التي يحصل عليها الفرد على المقياس زادت دافعيته للإنجاز، ومن أجل تقسيم أفراد عينة الدراسة إلى أفراد ذوي دافعية عالية للإنجاز، وأفراد ذوي دافعية منخفضة للإنجاز، استخرج المئين (٥٠) من بيانات العينة التجريبية، وقد كان المئين (٥٠) يقابل الدرجة (١٧)؛ أي أن الأفراد الذين يحصلون على العلامة (١٧) أو أعلى على مقياس دافع الإنجاز تكون دافعيتهم للإنجاز عالية، أما الأفراد الذين يحصلون على علامة أقل من (١٧) فتكون دافعيتهم للإنجاز منخفضة.

تطبيق الدراسة

بعد اختيار عينة الدراسة بالطريقة الموضحة سابقا، طبق على هذه العينة مقياس توقع الأداء في المهام المستقبلية، المطور من قبل الباحث، كما طبق عليها مقياس دافع الإنجاز، المقنن على البيئة الأردنية من قبل قطامي (١٩٨٩).

بعد إكمال عملية تطبيق المقياسين، صحح مقياس توقع الأداء في المهام المستقبلية، وذلك عن طريق إعطاء العلامة (٥) إذا كانت إجابة المفحوص دائما، والعلامة (٤) إذا كانت إجابته في كثير من الأوقات، والعلامة (٣) إذا كانت إجابته أحيانا، والعلامة (٢) إذا كانت إجابته في قليل من الأوقات، والعلامة(١) إذا كانت إجابته أبدا، بعد ذلك حسبت الدرجة الكلية على المقياس والتي كان يمكن أن تتراوح بين (٤٥-٢٢٥)، وبناء على المئين (٥٠) المستخرج من العينة التجريبية تم تقسيم أفراد عينة الدراسة إلى أفراد ذوي توقع أداء عال وبلغ عددهم (١٠٣) طالب وطالبة، وأفراد ذوي توقع أداء منخفض وبلغ عددهم (٩٣) طالبا وطالبة.

أما عن مقياس مركز دافع الإنجاز والذي تكون من (١٠) فقرات، وفيه يتكون سلم الإجابة من إجابتين هما: (نعم، لا)، وبعد عملية تطبيق المقياس على عينة الدراسة تمت عملية التصحيح بشكل يدوي وذلك عن طريق إعطاء المفحوص العلامة (٢) إذا كانت إجابته نعم والعلامة (١) إذا كانت إجابته لا، وتعكس الدرجات في حالة الفقرات السالبة، وقد كانت الفقرات السالبة هي: (٢، ٥، ٦، ٨، ١٠)، بهذا قد تتراوح العلامات على المقياس بين (١٠-٢٠)، وتعبر العلامة (١٠) عن دافعية منخفضة جداً للإنجاز، والدرجة (٢٠) تعبر عن دافعية عالية جداً للإنجاز، وعن طريق المئين (٥٠) المستخرج من بيانات العينة التجريبية تم تقسيم أفراد عينة الدراسة إلى أفراد ذوي دافعية عالية للإنجاز، وبلغ عددهم (١٣٨) طالباً وطالبة، وأفراد ذوي دافعية منخفضة للإنجاز، وبلغ عددهم (٦٢) طالبا وطالبة.

وعن طريق البيانات الأولية المرفقة مع المقاييس، تم الحصول على معلومات عن معدل الطالب التراكمي في الفصل السابق للفصل الذي أجريت فيه الدراسة.

التصميم والتحليل الإحصائي

هذه الدراسة من الدراسات الوصفية التي حاولت التعرف على الفروق بين الأفراد في التحصيل، حسب متغيري توقع الأداء في المهام المستقبلية ودافع الإنجاز ؛ أي التعرف على علاقة متغيرين مستقلين هما: توقع الأداء في المهام المستقبلية، ودافع الإنجاز، بمتغير تابع هو: التحصيل الأكاديمي، ومن أجل تحقيق هدف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، أُستخدم تحليل التباين الثنائي(٢×٢) (Tow way analysis of variance).

النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الفروق بين الأفراد في تحصيلهم الدراسي تبعا لتوقعاتهم لأدائهم في المهام المستقبلية ودافعيتهم للإنجاز.

ومن أجل تحقيق هذا الهدف والإجابة عن أسئلة الدراسة، طبق مقياس توقع الأداء في المهام المستقبلية، ومقياس دافع الإنجاز على عينة الدراسة المكونة من (٢٠٠) طالب وطالبة، والتي اختيرت بطريقة العينة العشوائية الطبقية، وبناء على أداء الأفراد على مقياس توقع الأداء في المهام المستقبلية تم تقسيمهم إلى أفراد ذوي توقع عال لأدائهم، وأفراد ذوي توقع منخفض لأدائهم، وبناء على أداء أفراد عينة الدراسة على مقياس دافع الإنجاز تم تقسيمهم إلى أفراد ذوي دافعية عالية للإنجاز، وأفراد ذوي دافعية منخفضة للإنجاز، وقد تراوح مدى معدلات الطلبة الأكاديمية بين (٥٠-٩٤) بمتوسط (٧٣,١٦) وانحراف معياري (٧,٠٧).

الجدول رقم (١). متوسطات التحصيل الأكاديمي لأفراد عينة الدراسة تبعا لمتغيري توقع الأداء في المهام المستقبلية ودافع الإنجاز

دافع الإنجاز / توقع الأداء	دافعية عالية	دافعية منخفضة	المتوسط
توقع عال	م: ٧٦,٠٣	م: ٧١,٥٦	م: ٧٤,٨٥
	ع: ٦,٥٩	ع: ٤,٨٨	ع: ٦,٤٧
	ن: ٧٦	ن: ٢٧	ن: ١٠٣
توقع منخفض	م: ٧١,٧١	م: ٧٠,٧٤	م: ٧١,٣٦
	ع: ٧,٦٠	ع: ٦,٦٨	ع: ٧,٢٦
	ن: ١٣٨	ن: ٣٥	ن: ٩٧
المجموع	م: ٧٤,٠٩	م: ٧٠,١	م: ٧٣,١٦
	ع: ٧,٣٦	ع: ٥,٩٣	ع: ٧,٠٧
	ن: ١٣٨	ن: ٦٢	ن: ٢٠٠

حيث م: المتوسط.

ع: الانحراف المعياري.

ن: عدد الأفراد.

بعد ذلك استخرجت متوسطات التحصيل الأكاديمي لأفراد عينة الدراسة تبعا لمتغيرات الدراسة: توقع الأداء في المهام المستقبلية ودافع الإنجاز، ويوضح الجدول رقم (١) متوسطات التحصيل الأكاديمي لأفراد عينة الدراسة تبعا لمتغيري توقع الأداء في المهام المستقبلية ودافع الإنجاز.

من الجدول رقم (١) يتضح أن أعلى متوسط كان (٧٦,٠٣) بانحراف معياري (٦,٥٩) وهو لأفراد عينة الدراسة ذوي الدافعية العالية وتوقع الأداء العالي، أما أقل متوسط كان (٧٠,١) بانحراف معياري (٥,٩٣) وهو لأفراد عينة الدراسة ذوي الدافعية المنخفضة.

وعند مقارنة متوسطات التحصيل الأكاديمي لأفراد عينة الدراسة حسب متغير توقع الأداء في المهام المستقبلية، يتضح من الجدول رقم (١) أن متوسط التحصيل الأكاديمي لأفراد عينة الدراسة ذوي التوقع العالي كان (٧٤,٨٥) بانحراف معياري (٦,٤٧)، بينما كان متوسط التحصيل الأكاديمي لأفراد عينة الدراسة ذوي التوقع المنخفض (٧١,٣٦) بانحراف معياري (٧,٢٦)، ويمكن ملاحظة أن هناك فرقا في متوسط التحصيل الأكاديمي لصالح أفراد عينة الدراسة ذوي التوقع العالي للأداء في المهام المستقبلية.

وعند مقارنة متوسطات التحصيل الأكاديمي لأفراد عينة الدراسة حسب متغير دافع الإنجاز، يتضح من الجدول رقم (١) أن متوسط التحصيل الأكاديمي لأفراد عينة الدراسة ذوي الدافعية العالية للإنجاز كان (٧٤,٨٥) بانحراف معياري (٦,٥٩)، بينما كان متوسط التحصيل الأكاديمي لأفراد عينة الدراسة ذوي الدافعية المنخفضة للإنجاز (٧١,٣٦) بانحراف معياري (٧,٢٦)، ويمكن ملاحظة أن هناك فرقا في متوسطات التحصيل الأكاديمي لصالح الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز.

ولاختبار فيما إذا كانت الفروق في متوسطات التحصيل الأكاديمي الوارد ذكرها في الجدول رقم (١) بين الأفراد ذوي التوقع العالي للأداء في المهام المستقبلية، والأفراد ذوي التوقع المنخفض للأداء في المهام المستقبلية، والأفراد ذوي الدافعية المرتفعة للإنجاز، والأفراد ذوي الدافعية المنخفضة للإنجاز، ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha \geq$ ٠,٠٥)، فقد تم حساب التباين الثنائي لمتغيري توقع الأداء في المهام المستقبلية ودافع الإنجاز والتفاعل بينهما، ويوضح الجدول رقم (٢) ملخصاً لنتائج تحليل التباين الثنائي لمتغيري توقع الأداء في المهام المستقبلية ودافع الإنجاز والتفاعل بينهما.

الجدول رقم (٢). ملخص نتائج تحليل التباين الثنائي لمتوسطات التحصيل الأكاديمي لأفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة (توقع الأداء في المهام المستقبلية، دافع الإنجاز والتفاعل بينهما).

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	الدلالة الإحصائية
توقع الأداء	٢٧٧,٢٥٤	١	٢٧٧,٢٥٤	٦,٠٩٣	٠,٠١٤
دافع الإنجاز	٣١١,٥٧٨	١	٣١١,٥٧٨	٦,٨٤٨	٠,٠١٠
توقع الأداء X دافع الإنجاز	١٢٩,٣٨٠	١	١٢٩,٣٨٠	٢,٨٤٣	٠,٠٩٣
الخطأ	٨٩١٨,٠٧٤	١٩٦	٤٥,٥٠٠		
المجموع الكلي	٩٩٤٦,٨٨٠	١٩٩			

من الجدول رقم(٢) يتضح أن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية في متوسطات التحصيل الأكاديمي لأفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير توقع الأداء في المهام المستقبلية، فقد بلغت قيمة (F) المحسوبة عند درجات حرية (١)، (٦,٠٩٣) وهي ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha \geq$ ٠,٠١٤)، وبالرجوع إلى جدول المتوسطات (١) فإنه يمكن القول إن هذا الفرق كان لصالح الأفراد ذوي التوقع العالي لأدائهم في المهام المستقبلية.

كما يتضح أن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية في متوسطات التحصيل الأكاديمي لأفراد عينة الدراسة تعزى لدافع الإنجاز، فقد بلغت قيمة (F) المحسوبة عند درجات حرية (١)، (٦,٨٤٨) وهي ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha \geq$ ٠,٠١٠)، وبالرجوع إلى جدول المتوسطات (١) فإنه يمكن القول إن هذا الفرق كان لصالح الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز.

وبالنسبة للتفاعل بين متغيري توقع الأداء في المهام المستقبلية ودافع الإنجاز، فقد بينت النتائج أنه لا توجد فروق في متوسطات التحصيل الأكاديمي لأفراد عينة الدراسة ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) تعزى للتفاعل بين المتغيرين، وبالرجوع إلى الجدول رقم (٢) يتضح أن قيمة (F) المحسوبة للتفاعل بين المتغيرين عند درجات حرية (١)، هي (٢,٨٤٣) ودلالتها الإحصائية (٠,٠٩٣).

مناقشة النتائج والتوصيات

حاولت الدراسة الحالية التعرف على الفروق في التحصيل الأكاديمي لدى الأفراد تبعا لمتغيري توقع الأداء في المهام المستقبلية، ودافع الإنجاز، والتفاعل بينهما، وقد بينت نتائج الدراسة أن متوسط التحصيل الأكاديمي للأفراد ذوي التوقع العالي لأدائهم في المهام المستقبلية هو (٧٤,٨٥)، وهو أعلى من متوسط التحصيل الأكاديمي للأفراد ذوي التوقع المنخفض لأدائهم في المهام المستقبلية والذي بلغ (٧١,٣٦).

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن متوسط التحصيل الأكاديمي للأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز هو (٧٤,٠٩)و وهو أعلى من متوسط التحصيل الأكاديمي للأفراد ذوي الدافعية المنخفضة للإنجاز والذي بلغ (٧٠,١).

وبالنسبة لسؤال الدراسة الأول وهو: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، في متوسط التحصيل الأكاديمي بين الأفراد ذوي التوقع العالي لأدائهم في المهام المستقبلية والأفراد ذوي التوقع المنخفض لأدائهم في المهام المستقبلية؟ فقد بينت نتائج تحليل التباين الثنائي أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠١٤)، وأن هذه الفروق لصالح الأفراد ذوي التوقع العالي لأدائهم في المهام المستقبلية؛ أي أن الأفراد ذوي التوقع العالي لأدائهم في المهام المستقبلية يكون تحصيلهم الأكاديمي أعلى من الأفراد ذوي التوقع المنخفض لأدائهم في المهام المستقبلية، وهذه النتيجة تتفق مع الافتراضات النظرية في هذا المجال.

وتشير الافتراضات النظرية في هذا المجال إلى أن الأفراد ذوي التوقع العالي لأدائهم في المهام المستقبلية هم أفراد فعالون في إنجاز المطلوب منهم، كما أنهم يواجهون الضغوط النفسية ويقبلون التحدي، وهذا ما أشار له باندورا (Bandura, 1986) ونيفايد (Nevid, 2003)، حيث إن الأفراد ذوي التوقع العالي لأدائهم في المستقبل يضعون أهدافاً ومعايير عالية تتحدى قدراتهم، لكنها قابلة للتحقيق وذات أهمية بالنسبة لهم.

