SJKFU

المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل

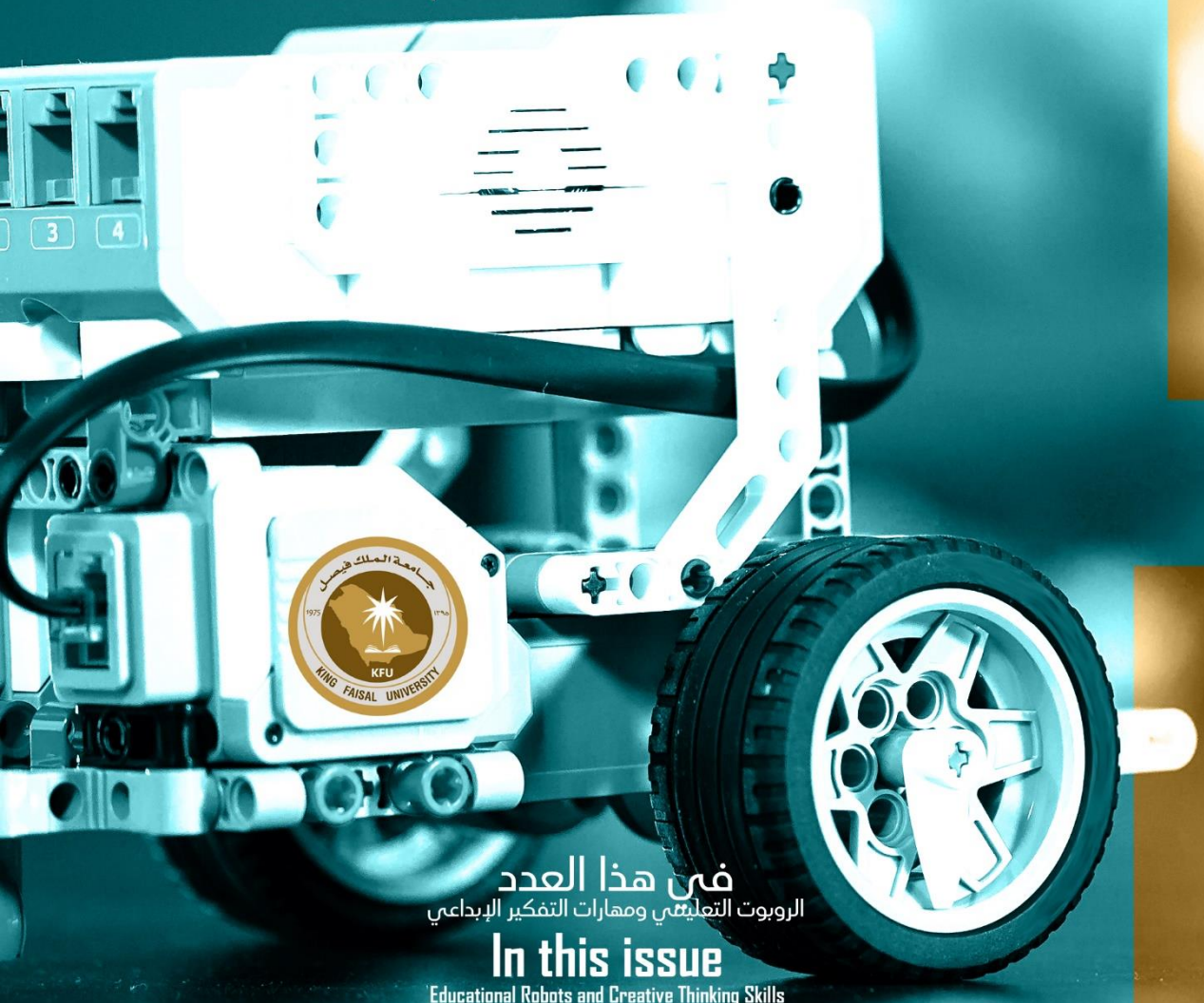
The Scientific Journal of King Faisal University

2022, 23, 2

العلوم الإنسانية والإدارية

Humanities and Management Sciences

ISSN: 1319-6944, E-ISSN: 1658-838x



في هذا العدد

الروبوت التعليمي ومهارات التفكير الإبداعي

In this issue

Educational Robots and Creative Thinking Skills

وصف المجلة

تصدر جامعة الملك فيصل مجلتين علميتين محكمتين نصف سنوية وذات "الوصول المفتوح". الأولى هي "المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل: العلوم الإنسانية والإدارية" (ردمد مطبوع: 1319-6944، ردمد إلكتروني: ×838-1658)، والتي تصدر في مارس وسبتمبر وهي مسجلة في قاعدة بيانات معامل التصنيف العربي. الثانية هي "المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل: العلوم الأساسية والتطبيقية" (ردمد مطبوع: 0311-1658، ردمد إلكتروني: 8371-1658)، والتي تصدر في يونيو وديسمبر وهي مفهرسة في سكوبس. بدأ إصدار المجلتين في عام 1420هـ (2000م)، تحت إشراف المجلس العلمي للجامعة. أول رئيس لهيئة التحرير أ.د. خالد سعد آل عبدالسلام (12/4/1419هـ)، تلاه أ.د. عادل إبراهيم العفالق (12/6/1421هـ)، عقبه د. محمد سعد الوصالي (17/7/1432هـ)، وجاء بعده أ.د. غازي فيصل بسيوني (11/1/1433هـ)، وحالياً أ.د. عبدالرحمن عيسى الليلي (5/5/1441هـ).

رئيس الجامعة

محمد عبدالعزيز العوهلي، جامعة الملك فيصل، السعودية

وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

ماجد عادي الشمري، جامعة الملك فيصل، السعودية

رئيس هيئة التحرير

عبدالرحمن عيسى الليلي، جامعة الملك فيصل، السعودية

المحررون الاستشاريون

شار سعد الشهري، جامعة الملك فيصل، السعودية
ديفيد إل ستولوف، جامعة ولاية كونيتيكت الشرقية، الولايات المتحدة الأمريكية
دوناتيلا بيرسيكو، المجلس الوطني للبحوث، إيطاليا
هوانسو لي، جامعة دانكوك، كوريا الجنوبية
أنطوانيلا ناجي، جامعة فاسيلي غولديس الغربية بأراد، رومانيا
كريستين باول، جامعة كاليفورنيا اللوثرية، الولايات المتحدة الأمريكية
محمد سانتالي، جامعة موريشيوس، موريشيوس
مايك جوي، جامعة وارويك، المملكة المتحدة
سي جون ميكر، جامعة أريزونا، الولايات المتحدة الأمريكية
بشيرة طعمة، جامعة روان، فرنسا
سام محمد، مدرسة إدارة الأعمال الدولية، هنغاريا
خالد عبدالله الهديب، جامعة الملك فيصل، السعودية
شاهر ربحي سعيد عليان، جامعة صحار، سلطنة عمان
فيصل قريشي، المركز الجامعي بآفلو الأغواط، الجزائر
ماريا كريستينا لوبيز دي لا مدريد، جامعة غوادالاخارا، المكسيك
نفيسة أفولاكي أديدوكون شيتو، جامعة فاونتن أوسوجبو، نيجيريا
أوبانغا سامبو، جامعة منغوليا الوطنية، منغوليا
كارولين مونتاجو، متقاعدة، المملكة المتحدة
راديم بادوسيك، جامعة أوستارافا، جمهورية التشيك
عبدالرؤوف عبدالوهاب العتيبي، جامعة الملك فيصل، السعودية
هيلين سارة فارلي ، جامعة جنوب كوينزلاند ، أستراليا
إيزابيلا إم فينتر ، جامعة ويسترن كيب ، جنوب إفريقيا
وصفي محمد الخزاعله، جامعة اليرموك، الأردن
كارولين مونتاجو، متقاعدة، المملكة المتحدة
راديم بادوسيك، جامعة أوستارافا، جمهورية التشيك
سو جريجوري ، جامعة نيو إنجلاند ، أستراليا
جمال أحمد عباس، جامعه الكوفه، العراق
وائل محمد أبو المكارم الديب، جامعة الملك فيصل، السعودية
مصطفى محمد علي الحاروني، جامعة حلوان، مصر
ابراهيم محمد الفكي احمد، جامعة وادي النيل، السودان
الحبيب كشيدة الدرويش، جامعة الملك فيصل، السعودية
بسام حسن زاهر، جامعة تشرين، سوريا
هاني أمين الصاوي مصطفى، جامعة الملك فيصل، السعودية
معن علي احمد الخطيب، جامعة فلسطين التقنية، فلسطين
مجذوب رحمة الله عامر، جامعة الملك فيصل، السعودية
يوسف يعقوب هلال، جامعة الموصل، العراق
أحمد محمد الشريف، جامعة الملك فيصل، السعودية

مديرو التحرير

علي خليفة عبداللطيف، جامعة الملك فيصل، السعودية
عبدالرحيم فتحي إسماعيل، جامعة الملك فيصل، السعودية

مساعدو التحرير

فاضل محمد العامر، جامعة الملك فيصل، السعودية
عبد رب الأمير سلمان البوعلي، جامعة الملك فيصل، السعودية
حسين معتوق الهدلق، جامعة الملك فيصل، السعودية
إبراهيم جواد العبدالله، جامعة الملك فيصل، السعودية
صلاح عبدالعزيز المحيميد، جامعة الملك فيصل، السعودية

المراسلات العامة

رئيس هيئة التحرير، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل
ص. ب 400 الاحساء 31982، المملكة العربية السعودية
00966135895238، 00966135895237
scijkfu@kfu.edu.sa

Description

King Faisal University has two open-access refereed journals published bi-annually. The first is 'The Scientific Journal of King Faisal University: Humanities and Management Sciences' (ISSN: 1319-6944, E-ISSN: 1658-838x), issued in March and September and named in the Arab Impact Factor. The second is 'The Scientific Journal of King Faisal University: Basic and Applied Sciences' (ISSN: 1658-0311, E-ISSN: 1658-8371), which is published in June and December and indexed in Scopus. The two journals were founded in 2000 under the guidance of the Scientific Council of the University. Editors-in-chief are as follows: Prof. Khalid S. Al Abdulsalam (2000-2), Prof. Adel I. Al Afaleq (2002-14), Dr Muhammed S. Al Wasli (2014-15), Prof. Ghazi F. Basiouni (2015-2020) and Dr Abdulrahman E. Al Lily (2020-present).

President

Mohammad Al Ohali, King Faisal University, Saudi Arabia

Vice-Rector for Higher Studies and Scientific Research

Majed Alshamari, King Faisal University, Saudi Arabia

Editor-in-Chief

Abdulrahman Al Lily, King Faisal University, Saudi Arabia

Consulting Editors

Shar Saad Al-Shihry, King Faisal University, Saudi Arabia
David L. Stoloff, Eastern Connecticut State University, USA
Donatella Persico, National Research Council, Italy
Hwansoo Lee, Dankook University, South Korea
Antoanela Naaji, Vasile Goldis Western University of Arad, Romania
Christine Powell, California Lutheran University, USA
Mohammad Santally, University of Mauritius, Mauritius
Mike Joy, University of Warwick, UK
C. June Maker, University of Arizona, USA
Bachira Tomeh, Université de Rouen, France
Sam Mohamad, International Business School (IBS), Hungary
Khalid A. Alhudaib, King Faisal University, Saudi Arabia
Shaher Rebhi Said Elayyan, Sohar University, Oman
Korrichi Fayçal, University Center of Aflou Laghouat, Algeria
María Cristina López de la Madrid, University of Guadalajara, Mexico
Nafisat Afolake Adedokun-Shittu, Fountain University Osogbo, Nigeria
Uyanga Sambuu, National University of Mongolia, Mongolia
Caroline Montagu, Retired, UK
Radim Badosek, University of Ostrava, Czech Republic
A. Raouf A. Wahab Alotaibi, King Faisal University, Saudi Arabia
Helen Sara Farley, University of Southern Queensland, Australia
Isabella M. Venter, University of the Western Cape, South Africa
Wasfi Mohammad Alkhazaleh, Yarmouk University, Jordan
Caroline Montagu, Retired, UK
Radim Badosek, University of Ostrava, Czech Republic
Sue Gregory, University of New England, Australia
Jamal Ahmed Abbass, University of Kufa, Iraq
Wael Mohamed Abou Elmakarem El-Deeb, King Faisal University, Saudi Arabia
Mostafa M Ali Elharony, Helwn University, Egypt
Ibrahim Mohamed Alfaki Ahmed, Nile Valley University, Sudan
Habib Kechida Derouiche, King Faisal University, Saudi Arabia
Bassam Hassan Zaher, Tishreen University, Syria
Hany Amin Elsawy Mostafa, King Faisal University, Saudi Arabia
Maan Ali Ahmad Alkhateeb, Palestine technical University, Palestine
Majzoub Alamir, King Faisal University, Saudi Arabia
Yousif Yakoub Hilal, Mousul University, Iraq
Ahmed Ech-Cherif, King Faisal University, Saudi Arabia

Managing Editors

Ali Khaleifa Abdullatif, King Faisal University, Saudi Arabia
Abdelrahim Fathy Ismail, King Faisal University, Saudi Arabia

Editorial Assistants

Fadel Mohammad Al-Amer, King Faisal University, Saudi Arabia
Abd Rab Alameer S. Al-Boali, King Faisal University, Saudi Arabia
Husain Matouq Al-Hadlag, King Faisal University, Saudi Arabia
Ibrahim Jawad Al-Abdullah, King Faisal University, Saudi Arabia
Salah Abdulaziz Al-Mohameed, King Faisal University, Saudi Arabia

Correspondence

Editor-in-Chief, Scientific Journal of King Faisal University
P.O. Box 400 Al Ahsa, 31982, Saudi Arabia
00966135895238, 00966135895237
scijkfu@kfu.edu.sa

Table of Contents

جدول المحتويات

	Article Title in English	Article Title in Arabic	Pages	Author Names in English	Author Names in Arabic
	اسم الورقة بالإنجليزي	اسم البحث بالعربي	الصفحات	أسماء المؤلفين بالإنجليزي	أسماء المؤلفين بالعربي
1	Invisible Bias in Nominating and Selecting Gifted Students	تحيزات خفية في ترشيح واختيار الطلبة ذوي الموهبة	1-8	Abdullah M. Aljughaiman, Waleed K. Albosaif	عبدالله محمد الجغيمان، وليد خالد البوسيف
2	Educational Robots and Creative Thinking Skills	الروبوت التعليمي ومهارات التفكير الإبداعي	9-17	Renad M. Alrobia, Nada J. Alsaleh	رناد محمد الربيع، ندى جهاد الصالح
3	Factors Affecting Students' Readiness for Flipped Learning: An Innovative Approach	متوفر فقط باللغة الإنجليزية	18-25	Abdulhameed R. Alenezi	متوفر فقط باللغة الإنجليزية
4	Developing Analytical and Critical Reading Skills Through the Linguistic Context: The Philosophy of Text Grammar	تنمية مهارات القراءة التحليلية والناقدة من خلال السياق اللغوي: فلسفة نحو النص	26-35	Mahmoud Abdel Hafez Khalaf Allah	محمود عبد الحافظ خلف الله
5	Appropriate Grammatical Topics for Non-Arabic Speakers	الموضوعات النحوية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها	36-42	Mohammed Alluhaybi	محمد مقبل اللهيبي
6	The Influence of the Low Variety in Advertisements: The Saudi Context	متوفر فقط باللغة الإنجليزية	43-47	Yasir Zayed Alasiri	متوفر فقط باللغة الإنجليزية
7	Empowering Women in University Leadership Positions: The Saudi Context	تمكين المرأة في المناصب القيادية الجامعية: السياق السعوديّ	48-55	Leena Sulaiman Alkhlewi	لينا سليمان الخليوي
8	The Impact of Climate Change on Human Rights: The Saudi Context	تأثير تغيُّر المناخ على حقوق الإنسان: النطاق السعودي	56-63	Nehad Farouk Abbas	نهاد فاروق عباس
9	Islamic Education and its Consideration of Contemporary Matters: An Enquiry into School Curricula	التربية الإسلامية ومراعاتها للقضايا المعاصرة: نظرة في المناهج المدرسية	64-73	Hassan Sayed Shehata	حسن سيد شحاتة
	Author Instructions	تعليمات المؤلفين	-		

المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل
The Scientific Journal of King Faisal University
العلوم الإنسانية والإدارية
Humanities and Management Sciences

تحيزات خفية في ترشيح واختيار الطلبة ذوي الموهبة

عبدالله محمد الجغيمان، وليد خالد البوسيف
قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك فيصل، الأحساء، المملكة العربية السعودية

Invisible Bias in Nominating and Selecting Gifted Students

Abdullah M. Aljughaiman, Waleed K. Albosaif
Department of Special Education, College of Education, King Faisal University, Al Ahsa, Saudi Arabia

LINK الرابط	RECEIVED الاستقبال	ACCEPTED القبول	PUBLISHED ONLINE النشر الإلكتروني	ASSIGNED TO AN ISSUE الإحالة لعدد
https://doi.org/10.37575/h/edu/210073	09/09/2021	12/03/2022	12/03/2022	01/09/2022

NO. OF WORDS عدد الكلمات	NO. OF PAGES عدد الصفحات	YEAR سنة العدد	VOLUME رقم المجلد	ISSUE رقم العدد
7976	8	2022	23	2

الملخص

تسعى المؤسسات التعلمية المهتمة أو المختصة في رعاية الطلبة ذوي الموهبة إلى تحقيق العدالة وعدم التحيز في ترشيح واختيار الطلبة، إلا أن هذا المسعى يعتريه العديد من التحديات والمصاعب والعوامل التي من الممكن أن تؤثر في سبيل تحقيقه، وخاصة في المجتمعات ذات التنوع العرقي أو الديني أو اللغوي أو الديموغرافي. هدفت الدراسة إلى التعرف على التحيزات الخفية في ترشيح الطلبة ذوي الموهبة في المشروع الوطني للتعرف على الموهوبين–مقياس موهبة-للسنوات المستهدفة (2014،2015،2017) والتي شملت طلبة المدينة، القرى، الهجر، وقد اقتصرت عينة الدراسة على الطلبة المرشحين من محافظة الأحساء بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية، حيث بلغ عدد الطلاب الذكور (74199)، والطالبات (74097) للصفوف المتاح فيها الترشيح لمقياس موهبة. وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتم استخدام اختبار(Chi-square) لقياس ما إذا كان متغير المكان (موقع المدرسة)، ومتغير أعداد المرشحين مستقلين أو غير مستقلين ، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط بين متغير المكان وأعداد المرشحين والمرشحات، وتدنٍ كبير في نسب تمثيل طلاب وطالبات قطاع الهجر، وهو ما يتطلب من الجهات ذات العلاقة إعادة النظر في الإجراءات المتبعة في الترشيح والاختيار خاصة في المناطق النائية والهجر، كما أشارت نتائج هذه الدراسة إلى زيادة في نسب تمثيل طلاب وطالبات المدينة على حساب القطاعات الأخرى، ووجدت الدراسة أيضا أن نسب تمثيل قطاعات القرى عادلة في عينة الدراسة.

ABSTRACT

One objective of gifted education is to provide fair opportunities for all children, including access to the nomination and selection procedures for gifted programs and services. This study aims to identify invisible biases in the nomination of gifted students in the National Gifted Identification Project (Mawhiba Test) during the periods of 2014, 2015, and 2017. The participants were limited to students nominated in Al Ahsa, in the Eastern Province of Saudi Arabia, which includes students from rural, urban, and settlement schools. There was a total sample of 74,199 male students and 74,097 female students. The study followed the descriptive approach, and the Chi-square test was used to measure whether the location variable (i.e., the school's location) was independent of the number of candidates. The results showed a significant correlation between the location and the number of male and female candidates. Additionally, the results indicated a significant decrease in the percentage of male and female students in settlement schools, which requires the relevant authorities to reconsider the procedures followed in nomination and selection, especially in remote areas and settlements.

KEYWORDS
الكلمات المفتاحية
Gifted students, disadvantaged students, rural, urban, settlement schools, Mawhiba Test, underrepresentation
التحيز، الطلاب الموهوبين، المدارس الحضرية، المدارس الريفية، مقياس موهبة، نقص التمثيل

CITATION
الإحالة
Aljughaiman, A.M and Albosaif, W.K. (2022). Altahayuz ghayr almaryiyi fi tarshih waikhtiar altulaab almawhubin 'Invisible bias in nominating and selecting gifted students'. *The Scientific Journal of King Faisal University: Humanities and Management Sciences*, **23**(2), 1–8. DOI: 10.37575/h/edu/210073 [in Arabic]
الجغيمان، عبدالله محمد، وليد خالد البوسيف، وليد خالد. (2022). تحيزات خفية في ترشيح واختيار الطلبة ذوي الموهبة. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل: العلوم الإنسانية والإدارية*، **23**(2)، 1-8.

1. المقدمة

تعد مشكلة نقص التمثيل مشكلة لها إرثها التاريخي الذي يمتد إلى ما يقارب من ثلاثة أرباع القرن، وعلى الرغم من إدراك المختصين وصانعي السياسات لمشكلة نقص التمثيل لدى بعض الفئات، إلا أنه لايزال قائما في العديد من المجتمعات (Courville and DeRouen, 2009)، ويقف عندها المختصون بالدراسة والتحليل ووضع الحلول التي قد تساهم في تقليص هذه الفجوة. قد تبدو هذه المشكلة واضحة في الدراسات الغربية لتعدد الأعراق فيها، ولاهتمام الباحثين لديهم بهذه القضية، حتى غدت من القضايا الساخنة في مجال الموهبة (Peterson and Margolin, 1997; Sparks, 2015; Siegle *et al*., 2016) إلا أن المتفحص للدراسات العربية في هذا الشأن يجدها محدودة للغاية، وذلك قد يكون ناتجاً من الحساسية المجتمعية التي يعيشها الوطن العربي المتعلقة بالتنوع العرقي أو الاجتماعي، والخوف من إثارتها لما لذلك من انعكاسات سلبية على الجوانب الأمنية والسياسية والتوافق الاجتماعي. من المهم الإشارة هنا، إلى أن نقص التمثيل لا يقتصر فقط على مسألة التنوع العرقي، بل يمتد إلى جوانب عديدة قد تكون غير منظورة، ولا يمكن التعرف عليها إلا من خلال الدراسات العلمية، وهو ما تسعى هذه الدراسة إلى استكشافه.

في المملكة العربية السعودية تقدم الجهات التي تعني بالكشف عن الطلاب ذوي الموهبة سنويا أو فصليا أعداد المترشحين لدخول اختبارات الكشف والتي تأتي غالبا من خلال ترشيحات المعلمين، ويتم التعامل مع هذه الأرقام بالجملة دون التدقيق أو الوقوف حول هذه الأعداد وماهي مكونات هذه الأعداد سواء كانت هذه المكونات ذات مرجعية ديموغرافية أو عرقية أو غير ذلك، وهنا تكون الحاجة الماسة لدراسة وبحث هذه الأعداد لمعالجة نقص التمثيل الذي غالبا لا يكون مقصودا ويكون غير منظور للعاملين في هذا المجال. على الرغم من التوسع الكبير الذي تنتهجه الجهات المعنية بتربية الموهوبين في المملكة العربية السعودية، وعدم وجود التصنيف الظاهري للتنوع العرقي، أو اللغوي، أو الاجتماعي في المجتمع السعودي إلا أن غياب الدراسات العلمية التي تعنى بتفقد مؤشر التوزيع الديموغرافي في ترشيح واختيار الطلبة ذوي الموهبة لازال غائبة على حد علم الباحثين.

2. مشكلة الدراسة

من أهم مؤشرات نجاح أي عملية كشف عن الطلبة ذوي الموهبة في أي مجتمع هو التحقق من إتاحة فرص عادلة لجميع الطلبة للترشح لأداء الاختبارات المتعلقة بالتشخيص، وعدم وجود التحيز تجاه أي فئة من المجتمع، وقد نصت على هذا المؤشر المعايير الوطنية للتعرف على الطلبة ذوي الموهبة التي نشرتها الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين في الولايات المتحدة الأمريكية (National Association for Gifted Children, 2016) وأخذت قبولاً واسعاً على مستوى العالم. يساعد هذا المؤشر على التحقق من مدى نجاعة الإجراءات التي اتخذتها المؤسسات أو المنظمات التي تقوم بعملية الكشف عن الطلاب ذوي الموهبة حتى لا يتم تجاهل أو إغفال غير مقصود لفئات تستحق

Corresponding Author: Waleed K. Albosaif 00966500068868, wkbbkw@gmail.com المؤلف المراسل: وليد خالد البوسيف

أن تحصل على خدمات برامج تربية الموهوبين. وعلى الرغم من الإيمان المطلق لدى معظم النظم التربوية بأهمية هذا المؤشر، وسعيها لتجنب التحيز الذي يحول إلى حرمان بعض فئات المجتمع من الدخول في منافسة عادلة للكشف عن قدراتهم، إلا أن هناك تحيزات غير منظورة تغفلها هذه الجهات، بسبب الإجراءات الإدارية العامة التي تبحث عن أسهل السبل وأقلها كلفة اقتصادية. وحيث أن المملكة العربية السعودية ممثلة في مؤسسة موهبة والإدارة العامة لرعاية الموهوبين في وزارة التعليم قد أطلقتا برامج عديدة تستهدف التعرف والكشف عن الطلبة ذوي الموهبة منذ عام 2000، إلا أنه لم يتم التحقق بحثياً من خلو الإجراءات المتبعة من أي نوع من أنواع التحيز ضد فئات محددة من المجتمع، لذا جاءت هذه الدراسة كمحاولة للمساهمة في هذا الشأن بما يدعم الجهود القائمة في المملكة العربية السعودية في تحسين وتطوير عمليات الترشيح والتعرف على الطلبة ذوي الموهبة. وعليه جاءت هذه الدراسة محاولة للإجابة على السؤال الرئيس التالي:

ما التحيزات الخفية في ترشيح الطلبة ذوي الموهبة في مشروع الكشف والتعرف على الموهوبين المعتمد في المملكة العربية السعودية؟ وقد تفرع عن هذا السؤال الرئيس عدد من الأسئلة التالية:

- ما النسب المئوية للطلاب المرشحين لاختبارات التعرف على الطلبة ذوي الموهبة بين مدارس الهجر ومدارس المدينة ومدارس القرى للسنوات 2014، 2015، 2017؟
- هل هنالك ارتباط دال إحصائيا بين موقع المدرسة (مدارس الهجر، ومدارس القرى، ومدارس المدينة) وأعداد المرشحين للسنوات 2014، 2015، 2017؟
- ما النسب المئوية للطالبات المرشحات لاختبارات التعرف على الطلبة ذوي الموهبة بين مدارس الهجر، ومدارس المدينة، ومدارس القرى للسنوات 2014، 2015، 2017؟
- هل هنالك ارتباط دال إحصائيا بين موقع المدرسة (مدارس الهجر ومدارس القرى ومدارس المدينة) وأعداد المرشحين للسنوات 2014، 2015، 2017؟

3. أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى وصف واقع التحيزات الخفية في ترشيح الطلبة ذوي الموهبة في مشروع الكشف والتعرف على الموهوبين المعتمد في المملكة العربية السعودية حسب التوزيع الديموغرافيّ في الأحساء في ضوء متغير الجنس والمكان الجغرافي، ويتفرّع عن هذا الهدف الرئيس، الأهداف التفصيلية الآتية:

- وصف النسب المئوية للطلاب المرشحين لاختبارات التعرف على الموهوبين لمدارس الهجر ومدارس المدينة ومدارس القرى للأعوام (2014، 2015،2017).
- وصف النسب المئوية للطالبات المرشحات لاختبارات التعرف على الموهوبين لمدارس الهجر ومدارس القرى ومدارس المدينة للأعوام (2014، 2015،2017).
- وصف الفروق بين النسب المئوية للطلبة المرشحين لاختبارات التعرف على الموهوبين بين مدارس الهجر ومدارس القرى ومدارس المدينة تعزى لجنس المرشحين للأعوام المستهدفة.
- التعرف على مدى ارتباط موقع المدرسة مع أعداد المرشحين والمرشحات من الطلبة.

4. أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة كونها الدراسة الأولى من هذا النوع في المملكة العربية السعودية، وفق اطلاع الباحثين، والتي تقدم وصفاً لواقع التحيزات الخفية في ترشيح الطلبة ذوي الموهبة في مشروع الكشف والتعرف على الموهوبين المعتمد في المملكة العربية السعودية حسب التوزيع الديموغرافيّ في الأحساء في ضوء متغير الجنس والمكان الجغرافي. كما أن هذه الدراسة تزود الباحثين في موضوعات التحيز في ترشيح الطلبة ذوي الموهبة بمعلومات من الواقع السعودي، وتزود الميدان التربوي بمعلومات كمية لتساعدهم في التعرف على مدى نجاعة الإجراءات المطبقة حالياً. وقد تسهم نتائج هذه الدراسة في لفت نظر المؤسسات والجهات القائمة على برامج الكشف عن الطلبة ذوي الموهبة من خلال مراعاة مؤشر التحيز غير المنظور، وقد تمهد للقيام بدراسات أشمل وأوسع لمثل هذا النوع من الموضوعات.

5. مصطلحات الدراسة

- **الطلبة المرشحين:** هم الطلبة الذين تمَّ ترشيحهم لدخول اختبار (مقياس موهبة للقدرات العقلية) من خلال عدة وسائل متاحة للصفوف الدراسية المستهدفة (الثالث الابتدائي، السادس الابتدائي، الثالث المتوسط)، من خلال ترشيحات المدارس.
- **مقياس موهبة:** وهو الاختبار المعتمد رسمياً في المملكة العربية السعودية للكشف عن الطلبة ذوي الموهبة، تم بناؤه من قبل المركز الوطني للقياس والتقويم في المملكة العربية السعودية بالتعاون مع موهبة، ويتم تنفيذه في مختلف مناطق المملكة في مواعيد ثابتة من كل سنة (مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع، 2018).
- **آليات الترشيح لمقياس موهبة:** (مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع، 2020). الإجراءات المعتمدة في المملكة العربية السعودية لترشيح الطلبة لمقياس موهبة للقدرات العقلية المتعددة تتم وفق الآتي:
  - اختيار الطالب من قبل معلم الفصل كطالب موهوب حسب السمات الواردة في استمارة الترشيح الأولية.
  - تعبئة المعلم (أو مجموعة من المعلمين) لاستمارة الترشيح الأولية وتسليمها إلى إدارة الموهوبين.
  - الترشيح الالكتروني (تقوم به إدارة الموهوبين).
  - التسجيل في بوابة موهبة (يقوم به الطالب نفسه).
  - تأكيد الطالب حضور مقياس موهبة (على موقع قياس).
  - حضور مقياس موهبة (وجوب جلب تعريف مختوم من المدرسة وصورة بطاقة العائلة).
- **القبول:** بعد أداء الطلبة مقياس موهبة يتم إشعار الطلبة الذين حققوا درجة القطع (الاجتياز) المحددة من قبل مؤسسة موهبة.

6. محددات الدراسة

- **الحدود المكانية:** اقتصرت هذه الدراسة على طلاب وطالبات محافظة الأحساء للصفوف المستهدفة (الثالث والسادس الابتدائي، الثالث المتوسط) من قبل وزارة التعليم ومؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع (موهبة).
- **الحدود الزمانية:** استهدفت الدراسة طلاب وطالبات عام 2014-2015-2017 وتعذر ادراج نتائج عام 2016لنقص البيانات من المصدر.
- **الحدود الموضوعية:** نتائج هذه الدراسة مقتصرة على البيانات الصادرة من الجهات التعليمية في وزارة التعليم –تعليم الأحساء-في المملكة العربية السعودية، والتي تعتمد على الخطوات التي حددتها مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع في عمليات الترشيح.

7. الإطار النظري

7.1. مرحلة التعرف:

مرحلة التعرف على الطلبة ذوي الموهبة هي المرحلة التي من خلالها يصنف الطلبة كونهم من الطلبة ذوي الموهبة أو استبعادهم من هذا التصنيف، وهنا تكمن أهمية هذه المرحلة والتي لها انعكاسات كبيرة على حياة ومستقبل الطلبة ومستقبل مجتمعاتهم ومستقبل نجاح أو فشل أي برنامج أو مشروع رعاية لهم، ومما يجعل الأمر أكثر تعقيدا هو أن خصائص الموهوبين النفسية، والاجتماعية، والشخصية، والعقلية ليست واحدة، ولا يمكن أن توجد كلها في أفراد معينين، وهو ما يجعل من عمليات الترشيح صعبة وغير دقيقة بما فيه الكفاية (Coleman, 2003)، وهذا يعني أن عملية الكشف عن الطلبة ذوي الموهبة تخضع لمتغيرات ومؤثرات كثيرة. الاتجاهات الحديثة تنظر إلى الموهبة على أنها سلوك، وليست خاصية مطلقة يتمتع بها فرد بعينه، وبعبارة أدق، من الأفضل تربوياً، الحديث عن سلوك بعينه على أنه مؤشر دال على موهبة في مجال معين، بدلا من وصف الإنسان ذاته بأنه موهوب أو غير ذلك (البوسيف والجغيمان، 2020؛ الجغيمان، 2018ج)، ولقد كرس المختصون الكثير من الدارسات لهذه المرحلة واعتنوا بها كثيرا للوصول إلى أعلى درجات الدقة وأقل نسب من الأخطاء الممكنة وذلك من خلال عدة أساليب وأدوات

يعتقد أنها تساهم في ذلك (Almeida *et al.*, 2016).

غالبًا ما تفشل أدوات وأساليب الكشف التقليدية في تحديد طلاب الأقليات أو الفئات الخاصة (اجتماعياً أو ديمغرافياً أو اقتصادياً أو من ذوي الاضطرابات أو الإعاقات) على أنهم من بين ذوي الموهبة، لا سيما عندما يكون الكشف بأدوات تركز على اختبار ذكاء واحد Gentry and) (Thomas, 2008)، وعلى الرغم من تنوع وتطور اختبارات الذكاء الحالية، إلا أنه غالباً ما يكون هناك سوء في استخدامها (Kaufman *et al.*, 2016)، حيث أصبح استخدام درجات الذكاء على نطاق واسع، أمرًا شائعًا ويسيطر بشكل كبير على عمليات الكشف والتعرف على الطلبة ذوي الموهبة (Luria *et al.*, 2016). على الرغم من تحذير مطورو الاختبارات الأكثر خبرة صراحةً من الاستخدام الوحيد للاختبارات في اتخاذ قرارات حول قدرة الشخص وإمكاناته (Kaufman, 2009)، كما أن الاعتماد على مقياس الذكاء العام أو اختبارات القدرات الجمعية العامة على الرغم من الانتقادات الكبيرة لمثل هذه الطريقة في القياس كونها تقيس جانب الذكاء المنطقي واللغوي فقط والجانب التحصيلي في اختبارات القدرة العامة، وتهمل الجوانب الأخرى، مما يؤدي إلى حرمان عدد كبير من الطلبة ذوي الموهبة من فرص الالتحاق بالبرامج المقدمة لهم (الجغيمان، 2018أ)، وقد أشار Uresti *et al.* (2002) أن من أهم مميزات استخدام الأدوات المتعددة للكشف عن الطلبة ذوي الموهبة هو الكشف عن الطلبة ذوي الموهبة المنتمين لفئات ذات دخل متدنٍ أو مختلفي الثقافات والذين غالبا ما يتم تجاهلهم عند استخدام أداة واحدة أو اثنتين من أدوات الكشف عن الموهوبين والتي تعتمد على نسبة الذكاء أو درجات التحصيل، كما أنَّ استخدامَ أدواتٍ متعددةٍ يزيد مِنْ معدلات تمثيل الطلبة من الفئات المحرومة في برامج الموهوبين بنسبة 10% إلى 20% مقارنةً باستخدام اختبارات الذكاء فقط (Hodges, 2018).

7.2. أهمية إجراءات وأدوات الكشف:

تطورت إجراءات الكشف عن الموهوبين من الأساليب التقليدية التي تركز فقط على حاصل الذكاء (IQ) أو اختبارات الإنجاز إلى الأساليب المعاصرة التي تتضمن مجموعة متنوعة من الأدوات والاستراتيجيات التي تستفيد من البيانات التي يمكن أن يوفرها المعلم، والوالدين، والتصنيفات الذاتية والترشيحات، والتقييمات الموثوقة الأخرى المستخدمة معًا (Brown *et al.*, 2005)، مع ملاحظة أنَّ أيَّ خللٍ أو تحيُّزٍ لأيّ سببٍ من الأسباب في الأداة أو إدارة تنفيذها يجعلُ مِنْ خسارة فئات من الطَّلبة ذوي الموهبة أمرًا وارداً (Nieto, 2014)، وقد يكون لذلك عواقب وخيمة على الفرد والمجتمع، وأنَّ كفاءة هذه الأدوات وفعاليتها قد يساعدنا في تخطّي نسب التمثيل المتدنية التي تشهدها بعض الفئات في بعض المجتمعات في حال تميزت هذه الأدوات بالشمولية (الجغيمان، 2018ج). إنَّ العملَ على تنويع اختبارات الكشف عن الطلبة ذوي الموهبة أو تحسين طريقة تنفيذها أسهل مِنْ تغيير البيئة الاجتماعية التي ينتمي لها الطلبة المنتمين للفئات ذات التمثيل المتدني (كولانجيل وديفيد، 2011)، ولعل من المهم الإشارة إلى أن وجود خلل في الإجراءات والسياسات المتبعة في تنفيذ أدوات الكشف قد يؤدي إلى اختلال في عدالة الترشيح والاختيار، وهو ما لا يشعر به المنفذون الميدانيون مثل المعلمين وأخصائي الكشف والتعرف على الطلبة ذوي الموهبة (Nieto, 2014).

يعتقد Luria *et al.* (2016) أن إغفال الدول للإبداع أو التقليل من شأنه في عملية تحديد الطلبة ذوي الموهبة هو أحد أسباب استمرار نقص تمثيل الطلبة من الأقليات والمتنوعين عرقيًا ولغويًا، كما أثبت عددٌ من الأبحاث في هذا الخصوص، ومنها ما قام به Solomon (1974) في بحثه، حيث توصّل إلى أنَّ أطفال الأقليّات حصلوا على درجاتٍ أعلى من الأطفال الآخرين في بعض مجالات التفكير الإبداعيّ في الصف الأول والثالث، وعند مستوى الصف الخامس لم يكن هنالك فروقات ذات دلالةٍ بين درجات أطفال الأقليّات والأطفال الآخرين.

كما تساهم الترشيحات في الكشف عن الطلبة ذوي الموهبة والتي تمارس من قبل أربعة أطراف وهم ترشيح معلم أو ترشيح ولي أمر أو ترشيح الطالب نفسه أو ترشيح الأقران، وتعتري ترشيح المعلمين وأولياء الأمور بعض الإشكالات من أهمها ضعف ملاحظة السلوك للطالب، ونقص التأهيل للمعلم مما يجعل ترشيح الطالب مرتهن بمستوى التحصيل الدراسي، ومدى مسايرة الطالب للمعلم ومظهره الخارجي، حيث وجد Shade (1978) أنَّ طلابَ الأقليّات أو المختلفين عرقيًّا ـ برغم موهبتهم ـ قد نالوا ثناءً وتقديرًا أقلّ، وتلقّوا نقدًا أكثر داخل غرف الصف من أقرانهم، كما وجد Peterson and Margolin (1997) أنَّ المعلّمين الأمريكيين الأوربيين عادةً ما يتجاهلون الطلبة ذوي الموهبة من عرق أو خلفيات لاتينية وغيرهم من الأقليّات؛ بسبب تعريفهم الثقافيّ. ويتميّز ترشيح الأقران بأنه يمكن أن يساعد في ملاحظة بعض الجوانب الشخصية التي قد تغيب على الوالدين والمعلّمين، مثل: الجوانب القياديّة والمرتبطة بالجوانب الاجتماعيّة والشخصيّة، وأحيانًا الجوانب الإبداعيّة، ويعود ذلك للوقت الطويل الذي يقضونه معًا (الجغيمان، 2018ج)، إلّا أنَّ الأطفالَ الصغار في دور الحضانة وحتى الصف الثالث قد يكون لديهم صعوبةٌ في تقييم قدرات رفاقهم (Banbury and Wellington, 1989)، كما ينصح Renzulli (1987) أنْ يكونَ الترشيحُ الذاتيّ في المرحلة الثانويّة أحدَ استراتيجيّاتِ الكشف.

أما الأدوات الكيفية والتي يمكن حصرها في: المقابلة الشخصيّة، وملفّ الإنجاز، والملاحظة، وجميعها يجب أنْ تتوفر فيها معاييرُ محددةٌ قد يتطلّب إتقانها بعض التدريب؛ لتحقيق الأهداف المرجوّة من هذه الأدوات، والتي تكشف في مجملها نقاط الضعف ونقاط القوّة، ويمكن لهذا النوع من الأدوات أنْ يلعب دورًا في تقليص نسب نقص التمثيل للفئات المحرومة إذا ما تَمَّ التعامل معه بجديّةٍ وتقديرٍ عالٍ للمنتج الذي يقدّمه الطالب، أو من خلال الملاحظة التي يرصدها المعلّمون أو الوالدان للطفل (Baskin, 2001).

7.3. أدوات الكشف في المملكة العربية السعودية:

في المملكة العربية السعودية طوَّر المركز الوطنيّ للقياس والتقويم بدعم من مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع ـ موهبة ـ مقياس موهبة للتعرف على الموهوبين، والذي يهدف إلى الكشف عن القدرات والمهارات الأكاديميّة الكامِنة لدى الطلبة في مجالات: اللغة العربيّة والرياضيات والعلوم وبعض جوانب الإبداع بالنظر إليها مِنْ خلال عددٍ من الأبعاد والأقسام والأنماط والصور، ويتكوّن هذا الاختبار من أربعةِ أبعادٍ رئيسةٍ هي: المرونة العقلية ، والاستدلال العلمي والميكانيكي، والاستدلال اللغوي وفهم المقروء، و الاستدلال الرياضي والمكاني.

كما تستخدم الإدارة العامة لرعاية الموهوبين اختبار القدرات العامّة في إدارات التعليم المختلفة في المملكة، حيث تَمَّ تطوير هذا الاختبار على يدِ عددٍ من الباحثين (النافع وآخرون، 2001) ضمن المشروع الوطنيّ للتعرف على الموهوبين، ويهدف الاختبار إلى التعرُّف على القدرات العدديّة واللغويّة والمكانيّة والمنطقيّة، ويتم تنفيذ هذا الاختبار عند الحاجة من قبل مراكز رعاية الموهوبين في الإدارات التعليميّة المختلفة والمنتشرة في المملكة.

وتستخدم الإدارة العامّة لرعاية الموهوبين مقياس وكسلر لذكاء الأطفال المعدّل (النسخة السعودية)، حيث يتكوّن المقياس من 12 اختبارًا فرعيًّا، قسمت بالتساوي بين الجوانب اللفظية والعلمية، ويقيس في مجمله: الذكاء العام لدى الأطفال من عمر 6: 16 سنة، وتصنّف مجموعة المقاييس الفرعية إلى فئتيْن: الأولى لفظيّة، والأخرى عمليّة، كما لوحظ أنَّ مع امتلاك الإدارة العامّة لرعاية الموهوبين هذه المجموعة من الأدوات، إلّا أنَّ هذا التنوع ظاهريٌّ، وأنَّ ما يطبق بنطاق واسع هو مقياس موهبة (الجغيمان، 2018ب).

7.4. الفئات المحرومة:

يمثل نقص تمثيل الطلبة من الفئات المحرومة أو الفرعية في تعليم الموهوبين مشكلة مستمرة في العديد من الدول (Sparks, 2015) حيث يأتي 51٪ من الطلبة في المدارس العامة من خلفيات منخفضة الدخل وفئات فرعية (Suitts, 2015)، إلا أن التحدي هنا يكمن في عدم وجود دراسات علمية منشورة (في حدود علم الباحثين)، تقدم تقديرات محتملة على المستوى الوطني في المملكة العربية السعودية تحدد ماهية ونسب الطلبة ذوي الدخل المنخفض والفئات الفرعية الذين تم تحديدهم على أنهم من ذوي الموهبة. في المقابل، تشير عدد من الدراسات العلمية إلى أن نسبة الطلبة من الفئات الفرعية في برامج تربية الموهوبين، لا تعكس نسب وجودهم في مجتمع الطلبة بشكل عام (Siegle *et al.*, 2016)، وهو ما أكده Borland (2005) حيث أشار إلى أن مشاركة الطلبة من الفئات الفرعية أقل احتمالًا بخمس مرات في برامج الموهوبين عن أقرانهم ذوي

الدخل المرتفع والفئات الرئيسة في المجتمع.

هناك عدة عوامل قد تكون سبباً في التمثيل المنخفض لهؤلاء الطلبة في برامج الموهوبين، أول هذه العوامل نظام الترشيح والذي يعتمد على الإحالة من قبل المعلمين (Peters and Engerrand, 2016)، وهي ممارسة متبعة في معظم دول العالم ومن بينها المملكة العربية السعودية، وهو ما قد يؤدي إلى اختلاف معدلات الترشيح بناءً على الحالة الاجتماعية والاقتصادية. اختلاف معدلات الترشيح بناء على الجانب الاجتماعي والجغرافي أكدته دراسات عديدة، من بينها دراسة McBee (2006) والتي أشارت إلى أن الطلبة الذين ينتمون إلى فئات فرعية (اقتصادياً أو اجتماعياً) أقل بكثير في نسب التمثيل من أقرانهم بثلاثة أمثال حسب ترشيحات المعلمين.

العامل الثاني يتمثل في ضعف مستوى الفرص التربوية والتعليمية التي يمكن أن يتم توفيرها للطلاب من الفئات الفرعية مقارنة بأقرانهم من الطلبة الذين ينتمون لأسر ذات دخل مرتفع أو تلك التي تسكن في مدن رئيسة، مما ينعكس على نسب تمثيل الطلبة في مرحلة الترشيح أو برامج الطلبة من ذوي الموهبة (Peters and Engerrand, 2016). وقد يعود ذلك إلى ضعف الوعي أو الإنفاق المحدود من قبل أولياء الأمور على البرامج التربوية، كأن يتم توفير دروس متقدمة، أو وضعهم في مدارس خاصة تتمتع بسمعة جيدة، أو توفير فرص التطوير التعليمي أو الشخصي في الصيف وغيرها (Kornrich and Furstenberg, 2013)، وهو ما يترتب عليه الوصول المحدود إلى المواد والمصادر التعليمية النوعية (Phillipson and Ziegler, 2021)، بالإضافة إلى محدودية الوقت المتاح لهم في المشاركة في مناشط تعلم غير رسمية (Ziegler *et al*.,2018)، فضلاً عن حصولهم على فرص أقل لتطوير المهارات الأكاديمية بالأخص خارج المدرسة (Peters and Engerrand, 2016)، هذه العوامل وغيرها قد تؤدي إلى مستوى أكاديمي تعليمي متدن مقارنة بنظائرهم من الطلبة، وهو ما قد يتسبب في استمرارهم على مسار الأداء المنخفض (Phillipson and Ziegler, 2021). عامل ثالث يتمثل في الميل العام لدى الطلبة من فئات فرعية إلى الحصول على درجات أقل في التحصيل الدراسي والقدرة المعرفية من نظرائهم الطلبة من مستويات اقتصادية واجتماعية وحضرية أعلى (Lohman, 2005)، وهو ما يجعل من فرص ترشيحهم لمراحل الكشف والاختبارات محدوداً للغاية.

الجمعية النفسية الأمريكية للأطفال ذوي الموهبة (NAGC)، مِنْ أبرز الجهات التي وضعت معايير للكشف عن الموهوبين مِنْ مرحلة ما قبل الروضة، إلى الصف الثاني عشر، وقد تضمنت هذه المعايير أجزاء خاصة بعمليات الكشف والتعرف على الطلبة ذوي الموهبة، حيث نصت صراحة على أهمية وجود إجراءات تنظيمية وتنفيذية تضمن عدم التحيُّز في الاختيار لجنسٍ أو عرقٍ أو لوْنٍ أو مستوى اقتصاديٍ معيّنٍ. ولتحقيق ذلك، نصت على أنه من المهم أن تستند أساليب الكشف على نظريّات، ونماذج، وأبحاثٍ حديثةٍ، وأن تتوافر للطلاب ذوي المواهب والإمكانات جميعهم فرص متساويةٍ للترشح، كما أنه يجب أن تشتمل أساليب وأدوات الكشف بياناتٍ كميّةٍ وكيفيّةٍ مِنْ مصادر مختلفة، واختبارات من خارج المستوى عند الضرورة غير متحيّزة، وعادلة، ومرنة، وملائمة من الناحية الفنيّة لأهدافٍ مُبَيَّنَةٍ. كما أشارت إلى أهمية أن تنتشر ثقافة الموهبة، وخصائص الطلبة ذوي المواهب، وتأهيل المعلمين وأولياء الأمور للقيام بمهام التعرف على الخصائص والمؤشرات التي تشير إلى احتمالية وجود موهبة لدى الطلبة (National Association for Gifted Children, 2016).

لمواجهة هذا التحدي، ولتأمين نظام كشف وتعرف على الطلبة ذوي الموهبة أكثر عدالة، ظهرت إلى الوجود مجموعة من المبادرات بعد أن استشعرت خطورة نقص التمثيل للفئات الفرعية والمحرومة، ومِنْ هذه المبادرات، مشروع APOGEE: The Academic program for Gifted with Excellence and Equity (البرنامج الأكاديمي للموهوبين مع التميُّز والإنصاف) والذي يطبّق ستة مبادئ، وأحد هذه المبادئ الستة هو مبدأ العدل والإنصاف، ويتمثل في تضمين الإجراءات عدم إغفال أيّ شخص، ومراعاة تمثيل الطلبة وفقًا لتمثيلهم الديموغرافيّ في المدينة أو الدولة، وحماية الحقوق المدنيّة للطلاب في الوصول إلى البرامج كاملةً، وتحديد الاستراتيجيّات ذات العلاقة بالتعرف على الطلبة ذوي الموهبة ممن يعانون من بعض المشكلات، ومن بينها ضعف الدخل الاقتصادي، كما أوصت بتجنُّب درجات القطع؛ لأنها من أكثر الطرائق شيوعًا في التمييز ضدّ الطلبة ذوي الدخل المنخفض أو الفئات الخاصة (كولانجيلو وديفيز، 2003/2011).

هنالك عدة قضايا مهمة يجب أن تكون محط عناية لدى صناع سياسات الكشف ورعاية الطلبة ذوي الموهبة والتي قد تساهم بشكل كبير في الحد من نقص التمثيل لفئات من المجتمع والتي أكد عليها كل من National Association for Gifted Children (2016) و Ford *et al.* (2008) من تلك القضايا أهمية وجود تعريف محدد للموهبة يستوعب الأنواع المتعددة من المواهب، كما يجب أن تكون هناك آلية واضحة لترشيحات المعلمين بما يضمن عدم تحيزهم لنوعيات خاصة من المواهب بالإضافة إلى أهمية أن تكون أدوات الكشف بما فيها الاختبارات متنوعة في القدرات والمواهب التي تقيسها. وعلى الرغم من أهمية القضايا التي تم ذكرها أعلاه، إلا أنه من المهم أيضاً اتخاذ إجراءات إدارية وتنظيمية تضمن جودة التمثيل لجميع فئات الطلبة أثناء عمليات الترشح ودخول عمليات الفرز والاختيار، حيث أن مؤشر التمثيل مهم في قياس مدى كفاءة هذه الإجراءات في تحقيق عدالة الترشيح والاختيار. إنَّ التوزيعَ الديموغرافيَّ لمجتمع الطلبة ذوي الموهبة يجب أنْ يكون منسجمًا مع التركيبة الديموغرافيّة للمنطقة كلِّها، وهو ما يمكن اعتباره مؤشرًا على حياديّةِ إجراءاتِ الاختيارِ، وعلى مدى كفاءتها في الكشف عن لطلبة ذوي الموهبة، وعلى قدرتها على تجاوز جميع الفوارق، سواء كانت عرقيّةً أو اجتماعيّةً أو اقتصاديّةً أو ثقافيّةً (McIntosh, 2015)، وقد ذهب Lohman (2005) إلى طرح تصور ومقترح تعديل النسبة الكمية لاختبارات القبول في برامج الطلبة ذوي الموهبة لتستوعب التنوع العرقي أو اللغوي أو الديموغرافي في الدولة لضمان التمثيل العادل لكافة فئات المجتمع، وأكد على أن يكون هنالك نظام واضح يحوي العديد من التفاصيل التي تنظم ذلك وبشكل أعمق مما يحقق العدالة وإزالة جميع العوائق أو التحيزات غير المقصودة في طريق اكتشاف الطلبة ذوي الموهبة من فئات قد يتم إغفالها.

وينعكس الموقع الجغرافي أو التنوع الديموغرافي بأثره على نسب تمثيل الطلبة ذوي الموهبة والتي تتضح بين نسب تمثيل طلاب المدن مقارنة بطلبة الأرياف والقرى والهجر، وقد أشار Lichter *et al.* (2003) إلى أن طلبة الريف أكثر عرضة للتجاهل أو الإغفال نتيجة لعوامل عدة من أهمها انخفاض الدافعية وزيادة معدلات عدم الاستمرار في برامج الطلبة ذوي الموهبة (التسرب)، إذا ما تمت مقارنة ذلك بمعدلات تسرب طلبة المدن. وعلى الرغم من أنه يوجد شبه اتفاق نظري على أن الموهبة لا تنحصر في عرق أو لغة أو في ثقافة محددة، وأن الموهبة يمكن أن تكون في طلبة من خلفيات ثقافية أو عرقية أو ديموغرافية مختلفة، إلا أنه في الجانب العملي نجد أن هناك توجه عام لدى المدارس والإدارات التعليمية نحو ترشيح نوعية خاصة من الطلبة لمراحل الكشف والتعرف على الطلبة ذوي الموهبة، وهذا ما أكده Moon and Brighton (2008)، كما أشار McBee (2006) إلى أن المعلمين يميلون إلى ترشيح الطلبة الذين ينتمون إلى المجموعة الثقافية واللغوية والعرقية المهيمنة بشكل متكرر.

مما سبق، ومن خلال الاستعراض العام للأدب التربوي، والدراسات العلمية الميدانية في موضوع نسب تمثيل الطلبة ذوي الموهبة، يمكن أن نخلص إلى أن هذا النوع من الدراسات من القضايا الشائكة والتي يعاني منها الميدان منذ زمن وحتى الآن. كما يمكن ملاحظة عدم وجود دراسات عربية، بحسب اطلاع الباحثين، في هذا الموضوع رغم أهميته. لذلك يمكن اعتبار الدراسة الحالية، من الدراسات الريادية في الوطن العربي التي تتناول التحيز غير المنظور في ترشيح واختيار الطلبة ذوي الموهبة، بل وتتميز عن الدراسات الأجنبية لكونها تتناول عينة كبيرة من الطلبة، وعلى مدى زمني طويل نسبياً، وفي نظام تعليمي يتميز بخصوصية الفصل بين الجنسين في التعليم.

8. تصميم الدراسة

8.1. منهجية الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهجَ الكميّ الوصفيَّ من خلال دراسة أعداد ونسب تمثيل الطلاب والطالبات المرشحين -لمقياس موهبة-حسب التصنيف الذي يجيب على أسئلة الدراسة بالنسبة المئويّة للثلاثة الأعوام المستهدفة (2014، 2015، 2017).

8.2. مجتمع الدراسة:

نظراً لأسباب تمويلية وإجرائية، فقد اكتفى الباحثان بأن يكون مجتمع الدراسة الطلبة المنتمين إلى إحدى محافظات المملكة الكبيرة نسبياً، حيث تم اختيار محافظة الأحساء لكونها موطن الباحثين، مما يسهل من عملية جمع البيانات المطلوبة، وكذلك لكون المحافظة من أكبر محافظات المملكة العربية السعودية حيث يبلغ عدد سكانها حوالي 1.3 مليون نسمة، وتبلغ مساحتها 379,000 كم² (اليونسكو، 2020)، أي ما يُعادل 20% من أراضي المملكة العربية السعودية، حيث تشمل المحافظة مدن الهفوف والمبرز، واللتين تعدان من بين أكبر عشر مدن على مستوى المملكة، كما تتضمن 32 قرية و 55 هجرة. عليه، فإن مجتمع الدراسة يتمحور في جميع طلاب وطالبات التعليم في محافظة الأحساء والذين يبلغ عددهم311615طالبا، و314493 طالبة خلال السنوات المستهدفة (2014،2015،2017).

8.3. أفراد وعينة الدراسة:

شملت أفراد الدراسة جميع الطلبة المنتمين للصف الثالث والسادس الابتدائي، والصف الثالث المتوسط بنين وبنات بالأحساء، وذلك لكون هذه الصفوف هي المشمولة فقط في مشروع التعرف على الطلبة ذوي الموهبة للسنوات المستهدفة. وبحسب إحصائية إدارة تعليم الأحساء، بلغ عدد الطلبة لهذه المراحل للأعوام (2014،2015،2017) للذكور والإناث 148296 طالبًا وطالبةً (الذكور 50.03%) (الإناث 49.97%) للصفوف المتاح فيها الترشيح لمقياس موهبة. وقد تم تقسيم عينة الدراسة إلى القطاعات الآتية:

- **المدينة**: يقصد بها طلاب المدارس التي تقع جغرافيا ضمن نطاق مدينتي الهفوف والمبرز، حيث بلغ عدد الطلبة للسنوات المستهدفة فيها 45736 طالباً بنسبة (61.64%)، وعدد الطالبات المرشحات 44928 طالبة بنسبة (60.63%)، ويدخل في ذلك مدارس التعليم الخاص والعام.
- **القرى**: يقصد بها طلاب المدارس التي تقع جغرافيا ضمن نطاق القرى الشرقية والشمالية بمحافظة الأحساء، حيث بلغ عدد الطلبة للسنوات المستهدفة فيها 25411 طالباً بنسبة (34.25%)، وعدد الطالبات المرشحات 26047 طالبة بنسبة (35.15%).
- **الهجر**: يقصد بها طلاب المدارس التي تقع جغرافيا ضمن خارج نطاق مدينتي الهفوف والمبرز والقرى الشمالية والشرقية ويطلق على هذه التجمعات بالهجر بمحافظة الأحساء، حيث بلغ عدد الطلاب للسنوات المستهدفة فيها 3052 طالباً بنسبة (4.11%)، وعدد الطالبات 3122 طالبة بنسبة (4.21%).

8.4. أدوات الدراسة:

قام الباحثان بإعداد ملف إكسل يتضمن خانات للمعلومات المطلوبة يتم تعبئتها من خلال الجهات الرسمية، والتي تضمن الآتي:

- بيانات أعداد الطلبة والطالبات للأعوام (2014، 2015، 2017).
- بيانات أعداد الطلاب والطالبات المرشحين لمقياس موهبة حسب القطاعات التعلمية في الأحساء.

9. إجراءات الدراسة

شملت إجراءات الدراسة الخطوات التالية للحصول على البيانات الوارد ذكرها أعلاه:

- إرسال خطابات طلب المعلومات والبيانات من الإدارة العامّة للتعليم بالأحساء، والتي تخصّ مركز رعاية الموهوبين الذكور والإناث، وبيانات الإحصاء العامّة للطلبة في مدارس التعليم العام للأعوام المستهدفة في الدراسة.
- مراجعة صحّة واكتمال البيانات.
- عمل جداول تصنيف خاصّة من قبل الباحثين؛ للوصول إلى النسب والأعداد المطلوبة في الدراسة حسب القطاعات التعليميّة.
- تفريغ البيانات التي تمّ الحصول عليها من الجهات في الجداول الخاصّة.
- وبعد تحليل البيانات، تم التوصُّل من خلال هذه البيانات إلى النسب المئويّة.

10. أسلوب تحليل البيانات

تم استخدام برنامج *SPSS* لإجراء اختبار(Chi-square) وهو الاختبار الإحصائي الأنسب للإجابة على أسئلة الدراسة كونه يبين العلاقة بين متغيرين لمعرفة ما إذا كان هنالك علاقة بينهما أم لا، وهو ما يؤدي لقياس ما إذا كان متغير المكان (موقع المدرسة) ومتغير أعداد المرشحين والمرشحات مستقلين أو غير مستقلين.

11. النتائج والمناقشة

11.1. إجابة السؤال الفرعي الأول:

"ما النسب المئوية للطلاب المرشحين لاختبارات التعرف على الطلبة ذوي الموهبة بين مدارس الهجر ومدارس المدينة ومدارس القرى للسنوات 2014، 2015، 2017؟" للإجابة على هذا السؤال تم احتساب أعداد طلاب الفصول المستهدفة للترشح والذين بلغ عددهم (74199)، وأعداد المرشحين لمقياس موهبة منهم الذين بلغ عددهم (4915) طالبا حسب الأعوام المستهدفة وكانت الأعداد ونسب التمثيل كالتالي:

الجدول (1): أعداد الطلاب المرشحين لمقياس موهبة للأعوام 2014، 2015، 2017

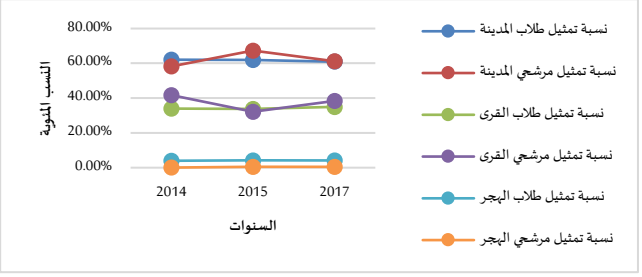
	مدارس	عدد الطلاب	نسبة التمثيل الطلاب	عدد الطلاب المرشحين	نسبة الطلاب المرشحين
2014	مدارس المدينة	14899	62.08%	927	58.23%
	مدارس القرى	8146	33.94%	664	41.71%
	مدارس الهجر	953	3.97%	1	0.06%
2015	مدارس المدينة	15036	61.97%	1053	67.33%
	مدارس القرى	8199	33.79%	503	32.16%
	مدارس الهجر	1030	4.24%	8	0.51%
2017	مدارس المدينة	15801	60.92%	1075	61.11%
	مدارس القرى	9066	34.96%	676	38.43%
	مدارس الهجر	1069	4.12%	8	0.45%
	المجموع	74199		4915	

وبمقارنة نسب التمثيل الخاصة بأعداد طلاب كل قطاع للأعوام الثلاث المستهدفة، وأعداد المرشحين للمقياس للأعوام المستهدفة في الجداول رقم (1) نستنتج الجدول التالي:

الجدول (2): نسب تمثيل الطلاب ونسب تمثيلهم كمرشحين للأعوام 2014،2015،2017 والمتوسط حسب القطاعات

	2014	2015	2017	المتوسط
نسبة تمثيل طلاب المدينة	62.08%	61.97%	60.92%	61.66%
نسبة تمثيل مرشحي المدينة	58.23%	67.33%	61.11%	62.22%
نسبة تمثيل طلاب القرى	33.94%	33.79%	34.96%	34.23%
نسبة تمثيل مرشحي القرى	41.71%	32.16%	38.43%	37.43%
نسبة تمثيل طلاب الهجر	3.97%	4.24%	4.12%	4.11%
نسبة تمثيل مرشحي الهجر	0.06%	0.51%	0.45%	0.34%

الرسم البياني (1): نسب تمثيل الطلاب ونسب تمثيلهم كمرشحين للأعوام 2014،2015،2017



ومن خلال الجدول رقم (2) نرى أن الفارق بين نسب تمثيل الطلاب في كل قطاع ونسبهم كمرشحين خلال السنوات المستهدفة كانت تشهد زيادة في نسب التمثيل أو نقصان بشكل طفيف، ماعدا طلاب قطاع الهجر فإن نسبتهم مستمرة في نقص التمثيل بشكل كبير ليكون في المتوسط (4.11%) بينما نسبة المرشحين لمقياس موهبة من نفس القطاع في المتوسط (0.34%) وهذا فارق كبير إذا ما قورن بقطاع طلاب المدينة وطلاب القرى، كما نلحظ في المتوسط زيادة في نسبة تمثيل طلاب القرى إذ أن نسبة تمثيل طلاب هذا القطاع (34.23%)، بينما نسبة تمثيلهم كمرشحين (37.43%) وهذه النتيجة تأتي بشكل غير منسجم مع نتائج الدراسات الأجنبية التي تناولت مدارس المناطق الريفية (Lichter *et. al.*, 2003)، إلا أن نتائجها بالمقابل تنسجم مع نتائج مدارس الهجر في هذه الدراسة، والتي أشارت إلى أن الطلبة يتعرضون للتجاهل أو الإغفال نتيجة لانخفاض الدافعية أو زيادة معدلات التسرب عن نظرائهم في المدن، إضافة إلى التصورات الخاطئة التي قد يحملها عنهم المعلمون (Fullan, 2007)، ولا يمكن للباحثين الجزم ما إن كانت هذه هي أسباب نقص تمثيل الهجر أم لا، إذ يتطلب الأمر دراسات كيفية

لاستكشاف الأسباب الحقيقية لعدم تمثيلهم بشكل كاف. أما طلاب المدينة فإن نسب التمثيل لطلاب القطاع متقاربة في المتوسط.

11.2. إجابة السؤال الفرعي الثاني:

"هل هنالك ارتباط دال إحصائيا بين موقع المدرسة (مدارس الهجر، ومدارس القرى، ومدارس المدينة) وأعداد المرشحين للسنوات 2014، 2015، 2017؟" للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار (Chi-square) لقياس ما إذا كان متغير المكان (موقع المدرسة)، ومتغير أعداد المرشحين مستقلين أو غير مستقلين، حيث كانت النتائج على النحو التالي:

الجدول (3): أعداد الطلاب المرشحين حسب القطاعات التعليمية

			المرشحين من الطلاب حسب الموقع			المجموع
			مدارس المدينة	مدارس القرى	مدارس الهجر	
السنة	2014	العدد	927	664	<5	1592
		النسبة للمرشحين حسب العام	58.2%	41.7%	n<5	100.0%
		النسبة حسب موقع المدرسة	30.3%	36.0%	n<5	32.4%
		مجموع النسب المئوية	18.9%	13.5%	n<5	32.4%
	2015	العدد	1053	503	8	1564
		النسبة للمرشحين حسب العام	67.3%	32.2%	0.5%	100.0%
		النسبة حسب موقع المدرسة	34.5%	27.3%	47.1%	31.8%
		مجموع النسب المئوية	21.4%	10.2%	0.2%	31.8%
	2017	العدد	1075	676	8	1759
		النسبة للمرشحين حسب العام	61.1%	38.4%	0.5%	100.0%
		النسبة حسب موقع المدرسة	35.2%	36.7%	47.1%	35.8%
		مجموع النسب المئوية	21.9%	13.8%	0.2%	35.8%
المجموع		العدد	3055	1843	17	4915
		النسبة للمرشحين حسب العام	62.2%	37.5%	0.3%	100.0%
		النسبة للمرشحين حسب موقع المدرسة	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		مجموع النسب المئوية	62.2%	37.5%	0.3%	100.0%

يوضح الجدول (3) أعداد الطلاب المرشحين حسب القطاعات للأعوام الثلاثة المستهدفة حيث بلغ مجموع عدد مرشحي طلاب مدارس المدينة 3055 طالباً، ومجموع عدد مرشحي طلاب القرى 1843 طالباً، ومجموع عدد مرشحي طلاب مدارس الهجر 17 طالبة، كما أظهرت نتائج اختبار (Chi-Square Tests) قيمة تساوي 36.334a وقيمته الدالة p=0.00 ، وهي أصغر من 0.05، وبناء على ذلك يتضح وجود علاقة بين موقع المدرسة وعدد المرشحين حسب السنوات في عينة الدراسة، حيث جاءت قيمة الدلالة أقل من 0.05، وهو ما يقود إلى قبول الفرض البديل وهو أن المتغيرين (موقع المدرسة وأعداد المرشحين) غير مستقلين.

11.3. إجابة السؤال الفرعي الثالث:

"ما النسب المئوية للطالبات المرشحات لاختبارات التعرف على الطلبة ذوي الموهبة بين مدارس الهجر، ومدارس المدينة، ومدارس القرى للسنوات 2014، 2015، 2017؟" للإجابة على هذا السؤال تم احتساب أعداد طالبات الفصول المستهدفة للترشح واللاتي بلغ عددهن (74097)، وأعداد المرشحات لمقياس موهبة البالغ عددهن (5177) طالبة حسب الأعوام المستهدفة، وكانت الأعداد ونسب التمثيل كالتالي:

الجدول (4): أعداد الطالبات المرشحات لمقياس موهبة للأعوام 2014،2015،2017

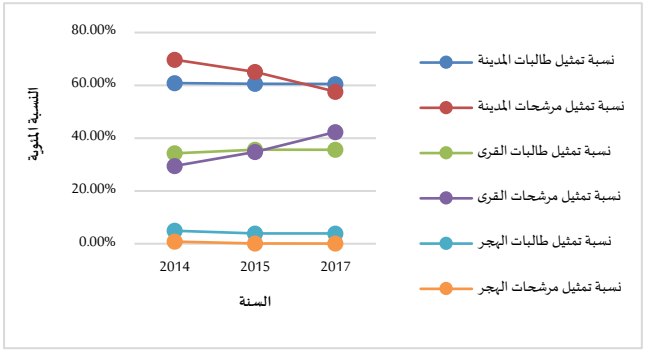
	مدارس	عدد الطالبات	نسبة التمثيل الطالبات	عدد الطالبات المرشحات	نسبة الطالبات المرشحات
2014	مدارس المدينة	14198	60.85%	1039	69.73%
	مدارس القرى	7989	34.24%	439	29.46%
	مدارس الهجر	1146	4.91%	12	0.81%
2015	مدارس المدينة	15376	60.55%	1346	65.06%
	مدارس القرى	9029	35.56%	720	34.80%
	مدارس الهجر	988	3.89%	3	0.14%
2017	مدارس المدينة	15354	60.52%	932	57.60%
	مدارس القرى	9029	35.59%	685	42.34%
	مدارس الهجر	988	3.89%	1	0.06%
	المجموع	74097		5177	

وبمقارنة نسب التمثيل الخاصة بأعداد طالبات كل قطاع للأعوام الثلاثة المستهدفة، وأعداد المرشحات للاختبار للأعوام المستهدفة في الجداول رقم (4) نستنتج الجدول التالي:

الجدول (5): نسب تمثيل الطالبات ونسب تمثيلهن كمرشحات للأعوام 2014،2015،2017 والمتوسط

	2014	2015	2017	المتوسط
نسبة تمثيل طالبات المدينة	60.85%	60.55%	60.52%	60.64%
نسبة تمثيل مرشحات المدينة	69.73%	65.06%	57.60%	64.13%
نسبة تمثيل طالبات القرى	34.24%	35.56%	35.59%	35.13%
نسبة تمثيل مرشحات القرى	29.46%	34.80%	42.34%	35.53%
نسبة تمثيل طالبات الهجر	4.91%	3.89%	3.89%	4.23%
نسبة تمثيل مرشحات الهجر	0.81%	0.14%	0.06%	0.34%

الرسم البياني (2): نسب تمثيل الطالبات ونسب تمثيلهن كمرشحات للأعوام 2014،2015،2017



ومن خلال الجدول رقم (5) نرى أن الفارق بين نسب تمثيل الطالبات في كل قطاع ونسبهن كمرشحات خلال السنوات المستهدفة كانت تشهد زيادة في نسب التمثيل أو نقصان بشكل طفيف، ماعدا طالبات قطاع الهجر فإن نسبتهن مستمرة في نقص التمثيل بشكل كبير ليكون في المتوسط (4.23%) بينما نسبة المرشحات لمقياس موهبة من نفس القطاع في المتوسط (0.34%) وهذا فارق كبير إذا ما قورن بقطاع طالبات المدينة وطالبات القرى، كما نلحظ في المتوسط زيادة في نسبة تمثيل طالبات المدينة إذ أن نسبة تمثيل طالبات هذا القطاع (60.64%)، بينما نسبة تمثيلهم كمرشحات (64.13%) ، أما طالبات قطاع القرى فنلاحظ عدالة نسب التمثيل تقريبا.

11.4. إجابة السؤال الفرعي الرابع:

"هل هنالك ارتباط دال إحصائيا بين موقع المدرسة (مدارس الهجر ومدارس القرى ومدارس المدينة) وأعداد المرشحين للسنوات 2014، 2015، 2017؟" للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار(Chi-square) لقياس ما إذا كان متغير المكان (موقع المدرسة) ومتغير أعداد المرشحات مستقلين أو غير مستقلين، حيث كانت النتائج على النحو التالي:

الجدول (6): أعداد الطالبات المرشحات حسب القطاعات التعليمية

			المرشحات من الطالبات حسب الموقع			المجموع
			مدارس المدينة	مدارس القرى	مدارس الهجر	
السنة	2014	العدد	1039	439	12	1490
		النسبة المرشحات حسب العام	69.7%	29.5%	0.8%	100.0%
		النسبة حسب موقع المدرسة	31.3%	23.8%	75.0%	28.8%
		مجموع النسب المئوية	20.1%	8.5%	0.2%	28.8%
	2015	العدد	1346	720	<5	2069
		النسبة المرشحات حسب العام	65.1%	34.8%	n<5	100.0%
		النسبة حسب موقع المدرسة	40.6%	39.0%	n<5	40.0%
		مجموع النسب المئوية	26.0%	13.9%	n<5	40.0%
	2017	العدد	932	685	<5	1618
		النسبة المرشحات حسب العام	57.6%	42.3%	n<5	100.0%
		النسبة حسب موقع المدرسة	28.1%	37.1%	n<5	31.3%
		مجموع النسب المئوية	18.0%	13.2%	n<5	31.3%
المجموع		العدد	3317	1844	16	5177
		النسبة المرشحات حسب العام	64.1%	35.6%	0.3%	100.0%
		النسبة حسب موقع المدرسة	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		مجموع النسب المئوية	64.1%	35.6%	0.3%	100.0%

يوضح الجدول (6) أعداد الطالبات المرشحات حسب القطاعات للأعوام الثلاثة المستهدفة حيث بلغ مجموع عدد مرشحات طالبات مدارس المدينة 3317 طالبة، ومجموع عدد مرشحات طالبات القرى 1844 طالبة، ومجموع عدد مرشحات طالبات مدارس الهجر 16 طالبة، وقد أظهرت النتائج أيضا قيمة اختبار (Chi-Square Tests) حيث كانت تساوي 71.949a وقيمته الدالة p=0.00، وهي أصغر من 0.05، وبناء على ذلك، يتضح وجود علاقة بين موقع المدرسة وعدد المرشحات حسب السنوات في عينة الدراسة، حيث جاءت قيمة الدلالة أقل من 0.05 وبناء على ذلك فإننا نقبل الفرض البديل وهو أن المتغيرين (موقع المدرسة وأعداد المرشحات) غير مستقلين.

12. مناقشة عامة

أشارت نتائج هذه الدراسة إلى زيادة في نسب تمثيل طلاب وطالبات المدينة على حساب القطاعات الأخرى، وهو ما يتسق مع العديد من الدراسات التي تم استعراضها سابقاً مثل: (Sparks, 2015; Suitts, 2015)، وهو ما قد يشير إلى تحيز إلى طلبة المدينة. في المقابل، وجدت الدراسة الحالية أن نسب تمثيل قطاعات القرى عادلة في عينة الدراسة، وهذا على خلاف ما وجدته بعض الدراسات الأجنبية في دول أخرى (Lichter *et al.*, 2003)، وهو

أمر يحسب لإدارة التعليم في محافظة الأحساء. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء منظورين اثنين؛ الأول، شهدت القرى المحيطة بمحافظة الأحساء تطوراً كبيراً في الآونة الأخيرة مما يجعل منها في مستوى المدن الصغيرة، حيث يتجاوز عدد سكان بعض هذه القرى الخمسين ألف نسمة، ومسمى قرية هو امتداد لمسمياتها التنظيمية القديمة فقط لا غير، وهو ما يعكس التطور الكبير الذي حققته التنمية في المملكة العربية السعودية للقرى المحيطة بالمدن. المنظور الثاني، عدد لا بأس به من سكان قرى محافظة الأحساء هم من موظفي الشركات الكبرى مثل شركة أرامكو السعودية، حيث يتميز هؤلاء الموظفين بمستوى تعليمي ووعي جيد يمكن أن ينعكس على مستوى اهتمامهم بتعليم أبنائهم وبناتهم مما يرفع من فرص ترشيحهم من قبل مدارسهم أو من قبل أولياء أمورهم لبرنامج الكشف. أمر يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار عند تأمل نتائج هذه الجزئية وهو أن مستوى القرى ليس واحد في المستوى الاقتصادي والتعليمي (القرى التي يسكنها موظفو أرامكو السعودية تتميز بمستوى اقتصادي عال، خلاف القرى التي يغلب عليها المزارعون فقط)، حيث لم تقم هذه الدراسة بتصنيف القرى بناء على المستوى الاقتصادي لصعوبة هذا الأمر من جهة، ولكونه خارج عن نطاق الدراسة الحالية من جهة أخرى، وبالتالي قد يكون من المثير في دراسات قادمة أخذ العامل الاقتصادي بعين الاعتبار، إذ قد ينتج عنه نتائج مختلفة، وذلك لكون هذه الدراسة وضعت جميع القرى في قالب واحد.

نتيجة أخرى مثيرة في هذه الدراسة وهي ضعف تمثيل طلبة قطاع الهجر بشقيه الطلاب والطالبات، حيث أن نسبة التمثيل في الترشيح والترشح تكاد لا تذكر، وهذا أمر مقلق للغاية، وهي نتيجة متوافقة إلى حد كبير مع نتائج الدراسات الأجنبية بشأن ضعف تمثيل الطلبة في الأرياف Giancola (and Kahlenberg, 2016)، والتي فسرت ضعف التمثيل هذا بسبب المستوى المتدني للتعليم في مدارس تلك القطاعات، وندرة فرص التعلم، والترشح لبرامج الكشف بشكل عام. يمكن أن تنسحب هذه الأسباب على طلبة قطاعات الهجر في عينة الدراسة أيضاً، إلا أنه يمكن إضافة سبب آخر هنا وهو ضعف الوعي بوجود مثل هذه الفرص، والمستوى التعليمي المتواضع لكثير من أسر الطلبة في قطاعات الهجر. لذلك، قد تكون المسؤولية لسد هذه الفجوة على إدارات التعليم والجهات المشرفة المطبقة لإجراءات الكشف عن الطلبة ذوي الموهبة للعمل على إيجاد صيغة أو حصة تضمن تمثيل عادل لطلبة هذا القطاع في برامج الطلبة ذوي الموهبة.

كما أن هذه الدراسة ومن خلال اختبار (Chi-square) أكدت وجود ارتباط بين موقع المدرسة الجغرافي بين القطاعات الثلاث (المدينة، القرية، الهجر) وأعداد المرشحين والمرشحات مما يجعل الوقوف حول هذه النتيجة أمرا مهما لمعرفة أسباب هذا الارتباط والذي لم يكن محط تركيز هذه الدراسة.

13. التوصيات

- إجراء دراسة أوسع عن التحيزات الخفية في ترشيح الطلبة ذوي الموهبة على مستوى المملكة العربية السعودية ودول مجلس التعاون الخليجي.
- توصي الدراسة الجهات ذات العلاقة (مؤسسة موهبة أو وزارة التعليم أو إدارات الموهوبين) بالعناية بمؤشر الفئات المحرومة.
- تدريب المعلمين والمعلمات والجهات التعليمية المعنية بترشيح الطلبة على التعرف على الطلبة المنتمين لفئات ذات تمثيل متدنٍ سواء المنتمين لأسر ذات دخل متنٍ أو المتنوعين ثقافيا أو غير ذلك.

ملاحظة: بعض البيانات الواردة في هذه الدراسة تم استلالها من رسالة ماجستير بعنوان: واقع التوزيع النسبي الديموغرافي للطلاب الموهوبين في الأحساء للباحث: وليد بن خالد البوسيف.

نبذة عن المؤلفين

عبدالله محمد الجغيمان

قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك فيصل، الأحساء، المملكة العربية السعودية، alju9390@gmail.com ،00966555911226

أ.د. الجغيمان ، دكتوراه (آيداهو) سعودي، عضو مجلس الشورى السابق و أستاذ برامج الموهوبة وتنمية التفكير قسم التربية الخاصة بجامعة الملك فيصل، رئيس جائزة الملك سلمان لأبحاث الإعاقة ،رئيس الجمعية العالمية لأبحاث الموهبة والتميز سابقا. له العديد من المؤلفات والأبحاث ذات معامل التأثير في العديد من المجلات العلمية العالمية. عمل عميداً لكلية المعلمين في الأحساء ورئيسا لقسم المناهج وطرق التدريس. كما عمل مديراً للمركز الوطني لأبحاث الموهبة والإبداع بجامعة الملك فيصل. ومديرا لمعهد الملك فيصل للأبحاث والاستشارات بجامعة الملك فيصل.

وليد خالد البوسيف

قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك فيصل، الأحساء، المملكة العربية السعودية، wkbbkw@gmail.com ،00966500068868

أ. البوسيف، ماجستير (جامعة الملك فيصل) سعودي، مشرف تربوي بالإدارة العامة للتعليم بالأحساء بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، سعودي، حاصل على درجة البكالوريوس في تخصص الرياضيات، وطالب دراسات عليا لدرجة الدكتوراة بجامعة الملك فيصل، له العديد من المؤلفات القصصية الخاصة بالأطفال، ورسالة بحثية بعنوان " واقع التوزيع النسبي الديموغرافي للطلاب الموهوبين في الأحساء عام 2020، وورقة علمية مشتركة حول " كفاءة ترشيح المعلمين والمعلمات للطلبة ذوي الموهبة من خلال المشروع الوطني للكشف عن الموهوبين في ضوء بعض المتغيرات" عام 2020.

المراجع

البوسيف، وليد والجغيمان، عبدالله. (2020). كفاءة ترشيح المعلمين والمعلمات للطلبة ذوي الموهبة من خلال المشروع الوطني للكشف عن الموهوبين في ضوء بعض المتغيرات. *المجلة السعودية للعلوم النفسية*، **بدون رقم مجلد**(66)، 157–73.

الجغيمان، عبدالله. (2018أ). *الأساليب المتبعة في الكشف والتعرف إلى الموهوبين في مؤسسة حمدان في ضوء تجارب دول مجلس التعاون الخليجي والمعايير الدولية*. دبي: مؤسسة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز.

الجغيمان، عبدالله. (2018ب). *الدليل الشامل في تصميم وتنفيذ برامج تربية ذوي الموهبة*. الرياض: مكتبة العبيكان.

الجغيمان ، عبدالله. (2018ج). *الدليل الشامل في تخطيط برامج الموهوبين*. الرياض: مكتبة العبيكان.

كولانجيلو، نيكولاس، ديفيد، غازي. ترجمة: أبو جادو، صالح، أبو جادو، محمود. (2011). المرجع في تربية الموهوبين. (الطبعة الأصلية 2003). الرياض: مكتبة العبيكان.

النافع، عبدالله، القاطعي، عبدالله، الضبيبان، صالح، الحازمي، مطلق والسليم، الجوهرة. (2000). *برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايته*. الرياض: مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية.

Albusif, W. and Algoghaiman, A. (2020). Kafa'at tarshih almuealimin walmuealimat liltalabat thawi almawhibat men khelal almashrue alwatanii lelkashf ean almawhubin fi daw' baed almutaghayirati 'Efficiency of Male and Female Teachers' Nomination of Gifted Students through the National Project to Detect Gifted Students in Light of some Variables'. *The Saudi Journal of Psychological Sciences*, **n/a**(66), 157–73. [in Arabic]

Algoghaiman, A. (2018a). *Al'asalib Almutabaeat fi Alkashf Waltaearuf 'lilaa Almawhubin fi Muasasat Hamdan fi Daw' Tajarib Dual Majlis Altaeawun Alkhalijii Walmaeayir Alduwaliati* 'The Methods Used in Detecting and Identifying Talented People in the Hamdan Foundation in Light of the Experiences of the Gulf Cooperation Council Countries and International Standards'. Dubai: Hamdan ibn Rashid Aal Maktoum Foundation for Distinguished Academic Performance. [in Arabic]

Algoghaiman, A. (2018b). *Aldalil Alshaamil fi Tasmim Watanfidh Baramij Tarbiat Dhawi Almawhibati* 'The Comprehensive Guide to Designing and Implementing Gifted Education Programs'. Riyadh: Obeikan Library. [in Arabic]

Algoghaiman, A. (2018c). *Aldalil Alshaamil fi Takhtit Baramij Almawhubin* 'The Comprehensive Guide to Planning Gifted Programs'. Riyadh: Obeikan Library. [in Arabic]

What Schools Might Be (pp. 27–32). Portsmouth, NH: Heinemann.

Peters, S.J. and Engerrand, K.G. (2016). Equity and excellence proactive efforts in the identification of underrepresented students for gifted and talented services. *Gifted Child Quarterly*, **60**(3),159–71.

Peterson, J.S. and Margolin, L. (1997). Naming Gifted Children: An Example of Unintended "Reproduction." *Journal for the Education of the Gifted*, **21**(1), 82–100.

Phillipson, S.N. and Ziegler, A. (2021). *Towards Exceptionality: The Current Status and Future Prospects of Australian Gifted Education*. Available at: https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1007/978-981-13-3041-4 (accessed on 11/2/2021)

Shade, B.J. (1978). Social-psychological characteristics of achieving black children. *The Negro Educational Review*, **29**(2), 80.

Siegle, D., Gubbins, E.J., O'Rourke, P., Dulong Langley, S., Mun, R.U., Luria, S.R. and Plucker, J.A. (2016). Barriers to underserved students' participation in gifted programs and possible solutions. *Journal for the Education of the Gifted*, **39**(2), 103–31

Solomon, A.O (1974). Analysis of creative thinking of disadvantaged children. *The Journal of Creative Behavior*, **8**(n/a), 293–5.

Sparks, S. (2015). Gifted programs miss disadvantaged students. *Education Week*, **34**(31), 1–18.

Suitts, S. (2015). *A new majority: Low income students in the south's public schools*. Atlanta, GA: Southern Education Foundation.

Uresti, R., Goertz, J. and Bernal, E.M. (2002). Maximizing achievement for potentially gifted and talented and regular minority students in a primary classroom. *Roeper Review*, **25**(1), 27–31.

Ziegler, A., Balestrini, D.P. and Stoeger, H. (2018). *An International View on Gifted Education: Incorporating the Macro-Systemic Perspective*. USA: Springer International.

Almeida, L.S., Araújo, A.M., Sainz-Gómez, M. and Prieto, M.D. (2016). Challenges in the identification of giftedness: Issues related to psychological assessment. *Anales De Psicología*, **32**(3), 621–7.

Alnaafiei, A., Alqatiei, A., Aldhabiban, S., Alhazimi, M. and Salim ,A. (2000). *Barnamaj Alkashf Ean Almawhubin Warieayatuhu* 'Gifted Detection and Sponsorship Program'. Riyadh: King Abdulaziz City for Science and Technology. [in Arabic]

Banbury, M.M. and Wellington, B. (1989). Designing and using peer nomination forms. *Gifted Child Quarterly*, **33**(4), 161–4.

Baskin, P.D. (2001). *The underrepresentation of minority students in gifted programs: A qualitative study*. PhD Thesis, *The University of New Mexico, New Mexico*.

Borland, J.H. (2005). Gifted education without gifted children: The case for no conception of *giftedness. In: R.J. Sternberg & J.E. Davidson (eds.) Conceptions* of Giftedness (pp. 1–19). United kingdom: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.002

Brown, S.W., Renzulli, J.S., Gubbins, E.J., Siegle, D., Zhang, W.and Chen, C. (2005). Assumptions underlying the identification of gifted and talented students. *Gifted Child Quarterly*, **49**(1), 68–79.

Coleman, M.R. (2003). *The Identification of Students who are Gifted. ERIC Digest*. Available at: https://eric.ed.gov/?id=ED480431 (accessed on 1/6/2003).

Courville, K. and DeRouen, Z. (2009). *Minority Bias in Identification and Assessment of Gifted Students: A Historical Perspective and Prospects for the Future*. Available at: https://eric.ed.gov/?id=ED507650 (accessed on 6/6/2009).

Ford, D.Y., Grantham, T.C. and Whiting, G.W. (2008). Culturally and linguistically diverse students in gifted education: Recruitment and retention issues. *Exceptional Children*, **74**(3), 289–306.

Fullan, M. (2007). Change the Terms for Teacher Learning. *Journal of Staff Development*, **28**(3), 35–36.

Gentry, M., Hu, S. and Thomas, A.T. (2008). Ethnically diverse students. In J. Plucker and C. Callahan (eds), *Critical Issues and Practices in Gifted Education*, (pp.195-212). Waco, TX: Prufrock Press.

Giancola, J. and Kahlenberg, R.D. (2016). *True Merit: Ensuring Our Brightest Students Have Access to Our Best Colleges and Universities*. United kingdom: Jack Kent Cooke Foundation.

Hodges, J. (2018). *An examination of underrepresentation in Florida, Indiana, and Washington*. PhD Thesis, Purdue University, West Lafayette, Indiana.

Kaufman, A.S. (2009). *IQ testing 101*. New York: NY: Springer Publishing Company.

Kaufman, A.S., S.E. Raiford and D.L. Coalson. (2016). *Intelligent Testing with the WISC-V*. New York: Wiley.

Kornrich, S. and Furstenberg, F. (2013). Investing in children: Changes in parental spending on children, 1972–2007. *Demography*, **50**(1), 1–23.

Kulanjilu, N. and David, G. (2011). *Almarjie fi Tarbiat Almawhubin* 'The Reference in Gifted Education'. Riyadh: Obeikan Library. [in Arabic]

Lichter, D.T., Roscigno, V.J. and Condron, D.J. (2003). Rural children and youth at risk. In: D.L. Brown and L.E. Swanson (Eds.). *Challenges for Rural America in the Twenty-First Century* (pp. 97–108). University Park, PA: Pennsylvania State University Press.

Lohman, D.F. (2005). An aptitude perspective on talent: Implications for identification of gifted minority students. *Journal for the Education of the Gifted*, **28**(3-5), 333–60.

Luria, S.R., O'Brien, R.L. and Kaufman, J.C. (2016). Creativity in gifted identification: increasing accuracy and diversity. *Annals of the New York Academy of Sciences*, **1377**(1), 44–52.

McBee, M.T. (2006). A descriptive analysis of referral sources for gifted identification screening by race and socioeconomic status. *Journal of Advanced Academics*, **17**(3), 103–11.

McIntosh, J. (2015*). Gifted Program Evaluation: A Handbook for Administrators and Coordinators . Speirs Neumeister, K.S. and Burney, V.H. (2012).* Available at: https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1080/02783193.2015.1008093 (accessed on 10/1/2015)

Moon, R.R. and Brighton, C.M. (2008). Primary teachers' conceptions of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, **31**(4), 447–80.

