المجلة العلمية

لجامعة الملك فيصل

المجلد (٥)
العدد (١)
١٤٢٥ هـ
٢٠٠٤ م

أ العلوم الإنسانية والإدارية

المجلة العلمية
لجامعة الملك فيصل

(العلوم الأساسية والتطبيقية)

مجلة علمية محكمة

المجلد الخامس – العدد الأول
1425هـ – 2004 م

المجلة متوفرة على الموقع التالي
www.kfu.edu.sa/sjournal/index.asp

بسم الله الرحمن الرحيم

جميع الأبحاث العلمية المنشورة في هذا العدد محكمة

جميع حقوق الطبع محفوظة. ولا يسمح بإعادة طبع 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 بدون الحصول على موافقة كتابية من رئيس هيئة التحرير.
الآراء المضمنة في كتابات هذه المجلة تعبر عن وجهات نظر كتابها ولا تعبر بالضرورة عن وجهة نظر هيئة تحرير المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل.

هيئة التحرير

الرئيسة

رئيس هيئة التحرير

أ. د. عادل بن إبراهيم العفالق

الأعضاء

د. علي بن إبراهيم السلطان **أ.د. عبدالله بن موسى القصيبي**

د. أحمد بن عبدالعزيز الحليبي

هيئة التحرير الفرعية

الأحساء		الدمام	
أ. د. عبدالله بن موسى القصيبي	(رئيسا)	د. علي بن إبراهيم السلطان	(رئيسا)
أ. د. عبدالقادر موسى حميده	(عضوا)	أ. د. محمد يوسف نعمان	(عضوا)
أ. د. علي بن مفرح العمري	(عضوا)	د. فهد بن عبدالله الحريقي	(عضوا)
د. أحمد بن إدريس فطاني	(عضوا)	د. عبدالعزيز بن عبدالله أبا حسين	(عضوا)
		د. عبدالعزيز بن منصور الخواجة	(عضوا)

التحرير الفني

فاضل محمد العامر **د. أحمد عبدالله الدكروري**

سعيد محمد القحطاني

عنوان المراسلة
رئيس هيئة التحرير
المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل
ص.ب 380 الأحساء 31982
المملكة العربية السعودية
تليفون/فاكس 5801275 (3) 966
تلفون : 5800000 (03) تحويلة 1789
E.Mail : scijkfu@kfu.edu.sa

رقم الإيداع : **0843/22**

الرقم الدولي المعياري : ردمد : **0311 – 1658**

مطبعة جامعة الملك فيصل

؟لفهرس

القسم العربي

- **جيولوجيا**

– **دراسة بتروغرافية جيوكيميائية للحشوات القاعدية و فوق القاعدية المرافقة للصخور البازلتية القلوية الرباعية لحقل شامة البركاني "جنوب غرب سوريا**

عبد الرحمن السفرجلاني وصبحي نصر وميخائيل معطي 1

- **إصدارات كتب** 43

القسم الإنجليزي

- **استعراض علمي**

– **أمراض البريون (1) العوامل المسببة لأمراض البريون**

منصور بن فارس حسين و سعود بن إبراهيم المفرج 47

- **زراعــة**

– **تأثير مواعيد الزراعة والأسمدة المركبة على النمو والإنتاج وجودته في البصل الحساوى تحت ظروف منطقة الاحساء**

محمد بن عبد العزيز العبد السلام وعلى فتحى حمايل 65

– **تأثير كلوريد الصوديوم ودرجة الحرارة على إنبات ثلاثة أصناف من الكانولا**

سامي سعد الثابت وعبدالرحيم عبدالرحيم ليلة وإبراهيم عبدالرحمن الحواس 81

– **تأثير الطحالب والنيتروجين على إنتاج ومكونات الإنتاج وامتصاص النيتروجين والفسفور في الأرز الحساوي**

عبدالله بن موسى القصيبي 93

– **تأثير حامول الحقل على بعض المحاصيل البقولية**

عوض فقير فرح ومحمد بن عبدالعزيز العبدالسلام 103

- **طب بيطري وثروة حيوانية**

– **إصابة أغنام شامية بإلتهاب الأورف الحاد بالمملكة العربية السعودية**

فاضل محمد هوساوي 115

- **تأثير تبيط الغدة الدرقية المستحث على إخصاب الماعز خلال فصل الصيف**

خالد بن أحمد البوسعده..... 125

- **تقدير إحتياجات الدجاج البلدي الغذائية: 1. تأثير إضافة كميات من الأرجنين (تزيد عن إحتياجات دجاج الليجهورن) على أداء الدجاج البلدي السعودي**

هذيل نجيب وغازي بسيوني..... 131

- **كفاءة الكوالين والفحم النشط فى تقليل سمية معدل بسيط من الأفلاتوكسين فى علائق بدارى التسمين**

هشام محمد طلب وعلى عبد السلام حجازى ويحيى أحمد حسين..... 145

- **طب**

- **عملية توصيل الشريان بالوريد لإجراء الدهلزة : تجربة شخصية في مستشفى تعليمي بالمملكة العربية السعودية**

ماجد محمد العوامي 161

حكم التراويح، والزيادة فيها على إحدى عشرة ركعة

عبد الرحيم بن إبراهيم بن عبدالرحمن السيد الهاشم

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

كلية الشريعة والدراسات الإسلامية في الأحساء

الملخص :

الحمد لله تعالى وحده، والصلاة والسلام على نبينا وسيدنا محمد وعلى آله وصحبه، وبعد فتحدث هذا البحث المتكون من مقدمة وفصلين وخاتمة، عن ثمانية أمور، هي

الأول : التعريف بصلاة التراويح، وهي : صلاة تؤدى بعد صلاة العشاء في رمضان، غير راتبة العشاء والوتر.

الثاني : تسميتها بالتراويح. للراحة التي فعلها الصحابة رضي الله عنهم زمن عمر رضي الله عنه بعد كل أربع ركعات من هذه الصلاة.

الثالث : فضل التراويح وحكمها، هي سنة مؤكدة، ثبتت من فعل النبي صلى الله عليه وسلم وقوله وتقريره.

الرابع : عددها. اتفق أئمة السلف الصالح رحمهم الله تعالى على جواز صلاة التراويح بأي عدد، والقول بتحريم الزيادة فيها على إحدى عشر ركعة، قول حادث في آخر القرن الثالث عشر الهجري، وتم الرد عليه.

الخامس : العدد الأفضل فيها، اختلف السلف الصالح رحمهم الله تعالى فيه على أقوال، أشهرها ثلاثة: عشرون ركعة والوتر ثلاثة ركعات أو واحدة. وأحدى عشرة ركعة مع الوتر. وتسعه وثلاثون ركعة مع الوتر. وتم ترجيح القول بإحدث عشرة ركعة، لعدم زيادة النبي صلى الله عليه وسلم على هذا العدد، ولأمر عمر رضي الله عنه الصحابة رضي الله عنهم بهذا العدد، ولأنهم انتقلوا عنه إلى العشرين، تعويضا عن

الفروق في إدراك المراهقين والمراهقات مرتفعي ومنخفضي قدرات التفكير الابتكاري لبعض أساليب المعاملة الوالدية في محافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية

إبراهيم بن سالم الصباطي

كلية التربية – جامعة الملك فيصل

الأحساء – المملكة العربية السعودية

الملخص :

هدف البحث الكشف عن الفروق في أساليب المعاملة الوالدية لدى عينة من المراهقين والمراهقات مرتفعي ومنخفضي قدرات التفكير الابتكاري في ضوء الفروض التالية :

1 – لا توجد فروق دالة إحصائيا في إدراك أساليب المعاملة الوالدية بين عينة المراهقين مرتفعي ومنخفضي قدرات التفكير الابتكاري .

2 - لا توجد فروق دالة إحصائياً في إدراك أساليب المعاملة الوالدية بين عينة المراهقات مرتفعات ومنخفضات قدرات التفكير الابتكاري .

3 – لا توجد فروق دالة إحصائيا في إدراك أساليب المعاملة الوالدية بين عينة البحث من المراهقين والمراهقات مرتفعي ومنخفضي قدرات التفكير الابتكاري .

ولاختبار صحة الفروض تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق وقد تم تطبيق قائمة المعاملة الوالدية واختبار تورانس لقدرات التفكير الابتكاري بعد حساب خصائصهما السيكومترية من صدق وثبات على عينة مكونة من أربعمائة طالب وطالبة في الصف الأول الثانوي، وقد بلغ متوسط أعمارهم 16.21 سنة .

وقد أيدت النتائج صحة اختبار فروض البحث جزئياً وقد تمت مناقشة النتائج واقتراح بعض البحوث المستقبلية.

مقدمة البحث :

أشار العلماء والباحثون إلى أهمية أساليب المعاملة الوالدية للطفل والتي تساعده على نمو قدراته الابتكارية وتشجعه على ارتقائها ، ومن أهم تلك الأساليب الاستقلال الذاتي للطفل وإشباع حاجاته في إطار من الأمن وتمتعه بأكبر قدر من الحرية الكاملة وإدراكه السوي لأساليب والديه التربوية.

وقد أصبح من الضرورة بمكان على المجتمع أن ينتبه إلى خطورة العصر الحالي والتي تتمثل في هذا التغيير الدائم والمستمر في شتى المجالات مما أدى بدوره إلى زيادة سرعة إيقاع الحياة بشكل غير عادي. ولعل ذلك هو ما جعل أنظار العلماء والباحثين تتجه نحو مجال الابتكار حيث رأوا أن عدم الانتباه إليه سيؤدي به إلى أن يعيش غريب في عالمه. فقد أوضحت العديد من الأبحاث الحاجة إلى تنمية القدرة على التفكير الابتكاري. ولذا أصبح الابتكار قوة هائلة من قوى التغير الاجتماعي والتقدم البشرى. ومن هنا يتجلى الاهتمام بكل ما هو مبتكر ولعل هذا الاهتمام يقتضي الالتزام بمطالب القدرات الابتكارية وفهم الأبعاد المختلفة التي تكون شخصية المبتكر والمناخ النفسي السليم الواجب توافره لكي تنمو هذه القدرات (صبحي، 1976).