كما أن هذه التوقعات تصبح نمطاً من التنبؤات المحققة لذاتها؛ أي أن الأفراد يعملون على تحقيق ما يتوقعونه، فإذا كانت توقعاتهم لقدراتهم عالية فإنهم يعملون بشكل جيد، أما إذا كانت هذه التوقعات منخفضة فإنهم يعملون على تحقيق هذه التوقعات، ويكون أداؤهم ضعيفاً حتى وإن كانت قدراتهم تسمح لهم بأكثر من ذلك. (Mischel, 1993).

لهذا فقد كان التحصيل الأكاديمي للأفراد ذوي التوقع العالي لأدائهم في المهام المستقبلية عاليا؛ لأنهم أكثر فعالية في إنجاز المطلوب منهم ويقبلون التحدي ويعتبرون التحصيل الأكاديمي من الأهداف التي تتحدى قدراتهم، لكنه أي (التحصيل الأكاديمي الجامعي) يمكن تحقيقه والوصول إليه؛ لهذا فإنهم يعملون على تحقيق ما يتوقعونه، وخصوصا أن التعليم والتحصيل الأكاديمي من الأمور المفضلة اجتماعيا لدى الطلبة أنفسهم، ولدى الأفراد المحيطين بالطالب والمهمين في حياته، أما الأفراد ذوو التوقع المنخفض لأدائهم في المهام المستقبلية فإنهم يستسلمون أمام هذا التحدي، ويعتبرونه أعلى من قدراتهم حتى ولو كان يقع ضمن هذه القدرات؛ لهذا فإن تحصيلهم الأكاديمي كان أقل من الأفراد ذوي التوقع العالي لأدائهم في المهام المستقبلية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ديسريشارد وكوبتز (Desrichard & Kopetz, 2005) ودراسة بيو

(Bui, 2002) ودراسة مارشال وبراون (Marshal & Brown, 2004)، والتي أشارت إلى وجود علاقة بين تحصيل الأفراد وتوقعاتهم لأدائهم بغض النظر عن طبيعة هذه العلاقة واتجاهها، إذ تتنبأ التوقعات العالية بالتحصيل الأكاديمي العالي.

أما عن سؤال الدراسة الثاني، وهو: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في متوسط التحصيل الأكاديمي بين الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز والأفراد ذوي الدافعية المنخفضة للإنجاز؟ فقد بينت نتائج تحليل التباين الثنائي أن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠١) لصالح الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز؛ أي أن الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز يكون تحصيلهم الأكاديمي أعلى من الأفراد ذوي الدافعية المنخفضة للإنجاز.

وتتفق هذه النتيجة مع خصائص الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز، حيث يشير قطامي (١٩٨٩) وعسكر والقنطار (٢٠٠٥) إلى أن الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز لديهم رغبة قوية في النجاح وتجنب الفشل، كما يوضح نيفايد (Nevid, 2003) أن هؤلاء يضعون لأنفسهم أهدافا ذات طبيعة تحد، لكنها قابلة للتحقيق.

وبالتالي فإن الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز يعتبرون أن التحصيل الأكاديمي، وخصوصاً الجامعي، من الأهداف التي تتحدى قدراتهم، لكنه قابل للتحقيق، وبما أنهم يعملون من خلال رغبتهم في النجاح وتجنب الفشل، فإنهم في الغالب يحاولون أن يكون تحصيلهم الأكاديمي عاليا حتى يوصفوا بصفة النجاح، كما أن لدى هؤلاء الأفراد دوافع داخلية للتحصيل، مثل تطوير المعرفة والوصول إلى حالة من الاتزان المعرفي، أو دوافع خارجية مثل إرضاء الآخرين، والمنافسة على فرص العمل؛ لهذا فإن تحصيلهم الأكاديمي يكون أفضل من الأفراد ذوي الدافعية المنخفضة للإنجاز، الذين ليس لديهم رغبة في النجاح أو حتى تجنب الفشل، وليس لديهم مثل هذه الدوافع، سواء كانت داخلية أم خارجية، ويعتبرون التحصيل الأكاديمي أعلى من قدراتهم، وأنهم لا يستطيعون منافسة الآخرين فيه؛ لهذا فإن تحصيلهم الأكاديمي يكون أقل من الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز.

اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة بريكل وهولنج وفوك (Preckel, Holling & Vock, 2006) ودراسة هاراكويز وآخرين (Harackiewicz, et al., 1997) التي أشارت إلى أن الدافعية العالية للإنجاز، سواء كانت بسبب الوصول إلى النجاح أو تجنب الفشل، وسواء كانت بدوافع داخلية أم دوافع خارجية، لها علاقة إيجابية مع التحصيل الأكاديمي.

وبالنسبة لسؤال الدراسة الثالث وهو: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في متوسط التحصيل الأكاديمي تعزى للتفاعل بين متغيري توقع الأداء في المهام المستقبلية

ودافع الإنجاز؟ فقد بينت نتائج تحليل التباين الثنائي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، فقد بلغت الدلالة الإحصائية للتفاعل بين المتغيرين (α=٠,٠٩٣)، وهذا يعني أن تأثير كل من المتغيرين لا يختلف باختلاف مستويات المتغير الآخر؛ أي أن تأثير أحدهما مستقل عن الآخر، ومن خلال مراجعة المتوسطات يبدو أن تأثير الدافعية العالية للإنجاز أكثر أهمية من متغير توقع الأداء في المهام المستقبلية في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي.

وبناء على هذه النتائج فإن الدراسة الحالية توصي بما يلي:

١- التعرف على المحددات والعوامل المؤثرة في توقع الأداء في المستقبل؛ عن طريق إجراء المزيد من الدراسات على محتوى القدرات التي يمكن أن تحدد توقع الفرد لأدائه في المهام المستقبلية، واتجاه العلاقة التي تربط بين التحصيل الأكاديمي والتوقعات.

٢- عقد ورش عمل ودورات تدريبية للعاملين في مجال التربية والتعليم لتدريبهم على كيفية تطوير الدافعية للإنجاز من خلال تعريفهم على مصادر الدافعية للإنجاز، سواء كانت داخلية أم خارجية، رغبة في النجاح أو تجنبا للفشل.

٣- تدريب الطلبة على زيادة التوقعات الايجابية لأدائهم في المستقبل، من خلال تدريبهم على وضع أهداف تتحدى قدراتهم، وتتناسب معها ليمروا بخبرات نجاح، عن طريق بناء عدد من البرامج التنموية التي تعمل على زيادة قدرة الفرد على توقع النتائج الإيجابية لأدائه في المهام اللاحقة وزيادة دافعيته للإنجاز؛ لأن زيادة مثل هذه القدرات له تأثير إيجابي في توليد النجاح لديه.

٤- إجراء دراسات تطورية لرصد التغيرات النمائية في أعمار مختلفة للتعرف على كيفية تطور التوقعات والدافعية للإنجاز.

المراجع

المراجع العربية

عسكر، علي والقنطار، فايز. *مدخل إلى علم النفس التربوي: التربية من منظور نفسي*. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ٢٠٠٥.

قطامي، يوسف. *سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي*. الأردن، عمان: دار الشروق، ١٩٨٩.

ملحم، سامي محمد. *سيكولوجية التعلم والتعليم: الأسس النظرية والتطبيقية*. الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ٢٠٠١.

النجداوي، حمود. *أثر دافع الإنجاز ومفهوم الذات الأكاديمي وموقع الضبط على الدوافع المدرسية لدى طلاب الصف التاسع في مدينة عمان*. رسالة ماجستير غير منشورة، عمان: الجامعة الأردنية، ١٩٩١.

المراجع الأجنبية

Bandura, A. *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.

Bandura, A. "Human agency: The rhetoric and the reality". *American Psychologist,* 44, (1991), 157-162.

Bandura, A. *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: Freeman, 1997.

Bui, Khanh. "Educational Expectations and Academic Achievement among Middle and High School Students". *Education*, Vol 127, No 3, (2002), 328-331.

Desrichard, Olivier & Kopetz Catalina. "A threat in the elder: The impact of task-instructions, self-efficacy and performance in the elderly". *European Journal of Social Psychology*, 35, (2005), 537-552.

Elliot, A. J., & Sheldon, K. M. "Avoidance Achievement Motivation: A personal Goals Analysis". *Journal of Personality and Social Psychology,* 73, (1997), 171-185.

Golombok, Susan & Fivush, Robyn. *Gender Development* (2nd Ed.). Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

Jussim, L., & Eccles, J. S. "Teacher expectations ll: Construction and reflection of student achievement". *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, (1992), 947-961.

Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Carter, S. M., Lehto, A. T., &Elliot, A. J. "Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade". *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, (1997), 1284-1295.

Marshall, Margaret A. & Brown Jonathon D. "Expectations and Realizations: The Role of Expectations in Achievement Settings". *Motivation and Emotion,* vol 28, No 4 (2004), 347-361.

Mischel, W. *Introduction to personality.* (5th Ed.) Forth Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich, 1993.

Nevid, Jeffrey S. *Psychology: Concepts and Applications.* Boston: Houghton Mifflin Company, 2003.

Preckel, Franiz, Holling, Heinz, & Vock Miriam. "Academic Underachievement: Relationship with Cognitive Motivation, Achievement Motivation, and Conscientiousness". *Psychology in School,* Vol 43,(3), (2006), 401-411.

Shiffman, S. Balabanis, M. H., Paty, J. A., Engberg, J., Gwaltney, C. J., Liu, K. S., et al. "Dynamic effects of self-efficacy on smoking laps and relapse". *Health Psychology,* 19, (2000), 315-323.

Smith, J. M.: "A Qunck Measure of Achievement Motivation", *Br. Soc. Clin. Psych.* Vol 12, (1973).

Trouilloud, David O., Sarrazin, Philippe G., Martinek, Thomas J., & Guillet, Emma. "the influence of teacher expectations on student achievement in physical education classes: Pygmalion revisited". *European Journal of Psychology,* 32, (2002), 591-607.

The role of performance expectations in future and achievement motivation in academic achievement among Al- Bayt university students'

Ziad Khamis El-Tah
Assistant Professor, Dep. Of Educational administration, College of Educational sciences.
Al-Albeit University, Almafraq, Jordan

(Received 20/4/1429H; accepted for publication 30/10/1431H.)

Key words: performance expectations, achievement motivation and academic achievement.

Abstract. The purpose of this study was to investigate the differences between individuals in their academic achievement due to the expectations of their performance in future tasks and their achievement motivation. Data for this study were collected from a stratified random sample consisted of (200) student at Al al-Bayt university; half of them male and the other half is female, present all the college and all the academic levels. Through using the scale of expectations of performance in future tasks and achievement motivation scale, data collected. Two way analyses of variance revealed a significant of expectations of performance in future tasks and achievement motivation, in favor of high expectations of performance and high achievement motivation, however no significant interaction effect has been revealed. The results were discussed in the light of social cognitive theory and achievement motivation theory.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٢٨٥-٣١٠، الرياض (٢٠١٢م/١٤٣٣هـ)

التصورات الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية لدى أعضاء هيئة التدريس بأقسام الفيزياء في بعض الجامعات السعودية والأردنية[1]

فهد بن سليمان الشايع* و سليمان أحمد القادري**

* أستاذ التربية العلمية المشارك، كلية التربية ، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية

** أستاذ التربية العلمية المشارك، كلية العلوم التربوية ، جامعة آل البيت، المملكة الأردنية الهاشمية

(قدم للنشر في ١٤٣٢/٣/٢٧هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣٢/٩/١٥هـ)

الكلمات المفتاحية: التصورات الإبستمولوجية، تعلم المفاهيم الفيزيائية، أعضاء هيئة التدريس، الجامعات السعودية، الجامعات الأردنية.

ملخص الملخص. هدف هذا البحث إلى تقصي التصورات الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية لدى أعضاء هيئة التدريس في أقسام الفيزياء في بعض الجامعات السعودية والأردنية، وبيان مدى اختلاف تلك التصورات باختلاف بلد الجامعة الذي يعمل به عضو هيئة التدريس. ولتحقيق ذلك اُستخدمت أداتان، تمثلت الأولى في استبيان تألف من عشرين فقرة طوره الباحثان لهذه الغاية، وتمثلت الثانية بصحيفة مقابلة موجهة تألفت من خمسة أسئلة، وتم التحقق من صدقهما وثباتهما. وطبقت الدراسة على ٤٦ عضو هيئة تدريس بأقسام الفيزياء، منهم (٢٧) عضو هيئة تدريس يعملون في ثلاث جامعات سعودية حكومية، و(١٩) عضو هيئة تدريس يعملون في ثلاث جامعات أردنية حكومية.

وقد أظهرت نتائج الاستبيان أن مستوى دقة التصورات الإبستمولوجية لأعضاء هيئة التدريس- عينة البحث- كانت منخفضة بشكل إجمالي، كما أظهرت النتائج أن أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية المشاركين في البحث يملكون (١١) تصوراً إبستمولوجياً أكثر دقة من نظرائهم في الجامعات الأردنية، في حين أشارت النتائج إلى أن أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية المشاركين في البحث يملكون (٩) تصورات إبستمولوجية أكثر دقة لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية من نظرائهم في الجامعات السعودية. أما نتائج المقابلة فقد أظهرت أن أفراد البحث بشكل إجمالي يملكون تصورات إبستمولوجية أكثر دقة لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية من النتائج التي أشارت إليها نتائج الاستبيان. وفي ضوء نتائج البحث تم تقديم جملة من التوصيات ذات الصلة بالموضوع.

(١) هذا البحث ممول من مركز بحوث كلية التربية بجامعة الملك سعود.

