المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات

مجلة علمية دولية محكمة، تصدر دورياً كل شهر، تصدر في المملكة الأردنية الهاشمية

www.ijrsp.com

المجلد الثالث

الإصدار الثالث والثلاثون

تأريخ النشر : 20 – يوليو – 2022م

ISSN : 2709-7064

اللجنة العلمية:

أ.د. هناء محمود نايف الفريحات

د. نايف بن ناصر ابراهيم المنصور

د. هيفاء مصطفى يوسف الزيادة

أ.د وليد محمد أبو المعاطي

د. حيدر محسن سلمان الشّويلي

د. حنان عبد الغفار عطية ابراهيم

د. عبد الفتاح شهيد

أ.د جمال رجب عبد الحسيب

د. توفيق عطاء الله

د. أماني أبوزيد

د. إخلاص محمد عبد الرحمن حاج موسى

د. عبد الوهاب علي مؤمن علي

د. محمد غلبان

المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات
International Journal of Research and Studies Publishing
ISSN: 2709-7064

فهرس العدد:

No	عنوان البحث	اسم الباحث / الباحثين	الدولة	رقم الصفحة
1	التخطيط البيئي ودوره في حماية البيئة في المملكة العربية السعودية	الدكتورة/ سويداء أحمد الزين الحسن	المملكة العربية السعودية	44 - 5
2	تقييم أثر الظواهر السلبية داخل المصليات النسائية من وجهة نظر العاملات في المسجد الحرام	الباحثة/ غدير محمد الشبي	المملكة العربية السعودية	78 - 45
3	تقويم مقررات الرياضيات للمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات الرياضيات المجتمعية	الباحث/ عبد الله محيميد سعد الحلافي	المملكة العربية السعودية	120 - 79
4	المقاصة (شرح المعيار الشرعي رقم (4) من المعايير الشرعية لهيئة المحاسبة والمراجعة للمؤسسات المالية الإسلامية - أيوفي)	الباحث/ عبد الله أيمن هلال	مملكة البحرين	133 - 121
5	تقويم الأنشطة التقويمية لمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي في ضوء مهارات الفهم القرائي	الباحث/ حاتم سعد سعود العميري	المملكة العربية السعودية	211 - 134
6	قياس مستوى جودة الخدمة التعليمية في الجامعات الحكومية المصرية وأثرها على رضا الطلاب (دراسة تطبيقية على طلاب كلية الطب بجامعة الإسكندرية في مصر)	الدكتور/ محمد صلاح الدين محمد علي، الدكتور/ محمد أنس شمسي	ماليزيا	240 - 212
7	معرفة الريفيات بمخاطر بعض السلوكيات اليومية المؤثرة سلباً على البيئة بمنطقة المعمورة الزراعية - محافظة الاسكندرية	الدكتور/ أحمد عنتر بخيت حسين، الدكتور/ معمر جابر جاد، الدكتور/ تيسير ممتاز مصطفى، الدكتورة/ حنان فتحي دكي مكاوي	جمهورية مصر العربية	261 - 241

المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات
International Journal of Research and Studies Publishing
ISSN: 2709-7064

8	تصميم وحدات دراسية من لامية العرب وتدريسها للناطقين بغيرها (مستوى متقدم)	الباحث/ ليو يونق دي	جمهورية السودان	293 - 262
9	المسرحية الشعرية في الآدب العربي	الدكتورة/ عنود عبد الجبار كريدي العنزي	جمهورية مصر العربية	309 - 294
10	قراءة في كتاب عبد الله العروي (مجمل تاريخ المغرب)	الدكتورة/ لطيفة صفوي	المملكة المغربية	320 - 310

المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات
International Journal of Research and Studies Publishing
ISSN: 2709-7064
المجلد الثالث - الإصدار الثالث والثلاثون
تأريخ الإصدار: 20 يوليو 2022 م

التخطيط البيئي ودوره في حماية البيئة في المملكة العربية السعودية

Environmental Planning and its Role in Protecting the Environment in the Kingdom of Saudi Arabia

إعداد الدكتورة/ سويداء أحمد الزين الحسن

أستاذ مساعد، قسم الجغرافيا، كلية العلوم الإنسانية، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية

Email: d.swida222@hotmail.com

الملخص

تناولت الدراسة موضوع التخطيط البيئي كآلية وقائية لحماية البيئة التي أصبحت حديث كل الأوقات، و تأتي أهمية الدراسة في أن مسائل البيئة تأتي على رأس التحديات والمشكلات التي تواجه الشعوب و الدول في عصرنا الحاضر، حيث ترسم لأجلها الاستراتيجيات وتوضع لها المخططات وتبرم الاتفاقات و المعاهدات من أجلها و تصدر القوانين و التنظيمات، كما يهدف البحث إلى محاولة التعرف على مفهوم التخطيط البيئي و أدواته و مقوماته، و ابراز دور التخطيط في حماية البيئة، و تحليل دور التخطيط البيئي في حماية البيئة و تحقيق أهداف استراتيجية التنمية المستدامة، و لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يعمل على جمع المعلومات حول موضوع البحث و أبعاده و خلفياته و مختلف المفاهيم له وصولاً إلى أهميته، تم تقسيم الدراسة إلى ثلاثة أجزاء مترابطة أولاً الإطار المفاهيمي للتخطيط والتخطيط البيئي وأدوات ومقومات التخطيط البيئي وأركانه ودور التخطيط البيئي في حماية البيئة والسياسة البيئية للمملكة، بالإضافة إلى خاتمة الدراسة وتوصياتها، وتوصلت الدراسة الى أن التخطيط البيئي هو أفضل الوسائل لتحقيق الاستخدام المتوازن لموارد البيئة، التخطيط البيئي آلية وقائية من أجل حماية البيئة، تلعب الإدارة الدور الأساسي في التجسيد الفعلي للتخطيط البيئي، وتوصي الدراسة بضرورة أن يتم الإلزام بتطبيق نظام التخطيط البيئي، وذلك باعتبارها أحد الوسائل الفعالة في حماية البيئة، وأحد الآليات التي تساهم في تحقيق التنمية المستدامة، أن يتم الاهتمام بدمج عنصر المشاركة الشعبية في التخطيط البيئي، ترسيخ ثقافة حماية البيئة في الأوساط التربوية والمهنية، التفعيل الميداني للقوانين التي تعني الجانب البيئي وردع المعتدين عليها.

الكلمات المفتاحية: التخطيط، التخطيط البيئي، الحماية البيئية، السياسة البيئية

Environmental Planning and its Role in Protecting the Environment in the Kingdom of Saudi Arabia

Abstract:

The study dealt with the subject of environmental planning as a preventive mechanism for protecting the environment, which has become the talk of all times, and the importance of the study comes in that environmental issues come at the top of the challenges and problems facing people and countries in our present time, where strategies are drawn for their sake, plans are drawn up for them, and agreements and treaties are concluded for them. Laws and regulations are issued, and the research aims to try to identify the concept of environmental planning and its tools and components, highlight the role of planning in protecting the environment, and analyze the role of environmental planning in protecting the environment and achieving the goals of the sustainable development strategy. The descriptive analytical approach that collects information about the research topic, its dimensions, backgrounds and various concepts in order to reach its importance, the study was divided into three interrelated parts. In addition to the study conclusion and recommendations, the study concluded that environmental planning is the best means to achieve a balanced use of environmental resources. Environmental planning is a preventive mechanism in order to protect the environment. The administration plays the primary role in the actual embodiment of environmental planning. The study recommends the necessity of applying the environmental planning system, as it is one of the effective means in protecting the environment, and one of the mechanisms that contribute to achieving sustainable development. Attention is given to integrating the element of popular participation in environmental planning, consolidating the culture of environmental protection in educational and professional circles, field activation of laws that concern the environmental aspect and deterring aggressors.

Keywords: Planning, environmental planning, environmental protection, environmental policy

1. المقدمة:

تعد حماية البيئة في الوقت الراهن تحدي من نوع خاص بالنسبة لجميع دول العالم والمنظمات والهيئات الدولية، اذ تعتمد على آليات عدة خاصة الوقائية منها ويعتبر التخطيط البيئي من أبرزها، وذلك راجع لارتباط العديد من المشاكل البيئية بالجانب الاستراتيجي، وعلى اعتبار أن الأضرار البيئة مصدرها الأول عدم وجود دراسات مستقبلية تهدف إلى تجنب جميع الأخطار التي من شأنها التأثير المباشر أو غير المباشر الموارد الطبيعية.

1.1. مشكلة البحث وأهميته:

تتبلور مشكلة الدراسة حول ماهية التخطيط البيئي: "ما تعريفه وما هي أدواته ومقوماته؟ وما هي الجهود التي تبذل في مجال التخطيط البيئي"؟ لحماية البيئة والموارد الطبيعية، الاشكالية التي يسعى هذا البحث لمعالجتها تكمن في السؤال التالي:

هل يلعب التخطيط البيئي دوراً ايجابياً في حماية البيئة؟

وتتجلى أهمية الموضوع كآلية وقائية لحماية البيئة من خلال:

ـــ حيوية الموضوع وهو مرتبط ارتباطاً وثيقاً بحياة الإنسان، كما أن مسائل البيئة تأتي على رأس التحديات والمشكلات التي تواجه الشعوب والدول في عصرنا الحاضر، حيث ترسم لأجلها الاستراتيجيات وتوضع لها المخططات وتبرم الاتفاقات والمعاهدات من أجلها وتصدر القوانين والتنظيمات.

ـــ حداثة الموضوع: بما أن موضوع البيئة موضوع جديد في حد ذاته، فإن موضوع التخطيط البيئي موضوع جديد، لأنه عرف من خلال اهتمام المجتمع الدولي بالآليات الوقائية لحماية البيئة.

ـــ ارتباط الموضوع بحماية حقوق الإنسان، من خلال وضع استراتيجيات ومخططات محافظة على البيئة بمراعاة مبدأ تحقيق متطلبات الحاضر دون المساس بحق الأجيال القادمة في بيئة سليمة ونظيفة.

2.1. أهداف البحث:

يسعى البحث لتحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على مفهوم وأركان وأهمية التخطيط البيئي وأهدافه.
- التعريف بموضوع التخطيط البيئي كآلية وقائية لحماية البيئة.
- إبراز مقومات التخطيط البيئي وأدواته وأشكاله.
- تحليل دور التخطيط البيئي في تحقيق أهداف استراتيجية التنمية المستدامة

3.1. حدود البحث:

تعتبر سياسة التخطيط البيئي من السياسات التي تم تفعيلها سواء على المستوى العالمي والإقليمي حيث تم النص عليها في عديد المواثيق الدولية والإقليمية، كما تم تكريسها على المستوى الوطني كذلك فنجد أن سياسة التخطيط البيئي كان لها بعد وطني، وآخر جهوي، وبعد محلي، وهو ما سيشكل الإطار العام لحدود الدراسة.

4.1. منهجية البحث:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث أنه من أنسب المناهج البحثية لتحقيق أهداف هذه الدراسة، وهو يعبر عن الظاهرة المراد دراستها ويصف الجوانب المختلفة لها من خلال توفير معلومات دقيقة وضرورية لفهم الظاهرة، والمنهج الوصفي لا يقف عند حدود وصف الظاهرة وإنما يمتد إلى تحليل الظاهرة وكشف العلاقات بين أبعادها المختلفة من أجل تفسيرها والوصول إلى استنتاجات تسهم في تحسين الواقع وتطويره.

استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، للربط بين القوانين و السياسات العامة للدولة، من جهة، و سبل معالجة المشكلات البيئية في الدولة، من جهة أخرى، و ذلك بتتبع الدراسة أسلوباً تجميعياً Synthetically Approach في الربط بين سياسات الدولة وقوانينها، من جهة، و سبل التعامل مع المشكلات البيئية، من جهة أخرى.

فقد تم تقسيم الدراسة إلى ثلاثة أجزاء مترابطة: الإطار المفاهيمي للتخطيط والتخطيط البيئي وأدوات ومقومات التخطيط البيئي وأركانه ودور التخطيط البيئي في حماية البيئة والسياسة البيئية للمملكة، بالإضافة إلى خاتمة الدراسة وتوصياتها.

2. الإطار المفاهيمي للتخطيط البيئي:

إن التخطيط البيئي وسيلة ضرورية لحماية البيئة ومن بين الأساليب التي اعتمدتها جميع الدول وأقرتها الهيئات والمنظمات الدولية كما له دور أساسي وأهمية بالغة في سبيل الحصول على بيئة نظيفة خالية من أشكال التلوث.

ويتناول هذا المبحث مفهوم التخطيط البيئي ثم ينتقل إلى دور التخطيط البيئي في حماية البيئة

المطلب الأول: مفهوم التخطيط البيئي:

يتلخص مفهوم التخطيط البيئي في أنه ذلك التخطيط الذي يهتم بالجانب البيئي وهو آلية وقائية لحماية البيئة في إطار التنمية المستدامة، فهو تحضير مسبق لتجنب حدوث المشكلات البيئية أو التقليل من حدوثها.

ويختلف مفهوم التخطيط البيئي بحسب مجال البحث أو زاوية الدراسة التي يتبناها كل باحث، وكذا تخصصاتهم المهنية، وانتماءاتهم الإيديولوجية، ويستند التخطيط في وجوده إلى عنصرين، هما: استشراف المستقبل، والاستعداد له، وسنفصل ذلك في الفرعين التاليين:

الفرع الأول: تعريف التخطيط.

الفرع الثاني: عناصر التخطيط.

ولتناول هذا الجزء اقتضى بنا الأمر إلى تعريف "التخطيط" وعناصره وتبيين "أنواع التخطيط البيئي ومستوياته" ومن ثم تعريف "التخطيط البيئي "

ـــ الفرع الأول: تعريف التخطيط:

اختلفت آراء الباحثين في اعطاء التخطيط تعريف موحد باختلاف اختصاصاتهم من اقتصاد، و اجتماع، سياسة و جغرافية (جمال معروف العزاوي فلاح، 2016، ص ص، 85، 86) إلا أنهم اتفقوا على أن التخطيط هو أسلوب علمي منظم يستهدف من خلاله إلى التوصل لاستغلال الموارد الطبيعية و القدرات البشرية في تكامل و تناسق شاملين وفق جدول معين من خلال برامج معدة و مقترحة، كما يقول " ادجار روز EDGAR ROSE التخطيط نشاط يحاول الإنسان أن يتفوق به على نفسه ليرسم مستقبل لحياته(عبد المقصود، زين الدين 1982 ص 13).

التخطيط هو عملية ذهنية تتضمن التفكير فيما هو مستهدف وكيفية الوصول إلى تحقيقه...، فالتخطيط هو رؤية مستقبلية للحالة القائمة ويرغب في تغييرها وتحسينها باتجاه معين مدروس، حيث أن التخطيط لم يعد حكراً على المجالات السياسية والعسكرية والاقتصادية فقط بل أصبح ضرورة في المجال البيئي حيث يسمح بتحقيق التوازن بين التنمية وحماية البيئة (الزوكة، محمد خميس، دون تاريخ).

التخطيط كمفهوم ومصطلح: التخطيط هو أسلوب ومنهج في التفكير المنطقي والعقلاني، ويتم ممارسته من قبل الجميع، وعلى كل المستويات، بدأ من المستوى الفردي، والعائلي، حتى المستويات المحلية والوطنية والعالمية. وهو يتعلق بتصور ورؤية لوضعية معينة في المستقبل، مطلوب الوصول إليها، ومن ثم وضع الوسائل والإجراءات الكفيلة بتحقيقها **(الحسن، سويداء، 2019م 44).**

كما أن التخطيط واحد من العناصر التي تشكل العملية الإدارية...وفي مجال البيئة ومن أجل تحقيق الحماية البيئية المنشودة كان من الضروري دمج البعد البيئي ضمن المخططات التي تعدها الدولة في جميع المجالات (إيمان قداري،2017، ص 158).

1/ الفرع الثاني: عناصر التخطيط:

يسعى التخطيط إلى إدارة عمليات صنع القرار بما يتوافق مع الأنشطة الطبيعية والبشرية بطريقة فعالة ومنظمة لصالح جميع المكونات داخل هذه الأنظمة في الحاضر والمستقبل فإن التخطيط هو حل لمشاكل الماضي ودراستها استعداداً للمستقبل.

و تقوم عملية التخطيط بصفة عامة على عنصرين أساسيين هما :استشراف المستقبل بما يتضمنه من جمع للبيانات ودراسة لمختلف الاحتمالات التي يتوقع حدوثها في المستقبل والتي على ضوئها تصاغ الخطط وتوضع البدائل وتحدد الأهداف التي لابد أن تكون أهداف التخطيط واقعية و قابلة للتحقق لذلك ترتبط بجدول زمني تنجز خلاله و توفير أفضل الطرق للاستفادة منها

والاستعداد لهذا المستقل عن طريق حصر مصادر الثروة ودراسة الإمكانيات المادية والبشرية اللازمة لتحقيق هذه الأهداف...الخ (بو طالبي، 2017) (عبد الغني، حسونة (2012/2013، 2012 , 2013 ص ص ,139 ,138).

يقوم التخطيط على عنصرين أساسيين هما:

- التنبؤ بالمستقبل.
- الاستعداد لمواجهة المستقبل.

أولا: استشراف المستقبل:

يعتبر استشراف أو التنبؤ بالمستقبل جوهر عملية التخطيط فهو الركيزة الأولية التي يقوم عليها، فالخطة تعتمد على التقديرات والافتراضات التي يتوقع واضعو الخطة تحقيقها في المستقبل، على أنه يجب أن تكون هذه الدراسة المستقبلية قائمة على أساس البحث والتحري والتحقيق ذلك أن دقة الاستشراف هي سر نجاح التخطيط (طارق المجذوب،2002،،ص227).

كما ينبغي الإشارة هنا كذلك إلى أن العالم لم يبق على بساطته بحيث يمكن التعامل مع مستجداته وفقاً لإجراءات آنية، فبقدر التقدم الذي عرفه العالم ودرجة تعقيده ازدادت مشكلاته وأزماته بحيث لم تعد معرفة المستقبل مجرد حاجة نفسية للاطمئنان أن ما سوف يحدث، سوف يكون مواتياً لرغبات البشر ونوازعهم، وإنما أصبح التعامل مع الحاضر ذاته وما يجري فيه شبه مستحيل، ما لم تكن هناك معرفة بما سيحدث في المستقبل(طارق المجذوب،2002، ص 229)، على أن التنبؤ بالمستقبل في مجال التخطيط العلمي لا يجوز أن يهمل دراسة مشاكل الماضي وعيوبه وأخطائه، حتى يستفيد الدارس من واقع سابق عن التخطيط الذي يقوم به، فالمخططون مثلا لإقامة مدن أطاحت بها الزلازل إذا لم تسبق دراستهم بدراسة أخطاء الماضي لن يضعوا تخطيطاً علمياً صحيحاً لإقامة مدن جديدة(عبد الغني، حسونة، 2013/2012،ص 138).

وعلى ضوء هذه الافتراضات والدراسات المستقبلية وما تم التوصل إليه من نتائج تحدد الأهداف ويلزم أن تتوفر في أهداف الخطة بصفة عامة فضلا عن ميزة الوضوح، والتحديد، والواقعية بأن تكون متفقة مع الاتجاهات السائدة في المجتمع(عبد العزيز صالح بن حبتور،**2009** ،ص 134)، والقاعدة المسلم بها في الدول الديمقراطية أن تحديد الأهداف العامة هو من اختصاص السلطة التشريعية، المختصة برسم السياسات العامة للدولة، غير أن عمل السلطة التشريعية في هذا ا لمجال لا يعدو في الحقيقة مجرد الموافقة أو الاعتراض على ما تعده السلطة التنفيذية في هذا الخصوص، على أن السلطة التنفيذية تستقل تقريباً بتحديد الأهداف الجزئية والثانوية في نطاق الهدف العام الذي تحدده الدولة(سليمان الطماوي،2000، ص199).

ثانيا: الاستعداد للمستقبل:

ويعني هذا العنصر حصر كل الموارد والإمكانيات المتاحة عند وضع الخطة حتى يمكن مواجهة المستقبل انطلاقاً من دراسة علمية وواقعية (محمد رفعة عبد الوهاب، 1998، ص201) فلا يكفي لقيام التخطيط أن يكون للدولة أهداف محددة ترمي إلى تحقيقها في المستقبل،

وإنما يجب أن يكون بإمكانها تأمين الوسائل والطاقات البشرية والمادية الكفيلة بتنفيذ وتحقيق هذه الأهداف، وهذا يستلزم من الجهات المسؤولة عن تقديم الإحصائيات والتقديرات للإمكانيات البشرية والمادية. والطبيعية أن تضع المسؤولين عن وضع الخطة على بينة من هذه الأمور (طارق المجذوب،2002، ص225) .

عناصر التخطيط البيئي: هنالك العديد من العناصر الرئيسية المتداخلة في عملية التخطيط البيئي الحالي هي كالتالي:

- التنمية الاجتماعية
- الاستخدام المتكامل للأراضي
- التنمية الإقليمية
- أنظمة البنية التحتية
- التنمية الحضرية
- إدارة الموارد الطبيعية
- التنمية الاقتصادية
- أطر الحوكمة

تدور العديد من إجراءات التخطيط البيئي حالياً حول الحد من الانبعاثات وإعادة استخدام المواد (التدوير). ليس من أجل عمليات التكيف، إنما للتحسين البيئي. يُنظر إلى هذا في أغلب الأحيان على أنه نتيجة لصعوبة التنبؤ بالآثار طويلة المدى لتغير المناخ. العمل المناخي معقد للغاية بطبيعته ولا يمكن التنبؤ بالجدول الزمني لتخفيف الانبعاثات. كبديل لتجنب التكيف اتخذت العديد من المدن في الولايات المتحدة على سبيل المثال نهج "الحكم الاستباقي". تهدف هذه الطريقة إلى استكشاف عدم اليقين المحيط بآثار تغير المناخ الخاصة بمجتمعاتهم من أجل تضمين التكيف في تخطيطهم البيئي. وهذا الواجب اتباعه هنا أيضاً في المنطقة العربية للحد من آثار تغير المناخ خاصةً مع نسب التلوث المرتفعة.

2/ أنواع و مستويات التخطيط:

يشتمل التخطيط على مستويات مختلفة وجوانب متعددة تتمثل في:

أولاً: تعريف التخطيط لدى علماء الاقتصاد:

والاقتصاد يعتبر الشغل الشاغل للشعوب وكافة الدول فلكل دولة سياسة اقتصادية خاصة بها، تهدف من خلالها للوصول إلى أقصى درجات الربح والنهوض بهذا القطاع في جميع مجالاته، وهذا لا يتم إلا باتباع تخطيط مسبق ومدروس من جميع النواحي محوره كل ما يتعلق بالاقتصاد والانتاج باختلاف أنواعه سواء الاقتصاد الزراعي أو الصناعي أو التعديني أو الأنشطة التجارية المختلفة والعوامل المؤثرة فيها (جمال معروف العزاوي، 2016، ص23).

التخطيط الزراعي:

التخطيط الصناعي

التخطيط التعديني

التخطيط السياحي

التخطيط التجاري

التخطيط الطاقوي

التخطيط العمراني

- التخطيط السكاني

يعتبر التخطيط من المناهج التي تم اعتمادها من طرف الدول في سبيل تحقيق التنمية الاقتصادية وبخاصة الدول الاشتراكية، فيما عرف بالتخطيط الاقتصادي، وهو الأسلوب الذي تم إتباعه من طرف الاتحاد السوفياتي. سابقاً في أعقاب ثورة 1917 – وقيام الدولة الاشتراكية فيه -حيث حقق معدلات نمو مرتفعة (عبد الله بن علي المر واني،2005 ،ص15) .

أما بالنسبة لرجال الفكر الغربيين فقد كانوا معارضين لأسلوب التخطيط باعتباره مناف للحرية الاقتصادية التي تعتمد على السوق الحرة في التنسيق بين قرارات الوحدات الاقتصادية، ونظرا لحاجة التخطيط إلى مركزية في الإدارة، وهيمنة للقطاع الحكومي على الموارد الاقتصادية في المجتمع، إلا أن هذه النظرة إلى التخطيط قد بدأت تتغير تدريجياً مع توالي التطورات الاقتصادية والسياسية وبالخصوص بعد الأزمة الاقتصادية التي تعرضت لها الدول الغربية خلال فترة الثلاثينات أين تعرضت إلى ركود اقتصادي وكساد كبير أبرزت ما في داخل المجتمع الغربي متناقضات أدت إلى تتبني التخطيط الاقتصادي كعلاج حاسم لهذه التناقضات وهو ما أطلق عليه لاحقاً مصطلح. "التخطيط التصحيحي" أو" التقويمي "(عبد الله المرواني2005، 21).

وتم تعميم الأخذ بهذا الإجراء بداية من سنة 1950 حيث ظهر إلى جانب التخطيط الإقليمي (AGATHE VAN LANG , p37, 2011,).وذلك في أعقاب الحرب العالمية الثانية حيث ظهرت أهمية التخطيط في المجال الاقتصادي بشكل أكثر وضوحاً بوصفه أسلوباً علمياً لإعادة تعمير الدول التي دمرتها الحرب، وإنعاش اقتصاداتها، كما أن الدول النامية هي الأخرى اعتمدت أسلوب التخطيط في إطار سعيها للحاق بركب التقدم الاقتصادي والقضاء على مشكلة التخلف(عبد الله المرواني , 2005 ، 15).

وعلى ضوء ما سبق نستنتج أن معظم الدول وبغض النظر عن الإيديولوجية التي اعتنقتها أو درجة تقدمها قد أخذت بالتخطيط، وإن كان بدرجات متفاوتة من حيث الشمول والمركزي حيث عرّف التخطيط باعتباره خاصية تميز الدول الاشتراكية على أنه: "الأسلوب الذي تتبعه المجتمعات الاشتراكية من أجل تنظيم عملية التنمية بغية رفع مستوى معيشة المواطن، ويتضمن حصر الموارد البشرية والمادية والمالية واستخدامها أكفأ استخدام ممكن بطريقة علمية وعملية وإنسانية لسد احتياجات المجتمع"، وبعيداً عن الأيديولوجيات يمكن تعريف التخطيط وفقا للمنظور الاقتصادي على النحو التالي: "هو توجيه واع ومسبق ومدروس لموارد وإمكانيات المجتمع، والتي يمكن توفيرها وتعبئتها للاستخدام بأفضل صيغة ممكنة من أجل تحقيق الأهداف، بأكبر قدر ممكن من الموارد والجهود والتضحيات والتكاليف، وبأقل. وقت ممكن"(فليح، حسن خلف، 2006، ص288،291) .

ثانيا: التخطيط لدى علماء الإدارة:

يعدّ التخطيط من أهم الوظائف الإدارية في أي منظمة، أو مشروع، فهو يعد أحد مقومات ما اصطلح عليه التنمية الإدارية فالتخطيط حسب عالم الإدارة الأمريكي بيتر دراكر Peter Droker هو: "عملية، مستمرة لجعل قرارات المنظمة منتظمة مع أفضل معرفة ممكنة بالمستقبل، وتنظيم منتظم للجهود المطلوبة لتحمل مسؤولية هذه القرارات و قياس نتائجها بالمقارنة مع التوقعات وذلك من خلال تغذية عكسية(مرتدة) منتظمة ومنظمة"(عبد الهادي المليحي،2004 ،ص82).

كما يعرّف التخطيط كذلك على أنه: "عملية تحديد الأهداف، ووضع السياسات، ووضع طرق العمل، وإجراءات التنفيذ، وإعداد الميزانيات التقديرية للأنشطة المختلفة وعلى مستوى المشروع، ثم وضع البرامج الزمنية بناءً على ذلك وبما يحقق الأهداف الموضوعة ".

ومن خلال ذلك نستنتج أن التخطيط يشكل عنصراً هاماً من عناصر أي قرار إداري لأن أي وحدة إدارية لابد أن تخطط، حيث يعدّ الخطوة الأولى من وظائف الإدارة، وهو عملية مستمرة لضمان سير أمور العمل لتحقيق الأهداف والغايات المرجوة من العمل، أو المشروع المطلوب تنفيذه (AGATHE VAN LANG , 2011 ,p.37) فالتخطيط له دور مهم في ترشيد العمل الإداري، وتوجيهه بطريقة تسمح بتخفيض الأخطاء والتنبؤ بما قد يعترض العملية الإدارية من عراقيل، كما أن التخطيط يجمع الحقائق ويبحث عنها وبذلك يحمي المدراء من اتخاذ القرارات المتسرعة.

ثالثاً: التخطيط في مفهوم علم الاجتماع:

تعتبر العلوم الاجتماعية هي الأخرى حديثة العهد بالتخطيط، حيث تم اعتماده في كافة المجتمعات الحديثة لأنه الطريق الأمثل لاستخدام الأساليب الحديثة في العمل، وإشباع الاحتياجات، ومواجهة وحل المشكلات التي تقابل الأفراد والجماعات والمجتمع في إطار ما أصطلح عليه بالتخطيط الاجتماعي، ومن بين غايات التي: يستهدفها التخطيط في المجال الاجتماعي نجد:

- نقل المجتمع من وضع معين إلى آخر أفضل من حيث التقدم والتنمية الاجتماعية.
- تحقيق الرفاهية الاجتماعية والاقتصادية من خلال إشباع وحل المشكلات المختلفة التي تواجه المجتمع ومنها القضاء على البطالة، وزيادة الدخل وتحسين مستوى المعيشة لدى المواطنين وتوفير الخدمات الاجتماعية اللازمة وتطويرها وتحسينها.

- العمل على مواجهة المشكلات الاجتماعية الأساسية في المجتمع والتي تؤثر بدرجة أو بأخرى على التنمية الاجتماعية والاقتصادية في المجتمع مثل الجريمة والانحراف و البطالة...الخ.

وعلى هذا الأساس يمكن تعريف التخطيط وفقاً لعلماء الاجتماع على أنه: "عملية تقوم على المنهج العلمي لتوجيه استثمار طاقات وموارد المجتمع المادية والبشرية والمستقبلية، عن طريق مجموعة من القرارات الرشيدة يشارك في اتخاذها الخبراء وأفراد الشعب وقادته السياسيون، للوصول إلى وضع اجتماعي أفضل ومرغوب فيه، وعلى كافة المستويات خلال فترة زمنية محددة، وذلك في ظل إيديولوجية. وثقافة المجتمع"(عبد الهادي المليحي ومحمد محمود مهدلي2004،ص82) .

الفرع الثاني: تعريف التخطيط البيئي:

1/ - مفهوم التخطيط البيئي:

يعد التخطيط البيئي من أهم الوسائل الوقائية لحماية البيئة، بحيث كرسه اعلان ستوكهولم لسنة 1972م، بشأن الطبيعة البيئية في المبدأ الثاني منه، حيث أصر على أن يتعين الحفاظ على البيئة في الوقت الحاضر دون الاغفال حق الأجيال المقبلة في الموارد الطبيعية من هواء وماء وتربة وحيوانات ونبات وكل ذلك بواسطة التخطيط (نورالدين، يوسفي،2012/2011، ص 93).

يمكن تعريف التخطيط البيئي بأنه:" أسلوب علمي منظم يستهدف أفضل الوسائل التي من خلالها يمكن استغلال الموارد الطبيعية للبيئة وكذلك القدرات البشرية في تكامل و تناسق شاملين وفق جدول زمني معين ومحدد مسبقاً من خلال مجموعة من المشاريع المقترحة "وهو بذلك مفهوم و منهج جديد في مجالات التخطيط المختلفة حيث يلعب البعد البيئي دوراً أساسياً في تقويم المشاريع ـ و عدم الاعتماد عليه، يشكل انتهاك صارخ لقواعد حماية البيئة ـ و يعتمد التخطيط البيئي على عدة مستويات في تحقيق التوازن البيئي على المستوى القريب و المتوسط و البعيد ذلك لتحقيق أهداف آنية و مستقبلية(محمد عبد القادر الفقي، 2015، ص13).

كما يعتبر التخطيط البيئي جزء أساسي من عمليات التخطيط الشامل، إلا أنه يختلف عنه في المفهوم والمنهج، فالتخطيط البيئي يركز علي التأثيرات والبعد البيئي للمشروعات المقترحة، ويتمثل هدفه الأساسي في الاستغلال الأمثل للموارد الطبيعية دون الإضرار بالبيئية (ياسين، مريخي 2010 ، ص260)

وقد ظهر مفهوم التخطيط البيئي نتيجة للعوامل التالية:

- غياب التشريعات والقوانين البيئية التي تضمن الحفاظ على البيئة ومواردها.
- عدم الوعي بأهمية وقيمة عناصر البيئة.
- الاستغلال السيء للموارد البيئية واستنزافها.
- التوسع الاقتصادي والصناعي والتكنولوجي بسرعة ودون حساب، وتأثيره السيء على البيئة.
- قيام بعض الدول باستنزاف مواردها المحدودة بحجة اللحاق بالتطور العالمي في الدول المتقدمة دون مراعاة مدي تجدد هذه الموارد من عدمه، بجانب ضياع حقوق الأجيال القادمة في الاستفادة من هذه الموارد (دعموش، فاطمة، 2010).

فيما يري المبروك(2016) أن التخطيط البيئي هو التخطيط الذي يهتم بالقدرات أو الحمولات البيئية، بحيث لا تتعدي مشروعات التنمية الحد البيئي الحرج، وهو الحد الذي يجب أن تتوقف عنده ولا تتعداه حتى لا تحدث نتائج عكسية قد تؤدي إلى ضياع كل عوائد مشروعات وخطط التنمية. (المبروك، 2016، ص1-10، 24).

بينما عّرف القريشي(2014) والقريشي(2015) التخطيط البيئي على أنه أسلوب علمي لحصر الموارد الطبيعية واستغلالها بشكل منظم من خلال تنظيم العلاقة بين الإنسان والبيئية، وذلك بالاعتماد على الاعتبارات التالي:

- البعد الزمني: مراعاة المدي الزمني الكافي لتجدد موارد البيئة.
- البعد الجغرافي: مراعاة مشكلات البيئة التي تنتقل من مكان إلى آخر ولا تعترف بالحدود القائمة.
- الصحة والسكان: تتبع الآثار السلبية للتنمية على الصحة والسكان.

والتخطيط البيئي أيضا هو التخطيط الذي يحافظ علي البيئة من خلال مجموعة متنوعة من الأنشطة والتحليلات مثل اتخاذ قرار التنمية بهدف منع الاستخدام الضار للموارد الطبيعية والحفاظ عليها (الرميدي والزق،2017، Radicevik, 2012)، (Najdeska and.

وتتفق الباحثة مع تعريف التخطيط البيئي الذي يشير إلى أن التخطيط البيئي هو التخطيط الذي ينتج من خلال عملياته خططاً مدمجة بالبعد البيئي، أي لا ينتج فقط الخطط البيئية التي تهدف مباشرة إلى حماية البيئية والحفاظ علي الموارد الطبيعية، وإنما ينتج أيضا الأنواع الأخرى من الخطط التي تأخذ البعد البيئي بعين الاعتبار. ومن ثم فإن التخطيط البيئي قد يشمل مشروعات ذات طبيعة بيئية خالصة(مثل مشروع إعادة تطهير نهر ملوث، مشروع حماية حيوانات معرضة للانقراض، مشروع إنشاء محطة رصد بيئي)، كما قد يشمل مشروعات تنموية بيئية(مثل مشروعات السياحة البيئية، مشروع إعادة تدوير المخلفات)، وقد تشمل أيضا مشروعات تنموية خالصة مثل (مشروع إنشاء مصنع للإسمنت)، إلا أن مثل هذا المشروع يدخل في إطار التخطيط البيئي عندما يتم دراسة تقييم الأثر البيئي له، وإعادة تصميمه بالشكل الذي يخفض آثاره علي البيئة إلي درجة الصفر أو إلي اقل ما يمكن من الدرجات المسموحة.

2/ عوامل و أركان التخطيط البيئي:

من أبرز العوامل التي ساهمت في ظهور التخطيط البيئي هي:

- غياب ترسانة قانونية تضمن الحماية اللازمة للبيئة وعناصرها.
- غياب الوعي بأهمية البيئة.
- استنزاف الموارد البيئية والغياب التام للرقابة البيئية.
- التركيز على التطوير الاقتصادي والصناعية والتكنولوجي دون أخذ البعد البيئي بعين الاعتبار.

التخطيط البيئي يتمثل أساساً في التركيز على البعد البيئي والتنبؤ بخصوص الآثار البيئية

المتوقعة للمشاريع التي هي بصدد الانجاز (الرميدي، بسام و طلحي، فاطمة، 2018 م، ص260)

❖ ــ أركان التخطيط البيئي

- وضع الأهداف البيئية المطلوب تحقيقها.
- توصيف الأوضاع البيئية الحالية والمستهدفة.
- وضع الخريطة البيئية التي توضح استخدامات الأراضي الحالية والمستقبلية، والآثار المتوقعة للمشروع.
- تقييم الاستراتيجيات المختلفة من وجهات نظر اقتصادية وفنية وبيئية.

عرض الحلول المقترحة، وآليات التحكم والمراقبة والترويج لها (الفقي، عبد المنعم، 2008).

المطلب الثاني: دور التخطيط البيئي في حماية البيئة

يعتبر التخطيط البيئي من أهم الآليات الوقائية لحماية البيئة، يلعب دور أساسي في رسم الخطوط العريضة للسياسات العامة للدول و المنظمات العالمية التي تهدف لوضع استراتيجيات ذات صلة بالبيئة محاولة منها لتغطية مساعيها نحو التطور و تحقيق التنمية في حيز بيئي نظيف، بحيث يتبين ذلك من خلال: مبادئ التخطيط البيئي وأهدافه وأهميته وادوات التخطيط البيئي....الخ

1 / مبادئ التخطيط البيئي

يقوم التخطيط البيئي على مجموعة مبادئ تشكل ركائز يستند إليها التخطيط البيئي في تحقيق أهدافه في حماية البيئة ووقايتها من مختلف الأخطار المحدقة بها، وتحقيق تنمية مستدامة تراعي البعد البيئي في عملية التنمية، وهذه المبادئ هي:

(أ) مبدأ الوقاية خير من العلاج:

يعتمد التخطيط البيئي في التعامل مع القضايا البيئية على مبد الوقاية خير من العلاج، على اعتبار أن تطبيق المبدأ هو أقل كلفة وأكثر فعالية من معالجة المشكلات بعد حدوثها، ذلك أن أسلوب اتخاذ الإجراءات اللازمة لإصلاح الضرر البيئي حين ظهوره، أسلوب مكلف وصعب، وأحيانا يكون عديم الجدوى، بعكس معالجة جذور المشكلة والعمل على منعها وتلافيها مبكرا قبل حدوثها، وهو أسلوب التخطيط البيئي، وهو المبدأ الذي كرسته العديد من الإعلانات والمواثيق الدولية ومنها إعلان ريو في إطار المبدأ 15 والذي نص على أنه: "من أجل حماية البيئة، تأخذ الدول، على نطاق واسع، بالنهج الوقائي، حسب قدراتها (علي عبد الرحمن علي،2015، الموقع الكتروني: http://www.ausde.org) ، و(، ندى السيد حسن أحمد وعادل عبد الرشيد عبد الرزاق، 2008، ص31، 32).

(ب) مبدأ التكامل والشمول:

العلاقات البيئية كلها متداخلة بحيث يؤثر بعضها في البعض، حيث أن أي خلل في أي عنصر من عناصر المجموعة يؤثر في باقي العناصر، كما أن أي عمل يتم في المجتمع يمت بصلة إلى كل القطاعات بدرجات متفاوتة فإن التخطيط البيئي يقوم بالاعتماد على هذه النظرة الشمولية والتكاملية للبيئة وكذلك عند إعداده لمختلف الخطط من هذا المنطلق يجب أن تكون الخطة البيئية شاملة يدخل ضمنها كل العناصر المكونة للمحيط وللبيئة،

وذلك حتى لا تكون الخطة جزئية وبالتالي تصبح قليلة الجدوى، ومثل ذلك أن تتضمن هذه الخطة مكافحة التلوث على مستوى الهواء وتتغافل عنه في الوسط المائي أو فوق سطح الأرض، كما يجب أن تكون عمليات التخطيط البيئي متكاملة مع عملية التنمية الشاملة ومكملة لها.

(ج) مبدأ العودة إلى الطبيعة:

مع التطور التكنولوجي ازداد الاعتماد على الحلول الصناعية بينما يتم تجاهل الحلول والمزايا الطبيعية، والتي عادة لا ينتج عنها آثار جانبية إلى جانب أنها قليلة التكلفة، ولذلك فإن المخطط البيئي عندما يخطط لحل أية مشكلة بيئية فإنه يحرص أن يبدأ أولا بالبحث عن الحلول، التي يمكن أن تقدمها الطبيعة قبل اللجوء إلى أي حل آخر، فمثلا عند معالجة مشكلة الآفات الحشرية والنباتية، نجد أن اعتماد أسلوب المكافحة البيولوجية إلى جانب أنه فعال أنه قليل التكاليف ولا يترك آثارا ضارة على البيئة والصحة، على النقيض من المبيدات المصنعة التي لها آثار بيئية خطيرة عند استخدامها، بالإضافة إلى ارتفاع تكلفتها آثار بيئية خطيرة عند استخدامها، بالإضافة إلى ارتفاع تكلفتها.

(د) مبدأ الاعتماد على الذات:

لا شك أن لكل مجتمع ظروفه ومشاكله البيئية الخاصة به، ويمتلك موارد بيئية محدودة، ولذلك نجد أن التخطيط البيئي لارتباطه بالبيئة يتوقف نجاحه على مدى قدرته على ربط المجتمع ببيئته وجعله يبحث عن الحلول المتوافقة مع البيئة المحلية، إذ أن الكثير من الحلول الجاهزة المستوردة من الخارج لا تفلح لأنها لا تتوافق مع البيئة المحلية، بينما قد تكون المعارف الموروثة عن المجتمع المحلي كافية لحل العديد من المشكلات، ومن ثم يجب إعداد الخطط البيئة وفقا للخصوصيات المحلية، باستخدام المعارف والخبرات المحلية بقدر الإمكان وهذا لا يعني عدم الاستفادة من خبرات الآخرين، ولكن دون أن تكون أسيرة لها وإنما يستفيد منها وفقاً لضرورة واحتياجات المجتمع المحلي وخاصة في الدول النامية، حيث التخطيط في مراحله الأولى، وفي أوضاع تنموية متردية من حيث الإمكانات، يجب أن لا يكون همه الوصول إلى توازنات مالية لموارد محدودة بل خلق الظروف التي تدفع المحليات والأفراد إلى الإبداع لإشباع حاجاتهم، وفي ذلك يكون هم التخطيط هو تبني السياسات التي تدفع المجتمع المحلي إلى اللجوء إلى أنماط تقنية موروثة أثبتت سلامتها تجاه البيئة عبر آلاف السنين أي أن التخطيط البيئي يدفع نحو اتجاهين، اتجاه العودة إلى الماضي من خلال الاستفادة من الموروثات البيئية السليمة واتجاه التقدم نحو المستقبل، وذلك من خلال الابتكار والبحث العلمي في إيجاد الحلول المتوافقة مع المجتمع المحلي.

2/ أهمية و فوائد التخطيط البيئي:

التخطيط البيئي له عدد كبير من الفوائد الاقتصادية والاجتماعية والصحية، والتي يمكن توضيحها على النحو التالي:

- ❖ الفوائد الاجتماعية: من الفوائد الاجتماعية لتطبيق التخطيط البيئي ما يلي:

- يعمل التخطيط البيئي على تحقيق التنمية المستدامة بما يساهم في الحفاظ على حقوق الأجيال القادمة في استخدام الموارد الطبيعية، بجانب استفادة الأجيال الحالية باستخدام تلك الموارد وصيانتها.

- القضاء على الفقر، والمساهمة في حل مشكلات البطالة ومشكلات الزيادة السكانية وتحقيق التوازن بين نمو السكان واستخدام الموارد المتاحة.

- يسعى التخطيط البيئي إلى القضاء على المناطق العشوائية مما يؤدي إلى القضاء على الكثير من المشكلات الاجتماعية مثل الجريمة.

❖ **الفوائد الاقتصادية:**

يساهم التخطيط البيئي في تحقيق نمو اقتصادي كبير، بجانب مساهمته بشكل مباشر أو غير مباشر في تحقيق وفورات اقتصادية. ومن أمثلة ذلك:

- وقف استنزاف الموارد الطبيعية، وترشيد استخدامها بشكل يحقق منافع اقتصادية كبيرة.

- يهتم التخطيط البيئي باستخدام مصادر الطاقة البديلة والصديقة للبيئة، وترشيد استخدامها واستغلال المخلفات وإعادة تدويرها بشكل يحقق منافع اقتصادية.

- يعمل التخطيط البيئي على تحقيق أهداف الخطط التنموية للمجتمع التي تحقق التنمية المستدامة.

❖ **الفوائد الصحية:**

يساهم التخطيط البيئي في خلق بيئة صحية ونظيفة، مما ينعكس إيجابياً على صحة المواطنين، حيث يساهم التخطيط البيئي فيما يلي:

- يساهم في تنقية الهواء وتقليل نسب التلوث من خلال زيادة المساحات الخضراء في المناطق الحضرية. ويقلل من نسب التلوث والضوضاء الناتجة من شبكات الطرق وحركة المرور.

- إ قامة المناطق الصناعية بعيداً عن المناطق السكنية.

- التخلص الآمن من المخلفات، ومنع نقل الأمراض والتدهور الصحي.

- استخدام الصناعات الصديقة للبيئة والإنتاج النظيف.

التخطيط البيئي يحقق الفوائد البيئية التالية:

- يساهم التخطيط البيئي في حل والتخفيف من وطأة مختلف القضايا البيئية، من خلال للمشروعات المساهمة في الحفاظ على التنوع البيولوجي، ومن خلال تقويمه للمشروعات الصناعية بحيث يقلل من انبعاثات الملوثات الهوائية إلى أدنى حد يساعد على التخفيف من حدت قضايا الاحتباس الحراري وتغير المناخ.

- يساهم التخطيط البيئي في حماية البيئة من التلوث والتدهور والحفاظ على التوازن الأيكولوجي وحماية الحياة البرية والبحرية والحفاظ على المحميات الطبيعية.

- إيجاد الحلول للمشاكل البيئية الحالية وضع آلية للتعامل مع المشكلات البيئية المستقبلية.

- تقليل الانبعاثات الضارة للمشروعات القائمة.

- تقليل استخدام المبيدات الزراعية، وتنظيم عملية الري للحفاظ علي جودة التربة.

يشكل التخطيط البيئي كذلك أحد أهم الآليات القانونية التي يتم من خلالها تكريس مبادئ حماية

البيئة لاسيما تلك التي يطغى عليها الطبع الوقائي مثل: مبدأ الوقاية، مبدأ التنمية المستدامة، مبدأ

الإدماج، مبدأ تقييم الأثر البيئي، مبدأ الإعلام.

فالتخطيط البيئي يشكل ركيزة أساسية لتحقيق التنمية المستدامة وذلك من خلال تخطيط استخدام الأرض الذي يعد من أهم المداخل قاطبة لتطبيق وتحقيق التنمية المستدامة.

3/ أدوات التخطيط البيئي

أ) *تقييم الأثر* البيئي (EIA): Environmental Impact Assessment

بدأ استخدام تقييم الأثر البيئي (EIA) في عام 1960م في الولايات المتحدة الأمريكية، وأخذ التقييم الطابع الرسمي في عام 1969م. مُنذُ ذلك الحين واستخدام تقييم الأثر البيئي (EIA) في ازدياد حول العالم. حيث تعد هذه الأداة هي الأداة الرئيسية للتخطيط البيئي، نظرا لفاعلية نتائجها بشكل كبير (الرميدي، 2018).

و يقصد بتقييم الأثر البيئي Environmental Impact Assessment دراسة وتحليل المشروعات المقترحة التي تؤثر إقامتها على سلامة البيئة، و هو عملية تقييم الآثار المحتملة (سلبية كانت أم إيجابية) لمشروع مقترح على البيئة الطبيعية، الهدف من هذه العملية هو إعطاء متخذي القرار وسيلة لإقرار الاستمرار في المشروع أو إيقافه (. , Lenzen , M ,.Murray , .S, Korte , B Dey. C. 2003) (Shepherd.A. Ortolano .L., 1996 , 321-325) وذلك بهدف تحديد الآثار السالبة و الآثار الموجبة للمشروع الجديد أو المزمع انشاؤه، أي تحديد الآثار البيئية الاقتصادية و الاجتماعية لتلك المشروعات، والتحقيق منها و وضع الخيارات لمساعدة متخذي القرار على تبني الخيار الأمثل الذي يضمن تحقيق التنمية وتفادي الأخطار البيئية من اجل تحقيق الاستدامة للمشاريع وكذلك الموارد الطبيعية .. وتتحدد أهداف تقييم الأثر البيئي فيما يلي:

1- الحد من التلوث البيئي الناتج هن المشروعات الجديدة.
2- تحقيق التوازن ما بين البيئة والتنمية.
3- زيادة الناتج والدخل القومي.

4- تخفيض تكلفة العلاج الطبي والرعاية الصحية.
5- رفع كفاءة الموارد البشرية.
6- الحفاظ على عناصر التنوع البيولوجي (النبات / الحيوانات، الطيور....)
7- حث الشكات على الالتزام بمعايير البيئة المحلية والدولية.
8- تحسين بيئة العمل.
9- تخفيض كميات الاهدار في المواد والخامات والطاقة.
10- تشجيع المصانع على إعادة تدوير المخلفات الصلبة.
11- زيادة الوعي البيئي لدى أفراد المجتمع.

الغرض من تقييم الأثر البيئي هو ضمان حماية البيئة والموارد الطبيعية والحفاظ عليها بما

في ذلك الجوانب المرتبطة بصحة الإنسان وذلك من خلال: ضمان سلامة المشروعات من الناحية البيئية وضمان استدامتها (ممدوح سلامه مرسى أحمد 2008).

ب) نظام الإدارة *البيئية*: (Environmental Management system) :(EMS)

نظام الإدارة البيئية EMS هو مجموعة من القواعد الداخلية التي يتم تحديدها في مؤسسة أو منظمة ومجموعة السياسات والعمليات والإجراءات التي ستقوم بها المؤسسة لتقييم وصيانة التفاعلات البيئية لأعمالها، من أجل منع الآثار البيئية السيئة، كما تساعد المنظمة الدولية للتوحيد القياسي ISO توحيد كيفية تصميم نظام الإدارة البيئية (Mark Hammer،19/01/2022).

و الإدارة البيئية هي نظام يتضمن عمليات وممارسات تقوم بها المؤسسات والمنظمات لمراقبة أعمالها وتقليل آثارها البيئية، لضمان الحالة الصحية لكوكب الأرض للأجيال القادمة، وهو أمر مهم جدًا للمؤسسات لأن المستهلكين يبحثون دائمًا عن منتجات وخدمات صديقة للبيئة ومراعية للبيئة (Hitesh.Bhasin , 05/07/2020) (Doug rmagreen ,17/01/2022).

إن وجود إدارة بيئية فاعلة تمتلك قدرات مؤسسية ولديها خبرات في العمل البيئي ومعززة بكوادر مؤهلة فنيا وبيئيا، لا يعد عاملا لنجاح هذه العملية فقط بل يعد شرطا جوهريا حتى يحقق التخطيط البيئي أهدافه، فنجاح أية خطة بيئية مرهون بمدى قدرة الإدارة على تنفيذها. ومراقبتها وتعديلها (عادل عبد الرشيد عبد الرزاق، 10 .7 - مايو 2005).

وتقع مسؤولية التخطيط البيئي في أغلب الدول على السلطة التنفيذية بجميع مستوياتها من خلال اقتراح القوانين والتشريعات المتضمنة تخطيطا بيئيا لأجل حماية البيئة وعناصرها، وكذلك على مستوى تنظيم هياكل الأجهزة والمؤسسات المركزية والمحلية واختصاصاتها وأوجه التنسيق فيما بينها لأجل الحماية الأمثل للبيئة وتجنب. التناقض بين الهيئات القائمة على حماية البيئة (إسماعيل نجم الدين زنكه، 2012 ص355)

ـ تساهم الادارة البيئية في تحقيق التوازن بين النمو الحاضر والنمو المستهدف مستقبلاً للمشاريع على المدى الطويل، كما تحقق الإدارة البيئية الكثير من الفوائد مثل تحسين الأداء البيئي وتخفيض النفقات ورفع الوعي البيئي. ويتمثل نظام الإدارة البيئية فيما يلي:

- نظام PDCA في نظام الإدارة البيئية يضمن نموذج PDCA تحديد المشكلات البيئية في المؤسسة والتحكم بها، وحلها، ومراجعتها بشكل دوري، ويتضمن هذا النظام العناصر والخطوات التالية:
  - التخطيط ويشمل: المراجعة البيئية: ووضع الأهداف البيئية المتعلقة لمنع التلوث، وتحسين الأداء.
  - الإدارة: وضع برنامج لتحقيق الأهداف ضمن مدة زمنية معينة. التنفيذ والتشغيل ويشمل توفير الموارد لتسهيل الإدارة البيئية الفعالة.
  - تدريب الموظفين للتأكد من فهمهم لنظام الإدارة البيئية.
  - التحكم التشغيلي: والتوعية ووضع الإجراءات المتعلقة لضمان تنفيذ الإدارة البيئية.
  - الاستجابة للطوارئ: وضع الإجراءات الوقائية للوقاية من الحالات الطارئة التي قد تحدث.
  - الفحص والتدقيق ويشمل المراقبة والقياس: وضع إجراءات لمراقبة الامتثال لنظام الإدارة البيئي. الإجراءات التصحيحية: وضع الإجراءات المتعلقة مع حالات عدم التطابق مع النظام البيئي.
  - السجلات: الاحتفاظ بسجلات الأداء لنظام الإدارة البيئي. التدقيق تقييم نظام الإدارة البيئية بشكل دوري، والتأكد من أنها تتوافق مع الغايات والأهداف المتعلقة بالنظام. المراجعة والتصرف ويشمل ما يلي: المراجعة: تقييم نظام الإدارة البيئي ومدى فعاليته. التوصية: الموافقة على اقتراحات التحسين وتسجيلها ("Different types of EMS", netters, Retrieved 19/01/2022. Edited.).

ج) نظم المعلومات الجغرافية : Geographical Information System (GIS)

عبارة عن برمجيات وتقنيات تسهل المهام كإدخال و تخزين و تحليل البيانات و عرضها بصورة مبسطة سهلة تساعد على اتخاذ القرار و تسهل عملية التخطيط البيئي في جمع البيانات و الخرائط في نظام واحد، من أهم الآليات التي يمكن الاستفادة منها في تأهيل نظام التخطيط البيئي، وخاصة انه يمكن استخدامه في تأهيل كل مكونات نظام التخطيط البيئي، يتميز بالمميزات التقنية و القدرة الفائقة في التحليل المكاني والإحصائي، حيث ستحتاجه المدخلات كأداة في الحصول على المعلومات وتخزينها، وستحتاجه العمليات كأداة تحليلية، وفي المخرجات سيتم الحاجة إليه كأداة تساعد على تنفيذ إجراءات الخطط البيئية.

4/ المقومات الأساسية للتخطيط البيئي:

هناك مجموعة من المقومات الواجب توافرها لنجاح التخطيط البيئي. تتمثل هذه المقومات فيما يلي:

1 ــ وفرة المعلومات البيئية:

يعد توافر المعلومات في أي مجال أساس النجاح، وبالمثل تعد المعلومات البيئية أساس نجاح التخطيط البيئي، فهي تمثل أساس عملية التخطيط البيئي، وتوفر كافة التفاصيل حول المشروعات المقترحة. يجب أن تتسم هذه المعلومات بالدقة والشمول والتفصيل، وأن يتم توفيرها في الوقت المناسب. وتوفر هذه المعلومات القدرات البيئية للمنطقة أو الموقع المراد تخطيطه، كما يجب توافر معلومات دقيقة عن حجم السكان والأنشطة في تلك المناطق، حتى يمكن معرفة مدى تحمل هذه المنطقة للضغوط عليها بيئيا سواء من خلال (الأنشطة السكانية أو المشروعات المقترح تنفيذها) ويعد توافر المعلومات حول حجم السكان، والموارد الطبيعية المتاحة ذا أهمية كبيرة، حيث يتم الاعتماد عليها في اتخاذ إجراءات تضمن استدامة هذه الموارد، وسد الاحتياجات الحالية والمستقبلية للسكان دون إحداث أي إضرار بالبيئة.

2- وجود إدارة بيئية فعالة :

تساهم الإدارة البيئية في نجاح تنفيذ أية إجراءات أو خطط تستهدف حماية البيئة، خاصة وإن كانت هذه الإدارة فع الة، وتمتلك القدرات والخبرات والمعارف في العمل البيئي. ويجب أن تكون الإدارة البيئية قادرة على تنفيذ ومتابعة ومراقبة الخطط البيئية، واتخاذ الإجراءات (لتعديلها إذا تطلب الأمر) (محمد عبد القادر، الفقي، 2015، 13) و(الرميدي، 2018) و(الموقع الإلكتروني: مقومات التخطيط البيئي https://arabeducationsite.com)».

3- المخطط البيئي :

يقصد بالمخطط البيئي بالشخص الذي تتوافر لديه الخبرة والمعرفة الكافية في مجال حماية البيئة والحفاظ عليها، ويعتمد على خبرته ومعرفته عند قيامه بالتخطيط للمشروعات المختلفة ويتميز المخطط البيئي بالسمات والخصائص التالية:

1- ينظر للموارد الطبيعية بأنها محدودة وقد تنتهي إذا تم استنزافها أو استخدامها بطريقة سيئة .

2- لديه خلفية وخبرة ومعرفة علمية واسعة حيث يسعى دائماً للتعرف على كل ما هو جديد في المجال البيئي.

3- الوعي البيئي العالي، وسعيه المستمر للحفاظ على البيئة، والحد من النفايات والملوثات.

4- يحرص على عدم استنزاف الموارد الطبيعية نتيجة تنفيذ المشروعات.

5- يهتم بتلبية احتياجات المجتمع المحلي، وعدم حرمانهم من حقوقهم.

6- التنبؤ بالمشكلات البيئية المستقبلية، ولديه القدرة على وضع حلول لها.

4- الرقابة البيئية:

تمثل الرقابة والمتابعة المستمرة إحدى دعائم وسيل إنجاح عملية التخطيط البيئي، حيث تساهم في التأكد من تطبيق كافة الإجراءات والالتزامات البيئية الموجودة في الخطة وعدم تجاهلها،

كما تساهم الرقابة البيئية في التعرف على الانحرافات والتجاوزات في تنفيذ الخطة، ومن ثم هناك إمكانية لاتخاذ إجراءات تصحيحية تعيد الوضع إلى مساره الطبيعي وبما يحقق الأهداف المبتغاة في النهاية.

5- مرونة عملية التخطيط البيئي وقابليته للمراجعة:

إذ لابد أن تكون الخطط التي يتم إعدادها لحماية البيئة مرنة وخاضعة لمراجعة دورية في ضوء الخبرة والتقدم، ذلك "لأن التخطيط يقوم على جمع الحقائق والمعلومات لمواجهة المستقبل. ومن الصعب توفر هذه المعلومات والحقائق بصورة دائمة، كما أنه من الصعب الإلمام بجميع الاعتبارات التي تؤثر على موقف معين (طارق ا لمجذوب، 2002، ص 236)، لذلك يتعين على المخططين البيئيين النظر إلى ما يتم تخطيطه على أنه على أنه عمليات مرنة قابلة لتعديل كلما توافرت معلومات وحقائق جديدة ودونما إحداث تغيرات جوهرية في الخطة.

6- التوعية البيئية:

يجب أن يكوز هناك وعي لدى أفراد المجتمع المحلي لضمان عملية التخطيط البيئي، فانخفاض الوعي قد يتسبب في فشل عملية التخطيط البيئي بشكل كبير. على سبيل المثال قد يكون هنالك مشروعات تم التخطيط لها لتحقيق أهداف بيئية للمحافظة على الموارد الطبيعية وتنميتها مثل مشروع تثبيت الكثبان الرملية، وهذا المشروع لا يحقق عائداً اقتصادياً على المدى القريب، وبالتالي قد يكون هناك معارضة لمثل هذه المشروعات من المجتمع المحلي، حيث أن هذه المشروعات تتكلف مبالغ كبيرة، ولا تحقق أرباح اقتصادية مباشرة.

7- المشاركة الشعبية المجتمعية:

يقترن نجاح التخطيط البيئي بمشاركة المجتمع المحلي في إعداد وتطبيق هذه الخطة، بإشراك المواطنين المحليين في عملية التخطيط البيئي، لأنهم الأكثر وعياً بمجتمعاتهم ومشاكلها وإمكانياتها، ومن ثم يمثلون مدراً هاماً للمعلومات والبيانات التي تحتاج إليها عملية التخطيط. كما أ ن مشاركة المواطنين في عملية التخطيط البيئي تجعلهم أكثر قبولا ودعماً لهذه المشروعات (Abu Eltayef , 2014).

بالإضافة إلى كل ذلك توجد بعض المقومات التي لابد منها لضمان نجاح عملية التخطيط البيئي، مثل لامركزية التخطيط، وتوافر رأس المال بشكل كبير (محرز وصيد،2017) و(الموقع الإلكتروني: مقومات التخطيط البيئي https://arabeducationsite.com)›.

المطلب الثالث: التخطيط البيئي وسياسة حماية البيئة في المملكة العربية السعودية:

الاهتمام الكبير الذي تشهده الساحة العالمية في مجال حماية البيئة نظير المشاكل التي أصبحت تتفاقم يوماً بعد الآخر، نتيجة لغياب الرؤية المستقبلية في استغلال الموارد الطبيعية الأساسية من ماء و هواء و تربة و هو ما جعل الجهات المسؤولة تعمل جاهدة لإيجاد حلول فعالة وحديثة من أجل تحقيق تنمية هادفة غي جميع المستويات {القريب، و المتوسط، و البعيد} بأسلوب مدروس و منخفض التكاليف،

وبما أن التخطيط البيئي هو من اهم الآليات الوقائية لحماية البيئة فهو من أبرز السبل لتطبيقه للخروج بنتائج ملموسة في شتى المجالات، والمملكة العربية السعودية عملت على تبني التخطيط البيئي في مختلف مشاريعها في سياستها لحماية البيئة، **وهذا ما يتم تناوله في هذا المبحث:**

1/ السياسة البيئية:

تعد المملكة العربية السعودية التي تغطيها الصحراء أكبر بلد في الشرق الأوسط جغرافياً. علاوة على ذلك، تُمثل 65 ٪ من إجمالي سكان دول مجلس التعاون الخليجي و42 ٪ من ناتجه المحلي الإجمالي. ليس لدى السعودية تاريخ طويل في مجال حماية البيئة. إلا أنه مع ازدياد عدد السكان ونمو النشاط الصناعي، فإن القضايا البيئية أصبحت تمثل تحدياً حقيقياً للبلاد يمكن ربط عدم وجود سياسة بيئية نتيجة الاعتماد الكبير على. بسبب الاستخدام المكثف للوقود الأحفوري، أوجدت السعودية عدداً من القضايا البيئية. كما أن التحضر وارتفاع مستويات المعيشة يسهمان في تلوث الأرض والمياه والهواء. وقد تسببت الزراعة والاستهلاك المفرط للموارد الطبيعية في إزالة الغابات والتصحر. وفوق كل ذلك، تدعم صناعة النفط في السعودية استخدام الطاقة وتضخيم انبعاثات ثاني أكسيد الكربون. تسبب هذه القضايا البيئية مجموعة متنوعة من المشاكل الصحية بما في ذلك الربو والسرطان. تجري بعض الإجراءات البيئية مثل إنشاء صناعة الطاقة المتجددة. كما يجرى تطوير سياسات وبرامج لضمان الاستدامة البيئية (حماية البيئة في المملكة العربية السعودية - المنصة الوطنية https://www.my.gov.sa ›snp› حماية البيئة)

إن الهيئة العامة للأرصاد وحماية البيئة، هي المؤسسة السعودية لحماية البيئة التي تتعامل مع جميع السياسات البيئية. بسبب الافتقار في إحياء ساحل الخليج الطبيعي، تسعى السعودية لعمل خطة لاستعادة الساحل من التلوث النفطي. حيث تُقيم علمياً سُمية الشريط الساحلي على أمل إعادة بناء البيئة الساحلية. ومؤخراً أنشأت الحكومة جامعة الملك عبد الله للعلوم والتقنية (KAUST)، إحدى المؤسسات المكرسة لاستخدام الطاقة الفعالة والمؤالفة للبيئة تعمل تلك المنظمة على نموذج مدينة تستخدم فقط الطاقات النووية والمتجددة.

تمثل الهيئة الوطنية لحماية الحياة الفطرية وإنمائها (NCWCD)، قطاعاً حكومياً تأسس لحماية الحيوانات المهددة بالانقراض وتعمل الحكومة السعودية على إنشاء مناطق معينة لحماية الحياة البرية والحفاظ على الموارد الطبيعية. بحيث تحد المحميات من الصيد والتطور البشري من أجل الحفاظ على الأنواع النباتية والحيوانية الفريدة. ويتمثل هدف الهيئة الوطنية للحياة الفطرية في استعادة المناطق المدمرة والحفاظ على التنوع البيولوجي مع زيادة البحوث العامة في مجال التعليم البيئي. وتحديداً، تسعى الهيئة إلى الحفاظ على حقل الحمم البركانية في حرة الرحا والربع الخالي وأنجاد عروق بني معارض. وعلى أمل زيادة الوعي البيئي لدى أطفال المدارس، عقدت الحكومة شراكة مع الولايات المتحدة لإنشاء برنامج التعلم والملاحظة العالمية لمنفعة البيئة (برنامج جلوب). الذي يهدف إلى زيادة الوعي البيئي على الصعيد الدولي من خلال التعليم والتكنولوجيا. تنفذ الدورات قضايا بيئية وحلولها في كل موضوع. حيث يدرب برنامج جلوب المعلمين ويزودهم بالمواد التعليمية في كل من السعودية والولايات المتحدة.

كما يتعرض الطلاب لتعقيدات القضايا البيئية الدولية والمشاكل البيئية الناجمة عن العولمة. من أجل تعزيز الزراعة العضوية، خصصت وزارة البيئة والمياه والزراعة مبلغاً قدره 431,000 دولار لمساعدة العديد من المزارعين نحو التحول إلى الزراعة العضوية.

في قمة المجموعة العشرين 2019 المنعقدة في اليابان، تناولت المملكة العربية السعودية قضية تغير المناخ من خلال عرض الجهود السعودية لإنتاج وزيادة إنتاج الطاقة المتجددة (بيئة السعودية (ويكيبيديا https://ar.wikipedia.org › wiki بيئة...) (الموقع الإلكتروني، وزارة البيئة و المياه و الزراعة للمملكة العربية السعودية، 2020م).

2 / التخطيط البيئي و النظام البيئي:

تعتبر حماية البيئة لمواجهة التحديات البيئية نظام أساسي اهتمت به المملكة العربية السعودية ضمن خطتها المستقبلية 2030، وحققت السعودية نقلة نوعية في مجال حماية البيئة، والحفاظ على مواردها، واعتُمد موضوع البيئة وحمايتها ضمن النظام الأساسي للحكم، وفقا للمادة (32) منه، التي تنص على التزام الدولة بالمحافظة على البيئة وحمايتها، وكان للدعم اللامحدود للجهة المسؤولة عن البيئة بالمملكة.

ـ ما التشريعات الخاصة بحماية البيئة؟

التشريعات الخاصة بالبيئة او "حماية البيئة" هي مجموعة متنوعة من الانظمة، واللوائح، والمعاهدات الدولية المتعلقة بالقضايا التي تهم البيئة وحماية الموارد الطبيعية، فالنظام العام للبيئة مثلاً يرتبط بقضايا مثل التلوث البيئي، والمحافظة على الموارد الطبيعية، صدرت عدد من التشريعات والقوانين في هذا المجال تمثلت في:

-النظام العام للبيئة الصادر بالمر سوم الملكي رقم (م/ 34 في تاريخ 28 / 7/ 1422 هـ) وجاء الهدف الرابع من ضمن الأهداف الخمسة التي يسعى لتحقيقها هذا النظام، هو جعل التخطيط البيئي جزءا لا يتجزأ من التخطيط الشامل للتنمية في جميع المجالات الصناعية والزراعية والعمرانية وغيرها، وذلك وفقاً للمادة الثانية-الفقرة الرابعة.

ـ مصادر التشريعات السعودية الخاصة بالبيئة:

- **أحكام الشريعة الإسلامية (القرءان والسنة النبوية; قال تعالي:**(كُلُوا وَاشْرَبُوا مِن رِّزْقِ اللَّهِ وَلاَ تَعْثَوْا فِي الأَرْضِ مُفْسِدِينَ) عن أبي سعيد الخد ري -رضي الله عنه-أن رسول الله صلي الله عليه وسلم قال "لا ضرر ولا ضرار") حديث حسن رواه ابن ماجة.
- النظام الأساسي للحكم الصادر بالمرسوم الملكي رقم (أ/90) في 1412/08/27هـ.

المادة الثانية والثلاثون: "تعمل الدولة على المحافظة على البيئة وحمايتها وتطويرها ومنع التلوث عنها". النظام العام للبيئة الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/34) في 1422/7/28هـ.

المادة العاشرة: "يجب مراعاة الجوانب البيئية في عملية التخطيط على مستوى المشروعات والبرامج والخطط التنموية للقطاعات المختلفة والخطة العامة للتنمية".

- نظام المرافعات الشرعية الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/01) في 1435/01/22 هـ.

المادة الثالثة: -"لا يقبل أي طلب او دفع لا تكون لصاحبه فيه مصلحة قائمة مشروعة"...

- نظام الإجراءات الجزائية الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/02) في 1435/01/22 هـ.

المادة الثالثة: "لا يجوز توقيع عقوبة جزائية على أي شخص، الا بعد ثبوت ادانته بأمر محظور شرعاً او نظاماً بعد محاكمة تجرى وفقاً للمقتضى الشرعي".

- الأوامر الملكية وقرارات مجلس الوزراء
- اللوائح التنفيذية والإدارية
- اللائحة التنفيذية للنظام العام للبيئة في المملكة العربية السعودية.

المادة الثالثة: "تطبيقاً للمادة الثالثة من النظام العام للبيئة تقوم الجهة المختصة بالمهام التي من شأنها المحافظة على البيئة ومنع تدهورها"...

- المعاهدات والاتفاقات
- الإقليمية:
- النظام العام للبيئة لمجلس التعاون لدول الخليج العربية المعتمد بالمرسوم الملكي رقم (م/3) في 1421/2/4هـ.

المادة الأولى: لكل فرد حق أساس في أن يعيش حياة ملائمة في بيئة تتفق مع الكرامة الإنسانية وعليه في المقابل مسئولية المحافظة على هذه البيئة وتحسينها لمصلحة جيله والأجيال القادمة في إطار مفاهيم التنمية المستدامة".

- الدولية:
- اتفاقية الأمم المتحدة لقانون البحار الموافق عليها بالمرسوم الملكي ذي الرقم (م/17) والتاريخ 1416/9/11هـ.

المادة 221: -"ليس في هذا الجزء ما يمس حق الدول، عملا بالقانون الدولي العرفي منه والاتفاقي، في أن تتخذ وتنفذ خارج بحرها الإقليمي تدابير تتناسب والضرر الفعلي أو الداهم لحماية ساحلها أو مصالحها المرتبطة به، بما في ذلك صيد الأسماك، مما يترتب على حادث بحري أو على أعمال تتصل بهذا الحادث من تلوث أو تهديد بالتلوث يتوقع إلى حد معقول أن يسفر عن آثار ضارة كبرى".

ـ تصنيف التشريعات السعودية الخاصة بحماية البيئة:

النظام العام للبيئة هو النظام الرئيسي الذي يهتم بالبيئة في المملكة العربية السعودية بينما لا يوجد اتفاق على تصنيف معين للتشريعات الخاصة بحماية البيئة، التي جوهرها هو مكافحة التلوث ومعالجة آثارها تدعم النظام العام للبيئة. هنالك نصوص متناثرة في بعض الأنظمة، قد تعالج بعض المسائل البيئية، وتفرض العقوبات حال انتهاك عناصر الطبيعة. مثال ذلك، نظام الهيئة السعودية للحياة الفطرية [الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/22) وتاريخ 1406/9/12هـ]، والاستراتيجية الوطنية للصحة والبيئة، [لصادر بقرار مجلس الوزراء رقم (٢٩٢) وتاريخ 1429/09/22 هـ] والأنظمة واللوائح والأدلة البلدية.

كما أن هنالك أيضاً مجموعات ذات الصلة من اللوائح التنظيمية، تتأثر بشدة بالمبادئ المرتبطة بحماية البيئية، وتركز على إدارة الموارد الطبيعية محددة، مثل أنظمة ولوائح الحياة الفطرية والموارد الطبيعية، والثروة السمكية. كما ان هنالك مجالات أخرى، قد لا تتناسب تماماً مع أي تصنيف، ولكنها مع ذلك عناصر هامة في التشريعات، مثل مقاييس حماية البيئة.

وبالنسبة لتقييم الأثر البيئي ينص النظام في المادة الخامسة: انه على الجهات المرخصة التأكد من إجراء

دراسات التقييم البيئي في مرحلة دراسات الجدوى للمشروعات التي يمكن أن تحدث تأثيرات سلبية على البيئة وتكون الجهة القائمة على تنفيذ المشروع هي الجهة المسؤولة عن إجراء دراسات التقويم البيئي وفق الأسس والمقاييس البيئية التي تحددها الجهة المختصة في اللوائح التنفيذية.

أما **المادة الثامنة** من النظام: فترتبط بالتخطيط البيئي، لكونها تلزم الجهات العامة والأشخاص بالأهداف التي يسعى لتحقيقها التخطيط البيئي، حيث تنص بأنه مع مراعاة ما تقضي به الأنظمة والتعليمات تلزم الجهات العامة والأشخاص بما يأتي:

1- ترشيد استخدام الموارد الطبيعية للمحافظة على ما هو متجدد منها وإنمائه، وإطالة أمد الموارد غير المتجددة.
2- تحقيق الانسجام بين أنماط ومعدلات الاستخدام وبين السعة التحميلية للمواد.
3- استعمال تقنيات التدوير وإعادة استخدام الموارد.
4- تطوير التقنيات والنظم التقليدية التي تنسجم مع ظروف البيئة المحلية والإقليمية.
5- تطوير تقنيات موارد البناء التقليدية.

ـ أما خطة مواجهة الكوارث البيئية: حيث تنص المادة التاسعة منها على الآتي:

1/ تخضع الجهات المختصة بالتنسيق مع الجهات المعنية خطة لمواجهة الكوارث تستند على حصر الإمكانيات المتوفرة على المستوى المحلي والإقليمي والدولي.

2/ تلتزم الجهات المعنية بوضع وتطوير خطط الطوارئ الأزمة لحماية البيئة من مخاطر التلوث التي تنتج عن الحالات الطارئة التي قد تحددها المشروعات التابعة لها أثناء القيام بنشاطاتها.

3/ على كل شخص يشرف على مشروع أو مرفق يقوم بأعمال لها تأثيرات سلبية محتملة على البيئة وضع خطط طوارئ لمنع أو تخفيف مخاطر تلك التأثيرات وان تكون لديه الوسائل الكفيلة لينفذ تلك الخطط.

4/ تقوم الجهة المختصة مع الجهات المعنية بمراجعة دورية عن مدى ملائمة خطط الطوارئ. بالإضافة إلى القوانين والتشريعات التي تم ذكرها، أسست المملكة العربية السعودية عددا من المنشآت البيئية والإدارات التي تهتم بالبيئة، فتتمثل في الآتي:

1/ إنشاء الرئاسة العامة للأرصاد وحماية البيئة: في ظل التطور والاهتمام الداخلي والدولي بالعناصر البيئية وتأثيراتها على الخطط التنموية، والتفاعلات بين التنمية و صيانة البيئة وبين التلوث والتدهور من جراء النمو والتوسع الاقتصادي السريع، قامت المملكة بإنشاء المديرية العامة للأرصاد الجوية وحماية البيئة في عام 1370هـ 1950 (الموقع الإلكتروني: https://ae.linkedin.com (نظام البيئة في المملكة العربية السعودية – LinkedIn
https://ae.linkedin.com › نبض ‹نظام...(نظام البيئة في المملكة العربية السعودية 2015، **Majed Bamarouf**).

ـ مجالات أخرى تتأثر بالتشريعات البيئية:

التشريعات البيئية ايضاً لها تأثير على أنظمة المواصفات والمقاييس كاستخدام المواد الصديقة للبيئة واستعمال الأجهزة الإلكترونية الموفرة للطاقة [المادة الحادية عشر من النظام العام للبيئة].

وأيضا لها تأثير فيما يتعلق بأنظمة التمويل في شكل تحفيز الأنشطة التي تلتزم بأنظمة ومقاييس حماية البيئة وكفاءة استهلاك الوقود [المادة السادسة عشرة من النظام العام للبيئة].

كما تؤثر على لوائح البناء في شكل شروط العزل ونقل الحرارة من خلال النوافذ ومواد البناء الغير ملوثة. وبعبارة أخرى فإن التشريعات البيئية في كل مكان حولنا ومساهمة تقريبا في كل جانب من جوانب حياتنا اليومية بطريقة أو بأخرى.

ـ مبادئ تهتم بها التشريعات البيئية السعودية:

وقد وضعت التشريعات الإدارية لحماية البيئة بقصد الاهتمام بالقضايا التي تؤثر على البيئة. ومع أن التشريعات وضعت لمجموعة متنوعة من الأسباب، فإن اهم المبادئ التي ترتكز عليها تشريعات حماية البيئة هي: ـ

ـ النظام العام للبيئة: النظام العام للبيئة أشار إلى الأنظمة واللوائح التي تصدر من قبل الدولة وأجهزتها الإداري، وحدد ايضاً الصلاحيات والاجراءات التي يجب على الوزارات والأجهزة الادارية اتخاذها فيما يتعلق بحماية البيئة والمحافظة عليها، كما تضمن على صلاحيات التفتيش والغرامات والعقوبات المفروضة على مخالفة النظام. ويهدف النظام العام للبيئة ولوائحه التنفيذية إلى تحقيق ما يأتي:

1- المحافظة على البيئة وحمايتها وتطويرها، ومنع التلوث عنها.
2- حماية الصحة العامة من أخطار الأنشطة والأفعال المضرة بالبيئة.
3- المحافظة على الموارد الطبيعية، وتنميتها وترشيد استخدامها.
4- جعل التخطيط البيئي جزءاً لا يتجزأ من التخطيط الشامل للتنمية في جميع المجالات الصناعية والزراعية والعمرانية وغيرها.

ـ **رفع مستوى الوعي بقضايا البيئة**، وترسيخ الشعور بالمسؤولية الفردية والجماعية للمحافظة عليها وتحسينها، وتشجيع الجهود الوطنية التطوعية في هذا المجال وتعتبر الرئاسة العامة للأرصاد وحماية البيئة هي الجهة الرئيسية المختصة بتطبيق احكام النظام العام للبيئة في المملكة العربية السعودية، يسمح النظام العام للبيئة الأجهزة الإدارية الأخرى من إعداد الخطط والسياسات المتعلقة بالبيئة، مثل تمكين الأجهزة الحكومية ذات العلاقة من إعداد التنظيمات البيئة المرتبطة بها. ويغطي النظام مجموعة من القضايا البيئية مثل السيطرة على التلوث ومنع التدهور البيئي، والترشيد في استخدام الموارد الطبيعية، وتلوث الهواء، وحماية المياه، والمحافظة على الموارد الإحيائية من الحيوانات والنباتات المحلية ذات القيمة الاقتصادية وتحسينها، ومنع الضوضاء.

ـ **الأنظمة الأخرى واللوائح التنفيذية الخاصة بالبيئة:** بالإضافة إلى النظام العام للبيئة، هنالك أنظمة أخرى ولوائح تدير الموضوعات التنظيمية الأكثر تخصصاً، وفي الغالب يكون هناك جهات أخرى مختصة بتطبيق احكامها ولديهم الصلاحيات لإصدار اللوائح التي تخصها ومتعلقة بالبيئة، وتنفيذ النظام من خلال فرض الغرامات والإجراءات القانونية ومن امثلة تلك الأنظمة واللوائح ما يلي:

1. نظام المناطق المحمية للحياة الفطرية الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/66) في 1415/10/19 هـ.
2. نظام المراعي والغابات الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/55) في 1425/10/29 هـ.
3. نظام صيد الحيوانات والطيور البرية الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/08) في 1420/04/16 هـ.
4. نظام مياه الصرف الصحي المعالجة وإعادة استخدامها الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/06) في 1421/02/13 هـ.
5. نظام صيد واستثمار وحماية الثروات المائية الحية الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/09) في 1408/03/27 هـ.
6. اللائحة التنفيذية لنظام تجارة الاسمدة ومحسنات التربة الزراعية
7. اللائحة التنفيذية للنظام العام للبيئة.

ـ **مقاييس حماية البيئة:** مقاييس حماية البيئة هو مصطلح يستخدم لتقييم الآثار البيئية للخطة أو سياسة أو برنامج أو مشروع قبل اتخاذ قرار المضي قدما في الإجراء المقترح. في هذا السياق، وعادة ما يستخدم مصطلح مقياس حماية البيئة عند تطبيقها على مشاريع محددة. وقد تخضع مقاييس حماية البيئة للقواعد والإجراءات الإدارية المتعلقة بإصدار القرار والمصلحة العامة.

- مقاييس تلوث الهواء
- مقاييس تلوث الماء

- إزالة الأضرار بعد حصولها
- استخدام المواد الكيميائية

ـ **التفتيش البيئي:** تلتزم الأجهزة الحكومية والقطاع الخاصة بتطبيق احكام النظام العامة للبيئة في المملكة العربية السعودية، بينما الجهة الرئيسية المختصة بمتابعة تنفيذ النظام هي الرئاسة العامة للأرصاد وحماية البيئة.

تطبق الرئاسة العامة للأرصاد وحماية البيئة احكام النظام العام للبيئة واللوائح التنفيذية، وتتأكد من تنفيذ التشريعات البيئية المرتبطة بها، ودعم وتطوير الأداء البيئي عن طريق الإرشاد، وبالاستعانة بآليات الدعم الفني والمالي، وذلك لتقديم المعونة في مجالات عديدة منها الحفاظ على البيئة، معالجه المخالفات البيئية وكفاءه عمليات المعالجة، وتطبيق نظم الرصد الذاتي، وتطبيق برامج للحد من وقوع المخالفات.

ويتضمن تطبيق النظام العام للبيئة ايضاً الإجراءات الإدارية المدنية والإجراءات القضائية التي تهدف الى دعم وتعزيز البيئة، ولذا فإن كثيراً من الإجراءات التي يتم تطبيقها **تهدف الى تخفيف الآثار البيئية** الضارة، وتخفيف الآثار على المناطق التي تتأثر بتلك المخالفات.

فقد يقوم المفتشون بإجراء مجموعة من الإجراءات في حالة التفتيش، بينما تبدأ فقط أعمال الاجراءات القضائية عند ثبوت المخالفة. ويتم تنفيذ إجراءات التفتيش بواسطة مفتشي البيئة متخصصين ومفوضين لاتخاذ كافة إجراءات المتابعة لمخالفات الأنظمة واللوائح (العقوبات والغرامات والصلح وإزالة المخالفات.

ـ **المخالفات البيئية:** في العادة، يتم التعامل مع انتهاكات التشريعات البيئية من خلال النظام الذي سن احكام تعاقب السلوكيات المدمر للبيئة، وقد يؤدي ذلك إلى الغرامة المالية وقد تصل الى إغلاق النشاط وحجز الممتلكات ومصادرتها والمطالبة بإزالة المخالفة لأولئك الذين ينتهكون التشريعات البيئية. ومن امثلة التعامل القضائي مع انتهاكات التشريعات البيئية.

- الحكم الصادر في عام 1421هـ ضد وزارة الشئون البلدية والقروية برفع يدها عن موقع معين تعتزم توزيعه سكناً؛ لأن هذا الموقع يتخذه الأهالي مرعى لدوابهم ومصدراً لمياه شربهم وسقيا مواشيهم، ولوجود أماكن للسكنى أفضل من المكان المتنازع عليه. واستندت المحكمة في قرارها على ان المصلحة العامة مقدمة على المصلحة الخاصة، ودرء المفاسد مقدم على جلب المصالح.
- الحكم الصادر في عام 1419هـ، والقاضي بإزالة مشروع دواجن في حي صار آهلاً بالسكان، يتضررون من الروائح الكريهة وانتشار الحشرات وآثار المبيدات الحشرية. ولم يلتفت الحكم إلى ادعاء صاحب المزرعة بأن مشروعه سابق لإعمار الحي، وأنه ملتزم بعدم الإضرار بهم بإزالة الروائح. وقد استند الحكم المذكور إلى قاعدة: "يتحمل الضرر الخاص لدفع ضرر عام"، وإلى قاعدة "الضرر يزال."

- الحكم الصادر في عام 1415هـ، والقاضي بإلغاء قرار المجمع القروي... المتضمن تحديد موقع مرمى نفايات أعلى الوادي؛ لما يسببه من ضرر لأهالي البلدة، حيث أنه يصب في البئر الوحيدة التي يشرب منها سكان البلدة ويتسبب في تلويثها، "والضرر يزال حسبما هو مقرر شرعا".

ـ المسؤولية الجنائية عن الجرائم البيئية: بالرجوع إلى التشريعات الخاصة بحماية البيئة، فإننا نجد انه تم تحديد الجرائم البيئية بحيث تشمل الأفعال التي تنتهك التشريعات وتسبب في ضرر جسيم أو خطر على البيئة وصحة الإنسان. وأكثر المواضيع المرتبطة بالجريمة البيئية هي انبعاث الغازات الغير نظامي واستخدام المياه الملوثة والتخلص من النفايات، التعرض للغابات ومناطق الرعي والمناطق المحمية. فالجرائم البيئية تسبب ضررا كبيرا للبيئة.

وتتفاوت العقوبات الجنائية بين السجن والغرامة المالية أو بهما معاً، وفي حالة العود يعاقب المخالف بزيادة الحد الأقصى للعقوبة او الغرامة بحدها الأقصى وهو الضعف.

المسؤولية المدنية عن الأضرار البيئية: بالرجوع إلى نصوص نظام المرافعات الشرعية، فإننا لا نجد قواعد خاصة لتنظيم المسؤولية عن الأضرار البيئية، وكذلك الأمر بالنسبة النظام العام للبيئة والأنظمة الأخرى، ولهذا يمكن الرجوع للقواعد العامة للمسؤولية في نظام المرافعات الشرعية.

وبمقتضى نظام المرافعات الشرعية يمكن لأي شخص تضرر من الخطأ المطالبة بالتعويض من خلال دعوى المسؤولية. وبالمثل الضرر يمكن تعويضه للخطأ الناتجة عن الاستخدام القانوني للممتلكات، إذا كان هذا الاستخدام إلى حد كبير أضر ممتلكات أخرى. ويجب على الشخص الذي يطالب بتعويضات عن الضرر الناتج عن الخطأ، ان يثبت ان العمل المدعى عليه يعتبر خطأ في حد ذاته، أو تثبت أن سلوك المدعى عليه كان متعسفاً من أجل فرض المسؤولية.

ومن الجدير بالملاحظة أن أي شخص هو المتضرر في ممتلكاته او التمتع بها يمكنه رفع دعوى مسئولية في المحاكم العامة. في حين أنه في حالة المسئولية العامة، فإن الدولة واجهزتها يتخذون الإجراءات اللازمة من خلال ديوان المظالم.

ومن أمثلة التعامل القضائي مع المسئولية في الأضرار البيئية الحكم الصادر في عام 1422هـ، والقاضي بأن تدفع الشركة السعودية للكهرباء تعويضاً مقابل إمرارها خطوط الضغط العالي فوق أرض الوقف السكنية مما جعلها غير صالحة للسكن، وإذا لم تدفع المبلغ المحكوم به فعليها إزالة خطوط الكهرباء عن أرض الوقف.

ـ الاتفاقيات والمعاهدات الإقليمية والدولية:

لابد من ملاحظة ان والمعاهدات والاتفاقيات البيئية الدولية لا تعتبر من مصادر التشريع في المملكة العربية السعودية إلا إذا تم اعتمادها بموجب مرسوم ملكي. حتى إذا تم توقيع معاهدة أو اتفاقية دولية أو تصدق فإنها غير ملزمة ادارياً حتى يتم تمريرها امام مجلس الوزراء والتوجيه بتنفيذها.

ـــ هنالك عدد من الاتفاقيات الدولية التي صادقت عليها المملكة والتي من أهمها:

- الإقليمية

1. النظام العام للبيئة لمجلس التعاون لدول الخليج العربية

أصدرت منظمة مجلس التعاون لدول الخليج "النظام العام للبيئة لمجلس التعاون لدول الخليج العربية "واعتباره وثيقة مرجعية تمثل الحد الأدنى عند إعداد أو تطوير التشريعات والنظم الوطنية في الدول الأعضاء.

موضوعات النظام العام للبيئة لمجلس التعاون لدول الخليج العربية:

1. غيرها من الاتفاقيات والمعاهدات الإقليمية:

- اتفاقيه الكويت الإقليمية للتعاون في حماية البيئة البحرية من التلوث (عام 1978م).
- الاتفاقية الإقليمية للمحافظة على بيئة البحر الأحمر وخليج عدن (عام 1982م).
- الدولية:

1. مؤتمر الامم المتحدة للبيئة في ستوكهولم

يعتبر مؤتمر الأمم المتحدة المعني بالبيئة البشرية، الذي عقد في ستوكهولم هو بداية الاهتمام الدولي بهذا الموضوع حيث تمخض عنه وثيقتان هما:

- إعلان ستوكهولم للمبادئ البيئية الأساسية التي ينبغي أن تحكم السياسة،
- خطة عمل مفصلة فضلا عن إنشاء "برنامج الأمم المتحدة البيئي "كأول وكالة بيئية دولية.

1. مؤتمر الامم المتحدة للبيئة والتنمية في ريودي جانيرو

عقد المؤتمر العالمي للبيئة والتنمية في مدينة ريودي جانيرو البرازيلية في عام 1992 تحت مظلة الأمم المتحدة. وكان هذا المؤتمر يهتم بحماية كوكب الأرض وموارده ومناخه، ووضع سياسة النمو العالمي والمحافظة على البيئة.

1. اتفاقية الأمم المتحدة لقانون البحار: هو اتفاقية دولية نتجت عن المؤتمر الثالث للأمم المتحدة لقانون البحار، الذي يحدد ومسئوليات الدول في استخدامهم لمحيطات العالم، وضع مبادئ توجيهية للأعمال التجارية، والبيئة، وإدارة الموارد الطبيعية البحرية.

1. وغيرها من الاتفاقيات والمعاهدات

- الاتفاقيات والمعاهدات الدولية لمنع تلوث البحر وتعديلاتها (عام 1954م، 1971، 1972، 1973، 1994).
- المعاهدة الدولية الخاصة بالمسئولية المدنية للأضرار الناتجة عن التلوث بالزيت (عام 1969م).
- اتفاقية روتردام بشأن التجارة الدولية للمبيدات ومواد كيميائية معينة (عام 1998م).
- اتفاقية إستكهولم بشأن الملوثات العضوية الثابتة (عام 2001م).
- اتفاقية الانذار المبكر بالحوادث النووية (عام 1986م).
- اتفاقية المساعدة في حالة الحوادث النووية والإشعاعية الطارئة (عام 1986م).
- اتفاقية بازل للتحكم بنقل النفايات الخطرة عبر الحدود والتخلص منها (عام 1989م)

(نظام البيئة في المملكة العربية السعودية – LinkedIn › https://ae.linkedin.comنبض ›نظام...

نظام البيئة في المملكة العربية السعودية 2015 **Majed Bamarouf**)

3ـ الجهود و التحديات البيئية في المملكة العربية السعودية

جهود وتحديات المملكة لحماية البيئة:

يؤدي التطور الاقتصادي والنمو السكاني المستمر والتطور العمراني السريع وزيادة الطلب على المياه والطاقة إلى خلق التحديات البيئية في السعودية.

ساهمت المملكة العربية السعودية بفعالية في حماية البيئة، وبما يشمل التالي:

- مبلغ 300 مليون دولار لإنشاء صندوق البحث العلمي في مجالي الطاقة والبيئة.
- مبلغ 1.1 مليار دولار في شهر أغسطس من العام 2013، ووفق قرار مجلس الأمن رقم ، 692 أسهمت به المملكة لصندوق الأمم المتحدة لإزالة آثار حرب الخليج، عام 1991.

وفي مجال صحة المجتمع، طبقت المملكة عدة سياسات وإجراءات، منها مشروع مكافحة الآفات والوبائيات المهددة لصحة الإنسان وصحة المجتمع. ومن ذلك حماية البيئة الحضرية، ومقاومة الاستخدام غير المرشد للمواد الكيميائية والسموم. ومنها أيضا سياسات وقوانين المحافظة على البيئية، بمكوناتها المختلفة: الجوية والأرضية والمائية، والحيوية. وخلال نصف القرن الماضي أظهرت بعض الأنشطة البشرية تأثيرا مدمرا على البيئة، الأمر الذي يهدد مستقبل البشرية. ولهذا كان لابد من وضع قيود على استخدامات الإنسان للبيئة، والتوصل إلى سبل جديدة لاستغلال الموارد الطبيعية توفق بين حاجات العالم الطبيعي ورغبات الإنسان في تحقيق حياة جيدة. وتعتبر حماية البيئة لمواجهة التحديات البيئية نظام أساسي اهتمت به المملكة العربية السعودية ضمن خطتها المستقبلية 2030، وقد حققت نقلة نوعية في مجال حماية البيئة وتقليل نسبة التلوث البيئي. وتعمل المملكة في المحافظة على البيئة من خلال إطلاع المبادرات والمشاريع المرتبطة بحماية البيئة. ومن أبرز هذه الجهود:

أبرز جهود المملكة دوليًا في حماية البيئة: ومن أبرز هذه الجهود:

- إنشاء صندوق أبحاث للبيئة والطاقة.
- مشروع المملكة صحبة والذي يعد من أكبر مشاريع الإعمار البيئي في تاريخ المملكة، ويختص ذلك المشروع بإصلاحات ما يلي حرب التاريخ، وهو ما كلف المملكة العربية السعودية ما يزيد عن 1,1 بليون دولار امريكي.
- مركز الزراعة الصحراوية، والذي يهدف إلى تطوير الأنظمة المستدامة ذات المدخلات المنخفضة والتي تقوم باستخدام المياه بكفاءة لإنتاج الحبوب والأغذية، والتي تتناسب مع البيئة الساحلية الصحراوية التي تعتمد بالزراعة على كل من أشعة الشمس ومياه البحر.

كما وسوف تطلق المملكة في وقت قريب مبادرة تحمل اسم (مبادرة السعودية الخضراء)، كما وستطلق مبادرة (الشرق الأوسط الأخضر)، حيث إن المملكة تدرك مدى اعتبارها من أهم الدول التي تقوم بتصدير النفط وما تتحمله من مسؤولية ناحية أزمة المناخ (المنصة الوطنية- حماية البيئة في المملكة العربية السعودية - المنصة الوطنية https://www.my.gov.sa ›snp› حماية البيئة) .

❖ **جهود المملكة في حماية الثروة السمكية وتحت الماء:** اعتمدت الاستراتيجية الوطنية في سبيل المحافظة على ما تملكه المملكة من التنوع الأحيائي عام 2005، و تتمثل مبادرات المملكة العربية السعودية للمحافظة على الحياة البحرية، فيما يلي:

- مركز أبحاث الثروة السمكية.
- الجمعية السعودية للاستزراع المائي.
- كلية علوم البحار بجامعة الملك عبد العزيز.
- مركز أبحاث الثروة السمكية بجامعة الملك فيصل.
- مركز أبحاث البحر الأحمر بجامعة الملك عبد الله للعلوم والتقنية

❖ **دور الحكومة في المحافظة على البيئة من التلوث:**

ـ جودة الهواء: بوابة إلكترونية يمكن من خلالها متابعة م ونشر جودة الهواء على مختلف مناطق المملكة، والذي يتم قياسه حسب اللائحة التنفيذية لمقاييس جودة الهواء المحيط بدول مجلس التعاون الخليجي.

تمثل حماية جودة الهواء أحد المهام الرئيسية التي تعمل على تنفيذها الهيئة العامة للأرصاد وحماية البيئة في المملكة العربية السعودية، وذلك عبر اللوائح المحددة والنظام البيئي العام.

وفي سبيل تطبيق ذلك أولت حكومة المملكة ممثلة بالهيئة العامة للأرصاد وحماية البيئة اهتماماً كبيراً لوسائل السيطرة والتحكم في مصادر تلوث الهواء، ويعد التلوث البيئي الذي ينتج عما يتم من جهود المملكة في المحافظة على البيئة، التنمية الصناعية من أبرز المصادر التي تؤثر وبشكل سلبي على الإنسان وصحته.

ـ **الحد من تلوث المياه:** تعتبر المياه أحد أهم محاور التطور الاقتصادي والاجتماعي، حيث أنها أساسية لتلبية الاحتياجات البشرية، وإدارة البيئة، وضمان استدامة التطور الاقتصادي. وعلى الرغم من أهمية المياه، إلا أن المملكة تواجه تحديات كبيرة نظراً للاستخدام غير المستدام لموارد المياه، فضلاً عن محدودية مخزون الماء الجوفي غير المتجدد، الذي يشهد استنزافاً متسارعاً. وفي ظل الظروف المناخية القاحلة، يعد الماء المتجدد نادر، علماً بأن الطلب المرتفع على الماء في القطاع الزراعي يفاقم من مشكلة ندرة الماء في المملكة. وفي إطار ذلك، قامت وزارة البيئة والمياه والزراعة بتطوير استراتيجية شاملة للمياه تعمل على دمج التوجهات والسياسات والتشريعات والممارسات في قطاع المياه على المستوى الوطني مع الهدف الرئيس المتمثل في مواجهة التحديات الرئيسية وإعادة هيكلة القطاع. ويتضمن العمل العديد من العناصر بما في ذلك إشراك الجهات المعنية وتقييم الوضع الراهن للقطاع عبر مجموعة من الأبعاد مثل الطلب على المياه، وموارد المياه، وعمليات القطاع، والعوامل التمكينية، ويحدد طبيعة وحجم الثغرات بين العرض والطلب، بالإضافة إلى اقتصاديات القطاع تحت سيناريوهات مختلفة (المملكة العربية السعودية ، وزارة البيئة والمياه والزراعة، جمادى الاولى 1439هـ - يناير2018م) الاستراتيجية الوطنية للمياه 2030)

ـ **الحد من تلوث التربة**: -معالجة التربة الملوثة: ويختص هذا النشاط بالأعمال المتعلقة بتحليل ومعالجة التربة الملوثة نتيجة الانسكابات البترولية والكيميائية وحالات التسرب خلال التربة من مواقع المرادم غير المجهزة بصورة جيدة... الخ

ـ **الحماية الفطرية في المملكة:** استعانت المملكة في إجراء الدراسات والمسوحات الأحيائية والاجتماعية اللازمة لإعداد منظومة المناطق المحمية بخبرة الاتحاد العالمي لصون الطبيعة حيث قام خبراء من الاتحاد والهيئة عام 1991م بإعداد وثيقة "منظومة وطنية للمحافظة على الحياة الفطرية والتنمية الريفية المستدامة في المملكة العربية السعودية" التي تم على أساسها إقامة الشبكة المعلنة من المناطق المحمية حتى الآن في المملكة، وتتضمن المنظومة التي تم تحديثها مؤخرا وفقا للمستجدات البيئية اقتراح حماية 75 منطقة (منها 62 منطقة برية، 13 منطقة ساحلية وبحرية).

ـ **البيئة الزراعية:** يواجه القطاع الزراعي في المملكة عدد من التحديات والضغوط التي قد تؤثر سلبًا على مستقبل الزراعة، ويعود ذلك إما لأسباب طبيعية أو أنشطة بشرية كان من نتيجتها انتشار التلوث البيئي وانخفاض خصوبة التربة وارتفاع نسبة التصحّر، مما قد يؤثر على إنتاجية الموارد الزراعية. لذلك حصلت تطورات مهمة في مجال الممارسات الزراعية اللازمة لضمان سلامة وأمن الغذاء وحماية المستهلك والمحافظة على البيئة، وعلى الممارسين في المجالات الزراعية الحصول على شهادات معتمدة للتأكد من سلامة المنتجات الغذائية قبل تواجدها في الأسواق.

❖ **مبادرة الشركة السعودية للكهرباء لإعادة تدوير النفايات نظام التعامل مع الموارد الوراثية النباتية للأغذية والزراعة:**

استحدث نظام التعامل مع الموارد الوراثية النباتية للأغذية والزراعة تنفيذًا لالتزامات المملكة بالمعاهدة الدولية للأمم المتحدة والاتفاقيات ذات الصلة، وإدراكًا لأهمية المحافظة على الثروة الوطنية التي تُعدّ أساسًا حيويًا يعتمد عليه المزارعون ومربو النباتات والباحثون في تحقيق الأمن الغذائي وتنمية الغطاء النباتي. كما وُضِع للنظام أهداف أهمها:

1- المحافظة على الموارد الوراثية النباتية من التدهور والانقراض
2- الاستخدام المستدام لهذه الموارد من خلال الدراسات والأبحاث العلمية لاستكشافها
3- تبادل الموارد الوراثية النباتية مع المراكز البحثية وبنوك الجينات المحلية والدولية واقتسام المنافع الناتجة عن استخدامها
4- تنظيم عملية تداول الموارد الوراثية النباتية ودخولها وخروجها عبر المنافذ الحدودية بالتعاون مع الجهات المختصة.
5- حماية حقوق الملكية الفرية للممارسات التقليدية للمزارعين المحليين وتشجيع جهودهم ودعمها.

❖ **مبادرة البرنامج الوطني للتوعية البيئية والتنمية المستدامة**

مُبادرة أنشِئت بهدف رفع مستوى الوعي بقضايا البيئة ورفع المسؤولية الفردية والجماعية للمحافظة عليها، كما تعزز دور كل فرد في المجتمع كمشارك في حماية البيئة بترشيد استخدام الموارد الطبيعية والحد من تلوثها. وتعمل المبادرة على مسارين:

- دراسة قياس الأداء: لمعرفة الوعي البيئي الحالي من خلال استطلاعات ميدانية على مستوى الأفراد والمؤسسات
- البرامج التوعوية البيئية: لتنفيذ الحملات التي تخدم الهدف الأساسي للمبادرة، وتتبع تطور مستوى الوعي البيئي لكافّة فئات المجتمع.

❖ **مشاركات المملكة دوليًا للحفاظ على البيئة:**

- **الرياض الخضراء:** أُطلِق مشروع الرياض الخضراء كأحد مشاريع الرياض الكُبرى الذي دشّنته الهيئة الملكية لمدينة الرياض، سيُسهم في خفض درجة حرارة الهواء في المدينة بمقدار درجتين مئويتين عند اكتماله. وتماشياً مع مبادرة_ السعودية _الخضراء، سيشتمل المشروع على زراعة 7.5 مليون شجرة لتوفير الظل وتحسين جودة الهواء والذي يأتي تحقيقًا لرؤية المملكة 2030 برفع تصنيف مدينة الرياض عالميًا.
- **أسبوع البيئة**: خُصّصَ أسبوع للبيئة من كل عام تتولى فيه وزارة البيئة والمياه والزراعة إقامته وتنفيذه ودعوة الجهات الحكومية والخاصة والجمعيات البيئية للمشاركة في نشاطاته في أول أسبوع من فصل الربيع من كل عام. يُعد أسبوع البيئة أحد أهم المبادرات التوعوية بأهمية البيئة والحفاظ عليها كما يهدف إلى رفع مستوى الوعي والمسؤولية عند الأفراد تجاه البيئة لنكوّنَ مجتمع واعٍ بيئيًا.

- **مراقبة الجفاف والمناخ:**

ـ بوابة الطقس: بوابة يمكن من خلالها متابعة توقعات الطقس حتى خمسة أيام والتوقعات البحرية والتحذيرات وصور الرادار والأقمار الصناعية ومخططات الرصد الآلي وحالة المشاعر وأوقات الشروق والغروب.

ـ البوابة الإرصادية: خرائط METAR هي صيغة للكود القياسي الدولي للإبلاغ عن ملاحظات الطقس الخارجي كل ساعة. يستخدم التقرير الطيارين وعلماء الأرصاد الجوية الذين يستخدمون هذه المعلومات للمساعدة في توقعات الطقس.

ـ تحذيرات الطقس: استنادًا على البيانات الصادة من المركز الوطني للأرصاد يقوم الدفاع المدني بإرسال رسائل نصية تحذيرية عن الطقس (جودة الهواء، الغبار، الأعاصير، الأمطار، الفيضانات) للمواطنين والمقيمين حسب التوزيع الجغرافي.

كما يقوم المركز الوطني للأرصاد عبر حسابه على تويتر بإرسال التوقعات والتحذيرات للأحوال المناخية بشكل مستمر

ـ النظام الآلي للإنذار المبكر:

عبارة عن نظام آلي يتم من خلاله التحذير من الظواهر الجوية على مختلف مناطق المملكة وفق ثلاث مستويات من الخطورة، مثال على ذلك المطر والعواصف والرياح ودرجات الحرارة والثلوج.

يقدم المركز الوطني للأرصاد خدمة الإنذار الآلي المبكر؛ حيث يسعى هذا النظام إلى إيصال إنذارات المراقبة الجوية بما في ذلك الأمطار الشديدة والأعاصير للمستفيدين بالسرعة المطلوبة مع تحديد الزمان والمكان. يمكن لزائر الصفحة على موقع المركز الاطلاع على خريطة المملكة ومعرفة حالة الطقس والتفاصيل الأخرى المتعلقة بحالات الإنذار. تلوّن الخريطة بالأخضر والأصفر والبرتقالي والأحمر، ويعني كل لون على الخريطة مرحلة من الإنذار المبكر لهذه المنطقة في المملكة على النحو التالي:

ـــ أهداف المملكة في حماية المناخ

1- الحد من مسببات التغير المناخي، ملتزمةً بالمعايير والاتفاقيات الدولية في إطار البرامج الدولية التابعة للمنظمات المتخصصة.
2- الاستفادة من مصادر الطاقة المتجدد "طاقة الرياح والطاقة الشمسية"، لتمثلان ما نسبته 50% من الطاقة المستخدمة لإنتاج الكهرباء بحلول عام 2030.
3- تشجيع الاقتصاد الدائري للكربون، والذي يمكن من خلاله إدارة الانبعاثات بنحو شامل ومتكامل بهدف تخفيف حدة آثار التحديات المناخية، وجعل أنظمة الطاقة أنظف وأكثر استدامة، وتعزيز أمن واستقرار أسواق الطاقة.
4- خفض تدهور الأراضي بصورة طوعية بنسبة 50 % بحلول عام 2040.

5- تنمية المحميات الطبيعية، وذلك برفع نسبة المناطق المحمية إلى أكثر من 30% من مساحة أراضيها التي تقدر بـ (600) ألف كيلومتر مربع، لتتجاوز المستهدف العالمي الحالي بحماية 17% من أراضي كل دولة.

6- رفع كفاءة إدارة المخلفات، والتأسيس لمشروع متكامل لإعادة تدوير النفايات.

7- الحد من التلوث بمختلف أنواعه.

8- مقاومة ظاهرة التصحر، والمساهمة بإطلاق مبادرات للتشجير. - العمل على الاستثمار الأمثل للثروة المائية عبر الترشيد واستخدام المياه المعالجة والمتجددة.

ـ التراخيص البيئية:

بوابة إلكترونية متاحة للمسجلين في موقع الهيئة العامة للأرصاد وحماية البيئة والتي تعتبر المنصة الرئيسية للتكامل مع الهيئة فيما يخص التعاملات المختلفة المرتبطة بالتراخيص البيئية.

ـ إعادة تدوير النفايات تقليل النفايات:

تشمل الحد من إنتاج النفايات أو على أقل تقدير التقليل من كمية النفايات الناتجة إلى أدنى مستوى ممكن. وفيما يتعلق بالنفايات الصلبة التي لا يمكن معالجتها فيتم تحويلها الى مصدر طاقة. كما أوجدت أيضاً أنظمة لإعادة تدوير مخلفات البناء والهدم لتحويلها عن المطامر والأراضي الخالية حول مدننا، مع استخراج الركام عالي الجودة لاستخدامه في مشاريع البناء في جميع أنحاء المملكة، والنفايات الخطرة و النفايات الطبية و نفايات الأسبستوس الزيوت المستعملة.

جهات ومبادرات تدوير النفايات:

- المركز الوطني لإدارة النفايات
- المركز الوطني لإدارة النفايات:

تم تأسيس المركز الوطني لإدارة النفايات بموجب قرار من مجلس الوزراء بهدف تنظيم أنشطة إدارة النفايات والإشراف عليها، وتحفيز الاستثمار فيها، والارتقاء بجودتها بناءً على مبدأ الاقتصاد الدائري في إدارة النفايات لتحقيق أهداف التنمية المستدامة.

الأهداف الاستراتيجية للمركز:

- تنظيم قطاع إدارة النفايات بفاعلية للارتقاء بجودة الخدمات عبر كامل سلسلة القيمة.
- تعزيز الاستدامة الاقتصادية للقطاع من خلال تحفيز الاستثمار وتعظيم مشاركة القطاع الخاص.
- الحد من التخلص من النفايات في المرادم من خلال تحفيز استخدام أفضل ممارسات تقنيات استرداد الموارد.
- تعزيز الوعي العام بهدف الحد من إنتاج النفايات وتشجيع إعادة الاستخدام والتدوير.

- تشجيع البحث والابتكار في مجالات إعادة الاستخدام والتدوير، تقنيات استرداد الموارد، والذكاء الاصطناعي المتعلق بإدارة النفايات.
- تعزيز مستوى القدرات والكفاءات والمعرفة لدى القوي العاملة في القطاع.

لمحة لمستقبل قطاع إدارة النفايات بالمملكة

الهدف	النسبة
نسبة الاستبعاد النهائي عن المرادم	82%
إعادة تدوير	42%
تسميد	35%
حرق/ توليد طاقة	19%
خيارات أخرى	4%

تقدير الأثر الاقتصادي بحلول العام 2035 م

الخاتمة:

تناولت هذه الدراسة موضوع التخطيط البيئي و دوره في حماية البيئة، و خلص القول إلى إنه لتحقيق حماية كافية للبيئة باعتبار أن أي ضرر يصيبها يؤثر و بشكل مباشر على الحياة العامة للإنسان و بقية الكائنات الأخرى وكل ما يحيط به، بحيث و بعد تفاقم الأمور في المجال البيئي فطن المجتمع الدولي لهذه المعضلة التي أصبحت على كل دول العالم و الشعوب كافة فكان مؤتمر ستوكهولم نقطة الانطلاق لتغيير الذهنيات التي كانت تصب كلها في خانة السعي وراء التنمية دون النظر إلى المخلفات التي كانت البيئة أشد متضرر بها بحيث صار السعي وراء المحافظة على البيئة و الموارد الطبيعية أمر حتمي.. وجاء مؤتمر ريودي جانيرو ليعزز. كل هذه المعطيات لتليه العديد من المؤتمرات والاتفاقيات التي تعني ذات الشأن.... و ألتزمت مختلف دول العالم بالأخذ بقراراتها و ذلك باتباعها لاستراتيجيات علمية مدروسة تسعى من خلالها لضمان بيئة سليمة حاضراً ومستقبلاً، وكل هذا يكون عن طريق آليات قانونية لحماية البيئة التي من أهمها التخطيط البيئي الذي يشمل جميع المجالات و الميادين و ترسمه جهات رسمية مختصة تتمتع بنظرة بيئية تعتمد على دمج البعد البيئي في جميع المشاريع ذات الأهداف التنموية، وهو ما يكفل الوصول إلى تنمية مستدامة التي تحلم بها جميع الجهات و التي تعني الاستغلال الأمثل للموارد الطبيعية الموجودة و محاولة استدامتها للأجيال القادمة.

والسعودية كدولة سعت للسير وفق نهج مختلف دول العالم للوصول إلى حماية البيئة من خلال سنها لعدة قوانين تعني بالشأن البيئي وتهتم به كما أنها أخذت بالتخطيط البيئي لتحقيق أهدافها سواء على المستوى المركزي من خلال القطاعات المختلفة أو على المستويين المحلي والجهوي وهو ما يبين لنا الدور الكبير الذي يلعبه التخطيط البيئي كآلية وقائية لحماية البيئة في تحقيق التنمية المستدامة ويتحقق ذلك من خلال النتائج التالية:

- التخطيط البيئي هو أفضل الوسائل لتحقيق الاستخدام المتوازن لموارد البيئة.
- التخطيط البيئي آلية وقائية من أجل حماية البيئة.
- تلعب الإدارة الدور الأساسي في التجسيد الفعلي للتخطيط البيئي.

استطاعت المملكة العربية السعودية وضع منظومة تشريعات قانونية لمختلف جوانب حماية البيئة، خاصة قانون (النظام العام للبيئة الصادر بالمرسوم الملكي رقم(م/34) في 1422/7/28هـ) بالإضافة لمختلف القوانين القطاعية الأخرى.

استطاعت المملكة العربية السعودية وضع منظومة تشريعات قانونية لمختلف جوانب حماية البيئة خاصة قانون (النظام العام للبيئة الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/34) في 1422/7/28هـ) بالإضافة لمختلف القوانين القطاعية الأخرى.

التوصيات:

- ضرورة أن يتم الإلزام بتطبيق نظام التخطيط البيئي، وذلك باعتبارها أحد الوسائل الفعالة في حماية البيئة، وأحد الآليات التي تساهم في تحقيق التنمية المستدامة.
- ضرورة وضع الأسس التنظيمية القانونية لجميع المخططات البيئية.
- أن يتم الاهتمام بدمج عنصر المشاركة الشعبية في التخطيط البيئي.
- ترسيخ ثقافة حماية البيئة في الأوساط التربوية والمهنية.
- التفعيل الميداني للقوانين التي تعني الجانب البيئي وردع المعتدين عليها.

المصادر والمراجع:

المراجع العربية:

- إسماعيل نجم الدين زنكه 2012)، القانون الإداري البيئي، الطبعة الأولى، منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت لبنان
- الزوكة، محمد خميس (دون تاريخ)، التخطيط الإقليمي وأبعاده الجغرافية، دون طبعة، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر دون تاريخ)
- جمال معروف العزاوي فلاح (2016) ، التنمية المستدامة و التخطيط المكاني، دار دجلة، المملكة الأردنية الهاشمية.
- سليمان الطماوي (2000)، الوجيز في الإدارة العامة، دار الفكر العربي، القاهرة،
- عبد العزيز صالح بن حبتور(2009) ، مبادئ الإدارة العامة، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن.

ـ عبد الله بن علي المر واني(2005)، التخطيط التنموي– الإطار النظري والمنهج التطبيقي- ، معهد الإدارة العامة، السعودية.

ـ عبد الله بن علي المرواني(2005)، ص21 "اشترطت الولايات المتحدة الأمريكية لمنح معوناتها الاقتصادية وفقا لمشروع مارشال للإنعاش الاقتصادي الأوربي أن تجري هذه الدول تخطيطا شاملا لعملية الإنعاش المستهدفة بحيث تغطي جميع قطاعات اقتصادها القومي". أنظر في ذلك: عبد الله بن علي المرواني.

ـ عبد المقصود، زين الدين(1982) التخطيط البيئي مفاهيمه ومجالاته، دون طبعة، سلسلة نشرات ثقافية تعني بقضايا البيئة، تصدرها جمعية حماية البيئة الكويت

ـ عبد الهادي المليحي ومحمد محمود مهدلي (2004)، التخطيط للتنمية، المكتب الجامعي الحديث، مصر،

- فليح حسن خلف(2006) -التنمية والتخطيط الاقتصادي، الطبعة الأولى، جدار للكتاب العالمي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- محمد رفعة عبد الوهاب، ابراهيم عبد العزيز شيحا (1998)، أصول الإدارة العامة،د،ط، د،ن،1998

- الدوريات:

ـ الحسن، سويداء أحمد الزين (2019 م) استراتيجية التخطيط العمراني المستدام لاستخدامات الأراضي و توظيف الموارد المتاحة -دراسة حالة: الخرطوم الكبرى السودان –15 / 3 /2019م ـــ مجلة طريق العلوم التربوية و الاجتماعية(ريس2)- تركيا -العدد 38 -المجلد 3- ISSN:2148-5518 Say1/Volume:38/3/Yeares:6/ مجلة Page: 37-69 Educational & Social Science Journal Volume 6(4) ; March 2019 Route الطريق للعلوم التربوية و الاجتماعية (ريس2) - تركيا www.ressjournal.com

ـ الرميدي، بسام والزق، يحيي (2017) التخطيط السياحي المستدام كمدخل لتحقيق التنمية السياحية المستدامة في مصر، ***مجلة الاقتصاد والقانون*** ـــ بجامعة محمد الشريف مساعديه - سوق أهراس - الجزائر - العدد الأول مارس/2017

ـ الرميدي، بسام سمير و طلحي، فاطمة الزهراء (2018) - التخطيط البيئي كآلية لتحقيق البعد البيئي في استراتيجية التنمية المستدامة - - رؤية مصر 2030 ـــ مجلة اقتصاديات المال و الأعمال JFBE، العدد السابع، سبتمبر ، 2018 م.

- الرميدي، بسام(2018) محاضرات في التخطيط السياحي، كلية السياحة والفنادق، جامعة مدينة السادات، مصر.

ـ القريشي، علي (2014) جدوى التخطيط البيئي علي تخصيص الموارد الاقتصادية في العراق، ***مجلة مركز دراسات الكوفة***، العراق،9(32)

ـ القريشي، علي (2015) تخطيط وإدارة الموارد الطبيعية، حوض الفرات للطباعة والنشر، العراق.

ـ المبروك، فرج (2016) أهمية البعد البيئي لتخطيط التجمعات العمرانية الجديدة، ***مجلة العلوم والدراسات الإنسانية***، كلية الآداب والعلوم بالمرج، جامعة بنغازي، ليبيا،

ـ المنظمة الإقليمية لحماية البيئة البحرية (2015) السياحة البحرية والسياحة البيئية، نشرة البيئة البحرية، العدد 103 / يناير.

- إيمان قداري(2017) التخطيط البيئي في الجزائر كأداة لإرساء الأمن البيئي وتحقيق التنمية المستدامة " مجلة القانون العام الجزائري والمقارن، العدد 05 / 2017

ـ طارق المجذوب(2002)، الإدارة العامة، العمليات الإدارية والوظيفة العامة والإصلاح الإداري، منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت، لبنان، 2002

ـ ممدوح سلامه مرسى أحمد(2008) الإدارة البيئية لتقييم الأثر البيئي للمشروعات - جيولوجي (مجلة أسيوط للدراسات البيئية - العدد الثاني والثلاثون (يناير ٢٠٠٨ / إدارة شئون البيئة - ديوان عام محافظة المنيا

-عادل عبد الرشيد عبد الرزاق(2005)، التشريعات العربية ودورها في إرساء دعائم التخطيط البيئي، ندوة دور التشريعات والقوانين في حماية البيئة العربية، 10 .7 -مايو 2005 - الشارقة الإمارات).