National Association for Gifted Children, (2016). *Pre-K to Grade 12 Gifted Programming Standards*. Available at: http://www.nagc.org/resources-publications/resources/national-standards-gifted-and-talented-education/pre-k-grade-12–0 (accessed on 3/11/2016)

Nieto, S. (2014). An exercise in challenging teachers' assumptions about the way schools are. In: L. Reynolds (ed.). *Imagine It Better: Visions of*

المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل
The Scientific Journal of King Faisal University
العلوم الإنسانية والإدارية
Humanities and Management Sciences

Educational Robots and Creative Thinking Skills

الروبوت التعليمي ومهارات التفكير الإبداعي

Renad M. Alrobia [1], Nada J. Alsaleh [2]
[1] Doroob Platform, Hadaf, Human Resources Fund, Riyadh, Saudi Arabia
[2] Department of Instructional Technology, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

رناد محمد الربيع [1]، ندى جهاد الصالح [2]
[1] منصة دروب، هدف، صندوق الموارد البشرية، الرياض، المملكة العربية السعودية
[2] قسم تقنيات التعليم، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

LINK الرابط	RECEIVED الاستقبال	ACCEPTED القبول	PUBLISHED ONLINE النشر الإلكتروني	ASSIGNED TO AN ISSUE الإحالة لعدد
https://doi.org/10.37575/h/edu/210080	17/12/2021	12/03/2022	12/03/2022	01/09/2022

NO. OF WORDS عدد الكلمات	NO. OF PAGES عدد الصفحات	YEAR سنة العدد	VOLUME رقم المجلد	ISSUE رقم العدد
8155	9	2022	23	2

ABSTRACT

This research aimed to investigate the effectiveness of using educational robots in extra-curricular projects to enhance creative thinking skills among students. To achieve this aim, a semi-experimental approach was followed, which involved training students to design and program an educational robot and use different cognitive skills derived from all their academic courses to solve a problem. The research sample consisted of (16) students in the fifth grade of Smart Learning Primary School. They were randomly divided into two equal groups: a control group and an experimental group. The Torrance Test of Creative Thinking, form (B), was used as a tool for this research to determine any improvement in the students' creative thinking skills. The results showed statistically significant differences between the experimental and the control groups when their creative thinking skills – fluency, flexibility, and originality – were tested after they had used educational robots in extra-curricular projects, even taking into account several factors that could have increased their skills in these areas. This research recommends expanding the use of educational robotics activities to develop higher-order thinking skills among students. The research also recommends providing teachers with adequate training and technical support to employ robotics technology in education.

الملخص

يَهدُف هذا البحث إلى الكشف عن أثر استخدام الروبوت التعليميّ في المشاريع اللاصفية على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة. ولتحقيق أهدافه؛ تمَّ اتّبَاع المنهج شِبْهِ التجريبي، من خلال تدريب الطالبات على تصميم الروبوت التعليمي، وبَرْمَجته، وتوظيفه في حلّ إحدى المشكلات المرتبطة بواقع الطالبات، ومن خلال توظيف المهارات المعرفية المُشتقاة من كافة المقرَّرات الدراسية. تكوَّنت عيّنة البحث من (16) طالبةً في الصف الخامس الابتدائي من مدرسة التعلُّم الذكي الأهلية، تم تقسيمهن عشوائيًّا إلى مجموعتين متساويتين: إحداهما ضابطة، والأخرى تجريبية. ولتحديد مستوى التطوُّر في مهارات التفكير الإبداعي؛ تمَّ استخدام مقياس تورانس للتفكير الإبداعي بصورته الشكلية (ب) أداةً لهذا البحث، حيث تمَّ تطبيقه على المجموعتين: الضابطة والتجريبية، قبلَ وبَعد تطبيق التجربة. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسِّطَيْ درجات طالبات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة، في القياس البَعدي لمهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة والمرونة والأصالة)، تُعزى لاستخدام الروبوت التعليمي في المشاريع اللاصفية، مع الأخذ بالاعتبار عددًا من العوامل التي قد تَزيد من فاعلية هذه الأنشطة. وقد أوصى البحث بالتوسُّع في استخدام أنشطة الروبوتات التعليمية في سبيل تنمية المهارات العليا لدى الطلبة. كذلك يوصي البحث بضرورة تدريب المعلِّمين وتقديم الدعم الفني والتِّقْني اللازم لتوظيف تِقْنيَة الروبوتات في العملية التعليمية.

KEYWORDS
الكلمات المفتاحية
Artificial intelligence, 21st-century skills, problem-solving skills, learning activities, educational programming, higher thinking skills, robotics
الذكاء الاصطناعي، مهارات القرن 21، مهارة حل المشكلات، الأنشطة التعليمية، البرمجة التعليمية، مهارات التفكير العليا، الروبوتات

CITATION
الإحالة
Alrobia, R.M. and Alsaleh, N.J. (2022). Educational robots and creative thinking skills. *The Scientific Journal of King Faisal University: Humanities and Management Sciences,* **23**(2), 9–17. DOI: 10.37575/h/edu/210080 [in Arabic]
الربيع، رناد محمد، الصالح، ندى جهاد. (2022). الروبوت التعليمي ومهارات التفكير الإبداعي. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل: العلوم الإنسانية والإدارية*، **23**(2)، 9-17.

1. المقدمة

يشهد القرن الحادي والعشرون تقدُّمًا علميًّا متسارعًا في المعارف والمهارات في مختلف مجالات الحياة؛ مما استدعى معه تطوير المنظومات التعليمية؛ لتكون قادرةً على تدريب الطلبة على المهارات العقلية العليا، ومهارات القرن الحالي، حيث لم يَعُدْ دور التعليم مقتصرًا على تزويد الطلبة بالمعارف والحقائق فحسبُ؛ وإنما تزويدهم بالمهارات التي تؤهِّلهم للعمل في مختلف مجالات الحياة المعاصرة. ويُعَدُّ تطوير المقرَّرات الدراسية، والتجديدُ في الأساليب التعليمية، وتطويع التكنولوجيا - أحدَ الأساليب التي يمكِن أن تساعد في تنمية هذه المهارات.

يُعتبَر التفكير الإبداعي أحدَ المهارات الرئيسة، التي يجب الاهتمام بها وتنميتها لدى الطلبة؛ إذ إن اكتسابهم لها قد يساعدهم في التكيُّف مع معطيات العصر الحاليّ بنجاح. لم يكن الاهتمام بمهارات التفكير الإبداعي أمرًا حديثًا؛ حيث برزت أهميتها في عام 1950 من خلال خطاب قُدِّم من قِبَل Guilford للجمعية الأمريكية لعلم النفس، تتَّضِح فيه الحاجة الماسَّة للاهتمام بهذه المهارات وتنميتها (العزري، 2013)، وقد بدأت وزارة التعليم والقائمون على العملية التعليمية في المملكة العربية السعودية بالتركيز عليها، والاهتمام بها مؤخَّرًا.

أَولت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية اهتمامًا كبيرًا بتنمية مهارات التفكير الإبداعي، وبمهاراته الفرعية: (الطلاقة والمرونة والأصالة)، وذلك بإطلاق مشاريعَ لتطوير العملية التعليمية، وتعزيز هذه المهارات؛ بهدف تخريج كفاءات من الطلبة، وتهيئتهم للحياة المهنية ومتطلَّباتها (الخزيم والغامدي، 2016). وتتجلَّى أهمية جهود الوزارة في ظلّ الضعف الملحوظ في مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة، واقتصار الأدوار التعليمية على تنمية المعارف العامَّة (السلامة، 2016). كما أكَّدت حصة الزهراني (2014) على وجود ضرورة مُلحَّة لتنمية قدرات الطلبة الإبداعية، مشيرةً إلى افتقار المقرَّرات الدراسية لمثل هذه المهارات، وصعوبة تنميتها بطرق التدريس التقليدية؛ مما دفع وزارة التعليم إلى حثّ الجهات المعنية على تقديم البرامج والدورات، وتفعيل الأنشطة والمشاريع المختلفة لتنميتها.

أصبحت الأنشطة اللاصفية جزءًا أساسيًّا من المقرَّرات الدراسية؛ حيث تَهدُف إلى توظيف الجوانب التطبيقية، وتنمية قدرات ومهارات التفكير المختلفة لدى الطلبة (الخليفة، 2017). وتشكِّل المشاريع التكاملية للمقرَّرات الدراسية نوعًا من هذه الأنشطة، التي من الممكِن تصميمُها، وإعدادها، وتطبيقها بمختلف الأساليب والطرق، سواء أكانت تقليدية، أم من خلال توظيف الأدوات والأساليب التكنولوجية المستحدَثة.

يُعَدُّ الروبوت أحدَ المستحدَثات التكنولوجية التي حقَّقت انتشارًا واسعًا في المجال التعليمي؛ حيث يسمح للطالب ببرمجته، وتركيبه، وتصميمه، وذلك باتِّباع مبادئَ أساسيةٍ بسيطة يتدرَّب عليها، ويستفيد منها لتعلُّم موضوعات المقرَّر، كما يعزّز توفير بيئة تعليمية نشطة وفعَّالة (العقيل، 2014). وقد وضَّح كلٌّ من Akyuz *et al.* (2020) والعمري (2020) أهمية استخدام الروبوت في العملية التعليمية، والتوجُّه الإيجابي نحوه من قِبَل الطلبة، إضافةً إلى ضرورة توظيفه؛ لكونه أحد التِّقْنيَات التي يمكِن أن تَدعَم تكامل

Corresponding Author: Nada J. Alsaleh 00966505288212, nsaleh@ksu.edu.sa المؤلف المراسل: ندى جهاد الصالح

المعرفة، ويكون لها أثر في تنمية مهارات التفكير العليا واكتسابها.

تعود فكرة استخدام الروبوت في التعليم إلى دراسات Seymour Papert التي أشار فيها إلى أن التحكُّم بالروبوت عن طريق الحاسب الآلي يعزِّز أنماط التعلُّم المختلفة لدى الطلبة. ومن ثَمَّ قام الباحثون بتطوير أساليب وطرق تدريس تمكِّنهم من استخدام الروبوت بوصفه وسيلةً تعليمية في المدارس، وتشجِّع الطلبة على استخدامه لتنفيذ مشاريعهم الخاصَّة (الخالدي، 2011). يَهدُف تنفيذ المشاريع باستخدام الروبوتات التعليمية إلى تحقيق التكامل بين المقرَّرات عن طريق التعلُّم البنائي الذي يحفِّز على استمرار عملية التعلُّم وديمومته، والاستفادة من الخبرات السابقة لبناء المعرفة الجديدة، كما يَهدُف إلى تطوير مهارات التفكير والقدرات الإبداعية لدى الطلبة وتنميتها.

إضافةً إلى ما سبق، أشار عددٌ من الدراسات (السبيعي، 2020؛ الزهراني، 2014؛ Eguchi 2014) إلى أثر تِقْنيَة الروبوتات التعليمية على تنمية مهارات التفكير الإبداعي؛ حيث أوضحت هذه الدراسات فاعلية التدريب على برمجة الروبوت في تنمية هذه المهارات لدى عيِّنة من الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية والجامعية، موصيةً بأهمية تفعيل الروبوت في المقرَّرات الدراسية، والبرامج والأنشطة الإثرائية؛ لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة.

من خلال القراءة في الأدبيات السابقة، لوحظ أنه على الرغم من محاولات بعض المعلِّمين في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، فإن هذه المحاولاتِ ما تزال مقتصرةً على مقرَّرات أو أساليبَ محدَّدةٍ قد تكون غيرَ كافية. كما أنه - على حدِّ علم الباحثتين – ما زال دمج تِقْنيَة الروبوت التعليمي في العملية التعليمية لتنمية مهارات التفكير الإبداعي قليلاً، ويستهدف فئاتٍ محدَّدةً من الطلبة؛ مثل الطلبة الموهوبين والمتفوِّقين عقليًّا، ومن ثَمَّ فإن البحث الحاليَّ يسعى إلى تسليط الضوء على جانب آخَرَ في مجال استخدام الروبوتات التعليمية، حيث سيتمُّ تفعيلها مع طالبات المرحلة الابتدائية في التعليم العامِّ، من خلال تكليف الطالبات بتطبيق مشاريع لاصفية ابتكارية تَهدُف لحلِّ مشكلات واقعية، باستخدام المهارات المعرفية المكتسَبة من المقرَّرات الدراسية المختلفة.

2. مشكلة البحث

يُعَدُّ القصور في مستوى التفكير الإبداعي بمهاراته المختلفة (الطلاقة والمرونة والأصالة) لدى الطلبة، مشكلةً تتطلَّب كثيرًا من الاهتمام من قِبَل المعلِّمين والقائمين على العملية التعليمية، يؤكِّد ذلك عدد من الدراسات (آل سريع، 2019؛ الخلف وآخرون، 2017؛ السلامة، 2016)، مشيرةً إلى ضعف هذه المهارات لدى كثير من الطلبة، والحاجة المُلحَّة لتنميتها، في سبيل صقل شخصياتهم وقدراتهم العقلية. كما أكَّد كلٌّ من الحميضي (2019) والمنصور (2018) تدنِّيَ مستوى دمج هذه المهارات في المقرَّرات الدراسية، وتقليدية أساليب وطرق التدريس المستخدمة في تنميتها وتعزيزها. أشار الزهراني وعلي (2020) أن ثَمَّةَ علاقةً جوهرية بين الطرق والأساليب المستخدمة في التعليم، وبين مهارات التفكير الإبداعي، وأن المجتمع التعليمي بحاجة إلى ممارسات جديدة وحديثة في سبيل تعزيز هذه المهارات. وقد أشار Hinton (2017) إلى أن الروبوتاتِ التعليميةَ هي إحدى التِّقْنيَات الحديثة التي توفِّر نهجًا حديثًا في العملية التعليمية، موضِّحًا أهميةَ استخدامها في مختلف الأنشطة؛ مما لها من أثر تفاعلي، واجتماعي، ومعرفي على الطلبة. وبناءً على ما سبق؛ يسعى البحث الحالي إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما أثر استخدام الروبوت التعليمي في المشاريع اللاصفية على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الابتدائية؟

3. أسئلة البحث

يجيب البحث عن التساؤلات الآتية:

- هل يوجد فرق دالٌّ إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسِّطَيْ درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البَعدي لمهارة الطلاقة، يُعزى لاستخدام الروبوت التعليمي في المشاريع اللاصفية؟
- هل يوجد فرق دالٌّ إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسِّطَيْ درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البَعدي لمهارة المرونة، يُعزى لاستخدام الروبوت التعليمي في المشاريع اللاصفية؟
- هل يوجد فرق دالٌّ إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسِّطَيْ درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمهارة الأصالة، يُعزى لاستخدام الروبوت التعليمي في المشاريع اللاصفية؟
- هل يوجد فرق دالٌّ إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسِّطَيْ درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البَعدي لمهارات التفكير الإبداعي ككلٍّ، يُعزى لاستخدام الروبوت التعليمي في المشاريع اللاصفية؟

4. فروض البحث

سعى هذا البحث إلى اختبار الفروض الآتية:

- يوجد فرق دالٌّ إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسِّطَيْ درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمهارة الطلاقة، يُعزى لاستخدام الروبوت التعليمي في المشاريع اللاصفية.
- يوجد فرق دالٌّ إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسِّطَيْ درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البَعدي لمهارة المرونة، يُعزى لاستخدام الروبوت التعليمي في المشاريع اللاصفية.
- يوجد فرق دالٌّ إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسِّطَيْ درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البَعدي لمهارة الأصالة، يُعزى لاستخدام الروبوت التعليمي في المشاريع اللاصفية.
- يوجد فرق دالٌّ إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسِّطَيْ درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البَعدي لمهارات التفكير الإبداعي ككل، يُعزى لاستخدام الروبوت التعليمي في المشاريع اللاصفية.

5. أهداف البحث

هَدَف البحث الحاليُّ إلى التعرُّف على أثر استخدام الروبوت التعليمي في المشاريع اللاصفية على تنمية مهارات التفكير الإبداعي، المتمثِّلة في الطلاقة والمرونة والأصالة، لدى طالبات المرحلة الابتدائية.

6. أهمية البحث

تكمن أهمية البحث في جانبين أساسيين، هما:

- **الأهمية النظرية:** تتمثَّل أهمية البحث النظرية في كونه مواكبًا للتطوُّر في المجال العلمي والتكنولوجي، بما يتماشى مع رؤية المملكة (2030)، ويقدِّم إطارًا نظريًّا حول مهارات التفكير الإبداعي وإستراتيجيات تعزيزها لدى الطلبة، إضافةً إلى تسليط الضوء على أهمية الروبوت التعليمي وفوائده للعملية التعليمية، وإبراز التجارب الرائدة في هذا المجال، كما يؤمَّل أن تشجِّع نتائج البحث الباحثين لإجراء مزيد من الأبحاث حول تنمية أنماط مختلفة من مهارات القرن (21) لدى طلبة التعليم العامِّ باستخدام الروبوت التعليمي في المشاريع.
- **الأهمية التطبيقية:** تتجلَّى أهمية البحث في توفير نموذج تطبيقي للمعلِّمين لاستخدام الروبوت في المشاريع اللاصفية بشكل تكامُلي بين أهداف مختلف المقرَّرات الدراسية؛ لتنمية مهارات التفكير الإبداعي، كما يؤمَّل أن يوجِّه اهتمام القائمين على تصميم البرامج التعليمية في وزارة التعليم إلى تبنِّي المشاريع اللاصفية، ومواكبة الاتجاهات العصرية القائمة على النُّهُج التكاملية بين المقرَّرات، ودمج استخدام الروبوتات التعليمية في هذه المشاريع؛ بهدف تنمية مهارات القرن (21).

7. محددات البحث

- **محدّدات موضوعية:** يتناول البحث أثر استخدام الروبوتات Mindstorms Education EV3 من شركة Lego التعليمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي المتمثّلة في الطلاقة والمرونة والأصالة.
- **محدّدات مكانية:** مدرسة التعلُّم الذكي الأهلية الواقعة شمالَ مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.
- **محدّدات زمنية:** الفصل الدراسي الثاني من العام (1442-2021).
- **محدّدات بشرية:** الطالبات الإناث في الصف الخامس الابتدائي، في مدرسة التعلُّم الذكي الأهلية.

8. مصطلحات البحث

- **الروبوت التعليمي (Educational Robot):** هو عبارة عن أداة تعليمية تساعد في تكوين بيئة محفِّزة، من خلال توفير أنشطةٍ وتجاربَ عمليةٍ للمتعلِّمين، يتمُّ تقديمها في حقائبَ تحتوي على القطع والأدوات والوَحَدات التي يمكِن تصميمها وبناؤها وبرمجتها (Eguchi, 2014). ويعرَّف إجرائيًّا بأنه: "أداة تُستخدَم لأغراض تعليمية، تقدَّم في حقائبَ من شركة Lego التعليمية، وتحتوي على الحساسات والمحرِّكات وأجزاء هيكلية، يمكِن تصميمها وبَرْمَجتها بما يتناسب مع المشروع المُعَدِّ من قِبَل طالبات المرحلة الابتدائية".
- **المشاريع اللاصفية (Extracurricular Projects):** عمل مَيداني يقوم به الطلبة بشكل فردي أو جماعي تحت إشراف المعلِّم؛ لتحقيق أهداف محدَّدة، ويكون على صورة منتَج (الحجوج، 2016). وتعرَّف المشاريع اللاصفية إجرائيًّا بأنها: "أفكار ومنتَجات تَهدُف إلى حلّ مشكلات في حياة الطالبات والمجتمع، يتمُّ تصميمها وبناؤها من خلال ما تمتلكه الطالبات من معارفَ ومهاراتٍ سابقة باستخدام الروبوت التعليمي".
- **التفكير الإبداعي (Creative Thinking):** عملية إدراك الفرد للثغرات، والإحساس بالمشكلات، والتعرُّف على جوانب القصور، ومحاولة البحث عن الحلول، ووضع الفروض، والوصول بشكل مستقلٍ إلى أفكار ونتائجَ جديدةٍ، من خلال عدد من المهارات الأساسية؛ هي: الطلاقة، والمرونة، والأصالة" (Torrance, 1977). وتعرَّف مهارات التفكير الإبداعي إجرائيًّا بأنها: "مجموعة العمليات العقلية، والمهارات المستخدمة في المواقف التعليمية المختلفة، التي تتمثَّل في مهارة الطلاقة في تكوين أكبر عدد ممكِن من الأفكار، والمرونة في تكوين أفكار متنوِّعة، وبطرق مختلفة، إضافةً إلى الأصالة في التعبير عن الأفكار بشكل فريد وحديث، وخارج عن المألوف، وسيتمُّ الحكم عليها في هذا البحث من خلال تطبيق مقياس تورانس للتفكير الإبداعي بصورته الشكلية (ب) على عيّنة البحث".

9. متغيرات البحث

يشتمل البحث على المتغيّرات الآتية:

- **المتغيّر المستقلُّ:** الروبوت التعليمي.
- **المتغيّر التابع:** مهارات التفكير الإبداعي، المتمثِّلة في: الطلاقة والمرونة والأصالة.

10. منهج البحث

اتَّبَع البحث الحاليُّ المنهج شِبْهَ التجريبي، المبنيَّ على مجموعتين: إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة، باستخدام القياسات القَبلية والبَعدية؛ وذلك لملاءمته لطبيعة البحث وأهدافه. حيث تمَّ قياس أثر المتغيّر المستقلِّ المتمثِّل بالروبوت التعليمي على المتغيّر التابع المتمثِّل بمهارات التفكير الإبداعي، وإجراء القياسين: القَبلي والبَعدي على كلّ من أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية، ومن ثمَّ تحليل النتائج إحصائيًّا.

10.1. مجتمع البحث:

يتكوَّن مجتمع البحث المستهدَف من جميع طالبات المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض في الفصل الثاني للعام الدراسي (1442- 2021)، البالغِ عددُهن ما يقارب (310215) طالبةً (وزارة التعليم، 2019).

10.2. عينة البحث:

اشتملت عيّنة البحث على (16) طالبةً في الصف الخامس الابتدائي من مدرسة التعلُّم الذكي الأهلية؛ حيث تمَّ تحديد كلٍّ من المدرسة والصف بطريقة قصدية؛ ذلك أنه في ظلّ الظروف التي تمرُّ بها المملكة العربية السعودية، وما نتج عن جائحة كورونا من الانتقال إلى التعليم عن بُعد، تمَّ إلغاء حصص النشاط من المدارس؛ بَيْدَ أن هذه المدرسة ما تزال تطبّق حصص النشاط الأسبوعية وتفعّلها، كما تمَّ اختيار الصف الخامس؛ لاحتوائه على أكبر عدد من الطالبات من بين صفوف المرحلة الابتدائية الأخرى، وقد قسِّمت عيّنة البحث بالطريقة العشوائية البسيطة إلى مجموعة تجريبية مكوَّنةٍ من (8) طالبات تَقُمْن بإعداد المشاريع باستخدام الروبوت التعليمي، ومجموعةٍ ضابطة مكوَّنة من (8) طالبات تَقُمن بإعداد المشاريع التقليدية المتعارف عليها؛ مثل كتابة الأبحاث العلمية.

11. أداة البحث

للإجابة عن أسئلة البحث وتحقيق أهدافه؛ تمَّ تطبيق مقياس تورانس للتفكير الإبداعي بصورته الشكلية (ب)؛ حيث يُعَدُّ هذا المقياس من أكثر المقاييس انتشارًا واستخدامًا لقياس الإبداع والابتكار، ويمتاز بملاءمته لكافة المراحل العمرية، كما أنه خالٍ من التحيُّز الثقافي (الخلف وآخرون، 2017).

يحتوي مقياس تورانس للتفكير الإبداعي بصورته الشكلية (ب) على ثلاثة أنشطة تقيس مهارات التفكير الإبداعي الأساسية (المرونة والطلاقة والأصالة)، ولكلّ نشاط مدَّة عشْر دقائقَ لإتمام الحلّ، وهي على النحو التالي:

- **النشاط الأول: تكوين الصورة:** يتكوَّن هذا النشاط على شكل محدَّد يُشبه حبَّة الفاصوليا، ويُطلَب من العيّنة التفكير والرسم بطريقة تجعل من هذا الشكل جزءًا من قصة، مع الحثِّ على أن تكون هذه القصة شيِّقة وجديدة، كما يحتوي على خطٍّ يقع أسفلَ الشكل؛ لتقوم الطالبة بكتابة عنوان معبِّر عن الصورة التي أنشأتها.
- **النشاط الثاني: تكملة الأشكال:** يتطلَّب هذا النشاط تكملة عشْرة أشكال عشوائية ناقصة عن طريق الرسم؛ لتكوّن صورًا تعبّر عن موضوع أو شيء جديد، إضافةً إلى كتابة عنوان يمثِّل كلَّ صورة.
- **النشاط الثالث:** يحتوي هذا النشاط على عدد من الدوائر المكرَّرة بالحجم نفسه، ويُطلَب من العيّنة تكوين الصور أو الموضوعات في حدود الوقت المتاح.

ويتمُّ تصحيح المقياس بصورته الشكلية (ب) بالاعتماد على دليل التصحيح لمقياس تورانس للتفكير الإبداعيّ، وتقدير الدرجات لكلّ مهارة كالآتي (آل شارع، 2007):

- **الطلاقة:** يتمُّ احتسابها في النشاط الثاني والثالث فقط، وذلك بإعطاء درجة لكلّ رسم أو فكرة، مع استبعاد الاستجابات المكرَّرة أو التي ليس لها صلة بالمُثير.
- **المرونة:** يتمُّ احتسابها وَفْقًا لتنوُّع وتعدُّد فئات الاستجابات، وذلك في كلّ من النشاط الثاني والثالث.
- **الأصالة:** يتمُّ احتسابها في الأنشطة الثلاثة للمقياس، وتتراوح درجتها في النشاط الأول ما بين صفر وخمس درجات، وفي النشاط الثاني ما بين صفر إلى درجتين، أما في النشاط الثالث فتكون ما بين صفر إلى ثلاث درجات، وذلك كما يلي:
  - الاستجابة المتكرِّرة بنسبة 5% فأكثر، تساوي صفرًا.
  - الاستجابة المتكرِّرة بنسبة تتراوح بين (4% - 4.99%) تساوي درجة واحدة.
  - الاستجابة المتكرِّرة بنسبة تتراوح بين (3% - 3.99%) تساوي درجتين.
  - الاستجابة المتكرِّرة بنسبة تتراوح بين (2% -2.99%) تساوي ثلاث درجات.
  - الاستجابة المتكرِّرة بنسبة تتراوح بين (1% - 1.99%) تساوي أربع درجات.
  - الاستجابة المتكرِّرة بنسبة أقلَّ من 1% تساوي خمس درجات.

كما تمنح درجات تشجيعية في النشاط الثالث عند تجميع أو دمج أكثرَ من دائرة؛ لتكوين فكرة واحدة، بشرط أن تكون متوافقةً مع معايير النشاط.

11.1. الصدق والثبات:

يُعَدُّ مقياس تورانس للتفكير الإبداعي الشكلي (ب) من المقاييس العلمية المعتمَدة لدراسة مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة، وقد اعتُمِد سابقًا في عدد من الأبحاث (الخلف وآخرون، 2017؛ القاضي وآخرون، 2017)،

وقد قام كلٌّ من: القاطعي والسليم (1993)؛ في آل شارع (2007) بتقنينه على المجتمع السعودي، والتحقُّق من صدقه وثباته على عيّنة شملت الفئاتِ العمريةَ (9-16) سنةً، وقد أثبت المقياس درجاتِ صدق وثبات عالية، وقد استند البحث الحالي على المقياس كما هو، دون إجراء تغيير عليه؛ فلم يتطلَّب إعادة اختبارات الصدق والثبات، التي كانت كالتالي:

11.2. صدق أداة البحث:

تمَّ التحقُّق من صدق مقياس تورانس للتفكير الإبداعي من خلال صدق التكوين الفرضي، والصدق العاملي، من خلال حساب معاملات الارتباط بين المهارات الفرعية المكوِّنة للمقياس والدرجة الكلية له. وقد أشارت النتائج إلى اتِّساق المهارات فيما بينها وبين الدرجة الكلية لمهارة التفكير الإبداعي، وارتباطها بشكل مرتفع، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (0.45 – 0.82). أما فيما يتعلّق بالصدق العاملي، فقد تمَّ إجراء التحليل لأداء العيّنة على كلّ مهارة من مهارات التفكير الإبداعي، والتوصُّل إلى نسبة تباين قدرها (55.9)، وهي قيمة تباين مرتفعة، تشير إلى صدق المقياس في قياس ما أُعِدَّ له.

11.3. ثبات أداة البحث:

تمَّ التحقُّق من ثبات مقياس مهارات التفكير الإبداعي، وحساب معاملات الثبات، بطريقتين، هما:

- **ثبات التصحيح:** وذلك من خلال تصحيح المقياس من قِبَل أكثرَ من مصحِّح، وحساب معامل الارتباط بينهم، وقد ظهرت معاملات الثبات لكلٍّ من الطلاقة والمرونة والأصالة، والدرجة الكلية، متسلسلة كالآتي: (0.95)، (0.97)، (0.98)، (0.96)، وهي جميعًا درجات ثبات مرتفعة.
- **إعادة تطبيق المقياس (Test- Retest):** تمَّ تطبيق المقياس على عيّنة عشوائية مكوَّنة من (114) طالبًا وطالبة، وبعد مدَّة زمنية قدرُها ثلاثة أسابيعَ، أُعيد تطبيقه على العيّنة نفسها، والحصول على معاملات الثبات لكلٍّ من الطلاقة والمرونة والأصالة، متسلسلة على النحو الآتي: (0.73)، (0.67)، (0.60) وهي جميعًا درجات ثبات مرتفعة.

12. إجراءات البحث

- بعد الاطِّلاع على الأدبيات في مجال البحث، ووضع تصوُّر حول مهارات التفكير الإبداعي، وأساليب قياسها، تمَّ اختيار مقياس تورانس بصورته الشكلية (ب) أداةً لجمع البيانات؛ لملاءمته لمجتمع البحث وأهدافه.
- تمَّ تحديد المدرسة التي ستطبَّق فيها التجربة (مدرسة التعلُّم الذكي) وأخذ الموافقات اللازمة لذلك، وبعد ذلك تمَّ تحديد المرحلة الدراسية، وتقسيم مجموعتَي البحث عشوائيًّا.
- تمَّ إجراء لقاء تعريفي مع مديرة المدرسة، والمشرفة الأكاديمية، ومعلِّمات الصف الخامس؛ للتعريف بالبحث وأهدافه وإجراءات تنفيذه؛ بهدف الحصول على أكبر دعم ممكِن لنجاح التجربة.
- تمَّ تقديم المشاريع اللاصفية للطالبات، كلٌّ على حسب مجموعتها، حيث تمَّ تقديم مشروع كتابة بحث علمي حول أحد المفاهيم العلمية للمجموعة الضابطة، وتقديم فكرة مشروع الروبوت التعليمي للمجموعة التجريبية.
- تمَّ اختيار ثلاثة برامج روبوتات تعليمية يمكِن استخدامها من قِبَل الطالبات؛ لإنشاء المشاريع، وكانت كالتالي:
  - برنامج MakeCode Mindstorms: وهو برنامج يسمح للطالبة بالبرمجة عن طريق السحب والإفلات، ويحتوي على الحساسات والمحرِّكات، كما يمكِّن من إضافة الأصوات والأشكال للمشروع.
  - برنامج Digital Designer Lego: برنامج مجَّاني من إنتاج شركة Lego يتطلَّب تحميله على أجهزة الحاسب الآلي، ويُتيح للطالبة بناء نماذج، وتركيب أجزاء الروبوت التعليمي.
  - برنامج Tinker Cad: عبارة عن برنامج مجَّاني للتصميم ثلاثي الأبعاد، يمكِن استخدامه من قِبَل المعلِّمة والطالبات، بحيث تُشرف المعلِّمة على مشاريع الطالبات، وتُتابع تقدُّمهن.
  - إجراء القياس القبلي من خلال تطبيق مقياس تورانس بصورته الشكلية (ب) على مجموعتَي البحث الضابطة والتجريبية، وتصحيحه، ومن ثَمَّ إجراء الاختبارات الإحصائية المناسبة للتحقُّق من تكافؤ المجموعتين، جدول (1).

جدول (1): اختبار (ت) المستقل لاختبار تكافؤ درجات العينة لمهارات التفكير الإبداعي في القياس القبلي (n=8)

المهارة	البيانات الوصفية: المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	التباين: قيمة ت	درجة الحرية	فرق المتوسط	الدلالة
الطلاقة	الضابطة	98.13	8.89	0.61	14	2.63	0.55
	التجريبية	95.50	8.32				
المرونة	الضابطة	94.00	9.64	0.46	14	2.25	0.65
	التجريبية	91.75	9.74				
الأصالة	الضابطة	107.50	10.04	-0.77	14	-3.50	0.45
	التجريبية	111.00	8.02				
الدرجة الكلية لمهارات التفكير الإبداعي	الضابطة	99.88	8.39	0.09	14	0.38	0.93
	التجريبية	99.50	8.19				
**الدلالة اقل من او يساوي 0.05							

يوضِّح جدول (1) نتائج تطبيق اختبار (ت) المستقل لكلّ مهارة من مهارات التفكير الإبداعي على حِدَةٍ، وللدرجة الكلية للمهارات، للمجموعتين: الضابطة والتجريبية، وأشارت النتائج إلى تكافؤ المجموعتين: الضابطة والتجريبية، في درجات الاختبار القَبلي، وذلك عند درجة دلالة أقل من أو يساوي (0.05).

تطبيق البحث ميدانيا على العينة التجريبية وفقاً للخطوات التالية:

- تحديد جدول اللقاءات الخاصَّة بأداء المشروعات، وهي بواقع ساعتين متتابعتين لكلّ لقاء، لمدَّة (7) أسابيعَ، عن طريق برنامج Zoom.
- وضع آليَّات ونظام للتعزيز من خلال استخدام تطبيق ClassDojo وتوضيحها للطالبات.
- التمهيد بتقديم أنشطة تستثير فكر الطالبات، واستعراض عدد من المشكلات البيئية المحيطة، التي من ضمنها التلوُّث البيئي الناتج عن رمي النفايات، من خلال الصور والفيديوهات الموضِّحة لذلك، وتشجيع الطالبات لتوليد الأفكار المختلفة والمبتكَرة حول حلّ هذه المشكلات، ومناقشتهن فيها، وتطويرها.
- الاتِّفاق على المشكلة التي يرغب بحلّها، وفكرة المشروع، ودراستها مع الطالبات، والتي تلخَّصت في القيام بمشروع سلَّة المهملات الذكية، حيث يقوم الروبوت آليًّا من خلال المستشعر بتصنيف النفايات وَفْقًا لنوعها إلى أربعة أقسام في صناديقَ ملوَّنةٍ، فقد خصِّص اللون الأحمر للعبوَّات البلاستيكية والمعدنية، واللون الأصفر للنفايات الورقية، بينما خصِّص اللون الأبيض للنفايات الزجاجية، وأخيرًا اللون الأخضر للموادِّ العضوية، ومن ثَمَّ تقوم بإعادة تدويرها حتى يتمَّ الإفادة منها. كما تقوم فكرة المشروع بتخصيص بطاقة لكلّ فرد يضعها على المستشعر في السلَّة، فتقوم بشُكره، وإرسال رسالة نصية لهاتفه تشير إلى أنه قد حصل على مبلغ قدرُه (25) هللة في حسابه الشخصيّ بعد كلّ مرَّة يحافظ فيها على البيئة.
- إعداد مستند مشترك مع كافة معلِّمات الصف الخامس الابتدائي؛ ليتمَّ تنفيذ مشروع الروبوت بالتكامل مع الأهداف التعليمية للمقرَّرات الدراسية التي تَدرُسها الطالبات خلال الفصل الدراسي كما هو موضَّح في الجدول (2).

جدول (2): تكامل الأهداف التعليمية لكافة المقررات الدراسية للصف الخامس الابتدائي مع المشروع القائم على استخدام الروبوت التعليمي

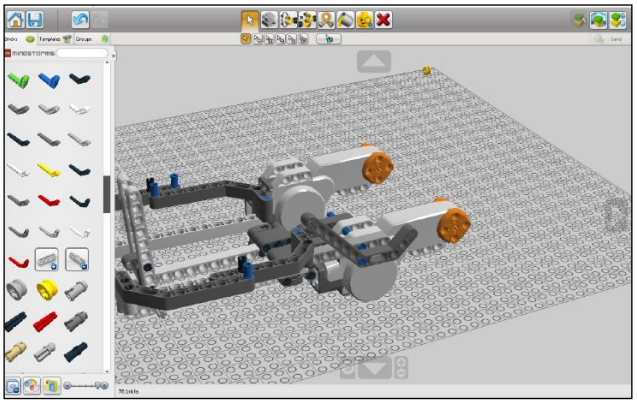
المادة	أوجه التكامل
العلوم	التكامل في درس العناصر وتصنيفها بالجدول الدوري، التكامل مع فصل المادة وقياسها.
الحاسب الآلي	التكامل مع روبوت EV3 واجزائه وطرق برمجته.
الرياضيات	التكامل في درس المتوسط الحسابي والوسيط والمنوال، وذلك بإيجاد المتوسط الحسابي لصندوق من صناديق سلة النفايات الذكية، وكذلك معرفة المنوال وهو عدد النفايات التي تكررت في أيام الأسبوع، والوسيط. التكامل في درسي المضاعفات المشتركة وجمع الكسور المتشابهة، ففي كل مرة يتم إضافة مبلغ 25 هللة في حساب الشخص الذي يحافظ على البيئة عند حساب ذلك بالهالات، لكن إذا تم حساب المبلغ بالريالات فستكون 25 هللة تساوي ربع ريال أي 0.25 فنقوم بجمع 0.25 جمع تكرار.
الفنية	التكامل مع وحدة رسم البيئة والتصميم الفني للمشروع، ووحدة اشغال المعادن وطرق ثنيها والتحكم فيها من خلال النفايات المعدنية.
لغتي	التكامل مع وحدة المخترعون والمكتشفون والفرق بين الاختراع والابتكار وفي اي منهما يصنف المشروع، مناقشة نص الفهم القرائي (أنامل أضاءت طريق أصحابها) وكيف يمكن لمشروعين أن يضيء طريقهن.
الاجتماعيات	التكامل في درس النبات الطبيعي في وحدة الموارد الاقتصادية، ومناقشه ابرز المشكلات التي تواجه النبات الطبيعي في المملكة ومن ضمنها التلوث وطرق حلها.
اللغة الإنجليزية	التكامل في درس كيفية إجراء مقابلات، ودرس الجبال، والرجل الذكي، وذلك بالقيام بعصف ذهني ووضع أسئلة تخص سلة النفايات الذكية والبحث عن الإجابات، البحث عن أثر الحفاظ على البيئة ورمي المخلفات في المكان المناسب لها، الحث والاهتمام بعمل مشاريع ذكية تخص التقليل من تلوث البيئة، التعرف على معاني المصطلحات الإنجليزية المستخدمة في البرمجة وأجزاء الروبوت.
التربية الإسلامية	التكامل مع درس الإحسان، ومن الإحسان لبيئتنا طرق المحافظة على النظافة فيها وترشيد مواردها.
التربية الأسرية	التكامل مع وحدة بيتي ودرس التلوث داخل المنزل وكيفية التخلص من النفايات بطريقة مبتكرة.

- تدريب طالبات المجموعة التجريبية على البرامج المختارة، والمناقشة حول الأجزاء، والحساسات المطلوبة لتنفيذ المشروع.
- قيام الطالبات ببرمجة المشروع من خلال برنامج MakeCode Mindstorms واختبار البرمجة، والتأكُّد من عمل المشروع، والتعديل عليه عن طريق القسم الخاصّ بالمحاكاة (شكل1).

شكل (1): برمجة المشروع باستخدام برنامج MakeCode Mindstorms

- بناء الطالبات للهيكل، وتوصيل أجزاء الروبوت التعليمي من حساسات ومحركات عن طريق تحميل برنامج Lego Digital Designer (شكل 2).

شكل (2): نموذج من تركيب أجزاء الروبوت التعليمي باستخدام برنامج Lego Digital Designer



- قيام الطالبات بتصميم الشكل الفني النهائي للمشروع والبيئة المحيطة به، وذلك بالاستعانة ببرنامج tinker Cad (شكل 3).

شكل (3): نموذج من تصميم الطالبات للمشروع باستخدام برنامج TinkerCad

- متابعة أداء الطالبات من قبل المعلمة، وتقديم التغذية الراجعة، والتعزيز اللازم بشكل مباشر ومستمر خلال فترة تطبيق التجربة.
- عرض مشاريع الطالبات النهائية، وتقديم التغذية الراجعة لهم.
- إجراء القياس البعدي من خلال تطبيق مقياس تورانس بصورته الشكلية (ب) على مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية، وتصحيحه، ومن ثم إجراء الاختبارات الإحصائية المناسبة على نتائجه.

13. الأساليب الإحصائية

تمَّت معالجة بيانات البحث إحصائيًّا باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS وتطبيق عدد من الأساليب الإحصائية؛ مثل الاختبارات الوصفية لحساب المتوسِّطات، والانحراف المعياري. كذلك تمَّ إجراء اختبار (ت) المزدوج (Paired t test) لمعرفة ما إذا كان ثَمَّةَ فروقٌ ذاتُ دلالة إحصائية بين متوسِّطات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية للاختبار البَعدي عند مستوى دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، إضافةً إلى استخدام مربَّع إيتا ($\eta 2$) لحساب حجم التأثير.

14. نتائج البحث

للإجابة عن التساؤل الأول: "هل يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسِّطَيْ درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البَعدي لمهارة الطلاقة، يُعزى لاستخدام الروبوت التعليمي في المشاريع اللاصفية؟"؛ تمَّ إجراء اختبار (ت) المزدوج؛ وذلك لمعرفة ما إذا كان ثَمَّةَ فروقٌ ذاتُ دلالة إحصائية بين متوسِّطَيْ درجات طالبات المجموعتين: التجريبية والضابطة، في القياس البَعدي لمهارة الطلاقة كما هو موضَّح في الجدول (3).

جدول (3): اختبار (ت) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارة الطلاقة (n=8)

مهارة الطلاقة							
البيانات الوصفية		التباين					
المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	فرق المتوسط	مربع ايتا	الدلالة
الضابطة	97.13	9.75	-9.67**	7	34.63	0.787	0.000
التجريبية	131.75	9.50					
**الدلالة أقل من او يساوي 0.05							

يتَّضِح من الجدول (3) حصول المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي على متوسِّط قدرُه (97.13) وبانحراف معياري قدرُه (9.75)، في حين حصلت المجموعة التجريبية على متوسِّط قدرُه (131.75) وبانحراف معياري قدره (9.50)، وهذا يدلُّ على أن الفرق المعنوي للمتوسِّطات لصالح طالبات المجموعة التجريبية، وبفارق متوسِّط قدرُه (34.63). وبحساب قيمة اختبار (ت) التي بلغت (-9.67) عند مستوى دلالة أقلَّ من (0.05) وبلغت أقل من (0.000)، يظهر وجود فرق بين متوسِّطَيْ درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمهارة الطلاقة لصالح المجموعة التجريبية، وبلغ حجم الأثر (مربَّع إيتا) (0.787)، ويُعتبَر حجمَ أثر مرتفعًا؛ وبذلك تُقبَل الفرضية الأولى.

للإجابة عن التساؤل الثاني: "هل يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسِّطَيْ درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمهارة المرونة، يُعزى لاستخدام الروبوت التعليمي في المشاريع اللاصفية؟"؛ تمَّ إجراء اختبار (ت) المزدوج لمعرفة ما إذا كان ثَمَّةَ فروقٌ ذات دلالة إحصائية بين متوسِّطَيْ درجات طالبات المجموعتين: التجريبية والضابطة، في القياس البعدي لمهارة المرونة، كما هو موضَّح في الجدول (4).

جدول (4): اختبار (ت) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارة المرونة (n=8)

مهارة المرونة							
البيانات الوصفية		التباين					
المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	فرق المتوسط	مربع ايتا	الدلالة
الضابطة	91.75	9.74	-7.22**	7	29.13	0.724	0.000
التجريبية	117.88	9.34					
**الدلالة أقل من او يساوي 0.05							

يتَّضِح من الجدول (4) حصول المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي على متوسِّط قدرُه (91.75) وبانحراف معياري قدرُه (9.74)، في حين حصلت المجموعة التجريبية على متوسِّط قدره (117.88) وبانحراف معياري قدرُه (9.34)، وهذا يدلُّ على أن الفرق المعنوي للمتوسِّطات لصالح طالبات المجموعة التجريبية، وبفارق متوسِّط قدره (29.13). وبحساب قيمة اختبار (ت) التي بلغت (-7.22) عند مستوى دلالة أقل من (0.05) وبلغت أقل من (0.000)، يظهر وجود فرق بين متوسِّطَيْ درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمهارة المرونة لصالح المجموعة التجريبية. وبلغ حجم الأثر (مربَّع إيتا) (0.724)، ويُعتبَر حجمَ أثر مرتفعًا؛ وبذلك تُقبَل الفرضية الثانية.

للإجابة عن التساؤل الثالث: "هل يوجد فرق دالٌّ إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسِّطَيْ درجات طالبات المجموعة التجريبية

والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمهارة الأصالة، يُعزى لاستخدام الروبوت التعليمي في المشاريع اللاصفية؟": تمَّ إجراء اختبار (ت) المزدوج لمعرفة ما إذا كان ثَمَّةَ فروقٌ ذات دلالة إحصائية بين متوسِّطَيْ درجات طالبات المجموعتين: التجريبية والضابطة، في القياس البعدي لمهارة الأصالة، كما هو موضَّح في الجدول (5).

جدول (5): اختبار (ت) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارة الأصالة (n=8)

مهارة الأصالة							
البيانات الوصفية			التباين				
المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	فرق المتوسط	مربع إيتا	الدلالة
الضابطة	111.00	8.02	-13.76**	7	39.00	0.921	0.000
التجريبية	150.00	0.00					
**الدلالة أقل من او يساوي 0.05							

يتَّضِح من الجدول (5) حصول المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي على متوسِّط قدره (111.00) وبانحراف معياري قدره (8.02)، في حين حصلت المجموعة التجريبية على متوسِّط قدره (150.00) وبانحراف معياري قدره (0.00)، وهذا يدلُّ على أن الفرق المعنوي للمتوسِّطات لصالح طالبات المجموعة التجريبية، وبفارق متوسِّط قدره (39.00). وبحساب قيمة اختبار (ت) التي بلغت (-13.76) عند مستوى دلالة أقل من (0.05) وبلغت أقل من (0.000)، يظهر وجود فرق بين متوسِّطَيْ درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمهارة الأصالة لصالح المجموعة التجريبية، كما بلغ حجم الأثر (مربَّع إيتا) (0.921)، ويُعتبَر حجمَ أثر مرتفعًا؛ وبذلك تُقبَل الفرضية الثالثة.

للإجابة عن التساؤل الرابع: "هل يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسِّطَيْ درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمهارات التفكير الإبداعي ككلٍّ، يُعزى لاستخدام الروبوت التعليمي في المشاريع اللاصفية؟": تمَّ إجراء اختبار (ت) المزدوج لمعرفة ما إذا كان ثَمَّةَ فروقٌ ذات دلالة إحصائية بين متوسِّطَيْ درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للدرجة الكلية لمهارات التفكير الإبداعي، كما هو موضَّح في الجدول (6).

جدول (6): اختبار (ت) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي للدرجة الكلية لمهارات التفكير الإبداعي (n=8)

الدرجة الكلية لمهارات التفكير الإبداعي							
البيانات الوصفية			التباين				
المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	فرق المتوسط	مربع إيتا	الدلالة
الضابطة	99.50	8.19	-8.82**	7	33.50	0.902	0.000
التجريبية	133.00	4.69					
**الدلالة أقل من 0.05							

يتَّضِح من الجدول (6) حصول المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي على متوسِّط قدرُه (99.50) وبانحراف معياري قدره (8.19)، في حين حصلت المجموعة التجريبية على متوسِّط قدره (133.00) وبانحراف معياري قدره (4.69)، وهذا يدلُّ على أن الفرق المعنوي للمتوسِّطات لصالح طالبات المجموعة التجريبية، وبفارق متوسِّط قدره (33.50). وبحساب قيمة اختبار (ت) التي بلغت (-8.82) عند مستوى دلالة أقل من (0.05) وبلغت أقل من (0.000)، يظهر وجود فرق بين متوسِّطَيْ درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للدرجة الكلية لمهارات التفكير الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية، وبلغ حجم الأثر (مربَّع إيتا) (0.902)، ويُعتبَر حجمَ أثر مرتفعًا؛ وبذلك تُقبَل الفرضية الرابعة.

15. مناقشة النتائج

سعى هذا البحث إلى التعرُّف على أثر استخدام الروبوت التعليمي في المشاريع اللاصفية على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الابتدائية، وقد كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسِّطَيْ درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، لصالح طالبات المجموعة التجريبية، في القياس البعدي لمهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة والمرونة والأصالة)، تُعزى لاستخدام الروبوت التعليمي في المشاريع اللاصفية.

وقد تفسَّر نتيجة تفوُّق المجموعة التجريبية في التفكير الإبداعي وما يشتمل عليه من مهارات (الطلاقة والمرونة والأصالة) باستخدام الروبوت التعليمي في مشاريعَ تكامليةٍ تقوم على حلّ المشكلات، وما يقدِّمه من خبرات، وما يقوم به من مهامَّ؛ حيث لوحظ من خلال التطبيق أن معرفة الطالبات بإمكانيات الروبوت، واستخداماته، ومكوِّناته، أسهمت في زيادة الدافعية لديهن بتوليد عدد من الأفكار والحلول البديلة للمشكلات التي يتمُّ طرحها في فترة زمنية معيَّنة، وتنوُّع الاستجابات للأسئلة المطروحة، أو التحدِّيات التي يتمُّ مواجهتها، سواء كان ذلك في الموضوع الذي يتمُّ حلُّه، أو في التصميم الهيكلي للمشروع، أو برمجة الروبوت التعليمي والتفكير بطريقة علمية تتَّسِم بالطلاقة والمرونة والأصالة، وذلك مقارنةً بطالبات المجموعة الضابطة اللاتي لم يُظهِرْن تحسُّنًا في هذه المهارات من خلال تطبيق المشاريع التقليدية؛ مثل كتابة البحث العلمي، كما لوحظ حماس الطالبات ورغبتهن بالمواصلة في تعلُّم برمجة الروبوت؛ لحلّ مشكلات عديدة أخرى، بالإضافة إلى استمرار توليدهن للأفكار لتطوير المشروع، حيث إن التطبيق المباشر أدَّى إلى توفُّر عنصر التشويق والإثارة، كما أثَّر في دافعية الطالبات وتوجُّههن للعمل والتعلُّم بشكل كبير، ويتَّفِق ذلك مع نتائج عدد من الدراسات (Akyuz *et al.* 2020، Eteokleous *et al.* 2018، الزهراني، 2014) من حيث فاعليةُ الروبوت التعليمي، وبرمجته في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة.

وقد يُعزى ارتفاع مستوى مهارات التفكير الإبداعي لدى الطالبات إلى عدد من العوامل التي يمكِن تلخيصها فيما يلي:

إتاحة الفرصة للطالبات للمشاركة في حلّ مشكلات مرتبطة بالواقع والبيئة التي يعشن فيها، حيث يمكِن تحديد مسبِّبات حدوث المشكلات، وتحليلها، وتأمُّلها؛ ومن ثَمَّ الخروج بعدد من الحلول وَفْقَ خبرات الطالبات والإمكانيات المتاحة لهن. وتتَّفِق هذه النتيجة مع دراسة "أبو الخيل" (2019) التي أكَّدت أهمية إستراتيجية حلّ المشكلات، ووضع الطلبة في مواقفَ تستدعي مشاركتهم في تقديم البدائل المتعدِّدة لحلِّها وإنتاجها، وأثرها في تنمية التفكير الإبداعيّ لديهم.

وربما كان أحدُ العوامل التي أسهمت في تنمية مهارات التفكير الإبداعي أيضًا، طرحَ التساؤلات المفتوحة التي تستثير التفكير لدى الطالبات، وتدعو إلى التعمُّق فيها؛ كالأسئلة المتعلِّقة بمستقبل المشروع والوظائف التي يمكِن أن يَقُمن بها، والنتائج التي قد يحقِّقها، والأخذ بآرائهن المختلفة ومقترحاتهن حول التطوير، أو طريقة تصميم المشروع وأهميته وأهدافه، والشكل النهائي له.

كما أن تقديم التغذية الراجعة السريعة والملائمة، ومناقشة الملاحظات بشكل فردي أو جماعي، مع توفير بيئة آمنة مشجِّعة للتعبير التلقائي، كان محفِّزًا على تقديم الكثير من الأفكار دون الخوف من النقد أو التقليل من قيمتها. وتتَّفِق هذه النتيجة مع دراسة حسن (2020) في أهمية إعطاء الحرية للطلبة بالتحدُّث عن أفكارهم، والتعبير عنها، والوصول إلى ما لديهم من أفكار متعدِّدة من خلال التواصل المفتوح والمستمرّ بين الطلبة بعضهم مع بعض، وبين المعلِّم.

ويمكِن أن يكون من العوامل المؤثِّرة في ارتفاع مستوى مهارة التفكير الإبداعي وضع الطالبات في مواقفَ وتحدِّيات تستدعي إنتاج حلول بطرق مبتكَرة ومتنوِّعة، وتغيير جوانب التفكير التقليدية لديهن، وعدم التقيُّد بنمط محدَّد، حيث يساعد التطبيق الفعلي على كسر الجمود ومحدودية التفكير. وجاءت هذه النتيجة متَّفِقةً مع نتائج دراسة خضر (2015) التي تؤكِّد أثر توظيف الأنشطة، وإثراء الطلبة في تنمية التفكير الإبداعي، وذلك باتِّساع المعارف لديهم، وقدرتهم على إنتاج أفكار متنوِّعة ومتعدِّدة وأصيلة.

وقد يُعزى تطوُّر مهارات التفكير الإبداعي لدى الطالبات إلى الاعتماد على العمل التعاوني في إنشاء مشروع يقوم على أساس التخطيط الجماعي، والاستفادة من الخبرات السابقة المباشرة وغير المباشرة، وهذا ما أكَّدته نتائج دراسة الحماد (2018) حول أثر التعلُّم التعاوني القائم على المشاريع في تنمية القدرة على إنتاج أفكار متنوِّعة ومرنة.

كذلك من العوامل التي ساعدت في تنمية هذه المهارات أن مبدأ التكامل بين أهداف كافة المقرَّرات الدراسية وترابط الخبرات لدى الطالبات قد يكون قد أسهم في إنتاج أفكار متغايرة ومتنوِّعة، تُعطي احتمالاتٍ وخُططًا يمكِن

أخذها في الاعتبار عند اتخاذ القرارات حول الحل المناسب، حيث يكون لدى الطالبات معرفة بمجالات مختلفة يكمّل بعضها بعضًا، وتساعد على تشكيل عدد من الأفكار المتنوّعة. وتتَّفِق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الغامدي (2019) التي توضِّح أثر التكامل بين المقرَّرات، وعقد الصلات، والتعرُّف على العلاقات بينها في تنمية مهارات التفكير الإبداعي.

كما أن اعتماد المشروع على نظرية التعلُّم البنائي القائم على تعزيز دور الطالبات الإيجابي في العملية التعليمية والمجتمع، من خلال طرح مشكلات مرتبطة بالحياة الواقعية، وإشعارهن بالمسؤولية؛ لتقديم البدائل المتعدِّدة والمبتكَرة لحلِّها، وأخذها بعين الاعتبار، واستدعاء المعلومات السابقة، وربطها بالمعلومات الحديثة؛ لتكوين البنى المعرفية لديهن وتوسيعها - كان له أثر في تطوير مهارات الطالبة الإبداعية. وتتَّفِق نتائج دراسة العزري (2013) في أن التعلُّم البنائي وتفعيل دور الطلبة ومشاركتهم يُسهم في تنمية التفكير الإبداعي، وما يشتمل عليه من مهارات الطلاقة، والمرونة، والأصالة.

على الرغم مما أظهرته نتائج البحث حول فاعلية تنمية مهارات التفكير الإبداعي من خلال استخدام الروبوت التعليمي في المشاريع اللاصفية، فإن هذه النتيجة قد تتباين أو تكون أكثرَ فاعليةً في حال الالتفات لعدد من العوامل والمحدِّدات الواردة في تطبيق هذا البحث؛ كصغر حجم العيّنة التي بلغت (16) طالبةً فقط، والاقتصار على صف دراسي واحد من المرحلة الابتدائية، تلك المحدِّدات التي نشأت إزاء ظروف جائحة كورونا. لذا؛ فإنه يوصى بتطبيقها على عيّنةٍ أكبرَ من الطالبات، وفي مراحلَ دراسيةٍ مختلفة، ومقارنة نتائجها بنتائج البحث الحالي.

16. التوصيات

- حثُّ المسؤولين والقائمين على العملية التعليمية على تضمين التدريب على تصميم الروبوت التعليمي وبَرْمَجته في المقرَّرات الدراسية؛ بهدف تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلبة.
- استحداث مقرَّر تعليمي مختصٍّ بالبرمجة وتِقْنيَة الروبوتات، وتدريسه في مراحل التعليم العامّ.
- عقد دورات وورش تدريبية للمعلِّمين حول استخدامات الروبوتات التعليمية، وأساليب تفعيلها في العملية التعليمية.
- الحرص على تعزيز دور الطلبة الإيجابي في المشاركة في المشاريع اللاصفية، التي تَهدُف إلى تكامل المعارف المستقاة من كافة المقرَّرات الدراسية باستخدام الروبوتات التعليمية، أو أيّ وسائلَ تِقْنيَةٍ حديثة.
- الحرص على تنمية مهارات التفكير الإبداعي، وتضمينها في المقرَّرات الدراسية.

17. الأبحاث المقترحة

- إجراء أبحاث تجريبية مماثِلة للبحث الحالي، تتضمَّن عيّناتٍ أكبرَ، ومن مراحلَ تعليميةٍ مختلفة، ومقارنة نتائجها بنتائج هذا البحث.
- إجراء دراسات تبحث في أثر استخدام الروبوت التعليمي في المشاريع اللاصفية على تنمية مهارات التفكير العليا الأخرى المختلفة؛ كمهارة التفكير الناقد والتواصل.
- إجراء مزيد من الأبحاث حول واقع استخدام الروبوتات في العملية التعليمية، وتحليل الاحتياجات المختلفة لتفعيله بطريقة فعّالة في العملية التعليمية.

نبذة عن المؤلفين

رناد محمد الربيع

منصة دروب، هدف، صندوق الموارد البشرية، الرياض، المملكة العربية السعودية، r.m.1413@outlook.com ،00966554288787

أ. الربيّع، سعودية، ماجستير تقنيات التعليم من جامعة الملك سعود، وبكالوريوس التربية الخاصة مسار الموهبة والتفوق العقلي من جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. تعمل حاليًّا مدقِّقَ جودة للمحتوى الرقمي ومصمِّمًا تعليميًّا في مِنصَّة دروب. مدرب معتمد في مجال STEM والروبوت، قامت بالتدريب مع جهات مختلفة. شاركت بوصفها مشرفةً في عدد من المسابقات المحلية والدولية؛ مثل مسابقة ابتكار الكويت 2019، التي حازت فيها المملكة على المركز الأول. مهتمَّة بمجال الابتكارات التعليمية، والمستحدَثات التِّقْنيَّة، وتنمية مهارات القرن (21).

ندى جهاد الصالح

قسم تقنيات التعليم، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، nsaleh@ksu.edu.sa ،00966505288212

د. الصالح، سعودية، أستاذ تقنيات التعليم المشارك، حاصلة على الدكتوراه من جامعة ليستر في بريطانيا. عضوة في جمعية جستن، وعضو مجلس إدارة جمعية غمار للمغامرات القيادية والرياضية. نشرت عددًا من الأبحاث في ISI وسكوبس. مشارك فعَّال في أنشطة خدمة المجتمع والتدريب المهني، قدَّمت ما يزيد عن (30) برنامجًا تدريبيًّا لجهات تعليمية وأكاديمية. مهتمَّة بمجال التصميم التعليمي، ومهارات التفكير، والأساليب التِّقْنيَّة في تطوير العملية التعليمية. حصلت على جائزة المعلِّمة المبدعة عن منطقة الرياض عام 1431. رقم الأوركيد (ORCID): 0000-0002-3705-7428

المراجع

أبو الخيل، يوسف. (2019). أثر استراتيجيتي التخيل الموجه وحل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بمبحث التربية الإسلامية في الأردن. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، **27**(5)، 945–72.

الحجوج، هنادي. (2016). *أثر استراتيجية المشروعات في تحسين اتجاهات الطلبة نحو مادة التربية الفنية والمهارات الإبداعية لدى طالبات المرحلة الأساسية في الأردن*. رسالة ماجستير، الجامعة الهاشمية، عمان، الأردن.

حسن، جهاد. (2020). استخدام استراتيجية التفكير بصوت مرتفع في تنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية الفائقين. *المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط*، **36**(4)، 294–312.

الحماد، محمد. (2018). أثر استخدام التعلم القائم على المشاريع في تحسين مهارات التفكير الإبداعي في الرياضيات لدى طلاب المرحلة الابتدائية في دولة قطر. *مجلة الطريق للتربية والعلوم الاجتماعية*، **5**(6)، 985–1018.

الحميضي، خالد. (2019). مهارات التفكير الإبداعي في كتاب اللغة الإنجليزية للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية. *المجلة العلمية لكلية التربية*، **35**(6)، 229–351.

الخالدي، جمال. (2011). *واقع استخدام معلمي تقنية المعلومات في الحلقة الثانية (5-10) من التعليم الأساسي في سلطنة عمان للروبوت التعليمي*. رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الخزيم، خالد، والغامدي، محمد. (2016). تحليل محتوى كتب الرياضيات للصفوف العليا للمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. *مجلة رسالة التربية وعلم النفس*، **بدون رقم مجلد**(53)، 61–88.

خضر، فخري. (2015). أثر توظيف الأنشطة الإثرائية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مبحث الجغرافيا. *دراسات العلوم التربوية*، **42**(3)، 873–90.

الخلف، تهاني، الغامدي، أماني، والمغربي، ريم. (2017). أثر تدريس وحدة دراسية مطورة قائمة على مهارات التفكير الإبداعي في العلوم للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية*، **27**(1)، 45–70.

الخليفة، إقبال. (2017). *دور الأنشطة اللاصفية في تنمية مهارات اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي بمحلية كردي*. رسالة ماجستير، جامعة أم درمان الإسلامية، أم درمان، السودان.

الزهراني، حصة. (2014). *أثر التدريب على برمجة الروبوت التعليمي على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين في الصف الأول الثانوي بمنطقة الباحة*. رسالة ماجستير، جامعة الباحة، الباحة، السعودية.

الزهراني، عطية، وعلي، أمل. (2020). أساليب التدريس المستخدمة لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلميهم. *مجلة جامعة المدينة العالمية مجمع*، **بدون رقم مجلد**(31)، 405–48.

السبيعي، منيرة. (2020). أثر برنامج تدريبي في الرياضيات لتنمية مهارة التفكير الإبداعي لحل المشكلات عند الطلبة الموهوبين بالمرحلة المتوسطة. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، **4**(12)، 315–30.

آل سريع، لولة. (2019). تنمية مهارات التفكير الإبداعي لطالبات الصف الرابع الابتدائي باستخدام استراتيجية سكامبر. في: *الملتقى العلمي الدولي المعاصر للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية والإدارية والطبيعية*، إسطنبول، تركيا، 30–31/12/2019.

السلامة، صالح. (2016). *أثر أنشطة تدريبية قائمة على الدمج بين الرسم الإلكتروني واستراتيجيتي سكامبر والكورت في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مدينة الرس*. رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى، مكة، السعودية.

آل شارع، عبدالله. (2007). تقنين مقياس تورنس للتفكير الإبداعي (الأشكال ب) وتطبيقاته على البيئة السعودية. في: *الملتقى الإداري الخامس الإبداع والتميز*

الإداري، الرياض، المملكة العربية السعودية، 20–22/ 10/ 2007.

العزري، راشد. (2013). فاعلية برنامج في تنمية قدرات التفكير الإبداعي باستخدام الأنشطة اللاصفية مستنداً إلى النظرية البنائية لدى طلبة الصف العاشر بسلطنة عمان. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، **23**(80)، 331–66.

العقيل، وفاء. (2014). *أثر برنامج الروبوت في تطوير حل المشكلات التكنولوجية والدافعية لدى طالبات المرحلة المتوسطة المتفوقات أكاديميا بالسعودية*. رسالة ماجستير، جامعة الخليج العربي، المنامة، البحرين.

العمري، معيض. (2020). أثر استخدام الروبوت التعليمي (Educational Robot) في تنمية مهارة الاستدلال المكاني لطلاب الصف الرابع الابتدائي في منهج الرياضيات. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، **بدون رقم مجلد**(58)، 295–330.

الغامدي، سامية. (2019). فاعلية برنامج إثرائي وفق اتجاه تعليم STEM في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطالبات الموهوبات. *المجلة العلمية لكلية التربية-جامعة أسيوط*، **35**(5)، 82–124.

القاضي، عدنان، بوحجي، بدور، والربيعة، سهام. (2017). فاعلية مقرر التفكير الإبداعي في تطوير القدرات الإبداعية لدى عينة من الطلبة في جامعة المملكة بمملكة البحرين. *مجلة الدراسات النفسية والتربوية*، **11**(1)، 161–177.

المنصور، عرين. (2018). *درجة تضمين كتب العلوم لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن لمهارات القرن الحادي والعشرين*. رسالة ماجستير، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

وزارة التعليم، الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض. (2019). *البطاقات الإحصائية لعام 1440*. متوفر بموقع: https://edu.moe.gov.sa/Riyadh/DocumentCentre/Pages/default.aspx?DocId=2c2769ba-f429-41e3-914e-cbd9b6ec4157 (تاريخ الاسترجاع 03/ 08/ 2020)

Abu Alkhayla, Y. (2019). Athar astiratijiati altakhayul almuajah wahalu almushkilat fi tanmiat maharat altafkir al'iibdaeii ladaa tulaab alsafi althaamin al'asasii bimabhath altarbiat al'iislamiat fi Al'urduni 'The effect of the strategies of guided imagery and problem solving in the development of creative thinking skills among the eighth grade students in Islamic education in Jordan'. *Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies,* **27**(5), 945–72. [in Arabic].

Akyuz, H., Yildiz, I. and Bilgici, G. (2020). An investigation of the effects of robotics programming and 3D design development activities on students' problem solving and creative thinking skills. *Journal of Educational Technology,* **17**(1), 12–21.

Aleaqila, W. (2014). *Athar Barnamaj Alruwbut Fi Tatwir Hali Almushkilat Altiknulujiat Waldaafieiat Ladaa Talibat Almarhalat Almutawasitat Almutafawiqat Akadimiana Bialsaeudiati* 'The Effect of Robotics Program in Developing Technological Problem Solving and Motivation of High Achieving Intermediate Female Saudi Students'. Master's Dissertation, Arabian Gulf University, Manama, Bahrain. [in Arabic].

Aleazri, R. (2013). Faeiliat barnamaj faa tanmiat qudrat altafkir al'iibdaeii biaistikhdam al'anshitat allaasifiat mstndaan 'iilaa alnazariat albinayiyat ladaa talabat alsafi aleashir Bisaltanat Eaman 'The effectiveness program in developing the creative thinking abilities using an extra-curricular activities based on the constructivist theory among tenth grade students in Sultanate of Oman'. *The Egyptian Journal of Psychological Studies,* **23**(80), 331–66. [in Arabic]

Aleumri, M. (2020). Athar astikhdam alruwbut altaelimii (educational robot) fi tanmiat maharat aliastidlal almakanii litulaab alsafi alraabie alabtidayiyi fi manhaj alriyadiaati 'Impact of using educational robot in the development of spatial inference skills for grade 4 students in mathematics course'. *Journal of Humanities and Social Sciences*, **n/a**(58), 295–330. [in Arabic]

Alghamdi, S. (2019). Faeiliat barnamaj iithrayiyun wafq atijah taelim stem fi tanmiat maharat altafkir al'iibdaeii ladaa altaalibat almawhubati 'The effectiveness of an enrichment program based on the direction of stem education in developing the creative thinking skills for gifted female students'. *The Scientific Journal of the Faculty of Education-Assiut University*, **35**(5), 82–124. [in Arabic]

Alhamad, M. (2018). Athar aistikhdam altaealum alqayim ealaa almasharie fi tahsin maharat altafkir al'iibdaeii fi alriyadiaat ladaa tulaab almarhalat alaibtidayiyat fi dawlat Qatra 'The effect of using project-based education in improving the skills of creative thinking in mathematics for the students of primary stage in Qatar'. *The Way Journal for Education and Social Sciences*, **5**(6), 985–1018. [in Arabic]

Alhamaydi, K. (2019). Maharat altafkir al'iibdaeii fi kitab allughat al'iinjliziat lilsafi al'awal almutawasit fi Almamlakat Alearabiat Alsaeudiati: dirasat tahliliata 'Creative thinking skills in English language first grade intermediate textbook in Saudi Arabia: analytical study'. *Scientific Journal of the College of Education*, **35**(6), 229–351. [in Arabic]

Alhujuji, H. (2016). *Athar Astiratijiat Almashrueat Fi Tahsin Aitijahat Altalabat Nahw Madat Altarbiat Alfaniyat Walmaharat Al'iibdaeiat Ladaa Talibat Almarhalat Al'asasiat fi Al'urduni* 'The Effect of Using Projects

Strategy to Improve Students' Attitudes Towards Art Education and Creative Skills of Basic School Students in Jordan'. Master's Dissertation, The Hashemite University, Jordan. [in Arabic].

Alkhalafa, T., Alghamidi, A. and Almaghribi, R. (2017). Athar tadris wahdat dirasiat mutawirat gayimat ealaa maharat altafkir al'iibdaeii fi aleulum lilmarhalat alaibtidayiyat fi almamlakat alearabiat alsaeudiati 'The effect of teaching a unit designed to develop creative thinking skills in science for elementary school students in Saudi Arabia'. *Journal of the College of Education,* **27**(1), 45–70. [in Arabic].

Alkhalidi, J. (2011). *Waqie Astikhdam Muealimi Tiqniat Almaelumat Fi Alhalqat Althaania (5-10) Min Altaelim Al'asasii fi Saltanat Euman Lilrubut Altaelimi* 'The Reality of Using Educational Robot by Teachers of Information Technology in the Second Cycle 5-10 of Basic Education in the Sultanate of Oman'. Master's Dissertation, Jordan University, Amman, Jordan. [in Arabic].

Alkhalifat, I. (2017). *Dawr Al'anshitat Allaasifiat Fi Tanmiat Maharat Allughat Alearabiat Bimarhalat Altaelim Al'asasii Bimahaliyat Kirri* 'The Role of Extracurricular Activities in the Development of Arabic Language Skills in Basic Education in Krery'. Master's Dissertation, Omdurman Islamic University, Omdurman, Sudan. [in Arabic].

Alkhazimi, K. and Walghamidi, M. (2016). Tahlil muhtawaa kutub alriyadiaat lilsufuf aleulya lilmarhalat alaibtidayiyat bialmamlakat alearabiat alsaeudiat fi daw maharat alqarn alhadi waleishrina 'The analysis of the content of mathematics textbook of the upper grades of the primary school in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of the 21st century skills'. *Journal of Education and Psychology Message*, **n/a**(53), 61–88. [in Arabic].

Almansur, E. (2018). *Darajat Tadmin Kutub Aleulum Limarhalat Altaelim Al'asasii Fi Al'urduni Limaharat Alqarn Alhadi Waleishrina* 'Inclusion of 21st Century Skills in the Content of Science Textbooks at the Basic Education Stage in Jordan'. Master's Dissertation, Al Albayt University, Mafraq, Jordan. [in Arabic].

Alqadi, E., Buhji, B. and Irabieati, S. (2017). Faeiliat muqarar altafkir al'iibdaeii fi tatwir alqudrat al'iibdaeiat ladaa eayinat min altalabat fi Jamieat Almamlakat Bimamlakat Albahrayni 'The effectiveness of the creative thinking course in developing creative thinking abilities of a sample of students in the Kingdom University in Bahrain'. *Journal of Psychological and Educational Studies*, **11**(1), 161–77. [in Arabic]

AlSarie, L. (2019). Tanmiat maharat altafkir al'iibdaeii litalibat alsafi alraabie alaibtidayiyi biaistikhdam astiratijiat Skambir 'Developing creative thinking skills for fourth graders using the SCAMPER strategy'. In: *Contemporary International Scientific Forum for Educational, Social, Human, Administrative and Natural Sciences*, Istanbul, Turkey, 30–31/12/2019. [in Arabic].

Alsalamatu, S. (2016). *Athar Anshitat Tadribiat Qayimat Ealaa Aldamj Bayn Alrasm Al'iiliktrunii Wastiratijiti Skambir Walkurt Fi Taniat Maharat Altafkir Al'iibdaeii Ladaa Tulaab Alsafi Althaani Almutawasit Fi Madinat Alras* 'The Impact of Training Activities Based on the Integration Between the Electronic Drawing, Scampper and Court Strategies in the Development of Creative Thinking Skills Among Second-Grade Students in the City of Alras'. PhD Thesis, Umm Al-Qura University, Mecca, Saudi Arabia. [in Arabic].

AlSharieu, E. (2007). Tiqnin miqyas Turins lilltafkir al'iibdaeii (al'ashkal bi) watatbiqatih ealaa albiyat Alsaeudiati 'The Torres scale for creative reflection (forms b) and its applications on the Saudi environment'. In: *The Fifth Administrative Forum: Creativity and Administrative Excellence,* Riyadh, Saudi Arabia, 20–22/ 10/ 2007. [in Arabic]

Alsubayeii, M. (2020). Athar barnamaj tadribiun fi alriyadiaat litanmiat maharaat altafkir al'iibdaeii lihali almushkilat eind altalabat almawhubin bialmarhalat almutawasitati 'Impact of a maths training program to develop the skill of creative thinking'. *The Arab Journal of Disability and Gifted Sciences,* **4**(12), 315–30. [in Arabic]

Alzahrani, E. and Ealay, A. (2020). Asalib altadris almustakhdamat litanmiat altafkir al'iibdaeii ladayi altalabat almawhubin bialmamlakat alearabiat alsaeudiat min wijhat nazar muealimayhim 'Teaching skills used to develop creative thinking among gifted students in Saudi Arabia from the point of view of their teachers'. *AlMadinah International University Magazine Complex*, **n/a**(31), 405–48. [in Arabic]

Alzahrani, H. (2014). *Athar Altadrib Ealaa Barmajat Alruwbut Altaelimii Ealaa Tanmiat Maharat Altafkir Al'iibdaeii Ladaa Altulaab Almawhubin Fi Alsafi Al'awal Althaanawii Bimintaqat Albaha* 'The Impact of Training on Educational Robot Programming on the Development of Creative Thinking Skills of Talented Students in the First Year of Secondary Grade in Al-Baha'. Master's Dissertation, AlBaha University, AlBaha, Saudi Arabia. [in Arabic].

Eguchi, A. (2014). Educational Robotics for Promoting 21st Century Skills. *Journal of Automation, Mobile Robotics and Intelligent Systems,* **8**(1),

5–11.

Eteokleous, N., Nisiforou, E.- and Christodoulou, C. (2018). *Fostering Children's Creative Thinking: A Pioneer Educational Robotics Curriculum*. Waynesville, USA: Association for the Advancement of Computing in Education.

Hasanu, J. (2020). Astkhdam astratyjyt altafkir bisawt murtafie fi tanmiat altafkir al'iibdaeii ladaa talamidh almarhalat al'iiedadiat alfayiqayna 'Using thinking aloud strategy to develop creative thinking among pre stage honors pupils'. *The Scientific Journal of the Faculty of Education: Assiut University*, **36**(4), 294–312. [in Arabic].

Hinton, T. (2017). *An Exploratory Study of a Robotics Educational Platform on STEM Career Interests in Middle School Students*. PhD Thesis, University of Alabama, Alabama, USA.

Khadr, F. (2015). Athar tawzif al'anshitat al'iithrayiyat fi tanmiat maharat altafkir al'iibdaeii ladaa talabat alsafi althaamin al'asasii fi mabhath aljughrafya 'The effect of utilizing the enrichment activities in developing the creative thinking skills of the basic cycle 8th grade students in geography'. *Educational Science Studies*, **42**(3), 873–90. [in Arabic].

Torrance, E. (1977). *Creativity in the Classroom; What Research Says to the Teacher*. Washington, DC: National Education Association.

Wizarat, A. (2019). *Al'iidarat aleamat liltaelim bimintaqat alriyad, albitaqat al'iihsayiyat lieam 1440. mutawafir bimawqiei* 'General administration of education in Riyadh, statistics cards for the year 1440'. Available at: https://edu.moe.gov.sa/Riyadh/DocumentCentre/Pages/default.aspx?DocId=2c2769ba-f429-41e3-914e-cbd9b6ec4157 (accessed on 3/8/2020) [in Arabic].

The Scientific Journal of King Faisal University

Humanities and Management Sciences

Factors Affecting Students' Readiness for Flipped Learning: An Innovative Approach

Abdulhameed R. Alenezi

Department of Instructional Technology, Faculty of Education, Jouf University, Aljouf, Saudi Arabia

LINK	RECEIVED	ACCEPTED	PUBLISHED ONLINE	ASSIGNED TO AN ISSUE
https://doi.org/10.37575/h/edu/220006	05/03/2022	05/04/2022	05/04/2022	01/09/2022

NO. OF WORDS	NO. OF PAGES	YEAR	VOLUME	ISSUE
8365	8	2022	23	2

ABSTRACT

This research aims to investigate factors that affect students' readiness for a flipped learning approach in blended courses. For this purpose, the research has proposed an extensive model to examine the critical factors that could influence students' readiness for flipped learning, namely technology self-efficacy, course design, learning flexibility, learning management, online interaction and online environment. Moreover, the moderating role of motivation in affecting the relationship between flipped learning readiness and both learning flexibility and learning management has been examined. A quantitative method was adopted, and 240 valid respondents were obtained and utilised for the data analysis. Both structural and measurement models were assessed using the Partial Least Square-Structural Equations Model (PLS-SEM). The results confirmed that all examined factors significantly affected students' readiness for flipped learning. The interaction–moderation analysis revealed that motivation significantly affected the relationship between the students' readiness for flipped learning and factors related to learning, namely learning flexibility and learning management. The contribution of this research is considerable in terms of its theoretical and practical implications. Following the addressed limitations, several recommendations and suggestions are made for the future direction of research.

KEYWORDS

Technology self-efficacy, course design, learning flexibility, learning management, online interaction, online environment

CITATION

Alenezi, A.R. (2022). Factors affecting students' readiness for flipped learning: An innovative approach. *The Scientific Journal of King Faisal University: Humanities and Management Sciences*, **23**(2), 18–25. DOI: 10.37575/h/edu/220006

1. Introduction

The substantial attention given to blended courses has given witness to a tremendous change in terms of pedagogical models. The flipped learning approach is among these models and has been considered one of the most successful approaches in satisfying both learners and instructors (Avdic and Akerblom, 2015; Schultz *et al.*, 2014; Tomas *et al.*, 2019). Recently, most research has focused on integrating the flipped learning approach with blended learning, that is, integrating online learning with traditional learning (Al Mamun *et al.*, 2021). However, students' readiness for the content delivery approach of flipped courses is an essential part of the quality of blended education (Bishnoi, 2020; Tomas *et al.*, 2019). In reference to the annual report, the university vice rectorate for educational affairs indicated that Jouf University has produced over 200 sections in blended courses in order to improve students' learning experience in terms of accessibility, flexibility, and motivation. A large body of research has addressed several related adoption issues, such as readiness, perceptions and attitudes towards flipped learning courses (Jong *et al.*, 2019; Yildiz, 2018). However, few studies have addressed and investigated students' readiness for using the flipped learning approach in blended courses as compared with other learning methods (Burke and Fedorek, 2017; Jiang *et al.*, 2021). Therefore, this research will try to fill the gap in this body of literature by examining the factors affecting students' readiness for the flipped learning approach in blended learning courses at Jouf University.

1.1. Research Problem and Significant Factors:

The COVID-19 pandemic has forced educational institutions to adopt new pedagogical approaches in order to effectively deliver courses for students (Dhawan, 2020). Therefore, the landscape of education has been transformed as a result of adopting new learner-centred approaches to teaching, such as blended learning and flipped classrooms, even after the pandemic (Low *et al.*, 2021; Singh *et al.*, 2021). However, the implementation of such approaches remains a challenging process (Bruggeman *et al.*, 2021). Hence, this transformation needs to be studied from different perspectives (Castro, 2019; Nurhas *et al.*, 2021). In the Saudi context, several studies have investigated blended learning and its related strategies from perceptual, acceptance and effectiveness perspectives (Alowedi, 2020; Anas, 2020; Bamoallem and Altarteer, 2021; Dahmash, 2020). However, students' readiness is similarly significant in terms of their attitudes and perceptions towards and motivations for implementing such an approach. Thus, a deep understanding of the factors affecting flipped-learning adoption is necessary in order to successfully adopt and implement flipped learning (Hasani *et al.*, 2020; Kim *et al.*, 2021). Furthermore, motivation has proven to be a significant factor that could affect students' readiness for a flipped learning setting in addition to its correlation with factors related to external learning, such as flexibility and management (Fisher *et al.*, 2020; Yildiz, 2018). Hence, the proposed research model examines the moderating effect of motivation on the relationships between factors related to the proposed learning model and students' readiness for flipped learning. Furthermore, this research also investigates the direct effect of the proposed factors on students' readiness for the flipped learning approach in blended learning courses. Therefore, both significant theoretical and practical contributions are expected to expand our insight into one of the most important issues concerning the transformation of education in line with such pedagogical approaches. The findings will contribute significantly to the development of the implementation of flipped learning by determining the significant factors that could affect students' readiness for the flipped learning approach. This determination, in turn, will benefit designers of flipped learning courses by endorsing the factors that promote students' readiness to use flipped classrooms effectively. Moreover, the proposed research model could theoretically provide more richness to the body of literature and ultimately help future researchers extensively investigate this issue from different perspectives.

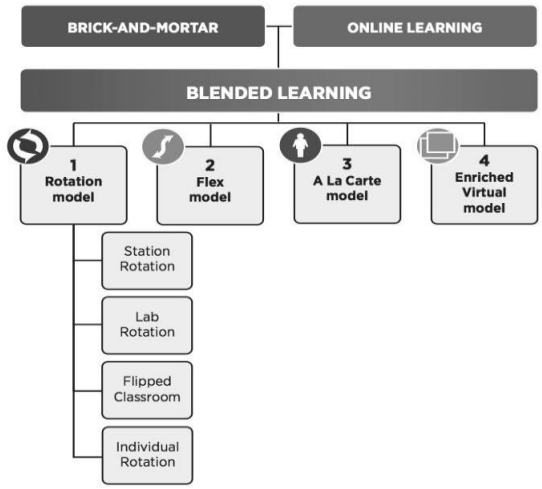
Corresponding Author: Abdulhameed R. Alenezi 00966561818422, ar.alenezi@ju.edu.sa

2. Literature Review

2.1. Blended Learning:

Blended learning (BL) combines online and face-to-face instruction and is regarded as an experiential learning approach (Graham *et al.*, 2013). According to Cronje (2020), this approach requires that both the students and the instructor be together in the classroom or the e-learning environment. Namyssova *et al.* (2019) claim that, since it combines the best features of these two different learning methods, BL is an effective method of teaching in higher education. This explains why scholars, including Fisher *et al.* (2018) and Jnr *et al.* (2020), have written about the growing popularity of BL in higher education institutions together with similar approaches, such as flipped learning. These new teaching methodologies are considered beneficial to the learning environment, with Dhawan (2020) noting that the ability to learn in diverse locations at a time that suits students can increase their learning potential. Meanwhile, Chiu (2021) highlights that BL promotes student engagement, Rahman *et al.* (2020) suggest that offline activities promote collaborative learning among students and Tang *et al.* (2020) indicate that BL has been proven to enhance student outcomes. There are four principal models of BL in current use: the Rotation, Flex, A La Carte and Enriched Virtual models (Staker and Horn, 2012). Dewi *et al.* (2018) suggest that the effectiveness of the Rotation model and its ability to implement diverse learning modes explains its wide usage, with Graham *et al.* (2019) and Krasnova and Shurygin (2020) asserting that it is the most popular of the four models. Graham *et al.* (2019) suggest that the further subdivisions within the Rotation model may account for its popularity relative to the other models, identifying Lab Rotation, Station Rotation, Individual Rotation and Flipped Classroom as the four principal models. Figure 1 shows that flipped learning is one of the approaches used in the Rotation model of BL. The present study will use the term 'flipped classroom' to represent the technique or strategy, while the term used to describe the learning approach will be 'flipped learning'; the latter enables the researcher to explore alternative models and to identify the factors that affect flipped learning within blended courses.

Figure 1: BL Models

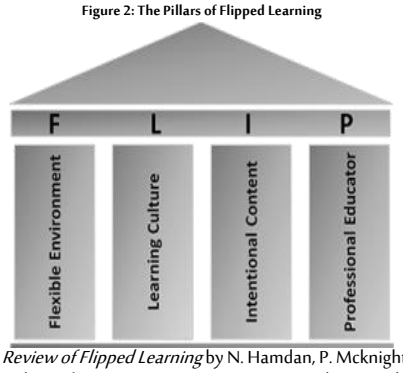


Note. From *Classifying K-12 BL* by H. Staker and M.B. Horn, 2012, p. 2, Innosight Inc.

2.2. Flipped Learning Approach:

Kibar *et al.* (2020) propose that traditional conceptions about in-class and pre-class activities are reversed in the flipped-learning model of BL. Tang *et al.* (2020) refer to flipped learning as the 'offspring' of BL since it combines the best aspects of in-class teaching and online techniques. Meanwhile, Lopes and Soares (2018) indicate that the flipped classroom model is a pedagogical strategy that supports BL. Although numerous scholars, including Hamdan *et al.* (2013), Deng (2018), Bokosmaty *et al.* (2019), Andujar *et al.* (2020), Choi and Choi (2021), Strongoli (2021) and Lin *et al.* (2022), have proposed flipped learning frameworks for various disciplines, Hamdan *et al.*'s (2013) F-L-I-P model is considered one of the best, since it identifies the pillars of a flipped classroom (see Figure 2).

Figure 2: The Pillars of Flipped Learning



Note. From *A Review of Flipped Learning* by N. Hamdan, P. Mcknight, K. Mcknight and D. Arfstrom, 2013, p. 5, Pearson Research Network

Taking these pillars individually, the Flexible Environment (F) pillar suggests that flexibility is required across two dimensions: (1) the approach, meaning that learning takes place and is assessed in a flexible manner, and (2) the space, which itself must also be flexible, with instructors frequently supporting independent study or group work by physically rearranging the learning space. As the second pillar, the student-centred, rich learning approach is represented by Learning Culture (L) which, in flipped learning, means that class time facilitates a deeper investigation of particular topics. Unlike traditional teaching models, where the information flows from the teacher as the primary source, a flexible learning culture allows students to engage in meaningful learning by actively constructing knowledge. The third pillar, Intentional Content (I), refers to a teacher's intentions to enable students to develop procedural fluency and a deeper understanding of concepts, which underlies their adoption of the flipped learning approach (FLA). In adopting this approach, teachers and instructors consider the materials and methods they can use to enable students to learn through exploration; this student-centred approach to active learning can be adapted to suit particular grades and subjects. Professional Educator (P) is the final pillar and refers to an educator's approach to teaching and the professionalism that governs their reflective practice when teaching and observing students, assessing students' work, and providing feedback.

2.3. Flipped Learning Readiness and Related Studies:

Jiang *et al.*'s (2021) Chinese-based study considered university students' readiness for learning and how this was affected by three factors: support, attitude and motivation. This study explored the relationships between student readiness and motivation for and engagement with online flipped learning, as well as investigated the moderating roles played by environmental support and learner attitudes. Jiang *et al.*'s (2021) large-scale study surveyed more than 6,300 English learners from 11 Chinese universities. Although demographic differences were significant, the results revealed that these students had a high level of readiness for online flipped learning and that motivation for and engagement with online flipped learning were moderated by environmental support and learner attitudes. Jiang *et al.* (2021) also identified and considered the implications of the potentially polarising effect of online flipped learning. Another study from Cho and Kim (2021) focused on the factors that influenced readiness for self-directed learning (SDL) and self-esteem in a clinical

adult-nursing practicum that used an FLA. The authors evaluated two learning models used for Korean nursing students: a flipped-learning contact model and a flipped-learning 'untact' model. They investigated how SDL readiness and self-esteem affected these learning models. Three factors influenced SDL readiness: learner motivation, ward friendliness and the flipped-mastery contact model (FMCM) model.

Another study considered information and technology classrooms where programming was taught with the flipped classroom (FC) model. Yildiz (2018) investigated how students' flipped learning readiness (FLR) affected interaction intensity, engagement, attitude towards programming and programming self-efficacy. Yildiz's (2018) study used the relational screening method to identify 371 middle school students for this research, using a structural-equation model for data analysis. The study's results found that FLR and its teaching indicators in the FC model successfully predicted attitudes towards programming, interaction intensity and programming self-efficacy.

2.4. Factors Affecting Student Readiness for Flipped Learning:

2.4.1. Technology Self-Efficacy

According to Bandura (1986), self-efficacy is a subset of social cognitive theory and can be defined as how people judge their capability of organising and executing particular courses of action that they need to take in order to perform certain tasks. McDonald and Siegall (1992) highlight the difference between self-efficacy as a general personality term and technology self-efficacy (TSE), which indicates people's belief in their ability to perform a new technologically sophisticated task. Research from scholars, including Bervell and Umar (2018), Long *et al.* (2019), Sahni (2019), and Zhao *et al.* (2021), has identified that TSE significantly influences students' decisions to integrate technologies into classrooms that use flipped learning, BL and online learning approaches. Bervell and Umar's (2018) study investigated how personality influences behavioural intentions to accept and use emerging technologies. The study revealed that 'technology experience' and 'technology attitude' were major predictors of usage intentions. Factors that influence the decision to adopt an FC instructional model were investigated by Long *et al.* (2019), who used exploratory factor analysis and multiple regressions to investigate the critical factors that predict the decision of higher education instructors to adopt such models. Set in a US university, this study's results found that TSE and performance expectancy were significant predictors of such decisions. Instructors' adoption decisions correlated significantly with facilitation conditions, although this was not a significant predictor. In order to improve the adoption of active learning instructional models, such as the FC in higher education settings, Long *et al.* (2019) proposed that improving performance expectancy and TSE will help break down internal barriers and should, thus, be regarded as a priority for higher education institutions.