المقدمـــــــة

يواجـه المتعلمـون صـعوبات في اسـتيعاب المفـاهيم الفيزيائية لجملة من الأسباب ، منها: ما يتصل بطبيعة المفـاهيم الفيزيائيـة الـتي تتسـم بالصـعوبة المتأصـلة (العـرفج، ٢٠٠٤؛ القـادري، ٢٠٠٥؛ طنـوس، ٢٠١١)، ومنهـا: ما يتصـل بطبيعـة المتعلم من حيث تـدني ملاءمتهـا لمسـتوى نمـوه الـذهني، وتواضـع منهجيات التفكير الحاصلة لديه، وشيوع أنماط الفهم الخطأ في المفاهيم الفيزيائية عنده، ومنها ما يتصل بالبيئة الخارجيـة للمـتعلم المتمثلـة بأسـاليب تـدريس يسـيطر عليها نمـط الإلقـاء والـتلقين، والتركيـز على المعالجات الرياضـية دون الاهتمـام بالمعالجـات المفاهيميـة (الحـديثي، ١٤١٥هـ؛ القـادري، ١٩٩٧؛ القـادري، ٢٠٠٥). ولقد ترتب على هذا الوضع جملة من النتائج في مجال التربية الفيزيائية، منهـا: تزايـد نفـور المتعلمين من دراسة الفيزياء، وتـدني تحصيلهم فيهـا (الحبيشـي، ١٤٢٦هـ؛ الزعـانين وشـتات، ٢٠٠٢؛ طنـوس، ٢٠١١)، إضـافة إلى امـتلاكهم لمعرفـة فيزيائيـة مجـزأة (Bloom,1992).

وهـذا الوضـع للتربيـة الفيزيائيـة يتنـافى مـع أهـدافها التي تسـعى أساسـاً إلى تثقيـف المتعلمين علميـاً وتقنيـاً؛ لاتخـاذ القـرارات اليوميـة مـن منظـور علمـي (Trowbrighe, Bybee, & Powell, 2001) والمشـاركة في الإنتاجيـة الاقتصـادية، حيـث إن المجـال الاقتصـادي في هذا العصر اتجه نحو اقتصاد المعرفة الذي يبنى من خلال تأسيس مجتمع المعرفة، وهـذا الوضـع يتطلـب أن تسير مواجهته على أسس علمية، مـن خـلال تطـوير قـدرات المـتعلمين علـى التـدليل العقلـي (Reasoning)، وعلـى بنـاء الفهـم الـدقيق للمفـاهيم العلميـة والفيزيائيـة علـى وجه التحديد (Hogan & Maglienti, 2001) .

وقـد أكـدت عـدد مـن الدراسـات أن تعلـم وتعلـيم المفاهيم العلمية والتطور المفاهيمي لـدى المتعلمين يعـد مـن أولويـات البحـوث في تعلـيم العلـوم؛ إذ حصـلت علـى درجـة أولويـة عاليـة في المملكـة العربيـة السـعودية حسب ما توصلت إليه دراسة مركز التميز البحثي في تطـوير تعلـيم العلـوم والرياضـيات (١٤٣١هـ)، كمـا توصلت إلى النتيجة ذاتها دراسة الشمراني (١٤٣٢هـ). في حـين أشـارت دراسـة الشـايع (١٤٢٨هـ) إلى أن الدراسـات المسـتهدفة لأعضـاء هيئـة التـدريس في الجامعـات متدنيـة، إذا قورنـت بالدراسـات المسـتهدفة لمعلمي التعليم العام.

وجـدير بالـذكر أنـه في ضـوء تعـدد وجهـات النظـر المتعلقـة بطبيعـة تعلـم المفـاهيم الفيزيائيـة، أصـبح مـن الضروري دراسة طبيعة تلك المفاهيم وطرق الوصـول إليهـا، وطـرق تعليمهـا وتعلمهـا؛ سـعياً للوصـول إلى مـنهج يقـود إلى فهـم مشـترك لطبيعـة تلـك المفـاهيم، ولطرق تعلمها وتعليمها (القـادري، ٢٠٠٤م). وهـذا يؤكـد علـى أهميـة بحـث هـذا الموضـوع مـن منظـور إبستمولوجي.

لقـد تغـيرت النظـرة الإبسـتمولوجية للمفهـوم

الفيزيائي وطرق تعلمه، وذلك بعد ظهور المدرسة البنائية في التعلم، والتي تقوم على افتراضين رئيسين، أولهما: أن المتعلم يبني تعلمه بنفسه من خلال تفاعله مع بيئة التعلم المحيطة به. والافتراض الثاني: يتمثل في رؤية المعرفة بأنها عملية تكيفية تحدث من خلال تنظيم الفرد للخبرات التي يتفاعل معها، وهذان المرتكزان شكلا معالم الإبستمولوجيا الشخصية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية.

وتتمثل الإبستمولوجيا الشخصية للفرد في نظام اعتقادي لبنية المعرفة، ومصدرها، وضبطها أو مراقبتها، وسرعة اكتسابها؛ ومن هذا المنطلق فإن المدرس الذي يحمل فهماً إبستمولوجياً قاصراً بهذه الأبعاد يعتقد غالبا بأن المفاهيم الفيزيائية بسيطة وواضحة ومحددة ومطلقة وغير قابلة للتغيير، وأن هذه المفاهيم يتم تعلمها بسرعة من الكتب المقررة أو من العروض المقدمة في القاعات التدريسية، أو أنها غير قابلة للتعلم، وأن قابلية التعلم فطرية، كما يرون أن دور المختبر يتمثل بشكل رئيس في التحقق من صحة المفاهيم العلمية، وأن الاختبارات تهدف إلى التحقق من مستوى فهم الطلبة لتلك المفاهيم. أمّا المدرس الذي يحمل إبستمولوجيا مبنية على أفكار المدرسة البنائية في التعلم في الأبعاد المشار إليها سابقاً، فيعتقد بأن المعرفة مركبة ونسبية ومكتسبة وغير مؤكدة، وقابلة للتجديد والتطوير المستمر، في ضوء تفاعل المتعلم مع البيئة بنشاط وحيوية، ومن ثم فإن للمتعلمين الحرية في تطوير النماذج واختبار صحتها، وبناء مفاهيمهم العلمية وتدقيقها (القادري، ٢٠٠٩؛ Schommer, 1990)، وأن دور مختبر العلوم يتمثل في الاكتشاف إضافة إلى التحقق من صحة المفاهيم العلمية. وأن أساليب التقويم تهدف إلى تطوير مستوى فهم الطلبة للمفاهيم العلمية فضلاً عن دورها في التحقق من مستوى ذلك الفهم.

وبذلك يتضح أن النظرة الإبستمولوجية التقليدية تسند الطرق التقليدية في التعليم، في حين أن النظرة الإبستمولوجية الدقيقة تسند النموذج البنائي في التعلم (المومني، ٢٠٠٢)، وهو نموذج يؤكد على أن الوسائل الرئيسة المتوافرة للمتعلم هي حواسه، إذ فيها يتفاعل الفرد بما يملكه من خبرات ومعتقدات ومنهجيات وأطر تفسيرية مع البيئة المحيطة به (Lorsbach & Tobin,1997).

وجدير بالذكر أن نتائج عدد من الدراسات التي أجريت في هذا المجال أظهرت أن إبستمولجيا المدرس تؤثر في إستراتيجيات تدريسه التي يستخدمها، وفي جهوده لتكييف المنهج، واستخدامه للكتب المقررة، وإدراكه للتصورات البديلة للمفاهيم العلمية المحتملة لدى طلبته (Phan, 2006; Hashweh, 2006; Many, Howard & Hoge, 2002).

ويشير لسنج و البي (Lising & Elby, 2004) إلى أن الاهتمام بالإبستمولوجيا في التربية الفيزيائية يأتي من فكرتين هما: أن إبستمولوجيا الطلبة للتعلم تؤثر في تعلمهم للمفاهيم الفيزيائية، في حين أن إبستمولوجيا

المدرس للتعلم تؤثر في توجيه ممارساته التدريسية.

وقد بيّنت بعض نتائج الأبحاث في مجال التدريس وجود أثر لمعتقدات المدرسين الإبستمولوجية في ممارساتهم التدريسية، إذ أظهرت نتائج الأبحاث وجود علاقة بين معتقدات المدرسين الإبستمولوجية واستخدام أفكار التجديد التربوي في الممارسات الصفية (Fitzgerald , 2006).

وبمراجعة الأدب التربوي؛ يلاحظ قلة الأبحاث التي تناولت هذا الموضوع على المستوى الجامعي، بينما استقطب هذا الموضوع دراسات عدة على مستوى التعليم العام، منها: دراسة أردندو وتوسينسكي (Arredondo & Tucinski, 1996) التي هدفت إلى بحث العلاقة بين المعتقدات الإبستمولوجية وجهود التجديد المدرسي، حيث جمعت البيانات من (١٢٦) فرد من سانتياقو/تشيللي، ومن منطقة ميسوري بأمريكا باستخدام الاستبيان. وأظهرت نتائج الدراسة أن معتقدات المربين الإبستمولوجية لم تتغير؛ لانخراطهم في مشاريع التجديد التربوي. كما بيّنت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التصورات الإبستمولوجية بين المعلمين والمديرين بسبب انخراطهم في جهود التجديد المدرسي. وأشارت النتائج كذلك إلى وجود اختلاف في التصورات الإبستمولوجية بين المربين في تشيللي وبين نظرائهم من ميسوري.

وقام ماني وهاورد وهوج (Many, Howard & Hoge, 2002) بدراسة بحثت في التصورات الإبستمولوجية للمعلمين قبل الخدمة، وقد أظهرت نتائجها أن التدريب أحدث تغيراً في التصورات الإبستمولوجية لأفراد البحث؛ مما يشير إلى أن المعتقدات الإبستمولوجية قابلة للتغيير، كما أشارت نتائجها إلى أهميّة البحث المتعلق بالتصورات الإبستمولوجية لطبيعة العلم والتعلم الحاصل عند المعلمين قبل الخدمة بالنسبة لبرامج إعداد المعلمين.

وأجريت عدد من الدراسات التي تناولت التصورات الإبستمولوجية لمعلمي العلوم في التعليم العام، حيث أجرى حشوة (Hashweh, 2006) دراسة هدفت إلى تحديد نسبة معلمي العلوم الفلسطينيين الذين يحملون معتقدات تتصل بالمعرفة، وتتسق مع مبادئ الإبستمولوجية للتربية العلمية، وتحديد العوامل المؤثرة في هذه المعتقدات، حيث طبقت الدراسة على (٩١) معلماً للعلوم، وأظهرت نتائجها أن نسبة صغيرة من المستجيبين يحملون تصورات إبستمولوجية تطابق أفكار التربية العلمية (٢٥٪ للمعتقدات المتعلقة بالتعلم، و٩٪ للمعتقدات المتصلة بالمعرفة العلمية)، كما أظهرت نتائجها عدم ارتباط هذه المعتقدات بمدة دراسة معلمي العلوم أو بتخصصاتهم العلمية، أو بخبراتهم التدريسية، أو بمستوى المرحلة التي يدرّسونها.

كما أجرى القادري والمومني وقبلان (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى كشف التصورات الإبستمولوجية لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى، وعلاقتها بمستوى خبرتهم التدريسية. وقد طبق الاستبيان على

عينة تألفت من (٦٥) معلمة للصفوف الثلاثة الأولى في العاصمة عمان بالأردن. وأظهرت نتائج الدراسة شيوع عدد من التصورات الإبستمولوجية التقليدية لتعلم وتعليم المفاهيم العلمية لدى عينة الدراسة، كما أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائياً للتصورات الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم العلمية لدى عينة الدراسة تعزى لمستوى خبرتهن التدريسية سوى في دور الكتاب المدرسي المقرر لصالح ذوي الخبرة الطويلة.

وقام نيسين وزملاؤه (Niessen et al., 2008) بدراسة في ألمانيا هدفت إلى كشف التصورات الإبستمولوجية للمعلمين، وعلاقتها بطول الخبرة التدريسية، وقد أظهرت نتائجها أن طول الخبرة التدريسية للمعلمين لم تؤثر في تصوراتهم الإبستمولوجية.

كما أجرى كل من يلماز- توزونا وتوبكب (Yilmaz-Tuzuna & Topcub, 2008) دراسة هدفت إلى كشف العلاقة بين المعتقدات الإبستمولوجية لمعلمي العلوم في المرحلة الابتدائية قبل الخدمة وبين التصورات الإبستمولوجية للبيئة المحلية المحيطة بهم. وطبقت الدراسة على ٤٢٩ طالب وطالبة مسجلين في خمس جامعات تركية رسمية حكومية، موزعة في مواقع مختلفة من تركيا. وأظهرت نتائج التحليل العاملي وجود أربعة عوامل مؤثرة في استبيان شومر للتصورات الإبستولوجية وهي: القابلية للتعلم، وبساطة المعرفة، وحتميتها، وسلطويتها. كما أظهرت النتائج أن التصورات الإبستمولوجية لمعلمي العلوم قبل الخدمة تتأثر بالثقافة التركية، إذ تطورت تصورات إبستمولوجية دقيقة لديهم في بعض الأبعاد، مثل بدائية المعرفة، وتصورات إبستمولوجية غير دقيقة لديهم في أبعاد أخرى مثل بساطة المعرفة وحتميتها. كما أظهرت نتائج الدراسة أن معلمي العلوم عند تدريسهم العلوم بطريقة التمركز حول الطالب، يعتقدون أن التدريس يكون ناجحاً فقط عندما يحفظ طلبتهم المفاهيم والحقائق العلمية.

أما على مستوى التعليم الجامعي، فقد أجرى كل من فريقي وربيرس- هيلمن (Fruge & Rpers-Huilman, 2008) دراسة هدفت إلى كشف أثر تشابه المعتقدات الإبستمولوجية لتعلم العلوم بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة بالجامعة في تفسير الطلبة لخبراتهم الصفية وفي اندماجهم في المجتمع العلمي للجامعة. وطبقت الدراسة على ٢٨ طالباً ومدرساً واحداً في كلية بايو في أمريكا. وأظهرت نتائجها أن التشابه في التصورات الإبستمولوجية للتعلم تؤثر في تفسير الطلبة لخبراتهم الصفية، وفي اندماجهم في المجتمع العلمي، إذ بيّنت النتائج أن الطلبة الذين يملكون تشابها كبيرا في تصوراتهم الإبستمولوجية للتعلم أكثر تحملا لمسؤولية تعلّمهم، حيث يتصورون أنهم يتحملون مسؤولية الصعوبة التي يواجهونها في الاختبارات، في حين أن نظراءهم من الطلبة الذين يملكون تشابها منخفض المستوى في التصورات الإبستمولوجية لتعلم العلوم

يبدون أقل تحملا لمسؤولية تعلّمهم، إذ يعزون الصعوبات التي تواجههم في تأدية الاختبارات إلى إستراتيجيات القياس المستخدمة. كما أشارت النتائج إلى ارتفاع مستوى الاندماج العلمي للطلبة في الجامعة بارتفاع مستوى تشابه التصورات الإبستمولوجية للتعلم بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس.