وتعد الاتجاهات الوالدية بمثابة الديناميات التي توجه سلوك الآباء والأمهات. وقد أجمع علماء الاجتماع و النفس على أهمية التفاعل بين الأطفال وآبائهم وأمهاتهم وتأثيره في تنشئتهم الاجتماعية وفي ارتقاء شخصياتهم وبخاصة في السنوات الأولى من العمر ويشيرون إلى أهمية التنشئة الاجتماعية في نمو مختلف الوظائف النفسية لدى الطفل فالأسرة تقوم بدور بالغ الأهمية في إنماء مجموعة المظاهر السلوكية التي تكون طبيعة الطفل البشري (شعلان، 1978).

ولقد أشارت بعض البحوث إلى أهمية أساليب المعاملة الوالدية في تحفيز النشاط العقلي وإعطاء الطفل تعليما مكثفا لإنماء قدراته العقلية، فقد كشفت دراسة بيني Penni (1987) إلى أن العوامل الأسرية لها أثرها في ارتفاع وانخفاض القدرات

الإبداعية عند الأبناء كما بينت دراسة روث Ruth (1986) حالة الطفل الموهوب ومشاكله التعليمية، فقد تبين أن شعور الطفل بالرفض والسلبية يرتبط بأنشغال والدية عنه، مما يؤكد على مدى ارتباط أساليب المعاملة الوالدية بقدرات الأبناء على الابتكار أما بالارتفاع أو بالانخفاض. وفي دراسة باندى Pandy (1985) عن أثر الحرمان الوالدي على الأطفال فقد تبين أن أدائهم الابتكاري كان منخفضا.

ومن ثم تتجلى أهمية التعرف على أساليب المعاملة الوالدية في نمو القدرات الابتكارية. وهكذا أصبحت تنمية قدرات التفكر الابتكاري للأفراد بصفة عامة ولتلاميذ المدارس بصفة خاصة أحد الأهداف التربوية الهامة التي تسعى المجتمعات إلى تحقيقها بصفة عامة، والمجتمع السعودي بصفة خاصة.

مشكلة البحث:

تنوعت البحوث التي تناولت أساليب المعاملة الوالدية المختلفة وقدرات التفكير الابتكاري مثل: أثر الاتجاهات الوالدية والمستوى الثقافي للوالدين على تنمية الابتكار (صبحي، 1975) وعوامل التنشئة بوصفها متغيرات نفس اجتماعية في علاقتها بالقدرات الإبداعية لدى الأثاث (رمزي، 1976) ودراسة التفوق العقلي من حيث علاقتها باتجاهات الوالدين في التنشئة ومستواهما الثقافي (الطحان، 1977)، واتجاهات الوالدين السوية وعلاقتها بالابتكار لدى البنين والبنات (عبدالحليم، 1977) والاتجاهات الوالدية وعلاقتها بالقدرات الابتكارية (إبراهيم، 1978)، والأسرة وإبداع الأبناء (السيد، 1980)، والعلاقة بين القدرة على التفكير الابتكاري وبعض أنماط التربية الأسرية الأموية (خيرالله، 1981)، واتجاهات التسلط والإهمال في التنشئة الاجتماعية وعلاقتهما بالتفكير الابتكاري (الديب، 1981)، ودراسة لبعض العوامل النفسية والاجتماعية المرتبطة بالقدرة على التفكير الابتكاري لدى

طالبات الجامعة (سليم، 1987)، ودراسة ميدانية حول أثر البيئة الاجتماعية والثقافية على قدرات التفكير الابتكاري لطلبة وطالبات المدارس الثانوية بدولة الكويت (الخليفي والرشيدي، 1993) والاتجاه اللفظي للسلوك الوالدي نحو بعض الممارسات التربوية وعلاقته بالأصالة (موسى، 1995).

وعلى الرغم من توفر البحوث النفسية في مجال الممارسات الوالدية وقدرات التفكير الابتكاري، ألا أنه توجد قلة من هذه البحوث التي أجريت على المجتمع السعودي ومن ثم تتبلور مشكلة البحث الراهن في الكشف عن الفروق في إدراك المراهقين والمراهقات مرتفعي ومنخفضي قدرات التفكير الابتكاري لبعض أساليب المعاملة الوالدية.

ويحاول البحث الراهن الإجابة على التساؤل التالي : "هل توجد فروق في إدراك المراهقين والمراهقات مرتفعي ومنخفضي قدرات التفكير الابتكاري لبعض أساليب المعاملة الوالدية" ؟

هدف البحث :

يهدف البحث الراهن إلى الكشف عن الفروق في أساليب المعاملة الوالدية لدى عينة من المراهقين والمراهقات مرتفعي ومنخفضي قدرات التفكير الابتكاري في محافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث الراهن في الكشف عن الفروق في إدراك عينة من المراهقين والمراهقات مرتفعي ومنخفضي قدرات التفكير الابتكاري لبعض أساليب المعاملة الوالدية. ويعد هذا البحث أسهاما لمعرفة أساليب المعاملة الوالدية التي قد تساعد على نمو قدرات التفكير الابتكاري أو تعرقلها . ومن ثم، يأمل الباحث في معرفة أساليب المعاملة الوالدية التي قد تساهم في تنمية قدرات التفكير الابتكاري عند الأبناء، وتوجيه نظر الآباء والمربين إلى هذه الأساليب للاستفادة منها في تنمية الابتكار عند الأبناء. كذلك تعزى أهمية البحث الراهن إلى طبيعة العينة المستخدمة حيث أنها تمثل مرحلة من أهم المراحل النمائية، وهي مرحلة المراهقة، حيث تهتم بهم الدول اهتماما كبيرا وتعدهم إعدادا خاصا لدفع عجلة التقدم والرقي بهم في المستقبل، فهم شباب المستقبل وإعدادهم إعدادا سليما يساعد على نموهم جسميا وعقليا ونفسيا مما يهيئ لهم الفرص المواتية لممارسة قدراتهم وإظهارها والاستفادة من تفكيرهم المبدع والأصيل.

حدود البحث :

يتحدد البحث بالعينة المستخدمة المكونة من أربعمائة مراهق ومراهقة في المرحلة الثانوية بمحافظة الأحساء، وبالمقاييس المستخدمة لقياس أساليب المعاملة الوالدية وقدرات التفكير الابتكاري.

مفاهيم البحث:

أولا : الابتكار :

هو مجموع الدرجات التي يحصل عليها أفراد/الفرد من خلال أختبار تورانس لقياس القدرات الابتكارية الآتية: الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفصيلات.

ثانيا : المعاملة الوالدية :

هي مجموع الدرجات التي يحصل عليها الفرد في كل بعد من الأبعاد التي تقيسها قائمة المعاملة الوالدية كما يراها الأبناء وهي : التقبل، التمركز حول الطفل، الاستحواذ، الرفض، التقييد، الإكراه، الاندماج الايجابي، التطفل، الضبط من خلال الشعور بالذنب، الضبط العدواني، عدم الاتساق، التساهل، تقبل الفردية، التساهل الشديد، تلقين القلق الدائم، التباعد والسلبية، انسحاب العلاقة، الاستقلال المتطرف.

الإطار النظري :

أولاً : الابتكار

يشيع بين المفكرين والمهنيين بأن الفروق بين الأمم المتقدمة والأمم المتخلفة أو النامية هو فروق في مدى امتلاك الأمم أو عدم امتلاكها للعقول المبدعة، ولا نجانب الصواب إذا ما قلنا بأن هذا العصر هو عصر القفزات السريعة التي تجعل الإيقاع المعتاد الذي كان يتعامل به الناس فيما بينهم إلى عهد قريب لم يعد هو الإيقاع الذي يتعامل به العالم اليوم فقد أصبح الإبداع هو المحك الحاسم في الإسراع بتقدم شعب من الشعوب أو تخلف شعب آخر.

والحقيقة فإنه يصعب تحديد معنى ثابتا ودقيقا لكلمة أو مفهوم الإبداع لأنه مفهوم واسع شامل عميق وتتعدد تعريفاته بحيث تحمل وجهات نظر الباحثين لجوانب كثيرة يريدون تأكيدها فهو يمتد ليشمل الاختراعات والاكتشافات العلمية والابتكارات والإبداعات الفنية والأدبية.

وقد حاول بعض العلماء تعريفه من خلال ذكر سمات المبدعين وخصائصهم وإنتاجاهم أو النظر إليه كعملية.

والإبداع في اللغة هو الإتيان بأمر على غير مثال سابق أي ليس له شبيه. وقد جاء في لسان العرب لأبن منظور (1979) أبدعت الشيء اخترعته لا على مثال، وأبدع الشاعر أي جاء بالبديع، والبديع هو المحدث العجيب، والمبدع هو المنشئ أو المحدث الذي لم يسبقه أحد. يقول الله سبحانه وتعالي في القرآن الكريم (بديع السموات والأرض) سورة البقرة – الآية (117). أي خالقهما على غير مثال سابق (السويدان والعدلوني، 2001)

ويذكر وستلاند Westland P.128 (1969) بأن مشكلة تحديد الإبداع وتعريفه هي مشكلة تتسم بالصعوبة ... على الرغم من أهمية التعريف.. وتكمن صعوبة التعريف في أنه ليس هناك اتفاق من قبل الباحثين على تعريف واحد للإبداع، كما إنه يشير إلى أن السر في تعدد هذه التعريفات هو محاولة الباحثين صياغة تعريفاتهم الخاصة التي تؤكد وجهات نظرهم المختلفة. ومهما يكن من أمر فإن (السيد1980) أشار إلى أنه يمكن تصنيف تعريفات الإبداع إلى الآتي :

1 - تعريفات تركز على الإنتاج العلمي.
2 - تعريفات تركز على العملية الإبداعية.
3 - تعريفات تركز على السمات الشخصية للمبدعين
4 - تعريفات تركز على الإمكانية الإبداعية التي يمكن كشفها من خلال الاختبارات.

وهكذا وبالرغم من تعدد تعريفات الإبداع إلا أنها مع تعددها يشترك كثير منها في عدة معالم أساسية، فالتفكير الإبداعي تفكير في نسق مفتوح لا تحدده المعلومات التقليدية أو القوالب الموضوعة، كما انه يعبر عن نفسه في صورة إنتاج هادف يتسم بالتنوع والجدة والأصالة وبقابليته للتحقق (الطيطي، 2001) ويمكن تعريفه إجرائيا بما يقيسه المقياس المستخدم في الدراسة الحالية وما يشتمل عليه من تصنيفات.