- علي عبد الرحمن علي، المنظمة العربية للتنمية المستدامة والبيئة، التخطيط البيئي، متوفر على الموقع: http://www.ausde.org ام استرجاعه: 2015/01/9 م

- محرز، نور الدين وصيد، مريم (2017) التخطيط البيئية كآلية وقائية لحماية البيئة في الجزائر، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة،

- محمد عبد القادر الفقي (2015)، السواحل البحرية والسياحة البيئية، ***نشرة البيئة البحرية، تصدر عن المنظمة الإقليمية لحماية البيئة. البحرية***، العدد 103، الكويت، مارس 2015.

- ندى السيد حسن أحمد، عادل عبد الرشيد عبد الرزاق (2008)، التخطيط البيئي وأهميته الاستراتيجية للبيئة والتنمية، مجلة جامعة عدن للعلوم الاجتماعية والإنسانية، المجلد العاشر، العدد الثالث والعشرون، ديسمبر 2008 م

- الرسائل العلمية:

- الفقي، عبد المنعم (2008) الإدارة البيئية للعمران الحضري، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الهندسة، جامعة عين شمس، مصر.

ـ بو طالبي سامي (2016 /2017) النظام القانوني للتخطيط البيئي في الجزائر ودوره في حماية البيئة، ماجستير في القانون العام –تخصص قانون البيئة – جامعة محمد الأمين دباغين – سطيف 2 – كلية الحقوق والعلوم السياسية.

ـ دعموش، فاطمة (2010) سياسة التخطيط البيئي في الجزائر، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الحقوق، جامعة مولود معمري، تيزي-وزو، الجزائر.

ـ عبد الغني، حسونة(2013/2012) الحماية القانونية للبيئة في إطار التنمية المستدامة، اطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علو، في الحقوق تخصص قانون أعمال تحت اشراف مفتاح عبد الجليل، قسم الحقوق، كلية الحقوق والعلوم السياسية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2012 , 2013

ـ نور الدين يوسفي(2012/2011) جبر ضرر التلوث البيئي، دراسة تحليلية مقارنة في ظل أحكام القانون المدني والتشريعات الجنائية، أطروحة دكتوراه العلوم – تخصص قانون خاص، كلية الحقوق والعلوم السياسية – جامعة محمد الأمين خيضر – بسكرة.

ـ ياسين، مريخي (2010) التوازن البيئي والتنمية السياحية المستدامة لولاية عنابة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية علوم الأرض، الجغرافيا والتهيئة العمرانية، جامعة منتوري – قسنطينة، الجزائر.

المراجع الأجنبية:

-. Abu Eltayef, H. (2014) Developing a Conceptual Model of Community Participation in Sustainable Urban Planning for Palestinian Cities and Towns, Unpublished Master Thesis, Faculty of Science, Islamic University-Gaza, Palestine.

- AGATHE VAN LANG(,2011) ,droit de l'environnement ,3'édition ,press universities de France , Paris ,2011 ,

- "Different types of EMS", netters, Retrieved 19/01/2022. Edited.

- Doug, rmagreen "What is an Environmental Management System EMS?", , Retrieved 17/01/2022. Edited.

- Hitesh Bhasin (05/07/2020), "What is Environmental Management? Definition and Importance", marketing91, Retrieved 17/01/2022. Edited.

*-Lenzen, M ؛.Murray, S ؛.Korte, B ؛.Dey, C. (2003" ،(Environmental impact assessment including indirect effects—a case study using input-output analysis" ،Environmental Impact Assessment Review ،Elsevier–263 :(3) **23** ، ،282doi/10.1016:S0195-9255(02)00104-X.*

- Mark Hammar, "What is an Environmental Management System (EMS)?", advisera, Retrieved 19/01/2022. Edited

—. Najdeska, K. and Rakicevik, G. (2012) Planning of Sustainable Tourism Development, *Social and Behavioral Sciences*, 44, 210-220

-*Shepherd, A ؛.Ortolano, L. (1996) ،"Strategic environmental assessment for sustainable urban development ،"Environmental Impact Assessment Review ، Elsevier ،335–321 :(6–4) **16** ،doi/10.1016:S0195-9255(96)00071-6*

المواقع الإلكترونية:

- الرئاسة العامة للأرصاد وحماية البيئة، نظام الهيئة السعودية للحياة الفطرية: الصادر: [الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/22) وتاريخ 1406/9/12هـ]، والاستراتيجية الوطنية للصحة والبيئة، [لصادر بقرار مجلس الوزراء رقم (٢٩٢) وتاريخ 1429/09/22 هـ] والأنظمة واللوائح والأدلة البلدية.

- المنظمة الإقليمية لحماية البيئة البحرية، 2015؛ الرميدي، 2018)

- بيئة السعودية – ويكيبيديا https://ar.wikipedia.org › wiki

- المنصة الوطنية

- حماية البيئة في المملكة العربية السعودية - المنصة الوطنية ‹snp› https://www.my.gov.sa حماية البيئة)

- الموقع الإلكتروني: حماية البيئة (https://ae.linkedin.com

- مقومات التخطيط البيئي https://arabeducationsite.com)›

- نظام البيئة في المملكة العربية السعودية – LinkedIn **https://ae.linkedin.com › نبض ‹نظام...** استرجع :.27 ،
- 1437 AH **البيئة** في **المملكة العربية السعودية** الحماية البيئة في المملكة...

ـ نظام البيئة في المملكة العربية السعودية_ Legal Professional I Mediator **Majed Bamarouf** تاريخ النشر 9 ديسمبر، 2015

- وزارة البيئة والمياه والزراعة (جمادى الاولى 1439هـ - يناير2018 م)، الاستراتيجية الوطنية للمياه (2030) المملكة العربية السعودية

- وزارة البيئة و المياه و الزراعة – المملكة العربية السعودية،2020)

Doi: doi.org/10.52133/ijrsp.v3.33.1

المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات
International Journal of Research and Studies Publishing
ISSN: 2709-7064
المجلد الثالث - الإصدار الثالث والثلاثون
تأريخ الإصدار: 20 يوليو 2022 م

تقييم أثر الظواهر السلبية داخل المصليات النسائية من وجهة نظر العاملات في المسجد الحرام

Evaluating the impact of negative phenomena in women's chapels from the point of view of female workers in the Grand Mosque

إعداد الباحثة/ غدير محمد الشبي

ماجستير إدارة الحشود، قسم إدارة أعمال الحج والعمرة، كلية إدارة الأعمال، جامعة ام القرى، المملكة العربية السعودية

Email: g.h.ady2008@hotmail.com

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى تسليط الضوء على الوضع الراهن للظواهر السلبية داخل المصليات النسائية من وجهة نظر العاملات في المسجد الحرام بمكة المكرمة بالإضافة إلى التعرف على أهم أسبابها. ولتحقيق هذا الهدف اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام الاستبانة للحصول على البيانات الأولية من عينة قصدية من العاملات بالمصليات النسائية بالمسجد الحرام. وبعد نشر الاستبانة على الموقع الإلكتروني استطاعت الباحثة الحصول على (117) من الردود. ولقد أسفرت الدراسة عن العديد من النتائج من أبرزها: بينت النتائج أن من أبرز الظواهر السلبية التي تزاولها النساء بالمسجد الحرام تمثلت في حجز الأماكن بالسجاد للصلاة وغيرها وعدم ترك فرصة للأخرين، الجلوس لفترات طويلة، الافتراش، الانشغال بالتصوير، الجدال بسبب عدم ترتيب وتنظيم الصف، كما كشفت النتائج أن الظواهر السلبية تنتشر بنسبة عالية بلغت 77.8% داخل المصليات النسائية في المسجد الحرام. ومن أكثر الجنسيات مزاولة للظواهر السلبية في المسجد الحرام بمكة المكرمة تتمثل في الجنسية المصرية بنسبة 75.2%، ويليها في المرتبة الثانية الجنسية الباكستانية بنسبة 64.1%، بينما حازت الجنسية السعودية على نسبة 24.8% كما جاءت الجنسية السورية بنسبة 12%، بينما الجنسيات الأفريقية بنسبة 9.4%. كما بينت النتائج أن أكثر الفئات العمرية مزاولة للظواهر السلبية هي الفئة العمرية من (46-55)، بينما من حيث المستوى التعليمي فكانت النساء من ذوي التعليم دون الجامعي هن الأكثر مزاولة للظواهر السلبية بنسبة عالية بلغت 87.2%. كما أظهرت النتائج أن من أهم الأسباب التي ساهمت في زيادة واستمرار الظواهر السلبية في المصليات النسائية بالمسجد الحرام بمكة المكرمة، تمثلت في قلة مستوى التوعية للزائرين والمعتمرين في بلادهم الأصلية، وانخفاض مستوى الوعي عند كثير من المعتمرين والزائرين للمسجد الحرام. كما بينت النتائج أن من أبرز المقترحات لمعالجة زيادة واستمرار الظواهر السلبية من وجهة نظر العاملات تتمثل في تكثيف التوعية وسن التشريعات والقوانين للحد من الظواهر السلبية. وأوصت الدراسة بأهمية التركيز على برامج التوعية والتوجيه والإرشاد ورفع مستوى التوعية بين المعتمرين والحجاج وزوار الحرمين الشريفين مع أهمية التركيز على توعية جميع الحشود القادمة إلى المشاعر المقدسة من بلدانهم الأصلية. وسن القوانين والتشريعات اللازمة بخصوص مزاولة الظواهر السلبية في المشاعر المقدسة، وإبلاغها لكافة الوفود قبل القدوم إلى المملكة.

الكلمات المفتاحية: الظواهر السلبية، المسجد الحرام، العمل النسائي، معالجة الظواهر السلبية.

Evaluating the impact of negative phenomena in women's chapels from the point of view of female workers in the Grand Mosque

Abstract:

The current study aimed to shed light on the current situation of negative phenomena inside women's chapels from the viewpoint of female workers in the Grand Mosque in Makkah, in addition to identifying the most important causes. To achieve this goal, the study relied on the descriptive analytical approach, and a questionnaire was used to obtain primary data from an intentional sample of female workers in women's chapels at the Grand Mosque. After publishing the questionnaire on the website, the researcher was able to obtain (117) responses. The study resulted in many results, the most important of which are: The results showed that one of the most prominent negative phenomena practiced by women in the Grand Mosque was the reservation of places with carpets for prayer and others, not leaving an opportunity for others, sitting for long periods, sleeping, being busy with photography, arguing because of the lack of arrangement and organization of the class, The results also revealed that negative phenomena spread at a high rate of w.8 inside the women's chapels in the Grand Mosque. Among the nationalities that practice negative phenomena in the Grand Mosque in Makkah Al-Mukarramah is represented by the Egyptian nationality by 75.2%, followed by the Pakistani nationality by d.1, while the Saudi nationality has obtained 24.8% and the Syrian nationality by 12%, while the African nationalities by 9.4%. The results also showed that the most age group practicing negative phenomena is the age group (46-55), while in terms of educational level, women with below-university education were the most involved in negative phenomena with a high rate of 87.2%. The results also showed that one of the most important reasons that contributed to the increase and persistence of negative phenomena in the women's chapels in the Grand Mosque in Makkah, was the low level of awareness of visitors and pilgrims in their countries of origin, and the low level of awareness among many pilgrims and visitors to the Grand Mosque. The results also showed that one of the most prominent proposals to address the increase and persistence of negative phenomena from the point of view of female workers is to intensify awareness and enact legislation and laws to reduce negative phenomena.

The study recommended the importance of focusing on awareness, guidance and counseling programs and raising the level of awareness among pilgrims, pilgrims and visitors to the Two Holy Mosques, with the importance of focusing on educating all crowds coming to the holy sites from their countries of origin. And enact the necessary laws and legislation regarding the practice of negative phenomena in the holy sites, and inform them to all delegations before Coming to the kingdom

Keywords: Negative phenomena, the Grand Mosque, women's work, addressing negative phenomena..

1. الإطار العام للدراسة

1.1. المقدمة:

أهتمت المملكة العربية السعودية اهتماماً ملحوظاً بقاصدي بيت الله الحرام من الحجاج والمعتمرين والمصليين وخاصة الرئاسة العامة لشؤون المسجد الحرام والمسجد النبوي وذلك لتطوير استراتيجية منظومة الخدمات المقدمة من أجل أن تتواكب مع رؤية المملكة 2030.

جعل الله تبارك وتعالى المساجد مضمار للتنافس في الطاعات وقال تعالى (في بيوت أذن الله أن ترفع ويذكر فيها اسمه يُسبح له فيها بالعدو والاصال رجال لا تلهيهم تجارة ولابيع عن ذكر الله وإقام الصلاة والزكاة يخافون يوماً تتقلب فيه القلوب والابصار). شرع سبحانه وتعالى أحكاماً خاصه بالمسجد تهدف إلى تهيئته للعبادة من الناحية الحسية والمعنوية ومن تلك الاحكام تنزيه المسجد عن البيع والشراء لما فيه من تعلق القلب بالدنيا في المكان الذي ينبغي أن يحمل القلوب على تعلقها بالأخرة ولما فيه من جعل المسجد موضعاً للسلع وتحويلة الى سوق للدنيا بدلاً من كونه سوقاً للأخرة.

فنجد بأن هنالك جهود تبذل لتقديم الخدمات اللازمة لتهيئة المصليات النسائية في المسجد الحرام من أجل مرتاديه من النساء وشعورهم بالجو الإيماني ومنها توفير كوادر مؤهلة لخدمة القاصدات والمعتمرات والعناية بحركة الحشود والاسهام في تحقيق انسيابية عالية في اقصى درجات السلامة الممكنة وتوفير عبوات سقيا زمزم والاهتمام بنظافة الفرش والسجاد والقيام بالنصح والإرشاد والتوجيه لمن كان لديها أي استفسار وتقديم الدروس العلمية والقيام بتنظيم الصفوف داخل المصليات وعلى الرغم من كل ذلك إلا أن هنالك ظواهر سلبية تصدر من قبل بعض قاصدات بيت الله الحرام من الزائرات والمعتمرات والمصليات.

2.1. مشكلة الدراسة:

تكمن مشكلة البحث حول المصليات النسائية التي تشهد العديد من الملاحظات السلبية، مثل :(البيع والتسول، حجز الأماكن، النفس في العقد، ونشر الملابس والاكفان، والوضوء على السجاد، والافتراش، والتوزيعات العشوائية، وتغيير حفاظات الأطفال على السجاد، وعدم الاهتمام بنظافة المكان.

مما يسبب الضيق والضجر في نفوس قاصدات بيت الله الحرام من المصليات والمعتمرات.

وبالتالي تتلخص مشكلة البحث في إجابتها على السؤال التالي:

ما الأسباب المؤدية للظواهر السلبية داخل المصليات النسائية من وجهة نظر العاملات في المسجد الحرام)؟

3.1. أهمية الدراسة:

قد يساهم هذ البحث في معرفة اهم المسببات للظواهر السلبية داخل المصليات النسائية من وجهة نظر العاملات في المسجد الحرام، ولعدم التطرق في الدارسات السابقة إلى المصليات النسائية بشكل خاص، بينما ركزت معظم الدراسات في تناولها للظواهر السلبية بشكل عام في الحرمين الشريفين بمكة المكرمة والمدينة المنورة. ولذلك في هذه الدراسة الحالية تسعى الباحثة إلى تسليط الضوء على المصليات النسائية الموجودة في المسجد الحرام. ومن أهم مبررات إجراء الدراسة تتمثل في كثرة بروز الظواهر السلبية وزيادتها واستمرارها رغم الجهود المبذولة للحد منها. ونظرا لعمل الباحثة في المسجد الحرم، مما زادها تشريفاً، وما شاهدته من ملاحظات سلبية في المصليات النسائية، كل ذلك دفع الباحثة نحو دراسة الظواهرالسلبية في المسجد الحرام من أجل رفع المستوى التوعوي والتنظيمي لمكافحة مثل هذه الظواهر. للدارسة أهمية علمية وعملية يتم تناولها كما يلي:

1.3.1. الأهمية العلمية للدراسة.

نظرا لندرة الدراسات التي تناولت الظواهر السلبية في المصليات النسائية في المسجد الحرام بمكة المكرمة، فإن الدراسة الحالية تساهم بلا شكل في إثراء المحتوى العلمي لمفهوم الظواهر السلبية من خلال التعرف على مفهوم الظواهر السلبية والعوامل المسببة لتلك الظواهر، وأنوع تلك الظواهرمن وجهة نظر العاملات في المسجد الحرام.

2.3.1. الأهمية العملية للدراسة.

تنبع الأهمية العملية للدراسة من النتائج التي تتوصل إليها الدراسة، حيث تكشف الدراسة عن أبرز الظواهر السلبية في المصليات النسائية في المسجد الحرام بمكة المكرمة، مما يتيح للمسؤولين الفرصة لمعالجة تلك الظاهر المتكررة في مصليات النساء. كما تتعرف الدراسة على الأسباب التي أدت إلى تلك الظواهر السلبية، مما يساعد في وضع البرامج والخطط التي تعالج تلك الأسباب سواء كانت في مجالات التوعية والتوجيه والإرشاد أو في الجوانب القانونية والتشريعية. كما يمكن أن تساهم نتائج الدراسة في الخروج بأفكار جديدة في مجال التطوير مما يسهم في الحد من الظواهر السلبية من خلال تقديم التوصيات والمقترحات للرئاسة العامة لشؤون المسجد الحرام لوضع الخطط والبرامج التي تساعد في تهيئة المصليات النسائية لتكون أماكن خاصة بالعبادة ويحترم فيها قدسية المكان.

4.1. الغاية وأهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحقيق العديد من الأهداف ومن أهمها:

الهدف الرئيسي :

- التعرف على الأسباب المؤدية للظواهر السلبية داخل المصليات النسائية من وجهة نظر العاملات في المسجد الحرام.

الأهداف الفرعية :

- تسليط الضوء على الوضع الراهن للظواهر السلبية داخل المصليات النسائية من وجهة نظر العاملات في المسجد الحرام.
- تحليل العوامل المؤدية الى الظواهر السلبية من وجهة نظر العاملات في المسجد الحرام.
- تقديم التوصيات والمقترحات التي تساعد في معالجة كافة أنواع الظواهر التي تنتشر باستمرار وأماكن انتشارها.

5.1. أسئلة الدراسة:

1. ما الظواهر السلبية الموجودة داخل المصليات النسائية من وجهة نظر العاملات في المسجد الحرام وأسبابها؟
2. ماهي الأسباب التي أدت إلى انتشار الظواهر السلبية من وجهة نظر العاملات في المسجد الحرام؟
3. ما هي أهم الجنسيات التي تزاول الظواهر السلبية في المسجد الحرام بمكة المكرمة؟

6.1. فرضيات الدراسة:

- هناك علاقة بين عدم وعي القاصدات واستمرار الظواهر السلبية؟

7.1. حدود الدراسة:

- المكانية: داخل المصليات النسائية في المسجد الحرام.
- الزمانية: زمن الدراسة عام (1443 هـ).
- البشرية: تطبق الدراسة على العاملات في المصليات النسائية بالمسجد الحرام

8.1. مصطلحات الدراسة:

- ✓ الظاهرة: تعرف بأنها حدث: أي سلوك وهذا لبيان طبيعة الظاهرة بأنها قد تكون فعلاً، أو قولاً.
- ✓ حجز الأماكن: ويقصد بذلك حجز الزائر أو المعتمر أو الحاج لمكان بالسجاد لغرض الصلاة أو لغرض آخر.
- ✓ التوزيعات العشوائية: ويقصد منه تخصيص أماكن بصورة غير منظمة للمصليات النسائية، بحيث تكون في مكان خاص للنساء.
- ✓ المعتقدات الدينية: البدع والمعتقدات الخاطئة.

9.1. هيكلة الدراسة:

تم تقسيم الدراسة الحالية في خمسة فصول جاءت كما يلي:

الفصل الأول: إطار عام للدراسة، حيث تم فيه تقديم مقدمة عامة عن موضوع الدراسة، مشكلة الدراسة، أهمية الدراسة، أهداف الدراسة، أسئلة الدراسة، فرضيات الدراسة، حدود الدراسة، الإجراءات المنهجية للدراسة، ومصطلحات الدراسة.

الفصل الثاني: الإطار النظري للدراسة، حيث تم فيه تناول الجوانب النظرية لموضوع الدراسة من خلال التركيز على مفهوم الظاهرة،وأنواعها، وأسباب انتشارها وحدوثها والعوامل المرتبطة بها.

الفصل الثالث: منهجية الدراسة وإجراءاتها، حيث تم فيه عرض المنهج المستخدم، مجتمع وعينة الدراسة، أداة الدراسة، مؤشرات صدقها وثباتها، والأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

الفصل الرابع : تحليل وتفسير نتائج الدراسة، حيث تم في هذا الفصل تحليل الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة وتوصيف النساء المزاولات للظواهر السلبية من حيث الفئة العمرية والجنس والمؤهل التعليمي. بالإضافة إلى ذلك الإجابة عن الأسئلة البحثية للدراسة.

الفصل الخامس: مناقشة النتائج، حيث تم فيه مناقشة نتائج الدراسة ومقارنتها نتائج الدراسات السابقة، كما تم في هذا الفصل اقتراح التوصيات ودراسات مستقبلية، بالإضافة إلى الخاتمة.

2. الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2. الدراسات السابقة:

1- ودراسة (عقيل، ومحمد، 2020) بعنوان: التسول –أسبابة واثاره، ركزت الدراسة الى التعرف على أهم العوامل والمخاطر والظروف الإجتماعية المسببة للتسول، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي وذلك لسهولة تحليل وتصنيف الظاهرة. واهم النتائج التي توصلت اليها وهي أن الاسرة والبيئة لهم دور أساسي في توجيه الفرد وازدياد حالات التسول ومنها عدم التعليم وقلة الوعي وعدم الاهتمام.

2- دراسة (عبد الرحمن، 2019-) بعنوان: رصد الظواهر السلبية في المسجد الحرام والمسجد النبوي

هدفت الدراسة الى رصد وتحليل الظواهر السلبية في الحرمين الشريفين مع التعرف على الجنسيات المتكررة مع قياس مستوى رضى ضيوف بيت الله الحرام، واعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي وعلى أداة الاستبيان، حيث تم اختيار العينة خلال موسم الحج لعام 1439هـ على عينة عشوائية من الحجاج والمعتمرين من جنسيات مختلفة وكان العدد في المسجد الحرام (1435) وفي المدينة المنورة عدد (1442). وتوصلت الى وجود انخفاض في بعض الظواهر مقارنة بين عامي14398/38هـ وارتفاع البعض الاخر.

3- دراسة حمزة آخرون،2018) بعنوان: ظاهرة التسول لدى النساء وعلاقته ببعض المتغيرات الاجتماعية دراسة ميدانية في مدينة الديوانية وهدفت الى معرفة الاسباب الرئيسية المؤدية الى ظاهرة التسول وعلى الوسائل والاساليب في مجمع النساء للمتسولات مع تقديم الاقتراحات والحلول. استخدم في الدراسة المنهج التاريخي، والمقارن، والمسح الاجتماعي. لعينه البحث من خلال إجراء مقابلات مع المتسولات من النساء. وتوصلت الدراسة الا انه يجب وضع عقوبات لمن يمارسن التسول ولديهم مشكلات امنيه، مع مساعدة الاسر الفقيرة بزيارتهم في احياءهم، وتشديد العقوبات لمن يقمن بعمل عاهات في اجسادهم لكسب عطف الناس.

4- دراسة (عبد الرحيم، 1435هـ) بعنوان: ظاهرة الافتراش في الحج

تناولت الدراسة مشكلة الافتراش للمواطنين والمقيمين كنتيجة إلى أداء مناسك الحج بدون تصريح، واستخدمت الدراسة منهج الاستقراء في تناول وسرد أقوال الفقهاء. وتوصلت الى أن الافتراش أحد الأسباب المؤدية الى ظهور واستمرار الظواهر السلبية وخاصةً التسول.

5- **دراسة فاطمة موسى مطاعن (1428)**.بعنوان: جغرافية تسول النساء والأطفال بمدينة مكة المكرمة. هدفت الدراسة إلى التعريف بحجم ظاهرة تسول النساء والأطفال وتوزيعها المكاني وخصائص مرتكبيها ومناطق تمركزهن والعوامل التي تقف خلف انتشارها. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الكمي باستخدام لغة الإحصاء وقد أظهرت الدراسة عدة نتائج من أهمها: ارتباط زخم الظاهرة بفترات الصلاة وأيام الحج والعمرة بسبب الزحام وزيادة أعداد الوافدين، حيث بينت النتائج أن ظاهرة تسول النساء يظهر بشكل كبير في مدينة مكة، كما بينت النتائج أن التسول تطور في اتخاذ أشكال منظمة تتولاه عصابات لتنظيم هذه الحرفة عبر شركات متخصصة في استجلاب بعض النساء والأطفال المعاقين وذوي التشوهات لاستدرار عطف العامة.

6- دراسة (لبزة، 2013) : بعنوان التسول بين التجريم والاباحة دراسة مقارنة بين الشريعة والقانون، هدفت الى معرفة الطرق الوقائية والعلاجية لظاهرة التسول مع احكامها الشريعة واستخدمت المنهج الوصفي والتحليلي والمقارن لعرض حقيقة

الظاهرة ومقارنتها بالنصوص الشرعية والقانونية، وكانت من اهم نتائجها أن التسول له اشكال وجذور، لابد من التوعية من خلال وسائل الاعلام وعلماء الدين والتعامل الجدي مع المتسول من خلال تطبيق القوانين.

التعليق على الدراسات السابقة:

تتشابه وتختلف الدراسات العلمية مع بعض في العديد من النقاط الجوهرية وتتمثل في الجوانب الموضوعية تحت الدراسة، والغرض من دراسة الموضوع، وفي المنهج المستخدم لمعالجة الإشكالية، بالإضافة إلى الأدوات التي تستخدمها، والمجتمع المستهدف بالدراسة التي يتم اختيار عينة الدراسة منه.

فمن حيث المنهج فقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (عقيل، ومحمد، 2020)، ودراسة (عبد الرحمن، 2019-)، ودراسة فاطمة موسى مطاعن (1428)، حيث اعتمدت جميع هذه الدراسات على المنهج الوصفي التحليلي حيث يعبر هذا المنهج عن الظاهرة المدروسة من خلال الوصف كما يعبر عنها رقمياً. بينما اختلفت مع دراسات أخرى مثل دراسة **(حمزة آخرون،2018)** التي استخدمت عدة مناهج تمثلت في المنهج التاريخي، والمقارن، والمسح الاجتماعي. وكذلك دراسة (عبد الرحيم، 1435هـ) التي استخدمت المنهج الاستقرائي لدراسة ظاهرة الافتراش في الأرض.

أما من حيث أدوات الحصول على البيانات فقد اعتمدت الدراسة الحالية على الاستبانة لجمع البيانات الأولية من عينة العاملات بالمصليات النسائية في المسجد الحرام، حيث تتفق في ذلك من دراسة (عبد الرحمن، 2019) التي وظفت الاستبانة حيث وزعت على عينة من الحجاج والمعتمرين داخل المسجد الحرام. كما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة فاطمة موسى مطاعن (1428هـ)من حيث المنهج وأختصاصها بالنساء.

أما من حيث العينة المستهدفة بالدراسة، فإن الدراسة الحالية اعتمدت على عينة قصدية من العاملات بالمسجد الحرام في المصليات النسائية، وفي ذلك تختلف مع غالبية الدراسات، حيث أن الكثير منها اعتمد على أسلوب العينة العشوائية. ومن بين تلك الدراسات نجد دراسة **(لبزة،**2013)، ودراسة **(حمزة، وآخرون، 2018)**، ودراسة **(عبد الرحمن،** 2019) بالإضافة إلى ذلك دراسة **(عقيل، ومحمد، 2020)** ودراسة **(عبد الرحيم،** 1435هـ).

ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

أن الدراسة الحالية تركز على الظواهر السلبية داخل المصليات النسائية من وجهة نظر العاملات في المسجد الحرام، حيث لم يسبق التطرق الى الظواهر السلبية داخل المصليات النسائية بالمسجد الحرام بمكة المكرمة.

2.2. الإطار النظري

1.2.2. المقدمة:

يعد تعظيم الأماكن المقدسة وخاصة الحرميين الشريفين من الأمور الدينية التي أمرنا بها الدين الإسلامي وهذا ما جاء في القرآن الكريم في مواضيع كثيره، كما جاء في (سورة الحج آية32") "ومن يعظم شعائر الله فإنها من تقوى القلوب." (عبدالرحمن1438).

حيث تعاني الكثير من المجتمعات بعض الظواهر السلبية المختلفة. وكما هو معروف فإن كثيراً من الظواهر تظل بسيطة وكامنة أما أذا انتشرت وتطورت أصبحت تشكل خطورة على المجتمع وهددت أمنه واستقراره وانعكست بأثار سلبية علية فأنها تصبح مشكلة يجب التصدي لها ومواجهتها ومثال ذلك التسول التي تعد من الظواهر الممقوتة والبغيضة ومن وسائل الكسب السهلة الغير مشروعة (فوزية 2017). ومعروف ان كثير من الظواهر تظل بسيطة كافية لا تلفت إليها الانتباه إذا كانت في الوضع الذي لايتاذى به الشعور الجماعي أما إذا تطورت واصبحت تشكل خطورة على المجتمع وتهدد أمنه واستقراره فأنها تحتل مكانه في وسائل الاعلام المختلفة (باقادر ١٤١٢).

2.2.2. التعريف بالمسجد الحرام: ورد لفظ المسجد الحرام في القران في عدة مواضع، وكلها يراد بها جميع الحرم المكي، بحدوده المعروفة التوفيقية، ماعدا موضعاً واحداً، فيراد به مسجد الكعبة الذي يصلي فيه. فالمراد بالمسجد الحرام في القران: جميع الحرم، ومن ذلك قول الله تعالى (سبحن الذي أسرى بعبده ليلاً من المسجد الحرام) الاسراء.

يعني: الحرم، لأنه لم يكن حين أسرى به في المسجد ومنه قوله تعالى (هم الذين كفرو وصدكم عن المسجد الحرام)الفتح 25. يعني الحرم ومنه قولة تعالى (فلا يقربوا المسجد الحرام) التوبة 28، ولا خلاف بين أهل العلم أنه لا يجوز للمشرك دخول الحرم (الدوسري 2017)

3.2.2. فضائل المسجد الحرام:

أولاً: المسجد الحرام أول مسجد وضع في الأرض:

قال تعالى (أن أول بيت وضع للناس للذي ببكة مباركاً وهدى للعلمين، فيه ءايت بينت مقام أبراهيم ومن دخله كان ءامناً) ال عمران: [96- 97].

قال ابن القيم رحمه الله "فوصفه بخمس صفات أحدها: أنه أسبق بيوت العالم وضع في الأرض.

الثاني: أنه مبارك والبركة كثرة الخير ودوامة وليس في بيوت العالم أبرك منه ولا أكثر خيرا ولا أدوم ولا أنفع للخلائق.

الثالث: أنه هدى وصفه بالمصدر نفسه مبالغة حتى كأنه هو نفس الهدى.

الرابع: كل ما تضمنته من الأليات البينات التي تزيد عن أربعين أية.

الخامس: الأمن لداخله.

وفي وصفه بهذه الصفات دون إيجاب قصده ما يبعث النفوس على حجه وإن شطت بالزائرين الديار وتناءت بهم الأقطار".
وعن أبي ذر رضي الله عنه قال: سألت رسول الله صلى الله عليه وسلم عن أول مسجد وضع في الأرض؟ قال "المسجد الحرام". (العساف،2018).

ثانياً: فيه الكعبة المشرفة بيت الله الذي فرض الحج والصلاة إلية:

قال الله عز وجل في إضافة البيت إلى نفسه العلية: "وإذا بوأنا لإبراهيم مكان البيت ألا تشرك بي شيئاً وطهر بيتي للطائفين والقائمين والركع السجود"[الحج:26]. (العساف،2018).

ثالثاً: الصلاة فيه بمائة ألف صلاة:

فعن جابر بن عبد الله رضي الله عنه قال: ﷺ " صلاة في مسجدي هذا أفضل من ألف صلاة فيما سواه، إلا المسجد الحرام، وصلاة في المسجد الحرام أفضل من مائة ألف صلاة فيما سواه". (العساف،2018).

رابعاً: أنه أحد المساجد التي لا يجوز شد الرحال إلا إليها:

ففي الصحيحين عن أبي هريرة رضي الله عنه عن النبي ﷺ قال: "لا تشد الرحال إلا إلى ثلاثة مساجد: المسجد الحرام، ومسجد الرسول صلى الله عليه وسلم، ومسجد الأقصى (العساف،2018).

4.2.2. تعريف المصلى : المصلى فهو موضع الصلاة والدعاء، ولا يشترط فيه أن يكون موقوفاً، بل يصح أن يكون موقوفاً وغيره، فالمصلى إذن يشمل المسجد وغير المسجد، فكل مسجد مصلى وليس كل مصلى مسجدا (https://www.aliftaa.jo/Question.aspx?QuestionId=2064)

5.2.2. أداب العاملين في المسجد الحرام (أدب العامل في عملة):

تمهيد:

بما أن البحث يتحدث عن العاملات في المصليات بالمسجد الحرام فلا بد من ذكر الآداب التي تتحلى بها العاملة تجاه عملها وهي كالتالي:

أولاً: الإخلاص:

والإخلاص في اللغة: تهذيب الشي وتنقيته:"1"

وأما في الاصطلاح فقد تنوعت عبارات أهل العلم في تعريفه فمنها قولهم (ألا تطلب لعملك شاهداً غير الله).

أحدها: الإيمان بالله تعالى. فمن لم يكن مؤمناً لم يقبل عمله وان استكمل باقي الشروط. قال تعالى (ومن أراد الاخرة وسعى لها سعيها وهو مؤمن فأولئك كان سعيهم مشكورا)

[الاسراء19].

ثانيهما: المتابعة ويعني أن يكون للعمل أصل في الكتاب والسنه لا مبتدعا ولا مخترعاً لقولة ﷺ (من أحدث في أمرنا هذا ما ليس فيه فهو رد)

ثالثهما وأهمها: إخلاص القصد في العمل لله تعالى. فإن الله عز وجل لا يقبل ولايثيب إلا على ما أريد به وجهة الكريم. قال تعالى (ومأمرو الا ليعبدوا الله مخلصين له الدين) [البينه5] (العساف،2018).

ثانياً: الأمانة:

تعريف الأمانة لغة: الأمانة مصدر أمن، وهي اسم لما يؤمن عليه الانسان فهو أمين، وتأتي الأمانة بمعاني عديدة منها (وديعة وحفظ الود والعهد، وافرضه الله على الناس فهو أمانة، ونزاهة، وصدق ،وإخلاص ،ووفاء) فيقال: رجل عرف الأمانة: أي بالصدق والاستقامة.

تعريف الأمانة اصطلاحا: الأمانة هي كل ما اقترض الله على العباد فهو أمانه، كالصلاة والزكاة والصيام وأداء الدين، وأوكدها الودائع، وأوكد الودائع كتم الاسرار، وقال في موضع أخر: "كل ما يوتمن عليه من أموال وحرم وأسرار فهو أمانة". والأمانة هي الشي الذي يحفظ ليودي الى صاحبه، ويسمى من يحفظها ويوديها حفيظاً وأمنياً، ومن لا يحفظها ولايوديها خائناً

(النويصر2021). فأنظمة العمل التي وضعتها الدولة، وكذلك الخاصة التي وضعتها الرئاسة العامة لشؤون المسجد الحرام، وكذلك توجيهات الرؤساء، يجب الالتزام بها لتسير عجلة العمل بانتظام وانضباط دون خلل ولا عطل. ومن ذلك انضباطه في العمل بحيث يحافظ على وقت العمل من أوله إلى أخره، ولايستغله فيما لا يأذن النظام به. ومنها حفظ أسرار العمل وحفظ العهدة، والسعي إلى أنجاز العمل كما هو مطلوب بدون تقصير ولا أهمال (العساف،2018).

ثالثاً: التعاون: التعاون في اللغة من العون، والعون هو الظهير على الأمر، ويجمع على أعوان .وتقول العرب: إذا جاءت السنة جاء معها أعوانها، ويعنون السنة الجدب وبالأعوان الجراد والذئاب والمراض. والرجل المعوان من كان كثير العون وحسن المعونة .لا يختلف المعنى اللغوي للفظ التعاون عن المعنى الذي تقرر له في عرف الشرع، ومن ثم يمكن تعريف صفة التعاون بأنه: أن يظاهر المسلم أخاه ويعينه في فعل الخيرات وعلى طاعة الله عز وجل وتجنب معصيته .قال السعدي (رحمه الله): " الإعانة هي: الإتيان بكل خصلة من خصال الخير المأمور بفعلها، والامتناع عن كل خصلة من خصال الشر المأمور بتركها، فإن العبد مأمور بفعلها بنفسه، وبمعاونة غيره عليها من إخوانه المسلمين، بكل قول يبعث عليها، وبكل فعل كذلك" (الهادي2021).

رابعاً: النصيحة: النصيحة في اللغة: قال في "تاج العروس "النصيحة كلمة جامعة مشتقة من مادة (نصح) الموضوعة لمعنيين أحدهما: الخلوص والنقاء، والثاني: الالتئام والرفاء.

النصيحة في الاصطلاح: قال الامام الراغب الاصفهاني رحمه الله تعالى "النصح تحري فعل أو قول فيه صلاح صاحبه. ومنه قولة تعالى (فتولى عنهم وقال يقوم لقد أبلغتكم رسالة ربي ونصحت لكم ولكن لا تحبون النصحين) [الأعرف79]. وقال الامام الخطابي رحمة الله تعالى "النصيحة كلمة جامعة معناها حيازة الحظ للمنصوح له قال ويقال هو من وجيز الأسماء ومختصر الكلام وأنه ليس في كلام العرب كلمه مفرده تستوفى بها العبارة عن معنى هذه الكلمة (الطرفي2012).

خامساً: الاتقان: روى أحد الصحابة،أن رسول ﷺ شهد جنازه،وانتهى بها إلى القبر ثم قال ﷺ "سووا لحد هذا "حتى ظن الناس أنه سنه،فالتف إليهم قائلاً :"أما إن هذا لا ينفع الميت ولايضره ولكن الله يحب من العامل إذا عمل أن يحسن"(رواه البيهقي).أي إنه قد امر بالإتقان في هذا الموضع الذي لا يضر الميت فيه سقوط التراب عليه،إذ ما ضر الشاه سلخها بعد ذبحها ولكنه التوجيه إلى إتقان العمل واجادته،فإن كان هذا في القبر وحال الموت،فهو في غيرهما أولى واجدر،ولو دققنا في الفاظ هذا الحديث الشريف لوجدنا في قوله" عملا" هكذا دون تعريف ولا تحديد لنوع العمل إيحاء بأن الله تعالى يحب أن يكون الإتقان سلوكا عاماً للمؤمن،في كل أعماله،أيا كانت أعماله هذه فهو يحسن القيام بمهنته وعباداته ومعاملاته (شعبان2010).

6.2.2. الظواهر السلبية:

تمهيد:

تشهد المصليات النسائية في المسجد الحرام العديد من الظواهر السلبية التي تصدر من قبل القاصدات، وتسبب الضيق والضجر في نفوس البعض؛ فنجد هناك من تحاول أن تستعطف قلوب من هم داخل المصلى بطريقة التسول الغير مباشره وأن تحاول أن تطلب المساعدة بسبب ظروفها وظروف معيشتها ومنهم من تقوم بإحضار علبة الدواء طالبة المساعدة في توفير ثمنها، وتقوم بالتنقل على جميع المصليات داخل المسجد الحرام والساحات المحيطة.

ونجد أيضاً من تمارس البيع والشراء، وحجز الأماكن بمقابل مادي، والافتراش، والنوم، ونشر الملابس على دواليب المصاحف والأرضيات والكراسي والحواجز والتوزيعات العشوائية التي تسبب الفوضى ومنها توزيعات الطعام المطبوخ الذي يمنع منع باتاً من توزيعة،وإحضار المأكولات ذات الروائح النفاثة ونرى أيضاً من تقوم بإحضار إبر العضل الفيتامينات محاولة إقناع القاصدات بمفعولها السريع في استعادة القوة والنشاط لإكمال أداء المناسك، ومنهم من لديهم معتقدات دينية بحس مذهبهم فنجد من تضع الصور الفتوغرافية للعائلة داخل المصحف اعتقاداً بطرح البركة، ونجد أيضاً عدم الاهتمام بنظافة وقدسية المكان،والقيام بوضع الامتعة داخل دواليب المصاحف،والنفث على السبح والقيام بإدخال الممنوعات خفية (كالمواد الحادة والأسلحة والميكرفونات وأسطوانات الغاز الصغيرة)، وبالقرب من مواسم الاعياد نجد هناك من يجتمعون لنقش الحناء سواء بمبالغ ماليه او بدون وذلك للأصحاب والاقرباء، وعدم توعية الأبناء بقدسية المسجد الحرام وبالتالي العبث في مقتنيات المسجد وإزعاج المصليين .

الظواهر السلبية في المصليات النسائية في ساحات المسجد الحرام من خلال جولات الباحث الميدانية:

شكل (1) حجز الأماكن جولات الباحث الميدانية

شكل (2) التوزيعات العشوائية جولات الباحث الميدانية

شكل (3) توزيعات الطعام المطبوخ جولات الباحث الميدانية

شكل (4) الاختلاط في المصليات جولات الباحث الميدانية

شكل (5) إحضار الدمى والألعاب جولات الباحث الميدانية

شكل (6) لعب وعبث الأطفال بالكراسي جولات الباحث الميدانية

شكل رقم (7) عدم الاهتمام بنظافة المكان جولات الباحث الميدانية

شكل رقم (8) الألعاب جولات الباحث الميدانية

شكل رقم (9) عدم احترام قدسية المكان لعب الورق جولات الباحث الميدانية

شكل (10) النفث في السبح جولات الباحث الميدانية

الظواهر السلبية للمصليات النسائية داخل المسجد الحرام من خلال جولات الباحث الميدانية:

شكل (11) الأفتراش داخل المصلى جولات الباحث الميدانية

شكل (12) أسلاك وتوصيلات وعفش زائد جولات الباحث الميدانية

شكل (13) النوم داخل المصلى جولات الباحث الميدانية

شكل (14) عدم الاهتمام بنظافة المكان جولات الباحث الميدانية

شكل (15) أدوات حادة جولات الباحث الميدانية

شكل (16) نقش الحناء داخل المصلى جولات الباحث الميدانية

شكل (17) معتقدات دينية وضع الصور الفوتغرافية داخل القران الكريم جولات الباحث الميدانية

شكل (18) معتقدات دينية عقد وقفل الاقفال جولات الباحث الميدانية

2-6-1 تعريف الظواهر السلبية: حدث منكر يأباه الشرع، أو العقل، أو العرف الصحيح، شاع بين الناس ،ولاحظوه بحاسة أو أكثر من الحواس(العمري2019).

7.2.2. البيع والشراء:

من الأمور التي ينبغي اجتناب ممارستها في المساجد البيع والشراء،فقد روى الأمام علي رضي الله عنه عن رسول الله صلى الله عليه وسلم :"جنبوا مساجدكم مجانينكم وصبيانكم " إلى ان قال "وبيعكم وشراءكم" وقال الامام الصادق "جنبوا مساجدكم البيع والشراء"

كما نصت كتب الفقه على كراهة هذا الأمر،فقد قال العلامة الحلى: فمحل البيع والشراء وسائر المعاملات الأسواق لا المساجد لأنها بنيت للعبادة لا غير(عبد الرحمن1426).

8.2.2. تلويث المسجد بالبصاق والنخامة:

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم :"من وقر المسجد من نخامة لقى الله تعالى يوم القيامة ضاحكاً قد أعطى كتابه بيمينه (عبدالرحمن2019).

9.2.2. النوم في المسجد:

قال معظم الفقهاء بكراهة النوم في المسجد، لأنه يتنافى مع وجوب تعظيم المساجد الأمر الذي أشارت إليه الروايات، ويودي إلى هتك حرمة المسجد، قال النبي صلى الله عليه وسلم: "من نام في المسجد بغير عذر ابتلاه الله بلاء لا زوال له "، وروى عن على رضي الله عنه في تفسير الآية: "لا تقربوا الصلاة وأنتم سكارى "، أن المراد من السكر النوم، وبما أن المراد الصلاة في هذه الإية المسجد حسب مفاد الروايات وقول أكثر المفسرين فيستنبط من الآية أنه نهى عن النوم في المسجد.

(عبدالرحمن1426).

10.2.2. الافتراش:

تم تعرف الافتراش في قاموس الكل قاموس عربي بمعنى

الافتراش أفترش،يفترش،أفتراشاً فهو مفترش،وأفترش الشيء اتخذه فراشا (متكئاً،وسداة ونحوها) .

انواع الافتراش:

١- الافتراش المعيق وظيفياً :وهو الافتراش الذي يؤدي إلى التعطيا والتضييق على الوظائف والخدمات الأساسية خلال أداء المناسك مثل انسيابية الحركة وسلامتها.

٢- الافتراش الممكن تنظيمه: وهو افتراش الحجاج النظاميين والذي يتم من خلاله استخدام بعض المساحات التي كانت مخصصة فالأصل لبعض الوظائف الأخرى أو ربما لوظائف محدده بأوقات معينه.

العوامل المؤثرة في الافتراش:

١- نظامية الحاج والمعتمر عند الاعتكاف وحصوله على التصريح المناسب

٢- الموقع (المكاني) للافتراش،فكلما كان الموقع المفترش بعيداً عم المناطق المحورية والحيوية مثل منطقة الجمرات والمناطق المحيطة بها.

٣- توفر الخدمات العامة مثل دورات المياه أو توفر الغذاء.

٤- قلة الوسائل التوعوية والإرشادية

٥- ضعف المستويات الرقابية والمؤسساتية النظامية (عبدالرحمن وأخرون2019).

11.2.2. البدعة:

لكي يكون التعريف بالبدعة جامعاً مانعا يمكن أن تعرف البدعة بأنها:

كل إحداث ليس له أصل عام ولاخاص في الشرع.

أسباب الابتداع:

١- توهم المبتدع أن المبالغة في العبادة زيادة في التقرب والأجر.

٢- الجهل والتقليد الاعمى: حيث نشأ اجيال تقلد ما عليه الأباء والاجداد، وبعض المتدينين "أمة على ءاباٰءنا وجدنا إنا قالو غير المخصصين، حيث يصدق عليهم قول الله تعالى: "كتقليد بعض الناس للشيوخ الصوفيين في التوسل إلى الله، مهتدون أثرهم على وإنا بالنبي بعد موته."(علوان2009).

12.2.2. السرقة

إن وجود ظاهرة النشل وفقدان الأمتعة الشخصية في المجتمعات الإنسانية يُعد أمراً طبيعياً في أحوال البشر. ولكن تفشي وانتشار هذه الظاهرة بالشكل الذي يؤثر على أمن وطمأنينة الناس وفي أماكن كان المفترض أن يكون الشعور فيها من قبل المرتادين بأنها أكثر الأماكن عظمة وقداسة ومهابة في معتقداتهم ودياناتهم لهو أمر خطير يجب التوقف عنده ومعالجته بكل السبل الممكنة للتقليل من حدوث هذه الظاهرة الخطيرة إن لم يكن بالقضاء عليها على الرغم من أن ذلك يعد أمراً شبه مستحيل لأن الكمال الله وحده(الكحلوت1425).

تعريف السرقة: تعرف السرقة لغةً في قاموس المعاني القاموس الجامع بأنها أخذ المال خفية من وراء مالكها إذا يطلق على من قام بالفعل السارق والجمع سرقة وسراق(مرسي2020).

النشل: هو الاعتداء على مال الغير وأخذه بخفة ورشاقة متعمدة من صاحبه سواء كان ذلك من جيبه أو مما يحمله من متاع دون وجه حق وغالباً ما يستخدم المجرم ذكاءه في الإقدام على هذه العملية في غفلة من صاحبها، وقد تشمل السرقة في ظاهرة النشل النقود أو الوثائق الثبوتية والأخيرة قد يترتب عليها مخاطر أخرى تتمثل في انتحال شخصية المجني عليه في ارتكاب جرائم أخرى .ومما تعارف عليه أن الذين يقدمون على ارتكاب جريمة النشل في كل الأماكن يستغلون عنصر الزحام وكثرة الناس فيها. الأمر الذي يساعدهم على الإقدام على جريمتهم بسرعة وخفة ثم الاختفاء في لحظات في المكان المزدحم(الكلحوت1425).

1.12.2.2. أسباب السرقة:

يوجد عدد من الأسباب قد تؤدي إلى ظهور فاحشة السرقة في المجتمع حتى تصبح كالآفة التي تنتشر فتروع الأمن فلا يهنأ الشخص في معاشه ولأيامن على أسرته، فيشيع العنف في المجتمع، فوجب علينا أن نستعرض أسباب السرقة وهذا ما نسلط الضوء عليه فيما يلي:

1- يودي الشعور بالحرمان إلى السرقة، إذ يعاني المرء من الحرمان العاطفي أو النفسي أو المعنوي إذ يلجأ الفرد إلى هذا النوع من الأفعال التي لا ترضي رب العزة والجلالة لكي يحصل في المقابل على العوض.

2- ربما تعود القسوة على المراهقين والأطفال :أثناء التربية هي الدافع الأساسي إلى نزعتهم في الانحراف والعدوانية والسرقة لذا فلابد أن يبتعد الأبوين عن القسوة في التربية.

الرغبة في الانتقام أو الشعور بالغيرة تجاه الآخرين حيث إن الانتقام قد يؤدي إلى السرقة والتعدي على الآخرين،لذا وجب على المرء ضبط النفس والابتعاد عن الغضب الذي قد يقوده إلى الهلاك وعلى صعيد أخر فلابد للمرء ألا يتطاول على أحد أو يصدر له الإهانات أو التجاهل والإحراج للآخرين.

3- تعتبر الغيرة من أبرز الأسباب التي قد تؤدي إلى السرقة،لذا لابد من مراعاة عدم إحباط الأخرين أو إغضابهم والتقليل من قدراتهم فإن البعض يلجأ إلى السرقة كملاذ بهدف جذب أنظار من حوله لكي يصبح مثار جدلا في العائلة أو أن ينصب اهتمامهم عليه.

جسر للوصول إلى حاجات أخرى فقد يتخذ البعض من السرقة جسر للحصول على المال ؛بهدف شراء المخدرات أو السجائر.

4- رفقاء السوء ؛قد يعانون المرء على السرقة بل والقيام بتشكيل عصابي،وقد يميل الشخص إلى هذا لمجراتهم،أو بهدف التقليد فقط(مرسي2020).

2.12.2.2. توجيهات الدين الإسلامي:

وتعتبر السرقة في الإسلام أكل أموال الناس بالباطل عن طريق السرقة، وحماية لأموال الناس من أيدي اللصوص، قرر الإسلام أن من يثبت عليه السرقة دون شبه، وكان من أهل التكليف، وكان ما سرقه ربع دينار فأكثر يعاقب بقطع يده وهذا حد شرعي فرضه الله على المحكم الإسلامي والمجتمع المسلم(الاحمدي2011).

13.2.2. لمحة تاريخية عن التسول:

هي ظاهرة قديمة في المجتمع الإنساني بشكل عام، وقد يظن الكثير من الناس أن التسول ظاهرة حديثة ولكن الدارس للتاريخ الاجتماعي للشعوب يتبين أن ذلك مناف للحقيقة، حيث توضح أدبيات التراث الإسلامي أن هناك فئة من المتسولين عاشت في القرن الرابع هجري كانت تسمى (بالكرامية) وهم أصحاب محمد بن أكرام الذين أنشئوا عددا من الخوانق ويذكر المقدسي أنه كان لهم خوانق كثيرة بإيران وما وراء النهر وكان لهم أيضاً خوائق ومجالس عند بيت المقدس وكانت الكرامية جماعة من المتسولين داعية الى الزهد وترك الكسب الدنيوي كما أن هؤلاء المتسولين لا يخلون من أربعة خصال وهي : التقي، العصبية، الذل، الكدية .

وكذلك توجد فئة الغجر أو (بني ساسان) وهي التي كانت في القرنين 3-4هجري وكانت منتشرة على وجه الأرض وقد برعت هذه الفئة في التسول والحصول على المال بطرق غير مباشرة وغير مشروعة (فوزية 2017).

1.13.2.2. مفهوم التسول: التعريف اللغوي للتسول أن أصل كلمة تسول في اللغة يرجع إلى: سول ويقصد بذلك استرخاء البطن. والتسول من فعل تسول- يتسول- تسولا. وسأل واستنجد الرجل: أي سأل الناس العطاء (فوزية 2017).

مصطلحات ذات صلة بالتسول:

الشحاتة: رجل شحات وهو الملح في مسألته، وتأتي شحذ، يقال سكين شحيذ ومن المجاز فلان يشحذ الناس أي يسألهم ملحاً عليهم، وهو شحاذ. وشحيذ ببصري أي حدجته ووابل شحاذ: ملح.

التكفف: استكف الناس وتكففهم مدً إليهم كفه يسألهم وفلان يستكف الأبواب وتكففها.

قال ﷺ:"إنك أن تذرو رثتك أغنياء، خير من أن تذرهم عالةً يتكففون الناس".

الاستجداء: مأخوذة من الجدا وهي العطية الجزلة وهي الخير العام الواسع، والجدوى هي العطية، وأجدى فلان أي أعطى، ورجل جاد أي طالب للجدوى هو السائل، والمجتدون هم السؤال الطالبون والجداء هو الغناء. وعلى ذلك يكون معنى الاستجداء بمعنى طلب العطية وهذا المعنى يتفق مع معنى التسول (لبزة 2014).

2.13.2.2. أنواع التسول:

التسول الظاهر: هو الصريح المعلن الواضح حيث يمد المتسول يده مستجدياً الناس أمام الجميع وفي الطرقات والتجمعات.

التسول المبطن: فيظهر من خلال تستر المتسول وراء أشياء وسلع بسيطة قيمتها منخفضة كبيع العلكة والمحارم والسكاكر الرخيصة والمياليات وبيع الادعية ومسح السيارات وغيرها.

التسول الموسمي: الذي يظهر خلال مواسم محددة مثل الأعياد الدينية والمواسم السياحية والمهرجانات.

التسول الاختياري: الذي يقوم به المتسول كهدف بحد ذاته رغم مقدرته الجسدية والعقلية على ممارسة الكسب الحلال لكنه أختار طوعياً هذا السلوك وصار بالنسبة لدية حرفه يمتهنها.

التسول العارض: فهو عابر ووقتي لعوز طارئ كما في حالات شخص ضل الطريق، أو سرقة نقود أحد الأشخاص واضطراره لطلب مساعدة من أخرين لا يعرفهم في الطريق العام أو وسائل المواصلات.

التسول الدائم: هو تسول مستمر لمحترفي التسول من العاجزين أو من يمثلون دور العاجز ويتم على مدار العام وبشكل هواية وقناعة تامة لدى الشخص ويرى فيه مصدر للحصول على المال وزيادته.

التسول الاجباري: ويتمثل في إجبار الأطفال أو النساء على التسول من قبل وليهم لأي سبب من الأسباب.

التسول الاختياري: ويسمى أحياناً بالتسول الاحترافي، حيث يصبح الهدف من التسول هو الكسب وإكثار المال.

التسول غير القادر: وهو تسول العاجز أو المريض عقلياً أو المتخلف عقلياً أولاي سبب يكون مانعاً للمتسول من الكسب المشروع (عقيل2020).

تعريف المتسول: المتسول في صحيح اللغة: هو من يتكفف الناس فيمد كفه يسألهم الكفاف من الرزق والعون. وهو كل شخص يمد يده يسأل الناس، يطلب العطاء والإحسان (مال-غذاء-كساء) في الطريق العام أو في المحال أو الأماكن العامة أو المنازل (فوزية 2017).

ويعرف السروجي المتسول بأنه الشخص الذي يحصل على المال بغير عمل يستحقه وهو في ذاته أشبه بالطفيلي الذي يقتات من غذاء غيره دون محاولة منه للحصول على غذائه، وبذلك يصبح قوة معطلة لأنه غير منتج بل أنه قد يصل في بعض الأحيان إلى درجة تعطيل غيره عن الإنتاج (كدادة 2017).

3.13.2.2. وللمتسولين ثلاث طبقات:

1- نموذج المدمنين: بعض المتسولين يجمعون المال من أجل إنفاقه على المخدرات بعد أن بددوا كل أموالهم في هذا الطريق ونبذهم قومهم فسافروا من قراهم ومدنهم إلى أرض جديده لا يعرفهم فيها أحد بل منهم من يتصنع البلاهة والجنون فيجمع من جيوب المغفلين ما يقضي به ليله ساكرا فاقدا لأية صلة بالعالم فإذا جاء الصباح أعاد الكرة مرة أخرى يجمع هنا وهناك.

2- نموذج المحترفين: كانت وزارة الشؤون الاجتماعية قد اتخذت مرة أجراء ينص على جمع كل المتسولين في بعض المراكز والاهتمام بهم والقيام بشؤونهم ولما شرعت في تنفيذ البرنامج اكتشف القائمون على المراكز أن المتسولين يهربون ويرفضون البقاء داخل المركز والعودة إلى التشرد والتسول وذلك لأنهم اتخذوه كحرفة تحقق لهم مارب أخرى.

3- نموذج المساكين المتسولين: إن ظاهرة التسول كمظهر اجتماعي ظاهرة خطيرة انتشرت بصورة سريعة ومذهلة شوهت وجه المجتمع الإسلامي الرحيم وأصبحت حرفه تمتهن. فالمبصر أعمى والسليم أعرج والشاب يتحول الى شيخ هرم.. وهكذا يستدرون عطف الناس وشفقتهم يرهقون ماء وجوههم ويدسون كرامتهم على أرصفة الشوارع وأمام المستشفيات وفي المحطات وفي كل مكان يكثر فيه الناس.. إننا لا ننكر الفقير المعدم الذي دفعته الظروف الى سؤال الناس كما لا ننسى الإباء والامهات الذين تخلى عنهم أبنائهم ورموا بهم في الشارع بعد أن دفنوا زهور أعمارهم في تربيتهم ورعايتهم لكن بعض الناس ماتت ضمائرهم (فوزية 2017).

4.13.2.2. أسباب التسول:

نجد بأن أسباب التسول يختلف من باحث الى أخر بحسب المدينة أو الدولة ولذلك جاءت على النحو التالي:

1- التنشئة الاجتماعية الخاطئة مثل الإهمال ونقص في الرعاية الاجتماعية، وسوء المعاملة مما يجعل صغار السن فرصة، أو عرضة للجناح والذي هو شكل من أشكاله التسول .

2- الافتقار الى المعرفة والعلم والجهل أو عدم النجاح، أو عدم الرقابة والتوجيه القيمي السليم، نحو الأساليب الاجتماعية السليمة .

3- مشكلات العمل تتمثل في سوء التوافق المهني وترك العمل والغياب، وعدم الاستقرار والكفاءة في العمل أو الطرد منه.

4- الادمان على المخدرات والكحول حيث تؤدي حالة ا الادمان إلى حالة من العوز التي تدفع إلى محاولة الحصول على المال اللازم لشراء المخدرات مما يدفعهم الى التسول لتغطية احتياجاتهم المالية. (مسير، علوان2018).

5- ضعف القيم الأخلاقية وفقدان المعايير الاجتماعية وانعدام المراقبة والمحاسبة والمتابعة وانتشار الثقافة الاستهلاكية الرخيصة مما يجعل أسباب الفساد والإغراء كثيرة ويدفع المرء للتفكير بتلبية شهواته وغرائزه بأسيل السبل وأيسرها كالتسول.

6- –غياب الثقافة المنهجية والتوجيه والوعي والتراخي بمكافحة الظاهرة وقصور دور الرعاية الاجتماعية في احتضان المتسولين واستيعابهم بورش مهنية يستفيدون فيها من قوتهم الجسدية في إنجاز وتقديم سمع إنتاجية مفيدة للمجتمع.

7- –سهولة الحصول على المال بدون بذل مجهود أو القيام بعمل شاق والاعتياد على الاسترخاء في الحياة وعدم تحمل المجازفة والإقدام والمسؤوليات وهذا ير تبط بضعف التنشئة الاجتماعية والفكرية والثقافية.

8- اسباب متنوعة للتسول منها **أسباب نفسية** ترتبط بشخصية المتسول، العوامل(الجسدية) كالتشوهات الخلقية وقد ترجع إلى الوراثة أو الخلل في الغدد والخلايا الجسمية.

9 - **عوامل نفسية وعقلية**: الحرمان، العوز، والإحباط والحرمان العاطفي والتخلف العقلي كذلك اضطرابات نمو الشخصية وعدم اتزانها.

10- **كذلك مجموعة من العوامل المؤدية إلى التسول منها**: الكوارث الاجتماعية العنيفة والظروف الاجتماعية الضاغطة والكوارث والمجاعات التي تفقد الأنسان ممتلكاته أو مصدر رزقه مما يدفعه الى التسول (عقيل2020).

5.13.2.2. أشكال ممارسة التسول:

يستعمل المتسولون أشكالاً عديدة لممارسة تسولهم ويلجئون الى طرق وحيل كثيرة للحصول على المال كما يتفنون في اختراع هذه الطرق والاشكال منها:

1- **التزي بزي أولى الفضل والأدب والعلم** مع كونهم يحملون في صدورهم نفوس الأذلاء المستجدين واتخاذ الوعظ في المساجد أو أنشاء الأشعار في مجالس الحكام والوجهاء وسيلة للاستكفاف وطلب المال.

2-**استغلال المراءة في التسول** ذلك لمكانتها وصعوبة التعامل معها واستجوابها من قبل المارة وهو أمر خطير جداً حيث نجد بعض الرجال يستغلون ذلك فيدفعون زوجاتهم إلى التسول

(فوزية 2017).

3- **حاملو التقارير والصكوك الاجتماعية المزيفة:** درج المتسول على استغلال حاجته لجمع المال بشتى الطرق، فمنهم من يسعى إلى الجمعيات الخيرية والجهات الرسمية إن سمحت بذلك ليثبت حاجته ويستصدر بها صكاً، ثم يصور منها نسخاً كثيرة،

ثم يعرضها على الناس الاستدرار عطفهم واستجدائهم، ويظهر ذلك جلياً في الشوارع والميادين وأمام إشارات المرور؛ حيث يشاهد المتسولون من جميع الأعمار سواء كانوا ذكوراً أو أناثاً يحملون التقارير الاجتماعية والطبية التي تثبت حاجاتهم.

4- **-حاملو التقارير الصحية المزيفة:** درج بعض المتسولين على استخدام بعض التقارير الصحية المزيفة كالأشعة والروشيتات، أو فواتير الكهرباء، والمياه ليوهموا المارة أنهم يعجزون عن تدبير المال اللازم لشرائها أو سدادها وبذلك يستدرون عطفهم.

5- **-مصطنعو العاهات المزيفة:** كما درج بعض المتسولين عمى اصطناع عاهة مزيفة له أو لزوجته أو لأولاده أو لغيرهما، فينتحل المتسول عاهة إما باستخدام بعض المستحضرات الطبية أو غيرها، ليخدع بها أصحاب الأموال، حيث يوهم المارة أنه لا يقدر على العمل لما به من عاهة.

6- **مصطنعو البكاء الشديد:** درج البعض على تسهيل مهمتهم في التسول باصطناع البكاء الشديد الذي يظهر الحاجة الملحة للسائل ونهمه في حب المال، حتى لو كان مال الزكاة أو الصدقة أو الإحسان.

7- **مدعو صداقة العائلة:** درج البعض من هم على ادعاء أنه يعرف أحد أقارب الشخص المار في الشارع، فينادي عليه باسم معين يختاره، فإذا التفت له يقول: أنا قريب عمك أو صديق والدك أو جدك ووقعت في حاجة وليس معي ما يوصلني إلى بلدي، وسوف أرد لك ما اقترضته منك عند وصولي إلى بلدي.

8- **مدعو التبرع للمشروعات الخيرية:** درج البعض على أن يدعو لإنشاء مشروع خيري، كمسجد أو مدرسة أو دار لتحفيظ القران، وقد يستصدر صكاً شرعياً بذلك ليأخذ التبرعات من الناس ويستولي عليها.

9- **مدعو التبرع لدور المعاقين والمسنين**: تستخدم بعض دور المعاقين أو المسنين بعض نزلائها لممارسة التسول كأن ترسلهم ليقفوا على الطرقات أو طرق الأبواب أو أمام المساجد لاستجداء الناس.

10- **-مستأجرو ذوي العاهات**: درج بعض المتسولين على استئجار الأطفال والمسنين من أسرهم واستخدامهم للتسول مقابل نسبة من المال للأسرة، ثم يقومون باصطناع عاهة وهمية باستعمال أطرف صناعية مشوهة أو غيره، بقصد إثارة غريزة الشفقة واستدرار عواطف الرحمة والشفقة فيهم للاستيلاء على المال(عقيل2017).

6.13.2.2. التسول من منظور علم الاجتماع:

تركز النظريات التي تأخذ منظور ظاهرة التسول الوظيفي على كيفية تأثير مجموعة متنوعة من الأقران أو أفراد الأسرة أو المؤسسات الاجتماعية المحيطة بالأفراد على قرارهم في التسول للحصول على الصدقات في المدن، وأحد الأمثلة البارزة على هذا المنظور نظرية العمل المعقول التي تشرح ظاهرة التسول كقرار يعتمد على وزن تكاليف وفوائد نشاط كسب العيش، وتعتقد أن التفسيرات الاجتماعية للتسول ذات صلة أيضًا ولا سيما مفهوم الميراث الاجتماعي.

حيث يضفي مشاركة الوالدين والأشقاء الأكبر سنًا شرعية على مشاركة الفرد في استجداء الصدقات، وهي فكرة تتوافق أيضًا مع افتراضات على الاضطراب الاجتماعي،

ويُقال أيضًا أن أولئك الذين يركزون بشكل أكبر على تشابك تاريخ الأسرة والحي من المرجح أن يتصرفوا وفقًا لهذا الإرث، ويتبنون نمطًا معينًا من السلوك الاجتماعي، بحيث تصبح الهويات الاجتماعية والمكانية الفردية متشابكة.

وتم وضع ظاهرة التسول في نظرية الفعل المعقول التي اقترحها علماء الاجتماع في عام 1989، وقد تم اختيار هذا الإطار لأن استجداء الصدقات في الاستشهاديات الغانية هو إجراء سلوكي يتم اتخاذه بعد التفكير المتأني، والافتراض الأساسي للهيئة هو إنه في معظم الحالات يمكن للأفراد اختيار أداء أو عدم القيام بسلوك ما، وتفترض كذلك أن المحدد الأساسي للسلوك هو نية الشخص بالنظر إلى الفرصة المناسبة لأداء السلوك، فإن النوايا ستوجه السلوك، واقترح علماء الاجتماع أن النوايا مشتقة من عمليتين معرفيتين: موقف الشخص تجاه السلوك والمعايير الاجتماعية المتصورة فيما يتعلق بالسلوك، والتي يطلق عليها القاعدة الذاتية (شريهان حوامدة2021)

7.13.2.2. موقف الدين الاسلامي من ظاهرة التسول:

أهتمت الشريعة الإسلامية بظاهرة التسول، فعند تحليل النصوص الشرعية نجد فيها حقائق تفسيرية تقدم لمعالجة مشكلات التسول فيتمثل موقف الدين من التسول في الحث على الزكاة والصدقة والتي هي نسبة مئوية تؤخذ من أموال الأغنياء وتدفع لمستحقي الصدقات من أجل مساعدة الفقراء والمحتاجين وهذا العطاء واجباً وطريقاً للتكفير عن الذنوب فقال تعالى (أنما الصدقات للفقراء والمساكين والعاملين عليها والمؤلفة قلوبهم وفي الرقاب والغارمين وفي سبيل الله وأبن السبيل فريضة من الله والله عليم حكيم) (سورة التوبة، اية60).

وتحريم الإسلام للتسول ليس بأمر الصدفة، وأنما نظراً للأثار السلبية لهذه الظاهرة على المجتمع من الناحية الاقتصادية والاجتماعية على حد سواء، فعلى الصعيد الاجتماعي فإن التسول ظاهرة تفشت في المجتمعات بصورة مخيفة حتى أصبحت حرفة ومهنة يمتهنها البعض بأشكال وصور متعددة، وبهذا فهم يؤثرون على المجتمع سلباً، وذلك أن التسول يساعد على انتشار الانحراف والجريمة والجنوح فضلا عن كونه سبباً من أسباب الإصابة بداء الفقر وأكد الدين الإسلامي على مساعدة الفقراء من خلال صرف المساعدات ووفق آليات منظمة تتفاوت بحسب تطور الحالة الاجتماعية فقد أنشأت الكثير من المؤسسات الدينية لغرض تعليم الفقراء وكذلك المنظمات الإنسانية كملاجئ الأيتام وغيرها من المشاريع الإنسانية (مسير،علون2018).

ويأتي رائي الدولة (المملكة العربية السعودية تجاه ظاهرة التسول والمتسولين بأن وضعت لهم احكام وقرارات النيابة العامة لحنة مكافحة التسول وكان نصها ما يلي:

شكل (19) نظام مكافحة التسول النيابة العامة تويتر

3. منهجية الدراسة وإجراءاتها

1.3. المقدمة

تناولت الباحثة في هذا الفصل من الدراسة لمنهجية الدراسة وإجراءاتها التي تم تطبيقها لتحقيق أهداف الدراسة، حيث يتمثل الهدف الرئيسي للدراسة في التعرف على الأسباب المؤدية للظواهر السلبية داخل المصليات النسائية من وجهة نظر العاملات في المسجد الحرام. حيث تتناول الباحثة في هذا الفصل منهج البحث العلمي المستخدم في الدراسة، بالإضافة إلى تحديد مجتمع وعينة الدراسة، وأداة الدراسة التي تم استخدامها للحصول على البيانات الأولية المتعلقة بأهداف الدراسة وأسئلتها البحثية، وذلك من خلال قياس صدقها وثباتها، للتأكد من مدى ملائمتها لجمع البيانات المطلوبة. بالإضافة إلى ذلك تحديد الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل بيانات الدراسة وتفسيرها للإجابة عن الأسئلة البحثية.

وفيما يلي تتناول الباحثة هذه الإجراءات المنهجية بالتفصيل:

2.3. منهج الدراسة

يعد البحث العلمي ذو أهمية كبيرة لحياة الإنسان وتطور الأمم والمجتمعات وذلك عبر مساهمته الكبيرة في حل مشكلات الحياة المختلفة. ولذلك يعتبر ضرورة لكل إنسان مهما كان عمله ومركزه لأن مشكلات الحياة اليومية تتطلب تفكيراً ومنهجاً علمياً يتبع لإيجاد الحلول العلمية لتلك المشكلات أو الظواهر السلبية والبحث عن العوامل المرتبطة بها وتحليليها وتفسيرها من خلال أساليب البحث التي وفرها العلم. في واقع الأمر تتعدد وتتنوع مناهج البحث العلمي التي يستخدمها الباحثون لتحقيق أهداف دراساتهم وأبحاثهم، ومنها على سبيل المثال لا الحصر المنهج الوصفي، بأنواعه المتعددة مثل المنهج المسحي،

منهج دراسة العلاقات، الدراسات التطويرية والدراسات التتبعية ومنهج دراسة الحالة، والمنهج الاستنباطي والمنهج الاستقرائي .... الخ، حيث تختلف مناهج البحث العلمي بحسب طبيعة المشكلة البحثية ونوع البيانات الأولية المطلوبة لتحقيق أهداف الدراسة.

اعتمدت هذه الدراسة الحالية بشكل رئيسي على المنهج الوصفي التحليلي، حيث يستهدف هذا المنهج وصف الظاهرة ودراستها على أرض الواقع والحصول على البيانات من مصادرها الأساسية، وخاصة إذا علمنا أن الدراسة الحالية تسعى للكشف عن الظواهر السلبية في المصليات النسائية في المسجد الحرام بمكة المكرمة. وفي هذا الصدد فقد أشار العزاوي (2008) أنه ليس هناك منهجا في البحث أكثر استخداماً وانتشاراً من المنهج الوصفي، حيث أنه يشمل البحوث التي تركز على ما هو كائن الآن في حياة الإنسان والمجتمع. فالمنهج الوصفي هو استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر أخرى. أي أن المنهج الوصفي يحلل ويفسر ويقارن ويقيم بقصد الوصول إلى تقييمات ذات معنى بقصد التبصر بتلك الظاهرة.

وفي ذات السياق، فقد أشار المحمودي (2019) أن المنهج الوصفي يعد أحد الطرق العلمية لوصف الموضوع المراد دراسته من خلال منهجية علمية صحيحة وتصوير النتائج التي يتم التوصل إليها على أشكال رقمية معبرة يمكن تفسيرها. كما أن هناك من يعرف المنهج الوصفي بأنه محاولة الوصول إلى المعرفة الدقيقة والتفصيلية لعناصر المشكلة للوصول إلى فهم أفضل وأدق أو وضع السياسات والإجراءات المستقبلية الخاصة بها.

ومن جانب آخر، فقد أشار (الأشعري، 2007) أن المنهج الوصفي التحليلي يهدف إلى "صفة الدراسة التي تستهدف الوصف الكمي أو الكيفي لظاهرة إجتماعية أو إنسانية أو إدارية أو مجموعه من الظواهر المترابطة معاً من خلال استخدام أدوات جمع البيانات المختلفة مما يجعل الظاهرة أو الظواهر محل الدراسة واضحة بدرجة يسهل معها تحديد المشكلة تحديداً واقعياً تمهيداً لاختبار الفروض حولها".

3.3. مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع البحث في الدراسة الحالية من جميع العاملات والموظفات في المسجد الحرام في مكة المكرمة والمسؤولات عن المصليات النسائية. وبما أن مجتمع الدراسة غير معلوم الحجم، فقد لجأت الباحثة إلى اختيار عينة عشوائية بسيطة لتمثيل مجتمع الدراسة. ولقد قامت الباحثة بتوزيع الاستبانة من خلال الأسلوب الغير مباشر باستخدام استبانه اليكترونية، حيث عملت الباحثة على نشر الاستبانة باستخدام مواقع التواصل الاجتماعي المختلفة للوصول إلى أكبر عدد من أفراد العينة القصدية المكونة من العاملات والموظفات بالمسجد الحرام بمكة المكرمة. .

وبعد الحصول على الردود استطاعت الباحثة الحصول على ردود من عدد (117) مفردة من الموظفات والعاملات بالمسجد الحرام في المصليات النسائية بالحرم.

4.3. أداة الدراسة:

تم استخدام الاستبانة، كأداة لجمع البيانات الأولية المطلوبة حيث "تعد الاستبانة أداه ملائمة للحصول على معلومات وبيانات وحقائق مرتبطة بواقع معين"(عبيدات وآخرون، 2011م، ص 104). وتعتبر الاستبانة من أهم أدوات جمع البيانات التي أخذت في الانتشار في مجال البحوث ولا تزال تمثل موقعاً مهما في الوقت الحالي بين وسائل جمع البيانات.

تم تصميم استبانة لتغطى أهداف وتساؤلات الدراسة. وقد أشار الزين (2009) أن استخدام أسلوب الاستبانة يتميز عن غيره بعدة مزايا وتتلخص في "انه يجعل شخصية الباحث مجهولة فيتيح الفرصة للمبحوث الإجابة باطمئنان على الأسئلة الحساسة والخاصة وبكل شفافية.

تكونت أداة الاستبانة في الدراسة الحالية من الأسئلة المغلقة والمفتوحة وأسئلة اختيار من متعدد، بالإضافة إلى ذلك بعض المتغيرات الخاصة بتوصيف عينة الدراسة. والهدف من الأسئلة الرئيسية في الدراسة هو الكشف عن أهم المظاهر السلبية الممارسة في المسجد الحرام في المصليات النسائية وذلك من أجل الوصول إلى هم الآليات للحد من تلك الظواهر السلبية.

5.3. المعالجات والأساليب الإحصائية المستخدمة

لتحليل بيانات الدراسة تحليلاً علمياً يحقق أهدافها تم استخدام برنامج التحليل الإحصائي بالحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) الإصدار (24) وذلك لإدخال البيانات، كما تم استخدام الأساليب الإحصائية الوصفية حيث شملت التكرارات، النسب المئوية، وذلك لتوصيف عينة الدراسة تبعا للخصائص الديموغرافية، وكذلك تقييم مدى استجابة أفراد العينة من العاملات في المصليات النسائية في المسجد الحرام بمكة المكرمة حول الأسئلة البحثية والمتغيرات الأخرى الخاصة بموضوع الدراسة.

4. التوصيات والمقترحات لمعالجة مزاولة الظواهر السلبية داخل المصليات النسائية من وجهة نظر العاملات في المسجد الحرام

- ✓ توعية الحجاج والمعتمرين والزوار بقدسية المسجد الحرام من بلدانهم الاصلية قبل وصولهم.
- ✓ عمل دورات تدريبة للحجاج والمعتمرين قبل قدومهم من بلدانهم الاصلية .
- ✓ نشر شاشات رقمية توعوية للمعتمرين والحجاج في المطارات وجميع الطرق المؤدية الى مكة والمدينة.
- ✓ في فترة جائحة كورنا قلة الظواهر السلبية في المسجد الحرام والمصليات بسبب تنظيم رجال الامن في دخول وخروج المعتمرين والمصلين وعدم الجلوس والمكوث في المسجد الحرام أدى الى اختفاء الظواهر السلبية التي تم ذكرها في الاستبيان فنأمل لو يتم تطبيق الإجراءات التي كان معمول بها .
- ✓ تقليل عدد دخول وتواجد الأطفال في المصليات النسائية
- ✓ فرض عقوبات وغرامة مالية في حال عدم الاستجابة للتنبيهات
- ✓ سن قوانين وتواجد أكبر للأمن النسائي داخل المصليات النسائية .
- ✓ زيادة الرقابة داخل المصليات النسائية لمحاولة الحد من الظواهر السلبية
- ✓ منع ظاهرة النوم والافتراش كلياً
- ✓ تضامن جميع الجهات الميدانية (حشود/هيئة الامر بالمعروف/ توجيه وارشاد /ترجمة / أمن) للحد من هذه الظاهرة.
- ✓ لابد من وجود ملصقات ولوحات ارشادية أو كادر إرشادي مختص في توعية الحجاج والمعتمرين داخل المصليات النسائية .
- ✓ فتح وحده أو إدارة تختص بالظواهر السلبية داخل المصليات النسائية .

وبالتالي يتضح لدى الباحثة مما سبق أن توعية الزائرين والمعتمرين والحجاج ذات أهمية كبيرة في معالجة الظواهر السلبية. حيث يشتمل موضوع التوعية، أهمية توعية المعتمرين والحجاج من بلدانهم الأصلية التي قدموا منها. وهناك العديد من أنواع التوعية التي يمكن أن تقدم لهذه الوفود مثل عقد الورش لهم في بلدانهم ورفع ثقافتهم عن المشاعر المقدسة، وتنفيذ حملة قاصدات المسجد الحرام واستشعار عظمة المشاعر المقدسة، وأهمية الالتزام بالنظم واللوائح والتوجيهات داخل المشاعر المقدسة. كما يمكن أن تتم التوعية عبر النشرات التثقيفية الورقية منها، وفي التلفزيون. بالإضافة إلى ذلك التوعية بأنظمة الدولة واحترامها.

كما أشارت النتائج أن هناك أهمية كبيرة لعامل التوعية الداخلية عند الوصول إلى المشاعر المقدسة، مع أهمية التوجيه والتوعية المستمرة للزائرات للمسجد الحرام، من خلال توزيع مطويات وكتيبات توعوية وارشادية للزائرات، مع أهمية تكثيف الرقابة والتوعية حيث أن هناك حاجة لقوة بشرية أكبر من أجل إنجاز ذلك.

كما بينت النتائج أن هناك أهمية لسن تشريعات وقوانين خاصة بمخالفات الظواهر السلبية، مع أهمية توعية الزائرات بذلك من بلدانهم. حيث أشار إلى ذلك العاملات بالمصليات النسائية المشاركات في الدراسة الحالية. ويتطلب ذلك وضع عقوبات صارمة وخاصة على الباعة المتجولين في الحرم من النساء. وكذلك توعية الزائرات بأهمية احترام القوانين والالتزام بها، كما أنه من الممكن وضع غرامات مالية على المزاولات للظواهر السلبية.

كما بينت النتائج أن هناك أهمية للرقابة والمتابعة. وهناك عدة إجراءات للرقابة والمتابعة للظواهر السلبية في المصليات النسائية في المسجد الحرام. ومن بين تلك الإجراءات أنه يجب إخراج النساء من المصليات بعد انتهاء فترة الصلاة، وتشديد الرقابة الداخلية على المصليات، مع أهمية وجود أفراد للرقابة داخل المصليات لمنع الظواهر السلبية.

5. مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات

1.5.المقدمة

هدفت الدراسة الحالية إلى تقييم أثر الظواهر السلبية داخل المصليات النسائية من وجهة نظر العاملات في المسجد الحرام، بالإضافة إلى معرفة أسباب تلك الظواهر السلبية وما هي أكثر الجنسيات ممارسة لتلك الظواهر وأماكن ممارسة تلك الظواهر السلبية في المسجد الحرام بمكة المكرمة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة استمارة استقصاء تم توجيهها إلى عينة عشوائية من العاملات بالمسجد الحرام بالمصليات النسائية والمسؤولات عن هذه المصليات. وتحاول الباحثة في هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت لها الدراسة الحالية وربطها بنتائج الدراسات السابقة التي أجريت في مجال الدراسة.

2.5. مناقشة النتائج

بعد إجراء التحليل الإحصائي على البيانات التي تم الحصول عليها في الفصل السابق، فقد خلصت الدراسة إلى العديد من النتائج الهامة والتي قد تساهم في معالجة الظواهر السلبية في المسجد الحرام وخاصة موسمي الحج والعمرة نظرا لزيادة عدد المعتمرين والحجاج والزائرين في الأماكن المقدسة. ومن أبرز ما توصلت إليه الدراسة الحالية بشأن أهم الظواهر السائدة في المسجد الحرم، فقد تمثلت تلك الظواهر في حجز الأماكن بالسجاد للصلاة وغيرها وعدم ترك فرصة للأخرين، ويليه في المرتبة الثانية الجلوس لفترات طويلة، ثم الافتراش في المرتبة الثالثة، الانشغال بالتصوير في المرتبة الرابعة، ثم الجدال بسبب عدم ترتيب وتنظيم الصف في المرتبة الخامسة.

كما بينت النتائج أن الظواهر السلبية تنتشر بنسبة عالية بلغت 77.8% داخل المصليات النسائية في المسجد الحرام، وبالتالي يتضح من ذلك مدى خطورة انتشار الظواهر السلبية داخل المصليات النسائية في المسجد الحرام بمكة المكرمة، مما يؤدي لانعدام سبل الراحة والطمأنينة لبقية الزوار والمعتمرين والحجاج والمصلين. وتتفق هذه النتائج مع نتائج العديد من الدراسات ومن بين هذه الدراسات دراسة (عبد الرحمن، 2019)، والتي هدفت إلى رصد وتحليل الظواهر السلبية في الحرمين الشريفين مع التعرف على الجنسيات المتكررة التي تزاول تلك الظواهر السلبية، حيث خلصت نتائجها أن من أبرز الظواهر السلبية التي تنتشر بدرجة عالية تتمثل في ظاهرة الانشغال بالتصوير حيث وصلت نسبتها في عام 1440ه إلى 81.9% ويليها في المرتبة الثانية الجلوس في الممرات والنوم فيها 72.3%، تناول الوجبات الغذائية في الحرم وساحاته 71.1%، صلاة النساء في صفوف أمام الرجال في الساحات 60.8%، حجز الأماكن بالسجاد للصلاة وغيرها 62.5%، قص الشعر 65%، التسول 53%، رمي نوى التمر على الأرض وداخل الحرم 55.2% وكثرة وجود الأطفال 71%. وفي ذات السياق، تتفق النتائج أعلاه في بعض جوانبها مع النتائج التي خلصت إليها دراسة (عبد الرحيم، 1435هـ) حيث هدفت إلى دراسة ظاهرة الافتراش، وتوصلت نتائجها الى أن الافتراش أحد الأسباب المؤدية الى ظهور واستمرار الظواهر السلبية وخاصةً التسول. كما تتفق النتائج أعلاه مع ما خلصت إليه **دراسة (لبزة، 2013)**، حيث بينت أن التسول له اشكال وجذور، لابد من التوعية من خلال وسائل الاعلام وعلماء الدين والتعامل الجدي مع المتسول من خلال تطبيق القوانين عليه. وفي ذات السياق، جاءت دراسة (عقيل، ومحمد، 2020) لتؤكد أن الاسرة والبيئة لهم دور أساسي في توجيه الفرد وازدياد حالات التسول ومن أهم أسباب ذلك عدم التعليم وقلة الوعي وعدم الاهتمام.

كما توصلت الدراسة الحالية إلى أن من أهم الأسباب التي ساهمت في زيادة واستمرار الظواهر السلبية في المصليات النسائية بالمسجد الحرام بمكة المكرمة، تمثلت في قلة مستوى التوعية للزائرين والمعتمرين في بلادهم الأصلية، حيث شكل ذلك نسبة 35.9%، ويلي هذا السبب في المرتبة الثانية انخفاض مستوى التوعية عند كثير من المعتمرين والزائرين للمسجد الحرام. وبالتالي فقد بينت الدراسة أن من أبرز التوصيات والمقترحات لمعالجة زيادة واستمرار الظواهر السلبية في المصليات النسائية بالمسجد الحرام بمكة المكرمة، تتمثل في تكثيف التوعية، حيث أشار إلى ذلك العاملات في المصليات النسائية بنسبة 55.9%، ويلي ذلك بنسبة 17.9% ذكرن أهمية سن القوانين والتشريعات الخاصة بالمخالفات التي تمثل ظواهر سلبية في المسجد الحرام وخاصة في المصليات النسائية. وتتفق هذه النتائج مع ما خلصت إليه دراسة **فاطمة موسى مطاعن (1428)، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى** وجود اتجاه تصاعدي لأعداد النساء المتوسلات خلال الفترة من (1400-1422) ظهر فيها أن نسبة المتسولات غير السعوديات المقبوض عليهن شكلن نسبة 98%. وهذا يدل على عدم وعي النساء القادمات من خارج المملكة لخطورة ممارسة ظاهرة التسول بالمملكة، حيث أن مصيرهن هو القبض والترحيل.

كما خلصت الدراسة الحالية أن أكثر الجنسيات مزاولة للظواهر السلبية بالمصليات النسائية في المسجد الحرام بمكة المكرمة تتمثل في الجنسية المصرية وذلك بنسبة 75.2%، ويليها في المرتبة الثانية الجنسية الباكستانية بنسبة 64.1%، بينما حازت الجنسية السعودية على نسبة 24.8% وفي الترتيب الثالث. كما جاءت الجنسية السورية في المرتبة الرابعة بنسبة 12%، بينما الجنسيات الأفريقية قد حازت على نسبة 9.4%. كما كشفت النتائج أن أكثر الفئات العمرية النسائية مزاولة للظواهر السلبية هي الفئة العمرية من (46-55) سنة وذلك بنسبة 34.2%، ويليها في المرتبة الثانية الفئة العمرية من (36-45) سنة وذلك بنسبة 27.4%. كما أظهرت النتائج أن أكثر النساء مزاولة للظواهر السلبية في المسجد الحرام من ذوي المستوى التعليم دون الجامعي،

حيث تعد الأكثر مزاولة لمثل هذه الظواهر حيث بلغت نسبتهن 87.2%. كما أشارت النتائج أن النساء اللائي مستواهن التعليمي ثانوي هن الأكثر مساهمة في مزاولة الظواهر السلبية، ويلي ذلك النساء من ذوي المستوى التعليمي الابتدائي، ثم يلي ذلك المرحلة المتوسط على الترتيب.

3.5. ملخص نتائج الدراسة:

في ضوء تحليل بيانات الدراسة، فقد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. أظهرت نتائج الدراسة المتعلقة بالظواهر السلبية التي تنتشر في المسجد الحرام بمكة وخاصة أثناء مواسم الحج والعمرة، فقد كشفت النتائج وجود مؤشرات تدعم وجود العديد من الظواهر السلبية في الحرم، حيث بينت النتائج أن من أهم تلك الظواهر حيث حازت على المرتبة الأولي تمثلت في حجز الأماكن بالسجاد للصلاة وغيرها وعدم ترك فرصة للأخرين، الجلوس لفترات طويلة، الافتراش، الانشغال بالتصوير، الجدال بسبب عدم ترتيب وتنظيم الصف.
2. بينت نتائج الدراسة أن الظواهر السلبية تنتشر بنسبة عالية بلغت 77.8% داخل المصليات النسائية في المسجد الحرام، وبالتالي يتضح من ذلك مدى خطورة انتشار الظواهر السلبية داخل المصليات النسائية في المسجد الحرام بمكة المكرمة، مما يؤدي لانعدام سبل الراحة والطمأنينة لبقية الزوار والمعتمرين والحجاج والمصلين.
3. كشفت الدراسة أن أكثر الجنسيات مزاولة للظواهر السلبية في المسجد الحرام بمكة المكرمة تتمثل في الجنسية المصرية وذلك بنسبة 75.2%، ويليها في المرتبة الثانية الجنسية الباكستانية بنسبة 64.1%، بينما حازت الجنسية السعودية على نسبة 24.8% وفي الترتيب الثالث. كما جاءت الجنسية السورية في المرتبة الرابعة بنسبة 12%، بينما الجنسيات الأفريقية قد حازت على نسبة 9.4%.
4. أوضحت نتائج الدراسة أن أكثر الفئات العمرية مزاولة للظواهر السلبية هي الفئة العمرية من (46-55) سنة وذلك بنسبة 34.2%، ويليها في المرتبة الثانية الفئة العمرية من (36-45) سنة وذلك بنسبة 27.4%.
5. بينت نتائج الدراسة أن أكثر النساء مزاولة للظواهر السلبية في المسجد الحرام من ذوي المستوى التعليم دون الجامعي، حيث تعد الأكثر مزاولة لمثل هذه الظواهر حيث بلغت نسبتهن 87.2%. كما أشارت النتائج أن النساء اللائي مستواهن التعليمي ثانوي هن الأكثر مساهمة في مزاولة الظواهر السلبية، ويلي ذلك النساء من ذوي المستوى التعليمي الابتدائي، ثم يلي ذلك المرحلة المتوسط على الترتيب.
6. كشفت نتائج الدراسة أن من أهم الأسباب التي ساهمت في زيادة واستمرار الظواهر السلبية في المصليات النسائية بالمسجد الحرام بمكة المكرمة، تمثلت في قلة مستوى التوعية للزائرين والمعتمرين في بلادهم الأصلية، حيث شكل ذلك نسبة 35.9%، ويلي هذا السبب في المرتبة الثانية انخفاض مستوى الوعي عند كثير من المعتمرين والزائرين للمسجد الحرام.
7. أظهرت نتائج الدراسة أن من أبرز التوصيات والمقترحات لمعالجة زيادة واستمرار الظواهر السلبية في المصليات النسائية بالمسجد الحرام بمكة المكرمة، تتمثل في تكثيف التوعية، حيث أشار إلى ذلك العاملات في المصليات النسائية ، ويلي ذلك أهمية سن القوانين والتشريعات الخاصة بالمخالفات التي تمثل ظواهر سلبية في المسجد الحرام وخاصة في المصليات النسائية.

4.5. توصيات الدراسة

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج، توصي الباحثة بما يلي من التوصيات:

1-هناك أهمية كبيرة للتركيز على برامج التوعية والتوجيه والإرشاد ورفع مستوى التوعية بين المعتمرين والحجاج وزوار الحرمين الشريفين مع أهمية التركيز على توعية جميع الحشود القادمة إلى المشاعر المقدسة من بلدانهم الأصلية.

2-أهمية إعداد برامج تدريبية للمطوفين والمرشدين في الداخل في مجال التوعية والإرشاد، مع أهمية إحداث نقلة نوعية في التوعية الإلكترونية بالاستفادة من ما يتوفر من تقنيات اتصال حديثة في ذلك والتنبيه المستمر بأماكن الزحام.

3- وضع القوانين والتشريعات اللازمة بخصوص المخالفات ومزاولة الظواهر السلبية في داخل المصليات النسائية وعلى وجه الخصوص في الحرمين الشريفين، مع وضع العقوبات اللازمة لذلك. مع أهمية إبلاغ تلك القوانين والتشريعات لكافة الوفود قبل القدوم إلى المملكة للالتزام بها.

4- منع ظاهر افتراش الأرض كلياً، ومراقبة انتهاء ظواهر الافتراش خارج ساحات الحرم بعد نهاية كل صلاة.

5- تخصيص وتحديد مصليات خاصة للنساء مع أطفالهن لعدم إزعاج بقية المصليين.

6. قائمة المراجع:

1- لبزة، اسيا رزاق، 1435هـ، دراسة مقارنة بين الشريعة والقانون بعنوان التسول بين التجريم والتحريم، جامعة الوادي، الجمهورية الجزائرية.

2- حمزة حوراء محمد، واخرون، 1439، دراسة ميدانية بعنوان ظاهرة التسول لدى النساء وعلاقته ببعض المتغيرات الاجتماعية، قسم علم الاجتماع بكلية الآداب، جمهورية العراق.

3- عبد الرحمن، عبد الله محمد،1439هـ، دراسة بعنوان رصد الظواهر السلبية في المسجد الحرام والمسجد النبوي، معهد خادم الحرميين الشريفيين لأبحاث الحج والعمرة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

4- عقيل ،أديب زيد، مها محمد،2020، دراسة بعنوان التسول وأسبابه وأنواعه واثاره، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية –سلسلة الآداب والعلوم، سوريا.

5- عبد الرحيم، مرتضى عبد الرحيم محمد،1435هـ، دراسة فقهية مقارنه عن ظاهرة الافتراش في الحج، الملتقى العلمي (14)، معهد خادم الحرمين الشريفين لأبحاث الحج والعمرة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

6-العمري محمد علي محمد علي،2019، أثر القضاء الإسلامي في الوقاية من الظواهر السلبية في المجتمع المجلة الأردنية في الدراسات الإسلامية، جامعة ال البيت،

7-الدوسري، محمد بن سعد بن فهد،2017، حاضرو المسجد الحرام: مكاناً وزماناً وتأصيلاً وتعريفاً، مجلة الجمعية الفقهية السعودية، الرياض.

8-العساف، محمد بن حمد،2018، أداب العاملين في المسجد الحرام، مجلة الحرميين الشريفين الرئاسة العامة لشؤون المسجد الحرام والمسجد النبوي، مكة المكرمة.

9-النويصر، عبد الله بن ناصر بن صالح،2021، الأمانة: شموليتها وأثرها في حياة العباد. مجلة طيبة للآداب والعلوم الإنسانية، جامعة طيبة –كلية الآداب والعلوم الإنسانية، المدينة المنورة.

10-الهادي، مصطفى البكري الطيب الشيخ،2021، التعاون: مشروعيته وضوابطه وتطبيقاته في المعاملات المالية، المجلة العربية للدراسات الإسلامية والشرعية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر.

11-الطرفي، ابتسام عويد عياد،2012، حكم النصيحة بحوث وأوراق عمل: مؤتمر النصيحة المتطلقات والأبعاد، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية الدعوة الرياض.

12-شعبان، أشرف،2010، أتقان العمل في الاسلام، الوعي الإسلامي وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الكويت.

13- تعريف المصلى، الموقع الاليكتروني https://www.aliftaa.jo/Question.aspx?QuestionId=2064

14-مصابيح، فوزية،2017، التسول والمجتمع، دار الأيام للنشر والتوزيع، عمان.

15-كدادة، النور حسب الرسول صلاح،2017، المشكلات الاجتماعية المرتبطة بظاهرة الهجرة والنزوح: دراسة تطبيقه لظاهرة التسول بمدينة الفاشر، مجلة أفاق الهجرة، جهاز المغتربين –مركز السودان لدراسات الهجرة والتنمية والسكان، السودان.

16-مسير، لقاء، علوان، أمل، 2018، ظاهرة التسول وعلاقة بالانحراف الاجتماعي لدى الفتيات في المجتمع العراقي، مجلة كلية التربية الإسلامية للعوم التربوية والإنسانية جامعة بابل، العراق.

17- شكل (1) نظام مكافحة التسول النيابة العامة، تويتر، الموقع الاليكتروني

الكحلوت، وآخرون،1425) ظاهرتا النشل والمفقودات في المسجد الحرام والساحات المحيطة، معهد خادم الحرمين الشريفين، شرطة العاصمة المقدسة، قسم الإحصاء والدراسات الجنائية.

18-الأحمدي،2011، دور الأجهزة الأمنية في الكشف عن جريمة السرقة داخل المسجد النبوي بالمدينة المنورة، جامعة مؤتة الأردن.

19-مرسي،روان،2020،بحث عن السرقة وأنواعها وأسبابها وعقوبتها الموسوعة العربية الشاملة،الموقع الاليكتروني https://www.mosoah.com/career-and-education/education/research-about-theft/

20- الأشعري، أحمد بن داود المزجاجي.(2007م).الوجيز في طرق البحث العلمي، جده:خوارزم للنشر والتوزيع.

21- الزين، ادم محمد.(2009م).الدليل إلى منهجية البحث العلمي وكتابة الرسائل الجامعية، الطبعة الثامنة، الخرطوم: مطابع مركز التدريب الإداري والمهني والبحوث، تحت إشراف إدارة التعريب بجامعة الخرطوم.

22- المحمودي، محمد سرحان على (2019) مناهج البحث العلمي، الطبعة الثالثة، دار الكتب، صنعاء، الجمهورية اليمنية.

23- العزاوي، رحيم يونس كرو (2008)، مقدمة في منهج البحث العلمي، سلسلة المنهل في العلوم التربوية، ط1، دار دجلة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

24- عبيدات، ذوقان وعدس، عبد الرحمن وعبد الحق، كايد.(2011م).البحث العلمي مفهومة – أدواته – أساليبة، الطبعة الثانية عشر، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

Doi: doi.org/10.52133/ijrsp.v3.33.2

المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات
International Journal of Research and Studies Publishing
ISSN: 2709-7064
المجلد الثالث - الإصدار الثالث والثلاثون
تأريخ الإصدار: 20 يوليو 2022 م

تقويم مقررات الرياضيات للمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات الرياضيات المجتمعية

Evaluation of Mathematics Courses for the Intermediate Stage in the Light of Community Mathematics Skills

إعداد الباحث/ عبد الله محيميد سعد الحلافي

ماجستير في تقويم المناهج والبرامج التعليمية، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية

ملخص الدراسة

سعت الدراسة إلى التعرف على درجة مراعاة مقررات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات الرياضيات المجتمعية المتعلقة بكل من: (إعداد الفرد للحياة، إعداد المجتمع للحياة، الربط بين الرياضيات والمواد الأخرى) من وجهة نظر المعلمين والمشرفين، والتعرف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حيال درجة مراعاة مقررات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات الرياضيات المجتمعية تعزى لمتغيرات (المسمى الوظيفي، المؤهل، سنوات الخبرة).

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة مؤلفة من (31) عبارة موزعة ثلاثة محاور. طبقت الدراسة على عينة مكونة من (350) من معلمي الرياضيات بالمدارس الحكومية للمرحلة المتوسطة بإدارة تعليم جدة، و(24) مشرفًا تربويًا للرياضيات. وتم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار مان ويتني (Mann-Whitney Test))، واختبار كروسكال واليس (Kruskal-Wallis) في أساليب التحليل الاحصائي للدراسة.

وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي: أن درجة مراعاة مقررات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات الرياضيات المجتمعية المتعلقة بإعداد الفرد للحياة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين جاءت بدرجة متوسطة، أن درجة مراعاة مقررات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات الرياضيات المجتمعية المتعلقة بإعداد المجتمع للحياة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين جاءت بدرجة منخفضة.

أوصت الدراسة بعدد من التوصيات، منها زيادة اهتمام القائمين على تطوير مناهج الرياضيات بتصميم أنشطة وتدريبات تستهدف تعزيز قدرة الطلاب على فهم القضايا الاجتماعية، وتفعيل دور مشرفي الرياضيات في توجيه المعلمين إلى تصميم أنشطة لاصفية تدعم مهارات التواصل مع الآخرين داخل البيئة المدرسية لإيجاد حلول للمشكلات الحياتية.

الكلمات المفتاحية: مقررات الرياضيات، تقويم، المرحلة المتوسط، مهارات الرياضيات المجتمعية

Evaluation of Mathematics Courses for the Intermediate Stage in the Light of Community Mathematics Skills

Abstract

The study sought to identify the degree to which mathematics courses in the intermediate stage take into account the community mathematics skills related to each of: (preparing the individual for life, preparing society for life, linking mathematics and other subjects) from the point of view of teachers and supervisors, and to identify whether there are statistically significant differences. Among the averages of the responses of the study sample members regarding the degree to which mathematics courses in the intermediate stage take into account the skills of community mathematics due to the variables (job title, qualification, years of experience.(

The study followed the descriptive survey method, and the study tool consisted of a questionnaire consisting of (31) items distributed in three axes. The study was applied to a sample of (350) mathematics teachers in public schools for the intermediate stage in the Department of Education in Jeddah, and (24) mathematics educational supervisors. Arithmetic means, standard deviations, Mann-Whitney Test, and Kruskal-Wallis test were used in the statistical analysis methods of the study.

The results of the study showed the following: The degree to which the mathematics courses in the middle stage took into account the community mathematics skills related to preparing the individual for life from the point of view of teachers and supervisors came to a medium degree, and the degree to which the mathematics courses in the middle stage took into account the community mathematics skills related to preparing the society for life from the teachers' point of view The supervisors came at a low score.

The study recommended a number of recommendations, including increasing the interest of those in charge of developing mathematics curricula to design activities and exercises aimed at enhancing students' ability to understand social issues, and activating the role of mathematics supervisors in directing teachers to design extra-curricular activities that support communication skills with others within the school environment to find solutions to life problems.

Keywords: Mathematics courses, assessment, intermediate stage, community mathematics skills

1. مقدمة:

ليس ثمة شك أن مجموعة المعرفة والممارسة المعروفة بعلم الرياضيات تمثل جزءاً رئيسيًا من المعرفة البشرية، فهي مستمدة من مساهمات المفكرين عبر العصور لتعطي في مجملها طريقة لفهم الأنماط، وتحديد العلاقات، والتنبؤ بالمستقبل، وسيلة لتلبية حاجات المجتمع ومتطلباته، مما يستدعي إعادة النظر في محتوى مقررات الرياضيات للوصول به إلى مستوى نموذجي يمكن المتعلمين مع التعاطي مع مشكلات المجتمع المتغيرة.

فالرياضيات تعد مرتكزًا أساسيًا تعول عليه المجتمعات في إحداث التنمية المجتمعية، وإعداد الأفراد لحل مشكلات بيئاتهم المتنوعة مقارنة بمختلف حقول المعرفة الأخرى، لما تتمتع به من أهمية في تعزيز التفكير وحل المشكلات الحياتية التي تعترض المجتمعات في سياق ممارساتها اليومية (خليل والنذير، 2019؛ وعسيري والمحمدي، 2021)؛ وهو ما يفرض دورًا حيويًا على مقررات الرياضيات المدرسية في إثقال المتعلمين بالمهارات التي تعزز جاهزيتهم للتعاطي مع قضايا مجتمعهم المحلي.

وقد اقترنت نشأة الرياضيات بسد احتياجات المجتمع، وما زالت تتجدد وتتطور وفقًا لظروف المجتمع ومتطلباته (سبيتان، 2015). والرياضيات علم ذو وظيفة اجتماعية في مجالات الحياة وتطبيقات فروع المعرفة، ينطوي على ثلاثة أبعاد تتمثل في البعد المجتمعي، والبعد الثقافي، والبعد التنموي (محمد، 2015).

وثمة تأكيد واسع من قبل عدد من التربويين والمختصين على ضرورة الاهتمام بمدخل الرياضيات المجتمعية عند إعداد وتطوير مقررات الرياضيات المدرسية؛ إذ يؤكد المشهداني (2018) على ضرورة اعتبار المجتمع أحد أبرز المصادر التي تحدد أهداف تدريس الرياضيات، بحيث تصبح أهداف تدريس الرياضيات ملزمة بالوفاء بمتطلبات التطور المجتمعي والحياتي. كما شددت محمد (2015) على أهمية البعد المجتمعي للرياضيات، واتصاله بحياة المتعلمين الاجتماعية والاقتصادية والتقنية، خاصة لما تسهم به الرياضيات المجتمعية في الحد من سمة التجريد التي تطغى على مقررات الرياضيات المدرسية، وجعلها ذات مستوى أعلى من الواقعية، وأكثر تضمينًا لكافة ما يحيط بالمتعلمين من قضايا ومشكلات مجتمعية.

ولعل إبراز مدخل الرياضيات المجتمعية في المقررات الدراسية، يتطلب مراعاة تضمين مجموعة من المهارات التي تسد الفجوة القائمة بين محتوى مقررات الرياضيات ومتطلبات القرن الحادي والعشرين، وهو ما يطلق عليه "مهارات الرياضيات المجتمعية"، والتي تعبر في فحواها عن مجموعة من المهارات المنبثقة عن المهارات الحياتية ومهارات القرن الحادي والعشرين (حسن، 2016).

وتتحدد مهارات الرياضيات المجتمعية في ثلاثة مهارات رئيسية؛ أولها مهارات إعداد الفرد للحياة، والتي تعبر عن مجموعة المهارات التي يسهم إكسابها للمتعلمين في إعدادهم للانخراط في مناحي الحياة العملية، ومن بينها مهارات التعلم الذاتي، واتخاذ القرار، وتحمل المسؤولية، والتفكير المنطقي، والتفكير الناقد، والبحث والاستقصاء (خضير، 2020).

ولا تقتصر مهارات الرياضيات المجتمعية على المهارات آنفة الذكر فحسب، بل إنها تنطوي على مهارات الربط بين الرياضيات والمواد الأخرى، بما في ذلك المهارات ذات الصلة بربط الرياضيات بغيرها من العلوم، وتقديم تفسيرات حول مفاهيم أو ظواهر علمية، والرجوع إلى مصادر معرفية أخرى (خضير، 2020).

وتأكيدًا على الاهتمام الوطني الواسع بتطوير المقررات بوجه عام ومن بينها مقررات الرياضيات، ركزت رؤية المملكة 2030 في مجال التعليم على تطوير مقررات التعليم وأساليب التعلم والتقويم ضمن الهدف الاستراتيجي الرابع للرؤية الذي يتعلق بتزويد المواطنين بالمعارف والمهارات اللازمة لمواءمة احتياجات سوق العمل المستقبلية (العتيبي والرويس، 2020).

1.1. مشكلة الدراسة:

في ضوء العرض السابق، ونظرًا لحاجة ميدان تعليم وتعلم الرياضيات على الصعيد المحلي إلى الاستفادة مما يترتب على تضمين مهارات الرياضيات المجتمعية في مقررات الرياضيات المدرسية من مردودات إيجابية متعددة، وهو ما أوضحته نتائج عدد من الدراسات والأبحاث العلمية ذات الصلة، ومنها دراسة المليجي وعطيفي وأحمد (2015) التي أثبتت فاعلية وحدة مقترحة في الرياضيات المجتمعية في تنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بجمهورية مصر العربية، ودراسة أحمد (2015) التي أظهرت فاعلية وحدة مقترحة في الرياضيات المجتمعية في تنمية التفكير الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في البيئة المصرية، إلى جانب دراسة سراجيه ونابيتوبولو وفايزي (Saragih، Napitupulu & Fauzi ، 2017) التي أكدت فعالية استخدام نموذج تعليمي قائم على الثقافة المحلية في تدريس الرياضيات لطلاب المرحلة الثانوية بإندونيسيا. وكذلك دراسة نجم (2020) التي انتهت إلى وجود أثر إيجابي لاستخدام التطبيقات الحياتية للرياضيات من خلال سياقات اجتماعية واقتصادية وربط الرياضيات مع المواد الدراسية الأخرى على اكتساب المفاهيم الجبرية وخفض قلق الرياضيات لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن.

وبناءً على ما سبق، ومع الأخذ في الاعتبار الارتباط الوثيق بين تدني القدرة على تعلم الرياضيات وصعوبة تعامل المتعلمين مع محتوى مقررات الرياضيات المدرسية، نتيجة كون هذه المقررات غير ذات صلة بحياة المتعلمين وواقع مجتمعهم (Rampal and Subramanian، 2012). وتلبيًا للتوصيات الواردة في ثنايا عدد من الدراسات والأبحاث العلمية، ومن ذلك ما أوصت به دراسة الشعلان (2018) من إجراء دراسات تعنى بالكشف عن تضمين المهارات الاجتماعية ومهارات التعامل مع الذات بوصفهم من المهارات الحياتية في محتوى كتب الرياضيات بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بالمملكة العربية السعودية، وما اقترحته دراسة عسيري والمحمدي (2021) بشأن الحاجة إلى إجراء مزيد من الدراسات والأبحاث التي تعنى بتناول مدى تضمين الرياضيات المجتمعية في كتب الرياضيات بمختلف المراحل التعليمية في البيئة السعودية. فضلاً على ندرة الأبحاث العلمية التي تناولت تقويم مقررات الرياضيات في ضوء مهارات الرياضيات المجتمعية على الصعيدين المحلي والعربي؛ فإن مشكلة الدراسة الحالية تتحدد في الحاجة إلى تقويم مقررات الرياضيات للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات الرياضيات المجتمعية، ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤل الرئيس الآتي: ما درجة مراعاة مقررات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات الرياضيات المجتمعية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين؟

2.1. أسئلة الدراسة:

وينبثق عن السؤال الرئيس للدراسة الأسئلة الفرعية الآتية:

1- ما درجة مراعاة مقررات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات الرياضيات المجتمعية المتعلقة بإعداد الفرد للحياة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين؟

2- ما درجة مراعاة مقررات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات الرياضيات المجتمعية المتعلقة بإعداد المجتمع للحياة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين؟

3- ما درجة مراعاة مقررات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات الرياضيات المجتمعية المتعلقة بالربط بين الرياضيات والمواد الأخرى من وجهة نظر المعلمين والمشرفين؟

4- هل هناك فروق ذات دلالةإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حيال درجة مراعاة مقررات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات الرياضيات المجتمعية تعزى لمتغيرات (المسمى الوظيفي، المؤهل، سنوات الخبرة)؟

3.1. أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق ما يلي:

1- التعرف على درجة مراعاة مقررات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات الرياضيات المجتمعية المتعلقة بإعداد الفرد للحياة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين.

2- التعرف على درجة مراعاة مقررات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات الرياضيات المجتمعية المتعلقة بإعداد المجتمع للحياة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين.

3- التعرف على درجة مراعاة مقررات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات الرياضيات المجتمعية المتعلقة بالربط بين الرياضيات والمواد الأخرى من وجهة نظر المعلمين والمشرفين.

4- التعرف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالةإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حيال درجة مراعاة مقررات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات الرياضيات المجتمعية تعزى لمتغيرات (المسمى الوظيفي، المؤهل، سنوات الخبرة).

4.1. أهمية الدراسة:

تتحدد أهمية الدراسة فيما ستسهم به من إضافة علمية وعملية للجانبين النظري والتطبيقي، وذلك على النحو الآتي:

أ- الأهمية النظرية:

1- ما تحظى به عملية تقويم المقررات من اهتمام بالغ، بوصفها عملية تشخيصية وعلاجية في آن واحد، وهو ما من شأنه الإسهام الفاعل في تطوير مقررات الرياضيات للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.

2- أن موضوع الدراسة يأتي منسجمًا مع التوجهات الوطنية، ومستهدفات وزارة التعليم في ضوء رؤية 2030، وتحديدًا ما يتعلق منها بتزويد المواطنين بالمعارف والمهارات اللازمة لمواءمة احتياجات سوق العمل المستقبلية، والتي تعد مهارات الرياضيات المجتمعية واحدة منها، لما تتضمنه من مهارات تتعلق بإعداد الفرد والمجتمع للحياة.

3- محاولة الدراسة الجادة للتأصيل النظري لمدخل مهارات الرياضيات المجتمعية، خاصة في ظل محدودية الأدبيات التربوية التي تطرقت إلى هذا الموضوع – في حدود علم الباحث-، مما قد يساعد على تحقيق إضافة نظرية أصيلة في حقل تعليم وتعلم الرياضيات.

ب- الأهمية التطبيقية:

1- قد تسهم الدراسة في إفادة القائمين على تعليم وتعلم الرياضيات من خلال تقديم صورة واقعية تعكس واقع تقويم مقررات الرياضيات في المرحلة المتوسطة في ضوء مهارات الرياضيات المجتمعية كما يراه معلمي ومشرفي الرياضيات، وهو ما يمثل نقطة انطلاق لتعزيز نقاط القوة في هذا الواقع، ومعالجة نقاط الضعف فيه.

2- يؤمل أن تسهم الدراسة في لفت انتباه مطوري مناهج الرياضيات بالمملكة العربية السعودية إلى أهمية مراجعة درجة مراعاة مقررات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات الرياضيات المجتمعية، بوصفها من المهارات المهمة والأساسية لمتعلمي القرن الحادي والعشرين، ومرتكزًا رئيسًا للتحسين تعليم وتعلم الرياضيات.

3- تفتح الدراسة المجال أمام الباحثين في حقل مناهج وطرق تدريس الرياضيات لإجراء مزيد من الدراسات والأبحاث التي تتناول مهارات الرياضيات المجتمعية.

5.1. حدود الدراسة:

يتم إجراء الدراسة ضمن الحدود الآتية:

- **الحدود الموضوعية**: اقتصرت الدراسة على:
- مقررات الرياضيات للمرحلة المتوسطة،
- مهارات الرياضيات المجتمعية.
- **الحدود المكانية**: طبقت الدراسة على المدارس الحكومية للمرحلة المتوسطة بإدارة تعليم جدة.
- **الحدود الزمانية**: طبقت الدراسة خلال الفصل الثالث من العام الدراسي 14423/1442هـ.
- **الحدود البشرية**: طبقت الدراسة على كافة معلمي ومشرفي الرياضيات للمرحلة المتوسطة بإدارة تعليم جدة.

6.1. مصطلحات الدراسة:

تنطوي الدراسة على التعريف المصطلحات الآتية:

- التقويم (Evaluation):

يعرف التقويم تبعًا لـ سعادة والعميري (2019) بأنه: " تلك العملية التشخيصية العلاجية والوقائية، التي تهدف بالدرجة الأساس إلى الكشف عن جوانب القوة في الشيء المراد تقويمه، وذلك من أجل العمل على دعمها أو تعزيزها، ثم تحديد نقاط الضعف فيه، كي يتم بذل الجهود الحثيثة في سبيل إصلاحها أو التخلص منها،

بحيث يتم في نهاية هذه العملية إصدار حكم على الشيء الذي تم تقويمه، بأن يبقى كما هو، أو أن يتم إصلاحه بشكل جزئي أو كلي من أجل التحسين أو تبديل بعض الأجزاء، أو القيام بعملية التطوير، أو حتى التغيير الكامل للوضع برمته ". (ص.48)

- مقررات الرياضيات (Mathematics Curriculum):

يعرف مقرر الرياضيات بحسب الظفيري (2016) بأنه: "مجموعة من المواد التعليمية تحتوي كل منها على موضوعات رياضية تناسب المراحل الدراسية، ويتضمن كل موضوع الأنشطة والدروس والوسائط المتعددة". (ص.235)

وتعرف مقررات الرياضيات إجرائيًا بأنها: هي مقررات الرياضيات المطورة للمرحلة المتوسطة (للصفوف الأول، والثاني، والثالث) بالمملكة العربية السعودية المقررة لعام 1442/1441هـ.

- المرحلة المتوسطة (Intermediate Stage):

تعرف المرحلة المتوسطة وفقا لـ شويهي (2016) بأنها: " المرحلة الثانية من مراحل التعليم العام الذي تشرف عليه الدولة، ويمتد عمر الطالب فيها من الثالثة عشرة إلى الخامسة عشرة، وهي تمثل بداية سن المراهقة المبكرة، وتتكون من ثلاثة صفوف: الأول والثاني والثالث المتوسط". (ص.182)

وتعرف المرحلة المتوسطة إجرائيًا بأنها: المرحلة الثانية والوسطى من سلم التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، والتي تأتي عقب المرحلة الابتدائية، وقبل المرحلة الثانوية، وتشغل ثلاثة صفوف دراسية تمتد من عمر الثانية عشرة حتى الخامسة عشرة.

- مهارات الرياضيات المجتمعية (Community Mathematics Skills):

تعرف الرياضيات المجتمعية تبعًا لـ عسيري والمحمدي (2021) بأنها: " المواقف والأنشطة والأفكار والمفاهيم، وكذلك الطرق الرياضية التي يتضمنها سلسلة كتب الرياضيات للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، والتي تنبع وترتبط ارتباطًا وثيقًا بالبيئة المحلية والحياة الاجتماعية للمتعلم؛ والتي من شأنها بناء شخصية الفرد وتطويرها". (ص.417)

وتعرف مهارات الرياضيات المجتمعية إجرائيًا بأنها: هي المهارات المتعلقة بإعداد الفرد للحياة، وإعداد المجتمع للحياة، والربط بين الرياضيات والمواد الأخرى.

2. أدبيات الدراسة

1.2. الإطار النظري

يأتي هذا الجزء مستعرضاً ما يتعلق بالتأطير النظري لعناصر موضوع الدراسة، والذي يتناول تقويم مقررات الرياضيات للمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات الرياضيات المجتمعية. وبناءً على ذلك، تم تصنيف محتوى الإطار النظري إلى مبحثين على النحو الآتي:

المبحث الأول: تقويم مقررات الرياضيات

يتسم العصر الراهن بالتطور المتسارع في شتى المجالات الاقتصادية والاجتماعية والتربوية، والذي نتج عن اتساع ظاهرة العولمة، والثورة التكنولوجية، والانفجار المعرفي، وهو ما أفضى إلى بروز العديد من المتغيرات والتحديات المتلاحقة، وفي مقدمتها تراكم المعارف والمهارات التي ينبغي للنظم التربوية تضمينها في المقررات الدراسية لضمان إعداد جيل قادر على مواجهة تحديات العصر.

وكان من وسائل التربية لمجابهة تلك المتغيرات المتلاحقة والتكيف معها، تقويم المقررات الدراسية بغية إدخال التطوير اللازم عليها بشكل مستمر؛ لأن المقرر سيصبح قاصراً إذا لم يتم تقويمه عقب فترة زمنية من تطبيقه في ضوء التطورات المعاصرة، نتيجة افتقاره ر للعديد من المهارات والمعارف التي طرأت بعد بنائه وتنفيذه، وهذا مسوغ كاف للعمل على تقويم مقررات الرياضيات (القيسي، 2018).

ويستمد تقويم المقررات الدراسية أهميته من المكانة التي يحظى بها المقرر الدراسي نفسه، حيث يمثل المقرر الوثيقة الإجرائية لمحتوى المنهج، وعن طريقه يمكن إحراز الأهداف المحددة للعملية التعليمية التعلمية، وذلك في حال ما تم صياغته بشكل يتسم بالإتقان والجودة، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، وفيما لو ركز على المهارات والخبرات العملية بالاتساق مع الجانب النظري، مما يؤهل المتعلمين للتعامل مع المشكلات الحياتية والمجتمعية (الحريري، 2012).