وقام بها كل من ليانغ ولي وتساي (Liang, Lee & Tsai, 2010) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين المعتقدات الإبستمولوجية العلمية وأساليب التعلم لدى طلاب العلوم في الجامعات التايوانية، وأظهرت نتائجها وجود علاقة بين أساليب تعليم العلوم والمعتقدات الإبستمولوجية التي يحملها الطلاب إذ إن ذلك يؤكد على أهمية تملك أعضاء هيئة التدريس لتصورات إبستمولوجية دقيقة؛ لنقلها إلى طلابهم أثناء تدريسهم.

مشكلة البحث

يتضح من استعراض الدراسات السابقة أن التصورات الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم العلمية الحاصلة لدى المدرسين تؤثر في ممارساتهم التدريسية، كما يتضح من ذلك وجود ندرة في البحوث المتعلقة بالتصورات الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم العلمية على وجه العموم، وبتلك المتصلة بالمفاهيم الفيزيائية وأعضاء هيئة التدريس بأقسام الفيزياء في المرحلة الجامعية على وجه الخصوص، حيث لم يجد الباحثان دراسات عربية أو أجنبية تناولت هذا الموضوع بالتحديد؛ على الرغم من أهميته في تدريس المفاهيم الفيزيائية، وهو ما يظهر أهمية إجراء مثل هذا البحث. كما أن بحث هذا الموضوع من منظور مقارن بين أعضاء هيئة التدريس في دولتين مختلفتين يعطي بعداً جديداً لمحاولة تقصي دقة هذه التصورات مع اختلاف الدولة التي يعمل فيها عضو هيئة التدريس.

تمثلت مشكلة البحث في محاولة تقصي التصورات الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية لدى أعضاء هيئة التدريس بأقسام الفيزياء في عدد من الجامعات السعودية، وهي: جامعة الملك سعود وجامعة الملك عبدالعزيز وجامعة الملك خالد، بالإضافة إلى عدد من الجامعات الأردنية، وهي: جامعة آل البيت، وجامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية، والجامعة الهاشمية.

أسئلة البحث

هدف هذا البحث إلى الإجابة عن السؤالين التاليين:

١- ما دقة التصورات الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية لدى أعضاء هيئة التدريس الممثلين لعينة البحث؟

٢- هل تختلف متوسطات تقدير أعضاء هيئة التدريس عينة البحث لتصوراتهم الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية باختلاف بلد الجامعة التي يعملون فيها (السعودية، الأردن)؟

هدف البحث

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن طبيعة التصورات الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية لأعضاء هيئة التدريس بأقسام الفيزياء في المملكة العربية السعودية والمملكة الأردنية الهاشيمة، ودراسة علاقة بلد الجامعة التي يعمل فيها عضو هيئة التدريس (السعودية، الأردن) في طبيعة تلك التصورات.

أهمّية البحث

تنبع أهمية هذا البحث من الدور المهم للتصورات الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية في توجيه الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس، إذ إن امتلاكهم لتصورات إبستمولوجية دقيقة لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية تمكّنهم من تدقيق أنشطتهم وممارساتهم التدريسية، والتعامل مع المستجدات العلمية والتقنية بمعايير دقيقة، بحيث تنعكس على طلبتهم في تعلمهم للمفاهيم الفيزيائية.

ويمكن لنتائج هذا البحث أن تساعد العاملين في الميدان التربوي على كشف التصورات الإبستمولوجية الشائعة لدى أعضاء هيئة التدريس بأقسام الفيزياء؛ لأخذها في الحسبان عند تطوير وتصميم البرامج التدريبية لهم أثناء الخدمة، وعند تطوير الخطط والمناهج الدراسية؛ سعياً لتطوير التعليم والتعلم في أقسام الفيزياء، وتجويد مخرجاتها.

وتأتي أهمية هذا البحث أيضا من ندرة البحوث التي أجريت في مجال التصورات الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية، إذ لم يحظ هذا الموضوع باهتمام كاف من الباحثين في الوطن العربي -حسب علم الباحثين- على الرغم من أهميته في تجويد التربية الفيزيائية.

كما تنبع أهمّية هذا البحث من كونه الوحيد - حسب علم الباحثين- الذي أجري على أعضاء هيئة التدريس بأقسام الفيزياء بالجامعات السعودية والأردنية؛ لتقصي الفروق في تصوراتهم الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية.

محددات البحث وحدوده

- اقتصر البحث على أعضاء هيئة التدريس بأقسام الفيزياء في الجامعات السعودية الآتية: جامعة الملك سعود وجامعة الملك عبدالعزيز وجامعة الملك خالد. أما الجامعات الأردنية فقد اقتصر الأمر على الجامعات الآتية: جامعة آل البيت، والجامعة الهاشمية، وجامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية (جميعها جامعات رسمية)، للعام الجامعي ١٤٢٩/١٤٣٠هـ (٢٠٠٨/٢٠٠٩م).

- اقتصر البحث على أداتين: تمثلت الأولى في استبيان تألف من (٢٠) فقرة غطت التصورات الإبستمولوجية المحتملة لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية، واقتصرت الأداة الثانية على صحيفة مقابلة، اشتملت على (٥) أسئلة مفتوحة؛ لكشف

التصورات الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية.

التعريفات الإجرائية

اشتمل البحث على بعض المصطلحات التي تحتاج إلى تعريف إجرائي، وهي:

التصورات الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية

هي المعتقدات المتصلة بطبيعة المفاهيم الفيزيائية، وبدور عضو هيئة التدريس في تعليمها، وبدور المتعلم في تعلمها، وبدور المختبر في تعلمها، وبتقويم تعلمها، والتي تتبنى نظرة المدرسة المعرفية. وقيست إجرائيا بالتقدير الذي يضعه المستجيب على أداة قياس التصورات الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية، وذلك بتحديده لمستوى دقة العبارة (مرتفع، متوسط، منخفض) من وجهة نظره، ومن خلال استجابته لأسئلة صحيفة المقابلة.

عضو هيئة تدريس الفيزياء

وهو عضو هيئة التدريس الذي يحمل درجة الدكتوراه في الفيزياء، ويقوم بتدريس بعض مقرراتها في المرحلة الجامعية، بالجامعات المشمولة بهذا البحث (ويشمل أعضاء هيئة التدريس المواطنين وغير المواطنين).

منهجية البحث وإجراءاته

منهج البحث

اتبع البحث المنهج الوصفي المسحي التحليلي؛ حيث يوضح جاي وايرسين (Gay & Airasian, 2000) أن الدراسة الوصفية هي محاولة لجمع بيانات من أعضاء مجتمع أصلي لتحديد الحالة الراهنة لهذا المجتمع بالنسبة لمتغير أو أكثر، وأنه يتضمن تصميماً دقيقاً، وتنفيذ كل مكون من مكونات عملية الدراسة. وتم اتباع هذا المنهج لملاءمته لطبيعة هذا البحث وأهدافه؛ حيث إنه يهدف إلى الكشف عن طبيعة التصورات الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية، سواءً أكان في الاستبيان أم في إجابات أعضاء هيئة التدريس عن أسئلة المقابلة. وقد تم بحث أثر بلد الجامعة التي يعمل فيها عضو هيئة التدريس (السعودية، الأردن) في طبيعة تلك التصورات.

مجتمع البحث وعينته

تمثل مجتمع البحث بجميع أعضاء هيئة تدريس بأقسام الفيزياء في الجامعات السعودية الثلاث الآتية: (جامعة الملك سعود، وجامعة الملك عبدالعزيز، وجامعة الملك خالد)، كما شمل البحث أعضاء هيئة تدريس بأقسام الفيزياء بالجامعات الأردنية الثلاث الآتية: (جامعة آل البيت، وجامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية، والجامعة الهاشمية)، وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٢٩/١٤٣٠هـ (٢٠٠٨/٢٠٠٩م). في حين تمثلت عينة البحث بأعضاء هيئة التدريس الذين أبدوا رغبتهم في المشاركة، وهي العينة المتاحة (Available Sample)، وقد بلغ حجمها (٤٦) عضو هيئة تدريس، ويوضح الجدول رقم (١) توزيع أفراد عينة البحث.

الجدول رقم (١). توزيع عينة الدراسة حسب بلد الجامعة.

البلد	العدد
السعودية	٢٧
الأردن	١٩
الإجمالي	**٤٦**

أدوات البحث

اشتمل البحث على أداتين:

الأداة الأولى: استبيان "قياس التصورات الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية"

تألف هذا الاستبيان بصورته النهائية من عشرين فقرة، غطت عشرين تصورا إبستمولوجيا محتملا لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية، وتوزعت في ستة مجالات هي: طبيعة المفاهيم الفيزيائية، ودور عضو هيئة التدريس في تعليمها، ودور المتعلم في تعلمّها، ودور المختبر في تعلمها وتقويم تعلمّها؛ لذا فإن نتائج هذا البحث متعلقة بهذه التصورات، حيث طلب من عينة البحث تحديد مدى دقة كل تصور من وجهة نظرهم وفق تدرج ثلاثي (مرتفع، متوسط، منخفض). تمّ بناء هذا الاستبيان بالاعتماد على الأدب التربوي السابق المتعلق بهذا الموضوع، ورُوعي في اختيار الفقرات تمثيلها لتصورات إبستمولوجية محتملة لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية في التعليم الجامعي وعدم تداخلها.

صدق الأداة: تمّ التحقق من صدق الأداة بالاستعانة بثمانية محكمين من أعضاء هيئة التدريس المختصين في التربية العلمية والفيزياء، واختيرت الفقرات التي حصلت على موافقة ٨٠٪ فما فوق، حيث بلغت (٢٠) فقرة، وذلك بعد أن قام الباحثان بحذف ست فقرات، وتعديل ثلاث منها في ضوء الملاحظات التي أبداها المحكمون.

ثبات الأداة: تمّ التحقق من ثبات الأداة عن طريق حساب معامل الاتساق الداخلي لها باستخدام معادلة ألفا كرونباخ بعد تطبيق الأداة على عينة استطلاعية تألفت من (٢٥) عضو هيئة تدريس في الكليات العلمية في كل من جامعة الملك سعود وجامعة آل البيت، وقد بلغ معامل الاتساق الداخلي للأداة (٠,٨٢).

الأداة الثانية: صحيفة المقابلة "للتصورات الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية"

تتمثل الأداة الثانية في صحيفة مقابلة تضمنت خمسة أسئلة مفتوحة؛ لكشف التصورات الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية الحاصلة لدى أعضاء هيئة التدريس والمتعلقة بسهولة المفاهيم الفيزيائية وبساطتها، وقابليتها للتعلم وسرعة تعلمها، ودور المختبر في تعلمها، وقد عُرضت أسئلة المقابلة على ثلاثة مختصين في التربية العلمية الذين أبدوا موافقتهم على مناسبتها للبحث مع اقتراح إجراء بعض التعديلات اليسيرة عليها.

إجراءات البحث

- خُوطبت الجهات المعنية بالجامعات المشمولة بالبحث؛ للحصول على موافقتها على إجرائه في أقسام الفيزياء التابعة لها.

- طُبقت أداة البحث (استبيان قياس التصورات الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية) على أعضاء هيئة تدريس بأقسام الفيزياء في الجامعات المشمولة بالبحث في الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٢٩/١٤٣٠هـ (٢٠٠٨/٢٠٠٩م).

طُبقت صحيفة المقابلة على أفراد البحث، وطلب منهم الإجابة عن الأسئلة بدقة وموضوعية، وذلك بعد الانتهاء من تعبئة الاستبيان المتعلق بالتصورات الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية.

- صُححت الإجابات الواردة في فقرات الاستبيان على النحو الآتي:

أ) أعطيت الإجابة "مرتفع" ثلاث علامات، أما الإجابة "متوسط" فأعطيت علامتين، في حين أعطيت الإجابة "منخفض" علامة واحدة، وذلك بالنسبة للفقرات التي تعبر عن رؤية المدرسة البنائية للتصورات الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية، في حين عكس ذلك بالنسبة للفقرات السلبية التي تحمل رؤية المدرسة التقليدية.

ب) لتحديد طول خلايا المقياس المستخدم في الاستبيان، اتبع الآتي: حساب المدى (٣-١=٢)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس، للحصول على طول الخلية الصحيح، أي ٣/٢= ٠,٦٧ ثم أضيفت هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس، وهي الواحد الصحيح)؛ وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية (العمر، ٢٠٠٤)، ومن ثم صنفت الفقرة التي حصلت على متوسط تقدير بلغ ٣ إلى أعلى من ٢,٣٣، بأنها تمثل تصورا إبستمولوجيا "مرتفع الدقة". أما الفقرة التي حصلت على متوسط تقدير بلغ ٢,٣٣ إلى أعلى من ١,٦٦، فقد صنفت بأنها تمثل تصورا إبستمولوجيا "متوسط الدقة"، في حين صنفت الفقرة التي حصلت على متوسط تقدير ١,٦٦ أو أقل بأنها تمثل تصوراً إبستمولوجيا "منخفض الدقة".

- صُنفت إجابات أفراد البحث عن أسئلة صحيفة المقابلة الخمسة على النحو الآتي: تعد الإجابة معبرة عن تصور إبستمولوجي "دقيق" إذا كانت تعكس رؤية المدرسة البنائية للتعلم، مثال ذلك الاعتقاد بأن المفاهيم الفيزيائية نسبية وقابلة للتغير، وفي المقابل تعد الإجابة تصورا إبستمولوجيا "غير دقيق" إذا كانت تعكس رؤية المدرسة التقليدية للتعلم، مثال ذلك الاعتقاد بأن المفاهيم الفيزيائية موضوعية وثابتة ولا تتأثر برؤية العلماء.