2.4.2. Course Design

Jovanovic *et al.* (2019) claimed that course design (CD) has yet to be verified empirically in FC settings, even though it is regarded as a significant predictor in the success of flipped learning environments. Considering the factors that predicted learning effectiveness online during the COVID-19 pandemic, Tsang *et al.* (2021) assessed factors including CD, university support, instructor–student dialogue and student–student dialogue, measuring these through student initiative, perceived learning outcomes and satisfaction levels. Tsang *et al.*'s (2021) survey of 409 university students revealed that the key predictive factors of online learning effectiveness were CD, instructor–student dialogue and student–student dialogue, which contributed to the successful implementation of BL or online approaches. Kim *et al.*'s (2021) Korean-based study focused on 134 university students whose course was being taught using a flipped learning model. The study revealed that, while the level of flipped learning design fidelity did not affect continuance intention, it did have a significant effect on satisfaction, while the level of self-regulated learning had a significant effect on both continuance intention and student satisfaction.

2.4.3. Learning Flexibility

Kafyulilo (2015) defined learning flexibility (LF) as learning opportunities that are facilitated by technology, which allows learners to learn from any place at any time. In order to investigate students' attitudes towards various dimensions of BL and to determine their readiness for this approach to learning, Birbal *et al.*'s (2018) study examined instructors' attitudes towards BL and explored whether these were related to factors including age, gender, place of residence, student specialisation and year group, as well as full-time or part-time status. The study found that flexibility and technology were the most valued and important aspects of BL. Meanwhile, Nerantzi's (2020) study argued that the pivotal factor in maximising student engagement and outcomes in flipped learning was LF. This is echoed in Glazunova *et al.*'s (2020) research, which found that flexible learning settings are necessary in FLAs. Another study, by Challob (2021), found that LF and other factors in the interactive learning environment positively impacted students' motivation, autonomy and English writing performance.

2.4.4. Learning Management

El Miedany (2019) proposed that, since online learning is a vital part of flipped learning, it is important to investigate learning management (LM) in the flipped learning setting. El Miedany (2019) noted that controlling the flexibility of the time, pace and place of learning is particularly relevant to student-centred learning approaches. According to Lee *et al.* (2019), behavioural engagement is fundamental to LM and the way that learners manage their own learning when participating in active learning. Lee *et al.* (2019) suggested that LM must be considered when planning and managing learning and seeking to create an effective learning atmosphere. Pozo Sánchez *et al.*'s (2020) study used a quasi-experimental design combined with a descriptive and correlational quantitative methodology to analyse the effectiveness of innovative mixed practices, including flipped learning and gamification tools. The research found that flipped learning allowed students to autonomously organise their learning (Pozo Sánchez *et al.*, 2020).

2.4.5. Online Interaction

Birbal *et al.* (2018) defined online interaction (OI) as the use of web-based technologies that allow students to interact with lecturers and collaborate with other students for assignments. When used in the FLA, OI can reinforce students' learning, while interaction with classmates can allow them to gain more skills and knowledge (Lin *et al.*, 2021). Latorre *et al.* (2021) claimed that flipped learning has been used extensively during the COVID-19 pandemic due to social distancing requirements and, since it can increase online learning interactions, this approach enhances students' learning performance and education more broadly (Wang and Zhu, 2019). The influence of OI on student readiness for flipped learning will, therefore, be explored by the proposed research model.

2.4.6. Online Environment

According to Hodge-Zickerman *et al.* (2021), the online environment (OE) refers to a computer-based internet-learning environment in which a class is attended by a teacher and their students. Lindeiner-Stráský *et al.* (2020) stated that an online learning environment is an essential element of flipped learning. Yoon *et al.* (2020) indicated that

students engage in self-controlled learning by using online teaching and learning resources. In their investigation of FLAs, Birbal *et al.* (2018) identified a significant positive correlation between online learning and the OE. The influence of the OE on student readiness for flipped learning will, therefore, be investigated in the proposed research model.

2.4.7. Motivation

Several scholars, including Fisher *et al.* (2020) and Yildiz (2018), have identified that motivation (M) is a significant factor that not only affects FLR but also has a significant association with external factors related to BL. Ekici's (2021) systematic literature review on the use of gamification in flipped learning found that the use of game elements in an FC engendered higher M, greater participation and better learning performance. In another study that investigated how the FC model affected student M, Abdullah *et al.* (2019) found that the FC approach had a significant impact on increasing students' M, as well as creating an engaging, creative and motivating atmosphere in English as a Foreign Language (EFL) courses. Turan and Göktaş (2018) also advised that M is strongly associated with factors related to the FLA.

3. Research Methodology

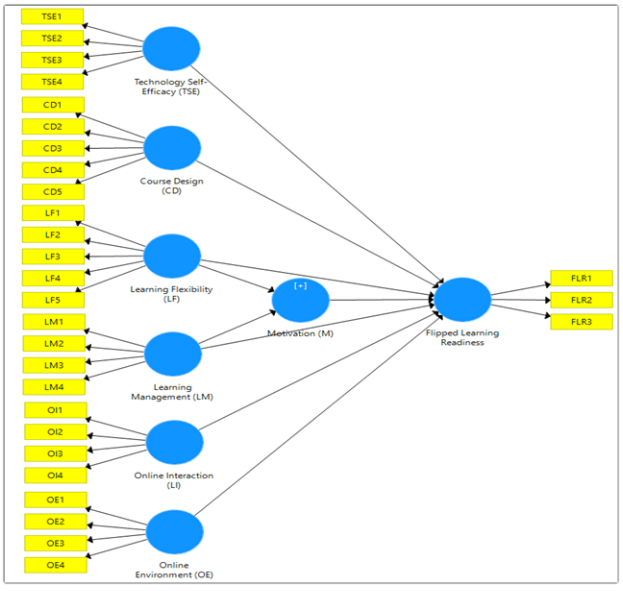
In this research, the aim was to investigate the factors affecting students' readiness for flipped learning in BL courses. Thus, the proposed research questions were:

- Do the proposed factors (TSE, CD, LF, LM, OI and OE) affect students' readiness for flipped learning in BL courses?
- Does M moderate the relationship between students' FLR and both LF and LM?

3.1. Research Model and Hypotheses:

In order to achieve the research objectives and answer the research questions, a proposed model was developed based on an extensive review of the literature related to the FLA. The proposed research model investigated the direct effect of several factors, namely TSE, CD, LF, LM, OI and OE on students' readiness for flipped learning. Moreover, the model investigated the moderating role of M in affecting the relationship between learning-related factors, namely LF and LM, with students' readiness for flipped learning. Figure 3 shows the proposed research model.

Figure 3: Proposed Research Model



Based on the research questions and proposed research model, several hypotheses were formulated:

H1: TSE has a positive effect on students' readiness for flipped learning.

H2: CD has a positive effect on students' readiness for flipped learning.

H3: LF has a positive effect on students' readiness for flipped learning.

H4: LM has a positive effect on students' readiness for flipped learning.

H5: OI has a positive effect on students' readiness for flipped learning.

H6: OE has a positive effect on students' readiness for flipped learning.

H7: M positively moderates the relationship between LF and students' readiness for flipped learning.

H8: M positively moderates the relationship between LM and students' readiness for flipped learning.

3.2. Research Design and Sampling:

A quantitative approach was adopted due to the nature of this research. The research data was collected using a questionnaire that was distributed electronically to students who completed BL courses during the 2021–2022 academic year at Jouf University. The chain-referral sampling technique was applied to obtain the required sample size.

3.3. Development of Questionnaire Instruments:

The questionnaire items were developed in order to answer the research questions and achieve the research objectives based on the related literature (Afacan, 2018; Birbal *et al.*, 2018; Lee *et al.*, 2019; Sahni, 2019; Tang and Chaw, 2013; Tsang *et al.*, 2021). The questionnaire was divided into two sections: questions concerning demographics and a total of 35 items measuring the investigated factors, namely TSE, CD, LF, LM, OI, OE, M and FLR. The questionnaire was sent to three bilingual experts in the field of instructional technology for face and content validity. Table 1 presents the proposed factors, related items and adapted references.

Table 1: Factors, Number of Items, and References

Factor	# of items	References
TSE	4	Sahni (2019)
CD	5	Tsang *et al.* (2021)
LF	5	Birbal *et al.* (2018)
LM	4	Lee *et al.* (2019)
OI	6	Birbal *et al.* (2018)
OE	4	Birbal *et al.* (2018)
M	4	Afacan (2018)
FLR	3	Tang and Chaw (2013)
Total	35	

4. Data Analysis

The data from the present research was analysed using Partial Least Squares-Structural Equation Modelling (PLS-SEM) with SmartPLS 3 software. A PLS-SEM approach was conducted due to the nature of the proposed model and its ability to measure the complex path model and moderating effect of intervening factors (Hair *et al.*, 2019).

4.1. Descriptive Analysis of the Respondents' Profiles:

The main purpose of analysing the respondents' profiles was to ensure that the research population was well-represented in the obtained sample. Variation in the respondents' characteristics was ensured in order to reduce any possible bias among the respondents. The total responses collected from Jouf University students were 252; nevertheless, only 240 valid questionnaires were included in the analysis. As shown in Table 2, the majority of respondents were female students, with 72.1% compared with 29.9% of male students. Moreover, most students were between 18 and 24 years old, which represented about 77.5% of the total respondents. In terms of students who used online learning, the majority of students (145) used online learning daily, which represented 60.4% of the total respondents. Most students took 1 to 3 blended courses during their studies, which represented 57.1% of the total sample.

Table 2: Analysis of the Respondents' Profiles

Items		Frequency	Percentage
Gender	M	67	27.9%
	F	173	72.1%
Age	18–24	186	77.5%
	25–30	33	13.8%
	31–35	14	5.8%
	>35	7	2.9%
Online learning usage	Once a month	2	0.8%
	A few times a month	21	8.8%
	A few times a week	72	30.0%
	Once a day	145	60.4%
BL courses taken	1–3	137	57.1%
	4–7	70	29.2%
	7–10	27	11.3%
	>10	6	2.5%
Total		240	100%

4.2. The Assessment of Measurement Model:

The purpose of measurement model assessment is to investigate the convergent and discriminant validities of the examined and proposed model factors. The convergent validity was tested using the obtained results of factor loading, Cronbach's Alpha (α), rho_A, Composite Reliability (CR) and Average Variance Extracted (AVE). A threshold value recommended by Hair *et al.* (2021) advised that factor-loading scores above 0.70 are considered satisfactory. Cronbach's Alpha (α), rho_A and CR must exceed the minimum threshold of 0.7 (Hair *et al.*, 2021), while the AVE value should be more than 0.5.

Table 3: Results of Convergent Validity Analysis

Factor	Items	Factor loading	Cronbach's Alpha (α)	rho_A	CR	AVE
TSE	TSE1	0.839	0.879	0.880	0.917	0.734
	TSE2	0.899				
	TSE3	0.888				
	TSE4	0.796				
CD	CD1	0.927	0.947	0.950	0.960	0.828
	CD2	0.951				
	CD3	0.916				
	CD4	0.929				
	CD5	0.822				
LF	LF1	0.844	0.915	0.916	0.937	0.747
	LF2	0.884				
	LF3	0.908				
	LF4	0.871				
	LF5	0.717				
LM	LM1	0.865	0.865	0.874	0.908	0.713
	LM2	0.818				
	LM3	0.893				
	LM4	0.798				
OI	OI1	0.869	0.908	0.922	0.935	0.784
	OI2	0.914				
	OI3	0.929				
	OI4	0.827				
OE	OE1	0.902	0.914	0.949	0.939	0.794
	OE2	0.938				
	OE3	0.939				
	OE4	0.775				
M	M1	0.864	0.868	0.874	0.910	0.718
	M2	0.827				
	M3	0.893				
	M4	0.803				
FLR	FLR1	0.949	0.893	0.898	0.934	0.825
	FLR2	0.925				
	FLR3	0.849				

As revealed in Table 3, the factor loading of all items exceeded the minimum level of 0.7. Cronbach's Alpha (α), rho_A and CR also exceeded the minimum threshold of 0.7. Furthermore, the AVE values of all items were above the acceptable cutoff value of 0.5. The variance inflation factor (VIF) was assessed to investigate any possible multicollinearity, and the result yielded that the values of the items' VIF were below the threshold value of 5.0 (Hair *et al.*, 2022). This confirmed the convergent validity.

The discriminant validity was examined using the Fornell-Larcker Criterion and the Heterotrait-Monotrait ratio. According to the Fornell-Larcker Criterion, the diagonal value of the square root of AVE of each factor should be greater than the correlation values of other factors.

Table 4: Discriminant Validity Analysis (Fornell-Larcker Criterion – Heterotrait-Monotrait Ratio)

		Heterotrait-Monotrait Ratio							
	Factor	1	2	3	4	5	6	7	8
1	CD								
2	FLR	0.468							
3	LF	0.571	0.564						
4	LM	0.576	0.732	0.685					
5	M	0.383	0.538	0.665	0.699				
6	OE	0.310	0.566	0.434	0.519	0.386			
7	OI	0.358	0.832	0.487	0.531	0.363	0.384		
8	TSE	0.387	0.758	0.618	0.710	0.514	0.606	0.693	
		Fornell-Larcker Criterion							

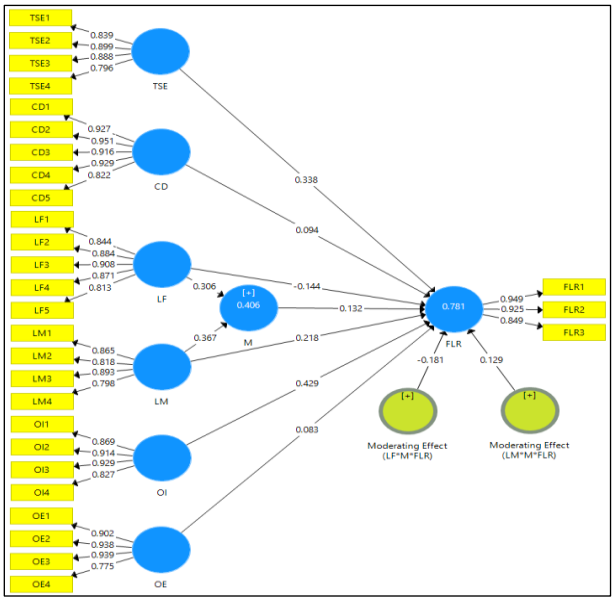
	Factor	1	2	3	4	5	6	7	8
1	CD	**0.910**							
2	FLR	0.431	**0.909**						
3	LF	0.531	0.514	**0.865**					
4	LM	0.522	0.645	0.792	**0.845**				
5	M	0.347	0.476	0.597	0.609	**0.847**			
6	OE	0.300	0.524	0.413	0.479	0.357	**0.891**		
7	OI	0.333	0.757	0.446	0.473	0.325	0.361	**0.885**	
8	TSE	0.358	0.765	0.556	0.624	0.453	0.559	0.621	**0.857**

As illustrated in Table 4, the diagonals of the square roots of the proposed factors were greater than the correlation coefficients of latent factors. Thus, the Fornell-Larcker Criterion was met. Furthermore, Table 4 shows that the Heterotrait-Monotrait ratio values were less than the acceptable cutoff values of 0.85 (Franke and Sarstedt, 2019). Accordingly, the Heterotrait-Monotrait ratio was satisfied. Therefore, the convergent and discriminant validities of the measurement model were considered satisfactory, and the structural model could be assessed.

4.3. The Assessment of the Structural Model:

The structural model was evaluated by utilising the bootstrapping technique in order to assess the coefficient of determination (R2), path coefficients (β) and t-values. Figure 4 indicates the results of the structural-model assessment. The model fit was analysed using the standardised root mean square residual, which was 0.065 < 0.08, and the Normed Fit Index, which was 0.928 > 0.90, both of which were found to be satisfactory (Hair *et al.*, 2021). Figure 4 revealed that the R2 of the proposed model accounted for about 78.1% of the total variation and the determination of FLR above a threshold value of 0.2, which is considered satisfactory (Hair *et al.*, 2022). Therefore, the applicability of the proposed model is confirmed. Table 6 shows the results of path analysis and hypotheses testing.

Figure 4: Structural Model



The results of Table 5 confirm that all hypotheses were significantly associated with students' FLR. The results revealed that the most influential factor of FLR was OI with (β = .429, t = 5.488, at the significance level of p < .01). TSE was the second-greatest contributor towards students' FLR with (β = .388, t = 4.348, p < .001). Furthermore, the third-most affecting factor associated with FLR was LM with (β = .218, t = 2.978, p < .001). CD positively affected students' readiness for flipped learning (β = .218, t = 2.978, p < .001). Moreover, LF had a direct negative effect on students' readiness for flipped learning (β = -.144, t = 2.204, p < .05). Finally, OE positively affected students' readiness for flipped learning (β = .083, t = 2.157, p < .05).

Table 5: Results of Structural-Model Assessment (Path Analysis Results)

H	Path of hypotheses	β	*T*-value	*P*-value	Hypotheses' results
H1	FLR <--- TSE	0.338	4.348	0.000***	H1: Supported
H2	FLR <--- CD	0.094	2.738	0.006***	H2: Supported
H3	FLR <--- LF	-0.144	2.204	0.028**	H3: Supported
H4	FLR <--- LM	0.218	2.978	0.003***	H4: Supported
H5	FLR <--- OI	0.429	5.488	0.000***	H5: Supported
H6	FLR <--- OE	0.083	2.157	0.031**	H6: Supported

*** $p < 0.001$, ** $p < 0.05$

4.4. Assessment of Moderating Effect:

The last two hypotheses were formulated in order to investigate the moderation effect of M on the relationship between FLR and both LF and LM. Therefore, the interaction–moderation method was employed.

Table 6: Moderating Effect Assessment

H	Path of hypotheses	β	T-value	P-value	Hypotheses' results
-	M <--- LF	0.306	3.342	0.001***	-
-	M <--- LM	0.367	3.582	0.000***	-
-	FLR <--- M	0.132	2.507	0.013***	-
H7	Moderating Effect (LF*M*FLR)	-0.181	3.176	0.002***	H7: Supported
H8	Moderating Effect (LM*M*FLR)	0.129	2.301	0.022**	H8: Supported

As presented in Table 6 and Figure 4, the interaction–moderation outcomes indicated that there was a significant relationship between LF and M ($\beta = .306$, $t = 3.342$, $p < .001$) and between M and FLR ($\beta = .132$, $t = 2.507$, $p < .05$). The interaction effect between LF and FLR had a negative effect and a significant relationship with M ($\beta = -.181$, $t = 3.176$, $p < .001$). Thus, H7 was supported. Furthermore, in terms of the moderation effect of M on the relationship between LM and FLR, the results revealed a negative effect and a significant relationship between LM and M ($\beta = .367$, $t = 3.582$, $p < .001$) and between M and FLR ($\beta = .132$, $t = 2.507$, $p < .05$). The interaction between LM and FLR had a positive and significant relationship with M ($\beta = .129$, $t = 2.301$, $p < .05$). Thus, H8 was supported, and M played a moderating role in the relationship between FLR and both LF and LM.

5. Discussion and Implications

This research aimed to investigate the factors affecting students' readiness for flipped learning. The results of the research revealed that all the examined and proposed factors significantly contributed to students' readiness for flipped learning. The results showed that OI was the most effective factor for FLR in line with other related studies (Birbal *et al.*, 2018; Latorre *et al.*, 2021; Lin *et al.*, 2021; Wang and Zhu, 2019). Even though the previously cited works regarding OI were emphasised, students' perceptions towards OI increased during the pandemic due to social distancing, which ultimately influenced their physical interactions with their teachers and other students. Furthermore, the second-most important factor that contributed to students' FLR was, in line with other studies, TSE, which indicates the key role that self-efficacy plays in blended courses and particularly in the FLA (Long *et al.*, 2019; Sahni, 2019; Zhao *et al.*, 2021). Moreover, in line with the findings of El Miedany (2019), Lee *et al.* (2019) and Pozo Sánchez *et al.* (2020), LM was the third factor associated with FLR. Unsurprisingly, LM is an essential part of any student-centred approach, such as flipped learning, because students need to organise and control time and pace flexibly. This study's findings also indicated that CD positively impacts students' readiness for flipped learning, which contributes to other research recommendations, such as those of Jovanovic *et al.* (2019), who advised that CD needs to be empirically investigated in a flipped learning context. Moreover, the findings regarding CD were consistent with other research, including that of Kim *et al.* (2021) and Tsang *et al.* (2021). Lastly, in line with other research findings (Birbal *et al.*, 2018; Glazunova *et al.*, 2020; Lindeiner-Stráský *et al.*, 2020; Nerantzi, 2021; Yoon *et al.*, 2020), LF and OE were found to significantly affect FLR.

In terms of interaction–moderation analysis, the results revealed that M plays a moderating role in the relationship between FLR and both LF and LM. Much research has identified M as a significant factor that affects not only FLR but other external factors that could affect FLR readiness (Fisher *et al.*, 2020; Yildiz, 2018). Therefore, the current research has investigated the moderation effect of M on the relationship between FLR and both LF and LM. As mentioned earlier, both factors were found to have direct significant effects on students' readiness for the FLA. The findings of the moderating analysis supported the suggestion of Turan and Göktaş (2018) that M is strongly associated with factors related to flipped learning.

The findings of this research have considerable implications from a theoretical perspective. The proposed research model and its related factors have been examined in terms of validity and their applicability in measuring the factors affecting students' readiness for the FLA. Therefore, other research could benefit from using the proposed model in measuring other factors that could influence the perception, usage of and readiness for flipped learning. Some contributions to the literature recommended the empirical examination of some of the proposed factors in a flipped learning setting (Lin *et al.*, 2021; Jovanovic *et al.*, 2019; Wang and Zhu, 2019). Thus, the findings of this research will add the significant influence of the proposed and examined factors to the body of literature, which will help other researchers build a foundation on a solid validated basis. The R2 of the proposed model accounted for a high percentage of total variation in FLR, which indicates the significant influence and determination of the proposed factors. The research confirmed the moderating effect of M. Thus, M has proven to be a direct significant moderating and influential factor in the FLA, which would turn the attention of other researchers towards M when building their flipped learning models and frameworks.

In terms of practical implications, a substantial insinuation can be obtained from the research findings. The stakeholders, academics, and flipped learning course designers should take into account the importance of the proposed factors in order to successfully implement the FLA and other related student-centred approaches. Factors related to online learning, such as OI and OE have proven to play a significant role in the FLA, along with TSE and CD. Therefore, academics and course designers should produce online learning elements in a way that enhances interactivity, engagement and the educational atmosphere. The use of the online learning system is an essential part of the FLA; therefore, students' TSE should be observed and developed through specific training courses prior to the implementation of flipped learning. Furthermore, the factors related to learning, namely LF and LM were found to meaningfully contribute towards students' readiness for flipped learning. The flexibility of online and offline learning in flipped learning courses should be achieved. Academics should teach or train students to control and manage their learning activities in the context of the FLA in order to prevent any time consumption. Finally, M was found to be a significant predictor of students' FLR. It was also found to be associated with other factors that could help their engagement, attitude and perception. Thus, motivating the students prior to and after the flipped learning process is fundamental for a better and more effective learning experience.

6. Conclusion, Limitations and Recommendations

The aim of this research was to investigate the factors affecting students' readiness for flipped learning. The proposed research model explored the direct influence of several factors, namely TSE, CD, LF, LM, OI and OE on students' readiness for flipped learning. Furthermore, the model examined the moderating effect of M on the relationship between learning-related factors, namely LF and LM and

students' readiness for flipped learning. The results confirmed that all hypotheses indicated significant associations with students' FLR. Furthermore, the interaction–moderation analysis indicated that there was a significant moderating influence from M on the relationship between FLR and both LF and LM.

In order to provide clear directions for future research, some limitations in the research need to be addressed. The research findings indicated that R2 approximately explained about 78.1% of the total variance of FLR. Therefore, future research could investigate additional factors related to psychological, technological and institutional constructs. The research is limited by a small sample size, a public university setting and a quantitative approach. For future research, it will be useful to increase the sample size, apply the research model to different public and private universities and use qualitative methods in order to comprehend the reasons behind the influences of the examined factors and to generalise the findings. To conclude, the M effect has been investigated in relation to limited factors, and future research could, thus, investigate the influence of M on other proposed factors and examine its mediating effect.

Biography

Abdulhameed Rakan Alenezi

Department of Instructional Technology, Faculty of Education, Jouf University, Saudi Arabia, 00966561818422, ar.alenezi@ju.edu.sa

Alenezi is a Saudi associate professor in instructional technology and Head of the Instructional Technology Department at Jouf University. He obtained a PhD from Utara University and a master's degree in information technology in education and training from Wollongong University, Australia. He has worked as the dean of both the Computer and Information Science College and the Engineering College. He has much research listed in well-recognised international and local journals. Dr Alenezi is a member of many international associations and a journal editor. ORCID: 0000-0003-3801-5294

References

Abdullah, M.Y., Hussin, S. and Ismail, K. (2019). Investigating the effects of the flipped classroom model on Omani EFL learners' motivation level in English speaking performance. *Education and Information Technologies*, **24**(5), 2975–95.

Afacan, Y. (2018). Student experiences of blended learning in interior architecture. *Journal of Information Technology Education Research*, **17**(2), 399–422.

Al Mamun, M.A., Azad, M.A.K. and Boyle, M. (2021). Review of flipped learning in engineering education: Scientific mapping and research horizon. *Education and Information Technologies*, **27**(n/a),1261–86.

Alowedi, N.A. (2020). Saudi electronic university a role model in implementing blended learning: Exploring the experience of female students in the department of English language and translation. *International Journal of English Language Education*, **8**(1), 113–30.

Anas, A. (2020). Perceptions of Saudi students to blended learning environments at the University of Bisha, Saudi Arabia. *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue*, **n/a**(6), 261–77.

Andujar, A., Salaberri-Ramiro, M.S. and Martínez, M.S.C. (2020). Integrating flipped foreign language learning through mobile devices: Technology acceptance and flipped learning experience. *Sustainability*, **12**(3), 1–12.

Avdic, A. and Åkerblom, L. (2015). Flipped classroom and learning strategies. In: *14th European Conference on e-learning*. Academic Conferences Publishing, Hatfield, UK, 29–30/11/2015.

Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, **4**(3), 359–73.

Bamoallem, B. and Altarteer, S. (2021). Remote emergency learning during COVID-19 and its impact on university students perception of blended learning in KSA. *Education and Information* Technologies, **27**(1), 157–79.

Bervell, B. and Umar, I.N. (2018). Utilization decision towards LMS for blended learning in distance education: Modeling the effects of personality factors in exclusivity. *Knowledge Management and E-Learning: An International Journal*, **10**(3), 309–33.

Bishnoi, M. M. (2020). Flipped classroom and digitization: An inductive study on the learning framework for 21st century skill acquisition. *JETT*, 11(1), 30-45.

Birbal, R., Ramdass, M. and Harripaul, M.C. (2018). Student teachers' attitudes towards blended learning. *Journal of Education and Human Development*, **7**(2), 9–26.

Bokosmaty, R., Bridgeman, A. and Muir, M. (2019). Using a partially flipped learning model to teach first year undergraduate chemistry. *Journal of Chemical Education*, **96**(4), 629–39.

Bruggeman, B., Tondeur, J., Struyven, K., Pynoo, B., Garone, A. and Vanslambrouck, S. (2021). Experts speaking: Crucial teacher attributes for implementing blended learning in higher education. *The Internet and Higher Education*, **48**(n/a), 1–12.

Burke, A.S. and Fedorek, B. (2017). Does "flipping" promote engagement? A comparison of a traditional, online, and flipped class. *Active Learning in Higher Education*, **18**(1), 11–24.

Castro, R. (2019). Blended learning in higher education: Trends and capabilities. *Education and Information Technologies*, **24**(4), 2523–46.

Challob, A.I. (2021). The effect of flipped learning on EFL students' writing performance, autonomy, and motivation. *Education and Information Technologies*, **26**(4), 3743–69.

Chiu, T.K. (2021). Digital support for student engagement in blended learning based on self-determination theory. *Computers in Human Behavior*, **124**(n/a),1–10.

Cho, M.K. and Kim, M.Y. (2021). Factors influencing sdl readiness and self-esteem in a clinical adult nursing practicum after flipped learning education: Comparison of the contact and untact models. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, **18**(4), 15–21.

Choi, J.F. and Choi, J. (2021). Development of gamification model for flipped learning. *International Journal of Crisis and Safety*, **6**(2), 68–79.

Cronje, J. (2020). Towards a new definition of blended learning. *Electronic Journal of e-Learning*, **18**(2),114–21.

Dahmash, N. (2020). 'I couldn't join the session': Benefits and challenges of blended learning amid Covid-19 from EFL students. *International Journal of English Linguistics*, **10**(5), 221–30.

Deng, L. (2018). The project-based flipped learning model in business English translation course: Learning, teaching and assessment. *English Language Teaching*, **11**(9), 118–28.

Dewi, K.C., Ciptayani, P.I. and Surjono, H.D. (2018). Critical success factor for implementing vocational blended learning. *Journal of Physics*, **53**(1), 1–7.

Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, **49**(1), 5–22.

Ekici, M. (2021). A systematic review of the use of gamification in flipped learning. *Education and Information Technologies*, **26**(3), 3327–46.

El Miedany, Y.E. (2019). Flipped Learning. In: C. Reidsema, L. Kavanagh, R. Hadgraft, and N. Smith (eds.), *The Flipped Classroom: Practice and Practices in Higher Education*. New York, NY: Springer.

Fisher, D. and Kusumah, Y. S. (2018, November). Developing student character of preservice mathematics teachers through blended learning. *Journal of Physics: Conference Series*, **1132**(1), 012040.

Fisher, R.L., LaFerriere, R. and Rixon, A. (2020). Flipped learning: An effective pedagogy with an Achilles' heel. *Innovations in Education and Teaching International*, **57**(5), 543–54.

Franke, G. and Sarstedt, M. (2019). Heuristics versus statistics in discriminant validity testing: A comparison of four procedures. *Internet Research*, **29**(3), 430–47.

Glazunova, O., Voloshyna, T., Korolchuk, V. and Parhomenko, O. (2020). Cloud-oriented environment for flipped learning of the future IT specialists. In: *E3S Web of Conferences* - EDP Sciences. Hunan, China. 05–08/11/2020.

Graham, C.R., Borup, J., Pulham, E. and Larsen, R. (2019). K–12 blended teaching readiness: Model and instrument development. *Journal of Research on Technology in Education*, **51**(3), 239–58.

Graham, C.R., Henrie, C.R. and Gibbons, A.S. (2013). Developing models and theory for blended learning research. *Blended Learning: Research Perspectives*, **2**(n/a), 13–33.

Hair Jr, J.F., Hult, G.T.M., Ringle, C.M., Sarstedt, M., Danks, N.P. and Ray, S. (2021). *Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM) Using R: A Workbook*. Berlin, Germany: Springer.

Hair, J.F., Hult, G.T.M., Ringle, C.M. and Sarstedt, M. (2022). *A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM)*. 3rd edition. Sage.

Hair, J.F., Risher, J.J., Sarstedt, M. and Ringle, C.M. (2019). When to use and how to report the results of PLS-SEM. *European Business Review*, **31**(1), 2–24.

Hamdan, N., Mcknight, P., Mcknight, K. and Arfstrom, D. (2013). *A Review of Flipped Learning*: Pearson Research Network.

Hasani, L.M., Adnan, H.R., Sensuse, D.I. and Suryono, R.R. (2020). Factors affecting student's perceived readiness on abrupt distance learning adoption: Indonesian higher-education perspectives. In: *2020 3rd International Conference on Computer and Informatics Engineering (IC2IE)*. IEEE. Yogyakarta, Indonesia,15-16/09/2020.

Hodge-Zickerman, A., Stade, E. and York, C.S. (2021). TACTivities: A Way to Promote Hands-On, Minds-On Learning in a Virtual Learning Environment. In: *Handbook of research on transforming teachers' online pedagogical reasoning for engaging K-12 students in virtual learning*. IGI Global.

Horn, M.B. and Staker, H. (2014). *Blended: Using Disruptive Innovation to Improve Schools*. John Wiley and Sons, UK.

Jiang, L., Meng, H. and Zhou, N. (2021). English learners' readiness for online flipped learning: Interrelationships with motivation and engagement, attitude, and support. *Language Teaching Research*, **28**(3), 1–19.

Jnr, B.A., Kamaludin, A., Romli, A., Raffei, A.F.M., Phon, D.N.A.E., Abdullah, A. and Baba, S. (2020). Predictors of blended learning deployment in institutions of higher learning: Theory of planned behavior perspective. *The International Journal of Information and Learning Technology*, **37**(4),179–96.

Jong, M.S.Y., Chen, G., Tam, V. and Chai, C.S. (2019). Adoption of flipped learning in social humanities education: The fiber experience in secondary schools. *Interactive Learning Environments*, **27**(8), 1222–38.

Jovanovic, J., Mirriahi, N., Gašević, D., Dawson, S. and Pardo, A. (2019). Predictive power of regularity of pre-class activities in a flipped classroom. *Computers and Education*, **134**(n/a), 156–68.

Kafyulilo, A.C. (2015). Challenges and Opportunities for e-Learning in Education: A Case Study. In: *Handbook of research on educational technology integration and active learning*. IGI Global. USA.

Kim, N.H., So, H.J. and Joo, Y.J. (2021). Flipped learning design fidelity, self-regulated learning, satisfaction, and continuance intention in a university flipped learning course. *Australasian Journal of Educational Technology*, **37**(4), 1–19.

Krasnova, L.A. and Shurygin, V. Y. (2020). Blended learning of physics in the context of the professional development of teachers. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, **12**(1), 38–52.

Latorre-Cosculluela, C., Suárez, C., Quiroga, S., Sobradiel-Sierra, N., Lozano-Blasco, R., and Rodríguez-Martínez, A. (2021). Flipped classroom model before and during COVID-19: Using technology to develop 21st century skills. *Interactive Technology and Smart Education*, **18**(2), 1–16.

Lee, J., Song, H.D. and Hong, A.J. (2019). Exploring factors, and indicators for measuring students' sustainable engagement in e-learning. *Sustainability*, **11**(4), 1–12.

Lin, H.C., Hwang, G.J., Chang, S.C. and Hsu, Y.D. (2021). Facilitating critical thinking in decision making-based professional training: An online interactive peer-review approach in a flipped learning context. *Computers and Education*, **173**(3), 104266.

Lin, Y.N., Hsia, L.H. and Hwang, G.J. (2022). Fostering motor skills in physical education: A mobile technology-supported ICRA flipped learning model. *Computers and Education*, **177**(n/a), 10–22.

Lindeiner-Stráský, K.V., Stickler, U. and Winchester, S. (2020). Flipping the flipped. The concept of flipped learning in an online teaching environment. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, **35**(3) 1–17.

Long, T., Cummins, J. and Waugh, M. (2019). Investigating the factors that influence higher education instructors' decisions to adopt a flipped classroom instructional model. *British Journal of Educational Technology*, **50**(4), 2028–39.

Lopes, A.P. and Soares, F. (2018). Flipping a mathematics course, a blended learning approach. In: *INTED2018 Conference*, IATED Valencia, Spain, 05–07/03/2018.

Low, M.C., Lee, C.K., Sidhu, M.S., Lim, S.P., Hasan, Z. and Lim, S.C. (2021). Blended learning to enhanced engineering education using flipped classroom approach: An overview. *Electronic Journal of Computer Science and Information Technology*, **7**(1), 9–19.

McDonald, T. and Siegall, M. (1992). The effects of technological self-efficacy and job focus on job performance, attitudes, and withdrawal behaviors. *The Journal of Psychology*, **126**(5), 465–75.

Namyssova, G., Tussupbekova, G., Helmer, J., Malone, K., Afzal, M. and Jonbekova. D. (2019). Challenges and benefits of blended learning in higher education. *International Journal of Technology in Education (IJTE)*, **2**(1), 22–31.

Nerantzi, C. (2020). The use of peer instruction and flipped learning to support flexible blended learning during and after the COVID-19 pandemic. *International Journal of Management and Applied Research*, **7**(2), 184–95.

Kibar, P., Gündüz, A. Y. and Akkoyunlu, B. (2020). Implementing bring your own device (BYOD) model in flipped learning: Advantages and challenges. *Technology, Knowledge and Learning*, **25**(3), 465–78.

Nurhas, I., Aditya, B.R., Jacob, D.W. and Pawlowski, J.M. (2021). Understanding the challenges of rapid digital transformation: The case of COVID-19 pandemic in higher education. *Behaviour and Information Technology*, **n/a**(n/a), 1–17.

Pozo Sánchez, S., López Belmonte, J., Fuentes Cabrera, A. and López Núñez, J.A. (2020). Gamification as a methodological complement to flipped learning: An incident factor in learning improvement. *Multimodal Technologies and Interaction*, **4**(2), 12–25.

Rahman, S.F.A., Yunus, M.M. and Hashim, H. (2020). The uniqueness of flipped learning approach. *International Journal of Education and Practice*, **8**(3), 394–404.

Sahni, J. (2019). Does blended learning enhance student engagement? Evidence from higher education. *Journal of E-learning and Higher Education*, **19**(n/a), 1–14.

Schultz, D., Duffield, S. and Rasmussen, S.C. (2014). Effects of the flipped classroom model on student performance for advanced placement high school chemistry students. *Journal of Chemical Education*, **91**(9), 1334–9.

Singh, J., Steele, K. and Singh, L. (2021). Combining the best of online and face-to-face learning: Hybrid and blended learning approach for COVID-19, post vaccine, and post-pandemic. *World Journal of Educational Technology Systems*, **50**(2), 140–71.

Staker, H. and Horn, M.B. (2012). *Classifying K-12 Blended Learning*. Innosight Inc.

Strongoli, R. (2021). University education and digital technologies. A critical reflection on the flipped learning model. *Formazione, lavoro, persona*, **33**(n/a), 216–30.

Tang, C. and Chaw, L. (2013). Readiness for blended learning: Understanding attitude of university students. *International Journal of Cyber Society and Education*, **6**(2), 79–100.

Tang, T., Abuhmaid, A.M., Olaimat, M., Oudat, D.M., Aldhaeebi, M. and Bamanger, E. (2020). Efficiency of flipped classroom with online-based teaching under COVID-19. *Interactive Learning Environments*, **n/a**(n/a), 1–12.

Tomas, L., Doyle, T. and Skamp, K. (2019). Are first year students ready for a flipped classroom? A case for a flipped learning continuum. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, **16**(1), 1–22.

Tsang, J.T., So, M.K., Chong, A.C., Lam, B.S. and Chu, A.M. (2021). Higher education during the pandemic: The predictive factors of learning effectiveness in COVID-19 online learning. *Education Sciences*, **11**(8), 1–15.

Turan, Z. and Göktaş, Y. (2018). Innovative redesign of teacher education ICT courses: How flipped classrooms impact motivation? *Journal of Education and Future*, **13**(3), 133–44.

Wang, K. and Zhu, C. (2019). MOOC-based flipped learning in higher education: Students' participation, experience and learning performance. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, **16**(1), 1–18.

Yildiz, H. (2018). Flipped learning readiness in teaching programming in middle schools: Modelling its relation to various variables. *Journal of Computer Assisted Learning*, **34**(6), 939–59.

Yoon, S., Kim, S. and Kang, M. (2020). Predictive power of grit, professor support for autonomy and learning engagement on perceived achievement within the context of a flipped classroom. *Active Learning in Higher Education*, **21**(3), 233–47.

Zhao, L., Liu, X. and Su, Y.S. (2021). The differentiate effect of self-efficacy, motivation, and satisfaction on pre-service teacher students' learning achievement in a flipped classroom: A case of a modern educational technology course. *Sustainability*, **13**(5), 1–15.

المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل
The Scientific Journal of King Faisal University
العلوم الإنسانية والإدارية
Humanities and Management Sciences

تنمية مهارات القراءة التحليلية والناقدة من خلال السياق اللغوي: فلسفة نحو النص

محمود عبد الحافظ خلف الله
قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الجوف، الجوف، المملكة العربية السعودية

Developing Analytical and Critical Reading Skills Through the Linguistic Context: The Philosophy of Text Grammar

Mahmoud Abdel Hafez Khalaf Allah
Department of Curriculum and Teaching Methods, College of Education, Jouf University, Saudi Arabia

LINK الرابط	RECEIVED الاستقبال	ACCEPTED القبول	PUBLISHED ONLINE النشر الإلكتروني	ASSIGNED TO AN ISSUE الإحالة لعدد
https://doi.org/10.37575/h/edu/220005	18/03/2022	18/04/2022	18/04/2022	01/09/2022

NO. OF WORDS عدد الكلمات	NO. OF PAGES عدد الصفحات	YEAR سنة العدد	VOLUME رقم المجلد	ISSUE رقم العدد
9772	10	2022	23	2

الملخص

هدف البحث الحالي إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح قائم على فلسفة "نحو النص" (تعليم اللغات من خلال السياق اللغوي) في تنمية مهارات القراءة التحليلية ومهارات القراءة الناقدة من خلال مقرر المهارات اللغوية المقرر على طلاب المستوى الأول ببكالوريوس اللغة العربية في كلية الآداب جامعة الجوف. ومن أجل تحقيق هذا الهدف تم بناء قائمتين بمهارات القراءة التحليلية ومهارات القراءة الناقدة، وتحديد أسس بناء البرنامج المقترح، وفي ضوء ذلك تم بناء البرنامج المقترح. وقد اعتمد البحث على التصميم التجريبي للمجموعة الواحدة التي تكونت من 30 طالباً. وقد تم تطبيق أداتي البحث -اختباريّ القراءة التحليلية والناقدة من إعداد الباحث – قبل التجربة وبعدها، وبعد المعالجات الإحصائية، أسفر البحث عن عدة نتائج، أهمها: فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات القراءة التحليلية بجميع مستوياتها، وأيضًا تنمية مهارات القراءة الناقدة بجميع مستوياتها لدى مجموعة البحث. وفي ضوء النتائج وتفسيرها، وأهمية البحث، تم تقديم مجموعة من التوصيات، أهمها ضرورة إعادة النظر في تدريس مقررات برنامج اللغة العربية وآدابها في ضوء نحو النص، والاستفادة من البرنامج المقترح في تدريب أعضاء هيئة التدريس على الاستراتيجيات التدريسية القائمة على نحو النص. وأيضًا ضرورة إدراج مدخل نحو النص واستراتيجياته التدريسية ضمن توصيف برنامج بكالوريوس اللغة العربية وآدابها، وتوصيف المقررات الدراسية. وأخيرًا تم تقديم عدد من المقترحات للباحثين لمزيد من الدراسات التي تعتمد على نحو النص في تعليم اللغة العربية.

ABSTRACT

This research aims to identify the effectiveness of a proposed program based on "Text Grammar" (teaching languages through the linguistic context) in developing analytical and critical reading skills through the language skills course for first-level students in the Bachelor of Arabic Language at the Faculty of Arts, Jouf University. To achieve this goal, two lists of analytical reading skills and critical reading skills were built, and the foundations for building the proposed program were identified. The research was based on the experimental design of one group (30 students). The researcher prepared the analytical and critical reading tests, and they were applied before and after the experiment. The research achieved several results, the most important of which are: (1) the effectiveness of the proposed program in developing analytical reading skills and (2) critical reading skills at all levels of the research group. Recommendations presented include (1) to reconsider teaching Arabic language and literature program courses in the context of text grammar and (2) training faculty members. It is also necessary to include text grammar, its teaching strategies within the description of the Bachelor of Arabic Language and Literature program, and the description of the courses. Finally, a number of text grammar studies for teaching Arabic are suggested.

KEYWORDS
الكلمات المفتاحية
literary criticism, reading comprehension, Arabic language, literature, language skills, higher education
النقد الأدبي، الفهم القرائي، اللغة العربية، الآداب، المهارات اللغوية، التعليم العالي

CITATION
الإحالة
Khalaf Allah, M.A. (2022). Tanmiat maharat alqira'at altahliliat walnaaqidat min kilal alsiyaq allughwi: Falsafat nahw alnasi 'Developing analytical and critical reading skills through the linguistic context: The philosophy of Text Grammar'. *The Scientific Journal of King Faisal University: Humanities and Management Sciences*, **23**(2), 26–35. DOI: 10.37575/h/edu/220005 [in Arabic]
خلف الله، محمود عبد الحافظ. (2022). تنمية مهارات القراءة التحليلية والناقدة من خلال السياق اللغوي: فلسفة نحو النص. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل: العلوم الإنسانية والإدارية*، **23**(2)، 26-35.

1. المقدمة

تمتلك اللغة العربية من الخصائص الأسلوبية والنحوية والصرفية ما يجعلها ترتقي بملكات العقل وتنمي التفكير والذوق؛ ومن ثم أدرك القائمون على تعليمها أهمية ذلك في تنمية القدرة على التحليل والنقد والتذوق والإبداع.

والقراءة لها دور فعال في مراحل التعليم المختلفة، سيما المتخصصون في دراستها بالمرحلة الجامعية، ليمتلكوا القدرة على التحليل والنقد والإبداع، فكنوز العربية لا يسبرها إلا من أتقن مهارات الفهم القرائي العليا. وقد أشار أبو لبن وخلف الله (2010)، والسمان (2016) إلى أن القراءة أكثر فنون اللغة التي تكسب طلاب الجامعة القدرة على تجميع الأفكار وتوليفها، وتنظيمها من خلال عمليات ذهنية معقدة.

وترتبط القراءة التحليلية بمهارات الفهم العليا؛ لذا فهي ضرورية في سبر دلالات المعاني وتصنيفها، ويشير Fisher and Frey (2013) إلى أنها تساعد القارئ على إدراك الفرق بين مقصود الأديب، وما اكتشفه بنفسه أثناء تحليل النص. ومن ثم فهي ترتبط ارتباطًا وثيقًا بفهم الطالب لبنية النص ككل، وليس جملًا منفصلة.

ونظرًا لأن الفهم القرائي عملية متكاملة، والطالب لا بد أن يقف فيها على عتبات صلبة حتى ينتقل من مستوى الفهم الأدنى إلى الأعلى؛ ففي القراءة الناقدة مثلًا كي يحكم الطالب على الفكرة أو المعنى في النص، ينبغي -كما ذكر درويش (2015) -أن يعتمد على تحليل المعاني والأفكار، ويطرح على نفسه جملة من التساؤلات أثناء قراءة النص؛ ليصل إلى مستوى الفهم الناقد. وفي السياق نفسه، يؤكد شحاته (2000) العلاقة المتداخلة والمتكاملة بين القراءة التحليلية والناقدة بأن التحليل والاستدلال والتمييز واستخلاص النتائج يعد من أهم مهارات القراءة التحليلية، ويؤهل الطالب اقتضاءً أن يكون قارئًا ناقدًا.

وبناءً عليه، فإن القراءة التحليلية والقراءة الناقدة لا غنى عنهما في سبر النص وفهمه من خلال تحليل بنيته؛ حيث إن تجزئته إلى جمل يفرغه من مضمونه، كما أن الحاجة أضحت ماسة إلى نحو النص؛ لأن دراسة النصوص الأدبية ينبغي أن تكون دراسة للمادة الطبيعية التي تُوصلنا إلى فهم أمثل لظاهرة اللغة. وأكد حماسة (2010) الحاجة الماسة لنحو النص الذي يدرس النص باعتباره وحدة واحدة، والقاري يجتهد كي يدرك وشائج ترابطه،

Corresponding Author: Mahmoud Abdel Hafez Khalaf Allah 00966592964030, studyplans@ju.edu.sa المؤلف المراسل: محمود عبد الحافظ خلف الله

ومن ثم يسبر معانيه؛ فاللغة تعكس أفكارًا، والأفكار المتشذرة تكون فارغة من مضمونها الممتد، ومن ثم ينبغي التعاطي مع النص الأدبي كلاً لا يتجزأ.

وبناءً عليه فإن مدخل نحو النص جاء بمثابة ثورة على المداخل التقليدية في تعليم اللغة؛ حيث أثبت تكامليتها بين الفكر والمعنى واللفظ. وبالتالي يمكن الاعتماد عليه في تنمية مهارات القراءة التحليلية والقراءة الناقدة.

2. مشكلة البحث

على الرغم من أهمية مهارات القراءة التحليلية والقراءة الناقد لطلاب كلية الآداب الذين يدرسون في برنامج بكالوريوس اللغة العربية وآدابها إلا أنهم يعانون ضعفًا في هذه المهارات أثبتته نتائجهم في المقررات الدراسية المختلفة التي تتطلب هذه المهارات، فوفقًا لما أورده السمان (2016) فإن معظمهم يصعب عليه مهارات مثل تحديد مواضع الظواهر الصوتية والموسيقية في النصوص الأدبية، وتوضيح دلالات التقديم والتأخير، ودلالات المعاني، وفقًا لموضعها النحوي... إلخ.

وأكدت دراسة عباس (2016) أن طلاب الجامعة المتخصصين في اللغة العربية يعانون من ضعف في مهارات تحليل دلالات المعاني التي تشكل النص، كما أنهم يميلون إلى تفتيت النص إلى جمل وأساليب تنال من مضمونه؛ مما يفقدهم القدرة على الحكم عليه ونقده بشكل صحيح. وفي السياق نفسه أكدت العديد من الدراسات ضعف المتخصصين في اللغة العربية في مهارات القراءة التحليلية، مثل دراسات (كامل (2011)، Boyles (2013)، Saccomano (2014)، مراد (2017)، وخطاب (2020). كما أشارت دراسات كل من السيف (2020)، إسماعيل (2020)، العوفي (2020)، الحربي (2020)، أبو صواوين (2020) إلى تدني مستوى الطلاب في مهارات القراءة الناقدة بشكل عام.

أما دراسات كل من حافظ وعلي (2020)، بالنّور وخمقاني (2020)، العذيقي (2021)، عبد النبي (2021)، وإبراهيم (2021) فقد أكدت نتائجها الضعف في مهارات القراءة الناقدة وأرجعت ذلك إلى عدة عوامل في مقدمتها التدريس.

وتأكيدًا لوجود ضعف في مهارات القراءة التحليلية والناقدة لدى الطلاب الدارسين في برنامج بكالوريوس اللغة العربية، قام الباحث بإجراء استطلاع للرأي على عينة من طلاب كلية الآداب جامعة الجوف الذين يدرسون في المستوى الدراسي الأول العام الجامعي 1443 - 2021، وبلغ عددهم (20) طالبًا، واستهدف من خلاله التعرف على مدى امتلاكهم لبعض مهارات القراءة التحليلية والناقدة من خلال تطبيق اختبارين، أعدهما بنفسه لقياس هذه المهارات لديهم، وبعد تحليل نتائج الاختبارين؛ تبين أن نسبة تمكنهم من مهارات القراءة التحليلية مجتمعة بمستوياتها المختلفة، وكان عددها 10 مهارات؛ لم تتجاوز 7.3%، وأن نسبة تمكنهم من مهارات القراءة الناقدة مجتمعة، والبالغ عددها 8 مهارات، لم تتجاوز 2.6%. وهذا التدني يتقاطع مع ما أشارت إليه الدراسات السابقة أعلاه من ضعف شديد في هذه المهارات، وذلك يؤكد أهمية إجراء البحث الحالي.

وعودًا على ما أشارت إليه الدراسات السابقة فقد عزى السمان (2016) تدني مستوى الطلاب في هذه المهارات إلى أن التدريس لا يعتمد على نظريات ومداخل تركز على تدريب الطلاب على النظرة الكلية لبنية النص، وأكدت دراسات السلمي (2020)، عبد النبي (2021)، محمد ورجب وعبد العظيم وزهران (2021)، العلوي (2021)، والغامدي (2021) أهمية التدريس الجامعي الذي يعتمد على مداخل تناسب طبيعة اللغة العربية في تنمية مهارات القراءة بمستوياتها المتعددة. وبناءً عليه فإن مدخل نحو النص يعد من المداخل المهمة التي تناسب طبيعة اللغة العربية، ويولي اهتمامًا بتحليل المعاني ونقدها، وذلك ما حدا الباحث أن يعتمد عليه في البحث الحالي

وبناءً عليه، يمكن تحديد مشكلة البحث في العبارة التالية: "ضعف في مهارات القراءة التحليلية والناقدة لدى طلاب كليات الآداب تخصص اللغة العربية وآدابها؛ مما قد يعزى إلى الحاجة لتدريسها اعتمادًا على برنامج قائم على مدخل نحو النص الذي يعزز القدرة على تحليل النص اللغوي وسبر دلالاته ومعانيه وتحليل النص كبنية لغوية متكاملة لا جمل نحوية منفصلة."

وسيتم التصدي لهذه المشكلة من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما مهارات القراءة التحليلية المناسبة لطلاب (المستوى الأول) تخصص لغة عربية بكليات الآداب؟
- ما مهارات القراءة الناقدة المناسبة لطلاب (المستوى الأول) تخصص لغة عربية بكليات الآداب؟
- ما أسس بناء برنامج مقترح قائم على مدخل نحو النص لتنمية مهارات القراءة التحليلية والناقدة لدى طلاب (المستوى الأول) تخصص لغة عربية بكليات الآداب؟
- ما البرنامج المقترح القائم على مدخل نحو النص لتنمية مهارات القراءة التحليلية والناقدة لدى طلاب (المستوى الأول) تخصص لغة عربية بكليات الآداب؟
- ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على مدخل نحو النص في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طلاب (المستوى الأول) تخصص لغة عربية بكليات الآداب؟
- ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على مدخل نحو النص في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب (المستوى الأول) تخصص لغة عربية بكليات الآداب؟

3. أهداف البحث

- التوصل إلى مهارات القراءة التحليلية المناسبة لطلاب (المستوى الأول) تخصص لغة عربية بكليات الآداب.
- التوصل إلى مهارات القراءة الناقدة المناسبة لطلاب (المستوى الأول) تخصص لغة عربية بكليات الآداب.
- تحديد أسس بناء برنامج مقترح قائم على مدخل نحو النص لتنمية مهارات القراءة التحليلية والناقدة لدى طلاب (المستوى الأول) تخصص لغة عربية بكليات الآداب.
- إعداد برنامج مقترح قائم على مدخل نحو النص لتنمية مهارات القراءة التحليلية والناقدة لدى طلاب (المستوى الأول) تخصص لغة عربية بكليات الآداب.
- التعرف على فاعلية البرنامج المقترح القائم على مدخل نحو النص في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طلاب (المستوى الأول) تخصص لغة عربية بكليات الآداب.
- التعرف على فاعلية البرنامج المقترح القائم على مدخل نحو النص في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب (المستوى الأول) تخصص لغة عربية بكليات الآداب.

4. حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

- كلية الآداب جامعة الجوف، البيئة الممثلة لمجموعة البحث في كليات الآداب بالمملكة العربية السعودية.
- طلاب المستوى الأول، تخصص لغة عربية، فهم يدرسون مقرر المهارات اللغوية، وهو من مقررات متطلبات الجامعة.
- بعض النصوص الأدبية الممثلة في توصيف مقرر المهارات اللغوية الذي يدرسه الطلاب فعليًا في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1443هـ -2021 م وقت إجراء البحث الحالي.
- بعض مهارات القراءة التحليلية المناسبة لمجموعة البحث التي يكشف البحث الحالي عن ضعفها لديهم.
- بعض مهارات القراءة الناقدة المناسبة لمجموعة البحث التي يكشف البحث الحالي عن ضعفها لديهم.

5. فرضيات البحث

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في القياس البعدي على اختبار القراءة التحليلية في مهارات القراءة التحليلية ككل وفي كل مهارة على حدة تعزى للبرنامج المقترح القائم على نحو النص.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي

درجات طلاب مجموعة البحث في القياس البعدي على اختبار القراءة الناقدة في مهارات القراءة الناقدة ككل وفي كل مهارة على حدة تعزى للبرنامج المقترح القائم على نحو النص.

6. أهمية البحث

يمكن أن يفيد البحث الحالي على النحو التالي:

- قد يسهم في تنمية مهارات القراءة التحليلية والناقدة لدى الطلاب المتخصصين في اللغة العربية من خلال تقديم برنامج مقترح قائم على مدخل نحو النص.
- يقدم البحث برنامجًا مقترحًا قائمًا على مدخل نحو النص؛ مما قد يساعد أعضاء هيئة التدريس في تنمية مهارات القراءة التحليلية والناقدة لدى طلابهم، كما يسهم في تزويدهم باختباري القراءة التحليلية والناقدة؛ للاعتماد عليهما في التقويم.
- قائمتا مهارات القراءة التحليلية والناقدة يمكن أن يعتمد عليهما قسم اللغة العربية في كلية الآداب في إعادة النظر في نواتج تعلم مقرر المهارات اللغوية ومقرر النصوص الأدبية والبرنامج الأكاديمي ككل.
- هذا البحث قد يفتح المجال أمام العديد من البحوث العلمية التي تعتمد على مدخل نحو النص في تدريس فنون اللغة وفروعها.

7. المفاهيم الإجرائية

7.1. نحو النص:

هو ما يمثله البرنامج المقترح في البحث الحالي والذي سيعتمد عليه مجموعة البحث في التدريب على مهارات القراءة التحليلية والناقدة من خلال تحليل المظاهر المتنوعة لجميع أشكال التواصل النصي التي تعكس ترابط معانيه وتماسكها.

7.2. القراءة التحليلية:

هي تلك القراءة التي يقوم فيها مجموعة البحث بتحليل النصوص الأدبية الواردة في مقرر المهارات اللغوية بشكل دقيق ومنظم في مستويات التحليل الخمسة: الصوتية، والصرفية، والنحوية، التركيبية، والدلالية؛ بهدف التوصل إلى مستويات الفهم العميق لنص.

7.3. القراءة الناقدة:

هي الأداء القرائي للطلاب مجموعة البحث الذي يعكس قدرتهم على الاستنتاج والتمييز والتذوق والتقويم، وغيرها من المهارات النقدية اعتمادًا على نحو النص.

8. الإطار النظري

استهدف الإطار النظري التوصل إلى قائمتي مهارات القراءة التحليلية والناقدة، واستخلاص أسس بناء النموذج التدريسي المقترح في ضوء نحو النص، وسيتم تناوله على النحو التالي:

8.1. مفهوم القراءة التحليلية وأهميتها:

يتمحور مفهوم القراءة التحليلية حول الرؤية العميقة للنص، وسبر معانيه من خلال العلاقات المتداخلة في البناء اللغوي للنص، فضلًا عن الأبعاد البلاغية التي تحملها دلالات السياق. وأكد ذلك Fisher and Frey (2013) بأنها سبر النص وتحليله من خلال الربط بين أفكاره الرئيسة والعميقة بهدف تحقيق الفهم الدقيق لمعانيه التي تتولد للقارئ مع تكرار عمليات القراءة. بالتالي فإن القراءة التحليلية تستلزم من القارئ تحليل النص الأدبي ببنيته الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية حتى يحقق أعلى مستوى من الفهم (السمان، 2016).

8.2. مهارات القراءة التحليلية:

من أجل التوصل لمهارات القراءة التحليلية المناسبة لمجموعة البحث الحالي؛ تم الاعتماد على دراسات كامل (2011)، Boyies (2013) ، Saccomano (2014)، والسمان (2016) في تحديد مهارات القراءة التحليلية بشكل عام. وتم الاعتماد على دراسات شحاته (2017)، علي (2018)، خطاب (2020)، قنصوة (2020)، عبد الله وأحمد (2021) في تصنيف المهارات إلى مستوياتها المختلفة.

وبناءً عليه تم التوصل إلى قائمة من المهارات وفق التصنيفات التالية:

8.2.1. المستوى الصوتي ويتضمن:

- يميز مواضع النبر والتنغيم ودلالات معانيها في النص المقروء.
- يستنتج دلالة المعنى في تكرار بعض الأصوات في النص المقروء.
- يميز مواضع الموسيقى الداخلية وقيمتها في المعنى من خلال النص المقروء.
- يقيم دلالات الموسيقى بشكل عام في النص المقروء.

8.2.2. المستوى الصرفي ويتضمن:

- يكتشف دلالات الظواهر الصرفية، مثل الإفراد والتثنية والجمع في بنية المعنى للنص المقروء.
- يبرز الدلالة الصرفية للتذكير والتأنيث في بنية المعنى للنص المقروء.
- يقيم أثر الجمود والتصرف والاشتقاق في تشكيل المعنى للنص المقروء.

8.2.3. المستوى النحوي ويتضمن:

- يميز الجمل نحويًا ودلالاتها في معنى النص المقروء وفق نحو النص.
- يميز الركن والفضلة في دلالة المعنى للنص المقروء وفق نحو النص.
- يقيم أدوات الربط بين الجمل ودورها المعنى وفق نحو النص.
- يستنتج العلاقة بين الإعراب، وبلوغ المعاني الظاهرة والعميقة في النص المقروء وفق نحو النص.

8.2.4. المستوى الدلالي ويتضمن:

- يوضح دلالة الصور البيانية في معنى النص المقروء.
- يقيم أغراض الأساليب الإنشائية والخبرية ودلالاتها في النص المقروء
- يقيم دلالة التقديم والتأخير في النص المقروء.

8.3. مفهوم القراءة الناقدة، وأهميتها:

تعد القراءة الناقدة إحدى واجهات مستويات التفكير العليا؛ إذا تعكس مستوى التفكير الناقد لدى القارئ الذي يتطلب منه نظرة تحليلية للنص المقروء ككل، فضلا عن تحليل دلالات الجمل وعلاقتها بمنظومة بنية المعنى للنص ككل. ويشير أبو صواوين (2020) وطلبة (2020) إلى أن القراءة الناقدة تعد عملية تقويم للنص المقروء، والحكم عليه وفق معايير موضوعية يتحقق منها القارئ من خلال سبر المعاني وتفسيرها، والحكم على مدى ارتباطها ببنية المعنى في النص ككل.

وبناءً عليه فإن القراءة الناقدة عملية تفاعلية معقدة تتم بين القارئ وكاتب النص، يقوم فيها الأول بسبر النص ومعالجته، والحكم عليه في ضوء خبراته السابقة. وفي هذا الصدد يشدد الغامدي (2021) وعبد الله (2020) على أن القراءة الناقدة تتطلب من القارئ مستوى عاليًا من الوعي والمسؤولية والموضوعية التي تجنبه السقوط في الانحياز أو التسرع في إصدار الحكم على النص أو كاتبه.

8.3.1. مهارات القراءة الناقدة:

من خلال استقراء العديد من الدراسات مثل؛ تم التوصل إلى مهارات القراءة الناقدة على النحو التالي: (النحال، 2015؛ قاجة، 2017؛ عبد النبي،2021؛ العلوي،2021؛ إبراهيم،2021)

8.3.2. مهارات الاستنتاج:

وتتمثل في عدد من المهارات الفرعية، مثل قدرة الطالب على استنتاج أهداف الكاتب، والعلاقات بين أفكار النص واكتشاف المعاني الضمنية، وسبر ما بين السطور. إلخ.

8.3.3. مهارات التمييز:

وتتمثل في عدد من المهارات الفرعية، مثل التمييز بين الحقائق والآراء الواردة في النص المقروء، وأوجه الشبه والاختلاف، وبين ما هو رئيس وفرعي في الأفكار والمعاني والتصنيفات، وبين ما هو في صلب الموضوع، وما يتصل به...إلخ

8.3.4. مهارات التقويم:

وتتمثل في عدد من المهارات الفرعية، مثل تقديم الأدلة والتبريرات المنطقية على ما أورده الكاتب، وتقييم مناسبة الألفاظ للمعني، والحكم على دلالات المعاني وفق سياق النص.

8.3.5. مهارات التذوق:

وتتمثل في عدد من المهارات الفرعية مثل إبراز مواطن الجمال في النص وتفسيرها، وقراءة المعاني البلاغية برؤى مختلفة، اكتشاف عاطفة الكاتب...إلخ

8.4. نحو النص وعلاقته بمهارات القراءة التحليلية والناقدة:

يعد نحو النص من الاتجاهات المعاصرة في دراسة النص اللغوي، فهو يتجاوز جميع الحدود المعيارية لنحو الجملة (Sentence Grammar)، وعادات القراءة التقليدية إلى اللسانيات الوصفية التي تركز على البنية الكلية للنص وتحليلها. وبذلك فهو يهدف إلى تحديد القواعد التي تحكم بنية المعني عن طريق الربط بين أبعاد الظاهرة اللغوية: البنيوي والدلالي، والتداولي وغير ذلك (الكومي، 2010). وتؤكد دراستا النجيري (2011)، والأحول (2018) أن نحو النص إطار شامل يستفيد من أشكال متنوعة من الأنحاء التي يفيد منها النص، وهذه الأنحاء هي:

- **النحو التركيبي التحليلي:** ويستهدف تحليل عناصر النص وأوجه الترابط النصي (صوتياً، وصرفياً، ونحوياً).
- **النحو التوليدي التحويلي الدلالي للنص:** ويدرس البنية السطحية والعميقة للنص.

ويقوم نحو النص على عدة معايير ترجع أغلبها إلى النحو التوليدي التحويلي بشكل خاص، مثل: الحذف، والإضافة والترتيب، وغيرها في معالجة الأشكال النحوية، أما عن معالجة الأشكال الدلالية، فقد اعتمد نحو النص على: الاستبدال أو الإحلال، بالإضافة إلى المجاورة والازدواج والتوازي والمشابهة وغير ذلك (الأحول، 2018).

وبناءً عليه فإن ثمة فروق جوهرية بين نحو الجملة ونحو النص، حيث يتسم الأول بالاطّراد، ويعني أن القاعدة حكم مطلق على اللغة الفصيحة، أما الأخير فهو ينأى عن السمات السابقة جملة وتفصيلًا، فيتسم بالمؤشرات الأسلوبية التي يلجأ إليها الكاتب ليميز أسلوبه عن غيره؛ مما يلفت انتباه القارئ، وبالتالي فهو ينأى عن الاطراد، يتعارض مع المعيارية والإطلاق؛ لأنه تطبيقي يأتي دوره بعد إنشاء النص.

ورغم أهميته في الدراسات اللغوية، وتجنبه الكثير من أوجه القصور التي لحقت بنحو الجملة، إلا أنه مازال حديث عهد في اهتمامات الدراسات في مجال تعليم اللغة العربية التي لم تتجاوز عدد أصابع اليد الواحدة – في حدود علم الباحث - مثل دراسة الزيني (2010) التي ركزت على تنمية الفهم القرائي في ضوء نحو النص، و دراسة النجيري (2011) التي استهدف تدريس القواعد النحوية في ضوء نحو النص، ودراسة الأحول (2018) التي استهدفت تنمية مهارات الكتابة الإبداعية في ضوء معايير نحو النص ودراسة السلمي (2018) التي اهتمت بتنمية مهارات التفكير النحوي في ضوء نحو النص. وبالتالي فإن ذلك يؤكد مدى أهمية الدراسة الحالية.

8.5. أسس بناء برنامج مقترح قائم على نحو النص لتنمية مهارات القراءة التحليلية والناقدة لدى طلاب كليات الآداب:

- توجد علاقة متداخلة بين الأبنية النحوية مجتمعة في النص وعمق الفهم الذي تعكسه القراءة التحليلية والناقدة.
- إن نحو النص يمنح الطلاب الفرصة لإعمال العقل وإمعان الفكر في الأبنية النصية وهو من أهم خصائص القراءة التحليلية والناقدة.
- دراسة النص تكامليًا وفقاً لنحو النص؛ يشعر المتعلمين بوظيفية اللغة، سيما النحو، الذي هو وسيلة تأليف الكلام وضبطه.
- يرمي نحو النص إلى فهم النصوص وإدراك الأبنية اللغوية الواردة فيها، والمشكلة لمعانيها؛ حيث يعد الفهم أساس التذوق الأدبي ومقدمة له.
- يؤسس نحو النص لدراسة النص دراسة تحليلية نقدية تعتمد على أسس علمية سليمة، تتوافق مع ما اتفق عليه أهل اللغة باعتماد التذوق الأدبي على التحليل والنقد.
- يهدف نحو النص إلى إجراء موازنات بين أسلوب كاتب النص نفسه ونظرائه في أكثر من نص، وهو بذلك يكشف عن البنية العميقة التي تمكنه من أن يعطي الجملة أكثر من معنى، والفرق بينه وبين غيره في جوانب متعددة، مثل: اختيار الكلمات والجمل...إلخ
- من أولويات نحو النص الكشف عن أدوات الربط بين الكلمات والجمل داخل الهيكل النصي في مجمله، وكذلك الكشف عن المتشابهات والمتطابقات، والذكر والحذف، والمقامية، والإعلامية، والسبك والإحالة ... إلخ

9. منهجية البحث وإجراءاته

9.1 منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهجين الوصفي للإجابة عن أسئلة البحث الأربعة الأولى، والمنهج شبه التجريبي، للإجابة عن السؤالين الأخيرين من أسئلة البحث. وقد اعتمد البحث على التصميم التجريبي (المجموعة الواحدة) والقياسين القبلي والبعدي، لعدم توافر العدد الكافي للتطبيق على المجموعتين.

9.2 عينة البحث:

تم اختيار العينة من طلاب المستوى الأول ببكالوريوس اللغة العربية بكلية الآداب جامعة الجوف، في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1443 هـ -2021م، حيث كان عدد الطلاب الذين وافقوا على الاشتراك في التجربة (46) طالبًا فقط، تم التطبيق على عينة استطلاعية منهم، عددها 15 طالبًا، وبالتالي أصبحت العينة الأساسية (30) طالبًا.

9.3 أدوات البحث ومواده التعليمية:

9.3.1 قائمة مهارات القراءة التحليلية:

تم التوصل إليها من خلال استقراء الدراسات السابقة، وقد وضعت في صورة استبانة، وتم عرضها على عدد من الخبراء المحكمين (انظر ملحق رقم 1)، لتقييمها. وأسفر التحكيم عن حذف مهارتين غير مناسبتين لمجموعة البحث، وهما: (يبين دلالة الجمود والاشتقاق – يوضع دلالة الإطناب والوصل والفصل). وتم اعتماد بقية المهارات حيث حظيت بنسبة اتفاق أكثر من 80% من المحكمين. (انظر ملحق رقم 2)

9.3.2 قائمة مهارات القراءة الناقدة:

تم التوصل إليها من خلال استقراء الدراسات السابقة، وقد وضعت في صورة استبانة، وتم عرضها على عدد من الخبراء المحكمين (انظر ملحق رقم 1)، لتقييمها. وأسفر التحكيم عن اعتماد جميع المهارات التي اشتملت عليها القائمة، حيث حظيت بنسبة اتفاق أكثر من 80% من المحكمين، باستثناء تعديل صياغة إحدى المهارات، وهي: (يقارن بين الحقيقة والخيال)، وقد تم تعديلها إلى (يميز بين الحقيقة والخيال)، وبالتالي أصبحت القائمة في صورته النهائية (انظر ملحق رقم 3)

9.3.3 اختبار مهارات القراء التحليلية:

الهدف منه الحكم على مدى تمكن مجموعة البحث من مهارات القراءة التحليلية، ومن ثم فاعلية البرنامج المقترح في تنمية هذه المهارات لدى مجموعة البحث. وتكون الاختبار من مقدمة تحتوي على تعليماته، و (24) سؤالا قصيرًا مفتوح النهاية، وتم إعداد جدول مواصفات له، على النحو التالي:

جدول (1): مواصفات اختبار مهارات القراءة التحليلية لطلاب كلية الاداب (مجموعة البحث)

م	مهارات القراءة التحليلية	عدد الأسئلة	الوزن النسبي للأسئلة	ارقام الأسئلة التي تقيس المهارات
1	مهارات المستوى الصوتي	6	%25	15-14-13-3-2-1
2	مهارات المستوى الصرفي	6	%25	18-17-16-6-5-4
3	مهارات المستوى النحوي	6	%25	21-20-19-9-8-7
4	مهارات المستوى النحوي	6	%25	24-23-22-12-11-10

- **تعليمات الاختبار:** تمثلت تعليمات الاختبار في توجيه أفراد مجموعة البحث إلى قراءة كل نص قراءة جيدة قبل حل الأسئلة التي تليه، مع الالتزام قدر الإمكان بالوقت المخصص للإجابة عن كل سؤال، كما تم التأكيد على أن نتيجة الاختبار لا تؤثر على معدل الطالب.
- **تصحيح الاختبار:** تم وضع مفتاح لتصحيح الاختبار يتناول آلية التصحيح والالتزام بتوزيع الدرجات على الأسئلة.
- **صدق الاختبار**: من أجل التأكد من صدف الاختبار؛ تم عرضه على مجموعة من المحكمين -انظر (ملحق رقم 1) – لإبداء آرائهم حول مناسبة الاختبار لمجموعة البحث، مناسبة أسئلته لقياس ما وضعت من أجله وفقًا لجدول المواصفات السابق، وأيضًا مدى جودة الصياغة، ووضوح تعليماته، وقد أجرى الباحث بعض التعديلات الطفيفة على طريقة تصحيح الاختبار، حيث وجه أحد المحكمين إلى ضرورة وضع مقياس متدرج للدرجات تحتكم إليه الإجابات.
- **التجربة الاستطلاعية وثبات الاختبار:** من أجل التحقق من ثبات الاختبار وتحديد زمنه المناسب، تم تطبيقه على عينة استطلاعية، من (15) طالبًا من غير أفراد العينة الأساسية، وأعيد تطبيقه بعد مرور (18) يومًا، وبناءً عليه تم تحديد زمن الاختبار في (57) دقيقة، تم تقريبها إلى (60) دقيقة. وقد تم حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية بتطبيق معادلة سبيرمان، حيث تم تقسيم الاختبار لجزئين متكافئين، أحدهما للأسئلة الفردية، والأخير للأسئلة الزوجية، وبعد تطبيق المعادلة، والمعالجة الإحصائية جاء معامل الثبات (0.88)، وهي درجة مرتفعة تعني صلاحية الاختبار للتطبيق في صورته النهائية. ولم يجر معامل السهولة والصعوبة؛ نظرًا لأن إجابة الأسئلة مفتوحة، وتقييمها متدرج، ليس (درجة /لا شيء). (انظر ملحق رقم 4).

9.3.4 اختبار مهارات القراء الناقدة:

هدف إلى الحكم على مدى تمكن مجموعة البحث من مهارات القراءة الناقدة، والتعرف على فاعلية البرنامج المقترح لدى مجموعة البحث. وتكوَّن الاختبار من مقدمة تحتوي على تعليماته، و(24) سؤالا قصيرا مفتوح النهاية، وتم إعداد جدول مواصفات له، على النحو التالي.

جدول (2): مواصفات اختبار مهارات القراءة الناقدة لطلاب كلية الاداب (مجموعة البحث)

م	مهارات القراءة الناقدة	عدد الأسئلة	الوزن النسبي للأسئلة	ارقام الأسئلة التي تقيس المهارات
1	مهارات الاستنتاج	6	%25	15-14-13-3-2-1
2	مهارات التمييز	6	%25	18-17-16-6-5-4
3	مهارات التقويم	6	%25	21-20-19-9-8-7
4	مهارات التذوق	6	%25	24-23-22-12-11-10

- **تعليمات الاختبار:** تمثلت تعليمات الاختبار في توجيه مجموعة البحث إلى قراءة النصوص جيدًا، ثم حل الأسئلة التي تليها، مع الالتزام بالوقت المخصص للإجابة عن كل سؤال، والتأكيد أيضًا على أن درجة الاختبار لا تؤثر على معدل الطالب.
- **تصحيح الاختبار:** تم وضع مفتاح لتصحيح الاختبار، والالتزام بتوزيع الدرجات على أسئلة الاختبار.
- **صدق الاختبار:** من أجل التأكد من صدق الاختبار؛ تم عرضه على مجموعة من المحكمين -انظر (ملحق رقم 1) – لإبداء آرائهم حول مدى مناسبته لمجموعة البحث، ومدى مناسبة أسئلته لقياس ما وضعت من أجله وفقًا لجدول المواصفات السابق، والحكم على جودة الصياغة، ووضوح تعليماته، وقد أجمع المحكمون على صدق الاختبار، فقط أشاروا -على شاكلة اختبار القراءة التحليلية – إلى ضرورة جعل درجات الاختبار وفق مقياس متدرج ليقيس مستوى إجابات مجموعة البحث.
- **التجربة الاستطلاعية وثبات الاختبار:** من أجل التحق من ثبات الاختبار وتحديد زمنه المناسب، تم تطبيقه على عينة استطلاعية، قوامها (15) طالبًا من غير أفراد العينة الأساسية، وأعيد تطبيقه بعد مرور (20) يومًا، وبناءً عليه تم تحديد زمن الاختبار في (53) دقيقة، تم تقريبها إلى (55) دقيقة. وقد تم حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية، حيث تم تقسيم الاختبار لجزئين متكافئين، أحدهما للأسئلة الفردية، والأخير للأسئلة الزوجية، وبعد تطبيق المعادلة والمعالجة الإحصائية جاء معامل الثبات (0.85). لم يجر معامل السهولة والصعوبة؛ نظرًا لأن إجابة الأسئلة مفتوحة، وتقييمها متدرج (انظر ملحق رقم 5).

9.3.5 بناء البرنامج المقترح القائم على نحو النص لتنمية مهارات القراءة التحليلية والناقدة:

- **أهداف البرنامج:** تمثلت أهداف البرنامج المقترح في تحقيق مهارات القراءة التحليلية والناقد بجميع مستوياتها (انظر الملحقين 1-2).
- **محتوى البرنامج:** تضمن المحتوى خمسة دروس ممثلة في نصوص أدبية وردت في المرجع الرئيس لمقرر المهارات اللغوية (عرب 100)، وهو كتاب " المهارات اللغوية 131 عرب"، الطبعة الرابعة، 1432 هـ، وهي: (ذكريات لا مذكرات – عندما يكون الغضب انتحاريًا – حياتي الزوجية – الحياة هدف و إرادة – كنوز مرصودة)، و كانت هذه الدروس هي المادة التعليمية للتدريب على مهارات القراءة التحليلية و الناقدة المستهدفة (ملحق رقم 7).
- **خطوات تنفيذ البرنامج المقترح:**
  - **مرحلة ما قبل القراءة (تهيئة القارئ):** تم التركيز فيها على إثارة البنية المعرفية للقارئ، وتعريفة بخصائص النص الأدبي، وكيفية قراءته في ضوء نحو النص والتركيز على البنية النصية للنص ككل، وشرح مهارات القراءة التحليلية والناقدة المستهدف تنميتها.
  - **مرحلة القراءة، وتحليل النص:** ركز الطالب فيها على استقراء النص، وتحديد عنوانه والأفكار الرئيسة والفرعية، وأهداف الكاتب، وتحليل بنى النص الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، ودورها في تحقيق معنى النص.
  - **مرحلة الانغماس وسبر النص:** فيها دُرب الطالب على مهارات القراءة التحليلية والناقدة في مستوياتها العليا، من حيث اكتشاف فجوات النص، وقراءة ما بين السطور، وسبر المعاني الضمنية، والصور البيانية، وأغراض الأساليب الخبرية والإنشائية وفقًا لمدخل نحو النص.
  - **مرحلة تقويم النص:** تم التركيز على الحكم على جودة النص ككل في ضوء نحو النص، وتعد هذه المرحلة هي الأهم لتنمية مهارات القراءة الناقدة، حيث تم تقييم لغة النص، وجمله وتراكيبه والتقديم والتأخير، والتنكير والتعريف... إلخ، ومدى تحقق تكاملية المعنى وفق مدخل نحو النص.
  - **مرحلة إنتاج النص المعدل:** هدفت تمكين الطالب من إتقان مهارات القراءة التحليلية والناقدة، من خلال إعادة بناء النص الأدبي كوحدة متكاملة في ضوء فهمه وتطبيقه لمهارات القراءة التحليلية والناقدة معًا، وكلما جاءت إعادة بناء النص عميقة دل ذلك على تمكن الطالب من مهارات القراءة التحليلية والناقدة.
- **الأنشطة والوسائط التعليمية التي اعتمد عليها البرنامج المقترح:** تم توجيه الطلاب إلى مراجعة عدد من البحوث التي تناولت تحليل النصوص الأدبية، حيث تم تقديم الروابط الإلكترونية لهذه البحوث، كما تم إجراء بعض الأنشطة والتدريبات على عدد من النصوص في جلسات للتدريب عبر لقاءات إثرائية على منصة زووم، حضرها الباحث وأفراد مجموعة البحث، وقد تمت الاستعانة بأجهزة الكمبيوتر، التليفونات الذكية.
- **تقويم البرنامج المقترح:** تمثل التقويم المبدئي والختامي في اختباري القراءة التحليلية والناقدة، أما التقويم التكويني فتمثل في عدد من التدريبات والأنشطة أثر كل مهارة من مهارات القراءة التحليلية والناقدة صدد النص، وكان الانتقال للاحق معتمدًا على إتقان السابق.
- **دليل الأستاذ (المعلم):** أعد لمساعدة الأستاذ الجامعي الذي يدرس مقرر المهارات اللغوية بهدف تنمية مهارات القراءة التحليلية والناقدة وفق البرنامج المقترح، واشتمل على مقدمة نظرية عن تنمية المهارات المشار إليها في ضوء نحو النص، كما احتوى الدليل على البرنامج المقترح المشار إليها أعلاه، واختتم بقائمة من المراجع العلمية. جدير بالذكر إنه تم التأكد من صدق الدليل بعرضه على عدد من المحكمين (انظر ملحق رقم 1)، وتم إقراره في صورته النهائية. (انظر ملحق رقم 6).

9.4. التطبيق القبلي لأدوات البحث:

تم على مجموعة البحث من طلاب المستوى الأول ببرنامج بكالوريوس اللغة العربية بكلية الآداب جامعة الجوف في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1443 هـ - 2021م.

9.5. تطبيق البرنامج المقترح في ضوء نحو النص:

التقى الباحث مع أستاذ مقرر المهارات اللغوية بكلية الآداب الذي سيقوم بتدريس مجموعة البحث، وفق دليل الأستاذ المعلم، وشرح له كيفية التدريس، وقابل الطلاب في المحاضرة الأولى، وأجاب عن كل الأسئلة والاستفسارات، وتابع تطبيق التجربة على مدار عشرة أسابيع دراسية متضمنة التطبيقين القبلي والبعدي. وقد تم تدريس البرنامج بواقع 20 ساعة تدريسية فعلية، أربع ساعات لكل درس.

9.6. التطبيق البعدي لأداتي البحث:

تم التطبيق بعديًا على مجموعة البحث؛ بهدف الوقوف على مدى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات القراءة التحليلية والناقدة لدى مجموعة البحث.

10. نتائج البحث والتحقق من صحة فرضيه

الإجابة عن السؤال الأول، ونصه: ما مهارات القراءة التحليلية المناسبة لطلاب (المستوى الأول) تخصص لغة عربية بكليات الآداب؟ تم تحديد قائمة مهارات القراءة التحليلية، وتقنينها، ووضعها في صورتها النهائية، وتم استعراض ذلك سابقًا.

الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث، ونصه: ما مهارات القراءة الناقدة المناسبة لطلاب (المستوى الأول) تخصص لغة عربية بكليات الآداب؟ تم تحديد قائمة بمهارات القراءة الناقدة، وتقنينها، ووضعها في صورتها النهائية، وتم استعراض ذلك سابقًا.

الإجابة عن السؤال الثالث، ونصه: ما أسس بناء برنامج مقترح قائم على مدخل نحو النص لتنمية مهارات القراءة التحليلية والناقدة لدى طلاب (المستوى الأول) تخصص لغة عربية بكليات الآداب؟ تم التوصل إلى قائمة بأسس بناء البرنامج (انظر نهاية الإطار النظري في البحث الحالي).

الإجابة عن السؤال الرابع، ونصه: ما البرنامج المقترح القائم على مدخل نحو النص لتنمية مهارات القراءة التحليلية والناقدة لدى طلاب (المستوى الأول) تخصص لغة عربية بكليات الآداب؟ تم بناء البرنامج المقترح، وتم عرضه بالتفصيل ودليل المعلم سابقًا.

الإجابة عن السؤال الخامس، ونصه: ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على مدخل نحو النص في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طلاب (المستوى الأول) تخصص لغة عربية بكليات الآداب؟ **و أيضًا اختبار صحة الفرض الأول، ونصه:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في القياس البعدي على اختبار القراءة التحليلية في مهاراتها ككل وفي كل مهارة على حدة تعزى للبرنامج المقترح. تم الآتي:

استخدام اختبار (ت) للمتوسطين المرتبطين؛ لحساب الفروق بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة التحليلية ككل، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3): يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة التحليلية ككل

القياس	العدد	المتوسط	متوسط الفروق	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة عند مستوى 0.05
القبلي	30	16.68	17.41	10.77	8.69	دالة
البعدي	30	34.05				

يتضح من جدول (3) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة التحليلية للنصوص الأدبية لصالح القياس البعدي، حيث كانت قيمة (ت)، 8.69، وهي دالة عن مستوى (0.05)؛ وبالتالي يتم قبول الفرض، حيث ثبت فاعلية البرنامج المقترح القائم على مدخل نحو النص في تنمية مهارات القراءة التحليلية ككل لدى مجموعة البحث.

استخدام اختبار (ت) للمتوسطين المرتبطين لحساب فروق درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار القراءة التحليلية؛ للتأكد من فاعلية النموذج المقترح، كما يبينه الجدول التالي:

جدول (4): دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي على اختبار مهارات القراءة التحليلية في كل مهارة على حده

المهارات	القياس	المتوسط	متوسط الفروق	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة عند 0.05
يميز مواضع النبر والتنغيم ودلالات معانيها في النص المقروء.	القبلي	1.31	1.81	1.20	7.82	دالة
	البعدي	3.14				
يستنتج دلالة المعنى في تكرار بعض الأصوات في النص المقروء.	القبلي	1.32	1.11	1.34	5.24	دالة
	البعدي	2.38				
يقيم دلالات الموسيقى بشكل عام في النص المقروء.	القبلي	1.49	1.25	1.18	5.88	دالة
	البعدي	2.69				
يكتشف دلالات الظواهر الصرفية، مثل الإفراد والتثنية والجمع في بنية المعنى للنص المقروء.	القبلي	1.29	1.59	1.18	7.58	دالة
	البعدي	2.89				
يبرز الدلالة الصرفية للتذكير والتانيث في تشكيل بنية المعنى للنص المقروء.	القبلي	1.31	1.52	1.57	5.49	دالة
	البعدي	2.89				
يقيم اثر الجمود والتصرف والاشتقاق في تشكيل بنية المعنى للنص المقروء.	القبلي	1.29	1.62	1.47	6.20	دالة
	البعدي	2.96				
يميز الجمل نحويًا ودلالاتها في معنى النص المقروء وفق نحو النص.	القبلي	1.30	1.22	1.19	5.97	دالة
	البعدي	2.55				
يقيم ادوات الربط بين الجمل ودورها في تحقيق المعنى وفق نحو النص.	القبلي	1.56	1.22	1.33	5.09	دالة
	البعدي	2.78				
يستنتج العلاقة بين الإعراب، وبلوغ المعاني الظاهرة والعميقة في النص المقروء وفق نحو النص	القبلي	1.28	1.55	1.24	7.08	دالة
	البعدي	2.85				
يوضح دلالة الصور البيانية في معنى النص المقروء.	القبلي	1.36	1.39	1.11	6.98	دالة
	البعدي	2.75				
يقيم اغراض الاساليب الانشائية والخبرية ودلالاتها في النص المقروء	القبلي	1.44	1.49	1.20	7.29	دالة
	البعدي	2.95				
يقيم دلالة التقديم والتاخير في النص المقروء.	القبلي	1.71	1.56	1.37	6.49	دالة
	البعدي	3.33				

يتضح من جدول (4) وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي على اختبار مهارات القراءة التحليلية لصالح القياس البعدي؛ حيث تراوحت قيمة (ت) ما بين (7.82) و (5.09)، وبالتالي جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05)؛ مما يعني قبول الفرض الأول، حيث ثبت فاعلية البرنامج المقترح القائم على نحو النص في تنمية جميع مهارات القراءة التحليلية، كلٌ على حدة لدى مجموعة البحث.

الإجابة عن السؤال الأخير، ونصه: ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على مدخل نحو النص في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب (المستوى الأول) تخصص لغة عربية بكليات الآداب؟، **و أيضًا اختبار صحة الفرض (الأخير):** توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في القياس البعدي على اختبار القراءة الناقدة في مهاراتها ككل وفي كل مهارة على حدة تعزى للبرنامج المقترح. تم الآتي:

استخدام اختبار (ت) للمتوسطين المرتبطين؛ لحساب الفروق بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي على اختبار مهارات القراءة الناقدة ككل، كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (5): يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة الناقدة ككل

القياس	العدد	المتوسط	متوسط الفروق	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة عند مستوى 0.05
القبلي	30	15.92	10.09	11.68	4.79	دالة
البعدي	30	26.10				

يتضح من جدول (5) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي على اختبار مهارات القراءة الناقدة لصالح القياس البعدي، حيث كانت قيمة (ت) 4.79، وهي دالة عن مستوى (0.05)؛ وبالتالي تم قبول الفرض، حيث ثبت فاعلية البرنامج المقترح القائم على مدخل نحو النص في تنمية مهارات القراءة الناقدة ككل لدى مجموعة البحث.

تم استخدام اختبار (ت) للمتوسطين المرتبطين لحساب فروق درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار القراءة الناقدة؛ للتأكد من فاعلية البرنامج المقترح، كما يبينه الجدول التالي:

جدول (6): دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي على اختبار مهارات القراءة الناقدة في كل مهارة على حده

المهارات	القياس	المتوسط	متوسط الفروق	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة عند 0.05
يستنتج أهداف الكاتب الظاهرة والضمنية في النص المقروء.	القبلي	1.11	0.69	1.20	3.05	دالة
	البعدي	1.79				
يكتشف العلاقات بين الأفكار ودلالاتها النقدية في النص المقروء.	القبلي	1.14	0.55	0.59	4.70	دالة
	البعدي	1.66				
يستخلص خصائص اسلوب الكاتب ودلالة ذلك في توجهاته الفكرية من خلال النص المقروء.	القبلي	1.19	0.49	0.56	3.66	دالة
	البعدي	1.52				
يميز بين الحقائق والاراء في النص المقروء.	القبلي	1.12	0.62	1.13	2.99	دالة
	البعدي	1.72				
يميز أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين المعاني والدلالات في النص المقروء.	القبلي	1.25	0.42	1.01	2.19	دالة
	البعدي	1.67				
يميز بين البراهين والأدلة والمبررات القوية والضعيفة الواردة في النص المقروء.	القبلي	1.44	1.06	1.55	3.75	دالة
	البعدي	2.46				
يقيم الأدلة والمبررات التي قدمها الكاتب من حيث تحقيق الهدف.	القبلي	1.42	0.85	1.46	3.19	دالة
	البعدي	2.29				
يحكم على جودة الألفاظ ودلالة معانيها في سياق النص المقروء.	القبلي	1.29	1.18	1.69	3.83	دالة
	البعدي	2.47				
يحكم على جودة اسلوب الكاتب بوجه عام في النص المقروء.	القبلي	1.35	0.88	1.34	3.68	دالة
	البعدي	2.26				
يبرز مواطن الجمال ودلالتها في النص المقروء.	القبلي	1.42	0.65	1.02	3.49	دالة
	البعدي	2.09				
يحكم على عاطفة الكاتب او ايدولوجيته من خلال النص المقروء.	القبلي	1.12	0.31	0.78	2.09	دالة
	البعدي	1.44				
يحكم على قوة تاثير اسلوب الكاتب ومدى تحقيق الامتاع والإقناع معًا للقارئ.	القبلي	1.10	0.21	0.56	2.08	دالة
	البعدي	1.31				

يتضح من جدول (6) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي على اختبار مهارات القراءة الناقدة لصالح القياس البعدي؛ حيث تراوحت قيمة (ت) ما بين (4.70) و(2.08)، وبالتالي جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05)؛ مما يعني قبول الفرض الأخير، حيث ثبت فاعلية البرنامج المقترح في تنمية جميع مهارات القراءة الناقدة، كلٌ على حدة لدى مجموعة البحث.