إن إعداد مقررات حديثة في الرياضيات تلبي متطلبات العصر وحاجات المجتمع يعد مسؤولية تربوية عظيمة، وهو ما جعل من الضروري تقويم مقررات الرياضيات في مختلف المراحل الدراسية، وذلك بهدف التحقق من تضمينها الموضوعات والمعارف والمهارات الحيوية ذات الفائدة، علاوة على الحكم على مدى تنظيم المادة العلمية ضمنها تنظيماً منطقياً وسيكولوجياً (الشرفات وغنيمات، 2016).

ويتطرق هذا المبحث إلى تقويم مقررات الرياضيات من حيث بيان مفهوم تقويم المقررات، وأهمية تقويم مقررات الرياضيات، وأهدافه، ووظائفه، إلى جانب تحديد منطلقات تقويم مقرر الرياضيات، ومبرراته، ومبادئه وأسسه، عوضاً عن تناول معايير تقويم مقرر الرياضيات، وأدواته، ومشكلاته.

أولاً: مفهوم تقويم المقررات

يُعد مصطلح تقويم المقررات من المفاهيم واسعة النطاق، والتي تشهد تباين في استخدامها من قبل المعلمين والمشتغلين بالحقل التربوي. وفيما يلي عرض لأبرز ما تم الوقوف عليه من تعريفات في هذا الشأن:

عُرف تقويم المقررات بحسب الحريري (2012) بأنه: " عملية قياس مدى تحقيق أهداف المقرر، فهو الوسيلة التي تجمع بها الأدلة عن صحة الفروض التي تستند عليها التطبيقات التربوية، وعن صحة الأهداف المستهدف تحقيقها، وعن مدى كفاءة المعلم، وتعلم التلاميذ وتفاعلهم مع الخبرات التي يحتويها المقرر". (ص.276)

ويتحدد المقصود بتقويم مقررات الرياضيات بحسب الحبار (2020) في أنه: " عملية منظمة الأهداف ومخطط لها من خلال إصدار حكم موضوعي على درجة تحقيق منهج الرياضيات للأهداف التي وضع من أجلها، ضمن مجالات (الأهداف التعليمية، المحتوى، التصميم والطباعة، التقويم)". (ص.278)

ثانياً: أهمية تقويم مقررات الرياضيات

إن تحقيق الأهداف العامة للمنظومة التربوية يرتبط ارتباطاً وثيق الصلة بأن تكون المقررات الدراسية مرآة لحاجات المجتمع وثقافته وتطلعاته المستقبلية، إلى جانب مسايرة هذه المقررات لأحدث التطورات والتوجهات العالمية التي لحقت بمجال التخصص، وهو ما يفرض الأهمية القصوى لإخضاع المقررات الدراسية على اختلافها لعمليات مراجعة وتقويم مستمرة.

هذا وتستمد عملية تقويم مقررات الرياضيات أهميتها من عدة جوانب، والتي يمكن توصيفها وفقاً لما أوضحه الثبيتي (2014)؛ والجيزاني (2017) فيما يلي:

- أن تقويم مقررات الرياضيات يعد عملية تشخيصية وعلاجية في آن واحد ترمي إلى تطوير هذه المقررات وتحسينها.
- أنه يسهم في تحديد مدى إخضاع أهداف تدريس الرياضيات للقياس، وتوصيف ما يعتريها من نقاط ضعف.
- أنه يساعد على تحديد المشكلات التي تشكو منها مناهج الرياضيات من أجل إدخال التطويرات اللازمة عليها.
- أن عملية تقويم مقررات الرياضيات يمكن أن تؤدي إلى الكشف عن واقع توفر مواصفات الكتاب الجيد في كتب الرياضيات المطورة، ومدى حاجاتها إلى إجراء تطوير إضافي من عدمه، أو تحديد أولويات التطوير في المرحلة القادمة.
- أن هذه العملية تعد بمثابة مؤشراً للجهات المختصة بتطوير مقررات الرياضيات للبحث والتقصي عن الاحتياجات التطويرية الفعلية لهذه المقررات بما يعزز كفاءتها وقيمتها.

ثالثاً: أهداف تقويم مقررات الرياضيات

إن تقويم المقررات الدراسية بوجه عام يسعى إلى تحقيق عدد من الأهداف الأساسية التي تتمثل بحسب ما تذكر الحريري (2012)؛ والربيعي والطائي والصائغ (2020) فيما يلي:

1- إصدار الحكم على بنية المقررات الدراسية، وتحديد مدى جودة محتواها العلمي، ومدى قدرة هذا المحتوى على تحقيق ما يهدف إليه المنهج، إلى جانب سد نقاط الضعف الموجودة بالمقررات.

2- تشخيص وعلاج مختلف جوانب وعناصر المقررات الدراسية، بدءاً بخطة المقرر وما تتضمنه من أهداف ومحتوى وطرائق تدريس مقترحة ووسائل تعليمية وأدوات تقويم، مروراً بمرحلة التنفيذ للمقررات من خلال المعلمين والهيئة الفنية والإدارية المساندة، وصولاً إلى نواتج التعلم التي يحققها الطلاب من تلقي المقررات، ومن ثم تقويم المقررات وفقاً للمفهوم الشامل.

3- تطوير أهداف المقررات الدراسية وتعديلها بشكل مستمر بما يتناسب مع خصائص المتعلمين.

4- العمل على تحسين المناهج والمقررات الدراسية لتحقيق الأهداف المرغوبة، وجعلها أداة لمواجهة التحديات المستقبلية.

رابعاً: وظائف تقويم مقررات الرياضيات

1- الكشف عما تم إحرازه من قبل مطوري المناهج من إيجابيات وسلبيات في بناء المقررات الدراسية، وهو ما يسهم في رفع معنوياتهم من جهة، وتزويدهم بمؤشرات يمكن بموجبها التخطيط للتطوير القادم للمقررات من جهة أخرى.

2- التعرف على رؤى وتوجهات المعلمين والطلاب بشأن مدى نجاح المقررات في تحقيق الأهداف التربوية، مما يسهم في تطويرها.

3- جمع البيانات التي تقدم العون للقائمين على اتخاذ القرار في التوصل إلى قرارات محددة بشأن المقررات، فيما يتعلق بتطويرها أو الاستمرار في إقرارها أو إلغائها كلياً.

4- تطوير نهج التقويم من خلال إدخال تحسينات على أدوات وأساليب وإجراءات ونظريات تقويم المقررات نتيجة الاستفادة من الخبرات المباشرة في الممارسة.

5- التحقق من مدى نجاح المقررات في تزويد المتعلمين بالمهارات المختلفة ذات الصلة بمشكلات المجتمع، وكيفية التعاطي معها ومعالجتها.

خامساً: منطلقات تقويم مقرر الرياضيات

1- التعامل مع المقررات بوصفها نظاماً متكاملاً، إذ أن ذلك سيوفر الفرصة لتحقيق الشمول والتوازن في تقويمها سواء من حيث عناصرها أو مدخلاتها أو عملياتها أو مخرجاتها، مع التركيز على أن التأثير على أحد العناصر سينتقل إلى العناصر الأخرى سلباً أو إيجاباً.

2- التعامل مع المقررات بوصفها نظاماً متفرعاً عن النظام التربوي، ومن ثم فهي تقع ضمن نطاق تأثير مختلف الأنظمة الفرعية الأخرى.

3- مراعاة النظرة المستقبلية عند تقويم المقررات، وذلك عن طريق التركيز على المعارف والمهارات الواجب إكسابها للمتعلمين في المستقبل وليس الوقت الآني فحسب، ومنها تعلم المهارات الأساسية، امتلاك مهارات التفكير والإبداع في حل المشكلات، واكتساب مهارة التعلم الذاتي.

سادساً: مبررات تقويم مقررات الرياضيات

- أن مقررات الرياضيات تعد من المقررات المهمة التي تساعد الطلاب على بناء شخصيتهم العلمية المنظمة، وتزويدهم بقدرات حسابية وعددية ونظرة بحثية، مما يفرض الحاجة إلى تقويم المجالات المختلفة لهذه المقررات لتعرف مدى نجاحها في تحقيق الأهداف المرغوبة منها.

- حاجة مقررات الرياضيات للكشف عن نقاط القوة لتعزيزها ونقاط الضعف لعلاجها لمواكبة التطورات والقضايا العالمية التي تطرأ على تعليم وتعلم الرياضيات، وضمان توظيف الاتجاهات العالمية الحديثة في هذا المجال.

- ما أضحت عليه عملية إعداد المقررات من كونها عملية تنافسية في كثير من الدول، مما فرض الحاجة إلى تقويم مقررات الرياضيات بوصفه وسيلة لاختيار ما هو أفضل من بين المقررات المطروحة على الساحة الدولية.
- ضرورة الاستجابة للدراسات والتوجيهات المتعددة التي دعت إلى إجراء دراسات تقويمية لمقررات الرياضيات، انطلاقاً من الحاجة إلى تقويم هذه المقررات من حين إلى آخر للكشف عن نقاط الضعف للعمل على معالجتها.

سابعاً: مبادئ وأسس تقويم مقررات الرياضيات

1- تقويم المقررات عملية هادفة: إن تقويم المقررات ينبغي أن يبدأ بأهداف محددة وواضحة، إذ أنه في حال عدم تحديد هذه الأهداف تصبح عملية التقويم بمثابة عملاً عشوائياً لا يسهم في إصدار أحكام صحيحة أو اتخاذ قرارات فاعلة.

2- تقويم المقررات عملية مستمرة: لابد أن يتم تقويم المقررات بشكل مستمر بما يسهم في تعزيز جوانب القوة، وتحديد مواطن الضعف ومعالجتها أولاً بأول.

3- تقويم المقررات عملية متكاملة ومتنوعة: ينبغي عند تقويم المقررات استخدام أدوات متنوعة ومتكاملة للتقويم، نظراً لتنوع مجالات وجوانب استخدامها.

4- تقويم المقررات عملية تتسم بالموثوقية: لابد لأدوات التقويم المستخدمة أن تتوفر بها صفات الصدق والثبات والموضوعية، وذلك بما يضمن الحصول على نتائج صادقة وموضوعية وحقيقية لواقع المقررات القائمة.

5- تقويم المقررات عملية تقوم على الاتصال الفاعل: ينبغي أن يتم تقويم المقررات بالتواصل بين القائم بالتقويم والقائم عليه التقويم، لتوضيح هدف التقويم من قبل الأول، وتقديم العون والمساعدة على تحقيق الهدف من قبل الثاني.

6- تقويم المقررات عملية تخطيطية: ينبغي أن يتضمن تقويم المقررات وجود خطط إجرائية تنفيذية للاستفادة من النتائج المتحصل عليها من عملية التقويم.

ثامناً: معايير تقويم مقرر الرياضيات

1- وجود أساس نظري سليم: من المهم أن يتم تقويم المقررات وفق إطار عمل واضح وذو بُنية سليمة، وقائم على أساس نظري عقلاني يرتكز على توظيف نتائج البحوث والدراسات العلمية الحديثة.

2- الاهتمام بمدى مناسبة المقررات لتنمية المهارات المختلفة: ينبغي أن تشتمل عملية تقويم المقررات على التحقق من توافر نشاطات ومهارات شاملة ومتنوعة تعزز قدرة الطلاب على اكتساب المهارات المختلفة، ومنها مهارات التفكير الناقد، ومهارات حل المشكلات.

3- التصميم التعليمي: يجب أن يتضمن تقويم المقررات اختبار مدى دقة تعميم المقررات وفق المبادئ الأساسية للتخطيط التعليمي، ومنها الاستراتيجيات التدريسية المختلفة، وإمكانية تطبيق بعض مناحي المقرر بشكل عملي على أرض الواقع، ووضوح الوسائل المصاحبة ودعمها لتعلم الطلاب، وقدرة المقررات على تحسين المخرجات التعليمية المهمة، واشتمال المقررات على تدريبات ونشاطات مختلفة تساعد المعلمين والطلاب على اختيار المناسب منها.

4- البناء والتنظيم: يختص هذا المعيار بالتحقق من أهداف المقررات وطرائق تنظيم أجزائها، وأنها تساعد المعلمين والطلاب في تلبية هذه الأهداف باستخدام استراتيجيات متعددة ومتناسقة.

تاسعاً: أدوات تقويم مقرر الرياضيات

وتتضمن أدوات تقويم مقررات الرياضيات عدد من الأدوات المستخدمة في مجال التقويم التربوي، وتتمثل هذه الأدوات تبعاً لما أشار إليه عامر (2016)؛ وعطوان وأبو شعبان (2019) فيما يلي:

1- الملاحظة المباشرة: يتم من خلال هذه الأداة الكشف عن مدى نجاح المقررات في تحقيق أهدافها،عن طريق ملاحظة ما يحدث في الصفوف الدراسية من قبل المعلمين أثناء تطبيقهم للمقررات، وكيف يتم تنفيذها.

2- الاستبانات: تمثل الاستبانات أكثر أدوات جمع المعلومات شيوعاً في الحقل التربوي، حيث تستخدم كوسيلة لتقصي وجهات نظر المعلمين أو الطلاب أو أولياء الأمور حيال جميع عناصر المقررات الدراسية، وهي تختصر الوقت والجهد عند اختيار عينة كبيرة الحجم.

3- المقابلات: هي عبارة عن استبياناً شفوياً يتم تعبئته من خلال الفاحص نفسه من خلال تسجيل إجابات المفحوصين، وتستخدم هذه الأداة في تقويم المقررات من خلال طرح أسئلة مفتوحة أو مغلقة على عدد محدد من المعلمين أو الطلاب أو المختصين بالتعامل مع المقررات، والحصول على إجابات حول جانب محدد أو جوانب متعددة تسهم في إصدار حكم على مدى جدوى هذه المقررات.

4- استمارة تحليل المضمون: تستخدم هذه الاستمارة لتحليل محتوى المقررات الدراسية في ضوء معايير أو خصائص محددة سلفاً، ومن ثم تحديد مدى التطابق بين أهداف ومحتوى وأنشطة المقررات والمعايير المرسومة.

5- المناقشة: تستخدم المناقشة كأداة لتقويم المقررات، ويتم فيها إجراء مناقشات فردية أو جماعية مع الأفراد أو الجهات ذات القلة بالمقررات الدراسية.

عاشراً: مشكلات تقويم مقرر الرياضيات

1- صعوبة تحديد ماهية البيانات التي يحتاجها مختصو التقويم التربوي لاتخاذ القرارات عند إجراء عملية تقويم المقررات، حيث إنه قد ينتج عن عملية التقويم العديد من البيانات التي لا يحتاجها متخذو القرار.

2- الافتقار إلى الطرق والأدوات النظامية الإجرائية المتخصصة في تقويم المقررات كما هو الحال مع البحوث التربوية وطرقها التنفيذية التجريبية وشبه التجريبية.

3- عدم كفاية أعداد الأفراد المختصين المؤهلين لإجراء الدراسات التقويمية للمقررات.

4- عدم توفر الوقت الكافي لدى المؤسسات التربوية لإجراء دراسات تقويمية جادة للمقررات الدراسية.

5- تأثير الميول الشخصية للمشاركين في تقويم المقررات الدراسية من المعلمين وباقي أفراد الحقل التربوي على طبيعة المعلومات والبيانات المستخرجة، مما يؤثر سلباً على دقة النتائج، ويؤدي لأحكام تقييمية زائفة

6- ضعف وعي عدد من المعلمين بأهمية تقويم المقررات في تحسين العملية التعليمية.

7- قلة الخبرة لدى بعض الباحثين والمعلمين بكيفية تنفيذ الأساليب المتنوعة لتقويم المقررات الدراسية.

8- ضعف جهود التدريب التربوي الموجهة للمعلمين فيما يتعلق بكيفية بناء أدوات تقويم المقررات الدراسية.

المبحث الثاني: مهارات الرياضيات المجتمعية

إن لتدريس الرياضيات في العصر الراهن دور محوري في إعداد طلاب قادرين على مواجهة تحديات عصر العولمة والانفجار المعرفي والتطور التكنولوجي، وهو ما لا يمكن تحقيقه إلا من خلال توافر مقررات دراسية من شأنها تزويد الطلاب بالمهارات التي تكسبهم القدرة على اتخاذ القرارات السليمة وحل مشكلات المجتمع، وتعزز فهمهم لطبيعة الرياضيات وتطبيقاتها في المواقف الحياتية المختلفة.

وفي ضوء تناول البحث الحالي لمهارات الرياضيات المجتمعية، فإن هذا المبحث يأتي مستعرضاً ما يتعلق بهذه المهارات، وذلك من خلال التطرق إلى مفهوم الرياضيات المجتمعية، وأهمية ربط الرياضيات بالمجتمع، ومفهوم مهارات الرياضيات المجتمعية، وتصنيف مهارات الرياضيات المجتمعية، إلى جانب إبراز أهمية تضمين مهارات الرياضيات المجتمعية في مقررات الرياضيات، والهدف من تضمين هذه المهارات في مقررات الرياضيات، علاوة على التطرق إلى خصائص مهارات الرياضيات المجتمعية، ودور معلم الرياضيات في تضمينها في مقررات الرياضيات، وصولاً إلى تحديد المواصفات اللازم توافرها في مقررات الرياضيات لتنمية مهارات الرياضيات المجتمعية.

أولاً: مفهوم الرياضيات المجتمعية

يعد مصطلح الرياضيات المجتمعية من المفاهيم الحديثة نسبياً خاصة في البيئة التربوية العربية، وهو مصطلح له مترادفات قريبه منه، وجميعها تشير في مضمونها إلى استخدام الرياضيات في سياق مجتمعي، بما في ذلك مفهوم الرياضيات المجتمعية (Community Mathematics)، والرياضيات الوظيفية (Functional Mathematics)، والرياضيات من أجل الحياة (Mathematics For Live)، والرياضيات المعيشية ((Living Mathematics، ورياضيات الثقافة المحلية (Local Culture Mathematics) (الحازمي والمقوشي، 2016).

عرف المليجي وعطيفي وأحمد (2015) الرياضيات المجتمعية بأنها: " تلك الدراسة للرياضيات التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بحياة الطالب والمجتمع، وتتضمن الأفكار والمفاهيم والطرق الرياضية التي يحتاج إليها المواطن كأداة فعالة تمكنه من التعايش مع مجتمع المستقبل وأنشطة القوى العاملة فيه". (ص.472)

ثانياً: أهمية ربط الرياضيات بالمجتمع

وفي سياق أكثر تفصيلاً، فإن أهمية ربط الرياضيات بالمجتمع من خلال توظيف المعرفة الرياضية في مواقف مرتبطة بالحياة الواقعية للمتعلمين تتضح في عدد من الجوانب، والتي يمكن إجمالها وفقاً لما ذكره الحازمي والمقوشي (2016)؛ وخليل والنذير (2019) فيما يلي:

1- ما للرياضيات من طبيعة كأحد أكثر العلوم التي يعول عليها في تحقيق التنمية المجتمعية والرقي الحضاري، وهو ما يفرض عليها أن ترتبط بالمشكلات التي تعترض حياة المجتمعات، وأن تؤدي دورها في المساهمة في إيجاد حلول لها.

2- أن معرفة الرياضيات يتوجب أن تكون مصدر قوة للطلاب على المستوى الفردي، من خلال تزويدهم بالمهارات التي يحتاجونها في حياتهم الواقعية، ومنها حل المشكلات، واتخاذ القرارات ذات الصلة بأمور الحياة الاعتيادية.

3- أن ربط الرياضيات بالمجتمع يسهم في تحسين فهم الطلاب لفائدة الموضوعات الرياضية التي يتعلموها.

4- أن ربط الرياضيات بالمجتمع يسهم في تعزيز قدرة الطلاب على استكشاف، وتمييز، وتطوير، وتوسيع ترابط الموضوعات المضمنة بمقررات الرياضيات مع المجالات الدراسية الأخرى والمواقف الحياتية.

5- أن ربط الرياضيات بالمجتمع يسهم في تعزيز دافعية الطلاب على التعلم، ومساعدتهم على اكتساب المفاهيم المضمنة في محتوى مقررات الرياضيات على نحو أفضل.

6- أن ربط الرياضيات بالمجتمع يسهم في زيادة مشاركة الطلاب في تعليم وتعلم مقررات الرياضيات من خلال المشاركة والتفاعل النشط في المواقف الرياضية المرتبطة بالحياة الواقعية.

ثالثاً: مفهوم مهارات الرياضيات المجتمعية

تُعد المهارات الرياضية (Mathematical Skills) بوجه عام أحد أشكال المحتوى الرياضي، حيث تعرف المهارات الرياضية بحسب ماضي (2011) بأنها: " العنصر الثالث في جوانب تعلم المعرفة الرياضية، وتعني القيام بأداء عمل ما في الرياضيات، مثل إجراء العمليات أو الاكتشاف أو الاستدلال بسرعة ودقة وإتقان". (ص.118)

كما تعرف المهارات الرياضية تبعاً للمشهداني (2018) بأنها: " ذلك الفعل أو التصرف الذي يظهره الفرد في صورة عملية عند مواجهته لموقف رياضي يتطلب القيام بعمل ما لحل مشكلة معينة، على أن يكون هذا التصرف هو الطريقة الصحيحة لحل مثل تلك المشكلة بسرعة ودقة وإتقان". (ص.67)

رابعاً: تصنيف مهارات الرياضيات المجتمعية

1- المهارات الذهنية: وقد تضمنت ستة مهارات هي: الابتكار، والحجية، وحل المشكلات والتفكير الناقد، واتخاذ القرار، والتفكير المستقبلي، والتفكير ما وراء المعرفي.

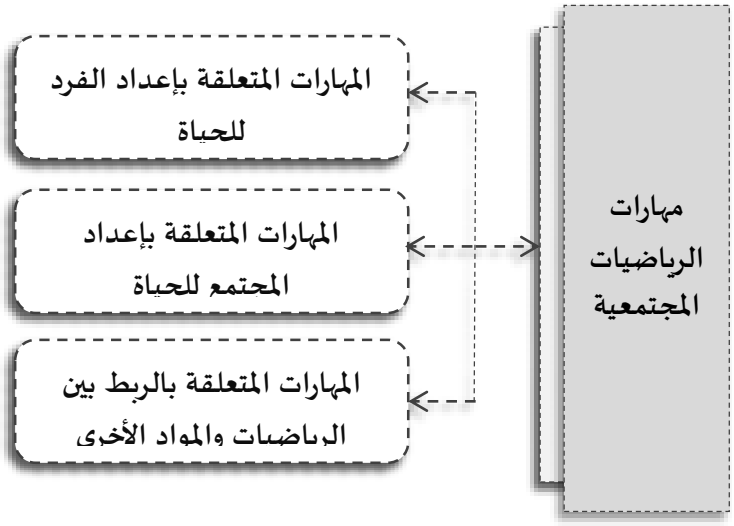
2- المهارات الشخصية: وقد تضمنت ستة مهارات هي: الثقافة المعلوماتية، والثقافة الإعلامية، والثقافة التكنولوجية، والتوجه الذاتي، والمساءلة، والمهارات الاقتصادية.

3- المهارات الاجتماعية، وقد تضمنت سبعة مهارات هي: التواصل الرياضي، والتعاون، والمهارات الاجتماعية، والمرونة والتكيف، والإنتاجية، والقيادة، والمسئولية.

وطبقاً للعرض السابق للتصنيفات التي وردت بشأن تحديد مهارات الرياضيات المجتمعية، يتضح عدم وجود تصنيف واحد متفق عليه لهذه المهارات،

وهو ما قد يرجع إلى التباين في طبيعة توجهات الباحثين حيال هذه المهارات تبعاً لاختلاف الأهداف البحثية أو المرحلة الدراسية التي يراد تضمين مهارات الرياضيات المجتمعية في مقرراتها. وبالاستناد إلى أكثر تصنيفات مهارات الرياضيات المجتمعية اتفاقاً بين الباحثين، فإنه يمكن تصنيف مهارات الرياضيات المجتمعية إلى ثلاثة مجالات أو مهارات يوضحها الشكال التالي:

الشكل (2-1): تصنيف مهارات الرياضيات المجتمعية



وفيما يلي توصيف لكل مهارة من مهارات الرياضيات المجتمعية على حدة:

1- المهارات المتعلقة بإعداد الفرد للحياة:

تعرف مهارات إعداد الفرد للحياة بحسب عاشور وأبو الهيجاء (2009) بأنها: " مهارات عملية نافعة تنسجم مع قدرات الطالب وإمكاناته، وتساعده على التكيف مع التغير المستمر الذي يحدث في المجتمع". (ص.317).

وقد صنف خليل والنذير (2019)؛ وخضير (2020) المهارات المتعلقة بإعداد الفرد للحياة التي تقع ضمن مهارات الرياضيات المجتمعية إلى المهارات الآتية:

1- ممارسة التعلم الذاتي.
2- الإبداع والابتكار.
3- اتخاذ القرار وتحمل المسؤولية.
4- التفكير المنطقي.
5- التعاون مع الآخرين.
6- استخدام التقنية الحديثة.

7- التفكير الناقد.

8- البحث والاستقصاء والاستكشاف.

9- التواصل مع الآخرين.

2- المهارات المتعلقة بإعداد المجتمع للحياة:

وقد صنفت خضير (2020) المهارات المتعلقة بإعداد المجتمع للحياة التي تقع ضمن مهارات الرياضيات المجتمعية إلى المهارات الآتية:

1- مواقف رياضية ترتبط بالحياة الثقافية.

2- التعرف على المستجدات الجديدة في العلم والمعرفة.

3- مواقف رياضية ذات علاقة بالبيئة المحيطة.

4- مفاهيم رياضية ذات علاقة باحتياجات المجتمع.

5- استخدام المهارات والمفاهيم الرياضية اللازمة لمتطلبات البيع والشراء في سوق العمل.

3- المهارات المتعلقة بالربط بين الرياضيات والمواد الأخرى:

تلعب الرياضيات دوراً رئيسياً في تطور وفهم العلوم الأخرى، كالفيزياء، والكيمياء، والأحياء، وعلوم الأرض وغير ذلك؛ وبالتالي فإن الحاجة إلى تضمين مقررات الرياضيات المهارات المتعلقة بالربط بين الرياضيات والمواد الأخرى تنبع من حاجة الطلاب إلى اكتساب هذه المهارات (الحازمي والمقوشي، 2016).

وقد صنف خليل والنذير (2019)؛ وخضير (2020) المهارات المتعلقة بالربط بين الرياضيات والمواد الأخرى التي تقع ضمن مهارات الرياضيات المجتمعية إلى المهارات الآتية:

1- الرجوع إلى مصادر معرفية أخرى.

2- تقديم تفسيرات حول مفاهيم أو ظواهر علمية.

3- ربط الرياضيات بالعلوم الأخرى.

4- التعرف على دور الرياضيات في العلوم أخرى.

خامساً: أهمية تضمين مهارات الرياضيات المجتمعية في مقررات الرياضيات

إن تضمين مهارات الرياضيات المجتمعية في مقررات الرياضيات يعد أمراً جوهرياً ومهماً؛ إذ أنه من المتفق عليه أن الهدف الرئيس من تدريس الرياضيات بوجه عام يتمثل في الإسهام في إعداد الفرد للحياة بغض النظر عن توجهاته المهنية المستقبلية (سبيتان، 2017)، وهو ما يرتبط بشكل مباشر بتزويد الطلاب بمهارات الرياضيات المجتمعية.

وتبرز أهمية تضمين مهارات الرياضيات المجتمعية في مقررات الرياضيات وفقاً لما أوردته حسن (2016)؛ وخضر (2020) في النقاط الآتية:

1- سد الفجوة بين الرياضيات المدرسية ومتطلبات القرن الحادي والعشرين.

2- تكسب مقررات الرياضيات قيمتها الوظيفية بدلاً من الصورة النمطية الجامدة.

3- تعزيز الممارسات الرياضية اللازمة لاتخاذ القرار وحل المشكلات لدى الطلاب.

4- زيادة تقدير الطلاب للقيمة المجتمعية والوظيفية لتعليم الرياضيات بمختلف المجالات والتخصصات.

5- تنمية التفكير الرياضي والتفكير الناقد.

6- تحسين مستوى التفاعل الصفي للطلاب.

7- تنمية وعي الطلاب تجاه أهمية تعلم الرياضيات للفرد والمجتمع.

8- تحسين المستوى التحصيلي للطلاب في مادة الرياضيات.

سادساً: أهداف تضمين مهارات الرياضيات المجتمعية في مقررات الرياضيات

1- ربط الرياضيات بالبيئة المحيطة بالطلاب، وتنمية قدرتهم على ممارسة مهارة اتخاذ القرار. والتفكير الناقد.

2- إبراز دور الرياضيات في الحياة ومختلف العلوم الاقتصادية والاجتماعية والطبيعية.

3- إكساب المتعلم الثقافة الرياضية التي يحتاجها في تعاملاته الحياتية اليومية عن طريق مقررات الرياضيات.

4- تقدم تمارين وأنشطة وأمثلة تعكس مشكلات حياتية ذات صلة بواقع المجتمع الذي ينتمي إليه الطالب.

5- تنمية المهارات التي تتطلب ممارسة التنظيم والتفسير وعرض البيانات ذات الصلة بمواقف حيوية تحتاج إلى اتخاذ قرار مناسب.

سابعاً: خصائص مهارات الرياضيات المجتمعية

هنالك مجموعة من الخصائص التي يلزم توافرها في مهارات الرياضيات المجتمعية المضمنة في مقررات الرياضيات، حيث تتمثل هذه الخصائص تبعاً لما أوضحه إبراهيم (2014) فيما يلي:

1- الاتفاق: بحيث يتم تضمين مهارات الرياضيات المتعلقة بالحياة والمجتمع التي تحظى بإجماع عام في الأدبيات التربوية.

2- الشمولية: ويقصد بها أن تتسم مهارات الرياضيات المجتمعية أو الحياتية بالشمول للجوانب الشخصية والعقلية والاجتماعية.

3- الترابط: والمقصود هنا أن تكون المهارات على علاقة وثيقة الصلة بطبيعة البناء الأكاديمي والأهداف المقصودة من تعليم الرياضيات.

4- المعاصرة: وتشير هذه الخاصية إلى أن تكون مهارات الرياضيات المجتمعية أو الحياتية مواكبة للتغيرات المعاصرة، ومناسبة لمقتضيات القرن الحادي والعشرين.

ثامناً: دور معلم الرياضيات في تضمين مهارات الرياضيات المجتمعية في مقررات الرياضيات

1- توفير بيئة تعليمية تمنح الطلاب الفرصة لاكتساب المفاهيم والعلاقات الرياضية بصورة وظيفية متكاملة يمكن تطبيقها في الحياة اليومية.

2- إظهار الدور والقيمة المجتمعية والوظيفية لتعلم الرياضيات في حياة الطلاب.

3- تعريف الطلاب بكيفية توظيف المفاهيم والعلاقات الرياضية في حل ما قد يعترضهم من مشكلات حياتية، وتنمية قدرتهم على الإبداع وتحمل المسئولية.

4- تنويع أساليب واستراتيجيات التدريس المستخدمة في تقديم محتوى مقررات الرياضيات، كاستخدام استراتيجية حل المشكلات، واستراتيجية المشروع، واستراتيجية العصف الذهني.

5- الاهتمام بالربط بين الرياضيات والمواد الأخرى، وعدم الاقتصار على ربط تطبيقات الرياضيات بالعلوم الفيزيائية فحسب، بل ربطها بمختلف المجالات الأخرى، مثل العلوم البيولوجية والإنسانية والاجتماعية وإدارة الأعمال والاقتصاد.

تاسعاً: المواصفات اللازم توافرها في مقررات الرياضيات لتنمية مهارات الرياضيات المجتمعية

لكي تضطلع مقررات الرياضيات بالدور المناط بها في تنمية مهارات الرياضيات المجتمعية لدى الطلاب، يلزم أن يتوافر بها مجموعة من المواصفات الأساسية التي تتحدد بحسب ما يذكر المليجي وعطيفي وأحمد (2015)؛ وحسن (2016) فيما يلي:

1- أن تتضمن وحدات مقررات الرياضيات موضوعات حياتية مرتبطة ببيئة وحياة الطلاب.

2- أن تنطوي موضوعات مقررات الرياضيات على مجموعة من الأنشطة والتطبيقات الحياتية التي تظهر دور الرياضيات في حل المشكلات والقضايا المجتمعية، وتفسير الظواهر المختلفة.

3- أن يراعى تضمين مقررات الرياضيات قضايا ذات صلة بالمجتمع المحلي، وموضوعات تعزز الهوية الوطنية لدى الطلاب.

4- أن يشتمل المحتوى على إحصاءات للمشروعات الاقتصادية المحلية والعالمية، وتوضيح دور الرياضيات في تفسير البيانات الخاصة بهذه المشروعات ودراستها دراسة تحليلية للاستفادة منها.

5- أن ينطوي المحتوى على موضوعات تعزز استخدام الطلاب للحاسوب والإنترنت.

2.2. الدراسات السابقة

اتجهت عدد من الجهود البحثية لتناول مدخل الرياضيات المجتمعية ومهارتها سواء الصعيد الدولي أو الإقليمي أو المحلي، وفيما يلي استعراض لأبرز ما وقف عليه الباحث من دراسات وأبحاث سابقة ذات صلة بهذا الشأن، مع ترتيبها زمنياً من الأقدم إلى الأحدث، ومن ثم التعليق على هذه الدراسات من حيث أوجه الاتفاق والاختلاف مع الدراسة الحالية، وما تم الإفادة منها، وما تميز هذه الدراسة عنها، وذلك على النحو الآتي:

سعت دراسة هاردينغ ديكام، وبن بيرتس Harding-DeKam & Ben-Peretz،(2014) إلى تعرف مدى استخدام التدريس القائم على الاستجابة للثقافة المحلية في تدريس الرياضيات للمرحلة الابتدائية بولاية كولورادو الأمريكية. وقد أظهرت نتائج الدراسة معرفة المعلمين بالرياضيات القائمة على الاستجابة للثقافة المحلية، وتضمينها في ممارساتهم التدريسية في الصفوف الدراسية، حيث يقومون بإجراء اتصالات تعلم واقعية مع الطلاب. كما يقدم هؤلاء المعلمون لمحة عن المعرفة بحياة الطلاب في المنزل والمجتمع، وتحديد مفهوم الرياضيات القائمة على الاستجابة للثقافة المحلية، وإعطاء أمثلة على تعلم الطلاب للرياضيات من خلال الثقافة المجتمعية، إضافة إلى إنهم يستخدمون تدريس الرياضيات القائم على الاستجابة للثقافة المحلية للتعلم الأصيل.

وأجريت دراسة المليجي وعطيفي وأحمد (2015) بهدف الكشف عن فاعلية وحدة مقترحة قائمة على الرياضيات المجتمعية في تنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. وبناءً على هذه الأهداف، اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة، واشتملت العينة التجريبية على (30) تلميذاً بالصف السادس الابتدائي بأحد المدارس التابعة لإدارة أسيوط التعليمية، وتمثلت أداة الدراسة في اختبار قبلي بعدي في المهارات الحياتية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ الصف السادس الابتدائي في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المهارات الحياتية، وذلك في كافة الأبعاد الفرعية (المهارات الأكاديمية، المهارات الاجتماعية، المهارات الشخصية)، وفي الدرجة الكلية، ولصالح التطبيق البعدي.

وهدفت دراسة بروكس Brooks)،(2015 إلى تعرف كيفية قيام معلمي الرياضيات بإعداد المتعلمين الراشدين لتطبيق المهارات الرياضية الجديدة على مهارتهم في السياقات الحياتية خارج حجرة الدراسة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن كلا المعلمين من أفراد الدراسة مكّنوا المتعلمين من تطبيق معارفهم ومهاراتهم الرياضية الجديدة في سياقات الحياة الواقعية، بالإضافة إلى مجموعة من الأهداف الأخرى، حيث استخدموا مجموعة من الأنشطة المجردة والسياقية من خلال التركيز على تطوير الفهم المفاهيمي الأساسي للمتعلمين، بالإضافة إلى التركيز على ربط هذه الإجراءات والمفاهيم المجردة بتطبيقات الحياة الواقعية ذات الصلة بالمتعلمين، سواء بدأ المعلمون بمواقف من الحياة الواقعية ثم انتقلوا إلى الرياضيات المجردة، أو العكس.

وسعت دراسة حسن (2016) إلى التعرف على مدى توافر مهارات الرياضيات المجتمعية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، إلى جانب الكشف عن فاعلية برنامج مقترح لتطوير منهج الرياضيات بالمرحلة الابتدائية لتنمية مهارات الرياضيات المجتمعية في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين وقد توصلت نتائج الدراسة إلى تدني مستوى معالجة منهج الرياضيات لمعايير المنهج في ضوء مهارات الرياضيات المجتمعية سواء في المستوى الكلي أو نتائج المعايير الفرعية.

كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الرياضيات المجتمعية المعرفية سواء في الأبعاد الفرعية (مهارات الحجية، المهارات الاقتصادية، المهارات الاجتماعية أو في الدرجة الكلية، ولصالح المجموعة التجريبية.

وأجريت دراسة ياو (Yao، 2016) بهدف تطوير وحدات تعليمية للرياضيات القائمة على ثقافة المجتمع المحلي لطلاب المدارس الابتدائية القبلية بتايوان. كما أوضحت النتائج أن التدريس من خلال الوحدات التعليمية للرياضيات القائمة على الثقافة المحلية يمكن أن يحفز اهتمام الطلاب بتعلم الرياضيات، ويعزز مبادراتهم في الفصل الدراسي.

وسعت دراسة سراجيه ونابيتوبولو وفايزي (Saragih)، Napitupulu & Fauzi، 2017 إلى تطوير نموذج تعليمي يركز على الطالب قائم على الثقافة المحلية، وإعداد أداة للتفكير الرياضي عالي الرتبة لطلاب المدارس الإعدادية في إطار منهج الرياضيات في شمال سومطرة بإندونيسيا، والتحقق من فاعليتهما في تدريس الرياضيات لطلاب المرحلة الإعدادية. وبناءً على هذه الأهداف، اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وشملت عينة الدراسة (126) طالباً بالصف السابع بعدد من المدارس الإعدادية الحكومية والخاصة، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار التفكير الرياضي عالي الرتبة، والاستبانة وبطاقة الملاحظة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن التعلم المتمحور حول الطالب القائم على نموذج الثقافة المحلية وأداة القدرة على التفكير الرياضي عالي الرتبة صالحة وفعالة لاستخدامها في تدريس الرياضيات لطلاب المرحلة الإعدادية.

وأجريت دراسة خضير (2020) للكشف عن مستوى تضمين الرياضيات المجتمعية في كتب الرياضيات الجديدة بالمرحلة الابتدائية بالعراق. وبناءً على ذلك، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى، وتألفت العينة من كتابي الرياضيات للصفين الرابع والخامس الابتدائي بالعراق، وتم استخدام بطاقة لتحليل المحتوى كأداة للدراسة. وقد أوضحت نتائج الدراسة توافر الرياضيات المجتمعية في كتب الرياضيات بالمرحلة الابتدائية بالعراق، وبنسب تدرجت بشكل يناسب مجالاتها الثلاث، حيث جاء ترتيب المجالات الفرعية تنازلياً كما يلي: (إعداد الفرد للحياة، إعداد المجتمع للحياة، علاقة الرياضيات بالعلوم الأخرى).

وهدفت دراسة عسيري والمحمدي (2021) إلى تعرف مستوى تضمين الرياضيات المجتمعية في كتب الرياضيات للصف الثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية. وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى، وتألفت العينة من كتب الرياضيات للصف الثاني المتوسط للفصل الدراسي الأول، وتمثلت أداة الدراسة في بطاقة تحليل المحتوى تشتمل على مجموعة من المؤشرات التي تعكس تضمين محور إعداد الفرد للحياة في كتب الرياضيات. وقد خلصت نتائج الدراسة إلى أن مستوى تضمين مؤشر إعداد الفرد للحياة في الرياضيات المجتمعية في كتب الرياضيات للصف الثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية للفصل الدراسي الأول جاء بتكرار (175) مرة، وبنسبة مئوية (47.7%) من الإجمالي.

3. إجراءات الدراسة الميدانية

يتناول هذا الفصل استعراض إجراءات الدراسة الميدانية، وذلك من خلال بيان منهج الدراسة المتبع، وتحديد مجتمع الدراسة، وعينة الدراسة وخصائصها بحسب البيانات الأولية، إلى جانب وصف أداة الدراسة وبنائها، والتحقق من صدقها وثباتها،

فضلًا عن ذكر إجراءات تطبيق أداة الدراسة، وصولًا إلى الإشارة إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات، وذلك على النحو الآتي:

1.3. منهج الدراسة:

في ضوء ما تسعى الدراسة إلى تحقيقه من أهدافه، تم إتباع المنهج الوصفي المسحي، والذي يعرف بجسب سليمان (2014) بأنه: " أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة، وتصويرها كميًا عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة" (ص.131).

وقد وقع الاختيار على هذا المنهج تحديدًا؛ نظرًا لملائمته لطبيعة الدراسة، وكونه يتيح التعرف على تقديرات معلمي ومشرفي الرياضيات لتقويم مقررات الرياضيات في المرحلة المتوسطة في ضوء مهارات الرياضيات المجتمعية.

2.3. مجتمع الدراسة:

تألف مجتمع الدراسة من كافة معلمي ومشرفي الرياضيات بالمدارس الحكومية للمرحلة المتوسطة بإدارة تعليم جدة القائمين على رأس العمل في الفصل الثالث من العام الدراسي 1442/ 1443ه، والبالغ عددهم (541) معلمًا، و(28) مشرفًا بحسب الإحصاءات الرسمية الصادرة عن الإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة للعام الدراسي 1442/ 1443ه (ملحق رقم 4).

3.3. عينة الدراسة:

طبقت الدراسة بأسلوب الحصر الشامل على كافة معلمي ومشرفي الرياضيات بالمدارس الحكومية للمرحلة المتوسطة بإدارة تعليم جدة القائمين على رأس العمل في العام الدراسي 1443/1442ه، حيث وزعت الاستبانة على كامل المجتمع المبحوث، وتم الحصول على (374) استبانة مكتملة وصالحة للتحليل، والجدول (3-1) يوضح عدد الاستبانات الموزعة والمستردة والمستبعدة والعدد النهائي المستخدم في التحليل:

جدول (3-1): عدد الاستبانات الموزعة والمستردة والمستبعدة والعدد النهائي

الفئة	العدد	الموزع	المسترد	المستبعد	النهائي	
					العدد	النسبة
معلم رياضيات	541	541	350	-	350	%64.69
مشرف تربوي لمادة الرياضيات	28	28	24	-	24	%85،71
المجموع	569	569	374	-	374	%65،72

جدول (3-2): توزيع عينة الدراسة النهائية حسب فئات البيانات الأولية

م	البيانات الأولية	الفئات الفرعية	العدد	النسبة المئوية
1	المسمى الوظيفي	معلم رياضيات	350	%93،6
		مشرف تربوي لمادة الرياضيات	24	%6،4
		المجموع	374	%100
2	المؤهل العلمي	بكالوريوس	347	%92،8
		ماجستير فأعلى	27	%7،2
		المجموع	374	%100
3	عدد سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	25	%6،7
		من 10- أقل من 15 سنة	64	%17،1
		15 سنة فأكثر	285	%76،2
		المجموع	374	%100

4.3. أداة الدراسة:

تمثلت أداة الدراسة المستخدمة في جمع البيانات في الاستبانة، حيث جرى إعدادها في ضوء مراجعة مجموعة من الدراسات السابقة ذات الصلة، ومنها دراسة الصلتي (2010)؛ ودراسة إبراهيم وعبد النظير (2018)؛ ودراسة خضير (2020)؛ ودراسة خليل والنذير (2019)، ودراسة عسيري والمحمدي (2021)، حيث تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (31) عبارة موزعة على ثلاثة محاور رئيسة (ملحق رقم 1) على النحو التالي:

- المحور الأول: المهارات المتعلقة بإعداد الفرد للحياة، والذي تضمن (11) عبارة.
- المحور الثاني: المهارات المتعلقة بإعداد المجتمع للحياة، والذي تضمن (11) عبارة.
- المحور الثالث: المهارات المتعلقة بالربط بين الرياضيات والمواد الأخرى، والذي تضمن (9) عبارات.

صدق الاستبانة:

في سبيل التحقق من صدق الاستبانة، تم استخدام طريقتين؛ أولهما طريقة الصدق الظاهري، وثانيهما طريقة صدق الاتساق الداخلي، وذلك على النحو التالي:

1- الصدق الظاهري:

- المحور الأول: المهارات المتعلقة بإعداد الفرد للحياة، تم تعديل صياغة (8) عبارات، وهي العبارات ذات الأرقام (3، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11).

- المحور الثاني: المهارات المتعلقة بإعداد المجتمع للحياة، تم تعديل صياغة (5) عبارات، وهي العبارات ذات الأرقام (12، 14، 15، 18، 20).
- المحور الثالث: المهارات المتعلقة بالربط بين الرياضيات والمواد الأخرى، تم تعديل صياغة عبارة واحدة، وهي العبارة ذات الرقم (28)، وحذف عبارتين، وهما العبارات ذات الأرقام (29، 30)، وإضافة العبارتين التاليتين (تُمكن مقررات الرياضيات الطلاب من الربط بين الرياضيات والعلوم الطبية (على سبيل المثال: حساب كميات الأدوية والأغذية اللازمة للفئات العمرية المختلفة، وتُمكن مقررات الرياضيات الطلاب من الربط بين الرياضيات وعلوم التقنية والحاسب الآلي)، وبذلك أصبح عدد عبارات المحور (9) عبارات.

وبناء على ما سبق، أصبحت الاستبانة بعد التحكيم مؤلفة من (31) عبارة، ويوضح الجدول التالي رقم (3-3) التعديلات التي أدخلت على الاستبانة:

جدول (3-3): تعديلات المحكمين على الاستبانة

م	المحور	عدد الفقرات قبل التحكيم	إعادة صياغة	الفقرات المحذوفة	الفقرات المضافة	العدد بعد التحكيم
1	المهارات المتعلقة بإعداد الفرد للحياة	11	8	-	-	11
2	المهارات المتعلقة بإعداد المجتمع للحياة	11	5	-	-	11
3	المهارات المتعلقة بالربط بين الرياضيات والمواد الأخرى	9	1	2	2	9
	الإجمالي	31	14	2	2	31

2- صدق الاتساق الداخلي:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، جرى تطبيقها على عينة استطلاعية قوامها (35) معلمًا للرياضيات بالمدارس الحكومية للمرحلة المتوسطة بإدارة تعليم جدة من خارج عينة الدراسة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة من عبارات الاستبانة والمحور الذي تنتمي إليه، وكذلك حساب معامل الارتباط بين كل محور والدرجة الكلية للاستبانة، والجدول رقم (3-4) التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (3-4) قيم معاملات الارتباط بيرسون بين عبارات الاستبانة والمحور الذي تنتمي إليه (ن= 35)

المحور الأول: المهارات المتعلقة بإعداد الفرد للحياة							
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
1	**0،715	**4**	**0.758	**7**	**0.727	**10**	**0.705
2	**0،652	**5**	**0.680	**8**	**0.789	**11**	**0.725

3	**0،639	**6**	**0.734	**9**	**0.690		
المحور الثاني: المهارات المتعلقة بإعداد المجتمع للحياة							
م	**الارتباط**	**م**	**الارتباط**	**م**	**الارتباط**	**م**	**الارتباط**
12	**0.667	**15**	**0.617	18	**0.843	**21**	**0.918
13	**0.862	16	**0.897	19	**0.832	**22**	**0.827
14	**0.747	17	**0.912	20	**0.839		
المحور الثالث: المهارات المتعلقة بالربط بين الرياضيات والمواد الأخرى							
م	**الارتباط**	**م**	**الارتباط**	**م**	**الارتباط**		
23	**0.886	**26**	**0.821	**29**	**0.888		
24	**0.810	**27**	0**0.928	**30**	**0.871		
25	**0.801	**28**	**0.869	**31**	**0.852		

** دالة عند مستوى الدلالة (0.01)

قيمة (ر) عند (0.01) = 0.449

جدول رقم (2-5): قيم معاملات الارتباط بين المحاور والدرجة الكلية للاستبانة (ن= 35)

م	المحور	معامل الارتباط
1	المحور الأول: المهارات المتعلقة بإعداد الفرد للحياة	**0.879
2	المحور الثاني: المهارات المتعلقة بإعداد المجتمع للحياة	**0.971
3	المحور الثالث: المهارات المتعلقة بالربط بين الرياضيات والمواد الأخرى	**0.919

** دالة عند مستوى الدلالة (0.01)

ثبات الاستبانة:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة، جرى تطبيقها على العينة الاستطلاعية آنفة الذكر المؤلفة من (35) معلمًا للرياضيات، وحساب الثبات بطريقة معامل كرونباخ ألفا، والجدول التالي (3-6) يوضح ذلك:

جدول (3-6): معامل الثبات لأداة الدراسة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (ن= 35)

م	المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
1	المحور الأول: المهارات المتعلقة بإعداد الفرد للحياة	11	0،900
2	المحور الثاني: المهارات المتعلقة بإعداد المجتمع للحياة	11	0،950
3	المحور الثالث: المهارات المتعلقة بالربط بين	9	0.954

	الرياضيات والمواد الأخرى		
الثبات الكلي		31	0،971

الصورة النهائية للاستبانة:

بعد التحقق من صدق أداة الدراسة وثباتها، أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية (ملحق رقم3) مكونة من (31) عبارة موزعة على المحاور الثلاث لأداة الدراسة كما هو موضح بالجدول (3-6) السابق. ولتقدير درجة استجابة أفراد عينة الدراسة حيال درجة مراعاة مقررات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات الرياضيات المجتمعية، تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي للحكم على درجة الاستجابة وفق التدريج التالي: (بدرجة عالية جداً، بدرجة عالية، بدرجة متوسطة، بدرجة منخفضة، بدرجة منخفضة جداً)، وتقابل الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي، ولتحديد معيار الحكم على الاستجابة تم حساب المدى وطول الفئة بطرح أقل درجة من أعلى درجة (5-1=4)، ثم قسمة الناتج على عدد الفئات (4 ÷ 5 = 0.80)، وبناءً على ذلك، تم التوصل إلى المعيار الموضح بالجدول التالي رقم (3-7) للحكم على الاستجابات:

جدول (3-7): معيار الحكم على الاستجابات

م	درجة المراعاة	المتوسط الحسابي
1	بدرجة منخفضة جداً	من 1.00 إلى 1.80
2	بدرجة منخفضة	من 1.81 إلى 2.60
3	بدرجة متوسطة	من 2.61 إلى 3.40
4	بدرجة عالية	من 3.41 إلى 4.20
5	بدرجة عالية جداً	من 4.21 إلى 5.00

إجراءات تطبيق أداة الدراسة:

في سبيل تطبيق الدراسة الميدانية، تم اتباع مجموعة من الإجراءات التي يمكن إجمالها فيما يلي:

1- قام الباحث بإعداد أداة الدراسة المتمثلة في الاستبانة في صورتها الأولية (ملحق رقم 1)، ومن ثم جرى عرضها على مجموعة من السادة المحكمين (ملحق رقم 2) للتحقق من صدقها الظاهري.

2- بعد التحقق من أن الاستبانة تتسم بالصدق الظاهري، تم الحصول على نموذج إقرار أداة الدراسة في ضوء قرار لجنة مناقشة الخطة (ملحق رقم 5)، وخطاب تسهيل مهمة الباحث من عميد كلية التربية الموجه إلى إدارة مدير عام التعليم بمحافظة جدة (ملحق رقم 6)، وبناءً عليه تم الحصول على الإحصاءات الرسمية المتعلقة بحصر مجتمع الدراسة (ملحق رقم 4).

3- تولى الباحث تطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية المؤلفة من (35) معلمًا للرياضيات بالمدارس الحكومية للمرحلة المتوسطة بإدارة تعليم جدة، وذلك بهدف التحقق من صدق وثبات أداة الدراسة.

4- بعد التحقق من صدق وثبات الاستبانة أصبحت في صورتها النهائية (ملحق رقم 3)، وتم تطبيقها على عينة الدراسة الأساسية بطريقة الحصر الشامل على كافة معلمي ومشرفي الرياضيات بالمدارس الحكومية للمرحلة المتوسطة بإدارة تعليم جدة.

5- قام الباحث بإرفاق خطاب مع الاستبانة يوضح أهداف الدراسة، والغرض من الاستبانة، والتنويه عن كيفية الإجابة عن عباراتها بشكل يتسم بالموضوعية، مع التأكيد على استكمال جميع حقول البيانات.

6- بعد جمع الاستبيانات، تولى الباحث تنظيمها، والتحقق من استيفاء كافة البيانات بها، والبدء في تفريغها، بعد استبعاد الاستبانات غير المكتملة.

7- تمت الاستعانة ببرنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS 28.0) لمعالجة البيانات إحصائيًا، وذلك باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة التي تسهم في التوصل إلى النتائج التي تجيب عن أسئلة الدراسة.

8- تم تنظيم النتائج وترتيبها وفقاً لترتيب عرض أسئلة الدراسة، ومن ثم جرى مناقشتها، ومقارنتها بنتائج الدراسات السابقة ذات الصلة، والوصول إلى الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

5.3. الأساليب الإحصائية:

لتحليل البيانات تم الاستعانة ببرنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS 28.0)، وذلك باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

1- المتوسط الحسابي (Mean)، والانحراف المعياري (Standard deviation)؛ للتعرف على درجة مراعاة مقررات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات الرياضيات المجتمعية المتعلقة بكل من: (إعداد الفرد للحياة، إعداد المجتمع للحياة، بالربط بين الرياضيات والمواد الأخرى) من وجهة نظر المعلمين والمشرفين.

2- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient)؛ لحساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.

3- معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's alpha)؛ لحساب ثبات الاستبانة.

4- اختبار مان ويتني (Mann-Whitney Test) اللامعلمي؛ للتعرف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حيال درجة مراعاة مقررات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات الرياضيات المجتمعية تعزى لمتغيري (المسمى الوظيفي، المؤهل).

5- اختبار كروسكال واليس (Kruskal-Wallis) اللامعلمي؛ للتعرف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حيال درجة مراعاة مقررات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات الرياضيات المجتمعية تعزى لمتغير (سنوات الخبرة).

4. عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها

نتائج الإجابة عن السؤال الرئيس للدراسة وتفسيرها ومناقشتها:

نص السؤال الرئيس للدراسة على ما يلي: **ما درجة مراعاة مقررات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات الرياضيات المجتمعية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين؟**

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محاور الاستبانة التي تقيس درجة مراعاة مقررات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات الرياضيات المجتمعية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين، وذلك لكل محور على حدة، وللمحاور الثلاث مجتمعة، وذلك كما هو موضح في الجدول (4-1):

جدول (4-1): المتوسطات الحسابية والانحافات المعيارية والترتيب لدرجة مراعاة مقررات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات الرياضيات المجتمعية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين (ن=374)

المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة المراعاة
المحور الأول: درجة مراعاة مقررات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات الرياضيات المجتمعية المتعلقة بإعداد الفرد للحياة	3،13	0،533	2	بدرجة متوسطة
المحور الثاني: درجة مراعاة مقررات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات الرياضيات المجتمعية المتعلقة بإعداد المجتمع للحياة	2،57	0،751	3	بدرجة منخفضة
المحور الثالث: درجة مراعاة مقررات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات الرياضيات المجتمعية المتعلقة بالربط بين الرياضيات والمواد الأخرى	3،69	0،647	1	بدرجة عالية
المتوسط العام	3،09	0،520	بدرجة متوسطة	

الشكل (4-1): المتوسطات الحسابية لدرجة مراعاة مقررات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات الرياضيات المجتمعية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين

ويعزو الباحث الدرجة المتوسطة لمراعاة مقررات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات الرياضيات المجتمعية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين، إلى أن غالبية أفراد عينة الدراسة يرون وجود درجة من الاهتمام النسبي من قبل مطوري مقررات الرياضيات في المرحلة المتوسطة بتضمين مهارات الرياضيات المجتمعية في محتوى هذه المقررات؛ نظرًا لوعيهم بأهميتها في إعداد المتعلمين للتعامل مع معطيات القرن الحادي والعشرين ومشكلاته، والتعامل مع المشكلات الحياتية، وإدراكهم لضرورة تحويل دور مقررات الرياضيات من الاقتصار على المعرفة النظريةفقط، إلى المعرفة الرياضية التطبيقية المتكاملة التي تمكنهم من الإطلاع على المجالات والتخصصات العلمية الأخرى، وإيجاد حلول لمشكلاتها من خلال توظيف ما تم اكتسابه من مهارات ومعارف رياضية.

وللتعرف على درجة مراعاة مقررات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات الرياضيات المجتمعية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين بشكل تفصيلي، سيعرض الباحث النتائج التفصيلية المتعلقة بكل محور من محاور الأداة على حدة كما يلي:

نتائج الإجابة عن السؤال الفرعي الأول للدراسة وتفسيرها ومناقشتها:

نص السؤال على ما يلي: **ما درجة مراعاة مقررات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات الرياضيات المجتمعية المتعلقة بإعداد الفرد للحياة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين؟**

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الأول من الاستبانة التي تقيس درجة مراعاة مقررات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات الرياضيات المجتمعية المتعلقة بإعداد الفرد للحياة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين، وذلك لكل عبارة على حدة، ولعبارات المحور مجتمعة، مع ترتيب العبارات تنازليًا بحسب المتوسط الحسابي الأعلى، وذلك كما هو موضح في الجدول (4-2):

جدول (4-2): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة مراعاة مقررات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات الرياضيات المجتمعية المتعلقة بإعداد الفرد للحياة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين (ن=347)

م	الترتيب	العبارات		درجة المراعاة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المراعاة
				بدرجة عالية جداً	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة جداً			
1	1	تركز مقررات الرياضيات على العمليات الرياضية التي تزود الطلاب بالمهارات الأساسية اللازمة للتعامل مع الممارسات اليومية، (مثل: التخطيط، والتحليل، والتنظيم، والتعبير عن الأفكار الرياضية).	ك	24	255	92	3	0	3.80	0،551	بدرجة عالية
			%	6،4	68،2	24،6	0،8	0،00			
2	2	تزود مقررات الرياضيات الطلاب بالمهارات اللازمة لحل مشكلات الحياة اليومية للأفراد (على سبيل المثال: دور أنظمة العد والقياس، والهندسة، والجبر).	ك	28	241	92	13	0	3.75	0،634	بدرجة عالية
			%	7،5	64،4	24،6	3،5	0،00			
4	3	تتضمن مقررات الرياضيات تطبيقات رياضية تحث الطلاب على ممارسة مهارات التعلم الذاتي.	ك	20	244	94	16	0	3.71	0،629	بدرجة عالية
			%	5،3	65،2	25،1	4،3	0،00			
5	4	تتضمن مقررات الرياضيات تمارين وأنشطة تُمكن الطلاب من استخدام التقنية لتعزيز خبراتهم التعليمية (على سبيل المثال: استخدام الأجهزة اللوحية، استخدام شبكة الإنترنت، استخدام برمجيات تعليم وتعلم الرياضيات، ...).	ك	22	236	93	18	5	3،67	0،717	بدرجة عالية
			%	5،9	63،1	24،9	4،8	1،3			
3	5	تتضمن مقررات الرياضيات مواقف رياضية تعد الطلاب للتعامل مع المواقف اليومية المختلفة.	ك	22	224	105	23	0	3،65	0،683	بدرجة عالية
			%	5،9	59،9	28،1	6،1	0،00			

م	الترتيب	العبارات		درجة المراعاة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المراعاة
				بدرجة عالية جداً	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة جداً			
9	6	تدرب مقررات الرياضيات الطلاب على مهارات البحث والاستقصاء والاستكشاف للتوصل إلى معارف رياضية جديدة.	ك	21	214	87	49	3	3،53	0،820	بدرجة عالية
			%	5،6	57،2	23،3	13،1	0،8			
11	7	تتيح مقررات الرياضيات للطلاب مجالًا للتفكير المنطقي للإفادة من المعرفة الرياضية في حل مشكلات الحياة اليومية.	ك	18	52	42	261	1	2،53	0،907	بدرجة منخفضة
			%	4،8	13،9	11،2	69،8	0،3			
10	8	تعزز مقررات الرياضيات مهارات الإبداع والابتكار لإيجاد حلولا غير مسبوقة للمشكلات اليومية.	ك	16	48	44	264	2	2،49	0،880	بدرجة منخفضة
			%	4،3	12،8	11،8	70،6	0،5			
6	9	تُدرب مقررات الرياضيات الطلاب على مهارات التفكير الناقد لإيجاد حلولا للمشكلات اليومية.	ك	12	50	44	265	3	2،47	0،852	بدرجة منخفضة
			%	3،2	13،4	11،8	70،9	0،8			
8	10	تتضمن مقررات الرياضيات أنشطة تشجع الطلاب على ممارسة مهارات التعاون مع أفراد أسرته للتوصل لحلول للمشكلات الحياتية.	ك	14	32	54	270	4	2،41	0،813	بدرجة منخفضة
			%	3،7	8،6	14،4	72،2	1،1			
7	10 مكرر	تدعم مقررات الرياضيات مهارات التواصل مع الآخرين داخل البيئة المدرسية (على سبيل المثال: الأقران بنفس المستوى التعليمي، الأقران في المستويات التعليمية الأخرى، معلمي المواد الأخرى، ...) لإيجاد حلول للمشكلات الحياتية.	ك	12	38	51	266	7	2،41	0،823	بدرجة منخفضة
			%	3،2	10،2	13،6	71،1	1،9			
		المتوسط الحسابي العام للمحور الأول							**3،13**	**0،533**	بدرجة متوسطة

ويعزو الباحث الدرجة المتوسطة لمراعاة مقررات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات الرياضيات المجتمعية المتعلقة بإعداد الفرد للحياة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين، إلى معايشتهم لهذه المقررات، وإدراكهم لوجود درجة متوسطة من الاهتمام العام بتضمين الأنشطة والتطبيقات الحياتية التي تراعي إكساب المتعلمين مهارات الرياضيات المجتمعية التي تهتم بإعدادهم لمواجهة مستجدات الحياة.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة خليل والنذير (2019) التي بينت أن مستوى تضمين الرياضيات المجتمعية في محور إعداد الفرد للحياة في كتب الرياضيات للمرحلة الابتدائية العليا بالمملكة العربية السعودية جاء بدرجة متوسطة. كما تتفق مع نتائج دراسة عسيري والمحمدي (2021) التي أوضحت أن مستوى تضمين الرياضيات المجتمعية في مؤشر إعداد الفرد للحياة في كتب الرياضيات للصف الثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية جاء بنسبة مئوية (47.7%) من الإجمالي.

نتائج الإجابة عن السؤال الفرعي الثاني للدراسة وتفسيرها ومناقشتها:

نص السؤال على ما يلي: **ما درجة مراعاة مقررات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات الرياضيات المجتمعية المتعلقة بإعداد المجتمع للحياة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين؟**

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الثاني من الاستبانة التي تقيس درجة مراعاة مقررات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات الرياضيات المجتمعية المتعلقة بإعداد المجتمع للحياة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين، وذلك لكل عبارة على حدة، ولعبارات المحور مجتمعة، مع ترتيب العبارات تنازليًا بحسب المتوسط الحسابي الأعلى، وذلك كما هو موضح في الجدول (4-3):

جدول (4-3): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة مراعاة مقررات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات الرياضيات المجتمعية المتعلقة بإعداد المجتمع للحياة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين (ن=374)

م	الترتيب	العبارات		درجة المراعاة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المراعاة
				بدرجة عالية جداً	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة جداً			
15	1	تدعم مقررات الرياضيات ثقافة الطلاب المالية لتوضيح أهمية الرياضيات في الحياة الاقتصادية للمجتمع.	ك	27	53	261	32	1	3.19	0،699	بدرجة متوسطة
			%	7،2	14،2	69،8	8،6	0،3			
19	2	تشتمل مقررات الرياضيات على موضوعات تعزز قدرة	ك	21	47	258	37	11	3.08	0،749	بدرجة متوسطة
			%	5،6	12،6	69،0	9،9	2،9			

م	الترتيب	العبارات		درجة المراعاة: بدرجة عالية جداً	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة جداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المراعاة
		الطلاب على فهم التغييرات التي تحدث في البيئة المحيطة (على سبيل المثال: التغير في أسعار النفط، التغير في حالة المناخ، التغير في عدد السكان، ...).									
13	3	تنمي مقررات الرياضيات اعتزاز الطلاب بالهوية الوطنية.	ك	24	45	48	252	5	2،54	0،950	بدرجة منخفضة
			%	6،4	12،0	12،8	67،4	1،3			
18	4	تكسب مقررات الرياضيات الطلاب المهارات الرياضية اللازمة لريادة الأعمال.	ك	20	43	42	262	7	2،48	0،916	بدرجة منخفضة
			%	5،3	11،5	11،2	70،1	1،9			
12	4 مكرر	تدعم مقررات الرياضيات إلتزام القيم والأخلاق الإسلامية في نفوس الطلاب.	ك	18	38	52	261	5	2،47	0،877	بدرجة منخفضة
			%	4،8	10،2	13،9	69،8	1،3			
20	5	تشجع مقررات الرياضيات الطلاب للممارسة الحية للرياضيات في حل مشكلات المجتمع الواقعية.	ك	20	37	48	264	5	2،47	0،892	بدرجة منخفضة
			%	5،3	9،9	12،8	70،6	1،3			
16	6	توفر مقررات الرياضيات فرصًا لتعريف الطلاب بالمستجدات في مجالات العلم والمعرفة السائدة في المجتمع.	ك	20	35	48	264	7	2،45	0،892	بدرجة منخفضة
			%	5،3	9،4	12،8	70،6	1،9			
14	7	تزود مقررات الرياضيات الطلاب بالمهارات ذات العلاقة باحتياجات المجتمع.	ك	18	31	54	265	6	2،43	0،857	بدرجة منخفضة
			%	4،8	8،3	14،4	70،9	1،6			

م	الترتيب	العبارات		درجة المراعاة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المراعاة
				بدرجة عالية جداً	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة جداً			
17	8	تسهم مقررات الرياضيات في تطوير معرفة الطلاب بمؤسسات المجتمع المدني.	ك	20	25	43	280	6	2،40	0،852	بدرجة منخفضة
			%	5،3	6،7	11،5	74،9	1،6			
21	9	تتضمن مقررات الرياضيات قيام الطلاب بإجراء أنشطة ومشروعات تقوم على توظيف موارد البيئة المحيطة.	ك	17	25	51	275	6	2،39	0،823	بدرجة منخفضة
			%	4،5	6،7	13،6	73،5	1،6			
22	9 مكرر	تعزز مقررات الرياضيات قدرة الطلاب على استخدام المنطق الرياضي في فهم القضايا الاجتماعية.	ك	18	31	48	259	18	2،39	0،889	بدرجة منخفضة
			%	4،8	8،3	12،8	69،3	4،8			
		المتوسط الحسابي العام للمحور الثاني							**2،57**	**0،751**	بدرجة منخفضة

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة حسن (2016) التي أظهرت تدني مستوى معالجة منهج الرياضيات للصف الخامس الابتدائي بمصر لمعايير المنهج في ضوء مهارات الرياضيات المجتمعية المتعلقة بالمهارات الاجتماعية والاقتصادية. كما تقترب هذه النتائج من نتائج دراسة خليل والنذير (2019) التي بينت أن مستوى تضمين الرياضيات المجتمعية في محور إعداد المجتمع للحياة في كتب الرياضيات للمرحلة الابتدائية العليا بالمملكة العربية السعودية جاء بدرجة منخفضة جدًا.

نتائج الإجابة عن السؤال الفرعي الثالث للدراسة وتفسيرها ومناقشتها:

نص السؤال على ما يلي: **ما درجة مراعاة مقررات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات الرياضيات المجتمعية المتعلقة بالربط بين الرياضيات والمواد الأخرى من وجهة نظر المعلمين والمشرفين؟**

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الثالث من الاستبانة التي تقيس درجة مراعاة مقررات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات الرياضيات المجتمعية المتعلقة بالربط بين الرياضيات والمواد الأخرى من وجهة نظر المعلمين والمشرفين، وذلك لكل عبارة على حدة، ولعبارات المحور مجتمعة، مع ترتيب العبارات تنازليًا بحسب المتوسط الحسابي الأعلى، وذلك كما هو موضح في الجدول (4-4):

جدول (4-4): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة مراعاة مقررات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات الرياضيات المجتمعية المتعلقة بالربط بين الرياضيات والمواد الأخرى من وجهة نظر المعلمين والمشرفين (ن=374)

م	الترتيب	العبارات		درجة المراعاة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المراعاة
				بدرجة عالية جداً	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة جداً			
25	1	تُمكن مقررات الرياضيات الطلاب من الربط بين الرياضيات والفيزياء (على سبيل المثال: حساب سرعة الصوت والضوء، وحساب الكثافة من خلال المعادلات الرياضية).	ك	31	246	83	14	0	3،78	0،640	بدرجة عالية
			%	8،3	65،8	22،2	3،7	0			
27	2	تُمكن مقررات الرياضيات الطلاب من الربط بين الرياضيات والعلوم الاجتماعية (على سبيل المثال: حساب فترات الحكم، والكثافة السكانية من خلال علم الحساب وقراءة الرسوم البيانية).	ك	25	240	94	14	1	3،73	0،649	بدرجة عالية
			%	6،7	64،2	25،1	3،7	0،3			
24	3	تمكن مقررات الرياضيات الطلاب من الربط بين الرياضيات والكيمياء (على سبيل المثال: حساب العدد الذري، وإيجاد النسب المختلفة للمواد، وموازنة المعادلات الكيميائية من خلال العمليات الرياضية).	ك	30	239	81	21	3	3،72	0،721	بدرجة عالية
			%	8،0	63،9	21،7	5،6	0،8			
30	4	تُمكن مقررات الرياضيات الطلاب من الربط بين الرياضيات وعلوم التقنية والحاسب الآلي.	ك	27	242	81	18	6	3،71	0،737	بدرجة عالية
			%	7،2	64،7	21،7	4،8	1،6			
28	5	تُمكن مقررات الرياضيات الطلاب من الربط بين الرياضيات والعلوم الشرعية (على سبيل المثال: حل	ك	26	241	82	20	5	3،70	0،732	بدرجة عالية
			%	7،0	64،4	21،9	5،3	1،3			

م	الترتيب	العبارات		درجة المراعاة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المراعاة
				بدرجة عالية جداً	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة جداً			
		مسائل الزكاة والمواريث).									
26	6	تُمكن مقررات الرياضيات الطلاب من الربط بين الرياضيات والأحياء (على سبيل المثال: حساب معدل التنفس، ومعدل النمو البكتيري من خلال المعادلات الرياضية).	ك	24	238	90	20	2	3،69	0،691	بدرجة عالية
			%	6،4	63،6	24،1	5،3	0،5			
29	7	تُمكن مقررات الرياضيات الطلاب من الربط بين الرياضيات والعلوم الطبية (على سبيل المثال: حساب كميات الأدوية والأغذية اللازمة للفئات العمرية المختلفة).	ك	24	236	84	20	10	3،65	0،790	بدرجة عالية
			%	6،4	63،1	22،5	5،3	2،7			
23	8	تنمي مقررات الرياضيات لدى الطلاب مهارة الرجوع إلى المصادر المعرفية ذات الصلة بالمواد الأخرى لدعم تعلم الموضوعات الرياضية.	ك	16	246	83	18	11	3،63	0،768	بدرجة عالية
			%	4،3	65،8	22،2	4،8	2،9			
31	9	تُمكن مقررات الرياضيات الطلاب من الربط بين الرياضيات والاقتصاد (على سبيل المثال: حساب حجم الصادرات والواردات، ومؤشر التضخم).	ك	22	236	84	15	17	3،61	0،841	بدرجة عالية
			%	5،9	63،1	22،5	4،0	4،5			
المتوسط الحسابي العام للمحور الثالث									3،69	0،647	بدرجة عالية

ويعزو الباحث الدرجة العاليمة لمراعاة مقررات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات الرياضيات المجتمعية المتعلقة بالربط بين الرياضيات والمواد الأخرى من وجهة نظر المعلمين والمشرفين، إلى وعي القائمين على تطوير مقررات الرياضيات للمرحلة المتوسطة بالتوجهات الحديثة التي يشهدها مجال تعليم وتعلم الرياضيات، والتي تؤكد ضرورة تكامل المعرفة العلمية بفروعها المختلفة في بناء مقررات الرياضيات من خلال الربط بين الرياضيات والعلوم الاخرى، وإبراز العلاقات بينهم، بما يزيد استيعاب الطلاب لهذه العلاقات بشكل واضح.

وتختلف هذه النتائج من نتائج دراسة خليل والنذير (2019) التي بينت أن مستوى تضمين الرياضيات المجتمعية في محور علاقة الرياضيات بالعلوم الأخرى في كتب الرياضيات للمرحلة الابتدائية العليا بالمملكة العربية السعودية جاء بدرجة منخفضة جدًا؛ حيث يمكن أن يعزى ذلك إلى اختلاف المرحلة التعليمية لكلا الدراستين، واختلاف الخصائص العمرية لطلاب المرحلتين الابتدائية والمتوسطة من حيث مدى مناسبة تضمين مهارات الرياضيات المجتمعية المتعلقة بالربط بين الرياضيات والمواد الأخرى.

نتائج الإجابة عن السؤال الفرعي الرابع للدراسة وتفسيرها ومناقشتها:

نص السؤال على ما يلي: هل **هناك فروق ذات دلالةإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حيال درجة مراعاة مقررات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات الرياضيات المجتمعية تعزى لمتغيرات (المسمى الوظيفي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟**

وللإجابة عن هذا السؤال، والتعرف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالةإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0{،}05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حيال درجة مراعاة مقررات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات الرياضيات المجتمعية تعزى لمتغيرات (المسمى الوظيفي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، أُستخدم اختبار مان ويتني (Mann-Whitney Test) مع المتغيرين الأول والثاني، واختبار كروسكال واليس (Kruskal-Wallis) مع المتغير الثالث، وقد جاءت النتائج على النحو الآتي:

أولًا: الفروق التي تعزى لمتغير المسمى الوظيفي

جدول (4-5) نتائج اختبار مان ويتني ((Mann-Whitney Test للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حيال درجة مراعاة مقررات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات الرياضيات المجتمعية تعزى لمتغير المسمى الوظيفي

المحاور	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (z)	مستوى الدلالة
المحور الأول: درجة مراعاة مقررات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات الرياضيات المجتمعية المتعلقة بإعداد الفرد للحياة	معلم رياضيات	350	188،55	65991،50	0،745	0،456 غير دالة
	مشرف تربوي لمادة الرياضيات	24	172،23	4133،50		
المحور الثاني: درجة مراعاة مقررات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات الرياضيات المجتمعية المتعلقة بإعداد المجتمع للحياة	معلم رياضيات	350	185،26	64840،50	1،64	0،101 غير دالة
	مشرف تربوي لمادة الرياضيات	24	220،19	5284،50		
المحور الثالث: درجة مراعاة مقررات	معلم رياضيات	350	189،86	66450،50	1،75	0،079

المحاور	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (z)	مستوى الدلالة
الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات الرياضيات المجتمعية المتعلقة بالربط بين الرياضيات والمواد الأخرى	مشرف تربوي لمادة الرياضيات	24	153،10	3674،50		غير دالة
درجة مراعاة مقررات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات الرياضيات المجتمعية ككل	معلم رياضيات	350	188،74	66060،50	0،869	0،385 غير دالة
	مشرف تربوي لمادة الرياضيات	24	169،35	4064،50		

ويعزو الباحث هذه عدم تأثير متغير المسمى الوظيفي على استجابات أفراد عينة الدراسة حيال درجة مراعاة مقررات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات الرياضيات المجتمعية سواء في المحاور الفرعية أو الدرجة الكلية، إلى أن أفراد عينة الدراسة على اختلاف مسماهم الوظيفي سواء من معلمين أو مشرفين يتعاملون مع المقررات الدراسية ذاتها، ويدركون بدرجات متقاربة واقع هذه المقررات من حيث مدى مراعاتها لمهارات الرياضيات المجتمعية المتعلقة بكل من إعداد الفرد للحياة، أو إعداد المجتمع للحياة، أو الربط بين الرياضيات والمواد الأخرى، أو هذه المهارات ككل.

ثانيًا: الفروق التي تعزى لمتغير المؤهل العلمي

جدول (4-6) نتائج اختبار مان ويتني (Mann-Whitney Test) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حيال درجة مراعاة مقررات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات الرياضيات المجتمعية تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المحاور	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (z)	مستوى الدلالة
المحور الأول: درجة مراعاة مقررات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات الرياضيات المجتمعية المتعلقة بإعداد الفرد للحياة	بكالوريوس	347	183،52	63680،00	2،66	0،008 دالة عند مستوى (0،01)
	ماجستير فأعلى	27	238،70	6445،00		
المحور الثاني: درجة مراعاة مقررات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات الرياضيات المجتمعية المتعلقة بإعداد المجتمع للحياة	بكالوريوس	347	179،00	62114،50	5،83	0،001 دالة عند مستوى (0،01)
	ماجستير فأعلى	27	296،69	8010،50		
المحور الثالث: درجة مراعاة مقررات	بكالوريوس	347	189،52	65763،50	1،41	0،157

المحاور	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (z)	مستوى الدلالة
الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات الرياضيات المجتمعية المتعلقة بالربط بين الرياضيات والمواد الأخرى	ماجستير فأعلى	27	161،54	4361،50		غير دالة
درجة مراعاة مقررات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات الرياضيات المجتمعية ككل	بكالوريوس	347	184،36	63972،50	2،06	0،039 دالة عند مستوى (0،05)
	ماجستير فأعلى	27	227،87	6152،50		

توضح النتائج في الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالةإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حيال درجة مراعاة مقررات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات الرياضيات المجتمعية تعزى لمتغير المؤهل العلمي في المحور الثالث، حيث بلغت قيمة معامل مان ويتني (Z) لهذا المحور (1،41)، وبلغت قيمة دلالته (0،157)، وهي قيمة أكبر من قيمة مستوى الدلالة المعياري (0،05)، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير المؤهل العلمي في المحور الثالث.

أما عدم وجود تأثير لمتغير المؤهل العلمي على استجابات أفراد عينة الدراسة حيال درجة مراعاة مقررات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات الرياضيات المجتمعية المتعلقة بالربط بين الرياضيات والمواد الأخرى، فقد يرجع ذلك إلى طبيعة هذه المهارات، ووضوحها، وسهولة ملاحظتها من قبل أفراد عينة الدراسة على اختلاف مؤهلهم العلمي.

ثالثًا: الفروق التي تعزى لمتغير سنوات الخبرة

جدول (4-7) نتائج اختبار كروسكال واليس (Kruskal-Wallis) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حيال درجة مراعاة مقررات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات الرياضيات المجتمعية تعزى لمتغير سنوات الخبرة

المحاور	الفئة	العدد	متوسط الرتب	مربع كاي	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المحور الأول: درجة مراعاة مقررات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات الرياضيات المجتمعية المتعلقة بإعداد الفرد للحياة	بين المجموعات	25	209،26	1،20	2	0،547 غير دالة
	داخل المجموعات	64	187،92			
	المجموع	285	185،50			
المحور الثاني: درجة مراعاة مقررات الرياضيات في المرحلة	بين المجموعات	25	214،670	4،30	2	غير دالة 0،116

المحاور	الفئة	العدد	متوسط الرتب	مربع كاي	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المتوسطة لمهارات الرياضيات المجتمعية المتعلقة بإعداد المجتمع للحياة	داخل المجموعات	64	203،10			
	المجموع	285	181،62			
المحور الثالث: درجة مراعاة مقررات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات الرياضيات المجتمعية المتعلقة بالربط بين الرياضيات والمواد الأخرى	بين المجموعات	25	169،02	3،02	2	0،220 غير دالة
	داخل المجموعات	64	172،63			
	المجموع	285	192،46			
درجة مراعاة مقررات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات الرياضيات المجتمعية ككل	بين المجموعات	25	228،78	4،65	2	0،098 غير دالة
	داخل المجموعات	64	193،54			
	المجموع	285	182،52			

5. ملخص النتائج والتوصيات والمقترحات

1.5 ملخص نتائج الدراسة

توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج التي يمكن إجمالها فيما يلي:

1- أن درجة مراعاة مقررات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات الرياضيات المجتمعية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين جاءت ككل بدرجة متوسطة.

2- أن درجة مراعاة مقررات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات الرياضيات المجتمعية المتعلقة بإعداد الفرد للحياة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين جاءت بدرجة متوسطة.

3- أن درجة مراعاة مقررات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات الرياضيات المجتمعية المتعلقة بإعداد المجتمع للحياة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين جاءت بدرجة منخفضة.

4- أن درجة مراعاة مقررات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات الرياضيات المجتمعية المتعلقة بالربط بين الرياضيات والمواد الأخرى من وجهة نظر المعلمين والمشرفين جاءت بدرجة عالية.

5- عدم وجود فروق ذات دلالةإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حيال درجة مراعاة مقررات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات الرياضيات المجتمعية تعزى لمتغيري (المسمى الوظيفي، سنوات الخبرة)،

في حين وجدت فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي في المحورين الأول والثاني والدرجة الكلية، ولصالح ذوي المؤهل العلمي ماجستير فأعلى.

2.5. توصيات الدراسة

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من النتائج يمكن التوصية بما يلي:

1- زيادة اهتمام القائمين على تطوير مناهج الرياضيات بتحسين درجة مراعاة مقررات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات الرياضيات المجتمعية المتعلقة بإعداد المجتمع للحياة التي ظهرت بدرجة منخفضة، وذلك من خلال تصميم أنشطة وتدريبات إثرائية تحفز الطلاب على إجراء أنشطة ومشروعات تقوم على توظيف موارد البيئة المحيطة.
2- تفعيل دور مشرفي الرياضيات في تحسين درجة مراعاة مقررات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات الرياضيات المجتمعية المتعلقة بإعداد الفرد للحياة التي ظهرت بدرجة منخفضة، من خلال توجيه المعلمين إلى تصميم أنشطة لاصفية تدعم مهارات التواصل مع الآخرين داخل البيئة المدرسية لإيجاد حلول للمشكلات الحياتية، وتشجع الطلاب على ممارسة مهارات التعاون مع أفراد أسرتهم للتوصل لحلول للمشكلات الحياتية.
3- قيام معلمي الرياضيات بدورهم في تحسين درجة مراعاة مقررات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات الرياضيات المجتمعية المتعلقة بالربط بين الرياضيات والمواد الأخرى، من خلال تصميم أنشطة إثرائية يستهدف الربط بين الرياضيات والمواد الأخرى مثل الاقتصاد (على سبيل المثال: حساب حجم الصادرات والواردات، ومؤشر التضخم).

6. قائمة المراجع

أولًا: المراجع العربية

إبراهيم، إبراهيم رفعت. (2014). فاعلية استراتيجية مقترحة في ضوء نموذج التعليم بالقرن الحادي والعشرين لتنمية بعض المهارات الحياتية المرتبطة بتعليم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة تربويات الرياضيات- الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، 17 (4)، 6- 52.

إبراهيم، إبراهيم رفعت؛ وعبد النظير، هبة محمد. (2018). فاعلية استراتيجية التعلم المقلوب في تنمية مهارات القياس وتقدير القيمة الوظيفية لتعلم الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. مجلة البحث في التربية وعلم النفس- جامعة المنيا، 33 (1)، 86- 126.

أبو زينة، فريدة كامل. (2010). تطوير مناهج الرياضيات المدرسية وتعليمها. الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

أحمد، أحمد جمال الدين. (2015). فاعلية وحدة مقترحة في الرياضيات المجتمعية لتنمية بعض المهارات الحياتية ومهارات التفكير الرياضي لتنمية بعض المهارات الحياتية ومهارات التفكير الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط، مصر.

بايونس، أمل بنت سالم. (2019). تقويم كتاب الرياضيات المطور للصف الأول المتوسط. مجلة القراءة والمعرفة، (208)، 295- 316.

التليني، إبراهيم. (2013). تقويم كتاب الرياضيات للصف الرابع الأساسي في فلسطين وفق متطلبات TIMSS. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

الثبيتي، علي بن صالح. (2014). تقويم كتب الرياضيات المطورة للمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الجعافرة، عبد السلام يوسف. (2015). المناهج أسسها وتنظيمها. الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

الجيزاني، حيدر كاظم. (2017). تقويم كتاب الرياضيات للصف الأول المتوسط من وجهة نظر مدرسي المادة ومدرساتها في ضوء معايير محددة. مجلة دراسات تربوية، 10 (37)، 221- 236.

الحازمي، حنان علي؛ والمقوشي، وعبد الله بن عبد الرحمن. (2016). أثر التدريس المعتمد على تطبيقات الحياة في استيعاب تلميذات الصف الخامس الابتدائي للمفاهيم الرياضية. مجلة تربويات الرياضيات، 19 (11)، 45- 109.

العتيبي، فهد لافي؛ والرويس، عبد العزيز محمد. (2020). تقويم محتوى كتب الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير الوطنية لمناهج الرياضيات بالمملكة العربية السعودية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (125)، 255- 278.

العرنوسي، ضياء عويد؛ وجبر، سعد محمد. (2015). المناهج " البناء والتطوير". الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

عسيري، وجود بنت محمد؛ والمحمدي، نجوى بنت عطيان. (2021). مدى تضمين الرياضيات المجتمعية في كتب الرياضيات للصف الثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية. المجلة العربية للنشر العلمي، (30)، 412- 425.

عسيري، محمد مفرح. (2015). تقويم كتاب الرياضيات المطور للصف الثالث الثانوي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بمدينة نجران. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 16 (2)، 301- 331.

عطوان، أسعد حسين؛ وأبو شعبان، شيماء صبحي. (2019). القياس والتقويم التربوي. لبنان: دار الكتب العلمية.

عطية، محسن علي. (2015). الجودة الشاملة والمنهج. الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

علام، صلاح الدين محمود. (2019). القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية. ط6. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عيسى، آسيا محمد. (2018). المنهج المدرسي وبرامج تعليم الموهوبين. الأردن: دار النفيس للنشر والتوزيع.

الفلاح، فخري علي. (2013). معايير البناء للمنهاج وطرق تدريس العلوم. الأردن: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.

القيسي، ماجد أيوب. (2018). المناهج وطرائق التدريس. الأردن: دار أمجد للنشر والتوزيع.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Brooks, C. (2015). Making Maths Useful: How Two Teachers Prepare Adult Learners to Apply Their Numeracy Skills in Their Lives Outside the Classroom. *Adults Learning Mathematics: An International Journal*, 10 (1), 24-39.

Ebby, C.; Lim, V.; Reinke, L.; Remillard, J.; Magee, E.; Hoe, N. and Cyrus, M. (2011). Community Based Mathematics Project: Conceptualizing Access through Locally Relevant Mathematics Curricula. *Perspectives on Urban Education*, 8 (2), 11-18.

Harding-DeKam, J. & Ben-Peretz, M. (2014). Defining culturally responsive teaching: The case of mathematics. *Cogent Education*, 1 (1), 1-18.

Khalil, I. and Alnatheer, M. (2020). Developing A Learning Unit in Light of the Integration Between the Mathematical Proficiency and the 21ST Century Skills. *Proceedings of INTED2020 Conference*, 2nd-4th March 2020, Valencia, Spain, 2501- 2506.

Mamolo, A. (2018). Perceptions of social issues as contexts for secondary mathematics. *The Journal of Mathematical Behavior*, (51), 28- 40.

Rampal, A. and Subramanian, J. (2012). *Transforming the Elementary Mathematics Curriculum: Issues and Challenges*. In: Mathematics Education in India: Sources and Outlook (pp.63-88). India: Homi Bhabha Center for Science Education.

Saragih, S. Napitupulu, E. & Fauzi, A. (2017). Developing Learning Model Based on Local Culture and Instrument for Mathematical Higher Order Thinking Ability. *International Education Studies*, 10 (6), 114- 122.

Yao, R. (2016). Creating Learning Environments for Indigenous Students through Cultured-based Math Modules. Universal. *Journal of Educational Research*, 4(8), 1809-1814.

Doi: doi.org/10.52133/ijrsp.v3.33.3

المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات
International Journal of Research and Studies Publishing
ISSN: 2709-7064
المجلد الثالث - الإصدار الثالث والثلاثون
تأريخ الإصدار: 20 يوليو 2022 م

المقاصّة (شرح المعيار الشرعي رقم '4' من المعايير الشرعية لهيئة المحاسبة والمراجعة للمؤسسات المالية الإسلامية أيوفي)

Clearing (Explanation of Shari'a Standard No. (4) of the Shari'a Standards of the Accounting and Auditing Organization for Islamic Financial Institutions AAOIF')

إعداد الباحث/ عبد الله أيمن هلال

خطيب وواعظ، وزارة العدل والشئون الإسلامي، مملكة البحرين، طالب ماجستير دراسات إسلامية، جامعة كفر الشيخ، جمهورية مصر العربية

Email: bdullaalhelaly@gmail.com

ملخص الدراسة:

تتناول الدراسة موضوع "المقاصَّة"، من خلال شرح المعيار الشرعي رقم (4)، الصادر عن هيئة المحاسبة والمراجعة للمؤسسات المالية (أيوفي). حيث إنَّ هذه المعايير تعد من أهم ما أنتجه الاجتهاد المعاصر في فقه المعاملات المالية، وقد بلغت إزاء الستين (60) معيارًا، وحاز هذا العمل قبولًا واسعًا، ورتبة متقدِّمة في موضوعه، وبات في الواقع يُمثل مرجعيةً أوَّليَّة لعمليات التمويل الإسلامي ومجال الرقابة الشرعية، حتى سعت كثير من الدول الإسلامية إلى الاعتماد الرسمي لهذه المعايير، وإلزام المؤسسات المالية الإسلامية بالعمل بها، حيث بات أكثر من عشرين دولة إسلامية تتبع المعايير الشرعية (أيوفي) بشكل كامل أو جزئي كدليل إرشادي (انظر: هيئة المحاسبة والمراجعة للمؤسسات المالية، 2022، اعتماد معايير الهيئة (أيوفي) www.aaoifi.com) وعلى الرغم من ذلك لم يوجد حتى الآن عملًا يتصدى لشرح نصوص هذا الإنتاج العلمي الضخم.

ومن أجل ذلك قامت هذه الدراسة على شرح نص المعيار الرابع من المعايير الشرعية الخاص بموضوع "المقاصَّة"، شرحًا يبسط معانيه، ويبيِّن حيثيات النظر والترجيح في الوقائع والمسائل التي تناولها في ضوء الشريعة الإسلامية والقانون والجوانب الفنية المصرفية. حيث تعتمد المؤسسات المصرفية بالإضافة للشركات والأفراد على نظام "المقاصة" كاستراتيجية لتطارح الديون الثابتة في الذمة وإضفاء الالتزامات فيما بينهم. ولقد اتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج التحليلي. وذلك من خلال التطرق للأحكام الشرعية التي نص عليها المعيار رقم (4) من المعايير الشرعية، من خلال بيان حيثيات النظر، والأدلة الشرعية التي تم الاستناد إليها، بالإضافة للإشارة (في الهامش) إلى نصوص المعتمدات في الفقه الإسلامي التي عالجت المبادئ الموضوعة للدراسة، وما يقابلها في التقنينات المدنية العربية، قصدًا لتوسيع الأفق، وبسط حبل النظر من أجل التحريض على استئناف المراجعات الفقهية لاختيار الرأي الأحكم في الامتثال لنصوص الشارع ومقاصده، والأنجع في معالجة الواقع وتحقيق المصالح التي أتى من أجلها الشرع.

الكلمات المفتاحية: المقاصة الوجوبية، المقاصة الاتفاقية، المقاصة الطلبية، المقاصة الاتفاقية، المواعدة، المقايضة النقدية.

المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات
International Journal of Research and Studies Publishing
ISSN: 2709-7064
المجلد الثالث - الإصدار الثالث والثلاثون
تأريخ الإصدار: 20 يوليو 2022 م

Clearing (Explanation of Shari'a Standard No. (4) of the Shari'a Standards of the Accounting and Auditing Organization for Islamic Financial Institutions AAOIF')

Abstract:

The study deals with the topic of "clearing", through the explanation of Sharia Standard No. (4), issued by the Accounting and Auditing Organization for Financial Institutions (AAOIFI). Since these standards are among the most important products produced by contemporary jurisprudence in the jurisprudence of financial transactions, they have reached about sixty (60) standards. Many Islamic countries have sought to formally adopt these standards, and oblige Islamic financial institutions to work with them, as more than twenty Islamic countries are now fully or partially following Shariah standards (AAOIFI) as a guide (see: Accounting and Auditing Organization for Financial Institutions, 2022, Adoption of Standards The Authority (www.aaoifi.com) Despite that, there has been no work yet to address the explanation of the texts of this huge scientific production.

For this reason, this research was based on an explanation of the text of the fourth criterion of Sharia standards on the topic of "clearing", an explanation that simplifies its meanings, and shows the rationale for consideration and weighting in the facts and issues addressed in the light of Islamic Sharia, law and banking technical aspects. Where banking institutions, in addition to companies and individuals, rely on the "clearing system" as a strategy to put up fixed debts owed by two different parties. In this study, the researcher followed the analytical method. This is by addressing the legal provisions stipulated in Standard No. (4) of the Sharia standards, by stating the rationale for the consideration, and the legal evidence that was invoked, in addition to referring (in the margin) to the approved texts in Islamic jurisprudence that dealt with the principles laid down for the study, and what Contrasted with it in the Arab civil codes, with the intention of broadening the horizon, and extending the line of sight in order to incite the resumption of jurisprudential reviews to choose the wisest opinion in compliance with the texts and purposes of the law, and the most effective in addressing reality and achieving the interests for which the Islamic Law came.

Keywords: obligatory clearing, agreement clearing, demand clearing, agreement clearing, dating, swaps.

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، وعلى آله وصحبه الطاهرين، وبعد:

فإنَّ المقصود بالمقاصة: هو إسقاط دين مطلوب لشخص على غريمه في مقابل دين مطلوب من ذلك الشخص لغريمه. ويُمثِّل نظام "المقاصة" استراتيجية أساسيَّة متَّبعة في التعاملات المالية للمؤسسات والأفراد من اجل استيفاء الديون المتقابلة بين الأطراف، وقد اعتبرت الشريعة الإسلامية "المقاصة" طريقا من طرق وفاء الدين، وأقرَّت العمل بها، كما رُويَ عن عبد الله بن عمر رضي الله عنه قال: أتيت النبي صلى الله عليه وسلم في بيت حفصة رضي الله عنها، فقلت: يا رسول الله رويدك أسألك، إني أبيع الإبل بالبقيع، فأبيع بالدنانير وآخذ الدراهم، وأبيع بالدراهم وآخذ الدنانير، فقال: "لا بأس أن تأخذها بسعر يومها ما لم تفترقا وبينكما شيء." (الحاكم، المستدرك، حديث رقم: 2285) فدلَّ على جواز الاستبدال من ثمن المبيع الذي في الذمة بغيره، فيلتقيان قصاصًا.

وفي ظل التطور المتسارع الذي تشهده المعاملات المالية، وتوسُّع نطاق المبادلات التجارية، فقد تطوَّرت الطرق والوسائل المستخدمة في إجراء عمليات المقاصة، حيث تقوم المؤسسات المالية يوميا بالكثير من عمليات المقاصة بمختلف أنواعها لمعالجة وسائل الدفع المختلفة من شيكات، وتحويلات، ومقاصة الحسابات البنكية بتسوية المعاملات المصرفية بين البنوك، ونحو ذلك، مما يشي بالحاجة إلى اضطراد البحث الفقهي في الوقائع والمستجدات العصرية المتعلقة بهذا الموضوع.

مشكلة الدراسة:

في ظل تضخم النظام المصرفي الذي يحكم التعاملات المالية المحلية والدولية، وتطور وسائل استيفاء وتطارح الديون والالتزامات المالية، ظل من المُلح الإجابة على الأسئلة التي تطرحها المعاملات المالية والمصرفية المعاصرة بخصوص موضوع "المقاصة" وما يتعلق به من أحكام شرعية.

أهداف الدراسة:

1- العناية بشرح مفصَّل لنص المعيار رقم (4) من المعايير الشرعية الخاص بموضوع "المقاصَّة".
2- تحقيق المبادئ التي قام على دراستها البحث، والتمهيد لتوسيع دائرة النظر والتداول لتلك الموضوعات.
3- بيان المستندات الشرعية التي اعتمد عليها المعيار في معالجة الأحكام الخاصة بالمقاصَّة.
4- يتضمن البحث الإجابة على العديد من الأسئلة التي ترد على موضوع "المقاصة"، ومن أبرز الأسئلة العامة التي يجاوب عليها البحث:
   - ما هو الفرق بين المقاصة الوجوبية، والمقاصة الاتفاقية، وما هي الشروط الخاصة بكل نوع؟
   - ما هو الفرق بين المقاصة الجبرية، والمقاصة الطلبية، وما هي الشروط الخاصة بكل نوع؟
   - ما هو حكم المواعدة على إجراء المقاصة؟
   - ما هو حكم المقايضة النقدية (swaps)؟

أهمية الدراسة:

اعتنت الشريعة الإسلامية ببيان أحكام تطارح الديون وهو ما يُطلق عليه فقها (المقاصة)، حيث واقع التعاملات المالية بين الأفراد والمؤسسات يحتاج إلى مثل هذه العمليات لاسيَّما في التعاملات المالية المركبة، مما يوجه الانتباه إلى ضرورة بحث الأحكام الخاصة بالمقاصَّة، وبيان وجهة نظر التشريع الإسلامي في المسائل المتعلقة بهذا الموضوع.

محتويات الدراسة:

يتضمن المعيار الرابع الخاص بموضوع "المقاصَّة" مجموعة من البنود التي تناولت الأحكام الخاصة بموضوعه، وقد تناول الباحث كل بند على حدة بشرح مفصَّل، من خلال وضع نص البند في إطار ملون باللون الأحمر، ثم يليه أسفله الشرح الخاص بالبند بخط ملون باللون الأسود. وقد جاء تسلسل البنود الرئيسة للمعيار كالآتي:

1- نطاق المعيار.
2- تعريف المقاصة وأنواعها.
1/2 المقاصة الوجوبية.
2/2 المقاصة الاتفاقية.
3- المواعدة على إجراء المقاصة.
4- التطبيقات المعاصرة للمقاصة.
1/4 اشتراط المقاصة في الديون الناشئة بين المؤسسة والعميل.
2/4 المقاصة بين المؤسسة القابلة للشيك والجهة الدافعة له.
3/4 المقاصة بين المؤسسات عن طريق الشبكات العالمية أو المحلية.
5- المقايضة النقدية.

1. نطاق المعيار:

يتناول هذا المعيار انقضاء الالتزام بالدين عن طريق المقاصة.

ولا يتناول هذا المعيار انقضاء الالتزام عن طريق الحوالة، والإبراء، والصلح عن الدين، والظفر بالحق، والإقالة، لأن لها معايير خاصة.

2. تعريف المقاصة وأنواعها:

المقاصة: هي إسقاط دين مطلوب لشخص من مدينه في مقابلة دين مطلوب من ذلك الشخص لمدينه.

تعريف المقاصة:

المقاصة (لغةً)

القاف والصاد أصل صحيح يدل على تتبع الشيء.[1] "وتقاصَّ القوم": قاصَّ كل واحد منهم صاحبه في حسابٍ وغيره، وهو مجاز، مأخوذ من مقاصَّة ولي القتيل. وأصل "التقاص" التناصف في القصاص، قال الشاعر: فُرُمْنا القِصَاصَ وكَانَ التَّقَاصُّ ... حُكْماً وعَدْلاً على المُسْلِمِينَ. (الزبيدي، صفحة 107/18، بن فارس، صفحة 11/5)

المقاصة (اصطلاحًا)

تعرف المقاصة في الشريعة والقانون، بأنها: "إسقاط دين مطلوب لشخص من غريمه، في مقابل دين مطلوب من ذلك الشخص لغريمه.[2]"

والمقاصة تنطوي على معنيين: (السنهوري، ط1، صفحة 874/3)

أولهما (معنى الوفاء) فكل من الدينين يقاص وفاء بالدين الآخر.

والثاني (معنى الضمان) لأن من يتمسك بها لتلاقي ما وجب في ذمته بما وجب له في ذمة هذا الدائن من حيث القصاص، يضمن استيفاء دينه مقدما على سائر الدائنين.

1/2 المقاصة الوجوبية:

المقاصة الوجوبية هي التي تقع جبرًا أو وجوبًا في حق الطرفين أو في حق أحدهما، وهي نوعان أيضًا: جبرية، وطلبية.

المقاصة الوجوبية هي التي تقع جبرًا أو وجوبًا في حق الطرفين أو في حق أحدهما، وهي نوعان: جبرية، وطلبية. وسيأتي بيان كل نوع.

1/1/2 المقاصة الجبرية هي سقوط الدينين تلقائيًا دون طلب أو توقف على تراضي الطرفين أو رضا أحدهما.

المقاصة الجبرية هي سقوط الدينين تلقائيًا دون طلب أو توقف على تراضي الطرفين أو رضا أحدهما. مثل أن يقترض شخص من آخر نقوداً أو شيئاً يثبت ديناً في الذمة كالمثليات،

[1] من ذلك قولهم: اقتصصت الأثر، إذا تتبعته. ومن ذلك اشتقاق القصاص في الجراح، وذلك أنه يُفعل به مثل فعله بالأول، فكأنه اقتصَّ أثره. ومنه الصَّدر، يقال له القَصُّ لأنه متساوي العظام، كأن كل عظم منها يتبع الآخر. (انظر: بن فارس 11/5)

[2] قدري باشا، مرشد الحيران المادة (224)، والتقنين المدني العراقي المادة (408) – وقارن: والتقنين المدني الأردني المادة (1289)، التقنين المدني المصري المادة (362)، والتقنين المدني السوري المادة (360)، والتقنين المدني الليبي المادة (349)، وتقنين الموجبات والعقود اللبناني المادة (328).

ثم يبيع المقترض لدائنه متاعاً بثمن معجل من جنس الدين الذي عليه، فتقع المقاصة بين هذين الدينين، بمجرد ثبوت الدين الثاني، جبراً على الطرفين، ولا تتوقف على تراضيهما ولا على طلب من أحدهما. (انظر: الزحيلي، ط4، صفحة 4419/6)

وقد قال جمهور الفقهاء بوقوع المقاصة الجبرية بنفسها إذا توافرت شروطها. يقول الأستاذ "شفيق شحاته" عليه رحمة الله:

" المقاصة في الفقه الإسلامي حتمية، وتستنتج هذه القاعدة الهامة بجلاء من الحلول. ويظهر أن نشوء هذه القاعدة لم يعترضه صعوبات، وذلك لأنه من المقرر فقهًا أن للدائن أن يأخذ حقه دون استئذان أحد إذا ظفر بما هو من جنسه." (شحاته، صفحة 111)

2/1/2 شروط المقاصة الجبرية هي:

(أ) أن يكون كل طرف من المقاصة دائنًا للآخر، ومدينًا له.

(ب) أن يكون الدينان متساويان جنسًا، ونوعًا، وصفة، وحلولًا أو تأجيلًا، وإذا تفاوت الدينان في القدر وقعت المقاصة في القدر المشترك وبقي صاحب الدين الأكثر دائنًا للآخر بمقدار الزيادة.

(ج) ألا يتعلق الدينين حق للغير؛ دفعًا للضرر عنه، مثل حق المرتهن.

(د) ألَّا يترتب على المقاصة محظور شرعي، مثل الربا أو شبهة الربا.

اتفق جماهير الفقهاء من الحنفية والمالكية والحنابلة على هذه الشروط الأربعة لوقوع المقاصة الجبرية، وزاد الشافعية شرطًا خامسًا: بأن يكون الدينين من جنس النقد.[3]

الشرط الأول (أن يكون كل طرف من المقاصة دائنًا للآخر، ومدينًا له)

يجب لوقوع المقاصة أن يكون الدينان مترتبين بين نفس الشخصين أي أن يكون كل من الطرفين في المقاصة مدينًا بشخصه للطرف الآخر وفي الوقت نفسه دائنًا بشخصه له. فإذا كانت المقاصة على دينان متقابلان، أي كان كل من طرفي المقاصة مدينا

3 ورد في "مرشد الحيران":

" المادة (226) يشترط لحصول المقاصة الجبرية اتحاد الدينين جنسًا، ووصفًا، وحلولًا، وقوةً، وضعفًا، ولا يشترط ذلك في المقاصة الاختيارية."

وقال "البهوتي" في كشاف القناع:

" ومن ثبت له على غريمه مثل ما له عليه من الدَّين، قدرًا، وصفةً، لا حالًا ومؤجلًا، تساقطا إن اتفق الدينان قدرا. أو بقدر الأقل إن كان أحد الدينين أكثر من الآخر ولو بغير رضاهما." (310/3)

وقال الهيتمي في "تحفة المحتاج":

" فإن تجانسا، أي ما يرجع به العبد، وما يستحقه السيد عليه بأن كانا دينين نقدين واتفقا جنسا ونوعا وصفة واستقرارا وحلولا.. قلتُ: أصح أقوال التقاص سقوط الدينين بالآخر، أي: يقدِّره منه إن اتفقا في جميع ما مر وكانا نقدين بلا رضا من صاحبهما، أو من أحدهما؛ لأن طلب أحدهما الآخر بمثل ما له عبث." (418/10)

بشخصه للآخر وفي الوقت ذاته دائنا بشخصه له. فيتقابل الدينان، ويقضيان بالمقاصة. فإذا كان (أ) قد أقرض (ب) ألفا، ثم اشترى منه سيارة بألف، وقعت المقاصة بين مبلغ القرض ومبلغ السيارة [4] (انظر السنهوري، ط1، الصفحة 888/3 – الكزبري، الصفحة 443)

الشرط الثاني (التماثل في المحل ما بين الدينين)

يجب أن يكون الدينان متساويان جنسًا، ونوعًا، وصفة، وحلولًا أو تأجيلًا، فيجب أن يكون محل كل من الدينين نقودا أو أشياءا مثلية، ذلك أن المقاصة وفاء إجباري لالتزامين متقابلين. فلا بد أن يكون هذان الالتزامان متحدين في المحل حتى يتمكن كل من الطرفين من استيفاء حقه عن طريق المقاصة من نفس الشيء الواجب الأداء. (الكزبري، صفحة 444/2)

ويجب أن يكون الدينان من نوع واحد ومن درجة واحدة في الجودة، فإذا كان لشخص على آخر مائة دينار، وعليه له مائة دينار، فإنه بذلك يستطيع أن يستوفي المائة التي له بالمائة التي عليه. ولما كان المحلان متماثلين، فقد أستوفى كل من الطرفين حقه من نفس الشيء الواجب الأداء. وتصح المقاصة كذلك في الأسهم والسندات وسائر الأوراق المالية، إذا كانت متماثلة. (السنهوري، ط1، صفحة 890/3)

ولا تجوز المقاصة إذا كان محل كل من الالتزامين أو محل أحدهما شيئًا معينًا بذاته كدار أو سيارة، أو كان محل كل من الالتزامين عملا أو امتناعا عن عمل، أو محل أحدهما عمل ومحل الآخر امتناع عن عمل من باب أولى -وذلك مهما تشابهت الأعمال، وحتى لو لم يكن من الضروري أن يقوم المدين نفسه بالعمل الذي التزم به- وذلك لفقدان التماثل بين محل الالتزامين. (الكزبري، الصفحات 444/2-445)

الشرط الثالث (ألا يتعلق الدينين حق للغير)

لا تقع المقاصة إذا كان فيها إضرارا بالحقوق المكتسبة للغير؛ فالمقاصة يجب ألا تكون سببا للإضرار بحقوق الغير المشروعة وإلا امتنع وقوعها. فهكذا مثلا لو أوقع الغير حجزا تحت يد المدين، ثم أصبح المدين دائنا لدائنه، لما جاز للمدين المحجوز تحت يده أن يتمسك بالمقاصة، لأن في ذلك إضرارا بالغير الحاجز.[5] وهكذا أيضا، إذا حول الدائن حقه للغير، وقبل المدين الحوالة دون تحفظ، فلا يستطيع هذا المدين أن يتمسك قبل المحال له بالمقاصة التي كان له أن يتمسك بها قبل قبوله للحوالة، وذلك حتى لا تكون المقاصة سببا للإضرار بالمحال له الذي أضحى هو صاحب الحق المنتقل إليه بالحوالة. (الكزبري، صفحة 445/2)

---

[5] ورد في قانون الالتزامات والعقود المغربي: "(م357) تقع المقاصة إذا كان كل من الطرفين دائنًا للآخر ومدينا له بصفة شخصية."

[8] على أن للمدين الذي وقع الحجز تحت يده وامتنعت عليه المقاصة أن يحجز هو أيضا ما تحت يد نفسه ليشترك مع الغير الحاجز في اقتسام الدين المحجوز قسمة الغرماء (مجموعة الأعمال التحضيرية للقانون المدني المصري: ج3 ص286).

الشرط الرابع (ألَّا يترتب على المقاصة محظور شرعي)

يحظر وقوع المقاصة عندما يكون من شأنها أن تتضمن محظور شرعي، مثل الربا أو شبهة الربا، أو أن يكون أحد الدينين ناتجًا عن بيع أعيان نجسة كالخمر أو الخنازير.[6]

3/1/2 المقاصة الطلبية هي: سقوط الدينين بطلب صاحب الحق الأفضل وتنازله عما تميز به حقه، سواء رضي صاحب الحق الأدنى أم أبى.

4/1/2 شروط المقاصة الطلبية هي:

أ- أن يكون كل من طرفي المقاصة دائنا للآخر ومدينا له.

ب- رضا صاحب الحق الأفضل بالتنازل عن حقه في الأفضلية، مثل صفة الدين، كأن يكون دينه موثقا برهن أو كفالة، أو أجل الدين، كأن يكون أجل دينه أقصر، أو أن يكون دينه حالا ودين الآخر مؤجلا.

ت- تماثل الدينين في الجنس والنوع، لا في الصفة والأجل. وإذا تفاوت الدينان في القدر وقعت المقاصة في القدر المشترك وبقي صاحب الدين الأكثر دائنا للآخر بمقدار الزيادة.

ث- ألا يترتب على المقاصة محظور شرعي، مثل الربا أو شبهة الربا.

قد يكون هناك أفضلية لأحد الدينين تمنع من المقاصة الجبرية، وفي هذه الحالة، إذا تنازل صاحب الدين الأفضل عما تميز به حقه، فإن المقاصة الجبرية تتم، وتسمى مقاصة طلبية،

وشروط المقاصة الطلبية هي:

أ- أن يكون كل من طرفي المقاصة دائنا للآخر ومدينا له. وقد سبق الحديث عنه.

ب- رضا صاحب الحق الأفضل بالتنازل عن حقه في الأفضلية، مثل صفة الدين، كأن يكون دينه موثقا برهن أو كفالة، أو أجل الدين، كأن يكون أجل دينه أقصر، أو أن يكون دينه حالا ودين الآخر مؤجلا. لأنها إنما منعت في الأصل حفظًا لمصلحته، فإذا تنازل وطلب المقاصة تمت، سواء رضي الطرف صاحب الحق الأدنى أم أبى. فإذا كان أحد الدينين مؤجلا، والآخر حال أو كان أقصر في الأجل، فطلب المقاصة من حل دينه أو من أجل دينه أقصر، فحينئذ يكون قد تنازل عن الأجل الذي في مصلحته، فيجبر الآخر على المقاصة. وكذلك إذا كان أحد الدينين موثقًا برهن أو كفالة، فيسوغ لصاحب هذا الدين إجراء التقاص بإرادته وحده بين الدينين.

ت- تماثل الدينين في الجنس والنوع لا في الصفة والأجل. وإذا تفاوت الدينان في القدر وقعت المقاصة في القدر المشترك، فينقضيان في حدود الأقل منهما مقدارًا، ويبقي صاحب الدين الأكثر دائنًا للآخر بمقدار الزيادة، إذ حكم المقاصة حكم

---

[6] جاء في تقنين الالتزامات والعقود المغربي (م357):

"..وهي (أي المقاصة) لا تقع بين المسلمين، عندما يكون من شأنها أن تتضمن مخالفة لما تقضي به الشريعة لإسلامية."

الوفاء، فكل دين يعتبر قد استوفي من الدين المقابل وانقضى كلًا أو جزءًا نتيجة هذا الوفاء، وانقضاء الدين الأصغر قيمةً بكامله، يُفضي إلى انقضاء سائر توابعه، فإذا كان مضمونًا بكفالة أو برهن، فإن كل ذلك ينقضي تبعا لانقضاء الالتزام الأصلي، وانقضاء الدين الأكبر قيمة بصورة جزئية يفضي إلى استمرار توابعه قائمة على أن يحصر أثرها بالرصيد المتبقي، ولكن يبقى مضمونًا بالتأمينات التي كانت تضمن الدين كله من رهن أو كفالة. (الكزبري، صفحة 461/2)

ث- ألا يترتب على المقاصة محظور شرعي، مثل الربا أو شبهة الربا. (وقد سبق الحديث عنه).

2/2 المقاصة الاتفاقية:

1/2/2 المقاصة الاتفاقية هي سقوط الدينين بتراضي الطرفين على انقضاء الالتزام فيما بينهما.

2/2/2 شروط المقاصة الاتفاقية:

(أ) أن يكون كلا طرفي المقاصة دائنًا للآخر ومدينًا له.

(ب) رضا كل واحد من طرفي المقاصة.

(ج) ألا يترتب على المقاصة محظور شرعي، كالربا أو شبهة الربا.

3/2/2 تجوز المقاصة الاتفاقية مع اختلاف الجنس والنوع والصفة والأجل؛ لأن الرضا يعد تنازلًا من كل من الدائنين عن حقه في الأفضلية. ويجوز كذلك إذا تفاوت الدينان في القدر المشترك، ويحق لصاحب الدين الأكثر مطالبة الآخر بمقدار الزيادة (وينظر البند2/10 (أ) من معيار المتاجرة في العملات).

قد لا يكون هناك تماثل في المحل ما بين الدينين، كأن يكون الدينان من جنسين مختلفين، أو متفاوتين في الوصف، أو مؤجلين، أو أحدهما حالًا والآخر مؤجلًا، أو أحدهما قويًا والآخر ضعيفًا، فتتعذر المقاصة الجبرية، ولكن تصح في هذه الحالة أن تحق المقاصة بتراضي المتداينين وتسمى (مقاصة اختيارية)، فمثلا إذا كان محل أحد الدينين مقدارا معينا من السلع المثلية، ويمحل الدين الآخر نقودا، فلا تجري المقاصة الجبرية تلقائيًا ما بين الدينين لاختلاف المحل، مراعاة لمصلحة كل من الطرفين، فإذا تراضيا وقعت المقاصة اتفاقًا لنزولهما عن هذه المصلة باتفاقهما، وهو مقتضى الاجتهاد الحنفي، والفقه القانوني[7]. (انظر: مرشد الحيران المادة (226)، السنهوري، ط1، الصفحة 933).

3. المواعدة على إجراء المقاصة:

تجوز المواعدة بين المؤسسة وعملائها أو المؤسسات الأخرى على إجراء المقاصة فيما ينشأ من ديون في المستقبل، وتطبق الشروط الواردة في البند 1/2 والبند 2/2.

[5] انظر: قدري باشا: مرشد الحيران، المادة (226)، وعبد الرزاق السنهوري: الوسيط ج3 ص933.

وإذا كان الدينان بعملتين مختلفتين فتكون المواعدة على إجراء المقاصة بينهما بسعر الصرف السائد عند وقوع المقاصة، منعًا للتواطؤ على الربا.

يحدث كثيرا أن تتفق المؤسسة والعميل على إجراء المقاصة فيما ينشأ بينهما من ديون مستقبلية، فيجوز، وإذا كان الدينان بعملتين مختلفتين فتكون المواعدة على إجراء المقاصة بينهما بسعر الصرف السائد عند وقوع المقاصة، منعًا للتواطؤ على الربا؛ لأن المقاصة في حالة اختلاف عملة الدينين هي بمثابة صرف لما في الذمة.

4. التطبيقات المعاصرة للمقاصة:

من التطبيقات المعاصرة للمقاصة ما يأتي:

1/4 اشتراط المقاصة في الديون الناشئة بين المؤسسة والعميل عن البيوع الآجلة، وهذه المقاصة معمول بها في معظم المؤسسات وتعرف ب (Set-off and consolidation).

وتكون هذه المقاصة وجوبية أو اتفاقية بحسب توافر شروط إحداهما. واشتراط هذه المقاصة يغني عن الاتفاق عليها في حال اختلاف العملتين أو أفضلية أحد الدينين.

يحدث كثيرا أن يقع اشتراط المقاصة في الديون المستقبلية المستقرة بين المؤسسة والعميل، ومعنى ذلك أن تتفق المؤسسة وعملائها على إجراء المقاصة بينهما في الديون المستقبلية، والتي تنشأ غالبا من البيوع الآجلة كالمرابحة المؤجلة أو الإجارة أو في صيغة أخرى من صيغ التمويل الإسلامي. وفي أغلب الأحيان يكون هذا الاتفاق على شكل شروط توضع في عقد فتح الحساب لدى المؤسسة (البنك) تحت فقرة "المقاصة"، وهذا النوع من المقاصة معمول بها في معظم المؤسسات تعرف ب(set_ off and consolidation) واشتراط هذه المقاصة مقدما يغني عن الاتفاق عليها في حال اختلاف العملتين أو أفضلية أحد الدينين.

2/4 المقاصة بين المؤسسة القابلة للشيك والجهة الدافعة له عن طريق غرفة المقاصة. وهي مقاصة وجوبية أو اتفاقية بحسب توافر شروط أحدهما.

3/4 المقاصة بين المؤسسات المالية عن طريق الشبكات العالمية أو المحلية، مثل المنظمات الراعية لبطاقات الائتمان أو الجهات المنظمة لبطاقات الحسم الفوري، وهي مقاصة وجوبية أو اتفاقية بحسب توافر شروط إحداهما.