الأساليب الإحصائية المستخدمة

لقد أدخلت البيانات المجمعة إلى ذاكرة الحاسوب، وحللت إحصائيا باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). وقد استخدمت الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة الأسئلة الواردة في البحث،

حيث تمثلت في المتوسطات الحسابية، والمتوسطات الموزونة، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، واختبار (ت) للفروق بين المتوسطات الحسابية للبيانات المستقلة.

النتائج ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الأول للبحث ما دقة التصورات الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية لدى أعضاء هيئة التدريس الممثلين لعينة البحث؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية فيما يتعلق بتقديرات أفراد البحث حسب تصوراتهم الإبستمولوجية بشكل إجمالي، وبحسب كل مجال وفقرة في أداة البحث. ويوضح الجدول رقم (٢) تقدير أفراد البحث لتصوراتهم الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية حسب مجالات أداة البحث، والانحرافات المعيارية المقابلة لها.

الجدول رقم (٢). تقدير أفراد البحث لتصوراتهم الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية حسب مجالات أداة البحث.

الرقم	المجال	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الموزون*	مستوى الدقة
١	تصورات متعلقة بطبيعة المفهوم الفيزيائي.	٤٦	٥,٤٣	١,٥٤	١,٨١	متوسط
٢	تصورات متعلقة بآلية تعلم المفهوم الفيزيائي.	٤٦	٩,٨٥	٢,١٥	١,٦٤	منخفض
٣	تصورات متعلقة بدور عضو هيئة التدريس.	٤٦	٥,٩٣	٢,٢٢	١,٤٨	منخفض
٤	تصورات متعلقة بدور الطالب في تعلم المفهوم الفيزيائي.	٤٦	٥,٤٨	١,٣٥	١,٨٣	متوسط
٥	تصورات متعلقة بوظيفة المختبر (تحققي أو استكشافي).	٤٦	٢,٨٣	١,٥٧	١,٤٢	منخفض
٦	تصورات متعلقة بمجال تقويم تعلم المفهوم الفيزيائي.	٤٦	٣,١١	٠,٩٢	١,٥٦	منخفض
	الأداة بشكل إجمالي (المجالات معاً)	**٤٦**	**٣٢,٦٣**	**٥,٦٠**	**١,٦٣**	**منخفض**

*(المتوسط الموزون = المتوسط الحسابي للمجال مقسوماً على عدد فقراته).

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (٢) إلى أن المتوسط الموزون لتقديرات أفراد البحث لمستوى دقة تصوراتهم الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية بشكل إجمالي كان بمستوى منخفض. كما تشير النتائج إلى أن المتوسط الموزون لتقديرات أفراد البحث لمستوى دقة تصوراتهم الإبستمولوجية لم يصل إلى مستوى مرتفع في أي مجال من المجالات الواردة في الأداة، حيث أظهرت النتائج أن المتوسط الموزون لأربعة مجالات من أصل ستة جاءت بمستوى منخفض، ولمجالين بمستوى متوسط، ويتصل هذان المجالان بالتصورات الإبستمولوجية المتعلقة بطبيعة المفهوم الفيزيائي، وبدور الطالب في تعلم المفهوم الفيزيائي.

ومن أجل التحليل المعمق لمستوى دقة التصورات الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية لدى أفراد البحث حسب درجة تقديراتهم لها، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المقابلة لتقديراتهم لكل فقرة من فقرات أداة البحث، ويوضح الجدول رقم(٣) النتائج المتعلقة بذلك.

الجدول رقم (٣). تقدير أفراد البحث لتصوراتهم الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية الواردة في أداة البحث.

رقم الفقرة	نص الفقرة	عدد العينة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	مستوى الدقة
١	أرى أن المفاهيم الفيزيائية دقيقة وصحيحة.	٤٦	١,٤٣	٠,٦٢	منخفض
٢	أرى أن المفاهيم الفيزيائية مؤقتة وتجريبية وقابلة للتغيير.	٤٦	١,٨٣	٠,٨٥	متوسط
٣	أرى أن المفهوم العلمي ذاتي (غير موضوعي) ؛ لأنه محكوم بوجهات نظر العلماء.	٤٦	٢,١٧	٠,٨٨	متوسط
٤	يتطلب تعلم الطالب للمفهوم الفيزيائي أن يعي الطالب طبيعة المفهوم.	٤٦	١,٣٥	٠,٥٧	منخفض
٥	يتطلب تعلم الطالب للمفهوم الفيزيائي أن يعي الطالب كيفية التوصل إليه.	٤٦	١,٥٢	٠,٥٩	منخفض
٦	يتطلب تعلم الطالب للمفهوم الفيزيائي أن يعي الطالب تطبيقات المفهوم.	٤٦	١,٤٣	٠,٦٢	منخفض
٧	يدمج الطالب المفهوم الجديد بمعرفته السابقة ذات العلاقة معاً بطريقة منطقية.	٤٦	١,٥٢	٠,٥٩	منخفض
٨	يحتفظ الطالب بالمفهوم الجديد بكيان مستقل عن معرفته السابقة ذات العلاقة.	٤٦	٢,٢٠	٠,٨١	متوسط

تابع الجدول رقم (٣).

رقم الفقرة	نص الفقرة	عدد العينة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	مستوى الدقة
٩	إذا طُرح مفهوم فيزيائي على الطلبة في سياق يخالف خبراتهم السابقة؛ فإنهم يرفضونه ويتمسكون بالخبرات السابقة.	٤٦	١,٨٣	٠,٧٧	متوسط
١٠	يتمثل دور عضو هيئة التدريس في شرح المفاهيم الفيزيائية بصورة واضحة ودقيقة.	٤٦	١,٣٩	٠,٧١	منخفض
١١	يتمثل دور عضو هيئة التدريس في عرض تطبيقات عملية للمفهوم العلمي.	٤٦	١,٣٩	٠,٦٨	منخفض
١٢	يهيئ عضو هيئة التدريس بيئة تعلم تساعد الطالب على بناء فهمه للمفهوم الفيزيائي بنفسه.	٤٦	١,٥٩	٠,٧٢	منخفض
١٣	يسهم عضو هيئة التدريس في تحسين تعلم المفهوم العلمي بمراعاة طبيعته.	٤٦	١,٥٧	٠,٧٥	منخفض
١٤	يستخدم الطالب طريقته الذاتية في اكتساب المفاهيم الفيزيائية.	٤٦	١,٧٤	٠,٧٤	متوسط
١٥	يتمثل دور الطالب في اكتساب ما يقدم له في القاعات التدريسية.	٤٦	١,٨٠	٠,٧٨	متوسط
١٦	يتمثل دور الطالب في بناء تعلمه للمفاهيم الفيزيائية بنفسه.	٤٦	١,٩٣	٠,٧١	متوسط
١٧	يتمثل دور مختبر الفيزياء في التحقق من صحة المفاهيم الفيزيائية من خلال التجارب المخبرية.	٤٦	١,٥٢	٠,٥٢	متوسط
١٨	يتمثل دور مختبر الفيزياء في توجيه الطالب لاستكشاف دلالة المفهوم وارتباطه بغيره من المفاهيم.	٤٦	١,٣٠	٠,٤٦	منخفض
١٩	يمكن تقويم تعلم المفهوم العلمي عن طريق قدرة الطالب على فهم طبيعة المفهوم العلمي وخصائصه وارتباطاته وتطبيقاته.	٤٦	١,٣٥	٠,٥٢	منخفض
٢٠	إذا قدم الطالب تعريفاً لفظياً صحيحاً للمفهوم العلمي الجديد، فهذا يشير إلى أنه استوعب المفهوم الجديد.	٤٦	١,٧٦	٠,٦٧	متوسط

* (رُوعي تعديل المتوسط الحسابي للفقرات السلبية).

تشير النتائج المتعلقة بمتوسطات تقدير أفراد البحث لتصوراتهم الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية الواردة في الجدول رقم (٣) إلى عدم حصول أية فقرة من فقرات أداة البحث على مستوى تقدير مرتفع، كما تظهر النتائج حصول (٩) فقرات من أصل ٢٠ فقرة على مستوى تقدير متوسط، أي أن نسبة

(٤٥٪) فقط من التصورات الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية جاءت بمستوى متوسط، وبذلك تكون نسبة (٥٥٪) من التصورات الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية الواردة في البحث بمستوى تقدير منخفض. كما تشير النتائج إلى أن متوسطات تقدير أفراد البحث لمستوى دقة تصوراتهم الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية كانت بمستوى متوسط على جميع فقرات المجال الثالث المتعلقة بدور المتعلم في تعلم المفاهيم الفيزيائية، في حين جاءت متوسطات تقدير أفراد البحث لمستوى دقة تصوراتهم الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية بمستوى منخفض على جميع فقرات المجال الرابع المتعلق بدور عضو هيئة التدريس في تعليم المفاهيم الفيزيائية. وتوزعت متوسطات تقدير أفراد البحث لمستوى دقة تصوراتهم الإبستمولوجية بين منخفض ومتوسط على فقرات بقية المجالات الأربعة الواردة في أداة البحث.

وربما تعود تلك النتائج إلى أن أعضاء هيئة التدريس قد شكلوا هذه التصورات الإبستمولوجية لدورهم ودور المتعلم في تعليم وتعلم المفاهيم الفيزيائية أثناء إعدادهم الأكاديمي الذي تسيطر عليه طرق التدريس التقليدية، إذ كان دور عضو هيئة التدريس هو المسيطر و الممثل لمصدر التعلم والمقرر لكل الأنشطة في قاعات تدريس مقررات الفيزياء، في حين كان دور المتعلم سلبيا أثناء تدريس المفاهيم الفيزيائية، وهذا أمر متوقع على أساس أن أفراد البحث من أعضاء هيئة تدريس بأقسام الفيزياء قد طوروا تصوراتهم الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية أثناء دراستهم في المراحل المدرسية والجامعية بشكل غير مخطط له؛ لكون الخطط الدراسية المتعلقة بهذه البرامج لا تتضمن اهتماماً بالتصورات الإبستمولوجية الدقيقة التي تطابق وجهة النظر البنائية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية، ناهيك عن أن الدروات التدريبية التي تعقد لهم أثناء الخدمة لا تركز عادة على هذا الموضوع. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من: حشوة (Hashweh, 2006) والقادري والمومني وقبلان (٢٠١٠)، كما تتفق مع دراسة ويلمز- توزونا وتوبكب Yilmaz-Tuzuna (& Topcub, 2008) من حيث تدني مستوى دقة التصورات الإبستمولوجية لدى مدرسي العلوم.

وهذه النتائج تدل على ضرورة إيلاء التصورات الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية والأردنية الاهتمام الذي تستحقه، سواء أكان ذلك قبل الخدمة أم في أثنائها؛ لما لها من دور في توجيه الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس. كما تشير إلى أهمية إعادة النظر في مناهج وبرامج تدريس مادة الفيزياء في مختلف المراحل الدراسية، بحيث تولي اهتماما للتصورات الإبستمولوجية في تعلم المفاهيم الفيزيائية وفقا للمدرسة البنائية وذلك من حيث بناء برامج مادة الفيزياء ومناهجها من تناول التصورات الإبستمولوجية

لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية وفقا للمدرسة البنائية.

ثانياً: النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الثاني للبحث

هل تختلف متوسطات تقدير أعضاء هيئة التدريس عينة البحث لتصوراتهم الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية باختلاف بلد الجامعة التي يعملون فيها (السعودية – الأردن)؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية فيما يتعلق بتقدير أفراد عينة البحث لتصوراتهم الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية على جميع فقرات أداة البحث وفق الجامعة التي يعملون فيها، كما استخدم (ت) للبيانات المستقلة لدراسة دلالة الفروق بين استجابات العينة وفق بلد الجامعة التي ينتمي لها عضو هيئة التدريس. ويوضح الجدول رقم (٤) نتائج هذه الفروق.

الجدول رقم (٤). تقدير أفراد البحث لتصوراتهم الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية وفق بلد الجامعة، وقيمة اختبار (ت) للبيانات المستقلة.

رقم الفقرة	نص الفقرة (التصور الإبستمولوجي)	بلد الجامعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة*
١	أرى أن المفاهيم الفيزيائية دقيقة وصحيحة.	السعودية	٢٧	١,٥٦	٠,٧٠	١,٦٠	٠,١١٦	غير دالة
		الأردن	١٩	١,٢٦	٠,٤٥			
٢	أرى أن المفاهيم الفيزيائية مؤقتة وتجريبية وقابلة للتغيير.	السعودية	٢٧	٢,٠٧	٠,٨٧	٢,٤٩	٠,٠١٧	دالة
		الأردن	١٩	١,٤٧	٠,٧٠			
٣	أرى أن المفهوم العلمي ذاتي (غير موضوعي)؛ لأنه محكوم بوجهات نظر العلماء.	السعودية	٢٧	٢,٥٦	٠,٧٠	٤,٠٩	٠,٠٠٠	دالة
		الأردن	١٩	١,٦٣	٠,٨٣			
٤	تتطلب عملية تعلم المفهوم العلمي أن يعي الطالب طبيعته.	السعودية	٢٧	١,٢٢	٠,٥١	-١,٨٤	٠,٠٧٣	غير دالة
		الأردن	١٩	١,٥٣	٠,٦١			
٥	تتطلب عملية تعلم المفهوم العلمي أن يعي الطالب كيفية التوصل إليه.	السعودية	٢٧	١,٥٢	٠,٦٤	-٠,٠٤	٠,٩٦٥	غير دالة
		الأردن	١٩	١,٥٣	٠,٥١			
٦	تتطلب عملية تعلم المفهوم العلمي أن يعي الطالب التطبيقات العملية له.	السعودية	٢٧	١,٤٤	٠,٦٤	٠,١٢	٠,٩٠١	غير دالة
		الأردن	١٩	١,٤٢	٠,٦١			
٧	يدمج الطالب المفهوم الجديد بمعرفته السابقة ذات العلاقة معاً بطريقة منطقية.	السعودية	٢٧	١,٣٧	٠,٦٣	-٢,١٧	٠,٠٣٥	دالة
		الأردن	١٩	١,٧٤	٠,٤٥			
٨	يحتفظ الطالب بالمفهوم الجديد بكيان مستقل عن معرفته السابقة ذات العلاقة.	السعودية	٢٧	٢,٥٩	٠,٥٧	٤,٨٩	٠,٠٠٠	دالة
		الأردن	١٩	١,٦٣	٠,٧٦			
٩	إذا طرح مفهوم فيزيائي على الطلبة في سياق يخالف خبراتهم السابقة فإنهم يرفضونه ويتمسكون بالخبرات السابقة.	السعودية	٢٧	١,٨٥	٠,٨٢	٠,٢٧	٠,٩٧٠	غير دالة
		الأردن	١٩	١,٧٩	٠,٧١			

تابع الجدول رقم (٤).