ولمزيد من التأكد من فاعلية المتغير المستقل في تنمية مهارات القراءة التحليلية والناقدة؛ تم حساب نسبة الكسب المعدل للبرنامج المقترح عن طريق مقارنة النتائج القبلية والبعدية لمجموعة البحث باستخدام معادلة نسبة الكسب المعدل، وبعد المعالجات الإحصائية تم التوصل إلى نسبة الكسب المعدل لمجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي على النحو التالي:

- **فيما يخص مهارات القراءة التحليلية:** النهاية العظمى للدرجات= 24، متوسط الدرجات في القياس القبلي = 16.68، متوسط الدرجات في القياس البعدي = 34.5، ونسبة الكسب المعدل = 3.12، بالتالي دالة.
- **فيما يخص مهارات القراءة الناقدة:** النهاية العظمى للدرجات= 24، متوسط الدرجات في القياس القبلي = 15.92، متوسط الدرجات في القياس البعدي = 26.10، ونسبة الكسب المعدل = 1.69، بالتالي دالة.

وبناءً عليه فإن نسبة الكسب المعدل لمجموعة البحث في كل من مهارات القراءة التحليلية والناقدة دالة إحصائيا؛ حيث تراوحت هذه النسب ما بين (3.12 – 1.69)، وكلتاهما أكبر من (1.2)، فهذا يدل على فاعلية البرنامج المقترح القائم على نحو النص في تنمية مهارات القراءة التحليلية والناقدة لدى مجموعة البحث.

11. مناقشة نتائج البحث وتفسيرها

عزى البحث التقدم الملحوظ في أداء مجموعة البحث، وفقًا للنتائج السابقة إلى أن دراسة النصوص القرائية دراسة كلية تحت مظلة نحو النص قد مكن الطلاب من تأمل بنية النص وإدراك العلاقات بين الأفكار والمعاني والربط بينها، وهذا في صلب العمليات الذهنية التي تتطلبها مهارات القراءة التحليلية والناقدة، ويتقاطع ذلك مع ما أشارت إليه دراسة الأحول (2018) بأن مدخل نحو النص يمكن الطلاب من إدراك لحمة النص وتماسكه وترابط أجزائه.

وأكسب مدخل نحو النص الطلاب شعورهم بوحدة اللغة، وأزال من نفوسهم الانطباعات الخطأ عن أن النص عبارة عن مجموعة جمل مترابطة، فهو يتجاوز ذلك بكثير إلى سبر الروابط والمآلات بين الأفكار بما مكن الطلاب من رؤيته وقراءته برؤية أكثر عمقًا وتفصيلاً، وذلك ما أكده الشمري (2014) بأن القارئ وفق نحو النص يقوم بربط الجوانب المحورية في النص، وإدراك التفاعل فيما بينها. لقد أدى التكامل الذي حققه نحو النص في تدريس النصوص وتعلمها إلى زيادة اتصال الأستاذ بالطلاب؛ مما منحه فرصة أفضل لتقويمهم وتقديم التغذية الراجعة لهم بشكل مستمر، ذلك يتقاطع مع ما أشارت إليه دراسة النجيري (2011).

إن قيام مجموعة البحث بتحديد فجوات النص القرائي وملئها، والأفكار والمعاني التي بين السطور ووراءها، واكتشاف إيحاءات الصور البيانية والمحسنات البديعية أدى إلى سرعة تمكنهم من مهارات القراءة التحليلية والناقدة. وهذا النتيجة تتفق بالحيثيات نفسها مع ما توصلت إلى دراسات السمان (2016) والسلمي (2020)، والعلوي (2021).

إن مراحل البرنامج المقترح في تهيئة القارئ لتلقي النص ، وفهمه له و تحليله و سبره لمعانيه، و تقويمه لبنيته، ومن ثم إنتاج نص جديد يكافئ النص الأصلي تعد من صميم مهارات القراءة التحليلية و الناقدة، كما أن حزمة الأنشطة و التدريبات التي احتوى عليها البرنامج المقترح؛ وفرت تدريبًا متوازنًا و مستمرًا على جميع مهارات القراءة التحليلية و الناقدة، مما سمح لمجموعة البحث بالتمكن من هذه المهارات منفردة و مجتمعة، و اتفق ذلك مع ما أكدت عليه دراستي كل من Fisher, D. and Frey, N. (2013) و السمان (2016) بأن القراءة التحليلية تتطلب تدريب الطالب على الانغماس في النص، من خلال عدد كبير و متنوع من الأنشطة و التدريبات المحفزة.

إن الأسس الفلسفية لمدخل نحو النص التي اعتمد عليها البرنامج المقترح راعت خصائص الطلاب، وطبيعة مقرر المهارات اللغوية الذي يمثل تدريبًا على مهارات القراءة أكثر من كونه مقررا تنظيريًا، وبالتالي أتيح للطلاب فرصة بناء المعاني بأنفسهم ليس تلقيها في صورتها التقليدية؛ فالقراءة وفق نحو النص تمكن القارئ من تجسيد المعنى وتكوينه، وهذا نفسه ما تتطلبه مهارات القراءة التحليلية والناقدة.

لقد وفر البرنامج المقترح مناقشة حيوية فاعلة بين مجموعة البحث وأستاذ المقرر أثناء تطبيق التجربة، مما زاد من ثقة الطلاب في أنفسهم وزاد من حماسهم لعملية التعلم، وأصبح محفزًا مهمًا في التدريب على مهارات القراءة التحليلية والناقدة، وذلك يتقاطع مع ما توصلت إليه دراسة عبد النبي (2021).

12. التوصيات

في ضوء مشكلة البحث، وما أسفرت عنه النتائج، أوصى البحث بما يلي: إعادة النظر في تدريس النصوص الأدبية لطلاب بكالوريوس اللغة العربية في ضوء قائمتي القراءة التحليلية والناقدة. وإعادة النظر في تدريس مقررات اللغة العربية بكليات الآداب في ضوء البرنامج المقترح القائم على نحو النص، وعقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بكلية الآداب لتدريبهم على تدريس النصوص الأدبية في ضوء البرنامج المقترح. مع ضرورة إعادة النظر في أدوات تقويم القراءة التحليلية والناقدة في ضوء نحو النص.

13. المقترحات

يقترح البحث الحالي إجراء عدد من البحوث، كالتالي:

- تطوير مقرر المهارات اللغوية بكليات الآداب في ضوء نحو النص.
- استخدام نحو النص في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب كليات الآداب.
- تحليل محتوى كتب اللغة العربية في المرحلة الثانوية في ضوء نحو النص.
- معايير مقترحة في ضوء نحو النص لتقويم مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب كليات الآداب.

نبذة عن المؤلف

محمود عبد الحافظ خلف الله

قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الجوف، الجوف، المملكة العربية السعودية،
drhafezarabic@yahoo.com ،Studyplans@ju.edu.sa ،00966592964030

د. خلف الله، مصري حاصل على دكتوراة الفلسفة في التربية تخصص مناهج وطرائق تعليم اللغة العربية من جامعة عين شمس بجمهورية مصر العربية. عمل مستشارًا في وكالتي جامعة الجوف للشؤون التعليمية وللدراسات العليا والبحث العلمي. كما عمل في الجامعة نفسها مشرفًا على الشؤون الأكاديمية بعمادة السنة التحضيرية بالجامعة، ومشرفًا على الشؤون الأكاديمية بكلية التربية. وسبق أن عمل مدرسًا ورئيسًا لقسم تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بالجامعة المصرية للثقافة الإسلامية بجمهورية كازاخستان. وله العديد من الدراسات المنشورة إقليميًا ودوليًا. الموقع الشخصي: https://dr-mahmoudkhalafallah.com

المراجع

إبراهيم، سيد رجب. (2021). نموذج تدريسي قائم على نظريات القراءة في النقد الأدبي لتنمية مهارات القراءة التفسيرية والقراءة التأملية لدى طلاب المرحلة الثانوية الفائقين دراسيا في المدارس الحكومية. *المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج*، **84**(84)، 495 – 580.

أبو صواوين، راشد محمد. (2020). أثر توظيف استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف التاسع الأساسي. *مجلة الدراسات*

التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، **14**(1)، 71 – 91.

أبو لبن، وجيه وخلف الله، محمود. (2010). *الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية*. نادي الجوف الأدبي، الجوف: المملكة العربية السعودية.

إسماعيل، زكريا عبد الغني، مصطفى، زينب محمد ومحمود، محمد مصطفى. (2020). فعالية استخدام استراتيجيات خرائط العقل والتساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج*، **بدون رقم مجلد**(5)، 1116–70.

الحربي، خالد هديبان. (2020). فاعلية استخدام القصص الرقمية في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. *مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر*، **1**(188)، 193–221.

الأحول، أحمد سعيد. (2018). فاعلية برنامج قائم على معايير نحو النص في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات*، **14**(1)، 191–240.

السلمي، محمد عبد الجبار. (2020). فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة السنة الأولى المشتركة في جامعة أم القرى. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، كلية التربية، مركز البحوث التربوية*، **31**(1)، 120–43.

السمان، مروان أحمد. (2016). فاعلية نموذج تدريسي مقترح قائم على نظرية التلقي النقدية في تنمية مهارات القراءة التحليلية والتأويلية للنصوص الأدبية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكليات التربية. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية* كلية التربية، *جامعة عين شمس*، **40**(4)، 13 – 92.

السيف، مشاعل سعد. (2020). فاعلية المدخل التفاوضي في تنمية القراءة الناقدة والتفكير الإبداعي لدي طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض. *المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج*، مصر، **71**(بدون رقم عدد)، 1003–50.

الشمري، بندر حمدان. (2014). نحو النص وبعض تطبيقاته على نصوص التراث. *جامعة القاهرة، كلية دار العلوم*، مصر، **بدون رقم مجلد**(72)، 395–445.

الكومي، فايز أحمد محمد. (2010). دراسة في العلاقة بين البنية والدلالة من منظور علم لغة النص (نحو النص) في الدرس اللغوي الحديث. *مجلة أمارابك ، الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا*، **1**(2)، 43–62.

العذيقي، ياسين محمد. (2021). فاعلية استراتيجية مثلث الاستماع في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. *مجلة جامعة بيشة للعلوم التربوية، جامعة بيشة، السعودية*، **بدون رقم مجلد**(8)، 103–35.

العلوي، أحمد بن سالم. (2021). فاعلية برنامج قائم على وسائل السبك النحوي: المقارنة أنموذجاً في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. *مجلة الجامعة الإسلامية للغة العربية والعلوم الاجتماعية، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة*، **بدون رقم مجلد**(10)، 525–75.

العوفي، رجاء إبراهيم. (2020). برنامج قائم على نموذج شوارتز لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة المتوسطة. *دراسات -العلوم التربوية، الجامعة الأردنية*، عمادة البحث العلمي، **47**(3)، 263–80.

الغامدي، سلطان علي. (2021). فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر*، **21**(237)، 261–205.

النجيري، إيمان محمد صالح. (2011). نحو النص مدخل جديد في تدريس النحو العربي. *مجلة كلية التربية، جامعة بور سعيد*، **2**(9)، 530–50.

النحال، رندة. (2016). *فاعلية توظيف استراتيجيتي النمذجة والتساؤل الذاتي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الرابع الأساسي في محافظة رفح*. رسالة ماجستير، جامعة الأزهر بغزة، فلسطين.

بالنّور، سعيد وخمقاني، اليامنة. (2020). *دور الوضعية النقدية في تنمية القراءة الناقدة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة الآداب والفلسفة أنموذجًا*. رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، كلية الآداب واللغات، الجزائر.

حافظ، وحيد السيد إسماعيل وعلي، علا عبد المقصود عبد الصادق. (2020). استخدام القراءة التفاعلية لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*، **31**(123)، 655–25.

حماسة، محمد عبد اللطيف. (2010). *الإبداع الموازي والتحليل النصي للشعر*. القاهرة: دار الشروق.

خطاب، عصام محمد. (2020). فعالية التعلم التشاركي في تنمية مهارات القراءة التحليلية للخطاب الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية. *المجلة التربوية، جامعة سوهاج، كلية التربية*، **80**(بدون رقم عدد)، 979–1042.

درويش، أحمد. (2015). *النص والتلقي-حوار مع الحداثة*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

شحاتة، حسن. (2000). *قراءات الأطفال*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

شحاتة، سامح محمد. (2017). فاعلية برنامج قائم على استراتيجية الخطوات الخمس(SQ3R) في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس*، **بدون رقم مجلد**(190)، 46–65.

طلبة، خلف عبد المعطي. (2020). استراتيجية قائمة على مدخل التعليم المتمايز في اللغة العربية لتنمية مهارات القراءة التحليلية والوعي بمفاهيم الأمن الفكري لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج*، **77**(بدون رقم عدد)، 1909–57.

عباس، محمد بهاء. (2016). معايير القراءة التأويلية للنص الشعري ومؤشراتها وتقويم طلاب الصف الثاني الثانوي في ضوئها. في: *المؤتمر العلمي السادس عشر للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة بعنوان :معايير تعليم القراءة بمراحل التعليم المختلفة*، 20–21 /2016/06.

عبد الله، سامية محمد. (2020). إستراتيجية تدريسية مقترحة قائمة على نظرية الذكاء الناجح لتنمية بعض مهارات القراءة التحليلية وكفاءة الذات القرائية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس*، **بدون رقم مجلد**(221)، 15–118.

عبد الله، محمود عباس وأحمد، سمير عبد الوهاب. (2021). برنامج قائم على التفكير التأملي للوقف والوصل في القرآن الكريم لتنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري. *مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس*، **21**(232)، 117–55.

عبد النبي، فاطمة حسني. (2021). فاعلية استراتيجية القراءة التصويرية في تنمية مهارات القراءة الناقدة والاتجاه نحوها لدى طلاب كليات التربية. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة عين شمس*، **45**(1)، 115 –70.

علي، إبراهيم محمد. (2018). استخدام التدريس التأملي في تنمية بعض مهارات القراءة التحليلية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. *مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس*، **بدون رقم مجلد**(200)، 75–111.

قاجة، كلثوم. (2017). *أثر إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الثاني ثانوي*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

قنصوة، أماني محمد. (2020). فاعلية استراتيجية قائمة على مدخل التحليل اللغوي في تنمية مهارات القراءة التحليلية والوعي اللغوي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي. *مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف*، **17**(90)، 78–135.

كامل، رانيا مصطفى. (2011). *فاعلية استراتيجية قائمة على عمليات ما وراء التعرف في تنمية القراءة التحليلية والوعي ببنية النص الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، جمهورية مصر العربية.

محمد، إسراء محمد، رجب، ثناء عبد المنعم، عبد العظيم، ريم أحمد وزهران، نورا محمد. (2021). استخدام استراتيجية الصراع المعرفي لتنمية بعض مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة بحوث، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس*، **2**(2)، 134–60.

مراد، طهراوي رمضان. (2017). أثر استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مستويات الفهم القرائي للنصوص الأدبية. *مجلة كلية الآداب، جامعة مصراتة، ليبيا*، **بدون رقم مجلد**(10)، 217–63.

Al-Harbi, K.H. (2020). Faeiliat aistikhdam alqisas alraqamiat fi tanmiat maharat alqira'at alnaaqidat ladaa mutaealimay allughat alearabiat alnaatiqin balaghat 'ukhraa 'The effectiveness of using digital stories in developing critical reading skills for Arabic language learners who speak other languages'. *Journal of Education, College of Education, Al-Azhar University*, **1**(188), 193–221. [in Arabic]

Al-Ahwal, A.S. (2018). Faeiliat barnamaj qayim ealaa maeayir nahw alnasi fi tanmiat maharat altaebir alkitabii al'iibdaeii ladaa tulaab alsafi al'awal althaanawi 'The effectiveness of a program based on text-based standards in developing creative written expression skills for first-year secondary students'. *International Journal of Educational Research, UAE University*, **14**(1), 191–240. [in Arabic]

Al-Saif, M.S. (2020). Faeiliat almadkhal altafawudii fi tanmiat alqira'at alnaaqidat waltafkir al'iibdaeii laday talibat almarhalat almutawasitat fi madinat alriyad 'The effectiveness of the negotiating approach in developing critical reading and creative thinking among middle school students in the city of Riyadh'. *Educational Journal, Faculty of Education, Sohag University*, Egypt, **71**(n/a), 1003–50. [in Arabic]

Al-Shamry, B.H. (2014). Nahw alnasi w baed tatbiqatih ealaa nusus altarathu 'Text's Grammar approach and some of its applications on heritage texts'. *Cairo University, Faculty of Dar Al Uloom, Egypt*, **n/a**(72), 395–445. [in Arabic]

Al-Koumi, F.A.M. (2010). Dirasat fi alealaqat bayn albinyat waldilalat min manzur eilm lughat alnasi (nahw alnas) fi aldars allughawii alhadithi. 'A study of the relationship between structure and significance from the perspective of text linguistics (Text's Grammar Approach) in the modern linguistic lesson'. *Ambarak Journal, American Arab Academy for Science and Technology*, **1**(2), 43–62. [in Arabic]

Al-Athiqi, Y.M. (2021). Faeiliat astiratijiat muthalath alaistimae fi tanmiat maharat alqira'at alnaaqidat ladaa talamidh alsafi alsaadis alaibtidayiy 'The effectiveness of the listening triangle strategy in developing critical reading skills for sixth graders'. *University of Bisha Journal of Educational Sciences, University of Bisha,* Saudi Arabia, **n/a**(8), 103–35. [in Arabic]

Al-Alawi, A.S. (2021). Faeiliat barnamaj qayim ealaa wasayil alsabk alnahwi: almuqaranat anmwdhjaan fi tanmiat maharat alqira'at alnaaqidat ladaa mutaealimay allughat alearabiat alnaatiqin balaghat 'ukhraa 'The effectiveness of a program based on grammar casting methods: comparison as a model in developing critical reading skills for learners of Arabic speaking other languages'. *The Islamic University Journal of Arabic Language and Social Sciences, The Islamic University of Madinah*, **n/a**(10), 525–75. [in Arabic]

Al-Oufi, R.I. (2020). Barnamaj qayim ealaa namudhaj shwartiz litanmiat maharat alqira'at alnaaqidat ladaa tulaab almarhalat almutawasitati

a Model'. Master's Dissertation, Kasdi Merbah University of Ouargla, Faculty of Arts and Languages, Algeria. [in Arabic]

Boyles, N. (2013). Closing in on Close Reading. *Educational Leadership*, **70**(4), 36–41.

Darwish, A. (2015). *Alnasu Waltalqi- Hiwar Mae Alhadathati* 'Text and Receipt: A Dialogue with Modernity'. Cairo: The Egyptian Lebanese House. [in Arabic]

Fisher, D., & Frey, N. (2012). Text complexity and close readings. *International Reading Association*. Available at: https://cutt.us/2P4cL(accessed on 01/12/2022).

Hafez, W.E. and Ali, O. A.A. (2020). Aistikhdam alqira'at altafaeuliat litanmiat maharat alqira'at alnaaqidat ladaa tulaab alsafi al'awal althaanawi 'Using interactive reading to develop critical reading skills for first year secondary students'. *Journal of the Faculty of Education, Benha University*, **31**(123), 655–25. [in Arabic]

Hamasa, M.A.L. (2010). *Al'iibdae Almuazi Altahlil Alnasiyu Lilshier* 'Parallel Creativity and Textual Analysis of Poetry'. Cairo, Dar Al-Shorouk. [in Arabic]

Ibrahim, S.R. (2021). Namudhaj tadrisiun qayim ealaa nazariaat alqira'at fi alnaqd al'adabii litanmiat maharat alqira'at altafsiriat walqira'at alta'amuliat ladaa tulaab almarhalat althaanawiat alfayiqin dirasiana fi almadaris alhukumiati 'A teaching model based on reading theories in literary criticism to develop explanatory reading skills and reflective reading among high school students at the scholastically superior stage in public schools'. *Educational Journal, Faculty of Education, Sohag University*, **84**(n/a), 495–580. [in Arabic]

Ismail, Z.A.G., Mustafa, Z.M. and Mahmoud, M.M. (2020). Faeaaliat aistikhdam astiratijiaat kharayit aleaql w altasawul aldhaatii fi tanmiat baed maharat alqira'at alnaaqidat ladaa tulaab alsafi althaani al'iiedadii 'The effectiveness of using mind mapping strategies and self-questioning in developing some critical reading skills for second year middle school students'. *Journal of Young Researchers in Educational Sciences, Faculty of Education, Sohag University*, **n/a**(5), 1116 –70. [in Arabic]

Kamel, R.M. (2011). Faeiliat Astiratijiat Qayimat Ealaa Eamaliaat Ma Wara' Altaearuf Fi Tanmiat Alqira'at Altahliliat Walwaey Bibinyat Alnasi Al'adabii Ladaa Tulaab Alsafi Al'awal Althaanawi 'The Effectiveness of a Strategy Based on Meta-Recognition Processes in Developing Analytical Reading And Awareness of the Structure of Literary Texts Among First-Year Secondary Students'. Master's Dissertaion, Faculty of Education, Alexandria University, Arab Republic of Egypt. [in Arabic]

Khattab, E.M. (2020). Faeaaliat altaealum altasharukii fi tanmiat maharat alqira'at altahliliat lilkhitab al'akadimii ladaa talabat aldirasat aleulya bikuliyat altarbiati 'The effectiveness of participatory learning in developing the analytical reading skills of academic discourse among graduate students in the College of Education'. *Educational Journal, Sohag University, College of Education*, **80**(n/a), 979–1042. [in Arabic]

Muhammad, E.M., Rajab, T.A., Abd al-Azim, R.A. and Zahran, N.M. (2021). aistikhdam astiratijiat alsirae almaerifii litanmiat baed maharat alqira'at alnaaqidat ladaa tulaab alsafi alwl althaanawi 'Using the cognitive conflict strategy to develop some critical reading skills for first year secondary students'. *Research Journal, Girls College of Arts, Sciences and Education, Ain Shams University*, 2(2), 134–60. [in Arabic]

Murad, T.R. (2017). 'Athar aistikhdam astiratijiat altasawul aldhaatii fi tanmiat mustawayat alfahm alqurayiyi lilnusus al'adabiati 'The effect of using the self-questioning strategy in developing the levels of reading comprehension of literary texts'. *Journal of the Faculty of Arts, University of Misurata, Libya*, **n/a**(10), 217–63. [in Arabic]

Qaja, K. (2017). *'Athar 'listratijiat Altaealum Altaeawunii Fi Tanmiat Maharat Alqira'at Alnaaqidat Ladaa Talabat Alsafi Althaani Thanawi* 'The Effect of the Cooperative Learning Strategy on Developing Critical Reading Skills for Second Year Secondary Students'. Unpublished PhD thesis, Faculty of Humanities and Social Sciences, Kasdi Merbah University, Ouargla, Algeri. [in Arabic]

Qonsowa, A.M. (2020). Faeiliat astiratijiat qayimat ealaa madkhal altahlil allughawii fi tanmiat maharat alqira'at altahliliat walwaey allughawii ladaa talamidh alsafi althaalith al'iiedadii 'The effectiveness of a strategy based on the linguistic analysis approach in developing analytical reading skills and linguistic awareness among third year middle school students'. *Journal of the Faculty of Education, Beni Suef University*, **17**(90), 78–135. [in Arabic]

Samman, M.A. (2016). Faeiliat namudhaj tadrisiun muqtarah qayim ealaa nazariat altalaqiy alnaqdiat fi tanmiat maharat alqira'at altahliliat waltaawiliat lilnusus al'adabiat ladaa altulaab muealimi allughat alearabiat bikuliyaat altarbiati 'The effectiveness of a proposed 'A program based on the Schwartz model for developing critical reading skills for middle school students'. *Derasat - Educational Sciences, University of Jordan, Deanship of Scientific Research*, **47**(3), 263–80. [in Arabic]

Al-Ghamdi, S.A. (2021). Faeaaliat astiratijiat altasawul aldhaatii fi tanmiat maharat alqira'at alnaaqidat ladaa tulaab almarhalat althaanawiati 'The effectiveness of the self-questioning strategy in developing critical reading skills for secondary school students'. *Journal of Reading and Knowledge, Egyptian Society for Reading and Knowledge, Faculty of Education, Ain Shams University*, Egypt, **21**(237), 205–261. [in Arabic]

Al-Najiri, I.M.S. (2011). Nahw alnasi madkhal jadid fi tadris alnahw alearabi 'Text's Grammar Approach: a new introduction to the teaching of Arabic grammar'. *Journal of the College of Education, Port Said University*, **2**(9), 530–50. [in Arabic]

Al-Nahhal, R. (2016). *Faeiliat tawzif astiratijiati alnamdhajat waltasawul aldhaatiu fi tanmiat Maharat Alqira'at Alnaaqidat Ladaa Talibat Alsafi Alraabie Al'asasii Fi Muhafazat Rafh* 'The Effectiveness of Employing the Strategies of Modeling and Self-Questioning in Developing Critical Reading Skills for Fourth-Grade Female Students in Rafah Governorate'. Master's Dissertation, Al-Azhar University, Gaza. [in Arabic]

Al-Salami, M.A. (2020). Faeiliat aistikhdam astiratijiat altadris altabadulii fi tanmiat maharat alqira'at alnaaqidat ladaa talabat alsanat al'uwlaa almushtarakat fi jamieat 'umm alquraa 'The effectiveness of using the reciprocal teaching strategy in developing critical reading skills for first-year joint students at Umm Al-Qura University'. *King Khalid University Journal of Educational Sciences, College of Education, Educational Research Center*, **31**(1), 120–143. [in Arabic]

Abbas, M.B. (2016). Maeayir alqira'at altaawiliat lilnasi alshierii wamuashiratiha wataqwim tulaab alsafi althaani althaanawii fi dawyiha 'Criteria for interpretive reading of the poetic text and its indicators and evaluating the second year secondary students in their light'. In: *The Sixteenth Scientific Conference of the Egyptian Society for Reading and Knowledge, entitled: Standards for Teaching Reading in the Different Stages of Education*, 20-21/06/2016. [in Arabic]

Abu Sawain, R.M. (2020). Athar tawzif astiratijiat altasawur aldhihnii fi tanmiat maharat alqira'at alnaaqidat ladaa tulaab alsafi altaasie al'asasi 'The effect of employing the mental visualization strategy in developing critical reading skills for the ninth graders'. *Journal of Educational and Psychological Studies, Sultan Qaboos University*, 14(1), 71–91. [in Arabic]

Abu Laban, W. and Khalaf, Allah, M. (2010). *Aliatijahat Alhadithat Fi Taelim Allughat Alearabiati* 'Recent Trends in Teaching Arabic'. Saudi Arabia: Al-Jouf Literary Club. [in Arabic]

Abdullah, S.M. (2020). 'listratijiat tadrisiat muqtarihat qayimat ealaa nazariat aldhaka' alnaajih litanmiat baed maharat alqira'at altahliliat wakafa'at aldhaat alqurayiyat ladaa talamidh almarhalat al'iiedadiati 'A proposed teaching strategy based on the theory of successful intelligence to develop some analytical reading skills and reading self-efficacy among middle school students'. *Journal of Reading and Knowledge, Faculty of Education, Ain Shams University*, **n/a**(221), 15–118. [in Arabic]

Abdullah, M.A. and Ahmed, S.A. (2021). Barnamaj qayim ealaa altafkir alta'amulii lilwaqf walwasl fi alquran alkarim litanmiat maharat alqira'at altahliliat ladaa tulaab alsafi al'awal althaanawii al'azhri 'A program based on reflective thinking of waqf and wielding in the Holy Qur'an to develop analytical reading skills for first-grade students of Al-Azhar secondary school'. *Journal of Reading and Knowledge, Faculty of Education, Ain Shams University*, **21**(232), 117 –55. [in Arabic]

Abdelnabi, F.H. (2021). Faeiliat astiratijiat alqira'at altaswiriat fi tanmiat maharat alqira'atialnaaqidat walaitijah nahwaha ladaa tulaab kuliyaat altarbiti 'The effectiveness of the graphic reading strategy in developing critical reading skills and the trend towards it among students of faculties of education'. *Journal of the College of Education in Educational Sciences, College of Education, Ain Shams University*, **45**(1), 115–70. [in Arabic]

Ali, I.M. (2018). Aistikhdam altadris alta'amlaa faa tanmiat baed maharat alqira'at altahliliat ladaa talamidh alsafi al'awal al'iiedadaa 'The use of reflective teaching in developing some analytical reading skills for first year preparatory students'. *Journal of Reading and Knowledge, Faculty of Education, Ain Shams University*, **n/a**(200), 75–111. [in Arabic]

Balnour, S. and Al-Yamna, K. (2020). *Dawr Alwadeiat Alnaqdiat Fi Tanmiat Alqira'at Alnaaqidat Ladaa Talamidh Alsanat Althaalithat Thanawii Shuebat Aladab W Alfalsafat Anmwdhjan* 'The Role of the Critical Position in the Development of Critical Reading Among Students of the Third Year of High School, the Division of Arts and Philosophy, as

teaching model based on critical reception theory in developing the analytical and interpretive reading skills of literary texts among students of Arabic language teachers in the faculties of education'. *Journal of the College of Education in Educational Sciences, Ain Shams University, College of Education*, **40**(4), 13–92. [in Arabic]

Shehata, H. (2000). *Qira'at Al'atfali* 'Children's Readings'. Cairo: The Egyptian Lebanese House. [in Arabic]

Shehata, S.M. (2017). Faeiliat barnamaj qayim ealaa astiratijiat alkhutuat alkhams (SQ3R) fi tanmiat maharat alqira'at altahliliat ladaa tulaab almarhalat althaanawiati 'The effectiveness of a program based on the five-step strategy (SQ3R) in developing the analytical reading skills of secondary school students'. *Journal of Reading and Knowledge, Faculty of Education, Ain Shams University*, **n/a**(190), 46–65. [in Arabic]

Saccomano, D. (2014). How close is close reading. *Texas Journal of Literary Education*, **2**(2), 140–7. Available at: https://eric.ed.gov/?id=EJ1110947

Tolba, b.A. (2020). Aistiratijiat qayimat ealaa madkhal altaelim almutamayiz fi allughat alearabiat litanmiat maharat alqira'at altahliliat walwaey bimafahim al'amn alfikrii ladaa talamidh almarhalat al'iiedadiati 'A strategy based on the entrance to differentiated education in the Arabic language to develop analytical reading skills and awareness of the concepts of intellectual security among middle school students'. *Educational Journal, Faculty of Education, Sohag University*, **77**(n/a), 1909–57. [in Arabic]

المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل
The Scientific Journal of King Faisal University
العلوم الإنسانية والإدارية
Humanities and Management Sciences

الموضوعات النحوية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها

محمد مقبل اللهيبي
معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، المملكة العربية السعودية

Appropriate Grammatical Topics for Non-Arabic Speakers

Mohammed Alluhaybi
The Arabic Language Institute for Speakers of Other Languages, King Abdulaziz University, Jeddah, Saudi Arabia

LINK الرابط	RECEIVED الاستقبال	ACCEPTED القبول	PUBLISHED ONLINE النشر الإلكتروني	ASSIGNED TO AN ISSUE الإحالة لعدد
https://doi.org/10.37575/h/lng/220015	09/05/2022	19/07/2022	19/07/2022	01/09/2022

NO. OF WORDS عدد الكلمات	NO. OF PAGES عدد الصفحات	YEAR سنة العدد	VOLUME رقم المجلد	ISSUE رقم العدد
7540	7	2022	23	2

الملخص

هدف البحث إلى تحديد الموضوعات النحوية المناسبة لطلاب المستوى المتقدم من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، ثم قياس مدى تمكنهم منها، ولتحقيق هذا؛ استخدم الباحث المنهج الوصفي لمناسبته لموضوع الدراسة، فقام بإعداد استبانة لتحديد الموضوعات النحوية المناسبة لطلاب المستوى المتقدم من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها وذلك بالاستفادة من عدة مصادر، وقد توصل البحث إلى قائمة بالموضوعات النحوية المناسب تضمينها بمناهج النحو المقررة على طلاب المستوى المتقدم في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقد تكونت هذه القائمة من ستة عشر موضوعا، كما قام الباحث ببناء اختبار لقياس مدى تمكن طلاب المستوى المتقدم بمعهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك عبد العزيز من هذه الموضوعات، وقد بلغ عدد عينة الاختبار أربعة وتسعين طالبا، وأشارت النتائج إلى أن نسبة تمكن عينة البحث من الاختبار كانت عالية في عشرة موضوعات، ومتوسطة في ثلاثة موضوعات منها، ومنخفضة في ثلاثة أخرى. وبناء على هذه النتائج خَلُصَ البحث إلى عدة نتائج ومقترحات، فقد أوصى بضرورة تضمين هذه الموضوعات الستة عشر في مناهج النحو المقررة على طلاب المستوى المتقدم من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، بالإضافة إلى وضع آليات تحول دون تداخلها وتكرارها. كما اقترح البحث تطبيق دراسات مماثلة على طلاب المستوى المبتدئ والمتوسط لإعداد قوائم بالموضوعات التي تناسب مستواهم في جميع المهارات اللغوية.

ABSTRACT

The aim of this research is to determine appropriate grammatical topics for advanced level learners of Arabic as a second language and measure their mastery of them. In this vein, the descriptive method is applied, as it seems to be the most appropriate one to meet the aims of the study. First, the researcher prepared a questionnaire to determine the appropriate grammatical topics for those learners based on several sources. The questionnaire resulted in 16 topics. Accordingly, the researcher constructed a test to measure the extent to which students were familiar with these topics. The test was applied to a sample of fourth-level students at the Arabic Language Institute for Speakers of Other Languages at King Abdul Aziz University. The total number of students was 94, and the results show that their familiarity was high in 10 topics, average in 3 topics, and low in the other 3 topics. The research recommended that these 16 topics should be included in the grammatical curricula for advanced level Arabic learners. Moreover, there should be mechanisms to prevent overlap and recurrence of these topics in the curricula. The research also suggested applying similar studies to beginner and intermediate learners to prepare lists of topics that reflect their levels in all linguistic aspects.

KEYWORDS
الكلمات المفتاحية
Grammatical topics, language learning, language proficiency, learning difficulties, learning skills, second language
أبواب النحو، إتقان اللغة، تعليم اللغة، صعوبات التعلم، اللغة الثانية، مهارات التعلم

CITATION
الإحالة
Alluhaybi, M. (2022). Almawdueat alnahwiat almunasibat limutaealimi allughat alearabiat alnaatiqin bighayriha 'Appropriate grammatical topics for non-Arabic speakers'. *The Scientific Journal of King Faisal University: Humanities and Management Sciences*, **23**(2), 36–42. DOI: 10.37575/h/lng/220015 [in Arabic]
اللهيبي، محمد مقبل. (2022). الموضوعات النحوية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل: العلوم الإنسانية والإدارية*، **23**(2)، 36-42.

1. المقدمة

لا يخفى على متأملٍ مدى أهمية اللغة في حياة البشر، فبها يتواصلون معبرين عن أفكارهم وعما يجول بخواطرهم، فهي -نطقا كانت أم كتابة- وسيلة التواصل في كل شؤون الحياة، ولولاها -بعد الله- ما علمنا عن الحضارات السابقة إلا اليسير، ولا تواصلنا مع غيرنا إلا بمشقة.

واللغة كما يعرّفها ابن جنّي في كتابه الخصائص: "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم". أما في العصر الحديث فقد تطور مفهوم اللغة ليتجاوز الأصوات ويصبح أوسع ليشمل اللغة المنطوقة والمكتوبة، بل وحتى الإيماءات، لتكون بذلك حدث اتصالي ذو أركانٍ ثلاث: مرسل ومستقبل ورسالة، ولذا يمكن القول إن اللغة "نظامٌ، صوتيٌّ، رمزيٌّ، دلاليٌّ، تستخدمه الجماعة في التفكير والتعبير والاتصال" (مدكور، 2006: 23).

والمهتمون بتعليم اللغات يركزون على مهاراتٍ أربع، هي: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة. كما يركزون أيضا على عناصرٍ لغويةٍ ثلاث، هي: الأصوات، والمفردات، والتراكيب. وهذا الفصل بين المهارات والعناصر يسهم في تنظيم العملية التعليمية؛ بحيث يترك للمعلم مجالا للتركيز على أهداف بعينها في منهج معين، فمن أراد تعليم دارس مهارة التحدث بلغة ما، ركّز على أهداف مهارة التحدث، كتمكين المتعلم من التعبير عن نفسه، وفي سبيل هذا الهدف، وجب على المعلم التعرّض لأصوات اللغة التي يرجو تعليمها، ولبعض مفرداتها، ولشيءٍ من تراكيبها، وكذلك هو الحال لمن أراد أن يُعلّمَ المهارات الأخرى (الاستماع، والقراءة، والكتابة).

ومتعلمو اللغة العربية حالهم كحال سائر أقرانهم من متعلمي اللغات الأخرى، فجميعهم ينشدُ إتقان اللغة التي يتعلمها على نحو يمكنه من التعبير عن أفكاره ومشاعره بصورة صحيحة يُفهم بها من يخاطب. ومن أجل ذلك، وجب على متعلمِ العربية، تعلم أصواتها (العنصر اللغوي الأول)، ليتمكن من مفرداتها (العنصر اللغوي الثاني)، ثم تراكيبها (العنصر اللغوي الثالث)، ليتم له ما يريد من التواصل بها. وكما أن ترتيب الأصوات على نحو معين يُنشئ المفردات، كذلك ترتيب هذه المفردات على نحو معين يُنشئ التراكيب. والتراكيب هي ما يُشار إليه "بالكلام" عند المتقدمين من علماء اللغة، وقد ذكر ابن هشام إلى أن أقل ما يتألف منه التركيب اسمان، كقولنا: "رجل صالح"، أو فعل واسم، كقولنا: "جاء صالح" (ابن هشام، د.ت: 11).

ولهذه التراكيب العربية ضابط تسير عليه، وضابطها قواعد العربية، وبدون هذه القواعد لا يُفهم المعنى ولا تُحقق اللغة غايتها الكبرى وهي التواصل، فالقواعد -إذن- هي ركن مهم في كل لغة وليس من لغةٍ لا قواعد لها، فهي النظام الذي لا بد من فهمه، "لأنك لا تستطيع أن تدرك المقصود من نص

Corresponding Author: Mohammed Alluhaybi 00966560777370, malluhaybi@kau.edu.sa المؤلف المراسل: محمد مقبل اللهيبي

لغوي دون معرفة بالنظام الذي تسير عليه هذه اللغة" (الراجحي، 2004: 8). من أجل ذلك، اهتم اللغويون -قديما وحديثا- بالقواعد النحوية، وقد أشار الحديبي (2017) إلى أن التمكن من القواعد النحوية يؤدي إلى التمكن من مهارات عدة أهمها: مهارات شفوية (تحفظ اللسان من اللحن)، ومهارات تحريرية (تسهم في الكتابة بشكل صحيح)، ومهارات عقلية (لما للغة من ارتباط وثيق بالتفكير)، ومهارات ذوقية (حيث إن لطريقة التعبير دلالات ذات معنى). لذا اعتنت عدة دراسات بالمفاهيم النحوية بشكل عام منها: (Purpura, 2004؛ عبد الحافظ، 2005؛ الشاعر، 2005؛ المخزومي، 2006؛ Yin, 2006؛ مخلف، 2010؛ العزاوي والتميمي، 2012؛ Chen, 2016). وفي هذا البحث نشير إلى بعض الصعوبات التي تتعلق بالمحتوى وتواجه بعض متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

2. مشكلة البحث

لا يخفى على ذي صلة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الصعوبات النحوية التي قد تواجه ثلة من الطلاب، وهذه الصعوبات ليست حكرا على متعلمي اللغة الناطقين بغيرها، بل تمتد لتطال متعلمي اللغة من أبنائها (الناقة، 1985). وبالنظر في هذه الصعوبات نجد منها ما يتعلق بطرق التدريس، حيث يمكن الحكم على نجاح استراتيجية التدريس بالنظر إلى تفاعل الطلاب مع معلمهم، فبدون هذا التفاعل -ولا سيما التفاعل الفكري- يمكن الحكم بأن استراتيجية التدريس المستخدمة غير مجدية وينبغي على المعلم النظر في تغيرها (الدليمي، 2014). ومن هذه الصعوبات أيضا ما يتعلق بالمحتوى، فكما أشار ريتشاردز إلى أن "الحاجة إلى مذهب منتظم في اختيار القواعد لأغراض التدريس كان أيضا من الأوليات بالنسبة لعلماء اللغة التطبيقيين منذ عشرينات القرن الميلادي الماضي، حيث إن عدد التراكيب النحوية في اللغة كبير" (ريتشاردز، 2012: 13).

ومن خلال تدريس الباحث لمادة ملاحظات نحوية للمستوى الثاني، ومادة قواعد العربية للمستوى الثالث ومادة التطبيقات النحوية للمستوى المتقدم بمعهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك عبد العزيز، اتضح أن هناك تفاوتًا في مستوى استيعاب الطلاب للموضوعات النحوية المقررة عليهم، فمنهم المتميز ومنهم الضعيف ومنهم ما بين ذلك. من هنا بدأت فكرة هذا البحث. حيث قادني ذلك للسؤال عن الموضوعات النحوية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية كلٌ على حسب مستواه. فبدأت النظر في طلاب المستوى المتقدم، ولاحظت أن هناك تباينا في الموضوعات النحوية المقررة عليهم في ستة معاهد بالمملكة العربية السعودية -تُعنى جميعها بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها- على الرغم من أنها جميعا، تتبنى أسلوبا موحدا من حيث الزمن والدرجة، فجميعها تمنح شهادة الدبلوم لمن يتم دراسة أربع مستويات، وكل مستوى منها عبارة عن فصل دراسي كامل. وهذه المعاهد هي: معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة أم القرى بمكة، ومعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ومعهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك عبد العزيز بجدة، ومعهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود بالرياض، ومعهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض، ومعهد تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها بجامعة الأميرة نورة بالرياض.

وفي هذا البحث ينظر الباحث في الصعوبات النحوية المتعلقة بالمحتوى فقط، فيحدد أولا الموضوعات النحوية المناسبة لطلاب المستوى المتقدم، ثم يقيس مدى تمكنهم منها، ويمكن حصر أسئلة البحث فيما يلي:

3. أسئلة البحث

حاول البحث الإجابة عن السؤالين الآتيين:

- ما الموضوعات النحوية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم؟
- ما مدى تمكن هؤلاء الطلاب من هذه الموضوعات النحوية المناسبة لهم؟

4. أهداف البحث

هدف البحث إلى:

- تحديد الموضوعات النحوية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم.
- قياس مدى تمكن هؤلاء الطلاب من هذه الموضوعات النحوية المناسبة لمستواهم الدراسي.

5. مصطلحات البحث

- الموضوعات النحوية:

النحو لغةً: "الطريق والجهة ج: أنحاء ونحو والقصد يكون ظرفا واسما ومنه: نحو العربية وجمعه: نحو كعتل ونحية كدلو ودلية. نحاه ينحوه وينحاه: قصده" (الفيروزآبادي، د.ت: 1337)، والنحو اصطلاحا "أُريد به أن ينحو المتكلِّم إذا تعلَّمه كلامَ العرب، وهو علمٌ استخرجه المتقدِّمون فيه مِن استقراء كلام العرب، حتى وقفوا منه على الغرض الذي قصده المبتدئون بهذه اللغة" (ابن السراج، 1996)، ويمكن تعريف الموضوعات النحوية إجرائيا في هذا البحث، بأنها التراكيب العربية التي وقع الاختيار عليها لتُدرّس لمتعلم اللغة العربية الناطق بغيرها في المستوى المتقدم.

- متعلمو اللغة العربية:

اصطلاحا: "يقصد بمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى: الأفراد الذين ليست اللغة العربية لغتهم الأصلية، ويلتحقون بأحد البرامج المقدمة لتعلمها سواء داخل بلدانهم أم خارجها؛ لفهم النظام اللغوي والمعاني الثقافية، واكتسابها، وتنظيمها، وتخزينها" (الحديبي، 2013: 191)، أما إجرائيا، في هذا البحث فيقصد به الطلاب والطالبات الناطقون بغير العربية الذين تحقون بمعاهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في معاهد الجامعات الحكومية السعودية التي تُعنى بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

- المستوى المتقدم:

يقصد بالمستوى المتقدم إجرائيا: المستوى الرابع في معاهد اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات الحكومية السعودية، حيث إن جميع هذه المعاهد تدرس اللغة العربية في أربع مستويات، كل مستوى منها عبارة عن فصل دراسي مستقل.

- التمكن من الموضوعات النحوية:

يقصد بالتمكن في هذا البحث هو النسبة المئوية التي يحصل عليها الطالب لإثبات معرفته بالموضوعات النحوية المناسبة له، كما يقصد بها أيضا النسبة المئوية لعدد الإجابات الصحيحة على الأسئلة المتعلقة بموضوع معين، وقد تم حُددت في هذا البحث بناءً على آراء المتخصصين في هذا المجال لتكون 80%.

6. حدود البحث

يتحدد البحث بالحدود الآتية:

- الموضوعات النحوية التي تم التوصل إليها من خلال استقراء مقررات النحو في معاهد الجامعات الحكومية بالمملكة العربية السعودية، بالإضافة إلى الموضوعات النحوية التي نصت على ملاءمتها لطلاب المستوى الرابع وثيقة بناء منهج تعليم اللغة العربية الصادرة عن جامعة أم القرى (2016).
- طلاب المستوى المتقدم (الرابع) بمعهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك عبد العزيز بجدة.

7. أهمية البحث

يتوقع أن يفيد هذا البحث:

- طلاب اللغة العربية الناطقين بغيرها عند تعلمهم للغة العربية.
- معلمي اللغة العربية ولا سيما معلمو العربية للناطقين بغيرها عند تدريسهم للموضوعات النحوية المختلفة لمتعلمي العربية الناطقين بلغات أخرى.
- مخططي مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها عند بناء المناهج التعليمية لطلاب اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

- كما يفتح هذا البحث المجال أمام الباحثين لدراسة موضوعات أخرى -سواء كانت نحوية أو غيرها- للنظر في مدى ملاءمتها لطلاب العربية الناطقين بغيرها في المستويات الأخرى، وهو بذلك يفتح المجال لدراسة أشمل وأوسع تعتمد على مصفوفة المدى والتتابع لتحديد الموضوعات النحوية المناسبة لطلاب العربية الناطقين بغيرها في جميع المستويات، حيث إن مثل هذه المصفوفة تضمن -بإذن الله تعالى- التدرّج والتوسع الملائمين لتدريس الطلاب اللغة العربية على نحوٍ يمكنهم من إتقانها على الوجه الأكمل.

8. الدراسات السابقة

هناك دراسات تتقاطع مع الدراسة الحالية في أوجهٍ، وتختلف في أخرى، ومن بين هذه الدراسات:

- دراسة عثمان وعبد الحي (2012) عن مدى تمكن طلاب قسم اللغة العربية في كلية التربية من المفاهيم النحوية والصرفية، وقد قام الباحثان فيها بتحديد مفاهيم النحو والصرف اللازمة لطلاب الكلية، وقياس مدى تمكنهم منها. كما كشفا عن بعض أوجه القصور في تدريس المفاهيم النحوية والصرفية، وتعرّفا الفروق بين الطلاب والطالبات فيها. وقد حاول الباحثان أيضا الكشف عمّا إذا كان هناك علاقة بين المفاهيم النحوية والمفاهيم الصرفية من حيث التمكن، بمعنى هل تمكّن الطالب من المفاهيم النحوية يعني تمكنه أيضا من المفاهيم الصرفية أم لا. وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية من حيث إنّ كلتيهما يبحثان الموضوعات النحوية المناسبة للطلاب ويقيس مدى تمكنهم منها، وتختلفان من ناحية أن الدراسة الحالية تركز على الموضوعات النحوية فقط المناسبة لطلاب اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، بينما دراسة عثمان وعبد الحي تركز على الموضوعات النحوية والصرفية المناسبة للطلاب العرب.
- دراسة شهرير وسالم (2018) وقد هدفت الدراسة لتطوير مقترح في تعليم الإعراب للناطقين بغير العربية، وركزت على الجملة في كتب النحو كنموذج، وقد خَلُصت إلى أن الأصل في النحو المحاكاة وليس الحفظ، وأن صعوبة النحو مردُّها إلى طريقة عرض بعض النحويين له واهتمامهم بالخلافات فيه؛ لذا يجب التفريق بين النحو الذي يهدف إلى تقويم اللسان من اللحن وبين مفهومه الذي يبحث في العلل والأسباب والعوامل. كما كشفت الدراسة عن أهمية تدريس التراكيب في مراحل مبكرة من تعليم اللغة العربية وأن ذلك له أثر بالغ في تنمية ذوق الطلاب وقدراتهم اللغوية. وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في عنايتها بالنحو عند طلاب العربية الناطقين بلغات أخرى، وتختلف عنها في أنها تركز على كتب النحو الحديثة وكيفية عرضها لمادة النحو وتقويمها، بينما الدراسة الحالية تحدد الموضوعات النحوية المناسبة وتقيس تمكّن الطلاب منها بعيدا عن اقتراح الطرق المناسبة لتعليمها.
- دراسة أحمد وآخرين (2019) في بناء قائمة معايير مقترحة لتعليم القواعد النحوية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في ضوء الأطر ووثائق المعايير الدولية. وقد استهدفت هذه الدراسة بناء قائمة معايير تُحدد وتُنظّم عملية تعليم القواعد النحوية لمتعلمي العربية الناطقين بغيرها في مستوياتٍ ثلاث، وهي: المستوى المبتدئ، والمستوى المتوسط، والمستوى المتقدم. وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في أن كلتا الدراستين تعتني بتعليم النحو لطلاب العربية الناطقين بغيرها، إلا أن هذه الدراسة تقوم بتحديد موضوعات نحوية بعينها تناسب طلاب المستوى المتقدم وتدرس مدى تمكنهم منها، بينما دراسة أحمد تقترح معايير وتضع مؤشرات لما يناسب الطلاب في المفاهيم النحوية، فهي -على سبيل المثال- تنص على أنه ينبغي على طلاب المستوى المتقدم إظهار معرفة بالمفاهيم النحوية عن طريق استخدامها والتعرف على الجملة العربية والتراكيب الجزئية فيها، ثم تضع بعض المؤشرات التي يمكن أن تدل على تمكن الطالب من هذا المعيار كاستخدام النعت استخداما صحيحا والتفريق بين كان وأخواتها، وغيرها من المؤشرات التي تدل على فهم وإحاطة الطالب ببعض القواعد العربية.

9. منهجية البحث

اعتمد الباحث مجموعة من الإجراءات في سبيل الإجابة على أسئلة البحث، وفيما يلي تفصيلها:

9.1. منهج البحث:

يعتمد هذا البحث المنهج الوصفي؛ حيث يقوم الباحث بتطبيق استبانة لتحديد الموضوعات النحوية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم، ثم يقيس مدى تمكن طلاب المستوى الرابع (المتقدم) بمعهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك عبد العزيز منها.

9.2. مجتمع البحث وعينته:

مجتمع البحث هم طلاب المستوى المتقدم (الرابع) بمعهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك عبد العزيز بجدة البالغ عددهم 177 طالبا، وقد أجريت الدراسة على عينه منهم بلغ عددها 94 طالبا بنسبة (53.11%).

9.3. أدوات البحث:

9.3.1. استبانة الموضوعات النحوية المناسبة لمتعلمي العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم

- الهدف من الاستبانة:
هدفت الاستبانة إلى تحديد الموضوعات النحوية المناسبة لطلاب المستوى المتقدم من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.
- مصادر إعداد الاستبانة:
اعتمد الباحث في جمع الموضوعات النحوية المضمنة في الاستبانة على المصادر التالية:
  - وثيقة بناء منهج تعليم اللغة العربية الصادرة عن جامعة أم القرى (2016).
  - الموضوعات النحوية المقررة على طلاب المستوى الرابع في ستة معاهد، والتي تهتم بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتتبع لجامعات حكومية سعودية، وهي: معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة أم القرى بمكة، ومعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ومعهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك عبد العزيز بجدة، ومعهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود بالرياض، ومعهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض، ومعهد تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها بجامعة الأميرة نورة بالرياض.
  - خبرة الباحث وتجربته في تعليم النحو لطلاب المستوى المتقدم بمعهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك عبد العزيز.
- بناء الاستبانة في صورتها الأولية:
قام الباحث بجمع الموضوعات النحوية من المصادر الآنف ذكرها، ثم اختار الباحث ما تكرر ذكرهُ من هذه الموضوعات في ثلاثة مواطن فأكثر، وسردها في استبانة. كما قام بتحديد نواتج التعلم التي ينبغي على الطالب اتقانها في كل موضوع، وقد بلغ عدد هذه الموضوعات تسعة عشر موضوعا تشتمل على سبعة وثلاثين ناتجا من نواتج التعلم.
- عرض الاستبانة على المحكمين:
تم عرض الاستبانة على عشرة محكمين جميعهم متخصصون في علم اللغة التطبيقي، أحدهم مدرس لغة والبقية أعضاء هيئة تدريس بالجامعات الحكومية السعودية، وهذا يؤكد إمكانية الاعتماد على آرائهم في تحديد الموضوعات النحوية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم. وتجدر الإشارة إلى أن 50% من المحكمين لديهم خبرة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تمتد ما بين 10 إلى 15 سنة، والبقية لديهم خبرة تمتد ما بين 5 إلى 10 سنوات، وهذا يؤكد أيضا إمكانية الاعتماد على آرائهم في تحديد الموضوعات النحوية المناسبة لطلاب المستوى المتقدم من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى لما لهم من سنوات خبرة في هذا المجال.
- الاستبانة في صورتها النهائية:
اعتمد الباحث معيارا محددا لقياس نتائج هذه الاستبانة، وهو أن الموضوع النحوي الذي يشير 30% من المحكمين إلى عدم مناسبته، يُحذف. وطبقا لهذا المعيار، فقد تم حذف ثلاثة موضوعات من أصل تسعة عشر موضوعا لتصبح القائمة النهائية مكونة من ستة عشر موضوعا.

9.3.2. اختبار الموضوعات النحوية المناسبة لمتعلمي العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم

- الهدف من الاختبار:
هدف الاختبار إلى قياس مدى تمكن طلاب المستوى الرابع (المتقدم) بمعهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك عبد العزيز من الموضوعات النحوية المناسبة لمستواهم الدراسي.
- مصادر إعداد الاختبار:
تم إعداد الاختبار بناء على الموضوعات النحوية المناسبة لطلاب المستوى

المتقدم من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها والتي نتجت عن تطبيق الاستبانة السابقة.

- بناء الاختبار في صورته الأولية:

تم بناء مفردات الاختبار بناء على ستة عشر موضوعا، هي: الاستثناء، واستعمالات (لا)، وأسلوب التعجب، وأسلوب الشرط، وأسلوب المدح والذم، والاسم الممنوع من الصرف، والأفعال التي تنصب مفعولين، والبدل، والتمييز، والتوكيد، والحال، والفعل اللازم والمتعدي، والمفعول لأجله، والمفعول المطلق، والمنادى وحكمه، والنعت. وتكون الاختبار في صورته الأولية من 30 سؤالا، يقيس كل سؤال منها ناتج تعلم محددا. كما أن جميع الأسئلة جاءت بصيغة اختيار من متعدد، بحيث يتبع كل سؤال أربع بدائل، وأمامه كُتب ناتج التعلم المراد قياسه.

- ضبط الاختبار:
  - صدق وثبات الاختبار:

تم عرض الاختبار على عدد (12) محكما ممن لهم الخبرة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لقياس الصدق؛ حيث إن الصدق يعني أن تقيس المفردة ما وضعت لقياسه، وقد اقترح بعض المحكمين إعادة صياغة بعض الأسئلة، وقد تم الأخذ بها. وقد تم تطبيق الاختبار مرتين (بفاصل زمني أسبوعين) على عينة عددها (40) وكانت نتائج معامل ثبات مفردات الاختبار كما يلي:

جدول (1): ثبات مفردات اختبار الموضوعات النحوية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها

رقم	الموضوع	عدد نواتج التعلم	معامل ارتباط بيرسون
	الاستثناء	2	0.808
	استعمالات (لا)	2	0.822
	أسلوب التعجب	3	0.812
	أسلوب الشرط	2	0,822
	أسلوب المدح والذم	2	0,817
	الاسم الممنوع من الصرف	2	0,820
	الأفعال التي تنصب مفعولين	2	0,821
	البدل	1	0,822
	التمييز	2	0,809
	التوكيد	1	0,817
	الحال	2	0,831
	الفعل اللازم والمتعدي	1	0,821
	المفعول لأجله	2	0,826
	المفعول المطلق	2	0,825
	المنادى وحكمه	2	0,808
	النعت	2	0.822
الاختبار ككل		30	0.844

يتضح من الجدول رقم (1) أن قيم معامل الارتباط موجب وبدرجة قوية، ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من أو يساوي (0.01)، مما يعني أن مفردات الاختبار تتسم بالثبات بدرجة مقبولة على مستوى موضوعات الاختبار، وذلك على مستوى كل ناتج تعلم، وعلى مستوى إجمالي النواتج بصفة عامة.

  - معامل الصعوبة ومعامل التمييز للمفردات:

تم حساب معامل الصعوبة لكل سؤال بحساب نسبة عدد الطلاب الذين أجابوا إجابة صحيحة عنه إلى إجمالي عدد الطلاب، حيث تم تصنيف الطلاب إلى مجموعتين (مجموعة عليا 50% ومجموعة دنيا 50%)، وانحصرت قيم معاملات الصعوبة في مفردات الاختبار بصورته النهائية بين (0.278 – 0.547)، وهي قيم مقبولة، حيث يفضل أن تكون قيم معاملات الصعوبة محصورة بين (0.3 – 0,7)، في حين تم حساب معامل التمييز لكل مفردة في الاختبار بالفرق بين عدد الطلاب الذين أجابوا إجابة صحيحة في المجموعة العليا، وبين عدد الطلاب الذين أجابوا إجابة صحيحة في المجموعة الدنيا مقسوماً على عدد طلاب إحدى الفئتين العليا أو الدنيا، وانحصرت قيم معاملات التمييز لمفردات الاختبار بين قيمتي (0.352 –0.610) وهي كذلك قيم مقبولة؛ حيث إن القيم من (0.36 – 0.40) قيمٌ مقبولة لتمييز المفردات، في حين أن القيم (أكبر من 0.40 حتى الواحد الصحيح الموجب) قيم جيدة كمعاملات تمييز لمفردات الاختبار.

  - صياغة الاختبار في صورته النهائية

تكون الاختبار في صورته النهائية من ثلاثين سؤالا متبوع كلٌ منها بأربع بدائل، ويقيس ناتج تعلم محددا.

10. نتائج الدراسة

10.1. النتائج المرتبطة بالسؤال الأول في البحث ونصه: ما الموضوعات النحوية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم؟

اتفق المحكمون على أن أربعة عشر موضوعا من الموضوعات التسعة عشر المضمنة في الاستبانة هي موضوعات مناسبة بنسبة 100% لطلاب المستوى المتقدم من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وفيما يلي سرد لهذه الموضوعات متبوعة بنواتج التعلم المُراد تحقيقها في كل موضوع:

- الاستثناء: يحدد نوع الاستثناء في الجملة، يضبط المستثنى في الجملة بشكل صحيح.
- استعمالات (لا): يحدد نوع (لا) في الجملة، يضبط الكلمة التي تقع بعد (لا) في الجملة بشكل صحيح.
- أسلوب التعجب: يتعجب من الفعل الذي تنطبق عليه الشروط بإحدى صيغتي التعجب (ما أفعله) و(أفعل به)، تعجب من الفعل الذي لا تنطبق عليه الشروط بشكل صحيح، يضبط جملة التعجب بشكل صحيح.
- أسلوب الشرط: يحدد فعل الشرط في الجملة الشرطية، يحدد جواب الشرط في الجملة الشرطية.
- الأفعال التي تنصب مفعولين: يحدد المفعول به الأول في الجملة، يحدد المفعول به الثاني في الجملة.
- البدل: يحدد نوع البدل في الجملة.
- التمييز: يحدد نوع التمييز في الجملة هل هو تمييز مفرد (ذات) أم تمييز جملة (نسبة)، يضبط التمييز في الجملة بشكل صحيح.
- التوكيد: يميز بين التوكيد اللفظي والتوكيد المعنوي في الجملة.
- الحال: يحدد الحال في الجملة، يضبط الحال في الجملة بشكل صحيح.
- الفعل اللازم والمتعدي: يحدد ما إذا كان الفعل في الجملة لازما أو متعديا.
- المفعول لأجله: يحدد المفعول لأجله في الجملة، يضبط المفعول لأجله في الجملة بشكل صحيح.
- المفعول المطلق: يحدد المفعول المطلق في الجملة، يضبط المفعول المطلق في الجملة بشكل صحيح.
- المنادى وحكمه: يحدد نوع المنادى في الجملة، يضبط المنادى في الجملة بشكل صحيح.
- النعت: يحدد النعت في الجملة، يضبط النعت في الجملة بشكل صحيح.

كما أشار 80% من المحكمين إلى مناسبة الموضوعين التاليين:

- أسلوب المدح والذم: يحدد فاعل فعل المدح أو الذم في الجملة، يحدد المخصوص بالمدح أو الذم في الجملة.
- الاسم الممنوع من الصرف: يحدد علّة منع الاسم من الصرف، يجرّ الاسم الممنوع من الصرف بالفتحة بدلا من الكسرة.

وأشار 70% من المحكمين إلى مناسبة الموضوعات التالية:

- اسم الفاعل: يشتق اسم الفاعل من الفعل بشكل صحيح، يستخدم اسم الفاعل في الجملة بشكل صحيح.
- اسم المفعول: يشتق اسم المفعول من الفعل بشكل صحيح، يستخدم اسم المفعول في الجملة بشكل صحيح.
- كاد وأخواتها (أفعال المقاربة): يحدد اسم كاد وأخواتها في الجملة، يحدد خبر كاد وأخواتها في الجملة، يضبط اسم كاد وأخواتها في الجملة بشكل صحيح.

وعليه فقد تم حذف هذه الموضوعات الثلاث والتي أشار 70% من المحكمين فقط إلى مناسبتها؛ إذ إن ذلك يعني عدم موافقة 30% منهم عليها. وبذلك فإن القائمة النهائية تكونت من ستة عشر موضوعا فقط، وهي: الاستثناء، استعمالات (لا)، أسلوب التعجب، أسلوب الشرط، الأفعال التي تنصب مفعولين، البدل، التمييز، التوكيد، الحال، الفعل اللازم والمتعدي، المفعول لأجله، المفعول المطلق، المنادى وحكمه، النعت، أسلوب المدح والذم، الاسم الممنوع من الصرف.

10.2. النتائج المرتبطة بالسؤال الثاني في البحث ونصه: ما مدى تمكن هؤلاء الطلاب من هذه الموضوعات النحوية المناسبة لهم؟

اعتمد الباحث على التدرج التالي بوصفه مقياسا لتفسير النسبة المئوية لمتوسط الدرجات في الاختبار:

- 80% فأكثر تمثل درجة تمكن عالية.

- من 60 إلى أقل من 80% تمثل درجة تمكن متوسطة.
- من 40% إلى أقل من 60% تمثل درجة تمكن منخفضة.
- أقل من 40% تمثل درجة تمكن منخفضة جداً.

ونسبة من أجابوا إجابة صحيحة من أفراد عينة الدراسة إلى إجمالي أفراد العينة وذلك لكل سؤال كما يأتي في الجدولين (2) و(3):

جدول (2): درجة تمكن الطلاب حسب الأسئلة (من 1 إلى 15)

السؤال	نسبة التمكن ودرجته	ترتيب السؤال حسب نسبة التمكن
1- لا يحافظ على الصلاةِ إلا مسلمٌ. نوع الاستثناء هنا:	43.4% منخفضة	18
2- نجح الطلاب إلا خالد لم ينجح. الضبط الصحيح لكمة (خالد) هو:	73.6% متوسطة	14
3- لا خوف على المؤمنين. نوع (لا) هنا:	71.7% متوسطة	15
4- لا تذهب معهم. الضبط الصحيح لكلمة (تذهب) هو:	96.2% عالية	3
5- الليل طويل في الشتاء. يمكن التعجب من الجملة السابقة بقولنا:	100% عالية	1
6- تتدحرج الكرة على الارض. يمكن التعجب من الجملة السابقة بقولنا:	79.2% متوسطة	13
7- اختر الجملة المضبوطة بشكل صحيح:	86.8% عالية	8
8- إن تتقوا الله يجعل لكم من كل هم فرجا. في الجملة السابقة، فعل الشرط هو:	86.8% عالية	8
9- من يفعل الخير في الناس يجد حلاوة في قلبه. في الجملة السابقة، جواب الشرط هو:	96.2% عالية	3
10- نعم جليسا طالب العلم. الفاعل في الجملة السابقة هو:	56.6% منخفضة	17
11- بئس مثوى الظالمين النار. المخصوص بالذم في الجملة السابقة، هو:	43.4% منخفضة	18
12- صليت في مساجد كثيرة. كلمة (مساجد) في الجملة السابقة، ممنوعة من الصرف لأنها:	94.3% عالية	4
13- سلمت على إبراهيم في المسجد. الضبط الصحيح لكلمة (إبراهيم)، هو:	83% عالية	10
14- وجدت الصدق طيبا. المفعول به الأول في الجملة السابقة، هو:	92.5% عالية	6
15- رأى صالح العلم نورا. المفعول به الثاني في الجملة السابقة، هو:	96.2% عالية	3

جدول (3): درجة تمكن الطلاب حسب الأسئلة (من 16 إلى 30)

السؤال	نسبة التمكن ودرجته	ترتيب السؤال حسب نسبة التمكن
16- ولقد رأيت الناس بعضهم يحب الخير ويجتهد فيه ولا ينقضي يوم حتى يفعل من الأعمال الطيبة ما فيه خير له ولغيره. نوع البدل في العبارة السابقة، هو:	94.3% عالية	4
17- كفينا الله وكيلا. كلمة (وكيلا)، هي:	18.9% منخفضة جداً	19
18- قرأ احمد عشرين كتاب في شهرين. الضبط الصحيح لكلمة (كتاب)، هو:	94.3% عالية	4
19- الجملة التي فيها توكيد معنوي، هي:	83% عالية	10
20- تركته مبتسما. كلمة (مبتسما) في الجملة السابقة، هي:	79.2% متوسطة	11
21- جلس الطالب صامت ليستمع لشرح المعلم. الضبط الصحيح لكلمة (صامت)، هو:	77.4% متوسطة	12
22- سافر خالد إلى مكة رغبة في الحج لبيت الله الحرام. الفعل في هذه الجملة مثال على:	77.4% متوسطة	12
23- حفظ صديقي القران الكريم محبة لكلام الله سبحانه وتعالى. المفعول لأجله في الجملة السابقة، هو:	96.2% عالية	3
24- سافرت طلب للعلم. الضبط الصحيح لكلمة (طلب)، هو:	96.2% عالية	3
25- نزل المطر يوم امس نزولا شديدا. المفعول المطلق في الجملة السابقة، هو:	90.6% عالية	7
26- صلى الرجل صلاة طويلة. الضبط الصحيح لكلمة (صلاة)، هو:	98.1% عالية	2
27- يا رفيق العلماء، أقبل. نوع المنادى في الجملة السابقة:	69.8% متوسطة	16
28- يا خالد اقترب مني. الضبط الصحيح لكلمة (خالد)، هو:	77.4% متوسطة	11
29- الرجل الصادق لا يخشى احدا. النعت في الجملة السابقة، هو:	84.9% عالية	9
30- سلمت على رجلٍ صالح. الضبط الصحيح لكمة (صالح)، هو:	92.5% عالية	5

يتضح من الجدولين (2) و(3) ما يلي:

- عدد الأسئلة التي نسبة التمكن فيها أقل من 40% أي درجة تمكن منخفضة جدا هي سؤال واحد فقط وهو السؤال السابع عشر.
- عدد الأسئلة التي تتراوح نسبة التمكن فيها ما بين 40% إلى أقل من 60% أي درجة تمكن منخفضة ثلاثة أسئلة.
- عدد الأسئلة التي تتراوح نسبة التمكن فيها ما بين 60% إلى أقل من 80% أي درجة تمكن متوسطة ثمانية أسئلة.
- عدد الأسئلة التي تتجاوز نسبة التمكن فيها أكثر من 80% أي درجة تمكن عالية ثمانية عشر سؤالا، وتجدر الإشارة إلى أن جميع أفراد العينة قد أجابوا إجابة صحيحة عن السؤال الخامس.

ويمكن قياس درجة تمكن الطلاب حسب الموضوعات بالنظر إلى الجدول رقم (4):

جدول (4): درجة تمكن الطلاب حسب الموضوعات:

رقم	الموضوع	الدرجة	متوسط الدرجة	النسبة المئوية	درجة التمكن
1	الاستثناء	2	1,18	%58.5	منخفضة
2	استعمالات (لا)	2	1,81	%83.95	عالية
3	اسلوب التعجب	3	2,82	%88.67	عالية
4	اسلوب الشرط	2	1,81	%91.5	عالية
5	اسلوب المدح والذم	2	1,09	%50	منخفضة
6	الاسم الممنوع من الصرف	2	1,76	%88.65	عالية
7	الافعال التي تنصب مفعولين	2	1,87	%94.35	عالية
8	البدل	1	0,85	%94.3	عالية
9	التمييز	2	1,19	%56.6	منخفضة
10	التوكيد	1	0,83	%83	عالية
11	الحال	2	1,61	%78.3	متوسطة
12	الفعل اللازم والمتعدي	1	0,76	%77.4	متوسطة
13	المفعول لأجله	2	1,86	%96.2	عالية
14	المفعول المطلق	2	1,87	%94.35	عالية
15	المنادى وحكمه	2	1,48	%73,6	متوسطة
16	النعت	2	1,74	%88.7	عالية

يشير الجدول رقم (4) إلى:

- جاءت نسبة تمكن الطلاب عالية في عشر موضوعات، وهي: استعمالات (لا)، أسلوب التعجب، أسلوب الشرط، الاسم الممنوع من الصرف، الأفعال التي تنصب مفعولين، البدل، التوكيد، المفعول لأجله، المفعول المطلق، النعت؛ حيث تراوحت نسبة تمكن الطلاب فيها بين 83% و96.2% بمتوسط عام بلغ 90.37%.
- جاءت نسبة تمكن الطلاب متوسطة في ثلاثة موضوعات، وهي: الحال، والفعل اللازم والمتعدي، والمنادى وحكمه؛ حيث تراوحت نسبة تمكن الطلاب فيها بين 73.6% و78.3% بمتوسط عام بلغ 76.4%.
- جاءت نسبة تمكن الطلاب منخفضة في ثلاثة موضوعات، وهي: الاستثناء، وأسلوب المدح والذم، والتمييز؛ حيث تراوحت نسبة تمكن الطلاب فيها بين 50% و 58.5% بمتوسط عام بلغ 55.03%.

وعليه يمكن القول إن المتوسط العام لدرجة التمكن الطلاب العالية والمتوسطة والمنخفضة بلغ 90.37% و76.4% و55.03% على التوالي.

11. تفسير النتائج

يمكن قراءة النتائج بُغية تفسيرها من زاويتين. الأولى بالنظر في الموضوعات التي أخفق الطلاب فيها نوعا ما وكانت درجة تمكنهم منها متوسطة أو منخفضة، وهي ستة موضوعات: الحال، والفعل اللازم والمتعدي، والمنادى وحكمه، الاستثناء، وأسلوب المدح والذم، والتمييز. وسبب إخفاق الطلاب فيها قد يُعزى إلى أن هذه الموضوعات غير مقررة على طلاب المستوى المتقدم بمعهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك عبد العزيز عدا موضوعا واحدا وهو أسلوب المدح والذم، فهو مقرر عليهم، ولكن يفتقر المنهج المقرر إلى تدريبات مكثفة ومتنوعة تساعد الطالب على فهم الموضوع على نحو جيد. فالتدريبات على هذا الدرس في مقررهم خمسة تدريبات فقط. في ثلاثة منها مطلوب من الطالب ملء الفراغ بكلمة واحدة فقط، وعلى نحو أكثر دقة، فإن افي التدريب لأول من هذه الثلاثة التدريبات سُئل الطالب أن يملأ الفراغ بفعل مناسب، وفي الثاني سُئل ليضع فاعلا مناسبا، وفي الثالث سُئل أن يضع مخصوصا بالمدح أو الذم مناسبا، ويتبع هذه التدريبات الثلاثة تدريبين طُلب من الطالب فيهما أن يستخرج مرةً الفاعل ومرةً المخصوص بالمدح أو الذم. وكما يرى المتأمل أن هذه التدريبات لا تفي بالغرض فليس فيها مثلا ما يعلم الطالب الضبط الصحيح للمخصوص بالمدح أو الذم في الجملة، وليس فيها أيضا ما يستثير مهارات التفكير العليا لدى الطالب كتأمل ما في جملة المخصوص بالمدح أو الذم من معنى يرومُ النص إظهاره؛ لذا جاء تحصيل الطلاب في هذا الموضوع منخفضا بالرغم من دراستهم له. وعليه فالأولى إثراء هذا الدرس وما يشاكلهُ من دروس لا تتكرر بشكل كبير في النصوص الطبيعية، فقلما يجد القارئ لنص ما جملة احتوت على مخصوص بالمدح أو الذم.

أما الزاوية الأخرى التي يمكن النظر إليها لتفسير نتائج الطلاب فهي تحصيلهم العالي في الاختبار بشكل عام. ولتفسير هذه النتيجة، دعونا أولا نقارن الخطط الدراسية في معاهد الجامعات الحكومية بالمملكة العربية السعودية، وهي ستة: معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة أم القرى بمكة (أبو الصواب، 2005)، ومعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة (معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية، 2003)، ومعهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك عبد العزيز بجدة (معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك عبد العزيز، 2022)، ومعهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود بالرياض (أبو الصواب، 2005)، ومعهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض (أبو الصواب، 2005)، معهد تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها بجامعة الأميرة نورة بالرياض (معهد تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها بجامعة الأميرة نورة، 2017).

يمكن صبُّ المقررات في هذه المعاهد في ثلاثة قوالب؛ ليسهل الكشف عن ماهيتها:

- مقررات شرعية: وهي كل ماله تعلقٌ مباشرٌ بالشريعة الإسلامية، مثل مقررات القرآن الكريم وعلومه كالتجويد والتفسير، الحديث الشريف، التوحيد.. إلخ.
- مقررات لغوية: وهي كل ماله تعلقٌ مباشر بتعليم المهارات اللغوية الأربع (التحدث، الاستماع، القراءة، الكتابة)، أو العناصر اللغوية الثلاث

(الأصوات، المفردات، التراكيب).

- مقررات أخرى: وهي ما يصعبُ إدراجه مع النوعين السابقين، فليس بشرعيٍ ولا لغوي. ومن الأمثلة على هذه المقررات: مقرر الحضارة والثقافة السعودية ومقرر تاريخ المملكة العربية السعودية بمعهد جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ومقرر تطبيقات الحاسب بمعهد جامعة الملك سعود، ومقرر الثقافة العربية بمعهد جامعة الملك عبد العزيز.

وبناءً على هذا التصنيف، فإننا نجد أن (12.5%) من عدد الساعات بمعهد جامعة الملك سعود مخصص للمقررات الشرعية، و(83.75%) للمقررات اللغوية، و(3.75%) للمقررات الأخرى. بينما يخصص معهد جامعة أم القرى ما يقارب (25.83%) من ساعاته للدراسات الشرعية، وما يقارب (74.17%) منها للدراسات اللغوية. وفي معهد جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، فإن (16.25%) من الساعات مخصص للمقررات الشرعية، و(80%) للغوية، و(3.75%) للمقررات الأخرى. ويجعل معهد الجامعة الإسلامية (26%) من ساعاته للدراسات الشرعية، و(73%) منها للدراسات اللغوية، و(1%) للدراسات الأخرى، أما معهد جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن فإن نصيب المقررات اللغوية فيه هو ما يقارب (88.33%)، والباقي مخصص للمقررات الاختيارية والتي يمكن أن تختار الطالبة ما هو شرعيٌ منها، أو لغوي، أو غير ذلك من المقررات الاختيارية الأخرى. وأخيرا، فإن نصيب المقررات اللغوية بمعهد جامعة الملك عبد العزيز هو (95%) من مجموع عدد الساعات فيه، و(5%) للمقررات الأخرى، وهذه النسبة المخصصة لمقررات اللغوية هي الأعلى على الإطلاق بين المعاهد، وهذا التركيز على المقررات اللغوية هو ما يفسر تميز الطلاب وتمكنهم العالي من المقررات اللغوية، ولو كان الاختبار في المفاهيم الشرعية -مثلا- لكان من المتوقع أن تكون نتائج طلاب معهد جامعة الملك عبد العزيز فيه منخفضة.

ونجد ما يتسق مع هذا التفسير في دراسة عثمان وعبد الحي (2012) الآنف ذكرها، ففيها درجة التمكن لدى طلاب وطالبات قسم اللغة العربية بكلية التربية من الموضوعات النحوية والصرفية متدنية، وقد عزى الباحثان تدني هذه النتيجة لطبيعة الدراسة بكليات التربية وعدم تركيزها على مواد التخصص؛ حيث إن طلاب هذه الأقسام مثقلون بالمقررات التربوية والثقافية المختلفة. وعليه يمكن القول إن التركيز في المقررات على موضوع معين، يرتقي بمستوى الطلاب، وهو ما حدث بالضبط مع طلاب المستوى المتقدم بمعهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك عبد العزيز (عينة الدراسة).

كما يمكن تفسير تلك النتيجة أيضاً بالنظر إلى خصائص مجتمع الدراسة حيث إن طلاب المنح -وهم عينة الدراسة- يغلب عليهم الحرص الشديد على تعلم اللغة العربية رغبةً في الالتحاق بكليات الجامعة، حيث إن الخريجين المتميزين من معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك عبد العزيز، غالبا ما يحصلون على منح دراسية للالتحاق ببرامج أكاديمية مختلفة بكليات الجامعة المتنوعة.

12. التوصيات

- ضرورة تضمين الموضوعات الستة العشر التي دلّ البحث على مناسبتها لطلاب المستوى المتقدم من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في مناهج النحو المقررة على طلاب المستوى المتقدم من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ولا سيما طلاب معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك عبد العزيز.
- التركيز في مناهج النحو المقررة على طلاب المستوى المتقدم لطلاب معهد جامعة الملك عبد العزيز على الموضوعات النحوية التي جاءت درجة تمكن الطلاب فيها متوسطة ومنخفضة، وهي: الحال، والفعل اللازم والمتعدي، والمنادى وحكمه، والاستثناء، وأسلوب المدح والذم، والتمييز، وذلك بالحرص على تقديمها بشكل محبب للطلاب وذكر أمثلة متنوعة عليها، واستخدام استراتيجيات التعلم المناسبة لها. بالإضافة إلى تنويع الأنشطة والتدريبات اللغوية عليها والتي من شأنها التيسير على المتعلمين.
- وضع آليات تضمن عدم تداخل الموضوعات النحوية وتكرارها في مستويات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

13. المقترحات

تقترح الدراسة تطبيق الدراسة السابقة على طلاب المستوى المبتدئ والمستوى المتوسط من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، كما تقترح إعداد قوائم محددة للموضوعات النحوية التي تتناسب مع مستوى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وقياس مدى تمكن متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من الموضوعات المقررة لديهم في المهارات اللغوية الأخرى، لضبطها وإعادة تنظيمها.

نبذة عن المؤلف

محمد اللهيبي

معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، المملكة العربية السعودية، malluhaybi@kau.edu.sa ،00966560777370

د. اللهيبي حاصل على درجة الدكتوراه من سواس، جامعة لندن. حاليا، أستاذ مساعد في المملكة العربية السعودية ووكيل التطوير ورئيس وحدة الحوكمة في معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك عبد العزيز. تولى قبل ذلك الإشراف على برنامج الدورات القصيرة ورئاسة وحدة التعليم عن بعد في المؤسسة ذاتها. حضّر وساعد في تنظيم عدة مؤتمرات دولية في اللغويات. شارك في لجان مختلفة بجامعة الملك عبد العزيز. اهتماماته الرئيسة للغة التقابلي، واللغويات التاريخية، واكتساب اللغة الثانية، واللغة العربية. أوركيد: 0000-0003-3715-2166

شكر وتقدير

يتقدم فريق الدراسة بالشكر لعمادة البحث العلمي، جامعة الملك عبد العزيز– جدة، على دعمها العلمي والمادي لهذا المشروع بالمنحة البحثية رقم (G: 005-973-1443).

المراجع

ابن السراج، أبو بكر محمد بن سهل. تحقيق: الفتلي، عبد الحسين. (1996). *الأصول في النحو*. الطبعة الثالثة. بيروت، لبنان: مؤسسة الرسالة.

ابن جني، أبو الفتح عثمان. تحقيق: النجار، محمد علي. (د.ت). *الخصائص*. بيروت: دار الهدى للطباعة والنشر.

ابن هشام، أبو محمد عبد الله جمال الدين الأنصاري. تحقيق: عبد الحميد، محمد محيي الدين. (د.ت). *أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك*. بيروت، لبنان: المكتبة العصرية.

أبو الصواب، إبراهيم. (2005). التجربة الاسلامية في مجال تعليم اللغة العربية الناطقين بغيرها معاهد اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية نموذجا: دراسة تركيبية تحليلية لتجربة معهد جامعة أم القرى بمكة المكرمة ومعهدي جامعة الملك سعود بالرياض وجامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية بالرياض. في: *الندوة العالمية الكبرى بمناسبة اختيار مكة المكرمة عاصمة للثقافة الإسلامية*، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية، 2005/09/01.

أحمد، حسام، قناوي، شاكر وهلالي، هدى. (2019). بناء قائمة معايير مقترحة لتعليم القواعد النحوية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في ضوء الأطر ووثائق المعايير الدولية. *مجلة كلية التربية بجامعة حلوان*، **25**(10)، 459–91.

الحديبي، علي عبد المحسن. (2013). تأثير استراتيجية أتقن المقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. *المجلة التربوية بالمجلس العلمي لجامعة الكويت*، **27**(1/16)، 183–239.

الحديبي، علي عبد المحسن. (2017). فاعلية برنامج مقترح قائم على خرائط التفكير الإلكترونية في تنمية المفاهيم النحوية ومهارات الإعراب والكفاءة الذاتية في النحو لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. *المجلة التربوية بجامعة الإمارات*، **41**(4)، 228–71.

الدليمي، طه. (2014). *استراتيجيات التدريس في اللغة العربية*. إربد، الأردن: عالم الكتب الحديث.

الراجحي، عبده. (2004). *التطبيق النحوي*. بيروت، لبنان: دار النهضة العربية.

ريتشاردز، جاك. ترجمة: غالي، ناصر والشويرخ، صالح. (2012). *تطوير مناهج تعليم اللغة*. الرياض، المملكة العربية السعودية: النشر العلمي والمطابع بجامعة الملك سعود.

الشاعر، جمال محمود. (2005). أثر استراتيجية التعلم التعاوني في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طلبة الصف السادس الابتدائي بمحافظة الأحساء. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، **بدون رقم مجلد**(109)، 14–43.

شهرير، محمد وسالم، السيد. (2018). منهج تطويري مقترح في تعليم الإعراب للناطقين بغير العربية: الجملة في كتب النحو الحديثة نموذجا. *مجلة الدراسات اللغوية والأدبية*، **9**(2)، 132–50.

developing grammatical concepts, grammatical skills and grammatical self-efficacy for foreign Arabic language learners'. *International Journal for Research in Education*, **41**(4), 228–71. [in Arabic]

Almkzumi, N. (2006). Athar istikdam alhasub altaalimi katarikat tadris fi iktisab almafaheem alnahawyah lada talibat alsaf alawal althanawy aladabi 'The effect of using the educational computer as a teaching method on the acquisition of grammatical concepts for first-year literary secondary students'. *Journal of Studies in Curriculum and Teaching Methods*, **n/a**(113), 154–182. [in Arabic]

Alnaqah, M.K. (1985). *Taleem Allughat Alarabyah Linadqeen Bilughat Okhra: Usush-Madakhiluh-Turuq Tadrisuh* 'Teaching Arabic to Speakers of other Languages: Foundations, Introductions, and Teaching Methods'. Institute of Arabic Language for Speakers of Other Languages at Umm Al-Qura University: Research and Curriculum Unit. [in Arabic]

Alrajhi, A. (2004). *Altadbeeq Alnahawi* 'Syntax Application'. Beirut, Lebanon: Dar Alnahda. [in Arabic]

Alshaer, J.M. (2005). Athar istratigyat altaalum altaawni fi iktisab almafahim alnahawyah lada talabat alsaf alsadis allibtidaey bimuhafadat alahsa 'The effect of the cooperative learning strategy on the acquisition of grammatical concepts for sixth grade students in Al-Ahsa Governorate'. *Journal of Studies in Curriculum and Teaching Methods*. **n/a**(109), 14–43. [in Arabic]

Chen, Z. (2016). Grammar learning strategies applied to ESP teaching. *Theory and Practice in Language Studies*. **6**(3), 617–21.

Ibn Alsaraj, A.M. (1996). *Alosul Fi Alnahw* 'Assets in Grammar'. 3rd edition. Beirut, Lebanon: Alrisala Foundation. [in Arabic]

Ibn Hisham, A.A. (n/a). *Awdahu Almasalik Ela Alfiyat Ibin Malik* 'The Clearest Path to Ibn Malik Alfiya'. Beirut, Lebanon: The Modern Library. [in Arabic]

Ibn Jenny, A.O. (n/a). *Alkhasaes* 'The Properties'. Beirut, Lebanon: Dar Alhuda. [in Arabic]

Institute for Teaching Arabic to Non-Native Speakers at the Islamic University. (2003). *Almanahij Aldirasiat Limaehad Taelim Allughat Alearabia* 'Curriculum of the Institute of Arabic Language Teaching'. Available at: https://bit.ly/3xaZVAo (accessed on 01/05/2022). [in Arabic]

Institute for Teaching Arabic to Speakers of Other Languages at Princess Noura University. (2017). *Aldalil Altaerifiu Bimaehad Taelim Allughat Alearabiat Lilnaatiqat Bighayriha* 'An Introductory Guide to the Institute for Teaching Arabic to Speakers of other Languages'. Available at: https://bit.ly/3x2FkNs (accessed on 01/05/2022). [in Arabic]

Institute of Arabic Language for Speakers of Other Languages at King Abdulaziz University. (2022). *Albaramij Altaelimiat Lildiblum Aleami* 'General Diploma Educational Programs'. Available at: https://bit.ly/3avxAMd (accessed on 21/07/2021). [in Arabic]

Madkur, A.A. (2006). *Tadris Funun Allughat Alarabyah* 'Techniques of Teaching Arabic Language'. Cairo, Egypt: Dar Alfiker Alaraby. [in Arabic]

Muklif, M.H. (2010). Athar istratijiyat althakaat almutaadidah fi iktisab tulab alsaf alawal almutawasid min aladyeen wa thawy suabat altaalum lilmafahim alnahawyah 'The effect of the multiple intelligences strategy on the acquisition of grammatical concepts by first-grade intermediate students, who are ordinary and those with learning difficulties'. *Anbar Journal of Humanities*, **n/a**(2), 531–608. [in Arabic]

Othman, O. and Abdulhay, M. (2012). Mada tamakuntulab qisim alluah alrabyah fi kuliyat altarbiyah min almafaheem alnahawyah walsarfyah 'The extent of the mastery of the Arabic Language Department students in the College of Education from the grammatical and the morphological concepts'. *Journal of the Association of Culture for Development*, **12**(54), 2–60. [in Arabic]

Purpura, J. (2004). *Assessing Grammar*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Ritchard, J. (2012). *Tadweer Manahij Taaleem Allughah* 'Developing Language Teaching Curriculum'. Riyadh, Saudi Arabia: Scientific Publishing and Printing at King Saud University. [in Arabic]

Shareer, M. and Salem, S. (2018). Manhag tadwiry muqtarah fi Taaleem alearab linadiqeen biayr alarabyah: Aljumlah fi kutub alnahu alhadythah namuthajan 'Proposed developmental method in teaching i'rab to Non-Speakers of Arabic: Sentence in modern Arabic grammar books as case study'. *Journal of Linguistic and Literary Studies*. **9**(2), 132-150. [in Arabic]

Wikalat Albahth Alelmy Wadawrat Bijamiat Um Alqura. (2016). *Wathiqat Binaa Manhaj Taaleem Allughat Alarabyah* 'Script for Building an Arabic Language Curriculum'. Institute of Arabic Language for Speakers of Other Languages at Umm Al-Qura University: Research and Curriculum Unit. [in Arabic]

Yin, W. (2006). *Teacher Beliefs and Grammar Teaching Practices: Case Studies of Four ESL Teachers*. PhD Thesis, University of Hong Kong, China.

عبد الحافظ، فؤاد عبد الله. (2005) فاعلية نموذج التعلم البنائي في اكتساب طلاب المرحلة الثانوية لبعض المفاهيم النحوية. *مجلة القراءة والمعرفة*، **بدون رقم مجلد**(49)، 18–46.

عثمان، أسامة وعبد الحي، محمود. (2012). مدى تمكن طلاب قسم اللغة العربية في كلية التربية من المفاهيم النحوية والصرفية. *مجلة جمعية الثقافة من أجل التنمية*، **12**(54)، 2–60.

العزاوي، حسن علي فرحان والتميمي، ميسون علي جواد. (2012). أثر دورة التعلم وخرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم النحوية وتنمية الاتجاه نحو المادة لدى طالبات معاهد إعداد المعلمات في بغداد. *مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية بجامعة الكوفة*، **6**(10)، 7–34.

الفيروزآبادي، مجد الدين محمد. تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة. (د.ت.). *القاموس المحيط*. بيروت، لبنان: مؤسسة الرسالة.

المخزومي، ناصر. (2006). أثر استخدام الحاسوب التعليمي كطريقة تدريس في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأدبي. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*. **بدون رقم مجلد**(113)، 154–182.