غرفة المقاصة هو مكان في البنك المركزي يلتقي فيه يوميا وفي ساعة محددة مندوبين يمثلون البنوك الأعضاء في الغرفة، وذلك لتبادل الشيكات المسحوبة على كل بنك من هاته البنوك الأعضاء، بحيث يأتي كل مندوب حاملا الشيكات المسحوبة على البنوك الأخرى أو على فروعها والمقدمة للبنك نفسه أو أحد فروعه، حيث يتم في غرفة المقاصة تبادل هاته الشيكات بإشراف مدير غرفة المقاصة وهو عادة أحد موظفي البنك. (عبدالجليل و آل غزوي، صفحة 29)

وتحدث المقاصة بين المؤسسة القابلة للشيك والجهة الدافعة له عن طريق إجراءات معينة تقوم في غرفة المقاصة في البنك المركزي كما يلي: (الديرشوي، الصفحات 29-31)

1. يحمل مندوب كل بنك الحوافظ التي أعدها مسبقا والشيكات إلى غرفة المقاصة، ثم يقوم بتوزيعها على مندوبي البنوك الأخرى، ليقوم بمراجعتها ومطابقتها.
2. يسلم مندوب كل بنك الحافظة الإجمالية إلى مدير غرفة المقاصة، ليقوم بتقييد الشيكات المسحوبة على حساب غرفة المقاصة، ويضيفها لحساب البنك المستفيد لدى البنك المركزي، ويتم ذلك بتدوين المبالغ الواردة في الحافظة الإجمالية في الجانب الدائن من الكشف الذي يقوم بإعداده، ثم يعيد الأصل للمندوب، ويحتفظ بصورة من الحافظ الإجمالية.
3. يقوم مندوب كل بنك بعد استلام الشيكات المسحوبة على بنكه وحوافظ الإضافة المرفقة بها بمراجعتها وتدقيقها، ثم يحرر حافظة خصم بها، وبذلك يتبين له نتيجة المقاصة، فإذا زادت مبالغ الشيكات المسحوبة على بنكه عن التي لها، كانت النتيجة رصيده مدينة يسجل لصالحها لدى البنك المركزي، ويضاف إلى حسابها، وإذا كان العكس بأن زادت مبالغ الشيكات التي البنكه على البنوك الأخرى، كانت النتيجة رصيده دائنا، يسجل لصالحه، ويضاف إلى حسابه.
4. يقوم مدير غرفة المقاصة بإعداد جدول التصفية على نسختين، ويدون على يمين اسم البنك مجموع المبالغ التي له، وعلى يساره مجموع المبالغ التي عليه ثم يقوم المندوبون بالتوقيع عليه. ويجب أن تكون مجموع المبالغ المدينة والدائنة فيه متساويين.
5. يقوم مدير غرفة المقاصة بإبلاغ البنك المركزي بنتيجة المقاصة ليتم تسجيلها في دفاتره، إذ إن لكل بنتي عضو في غرفة المقاصة حساب جار لدى البنك المركزي، وحساب خاص بغرفة المقاصة.
6. يوقع المندوبون على ظهر الشيكات إقرارا باستيفاء قيمتها، ويوضع على ظهر الشيك عبارة: يقيد لحساب البنك (الفلاني) في غرفة المقاصة.
7. يقوم مدير غرفة المقاصة بإعلان انتهاء الجلسة، ويعود المندوب إلى بنكه حاملا معه الشيكات المسحوبة عليه، والمستندات الخاصة بها، ليقوم بتسجيلها في دفاتر بنكه.

وبذلك تتم تسوية هذه الشبكات التي قد تصل مبالغها اليومية إلى الملايين من غير حاجة إلى أن تنتقل النقود بشكل فعلي من بنك إلى آخر.

3/4 المقاصة بين المؤسسات المالية عن طريق الشبكات العالمية أو المحلية، مثل المنظمات الراعية لبطاقات الائتمان أو الجهات المنظمة لبطاقات الحسم الفوري، وهي مقاصة وجوبية أو اتفاقية بحسب توافر شروط إحداهما.

تحدث المقاصة بين المؤسسات المالية إلكترونيا كذلك من خلال عملية تبادل المعلومات عن طريق الشبكات العالمية أو المحلية، مثل المنظمات الراعية لبطاقة الائتمان أو الجهات المنظمة لبطاقات الحسم الفوري، ويكون موضوع المقاصة هو عمليات الدفع بالبطاقة الائتمانية، وهي عبارة عن أداة مصرفية تصدر بناء على عقد تسمح لحاملها بالسحب النقدي المباشر، أو بالوفاء بقيمة ما يحصل عليه من سلع وخدمات من الغير على أن يسدد حاملها لاحقا. (المهدي، 2006، صفحة 17)

5. المقايضة النقدية:

لا تجوز "المقايضة النقدية" (swaps) التي تتم على أساس الربا؛ لأنها مقاصة بين الفوائد الربوية لسندات بفائدة مع سندات بفائدة.

لا تجوز "المقايضة النقدية" (swaps) التي تتم على أساس الربا؛ لأنها مقاصة بين الفوائد الربوية لسندات بفائدة مع سندات بفائدة. وتقسم عمليات المقايضة النقدية(Swap) إلى نوعين مختلفين: الأول مبادلة سعر الصرف (FX Swaps) والثاني يسمى مبادلة العملة (Currency Swap). (خريس، 2012، صفحة 117)

والمقايضة النقدية هي اتفاق لتبادل كمية محددة من عملة ما بعملة أخرى بسعر صرف متفق عليه مع اتفاق متزامن لإعادة تبادل الكمية نفسها من العملة الأولى بالعملة الأخرى بتاريخ لاحق وبسعر صرف آخر متفق عليه، فهي عملية مبادلة وإعادة مبادلة، فالعقد مكون من عمليتين منفصلتين بتاريخين مختلفين ولكنها بعقد واحد ويتم إحصاؤهما كعقد واحد، وتقسم العملية إلى مبادلة فورية ومبادلة آجلة أو مبادلتين آجلتين بتاريخين مختلفين، وإذا كان العقدان مع الجهة نفسها تسمى هذه عملية مقايضة نقدية (Pure Swap) أما إذا تمت مع جهتين مختلفتين فتسمى عملية مقايضة مدارة (Engineered Swap) ، وتتضمن هذه العقود خمسة عناصر:

1- عقدا تبادل عملة مختلفان.
2- تاريخ استحقاق مختلف لكل عقد.
3- يحدث العقد الأول في الوقت الأقرب وغالبا ما يكون عقدة فوريًا.
4- يحدث العقد الآخر (المعاكس) في التاريخ الأبعد.
5- يوجد سعر صرف مختلف لكل عقد، وما يهم عادة هو الفرق بين سعري الصرفي

وهو ما يطلق عليه سعر صفقة المبادلة. (انظر: خريس، 2012، صفحة 117)

الخاتمة والنتائج:

من خلال العرض المتقدم يمكن اختزال محصلة البحث في النتائج التالية:

- المقاصة نوعان: (المقاصة الوجوبية) وهي التي تقع وجوبا في حق الطرفين أو في حق أحدهما، (والمقاصة الاتفاقية) من خلال تراضي الطرفين على انقضاء الالتزام فيما بينهما بسقوط الدينين.
- المقاصة الوجوبية نوعان: (المقاصة الجبرية) بسقوط الدينين تلقائيا دون توقف على تراضي الطرفين. (والمقاصة الطلبية) وهي سقوط الدينين بطلب صاحب الحق الأفضل.
- تجوز المواعدة على إجراء المقاصة.
- يجوز اشتراط المقاصة في الديون الناشئة بين المؤسسة والعميل عن البيوع الآجلة.
- تجوز المقاصة بين المؤسسة القابلة للشيك والجهة الدافعة له عن طريق غرفة المقاصة.
- تجوز المقاصة بين المؤسسات المالية عن طريق الشبكات العالمية أو المحلية.
- لا تجوز المقايضة النقدية (swaps).

التوصيات:

على ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، توصي الدراسة بمجموعة من المسائل المتعلقة بموضوع "المقاصة" يمكن إضافتها للمعيار الرابع من معايير هيئة المحاسبة والمراجعة للمؤسسات المالية الإسلامية (أيوفي)، على سبيل المثال:

1- المقاصة الإلكترونية بالتصوير الضوئي: أنواعها، والوسائل المستخدمة من خلالها، والحكم الشرعي.
2- المقاصة على أساس الصافي: تعريفها، جنسها، حكمها الشرعي.

المراجع:

أحمد بن فارس. (1979) معجم مقاييس اللغة، دمشق: دار الفكر.

أحمد بن محمد بن حجر الهيتمي (1983)، تحفة المحتاج في شرح المنهاج، القاهرة: المكتبة التجارية.

حسين عبدالجليل، و آل غزوي. *الاتجاهات الحديثة في المحاسبة المتخصصة*. أطروحة دكتوراة.

شفيق شحاته. *النظرية العامة للإلتزامات في الشريعة الإسلامية*. مطبعة الاعتماد.

عبدالرزاق السنهوري. (ط1). *الوسيط في شرح القانون المدني المصري*. بيروت: إحياء التراث العربي.

عبدالله الديرشوي. *المقاصة بين الديون النقدية (بحث مقدم لمؤتمر المصارف الإسلامية بين الواقع والمأمول بدبي 2009)*.

قدري باشا. (1891) مرشد الحيران إلى معرفة أحوال الإنسان، ط.الأميرية.

مأمون الكزبري.. *نظرية الالتزام على ضوء قانون الالتزامات والعقود المغربي*.

محمد مرتضى الزبيدي: تاج العروس من جواهر القاموس، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

معتز المهدي. (2006). *الطبيعة القانونية لبطاقات الائتمان الإلكترونية والمسئولية المدنية الناشئة عنها*. دار النهضة العربية.

منصور بن يونس البهوتي. (1968). كشاف القناع، الرياض: مكتبة النصر.

نجيب خريس. (2012). *المتاجرة في العملات*. عمَّان: دار النفائس.

وهبة الزحيلي. (ط4). *الفقه الإسلامي وأدلته*. دمشق: دار الفكر.

Doi: doi.org/10.52133/ijrsp.v3.33.4

المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات
International Journal of Research and Studies Publishing
ISSN: 2709-7064
المجلد الثالث - الإصدار الثالث والثلاثون
تأريخ الإصدار: 20 يوليو 2022 م

تقويم الأنشطة التقويمية لمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي في ضوء مهارات الفهم القرائي

Evaluation of the assessment activities for the fourth grade of my beautiful language course in the light of reading comprehension skills

إعداد الباحث/ حاتم سعد سعود العميري

ماجستير تقويم المناهج والبرامج التعليمية، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية

الملخص:

هدف البحث إلى إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي اللازمة في مقرر لغتي الجميلة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية، وتحديد درجة مراعاة الأنشطة التقويمية في كتاب لغتي الخالدة لمهارات الفهم القرائي بمستوياتها الخمس (الحرفي والاستنتاجي والنقدي والتذوقي والإبداعي)، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث أسلوب تحليل المحتوى وهو أحد أساليب المنهج الوصفي، بأداة علمية تتضمن مهارات الفهم القرائي اللازمة لطلاب الصف الرابع الابتدائي، وبعد التأكد من صدق الأداة وثباتها، توصل البحث لقائمة مهارات الفهم القرائي اللازمة لطلاب الصف الرابع الابتدائي وعددها (30) مهارة، وجاءت مهارة الفهم التذوقي في المرتبة الأولى كأعلى مهارات الفهم القرائي من خلال تحليل المحتوى، بنسبة بلغت(26.5%)، يليها مهارة الفهم الحرفي، بنسبة (23.4%)، ثم مهارة الفهم النقدي، بنسبة (22.5%)، يليها مهارة الفهم الاستنتاجي، بنسبة (19.4%)، وأخيراً مهارة الفهم الإبداعي، بنسبة (8.2%)، كما جاءت موافقة المعلمين على تضمين مهارات الفهم القرائي (الحرفي والاستنتاجي والنقدي والتذوقي والإبداعي)، في الأنشطة التقويمية بمقرر لغتي الجميلة بالصف الرابع الابتدائي بدرجة متوسطة، كما بينت النتائج عدم وجود توازن في توزيع مهارات الفهم القرائي بين الفصول الدراسية وكذلك بين مؤشرات الفهم القرائي المختلفة، وفي ضوء نتائج البحث أوصى الباحث بدعوة القائمين على تخطيط مناهج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية إلى ضرورة تخطيط الأنشطة التقويمية في مقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي في ضوء مهارات الفهم القرائي وضرورة مراعاة التنوع في تلك المهارات عند بناء المنهج.

الكلمات المفتاحية: الأنشطة التقويمية، مهارات الفهم القرائي، الصف الرابع الابتدائي، مقرر لغتي.

المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات
International Journal of Research and Studies Publishing
ISSN: 2709-7064
المجلد الثالث - الإصدار الثالث والثلاثون
تأريخ الإصدار: 20 يوليو 2022 م

Evaluation of the assessment activities for the fourth grade of my beautiful language course in the light of reading comprehension skills

Abstract

The research aims is to prepare a list of the reading comprehension skills needed in “My Beautiful Language” course for fourth-grade students in the Kingdom of Saudi Arabia, as well as identifying the degree to which the assessment activities in "My Beautiful Language" textbook take into account reading comprehension skills at its five levels (literal, deductive, critical, appreciative and creative). To achieve this, the content analysis method, which is one of the methods of the descriptive approach, has been used with a scientific tool that includes the reading comprehension skills necessary for students of the fourth grade of primary school. After verifying the validity and reliability of the tool, the research reached a list of (30) reading comprehension skills needed for fourth-grade primary students. The appreciative comprehension skill ranked first as the highest reading comprehension skill through content analysis, with a percentage of (26.5%), followed by the literal comprehension skill, with a percentage of (23.4%), then the critical comprehension skill, with a percentage of (22.5%), , followed by the skill of deductive comprehension, with a percentage of (19.4%), and finally the skill of creative comprehension, with a percentage of (8.2%). Furthermore, The teachers’ approval to include reading comprehension skills (literal, deductive, critical, appreciative and creative) in the assessment activities of "My Beautiful Language" course in the fourth grade of primary school, ranked at an average degree. The results also showed the lack of balance in the distribution of reading comprehension skills between classes, as well as between the different reading comprehension indicators. In light of the results of the research, the researcher recommended inviting those in charge of planning Arabic language curricula in the primary stage to the necessity of planning assessment activities in "My Beautiful Language" course for the fourth grade of primary school in light of reading comprehension skills, as well as the need to take into account the diversity of those skills when building the curriculum.

Keywords: Assessment Activities, Reading Comprehension Skills, Fourth Primary School Grade, My Beautiful Language Course.

1. مدخـل إلى البحث

1.1. مقدمة:

يزداد الاهتمام باللغة ومهاراتها يوماً بعد يوم، وقد يكون مرد هذا الاهتمام نابعاً من أهمية اللغة ذاتها، ولاعتبارات عديدة أيضاً تتعلق بطبيعة هذه اللغة، ومكانتها، وخصائصها، ووظائفها، فهي من أهم مقومات بناء الإنسان، وبناء الأمة بل هي الأساس الذي ميز الإنسان ومكنه من عمارة الأرض، وترقية حياته على ظهرها.

وتعتبر المهارات اللغوية بمختلف أشكالها أحد الجوانب الرئيسية المهمة للنمو العقلي وبخاصة في مراحل الطفولة الأولى، لذلك كان تركيز علم اللغة وعلم النفس منصباً على أهمية اللغة في التواصل الشفوي والتعبيري من خلال استخدام برامج تدريبية لتنمية هذه المهارات وزيادة مستوى التطور المعرفي لدى الأفراد (عامر،2014، ص81).

إنّ من أهم أهداف تعليم اللغة العربية في بداية المرحلة التعليمية العمل على إلمام التلميذ بمهارات اللغة، عن طريق تزويده بالمهارات الأساسية: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، ومساعدته على اكتسابها بطريقة سليمة، والعمل على ممارستها في حياته، وأن يكتسب الطالب رصيداً وافراً من الألفاظ والتراكيب والأساليب اللغوية الفصيحة، التي تمكنه من تفهم القرآن الكريم والحديث الشريف والتراث الإسلامي ومستجدات الحياة العصرية، وكذلك اكتساب القدرة اللغوية التي تعينه على تفهم الأحداث اللغوية التي يتعرض لها وتحليلها وتقويمها وتمكنه من انتاج خطاب لغوي يتصف بالدقة والطلاقة والجودة (وزارة التربية والتعليم، 1427،ص 20)

ومن المهارات اللغوية التي يجب إكسابها للطلاب خاصة في المرحل الدراسية الأساسية هي القراءة، حيث توصف بأنها استخلاص للمعنى من المادة المطبوعة أو المكتوبة، أو القدرة على فك رموز المعاني من الأشكال المكتوبة، وتتضمن القراءة سلسلة متكاملة من المهارات الثانوية مثل الإحاطة بنظام الحروف الهجائي وعلاقة بعض الحروف مع بعضها لتشكل صوتا لغويا آخر، كما تتضمن أيضا المهارة الذهنية والحركة الآلية الخفيفة للعين (إسماعيل،2011، ص79)

فلم يعد الأفراد في حاجة إلى القراءة فحسب، بل ازدادت حاجتهم إلى فهم ما يقرأون، وصولا إلى تعزيز مهارات الاتصال الشفوية والتحريرية المتمثلة في القدرة على قراءة الكتب، والروايات، والصحف، والمجلات، والكتيبات التعليمية، كذلك القدرة على فهم وتذكر ما يقرأ، بالإضافة إلى القدرة على التواصل بشكل فعال مع ما يتم تعلمه من القراءة (إبراهيم،2010، ص59).

كما تعني مهارة الفهمتمكين الطالب من معرفة معنى الكلمة والجملة، ثم ربط المعاني، بهدف استخدامها في أنشطة الحياة. يتم ذلك من خلال تدريب الطلبة على تحديد الفكرة العامة من النص، ومن كل فقرة، تحديد الأفكار في جمل، تحديد الكلمات المفتاحية في النص، تحديد الأفكار ما بين السطور، وما وراء السطور، نقد المقروء، واستخدام الأفكار في مواقف الحياة. :(الديسي،2020، ص20)

والفهم القرائي هو العملية التي يستطيع القارئ من خلالها استخلاص المعنى وبنائه منخلال تفاعله مع المقروء ويتضمن ثلاثة عناصر هي: القارئ بخبراته السابقة وميوله وذكاءاتهوأنماط تعلمه ومهاراته، والنص القرائي بما يشمل من أفكار ولغويات ومستوى المقروئية فيه، والسياق الذي تتم فيه عملية القراءة (عوض والسليم،2016، ص18).

كما يعني الفهم القرائي قدرة القارئ على الإحاطة التامة بمعنى النص المقروء، ويظهر في: تحديد أفكار النص وهدفه، ودلالات بعض الأساليب والكلمات المتضمنة للنص، ويقاس ذلك بمفردات اختبارية معدَّة لهذا الغرض (عطا وآخرون،2018: ص514).

ويعد الفهم القرائي أكثر مهارات القراءة أهمية؛ فهو الغاية لكل قراءة، ولا فائدة من أي قراءة بلا فهم، والقارئ الذي يتمكن من مهارات فهم المقروء يحقق الأهداف التي يقرأ من أجلها؛ فيوسع من خبراته، ويستفيد من تلك الخبرات في حل مشكلاته، ويسيطر على مهارات اللغة، ويمتلك القدرة على تحقيق النجاح في العملية التعليمية، إضافة إلى تسارع أفكاره، وثراء معلوماته، وما يصاحب ذلك من ثقة في النفس، وقدرة على إبداء الرأي، والنقد، والتذوق، والإبداع (حسانين،2014، ص547).

فالفهم القرائي عملية عقلية معرفية يصل بها القارئإلى معرفة المعاني التي يتضمنها النص المقروء نثرا كان أم شعرا اعتمادا على خبراته السابقة، وذلك من خلال قيامه بالربط بين الكلمات والجمل والفقرات ربطا يقوم على عمليات التفسير، والموازنة، والتحليل، والنقد، ويتدرج في مستويات تبدأ بالفهم الحرفي للنص وتنتهي بالفهم الإبداعي له حتىيتمكن من بناء المعنى من النص من خلال تفاعله معه (شحاته والسمان،2012: ص84)

وبالرغم من العناية بمناهج اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية وتطويرها إلا أن هناك قصور في مهارات الفهم القرائي لدى طلاب مراحل التعليم المختلفة كما في دراسات كل من دراسة البنداري وآخرون (2020) ودراسة الاحمدي (2019) ودراسة العبد العالي والرشيدي (2017) ودراسة عوض والسليم (2016)، الأمر الذي يحتاج معه إلى عملية تقويم لمدى تضمين تلك المهارات في مناهج اللغة العربية.

وترى الأحمدي (2019) أن ترك هذا الضعف بلا علاج سيؤثر على تحصيل الطلاب في كافة المواد الدراسية وليس في مادة اللغة العربية فقط، فالقراءة هي أهم وسائل الإنسان في تحصيل المعرفة طوال حياته داخل المدرسة وخارجها؛ وإن لم يتقن مهاراتها وأهمها الفهم سيكون عاجزاً عن الانتفاع بها، وغير قادر على التعلم الذاتي، وبما أن الأنشطة اللغوية تعد أهم عنصر من عناصر المنهج المعاصر التي يعوّل التربويون عليها في تنمية مهارات الطالب المختلفة المعرفية والوجدانية والسلوكية؛ وجب العناية بها و البحث عن مدى فاعليتها في تنمية المهارات المختلفة ومنها مهارات الفهم القرائي.

ولأن المنهج اللغوي يتوقع منه عند إعداده أن يعني بمهارات اللغة فإن تقويم المحتوى المرتبط به يحتاج على البحث والدراسة، باعتبار أن المهارات اللغوية ترتبط مع بعضها البعض، والرافد الأساسي لتنمية الثروة اللغوية كما ونوعا، وتسهم في بنا فكر المتعلمين وتنمية كفاءتهم الشخصية (الجعافرة والنفيعي،2019، ص49)

فالتقويم كما يعرفه عثمان (2011، ص16) هو العمليَّة التي تستهدف الوقوف على مدى تحقيق الأهداف التربوية، ومدىفاعليَّة البرنامج التربوي بأكمله من تخطيط وتنفيذ وأساليب ووسائل تعليميَّة.

وتتضح أهمية التقويم في أنه المدخل الحقيقي لإصلاح العملية التعليمية التعلمية، لأننا نحكم من خلاله على ملاءمة المناهج والكتب المدرسية، وعلى إستراتيجيات التدريس المستخدمة والإدارة المدرسية والأنشطة التربوية، وعلى قدرة المعلم، وعلى مستوى أداء الطالب، وغيرها (الرقب،2010، ص738).

لذا يعد التقويم في اللغة العربية مقوم أساسي من مقومات اللغة، يواكب عمليتي التعلم والتعليم، ويعكس صورة النظام التعليمي اللغوي من مدخلات وعمليات ومخرجات، بما تتضمنه صورة النظام التعليمي من أهداف وأساليب ووسائل ونتائج، فهو لا يقتصر على وصف الوضع الراهن فحسب، وإنما يتعدى إلى التشخيص والعلاج. وهو بذلك وسيلة لتحسين عملية التعلم والتعليم وتطويرها (خوالدة،2012م، ص13).

ولتقويم النشاطات دور مهم في تشخيص واقع التلاميذ اللغوي، فهي تساعد على تشخيص نقاط ضعف الطلاب، ومعرفة الصعوبات التي تواجههم فيتعلم المادة، وهذا يساعد على تخطيط البرامج العلاجية وتنفيذها بدقة، كما أنها أيضا تعين المعلمعلى معرفة الأهداف التي تحققت والتي تحتاج إلى تعزيز ودعم (الزهراني، 1432ه، ص117)

فالأنشطة التقويمية المصاحبة التي يتضمنها المحتوى، والمتفقة مع المعايير التربوية، والموزعة في كل درس من الدروس؛ هي بمثابة المحركة لكيان الطالب عقلاً وروحاً وجسداً، بعد اكتسابه للمعرفة بجميع أنواعها من خلال المحتوى الدراسي المنفذ للأهداف، كما أن الأسئلة التقويمية التي تأتي في نهاية كل درس أصبحت ممثلاً لأدوات التقويم عامة، واحتلت مكاناً مهماً في الأدب التربوي؛ كونها تشكل إطاراً مرجعياً للتأكد من مدى تحقق الأهداف، وأداةً للتعرف على جوانب القوة والضعف عند الطالب لتعزيز جوانب القوة، ومعالجة جوانب الضعف وتلافيها (الجوارنه، 2006، ص22)

فنشاطات التعليم والتعلم ومن العوامل المؤثرة في خبرات الطلاب، حيث تحتل مكاناً متميزاً في المنهج، لأن لها تأثير كبير في تشكيل خبرات التلاميذ ومن ثم تغيير سلوكه، حيث أن النشاط حالياً يعتبر الدعامة الأساسية في التربية الحديثة، لذلك يجدر أن يعطي له الاهتمام المناسب في جميع النواحي التخطيطية والتنفيذية والتوجيهية والتقويمية (مغربي وآخرون،2018، ص34)

ويرى أبو الحمائل (2012، ص125) أن الأنشطة المدرسية تعد من العوامل بالغة التأثير في منظومة التعليم، وثمة اتفاق بين وجهات نظر التربويين حول أهميتها وعظم دورها في تكوين شخصية المتعلم. وقد تنوعت تصنيفاتها، وتعددت مجالاتها، وامتدت برامجها لتشمل برامج وثيقة الصلة بالمناهج الدراسية، وأخرى أكثر مرونة واتساعا لتشمل الجوانب العملية والتطبيقية ذات الأثر الفعال المساند لعمليات تنمية القدرات العقلية والعلمية للمتعلمين خارج أطر المناهج النظامية.

وفي ضوء ما يؤديه الفهم من دور أساسي وبارز في عملية القراءة، إذ يعد ذروة مهارات القراءة، والغاية المنشودة من ورائها فهو مطلب لغوي، وتربوي، وتعليمي ينبغي مراعاته في مراحل التعليم المختلفة، جاءت هذه الدراسة لتقويم الأنشطة التقويمية لمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي في ضوء مهارات الفهم القرائي.

2.1. مشكلة البحث:

نصت وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام (1427هـ) الصادرة عن وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية أن مهارات فهم المقروء وتحليله المتطلبة من تلميذ المرحلة الابتدائية هي أن يكتشف دلالة الكلمات الجديدة من خلال الترادف والتضاد والسياق، ويصنف الكلمات في ضوء الحقول الدلالية، ويستخدم الكلمة في سياق يناسب بينتها، ويختار المعنى المناسب لكلمة متعددة المعاني في القاموس، ويعيد صياغة النص المقروء باختصار، ويتذكر الأسماء والأماكن الواردة في النص، ويتذكر المعلمات والحقائق الواردة في النص، ويستنتج المدار العام لما يقرأ،

ويستخلص الأفكار الرئيسية والأفكار الفرعية من النص، ويقترح عناوين مناسبة للنص، ويستنتج المعاني الضمنية التي بين السطور، ويميز بين الحقيقة والرأي.

وعلى الرغم من أهمية الفهم القرائي، والتمكن من مهاراته في حياة الفرد والمجتمع، فإن نتائج بعض الدراسات تشير على وجود قصور في مستوى أداء التلاميذ في مختلف المراحل الدراسية في مهارات الفهم القرائي ومن مظاهر هذا القصور ما اشارت إليه دراسة الأحمدي (2019) التي أظهرت ضعف تضمين مهارات الفهم القرائي في كتاب لغتي الخالدة، وخصوصاً مهارات الفهم النقدي والتذوقي والإبداعي، ودراسة العبد العالي والرشيدي (2017) التي أظهرت افتقار التدريبات لجميع المهارات المتعلقة بمستوى الفهم التذوقي.

إضافة إلى ما سبق فقد لاحظ الباحث من واقع خبرته في الميدان التربوي كونه يعمل معلماً للغة العربية في المرحلة الابتدائية وجود بعض المؤشرات التي تشير على انخفاض مستوى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مهارات الفهم القرائي، وقد بدا ذلك في بعض المهارات، حيث وجد الباحث قصور لدى التلاميذ في ترتيب الأحداث أو الأفكار وفقاً لورودها بالنص المقروء، ووجود صعوبة لديهم في استنتاج بعض المعاني المستفادة من النص المقروء، إضافة إلى ضعفهم في اقتراح أكبر عدد من الحلول لمشكلة معينة يتضمنها النص المقروء. كما لاحظ الباحث قلة التدريبات وتنوعها وكذلك الأنشطة الصفية المصاحبة (وهي نشاطات مرتبطة بشكل مباشر ومصاحبة لدراسة المناهج الدراسية المقننة، وتقع معظمها داخل بيئات التعلم المدرسية التقليدية كالفصول والمعامل وتسمى بالنشاطات المنهجية أو النشاطات الصفية) وغير الصفية المصاحبة (وهي مجموعة الفعاليات غير الصفية التي يقوم بها الطلبة داخل المدرسة أو خارجها) والتي من شأنها تحسين مستويات الفهم القرائي في مقرر لغتي الجميلة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائية.

وفي ضوء ما سبق يتضح أهمية إجراء دراسة تقويمية للوقوف على مستوى تضمين الأنشطة التقويمية لمهارات الفهم القرائي وخاصة في المرحلة الابتدائية لتحديد جوانب القوة والضعف في منهج لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي، وهذا ما حد بالباحث للقيام بالدراسة الحالية بهدف استجلاء مستوى تضمين الأنشطة التقويمية لمهارات الفهم القرائي، وذلك لتحديد ما يحتاج إلى تطوير وتنمية وما يحتاج منها إلى تقوية وتحسين، استنداً إلى أن هذه المرحلة تمثل أساساً لانطلاق التلاميذ في التعليم والدراسة.

3.1. أسئلة البحث:

تتحدد مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس التالي: **ما مدى تضمين الأنشطة التقويمية في كتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي لمهارات الفهم القرائي؟**

وللإجابة عن هذا التساؤل يلزم الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما مهارات الفهم القرائي التي تتطلبها الأنشطة التقويمية في مقرر لغتي الجميلة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي؟
2. ما مدى تضمين الأنشطة التقويمية في مقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي لمهارة الفهم الحرفي؟
3. ما مدى تضمين الأنشطة التقويمية في مقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي لمهارة الفهم الاستنتاجي؟

4. ما مدى تضمين الأنشطة التقويمية في مقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي لمهارة الفهم النقدي؟
5. ما مدى تضمين الأنشطة التقويمية في مقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي لمهارة الفهم التذوقي؟
6. ما مدى تضمين الأنشطة التقويمية في مقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي لمهارة الفهم الإبداعي؟

4.1. أهداف البحث:

يسعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي اللازمة في مقرر لغتي الجميلة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية.
2. تحديد درجة مراعاة الأنشطة التقويمية في كتاب لغتي الخالدة لمهارات الفهم القرائي بمستوياتها الخمس (الحرفي والاستنتاجي والنقدي والتذوقي والإبداعي).

5.1. أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي فيما يلي:

أولاً: الأهمية النظرية:

1. أهمية القراءة بوصفها فرعاً مهم من فروع اللغة العربية، وأداتها في نقل المعرفة واكساب الخبرات ونقل الأفكار.
2. ندرة الدراسات العربية والمحلية التي هدفت تقييم مناهج اللغة العربية في ضوء مهارات الفهم القرائي بالمراحل الدراسية المختلفة، وخاصة مناهج اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية.
3. توجيه نظر القائمين على تطوير مناهج اللغة العربية إلىأهميةتضمين الأنشطة التقويمية لمهارات الفهم القرائي وذلك لتدريب التلاميذ عليها في تلك المرحلة التعليمية الهامة.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

1. تقدم للقائمين على تطوير المناهج اللغة العربية مستوى معالجة أسئلة وتدريبات القراءة والنصوص لمهارات الفهم القرائي، مما يتيح لهم فرصة علاج هذه المشكلات في الطبعات التالية لهذه الكتب، أو عند إثرائها أو تطويرها.
2. تساعد هذه الدراسة في رفع مستوى التلاميذ وتحسين مستواهم اللغوي عن طريق تطبيق مهارات الفهم القرائي في مقرر لغتي الجميلة.
3. قد يفيد نتائج البحث معلمي اللغة العربية، في الإلمام بهارات الفهم القرائي، الأمر الذي يترتب عليه تحسين مستوى طلابهم وتحسين مستويات الفهم القرائي لديهم.

6.1. حدود البحث:

تقتصر حدود البحث الحالي على الآتي:

الحدود الموضوعية: اقتصر البحث الحالي على تقويم محتوى الأنشطة التقويمية في مقرر لغتي الجميلة للصف الرابع بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات الفهم القرائي ومستوياته (الفهم الحرفي، الفهم الاستنتاجي، الفهم النقدي، الفهم التذوقي، الفهم الإبداعي).

الحدود الزمانية: الكتاب المدرسي لمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية للفصل الدراسي الثاني (1442)

7.1. مصطلحات البحث:

التقويم:

يعرف التقويم بمفهومه العام بأنه عملية منظمة لجمع المعلومات حول ظاهرة ما، وتصنيفها، وتحليلها وتفسيرها لمعرفة مدى بلوغ أهداف التعلم، وذلك للوصول إلى أحكام عامة بهدف اتخاذ القرارات الملائمة (دعمس،2010م، ص10)

ويعرف التقويم بأنه عملية منهجية تقوم على أسس عملية، تستهدف إصدار الحكم بدقة وموضوعية علىمدخلات وعمليات ومخرجات أي نظام تربوي، تعليمي، تدريبي، ومن ثم تحديد جوانبالقوة والضعف في كل منهما، تمهيدا لاتخاذ قرارات مناسبة لإصلاح ما قد يتم الكشف عنهمن نقاط الضعف والقصور (مشتت وكماش،2020، ص138).

ويعرف الباحث التقويم إجرائياً بأنه إصدار حكم على الأنشطة التقويمية في كتاب لغتي الخالدة بالصف الرابع الابتدائي في ضوء مهارات الفهم القرائي، والوقوف على جوانب القوة ودعمها، وجوانب القصور لعلاجها.

الأنشطة التقويمية:

تعرف الأنشطة التقويمية بأنها عبارة عن مجموعة الأسئلة العملية التي يحتويها الكتاب، والتي تتضمن خطوات إجرائيةوتتيح للتلاميذخبرات واقعية، ويمكن حلها داخل غرفة الصف أو خارجها (الغامدي،2017، ص139)

وعرفها آل عطية (2016، ص168) بأنها مجموعة الأسئلة الواردة في نهايةكل درس من الدروس والتي تهدف إلى التحقق منمدى تحقيق أهداف المحتوى والمهارات الواردة في المقرر.

وتعرف إجرائياً بأنها التدريبات التي ترد قبل الدرس وخلال محتواه وفي نهاية الدرس في كتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي والتي صممت بأسلوب يدعو إلى تنمية مهارات الفهم القرائي.

المهارة:

وردت المهارة في معجم المصطلحات التربوية والنفسية بأنها: " السهولة والدقة في إجراء عمل من الأعمال، وهي تنمو نتيجة التعلم، والقيام بعملية معينة بدرجة من السرعة والإتقان مع توفير الوقت والجهد المبذول" (شحاته والنجار،2003، ص302)

وتعرف المهارة اللغوية بأنها أداء لغوي صوتي أو غير صوتي يتميز بالسرعة، والدقة، والكفاءة، والفهم، ومراعاة القواعداللغوية المنطوقة والمكتوبة. (العزاوي،2017، ص89)

أما إجرائيا فتعرف المهارة بأنهاالدقة والكفاءة والسرعة والفهم، فضلاً عن السرعة والسلامة اللغوية نحواً وصرفاً وخطاً وإملاءً.

الفهم القرائي:

هي عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينه. وتتطلب فهم المعاني والربط بين الخبرة الشخصية وهذه المعاني، والنقد، والتذوق والتفاعل، والتطبيق. ومهارة الفهم القرائي عملية عقلية تكون فيها الكلمة هي الوحدة الأساسية للفهم، وهي الرمز الذي يمكن من خلاله إدراك المتعلم للمعاني الضمنية للنص والأفكار الرئيسية، والقدرة على تتبع التسلسل، وتصور النتائج المتوقعة (شحاتة والنجار: 2003، ص 304-305).

عرفه عبد الباري (2010، ص 27) بأنه عملية عقلية بنائية تفاعلية يمارسها القارئ من خلال محتوى قرائي؛ بغية استخلاص المعنى العام، ويستدل على هذه العملية من خلال عدد من المؤشرات السلوكية.

ويعرفها الباحث اجرائياً بأنها: قدرة تلميذ الصف الرابع الابتدائي على استنتاج المعنى الملائم للنص المقروء من خلال السياق، وتفسير الأفكار الواردة به، وتنظيمها، واستخدامها في بعض الأنشطة التي يقومون بها، وذلك من خلال الأنشطة التقويمية في مقرر لغتي الجميلة بالصف الرابع الابتدائي".

2. أدبيات الدراسة:

1.2. الإطار النظري

تناول الباحث في الإطار النظري ثلاثة مباحث، وهي على النحو التالي: المبحث الأول: التقويم، المبحث الثاني: الأنشطة التقويمية، المبحث الثالث: الفهم القرائي، وفيما يلي تفصيل ذلك:

المبحث الأول: التقويم

تمهيد:

يعد التقويم التربوي أحد الأركان الأساسية للعملية التربوية وهو حجرالزاوية لإجراء أي تطوير أو تجديد تربوي يهدف إلى تحسين عملية التعلم والتعليمفي جميعالدول. كما وينظر للتقويم التربوي من قبل جميع متخذي القرارات التربويةعلى أنه الدافع الرئيس الذي يقود العاملين في المؤسسة التربوية على اختلافمواقعهم في السلم الإداري إلى العمل على تحسين أدائهم وممارساتهم.

فالتقويم التربوي هو وسيلة لمعرفة مدى ما تحقق من الأهداف المنشودة في العملية التربويةومساعداً في تحديد مواطن الضعف والقوة وذلك بتشخيص المعوقات التي تحول دون الوصول إلىالأهداف وتقديم المقترحات لتصحيح مسار العملية التربوية وتحقيق أهدافها المرغوبة (دعمس،2010، ص12).

والتقويم يزودنا بالكثير من المعلومات المهمة التي تتعلق بالمعلم وأدائه، والمتعلم وخصائصه وأدائه، والمواد التعليمية ومحتواها وتنظيمها، فضلا عن المعلومات التي تتصلبإدارات المدارس وجهودها والأنظمة والتعليمات وفعاليتها. لذلك فإن عملية التقويم من عملياتالمنهج الأساسية التي على نتائجها يتوقف نجاح جميع العمليات الأخرى (عطية،2013، ص213).

وتقويم المنهج ومحتواه من أنشطة وتدريبات عنصرا أساسياً في عملية التقويم، حيث تعد المقررات الدراسية الدعامة الأساسية للمنهج، حيث أن الكتب المدرسية ترجمةللمقررات، وهي تؤثر في عمل المدرس والطالب، لذلك ينبغي أن يعتنى بتأليف هذه الكتب وتقويمها، والكتاب المدرسي -وبخاصة كتاب اللغة العربية-منأكثر الوسائل التعليمية فاعلية وكفاءة فيمساعدة المدرس والطالب في أداء مهمتهما في المدرسة.ولذلك يمثل الكتاب عنصرا لا غنى عنه في أي برنامجتربوي، فهو دليل أساسي لمحتوى البرنامج ولطرق التدريس ولعمليات التقويم (الشمري والساموك،2005، ص125).

فتقويم المناهج الدراسية هو عملية إصدار حكم على صلاحية عن طريق تجميعالبيانات الخاصة للحكم عليها، وتحليلها، وتفسيرها في ضوء معايير موضوعية تساعد علىاتخاذ قرارات مناسبة بشأن المنهج (القيسي، 2018، ص141).

ومن هنا فإنالتقويم يحتل مكانة كبيرة في المنظومة التعليمية بكافة أبعادها وجوانبهانظرا لأهميته في تحديد مقدار ما يتحقق من الأهداف التعليمية المنشودة والتييتوقع منها أن تنعكس إيجابياً على الطالب والعملية التربوية سواء بسواء (مصطفى،2010، ص6).

وفي ضوء أهمية التقويم في العملية التربوية وتقويم المحتوى الدراسي، يسعى الباحث في هذا المبحث التعريف بمفهوم التقويم وأهميته وأسسه، والتعريف بمفهوم تقويم المحتوى وذلك في الآتي:

مفهوم التقويم:

يحتل التقويم مكانة كبيرة في المنظومة التعليمية بكافة أبعادها وجوانبهانظراً لأهميته في تحديد مقدار ما يتحقق من الأهداف التعليمية المنشودة والتييتوقع منها أن تنعكس إيجابياً على الطالب والعملية التربوية.

ويُعرف التقويم بأنه عملية منهجية تقوم على أسس عملية، تستهدف إصدار الحكم بدقة وموضوعية علىمدخلات وعمليات ومخرجات أي نظام تربوي، تعليمي، تدريبي، ومن ثم تحديد جوانبالقوة والضعف في كل منهما، تمهيداً لاتخاذ قرارات مناسبة لإصلاح ما قد يتم الكشف عنهمن نقاط الضعف والقصور (مشتت وكماش،2020، ص138).

وعُرف التقويم بأنه عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات بغرض تحديد درجةتحقيق الأهداف التربوية واتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف وتوفير النمو السليم المتكاملمن خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية واثرائها (خوالدة،2012، ص25).

كما أن التقويم عملية تقوم على جانبين مهمين هما: الوصف ويعني دراسةالشيء المراد تقويمه دراسة عميقة، والحكم وهو إصدار الحكم على أساس المقارنة بينخصائص الشيء الذي توصلنا إليه بقياس وبين معايير سبق تحديدها (النعيمي،2004، ص 178).

ويعرف التقويم بأنه إصدار حكم شامل وواضح على ظاهرة معينة بعد القيام بعمليةمنظمة لجمع المعلومات وتحليلها بغرض تحديد درجة تحقق الأهداف واتخاذ القراراتبشأنها (الحريري،2008، ص15).

والتقويم عملية مقصودة منظمة تهدف إلى جمعالمعلومات عن العملية التعليمية وتفسير الأدلة بما يؤدي إلىإصدارأحكام تتعلقبالطلاب أو المعلمين أو البرامج أو المدرسة؛ مما يساعد في توجيه العمل التربويواتخاذ الاجراءات المناسبة لتحقيق الاهداف المرسومة (مصطفى،2010، ص17).

واستنتاجاً مما سبق يمكن القول إن التقويم التربوي عملية منظمة لجمع البيانات ثم تفسيرها وتقويمها، والحكمعليها.والتقويم التربوي عملية نظامية مستمرة ترمي إلى تحديد مدى تحقيق العملية التربوية لأهدافها، وتحديد نواحي القوة وتعزيزها وتحديد نواحي الضعف وعلاجها في كل مكونات المنظومة التربوية.

التقويم التربوي:

التقويم التربوي يلعب دوراً مهماً في العملية التربوية، حيث يعد أحدالأركان الأساسية للعملية التربوية وحجر الزاوية للتطورات والتجديدات التربوية، فالتقويمالتربوي يوفر تغذية راجعة تتعلق بمدى تحقق الأهداف المتعلقة بعمليتي التعلموالتعليم، ويساهم في الحكم على صلاحية الإجراءات والممارسات المستخدمة في عمليتيالتعلم والتعليم.

ويعرف التقويم التربوي بأنه وسيلة لمعرفة مدى ما تحقق من الأهداف المنشودة في العملية التربويةومساعدا في تحديد مواطن الضعف والقوة وذلك بتشخيص المعوقات التي تحول دون الوصول إلىالأهداف وتقديم المقترحات لتصحيح مسار العملية التربوية وتحقيق أهدافها المرغوبة (دعمس،2010، ص12).

كما يعرف التقويم التربوي بأنه فن تقدير قيمة عملية التعليم والتعلم في مستوى معين، بأدواتعلمية، وفي مدة زمنيةمحددة نسبياً؛ من أجل تعديل وتسوية مسار هذه العملية التربوية، وإزالة وإبعاد الاعوجاجالذي يعتريها من فترة لأخرى (مشتت وكماش،2020، ص164).

ويعرف التقويم التربوي بأنه العملية التي تستخدم فيها نتائج عملية القياس الكميوالكيفي، وأي معلومات يحصل عليها بوسائل أخرى مناسبة، في إصدار حكم على جانب معينمن جوانب شخصية المتعلم، أو على جانب معين من جوانب المنهج المتعلم، أو عنصر المنهج (صومان،2010، ص335).

وهو عمليةمنظمة لجمع وتحليل المعلومات وأنه ينطوي علي حكم قيمة، يتطلب التحديدالمسبق للأهداف التربوية، وتحقيق غرض أساسي وهو تقديم معلومات مفيدةوهامة لصانع القرارات التربوية (ربيع،2010، ص17).

ويستنتج الباحث مما سبق أن التقويم التربوي عملية لا يقصد به التشخيص، أي تشخيص واقعسير العملية التعليمية نحو تحقيق أهدافها فقط بل هي علاج لما قد يوجد فيهذه العملية من عيوب وقصور إذ لا يكفي أن نحدد أوجه القصور أو الخلل، وإنمايجب العمل على تلافيها والقضاء عليها لأن التقويم عملية تشخيصية وعلاجية في آن واحد.

مجالات التقويم التربوي:

هناك العديد من المجالات في التربية يتطلبها التقويم ومنها: (دعمس،2010، ص28-30)

1. **الأهداف التربوية:** لما كانت الأهداف التربوية القاعدة التي ينطلق منها أي نشاط تعليمي تحدد المسار الذي تسير وفقه استراتيجية التدريس تنظيراً وتطبيقاً، دخلت تلك الأهداف ضمن أولويات القائمين على التقويم من نواحي الاختيار والتحديد والوضوح بحيث تلائم الأهداف المختارة قدرات المتعلمين العقلية والانفعالية والنفس حركية.

2. **تحسين مستوى الأداء التعليمي:** باستخدام التقويم التربوي بشكل جيد وصحيح، يمكن أن نحسن أداء المعلمين ممثلاً ذلك باستخدام استراتيجيات تعليمية حديثة تتناسب وقدرات الطلاب من حيث إمكانية الحكم على هذه الطرق بأنها ناجحة، والتي تكون بمثابة محكات نكتشف بها أداء المعلمين من ناحية، واستيعاب المتعلمين والفروق الفردية بينهم من ناحية أخرى (أبو غريبة،2007، ص36)

3. **المحتوى الدراسي:** للمحتوى الدراسي مكانة في المنهاج التربوي، حيث أنه يعكس نوعية المعارف والاتجاهات والقيم والمعلومات والمهارات التي يتم اختيارها ثم تنظيمها وفق نسق معين، ويُضَّمن الكتاب المدرسي المحتوى الدراسي الذي ينقله المعلم لطلابه على مراحل.

4. **طرائق التدريس:** تعد طريقة التدريس من أهم العناصر الداخلة في الهندسة البنائية للمنهاج في ضوء التربية الحديثة، وعليه تتجلى صلتها بالتقويم في مدى وملاءمتها للأهداف التربوية المنشودة وتأديتها إلى هذه الأهداف في أقصر زمن وبأقل جهد يبذله المعلم والمتعلم.

أهمية التقويم التربوي:

يحتل التقويم مكانة كبيرة في المنظومة التعليمية بكافة أبعادها وجوانبهانظراً لأهميته في تحديد مقدار ما يتحقق من الأهداف التعليمية المنشودة والتييتوقع منها أن تنعكس إيجابياً على الطالب والعملية التربوية سواء بسواء، وتتضح أهمية التقويم التربوي في الآتي: (مصطفى،2010، ص6-7)

- يعد التقويم التربوي الدافع الرئيس الذي يقود العاملين في المؤسسة التربوية على اختلافمواقعهم في السلم الإداري إلى العمل على تحسين أدائهم وممارساتهم وبالتاليمخرجاتهم.

- التقويم التربوي يسهم في معرفة درجة تحقق الأهداف الخاصة بعمليةالتعلم والتعليم، ويسهم في الحكم على سوية الإجراءات والممارسات المتبعة فيعملية التعلم والتعليم.
- يوفر قاعدة من المعلومات التي تلزم لمتخذي القراراتالتربوية حول مدخلات وعمليات ومخرجات المسيرة التعليمية التعلمية.
- يساعد التقويم التربوي على التخطيط للأنشطة التدريسية وأساليبها، وهوالذي يطلع الأفراد على اختلاف علاقتهم بالمؤسسة التربوية بجهود هذه المؤسسةودورها في تحقيق الأهداف التربوية العامة للدولة.
- يلعب التقويم التربوي دورادافعا وحافزا للطلبة والمعلمين والتربويين لبذل الجهد المطلوب للوصول إلى الأهدافالمرجوة من عملية التربية والتعليم من خلال حمل المعلمين على بذل مزيد منالجهد والعمل لتحسين أساليبهم الصفية التدريسية.
- يضع يد المعلم على نتائج عمله، ونشاطه بحيث يستطيع أن يدعمها، أو يغير فيهما نحوالأفضل سواء في طرائق التدريس، أو أساليب التعامل مع الطلاب (مشتت وكماش،2020، ص155)
- تحديد مسؤولية المعلمين، وتقويم أدائهم من حيث ملائمة أساليب التدريس التي يعملبها المعلم والوسائل التعليمية والأنشطة التربوية التي يختارها المعلم في تنفيذه لعمليةالتعليم والتعلم (سبيتان،2014، ص173).
- التقويم التربوي يسهم في الوقوف على فاعلية الإجراءات التي تتم ضمنالمؤسسة التربوية، والتأكد من مدى فاعليتها من حيث تبيان مدى الإنجازات التيتم تحقيقها والأوضاع الراهنة لها وما تتصف به من نواحي ضعف وقوة، وماتتطلبه من إجراءات تطويرية للأوضاع القائمة، أو تبني سياسات تربوية جديدة.

ويشير وصوص والجوارنة (2014، ص369-370) إلى أن للتقويم أغراض وأهداف في العملية التعليمية، وذلك في الآتي:

1. **التقويم حافز على الدراسة والعمل:** للتقويم قوة حافزة، فكثير من التلاميذ في المدارس لا يركزون الطاقة ويبذلون الجهد إلا بوحي من حافز الامتحانات والتقويم، فالتقويميعد من الحوافز الأساسية في المجال التربوي.
2. **التقويم يساعد على وضوح الأهداف:** عندما يكون التقويم هادفاً، فإنه يساعد علىوضوح الأهداف التي يرجى بلوغها، كما أنه يعطي نماذج لتطبيق هذه الأهداف وبذلكيزداد المعلمون والتلاميذ وعياً بها وعملاً على تحقيقها.
3. **التقويم يساعد المعلم على التعرف على تلاميذه وحسن توجيههم:** لا يستطيع المعلمأن يؤدي رسالته على أفضل وجه إلا إذا عرف تلاميذه؛ ذلك أنه لابد أن يبدأ معهممن واقع خبرتهم، وأن يكتشف قدراتهم واستعداداتهم وميولهم واتجاهاتهم.

وهنا تتضح أهمية التقويم التربوي للعملية التعليمية ككل فهو وسيلة تشخصية وعلاجية ووقائية، وذلك من خلال وتشخيص نواحي القوةوالضعف، وتقديم المقترحات والتوصيات التي من شأنها تصحيح العمليةالتربوية في سبيل الوصول إلى الأهداف المنشودة، واتخاذ الاحتياطات اللازمة لتجنب المعوقاتوالمشكلات التي ظهرت أثناء العملية التربوية.

خصائص التقويم التربوي:

تشير الحريري (2008، ص41-43) إلى خصائص وشروط التقويم التربوي الجيد والتي تقود إلى اتخاذ قرارات سليمة في مجال التطوير والتحسين وبناء البرامج المختلفة في المجال التربوي ومنها:

1. **الموضوعية**: ويقصد بالموضوعية إلا تتأثر نتائج التقويم بالعوامل الذاتية للقائمين علىالتقويم، وإلا يعتمد التقويم على وجهات النظر الشخصية، كالتعاطف مع البعض والمحاباة، أو العكس.
2. **الصدق:** بمعنى أن التقويم في العملية التربوية والتعليمية ينبغي أن ينطلق مباشرة منأهدافه ولا يحيد عنها، هذا إلى جانب ضرورة اعتماد التقويم على اختبارات ومقاييس وأدوات أخرىصادقة أي تقيس ما وضعت لقياسه.
3. **الثبات:** أي أن نتائج التقويم لا ينبغي أن تختلف في حالة تكرار عملية التقويم لنفسعناصر الموقف التعليمي، أو لنفس المخرجات تحت نفس الظروف.
4. **المرونة:** مرونة التقويم تعني مواجهة ما يطرأ من بعض التغيرات على عناصر العمليةالتعليمية، بحيث يجب أن يعطي التقويم بدائل مرنة غير جامدة لاسيما فيما يتعلق بمسألةاتخاذ قرارات الإصلاح والعلاج.
5. **البنائية:** التقويم الجيد هو ذلك التقويم الذي يهدف إلى تحسين الواقع وتطويره، بعيداً عنالنقد السلبي والتركيز على العيوب وأوجه القصور التي تتعلق بالشيء المقوم.
6. **اقتصادية النفقات:** التقويم الجيد هو الذي يبني على أسس اقتصادية في نفقاته، أي أنهيجب أن يكون بأقل تكلفة مادية ممكنة.
7. **الجدوى:** التقويم يجب أن يكون ذا فائدة، وان يكون واقعيا تسهل إجراءات تنفيذه، ومراعاة ذلك التباين عند تخطيط وتنفيذ عمليات التقويم بما يسمح لهم بالتعاونوعدم عرقلة العمل أو التحيز ضد النتائج.
8. **أن يكون التقويم هادفا:** أن مسألة القيام بأي عمل، تتطلب تحديد الأهداف التي ينبغيتحقيقها من وراء القيام بذلك العمل، وعليه فإن تحديد ما يجب تقويمه من معارف، واتجاهات، ومهارات، وسلوكيات، وغيرها مما يراد تقويمه هي نقطة البدء.
9. **يتصف التقويم بالشمول:** التقويم الجيد هو الذي يشتمل على جميع جوانب الموضوعالمراد تقويمه، فإذا كان التقويم موجها نحو نمو التلميذ، فإنه يجب أن يشتمل على كلجوانب شخصية التلميذ (دعمس،2010، ص30).

10. **التوازن:** فقد يركز برنامج التقويم على الطالب ويغفل المنهج ذاته، فبينما ينبغي أن يكون هناكتوازن في هذين الجانبين، فيكون جزء من برنامج التقويم موجها نحو تقويم الطالب والجزءالآخر المكمل له نحو تقويم المنهج ذاته بأهدافه ومحتواه وأنشطته ووسائل تقويمه (مشتت وكماش،2020، ص179).

11. **الملائمة:** ويقصد بالملائمة، وجوب وضرورة ملائمة أسلوب التقويم مع طبيعة الأشخاص المرادتقويمهم.

12. **أن تكون عملية التقويم مستمرة:** أن تقويم العمل التربوي لا يمكن أن يكون عمليةنهائية، ذلك أنه جزء لا يتجزأ من العملية التربوية، والتقويم يبدأ مع بداية الموقفالتعليمي ويسير معه جنباً إلى جنب حتى نهايته.

13. **أن تكون عملية التقويم عملا تعاونيا:** يقوم التقويم الجيد على العمل الفريق وذلكللتعاون والتشارك حيث يتشارك فيه عدة أشخاص والتقويم يجب أن يكون قائماً علىالتعاون ويساهم فيه كل الأطراف المعنية كالمعلم والمدير، والمشرف التربوي، وأولياءالأمور، والتلاميذ، وكل من له صلة بالعملية التعليمية التعلمية (مصطفى،2010، ص26).

أنواع التقويم:

يؤدي التقويم أثرا فعالاًَوموثرا في توجيه عمليتي التعليم والتعلم وأثرهما فعلية التقويموثيقة الارتباط بهاتين العمليتين تؤثر فيهما وتتأثر بهما في إطار العملية التعليمية، ويصنف التقويم على أنواع أربعة هي: (العزاوي،2017، ص309)

أولا: التقويم القبلي أو التمهيدي: يهدف هذا التقويم إلى تحديد مستوى الطالب تمهيدا للحكم على صلاحيته في مجال من المجالاتوللحصول على معلومات أساسية لعناصر مختلفة لها أثر مهم عند تطبيق التجربة بمراحلها المختلفة.

ويهدف التقويم القبلي إلى: (الحريري،2008، ص52)

- التعرف على الخبرات السابقة للطلبة ومن ثم البناء عليها سواء كان في بداية الوحدة الدراسيةأم الحصة الدراسية.
- التعرف على مدى التقدم الذي يحصل عند الطلبة من خلال البرنامج التعليمي وذلك بمقارنةنتائج إجراءات التقويم التي حصل عليها أثناء البرنامج أو في نهايته بنتائج الأجراء التقويمي الأول.
- تحديد نقطة البدء في البرنامج التدريسي مع إعطاء هذا التقويم تصوراً للجوانب التي تحتاجإلى تركيز أكثر من غيرها.

ثانيا: التقويم البنائي أو التكويني: يطلق عليه أحيانا التقويم المستمر، ويعرف بأنه العملية التقويمية التي يقوم بها المدرس في أثناءعملية التعلم، وهو يبدأ مع بداية التعلم ويواكبه في أثناء سير الحصة الدراسية.

إن التقويم التكويني يزود المدرسين بأساليب علاجية مختلفة لمعالجة الطلبة والوصول بهم إلىمستوى الإتقان بإعطاء تعزيز وتوضيح للمفاهيم والمبادئ العلمية انسجاماً مع النظريات التربوية الحديثةفي التدريس التي تؤكد التفاعل الايجابي بين المدرس والطلبة لزيادة استعداد الطلبة (مشتت وكماش،2020، ص179).

كما يتضمن التقويم التكويني إجراءات منظمة عدة تطبق في أثناء الدرس ومنالأساليب والطرائق التي يستخدمها المدرس فيه (المناقشة الصفية، ملاحظة أداء الطالب،الواجبات البيتية ومتابعتها)، وعند استخدام التقويم البنائي ينبغي تحليل مكونات وحداتالتعلم وتحديد المواصفات الخاصة بالتقويم البنائي، وتكمن قوتهفي كونه يعطي العاملين به معلومات التغذية الراجعة التصحيحية التي تؤدي دوراً رئيساً بالنسبة للتعليم، وتساعد على مراقبة مدىتقدم الطلبة ونجاحهم في تحقيق الأهداف التعليمية واستيعابهم للموضوع الدراسي لتصحيح العمليةالتعليمية وتحسين مسارها، كما أنه يزود المدرس بمعلومات كافية عن فاعلية طرائق التدريس والموادوالوسائل التعليمية التي تم استعمالها (الحريري،2008، ص56).

ثالثا: التقويم التشخيصي: يهدف إلى اكتشاف نواحي القوة والضعف في تحصيل الطالب ويرتبط ارتباطاً وثيقا بالتقويمالبنائي من ناحية والتقويم الختامي أذ أن التقويم البنائي يفيدنا بتتبع النمو عن طريق الحصول على تغذيةراجعة من نتائج التقويم والقيام بعمليات تصحيحه على وفقها، وهو بذلك يطلع المدرس والطالب علىالدرجة التي أمكن بها تحقيق مخرجات التعلم الخاصة بالوحدات المتتابعة للمقرر.ومن ناحية أخرىيفيدنا التقويم الختامي في تقويم المحصلة النهائية للتعلم تمهيداً لإعطاء تقديرات نهائية للطلبة لنقلهملصفوف أعلى (مشتت وكماش،2020، ص184).

إن الغرض الأساسي للتقويم التشخيص وهو تحديد أفضل موقف تعليمي للطلبة في ضوء حالتهمالتعليمية وتشخيص مشكلات التعلم وعلاجها. وكذلك يفيدنا في مراجعة طرق التدريس بشكل عام أما التقويم التشخيصي فمن أهم أهدافه تحديد أسباب صعوبات التعلم التي يواجهها الطالب حتى يمكنعلاج هذه الصعوبات، ومن هنا يأتي ارتباطه بالتقويم البنائي.

رابعا: التقويم الختامي أو النهائي: يقصد به العملية التقويمية التي يجري القيام بها في نهاية برنامج تعليمي أو فصل دراسي أو عامدراسي.وتستخدم لأغراض الفصل من مرحلة دراسية إلى أخرى، أو تخرج أو البحث العلمي، أو التحقق منمدى فعالية المناهج والبرامج التدريسية والتدريبية. ويمتاز بأنه يعكس تحصيل الطلبة بمقارنة كل منهمبالآخر واكتشاف الخلل في المنهج الدراسي والتنبؤ بأداء الطلبة مستقبلا. ومن أهم خصائصه أن الأحكامالتقويمية فيه تتناول الطالب والمدرس، والمنهج أو البرنامج في ضوء مدى فعالية العملية التعليمية بعدالانتهاء منها بالفعل (مصطفى،2010، ص29).

خامسا: التقويم التتبعي (المستمر): يقصد به تقويم البرنامج أو المنهج عبر مراحل مختلفة ويهدف إلى معرفة مستوى الكفاية التيبصل إليها الطالب، يتناول عمليات النظام التعليمي المختلفة وتمتاز هذه العمليات بالتتابع بشكل متدرجأي من بداية العملية ونهاية التي سبقها.

إن الغرض الرئيس من هذا النوع هو تحديد الآثار المستمرة للبرنامجوذلك عن طريق مواصلة متابعة الطالب بعد التخرج لمعرفة فعاليته في العملوالاتصال بالجهات التي ألحق بها الطلبة الذين طبق عليهم البرنامج لمعرفة مدى كفايتهم ومقدارالتطور الذي حصل في عملهم (العزاوي،2017، ص313).

المبحث الثاني: الأنشطة التقويمية

تمهيد:

التعلم الفعال هو الهدف الرئيس لجميع الأنشطة التعليمية والكتب المدرسية، وتؤديالكتب دوراً مهما في تحديد أنشطة التعليم والتعلم في الصفوف الدراسية، فهي لا توفر فقطالمعلومات، ولكنها تساهم أيضا في تطوير قدرات التخيل والذاكرة والقدرات المعرفية وعاداتالقراءة، وتعمل الكتب المدرسية التي تعد جيداً على مساعدة المعلمين على استخدام الوقتبفاعلية في التدريس، وتقديم إسهامات إيجابية في تعزيز تحصيل الطلبة.

فالأنشطة التعليمية الموجهة الواردة في الكتب المقررة تعد لُب المنهاج الدراسي، فهيتؤثر بشكل كبير في تشكيل خبرة الطالب إلى جانب المعرفة والفهم الناتجين عن محتوىالنشاط نفسه، كما تعمل الأنشطة التدريسية الواردة في الكتب المقررة على تحقيق إيجابيةالطالب من خلال جذب انتباهه إلى تحقيق الأهداف التعليمية إلى أقصى حد ممكن، وتنميةالرغبة في التعلم لديه من خلال القراءة الواعية والجدية، والكتابة الهادفة، وجمع المعلوماتوتصنيفها، وتنمية القدرات والمهارات والميول والاتجاهات الإيجابية لديه (عمرو وأبو عواد،2013، ص414).

ويرى أبو شريخ (2011، ص98) أن الأنشطة التقويمية عنصر هام من عناصر العملية التربوية، وتأتي أهميتها في أنهما تساعد في صقل شخصية الطالب وتفتيح مداركه وصيانة ذهنه وإعداده للحياة، لذا جاءت الأنشطة التقويمية المتضمنة في الكتب المدرسية بصورة مواقف تعليمية، تسهل التعلم وتيسره على المتعلمين، وتقومه بصورة فاعلة تسهم في الارتقاء بمستوى نضجهم وقدراتهم ومهاراتهم وإمكاناتهم التي يتم مراعاتها عند اختيار أوجه الأنشطة والأسئلة المناسبة والملائمة للمبحث الدراسي والمرحلة الدراسية.

ولتقويم النشاطات دور مهم في تشخيص واقع التلاميذ المغوي فهي كما يؤكد الزهراني (2012، ص117) تساعد على تشخيص نقاط ضعف الطلاب، ومعرفة الصعوبات التي تواجههم فيتعلم المادة، وهذا يساعد على تخطيط البرامج العلاجية وتنفيذها بدقة، كما أنها أيضا تعين المعلم عمى معرفة الأهداف التي تحققت والتي تحتاج إلى تعزيز ودعم.

واستنتاجاً مما سبق يمكن القول إن الأنشطة التقويمية من أهم المكونات في المنهج الدراسي في تنميةشخصيات الطلاب في الجوانب المختلفة، حيث تساعد على ربط النظرية بالتطبيق من خلالمواقف تعليمية مختلفة، كما تسهم في تقريب المفاهيم والمبادئ والحقائق إلىأذهان الطلاب، وترسخ ما تعلموه، وتحبب وتقرب المادة إليهم، وتجعلها واقعاً حياً ملموساً، ولذلك فإن بناء وتصميم الأنشطة التقويميةفي المناهج الدراسية أمر مهم، ويحتاج إلى جهد وتخطيط ودقة إتقان؛ كي تحقق هذه الأنشطة أهدافها على الوجه المطلوب.

مفهوم الأنشطة التقويمية:

دعت التوجهات الحديثة في إطار المناهج إلى الاهتمام بأساليب التقويم المختلفة، والعناية الفائقة بالنشاط المطلوب من حيث وضوحه وتحديد المطلوب منه، والحرص على صياغته بمفردات تتناسب والمرحلة النمائية للمتعلمين.

ويعرف النشاط المدرسي على أنه "عبارة عن مجموعة من الخبرات والممارساتالتي يمارسها التلميذ ويكتسبها، وهي عملية مصاحبة للدراسة ومكملة لها، ولها أهدافتربوية متميزة، ومن الممكن أن تتم داخل الفصل أو خارجه (الحيت وأمين، 2016، ص123)

أما الأنشطة التقويمية فتعرف بأنها ما يشتمل عليه الكتاب المدرسي من أسئلة وتدريبات، تعبر عن أوجه النشاط اللغوي المتنوعة، التي يمارسها الطلاب؛ بهدف اكتساب مهارات اللغة العربية لها في هذا الصف. (الصقري،2020، ص152)

وعرفها آل عطية (2016، ص168) بأنها مجموعة الاسئلة الواردة في نهايةكل درس من الدروس والتي تهدف إلى التحقق منمدى تحقيق أهداف المحتوى والمهارات الواردة في المقرر.

وتعرف بأنها الطلبات المتمثلة في عبارات استفهامية وأوامر تظهر في نهاية كل درس من الدروس أو وحدة من الوحدات المتضمنة في الكتاب المدرسي وتتطلب استجابة من المتعلم لفظاً أو كتابة (الهمزاني،2015، ص493)

ويرى طعيمة (2004، ص48) أن النشاط التقويمي هو كل عبارة تنطوي على مطالبة المدرس بإجابة ترتبط بهدف تعليمي مقرر عليهم.

ويتضح للباحث مما سبق أن الأنشطة التقويمية هي التي تلي كل وحدة أو درس تعليمي من الكتاب المدرسي، ولا تقتصر على الأسئلة المفتوحة أو المغلقة، بل تتضمن كل النشاطات التعليمية من مشروعات وسلوكيات، والتي تهدف على التعرف على المعلومات أو الخبرات السابقة التي مر بها الطالب وعلى مدى فهم الطالب للمادة العلمية، وترسيخ ما تم تعلمه من المادة الدراسية.

أهداف الأنشطة التقويمية:

تخدم الأنشطة التقويمية كثيراً من الأهداف التعليمية المتعلقة بالمعلم والطالب والمادة التعليمية وطرق التدريس، وقد تناولت كثير من الدراسات أهداف الأنشطة التقويمية، وذلك في الآتي: (الشامسي،2014)

- اختبار معلومات الطلاب السابقة، والوقوف عليها، وبالتالي معرفة الحقائق والمعلومات التي يدركها الطلاب، وترسيخها.
- توجيه انتباه الطلاب إلى العناصر المهمة والنقاط الأساسية في الدرس ليهتموا بها، ومن ثم بناء الأهداف المنشودة من الدرس التعليمي بناءاً على تلك العناصر والنقاط الأساسية.

- تنشيط عقول الطلاب، وجذب انتباههم، وتحفيزهم على التعلم، وإثارة التفكير لديهم، لأن كل سؤال يحمل مشكلة يعد سؤالاً مثيراً لتفكير الطلاب.

- تشخيص صعوبات التعلم لدى الطلاب، فكثيرا ما تغطي الأنشطة التقويمية صعوبات التعلم النمائية كالتذكر والانتباه وصعوبات التعلم الأكاديمية كصعوبة القراءة والكتابة والحساب (العزاوي،2017).

- تثبيت المعلومة في ذهن الطالب، وتعميق الأفكار والنقاط الأساسية الواردة في أي موضوع ليسهل فهمها واسترجاعها.

ومن خلال ما ذكره كثير من الباحثين (العزاوي،2017، وعطية،2014، وإسماعيل،2011، والنعيمي،2004) يتضح أنها تحدد وتوضح أهداف المقرر، وتثير دوافع المتعلمين للتعلم، وتقوّم التحصيل الدراسي للمتعلمين في الفصل، كما ترتبط ارتباطاً وثيقاً بجميع مكونات المنهج من أهداف ومحتوى وطرق تدريس وتقويم، وتسهم في نجاحها، كما تسهم في بناء شخصية المتعلم من كافة الجوانب؛ ليصبح مواطناً صالحاً نافعاً لأمته ووطنه، وتراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، وتكشف قدراتهم ومواهبهم، كما أنها تضفي عنصر الإثارة والتشويق على الموقف التعليمي، وتدرب المتعلمين على مهارات التفكير، وحل المشكلات، ونقد وتذوق للنصوص، كما أنها تجعل المتعلم محوراً للعملية التعليمي، وتجعل دور المعلم مقتصراً على التوجيه والتيسير، وتنمي القدرة على معالجة المحتوى، وتشجع المتعلم للاعتماد على نفسه والتعلم الذاتي.

أهمية الأنشطة التقويمية في اللغة العربية:

تأتى أهمية الأنشطة اللغوية المتعلقة بالغة العربية أنها تمثل أوسع أنواع النشاط، إذ لاتقتصر علىاللغة العربية فحسب، وإنما تتغلغل في سائر ضروب نشاطات المواد الدراسية الأخرى التي تستخدم اللغةالعربية كأداة لنقل الأفكار والحقائق والمعلومات والخبرات التي تشتمل عليها، ويتضح ذلك فيما يلي:(العزاوي،2017، ص286)

- تؤدى ممارسة الأنشطة اللغوية إلى زيادة دافعية الطلاب، واتجاههم نحو التعلم، وتعمل على تحقيقأهداف اللغة.

- تعد ممارسة الأنشطة الكلامية بمختلف أشكالها وأوضاعها الممكنة طريقة فعالة في بعث الحياة فيالعناصر اللغوية المكتسبة.

- تسهم ممارسة الأنشطة الكتابية في إحياء وتنمية الألفاظ والتراكيب والصيغ الانتقائية، لأنها تمكنالفرد الأفراد من إطلاق العنان لأفكارهم وخيالهم (الخوالدة،2014).

- تزيد ممارسة الأنشطة القرائية من قدرة المتعلمين على القراءة وقدرتهم على التحصيل وتنمياتجاهاتهم نحو القراءة كما تزيد من تحسين الاتجاه القرائي لدى المتعلمين ذوي المشكلات في الفهم السمعي وفى اللغة.

- تزيد ممارسة واستخدام المحصول اللغوي المختزن في الذاكرة من حيويته وحضوره الدائم في الذهنومن فاعليته فيالتعبير كما تعمل على تنميته والإسراع في إغنائه.

- تمنع ممارسة واستعمال الألفاظ اللغوية المكتسبة من ركودها وتحميها من النسيان وتجدد فيهاالحياة وتكسبها حيوية واستمرارا.
- تعد الممارسة الحقيقية للغة القاعدة الأولى في تكوين وتطوير واستمرار فاعلية كل مصدر من مصادرالثقافة الفكرية والثقافة اللغوية.
- تؤدى ممارسة الأنشطة اللغوية إلى ظهور تحسن في الاتصال اللغوي باختيار الكلمات والعباراتالدقيقة والمنطقية وإنتاج أفكار جديدة.
- تؤدى ممارسة الأنشطة اللغوية إلى زيادة التحصيل اللغوي وتكوين اتجاهات إيجابية نحو اللغة العربية في المراحل الأساسية.
- تعمل ممارسة الأنشطة اللغوية على تثبيت الكثير من العادات اللغوية الصحيحة في فروع اللغة المتنوعةواستخدامها استخداماً ناجحاًفي مواقف الحياة الطبيعية (إسماعيل،2011).
- تنقل ممارسة الأنشطة اللغوية الطلاب من ثقافة الذاكرة وخلق الطالب المبرمج الآلي المتذكر غيرالنشط إلى ثقافة الإبداع حيث التحرر من قيود الكتاب المدرسي إلى آفاق فكرية وثقافية أعمق وأكثر شمولاً.

أنواع الأنشطة التقويمية في اللغة العربية:

لم تعد أساليب التقويم مقتصرة على الأسئلة أو اختبارات التحصيل المقننة أو التي يعدها المعلمأو جهات أخرى، بل أصبح هنالك أساليب هامة أخرى قد يلجأ اليها ويستعين فيها لتقدير مستوىالطالب، نذكر منها ما يلي: سبيتان (2010) والأخشمي (2019)

1. **أسلوب الاختبارات بأنواعها**: من أكثر أساليب وأدوات تقويم الطلاب شيوعاً وتداولاً من قبل المعلمين ويتمتع به هذا الأسلوب من خصائص تكمن في قدرته على الجمع بين قياس الجوانب المعرفية (النظرية) والتطبيقية، وفي سهولة التطبيق، وإمكانية الضبط المناسب لجوانب الصدق والثبات والموضوعية.

ونظرا لأن هذا النوع من الاختبارات نشاط تقويمي معروف على صعيد التحصيلفي اللغة العربية فسوف نسوق أمثلة من هذا النوع من الاختبارات المتبعة في مجالتدريس اللغة العربية منها:(النعيمي،2004، ص181)

- **اختبار المقال:** سمي بهذا الاسم لأن الإجابة عن السؤال تقتضي كتابة موضوع أوعرضا تحريريا للإجابة فمثلا الاختبار المقالي في الأدب يتيح عادة موازنة بين شيئينكأن تدور حول نصين يوازن الطالب بينهما من حيث الدقة في التصوير والطرافة فيالتعبير. ولكي يكون اختبار المقال جيداً يجب أن تحدد صيغة السؤال فيه بدقة وأنيربط الاختبار بأهداف المنهج ومستويات النمو وأن يبتعد عن استخدام المصطلحات الغامضة، وأن تعد إجابة نموذجية عنه. (إسماعيل،2011)

- **اختبار الاختيار من متعدد:** يقدم هذا النوع من الاختبارات للطالب مشكلةتعرض حولها عدة بدائل وغالباً ما تكون أربعة بدائل أحد هذه البدائل يمثلالإجابة الصحيحة.

- **اختبار الصواب والخطأ:** يتضمن هذا النوع من الاختبارات عبارة لحقائق تاريخيةأو فكرية أو رقمية، ويطلب من الطالب تحديد أكانت العبارة صوابا أم خطأ.

- **اختبار التكملة:** وهو يشبه اختبار قياس التذكر والاستدعاء وهذا النوع منالاختبارات سهل الوضع والصياغة، ويمكنه تغطية مساحة كبيرة من المنهج، وأنهيقيس قدرات الطلبة على الاستنباط والاستنتاج وربط المفاهيم.

- **اختبار المزاوجة:** وفيه يطلب من الطالب قراءة عمودين من العبارات، ثم يطلبمن المزاوجة بينها لقياس قدرته على إدراك المعاني والعلاقات والاستنتاج ولكنيعاب على هذا النوع من الاختبارات أنه لا يقيس كل المستويات العقلية. (صومان،2010، ص204)

2. **أسلوب: حفظ النصوص والقواعد واستظهارها**: يعد أحد الأساليب شائعة الاستخدام في مجال التقويم اللغوي، إذ أن حفظ النصوص البليغة والقواعد الأساسية الضابطة يكسب المتعلم مخزوناً لغوياً عالياً، وطلاقة لفظية، وقدرة على ممارسة الأساليب اللغوية بصورة دقيقة، لكنّ التركيز على مهارة الحفظ لذاتها هو الذي يفقد المتعلم قدرته على توظيف محفوظاته في المواقف اللغوية المختلفة.

3. **أسلوب المناقشة الصفية:** ويكون في صورة أسئلة يلقيها المعلم على طلابه في بداية الدرس أو أثناءه أو بعده، وتركز على جزئيات محددة، يُقصد بها تعرّف مدى اكتساب الطلاب المعارف والمهارات اللغوية المستهدفة، وقد تكون في صورة حوار منظم حول موضوع من الموضوعات اللغوية، ويعد هذا الأسلوب أسلوباً مهماً من أساليب التقويم البنائي إذا أُحسن التخطيط له (عطية،2006، 249)

4. **الواجب المنزلي:** يعدأحد الأساليب شائعة الاستخدام في التقويم ويكون الهدف منها غالباً كشف مستوى الكفاءة التحصيلية لما اكتسبه المتعلم من معارف ومهارات مختلفة، سواء أكان ذلك في الدرس السابق فقط أم في مجموع ما تعلمه من خبرات سابقة.

5. **أسلوب تحليل الخطأ اللغوي**، الذي يعتمد على تعريض المتعلم لمجموعة من العبارات أو النصوص المقروءة أو المسموعة التي تتضمن بعض الأخطاء اللغوية؛ ليقوم باكتشافها، وتحليلها، وتصويبها، في ضوء عدد من المعايير اللغوية. ويعد هذا الأسلوب أحد الأساليب التقويمية المفيدة في التعليم اللغوي، إذ يتيح للمتعلم فرصة ممارسة عدد من المهارات المختلفة كمهارات الحساسية للمشكلات اللغوية، والتقويم، والتفسير، والتحليل، والشرح، وغيرها.

6. **حقيبة الإنجاز:** يعد من الأساليب التقويمية الحديثة التي تعطي مؤشرات كيفية مهمة ووافية عن مدى تقدّم المتعلّم في مكتسباته المعرفية والمهارية، وقد استخدم هذا الأسلوب بدرجة كبيرة في مجال المهارات اللغوية،

إذ يمكن أن تضم حقيبة الإنجاز اللغوي مجموعة منتقاة من أعمال المتعلم وإبداعاته التي أنجزها بنجاح، مثل الأعمال الكتابية المختلفة بنوعيها الوظيفي والإبداعي، بالإضافة إلى التسجيلات الصوتية والمرئية لنشاطاته القرائية والتحدثية، والتي تعكس مستوى تحصيله وتقدمه على مدى العام أو الفصل الدراسي. (العزاوي،2017)

7. **أسلوب تحضير الدروس وتقديمها**: ويُقصد به ذلك الأسلوب الذي يقوم فيه المتعلم بشرح موضوع من موضوعات المقرر أمام زملائه في الفصل بعد التحضير الذهني له.

8. **أسلوب إعداد الأبحاث والتقارير:** يعد أحد أساليب تقويم الأداء اللغوي المهمة، ويرتكز على فكرة قيام الطالب بإعداد عمل تحريري في أحد الموضوعات أو المشكلات أو القضايا النظرية أو الميدانية بالاستعانة بالمراجع المتخصصة، ونحوها من مصادر المعرفة الأخرى. (إسماعيل،2011)

9. **أسلوب التلخيص:** إذ يعد أحد المهارات اللغوية التي تتطلب إتقان مجموعة من المهارات المتعددة المتعلقة باستقبال اللغة (قراءة أو استماعاً) وإنتاجها (كتابة أو تحدثاً). ومن هنا جاءت أهميته بوصفه أسلوباً من أساليب تقويم الأداء اللغوي التي تكشف مدى تمكن المتعلم من المهارات اللغوية المختلفة.

المبحث الثالث: مهارات الفهم القرائي

تمهيد:

القراءة هي المنطلق الأساسي للمعارف والعلوم، وهي مفتاح الطالب لأغلب المواد الدراسية، وإن عدم الإلمام الكافي بمهاراتها، والإمساك بزمامها، قد يكون سبباً في الإخفاق في كثير من المواد الدراسية، فالعلاقة بين القراءة الجيدة والنجاح في المدرسة علاقة وثيقة، فالطفل الذي يقرأ ببطء أو لا يجيد القراءة ويخطئ في فهم ما يقرأ، فإنه يحول ذلك دون اللحاق بزملائه في الدراسة، ولا يتقدم في النواحي الدراسية التي تتطلب القراءة الجيدة.

إذا كانت القراءة مهارة من مهارات الاتصال اللغوي فإنها وسيلة لفهم المكتوبوليست غاية بحد ذاتها، وعلى هذا ينبغي أن يشدد المعلمون في تعليم القراءة فيسعونإلى تنمية مهارات الفهم القرائي بأنواعها المعرفية وفوق المعرفية.

فالفهم القرائي يستمد طبيعته المركبة والمعقدة، من عملية القراءة ككل، ولذلك يعرف بأنه "العملية التي تستعمل فيها الخبرات السابقة، وملامح المقروء؛ لتكوين المعاني المفيدة لكل قارئ فرد، في سياق معين، وهذه العملية يمكن أن تشمل انتقاء أفكار معينة وفهمها، في جملة واحدة (العمليات الصغرى)، واستنتاج العلاقات بين أشباه الجمل والجمل (العمليات التكاملية)، وتنظيم الأفكار في صورة ملخصة (العمليات الكلية)، واستنتاج معلومات غير مقصودة من الكاتب (العلميات المتممة)، وتعمل العمليات السابقة معا، في تبادل وتأثير وتأثر، ويمكن ضبطها والتحكم فيها، وملاءمتها من لدن القارئ وأغراضه (سياق الحال)" (عصر، 2005م، 32- 33)

كما يعد الفهم القرائي البنية الأساسية التي ينطلق التلميذ من خلالها إلى تعلم واستيعاب المواد الدراسية ولكن بدرجات متفاوتة وفق درجة تشبعها بالعامل اللغوي، لذا يظل تنمية مهارات الفهم القرائي هدفا من الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها التربويين وعلماء النفس في مختلف المراحل التعليمية، وخاصة المرحلة الابتدائية (عبد النبي،2014، ص211)

ونظراً لأهمية الفهم القرائي فقد اهتمت به وزارات التعليم في العالم العربي ونصت وثيقة التعليم بالمملكة العربية السعودية (1427ه) على تنمية مهارات الفهم القرائي بكافة مستوياته بدءاً بالمستوى الحرفي وانتهاءً بالمستوى الإبداعي.

وإذا كان الفهم القرائي مهما للتلاميذ بصفة عامة، فإنه أكثر أهمية للتلاميذ في المرحلة الابتدائية، وخاصة الذين يعانون من ضعف في فهم واستخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، والذين يظهرون هذا الضعف في الفهم السطحي غير المتعمق للتراكيب اللغوية، والضعف في فهم معاني الكلمات من السياق، وتدنى القدرة على تكوين جمل ذات معنى مفهوم، الأمر الذي يشكل صعوبة في الفهم القرائي. ومن هذا المنطلق يسعى الباحث في هذا المحور التعريف بالقراءة وأهميتها ومهاراتها ومفهوم بالفهم القرائي ومستوياته وأهميته واستراتيجيات تنميته وذلك في الآتي:

مفهوم القراءة:

تعد القراءة ركنا أساسيا من أركان الاتصال اللغوي. فعندما يكون المرسل كاتبا لا بد أن يكون المستقبل قارئا. فهي الوسيلة التي بها تتحقق غايات الكتابة. إذ بدون القراءة ليست ثمة قيمة للكتابة. والقراءة فن لغوييتصل بالجانب الشفهي للغة عندما تمارس جهرا بوساطة العين، واللسان، وترتبط بالجانب الكتابي للغةعندما تترجم الرموز المكتوبة سواء تم ذلك بالعين واللسان، أم بالعين فقط. فعند القراءة تمارس اللغة شفهيا وكتابة. وتعد القراءة وسيلة من وسائل تحصيل الخبرات، وأداة لاكتساب المعرفة، وتوسيع دائرة الخبرة (عطية،2006، ص 245)

وتوصف القراءة بأنها استخلاص للمعنى من المادة المطبوعة أو المكتوبة، أو القدرة علىفك رموز المعاني من الأشكال المكتوبة، وتتضمن القراءة سلسلة متكاملة من المهارات الثانويةمثل الإحاطة بنظام الحروف الهجائي وعلاقة بعض الحروف مع بعضها لتشكل صوتا لغويا آخر، كما تتضمن أيضا المهارة الذهنية والحركة الآلية الخفيفة للعين (إسماعيل،2011، ص79)

ويعرفها مدكور (2006، ص129) بأنها تعرف على الرموز المطبوعة، وفهم لهذه الرموز المكونة للجملة والفقرة والفكرة والموضوع.

وهي عملية عقلية انفعالية دافعية، تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاهما القارئ عن طريق حواسه، وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني والاستنتاج والنقد والحكم والتذوق وحل المشكلات (الشخص،2010، ص 832)

والقراءة عملية يراد بها الربط بين الرموز المكتوبة، وأصواتها وفهم معانيها وما بينالسطور وما خلفها أي ربط الكلام المكتوب بلفظه وفهم معناه بوصف اللغة ألفاظا تحملمعاني، فالكلام المقروء يتكون من رمز ولفظ ومعنى يعبر عنه اللفظ (عطية،2014، ص20)

وتتضح أهمية القراءة الوظائف التي تؤديها القراءة على المستوىالفردي أو الاجتماعي، والتي يمكن تلخيصها فيما يأتي: (صومان،2010، ص 79-81)

1. **الوظيفة المعرفية:** تعد القراءة إحدى وسائل الاتصال الأساسية لانتقال الأفكار بين الناس. وبهاتنفتح أمام الفرد آفاق من المعرفة لا حدود لها. كما تساعد القراءة الفرد على التقدم في التحصيل الدراسي، ذلك لأن ثمة علاقة إيجابيةبين التقدم في القراءة والتقدم في بقية مواد المعرفة.

2. **الوظيفة النفسية:** وتتمثل في أنها تشبع القراءة في الفرد حاجات نفسية كثيرة، فبها يشبع حاجته للاتصال بالآخرينومشاركتهم في أفكارهم ومشاعرهم، كما تساعد القراءة -أيضا-على تنمية ميول الفرد واهتماماته والاستفادة من أوقاتالفراغ والاستمتاع بها، ذلك لأنها تمثل إحدى الهوايات الممتعة للفرد.

3. **الوظيفة الاجتماعية:** وتتجلى هذه الوظيفة في إن القراءة تؤدي دورا أساسيا في إعداد الفرد للحياة الاجتماعية، منها يكتسب الأفرادفكرهم واتجاهاتهم وقيمهم، كما تساعد الفرد على تفهم سلوك غيره ومشاعره وعلى تفهمالنظام الاجتماعي لمن حوله، وللقراءة دورا في تقارب الفكر في داخل الجماعة، ذلك لأن انتشار ثقافة المجتمعبين الأفراد كلهم من شأنه أن يوجد أساسا ثقافيا مشتركا يساعد على وحدة الجماعة وتضامنها.

ولما تقدم فإن القراءة تعد أساسا لبناء الشخصية الإنسانية، ووسيلة الفرد في تكوينميوله، واتجاهاته، وبلورة قيمه، وتعميق ثقافته، فضلا عن كونها وسيلة الفهم والتعلموالتعليم.

مهارات القراءة:

للقراءة ثلاثة مهارات رئيسية يهدف تعليم القراءة في المرحلة الأساسية إلى تنميتها وهي:(الديسي،2020، ص20)

- **مهارة التعرف:** وتعني تعرف الكلمات (بصريا، صوتيا، ودلاليا) وذلك من خلالتعرف شكل الكلمة، صوت الكلمة، معنى الكلمة. وذلك من خلال تدريب الطلابعلى تعرف أشكال الحروف العربية والتمييز بينها، ثم تمييز أصوات الحروف، وأخيرا ربط شكل الكلمة وصتها بالمعنى الملائم.

- **مهارة النطق:** وتعني نطق صوت الحرف نطقا صحيحا، منفردا وفي كلمات، وذلكيتطلب تدريب الطلاب على نطق أصوات الحروف بالحركات، نطق أصواتالحروف المتشابهة في الصوت والتجاورة بالمخرج، نطق أصوات الكلمات نطقاصحيحا، التعبير بالصوت عن المعنى.

3. مهارة الفهم: وتعني تمكين الطالب من معرفة معنى الكلمة والجملة، ثم ربطالمعاني، بهدف استخدامها في أنشطة الحياة. يتم ذلك من خلال تدريب الطلبةعلى تحديد الفكرة العامة من النص، ومن كل فقرة، تحديد الأفكار في جمل، تحديد الكلمات المفتاحية في النص، تحديد الأفكار ما بين السطور، وما وراءالسطور، نقد المقروء، واستخدام الأفكار في مواقف الحياة.

ويشير العزاوي (2017) إلى أهم مهارات القراءة ومجالاتها تتمثل في الآتي: قراءة نص من اليمين إلى اليسار بشكل سهل ومريح، ربط الرموز الصوتية بالمكتوبة بسهولة ويسر، معرفة كلمات جديدة لمعنى واحد (مرادفات)، معرفة معان جديدة لكلمة واحدة (المشترك اللغوي)، تحليل النص المقروء إلى أجزاء ومعرفة العلاقة بين بعضها بعضا، متابعة ما يشتمل علية النص من أفكار، والاحتفاظ بها حية في ذهنه فترة القراءة، استنتاج المعنى العام من النص المقروء، التمييز بين الأفكار الرئيسية والأفكار الثانوية في النص المقروء، إدراك ما حدث من تغيير في المعنى في ضوء ما حدث من تغيير في التراكيب، اختيار التفصيلات التي تؤيد أو تنقص رأيا ما، تعرف معاني المفردات الجديدة من السياق، الوصول إلى المعاني المتضمنة أو التي بين السطور، تكييف معدل السرعة في القراءة ،حسب الأغراض التي يقرأ من أجلها، العناية بالمعنى في أثناء القراءة السريعة وعدم التضحية به، التمييز بين الآراء والحقائق في النص المقروء، الدقة في الحركة الرجعية من آخر السطر إلى أول السطر الذي يليه، الكشف عن أوجه التشابه والافتراق بين الحقائق المعروضة، تصنيف الحقائق وتنظيمها وتكوين رأي فيها، تمثيل المعنى والسرعة المناسبة عند القراءة الجهرية.

الفهم القرائي:

تعد مهارة الفهم من أهم مهارات القراءة، بل يمكن القول إن الفهم أساس عمليات القراءةجميعها، فالتلميذ يسرع في القراءة وينطلق فيها، إذا كان يفهم معنى ما يقرأ، ويتعثر ويتوقف إذاكان يجهل معنى ما يقرأ، ولعل من أهم الأهداف التي نرمي إلى تحقيقها في تعليم القراءة يشكل خاص وتعليم اللغة كلها بشكل عام، هو أن يفهم المتعلم ما يقرأ فهما صحيحا حتى نستطيع استخدام اللغة كأداةلتثقيفه وقضاء حاجاته الحياتية.

إن الغايات المقصودة من درس القراءة في حقيقتها لا تقتصر على مجرد تعرف الطالب على الكلمات والجمل، أو النطق بها، لكنها تتضمن أيضا القدرة على الفهم؛ فهم معاني الكلمات، وفهم معاني الجمل، والربط بين تسلسل الأحداث، مع القدرة علىالاستيعاب والنقد. وقد تبين أنه في القراءة لا يقتصر الطلاب على إدراك الكلمات، ومعرفة الحقائق المعروضة، ولكنه يدرك أهميتها، ويقف على العلاقات القائمة فيما بينها، وينمي فهمه للأفكار المعروضة فيها، كما أنه يقف من المقروء موقف الناقد، فيحكم على مدىصحته وقيمته والغرض منه (عبد العاطي،2010، ص5).

أما عن تعريف مصطلح الفهم القرائي لغوياً، فقد عرف بأنه "معرفتك الشيء بالقلب، وفهمت الشيء: عقلته وعرفته، وتفهم الكلام: فهمه شيئاً بعد شيء، ورجل فهيم: سريع الفهم. (ابن منظور، 1423هـ: مادة فهم).

وهذا التعريف اللغوي يشتمل على بعدين مهمين، لا تخلو غالبية تعريفات الفهم القرائي من الإلماح لهما، وهما: الطبيعة العقلية لعملية الفهم القرائي، والجانب البنائي لفهم بالاعتماد على خبرات القارئ السابقة (حسانين،2014، ص539).

أما اصطلاحاً فتعرف مهارات الفهم القرائي بأنها نشاط حركي يربط بين المعلومات المرئية المكتوبة والمعلومات المخزونة فيالعقل، وأحدث مواءمة ومماثلة بين هذه المعلومات وتلك ويشمل هذا النشاط معرفة الغرض من القراءة، ورأى القارئ في النص المقروء، والانتهاء من كل ذلك بمعرفة الفكرة العامة للموضوع المقروء (العزاوي،2017، ص115)

كما يعرف الفهم القرائي بأنه عملية مركبة ومعقدة يقوم بها القارئ مستخدما خبراته السابقة؛ لاستنتاج المعاني من النص المقروء، هذه العملية تتضمن على عمليات عقلية عليا، ويندرج تحتها مستويات تبدأ بالفهم الحرفيللنص (الفهم المباشر)، والفهم الاستنتاجي، والفهم الناقد، والفهم التذوقي، وختاما الفهم الإبداعي (عبد العاطي،2010، ص11).

وهي عملية عقلية معقدة، تعنياستخلاص المعنى من المادة المقروءة لخدمة فهم النص المقروء، وتفسيره ونقده، والقدرة علىالقراءة في وحدات فكرية، وفهم الكلمات من السياق، واختيار المعنى الملائم لها، وتطبيق الأفكاروتفسيرها في ضوء الخبرة السابقة (إسماعيل،2011، ص92)

ينما اعتبر (Thompson, 2000: 3-4) الفهم بأنه عملية بنائية وتفاعلية يقوم بها القارئ، وتتضمن هذه العملية ثلاثة عناصر هي: القارئ، والنص القرائي، والسياق، أو هو مجموعة من العمليات الداخلية الشخصية، التي تختلف من شخص لآخر، بل إنها تختلف عند الفرد من فترة لأخرى، ومن مرحلة لمرحلة.

عرفه عبد الباري (2010، ص 27) بأنه عملية عقلية بنائية تفاعلية يمارسها القارئ من خلال محتوى قرائي؛ بغية استخلاص المعنى العام، ويستدل على هذه العملية من خلال عدد من المؤشرات السلوكية.

كما بين (Snow, Catherine, 2002: 11) الفهم القرائي بأنه العملية التي يستطيع القارئ من خلالها استخلاص المعنى وبنائه من خلال تفاعله مع الصفحة المكتوبة، ويتضمن الفهم القرائي ثلاثة عناصر أو مكونات هي القارئ، والنص القرائي، والسياق.

ويعرف الفهم القرائي كذلك باعتباره عملية تفكير تعددت أبعادها، يتفاعل منها القارئ، والنص، والسياق، وهو عملية استراتيجية تمكن القارئ من استخلاص المعنى من النص المكتوب، كما أنه عملية معقدة تتطلب التنسيق لعدد من مصادر المعلومات ذات العلاقات المتبادلة. (شحاتة والنجار، 2003، ص 232).

ويرى حجاج وآخرون (2015، ص291) بأنها عملية عقلية معرفية يصل بها القارئ إلى معرفة المعاني التي يتضمنها النص المقروء اعتمادا على خبراته السابقة وذلك من خلال قيامه بالربط بين الكلمات والجمل والفقرات ربطا يقوم على عمليات التفسير والموازنة والتحليل والنقد ويتدرج في مستويات تبدأ بالفهم الحرفي للنص وتنتهي بالفهم الإبداعي له حتى يتمكن من بناء المعنى من النص من خلال تفاعله معه.

وهو عملية عقلية معرفية يصل بها القارئإلى معرفة المعاني التي يتضمنها النص المقروء نثرا كان أم شعرا اعتمادا على خبراته السابقة، وذلك منخلال قيامه بالربط بين الكلمات والجمل والفقرات ربطا يقوم على عمليات التفسير، والموازنة، والتحليل، والنقد، ويتدرج في مستويات تبدأ بالفهم الحرفي للنص وتنتهي بالفهم الإبداعي له حتىيتمكن من بناء المعنى من النص من خلال تفاعله معه. (شحاته والسمان،2012، ص84)

واستنتاجاً مما سبق من تعريفات يمكن القول إن القارئ الجيد هو الذي يفهم ما يقرؤه، ويلتقط المعاني، وهو قادر على أن يستوعبالموضوع، ويستنبط التفصيلات والأساسيات من الأفكار، ويقرأ بعناية وفي تمهل، والقارئ الجيدقارئ منتج، قادر على إعادة بناء النص، فهو يربط بين خبرته السابقة ومعارفه وما يقرؤه لينتجأفكارا جديدة.

خصائص الفهم القرائي:

في ضوء التعريفات السابقة يمكن القول بأن الفهم القرائي يتميز بعدة خصائص منها: (معتق،2019، ص20)

- أنه عملية عقلية تتم داخل عقل الإنسان، وبالتالي لا يمكن رؤيتها أو ملاحظتها بشكل مباشر، وإنما نستدل عليها من خلال الأداء القرائي Reading Performance للفرد، وأن الفهم عملية تفكير، هذه العملية تقوم على (التعرف على الكلمات، وفهم مدلولاتها، ومعرفة معانيها من خلال السياق، واستنتاج الأفكار العامة، والرئيسة، والفرعية)
- أنه عملية بنائية على اعتبار أن القارئ يستحضر ما لديه والبناء على ما لديه من رصيد معرفي في ضوء استفادته بالمقروء.
- أنه عملية استراتيجية، بمعنى أن القارئ الكفء هو الذي ينوع من استراتيجياته القرائية وفقاً لطبيعة النص القرائي، والموقف القرائي ذاته.

أسس الفهم القرائي:

أشار الزيات (1998) في (عطية،2014، ص78) إلى أن هناك عددا من المبادئ تسهم إسهاما كبيرا في تنشيطالفهم القرائي وينبغي مراعاتها من المعنيين في تعليم القراءة وهي:

- **الفهم القرائي عملية معرفية:** وهذا يعني أن الفهم القرائي يقتضي استخدام اللغة فيالعمليات الذهنية التي يجريها القارئ من أجل الوصول إلى المعاني بمعنى أن القارئلا يمكنه أن يفكر أو يدرك المعاني ما لم يستطع معرفة الكلمات والتراكيب اللغويةالتي يشتمل عليها النص المقروء.
- **الفهم القرائي عملية تفكير:** وهذا يعني أن القراءة بحد ذاتها تعد نوعا من أنواعالمشكلات التي يواجهها القارئ وإذا ما كانت القراءة كذلك فإنها تقتضي إعمال الفكرفي المقروء واستنتاج ما يتضمنه المقروء وما خلف سطوره وبذلك تكون القراءة نشاطاذهنيا هادفاً.
- **الفهم القرائي يقتضي التفاعل النشط بين القارئ والمقروء،** وهذا يعني أن يكونالقارئ إيجابيا في تفاعله مع النص مستخدما بنيته المعرفية في التعامل مع المعلوماتالتي يتضمنها النص من أجل فهمه والتمكن منه.
- **الفهم القرائي يستلزم طلاقه ذهنية:** الطلاقة الذهنية تعني قدرة القارئ على تعرفالكلمات والتراكيب المقروءة بشكل سريع وقراءتها قراءة متواصلة غير متقطعة معالقدرة على اكتشاف المعاني الكامنة في فقرات النص المقروء.

المكونات التفاعلية للفهم القرائي:

هناك ثلاثة عناصر متداخلة، تتفاعل مع بعضها للفهم القرائي وهي كالآتي: (الحربي،2019، ص156)

1. **القارئ:** تؤثر خصائص القارئ العقلية والمعرفية والدافعية على اختياره للمواد موضوع القراءة، وعلى قدرته على القراءة من حيث الكم والكيف.

2. **النص:** هناك بعض المعايير التي يجب أن تطبق على النصوص، وهذه المعايير خاصة في اختيار الكلمات والنحو، بالإضافة إلى أهمية الموضوع، وصعوبة النص، وأسلوب الكاتب، ومعرفة المتعلم.ولبلوغ الفهم يبني القارئ عددا من التمثيلات المعينة، والتي تتمثل فيما يلي: (عبد الباري،2010، ص32)

- **الشفرة الظاهرة للنص:** والتي تتمثل في الصياغة اللغوية للموضوع مستخدما مفردات وتراكيب تفيد القارئ على فهم الرسالة اللغوية.
- **أساس النص أو قاعدته:** ويقصد بأساس النص مجموعة الأفكار المكونة للموضوع، والتي تعبر عن المعنى العام لموضوع القراءة.
- **النماذج العقلية:** ويقصد بها الطرائف التي تعالج من خلالها الأفكار الواردة في الموضوع، لتعين على توصيل الفكرة العامة، أو الغاية من الموضوع للمستقبل أو القارئ.

3. **السياق:** يسهم السياق في استنباط معاني المفردات الصعبة في أثناء قراءة النصوص، كما يؤدي السياق دورًا كبيرًا في تنمية الثروة اللغوية.

وهنا يرى وهيب (2018، ص261) في تعريفه لمكونات الفهم القرائي وعناصره بأنه (مجموعة عناصر تتفاعل مع بعضها البعض متمثلة في القارئ والنص، والسياق، على أن يقوم فيها القارئ بتوظيف قدراته العقلية واللغوية بشكل صحيح بالإضافة إلى إلمامه باستراتيجيات الفهم القرائي التي تعينه على استقبال وفهم الفكرة العامة أو الغاية من الموضوع، حتى ولو تجاوز بيئته الثقافية والاجتماعية.

مستويات الفهم القرائي:

قُسم الفهم القرائي إلى مستويات دنيا ومستويات عليا بحسب المهارات والقدرات التييتطلبها كل مستوى من تلك المستويات، وليس الهدف من هذا التقسيم وضع الحدود الفاصلة بينالعمليات المكونة للقراءة؛ لأن القارئ أثناء القراءة لا يقوم بالبحث عن المستويات الدنيا ثم المستوياتالعليا، وإنما يقوم بعملية مزج بين العمليات والمستويات؛ لذلك كان الهدف من هذا التقسيم، هوتسهيل مهمة المعلم في إعداد أهداف للقراءة، وفي استخدام طرق تدريس تساعد على تنمية قدرةالتلاميذ على فهم المادة المقروءة، وتحديد نوع الخبرات التي ينبغي أن يقدمها المعلمون لتحسين قدرةالتلاميذ على فهم المقروء .ووفقا لتقسيم الفهم القرائي تبعا للعمليات العقلية غير المحسوسة إلى عدةمستويات يندرج تحت كل مستوى من هذه المستويات مجموعة من المهارات الفرعية، فإنه يمكنتحديد المفهوم العام لكل مستوى من هذه المستويات كما يلي : (شحاته والسمان،2012، ص102-104)و(الناقة وحافظ، 2002، 215- 218):

1. **مستوى الفهم المباشر:** ويعني فهم الكلمات والجمل والأفكار والمعلومات والأحداث فهما مباشرا كما ورد ذكرها صراحةفي النص، ويعد هذا المستوى هو الأساس الذي تبنى عليه بقية المستويات الأخرى، فالقارئ إذا لميستطع الفهم المباشر للنص فلن يستطيع بالضرورة أن يقوم بعملية الاستنتاج أو التذوق أو النقد.

2. **مستوى الفهم الاستنتاجي:** ويعني قدرة القارئ على التقاط المعاني الضمنية التي أرادها الكاتب ولم يصرح بها في النصوقدرته على الربط بين المعاني واستنتاج العلاقات بين الأفكار والقيام بالتخمينات والافتراضات لفهمالنص المقروء.

3. **مستوى الفهم الناقد:** ويعني قدرة القارئ على إصدار حكم على المادة المقروءة لغويا ودلاليا ووظيفيا، وتقويمها منحيث الجودة والدقة، ومعرفة قوة تأثيرها على القارئ وفق معايير مضبوطة ومناسبة.

4. **مستوى الفهم التذوقي:** ويعني قدرة القارئ على الإحساس بالجو العام للنص وبمشاعر الكاتب والفكرة التي يرمي إليها، كما يعبر عن إدراكه للوحدة العضوية فيه وإدراك الترابط بين أجزائه، واستنباط القيم والاتجاهاتالشائعة في النص وأسرار الجمال في التعبير والتصوير.

5. **مستوى الفهم الإبداعي:** ويعني ابتكار أفكار جديدة جيدة واقتراح اتجاه أو مسار فكري جديد؛ حيث يبدأ القارئ مماهو معروف من حقائق ومعلومات ولكنه يرى لها استخدامات جديدة غير تقليدية. أو بمعنى آخرفكر فيما وراء النص المقروء، فيفهم العلاقات القائمة بين الأسباب والنتائج ويضيف للنص معانجديدة وحلولا للمشكلة التي وردت فيه ولكن بطريقة مبتكرة غير مسبوقة.

كما صنفت مستويات الفهم القرائي إلى ثلاثة مستويات كما يأتي: (العزاوي،2017، ص116)

أولاً: مستوى الكلمة ويشمل المهارات الآتية: تحديد معنى الكلمة وفهم دلالاتها-تعيين مضاد الكلمة-إدراك العلاقة بين كلمتين-القدرة على تصنيف الكلمات في مجموعات متشابهة المعنى.

ثانياً: مستوى الجملة ويشمل المهارات الآتية: تحديد هدف الجملة وفهم دلالاتها-نقد ما تضمه الجملة من معنى-ربط الجملة بما يناسبها من معاني ونصوص متشابهة-إدراك العلاقة الصحيحة بين جملتين ونوع هذه العلاقة-القدرة على تصنيف الجمل وفق ما تنتمي إليه من آراء وأفكار.

ثالثاً: مستوى الفقرة ويشمل المهارات الآتية: إدراك ما تهدف إليه الفقرة-وضع عنوان مناسب للفقرة-إدراك الأفكار الأساسية في الفقرة-تقويم الفقرة في ضوء ما تضمنه من أفكار وآراء.

وهناك تصنيفات أخرى يضعها الباحثين لمهارات الفهم القرائي، في ثلاثة مستويات، هي (طعيمة والشعيبي، 2006م، 92-93):

- **الفهم الحرفي:** ويطلق عليه قراءة السطور، ويتضمن: "تطوير الثروة اللفظية، وتحديد التفاصيل، وتحديد الفكرة العامة المصرح بها، وفهم بناء النص، وتنفيذ التعليمات".

- **الفهم التفسيري:** ويطلق عليه قراءة ما بين السطور، ويتضمن: "تفسير المعنى المجازي للكلمات، وتعرف فكرة الكاتب ورأيه، واستخلاص النتائج، والتنبؤ بالأحداث، وتعرف الفكرة المحورية غير المصرح بها، وتفسير المشاعر، وتحليل الشخصيات".

- **الفهم التطبيقي:** ويطلق عليه قراءة ما وراء السطور، ويتضمن مهارات "تقدير مدى دقة الكاتب في التعبير عن الأفكار، وتمييز الحقائق والآراء، وحل المشكلات".

وحدد (هريس وسميث) مستويات للفهم القرائي في أربعة عمليات للتفكير يمارسها القارئ عند القراءة، وهي: (الأحول،2014، ص294)

- **عملية التحديد:** وتتطلب هذه العملية استدعاء القارئ، أو تحديده لمعلومات معينة ذكرها الكاتب في موضوعه وهي عملية تنم عن فهم القارئ لأفكار الكاتب.

- **عملية التحليل:** وتتطلب هذه العملية اختيار القارئ لجزء من النص، باعتباره مخططا عقليا، أو باعتباره تركيبا، ويتم في هذه العملية استنباط المعلومات من النص القرائي.

- **عملية التقويم:** وتتطلب هذه العملية حكم القارئ على المعلومات والبيانات الواردة في النص المقروء، وفق معايير معينة، أو في ضوء مجموعة من القيم والمؤشرات.

- **عملية التطبيق:** ويتم في هذه العملية توظيف المعلومات التي ذكرها الكاتب في مجالات أخرى، أو في مواقف مشابهة.

واستنتاجاً مما سبق يمكن القول إن للفهم القرائي مستويات عليا، ومستويات دنيا، تندرج تحت مظلة كل مستوى مجموعة من المهارات التي يتطلبها كل مستوى، والغاية من تحديد مستويات الفهم القرائي ومهاراته هو تبسيط فهمها ومناقشتها، وتسهيل التدريب على استخدامها، وصياغة أسئلة على ضوء تلك المهارات. وتقديم استراتيجيات تهدف على تنميتها.

أهمية الفهم القرائي:

يعد الفهم القرائي أكثر مهارات القراءة أهمية؛ فهو الغاية لكل قراءة، ولا فائدة من أي قراءة بلا فهم، والقارئ الذي يتمكن من مهارات فهم المقروء يحقق الأهداف التي يقرأ من أجلها؛ فيوسع من خبراته، ويستفيد من تلك الخبرات في حل مشكلاته، ويسيطر على مهارات اللغة، ويمتلك القدرة على تحقيق النجاح في العملية التعليمية، إضافة إلى تسارع أفكاره، وثراء معلوماته، وما يصاحب ذلك من ثقة في النفس، وقدرة على إبداء الرأي، والنقد، والتذوق، والإبداع.

ويؤدى الفهم القرائي دورًا أساسيًا وبارزًا في عملية القراءة، إذ يعد الغاية منها في المقام الأول، فالفهم مطلب لغوي وتعليمي وتربوي وذلك لأنه يحقق هدفاً من أسمى أهداف القراءة فهو أصل القراءة لأن الذاكرة طويلة المدى – في حال الفهم – تنظم ذاتها تبعا للفهم في فاعلية أكثر وبجهد أقل، ومن ثم يمكن القول إن الفهم القرائي أساس لتعليم المقروء، والاستفادة منه في تعلم غيره. (فضل الله، 2011، ص118)

وترى حسانين (2014، ص548) إمكانية إبراز أهمية الفهم القرائي من خلال محورين أساسيين هما:

1. **المحور المتعلق بالفرد القارئ**: حيث ينعكس عليه الفهم القرائي بتحقيق العديد من الفوائد في شتى المجالات، والتي من أهمها:

أ-المجال الثقافي والفكري للمتعلم: حيث أن الفهم القرائي يجعل المقروء جزءاً لا يتجزأ من المعارف الخاصة بالمتعلم عكس ما يعتمد فيه على الحفظ، والتكرار، والذي سرعان ما ينسى، كما يمكن المتعلم من السيطرة على مهارات اللغة. ويساهم في توسيع خبرات المتعلم، والاستفادة منها في حل مشكلاته. كما يساعد في اتساع أفكار المتعلم، وثراء خبراته. ويكسبه القدرة على إدراك العلاقات بين الأسباب والنتائج، والقدرة على التصنيف، والنقد الموضوعي المبني على الأدلة، وإصدار الأحكام الصحيحة وفق منهجية علمية سليمة.

ب-المجال التعليمي للمتعلم: حيث يساهم في تحقيق مكاسب للمتعلم أهمها: التفوق الدراسي، والنجاح في كافة المواد، وليس في مادة محددة فقط. والتقليل من الأخطاء التعليمية، والتي تنتج عن التركيز على الحفظ دون الفهم. وكذلك إزالة الحواجز بين المتعلم والمواد التعليمية، خاصة ما يعود منها إلى ضعف فهم المقروء. كما تتضح الأهمية في اختصار الوقت والجهد على المتعلم، نتيجة لسرعة فهم المقروء، وعدم اللجوء إلى المزيد من الحفظ، والتكرار للتحصيل الجيد.

ج-المجال النفسي والانفعالي للمتعلم، فالفهم القرائي يضيف للمتعلم أموراً أهمها: تقدير الذات، والثقة بالنفس. والشعور بالمتعة والترويح عن النفس، نتيجة لفهم المقروء. وتكوين اتجاهاته الإيجابية نحو القراءة، وتنمية ميوله القرائية.

2. **المحور المتعلق بالمجتمع:** حيث ينعكس عليهم فهم الأفراد القرائي، ويحقق له فوائد متعددة يتمثل أهمها إيجاد نخبة من القادرة والرواد في كافة المجالات تتسلح بالعلم الغزير، والفهم العميق. والمساهمة في حل مشكلات المجتمع، وذلك عن طريق استفادة الأفراد من خبراتهم في حل مشكلاتهم، ومشكلات مجتمعهم. كذلك شيوع النقد البناء القائم على الفهم، وتعزيز جوانب الإبداع، والابتكار في كافة المجالات.

العوامل المؤثرة في الفهم القرائي:

يتأثر الفهم القرائي بمجموعة من العمليات يتطلب وجودها في العمل القرائي، ومنها (عياصرة وعاشور،2016، ص22)

- **العمليات العقلية الدنيا:** وتتمثل في عملية التعرف إلى الكلمات وخزن معناها في الذاكرة قصيرة المدى التي تستوعب من (5-7) عناصر، وتعد عملية التعرف وفك الرموز عملية جوهرية في الفهم،

فالقارئ يبذل جهدا عقليا كبيرا في تعرف الكلمة، مما يقلل الجهد والانتباه المبذول للفهم، فإذا ما استطاع القارئ أن يطور قدرته على سرعة التعرف سيصل إلى مستوى أعلى من الفهم، وعليه فإن كفاءة الفهم وفعاليته تعتمد على تعرف الكلمة بشكل آلي.

- **العمليات العقلية العليا:** وهنا لا بد أن يتجاوز القارئ مستوى تعرف الكلمة وتحديد معناها بشكل مفرد، والعمل على تحديد معنى الكلمة بناء على الجمل والتراكيب (مثل الفقرات والنصوص)، والقدرة على تفسير العلاقات الارتباطية بين هذه الجمل والفقرات.

- **الربط الآلي بين محتوى النص والخبرات السابقة:** فالقارئ يخزن في ذاكرته طويلة المدى الكثير، وتمثل هذه المعلومات وتخزن في الذاكرة من خلال مخططات ذهنية معرفية تعرف ب (Schemata)، وهي تراكيب معقدة من معلومات الفرد، وتتضمن معرفته، وتبرز أهميتها في مساعدة القارئ على فهم ما يقرأ.

ويشير شحاته والسمان (2012، ص114-117) إلى عدد من العوامل المؤثرة ومنها:

أولاً: العوامل المرتبطة بالنص المقروء:

- **المفردات:** تعد المفردات من أكثر العوامل التي تؤثر على سهولة أو صعوبة فهم النص المقروء، وهناك عدةعوامل للمفردات يمكن أن تجعل النص المقروء سهل الفهم ومنها طول الكلمة، وتكرار الكلمة وشيوعها، وتداعي الأفكار.

- **الجمل:** تعد الجمل العامل الثاني من العوامل التي تؤثر على فهم النص المقروء وتؤثر على سهولته أوصعوبته، وتؤثر كذلك على بساطة الأسلوب وسرعة فهم الفكرة، وهناك عاملاناللجملليمكنأن يجعلالنص المقروء سهل الفهم، وهما: طول الجملة ونوعالجملة.

- **عرض الأفكار:** تعد الأفكار جوهر النص المقروء. ولذا يجب مراعاة السهولة والدقة والتنظيم في عرض أفكار.

- **النص:** فالجملة المفيدة تؤدي معنى كاملا، ويختلف مستوى صعوبة الجملة أو سهولتها تبعا لعددالأفكار التي تشتمل عليها.

- **الصور والرسوم**: تعتمد النصوص المقروءة السهلة على الرسوم التوضيحية؛ لتقرب المعنى للأذهان، وتشوق الفردإلى عملية القراءة، وتثير انتباهه، وتحفز ميله، وتدفعه إلى ممارسة مهارة القراءة. فالرسومات والصورفي الكتب المدرسية عادة تعتبر جزءا تكميليا لما يتعلمه التلميذ، وتختلف مساحة الصور تبعا لاختلافمستوى القراءة ونوع الموضوع، فتكثر الصور في المستويات الأولى للقراءة، وتقل عددها ومساحتها كلمازاد المستوى.

- **الطباعة:** ويقصد بها أسلوب الطباعة من حيث حجم الحروف، وطول السطور، وحجم الهوامش، والفراغات بين السطور، وجودة الورق.

- **التنظيم**: يعد التنظيم من أهم العوامل المساعدة على سهولة فهم النص المقروء، ويقصد به وصفالفقرات التمهيدية التي عادة ما تساعد القارئ على فهم محتوى النص بتقديم مختصر لأجزائه، ويعمل التنظيم على تقديم المفاهيم بشكل عام ثم تتطور فيما بعد.

ثانياً: العوامل المرتبطة بالقارئ:

القارئ هو العامل الثاني من العوامل المؤثرة في فهم المقروء، فهو يجب أن يمتلك مهاراتواستراتيجيات مناسبة لفهم المقروء حتى يحدث توافق بينه وبين النص، ويتأثر الفهم القرائي بعوامل مرتبطة بالقارئ منها:

- **مستوى ذكاء القارئ**: ترتبط القدرة العقلية بالتحصيل في القراءة بمعاملات ارتباط تتراوح بين 0.35 –0.70، فالقدرةالعقلية أهم عامل يرتبط بالتقدم في القراءة مع جود عوامل أخرى تؤثر على التقدم في القراءة.

- **مستويات القارئ التعليمية والثقافية**.حيث ترتبط المستويات التعليمية والثقافية للقارئ بالفهم القرائي ارتباطا إيجابيا، فكلما ارتفعتالمستويات التعليمية والثقافية للقارئ ارتفع فهمه للنص المقروء وسهل النص المقروء بالنسبة له، والعكس صحيح.

- **المفردات اللغوية للقارئ**.يعد المحصول اللغوي من المفردات اللغوية للتلاميذ من العوامل التي تسهم في تقدم مستوىالتلميذ في القراءة، حيث إن نمو المفردات واتساع معناها أمر مهم في أي برنامج تعليمي يراد له أنيحقق وظائف اللغة في التواصل (عبد الباري،2010)

- **السيطرة الآلية على عمليات القراءة**.تمثل السيطرة الآلية على عمليات القراءة إحدى الأساسيات التي يتوقف عليها مستوى الفهم فيالقراءة، ويمكن تحديد عمليات القراءة في عمليتين متصلتين: العمليةالأولى: الشكل الميكانيكي أيالاستجابة الفسيولوجية لما هو مكتوب، والعملية الثانية: عملية عقلية يتم من خلالها تفسير المعنى، وتشمل هذه العملية التفكير والاستنتاج.

- **فهم القارئ للمعنى العام**.يعد فهم المعنى العام للمقروء أحد المهارات الأساسية التي نصت عليها جميع قوائم مهارات الفهمالقرائي، أما فهم المفردات فهو عامل مساعد لفهم المعنى العام

- **الخلفية والخبرة السابقة للقارئ أو التجربة الشخصية له**. من أهم متطلبات القراءة كعملية عقلية الربط بين الخبرة الشخصية للقارئ، والمعاني المتضمنة في النص المقروء، لأن الفهم في القراءة يعتمد على خلفية القارئ من المفهومات المختلفة

- **مستوى دافعية القارئ**.حيث يستطيع الكاتب أن يستنتج مستوى الدافعية لدى القارئ على الأقل فيما يتعلق بمستوىالاستعداد للتعلم قويا كان أم ضعيفا، فالقراءة الترويحية مثلا تتضمن – في الأعم – دافعية أضعف منقراءة موضوع له علاقة بمهنة الشخص (عطية،2014، ص24)

- **ميول واهتمامات القارئ.**ميل الإنسان إلى القراءة واهتمامه بالموضوع الذي يقرأ من أجله يعد عاملا أساسيا في تحديدسهولة النص المقروء بالنسبة له

ومن خلال ما سبق يمكن القول بأن العوامل التي تؤثر في عملية الفهم القرائي ترتبط بجانبين رئيسين، هما القارئ والمادة المقروءة، فهناك عوامل تتعلق بالقارئ من حيث (قدراته العقلية والتعليمية واللغوية، وميوله ودافعيته، وخبراته السابقة)، والأخرى تتعلق بالمادة المقروءة، من حيث (مفرداتها، وتراكيبه، وأفكارها وتنظيمها، ودرجة سهولتها أو تعقيدها)، وتعد القدرة اللغوية للطالب من أهم العوامل التي تحدد كيفية تفاعله مع المادة المقروءة واستيعابه لها.