ثانياً : المعاملة الوالدية :

إن لتنوع الخبرات الثقافية والاجتماعية دور كبير فيما يحدث من فروق في السلوك لدى الأفراد في أي مجتمع إلا أن تأثير المجتمع والثقافة لا ينتقل إلى الفرد هكذا بوجه عام، بل من خلال تفاعله مع أعضاء الجماعات الأولية وارتباطاته بالجماعات الثانوية بالقدر الذي يحدده مركزه ودوره في كل جماعة من هذه الجماعات وتعتبر الأسرة من أهم الجماعات الأولية التي يتفاعل الفرد فيها مع أعضائها ويتم فيها تنشئته ونمو مهاراته. ففي إطار الأسرة يتلقى الطفل من الخبرات ما يعده للاستجابة بطريقة إيجابية أو سلبية للخبرات القادمة في حياته وفي هذا الأثناء ينشأ على الثقة بنفسه وبالآخرين، وعلى الشعور بأنه معد لإنجاز الخبرات الجديدة أو ينشأ على عكس ذلك. كما أن بعض الآباء قد يعودون ويشجعون الأبناء على تلقي الحلول الجاهزة، بينما آخرون قد يعاقبون الأبناء أن حاولوا استخدام طرق جديدة لحل المشكلات ومن خلال التنشئة تنشأ بين الطفل ووالديه وأفراد أسرته علاقات واتجاهات وقيم تصبح غالبا هي الأساس للعلاقات بينه وبين الآخرين.

وهكذا فإن البعض ينظر إلى أن الأسرة هي أول المسئولين عن تحقق النمو الإبداعي ولكن ليس الأخير، إذ أن هناك أطرافا أخرى تشارك في ذلك وتؤكد معظم الدراسات النفسية على أهمية التعليم من خلال خبرات الحياة التي يتعرض لها الفرد أثناء تعامله مع والديه في مراحل العمر المختلفة مما يشير إلى أن للتنشئة والظروف الأسرية دور هام في تنشيط القدرات المعرفية وتنميتها. فقد يعوّد الآباء أطفالهم على تلقي الحلول الجاهزة لكل ما يواجهون من مشكلات، ولا يشجعون على البحث عن خبرات جديدة، أو يعودونهم على عكس ذلك. (السيد، 1971)

ثالثاً : التنشئة الأسرية وتنمية الابتكار

يقتضي اهتمام الوالدين بأطفالها معايشة الطفل كل مرحلة عمرية بهدف تحقيق كل ما يحتاجه فيها من التزود بالخبرات الملائمة حتى تتحقق قدرات الطفل الإبداعية. ويجب على الآباء تنمية قدرات الطفل الابتكارية. وأن يكون لدى الطفل الاتجاهات النفسية السليمة كالثقة بالنفس واحترامها. كما يجب تدريب الطفل على المشاركة الايجابية والتعاون في أداء بعض الخدمات في حدود قدرات الطفل حتى يتدرب على تحمل المسئولية من صغره، ويقتضي هذا النمو المتكامل أن ينمو الطفل في جو أسري يتسم بالاستقرار (ذكرى، 1989م : 55).

والتنشئة الأسرية المثلى هي التي تستطيع أن تحقق إشباع حاجات الطفل في إطار من الأمن، وذلك بالتزام جانب المرونة والاعتدال في فرض النظام عليه، وفي ممارسة أنواع الضبط في سلوكه، والبعد عن التزمت والتشدد معه.

ولكي تستطيع الأسرة تنشئة الطفل تنشئة اجتماعية سليمة يجب على الوالدين أن يراعيا تعليمه على الفهم الواعي وتقدير مطالب نموه ونضج قدراته، وينبغي أن يراعيا أن الطفل معرض أن ينجح مره ويخطأ مرات (ذكرى، 1989).

والأسرة هي التي يتربى الفرد ويترعرع فيها. ولذلك فهي تؤثر في نمو الفرد وفي صقل شخصيته، وقد دلت الأبحاث أن أباء المبدعين كانوا يظهرون احتراما لطفلهم. كما يظهرون الثقة في قدرات الطفل لفعل الأمور المناسبة في معظم المواقف. وهو بذلك يتمتع بقدر كبير من الحرية منذ كان في سن مبكرة ساعده في اتخاذ قرارات مناسبة.

وتتضح أهمية المعاملة الوالدية للأبناء داخل نطاق الأسرة وبين الإبداع من خلال أن السياق الاجتماعي داخل الأسرة يسهم في تشكيل السمات الشخصية للأبناء، بحيث يمكن من خلال نمط معاملة الوالدين للأبناء التنبؤ وإلى حد كبير بنوع السمات

الشخصية التي ترتبت على هذه المعاملة ولذلك فإنه لا يمكن إغفال دور الخبرات الأسرية التي يتعرض لها الأبناء في نطاق الأسرة والإبداع وما يحدث من فروق بين الأفراد.

ويخضع الطفل المبدع لنوع ثابت من التأديب والنظام العادل والمعقول ويتمتع بحرية لإظهار مواهبه واهتماماته. وتوفر هذه البيئة الأسرية التربة الخصبة لكي تنمو بذور الإبداع وسماته الشخصية الأخرى والطفل الذي يعيش في بيئة غنية ثقافيا وعلميا وتربويا من المحتمل أن يشب مبدعا، كذلك فإن الطفل الذي يتربى على حرية التعبير عن الذات فإنه يجد فرصته لكي ينمو مبدعا، كذلك مواجهة الطفل بالمشكلات التي يتطلب حلها تفكيرا إبداعيا تؤدي إلى تدريب الطفل على الإبداع. وقد دلت الأبحاث على أن القدرة الإبداعية يمكن زيادتها وتنميتها بالتدريب على ممارسة التفكير الإبداعي. لذلك فإن تربية الأطفال على المثابرة والصبر والجلد وقوة الاحتمال وتحمل المسئولية تؤدي إلى نمو القدرات الإبداعية، لذلك تستطيع الأسرة والمؤسسات التربوية أن تسهم أسهاما ايجابيا في خلق الشخص المبدع (العيسوي، 1985).

ويلاحظ بأن علماء النفس قد أولوا اهتماما كبيرا إلى مسألة الفروق الفردية وربما ساهم هذا الاتجاه من جانب الباحثين في أن تحظى الفروق بين الجنسين اهتماما مماثلا وخاصة فترة المراهقة التي تمتد من وقت البلوغ وحتى سن العشرين تقريبا وفي هذا الإطار فإن علماء النفس أولوا اهتمامهم بدراسة القدرات الإبداعية لدى الأفراد في الأعمار المختلفة. غير أن الحاجة تتجه بشكل مباشر إلى تناول دراسة الموضوع من زاوية هامة وهي إلقاء الضوء على جانب الجنس (ذكر، أنثى) في مرحلة هامة كذلك وهي مرحلة المراهقة والتي هي أمتداد منطقي لعلم النفس الارتقائي الذي يكمل معلوماتنا عن دورة حياة الإنسان، فضلا عن أهمية مثل هذه المعلومات بالإجابة على ما يعن من تساؤلات تتعلق بالتغيرات التي تحدث لنوع أو وظائف القدرات العضلية التي تنمو خلال مراحل نمو الإنسان المختلفة.

ويبدو أن الأمر مازال بحاجة إلى إجراء دراسات عديدة تتصدى لبحث الفروق بين الجنسين في مرحلة المراهقة، مع الوضع في الاعتبار الاستفادة مما قدمه التراث النفسي عن طبيعة الإبداع والعوامل التي يتضمنها.

البحوث السابقة :

قام على الدين (1973) بدراسة العلاقة بين قدرة الأبناء على التفكير الابتكاري واتجاهات الأمهات في التنشئة وتكونت عينة البحث من ثلاثين طالبا من طلاب الثانوية العامة مرتفعي القدرة على التفكير الابتكاري، وثلاثين طالبا من نفس المرحلة منخفضي القدرة على التفكير الابتكاري بناء على درجاتهم على مقياس تورانس لقدرات التفكير الابتكاري. إضافة إلى هذا، تمت مقابلة أمهات أفراد المجموعتين، وذلك للتعرف على اتجاهاتهن في تنشئة الأبناء في الأساليب التالية : التسامح والتشدد، والحماية الزائدة، والتسيب، والثواب والعقاب. وقد أسفرت النتائج عن أنه لا توجد علاقة بين قدرة الأبناء على التفكير الابتكاري واتجاهات الأمهات في التنشئة والتربية للأبناء.

وهدفت الدراسة التي قام بها الطحان (1977) إلى الكشف عن التفوق العقلي من حيث علاقته باتجاهات الوالدين في التنشئة ومستواها الثقافي. ولتحقيق هدف البحث، تم تطبيق اختبار التفكير الابتكاري، واختبار الذكاء، ومقياس المستوى الثقافي للأسرة، على عينة مكونة من 136 طالبا من طلاب الصف الثاني الثانوي في سوريا. وأهم ما توصل إليه الباحث أنه توجد علاقة موجبة بين القدرة على التفكير الابتكاري وأساليب التنشئة الوالدية التي تتسم بالاستقلالية والديمقراطية وتجنب أساليب التسلط والتقييد والحماية الزائدة.

وكشفت الدراسة التي قام بها إبراهيم (1978) عن الاتجاهات الوالدية وعلاقتها بالقدرات الابتكارية على عينة مكونة من 230 طالبا من طلاب الصف الرابع الثانوي

بمدينة بغداد. وتم تطبيق مقياس الاتجاهات الوالدية كما يدركها الأبناء ومقياس القدرات الابتكارية. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائيا بين القدرة الابتكارية العامة والمعاملة السوية للوالدين.

وهدفت الدارسة التي قام بها موسى (1995) الكشف عن الفروق بين الوالدين مرتفعي الأصالة والوالدين منخفضي الأصالة في الاتجاه اللفظي نحو بعض الممارسات التربوية وفقا للفروض التي وضعها والتي تشير إلى أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في الاتجاه اللفظي نحو بعض الممارسات التربوية بين الآباء مرتفعي الأصالة والآباء منخفضي الأصالة وأنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في الاتجاه اللفظي نحو بعض الممارسات التربوية بين الأمهات مرتفعات الأصالة والأمهات منخفضات الأصالة كما أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في الاتجاه اللفظي نحو بعض الممارسات الوالدية بين الوالدين مرتفعي الأصالة والوالدين منخفضي الأصالة.