رقم الفقرة	نص الفقرة (التصور الإبستمولوجي)	بلد الجامعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة*
١٠	يتمثل دور عضو هيئة التدريس في شرح المفاهيم الفيزيائية بصورة واضحة ودقيقة.	السعودية	٢٧	١,٣٧	٠,٧٩	-٠,٢٣	٠,٨١٦	غير دالة
		الأردن	١٩	١,٤٢	٠,٦١			
١١	يتمثل دور عضو هيئة التدريس في عرض تطبيقات عملية للمفهوم العلمي.	السعودية	٢٧	١,٤١	٠,٧٥	٠,١٩	٠,٨٥١	غير دالة
		الأردن	١٩	١,٣٧	٠,٦٠			
١٢	يهيئ عضو هيئة التدريس بيئة تعلم تساعد الطالب على بناء فهمه للمفهوم بنفسه.	السعودية	٢٧	١,٤٨	٠,٧٠	-١,١٩	٠,٢٣٩	غير دالة
		الأردن	١٩	١,٧٤	٠,٧٣			
١٣	يسهم عضو هيئة التدريس في تحسين تعلم المفهوم العلمي بمراعاة طبيعته.	السعودية	٢٧	١,٥٩	٠,٨٤	٠,٢٩	٠,٧٧٢	غير دالة
		الأردن	١٩	١,٥٣	٠,٦٢			
١٤	يستخدم الطالب طريقته الذاتية في اكتساب المفاهيم الفيزيائية.	السعودية	٢٧	١,٦٧	٠,٧٤	-٠,٧٨	٠,٤٣٧	غير دالة
		الأردن	١٩	١,٨٤	٠,٦٩			
١٥	يتمثل دور الطالب في اكتساب ما يقدم له في القاعات التدريسية.	السعودية	٢٧	٢,١١	٠,٧٥	٣,٥٨	٠,٠٠١	دالة
		الأردن	١٩	١,٣٧	٠,٦٠			
١٦	يتمثل دور الطالب في بناء تعلمه للمفاهيم الفيزيائية بنفسه	السعودية	٢٧	٢,٠٤	٠,٧١	١,١٦	٠,٢٥٠	غير دالة
		الأردن	١٩	١,٧٩	٠,٧١			
١٧	يتمثل دور مختبر الفيزياء في التحقق من صحة المفاهيم الفيزيائية	السعودية	٢٧	١,٢٦	٠,٤٥	-١,٤١	٠,١٦٤	غير دالة
		الأردن	١٩	١,٨٩	٠,٢٨			
١٨	يتمثل دور مختبر الفيزياء في توجيه الطالب؛ لاستكشاف دلالة المفهوم وارتباطه بغيره من المفاهيم	السعودية	٢٧	١,٢٦	٠,٤٥	-٠,٧٨	٠,٤٣٩	غير دالة
		الأردن	١٩	١,٣٧	٠,٥٠			
١٩	يمكن تقويم تعلم المفهوم العلمي عن طريق قدرة الطالب على فهم طبيعة المفهوم العلمي وخصائصه وارتباطاته وتطبيقاته	السعودية	٢٧	١,٣٧	٠,٥٦	٠,٣٤	٠,٧٣٣	غير دالة
		الأردن	١٩	١,٣١	٠,٤٨			
٢٠	إذا قدم الطالب تعريفاً لفظياً صحيحاً للمفهوم العلمي الجديد فهذا يشير إلى أنه استوعب المفهوم الجديد	السعودية	٢٧	١,٨١	٠,٧٤	٠,٦٤	٠,٥٢٣	غير دالة
		الأردن	١٩	١,٦٨	٠,٥٨			
	الأداة بشكل إجمالي	السعودية	٢٧	٣٣,٥٦	٥,٧١	١,٣٥	٠,٨٤٠	غير دالة
		الأردن	١٩	٣٢,٣٢	٥,٣١			

تدل النتائج الواردة في الجدول رقم (٤) على وجود فروق في متوسطات تقدير أفراد البحث لمستوى دقة تصوراتهم الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية باختلاف البلد الذي يعمل فيه عضو هيئة التدريس (السعودية، الأردن)، حيث كان مستوى الدقة في تلك التصورات أعلى لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية مقارنة بنظرائهم أعضاء هيئة التدريس العاملين في الجامعات الأردنية المشمولة بالبحث، وذلك في (١١) فقرة من أصل (٢٠) فقرة، في حين أظهرت النتائج أن مستوى الدقة في تلك التصورات أعلى لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية مقارنة بنظرائهم أعضاء هيئة

التدريس العاملين في الجامعات السعودية المشمولة بالبحث، وذلك في (٩) فقرات.

وقد استخدم اختبار (ت) للبيانات المستقلة؛ لاختبار ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية. وتشير النتائج المتعلقة بذلك الواردة في الجدول رقم (٤) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقدير أفراد البحث لتصوراتهم الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية تعزى لبلد المستجيب، وذلك في (٥) فقرات فقط من فقرات أداة البحث، منها: ثلاث فقرات كان مستوى التقدير فيها أعلى بفروق ذات دلالة إحصائية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية مقارنة بنظرائهم العاملين في الجامعات الأردنية، وهي الفقرات ذوات الأرقام (٢، ٣، ١٥)، وتتمثل التصورات الإبستمولوجية الواردة في هذه الفقرات في أن المتعلم يرى أن المفاهيم الفيزيائية مؤقتة وتجريبية وقابلة للتغيير، وأن المفهوم الفيزيائي ذاتي (غير موضوعي)؛ لأنه محكوم بوجهات نظر العلماء، وأن دور الطالب يتمثل في اكتساب ما يقدم له في القاعات التدريسية أثناء تدريس المفاهيم الفيزيائية. وقد يرجع هذا الاختلاف إلى جهة الدراسة في مرحلة الدراسات العليا، حيث إن أغلب أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية قد تخرجوا في جامعات عالمية مرموقة، قد يغلب على أساليب التعليم والتعلم فيها الأخذ ببعض التصورات الإبستمولوجية التي تنظر إلى المعرفة العلمية بنظرة موضوعية لا مطلقة.

كما تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (٤) إلى أن متوسطات تقدير أفراد البحث العاملين في الجامعات الأردنية لمستوى دقة تصوراتهم الإبستمولوجية أعلى مما لدى نظرائهم في الجامعات السعودية في فقرتين فقط؛ وهما الفقرتان (٧، ٨)، وتتضمنان تصورين إبستمولوجيين هما: أن المتعلم يدمج المفهوم الفيزيائي الجديد بمعرفته السابقة ذات العلاقة بطريقة منطقية، وأنه يحتفظ بالمفهوم الفيزيائي الجديد بكيان مستقل عن معرفته السابقة ذات العلاقة، وتمثل العبارتان السياق الإبستمولوجي ذاته في تنظيم البنية المعرفية لدى المتعلم.

وربما يعود الاختلاف في التصورات الإبستمولوجية بين أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية والأردنية إلى اختلاف البيئات الثقافية بين المجموعتين، كما أشارت إلى ذلك نتائج دراسة يلمز- وتوزونا وتوبكب (Yilmaz-Tuzuna & Topcub, 2008) التي بينت وجود أثر للثقافة التي يعمل بها عضو هيئة التدريس في تطوير تصوراته الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم العلمية.

وللتحقق من دقة التصورات الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية لدى أفراد البحث، قام الباحثان بإجراء مقابلات موجهة بجملة من الأسئلة مع أفراد البحث أعضاء هيئة التدريس العاملين في الجامعات السعودية والأردنية، ثم حُللت الإجابات الواردة على أسئلة المقابلة لتحديد مستوى دقة إجابات أفراد البحث عن أسئلة المقابلة الخمسة، وتصنيفها في

فئتين هما: إجابة "دقيقة"، وتمثل تصوراً إبستمولوجياً بنائياً، في حين أن إجابة "غير دقيقة" تمثل تصوراً إبستمولوجياً تقليدياً، يطابق وجهة النظر التقليدية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية، كما يوضحها الجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٥). توزيع إجابات عينة البحث على أسئلة المقابلة لعينة البحث حسب بلد الجامعة التي يعملون فيها، ودقة الإجابة عن الأسئلة.

رقم السؤال	نص سؤال المقابلة	مستوى الدقة	بلد الجامعة				النسبة المئوية الإجمالية
			السعودية		الأردن		
			العدد	٪	العدد	٪	
١	هل ترى أن المفاهيم الفيزيائية بسيطة وواضحة ؟ وهل ترى على الطلبة حفظ المفاهيم بالمحاضرة أو الإلقاء ؟ ولماذا؟	دقيق	١٨	٪٩٠	١٦	٪٨٤	٪٨٧,١٨
		غير دقيق	٢	٪١٠	٣	٪١٦	٪١٢,٨٢
٢	هل ترى أن المفاهيم الفيزيائية سلطوية ومطلقة وغير قابلة للتغيير؟ ولماذا؟.	دقيق	١٦	٪٨٩	١٢	٪٧١	٪٨٤,٨٥
		غير دقيق	٢	٪١١	٥	٪٢٩	٪١٥,١٥
٣	هل ترى أن المفاهيم الفيزيائية قابلة للتعلم بسرعة من خلال العروض المقدمة في قاعات الدرس أم أنها غير قابلة للتعلم على الإطلاق؟ ولماذا؟.	دقيق	١٩	٪١٠٠	١٧	٪٩٠	٪٩٤,٧٤
		غير دقيق	٠	٪٠	٢	٪١٠	٪٥,٢٦
٤	هل ترى أن قابلية التعلم فطرية (أي غير مكتسبة من البيئة)؟ ولماذا؟	دقيق	١٨	٪٩٠	١٥	٪٨٣	٪٨٦,٨٤
		غير دقيق	٢	٪١٠	٣	٪١٧	٪١٣,١٦
٥	ما دور المختبر في تعلم المفاهيم الفيزيائية من وجهة نظرك؟	دقيق	١٦	٪٨٠	١٤	٪٧٤	٪٧٦,٩٢
		غير دقيق	٤	٪٢٠	٥	٪٢٦	٪٢٣،٠٨

تشير النتائج الموضحة في الجدول رقم (٥) إلى ارتفاع نسبة الإجابات الدقيقة الواردة على أسئلة المقابلة، وهذا يدل على وجود تصورات إبستمولوجية دقيقة لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية لدى أفراد البحث بشكل إجمالي. كما تشير النتائج إلى أن نسبة الإجابات الدقيقة الواردة على سؤال المقابلة الخامس المتعلق بدور المختبر جاءت أقل دقة مقارنة بباقي الأسئلة، وهذا يدل على أن تصورات أفراد البحث من المجموعتين يحتاج إلى تطوير فيما يتصل بدور المختبر في تعلم المفاهيم الفيزيائية؛ لأن نتائج تحليل إجاباتهم أظهرت أن تصوراتهم لدور المختبر يتمثل في وظيفتي التحقق والإثبات للمفاهيم الفيزيائية، في حين أغفلت وظيفته

الاستكشافية لدى بعض أفراد العينة. كما تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (٥) إلى أن نسبة الإجابات الدقيقة الواردة على سؤال المقابلة الثاني المتعلق بسلطوية المفاهيم الفيزيائية وقابليتها للتغيير كانت الأقل لدى أفراد البحث العاملين في الجامعات الأردنية، بعكس ما جاء لدى نظرائهم من أفراد البحث العاملين في الجامعات السعودية.

كما تظهر النتائج أنه على الرغم من ارتفاع نسبة الإجابات الدقيقة الواردة على أسئلة المقابلة الخمسة لدى مجموعتي البحث من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية والأردنية بشكل إجمالي، فإن تلك النسب كانت أعلى لدى أفراد البحث من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية مقارنة بنظرائهم أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية المشاركين في البحث. ويمكن تفسير هذه النتائج على أساس أن الجامعات السعودية تستقطب أعضاء هيئة تدريس من ذوي الخبرة والكفاءة من الدول العربية والأجنبية ممن تخرجوا في جامعات عالمية عريقة، في حين أن أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية هم من الأردنيين، باستثناء عضو هيئة تدريس واحد فقط يحمل جنسية إحدى الدول العربية.

وفيما يلي عرض لنماذج من الإجابات الدقيقة، وغير الدقيقة من وجهة نظر المدرسة البنائية لدى كل من مجموعتي الدراسة على النحو التالي:

نماذج إجابات متعلقة بالسؤال الأول: هل ترى أن المفاهيم الفيزيائية بسيطة وواضحة ومحددة، وهل ترى أن على الطلبة حفظ المفاهيم بالمحاضرة أو الإلقاء؟ ولماذا؟

من نماذج الإجابات التي وردت في إجابات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، والتي تعد "دقيقة" فيما يتعلق بهذا السؤال الإجابة الآتية: "على الرغم من أن الكثير من المفاهيم العلمية بسيطة و محددة إلا أن النهضة العلمية والإنجازات الكبيرة المتسارعة في هذا الميدان أثرت كثيراً في تعقيد أغلب المفاهيم الحديثة، وجعل تبسيطها من الأمور الصعبة جدا". "أرى أن حفظ المفاهيم لا يفيد الطالب كثيرا". "إذا لم يفهم الطالب المفاهيم فهما جيداً فإنه لن يتمكن من استيعابها وإجراء تطبيقات عليها، وربما نسيها خلال زمن قصير".