استراتيجيات تنمية الفهم القرائي:

إن إتقان الفهم القرائي عملية تحتاج إلى تدريب مستمر، وتتطلب من التلميذ قدرات ومهارات خاصة، ويؤدي ضعف التلميذ في هذه المهارات إلى العجز عن فهم واستيعاب المقروء.لذا فإن السبيل إلى تحسين قدرة التلميذ على الفهم القرائي يكون من خلال تدريبه على استخدام مجموعة متنوعة من استراتيجيات الفهم والاستيعاب التي تمكنه من الوعي بعمليات تفكيره الذاتية، واتخاذ قرارات واعية وصحيحة أثناء القراءة. وأهم تلك الاستراتيجيات هي:

ويرى عطية (2014، ص50) أن هناك بعض المقترحات التي تتصل بتطوير الفهم القرائي لدى المتعلمين ومنها:

- تطوير دافعية المتعلمين نحو القراءة عن طريق إبداء المساعدة لهم في تحسينالرغبة في القراءة، وتحديد الغرض منها وتدريبهم على استخدام المعاجم لتطويرقدراتهم على فهم معاني المفردات والتراكيب المقروءة، فضلا عن تدريبهم علىاستخراج الأفكار التي يحملها المقروء، وتلخيص المقروء، وتدريبيهم على تحديد ماهو مهم في المقروء وصياغة الأسئلة التي يمكن أن توجه تفكير القارئ ومن شأنذلك كله الإسهام في تنمية القدرة على الفهم القرائي وتطويره.

- قيام المعلمين بمساندة المتعلمين لغرض تقليل الفارق بين قدراتهم ومتطلباتالهدف من القراءة حتى يصل المتعلمون إلى المستوى الذي يمكنهم من التعاملمع المقروء بشكل مستقل بالاعتماد على أنفسهم من دون مساندة.

- اقتراح إستراتيجيات جديدة في تعليم القراءة أثبتت فاعليتها في زيادة الفهموالاستيعاب وتنمية قدرات التفكير كالتعليم الموجه، والتدريس التبادلي، وإستراتيجية اكتساب المفردات لتحسين الفهم القرائي، وإستراتيجية خرائطالمفاهيم.

ويشير شحاته والسمان (20102) إلى عدد من الإستراتيجيات التي يمكن أن تسهم في تنمية الفهم القرائي ومنها، كما يلي:

- **إستراتيجية التنبؤ القرائي.** في هذه الإستراتيجية يطلب من التلميذ تقديم معلومات ترتبط بالمعلومات القرائية المقدمة له والتنبؤبالمحتوى القرائي من خلال عنوان الدرس أو أفكار الكاتب أو التنبؤ بما يتوقع حدوثه بعد انتهاء

القصةأو القصيدة أو الموضوع القرائي بصفة عامة، وذلك من خلال أنماط التنبؤ القرائي الثلاثة وهي: الوعي القرائي، والتنبؤ القرائي القائم على عنوان النص المقروء، والتنبؤ القرائي لما بعد الأحداث.

- **إستراتيجية التحويل**تتضمن هذه الإستراتيجية قيام التلميذ بتحويل العمل الأدبي إلى شكل أدبي آخر كأن يحولالتلميذ موضوع القراءة إلى قصة أو مسرحية أو يشترك جماعة من الطلاب في إعادة أنشودة جماعيةتعبر عن المضمون القرائي كما يمكن للتلميذ أن يحول النص المقروء إلى مجموعة من الصور أو بالتمثيلالصامت أو أداء الدور.

- **إستراتيجية لتعلم التعاوني: Cooperative Learning:** وهي إستراتيجية متكاملة، تتضمن عملية تنظيم اجتماعي بهدف تعزيز فرص حدوث التعلم عبر تعاون ومشاركة الأطفال معاً في أداء أنشطة مطلوبة منهم لتنمية الفهم القرائي في إطار مجموعات صغيرة العدد. (Rice, 2009:3)

- **إستراتيجية النشاط التمثيلي:** يعرف النشاط التمثيلي بأنه ذلك النشاط الذي يقدم التمثيليات الشعرية أو النثرية بأنواعهاالمختلفة سواء أكانت تعليمية أم أخلاقية أم تثقيفية أم فكاهية ترفيهية.

- **التساؤل الذاتي: Self-Questioning:** يرى كثير من الباحثين أن التساؤل الذاتي ذو أثر فعال في تنشيط الأطفال، وتشجيعهم على فهم المقروء وتحسينه، فتوليد الأسئلة ذاتياً تُعد بمثابة إشارات باتجاه الفهم العميق للنص القرائي، وفي الوقت ذاته يكون من دواعي الاستكشاف فيما يخفق عقل المتعلم عن فهمه. (إسماعيل، 2001، ص 78)

- **إستراتيجية إعادة الحكاية:** تعد هذه الإستراتيجية أكثر الإستراتيجيات بساطة، ومع ذلك فهي إستراتيجية فاعلة في تدريسالقراءة، وتؤدي إلى تحسين مستوى الفهم القرائي لدى الطلاب، وفيها يطلب من الطلاب أن يقوموابدور المؤلف، ويعيدوا حكاية القصة في كلماتهم الخاصة للمعلم أو لمجموعة المستمعين.

- **إستراتيجية التلخيص**: تشير إلى العملية التي يتم فيها اختصار بشكل المقروء، وإعادة إنتاجه بصورة أخرى من خلال مجموعة من الإجراءات تبقى على أساسياته وجوهره من الأفكار الرئيسة والنقاط الأساسية، مما يسهم في تنمية مهارة التلميذ في التركيز على المعلومات المهمة من الحقائق والأدلة، وأيضا تعرف غير المهم من خلال استبعاده (الأحول،2014، ص321)

2.2. الدراسات السابقة:

تناول الباحث الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات الدراسة الحالية، وسيتم استعراض الدراسات وفقاً لأهداف الدراسة ومنهجها وعينتها وأدواتها وإبراز أهم النتائج. ويعرضها الباحث من الأحدث إلى الاقدم وذلك على النحو التالي:

هدفت دراسة البنداري وآخرون (2020) تقويم محتوى موضوعات القراءة للصف الرابع بالمرحلة الابتدائية، في ضوء بعض مستويات الفهم القرائي بكتاب اللغة العربية المقرر على الصف الرابع، ويحمل عنوان (اللغة في حياتي) بالفصل الدراسي

الأول ولتحقيق هدف البحث تم إعداد مجموعة من الأدوات المتعددة، والتي من خلالها نصل لنتائج حقيقية مثل إعداد قائمة بمستويات الفهم القرائي للصف الرابع الابتدائي، وتم عرض هذه القائمة المبدئية على المحكمين للوصول للصورة النهائية للقائمة، والتي اشتملت أيضا على ثلاثة محاور هي المحور الأول (مستوى الفهم المباشر) والمحور الثاني (مستوى الفهم التفسيري) والمحور الثالث: مستوى الفهم الاستنتاجي (الضمني)، وكذلك قد تم إعداد استمارة تحليل لمحتوى موضوعات القراءة للصف الرابع الابتدائي الفصل الدراسي الأول بكتاب (اللغة في حياتي)، وذلك في المحتوى والتقويم والأنشطة، وقد جاءت أهم نتائج البحث بعدم توافر مستويات الفهم القرائي بشكل مناسب في محتوى موضوعات القراءة للصف الرابع، ويوصى البحث الحالي بالاهتمام بمحتوى موضوعات القراءة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي بالمرحلة الابتدائية في ضوء مستويات الفهم القرائي المعدة بالقائمة.

وهدفت دراسة الأحمدي (2019) تحديد مهارات الفهم القرائي اللازمة لطالبات الصف الثالث المتوسط، وتقويم الأنشطة اللغوية في كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط في ضوئها، ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة أسلوب تحليل المحتوى وهو أحد أساليب المنهج الوصفي، بأداة علمية تتضمن مهارات الفهم القرائي اللازمة لطالبات الصف الثالث المتوسط، وبعد التأكد من صدق الأداة وثباتها، بدأت الباحثة في تحليل الأنشطة اللغوية في كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط في مكونات (الفهم القرائي، واستراتيجية قراءة، والتحليل الأدبي) والبالغ عددها (212) نشاطاً، وقد تم اختيار الأنشطة بطريقة العينة القصدية. وللوصول للنتائج استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة البحث بعد التحقق من مناسبتها واستيفائها للشروط، وهي: التكرارات، والنسب المئوية، ومعادلة هولستي (Holsti). وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج منها: تحديد (29) مهارة من مهارات الفهم القرائي اللازمة لطالبات الصف الثالث المتوسط، موزعة على خمس مستويات (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي، والتذوقي، والإبداعي)، كما أظهرت النتائج ضعف تضمين مهارات الفهم القرائي في كتاب لغتي الخالدة، وخصوصاً مهارات الفهم النقدي والتذوقي والإبداعي، كما قدمت تصوراً مقترحاً للأنشطة اللغوية، تم بناؤهفي ضوء مهارات الفهم القرائي التي توصلت إليها الدراسة.

وهدفت دراسة الصويركي (2019) إلى معرفة مدى تركيز الأسئلة التقويمية في كتاب اللغة العربية للصف الأول ثانوي على تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة وفق تصنيف بلوم للأهداف المعرفية، وتكونت عينة الدراسة من جميع الأسئلة الواردة في كتاب اللغة العربية والبالغ عددها (٥٣٤) سؤالا، وتم تصميم أداة الدراسة وهي عبارة عن معايير تصنيف بلوم للمستويات المعرفية، وأظهرت النتائج ما يلي: تركيز أسئلة كتاب اللغة العربية للصف الأول ثانوي على المستويات الدنيا من التفكير (التذكر، الفهم، التطبيق) وحصلت على نسبة (65%)، بينما حصلت المستويات العليا من التفكير (التحليل، التركيب، التقويم) على نسبة (33%)، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بأسئلة مستويات التفكير العليا في الكتاب المذكور.

وهدفت دراسة العبد العالي والرشيدي (2017) تحديد مهارات الفهم القرائي في تدريبات النصوص القرائية، وقياس درجة توافر هذه المهارات المتعلقة المستويات التالية: (الحرفي، والاستنتاجي، والناقد، والتذوقي، والإبداعي) في هذه التدريبات، ولتحقيق هذا الهدف، تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي، وبناء عليه تم تصميم قائمة مبدئية بمهارات الفهم القرائي وبطاقة لتحليل المحتوى، وتم التأكد من صدقهما وثباتهما. واحتوت قائمة مهارات الفهم القرائي في صورتها النهائية على(25) مهارة. وبينت

نتائج البحث أن مهارات الفهم القرائي حصلت على نسب غير متوازنة في تدريبات النصوص القرائية، حيث نالت مهارات المستوى الفهم الحرفي أعلى نسبة توافر بلغت (59.7 %)ء بينما افتقرت التدريبات لجميع المهارات المتعلقة بمستوى الفهم التذوقي، كما روعي المهارات الباقية بنسب ضعيفة حيث بلغت مهارات المستوى الاستنتاجي (25.2%)، وبلغت مهارات المستوى الناقد (11.8%)، وبلغت مهارات المستوى الإبداعي (3.4%). في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج تم تقديم تصور مقترح لتدريبات النصوص القرائية يسهم في علاج نواحي القصور.

وأجرى عوض والسليم (2016) دراسة هدفت إلى تقويم أسئلة وتدريبات كتب الحديث والسيرة المقررة على الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية في ضوء مستويات الفهم القرائي ومهاراته بالمملكة العربية السعودية. ولتحقيق هذا الهدف تم بناء قائمة بمستويات الفهم القرائي ومهاراته التي ينبغي تنميتها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالصفوف الثلاثة الأخيرة، من خلال الإجابة عن أسئلة وتدريبات كتب الحديث والسيرة (كتاب الطالب وكتاب النشاط)، وضبطها. وتم بناء بطاقة تحليل محتوى لكتب الحديث والسيرة للصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية، في ضوء مستويات الفهم القرائي ومهاراته التي أسفرت عنها القائمة سالفة الذكر والتأكد من صدقها وثباتها. بعد ذلك تم تحليل محتوى اثني عشر كتابا للحديث للصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية للفصل الدراسي الأول والثاني، بواقع أربعة كتب لكل صف باستخدام بطاقة تحليل المحتوى سالفة الذكر. وأسفرت النتائج عن وجود ضعف في غالبية مستويات الفهم القرائي ماعدا ما يخص المستوى الحرفي والاستنتاجي حيث كانت نسبة تكرارها أعلى، في حين انعدم المستوى التذوقي بشكل كامل في كتب النشاط وكتب الطالبة لكل الصفوف الثلاثة. بلغ عدد الأسئلة والتدريبات في كتب الحديث والسيرة (كتب الطالبة) 868 تناولت مستويات الفهم القرائي بنسب متفاوتة حيث جاء أعلاها نسبة أسئلة الفهم الحرفي بنسبة 62% وأدناها نسبة الفهم الناقد بنسبة 0.2% فالفهم الإبداعي بنسبة 0.9% وغابت أسئلة الفهم التذوقي بنسبة صفر. وبالنسبة لأسئلة وتدريبات (كتب النشاط) للحديث والسيرة للصفوف الثلاثة؛ بلغ عددها 486 جاء أعلاها نسبة مستوى الفهم الاستنتاجي بنسبة 40% فالمستوى الحرفي بنسبة 30.3% ثم الناقد بنسبة 14.2% وجاءت أسئلة وتدريبات الفهم التفسيري في أدنى المستويات حيث بلغت نسبتها 1.2 وغابت أسئلة الفهم التذوقي حيث كانت نسبتها صفراً. وبناء على نتائج البحث تم تقديم تصور مقترح لأسئلة وتدريبات كتب الحديث والسيرة في ضوء مهارات الفهم القرائي. وتقديم التوصيات والمقترحات. وأوصت الدراسة بتناول مستويات الفهم القرائي جميعها في أسئلة وتدريبات كتب الحديث والسيرة بنسبة متوازنة مع العناية بمستويات الفهم الناقد والإبداعي والتذوقي.

وأحرى البصيص (2015) دراسة هدفت إلى تحديد مهارات الفهم القرآني المناسبة واللازم توافرها في محتوى كتاب "العربية لغتي" للصف الخامس الأساسي، والوقوف على مدى مراعاة مستويات الفهم القرائي ودرجة توزعها في التدريبات القرائية، وتوضيح مستوى تمثيل كل مهارة من مهارات الفهم القرائي في التدريبات القرائية. ولتحقيق هذه الأهداف، تم إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي، وإعداد معيار التحليل في ضوئها، والذي اشتمل على (55) معيارا فرعيا تمثل مهارات الفهم القرائي الحرفي والاستنتاجي والناقد والتذوقي والإبداعي، وقد تم تحليل محتوى التدريبات القرائية باستعمال المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على أسلوب تحليل المحتوى. وتوصلت الدراسة إلى أن محتوى كتاب "العربية لغتي" راعى بدرجة جيدة مستويات الفهم القرائي ومهاراته بنسبة بلغت (86.65%) من إجمالي التدريبات القرائية البالغة (487) تدريبا، ولكنه أعطى بعض المستويات درجة اهتمام أكبر من المستويات الأخرى، فجاء المستوى الحرفي أولا بنسبة بلغت (42.65%)،

تلاه المستوى الإنتاجي بنسبة اهتمام بلغت (29.15%)، ثم المستوى الناقد بنسبة بلغت (12.56%)، ثم المستوى التذوقي بنسبة بلغت (9%)، وأخيرا المستوى الإبداعي بنسبة بلغت (6.64%)، كما أظهرت النتائج تباين العناية بالمهارات الفرعية واختلاف نسبة تكراراتها، وإغفال بعض المهارات التي لم تحظ بأية فرصة للتدريب عليها.

وقامت دراسة سايرت (Sirait, 2014) بتقويم التدريبات المتضمنة في كتب Look Ahead للمرحلة الثانويَّة، واقتصرت على المستويات الدنيا للتفكير في التصنيف القرائي، وهي التذكر، والفهم، والتطبيق، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، واقتصرت عينة التحليلعلى التدريبات الخاصة بالقطع القرائيَّة، واستخدم الباحث جدولا لتحليل تدريبات القطع القرائيَّة على ضوء تصنيف أندرسون وكارثول لمستويات الفهم القرائي، وكانت نتيجة الدراسة أن التدريباتالتي تقيس مستويات التفكير الدنيا سيطرت على جميع التدريبات، وخصوصًا مستوى التذكر.

كما هدفت دراسة طالبي نازد وموسفي (Talebinezhad, Mousavi, 2013) إلى معرفة مدى احتواء كتب اللغةالإنجليزيَّة في المرحلة الثانويَّة في إيران على التدريبات الضروريَّة الخاصة بالقطع القرائيَّة، وذلك عن طريق مقارنتها بكتبالمتحدثين الأصليين للغة الإنجليزيَّة، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي، واقتصرت عينة الدراسة على التدريباتالواردة في الكتاب، وقد أعد الباحثان أربعة جداول للتدريبات الخاصة بالقطع القرائيَّة، وكانت نتيجة الدراسة أن القطعالقرائيَّة في الكتب قد احتوت على التدريبات المهمة

تعقيب الباحث على الدراسات السابقة:

بعد إطلاع الباحث على الدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيرات البحث، يعرض الباحث لأوجه الاستفادة من الدراسات السابقة وذلك على النحو التالي:

❖ من حيث الأهداف:

اتفقت الدراسة الحالية في هدفها العام مع بعض الدراسات السابقة التي هدفت تقويم الأنشطة التقويمية في ضوء مهارات الفهم القرائي كما في دراسة البنداري وآخرون (2020) ودراسة الأحمدي (2019) ودراسة العبد العالي والرشيدي (2017) ودراسة البصيص (2015). بينما اختلفت عن دراسة عوض والسليم (2016) التي هدفت إلى تقويم أسئلة وتدريبات كتب الحديث والسيرة. بينما اختلفت عن ودراسة الصويركي (2019) التي هدفت تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة وفق تصنيف بلوم للأهداف المعرفية ومنها الفهم.

❖ من حيث المنهج:

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات التي استخدمت المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى كما في دراسة البنداري وآخرون (2020) ودراسة الأحمدي (2019) ودراسة الصويركي (2019) ودراسة العبد العالي والرشيدي (2017) ودراسة عوض والسليم (2016) ودراسة البصيص (2015).

❖ **من حيث الأدوات:**

اتفقت الدراسة الحالية في أدواتها وهي إعداد استمارة تحليل لمحتوى موضوعات القراءة في المحتوى والتقويم والأنشطة مع دراسات كل من البنداري وآخرون (2020) ودراسة الأحمدي (2019) والعبد العالي والرشيدي (2017) ودراسة عوض والسليم (2016) ودراسة البصيص (2015).

❖ **من حيث مجتمع الدراسة:**

اختلفت الدراسة الحالية عن العديد من الدراسات السابقة التي هدفت مناهج مراحل دراسية مختلفة ومنها المرحلة الثانوية كدراسةالصويركي (2019) التي هدفت كتاب اللغة العربية للصف الأول ثانوي، ودراسة الأحمدي (2019) التي هدفت منهج لغتي للصف الثالث المتوسط، بينما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة البنداري وآخرون (2020) التي هدفت منهج لغتي للصف الرابع.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

- استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة البحث وإطارها النظري.
- الاستفادة من الدراسات السابقة في بناء المهارات اللازمة للفهم القرائي.
- الاستفادة من الادبيات والدراسات السابقة في تحديد مستويات الفهم القرائي المتفق عليها بين الباحثين.
- تحديد محاور الدراسة النظرية والمراجع العلمية ومصادرها الأولية.
- الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة في دعم اطر البحث النظرية وربطها بنتائج الدراسة الحالية.

مميزات الدراسة الحالية:

تتميز الدراسة الحالية بانها من الدراسات القليلة التي هدفت تقويم الأنشطة التقويمية في منهج لغتي للصف الرابع الابتدائي في ضوء التوجهات بأهمية تقويم الكتاب المدرسي وذلك بهدف التحقق من تحقيق المنهج الدراسي لأهدافه، كما تميزت بأنها استهدفت الفهم القرائي بوصفه هدفاً من أهداف تنمية المهارات اللغوية عامة والقراءة بصفة خاصة، واعتبار ان القراءة مهارة من المهارات التي تستند غليها المواد الدراسية الأخرى.

3. منهجية البحث وإجراءاته

يتناول هذا الفصل منهج البحث، ومجتمع البحث، وأدوات البحث، وكيفية التحقق من صدقها وثباتها، وتحليل المحتوى، وإجراءات تطبيق البحث، والأساليب الإحصائية المستخدمة.

1.3. منهج البحث:

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي بشقيه:

1- المنهج الوصفي القائم على أسلوب تحليل المحتوى، وذلك لمناسبته لطبيعة الدراسة ومشكلتها، واستخدم الباحث هذا الأسلوب لتحليل محتوى كتاب لغتي الجميلة المقرر على طلاب الصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية، في العام الدراسي 1442- 1443هـ، وذلك لمعرفة درجة تضمين الأنشطة التقويمية بالكتاب لمهارات الفهم القرائي.ويقصد بالمنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى"الأسلوب العلمي الذي يهدف إلى الوصف الموضوعي الكمي المنظم للمحتوى الظاهر من خلال قراءته قراءة متأنية لتحديد ما يتضمنه" (فتح الله، 2015م، 137).

2- المنهج الوصفي المسحي، واستخدم الباحث هذا المنهج للكشف عن درجة تضمين الأنشطة التقويمية بكتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي لمهارات الفهم القرائي من وجهة نظر معلمي اللغة العربية. ويقصد بالمنهج الوصفي المسحي المنهج الذي"وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب مثلاً"(العساف، 1416ه، 191).

2.3. مجتمع البحث وعينته:

يعرف أبو علام (2006،154) مجتمع الدراسة بأنه"جميع الأفراد أو الأشياء أو عناصر التي لهم خصائص واحدة يمكن ملاحظتها"، ويتكون مجتمع الدراسة مما يلي:

1- كتاب لغتي الجميلة المقرر على طلاب الصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية، للفصول الدراسية الأول والثاني والثالث وعددها كتابين للعام الدراسي 1443هـ - 1444هـ (2021م –2022م).

2- جميع معلمي اللغة العربية بالصف الرابع الابتدائي بمدينة مكة المكرمة في العام الدراسي 1443ه، وقد بلغ عددهم(415) معلماً.

3.3. عينة البحث

تمثلت عينة الدراسة فيما يلي:

1- تم اختيار كتابي لغتي الجميلة المقرر على طلاب الصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية، للفصول الدراسية الأول والثاني والثالث للعام الدراسي 1443هـ - 1444هـ (2021م –2022م) لإجراء الدراسة التحليلية عليها.

2- قام الباحث بتطبيق أداة الدراسة على عينة عشوائية بسيطة من معلمي اللغة العربية بالصف الرابع الابتدائي بمدينة مكة المكرمة، وقد بلغت العينة في صورتها النهائية (210) معلماً، بنسبة (50.6%) من مجتمع الدراسة.

4.3. أدوات البحث:

لتحقيق أهداف البحث والإجابة عن أسئلته تم بناء أدوات الدراسة المتمثلة في استبانة، وبطاقة تحليل المحتوى مقرر لغتي الجميلة في ضوء مهارات الفهم القرائي، وذلك باتباع الخطوات التالية:

(1) إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي اللازم توافرها في مقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي:

تم بناء قائمة مهارات الفهم القرائي اللازم توافرها في مقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي، بعد اتباع الخطوات التالية:

أ- تحديد الهدف من القائمة :

استهدفت القائمة تحديد مجموعة من مهارات الفهم القرائي التي ينبغي توافرها في محتوى الأنشطة التقويمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي، واتخاذها معياراً يقوّم في ضوئه الأنشطة التقويمية بمقرر لغتي الجميلة الذي يدرسه الطلاب بالصف الرابع الابتدائي.

ب- مصادر اشتقاق القائمة :

تم الاعتماد في بناء قائمة مهارات الفهم القرائي على مجموعة من المصادر منها:

- الرجوع إلى المصادر والمراجع والكتب التربوية التي تناولت مهارات الفهم القرائي.
- الدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بالدراسة.
- أهداف التعليم بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية.
- خصائص طلاب الصف الرابع الابتدائي.
- أراء الخبراء والمختصين.

ج- وصف القائمة في صورتها الأولية:

تضمنت القائمة في صورتها الأولية خمس مهارات رئيسة يندرج تحتها(30) مؤشراً فرعياً، لإيضاح درجة تضمين المهارات الرئيسة والفرعية في محتوى الأنشطة التقويمية لمقرر لغتي الجملية، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (1) مهارات الفهم القرائي في صورتها الأولية

المهارات الرئيسة	المؤشرات
مهارات الفهم الحرفي	6
مهارات الفهم الاستنتاجي	6
مهارات الفهم النقدي	6
مهارات الفهم التذوقي	6
مهارات الفهم الابداعي	6
مهارات الفهم القرائي	30

د- الصدق الظاهري لقائمة مهارات الفهم القرائي:

يقصد بالصدق الظاهري أن قائمة مهارات الفهم القرائي تقيس ما أعدت من أجله؛ وللتأكد من صدق الأداة تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال المناهج وطرق التدريس اللغة العربية، (ملحق رقم1)، وقد طلب منهم الباحث إبداء آراءهم في النقاط التالية:

- ✓ أهمية المهارة.
- ✓ مدى انتماء المهارات وارتباطها بموضوع الدراسة.
- ✓ مدى انتماء المؤشرات الفرعية للمهارات الرئيسة للفهم القرائي.

- ✓ ملائمة الصياغة اللغوية ووضوحها.
- ✓ ملاحظات وتعديلات تسهم في تطوير أداة الدراسة.

وقد تم الإبقاء على مهارات الفهم القرائي التي حظيت بنسبة اتفاق 80 % فأعلى من المحكمين، كما قام الباحث بعدد من التعديلات التي طلبها المحكمون. والجدول التالي يوضح نسب الاتفاق بين المحكمين في قائمة مهارات الفهم القرائي التي ينبغي تضمينها في محتوى الأنشطة التقويمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية.

جدول (2) نسب الاتفاق بين المحكمين في قائمة مهارات الفهم القرائي اللازم توافرها في محتوى الأنشطة التقويمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية

مهارات الفهم الحرفي		مهارات الفهم الاستنتاجي		مهارات الفهم النقدي		مهارات الفهم التذوقي		مهارات الفهم الإبداعي	
المؤشر	نسبة الاتفاق	المؤشر	نسبة الاتفاق	المؤشر	نسبة الاتفاق	المؤشر	نسبة الاتفاق	المؤشر	نسبة الاتفاق
1	%95	7	%100	13	%95	19	%95	25	%100
2	%95	8	%90	14	%90	20	%95	26	%100
3	%100	9	%95	15	%100	21	%100	27	%100
4	%95	10	%100	16	%100	22	%100	28	%95
5	%100	11	%95	17	%100	23	%95	29	%100
6	%90	12	%100	18	%95	24	%90	30	%95

يتضح من الجدول السابق أن نسب الاتفاق تراوحت بين (90 %) و(100%)، وهي نسب اتفاق مرتفعة تدل على صدق عبارات القائمة، وأنها مناسبة لطلاب الصف الرابع الابتدائي. وفي ضوء ذلك تم الاطمئنان إلى محتوى قائمة مهارات الفهم القرائي، ومناسبتها لتحقيق أهداف البحث.

ه- وصف القائمة في صورتها النهائية:

تكونت قائمة مهارات الفهم القرائي التي ينبغي تضمينها في محتوى الأنشطة التقويمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في صورتها النهائية من (30) مؤشراً موزعة على خمس مهارات رئيسة، وذلك على النحو التالي:

جدول (3) مهارات الفهم القرائي في صورتها النهائية

المهارات الرئيسة	المؤشرات
مهارات الفهم الحرفي	6
مهارات الفهم الاستنتاجي	6

مهارات الفهم النقدي	6
مهارات الفهم التذوقي	6
مهارات الفهم الابداعي	6
مهارات الفهم القرائي	30

(2) بطاقة تحليل محتوى:

تم بناء بطاقة تحليل المحتوى وفقاً للخطوات التالية:

أ. تحديد الهدف من بطاقة تحليل المحتوى: تهدف البطاقة إلى تحليل محتوى الأنشطة التقويمية لكتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي لتعرف مدى تضمنيها مهارات الفهم القرائي.

ب. مصادر بناء بطاقة تحليل المحتوى: تم الاعتماد في بناء الأداة على قائمة مهارات الفهم القرائي المعدة سابقا، باعتبار أن هذه المهارات تمثل فئات مضمون بطاقة تحليل المحتوى.

ج. تحديد فئات التحليل: تمثل عملية تحديد فئات التحليل درجة كبيرة من الأهمية، حيث يترتب عليها نجاح أو فشل عملية تحليل المحتوى، وفئات التحليل هي مجموعة التصنيفات أو الفصائل التي يتم إعدادها في ضوء طبيعة المحتوى والهدف من التحليل؛ لكي تستخدم في وصف المحتوى بأعلى نسبة ممكنة من الموضوعية، وتنقسم فئات التحليل إلى قسمين: هما فئات المضمون وتعبر عن ماذا قيل؟ وفئات الشكل وتعبر عن كيف قيل؟ (فتح الله، 2015، ص. 152، 153)، وبناء عليه تم تقسيم فئات التحليل إلى فئات مضمون، وتمثلت في مهارات الفهم القرائي، وفئات الشكل، وتمثلت في فئات العرض (صريح- ضمني).

كما يعرف عطية فئات التحليل بأنها" الفئات الرئيسة والفرعية التي يتم وضع وحدات التحليل فيها، والتي يمكن تصنيف كل صفة من صفات المحتوى على أساسها"، وبناء على ذلك تم تحديد فئات التحليل كما يلي:

- فئات التحليل الرئيسة: وتتمثل في المهارات الرئيسة للفهم القرائي، وعددها خمس مهارات.

فئات التحليل الجزئية: وتمثلت في المؤشرات الفرعية لمهارات الفهم القرائي وعددها (30) مؤشراً.

د. التأكد من الكفاءة السيكومترية للأداة:

تم التحقق من الكفاءة السيكومترية للأداة من خلال صدق الأداة وثباتها، وبيانهما فيما يلي:

1- صدق بطاقة تحليل المحتوى:

استمدت الأداة صدقها من الصدق الظاهري لقائمة مهارات الفهم القرائي اللازمة لطلاب الصف الرابع الابتدائي؛ نظرا لأن فئات التحليل واحدة.

2- ثبات بطاقة تحليل المحتوى:

يقصد بثبات أداة التحليل "أن يعطي التحليل نتائج متقاربة أو نفس النتائج إذا طبق أكثر من مرة في ظروف مماثلة"(عبيدات،2004م، ص 219). وقد تم قياس ثبات أداة التحليل بطريقة إعادة تحليل المحتوى؛ لكونها من أكثر الطرق مناسبة لتقدير الثبات في دراسات تحليل المحتوى، وهي تعتمد على إجراء التحليل مرتين على المحتوى نفسه؛ للكشف عن مدى الاتفاق بين التحليلين، وكلما كانت هذه الدرجة مرتفعة كلما كان معامل الثبات عالياً (طعيمة،2004م، ص225).

ويعاد تحليل المحتوى بطريقتين مختلفتين، الطريقة الأولى أن يعيد الباحث نفسه عملية التحليل للمادة نفسها على فترتين متباعدتين، والطريقة الثانية أن يقوم باحثان بتحليل المادة نفسها (طعيمة،2004م، ص225). وقد اختار الباحث الطريقة الثانية، حيث قام بتحليل محتوى الأنشطة التقويمية بمقرر لغتي الجميلة لطلاب الصف الرابع الفصل الدراسي الأول، طبعة 1442-1443ه، والذي تم اختياره بطريقة عشوائية، واستعان بإحدى الباحثين المتمرسين للقيام بتحليل المحتوى بنفس الظروف التي حلّل فيها الباحث، وتم حساب معامل الثباتباستخدام معادلة هولستي (Holsti) لقياس الثبات في تحليل المحتوى (عبيدات،2004م، ص 219).

معادلة هولستي لقياس الثبات في تحليل المحتوى وصيغتها كالآتي:

$$Cr = \frac{2M}{N1+N2}$$

حيث إن: M تعني عدد المؤشرات التي يتفق عليها التحليلان، وN1 و N2 عدد مؤشرات الفهم القرائي في التحليل الأول، وعدد مؤشرات الفهم القرائي في التحليل الثاني.

وحيث إن: تكرارات مهارات الفهم القرائي التي يتفق عليها التحليلان تساوي (273)، وتكرارات مهارات الفهم القرائي في التحليل الأول تساوي (298)، وتكرارات مهارات الفهم القرائي في التحليل الثاني تساوي(285)، وعليه تكون المعادلة كالآتي:

Cr = (285+298)/(280×2) = (583/546) = (93.6%)، وهي نسبة عالية تشير إلى ثبات أداة التحليل.

رابعا: إجراءات التحليل للأداة

للقيام بإجراءات التحليل اتبع الباحث ما يلي:

1-تحديد وحدات التحليل :

توجد وحدات متعددة لتحليل المحتوي منها: الكلمة أو الموضوع، أو الفكرة، أو الفقرة أو الجملة، أو الفكرة، أو مقاييس المساحة والزمن، أو الجداول، أو الصور، أو الرسومات (فتح الله، 2016، ص. 149- 152). وقد اعتمد الباحث في دراسته على الفكرة كوحدة للتحليل، باعتبارها وحدة ذات معنى، وملائمتها طبيعة الدراسة الحالية وأهدافها وبالتالي يمكن أن تشتمل مهارة من مهارات الفهم القرائي متضمنة في محتوى كتاب لغتي الجميلة.

2- تحديد وحدة التعداد:

اعتمد الباحث وحدة التكرار، وحدة للعد، ومن خلالها يتم حساب عدد مرات ظهور فئات التحليل (فئة المضمون وفئة الشكل)، وكل مرة ظهور لها يحسب له تكرار.

3- تحديد ضوابط التحليل:

نظراً لكون أسلوب تحليل المحتوى يتصف بالموضوعية والعلمية فإنه يستلزم وضع أسس للتحليل مما يساعد على ارتفاع نسبة ثبات التحليل، لذا حدد الباحث عدداً من الضوابط التي يسير عليها في التحليل وتتمثل فيما يلي:

- استبعاد الغلاف والمقدمة والفهرس من التحليل.

- التحليل في ضوء مهارات الفهم القرائي اللازمة ومؤشراتها المحكمة.
- استبعاد الآيات القرآنية والأحاديث النبوية من التحليل.
- اشتمال التحليل على الرسومات والأشكال والصور والأنشطة والتدريبات العلمية الواردة في محتوى الأنشطة التقويمية.
- تحليل محتوى الكتاب وفقراته، واعتبار أنه إذا تكررت المهارة بنفس اللفظ أو في سياق آخر في وحدة التحليل ككل يحسب لكل مرة ترد فيها تكراراً.

5.3. خطوات التحليل

لإجراء تحليل محتوى الأنشطة التقويمية بكتاب لغتي الجميلة اتبع الباحث الخطوات الآتية:

1) قراءة قائمة مهارات الفهم القرائي ومؤشراتها بصورتها النهائية بعد إجراء الصدق والثبات.
2) الاطلاع على محتوى الأنشطة التقويمية في كتاب لغتي الجميلة موضع الدراسة وقراءة الموضوعات الواردة قراءة متأنية فاحصة حتى تتكوّن لدى المحلل صورة واضحة عن الموضوعات والأفكار التي يتناولها المقرر.
3) تحديد المهارات الرئيسة والمؤشرات الفرعية التي ترتبط بالموضوعات والأفكار الواردة في المقرر.
4) تحديد شكل التناول (صريح، ضمني)، ومستوى التناول (التفصيلي، موجز)، باستخدام استمارة تحليل مبدئية تسجل فيها العلامات التكرارية لفئات التحليل.
5) وضع علامة (*) في المكان الخاص بكل مؤشر حسب ظهوره في الخانات المحددة لذلك في بطاقة التحليل.
6) تفريغ نتائج التحليل الخاصة بكل مهارة من المهارات الرئيسة والمؤشرات الفرعية في جداول خاصة تم إعدادها لهذا الغرض.

6.3. إجراءات تطبيق الدراسة

سارت الدراسة وفق الإجراءات التالية:

1- الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة التي تناولت مهارات الفهم القرائي بشكل عام وتحليل محتوى الأنشطة التقويمية بكتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي بشكل خاص.
2- الاطلاع على محتوى الأنشطة التقويمية بكتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي لتحديد قائمة مهارات الفهم القرائي اللازمة تضمينها بالكتاب.
3- عرض القائمة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية وتعديلها في ضوء آرائهم ومقترحاتهم للتأكد من صدقها.
4- تحويل قائمة مهارات الفهم القرائي إلى بطاقة تحليل محتوى.
5- الاستعانة بمحلل آخر (معلم لغة عربية لحساب ثبات بطاقة تحليل المحتوى).
6- تطبيق بطاقة التحليل على محتوى الأنشطة التقويمية بكتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي
7- جمع البيانات وتفريغها في الجداول المعدة لهذا الغرض.

7.3. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

اعتمد الباحث على الأساليب الإحصائية التالية:

1- معادلة هولستي Holsti لقياس ثبات بطاقة تحليل المحتوى.

2- التكرارات والنسب المئوية لتكرارات كل مهارة فرعية متضمنة بمحتوى في محتوى الأنشطة التقويمية بكتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي محل الدراسة.

ثانياً: أداة الاستبانة

أعد الباحث لتحقيق أهداف الدراسة استبانة كأداة لجمع البيانات، وتمّ تصميمها وإعدادها من خلال اتّباع الخطوات التالية:

(1) تحديد الهدف من الاستبانة:

تمثل الهدف من الاستبانة في الكشف عن درجة تضمين محتوى الأنشطة التقويمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي لمهارات الفهم القرائي من وجهة نظر المعلمين.

(2) مصادر بناء الاستبانة:

تم الاعتماد في بناء الأداة على قائمة مهارات الفهم القرائي المعدة سابقا.

(3) صدق الاتساق الداخلي:

تم التأكد من الاتساق الداخلي للاستبانة بتطبيقها على عينة استطلاعية قوامها(20) معلم لغة عربية من خارج العينة الأساسية، وحساب معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlationبين العبارات المنتمية إلى كل محور فرعي، مع درجة المحور ككل. وارتباط المحور بالأداة.

جدول (4) معامل الارتباط بيرسون **Pearson Correlation** بين عبارات كل مقياس مع درجة المقياس الفرعي الذي وردت فيه

المهارات الرئيسة	مهارات الفهم القرائي							ارتباط المحور بالأداة
مهارات الفهم الحرفي	العبارة	1	2	3	4	5	6	0.741**
	معامل الارتباط	0.456**	0.523**	0.621**	0.712**	0.564**	0.612**	
مهارات الفهم الاستنتاجي	العبارة	7	8	9	10	11	12	0.841**
	معامل الارتباط	0.621**	0.654**	0.751**	0.732**	0.654**	0.672***	
مهارات الفهم	العبارة	13	14	15	16	17	18	0.756**

النقدي	معامل الارتباط	0.721**	0.654**	0.681**	0.761**	0.563**	0.643**	
مهارات الفهم التذوقي	العبارة	19	20	21	22	23	24	0.675**
	معامل الارتباط	0.643**	0.762**	0.712**	0.632**	0.591**	0.566**	
مهارات الفهم الإبداعي	العبارة	25	26	27	28	29	30	0.822**
	معامل الارتباط	0.655**	0.711**	0.734**	0.691**	0.688**	0.712**	

****الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى (0.01).**

يتضح من الجدول السابق إلى أنّ قيم الارتباط بين عبارات الاستبانة ودرجة المحور الذي وردت فيه تراوحت بين (0.456) كأدنى قيمة ارتباط، و(0.762) كأعلى قيمة ارتباط، كما تراوحت قيم الارتباط بين كل محور ودرجة الأداة ككل بين (0.675) كأدنى قيمة ارتباط، و(0.841) كأعلى قيمة ارتباط، وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة(0.01)، وتشير النتائج السابقة إلى تمتع أداة الدراسة، وكل محور من محاورها الفرعية بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

(4) ثبات الاستبانة:

يقصد بثبات المقياس بأنها قدرة الأداة على إعطاء نفس النتائج إذا تم تكرار القياس على نفس الشخص عدة مرات في نفس الظروف. وقد تم التأكد من ثبات المقياس بواسطة معامل الثبات ألفا كرونباخ في ضوء استجابات مقياس ليكرت الرباعي. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (5) معامل الثبات للاستبانة ومحاورها الفرعية

المحاور الفرعية	معامل الثبات
مهارات الفهم الحرفي	0.916
مهارات الفهم الاستنتاجي	0.892
مهارات الفهم النقدي	0.926
مهارات الفهم التذوقي	0.912
مهارات الفهم الإبداعي	0.931
الثبات للأداة ككل	0.963

بلغت قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ للاستبانة مجملة (0.963)، وتراوحت في كل محور من محاورها الفرعية بين (0.892)، و(0.931)، وتوضح النتائج السابقة أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية جداً من الثبات في كل محور من محاورها الفرعية، مما يشير إلى إمكانية ثبات النتائج المستفادة منها وتعميمه على مجتمع الدراسة.

(5) الاستبانة في صورتها النهائية:

تكوّنت الاستبانة في صورتها النهائية (ملحق رقم 3) من خمس محاور فرعية كما يلي:

المحور الأول: مهارات الفهم الحرفي، وتضمن (6) مهارات، وهي مرقمة من (1 -6).

المحور الثاني: مهارات الفهم الاستنتاجي، وتضمن (6) مهارات، وهي مرقمة من (7 -12).

المحور الثالث: مهارات الفهم النقدي، وتضمن (6) مهارات، وهي مرقمة من (13 -18).

المحور الرابع: مهارات الفهم التذوقي، وتضمن (6) مهارات، وهي مرقمة من (19 -24).

المحور الخامس: مهارات الفهم الإبداعي، وتضمن (6) مهارات، وهي مرقمة من (25 -30).

(6) تصحيح الاستبانة ومعيار الحكم:

صيغت جميع عبارات الاستبانة في الاتجاه الموجب بحيث تدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع درجة التضمين وتدل الدرجة المنخفضة على انخفاض تلك الدرجة، وتكون الإجابة عن العبارات عن طريق اختيار المعلمين بين إحدى خمس بدائل موجودة أمام كل عبارة، والتي تقيس درجة تضمين محتوى الأنشطة التقويمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي لمهارات الفهم القرائي من وجهة نظر المعلمين، وتتمثل هذه البدائل فيما يلي: (كبيرة) تأخذ أربع درجات، و(متوسطة) تأخذ ثلاث درجات، و(ضعيفة) تأخذ درجتين، و(منعدمة) تأخذ درجة واحدة.

كما تمّ استخدام المعيار التالي لقياس درجة تضمين محتوى الأنشطة التقويمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي لمهارات الفهم القرائي من وجهة نظر المعلمين، وذلك بتحديد طول خلايا المقياس الرباعي، وحساب المدى (4-1=3)، وتقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية، أي (3÷4=0.75)، ثم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس، وذلك لتحديد الحدّ الأعلى لهذه الخلية. ويمكن تحديد المتوسطات الحسابية المرجحة على النحو التالي:

جدول (6) المتوسطات المرجحة لغايات الدراسة وفق المقياس المتدرج الرباعي

المتوسط المرجح	درجة التضمين
من 3.26 إلى 4.00	كبيرة
من 2.51 إلى 3.25	متوسطة
من 1.76 إلى 2.50	ضعيفة
من 1 إلى 1.75	منعدمة

8.3. خطوات جمع البيانات

تم تنفيذ الدراسة وفقًا للخطوات والإجراءات التالية:

1- الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع الفهم القرائي لتكوين خلفية مرجعية واسعة عن موضوع الدراسة.

3- إعداد الاستبانة بصورتها النهائية بعد التحقق من مؤشرات صدقها وثباتها.

4- الحصول على خطاب تسهيل مهمة باحث.

5- توزيع الاستبانة على عينة المعلمين بعد أن تم توضيح أهداف الدراسة، مع التأكيد على المستجيبين أن المعلومات التي تم الحصول عليها هي موضع سرية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

6- جمع الاستبانات بعد الإجابة على فقراتها، والتأكد من مناسبة معلومات الاستبانة للتحليل الإحصائي، ثم تفريغها ورصد البيانات في جداول خاصة.

7-جمع البيانات وإدخالها إلى الحاسب الآلي؛ تمهيدًا لإجراء معالجة البيانات إحصائيًا باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)، واستخلاص النتائج وتحليلها وتفسيرها في فصل خاص استنادًا لما تم التوصل إليه من نتائج.

9.3. أساليب المعالجة الإحصائية للاستبانة:

تم إدخال البيانات إلى الحاسب الآلي باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية **(SPSS)**، وتم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، وهي كما يلي:

- معامل ارتباط بيرسون **(**Person Correlation**)** لقياس صدق الاتساق الداخلي للأداة.
- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha) **(**لقياس ثبات الأداة.
- المتوسطات الحسابية، وذلك لقياس درجة تضمين محتوى الأنشطة التقويمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي لمهارات الفهم القرائي من وجهة نظر معلمي اللغة العربية.
- الانحرافات المعيارية؛ لتحديد مدى تشتت إجابات عينة الدراسة عن المتوسط.

4. نتائج الدراسة ومناقشتها

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة تضمين محتوى الأنشطة التقويمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي لمهارات الفهم القرائي، وفيما يلي نتائج الدراسة التي أسفر عنها تحليل البيانات، ومناقشتها وتفسيرها، والوصول للاستنتاجات المتعلقة بموضوع البحث، وذلك على النحو التالي:

الإجابة عن السؤال الأول للدراسة:

نص السؤال الأول للبحث على ما يلي: **ما مهارات الفهم القرائي التي تتطلبها الأنشطة التقويمية في مقرر لغتي الجميلة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي؟**

وقد أجاب الباحث عن هذا السؤال من خلال إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي التي تتطلبها الأنشطة التقويمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي، وقد تم الاستناد في إعداد القائمة إلى كتب المختصين، والدراسات السابقة ذات العلاقة، وفي ضوء ذلك قام الباحث بإعداد مفردات القائمة في صورتها الأولية، وللتأكد من صلاحيتها وصدقها الظاهري تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وقد حظيت القائمة بنسبة اتفاق تجاوزت (80%) من آراء السادة المحكمين، وفي ضوء آرائهم ومقترحاتهم قام الباحث بالتعديلات المطلوبة؛ وقد أصبحت القائمة في صورتها النهائية مكونة من (30) مؤشراً موزعاً على خمس مهارات رئيسة، وفقا للجدول التالي:

جدول (7) قائمة بمهارات الفهم القرائي الفهم القرائي اللازم تضمينها في محتوى الأنشطة التقويمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي

المهارة الرئيسة	المؤشرات
مهارات الفهم الحرفي	1. تحديد الكلمات المفتاحية في النص المقروء
	2. تحديدمضاد الكلمات الواردة في النص المقروء
	3. تحديدمرادف الكلمات الواردة في النص المقروء
	4. تحديدالكلمات المتشابهة في المعنى
	5. تحديدعلاقة الجملة بفكرة النص
	6. يصنفالكلمات تصنيفا نحويا مفرد مثنى جمع
مهارات الفهم الاستنتاجي	7. استنتاجالأفكار الرئيسية والفرعية الواردة في النص المقروء
	8. استنتاجالأفكار الفرعية الواردة في النص المقروء
	9. استنتاجسمات الشخصية المتضمنة بالنص المقروء
	10. التنبؤبخاتمة النص المقروء
	11. ربطالأسباب بالنتائج الواردة في النص المقروء
	12. استنتاجبعض المعاني الضمنية بين سطور النص
مهارات الفهم النقدي	13. تقديمأدلة وشواهد تدعم فكرة معينة واردة في النص المقروء
	14. التمييزبين الخطأ والصواب في المواقف التي تضمنها النص المقروء
	15. إصدارحكم على الأفكار الواردة في النص
	16. إبداءالرأي في بعض السلوكيات الواردة في النص
	17. التمييزبين ما هو متصل بالموضوع وما هو غير متصل
	18. التمييزبين الحقائق والقواعد والآراء في النص المطروح
مهارات الفهم التذوقي	19. استنباطالقيم السائدة في النص المقروء
	20. تحديدمواطن الجمال في النص المقروء

	21. يعبر عنالشعور العاطفي تجاه النص المقروء
	22. تحديددلالات الصور الخيالية بالنص المقروء
	23. يبيننوع المشاعر والانفعالات المتضمنة في النص المقروء
	24. يعبر عنشعوره تجاه الشخصيات الواردة في النص
مهارات الفهم الإبداعي	25. استنتاجأفكاراً جديدة غير مألوفة بالنص
	26. التنبؤبالأحداث بناء على مقدمات معينة
	27. اقتراححلولا مبتكرة لمشكلات وردت بالنص المقروء
	28. اقتراحنهاية جديدة لبعض أحداث النص المقروء
	29. تقديمأدلة على صحة المعلومات بالنص المقروء
	30. إعادةصياغة فقرة من فقرات النص المقروء بأسلوبه الخاص

يشير الجدول السابق أن قائمة مهارات الهم القرائي التي ينبغي تضمينها في محتوى الأنشطة التقويمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي شملت(30) مؤشراً موزعة على خمسة مهارات رئيسة، على النحو التالي:

1) مهارة الفهم الحرفي، وتضمنت (6) مؤشرات فرعية.

2) مهارة الفهم الاستنتاجي، وتضمنت (6) مؤشرات فرعية.

3) مهارة الفهم النقدي، وتضمنت (6) مؤشرات فرعية.

4) مهارة الفهم التذوقي، وتضمنت (6) مؤشرات فرعية.

5) مهارة الفهم الإبداعي، وتضمنت (6) مؤشرات فرعية.

الإجابة عن السؤال الثاني للدراسة:

نص السؤال الثاني للبحث على ما يلي: **ما مدى تضمنين محتوى الأنشطة التقويمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي لمهارة الفهم الحرفي؟**

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بتحليل محتوى الأنشطة التقويمية لمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي طبعة 1443هـ - 1444هـ (2021م –2022م)، للفصول الأول، والثاني، والثالث، وتم حساب التكرارات والنسب المئوية، لكل مؤشر فرعي من مؤشرات مهارة الفهم الحرفي، والنسبة الإجمالية لمهارات الفهم الحرفي التي تم حصرها إلى إجمالي مهارات الفهم القرائي التي وردت في الكتاب المقرر، علماً بأن إجمالي مهارات الفهم القرائي الواردة في الكتاب المقرر بلغت(535) تكراراً، وذلك كما هو موضح في الجدول التالي:

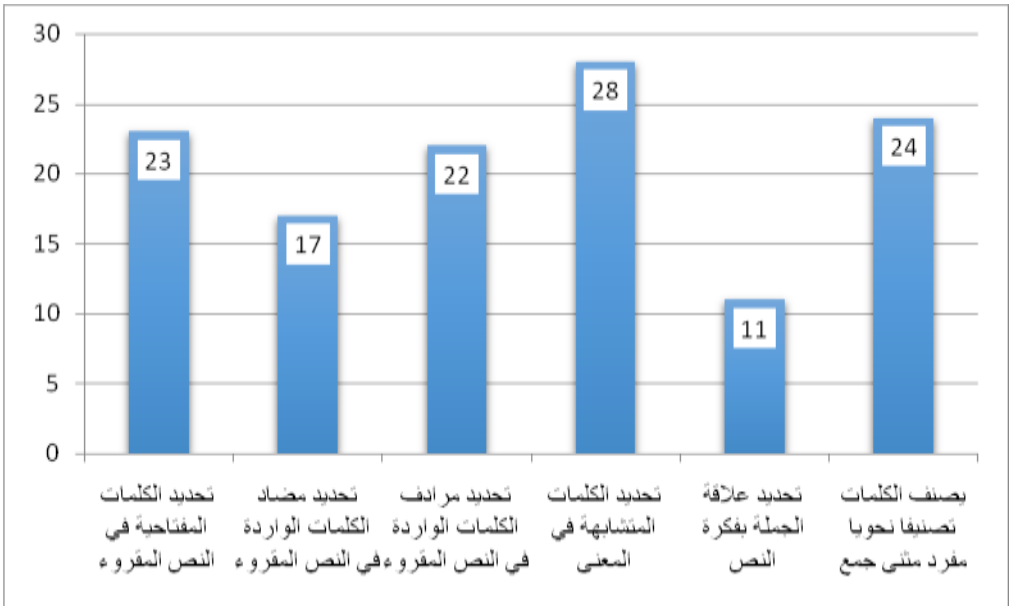
جدول (8) درجة توافر مهارة الفهم الحرفي في محتوى الأنشطة التقويمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي مرتبة تنازلياً حسب نسبة توافرها في المقرر

م	المؤشرات الفرعية	الفصل الأول	الفصل الثاني والثالث	مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
4	تحديدالكلمات المتشابهة في المعنى	11	17	28	%5.2	1
6	يصنفالكلمات تصنيفا نحويا مفرد مثنى جمع	14	10	24	%4.5	2
1	تحديد الكلمات المفتاحية في النص المقروء	12	11	23	%4.3	3
3	تحديدمرادف الكلمات الواردة في النص المقروء	12	10	22	%4.1	4
2	تحديدمضاد الكلمات الواردة في النص المقروء	10	7	17	%3.2	5
5	تحديدعلاقة الجملة بفكرة النص	7	4	11	%2.1	6
	توافر مهارة الفهم الحرفي في محتوى الأنشطة التقويمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي	66	59	125	%23.4	

بلغ مجموع تكرارات مهارة الفهم الحرفي في محتوى الأنشطة التقويمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي (125) مرة، بنسبة إجمالية قدرها (23.4%) من مجموع وحدات التحليل بالمقرر. وتمثلت أعلى مؤشرات مهارة الفهم الحرفي التي تم تناولها المقرر في المؤشر"تحديدالكلمات المتشابهة في المعنى"، حيث جاء في المرتبة الأولى بين مهارات الفهم الحرفي المتوافرة، بنسبة (5.2%) من مجموع وحدات التحليل بالمقرر، يليه المؤشر "يصنفالكلمات تصنيفا نحويا مفرد مثنى جمع"، بنسبة (4.5%)، ثم المؤشر " تحديد الكلمات المفتاحية في النص المقروء"، بنسبة (4.3%). بينما جاء في المراتب الأخيرة المؤشر:"تحديدمضاد الكلمات الواردة في النص المقروء"، بنسبة قدرها (3.2%)، والمؤشر "تحديد علاقة الجملة بفكرة النص"، والتي تمثل أقل مهارات الفهم الحرفي التي تضمنها المقرر بنسبة قدرها (2.1%) من مجموع وحدات التحليل. والشكل التالي يوضح ذلك.

شكل (1)

درجة توافر مهارة الفهم الحرفي في محتوى الأنشطة التقويمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي



كما قام الباحث بدراسة مسحية استهدفت التعرف على مدى تضمين مهارة الفهم الحرفي بمحتوى الأنشطة التقويمية بكتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي من وجهة نظر المعلمين، حيث تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، لكل مؤشر من المؤشرات الفرعية التابعة لمهارة الفهم الحرفي الواردة في محتوى الأنشطة التقويمية بالمقرر المستهدف، ولمهارة الفهم الحرفي ككل، والنتائج يوضحها الجدول التالي:

جدول (9) استجابات المعلمين حول درجة تضمين مهارات الفهم الحرفي في الأنشطة التقويمية بمقرر لغتي الجميلة بالصف الرابع الابتدائي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

م	المؤشرات الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التضمين	الترتيب
1	تحديد الكلمات المفتاحية في النص المقروء	3.34	0.54	كبيرة	1
6	يصنفالكلمات تصنيفا نحويا مفرد مثنى جمع	3.34	0.68	كبيرة	2
4	تحديدالكلمات المتشابهة في المعنى	3.26	0.74	كبيرة	3
3	تحديدمرادف الكلمات الواردة في النص المقروء	3.17	0.79	متوسطة	4
2	تحديدمضاد الكلمات الواردة في النص المقروء	3.09	0.82	متوسطة	5
5	تحديدعلاقة الجملة بفكرة النص	3.06	0.73	متوسطة	6
	المتوسط العام لتضمين مهارة الفهم الحرفي بالأنشطة التقويمية للمقرر	3.21	0.55	متوسطة	

تظهر نتائج تحليل البيانات موافقة المعلمين على تضمين مهارات الفهم الحرفي في الأنشطة التقويمية بمقرر لغتي الجميلة بالصف الرابع الابتدائي بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي (3.21)، وانحراف معياري(0.55). وتمثلت أعلى مؤشرات مهارات الفهم الحرفي المتضمنة التي تم تناولها المقرر من وجهة نظر المعلمين في المؤشر"تحديد الكلمات المفتاحية في النص المقروء"، حيث جاء في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (3.34)، يليها المؤشر "يصنف الكلمات تصنيفا نحويا مفرد مثنى جمع"، بمتوسط حسابي (3.34)، ثم المؤشر "تحديد الكلمات المتشابهة في المعنى"، بمتوسط حسابي (3.26). بينما جاء في المراتب الأخيرة المؤشر:"تحديدالكلمات المتشابهة في المعنى"، بمتوسط حسابي (3.09)، والمؤشر: "تحديد علاقة الجملة بفكرة النص"، الذي يمثل أقل مهارات الفهم الحرفي التي تضمنها المقرر، بمتوسط حسابي (3.06).

ويلاحظ من النتائج دراسة تحليل محتوى الأنشطة التقويمية للمقرر محل الدراسة في ضوء مهارات الفهم الحرفي أن هناك تذبذباً في قياس مهارات الفهم الحرفي، فمرة تراعى بنسبة مرتفعة كما هو في المهارات" تحديد الكلمات المفتاحية في النص المقروء"، و"تحديدالكلمات المتشابهة في المعنى". بينما تنخفض في مهارات أخرى كمهارة"تحديدعلاقة الجملة بفكرة النص". وقد يعود ذلك لغياب تدريج مهارات الفهم الحرفي عند بناء الأنشطة التقويمية بالمقرر، مما أفقدها التوازن والشمول، وفي حالة استمرار النشاطات على وضعها، فإن ذلك قد يسبب قصوراً لدى الطلاب في الفهم الحرفي والذي يعد ذو أهمية كبيرة في فهم النص المقروء وتحليله تحليلاً لغوياً، ويتوقف على ذلك قدرة الطالب على اكتساب مهارات الفهم القرائي الأخرى، كالقدرة على الاستنتاج، والتفسير، والنقد، والتذوق الأدبي للنصوص المقروءة. وقد اتفقت النتائج مع نتائج دراسة الأحمدي (2019) التي أظهرت أن تضمين مهارات الفهم الحرفي يأتي في المراتب الأولى بين مهارات الفهم القرائي المتضمنة في الأنشطة اللغوية في كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط.

كما تظهر نتائج الدراسة المسحية توافقاً مع نتائج الدراسة التحليلية للمقرر، ويمكن عزو ذلك إلى إلمام المعلمين بمحتوى المقرر وما يتضمنه من مؤشرات متعلقة بالفهم الحرفي، ووعيهم بأهمية تضمين المقرر لمهارات الفهم الحرفي، خصوصاً فيما يتعلق بتحديد علاقة الجملة فكرة النص، حيث إن هناك نقصاً واضحاً في الأنشطة المعززة لهذه المهارة، مما يؤثر في مستوى الفهم الحرفي لدى الطلاب.

الإجابة عن السؤال الثالث للدراسة:

نص السؤال الثالث على ما يلي: **ما مدى تضمنين محتوى الأنشطة التقويمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي لمهارة الفهم الاستنتاجي؟**

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بتحليل محتوى الأنشطة التقويمية لمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي، للفصول الأول، والثاني، والثالث، وتم حساب التكرارات والنسب المئوية لكل مؤشر فرعي من مؤشرات مهارة الفهم الاستنتاجي، والنسبة الإجمالية لمهارات الفهم الاستنتاجي التي تم حصرها إلى إجمالي مهارات الفهم القرائي التي وردت في الكتاب المقرر، والتي بلغت(535) تكراراً، وذلك كما هو موضح في الجدول التالي:

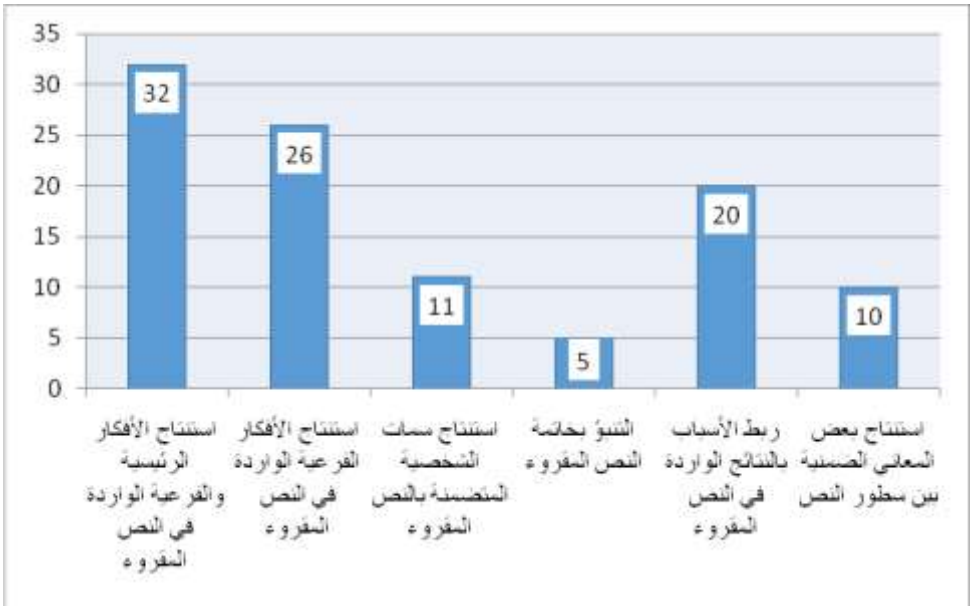
جدول (10) درجة توافر مهارة الفهم الاستنتاجي في محتوى الأنشطة التقويمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي مرتبة تنازلياً حسب نسبة توافرها في المقرر

م	المؤشرات الفرعية	الفصل الأول	الفصل الثاني والثالث	مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
7	استنتاجالأفكار الرئيسية والفرعية الواردة في النص المقروء	18	14	32	%6.0	1
8	استنتاجالأفكار الفرعية الواردة في النص المقروء	14	12	26	%4.9	2
11	ربطالأسباب بالنتائج الواردة في النص المقروء	11	9	20	%3.7	3
9	استنتاجسمات الشخصية المتضمنة بالنص المقروء	6	5	11	%2.1	4
12	استنتاجبعض المعاني الضمنية بين سطور النص	6	4	10	%1.9	5
10	التنبؤبخاتمة النص المقروء	3	2	5	%0.9	6
توافر مهارة الفهم الاستنتاجي في محتوى الأنشطة التقويمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي		58	46	104	%19.4	

بلغ مجموع تكرارات مهارة الفهم الاستنتاجي في محتوى الأنشطة التقويمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي (104) مرة، بنسبة إجمالية قدرها (19.4%) من مجموع وحدات التحليل بالمقرر. وتمثلت أعلى مؤشرات مهارة الفهم الاستنتاجي التي تم تناولها المقرر في المؤشر" استنتاجالأفكار الرئيسية والفرعية الواردة في النص المقروء"، حيث جاء في المرتبة الأولى بين مهارات الفهم الاستنتاجي المتوافرة، بنسبة (6.0%) من مجموع وحدات التحليل بالمقرر، يليه المؤشر "استنتاجالأفكار الفرعية الواردة في النص المقروء"، بنسبة (4.9%). ثم المؤشر"ربطالأسباب بالنتائج الواردة في النص المقروء"، بنسبة (3.7%). بينما جاء في المراتب الأخيرة المؤشر:"استنتاجبعض المعاني الضمنية بين سطور النص"، بنسبة قدرها (1.9%)، والمؤشر" التنبؤ بخاتمة النص المقروء"، والتي تمثل أقل مهارات الفهم الاستنتاجي التي تضمنها المقرر بنسبة قدرها (0.9%) من مجموع وحدات التحليل.

شكل (2):

درجة توافر مهارة الفهم الاستنتاجي في محتوى الأنشطة التقويمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي



كما قام الباحث بدراسة مسحية استهدفت التعرف على مدى تضمين مهارة الفهم الاستنتاجي بمحتوى الأنشطة التقويمية بكتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي من وجهة نظر المعلمين، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لكل مؤشر من المؤشرات الفرعية التابعة لمهارة الفهم الاستنتاجي الواردة في محتوى الأنشطة التقويمية بالمقرر المستهدف، ولمهارة الفهم الاستنتاجي ككل، والنتائج يوضحها الجدول التالي:

جدول (11) استجابات المعلمين حول درجة تضمين مهارات الفهم الاستنتاجي في الأنشطة التقويمية بمقرر لغتي الجميلة بالصف الرابع الابتدائي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

م	المؤشرات الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التضمين	الترتيب
7	استنتاجالأفكار الرئيسية والفرعية الواردة في النص المقروء	3.20	0.68	متوسطة	1
11	ربطالأسباب بالنتائج الواردة في النص المقروء	3.14	0.81	متوسطة	2
8	استنتاجالأفكار الفرعية الواردة في النص المقروء	3.11	0.76	متوسطة	3
9	استنتاجسمات الشخصية المتضمنة بالنص المقروء	3.03	0.75	متوسطة	4
12	استنتاجبعض المعاني الضمنية بين	2.97	0.82	متوسطة	5

	سطور النص				
10	التنبؤبخاتمة النص المقروء	2.94	0.87	متوسطة	6
المتوسط العام لتضمين مهارة الفهم الاستنتاجي بالأنشطة التقويمية للمقرر		3.07	0.64	متوسطة	

تظهر نتائج تحليل البيانات موافقة المعلمين على تضمين مهارات الفهم الاستنتاجي في الأنشطة التقويمية بمقرر لغتي الجميلة بالصف الرابع الابتدائي بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي (3.07)، وانحراف معياري(0.64). وتمثلت أعلى مؤشرات مهارات الفهم الاستنتاجي المتضمنة التي تم تناولها المقرر في المؤشر"استنتاجالأفكار الرئيسية والفرعية الواردة في النص المقروء"، حيث جاء في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (3.20)، يليها المؤشر" ربط الأسباب بالنتائج الواردة في النص المقروء"، بمتوسط حسابي (3.14)، ثم المؤشر "استنتاج الأفكار الفرعية الواردة في النص المقروء"، بمتوسط حسابي (3.11). بينما جاء في المراتب الأخيرة المؤشر: "استنتاج بعض المعاني الضمنية بين سطور النص"، بمتوسط حسابي (2.97)، والمؤشر: "التنبؤ بخاتمة النص المقروء"، والذي يمثل أقل مهارات الفهم الاستنتاجي التي تضمنها المقرر، بمتوسط حسابي (2.94).

ويلاحظ من نتائج دراسة تحليل محتوى الأنشطة التقويمية للمقرر محل الدراسة في ضوء مهارات الفهم الاستنتاجي أن هناك تذبذباً في قياس مهارات الفهم الاستنتاجي، فمرة تراعى بنسبة مرتفعة كما هو في المهارة"استنتاجالأفكار الرئيسية والفرعية الواردة في النص المقروء"، و"استنتاجالأفكار الفرعية الواردة في النص المقروء"، بينما تنخفض في المهارة "استنتاجبعض المعاني الضمنية بين سطور النص"، و"التنبؤبخاتمة النص المقروء". وهذا الأمر غير مبرر تربوياً، فالتوازن في قياس مهارات الفهم الاستنتاجي أمر بالغ الأهمية للطالب في هذه المرحلة الدراسية، خاصة عندما يتعلق الأمر بعملية الاستنتاج التي تمثل عنصراً بالغ الأهمية في الفهم القرائي، وفي ضوءها تتحدد قدرة الطالب على فهم النص المقروء واستنتاج الأفكار الرئيسية والفرعية، والمعاني الواردة في النص، وتكوين ملكة معرفية، وقدرة على استقراء النصوص، واستنباط المضامين منها، وربط النتائج بمسبباتها، وتنمية التفكير العلمي في ضوء ذلك. وكون إغفال ذلك قد يؤثر في فهم النص المقروء وتحديد أهدافه وغاياته وتذوقه، ويؤثر بالتالي على نمو المهارات العقلية واللغوية والأدبية لدى الطلاب. وقد يرجع ذلك إلى غياب منهجية علمية واضحة لبناء الأنشطة التقويمية في ضوء مهارات الفهم الاستنتاجي اللازمة لنمو الفهم القرائي لدى الطلاب.

كما تظهر نتائج الدراسة المسحية توافقاً مع نتائج الدراسة التحليلية للمقرر من حيث توزيع مؤشرات الفهم الاستنتاجي، كما أن وجود مهارات الفهم الاستنتاجي بدرجة متوسطة يمكن عزوها إلى وعي القائمين على تأليف المقرر بأهمية تنمية مهارة الفهم الاستنتاجي في هذه المرحلة العمرية التي بلغ فيها الطالب مستوى من النضج العقلي الذي يمكنه من القدرة على التفسير والاستنتاج، وربط الأسباب بالنتائج. وقد يرجع مجيء مهارة التنبؤبخاتمة النص المقروء، كأقل المهارات المتضمنة بمحتوى الأنشطة التقويمية إلى اعتقاد القائمين على تأليف المقرر أن تنمية القدرة التنبؤية من خلال الفهم القرائي هي مرحلة متقدمة تتطلب مستوى من النضج العقلي الذي قد لا يتوافر لدى الطلاب في هذه المرحلة،

وهو أمر قد يجانب الصواب بالنظر إلى أن هذه المرحلة هي مرحلة تدريب وتعليم على اكتساب المهارات العقلية المختلفة التي تساعد على تنمية مهارات الفهم الاستنتاجي، وأنه ينبغي التدرج في تزويد الطلاب بأنشطة تتناسب مع مستوياتهم العقلية والمعرفية، وتساعدهم على نمو قدرتهم على التنبؤ بخاتمة النص المقروء.

الإجابة عن السؤال الرابع للدراسة:

نص السؤال الرابع على ما يلي: **ما مدى تضمنين محتوى الأنشطة التقويمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي لمهارة الفهم النقدي؟**

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بتحليل محتوى الأنشطة التقويمية لمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي، للفصول الأول، والثاني، والثالث، وتم حساب التكرارات والنسب المئوية لكل مؤشر فرعي من مؤشرات مهارة الفهم النقدي، والنسبة الإجمالية لمهارات الفهم النقدي التي تم حصرها إلى إجمالي مهارات الفهم القرائي التي وردت في الكتاب المقرر، والتي بلغت(535) تكراراً، وذلك كما هو موضح في الجدول التالي:

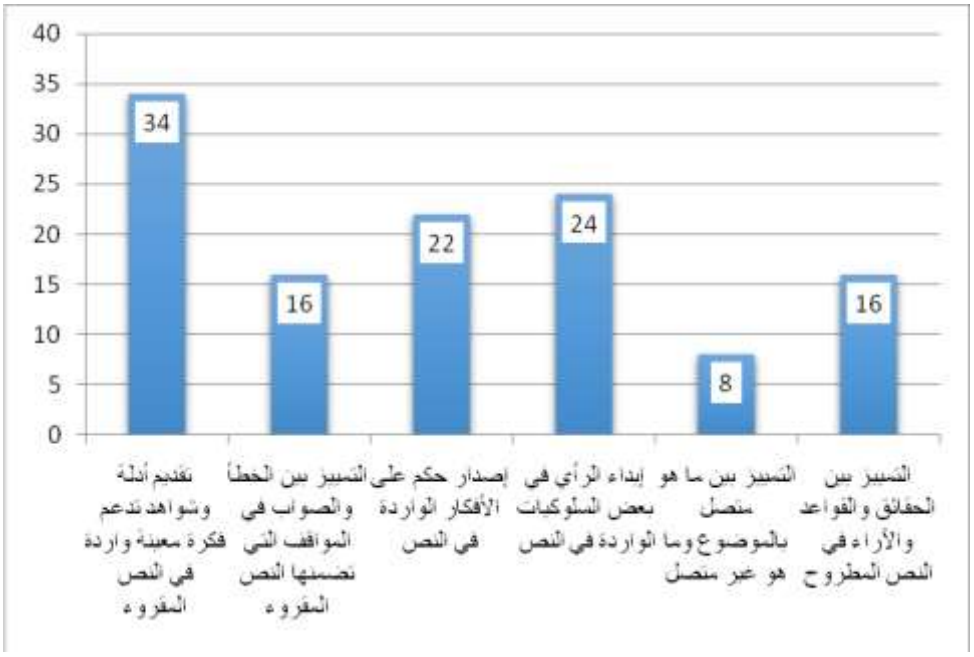
جدول (12) درجة توافر مهارة الفهم النقدي في محتوى الأنشطة التقويمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي مرتبة تنازلياً حسب نسبة توافرها في المقرر

م	المؤشرات الفرعية	الفصل الأول	الفصل الثاني والثالث	مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
13	تقديمأدلة وشواهد تدعم فكرة معينة واردة في النص المقروء	19	15	34	%6.4	1
16	إبداءالرأي في بعض السلوكيات الواردة في النص	14	10	24	%4.5	2
15	إصدارحكم على الأفكار الواردة في النص	12	10	22	%4.1	3
14	التمييزبين الخطأ والصواب في المواقف التي تضمنها النص المقروء	9	7	16	%3.0	4
18	التمييزبين الحقائق والقواعد والآراء في النص المطروح	10	6	16	%3.0	5
17	التمييزبين ما هو متصل بالموضوع وما هو غير متصل	5	3	8	%1.5	6
	توافر مهارة الفهم النقدي في محتوى الأنشطة التقويمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي	69	51	120	%22.5	

بلغ مجموع تكرارات مهارة الفهم النقدي في محتوى الأنشطة التقويمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي (120) مرة، بنسبة إجمالية قدرها (22.5%) من مجموع وحدات التحليل بالمقرر. وتمثلت أعلى مؤشرات مهارة الفهم النقدي التي تم تناولها المقرر في المؤشر" تقديمأدلة وشواهد تدعم فكرة معينة واردة في النص المقروء"، حيث جاء في المرتبة الأولى بين مهارات الفهم النقدي المتوافرة، بنسبة (6.4%) من مجموع وحدات التحليل بالمقرر، يليه المؤشر "إبداءالرأي في بعض السلوكيات الواردة في النص"، بنسبة (4.5%)، يليه المؤشر "إصدارحكم على الأفكار الواردة في النص"، بنسبة (4.1%). بينما جاء في المراتب الأخيرة المؤشر:"التمييزبين الحقائق والقواعد والآراء في النص المطروح"، بنسبة قدرها (3.0%)، والمؤشر"التمييزبين ما هو متصل بالموضوع وما هو غير متصل"، والتي تمثل أقل مهارات الفهم النقدي التي تضمنها المقرر بنسبة قدرها (1.5%) من مجموع وحدات التحليل.

شكل (3)

درجة توافر مهارة الفهم النقدي في محتوى الأنشطة التقويمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي



كما قام الباحث بدراسة مسحية استهدفت التعرف على مدى تضمين مهارة الفهم النقدي بمحتوى الأنشطة التقويمية بكتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي من وجهة نظر المعلمين، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لكل مؤشر من المؤشرات الفرعية التابعة لمهارة الفهم النقدي الواردة في محتوى الأنشطة التقويمية بالمقرر المستهدف، ولمهارة الفهم النقدي ككل، والنتائج يوضحها الجدول التالي:

جدول (13) استجابات المعلمين حول درجة تضمين مهارات الفهم النقدي في الأنشطة التقويمية بمقرر لغتي الجميلة بالصف الرابع الابتدائي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

م	المؤشرات الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
13	تقديمأدلة وشواهد تدعم فكرة معينة واردة في النص	3.31	0.68	كبيرة	1

	المقروء				
15	إصدارحكم على الأفكار الواردة في النص	3.17	0.75	متوسطة	2
16	إبداءالرأي في بعض السلوكيات الواردة في النص	3.17	0.75	متوسطة	3
14	التمييزبين الخطأ والصواب في المواقف التي تضمنها النص المقروء	3.09	0.78	متوسطة	4
17	التمييزبين ما هو متصل بالموضوع وما هو غير متصل	3.03	0.66	متوسطة	5
18	التمييزبين الحقائق والقواعد والآراء في النص المطروح	3.00	0.69	متوسطة	6
المتوسط العام لتضمين مهارة الفهم النقدي بالأنشطة التقويمية للمقرر		3.13	0.56	متوسطة	

تظهر نتائج تحليل البيانات موافقة المعلمين على تضمين مهارات الفهم النقدي في الأنشطة التقويمية بمقرر لغتي الجميلة بالصف الرابع الابتدائي بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي (3.13)، وانحراف معياري(0.56). وتمثلت أعلى مؤشرات مهارات الفهم النقدي المتضمنة التي تم تناولها المقرر في المؤشر" تقديمأدلة وشواهد تدعم فكرة معينة واردة في النص المقروء "، حيث جاء في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (3.31)، يليها المؤشر "إصدار حكم على الأفكار الواردة في النص"، والمؤشر"إبداءالرأي في بعض السلوكيات الواردة في النص"، بمتوسطات حسابية متساوية قدرها(3.17). بينما جاء في المراتب الأخيرة المؤشر:"التمييزبين ما هو متصل بالموضوع وما هو غير متصل"، بمتوسط حسابي (3.03)، والمؤشر: "التمييز بين الحقائق والقواعد والآراء في النص المطروح"، والذي يمثل أقل مهارات الفهم النقدي التي تضمنها المقرر، بمتوسط حسابي (3.00).

ويلاحظ من نتائج دراسة تحليل محتوى الأنشطة التقويمية للمقرر محل الدراسة في ضوء مهارات الفهم النقدي، أن هناك عدم توازن بين الفصلين الأول والفصلين الثاني والثالث في توزيع مهارات الفهم النقدي، كما أن هناك تذبذباً في قياس هذه المهارات، فمرة تراعى بنسبة مرتفعة كما هو في المهارة "تقديمأدلة وشواهد تدعم فكرة معينة واردة في النص المقروء"، بينما تنخفض في المهارة "التمييزبين ما هو متصل بالموضوع وما هو غير متصل" والمهارة "التمييزبين الحقائق والقواعد والآراء في النص المطروح". وقد يرجع ذلك إلى وجود خلل في منهجية بناء الأنشطة التقويمية وتدريجها حسب مهارات الفهم النقدي اللازمة نتيجة محدودية الاستعانة بخبراء ومتخصصين في النقد الأدبي والتربوي، الأمر الذي أدى إلى تركيز القائمين على تأليف الكتاب على تنمية مهارات معززة للتفكير الناقد لدى الطالب، كالاستدلال العلمي، وتدريب الطلاب على إبداء الرأي حول بعض السلوكيات التي تضمنها النص المقروء بما يتناسب مع مستويات تفكيرهم، وإغفالهم التخطيط لبناء جوانب أخرى، كالتمييزبين ما هو متصل بالموضوع وما هو غير متصل، والتمييز بين الصواب والخطأ في المواقف التي تضمنها النص المقروء،

وذلك على الرغم من أهمية هذه المهارات في تحسين قدرة الطالب على إصدار أحكام صحيحة على المادة المقروءة في الجوانب اللغوية، والدلالية، والوظيفية، ومعرفة أوجه الصواب والخطأ في المواقف التي يتضمن النص المقروء، ومعرفة قوة تأثيرها على القارئ.

كما تظهر نتائج الدراسة المسحية توافقاً مع نتائج الدراسة التحليلية للمقرر من حيث توزيع مؤشرات الفهم النقدي، ويمكن عزو مجيء مهارات الفهم النقدي بدرجة متوسطة إلى استهداف القائمين على تأليف المقرر تنمية مهارات الفهم النقدي لدى الطلاب، وتنويعهم للأنشطة التقويمية المعززة لذلك، وإن كان ذلك ما يزال في حاجة إلى مراجعة وتعزيز في ظل نقص تضمين بعض المهارات في هذا المجال، من أهمها مهارة التمييزبين ما هو متصل بالموضوع وما هو غير متصل، والتمييزبين الحقائق والقواعد والآراء في النص المطروح، والذي قد يرجع إلى غياب التخطيط لتضمين مثل هذه المهارات في المقرر بشكل صريح، وقصور تكثيف وتنويع الأنشطة المعززة لها.

الإجابة عن السؤال الخامس للدراسة:

نص السؤال الخامس على ما يلي: **ما مدى تضمنين محتوى الأنشطة التقويمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي لمهارة الفهم التذوقي؟**

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بتحليل محتوى الأنشطة التقويمية لمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي، للفصول الأول، والثاني، والثالث، وتم حساب التكرارات والنسب المئوية لكل مؤشر فرعي من مؤشرات مهارة الفهم التذوقي، والنسبة الإجمالية لمهارات الفهم التذوقي التي تم حصرها إلى إجمالي مهارات الفهم القرائي التي وردت في الكتاب المقرر، والتي بلغت(535) تكراراً، وذلك كما هو موضح في الجدول التالي:

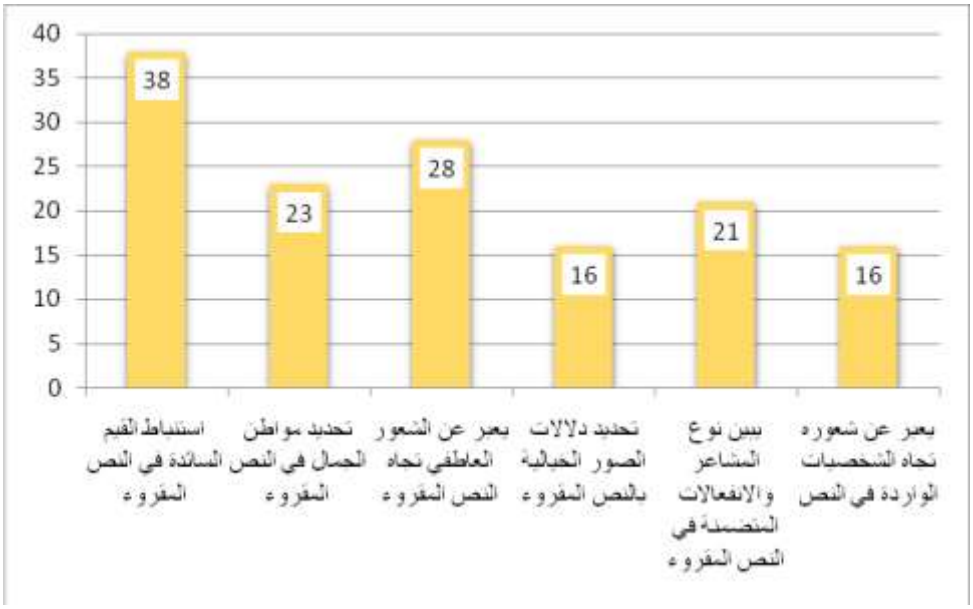
جدول (14) درجة توافر مهارة الفهم التذوقي في محتوى الأنشطة التقويمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي مرتبة تنازلياً حسب نسبة توافرها في المقرر

م	المؤشرات الفرعية	الفصل الأول	الفصل الثاني والثالث	مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
19	استنباطالقيم السائدة في النص المقروء	21	17	38	%7.1	1
21	يعبر عنالشعور العاطفي تجاه النص المقروء	16	12	28	%5.2	2
20	تحديدمواطن الجمال في النص المقروء	13	10	23	%4.3	3
23	يبينوع المشاعر والانفعالات المتضمنة في النص المقروء	11	10	21	%3.9	4
22	تحديددلالات الصور الخيالية بالنص المقروء	9	7	16	%3.0	5
24	يعبر عنشعوره تجاه الشخصيات الواردة في النص	9	7	16	%3.0	6
توافر مهارة الفهم التذوقي في محتوى الأنشطة التقويمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي		79	63	142	%26.5	

بلغ مجموع تكرارات مهارة الفهم التذوقي في محتوى الأنشطة التقويمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي (142) مرة، بنسبة إجمالية قدرها (26.5%) من مجموع وحدات التحليل بالمقرر. وتمثلت أعلى مؤشرات مهارة الفهم التذوقي التي تم تناولها المقرر في المؤشر" استنباطالقيم السائدة في النص المقروء"، حيث جاء في المرتبة الأولى بين مهارات الفهم التذوقي المتوافرة، بنسبة (7.1%) من مجموع وحدات التحليل بالمقرر، يليه المؤشر "يعبر عنالشعور العاطفي تجاه النص المقروء"، بنسبة (5.2%) ثم المؤشر " تحديدمواطن الجمال في النص المقروء"، بنسبة (4.3%). بينما جاء في المراتب الأخيرة المؤشر:" تحديددلالات الصور الخيالية بالنص المقروء"، بنسبة قدرها (3.0%)، والمؤشر" يعبر عنشعوره تجاه الشخصيات الواردة في النص"، والتي تمثل أقل مهارات الفهم التذوقي التي تضمنها المقرر بنسبة قدرها (3.0%) من مجموع وحدات التحليل.

شكل (4)

درجة توافر مهارة الفهم التذوقي في محتوى الأنشطة التقويمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي



كما قام الباحث بدراسة مسحية استهدفت التعرف على مدى تضمين مهارة الفهم التذوقي بمحتوى الأنشطة التقويمية بكتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي من وجهة نظر المعلمين، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لكل مؤشر من المؤشرات الفرعية التابعة لمهارة الفهم التذوقي الواردة في محتوى الأنشطة التقويمية بالمقرر المستهدف، ولمهارة الفهم التذوقي ككل، والنتائج يوضحها الجدول التالي:

جدول (15) استجابات المعلمين حول درجة تضمين مهارات الفهم التذوقي في الأنشطة التقويمية بمقرر لغتي الجميلة بالصف الرابع الابتدائي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

م	المؤشرات الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
19	استنباطالقيم السائدة في النص المقروء	3.09	0.61	متوسطة	1

20	تحديدمواطن الجمال في النص المقروء	3.06	0.68	متوسطة	2
21	يعبر عنالشعور العاطفي تجاه النص المقروء	3.03	0.82	متوسطة	3
23	يبيننوع المشاعر والانفعالات المتضمنة في النص المقروء	3.02	0.66	متوسطة	4
24	يعبر عنشعوره تجاه الشخصيات الواردة في النص	2.97	0.75	متوسطة	5
22	تحديددلالات الصور الخيالية بالنص المقروء	2.86	0.77	متوسطة	6
المتوسط العام لتضمين مهارة الفهم التذوقي بالأنشطة التقويمية للمقرر		3.00	0.57	متوسطة	

تظهر نتائج تحليل البيانات موافقة المعلمين على تضمين مهارات الفهم التذوقي في الأنشطة التقويمية بمقرر لغتي الجميلة بالصف الرابع الابتدائي بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي (3.00)، وانحراف معياري(0.57). وتمثلت أعلى مؤشرات مهارات الفهم التذوقي المتضمنة التي تم تناولها المقرر في المؤشر"استنباطالقيم السائدة في النص المقروء"، حيث جاء في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (3.09)، يليها المؤشر "تحديد مواطن الجمال في النص المقروء"، بمتوسط حسابي (3.06)، يليها المؤشر "يعبر عنالشعور العاطفي تجاه النص المقروء"، بمتوسط حسابي (3.03). بينما جاء في المراتب الأخيرة المؤشر:"يعبر عنشعوره تجاه الشخصيات الواردة في النص"، بمتوسط حسابي (2.97)، والمؤشر: "تحديد دلالات الصور الخيالية بالنص المقروء"، والذي يمثل أقل مهارات الفهم التذوقي التي تضمنها المقرر، بمتوسط حسابي (2.86).

ويلاحظ من نتائج دراسة تحليل محتوى الأنشطة التقويمية للمقرر محل الدراسة في ضوء مهارات الفهم التذوقي، أن هناك عدم توازن في توزيع مهارات الفهم التذوقي بين الفصل الأول والفصلين الثاني والثالث، وأن هناك تذبذباً في قياس مهارات الفهم التذوقي، فمرة تراعى بنسبة مرتفعة كما هو في المهارة "استنباطالقيم السائدة في النص المقروء"، بينما تنخفض في المهارة "يعبر عنشعوره تجاه الشخصيات الواردة في النص". وهذا يؤكد وجود خلل في منهجية بناء الأنشطة التقويمية وتدريجها حسب مهارات الفهم التذوقي اللازمة، حيث يؤدي ذلك إلى نقص قدرة الطالب على التخيل وتصور الأحداث، وعلى تعزيز قدرته على التعبير عن مشاعره تجاه الشخصيات، مما قد يؤثر على نمو مهارات الفهم التذوقي لدى الطلاب، لا سيما وأن التذوق عنصر مهم من عناصر الفهم القرائي، وهي المحرك النفسي للعمل الأدبي. وقد يرجع ذلك إلى محدودية تخطيط القائمين على تأليف الكتاب لكيفية تنمية الأهداف الوجدانية، وبناء الاتجاهات لدى الطلاب في هذه المرحلة من خلال تنمية مهارات الفهم التذوقي لديهم. كما قد يرجع ذلك إلى قلة خبرة القائمين على تأليف الكتاب وعدم تمرسهم في هذا المجال، وعدم الاستعانة بالمختصين في الأدب والبلاغة وتحليل النصوص.

كما تظهر نتائج الدراسة المسحية توافقاً مع نتائج الدراسة التحليلية للمقرر من حيث توزيع مؤشرات الفهم التذوقي، ويمكن عزو مجيء مهارات الفهم التذوقي بدرجة متوسطة إلى استهداف القائمين على تأليف المقرر تنمية القيم التربوية في نفوس الطلاب من خلال تذوق النصوص المقروءة واستنباط القيم منها، وتوضيح معانيها، وتدريب الطلاب عن التعبير عن مشاعره وعواطفهم، واستخراج مواطن الجمال في النص المقروء،

وإن كان ذاك غير كاف لتعزيز مهارات الفهم التذوقي بالنظر إلى نقص الاهتمام بتنمية بعض المهارات الأخرى المهمة، كالتعبير عن الشعور تجاه الشخصيات، وتحديد دلالات الصور الخيالية الواردة بالنص المقروء، وقد يرجع ذلك إلى محدودية تخطيط القائمين على تأليف الكتاب لتنمية مثل هذه المهارات على الرغم من أهميتها ومناسبتها مع ما يعرفه الطالب من نضج عقلي ونفسي يزيد من قدراتهم التعبيرية عن مشاعرهم تجاه الآخرين في هذه المرحلة، وامتلاكهم مستوى من النضج العقلي الذي يخول لهم القدرة على التخيل والتصور الذي يمكن من خلاله تعزيز مهارات التذوق الأدبي لديهم أثناء القراءة.

الإجابة عن السؤال السادس للدراسة:

نص السؤال السادس على ما يلي: **ما مدى تضمنين محتوى الأنشطة التقويمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي لمهارة الفهم الإبداعي؟**

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بتحليل محتوى الأنشطة التقويمية لمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي، للفصول الأول، والثاني، والثالث، وتم حساب التكرارات والنسب المئوية لكل مؤشر فرعي من مؤشرات مهارة الفهم الإبداعي، والنسبة الإجمالية لمهارات الفهم الإبداعي التي تم حصرها إلى إجمالي مهارات الفهم القرائي التي وردت في الكتاب المقرر، والتي بلغت (535) تكراراً، وذلك كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (16) درجة توافر مهارة الفهم الإبداعي في محتوى الأنشطة التقويمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي مرتبة تنازلياً حسب نسبة توافرها في المقرر

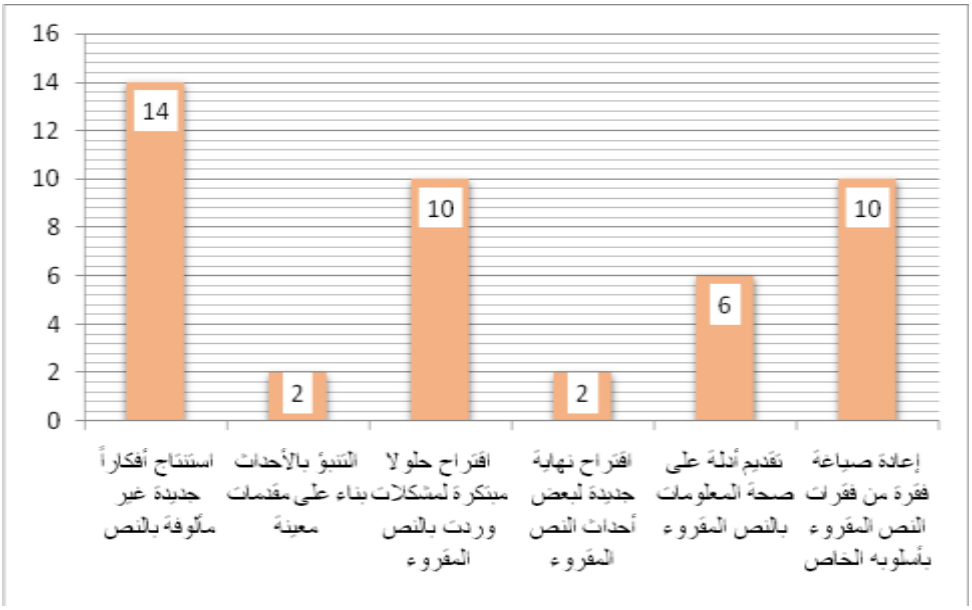
م	المؤشرات الفرعية	الفصل الأول	الفصل الثاني والثالث	مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
25	استنتاجأفكاراً جديدة غير مألوفة بالنص	8	6	14	%2.6	1
27	اقتراححلولا مبتكرة لمشكلات وردت بالنص المقروء	7	3	10	%1.9	2
30	إعادةصياغة فقرة من فقرات النص المقروء بأسلوبه الخاص	7	3	10	%1.9	3
29	تقديمأدلة على صحة المعلومات بالنص المقروء	4	2	6	%1.1	4
26	التنبؤبالأحداث بناء على مقدمات معينة	0	2	2	%0.4	5
28	اقتراحنهاية جديدة لبعض أحداث النص المقروء	1	1	2	%0.4	6
توافر مهارة الفهم الإبداعي في محتوى الأنشطة التقويمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي		27	17	44	%8.2	

بلغ مجموع تكرارات مهارة الفهم الإبداعي في محتوى الأنشطة التقويمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي (44) مرة، بنسبة إجمالية قدرها (8.2%) من مجموع وحدات التحليل بالمقرر. وتمثلت أعلى مؤشرات مهارة الفهم الإبداعي التي تم تناولها المقرر في المؤشر" استنتاجأفكاراً جديدة غير مألوفة بالنص"، حيث جاء في المرتبة الأولى بين مهارات الفهم الإبداعي المتوافرة، بنسبة (2.6%) من مجموع وحدات التحليل بالمقرر،

يليه المؤشر "اقتراححلولا مبتكرة لمشكلات وردت بالنص المقروء"، والمؤشر"إعادةصياغة فقرة من فقرات النص المقروء بأسلوبه الخاص" بنسب متساوية قدرها (1.9%). بينما جاء في المراتب الأخيرة المؤشر:"التنبؤبالأحداث بناء على مقدمات معينة"، والمؤشر" اقتراحنهاية جديدة لبعض أحداث النص المقروء "، والتي تمثل أقل مهارات الفهم الإبداعي التي تضمنها المقرر بنسب متساوية قدرها (0.4%) من مجموع وحدات التحليل.

شكل (5)

درجة توافر مهارة الفهم الإبداعي في محتوى الأنشطة التقويمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي



كما قام الباحث بدراسة مسحية استهدفت التعرف على مدى تضمين مهارة الفهم الإبداعي بمحتوى الأنشطة التقويمية بكتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي من وجهة نظر المعلمين، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لكل مؤشر من المؤشرات الفرعية التابعة لمهارة الفهم الإبداعي الواردة في محتوى الأنشطة التقويمية بالمقرر المستهدف، ولمهارة الفهم الإبداعي ككل، والنتائج يوضحها الجدول التالي:

جدول (17) استجابات المعلمين حول درجة تضمين مهارات الفهم الإبداعي في الأنشطة التقويمية بمقرر لغتي الجميلة بالصف الرابع الابتدائي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

م	المؤشرات الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
27	اقتراححلولا مبتكرة لمشكلات وردت بالنص المقروء	3.11	0.72	متوسطة	1
25	استنتاجأفكاراً جديدة غير مألوفة بالنص	3.06	0.80	متوسطة	2
30	إعادةصياغة فقرة من فقرات النص المقروء بأسلوبه الخاص	2.97	0.75	متوسطة	3
29	تقديمأدلة على صحة المعلومات بالنص المقروء	2.94	0.77	متوسطة	4

28	اقتراحنهاية جديدة لبعض أحداث النص المقروء	2.89	0.80	متوسطة	5
26	التنبؤبالأحداث بناء على مقدمات معينة	2.86	0.77	متوسطة	6
	المتوسط العام لتضمين مهارة الفهم الإبداعي بالأنشطة التقويمية للمقرر	2.97	0.61	متوسطة	

تظهر نتائج تحليل البيانات موافقة المعلمين على تضمين مهارات الفهم الإبداعي في الأنشطة التقويمية بمقرر لغتي الجميلة بالصف الرابع الابتدائي بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي (2.97)، وانحراف معياري(0.61). وتمثلت أعلى مؤشرات مهارات الفهم الإبداعي المتضمنة التي تم تناولها المقرر في المؤشر"اقتراححلولا مبتكرة لمشكلات وردت بالنص المقروء"، حيث جاء في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (3.11)، يليها المؤشر "استنتاج أفكاراً جديدة غير مألوفة بالنص"، بمتوسط حسابي (3.06)، يليها المؤشر " إعادةصياغة فقرة من فقرات النص المقروء بأسلوبه الخاص"، بمتوسط حسابي (2.97). بينما جاء في المراتب الأخيرة المؤشر:"اقتراحنهاية جديدة لبعض أحداث النص المقروء"، بمتوسط حسابي (2.89)، والمؤشر: التنبؤ بالأحداث بناء على مقدمات معينة"، الذي يمثل أقل مهارات الفهم الإبداعي التي تضمنها المقرر، بمتوسط حسابي (2.86).

ويلاحظ من نتائج دراسة تحليل محتوى الأنشطة التقويمية للمقرر محل الدراسة في ضوء مهارات الفهم الإبداعي غياب التوازن في توزيع مهارات الفهم الإبداعي بين الفصل الأول والفصلين الثاني والثالث، كما أن هناك تذبذباً في قياس مهارات الفهم الإبداعي، فمرة تراعى بنسبة مرتفعة كما هو في المهارة "استنتاج أفكاراً جديدة غير مألوفة بالنص"، بينما تنخفض في المهارة "اقتراحنهاية جديدة لبعض أحداث النص المقروء"والمهارة "التنبؤبالأحداث بناء على مقدمات معينة". وقد يرجع ذلك إلى كون مهارات الفهم الإبداعي تعد من أعلى مستويات الفهم القرائي التي تتطلب قدرات عقلية قد لا تتوافر بالشكل الكافي لدى الطلاب في هذه المرحلة، الأمر الذي يجعل المؤلفون للكتاب لا يولونها الأهمية اللازمة. كما قد يرجع ذلك إلى غياب تخطيط واضح لتضمين مهارات الفهم الإبداعي في الكتاب بشكل متكامل ومتوازن، يتناسب مع خصائص الطلاب في هذه المرحلة العمرية ويراعي مستوياتهم المعرفية وقدراتهم العقلية.

كما تظهر نتائج الدراسة المسحية توافقاً مع نتائج الدراسة التحليلية للمقرر من حيث توزيع مؤشرات الفهم الإبداعي، ويمكن عزو مجيء مهارات الفهم الإبداعي كأقل مهارات الفهم القرائي التي تضمنتها الأنشطة التقويمية للمقرر إلى عدم وجود منهجية واضحة لتنمية مهارات الفهم الإبداعي لدى الطلاب من خلال الأنشطة التقويمية لمقرر لغتي الجميلة بشكل تدريجي ومتوازن. كما قد يرجع ذلك إلى كون مهارات الفهم الإبداعي تعد من المهارات الثانوية المستهدفة من المقرر، الأمر الذي يجعل القائمين على تطوير المقرر لا يركزون على تضمين الأنشطة التقويمية التدريبات والتمارين المكثفة التي يمكن من خلالها تنمية مهارات الفهم الإبداعي لدى الطلاب بشكل أكبر. وقد اتفقت النتائج مع نتائج دراسة الأحمدي (2019)، التي أظهرت قصور تضمين مهارات الفهم الإبداعي في كتاب لغتي الخالدة، كما اتفقت مع نتائج دراسة العبد العالي والرشيدي (2017) التي أظهرت مجيء مهارة الفهم الإبداع كأقل المهارات التي تضمنتها تدريبات النصوص القرائية.

ومما سبق يمكن تلخيص مدى تضمين مهارات الفهم القرائي في محتوى الأنشطة التقويمية لمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي من خلال تحليل المحتوى كما هو موضح بالجدول (18).

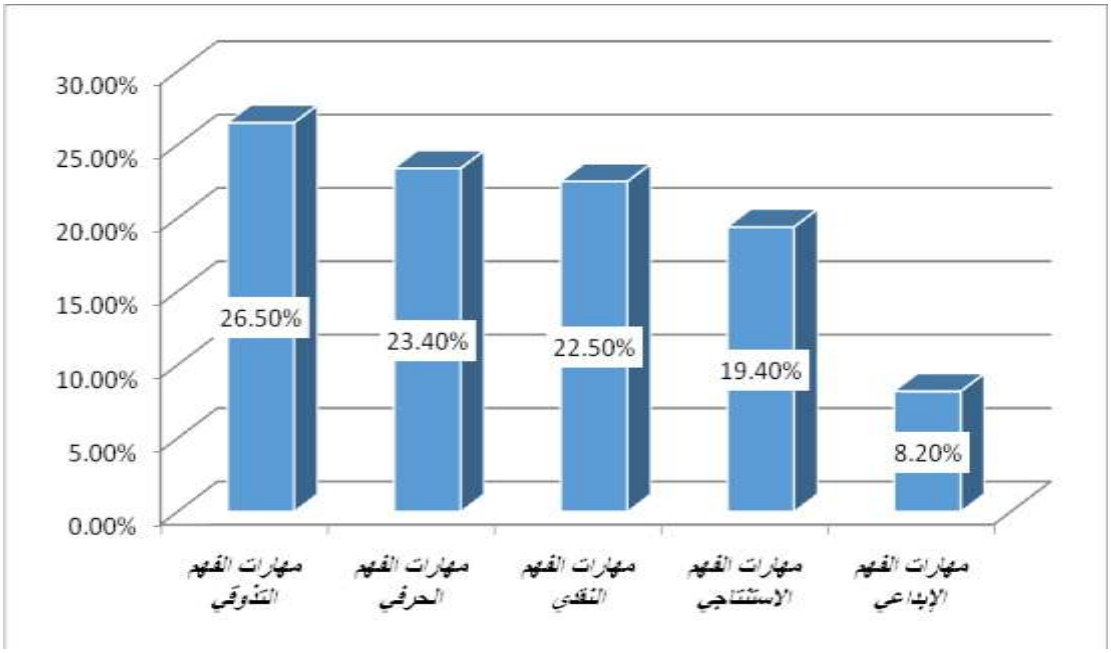
جدول (18) مدى تضمين مهارات الفهم القرائي في محتوى الأنشطة التقويمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي مرتبة تنازلياً حسب درجة التضمين

المهارات الرئيسة	التكرارات		مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
	الفصل الأول	الفصل الثاني والثالث			
مهارات الفهم التذوقي	79	63	142	%26.5	1
مهارات الفهم الحرفي	66	59	125	%23.4	2
مهارات الفهم النقدي	69	51	120	%22.5	3
مهارات الفهم الاستنتاجي	57	47	104	%19.4	4
مهارات الفهم الإبداعي	27	17	44	%8.2	5
تضمين مهارات الفهم القرائي	298	237	535	%100	

جاءت مهارة الفهم التذوقي في المرتبة الأولى كأعلى مهارات الفهم القرائي، بنسبة بلغت(26.5%)، يليها مهارة الفهم الحرفي، بنسبة (23.4%)، ثم مهارة الفهم النقدي، بنسبة (22.5%)، يليها مهارة الفهم الاستنتاجي، بنسبة (19.4%)، وأخيراً مهارة الفهم الإبداعي، بنسبة (8.2%). والشكل التالي يوضح ذلك.

شكل (6)

توافر مهارات الفهم القرائي في محتوى الأنشطة التقويمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي



كما يمكن تلخيص درجة تضمين مهارات الفهم القرائي في محتوى الأنشطة التقويمية لمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي من وجهة نظر المعلمين كما هو موضح بالجدول (19).

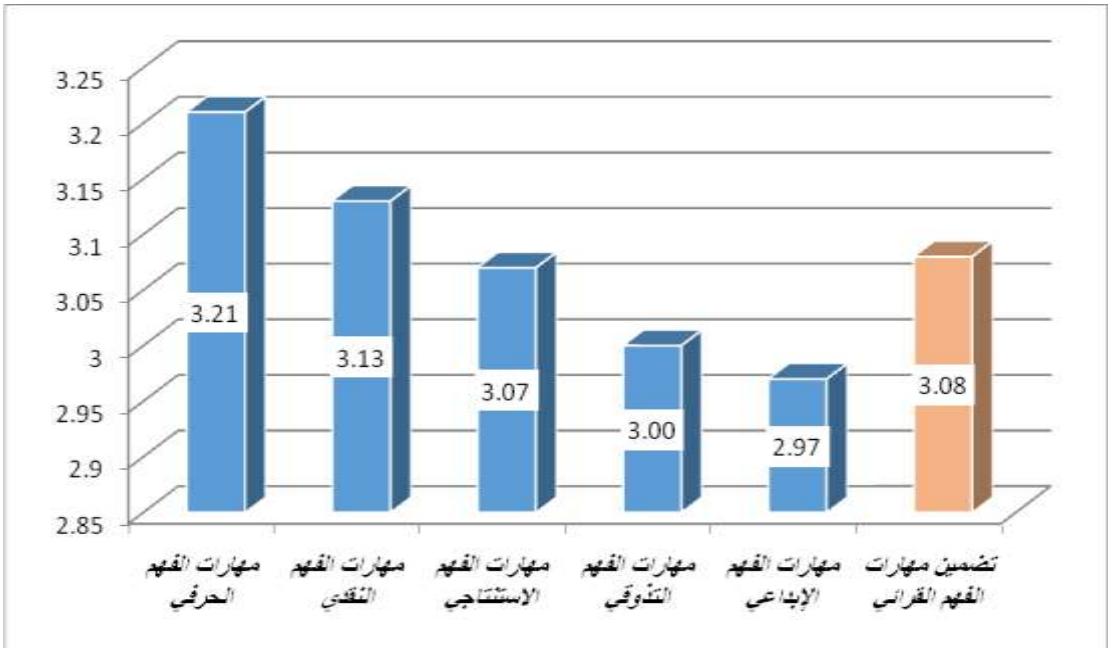
جدول (19) درجة توافر مهارات الفهم القرائي في محتوى الأنشطة التقويمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي مرتبة تنازلياً حسب درجة التوافر

المهارات الرئيسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
مهارات الفهم الحرفي	3.21	0.55	متوسطة	1
مهارات الفهم النقدي	3.13	0.56	متوسطة	2
مهارات الفهم الاستنتاجي	3.07	0.64	متوسطة	3
مهارات الفهم التذوقي	3.00	0.57	متوسطة	4
مهارات الفهم الإبداعي	2.97	0.61	متوسطة	5
تضمين مهارات الفهم القرائي	3.08	0.50	متوسطة	

يتضح من نتائج الجدول السابق تضمين محتوى الأنشطة التقويمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي لمهارات الفهم القرائي من وجهة نظر المعلمين بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي (3.08)، وانحراف معياري(0.50). وجاءت مهارة الفهم الحرفي في المرتبة الأولى كأعلى مهارات الفهم القرائي التي تضمنتها الأنشطة التقويمية للكتاب، بمتوسط حسابي (3.21)، يليها مهارة الفهم النقدي، بمتوسط حسابي (3.13)، ثم مهارة الفهم الاستنتاجي، بمتوسط حسابي (3.07)، يليها مهارة الفهم التذوقي، بمتوسط حسابي (3.00)، بينما تأتي مهارة الفهم الإبداعي كأقل مهارات الفهم القرائي المتضمنة بالمقرر، بمتوسط حسابي (2.97). والشكل التالي يوضح ذلك.

شكل (7)

درجة تضمين مهارات الفهم القرائي في محتوى الأنشطة التقويمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي من وجهة نظر المعلمين



يلاحظ من نتائج دراسة تحليل محتوى الأنشطة التقويمية للمقرر محل الدراسة في ضوء مهارات الفهم القرائي أن الأنشطة التقويمية لمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي رغم مراعاتها لمهارات الفهم القرائي بشكل عام، إلا أنها لم تسر وفق تسلسل منظم وتدريج منطقي يراعي ضرورة تمثيل مهارات الفهم القرائي بمختلف مستوياتها، بحيث يدرب الطلاب عليها، حيث لوحظ التركيز على مهارات الفهم التذوقي، ومهارات الفهم الحرفي، بينما انخفض الاهتمام بمهارات الفهم الإبداعي بشكل خاص، رغم ما يمثله من أهمية كبيرة، ورغم توجه وزارة التعليم نحو تطوير المناهج الدراسية لتحقيق لرؤية المملكة 2030 والتي تستهدف تفعيل دور التعليم في تنمية مهارات الإبداع والابتكار لدى الطلاب. ويمكن عزو ذلك إلى غياب منهجية علمية واضحة يسير عليها القائمون على تأليف الكتاب لتفعيل دور مقرر اللغة العربية في تعزيز مهارات الإبداع والابتكار، من خلال تضمين مهارات الفهم الإبداعي لدى الطلاب في الأنشطة التقويمية بالمقرر. كما أن عدم الاستعانة بفرق متنوعة ومتخصصة، أفقد المقرر التوازن والشمول في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب بشكل عام، ومهارات الفهم الإبداعي بشكل خاص. كما قد يرجع ذلك إلى كون المقررات الدراسية ما تزال غير مواكبة للتوجهات التربوية الحديثة التي تركز على تنمية المهارات العقلية العليا ومهارات الإبداع والابتكار، وأن مناهج اللغة العربية ما تزال تعتمد على الأساليب التقليدية التي تركز أكثر على تنمية الجوانب المعرفية أكثر من تركيزها على الجوانب السلوكية والوجدانية، وتركزيها بشكل أكبر على مهارات الحفظ والتذكر أكثر من تركيزها على تنمية القدرات العقليا العليا التي تنمي التفكير الإبداعي لدى الطلاب. وقد اتفقت النتائج مع نتائج دراسة البنداري وآخرون (2020) التي أظهرت عدم توافر مستويات الفهم القرائي بشكل مناسب في محتوى موضوعات القراءة للصف الرابع. كما اتفقت مع نتائج دراسة العبد العالي والرشيدي (2017) التي أظهرت أن مهارات الفهم القرائي حصلت على نسب غير متوازنة في تدريبات النصوص القرائية.

كما اتفقت مع نتائج دراسة البصيص (2015) التي أظهرت أن محتوى كتاب "العربية لغتي" أعطى بعض مستويات الفهم القرائي درجة اهتمام أكبر من المستويات الأخرى. كما أظهرت النتائج تباين العناية بالمهارات الفرعية واختلاف نسبة تكراراتها، وإغفال بعض المهارات التي لم تحظ بأية فرصة للتدريب عليها.

كما تشير النتائج إلى أن هناك اتفاق بشكل عام بين نتائج الدراسة المسحية التي استهدفت استطلاع آراء المعلمين حول مدى تضمين محتوى الأنشطة التقويمية بكتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي لمهارات الفهم القرائي، مع نتائج تحليل محتوى تلك الأنشطة التقويمية بالمقرر، من حيث تباين توزيع مهارات الفهم القرائي الرئيسة ومؤشراتها الفرعية، ومجيء مهارات الفهم الحرفي في المراتب الأولى من حيث توافرها في الأنشطة التقويمية للمقرر، كما اتفقت من حيث مجيء مهارات الفهم الإبداعي في المرتبة الأخيرة كأقل المهارات توافراً، بينما اختلفت نتائج الدراسة المسحية مع تحليل المحتوى فيما يتعلق بتوافر مهارات الفهم التذوقي، حيث حازت المرتبة الأولى في تحليل المحتوى، بينما حازت المرتبة الرابعة بدرجة تضمين متوسطة من وجهة نظر المعلمين. وقد يعزى ذلك إلى كون المعلمين ربما يركزون بشكل أكبر في هذه المرحلة على مهارات الفهم الحرفي لتنمية المهارات اللغوية لدى الطلاب، مما قد يجعلهم يغفلون تنمية بعض مهارات الفهم التذوقي على الرغم من تضمن المقرر لها. كما قد يرجع ذلك إلى كون المحتوى العلمي للأنشطة التقويمية قد تتضمن مهارات الفهم التذوقي بشكل ضمني غير صريح، ولا تتم معالجتها وتوظيفها لتنمية مهارات الفهم التذوقي بشكل واضح من خلال أنشطة الكتاب المقرر. واتفقت مع نتائج دراسة العبد العالي والرشيدي (2017) التي أظهرت أن مهارات المستوى الفهم الحرفي حظيت بأعلى نسبة توافر بلغت (59.7 %)، وكذلك عوض والسليم (2016) التي أظهرت أن تضمين مهارات الفهم الحرفي يأتي كأعلى مستويات التضمين في أسئلة وتدريبات كتب الحديث والسيرة المقررة على الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية. كما تتفق مع نتائج دراسة البصيص (2015) التي أظهرت مجيء المستوى الحرفي كأعلى مستويات الفهم القرائي تضمناً في التدريبات القرائية بكتاب "العربية لغتي" للصف الخامس الأساسي بنسبة بلغت (42.65%).

كما تؤكد نتائج الدراسة في جانبيها المسحي وتحليل المحتوى وجود قصور في تضمين مهارات الفهم الإبداعي بمحتوى الأنشطة التقويمية، وأن ذلك قد يرجع إلى ضعف تخطيط القائمين على تطوير المقرر لتعزيز مهارات الفهم الإبداعي، على الرغم من أهمية هذه المهارات في تعزيز الفهم القرائي لدى الطلاب في ضوء التوجهات التربوية الحديثة التي تنادي بأهمية التركيز على تنمية المهارات العقلية العليا، والتي تشمل مهارات التفكير الإبداعي. كما قد يرجع ذلك إلى ضعف استهداف تنمية مهارات الفهم الإبداعي من خلال دروس القراءة، وكون محتويات الأنشطة التقويمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع وأساليب تقويمها ما تزال تركز على قياس الجوانب المعرفية وعلى قياس مستويات الحفظ والتذكر لدى الطلاب، أكثر من تركيزها على قياس مهارات التفكير العليا لدى الطلاب والتي تشمل الفهم الإبداعي، وهو ما يتفق مع نتائج دراسة الصويركي (2019) التي أظهرت تركيز أسئلة كتاب اللغة العربية للصف الأول ثانوي على المستويات الدنيا من التفكير كالتذكر، والفهم، مقارنة بالمستويات العليا للتفكير. كما تتفق مع نتائج دراسة العبد العالي والرشيدي (2017) التي أظهرت مجيء مهارة الفهم الإبداع كأقل المهارات التي تضمنتها تدريبات النصوص القرائية. كما تتفق مع نتائج دراسة البصيص (2015) التي أظهرت مجيء مستوى الفهم الإبداعي كأقل مستويات الفهم القرائي تضمناً في التدريبات القرائية بكتاب "العربية لغتي" للصف الخامس الأساسي بنسبة بلغت (6.64%).

5. ملخص النتائج والتوصيات

يعرض الباحث في خاتمة الدراسة أبرز النتائج التي توصل إليها، ثم يضع التوصيات والمقترحات المناسبة في ضوء تلك النتائج.

1.5. عرض ملخص النتائج

1. بناء قائمة بمهارات الهم القرائي التي ينبغي تضمينها في محتوى الأنشطة التقويمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي شملت(30) مؤشراً موزعة على خمسة مهارات رئيسة، وهي: مهارة الفهم الحرفي، مهارة الفهم الاستنتاجي، مهارة الفهم النقدي، مهارة الفهم التذوقي، مهارة الفهم الإبداعي.
2. بلغ مجموع تكرارات مهارة الفهم الحرفي في محتوى الأنشطة التقويمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي (125) مرة، بنسبة إجمالية قدرها (23.4%).
3. موافقة المعلمين على تضمين مهارات الفهم الحرفي في الأنشطة التقويمية بمقرر لغتي الجميلة بالصف الرابع الابتدائي بدرجة متوسطة.
4. تمثلت أعلى مؤشرات مهارة الفهم الحرفي التي تم تناولها المقرر في تحديدالكلمات المتشابهة في المعنى، وتحديد الكلمات المفتاحية في النص المقروء. بينما تمثل أقلها في تحديدعلاقة الجملة بفكرة النص.
5. بلغ مجموع تكرارات مهارة الفهم الاستنتاجي في محتوى الأنشطة التقويمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي (104) مرة، بنسبة إجمالية قدرها (19.4%).
6. موافقة المعلمين على تضمين مهارات الفهم الاستنتاجي في الأنشطة التقويمية بمقرر لغتي الجميلة بالصف الرابع الابتدائي بدرجة متوسطة.
7. تمثلت أعلى مؤشرات مهارة الفهم الاستنتاجي في استنتاجالأفكار الرئيسية والفرعية الواردة في النص المقروء، واستنتاجالأفكار الفرعية الواردة في النص المقروء. بينما تمثل أقلها في استنتاجبعض المعاني الضمنية بين سطور النص، والتنبؤبخاتمة النص المقروء.
8. بلغ مجموع تكرارات مهارة الفهم النقدي في محتوى الأنشطة التقويمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي (120) مرة، بنسبة إجمالية قدرها (22.5%).
9. موافقة المعلمين على تضمين مهارات الفهم النقدي في الأنشطة التقويمية بمقرر لغتي الجميلة بالصف الرابع الابتدائي بدرجة متوسطة.
10. تمثلت أعلى مؤشرات مهارة الفهم النقدي في تقديم أدلة وشواهد تدعم فكرة معينة واردة في النص المقروء، وإبداءالرأي في بعض السلوكيات الواردة في النص. بينما تمثل أقلها في التمييزبين الحقائق والقواعد والآراء في النص المطروح، والتمييزبين ما هو متصل بالموضوع وما هو غير متصل.
11. بلغ مجموع تكرارات مهارة الفهم التذوقي في محتوى الأنشطة التقويمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي (142) مرة، بنسبة إجمالية قدرها (26.5%).
12. موافقة المعلمين على تضمين مهارات الفهم التذوقي في الأنشطة التقويمية بمقرر لغتي الجميلة بالصف الرابع الابتدائي بدرجة متوسطة.

13. تمثلت أعلى مؤشرات مهارة الفهم التذوقي في استنباطالقيم السائدة في النص المقروء، والتعبير عنالشعور العاطفي تجاه النص المقروء. بينما تمثل أقلها في تحديددلالات الصور الخيالية بالنص المقروء، والتعبير عنشعوره تجاه الشخصيات الواردة في النص.
14. بلغ مجموع تكرارات مهارة الفهم الإبداعي في محتوى الأنشطة التقويمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي (44) مرة، بنسبة إجمالية قدرها (8.2%).
15. موافقة المعلمين على تضمين مهارات الفهم الإبداعي في الأنشطة التقويمية بمقرر لغتي الجميلة بالصف الرابع الابتدائي بدرجة متوسطة.
16. تمثلت أعلى مؤشرات مهارة الفهم الإبداعي في استنتاج أفكاراً جديدة غير مألوفة بالنص، واقتراححلولا مبتكرة لمشكلات وردت بالنص المقروء. بينما تمثل أقلها في التنبؤبالأحداث بناء على مقدمات معينة، واقتراحنهاية جديدة لبعض أحداث النص المقروء.
17. جاءت مهارة الفهم التذوقي في المرتبة الأولى كأعلى مهارات الفهم القرائي من خلال تحليل المحتوى، بنسبة بلغت(26.5%)، يليها مهارة الفهم الحرفي، بنسبة (23.4%)، ثم مهارة الفهم النقدي، بنسبة (22.5%)، يليها مهارة الفهم الاستنتاجي، بنسبة (19.4%)، وأخيراً مهارة الفهم الإبداعي، بنسبة (8.2%)
18. تضمين محتوى الأنشطة التقويمية بمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي لمهارات الفهم القرائي من وجهة نظر المعلمين بدرجة متوسطة، وجاءت مهارة الفهم الحرفي في المرتبة الأولى كأعلى مهارات الفهم القرائي، يليها مهارة الفهم النقدي، ثم مهارة الفهم الاستنتاجي، يليها مهارة الفهم التذوقي، بينما تأتي مهارة الفهم الإبداعي كأقل المهارات المتضمنة بالمقرر.
19. عدم وجود توازن في توزيع مهارات الفهم القرائي بين الفصول الدراسية وكذلك بين مؤشرات الفهم القرائي المختلفة.