مخلف، محسن حسين. (2010). أثر استراتيجية الذكاءات المتعددة في اكتساب طلاب الصف الأول المتوسط من العاديين وذوي صعوبات التعلم للمفاهيم النحوية. *مجلة الأنبار للعلوم الإنسانية*، **بدون رقم مجلد**(2)، 531–608.

مدكور، علي أحمد. (2006). *تدريس فنون اللغة العربية*. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك عبد العزيز. (2022). *البرامج التعليمية للدبلوم العام*. متوفر بموقع: https://bit.ly/3avxAMd (تاريخ الاسترجاع: 2021/07/21).

معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية. (2003). *المناهج الدراسية لمعهد تعليم اللغة العربية*. متوفر بموقع: https://bit.ly/3xaZVAo (تاريخ الاسترجاع: 2022/05/01).

معهد تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها بجامعة الأميرة نورة. (2017). *الدليل التعريفي بمعهد تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها*. متوفر بموقع: https://bit.ly/3x2FkNs (تاريخ الاسترجاع: 2022/05/01).

الناقة، محمود كامل. (1985). *تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه-مداخله-طرق تدريسه "سلسلة دراسات في تعليم العربية"*. معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة أم القرى: وحدة البحوث والمناهج.

وكالة البحث العلمي والدورات بجامعة أم القرى. (2016). *وثيقة بناء منهج تعليم اللغة العربية*. مكة، السعودية: وحدة البحوث والمناهج.

Abdulhafiz, F.A. (2005). Faelyat namuthaj altaalum albinaey fi iktisab tullab almarhalah althanawyah libaa almafaheem alnahawyah 'The effectiveness of a constructivist learning model in secondary school students' acquisition of some grammatical concepts'. *Journal of Reading and Knowledge*, **n/a**(49), 18–46. [in Arabic]

Abu Sawab, I. (2005). Altajrubah alislamiyah fi majal Taaleem alluah alarabyah alnadqeen biayriha maahid alluah alarabyah bilmamlakah alarabyah alsasudya namuthajan: Dyrasah tahlylyah letajrubat maahd jamiat um alqura bimakah almukaramah wa mahady jamyat almalik saud biryadh wajamyhat alemam Muhammed bin saud al islamyah biryadh 'The Islamic experience in the field of teaching Arabic to non-native speakers in Arabic language institutes in the Kingdom of Saudi Arabia as a model: A synthetic and analytical study of the experience of the Umm Al-Qura University Institute in Makkah Al-Mukarramah, the Institutes of King Saud University in Riyadh and Imam Muhammad bin Saud Islamic University in Riyadh'. In: *The Great International Symposium on the Occasion of Choosing Makkah Al-Mukarramah as the Capital of Islamic Culture*, Makkah Al-Mukarramah, Saudi Arabia, 01/09/2005. [in Arabic]

Ahmed, H.M., Qanawi, S.A. and Hilali, H.M. (2019). Bina'a qaemat maayeer muqtaraha litaaleem alqawaaed alnahawiyah limutaaleimy alluah alarabyah alnatiqeen biayriha fi dawa alodur wawathaaq almaayeer aldwliyah 'Building a list of proposed standards for teaching grammar to learners of Arabic for non-native speakers'. *Journal of the Faculty of Education at Helwan University*, **25**(10), 459–91. [in Arabic]

Alazawy, H.A. and Mysun, A.J. (2012). Athar dwrat altaalum wakaraed almafahim fi iktisab almafahim alnahawyah watanmyat alitijah nahwa almadah lada talibat maahid eiedad almualimat fi bagdad 'The effect of the learning cycle and concept maps on acquiring grammatical concepts and developing an attitude towards the subject among female students at teacher preparation institutes in Baghdad'. *Journal of the College of Education for Girls for Human Sciences at the University of Kufa*, **6**(10), 7–34 [in Arabic]

Aldilymi, T. (2014). *Istratijyat Altadris Fi Alluat Alarabyah* 'Teaching Strategies in the Arabic Language'. Irbid, Jordan: The Modern World of Books. [in Arabic]

Alfayruzabady, M.M. (n/a). *Alqamus Almuheed* 'The Ocean Dictionary'. Beirut, Lebanon: Alrisala Foundation. [in Arabic]

Alhudybi, A.A. (2013). Taatheer istratigiyat atqan almuqtaraha fi tanmiyat maharat alfihm alqiraey lada mutaalimy alluah alarabyah alnadiqeen bi luaat okra 'The effect of the proposed Atqan strategy on developing the reading comprehension skills of Arabic language learners who speak other languages'. *The Educational Journal*, **27**(16/1), 183–239. [in Arabic]

Alhudybi, A.A. (2017). Faalyat barnamag qaem ala qraed altafkeer alielktronyah fi tanmiyat almafahim alnaawyah wamaharat alearab walkafaah althatiyah fi alnahu lada mutaalimy alluah alarabyah alnadiqeen bi luaat okra 'Effectiveness of a suggested program based electronic thinking maps on

The Scientific Journal of King Faisal University

Humanities and Management Sciences

The Influence of the Low Variety in Advertisements: The Saudi Context

Yasir Zayed Alasiri

Department of Arabic Language and Literature, College of Humanities, King Khalid University, Abha, Saudi Arabia

LINK	RECEIVED	ACCEPTED	PUBLISHED ONLINE	ASSIGNED TO AN ISSUE
https://doi.org/10.37575/h/lng/220009	26/03/2022	19/07/2022	19/07/2022	01/09/2022
NO. OF WORDS	**NO. OF PAGES**	**YEAR**	**VOLUME**	**ISSUE**
5535	5	2022	23	2

ABSTRACT

This study aims to investigate the psychological impact of the Saudi low variety (henceforth, it will be referred to as "SLV") in enticing prospective customers to their commercial products or services. It proceeds from a premise that the marketing messages employed by business providers massively influences our opinions about a product or a business establishment. In order to validate such a view, 80 native speakers of SLV, representing 2 groups of simple (regular consumers) and stratified (advertisers) samplings, participated in the study. Each group consisted of 40 subjects. They were requested to fill out a questionnaire that included two questions; each question included 10 options, representing high (Modern Standard Arabic) and SLV. The findings from the data analysis reveal that the marketing message code conveyed in SLV influences customers' and business providers' selling and purchasing inclinations and preferences.

KEYWORDS

Low variety, high variety, marketing, code choice, psychology, language variation

CITATION

Alasiri, Y.Z. (2022). The influence of the low variety in advertisements: The Saudi context. *The Scientific Journal of King Faisal University: Humanities and Management Sciences*, **23**(2), 43–7. DOI: 10.37575/h/lng/220009

1. Introduction

Language in general is the most extraordinary tool by which human beings can communicate to achieve indefinite purposes. Hence, this distinctive capacity that we as humans possess is manifested in the various ways in which advertisers create their marketing promotions in a convincing language. Consequently, the creative use of language in advertising settings cannot be overlooked. Nowadays, advertisements are much more dominant and attached to our daily lives, and they seem to direct our individual habits in diverse ways. Advertisements are used to promote certain products of a company or an establishment and persuade a customer to buy the product or visit the provider. The primary objective of an advertisement is to entice the regular customers towards a specific product or business. In this sense, advertisers and business providers have to be much more mindful than in previous eras. As language is the main communicative method in use, its subtle power has become more conspicuous than ever. The process of choosing the appropriate code is undoubtedly both meticulous and complex, and it requires special attention in order for it to be more fruitful.

Generally speaking, every domain in the Arabic sociolinguistic arena has its exclusive and distinctive code that tends to converge or diverge from the norms of the standard variety in order to serve various purposes. In the Saudi Arabian context in particular, the advertising language code is no exception, as advertisers seem to deviate from the norms and rules of the standard variety by increasingly adopting colloquial Saudi Arabic that appeals to the Saudi consumers for marketing reasons. Noticeably, advertisers in Saudi Arabia have recently tended to excessively use colloquial forms in their marketing environments. Arguably, such an inclination appears to yield its desired results, as regular consumers seem to be more prone to its pivotal influence, which is the primary objective of this study.

1.1. Research Problem

As previously indicated, code choices in trade marketing texts play crucial roles in directing our purchasing selections and affecting others' preferences in various ways. In other words, it is hypothesized that the use of SLV has a huge impact on customers' purchasing options, which in turn leads numerous business providers as well to adopt SLV in advertising in order to influence prospective customers' purchasing decisions. Therefore, the present study seeks to answer the following two questions:

- To what extent does SLV influence customers' purchasing preferences?
- To what extent do business providers commonly prefer to use SLV for advertising and marketing purposes?

1.2. Purpose and Significance of the Study

The present study aims to investigate the influence of SLV choices on our daily purchasing preferences. It attempts to shed light on how Arabic speakers manipulate their code selections for advertising and marketing purposes. Studies conducted on such a topic seem to have largely concentrated on the linguistic levels of the written forms of trade advertising. Its focus has been mainly directed to phonological, morphological, syntactical, and semantical features without sufficiently paying special attention to diverse socioeconomic considerations from a sociolinguistic perspective. Furthermore, previous studies have explored cross-cultural variances in advertising but have not concentrated on advertising in the Arab world. There is also a shortage of studies offering specific insights into the psychological influence of SLV on advertising. This study thus seeks to bridge the gap and further expand the existing body of literature by including such an under-researched arena that has not been investigated comprehensively. The significance of the study lies in the fact that it essentially tackles the impact of SLV use on our routine habits e.g., buying or selling a product. Furthermore, this study is intended to motivate other researchers to carry out more in-depth studies with other socioeconomic and sociolinguistic considerations, such as social class and gender.

2. Literature Review

2.1. Language and Advertisement

The concept of advertising has existed for a very long time. According to Hamade (2008), the first marks of advertising were discovered in the remnants of ancient Arabia in the shape of sales messages and

Corresponding Author: Yasir Zayed Alasiri 00966542163121, yaseer@kku.edu.sa

wall posters. The Ancient Egyptians began their advertising messages on papyrus, whereas Asian, African, and South American history all include signs of primitive advertising forms that were found on wall or rock paintings (Hamade, 2008). Ancient Greeks and Romans' first method of advertising was oral, as they utilized street cries by peddlers to sell their commodities or announcements for the sale of cattle and slaves along with appealing descriptions of them just like advertisements nowadays (Hamade, 2008).

The Committee of the American Marketing Association (CAMA) defines advertising as "non-personal communication of information usually paid for and usually persuasive in the nature of the product, services, or ideas by identified sponsors through the various media" (as cited by Jaashan, 2014). Its objective is to convince members of a specific market to purchase a certain product or service (Arens and Bovée, 1994). Further, Bolen (1984) defines advertising as paid, non-personal communication within diverse mass media by business establishments, nonprofit institutions, and individuals who are specified in the message to notify or persuade members of a particular community to purchase a certain product or service.

Xiao et al. (2004) also argue that advertisers use advertising messages in order to highlight the advantages that targeted consumers may obtain from buying a certain product and convey the company's expertise, capacity and marketing setting. Furthermore, Xiao et al. point out that advertising messages are used to reinforce the company's image and identity. Woods (2008) adds that it is a type of communication that appears in a piece of music or film, TV shows, serials, or programs that consumers most frequently follow. Cook (2001) asserts that it is employed to impact and possibly alter beliefs, feelings, and attitudes of the targeted customers. Tanaka (1994), in turn, regards advertising as a form of "concealed" communication that affects the targeted readers' beliefs about a specific product without disturbing them.

To sum up, advertising messages exemplify a particular form of mass media discourse. Verbal and non-verbal messages are used by business providers for marketing purposes. Their language, thus, has to be selected meticulously in order to achieve its marketing prospects. Recently, in the Arabic sociolinguistic arena in particular, a new code—namely, SLV—has been increasingly used by advertisers in print advertisements. Such an inclination has been observed by several researchers who have investigated it in greater detail from various perspectives. Among those Al-Qutob (2017) who observed such a tendency when describing the code of Arabic advertisements by arguing that: "…. it does not abide to Arabic written norms, neither syntactically, nor morphologically….This includes the use of colloquial language in writing, combining and shifting between [Modern Standard Arabic] MSA and colloquial Arabic…" (p. i).

Clearly, the high variety has been commonly replaced by the low variety in the marketing setting. It seems that the colloquial has proven its immediate effect on the targeted customers' opinions in various ways. This, arguably, represents another setback for the use of MSA, which appears to be put aside in a rather significant domain—the marketing domain—that has been long reserved for it in its entirety. Justifiably, advertisers have the absolute right to linguistically employ any legitimate means they have at their disposal to accomplish their prospective outcomes. Undeniably, English also has occupied a noticeable position in the advertising world that seems to challenge the linguistic status quo of the Arabic colloquial as a prominent mean of communicating. In the marketing setting, there is "the indisputable preference across cultures for English as a pair-language" (Martin 2002: 382). Seemingly, English has positive and effective characteristics manifestoed in its modernization, westernization, and internationalism (Bhatia 1992, 2000). According to Gerritsen et al. (2007) and Piller (2003), English is utilized considerably in advertising in countries where it is not an official language. It is believed that advertisers tend to employ English because of the assumption that this language has a symbolic significance for consumers (Kelly-Holmes, 2000; 2005).

2.2. Language and Advertising in the Arabic Sociolinguistic Arena

Al-Qutob (2017) debates that "advertisements in the Arab world have the same objective of being interesting and appealing" (p. 1). Consequently, according to him, copywriters adopt diverse innovative means so as to achieve this goal in their print copy, "including the unconventional employment of colloquial Arabic in a domain that has been previously dominated by the use of Modern Standard Arabic (MSA)" (p. 1). Jaashan (2014) also gathered some planned linguistic divergences in the written form of Arabic trade advertising. These advertising messages have been examined at diverse linguistic levels, including the phonological, morphological, syntactical, and semantical. He determined that the language of advertising differs from standard language, as it carries a style characterized by being persuasive and attractive. Furthermore, Gully (1996) investigated the discourse of commercial consumer advertising in the written and visual media of Egypt. He primarily concentrated on the relationship between language and cultural representation within the discourse of advertising and placed special attention to the impact of intertextuality within the advertising context. In his study, he evaluated the value of employing various language levels in a particular advertisement and examined the utilization of rhetorical features to boost the advertising message.

In the Saudi Arabian context, Razzouk and Al-Khatib (1993) explored the nature of television advertising in Saudi Arabia. Their results revealed a strict obedience to Islamic principles and cultural standards, as well as an increasing tendency towards the Arabization of the medium and how it appeared to dictate thinking and acting locally. Luqmani et al. (1989) argued that the Saudi Arabian market was transformed substantially into one marked by more robust advertising. They asserted that as religion has such a widespread and abiding effect, it is essential that advertising ought to be consistent with religious principles, sensitive to other cultural standards, and responsive to varying governmental priorities. Moreover, Al-Siyami (2017) investigated the diverse ways in which intertextuality is featured in the advertising of a Saudi newspaper. He revealed that religious and registered expressions, symbols, and images within the local culture of the Saudi society were significantly employed as intertextual references. Products were promoted as being relevant to the identity of the society.

3. Methodology

As previously indicated, this study intends to investigate the impact of SLV on our personal purchasing decisions. To put it differently, the purpose of this study is to find out how SLV may practically affect and direct our regular choices for marketing purposes. The quantitative method has been employed in order to empirically examine such a prominent phenomenon in greater detail.

3.1. Participants and Data Collection

The population of the study was a simple and stratified random sampling of 80 male speakers of SLV who live in Abha city, located in the southern part of the Kingdom of Saudi Arabia. They were divided into two groups, each of which included 40 participants representing the simple and stratified samples. A questionnaire was comprised of two major questions. The first was directed to the simple one (general customers). Each participant was asked to select the presented advertising message that would persuade them to visit a business

establishment or buy a certain product. The second question was directed to the stratified group (advertisers), asking each participant to select the code they preferred to use among the selected trade advertising codes for marketing purposes. Each question encompassed 10 options, representing the high variety and SLV, i.e., five options represented the high variety, and five options represented SLV. It is worth noting that each pair of messages held the same meaning and was meticulosity chosen in order represent the two varieties. Furthermore, as for the selected written-text classifications belonging to high and low varieties, ten native speakers of Arabic have verified the researcher's judgment accordingly.

3.2. Procedure

The data for this study was collected by means of a questionnaire prepared and administered separately for the stratified sample (40 advertisers). The questionnaire consisted of two main questions, one of which was directed to the stratified sample (business providers) and the other targeting the simple one (40 customers). They were provided with an oral description to elaborate more on what they were requested to do and to explain more about the objectives of the study in order to obtain their cooperation. Upon the agreement of the subjects, the researcher gave further instructions about answering the questionnaire. The other question of the questionnaire was prepared and sent electronically to the other 40 participants of the randomly selected sample (customers) for the sake of time and simplification; all of them were provided with the necessary explanations and instructions. Once the data collection was completed, the questionnaires were scrutinized and classified, and the number of the high and low varieties, preferences, cases, and frequencies were counted in accordance with their respective code choices. The researcher then transformed the data into figures and numeric data, as will be explained in the next sections.

4. Study Tools

The study relied on the questionnaire as the principal tool for data collection. In light of the objectives of the study, the researcher built a questionnaire to measure how code choices may practically influence our routine purchasing preferences, and therefore followed the scientific steps to build this type of a questionnaire, as illustrated in the following sections. As previously indicated, the questionnaire consisted of two main questions followed by several options, each of which represent the high and low varieties.

4.1. Face Validity of the Tool

The tool was presented to a group of referees to judge the extent to which the elements and measurements represented and corresponded with the goal of this study. The total number of referees (five) were members of the faculty in Saudi universities, who were asked to study the tool and express their opinions in terms of appropriateness of the elements for the content of this research. Furthermore, they were also asked to examine the comprehensiveness of the tool and the diversity of its content and to evaluate the linguistic formulation and output. Any observations, amendments, changes, or deletions deemed appropriate or necessary by the referees were taken into consideration in order to validate the content for the study tool. Therefore, the researcher regards the tool as valid for measuring in this context.

Further, the researcher calculated the correlation coefficients between the score of each item and the total score of the questionnaire. The effect of the linguistic code and message in advertising and marketing was examined after deleting the item's score from the total score, as illustrated in Table 1.

Table 1: Pearson's correlation coefficients between the items of the study tool and the total score of the questionnaire (n = 40)

No.	Correlation Coefficients
1	**0.836
2	**0.629
3	**0.741
4	**0.623
5	**0.697

**** Correlation coefficients at the level (0.01) * Correlation coefficients at the level (0.05)**

It is apparent from Table 1 that the values of the correlation coefficients were high; significant is at the level of 0.01. This data indicates the validity of the items of the questionnaire and the impact of the linguistic code on customers and business owners' advertising and marketing perspectives.

4.2. Stability of the Tool

The stability of the questionnaire was verified by the Cronbach's alpha coefficient method. The half-segmentation method was used to investigate the impact of the linguistic code and message on customers and business owners' advertising and marketing choices. The stability coefficient was calculated to determine the impact of SLV on advertising and marketing, using the alpha-Cronbach coefficient, and the half-segmentation method was employed to examine the internal consistency of the questionnaire statements based on customers and business owners' selections, as shown in Table 2.

Table 2: Values of the stability coefficients by the Cronbach's Alpha method and the half-segmentation method to validate SLV influence on advertising and marketing (n = 40)

Variable	Cronbach's Alpha	Getman	Stability Level
The influence of language code on advertising and marketing	**0.915**	**0.899**	high

Cronbach's alpha ◆ weak < (0.5) ◆ medium between (0.5-0.7) ◆ high > (0.7)

Table 2 shows that all the values of the stability coefficients are greater than 0.85; the stability coefficient of the questionnaire in accordance with the Cronbach's alpha method is equal to 0.91, which is considered a high value. In addition, through the response of the exploratory sample of the study, the half-segmentation method of Getman equation was used to ensure the stability coefficient of the questionnaire, which obtained a score of 0.89, and is a relatively high value. This, in turn, makes us satisfied with the stability of the questionnaire as well as the impact of the linguistic code on advertising and marketing activities.

4.3. The Final Form of the Questionnaire

The statements of the questionnaire concerning the impact of the linguistic code on advertising and marketing from the perspectives of customers and business owners in Abha city may be characterized by honesty and stability, and therefore none of them have been excluded. Therefore, the questionnaire in its initial form remains the same. The purpose was to define the response procedure on the items of the questionnaire about the impact of the linguistic code in advertising and marketing from the customers and business owners' perspectives. Each participant was to choose from a score ranging from 1 to 2 for their response to each item. In other words, if they happened to choose a colloquial message, they would give a score of 1, whereas if they selected the high variety's statement, they would give a score of 2. Accordingly, the maximum score was 10, and the minimum score was 5. The high score indicates that customers and business owners preferred the formal messages, while the low score indicates a preference towards the vernacular messages by customers and business owners in their buying and selling processes.

5. Statistical Methods

- To calculate the psychometric properties of the questionnaire, the correlation coefficient, Cronbach's alpha, and half segmentation were used accordingly.
- Descriptive statistics were used by means of frequencies, means, standard deviations, relative weights, and the chi-

square test in order to verify the validity of the study's hypothesis.

6. Results

The first question was, "To what extent does the code of the messages influence customers' purchasing preferences?" The arithmetic mean, standard deviation, and percentage of the customers' answers were calculated in accordance with their selected message items (high variety vs. low variety). The results are shown in Table 3:

Table 3: Frequency, percentage, arithmetic mean, and standard deviation of customers' responses (High Variety vs. SLV)

F	Level of use		Weight (%)	Arithmetic Mean	Standard Deviation	Order
%	H	L				
F	3	37	53.75	1.08	0.27	**3**
%	7.5	92.5				
F	3	37	53.75	1.08	0.27	**3**
%	7.5	92.5				
F	9	31	61.25	1.23	0.42	**1**
%	22.5	77.5				
F	7	33	58.75	1.18	0.38	**2**
%	17.5	82.5				
F	2	38	52.5	1.05	0.22	**5**
%	5	95				
General Arithmetic Mean			56	1.12	0.26	

(Note: high variety and SLV are abbreviated in the table as H & L, respectively)

Table 3 illustrates that the general arithmetic mean of the responses of the sample members was mean = 1.12, standard deviation = 0.26. This reflects the preference on the part of customers to choose the SLV messages to be the most likely ones to persuade them to visit a business establishment or buy a certain product. In addition, the table reveals that the third message (3) gained the highest average usage (mean = 1.23, standard deviation = 0.42). Also, the SLV message was more frequently chosen by the customers (77.5%), which states, "*zi ma 'ant shayif!! yallah dabatnaha 'ashanik*" or "As you can see, we have made it for you." The high variety version of the same message was only selected by 22.5% of the customers. Also, the fourth message's results are (mean = 1.18, standard deviation = 0.38) and SLV version of the same message, which states: "*lak walla lighayriki? ya tilhaq ya taruh ealayk*" was selected by 82.5%, whereas the high variety version of the same message was selected by only 17.5%. Moreover, the first and second statements had a mean of 1.08 and standard deviation of 0.27, and SLV scores of the same messages were 92%. The last statement had a mean of 1.05 and a standard deviation of 0.22), SLV versions of the same messages were selected by 95% of the customers; the use of the high variety for the same message was only 5%, which lower than the preceding one.

These outcomes indicate that the level of customer preference for high variety's messages was of low; they clearly preferred the colloquial messages for their purchasing activities. Furthermore, in order to find out the differences between the level of customers' purchasing preferences that were attributed to the messages codes (CSA), the researcher used the chi-square test. Table 4 shows the results.

Table 4: Results of the chi-square test used to determine the influence of SLV on customers' purchasing preferences

Messages	V	Freq	%	DF	Chi-square Test	Significance Level
"aysh tastannaa! jibnaha lak bisier ya bilash"	L	37	92.5	1	40.000	0.000
"matha tantazir jalabnaha lak bisier rachis"	H	3	7.5			
"wadak tistanis bilhil? hinna rah nudlieuk"	L	37	92.5	1	40.000	0.000
"turid alibtihaj alhayil , nahn sawf nudaliluk"	H	3	7.5			
"zi ma 'ant shayif yallah dabatnaha eashanik"	L	31	77.5	1	40.000	0.000
"kama taraa ، 'aedidnaha li'ajlik"	H	9	22.5			
"lak walla lighayrik? ya tilhaq ya taruh ealayk"	L	33	82.5	1	40.000	0.000
!""iimaa lak 'aw lighayrika,'iimaa 'an talhaq 'aw tafutak"	H	7	17.5			
"hit rjuluk bas ymmina!! tawina ma badina lisah"	L	38	95.0	1	40.000	0.000
"aitajih nahwna, lammaa nabda baed"	H	2	5			

As evident from Table 4, there are statistically significant differences in the above-mentioned advertising messages in favor of SLV (abbreviated in the table as L). Further, the value of the chi-square test reached a degree of freedom of (1) (X2) (1) = 40,000), which reveals the huge effect of SLV messages on the customers' purchasing decisions for those who clearly prefer SLV for purchasing purposes.

In order to answer the second question ("To what extent do business providers tend to use SLV messages in advertisements?"), the arithmetic mean, standard deviation, and percentage for the business providers' answers were calculated in accordance with their selected items (high vs. SLV). The results are as shown in Table 5.

Table 5: Frequency, percentage, arithmetic mean, and standard deviation of business providers' responses (High Variety vs. SLV)

F	Level of Use		Weight (%)	Arithmetic Mean	Standard Deviation	Order
%	H	L				
F	2	38	52.5	1.050	0.221	4
%	5	95				
F	2	38	52.5	1.050	0.221	4
%	5	95				
F	5	35	56.25	1.125	0.335	1
%	12.5	87.5				
F	5	35	56.25	1.125	0.335	1
%	12.5	87.5				
F	5	35	56.25	1.125	0.335	1
%	12.5	87.5				
General Arithmetic Mean			54.75	1.095	0.235	

(Note: high variety and SLV are abbreviated in the table as H & L, respectively)

Table 5 shows that the arithmetic averages of the responses of the business providers was mean = 1.095, standard deviation = 1.095. Such findings indicate the preference of business owners to use SLV for their advertising purposes. It is also clear that the messages 3, 4, and 5 gained the highest scores (average = 1.125, standard deviation = 1.125). The SLV messages were largely chosen (87.5%), while the high variety's messages were much lower (12.5%). Moreover, the first and second messages had a mean = 1.050 and a standard deviation = 0.221 (95%) compared to the high variety messages (5%). These outcomes reveal that the level of business providers' preference for the high variety's messages reached its lowest level, which reflects the increasing tendency towards using the colloquial messages for their advertising exercises. Table 6 shows the results.

Table 6: Results of the chi-square test used to determine the influence of SLV on business providers' preferences

Messages	V	Freq	%	DF	Chi-square Test	Significance Level
"aysh tastannaa! jibnaha lak bisier ya bilash"	L	38	95.0	1	40.000	0.01
"matha tantazir jalabnaha lak bisier rachis"	H	2	5.0			
"wadak tistanis bilhil? hinna rah nudlieuk"	L	38	95.0	1	40.000	0.01
"turid alibtihaj alhayil , nahn sawf nudaliluk"	H	2	5.0			
"zi ma 'ant shayif yallah dabatnaha eashanak"	L	35	87.5	1	40.000	0.01
"kama taraa ، 'aedidnaha li'ajlik"	H	5	12.5			
"lak wala lighayrik? ya talhaq ya taruh ealayk"	L	35	87.5	1	40.000	0.01
""iimaa lak 'aw lighayrika,'iimaa 'an talhaq 'aw tafutak"	H	5	12.5			
"hit rjuluk bas ymmina!! tawina ma badina lisah	L	35	87.5	1	40.000	0.01
"aitajih nahwna, lama nabda baed"	H	5	12.5			

As indicated in Table 6, there are statistically significant differences in the aforementioned advertising statements in favor of SLV (abbreviated in the table as L). Moreover, the value of the chi-square test gained a degree of freedom of (X2) (1) = 40,000), which reflects the huge influence of SLV messages on the business owners' selections, who noticeably tend to choose SLV for their advertising purposes.

7. Discussion and Conclusion

As previously indicated, a seemingly new code, namely, SLV, has been employed by advertisers in print advertisements in general. Such an inclination has been observed by several researchers who investigated it in greater details from various perspectives. This study , thus, aims to investigate the psychological influence of SLV in enticing prospective consumers into their commercial products or services. It hypothesizes that SLV utilized by advertisers impacts our perspective toward a

product or a business establishment in general. The results show that the preference of employing SLV in the advertising sphere is of a high degree, which has been illustrated statistically. The outcomes also demonstrate that there exist statistically significant differences in the degree of preference between H and L varieties. To put it differently, the tendency of selecting the vernacular messages among customers and business providers alike is proven excessive on the one hand, whereas the preference of the formal ones is of a low degree on the other. This, in turn, may validate the researcher's view that SLV usage is constantly and rapidly expanding at the expense of high variety, which appears to be dramatically dwindling. As previously indicated, such findings seem to correspond with the view that a new code has appeared in print advertisements caused by language evolution, which may be ascribed to many influences, including political, social, economic, cultural, technological advances and globalization (Al-Qutob, 2017). Such a code used in print advertisements in particular seems to violate Arabic written norms and standards at various levels; and advertisers in Saudi Arabian's context appear to take advantage of such a phenomenon to its full extent. Customers likewise are affected by SLV utilized in advertisements. As already stated, the high variety has been widely replaced by the low variety in the marketing sphere for various reasons. Noticeably, SLV has proven its immediate impact on the targeted customers' perspectives on diverse levels. This perhaps involves another retrogression for MSA, which seems to be somewhat isolated from a vital sphere, namely, advertising, which has been long reserved for it in its entirety.

The reason for such an inclination is, debatably, that customers who have been widely exposed to diverse, low varieties are susceptible to its influence when engaging in their purchasing activities. Undoubtedly, advertisements have played a crucial role in the process of language variations and change as the low varieties are being increasingly employed to achieve advertisers' purposes. Arguably, technology development and internet use have resulted in the broader use of various low varieties at multiple levels. The media, in general, and social media, in particular, have played vital roles in constructing subtle linguistic policies in print advertisement by having prospective consumers and advertisers adopt modern linguistic selections in the marketing domain. In summary, high variety's usage in print advertisements is seemingly in the process of fading away, which may pave the way for diverse low varieties to fill the gap left by the high variety's retreating function.

8. Recommendations

- Issue a policy by the Ministry of Commerce and Investment to encourage the use of high variety in the marketing sphere.
- Increase awareness of the importance of avoiding excessive employment of SLV in various domains including the advertising domain.
- Encourage business owners to use the standard language in advertising for their products.
- Educate prospect customers about the subtle and sometimes deceptive employment of SLV for marketing endeavors.

9. Suggestions

- Conduct a similar study to include other cities and governorates of the Kingdom of Saudi Arabia in order to make a comparison between its results and the results of the current study.
- Perform a sociolinguistic study to determine the degree of MSA and colloquial Arabic use within the public and private sectors in Saudi Arabia.
- Conduct a sociolinguistic study to find out the degree of the use of slang in various social media spheres.

Biography

Yasir Zayed Alasiri

Department of Arabic Language and Literature, College of Humanities, King Khalid University, Abha, Saudi Arabia, yaseer@kku.edu.sa, 00966542163121

Alasiri is a Saudi assistant professor of Arabic and Linguistics. He received a Doctor of Philosophy - Specialization in Linguistics, from Indiana University-Bloomington, USA, 2019. He has worked as an Arabic proofreader for Al-Wattan Newspaper. He also has participated in conferences in Saudi Arabia and the US. His work is largely focused on the general linguistics, particularly Arabic Sociolinguistics. He is a member of various committees and has conducted a number of studies in different areas of the field.

References

Al-Qutob, D. (2017). *Language Register and Innovation in Arabic Consumer Advertising: Case studies of Jordan's Al-Rai and Egypt's Al-Ahram newspapers*. PhD Thesis, Exeter University, Exeter, United Kingdom.

Al-Siyami, A.W. (2017). Intertextuality in newspaper advertising. *Journal of Modern Languages*, **23**(1), 41–56.

Arens, W.F. and Boveè, C.L. (1994). *Contemporary Advertisement*. Massachusetts, United States: Irwin Incorporation.

Bhatia, T.K. (1992). Discourse functions and pragmatics of mixing: Advertising across cultures. *World Englishes*, **11**(2-3), 195–215.

Bhatia, T.K. (2000). *Advertising in Rural India: Language, Marketing, Communication, and Consumerism*. Tokyo, Japan: Institute for the Study of Languages and Cultures of Asia and Africa.

Bolen, W.H. (1984). Cases in advertising and promotion management. *Journal of Advertising*, **13**(1), 49–52.

Cook, G. (2001). *The Discourse of Advertising*. New York, United States: Psychology Press.

Gerritsen, M., Nickerson, C., Van Hooft, A., Van Meurs, F., Nederstigt, U., Starren, M. and Crijns, R. (2007). English in product advertisements in Belgium, France, Germany, the Netherlands and Spain. *World Englishes*, **26**(3), 291–315.

Gully, A. (1996). The discourse of Arabic advertising: Preliminary investigations. *Journal of Arabic and Islamic Studies*, **1**(n/a) 1–49.

Hamade, L.A. (2008). *Strategies and Limitations in Advertising Translation from English into Arabic*. Master's Dissertation, The American University of Sharjah, Sharjah, United Arab Emirates.

Jaashan, H.M. (2014). The deviant features of trade advertising register in Arabic. *Theory and Practice in Language Studies*, **4**(11), 2307–13.

Kelly-Holmes, H. (2000). Bier, parfum, kaas: Language fetish in European advertising. *European Journal of Cultural Studies*, **3**(1), 67–82.

Kelly-Holmes, H. (2005). *Advertising as Multilingual Communication*. Basingstoke, United Kingdom: Palgrave Macmillan.

Luqmani, M., Yavas, U. and Quraeshi, Z. (1989). Advertising in Saudi Arabia: Content and regulation. *International Marketing Review*. **6**(1), n/a.

Martin, E. (2002). Mixing English in French advertising. *World Englishes*, **21**(3), 375–402.

Piller, I. (2003). Advertising as a site of language contact. *Annual Review of Applied Linguistics*, **23**(n/a), 170–83.

Razzouk, N. and Al-Khatib, J. (1993). The nature of television advertising in Saudi Arabia: Content analysis and marketing implications. *Journal of International Consumer Marketing*, **6**(2), 65–90.

Tanaka, K. (1994). *Advertising language: A Pragmatic Approach to Advertisements in Britain and Japan*. New York, NY: Routledge.

Woods, L. (2008). The consumer and advertising regulation in the television without frontiers and audiovisual media services directives. *Journal of Consumer Policy*, **31**(1), 63–77.

Xiao, S., Wu, C. and Zhang, F. (2004). A new multiple description layered coding method over ad-hoc network. In: *International Conference on Image Processing, Institute of Electrical and Electronics Engineers*, Singapore, the Republic of Singapore, 24-27/10/2004.

المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل
The Scientific Journal of King Faisal University
العلوم الإنسانية والإدارية
Humanities and Management Sciences

تمكين المرأة في المناصب القيادية الجامعية: السياق السعودي

لينا سليمان الخليوي
قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

Empowering Women in University Leadership Positions: The Saudi Context

Leena Sulaiman Alkhlewi
Department of Educational Administration, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

LINK الرابط	RECEIVED الاستقبال	ACCEPTED القبول	PUBLISHED ONLINE النشر الإلكتروني	ASSIGNED TO AN ISSUE الإحالة لعدد
https://doi.org/10.37575/h/edu/220010	30/03/2022	21/07/2022	21/07/2022	01/09/2022

NO. OF WORDS عدد الكلمات	NO. OF PAGES عدد الصفحات	YEAR سنة العدد	VOLUME رقم المجلد	ISSUE رقم العدد
8201	8	2022	23	2

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرُّف واقع تمكين المرأة السعودية في المناصب القيادية بمؤسسات التعليم الجامعي، والكشف عن التحديات التي تحول دون تمكينها، ومن ثَمَّ اقتراح بعض سُبل التغلب على هذه التحديات. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وتم اعتماد الاستبانة كأداة للدراسة، واستخدمت الباحثة عينة عشوائية طبقية قوامها (376) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية السعودية التالية: (الملك سعود بالرياض، والملك عبد العزيز بجدة، والإمام عبد الرحمن بن فيصل بالشرقية). وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج؛ منها: يشير الواقع إلى أن هناك تمكينًا للمرأة السعودية في المناصب القيادية بمؤسسات التعليم الجامعي؛ حيث جاء ذلك بدرجة "موافق"، وأن هناك موافقةً بين أفراد عينة الدراسة على التحديات التي تحول دون تمكين المرأة السعودية في المناصب القيادية بمؤسسات التعليم الجامعي؛ حيث تأتي التحديات الثقافية بالمرتبة الأولى، تليها التحديات الشخصية، وفي الأخير تأتي التحديات التنظيمية، كما أشارت النتائج إلى أن هناك "موافقة بشدة" على سُبل التغلب على التحديات التي تحول دون تمكين المرأة السعودية في المناصب القيادية بمؤسسات التعليم الجامعي.

ABSTRACT

This study aims to practically identify the reality of empowering Saudi women in leadership positions in higher education institutions, reveal the challenges that prevent their empowerment, and suggest some methods to overcome these challenges. To achieve the study's objectives, the researcher used the descriptive survey method based on a questionnaire as a tool for the analysis. The researcher used a classified random sample of 376 faculty members in the following Saudi government universities: King Saud in Riyadh, King Abdulaziz in Jeddah, and Imam Abdulrahman bin Faisal in the Eastern. The study reached several conclusions. The analysis indicates that there is empowerment of Saudi women in leadership positions in higher education institutions and that there is agreement among the study sample members on the challenges that prevent the empowerment of Saudi women in leadership positions in higher education institutions. Cultural challenges come first, followed by personal challenges, and finally, organizational challenges. There is strong agreement on ways to overcome challenges that prevent Saudi women from being empowered in leadership positions in higher education institutions.

KEYWORDS
الكلمات المفتاحية
Saudi universities, change, educational administration, leadership, equality, female
الجامعات السعودية، التغيير، الإدارة التربوية، القيادة، المساواة، النسائية

CITATION
الإحالة
Alkhlewi, L.S. (2022). Tamkin almar'at fi almanasib alqiadiat aljamieia: Al siyaq Al Saudi 'Empowering Saudi women in university leadership positions: The Saudi context'. *The Scientific Journal of King Faisal University: Humanities and Management Sciences*, **23**(2), 48–55. DOI: 10.37575/h/edu/220010 [in Arabic]
الخليوي، لينا سليمان. (2022). تمكين المرأة في المناصب القيادية الجامعية: السياق السعودي. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل: العلوم الإنسانية والإدارية*، **23**(2)، 48-55.

1. مقدمة

إن تطور نظريات القيادة عبر الزمن، مرورًا بنظرية الرجل العظيم، ثم النظرية السلوكية، ثم نظرية القيادة الموقفية، وصولًا إلى النظريات الأكثر حداثة، كنظرية القيادة التحويلية، إضافة إلى متطلبات التطبيق، كلها مهدت الطريق لضرورة إشراك المرأة إداريًا (Seale *et al.*, 2021)، ومن منظور عالمي ظهرت فترة تاريخية جديدة تقوم فيها النساء بإثبات قدرتهن وعرض نجاحاتهن بفخر، وفي الحقيقة فقد حقق هذا الزخم نجاحًا، فاليوم اكتسبت كثيرات من النساء مكانة بارزة، ولم يعد مظهر رئيسة الوزراء أو المديرة التنفيذية أو رئيسة الجامعة أمرًا غير مألوف؛ حيث تنشط كثيرات من النساء الآن في السياسة والاقتصاد والتعليم والثقافة، كما دلَّلن على أسلوبهن الفريد في الإدارة (Yinhan, 2013: 40).

وبينما تشارك النساء في عمليات تخطيط وتنفيذ إصلاحات التعليم العالي كعضوات هيئة تدريس، ومسؤولات جامعيات، وباحثات، ومحللات، وموظفات في هيئات صنع السياسات، ورغم ذلك فما يزال تمثيلُهن ناقصًا في المناصب القيادية العليا (Maldonado and Gómez, 2021)، وهي معضلة حقيقية، في حين تحاول النساء اقتحام مجتمع المعرفة والاقتصاد، يصبح التعليم العالي قطاعًا رئيسًا لتحقيق هذا الهدف، فالجندر في قيادة التعليم العالي هو أكثر من مجرد التركيز على التمثيل الناقص للمرأة؛ حيث يؤثر ذلك على طبيعة إنتاج المعرفة نفسها (Morley, 2013).

وتعد رؤية 2030 بالتأكيد فرصة تسمح تغييراتها للمرأة في المملكة بخوض مختلف المجالات؛ حيث تهدف إلى إنشاء قوة عاملة عالية التنافسية، ومنتجة في القطاعين العام والخاص، وهي البداية نحو مستقبل أكثر إشراقًا على جميع المستويات: سياسيًا واجتماعيًا واقتصاديًا؛ حيث جاء الهدف الأول من أهداف المستوى الثالث للرؤية ذات العلاقة المباشرة ببرنامج التحول الوطني، والذي ينص على زيادة مشاركة المرأة في سوق العمل من 22% إلى 30% والإسهام في خفض نسبة البطالة بين النساء على المستوى الكلي، ليضمن مشاركة فاعلة لكلا الجنسين من الذكور والإناث (الحمودي، 2020).

ولكن "بقدر ما يكون السعي وراء إصدار التشريعات والسياسات أمرًا بالغ الأهمية، فإن إنشاءها غير كاف، فما هو مهم فعلًا هو تنفيذها ومراقبتها" (Regulska, 2021: 10)، فحتى أفضل الدساتير صياغةً لا يمكن أن تغير حياة المواطنين من تلقاء نفسها؛ إذ يجب التغلب على العديد من العقبات بما في ذلك الجمود التشريعي والتنفيذي، ومقاومة الأعراف الاجتماعية والثقافية قبل أن تصبح الدساتير أدوات ذات مغزى للتغيير (UN Women, 2017: 9).

بناءً على ما سبق، تأتي هذه الدراسة في محاولة الكشف عن واقع تمكين المرأة السعودية في المناصب القيادية بمؤسسات التعليم الجامعي والتحديات التي تواجهها وسبل التغلب عليها.

Corresponding Author: Leena Sulaiman Alkhlewi 00966504440200, lalkhlewi@ksu.edu.sa المؤلف المراسل: لينا سليمان الخليوي

2. مشكلة الدراسة

تحدد زيادة التحاق النساء بالتعليم العالي كسبب محتمل للاعتقاد الخطأ بأن المساواة بين الجنسين في هذا القطاع قد تحققت بالفعل (DeLaquil, 2021)، ولكن في الحقيقة وحتى اليوم، وبالرغم من الإنجازات التعليمية والأكاديمية للنساء حول العالم ما زالت الدراسات (الحديثة جدًّا) حول التمكين تؤكد بأن ما لا يقل عن 35% من القيادات النسائية يواجهن تحيزًا مستمرًا على أساس الجنس مصحوبا بالعزلة ونقص الدعم (Seale *et al.*, 2021).

ويبدو أن المملكة العربية السعودية ليست استثناءً، فعلى "الرغم من التميز الأكاديمي للمرأة السعودية، إلا أن الاعتراف الفعلي بكفاءاتها القيادية في المجال الأكاديمي ما يزال محاصرًا بالعديد من العوامل" (غنيم، 2020: 215)؛ بل ربما تكون المملكة العربية السعودية هي واحدة من أكثر الدول إثارة للجدل؛ من حيث الفجوة بين الجنسين في مناصب صنع القرار القيادي على الرغم من أنها -وَفقًا لمركز بيو للأبحاث Pew Research center- صاحبة أسرع معدل مشاركة نسائية في القوى العاملة نموًّا في جميع دول مجموعة العشرين، إلا أن المستوى المنخفض لتمثيل المرأة في المناصب القيادية في التعليم العالي يوضح حقيقة أنه لم يتم تمكينهن بشكل فعال (Al-Otaibi, 2020). وعلى الرغم من تعدد الدراسات التي أثبتت تميز القيادة النسائية، كدراسة غنيم (2020) "التميز القيادي النسائي وواقعه في المجال الأكاديمي في الجامعات السعودية"- فتأثير ثقافة البيئة في الأداء القيادي أعلى من تأثير جنس القائد، ولكن السمات الفطرية لكل جنس تظهر في بيئة العمل، كالعناية والمشاركة لدى المرأة والحزم لدى الرجل، وقد تركزت التحديات التي تواجه المرأة في مجال القيادة الأكاديمية في مجالين: الثقافة التنظيمية، والثقافة الاجتماعية.

وبشكل عام، فإن أسباب هذا التباطؤ متعددة، وهي تتنوع بحسب السياق الاجتماعي والتاريخي (DeLaquil, 2021)، ولكن نظريًّا وبشكل عام تتمثل الإشكالية في مجموعة من الحواجز الداخلية التي تتبع طبيعة المرأة، كخصائصها، وسماتها، وتطلعاتها، وأساليبها القيادية، وتحديد أولوياتها، والحواجز الخارجية التي تتألف من التحيز والتمييز بجميع أنواعه، والالتزامات العائلية، والتوقعات الاجتماعية، والثقافة التنظيمية، والأنظمة المؤسسية والسياسات الوطنية (Al-Otaibi, 2020: 174). وبناءً على دراسة Longman *et al.* (2018) التي تناولت دور الثقافة التنظيمية في تطلعات وخبرات 16 امرأة يعملن في الكليات والجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية، أشار تحليل بيانات المقابلة إلى أن المشاركات انقسمن بشكل شبه متساوٍ إلى أربع مجموعات فرعية: مشاركات لا يرين بأن قضايا النوع الاجتماعي في الثقافة قد أثرت على أدوارهن داخل المؤسسة، ومشاركات أفدن بأنهن لا يرين بأن القضايا الجندرية هي مشكلة مؤسساتية أساسية، ومع ذلك فقد ذكرن أمثلة من إشكاليات النظم والثقافات في التحيز، ومشاركات ذكرن بأن عدم المساواة بين الجنسين في مؤسساتهن قد أثر عليهن بشكل محدود، ومشاركات قدمن انتقادات صريحة فيما يتعلق بالديناميات الجندرية الواضحة في الثقافة في مؤسساتهن، وفي التعليم العالي بنطاقه الواسع، وتم تحديد التأثير الأكبر على تطلعات أو تجارب القيادة على أنها دفع الكوادر بعيدًا عن المنظمة، وبالتالي تقليل التطلعات، أو الرغبة في الانتقال إلى القيادة، أو البقاء فيها.

أيضًا، هناك عدد من الحواجز المنهجية التي تؤثر على النساء الطامحات إلى مناصب قيادية، كالصور النمطية حول خصائص القيادة النسائية، ونقص الدعم المؤسسي لاحتياجات الأسرة (كإجازة الأمومة، ورعاية الأطفال والآباء المسنين)، والقدوة النسائية المحدودة، وحراسة البوابات، والشبكات غير الرسمية (Maldonado and Gómez, 2021). إضافة إلى "العملية الجندرية لصنع القرار غير الرسمي داخل ثقافات معينة، والقوالب النمطية داخل الثقافة التنظيمية، والمضايقات داخل المؤسسات وفي المجتمع، وتحيزات التوظيف، والرمزية في الثقافة التنظيمية " (DeLaquil, 2021: 36). "إن هذه العوائق بعضها مرئي، في حين أن البعض الآخر أكثر خفاءً وأكثر تجذُّرًا في الممارسات الثقافية اليومية وهو ما يجعله عَصِيًّا أكثر على الحل" (Regulska, 2021: 8)؛ حيث هدفت دراسة Burkinshaw and White (2017: 35) "إصلاح النساء أم إصلاح الجامعات: المرأة في قيادة التعليم العالي" إلى البحث في علاقات القوة بين الجنسين في الجامعات بعد أن رسخت هذه المنظمات التعليمية حالة عدم المساواة رغم جميع الجهود المبذولة، تكونت عينة الدراسة من جيلين من القيادات النسائية باستخدام دراستي حالة مختلفتين، الأولى نائبات المستشارين (VCs) في المملكة المتحدة، والثانية الشابات في أحدث جامعة أسترالية يعملن في مناصب إدارية متوسطة، ويطمحن إلى وظائف إدارية عليا (قارات مختلفة وأجيال مختلفة)، تضمنت دراسات الحالة المقابلات النوعية مع عينة من 18 من قياديات الجامعة الأولى والمسح الكمي عن طريق الاستبانة وزعت على عينة من 53 قيادية في الجامعة الثانية، وخرجت نتائج الدراسة لتؤكد بأن الجامعات هي من تحتاج إلى إصلاح وليس النساء، وبأن المقاومة ضد تمكين المرأة هي في تزايد؛ حيث يؤثر انعدام الأمن الوظيفي وإعادة الهيكلة التنظيمية المستمرة على علاقات القوة بين الجنسين في الجامعات، وبأن جيل القيادات الشابات اليوم يعكسن عدم رضاهن عن ممارسات مجتمعات قيادة التعليم العالي الذكورية.

إن النساء ضمن منظومة التعليم العالي في المملكة يواجهن نفس الحواجز والعقبات التي تواجهها كثيرات من النساء الأخريات حول العالم للوصول إلى المناصب القيادية العليا، ويمكن تصنيف هذه العوائق على أنها حواجز ثقافية وتنظيمية وشخصية (Al-Ghofaily, 2019).

فوفقًا للإحصاءات التي قدمتها وزارة التعليم (2019) حصلت امرأة واحدة فقط على منصب مدير جامعة سعودية، 12 امرأة في منصب نائب الرئيس و61 يعملن كعميدات و228 امرأة استطعن شغل منصب نائب عميد (Al-Ghofaily, 2019: 17). "والمملكة العربية السعودية يوجد بها اليوم 30 جامعة حكومية، و12 جامعة أهلية وخاصة، بإجمالي 42 جامعة، ومع ذلك فما يزال هناك قصور واضح في تمكين المرأة وتنصيبها قياديًّا" (غنيم، 2020: 217)، وهذا القصور في التمثيل يسير في الاتجاه المعاكس تمامًا للأهداف الوطنية للمملكة.

بالإضافة إلى ما سبق من أسباب فإن الواقع يشير بأن" بعض النساء يفضلن الأعمال الروتينية، والأعمال ذات الدوام الجزئي، والمسارات الوظيفية الأقل تقدمًا وتطورًا " (القرني، 2019: 396). "مما قد يدفع بالبعض منهن إلى التخلي عن الفرص القليلة المتاحة، فكثيرات من النساء ببساطة غير مهتمات بالقيادة لأسباب؛ مثل: الخوف من عدم وجود وقت كافٍ للعائلة، أو للاسترخاء الشخصي، أو شعور النساء بأمان أكبر في أدوارهن كأكاديميات" (Al-Ghofaily, 2019: 25)، أو "شعورهن بالضغط بسبب المستويات العالية من الإنتاجية والدقة والمهارة التي عليهن بذلها لإثبات جدارتهن، مما قد يَثني بعض النساء عن خوض التحدي من الأساس" (Adu-Yeboah *et al.*, 2021: 19).

إنَّ كثيرات من النساء يتنحين عن المنافسة بشكل طوْعي، فالمنظمات الجشعة التي تمارس ضغوط المنافسة العالمية، والتدقيق الأدائي، وثقافات التقشف أدت إلى تكثيف ساعات العمل، وهي تطلب من الإدارات العليا الالتزام بالأهداف الإستراتيجية للمنظمة وافتراضًا ضمنيًّا للتوافر على مدار الساعة طوال أيام الأسبوع؛ لذلك توصف القيادة بأنها مرهقة وذات مطالب بيروقراطية (Morley, 2013).

فهناك ضغط مجتمعي مستمر على المرأة للزواج والأمومة، ثم عليها أن تلعب الدور الأساسي في رعاية الأطفال، وتدبير المنزل، فضلًا عن كونها متواضعة ومهتمة، وتلتزم بالزوج وأسرته الممتدة- يتم غرس هذه المثل العليا منذ الطفولة، ونتيجة لذلك لا تطمح بعض النساء أساسًا إلى أن يصبحن قائدات، ويرفضن في بعض الأحيان أي عروض ترويجية، فهن - تماشيًا مع النظرية النفسية الاجتماعية- يشعرن بالذنب لعدم التمسك بمسؤوليات دورهن الجندري الأساسي (Kuzhabekova, 2021).

إن الإشكالية حول هذا الموضوع تتمثل في الفجوة القائمة بين منجزات التشريع الإصلاحي الكبير في تمكين النساء، وبين الواقع الحالي الظاهر للعيان في هذا المجال، والذي لا يتناسب مع حجم التشريع والخطط الحكومية من جهة ثانية؛ لذلك تأتي هذه الدراسة للكشف عن واقع تمكين المرأة السعودية في المناصب القيادية بمؤسسات التعليم العالي والتحديات التي تواجهها، وسبل التغلب عليها.

3. أسئلة الدراسة

- ما واقع تمكين المرأة السعودية في المناصب القيادية بمؤسسات التعليم الجامعي؟
- ما التحديات (التنظيمية، الثقافية، الشخصية) التي تحول دون تمكين المرأة السعودية في المناصب القيادية بمؤسسات التعليم الجامعي؟
- ما سبل التغلب على التحديات التي تحول دون تمكين المرأة السعودية في المناصب القيادية بمؤسسات التعليم الجامعي؟

4. أهداف الدراسة

- تعرُّف واقع تمكين المرأة السعودية في المناصب القيادية بمؤسسات التعليم الجامعي.
- الكشف عن التحديات (التنظيمية، الثقافية، الشخصية) التي تحول دون تمكين المرأة السعودية في المناصب القيادية بمؤسسات التعليم الجامعي.
- اقتراح بعض سبل التغلب على التحديات التي تحول دون تمكين المرأة السعودية في المناصب القيادية بمؤسسات التعليم الجامعي.

5. أهمية الدراسة

أصبحت الحاجة إلى النهوض بالقيادات النسائية في الجامعات نقطة محورية للعديد من أنظمة التعليم العالي العالمية (Seale *et al.*, 2021: 6). فالتكافؤ بين الجنسين في القيادة ليس فقط مسألة إنصاف، ولكنه مطلب حاسم في سياق مشهد التعليم العالي المتغير. إن أبعاد العدالة الاجتماعية لهذه القضية بديهية، ولكنْ هناك أيضًا فوائد تعليمية ومالية واضحة لزيادة نسبة النساء في المناصب القيادية (Cheung, 2021: 5)، ولذلك فإن أهمية هذه الدراسة تتركز في:

- أهمية الموضوع ذاته؛ حيث إنَّ التمكين وزيادة تمكين النساء ضمن المناصب القيادية الهامة في التعليم العالي له فوائد جوهرية على أنظمة التعليم، كما أظهرت العديد من الدراسات التي ركزت على المزايا الفريدة للقيادة النسائية التي تكمل مزايا القيادة الرجالية، وفوائد التعاون المتبادل.
- إن الحركة البحثية التي تحاول تعرُّف أسباب التباطؤ في عمليات التمكين هي بمثابة دافع وعامل مساعد في تطبيق رؤية المملكة 2030 وبرامج التحول الوطني.
- أهمية دراسة العوامل التنظيمية والثقافية والشخصية المعلنة أو الظاهرة للعيان وإضافة مجموعة من العوامل الأكثر خفاء، والتي يعبر عنها غالبًا بالأسقف، والمتاهات، وغيرها من المصطلحات التي تُفضي جميعها إلى التعبير عن مجموعة من الحواجز التنظيمية، والثقافية، والاقتصادية، والدينية، والسياسية التي تستند إلى مفاهيم جندرية، والتي قد يؤدي واحد منها أو جميعها مجتمعة إلى الحد من خيارات وفرص النساء في التمكين.

6. حدود الدراسة

- <u>الحدود الموضوعية:</u> الكشف عن واقع تمكين المرأة السعودية في المناصب القيادية بمؤسسات التعليم الجامعي، والتحديات (التنظيمية، الثقافية، الشخصية) التي تواجهها وسبل التغلب عليها.
- <u>الحدود البشرية والمكانية:</u> أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية السعودية الآتية (جامعة الملك سعود بالرياض، وجامعة الملك عبد العزيز بجدة، وجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل بالشرقية).
- <u>الحدود الزمانية:</u> تمّ إنجاز هذا العمل البحثي خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2021-2022.

7. مصطلحات الدراسة

يُعرف تمكين المرأة على أنه العملية التي تكتسب من خلالها المرأة القدرة على اتخاذ خيارات حياتية إستراتيجية بهدف تحسين القضايا المهمة لحياتها الفردية والمساهمة في تحسن مجتمعها (Huis *et al.*, 2017: 1).

وتعرف الباحثة التمكين إجرائيًّا بأنه: "مجموعة من العمليات الإدارية المعاصرة التي تستهدف وصول أكبر عدد من القيادات النسائية إلى المستويات الإدارية العليا في الجامعات السعودية".

8. الإطار النظري

8.1. التمكين بمفهومه الحديث:

إن التمكين هو أحد أكثر المصطلحات الرنانة مرونة في التنمية الدولية، وقد تم استخدامه بداية لوصف النضالات الشعبية في مواجهة وتحويل علاقات القوة غير العادلة وغير المتكافئة، ثم أصبح مصطلحًا يستخدمه تحالف خطابي واسع النطاق من الشركات والمنظمات غير الحكومية العالمية والبنوك والمنظمات الخيرية ومسؤولي التنمية (Cornwall, 2016: 342).

أما استخدامه كمصطلح يتعلق بتحسين وضع النساء، فقد بدأ في النصف الثاني من سبعينيات القرن المنصرم عندما بدأ الحديث حول ضعف سياسات التنمية الموجهة نحو المرأة، وفي تلك المرحلة عرف التمكين بأنه العمليات التي تساعد النساء على الاستقلال الذاتي والتحكم في المصير (آل عمر والعبدي، 2018: 50).

واليوم يعرف التمكين في المنظمات تحديدًا بأنه قدرة المرأة على تقاسم الأصول المادية والموارد الفكرية والأيديولوجية مع الرجل تبعًا للاستحقاق (Cornwall, 2016)، وهو "إستراتيجية تنظيمية تسمح بالانتقال من موقع ضعيف إلى موقع أعلى في السلطة التنفيذية، وتأخذ في الاعتبار الجوانب الهيكلية والنفسية في آن معًا "(Al-Ghamdi, 2016 :35). وهو إن جاز التعبير مصطلح معاكس للاستبعاد الاجتماعي هو أداة شائعة وقوية في المجتمعات البشرية، وهو يتضمن سلوكيات؛ مثل: الإهمال، والتجاهل قائمة على مجموعة من الأنظمة البشرية ذاتية الاستدامة، وفي الواقع فإن التمييز بين الأفراد وتوضيح من يجب أن يشارك في تقاسُم المنافع المجتمعية- أمر بالغ الأهمية؛ إذ إنه من خلال استبعاد بعض الأشخاص في المؤسسات المشتركة من تقاسم المنافع يمكن للبقية تعظيم مكاسبهم؛ لأن هذا الاستبعاد غالبًا ما يؤدي إلى تقليل عدد المستفيدين مع تأثير ضئيل على إجمالي المنفعة (Sasaki and Uchida, 2012).

إن أهم خصائص التمكين التي تشبث بها مناصروه هو كونه وسيلة لتحقيق العدالة الاجتماعية، فالتمكين يسعى لمواجهة مظاهر اللامساواة، سواء أكانت اجتماعية أم اقتصادية أم سياسية، ويعمل على مواجهة التحديات التي تعيق هذه المساواة كالتأثير على عمليات صنع القرار والميل إلى تفضيل فرد على آخر، وتهميش الفئات الضعيفة (مشرف والبكري، 2021: 349).

ويذكر مخلوف (2020) بأن أهم خصائص التمكين تتمثل في: أن التمكين ليس عملية مطلقة؛ حيث تحتاج بعض القرارات إلى فرق عمل فعالة وخبراء ومستشارين، وإلى تدخلات حاسمة من الإدارات العليا. ويقع نجاح التمكين أو فشله تحت سيطرة قادة المؤسسات، الذين يتوجب عليهم في الأساس دعم جميع العاملين وتحفيزهم وتوفير اتصالات مستمرة معهم. ويحتاج التمكين الإداري إلى برامج مميزة وفعالة للتدريب والتعليم، كما يحتاج إلى متابعة وتقييم وتنشيط وإعادة ترتيب ورقابة على أداء المرؤوسين.

أما تمكين النساء في المنظمات -كما يؤكد مشرف والبكري (2021)- فهو يتميز بمجموعة من الخصائص، أهمها: أن التمكين يعطي المرأة القوة والسلطة للتأثير المرتبط بالقدرات والإمكانات. ويعني التمكين إعطاءَ المرأة مزيدًا من الحرية والإبداع. والتمكين هو هدف لرعاية وتعزيز الحاجات الإنسانية لدى النساء، كإثبات الذات، وحفظ الكرامة، والعدل. ويمنح التمكين للممكنات القدرة على المبادرة والجودة في العمل. والتمكين في المؤسسات سيحقق لاحقًا الأهداف المجتمعية والقيمية كالأهداف المرتبطة بعمليات التنمية المجتمعية، كما أنه سيعمل على تعزيز القيم الاجتماعية كالعدالة والتضامن الاجتماعي.

8.2. النظريات التي أصلت للتمكين "بالمفهوم الذي تحدده هذه الدراسة":

تحلل الكثير من الأدبيات، والعديد من النظريات العوامل التي تؤثر على التمكين الإداري للمرأة في المجتمع؛ حيث تتضمن بعض هذه النظريات التنمية الاجتماعية، والاقتصادية، والتنمية البشرية، والإنصاف، وكل منها يقدم تفاصيل مهمة؛ إذ تسعى مثل هذه النظريات إلى نقل التفسيرات العلمية والحرفية فيما يتعلق بآثار المساواة الاجتماعية وتمكين المرأة في المجتمع؛ منها:

8.2.1. نظرية العدالة (الإنصاف) Equity Theory

وهي تتعامل مع الدوافع البشرية، ويجب أن يكون لها تطبيقات واسعة في فهم السلوك التنظيمي؛ حيث يحتاج قسم تنمية الموارد البشرية إلى أخذ نظرية الإنصاف في الاعتبار الجاد عند التعامل مع الأشخاص، سواء في الرواتب والترقيات والاعتراف، أو في حالات التدريب والتحسين والتطوير (Al-Zawahreh and Al-Madi, 2012 :158).

8.2.2. نظرية راولز Theory of Rawls

وهى تستند على افتراض أساسي بأن لدى الناس دافعًا كبيرًا لتحقيق التوازن بين جهودهم، ومساهمتهم، والإيرادات الناتجة (المادية والمعنوية) التي يمكنهم تحقيقها، بما يعني إصدار أحكام حول مقدار الجهد المبذول لمقدار العائد العادل (Al Ghamdi, 2016: 39).

8.2.3. منظور التنمية البشرية The Human Development Perspective

وفقًا لمجلس أبحاث العلوم الاجتماعية (2017) -وهو مؤسسة أمريكية مستقلة غير هادفة للربح تأسست في مانهاتن عام 1992- تتعلق التنمية البشرية بتوسيع حرية الأشخاص، وفرصهم، وتحسين رفاهيتهم، والاستفادة من التحول الكبير في الظروف المواتية، والإستراتيجيات والسياسات العامة، والتي تشمل الديمقراطية، والحرية الاجتماعية، والمساواة في الوصول والعدالة في القوانين، وتوازي الفرص في المؤسسات العامة والأسواق والبنية التحتية والتعليم والتكنولوجيا (Medilo and Medilo, 2017: 35).

9. الدراسات السابقة

دراسة مشرف والبكري (2021) بعنوان: "جهود تمكين المرأة في جامعة طيبة: مركز تمكين المرأة أنموذجا"، وهدفت الدراسة إلى تعرُّف الأسس الفلسفية لتمكين المرأة؛ من حيث الإطار الفكري والمفاهيمي والكشف عن جهود تمكين المرأة في جامعة طيبة من وجهة نظر عينة البحث، وتعرُّف واقع ممارسة مركز تمكين المرأة للدور المنوط به وَفْقَ عينة البحث، والتي تكونت من (110) من عضوات هيئة التدريس والقياديات والإداريات بجامعة طيبة بالإضافة إلى (1054) طالبة من مختلف الكليات بالجامعة، وقد طبقت عليهن استبانة تكونت من خمسة أبعاد رئيسة (مفهوم ومجالات واحتياجات ومستويات ومعوقات التمكين)، وأظهرت النتائج بأن مستوى التمكين لقيادات جامعة طيبة كان متوسطًا، وكذلك كانت المعوقات التي يواجهنها بنسبة متوسطة.

دراسة Seale *et al.* (2021) بعنوان: "تمكين المرأة في القيادة في جامعات جنوب إفريقيا.. تقييم الاحتياجات وتصميم الاستجابة". وهدفت إلى تحليل احتياجات القيادة وكفاءات التنمية المهنية للنساء في المناصب القيادية العليا في التعليم العالي في جمهورية جنوب إفريقيا، وبناءً على البيانات التي تم جمعها من استبانة وزعت على 74 امرأة كن قد شاركن في برامج تدريبية على قيادة الجامعات ما بين عامي 2018 و2019، كشفت النتائج عن حماس أفراد العينة جميعهن للمشاركة في تنمية مهارات القيادة الشخصية ورغبتهن في أن يكن مؤثرات. حيث جاء تصنيف 11 من المهارات والكفاءات حسب أهميتها المتصورة بالنسبة لهن بين هامة إلى هامة جدًّا. وكان من أعلاها "فهم التمويل الجامعي والميزانية" يعقبه "امتلاك المهارات الإدارية ومهارات إدارة الموارد"، كما تم تحديد خامس أهم مهارة على أنها "تعزيز كفاءة التواصل مع مجموعات متنوعة"، مما يكشف عن تقدير المشاركات للتعددية والتحول، وكذلك مهارة التوازن بين العمل والحياة كمهارة أنثوية رئيسة.

دراسة مباركي (2020) بعنوان: "دور جامعة الملك خالد في تنمية القيادات النسائية"، استخدم البحث كلًا من المنهج الوصفي والمنهج الإحصائي، كما اعتمد أداتي المقابلة الشخصية مع بعض القيادات النسائية في الجامعة واستبانة تم تطبيقها على عينة عشوائية من مجتمع الدراسة والمكون من القيادات النسائية بالجامعة، وأظهرت النتائج أن مستوى فريق العمل ومهارات القيادة داخل الجامعة يعتبر متوسطًا بالرغم من توافر رؤية طويلة المدى لجامعة الملك خالد يتم تطبيق السياسات والإجراءات من خلالها، وتتسم بالمرونة والقابلية للتجديد، كما يتم تطوير المهارات لدى القيادات وتتوافر برامج متخصصة لإعداد وتهيئة قادة مستقبليين، إضافة إلى سياسات وإجراءات مكتوبة لتسهيل عمل القيادات.

دراسة Pérez *et al.* (2020) بعنوان: "التعليم من أجل القيادة المستدامة: تعزيز تمكين المرأة على المستوى الجامعي"، وهدفت الدراسة إلى تقييم برنامج للتدريب على القيادة النسائية لطالبات الجامعات، تم توزيع استبانة مجهزة لأغراض الدراسة على عينة من 50 طالبة مسجلة في برنامج جامعة راي خوان كارلوس بمدريد، إسبانيا. مسجلات في برنامج تعزيز المهارات القيادية بالجامعة، وتشير النتائج إلى أن الطالبات في البرنامج حصلن على مستوى جيد من المعرفة القيادية يمكن احتسابه كأدوات عملية لمستقبلهن؛ حيث ألهمهن البرنامج وأكد التغييرات في ثقتهن بأنفسهن ونظرتهن لقدراتهن الشخصية وطرق التفكير في مواجهة التحديات في بيئة العمل؛ حيث تدعم النتائج فعالية كسر حاجزين للنساء في المناصب الإدارية: الافتقار إلى التدريب، والثقة بالنفس.

دراسة Al-Otaibi (2020) بعنوان: "المرأة السعودية والقيادة: تمكين المرأة كقائدة في مؤسسات التعليم العالي"، هدفت الدراسة إلى البحث حول العوامل التي يمكن اعتبارها عوائق تحول دون وصول المرأة إلى المناصب القيادية في مؤسسات التعليم العالي السعودية، تم استخدام البيانات النوعية في هذه الدراسة وتم استخدام المقابلات شبه المنظمة مع عينة من الإداريين السعوديين الذكور والإناث العاملين في مؤسسات التعليم العالي السعودية (9 من جامعة أم القرى، 9 من جامعة الملك سعود و8 من جامعة الملك عبدالعزيز) ثم تم تحليل البيانات بشكل موضوعي، وأظهرت النتائج أنه ما يزال هناك العديد من التحديات -أو بالأحرى العوائق- أمام القيادة النسائية. وتتمثل في الحواجز التنظيمية كالتمييز ضد المرأة في اختيار المناصب وعدم وجود توصيف للتدريب التأهيلي لشغل المناصب القيادية والتعقيد في إجراءات العمل، واعتماد الترقيات على البحوث المنشورة أكثر من التأهيل الفعلي، والحواجز الثقافية وأهمها قلق الرجال نحو فكرة العمل تحت قيادة الأنثى، والاعتقاد بأن المرأة ضعيفة وحساسة وغير قادرة على التعامل مع المهام المعقدة، والحواجز الشخصية وأهمها القوة الكافية لاتخاذ قرارات موثوقة وقلة المهارة في الإدارة، وقلة الوقت ومعضلة تحديد الأولويات القيادية والأسرية.

دراسة Al Ghofaily (2019) بعنوان: "قيادة المرأة في التعليم العالي في المملكة العربية السعودية"، وهدفت الدراسة إلى استكشاف العوامل التي قد تشكل حواجز تحول دون وصول المرأة إلى القيادة في مؤسسات التعليم العالي السعودية، تم جمع بيانات هذا البحث باستخدام المقابلات شبه المنظمة مع خمس عشرة امرأة من أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي السعودية، ثم تم تحليل البيانات موضوعيا، وتشير النتائج إلى أن المرأة السعودية واجهت عددًا من الحواجز في الصعود إلى المناصب القيادية أهمها الافتقار إلى التدريب اللازم وقلة الفرص لاتخاذ القرارات الإدارية، وأظهرت عينة البحث توقعًا لأن يعمل تطبيق رؤية 2030 على تقليل العديد من هذه العوائق، علاوة على ذلك وجد هذا البحث أن استخدام الإشارات المباشرة إلى تمكين المرأة في بيانات السياسة الحكومية من المرجح أن يؤدي إلى نتائج أكثر فاعلية في تقليل الحواجز التي تحول دون صعود المرأة إلى القيادة في مؤسسات التعليم العالي في المملكة.

10. منهجية البحث وإجراءاتها

10.1. منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي الذي يعد من أنسب مناهج البحث لطبيعة هذه الدراسة، لكون المنهج الوصفي المسحي لا يقف عند وصف الظاهرة المراد دراستها بل يتعداه إلى تفسير وتحليل الظاهرة ووصف الواقع في ضوء متغيرات الدراسة وأهدافها من أجل الوصول لاستنتاجات تعمل على تحسين الواقع وتطويره (العساف، 2012، 62).

10.2. مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية السعودية الآتية (جامعة الملك سعود (7159) عضوًا، وجامعة الملك عبد العزيز (7527) عضوًا، وجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل (3372) عضوًا، وإجمالي عددهم (18058) بحسب آخر إحصائية في التقرير السنوي لوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية 2019.

10.3. عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة من مجتمع أعضاء هيئة التدريس عن طريق اختيار عينة عشوائية طبقية من مجتمع الدراسة. وبناء على جدول Krejcie and Morgan (1970) للعينات فإن العينة للمجتمع الذي يبلغ (18058) فردًا تكون (376) فردًا، وعليه اعتمدت الباحثة تلك العينة، بحيث تكون النسبة 40% من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود أي (149) عضوًا، و42% من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز أي (157) عضوًا، و18% من أعضاء هيئة التدريس بجامعة عبد الرحمن بن فيصل أي (70) عضوًا، نسبة الى العدد الكلي لأعضاء هيئة التدريس في كل جامعة.

10.3.1. وصف أفراد عينة الدراسة:

يتصف أفراد الدراسة بعدد من الخصائص تتمثل في: (الجنس، الجامعة)؛ حيث إنه بالنسبة لمتغير الجامعة، فإن هناك (157) من أفراد عينة الدراسة بنسبة (41.8%) بجامعة الملك عبد العزيز، في حين أن هناك (149) من أفراد عينة الدراسة بنسبة (39.6%) بجامعة الملك سعود، وهناك (70) من أفراد عينة الدراسة بنسبة (18.6%) بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، وفيما يتعلق بمتغير الجنس فإن هناك (200) من أفراد عينة الدراسة بنسبة (53.2%) من الإناث، مقابل (176) من أفراد عينة الدراسة بنسبة (46.8%) من الذكور.

10.4. أداة الدراسة:

بناء على طبيعة البيانات، وعلى المنهج المتبع في الدراسة، وجدت الباحثة أن الأداة الأكثر ملاءمة لتحقيق أهداف هذه الدراسة هي "الاستبانة"، وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من جزأين: الجزء الأول: وهو يتناول البيانات الأولية الخاصة بأفراد عينة الدراسة: الجنس، الجامعة. أما الجزء الثاني: وهو يتكون من (50) عبارة موزعة على ثلاثة محاور، وهي على النحو التالي: المحور الأول: واقع التمكين في الجامعات السعودية (11) عبارة، المحور الثاني: يتناول التحديات التنظيمية (11) عبارة، والتحديات الثقافية (10) عبارات، والتحديات الشخصية (9) عبارات، المحور الثالث: سُبل التغلب على التحديات (9) عبارات، وقد تم تحديد فئات المقياس المتدرج الرباعي كما في الجدول رقم (1)، وذلك على النحو التالي: 3.26 – 4.0 أوافق بشدة /2.51 – 3.25 أوافق /1.76– 2.50 لا أوافق / 1-1.75 لا أوافق بشدة.

10.4.1. صدق أداة الدراسة:

قامت الباحثة بالتحقق من صدق أداة الدراسة من خلال ما يلي: صدق المحكمين: بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة؛ تم عرضها على عدد من المحكمين وذلك للاسترشاد بآرائهم، حتى أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية. صدق الاتساق الداخلي: بعد التأكد من صدق المحكمين لأداة الدراسة، قامت الباحثة بتطبيقها ميدانيًّا على عينة استطلاعية مكونة من (40) مفردة، كما تم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة وتضح أن جميع معاملات ارتباط عبارات محور واقع تمكين المرأة السعودية في المناصب القيادية بمؤسسات التعليم الجامعي بالدرجة الكلية للمحور دالة عند مستوى (0.01)؛ حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.592، 0.743)، وجميعها معاملات ارتباط جيدة؛ وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية. وأن جميع عبارات وأبعاد محور التحديات التي تحول دون تمكين المرأة السعودية في المناصب القيادية بمؤسسات التعليم الجامعي جاءت دالة عند مستوى (0.01)؛ حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط للأبعاد بين (0.689، 0.854)، وجميعها معاملات ارتباط جيدة، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية. وأن جميع معاملات ارتباط عبارات محور سُبل التغلب على التحديات التي تحول دون تمكين المرأة السعودية في المناصب القيادية بمؤسسات التعليم الجامعي بالدرجة الكلية للمحور دالة عند مستوى (0.01)؛ حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.522، 0.674)، وجميعها معاملات ارتباط جيدة؛ وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

10.4.2. ثبات أداة الدراسة:

ثبات الاستبانة يعني التأكد من أن الإجابة ستكون واحدة تقريبًا لو تكرر تطبيقها على الأشخاص ذاتهم في أوقات مختلفة (العساف، 2012: 430)، وقد قامت الباحثة بقياس ثبات الدراسة باستخدام معامل ألفا كرونباخ؛ حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (0.882) وهي درجة ثبات عالية، كما تراوحت معاملات ثبات أداة الدراسة ما بين (0.793، 0.862)، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

11. عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

11.1. السؤال الأول: ما واقع تمكين المرأة السعودية في المناصب القيادية بمؤسسات التعليم الجامعي؟

ولتعرُّف واقع تمكين المرأة السعودية في المناصب القيادية بمؤسسات التعليم الجامعي تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة، وذلك كما يلي:

جدول (1): واقع تمكين المرأة السعودية في المناصب القيادية بمؤسسات التعليم الجامعي

م	العبارات	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدة			
3	يوجد تحسن ملحوظ في الإجراءات المفضية إلى التمكين الإداري للقيادات النسائية منذ بدء تنفيذ الإصلاحات التي أوصت بها رؤية 2030.	149	185	33	9	3.26	0.72	1
11	إذا ترشحت امرأة مؤهلة لمنصب مدير الجامعة فسأقوم بالتصويت لها.	138	183	35	20	3.17	0.80	2
5	تتاح للنساء المشاركة بالتساوي مع الكوادر الرجالية في ورش العمل والندوات والمؤتمرات بهدف تعزيز المهارات القيادية	134	179	52	11	3.16	0.77	3
8	برامج التطوير الإداري في الجامعات السعودية تساعد المرأة في الوصول إلى المناصب القيادية فيها.	86	213	69	8	3.00	0.71	4
2	المناخ التنظيمي في الجامعات السعودية اليوم هو بيئة دافعة للمرأة للتنافس على الوظائف القيادية.	105	173	86	12	2.99	0.80	5
1	تضع الجامعة خططًا إستراتيجية لتمكين القيادات النسائية في الجامعات السعودية.	79	212	77	8	2.96	0.71	6
6	الصلاحيات الإدارية المبكرة كافية لتدرب المرأة للوصول إلى المناصب القيادية في الجامعات.	95	182	86	13	2.95	0.79	7
7	تشارك الكوادر النسائية بالتساوي مع الكوادر الرجالية في التخطيط الإستراتيجي والتشغيلي للجامعة.	78	186	93	19	2.86	0.80	8
9	توجد جوانب تنظيمية تتفوق فيها قيادة المرأة لمؤسسات التعليم العالي على قيادة الرجل.	85	161	114	16	2.84	0.82	9
4	تتم الترقية إلى المناصب القيادية في الجامعات السعودية من خلال الجدارة بعيدًا عن كونك رجل أو امرأة.	76	136	129	35	2.67	0.90	10
10	الرجال اليوم يوافقون ان تتولى إدارتهم امرأة مؤهلة.	27	193	127	29	2.58	0.74	11
-	**المتوسط الحسابي العام**					**2.95**	**0.48**	

يتضح من خلال الجدول رقم (1) أن محور واقع تمكين المرأة السعودية في المناصب القيادية بمؤسسات التعليم الجامعي يتضمن (11) عبارة،

تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (2.58 ، 3.26) من أصل (4.0) درجات، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثالثة والرابعة من فئات المقياس المتدرج الرباعي، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات المحور تتراوح بين درجة استجابة (موافق - موافق بشدة)؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (2.95) بانحراف معياري (0.48)، وهذا يدل على أن واقع تمكين المرأة السعودية في المناصب القيادية بمؤسسات التعليم الجامعي جاء بدراجة (موافق). على الرغم من اختلافها مع ما توصلت له كل من دراسة مشرف والبكري (2021)، ودراسة مباركي (2020)، والتي تشير إلى أن مستوى القيادة النسائية في الجامعات جاءت بدرجة (متوسطة)، إلا أن الباحثة تعزو النتيجة إلى ما حققته رؤية المملكة 2030 من تمكين المرأة في المجتمع السعودي في مختلف المجالات خلال السنوات الماضية القريبة.

حيث تأتي العبارة رقم (3) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.26) وبانحراف معياري (0.72)، وبدرجة استجابة (موافق بشدة)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Al Ghofaily (2019) يليها العبارة رقم (11) بمتوسط حسابي (3.17) وبانحراف معياري (0.80) وبدرجة استجابة (موافق)، وبالمرتبة الثالثة تأتي العبارة رقم (5) بمتوسط حسابي (3.16) وبانحراف معياري (0.77)، وبدرجة استجابة (موافق).

وبالمرتبة العاشرة تأتي العبارة رقم (4) بمتوسط حسابي (2.67) وبانحراف معياري (0.90) وبدرجة استجابة (موافق)، وبالمرتبة الحادية عشرة والأخيرة تأتي العبارة رقم (10) بمتوسط حسابي (2.58) وبانحراف معياري (0.74)، وبدرجة استجابة (موافق). وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (Al-Otaibi 2020)، والتي تشير إلى قلق الرجال نحو فكرة العمل تحت قيادة الأنثى.

11.2. السؤال الثاني: ما التحديات (التنظيمية، الثقافية، الشخصية) التي تحول دون تمكين المرأة السعودية في المناصب القيادية بمؤسسات التعليم الجامعي؟:

11.2.1. أولًا: التحديات التنظيمية

لتعرُّف التحديات التنظيمية التي تحول دون تمكين المرأة السعودية في المناصب القيادية بمؤسسات التعليم الجامعي، تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة، وذلك كما يلي:

جدول (2): التحديات التنظيمية التي تحول دون تمكين المرأة السعودية في المناصب القيادية بمؤسسات التعليم الجامعي

م	العبارات	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق لا بشدة					
1	المركزية في الإدارات العليا هي احد اسباب تعطيل وصول المزيد من النساء إلى المراكز القيادية العليا.	86	163	14	113		2.85	0.81	1
2	محدودية الصلاحيات الممنوحة للإدارات النسائية يعزز من حركة تعيين القيادات الذكورية على حساب القيادات النسائية.	89	147	16	124		2.82	0.84	2
4	ضعف التغذية الراجعة حول اداء القيادات النسائية يعطل حركة الترقيات.	55	179	14	128		2.73	0.75	3
9	قلة الدراية بالانظمة واللوائح التي تحكم العمل الإداري يحد من تقدم النساء في المسارات الوظيفية القيادية.	46	152	28	150		2.57	0.80	4
8	ضعف تمثيل القيادات النسائية في مجالس الكلية والجامعة هو عائق أمام لفت الأنظار إلى قدراتهن ومطالبهن.	45	132	42	157		2.48	0.85	5
5	ضعف ثقة الإدارات العليا بالقيادات النسائية هو أحد أسباب قلة أعداد النساء في هذه الإدارات.	45	120	36	175		2.46	0.83	6
11	الإدارات الرجالية هم اكثر قدرة على إدارة الأفراد من القيادات النسائية.	50	98	59	169		2.37	0.90	7
10	الإدارات الرجالية هم اكثر دراية بسياق التعليم العالي والسياسة وبيئة التنظيم من القيادات النسائية.	36	112	47	181		2.36	0.82	8
3	القيادات العليا تحجم عن ترقية النساء لانهم يرون بانهن غير قادرات على تحمل الأعباء القيادية.	39	95	56	186		2.31	0.85	9
7	المداخلات النسائية في الاجتماعات الإدارية العليا لا تلقى الترحيب الكافي.	21	70	68	217		2.12	0.76	10
6	يتم تجاهل التمثيل النسائي بشكل متعمد في الاجتماعات الإدارية العليا.	25	58	73	220		2.09	0.78	11
-	المتوسط الحسابي العام						0.48		

يتضح من خلال الجدول رقم (2) أن محور التحديات التنظيمية التي تحول دون تمكين المرأة السعودية في المناصب القيادية بمؤسسات التعليم الجامعي يتضمن (11) عبارة، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (2.09، 2.85) من أصل (4.0) درجات، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثانية والثالثة من فئات المقياس المتدرج الرباعي، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات المحور تتراوح بين درجة استجابة (غير موافق – موافق).بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (2.47) بانحراف معياري (0.48)، وهذا يدل على أن هناك عدم موافقة بين أفراد عينة الدراسة على التحديات التنظيمية التي تحول دون تمكين القيادات النسائية في الجامعات السعودية . وتعزي الباحثة هذا إلى أن إجراءات العمل التنظيمية في الجامعات موحدة وملزمه للجميع ذكر أو أنثى. وتختلف النتيجة مع دراسة Al-Otaibi (2020) والتي تشير إلى العديد من التحديات والحواجز التنظيمية التي تحول دون تمكين القيادات النسائية في الجامعات السعودية.

حيث تأتي العبارة رقم (1) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.85) وبانحراف معياري (0.81)، وبدرجة استجابة (موافق)، يليها العبارة رقم (2) بمتوسط حسابي (2.82) وبانحراف معياري (0.84) وبدرجة استجابة (موافق)، وبالمرتبة الثالثة تأتي العبارة رقم (4) بمتوسط حسابي (2.73) وبانحراف معياري (0.75)، وبدرجة استجابة (موافق)، وبالمرتبة العاشرة تأتي العبارة رقم (7) بمتوسط حسابي (2.12) وبانحراف معياري (0.76) وبدرجة استجابة (غير موافق)، وبالمرتبة الحادية عشرة والأخيرة تأتي العبارة رقم (6) بمتوسط حسابي (2.09) وبانحراف معياري (0.78)، وبدرجة استجابة (غير موافق).وتعزي الباحثة ذلك إلى ضعف التمثيل النسائي في الاجتماعات بسبب قلة القيادات النسائية في المناصب العليا مما يؤثر تلقائيًّا على تمثيلهن في الاجتماعات الإدارية العليا.

11.2.2. ثانيًا: التحديات الثقافية

لتعرُّف التحديات الثقافية التي تحول دون تمكين المرأة السعودية في المناصب القيادية بمؤسسات التعليم الجامعي، تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة، وذلك كما يلي:

جدول (3): التحديات الثقافية التي تحول دون تمكين المرأة السعودية في المناصب القيادية بمؤسسات التعليم الجامعي

م	العبارات	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق لا بشدة					
9	عدم الاهتمام بتنشئة المرأة منذ الصغر كعنصر قيادي يؤثر على اتجاه النساء لشغل وظائف قيادية.	58	179	31	108		2.70	0.83	1
10	تستخدم التسلسلات الهرمية للسلطة التي يهيمن عليها الذكور في الجامعات قنوات الاتصال وصنع القرار غير الرسمية التي يتعذر على الاناث الوصول إليها.	47	167	18	144		2.65	0.76	2
2	المجتمعات المصغرة للمرأة السعودية (الاسرة الصغيرة والممتدة) لا زالت تفضل الأدوار الأكاديمية على الأدوار القيادية.	29	198	16	133		2.64	0.69	3
6	تشعر النساء بالعزلة في اقسامهن النسائية بعيدًا عن مضامير اتخاذ القرارات.	61	135	22	158		2.63	0.82	4
4	من المحتمل ان تظهر المرؤوسات تحيزات لصالح المدراء الذكور ضد مديراتهن.	49	143	16	168		2.60	0.77	5
1	التحيز الجندري لا زال يمارس بطرق خفية في الجامعات السعودية برغم الإصلاحات المعلنة.	54	126	34	162		2.53	0.85	6
3	تؤثر الفكرة الثقافية القائلة بان المرأة لا تصلح للمناصب القيادية على موقع المرأة في القيادة في التعليم العالي.	39	139	27	171		2.51	0.78	7
5	يتم تقدير القيادات الرجالية والنسائية في الجامعات بشكل غير متساو.	42	98	39	197		2.38	0.82	8
8	التشدد الاجتماعي لا زال يُشكل تأثيرًا على اتجاه المرأة نحو الوظائف الإدارية العليا.	37	112	48	179		2.37	0.83	9
7	تؤثر قيود السفر والتنقل على مشاركة القياديات السعوديات في الندوات والمؤتمرات البحثية واللقاءات التدريبية الدولية.	33	96	57	190		2.28	0.83	10
-	المتوسط الحسابي العام						2.53	0.50	-

يتضح من خلال الجدول رقم (3) أن محور التحديات الثقافية التي تحول دون تمكين المرأة السعودية في المناصب القيادية بمؤسسات التعليم الجامعي يتضمن (10) عبارات، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (2.28 ، 2.70) من أصل (4.0) درجات، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثانية والثالثة من فئات المقياس المتدرج الرباعي، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات المحور تتراوح بين درجة استجابة (غير موافق – موافق). بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (2.53) بانحراف معياري (0.50)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد عينة الدراسة على التحديات الثقافية التي تحول دون تمكين المرأة السعودية في المناصب القيادية بمؤسسات التعليم الجامعي. وقد يُعزى ذلك إلى أن ثقافة المجتمع بشكل عام تحتاج إلى وقت طويل لإحداث التغيير بالمستوى المنشود، على الرغم من التغيرات الاجتماعية والثقافية في المجتمع السعودي والتي كان المحفز لها رؤية المملكة 2030.

حيث تأتي العبارة رقم (9) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.70)

وبانحراف معياري (0.83)، وبدرجة استجابة (موافق)، يليها العبارة رقم (10) بمتوسط حسابي (2.65) وبانحراف معياري (0.76) وبدرجة استجابة (موافق)، وبالمرتبة الثالثة تأتي العبارة رقم (2) بمتوسط حسابي (2.64) وبانحراف معياري (0.69)، وبدرجة استجابة (موافق)، وبالمرتبة التاسعة تأتي العبارة رقم (8) بمتوسط حسابي (2.37) وبانحراف معياري (0.83) وبدرجة استجابة (غير موافق)، وبالمرتبة العاشرة والأخيرة تأتي العبارة رقم (7) بمتوسط حسابي (2.28) وبانحراف معياري (0.83)، وبدرجة استجابة (غير موافق).

11.2.3. ثالثًا: التحديات الشخصية:

لتعرُّف التحديات الشخصية التي تحول دون تمكين المرأة السعودية في المناصب القيادية بمؤسسات التعليم الجامعي، تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة، وذلك كما يلي:

جدول (4): التحديات الشخصية التي تحول دون تمكين المرأة السعودية في المناصب القيادية بمؤسسات التعليم الجامعي

م	العبارات	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		أوافق بشدة	أو افق	لا أو افق	أو افق بشدة				
1	تعتبر المسؤوليات الأسرية والاجتماعية عوائق امام رغبة النساء في الوصول إلى مناصب الإدارة العليا.	61	184	111	20		2.76	0.78	1
3	يعتبر التسرب الوظيفي في مرحلة تكوين الأسرة من عوائق وصول عدد كاف من النساء الترشح إلى المناصب الإدارية العليا.	38	203	120	15		2.70	0.70	2
7	ضعف الثقة عند المرأة في قدرتها على اتخاذ القرارات السليمة يعطل من توجهها نحو الترقية في الوقت المناسب.	40	201	109	26		2.68	0.76	3
2	تعتبر الانقطاعات الوظيفية بسبب إجازات الأمومة مثلاً عوائق أمام ترقية النساء إلى المناصب الإدارية العليا.	59	154	140	23		2.66	0.81	4
9	تدني مستوى الطموح لدى الكثيرات يقلل من عدد المتنافسات لشغل الوظائف القيادية.	31	148	151	46		2.44	0.81	5
5	لا تعتبر النساء انفسهن قادرات على تحمل ضغوط منصب قيادي في الإدارة العليا	24	146	168	38		2.41	0.76	6
8	الرغبة في تحمل أقل قدر ممكن من العبء يدفع بالنساء إلى تفضيل المسار الأكاديمي.	29	144	157	46		2.41	0.80	7
6	ضعف المهارات الإدارية الضرورية لممارسة الدور القيادي يخيف النساء ويمنعهن من دخول المنافسة الإدارية.	25	134	176	41		2.38	0.77	8
4	من الشائع ان يتم تاجيل التقدم لشغل منصب قيادي بسبب خطط تكوين العائلات والإنجاب.	22	99	193	62		2.22	0.79	9
-	المتوسط الحسابي العام						**2.52**	**0.54**	-

يتضح من خلال الجدول رقم (4) أن محور التحديات الشخصية التي تحول دون تمكين المرأة السعودية في المناصب القيادية بمؤسسات التعليم الجامعي يتضمن (10) عبارات، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (2.22 ، 2.76) من أصل (4.0) درجات، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثانية والثالثة من فئات المقياس المتدرج الرباعي، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات المحور تتراوح بين درجة استجابة (غير موافق – موافق) ،بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (2.52) بانحراف معياري (0.54)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد عينة الدراسة على التحديات الشخصية التي تحول دون تمكين المرأة السعودية في المناصب القيادية بمؤسسات التعليم الجامعي. وقد يعود ذلك إلى ارتباط التحديات الشخصية بالتحديات الثقافية السابقة والتي حصلت على درجة (موافق) حيث الثقافة تُنْشِئها وتشكلها. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Pérez *et al.* (2020) في حاجة المرأة إلى كسر حاجز الثقة بالنفس، ودراسة Al-Otaibi (2020) في قلة الوقت للمرأة.