ومن نماذج الإجابات التي وردت في إجابات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، والتي تعد "دقيقة" فيما يتعلق بهذا السؤال الإجابة الآتية: "إن المعرفة ليست بسيطة، مع أن هنالك بعض المفاهيم الواضحة وبعضها معقد وغير واضح، وهذا يعتمد على عمق التفكير".

أما ما يتعلق بنماذج الإجابات التي وردت في إجابات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية والتي تعد "غير دقيقة" بهذا السؤال فقد جاءت الإجابة الآتية: "إن المعرفة الفيزيائية بسيطة وواضحة ومحددة...

على الطلاب الاستفادة الكاملة من المحاضرة بالتعرف على المفاهيم وتطبيقاتها".

ومن نماذج الإجابات التي وردت في إجابات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية التي تعد "غير دقيقة" فيما يتعلق بهذا السؤال الإجابة الآتية: "نعم، إن المفاهيم الفيزيائية بسيطة وواضحة وعلى الطلبة حفظ وفهم الحقائق في المحاضرات؛ لأن اعتماد الطالب على ذاته في الوقت الحالي ضعيف، لأنه يعتمد على المدرس في إعطاء تصور واضح للمفهوم الفيزيائي".

نماذج إجابات متعلقة بالسؤال الثاني: هل ترى أن المفاهيم الفيزيائية سلطوية ومطلقة وغير قابلة للتغيير؟ ولماذا؟

من نماذج الإجابات التي وردت في إجابات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، والتي تعد "دقيقة" فيما يتعلق بهذا السؤال الإجابة الآتية: "لا أرى ذلك؛ لأن هناك أشياء تجريبية وقابلة للتطور والتغير". ومن نماذج الإجابات التي وردت في مقابلات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية التي تعد "دقيقة" فيما يتعلق بهذا السؤال الإجابة الآتية: "المفاهيم الفيزيائية غير مطلقة، وإنما قائمة على البرهان، وقد تتغير".

أما ما يتعلق بنماذج الإجابات التي وردت في إجابات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، والتي تعد "غير دقيقة" بهذا السؤال فقد جاءت الإجابة الآتية: "أحياناً يتطلب الأمر أن تكون المعرفة سلطوية، بسبب وجودها في الطبيعة". ومن نماذج الإجابات التي وردت في إجابات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، والتي تعد "غير دقيقة" فيما يتعلق بهذا السؤال الإجابة الآتية: "المعرفة بحد ذاتها مطلقة في نتيجتها النهائية، ولكنها تمر في مراحل أقل سلطوية في بداياتها ومن خلال بنائها الأولي".

نماذج إجابات متعلقة بالسؤال الثالث: هل ترى أن المفاهيم الفزيائية قابلة للتعلم بسرعة من خلال العروض المقدمة في قاعات الدرس أم أنها غير قابلة للتعلم على الإطلاق؟ ولماذا؟

لقد كانت جميع إجابات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية "دقيقة" من وجهة نظر الدرسة البنائية فيما يتعلق بهذا السؤال، ومنها على سبيل المثال: "المفاهيم قابلة للتعلم، ولكن السرعة تعتمد على القدرات العقلية، وعلى طريقة عرض المادة العلمية".

ومن نماذج الإجابات التي وردت في مقابلات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، والتي تعد "دقيقة" فيما يتعلق بهذا السؤال الإجابة الآتية: "المفاهيم قابلة للتعلم بالطبع، ولكن بدرجات متفاوتة، من خلال عدة عوامل: القاعة، الجامعة، البيئة، المدرس، تراكم المعرفة التي اكتسبها الطالب خلال مراحل دراسية مختلفة". ومن نماذج الإجابات التي وردت في إجابات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، والتي تعد "غير دقيقة" فيما يتعلق

بهذا السؤال الإجابة الآتية: "جميع المفاهيم قابلة للتعلم بسرعة من خلال العروض المقدمة في قاعات الدرس".

النماذج المتعلقة بإجابة السؤال الرابع: هل ترى أن قابلية التعلم فطرية (أي غير مكتسبة من البيئة)؟ ولماذا؟

من نماذج الإجابات التي وردت في إجابات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، والتي تعد "دقيقة" فيما يتعلق بهذا السؤال الإجابة الآتية: "هناك عوامل كثيرة تؤثر في مدى قابلية التعلم منها: العامل الفطري الوراثي، وبعض العوامل المكتسبة من البيئة. حيث يمكن للعائلة مثلا أن تؤثر في تكوين الأطفال وحثهم وتعويدهم على التفكير و التوصل إلى المعلومة. كما أن للثقافة الاجتماعية دوراً فعالاً في تربية الفرد وطرق تعليمه. في بعض المجتمعات نجد أن الطالب يكتفي بما يدرسه في الفصل، ولا يقوم بواجباته في البيت؛ لأنه يرى أن التعلم يختصر على المدرسة". ومن نماذج الإجابات التي وردت في مقابلات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، والتي تعد "دقيقة" فيما يتعلق بهذا السؤال الإجابة الآتية: "قابلة للتعلم، وهذا يتعلق ببيئة الطالب وبالوسط المحيط به".

أما ما يتعلق بنماذج الإجابات التي وردت في إجابات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، والتي تعد "غير دقيقة" فيما يتعلق بهذا السؤال فقد جاءت الإجابة الآتية: "إن قابلية التعلم فطرية". ومن نماذج الإجابات التي وردت في إجابات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، والتي تعد "غير دقيقة" فيما يتعلق بهذا السؤال الإجابة الآتية: "أرى أن التعلم عملية فطرية، وهي ذاتية الطباع".

النماذج المتعلقة بإجابة السؤال الخامس: ما دور المختبر في تعلم المفاهيم الفيزيائية من وجهة نظرك؟

ومن نماذج الإجابات التي وردت في إجابات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، والتي تعد "دقيقة" فيما يتعلق بهذا السؤال الإجابة الآتية: "للمختبر الدور الرئيس في تعليم المفاهيم الفيزيائية، والتحقق من دلالاتها واستكشاف علاقاتها، وهذا هو الجانب المهمل للأسف الشديد في تعليم العلوم في العالم العربي، وهو ما ندفع ثمنه غالياً في قدرات شابة لم تتوافر لها الإمكانات المعملية اللازمة لتأصيل معرفتها الفيزيائية، ففشلت في الإلمام بطبيعة هذا العلم، وبقيت معوقة في مسيرتها العلمية ومهاراتها العملية". ومن نماذج الإجابات التي وردت في مقابلات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، والتي تعد "دقيقة" فيما يتعلق بهذا السؤال الإجابة الآتية: "يلعب المختبر دوراً هاماً في تعلم المفاهيم الفيزيائية؛ وذلك لأن الفيزياء علم تجريبي".

أما ما يتعلق بنماذج الإجابات التي وردت في إجابات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، والتي تعد "غير دقيقة" فيما يتعلق بهذا السؤال فقد جاءت الإجابة الآتية: "دوره هو تثبيت المفاهيم

الفيزيائية وهو عنصر مهم خاصة في علم الفيزياء". ومن نماذج الإجابات التي وردت في إجابات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، والتي تعد "غير دقيقة" وغير مكتملة فيما يخص هذا السؤال الإجابة الآتية: "من أجل التأكد من بعض المفاهيم بطريقة تجريبية".

وجدير بالذكر، أن النتائج التي أفضت إليها عملية تحليل الإجابات التي وردت في إجابات أعضاء هيئة التدريس على أسئلة المقابلة بينت أن أعضاء هيئة التدريس العاملين في الجامعات السعودية والأردنية يملكون تصورات إبستمولوجية دقيقة، وبنسب مرتفعة بشكل إجمالي لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية في المجالات الواردة في البحث، وهي: طبيعة المفهوم الفيزيائي وسرعة تعلمه، وقابلية تعلمه، ودور المختبر في تعلمه، بعكس النتائج التي أشارت إليها استجابات أفراد البحث على استبيان التصورات الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية التي استخدمت في هذا البحث، وربما يعود ذلك إلى أن إتاحة المجال لعضو هيئة التدريس للتعبير عن رأيه بحرية، وتصنيف الإجابات الواردة على أسئلة المقابلة اعتماداً على التحليل المعمق لمحتوى تلك الإجابات، واستنباط التصورات التي تشير إليها تلك الإجابات، كشفت عن تصورات أفراد البحث لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية بطريقة أدق.

كما تدل النتائج على ضرورة إيلاء هذا الموضوع الاهتمام المناسب في أثناء إعداد عضو هيئة تدريس في الفيزياء؛ لممارسة دوره الفعال في هذه الجانب، وبخاصة ما يتصل بدور المختبر في تعلم المفاهيم الفيزيائية، بحيث يصبح موجها للاستقصاء والاكتشاف، وعدم اقتصاره على التحقق من صحة التجارب والمفاهيم الفيزيائية.

التوصيات والمقترحات

في ضوء النتائج التي أفضى إليها البحث يمكن التقدم بجملة من التوصيات والمقترحات التي منها:

- ضرورة تطوير برامج إعداد أعضاء هيئة تدريس بأقسام الفيزياء قبل الخدمة، بحيث تتضمن توجيها لمبادئ الإبستمولوجيا البنائية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية.
- تشريب الدورات التدريبية التي تعقد لأعضاء هيئة تدريس الفيزياء في أثناء الخدمة بمبادئ الإبستمولوجيا البنائية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية المتصلة بالمجالات الخمسة الواردة في البحث.
- ضرورة إجراء هذا البحث على عينات أخرى من جامعات عربية، مع إدراج متغيرات جديدة، مثل: الجامعة التي تخرج فيها عضو هيئة التدريس، ومستوى تقديره في الشهادات الجامعية التي حصل عليها، وجنس عضو هيئة التدريس، والدورات التدريبية التي شارك فيها، وشمول مفاهيم أخرى، مثل: المفاهيم الكيميائية والأحيائية، ودراسة كذلك مصادر هذه التصورات الإبستمولوجية التي تكونت لدى أعضاء هيئة التدريس.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: العربية

الحبيشي، سلطان مقبل. *عوامل ضعف طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في تحصيل المفاهيم الفيزيائية حسب رأي معلمي ومعلمات الفيزياء بمنطقة تبوك التعليمية.* رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض: جامعة الملك سعود، كلية التربية، (١٤٢٦هـ).

الحديثي، صالح. "طرائق وأساليب تعليم العلوم في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية والولايات المتحدة الأمريكية". *مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، ٢(٢)، (١٤١٥هـ)، ١٦٣ – ١٩٩.

الزعانين، جمال وشتات، محمد. "تطوير مناهج الفيزياء في المرحلة الثانوية بفلسطين في ضوء الاتجاهات العالمية"، *مجلة دراسات العلوم التربوية*، ٢٩(٢)، (٢٠٠٢)، ١٨٠-١٩٨.

الشايع، فهد. "توجهات وخصائص رسائل الماجستير في التربية العلمية بجامعة الملك سعود". *مجلة كليات المعلمين.* ٧ (٢)، (١٤٢٨هـ)، ٤٥ – ١٠٠.

الشمراني، سعيد محمد. "أولويات البحث في التربية العلمية بالمملكة العربية السعودية". *مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، ٢٤ (١)، (١٤٣٣هـ).

العرفج، ماهر. "الفهم الكيفي والتحليل الكمي (تطبيق على أحد المفاهيم الفيزيائية)". *مجلة كلية التربية*، جامعة الملك فيصل، الأحساء، المملكة العربية السعودية، ٥ (٢)، (٢٠٠٤)، ١-٢٢.

العمر، بدران بن عبد الرحمن. *التحليل الإحصائي للبيانات في البحث العلمي باستخدام SPSS.* الرياض: معهد الدراسات الصحية، ٢٠٠٤م.

القادري، سليمان. *استراتيجية الانطلاق من الفهم الخطأ لاستيعاب المفاهيم العلميّة في تدريس العلوم.* رسالة دكتوراه، تونس: الجامعة التونسية، ١٩٩٧.

ـــــــ، "دور البعد الإبستمولوجي في تحسين تعلم المفاهيم الفيزيائية". *مجلة المنارة، جامعة آل البيت، المفرق*، ١١(١)، (٢٠٠٤). ٢١٧-٢٥٤.

ـــــــ، "معيقات تعلم المفاهيم الفيزيائية من وجهة نظر معلمي الفيزياء في شمال الأردن". *مجلة المنارة*، جامعة آل البيت، المفرق، ١٠ (٤)، (٢٠٠٥)، ١٢٦-٢٥٤.

ـــــــ، "أثر دراسة طلبة برنامج معلم صف في جامعة آل البيت لمساق مناهج العلوم وأساليب تدريسها في تصوراتهم الإبستمولوجية لتعلم المفاهيم العلمية". *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، جامعة اليرموك، إربد، ٥ (٣)، (٢٠٠٩)، ٢٧٧-٢٩١.

القادري، سليمان؛ المومني، إبـــراهيم وقبلان،أحمـــد. "التصورات الإبستمولوجية لتعلم المفاهيم الفيزيائية لـدى معلمـات الصـفوف الثلاثـة الأولى وعلاقتهـا بمسـتوى خـبرتهن التعليميـة". *مجلـة كليـة العلـوم الإنسانية والاجتماعية*، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، (٢٠١٠) (بحث مقبول للنشر).

طنوس، انتصار. *أثـر استراتيجية تدريسية (PDEODE) قائمة على المنحى البنائي في فهـم واحتفاظ المفـاهيم العلميـة واكتسـاب العلميـات العلميـة لـدى طلبـة المرحلـة الساسـية في ضـوء موقـع الضـبط.* رسـالة ماجستير غير منشـورة، الأردن: الجامعـة الأردنيـة، ٢٠١١.

مركز التميز البحثي لتطوير تعليم العلوم والرياضيات. *تقرير عـن ورشـة عمـل أولويـات البحـث في تعلـيم العلـوم والرياضـيات في المملكـة العربيـة السـعودية.* الرياض: جامعة الملك سعود، ١٤٣١هـ.