2.5. التوصيات

يوصي الباحث في ضوء ما توصل إليه من نتائج بما يلي:

- الاستفادة من قائمة مؤشرات مهارات الفهم القرائي التي تم إعدادها في الدراسة الحالية في إعادة بناء الأنشطة التقويمية في كتاب لغي الجميلة للصف الرابع الابتدائي بحيث يمكن تضمين جميع مهارات الفهم القرائي بنسب متوازنة في هذه الأنشطة.
- دعوة القائمين على تخطيط مناهج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية إلى ضرورة تخطيط الأنشطة التقويمية في مقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي في ضوء مهارات الفهم القرائي وضرورة مراعاة التنوع في تلك المهارات عند بناء المنهج، وذلك بتضمينها نشاطات وتدريبات تناسب مستويات الطلاب المعرفية وقدراتهم العقلية وأن يتم توظيف هذه المهارات بحسب ما نصت عليه وثيقة منهج تعليم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية.
- عمل القائمين على تأليف المقرر وتطوير مناهج اللغة العربية على تحقيق التوازن في تضمين مهارات الفهم الإبداعي مع مهارات الفهم القرائي الأخرى.

- إعادة النظر في بعض الأنشطة التقويمية بحيث تتضمن أنشطة وتمرينات متنوعة تنمي مهارات الفهم القرائي بشكل متدرج ومتوان وفق منهجية محددة تراعي أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.

3.5. المقترحات

يقترح الباحث على المهتمين عدداً من الموضوعات التي يرى أنها مهمة ويمكن أن تكمل ما انتهت إليه الدراسة الحالية، ومن ذلك:

1- تصور مقترح لتطوير الأنشطة التقويمية لكتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي في ضوء مهارات الفهم القرائي.
2- مدى تضمين الأنشطة التقويمية لكتب اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لمهارات الفهم القرائي.
3- مدى تضمين الأنشطة التقويمية كتب اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة والثانوية لمهارات الفهم القرائي.
4- إجراء دراسة حول مدى تمكن معلمي اللغة العربية للصف الرابع الابتدائية من استراتيجيات تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب.

6. المراجع:

1.6. المراجع العربية

إبراهيم، كريستين زاهر حنا (2010). الفهم القرائي ومستوياته بحث من متطلبات الحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في التربية -تخصص مناهج وطرق تدريس لغة عربية. مجلة القراءة والمعرفة. جامعة عين شمس -كلية التربية -الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. ع(105). 58-85.

أبو الحمائل، أحمد عبد المجيد (2012). فعالية الأنشطة العلمية اللاصفية في تحقيق بعض أهداف تدريس العلوم لدي تلاميذ المرحلة المتوسطة في محافظة جدة. مستقبل التربية العربية. مج 19، ع 80. 125-212.

أبو شريخ، شاهر ذيب (2011). تحليل الأسئلة التقويمية والأنشطة القائمة على الأداء في كتب التربية الاسلامية للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن المبنية على الاقتصاد المعرفي. إربد للبحوث والدراسات -العلوم التربوية. مج 15، ع 2. 95-122.

الأحمدي، حنان بنت حسين بن إبراهيم (2019). تقويم الأنشطة اللغوية في كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط في ضوء مهارات الفهم القرائي. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. ع(114). 389-412.

الأحول، أحمد سعيد محمود (2014). فاعلية بعض استراتيجيات التدريس في تنمية مهارات الفهم القرآني لدى طلاب الصف الأول الثانوي في منطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية. مجلة الإرشاد النفسي. ع(37). 285-352.

الأخشمي، أحمد بن علي بن أحمد (2019). أساليب التقويم اللغوي المفضلة لدى طلاب المرحلة الثانوية ومدى توافقها مع الأساليب المستخدمة من معلميهم. مجلة العلوم التربوية -جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ع20. 105-170.

إسماعيل، بليغ حمدي (2011). استراتيجيات تدريس اللغة العربية. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع. الأردن.

إسماعيل، مصطفى (2001). أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى طلاب المرحلة الإعدادية، بحوث المؤتمر العلمي الأول للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (دور القراءة في تعليم المواد الدراسية المختلفة)، المجلد الأول، 11-13.

آل عطية، عبد الله أحمد (2016). تضمين مهارات التفكير الابتكاري في الأنشطة التقويمية في مقرر العلوم للصف الأول المتوسط. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، مج5، ع10 .183-192.ش

البصيص، حاتم حسين (2015). مستوى تمثيل مهارات الفهم القرائي في تدريبات كتاب العربية لغتي لتلاميذ الصف الخامس الأساسي: دراسة تحليلية. مجلة الآداب. جامعة بغداد (ملحق). 615-640.

البنداري، هدى سمير وحنا، كريستين زاهر والطحاوي، خلف حسن محمد (2020). تقويم محتوى موضوعات القراءة للصف الرابع بالمرحلة الابتدائية في ضوء بعض مستويات الفهم القرائي. مجلة كلية التربية-جامعة بورسعيد -كلية التربية. ع(30). 262-280.

الجعافرة، خضراء إرشود قاسم والنفيعي، عبير سعود (2019). تقويم نشاطات التعلم في مقرر لغتي الجميلة في ضوء مهارات التحدث اللازمة لتلميذات الصف الخامس الابتدائي. دراسات -العلوم التربوية. الجامعة الأردنية -عمادة البحث العلمي. مج46، ع4. 47-68.

الجوارنه، أحمد (2006). تطوير الأنشطة والتقويم في كتب التربية الإسلامية في ضوء المعايير المعاصرة وقيسا أثر وحدات تعليمية مطورة في تحصيل الطلبة واتجاهاتهم. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية. عمان.

حجاج، حمدي طه عبد الرحمن وشلبي، مصطفى رسلان وشحاتة، حسن سيد (2015). النظرية البنائية وتنمية الفهم في القراءة بالمرحلة الثانوية. مجلة القراءة والمعرفة. جامعة عين شمس. ع161. 283-312.

الحربي، بدر بن هديبان بن هلال (2019). فاعلية برنامج قائم على خرائط التفكير في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربيةالناطقين بلغات أخرى. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. ع(111). 145-172.

الحريري، رافده (2008). التقويم التربوي. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن.

حسانين، هناء قاسم (2014). معايير ضبط المفردات وعلاقتها بالفهم القرائي. دراسات في التعليم الجامعي، ع28. 537-559.

حسانين، هناء قاسم (2014). معايير ضبط المفردات وعلاقتها بالفهم القرائي. دراسات في التعليم الجامعي-جامعة عين شمس - كلية التربية -مركز تطوير التعليم الجامعي، ع28. 537-559.

الحياصات، محمد عبد الرزاق (2007). أثر الأنشطة العلمية والمنظمات المتقدمة في تنمية مهارات حل المسائل وفهم المفاهيم الفيزيائية لدى طلبة المرحلة الجامعية المتوسطة. المجلة المصرية للتربية العلمية. مج 10، ع 2. 1-32.

الحيت، ولاء وأمين، محمد (2016). الأنشطة المدرسية وأثرها في تنمية ثقافة الطالب. عمان: دار خالد اللحياني للنشر والتوزيع. الاردن.

خوالدة، أكرم صالح محمود (2012م) التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع. الاردن.

دعمس، مصطفى (2010م) استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته. عمان: دار غيداء للنشر. الأردن.

الديسي، ربى محمود (2020). برنامج تعليمي محوسب لتحسين مهارات القراءة لذوي صعوبات القراءة. عمان: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع

ربيع، هادي مشعان (2010). القياس والتقويم في التربية والتعليم. عمان: دار زهران للنشر والتوزيع. الاردن.

الرقب، سعيد محمد عبد الرحمن (2010). تقويم مهارات الكتابة في اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى. الموسم الثقافي الثامن والعشرون لمجمع اللغة العربية الأردني. مجمع اللغة العربية الأردني. 737-769.

الزهراني، مرضي بن غرم الله (1432 ه). تقويم نشاطات التعلم في مقرر الدراساتالأدبية في التعليم الثانوي في ضوء مهارات التذوق الأدبي اللازمةللطلاب. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية مج 3، ع 2، ص 111 -204.

الزهراني، مرضي بن غرم الله (2012). تقويم نشاطات التعلم في مقرر الدراساتالأدبية في التعليم الثانوي في ضوء مهارات التذوق الأدبي اللازمةللطلاب. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية مج 3، ع 2، 11-204.

سبيتان، فتحي ذياب (2014). التدريس الفعال والمعلم الذي نريد. عمان: دار الجنادرية للنشر والتوزيع. الأردن.

الشامسي، وفاء بنت سالم بن محمد (2014). تحليل الأنشطة التقويمية في كتاب (أحب لغتي) للصف الرابع الأساسي في سلطنة عمان في ضوء مهارات التفكير الإبداعي ومدى اكتساب التلاميذ لها. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مؤتة. الاردن.

شحاتة، حسن والسمان، مروان (2012). المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية. مصر.

شحاته، حسن والنجار، زينب (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار اللبنانية. مصر.

الصقري، فرتاج فاحس الزوين (2020). مدى توفر مهارات التفكير الأساسية في محتوى كتب اللغة العربية: دراسة تحليلية لأنشطة كتاب لغتي الجميلة "الصف السادس الابتدائي" في المملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية-جامعة بنها. مج31، ع123. 140-170.

صومان، أحمد إبراهيم (2010). أساليب تدريس اللغة العربية. عمان: دار زهران للنشر والتوزيع، الأردن.

الصويركي، محمد على حسن (2019). تحليل الأسئلة التقويمية في كتاب اللغة العربية للصف الأول ثانوي في المملكة العربية السعودية وفق تصنيف بلوم لمستويات الأهداف المعرفية. مجلة البحث العلمي في التربية. ع20، ج3. 585-601.

طعيمة، رشدي والشعيبي، محمد (2006): تعليم القراءة، استراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع، القاهرة: دار الفكر العربي.

عامر، طارق عبد الرؤف محمد (2014). المهارات اللغوية عند الأطفال. القاهرة: دار الجوهرة للنشر والتوزيع. مصر.

عبد الباري، ماهر شعبان (2010) استراتيجيات فهم المقروء: أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية، ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبد العاطي، أشرف عبد الحليم على (2010). فاعلية المنظمات المتقدمة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية بالسويس. ع(2). 1-52.

العبد العالي، أبرار بنت عبد العزيز بن عبد الرحمن والرشيدي، هنادي بنت هليل بن فهد (2017). تقويم نشاطات التعلم بكتاب اللغة الإنجليزية للصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات الفهم القرائي. مجلة العلوم التربوية والنفسية. المركز القومي للبحوث غزة. مج1، ع3. 130-148.

عثمان، محمد (2011). أساليب التقويم التربوَّية. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

العزاوي، نضال مزاحم رشيد (2017). بوصلة التدريس في اللغة العربية. عمان: دار غيداء للنشر والتوزيع. الاردن.

عطا، إبراهيم محمد عليوة، رحاب محمد وجاب الله، علي سعد (2018). تنمية مهارات الدقة القرائية والتلقائية والفهم باستخدام المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية-جامعة بنها. مج(29) ع (119). 520-560.

عطية، محسن علي (2006). الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع. الأردن.

عطية، محسن علي (2014). استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع. الأردن.

عمرو، أيمن محمد وأبو عواد، فريال محمد (2013). تقويم الأنشطة التكوينية والختامية الواردة في كتب التربية الإسلامية لصفوف الحلقة الأولى في الأردن. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربويةوالنفسية. مج(1) ع(2). 409-433.

عوض، فايزة السيد محمد والسليم، غالية بنت حمد (2016). تقويم أسئلة وتدريبات كتب الحديث والسيرة للمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات الفهم القرائي بالمملكة العربية السعودية. دراسات في المناهج وطرق التدريس. ع(213). 15-72.

عياصرة، رزان مطلق محمد وعاشور، راتب قاسم محمد (2016). أثر طريقتي القراءة الموقتة والمتكررة في تحسين مهارة فهم المقروء لدى طالبات الصف السادس الأساسي في الأردن. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية. مج4، ع13. 13-40.

الغامدي، رباب خلف (2017). درجة توفر مهارات التفكير الإبداعي في الأنشطة التقويمية في كتب العلوم (الطالب والنشاط) للصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. المجلة التربوية الدولية المتخصصة. مج6، ع12. 136-148.

فضل الله، محمد رجب (2011). مستويات الفهم القرائي ومهاراته اللازمة لأسئلة كتب اللغة العربية بمراحل التعليم العام بدولة الإمارات العربية المتحدة. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مج 3، ع 7، 111-130.

مشتت، رائد محمد وكماش، يوسف لازم (2020). مبادئ القياس والاختبار والتقويم في التعلم والتعليم. عمان: دار دجلة ناشرون وموزعون. الأردن.

مصطفى، نوال نمر (2010). استراتيجيات التقويم في التعليم. عمان: دار البداية ناشرون وموزعون. الأردن.

معتق، فايز عبد الله عوض (2019). دور التدريس باستخدام الخرائط الذهنية في تنمية مستوى الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات: دراسة ميدانية. مجلة البحث العلمي في التربية.ع20، ج5. 1-54.

مغربي، سعاد محمد والقاضي، إيمان محمد أمين عباس ومحمد، هالة عز الدين (2018). استخدام الأنشطة العلمية اللاصفية القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية الوعي البيئي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة العلوم التربوية. جامعة-جنوب الوادي. ع(34). 33-51.

ناقة، محمود وحافظ، وحيد (2002): تعليم اللغة العربية مداخلة وفنياته، الجزء الأول، القاهرة: كلية التربية، جامعة عين شمس

النعيمي، على (2004). الشامل في تدريس اللغة العربية. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع. الأردن.

الهمزاني، خالد بن غنيم الغنيم (2015). الاسئلة التقويمية في كتب احكام القراءات للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية، مج27، ع3. 489-509.

وزارة التربية والتعليم (1427هـ). وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام. مركز التطوير التربوي. الإدارة العامة للمناهج. السعودية.

وصوص، ديمة محمد والجوارنة، المعتصم بالله سليمان (2014). الإشراف التربوي. عمان: دار الخليج للنشر والتوزيع.

وهيب، إسماعيل فتحي إسماعيل (2018). فاعلية برنامج مقترح قائم على المدخل القصصي لتنمية بعض مهارات الفهم القرائي والميول القرائية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. مجلة القراءة والمعرفة. ع(203). 231-289.

2.6. المراجع الأجنبية:

Sirait, R. (2014): Comprehension Levels of Reading Exercise in Look Ahead English Course Books.International Journal of English Language Education, Vol. 2, No.2, 2325-0887.

Snow, Catherine (2002): Reading for understanding: Toward a research and development program in reading comprehension. Pittsburgh: Office of education research and improvement (OERI).

Talebinezhed, M.& Mousavi,Seddigheh. (2013): The Representation of Discourse Task in ReadingComprehension Section of Iranian High School English Course Books, ELT Voices-India International Journalfor the Teachers of English, Vol. 3, No.1, 2230-9136.

Thompson, Sara (2000): Effective content reading comprehension and retention strategies. Educational resource information center (ERIC), ED 440372.

Doi: doi.org/10.52133/ijrsp.v3.33.5

المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات
International Journal of Research and Studies Publishing
ISSN: 2709-7064
المجلد الثالث - الإصدار الثالث والثلاثون
تأريخ الإصدار: 20 يوليو 2022 م

قياس مستوى جودة الخدمة التعليمية في الجامعات الحكومية المصرية وأثرها على رضا الطلاب

(دراسة تطبيقية على طلاب كلية الطب بجامعة الإسكندرية في مصر)

Measuring the Level of Educational Service Quality in Egyptian Public Universities and its Impact on Student Satisfaction (An applied study on students of the Faculty of Medicine at Alexandria University in Egypt)

الدكتور/ محمد صلاح الدين محمد علي

دكتوراه في إدارة الأعمال، كلية إدارة الأعمال، جامعة لينكولن، ماليزيا

Email: Countrty.manager@smart-learn.org

الدكتور/ محمد أنس شمسي

دكتوراه في إدارة الأعمال، جامعة بورغوني، ديجون، فرنسا

مخلص الدراسة

الهدف من الدراسة هو قياس جودة الخدمة التعليمية وأثرها على رضا الطلاب في كلية الطب بجامعة الإسكندرية - كمثال لواحدة من أفضل الكليات في الجامعات الحكومية المصرية - من خلال توفير إطار نظري يوضح المفاهيم المتعلقة بالجودة ورضا الطالب، وتوفير إطار عملي من خلال اختبار مجموعة من الفرضيات على عينة يتم اختيارها من مجتمع الدراسة لتحقيق ذلك، وقد بلغ حجم العينة 359 طالباً وطالبة وتم إعداد استبيان كأداة للبحث والتوزيع والتحليل لاستخراج النتائج منه.

أظهرت النتائج التي تم الحصول عليها من خلال تطبيق أداة الدراسة على أفراد العينة - أن مستوى الخدمات التعليمية في مجتمع الدراسة ومستوى رضا الطلاب كانا متوسطين، وأظهرت النتائج علاقة مباشرة بين مستوى الخدمات التعليمية المقدمة من جهة، ودرجة رضا الطلاب عنها من جهة أخرى. وأظهرت نفس النتائج أن عينة الدراسة تتلقى خدمات تعليمية دون مستوى توقعاتها، وبالتالي هناك أثر ذو دلالة إحصائية لأبعاد جودة الخدمة المتمثلة في الملموسية والاعتمادية والاستجابة والأمان والتعاطف على مستوى رضا الطلاب، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية على أثر أبعاد جودة الخدمة التعليمية المقدمة تُعزى إلى الخصائص الشخصية لعينة الدراسة: الجنس، المستوى الأكاديمي، الجنسية عن مستوى دلالة (a= 0.05)

الكلمات المفتاحية: الخدمات التعليمية، الجودة، رضا الطلاب، جودة الخدمات التعليمية

Measuring the Level of Educational Service Quality in Egyptian Public Universities and its Impact on Student Satisfaction (An applied study on students of the Faculty of Medicine at Alexandria University in Egypt)

Dr. Mohamed Salaheldien M. Ali

PhD in Business Administration, College of Business Administration, University of Lincoln, Malaysia

Dr. Mohamed Anas Shamsy

PhD in Business Administration, University of Bourgogne, Dijon, France

Abstract

The aim of the study is to measure the quality of educational service and its impact on student satisfaction at the Faculty of Medicine at Alexandria University - as an example of one of the best colleges in Egyptian public universities - by providing a theoretical framework that clarifies concepts related to quality and student satisfaction, and providing a practical framework by testing a set of hypotheses on A sample is selected from the study population to achieve this. The sample size was 359 male and female students. A questionnaire was prepared as a tool for research, distribution and analysis to extract the results from it.

The results obtained by applying the study tool to the sample members showed that the level of educational services in the study community and the level of student satisfaction were moderate, and the results showed a direct relationship between the level of educational services provided on the one hand, and the degree of students' satisfaction with them on the other hand. The same results showed that the study sample receives educational services below the level of its expectations, and therefore there is a statistically significant effect of the dimensions of service quality represented in tangibility, reliability, responsiveness, safety and empathy on the level of student satisfaction. The study also showed that there were no statistically significant differences on the impact of the dimensions of the quality of the educational service provided due to the personal characteristics of the study: gender, academic level, nationality on the level of significance (a = 0.05).

Keywords: Educational services, quality, student satisfaction, Educational services quality

1. مقدمة

يعتبر التعليم الجامعي من أهم المؤسسات التعليمية في المجتمع لما له من دور فعال ومميز في صناعة الأجيال القادمة التي من المفترض أن تمتلك مقومات النجاح ومتطلبات العصر، وتنمية المجتمعات مع طاقاتهم ومعارفهم العلمية الحديثة التي تمكنهم من المساهمة في بناء المشاريع الحيوية. كما تعتبر الجامعة البداية الأساسية التي تمر من خلالها أساليب التنمية والتقدم في المجتمع، حيث يخرج التقدم العلمي والتكنولوجي في جميع القطاعات من بوابة الجامعة.

وعليه، فإن المؤسسات التعليمية بشكل عام - والجامعات جزء مهم منها - يجب أن تسعى إلى تقديم خدمات تعليمية ذات جودة عالية لخلق بيئة تعليمية جذابة وبالتالي تشمل الحصول على مخرجات تعليمية يمكن أن تسهم بشكل فعال في توفير متطلبات سوق العمل أو تساهم على الأقل في تقليص الفجوة بين متطلبات سوق العمل وقدرات ومؤهلات خريجي الجامعات، وبمكن استقراء ذلك من خلال قياس رضا الطلاب في الجامعات - فهم يعتبرون العميل الرئيسي في هذه الحالة - خاصة وأن معدل رضا الطلاب هو مؤشر على مدى تحقيق الجامعة للأهداف المتوقعة فيما يتعلق بجودة المستوى التعليمي الخدمات التي تقدمها، حيث يكون المعدل المرتفع لرضا الطلاب أعلى من المعدل الطبيعي - وهذا يمثل حالة نادرة نسبيًا - فهو دليل على نجاح الجامعة في تحقيق أهداف تقديم خدمات تعليمية متميزة تساعد على تزويد الطلاب بالمعرفة والمهارات وأصبح الطالب راضيًا تمامًا عن إنجازه التعليمي، والذي سينعكس لاحقًا في حياته المهنية، ولكن إذا كان مستوى رضا الطلاب عن الخدمة التعليمية المقدمة منخفضا، فهذا يعني أن الجامعة فشلت إلى حد ما في تحقيق الأهداف المرجوة. أو توقعات الطلاب المقيدين بها والتي قد تسبب الإحباط لدى الطلاب وقد يؤدي إلى انسحاب الطلاب من الدراسة فيها والانتقال إلى جامعة أخرى، أو البقاء في الجامعة مع تراجع متوقع في مستوى تحصيلهم العلمي وطموحاتهم المستقبلية. (بولينجر ومارتينديل، 2004)

1.1. مشكلة الدراسة

تظل الجامعات الحكومية دائمًا وجهة الطلاب في جمهورية مصر العربية، وخاصة الطلاب المتفوقين من خريجي الثانوية العامة أو الشهادات الدولية أو ما يعادلها، نظرًا لكون الكليات المنتسبة لهذه الجامعات عادة ما تضع شروطًا قاسية للقبول بها، تحديدًا في الكليات المعروفة في جمهورية مصر العربية بمسمى كليات القمة مثل كلية الطب، كلية الصيدلة، كلية طب الأسنان، كلية الهندسة ... إلخ.

وفي نفس السياق، يمثل خريجو هذه الفئة من الجامعات قيمة كبيرة وتأثيرًا كبيرًا على البيئة المجتمعية في جمهورية مصر العربية التي يبلغ عدد سكانها حوالي مائة مليون نسمة.

رغم هذه الحقائق، فإن انطباعات الطلاب عن موظفي هذه الكليات لا تخلو من الحزن والاستياء على جودة الخدمة التعليمية المقدمة لهم، على الأقل من وجهة نظرهم، رغم الخطط التي تنتهجها تلك الكليات. لإدارة الجودة الأكاديمية الشاملة المعتمدة من قبل مجلس إدارة الجامعة، وعادة ما تعنى هذه الخطط بتنفيذ مجموعة من العمليات والإجراءات التي تهدف إلى رفع مستوى الخدمة التعليمية المقدمة بمكوناتها المختلفة - من تقديم خدمة مناسبة. خدمة البيئة الأكاديمية، الخدمات الأكاديمية الإلكترونية،

تطوير المناهج، رفع مستوى أعضاء هيئة التدريس والموظفين الإداريين .... إلخ - وفق الشروط والأحكام المعتمدة من إدارات الجامعة.

قياس جودة الخدمات التعليمية من قبل مسئولي الجامعات المصرية أصبح ضرورياً جداً من وقت لآخر لمعرفة نقاط الضعف لتفاديها ومعالجتها من قبل القائمين عليها، ومعرفة نقاط القوة لتعزيزها وتطويرها نحو الأفضل .في حدود معرفة الباحث لا توجد دراسة بحثية متكاملة في هذا المجال على مستوى الجامعات الحكومية المصرية، وعليه جاءت هذه الدراسة لقياس جودة الخدمة التعليمية وأثرها على رضا الطلاب من خلال الاجابة على الأسئلة التالية:

1. ما هو مستوى الخدمات التعليمية الفعلية التي تقدمها إدارة كلية الطب بجامعة الإسكندرية وفق أبعاد مقياس جودة الخدمة التعليمية؟
2. ما أثر جنس الطالب والسنة الدراسية وجنسية الطالب (مواطن / أجنبي) في أبعاد جودة الخدمات التعليمية المقدمة؟
3. ما هو مستوى الرضا العام عن الخدمات التي تقدمها كلية الطب بجامعة الإسكندرية؟
4. ما أهم الخدمات التي يفتقدها الطلاب ويتطلعون إلى تقديمها من قبل المشاركين في إدارة كلية الطب بجامعة الإسكندرية؟

2.1. أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة في جزأين، أحدهما نظري والآخر عملي، على النحو التالي:

أولا الأهمية النظرية

تدور الأهمية النظرية للدراسة حول:

1. الإضافة المعرفية التي يمكن أن تساهم بها الدراسة من خلال تتبع المؤلفات النظرية والدراسات السابقة لأبعاد جودة الخدمات التعليمية بشكل يشكل إطاراً مفاهيمياً متكاملاً عنها ومنهجية دراستها.
2. محاولة إلقاء الضوء على موضوع طالما أثار اهتمام الباحثين والمهتمين بإجراء المزيد من الدراسات والبحوث التي تتناول الموضوع وتطبيقاته للوصول إلى نتائج تساهم في تطوير الخدمات التعليمية الجامعية.

ثانيًا، الأهمية العملية

تظهر الأهمية العملية للدراسة الحالية من خلال:

1. إيجاد مقياس علمي مناسب يمكن استخدامه لقياس جودة الخدمات التعليمية بناءً على تقييمات الطلاب أنفسهم.
2. توضيح الدور البارز الذي يلعبه تطبيق مقياس جودة الخدمات التعليمية في تحقيق رضا الطلاب وبالتالي في تحسين جودة الخدمات التعليمية.

3. توفير مؤشرات ومقاييس لتوجيه متخذي القرار في الجامعات الحكومية المصرية للاهتمام باستخدام مقياس جودة الخدمة التعليمية الذي تقدمه الجامعة، واعتباره أداة فعالة في رفع مستوى جودة الخدمات التعليمية على مستوى العالم. من جهة، وتلبية رغبات المستفيدين - الطلاب والمجتمع - من جهة أخرى.

4. المساعدة في التشخيص الواقعي لمستوى جودة الخدمة التعليمية المقدمة في الجامعات من خلال تحديد نقاط القوة والضعف فيها.

3.1. أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1. توفير إطار علمي واضح ومحدد لقياس جودة الخدمات التعليمية التي تقدمها الجامعات بحيث يمكن الاعتماد عليها في تطوير وتحسين الجودة بدلاً من الاعتماد على الأحكام الشخصية.

2. التعرف على تقييم الطلاب لجودة الخدمات التعليمية التي تقدمها كلية الطب بجامعة الإسكندرية وفقًا لأبعاد مقياس جودة الخدمة (العناصر المادية الملموسة والموثوقية والاستجابة والأمان والتعاطف).

3. تحديد مدى القدرة على استخدام مقياس جودة الخدمة لقياس مستوى رضا الطلاب، وبالتالي تحديد أهم العوامل التي تؤدي إلى تحقيق رضا الطلاب عن الخدمات التعليمية من خلال معرفة أولويات التحسين والتطوير.

4. اختبار مدى تأثير بعض المتغيرات مثل "الجنس" و "الفصل الدراسي الجامعي" و "مستوى دخل الأسرة" على تقييم الطلاب لمستوى جودة الخدمات التعليمية المقدمة لهم.

5. التعرف على أهم الخدمات التي يفتقدها الطلاب في بيئتهم التعليمية، والتي تؤثر سلباً على مستوى رضاهم، ويتطلعون إلى تقديمها من قبل إدارة الكلية.

4.1. فرضيات الدراسة

بناءً على مشكلة الدراسة تمت صياغة الفرضيات التالية:

1. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الخدمات التعليمية التي تقدمها كلية الطب بجامعة الإسكندرية وبين تكوين درجة رضا الطلاب عن تلك الخدمات

2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى جودة الخدمات الفعلية التي تقدمها كلية الطب ومستوى جودة الخدمة المتوقع من الطلاب عند مستوى مؤشر $\alpha = 0.05$.

3. لا يوجد تأثير ذي دلالة إحصائية لأبعاد جودة الخدمة المتمثلة في العناصر الملموسة والموثوقية والاستجابة والصدق والتعاطف على مستوى رضا الطلاب.

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقييمات الطلاب على أثر أبعاد جودة الخدمة التعليمية المقدمة، والتي تُعزى إلى الخصائص الشخصية للجنس أو المستوى الأكاديمي أو الجنسية عند دلالة $\alpha = 0.05$.

من هذه الفرضية، تظهر الفرضيات الفرعية التالية:

i. لا يختلف تقييم الطلاب لمستوى جودة الخدمات التعليمية المقدمة لهم باختلاف متغير "الجنس".
ii. لا يختلف تقييم الطلاب لمستوى جودة الخدمات التعليمية المقدمة لهم فعليًا وفقًا لمتغير "المستوى الأكاديمي".
iii. لا يختلف تقييم الطلاب لمستوى جودة الخدمات التعليمية المقدمة لهم فعليًا وفقًا لمتغير "جنسية الطالب".

2. الإطار النظري

يمكن تعريف **الخدمة** على أنها أي نشاط أو عمل يحصل عليه المستفيد من خلال بعض الأفراد أو من الآلات التي يتم تقديمها من خلالها. وبالتالي، فإن الخدمة هي نتاج عملية تتم في مرحلة واحدة على الأقل من مراحلها من خلال تفاعل كل من مقدم الخدمة والمستفيد منها.

أما **الجودة** فقد عرّفها جوران بأنها مناسبة المنتج – أيا كان - للاستخدام، بينما أشار إليها تاجوشي على أنها "تجنب الخسارة التي سيتكبدها المنتج للمجتمع بعد تسليمه إلى العميل". وتشمل الخسائر الناتجة عن عدم تلبية المنتج لتوقعات العميل من جهة، وعدم توافر كامل الخصائص اللازمة للأداة من جهة أخرى. (1993، إيفانز).

وهناك العديد من التعريفات ل **جودة الخدمة** بسبب اختلاف احتياجات وتوقعات العملاء عند الدراسة عن جودة الخدمة المطلوبة، وكذلك الاختلاف في الحكم على جودة الخدمة، حيث تختلف جودة الخدمة لكبار السن عن هذا بالنسبة للشباب ويختلف بالنسبة لرجال الأعمال عن العملاء العاديين.

ووفقًا ل (تريبوس، 2003)، وفيما يخص **الخدمة التعليمية** فإنه يجب أن يكون هدف كل مؤسسة تعليمية هو تزويد كل طالب بفرص للتطوير في أربعة مجالات:

- المعرفة (التي تمكننا من الفهم)،
- المهارة (التي تمكننا من العمل)،
- الحكمة (التي تمكننا من تحديد الأولويات)،
- المؤهلات التعليمية (التي تساعدنا على أن نصبح أعضاء محترمين وموثوقين في المجتمع)،

وبناءً عليه نجد أن مهمة القطاع التعليمي طويلة نسبيًا، ولا يوجد مؤشر واحد (مثل الربح) والتي من خلالها يمكنك الحكم على مدى فاعلية المؤسسة التعليمية في تحقيق الأهداف السابقة.

تعني **جودة الخدمة التعليمية** أن التدريس يتصف بكونه ممتع، كما ويتميز بكونه يهدف ويركز باستمرار على جذب انتباه الطالب إلى المناقشة، وبالتالي يأخذ مفهوم الجودة عند تطبيقه في التعليم العالي أبعادًا أوسع تنعكس في المفاهيم التالية: (الفجان، 2007)

- القيمة المضافة في التعليم.
- تجنب الانحرافات في العملية التعليمية.
- مطابقة مخرجات التعليم مع الأهداف والمواصفات والمتطلبات المخططة.
- التميز في التعليم.
- يفي بالغرض.
- مواءمة نتائج التعلم والخبرة المكتسبة للاستخدام
- تلبية أو تجاوز توقعات العملاء في مجال التعليم.

وقد تم تناول **مستوى الخدمات التعليمية** في أدبيات الدراسة ويقصد به توفير وتقديم الخدمات التعليمية الأساسية للنظام التعليمي الذي يتكون من جميع أركان العملية التعليمية - وخاصة كفاءة الأستاذ الجامعي وتميز أساليب وتقنيات التعليم و تطوير المكتبات والخدمات الطلابية - مما يؤدي إلى رفع كفاءة الطلاب وبالتالي تحقيق درجة رضا الطلاب وجميع المستفيدين من الخدمة التعليمية المقدمة وخاصة المجتمع.

ومن خلال مراجعة العديد من الدراسات المتعلقة بجودة الخدمة بشكل عام وطرق قياسها، وجد الباحث أن هناك مقياسين لجودة الخدمة:

- مقياس SERVPERF: يعتبر مقياسًا للأداء الفعلي لجودة الخدمة، حيث يعتمد على التقييم المباشر للطرق والعمليات المرتبطة بأداء الخدمة. ومع ذلك، فقد تعرض هذا المقياس للعديد من الانتقادات، خاصة فيما يتعلق بعدم ملاءمته لقياس جودة الخدمات التعليمية، والتي يتوقع الباحثون قياسها لتحديد الأهمية النسبية لمحددات قياس جودة الخدمة التعليمية من حيث تحديد الفرق بين الخدمة المتصورة والخدمة المتوقعة.

- مقياس SERVQUAL (طوره باراسورامان وآخرون 1988): والذي يعتمد على توقعات المستفيدين لمستوى الخدمة ووعيهم بالمستوى الفعلي لأداء الخدمة المقدمة لهم، حيث أن الركيزة الأساسية في هذا النموذج هي الفجوة بين إدارة العميل للمستوى الفعلي لأداء الخدمة وتوقعاته بشأن جودة الخدمة بناءً على خمسة أبعاد رئيسية تشكل اثنين وعشرين بندا. ستركز الدراسة الحالية على هذا المقياس كنموذج يمكن تكييفه واستخدامه في إجراء الجانب الميداني للدراسة الحالية.

الجودة المدركة: وهي ما يلاحظه طلاب كلية الطب بجامعة الإسكندرية حول مستوى الخدمات التعليمية المقدمة لهم (خدمات فعلية).

الجودة المتوقعة: وهو ما يتوقع طلاب كلية الطب بجامعة الإسكندرية الحصول عليه من مستوى الخدمات التعليمية المقدمة لهم (الخدمات المتوقعة).

الفجوة: هي الفرق بين ما يدركه المستفيد فعليًا لمستوى الخدمة المقدمة له وما يأمل في الحصول عليه من مستوى هذه الخدمة، ويتم احتساب هذا الاختلاف من خلال جودة الخدمة.

أبعاد جودة الخدمة التعليمية: تتمثل جودة الخدمة التعليمية بخمسة أبعاد تحتوي على اثنتين وعشرين عبارة تترجم منقيات جودة الخدمة لكل من هذه الأبعاد على النحو التالي:

1. العناصر الملموسة: تشمل هذه العناصر أربعة متغيرات تقيس مدى توفر الحداثة في معدات المنظمة، والرؤية الجذابة للمرافق المادية، والمظهر الأنيق لموظفيها، وتأثير المظهر العام.
2. الموثوقية: وتشمل خمسة متغيرات تقيس وفاء المؤسسة بالتزاماتها المتعهد بها لعملائها، واهتمامها بحل مشاكلهم، وحرصها على تقصي الدقة في أداء الخدمة، والتزامها بتقديم خدماتها على مستوى الوقت الذي وعدت فيه بتقديم الخدمة لعملائها، والاحتفاظ بسجلات دقيقة وخالية من الأخطاء.
3. الاستجابة: يشمل هذا البعد أربعة متغيرات تقيس اهتمام المنظمة بإعلام عملائها بوقت أداء الخدمة، وحرص موظفيها على تقديم خدمات فورية لهم، والرغبة المستمرة لدى موظفيها في مساعدتهم، و عدم انشغال الموظفين بالاستجابة الفورية لطلباتهم.
4. الثقة والاطمئنان: يحتوي هذا البعد على أربعة متغيرات تقيس حرص الموظفين على غرس الثقة لدى العملاء، وشعور العملاء بالأمان في تعاملاتهم مع الموظفين، ومعاملة الموظفين اللباقة معهم، ومعرفتهم بالمعرفة الكافية للإجابة على أسئلتهم.
5. التعاطف: يشمل هذا البعد خمسة متغيرات تتعلق بالاهتمام الشخصي لموظفي المنظمة بالعملاء، وفهمهم لاحتياجاتهم، ومدى ملاءمة ساعات عمل المنظمة لتناسب جميع العملاء، واهتمام المنظمة بمصلحتهم العليا، والوعي الكافي بهم. احتياجاتهم.

ويُعرَّف رضا الطلاب بأنه مستوى شعور الفرد الناتج عن المقارنة بين أداء المنتج المتصور وتوقعات هذا الفرد. و يعرّف كوتلر الرضا بأنه "شعور إيجابي أو سلبي يشعر به العميل حيال تجربة شراء أو استهلاك مواد معينة، ناتج عن المقارنة بين توقعاته وأداء المنتج (كوتلر، 2000).

3. الدراسات السابقة

تحظى الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة بأهمية كبيرة، حيث تتيح للباحث التعرف على الأدوات المستخدمة، والأساليب العلمية، وطرق المعالجة الإحصائية التي يتم تطبيقها في الدراسات.

تباينت الدراسات السابقة المتعلقة بهذه الدراسة، حيث تناولت جودة العملية التعليمية وعلاقتها برضا الطلاب، باعتبار أن الطالب هو المستفيد الأول والأساسي من الخدمات المقدمة في مؤسسات التعليم العالي.

يعتبر مقياس فجوة جودة الخدمة، الذي أعدته شركة باراسورامان وآخرون، أحد أفضل الأدوات لقياس جودة الخدمة التعليمية وتحديد مدى التطابق أو الفجوة بين الجودة المتصورة والمتوقعة، والتي تم تطبيقها في العديد من دول العالم وسوف يظهر بوضوح في الدراسات السابقة.

أولاً: الدراسات العربية:

دراسة ماهر، أحمد (2021) بعنوان "إطار مقترح لتحسين جودة الخدمة التعليمية: دراسة ميدانية على الجامعات الخاصة في مصر". توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها نشر ثقافة إدارة الجودة الشاملة في جميع جوانب ومستويات وكليات الجامعات الخاصة، وضرورة تطبيق مقومات التميز في أفضل الجامعات في الداخل. في الخارج لضمان مواكبة التقدم وخاصة في النواحي المادية والتكنولوجية.

دراسة سليمان، محمد ابراهيم (2020) بعنوان "مستوى جودة الخدمات الجامعية كما يراها طلاب الأقصى في غزة حسب مقياس SERVPERF"، وتهدف إلى التعرف على مستوى جودة الخدمات الجامعية كما يراها طلاب الأقصى في غزة وفقًا لـ SERVPERF. حيث تم تطبيق المقياس على عينة قوامها 280 طالب وطالبة. أشارت النتائج إلى أن مستوى جودة الخدمات الجامعية كما يراها الطلاب محدود بين ضعيف ومتوسط في معظم أبعاد المقياس، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الجودة المدركة للخدمات الجامعية حسب متغير المستوى الأكاديمي.

دراسة زاهر، بسام وجنبلاط، مادلين (2019)، بعنوان "رضا طلاب الدراسات العليا عن جودة الخدمات التربوية: دراسة ميدانية على طلاب الدراسات العليا في كلية الآداب في جامعة تشرين". هدفت الدراسة إلى التعرف على جودة الخدمات التعليمية المقدمة في كلية الآداب بجامعة تشرين من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا. تكون مجتمع الدراسة من طلاب الدراسات العليا في كلية الآداب. استخدم الباحثون المنهج الوصفي لقياس رضا الطلاب عن جودة التعليم. تم تصميم استبانة وتوزيعها على عينة الدراسة. بعد تحليل نتائج بيانات الاستبيان، تبين أن جودة الخدمات التعليمية تتناقص وفقاً للأبعاد الخمسة لجودة الخدمة التعليمية.

دراسة الشواورة (2019) بعنوان "مستوى جودة الخدمات التعليمية التي تقدمها الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة من وجهة نظر الطلاب". هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى جودة الخدمات التعليمية التي تقدمها الجامعة الإسلامية من وجهة نظر الطلاب والتحقق من مدى اختلاف تلك الدراجة حسب البرنامج الأكاديمي. ولتحقيق أهداف الدراسة،

تم تصميم استبيان مكون من 33 فقرة، وزعت تلك البنود على أربعة مجالات: جودة التدريس، وتقييم الطلاب، والإرشاد الأكاديمي، وخدمات المكتبة. أظهرت نتائج الدراسة أن جودة الخدمات التعليمية بشكل عام كانت عند مستوى جيد مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الخدمات حسب آراء الطلاب تعزى للبرنامج الأكاديمي في الأداء العام على المقياس، وتوصي الباحثة باستخدام الأداة في شكلها النهائي من قبل إدارة الجامعة في تقييم مستوى جودة الخدمات التعليمية المقدمة للطلاب، وكذلك الكشف عن الاحتياجات المهنية لأعضاء هيئة التدريس والعمل على تطويرها من خلال إنشاء نموذج خاص. مركز معني بتطوير أعضاء هيئة التدريس.

دراسة محمد، اسامة (2019) بعنوان "دراسة مقارنة لرضا طلاب الدراسات العليا عن جودة الخدمات التعليمية في الساحل السوري: دراسة ميدانية في كلية الاقتصاد في جامعتي تشرين وطرطوس". هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى جودة الخدمات التعليمية المقدمة في كلية الاقتصاد في جامعتي تشرين وطرطوس من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا ومعرفة مستوى رضاهم عن الخدمات التعليمية المقدمة لهم. أظهرت الدراسة عدم وجود رضا عن جودة الخدمات التعليمية المقدمة في كلية الاقتصاد بجامعة تشرين، بينما كان هناك رضا عن تلك الخدمات في كلية الاقتصاد بجامعة طرطوس وفق الأبعاد الخمسة لجودة الخدمات التعليمية. (الملموسة، الاستجابة، الموثوقية، الأمان، التعاطف).

دراسة العولقي، عبد الله (2018) بعنوان "قياس جودة الخدمة التعليمية باستخدام مقياس SERVPERF" وأثره على رضا الطلاب: دراسة ميدانية في جامعة إب اليمنية ". هدفت الدراسة إلى تحليل طبيعة العلاقة بين جودة الخدمة التعليمية وتعزيز رضا الطلاب في جامعة إب. ولتحقيق ذلك تم اختيار عينة عشوائية من 375 طالب وطالبة يدرسون في كليات جامعة إب. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي باستخدام قائمة استقصائية موجهة للطلاب حسب مقياس SERVPERF. وأظهرت النتائج ضعفاً في كافة أبعاد جودة الخدمة التعليمية - أبعاد المقياس الخمسة - التي تقدمها الجامعة وعدم ملاءمتها لرغبات الطلاب. كما أظهرت النتائج علاقة ذات دلالة إحصائية بين جودة الخدمة التعليمية قيد الدراسة وتعزيز رضا الطلاب عن تلك الخدمات.

دراسة قرارية، سمية (2018) بعنوان "استخدام نموذج جودة الخدمة في قياس وتحسين جودة الخدمات التربوية من وجهة نظر طلبة الماجستير بكلية الاقتصاد جامعة محمد الشريف المساعدية - سوق أهراس". ووجدت الدراسة أن هناك اختلافات جوهرية بين تصورات المتعلمين وتوقعاتهم لمستوى جودة الخدمات المقدمة، حيث تظهر انخفاضًا واضحًا في مستوى جودة الخدمة الفعلية التي يتصورها الطلاب. أوصت الدراسة بضرورة أن تسعى الكلية إلى تحقيق مستويات عالية من الجودة من خلال الاهتمام بجميع أبعاد الجودة دون استثناء (الملموسة، الموثوقية، الاستجابة، التعاطف، الأمان).

ثانياً: الدراسات الأجنبية

دراسة كولينسكي جون (2019) بعنوان "تقييم عوامل النجاح والفشل ومعايير تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الإدارة في مؤسسة تعليم عالي مختارة". كان الغرض من هذه الدراسة هو تحديد عوامل النجاح والفشل لمؤسسات التعليم العالي التي شاركت في استبيان جودة التعليم. تم جمع البيانات من 184 مؤسسة باستخدام استبيان بريدي ذاتي الإدارة. تم استخدام الأسئلة المفتوحة في الاستبيان، إلى جانب العديد من الأسئلة الديموغرافية. كما تم استخدام الإحصاء الوصفي لتحليل البيانات.

على الرغم من عدم اختيار المؤسسات بشكل عشوائي، إلا أنها مثلت مجموعة متنوعة من الكليات والجامعات في جميع أنحاء البلاد. أظهرت هذه الدراسة نتائج تشير إلى أن مؤسسات التعليم العالي تعاني من عدد من المعوقات في تطبيق إدارة الجودة الشاملة، خاصة فيما يتعلق بجودة الخدمات التعليمية.

دراسة فان ديك (2019) بعنوان "تنبيهات بخصوص استخدام مقياس جودة الخدمة لتقييم جودة خدمة نظام المعلومات". وأجريت على عينة قوامها 138 طالبًا، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية سلبية بين وعي أفراد العينة وتوقعاتهم لمستوى الخدمات التعليمية المقدمة في أبعاد الموثوقية والاستجابة، بينما توجد فروق إيجابية في الأبعاد الأخرى. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى وعي العينة وتوقعاتهم لمستوى الجودة تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

دراسة أجراها سانج شول و هايوس (2018) بعنوان "ضمان جودة خدمة استشارات تكنولوجيا المعلومات ورضا المستخدم: أداة قياس معدلة"، وهدفت إلى قياس الفجوة بين التصورات والتوقعات لمستوى جودة الخدمات المقدمة لعملاء نظم المعلومات للخدمات الاستشارية التي تلقوها من متخصص كوري. المعهد، باستخدام مقياس جودة الخدمة الذي يمكن تطبيقه بشكل خاص على قطاع خدمات استشارات تكنولوجيا المعلومات. تم تطبيق هذا البحث على 86 مشاركًا من 42 مؤسسة مختلفة تلقت خدمات استشارية في مجال تكنولوجيا المعلومات على مدار العامين الماضيين لضمان التحقق من صحة هذه الأداة. الارتباط و تم إجراء تحليلات العوامل للتحقق من أداة القياس. أشارت النتائج إلى أن ستة مجالات مختلفة في أداة القياس مرتبطة ارتباطًا وثيقًا بمستوى رضا العملاء على الرغم من مشاكلهم القليلة في التحقق من صحتها وتطبيقها في المجال سيكون مفيدًا في تحديد مشاكلهم ووضع خطط للتقدم.

دراسة سانجيتا ساهني، د.ك. بانويت، إس كارونيس (2014) بعنوان "جودة الخدمة ونهج QFD في جودة التعليم الشامل: منظور الطالب". هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى الجودة في نظام التعليم من وجهة نظر الطلاب باستخدام طريقة الفجوة بين تصورات الطلاب وتوقعاتهم. تكونت عينة الدراسة من 364 طالبًا في بعض الجامعات الهندية المختارة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فجوة سلبية ذات دلالة إحصائية بين تصورات الطلاب وتوقعاتهم في المجال المادي والموثوقية والاستجابة. من ناحية أخرى، أظهرت النتائج وجود فجوة إيجابية ودلالة إحصائية في مستوى الخدمات في مجال السلامة والتعاطف. كما أوضحت الدراسة وجود فروق في الفجوة بين تصورات الطلاب وتوقعاتهم في تقدير مستوى الخدمة المقدمة من الجامعة تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص والعام الدراسي لصالح الإناث والتخصصات العلمية وطلبة السنة الأولى على التوالي.

دراسة فورد وجوزيف (2013) بعنوان "جودة الخدمة في التعليم العالي: مقارنة بين الجامعات في الولايات المتحدة ونيوزيلندا باستخدام جودة الخدمة"، هدفت الدراسة إلى مقارنة تصورات الطلاب وتوقعاتهم للمستوى الذي تقدمه الجامعات الأمريكية وجامعات نيوزيلندا باستخدام المستوى التعليمي. مقياس فجوة جودة الخدمة. في المقابل أبدى الأمريكيون تقديراً عالياً لمستوى تلك الخدمات. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في مستويات التصورات والتوقعات للحاجة إلى الخدمة التربوية حسب متغيري الجنس والتخصص.

4. منهجية الدراسة

1.4. منهج / اسلوب الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي من خلال القاء الضوء على مفاهيم ومحددات الجودة والنماذج المستخدمة لقياس جودة الخدمة التعليمية وكذلك تحليل البيانات الأولية التي يتم جمعها من عينة الدراسة باستخدام الاستبيان كأداة لجمع تلك البيانات.

2.4. أساليب جمع البيانات:

1. **أسلوب الدراسة المكتبية:** حيث أجرى الباحث دراسة مكتبية موسعة لمراجعة الكتب العلمية ونتائج البحوث السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، بالإضافة إلى بعض المنشورات والدوريات والرسائل العلمية من أجل إيجاز موضوع الدراسة من جميع جوانبه. الاستفادة منها في مرحلة الإعداد للدراسة وبناءً الإطار الفكري النظري والافتراضات.
2. **اسلوب الدراسة الميدانية:** نظرا لعدم كفاية المصادر الثانوية لتحقيق واستكمال أهداف الدراسة، لجأ الباحث إلى المصادر الأساسية من خلال تصميم استبيان. وقد اعتمد الباحث في صياغة فقراته على توجيهات الدراسات السابقة ذات الصلة، وخاصة كتاب تقويم الأداء الجامعي (عز الدين، 2011) ودراسة (باراسورامان وآخرون، 1988)، بعد إعادة صياغة بنود المقياس الواردة فيه بما يتناسب مع طبيعة نشاط خدمة التعليم العالي.

3.4. مجتمع وعينة الدراسة

يمثل مجتمع الدراسة جميع طلاب كلية الطب بجامعة الإسكندرية، ويوضح الجدول التالي توزيع مجتمع الدراسة:

المتغير	التصنيف	العدد	النسبة%
جنس الطالب	ذكر	5251	59.5%
	أنثى	3578	40.5%
الإجمالي		8829	100%
العام الدراسي	السنة الأولى	1682	19%
	السنة الثانية	2661	30%
	السنة الثالثة	2060	23%
	السنة الرابعة	1396	16%
	السنة الخامسة	1030	12%
الإجمالي		8829	100%
الجنسية	مصريين	5996	68%
	أجانب	2833	32%
الإجمالي		8829	100%

الجدول رقم (1): توزيع مجتمع الدراسة

وبناء على ما تقدم قام الباحث بتوزيع 400 استبانة باستخدام العينة الطبقية المناسبة (غير الاحتمالية) مع مراعاة إمكانية عدم الاسترداد. وبالفعل تم استرجاع 374 استبانة تمثل 93.5٪ وتم استبعاد 26 استبانة تمثل 6.5٪، كما وتم استبعاد 15 استبانة لعدم صلاحيتها للتحليل بنسبة 3.7٪ وبذلك كان عدد الاستبيانات الصالحة للتحليل 359، وبنسبة 89.75٪ والجدول التالي يوضح توزيع الاستبيان.

بيانات	العدد	النسبة%
عدد الاستبيانات الموزعة	400	100%
عدد الاستبيانات التي تم جمعها	374	93.5%
عدد الاستبيانات المفقودة	26	6.5%
استبيانات غير صالحة للتحليل	15	3.7%
استبيانات صالحة للتحليل	359	89.75%

جدول رقم (2): توزيع الاستبيان

4.4. أداة الدراسة:

تمثلت أداة الدراسة في الاستبيان الذي قسمت أسئلته إلى قسمين:

القسم الأول: ويتكون من أسئلة عامة تتعلق بالبيانات الشخصية لأفراد العينة (الجنس، المستوى التعليمي، الجنسية).

القسم الثاني: ويتكون من فئة أخرى من الأسئلة مقسمة إلى ثلاثة أقسام فرعية:

1. مستوى الخدمات التعليمية حيث تم قياسه بـ 11 فقرة.
2. درجة رضا الطلاب عن الخدمات التعليمية المقدمة وتم قياسها بـ (10) فقرات.
3. أبعاد جودة الخدمة التعليمية وقد تم قياسها بـ 23 بندًا يتم قياسها باستخدام مقياس ليكرت في مجالين:

أ. قياس تصورات الطلاب للجودة الفعلية للخدمة التعليمية المقدمة (أي توافر الخدمة)

ب- قياس توقعات الطلاب تجاه الخدمة التعليمية (يعطي انطباعًا عن أهمية بعض الخدمات) وتم الاعتماد على الأبعاد الخمسة التالية في المقياس:

- **الملموسية** (يشير هذا البعد إلى المرافق المادية، والمعدات، ومظهر وأداء الموظفين، ووتم تخصيص خمس عناصر لها في الاستبيان)
- **الموثوقية / الإعتمادية** (بمعنى القدرة على أداء الخدمة كما هو موعود، 4 عناصر في الاستبيان)

- **الإستجابة** (يشير إلى الرغبة في مساعدة الطلاب والاستجابة السريعة لاستفساراتهم، 4 عناصر في الاستبيان)
- **الأمان** (يعكس هذا البعد مدى المعرفة والرغبة في توليد الثقة والطمأنينة للطلاب، 5 عناصر في الاستبيان)
- **التعاطف** (الإشارة إلى مجالات العناية الشخصية والاهتمام للطلاب، 5 عناصر في الاستبيان)

عند تحديد اتجاه آراء العينة حول متغيرات الدراسة، تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي المستويات لقياس استجابات الطلاب لفقرات القسم الثاني من الاستبيان، لا سيما أنه يعتبر من أكثرها انتشارًا تستخدم موازين لقياس الآراء لسهولة فهمها وتوازن درجاتها على النحو التالي:

- عند قياس مستوى الخدمات التعليمية ودرجة رضا الطلاب عنها، تمت ترجمة إجابات الطلاب بأوزان محددة

(ممتاز = 5، جيد جدًا = 4، جيد = 3، مقبول = 2، ضعيف = 1).

- في قياس الجودة المدركة، استندت درجة "موافقة" المستجيبين إلى العبارات الخماسية الأبعاد

(موافق بشدة = 5، موافق = 4، محايد = 3، غير موافق = 2، غير موافق بشدة = 1).

- في قياس الجودة المتوقعة، استندت درجة أهمية المبحوثين إلى بيانات الأبعاد الخمسة السابقة

(مهم جدًا = 5، مهم = 4، متوسط الأهمية = 3، غير مهم = 2، غير مهم على الإطلاق = 1) .

تعتبر صلاحية أداة الدراسة من الأشياء المطلوب توفرها في الأداة لإظهار مدى قدرة كل تعبير من تعبيراتها على قياس الأمر الذي تم تطويرها من أجله وللتحقق من ذلك تأكد الباحث من صلاحية الأداة من خلال قياس الصلاحية الظاهرية والاتساق الداخلي والصلاحية البنيوية أو ما يسمى بصحة المفهوم.

1. <u>الصلاحية الافتراضية:</u>

تحقق الباحث من ذلك من خلال عرض الاستبانة على عدد من المحكمين الأكاديميين غير المتخصصين، حيث كانت لديهم بعض الآراء والملاحظات. استجابت الباحثة لآراء المحكمين وعملت على الحذف والتعديل اللازم في ضوء اقتراحاتهم لرفع درجة مصداقية أداة الدراسة حتى ظهورها في شكلها النهائي.

2. <u>الاتساق الداخلي:</u>

تم التحقق من الاتساق الداخلي للأداة من عدة جوانب على النحو التالي:

- معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين عناصر الاستبيان، مع الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه:

قام الباحث بحساب التناسق الداخلي للاستبيان عن طريق حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من مجالات الاستبيان والنتيجة الإجمالية لنفس المجال: مجال التوقع (مدى الأهمية)، ومجال الإدراك (مدى توافر خدمات). تراوحت معاملات الارتباط بين 0.9318 و 0.5127 عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.01$).

- معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين عناصر الاستبيان، مع الدرجة الإجمالية للأداة:

تم حساب معاملات الارتباط لعناصر الاستبيان مثل التوقع (مدى الأهمية)، والإدراك (توافر الخدمات)، وتراوحت معاملات الارتباط بين 0.8566 و 0.5664 عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$).

3. صحة التكوين الافتراضي / الهيكلي أو صحة المفهوم (Construct Validity)

- معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين حقول الاستبيان، مع الدرجة الكلية للأداة:

لمعرفة مدى ارتباط كل مجال من مجالات الدراسة بالمجموع الكلي لعناصر الاستبيان، حيث تم حساب معاملات الارتباط بين حقول الاستبيان والنتيجة الإجمالية للأداة. تراوحت معاملات الارتباط بين 0.9144 و 0.7810 عند مستوى الأهمية ($\alpha \leq 0.05$)، وبالتالي فإن جميع مجالات الدقة تعتبر صحيحة لما صُممت لقياسه.

أخيرا فقد عرض الباحث الاستبانة على مجموعة من المحكمين من الهيئة التدريسية واستجاب لآرائهم وتم إجراء ما يلزم من تعديلات على تصميم وطريقة عرض الإستبانة، وفيما يخص ثبات أداة الدراسة فقد استخدم الباحث معامل كرونباخ ألفا وكانت نتيجة اختبار المتغيرات كما هو موضح في الجدول التالي:

المتغير	عدد الأسئلة	معامل ألفا كرونباخ
مستوى الخدمات التعليمية	11	5.90
قياس مستوى جودة الخدمات المتوقع والمقدم فعليا	23	5.91
مستوى رضا الطلاب	7	5.82

جدول رقم (3): معاملات الموثوقية لأبعاد الدراسة باستخدام معامل ألفا كرونباخ

يوضح الجدول أن معاملات الموثوقية عالية حيث أنها تتجاوز النسبة المقبولة إحصائياً (60٪) (Zikmund، 2002)، وبذلك تأكد الباحث من صحة وموثوقية الاستبيان والاستبيان بشكله النهائي. قابل للتوزيع.

5.4. الأساليب الإحصائية المستخدمة

تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في تحليلات إحصائية مختلفة. أما الأساليب التي استخدمها الباحث لاختبار الفرضيات التي تمت صياغتها للإجابة على أسئلة الدراسة، وبحسب طبيعة كل فرضية فقد كانت على النحو التالي:

1. النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
2. اختبار كرونباخ ألفا لتحديد مدى استقرار فقرات القرار.
3. معامل ارتباط بيرسون.
4. اختبار T لعينتين مترابطتين.
5. تحليل الانحدار البسيط.
6. اختبار مان ويتني.
7. تحليل ANNOVA أحادي الاتجاه للتباين.

5. الدراسة الميدانية

1.5. التحليل الوصفي لعينة الدراسة

وزعت الباحثة الاستبانات على عينة الدراسة المكونة من 359 طالبا وطالبة. واعتمدت الباحثة على نسبة تمثيل الجنس والمستوى الأكاديمي وجنسية الطالب في مجتمع الدراسة والمذكورة في الجدول أدناه.

المتغير	التصنيف	العدد	النسبة%
جنس الطالب	ذكر	215	60%
	أنثى	144	40%
الإجمالي		359	100%
العام الدراسي	السنة الأولى	68	19%
	النسة الثانية	108	30%
	السنة الثالثة	83	23%
	السنة الرابعة	57	16%
	السنة الخامسة	43	12%
الإجمالي		359	100%
الجنسية	مصريين	244	68%

32%	115	أجانب	
100%	359		**الإجمالي**

جدول رقم (4): تكرارات ونسب أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات المستقلة "الجنس، المستوى التعليمي، الجنسية".

يبين الجدول أعلاه أن 259 من مجموع المبحوثين كانوا من الذكور، أي ما يعادل 60٪ من إجمالي العينة، في حين بلغ عدد الطالبات 144 أي ما يعادل 40٪، وذلك بسبب ارتفاع نسبة الطلاب الذكور عن زميلاتهم في المدرسة. كلية الطب جامعة الإسكندرية.

كما يبين الجدول نفسه أن أعلى نسبة من المبحوثين تنتمي للسنة الثانية بنسبة 30٪ (108 طلاب)، يليهم طلاب وطالبات السنة الثالثة بنسبة 23٪ (84 طالبا). ثم طلاب السنة الأولى - الجدد في هذه الكلية للعام 2021 - 2022 - في المركز الثالث بنسبة 19٪ (68 طالبًا)، وذلك بسبب الزيادة الملحوظة في متطلبات القبول بالكلية هذا العام مقارنة مع العامين الماضيين، ثم طلاب السنة الرابعة والخامسة (16٪، 12٪ على التوالي). من ناحية أخرى، ضمت العينة 244 طالبًا مصريًا يمثلون 68٪ من إجمالي العينة، مقابل 115 طالبًا أجنبيًا بنسبة 32٪ من نفس العينة، وذلك بناءً على النسب الإجمالية للطلاب الأجانب للطلاب المصريين في كلية الطب في جامعة القاهرة. جامعة الإسكندرية. مع الأخذ في الاعتبار أنه خلال السنوات الخمس الماضية، فتحت الكلية بشكل واضح الطريق أمام الطلاب الأجانب - خاصة من الدول العربية - للانضمام إلى الدراسة في الكلية لعدة أسباب، أهمها زيادة الموارد المالية في الكلية. وكذلك تحقيق أحد المتطلبات اللازمة لرفع التصنيف العالمي للكلية، بالإضافة إلى دعم العلاقات بين مصر ودول الجوار وخاصة الدول العربية. يشمل هؤلاء الطلاب الأجانب طلابًا من دول مثل المملكة العربية السعودية والكويت وعمان والبحرين والأردن وسوريا، إلى جانب دول مثل موريتانيا ونيجيريا والصومال.

2.5. اختبار فرضيات الدراسة

الفرضية الأولى:

"توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الخدمات التعليمية التي تقدمها كلية الطب بجامعة الإسكندرية وبين تكوين درجة رضا الطلاب عن تلك الخدمات."

لتوضيح هذه العلاقة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخراج الدرجات والرتب للبند (من 1 إلى 21) واعتماد المعيار المذكور سابقاً لتحديد درجات الرتب (منخفض، متوسط ، مرتفع). يتضح من الجدول التالي أن المتوسطات الحسابية لمقياس مستوى الخدمات التعليمية تراوحت بين (2.39 - 3.50)، حيث كانت أعلى ثلاث معدلات للبنود المرقمة (7، 8، 9) والتي نصت عليها. المستوى (يُظهر الموظفون الود في علاقتهم مع الطلاب)، (مستوى سلوك موظفي الجامعة يعزز الشعور بالأمان والثقة بين الطلاب) و (مستوى معرفة موظفي الجامعة بالمعلومات الكافية وإيصالها الجيد). بمتوسط (3.44، 3.47، 3.50). بينما أقل متوسط كان للبند رقم 3 والذي ينص على (مستوى المرافق الصحية والاستراحات للطلاب) بمتوسط حسابي (2.39).

No.	عنصر الاستبيان	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
	مستوى الخدمات التعليمية				
9	مستوى إظهار الموظفين للود في علاقتهم مع الطلاب	3.50	1.25	عالي	1
7	يعزز مستوى سلوك أعضاء هيئة التدريس الشعور بالأمان والثقة لدى الطلاب	3.47	1.30	عالي	1
8	مستوى معرفة منسوبي الجامعة بالمعلومات الكافية وحسن إيصالها	3.44	1.21	عالي	1
6	مستوى الإلمام بالقوانين والتعليمات الخاصة بالحضور والغياب في كليتي	3.30	1.22	متوسط	2
2	مستوى المكتبة الإلكترونية بالكلية	3.28	1.20	متوسط	2
10	مستوى الصداقة وروح الدعابة في التعامل داخل الكلية	3.23	1.29	متوسط	2
4	مستوى إدارة المكتبة والقاعات والمرافق بالكلية	3.03	1.33	متوسط	2
5	مستوى المعالجة المناسبة لقضايا التسجيل للموضوعات	2.95	1.29	متوسط	2
11	مستوى الخدمات التعليمية المقدمة في الكلية	2.95	1.25	متوسط	2
1	مستوى الفصول الدراسية وتفاصيلها بالكلية	2.88	1.12	متوسط	2
3	مستوى المرافق الصحية وصالات الطلاب	2.39	1.30	منخفض	3

جدول رقم (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الخدمات التعليمية المقدمة

بالنسبة للمتوسطات الحسابية لمقياس رضا الطلاب عن الخدمات التعليمية المقدمة فقد تراوحت بين (3.53 إلى 2.69) حيث كانت أعلى ثلاثة متوسطات للبنود ذات الأرقام (19، 18، 15) والتي نصت على أن (تحرص الجامعة على سلامة الطلاب داخل الحرم الجامعي) و (مدى توفر دليل الطلاب في الكلية) و (مدى تفوق الأساتذة في القدرة على إدارة المناقشة) بمعدل (3.53، 3.23، 3.23). في حين كان أدنى معدل للبند رقم (21) والذي ينص على (توافر فرصة للاحتفال والرحلات في الكلية) بمتوسط قدره (2.69). واستبانة البند رقم (12) والتي تنص على (توفر أماكن للقراءة في مكتبة الكلية) بمتوسط (2.69).

No.	عنصر الاستبيان	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
	درجة رضا الطلاب عن الخدمات التعليمية المقدمة				
19	تحرص إدارة الكلية على سلامة الطلاب داخل الكلية	3.53	1.15	عالي	1
18	توافر دليل الطالب الجامعي	3.23	1.19	متوسط	2

15	مدى تميز المعلمين في القدرة على إدارة المناقشة	3.23	1.27	متوسط	2
13	توافر الكتب والمراجع في مكتبة الكلية	3.08	1.10	متوسط	2
20	مدى الاستجابة الفورية لحل مشاكل الطلاب	3.08	1.29	متوسط	2
14	مدى ترحيب المعلمين بوجهات النظر المختلفة	3.03	1.30	متوسط	2
16	مدى عمل المعلمين على تنوع طرق التدريس	3.00	1.23	متوسط	2
17	وجود وحدة شؤون الطلاب بالكلية	2.98	1.34	متوسط	2
12	توافر أماكن للقراءة في مكتبة الكلية	2.69	1.36	منخفض	3
21	توافر فرصة للاحتفالات والرحلات بالكلية	2.60	1.40	منخفض	3

جدول رقم (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى رضا الطلاب عن الخدمات التعليمية المقدمة.

في نفس السياق تم استخلاص معامل الارتباط الذي يدرس إمكانية وجود علاقة ارتباط بين مستوى الخدمات التعليمية التي تقدمها كلية الطب بجامعة الإسكندرية ودرجة رضا الطلاب عن تلك الخدمات. تم استخلاص معامل ارتباط بيرسون - كما هو مبين في الجدول التالي - حيث أظهر ارتباطًا مباشرًا قويًا بين متغيرات مستوى الخدمات التعليمية المقدمة ودرجة رضا الطلاب وما شابه، حيث كانت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.605) وعند مستوى معنوية (0.00) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01).

الفرضية الثانية

تنص الفرضية على أن "هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى جودة الخدمات الفعلية التي تقدمها كلية الطب ومستوى جودة الخدمة المتوقع من الطلاب عند مستوى مؤشر $\alpha = 0.05$"

يوضح الجدول التالي متوسطات توقعات الطلاب وتصوراتهم:

No.	عنصر الاستبيان	المتوقع	المدرك فعليا	الفجوة	إختبارT	Sig.
1	المعدات حديثة ومتجددة	4.11	4.03	.080	1.023	.303
2	المرافق المتاحة مناسبة وجذابة.	4.11	3.37	.732	7.844	.000
3	يتميز الأساتذة والموظفون بمظهرهم الجيد وأناقة الملابس	4.07	3.94	.131	1.742	.082
4	يتناسب الموقع مع طبيعة الخدمة المقدمة.	4.15	3.74	.411	5.265	.000
5	المناهج والتخصصات جذابة.	3.80	2.99	.809	8.081	.000
6	اكتمال الخدمة التعليمية في الوقت المتفق عليه.	3.80	2.89	.901	9.374	.000
7	تتعاطف الكلية مع الطالب عند حدوث مشكلة.	3.58	2.68	.901	8.919	.000

8	يتم تصحيح الأخطاء بمجرد اكتشافها.	3.58	2.68	.895	9.276	.000
9	توافر العدد الكافي من المعلمين والموظفين.	4.23	3.67	.557	6.850	.000
10	إمكانية الحصول على خدمة فورية.	3.87	2.85	.972	10.034	.000
11	الاستعداد الدائم للأساتذة والموظفين للتعاون مع الطلاب لحل المشكلات العالقة.	3.81	2.99	.815	8.633	.000
12	لا ينشغل الأساتذة والموظفون عن تلبية احتياجات الطلاب.	3.54	2.82	.726	7.549	.000
13	تعريف الطلاب بمواعيد تقديم وإنجاز الخدمات.	4.14	3.74	.398	4.725	.000
14	الأساتذة والموظفون في الكلية جديرون بالثقة.	4.11	3.48	.631	7.740	.000
15	الشعور بالأمان عند التعامل مع الأساتذة والموظفين.	3.75	3.20	.551	5.667	.000
16	الأساتذة والموظفون لديهم سلوك مهذب.	4.24	3.71	.529	6.768	.000
17	الأساتذة والموظفون لديهم المعلومات الأساسية.	4.32	3.84	.487	6.528	.000
18	توافر معدات الأمن والسلامة العامة.	4.01	3.52	.490	5.693	.000
19	الاهتمام الفردي من قبل الكلية للطلاب.	3.46	2.62	.834	8.607	.000
20	توفير ساعات مناسبة لظروف الطلاب.	3.46	2.76	.704	6.937	.000
21	وضع مصلحة الطالب في مقدمة اهتمامات الكلية.	3.70	2.77	.927	9.334	.000
22	يعرف المعلمون والموظفون الاحتياجات الأساسية للطلاب.	3.38	2.56	.822	8.325	.000
23	توفير فرص للاحتفالات والرحلات والمعارف.	3.59	2.45	1.134	10.252	.000

جدول رقم (7): بيانات لتوقعات الطلاب وتصوراتهم باستخدام المتوسطات الحسابية واختبار T المستقل. (المصدر: مخرجات SPSS)

يتضح من نظرة أولية على البيانات الواردة في الجدول السابق أن تصور الطلاب لجميع العناصر أقل من توقعاتهم، مما يوحي بوجود فجوة بينهم، ولكن بعض الفجوات ذات دلالة إحصائية وبعضها غير ذات دلالة إحصائية.

تشير البيانات الواردة في الجدول السابق إلى تقييم المتعلمين لمستوى جودة الخدمة كما تم قياسه بالفرق بين متوسط الإدراك والتوقعات لكل متغير (عنصر) من المتغيرات. يحتوي على المحددات الرئيسية للجودة (الملموسة والموثوقية والاستجابة والأمان والتعاطف)، وتحليل هذه النتائج يتضح ما يلي:

أولا: في مجال الجوانب الملموسة أظهرت المتغيرات أن "الإمكانات المتاحة مناسبة وجذابة، والأساتذة والموظفون يتميزون بالمظهر الجيد والأنيق، والمكان المناسب لطبيعة الخدمة، والدورات والتخصصات هي: تتميز بالجاذبية ".

وبلغت الفروق في المتوسط (0.732، 0.131، 0.411، 0.809) على التوالي، وكانت قيمة إختبار **t** (7.844، 1.742، 5.265، 8.081) لهذه المتغيرات على التوالي، وهذه الفروق ذات دلالة إحصائية، بينما أما المتغير "معدات حديثة وحديثة" فقد أظهر متوسط فرق قدره (0.080)، وبتطبيق اختبار t كانت النتيجة (1.032)، وأن هذا الاختلاف ليس ذا دلالة إحصائية.

ثانيًا. في مجال الموثوقية: المتغيرات "تم الانتهاء من الخدمة التعليمية في الموعد المتفق عليه، تتعاطف هيئة التدريس مع الطالب عند حدوث مشكلة، وتصحح الأخطاء بمجرد اكتشافها، وتوافر عدد كافٍ من الأساتذة والموظفين. "، أظهرت فروقاً بمتوسط (0.901، 0.901، 0.895، 0.557) على التوالي، وعند تطبيق اختبار t كانت النتيجة (9.374، 8.919، 9.276، 6.850) على التوالي، وجميع هذه الفروق ذات دلالة إحصائية. .

ثالثا في مجال الاستجابة: أظهرت متغيرات "الحصول على الخدمة الفورية، والاستعداد الدائم للمعلمين والموظفين لحل المشكلات العالقة، عدم انشغال الأساتذة والموظفين بتلبية احتياجات الطلاب وإبلاغ المتعلمين بمواعيد تقديم الخدمة وإتمامها". في المتوسط (0.927، 0.815، 0.726، 0.398) وبتطبيق اختبار t كانت النتيجة (10.034، 8.633، 7.549، 4.725) على التوالي، وأن هذه الفروق ذات دلالة إحصائية.

رابعا في مجال السلامة: المتغيرات "الأساتذة والموظفون جديرون بالثقة، والشعور بالأمان عند التعامل مع الأساتذة والموظفين، والسلوك المهذب للمدرسين والموظفين، والأساتذة والموظفين لديهم المعلومات الأساسية، وتوافر المعدات الأمنية ووسائل السلامة العامة" أظهرت اختلافات بمتوسط (0.631، 0.551، 0.529، 0.487، 0.490) على التوالي، واختبار t بمقدار (7.740، 5.667، 6.768، 6.528، 5.693) على التوالي، وجميع هذه الفروق ذات دلالة إحصائية.

خامساً في مجال التعاطف: متغير "الاهتمام الفردي بالطلاب، وتوفير ساعات مناسبة لظروف الطلاب، ووضع مصلحة الطالب في مقدمة اهتمامات الكلية، ومعرفة المعلمين والموظفين باحتياجات الطلاب الخاصة، وتوفير فرص للاحتفالات". وأظهر اختبار t-test متوسط فرق بلغ (0.843، 0.704، 0.927، 0.822، 1.134)، واختبار t بمقدار (8.607، 6.937، 9.334، 8.325، 10.252) وجميع هذه الفروق. ذات دلالة إحصائية.

تحليل محددات الجودة:

يتم قياس كل من المحددات الخمسة من خلال معرفة مدى الاختلاف بين متوسط إدراك الطلاب المتمثل في قائمة التصورات ومتوسط توقع الطلاب لنفس العناصر من قائمة التوقعات، ويوضح الجدول أدناه قيم هذه المتوسطات:

No.	Item / Factor	المتوقع	المدرك	الفجوة	إختبار T	Sig.
1	الملموسية	4.0459	3.6134	.43248	7.027	.000
2	الاعتمادية	3.7938	2.9801	.81369	11.690	.000
3	الاستجابة	3.8161	3.0995	.71656	10.451	.082

4	الأمان	4.0873	3.5497	.53758	8.914	.000
5	التعاطف	3.5172	2.6331	.88408	11.550	.000

جدول رقم (8): تقييم الطلاب لمستوى جودة الخدمة وفقًا لكل من المحددات الأساسية الخمسة (المصدر: مخرجات SPSS)

بناءً على ما سبق، تم قياس الفجوة الخامسة المتعلقة بالاختلاف بين قيم إدراك الطلاب لجميع العناصر الخمسة في قائمة الإدراك وتوقعاتهم لنفس العناصر في قائمة التوقعات، كما هو موضح في الجدول أدناه.

متوسط الإجمالي المتوقع لجميع عناصر العينة	متوسط المجموع المدرك لجميع عناصر العينة	الفجوة	إختبار T	Sig.
3.6752	3.1752	.50006	9.954	.000

جدول رقم (9): الفرق بين الإجمالي المتوقع والإجمالي المدرك لجميع العناصر التي تم اختبارها (المصدر: مخرجات برنامج SPSS)

من الجدول السابق نجد أن قيمة الفجوة السالبة هي (0.5006) وبتطبيق اختبار T كانت النتيجة (9.549) وأيضاً أن هذا الاختلاف ذو دلالة إحصائية عالية بمقدار (0.000) مما يعنى أن هناك فجوة واضحة بين الإدراك والتوقع، وهو ما يعني بشكل عام قبول الفرضية الثانية بأن هناك اختلافات بين المستويات الفعلية والمتوقعة للخدمة، حيث تشير نتائج البحث إلى أن الطلاب يتلقون خدمات دون مستوى توقعاتهم.

وهذا يشير إلى انخفاض مستوى الخدمات التعليمية المقدمة للطلاب مقارنة بتوقعاتهم مع وجود فجوة سلبية تبلغ (0.5006). وهذا يعني أن الخدمات التي يتلقاها الطلاب بالمعايير التقليدية جيدة، ولكن وفقًا لمقياس الفجوة (SERVQUAL)، هناك انخفاض في مستوى الجودة، حيث تكون الجودة عالية كلما تجاوزت الإدارات التوقعات، أي أنها يمكن القول أن الجودة كانت أقل من مستوى توقعات الطلاب.

تتوافق هذه الفجوة السلبية إلى حد كبير مع نتائج العديد من الدراسات السابقة التي تمت دراستها وذكرها في مراجعات الأدبيات لما تم نشره مسبقًا فيما يتعلق بنقطة البحث قيد الدراسة.

إذا نظرنا عن كثب إلى تحليل وقياس كل محدد من محددات الجودة، نجد أن جميع المحددات أقل من مستوى توقعات الطلاب (العناصر الملموسة، والاعتمادية، والاستجابة، والسلامة والتعاطف)، وبشكل أكثر دقة، أقلها مستوى الجودة كان للتعاطف، حيث كان مقدار الاختلاف (0.88408). وهذا يعني أن أضعف محدد للجودة من وجهة نظر الطلاب هو تعاطف الأساتذة والموظفين مع الطلاب، ويأتي محدد الموثوقية في المرتبة الثانية من حيث الضعف، حيث كان الفارق (0.81369) يليه الاستجابة. المحدد حيث جاء الفارق (0.71656) بينما جاء محدد الأمان رابعًا من حيث الضعف حيث جاء الاختلاف (0.53758) وأخيراً العناصر الملموسة بفارق (0.43248).

الفرضية الثالثة:

"لا يوجد تأثير ذي دلالة إحصائية لأبعاد جودة الخدمة المتمثلة في العناصر الملموسة والموثوقية والاستجابة والصدق والتعاطف على مستوى رضا الطلاب."

وفي هذا الصدد قام الباحث بترتيب محاور الخدمة تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية كما هو مبين في الجدول التالي:

No.	عنصر الجودة	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى الأهمية
1	الأمن والسلامة	3.26	0.75	متوسط
2	الاستجابة	3.05	0.80	متوسط
3	الاعتمادية	3.01	0.74	متوسط
4	التعاطف	2.99	0.77	متوسط
5	الملموسية	2.93	0.734	متوسط
"المتوسط" العام و" الانحراف المعياري" لجميع أبعاد الجودة التعليمية		3.04	0.568	**متوسط**

جدول رقم (10): ترتيب تنازلي لأبعاد جودة الخدمة التعليمية (المصدر: مخرجات SPSS)

يتضح من الجدول السابق أن أهم عوامل الجودة من وجهة نظر الطلاب هي الأمان والاستجابة والموثوقية، حيث كانت المتوسطات الحسابية لهذه المحاور (3.26)، (3.05)، (3.01) على التوالي مما يعكس إلى حد ما أن لدى الطلاب انطباع إيجابي عن هذه الأبعاد مما يدل على حرص الجامعة على تواجد الأمن داخل أسوارها مع عدم تهاون الإدارة في الوضع الأمني والاستعداد الدائم للتعاون مع الطلاب وتوافر العدد الكافي. من الموظفين والأساتذة. كل هذا من شأنه أن يعزز الشعور بالأمان والثقة لدى الطلاب. تبع هذه العوامل الثلاثة أبعاد التعاطف والجوانب الملموسة التي حصلت على متوسطات حسابية (2.99) و (2.93) على التوالي.

الفرضية الرابعة

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقييمات الطلاب على أثر أبعاد جودة الخدمة التعليمية المقدمة، والتي تُعزى إلى الخصائص الشخصية للجنس أو المستوى الأكاديمي أو الجنسية عند دلالة $\alpha = 0.05$." ويتبع هذه الفرضية مجموعة من الفرضيات الفرعية التالية:

أ. **تقييم الطلاب لمستوى جودة الخدمة التعليمية المقدمة لهم لا يختلف في الواقع باختلاف متغير الجنس.**

الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة F المحسوبة	Sig.
ذكور	**215**	**2.89**	**0.513**	**0.605**	**0.438**

إناث	144	2.84	0.439		

جدول رقم (11): نتائج تحليل اختبار جنس الطالب وأثر أبعاد جودة الخدمة التعليمية (المصدر: مخرجات برنامج SPSS)

من أجل الكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة، تم إجراء اختبار (F) للعينات المستقلة، حيث أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلك المتوسطات على المستوى. ذات دلالة ($\alpha = 0.05$)، وما يدعم ذلك هو قيمة Sig. يساوي 0.438، وهو أكبر من مستوى الأهمية ($\alpha = 0.05$). وعليه تم قبول الفرضية الصفرية، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الروح المعنوية المذكورة، في استجابات أفراد عينة الدراسة حول تأثير أبعاد جودة الخدمة التعليمية بسبب متغير الجنس.

ب. لا يختلف تقييم الطلاب لجودة الخدمة التعليمية المقدمة لهم باختلاف متغير العام الدراسي.

لمناقشة هذه الفرضية، قام الباحث - بناءً على البيانات التي تم الحصول عليها من عينة الدراسة - بتحليل الفروق بين المستويات الأكاديمية فيما يتعلق بالجودة المدركة والجودة المتوقعة، كما هو موضح في الجدول التالي:

السنة الدراسية	متوسط المتوقع	متوسط المدرك	الفجوة	إختبار T	Sig.
السنة الأولى	3.6556	2.9927	0.66239	7.126	0.000
السنة الثانية	3.8758	3.2311	0.64474	3.282	0.002
السنة الثالثة	3.6207	3.0097	0.61099	5.068	0.000
السنة الرابعة	3.6496	3.1430	0.50062	4.955	0.000
السنة الخامسة	3.7209	3.5360	0.18493	1.718	0.088

رقم الجدول (12): الفروق في المعدل العام للسنوات / المستويات الأكاديمية

من بيانات الجدول السابق أعلاه، فقد لوحظ ما يلي:

- أظهرت المستويات الأكاديمية الأول والثاني والثالث والرابع والخامس فروقاً في المتوسط العام (0.66239، 0.64474، 0.61009، 0.50062، 0.18439) على التوالي، بتطبيق نتائج اختبار t كانت (7.126، 3.282، 5.068، 4.955، 1.718) على التوالي، وجميع هذه الفروق ذات دلالة إحصائية.

- كما يلاحظ من نتائج التحليل أن الفجوة بين التصورات والتوقعات تتناقص مع انتقالنا إلى مستويات أكاديمية أعلى، مما يشير إلى انخفاض في عدم الرضا بين الطلاب مع ارتفاع المستوى الأكاديمي. بالنسبة للعام الدراسي الأول، هناك فجوة كبيرة بين تصوراتهم وتوقعاتهم، مما يعني أنهم غير راضين إلى حد ما عن مستوى جودة الخدمة التعليمية المقدمة.

أما بالنسبة للمستويات الثانية والثالثة والرابعة من الدراسة، فقد كانوا أقل استياءً إلى حد ما من مستوى جودة الخدمة التعليمية المقدمة بسبب الحجم المنخفض نسبيًا للفجوة السلبية.

ج. لا يختلف تقييم الطلاب لمستوى جودة الخدمة التعليمية باختلاف متغير الجنسية.

هنا تم قياس وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الخدمة المدركة لدى الطلاب وتوقعاتهم لهذه الخدمة تعزى لمتغير الجنسية، حيث يوضح الجدول أدناه نتيجة هذه الفروق، وفيما يتعلق بالخدمة المتصورة، يتضح من الجدول أدناه أن قيمة T ليست ذات دلالة في مجال العناصر الملموسة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول مدى توفر الخدمات في هذا المجال بسبب الاختلاف في نوع العينة، أي أن الطلاب المواطنين وغير المواطنين يتلقون نفس مستوى الخدمة في مجال العناصر الملموسة.

عنصر الجودة		الأجانب		المواطنين		فروقات المتوسطات	قيمة T المحسوبة	Sig.
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
الملوسية	المدرك	3.45	0.81	3.29	0.78	0.16	1.71	0.088
	المتوقع	4.30	.73	4.09	0.79	0.21	2.31	0.0022
الإعتمادية	المدرك	3.25	0.89	2.78	0.90	0.47	4.50	0.000
	المتوقع	4.26	0.87	4.31	0.86	0.05	0.47	0.642
الإستجابة	المدرك	3.31	0.86	2.86	0.96	0.45	4.21	0.000
	المتوقع	4.30	0.86	4.20	0.87	0.10	0.98	0.331
الأمن والسلامة	المدرك	3.86	0.83	3.40	0.88	0.46	4.53	0.000
	المتوقع	4.48	0.87	4.39	0.77	0.09	1.00	0.317
التعاطف	المدرك	3.22	0.98	2.67	1.06	0.55	4.56	0.000
	المتوقع	4.28	0.88	4.38	0.80	0.10	0.94	0.348
Total	المدرك	3.43	0.73	3.01	0.73	1.42	4.79	0.000
	المتوقع	4.34	0.73	4.27	0.73	0.07	0.80	0.425

جدول رقم (13): نتائج اختبار T للدلالة على الفروق بين تقديرات الطلاب لجودة الخدمة المدركة والمتوقعة حسب متغير الجنسية.

يتضح أيضًا من الجدول أعلاه أن قيم (T) للخدمة المتصورة مهمة عند مستوى الأهمية ($a \leq 0.02$) في المجالات: (الإعتمادية، الاستجابة، الأمان، التعاطف)، وفي الدرجة الإجمالية لتوافر الخدمة مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة لمدى توافر الخدمات الفعلية في تلك المجالات يعزى إلى اختلاف نوع العينة،

وهذه الفروق كانت لصالح عينة غير المواطنين، وهذا يعني أن غير المواطنين يرون أن الخدمات التعليمية في تلك المناطق تقدم لهم في وضع أفضل مما هي عليه مع المواطنين. والسبب في ذلك أن الجامعات الحكومية المصرية - وحتى الجامعات الخاصة - عادة ما تولي اهتمامًا خاصًا للطلاب الأجانب لعدة أسباب - كما ذكرنا سابقًا - بما في ذلك تقوية أواصر المودة والعلاقات المتميزة مع مواطني الشعوب العربية على وجه الخصوص، وكذلك توفير مصدر دخل متميز للجامعة، خاصة إذا علمنا أن المواطنون يدفعون الرسوم الدراسية بالعملة المحلية - الجنيه المصري - وليس بالدولار كما هو الحال مع غير المواطنين، ناهيك عن قيمة الرسوم لغير المواطنين والتي تتجاوز قيمة الرسوم الدراسية للطلاب المصريين.

6. النتائج والتوصيات

1.6. نتائج الدراسة

1. كان مستوى جودة الخدمات التعليمية المقدمة في كلية الطب بجامعة الإسكندرية متوسطًا من وجهة نظر الطلاب، بإجمالي درجة 3.12.
2. كان مستوى رضا الطلاب عن الخدمات التعليمية المقدمة لهم في كلية الطب بجامعة الإسكندرية متوسطًا، بإجمالي 3.05 درجة.
3. وجود علاقة مباشرة قوية بين متغيرات مستوى الخدمات التعليمية المقدمة ودرجة رضا الطلاب عنها، مما يعني أن الاهتمام المتزايد بالخدمات التعليمية التي تقدمها إدارة الكلية سيؤدي إلى زيادة رضا الطلاب.
4. توجد فجوة ذات دلالة إحصائية بين الخدمة الفعلية المقدمة للطلاب والمستوى المتوقع لهذه الخدمة، في مختلف مجالات الخدمة المتمثلة في الجوانب الملموسة والموثوقية والاستجابة والأمان والتعاطف، مما يعني وجود فروق بين مستوى جودة الخدمة الفعلية من ناحية والجودة المتوقعة للخدمة من ناحية أخرى.
5. أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية على أثر أبعاد جودة الخدمة التعليمية المقدمة تُعزى إلى الخصائص الشخصية لعينة الدراسة: الجنس، المستوى الأكاديمي، الجنسية عن مستوى دلالة (a= 0.05).

يعود هذا التقييم السلبي لمجالات الخدمة التربوية المختلفة المذكورة إلى عدة أسباب من أهمها:

- غموض الأدوار الوظيفية.
- استخدام تكنولوجيا محدودة.
- افتقاد روح العمل كفريق.
- انخفاض مستوى المرافق الصحية ومناطق استراحة الطلاب.
- عدم وجود آلية فعالة لتصحيح الأخطاء فور حدوثها.
- عدم الاستماع لشكاوى الطلاب والرد عليها.

باختصار يمكن القول إن طلاب كلية الطب بجامعة الإسكندرية يتلقون خدمات تعليمية أقل من مستوى توقعاتهم مما يدل على تدني مستوى جودة تلك الخدمات المقدمة للطلاب في جميع جوانب قياس مستوى جودة الخدمات التعليمية المقدمة، مع ملاحظة أن نتائج الدراسة أظهرت أن مجال الأمان والاستجابة والموثوقية كان أفضل نسبيًا من مجالي التعاطف والملموسة، مما يعكس انطباعًا إيجابيًا إلى حد ما لدى الطلاب عن المجالات الثلاثة المذكورة ويوحي بالكلية. حرص الإدارة على توافر عنصر الأمان بالحرم الجامعي والاستعداد النسبي للإدارة للتعاون مع الطلاب من خلال توفير العدد المناسب من أعضاء هيئة التدريس من أجل تعزيز الشعور بالأمان والثقة بين الطلاب.

2.6. توصيات الدراسة:

1. ضرورة قيام إدارة كلية الطب بجامعة الإسكندرية بتحسين مستوى الخدمات التعليمية المقدمة بالفعل للطلاب، حيث ظهرت بمستوى متوسط من وجهة نظرهم، وبالتالي يجب أن تركز إدارة الكلية على هذا الأمر، حيث أثبتت الدراسة الأثر الكبير الذي تلعبه في زيادة رضا الطلاب.

2. ضرورة اهتمام الكلية بتحسين جودة الخدمة التعليمية بأبعادها الخمسة، لا سيما بعدي الملموسة والتعاطف، حيث أظهرت استجابات الطلاب مستوى منخفض. لذلك يجب على إدارة الكلية السعي لرفع مستوى الخدمة التعليمية في جميع مجالات تقويم جودة تلك الخدمة، وذلك على النحو التالي:

* أن إدارة الكلية حريصة على تحسين مستوى المرافق الصحية ومناطق استراحة الطلاب بأعداد ومساحات تتناسب مع أعداد الطلاب.

* العمل على رفع مستوى تجهيزات الفصل من أجل تحسين الحالة النفسية للطلاب.

* السعي لحل مشاكل الطلاب واطلاعهم على القوانين والتعليمات التي من شأنها رفع إحساس الطلاب بمستوى الخدمات التعليمية المقدمة لهم.

* تسعى إدارة الكلية إلى زيادة الأماكن المخصصة للقراءة والاطلاع في المكتبة وتجهيزها بالأدوات المناسبة والحديثة مع مراعاة أن ذلك ضمن المواصفات المعتمدة في هذا المجال.

* يجب على إدارة الكلية الاهتمام بالجانب الترفيهي للطلاب، لما له من أثر كبير على مستوى رضا الطلاب عن مستوى الخدمات التعليمية المقدمة لهم.

3. التقييم المستمر لمستوى جودة الخدمات التعليمية التي تقدمها الكلية بشكل عام وأبعادها الخمسة لضمان استمرار رضا الطلاب.

4. ضرورة الاهتمام بأساليب واتجاهات التسويق الحديثة في التعامل مع الطلاب والاستماع إلى أصواتهم والتركيز عليها لأنها محور العملية التعليمية من خلال إجراء المقابلات وتوزيع الاستبيانات لاستطلاع آرائهم.

5. عقد لقاءات دورية مع منسوبي الكلية للوقوف على كل ما هو جديد في مجال جودة الخدمات التي تقدمها الكلية لترسيخ مفاهيم البيئة التعليمية.

6. ضرورة استخدام مقياس جودة الخدمة لقياس رضا الطلاب عن جودة الخدمات المقدمة والمتوقعة بشكل دوري لتحديد مدى التحسين والتطوير في مستوى تلك الخدمات التي تقدمها الكلية.

7. ضرورة اعتماد إدارة الكلية لجودة الخدمة التعليمية بأبعادها المختلفة كاستراتيجية للتميز بأسرع وقت ممكن.

وفي الختام يوصي الباحث بالاهتمام والتركيز على إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث في هذا المجال في كلية أخرى بالجامعة من أجل التأكد من مستوى الخدمة التي تقدمها الجامعة ومقارنة نتائج الكليات مع بعضها البعض.

كما أوصت الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات والبحوث في هذا المجال للتعامل مع المتغيرات الأخرى من وجهة نظر الفئات الأخرى مثل أعضاء هيئة التدريس، وكذلك الإداريين والمشرفين الأكاديميين وغيرهم ممن لهم علاقة بالخدمة التي تقدمها الكلية وبحيث يمثل هذا حكم موضوعي لتقييم جودة الخدمة التي تقدمها الكلية.

7. المراجع

1.7. الدراسات العربية:

بركات، زياد (2010) دراسة بعنوان "الفجوة بين التصورات والتوقعات لقياس جودة الخدمات التي تقدمها جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر المتابعين"، الحملة الفلسطينية للتعليم المفتوح، فلسطين، المجلد. [4]

الحدابي، داود وقشوة، هدى (2009) دراسة بعنوان "جودة الخدمات التعليمية بكلية التربية بحجة من وجهة نظر طلاب الأقسام العلمية"، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد الثاني. رقم 4

ماهر، أحمد (2021) ، دراسة بعنوان "إطار مقترح لتحسين جودة الخدمة التعليمية: دراسة ميدانية على الجامعات الخاصة في مصر"، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية التجارة، قسم إدارة الأعمال.

محمد البشير التجاني،(2015) دراسة بعنوان "تقويم جودة الخدمة التربوية من وجهة نظر طلبة كلية العلوم الإدارية جامعة نجران بالمملكة العربية السعودية" المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي.، المجلد 8، العدد 20،

قرارية، سمية (2018) دراسة بعنوان "استخدام نموذج جودة الخدمة في قياس وتحسين جودة الخدمات التربوية من وجهة نظر طلبة الماجستير بكلية الاقتصاد جامعة محمد الشريف المساعدية - سوق أهراس".

زاهر، بسام وجنبلاط، مادلين (2019) دراسة بعنوان "رضا طلاب الدراسات العليا عن جودة الخدمات التربوية: دراسة ميدانية على طلاب الدراسات العليا في كلية الآداب في جامعة تشرين"، مجلة العلوم الاقتصادية والقانونية، العدد 4، المجلد 41، تشرين الجامعة، سوريا.

الشواورة، ياسين سالم (2019) دراسة بعنوان "مستوى جودة الخدمات التعليمية التي تقدمها الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة من وجهة نظر الطلاب"، مجلة IUG للعلوم التربوية وعلم النفس، الجامعة الإسلامية بغزة.

محمد، أسامة، (2019) دراسة بعنوان "دراسة مقارنة لرضا طلاب الدراسات العليا عن جودة الخدمات التعليمية في الساحل السوري: دراسة ميدانية في كلية الاقتصاد في جامعتي تشرين وطرطوس"، مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، العدد 4، المجلد. 41، جامعة تشرين، سوريا.

العولقي، عبد الله، (2018) دراسة بعنوان "قياس جودة الخدمة التعليمية باستخدام مقياس SERVPERF" وأثره على رضا الطلاب: دراسة ميدانية في جامعة إب اليمنية، مجلة العلوم الإدارية، العدد 3، جامعة إب، اليمن.

سليمان، محمد إبراهيم، (2020) دراسة بعنوان"مستوى جودة الخدمات الجامعية كما يراها طلاب الأقصى في غزة حسب مقياس SERVPERF"، مجلة جامعة الأقصى (Human Sciences Series)، المجلد. 17، غزة>

الحسنية، سليم إبراهيم 2009 دراسة بعنوان "مدى رضا طلاب كلية الاقتصاد بجامعة حلب عن مستوى الأداء الإداري والأكاديمي لكليتهم: دراسة مسحية"، مجلة جامعة دمشق للاقتصاد والعلوم. العلوم القانونية، العدد أ، المجلد. 25، ص 285 - 312

2.7. المراجع الأجنبية:

فان دايك، (2019) دراسة بعنوان "تنبيهات بشأن استخدام مقياس جودة الخدمة لتقييم جودة خدمة نظام المعلومات". مجلة علم القرار، العدد 30 (3).

سانج شول و هايوس (2018) دراسة بعنوان "ضمان جودة خدمة استشارات تكنولوجيا المعلومات ورضا المستخدم: أداة قياس معدلة"، حدود نظم المعلومات، 6 (4).

فورد وجوزيف (2013) دراسة بعنوان "جودة الخدمة في التعليم العالي: مقارنة بين الجامعات في الولايات المتحدة ونيوزيلندا باستخدام جودة الخدمة"، تعزيز تطوير المعرفة في التسويق، المجلد. 4، 2013

سانجيتا ساهني، د.ك. بانويت، إس كارونيس (2014) دراسة بعنوان "جودة الخدمة ونهج QFD في جودة التعليم الشامل: منظور الطالب" المجلة الدولية لإدارة الإنتاجية والأداء، المجلد. 53 رقم 2، ص 143-166.

Doi: doi.org/10.52133/ijrsp.v3.33.6

المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات
International Journal of Research and Studies Publishing
ISSN: 2709-7064
المجلد الثالث - الإصدار الثالث والثلاثون
تأريخ الإصدار: 20 يوليو 2022 م

معرفة الريفيات بمخاطر بعض السلوكيات اليومية المؤثرة سلبا على البيئة بمنطقة المعمورة الزراعية - محافظة الإسكندرية

Rural women's knowledge with some daily behaviors dangers that negatively affect to environment in the agricultural area of Maamoura - Alexandria Governorate

اعداد: الدكتور/ أحمد عنتر بخيت حسين*

أستاذ مساعد (باحث اول)، قسم بحوث البرامج الإرشادية الزراعية، معهد بحوث الإرشاد الزراعي والتنمية الريفية، مركز البحوث الزراعية وزارة الزراعة واستصلاح الأراضي، جمهورية مصر العربية

*Email: dr.ahmed.houssein@arc.sci.eg

الدكتور/ معمر جابر جاد

أستاذ مساعد (باحث اول)، قسم بحوث البرامج الإرشادية الزراعية، معهد بحوث الإرشاد الزراعي والتنمية الريفية، مركز البحوث الزراعية وزارة الزراعة واستصلاح الأراضي، جمهورية مصر العربية

الدكتور/ تيسير ممتاز مصطفى

دكتور (باحث)، قسم بحوث ترشيد المرأة الريفية، معهد بحوث الإرشاد الزراعي والتنمية الريفية، مركز البحوث الزراعية وزارة الزراعة واستصلاح الأراضي، جمهورية مصر العربية

الدكتورة/ حنان فتحي دكي مكاوي

أستاذ مساعد (باحث اول)، قسم بحوث ترشيد المرأة الريفية، معهد بحوث الإرشاد الزراعي والتنمية الريفية، مركز البحوث الزراعية وزارة الزراعة واستصلاح الأراضي، جمهورية مصر العربية

الملخص

استهدف البحث بشكل اساسي تحديد مستوي معرفة الريفيات بمخاطر بعض السلوكيات اليومية المؤثرة سلبا على البيئة بمنطقة البحث من خلال تحقيق الاهداف التالية: التعرف على بعض الخصائص الأسرية والشخصية للمبحوثات، وكذلك تحديد مستوى ممارستهن لبعض السلوكيات اليومية المؤثرة سلبا على البيئة، وأيضا تحديد مستوى معرفتهن بمخاطر هذه السلوكيات المؤثرة سلبا على البيئة، وأخيرا دراسة العلاقات الارتباطية بين كل من المتغيرات المستقلة المدروسة من جهة ومستوى معرفتهن بمخاطر بعض السلوكيات اليومية المؤثرة سلبا على البيئة المتغير التابع من جهة أخرى، وقد اجري البحث بمنطقة المعمورة في محافظة الاسكندرية حيث تم اختيار جمعية المعمورة عشوائيا وبلغت العينة 100 مبحوثة تمثل 11% من زوجات الحائزين بالجمعية وتم جمع البيانات الميدانية من خلال استمارة استبيان بالمقابلة الشخصية،

واستخدام في تحليل وعرض النتائج كل من: العرض الجدولي، والجداول التكرارية، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومعامل ارتباط بيرسون، واختبار مربع كاي، وذلك باستخدام البرنامج الاحصائي spss.

ومن اهم نتائج البحث: 85% من المبحوثات تقعن في فئة من 21 الي اقل من 51 سنة وهو سن جيد للتعلم، 96% منهن تقعن في فئة المتوسط والمرتفع لممارسة بعض السلوكيات في استخدام المبيدات الحشرية والاسمدة الكيماوية والمؤثرة سلبا على البيئة. 73% منهن تقعن في فئة الضعيف والمتوسط بمعرفة مخاطر بعض السلوكيات المتبعة في التخلص من المخلفات المنزلية والمؤثرة سلبا على البيئة، بلغت قيمة معامل الارتباط لبيرسون بين كلا من سن المبحوثة والمعرفة الاجمالية بمخاطر بعض السلوكيات المتبعة والمؤثرة سلبا على البيئة -0.322 وهي علاقة عكسية معنوية عند 0.01 مما يشير لعدم وجود اي برامج لزيادة المعرفة بمنطقة البحث.

الكلمات المفتاحية: الارشاد الزراعي، التنمية الريفية، الريفيات، مخاطر، السلوكيات اليومية، البيئة، منطقة المعمورة الزراعية

Rural women's knowledge with some daily behaviors dangers that negatively affect to environment in the agricultural area of Maamoura - Alexandria Governorate

By: Dr. Ahmed Anter Bakheit Houssein, Dr. Muammer Jaber Gad, Dr. Tayseer Mumtaz Mustafa, and Dr. Hanan Fathi Zaki Makawi

Agriculture Extension Education Institute, Agriculture Research Center, Ministry of Agriculture and Rural Development, Arab Republic of Egypt

Abstract

The research mainly aimed to determine the level of knowledge of rural women about the risks of some daily behaviors that negatively affect the environment in the research area by achieving the following objectives:

Identifying some of the family and personal characteristics of the respondents, as well as determining the level of their practice of some daily behaviors that negatively affect the environment, and also determining their level of knowledge of the risks of these behaviors that negatively affect the environment, and finally studying the correlational relationships between each of the studied independent variables on the one hand and the level of their knowledge of the risks of some daily behaviors On the other hand, the dependent variable has a negative impact on the environment.

The research was conducted in Al-Mamoura area in Alexandria Governorate, where Al-Mamoura Association was randomly selected and the sample reached 100 respondents, representing 11% of the wives of the association's holders. The frequency, arithmetic mean, standard deviation, Pearson correlation coefficient, and chi-square test, using the statistical program spss.

Among the most important search results: 85% of the respondents fall into the category of 21 to less than 51 years old, which is a good age for learning, 96% of them fall into the medium and high category for practicing some behaviors in the use of pesticides and chemical fertilizers that negatively affect the environment. 73% of them fall into the category of weak and average, knowing the risks of some behaviors used in the disposal of household waste that negatively affect the environment.The value of Pearson's correlation coefficient between the age of the respondents and the total knowledge of the risks of some behaviors that negatively affect the environment -0.322, which is a significant inverse relationship at 0.01, which indicates that there are no programs to increase knowledge of the research area.

Keywords: Agricultural guidance, rural development, rural women, risks, daily behaviors, the environment, agricultural area of Maamoura.

1. المقدمة والمشكلة:

انتفضت كثير من دول العالم مطالبة بضرورة سرعة التوجه لحماية البيئة وصيانتها نظرا للعديد من الاثار السلبية التي يعانون منها جراء تلوث البيئة والتي من اهمها سلبيات التغيرات المناخية واثارها علي العديد من الدول في العالم حيث تم ارجاع كل هذه الاثار للعديد من الاسباب منها استخدام الطاقة الاحفورية فضلا عن بعض الصناعات التي تعمل على زيادة الانبعاثات الحرارية والاحتباس الحراري منذ فترات زمنية طويلة وهنا نادت العديد من الدول بسرعة عقد الدورة السادسة والعشرين لقمة الامم المتحدة بشأن تغير المناخ في جلاكسو ببريطانيا cop26 وكانت من اهم ما اوصت به القمة عمل صندوق يقدم 100 مليار دولار لمساعدة الدول النامية الاكثر تأثرا بالتغيرات المناخية الناجمة عن تلوث البيئة (تقرير الامم المتحدة cop26، 2021).

إن القضايا البيئية تعد من القضايا الملحة محليا ودوليا وعالميا، فهي تتميز بتشعبها وبتأثيرها على كافة مناحي الحياة، لذلك لا يمكن إغفالها أو التهاون معها، فمنذ عقود خلت بدأ العلماء يدقون نواقيس الخطر للاهتمام بالبيئة ومشكلاتها التي تتزايد بتزايد إهمال الإنسان لها، مما دعا الكثيرين بالدعوة إلى حماية البيئة، والتي لن تتحقق إلا بتوعية الأفراد على كافة المستويات توعية بيئية قومية (رجاء عبد العاطي،2017).

وتؤكد العديد من الدراسات العلمية، أن جمهورية مصر العربية كدولة نامية تعاني من أخطار التلوث البيئي بأشكاله المختلفة بصفة عامة والمناطق الريفية بصفة خاصة حيث أن زيادة التلوث تؤثر على سكان الريف وما ينتجون من حاصلات نباتية وحيوانية التي يتأثر بها سكان الحضر نتيجة لاستهلاك ما ينتجه الزراع من منتجات زراعية غذائية بكل ما يشوبها من ملوثات كيميائية أو حشرية أو ميكروبية أو فطرية (صبري صالح، 2004).

ويمكن تلخيص المخاطر البيئية الريفية إلى عدة مخاطر ومنها المخاطر الصحية الريفية حيث انتشار الأمراض مثل الأمراض المعدية وهى ميكروبات ممرضة من جراثيم وفيروسات وطفيليات أو فطريات تنتشر بشكل مباشر أو غير مباشر من شخص مصاب إلى شخص سليم، والفشل الكلوي، والالتهاب الكبدي، ومخاطر المسكن الريفي والتي تتمثل في الازدحام وتربية الطيور المنزلية وما ينتج عن أمراض انفلونزا الطيور كذلك انتشار الحشرات المنزلية المتنوعة من الذباب والصراصير والنمل وحشرات الفراش وغيرها والتي تعيش داخل المنزل الريفي وتسبب نقل الأمراض الخطيرة، كما ان المخاطر البيئية الزراعية تتمثل في التسميد غير المتوازن واغفال التسميد العضوي، كذلك الاستخدام العشوائي للهرمونات ومنظمات النمو ومن المخاطر ايضا تدهور خصائص التربة الزراعية من تجريف التربة وشيوع الملوحة والقلوية والتصحر وهو تحول مساحات واسعة عالية الإنتاج إلى مساحات فقيرة بالحياة النباتية والحيوانية، والإسراف في الري والري بمياه الصرف، وإفساد الصرف المغطى وانتشار الحشائش والديدان(يحي زهران واخرون، 2018) .

ومن أكثر السلوكيات اليومية المؤثرة سلبا على البيئة هو ما يتعلق بالاستخدام المفرط وغير الآمن للمبيدات الحشرية والاسمدة الكيماوية، فقد أتفق كل من (مجدي الجرعتلي، 2011) و(احمد عبد الله، وراضي صالح 2018) على أن مخاطر الاستخدام الخاطئ للمبيدات الحشرية والأسمدة الكيماوية جسيمة لكافة أشكال الحياة بشكل مباشر أو غير مباشر، كما وجد (عبد الواحد، 2013) أن أكثر من نصف المبحوثين بنسبة (60.7%) يتصرفون مع مخلفات وبقايا الأسمدة والمبيدات الكيماوية بأساليب تسبب التلوث البيئي مثل القائها في مياه الري وغسل الاواني والملابس المستخدمة في مياه الترع والمصارف، واستخدام علب المبيدات في الاغراض المنزلية، وتخزينها في المنازل.

كما أن تعامل المرأة الريفية مع المخلفات المنزلية بشكل خاطئ يعد من أكثر السلوكيات اليومية التي تؤثر سلبا على البيئة، حيث وجد أن التخلص غير الآمن للمخلفات المنزلية والزراعية والنفايات من أهم المشكلات البيئية التي تؤدي إلى مخاطر بيئية عديدة، وكذلك يعتبر إهدار لبعض الموارد الاقتصادية التي يمكن الاستفادة منها (ابتسام راضي، ومهدية رمضان، 2010).

كما أفادت تغريد امام (2012) أن النشاط السكاني وما يتعلق به من مخلفات المنازل من المواد الصلبة والسائلة وكثرة استخدام المواد الكيماوية والمبيدات الحشرية والنشاط الزراعي من اهم مصادر تلوث الهواء وبذلك يمكن بمقدور الإنسان نفسه أن يتحكم فيها ويمنع أو يخفض كميات الملوثات المنبعثة منها، كما أوضحت أن من أسباب تلوث الماء في البيئة الريفية هو التخلص من الصرف الصحي بطريقة بدائية، وإلقاء الحيوانات والطيور النافقة في الترع والمصارف، وغسل البعض للملابس والأواني المنزلية في الترع والمجاري المائية، فضلا عن تلوث مياه الترع بالصرف الصناعي، والزراعي مما يترتب عليه حدوث تلوث ميكروبي وكيميائي.

وحيث ان المرأة الريفية من اكثر فئات المجتمع تأثيرا وتأثرا بالتدهور البيئي وذلك لأدوارها المتعددة وما يرتبط بها من ممارسات ذات الارتباط المباشر، ولما اظهرته نتائج بعض الدراسات من انخفاض وعيها البيئي وما ينجم عنه من مخاطر بيئية حيث ان معظم المخاطر البيئية تنجم من الانماط السلوكية الخاطئة للمرأة الريفية كما تمثل العمود لمجتمعها الريفي فهي تقوم بأدوار متعددة في مجال التنمية الزراعية وذلك من خلال مساهماتها في غالبية الانشطة الزراعية التي تتم في الحقل فهي تتحمل العبء الاكبر والمسئولية عن زراعة بعض المحاصيل وادارة العمليات الزراعية كترقيع وتسميد وتنقية الحشائش والحصاد والدراس، والتخزين، كما تساهم ايضا في الانشطة التي تتم داخل المنزل من تربية ورعاية الحيوانات المزرعية والطيور (علي عبد الرازق وحسن حسن،2012) .

كما اتفقت كلا من دراسة كنان كمال الدين (2015): أثر المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية في سلامة الممارسات البيئية للمرأة الريفية في محافظة ريف دمشق، مرفت عبد الوهاب وآخرون (2012): دور المرأة الريفية في تحقيق الإصحاح البيئي بالأسرة الريفية وعلاقته بمستوى التنمية البشرية بمحافظة سوهاج، عبير علام وآخرون (2015): الممارسات البيئية الخاطئة للمرأة الريفية والعوامل المرتبطة بها بقرية نواج محافظة الغربية على اهمية دور ممارسات المرأة الريفية في الحفاظ على البيئة من التلوث.

ومما سبق نجد ضرورة لترشيد بعض الانماط السلوكية للمرأة الريفية المؤثرة سلبا على موارد البيئة، ونظرا لان معظم مشكلات الموارد البيئية التي تنجم عن بعض الانماط السلوكية السلبية في التعامل معها والتي تؤدي بدورها الى تدني مستوي الوعي البيئي للمرأة الريفية ولذلك لابد من توعيتها وتعديل سلوكها المؤثر سلبا على الموارد البيئية.

ومن هنا وجد الفريق البحثي انه من الاهمية بمكان اجراء هذا البحث لما قد يسفر عنه من نتائج تعد بمثابة ركائز تساعد المسئولين عن عمل البرامج الارشادية الموجهة لتنمية المرأة الريفية وذلك من خلال رفع وعيها بمخاطر بعض سلوكياتها اليومية المؤثرة سلبا على الموارد البيئية بمنطقة البحث.

1.1. الاهداف:

1- التعرف على بعض الخصائص الأسرية والشخصية للمبحوثات
2- تحديد مستوى ممارسة المبحوثات لبعض السلوكيات اليومية المؤثرة سلبا على البيئة بمنطقة البحث
3- تحديد مستوى معرفة المبحوثات بمخاطر بعض السلوكيات اليومية المؤثرة سلبا على البيئة بمنطقة البحث
4- دراسة العلاقات الارتباطية بين كل من المتغيرات المستقلة المدروسة من جهة ومستوى معرفة المبحوثات بمخاطر بعض السلوكيات اليومية المؤثرة سلبا على البيئة كمتغير تابع من جهة اخرى

2.1. الأهمية التطبيقية:

استنادا الي حقيقة ان المرأة هي اساس الحياة ونصف المجتمع وتشغل العديد من الادوار التي باتت تلفت انتباه العالم، هنا يسعي البحث للتعرف علي مستوي ممارسة المرأة الريفية لبعض السلوكيات اليومية التي تقوم بها والمؤثرة سلبا على البيئة

ليس هذا فحسب وانما ايضا التعرف على مدي المامها بمخاطر هذه السلوكيات على البيئة، فالنتائج التي قد يسفر عنها البحث قد تساعد متخذي القرار في وضع برامج ارشادية وتدريبية وتنموية للمرأة الريفية بمنطقة البحث في مجال الوعي بمخاطر بعض السلوكيات اليومية المؤثرة سلبا على البيئة لما لهذا من اثر بالغ في الحفاظ على البيئة ومواردها للأجيال الحالية والمستقبلية.

3.1. الفروض البحثية:

لتحقيق هدف البحث الرابع تم صياغة الفرضين الاحصائيين التاليين:

الفرض الاول: لا يوجد اقتران معنوي بين كل من الحالة التعليمية للمبحوثة، وظيفة المبحوثة، مشاركة الزوج في الزراعة، التعرض لمصادر المعلومات، الاستفادة من مصادر المعلومات كمتغيرات مستقلة ومعرفة المبحوثات بمخاطر بعض السلوكيات اليومية المؤثرة سلبا على البيئة.

الفرض الثاني: لا يوجد ارتباط معنوي بين كل من سن المبحوثة، سن الزوج، عدد سنوات الزواج كمتغيرات مستقلة ومعرفة المبحوثات بمخاطر بعض السلوكيات اليومية المؤثرة سلبا على البيئة.

2. الاسلوب البحثي:

1.2. التعريفات الإجرائية:

السلوكيات اليومية: يقصد بها في هذا البحث بعض الممارسات ذات الصلة بكل من المحاور التالية:

1) استخدام المبيدات الحشرية والاسمدة الكيماوية. 2) التخلص من المخلفات المنزلية.

وتم قياسه بتوجيه مجموعة اسئلة للمبحوثة في محورين يتكون كل منها من ثلاثة عشر سؤالا بحيث تأخذ المبحوثة ثلاثة درجات في حالة الاجابة بدائما والدالة على ادائها للممارسة بشكل منتظم ودرجتان في حالة الاجابة باحيانا والدالة على ادائها للممارسة بشكل غير منتظم ودرجة واحدة في حالة الاجابة بنادرا والدالة على عدم ادائها لهذه الممارسة وعليه تراوح المدى النظري بين (26-78) درجة وهذا يعني كلما زادت درجة المبحوثة زادت درجة ادائها للسلوكيات اليومية المؤثرة سلبا على البيئة.

معرفة الريفيات: يقصد به المام المرأة الريفية بمخاطر بعض السلوكيات اليومية المؤثرة سلبا على البيئة وتم قياسه بتوجيه مجموعة اسئلة للمبحوثة في محورين يتكون كل منها من ثلاثة عشر سؤالا بحيث تأخذ المبحوثة ثلاثة درجات في حالة الاجابة بنعم والدالة على معرفتها بأضرار بعض السلوكيات اليومية المؤثرة سلبا على البيئة ودرجتان في حالة عدم معرفتها بالأضرار من عدمها ودرجة واحدة في حالة الاجابة بلا والدالة على معرفتها الخاطئة بأضرار بعض السلوكيات اليومية المؤثرة سلبا على البيئة وعليه تراوح المدى النظري بين (26-78) درجة وهذا يعني كلما زادت درجة المبحوثة زادت درجة معرفتها بمخاطر السلوكيات اليومية المؤثرة سلبا على البيئة.

البيئة: يقصد به المحيط المادي الذي تعيش فيه المرأة الريفية بما يشمله موارد (ماء وهواء وتربة) وتؤثر فيها وتتأثر بها.

المخاطر: يقصد بها مجموعة العواقب غير المرغوبة المتوقع حدوثها عند أداء المبحوثات لبعض السلوكيات اليومية.

2.2. منطقة الدراسة:

تعد محافظة الاسكندرية من المحافظات التي لها ظهير ريفي زراعي متنوع بجمهورية مصر العربية وتتكون حيازات الائتمان بها من 4 ادارات زراعية، وتشمل كل ادارة عدد من الجمعيات الزراعية وتشمل كل جمعية عدد من القرى حيث نجد بالمحافظة العديد من انواع الاراضي المختلفة حيث بها اراضي قديمة طينية واراضي جديدة رملية وتجود بها معظم الزراعات التي يحتاجها المواطن المصري.

3.2. الشاملة والعينة:

تم اختيار ادارة المعمورة الزراعية باعتبارها من أقدم الادارات الزراعية بالمحافظة وتم اختيار جمعية المعمورة عشوائيا وبلغت شاملة الدراسة 950 من زوجات الزراع الحائزين بالجمعية، وتم اختيار عينة عشوائية بنسبة 11% من الشاملة لتبلغ عينة البحث 100 زوجة (ادارة المعلومات والاحصاء بمديرية الزراعة بالإسكندرية – بيانات غير منشورة – 2019\2020).