حيث تأتي العبارة رقم (1) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.76) وبانحراف معياري (0.78)، وبدرجة استجابة (موافق)، يليها العبارة رقم (3) بمتوسط حسابي (2.70) وبانحراف معياري (0.70) وبدرجة استجابة (موافق)، وبالمرتبة الثالثة تأتي العبارة رقم (7) بمتوسط حسابي (2.68) وبانحراف معياري (0.76)، وبدرجة استجابة (موافق)، وبالمرتبة الثامنة تأتي العبارة رقم (6) بمتوسط حسابي (2.37) وبانحراف معياري (0.77) وبدرجة استجابة (غير موافق)، وبالمرتبة التاسعة والأخيرة تأتي العبارة رقم (4) بمتوسط حسابي (2.22) وبانحراف معياري (0.79)، وبدرجة استجابة (غير موافق).

11.3. السؤال الثالث: ما سُبل التغلب على التحديات التي تحول دون تمكين المرأة السعودية في المناصب القيادية بمؤسسات التعليم الجامعي؟

لتعرف سُبل التغلب على التحديات التي تحول دون تمكين المرأة السعودية في المناصب القيادية بمؤسسات التعليم الجامعي، تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة، وذلك كما يلي:

جدول (5): سُبل التغلب على التحديات التي تحول دون تمكين المرأة السعودية في المناصب القيادية بمؤسسات التعليم الجامعي

م	العبارات	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		أوافق بشدة	أو افق	لا أو افق	لا أوافق بشدة			
6	عقد الندوات واللقاءات للتعريف بالأنظمة واللوائح التي تحكم العمل الإداري في الإدارات العليا.	154	212	8	2	3.38	0.56	1
3	التدريب الإداري المكثف لدعم المرأة للوصول إلى المناصب القيادية في الجامعات السعودية.	160	197	17	2	3.37	0.60	2
4	منح صلاحيات للإدارات النسائية مساوية للإدارات الرجالية لتعزز دور القيادات النسائية.	149	197	25	5	3.30	0.65	3
8	عقد ندوات مجتمعية لتوعية المجتمع المحلي بأهمية مشاركة المرأة.	151	192	28	5	3.30	0.66	4
5	زيادة تمثيل القيادات النسائية في مجالس الكلية والجامعة.	148	187	35	6	3.27	0.69	5
1	وضع خطط إستراتيجية لتمكين القيادات النسائية في الجامعات السعودية.	134	210	29	3	3.26	0.63	6
2	نشر ثقافة تنظيمية وقيم داعمة لتمكين وصول المرأة للمناصب القيادية في الجامعات السعودية.	131	215	26	4	3.26	0.63	6 مكرر
7	وضع نظام حوافز يناسب طبيعة المراة لتحفيزها على تقلد المناصب القيادية في الجامعات السعودية.	146	165	55	10	3.19	0.78	8
9	توضيح أثر الجندرة في قيادة التعليم العالي والتمثيل الناقص للمرأة؛ حيث يؤثر ذلك على طبيعة إنتاج المعرفة نفسها.	114	182	66	14	3.05	0.79	9
-	المتوسط الحسابي العام					**3.26**	**0.52**	-

يتضح من خلال الجدول رقم (5) أن محور سُبل التغلب على التحديات التي تحول دون تمكين المرأة السعودية في المناصب القيادية بمؤسسات التعليم الجامعي يتضمن (9) عبارات، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (3.05 ، 3.38) من أصل (4.0) درجات، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثالثة والرابعة من فئات المقياس المتدرج الرباعي، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات المحور تتراوح بين درجة استجابة (موافق - موافق بشدة). بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (3.26) بانحراف معياري (0.52)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بشدة بين أفراد عينة الدراسة على سُبل التغلب على التحديات التي تحول دون تمكين المرأة السعودية في المناصب القيادية بمؤسسات التعليم الجامعي.

حيث تأتي العبارة رقم (6) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.38) وبانحراف معياري (0.56)، وبدرجة استجابة (موافق بشدة)، يليها العبارة رقم (3) بمتوسط حسابي (3.37) وبانحراف معياري (0.60) وبدرجة استجابة (موافق بشدة)، وبالمرتبة الثالثة تأتي العبارة رقم (4) بمتوسط حسابي (3.30) وبانحراف معياري (0.65)، وبدرجة استجابة (موافق)، وبالمرتبة الثامنة تأتي العبارة رقم (7) بمتوسط حسابي (3.19) وبانحراف معياري (0.78) وبدرجة استجابة (موافق)، وبالمرتبة والأخيرة تأتي العبارة رقم (9) بمتوسط حسابي (3.05) وبانحراف معياري (0.79)، وبدرجة استجابة (موافق).

12. توصيات الدراسة

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، توصي الباحثة بما يلي:

- نشر ثقافة تنظيمية وقيم داعمة لتمكين وصول المرأة للمناصب القيادية في الجامعات السعودية.
- الحد من مركزية الإدارات العليا، والاعتماد بصورة أكبر على اللامركزية في تلك الإدارات، بما يُساهم في وصول المزيد من النساء إلى المراكز القيادية العليا.
- عقد الندوات واللقاءات للقيادات النسائية للتعريف بالأنظمة واللوائح التي تحكم العمل في الإدارات العليا.
- منح الصلاحيات اللازمة للإدارات النسائية، بما يُعزز من قدرتهن على

ممارسة أدوارهن القيادية.

- التوعية المجتمعية بأهمية مشاركة المرأة في المناصب القيادية، مع عرض نماذج للقيادات النسائية الناجحة.
- توضيح أثر الجندرة في قيادة التعليم العالي والتمثيل الناقص للمرأة؛ حيث يؤثر ذلك على طبيعة إنتاج المعرفة نفسها.

نبذة عن المؤلفة

لينا سليمان الخليوي

قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، lalkhlewi@ksu.edu.sa ،00966504440200

د. الخليوي، حاصلة على الدكتوراه من جامعة الملك سعود، أستاذ مشارك بكلية التربية جامعة الملك سعود، ووكيلة قسم الإدارة التربوية. عضو في لجان تحكيم جائزة التعليم للتميز لفئة الإدارة المدرسية، لها عدد من الأوراق العلمية المنشورة في مجلات محكمة دولية ومحلية، وشاركت في عدد من الفاعليات التعليمية، ولها إسهامات في المشاركات المجتمعية الوطنية والتعلم الخدمي، مهتمة بالعمل على تطوير معايير القيادة المدرسية والإشراف التربوي في هيئة تقويم التعليم والتدريب، والعمل على تطبيق معايير الاعتماد البرامجي في الأقسام الأكاديمية بالمرحلة الجامعية. رقم الأوركيد (ORCID): 57219916732

المراجع

آل عمر، حمود، العبدي، بدر. (2018). تمكين المرأة في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية: الواقع والمأمول. *مجلة العلوم الإدارية والاقتصادية*، **21**(22)، 43–63.

العساف، صالح محمد. (2012). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. الطبعة الثانية. الرياض، السعودية: دار الزهراء.

غنيم، فايزة عادل. (2020). التميز القيادي النسائي وواقعه في المجال الأكاديمي في الجامعات السعودية. *المجلة العربية للإدارة*، **40**(1)، 215–26.

مباركي، مريم بنت محمد هادي. (2020). دور جامعة الملك خالد في تنمية القيادات النسائية. *مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية*، **4**(12)، 82–108.

مخلوف، أسماء محمد. (2020). التمكين الإداري لدى القيادات النسائية في جامعة جازان: دراسة ميدانية. *مجلة تربية الأزهر، كلية التربية جامعة الأزهر*، **2**(188)، 237–306.

مشرف، شيرين عيد، البكري، سحر عبد الحميد. (2021). جهود تمكين المرأة في جامعة طيبة: مركز تمكين المرأة أنموذجًا، *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب*، **129**(129) 337–90.

وزارة التعليم السعودية. (2019). *التقرير السنوي لوزارة التعليم*. متوفر بموقع: https://data.gov.sa/Data/ar/organization/ministry_of_education (تاريخ الاسترجاع: 2021/12/11).

Adu-Yeboah, C.R., Oduro, G.Y. and Takyiakwaa, D.S. (2021). Women's leadership in Ghanaian higher education: a matter of tokenism equality or equity. *American Council on Education*, **n/a**(9), 18–20.

Al Omar, H. and Al Abdi, B. (2018). Tamkin almar'at fi muasasat altaelim aleali fi almamlakat alearabiat alsaeudiati: Alwaqie walmamuli 'Empowering women in higher education institutions in the kingdom of Saudi Arabia: Reality and hope'. *Journal of Administrative and Economic Sciences*, **21**(22), 43–63. [in Arabic]

Aleasaafi, S.M. (2012). *Almadkhal 'iilaa Albahth Fi Aleulum Alsulukiati*, Altabeat Althaaniati 'Introduction to Research in The Behavioral Sciences'. 2nd edition. Riyadh, Saudi Arabia: Dar Al-Zahra. [in Arabic]

Al-Ghamdi, A.M. (2016). *The Empowerment of Academic Women Leaders at Saudi Universities and Its Relationship to Their Administrative Creativity*. PhD Thesis, Michigan University, Michigan, USA.

Al-Ghofaily, L.A. (2019). Women leadership in higher education in Saudi Arabia. *International Journal of Social Sciences*, **n/a**(2), 14–32.

Al-Otaibi, F.A. (2020). Saudi women and leadership: Empowering women as leaders in higher education institutions. *Open Journal of Leadership*, **15**(9), 156–77.

Al-Zawahreh, A.A. and Al-Madi, F.A. (2012). The utility of equity theory in enhancing organizational effectiveness. *European Journal of Economics, Finance and Administrative Sciences*, **n/a**(46), 158–70.

Burkinshaw, P. and White, K. (2017). Fixing the women or fixing universities: women in HE leadership. *MDPI Journal*, **7**(3), 1–14.

Cornwall, A. (2016). Women's empowerment what works. *Journal of International Development*, **n/a**(28), 342–59.

Delaquil, T. (2021). Striving to achieve the unfinished business of gender equality: The Case of women's leadership in higher education. *American Council on Education*, **n/a**(9), 36–8.

Ghanim, F.A. (2020). Altamayuz alqiadiu alnisayiyu wawaqieuh fi almajal al'akadimii fi aljamieat alsaeudiati 'Women's leadership excellence and its reality in the academic field in Saudi Universities'. *The Arab Journal of Management*, **40**(1), 215–26. [in Arabic]

Kuzhabekova, A. (2021). Women's leadership in higher education in Kazakhstan. *American Council on Education*, **n/a**(9), 13–5.

Longman, K.A., Daniels, J.A., Bray, D.L. and Liddell, W.Y. (2018). How organizational culture shapes women's leadership experiences. *Administrative Sciences*, **8**(8)1–16.

Makhlouf, A.M. (2020). Altamkin al'iidariu ladaa alqiadat alnisayiyat fi jamieat jazan: dirasat maydaniatun 'Administrative Empowerment of Women Leaders at Jazan University: A Field Study'. *Al-Azhar Education Journal, Faculty of Education, Al-Azhar University*, **2**(188), 237–306. [in Arabic]

Maldonado, A. and Gómez, R.R. (2021). The scourge of gender based violence in Mexican higher education. *American Council on Education*, **n/a**(9), 22–4.

Medilo, C. and Medilo, R. (2017). Social perspective of human development. *Journal of Educational and Human Resource Development*, **n/a**(5), 34–9.

Morley, L. (2013). *Women and Higher Education Leadership: Absences and Aspirations*. UK, University of Sussex: Centre for higher education and equity research (CHEER).

Mubaraki, M.M.H. (2020). Dawr jamieat almalik khalid fi tanmiat alqiadat alnisayiyati 'The role of King Khalid University in the development of women leaders'. *Journal of Economic, Administrative and Legal Sciences*, **4**(12), 82–108. [in Arabic]

Musharaf, S.E. and Albikri, S.A. (2021). Juhud tamkin almar'at fi jamieat taybat: Markaz tamkin almar'at 'unmudhaja 'Efforts to empower women at Taibah University: Center for women empowerment as a model'. *Journal of Arab Studies in Education and Psychology, Association of Arab Educators*, **129**(129), 337–90. [in Arabic]

Pérez, M.S., Sánchez, P.L. and Cabrero, C.D. (2020). Education for sustainable leadership: Fostering women's empowerment at the university level. *Sustainability*, **11**(55), 1–14.

Regulska, J. (2021). Women and equity in higher education: Eradicating barriers in a bost-pandemic world. *American Council on Education*, **n/a**(9) 8–10.

Sasaki, T. and Uchida, S. (2012). The evolution of cooperation by social exclusion. *Proc. R. Soc. B.*, 280(2012), 1-7. DOI 10.1098/rspb.2012.2498.

Saudi Ministry of Education. (2019). *Altaqrir Alsanawiu Liwizarat Altaelimi* 'Annual Report of the Ministry of Education.' Available at: https://data.gov.sa/Data/ar/organization/ministry_of_education (accessed on 11/12/2021). [in Arabic]

Seale, O., Fish, P. and Schreiber, B. (2021). Enabling and empowering women in leadership in South African universities: Assessing needs and designing a response. *Management in Education*, **35**(3), 1–10.

Un Women (2017). *Gender Equality and Women's Empowerment: Constitutional Jurisprudence* .Available at: https://www.idea.int/sites/default/files/publications/gender-equality-and-womens-empowerment-constitutional- jurisprudence. (accessed on: 11/12/2021).

Yinhan, W.A. (2013). Women leaders of higher education: Female executives in Leading universities in China. *Cross Cultural Communication*, **9**(6) 40–5.

المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل
The Scientific Journal of King Faisal University
العلوم الإنسانية والإدارية
Humanities and Management Sciences

تأثير تغير المناخ على حقوق الإنسان: النطاق السعودي

The Impact of Climate Change on Human Rights: The Saudi Context

نهاد فاروق عبّاس
قسم القانون العام، كلية الحقوق، جامعة دار العلوم، الرياض، المملكة العربية السعودية

Nehad Farouk Abbas
Public Law Department, Collage of Law, University of Dar Al Uloom, Riyadh, Saudi Arabia

LINK الرابط	RECEIVED الاستقبال	ACCEPTED القبول	PUBLISHED ONLINE النشر الإلكتروني	ASSIGNED TO AN ISSUE الإحالة لعدد
https://doi.org/10.37575/h/law/220013	13/04/2022	01/09/2022	01/09/2022	01/09/2022

NO. OF WORDS عدد الكلمات	NO. OF PAGES عدد الصفحات	YEAR سنة العدد	VOLUME رقم المجلد	ISSUE رقم العدد
7832	8	2022	23	2

الملخص

يعد تغيُّر المناخ قضية عالمية ومحلية؛ لما له من تأثير على المستويين الدولي والمحلي. يُعرَّف تغيُّر المناخ بأنه التغيير الذي يؤثر على مكونات البيئة المحيطة بالإنسان من الهواء والماء والتربة، وبالتالي سيكون له تأثير سيئ للغاية على بعض أهم المحددات الأساسية للصحة. وهي تشمل: الهواء النظيف، والمياه النظيفة، والغذاء النظيف، والمأوى المناسب، والحماية من الأمراض. وتبرز مشكلة الدراسة في النقاش حول تأثير تغيُّر المناخ على حقوق الإنسان في القانون الدولي والنظام السعودي. سعت هذه الدراسة إلى توضيح ومناقشة تأثير تغيُّر المناخ على حقوق الإنسان. وعليه، بيَّنت الدراسة أن تغيُّر المناخ يؤثر على جميع مناحي الحياة التي تؤثر بشكل مباشر وغير مباشر على حقوق الإنسان. كتلوث الهواء والمياه. علاوة على ذلك، ومما لا شك فيه أن هذا يضر بالصحة والحياة والنباتات التي تُروى بهذه المياه الملوثة. وبالتالي، فإن المملكة الخضراء تتُحَقّق من خلال أهداف رؤية 2030 حماية حقوق الإنسان من تغيُّر المناخ الذي يأتي على المساحات الخضراء من أي جانب من جوانب البيئة، مثل الماء أو الهواء أو التربة. وبالتالي سيكون له تأثير ضار على الحياة بشكل عام، والصحة، والمياه، والغذاء، والسكن بصفة خاصة.

ABSTRACT

Climate change is a global as well as a local issue due to its impact on both international and local levels. Climate change is defined as the change that affects the components of the environment surrounding humans, such as air, water, and soil. Accordingly, it harmfully impacts some of the most basic determinants of health, including clean air, clean water, clean food, adequate shelter, and protection from disease. The study problem emerges from the discussion on the impact of climate change on human rights in international law and the Saudi system. This study sought to demonstrate and discuss the impact of climate change on human rights and showed that climate change influences all aspects of life that directly and indirectly affect human rights, for instance, air and water pollution. Undoubtedly, climate change harms human health and life and even damages plants irrigated by polluted water. Consequently, green Saudi Arabia achieving the goals of Vision 2030 of protecting human rights from climate change that comes on green spaces from any aspect of the environment, like water, air, or soil. Therefore, which, in turn, has harmful effects on life in general, health, water, food, and housing.

KEYWORDS
الكلمات المفتاحية
Right to food, right to health, right to housing, right to life, right to water, the environment
البيئة، حق الحياة، حق السكن، حق الصحة، حق الغذاء، حق الماء

CITATION
الإحالة
Abbas, N.F. (2022). The impact of climate change on human rights: The Saudi context 'Tathir taghayur almunakh ealaa huquq al'iinsan mahaliyan wa dowalayan'. *The Scientific Journal of King Faisal University: Humanities and Management Sciences*, **23**(2), 56–63. DOI: 10.37575/h/law/220013 [in Arabic]
عباس، نهاد فاروق. (2022). تأثير تغيُّر المناخ على حقوق الإنسان: النطاق السعودي. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل: العلوم الإنسانية والإدارية*، **23**(2)، 56-63.

1. المقدمة

بذلت المملكة العربية السعودية جهودها لضمان إسهامها في قضية حماية البيئة ومواردها. وواجهت العديد من التحديات البيئية في الحياة البرية والبحرية والثروة الحيوانية والسمكية، والبيئة الزراعية بشكل عام. بالإضافة إلى تحديات الطقس وتلوث الهواء والمياه والتربة، وفي هذا الاتجاه بذلت المملكة جهودًا عدة في الحد منها. بالإضافة إلى الجهود الدولية للمملكة في حماية البيئة، وبرامج ومبادرات إعادة تدوير النفايات، بالإضافة إلى التراخيص البيئية والطاقة المتجددة والتشريعات البيئية القائمة على الأنظمة والاستراتيجيات الدولية للحفاظ على الحياة البرية.

ومن أبرز التحديات البيئية المؤثرة على حقوق الإنسان في الحياة والصحة والغذاء مياه الآبار الملوثة، ومخلفات مصانع الإسمنت، وزيادة انبعاث ثاني أكسيد الكبريت وأكسيد النيتروجين، وتدهور الأراضي والتصحر وغيرها؛ مما قد يتسبب في زيادة التلوث البيئي والمخاطر البيئية.

وانطلاقًا من دور المملكة الرائد في حماية حقوق الإنسان، فقد بذلت المملكة جهودها في المجال الدولي أيضًا؛ حيث تعمل المملكة على تأدية واجبها تجاه البيئة؛ وذلك من خلال إطلاق المبادرات والمشاريع المرتبطة بحماية البيئة، ومن أبرز هذه الجهود إنشاء صندوق أبحاث للطاقة والبيئة، كما أن المملكة صاحبة أكبر مشروع إعمار بيئي في التاريخ، وهو المشروع المتعلق بإصلاحات بعد حرب الخليج، وقد كلّف المملكة أكثر من 1,1 بليون دولار أمريكي. ومركز الزراعة الصحراوية، حيث يعمل المركز على تطوير الأنظمة المستدامة منخفضة المدخلات التي تستخدم المياه بكفاءة لإنتاج الأغذية والحبوب، وتتناسب مع البيئة الصحراوية الساحلية التي تعتمد في الزراعة على مياه البحر وأشعة الشمس (المنصة الوطنية السعودية الموحدة، 2022). ومؤخرًا فإن مبادرة السعودية الخضراء هي محور البحث حاليًا لحماية حقوق الإنسان للعيش في بيئة نظيفة تضمن له الحياة والصحة والسلامة.

2. أهمية البحث

يستمد موضوع آثار تغيُّر المناخ على حقوق الإنسان في القانون الدولي والنظام السعودي أهميته من:

- أهمية المناخ الذي يعيش فيه الإنسان، وامتلاك حقه في الحياة، والسلامة الصحية التي تتأثر بأي من عناصر البيئة المحيطة به من أمطار أو سيول، أو احتباس حراري، وكذلك ما يمسّ التربة من مخالفات الأنظمة البيئية.
- عِظَم تأثير تغيُّر المناخ على المياه مصدر الحياة.
- أن موضوع آثار تغيُّر المناخ على حقوق الإنسان من الموضوعات القانونية التي لم يسبق تناولها في النظام السعودي بشكل مباشر يركز على تغيُّر المناخ.

3. مشكلة البحث

رغم المعوقات الدولية والعالمية أمام تحقيق التقدم الاقتصادي والتنمية المستدامة، فإن أن المملكة العربية السعودية تسعى جاهدة إلى العمل على

Corresponding Author: Nehad Farouk Abbas 00966535152157, nehad.m@dau.edu.sa المؤلف المراسل: نهاد فاروق عباس

ثبات الأصل التشريعي في عملها، وهو الالتزام بأحكام الشرع الحنيف عن طريق حماية حقوق الإنسان في حياة نظيفة خالية من المؤثرات البيئية على حقه في الحياة والصحة العامة والغذاء والسلامة في ظل ملوثات مناخية على الصعيد العالمي قد تودي بالحياة. وعليه، تتبلور مشكلة البحث في عدد من التساؤلات، على النحو التالي:

- هل ثبت دوليًا أن هناك تأثيرًا لتغيُّر المناخ على حقوق الإنسان؟
- ما مدى مراعاة المنظم السعودي لما يرتبه تغيُّر المناخ من أضرار على حقوق الإنسان في صياغة الأنظمة البيئية؟
- كيف تفاعلت مؤسسات المملكة العربية السعودية مع تغيُّرات المناخ المؤثرة في حقوق الإنسان؟
- هل من ضوابط أو احترازات لحماية حقوق الإنسان من آثار تغيُّر المناخ؟

4. أهداف البحث

تتناول أهداف البحث آلية حل مشكلته من خلال ما يلي:

- تحليل الآثار المباشرة لتغيُّر المناخ على حقوق الإنسان في القانون الدولي والأنظمة البيئية السعودية.
- مناقشة الآثار غير المباشرة لتغيُّر المناخ على حقوق الإنسان في القانون الدولي والأنظمة البيئية السعودية.
- إبراز دور مؤسسات الدولة في سرعة التعاطي مع ظروف تغيُّر المناخ المؤثرة في حقوق الإنسان.

5. منهج البحث

أُتبع في البحث المنهج الوصفي باستقراء وتحليل النصوص القانونية والتقارير الدولية والمحلية التي تتناول آثار تغيُّر المناخ على حقوق الإنسان، واستنباط الضوابط والقيود النظامية التي تعمل على حفظ هذه الحقوق في النظام السعودي، توصلًا إلى المدلول الحقيقي للآثار المباشرة وغير المباشرة لتغيُّر المناخ على حقوق الإنسان.

6. تأثير تغيُّر المناخ على حقوق الإنسان دوليًا ومحليًا

تتجه مبادرة السعودية الخضراء وفق رؤية المملكة 2030 إلى تحقيق المناخ البيئي المناسب المتوازن في عموم عناصره؛ لتوفير حياة كريمة لكل إنسان على أرض المملكة: مواطن، ومقيم، وزائر. ومن هنا يتجه البحث إلى مناقشة مدى تأثير تغيُّر المناخ على حقوق الإنسان في القانون الدولي وما تقرُّه المملكة العربية السعودية من أنظمة تحمي حقوق الإنسان من تغيُّر المناخ، وتجعله مع ذلك يظلّ يتمتع بحق الحياة والصحة والغذاء من تربة نظيفة وماء وسكن مناسب. وينقسم البحث هنا إلى محورين: يعكف الأول منهما على مناقشة الآثار المباشرة لتغيُّر المناخ على حقوق الإنسان، ويعرج الثاني إلى الآثار غير المباشرة لتغيُّر المناخ على حقوق الإنسان.

6.1. الآثار المباشرة لتغيُّر المناخ على حقوق الإنسان:

إن تغيُّر المناخ يعني ذلك التغيُّر في مكونات البيئة المحيطة بالإنسان من هواء وماء وتربة، وعلى ذلك فهناك من الآثار الضارة بحقوق الإنسان آثارٌ مباشرة على العديد من الحقوق، أهمها الحق في الحياة والحق في الصحة (ليطوش، 2020)، وهو ما تشتمل عليه المناقشة في هذا المبحث؛ لما يخلّفه تغيُّر المناخ من آثار ضارة بحق الإنسان في الحياة، والحق في الصحة العامة، كما سيأتي بيان ذلك على النحو التالي:

6.1.1. الأثر على الحق في الحياة

وردَ وجوب حمايته من أيّ من أشكال الإفساد في الأرض، ومنها العبث بالبيئة الذي يعمل على تغيُّر المناخ المؤثر على الحق في الحياة؛ حيث ورد قوله تعالى:﴿وَلَا تُفْسِدُوا فِي الْأَرْضِ بَعْدَ إِصْلَاحِهَا ۚ ذَٰلِكُمْ خَيْرٌ لَّكُمْ إِن كُنتُم مُّؤْمِنِينَ﴾ (سورة الأعراف، الآية: 85).

فللجميع الحق في الحياة، والحق في العيْش بحريةٍ وأمان. لكن مقتضيات حماية التنوع البيولوجي والتغيُّر المناخي تهدد سلامة البشر على هذا الكوكب (مداني وبالجيلالي، 2021). كما يُعدّ الإجهاد الحراري من بين الآثار الأكثر فتكًا بالحياة. فقد أودتْ موجة الحرارة الصيفية في أوروبا في عام 2003 بحياة 35000 شخص. وتتوقع منظمة الصحة العالمية أن يودي تغيُّر المناخ بحياة 250000 شخص في السنة بين عاميّ 2030 و2050، بسبب مرض الملاريا، وسوء التغذية، والإسهال، والإجهاد الحراري (الأمم المتحدة، 2022).

وهذا إن دل فإنما يدل على أن المتوقع هو زيادة تأثر الحق في الحياة كلما مر الزمن. وعلى جانب آخر نجد أن الاتفاقية الإطارية للأمم المتحدة (1992) تلقي باللوم على الإنسان ذاته في أنه العامل الرئيس في ذلك، لما أوضحته المادة الأولى من الاتفاقية من مفهوم شامل لتغيُّر المناخ -وفقًا لما يقوم به البشر من أنشطة تتعلق بالبيئة المحيطة بهم تصل إلى الغلاف الجوي- بأنه: "تغيُّر في المناخ يُعزى بصورة مباشرة أو غير مباشرة إلى النشاط البشري الذي يغيّر ترتيب الغلاف الجوي العالمي الذي يُشكل إضافة لتقلبية المناخ الملحوظة خلال فترات زمنية متماثلة".

والحق في الحياة من الحقوق الأصيلة على المستوى الدولي من قبل وجود هذه الاتفاقية، ونذكر في هذا المقام الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الصادر عن منظمة الأمم المتحدة عام 1948، فالمادة (3) منه نصّت على أنه: "لكل فرد الحق في الحياة والحرية وفي الأمان على شخصه". كذلك العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية، الصادر عام 1966 فقد ورد بموجب نصّ المادة السادسة منه أن: "الحق في الحياة حق ملازم لكل إنسان وعلى القانون أن يحمي هذا الحق، ولا يجوز حرمان أحد من حياته تعسفاً".

كما نصّت المادة 2 من اتفاقية منع جريمة الإبادة الجماعية والمعاقبة عليها التي أقرتها الجمعية العامة في 9 ديسمبر 1948 على معاقبة كل من ارتكب جريمة الإبادة الجماعية التي تعني: "التدمير الكلي أو الجزئي لجماعة قومية أو إثنية أو عنصرية أو دينية. ومن هنا يظهر لنا أهمية تكاتف الدول مع بعضها البعض لحماية حقها في الحياة بحماية حق الإنسان في الحياة في كل دولة" (إبراهيم، 2014: 35).

وعلى جانب آخر يعود الأصل في الحماية بالمملكة العربية السعودية إلى الأصل الشرعي لحماية الحقوق؛ فأسست نظام حكمها على أساس شرعي مبنيٌّ على أحكام الشريعة الإسلامية، وهو ما ورد بموجب نصّ المادة الأولى من النظام الأساسي للحكم الصادر بالمرسوم الملكي رقم (أ/90) بتاريخ (1412/08/27هـ، الموافق 1992/03/01م) على أنه: "المملكة العربية السعودية، دولة عربية إسلامية، ذات سيادة تامة، دينها الإسلام، ودستورها كتاب الله تعالى وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم. ولغتها هي اللغة العربية، وعاصمتها مدينة الرياض".

وعليه، أصدرت المملكة العربية السعودية عددًا من الأنظمة لحماية الحق في الحياة ليس محلها هنا؛ لذا نقتصر في الحديث على مدى تأثير تغيُّر المناخ على الحق في الحياة، ومن هنا يظهر لنا أن رؤية 2030 السعودية التي تهدف إلى البيئة الصحية والمجتمع الحيوي لم تدخر جهدًا في مجال حماية الحق في الحياة من خلال نظام البيئة؛ بل سارعت إلى تغيير أنظمتها وتعديل نصوصها بما يكفل حماية الحق في الحياة من تغيُّر المناخ؛ وهو ما يظهر لنا في نصّ الفقرة الثالثة من متن المرسوم الملكي رقم (م/165) وتاريخ (1441/11/19هـ، الموافق 2020/07/17م) الصادر به نظام البيئة السعودي التي ورد فيها أنه: "على كل من يمارس أيًّا من الأنشطة البيئية أو التي لها أثر بيئي، تصحيح أوضاعه بما يتوافق مع أحكام نظام البيئة ولوائحه -بعد نفاذه- وذلك خلال مدة لا تتجاوز (ثلاث) سنوات من تاريخ نفاذه، على أن يتقدم إلى المركز المختص بخطة لتصحيح أوضاعه خلال مهلة أقصاها (تسعة) أشهر من تاريخ نفاذ النظام ولوائحه. ومنح وزير البيئة والمياه والزراعة السلطة في تحديد مهلة أو مُهل إضافية لتصحيح أوضاع الممارس لا تتجاوز (ست) سنوات من تاريخ انتهاء المدة المحددة لتصحيح الأوضاع وفقًا لما يراه محققًا للمصلحة العامة".

أي إن المملكة وفق رؤيتها 2030 لا تدخر جهدًا في متابعة أي ملوثات تؤثر في تغيير المناخ الذي بدوره يؤثر على الحقوق الممنوحة دستوريًا للإنسان، ومن أهمها السيطرة على أي انبعاثات تؤثر على الحياة؛ حيث ورد بموجب نص المادة الثامنة من نظام البيئة السعودي الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/165) وتاريخ 1441/11/19هـ (الموافق 2020/07/17م) أنه: "على كل من

المصرح له والمرخص له الذي يمارس أنشطة قد يصدر منها انبعاثات أو ملوثات، أو التي قد تؤثر في الأوساط البيئية؛ الالتزام بالآتي:

- الاشتراطات والضوابط والإجراءات والمقاييس والمعايير البيئية؛ التي تحددها اللوائح.
- اتخاذ الإجراءات والتدابير اللازمة عند الاقتراب من تجاوز المقاييس البيئية؛ وفقًا لما تحدده اللوائح.
- وضع برامج وأجهزة للرصد والقياس والرقابة على جودة الأوساط البيئية، وفقًا لما تحدده اللوائح.
- تزويد الجهة المختصة -بصفة دورية-بالبيانات والتقارير المتعلقة بالانبعاثات أو الملوثات الصادرة عن أنشطته؛ لمراجعتها ومطابقتها، وتحديد تجاوزات المقاييس والمعايير والاشتراطات، وذلك وفقًا لما تحدده اللوائح.
- تزويد الجهة المختصة بدراسة التدقيق البيئي، وفقًا لما تحدده اللوائح.
- إعادة تأهيل الأوساط البيئية المتدهورة من جرّاء ممارسته لأنشطته، وفقًا لما تحدده اللوائح.
- وتحدد الجهة المختصة الأنشطة المشار إليها في هذه المادة".

ومن هنا نجد أن اللجنة المعنية بحقوق الإنسان وصفت الحق في الحياة بأنه:" الحق الأعلى، والأساس الذي تقوم عليه جميع حقوق الإنسان، وهو حق لا يجوز عدم التقيد به حتى في أوقات الطوارئ العامة". وعلاوةً على ذلك، أوضحت اللجنة أن الحق في الحياة يفرض على الدول اتخاذ تدابير إيجابية لحمايته، بما في ذلك اتخاذ تدابير للحدّ من وفيات الأطفال وسوء التغذية والأوبئة. وتربط اتفاقية حقوق الطفل صراحةً الحق في الحياة بواجب الدول أن تكفل إلى أقصى حد ممكن بقاء الطفل ونموه، ورأت لجنة حقوق الطفل أن الحق في البقاء والنمو يجب إعماله بطريقة كليَّة عن طريق إنفاذ جميع الأحكام الأخرى من الاتفاقية، بما في ذلك الحق في كل من: الصحة والتغذية الملائمة والضمان الاجتماعي، ومستوى معيشي مناسب وبيئة صحية وآمنة (الأمم المتحدة، 2018).

ومن ذلك نرى أن اللجنة وغيرها كمجلس حقوق الإنسان دائمًا في تقاريرهم ما يقومون بتدوين ما يحدث ومتابعته، والأخذ بأنه على الدول الالتزام بوضع تدابير دون تحديد لماهية أي من التدابير التي يجب على الدول القيام بها، تاركين الأمر للدول مع الاكتفاء بالمتابعة، رغم أنه ينبغي أن تُوحَّد السياسات التي تتبعها الدول في هذا السياق من حفظ الحقوق العامة للأفراد وأولها الحق في الحياة وحمايته من تغيُّر المناخ.

وعليه، يمكن القول إن المملكة العربية السعودية بذلت جهدها بدقة في تفصيل النص تعاطياً مع النصوص الدولية للحد من الإضرار بحق الحياة من خلال الأنشطة البشرية التي تساعد على تغيير المناخ المؤثر في هذا الحق والمهدد له بالانتهاء، وذلك بوضع ضوابط للتدقيق البيئي كما عبَّر النظام بالنص السابق.

6.1.2. الأثر على الحق في الصحة

ورد بموجب الكتاب الكريم قوله تعالى: ﴿وَأَنفِقُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَلَا تُلْقُوا بِأَيْدِيكُمْ إِلَى التَّهْلُكَةِ﴾ (سورة البقرة، الآية: 195). وتُعرّف منظمة الصحة العالمية الحق في الصحة على أنه: "أن الحكومات يجب أن تهيئ الظروف التي يمكن فيها لكل فرد أن يكون موفور الصحة بقدر الإمكان، وتتراوح هذه الظروف بين ضمان توفير الخدمات الصحية وظروف العمل الصحية والمأمونة والإسكان الملائم والأطعمة المغذية، ولا يعني الحق في الصحة الحق في أن يكون الإنسان موفور الصحة" وقد أكدت صكوك دولية عديدة هذا المعنى الواسع للصحة، نذكر من بينها على سبيل المثال لا الحصر: العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية الذي نصَّ في المادة 12 منه على: "تُقرّ الدول الأطراف في هذا العهد بحق كل إنسان في التمتع بأعلى مستوى من الصحة الجسمية والعقلية يمكن بلوغه".

وفي السياق ذاته أكد المقرر الخاص المعني بحق كل إنسان في التمتع بأعلى مستوى يمكن بلوغه من الصحة البدنية والعقلية، أن الحق في الصحة لا يعني فقط حق كل إنسان في السلامة؛ وإنما يشمل الحق في أن يتمتع بسلامة كاملة جسديًّا وصحيًّا، وكذلك بجميع عناصر الحياة الصحية الكريمة التي تقوم على أساس من المساواة وعدم التمييز في مراعاة الحق في الصحة (الأمم المتحدة، 2018).

ومما قد يؤثر في هذا الحق أي شكل من أشكال التغيُّر المناخي التي تولد نوعًا من التلوث البيئي المؤثر على الصحة العامة؛ وهو ما حظرته المادة السادسة من نظام البيئة السعودي الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/ 165) بتاريخ (1441/11/19هـ، الموافق 2020/07/17م) بنصها على أنه: "يُحظر القيام بكل ما من شأنه تلويث الأوساط البيئية والموارد المائية، أو الإضرار بهما، أو التأثير سلبًا في الانتفاع بهما؛ وذلك وفقًا لما تحدده اللوائح".

ومن هنا يظهر لنا ما فصَّله النصّ السعودي بدقة الحظر ليس فقط الاكتفاء بحظر التلوث، بل تعمق إلى الانتفاع لما يراه المنظم السعودي من ضرورات الحياة كأصل من الأصول الخمسة التي ترعاها الشريعة الإسلامية دستور المملكة. ومع ذلك نرى أنه كان بإمكان المنظم السعودي أن يُفصّل النص أكثر بالإشارة إلى محل التأثير السلبي، ومن ذلك حياة الإنسان وصحته؛ لذا نقترح تعديل النص على أن يكون بالصيغة التالية: (يُحظر القيام بكل ما من شأنه تلويث الأوساط البيئية والموارد المائية، أو الإضرار بهما، أو التأثير سلبًا في الانتفاع بهما إضرارًا بحياة أو صحة الإنسان؛ وذلك وفقًا لما تحدده اللوائح).

كما أكد تقرير مفوضية الأمم المتحدة السامية لحقوق الإنسان بشأن العلاقة بين تغيُّر المناخ وحقوق الإنسان، أن تغيُّر المناخ يُهدد المحددات الأساسية للصحة على جميع المستويات، ويؤثر بشكل غير متناسب على أولئك الذين لديهم أقل قدر من الممتلكات؛ أي النساء والأطفال وكبار السن والشعوب الأصلية والأقليات والمهاجرين والعمال الريفيين والأشخاص ذوي الإعاقة والفقراء، مما يؤدي إلى تفاقم المخاطر القائمة التي تهدد حياتهم وسُبل عيشهم (الأمم المتحدة، 2009).

وعليه، تكفل المملكة حماية الحق في الصحة؛ حيث ورد بموجب نصّ المادة السابعة والعشرين من النظام الأساسي للحكم أنه: "تكفل الدولة حق المواطن وأسرته، في حالة الطوارئ، والمرض، والعجز، والشيخوخة، وتدعم نظام الضمان الاجتماعي، وتشجع المؤسسات والأفراد على الإسهام في الأعمال الخيرية"، وكذلك نصّت المادة الحادية والثلاثين منه على أنه: "تُعنى الدولة بالصحة العامة، وتوفر الرعاية الصحية لكل مواطن".

مما يعني أنه لا مساس بالحق في الصحة لكفالته دستوريًّا، ولا يجوز إهماله في أي حالة كان عليها الإنسان، سواء أكانت ظروفًا عادية، أو طارئة. فلم يعد من الجائز اعتبار تغيُّر المناخ مجرد قضية بيئية أو تنموي، والأهم من هذا هو أنه يعرض صحة الإنسان وعافيته للخطر، وعليه، فإن تقديرًا أكبر للأبعاد ذات الصلة بصحة الإنسان في تغيُّر المناخ هو أمر ضروري، سواء بالنسبة إلى وضع سياسة تنموية فعالة أو لاستنهاض الناس وحثّهم على المشاركة.

ويبرز هنا ما تقوم به المملكة من توحيد سياستها في حماية الحق في الصحة للمواطن والمقيم على حد سواء وتمتع الجميع بأعلى مستويات الصحة البدنية والعقلية التي يمكن الحصول عليها. وحسب "الهيئة الحكومية الدولية المعنية بتغيُّر المناخ"، ستشمل الآثار الصحية الرئيسة للتغيُّر المناخي زيادة خطر التعرض للإصابة، والمرض، والوفاة بسبب موجات الحر والحرائق الأكثر شدةً (منظمة العفو الدولية، 2022). وعليه، نرى أن تأثير تغيُّر المناخ على الحق في الصحة يتطلب من العموم سرعة الاستجابة التي تقوم بها المملكة في معالجة أي من الآثار الضارة على الصحة العامة بتطبيق تدابير احترازية ورد النصّ عليها في عدة أنظمة وأولها النص الدستوري من النظام الأساسي للحكم.

ومن مطالعتنا من التقارير الدولية المتعلقة بتأثير تغيُّر المناخ على الحق في الصحة ظهر لنا أن من أهمها الاحتباس الحراري، الذي عرفته وزارة الصحة السعودية بأنه: ارتفاع درجة حرارة غلاف الكرة الأرضية نتيجة انبعاث الغازات الدفيئة (ثاني أكسيد الكربون وأكسيد النيتروجين وغيرهما)، مما يؤدي إلى ما يلي (وزارة الصحة السعودية، 2019):

- حدوث الكوارث الطبيعية (حرائق، فيضانات، أعاصير، جفاف).
- ذوبان الجليد.
- ارتفاع مستوى البحار والمحيطات.
- اتساع ثقب الأوزون.
- الأمطار الحامضية.

- تزايد المخاطر الصحية.
- زيادة عدد الوفيات الناتجة عن الارتفاع المتزايد في درجات الحرارة.
- ارتفاع عدد حالات الإصابة بالربو، الحساسية التنفسية، وأمراض الجهاز التنفسي.
- ازدياد الأمراض المنقولة بالنواقل والأمراض حيوانية المصدر.
- أمراض القلب والأوعية الدموية والسكتة الدماغية.
- الأمراض المنقولة بالغذاء والمياه.
- الصحة النفسية واضطرابات التوتر.
- بعض أنواع السرطان.
- التهديدات للتنوع الأحيائي والحياة البرية.

ومن هنا تظهر جهود المملكة العربية السعودية ليس فقط في تفعيل النصوص الدولية، وإنما في مراعاة التقارير التي تمسّ حقوق الإنسان والعمل على ملاحقتها من خلال تكاتف جهود مؤسساتها وأهمها وزارة الصحة في هذا الصدد؛ لما تصدره من بيانات وتقارير تتعلق بالصحة العامة، وما يؤثر عليها بأي من المؤثرات الخارجية طبيعيةً كانت أو بشريةً.

ومبادرة السعودية الخضراء التي أطلقها ولي العهد صاحب السمو الملكي محمد بن سلمان وتحت رعايته وتقوم عليها وزارة البيئة تسعى إلى توفير بيئة نظيفة من هواء وماء وجميع عناصر البيئة لضمان الصحة العامة تمشيًا مع نظام البيئة الذي حظر أي تصرف من نقل أو بيع أو أي تصرف آخر مادي أو قانوني يؤثر على الصحة العامة نتيجة لتغيُّر المناخ الذي قد يضر بأي من عناصر البيئة؛ وهو ما ورد بموجب نص المادة السابعة من نظام البيئة السعودي التي نصت على أنه: "يُحظر استغلال أو نقل أو تخزين أو بيع أو الترويج لأيّ من الموارد الطبيعية ومنتجاتها الموجودة في إقليم المملكة الذي يشمل أراضيها -بما في ذلك الجُزر- ومجالها الجوي، والمياه الداخلية والبحر الإقليمي وقاعهما وباطن أرضهما والحيّز الجوي فوقهما، وجميع المناطق البحرية الأخرى التي تمارس عليها المملكة حقوق السيادة أو حقوق الولاية طبقًا للقانون الدولي؛ دون الحصول على تصريح أو ترخيص؛ وذلك وفقًا لما تُحدده اللوائح".

وعليه، نرى أن تغيُّر المناخ يضرُّ بجودة الهواء الذي يُشكل مع الماء محور الحياة البشرية؛ فإذا أصيب أي منهما بأي من الملوثات فلا بد أنه يؤثر سلبًا على صحة الإنسان؛ لذا يضمن نظام البيئة جودة الهواء المعرفة بموجب نص الفقرة (35) من المادة الأولى من نظام البيئة بأنها: (الخصائص التي تتميز بها حالة الهواء والتي تُقوَّم استنادًا إلى المقاييس والمعايير التي تضعها الجهة المختصة لحماية البيئة وصحة الإنسان).

وعلى الرغم من أن التقارير الدولية نهت على أهمية حفظ الحق في الصحة والسلامة، إلا أنها لم تُحدد الوسائل أو تشير إلى أي من الوسائل في صلب التقارير عن كيفية حفظ الحق في الصحة من تغيُّر المناخ. مما دعا المنظم السعودي إلى ربط الحق في الصحة بتغيُّر المناخ، وظهر وعيه الواضح لما يترتب من أضرار على صحة الإنسان من جراء تغيُّر المناخ؛ مما استدعى التدقيق في جودة الهواء بالنص على الالتزام بالمقاييس والمعايير الصحية للهواء النقي.

6.2. الآثار غير المباشرة لتغيُّر المناخ على حقوق الإنسان:

كما لتغيُّر المناخ من آثار مباشرة على حقوق الإنسان تبين أيضًا أن لتغيُّر المناخ العديد من الآثار على حقوق الإنسان وأهمها هنا الحق في الغذاء الكافي والنظيف، والحق في الماء والسكن المناسب صحيًا؛ وهو ما يلي بيانه:

6.2.1. الأثر على الحق في الغذاء الكافي النظيف

ورد النصّ على الحق في الغذاء بشكل صريح في المادة (11) من العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، والمادة (24) من اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة.

وتشمل عناصر الحق في الغذاء الكافي توافره (بما في ذلك إمكانية أن يطعم الفرد ذاته من الموارد الطبيعية) والمتيسر لجميع الأفراد الخاضعين لسلطة دولة ما. والأمر نفسه ينطبق على هذا الحق؛ فهو يندرج ضمن الحقوق التي تفترض التزامات إيجابية من طرف الدولة من خلال ضمانها التحرر من الجوع وأن تتخذ الإجراءات اللازمة للتخفيف منه، حتى في أوقات الكوارث الطبيعية أو غيرها.

وذلك لأنه نتيجة لتغيُّر المناخ، من المتوقع أن تقل نسبة المحاصيل الضرورية للبشر بصفة خاصة في المناطق الفقيرة مما يزيد من المخاوف الحالية لخطر حدوث المجاعة؛ فالفقراء الذين يعيشون في بلدان نامية معرّضون بصفة خاصة للتأثر بحكم اعتمادهم المفرط في غذائهم وأرزاقهم على موارد تتأثر بالمناخ (الأمم المتحدة، 2019).

وعليه، يظهر لنا أن تأثير تغيُّر المناخ جنبًا إلى جنب مع تأثيرات الدوافع البشرية الأخرى مثل إزالة الغابات، كان السبب الرئيس للاحتباس الحراري الملحوظ منذ منتصف القرن العشرين، ومن المرجح أن يستمر تغيُّر المناخ العالمي، وخاصة الاحتباس الحراري وفقًا للتقرير الخاص للهيئة الحكومية الدولية المعنية بتغيُّر المناخ بشأن الاحتباس الحراري (الهيئة الحكومية الدولية المعنية بتغيُّر المناخ، 2018).

وتعد المخاطر المتعلقة بالمناخ أعلى بالنسبة للاحتباس الحراري العالمي بمقدار 1.5 درجة مئوية مقارنة بالمخاطر الحالية (رحموني، 2019)، ولكن المخاطر تكون أكثر حدةً إذا وصل الاحتباس الحراري إلى 2 درجة مئوية، وتعتمد مخاطر تغيُّر المناخ على درجة وسرعة الاحترار، والموقع الجغرافي، ومستويات التنمية الإقليمية والمحلية وقابلية التأثر، وأنشطة التكيف والتخفيف المتحققة، كما يزيد من المخاطر انبعاثات غاز الكربون وبصفة خاصة الكربون المشع (سانحي، 2020). ومما لا شك فيه أن ارتفاع درجات الحرارة يؤثر سلباً على المزروعات ومدى إنتاجيتها؛ مما يؤثر على الحق في الغذاء ويضعف من قدرة الدول على كفالة حق الغذاء الكافي والنظيف أيضًا.

وعلى الرغم من التزام المزيد من الحكومات والشركات بتحقيق الحياد الكربوني وفق اتفاق باريس 2015 بحلول عام 2050، إلا أن العالم لا يزال يتخلف كثيرًا عن تحقيق هذا الهدف؛ وذلك حسبما قال الأمين العام للأمم المتحدة، أنطونيو غوتيريش، في أحدث مساعيه من أجل مستقبل أنظف وأكثر اخضرارًا (الأمم المتحدة، 2020). وعلى الرغم من إعلان انسحاب الولايات المتحدة من اتفاقية الأمم المتحدة الإطارية في نوفمبر 2020، إلا أن المملكة وتفاعلاً مع التقارير الدولية والظروف المناخية عالميًا ما زالت تسعى جاهدةً إلى الحد من انبعاثات الكربون والغازات الدفيئة؛ حيث سعت إلى مبادرة السعودية الخضراء التي تتضمن خمسة إسهامات في هذا الإطار، ومن أهمها أن تصبح أكبر مصدر ومنتج للهيدروجين في العالم، واستخدام الكربون الملتقط لإنتاج المواد الكيميائية والوقود الاصطناعي (اللجنة العليا للسعودية الخضراء، 2022).

وعليه، يُمكن لنا أن نستنبط ما تأسس على ما نصّت المادة السادسة والعشرون من النظام الأساسي للحكم من حماية جميع حقوق الإنسان، وإحاطتها بسياج من الشرع لتوفير الحماية الكافية من العدوان عليها بأي من أشكال العدوان بنصّها على أنه: "تحمي الدولة حقوق الإنسان، وفق الشريعة الإسلامية". وبما أنه ورد النص على الحق في دستور الدولة، فهي ملتزمة بالحماية في أنظمتها الداخلية كذلك (العتيبي، 2018).

كما يظهر لنا جليًا وضوح ودقة مسلك المنظم السعودي في حماية الحق في الغذاء بأن أصدر نظامًا متكاملاً بعنوان نظام الغذاء الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/1) بتاريخ 1436/01/06هـ الموافق 2014/10/30م؛ الذي نص بموجب المادة الثانية على أن من أهداف النظام سلامة الغذاء وحماية المستهلك من الغذاء الضار أو المغشوش، أو غير الصالح للاستهلاك بنصها على أنه: "يهدف هذا النظام إلى الآتي:

- ضمان سلامة الغذاء، والعمل على تحسين جودته.
- حماية الصحة العامة للمستهلك من خلال تقليل المخاطر المرتبطة بالغذاء، ونشر التوعية الغذائية السليمة.
- حماية المستهلك من الغذاء الضار أو المغشوش أو المضلل أو غير الصالح للاستهلاك.
- عدم إعاقة حركة تجارة الغذاء".

وهنا نرى أن المنظم السعودي ربط بين الحق في الصحة والحق في الغذاء وحظر من المخاطر التي تمسّ الغذاء بصفة عامة. ونرى أن من هذه المخاطر

تأثيرات تغيُّر المناخ بالفعل على النظم الطبيعية والبشرية، بما في ذلك التغيُّرات في كمية المياه ونوعيتها، وتأثيرات سلبية تأتي على غلات معظم المحاصيل مصدر الغذاء.

أي إنه قد يؤدي المزيد من تغيُّر المناخ إلى تهديد الأمن الغذائي من خلال التأثيرات على الغطاء النباتي (قشقوش، 2019)، وفيما يتعلق بالمحاصيل الغذائية والأعلاف الحيوانية النباتية فقد ورد بتقرير اللجنة الحكومية الدولية المعنية بتغيُّر المناخ أنه من المتوقع حدوث أسوأ التأثيرات في المناطق الاستوائية وشبه الاستوائية، ومن المتوقع أن يؤثر تغيُّر المناخ سلبًا على الإنتاج؛ حيث ترتفع درجة الحرارة المحلية بمقدار 2 درجة مئوية أو أكثر فوق مستوياتها بأواخر القرن العشرين (الهيئة الحكومية الدولية المعنية بتغيُّر المناخ، 2018).

وبما أن الأصل الشرعي الذي تأسست عليه البشرية هو البُعد عن الإفساد في الأرض وتحفيز مكافحة التصحر وإحياء الأرض (العتيبي، 2018)؛ فقد التزمت المملكة العربية السعودية بمكافحة تغيُّر المناخ والمحافظة على الحق في توفير الغذاء الكافي من خلال اللائحة التنفيذية لتنمية الغطاء النباتي ومكافحة التصحر تمهيدًا لمبادرة السعودية الخضراء؛ فأصدرتها تنفيذًا لنظام البيئة الصادر في 1441هـ (الموافق 2020م)، وكذلك اللائحة التنفيذية لمنع ومعالجة تلوث التربة ضمانًا لتوفير الغذاء الكافي؛ حيث أوردت المادة السابعة من اللائحة الأخيرة عددًا من المحظورات التي تعمل على تحقيق حماية الحق في الغذاء الصحي والكافي يلتزم بها الأفراد وكذلك يراقبها المركز الوطني للرقابة على الالتزام البيئي؛ حيث ورد بها أنه:

- "يُحظر ممارسة أي نشاط أو أنشطة أو أفعال قد تؤدي بصورة مباشرة أو غير مباشرة إلى الإضرار بالتربة أو تلويثها أو التأثير سلبًا على الانتفاع بها أو إتلاف خصائصها الطبيعية.
- يُحظر عدم اتخاذ التدابير المناسبة لمنع تلوث التربة.
- يُحظر عدم اتخاذ التدابير اللازمة للحد من انتشار التلوث ومعالجة مصدر التلوث في حال حدوثه.
- يُحظر عدم الالتزام بالمقاييس المحددة في هذه اللائحة عند معالجة التربة الملوثة وإعادة التأهيل البيئي للمواقع الملوثة.
- يُحظر عدم تقديم سجلات محدثة تبين الإجراءات والتدابير التي تم اتخاذها بشأن تلوث التربة.
- يُحظر تقديم أية معلومات أو بيانات أو سجلات غير صحيحة.
- يُحظر عدم إبلاغ المركز فور رصد تلوث للتربة ضمن أنشطتهم".

ونظرًا لما لحق الغذاء الكافي من أهمية فنرى أن المنظم السعودي قرَّر عقوبات جنائية للتعدي على هذا الحق في شكل ارتكاب أي من تلك المحظورات؛ مما يؤدي إلى تلويث التربة، ويؤثر بأي شكل من الأشكال على الحق في الغذاء الكافي لما لتلويث التربة من أثر على إنتاجية الغذاء وسلامته، سواء بفعل البشر أو نتيجة تغيُّر المناخ الذي يؤدي فيه الإنسان دورًا رئيسًا بما يقوم به من أعمال تلوث للبيئة المحيطة يؤثر بها على تلوث التربة بناء على الالتزام بالاستخدام الرشيد للتربة الوارد بنظام البيئة بموجب نصّ المادة السابعة عشرة؛ وعليه وردت العقوبات المقررة للمخالفة؛ لذلك بموجب نص المادة الثامنة من اللائحة التنفيذية لنظام البيئة لمنع ومعالجة تلوث التربة أنه: "يتم ضبط مخالفات أحكام هذه اللائحة وإيقاع العقوبات الموضحة في الجدول (1) وفقًا للائحة التنفيذية لضبط المخالفات وإيقاع العقوبات لنظام البيئة مع مراعاة الآتي:

- تُقدر قيمة غرامة المخالفات الجسيمة وفقًا لدرجة الضرر والأهمية الطبيعية للموقع المتضرر ومساحته ونوع المستقبلات المتضررة والآثار الاقتصادية والاجتماعية المترتبة على ذلك الضرر.
- يكون تقدير غرامة المخالفات الجسيمة المذكورة في البند (1) من هذه المادة من خلال لجنة تشكل من المختصين والمؤهلين بقرار من الرئيس التنفيذي للمركز.
- تكون المخالفة جَسيمة إذا تحقق فيها أي مما يأتي:
  - الأفعال الواردة في المادة الخامسة والثلاثين من النظام.
  - الأفعال التي تؤدي إلى تدهور بيئي.
  - الأفعال التي تؤدي إلى الإضرار بالمستقبلات الحساسة أو المناطق الحساسة بيئيًا".

ولم يكتفِ المنظم السعودي بذلك، بل إنه كان وما زال شديد الحرص على الغذاء النظيف الصحي؛ وهو ما أكده نظام الغذاء بموجب نصّ المادة السادسة عشرة منه على حظر تداول أي غذاء غير صحي؛ حيث ورد به أنه: "لا يجوز تداول الغذاء في الحالات الآتية:

- إذا كان مخالفًا لأحكام الشريعة الإسلامية.
- إذا كان ضارًا بالصحة أو غير صالح للاستهلاك.
- إذا كان مخالفًا للوائح الفنية أو المواصفات القياسية للغذاء.
- إذا كان مغشوشًا، أو يحتوي على طرق أو وسائل مخادعة أو ممارسة تضلل المستهلك.
- إذا لم يكن معبأ بالطريقة التي تحددها اللوائح الفنية، عدا ما يتم استثناؤه في اللائحة.
- إذا لم ترفق به البطاقة الغذائية والبيانات الإيضاحية، عدا ما يتم استثناؤه في اللائحة.
- إذا لم يكن مسجلاً لدى الهيئة".

وعليه، ورغم ذلك نرى أنه من المتوقع أن يحدث انهيار للأمن الغذائي؛ مما ينذر بكارثة إنسانية تلوح في الأفق نتيجة تغيُّر المناخ وتأثيراته على الغطاء الأخضر ما لم نلتزم بتطبيق النظام لحماية الغطاء الأخضر الذي يوفر الحق في الغذاء الكافي وفقًا لما ورد بالأنظمة السعودية سالفة الذكر.

6.2.2. الأثر على الحق في الماء

عرّفت لجنة الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية حق الإنسان في الماء بأنه: "حق كل فرد في الحصول على كمية من الماء تكون كافية ومأمونة ومقبولة، ويَسهل الوصول إليها ماديًا، وبتكلفة متيسرة لأغراض الاستخدام الشخصي والمنزلي، مثل الشرب والطهي والنظافة الشخصية والمنزلية". وأشارت اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة، وكذلك اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة إلى الحق في الماء على أنه مما يوفر العيش الملائم، كما ربطته اتفاقية حماية الطفل بواجبات الدولة تجاه مجتمعها لحمايته من الأمراض وسوء التغذية.

وبتزايد فقدان الكُتل الجليدية وتقلص الغطاء الثلجي يتأثر سلبيًا توافر المياه لما يزيد على سُدس سكان العالم الذين يتزودون بالمياه المنسابة من ذوبان الثلوج في السلاسل الجبلية، كما يؤثر تغيُّر الطقس بين الجفاف والفيضان على الإمدادات بالمياه (الأمم المتحدة، 2009).

ومع أنه من حق الإنسان الحصول على المياه المناسبة للاستخدام الشخصي والمنزلي والحصول على الصرف الصحي الذي يضمن البقاء في صحةٍ جيدة، غير أن العصر الحالي يجعل أنه من الضرورات لعموم الدول التوجه إلى التنمية المستدامة في الموارد المائية لتوفير الحق في الماء النظيف الصحي لكل إنسان (عبد القادر وقويدر، 2019). إلا أنه هناك توليفة من العوامل كذوبان الثلوج والجليد، وانحسار سقوط الأمطار، وارتفاع درجات الحرارة، وارتفاع مستوى مياه البحار، تُظهر أن التغيُّر المناخي يؤثر سلباً على هذا الحق لما له من أثر على نوعية وكمية الموارد المائية. فهناك أكثر من مليار إنسان لا يحصلون على المياه النظيفة، والتغيُّر المناخي سيفاقم هذا سوءًا، وكذلك ظواهر الطقس المتطرف كالأعاصير والفيضانات ستؤثر على البُنى التحتية الأساسية للمياه والصرف الصحي، مُخلّفةً مياهًا ملوثةً، وبهذا تسهم في انتشار الأمراض التي تنقلها المياه. كما ستتأثر شبكات الصرف الصحي، بصفة خاصة في المناطق الحضرية (منظمة العفو الدولية، 2022).

فهطول الأمطار على سبيل المثال مناخ ذو حدين؛ حيث أصبح أكثر تقلبية مع زيادة تواتر وشدة الفيضانات ونوبات الجفاف على السواء، وفي الحالات الشديدة تتسبب نُدرة المياه في الجفاف والمجاعات. وعلى الجانب الآخر تؤدي زيادة المياه عن الحد كالفيضانات إلى تلوث إمدادات المياه العذبة، وتتيح الفرصة لتكاثر الحشرات التي تنقل الأمراض، مثل البعوض (منظمة الصحة العالمية، 2008).

ومؤخرًا توجهت المملكة إلى إطلاق مبادرة السعودية الخضراء للحفاظ على الحق في مياه نظيفة خالية من تلوث الغازات المنبعثة وفق نصّ المادة من اتفاقية باريس المنعقدة في 2021/12/21 بباريس المتعلقة بالحد من انبعاثات غازات الاحتباس الحراري قامت المملكة بتحديد إسهامها في الحد

من آثار تغيُّر المناخ على حقوق الإنسان في هذا الإطار؛ حيث اعتمدت المملكة خمس مبادرات في التقليل من انبعاثات الكربون بأكثر من (278) مليون طن سنويًّا (للتفصيل عن المبادرات الخمس يمكن مراجعة مبادرة السعودية الخضراء على الموقع الخاص بالمبادرة على الإنترنت).

6.2.3. الأثر على الحق في السكن اللائق

يرد ذكر الحق في السكن اللائق في عدة صكوك أساسية لحقوق الإنسان، وبصورة أشمل في العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية باعتباره عنصرًا من عناصر الحق في مستوى معيشة لائق. وعُرّف الحق في السكن اللائق بأنه: "حق المرء في أن يعيش في مكان ما في أمن وسلام وكرامة" وتشمل عناصر هذا الحق الرئيسة أمن حيازة الأراضي والحماية من الطرد القسري، وتوافر الخدمات والمواد والمرافق والبُنى الأساسية وإتاحتها بتكاليف مقبولة.

ويؤثر تغيُّر المناخ الملاحظ والمتوقع سلبًا على الحق في السكن اللائق بطرق عدة. ويُشكل تضاؤل موارد الرزق الناجم في جزء منه عن تغيُّر المناخ دافعًا رئيسًا لزيادة الهجرة من الأرياف إلى المدن. وسينتقل الكثيرون إلى أحياء حضرية فقيرة ومستوطنات عشوائية يضطرون فيها في أحيان كثيرة إلى بناء مساكن في مناطق خطرة. وتفيد التقديرات بأن مليار شخص يعيشون اليوم بالفعل في أحياء حضرية فقيرة على سفوح جبلية هشَّة أو ضفاف نهرية مُهددة بالفيضان؛ حيث يتعرضون بشدة للأحداث المناخية القاسية (الأمم المتحدة، 2009). وتشمل ضمانات حق الإنسان في السكن في ظل تغيُّر المناخ النقاط التالية:

- الحماية المناسبة للسكن من مخاطر الطقس.
- الوصول إلى السكن البعيد عن المناطق الخطرة.
- الوصول إلى المأوى والتأهب للكوارث في حالات الترحيل بسبب الأحداث الجوية القاسية.
- حماية المجتمعات التي يُعاد توطينها بعيدًا عن المناطق الخطرة، بما في ذلك حمايتها من الطرد القسري دون حماية قانونية أو غير ذلك من أشكال الحماية المناسبة، مثل التشاور الكافي مع الأشخاص المتأثرين (الأمم المتحدة، 2009).

مثلما أقرَّ به مجلس حقوق الإنسان، فإن أسوأ آثار تغيُّر المناخ تكون أشد على شرائح السكان التي تعيش أصلاً حالة ضعف بسبب عوامل مثل الجغرافيا أو الفقر أو نوع الجنس أو السن أو الانتماء إلى الشعوب الأصلية أو إلى الأقليات أو الأصل القومي أو الاجتماعي أو مكان المولد أو أي وضع آخر، أو بسبب الإعاقة (الأمم المتحدة، 2009). وعليه، فنحن نؤيد الهيئة الحكومية الدولية المعنية بتغيُّر المناخ في تقريرها بأن: "الأشخاص المهمشون اجتماعيًّا أو اقتصاديًّا أو ثقافيًّا أو سياسيًّا أو بأي شكل آخر يتأثرون بوجه خاص من تغيُّر المناخ، وكذلك من بعض إجراءات التكيف والتخفيف" (الهيئة الحكومية الدولية المعنية بتغيُّر المناخ، 2007). وكذلك في موقفها من تغيُّر المناخ في أن: "الآثار المستقبلية لتغيُّر المناخ، في الأجلين القصير والطويل، وفقًا للسيناريوهات التي يتوقع معظمها ارتفاع متوسط درجة الحرارة العالمية بدرجتين مئويتين، ستؤدي إلى تباطؤ النمو الاقتصادي ووتيرة الحد من الفقر، وزيادة تقويض الأمن الغذائي، وستوقع مزيدًا من الفئات في براثن الفقر، ولا سيما في المناطق الحضرية وبؤر المجاعة الناشئة" (الهيئة الحكومية الدولية المعنية بتغيُّر المناخ، 2007).

فمن حق الجميع الحصول على مستوى معيشةٍ لائق؛ بما في ذلك السكن المناسب. لكن التغيُّر المناخي يهدد هذا الحق بأشكالٍ مختلفة؛ فظواهر الطقس المتطرف كالفيضانات والحرائق الكبيرة تُدمر بالفعل بيوت الناس، وتتسبب في تشرّدهم. كما يمكن للجفاف والتعرية، والفيضانات أن تغيّر البيئة مع مرور الوقت بينما يهدد ارتفاع مستويات مياه البحار منازلَ الملايين من البشر في المناطق المنخفضة في كافَّة أرجاء العالم (منظمة العفو الدولية، 2022).

وراعت المملكة ذلك، بل كانت في طليعة الدول التي تعمل على توفير السكن الصحي للإنسان منذ الطفولة ولو كان عن طريق الأسر الحاضنة؛ حيث وضعت الضوابط للأسر الحاضنة في حماية الطفل من الإيذاء بما ورد في اللائحة التنفيذية لنظام حماية الطفل بموجب نص الفقرة (11) بند (1) من المادة السابعة الذي ورد به اشتراط: "أن يكون مقرّ الأسرة البديلة أو الحاضنة في بيئة صالحة تتوافر فيها المؤسسات التعليمية والدينية والطبية والرياضية، وأن تتوافر الشروط الصحية في المسكن والمستوى الصحي المقبول لأفراد الأسرة".

كما تُواصل هيئة الدفاع المدني جهودها في توجيه المتضررين من السيول بسبب تغيُّر المناخ وتوضح لهم العديد من الإرشادات من أهمها (الدفاع المدني السعودي، 2022):

إذا تم النصح من قِبل السلطة المختصة بإخلاء المنزل إلى موقع آخر مؤقت فهناك بالإضافة لما سبق من تعليمات عدة أمور يجب أخذها بالحسبان وهي:

- "اتبع النصائح والتعليمات التي تصدرها السلطات.
- اذهب إلى أماكن الإخلاء التي يتم توجيهك إليها مباشرة، ولا تجتهد وتذهب إلى أماكن أخرى حتى لا تُعرض حياتك للخطر.
- افصل التيار الكهربائي والغاز قبل مغادرتك المنزل.
- تعرف إلى محطات الراديو التي من خلالها تستمع إلى التعليمات والتحذيرات والتوجيهات المطلوبة واللازمة لحمايتك.
- حاول تثبيت أغراض المنزل وإغلاق البيت قبل الخروج منه إلى أماكن الإخلاء حتى لا تنجرف بمياه السيول.
- كن حذرًا عند الخروج والانتقال إلى أماكن الإخلاء وتحلّ بالهدوء.
- اتبع المسارات الموصي بها عند استخدام الطرق، ولا تجازف كي لا تعرض حياتك وحياة الآخرين للخطر".

مما يدل على تكاتف مؤسسات المملكة في حفظ الحق في السكن اللائق، بما يظهر من التعليمات التي تمثل تدابير احترازية من فقدان السكن في الظروف الطارئة كالسيول.

وسعيًا وراء الالتزام الدولي بالاتفاقيات والالتزام الوطني بحماية حقوق الإنسان سعت المملكة إلى تلبية الحاجة إلى التنمية المستدامة، وفقًا لما ورد بموجب نصّ الفقرة الأولى من المادة الثالثة بالاتفاقية الإطارية لتغيُّر المناخ؛ فصدرت موافقة الجهات العليا باتخاذ عدة تدابير وتوصيات إثر التقرير النهائي للجنة المشكَّلة بالأمر السامي عام (1435هـ ، الموافق 2014م)، للتحقيق في موضوع الكوارث التي نتجت عن الأمطار التي هطلت على مدينة الرياض آنذاك، وتضمنت التدابير إسناد متابعة تطبيق عدد من التعليمات إلى هيئة الرقابة ومكافحة الفساد. وتابعت المملكة جهودها تحسبًا لتأثير تغيُّر المناخ والتسبب في السيول وغزارة الأمطار ليس فقط على المناطق المعتاد تضررها، بل على غيرها من المناطق، ومنها مدينة الرياض؛ وهو ما ظهر من موقع الهيئة الملكية لمدينة الرياض (2022) في إعداد مخطط شامل لتصريف السيول بمدينة الرياض حتى عام 2049م (للتفصيل يمكن مراجعة الموقع الإلكتروني للهيئة الملكية لمدينة الرياض).

وعليه، نرى أن التغيُّرات المناخية لها عظيم الأثر على السعودية الخضراء في حقوق الإنسان في غذائه وسكنه، وحقه في الماء النظيف الصحي. كما نرى جدية المتابعة الحثيثة للسلطات في المملكة لآثار تغيُّر المناخ على حقوق الإنسان.

7. الخاتمة

7.1. النتائج:

- هناك متابعة حثيثة من حكومة المملكة العربية السعودية لتنفيذ نصوص الاتفاقية الإطارية بشأن تغيُّر المناخ.
- تفاعل المنظم السعودي مع التقارير الدولية بشأن تغيُّر المناخ بإصدار الأنظمة التي تكفل حقوق الإنسان وتحميها من تغيُّر المناخ بالعبث بأي من عناصر البيئة المحيطة به.
- توافر العديد من التدابير الاحترازية في شكل تعليمات وتوجيهات تصدرها السلطة الحاكمة وتراقبها هيئة مكافحة الفساد بشأن معالجة آثار تغيُّر المناخ بهطول الأمطار والسيول.
- تعاون عدد من مؤسسات الدولة في الحد من الآثار الضارة لتغيُّر المناخ كوزارة البيئة، وهيئة الرقابة ومكافحة الفساد والدفاع المدني، مما ساعد في إنجاح تحجيم الأضرار الناتجة عن السيول والفيضانات في عدة مناطق بالمملكة.

- قوة تدابير المنظم السعودي لحماية الصحة العامة من تغيُّر المناخ وتلوث البيئة بما نصّت عليه من عقوبات في حال المخالفة.
- دقّة صياغة اللائحة التنفيذية لمنع ومعالجة تلوث التربة ضمانًا لتوفير الغذاء الكافي.
- فاعلية تدابير المنظم السعودي لحماية الحق في الغذاء النظيف الكافي وفق أنظمة البيئة والزراعة بتنفيذ مبادرة السعودية الخضراء.
- فاعلية محدودة لتدابير المنظم السعودي لحماية الحق في السكن المناسب صحيًّا وأمنيًّا؛ نظرًا لتكرار مشكلات الفيضانات والسيول بمكة وجدة والمدينة المنورة وكثرة القضايا على ذات المحل.

7.2. التوصيات:

- رفع الوعي البيئي لأفراد المجتمع كافَّة حمايةً لعموم حقوق الإنسان المتأثرة بتغيُّر المناخ.
- التشجيع على توفير الطاقة والحد من الانبعاثات المؤثرة في الحق في جودة الهواء.
- تقليل الملوثات قبل أن تنتشر في الغلاف الجوي.
- تقليص الاعتماد على النفط كمصدر أساسي للطاقة؛ للحد من تغيُّرات المناخ المؤثرة سلبًا على الصحة العامة.
- استغلال مصادر الطاقة المتجددة مثل الطاقة الشمسية وطاقة الرياح.
- ابتكار مصانع وآلات صديقة للبيئة.
- تفعيل ضوابط استخدام الماء النظيف في الزراعة لحفظ الحق في الصحة والحياة والغذاء.
- اتخاذ تدابير في مواجهة التغيُّر المناخي يحفظ حقوق الإنسان لأيّ فرد.
- قيام الهيئة السعودية للمواصفات والمقاييس والجودة بوضع الإجراءات اللازمة لاعتماد مواصفات الأجهزة والمعدات والمنتجات التي تتعلق بممارسة نشاطات مؤثرة في البيئة، وذلك بالتنسيق مع وزارة البيئة والمياه والزراعة، والمركز الوطني للرقابة على الالتزام البيئي.
- زيادة تفعيل تدابير المنظم والسلطة الحاكمة التي تكفل حماية الحق في السكن المناسب وحماية الصحة من خطر السيول والفيضانات بالمواقع المتضررة من وقت لآخر حسب تغيُّر المناخ.

7.3. المقترحات:

تعديل نصّ المادة السادسة من نظام البيئة على أن يكون بالصيغة التالية: (يُحظر القيام بكل ما من شأنه تلويث الأوساط البيئية والموارد المائية، أو الإضرار بهما، أو التأثير سلبًا في الانتفاع بهما إضرارًا بحياة أو صحة الإنسان؛ وذلك وفقًا لما تحدده اللوائح).

نبذة عن المؤلفة

نهاد فاروق عباس

قسم القانون العام، كلية الحقوق، جامعة دار العلوم، الرياض، المملكة العربية السعودية، *nehad.m@dau.edu.sa* ،*00966535152157*

د. عباس، مصرية، أستاذ القانون الجنائي، حاصلة على درجة الدكتوراه في القانون الجنائي والتشريع الجنائي الإسلامي من جامعة القاهرة، حصلت على ماجستير القانون العام والشريعة الإسلامية من جامعة القاهرة، وليسانس الحقوق من جامعة القاهرة، وحصلت على جائزة أحسن رسالة دكتوراه في التشريع الجنائي الإسلامي من جامعة القاهرة، مشرف علمي على رسائل الماجستير والدكتوراه، محكم ترقيات معتمدة بأكثر من دولة، محكم أطروحات دكتوراه بجامعة الشارقة بالإمارات، نشرت 30 ورقة بحثية، الاهتمامات البحثية: القانون الجنائي، الأدلة الجنائية والطب الشرعي، التشريع الجنائي الإسلامي. أوركيد: 0000-0001-5276-8896.

شكر وتقدير

تتوجه الباحثة بخالص الشكر والامتنان إلى عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي بجامعة دار العلوم على الدعم المادي والمعنوي لإخراج هذا البحث على هذا الوجه العلمي.

المراجع

إبراهيم، سهير. (2014). *الآليات القانونية الدولية لحماية البيئة في إطار التنمية المستدامة*. لبنان: منشورات الحلبي الحقوقية.

الأمم المتحدة. (2009). *تقرير مفوضية الأمم المتحدة السامية لحقوق الإنسان بشأن العلاقة بين تغيُّر المناخ وحقوق الإنسان*. الدورة العاشرة، البند 2 من جدول الأعمال، متوفر بموقع: http://hrlibrary.umn.edu/arabic/AR-HRC/AHRC10-150.pdf (تاريخ الاسترجاع: 2022/3/23).

الأمم المتحدة. (2018). *قرار المقرر الخاص المعني بمسألة التزامات حقوق الإنسان المتعلقة بالتمتع ببيئة آمنة ونظيفة وصحية ومستدامة*. الدورة السابعة والثلاثون، البند 3 من جدول الأعمال، متوفر بموقع: https://bit.ly/3PEkaxz (تاريخ الاسترجاع: 2022/3/23).

الأمم المتحدة. (2019). *قرار اعتمده مجلس حقوق الإنسان. الدورة الحادية والأربعون*، البند 3 من جدول الأعمال، متوفر بموقع: https://digitallibrary.un.org/record/3834953?ln=es (تاريخ الاسترجاع: 2022/4/21).

الأمم المتحدة. (2020). *الأمين العام يشدد على الحاجة إلى التعجيل أكثر في تحقيق الحياد الكربوني*. متوفر بموقع: https://news.un.org/ar/story/2020/11/1065442 (تاريخ الاسترجاع: 2022/4/23).

الأمم المتحدة. (2022). *تقرير الأمم المتحدة للعمل المناخي عن: ما هو تغيُّر المناخ؟*. متوفر بموقع: https://www.un.org/ar/climatechange/what-is-climate-change (تاريخ الاسترجاع: 2022/2/10).

الدفاع المدني السعودي. (2022). *الإرشادات المتعلقة بالسيول*. متوفر بموقع: https://998.gov.sa/Ar/Pages (تاريخ الاسترجاع: 2022/3/26).

رحموني، محمد. (2019). أوجه النجاح والضعف لاتفاق باريس في الحماية الدولية للمناخ. *مجلة الباحث للدراسات الأكاديمية، كلية الحقوق والعلوم السياسية بجامعة باتنة*، **6**(1)، 672–88.

سانجي، يوسف. (2020). دور المعايير الدولية لحماية البيئة في تحسين الأداء البيئي. *مجلة الاجتهاد للدراسات القانونية والاقتصادية، معهد الحقوق والعلوم السياسية*، **9**(1)، 585–606.

عبد القادر، رزيق، وقويدر، شعشوع. (2019). الحماية القانونية الدولية للمناخ. *مجلة البحوث العلمية في التشريعات البيئية، كلية الحقوق والعلوم السياسية بجامعة ابن خلدون*، **6**(2)، 87–107.

العتيبي، أحمد سليمان. (2018). الأساس القانوني لحق الإنسان في بيئة نظيفة، *مجلة كلية القانون الكويتية العالمية*، **بدون رقم مجلد**(3)، 19–66.

قشقوش، هدى حامد. (2019). الحماية الجنائية للبيئة في القانون الكويتي رقم 42 لسنة 2014 المعدل بالقانون 99 لسنة 2015. *مجلة جامعة الكويت*، **43**(1)، 431–63.

اللجنة العليا للسعودية الخضراء. (2022). *مبادرة السعودية الخضراء؟*. متوفر بموقع: https://www.saudigreeninitiative.org/ar/targets/reducing-emissions (تاريخ الاسترجاع: 2022/3/26).

ليطوش، دليلة. (2020). التفاعل بين الأمن الغذائي والأمن البيئي والحماية الدولية لهما. *مجلة المعيار بكلية أصول الدين، جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية*، **24**(51)، 726–38.

مداني، خليل، بالجيلالي، خالد. (2021). رهانات الأمن البيئي في ظل الحماية الدولية للمناخ. *مجلة البحوث في الحقوق والعلوم السياسية بجامعة محمد لمين دباغين*، **7**(2)، 214–33.

المنصة الوطنية السعودية الموحدة. (2022). *حماية البيئة في المملكة العربية السعودية*. متوفر بموقع: https://www.my.gov.sa/wps/portal/snp/aboutksa/environmentalProtection (تاريخ الاسترجاع: 2022/4/20).

منظمة الصحة العالمية. (2008). *بيان المديرة العامة لمنظمة الصحة العالمية مارغريت تشان*. متوفر بموقع: https://www.who.int/world-health-day/toolkit/report_web_full_ar.pdf (تاريخ الاسترجاع: 2022/3/23).

منظمة العفو الدولية. (2022). *التغيُّر المناخي*. متوفر بموقع: https://www.amnesty.org/ar/what-we-do/climate-change (تاريخ الاسترجاع: 2022/3/25).

الهيئة الحكومية الدولية المعنية بتغيُّر المناخ. (2018). *تقرير الاحترار العالمي بمقدار 1.5 درجة مئوية*. متوفر بموقع: https://www.ipcc.ch/site/assets/uploads/sites/2/2019/09/IPCC-Special-Report-1.5_SPM_ar.pdf (تاريخ الاسترجاع: 2022/3/16).

الهيئة الحكومية الدولية المعنية بتغيُّر المناخ. (2007). *مساهمة الفريق العامل الثالث في تقرير التقييم الرابع للهيئة الحكومية الدولية المعنية بتغيُّر المناخ*. متوفر بموقع: https://www.ipcc.ch/site/assets/uploads/2018/03/ar4-wg3-spm-ar.pdf (تاريخ الاسترجاع: 13-3-2022).

الهيئة الملكية لمدينة الرياض. (2022). *إعداد مخطط شامل لتصريف السيول بمدينة الرياض حتى عام 1470هـ*. متوفر بموقع: https://www.rcrc.gov.sa/ar/magazine_topic/006616 (تاريخ الاسترجاع: 2022/3/26).

وزارة الصحة السعودية. (2019). *مدونة عام 2019*. متوفر بموقع: https://www.moh.gov.sa/HealthAwareness/EducationalContent/Blog (تاريخ الاسترجاع: 2022/3/23).

Abdelkader, R. and Qwaider, S. (2019). Alhimayat alqanuniat alduwliat lilmunakhi 'International legal protection of the climate'. *Journal of Scientific Research in Environmental Legislation, Faculty of Law and Political Science, Ibn Khaldun University,* **6**(2), 87–107. [in Arabic]

United Nations. (2018). *Report Almuqarar Alkhasu Almaeniu Bimas'alat Ailtizamat Huquq Al'iinsan Almutaealiqat Bialtamatue Bibiyat Amnat Wanazifat Wasihiyat Wamustadamatu* 'Special Rapporteur on the Issue of Human Rights Obligations Relating to the Enjoyment of a Safe, Clean, Healthy and Sustainable Environment'. 37th Session, Agenda Item 3. Available at: https://bit.ly/3PEkaxz (accessed on: 23/3/2022). [in Arabic]

United Nations. (2019). *Qarar Aietamadah Majlis Huquq Al'iinsani* 'Resolution Adopted by the Human Rights Council'. 41st Session, Agenda Item 3. Available at: https://digitallibrary.un.org/record/3834953?ln=es (accessed on: 4/21/ 2022). [in Arabic]

United Nations. (2020). *Al'amin Aleamu Yushadid Ealaa Alhajat 'Iilaa Altaejil 'Akthar Fi Tahqiq Alhiad Alkarbunii* 'The Secretary-General Stresses the Need to Accelerate the Achievement of Carbon Neutrality Further'. Available at: https://news.un.org/ar/story/2020/11/1065442 (accessed on: 4/23/2022). [in Arabic]

United Nations. (2022). *Climate Action Report Ma Hu Taghayur Almunakhi?* 'What is Climate Change?'. Available at: https://www.un.org/ar/climatechange/what-is-climate-change (accessed on: 10/2/2022). [in Arabic]

World Health Organization. (2008). *Bayan Almudirat Aleamat Limunazamat Alsihat Alealamiat Marghirit Tshan* 'Statement by WHO Director-General Margaret Chan'. Available at: https://www.who.int/world-health-day/toolkit/report_web_full_ar.pdf (accessed on: 3/23/2022). [in Arabic]

Al-Otaibi, A.S. (2018). Al'asas alqanuniu lihiqa al'iinsan fi biyat nazifatin 'The legal basis of the human right to a clean environment', *Journal of the Kuwait International Law School*, **n/a**(3),19–66. [in Arabic]

Amnesty International. (2022). *Altaghayur Almunakhi* 'Climate Change'. Available at: https://www.amnesty.org/ar/what-we-do/climate-change (accessed on: 3/25/2022). [in Arabic]

Ibrahim, S. (2014). *Alaliat Alqanuniat Alduwaliat lihimayat Albiyat Fi 'iitar Altanmiat Almustadamati* 'International Legal Mechanisms for Environmental Protection Within the Framework of Sustainable Development'. Lebanon: Al-Halabi Human Rights Publications. [in Arabic]

Latush, D. (2020). Altafaeul bayn al'amn alghidhayiyi wal'amn albiyiyi walhimayat alduwaliat lahuma 'The interaction between food security and environmental security and their international protection'. *Al-Mayyar Journal, Faculty of Fundamentals of Religion, Prince Abdelkader University of Islamic Sciences, Constantine*, **24**(51), 726–38. [in Arabic]

Madani, K. and Beljali, K. (2021). Rihanat al'amn albiyiyi fi zili alhimayat alduwaliat lilmunakhi 'Environmental security stakes under international climate protection'. *Journal of Research in Law and Political Science. University of Mohamed Lamine Debaghin,* **7**(2), 214–33. [in Arabic]

Qashqosh, H.H. (2019). Alhimayat aljinayiyat lilbiyat fi alqanun alkuaytii raqm 42 lisanat 2014 almueadal bialqanun 99 lisanat 2015 'Criminal protection of the environment in kuwaiti law no. 42 of 2014 amended by law 99 of 2015'. *Kuwait University Journal*, **43**(1), 431–63. [in Arabic]

Rahmani, M. (2019). Awajuh alnajah walduef liaitifaq baris fi alhimayat alduwliat lilmunakhi 'The successes and weaknesses of the Paris Agreement in international climate protection'. *Al-Bahith Journal for Academic Studies, Faculty of Law and Political Sciences, University of Batna,* **6**(1), 672–88. [in Arabic]

Sanhi, Y. (2020). Dawr almaeayir alduwaliat lihimayat albiyat fi tahsin al'ada' albiyiy 'The role of international standards for environmental protection in improving environmental performance'. *Journal of Ijtihad for Legal and Economic Studies, Institute of Law and Political Science,* **9**(1), 585–606. [in Arabic]

Saudi Civil Defense. (2022). *Al'iirshadat Almutaealiqat Bialsiyula* 'Instructions Related to Torrents'. Available at: https://998.gov.sa/Ar/Pages (accessed on: 3/26/2022). [in Arabic]

Saudi Ministry of Health. (2019). *Mudawanat Eam 2019* 'Blog of 2019'. Available at: https://www.moh.gov.sa/HealthAwareness/EducationalContent/Blog (accessed on: 3/3/2022). [in Arabic]

The Higher Committee of Green Saudi Arabia. (2022). *Mubadarat Alsueudiat Alkhadra'u?* 'What is the Green Saudi Initiative?'. Available at: https://www.saudigreeninitiative.org/ar/targets/reducing-emissions (accessed on: 3/26/2022). [in Arabic]

The Intergovernmental Panel on Climate Change. (2007). *Musahamat Alfariq Aleamil Althaalith Fi Taqrir Altaqyim Alraabie Lilhayyat Alhukumiat Alduwliat Almaeniat Bitaghayur Almanakhi* 'Contribution of Working Group III to the Fourth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change'. Available at https://www.ipcc.ch/site/assets/uploads/2018/03/ar4-wg3-spm-ar.pdf (accessed on: 3/13-2022). [in Arabic]

The Intergovernmental Panel on Climate Change. (2018). *Report Of Aliahtirar Alealamii Bimiqdar 1.5 Darajat Miawiatin* 'Global Warming by 1.5 Degrees Celsius'. Available at: https://www.ipcc.ch/site/assets/uploads/sites/2/2019/09/IPCC-Special-Report-1.5_SPM_ar.pdf (accessed on: 3/16/2022). [in Arabic]

The Royal Commission for the City of Riyadh. (2022). *Iiedad Mukhatat Shamil Litasrif Alsuyul Bimadinat Alriyad Hataa Eam 1470* 'Preparing a Comprehensive Plan for the Drainage of Torrents in the City of Riyadh until the Year 1470'. Available at: https://www.rcrc.gov.sa/ar/magazine_topic/006616 (accessed on: 3/26/2022). [in Arabic]

The Unified Saudi National Platform. (2022). *Himayat Albiyat Fi Almamlakat Alearabiat Alsueudiati* 'Environmental Protection in the Kingdom of Saudi Arabia'. Available at: https://www.my.gov.sa/wps/portal/snp/aboutksa/environmentalProtection (accessed on: 20/4/2022). [in Arabic]

United Nations. (2009). *Taqrir Mufawadiat Al'umam Almutahidat Alsaamiat Lihuquq Al'iinsan Bishan Alealaqat Bayn Taghayur Almunakh Wahuquq Al'iinsani. Aldawrat Aleashirati, Alband 2 Min Jadwal Al'aemali* 'OHCHR Report on the Relationship between Climate Change and Human Rights'. Tenth Session, Agenda Item 2. Available at: http://hrlibrary.umn.edu/arabic/AR-HRC/AHRC10-150.pdf (accessed on: 23/3/2022). [in Arabic]

المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل
The Scientific Journal of King Faisal University
العلوم الإنسانية والإدارية
Humanities and Management Sciences

التربية الإسلامية ومراعاتها للقضايا المعاصرة: نظرة في المناهج المدرسية

حسن سيد شحاتة
قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر

Islamic Education and its Consideration of Contemporary Matters: An Enquiry into School Curricula

Hassan Sayed Shehata
Department of Curriculum and Instruction, Faculty of Education, Ain Shams University, Cairo, Egypt

LINK الرابط	RECEIVED الاستقبال	ACCEPTED القبول	PUBLISHED ONLINE النشر الإلكتروني	ASSIGNED TO AN ISSUE الإحالة لعدد
https://doi.org/10.37575/h/edu/220002	13/06/2022	01/09/2022	01/09/2022	01/09/2022

NO. OF WORDS عدد الكلمات	NO. OF PAGES عدد الصفحات	YEAR سنة العدد	VOLUME رقم المجلد	ISSUE رقم العدد
9016	9	2022	23	2

الملخص

استهدف البحث الحالي تضمين كتب التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بجمهورية مصر العربية لقضايا فقه الواقع المعاصر، ومن أجل تحقيق ذلك قام الباحث بإعداد قائمة بهذه القضايا وصنفها إلى: عِلمية، وبيئية، واجتماعية، واقتصادية، ثم قام الباحث بتحليل كتب الصفوف الثانوية الثلاثة في ضوئها. وأسفر التحليل عن خلو كافَّة الكتب موضع الفحص من جميع قضايا فقه الواقع بتصنيفاتها الأربعة. وبسؤال المعلمين عن ذلك، جاءت آراؤهم في اتجاهين: الأول: اتجاه الأصالة، ويعني ضرورة تضمين الكتب لهذه القضايا، والاتجاه الآخر: المواجهة، وتعني أن يتولى المعلم تغطية هذه القضايا أثناء شرح المنهج دون تضمينها في الكتب المقررة. وقد رأى الباحث ترجيح الاتجاه الأول، وهو تضمين الكتب الدراسية المقررة لهذه القضايا؛ وذلك لتحقيق مبدأ الأمن الفكري للطلاب، والتأكد من خلو المنهج من أي فكر يخالف ذلك. وبناءً عليه قام بوضع تصور مقترح لتضمين هذه القضايا في الكتب الدراسية، وفقًا لعدة ضوابط تراعي طبيعة الموضوعات المقررة وخصائص الطلاب. وتم تقديم عدد من التوصيات لتفعيل النتائج، وكيفية الاستفادة منها، وأهمها: إعادة النظر في تطوير مناهج التربية الإسلامية، وتدريب المعلمين في المرحلة الثانوية على تدريس التربية الإسلامية في ضوء مقتضيات فقه الواقع. وأخيرًا تم تقديم عدد من المقترحات لبحوث عِلْمية تتعلق بنتائج البحث الحالي تتمحور جميعها حول تنمية الاتجاه نحو دراسة التربية الإسلامية من خلال قضايا الفقه المعاصر.