ولاختبار صحة الفروض، تم تطبيق مقياس ماريلاند للاتجاهات الوالدية على ستين والدا مرتفع الأصالة (30 أبا و30 أما)، وستين والدا منخفضي الأصالة (30 أبا و 30 أما)، وقد تم اختيارهم وفقا لدرجاتهم على مقياس الأصالة.

وانتهت النتائج إلى أن الوالدين من أباء وأمهات مرتفعي الأصالة أكثر تهذيبا وتسامحا، بينما تبين أن الوالدين من أباء وأمهات منخفضي الأصالة أكثر نبذا وحماية، ومن ثم لم تؤيد النتائج صحة اختبار الفروض.

وقام جاردنر Gardner 1996 في دراسته بمناقشة اتجاه الأسر الصينية نحو نمو الطفل والتنشئة الاجتماعية كما قدم تعقيبات عامه عن أساليب تربية الطفل، بالإضافة إلى بيان تركيز الأسرة الصينية على أداء الأبناء في مجال الفنون والآداب. وإلى جانب هذا، لاحظ أن الفصول المدرسية في الصين أكثر توجها نحو التقليد

والتسلسل الهرمي. كما قام بمقارنة الفروق بين التوجهات الأمريكية والصينية في المهارات الأساسية والابتكار.

وتناول إسحاق Isaacs 1997 في دراستها أثر الأساليب الوالدية في تنشئة الطفل المتفوق عقليا في مرحلة ماقبل المدرسة الابتدائية. وقد انتهت النتائج إلى أن الوالدين يلعبان دورا هاما في اكتشاف الطفل المتفوق عقليا، وتنمية هذا التفوق العقلي، والقدرة على حل المشكلات التي تعيق هذا الجانب. كما تبين أن تقسيم السلطة الوالدية بين الآباء والأمهات لها الأثر الفعال في تنمية ابتكارية الطفل .

وأنتهي رايت wright 1997 من خلال بحثه إلى أن المنزل مكونا أساسيا في نمو الابتكارية عند الأطفال، كما أنه بمثابة قوة لتحسين فعالية البرامج التربوية . كما قام بتعريف الابتكارية وأهميتها ووصف البيئات التي تشجع على تنمية الابتكارية والتي تضع في اعتبارها احترام الطفل، وتشجيعه على الاستقلال، والتعليم الفعال، وإلى جانب هذا، قام بمناقشة الحدود المشتركة بين البيت والمدرسة ودورهما في تنمية الابتكار عند الأطفال

كما انتهت نتائج الدراسة التي قام بها داكي Dacey 1998 على عينة مكونة من مائة أسرة إلى أن والدي المراهقين مرتفعي الابتكار يميلون إلى أن يكونوا أكثر اهتماما بسلوكيات أبنائهم.

التعقيب:

ومن ثم تبين من خلال عرض الاطار النظري (ذكرى، 1989، العيسوي، 1985)، ونتائج البحوث السابقة (علي الدين، 1973، الطحان، 1977، ابراهيم 1978، موسى، 1995، جاردنر Gardner 1996، أسحاق Isaacs، 1997، رايت wright، 1997، داكي Dacey 1998) أن أساليب المعاملة السوية تلعب دورا كبيرا

في تنمية قدرات التفكير الابتكاري عند الأبناء. كما لوحظ من خلال عرض البحوث السابقة في مجال الرعاية الوالدية وقدرات التفكير الابتكاري إلى وجود قلة من البحوث التي تناولت هذه المتغيرات، خاصة في المجتمع السعودي الذي يسعى دائما إلى تسليح أبنائه بالمعرفة والعلم من أجل نهضة مجتمعه والأمة الإسلامية. ومن ثم تتبلور مشكلة البحث الراهن في الكشف عن الفروق في إدراك المراهقين والمراهقات مرتفعي ومنخفضي قدرات التفكير الابتكاري ببعض أساليب المعاملة الوالدية.

فروض البحث:

نظرا لقلة البحوث السابقة التي تناولت الرعاية الوالدية وقدرات التفكير الابتكاري، خاصة في المجتمع السعودي. لذا لم يتمكن الباحث من خلال ما توفر لديه من نتائجها من الحصول على إجابات مباشرة عن تساؤلات البحث الراهن. ومن ثم، فإن صياغة فروض صفرية يكون ملائما في هذه الحالة حيث يتم اختبار صحتها من خلال إجراءات البحث. وعليه، يمكن صياغة فروض البحث على النحو التالي:

الفرض الأول :

لا توجد فروق دالة إحصائيا في إدراك أساليب المعاملة الوالدية بين عينة المراهقين مرتفعي ومنخفضي قدرات التفكير الابتكاري.

الفرض الثاني :

لا توجد فروق دالة إحصائيا في إدراك أساليب المعاملة الوالدية بين عينة المراهقات مرتفعات ومنخفضات قدرات التفكير الابتكاري.

الفرض الثالث :

لا توجد فروق دالة إحصائيا في إدراك أساليب المعاملة الوالدية بين عينة البحث من المراهقين والمراهقات مرتفعي ومنخفضي قدرات التفكير الابتكاري.

منهج البحث :

يستند هذا البحث إلى المنهج الوصفي.

أ - أدوات البحث :

استخدم البحث الراهن الأدوات التالية:

1 – قائمة المعاملة الوالدية : قام بإعداد قائمة المعاملة الوالدية في صورتها العربية أبو ناهية وموسى (1987) ووضعها في الأصل ايرل شيفر Schaefer. وتزود هذه القائمة الباحث بتقدير حقيقي عن السلوك الفعلي للوالدين في تعاملهما مع الأبناء في مواقف التنشئة الاجتماعية المختلفة. وتتكون القائمة في صورتها الراهنة من ثمان عشر مقياسا، ويصل مجموع عباراتها إلى 192 عبارة، وهذه الأبعاد هي : التقبل، التمركز حول الطفل، الاستحواذ، الرفض، الضبط، الإكراه الاندماج الايجابي، التطفل، الضبط من خلال الشعور بالذنب، الضبط العدواني، عدم الاتساق، التساهل، تقبل الفردية، التساهل الشديد، تلقين القلق الدائم، التباعد والسلبية، أنسحاب العلاقة، الاستقلال المتطرف. وتتكون القائمة من صورتين، صورة للاب، وأخرى للام.

وتتم الاستجابة على بنود القائمة من خلال ميزان تقدير مكون من نعم (3 درجات)، أحيانا (درجتين)، لا (درجة واحدة). وقد تم حساب خصائص قائمة المعاملة الوالدية السيكومترية من صدق وثبات باستخدام عينة فلسطينية من طلاب وطالبات الجامعة (أبو ناهية و موسى، 1987).

وقام الباحث الحالي بحساب الصدق العاملي لقائمة المعاملة الوالدية، وذلك من خلال تطبيقها على عينة مكونة من 140 طالبا وطالبة (75 طالبا، 65 طالبة) في الصف الأول الثانوي بمدينة الهفوف ، وقد بلغ متوسط أعمارهم 16.75 سنه وانحراف معياري يساوي 3.67 ويوضح جدول (1) العوامل المستخرجة لقائمة المعاملة الوالدية للصورة الخاصة للأب وللصورة الخاصة للام.

جدول (1)

العوامل المستخرجة لقائمة المعاملة الوالدية

أبعاد القائمة	الصورة الخاصة للأب			الصورة الخاصة للام		
	العوامل			العوامل		
	الأول	الثاني	الثالث	الأول	الثاني	الثالث
التقبل	0.67			0.61		
التمركز حول الطفل	0.71			0.52		
التقييد	0.73			0.69		
الاندماج الايجابي	0.62			0.49		
التطفل		0.59			0.47	
عدم الاتساق			0.49			0.42
تقبل الفردية			0.51			0.47
التساهل الشديد			0.42			0.39
انسحاب العلاقة		0.41			0.49	
الاستحواذ	0.51			0.47		
الرفض	0.49-			0.39 -		
الإكراه			0.43 -			0.41 -
الضبط		0.71			0.69	
الضبط العدواني		0.72			0.62	
التساهل			0.51			0.41-
تلقين القلق		0.69			0.61	
التباعد والسلبية		0.47			0.42	
الاستقلال المتطرف			0.61			0.59

جدول (2)

معاملات الثبات ودلالتها الإحصائية لقائمة المعاملة

الوالدية للصورة الخاصة للأب والصورة الخاصة للام

(ن = 140)

أبعاد القائمة	الصورة الخاصة للأب		الصورة الخاصة للام	
	معاملات الثبات	الدلالة الإحصائية	معاملات الثبات	الدلالة الإحصائية
التقبل	0.78	0.01	0.76	0.01
التمركز حول الطفل	0.62	0.01	0.59	0.01
التقييد	0.54	0.01	0.56	0.01
الاندماج الايجابي	0.81	0.01	0.79	0.01
التطفل	0.63	0.01	0.62	0.01
عدم الاتساق	0.64	0.01	0.61	0.01
تقبل الفردية	0.66	0.01	0.63	0.01
التساهل الشديد	0.64	0.01	0.66	0.01
انسحاب العلاقة	0.61	0.01	0.63	0.01
الاستحواذ	0.60	0.01	0.59	0.01
الرفض	0.62	0.01	0.63	0.01
الاكراه	0.62	0.01	0.59	0.01
الضبط من خلال الشعور بالذنب	0.72	0.01	0.69	0.01
الضبط العدواني	0.71	0.01	0.73	0.01
التساهل	0.55	0.01	0.57	0.01
تلقين القلق	0.51	0.01	0.64	0.01
التباعد والسلبية	0.66	0.01	0.63	0.01
الاستقلال المتطرف	0.76	0.01	0.63	0.01

وتوضح النتائج المبينة في جدول (1) أنه قد أسفر عن التحليل العاملي من الدرجة الأولى بعد التدوير المائل لقائمة المعاملة الوالدية ثلاثة عوامل من الدرجة الأولى سواء للصورة الخاصة للأب أم الصورة الخاصة للام. وقد أطلق على هذه العوامل : التقبل، الضبط العدواني، عدم الإكراه. إضافة إلى هذا، تم حساب الثبات للقائمة باستخدام معادلة الفا لكرونباخ. وبين جدول (2) معاملات الثبات ودلالتها الإحصائية لقائمة المعاملة الوالدية للصورة الخاصة للأب والصورة الخاصة للام.