4.2. أداة جمع بيانات البحث:

تم جمع البيانات باستخدام استمارة إستبيان بالمقابلة الشخصية، حيث صممت الاستمارة في ضوء الأهداف البحثية على عدة محاور وهي: الخصائص الاجتماعية والشخصية للمبحوثات، مقياس المتغير التابع بعد عرضه على عدد من المتخصصين من السادة الباحثين بالمعهد لتحكيمه والتأكد من صلاحيته، حتى تأكد من صلاحية الاستمارة لجمع البيانات.

5.2. اسلوب تحليل البيانات:

استخدم العرض الجدولى للبيانات وبعض الاساليب الاحصائية منها النسب المئوية، والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري، والتكرارات، ومعامل الارتباط البسيط لبيرسون، ومربع كاي بالاستعانة بالبرنامج الاحصائي spss (Mc Clave and Sincich, 2006).

3. النتائج والمناقشة:

اولاً: بعض الخصائص الأسرية والشخصية للمبحوثات:

اشتملت الخصائص الأسرية والشخصية للمبحوثات على: سن المبحوثة، سن الزوج، عدد سنوات الزواج، الحالة التعليمة للمبحوثة، الحالة التعليمة للزوج، وظيفة المبحوثة، مشاركة الزوج في الزراعة، التعرض لمصادر المعلومات، الاستفادة من مصادر المعلومات.

1- سن المبحوثات وسن الزوج وعدد سنوات الزواج:

تشير البيانات البحثية بالجدول (1) إلى أن 43% من المبحوثات تقعن في الفئة العمرية 36 الى اقل من 51 سنة، كما بلغت نسبة من تقعن في الفئة العمرية 21 الى اقل من 36 سنة 42%، في حين كانت 15% من المبحوثات تقعن في الفئة العمرية 51 سنة فأكثر، في حين بلغت نسبة من يقعن من ازواج المبحوثات في الفئة العمرية من 25 الى اقل من 42 سنة 43%،

كما بلغت نسبة من يقعن في الفئة العمرية من 42 الى اقل من 59 سنة 38%، في حين كانت 19% من ازواج المبحوثات يقعن في الفئة العمرية 59 سنة فأكثر، كما يوضح الجدول ان 47% من المبحوثات تراوحت عدد سنوات الزواج لديهن من 1 الى اقل من 15 سنة، وان اكثر من ثلث العينة بنسبة 35% تراوحت عدد سنوات زواجهن من 15 الى اقل من 30 سنة، في حين ان 18% منهن تراوحت عدد سنوات زواجهن أكثر من 30 سنة.

جدول (1) توزيع المبحوثات وفقا للسن وعدد سنوات الزواج وسن الزوج

سن المبحوثات	العدد = %	سن الزوج	العدد = %	عدد سنوات الزواج	العدد = %
36 > 21	42	42 > 25	43	15 > 1	47
51 > 36	43	59 > 42	38	30 > 15	35
51 فأكثر	15	59 فأكثر	19	30 فأكثر	18.0
المجموع	100	المجموع	100	المجموع	100
أصغر درجة مشاهدة	21	أصغر درجة مشاهدة	25	أصغر درجة مشاهدة	1
أكبر درجة مشاهدة	65	أكبر درجة مشاهدة	75	أكبر درجة مشاهدة	44
المتوسط ± الانحراف المعياري	± 38.6 12.34	المتوسط ± الانحراف المعياري	13.72 ± 44.9	المتوسط ± الانحراف	± 17.03 12.62

2- الحالة التعليمية للمبحوثات وأزواجهن:

تشير نتائج جدول (2) إلى أن أكثر من ثلث المبحوثات بنسبة 35% تقعن في فئتي لا تقرا ولا تكتب وتقرا وتكتب في حين كان 30% فقط من ازواجهن يقعوا بنفس الفئتين، وان 22% من المبحوثات تقعن بفئتي حاصلة على الشهادة الابتدائية وحاصلة على الشهادة الاعدادية بينما بلغت نسبة الازواج بنفس الفئتين 17%، واخيرا اتضح ان أكثر من نصف الازواج بنسبة 53% يقعوا في فئتي حاصل على الشهادة الثانوية أو ما يعادلها وحاصل على الشهادة الجامعية في مقابلة 43% من المبحوثات تقعن بنفس الفئتين.

جدول (2) توزيع المبحوثات وأزواجهن وفقا للحالة التعليمية

الحالة التعليمية	المبحوثات	الزوج
	العدد = %	العدد = %
لا تقرأ ولا تكتب	21	16

تقرأ وتكتب	14	14
الشهادة الابتدائية	2	1
الشهادة الاعدادية	20	16
الشهادة الثانوية	37	47
الشهادة الجامعية	6	6
المجموع	**100**	**100**

3- الحالة الوظيفية للمبحوثات ومشاركتهن للزوج في الزراعة:

توضح نتائج جدول (3) أن أكثر من نصف العينة من المبحوثات بنسبة 57% لديهن عمل سواء خاص او عام يحقق لهن عائد، بينما بلغت نسبة المبحوثات اللاتي لا تعملن 43% من اجمالي العينة كما تشير النتائج الى ان 66% من المبحوثات تشاركن ازواجهن في الزراعة في حين ان 34% من العينة لا تشاركن ازواجهن في الزراعة.

جدول (3) توزيع المبحوثات وفقا للحالة الوظيفية ومشاركتهن للزوج في الزراعة

الحالة الوظيفية	العدد = %	مشاركة الزوج في الزراعة	العدد = %
لا تعمل	43	لا تشارك	34
تعمل	57	تشارك	66
المجموع	**100**	**المجموع**	**100**

4- التعرض لمصادر المعلومات:

تشير نتائج جدول (4) إلى أن 30% من المبحوثات مستوي تعرضهن لمصادر المعلومات ضعيف كما تبين ان 57% من العينة مستوي تعرضهن لمصادر المعلومات متوسط في حين ان 13% منهن كان مستوي تعرضهن لمصادر المعلومات جيدا.

جدول (4) توزيع المبحوثات وفقا لإجمالي درجة التعرض لمصادر المعلومات

الفئات	العدد = %
ضعيف (12 < 16) درجة	30
متوسط (16 < 20) درجة	57
جيد (20 درجة فأكثر)	13
المجموع	**100**

كما تشير نتائج جدول (5) إلى أن 38% من المبحوثات يتعرضن للأهل كأحد مصادر المعلومات بشكل دائم، كما تبين ان 72% من العينة تلجأن احيانا للطبيب كأحد مصادر المعلومات، في حين ان 97% منهن نادرا ما يتعرضن للاجتماعات الارشادية كأحد مصادر المعلومات.

جدول (5) توزيع المبحوثات تنازليا وفقا للنسبة المئوية لدرجة دوام تعرضهن لمصادر المعلومات

مصادر المعلومات	درجة التعرض		
	دائما	احيانا	نادرا
	عدد = %	عدد = %	عدد = %
الأهل	38	59	3
التليفزيون	32	59	9
الاصدقاء	19	64	17
الطبيب	18	72	10
الجيران	17	66	17
الراديو	1	52	47
الاجتماعات الارشادية	1	2	97
الرائدة الريفية	0	38	62
الجرائد والمجلات	0	25	75
النشرات الارشادية	0	1	99

5- الاستفادة من مصادر المعلومات:

تشير نتائج جدول (6) إلى أن 16% من المبحوثات مستوي استفادتهن من مصادر المعلومات ضعيف كما تبين ان 62% من العينة مستوي استفادتهن من مصادر المعلومات متوسط في حين ان 22% منهن كان مستوي استفادتهن من مصادر المعلومات جيد.

جدول (6) توزيع المبحوثات وفقا لإجمالي درجة الاستفادة من مصادر المعلومات

الفئات	العدد = %
ضعيف (12 < 16) درجة	16
متوسط (16 < 20) درجة	62
جيد (20 درجة فأكثر)	22
المجموع	**100**

تشير نتائج جدول (7) إلى أن 46% من المبحوثات يستفدن من الأهل كأحد مصادر المعلومات بدرجة مرتفعة، كما ان 69% من العينة استفادتهن متوسطة من الجيران كأحد مصادر المعلومات في حين ان 99% منهن لا يستفدن من النشرات الارشادية كأحد مصادر المعلومات.

جدول (7) توزيع المبحوثات تنازليا وفقا للنسبة المئوية لدرجة الاستفادة المرتفعة من مصادر المعلومات

مصادر المعلومات	درجة الاستفادة		
	مرتفعة	متوسطة	لا استفيد
	عدد = %	عدد = %	عدد = %
الأهل	46	53	1
الطبيب	44	51	5
التليفزيون	33	62	5
الاصدقاء	26	67	7
الجيران	19	69	12
الراديو	3	50	47
الجرائد والمجلات	2	29	69
الرائدة الريفية	1	48	51
النشرات الارشادية	1	0	99
الاجتماعات الارشادية	0	2	98

ثانيا: مستوى ممارسة المبحوثات لبعض السلوكيات اليومية المؤثرة سلبا على البيئة بمنطقة البحث:

لقياس مستوى ممارسة المبحوثات لبعض السلوكيات اليومية المؤثرة سلبا على البيئة بمنطقة البحث تم استخدام مقياس يتكون من محورين رئيسيين هما 1-استخدام المبيدات الحشرية والاسمدة الكيماوية، 2-التخلص من المخلفات المنزلية، وبدراسة كل بند من بنود المقياس على حدى أوضحت النتائج ما يلي:

1- بعض السلوكيات اليومية المتعلقة باستخدام المبيدات الحشرية والاسمدة الكيماوية

افادت نتائج جدول (8) أن غالبية المبحوثات بنسبة 96% منهن تقعن في فئة المستوى المتوسط والمرتفع لممارسة السلوك اليومي المتبع نحو استخدام المبيدات الحشرية والأسمدة الكيماوية مما يعني انهن يؤدين هذا السلوك المؤثر سلبا على البيئة ويحتجن للتوعية لتعديل هذا السلوك لديهن، في حين أن 4% فقط منهن تقعن في فئة المستوى الضعيف في ممارسة السلوك اليومي المتبع نحو استخدام المبيدات الحشرية والأسمدة الكيماوية والمؤثر سلبا على البيئة.

جدول (8) توزيع المبحوثات وفقا لمستوى ممارستهن للسلوك اليومي المتبع نحو استخدام المبيدات الحشرية والأسمدة الكيماوية والمؤثر سلبا على البيئة

الفئات	العدد = %
ضعيف (20 < 26)	4
متوسط (26 > 32)	40
مرتفع (32 فأكثر)	56
المجموع	**100**

المتوسط الحسابي 31.8 ± 3.2

الدرجة الصغرى 13 الدرجة العظمى 39

أصغر درجة مشاهدة 20 أكبر درجة مشاهدة 38

تشير نتائج جدول (9) أن 42% من المبحوثات ذكرن انهن يؤدين بشكل دائم سلوك (لا أتأكد من تاريخ صلاحية المبيد والسماد قبل استعماله)، بينما بلغت نسبة من يقمن بأداء سلوك (أرش مبيدات لا تصلح للرش على الخضار أو الفاكهة) بشكل دائم 32%، في حين بلغت نسبة من يقمن بسلوك (أخزن الماء في عبوات المبيد الفارغة) بشكل دائم 1% فقط منهن مما يشير الي احتياجهن للمزيد من الجهود الارشادية لتعديل ممارساتهن لبعض السلوكيات اليومية المؤثرة سلبا على البيئة.

جدول (9) توزيع المبحوثات تصاعديا وفقا لإجاباتهن ب دائما على عبارات ممارستهن للسلوك اليومي المتبع نحو استخدام المبيدات الحشرية والأسمدة الكيماوية والمؤثر سلبا على البيئة

العبارات	السلوك		
	دائما	احيانا	نادرا
	عدد = %	عدد = %	عدد = %
أرمى عبوات المبيد والسماد الفارغة في الترعة	0	4	96
أخزن الماء في عبوات المبيد الفارغة	1	10	89
أغسل الملابس المستعملة أثناء الرش في الترعة	2	16	82
أقوم بنفخ فتحات رشاش المبيد لتسليكه	2	22	76
أزود كمية الكيماوي في الأرض لزيادة المحصول	4	36	60
أخلط الأسمدة الفوسفورية بالنترات لزيادة كمية المحصول	4	19	77
أضطر لرش المبيد في يوم ممطر	4	50	46
أحرق عبوات المبيد الورقية في الغيط	6	55	39
لا أستعمل عبوات خاصة عند تجهيز المبيد	13	22	65

لا ألبس جوانتي وقناع عند استخدام المبيد والسماد	13	42	45
أرش المبيد الحشري لمقاومة الناموس قبل النوم	15	73	12
أرش مبيدات لا تصلح للرش على الخضار أو الفاكهة	32	63	5
لا أتأكد من تاريخ صلاحية المبيد والسماد قبل استعماله	42	33	25

2- بعض السلوكيات اليومية المتعلقة بالتخلص من المخلفات المنزلية

افادت نتائج جدول (10) أن معظم المبحوثات بنسبة 87% منهن تقعن في فئتي المستوى المتوسط والمرتفع لممارسة السلوك اليومي المتبع في التخلص من المخلفات المنزلية مما يعني انهن يقمن بأداء هذه السلوكيات المؤثرة سلبا على البيئة ويحتجن لتعديل هذا السلوك لديهن، في حين أن 13% منهن تقعن في فئة المستوى الضعيف في ممارسة السلوك اليومي المتبع في التخلص من المخلفات المنزلية والمؤثر سلبا على البيئة.

جدول (10) توزيع المبحوثات وفقا لمستوى ممارستهن للسلوك اليومي المتبع في التخلص من المخلفات المنزلية والمؤثر سلبا على البيئة

الفئات	العدد =%
ضعيف (22 < 27)	13
متوسط (27 < 32)	44
مرتفع (32 فأكثر)	43
المجموع	**100**

المتوسط الحسابي 32.65 ±4.16

الدرجة الصغرى 13 الدرجة العظمى النظرية 37

أصغر درجة مشاهدة 22 أكبر درجة مشاهدة 39

حيث أشارت نتائج جدول (11) أن نسبة 34% من المبحوثات ذكرن أنهن يؤدين بشكل دائم سلوك (لا أغذى الطيور على بقايا الطعام) بنسبة 34%، بينما بلغت نسبة من يقمن بأداء سلوك (لا استعمل بقايا الأقمشة في التنظيف وعمل مفارش ومشايات) 24%، في حين بلغت نسبة من يقمن بسلوك (لا أستعمل جلود الأغنام والحيوانات فرشة للأرض وعمل قربة لخض اللبن) بشكل دائم 1% فقط منهن.

جدول (11) توزيع المبحوثات تصاعديا وفقا لإجاباتهن ب دائما على عبارات ممارستهن للسلوك اليومي المتبع نحو التخلص من المخلفات المنزلية والمؤثر سلبا على البيئة

العبارات	السلوك		
	دائما	احيانا	نادرا
	عدد = %	عدد = %	عدد = %
لا أستعمل جلود الأغنام والحيوانات فرشة للأرض وعمل قربة لخض اللبن	1	14	85
لا استعمل بقايا الورق والكرتون كفرشة في المطبخ لتنظيف الخضار	1	44	55
أتخلص من بقايا الزجاج المكسور في الترعة	2	8	90
أتخلص من الحيوانات والطيور الميتة برميها في الترعة	2	12	86
أرمي السرنجات والنفايات الطبية في الترعة	3	2	95
أقوم بكسح مياه الغسيل في الترعة	3	13	84
أستعمل العبوات البلاستيكية الفارغة كأواني لشرب الطيور	4	49	47
لا أقوم بعمل صابون من بقايا الزيت بعد استعماله	5	9	86
أستعمل روث الحيوانات وزرق الطيور في عمل سماد بلدي	7	53	40
لا أقوم ببيع زجاجات الزيت الفارغة وعلب الصفيح لتاجر الخردة	15	53	32
أحرق القمامة أمام البيت لعمل دخان لطرد الناموس	16	52	32
لا استعمل بقايا الأقمشة في التنظيف وعمل مفارش ومشايات	24	45	31
لا أغذى الطيور على بقايا الطعام	34	45	21

ثالثا: مستوى معرفة المبحوثات بمخاطر بعض السلوكيات اليومية المؤثرة سلبا على البيئة بمنطقة البحث

1- معرفة المبحوثات بمخاطر السلوك اليومي المتبع في استخدام المبيدات الحشرية والأسمدة الكيماوية المؤثر سلبا على البيئة

أفادت نتائج جدول (12) أن قرابة ثلثي العينة بنسبة 62% من المبحوثات تقعن في فئتي ضعيف ومتوسط المعرفة بمخاطر السلوك اليومي المتبع نحو استخدام المبيدات الحشرية والأسمدة الكيماوية والمؤثر سلبا على البيئة، مما يعني انهن لا يعرفن بشكل صحيح مخاطر هذا السلوك على البيئة ويحتجن للعمل على زيادة معارفهن بمخاطره على البيئة من خلال توجيه بعض البرامج الإرشادية المتخصصة لزيادة معارفهن، في حين أن 38% منهن فقط تقعن في فئة المعرفة الجيدة بمخاطر السلوك اليومي المتبع نحو استخدام المبيدات الحشرية والأسمدة الكيماوية المؤثر سلبا على البيئة مما يعني أنهن يعرفن بشكل صحيح مخاطر هذا السلوك على البيئة.

جدول (12) توزيع المبحوثات وفقا لمستوى معرفتهن بمخاطر السلوك المتبع في استخدام المبيدات الحشرية والأسمدة الكيماوية المؤثرة سلبا على البيئة

الفئات	العدد = %
ضعيف (20 < 25)	15
متوسط (25 < 30)	47
جيد (30 فأكثر)	38
المجموع	**100**

المتوسط الحسابي 28.16 ±3.33

الدرجة الصغرى 13 الدرجة العظمى 39

أصغر درجة مشاهدة 20 أكبر درجة مشاهدة 34

كما تشير نتائج جدول (13) أن نسبة 2% فقط من المبحوثات يعرفن مخاطر ممارسة سلوك (لا ألبس جوانتي وقناع عند إستخدام المبيد والسماد) وسلوك (أضطر لرش المبيد في يوم ممطر) على البيئة، في حين بلغت نسبة من تعرفن مخاطر ممارسة سلوك (أرمى عبوات المبيد والسماد الفارغة في الترعة) المؤثر سلبا على البيئة 65% منهن.

جدول (13) توزيع المبحوثات تصاعديا وفقا لإجاباتهن ب دائما على عبارات المعرفة بمخاطر السلوك اليومي المتبع في استخدام المبيدات الحشرية والأسمدة الكيماوية المؤثر سلبا على البيئة

العبارات	مخاطر السلوك على البيئة		
	نعم	لا	لا أعرف
	عدد = %	عدد = %	عدد = %
لا ألبس جوانتي وقناع عند استخدام المبيد والسماد	2	64	34

أضطر لرش المبيد في يوم ممطر	2	27	71
أحرق عبوات المبيد الورقية في الغيط	12	11	77
لا أتأكد من تاريخ صلاحية المبيد والسماد قبل استعماله	13	47	40
أرش مبيدات لا تصلح للرش على الخضار أو الفاكهة	26	10	64
أرش المبيد الحشري لمقاومة الناموس قبل النوم	28	20	52
أخلط الأسمدة الفوسفورية بالنترات لزيادة كمية المحصول	27	5	68
أزود كمية الكيماوي في الأرض لزيادة المحصول	37	10	53
لا أستعمل عبوات خاصة عند تجهيز المبيد	38	3	59
أقوم بنفخ فتحات رشاش المبيد لتسليكه	48	1	51
أخزن الماء في عبوات المبيد الفارغة	58	3	39
أغسل الملابس المستعملة أثناء الرش في الترعة	62	1	37
أرمى عبوات المبيد والسماد الفارغة في الترعة	65	2	33

2- معرفة المبحوثات بمخاطر السلوك اليومي المتبع في التخلص من المخلفات المنزلية والمؤثر سلبا على البيئة

افادت نتائج جدول (14) أن 73% من المبحوثات تقعن في فئتي ضعيف ومتوسط المعرفة بمخاطر السلوك المتبع في التخلص من المخلفات المنزلية المؤثر سلبا على البيئة مما يعني انهن لا يعرفن بشكل صحيح مخاطر هذا السلوك المؤثر سلبا على البيئة ويحتجن للعمل على زيادة معرفتهن من خلال توجيه بعض البرامج الإرشادية المتخصصة لزيادة معارفهن، في حين أن 27% منهن تقعن في فئة المعرفة الجيدة بمخاطر السلوك المتبع في التخلص من المخلفات المنزلية والمؤثر سلبا على البيئة مما يعني انهن يعين بشكل صحيح بمخاطر هذا السلوك على البيئة.

جدول (14) توزيع المبحوثات وفقا لمستوى معرفتهن بمخاطر السلوك المتبع في التخلص من المخلفات المنزلية على البيئة

الفئات	العدد = %
ضعيف (21 < 25)	15
متوسط (25 < 29)	58
جيد (29 فأكثر)	27
المجموع	**100**

المتوسط الحسابي 26.57 ±2.51

الدرجة الصغرى 13 الدرجة العظمى 39

أصغر درجة مشاهدة 21 أكبر درجة مشاهدة 33

تشير نتائج جدول (15) أن 1% فقط من المبحوثات تعرفن بشكل صحيح بمخاطر سلوك (لا أغذى الطيور على بقايا الطعام) على البيئة، كما بلغت نسبة من تعرفن بمخاطر سلوك (أستعمل روث الحيوانات وزرق الطيور في عمل سماد بلدي) على البيئة بشكل صحيح 2% منهن، في حين ان 95% منهن يعرفن بشكل صحيح بمخاطر سلوك (أرمي السرنجات والنفايات الطبية في الترعة) على البيئة.

جدول (15) توزيع المبحوثات تصاعديا وفقا لإجاباتهن ب دائما على عبارات المعرفة بمخاطر السلوك المتبع في التخلص من المخلفات المنزلية والمؤثر سلبا على البيئة

العبارات	مخاطر السلوك على البيئة		
	نعم	لا	لا اعرف
	عدد = %	عدد = %	عدد = %
لا أغذى الطيور على بقايا الطعام	1	40	59
لا أستعمل جلود الأغنام والحيوانات فرشة للأرض وعمل قربة لخض اللبن	1	15	84
لا أقوم ببيع زجاجات الزيت الفارغة وعلب الصفيح لتاجر الخردة	1	59	40
أستعمل روث الحيوانات وزرق الطيور في عمل سماد بلدي	2	70	28
أستعمل العبوات البلاستيكية الفارغة كأواني لشرب الطيور	3	16	81
لا أقوم بعمل صابون من بقايا الزيت بعد استعماله	4	64	32
لا استعمل بقايا الأقمشة في التنظيف وعمل مفارش ومشايات	6	49	45
أحرق القمامة أمام البيت لعمل دخان لطرد الناموس	18	27	55
لا استعمل بقايا الورق والكرتون كفرشة في المطبخ لتنظيف الخضار	32	15	53
أتخلص من الحيوانات والطيور الميتة برميها في الترعة	81	1	18

أتخلص من بقايا الزجاج المكسور في الترعة	83	5	12
أقوم بكسح مياه الغسيل في الترعة	94	2	4
أرمي السرنجات والنفايات الطبية في الترعة	95	2	3

3- اجمالي معرفة المبحوثات بمخاطر السلوك اليومي المتبع والمؤثر سلبا على البيئة

افادت نتائج جدول (16) أن 68% من المبحوثات تقعن في فئتي ضعيف ومتوسط إجمالي المعرفة بمخاطر السلوك اليومي المتبع والمؤثر سلبا على البيئة مما يعني انهن لا يعرفن بشكل صحيح مخاطر هذه السلوكيات المؤثرة سلبا على البيئة و يحتجن للعمل على زيادة معرفتهن من خلال توجيه بعض البرامج الإرشادية المتخصصة لزيادة معارفهن بمخاطر هذه السلوكيات،في حين أن 32% منهن تقعن في فئة المعرفة الجيدة بمخاطر هذه السلوكيات اليومية المتبعة والمؤثر سلبا على البيئة مما يعني انهن يعرفن بشكل صحيح بمخاطر هذا السلوك على البيئة .

جدول (16) توزيع المبحوثات وفقا لمستوى اجمالي معرفتهن بمخاطر السلوك المتبع والمؤثر سلبا على البيئة

الفئات	العدد = %
ضعيف (45 < 51)	20
متوسط (51 < 58)	48
جيد (58 فأكثر)	32
المجموع	**100**

المتوسط الحسابي 54.73 ±4.81

الدرجة الصغرى 26 الدرجة العظمى 78

أصغر درجة مشاهدة 45 أكبر درجة مشاهدة 63

رابعا: العلاقات الارتباطية بين كل من المتغيرات المستقلة المدروسة من جهة ومستوى معرفة المبحوثات بمخاطر بعض السلوكيات اليومية المؤثرة سلبا على البيئة كمتغير تابع من جهة اخرى:

1- اقتران مستوي اجمالي معرفة المبحوثات بمخاطر بعض السلوكيات اليومية المؤثرة سلبا على البيئة مع كل من الحالة التعليمية للمبحوثة والحالة التعليمية للزوج ووظيفة المبحوثة ومشاركة الزوج في الزراعة والتعرض لمصادر المعلومات والاستفادة من مصادر المعلومات:

عكست نتائج قيم اختبار كا2 جدول (17) وجود اقتران بين كلا من الحالة التعليمية للمبحوثات، الحالة التعليمية للزوج، مشاركة الزوج في الزراعة، التعرض لمصادر المعلومات، الاستفادة من مصادر المعلومات من جهة وبين اجمالي معرفتهن بمخاطر بعض السلوكيات اليومية المؤثرة سلبا على البيئة من جهة اخري حيث كانت قيم كا2 على التوالي هي (93.40، 159.28، 20.48، 60.73، 74.71) وجميعها معنوية عند المستوى الاحتمالي 0.01 بينما كانت قيمة كا2 (3.92) المعبرة عن اقتران

بين كلا من وظيفة المبحوثات و اجمالي معرفتهن بمخاطر بعض السلوكيات اليومية المؤثرة سلبا على البيئة عند المستوي الاحتمالي 0.05 وبناء عليه لا يمكن قبول الفرض الإحصائي، وقبول الفرض البديل الذي ينص على " وجود علاقة اقترانيه معنوية بين كل من المتغيرات المستقلة الوصفية التالية : الحالة التعليمية للمبحوثة،، وظيفة المبحوثة، مشاركة الزوج في الزراعة، التعرض لمصادر المعلومات، الاستفادة من مصادر المعلومات، و درجات معارف المبحوثات بمخاطر بعض السلوكيات اليومية المؤثرة سلبا على البيئة كمتغير تابع".

جدول (17) قيم اختبار كا2 بين كل من المتغيرات المستقلة المدروسة وبين اجمالي معرفتهن بمخاطر بعض السلوكيات اليومية المؤثرة سلبا على البيئة

المتغيرات المستقلة	المتغير التابع (اجمالي معرفتهن بمخاطر بعض السلوكيات اليومية المؤثرة سلبا على البيئة)
الحالة التعليمية للمبحوثة	** 93.40
الحالة التعليمية للزوج	** 159.28
وظيفة المبحوثة	* 3.92
مشاركة الزوج في الزراعة	** 20.48
التعرض لمصادر المعلومات	** 60.73
الاستفادة من مصادر المعلومات	** 74.71

** معنوي عند مستوي احتمالي 0.01 * معنوي عند مستوي احتمالي 0.05

2- ارتباط مستوي إجمالي معرفة المبحوثات بمخاطر بعض السلوكيات اليومية المؤثرة سلبا على البيئة مع كل من سن المبحوثة، و سن الزوج، و عدد سنوات الزواج

عكست نتائج جدول (18) وجود علاقة ارتباطية بين كلا من سن المبحوثة، وسن الزوج، وعدد سنوات الزواج من جهة وبين اجمالي معرفة المبحوثات بمخاطر بعض السلوكيات اليومية المؤثرة سلبا على البيئة من جهة اخري حيث كانت قيم معامل الارتباط البسيط لبيرسون على التوالي هي (-0.332، -0.355، -0.329) وجميعها في علاقة ارتباطية عكسية الاتجاه ومعنوية عند المستوى الاحتمالي 0.01 مما يشير انه مع تقدم سن لكلا من المبحوثة وزوجها يقل مستوي التعلم وتحصيل المعرفة لديهم حيث زيادة اعباء الحياة الاسرية والصحية مما يضع العبء على مصممي البرامج الارشادية بتوجيه برامج خاصة بكبار السن حيث تحتاج هذه الفئة لمزيد من الجهد الارشادي لرفع مستواهم المعرفي تجاه مخاطر بعض السلوكيات اليومية المؤثرة سلبا على البيئة بمنطقة البحث .

جدول (18) قيم معامل الارتباط بين كل من سن المبحوثة، وسن الزوج، وعدد سنوات الزواج وبين مستوي اجمالي معرفة المبحوثات بمخاطر بعض السلوكيات اليومية المؤثرة سلبا على البيئة

المتغيرات المستقلة	المتغير التابع (معرفة المبحوثات بمخاطر بعض الممارسات السلبية على صحة الانسان)
سن المبحوثة	** 0.332 -

سن الزوج	** 0.355 -
عدد سنوات الزواج	** 0.329 -

** معنوي عند مستوي احتمالي 0.01

وبناء عليه لا يمكن قبول الفرض الإحصائي، وقبول الفرض البديل الذي ينص على " توجد علاقة ارتباطية معنوية بين كل من المتغيرات المستقلة الكمية التالية: سن المبحوثة، سن الزوج، عدد سنوات الزواج، ودرجات معارف المبحوثات بمخاطر بعض السلوكيات اليومية المؤثرة سلبا على البيئة كمتغير تابع".

4. التوصيات البحثية:

في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج يوصي الفريق البحثي بما يلي

1- توجيه برامج ارشادية متخصصة لرفع مستوي معارف المرأة الريفية بمنطقة البحث تجاه القضايا البيئية ذات الصلة.
2- توجيه بعض البرامج التليفزيونية والاذاعية لرفع مستوي معارف المرأة الريفية بمنطقة البحث تجاه القضايا البيئية ذات الصلة.
3- ادراج منطقة البحث ضمن القرى المستهدفة من مبادرة حياة كريمة لما لمسه الفريق البحثي من معاناة لأهلها من عدم توفر بعض الخدمات فضلا عن تهالك بعضها الاخر.
4- اشراك هيئات المجتمع المدني في النهوض بالمرأة الريفية لما لهم من دور يمكن الاستفادة منه.
5- الاهتمام باستخدام التكنولوجيا الحديثة ووسائل التواصل الاجتماعي في العمل الارشادي لما لها من تأثير بالغ في زيادة المعرفة بين افراد المجتمع عامة والريفي خاصة.

5. المراجع العربية

1. ابتسام بسيوني راضي ومهدية أحمد رمضان (2010): أساليب تخلص المرأة الريفية من المخلفات المنزلية والمزرعية ببعض قرى محافظة كفر الشيخ – مجلة البحوث الزراعية – جامعة كفر الشيخ – مجلد (36) عدد(2).
2. أحمد محمد حفني عبدالواحد (2013): أساليب تعرف الزراع على بعض مصادر التلوث البيئي بقرى مركز إسنا محافظة الأقصر – مجلة العلوم الاجتماعية والزراعية والاقتصادية – مجلد (4) العدد (12)- جامعة المنصورة.
3. أحمد مصطفى أحمد عبد الله، وراضي بدير السيد صالح (2018): العوامل المؤثرة على معارف الزراع بأسس حماية البيئة الريفية من التلوث بمحافظة كفر الشيخ – مجلة العلوم الزراعية المستدامة – مجلد (44) – عدد(4).
4. بيان اعداد الحائزين بمحافظة الاسكندرية - ادارة المعلومات والاحصاء - مديرية الزراعة بالإسكندرية – بيانات غير منشورة – 2019\2020).
5. تغريد محمد إمام (2012): معارف واتجاهات زوجات الزراع نحو التعامل مع المخلفات المزرعية والمنزلية بقرية كوم البركة – محافظة البحيرة – مجلة الإسكندرية للتبادل العلمي – مجلد (33) عدد (1).

6. رجاء على عبد العاطي (2017): تأثير برنامج إرشادي تعليمي على تنمية الوعي والسلوك البيئي لدى أطفال المرحلة الابتدائية بمدينة الإسكندرية – رسالة دكتوراه – قسم الاقتصاد المنزلي – كلية الزراعة – جامعة الإسكندرية.
7. صبري مصطفى صالح (2004): طرق الاستفادة من المخلفات الزراعية – مكتبة الدار العربية للكتاب – القاهرة.
8. عبير عبد الستار علام، محمد عبد المقصود عطية، وهاني محمود عبد الهادي (2015): الممارسات البيئية الخاطئة للمرأة الريفية والعوامل المرتبطة بها بقرية نواج – محافظة الغربية – مجلة الإسكندرية للتبادل العلمي – مجلد (36) – العدد (2).
9. على حسين عبدالرازق و حسن محمود حسن (2012): تمكين الأسرة الريفية ومردوده على السلوك البيئي الرشيد للريفيين، دراسة حالة – لإحدى قرى محافظة الشرقية- مجلة الاقتصاد الزراعي والعلوم الزراعية – جامعة المنصورة.
10. كنان فواز كمال الدين (2015): أثر المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية فى سلامة الممارسات البيئية للمرأة الريفية في محافظة ريف دمشق– المجلة السورية للبحوث الزراعية – مجلد (2) العدد(2) – سوريا.
11. مرفت صدقي السيد عبدالوهاب، وآمال عبد لعاطى موسى، وأحمد إسماعيل عبد الرحمن رسلان (2012): دور المرأة الريفية فى تحقيق الإصحاح البيئى بالأسرة الريفية وعلاقته بمستوى التنمية البشرية بمحافظة سوهاج - مجلة الاقتصاد الزراعي والعلوم الزراعية – جامعة المنصورة.
12. يحيى على زهران، زياد إبراهيم زيدان، وأحمد مصطفى حمزة (2018): بناء النظام المعرفي البيئي وتفعيل استراتيجية للتوعية ومواجهة المخاطر البيئية الريفية – المؤتمر العاشر للإرشاد الزراعي والتنمية الريفية (27-28) نوفمبر – كلية الزراعة – قسم الإرشاد والمجتمع الريفي – جامعة المنصورة.

13. Mc clave, J and Sincich, T, (2006): statistics, 10 Edition, Pearson Education, Inc. Pearson prentice Hall upper saddle River, New jersey, U.S.A

المراجع الالكترونية:

(تقرير الامم المتحدة cop26، https://www.un.org/ar/climatechange/cop26 (2021)

مجدي الجرعتلي (2011): أضرار المبيدات الحشرية على صحة الإنسان والبيئة http://green–studies.com/2011/10/2

Doi: doi.org/10.52133/ijrsp.v3.33.7

المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات
International Journal of Research and Studies Publishing
ISSN: 2709-7064
المجلد الثالث - الإصدار الثالث والثلاثون
تأريخ الإصدار: 20 يوليو 2022 م

تصميم وحدات دراسية من لامية العرب وتدريسها للناطقين بغيرها (مستوى متقدم)

Designing Study Units from Lamiya Al-Arab and Teaching it to non-native Speakers

إعداد الباحث/ ليو يونق دي
باحث دكتوراه، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، جمهورية السودان
Email: 564122409@qq.com

ملخص البحث:

يهدف هذا البحث إلى تصميم وحدات دراسية من لامية العرب تناسب الطلاب-مستوى متقدم في الجامعات والمعاهد العليا، وتسهم في رفع مستواهم اللغوي، ويجدون فيها تدريباً مناسباً على قراءة النصوص الأدبية الأصيلة وتذوقها وفهمها. ذلك أن تدريس نصوص الأدب ولاسيما الأدب الجاهلي من خير الوسائل التي تعين مدرس اللغة على تنمية المهارات اللغوية لدى طلابه، وتساعد على نمو المعجم اللغوي لديهم، وتقدم لهم صورة طيبة لكيفية استخدام ألفاظ اللغة استخداماً صحيحاً.

فمن المعروف أن الأدب ليس ثمرة عقل الانسان فقط إنما هو بمثابة مرآة صافية تعكس ثقافة الأمة وحضارتها، والأدب العربي الجاهلي يعد أهم مصدر من مصادر اللغة العربية وهو منبعها، وقد أولاه العلماء القدامى كل الاهتمام، ويعكفون على دراسته وحفظه عن ظهور قلوبهم، ليستمدوا منه ما يفيدهم في استنباط الأحكام، و فهم القرآن، واستنتاج قواعد النحو والصرف، على الرغم من أنهم أفصح منا في اللغة وأقرب منا إلى عهد رصانة اللغة، فمن الواضح أن من يرغب في زيادة محصلته اللغوية وصون لسانه فلا بد أن يغوص في بحر الأدب، وينتقي منه ما ينمي مهاراته اللغوية.

وتعد لامية العرب أشهر القصيدة في الجاهلية، لما تحتله من مكانة بارزة في مضمار الأدب الجاهلي، وهي تشكل لوحة متكاملة لحياة طائفة مهمة من طوائف الشعراء العرب في الجاهلية، وهي طائفة الشعراء الصعاليك، واستطاع الشاعر نسج صورة دقيقة واضحة عن حياتهم بخيوطه الخيالية زاخرة تجربته الشخصية، فجاءت القصيدة مطابقة كل المطابقة لشخصيته بما فيها من مقومات، وعقليته بما فيها من عمق ونضوج، وظروفه بما فيها من قسوة وجفاف، لذا يستحسن تدريسها للناطقين بغير العربية.

الكلمات المفتاحية: الأدب الجاهلي، الشنفرى، لامية العرب، الوحدات الدراسية.

المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات
International Journal of Research and Studies Publishing
ISSN: 2709-7064
المجلد الثالث - الإصدار الثالث والثلاثون
تأريخ الإصدار: 20 يوليو 2022 م

Designing study units from Lamiya Al-Arab and teaching it to non-native speakers

Liu Young De
PhD researcher, Khartoum International Institute for the Arabic Language, Republic of Sudan

Abstract:

This research aims to design units of Lamiya Al-Arab that suit students at an advanced level in universities and higher institutes, and contribute to raising their linguistic level, and they find appropriate training in reading, tasting and understanding authentic literary texts. That is because teaching literature texts, especially pre-Islamic literature, is one of the best means that helps the language teacher to develop the language skills of his students, helps in the growth of their linguistic lexicon, and provides them with a good picture of how to use language words correctly. It is well known that literature is not the fruit of the human mind only, but rather it is like a clear mirror that reflects the culture of the nation and its civilization, and pre-Islamic Arabic literature is the most important source of the Arabic language and it is its source. It helps them in deducing rulings, understanding the Qur'an, and deducing grammar and morphology, even though they are more eloquent than us in language and closer to the era of language sobriety. What develops his language skills.

The Lamiya Al-Arab is the most famous poem in the pre-Islamic era, because of its prominent position in the pre-Islamic literature. The poem came in complete conformity with his personality with its components, his mentality with its depth and maturity, and his circumstances with its harshness and dryness, so it is advisable to teach it to non-Arabic speakers.

Keywords: Pre-Islamic literature, Al-Shanfari, Lamiya Al-Arab, study units.

المقدمة:

إن عدد دارسي اللغة العربية لأغراض خاصة من مجتمع غير الناطقين بالعربية أصبح متزايداً في السنوات الأخيرة، إذ تظافرت مجموعة من الأحداث دفعت الغرب والمسلمين في العالم إلى الاهتمام بدراسة اللغة العربية لأهداف سياسية، وعسكرية، واقتصادية، ودينية، وتجارية وغيرها.

لذلك يكون تصميم برامج دراسية تناسب الطلاب غير الناطقين بها وتزيد محصلتهم في اللغة العربية، وتساعدهم في قراءة النصوص الأدبية الأصيلة منها، وتذوقها أمراً مهماً للغاية. وهذا ما دفع الباحث إلى أن يساهم في مجال تدريس الأدب الجاهلي بهذا البحث، مستهدفاً به الطلاب بمستوى متقدم في الجامعات والمعاهد العليا، راجياً أن يكون خير معين لهم في فهم النصوص الأدبية وتذوقها، بعيداً عن اختلاف المذاهب الفكرية والقضايا الأدبية، وجعل هدفه في المقام الأول تسهيل دراسة لامية الشنفرى، وتقديم صورة واضحة عنها، والكشف عن الظواهر اللغوية والاجتماعية والنفسية والفنية في لامية العرب، وتصميم وحدات دراسية تناسب المستوى المتقدم من الدارسين.

أهداف البحث:

1. الإيضاح عن الخصائص الفنية في لامية العرب، والكشف عن أسرار بلاغة اللغة فيه.
2. تصميم وحدات دراسية لتكون نماذجاً لتدريس الأدب العربي في العصر الجاهلي وتناسب الطلاب غير الناطقين بالعربية في المستوى المتقدم.
3. تمكين أساتذة اللغة العربية للناطقين بغيرها من طريقة تنمية المهارات اللغوية لدى طلابهم من خلال تدريسهم اللغة العربية.
4. تمكين أساتذة اللغة العربية للناطقين بغيرها من طريقة تزويد طلابهم بالثقافة العربية من خلال تدريسهم لامية العرب.
5. تمكين أساتذة اللغة العربية للناطقين بغيرها من طريقة تنمية أذواق طلابهم الأدبية ليزدادوا حباً للأدب العربي.

أهمية البحث:

1. لقلة البحوث والمصادر في تدريس الأدب العربي للطلاب الناطقين بغير العربية من المتوقع أن يكون هذا البحث من المصادر التي تحتاجها المكتبة العربية ليسد جزءاً من الفراغ في ذلك الجانب.
2. من المتوقع أن يستفيد من هذا البحث:
   - أ- معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها في تدريسهم لطلابهم اللغة العربية وآدابها.
   - ب- الطلاب في أقسام اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات والمعاهد العليا.
   - ت- مصممو مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

منهج البحث:

اتبع الباحث في إعداد هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي والتطبيقي؛ وذلك لأنه الأنسب لإجراء مثل هذه البحوث والدراسات.

التمهيد:

مفهوم تصميم الوحدات الدراسية:

تصميم الوحدات الدراسية هو" إعدادها، وعملية إعداد الوحدة الدراسية تناسب بعملية إعداد المواد التعليمية وهي في الأساس عملية علمية تربوية، إذن فهي تقوم على مجموعة من الأسس والمبادئ المستمدة من المجالات التي ينبغي أن تعالج في المواد التعليمية.[1]

ويراد بتصميم الوحدة هنا اختيار مواد تعليمية مناسبة بمعايير الكفاءة، والكفاءة الأساسية المقررة في المنهج، وبأحوال الدارسين من شتى المصادر وتنظيمها حسب المعايير المعينة.

أسس تصميم الوحدة الدراسية:

قرر التربويون أن ثمة خمسة عناصر في عملية التعلم والتعليم، وهي: المنهج والمعلم والمتعلم والبيئة والمادة التعليمية، وهذه العناصر الخمسة لابد أن تكون في مستوى الجودة لتصل عملية التعلم والتعليم إلى ما يرام.

ويعد عنصر مادة التعليم من أقوى هذه العناصر الخمسة، فيود الباحث أن يبين مجموعة من الأسس والمواصفات التي تعين في إعداد المواد التعليمية في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها معتمداً في ذلك على أربعة أسس مهمة ينبغي أن تنطلق منها أية مادة لتعليم اللغة العربية ألا وهي:

أ- الأساس النفسي

ب- الأساس الثقافي

ت- الأساس التربوي

ث- الأساس اللغوي.

بعد الوقف على مفاهيم الوحدة الدراسية وأسس تصميمها استقى الباحث في إعداد الوحدات لهذا البحث، فوضع في تصميمها أربعة نقاط رئيسة ألا وهي:

أولاً: المنطلقات النظرية لتصميم الوحدة:

يهدف هذا البحث إلى تصميم وحدات دراسية لتدريس لامية العرب للطلاب الناطقين بغيرها – مستوى متقدم، وقد اختار الباحث هذا المجال اللغوي دون غيره إيماناً منه بأن كثيراً من الساعين إلى تعلم اللغة العربية في الوقت الراهن إنما يريدون التعرف على الأدب العربي؛ فقد كان المنطلق الرئيس لتصميم الوحدات هو مراعاة رغبات الدارسين وحاجاتهم، أما الثاني من هذه المنطلقات فهو اختيار النصوص الأصيلة، حيث اختار الباحث نصاً من أشهر القصيدة في العصر الجاهلي.

ثانياً: محتويات الوحدة.

اختار الباحث النص الذي يمثل شاعرية الشاعر وأغراضه الرئيسة، حيث قدم التعرف بصاحب النص، ترجمته ونشأته، ومناسبة النص لتشويق الطلاب إلى موضوع الدرس، ثم شرح المفردات الصعبة الواردة في النص والشرح العام للنص والتعليق عليه، ثم يليه مجموعة من التدريبات والأنشطة التي شملت المهارات اللغوية الخمسة في دراسة اللغة الأجنبية: الاستماع،

1 الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، محمود كامل الناقة ورشدي أحمد طعيمة، ص27.

والمحادثة، والقراءة، والكتابة، والترجمة. وقد كانت كل التدريبات الموجودة في الوحدة بمختلف مهاراتها متعلقة بالنص الأساسي، وتدور حول موضوعه، كذلك راعت هذه التدريبات المستويات العقلية والفروق الفريدة بين الطلبة، حيث تم طرحها في تدرج من السهل إلى الصعب.

ثالثاً: الفئة المستهدفة:

هذه الوحدات الدراسية تخدم الطلاب الناطقين بغير العربية في مستوى متقدم، يمكن تحديد مستوى الطلبة من خلال عقد امتحان مستوى لتقويم أدائهم اللغوي الكتابي، ومن خلال إخضاعهم لمقابلة شخصية مع المعلم تحديد مستواهم الشفوي والمسموع. ويجدر بالإشارة إلى أن هذه الوحدات لا تصلح لأن تدرس للطلبة المبتدئين في اللغة، بل تصلح للطلبة في المستوى المتقدم؛ وذلك لأن اللغة الواقعية التي يريدون تعلمها تفرض هذا الشيء، فالتراكيب النحوية التي تحتويها في هذه النصوص لا يمكن أن تدرس للطلبة في المستويات المبتدئة، إذ هي أعلى من المستوى اللغوي الذي يكونون عليه، فالقضية ليست مجرد تعلم مفردات تشيع في لغة الأدب الجاهلي إنما تتجاوزه إلى فهم السياق اللغوي الخاص بهذه المفردات ولا يمكن أن يأتي هذا إلا أن يكون الطالب مؤهلاً لهذا الفهم.

رابعاً: كيفية عرض الوحدة:

1. **تحديد الأهداف الأساسية:**

هي تدريب الطلاب على حسن الأداء وسرعة الفهم وزيادة حصيلتهم اللغوية وتربية أذواقهم الفنية حتى تجعل الطالب قادراً على أن: يحدد الجمال في النص.

أ- يوضح مواطن الضعف والقوة في النص.

ب- يختار التعابير التي تثير شعوره في النص.

ت- يستنبط الأفكار الرئيسة الواردة في النص.

ث- يتذوق النص ويستطيع التحليل والنقد.

2. **الوسائل التعليمية:**

الكتاب المقرر- السبورة- الطبشورة أو القلم- المعلم والطلبة.

3. **خطوات سير الدرس:**

أ- تعريف الشاعر أو قصة من أخباره.

ب- يقرأ المعلم النصوص قراءة نموذجية.

ت- يقرأ الطلبة النصوص مرة قراءة صامتة، ومرة جهرية.

ث- يشرح المعلم المفردات الصعبة في النصوص.

ج- يشرح المعلم النصوص شرحاً كافياً ويعلق عليها.

ح- يقوم بالمناقشة والتقويم لتأكد مدى فهم الطلاب من النص.

الوحدات الدراسية المصممة من لامية العرب

سيرة الشاعر:

اختلف الرواة في اسمه كما اختلفوا في نسبه، فقال بعضهم: إن الشنفرى لقب له، واسمه عمرو بن براق، أو ثابت بن أوس، أو ثابت بن جابر، وذهب معظم العلماء إلى أنه من الأواس (بكسر الهمزة أو ضمها) بن الحَجْر بن الهَنْء بن الأزد بن الغوث شاعر جاهلي قحطاني من أهل اليمن[2] والشنفرى لقبه يعني غليظ الشفتين، وهي من سمات الجنس الأسود ؛ لأن أمه كانت أمة حبشية، وقد ورث عنها سوادها، فتجري دماء حبشية في عروقه، لذلك عُد من أغربة العرب. وهو أحد الشعراء الصعاليك المخلوع من القبيلة وتبرأت منه واعتبرته خارج عن قوانينها ولجوئها، وكان صديقاً حميماً وزميلاً مخلصاً لتأبط شرا، وشاركا في كثير من الغزوات والغارات، قيل تلقى مهارة الصعلكة على يد تأبط شرا، وورثه تأبط شرا.

مناسبة القصيدة:

ذكر أبو الفرج الأصفهاني: أن الشنفرى كان من الأواس بن الحجر بن الهنو الأزد بن الغوث، أسرته بنو شبابية بن فهم بن عمروبن قيس بن عيلان، فلم يزل فيهم حتى أسرت بنو سلامان بن مفرج بن عوف بن ميدعان بن مالك بن الأزد رجلاً من فهم أحد بنى شبابية؛ ففدته بنو شبابية بالشنفرى. فكان الشنفرى في بني سلامان بن مفرج لا تحسبه إلا أحدهم حتى نازعته بنت الرجل الذي كان فى حِجره- وكان السلامي اتخذه ولداً وأحسن إليه وأعطاه- فقال لها الشنفر: اغسلي رأسي يا أُخَيَّة- وهو لايشك في أنها أخته- فأنكرت أن يكون أخاها ولطمته؛ فذهب مغاضباً، حتى أتى الذي اشتراه من فهم فقال له الشنفرى: أصدقنى من أنا؟ قال: أنت من الأواس بن الحجر. فقال: أما إني لن أدعكم حتى أقتل منكم مائة بما استبعدتموني. ثم أنه مازال يقتلهم حتى قتل منهم تسعة وتسعين رجلاً[3]، يقال: لما قُتِل الشنفرى وطُرِح رأسُه مرَّ به رجل منهم فضرب جمجمة الشنفرى بقدمه، فعُقِرت قدمُه فمات منها فتمت به المائة[4].

يبدو أن هذه القصة خفَّ وزنها في الاقتناع بحجة غضب الشاعر على قومه، لعل الأرجع ما ذكره بعض الرواة من أن رجلاً من قومه قتل أباه، فتكشف الأمر له ثم عزم على الانتقام من قومه من أجل أخذ الثأر لأبيه، كما يصرح الشنفرى في تائيته بأنه جزى بني سلامان بما قدمت أيديهم، ويأسى ويتأسف أن يكونوا قومه ولاينتفعوا به، فوضح أنه أخذ بثأره وشفى غليله وحقده:[5]

قَتَلْنَا قَتِيلاً مُحْرِماً بِمُلَبِّدٍ ... جِمارَ مِنًى وَسطَ الحَجيج المُصَوَّتِ

جَزَينا سَلامانَ بْنَ مُفرِجَ قَرضَها ... بِمَا قَدَّمَتْ أيديهِمُ وَأَزَلَّتِ

2ديوان الشنفرى، إميل بديع يعقوب، ص 9-10.

3 كتاب الأغاني، أبو الفرج الأصفهاني، ج21-ص128

4المرجع السابق، ص133.

5ديوان الشنفرى، إميل بديع يعقوب، ص37.

المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات
International Journal of Research and Studies Publishing
ISSN: 2709-7064
المجلد الثالث - الإصدار الثالث والثلاثون
تأريخ الإصدار: 20 يوليو 2022 م

الوحدة الأولى: وصف العزم على رحيل قومه

النَّص[6]

عزم على الرحيل

1-أقيموا بَنِي أمي صدورَ مَطِيَّكم فإني إلى قومٍ سواكم لأمْيَلُ
2-فقد حُمَّتِ الحَاجَاتُ واللّيْلُ مُقْمِرُ وشُدَّتْ لِطِيَّاتٍ مَطَايَا وأرْحُلُ
3-وفي الأرض مَنْأى للكريمِ عن الأذَى وفيها لمن خاف القِلَى مُتَعَزّلُ
4-لَعَمْرُك ما في الأرض ضِيقٌ على امْرِئٍ سَرَى رَاغباً أو راهباً وهو يعقِلُ

الأهل الجدد وميزاتهم

5-ولي دونكم أهْلُونَ سِيْدٌ عَمَلّسٌ وأرْقَطُ زُهْلُولٌ وعَرْفاءُ جَيْأَلُ
6-هُمُ الأهْلُ لا مُستَودَعُ السِرِّ ذَائعٌ لَدَيْهم ولا الجَانِي بما جَرَّ يُخْذَلُ
7-وكُلُّ أبِيٍّ بَاسِلٌ غير أنّني إذا عَرَضَتْ أولَى الطّرائِدِ أبْسَلُ
8-وإن مُدَّتِ الأيْدِي إلى الزَّادِ لم أكُنْ بأعجَلِهم إذْ أجْشَعُ القَوْم أعجَلُ
9-وما ذاك إلاّ بَسْطَةٌ عن تَفَضُّلٍ عليهم وكان الأفْضَلَ المُتَفضَّلُ
10-وإنّي كفانِي فَقْدَ من ليس جَازِياً بِحُسْنَىَ ولا في قُرْبِهِ مُتَعَلّلُ
11-ثَلاثَةُ أصحابٍ: فؤادٌ مُشَيَّعٌ وأبيَضُ إصليتٌ وصفراءُ عَيطَلُ
12-هَتُوفٌ من المَلْسِ المُتُونِ يَزِينُها رَصَائِعُ نِيطَتْ إليها ومِحْمَلُ
13-إذا زَلَّ عنها السَّهمُ حَنّتْ كأنّها مُرَزّأةٌ عَجْلَى تَرِنُّ وتُعْوِلُ

المفردات مع الشرح:

1- بنو الأم: الأشقاء أو غيرهم ما دامت تجمعهم الأم، والمطي: ما يمتطى من الحيوان، والمقصود بها، هنا الإبل. والمقصود بإقامة صدورها: التهيؤ للرحيل. يخاطب الشاعر قومه: انتبهوا يا قومي فإني راحل عنكم إلى قوم غيركم.

2- حمت: قدرت ودبرت. والطيات: جمع الطية، وهي الحاجة. الأرحل: جمع الرحل، وهو ما يوضع على ظهر البعير. وقوله:" والليل مقمر" كناية عن تفكيره بالرحيل في هدوء، أو أنه أمر لا يراد إخفاؤه. ومعنى البيت: لقد هيأت نفسي للرحيل عنكم، فَشُدت رحلي ومطيتي.

6 ديوان الشنفرى، طلال حرب، ص55.

3- المنأى: المكان البعيد. القلي: البغض والكراهية. المتعزل: المكان لمن يعتزل الناس. ومعنى البيت: أن الكريم يستطيع أن يتجنب الذل، فيهاجر إلى مكان بعيد عمن ينتظر منهم الذل، كما أن اعتزال الناس أفضل من احتمال أذيتهم.

4- لعمرك: قسم بالعُمر. سرى: مشي في الليل. راغبا: صاحب رغبة. راهبة: صاحب رهبة. والبيت تأكيد للبيت السابق، ومعناه أن الأرض واسعة سواء لصاحب الحاجات والآمال إذا خرج لتحقيقها- أو للخائف إذا خرج طلباً للأمن مادام ذا عقل.

5- دونكم: غيركم. الأهلون: جمع أهل. السيد: الذئب. العملَّس: القوي السريع. الأرقط: النمر الذي في جلده سواد وبياض. زهلول: الأملس. العرفاء: الضبع الطويلة العرف. جيئل: الضبع فقدم الشاعر الاسم (عرفاء) على الموصوف(جيأل). والمعنى:هؤلاء هم أهلي غيركم الذين سأرتحل إليهم فهم الذئب السريع والنمر الأرقط والضبع ذات العرف.

6- ذائع: منتشر. جاني: ارتكب الجريمة. جرَّ: جنى جناية. خذله: تخلى عن نصرته. والمعنى: هم أهل لا ينشرون السر ولا يخذلون الجاني بل يحامون عنه.

7- الأبي: الذي يأبى الذل ويرفض الضيم. الباسل: الشجاع البطل. الطرائد: جمع طريدة، وهي الفريسة التي تطارد. إنهم شجعان يأبون الظلم والهوان ولكني أشجع منهم جميعاً لأني إذا طردت خيل قوم فلن يستطيع أهلها تخليصها مني.

8- أعجل: أسرع. الجشع: النهم وشدة الحرص على الطعام والإسراع إليه، وإذا جلس القوم إلى الطعام لم أكن متعجلاً فأسارع بمد يدي إليه. لأن التعجل إلى الطعام دليل على الجشع وهو بغيض إليَّ.

9- بسطة: سعة وزيادة. التفضل: الإحسان، أو هو ادعاء الفضل على الغير. الأفضل: الذي يفضل غيره ويتميز عليه. المتفضل: المحسن. بمعنى أن عدم تعجلي بمد يدي للطعام دليل على أني صاحب زيادة في الفضل على غيري وأفضل القوم هو الأكثر تفضلاً على غيره.

10-فقد مفعول ثان لكفاني. الجازي بالحسنى: المكافئ بالإحسان، والحسنى أفعل تفضيل للمؤنث. متعلل: كل ما يتلهى به الإنسان. المعني: إن لدي ما يكون عوضاً لي عن فراق قومي الذين لا يردون الإحسان بإحسان ولا فائدة من قربهم إذ ليس فيهم من يتعثل به.

11-مشيع: جريء شجاع. الأبيض: السيف. والاصليت: الصقيل. والصفراء: القوس التي صنعت من النبع. والعيطل: القوس الطويلة العنق. المعنى: إن الذي يكون عوضا لي عن أهلي ثلاثة أشياء وهي فؤادي الشجاع وسيفي المصقول وقوسي الطويلة.

12-هتوف: لها صوت عند انطلاق السهم. الملس، جمع ملساء: قوس ليس في عودها عقد ولا خشونة. المتون، جمع متن: الظهر. رصائع: جمع رصيعة: ما تزين به القوس من سيور مضفورة أو خرز يعلقونها عليها مخافة العين. نيطت: علقت من الفعل ناط الشيء بغيره إذا علقه عليه. محمل: سير تعلق به القوم أو السيف أو القوس التي ذكرها في البيت السابق بأنها ذات صوت، عندما ينطلق منها السهم، ملساء لا عقد فيها، علقت عليها أشياء تزينها بالإضافة إلى سيرها التي تحمل به.

13-زلَّ: انطلق. حنَّت: سمع لها صوت كأنه حنين الناقة لولدها. المرأة: من الرزء وهو المصيبة والمرأة التي كثرت عليها المصائب تبكي وتنوح لفقد ولدها. العجلي: الحزينة لفقد ولدها الصغير. تعول: من العويل وهو البكاء بصوت والمعنى: تلك القوس عندما ينطلق منها السهم فإنها تصدر صوتاً كصوت امرأة تكاثرت عليها المصائب تبكي وتنوح لفقد ولدها.

التعليق:

تعبر هذه الأبيات عن الهموم التي تعتري الشاعر في صراعه من بني قومه، ومن المجتمع الذي ينتمي إليه، فقد بدأها بالحديث عما يحس به من نفرة وسأم وملل، بسبب ذلك يتهيأ للرحيل عن قومه مخاطبًا إياهم بأن يقيموا صدور مطيهم لا ليرحلوا هم وإنما ليستعدوا لرحيله، فقد كره مقامه بينهم ورغب في مكان سوى هذا المكان، وقد اختار الحيوان المفترس والأسد الضاري، والنمر الأرقط، والضبع الطويلة العرف، هؤلاء جميعاً هم الأهلون الذين يؤثرهم على قومه ويفضّلهم على الناس جميعاً، ففي مجتمع الوحوش تتكتم الأسرار، ولا يتخلى القوي عن الضعيف فلا يخذله أو يسلمه حتى في أشد المواقف، إن هذه الوحوش تتسم بالبسالة والشجاعة، ومع شجاعتها الفائقة فهو أكثر جرأة منها حين تعرض له الفريسة فيطاردها، ويزاحم في صيدها فلا يسبق إلى أكلها فحسبه ما يتمتع به من غنى النفس مع تفضل على الفقراء والمعوزين. ولم يجد الشاعر خيرًا من قومه، حيث لا يقدرون المعروف ولا يفهمون معنى الجميل ولا يكافئون عليه، فله عزاء عن فقدهم، وعزاؤه يتمثل في قلبه الشجاع وسيفه المصقول وقوسه المتينة.

يتميز النص ببلاغة المعاني ودقة في اختيار الألفاظ التي تفيد في أداء المعنى وتصوير آهات الشاعر: استهل الشاعر القصيدة بالأسلوب الإنشائي الذي يعبِّر عن موقف المتكلم وما يختلج في نفسه في لحظة التخاطب، فاستخدم صيغة الأمر(أقيموا) لغرض تحضيض قومه على أن يفيقوا من غفلتهم عنه، وعبر عن تهيئته للرحيل وعزمه بقوله(صدور مطيكم) و (الليل مقمر) فالأولى كناية عن الرحيل والثانية كناية عن صفة الرحيل، غرضهما البلاغي توضيح وتأكيده، أما جماليا فقد أضافا جمالاً وحسناً على التعبير، إذ جعلت القارئ متشوقاً لمعرفة المعنى الخفي لهذا الكلام الغير مألوف. كما أن استعمال الكلمات المشددة (مطيكم، حمّت، شدّت ...يوحي إلى حالة من الانقباض النفسي التي يعيشها الشاعر. واستخدم أسلوب قصر في قوله (هم الأهل) قصر هم على الأهل- كأنه أرادا أن يقول هم الأهل الحقيقيون لا أنتم، ثم علل سبب تفضيلهم عليهم باستعمال أسلوب النفي (لا الجاني...) فكان لهذا أثر في إثراء الكلام فنياً إذ أضفى حيوية على التعبير، بالرغم من كونه أراد أن يقرب صورة (عالم الوحوش) إلى ذهن القارئ وإظهار حقيقته.

واستعمل اسم تفضيل مشتق منها في تخصيص صفات حميدة بنفسه مثل (باسل، أبسل) (أعجلهم، أعجل)، فهذا التكرار غرضه تأكيد المعنى وتقويته، كما يضيف إيقاعاً جميلاً على الكلام، فالشنفرى كرر (تفضل، الأفضل، المتفضل)، فأورد صيغة المصدر ثم استخدم التفضيل بعدها اسم الفاعل، وهذا ما زاد صورة التكرار إبداعاً، كونه تنوع في الأبنية الصرفية، وكل ذلك يؤكد على عفته وطلبه للفضل والرفعة.

حين يصف اعتماده على نفسه اختار ألفاظاً ليست متداولة (أبيض إصليت، صفراء، عيطل) وكأنه يريد بذلك زرع الفضول في نفس القارئ الذهاب والتطلع إلى معانيها فأضاف بذلك شيئاً من الغرابة على الكلام إذ يضع المستمع في حيرة من أمره وهذا من أبرز صفات الجمال، فكلما احتار القارئ وتساءل كلما زادت رغبته في تذوق باقي القصيدة.

المناقشة:

أولا: ضع علامة (√) أمام الجواب الصحيح:

1- ارتحل الشاعر عن قومه في ليل:

أ) مظلم ب) مقمر ج) هادئ

2- يرى الشاعر أن الأرض لصاحب الآمال:

أ) ضيقة ب) واسعة ج) آمنة

3- أهل الشاعر الجدد هم:

أ) الأسد والظبي والضبع ب) سيف وقوس وحصان ج) الذئب والنمر والضبع

4-: يتسابق الشاعر دوما في:

أ) صيد الفريسة ب) أخذ الغنيمة ج) أكل اللحوم

ثانيا أجب بكلمة صحيح أو غير صحيح مع تصحيح الخطأ:

1- يرى الشاعر أن الكريم لا يستطيع أن يتجنب الذل بالرحيل.
2- يرى الشاعر أن أصحابه الحقيقيون هم الوحوش.
3- عندما ينطلق السهم من قوس الشاعر تصدر صوتاً كصوت امرأة تفرح.
4- يرى الشاعر أن قومه لا ينشرون السر ولا يخذلون الجاني بل يحامون عنه.

ثالثا: اذكر الأبيات التي تعبر عن المعاني الآتية:

1- إنهم شجعان يأبون الظلم والهوان ولكني أشجع منهم جميعاً.
2- لقد هيأت نفسي للرحيل عنكم، فشُدَّتْ رحلي ومطيتي.
3- الأرض واسعة للخائف إذا خرج طلباً للأمن مادام ذا عقل.
4- إن الذي يكون عوضاً لي عن أهلي ثلاثة أشياء.

رابعا: اذكر معنى لكل كلمة تالية ثم أدخلها في جملة تامة

الكلمة	المعنى	الجملة
العملَّس:		
الأرقط:		
هتوف:		
المرزأة:		

خامسا: أجب عن الأسئلة الآتية:

1- بما لقب الشاعر؟ وما معنى لقبه؟ وبم يكنى عليه؟
2- لأي قبيلة ينتمي الشنفرى؟ وماذا قال وفعل بعد ما عرف أنه ليس من بني سلامان؟ هل حقق هدفه؟
3- كيف استهل الشاعر قصيدته؟ وضح ميزات مطلع القصيدة.
4- كيف صور الشاعر أهله الجدد؟ وكيف يقارن بين قومه وأهله؟ وبم يتصفون؟

5- لماذا سميت القصدة بلامية العرب؟ وما الاسم الثاني للقصيدة؟

سادسا: ترجم معاني الأبيات التالية إلى اللغة الأم أو انثرها بأسلوبك:

وفى الأرض مَنْأى للكريمِ عن الأذَى وفيها لمن خاف القِلَى مُتَعَزّلُ
لَعَمْرُك ما في الأرض ضِيقٌ على امْرِئٍ سَرَى رَاغباً أو راهباً وهو يعقِلُ
وكُلٌّ أبِيٌّ بَاسِلٌ غير أنّنى إذا عَرَضَتْ أولَى الطّرائِدِ أبْسَلُ
وإن مُدَّتِ الأيدي إلى الزّادِ لم أكُنْ بأعجَلِهم إذْ أجْشَعُ القَوْم أعجَلُ
وما ذاك إلاّ بَسْطَةٌ عن تفَضُّلٍ عليهم وكان الأفْضَلَ المُتَفضَّلُ
وإنّى كفانِى فَقْدَ من ليس جَازِياً بِحُسْنَىَ ولا في قُرْبِهِ مُتَعَلّلُ

الوحدة الثانية

صفات ذميمة يبرأ الشاعر منها وصفات حميدة يتميز بها

صفات ذميمة يبرأ منها:

14-وَلَسْتُ بمِهيافٍ يُعَشِّى سَوامَه مُجَدَّعَةً سُقْبَانُهاَ وَهْىَ بُهَّلُ
15-ولا جُبَّاءٍ أكهَى مُرِبٍّ بِعِرْسِه يُطَالِعُها في شَأنِه كَيْف يَفْعَلُ
16-ولا خَرِقٍ هَيْقٍ كأنَّ فُؤادَه يَظَلُّ به المُكّاءُ يَعْلُو وَيَسْفُلُ
17-ولا خالِفٍ دَارِيَّةٍ مُتَغَزِّلٍ يَرُوحُ وَيَغْدُو دَاهِناً يتكَحَّلُ
18-وَلَسْتُ بِعَلٍّ شَرُّه دُوْن خَيْرِه أَلَفَّ إذا ما رُعْتُه اهْتَاجَ أعْزَلُ
19-وَلَسْتُ بِمِحْيارِ الظّلاَمِ إذا انْتَحَتْ هُدَى الهَوْجَلِ العِسِّيفِ يَهْمَاءُ هَوْجَلُ

صفات حميدة يتميز بها:

20-إذَا الأمْعَزُ الصَوَّانُ لاَقَى مَنَاسِمِى تَطَايَرَ منه قَادِحٌ وَمُفَلَّلُ
21-أدِيمُ مِطَالَ الجُوع حَتَّى أمِيتُه وَأضْرِبُ عنه الذِّكْرَصَفْحاً فَأذْهَلُ
22-وَأسْتَفُّ تُرْبَ الأرْضِ كَيْلاَ يَرَى له عَلَىَّ من الطَوْلِ امْرُءٌ مُتَطَوِّلُ
23-وَلَولاَ اجْتِنَابُ الذَّأمِ لَمْ يُلْفَ مَشْرَبٌ يُعَاشُ به إلاّ لَدَىَّ وَمَأكَلُ

24-وَلَـكِـنَّ نَـفْسًـــا مُـرَةٌ لاَ تُـقِـيـمُ بـي عَـلـى الـذَأمِ إلّا رَيْـثَـمَـا أَتَـحَـوَّلُ

25-وَأطْـوِى عَـلَـى الـخَـمْـصِ الـحَـوَايَـا كـمـا انْـطَـوَتْ خُـيُـوطَـةُ مَـارِىٍّ تُـغَـارُ وَتُـفْـتَـلُ

المفردات والشرح:

14-المهياف: الذي يبعد بإبله في طلب المرعى فيعطشها، أو هو السريع العطش أو السيء التدبير. السوام: الماشية الراعية في الفلوات إذا خلّى سبيلها. وعشى الإبل: إذا رعاها ليلًا لعدم إدراك ذلك نهارًا لأنه غير خبير بالمرعى. المجدعة: السيئة الغذاء. السقبان: جمع سقب وهو ولد الناقة الصغير حين يولد. بُهَّلُ، جمع باهل وباهلة: الناقة التي تترك بدون راع أو تترك بدون صرار في ضرعها لعدم وجود اللبن. والصرار يوضع لمنع ولدها من رضعتها. لمعني: لست غبيا كمن ينهب بإبله طالبة المرعى على غير علم بأماكن المراعي نتابها وعطشها ليلا وتكون صغارها سيئة الغذاء مع أن أمهاتها بهل غير مصرورة.

15-الجباء: الجبان. الأكهى: الضعيف السيء الخلق. والأبخر: الذي لا خير فيه. مرب: اسم فاعل من أرب بالمكان، إذا قام به والمراد به الملازم لعرسه. معنى البيت: ولست كذلك الرجل الجبان الضعيف الذي لا رأي له والذي يكثر الجلوس في مجالس النساء ولا حظ له في مجالس الرجال، فهو يسلم أمره كله لزوجه، يستشيرها في كل شيء في أمره حتى تملي عليه ما يجب أن يفعله.

16- الخرق: الجبان الذي يندهش مما يرى فتجحظ عيناه. هيق: ذكر النعام يضرب به المثل في الجبن. المكاء: طائر يضرب به المثل في شدة الخوف لا يستقر على الأرض من جبنه ويسمى الصافر. المعنى: ولست بالجبان كذكر النعام أو كالذي يخفق فؤاده ويضطرب من شدة الخوف حتى يبدو كأن فؤاده يحمله طائر المكاء فلا يستقر به حينا يعلو به وحينا يسفل.

17-الخالف: الذي لا خير فيه يقعد في الدار بعد رحيل القوم لا يفارقها. الدارية: المقيم في دارة ولا يجالس الرجال. متغزل: يتغزل في النساء. يروح: يمسى من الرواح و هو من زوال الشمس إلى الليل. يغدو: يصبح من الغدو وهو من طلوع الفجر إلى الزوال. داهنا: يمسح وجهه بالدهن. يتكحل: يضع الكحل على عينيه طلبا لجمالهما. المعنى: ولم أكن كذلك الرجل الفاسد الذي يلزم داره يغازل النساء ولا يخرج لمجالسة الرجال يقضي ليله ونهاره يتزين ويتجمل بالدهن والكحل.

18-العل: كبير السن صغير الجسم وهو أيضا من لا خير فيه. ألفه: من ليس برجل حرب ولا برجل ضيوف ومن يلتف بثوبه وينام ومن يتلعثم في كلامه. رعته: أخفته بفتح الراء الخوف. اهتاج: فزع واضطرب. أعزل من لا سلاح له. المعنى: لم أكن رجلاً ضعيفاً لكبر سنه، لا خير فيه يتلعثم في كلامه شره قبل خيره إذ هو جبان وبخيل إذا واجهته الشدائد فزع واضطرب ولم يستعد لملاقاتها لأنه لا سلاح له.

19- المحيار: المتحير الضال الذي لا يهتدي لوجهته. انتحت: اعترضت. والهدى: الهداية. الهوجل: الرجل الطويل الذي فيه تسرع وحمق. العسيف: الضال عن الطريق، اليهماء: الفلاة التي لا يهتدي فيها لطريق. هوجل: الثانية صفة للفلاه، أي متفرة لا معالم فيها للاهتداء. المعنى: ولست برجل بليد يتحير في الصحراء عند شدة الظلام، إذا ما تحير غيره من الرجال بل إني خبير بالصحراء ليلاً عارف لمسالكها.

20- الأمعز: المكان الصلب الكثير الحصى. الصوان: صفة للأمعز والمراد الحجارة الشديدة الملساء. المناسم: جمع منسم وهو خف البعير والمراد أقدامي، شبه قدميه بأخفاف الإبل. القادح: الذي تخرج النار من قدحه.

المفلل: المتكسر من الحجارة. المعنى عندما أعدو على الأرض الصلبة كثيرة الحصى- يتطاير منها الحصى- فيرتطم ببعضه

فيتطاير الشرر من تلك الارتطامات ويتكسر بعض ذلك الحصى.

21- أديم: من المداومة وهي الاستمرار. المطال: التسويف والتأخير. وأضرب عنه الذكر صفحا: أعرض عنه وأتركه. أذهل: أنساه وأغفل عنه. المعنى: إذا ما أحسست بجوع فإني لا استجيب له بالأكل، بل أدافعه عني، وانصرف عنه حتى يذهب عني.

22- أستف: أتناول بشفتي. الطول: التطاول، والامتنان بالمعروف. متطول: من يمن عليك بما قدمه اليك من معروف. المعنى: عندما يشتد بي الجوع فإنني أستف التراب واكتفي به حتى لا ألجأ إلى سؤال الناس فيمتن علي أحدهم يوما.

23-اجتاب: التباعد عن الشيء. الذأم والذم: العيب الذي يذم به. يلف: يوجد. ولولا إنني رجل كريم اترفع عن العيوب، لحصلت على ما أريده من طيب المأكل والمشرب ولكني تركته مخافة أن ينالني الذم.

24- المرة: العصية الأبية إذ يروى ولكن نفسا مرة. والنفس الحرة: العزيزة الأبية. الريث: الوقت اليسير، وريثما أتحول: أي إلا قدر تحولي. المعنى: إن نفسي الأبية التي تأبي الدنايا والذم لا ترضى لي أن أقيم على الذل إلا بقدر ما أعد نفسي للرحيل عنه بسرعة.

25-الخمص: بفتح الخاء الجوع، والخمص بضم الخاء: ضمور البطن. الحوايا: جمع حوية، وهي الأمعاء. الخيوطة: خيوط النسيج التي يخاط بها، والتاء تدل على كثرة الجميع. ماري: اسم لفاتل الخيوط، أو اسم رجل مشهور بصناعة الحبال وفتلها، ويقال أغار الفتل أي أحكم فتله. المعنى: أطوي أمعائي على الجوع فتصبح لخلوها من الطعام يابسة ينطوي بعضها على بعض كأنها حبال أتقن فتلها.

التعليق:

النص غرض الوصف، يتحدث الشاعر عن بعض صفاته التي تدور حول صبره وقدرته على التحمل، فينفي عن نفسه الجبن وقلة الخبرة وسوء الخلق، والتشبه بالنساء في الإدهان والتكحل وإلى غيرها من صفات مذمومة، وإنما له من همته ونشاطه وصدق عزيمته ما يدفعه للكسب ويعينه على الرحلة والانتقال، فليس من ضعيف الشخصية وعديم الرأي، ثم يثبت لنفسه قوة الجسم وعلو الهمة والثبات عند الروع فهو قوي الجسم، سريع الخطو، وحين يعدو تتطاير الحجارة الصغيرة تحت قدميه، ويضرب بعضها بعضاً، فيخرج منها الشرر، وتتكسر، فهذا مظهر من مظاهر الصمود والمعاناة التي يتعرض لها الصعلوك. ثم ينتقل من الحديث عن صفته الجسمية إلى صفاته النفسية، وهي القدرة على التحمل، ومداومة الصبر على الجوع الشديد، وله طريقته الخاصة في التغلب عليه، حيث يشاغل الجوع ويتجاهله ويماطله حتى يفنيه فيتناساه، وكأنه غير جائع.

النص يمتاز بدقة الوصف ورقة اللفظ وخصوبة المعاني، وروعة التشبيه، عندما يقف القارئ عند هذه الأبيات متأملاً فلا يصعب عليه أن يجد جمال التصوير ورقة التعبير في وصف شدة الصبر والتحمل(وأطوي على الخمص الحوايا كما انطوت خيوطة ماري تغار وتفتل) فصور لنا الأمعاء الخاوية على أنَها حبال مفتولة، فذكر المشبه الذي هو الأمعاء، والمشبه به الحبال، وذكر وجه الشبه الإتقان وحذف الأداة على سبيل تشبيه مرسل مجمل.فالغرض منه تبيان حال المشبه، وتوضيح المعنى، إذ تكمن جمالية هذا التشبيه في زيادة دقة التعبير وروعة الكلام يجعله غير متوقع، إذ من الصعب على القارئ أن يخطر على باله تشبيه الأمعاء بالحبال، مما يجعله محتاراً، وهذه الحيرة دليل على جمالية النص الشعري.

المناقشة:

أولا: ضع علامة (√) أمام الجواب الصحيح:

1-: ينفى الشاعر أنه ليس بجبان

أ) كطائر المكاء ب) كذكر النعام ج) كالحمام

2-: وأنه ليس برجل

أ) لا يلزم داره ولا يغازل النساء ب) يخرج لمجالسة الرجال ج) يلزم داره ويغازل النساء

3-: عندما يعدو الشاعر على الأرض الصلبة

أ) يتطاير الشرر ب) يتطاير الغبار ج) يتطاير الحصى

4-: عندما يشتد الجوع بالشاعر

أ) يأكل اللحم ب) يستف التراب ج) يسأل اللقمة من قومه

ثانياً: أجب بكلمة صحيح أو غير صحيح مع تصحيح الخطأ:

1- لا يمنع النفس الأبية الشاعر أن يمد يده إلى قومه.
2- إذا أحس الشاعر بجوع فإنه لا يدافعه بل يستجيبه بالأكل.
3- الشاعر هو رجل ضعيف لا خير فيه عندما يتكلم يتلعثم فيه
4- يضع الشاعر الكحل على عينيه طلبا لجمالهما

ثالثا: اذكر الأبيات التي تعبر عن المعاني الآتية

1- لست غبيا كمن ينهب بإبله طالبة المرعى على غير علم بأماكن المراعي
2- لست كذلك الرجل الجبان الضعيف الذي لا رأي له
3- لست كذلك الرجل الفاسد الذي يلزم داره يغازل النساء
4- لست برجل بليد يتحير في الصحراء عند شدة الظلام

رابعاً: اذكر معنى لكل كلمة تالية ثم أدخلها في جملة تامة

الكلمة	المعنى	الجملة
المهياف:		
السوام:		
الأمعز:		
استف:		
اجتاب:		

خامسا: أجب عن الأسئلة التالية:

1. كان إمرؤ القيس قال في معلقته: (فيا لك من ليل كأن نجومه ... بكل مغار الفتل شدت بيذبل) وفي هذا الدرس وردت هذه الكلمة بصورة المضارع (وأطوي على الخمض الحوايا كما... انطوت خيوطة ماري تغار وتفتل) قارن بين البيتين وضح الميزات بينهما، وأيهما أفضل عندك؟ ولماذا؟

2. بين الشاعر صفات شخصية ذميمة عند الصعاليك في خمسة أبيات بأسلوب نفي وتأكد، وما هذه الصفات؟ ولماذا؟ هل هذه الصفات مذمومة عند المجتمع اليوم؟ ولماذا؟
3. ذكر الشاعر صفتين مهمتين يتعين على الصعاليك أن يمتاز بهما، أحدهما صفة جسمية، وأخرى صفة نفسية، ناقش رأيك حولهما، وبين أهميتهما.

سادساً: ترجم معاني الأبيات التالية إلى اللغة الأم أو انثرها بأسلوبك:

إذَا الأمْـعَـزُ الصَـــوَّانُ لاَقَـى مَـنَـاسِـــمِـى تَـطَـايَـرَ مـنـه قَـادِحٌ وَمُـفَـلَّـلُ
أدِيـمُ مِـطَـالَ الـجُـوع حَـتَّـى أمِـيـتُـه وَأضْـرِبُ عنه الـذِّكْرَصَـفْحاً فَـأذْهَـلُ
وَأسْـتَـفُّ تُـرْبَ الأرْضِ كَـيْـلاَ يَـرَى لـه عَـلَـيَّ مـن الـطَـوْلِ امْـرُءٌ مُـتَـطَـوِّلُ
وَلَـولَا اجْـتِـنَـابُ الـذَّأمِ لَـمْ يُـلْـفَ مَشْـــرَبٌ يُـعَـاشُ بـه إلاّ لَـدَيَّ وَمَـأكَـلُ
وَلَـكِـنَّ نَـفْسًـــا مُـرَةٌ لاَتُـقِـيـمُ بِـى عَـلـى الـذَأمِ إلّا رَيْـثَـمَـا أتَـحَـوَّلُ
وَأطْـوِى عَـلَـى الـخَـمْـصِ الـحَـوَايَـا كـمـا انْـطَـوَتْ خُـيُـوطَـةُ مَـارِىٍّ تُـغَـارُ وَتُـفْـتَـلُ

الوحدة الثالثة

وصف الذئب الجائع والقطا العاطش

وصف الذئب الجائع:

26-وَأغْـدُو عَـلَـى الـقُـوتِ الـزَهِـيـدِ كـمـا غَـدَا أزَلُ تَـهَـادَاهُ الـتَّـنَـائِـفُ أطْـحَـلُ
27-غَـدَا طَـاوِيـاً يُـعَـارِضُ الـرِّيـحَ هَـافِـيـاً يَـخُـوتُ بِـأذْنَـابِ الشِّـعَـابِ وَيَـعْـسِـلُ
28-فَـلَـمَّـا لَـوَاهُ الـقُـوتُ مـن حَـيْـثُ أمَّـهُ دَعَـا فَـأجَـابَـتْـهُ نَـظَـائِـرُ نُـحَّـلُ
29-مُـهَـلْـهَـلَـةٌ شِـيـبُ الـوُجُـوهِ كـأنّـهـا قِـدَاحٌ بِـكَـفّـىْ يَـاسِـرٍ تَـتَـقَـلْـقَـلُ
30-أوِ الـخَشْـرَمُ الـمَـبْـعُـوثُ حَـثْـحَـثَ دَبْـرُهُ مَـحَـابِـيـضُ أرْدَاهُـنَّ سَـامٍ مُـعَـسِّـلُ
31-مُـهَـرَّتَـةٌ فُـوهٌ كـأنَّ شُـدُوقَـهَـا شُـقُـوقُ الـعِـصِـيِّ كَـالـحَـاتٌ وَبُسَّـلُ
32-فَضَـجَّ وَضَـجَّتْ بِالبَرَاحِ كأنّها وَإيَّاهُ نُوحٌ فَوقَ عَلْيَاءَ ثُكَّلُ وَإيَّـاهُ نُـوحٌ فَـوقَ عَـلْـيَـاءَ ثُـكّـلُ
33-وَأغْضَـى وَأغْضَـتْ وَاتَّسَـى وَاتَّسَـتْ به مَـرَامِـيـلُ عَـزَّاهَـا وَعَـزَّتْـه مُـرْمِـلُ
34-شَـكَـا وَشَـكَـتْ ثُمَ ارْعَوَى بَعْدُ وَارْعَوَتْ وَلَلصَّـبْرِ إن لَمْ يَنْفَعِ الشّكْوُ أجْمَـلُ

35-وَفَـاءَ وَفَـاءَتْ بَـادِرَاتٍ وَكُـلُّـهَّـا عَـلَـى نَـكَـظٍ مِـمَّـا يُـكَـاتِـمُ مُـجْـمِـلُ

وصف القطا:

36-وَتَشْـرَبُ أَسْـآرِى القَطَـا الكُـدْرُ بَعْـدَمَـا سَـرَتْ قَرَبـاً أَحْنَـاؤُهـا تَتَصَـلْصَـلُ

37-هَـمَـمْـتُ وَهَـمَّـتْ وَابْـتَـدَرْنَـا وَأَسْـدَلَـتْ وَشَـمَّـرَ مِـنِّـى فَـارِطٌ مُـتَـمَـهِّـلُ

38-فَوَلَّيْتُ عَنْها وَهِى تَكْبُو لِعَقْرِهِ وَإِيَّاهُ يُـبَـاشِـرُهُ مِـنِـهَـا ذُقُـونٌ وَحَـوْصَـلُ

39-كَـأَنَّ وَغَـاهَـا حَـجْـرَتَـيْـه وَحَـوْلَـهُ أَضَـامِـيمُ مِـنْ سَـفْـرِ القَـبَـائِـلُ نُـزَّلُ

40-تَـوَافَـيْـنَ مِـنْ شَـتَّـى إلـيـه فَضَـمَّـهـا كَـمَـا ضَـمَّ أَزْوَادَ الْأَصَـارِيمِ مَـنْـهَـلُ

41-فَـعَـبَّـتْ غِشَـاشًـا ثُـمَّ مَـرَّتْ كـأَنَّـهـا مَعَ الصُّـبْحِ رَكْـبٌ مِنْ أَحَـاظَـةَ مُجْفِلُ

المفردات والشرح:

26-القوت الزهيد: الطعام القليل. الأزل: صفة للذئب النحيل الخفيف السريع لقلة لحم عجزه ووركيه. تهاداه: أي تتهاداه بمعنى تتناقله وتتداوله. التنائف، جمع تنوفة وهي المفازة والأرض القفار.أطحل: لونه مثل لون الطحال رمادي، اللون أغبر.
المعني: إنني لأكتفي بالطعام القليل وأصبر عليه فأكون كذئب نحيف أتعبه السير وقطع الصحارى بحثاً عن القوت لونه كلون الطحال .

27- طاويا: جائع. كأن أمعاءه انطوت من شدة الجوع. يعارض الريح: يستقبلها بوجهه ليشتم رائحة فريسته. هافيا: يجري يميناً وشمالاً بحثاً عن القوت. يخوت: يهجم على فريسته. الشعاب، مفردها شعب: الممر بين الجبال أو مسايل الماء بين الجبال.
المعني: الذئب الجائع يستقبل الريح بوجهه و يجري جرياً سريعاً ومتابعاً بين ممرات الجبال مرة يميناً ومرة شمالاً بحثاً عن فريسة لتخلص من الجوع.

28- لواه: دفعه ومطله وامتنع عليه. أمَّه: قصده. النظائر: الأشباه. نحل جمع ناحل: الهزيل الضامر. إن هذا الذئب بعد أن تعب من البحث عن الطعام ولم يجده في الأماكن التي توقع وجوده فيها عوى بصوت عال فأجابته نظائره تشبهه في الهزال فعوت مثله.

29- مهلهلة: قليلة اللحم هزالا، وهي وصف لنظائر في البيت السابق. شيب الوجوه:شاحبة مصفرة. القداح: جمع قدح بكسر القاف وهي السهم قبل بريه وتركيب نصله أي قبل أن يراش. الياسر: المقامر وهو لاعب الميسر. تتقلقل: تتحرك في اضطراب. المعني: تلك الذئاب نحيفة يعلو وجوهها الشيب كأنها في نحافتها واضطرابها في مشيتها السهام التي يلعب بها الميسر، عندما يحركها لاعب الميسر بكفه فيسمع لها صوته.

30-الخشرم: النحل المبعوث: المسرع في السير. حثحثت: هيجته. دبره: الدبر جماعة النحل. محابيض: مفردها محبض أو محباض عود يستعمل لطرد النحل عن الخلية حتى يجمع عسله. أرداهن: طردهن.
مسام: من يسمو ويعلو الجبال أو الشجر لجمع العسل. معسل: مشتار العسل أي جامعه. المعنى: أسرعت تلك الذئاب الجائعة إلى ذلك الذئب فسمع لعدوها دويا مثل دوي النحل التي طردها جامع العسل عن خلاياها.

31-مُهرَّتَةٌ: مشقوقة الفم شقًا واسعًا. فوه: جمع أفوه للمذكر وللمؤنث فوهاء مفتوح الفم. شدوق: جمع شدق وهو جانب الفم. كالحات: عابسات الوجوه. بُسَّل: جمع باسل وهو الكريه المنظر. المعنى: تلك الذئاب واسعة الأشداق والأفواه كأن أفواهها مشقوقة بعصى ماجعلها تبدو قبيحة المنظر.

32- ضج وضجت: صاح الذئب وصاحت معه الذئاب فأحدثت ضوضاء. البراح: الأرض الواسعة لا نبت فيها. كأنها: المقصود بها الذئاب. نوح: جمع نائحة وهن النساء يجتمعن للحزن. ثكل: جمع ثكلى وهي المرأة التي فقدت ولدها. المعنى: استمرت الذئاب تعوي فملأت الفضاء وأحدثت ضجيجاً كأنها نساء يبكين بصوت عال على ميت.

33-أغضى على الشيء: سكت وصبر، والأغضاء تقريب الجفون بعضها من بعضها لخفض البصر والمراد هنا أن الذئب كف عن العواء، وكفَّت معه الذئاب كذلك. اتسى واتستْ:امتثل واقتدى أي أن كلًا منهما تأسى بالآخر واقتدى به. مراميل: جمع مرملة وهي التي نفد زادها. غزاها: صبرها. المعنى: أن الذئب والذئاب وجدا حالهما متفقين حيث جمعهما ألم الجوع وكآبة اليأس، ولم يفدهما العواء والنواح شيئاً، فأخذا كلاهما يعزى الآخر ويتأسى بحاله في التجلد على الجوع واليأس.

34- شكا وشكتْ: تشكى الذئبُ لجوعه فجاوبته رفاقه. أرعوى: كف ورجع عما هو فيه. المعنى: لقد شكا الذئب إلى الذئاب حاله وما يعانيه من الجوع، كما شكتْ إليه هي كذلك، ولما لم تنفع الشكوى رجع كل منها إلى الصبر على الجوع، فإن الصبر أجمل من إظهار الجزع.

35- فاء: رجع وثاب إلى رشده. بادرات: مسرعات. نكظ: شدة الجوع . يكاتم: يخفي ما في نفسه. مجمل: متصبر. المعنى: رجع الذئب والذئاب مسرعات حيث جاءت صابرة على شدة ما تعانيه من الجوع الذي تكتمه.

36-الأسآر: جمع سؤر وهو بقية الشراب. القطا: نوع من الطير مشهور بسرعته. الكدر: ما كان في لونها غبرة مع نقطة في الظهر. سرت:سارت ليلا. قَرَب: بفتح القاف والراء السير إلى الماء وبينك وبينه مسير ليلة واحدة. أحناء:جمع حنو وهو الجانب. تتصلصل: يصدر منها صوت معين فيه صلصلة هو صوت العطش. المعنى:انطلقتُ مع القطا من مكان بعيد إلى مورد الماء، فسبقتها إليه وشبرتُ فانصرفتُ ثم تأتي بعدي وهي ظامئة تصدر أحشاءها صوتاً من العطش فلاتجد إلا باقية شربي.

37-هممتُ وهمتْ: االعزم. ابتدرنا: سابق كل منا الآخر. واسدلت: أرخت أجنحتها لتعبها . شمر: جد في السير. فارط: متقدم . متمهل: يسير على مهل. المعنى: استعد كلانا أنا والقطا للسباق إلى الماء، فتسابقنا إليه مسرعين، بينما هبط القطا وأرخى أجنحته إلى أسفل من تعب وأنا في قمة نشاطي فأسبقه إلى الماء طالما كنت متمهلا في عدوي.

38-تكبو: تتساقط من الضعف والإعياء طوال الليل. والعَقر: مكان الساقي من الحوض يكون فيه ما يتساقط من الماء عند أخذه. يباشره: يلامسه. ذقون: جمع ذقن. وحوصل: جمع حوصلة وهي معدة الطائر أسفل رقبته. المعنى: إني سبقت القطا بزمن غير قصير حتى أني شربت وانصرفت قبل وصول القطا الذي جاء مجهداً يتساقط حول الحاض ملتمسا الماء بذقونه وحواصله.

39- وغاها: أصواتها . وحجرتاه: جانباه، والضمير في حجرتيه يعود على الماء. أضاميم: جماعة. السَفْر: جماعة السَّفر. المعنى:عندما نزلتْ القطا عند الماء ارتفعتْ أصواتها كأنها أصواتُ جماعة السَّفر نزلتْ عند الماء.

40- توافين: توافدن وأقلبن أي جماعة القطا. شتى: أي من وجهات متفرقة. ضمها: جمعها. الأذواد: وهو ما بين الثلاث إلى

العشر من الإبل. الأصاريم: جمع أصرم، وهي القطعة من الإبل نحو الثلاثين. المنهل: مورد الماء الذي ينهل منه ترده الإبل في المراعي. المعنى: إن أسراب القطا حول الماء تشبه أعداداً كثيرة من الإبل تتزاحم الماء.

41-عبت: شرب الماء بدون مص. غشاشا: سريعا. ركب: جماعة مسافرة. أحاظة: قبيلة يمنية. مجفل: مسرع. المعنى: شربت القطا الماء شرباً سريعاً ثم انصرفت عن المورد عند الصبح كأنها في سرعتها وتعجلها قبيلة أحاظة اليمنية المشهورة بالسرعة.

التعليق:

يرسم الشاعر لنا صورة جميلة متحركة، من خلال لوحتين، بالعكس على المعانات وشدة الظروف التي يعاني بها الصعاليك، اللوحة الأولي الذئب الجائع، بسبب الجوع الشديد الذي يتعرض الشاعر له يؤدي إلى نحول جسمه وقلة لحمه، فشبه نفسه بذئب أصابه الهزال من شدة الجوع فأخذ يتنقل في الفلوات، بحثًا عن الطعام، ووجه الشبه بينهما شدة الجوع ، وهو تشبيه مرسل مجمل حيث تمثلت بلاغة هذا التشبيه في توضيح المعاناة وتأكيدها بلاغياً، أما جمالياً فقد رسم صورة جادة بالغة الأسى تجعل القارئ يسقط كل الفوارق بين الإنسان والحيوان في لحظة جوع.

حين استبد به الجوع ولم يجد الطعام في الأماكن التي يظن وجوده بها أخذ يعوي الذئب مستغيثًا، فأجابته ذئاب تشبهه وبادلته العويل، فهذه الذئاب قليلة اللحم، شاحبة الوجوه،(مهلهلة شيب الوجوه كأنها...) صور الشاعر مشهد الذئب الجائع لحظة بلحظة، مستعملاً أرقى المجازات حيث شبه تلك الذئاب الهزيلة بالسهام، فذكر المشبه وهو وجوه الذئاب وذكر المشبه به القداح والأداة كأن وحذف وجه الشبه الضعف والهزل على سبيل تشبيه مجمل مرسل. والغرض منه بيان مقدار صفة الضعف والهزل تلك الذئاب.

حين ضج الذئب بالعواء والصياح، فأصبحت الأصوات المنبعثة لاختلاف درجتها وشدتها كأن هذه الذئاب في مأتم تنوح فيه نساء ثكلى فوق ربوة عالية، فحشدت هذه الذئاب على حالة واحدة ألا وهي إحساس مشترك بألم الجوع، فلما يئس الذئب من الطعام ولم يفده العواء سكت فسكت إخوانه، فكلاهما يعزي الآخر ويتأسى به في الصبر والتجلد على الجوع. كل هذه الصور ساهمت في إيضاح المعنى وتأكيده، و زادت من جمال هذه المقطوعة خاصة، والقصيدة عامة، إذ شكلت لوحة فنية متناغمة من حيث براعة التخيل ودقة التشبيه وحسن التركيب وجودة التعبير، إذ دلّت على أن الشاعر في هذا القسم ذو رهف حسي عال جداً وشاعرية فذة، استطاع من خلالها جذب استعطاف القارئ بالتركيز على الجانب المحسوس.

أما اللوحة الثانية فيعلن الشنفرى عن بعض مقومات الصعلكة التي لا تتوافر لكل صعلوك وهي سرعة العدو، وهي وإن كانت تتوافر في غيره إلا أن هذه الموهبة قد تحققت لديه بصورة جعلته مضرب المثل في ذلك حتى قيل: (أعدى من الشنفري، أعدى من السليك بن السلكة)، ويتعرض لنا دليلًا محسوسًا على سرعته، من خلال صورة التسابق إلى مورد المياه مع طيور القطا المعهودة بسرعتها بين الطيور، ولكن الشنفرى يفوقها في عدوه، ويسبقها في الوصل إلى الماء، فيشرب منه ويرتوي قبل أن تصل إليه، فإذا ما وصلتْ لا تجد إلا قليلًا من الماء. صور لنا الشنفرى صورة التسابق مع القطا إلى مورد الماء بأسلوب قصصي مثير، ومجموعة من الصور البيانية، نذكر منها:

1. الكناية في قوله (أسدلتْ) والمعنى الخفي من وراءها عدم الاستسلام، حيث أن القطا معروف بسرعته الفائقة، إذ يقضي ليلة كاملة للوصول إلى الماء، إلا أنه يصل متعباً بينما هو يصل بسرعة أسبق منه وبدون عناء، كأن الأرض انبسطتْ

لتسهل الطريق وهذا معنى جميل تستحسنه القلوب قبل الأسماع.

2. استعمل جملة من التشبيهات:

_كأن وَغَاها حجريته.....تشبيه مرسل مجمل.

_فعبت غشاشا ثم مرت كأنها..... تشبيه مرسل مجمل.

فهذه الصور البيانية ركبها بشكل منتظم، إذ شَكَّلتْ بناءًا فنيًا رائعًا، فتكاد تشبه القصة، فالداعي وراء استعماله لهذه الصور هو الاعتداد بالذات والإحساس بالتميز والتفرد، أما جماليا فأضاف إلى الوصف دقة، بحيث استحضر كل ما عاشه أمام القارئ يعيشه تجاربه.

المناقشة:

أولاً: ضع علامة (√) أمام الجواب الصحيح

1-: الذئاب واسعة الأشداق والأفواه

أ) كأن أفواهها مسدودة ب) كأن أفواهها مشقوقة ج) كأن أفواهها مجروحة

2-: عندما لم يجد الذئب طعاما فعوى

أ) بصوت مروع ب) بصوت منخفض ج) بصوت عال

3-: شكا الذئب إلى الذئاب ما يعانيه

أ) من العطش ب) من التعب ج) من الجوع

4-: الذئاب في نحافتها واضطرابها تشبه

أ) السهام التي يلعب بها الميسر ب) السهام التي يرمي بها الفارس ج) السهام التي يكهن بها الكاهن

ثانياً: أجب بكلمة صحيح أو غير صحيح مع تصحيح الخطأ:

1- الذئاب تعوي وأحدثت ضجيجاً كأنها رجال يبكون على ميت.
2- الذئب والذئاب وجدا حالهما متفقين حيث جمعهما صوت الوعال.
3- انطلق الشاعر مع القطا من مكان بعيد إلى مورد الماء، فسبقته إليه.
4- شربت القطا الماء شرباً بطيئاً كأنها في سرعتها قبيلة أحاظة.

ثالثاً: اذكر الأبيات التي تعبر عن المعاني الآتية:

1- إنني لأكتفي بالطعام القليل وأصبر عليه فأكون كذئب نحيف.
2- الذئب الجائع يستقبل الريح بوجهه ويجري جريا سريعاً.
3- أسرعت تلك الذئاب الجائعة إلى نظيره فسمع لعدوها دويا مثل دوي النحل
4- إني سبقت القطا بزمن غير قصير.

رابعاً: اذكر معنى لكل كلمة تالية ثم أدخلها في جملة تامة:

الكلمة	المعنى	الجملة

القوت الزهيد:

يخوت:

مهلهلة:

الخشرم:

مهرتة:

فارط:

أضاميم:

عبَّت:

خامساً: أجب عن الأسئلة التالية:

1. صور الشاعر نفسه بذئب، وفي معلقة إمرئ القيس نفس التصوير (وَوَادٍ كَجَوفِ العَيرِ قَفْرٍ قطعتُهُ ... بِهِ الذئبُ يَعوي كالْخَلِيعِ الْمُعَيَّلِ) قارن بين هذين التصويرين حول الذئب، وبين ميزاتها، وأيهما أفضل عندك؟ الذئب في القصيدتين بمعنى حقيقي أم مجازي؟ ولم يشار به؟
2. بأي صورة صور الشاعر سرعته؟ مَثِّل ووضح ميزاتها
3. بم يضرب الشاعر في المثل؟ ولماذا؟
4. جسد الشاعر المعانات وشدة الظروف التي يواجهها الصعاليك بصور بيانية متنوعة، وضح ميزاتها، واكتب تعلقيك حول النص بكلمة لاتقل عن 150 كلمة

سادساً: ترجم معاني الأبيات التالية إلى اللغة الأم أو انثرها بأسلوبك:

وَأُغْدُو عَلَى الْقُوتِ الزَهِيدِ كما غَدَا ... أَزَلُّ تَهَادَاهُ التَّنَائِفُ أَطْحَلُ

غَدَا طَاوِياً يُعَارِضُ الرِّيحَ هَافِياً ... يَخُوتُ بِأَذْنَابِ الشِّعَابِ وَيَعْسِلُ

فَلَمَّا لَوَاهُ الْقُوتُ من حَيْثُ أَمَّهُ ... دَعَا فَأَجَابَتْهُ نَظَائِرُ نُحَّلُ

مُهَلْهَلَةٌ شِيبُ الوُجُوهِ كأَنَّها ... قِدَاحٌ بِكَفَّيْ يَاسِرٍ تَتَقَلْقَلُ

أَوِ الْخَشْرَمُ الْمَبْعُوثُ حَثْحَثَ دَبْرُهُ ... مَحَابِيضُ أَرْدَاهُنَّ سَامٍ مُعَسِّلُ

الوحدة الرابعة

وصف النوم والهموم

وصف النوم:

42-وآلِفُ وَجْهَ الأَرْضِ عند افْتِرَاشِهَا بِأَهْدَأَ تُنْبِيهُ سَنَاسِنُ قَحَّلُ

43-وَأَعْدِلُ مَنْحُوضًا كأَنَّ فُصُوصَهُ كِعَابٌ دَحَاهَا لاَعِبٌ فَهِيَ مُثَّلُ

44-فإِنْ تَبْتَئِسْ بِالشَّنْفَرَى أُمُّ قَسْطَلٍ لَمَا اغْتَبَطَتْ بِالشَّنْفَرَى قَبْلُ أَطْوَلُ

45-طَرِيدُ جِنَايَاتٍ تَيَاسَرْنَ لَحْمَهُ عَقِيرَتُهُ لِأَيِّهَا حُمَّ أَوَّلُ

46-تَنَامُ إِذَا مَا نَامَ يَقْظَى عُيُونُهَا حِثَاثًا إِلَى مَكْرُوهِهِ تَتَغَلْغَلُ

وصف الهموم:

47-وَإِلْفُ هُمُومٍ مَا تَزَالُ تَعُودُه عِيَادًا كَحُمَّى الرِّبْعِ أَوْ هِيَ أَثْقَلُ

48-إِذَا وَرَدَتْ أَصْدَرْتُهَا ثُمَّ إِنَّهَا تَثُوبُ فَتَأْتِي مِنْ تُحَيْتٍ وَمِنْ عَلُ

49-فإِمَّا تَرَيْنِي كَابْنَةِ الرَّمْلِ ضَاحِيًا عَلَى رِقَّةٍ أَحْفَى وَلاَ أَتَنَعَّلُ

50-فَإِنِّي لِمَوْلَايَ الصَّبُورِ أَجْتَابُ بَزَّهُ عَلَى مِثْلِ قَلْبِ السَّمْعِ وَالْحَزْمَ أَنْعَلُ

51-وَأُعْدِمُ أَحْيَانًا وَأَغْنَى وَإِنَّمَا يَنَالُ الغِنَى ذُو البُعْدَةِ المُتَبَذِّلُ

52-فَلاَ جَزِعٌ مِنْ خَلَّةٍ مُتَكَشِّفٌ وَلاَمَرِحٌ تَحْتَ الغِنَى أَتَخَيَّلُ

53-وَلَاتَزْدَهِي الأَجْهَالُ حِلْمِي وَلَا أَرَى سَؤُولاً بِأَعْقَابِ الأَقَاوِيلِ أَنْمِلُ

المفردات والشرح:

42- آلف: من الإلف وهو التعود. والأهدأ: الشديد الثبوت مشتق من الهدوء. تنبيه: ترفعه وتبعده. السناسن: مفردها سنسن وهي ما يظهر من فقار الظهر أي العمود الفقري. قحل: جمع قاحل وهو اليابس. المعنى: لقد أعتاد النوم على وجه الأرض الصلبة مفترشا ظهري الذي ظهرت عظامه من الهزال حتى أن هذه العظام هي التي تستقبل الأرض فيرتفع الجسم عنها.

43-أعدل: أتوسد. المنحوض: القليل اللحم. الفصوص: مفاصل العظام. كعاب: قطع من أنابيب القصب كان يعد للّعب به. دحاها: بسطها. مثل: بارزة. المعنى: عندما أنام أتوسد ذراعاً نحيفاً كأنه قطع صلبة جافة من حديد يتركب بعضها فوق بعض.

44-تبتئس: تحزن. القسطل: الغبار، وأم قسطل: الحرب لأنها تثير الغبار. اغتبطتْ: فرحتْ. والمعنى:إذا حزنتْ الحرب اليوم لفراق الشنفرى إياها فطلما فرحتْ قبل ذلك بمزاولته وإثارته إياها.

45-الطريد: المطرود . والجنايات: الجريمة، طريد الجنايات: الذي ارتكب من الجرائم يجب طرده. تياسرن لحمه: اقتسمن لحمه كما يقتسم الجزور في لعب الميسر. العقيرة: جثة المقتول إنسانًا أو حيوانًا أو نفسه. حم: نزل وتحقق، ومنه حم القضاء إذا نزل بصاحبه. المعنى: أنه مطارد ومطالب بجنايات كثيرة جناها وأصحاب الجنايات يتنافسون في الوصول إليه للانتقام منه، فهو مقضى عليه من الذي يتمكن منه أولا.

46-تنام إذا نام: تنام الجنايات إذا هو نام، لكنها في نومها يقظى عيونها. حثاثًا: سراعًا إلى مكروهه. تتغلغل: تتعمق وتستقصي

البحث عنه. المعنى: إن أعدائي من شدة حرصهم على قتلي فإنهم ينامون وعيونهم يقظى، يسرعون إلى كل ما يؤذيني وقد تغلغل حبهم لقتلي في نفوسهم.

47-الإلف: التعود. حُمى الربع: الحُمى التي تأتي الإنسان يوما وتغيب عنه يومين لتعود إليه في اليوم الرابع. المعنى: لقد آلفتُ الهموم ولازمتني فهي لاتغيب عني لحظة حتى تعود إلى أشد ما كانت عليه كما تعود حُمى الربع على المريض.

48-إذا وردت: يعني إذا حضرت الهموم صرفتها وطردتها. تثوب: ترجع. تُحيتٍ:تصغير تحت. من عل: من أعلى. المعنى: إني في صراع دائم مع الهموم كلما طردتها عني فتعود إلي مرة أخرى أشد مما كانت عليه فتحيط بي من تحتي ومن فوقي.

49-ابنة الرمل: الحية أو البقرة الوحشية. ضاحيًا: بارزًا، للحر وللبرد والمراد هنا التعرض للحر. الرقة: سوء العيش ورقة الحال، يعني الفقر. أحفى: من الحفاء وهو المشي بلا خُفٍّ ولا نعل. المعني:يتخيل امرأة يخاطبها مخبراً عن حاله بأنه على سوء حال لايملك ما يحجبه من البرد والحر، ويمشي بدون خف ونعل كأنه حية تتحرك بجلدها المكشوف.

50-مولي الصبر: وليه وصاحبه. اجتاب: اكتسى وألبس. البز: الثياب، أو نوع منه. السَّمع بكسر السين المشددة ولد الذئب من الضبع وهو أشجع الذئاب. الحزم: تصرف بقوة وثقة بنفسه. أنعل: اتخذه نعلا. المعنى:إني صبور متمكن من تحكم نفسي عند الشدائد، ولي قلب شجاع كقلب ولد الذئب، وأحتذ الحزم في قدميي نعلا.

51-أعدم: افتقر. البعدة: الهمة العالية، الطموح. المتبذل: يبذل نفسه في الأسفار طلبا للغنى.المعنى: إني أتقلب بين الغنى والفقر، ولم أضع همتى في جمع المال، فإنه لايبلغ ذلك إلا من يقصر نفسه على هذه الغاية.

52-جزع: بصيغة المبالغة الذي لا يقدر على الصبر عند المكروه. الخلة: بفتح الخاء الفقر والحاجة. متكشف: من يظهر فقره للناس. مرح: شدة الفرح. التخيل: من الخيلاء وهي التكبر والإعجاب بالنفس. المعنى: أن الفقر والغني كلاهما ليس له تأثير كبير في نفسي، فلا الفقر يجعلني أبتئس وأظهر ضعفي ولا الغنى يجعلني أفرح وأختال.

53-تزدهي: تستخف. الأجهال: السفهاء. الحلم: ضبط النفس عند الغضب. السؤول: الملح في سؤال الناس. أعقاب الأقاويل: أواخر الأحاديث. أُنْمِل: أنقل الحديث بين الناس على جهة النميمة .المعنى: إني حليم لايستخفه الجهلاء فيدفعوني إلى الخفة والطيش، وإني لا أسأل الناس مستجديا ولستُ ممن يتسمع الحديث ليسعى به بين الناس ناقلا للنميمة.

التعليق:

رسم الشاعر الألوان من المخاطر التي يتعرض لها متصديًا لنواميس الطبيعة المهلكة ويسعى إلى النجاة منها، فحين ينام يفترش الأرض دون فراش أو وساد، فإذا انبسط على الأرض حالت أضلاعه دون وصول جسمه إليها، وذراعه خال من اللحم وحين يتوسده كأنه قطع من حديد، فهو مطارد بجنايات تكاثرت عليه، إن أصحاب هذه الجنايات باتوا يترصدونه، وإن ناموا ظلت عيونهم يقظى باحثة عنه. لذلك الهموم تتردد عليه تكاد تكون ثابتة كأنها الحمى التي تعاود المريض من وقت لآخر، وربما كانت أشد وأثقل عليه منها، كلما صرفها عادت من حيث أتت فتحدق به من كل جانب. لقد ألف هذه المشاق وتكيفه مع هذا الوضع يدل على عصاميته واعتداده بفرديته وسعادته بانتصاره على الطبيعة. فإنه فقر لايجد ما يستر جسمه ويقيه من حر الشمس، فيجري عاري الجسد كأنه حية تتحرك بجلدها المكشوف ولكن جوهره غني بالفضائل فهو حليف الصبر، يلبس ثوبه على قلب شجاع، وفوق هذا فهو شديد الحزم حتى كأن الحزم نعل في قدميه، ولذلك فلا يجعل المال هدفه ولا يحرص للحصول عليه .

النص يمتاز برقة اللفظ وجودة السبك، وبلاغة المعاني ودقة الوصف:

الصورة البلاغية:

- (كأن فصوصه كعاب) شبه مفاصل ذراعه بعظام الكعاب في بزورها، تشبيه مرسل مجمل
- (إلف هموم... كحمى الربع) شبه تردد الهموم عليه بتردد الحمى على المريض، تشبيه بليغ:
- (أم قسطل) كناية عن الموصوف وهي الحرب.
- (تنام يقظى عوينها) كناية عن صفة الحذر والحرص.
- (تياسرن لحمه) استعارة مكنية شبه لحمه بلحم جزور الميسر.
- (وردت- أصدرت) و(أعدم وأغنى) طباق إيجاب.

الأسلوب:

_استعمل الجملة الشرطية في البيت الموالي (تنام، إذا ما نام) إذ نلاحظ ظاهرة التقديم والتأخير، حيث تقدمت جملة جواب الشرط (تنام) على جملة الشرط (إذا نام)، والغرض من الشرط كسر النمطية بغرض الابتعاد عن الرتابة والملل، أما الغرض من التقديم والتأخير فيتمثل في إضفاء نوع من الطراوة إلى التعبير والخروج عن المألوف لإحداث التغيير في الكلام.

-كما وظف أسلوباً إنشائياً غرضه النفي في قوله:

فلا جزع من خلته مكسب.

ولا مرح تحت الغنى أتخيل.

ولا تزد همى الجمال حلمى.

بحيث أعطى إيقاعاً جديداً للقصيدة، حتى يجعل السامع يعتقد بأن القصيدة ستنتهي بهذا النحو، والغرض منه إحداث التغيير في الشكل الموسيقي.

المناقشة:

أولا: ضع علامة (√) أمام الجواب الصحيح:

1-: عندما ينام الشاعر

أ) يتوسد وسادة الفخامة ب) يتوسد ذراعه النحيف ج) يتوسد أرض الصلبة

2-: أعداء الشاعر يحرصون على قتله فإنهم

أ) ينامون عميقا ب) ينامون وعيونهم يقظى ج) لاينامون

3-: إن الشاعر صبور عند الشدائد وله قلب شجاع

أ) كقلب الذئب ب) كقلب ولد الذئب ج) كقلب الأسد

4-: ا إن الشاعر يتقلب بين الغنى والفقر

أ) ويضع همته في جمع المال. ب) ولم يضع همته في جمع المال. ج) ولم يضع همتى في جمع المال.

ثانياً: أجب بكلمة صحيح أو غير صحيح مع تصحيح الخطأ:

1- أن الفقر والغنى كلاهما له تأثير كبير في نفس الشاعر، فالفقر يجعله يبتئس والغنى يجعله يفرح.

2- إن الشاعر في صراع دائم مع الهموم كلما طردها عنه فلا تعود إليها مرة أخرى.

3- إن الشاعر غير مطارد بجنايات كثيرة جناها، وأصحاب الجنايات لا يتنافسون في الوصول إليه.

4- إن الشاعر حليم يستخفه الجهلاء، وإنه يسأل الناس مستجديا.

ثالثاً: اذكر الأبيات التي تعبر عن المعاني الآتية:

1- أنه على سوء حال لا يملك ما يحجبه من البرد.

2- فالهموم لا تغيب عني لحظة حتى تعود إلى أشد مما كانت عليه.

3- لقد اعتاد النوم على وجه الأرض الصلبة مفترشا ظهري.

رابعاً: اذكر معنى لكل كلمة تالية ثم أدخلها في جملة تامة:

الكلمة	المعنى	الجملة
قحل:		
القسطل:		
اغتبطت:		
تتغلغل:		
البز:		
جزع:		
تزدهي:		

خامساً: أجب عن الأسئلة التالية:

1- صور الشاعر أن الهموم تتردد عليه، وتغيب لحظة ثم تعود، وجاء تصوير الهموم في معلقة إمرئ القيس (وليل كموج البحر....) قارن بين هذين التصويرين ووضح ميزاتهما، فأيهما أفضل عندك؟ ولماذا؟

2- بأي صورة عبر الشاعر عن رأيه في الفقر والغنى؟ وما رأيك فيه؟

3- كيف صور الشاعر صموده وتحمله في سبيل الصعاليك؟ اذكر أبرز صورة منها.

4- ما رأيك في حياة الشاعر وقدرته التصبر تجاه المعانات من الطبيعة والهموم من الأعداء؟

سادساً: ترجم معاني الأبيات التالية إلى اللغة الأم أو أنثرها بأسلوبك:

وَإِلْـفُ هُـمُـومٍ مَـا تَـزَالُ تَـعُـودُه ... عِـيَـادًا كَـحُـمَّـى الـرِّبْـعِ أَوْ هِـي أَثْـقَـلُ

إِذَا وَرَدَتْ أَصْـــدَرْتُـهـا ثُـمَّ إِنَّـهـا ... تَـثُـوبُ فَـتَـأْتِـى مِـنْ تُـحَـيْـتٍ وَمِـنْ عَـلُ

فـإِمَّـا تَـرَيْـنِـى كـإِبْـنَـةِ الـرَّمْـلِ ضَـاحِـيًـا ... عَـلَـى رِقّـةٍ أَحْـفَـى وَلاَ أَتَـنَـعَّـلُ

فَـإِنَّـنِـى لَـمَـوْلَـى الـصَّـبْـرِ أَجْـتَـابُ بَـزَّهُ ... عَلَى مِثْـلِ قَلْـبِ السَّـمْعِ وَالْحَزْمَ أَنْعَـلُ

وَأَعْـدِمُ أَحْـيَـانًـا وَأَغـنَـى وَإِنَّـمـا يَـنَـالُ الـغِـنَـى ذُو الـبُـعْـدَةِ الـمُـتَـبَـذِّلُ
فَـلاَ جَـزِعٌ مِـنْ خَـلَّـةٍ مُـتَـكَشِّـفٌ وَلاَ مَـرِحٌ تَـحْـتَ الـغِـنَـى أَتَـخَـيَّـلُ
وَلَاتَـزْدَهِـى الأَجْـهَـالُ حِـلْـمِـى وَلَا أَرَى سَـؤُولاً بِـأَعْـقَـابِ الأَقَـاوِيـلِ أَنْـمِـلُ

الوحدة الخامسة

الإغارة في ليلة قاسية البرد

الإغارة في ليلة قاسية البرد:

54-وَلَـيْـلَـةٍ نَـحْـسٍ يَـصْـطَـلِـى الـقَـوسَ رَبُّـهَـا وَأَقْـطَـعُـهُ الـلَّاتِـى بِـهَـا يَـتَـنَـبَّـلُ
55-دَعَسْـتُ عَلَى غَطْشٍ وَبَغْشٍ وَصُـحْبَتِى سُـعَـارٌ وَإِرْزِيـزٌ وَوَجْـرٌ وَأَفْـكَـلُ
56-فَـأَيَّمْتُ نِسْـوَانًـا وَأَيْتَمْتُ إِلْدَةً وَإِيَّاهُ نُوحٌ فَوقَ عَلْيَاءَ ثُكَّلُ
57-وَأَصْـبَـحَ عَنِّى بِـالـغُمَيصَـاءِ جَـالِسًـا فَـرِيـقَـانِ: مَسْـؤُولٌ، وآخَـرُ يَسْـأَلُ
58-فَـقَـالُـوا: لَـقَـدْ هَـرَّتْ بِـلَـيـلٍ كِـلاَبُـنَـا فَـقُـلْـنَـا: أَذِئْـبٌ عَـسَّ أَمْ عَـسَّ فُـرْعُـلُ
59-فَـلَـمْ تَـكُ إِلاّ نَـبْـأَةٌ ثُـمَّ هَـوَّمَـتْ فَـقُـلْـنَـا قَـطَـاةٌ رِيـعَ أَمْ رِيـعَ أَجْـدَلُ
60-فَـإِنْ يَـكُ مِـنْ جِـنٍّ لأَبْـرَحُ طَـارِقًـا وَإِنْ يَـكُ إِنْسًـا مَـا كَـهَـا الإِنْسُ تَفْعَلُ

مواجهة الحَرِّ:

61-وَيَـوْمٍ مِـنَ الشِّـعْـرَى يَـذُوبُ لُـوَابُـه أَفَـاعِـيـهِ فِـى رَمَضَـائِـه تَـتَـمَـلْـمَـلُ
62-نَصَـبْـتُ لَـه وَجْـهِـى وَلاَكِـنَّ دُونَـه وَلاَ سِـتْـرَ إِلاّ الأَتْـحَـمِـيُّ الـمُـرَعْـبَـلُ
63-وَضَـافٍ إِذَا هَـبَّـتْ لَـه الـرِّيـحُ طَـيَّـرَتْ لَـبَـائِـدَ عَـنْ أَعْـطَـافِـه مَـاتُـرَجَّـلُ وَإِيَّاهُ نُوحٌ فَوقَ عَلْيَاءَ ثُكَّلُ
64-بَـعِـيـدٌ بِـمَـسِّ الـدُّهْـنِ وَالـفَـلْـيِ عَـهْـدُه لَـهُ عَبَسٌ عَـافٌ مِنَ الغَسْـلِ مُحْوِلِ
65-وَخَـرْقٍ كَـظَـهْـرِ الـتُّـرْسِ قَـفْـرٍ قَـطَـعْـتُـه بِـعَـامِـلَـتَـيْـنِ ظَـهْـرُهُ لَـيْـسَ يُـعْـمَـلُ
66-فَـأَلْـحَـقْـتُ أَوْلاَهُ بِـأُخْـرَاهُ مُـوفِـيًـا عَـلَـى قُـنَّـةٍ أَقْـعِـى مِـرَارًا وَأَمْـثِـلُ

67-تَـرُودُ الأَرَاوِى الصُّـــحْـمُ حَـولـي كـأنّـهـا عَـذَارَى عَـلَـيـهِـنَّ الـمُـلاَءُ الـمُـذَيَّـلُ

68-وَيَـرْكُـدْنَ بِـالآصَـــالِ حَـولـي كـأنّـنِـى مِنَ الـعُصْـمِ أدْفَى يَنْتَحَى الكِيحَ أعْقَـلُ

المفردات والشرح:

54-النحس: شدة البرد. إصطلاء النار: الاستدفاء بها، ويصطلي القوس: يوقدها ليستفء بها من شدة البرد. ربها: صاحبها. الأقطع: جمع قِطع بكسر القاف وهو نصل عريض السهم. يتبتل: يرتمي بها. المعنى: رب ليلة شديدة البرد تبلغ من بردها أن يحطم صاحب القوس قوسه ونصال سهامه التي يرمي بها ليستدفئ به.