ABSTRACT

This research looks at the extent to which Islamic education conveys awareness of contemporary issues. This examination is conducted on secondary school Islamic education textbooks in Egypt. A list of contemporary issues was first classified into four components: Scholarly, environmental, social, and economic. This was followed by analyzing the content of the targeted textbooks. The analysis revealed that those textbooks lacked information on contemporary issues. Following this, the perspectives of Islamic education teachers were surveyed, who stressed the necessity of shaping education to raise students' awareness of the status quo. Some participants, however, remarked that there is no need to formally incorporate contemporary issues into curricula, although teachers should encourage students to make connections between what is taught and everyday life. The research develops a model for the integration of contemporary matters into Islamic education curricula. It also suggests ways in which teachers can be trained in this respect.

KEYWORDS
الكلمات المفتاحية
Content analysis, contemporary jurisprudence, jurisprudence of reality, contemporary educational issues, developed Islamic education books, secondary school
تحليل المحتوى، الفقه المعاصر، فقه الواقع، قضايا تربوية معاصرة، كتب التربية الإسلامية المطورة، المرحلة الثانوية

CITATION
الإحالة
Shehata, H.S. (2022). Altarbiat al'iislamiat wamuraeatuha lilqadaya almueasirati: Nazrat fi almanahij almadrasia 'Islamic education and its consideration of contemporary matters: An enquiry into school curricula'. *The Scientific Journal of King Faisal University: Humanities and Management Sciences*, **23**(2), 64–73. DOI: 10.37575/h/edu/220002 [in Arabic]
شحاتة، حسن سيد. (2022). التربية الإسلامية ومراعاتها للقضايا المعاصرة: نظرة في المناهج المدرسية. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل: العلوم الإنسانية والإدارية*، **23**(2)، 64-73.

1. المقدمة

المجتمع في حركة وتغير مستمرين، وذلك لتغير الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية، ومن الطبيعي أن تعمل المناهج على مواكبة التغيرات الحادثة في المجتمع، وأن تُسهم في تزويد المتعلمين بالمعارف المرتبطة بمتطلبات المجتمع واحتياجاته في المجالات المختلفة من خلال ربط المحتوى العلمي للمنهج باحتياجات المجتمع وحل مشكلاته وتوظيفه لخدماته، وبذلك أصبح هناك ضرورة لربط المنهج بمشكلات المجتمع واحتياجاته، ومطالب البيئة لمعرفة الكفايات والمهارات المطلوبة في الأفراد، وبناء المنهج الذي يكسب هؤلاء الأفراد تلك الكفايات التي تؤهلهم للقيام بدور فعال في خدمة البيئة والمجتمع.

ويقع على عاتق التربية الإسلامية إعداد الأجيال القادمة التي تعمل على تطوير المجتمعات وتقدمها وازدهارها وحل مشكلاتها؛ لأنها تُعنى بتقديم الخبرات والمعارف المختلفة لصياغة الشخصية المتكاملة التي يعود خيرها على الفرد نفسه والأسرة والمجتمع والأمة بكاملها.

وتحظى التربية الإسلامية بأهمية بالغة لما تقوم به من دور فعال في تربية الأفراد تربية صحيحة ، تمكنهم من فهم دينهم، وتبصيرهم بحقائق عقيدتهم، وتمدهم بما يساعدهم على مواجهة كل ما يعترض حياتهم وينافي عقيدتهم، ويخالف فكرهم الإسلامي الأصيل، وتعمل على محاربة الأفكار الهدامة المتطرفة التي لا أصل لها في ديننا الحنيف؛ فهي تضطلع بدور مهم ورئيس في تربية الناشئة، لأنها مصدر التوجيه والإرشاد للإنسان المسلم في المجالات كافَّة، ويأخذ منها التصور لكل تصرفاته وأفعاله وأقواله وحركاته وسكناته، وكيف يتعامل مع مشكلات الحياة التي تواجهه.

والتربية الإسلامية أحد المواد الأساسية في جميع الصفوف الدراسية بمراحل التعليم العام، بغرض تربية الأبناء تربية مقصودة وفق أهداف معينة، تساعد الطلاب على إعداد أنفسهم والاضطلاع بدورهم في المجتمع من خلال اكتسابهم للعمل الجماعي، والمشاركة في اتخاذ القرارات والحقوق والواجبات، وغيرها من مهارات المشاركة في شؤون المجتمع.

وفي هذا الإطار يتوجب توظيف العلوم الحديثة في عصرنا، فمن الناس من يعتقد أن مناهج التربية الإسلامية تحول دون التفكير في التقدم والرقي، وهو نهج بعيد عن الصواب، فتعاليم ديننا تحث على ضرورة أن يكون ممن يسعى دائمًا إلى الرقي والتقدم، وتحثه دائمًا على مواكبة التجديد، وهذا يتطلب بث الثقافة الإسلامية الأصيلة، وخدمة المجتمع المحلي والعربي والإسلامي، والعمل على ربط المدرسة والجامعة بالمجتمع، من خلال المشاركة في النشاطات المختلفة التي تدخل في اختصاص

Corresponding Author: Hassan Sayed Shehata 00201006717676, shehata.hassan@yahoo.com المؤلف المراسل: حسن سيد شحاتة

العلوم الإنسانية.

واذا ما عرفنا أنه لا معنى للتعليم الذي لا يواكب ولا يستند إلى الواقع المتغير ويؤثر فيه ويتأثر به، عندها يمكن أن نقرر أن نظام التعليم ينبغي أن يكون أكثر قدرة على معالجة المشكلات ومواجهة المستحدثات، وهذا يعني أن البحث في تطوير المناهج التعليمية بشكل عام والدينية بشكل خاص، له مبرراته في ظل ما يطرح على الساحة التربوية من آراء تتصل بضرورة توظيف المؤسسة التعليمية في صلب ما يدور حتى تصبح هذه المؤسسات أكثر قدرة على المشاركة.

إن الحاجة ملحة إلى تقديم التربية الإسلامية في ثوب وظيفي يتناسب وتحديات العصر، وقد صحب التفكير في التجديد الديني مجموعة من المفاهيم التي كثر دورانها في وسائل الإعلام، من ذلك بيان رأي الإسلام من المتغيرات والمستجدات والمستحدثات العلمية والاقتصادية والاجتماعية، وتجاوز أحادية التفكير، والانفتاح على ثقافات الآخرين وأفكارهم، والدعوة إلى ربط منهج التربية الإسلامية بالواقع والحياة، وهذه الدعوة إلى التجديد ينبغي أن تكون هي الأساس لثقافة إسلامية متجددة؛ فالمسلم لا يقف في وجه التجديد، وتعاليم ديننا لا تقف حائلًا أمام التجديد.

إن خلود الشريعة واستمرارها يكون بالاجتهاد في تنزيل أحكام الله على الواقع، وذلك بالجمع بين المعرفة للأحكام الكلية المعتمدة على منهج الفهم، والمعرفة لكيفية تطبيق هذه الأحكام على الوقائع المعتمدة على منهج التطبيق، لتحقيق مقاصد التشريع وأهدافه في الحياة، إن العالم يتوصل بمعرفة الواقع والتفقه فيه إلى معرفة حكم الله ورسوله.

إن فقه الواقع من أدق مسالك الفقه حيث إن الناظر فيها يطرق موضوعات لم تطرق من قبل، ولم يرد فيها عن السلف قول، بل هي قضايا مستجدة، يغلب على معظمها طابع العصر الحديث المتميز بابتكار حلول علمية لمشكلات متنوعة قديمة وحديثة واستحداث وسائل جديدة لم تكن تخطر ببال البشر يوما ما في الماضي، مثل البطاقات الائتمانية وخدمة الإنترنت التي تتيح لمستخدمها البيع والشراء والتحويل والسحب في أي مكان في العالم وفي أي وقت (القحطاني، 2003)، ومن هذا المنطلق كان لابد للفقيه المجتهد من فهم الواقعة فهماً دقيقًا وتصورها تصورًا صحيحًا قبل البدء في بحث حكمها، والحكم على الشيء فرع عن تصوره، وكم من اضطراب في الفتوى سببه عدم فهم المفتي حقيقة الأمر المستفتي فيه، فالناس في واقعهم يعيشون أمرًا والمفتي يتصور أمرًا آخر ويحكم عليه، فلا بد حينئذ من فهم المسألة من جميع جوانبها والتعرف على جميع أبعادها وظروفها وأصولها وفروعها ومصطلحاتها، وغير ذلك مما له تأثير على الحكم فيها.

يقول ابن القيم ولا يتمكن المفتي ولا الحاكم من الفتوى والحكم بالحق إلا بنوعين من الفهم، أحدهما: فهم الواقع والفقه فيه واستنباط علم حقيقة ما وقع بالقرائن والعلاقات، حتى يحيط بهما علمًا؛ والثاني: فهم الواجب في الواقع، وهو في حكم الله الذي حكم به في كتابه أو على لسان رسوله في هذا الواقع، ثم يطبق أحدهما على الآخر (ابن القيم الجوزية، 1998).

ويمكن التوصل من عرض ومناقشة المضامين السابقة إلى المعطيات الآتية:

- الإسلام دين صالح لكل زمان ومكان، وهو ما يعني خلود الشريعة الإسلامية، حيث يجد الناس حلولًا وإجابات في حوادث وقضايا لم يتكلم فيها السلف الصالح، وحتى تجري أمور الناس وفق شرع الله، فيتحقق لهم الخير في معاشهم ومعادهم.
- فقه الواقع المعاصر يطرق موضوعات لن تطرق من قبل، ولم يرد فيها عن السلف قول لأنها قضايا مستجدة، أو ذكر فيها رأي وأصبح لا يناسب حياة الناس وحاجاتهم في العصر الحديث.
- الثابت في الشريعة هو ما يلزم حالة واحدة وصورة واحدة لدى كل الناس في كل زمان ومكان ويشمل أصول الاعتقاد والعبادات والحج وصوم رمضان وأصول الحلال والحرام، أما الأحكام المتغيرة فهي موارد الاجتهاد في الشريعة، وهو بحسب اقتضاء المصلحة له زمان ومكان وحال، والشارع ينوع حسب مصالح العباد.
- أجاز الفقهاء تغير الفتوى بتغير الأزمنة والأمكنة والأعراف والأحوال؛ ذلك لأن مراعاة الواقع أمر مهم وضروري حتى تكون الشريعة قادرة على مجاراة الواقع المتغير والمتطور، ذلك أنها من المرونة بحيث تستوعب كل تطور لغاية صالح العباد في المعاش والمعاد.
- الترجيح لا يكون إلا بالدليل من الكتاب والسنة أو الإجماع، وليس بمجرد المصلحة، وأن الاجتهاد في النوازل يكون باستعمال القياس على الأحكام المنصوص عليها في الكتاب والسنة.
- أرشد القرآن الكريم في عدد من الآيات وفي مواضع كثيرة إلى النظر والتدبر لفهم الواقع وبناء الأحكام عليه، وذلك أن واقع حياة الناس يحتم عليهم المعاملة بحسب الواقع.
- استند كثير من الصحابة في فتواهم إلى الواقع، واهتموا بمعرفة الحال وما عليه الناس فسلكوا بذلك مسلك الرسول (ص) ذلك أن الشريعة جاءت لإصلاح واقع الناس وتنظيم حياتهم، وجعلت هذه الأحكام المتغيرة مبناها على ما يستجد في واقعهم من حوادث وأحوال.
- فقه الواقع هنا في هذا البحث تنزيل الأحكام الشرعية على مسائل وقضايا العصر المستجدة في المجتمع المصري للعيش والتي أقرها فقهاء مصر أو المجامع الفقهية الإسلامية.

2. إجراءات البحث

2.1 بناء قائمة بقضايا العصر:

في محاولة من الباحث للتأكد من وجود علاقة بين موضوعات كتب التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية وبين متغيرات وقضايا الواقع المعاصر تم بناء قائمة بقضايا العصر ومستحدثاته بمراجعة بعض الدراسات والبحوث والكتابات الحديثة لمعرفة تلك القضايا المرتبطة بالواقع علمية وبيئية واجتماعية واقتصادية (الإبراهيم، 2010؛ البوطي، 2016؛ الحارثي، 2017؛ الزحيل، 2018؛ عليان، 2018؛ شحاته، 2019) وقد تم حصر القضايا الواقعية المستحدثة في الآتي:

- القضايا العلمية: الهندسة الوراثية، الاستنساخ الجيني، الاستنساخ البشري، الاستنساخ العلاجي، الجينوم البشري، اختيار جنس الجنين، تنظيم النسل، الإجهاض، العمليات التجميلية، التحول للجنس الآخر، نقل الأعضاء البشرية وزراعتها، الموت الدماغي، قتل الرحمة، التلقيح الصناعي، الأجنة المجمدة، بنوك الأمشاج، تأجير الأرحام.
- القضايا البيئية: تلوث الهواء، الانقلاب الحراري الأرضي، الدخان الصوتي الكيميائي، الأمراض الصدرية، تلوث المياه، تفشي الأمراض، تلوث الغذاء، أمراض الأغذية، الضوضاء، استنزاف مياه الآبار الجوفية، التصحر، المخلفات.
- القضايا الاجتماعية والإنسانية: زواج المسيار، الزواج العرفي، الخلع، انتخاب المرأة في المجالس النيابية، التدخين، المخدرات والعقاقير، الأمراض المنقولة جنسيًا، العلاقات الجنسية الشاذة، الاعتداء على الأطفال، تجارة الجنس عبر شبكة الإنترنت والقنوات الفضائية، التربية الجنسية، البطالة، أوقات الفراغ، الإرهاب والتطرف، الاطلاع على أسرار الآخرين.
- القضايا الاقتصادية والمالية: الفوائد البنكية، القروض الاستهلاكية والإنتاجية، الودائع المصرفية، شهادات الاستثمار، المضاربة، المشاركة في البيع بالأجل، بيع المرابحة، بطاقات الائتمان، عقد التأمين، تبادل العملات، زكاة الأسهم، زكاة المال العام، زكاة الحقوق المعنوية، التجارة الحرة، التجارة الإلكترونية، الاختلاس، التزوير، انتحال العلامات التجارية، السوق السوداء، غسل الأموال.
  - يتضح من العرض السابق أن قضايا العصر تشمل: (64) قضية معاصرة، تصنف إلى: (16) قضية علمية، (11) قضية بيئية، (16) قضية اجتماعية، (20) قضية اقتصادية وهي القضايا التي تم حصرها من البحوث والدراسات السابقة.

2.2 توزيع قضايا العصر على الصفوف الدراسية:

وفي محاولة لمعرفة قضايا العصر التي يمكن تضمينها كتب التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية، تم اختيار عشرين معلمًا للتربية الإسلامية، وثمانين طالبًا بالمرحلة الثانوية، وعرضت عليهم قائمة القضايا المعاصرة التي سبق إعدادها من خلال تحليل البحوث والدراسات السابقة، وطلب

منهم الموافقة على ما يناسب كل صف دراسي من الأول الثانوي حتى الثالث الثانوي من بين هذه القضايا. وبتحليل آراء المعلمين والطلاب تم التوصل إلى الآتي:

جدول (1): توزيع القضايا المعاصرة على صفوف المرحلة الثانوية

م	القضايا المعاصرة	الصفوف الدراسية			م	القضايا المعاصرة	الصفوف الدراسية		
	أولا - القضايا البيئية	10	11	12		ثالثًا - القضايا الاجتماعية	10	11	12
1	تلوث المياه	×			13	التدخين	×		
2	تلوث الغذاء	×			14	المخدرات والمنشطات	×		
3	الضوضاء		×		15	الخلع		×	
4	المخلفات		×		16	الاطلاع على اسرار الاخرين		×	
5	تلوث الهواء			×	17	الزواج العرفي		×	
6	التصحر			×	18	زواج المسيار		×	
	ثانيا - القضايا العلمية					رابعا – القضايا الاقتصادية"			
7	اختيار جنس الجنين	×			19	الفوائد البنكية			×
8	عمليات التجميل	×			20	شهادات الاستثمار			×
9	نقل الاعضاء وزراعتها		×		21	عقد التامين			×
10	التلقيح الصناعي		×		22	انتحال العلامة التجارية		×	
11	الهندسة الوراثية				23	السوق السوداء			×
12	الاستنساخ الجيني				24	غسيل الاموال			×

يتضح من جدول (1) الآتي:

- القضايا المعاصرة للصف الأول الثانوي هي: تلوث المياه/ تلوث الغذاء/ اختيار جنس الجنين/ عمليات التجميل/ التدخين/ المخدرات والمنشطات.
- القضايا المعاصرة للصف الثاني الثانوي هي: الضوضاء/ المخلفات/ التلقيح الصناعي/ الهندسة الوراثية/ الخلع/ الاطلاع على أسرار الآخرين/ الزواج العرفي/ زواج المسيار/ انتحال العلامة التجارية).
- القضايا المعاصرة للصف الثالث الثانوي هي: تلوث الهواء/ التصحر/ الهندسة الوراثية/ الاستنساخ الجيني/ الفوائد البنكية/ شهادات الاستثمار/ عقد التأمين/ السوق السوداء/ غسيل الأموال.

ويلاحظ أن هذه القضايا تم توزيعها على أساسين:

- آراء المعلمين وطلاب المرحلة الثانوية التي حصلت على 80% فأكثر من كل صف دراسي.
- ارتباط هذه القضايا بمجالات التربية الإسلامية وموضوعاتها الواردة في كل كتاب من كتب التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية.

وهذه القضايا سيتم توظيفها في التصور المقترح لكتب التربية الإسلامية المطورة مقترنة بفقه الواقع.

2.3. تحليل كتب التربية الإسلامية ونتائجه:

وفي محاولة لتحليل كتب التربية الإسلامية المقررة على طلاب المرحلة الثانوية في مصر في العام الدراسي (2020/2021) في ضوء هذه القضايا التي تم التوصل إليها، تم مراعاة الآتي:

2.3.1. قواعد التحليل

يتم الالتزام في استمارة تحليل المحتوى بقواعد التحليل الآتية:

- الاقتصار على المضامين الثقافية للفصول الواردة في كل كتاب من كتب التربية الإسلامية في ضوء مدلول كل قضية من القضايا المعاصرة.
- الأخذ في الاعتبار النصوص الدينية (القرآن الكريم – الحديث النبوي) وتحليلها في ضوء الشروح الموجودة في الكتب.
- عدم الالتفات إلى تحليل الأسئلة التي تلي كل درس؛ لأنها تكرار لما ورد في المضامين، وكذلك المقدمة في الكتاب؛ لأنها تتناول الغايات والأهداف وطرائق التدريس، كما أن المقدمة لا تدرس ولا يقرأها الطلاب.
- تم استثناء الصور والأشكال، والمراجع الموجودة في الكتاب؛ لأن الطلاب في الغالب العام لا ينظرون إليها.
- حساب تكرار كل قضية من أنواع القضايا في المجالات الأربعة (البيئية العلمية والاجتماعية والاقتصادية) في ضوء التعريف الخاص بكل قضية.

2.3.2. وحدات التحليل

وفي مجال تحليل المحتوى يكون الباحث معنيًا بالحديث عن وحدات التحليل التي تعد أساسًا للتحليل الكمي، وقد زود برلسون الباحثين في هذا المجال بوحدات التحليل الخمسة التالية: (شحاته، 2008):

- الكلمة (Word): وهي أصغر وحدات التحليل وقد تكون الكلمة رمزًا أو مصطلحًا، وتستخدم الكلمة كوحدة لتحليل المحتوى.
- الموضوع (Theme): ويقصد به جملة بسيطة أو فكرة تدور حول قضية محددة، وهو من أهم عناصر التحليل.
- الشخصية (Character): وتستخدم عند دراسة القصص والروايات والكتب التاريخية وكتب السيرة الذاتية.
- المفردة (Item): وتسمى أحيانًا بالوحدة الطبيعية، وتختلف باختلاف الدراسة، فمنها ما يكون كتابًا أو مجلة أو مقالة أو قصة أو برنامجًا إذاعيًا أو تلفزيونيا أو عمودًا في صحيفة، وما شابه.
- مقاييس المساحة والزمن Space and Time Measurement: وهنا يكون الحيز الذي تشغله مادة التحليل هو الأساس كأن يكون عدد الصفحات المخصصة له أو الأعمدة أو السطور وما شابه ذلك، أو قد يكون الزمن الذي تستغرقه مادة التحليل.

وفي البحث الحالي تم استخدام الكلمة والموضوع كوحدة لتحليل مضامين كتب التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في مصر، وذلك لأن وحدة الموضوع تمثل أكبر وحدات التحليل وأكثرها إفادة، كما تم استخدام الكلمة ليسهم في تحليل المفاهيم والمصطلحات المختلفة، وذلك لكثرتها في مناهج التربية الإسلامية وبخاصة الفقه، ذلك أن الذي يحدد الاقتصار على وحدة من وحدات التحليل أو أكثر هو طبيعة المشكلة والهدف من الدراسة، ولا يوجد ما يمنع الجمع بين وحدتين أو أكثر.

2.3.3. خطوات التحليل

ويسير تحليل مضامين كتب التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في الخطوات التالية على الترتيب:

- قراءة المفهوم المحدد لكل قضية من القضايا المعاصرة.
- فحص القضايا الواردة في كل موضوع من الموضوعات على حدة في المجالات الأربعة: (البيئية والعلمية والاجتماعية والاقتصادية).
- استخدام الرموز التالية أثناء تحليل الموضوعات:
  - (ب) ترمز إلى القضية البيئية (ع) ترمز إلى القضية العلمية
  - (ج) ترمز إلى القضية الاجتماعية (ق) ترمز إلى القضية الاقتصادية
- وضع الخطوط تحت الكلمات أو الجمل الرئيسة أو المفتاحية التي تشير إلى كل قضية من القضايا الأربعة حسب الرموز المشار إليها سابقًا.
- بعد الانتهاء من التحليل ووضع الخطوط التي تنتمي إلى كل قضية، يتم تصنيف الموضوعات حسب ورودها في المجالات الأربعة من القضايا المعاصرة.
- رصد تكرارات كل قضية من كل كتاب في استمارات تحليل المحتوى الخاصة به، وبيان تكرارات كل قضية.
- يتم تحليل كل قضية من القضايا المعاصرة على حدة في كل كتاب.
- يتم تحليل كل كتاب على حدة.
- تفريغ استمارات تحليل المحتوى الخاص بكل كتاب على حدة، ثم حساب التكرارات، وكذلك النسبة المئوية لكل قضية على أساس المجموع الكلي لقضايا كل نوع من أنواع القضايا (البيئية/ العلمية/ الاجتماعية/ الاقتصادية).

2.3.4. ثبات التحليل

تم باستخدام استمارة التحليل في تحليل الكتب موضع الدراسة مرتين متتاليتين، بفارق أربعة أسابيع، وحساب معامل الثبات عن طريق نسبة الاتفاق بين التحليلي، وذلك باستخدام معادلة هولستي والتي تنص على الآتي:

$$C.R. = \frac{2M}{N_1 + N_2}$$

حيث C.R. معامل الثبات، و M عدد الفئات المتفق عليها خلال مرتي التحليل، و N_1+N_2 مجموع عدد الفئات في مرتي التحليل.

ومن خلال النتائج السابقة يتضح أن قيمة (C.R.) المحسوبة تدل على ارتفاع معامل ثبات عملية التحليل 0.82 بحيث يمكن اعتماد نتائجها وتفسيرها.

2.4. نتائج التحليل:

وقد توصل الباحث إلى خلو كتب التربية الإسلامية الثلاثة بالمرحلة الثانوية من القضايا المعاصرة.

وفي محاولة من الباحث لتفسير أسباب عدم تضمين كتب التربية الإسلامية قضايا العصر وفقه الواقع؛ تم مقابلة خمسة من خبراء المناهج

بمركز تطوير المناهج والمواد التعليمية التابع لوزارة التربية والتعليم ، وأيضًا بسؤالهم عن رأيهم في أن تتضمن كتب التربية الإسلامية هذه القضايا التي تقدم زادًا شرعيًا وفقهيًا يربط الطلاب بالواقع ويعينهم على مواجهة هذه القضايا المعاصرة بفكر إسلامي سليم يعصمهم من الزلل، فكانت إجاباتهم متشابهة وتسير في اتجاهين: الأول يعبر عن مسؤولية كتب التربية الإسلامية، والثاني يعبر عن مسؤولية معلم التربية الإسلامية.

الاتجاه الأول أسموه (اتجاه الأصالة) وهو اتجاه يعبر عن دور كتاب التربية الإسلامية في توصيل الفكرة الدينية باعتبارها تمثل في الأساس الجانب التعليمي والتثقيفي، وهو اتجاه ثابت يبث رسالة الدين الإسلامي في كل زمان، غرضه الدعوة إلى سبيل الله بالحكمة والموعظة الحسنة، ويطلق عليه البعض مصطلح "الأصالة"، ويتناول موضوعات العقيدة والأخلاق والعبادات والمعاملات.

والاتجاه الثاني أسموه (اتجاه المواجهة) وهو اتجاه يعبر عن مسؤولية المعلم داخل الصف الدراسي، ويتمثل في توجيه الطلاب في حياتهم العملية لمواجهة مشكلاتها في ضوء تعاليم الدين، وهذا الاتجاه يفرض على المعلمين عدم الانعزال عن الناس في الشارع بنبضهم وواقع حياتهم، وما يشكله التفاعل فيها من أزمات ومشكلات، لاستخلاص ما ينبغي مواجهته، وهذا الاتجاه متغير و "غير ثابت" بتغير الحاجات الاجتماعية في الزمان والمكان، وبهدف إلى تلبية هذه الحاجات، ويطلق على هذا الاتجاه مصطلح "المواجهة"، ويقصد بها مناقشة ما يحتاجه الطلاب في جوانب معاصرة في صورة مشكلات تحتاج إلى حلول، أو شبهات مثارة في حاجة إلى رد وتفنيد، أو مشروعات تحتاج إلى بذل جهد، وطالما أن الوسيلة علم يكتسب، فإنه يجب على المعلم معرفة كيفية التعامل مع "منبر الصف"، ومع خصائص الكلمة، وكيفية إلقاء المحاضرات وحقائقها، ثم ينبغي أن يتعلموا أن التحدث مع أبناء وطنهم يتم وفقًا لشروط معينة أساسها العلم.

ومؤدى ذلك أن كتب التربية الإسلامية في مصر لا علاقة لها بمواجهة قضايا الواقع المعاصر بزاد شرعي وفقهي وفكر إسلامي حنيف يعصم الطلاب من الزلل، ويمضي بهم إلى الطريق السليم، اتجه البحث بهذا المفهوم الذي يلقي تبعة المواجهة لقضايا الواقع المعاصر على المعلمين، حيث يربط كتب التربية الإسلامية بفقه الواقع، من حيث:

- توظيف قضايا الحياة اليومية بربط دروس التربية الإسلامية بالواقع في الشارع المصري، وهي أساس للقيام بأنشطة صفية ولا صفية شريطة أن يتم انتقاء هذه القضايا الواقعية بحذر، ومن قِبَل رجال الدين الإسلامي وبموافقة المؤسسات الدينية المتخصصة، خاصة أن الدين الإسلامي صالح لكل زمان ومكان.
- عدم ترك هذه القضايا الواقعية لاجتهاد المعلمين وخبرتهم وقدرتهم على الربط بين بعض القضايا وموضوعات التربية الإسلامية؛ لأنه اتجاه ليس عمليًا وليس قائمًا على أسلوب منهجي منظم فيه تحديد القضايا ورأي الإسلام الحنيف حيال كل قضية ومناقشتها بطريقة موضوعية وبفكر إسلامي سليم، كما أنه يتطلب توزيع هذه القضايا على صفوف المرحلة الثانوية بما يتناسب مع قدرات الطلاب، وعليه فإن هناك مبررًا للقيام بدراسة تربط بين موضوعات التربية الإسلامية المقررة على طلاب المرحلة الثانوية والقضايا المعاصرة الواقعية.
- يفضل أن يتم تناول هذه القضايا الواقعية من خلال توظيفها في مكونات منهج التربية الإسلامية وبيان رأي الإسلام حيالها، ولا يفضل تقديمها في وحدة دراسية في محتوى منهج التربية الإسلامية، حتى يشعر الطلاب أن الدين هو الحياة، ومعنى ذلك أن هناك ضرورة لربط مناهج التربية الإسلامية بفقه الواقع؛ حيث يتم توظيف التربية الإسلامية للحياة وللمجتمع من حيث تناول الأمور المستجدة لمعرفة حكمها الشرعي.

وقد أكدت الدراسات السابقة المتعلقة بهذا البحث أهمية تضمين قضايا العصر في مناهج التربية الإسلامية لتحقيق أهداف التربية الإسلامية؛ ومن هذه الدراسات دراسة بوساق (2009) ودراسة Everington (2012) ودراسة Gerald (2013) ودراسة عبد المجيد (2016) ودراسة خضراوي (2016) ودراسة الجمعة (2019).

كل ما سبق يشير إلى إمكانية تقديم تصور مقترح لكتب التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في ضوء فقه الواقع.

3. مقترح لكتب التربية الإسلامية المطورة

يمكن عرض تصور مقترح لكتب التربية الإسلامية المطورة في ضوء قضايا العصر وفتاوى فقه الواقع فيها، ويمكن عرض ذلك تفصيلًا في الآتي:

3.1. الأهداف المقترحة لكتب التربية الإسلامية المطورة:

الهدف من عرض هذه الأهداف تضمين القضايا المعاصرة التي تم التوصل إليها في البحث الحالي في كتب التربية الإسلامية مقترنة بفتوى فقه الواقع.

ويمكن تحديد الأهداف المقترحة في الآتي:

- تأكيد الشخصية الإسلامية المتميزة على مستوى الفرد والأمة، وتعميق الهوية الإسلامية المستقلة الأصيلة لكل مسلم بحيث لا تختلط في نفسه المفاهيم والطروحات المختلفة التي تعرض أمامه في ساحات الحياة يستقيها من فتوى فقه الواقع.
- تكوين المسلم القائد، والمخطط الموجه في المجتمع الدولي لا التابع المنقاد لغيره، المقلد للآخرين بلا وعي في عالم بلا هوية.
- إيجاد الوعي العلمي الصحيح بحقيقة الإسلام وشموله لكافة متطلبات الحياة وقضايا العصر في إطار فقه الواقع.
- تأليف ثقافة الطالب الإسلامية في صورة تامة في جميع المجالات، من ناحية العقيدة والتشريع والعمل والأدب والسياسة والتنظيم الاجتماعي والاقتصادي.
- الاستفادة من جهود العلماء المسلمين المعاصرين وربط هذه الجهود بالعلوم التجريبية الحديثة، والتوفيق بين حقائق الدين ومعطيات العلم فالإسلام دين العقل والنقل.
- تنمية شعور الولاء للأمة الإسلامية والإلحاح على أهميتها ومكانتها ورسالتها العظيمة في الحياة، والاعتزاز بالإسلام دين الفطرة الصحيحة.
- تعظيم مسؤولية كل مسلم ودوره في المحافظة على البيئة من التدهور والتلوث والعمل على صيانتها وترشيد التدخل فيها.
- المحافظة على الموارد الطبيعية (المياه، البترول، الثروة الحيوانية) وترشيد استهلاكها في إطار فتاوي الفقهاء المعاصرين.
- تنمية الوعي بحقوق الإنسان في الإسلام باعتبارها من العقيدة الإسلامية، ويلتزم باحترامها وتطبيقها مسترشدًا بفتاوي الفقهاء المعاصرين.
- تعليل مزايا الالتزام بالفضيلة في الوقاية من الأمراض المنتقلة بالاتصال الجنسي، والالتزام بالسلوك الصحي المسؤول، للحيلولة دون إلحاق الضرر بالآخرين.
- تقدير قيمة العمل والكسب الشريف ودوره في رفاهية الأفراد والشعوب الإسلامية.

3.2. كيفية تقديم القضايا المعاصرة مقترنة بفتاوي فقه الو اقع:

إن تضمين القضايا المعاصرة وفتاوي فقه الواقع في محتوى كتب التربية الإسلامية يمكن أن يتم بإحدى الطريقتين:

- مدخل الدمج Multidiscilinary Model: ويقوم على أساس دمج القضايا المعاصرة في وحدات أو دروس في المناهج الحالية في مجالي الفقه والثقافة الإسلامية دون حدوث خلل في بنية هذه المجالين.
- مدخل الوحدات الدراسية Subject Unit Model: ويقوم على أساس إضافة وحدات دراسية بشكل مستقل تتناول القضايا المعاصرة، ورأي فقه الواقع فيها.

ويرى شحاته وراشد (2016) أن كلتا الطريقتين يمكن استخدمهما في آن واحد، فطريقة الدمج تكون الأفضل إذا كانت بعض الموضوعات المقررة ترتبط بشكل أو بآخر بالقضايا المعاصرة، وتسمح بدمج هذه القضايا ضمن محتواها العلمي، أما مدخل الوحدات الدراسية أو إضافة الدروس فتصلح عندما تكون موضوعات مقررات التربية الإسلامية بعيدة عن القضايا المعاصرة، ولا يمكن إدماج مثل هذه القضايا ضمن هذه الموضوعات، مما يتطلب الأمر إضافة دروس مستقلة تتناول هذه القضايا الملحة.

إنه يمكن الأخذ بدمج القضايا المعاصرة مقترنة بفتاوي فقه الواقع في مجالين هما مجال الفقه ومجال الثقافة الإسلامية في الصفوف من الأول إلى الثالث من المرحلة الثانوية.

وقد روعيت طرق متنوعة لتقديم القضايا المعاصرة وبيان حكم الإسلام فيها حسب فتوى فقه الواقع وهي: تضمينها في كتب التربية الإسلامية إما: بطريقة صريحة، أو بطريقة ضمنية.

3.3. توزيع القضايا العصرية على صفوف المرحلة الثانوية:

يمكن عرض هذه القضايا على حسب الصفوف الدراسية كما يأتي:

- الأول الثانوي: في كتاب التربية الإسلامية يتم إضافة القضايا الآتية مقترنة بفتاوي فقه الواقع في مجال (الثقافة الإسلامية)، بحيث يخصص لكل قضية وفتواها درس واحد.
القضايا المعاصرة هي: (تلوث المياه/ تلوث الغذاء/ اختيار جنس الجنين/ عمليات التجميل/ التدخين/ المخدرات والمنشطات).
- الصف الثاني الثانوي: يتم إضافة القضايا الآتية مقترنة بفتاوي فقه الواقع في مجال (الثقافة الإسلامية) ويخصص لكل قضية، وفتواها درس واحد. القضايا المعاصرة هي: (الضوضاء/ المخلفات/ نقل الأعضاء وزراعتها /التلقيح الصناعي/ الاطلاع على أسرار الآخرين/ انتحال العلامة التجارية/ الزواج العرفي/ زواج المسيار والخلع).
- الصف الثالث الثانوي: يتم إضافة القضايا الآتية، مقترنة بفتوى فقه الواقع في (مجال الثقافة الإسلامية) بحيث يخصص لكل قضية، وفتواها درس واحد كالآتي:
القضايا المعاصرة هي: (تلوث الهواء/ التصحر/ الهندسة الوراثية/ الاستنساخ الجيني/ الفوائد البنكية/ عقد التأمين/ شهادات الاستثمار/ السوق السوداء/ غسيل الأموال).

3.4. رأي الإسلام في هذه القضايا حسب فتاوي فقه الو اقع:

- الترشيد في الإسلام ثابت ومستقر ويطبق في جميع الظروف والأحوال: سواء أكانت هذه الظروف ميسرة أم معسرة، والترشيد لا يفهم منه التحقير والبخل، فالإسراف والبخل نقيضان غير مرغوب فيهما، والتوازن بينهما هو المطلوب، يقول الرسول الكريم: "التبذير إنفاق المال في غير حقه" (شيبة، 1989: 331)، ونظرة الإسلام إلى الترشيد نظرة حضارية طويلة الأمد لا تنظر إلى الأشياء بشكل ضيق، ولا تنظر إليها بنظرة يعوزها التخطيط للمستقبل والاستعداد لتقلبات الدهر، قال تعالى: "وَلاَ تَجْعَلْ يَدَكَ مَغْلُولَةً إِلَى عُنُقِكَ وَلاَ تَبْسُطْهَا كُلَّ البَسْطِ فَتَقْعُدَ مَلُوماً مَّحْسُوراً" (سورة الإسراء: 29)، فالحد من الاستهلاك هو أساس الفضيلة، وهو أن تملك الحياة لتسخرها لك في بلوغ المثل العليا لا أن تملك الحياة بتسخيرك لدنياها وشهواتها، وهو ما عناه الرسول في قوله : "والله ما الفقر أخشى عليكم ولكن أخشى أن تبسط عليكم الدنيا كما بسطت على من كان قبلكم فتتنافسوها كما تنافسوها فتهلككم كما أهلكتهم"، والحد من الاستهلاك دليل على فهم الرجل للحياة وفهمه لإنسانيته وأدميته يقول الرسول الكريم: "ما عال من اقتصد" (ابن حنبل، د.ت: 447)، ويقول أيضاً: "الاقتصاد نصف المعيشة" (الطبراني، 1995: 25)، وقد جعل الله عزوجل المبذرين إخوانًا للشياطين وقرناء لهم، وكفاهم ذمًا أنهم إخوان الشياطين، قال تعالى : "وَلاَ تُبَذِّرْ تَبْذِيراً (26) إِنَّ المُبَذِّرِينَ كَانُوا إِخْوَانَ الشَّيَاطِينِ وَكَانَ الشَّيْطَانُ لِرَبِّهِ كَفُوراً " (سورة الإسراء: 26-27).
- بداية ينبغي ألا يزعزع الاستنساخ ركائز الإيمان والعقيدة لدى المؤمنين: ولا يشكك في قدرة الخالق – عز وجل -، والعلماء مهما بلغوا من المعارف والعلوم، فإنهم لن يستطيعوا أن يوجدوا شيئًا من لا شيء على الإطلاق ، فكما جاء على ألسنة علماء الغرب أنفسهم "أن عملية الخلق من اختصاص الخالق سبحانه وتعالى، يقول الله عز وجل: "يَا أَيُّهَا النَّاسُ ضُرِبَ مَثَلٌ فَاسْتَمِعُوا لَهُ إِنَّ الَّذِينَ تَدْعُونَ مِن دُونِ اللَّهِ لَن يَخْلُقُوا ذُبَاباً وَلَوِ اجْتَمَعُوا لَهُ وَإِن يَسْلُبْهُمُ الذُّبَابُ شَيْئاً لاَّ يَسْتَنقِذُوهُ مِنْهُ ضَعُفَ الطَّالِبُ وَالْمَطْلُوبُ" (سورة الحج: 73)، ويقول أيضًا: "وَلاَ يَمْلِكُونَ مَوْتاً وَلاَ حَيَاةً وَلاَ نُشُوراً" (الفرقان: 3)، وما جرى في مسألة الاستنساخ فهو شيء آخر، إذ هو تخليق، "وليس خلقًا، وهناك فرق بين الخلق والتخليق، فالخلق لله عز وجل: "أَلاَ لَهُ الخَلْقُ وَالأَمْرُ تَبَارَكَ اللَّهُ رَبُّ العَالَمِينَ" (سورة الأعراف: 54) وهو إيجاد أصل الشيء، أما التخليق أو التكوين فيستطيع الإنسان بواسطة ما خلق الله، فالإنسان لم يخلق المادة الحية ولا الأنسجة الحية ولم يخلق جينًا أو بويضة (العارف، 1998؛ الشهابي، 1999).
- اختيار جنس الجنين: وهي عملية يتم من خلالها تحديد جنس الجنين وفقًا لرغبة الأب والأم، فإذا كانت الخلية الملقحة تحتوي على صبغين يحملان الرمز (XX) فالخلية أنثوية، وإذا كانت الخلية تحتوي على صبغين مختلفين (ZX) فالخلية ذكرية، فما وجد منها محتويًا على الجنس المطلوب أخذ وزرع في الرحم، والأخرى تتلف وتهمل، وقد أثارت قضية التحكم في جنس الجنين جدلًا مثيرًا حول شرعية هذه العملية، فاعتبرها البعض أنها اختراق لما استأثر الله بعلمه في قوله عز وجل: "إِنَّ اللَّهَ عِندَهُ عِلْمُ السَّاعَةِ وَيُنَزِّلُ الغَيْثَ وَيَعْلَمُ مَا فِي الأَرْحَامِ" (سورة لقمان: 34)، ولكن رد على هذا القول بأن اكتشاف جنس الجنين في مرحلة مبكرة ليس محرمًا، وليس فيه خرق لما استأثر الله بعمله، فالله -سبحانه وتعالى - يعلم كل من يتعلق بالجنين الموجود في الرحم، ومن ذلك عمره وحياته ورزقه وعمله وسعادته. كذلك فإن اختيار جنس الجنين ليس فيه تطاول على مشيئة الله؛ لأن إرادة الله فوق كل شيء، ولن يتم أمر في هذا الكون دون إرادة الله، وقد بينت دراسة أبو البصل (1998) أن الأولى ترك هذه المسألة وعدم التدخل فيها، فهي جائزة مع الكراهة بشرط عدم الوقوع في مشكلة إجهاض النطف دون سبب شرعي.
- تحديد النسل: أو التحكم في الإنجاب، وهي عملية يتم من خلالها منع عملية الإنجاب أو السماح بها وفقا للحاجة إليها، فاذا كان الهدف من هذه العملية منع الحمل لفترة زمنية محددة يعاد بعدها الإنجاب مرة أخرى فتسمى "تنظيم النسل" أما إذا كان الهدف هو فقد القدرة على الإنجاب تمامًا فتسمى "تحديد النسل" ويعني إيقاف النسل نهائيًا بالعقاقير الطبية أو العمليات الجراحية أو عن طريق التحكم في خصوبة الإنسان والسيطرة على وظائف الغدد الجنسية وهرموناتها بفضل أساليب الهندسة الوراثية (صبري، 1993).
وبالنسبة لتنظيم النسل فقد أجاز الشرع ذلك، فعن جابر (رضي الله عنه) قال: "كنا نعزل على عهد رسول الله (ص) والقرآن ينزل، وفي قوله "كنا نعزل على عهد رسول الله (ص) فبلغ "ذلك النبي صلى الله عليه وسلم فلم ينهنا".
وهناك مسألة أخرى وهي أنه إذا ثبت طبيًا أن الولادات المتماثلة في أسرة معينة ستكون مشوهة جسديًا أو عقليًا، بحكم الوراثة والتحليل الجيني، وأن هذا التشويه غير قابل للعلاج وسيستمر مع الحياة، فإنه يباح التعقيم في هذه الحالة، بمعنى جعل الرجل والمرأة عقيمين بمنعهما من الإنجاب.
- العمليات التجميلية: أي الجراحة التجميلية يمكن أن تقسم إلى جزئين، الجزء الأول: جراحة التكميل أو التعويض، وتهتم أساسًا بتصليح الوظيفة، وتمثل أكثر من ثلثي جراحات التجميل، الجزء الثاني: هو جراحات التجميل التي تهتم بالشكل ثم الوظيفة وهو الجزء الأقل.
وذهب العلماء إلى أنه لا يعد من تغيير خلق الله ما كان القصد منه عدم تغيير خلق الله أو مضاهاته في خلقه ومن ذلك تغيير لون الشعر من اللون الأبيض إلى لون آخر غير السواد، ووصل الشعر من غير جنسه، وما تقتضيه الضرورة للعلاج كزرع الأسنان والشعر وإزالة اللحمة الزائدة في الوجه وإزالة الأورام وتعديل الأذن الملتصقة مع الخد وخيط الشفاه المشقوقة أو تعديلها وقطع الإصبع إذا كانت تعيق حركة اليد أو الرجل أو كانت تسبب لصاحبها ألمًا جسديًا ونفسيًا، ويرى بعضهم أن لبس الزوجة للباروكة أو العدسات لتغيير لون العينين بعلم زوجها جائز إنما الممنوع إذا كان فيه تدليس أو إخفاء للحقيقة (مجلة البحوث، 1999).
- نقل الأعضاء البشرية وزراعتها (التبرع بالأعضاء، بيع الأعضاء، بنوك الأعضاء): ويقصد بها نقل عضو أو مجموعة من الأنسجة أو الخلايا من متبرع إلى مستقبل؛ ليقوم مقام العضو أو النسيج التالف، والمتبرع هو الذي تؤخذ منه الأنسجة أو الأعضاء ويمكن أن يكون إنسانًا (حيًا أو ميتًا)، أو حيوانًا، كما يمكن أن يكون جنينًا، والمستقبل هو الشخص الذي يتلقى العضو المزروع (الرقعة أو الغريسة).
وقد أجازه العلماء واستدلوا بعموم قواعد الشريعة مثل "الضرورات تبيح المحظورات" وبالنصوص الدالة على الإيثار "وَيُؤْثِرُونَ عَلَى أَنفُسِهِمْ وَلَوْ كَانَ بِهِمْ خَصَاصَةٌ " (سورة الحشر: 9)، وعلى مبدأ إنقاذ النفس وإزالة الضرر "وَمَنْ أَحْيَاهَا فَكَأَنَّمَا أَحْيَا النَّاسَ جَمِيعًا " (سورة المائدة: 32)، ومبدأ ارتكاب أخف الضررين لدفع الأشد منهما، وفي ذلك يتساءل القرضاوي أنه إذا كان يشرع للمسلم أن يلقي بنفسه في اليم لإنقاذ غريق وحريق فلماذا لا يجوز أن يخاطر المسلم بجزء من كيانه لمصلحة الآخرين ممن يحتاجون إليه؟ وفي التبرع تفريج للكربات، وتأكيد على مبدأ التراحم والتضامن الإنساني والتعاون على البر والتقوى، ففي الحديث: "من استطاع أن ينفع أخاه فليفعل" (ابن حنبل، د.ت: 463).
- قتل الرحمة: أو ما يسمى القتل إشفاقًا، وهو نوع من القتل يرتكبه شخص قد يكون طبيبًا لتخليص مريض لا يرجى شفاؤه، ولم يعد المريض يطيق تحمل آلامه، وقد أكدت ندوة المنظمة الإسلامية للعلوم الطبية التي جرت في الفترة من 18-21 أكتوبر 1999 بدولة الكويت: أن موضوع قتل الرحمة مناف للإسلام مهما تغيرت أسماؤه "الموت بكرامة مثلًا أو تشكلت وسائله من تدخل طبي مباشر أو تهيئة الأمر من قبل الطبيب؛ ليقتل المريض نفسه، ويستوى في ذلك التدخل الإيجابي والتدخل السلبي بحجب العلاج

عن المريض إن كان ذلك بنية قتله، حتى لو طلب المريض أو آله ذلك، على أن العلاج المقطوع بعدم جدواه ليس واجبًا، فيمكن سحب الإجراءات العلاجية أو وقفها، على أن تبقى للمريض حقوقه الإنسانية العامة من الري والتغذية والتمريض والراحة من الألم.

- التلقيح الصناعي أو الإخصاب الصناعي: قرر المجمع الفقهي لرابطة العالم الإسلامي في دوروته الثانية بمكة المكرمة عام 1985: أن الأسلوب الذي تؤخذ فيه البذرتان الذكرية والأنثوية من رجل وامرأة متزوجين ويتم تلقيحها خارجيًا في أنبوب اختبار ثم تزرع اللقيحة في رحم الزوجة نفسها صاحبة البويضة، هو أسلوب مقبول مبدئيًا في ذاته بالنظر الشرعي، لكنه غير سليم تمامًا من موجبات الشك فيما يستلزم ويحيط من ملابسات، فينبغي ألا يلجأ إليه إلا في حالات الضرورة القصوى، ولاشك أن الحكم واضح في تحريم تلقيح المرأة بغير ماء زوجها في التلقيح الخارجي لأي سبب من الأسباب.
- زواج المسيار: اختلف الفقهاء المعاصرون في حكم هذا النوع من الزواج وأرجح الآراء القول بالإباحة: حيث يرى أصحاب هذا الرأي أن زواج المسيار زواج يختلف عن الزواج العادي بتنازل الزوجة فيه عن بعض حقوقها على الزوج، مثل ألا تطالبه بالنفقة والمبيت الليلي، إن كان متزوجًا، وفي الغالب يكون زواج المسيار هو الزواج الثاني أو الثالث، وهو نوع من تعدد الزوجات، وأبرز ما في هذا الزواج أن المرأة تتنازل فيه بإرادة واختيار ورضا عن بعض حقوقها، فهو زواج مستكمل لشروطه وأركانه، وليس هو الزواج المثالي، وليس هو الزواج الأفضل، وإنما هذا هو الزواج الممكن، وقد لجأت إليه المرأة بمحض إرادتها وقد تكون مضطرة إلى ذلك.
وبالنسبة للمجتمع المصري، فمن الملاحظ وجود مثل هذه الزيجات وإن لم يكن يسمى زواج المسيار، حيث نجد أن كثيراً من اللاتي تقدم بهن العمر هن من يقبلن على هذا الزواج، وقد تكون المرأة عاملة ولها دخلها الخاص، فلا يضرها عدم إنفاق الزوج عليها، كما أن المشرع والقضاء لا يمنع هذا الزواج.
- الزواج العرفي: الزواج العرفي هو زواج شرعي ولكن يختلف عن الزواج الرسمي في عدم إصدار وثيقة رسمية من الدولة، حيث يكتفي في الزواج العرفي بكتابته في ورقة أو بعقده مشافهة بحضور الشهود وولي الأمر، وإنه من المناسب الموازنة بين المصالح والمفاسد للزواج العرفي، ووضع الضوابط التي تمنع ضياع الحقوق، فالزواج العرفي ليس الشر كله ولا هو بالخير كله، فكما إن منعه لا يحل المشكلة، كان لابد من نشر الوعي بين جميع الفئات، خاصة بين المراهقين التي تنتشر بينهم هذه الظاهرة، والآثار المترتبة على هذا الزواج وتحمل المسؤولية في حالة تعارض قانون الدولة مع عقد هذا الزواج.
- الخلع أباحه الإسلام، وهو مأخوذ من خلع الثوب إذا أزاله: لأن المرأة لباس الرجل، والرجل لباس المرأة، قال الله تعالى: " هُنَّ لِبَاسٌ لَّكُمْ وَأَنْتُمْ لِبَاسٌ لَّهُنَّ " (سورة البقرة: 187)، ويسمى الفداء لأن المرأة تفتدي نفسها بما تبذله لزوجها، وقد عرفه الفقهاء بأنه: "فراق الرجل زوجته ببدل يحصل عليه، والأصل فيما رواه البخاري والنسائي عن ابن عباس قال: "جاءت امرأة ثابت بن قيس بن شماس إلى رسول الله (ص)، فقالت: "يا رسول الله ما أعتب عليه في خلق ولا دين ولكني أكره الكفر في الإسلام، قال رسول الله (ص): أتردين عليه حديقته؟ قالت: نعم: فقال رسول الله (ص): أقبل الحديقة وطلقها تطليقة"، فاذا دفعت الزوجة ما تم الاتفاق عليه، وطلقها زوجها فلا يكون له حق إعادتها إلى عصمته إلا بمهر وبعقد جديدين سواء أكان ذلك في العدة أم بعد انتهائها.
- التدخين: أصدر المؤتمر الإسلامي العالمي لمكافحة المسكرات والمخدرات المنعقد في المدينة المنورة عام 1983في قرار رقم (23): تأييد الفتاوي الصادرة عن العديد من كبار فقهاء المسلمين بتحريم التدخين بجميع صوره وأشكاله، نظرًا لضرره على الصحة والمال، ودعوة الحكومات الإسلامية إلى منع زراعته وتصنيعه واستيراده وتداوله.
- المخدرات والمنشطات: اتفقت آراء جميع فقهاء المسلمين على تحريم المخدرات بكافة وجوهها، كونها تضر بالعقل والدين والنفس والعرض والمال من جميع النواحي الاجتماعية والاقتصادية والصحية والنفسية، لقول الله عز وجل: "وَلاَ تُلْقُوا بِأَيْدِيكُمْ إِلَى التَّهْلُكَةِ" (سورة البقرة، 195)، وقوله: "وَلاَ تَقْرَبُوا الفَوَاحِشَ مَا ظَهَرَ مِنْهَا وَمَا بَطَنَ " (سورة الأنعام، 151)، وقوله: "وَيُحِلُّ لَهُمُ الطَّيِّبَاتِ وَيُحَرِّمُ عَلَيْهِمُ الخَبَائِثَ" (سورة الأعراف، 157)، وفي السنة النبوية ما روي عن ابن عمر قال الرسول (ص): "كل مسكر خمر وكل مسكر حرام"، وما رواه أبو داود عن أم سلمة رضي الله عنها قالت: "نهى رسول الله (ص) عن كل مسكر ومفتر".
- الاعتداء الجنسي على الأطفال: من أخطر القضايا والمشكلات الصحية التي تعاني منها المجتمعات على وجه الخصوص قضية الانتهاك أو الاعتداء الجنسي على الأطفال، وهو أمر فيه نهى وتحريم؛ لأنه من الجرائم وفي ظل غياب القوانين الوضعية التي تجرم مرتكبي هذه الجريمة الاجتماعية، وإباحتها في مجتمعات أخرى، لاشك أن التربية والتوجيه السليمين منذ الصغر، وتبصرة الأبناء بما يحل ويحرم عليهم من سلوكيات أو التربية الإيمانية التي تنمي خشية الله واجتناب نواهيه، لجدير باستئصال هذه العادات الشاذة التي أضحت ظاهرة منتشرة بين أبناء المسلمين، وإن تصحيح الواقع الاجتماعي والأخلاقي لا يتحقق بمجرد استهجان أخلاقي متناسق، وإذا كانت الأخلاق والقيم والمثل الكريمة لا يمكن صدورها عن غير أصول العقيدة، فتصبح بالتالي موازين الأخلاق في العالم ضربًا من المحال، ما دامت الأفكار القائمة والقوانين الحاكمة أفكارًا ونظمًا مادية لا أخلاقية بل متعارضة مع الفكر والسلوك الدينيين".
- ويأتي دور التربية الإسلامية: في تنبيه الشباب وتوعيتهم وتوجيههم من خطر حرمة الاطلاع على أسرار الآخرين عبر وسائل الاتصال الحديثة أو تعطيلها أو إتلافها، والحرص على حفظ أسرار الآخرين وعدم إشاعتها والإلقاء على سمعتهم الطيبة، وعدم التشهير بهم وكشف خباياهم، فكل مسلم حرام دمه وماله وعرضه، وإلحاق الضرر بالآخرين أيا كان ماديًا أو معنويا أمر تنهاه الشريعة وتجرمه.
- الفوائد البنكية والقروض: بالرغم من أن هذه القضية كانت قد حسمت بالتحريم، إلا أنها أثارت جدلًا عند بعض الفقهاء والاقتصاديين والقانونيين، وتم الأخذ بفقه الواقع على اعتبار أن هذه الفوائد هي متوسط الأرباح والخسائر في حقيقة الأمر، والمودعون هم المستثمرون وعلى ذلك فإن تحديد الأرباح مقدمًا بالنسبة للبنوك، لا علاقة له بالحل والحرمة وانما تكون المعاملات حلالًا، وأرباحها حلالًا، متى ما خلت من الغش والظلم والخداع والاستغلال، وغير ذلك مما حرمه الله، فليس هناك مانع شرعي من تحديد الربح (الفائدة) مقدمًا، ما دام هذا التحديد قد تم باختيار الطرفين ورضاهما المشروع، كما أن هذا التحديد فيه منفعة لصاحب المال لأنه يعرف حقه معرفة خالية من الجهالة ، وفيه منفعة لصاحب العمل، لأنه يحمله على أن يجد ويجتهد في عمله حتى يحقق ما يزيد على الربح الذي قرره لصاحب المال (المودع) (طنطاوي وآخرون، 1992)، إن إلغاء نظام الفوائد (الأرباح) سيشجع تسرب المدخرات إلى الخارج مما تضطر الدولة إلى الاقتراض لتغطية النقص الحاصل في الادخار، وبطبيعة الحال فهي ستقترض من الدول الغربية، مما يزيد تبعيتها لها، كما أن البنك التجاري يقوم باستثمار الأموال في التجارة والصناعة والمشروعات الاستثمارية.
- شهادات الاستثمار: هي نوع من القروض بين الحكومة في البنك وبين الممولين من أفراد الشعب فالحكومة تستقرض الناس ليساهموا في مشروعاتها أو نفقاتها، والراغبون من أبناء الشعب يقرضونها، ويتقاضون على قرضهم هذا فوائد محددة، يعينها البنك في كل عام بنسبة مئوية معلومة، المهم أنها منسوبة إلى رأس المال، وليس إلى الربح، وأنها تحدد عند الدفع في كل عام، وقد تختلف من عام إلى آخر، وقد اختلفت آراء فقهائنا المعاصرين في هذه القضية، والأرجح هو أن التعامل في شهادات الاستثمار بجميع أنواعها معاملة حديثة، ولا تخضع لأي نوع من العقود المسماة، وهي معاملة نافعة للأفراد والمجتمع، وليس فيها استغلال من أحد طرفي التعامل للآخر، والأرباح التي يمنحها البنك ليست من قبيل الربا، جانب الاستغلال، وانتفاء احتمال الخسارة (طنطاوي وآخرون، 1992).
- عقد التأمين: تنوعت صور التأمين في الوقت الحاضر، فأسست شركات التأمين على الحياة وعلى الحريق والسرقة، والتأمين على النقل الجوي والبحري والبري، وعلى الحوادث، والجميع في أغلب دول العالم يجبرون على تأمين سياراتهم، والانضمام للتأمينات الاجتماعية، ونظرًا لكون التأمين من المعاملات الحديثة، فقد وقف منه العلماء موقفين، الأرجح هو الموقف المؤيد، حيث يجيز كل أنواع التأمين شريطة أن تكون هذه الأنواع خالية من الربا، وحجتهم في ذلك أنه عقد تضامن وتكافل بين المؤمنين في مواجهة الكوارث والتخفيف من آثارها.
- السوق السوداء: تعددت صور الاحتكار في وقتنا الحاضر، فقد تكون في الأعمال وخاصة في المصادر أو الموارد الاقتصادية كالأراضي الصالحة للإنتاج والتي يحتكرها فرد، والتي يتضرر المجتمع أو الناس بمنعهم من استثمارها واستغلالها كأن يكون فيها ماء غزير أو معدن ثمين، وقد تكون في العملات النقدية التي تفضي إلى التعامل بالربا المنهي عنه شرعًا، وفي ضوء ما سبق فإن الاحتكار محرم شرعًا، وبالتالي فإنه يحق للدولة أن تجبر المحتكرين على بيع ما عندهم من سلع محتكرة بثمن المثل، كما نص على ذلك الفقهاء.

- انتحال العلامات التجارية: إنه بالنسبة للعلامة التجارية أو الماركة والاسم التجاري للمحل لا يصح بيع أي منها إلا تبعًا للخبرة التي هي مصدر قيمة كل منها، لأن قيمة كل منها مرتكزه في هذه الخبرة التي تتميز بها بضاعة ذلك المحل، كما هي في الطريقة الأولى، أما الطريقة الثانية وما يجري بين بعض التجار اليوم من تنازلات عن أسماء المحال التجارية أو الماركات المسجلة للبضائع لقاء عوض مالي دون نقل الخبرة إلى المشتري، فليس إلا من قبيل التلاقي والتعاون على أسوأ أنواع الغش والتلبيس اللذين يقع أضرارهما على المستهلكين عن طريق إيهامهم بأن السلعة هي من ذلك النوع الممتاز المعروف بهذه الشارة، في حين أنها من الدرجة الثانية أو الثالثة، وهذا داخل في التغرير المحرم والباطل شرعًا.
وكان مجمع الفقه الإسلامي في دروة مؤتمره الخامس المنعقد في الكويت في ديسمبر 1988 قد قرر جواز التصرف في الاسم التجاري، أو العنوان التجاري، أو العلامة التجارية، ونقل أي منهما بعوض مالي إذا انتفي التدليس والغش باعتبار أن ذلك أصبح حقًا ماليًا.
- غسيل الأموال: أو ما يسمى "تبييض الأموال" اصطلاح عصري بديل للاقتصاد الخفي أو الاقتصادات السوداء وهو ينطوي على كسب الأموال من مصادر غير مشروعة تضر بالاقتصاد القومي وبحقوق الآخرين، وخلط هذه الأموال الحرام بأموال أخرى حلال واستثمارها في أنشطة مباحة شرعًا وقانونًا لإخفاء مصدرها الحرام والخروج من المساءلة القانونية بعد تضليل الجهات الأمنية والرقابية (الحلواني، 2019).
أما التكييف الشرعي لهذه القضية وجواز استثمار المال الحرام داخل المجتمع الإسلامي، فيقول نصر فريد واصل مفتي الديار المصرية الأسبق: إن الشريعة الإسلامية حددت أسلوب التعامل مع المال الحرام سواء أكان مصدره الداخل أم الخارج، فالمال الحرام يكون التخلص منه بإعادته إلى أصحابه، هذا على مستوى الفرد الذي يريد أن يتخلص هو مما سيعلق بأمواله من حرام، وعلى مستوى الدولة إن تأكدت أن هذا المال أخذ عن طريق السرقة أو الرشوة أو أي أسلوب آخر فهي مسؤولة عن إعادته لأصحابه سواء أكان أصحابه هنا أفرادًا أم جماعات ممثلة في شركة أو شركات أو كان صاحب المال هو الدولة، لكن إذا لم تكن هناك دلائل أو قرائن تؤكد أن مصدر هذا المال المستثمر في مشروعات مصدره محرم شرعًا و مجرمًا قانونًا فلا تستطيع الدولة المسلمة أن تفعل شيئًا، وهذا ما يحدث في الغالب حيث تنتقل الأموال القذرة كما يطلقون عليها بين عدة بنوك ونشاطات اقتصادية متعددة وتدخل إلى البلاد الإسلامية من بوابات شرعية، وبالتالي لا يوجد مبرر شرعي، ولا قانوني لرفضها.

3.5. استراتيجيات و أنشطة التعليم والتعلم:

- يمكن تدريس القضايا: بأسلوب المناقشة والحوار أو باستخدام طريقة حل المشكلات، وذلك للوقوف على الأسباب على سبيل المثال، بحيث يتم معالجة تلك القضايا بأسلوب الترغيب والترهيب من خلال الاستشهاد بالنصوص القرآنية والأحاديث النبوية.
- ربط المتعلم بالأحداث الجارية: على الصعيد المحلي والعالمي واستخدام أسلوب المناقشة في معالجة تلك القضايا، ويمكن دمج الطريقة الاستقرائية أثناء المناقشة، وذلك بتحضير أمثلة من واقعنا المعاصر، ثم مناقشة الأمثلة ومقارنتها وموازنتها لاستنباط القاعدة، ثم صياغة القاعدة النهائية وذلك بالرجوع إلى النصوص القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة وفتوى الواقع.
- استخدام أسلوب المناقشة والحوار: للوصول إلى حكم الإسلام مع الاستعانة بالمعينات السمعية والبصرية، مثل بعض اللقاءات مع فقهاء الإسلام التي تذاع في التلفاز أو الإذاعة.
- استخدام طريقة الاكتشاف الموجه والتعلم التعاوني: بتقسيم الفصل إلى مجموعات وتقسيم العمل بين أفراد كل مجموعة، بحيث تتعرف كل مجموعة على إحدى القضايا المعاصرة وفتوى الواقع فيها.
- كما يمكن دمج الطريقتين الاستقرائية والاستنباطية: وذلك بطلب المعلم من المجموعات تحضير الأمثلة للقضية، ثم مناقشة الأمثلة ومقارنتها وموازنتها، ومن ثم وضع التعريف المناسب، ثم استخدام الطريقة الاستنباطية بطلب المعلم من المجموعات تحضير أمثلة أخرى، بحيث يمكن أن تطبق.
- استخدام الأسلوب القصصي الهادف: لتنمية الاتجاهات والمواقف الإسلامية في نفوس الطلبة، وتنفيرهم من بعض السلوكيات المحرمة، والاستعانة بالشفافيات أو اللوحات لكتابة الآيات القرآنية والأحاديث النبوية.
- ارجع إلى المعجمين المفهرسين لألفاظ القرآن الكريم: أو للأحاديث النبوية الشريفة، وحاول حصر الآيات والأحاديث الواردة في: (الماء أساس الحياة، النهي عن الإفساد في الأرض، النهي عن إيذاء الآخرين، وإيذاء الحيوانات، الحث على نظافة الجسم والمكان والطرقات، الحث على عدم الإسراف أثناء الوضوء والاغتسال، الحث على زراعة الأرض وتشجيرها.
- مناقشة الأسئلة مثل: قال الله تعالى: "ظَهَرَ الْفَسَادُ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ بِمَا كَسَبَتْ أَيْدِي النَّاسِ لِيُذِيقَهُم بَعْضَ الَّذِي عَمِلُوا لَعَلَّهُمْ يَرْجِعُونَ" (سورة الروم: 41). (اشرح الآية السابقة بالرجوع لكتاب الأساس في التفسير لسعيد حوى)؛ اكتب تقريرًا موجزًا تبين فيه علاقة التلوث بالإفساد المذكور في الآية الكريمة السابقة.
- يرشح طلاب الفصل طالبًا من الفصل: يتميز بحسن الصوت وحسن التقديم وإتقان اللغة ودقة الأسلوب، ويعد الطالب المرشح خطبة كخطبة الجمعة بعنوان: "دور الإسلام في المحافظة على البيئة" مثلًا، ويقوم المعلم بتصحيح الخطبة قبل إلقائها، ويساعده على صياغتها والتدريب عليها قبل مواجهة طلاب المدرسة أو الفصل، ويفضل أن تقدم هذه الخطبة في مصلى المدرسة أو في حجرة الدراسة، مع مراعاة السكينة والوقار أثناء إلقاء الخطبة واستشعار الجو الإيماني.
- إقامة الندوات أو المحاضرات: خلال الفترة التي يقام فيها الأسبوع العلمي أو الموسم الثقافي، يطلب المعلم من طلبة المسار العلمي والأدبي الاستعداد لتحضير ندوة علمية بعنوان: "الهندسة الوراثية والاستنساخ: الجوانب العلمية والاجتماعية والأخلاقية والشرعية"، مثلًا: أو أي عنوان آخر يتم اختياره بمشاركة الطلاب مع المعلم.
- تقسم الفصول إلى مجموعتين: بحيث تهتم جماعة العلوم بتحضير الجوانب العلمية وما يلزم ذلك من إعداد الصور والأفلام وإعداد الشفافيات، وجمع المعلومات من المصادر المختلفة كالمجلات والصحف والكتب العلمية والمقابلات مع المتخصصين. بينما تهتم جماعة الآداب بمعالجة الجوانب الاجتماعية والأخلاقية والشرعية، وذلك بعد جمع المعلومات من المصادر المختلفة أيضًا، ويمكن للمعلم أن يسهم بدور كبير في إعداد هذه المادة، وتوجيههم لمصادر المعلومات، ويترك فترة من الزمن في نهاية الندوة لمناقشة آراء الطلبة وأسئلتهم.
- إعداد الندوات المفتوحة: بحيث يكون المتحدث من الأساتذة الأكفاء داخل المدرسة أو خارجها، ويفضل استضافة أكثر من شخص لإثراء الندوة، فبالإمكان أن تستضيف المدرسة طبيبًا مختصًا بتكنولوجيا العلوم الطبية، والآخر يكون فقيهًا عالمًا بهذه الأمور الطبية ومطلع عليها، ويفضل مشاركة الطلبة أثناء الندوة بحيث يكون العمل على مستوى من التنظيم، ومراعاة الوقت في تغطية جميع جوانب القضية. ويأتي دور الطلبة في إعداد اللوحات والملصقات للإعلان عن هذه الندوة، وتحضير الأسئلة لمناقشتها في النهاية.

3.6. صدق مقترح كتب التربية الإسلامية المطورة:

تم مراجعة كتب التربية الإسلامية الثلاثة المقدمة لطلاب المرحلة الثانوية في ضوء المحاور السابقة (الأهداف/ مصادر الإعداد/ كيفية تضمين القضايا المعاصرة) كما تم عرض المقترح المبدئي على عشرة من المحكمين المتخصصين في التربية الإسلامية والمناهج وطرق التدريس، وذلك لتعرف آرائهم من حيث:

- صحة إدماج القضايا المعاصرة ضمن المجالات والدروس.
- مناسبة تقديم (تعليم القضايا المعاصرة وتعلمها) مقترنة بفتاوي فقه الواقع.
- مناسبة الأنشطة المقترحة لتعليم وتعلم القضايا المعاصرة.

وتم إجراء التعديلات المطلوبة والاطمئنان على صدق المقترح، وأنه يحقق الأهداف المنوطة به، وبذلك أصبح المقترح صالحًا للاستخدام.

4. توصيات البحث ومقترحاته

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي يمكن التقدم بالتوصيات الآتية لتفعيل نتائج البحث الحالي:

- تضمين القضايا المعاصرة وفتاوي فقه الواقع فيها والنصوص الشرعية في محتوى كتب التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية مع مراعاة دمجها في المجالات والدروس الحالية.
- إعداد دليل معلم التربية الإسلامية لتوضيح كيفية التعامل مع هذه

القضايا المعاصرة والفتاوي المعبرة عن فقه الواقع مع إعطاء أمثلة لكيفية تغيير الحكم الشرعي في قضية ما نتيجة لتغيير ظروف المجتمع والتطورات الداخلية والخارجية.

- توظيف الأحداث الجارية والندوات والحوارات السائدة في وسائل الإعلام حيال قضايا معاصرة مستجدة، وجمع المعلومات والصور والنشرات لمناقشتها في الفصل.
- لفت نظر معلمي المواد العلمية والصحية والاقتصادية والبيئية إلى ضرورة الوعي بأحكام الإسلام حيال هذه القضايا وفتاوي الواقع المعيش فيها.
- تخصيص فترات حرة في حصص التربية الإسلامية لمناقشة قضايا العصر المثارة عبر وسائل الإعلام، ومناقشة حكم الشرع فيها من خلال مدارسة فتاوي فقه الواقع.
- الاهتمام بالأنشطة التطبيقية بربط التربية الإسلامية بالحياة، وتكليف الطلاب بجمع الأنشطة والأمثلة ومواقف الحياة التي ترتبط بقضايا العصر وفتاوي فقه الواقع حيالها ومناقشتها مناقشة جماعية.

5. مقترحات البحث الحالي

- إجراء بحوث ميدانية ونظرية حول القضايا المعاصرة وفتاوي فقه الواقع فيها على النحو التالي:
- فاعلية برنامج قائم على قضايا العصر وفقه الواقع في تنمية التحصيل والاتجاه نحو الثقافة الإسلامية.
- فاعلية تدريس التربية الإسلامية من خلال الأحداث الجارية وفقه الواقع في تحقيق متعة التعليم والتعلم لدى الطلاب.
- توظيف التعلم الإلكتروني وبناء المواقع التفاعلية في التربية الإسلامية على اكتساب مهارات التفكير الإيجابي.
- تنمية الوعي الديني لدى الطلاب من خلال توظيف الأنشطة الدينية الإلكترونية في تدريس التربية الإسلامية.
- الموازنة بين القراءة الدينية المكثفة عبر كتب التربية الإسلامية المقررة والقراءة الدينية عبر الرحلات المعرفية الموسعة في القدرة على اتخاذ القرار والتفكير الناقد.

نبذة عن المؤلف

حسن سيد شحاتة

قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر،
shehata.hassan@yahoo.com ،00201006717676

د. شحاتة، مصري، حاصل على دكتوراه الفلسفة في التربية من جامعة عين شمس، تخصص مناهج وطرائق تعليم اللغة العربية والتربية الإسلامية، ويعمل حاليًا أستاذًا متفرغًا، وهو مقرر اللجنة العلمية الدائمة في دورتها الحالية لترقية الأساتذة في التربية، تخصص مناهج وطرائق تدريس. وهو عضو المجالس القومية المتخصصة، ورئيس مركز تطوير التعليم الجامعي سابقًا، وصلت مؤلفاته المنشورة 112 كتابًا في مجالات التربية والمناهج وطرائق التدريس العامة وطرائق تعليم اللغة العربية، بالإضافة إلى البحوث المنشورة. وحصل على جائزة الدولة التشجيعية في العلوم الاجتماعية.

المراجع

الإبراهيم، موسى. (2010). *ثقافة المسلم بين الأصالة والتحديات*. الدوحة: دار الثقافة.

ابن القيم الجوزية، محمد بن أبي بكر. (1998). *الطرق الحكمية في السياسة الشرعية*. بيروت: دار الجيل.

ابن حنبل، أحمد. (د.ت). *مسند الإمام أحمد بن حنبل*. القاهرة: مؤسسة قرطبة.

أبو البصل، عبد الناصر. (1998). عمليات التمثيل: الاستنساخ وأحكامها الشرعية. *مجلة أبحاث اليرموك*، جامعة اليرموك، **14**(1)، 271–92.

بوساق، محمد. (2009). *فقه الواقع في الفتوى وأثره في الوقاية من الجريمة*. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، السعودية.

البوطي، طيب (2016). *الإسلام والعصر: تحديات وآفاق*. القاهرة: دار الفكر.

الجمعة، صفوان محمود. (2019). *تطوير مناهج التربية الإسلامية في ضوء معايير تجديد الخطاب الديني لتنمية الوعي الديني لدى طلاب المرحلة الإعدادية في الجمهورية العربية السورية*. رسالة دكتوراه، معهد البحوث والدراسات العربية، جامعة الدول العربية.

الحارثي، إبراهيم. (2017). *تخطيط المناهج وتطورها من منظور واقعي*. الرياض: مكتبة الشقري.

الحلواني، بسيوني. (2019). التعليم هدف أساس لتحقيق التنمية الاقتصادية للأمة. *مجلة الاقتصاد الإسلامي*، الإمارات، بنك دبي الإسلامي، **39**(461)، 54–60.

خضراوي، عاشور. (2016). *فقه الواقع والمتوقع وأثره في اختلاف الفتاوي والأحكام القضائية*. رسالة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الإسلامية، جامعة وهران، الجزائر.

الزحيل، محمد (2018). *وظيفة الدين في الحياة وحاجة الناس إليه*. بيروت: دار القلم.

شحاته، حسن. (2008). *المرجع في مناهج البحوث التربوية والنفسية*. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

شحاته، حسن. (2019). *من قضايا الثقافة الإسلامية المعاصرة*. القاهرة: دار العالم العربي.

شحاته، حسن، راشد، حازم. (2016). *تجديد الخطاب الديني: قضايا فقهية ورؤى تربوية*. القاهرة: دار العالم العربي.

الشهابي، إبراهيم يحيى. (1999). أين يقع الاستنساخ من الدين الإسلامي؟. *مجلة التقدم العلمي*، مؤسسة التقدم العلمي، الكويت. متوفر بموقع: https://taqadom.aspdkw.com (تاريخ الاسترجاع: 2022/12/01).

شيبة، أبو بكر. (1989). *الكتاب المصنف في الأحاديث والآثار*. الرياض: مكتبة الرشد.

صبري، ماهر. (1993). القضايا والمشكلات الصحة المعاصرة في مناهج العلوم: دراسة تقويمية، في: *مؤتمر مناهج التعليم بين الإيجابيات والسلبيات*، كلية التربية جامعة المنصورة، جمهورية مصر العربية.

الطبراني، أبو القاسم. (1995). *المعجم الكبير*. الكويت: مكتبة العلوم والحكم.

طنطاوي، محمد سيد، عمارة، محمد، حتحوت، حسان، شلبي، عبد الجليل، صقر، عطية. (1992). *فكر المسلم المعاصر ما الذي يشغله؟*. القاهرة: مركز الأهرام.

العارف، عارف. (1998). رؤية إسلامية لعلم الهندسة الوراثية والاستنساخ البشري. *مجلة إسلامية المعرفة*، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، **4**(13)، 107–39.

عبد المجيد، قاسم عبد المجيد. (2016). فقه النوازل وفقه الواقع: مقاربة الضوابط والشروط. في: *مؤتمر الفتوى واستشراف المستقبل*. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.

عليان، شوكت. (2018). *الثقافة الإسلامية وتحديات العصر*. الرياض: دار الشواف للنشر والتوزيع.

القحطاني، مسفر علي. (2003). *مناهج الفتيا في النوازل الفقهية المعاصرة*. جدة: دار الأندلس.

مجلة البحوث (1999). حكم عمليات التجميل والإزالة لبعض أعضاء الجسم. *مجلة البحوث الفقهية المعاصرة. الشركة السعودية للتوزيع*، **بدون رقم مجلد**(43)، بدون أرقام صفحات.

Abdul Majeed, Q.A. (2016). Fiqh alnawazil wafiqah alwaqiea, muqarabat aldawabit walshurut 'Jurisprudence of Calamities and Jurisprudence of Reality, Approaching Controls and Conditions'. In: *Fatwa and Future Foresight Conference*, Naif Arab University for Security Sciences, Saudi Arabia. [in Arabic]

Abn Alqiam Aljawziatu, M. (1998). *Alturuq Alhakmiat Fi Alsiyasat Alshareiati, Bayrut: Dar Aljil* 'Judicial Paths in Sharia Politics'. Beirut: Dar Al-Jeel. [in Arabic]

Abn Hanbul, A. (n/a). *Musnad Al'iimam 'Ahmad Bin Hanbal* 'The Musnad of Imam Ahmad Bin Hanbal'. Cairo: Cordoba Foundation. [in Arabic]

Abn Shibat, A. (1989). *Alkitaab Almusanaf Fi Al'ahadith Waluathar* 'The Book Classified in Hadiths and Antiquities'. Riyadh: Al-Rushd Library. [in Arabic]

Abu Al-Basal, A. (1998). Aamaliaat altamthili: Alaistintsakh wa'ahkamuha alshareiatu 'Representation operations: Cloning and its legal rulings'. *Yarmouk Research Journal*, Yarmouk University, **14**(1), 271–92. [in Arabic]

Al-Arif, A. (1998). *Ruyat 'iislamiat lieilm alhandasat alwirathiat waliastinsakh albashari* 'An Islamic view of genetic engineering and human cloning'. *Islamic Journal of Knowledge, International Institute of Islamic Thought*, **4**(13), 107–39. [in Arabic]

Al-Bouti, T. (2016). Al'iislam Waleasra- Tahadiyat Wafaq 'Islam and The Age - Challenges and Prospects'. Cairo: Dar Al-Fikr. [in Arabic]

Al-Halawani, B. (2019). Altaelim hadaf 'asas litahqiq altanmiat alaiqtisadiat lil'umah 'Education is a basic objective to achieve the economic development of the nation'. *Journal of Islamic Economics*, Emirates, Dubai Islamic Bank, **39**(461), 54–60. [in Arabic]

Al-Harithi, I. (2017). *Takhtit Almanahij Watatawuruha Min Manzur* Waqiei 'Curriculum Planning and Development from A Realistic Perspective'. Riyadh: Al Shukri Library. [in Arabic]

Al-Ibrahim, M. (2010). *Thaqafat Almuslim Bayn Al'asalat Waltahadiyat* 'Muslim Culture Between Authenticity and Challenges'. Doha: House of Culture. [in Arabic]

Al-Jumah, S.M. (2019). *Tatwir Manahij Altarbiat Al'iislamiat fi Daw' Maeayir Tajdid Alkhitab Aldiynii Litanmiat Alwaey Aldiynii Ladaa Tulaab Almarhalat Alaeidadiat fi Aljumhuriat Alearabiat Alsuwriat* 'Developing Islamic Education Curricula In Light of the Criteria For Renewing Religious Discourse to Develop Religious Awareness Among Middle School Students in the Syrian Arab Republic'. PhD

thesis, Cairo, Institute of Arab Research and Studies, League of Arab States. [in Arabic]

Al-Qahtani, M.A. (2003). *Manahij Alfatya Fi Alnawazil Alfiqhiat Almueasirah* 'Fatwa Curricula in Contemporary Fiqh Calamities'. Dar Al-Andalus: Jeddah. [in Arabic]

Al-Shihabi, I.Y. (1999). *Ayn Yaqae Aliastinsakh Min Aldiyn Al'iislamii* 'Where is the Reproduction of the Islamic Religion Located?'. Journal of Scientific Advancement, Foundation for the Advancement of Science. Available at: https://taqadom.aspdkw.com (accessed on 01/12/2022) [in Arabic]

Al-Tabarani, A. (1995). *Almuejam Alkabir* 'The Great Dictionary'. Kuwait: Library of Science and Governance. [in Arabic]

Al-Zuhail, M. (2018). *Wazifat Aldiyn Fi Alhayat Wahajat Alnaas 'ilayhi* 'The Function of Religion in Life and People's Need for It'. Beirut: Dar Al-Qalam. [in Arabic]

Boussaq, M. (2009). *Fiqh alwaqie fi Alfatwaa Wa'atharuh fi Alwiqayat Min Aljarimat* 'Jurisprudence of Reality in Fatwas and its Impact on Crime Prevention'. Master Thesis, College of Graduate Studies, Naif Arab University for Security Sciences, Saudi Arabia. [in Arabic]

Everington, J. (2012). We're all in this together, the kids and me: Beginning teachers use of their personal life knowledge in the religious education classroom. *Journal of Beliefs and Values*, **3**(33), 343–55.

Gerald, G. (2013). Catholic social teaching should permeate the catholic secondary school curriculum an agenda for reform. *International Studies in Catholic Education*, **1**(5), 99–109.

Khadraoui, A. (2016). *Fiqh Alwaqie Walmutawaqae Wa'atharuh fi Akhtilaf Alfatawi Wal'ahkam Alqadayiya* 'Jurisprudence of Reality and Expectation and its Impact on Differences in Fatwas and Judicial Judgments'. PhD Thesis, Faculty of Humanities and Islamic Sciences, Oran University, Algeria. [in Arabic]

Majalat Albuhuth (1999). Hukm eamaliaat altajmil wal'iizalat libaed 'aeda' aljasma, majalat albuhuth alfiqhiat almueasirah 'Ruling on plastic surgery and removal of some parts of the body'. *Journal of Contemporary Fiqh Research*, Riyadh, *Saudi Distribution Company*, **n/a**(43). [in Arabic]

Olayan, S. (2018). *Althaqafat Al'iislamiat Watahadiyat Aleasr* 'Islamic Culture and The Challenges of the Age'. Riyadh: Dar Al-Shawaf for Publishing and Distribution. [in Arabic]

Sabri, M. (1993). Alqadaya walmushkilat alsihat almueasirat fi manahij aleulum - dirasat taqwimiatun 'Contemporary health issues and problems in science curricula: An evaluation study' In: *Education Curriculum Conference: Pros and Cons*. Faculty of Education, Mansoura University, Arab Republic of Egypt. [in Arabic]

Shehata, H. (2008). *Almarjie fi Manahij Albuhuth Altarbawiat Walnafsiah* 'The Reference in Educational and Psychological Research Curricula'. Cairo: Dar Al Arabiya Book Library. [in Arabic]

Shehata, H. (2019). *Min Qadaya Althaqafat Al'iislamiat Almueasirah* 'Among The Issues of Contemporary Islamic Culture'. Cairo: Arab World House. [in Arabic]

Shehata, H. and Rashid, H. (2016). *Tajdid Alkhitab Aldiyni, Qadaya Fiqhiat Warua Tarbawiah* 'Renewing Religious Discourse: Jurisprudential Issues and Educational Visions'. Cairo: Arab World House. [in Arabic]

Tantawi, M. S, Omara' M. Hathout H., Shalaby A. and Saqr, A. (1992). *Fikr Almuslim Almueasir Ma Aladhi Yashghaluhu*? 'Contemporary Muslim Thought: What Preoccupies It?'. Cairo: Al-Ahram Center. [in Arabic]

إرشادات التسليم (المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل)

Submission Guidelines (The Scientific Journal of King Faisal University)

1. General Information

- The Journal publishes in English and Arabic.
- There are no submission or publication fees.
- It takes up to 100 days from submission to publication.
- Manuscripts must be submitted to the appropriate managing editor:
  - The Managing Editor of Basic and Applied Sciences: secretary-b@kfu.edu.sa. The associate editor will check if the author has followed the Submission Instructions. If not, the manuscript will be sent back to the author. If the instructions are followed, the associate editor will create an account and send the author the username and password to log in using our online submission system (ScholarOne): https://mc04.manuscriptcentral.com/sjkfub.
  - The Managing Editor of Humanities and Management Sciences (educational manuscripts only): sjkfu-assed@kfu.edu.sa. The associate editor will check if the author has followed the Submission Instructions. If not, the manuscript will be returned to the author. If followed, the associate editor will create an account and send the author the username and password to log in using our online submission system (ScholarOne): https://mc04.manuscriptcentral.com/sjkfuh.
  - The Managing Editor of Humanities and Management Sciences (non-educational manuscripts): sjkfu-hm@kfu.edu.sa. The associate editor will check if the author has followed the Submission Instructions. If not, the manuscript will be returned to the author. If followed, the associate editor will create an account and send the author the username and password to log in using our online submission system (ScholarOne): https://mc04.manuscriptcentral.com/sjkfuh.

2. Pre-Submission Guidelines

- **Content**: Authors must ensure a clearly articulated academic contribution to the field, clarity of abstracts, quality of and conformity to the stated aims and scope of the Journal and readability of their manuscripts.
- **Manuscript Word Limit**: Manuscripts must not exceed 8,000 words, considering all inclusions (e.g. references, tables, figures).
- **Abstract Word Limit**: Abstracts must not exceed 200 words.
- **Title Word Limit**: Manuscript titles must not exceed 15 words.
- **Keyword Limit**: Keywords must not exceed six words and must not be used in the manuscript title.
- **Number of Tables and Figures**: Tables, figures, abbreviations and footnotes must be kept to a minimum. Tables and figures must not exceed six, each.
- **Reference Limit**: There must be no more than 40 references unless the manuscript is a review article or equivalent.
- **Quotations**: A quotation must not exceed 50 words. Longer quotations required due to the nature of the academic field must be justified in the cover letter.
- **Appendixes**: Appendixes are not allowed. If readers would like to access appendixes, they can reach out to corresponding authors.
- **Linguistic Quality**: Manuscripts must be written at an acceptable language level.
- **Plagiarism**: The Journal maintains a strict plagiarism policy.
- **Reviewers**: Authors must suggest five reviewers, who are specialised in the field of the manuscript, are not affiliated with authors' institutions, are at least associate professors and have not worked on joint projects with authors. Reviewers' names, phone numbers, email addresses, academic field, academic rank and institutions must be provided.
- **Documents Required**: Title page (with author details) and main document (without author details):
  - **Title Page**: It must consist of the following: the manuscript title, author details, minor and major field of the topic, 80-word bio and acknowledgements (optional). Below are explanations of how the author details and bio are written.
  - **Main Manuscript**: It must be submitted in MSWord format. It must consist of the following: manuscript title, abstract, keywords, main body and references.
- **Author Details**: Author details must be included in the following order: full name, department, college, university, city and country (or the equivalent). In the absence of an employer, one may write 'Independent Researcher'. Ranks (e.g. Dr and Prof.) must not be included. A star '*' should be placed next to the corresponding author's name. Below is an example:

  Abdulrahman Essa Al Lily*
  Department of Curriculum and Teaching Methods, College of Education, King Faisal University, Al Ahsa, Saudi Arabia
- **Bio**: The bio must be in the following format: the author's name, under which is written the author's department, college, university, city, country (or equivalent), the author's contact number and email address, under which is written an 80-word description of the author. Author's names and affiliations are not part of the 80-word count. If the author has an ORCID number or personal website, this can be included at the end of the description. Below is an example:

  Abdulrahman Essa Al Lily
  Department of Curriculum and Teaching Methods, College of Education, King Faisal University, Al Ahsa, Saudi Arabia, 00966000000000, scijkfu@kfu.edu.sa
  Prof. Al Lily is an Oxford graduate, Saudi professor, a dean of research, former national-centre director, editor-in-chief (Scopes) and bestselling author (Amazon). He has coined 4 theories (e.g. 'Multiple Stupidities', "Retroactivism' and 'On-the-Go Sourcing') and 3 notions ('Crowd-Authoring', 'Crowd-Reflecting' and 'Door-Knocking'). His work is translated into 7 languages (including Spanish, Filipino, Indonesian, Chinese and Italian). His interviews is in 5 languages (including, French, Spanish and German). He has published 24 ISI/Scopus-indexed articles with the globally largest publishers (Elsevier, Springer, Taylor & Francis, Wiley, SAGE, Cogent, Palgrave, Nature Research & Oxford). His work is cited by 35 countries (Including Hungary, Serbia, Russia, Peru, Korea, Colombia, Switzerland, Netherlands, Sweden, Finland and Latvia) in 6 languages (including Turkish and Lithuanian). He has worked as a consultant for such institutions as Wikipedia and the University of Hanover. He worked during the summer in New Zealand and Italy. He has participated in conferences in Singapore, Greece, Spain, US, Japan & Bulgaria.
  ORCID: 0000-0002-5116-422X. Website: https://abdulallily.wordpress.com/

3. Post-Reviewing Guidelines

- **Page Settings**: Page size is A4. Margins are 2.5 cm, each side. Any standard font is acceptable.
- **Headings**: There must be no more than three levels of headings. The first level of headings must be numbered: 1., 2., 3., etc. The second level of headings must be numbered: 1.1., 1.2., 1.3., etc. The third level of headings must be numbered: 1.1.1., 1.1.2., 1.1.3, etc. The headings for abstracts, bios and references must not be numbered.
- **Tables and Figures**: Captions must be above tables and figures. In the body, 'see above' or 'see below' must not be used. Instead, use 'see Table 1' or 'see Figure 1'.
- **Measuring Units**: In the case of using local measuring units in the manuscript, the equivalent of international units must be included. Scientific rather than provincial terms must be used. Currencies must be in U.S. dollars.
- **Footnotes**: Footnotes must be kept to a minimum. They must be referred to in the text in uppercase numbers. Footnotes must appear at the bottom of the page on which they are introduced.
- **References**: Authors must follow the APA style of referencing. References must be arranged alphabetically. The reference list must not be numbered. Non-English references must be "romanised" into English.
- **Digital Object Identifier (DOI)**: If a reference has a DOI, it must be included.