وتوضح النتائج المبينة في جدول (2) على تمتع أبعاد قائمة المعاملة الوالدية بمعاملات ثبات مناسبة لكل من الصورة الخاصة للأب والصورة الخاصة بالأم.

2 – اختبار التفكير الابتكاري (الصورة ب)

قام : أبو حطب وسليمان (1973) بتعريب اختبار التفكير الابتكاري بصورتيه من اعداد تورانس Torrance إلى اللغة العربية. ويتميز هذا الاختبار بأنه يقيس القدرات الاساسية في التفكير الابتكاري، كما تتميز بتنوع وحداته التي تستلزم استخدام القدرات الابتكارية بطرق مختلفة ومتنوعة. ويتكون هذا الاختبار من عدة أشكال أو أنشطة مصنفة في ثلاثة مظاهر مختلفة للابتكار، وهذه الأنشطة هي:

النشاط الأول: الخاص بتكوين الصورة Picture Construction، وفيه يعطى للمفحوص ورقة ملونة على شكل حبة الفاصوليا وعليه أن يلصقها في المكان المحدد لها في الصفحة البيضاء الخاصة بالنشاط الأول ويطلب منه أن يفكر في رسم صورة مبتكرة تكون فيها الورقة الملونة جزء لا يتجزأ منها، ويطلب منه أن يفكر في وضع عنوان أو أسم لفكرته. ويقيس هذا النشاط قدرتي الأصالة والتفصيلات.

النشاط الثاني: الخاص بإكمال الصور Picture Completion، ويتكون هذا النشاط من عشرة أشكال ناقصة من حيث الشكل، ويطلب من المفحوص إكمال الإشكال

العشرة، بحيث تصبح لها معنى وتحكي قصة غير مألوفة ومثيرة للاهتمام . ويقيس هذا النشاط قدرات الطلاقة والمرونة والأصالة والتفصيلات.

النشاط الثالث : الخاص بالدوائر Circles، ويتكون هذا النشاط من أربعين دائرة، ويطلب من المفحوص أن ينتج أكبر عدد ممكن من رسم أشكال مختلفة مستعينا بالدوائر، حيث تكون الدوائر جزء أساسيا من الرسومات أو الصور التي تعبر عن أشياء وتحكي قصصاً مثيرة. ويقيس هذا النشاط الطلاقة والمرونة والأصالة والتفصيلات.

ويشير تورانس إلى أن الاختبار يقيس أربع قدرات للتفيكر الابتكاري، وهي :

1 – الطلاقة : Fluency، وتعني قدرة الفرد على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار، أي أن التقدير هنا يعتمد على الكم من الأفكار التي ينتجها الفرد.

2 - المرونة : Flexibility، وتعني قدرة الفرد على إنتاج عدد من الأفكار المختلفة وقدرته على تغيير استراتيجياته في النظر للمثير من زوايا وجوانب مختلفة، وهنا يعتمد التقدير على كيف الأفكار المنتجة وليس على الكم.

3 – الأصالة : Originality، وتعني قدرة الفرد على إنتاج أفكار غير شائعة بالمعنى الإحصائي، والتفكير في خلق أشياء غير مألوفة.

4 – التفصيلات : Elaboration، وتعني قدرة الفرد على تطوير فكرته وتحسينها، وذلك بإضافة التوضيحات إليها حتى تساعد على إبراز فكرته الأصلية.

وقد قام تورانس وزملاؤه بحساب صدق مقياس قدرات التفكير الابتكاري بعدة طرق مختلفة، منها صدق المحتوى، والصدق التكويني، والصدق التلازمي، والصدق التنبؤى، وأيضا الثبات بعدة طرق متنوعة، منها : ثبات التصحيح، الثبات من خلال إعادة الاختبار (لمزيد من التفاصيل أنظر أبو حطب و سليمان، 1973).

وقام عبد الرحمن (1985) بحساب صدق وثبات أختبار قدرات التفكير الابتكاري على عينة مصرية من طلاب الجامعة .

وقام الباحث بحساب صدق مقياس قدرات التفكير الابتكاري (الصورة ب) وذلك من خلال تطبيقه على العينة الاستطلاعية سالفة الإشارة إليها باستخدام طريقة الصدق الداخلي. ويوضح جدول (3) معاملات الارتباط الداخلية لابعاد قدرات التفكير الابتكاري ودلالتها الإحصائية.

جدول (3)

معاملات الارتباط الداخلية لا بعاد التفكير الابتكاري

مكونات الابتكار	الطلاقة	المرونة	الأصالة	التفضيلات	الدرجة الكلية
الطلاقة	-				
المرونة	0.35**	-			
الأصالة	0.31**	0.32**	-		
التفضيلات	0.29**	0.30**	0.30**	-	
الدرجة الكلية	0.44**	0.66**	0.61**	0.45**	-

❖❖ دالة عند مستوى 0.01

توضح النتائج المبينة في جدول (3) أن معاملات الارتباط الداخلية لاختبار قدرات التفكير الابتكاري تتراوح من 0.30 إلى 0.66، وكلها معاملات دالة احصائيا عند مستوى 0.01 . كما قام الباحث الحالي بحساب ثبات اختبار قدرات التفكير الابتكاري بطريقتين، هما :

ثبات التصحيح :

قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجات تصحيح خبير مصحح حاصل على درجة الدكتوراه في مجال الابتكار، وبين درجات تصحيحها في اختبار تورانس

للتفكير الابتكاري باستخدام الصورة (ب). ويوضح جدول (4) معاملات الارتباط بين التصحيحين.

جدول (4)

معاملات الارتباط ودلالتها الإحصائية

بين التصحيحين لأبعاد اختبار التفكير الابتكاري

مكونات الابتكار	معاملات الارتباط
الطلاقة	0.90❖❖
المرونة	0.82❖❖
الأصالة	0.96❖❖
التفصيلات	0.70❖❖

❖ بإعادة الاختبار : قام الباحث بحساب معاملات الثبات لمكونات اختبار التفكير الابتكاري باستخدام إعادة الاختبار، وذلك بتطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية سالفة الإشارة إليها مرتين بفاصل زمني بينهما أربعة أسابيع. ويبين جدول (5) معاملات الارتباط بين درجات التطبيقين.

جدول (5)

معاملات الارتباط ودلالتها الإحصائية

بين التطبيقين لأبعاد اختبار التفكير الابتكاري

مكونات الابتكار	معاملات الارتباط
الطلاقة	0.92**
المرونة	0.91**
الأصالة	0.93**
التفصيلات	0.73**

تصحيح أختبار تورانس باستخدام الصورة (ب)

يتكون اختبار تورانس من ثلاثة أنشطة هي : تكوين الصورة، أكمال الصور، والدوائر. وتقيس هذه الأنشطة القدرات الابتكارية التالية : الطلاقة، والمرونة، الأصالة، والتفصيلات. وفيما يلي تلخيص لطريقة التصحيح لكل نشاط.

النشاط الأول : تكوين الصورة

يهدف النشاط الأول إلى حث المفحوص على إنتاج أكبر عدد من الأفكار الأصيلة والنادرة إحصائيا لشيء ليس له غرض محدد مع إضافة توضيحات وتفصيلات له تجعله يحقق ما يهدف إليه المفحوص.

ولقد أعتمد الباحث في تقدير قدرة الأصالة على ما قدمه تورانس من تقديرات هذه القدرة، حيث تم تفريغ الاستجابات الخاصة بالعينة في جدول تكراري يحوى الفئات المختلفة، ثم حساب تكرار هذه الاستجابات داخل هذه الفئات، وتبعا لنسبة تكرار الاستجابة داخل العينة، يعطى لها درجة أصالة تبدأ من صفر إلى خمس درجات. وقد سار الباحث في تصحيحه للأصالة على هذا المنوال. ويشير جدول (6) إلى توزيع الدرجات المقابلة لكل نسبة.

جدول (6)

درجة الأصالة المقابلة للنسبة المئوية للاستجابة في النشاط الاول لاختبار تورانس

النسبة المئوية للاستجابة	درجة الأصالة
5٪ فاكثر	صفر
4- 4.99٪	1
3- 3.99٪	2
2- 2.99٪	3
1- 1.99٪	4
1٪ فأقل	5

أما بالنسبة للتفصيلات فإن تصحيح هذا يقوم على إعطاء درجة واحدة لكل مما يأتي :

أ – اللون.

ب – الزخرفة المقصودة.

ج – التظليل الرصين الهادي.

د – كل توضيح وزيادة في التعبير للاستجابة الكلية، ولكن تعطى درجة واحدة لفئة التفصيلات أو التوضيحات المتشابهة.

هـ- أي تفصيل في العنوان أكثر من الحد الأدنى لوصفه.

النشاط الثاني: تكملة الصور

يهدف هذا النشاط إلى الميل نحو الإنشاء والتكامل فضلا عن خلق التوتر لدى المفحوص الذي يحب عليه أن يتخطاه. وتصحح القدرات الأربع كما يلي :

أ – الطلاقة : تقدر درجة الطلاقة لهذا النشاط بإحصاء عدد الإشكال التي أستطاع المفحوص بإكمالها من الأشياء الناقصة التي أمامه وعددها عشرة أشكال، وبالتالي أقصى درجة يمكن أن يأخذها المفحوص هي عشر درجات .

ب – المرونة : تقدر درجة المرونة بحساب عدد الفئات المختلفة التي تصنف تبعا لها استجابات المفحوص، مع مراعاة حذف الفئات المتكررة، ويمكن إنشاء فئات جديدة يشار إليها 1 ، 2 في كل الاستجابات عندما لا تقع الاستجابة في أي من هذه الفئات.

ج – الأصالة: تقدر درجة الأصالة للاستجابات على أساس مقياس مكون من ثلاث درجات تبدأ من الصفر وحتى 2، كما هو الحال في تقدير درجة الأصالة، حيث يتم حساب تكرار كل استجابة، ومنها تحسب النسبة المئوية للتكرار. ولقد وضعت تقديرات الدرجات للاصالة تبعاً لنسبة التكرار كما يوضحها جدول (7).

د – التفصيلات: تقدر درجة التفصيلات لهذا النشاط بنفس الطريقة المتبعة في تقدير درجات التفصيلات في النشاط الأول.