55-دعستُ: هجمتُ. الغَطْش: ظلام حالك. البغش: المطر الخفيف. السُعار: الجوع وأصله حر النار، فاستعير لشدة الجوع. الأرزيز: البرد الشديد. الوجر: الخوف. الأفكل: الرعدة والارتعاش. دعست جواب ربَّ المقدرة، والمعني: في تلك الليلة هجمتُ على أعدائي وقد كانت ليلة مظلمة شديدة البرد وكنتُ أعاني فيها بالجوع والخوف وارتعاش جسمي.

56- أيمتُ: الأيم: من لا زوج لها من النساء، وأيمتُ المرأة جعلتها تفقد زوجها. إلْدة: أولاد. ألْيل: شديد الظلام. ابدأتُ: بدأتُ. المعني: لقد هجمتُ على أعدائي وقتلتُ منهم رجالاً فتركتُ النساء بلا أزواج والأولاد بلا آباء وأحقق كل ذلك في وقتٍ وجيزٍ حتى إني أعود مازال الظلام دامسا.

57-الغُميصاء: مكان بنجد. الجَلس: بفتح الجيم اسم لبلاد نجد، وجالسا ليس المراد بها القعود وإنما المراد إتيان نجد ودخولها كما يقال أتْهمَ: أتى تِهامة. المعنى: عندما أصبح الصبح على أعدائي الذين هجمتُ عليهم بالغميصاء انقسموا إلى فريقين كل منهما يسأل الآخر عما حدث مندهشا.

58-هرَّتْ الكلاب: نبحتْ والهرير أضعف من النباح. عَسَّ: طاف بالليل. والفرعل: بضم الفاء والعين ولد الضبع. المعنى: إن الذين أغار عليهم أصبحوا يصفون هذه الغارة متعجبين يقول بعضهم لبعض: إننا لم نسمع إلا صوتاً ضعيفاً من الكلاب فحسينا أن الكلاب أحستْ بذئب أو فرعل فأصدرت هذا الصوت.

59- النبأة: الصوت الضعيف. هوَّمتْ: نامتْ. القطاة: نوع من الطير. ريع: أفزع من الروع وهو الخوف. الأجدل: الصقر. المعنى: قال القوم لقد أحسَّتْ الكلاب بصوت خفي فنبحتْ وربما كان ذلك الصوت لقطاة أفزِعتْ أو لصقر أُخِيف.

60-يك: يكون حذفتْ منها الواو لالتقاء الساكنين ثم حذفتْ النون تخفيفا. أبرح: البرح الشدة، أبرح اسم تفضيل أي أشد واللام جواب لقسم محذوف. طارق: من يجيئ ليلا. ماكها: ليس مثل، وأصله ما كهذا. المعنى: قال القوم إن كان هذا الإغارة من فعل الجِن فإنه لأشد ما يفعله الجِن، وإن كان من فعل انسان فإن الانسان لا يستطيع أن يفعل مثل هذا.

61- يوم من الشعرى: الشعرى، كوكب في الجوزاء يظهر في ليالي الحر الشديد، أي يوم من أيام الحر التي يطلع فيها الشعرى. اللواب: اللعاب وهو ما تراه في شدة الحر مثل خيوط العنكبوت في الفضاء وذلك حين يكون الحر مصحوبًا برطوبة. الأفاعي: جمع الأفعى وهي الحية. والرمض: حرارة الشمس على سطح الأرض. المعنى: قد يمر بي يوم من أيام الحر الشديد الذي تنتشر آثاره حتى في الفضاء والذي لا تطيقه حتى الأفاعي التي نبتَتْ في هذه البيئة وتعودتْ عليها.

62-نصب له وجهي: تعرضتْ له بوجهي وأقمته في مواجهته. الكِن بكسر الكاف الستر. الأتحمي: الثوب الممزق، وهو ضرب من البرود. المرعبل: الممزق. المعنى: في ذلك اليوم الذي لا يطاق حره أواجه هذا الحر ولفح الشمس وليس على جسمي إلا

برد ممزق لا يحجب عني الشمس، أما وجهي فلستُ أملك ما يستره أو يحميه من الحر فأواجه به هذا الحر.

63-الضَّافي: الطويل السابغ يعني شعره، وضاف معطوف على الأتحمي، اللبائد: جمع لبيدة وهي ما تدلى من الشعر على الكتفين في تجمع وتلاصق. العِطف: بكسر العين هو الجانب. ترجَّل: تسرح وتمشط. المعنى: الشعرة الطويل المتلبد إذا هبتْ عليه الريح طيرتْ لبائده المنسدلة على جانبيه وأن تلك اللبائد لاعهد لها بالتسريح.

64-بعيد: منذ زمن طويل. والفَلْيِ: التفلية وهي تنقية الرأس من القَمْل. العَبَس: بفتح العين والباء: ما تعلق باذناب الإبل والغنم من الرَّوث والبعر فجف عليها. عافٍ: كثير وهو وصف للعَبس. غسل: ما يغسل به الشعر من الصابون. محول: أي أتى عليه الحول ولم يغسل. المعنى: إن شعره منذ زمن طويل لم يعرف الدهن والفلى، ومن كثرة تراكم الأقذار عليه أصبح له عبس يشبه ما يتعلق بأذناب الإبل والغنم، لأنه يقضي الحول ولايغسل.

65-الخرق: بفتح الخاء الأرض الواسعة. التُرس: درقة، وكظهر الترس لأنها مستوية. قفر: مقفرة ليس بها أحد. والعاملتان: رجلاه. ظهره: يعني ظهر الخرق. ليس يعمل: لم يقطعه إنسان. المعنى: رب واد مقفر مستو ليس فيه مكان يحتمي فيه أو يلجأ إليه إنسان وهو غير مطروق فأقطعه على قدمي.

66- فألحقتُ أولاه بأخراه: أي لم يعد هناك فارق بين أوله وآخره لشدة العدو، فمنذ بدأتُ في أوله كأني لسرعتي أصبحت في آخره. موفيا: مشرفا. القُنة: أعلى الجبل. أقعى: أقعد قعدة معينة وهي أن يلصق الرجل مقعده بالأرض، وينصب ساقيه مسندا ظهره. أمثلُ: انتصبُ واقفاً، المعنى: قطعت الوادي بوقتٍ وجيزٍ وصعدتُ قمة الجبل حين أقعد على قمتها وحينا أقف لمراقبة الطريق.

67- تزود: تذهب وتجيء. الأراوي: جمع أروية وهي أنثى الوعل. الصحم: جمع أصحم، وهي الوعول السود التي يميل لونها إلى الصفرة. العذارى: جمع عذراء وهي البكر من الإناث. الملاء: نوع من الثياب، المذيل: المهدب الطويل الذيل. المعنى: أثناء بقائي في تلك القمة أَلِفَتْني الوعول وتحوم حولي كأنهن عذارى يرتدين ملاءات مذيلة.

68-يركدن: يثبتن ولا يتحركن. الآصال: جمع أصيل وهو الوقت من العصر إلى المغرب. العصم: جمع أعصم وهو الوعل الذي في ذارعيه بياض. الأدفى: الوعل طال قرنه نحو أذنيه. الكيح: عرض الجبل وناحيته. الأعقل: المتحصن بمعقل أي في جبل عال. المعنى: إن الوعول تثبت ثابتة حين تراني فهي تقد بقربي عند الأصيل مطمئنة كأني تيس وحشي طويل القرنين يقيم بأعلى الجبل في الأماكن التي لا يستطيع الوصول إليها.

التعليق:

رسم الشاعر لوحتين رائعتين وجسد بطولته، وتحدى الطبيعة، وصموده، وتصبره. اللوحة الأولي وصف إحدى غاراته الليلية، فهو خرج في ليلة شديدة البرد الذي لا يطاق بحيث يضطره إلى أن يشغل قوسه ويصطلي بها، على الرغم من أنها وسيلته للدفاع عن نفسه غير أنه يوقدها ليستدفئ عليها، فالليل ألْيل، والمطر يهطل، والجوع الشديد الذي يشبه النار المحرقة، والبرد القارس الذي يرعد الفرائص، يسري في جسمه، فتغلب على هذا المشاق ويمضى إلى هدفه حتى نجح في شن الإغارة محققاً ما اعتزم عليه ثم يعود سليماً، وحين جاء الصباح أصبح القوم يتساءلون في دهشة من الذي أغار عليهم، يتعجبون من سرعة الغارة، فغارته المفاجئة تركت القوم في حيرة وتعجب من أمرهم، حتى يظنون أن هذا الطارق من الجن؛ لأن الإنس لا تستطيع أن تفعل فعله.

أما اللوحة الثانية فهي وصف تعرضه للحر الشديد الذي يشوي الوجوه والأجسام من الإنسان والحيوان، حتى لا تكاد الأفاعي تستقر على رمضائه، كان ينصب وجهه ويواجه هذا الحر ولفح الشمس لا يستره عنها ستر سوى برد ممزق، فوجهه لا يستره إلا ثوب بال ولا يتظلل بشيء إلا بشعر رأسه المتكاثف الذي تلبد من طول إهمال تنظيفه، فإذا هبَّتْ الرياح لا تفرقه بل تظل لبائده متماسكة وتطيره لبداً لبداً فشعره قد بعد بالدهن والفلي، فتراكمت عليه الأوساخ والأقذار حتى أصبح له مثل العبس الذي يعلق بأذناب الإبل والغنم إذ يمضي عليه الحول دون أن يغسل أو ينظف.

استخدم الشاعر طلبية استفهامية في قوله (فقلنا أذئب عسَّ أم عسَّ فرعل؟) تأكيداً على قوته وسرعته حتى أنهم اعتقدوه جِنا في قوله (وإن يك من جن لأبرح طارقا وإن يك إنسا ما كها الإنس تفعل) فحدق الاختزال في البيت بصورة نادرة، فربط بين كاف التشبيه وهاء الإشارة وذلك استجابة لما تطلّبه الحدث من إيجاز وسرعة، والغرض منه بيان حالة المشبه في نفس السامع بصورة أقوى وأسرع، وأما جماليا فيصير الكلام أبلغ وسلسا أكثر.

وقوله (وخرق كظهر الترس) تشبيه مرسل مجمل، شبه الصحراء بظهر الدرقة في الاستواء وخلوها من العلامات، الغرض منه افتخار الشاعر بنفسه كونه قادر على تخطي كل المخاوف التي تحيط به.

كما ختم الشنفرى لاميته بتشبيهان في قوله:

- (كأنَّها عذاري عليهن الملأ)
- (كأنَّني من العصم أدفى ينتحي الكيح أعقل)

مشبها فيهما أنثى التيس بمجموعة من الإناث العذاري عليهن ملأ أسود، ويلتفتن حوله مشبها نفسه بالوعل في جبل عال على سبيل تشبيه مرسل مجمل. والجميل في هذين التشبيهين التمازج الذي حققه الشاعر بين البشر من جهة والحيوان (الوعول) من جهة أخرى، وهذا التناغم بين الطرفين (البشر، الوعول) يؤكد على دلالة أن الشنفرى استطاع التكيف مع مجتمعه الجديد.

المناقشة:

أولاً: ضع علامة (√) أمام الجواب الصحيح:

1-: في ليلة مظلمة حطَّم الشاعر قوسه

أ) ويوقدها للاهتداء بها ب) ويوقدها للاستدفاء بها ج) ويوقدها ليطبخ بها

2-: هجم الشاعر على الأعداء

أ) وقتل منهم رجالا ونساء ب) وقتل رجالهم وترك نساءهم وأولادهم ج) وقتل نساءهم وأولادهم فترك رجالهم.

3-: واجه الشاعر لفح الشمس

أ) بمظلة الشمس ب) ببرد ممزوق ج) بلا ستر

4-: شعر الشاعر من كثرة تراكم الأقذار عليه

أ) يشبه أذناب الإبل ب) يشبه ما يتعلق بأذناب الإبل ج) يشبه بشعر الإبل

ثانياً: أجب بكلمة صحيح أو غير صحيح مع تصحيح الخطأ:

1. عندما جاء الصبح على الأعداء الذين هجم الشاعر عليهم انقسموا إلى فريقين كل منهما يسعى إلى الانتقام من الشاعر.

2. قال القوم إن هذا الإغارة من فعل الإنسان؛ فإن الجن لا يستطيع أن يفعل مثل هذا.
3. هجم الشاعر على أعدائه في ليلة مقمرة.
4. قطع الشاعر الوادي بوقت طويل وصعد قمة الجبل بصعب وتعب.

ثالثاً: اذكر الأبيات التي تعبر عن المعاني الآتية:

1. ربَّ واد مقفر أقطعه على قدمي.
2. تحوم الوعول حولي كأنهن عذارى يرتدين ملاءات مذيلة.
3. إذا هبَّتْ عليه الريح طيرت لبائده المنسدلة على جانبيه.
4. يوم من أيام الحر الشديد الذي لا تطيقه حتى الأفاعي.

رابعاً: اذكر المعنى لكل كلمة تالية ثم أدخلها في جملة تامة:

الكلمة	المعنى	الجملة
النحس:		
دعست:		
البغش:		
السُعار:		
الأرزيز:		
هرَّتْ:		
عسَّ:		
هوَّمتْ:		
اللبائد:		
الفَلْي:		
الأراوي:		

خامساً: أجب عن الأسئلة التالية:

1. ماذا يعاني الشنفرى في سبيل الإغارة؟ وكيف تخلص من المشاق؟ هل نجح في شن الإغارة؟
2. كيف كانت إغارة الشنفرى على الأعداء؟ ولِمَ يتعجَّب ويدهش القوم منها؟ دلل على ذلك من النَّص.
3. بأي صور صوَّر الشاعر تكيفه مع المجتمع الجديد؟ دلل من النَّص.
4. درسنا بيتين متشابهين في الغرض والتشبيه أحدهما لإمرئ القيس (وَوادٍ كجَوْفِ العَيرِ قَفْرٍ قطعتُهُ) والآخر للشنفرى (خَرَقٍ كَظَهْرِ التُّرْسِ قَفْرٍ قَطَعْتُه) بين وجه الاختلاف بين البيتين من حيث الهدف والمضمون، وأيهما في التشبيه أفضل عندك؟ ولماذا؟
5. وضح نوع الصور البيانية الآتية:

- وَصُحْبَتِي سُعَارٌ وَإِرْزِيزٌ.
- مَسْؤُولٌ وآخَرُ يَسْأَلُ.
- أَفَاعِيهِ فِي رَمَضَائِهِ تَتَمَلْمَلُ.
-خَرْقٍ كَظَهْرِ التُّرْسِ.

سادساً: ترجم معاني الأبيات التالية إلى اللغة الأم أو أنثرها بأسلوبك:

وَلَيْلَةٍ نَحْسٍ يَصْطَلِي القَوسَ رَبُّهَا وَأَقْطَعُهُ اللَّاتِي بِهَا يَتَنَبَّلُ

دَعَسْتُ عَلَى غَطْشٍ وَبَغْشٍ وَصُحْبَتِي سُعَارٌ وَإِرْزِيزٌ وَوَجْرٌ وَأَفْكَلُ

فَأَيَّمْتُ نِسْوَانًا وَأَيْتَمْتُ إِلَّدَةً وَإِيَّاهُ نُوحٌ فَوقَ عَلْيَاءَ ثُكَّلُ وَعُدْتُ كَمَا أَبْدَأْتُ وَاللَّيلُ أَلْيَلُ

وَأَصْبَحَ عَنِّي بِالغُمَيصَاءِ جَالِسًا فَرِيقَانِ: مَسْؤُولٌ، وآخَرُ يَسْأَلُ

فَقَالُوا: لَقَدْ هَرَّتْ بِلَيلٍ كِلَابُنَا فَقُلنَا: أَذِئْبٌ عَسَّ أَمْ عَسَّ فُرْعُلُ

فَلَمْ تَكُ إِلاَّ نَبْأَةٌ ثُمَّ هَوَّمَتْ فَقُلنَا قَطَاةٌ رِيعَ أَمْ رِيعَ أَجْدَلُ

فَإِنْ يَكُ مِنْ جِنٍّ لأَبْرَحُ طَارِقًا وَإِنْ يَكُ إِنْسًا مَا كَهَا الإِنْسُ تَفْعَلُ

سابعاً: اكتب مقالة حول لامية العرب وأغراضها وميزاتها وأفكارها، ولاتقل عن 1500كلمة

الخاتمة:

سلطت هذه الدراسة الضوء على تدريس لامية العرب للناطقين بغيرها، حيث ظهر في المقدمة الحديث عن أهمية تصميم وحدات دراسة من نصوص الأدب بصورة مختصرة، وجاء بالتمهيد التعريف على مفهوم تصميم الوحدات الدراسية وأسسها بإشارة خفيفة، ثم استعرض منطلقات الوحدة، ومحتويات الوحدة، والفئة المستهدفة، وكيفية العرض لهذا البحث. فقد صمم فيه الباحث وحدات دراسية من لامية العرب، مستهدفاً لأن يقدم للطلاب صورةً عامةً عن لامية العرب، ويبدأ بتقديم ترجمة الشاعر، ومناسبة القصيدة، وجو النص، ثم تفسير المفردات الغريبة، وتذوق النص مع الشرح المبسط، وينتهي بالتدريبات المتنوعة لتعميق فهم الطلاب للنص، واستيعاب تعبير الشاعر.

أهم النتائج التي توصل إليها الباحث:

1. يعد الأدب العربي الجاهلي مرآة صافية تعكس أوجه الحياة والثقافة العربية القديمة، لذا لابد من تزويد الدارسين له من

غير الناطقين بالعربية بقدر كاف من ملامح تلك الحياة والثقافة العربية القديمة.

2. تدريس لامية العرب للطلاب الناطقين بغير العربية يزيد من ذخيرتهم اللغوية بما يحويه من ألفاظ وتراكيب عربية فصحى.
3. تدريس لامية العرب للطلاب الناطقين بغير العربية ينمي من ذوقهم الأدبي ويزيد من حبهم لتعلم العربية.
4. تدريس لامية العرب للطلاب الناطقين بغير العربية يزيد من قدر ثقافتهم العربية ومعرفتهم بالبلاغة العربية.
5. التمارين والتدريبات اللغوية والبلاغية المتعلقة بالوحدات الدراسية لتدريس لامية العرب تنمي من مهارات الطلاب اللغوية الخمسة وهي التحدث والسماع والقراءة والكتابة والترجمة.
6. تمتاز لامية العرب بابتكار المعاني، وبلاغة التشبيه، وجزالة الألفاظ، ودقة الوصف، فهي تصلح لأن يدرسها للناطقين بغير العربية في المستوى المتقدم.

التوصيات:

1. تدريس اللغة العربية من خلال الثقافة والحضارة التي أبدعها العربي في كل عصور الأدب العربي.
2. تصميم وإعداد محتوى النصوص الأدبية على أسس علمية سليمة والاستفادة من النظريات والمداخل التربوية في التدريس.
3. يؤخذ بعين الاعتبار في تصميم وإعداد الوحدات الدراسية اهتمامات الدارسين ورغباتهم.
4. الاهتمام بالأدب وجعله أساساً في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، لغرس القيم التربوية والأخلاقية والثقافية في ذهن المتعلم.
5. تدريب الطلاب الناطقين بغير العربية على التكلم باللغة العربية داخل الفصل وخارجه وتشجيعهم على حفظ النصوص الأدبية العربية وترجمتها.
6. يوصي الباحث أن تعد بحوث أخرى في الأدب الجاهلي وأن توظف في تعليم اللغة العربية للطلاب الناطقين بغير العربية.

المصادر والمراجع

1. ضيف، شوقي (د.ت). تاريخ الأدب العربي، الطبعة الحادية عشر، دار المعارف بالقاهرة.
2. يعقوب، د. إميل بديع (1996م). ديوان الشنفرى، الطبعة الثانية، دار الكتاب العربي.
3. ابن مدرك، أبو صالح يحيى (1994م). ديوان حاتم الطائي، الطبعة الأولى، دار الكتاب العربي بيروت.
4. محمد، أسماء أبوبكر (1998م). ديوان عروة بن الورد، دار الكتب العلمية بيروت لبنان.
5. ديوان الهذليين(1965م). دار القومية للطباعة والنشر بالقاهرة.
6. ابن سلام، محمد(د.ت). طبقات فحول الشعراء، شرحه محمود محمد شاكر، دار المدني بجدة.
7. علاونة، شريف راغب(2005م). عمر بن البراقة الهمداني شعره وسيرته، الطبعة الأولى، دار المناهج للنشر والتوزيع عمان- الأردن.

8. الأصفهاني، أبو الفرج(2008م). كتاب الأغاني، تحقيق إحسان عباس، الطبعة الثالثة، دار صادر بيروت.
9. الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر(1966م). كتاب الحيوان، تحقيق عبد السلام محمد هارون، الطبعة الثانية، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحبلى وألاوده بمصر.
10. الميداني، أبو الفضل أحمد بن محمد بن أحمد بن إبراهيم(1955م). مجمع الأمثال، حققه وفصله محمد محي الدين عبد الحميد، مكتبة السنة المحمدية.
11. علي، جواد(1993م). المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، الطبعة الثانية، ساعدت جامعة بغداد على نشره.
12. صفدي، مطاع وحاوي، إيليا (1974م). موسوعة الشعر العربي. شركة خياط للكتب والنشر- بيروت لبنان.

Doi: doi.org/10.52133/ijrsp.v3.33.8

المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات
International Journal of Research and Studies Publishing
ISSN: 2709-7064
المجلد الثالث - الإصدار الثالث والثلاثون
تأريخ الإصدار: 20 يوليو 2022 م

المسرحية الشعرية في الأدب العربي

Poetic drama in Arabic literature

إعداد الدكتورة/ عنود عبد الجبار كريدي العنزي

دكتوراه الفلسفة في الآداب، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الاسكندرية، جمهورية مصر العربية

ملخص البحث:

المسرحية الشعرية فن من فنون الادب الواسعة التأثير، وهي تحتوي على جميع العناصر الفنية التي يجب توافرها في الرواية النثرية من: عرض، وعقدة؛ وحل، ولكن الحوار وهو الكلام الذي يقع من اشخاص الرواية على خشبة المسرح والذي يعتبر مادة الرواية التي عن طريقها تعرض حوادث القصة ويعالج الموضوع، يختلف في الاثنين فبينما يكون في الأولى شعراً يكون في الثانية نثراً.

والمسرحية الشعرية منتشرة في الآداب الغربية انتشاراً واسعاً ولها اهمية خاصة في توجيه ونقد المجتمع وهي عريقة في القدم لان تلك الآداب ورثت هذا النوع من الفن من أشعار الأقدمين من اليونان أولاً ومن الرومان ثانياً، ولقد كان لهذا الفن أصل قائم بذاته في الألعاب التمثيلية الاولى عند اليونان فغناء الاله باخوس- إله الخمر- لم يكن الا مقاطع من الشعر وكانت هذه المقاطع هي التراتيل الاساسية التي يعتمد عليها الكورس، وهو الغناء الذي يغني بصورة جماعية. أما في الادب العربي فإن المسرحية الشعرية من مولدات العصر الحديث دخلت إليه بعد مصر.

الكلمات المفتاحية: المسرحية، الشعرية، الشعري، الادب العربي، الظهورالمسرحي

Abstract:

Poetic theatrical art is one of the arts of literature with wide influence, and it contains all the technical elements that must be available in the prose novel: presentation, knot; It is resolved, but the dialogue, which is the speech that falls from the people of the novel on the stage, and which is considered the material of the novel through which the events of the story are presented and the subject is treated, differs in the two, while in the first it is poetry, in the second it is prose.

Poetic drama is widely spread in Western literatures and has a special importance in directing and criticizing society. It is ancient in ancient times because these literatures inherited this type of art from the ancient poems of Greece first and Romans second, and this art had a stand-alone origin in the first representative games in Greece.

The singing of the god Bacchus - the god of wine - was nothing but sections of poetry, and these sections were the main hymns on which the chorus relied, and it is the singing that is sung collectively.

In Arabic literature, poetic play is one of the births of the modern era, which entered it after Napoleon's campaign against Egypt

Keywords: Theatrical, Poetic, Poetic, Arabic literature, Theatrical appearance

مقدمة:

كانت هناك عدة عوامل ساعدت على الظهور المسرحي في البلاد العربية نتيجة للاحتكاك الثقافي مع الغرب عبر حملة نابليون بونابرت إلى مصر والشام وعن طريق الاطلاع والتعلم والرحلات العلمية والسياحية والسفارية. واجهت نشأة المسرح العربي ظاهرتا الاستنبات والتأصيل. الاستنبات هو: استنبات المسرح الغربي في التربة العربية من خلال التقليد و الاقتباس والترجمة والبيئة العربية: تمصيرا وتونسة ومغربة وسودنة... كما فعل مارون النقاش مع أول نص مسرحي وهو البخيل الذي استلهمه من موليير، وتابع كثير من المبدعين والمخرجين طريقته في الاقتباس والمحاكاة. التأصيل هو: تأصيل المسرح العربي وذلك بالجمع بين الأصالة والمعاصرة، أي التوفيق بين قوالب المسرح الغربي والمضمون التراثي.

وفن التمثيل لم يترعرع عند العرب الا في وقت متأخر، فلم يشاهد الشعر العربي مسرحاً يمثل عليه أدواره ولم تكن عند العرب دور للتمثيل لا في العصر الجاهلي ولا في عهد الخلفاء ولا عند الامويين ولا العباسيين حتى انقشاع عصر الفترة المظلمة، ولا ريب أن عدم وجود المسرحية الشعرية في الشعر العربي لا ينقص من قيمة هذا الشعر.

أهمية البحث:

فكرة المسرح العربي من حيث هو فن عربي تشكل بمقومات عربية قائمة على أسس من فنون القص الشعبي العربية. وهي بدورها تحدد شكله وتحدد الخلاق بينه وبين المسرح الغربي.

لقد كان المسرح العربي في تاريخه الحديث يعيش تجريباً خاصاً به نابعاً من تراثه. فالمسرح العربي هو محاولة لمسرحة قصصية مبنية على الغناء والسرد والقص الذي يمثل علاقة أساسية لفنون الفرجة الشعبية العربية.

والمسرح الشعري العربي قد مر بمراحل تطور منذ أن كتب شوقي مسرحياته حتى كتابة صلاح عبد الصبور للمسرح وهو تطور اعتمد اعتماداً كبيراً على تطور الشعر، وما زاد على ذلك في الحرفية وتقنية المسرح إنما هو امتداد التطور الذي حدث للمسرح العربي.

ويمكن أن نسمى جميع هذه المراحل فواصل في حركة مسرحية شعرية واحدة يمكن تسميتها بفترة نشأة المسرحية الشعرية العربية. المبنية على أسس الفرجة الشعبية في غنائيتها وسردها وحكيه.

أهداف البحث:

تبدو اهمية البحث من خلال:

1- أن غياب المسرح الشعري، حالياً، هو التعبير العملي عن أزمة المثقف والثقافة العربية، ربما بسبب العولمة أو الأمية أو عوامل غياب الوعي.

2- أن المسرح قدم قديماً الأساطير بصياغة شعرية، كما بدت الدراما القديمة المصرية والهندية والآشورية والصينية وغيرها، وصيغت شعراً. ويمكن القول جزماً إن التراجيديا الشعرية العربية الآن تعد تعبيراً حاداً عن الهوية. وهناك العديد من المؤثرات التي أثرت في هذا الفن المسرحي.

3- في نهاية القرن العشرين الميلادي، ومع البحث الدقيق عن النص الدرامي المسرحي الشعري، أصيب بخيبة الأمل، وهو ما أرجعه بداية، للمتغيرات اللاهثة التي توالت مع بدايات القرن الواحد والعشرين، سواء غلبة مظاهر العولمة، ثم أضاف سبباً آخر في تقديره وهو الربيع العربي.

4- أن نقص الصلة الواجبة بين المسرح والأدب، هو نقص المسرح الشعري.. فيكفي أنه خلال العشر سنوات الأخيرة لم تنتج مسرحية شعرية، إلا واحدة في بغداد، ولم تعرض على الجمهور.

5- أن المسرح الشعري مر بثلاث مراحل: حالة المد الأولى (بين عامي 1847 و1918م)، مرحلة المد (بين عامي 1940 و1967م)، مرحلة بين المد والجزر بين عامي (1960 و1980م).

مجال المسرح ومجال الشعر (وجها لوجه):

ما أن أبدأ في قراءة الشعر إلا ويبرز لى قول د. طه حسين:

«الشعر يصور الأشياء، لا كما تشاء الأشياء أو كما تشاء الطبيعة»[1].

وما أن أشرع في قراءة مسرحية إلا ويطل ستانسلا فسكي برأسه محذراً «إننا لا شأن لنا بالوجود الطبيعي الفعلي للأشياء المحيطة بنا فوق المنصة لا شأن لنا بحقيقة العالم المادي، ذلك الذي لا يفيدنا إلا بقدر ما يهيئه لنا من الظهارة العامة أو الخلفية التي تعمل أمامها مشاعرنا »[2]

كما يجب وليس هناك عيب في هذا النوع من القراءة فهى تكون قراءة عمل لا قراءة إستهلاك - فأنا لا أقرأ الشعر الشعر أن يقرأ ؛ حيث يزدهي بموسيقاه ولكني أقرأ الشعر كما أحب حيث يزدهي المعنى.

وحيث أقف عند تعريف طه حسين للشعر وعند تعريف ستنسلافسكي للتمثيل في آن واحد فلأن أمام عمل إبداعي جمع بين مجال التعبير الإغريقي ومجال التعبير العربي، وحاول التوحيد بين ظاهرة كل من التعبيرين، والتوحيد بين خاصية كل فن منهما.

---

[1]) د. طه حسين، حافظ شوقي، القاهرة، المطبعة الأميرية ١٩٧٣)

[2]) قسطنطين ستنسلافسكي، إعداد الممثل، ترجمة محمود مرسى ومحمد زكى العشماوي، (بيروت دار النهضة العربية، دست) ص 160.

والناقد يقف عند التعريف حين تحيره الظاهرة واعترف أن ظاهرة تلاحم التعبير المسرحي مع التعبير الشعري في المسرحية الشعرية "غيلان الدمشقي"، للشاعر المسرحي «مهدى بندق، قد حيرتني.

ولقد نتجت هذه الحيرة عندما تنازعت قراءتي للنص موسيقا الشعر ومرسيقا الشعور، فما أن اتبع أدائي قياد موسيقا الشعر؛ ظهر (الإرنان)، وما أن اتبع أداني قياد الشعور الطبيعي؛ ظهرت (المبالغة) * ولمحت كلا من طه حسين وستانسلانسكى؛ وتعريف كل منهما ولافته، مرفوعة من (الكواليس) لينبهاني - كما ينيه مخرج غير مثلاً رويداً رسماء الإستقراء أو غير مرفق في الأداء – حيث أن آرائى لم يكن محققا للتوازن بين كلا التعبيرين.

من واعترف أن تلك هي المرة الأولى التي برز في الشعر يقال معا- مع أني قرأت العديد من المسرحيات التي اتخذت التعبير الشعرى مجالا لكتابة نفس مسرحي. وعلى الرغم من إيماني بما قاله بيشر بروك * معبرا عن شجره من المقاب النظرية بقوله: «حين تصاغ النظرية في كلمات تنفتح الأبواب أمام الخلط والتشويش.[3]

إلا أن العمل العميق، والإبداع المركب كثيرا ما يخصان الناقد على ترك ما بزمن به - هذا إذا كان يؤمن بشئ يجوز له الحامه على النص - بالإضافة إلى أن النقد لا ينهض بمهامه على الرجه الصحيح ما لم يتسلح بخبره نظرية عملية تمكنه. استفزاز العمل الإبداعي حتى يعطيه ذلك العمل نفسه؛ المقاييس النقدية التي يقيس بها طبيعة التركيب والتلازم، وطبيعة البراعث وانعكاساتها والصور الإبداعية لهذه فلذلك – ولأني لا أدع إيماني بقيم خارجة عن الإبداع الذي اتناوله بالنقد يدخل ضمن عناصر القياس النقدي النابعة من العمل الإبداعي نفسه. وعندما وقفت بين يدي "غيلان الدمشقى" وتذكرت دراسية تاريخية، تدرعت بالمفاهيم الدرامية. وعندما انتهيت من قراءتي الزولي لنص "مهدي بندق" استدركت أنني قرأت تصا لمسرحية شعرية، فراجعت مفاهيم الشعر في ذاكرتي، فما ألهمت إلا (بقالة) طه حسين في مفهومه للشعر، وماتذكرت فيما قرأت من منهج: ستانسلافسكي في إعداد الممثل وإبداعه غير هذا التنبيه السابق ذكره التفاعلات

وبالرغم من أن المكتبة الخاصة بي تحرى مئات الكتب عن المسرح وعن الشعر وعن علاقة هذا الفن بذاك، إلا أنني وجدت نفسي كما لو كنت حبيس سجن إنفرادي. حيث بصيص الضوء، ولاشيء معك حي سوى أنفاسك وذاكرتك التي عيشا تحاول تنشيطها بحثا عن صور باهنة في حياتك خارج السجن، بديلا عن فقدك المؤقت لحركة الحياة ومظاهرها ودورك فيها.

ولما كان الأمر كذلك فقد برزت لي (قالة) طه حسين في وظيفة الشعر وبرزت لى قالة ستانسلافسكي في وظيفة الممثل، تماما كما تتجمد صورة باعتة أو صورتان تفزنا من أرشيف ذكريات رجل محبرس حبس انفراديا في زنزانة هجرها الدف. رقاطعها الضوء، وحجبت عنها الضوضاء، فاضطررت اضطراراً – في بادي. الأمر - إلى التعامل مع "غيلان الدمشقى" من حيث هو الشعر، من خلال منظور طه حسين. كما اضطررت إلى التعامل مع وغيلان الدمشقى، من حيث هو الدراما من خلال تجربة ستانسلانسكى.

[3]) بيتر بروك، المساحة الفارغة (عن المسرح الخشن) ت: فاروق عبد القادر (القاهرة، كتاب الهلال، مؤسسة دار الهلال ١٩٨٦)

ويعلم الله أني سعيد - الآن - كل السعادة لهذا الأضطرار أو هذا التركيز. الذي أمدني بمنهج اعترف بجدته وبصحته في قياس النص المسرحي الشعرى. لأن اتساع المفاهيم وكثرتها تخلق حيرة الباحث وللابداع الذي نهض ليتصدي له، ومن ثم كان مشوشا لقرائه.

وإذا كنت قد استمتعت بقراءتي الأولى لنص المسرحية مما أقنعني بالوقوف عند أعتاب الإبداع فيها لأستأذن في الدخول إليها صاعدا درج التحليل، متكئاً على مصادر التاريخ ومنابع الصورة الدرامية ومهتديا بوميض الشعر في نظمها اللغوى والفكري والنفسي والبيئي والإنساني، فلقد شرعت في اعادة النظر فيما بين يدي من قول لطه حسين اتخذه منظارا لمعطيات النص في الشعر، واعادة النظر فيما بين يدي من قول استانسلافسكي عن أداء الممثل وطبيعته، اتخذه منظاراً ثانياً انظر عن طريقه إلى معطيات الأداء المسرحي في النص نفسه. فأصبحت كمن يمتلك منظارين: أحدهما للقراءة والآخر للسير، ولكن مع فارق واحد، حيث أن استخدام منظار الشعر ومنظار الدراما يتم في وقت واحد، إذ تنظر إلى التعبير الشعري بمنظار الشعر فتجده تعبيرا درامياً، كما تكون نظرتك إلى التعبير الدرامي بمنظار الدراما فتجده تعبيرا شعرياً، لأن النظرة متوحدة حتى مع وجود منظارين، ولكن المنظور واحد وكيف يكون ذلك ؟!

ويبدو أن الاجابة على هذا السؤال تتطلب إعادة تأمل لتعريف طه حسين للشعر، ولتعريف ستانسلافسكي للأداء المسرحي - وأقول أداء لأن المسرح هو العرض أولا وأخيرا - ولأن القيمة الحقيقية للنص المسرحي سواء أكان نثرا أم كان شعرا تكمن في قابليته للتجسيد الحي علي خشبة المسرح.

- تحرير دلالة تعريف طه حسين للشعر من سجن "المفهوم:

"الشعر يصور الأشياء لا كما تشاء الأشياء أو كما تشاء الطبيعة " وهذا معناه أن قيمة الشعر في ذاته. وهذا مما يعزل الشعر عن تأثيره الإجتماعي المباشر... لأن قيمة الشيء ليست في ذاته وإنما تكمن قيمة الشيء فيما يعينه بالنسبة للإنسان، فكلما اتسعت دائرة الذين يعينهم الشيء وزادت عنايتهم به زادت قيمة هذا الشيء. لهذا فإن الشيء يتخذ صورته التي نعطيها له لا التي عليها في الطبيعة أو في البيئة. ولذلك نقيمته متغيرة بحسب الناظر إليه فإذا كان الشعر من الشعور فإن قيمة الشيد منظورا إليه بمنظار الشعور هي قيمة تصويرية للشيء اظهاره بمظهر مغاير لحقيقته المادية - إنما هو مادة دخلتها مشاعر المصور نفسه ندبت فيها الحياة لعمر يقف بها عن إنتهاء قيمتها في نظر مصورها. وإذا كانت الطبيعة هي جماع الأشياء والحيوات، فإن قيمتها في القدرة على التصور لغير موجود والتصوير للموجود. غير أن ذلك لايكون وظيفة معلومة عند واحد غير شاعر أو غير فيلسوف. والفرق بينهما أن الأول يصور الشيء أو الطبيعة بمفردات الشعر، على حين يصورها الثاني بمفردات المنطق العقلي. لأن الأول يستعين بأجهزة الشعور والحس عنده، أكثر مما يستعين بأجهزة الإدراك مباشرة. على حين يستعين الفيلسوف بأجهزة الإدراك وإن عرج على الحدس في البداية ثم ثنى بالبرهان، ليخلص إلى النتيجة، وربما كان هذا ماجعل «أرسطو»[4] يجد الصلة أقرب بين الشاعر والفيلسوف عنها بين الشاعر والمؤرخ.

ولكن هذا ينطبق على الشعر، فماذا عن المسرح ؟!

[4]) راجع: أرسطو، الشعر، ت: عبد الرحمن بدوي، القاهرة، مكتبة النهضة العربية، ١٩٥٣).

ولأن المسرح هو العرض، والعرض ينهض على أكتاف الممثل الذي إن لم يوجد «فلا يمكن أن تقوم للفن المسرحي قائمة[5] وربما كان هذا ماجعل دورينمات يقول: «أنا أكتب بإيمان عميق بالمسرح وبالمثل[6].

لذلك وقفت عند وغيلان... يغرس هذى لا تعطيني المعني المطلوب

..... بغرز ----

في أعظمنا الهشة كالمسمار الغائص في الحائط)

أليس المعنى تاما هكذا بدون الألفاظ ؟! هل ثمة ضرورة حتمية لوجودها ضمن الصباغة ؟! فإذا كان الأمر كذلك فإن هذه الزوائد تعتبر حشوا. فهل هي حشو لإقامة الرزن الشعري ؟!

تعبير لو كان التعبير مجرد تعبير شعري لجاز مثل هذا التقييم النقدي ولكننا أمام ت درامى مسرحي لذلك فإن هذه الألفاظ وتلك الحروف والأصوات تعد من لوازم الحالة الخاصة بالشخصية المسرحية نفسها، وهي خاصة، فالشخصية غير متوازنة هذا إلى جانب أن هذه الألفاظ تعطى خصوصية القاموس اللفظي للشخصية.

وتتمثل درامية بعض الألفاظ في كونها تشكل (ذريعة) أو تكنه درامية لمواصلة الحدث بعد أن توقف بفعل (جدلية إختيار الشخصية للفظ المعبر عن مزاجيتها السادية) مثل لفظة (هه ؟! هه ؟!) فبهذه اللفظة يتمكن الشاعر المسرحي من بدء تحريك الحدث بعد توقفه الإضطراري لتنمية صفات الشخصية وتطوير معرفة المتلقى بجوانبها. وبها تعود الشخصية إلى الإلتحام من جديد مع الشخصية التي تتحاور معها.

هذا إلى جانب وظيفة تلك الحروف الجمالية حيث تعمل على خلق مساحات زمنية للصمت (أو) تعبيراً عن التراجع والإتصال و (آه) تعبيرا عن الإستدراك أو الإكتشاف حيث البديل و (بالزين) تضفي معنى الفذلكة على الشخصية. فهذه الإلفاظ وإن كانت لها وظيفة جمالية إلا أنها ذات وظيفة درامية أيضا. فهي لا تخص المؤلف ولكنها تخص الشخصية. فلو كانت تخص المؤلف وكان من الممكن قبولها إذ هي نوع من الزخرف لكننا نكتفي بوصفها بالجمالية ولكنها من حيث هي من خصوصيات الشخصية أصبحت درامية أيضا إذ تعطى حالة الشخصية طبيعتها ومنطقية سلوكها ومزاجية.

الصورة الفنيه في المسرح الشعري

يقول ت. س. أليوت[7] إن كان للدراما أن تكون در اما شعرية حقا.. فينبغي أن نتوقع من شاعر مسرحى مثل شيكسبير أن يكتب أجمل شعره في أعمق المواقف الدرامية.. وهذا هو الحال تماما – أي أن العوامل التي تجعل الشعر شعرا رئعا هي نفس العوامل التي تجعله دراميا عميقا. وهكذا لاتجد من يشير إلى أن بعض المسرحيات أكثر شاعرية من سواها،

---

[5]) د. رشاد رشدى، "المجال الدرامي في المسرح المصري " (مجلة المسرح) ع (٢) السنة الأولى - فبراير ١٩٦٤

[6]) فريدريش دورنمات، "حول زيارة السيدة العجوز " (الرؤيا الإبداعية) مجموعة كتابات جمعها هاسكل بلوك وسالنجر، ت: أسعد حليم، سلسلة الزلف كتاب ٨٥٥

[7]) مقالات مختارة – ص ٥٢

وإلى أن البعض الآخر أعمق من الناحية الدرامية، فالمسرحية بالغة العمق والشاعرية في الوقت ذاته. وليس هذا ثمرة لالتقاء لونين من ألوان النشاط الفنى الخلاق، بل ثمرة لنفس النشاط الذي ينتج الشعر والدراما في الوقت ذاته..

وبهذا التوحيد بين النشاط الذي ينتج الشعر والنشاط الذي ينتج الدراما.

يشير البوت إلى مبدأ هام: هو وحدة الحدس الفني، والوسيلة التي ينتقل عن طريقها هذا الحدس.فالشعر في المسرح ليس مجرد لغة أو وسيلة لغوية يطوعها الشاعر لمقتضيات مسرحيته من شخصيات ومواقف إلخ، وانما ينبع الشعر أساسا من «التصور الدرامي، الذي يتعهده الفنان حتى يتضح ويتبلور في صورته النهائية. وإذن فليس من المحتوم أن يكون الشعر المسرحي شاملا للخصائص التي نعهدها في الشعر الغنائي أو القصصى مثلا، وإنما المحتوم حقا هو أن يكون جوهر الدراما الشعرية شعرا. أي شعر النفوس الحساسة، القادرة على بلورة أحاسيسها، وشعر المواقف التي تلتقي فيها المشاعر المتجانسة أو المتناقضة، وشعر الإيحاء النابع من رمز خاص. وكل هذا يحتم أن تكون وسيلة هذا الحدس الشعري لغة شعرية.

واليوت - بصفته شاعرا وكاتبا للمسرح الشعري - يؤكد في مقال سابق على هذا[8] ضرورة إيجاد معنى جديد الكلمة، بلاغة » – فيؤكد تلك الوحدة بين الحدس الفنى والوسيلة قائلا: -

إن كلمة بلاغة إحدى الكلمات التي يجب على النقد أن يحللها تم يعيد تحديد معناها. ويقول إننا يجب أن نتجنب المعنى الذي توحي به من أنها وسيلة من وسائل التعبير وان نحاول أن نجد بلاغة مادة أيضاً - أي بلاغة فكرة أو شخصية أو موقف إلخ – فهذه هي البلاغة الصائبة، لأنها تتبع وترتبط بما تعبر عنه. وحين يعود إليوت للحديث عن الشعر والدراما[9] يعود لتأكيد نفس فكرته فيقول ان النظارة لا ينبغي أن يشعروا بالوسيلة اللغوية التي تكتب بها المسرحية – شعر ا كانت أم نثرا -

لأن الوسيلة جزء لا يتجزأ من الحدث الدرامي والمواقف بين الشخصيات وأحاسيسهم.. إلخ ومن ثم نجد أن دراستنا للمسرح الشعرى ليست دراسة ذات شقين كما يبدو لأول وهلة – فهى ليست دراسة للدراما أولا، ثم للشعر ثانيا أو العكس، وانما هي دراسة للدراما الشعرية بصفتها «دراما شعرية» أي نوع أدبى مستقل لا تنفصل فيه الدراما بكل خصائصها عن الشعر بكل خصائصه.

دور الشعر في التراجيديا:

وقبل أن نناقش دور الصور الفنية في هذا الشعر الدرامي مثلا ناقشه الكثيرون في الشعر الغنائي أو القصصي - يحسن أن نلقى بالضوء أولا على طبيعة المسرح الشعرى كما تبدو لنا في روائع المسرح الكلاسيكي - سواء عند اليونان والرومان، أو في الآداب الحديثة – وبخاصة عند شيكسبير.

وأمام هذا المشهد العريض الخاص بالمشكلات بحسن أيضا ان نقصر بحثنا على فن مسرحى واحد هو فن التراجيديا.

وهنا نبدأ بالتساؤل عن الشعر في التراجيديا ما العلاقة بينها باعتبارهما فنين مستقلين؟ وما العلاقة الجديدة إذا كانا فنا واحدا هو التراجيديا الشعرية؟ هل هناك خصائص شعرية مثلا في الشخصيات التراجيدية أو في المواقف والأحداث التراجيدية

[8]) مقالات مختارة – ص ٣٨

[9]) عن الشعر والشعراء - مقال الشعر والدراما ص ٧٢

- تستتبع أن تكتب دور التراجيديا شعرا ؟ وإذا كان هذا صحيحا فما هو الدور الجديد الذي تلعبه الصور الفنية في الشعر الدرامي - والذي لابد أن مختلف عن دورها في الشعر الغنائي مثلا؟

تقول إديث هاملتون[10] ان ساحة التراجيديا تنتمى جميعها إلى الشعراء: فهم وحدهم الذين يستطيعون.. أن يصوغوا من أنغام الحياة المتنافرة لحناً واحداً متميزاً. ولا يستطيع كتابة التراجيديا سوى شاعر.

فما التراجيديا سوى ألم حولته كيمياء الشعر إلى سمو خالص، وتعرض اديت هاملتون للعلاقة بين التراجيديا والشعر مؤكدة أن أشخاص التراجيديا يتسمون أساسا بأنهم ذوو نفوس شاعرة، وأنهم قادرون على تحمل الألم.

وعلى المعاناة بصورة أعمق من معاناة أي شخص عادي. فتقوله إن التراجيديا ملكة متوجة – لايدخل مملكتها إلا من ينتمون إلى الطبقة الراقية الحقيقية الوحيدة-طبقة ذوي النفوس الشاعرة. فان الشخصية التراجيدية ذات نفس قادرة على الإحساس بعمق وشمول. فاذا توفرت هذه النفس كانت أي كارثة تصيبها كارثة تراجيدية.

ولو أنك زلزلت الأرض وألقيت الجبال في قاع البحر ثم لم تقدم سوى النفوس الضحلة أو التافهة لما خلقت تراجيديا على الإطلاق.. بل إن الموت نفسه ليس موضوعا تراجيديا.. سواء كان موت من يتمتعون بالجال أو الشباب - أو عشاقا أو معشوقين: فهو لا يصبح موضوعا تراجيديا إلا إذا واجهته نفس تحسه وتعانيه، مثلا أحسه ا ماكبث» وعاناه، ومثلما أحسه الملك «لير» أمام موت ابنته كورديليا.. إن تصارع قانون الإله مع قوانين البشر ليس مصدر التراجيديا في مسرحية «أنتيجونى، وانما تكمن التراجيديا هنا في شخص «أنتيجونى» نفسها - في عظمتها وشدة ألمها. وكذلك نرى أن تردد هاملت في قتل والده ليس تراجيديا - ولكن مصدر التراجيديا هو قدرة هاملت على الإحساس. ومهما غيرت أحداث المسرحية، أو رميت بهاملت في قبضة أي كارثة أخرى لظل كما هو – شخصية تراجيدية.. إن التراجيديا هي معاناة نفس قادرة على المعاناة البالغة – هذه هي التراجيديا ولا شيء سواها، وإذا سلمنا بصحة هذا المفهوم الحديث أي أن شعر التراجيديا ينبع من طبيعة الشخصية التراجيدية، فيجب أن نذكر أيضاً رأى البروفسور كليفورد ليتش من أن مصدر الشعر في التراجيديا هو طبيعة و الرؤيا التراجيدية » التي تخلق مواقف بالغة التوتر، نتيجة للصراع الناشيء بين إرادة الإنسان وكبريائه و بين إرادة الآلهة أو القدر الذي يفرض إرادته هو الآخر – فان هذا الصراع المتكافيء الذي يحتم التوتر إما في الشخصية أو الموقف يحتم أيضاً أن تكون وسيلة التعبير شعرا لأنه كما يقول إليوت و لا يكون الشعر شعرا إلا حين يصل الموقف الدرامي إلى حد من العمق والتركيز يصبح معه الشعر الوسيلة اللغوية الوحيدة للتعبير الطبيعي فهو في هذه الحالة اللغة الوحيدة التي يمكن بها التعبير عن العواطف[11] وإذن فإن ليتش ينتهى من مقاله قائلا[12]: لم تتخل التراجيديا من نشأتها عن ثوبها الحق الذي اعتدنا أن نراها ترتديه - وهو الشعر. فان اتزان عنصري الكبرياء والرعب، ينشأ عن تعارض قوى متكافئة مصرة على الانتصار. ومن ثم نرى أن التراجيديا تتسم بتوتر شديد.. وإذن فلكي يستجيب ذهن المتفرج لهذه الرؤيا الخاصة المتوترة الخيوط... ينبغي أن تكون اللغة محكمة الصنع والبناء، ومن ثم يجب أن تكتب التراجيديا شعرا.

---

[10]) الطريق الذي عبده اليونان أمام حضارة الغرب – فصل فكرة التراجيديا

[11]) عن الشعر والشعراء - (مقال الشعر والدراما) ص 74

[12]) تراجيديا شيكبير - (فصل - معاني التراجيديا)

مفهوم الصورة الفنية:

ولكن ماذا من أمر الصورة الفنية في هذا الشعر الدرامي ـ أو الدراما الشعرية؟ إن لفظة و صورة، تعنى أحد أمرين – أولها هو الذاكر الواعي لمدرك حسى سابق ـ كله أو بعضه في غياب المنبه الأصلى للحاسة المثارة. أي استرجاع منظر رآه الإنسان أوصوت سمعه.. إلخ بعد أن يبتعد عنه ويزول أثره المباشر على الحواس، وقد يكون التذكر شاملا للمنظر أو الصوت أو قاصرا على جزء أو أجزاء منه.

وثانيها هو مفهومها في الفن الذي إما أن يخصصها فيعدها مرادفة للتعبير المجازي أو الاستعاري ـ أو أن يعممها ويتوسع في نطاق دلالتها فيعنى بها التعبير عن تجربة حسية نقلت بطريق البصر أو السمع أو الشم أو اللمس أو الذوق ـ

بين المسرح الشعري والقصيدة الدرامية:

أن الذين اعتمدوا مقولة (الفنون السبعة) أطلقوا على المسرح عبارة (أب الفنون) لأنه يوظف جميع ه هذه الفنون، التي كانت مصدرا لإلهام الشعراء والمبدعين، بينها كان الشعر الأشد التصاقا بفن المسرح، دون أن نستثني من ذلك بقية الفنون، والحقيقة التي يمكن تأكيدها، هي أن الشعر هو الأب الشرعي للمسرح، ولنا أن نقول «إن التراث الإنساني المسرحي كله قد كتب شعرا، بل إن الاحتفالات الشعبية، والأعياد الدينية في الصين والهند، واليابان، وأندونيسيا، وعند البابليين والآشوريين، والمصريين القدماء، وفي قلب أفريقيا، وسكان الأمريكتين الأصليين، من هنود حمر، واسكيمو.. إلى بلاد اليونان، والأعياد الدينية وأعياد الحصاد، انبثق منها روائع المسرحيات الإغريقية القديمة، التي كتبها شعرا في القرن الخامس قبل الميلاد شعراؤهم سوفوكليس ويوربيدس واسخيلوس، ومع ذلك فنحن نؤكد أن نبوغ النابغين في الشعر وغيره من الفنون، لم يكن معجزة يونانية، وإنما كان فيضا من معابد العدل والخير، المنحدر من معابد مصر، ونظائرها من معابد بلاد شب على دينها، وتهذيبها نوابغ شعراء التراجيديا[13].

أرسطو يضع قواعد الدراما:

وجاء (أرسطو) بعد ذلك بقرن كامل ليستخرج القواعد العامة للدراما، ويحدثنا كما سبق أن ذكرنا، عن البناء الدرامي، والشخصية الدرامية، والبطل التراجيدي، والوحدات الثلاث وحدة الزمان ووحدة المكان ووحدة الحدث، وعن بداية المسرحية ووسطها ونهايتها (البداية والوسط والنهاية)، ويحدثنا عما أسماه (الذروة) وعاطفتي (الخوف والشفقة) وما يتبع ذلك من تطهير النفس، ويقول لنا أن مشاهد العنف والدماء والقتل يجب ألا تظهر على خشبة المسرح أمام النظارة، وألا يزيد عدد المتحدثين من الممثلين على ثلاثة أشخاص، كما تحدث عن نبل اللغة، وسمو الشخصيات من الآلهة وأنصاف الآلهة والملوك، والقواد، وهو الذي أكد أن أساس الدراما هو الصراع، وهو العامل أو الأساس الذي بقي وسيبقى سائدا ما بقي المسرح، وقد بقي الصراع في المرحلة التي تطلق عليها (المرحلة الأرسطية)، إلى المرحلة التي سادت فيها قواعد أرسطو، التي لم يجرؤ أحد على الخروج عليها، مثلا بقي في المرحلة التالية، التي أسقطت فيها قواعد أرسطو، والتي تطلق عليها (ما بعد الأرسطية) أو (اللا أرسطية)، وبقي أيضا في المرحلة التي يطلق عليها مرحلة (ما بعد اللاأرسطية) التي خرجت على كافة القواعد،

[13]) سوفوكل (1) من الأعمال المختارة، د. علي حافظ، من المسرح العالمي، وزارة الإعلام الكويتية، الكويت.

بل وأسقطت دور المؤلف المسرحي، وقالت بموته حيث تم الاعتماد على الأداء الحركي والتعبير بالجسد، والموسيقى، والرقص، والاستعانة بمستحدثات التكنولوجيا والاعتماد على جماليات العرض المسرحي.

إننا نخلص من كل ذلك إلى القول بأن الشعر هو أساس المسرح، وأن الأصل في المسرح أن يكتب شعرا وعندما كانت الدراما تكتب شعرا قبل أن ينافسه في ذلك الشر نتيجة متغيرات عديدة ولم يكن هناك مصطلح (المسرح الشعري)، لكن هذا المصطلح وجد مع وجود (المسرح النثري) تمييزا للنوعين، وبقي الصراع في (المسرح الشعري) و (المسرح النثري)، وإلا سقط العمل في براثن الثرثرة اليومية، وبلا دلالات واضحة؛ ولهذا نقول مؤكدين على مقولة (ت.إس. إليوت)، الذي تحدث عن قاعدة أساسية للمسرح الشعري وهي أن «على الشعر أن يبرر نفسه دراميا لا أن يكون شعرا جميلا موضوعا في قالب درامي فحسب، بحيث تستغرق المسرحية المتفرجين، أو تثير انتباههم أحداثها، أو تحرك عواطفهم مواقف شخصياتها، ولا يفطنون كلية إلى أن أداة التعبير فيها هي الشعر، ولو! يتحقق ذلك، لما وجب أن تكتب دراما شعرية، بينها يستطيع النثر أن يحقق ذلك كله[14].

وهكذا نصل إلى تعريف قصير جامع للمسرح الشعري والدراما الشعرية Poetical Drama يقول إن المسرحية الشعرية هي المسرحية المكتوبة شعرا دراميا، لكي تمثل على خشبة المسرح.

القصيدة الدرامية:

من هذا المفهوم بروح إن الشعر الغنائي أشبه (بالبوح الذاتي)، ويطلق عليه | انطلاقا (الشعر الذاتي)، ومع ذلك فمن الممكن أن يأتي محملا الدراما التي يبرز فيها عنصر الصراع، والوحدة العضوية، وتنوع الحوار، واللغة التصويرية، والتجربة الصادقة ولهذا يمكن أن نصف مثل هذه القصائد بأنها قصائد درامية. وهكذا نصل إلى ما يسميه النقاد والباحثون الشعر الدرامي Dramatic verse وهو الشعر الذي يتضمن سيات الدراما في البناء Structure، خصوصا وجود قوى متصارعة داخلية

أو خارجية، وقد يتخذ شكل القصيد الدرامي Dramatic Poem أي القصيدة التي تبدو في ظاهرها (غنائية) أي مكتوبة بغير الحوار Dialogue وهي في الواقع دراما، أي تتضمن صراعا»[15].

فن المسرحية

لعلنا لا تجاوز الحقيقية إذا قلنا إن فن المسرحية هو أكثر فنون الأدب حاجة إلى نضج الملكة، وسعة التجربة، والقدرة على التركيز، والإحاطة بمشاكل الحياة والإنسان، لا لأنه يتعمق إلى جذور الحقائق الإنسانية ويكشف الغطاء عنها فحسب، ولا لأنه الفن الذي لا يمكن أن يسلم قياده إلا لفنان يستطيع أن يتقمص مشاعر الآخرين، وأن يجاوز حدود نفسه إلى سواه، فنان قادر على التأثر بالجماعة الإنسانية التي يعيش معها والتأثير فيها. فنان يضع في اعتباره قبل كل شيء أنه يصور أفعال الإنسان ممثلة ومرئية ومنظورة،

[14]) جريمة قتل في الكاتدرائية: ت.س إليوت، ترجمة وتقديم: صلاح عبد الصبور، سلسلة من المسرح العالمي، العدد ١٤٨، يناير ١٩٨٣، الكويت.

[15]) محمد عناني (د): الشعر والمسرح، حاضره ومستقبله، مكتبة الأسرة، الأعمال الفكرية، الهيئة العامة للكتاب، ٢٠٠١، القاهرة.

وأنه حينها يحرك جماعة من الممثلين على خشبة المسرح لا يحرك لك أفرادا يتغنى كل منهم عواطفه الذاتية، وإنما يريك وسطا اجتماعيا يتفاعل فيه الفرد مع الآخر كما يتفاعلون في الحياة، وتصل بينهم وشائج وعلاقات تحددها سلوكهم ونفسياتهم وأحداث حياتهم ويلونها الصراع الذي يكون بين الفعل ورد الفعل، أو بين الفرد والجماعة أو بين إرادة تكافح مجتمعا للوصول إلى غاية أو إرادة تصارع القوى الغامضة للطبيعة.

من أجل هذا وغيره كان فن المسرحية أكثر فنون الأدب استعصاء على كاتبه، وأشدها حاجة إلى مهارة فنية خاصة تستطيع أن تؤلف بين عناصر هذا الفن المتشعبة من قصة وممثل ومسرح وجمهور وحوار، وأن تخضع في غير افتعال لقيود المسرح والتزاماته، وأن تتعاون كل هذه العناصر في غير تضارب أو تنافر حتى يصل الكاتب إلى عمل فني متكامل متناغم. وإذا كان للمسرحية أن تشترك مع سائر فنون الأدب الأخرى في أنها ضرب من الأدب يعطيك مفهوما حيا للحياة مع تشعب مسالكها وتعدد ضروبها فان لها من الطبيعة والخامة والأداء ما يميزها عن هذه الفنون فما هو طابعها، وما حدودها، وما قدرتها على التعبير؟

إن جانبا من الإجابة على هذه الاسئلة يتضح لك عند المقارنة بين فن المسرحية وبين كل من القصيدة الغنائية والقصة المروية. ولما كانت كل هذه الفنون تتناول أفعال الإنسان وسلوكه وموقفه من الحياة، ولما كانت المادة الأولية التي تتشكل منها هذه الفنون هي اللغة فقد رأينا أن نعرض أولا للفروق التي تكون بين هذه الفنون في علاجها لهذين العنصرين الأساسيين عنصر التعبير عن أفعال الإنسان، و، وعنصر استغلال اللغة والدور الذي تلعبه في إبراز سمات كل فن وخصائصه.

فالقصيدة الغنائية في أبسط تحديد لها هي وسط من الأساط الأدبية إذا هذا التعبير، وسط يصور لك تجربة معينة عاشها شاعر معين، أهم خصائص هذه التجربة أنها تجسيد لموقف إنساني واحد وتعبير عن الحالة النفسية والشعورية لشاعر واحد، ومن ثم فهي تجربة يخضع فيها الشاعر لأجواء خلقها لنفسه بمحض اختياره. في خلاصة من عناصر الفكر والشعور والوجدان الذاتي المتصلة بنفسية الشاعر وذهنيته وحده، بل إن مهمة القصيدة الغنائية هي أن تطلعك على وجدان شاعر معين وتصب في نفسك أحاسيسه عن طريق العلاقات الجديدة التي تتألف منها لغته والتراكيب المستحدثة التي تنبع من تجربته الخاصة. وهكذا ترى أن عملية الخلق الفني في القصيدة الغنائية في عملية متصلة بنوع من الغناء الذاتي، يحصر الشاعر غناءه في نفسه لا يتعداها إلى غيره، الشاعر الثنائي يحاول أن يمر بوجدانه حتى يبلغ المدي الذي يستطيع أن يطلق فيه نفسه من قيودها، وهو حين يخلق هذا الجر إنا يخلق عالما خياليا يسير فيه عن نفسه تعبيرا بشعر فيه بالحرية – ١١ -

ويسود فيه سيادة مطلقة. وليس في ذهنه غير هذا العالم الذي يغلق عليه نفسه اغلاقا خشية أن يتسرب إليها شيء من الخارج. ومن ثم كانت القصيدة الغنائية شعرا ذاتيا يعبر عن الجانب الفردي البحت، أو بعبارة أخرى شعرا! يعبر عن تجربة واحدة لإنسان واحد، أما المسرحية في تصور لك أفرادا لا فردا واحداً، وهي تعرض عليك مجموعة بشرية يحاول كل فرد فيها أن يعرض عليك نفسه، لا على أنه فرد مستقل بوجوده منقطع إلى عالمه الخاص سابح في خيالاته، مطلق العنان لوجدانه، ولكن على أنه فرد مرتبط في أفعاله وفي سلوكه بجماعة من الناس. فالأفراد في المسرحية ليسوا ذواتا منفردة وإنما هم ذوات متصلة، وكاتب المسرحية الذي ينطق الشخوص ويحركها لا يعبر عن وجدان ذات واحدة، ولا ينحصر في تجربة واحدة دون سواها،

وإنما يعبر عن وجدانات مختلفة متضاربة، وعن تجارب عديدة يصطرع فيها فعل الفرد بفعل الآخر، وتشتبك فيها أفعال جماعة أنسانية باعتبارها وحدة من مجتمع لا باعتبارها أفرادا يتغنى كل منهم مشاعره على حدة.

أما أوجه الخلاف بين القصة المروية وبين الرواية المسرحية من حيث طبيعة كل منهما ومداها في قوة التعبير. فإن أبسط وأوجز ما قيل وما زال يقال في الفرق بين هذين اللونين أن المسرحية أدب يراد به التمثيل، والمسرحية قصة لا تكتب لتقرأ فحسب وإنما هي قصة تكتب لتمثل. وإذا كان للمسرحية أن تشترك مع القصة المروية في أن كلا منها يختار قطاعا من الحياة يصوره الكاتب أو الشاعر في إطار من الحوادث المتعاقبة، وتتخذ الأشخاص وسيلة في كليها للتعبير عن الأحداث وتتحدد لك الأشخاص وترسم ملامحها في ذهنك عن طريق ما يجسده الحرار والكلام من معان ومشاعر وأفكار، إذا كان ذلك ضرورة لازمة لكل من القصة والمسرحية، فإن كلا من الفنين يختلف إختلافا أساسيا في تناول الأحداث ورسم الشخصيات لا من حيث الشكل أو الإطار الخارجي وحده، بل ومن حيث مضمون كل فن وطبيعته.. خذ مثلا تحديد تشارلتون و تعريفه للقصة المروية فقد يقدم ذلك إلينا بعض العون في ملاحظة الفرق بين فني المسرحية والقصة. يقول تشارلتون في كتابه فنون الأدب ترجمة الدكتور زكي نجيب محمود: « إن القصة ضرب من الخيال النثرى له مهمة خاصة به، وهي أن تقص أعمال الرجل العادي في حياته العادية بعد أن تضعها في شبكة من الحوادث كاملة الخيوط متتبعة كل فعل إلى أدق أجزائه و تفصيلاته وسوابقه ولواحقه، موغلة في دخيلة النفس حينا لتبسط مكونها أثناء وقوع الفعل، مستعرضة الآثار الخارجية للفعل حينا آخر، لاتترك من جوانبه وملحقاته ونتائجه شاردة ولا واردة إلا سجلتها في أمانة وصدق كما تحدث في الحياة الواقعية التي يخوضها الناس ويمارسونها[16].

فهل هذه هي طريقة المسرحية في تصوير الفعل الإنساني؟ الجواب بالنفي. لالان المسرحية تستخدم في تصويرها لهذه الأفعال عناصر أخرى لا تتوافر في القصة المروية، مثل عناصر المثلين والملابس والمسرح والمناظر والنظارة والبناء الذي يجتمع فيه جمهور المتفرجين فحسب بل لأن المسرحية لا يمكنها في حدود الزمن المكفول لها أن تعالج أفعال الإنسان بنفس الحرية التي تعالجها بها القصة المروية فإذا كان في إستطاعة كاتب القصة أن يصور الفعل وأجزاء الفعل، وأن يتعقب الأحداث الصغيرة إلى أدق جزئياتها وتفصيلاتها، وألا يكتفى بذلك بل ويرى من حقه أن يسترسل إلى سوابق الفعل ولواحقه، وأن يتعمق في نقل صورة دقيقة مفصلة عن واقع الحياة في صدق وأمانة، نقول إذا كان ذلك من حق كاتب القصة المروية، بل لعله أن يكون من الواجبات التي يلتزمها كاتب القصة، فإن ذلك أبعدما يكون عن تناول المسرحية لأفعال الإنسان. ذلك أن المسرحية لاتختار من الفعل إلا جانبه المثير، والذي هو أكثر ما يكون قدرة على الإيحاء، وأوثق ما يكون صلة بالحدث الرئيسي أو ما يسميه ستانسلافسكي بخط الفعل المتصل[17] والذي يعتبر بمثابة العمود الفقرى لكل مسرحية. يقول تشارلتون: و نافرض مثلا أن القصصى والمسرحي كليها يصوران مائدة الغداء.

ففي المسرحية يرتفع الستار، وإذا بالمائدة قد هيئت والأضياف قد جلسوا في أماكنهم من المائدة، وكل ما على المسرحي أن يمثله بعد ذلك هو تقديم الطعام أو أكله. أما القصصي ففي وسعه أن يرتد إلى الأصول الأولى لهذا العظام فيرجع بك إلى

[16]) فنون الأدب ترجمة زكي نجيب محمود ص ١٢٨.

[17]) الفصل الثالث عشر من كتاب إعداد الممثل.

البطاطس حين جناها الزارع وعرضها البائع، واشتراها الطاهي وأخذ يعدها في مطبخه تقشيرا وسلقا وتهيئة في الصحون، ومثل هذا يستطيع أن يصنعه في كل ما قدم في الغداء من ألوان الطعام أن يمضي بك في ذلك صفحات تلو صفحات ينتهى بك إلى حيث وجدت المسرحى فيطالعك بالأضياف وقد جلسوا إلى المائدة يأكلون. وليس حتما على المسرحى أن يختار من الفعل نهايته، فقد كان يستطيع أن يمثل جانبا آخر من حلقات الفعل غير المائدة وحولها الأضياف، لو رأى أن ذلك الجانب الآخر أمرز علامة وأوضح دلالة للمعنى الذي يريد، وأيا ما كان الجانب الذي يختاره المسرحي فيستحيل أنه يذهب في عرضه وتمثيله إلى ما يذهب إليه القصصي وبعد من تحليل وتفصيل[18].

ثم قسم الشعر الي شعر سردي واخر درامي. اما الشعر الدرامي قد يكون شعرا ملحميا او شعرا مسرحيا"[19].

والشعر الملحمي يختلف عن الشعر المسرحي فيما يلي:

" الملحمة قصة شعرية موضوعها وقائع الابطال العجيبة التي تبوئهم منزلة الخلود بين وطنهم ويلعب الخيال فيها دورا كبيرا اذ تحكي علي شكل معجزات ما قام به هؤلاء الابطال وما به من سمو يختلف عن الشخوص العادية وعنصر القصة واضح في الملحمة فالحوادث تتوالى متمشية مع التطورات النفسية التي يستلزمها تسلسل الاحداث.

ولكل ملحمة أصل تاريخي صدرت عنه بعد ان حرفت تحريفا يتفق وجو الخيال في الملحمة، وهي محكية لشعب يخلط بين الحقيقة والتاريخ مما يتيح في هذا المناخ ان تحدث خوارق العادات وان يتقابل الانس والجن والالهة، والابطال فيها يمثلون جنسهم وعصرهم ومدينتهم.

محاكاة عن طريق القصص شعرا فهي تروي الاحداث ولا تقدمها أمام عيون النظارة او القارئين كما يحدث في المأساة وهذا جوهر ما بينها وبين المأساة من فرق"[20]

اما المسرحية سواء كانت (**ملهاة / مأساة**) عرفها ارسطو في كتابه فن الشعر:

يعرفها ارسطو بأنها " محاكاة.... فعل تام نبيل لها طول معلوم بلغة مزودة بألوان من التزيين... تختلف وفقا لاختلاف الأجزاء وهذه المحاكاة تتم علي يد أشخاص يفعلون لا عن طريق الحكاية والقصص وتثير الرحمة والخوف فتؤدي الي التطهير من هذه الانفعالات "[21].

اما الملهاة:

" محاكاة الاراذل من الناس لا في كل نقيصة ولكن في الجانب الهزلي الذي هو قسم من القبيح اذ أن الهزلي نقيصة وقبح بدون إيلام ولا ضرر فالقناع الهزلي قبيح ومشوه ولكن بغير إيلام".

---

[18]) فنون الأدب من ١٢٣، ١٢٤

[19]) نبيل راغب: دليل الناقد الأدبي، القاهرة، دار غريب، 1998، ص 199.

[20]) نبيل راغب: دليل الناقد الأدبي، القاهرة، ص 200.

[21]) محمد غنيمي هلال: النقد الادبي الحديث، نهضة مصر، بدون تاريخ، ص320

ويوجد تعريف اخر:

"الملهاة محاكاة فعل هزلي ناقص.. يحصل به تطهير المرء بالسرور والضحك من أمثال هذه الانفعالات"

" وينبغي الاشارة الي ان ارسطو عندما يتحدث عن الشعر والدراما فأنه يري فيهما وجهين لعملة واحدة هي المسرح الشعري، فهو يتحدث عن محاكاة الفن للطبيعة وعن الشعر أو الدراما كفن من فنون المحاكاة.

فالشعر بصفة عامة والشعر المسرحي بصفة خاصة عند ارسطو ما هما الا تجسيد كل ما هو دائم وعام وحقيقي في حياة الانسان وافكاره ولهذا كان الشعر أفضل من التاريخ.

ويرجع نشوء الشعر الي الميل الي الايقاع والانسجام والتعلم وهذه المتعة لا تكتمل الا بوجود طرفين الشاعر والمستمع او الشاعر المسرحي والمشاهد.

ولا يشترك الشعر والدراما في عنصر الايقاع فحسب بل هناك عناصر مشتركة عديدة بينهما تجعل منهما منظومة عضوية واحدة حتى لو تخلي الشعر عن النظم او الوزن التقليدي.

فوظيفة الشعر والدراما لا توصل لنا الحياة كما هي باحداثها واخبارها بل في انها تخبرنا عما يمكن ان يحدث فهي تتعامل مع الممكن وما ينتج عن الارتباط العضوي بين الاحداث والشخصيات.

وتتبلور العلاقة بين الشعر والمسرح في نظرية ارسطو حين يشرح ما يعني بأنواع الزخرف المختلفة فأناشيد الجوقة لابد ان يتم تلحين ابياتها الشعرية حتى تغني بسرد ذي إيقاعات متميزة، اما الحوار فيكفي في الشعر وحده وان كان الايقاع يقوم بدور وظيفي في التعبير عن انفعالات الشخصيات وعما يدور في عقولها من افكار وصراعات وتناقضات"[22].

فلا يقصد ارسطو بأنواع الزخرف المختلفة انها مجرد تجميل خارجي للأحداث والمواقف ويمكن الاستغناء عنه والقاؤه جانبا بمجرد استيعاب المعاني والمشاعر والافكار التي تنطوي عليها هذه الاحداث والمواقف فالايقاعات الشعرية لها وظيفة عضوية في نظرية التطهير.

ومع مرور الوقت طغي المسرح النثري على المسرح الشعري حينما أدرك كتاب المسرح ان للنثر ايضا ايقاعاته وقيمه الجمالية وايضا مرونته في التعبير عن الثورات الفكرية بدليل ان شكسبير قد استخدم النثر في بعض مسرحياته الشعرية عندما يجد له وظيفة درامية قد يعجز الشعر عن القيام بها.

الخاتمة:

ارتبط فن المسرح منذ بداياته الاولي بالشعر الذي كان خير أداة فنية للتعبير عن مضامين المسرحية المختلفة.

" وكان ارسطو في كتابه فن الشعر اول من قنن للعلاقة الوثيقة بين الشعر والمسرح حين قال ان الشعر فن من فنون المحاكاة كالموسيقي والرسم مثلا. وتوصلنا إلي **اهم خصائص المسرح الشعري التي تميزه عن المسرح النثري**

[22]) محمد غنيمي هلال: النقد الادبي الحديث، نهضة مصر، ص 201

تسمح شعرية اللغة كما تسمح شعرية الحدث سواء بسواء بتصوير داخل نفس الشخصية على مساحة أوسع بمعني أن التركيز على العمق الداخلي للنفس يوازي التركيز على خارجها.

القدرة على تصوير اللامحسوس واللامرئي من خلال الصورة الشعرية (الكناية – الاستعارة)، الاسطورة التي تعد أقرب الي الشعر منها الي النثر

نتائج البحث:

1- لغة الحوار في المسرح الشعري لغة ايقاعية بحكم أن التفعيلة الشعرية تحكم مسار الحركة في اللغة.

2- الحالة الشعورية في المسرح الشعري حالة مكثفة.

3- تدفع اللغة الحدث في المسرح الشعري الي الامام بقدر ما يكثف الحدث اللغة الشعرية ليجعلها تعبر عن الموقف الدرامي.

4- يسمح الشعر بوصفه فناً قائماً علي الرمز بهيمنة عنصر الايحاء علي عنصر الرسالة في المسرح الشعري بمعني أنه يضاعف من وظيفة الشفرة.

المراجع:

1- حسين، طه؛ شوقي، حافظ (1973). القاهرة، المطبعة الأميرية

2- ستنسلافسكي، قسطنطين (د.ت). إعداد الممثل، ترجمة محمود مرسى ومحمد زكى العشماوي، (بيروت دار النهضة العربية، دست) ص 160.

3 - بروك، بيتر. (1986). المساحة الفارغة (عن المسرح الخشن) ت: فاروق عبد القادر، القاهرة، كتاب الهلال، مؤسسة دار الهلال.

4- أرسطو، (1953). الشعر، ت: عبد الرحمن بدوي، القاهرة، مكتبة النهضة العربية.

5- رشدى، رشاد (1964). "المجال الدرامي في المسرح المصري " (مجلة المسرح) ع (٢) السنة الأولى.

6- دورنمات، فريدريش (د.ت). "حول زيارة السيدة العجوز " (الرؤيا الإبداعية) مجموعة كتابات جمعها هاسكل بلوك وسالنجر، ت: أسعد حليم، سلسلة الزلف كتاب ٨٥٥

7- مقالات مختارة – ص ٥٢

8- مقالات مختارة – ص ٣٨

9- عن الشعر والشعراء ـ مقال الشعر والدراما ص ٧٢

10- الطريق الذي عبده اليونان أمام حضارة الغرب – فصل فكرة التراجيديا:

11- عن الشعر والشعراء - (مقال الشعر والدراما) ص 74

12- تراجيديا شيكبير - (فصل - معاني التراجيديا)

13- سوفوكل (1) من الأعمال المختارة، د. علي حافظ، من المسرح العالمي، وزارة الإعلام الكويتية، الكويت.

14- إليوت، ت.س. (1983م). جريمة قتل في الكاتدرائية. ترجمة وتقديم: صلاح عبد الصبور، سلسلة من المسرح العالمي، العدد ١٤٨، الكويت.

15- عناني، محمد (2001م). الشعر والمسرح، حاضره ومستقبله، مكتبة الأسرة، الأعمال الفكرية، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة.

16- محمود، زكي نجيب. فنون الأدب. ص ١٢٨.

17 - الفصل الثالث عشر من كتاب إعداد الممثل.

18- فنون الأدب من ١٢٣، ١٢٤.

19- راغب، نبيل. (1998). دليل الناقد الأدبي، القاهرة، دار غريب، ص ص 199 – 200.

21- هلال، محمد (د.ت). النقد الادبي الحديث، نهضة مصر، ص ص 201، 320.

Doi: doi.org/10.52133/ijrsp.v3.33.9

المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات
International Journal of Research and Studies Publishing
ISSN: 2709-7064
المجلد الثالث - الإصدار الثالث والثلاثون
تأريخ الإصدار: 20 يوليو 2022 م

قراءة في كتاب عبد الله العروي (مجمل تاريخ المغرب)

Book Review of Abdallah Laroui's (A History of the Maghrib)

الدكتورة/ لطيفة صفوي
دكتوراه في الآداب، جامعة ابن زهر، أغادير، المملكة المغربية
Email: ssafoui@yahoo.fr

ملخص

يقدم هذا البحث قراءة تحليلية لكتاب "مجمل تاريخ المغرب" للدكتور عبد الله العروي. تكمن أهمية الكتاب في احتضانه لمشروع فكري ضخم يروم إعادة قراءة تاريخ الدول العربية لشمال افريقيا، المغرب وتونس والجزائر، على ضوء منهج تاريخي حداثي يركز على السمات المشتركة بين هذه البلدان ويوضح بجلاء ضرورة كتابة تاريخ مشترك على اعتبار أن هذه الدول شهدت نفس الأحداث وتم اخضاعها للاستعمار الغربي بطرق متماثلة.

لقرون خلت، كان تاريخ المنطقة يدون على أيدي الغزاة الأوروبيين أو المؤرخين المشارقة مما ترك ستارا كثيفا من الغموض يلف كثيرا من جوانبه. فالأوروبيون أتوا بفرضيات أملاها عليهم تكوينهم الأكاديمي الذي جعل من أخبار السلاطين ورجال السياسة والاقتصاد المعين الذي استقوا منه معلوماتهم عن مغرب القرن التاسع عشر ومغرب الحقب السالفة. فضلا عن أن المنهج الوضعي الذي غلب على هده الكتابات التاريخية أغفل كثيرا من الحقائق التي يستحيل الوصول اليها دون اعتماد مقاربة عبر-تخصصاتية منفتحة على كل العلوم. كتابة تاريخ موحد لشعوب المنطقة يمليه وعي تاريخي وسياسي لايزال مفتقدا في نظر الكاتب وأغلب الكتابات التاريخية، الاستعمارية منها والوطنية، مازالت قاصرة عن الإحاطة بهذه الضرورة التاريخية والسياسية والمعرفية. يقدم الكاتب منهج التاريخانية كبديل للكتابات التاريخية السائدة حتى زمن تدوين الكتاب وهو منهج يركز على البنية والنسق لاستجلاء معالم التاريخ المسكوت عنه ولبناء مشروع حضاري يوحد دول المنطقة ويعد بمستقبل أفضل لشعوبها.

الكلمات المفتاحية: تاريخ، تاريخا نية، دول شمال افريقيا، الاستعمار، الوعي التاريخي، البنية

المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات
International Journal of Research and Studies Publishing
ISSN: 2709-7064
المجلد الثالث - الإصدار الثالث والثلاثون
تأريخ الإصدار: 20 يوليو 2022 م

Book Review of Abdallah Laroui's (A History of the Maghrib)

Abstract

This paper provides a descriptive, analytical reading of Abdellah Al-Aroui's book مجمل تاريخ المغرب [*History of the Maghrib : An Interpretive Essay*](1970). The book subscribes to a colossal intellectual project designed to re-read the history of the Arab countries of North africa, namely, Morocco, Tunisia, and Algeria. The book articulates a need to write a common history of these countries as they have been subjected to similar colonial practices. For centuries, the history of the area has been written by European invaders or historians from the Middle East, who left a number of issues totally ignored. Europeans developed hypotheses promoted by their academic positivist training, which layed focus on documents about sultans, politicians and traders to write the history of the Maghrib in the nineteenth- century and long before. The writer argues for an inter-disciplinary approach to history that would compensate for this loss. Writing a unified history of the peoples of the region is impelled by a historical consciousness that, following the writer, is deficient. Most historical writings about the region have so far failed to cater for this need. The writer presents historicism as an alternative mode through which the history of these North-African countries can be revisited and re-written. This is an approach that focuses on structures and systems rather than persons and dynasties. The overall aim is to build a brighter future for the populations of these countries.

Keywords: History, the Maghrib, North Africa, historicism, structural, unified.

مدخل:

يصعب على قارئ عبد الله العروي إدراجه في خانة معينة من المفكرين. هل هو فيلسوف؟ هل هو مؤرخ؟ هل هو لغوي؟ هل هو مثقف ثقافة أجنبية، أم هو فقيه عربي، مع التنبيه إلى أن كلمة فقيه هنا تحمل سمات الفقه في العصور الذهبية للحضارة العربية الإسلامية، كما يفيد تمييز محمد عابد الجابري (1984)' حينما كان الفقيه فيلسوفا ولغويا ومؤرخا وطبيبا ممارسا، إلى غير ذلك من الاهتمامات المعرفية التي كان الفقيه يضطلع بها. إن عبد الله العروي هو كل ذلك. سمته البارزة موسوعيته وثقافته التي لا تقيم أسوارا بين التخصصات المعرفية ولا تؤمن بالقطرية الضيقة ولا بالانكفاء السلبي على الذات.

كتاب "مجمل تاريخ المغرب" الذي كتبه العروي سنة 1970 ثمرة هذه الثقافة الموسوعية، ورغبة في إعادة قراءة التاريخ المغاربي من منظور جديد مفارق للنمط التقليدي المكرور الذي لم يضف شيئا ذا بال باعتقاد العروي إلى الدراسات التاريخية لبلدان شمال إفريقيا بالنظر إلى واقعها الحالي المتأزم على كافة الصعد.

الكتاب وكما يدل على ذلك عنوانه، محاولة رائدة وريادية لتدوين تاريخ شمولي لبلدان شمال إفريقيا الثلاثة تونس والجزائر والمغرب، تاريخ ليس الغرض منه السرد المتواتر للأحداث والوقائع، فهذه مهمة أضحت مبتذلة لكثرة ما تم القيام بها من طرف المؤرخين ودارسي التاريخ والطلبة الباحثين. إضافة العروي النوعية هي كونه كتب تاريخ هذه البلدان الثلاثة المتجاورة ليؤكد من جهة على ارتباطها الجغرافي والثقافي والحضاري، وليقطع الطريق على المشروع الاستعماري الذي كانت سياسته التفريقية أساس وجوده وهي سياسة خلفت آثارا لا تزال شعوب المنطقة تعاني منها. يقول العروي متحدثا عن مشروع الكتاب " أذكر أن مشروع كتابة تاريخ عام لبلاد المغرب كان في حد ذاته رهانا على المستقبل"(المجمل، ص. 230). كلمة "الرهان" التي استعملها العروي تشير الى حجم التحديات الكبرى التي واجهت الكاتب اثناء التدوين، تحديات معرفية وتاريخية وحضارية لم تفقد بعد راهنيتها على الرغم من مرور عقد ونيف على انتاج الكتاب.

المستقبل الذي تطلع إليه العروي أوائل السبعينيات طمح إلى توحيد شعوب المنطقة على غرار الأمم الراقية الموحدة ثقافيا وسياسيا منذ عقود خلت. لا ينفك العروي يبدي تذمره من الوطنيات القطرية الضيقة المسدودة الأفق التي تقف حجر عثرة أمام هذا المشروع الضخم الذي أسس له، وهو مشروع كتابة تاريخ المنطقة كوحدة. يقابل هذا المشروع الحداثي الضخم تواريخ مختزلة، مبتسرة وقصيرة النظر، حول هذا القطر أو ذاك، ما ينم عن غياب شبه كلي للوعي التاريخي. غياب هذا الوعي التاريخي عند غالبية مؤرخي المنطقة الذين لم تراودهم فكرة كتابة تاريخ شمولي للمغرب يفوت عليهم فرصة استدراك ما فات وإنجاز إقلاع حداثي حقيقي للشعوب.

أهداف البحث

يمكن تسطير أهداف هدا البحث كما يلي:

1. تقديم كتاب المجمل في تاريخ المغرب للقارئ العربي
2. استجلاء اهم اطروحات الكاتب بخصوص الكتابة التاريخية حول دول المغرب العربي
3. ربط أفكار الكاتب بأطروحاته الفلسفية
4. شرح الرؤية النقدية للكاتب والمنهج التاريخي البديل الدي يراه الأنسب لفهم أعمق لماضي وحاضر ومستقبل الدول المغاربية.

أهمية البحث:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من خلال تقديم قراءة نقدية تحليلية لكتاب يعد فريدا من نوعه من حيث مبحثه ومقاربته الرائدة والجريئة لدراسة تاريخ دول المغرب العربي من منظور تاريخاني لا يزال جديدا وغير مألوف في كتب التاريخ التي تم تدوينها حول المنطقة. يقدم البحث أيضا خلخلة لمفاهيم ومعتقدات كانت في عداد المسلم بها قبل صدور الكتاب الدي أحدث ثورة فكرية لايزال صداها يتردد حتى اليوم.

1. مفهوم الوعي التاريخي والوعي السياسي

كتابة تاريخ شمولي لبلدان المغرب العربي نابع من الوعي التاريخي باشتراك هذه البلدان في وحدة المصير بالنظر الى أنها على حد العروي خضعت الى نفس الأساليب الاستعمارية من غزو اقتصادي انتهى بالاحتلال الفعلي مع فوارق شكلية لا معنى لها.

يقرن عبد الله العروي الوعي التاريخي بالوعي السياسي فهما في عرفه أمران متلازمان لا وجود لأحدهما دون الآخر. فالوعي التاريخي بظروف نشأة وتطور هذه البلدان مع ما يستتبع ذلك من تجرد وهم معرفيين يكون الغرض منهما ليس إذكاء النعرات القبائلية أو العشائرية أو القطرية، أو انحيازا إلى طرف دون الآخر، بل صياغة تاريخ كان في معظمه، إن لم يكن في كليته، مشتركا ومتمازجا ومتماثلا. إن تأسيس وعي تاريخي لدى المؤرخين المغاربة يفضي إلى بناء وعي سياسي يعيد الاتصال بين الدولة والمجتمع في ظل واقع لا يزال الانفصال بين هذين المكونين هو السمة الغالبة.

2. القطيعة بين الدولة والمجتمع

اقتران الوعي التاريخي بالوعي السياسي عند العروي وترجمة هذا الأخير بإعادة اللحمة بين الدولة والمجتمع يكاد يكون قطب الرحى في كتاباته. إذ أن القطيعة بين هذين المستويين، بنظره، هو السبب الرئيسي في التخلف الحضاري الذي تعاني منه شعوب المنطقة على اعتبار أن هذه القطيعة توفر التربة الخصبة التي تغذي الفساد وتساعد على تقويته واستشراءه حين يتعذر محاسبة السلطة الحاكمة وحين تضفي ستار القداسة على ما يتصل بأمور الناس الدنيوية ويتعذر عليهم الخوض فيها. اضفاء صفة القداسة على الفعل السياسي وعلى الدولة، يخرج هذه الدولة وهذا الشعب من نطاق التاريخ الذي هو أيضا مرادف لمفهوم العقل عند العروي. تصبح الدول حينها كائنات لا تاريخية ولا عقلية بالدرجة نفسها.

يحيلنا هذا على مفهوم التاريخ عند عبد الله العروي، وهو مفهوم طرحه استباقاي في كتاب المجمل وقام بتطويره وتوضيحه أكثر في إصداراته اللاحقة. التاريخ يحكمه عقل وتحكمه صيرورة عقلية تجنح دائما الى التقدم نحو الامام، نصبح خارج التاريخ ان لم نستوعبها.

3. التاريخ كبنية ونسق مقابل تاريخ السلاطين

إن الحاضر بنظر العروي هو مجموع بنى متوارثة تجعل الرجوع إلى الماضي حتمية معرفية للتمكن من فهم الحاضر فهما صحيحا. وخلافا لتاريخ التقليدي الذي يعتبر التاريخ تاريخ أفراد ووقائع، يحاج العروي بأن التاريخ نسق معرفي يعنى بالبنية والوحدة الشاملة اللتين يمتد تأثيرهما إلى الأجيال اللاحقة، وهو تأثير لا ينتهي بموت سلطان أو انتهاء غزو أو تحرر من احتلال. يقول العروي في هذا الصدد: " إن البنى الموروثة تؤثر فينا وإن الأجيال الماضية حاضرة بيننا. كل يوم يزداد شعورنا بضرورة استنطاق الماضي عن الظاهرتين اللتين تظللان حياتنا السياسية والفكرية والتخلف التاريخي، واستدراكه الواعي، أي التغيير" المجمل(، ص. 30) . في موضع ما في الكتاب يتحدث العروي عن ذهنية المخزن الذي كان يعامل الأوروبيين على أنهم أفراد ذوو أطماع شخصية في حين أن الغزو الأوروبي آنذاك كان ممنهجا ونسقا مستندا لا على أهواء الأشخاص بل على بنيات مترسخة اقتصادية و سياسية و اجتماعية، ما أنبأ عن غياب كامل للوعي التاريخي لدى المغاربة في تلك الآونة.

يشير العروي إلى أن الاستعمار جند كل طاقاته لإحداث هذه الهوة بين الدولة والمجتمع، حتى سهل عليه التغلغل إلى خلايا هذا المجتمع وتدمير بنياته ونسيجه الضام، واتخذ الاستعمار لتحقيق ذلك خطوات ابتدأت بالتدخل الاقتصادي وانتهت بالاحتلال الفعلي لبلدان المنطقة. هذه الاستراتيجية الاستعمارية كما يوضح الكاتب، كانت تتكرر في كل مرة ومع كل بلد من البلدان الثلاثة مع فوارق شكلية لا أهمية لها.

إن أهمية الاقتصاد في الفترة الاستعمارية والتحولات التي أحدثها في ميزان القوة الدولي جعلت العروي يعتمده في التحقيب الذي انتهجه في مقاربته لموضوعه التاريخي. مرد ذلك هو رغبة العروي التي تلح عليه كمؤرخ أن يتوخى الحياد والموضوعية ولا يتأتى هذا، بحسبه، إلا باختيار حقب تاريخية شهدت تحولات اقتصادية جذرية شكلت قطيعة مع ما سبقها من فترات تاريخية. كل الاعتبارات الأخرى المنبثقة من مفاهيم أدبية وعقائدية أو إيديولوجية، كالوطنية مثلا، يجمل بالمؤرخ المحترف التنزه عنها.

4. تاريخ المغرب بين التأليف الاستعماري والتأليف الوطني

يميز العروي بين نوعين من التأريخ الذين جعلا من المغرب مادة لهما وموضوعا، هما التأليف الاستعماري والتأليف الوطني. كلا التأليفين بنظر العروي قاصران عن إنجاز المشروع الذي يطمح إليه. فالتأليف الاستعماري غارق في الذاتية يحفل أيما احتفال بأخبار المعمرين الأوروبيين من دبلوماسيين وقواد عسكريين وتجار وغيرهم، حيث إن نشاط هؤلاء خلف أكواما من الوثائق المحفوظة التي يعتبر المؤرخ الاستعماري أنها وحدها الجديرة بالبحث والتدقيق. وأما تاريخ المغاربة الاجتماعي والسياسي وتداعيات الاستعمار على حياتهم اليومية فهذا مجال خارج تماما عن اهتمامات المؤرخين الاستعماريين، وظل منظورا إليه على أنه دون مستوى الدرس. .

على الضفة الأخرى يبرز التأليف الوطني الذي يحاج العروي بأنه هو الآخر لم يسلم من مزايدات عاطفية وقومية وقطرية أفسدت على المؤرخ الوطني أداء مهمته على الوجه المطلوب. والنتيجة أن أتت معظم كتابات المؤرخين الوطنيين انعكاسا لإيديولوجيا تهم ومواقفهم ووجهات نظرهم الخاصة. بناء على ما سبق، يتضح بجلاء أن اختيار العروي للعامل الاقتصادي أتى في إطار توخي الحياد والموضوعية، وتجنب السقوط في فخ التحيز لهذا الطرف أو ذاك. يقول العروي في هذا المعنى:" كيف نبرر اختياراتنا؟ نكتفي بالإشارة إلى إن عهد الاستعمار لا يمكن أن يكتب موضوعيا إلا في إطار الاقتصاد العالمي بمعنى أن المؤثر الأول والأساس في حياة المستعمر والمستعمر هو منطق السوق الدولية.») المجمل، ص.526)

هل نستشف من هذا جنوحا من العروي نحو الماركسية؟ نحو تفسير ظاهرة الاستعمار على ضوء البنية التحتية للمغاربة؟ في غير ما موضع في كتاباته المتعددة وفي محاضراته الأكاديمية، يؤكد العروي على أهمية النظر في الأحداث والوقائع وعدم الاكتفاء بالأقوال والتصريحات والتنظيرات. فالتاريخ، في ملة العروي واعتقاده، حاضر بالقوة وبالفعل، بمعنى ليس بالقوة فقط.

في قراءة عبد الإله بلقزيز لعبد الله العروي حول مفهوم العقل، نلمس تسليط الضوء على هذه النقطة من فكر الرجل و احتراز هذا الأخير من الفلسفات التنظيرية الكلامية التي لا ترقى إلى أفعال ملموسة على أرض الواقع[5] . فمقاربة العروي لمفهوم العقل عند العرب المسلمين مرتبط ارتباطا وثيقا بعدم مبارحة هذا العقل المسلم لحدود التنظير المطلق وغيابه بشكل مأساوي في واقعهم اليومي المعيش. هذه المفارقة هي التي حدت به إلى اعتماد الاقتصاد كمرجع ابستيمولوجي عام لفهم سيرورة الاستعمار،

وهو اختيار كما قلنا لا علاقة له بانتماءات فلسفية مقولبة جاهزة، وإنما باهتمام العروي بالاتساق المطلوب بين العقل كمقولة مطلقة مجردة والعقل كفعل وإجراء يوميين، أو بعبارة العروي نفسه، "عقل الاسم" و "عقل الفعل"[6]. هذا الاتساق الغائب تماما في المجتمعات العربية الإسلامية بين هذين المستويين العقليين جعل العروي يتلمس عواقب انحساره في حياة الناس الواقعية ونمط عيشهم، وفي المسكوت عنه في روايات الأعلام والسلاطين.

يقدم لنا بلقزيز شهادته حول منهج العروي المؤرخ، موضحا أن لهذه الطريقة في مقاربة مسائل العقل صلة بالموقع الذي يتحرك فيه كمفكر. يقول في هذا الصدد:" موقع المؤرخ، أي الباحث الذي عدته الأساس من الواقعات لا من الأفكار. وهذا موقع معرفي يعرض صاحبه، على الأغلب، عن التفكير في الماهيات تفكيرا نظريا: فلسفيا تأمليا، لينصرف إلى التفكير في الظواهر المادية والعلاقات، بما هي وحدها الموضوعات التي يمكن إنتاج معرفة بها."(نقد العقل، ص.28)تشديد العروي على ما ينجز في الواقع، وحصره اهتمامه على التاريخ الذي لم يكتب بعد حول المغرب يروم استنقاذ هذه المنطقة من مما يسميه ب "القفص" الذي احتجزه فيه كل من التأليفان الاستعماري والوطني المحكومان كلاهما بضيق الأفق وبخدمة أهداف مرسومة سلفا.

إن رؤية العروي رؤية مستقبلية استشرافية ترمي إلى أبعد من جرد الوثائق وتحقيقها وسرد الأحداث في متوالية زمنية مكرورة. لقد انتهج هذا المؤرخ في قراءته لتاريخ المنطقة منهجا مستوحى من التوجه الحديث للتاريخ الذي لم يعد يولي الوثائق في حد ذاتها، وما تنبئ عنه من أخبار الأعيان والسلاطين والأحداث، عظيم أهمية. يتحدث العروي بإعجاب كبير عن حوليات فرناند برودل ولوسيان لوفافر ومارك بلوك الذين وسعوا مفهوم التاريخ ليشمل مجالات معرفية أخرى قد تتموضع خارج إطاره المرجعي الابستيمولوجي إلا أنها مرتبطة به ارتباطا عضويا. دعاة هذا التاريخ الشامل لا يتوقفون عند حدود جرد الوثائق وتحقيقها ووصفها، بل يتجاوزون هذا المستوى، أو ما يسميه العروي " السطح" إلى توسيع مفهوم التاريخ بتطعيمه بإنجازات علوم أخرى كاللسانيات والجغرافيا والأنثروبولوجيا والاثنولوجيا وغيرها من العلوم التي لم يعد من الممكن إغفالها أثناء التعامل مع الوثيقة التاريخية. من خلال هذه المقاربة، ينتقل المؤرخ من تقديم تاريخ وصفي إخباري إلى كتابة تأليف حجاجي تأويلي نقدي. بعبارة أخرى، لم تعد "ماذا" تحتل موقعا مهما في صلب اهتمامات المؤرخ المعاصر ولكن «لماذا" وهذا هو صلب التاريخانية وهو المنهج التاريخي الذي بشر به العروي وقدمه كبديل للكتابة التاريخية التقليدية التي طمست كثيرا من معالم تاريخ المنطقة المغاربية.

يستهل العروي كتابه بفصل عنونه ب " ملاحظات حول تجديد التاريخ". اعتناء العروي بتجديد التاريخ نابع من إيمانه العميق بأن في تجديد التاريخ انبعاثا للأمة، وشرطا أساسيا لسيرها في الطريق الصحيح المفضي إلى الإقلاع الحضاري الذي تنشده المجتمعات. هنا تظهر ملامح المصلح في المؤرخ فلفظة التجديد توحي بأن هناك تراثا قديما مهترئا فقد صلاحيته، ولم يعد يستجيب لمتطلبات الظروف الآنية. هذا التراث التاريخي حول المغرب، والذي في عرفه، أضحى متجاوزا، ينقسم إلى قسمين: التاريخ العربي الإسلامي وتأليف القرن التاسع عشر. يعتمد الأول على الواقعة أو الحدث ويستشهد عليه بشاهدة/ وثيقة من نوع معين يتعامل معها ب «عقلية نقدية نشبه في كثير من ملامحها الأسطورة التربوية"(المجمل، ص.15) .من وجهة نظر العروي، يتميز التأليف العربي الإسلامي القديم بتواضع الرؤية المنهجية التي لم تتجاوز سرد الأحداث و توثيقها و الإخبار عن الأعلام و الأعيان و السلاطين، و أما الوثائق فكانت محدودة أيضا ، مكتوبة و غير مكتوبة.

أتى تأليف القرن التاسع عشر ليوسع من مفهوم الوثيقة التي لم تعد تعنى فقط بالمكتوب بل امتدت لتشمل الحفريات والروايات الشفوية.

فضلا عن ذلك، جرى تعديل على مفهوم الزمن الذي لم يعد يرادف حقبة بعينها بل " مجموع المؤسسات التي تجسد السلطة العليا.») المجمل، ص.15)[أ] إنه قد يمر زمن طويل والبنى لا تزال على حالها. هذا المفهوم الجديد للتأليف غذته فكرة التقدم المستقاة من فلسفة الأنوار الأوروبية التي ترى بأن التاريخ نزوع مستمر لا تراجع فيه نحو الارتقاء، وأن الحضارة الأوروبية، تبعا لذلك، هي أقصى ما يمكن للإنسان أن يصل إليه من تقدم وكل الأمم، بالقياس إليها بربرية ومتخلفة.

إن معظم ما كتب حول تاريخ المغرب كان بأقلام المؤرخين الأوروبيين الذين ينزعون هذا النزع وينحون هذا المنحى في الكتابة التاريخية ليأتي التأليف الاستعماري مليئا بالأحكام السلبية المبنية على مفاهيم مسبقة وإسقاطات منهجية أساءت إلى تاريخ المغرب إساءة كبيرة وشوهت العديد من المفاهيم حول هذا التاريخ، فالمنطلقات المنهجية والجهاز المفاهيمي الذي استند إليه المؤرخون الأوروبيون منفصل انفصالا سكيزوفرينيا مقلقا عن واقع المجتمعات المغربية. مثال على ذلك هو مصطلح "الدولة" الذي فرض قسرا على مجتمع لم يطور بعد هذا المفهوم. أضف إلى ذلك مصطلحي "بلاد المخزن" و "بلاد السيبة" الذين شكلا الثنائية الأكثر بروزا في كتابات المؤرخين الأوروبيين. الاستعمال العشوائي لهذه المصطلحات دون تكلف مشقة التثبت من صحتها بإحالتها على السيرورة التاريخية للمجتمعات المعنية عمل لا يحترم قواعد البحث التاريخي وليس من العلمية في شيء. يحيلنا هذا إلى مشكل " التعريف" الذي تحدث عنه العروي، لاحقا، في كتابه الفريد "مفهوم التاريخ"، والذي يتلخص في أن التعاريف التي استخدمها المؤرخون الأوروبيون في كتاباتهم التاريخية حول المغرب تعاريف مفارقة لزمان ومكان المغرب ومجتمعاته وبهذا
تصبح إسقاطات لا معرفية، إيديولوجية في عمقها، وبذلك تفقد كثيرا من الوثوقية.

5. المنهج التاريخاني كبديل

البديل الذي يدافع عنه العروي والذي يشكل أحدث ما وصل إليه التاريخ الغربي زمن تدوينه لكتاب المجمل هو التاريخانية. لا يكتفي المؤرخ بالوصف التقليدي للأحداث، بل يتجاوزه إلى التفكيك والتحليل والتركيب والتألفة في آخر المطاف. وفيما يرى المؤرخ التقليدي أن الحدث واقع ملموس، يؤمن المؤرخ المعاصر أن الحدث ليس بهذه البساطة والسذاجة. الحدث عند المؤرخ المعاصر "مركب نظري قام هو بتأليفه تبعا لهمومه، التي هي هموم عصره وتساؤلاته ومنهاجه"(المجمل، ص.19 .)بعبارة أخرى، الحدث التاريخي ليس مادة خاما معزولة عن سياقها المعرفي وعن البناء الابستيمولوجي الذي يحد كافة أطرافها، بل محصلة اهتمامات المؤرخ و انهماكه المعرفي الذي يجعل من بعض الأحداث بؤرة تحولات و يلقي بأخرى في سلة المهملات.

إن الحدث عند المؤرخ المعاصر يتجاوز حدود الوثيقة لأنه نتاج تحليل الوثيقة على ضوء معطيات أخرى مستقاة من مجالات معرفية مغايرة، كاللسانيات مثلا أو الأركيولوجيا أو علم الاجتماع أو غيرها من العلوم الإنسانية والطبيعية كما أسلفنا القول.

يؤكد العروي على أن تبني التاريخانية يستلزم ذهنية معينة تنجز قطيعة تامة مع ذهنية القرن التاسع عشر، وبدرجة أكبر مع ذهنية التاريخ العربي الإسلامي القديم، التي لا تتجاوز حدود استيعاب مضمون الوثيقة ولا تطمح إلى أبعد من ذلك. تشديد العروي على الذهنية التاريخانية لدى المؤرخ مرتبط بإيمانه الراسخ بأن التغيير والتجديد في التأريخ للمغرب رهين بتغيير الذهنيات وانفتاح العقليات. فلا معنى، حسب الكاتب،

لأن نستعير مفهوما غربيا كالتاريخانية لنسقطه بكل عشوائية على مجتمع لا يعيش هذه التاريخانية في حياته اليومية وفي فلسفة وجوده. استعارة مفهوم التاريخانية دون تمثل محتواه وبمعزل عن الذهنية التي أنتجته لا يعدو أن يكون تقليدا أجوف فارغا يعجز عن الإتيان بالتجديد المطلوب. في هذا المعنى يقول العروي " لا يتميز مفهوم التاريخ إلا إذا انحاز إلى الوعي وحل كله فيه ...ولا يكتسب المجتمع التقليدي فكرة التاريخ إلا في إطار الدعوة التاريخانية، إلا إذا تجاوز التغيير مستوى المناهج ليشمل الفلسفة والتجربة الوجدانية. لا يكفي أن يقلد المجتمع التقليدي منهج توقديد أو ابن خلدون أو ماركس أو فرويد ...لان في ذلك مجرد إبدال تقليد بآخر، بل يجب أن يمر هو نفسه بتجربة هؤلاء جميعا، ويكتشف بدوره كشفهم الأساسي" (مفهوم التاريخ، ص. 404) يحيلنا هذا مرة أخرى إلى المفارقة التي يمجها العروي المتمثلة في التنظير مقابل الواقع.

التاريخانية تتعدى الوصف التقليدي للوثيقة لترقى إلى مستوى أكثر تعقيدا وهو النقد، والنقد عند المؤرخ المعاصر " ليس ...هو الفهم والتحقيق، المقارنة والترتيب. النقد عنده داخل في ابستيمولوجيا عامة، تعنى بجدل الناظر والمنظور، في أي علم وعلى أي مستوى. لا يكتفي المؤرخ بالقول هذه وثيقة مزورة، بل يقول للتزوير دلالة وللوثيقة المزورة قيمة مثل، وإن كانت غير، قيمة الوثيقة الصحيحة، النقد لديه نقد وانتقاد" (المجمل، ص.17).

تأسيسا على ما سبق، يتضح أن كتابة العروي وفاء خالص بما تعهد به ونافح عنه، وهو انعكاس لتوجهه الفكري والمعرفي بخصوص التاريخ وعلاقة تجديد هذا التاريخ بإحداث الطفرة المنشودة في مجتمعات شمال إفريقيا قيد الدرس. الكتاب كذلك انعكاس للتوجه الإصلاحي للعروي الذي يرى بأن بلورة وعي تاريخي شرط أساسي وضرورة حضارية بدونها لن يكون هناك نهضة ولا حداثة ترفع هذه الشعوب وتحولها إلى شعوب فاعلة تاريخيا وحضاريا.

لقد دافع العروي عن أطروحة شمولية التاريخ فكتب "مجملا" لتاريخ المغرب اعتبر فيه إن بلدان تونس والجزائر والمغرب الأقصى يمكن مقاربتها من خلال مفهوم الوحدة، وهي، كما أبان عن ذلك الكتاب بكل وضوح، وحدة تملك تاريخا مشتركا لم يستطع المؤرخون حتى الآن التعبير عنه بالشجاعة والوضوح اللازمين. لم يفت العروي أن يتهم المؤرخين المغاربة ب "الكسل الفكري" كونهم لم يستفيدوا من انهيار الإمبراطوريات الاستعمارية ولم يستطيعوا إنتاج تاريخ موازٍ لهذا الحدث التاريخي الهائل الذي كان من المفروض أن يغير نظرتهم إلى الأشياء ويحدث زلزالا معرفيا يجعلهم يعيدون ترتيب أوراقهم ويواكبون التغيير. ما حدث كان غير ذلك. لقد واصل أغلب المؤرخين المغاربة على نفس نهج التأليف الاستعماري كما يشهد بذلك العروي، حين عاب على المؤرخين المغاربة استعارتهم لأدوات اشتغال تنتمي إلى القرن التاسع عشر، مع ما رافق ذلك من فشل ذريع في إنتاج وعي تاريخي خاص.

يقع الكتاب في ثلاثة أجزاء. يصب الجزء الأول في أحوال المغرب من عهد التبعية كما يسميه العروي إلى وسط القرن الثامن الميلادي حيث " المغرب يعيد استقلاله" على حد تعبير الكاتب أيضا. الفكرة الأساس في هذا الجزء هي انتقال المغرب من" حضارة رومانية هرمة إلى حضارة إسلامية فتية"(ص.130) وإغفال المؤرخين الاستعماريين، خصوصا غوتييه، لهذه الحقيقة التاريخية وتعمدهم إظهار الأسف على الحضارة الرومانية التي لم يستفد منها المغرب. في الجزء الثاني الذي يفتتحه الكاتب بعنوان " المغرب في عهد الوحدة والسطوة إلى أواسط القرن 14 "، يعرض فيه لتعمد الرواية التقليدية الاستعمارية الخلط بين العرب والأعراب، البدو الرحل الذين اتسموا بالتخريب والنهب، وقيام التأليف الاستعماري بإساءة قراءة ابن خلدون الذي يميز بين العرب والأعراب.

في هذا الجزء يتحدث العروي عن الوحدة المغربية التي تحققت فعليا إبان فترة الموحدين والمرابطين قبلهم كما يعرض للثمن الباهظ لهذه الوحدة حين توسعت الإمبراطورية وشملت الأندلس لتنفصل الدولة تدريجيا عن المجتمع وتسلك طريق الانهيار. يثير العروي الانتباه إلى المفهوم الملتبس للإمبراطورية حينما ترد في كتابات المؤلفين الأوروبيين، ذلك أن المغرب ما شهد قط إمبراطورية بالمعنى الغربي للكلمة. فالمساحة الشاسعة للمغرب في هذا العهد لم تكن تسمح إلا بخضوع فعلي محدود لمناطق معينة بسبب موقعها الجغرافي القريب من مركز الدولة، وأما المناطق البعيدة فتدين بولاء غالبا ما يكون روحيا بسبب البيعة. الجزء الثالث يفتتح بفصل عنوانه " مغرب التوازن والركود" حيث يعرض الكاتب للفترة التي تلت معركة وادي المخازن والتي رافقها تدهور وانحطاط وفرص مهدورة لبناء بنية سياسية واجتماعية وثقافية كفيلة بصد وردع الاستهداف المسيحي للمنطقة. يصف العروي العدوان الأوروبي على المغرب بأنه حملة صليبية مدروسة ومدعومة ومخطط لها، خلافا للرواية التي تقول إن المغاربة ردوا بجهاد ديني على ما تصوروه غزوا اقتصاديا أوروبيا. الجهاد بتقدير العروي كانت له أسبابه الموضوعية، إلا أنه كان جهادا لم يستكمل شروطه الحضارية ففشل فشلا ذريعا. الركود والانحطاط سهلا الغزو الاستعماري للمنطقة الذي تميز باستغلال بشع للمجتمعات المغربية وبضعف السلطة وانفصامها عن عموم الشعب. في الفصل الأخير المعنون ب «الانبعاث"، يقوم العروي، مستندا إلى نقده التحليلي والتأويلي للأحداث بصياغة تعليلات اجتماعية وفكرية وثقافية تمكن من استيعاب ما وقع خلال فترة الاستعمار.

يختم عبد الله العروي مشروعه الضخم بمحاولة لتقييم الفترة الاستعمارية التي ماتزال موضع خلاف شديد بين المؤرخين مركزا بالأساس على فكرة أن انفصال السلطة الحاكمة عن المجتمعات كان وراء معظم ما حل بالمنطقة من نكبات، زيادة على أن الإصلاحات التي تم استهدافها كانت تمس الجانب التقني المادي فحسب، ولم تكن تخاطب الجماهير العريضة من السكان، أو الرأسمال البشري لهذه الدول، فكان مصيرها الفشل.

خاتمة

عرضنا في هذا المقال قراءة لكتاب يعد فريدا من نوعه في تاريخ الكتابة التاريخية حول منطقة شمال إفريقيا. فرادته تتجلى في كونه يقدم تاريخا شموليا للمنطقة يستهدف الإحاطة بالدرس التاريخي لشمال إفريقيا من كافة جوانبه، عوضا عن المقاربات القطرية الضيقة الأفق التي سادت حتى زمن صدور الكتاب وبعده. هي قراءة من بين عدة قراءات أخرى ممكنة إذا نحن بقينا أوفياء لتاريخانية عبد الله العروي، وهي قراءة حاولنا أن نسلط فيها الضوء على الجوانب التي لاتزال تشكل عائقا أمام بلورة الوعي التاريخي الذي لا ينفك العروي ينادي به عبر ثنايا الكتاب. حديث العروي عن غياب الوعي التاريخي وما يستتبعه من غياب للوعي السياسي والاجتماعي لا يزال مشكلا قائما في هذه البلدان الثلاثة، وهو مشكل لم تستطع الدول حله على الرغم من مرور أكثر من أربعين سنة على صدور الكتاب، واتهامات العروي للمؤرخين المغاربة وللسلطات الحاكمة لم تجد بعد ما يبرر سقوطها.

يرى الفيلسوف المغربي ببعد نظره ووعيه التاريخي الحي أنه لا يزال أمام العرب زمن طويل حتى ينخرطوا بكثافة وفعالية في إعادة قراءة التاريخ. هذه الفجوة الزمنية راجعة بالأساس إلى الهوة المعرفية الهائلة التي تفصل العرب عن الغرب وتقدم هؤلاء في مجالات الإنسانيات والعلوم الدقيقة وامتلاكهم للأدوات الإجرائية والمنهجية لمقاربة الدرس التاريخي، لخلخلة التاريخ وتفكيكه وإعادة تركيبه.

حسنة العروي، وصدقته الجارية، بتعبير الفقهاء، هي أنه قدم تشخيصا دقيقا لمشاكل هذه المنطقة وأقام الدليل بنظر المؤرخ الثاقب على فساد مقولات المؤرخ الاستعماري الذي كتب من وجهة نظر إيديولوجية تخدم مصالحه، وعلى الكسل الفكري للمؤرخ الوطني الذي إما أنه تبنى هذه المقولات بدون تبين ولا تمحيص، أو أنه رفضها وكتب تاريخا انطباعيا لا يخلو من المغالطات. هذا التشخيص لأمراض المؤرخين، إذا صح لنا القول، خطوة أولى نحو بناء وعي تاريخي لشعوب المنطقة، ولبنة أساسية من لبنات إنجاز حداثي يحقق الطفرة أو القطيعة مع ماض مليء بالخطايا لاستقبال غد أفضل يحقق مصالحة مع الذات ومع الآخر.

نتائج البحث:

يمكن تلخيص نتائج البحث في الآتي:

1. ضرورة مراجعة مجموعة من المفاهيم والحقائق التاريخية حول دول المغرب العربي على ضوء منهج تاريخاني لا تحده الوثيقة المكتوبة.
2. أهمية تفكيك المقولات التاريخية في التأليفين الأوربي والوطني واظهار تأثيرها السلبي على المجال السياسي والاقتصادي والاجتماعي لهده الدول
3. التشديد على القواسم المشتركة لدول المغرب العربي بدلا من الانسياق وراء الروايات الاستعمارية التفريقية التي تسببت في فشل الأنظمة السياسية في هده البلدان ومعاناة شعوبها.
4. ضرورة النظر الى التاريخ كبنية ونسق لهما امتداد في الزمن.
5. أهمية انشاء وعي تاريخي لدى شعوب المنطقة يكون دعامة أساسا لاستيعاب الماضي التاريخي المشترك واستخلاص دروس تضمن اقلاعا اقتصاديا وتقدما ورقيا لهده الدول التي جنت عليها روايات تاريخية أفسدتها إيديولوجيا المصالح.

توصيات البحث:

1. كتاب المجمل هو تاريخ للتاريخ الدي كتب حول منطقة المغرب العربي وله بعد نقدي صريح وجريء مما يجعلني أفكر في أهمية اجراء دراسة مقارنة لمؤلفات هدا الكاتب الموسوعي لاستجلاء نقط الالتقاء ما بين كتاباته ما قد يمد الباحث بعدة أكثر ثراء لقراءة المجمل.
2. اعداد بحث جديد لقراءة المجمل عبر المنهج التاريخان الدي يقدمه الكاتب كبديل للقراءات التقليدية السائدة
3. اعداد دراسة مقارنة بين المجمل وما كتب من بحوث هستوريوغرافية حول المنطقة.
4. اجراء بحث لتقصي مفهوم الوعي التاريخي عند المغاربة من منظور عبد الله العروي

المراجع

بلقزيز، عبد الاله.2014. نقد التراث بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

بلقزيز، عبد الاله.2014. "نقد العقل المعقول: في مفهوم العقل عند عبد الله العروي." مجلة النهضة. العدد.8.

الجابري، محمد عابد.1984. نقد العقل العربي. بيروت: دار الطليعة للطباعة والنشر.

العروي، عبد الله. 2005. مفهوم التاريخ. الدار البيضاء، المغرب: المركز الثقافي العربي.

العروج، عبد الله.2014. مجمل تاريخ المغرب. الدار البيضاء، المغرب: المركز الثقافي العربي.

Doi: doi.org/10.52133/ijrsp.v3.33.10