Proofreading Certificates: Once accepted, manuscripts must be sent by authors to an accredited proofreading company. A proofreading certificate must be submitted to the Journal. A suggested company is: proofreadmyessay.co.uk

1. معلومات عامة

- **أخلاقيات البحث**: لا تقبل المجلة استلام أي ورقة أو تحكيم يتضمن أي نوع من أنواع التحامل أو العدوانية أو التطرف أو التشدد الأيديولوجي (سواء كان ذلك موجها لشخص، أو مدرسة فكرية، أو طائفة، أو جنس، أو أيديولوجية بعينها). كما لا تقبل استلام الأبحاث أو تقييمات المحكمين التي تحمل أفكاراً تناهض الأمن الفكري والمجتمعي، أو تُعزز الإرهاب والأفكار المتطرفة، أو تحضّ عليها تصريحاً أو تلميحاً.
- **أوقات العمل**: تقوم المجلة بمهمة استلام الأوراق العلمية على مدار العام، وفي حالة وجود توقف سيتم وضع رد تلقائي على البريد الإلكتروني.
- **رسوم النشر**: المجلة لا تتقاضى أي أجر أو رسوم مالية مقابل عملية النشر العلمي وإجراءاته (النشر مجانًا لجميع الباحثين).
- **لغة النشر**: تقبل المجلة أبحاثاً مكتوبة باللغة العربية أو اللغة الإنجليزية.
- **مدة النشر**: بعد انضمام المجلة إلى المعرف الرقمي العالمي الموحد (DOI) أصبح بإمكان أي بحث جديد مرسل للمجلة أن ينشر على الموقع الإلكتروني للمجلة برقم المعرف الرقمي (DOI) في غضون فترة لا تزيد عن 100 يوم عمل منذ تسليمه للمجلة وأعطائه رقم قيد.
- **آلية تسليم الورقة**: يجب تسليم الورقة للمحرر المناسب، وفقاً للآتي:
  - تسلم أوراق العلوم الأساسية والتطبيقية إلى سعادة محرر فرع العلوم الأساسية والتطبيقية: secretary-b@kfu.edu.sa. سيقوم المحرر بتدقيق الورقة للتأكد من اتباعها لـ "تعليمات النشر". في حال عدم اتباع التعليمات، فستعاد الورقة للمؤلف. في حال اتباع التعليمات، فسيقوم المحرر بإنشاء حساب للمؤلف وتزويده باسم المستخدم وكلمة السر لتسليم ورقته من خلال نظام التسليم الإلكتروني (ScholarOne): https://mc04.manuscriptcentral.com/sjkfub.
  - تسلم أوراق العلوم الإنسانية والإدارية (الأبحاث التربوية فقط) إلى سعادة محرر فرع العلوم الإنسانية والإدارية للقضايا التربوية: sjkfu-assed@kfu.edu.sa. سيقوم المحرر بتدقيق الورقة للتأكد من اتباعها لـ "تعليمات النشر". في حال عدم اتباع التعليمات، فستعاد الورقة للمؤلف. في حال اتباع التعليمات، فسيقوم المحرر بإنشاء حساب للمؤلف وتزويده باسم المستخدم وكلمة السر لتسليم ورقته من خلال نظام التسليم الإلكتروني (ScholarOne): https://mc04.manuscriptcentral.com/sjkfuh.
  - تسلم أوراق العلوم الإنسانية والإدارية (الأبحاث غير التربوية) إلى سعادة محرر فرع العلوم الإنسانية والإدارية للقضايا غير التربوية: sjkfu-hm@kfu.edu.sa. سيقوم المحرر بتدقيق الورقة للتأكد من اتباعها لـ "تعليمات النشر". في حال عدم اتباع التعليمات، فستعاد الورقة للمؤلف. في حال اتباع التعليمات، فسيقوم المحرر بإنشاء حساب للمؤلف وتزويده باسم المستخدم وكلمة السر لتسليم ورقته من خلال نظام التسليم الإلكتروني (ScholarOne): https://mc04.manuscriptcentral.com/sjkfuh.
- **الرسائل العلمية**: تقبل المجلة الأوراق المستلة من الرسائل العلمية، على أن يتم النص على ذلك.
- **الحقوق الفكرية**: جميع حقوق الطبع والنشر محفوظة للمجلة، ولا يسمح بإعادة طبع أو نشر أي جزء من المجلة أو نسخه بأي شكل وبأي وسيلة كانت إلكترونية أو آلية بما في ذلك التصوير والتسجيل والإدخال في أي نظام حفظ معلومات أو استعادتها دون الحصول على موافقة كتابية من رئيس هيئة التحرير.
- **آراء المؤلفين**: الآراء المضمنة في الأوراق المنشورة تعبر عن وجهات نظر كتابها ولا تعبر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة.
- **فلسفة الأوراق العلمية**: لا تستقبل المجلة الأوراق العلمية التي لا تراعي المحاور الآتية ولا تحقق مدى عاليا في كل محور:
  - مدى احتمالية اقتباس الورقة من قبل بحوث أخرى في كلاريفيت وسكوبس خلال عامين قادمين؛ حيث إن هذا يعد أحد المتطلبات المهمة لتصنيف المجلة في قاعدة بيانات سكوبس.
  - مدى فائدة الورقة للقارئ الدولي ومدى اتساع جمهور الورقة خارج نطاق المكان والزمان واللغة. يُعرف القارئ الدولي هنا بأنه "شخصية اعتبارية محايدة (سواء شخص، مجموعة، جهة، مؤسسة أو مُنظمة) لا تشترك مع المؤلف في الحدود الزمانية والمكانية واللغوية التي كُتبت بها الورقة".
- **ضرورة اتباع الإرشادات**: وفقاً لسياسة المجلة، فإنه يتوجب على أصحاب السعادة الباحثين ضبط ورقتهم وفقاً لملف "إرشادات التسليم"، واتباعها حرفياً وبدقة متناهية وعالية جداً، حيث إن عدم الالتزام بها بأي وجه من الأوجه سيمثل عائقاً لنشر الورقة. نؤكد الضرورة القصوى للاتباع الحرفي والدقيق لهذه الإرشادات. إن المجلة تسعى جاهدة أن تكون مصنفة في عدد من قواعد البيانات المتميزة عالمياً مما يتطلب دقة عالية في ضبط الورقة، وعليه وجب توخي الحذر التام في كيفية ضبط الورقة وفقاً للمطلوب، حيث إن آلية صياغة المراجع، على سبيل المثال، هي العنصر الأهم لقواعد البيانات العالمية. في حالة قيام المؤلف بإرسال الورقة إلى المجلة، وتبين لهيئة التحرير وجود بعض الإرشادات لم يتم اتباعها، فإنه سيتم إرجاع الورقة للمؤلف، وسيتم إخباره بعدم اتباعه للإرشادات، بدون تحديد أي من الإرشادات لم يتم اتباعها، وذلك لأن الوقت للأسف لا يتسع للمجلة لأن تزود كل مؤلف بتغذية فردية عن أي من الإرشادات لم يتم مراعاتها، كما أنه بناء على سياسة المجلة فإن السادة الباحثين هم المعنيون بالدرجة الأولى من التأكد من اتباع كافة الإرشادات. ولذلك ننصح سعادة المؤلف الرئيس، بعد الانتهاء من ضبط الورقة، بأن يقوم بإرسال الورقة للمؤلفين الآخرين (وأيضاً لزميل من غير المؤلفين) للتأكد من أن جميع الإرشادات قد اتبعت. كما ننصح أصحاب السعادة المؤلفين أن يقوموا أيضاً بالاستعانة بطرق واستراتيجيات أخرى يرون أنها قد تساعدهم في التأكد من اتباع كافة الإرشادات؛ فعلى سبيل المثال، القيام بطباعة ملف "إرشادات التسليم"، ثم وضع علامة "صح" بجانب كل فقرة من الإرشادات للتأكد من تغطية جميع الإرشادات. تؤكد المجلة لأصحاب السعادة المؤلفين أنها من خلال خطتها الاستراتيجية الحالية تسعى لأن تكون منار التميز في العالم العربي (بجميع ما يتطلبه التميز من عمل شاق ودقة)، وهذا قد يزيد العبء على المجلة والمؤلف والمحكمين وجميع "أصحاب الشأن" على حد سواء. سيمنح المؤلف فرصتين كحد أعلى لاتباع التعليمات، وفي حالة عدم قيامه بذلك، فإن هيئة التحرير ستقون بطي قيد البحث، حتى وإن أوصى المحكمون بقبول البحث. اتباع التعليمات تحمل نفس الماهية التي تحملها القيمة العلمية للورقة.
- **متعارضات**: في حالة تضارب توصيات المحكمين مع إرشادات النشر، فيتم استبعاد توصيات المحكمين وتعتمد إرشادات النشر، مع ضرورة إعلام المحرر بهذا التضارب.

2. شروط لا يتم استلام الورقة دونها

- **المستندات المطلوبة**: يجب تسليم ملفين على صيغة الوورد (DOC)، وهما كالتالي:
  - الملف الأول تحت مسمى "بيانات الباحث" (Title Page): يجب ترتيب هذا الملف كالتالي:
    - عنوان الورقة بالعربي (غير مطلوب إذا كانت الورقة باللغة الإنجليزية).
    - بيانات المؤلف بالعربي (على أن يتضمن اسم المؤلف، اسم القسم، اسم الكلية، اسم الجامعة، اسم المدينة، واسم الدولة، البريد الإلكتروني، رقم الواتساب). في حالة عدم وجود قسم أو كلية أو جامعة، يكتب ما يعادلها. في حالة عدم الانتساب لجامعة، يكتب "باحث مستقل" (غير مطلوب إذا كانت الورقة باللغة الإنجليزية).
    - عنوان الورقة بالإنجليزي.
    - بيانات المؤلف بالإنجليزي (على أن يتضمن اسم المؤلف، اسم القسم، اسم الكلية، اسم الجامعة، اسم المدينة، واسم الدولة، البريد الإلكتروني، رقم الواتساب). في حالة عدم الانتساب لجامعة، يكتب "Independent Researcher".
    - تحديد تخصص الورقة: 1) التخصص العام، 2) التخصص الدقيق ، 3) التخصص الأدق من الدقيق.
    - نبذة من 80 كلمة عن كل مؤلف. أدناه توضيح عن كيفية كتابة النبذ (إذا كانت الورقة بالعربي فتكتب النبذة بالعربي، وإذا كانت الورقة بالإنجليزي، فتكتب النبذة بالإنجليزي).
    - شكر وتقدير (اختياري).

- الملف الثاني تحت عنوان "ملف البحث" (Main Document): تتبع المجلة سياسة التحكيم المزدوج مجهول الهوية، وعليه يجب على المؤلف عدم تضمين ما يكشف هويته في "ملف البحث"، حيث ان "ملف البحث" سيرسل كما هو للمحكمين. يجب ترتيب الملف كالتالي:
  - عنوان الورقة بالعربي (غير مطلوب إذا كانت الورقة باللغة الإنجليزية).
  - ملخص الورقة بالعربي (غير مطلوب إذا كانت الورقة باللغة الإنجليزية).
  - الكلمات المفتاحية بالعربي (غير مطلوب إذا كانت الورقة باللغة الإنجليزية).
  - عنوان الورقة بالإنجليزي.
  - ملخص البحث بالإنجليزي.
  - الكلمات المفتاحية بالإنجليزي.
  - مضمون البحث.
  - المراجع.
- **"نبذة عن المؤلف"**: يجب تزويد نبذة عن كل مشارك في البحث. تتضمن النبذة الاسم، ثم أدناه اسم القسم، الكلية، الجامعة، المدينة، الدولة (أو ما يوازيه)، رقم الواتساب مع فتح الخط الدولي، البريد الإلكتروني، ثم أدناه نبذة عن الباحث (من 80 كلمة لكل باحث، علماً أن اسم الباحث و مكان العمل لا يحسب من هذه الـ 80 كلمة). إذا كان لدى الباحث رقم أوركيد و/أو صفحة شخصية، فيدرج في نهاية النبذة. يجب أن تتضمن النبذة جنسية المؤلف، وأعلى درجة علمية حصل عليها (مثلاً، ماجستير، دكتوراه) واسم الجامعة التي حصل منها على هذه الدرجة. يمكن للمؤلف الكتابة في النبذة عن نشاطه البحثي واهتماماته البحثية ومدى التأثير الوطني والعالمي الذي حققه ومدى قدرته على التواصل خارج نطاق مكان عمله وشيء من نشاطه في المؤتمرات والدورات التدريبية. النبذة هي وسيلة مهمة يستطيع الباحث من خلالها التعريف بنفسه وتسويق ذاته؛ فينبغي أن تحظى باهتمام عال من قبل المؤلف. ترتب النبذ وفقاً لترتيب المؤلفين. أدناه مثال على ذلك:

  عبدالرحمن عيسى الليلي
  قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك فيصل، الأحساء، المملكة العربية السعودية، 00966000000000، scijkfu@kfu.edu.sa

  أ.د. الليلي دكتوراه (أكسفورد)، سعودي، أستاذ دكتور، عميد بحث علمي، مدير مركز وطني، رئيس هيئة تحرير (سكوبس)، أعماله في 7 لغات (منها، إسباني، فلبيني، إندونيسي، صيني، إيطالي)، مقابلاته في 5 لغات (منها، فرنسي، إسباني، ألماني)، مؤسس 4 نظريات (منها، "Multiple Stupidities" و"Retroactivism" و"On-the-Go Sourcing") و 3 منهجيات ("Crowd-Authoring" و"Crowd-Reflecting" و"Door-Knocking")، أكثر مبيعاً (أمازون)، نشر مع أكبر دور نشر (Nature Research, Cogent, Palgrave, Elsevier, Springer, Taylor & Francis, Wiley, Sage, Oxford)، نشر 24 ورقة في ISI و/أو سكوبس، أبحاثه مقتبسة من قبل 35 دولة (منها المجر، صربيا، روسيا، بيرو، كوريا، كولومبيا، سويسرا، هولندا، السويد، فنلندا، لاتفيا) في 6 لغات (منها، التركية و الليتوانية)، عمل خلال الصيف في نيوزلندا وإيطاليا. شارك بأوراق في مؤتمرات سنغافورة، اليونان، اليابان، بلغاريا وغيرها. عمل مستشاراً لمؤسسات منها الويكيبيديا و جامعة هانوفر.
  رقم الأوركيد (ORCID): 0000-0002-5116-422x
  الموقع الشخصي: https://abdulrahmanallily.wordpress.com

- **عدد كلمات الورقة**: ألا يتجاوز عدد كلمات الورقة 8000 كلمة في أي حال من الأحوال (شاملة كل شيء، بما في ذلك المراجع والجداول والأشكال والملخص وبيانات المؤلفين والهوامش والرومنة وكل شيء).
- **الملخص**: ألا يزيد الملخص عن 200 كلمة. لا يسمح بإدراج مراجع أو اقتباسات في الملخص.
- **عدد كلمات العنوان**: ألا يزيد عنوان الورقة عن 15 كلمة.
- **عدد الكلمات المفتاحية**: أن تحتوي الورقة على ست كلمات مفتاحية باللغة العربية وترجمتها بالإنجليزية، ويجب ألا يكون قد سبق ذكرها في العنوان، كما يجب ألا تزيد كل كلمة مفتاحية عن كلمتين.
- **عدد الجداول والرسومات**: ينبغي تقليص عدد الجداول والرسومات والاختصارات والحواشي السفلية، قدر المستطاع. يجب ألا تتضمن الورقة أكثر من (6) جداول و (6) صور/أشكال. علماً أن عدم وجود أشكال بالورقة لا يعني أن عدد الجداول يمكن أن يزيد عن (6)، وعدم وجود جداول بالورقة لا يعني أن عدد الأشكال يمكن أن يزيد عن (6). يجب ألا يزيد عدد السطور عن 20 وعدد الأعمدة عن 7 في كل جدول من الجداول.
- **الجودة اللغوية**: يجب أن يكون البحث مكتوبًا بمستوى لغوي صحيح مقبول. كما يجب على المؤلف الضغط على أيقونة "المراجعة اللغوية" في ملف الوورد للتأكد من عدم وجود أخطاء لغوية.
- **عدد المراجع**: يجب ألا يزيد عدد المراجع عن 40 مرجعًا (إلا في حالة كون الورقة "مراجعة أدبية").
- **الاقتباس**: يجب أن تكون نسبة الاقتباس غير المشروع 0%.
  - يسري ذلك على نوعي الاقتباس: الاقتباس الذاتي و الاقتباس من الآخرين. ويقصد بالاقتباس الذاتي أن ينقل الباحث من عمل آخر له قام بنشره من قبل دون أن يشير إلى النقل.
  - يستثنى من الاقتباس غير المشروع تلك العبارات والجمل المتداولة التي لا تُمثل انتهاكا لحقوق الآخرين، ولا تطعن في الأصالة العلمية؛ مثل عبارة:
    والجدول يُوضح معاملات متغيرات الدراسة التي وضعت في قائمة الاستقصاء التي اعتمد عليها الباحث في تجميع البيانات الأولية.
  - في حالة الاقتباس الحرفي ولجعل الاقتباس مشروعاً، فيجب ألا يزيد عن 30 كلمة، وتوضع في علامة تنصيص، ويذكر اسم المرجع ورقم الصفحة. مثال على ذلك:
    ويجدر الإشارة إلى أنه "يعد التعليم عن بعد في زمن الكورونا مختلفاً بشكل أساسي وجوهري عن "التعليم عن بعد" التقليدي من عدة أوجه، أولها كونه مفاجئا وغير مخطط له مسبقاً" (العلي، 2020: 15).
  - غير مسموح بالاقتباس الحرفي إلا في حالة الضرورة القصوى والمبررة؛ حيث مفترض من المؤلف أن يعيد صياغة أي اقتباس بأسلوبه الشخصي.
  - في حالة كون أن طبيعة التخصص تتطلب اقتباسات مطولة، فيجب تبرير ذلك في الخطاب الموجه للمجلة أثناء التسليم.
- **العبارات غير الأكاديمية**: يجب أن تكون اللغة المكتوب بها الورقة لغة علمية أكاديمية مباشرة تبتعد عن الإسهاب الذي لا علاقة له بالورقة من الناحية العلمية، وأيضا تبتعد عن تكرار الجمل والمعاني المعلومة بالضرورة؛ ومن الأمثلة على ذلك ما يرد في مقدمة البحث وخاتمته لدى بعض الباحثين: (فإن أكن أصبت فمن الله وحده وله المنة على ذلك، وإن تكن الثانية فمن نفسي ومن الشيطان، والله الهادي إلى سواء السبيل..)، (أحمد الله أن أعانني ويسر لي إتمام هذا البحث بعدما لاقيت فيه من عناء وجهد طيلة شهور متتابعة، فإن أصبت فإمساك بمعروف، وإن تكن الأخرى فتسريح بإحسان..)، (حفظه الله ورعاه وسدد على طريق الخير خطاه..)، (رحمه الله وطيب ثراه..)، ونحو ذلك، ويستثنى من ذلك ما يتعلق بالأنبياء والمرسلين: (صلى الله عليه وسلم)، (عليه السلام).
- **المرفقات/الملاحق**: ألا تتضمن الورقة مرفقات، وفي حال ضرورة المرفقات فإنها توضع في المتن، أو يتم وضع رابط للمرفقات على الإنترنت (يتم تزويد الملحقات فقط في حالة طلب المحكمين لها).

3. إجراءات يطلب من المؤلف عملها فقط بعد صدور قرار المحكمين

- **مقاس الصفحة**: يكون مقاس الصفحة A4، على عمود واحد، الهوامش 2.5 سم من جميع الجهات، ويكون نوع الخط من الخطوط الدارج استخدامها، ويكون حجم الخط مقبولا.
- **جودة اللغة**: يجب التأكد من الخلو التام من وجود أي ملاحظات لغوية.
- **العناوين**:
  - لا يزيد عدد مستويات العناوين عن ثلاثة. أي يسمح فقط بعناوين أساسية، وفرعية وفرعية فرعية فقط. أي كون هناك عناوين فرعية فرعية فرعية غير مسموح لتجاوزها ثلاثة مستويات. الأساسية والفرعية. يجب ترقيمها كالتالي: 1.، 2.، 3.، وتحت 1. يكون 1.1.، 1.2.، 1.3.، وتحت 1.1. يكون 1.1.1.، 1.1.2.، 1.1.3.، وهكذا. يجب ألا يتم ترقيم عنوان الملخص،

والنبذة عن المؤلف والمراجع.
- المجلة لا تستقبل عناوين الأبحاث التي تدور حول فرد بعينه أو قصيدة بعينها أو كتاب بعينه؛ مثل: "المفارقة الشعرية في شعر أبي الحسن القيرواني"، "حجيّة المنجز الكلامي في مقدّمة دلائل الإعجاز لعبد القاهر الجرجاني"، "هرمية المصطلح البلاغي والنقدي عند الجاحظ"، "النسق البنيوي في قصيدة أبي ذؤيب الهذلي في رثاء أولاده الخمسة".
- نظراً لكون المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل مجلة متعددة التخصصات تندرج ضمن المنصات العالمية للبحث العلمي فإن هذا يتطلب من الباحثين كتابة عنوان الورقة وملخصها باللغة العلمية المباشرة بصياغة سهلة بعيدة عن التعقيد مما ييسر لكل قارئ في مختلف التخصصات فهم مضمون الورقة وعنوانها وملخصها.
- لا تنشر المجلة الأوراق التي تتحدد بذكر مدينة أو محافظة بعينها في العنوان البحثي (يمكن الاكتفاء بذكر اسم الدولة فقط إذا لزم الأمر)، وذلك لأن تخصيص اسم مدينة بعينها يحدد من نسبة الاستشهادات للورقة بعد نشرها، لأنه غالباً ما تكون هذه المدينة غير معلومة أو غير ذات اهتمام من القراء، وهذا يتعارض مع سياسة المجلة في استقطاب الأوراق ذات العمومية والانتشار الواسع. واذا أراد الباحث أن يخصص محافظة أو مدينة ما، فيمكنه الإشارة لذلك في ملخص الورقة وحدودها المكانية وليس في العنوان.

- **التواريخ والأرقام**: يجب أن تكون جميع تواريخ الورقة بالميلادي وبأرقام إنجليزية (سواء في المتن أو المراجع).
- **الجداول**: يتم كتابة رقم وعنوان الشكل أو الجدول أعلاه. في المتن، يتم الإشارة إلى الجدول أو الشكل دائماً برقمه سواءً قبل أو بعد وضعه، وترقم الجداول تسلسليا حسب تسلسل ذكرها في المتن.
- **العملات**: يجب كتابة القيمة بالدولار بين قوسين، بعد أي قيمة مذكورة بالريال السعودي أو أي عملة أخرى.
- **الاختصارات**: عند استخدام رموز لاختصار مصطلح، فيجب أن يذكر نص المصطلح كاملا في أول مرة يرد فيها في نص البحث. علما أن المسموح به ثلاث اختصارات على الأكثر.
- **المقاييس الرياضية**: يجب استخدام الاختصارات المقننة دوليا بدلا من كتابة الكلمة كاملة مثل سم، ملم، كلم و% (لكل من سنتمتر، مليمتر، كيلومتر والنسبة المئوية، على الترتيب). يفضل استخدام المقاييس المترية وفي حالة استخدام وحدات أخرى يكتب المعادل المتري لها بين أقواس مربعة. في حالة ذكر وحدات قياس أو أسماء دارجة إقليميا للكائنات الحية في المتن يذكر عقبها مباشرة المقابل لها بالوحدات القياسية أو الاسم اللاتيني للكائن. يجب أن تكون جميع العملات بالدولار الأمريكي.
- **الحواشي**: يفضل تقليص الحواشي، ولكن في حالة الحاجة لها، فيشار إلى الحاشية في المتن بأرقام بين قوسين مرتفعة عن السطر، ترقم الحواشي داخل المتن وتكتب حواشي كل صفحة أسفلها مفصولة عن المتن بخط ولا تجمع في نهاية المتن. يعاد ترقيم الحواشي ابتداءً من الرقم 1 مع بداية كل صفحة جديدة.
- **الهوامش السفلية**: تأخذ المراجع المدرجة في الحواشي السفلية ترقيماً متسلسلاً لكل صفحة بحيث يوضع رقم الحاشية بين قوسين علويين ()، وتكون جميع العناصر الببليوجرافية لكل مرجع مرتبة وفقا للترتيب المذكور في قائمة المراجع، سواء ذكرت البيانات كاملة أو مختصرة، كما يجب التأكد من أن جميع المراجع الواردة في المتن والحواشي مذكورة في قائمة المراجع، كما يجب ألا تكون هنالك مراجع بالقائمة لم يشر إليها في المتن.
- **روابط المراجع**:
  - **للمراجع العربية**: في حالة الرغبة في إدراج رابط لمرجع عربي، فيكتب بعد المرجع "متوفر بموقع:" ثم يدرج الرابط، وبعد الرابط يفتح قوس ويكتب "تاريخ الاسترجاع:" ثم يدرج التاريخ على هذه الصيغة "2020/07/27"، ثم يغلق القوس.
  - **للمراجع الإنجليزية**: في حالة الرغبة في إدراج رابط لمرجع إنجليزي، فيكتب بعد المرجع "Available at:" ثم يدرج الرابط، وبعد الرابط يفتح قوس ويكتب "accessed on" ثم يدرج التاريخ على هذه الصيغة "2020/07/27"، ثم يغلق القوس.
- **ترتيب قائمة المراجع**: يجب ترتيب المراجع هجائياً. ويجب عدم ترقيم قائمة المراجع.
- **مرجعان لمؤلف في سنة واحدة**: في حالة وجود مرجعين لمؤلف واحد في سنة واحدة، فللتمييز بينهما يكتب حرف بجانب التاريخ كالآتي: (2020أ)، (2020ب)، وبالإنجليزي (a2020)، (b2020)
- **DOI للمرجع**: عند استعمال مراجع لها رقم DOI، يجب ذكر هذا الرقم.
- **المراجع داخل المتن**: بخصوص آلية كتابة المراجع داخل المتن:
  - إذا كان المرجع في بداية الجملة، يكتب اسم عائلة الباحث/الباحثين يليها تاريخ النشر بين قوسين. مثال: "ذكر الصالح والأحمد (2020) بأن..."
  - إذا كان المرجع في نهاية الجملة، فيكتب بين قوسين اسم عائلة الباحث/الباحثين، ثم فاصلة، ثم تاريخ النشر. مثال: "وهذا هو أساس المشكلة (الصالح والأحمد، 2020)."
  - في حالة كون المرجع لأكثر من باحثين فيكتب اسم عائلة الباحث الأول متبوعا بكلمة "وآخرون". مثال: "ذكر المحمد وآخرون (2020) بأن..." أو "وهذا ما يسمى بالتعليم المدمج (العلي وآخرون، 2020)."
  - يجب تدوين رقم الصفحة المقتبس منها داخل المتن. أدناه أمثلة على كيفية عمل هذا التدوين:
    - "وهذه من القضايا الأساسية التي ستساهم في تطور التعليم العالي" (المحمد، 2020: 15).
    - ذكر المحمد (2020: 15) أن هذه "من القضايا الأساسية التي ستساهم في تطور التعليم العالي".
    - ذكر المحمد (2020) أن هذه "من القضايا الأساسية التي ستساهم في تطور التعليم العالي" (ص. 15).
- **المراجع في قائمة المراجع**: لا يتم استخدام كلمة "وآخرون" (. et al) في قائمة المراجع.
- **صفحات الويكيبيديا**: لا يسمح باقتباس صفحات الويكيبيديا.
- **تعريف الرومنة**: يجب رومنة/ترجمة قائمة المراجع العربية. يقصد بالرومنة النقل الصوتي للحروف إلى الإنجليزية، أي تحويل منطوق الحروف العربية إلى حروف إنجليزية. تتم الرومنة عن طريق مترجم قوقل (http://translate.google.com)، حيث إن في كتابة أي جملة في مترجم قوقل (مثلاً: " إنجازات جامعة الملك فيصل منذ تأسيسها")، فستكون رومنة هذه الجملة متوفرة بأسفل النص " iinjazat jamieat almalik faysal mundh tasisiha"، وترجمتها متوفرة على الجنب (Achievements of King Faisal University since its foundation). رومنة المراجع العربية لا يعني حذف المراجع العربية. فالمراجع العربية والمرومنة تبقى سوياً. توضع أولاً المراجع العربية، يليها المراجع المرومنة والإنجليزية. تدمج المراجع المرومنة والإنجليزية سوياً وترتب هجائياً.
- **تعديلات هيئة التحرير على عنوان الورقة**: يحقّ لهيئة التحرير إعادة صياغة عنوان الورقة في المرحلة الأخيرة للنشر (قبل الإحالة لعدد)، وذلك وفقاً لمقتضيات التوجه التطويري العام للمجلة حالياً، والذي يتطلب الاقتصار على نشر العناوين: "الموجزة، والبسيطة، والواضحة، والعامة التي لا تشتمل على صف دراسي بعينه أو جامعة أو محافظة أو مدينة بعينها في العنوان" وبالتالي سيتم استبعاد أية كلمة غير ضرورية من العنوان لأن هذه المصطلحات تحدّ من نسبة انتشار البحث، وشموليته، وتقلل من نسبة اقتباسه واستشهاداته من قبل الباحثين.
- **شهادة مراجعة لغوية**: في حالة قبول الورقة للنشر، فإنه سيطلب من المؤلف إرسال ورقته لشركة معتمدة لمراجعة الورقة من قبل متحدثي اللغة الإنجليزية كلغة أم، وموافاة المجلة بشهادة إثبات مراجعة لغوية من قبل الشركة. إذا كانت الورقة باللغة العربية، فإن المراجعة تكون لعنوان الورقة والملخص باللغة الإنجليزية. وإذا كانت الورقة باللغة الإنجليزية، فإن المراجعة تكون على الورقة كاملة. تكون هذه المراجعة اللغوية كمرحلة أخيرة قبل نشر الورقة وبعد إدخال كامل ملاحظات المحكمين والمحررين وهيئة التحرير. أدناه إحدى هذه الشركات والتي تقوم بالمراجعة اللغوية خلال 24 ساعة:
https://proofreadmyessay.co.uk

4. آلية كتابة الدوريات والمجلات في المراجع (يطلب عملها فقط في حالة قبول الورقة للنشر)

4.1. كتابة الدوريات والمجلات العربية في قائمة المراجع

يبدأ كل مرجع باسم العائلة للمؤلف الأول، ثم فاصلة، ثم الاسم الأول واسم الأب للمؤلف الأول، ثم فاصلة، ثم اسم العائلة للمؤلف الثاني، ثم فاصلة، ثم الاسم الأول واسم الأب للمؤلف الثاني، ثم حرف العطف "و" ثم اسم العائلة للمؤلف الثالث، ثم فاصلة، ثم الاسم الأول واسم الأب للمؤلف الثالث، ثم نقطة، ثم فتح قوس، ثم التاريخ، ثم إغلاق القوس، ثم نقطة، ثم عنوان البحث، ثم نقطة، ثم اسم المجلة يكون مكتوبا بشكل مائل، ثم فاصلة، ثم رقم المجلد مكتوبا بشكل عريض، ثم فتح قوس، ثم

يكتب رقم العدد، ثم يغلق القوس، علماً أنه لا يوجد مسافة بين رقم المجلد ورقم العدد، ثم فاصلة، ثم رقم أول صفحة للبحث، ثم علامة "-" ثم رقم آخر صفحة للبحث. (مع مراعاة أن حرف العطف "و" يوضع دائما قبل المؤلف الأخير أيًّا كان عدد المؤلفين). أدناه مثال على ذلك:

الأحمد، محمد عبدالرحمن، العلي، إسماعيل صلاح والصالح، أحمد محمد. (2020). إنجازات جامعة الملك فيصل منذ تأسيسها. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل: فرع العلوم الإنسانية والإدارية*، **13**(2)، 213-223.

في حالة عدم وجود تاريخ، فتكتب العبارة التالية "د.ت." في مكان التاريخ، سواء في المتن أو المرجع. على سبيل المثال:

الأحمد، محمد عبدالرحمن، العلي، إسماعيل صلاح والصالح، أحمد محمد. (د.ت.). إنجازات جامعة الملك فيصل منذ تأسيسها. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل: فرع العلوم الإنسانية والإدارية*، **13**(2)، 213-223.

في حالة عدم وجود رقم مجلد، فتكتب العبارة التالية "بدون رقم مجلد" في مكان رقم المجلد. على سبيل المثال:

الأحمد، محمد عبدالرحمن، العلي، إسماعيل صلاح والصالح، أحمد محمد. (2020). إنجازات جامعة الملك فيصل منذ تأسيسها. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل: فرع العلوم الإنسانية والإدارية*، **بدون رقم مجلد** (2)، 213-223.

في حالة عدم وجود رقم عدد، فتكتب العبارة التالية "بدون رقم عدد" في مكان رقم العدد. على سبيل المثال:

الأحمد، محمد عبدالرحمن، العلي، إسماعيل صلاح والصالح، أحمد محمد. (2020). إنجازات جامعة الملك فيصل منذ تأسيسها. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل: فرع العلوم الإنسانية والإدارية*، **13**(بدون رقم عدد)، 213-223.

في حالة عدم وجود أرقام صفحات، فتكتب العبارة التالية "بدون أرقام صفحات" في مكان أرقام الصفحات، أو رقم مسلسل البحث في مجلات الأونلاين. على سبيل المثال:

الأحمد، محمد عبدالرحمن، العلي، إسماعيل صلاح والصالح، أحمد محمد. (2020). إنجازات جامعة الملك فيصل منذ تأسيسها. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل: فرع العلوم الإنسانية والإدارية*، **13**(2)، بدون أرقام صفحات.

4.2. كتابة الدوريات والمجلات الإنجليزية في قائمة المراجع

يبدأ كل مرجع باسم العائلة للمؤلف الأول، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الأول، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الأول، ثم نقطة، ثم فاصلة، ثم اسم العائلة للمؤلف الثاني، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الثاني، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الثاني، ثم نقطة، ثم حرف العطف "and" (وليس "&") ثم اسم العائلة للمؤلف الثالث، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الثالث، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الثالث، ثم نقطة، ثم فتح قوس، ثم التاريخ بالميلادي، ثم إغلاق القوس، ثم نقطة، ثم عنوان البحث بحروف صغيرة (صمول small)، ثم فتح علامة تنصيص واحدة، ثم عنوان البحث مترجما بحروف صغيرة (صمول small؛ يستثنى من ذلك الكلمة الأولى وأسماء الأشخاص وأسماء الأماكن وأسماء الجنسيات واللغات والأسابيع والشهور فيبقى الحرف الأول منها بحروف كبيرة، كابتل capital)، ثم إغلاق علامة التنصيص، ثم نقطة، ثم اسم المجلة مترجما (أو مرومن) يكون مكتوبا بشكل مائل والحرف الأول من كل كلمة يكون كبيرا (كابتل capital؛ يستثنى من ذلك أدوات التنكير والتعريف مثل "a" و "an" و "the" وحروف الجر مثل "to" و "of" و "in" وأدوات الربط "and" و "but" و "or" فيبقى الحرف الأول منها بحروف صغيرة، إلا إذا كانوا في بداية اسم المجلة فيكون الحرف الأول منها بحروف كبيرة)، ثم فاصلة، ثم رقم المجلد مكتوبا بشكل عريض، ثم فتح قوس، ثم يكتب رقم العدد، ثم يغلق القوس، علماً أنه لا يوجد مسافة بين رقم المجلد ورقم العدد، ثم رقم أول صفحة للبحث، ثم علامة "-" ثم رقم آخر صفحة للبحث، ثم نقطة، ثم تكتب "[in Arabic]" أدناه مثال على رومنة المرجع العربي:

Al Ahmed, M.A., Al Ali, I.S. and Al Salah, A.M. (2020). Iinjazat jamieat almalik faysal mundh tasisiha 'Achievements of King Faisal University since its foundations'. *The Scientific Journal of King Faisal University: Humanities and Management Sciences*, **13**(2), 213-223. [in Arabic]

في حالة كون المرجع بلغة غير العربية وغير الإنجليزية، وهذه اللغة تستخدم حروف غير إنجليزية، فتتم رومنة العنوان بالطريقة نفسها التي تتم بها رومنة العناوين العربية. ولكن، في حالة كون الدورية بلغة غير العربية وغير الإنجليزية، ولكن هذه اللغة تستخدم الحروف الإنجليزية نفسها، فلا حاجة لرومنة عنوان البحث، ويكتفى بإبقاء العنوان في لغته الأصل ووضع الترجمة في علامة تنصيص. فعلى سبيل المثال، في حالة كون الدورية باللغة

Al Ahmed, K.A., Al Muhammed, S.F. and Al Saleh, A.F. (2020). The history of agriculture in Al Ahsa. *The Scientific Journal of King Faisal University: Humanities and Management Sciences*, **13**(2), 213-222.

في حالة عدم وجود تاريخ، فيكتب "n/a". على سبيل المثال:

Al Ahmed, K.A., Al Muhammed, S.F. and Al Saleh, A.F. (n/a). The history of agriculture in Al Ahsa. *The Scientific Journal of King Faisal University: Humanities and Management Sciences*, **13**(2), 213-222.

في حالة عدم وجود رقم مجلد، فيكتب "n/a". على سبيل المثال:

Al Ahmed, K.A., Al Muhammed, S.F. and Al Saleh, A.F. (2020). The history of agriculture in Al Ahsa. *The Scientific Journal of King Faisal University: Humanities and Management Sciences*, **n/a**(2), 213-222.

في حالة عدم وجود رقم عدد، فيكتب "n/a". على سبيل المثال:

Al Ahmed, K.A., Al Muhammed, S.F. and Al Saleh, A.F. (2020). The history of agriculture in Al Ahsa. *The Scientific Journal of King Faisal University: Humanities and Management Sciences*, **13**(n/a), 213-222.

في حالة عدم وجود أرقام صفحات، فيكتب "n/a". على سبيل المثال:

Al Ahmed, K.A., Al Muhammed, S.F. and Al Saleh, A.F. (2020). The history of agriculture in Al Ahsa. *The Scientific Journal of King Faisal University: Humanities and Management Sciences*, **13**(2), n/a.

4.3. رومنة/ترجمة الدوريات والمجلات غير الإنجليزية في قائمة المراجع

يبدأ كل مرجع باسم العائلة للمؤلف الأول، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الأول، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الأول، ثم نقطة، ثم فاصلة، ثم اسم العائلة للمؤلف الثاني، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الثاني، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الثاني، ثم نقطة، ثم حرف العطف "and" (وليس "&") ثم اسم العائلة للمؤلف الثالث، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الثالث، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الثالث، ثم نقطة، ثم فتح قوس، ثم التاريخ بالميلادي، ثم إغلاق القوس، ثم نقطة، ثم عنوان البحث (مرومن) بحروف صغيرة (صمول small)، ثم فتح علامة تنصيص واحدة، ثم عنوان البحث مترجما بحروف صغيرة (صمول small؛ يستثنى من ذلك الكلمة الأولى وأسماء الأشخاص وأسماء الأماكن وأسماء الجنسيات واللغات والأسابيع والشهور فيبقى الحرف الأول منها بحروف كبيرة، كابتل capital)، ثم إغلاق علامة التنصيص، ثم نقطة، ثم اسم المجلة مترجما (أو مرومن) يكون مكتوبا بشكل مائل والحرف الأول من كل كلمة يكون كبيرا (كابتل capital؛ يستثنى من ذلك أدوات التنكير والتعريف مثل "a" و "an" و "the" وحروف الجر مثل "to" و "of" و "in" وأدوات الربط "and" و "but" و "or" فيبقى الحرف الأول منها بحروف صغيرة، إلا إذا كانوا في بداية اسم المجلة فيكون الحرف الأول منها بحروف كبيرة)، ثم فاصلة، ثم رقم المجلد مكتوبا بشكل عريض، ثم فتح قوس، ثم يكتب رقم العدد، ثم يغلق القوس، علماً أنه لا يوجد مسافة بين رقم المجلد ورقم العدد، ثم فاصلة، ثم رقم أول صفحة للبحث، ثم علامة "-" ثم رقم آخر صفحة للبحث. أدناه مثال على ذلك:

الألمانية، فيبدأ المرجع باسم العائلة للمؤلف الأول، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الأول، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الأول، ثم نقطة، ثم فاصلة، ثم اسم العائلة للمؤلف الثاني، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الثاني، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الثاني، ثم نقطة، ثم حرف العطف "and" (وليس "&") ثم اسم العائلة للمؤلف الثالث، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الثالث، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الثالث، ثم نقطة، ثم فتح قوس، ثم التاريخ بالميلادي، ثم إغلاق القوس، ثم نقطة، ثم عنوان البحث باللغة الألمانية (صمول small)، ثم فتح علامة تنصيص واحدة، ثم عنوان البحث مترجما بحروف صغيرة (صمول small؛ يستثنى من ذلك الكلمة الأولى وأسماء الأشخاص وأسماء الأماكن وأسماء الجنسيات واللغات والأسابيع والشهور فيبقى الحرف الأول منها بحروف كبيرة، كابتل capital)، ثم إغلاق علامة التنصيص، ثم نقطة، ثم اسم المجلة مترجما يكون مكتوبا بشكل مائل والحرف الأول من كل كلمة يكون كبيرا (كابتل capital؛ يستثنى من ذلك أدوات التنكير والتعريف مثل "a" و "an" و "the" وحروف الجر مثل "to" و "of" و "in" وأدوات الربط "and" و "but" و "or" فيبقى الحرف الأول منها بحروف صغيرة، إلا إذا كانوا في بداية اسم المجلة فيكون الحرف الأول منها بحروف كبيرة)، ثم فاصلة، ثم فتح قوس، ثم يكتب رقم العدد، ثم يغلق القوس، علماً أنه لا يوجد مسافة بين رقم المجلد ورقم العدد، ثم رقم أول صفحة للبحث، ثم علامة "-" ثم رقم آخر صفحة للبحث، ثم نقطة، ثم تكتب "[in German]" أدناه مثال على ذلك:

Al Ahmed, M.A., Al Ali, I.S. and Al Salah, A.M. (2020). Erfolge der King Faisal University seit ihrer gründung 'Achievements of King Faisal University since its foundations'. *The Scientific Journal of King Faisal University: Humanities and Management Sciences*, **13**(2), 213-223. [in German]

5. آلية كتابة المؤتمرات والندوات والملتقيات في المراجع (يطلب عملها فقط في حالة قبول الورقة للنشر)

5.1. كتابة المؤتمرات والندوات والملتقيات العربية في قائمة المراجع

يبدأ كل مرجع باسم العائلة للمؤلف الأول، ثم فاصلة، ثم الاسم الأول واسم الأب للمؤلف الأول، ثم فاصلة، ثم اسم العائلة للمؤلف الثاني، ثم فاصلة، ثم الاسم الأول واسم الأب للمؤلف الثاني، ثم حرف العطف "و" ثم اسم العائلة للمؤلف الثالث، ثم فاصلة، ثم الاسم الأول واسم الأب للمؤلف الثالث، ثم نقطة، ثم فتح قوس، ثم التاريخ، ثم إغلاق القوس، ثم نقطة، ثم عنوان البحث، ثم نقطة، ثم يكتب "في:" ثم يكتب اسم المؤتمر بشكل مائل، ثم فاصلة، ثم اسم مكان انعقاد المؤتمر، ثم فاصلة، ثم اسم مدينة المؤتمر، ثم فاصلة، ثم اسم دولة المؤتمر، ثم فاصلة، ثم تاريخ انعقاد المؤتمر، ثم نقطة. (مع مراعاة أن حرف العطف "و" يوضع دائما قبل المؤلف الأخير أيًّا كان عدد المؤلفين). أدناه مثال على ذلك:

الأحمد، محمد عبدالرحمن، العلي، إسماعيل صلاح والصالح، أحمد محمد. (2020). الموهبة في التعليم العالي. في: *الملتقى الوطني الأولى لمنسقي الموهوبين، جامعة الملك فيصل*، الأحساء، المملكة العربية السعودية، 2020/03/05-03.

5.2. كتابة المؤتمرات والندوات والملتقيات الإنجليزية في قائمة المراجع

يبدأ كل مرجع باسم العائلة للمؤلف الأول، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الأول، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الأول، ثم نقطة، ثم فاصلة، ثم اسم العائلة للمؤلف الثاني، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الثاني، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الثاني، ثم نقطة، ثم حرف العطف "and" (وليس "&") ثم اسم العائلة للمؤلف الثالث، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الثالث، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الثالث، ثم نقطة، ثم فتح قوس، ثم التاريخ بالميلادي، ثم إغلاق القوس، ثم نقطة، ثم عنوان البحث (مرومن) بحروف صغيرة (صمول small)، ثم فتح علامة تنصيص واحدة، ثم عنوان البحث مترجما بحروف صغيرة (صمول small؛ يستثنى من ذلك الكلمة الأولى وأسماء الأشخاص وأسماء الأماكن وأسماء الجنسيات واللغات والأسابيع والشهور فيبقى الحرف الأول منها بحروف كبيرة، كابتل capital)، ثم إغلاق علامة التنصيص، ثم نقطة، ثم يكتب "In:"، ثم يكتب اسم المؤتمر مترجما (أو مرومن) يكون مكتوبا بشكل مائل والحرف الأول من كل كلمة يكون كبيرا (كابتل capital؛ يستثنى من ذلك أدوات التنكير والتعريف مثل "a" و "an" و "the" وحروف الجر مثل "to" و "of" و "in" وأدوات الربط "and" و "but" و "or" فيبقى الحرف الأول منها بحروف صغيرة، إلا إذا كانوا في بداية اسم المجلة فيكون الحرف الأول منها بحروف كبيرة)، ثم فاصلة، ثم اسم مكان المؤتمر مترجما (أو مرومن)، ثم فاصلة، ثم يكتب اسم مدينة المؤتمر بالإنجليزي، ثم فاصلة، ثم اسم دولة المؤتمر بالإنجليزي، ثم فاصلة، ثم تاريخ انعقاد المؤتمر، ثم نقطة، ثم يكتب "[in Arabic]" أدناه مثال على رومنة المرجع العربي:

Al Ahmed, K.A., Al Muhammed, S.F. and Al Saleh, A.F. (2020). Al'iibdae fi altaelim aleali 'Creativity in higher education'. In: *The First National Symposium for the Coordinators of the Gifted*, King Faisal University, Al Ahsa, Saudi Arabia, 03-05/03/2020. [in Arabic]

في حالة كون المرجع بلغة غير العربية وغير الإنجليزية، وهذه اللغة تستخدم حروف غير إنجليزية، فتتم رومنة العنوان بالطريقة نفسها التي تتم بها رومنة العناوين العربية. أما في حالة كون المرجع بلغة غير العربية وغير الإنجليزية، ولكن هذه اللغة تستخدم الحروف الإنجليزية، فلا حاجة لرومنة عنوان البحث، ويكتفى بإبقاء العنوان في لغته الأصل ووضع الترجمة في علامة تنصيص. فعلى سبيل المثال، في حالة كون المرجع باللغة الفرنسية، فيبدأ المرجع باسم العائلة للمؤلف الأول، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الأول، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الأول، ثم نقطة، ثم فاصلة، ثم اسم العائلة للمؤلف الثاني، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الثاني، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الثاني، ثم نقطة، ثم حرف العطف "and" ثم اسم العائلة للمؤلف الثالث، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الثالث، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الثالث، ثم نقطة. ثم فتح قوس، ثم التاريخ بالميلادي، ثم إغلاق القوس، ثم نقطة، ثم عنوان البحث باللغة الفرنسية (صمول small)، ثم فتح علامة تنصيص واحدة، ثم عنوان البحث مترجما بحروف صغيرة (صمول small؛ يستثنى من ذلك الكلمة الأولى وأسماء الأشخاص وأسماء الأماكن وأسماء الجنسيات واللغات والأسابيع والشهور فيبقى الحرف الأول منها بحروف كبيرة، كابتل capital)، ثم إغلاق علامة التنصيص، ثم نقطة، ثم يكتب "In:"، ثم يكتب اسم المؤتمر مترجما (أو مرومن) يكون مكتوبا بشكل مائل والحرف الأول من كل كلمة يكون كبيرا (كابتل capital؛ يستثنى من ذلك أدوات التنكير والتعريف مثل "a" و "an" و "the" وحروف الجر مثل "to" و "of" و "in" وأدوات الربط "and" و "but" و "or" فيبقى الحرف الأول منها بحروف صغيرة، إلا إذا كانوا في بداية اسم المجلة فيكون الحرف الأول منها بحروف كبيرة)، ثم فاصلة، ثم اسم مكان المؤتمر مترجما (أو مرومن)، ثم فاصلة، ثم يكتب اسم مدينة المؤتمر بالإنجليزي، ثم فاصلة، ثم اسم دولة المؤتمر بالإنجليزي، ثم فاصلة، ثم تاريخ انعقاد المؤتمر، ثم نقطة، ثم يكتب "[in French]" أدناه مثال على رومنة المرجع الفرنسي:

Al Ahmed, K.A., Al Muhammed, S.F. and Al Saleh, A.F. (2020). Giftedness and creativity. In: *The First National Symposium for the Coordinators of the Gifted*, King Faisal University, Al Ahsa, Saudi Arabia, 03-05/03/2020.

5.3. رومنة/ترجمة المؤتمرات والندوات والملتقيات غير الإنجليزية في قائمة المراجع

يبدأ كل مرجع باسم العائلة للمؤلف الأول، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الأول، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الأول، ثم نقطة، ثم فاصلة، ثم اسم العائلة للمؤلف الثاني، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الثاني، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الثاني، ثم نقطة، ثم حرف العطف "and" ثم اسم العائلة للمؤلف الثالث، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الثالث، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الثالث، ثم نقطة. ثم فتح قوس، ثم التاريخ بالميلادي، ثم إغلاق القوس، ثم نقطة، ثم عنوان البحث بحروف صغيرة (صمول small؛ يستثنى من ذلك الكلمة الأولى وأسماء الأشخاص وأسماء الأماكن وأسماء الجنسيات واللغات والأسابيع والشهور فيبقى الحرف الأول منها بحروف كبيرة، كابتل capital)، ثم يكتب بحروف صغيرة (صمول small؛ يستثنى من ذلك الكلمة الأولى وأسماء الأشخاص وأسماء الأماكن وأسماء الجنسيات واللغات والأسابيع والشهور فيبقى الحرف الأول منها بحروف كبيرة، كابتل capital)، ثم نقطة، ثم يكتب "In:"، ثم يكتب اسم المؤتمر مترجما بحروف صغيرة (صمول small؛ يستثنى من ذلك الكلمة الأولى وأسماء الأشخاص وأسماء الأماكن وأسماء الجنسيات واللغات والأسابيع والشهور فيبقى الحرف الأول منها بحروف كبيرة، كابتل capital)، ثم نقطة، ثم يكتب بالحروف صغيرة (صمول small؛ يستثنى من ذلك الكلمة الأولى وأسماء الأشخاص وأسماء الأماكن وأسماء الجنسيات واللغات والأسابيع والشهور فيبقى الحرف الأول منها بحروف كبيرة، كابتل capital)، ثم نقطة، ثم يكتب بحروف صغيرة (صمول small؛ يستثنى من ذلك الكلمة الأولى وأسماء الأشخاص وأسماء الأماكن وأسماء الجنسيات واللغات والأسابيع والشهور فيبقى الحرف الأول منها بحروف كبيرة، كابتل capital)، ثم نقطة، ثم فتح قوس، ثم التاريخ بالميلادي، ثم إغلاق القوس، ثم نقطة، ثم عنوان البحث بحروف صغيرة (صمول small؛ يستثنى من ذلك الكلمة الأولى وأسماء الأشخاص وأسماء الأماكن وأسماء الجنسيات واللغات والأسابيع والشهور فيبقى الحرف الأول منها بحروف كبيرة، كابتل capital)، ثم نقطة، ثم يكتب "In:"، ثم يكتب اسم المؤتمر مترجما (أو مرومن) يكون مكتوبا بشكل مائل والحرف الأول من كل كلمة يكون كبيرا (كابتل capital؛ يستثنى من ذلك أدوات التنكير والتعريف مثل "a" و "an" و "the" وحروف الجر مثل "to" و "of" و "in" وأدوات الربط "and" و "but" و "or" فيبقى الحرف الأول منها بحروف صغيرة، إلا إذا كانوا في بداية اسم المجلة فيكون الحرف الأول منها بحروف كبيرة)، ثم فاصلة، ثم اسم مكان المؤتمر مترجما (أو مرومن)، ثم فاصلة، ثم يكتب اسم مدينة المؤتمر بالإنجليزي، ثم فاصلة، ثم اسم دولة المؤتمر بالإنجليزي، ثم فاصلة، ثم تاريخ انعقاد المؤتمر، ثم نقطة، ثم يكتب "[in Arabic]" أدناه مثال على رومنة المرجع العربي:

Al Ahmed, K.A., Al Muhammed, S.F. and Al Saleh, A.F. (2020). Al'iibdae fi altaelim aleali 'Creativity in higher education'. In: *The First National Symposium for the Coordinators of the Gifted*, King Faisal University, Al Ahsa, Saudi Arabia, 03-05/03/2020. [in Arabic]

الثالث، ثم نقطة. ثم فتح قوس، ثم التاريخ بالميلادي، ثم إغلاق القوس، ثم نقطة، ثم عنوان البحث باللغة الفرنسية (صمول small)، ثم فتح علامة تنصيص واحدة، ثم عنوان البحث مترجما بحروف صغيرة (صمول small؛ يستثنى من ذلك الكلمة الأولى وأسماء الأشخاص وأسماء الأماكن وأسماء الجنسيات واللغات والأسابيع والشهور فيبقى الحرف الأول منها بحروف كبيرة، كابتل capital)، ثم إغلاق علامة التنصيص، ثم نقطة، ثم يكتب "In:"، ثم يكتب اسم المؤتمر مترجما يكون مكتوبا بشكل مائل والحرف الأول من كل كلمة يكون كبيرا (كابتل capital؛ يستثنى من ذلك أدوات التنكير والتعريف مثل "a" و "an" و "the" وحروف الجر مثل "to" و "of" و "in" وأدوات الربط "and" و "but" و "or" فيبقى الحرف الأول منها بحروف صغيرة، إلا إذا كانوا في بداية اسم المجلة فيكون الحرف الأول منها بحروف كبيرة)، ثم فاصلة، ثم اسم مكان المؤتمر مترجما، ثم فاصلة، ثم يكتب اسم مدينة المؤتمر بالإنجليزي، ثم فاصلة، ثم اسم دولة المؤتمر بالإنجليزي، ثم فاصلة، ثم تاريخ انعقاد المؤتمر، ثم نقطة، ثم يكتب "[in French]". أدناه مثال على رومنة المرجع الفرنسي:

Al Ahmed, K.A., Al Muhammed, S.F. and Al Saleh, A.F. (2020). Créativité dans l'enseignement supérieur 'Creativity in higher education'. In: *The First National Symposium for the Coordinators of the Gifted*, King Faisal University, Al Ahsa, Saudi Arabia, 03-05/03/2020. [in French]

6. آلية كتابة الكتب في قائمة المراجع (يطلب عملها فقط في حالة قبول الورقة للنشر)

ملاحظات:

- إذا كانت طبعة الكتاب هي الطبعة الأولى، فلا يكتب أي شيء بخصوص رقم الطبعة.
- تصاغ مراجع التقارير والدراسات الصادرة عن وزارات ومؤسسات حكومية وغير حكومية بالطريقة نفسها التي تصاغ بها الكتب.

6.1. كتابة الكتب العربية في قائمة المراجع

يبدأ كل مرجع باسم العائلة للمؤلف الأول، ثم فاصلة، ثم الاسم الأول واسم الأب للمؤلف الأول، ثم فاصلة، ثم اسم العائلة للمؤلف الثاني، ثم فاصلة، ثم الاسم الأول واسم الأب للمؤلف الثاني، ثم حرف العطف "و" ثم اسم العائلة للمؤلف الثالث، ثم فاصلة، ثم الاسم الأول واسم الأب للمؤلف الثالث، ثم نقطة، ثم فتح قوس، ثم التاريخ، ثم إغلاق القوس، ثم نقطة، ثم عنوان الكتاب بخط مائل، ثم نقطة، ثم اسم مدينة الناشر، ثم فاصلة، ثم اسم دولة الناشر، ثم نقطتين رأسيتين، ثم اسم الناشر. (مع مراعاة أن حرف العطف "و" يوضع دائما قبل المؤلف الأخير أيًا كان عدد المؤلفين). أدناه مثال على ذلك:

الأحمد، محمد عبدالرحمن، العلي، إسماعيل صلاح والصالح، أحمد محمد. (2020). *إنجازات جامعة الملك فيصل منذ تأسيسها*. السعودية: مكتبة جرير.

في حالة وجود رقم طبعة، فيكتب التالي:

الأحمد، محمد عبدالرحمن، العلي، إسماعيل صلاح والصالح، أحمد محمد. (2020). *إنجازات جامعة الملك فيصل منذ تأسيسها*. الطبعة الثانية. الرياض، السعودية: مكتبة جرير.

في حالة كون الكتاب مترجمًا، فيكتب بعد اسم المؤلف: "ترجمة: اسم العائلة، الاسم الأول اسم الأب". أدناه مثال على ذلك:

وايت، جولي. ترجمة: الأحمد، محمد عبدالرحمن، العلي، إسماعيل صلاح والصالح، أحمد محمد. (2020). *إنجازات جامعة الملك فيصل منذ تأسيسها*. الطبعة الثانية. الرياض، السعودية: مكتبة جرير.

في حالة كون الكتاب محققاً، فيكتب بعد اسم المؤلف: "تحقيق: اسم العائلة، الاسم الأول اسم الأب". أدناه مثال على ذلك:

الخالد، محمد. تحقيق: الأحمد، محمد عبدالرحمن. (2020). *إنجازات جامعة الملك فيصل منذ تأسيسها*. الطبعة الثانية. الرياض، السعودية: مكتبة جرير.

6.2. كتابة الكتب الإنجليزية في قائمة المراجع

يبدأ كل مرجع باسم العائلة للمؤلف الأول، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الأول، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الأول، ثم نقطة، ثم فاصلة، ثم اسم العائلة للمؤلف الثاني، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الثاني، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الثاني، ثم نقطة، ثم حرف العطف "and" (وليس "&") ثم اسم العائلة للمؤلف الثالث، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الثالث، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الثالث، ثم نقطة، ثم فتح قوس، ثم التاريخ بالميلادي، ثم إغلاق القوس، ثم نقطة، ثم عنوان الكتاب بحروف مائلة والحرف الأول من كل كلمة يكون كبيرا (كابتل capital؛ يستثنى من ذلك أدوات التنكير والتعريف مثل "a" و "an" و "the" وحروف الجر مثل "to" و "of" و "in" وأدوات الربط "and" و "but" و "or" فيبقى الحرف الأول منها بحروف صغيرة، إلا إذا كانوا في بداية اسم المجلة فيكون الحرف الأول منها بحروف كبيرة)، ثم نقطة، ثم اسم مدينة الناشر، ثم فاصلة، ثم اسم دولة الناشر، ثم نقطتين رأسيتين، ثم اسم الناشر، ثم نقطة. أدناه مثال على ذلك:

Al Ahmed, K.A., Al Muhammed, S.F. and Al Saleh, A.F. (2020). *The History of Agriculture in Al Ahsa*. Saudi Arabia: Jarir Bookstore.

في حالة وجود رقم طبعة، فيكتب التالي:

Al Ahmed, K.A., Al Muhammed, S.F. and Al Saleh, A.F. (2020). *The History of Agriculture in Al Ahsa*. 2nd edition. Riyadh, Saudi Arabia: Jarir Bookstore.

6.3. رومنة/ترجمة الكتب غير الإنجليزية في قائمة المراجع

ملاحظة: عند رومنة/ترجمة مراجع الكتب العربية فإنه لا يكتب اسم المحقق.

يبدأ كل مرجع باسم العائلة للمؤلف الأول، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الأول، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الأول، ثم نقطة، ثم فاصلة، ثم اسم العائلة للمؤلف الثاني، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الثاني، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الثاني، ثم نقطة، ثم حرف العطف "and" (وليس "&") ثم اسم العائلة للمؤلف الثالث، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الثالث، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الثالث، ثم نقطة، ثم فتح قوس، ثم التاريخ بالميلادي، ثم إغلاق القوس، ثم نقطة، ثم عنوان الكتاب (مرومن) بحروف مائلة والحرف الأول من كل كلمة يكون كبيرا (كابتل capital)، ثم فتح علامة تنصيص واحدة، ثم عنوان الكتاب مترجما والحرف الأول من كل كلمة يكون كبيرا (كابتل capital؛ يستثنى من ذلك أدوات التنكير والتعريف مثل "a" و "an" و "the" وحروف الجر مثل "to" و "of" و "in" وأدوات الربط "and" و "but" و "or" فيبقى الحرف الأول منها بحروف صغيرة، إلا إذا كانوا في بداية اسم المجلة فيكون الحرف الأول منها بحروف كبيرة) والكلمة غير مائلة، ثم إغلاق علامة التنصيص، ثم نقطة، ثم اسم مدينة الناشر مترجمة، ثم فاصلة، ثم اسم دولة الناشر مترجمة، ثم نقطتين رأسيتين، ثم اسم الناشر مترجما (أو مرومن)، ثم نقطة، ثم تكتب "[in Arabic]" أدناه مثال على رومنة المرجع العربي:

Al Ahmed, M.A., Al Ali, I.S. and Al Salah, A.M. (2020). *Iinjazat Jamieat Almalik Faysal Mundh Tasisiha* 'Achievements of King Faisal University since its Foundations'. Riyadh, Saudi Arabia: Jarir Bookstore. [in Arabic]

في حالة كون الكتاب بلغة غير العربية وغير الإنجليزية، ولكن هذه اللغة تستخدم حروف غير إنجليزية، فتتم رومنة العنوان بالطريقة نفسها التي تتم بها رومنة العناوين العربية. ولكن، في حالة كون الكتاب بلغة غير العربية وغير الإنجليزية، ولكن هذه اللغة تستخدم الحروف الإنجليزية

نفسها، فلا حاجة لرومنة عنوان الكتاب، ويكتفى بإبقاء العنوان في لغته الأصل ووضع الترجمة في علامة تنصيص. فعلى سبيل المثال، في حالة كون الكتاب باللغة الألمانية، فيبدأ المرجع باسم العائلة للمؤلف الأول، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الأول، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الأول، ثم نقطة، ثم فاصلة، ثم اسم العائلة للمؤلف الثاني، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الثاني، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الثاني، ثم نقطة، ثم حرف العطف "and" (وليس "&") ثم اسم العائلة للمؤلف الثالث، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الثالث، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الثالث، ثم نقطة، ثم فتح قوس، ثم التاريخ بالميلادي، ثم إغلاق القوس، ثم نقطة، ثم عنوان الكتاب باللغة الألمانية بحروف مائلة والحرف الأول من كل كلمة يكون كبيرا (كابتل capital)، ثم فتح علامة تنصيص واحدة، ثم عنوان الكتاب مترجما والحرف الأول من كل كلمة يكون كبيرا (كابتل capital؛ يستثنى من ذلك أدوات التنكير والتعريف مثل "a" و "an" و "the" وحروف الجر مثل "to" و "of" و "in" وأدوات الربط "and" و "but" و "or" فيبقى الحرف الأول منها بحروف صغيرة، إلا إذا كانوا في بداية اسم المجلة فيكون الحرف الأول منها بحروف كبيرة) والكلمة غير مائلة، ثم إغلاق علامة التنصيص، ثم نقطة، ثم اسم مدينة الناشر مترجمة للإنجليزي، ثم فاصلة، ثم اسم دولة الناشر مترجمة للإنجليزي، ثم نقطتين رأسيتين، ثم اسم الناشر مترجما للإنجليزي، ثم نقطة، ثم تكتب "[in German]" أدناه مثال على رومنة المرجع الألماني:

Al Ahmed, M.A., Al Ali, I.S. and Al Salah, A.M. (2020). *Erfolge der King Faisal University seit ihrer Gründung'* Achievements of King Faisal University since its Foundations'. Riyadh, Saudi Arabia: Jarir Bookstore. [in German]

7. آلية كتابة فصل من كتاب في قائمة المراجع (يطلب عملها فقط في حالة قبول الورقة للنشر)

7.1. كتابة فصل في كتاب عربي في قائمة المراجع

يبدأ كل مرجع باسم العائلة للمؤلف الأول، ثم فاصلة، ثم الاسم الأول واسم الأب للمؤلف الأول، ثم فاصلة، ثم اسم العائلة للمؤلف الثاني، ثم فاصلة، ثم الاسم الأول واسم الأب للمؤلف الثاني، ثم حرف العطف "و" ثم اسم العائلة للمؤلف الثالث، ثم فاصلة، ثم الاسم الأول واسم الأب للمؤلف الثالث، ثم نقطة، ثم فتح قوس، ثم التاريخ، ثم إغلاق القوس، ثم نقطة، ثم عنوان الفصل، ثم نقطة، ثم يكتب "في:" ثم يكتب الاسم الأول، ثم اسم الأب، ثم اسم العائلة للمؤلف الأول، ثم فاصلة، ثم يكتب الاسم الأول، ثم اسم الأب، ثم اسم العائلة للمؤلف الثاني، ثم حرف العطف "و"، ثم يكتب الاسم الأول، ثم اسم الأب، ثم اسم العائلة للمؤلف الثالث، ثم يفتح قوس ويكتب "محررون" (أو محرر إذا كان مفردا)، ثم يغلق القوس، ثم اسم الكتاب بخط مائل، ثم نقطة، ثم اسم مدينة الناشر، ثم فاصلة، ثم اسم دولة الناشر، ثم نقطتين رأسيتين، ثم اسم الناشر. (مع مراعاة أن حرف العطف "و" يوضع دائما قبل المؤلف الأخير أيًّا كان عدد المؤلفين). أدناه مثال على ذلك:

الأحمد، محمد عبدالرحمن، العلي، إسماعيل صلاح والصالح، أحمد محمد. (2020). الموهبة في التعليم العالي. في: محمد الصالح، إبراهيم العبدالرحمن وصلاح الخالد (محررون) *الإبداع في العالم العربي*. الرياض، السعودية: مكتبة العبيكان.

7.2. كتابة فصل في كتاب إنجليزي في قائمة المراجع

يبدأ كل مرجع باسم العائلة للمؤلف الأول، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الأول، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الأول، ثم نقطة، ثم فاصلة، ثم اسم العائلة للمؤلف الثاني، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الثاني، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الثاني، ثم نقطة، ثم حرف العطف "and" (وليس "&") ثم اسم العائلة للمؤلف الثالث، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الثالث، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الثالث، ثم نقطة، ثم فتح قوس، ثم التاريخ بالميلادي، ثم إغلاق القوس، ثم نقطة، ثم عنوان الفصل بحروف صغيرة (صمول small؛ يستثنى من ذلك الكلمة الأولى وأسماء الأماكن وأسماء الأشخاص وأسماء الجنسيات واللغات والأسابيع والشهور فيبقى الحرف الأول منها بحروف كبيرة، كابتل capital)، ثم نقطة، ثم يكتب "In:"، ثم يكتب الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الأول، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الأول، ثم نقطة، ثم اسم العائلة كاملاً للمؤلف الأول، ، ثم فاصلة، ثم يكتب الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الثاني، ثم اسم العائلة كاملاً للمؤلف الثاني، ثم حرف العطف "and" (وليس "&")، ثم يكتب الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الثالث، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الثالث، ثم نقطة، ثم اسم العائلة كاملاً للمؤلف الثالث، ثم يفتح قوس ويكتب "eds." (أو "ed." إذا كان مفردا)، ثم يغلق القوس، ثم اسم الكتاب بخط مائل والحرف الأول من كل كلمة يكون كبيرا (كابتل capital؛ يستثنى من ذلك أدوات التنكير والتعريف مثل "a" و "an" و "the" وحروف الجر مثل "to" و "of" و "in" وأدوات الربط "and" و "but" و "or" فيبقى الحرف الأول منها بحروف صغيرة، إلا إذا كانوا في بداية اسم المجلة فيكون الحرف الأول منها بحروف كبيرة)، ثم نقطة، ثم اسم مدينة الناشر، ثم فاصلة، ثم اسم دولة الناشر، ثم نقطتين رأسيتين، ثم اسم الناشر. أدناه مثال على ذلك:

Al Ahmed, K.A., Al Muhammed, S.F. and Al Saleh, A.F. (2020). Giftedness and creativity. In: A.E. Al Ibrahim, A.L. Al Salim and R.E. Al Rashid (eds.) *Creativity in the Arab World*. Riyadh, Saudi Arabia: Obeikan Bookstore.

7.3. رومنة/ترجمة فصل في كتاب غير إنجليزي في قائمة المراجع

يبدأ كل مرجع باسم العائلة للمؤلف الأول، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الأول، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الأول، ثم نقطة، ثم فاصلة، ثم اسم العائلة للمؤلف الثاني، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الثاني، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الثاني، ثم نقطة، ثم حرف العطف "and" (وليس "&") ثم اسم العائلة للمؤلف الثالث، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الثالث، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الثالث، ثم نقطة، ثم فتح قوس، ثم التاريخ بالميلادي، ثم إغلاق القوس، ثم نقطة، ثم عنوان الفصل (مرومن) بحروف صغيرة (صمول small)، ثم فتح علامة تنصيص واحدة، ثم عنوان الفصل مترجما بحروف صغيرة (صمول small؛ يستثنى من ذلك الكلمة الأولى وأسماء الأشخاص وأسماء الأماكن وأسماء الجنسيات واللغات والأسابيع والشهور فيبقى الحرف الأول منها بحروف كبيرة، كابتل capital)، ثم إغلاق علامة التنصيص، ثم نقطة، ثم يكتب "In:"، ثم يكتب الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الأول، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الأول، ثم نقطة، ثم اسم العائلة كاملاً للمؤلف الأول، ، ثم فاصلة، ثم يكتب الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الثاني، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الثاني، ثم نقطة، ثم اسم العائلة كاملاً للمؤلف الثاني، ثم حرف العطف "and" (وليس "&")، ثم يكتب الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الثالث، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الثالث، ثم نقطة، ثم اسم العائلة كاملاً للمؤلف الثالث، ثم يفتح قوس ويكتب "eds." (أو "ed." إذا كان مفردا)، ثم يغلق القوس، ثم اسم الكتاب (مرومن) بخط مائل والحرف الأول من كل كلمة يكون كبيرا (كابتل capital)، ثم فتح علامة تنصيص واحدة، ثم عنوان الكتاب مترجما والحرف الأول من كل كلمة يكون كبيرا (كابتل capital؛ يستثنى من ذلك أدوات التنكير والتعريف مثل "a" و "an" و "the" وحروف الجر مثل "to" و "of" و "in" وأدوات الربط "and" و "but" و "or" فيبقى الحرف الأول منها بحروف صغيرة، إلا إذا كانوا في بداية اسم المجلة فيكون الحرف الأول منها بحروف كبيرة)، ثم نقطة، ثم اسم مدينة الناشر مترجمة، ثم فاصلة، ثم اسم دولة الناشر مترجما، ثم نقطتين رأسيتين، ثم اسم الناشر مترجما (أو مرومن)، ثم نقطة، ثم تكتب "[in Arabic]" أدناه مثال على رومنة المرجع العربي:

Al Ahmed, K.A., Al Muhammed, S.F. and Al Saleh, A.F. (2020). Al'iibdae fi altaelim aleali 'Creativity in higher education'. In: M. Al Saleh, I. Al

Abdulrahman and S. Al Khalid (eds.) *Al'iibdae Fi Alealam Alearabii* 'Creativity in the Arab World'. Riyadh, Saudi Arabia: Obeikan Bookstore. [in Arabic]

في حالة كون الفصل بلغة غير العربية وغير الإنجليزية، ولكن هذه اللغة تستخدم حروف غير إنجليزية، فتتم رومنة العنوان بالطريقة نفسها التي تتم بها رومنة العناوين العربية. ولكن، في حالة كون الفصل بلغة غير العربية وغير الإنجليزية، ولكن هذه اللغة تستخدم الحروف الإنجليزية نفسها، فلا حاجة لرومنة عنوان الفصل والكتاب، ويكتفى بإبقاء العنوان في لغته الأصل ووضع الترجمة في علامة تنصيص. فعلى سبيل المثال، في حالة كون الفصل باللغة الألمانية، فيبدأ المرجع باسم العائلة للمؤلف الأول، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الأول، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الأول، ثم نقطة، ثم فاصلة، ثم اسم العائلة للمؤلف الثاني، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الثاني، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الثاني، ثم نقطة، ثم حرف العطف "and" (وليس "&") ثم اسم العائلة للمؤلف الثالث، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الثالث، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الثالث، ثم نقطة، ثم فتح قوس، ثم التاريخ بالميلادي، ثم إغلاق القوس، ثم نقطة، ثم فتح علامة تنصيص واحدة، ثم عنوان الفصل مترجما للإنجليزية بحروف صغيرة (صمول small؛ يستثنى من ذلك الكلمة الأولى وأسماء الأشخاص وأسماء الأماكن وأسماء الجنسيات واللغات والأسابيع والشهور فيبقى الحرف الأول منها بحروف كبيرة، كابتل capital)، ثم إغلاق علامة التنصيص، ثم نقطة، ثم يكتب "In:"، ثم يكتب الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الأول، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الأول، ثم نقطة، ثم اسم العائلة كاملاً للمؤلف الأول، ، ثم فاصلة، ثم يكتب الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الثاني، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الثاني، ثم نقطة، ثم اسم العائلة كاملاً للمؤلف الثاني، ثم حرف العطف "and" (وليس "&")، ثم يكتب الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الثالث، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الثالث، ثم نقطة، ثم اسم العائلة كاملاً للمؤلف الثالث، ثم يفتح قوس ويكتب "eds." (أو "ed." إذا كان مفردا)، ثم يغلق القوس، ثم اسم الكتاب باللغة الألمانية بخط مائل والحرف الأول من كل كلمة يكون كبيرا (كابتل capital)، ثم فتح علامة تنصيص واحدة، ثم عنوان الكتاب مترجما للإنجليزية والحرف الأول من كل كلمة يكون كبيرا (كابتل capital؛ يستثنى من ذلك أدوات التنكير والتعريف مثل "a" و "an" و "the" وحروف الجر مثل "to" و "of" و "in" وأدوات الربط "and" و "but" و "or" فيبقى الحرف الأول منها بحروف صغيرة، إلا إذا كانوا في بداية اسم المجلة فيكون الحرف الأول منها بحروف كبيرة)، ثم فتح قوس، ثم اسم مدينة الناشر مترجمة للإنجليزية، ثم فاصلة، ثم اسم دولة الناشر مترجما للإنجليزية، ثم نقطتين رأسيتين، ثم اسم الناشر مترجما للإنجليزية، ثم نقطة، ثم تكتب "[in German]" أدناه مثال على رومنة المرجع الألماني:

Al Ahmed, K.A., Al Muhammed, S.F. and Al Saleh, A.F. (2020). Kreativität in der hochschulbildung 'Creativity in higher education'. In: M. Al Saleh, I. Al Abdulrahman and S. Al Khalid (eds.) *Kreativität in der Arabischen Welt* 'Creativity in the Arab World'. Riyadh, Saudi Arabia: Obeikan Bookstore. [in German]

8. آلية كتابة رسائل الماجستير والدكتوراه في قائمة المراجع (يطلب عملها فقط في حالة قبول الورقة للنشر)

8.1. كتابة رسائل الماجستير والدكتوراه العربية في قائمة المراجع

يبدأ كل مرجع باسم العائلة للمؤلف، ثم فاصلة، ثم الاسم الأول واسم الأب للمؤلف، ثم نقطة، ثم فتح قوس، ثم التاريخ، ثم إغلاق القوس، ثم نقطة، ثم عنوان الرسالة بخط مائل، ثم نقطة، ثم يكتب "رسالة ماجستير" أو "رسالة دكتوراه"، ثم فاصلة، ثم اسم الجامعة، ثم فاصلة، ثم اسم المدينة، ثم فاصلة، ثم اسم الدولة، ثم نقطة. أدناه مثال على ذلك:

الأحمد، محمد عبدالرحمن. (2020). *تأملات في الإبداع*. رسالة دكتوراه، جامعة الملك فيصل، الأحساء، السعودية.

8.2. كتابة رسائل الماجستير والدكتوراه الإنجليزية في قائمة المراجع

يبدأ كل مرجع باسم العائلة للمؤلف، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف، ثم نقطة، ثم فتح قوس، ثم التاريخ بالميلادي، ثم إغلاق القوس، ثم نقطة، ثم عنوان الرسالة بحروف مائلة والحرف الأول من كل كلمة يكون كبيرا (كابتل capital؛ يستثنى من ذلك أدوات التنكير والتعريف مثل "a" و "an" و "the" وحروف الجر مثل "to" و "of" و "in" وأدوات الربط "and" و "but" و "or" فيبقى الحرف الأول منها بحروف صغيرة، إلا إذا كانوا في بداية اسم المجلة فيكون الحرف الأول منها بحروف كبيرة)، ثم نقطة، ثم يكتب " Master's Dissertation" إذا كانت رسالة ماجستير أو "PhD Thesis" إذا كانت رسالة دكتوراه، ثم فاصلة، ثم اسم الجامعة، ثم فاصلة، ثم اسم المدينة، ثم فاصلة، ثم اسم الدولة، ثم نقطة. أدناه مثال على ذلك:

Al Ahmed, K.A. (2020). *The History of Agriculture in Al Ahsa*. PhD Thesis, King Faisal University, Al Ahsa, Saudi Arabia.

8.3. رومنة/ترجمة رسائل الماجستير والدكتوراه غير الإنجليزية في قائمة المراجع

يبدأ كل مرجع باسم العائلة للمؤلف الأول، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الأول، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الأول، ثم نقطة، ثم فتح قوس، ثم التاريخ بالميلادي، ثم إغلاق القوس، ثم نقطة، ثم عنوان الرسالة (مرومن) بحروف مائلة والحرف الأول من كل كلمة يكون كبيرا (كابتل capital)، ثم فتح علامة تنصيص واحدة، ثم عنوان الرسالة مترجما والحرف الأول من كل كلمة يكون كبيرا (كابتل capital؛ يستثنى من ذلك أدوات التنكير والتعريف مثل "a" و "an" و "the" وحروف الجر مثل "to" و "of" و "in" وأدوات الربط "and" و "but" و "or" فيبقى الحرف الأول منها بحروف صغيرة، إلا إذا كانوا في بداية اسم المجلة فيكون الحرف الأول منها بحروف كبيرة) والكلمة غير مائلة، ثم إغلاق علامة التنصيص، ثم نقطة، ثم يكتب "Master's Dissertation" إذا كانت رسالة ماجستير أو "PhD Thesis" إذا كانت رسالة دكتوراه، ثم فاصلة، ثم اسم الجامعة، ثم فاصلة، ثم اسم المدينة، ثم فاصلة، ثم اسم الدولة، ثم نقطة، ثم تكتب "[in Arabic]" أدناه مثال على رومنة المرجع العربي:

Al Ahmed, M.A. (2020). *Tamalat Fi Al'iibdae* 'Reflections on Creativity'. PhD Thesis, King Faisal University, Al Ahsa, Saudi Arabia. [in Arabic]

في حالة كون الرسالة بلغة غير العربية وغير الإنجليزية، ولكن هذه اللغة تستخدم حروف غير إنجليزية، فتتم رومنة العنوان بالطريقة نفسها التي تتم بها رومنة العناوين العربية. ولكن، في حالة كون الرسالة بلغة غير العربية وغير الإنجليزية، ولكن هذه اللغة تستخدم الحروف الإنجليزية نفسها، فلا حاجة لرومنة عنوان الرسالة، ويكتفى بإبقاء العنوان في لغته الأصل ووضع الترجمة في علامة تنصيص. فعلى سبيل المثال، في حالة كون الرسالة باللغة الألمانية، فيبدأ المرجع باسم العائلة للمؤلف الأول، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الأول، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الأول، ثم نقطة، ثم فتح قوس، ثم التاريخ بالميلادي، ثم إغلاق القوس، ثم نقطة، ثم عنوان الرسالة باللغة الألمانية بحروف مائلة والحرف الأول من كل كلمة يكون كبيرا (كابتل capital)، ثم فتح علامة تنصيص واحدة، ثم عنوان الرسالة مترجما والحرف الأول من كل كلمة يكون كبيرا (كابتل capital؛ يستثنى من ذلك أدوات التنكير والتعريف مثل "a" و "an" و "the" وحروف الجر مثل "to" و "of" و "in" وأدوات الربط "and" و "but" و "or" فيبقى الحرف الأول منها بحروف صغيرة، إلا إذا كانوا في بداية اسم المجلة فيكون الحرف الأول منها بحروف كبيرة) والكلمة غير مائلة، ثم إغلاق علامة التنصيص، ثم نقطة، ثم يكتب "Master's Dissertation" إذا كانت رسالة ماجستير أو "PhD Thesis" إذا كانت رسالة دكتوراه، ثم فاصلة، ثم اسم الجامعة بالإنجليزي، ثم فاصلة، ثم اسم المدينة بالإنجليزي، ثم فاصلة، ثم اسم الدولة بالإنجليزي، ثم نقطة،

ثم تكتب "[in German]" أدناه مثال على ذلك:

Al Ahmed, M.A. (2020). *Überlegungen zur Kreativität* 'Reflections on Creativity'. PhD Thesis, King Faisal University, Al Ahsa, Saudi Arabia. [in German]

9. آلية كتابة موقع إلكتروني في قائمة المراجع (يطلب عملها فقط في حالة قبول الورقة للنشر)

ملاحظة: المراجع المأخوذة من شبكة المعلومات يلزم فيها كتابة العنوان التفصيلي الذي يفتح الصفحة الخاصة بالمرجع مباشرة وليست الصفحة العامة للموقع. يجب ألا يزيد عدد حروف الرابط عن 120 حرف.

9.1. كتابة موقع إلكتروني عربي في قائمة المراجع

يبدأ كل مرجع باسم العائلة للمؤلف الأول، ثم فاصلة، ثم الاسم الأول واسم الأب للمؤلف الأول، ثم فاصلة، ثم اسم العائلة للمؤلف الثاني، ثم فاصلة، ثم الاسم الأول واسم الأب للمؤلف الثاني، ثم حرف العطف "و" ثم اسم العائلة للمؤلف الثالث، ثم فاصلة، ثم الاسم الأول واسم الأب للمؤلف الثالث، ثم نقطة، ثم فتح قوس، ثم التاريخ، ثم إغلاق القوس، ثم نقطة، ثم العنوان بخط مائل، ثم نقطة، ثم يكتب "متوفر بموقع:" ثم يدرج الرابط، وبعد الرابط يفتح قوس ويكتب "تاريخ الاسترجاع:" ثم يدرج التاريخ على هذه الصيغة "2020/07/27"، ثم يغلق القوس. (مع مراعاة أن حرف العطف "و" يوضع دائما قبل المؤلف الأخير أيًا كان عدد المؤلفين). أدناه مثال على ذلك:

الأحمد، محمد عبدالرحمن، العلي، إسماعيل صلاح والصالح، أحمد محمد. (2020). *إنجازات جامعة الملك فيصل منذ تأسيسها*. متوفر بموقع: https://www.kfu.edu.sa/ar/Departments/Sjournal/Pages/home.aspx (تاريخ الاسترجاع: 2020/07/27)

9.2. كتابة موقع إلكتروني إنجليزي في قائمة المراجع

يبدأ كل مرجع باسم العائلة للمؤلف الأول، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الأول، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الأول، ثم نقطة، ثم فاصلة، ثم اسم العائلة للمؤلف الثاني، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الثاني، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الثاني، ثم نقطة، ثم حرف العطف "and" (وليس "&") ثم اسم العائلة للمؤلف الثالث، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الثالث، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الثالث، ثم نقطة، ثم فتح قوس، ثم التاريخ بالميلادي، ثم إغلاق القوس، ثم نقطة، ثم العنوان بحروف مائلة والحرف الأول من كل كلمة يكون كبيرا (كابتل capital؛ يستثنى من ذلك أدوات التنكير والتعريف مثل "a" و "an" و "the" وحروف الجر مثل "to" و "of" و "in" وأدوات الربط "and" و "but" و "or" فيبقى الحرف الأول منها بحروف صغيرة، إلا إذا كانوا في بداية اسم المجلة فيكون الحرف الأول منها بحروف كبيرة) والكلمة غير مائلة، ثم إغلاق علامة التنصيص، ثم نقطة، ثم يكتب "Available at:" ثم يدرج الرابط، وبعد الرابط يفتح قوس ويكتب "accessed on" ثم يدرج التاريخ على هذه الصيغة "2020/07/27"، ثم يغلق القوس. أدناه مثال على ذلك:

Al Ahmed, K.A., Al Muhammed, S.F. and Al Saleh, A.F. (2020). *The History of Agriculture in Al Ahsa*. Available at: https://www.kfu.edu.sa/ar/Departments/Sjournal/Pages/home.aspx (accessed on 10/12/2020)

9.3. رومنة/ترجمة موقع إلكتروني غير إنجليزي في قائمة المراجع

يبدأ كل مرجع باسم العائلة للمؤلف الأول، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الأول، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الأول، ثم نقطة، ثم فاصلة، ثم اسم العائلة للمؤلف الثاني، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الثاني، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الثاني، ثم نقطة، ثم حرف العطف "and" (وليس "&") ثم اسم العائلة للمؤلف الثالث، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الثالث، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الثالث، ثم نقطة، ثم فتح قوس، ثم التاريخ بالميلادي، ثم إغلاق القوس، ثم نقطة، ثم العنوان (مرومن) بحروف مائلة والحرف الأول من كل كلمة يكون كبيرا (كابتل capital)، ثم فتح علامة تنصيص واحدة، ثم العنوان مترجما والحرف الأول من كل كلمة يكون كبيرا (كابتل capital؛ يستثنى من ذلك أدوات التنكير والتعريف مثل "a" و "an" و "the" وحروف الجر مثل "to" و "of" و "in" وأدوات الربط "and" و "but" و "or" فيبقى الحرف الأول منها بحروف صغيرة، إلا إذا كانوا في بداية اسم المجلة فيكون الحرف الأول منها بحروف كبيرة) والكلمة غير مائلة، ثم إغلاق علامة التنصيص، ثم نقطة، ثم يكتب "Available at:" ثم يدرج الرابط، وبعد الرابط يفتح قوس ويكتب "accessed on" ثم يدرج التاريخ على هذه الصيغة "2020/07/27"، ثم يغلق القوس، ثم تكتب "[in Arabic]". أدناه مثال على رومنة المرجع العربي:

Al Ahmed, M.A., Al Ali, I.S. and Al Salah, A.M. (2020). *Iinjazat Jamieat Almalik Faysal Mundh Tasisiha* 'Achievements of King Faisal University since its Foundations'. Available at: https://www.kfu.edu.sa/ar/Departments/Sjournal/Pages/home.aspx (accessed on 10/12/2020) [in Arabic]

في حالة كون الموقع بلغة غير العربية وغير الإنجليزية، ولكن هذه اللغة تستخدم حروف غير إنجليزية، فتتم رومنة العنوان بالطريقة نفسها التي تتم بها رومنة العناوين العربية. ولكن، في حالة كون الموقع بلغة غير العربية وغير الإنجليزية، ولكن هذه اللغة تستخدم الحروف الإنجليزية نفسها، فلا حاجة لرومنة عنوان الموقع، ويكتفى بإبقاء العنوان في لغته الأصل ووضع الترجمة في علامة تنصيص. فعلى سبيل المثال، في حالة كون الموقع باللغة الألمانية، فيبدأ المرجع باسم العائلة للمؤلف الأول، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الأول، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الأول، ثم نقطة، ثم فاصلة، ثم اسم العائلة للمؤلف الثاني، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الثاني، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الثاني، ثم نقطة، ثم حرف العطف "and" (وليس "&") ثم اسم العائلة للمؤلف الثالث، ثم فاصلة، ثم الحرف الأول من الاسم الأول للمؤلف الثالث، ثم نقطة، ثم الحرف الأول لاسم الأب للمؤلف الثالث، ثم نقطة، ثم فتح قوس، ثم التاريخ بالميلادي، ثم إغلاق القوس، ثم نقطة، ثم العنوان باللغة الألمانية بحروف مائلة والحرف الأول من كل كلمة يكون كبيرا (كابتل capital)، ثم فتح علامة تنصيص واحدة، ثم العنوان مترجما للإنجليزية والحرف الأول من كل كلمة يكون كبيرا (كابتل capital؛ يستثنى من ذلك أدوات التنكير والتعريف مثل "a" و "an" و "the" وحروف الجر مثل "to" و "of" و "in" وأدوات الربط "and" و "but" و "or" فيبقى الحرف الأول منها بحروف صغيرة، إلا إذا كانوا في بداية اسم المجلة فيكون الحرف الأول منها بحروف كبيرة) والكلمة غير مائلة، ثم إغلاق علامة التنصيص، ثم نقطة، ثم يكتب "Available at:" ثم يدرج الرابط، وبعد الرابط يفتح قوس ويكتب "accessed on" ثم يدرج التاريخ على هذه الصيغة "2020/07/27"، ثم يغلق القوس، ثم تكتب "[in German]". أدناه مثال على ذلك:

Al Ahmed, M.A., Al Ali, I.S. and Al Salah, A.M. (2020). *Erfolge der King Faisal University seit ihrer Gründung* 'Achievements of King Faisal University since its Foundations'. Available at: https://www.kfu.edu.sa/ar/Departments/Sjournal/Pages/home.aspx (accessed on 10/12/2020) [in German]

Invisible Bias in Nominating and Selecting Gifted Students	تحيزات خفية في ترشيح واختيار الطلبة ذوي الموهبة
Educational Robots and Creative Thinking Skills	الروبوت التعليمي ومهارات التفكير الإبداعي
Factors Affecting Students' Readiness for Flipped Learning: An Innovative Approach	متوفر فقط باللغة الإنجليزية
Developing Analytical and Critical Reading Skills Through the Linguistic Context: The Philosophy of Text Grammar	تنمية مهارات القراءة التحليلية والناقدة من خلال السياق اللغوي: فلسفة نحو النص
Appropriate Grammatical Topics for Non-Arabic Speakers	الموضوعات النحوية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها
The Influence of the Low Variety in Advertisements: The Saudi Context	متوفر فقط باللغة الإنجليزية
Empowering Women in University Leadership Positions: The Saudi Context	تمكين المرأة في المناصب القيادية الجامعية: السياق السعوديّ
The Impact of Climate Change on Human Rights: The Saudi Context	تأثير تغيُّر المناخ على حقوق الإنسان: النطاق السعودي
Islamic Education and its Consideration of Contemporary Matters: An Enquiry into School Curricula	التربية الإسلامية ومراعاتها للقضايا المعاصرة: نظرة في المناهج المدرسية