المومني، إبراهيم عبـــدالله. "فاعلية المعلمين في تطبيق نمـوذج بنـائي في تـدريس العلـوم للصـف الثالـث الأساسي في الأردن". *دراسات، العلـوم التربوية*، ٢٩(١)، (٢٠٠٢)، ٢٣-٣٥.

ثانياً: الأجنبية

Arredondo, D.E., & Rucinski, T.T. *Epistemological beliefs of Chilean educators and school reform efforts***.** Paper presented at the Tercer Encuentro National de Enfoques Actuales en education Pontificia Universidad Catohea Chile Santiago de Chile. 1996. ED 402673.

Bloom, J., The development of scientific knowledge in elementary school children :A context of meaning perspective**.** *Science Education , 76* (4), (1992), 399-413.

Fitzgerald, Gail E. Relationships between teacher education students' epistemological beliefs and their learning outcomes in **a case-based hypermedia learning environment.** *The Free Library*. (2006). Retrieved July 23, 2008, from: http://www.thefreelibrary.com/Relationships between teacher education students' epistemological...-a0144606688.

Fruge, Cheryl & Ropers-Huilman, Rebecca. Epistemological congruency in community college classroom: effects of epistemological beliefs on Students' experiences. *College Teaching, 56* (2), (2008), 121-127.

Gay, L. & Airasian, P. *Educational Research: Competencies for Analysis and Application* (6th Ed.). New Jersey: Prentice- Hall, Inc., 2000.

Hashweh, M. Palestinian Science Teachers' Epistemological Beliefs: A Preliminary Survey. *Research in Science Education, 26* (1), (2006), 89-102.

Hogan, K. & Maglienti, M. Comparing the epistemological underpinnings of students' and scientists' reasoning about conclusion. *Journal of Research in Science Teaching, 38* (6), (2001), 663-687.

Kardash, C. & Scholes, R. Effects of preexisting beliefs, epistemological beliefs, and need for cognition on interpretation of controversial issues. *Journal of Educational Psychology, 88* (2), (1996), 260-271.

Liang, Jyh-Chong; LEE, Min-Hsien, & Tsai, Chin-Chung. The relations between scientific epistemological beliefs and approaches to learning science among science-major undergraduates in Taiwan. *The Asia-Pacific Education Researcher, 19 (*1), (2010), 43-59

Lising, Laura & Elby, Andrew. The impact of epistemology on learning: a case study. *American Journal of Physics,* 74 (4), (2004), 253-367.

Lorsbach, A. & Tobin, K. *Constructivism as a referent for science teaching***.** National Association for Research in Science Teaching (NARST), 1997.

Tsia, Chin-Chung & Liu, Shiang-Yao. Developing a multi-dimensional instrument for assessing students' epistemological views toward science. *International Journal of Science Education, 27* (13), (2005), 1621-1638.

Trowbrighe, Leslie ; Bybee, Rodger W.; & Powell, Janet C. *Teaching Secondary School Science: Strategies for developing scientific literacy* (7th ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall, Inc, 2001, Pearson Education.

Yilmaz-Tuzuna, Ozgul & Topcub, Mustafa Sami. Relationships among Preservice Science Teachers' Epistemological Beliefs, Epistemological World Views, and Self- efficacy Beliefs. *International Journal of Science Education,* 30 (1), (2008), 65–85.

Many, J. E., Howard, F., & Hoge, P. Epistemology and preserves teacher education: How beliefs about knowledge affected our students' experiences. *English Education, 34* (4), (2002), 302-322.

Niessen, T; Abma , T; Widdershoven, G; Van der Vleuten, C & Akkerman, S. Contemporary epistemological research in education: reconciliation and reconceptualization of field. *Theory & Psychology, 18* (1), (2008), 27-45.

Phan, H. Examination of student learning approaches, reflective thinking, and epistemological beliefs: A latent variables approach. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 4* (3), (2006), 577-610**.**

Schommer, M. Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology, 82*, (1990), 498-504.

Epistemological Perceptions of Learning and Teaching Physics Concepts amongst Physics Faculty Members at some Saudi and Jordanian Universities

***Fahad Sulaiman Al Shaya and ** Suleiman Ahmad Alqadere**
**Associate Prof. of Science Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, K.S.A., Falshaya@ksu.edu.sa;*
***Associate Prof. of Science Education, Faculty of Educational Science, Al al-Bayt University, Mafraq, Jordan, alqadere@aabu.edu.jo*

(Received 27/3/1432H; accepted for publication 15/9/1432H)

Key words: Epistemological perceptions, Physics concepts, Faculty members, Saudi universities, Jordanian universities.

Abstract. The purpose of this study was to examine the epistemological perceptions of learning and teaching physics concepts amongst physics faculty members at some Saudi and Jordanian Universities, and to assess the differences in their epistemological perceptions according to the country of the university. Two instruments were used, the first instrument was a questionnaire consisted of 20 items developed by the authors, and the second instrument was a structured interview. The validity and reliability of the instruments were assured. A total of 46 faculty members (27 faculty members from three Saudi universities and 19 faculty members from three Jordanian universities) participated in the study.

The findings of the questionnaire indicated that the faculty members of the study have low accurate epistemological perceptions. Also, the results revealed that faculty members from Saudi universities have (11) more accurate epistemological perceptions than faculty members from Jordanian universities, whereas the results revealed that faculty members from Jordanian universities have (9) more accurate epistemological perceptions than faculty members from Saudi universities. The results of the interview showed that the study subjects have more accurate epistemological perceptions than that revealed by the questionnaire. In the light of the study findings, some recommendations and suggestions were offered.

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة الملك سعود
عمادة شؤون المكتبات

مجلة جامعة الملك سعود

١- **ربع سنوية**: العلوم التربوية والدراسات الإسلامية.

٢- **نصف سنوية**: الآداب – العلوم الإدارية – العلوم الهندسية – العلوم – العلوم الزراعية – العمارة والتخطيط – اللغات والترجمة – علوم الحاسب والمعلومات – السياحة والآثار – الحقوق والعلوم السياسية – علوم طب الأسنان.

طريقة الدفع: ١- نقداً بمقر عمادة شؤون المكتبات – مبنى ٢٧ – جامعة الملك سعود.

٢- شيك مصدق باسم (عمادة شؤون المكتبات – حساب الخدمات) يرسل إلى العنوان البريدي الموضح أدناه.

٣- حوالة أو إيداع على (حساب الخدمات رقم ٢٦٨٠٧٤٠٠٧٦ الرمز ٥٠١) سامبا – فرع جامعة الملك سعود – الرياض، وترسل صورة الحوالة أو الإيداع على الفاكس الموضح أدناه أو على العنوان البريدي.

قيمة الاشتراكات: الاشتراك السنوي داخل المملكة العربية السعودية (٢٠) ريالاً سعودياً، وخارج المملكة (١٠) دولارات أمريكية أو ما يعادلها لجميع فروع مجلة جامعة الملك سعود ما عدا فرع (العلوم التربوية والدراسات الإسلامية) اشتراكها السنوي داخل المملكة العربية السعودية (٤٠) ريالاً سعودياً وخارج المملكة (٢٠) دولاراً أمريكياً أو ما يعادلها.

جميع المراسلات على العنوان التالي

عمادة شؤون المكتبات – جامعة الملك سعود – ص. ب. ٢٢٤٨٠ الرياض ١١٤٩٥

هاتف ٤٦٧٦١١٢ (١-٩٦٦+) فاكس ٤٦٧٦١٦٢ (١-٩٦٦+) البريد الإلكتروني libinfo@ksu.edu.sa موقع الجامعة www.ksu.edu.sa

✂.....✂.....✂.....✂.....✂

قسيمة اشتراك بمجلة جامعة الملك سعود

تاريخ تعبئة القسيمة (بالتاريخ الميلادي): / / ٢٠م

ملحوظة هامة: لضمان وصول المجلة إليكم يرجى تعبئة الخانات المسبوقة بعلامة ❖.

❖اسم المشترك (رباعي): ..... اسم الجهة (للجهات الحكومية): .....

❖العنوان: ..... ❖صندوق بريد: ..... ❖الرمز البريدي: .....

❖المدينة: ..... ❖الدولة: ..... ❖الهاتف: ..... الفاكس: .....

البريد الإلكتروني: .....

اسم المجلة المطلوب الاشتراك فيها: ..... عدد النسخ: ( ).

طريقة الدفع: ☐ نقداً ☐ شيك مصدق (مرفق) ☐ حوالة (مرفق صورة مختومة)

☐ اشتراك جديد ☐ تجديد اشتراك ☐ اشتراك فردي

☐ اشتراك حكومي ☐ لمدة سنة ☐ سنتان

☐ ثلاث سنوات ☐ خمس سنوات ☐ أخرى: .....

Kingdom of Saudi Arabia
Ministry of Higher Education
King Saud University
DEANSHIP OF LIBRARY AFFAIRS

The Journal of King Saud University

1- (Quarterly): Educational Sciences and Islamic Studies.

2- (Biannual): Arts, Administrative Sciences, Engineering Sciences, Science, Agricultural Sciences, Architecture and Planning, Languages and Translation, Computer and Information Sciences, Tourism and Archaeology, Law and Political Science, Dental Sciences.

Method of Payment:
1- Cash: At King Saud University Libraries Building 27.
2- Cheque: In favor of **King Saud University Library** account.
3- Drafts: SAMBA, King Saud University branch.
Account No. 2680740067, code No. 501. A copy of the draft should be faxed to the address given below.

Annual Subscription Rates:
1- Within the Kingdom SAR 20.00.
2- Outside the Kingdom USD 10.00 or equivalent for all journals except:
- Educational Sciences and Islamic Studies.
For this, subscription rates:
SAR 40.00 within the Kingdom
USD 20.00 outside the Kingdom

All correspondences should be addressed to: University Libraries, King Saud University, P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Kingdom of Saudi Arabia
Tel.: +966 1 4676112 Fax: +966 1 4676162
E-mail: libinfo@ksu.edu.sa Website: www.ksu.edu.sa

---✂---

Subscription Form

Date: / /

Name: .....

Organization: .....

Address: ..... P.O. Box: .....

Zip Code: ..... City: ..... State: ..... Tel.: .....

Fax: ..... E-mail: .....

Specific issue(s): ..... Number of copies ( )

Payment: ☐ Cash ☐ Cheque ☐ Draft
Subscription: ☐ New subscription ☐ Renewal of subscription
Period of subscription: ☐ 1 year ☐ 2 years ☐ 3 years ☐ 4 years ☐ 5 years ☐ More .....

J. King Saud Univ., Vol. 24, *Edu. Sci. & Islamic Stud.* (1), pp. 1-310 Ar., Riyadh (2012/1433H.)

Contents

Page

Arabic Section

Effect of the Two Islamic Principles (Difficulty give rise to facilitation) and (No Damage and No Hurt) "No Harm, nor doing Harm" in Recently Medical Problems (English Abstract)
Mohamad ben Abdulaziz ben Saad Al-Yamany 46

The Degree of the Employees' Feeling towards Organizational Justice in the Educational Directorate in Mafraq Governorate Organizational Justice (English Abstract)
Mohammad Aboud Al-Harahsheh 72

The Effect of Connecting Science Content with Real Life in the Community of Students Learning in Their Understanding of Scientific Concepts and in Their Attitudes toward Science (English Abstract)
Intisar Zaki Al-Sadi 100

Female Students' Epistemological beliefs about Science at Educational Science Faculties in the Jordanian and Al-Hussein Bin Talal Universities and Its Effects on their Learning Style and Scientific Attitudes (English Abstract)
Talal Al-Zobi, Ibrahim El-shar'a and Mohamad Khair Al-Salamat 124

Related Services Needed by the Multi Handicap Children and their Families and Availability from the Perspective of Parents and Teachers (English Abstract)
Bander Al-Otaibi and Zaidan Al-Sartawi 158

System of Social Observation on Backbiting and Gossip (English Abstract)
Abdullah Bin Ibraheim Abdulrahman Al-Showaiman 198

Research Priorities in Science Education in Saudi Arabia (English Abstract)
Saeed Mohammed Alshamrani 228

Training Needs for Faculty members to Teach in An e-learning Environment (English Abstract)
Ahmad Almassaad 266

The Role of Performance Expectations in Future and Achievement Motivation in Academic Achievement among Al-Bayt University Students (English Abstract)
Ziad Khamis El-Tah 283

Epistemological Perceptions of Learning and Teaching Physics Concepts amongst Physics Faculty Members at Some Saudi and Jordanian University (English Abstract)
Fahad Sulaiman Al-Shaya and Suleiman Ahmad Alqadere 310

• Editorial Board •

Ali S. Al-Ghamdi *(Editor-in-Chief)*
Saleh R. Al-Remaih
Khaled A. Al-Rasheid
Ibrahim M. Al-Shahwan
Anis H. Fakeeha
Mazen Faris Rasheed
Ali A. Sayah
Ali Salem Bahamam
Abdulaziz S. Al-Ghazzi
Abdullah M. AlDosari
Ibrahim Y. Albalawi
Mansour M. Al-Sulaiman
Osama M. Alsulaimani
Ali M.T. Al-Turki *(Co-ordinator)*

Division Editorial Board

Ali Abdullah Sayah *Division Editor*
Abdullah Saleh Al-Ruwaitea
Fahad Suliman Alshaya
Saher Ahmad Al-Khashrami
Haya Saad Al-Rawaf

© 2012 (1433H.) King Saud University
All rights are reserved to the *Journal of King Saud University.* No part of the journal may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording, or via any storage or retrieval system, without written permission from the Editor-in-Chief.

Academic Publishing, 2012 (1433H.)

J. King Saud Univ., Vol. 24, *Edu. Sci. & Islamic Stud.* (1), pp. 1-310, Ar., Riyadh (2012/1433H.)

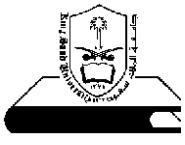
Journal of
King Saud University

(Refereed Scientific Periodical)

Volume 24

Educational Sciences & Islamic Studies (1)

January (2012)
Safar (1433H.)



Academic Publishing - King Saud University

P.O. Box 68953, Riyadh 11537, Saudi Arabia

IN THE NAME OF ALLAH,
MOST GRACIOUS, MOST MERCIFUL