جدول (7)

درجة الأصالة المقابلة للنسبة المئوية

للاستجابة في النشاط الثاني لاختبار تورانس

النسبة المئوية للاستجابة	درجة الأصالة
5%فأكثر	صفر
2- 4.99%	1
2%فأقل	2

النشاط الثالث الدوائر :

يهدف هذا النشاط إلى ميل المفحوص إلى تفكيك النظام كي يخلق شيئا جديدا، كما أن تكرار عنصر المثير (الدوائر) هنا يتطلب مقدرة هي إدراكه للمثير بأساليب مختلفة. أما بالنسبة لتصحيح قدرات التفكير الابتكاري في هذا النشاط، يكون كما يلي:

أ – الطلاقة : تقدر درجة الطلاقة بحساب الاستجابات المناسبة في هذا النشاط.

ب- المرونة : تقدر درجة المرونة بإحصاء عدد الفئات المختلفة التي يمكن أن يصنف تحتها استجابات المفحوصين، مع مراعاة حذف الفئات المتكررة، كما حدث تماما في النشاط الثاني.

ج – الأصالة: تقدر درجة الأصالة في النشاط الثالث بحساب تكرار الاستجابات، ثم حساب النسبة المئوية لهذا التكرار لكل استجابة وبناء على هذا، توزع درجات الأصالة على الاستجابات وفقا لهذه النسب المئوية، حيث تبدأ الدرجات من صفر حتى 3. ويوضح جدول (8) هذا التوزيع.

د – التفصيلات : تقدر درجات التفصيلات في هذا النشاط تماما كما أتبع في النشاطين السابقين.

جدول (8)

درجة الأصالة المقابلة للنسبة المئوية للاستجابة

في النشاط الثالث لاختبار تورانس

النسبة المئوية للاستجابة	درجة الأصالة
10%فأكثر	صفر
5- 9.99%	1
2- 4.99%	2
2%وأقل	3

ويجب أن نشير هنا إلى ما أشار إليه تورانس عند تقدير درجة الأصالة لاستجابات هذا النشاط، حيث يجب مراعاة دمج الدوائر، وهذا ما يسمى بمكافأة الأصالة Bonus Scoring for Originality (الدرجات الإضافية للأصالة) تبعا إلى عدد الدوائر التي أمكن للمفحوص دمجها لتكوين ما يهدف إليه، ولهذا أعطيت درجات تضاف إلى درجة الأصالة التي يحصل عليها المفحوص في هذا النشاط وفقا لما هو مبين في جدول (9).

جدول (9)

درجة المكافأة في الدرجة الكلية للاصالة في النشاط الثالث

عدد الدوائر	المكافأة في الدرجة الكلية للاصالة
2	2
5 - 3	5
10 - 6	10
15 - 11	15
أكثر من 15	20
كل الدوائر على الصفحتين	25

ب – عينة البحث :

تكونت عينة البحث من أربعمائة طالب وطالبة (200 طالب) و (200 طالبة) في الصف الاول الثانوي، وقد بلغ متوسط أعمارهم 16.21 سنة، وانحراف معياري 3.67. وقد تم أختيار أفراد عينة البحث بالطريقة العشوائية البسيطة من بعض المدارس الثانوية للبنين والبنات بمدينة الهفوف.

ج – إجراءات البحث:

تم تنفيذ البحث وفقا للخطوات التالية:

- تم تطبيق قائمة المعاملة الوالدية وأختبار تورانس للتفكير الابتكاري على عينة أستطلاعية مكونة من 140 طالبا وطالبة في الصف الأول الثانوي لحساب صدق وثبات المقاييس النفسية.
- بعد التأكد من الخصائص السيكومترية لمقاييس البحث ، تم تطبيقها مرة أخرى على عينة مكونة من أربعمائة طالب وطالبة.
- ثم تم اختيار الخمس الأعلى (أفضل 20٪) والادنى (أدنى 20٪) من عينة الطلاب وكذلك عينة الطالبات لاختبار فروض البحث.

- تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية : المتوسط الحسابي ، الانحراف المعياري، النسب المئوية ، معامل الارتباط لبيرسون ، معامل ألفا لكرونباخ ، أختبار (ت).
- وقد اعتمد الباحث طريقة التصحيح التي اتبعها فؤاد أبو حطب (النسخة العربية)

عرض نتائج البحث

1 - عرض النتائج الخاصة بالفرض الأول : لا توجد فروق دالة إحصائيا في إدراك أساليب

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) بين المراهقين مرتفعي ومنخفضي

المتغيرات	الطلاقة					المرونة				
	مرتفع		منخفض		ت	مرتفع		منخفض		ت
	م	ع	م	ع		م	ع	م	ع	
التقبل	17.85	2.34	14.93	2.82	4.95**	38.65	5.05	39.48	3.71	0.83
التمركز حول الطفل	**18.58**	2.63	17.98	3.18	0.90	20.03	2.67	19.75	2.36	0.49
التقييد	18.20	5.40	16.98	2.75	1.29	18.25	2.33	18.73	2.76	0.87
الاندماج الايجابي	38.55	5.40	36.40	5.47	1.74	39.30	4.85	39.05	4.51	0.21
التطفل	16.15	3.68	12.98	3.10	4.1**	17.40	2.55	17.93	2.92	0.85
عدم الاتساق	14.85	3.18	14.48	2.36	0.28	14.93	2.50	15.13	3.16	0.31
تقبل الفردية	35.10	4.88	34.90	5.28	0.17	35.40	4.68	36.70	4.88	1.30
التساهل الشديد	15.68	2.43	15.70	2.24	0.03	16.50	2.73	17.25	2.52	1.27
انسحاب العلاقة	15.23	3.55	15.18	3.18	0.06	14.60	3.33	15.88	3.56	1.62
الاستحواذ	16.98	2.48	16.68	2.56	0.52	18.05	2.61	17.80	2.95	0.39
الرفض	26.35	6.23	26.70	5.08	0.45	27.33	6.10	27.15	4.98	0.14
الإكراه	14.95	2.89	15.25	2.97	0.18	15.05	3.22	15.98	3.13	1.30
الشعور بالذنب	15.18	2.72	15.88	2.81	1.12	15.40	2.50	16.30	3.43	1.34
الضبط العدواني	31.33	5.41	30.93	5.15	0.33	32.75	4.56	33.45	5.57	0.60
التساهل	15.43	3.19	14.33	2.56	1.69	15.60	2.38	14.80	2.78	1.37
تلقين القلق الدائم	15.23	3.21	15.13	3.23	0.13	15.13	2.61	15.45	3.05	0.5
التباعد والسلبية	28.53	6.37	26.53	4.58	1.6	27.98	6.31	27.18	5.12	0.61
الاستقلال المتطرف	14.75	3.34	14.63	2.57	0.17	14.38	2.86	15.38	2.73	1.58

❖ دالة عند مستوى 0.05 تبدأ مستوى الدلالة عندما تكون قيمة ت = 2.02 عندما تكون ن = 40

❖❖ دالة عند مستوى 0.01 تبدأ مستوى الدلالة عندما تكون قيمة ت = 2.71 عندما تكون ن = 40

المعاملة الوالدية بين عينة المراهقين مرتفعي ومنخفضي القدرات الابتكارية

تابع جدول رقم (10)

القدرات الابتكارية في إدراك أساليب المعاملة الوالدية (الصورة الخاصة للأم)

←

الاصالة					التفصيلات					الابتكار				
مرتفع		منخفض			مرتفع		منخفض			مرتفع		منخفض		
م	ع	م	ع	ت	م	ع	م	ع	ت	م	ع	م	ع	ت
39.25	4.81	38.95	4.24	0.29	39.83	4.70	38.41	5.03	1.29	39.40	4.51	38.50	4.43	0.89
19.85	2.38	19.55	2.65	0.52	19.88	2.73	19.78	2.43	0.17	19.90	2.62	19.58	2.12	0.60
18.03	2.46	18.40	2.28	0.69	18.78	2.61	18.22	2.29	1.05	18.45	2.44	18.50	2.60	0.08
39.18	4.69	39.18	4.41	0.00	39.33	4.94	38.07	5.20	1.14	39.00	4.44	39.00	4.81	0.00
17.98	2.78	18.05	3.11	0.10	18.10	3.00	17.41	2.75	0.15	17.38	2.53	18.08	3.07	1.1
15.38	2.72	16.15	2.80	1.24	16.08	2.92	15.22	2.51	1.4	15.18	2.77	15.40	2.99	0.33
36.08	4.36	36.95	4.88	0.83	36.03	5.23	35.41	4.53	0.75	35.48	4.55	36.63	4.68	1.1
16.78	2.27	16.70	2.54	0.14	16.55	2.88	17.07	2.64	0.83	16.15	2.43	16.90	2.61	1.33
15.18	3.38	15.98	3.23	1.08	16.10	2.93	15.34	3.12	1.1	14.39	3.31	15.90	3.57	1.96
17.98	2.17	18.10	2.85	0.21	18.13	3.08	18.24	2.49	0.17	14.93	2.36	18.48	2.24	1.85
27.85	6.18	28.35	5.50	0.37	27.65	4.63	28.71	5.03	0.97	27.43	5.93	28.28	5.97	0.63
15.45	2.86	16.10	2.70	1.04	16.00	3.00	15.49	2.63	0.80	15.48	2.90	16.35	2.94	1.31
15.73	2.15	16.63	2.82	1.6	16.35	2.83	15.76	2.34	1.1	15.58	2.33	16.63	3.18	1.66
32.50	4.33	34.28	4.64	1.76	33.03	5.05	32.56	4.55	0.43	32.05	3.94	33.98	5.07	1.89
15.98	2.81	15.38	2.37	1.03	15.33	2.54	15.24	2.43	0.06	15.83	2.85	15.18	2.56	1.06
15.08	2.33	15.53	2.94	0.15	15.58	3.05	15.17	2.72	0.63	15.25	2.86	15.38	3.08	0.19
28.08	2.33	28.60	5.83	0.52	26.95	5.29	28.80	5.10	1.58	27.10	5.68	28.65	5.02	1.28
14.95	2.90	14.85	3.07	0.14	14.68	3.21	14.56	3.39	0.16	14.28	2.83	14.93	3.39	0.00

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) بين المراهقين مرتفعي ومنخفضي

تابع ←

المتغيرات	الطلاقة					المرونة				
	مرتفع		منخفض		ت	مرتفع		منخفض		ت
	م	ع	م	ع		م	ع	م	ع	
النقبل	37.67	4.49	36.57	2.97	1.27	38.65	5.05	39.48	3.71	0.83
التمركز حول الطفل	20.03	2.63	19.75	2.36	0.5	2.03	2.67	19.75	2.36	0.96
التقييد	18.25	2.33	18.73	2.76	0.84	18.25	2.33	18.73	2.76	0.84
الاندماج الايجابي	39.30	4.85	39.05	4.51	0.03	39.30	4.85	39.05	4.51	0.23
التطفل	17.40	2.55	17.93	2.92	0.85	17.40	2.55	17.93	2.92	0.85
عدم الاتساق	14.93	2.50	15.13	3.16	0.31	14.93	2.50	15.13	3.16	0.31
تقبل الفردية	35.40	4.68	36.70	4.88	1.2	35.40	4.68	36.70	4.88	1.20
التساهل الشديد	16.50	2.73	17.25	2.52	1.27	16.50	2.73	17.25	2.52	1.7
انسحاب العلاقة	14.60	3.33	15.78	3.56	1.51	14.60	3.33	15.78	3.56	1.51
الاستحواذ	18.05	2.61	17.80	2.95	0.40	18.05	2.61	17.80	2.95	0.39
الرفض	27.33	6.10	27.15	4.98	0.14	27.33	6.10	27.15	4.98	0.14
الإكراه	15.05	3.22	15.98	3.13	1.3	15.05	3.22	15.98	3.13	1.30
الشعور بالذنب	15.40	2.50	16.30	3.43	1.34	15.40	2.50	16.30	3.43	1.34
الضبط العدواني	32.75	4.56	33.45	5.57	0.60	32.75	4.56	33.45	5.57	0.60
التساهل	15.60	2.38	14.80	2.78	1.37	15.60	2.38	14.80	2.78	1.37
تلقين القلق الدائم	15.13	2.61	15.45	3.05	0.50	15.13	2.61	15.45	3.05	0.50
التباعد والسلبية	27.98	6.31	27.18	5.12	0.61	27.98	6.31	27.18	5.12	0.61
الاستقلال المتطرف	14.38	2.86	15.38	2.73	1.58	14.38	2.86	15.38	2.73	1.58

تابع جدول رقم (11)

القدرات الابتكارية في إدراك أساليب المعاملة الوالدية (الصورة الخاصة للأب)

←

الاصالة					التفصيلات					الابتكار				
مرتفع		منخفض			مرتفع		منخفض			مرتفع		منخفض		
م	ع	م	ع	ت	م	ع	م	ع	ت	م	ع	م	ع	ت
37.95	5.88	37.43	5.83	0.39	37.55	6.33	38.36	6.03	0.58	38.38	4.83	37.08	6.04	1.05
18.58	2.95	18.48	2.73	0.15	18.28	3.24	18.76	2.43	0.75	18.63	2.63	18.50	2.63	0.22
17.68	2.87	18.00	2.58	0.52	17.88	2.30	18.07	2.89	0.32	18.25	2.50	18.13	2.68	0.20
37.38	6.01	38.05	4.83	0.54	36.85	6.82	38.07	6.19	0.82	37.08	6.04	37.23	5.75	0.03
16.45	3.75	16.55	2.94	0.13	15.95	3.17	16.90	3.32	1.30	18.50	2.63	16.05	3.20	3.71**
15.10	2.55	15.80	2.95	1.12	14.80	2.13	15.24	2.99	0.75	18.13	2.68	14.83	2.94	5.23**
34.83	5.32	35.05	5.44	0.18	34.30	6.12	34.83	5.83	0.36	37.73	5.35	34.73	5.62	2.41*
15.70	2.40	15.38	2.03	0.64	15.20	2.45	15.98	2.70	1.34	15.73	3.15	16.15	2.36	0.16
15.65	2.74	16.05	2.78	0.96	15.20	2.66	15.51	2.99	0.51	14.88	2.67	15.43	3.08	0.84
17.20	2.56	17.20	2.15	0.00	12.65	2.60	17.59	2.51	8.66**	34.95	4.79	17.23	2.22	20.85**
27.33	5.87	27.65	5.83	0.24	26.28	4.36	27.78	5.50	0.33	15.33	2.61	27.45	6.09	11.43**
15.18	2.48	85.15	2.82	0.50	15.18	2.50	15.27	2.84	0.15	15.43	3.08	15.53	3.00	0.15
15.23	4.17	16.15	3.03	1.12	15.18	2.45	14.98	2.52	0.35	17.23	2.22	15.98	2.83	2.39*
15.90	4.57	32.40	5.19	17.73**	30.05	5.21	31.24	5.04	1.12	27.45	6.09	31.75	5.16	3.38
15.45	2.16	14.98	2.44	**0.90**	14.75	2.45	15.45	2.71	1.20	15.53	3.00	14.93	2.68	0.93
14.90	2.71	15.43	3.29	**0.77**	14.73	14.77	15.61	2.82	0.98	15.98	2.83	15.40	2.95	0.89
28.63	5.93	28.23	5.65	0.30	26.65	5.19	28.68	5.40	1.70	27.83	5.39	27.83	5.39	0.00
15.03	3.17	14.20	2.93	1.20	14.20	5.52	14.63	3.48	0.41	14.43	3.23	14.43	3.23	0.00

عرض النتائج الخاصة بالفرض الثاني : لا توجد فروق دالة إحصائيا في إدراك أساليب

جدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) بين المراهقات مرتفعات

تابع ←

المتغيرات	الطلاقة					المرونة				
	مرتفع		منخفض		ت	مرتفع		منخفض		ت
	م	ع	م	ع		م	ع	م	ع	
النقبل	40.95	4.30	39.70	3.30	1.45	40.08	4.05	39.05	3.43	1.22
التمركز حول الطفل	20.70	2.45	2.45	2.20	34.43**	20.35	2.27	20.15	2.24	0.40
التقييد	18.13	2.21	18.55	2.22	0.87	17.75	2ر	18.08	2.35	0.90
الاندماج الايجابي	41.33	3.85	39.48	3.51	*	40.48	4.11	39.50	4.01	1.08
التطفل	18.05	2.81	18.33	2.62	0.45	17.43	2.59	17.98	3.22	0.83
عدم الاتساق	14.70	2.39	14.65	2.87	0.08	14.33	2.40	14.70	2.70	0.64
تقبل الفردية	37.10	4.37	35.95	4.21	1.18	36.15	4.77	35.68	4.12	0.47
التساهل الشديد	17.33	2.41	16.78	2.50	1.00	16.70	2.37	16.23	2.65	0.83
انسحاب العلاقة	14.13	2.85	14.30	3.23	0.29	13.95	3.06	14.35	3.22	0.56
الاستحواذ	18.73	2.14	18.35	1.85	0.84	18.38	2.06	18.18	2.32	0.41
الرفض	24.40	4.26	25.40	3.71	1.1	24.98	3.95	24.75	4.04	0.25
الإكراه	13.35	2.50	13.43	2.41	14ر	13.00	1.96	13.13	2.32	0.27
الشعور بالذنب	15.50	2.70	16.75	2.62	*	15.28	2.74	16.08	2.68	0.01
الضبط العدواني	32.03	4.30	32.15	4.51	0.12	31.85	4.26	31.45	4.14	0.42
التساهل	14.73	3.06	14.30	2.36	70ر	14.75	2.86	14.23	2.85	0.81
تلقين القلق الدائم	14.60	3.06	15.70	2.68	1.6	14.50	3.28	15.33	2.91	0.84
التباعد والسلبية	25.53	3.09	25.68	3.92	0.18	25.90	3.26	25.75	4.58	0.16
الاستقلال المتطرف	13.88	2.42	13.78	1.51	0.22	13.70	2.23	14.23	1.98	1.12

المعاملة الوالدية بين عينة المراهقات مرتفعات ومنخفضات القدرات الابتكارية

تابع جدول رقم (12)

ومنخفضات القدرات الابتكارية في إدراك أساليب المعاملة الوالدية (الصورة الخاصة للأم)

←

الأصالة					التفصيلات					الابتكار				
مرتفع		منخفض			مرتفع		منخفض			مرتفع		منخفض		
م	ع	م	ع	ت	م	ع	م	ع	ت	م	ع	م	ع	ت
39.15	4.96	39.73	2.68	0.64	39.15	4.85	39.24	3.07	0.09	39.88	4.74	39.05	3.18	0.91
19.95	2.78	20.58	2.16	1.12	19.80	2.95	19.95	1.82	0.27	19.95	2.41	20.23	2.18	0.53
18.18	1.95	18.48	2.10	0.66	18.23	2.20	18.90	2.04	1.39	18.03	2.00	18.03	2.47	0.00
38.83	5.16	40.05	2.86	1.29	39.30	5.19	39.05	3.12	0.26	39.34	5.30	39.03	3.79	0.44
17.80	3.20	17.90	2.07	1.63	17.68	2.92	17.21	2.66	0.74	17.33	3.25	17.50	2.67	0.25
14.35	2.23	14.30	2.48	0.9	14.60	2.78	14.27	2.49	0.55	14.48	2.71	14.45	2.82	0.04
35.95	4.21	36.40	3.66	0.50	36.38	4.12	35.95	3.32	0.51	36.10	4.63	35.60	3.60	0.53
16.25	1.91	16.83	2.09	1.28	16.60	2.34	16.54	1.82	0.12	17.00	2.27	16.60	2.49	0.75
14.45	2.89	14.48	2.50	0.04	14.20	3.28	13.34	2.81	1.24	1408	2.97	13.83	3.07	0.36
18.48	2.32	18.55	2.04	0.14	17.93	2.45	18.32	2.29	0.73	18.85	2.42	18.13	2.08	0.41
24.88	3.79	25.33	4.76	0.50	25.90	4.68	24.98	4.19	0.92	24.78	4.23	24.68	4.08	0.10
14.15	2.29	13.35	2.36	1.56	13.55	2.14	13.46	2.17	0.18	13.48	2.25	12.93	2.44	1.03
16.23	2.70	16.25	2.09	0.03	16.55	2.61	15.90	2.66	1.10	15.68	2.84	16.03	2.55	0.57
32.23	3.98	32.40	3.57	0.20	31.65	4.10	32.15	3.84	0.56	31.88	4.74	31.15	4.34	0.70
14.48	1.92	15.35	2.62	1.67	14.68	2.87	14.56	2.16	0.21	14.20	2.65	14.68	2.30	1.03
14.75	3.17	15.43	2.99	0.98	14.63	3.43	15.24	3.21	0.81	14.40	3.49	15.18	3.04	1.05
25.03	4.13	26.23	3.72	1.34	25.98	4.63	26.02	4.04	0.04	25.58	4.33	26.00	3.96	0.45
14.03	1.80	14.03	2.14	0.00	14.15	2.29	13.66	1.77	1.06	14.13	2.08	13.83	1.53	0.73

جدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) بين المراهقات مرتفعات ومنخفضات

تابع ←

المتغيرات	الطلاقة					المرونة				
	مرتفع		منخفض		ت	مرتفع		منخفض		ت
	م	ع	م	ع		م	ع	م	ع	
التقبل	38.80	5.64	36.23	6.52	1.64	40.08	4.05	38.65	5.22	0.01
التمركز حول الطفل	18.73	2.65	18.43	2.85	0.48	20.35	2.27	19.20	3.16	0.18
التقييد	18.60	3.06	17.10	2.69	0.30	17.75	2.00	18.80	2.48	2.05*
الاندماج الايجابي	38.50	4.26	35.93	6.65	2.03*	40.48	4.11	39.58	5.38	0.83
التطفل	16.88	3.48	15.90	3.82	1.19	17.43	2.59	18.10	3.41	0.98
عدم الاتساق	14.68	2.73	14.70	2.40	0.03	14.33	2.40	14.88	2.76	0.94
تقبل الفردية	35.35	4.66	33.30	6.08	1.68	35.00	6.54	35.10	5.68	0.07
التساهل الشديد	15.58	4.16	15.58	2.63	0.00	1498	2.33	15.10	2.23	0.27
انسحاب العلاقة	15.08	3.11	15.08	2.69	0.00	15.50	2.98	15.85	3.13	0.50
الاستحواذ	17.55	2.49	16.75	2.65	1.37	18.13	2.10	18.08	2.60	0.09
الرفض	25.35	5.24	26.55	5.03	1.03	25.38	4.92	25.43	5.20	0.04
الإكراه	15.08	2.96	14.90	2.66	0.28	15.93	3.14	15.75	3.31	0.24
الشعور بالذنب	15.58	3.12	14.60	2.43	1.55	16.80	3.01	17.40	2.82	0.90
الضبط العدواني	31.23	5.51	30.23	4.76	0.62	13.53	4.88	32.75	5.24	16.71**
التساهل	14.85	2.75	15.00	2.14	0.27	13.68	2.77	14.95	3.04	1.95
تلقين القلق الدائم	14.83	3.31	14.70	2.59	0.19	15.70	3.29	17.18	2.94	0.21
التباعد والسلبية	26.38	5.43	27.33	5.17	0.79	26.25	4.59	26.25	2.55	0.00
الاستقلال المتطرف	14.05	2.97	14.65	3.14	0.86	13.10	2.45	14.13	3.03	1.66

تابع جدول رقم (13)

القدرات الابتكارية في إدراك أساليب المعاملة الوالدية (الصورة الخاصة للأب)

الاصالة					التفصيلات					الابتكار				
مرتفع		منخفض			مرتفع		منخفض			مرتفع		منخفض		
م	ع	م	ع	ت	م	ع	م	ع	ت	م	ع	م	ع	ت
39.08	5.44	38.48	5.19	0.50	38.05	4.90	39.73	4.62	1.59	38.83	5.03	38.23	5.76	0.49
19.05	2.81	18.30	2.49	1.25	18.10	2.88	19.46	2.41	2.26*	18.50	2.94	18.90	2.90	0.60
39.15	2.93	39.43	4.59	0.32	19.43	2.31	19.61	1.67	0.4	18.93	1.95	18.78	2.36	0.30
18.50	2.46	18.58	2.58	0.14	38.85	5.65	40.56	4.46	0.01	38.70	5.94	39.83	5.07	0.90
18.40	2.40	18.50	2.50	0.18	18.50	3.00	18.10	2.81	0.61	17.95	3.06	18.15	3.16	0.28
15.95	2.38	15.43	2.31	0.98	14.70	2.61	14.51	2.40	0.33	14.68	2.51	14.93	2.81	0.41
18.38	2.40	24.25	5.32	**6.30	34.90	5.90	35.68	4.95	0.63	34.45	5.86	34.95	5.91	0.33
25.35	4.49	14.90	2.97	**12.15	14.70	1.92	15.78	2.60	1.1	15.30	2.49	15.48	2.89	0.29
15.88	2.44	16.98	3.09	1.74	16.00	3.01	15.22	2.99	1.16	15.30	2.26	15.45	3.28	0.23
17.20	2.88	18.25	1.84	1.94	17.98	2.60	18.78	2.34	1.42	18.03	2.34	18.05	2.10	0.04
33.18	4.22	26.70	5.34	**6.00	26.45	5.20	26.32	5.73	0.10	25.28	5.04	26.00	5.77	0.59
14.40	2.53	17.80	3.00	**5.48	16.05	2.78	15.83	3.08	0.33	15.68	2.81	15.48	3.46	0.30
16.28	3.14	17.93	2.18	**2.70	17.78	2.54	17.07	2.73	1.20	16.60	3.05	17.45	2.73	1.30
30.18	4.20	34.85	4.62	**4.71	34.00	4.37	33.07	5.24	0.84	33.28	4.31	33.08	5.20	0.18
14.40	2.50	14.75	3.53	0.50	14.10	2.75	14.59	2.73	0.89	13.90	2.75	14.80	2.97	1.40
16.28	3.14	18.08	3.46	*2.43	16.25	3.46	16.73	3.70	0.59	15.45	2.29	16.95	3.63	*2.20
25.40	4.44	27.50	4.16	*2.16	26.15	4.63	26.39	4.02	0.24	26.03	4.59	26.63	4.46	0.58
14.10	2.38	13.05	2.50	1.95	13.35	2.77	13.38	2.25	0.05	13.68	2.67	13.60	2.73	0.13

عرض النتائج الخاصة بالفرض الثالث: لا توجد فروق دالة إحصائيا في إدراك أساليب

جدول (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) بين عينة المراهقين والمراهقات مرتفعي

تابع ←

المتغيرات	الطلاقة					المرونة				
	مرتفع		منخفض		ت	مرتفع		منخفض		ت
	م	ع	م	ع		م	ع	م	ع	
التقبل	39.76	4.61	38.83	4.32	1.30	39.50	4.74	38.55	4.09	1.35
التمركز حول الطفل	19.80	2.69	19.83	2.61	0.07	20.16	2.34	19.58	2.44	1.52
التقييد	18.29	2.54	18.21	2.32	0.21	17.96	2.28	18.48	2.48	1.40
الاندماج الايجابي	39.75	4.78	38.51	4.53	1.67	39.79	4.46	38.58	4.75	1.65
التطفل	17.90	2.96	18.09	2.68	0.43	17.29	2.78	18.04	3.08	1.63
عدم الاتساق	15.31	2.55	14.73	2.91	1.34	14.59	2.54	15.14	2.92	1.27
تقبل الفردية	36.16	4.84	35.50	4.37	0.48	35.88	4.62	34.85	4.61	1.41
التساهل الشديد	16.63	2.42	16.74	2.61	0.27	16.58	2.43	16.43	2.82	0.36
انسحاب العلاقة	14.99	2.92	14.76	3.16	0.47	14.16	3.14	15.29	3.39	*
الاستحواذ	18.09	2.72	17.94	2.38	0.37	18.08	2.53	17.84	2.74	0.58
الرفض	26.11	4.80	26.23	4.78	0.15	25.79	4.75	27.06	5.00	1.64
الإكراه	15.06	3.06	14.29	2.66	1.71	13.86	2.76	15.29	3.09	**
الشعور بالذنب	15.73	2.88	16.04	2.61	0.72	15.34	2.60	16.18	2.98	1.90
الضبط العدواني	32.91	4.74	32.36	4.50	0.75	31.85	4.50	32.80	5.02	1.26
التساهل	14.88	2.42	14.74	2.53	0.39	15.05	2.80	14.56	2.66	1.13
تلقين القلق الدائم	26.90	3.06	15.35	2.77	**	14.66	3.02	15.51	2.91	1.80
التباعد والسلبية	26.78	4.90	27.00	4.61	0.29	26.51	4.61	26.89	5.05	0.5
الاستقلال المتطرف	13.96	2.70	14.26	2.42	0.75	14.15	2.54	14.59	2.53	1.10

المعاملة الوالدية بين عينة البحث من المراهقين والمراهقات مرتفعي ومنخفضي القدرات الابتكارية

تابع جدول رقم (14)

ومخفضي القدرات الابتكاري في إدراك أساليب المعاملة الوالدية (الصورة الخاصة للأم)

←

الاصالة					التفصيلات					الابتكار				
مرتفع		منخفض			مرتفع		منخفض			مرتفع		منخفض		
م	ع	م	ع	ت	م	ع	م	ع	ت	م	ع	م	ع	ت
39.58	4.68	39.16	4.19	0.60	39.80	4.77	39.41	4.15	0.54	40.06	4.29	38.89	3.98	1.80
20.08	2.59	19.87	2.49	0.52	19.83	2.85	20.13	2.10	0.76	20.16	2.34	19.91	2.08	0.71
18.26	2.32	18.35	2.50	0.23	18.43	2.57	18.58	2.11	0.05	18.06	2.36	18.34	2.41	0.75
39.49	4.69	39.13	4.72	0.48	39.30	4.97	38.98	4.26	0.43	39.48	4.62	39.21	4.21	0.38
17.79	2.94	18.01	2.95	0.47	17.75	3.00	17.46	2.57	0.65	17.53	2.93	17.74	2.87	0.45
14.91	2.55	12.52	3.13	**	15.39	3.08	14.59	2.48	1.81	14.76	2.55	15.00	2.88	0.55
36.36	4.19	36.43	4.67	0.10	36.13	4.84	35.43	4.16	0.98	36.14	4.57	36.30	4.05	0.23
16.40	2.25	16.65	2.53	0.65	16.56	2.68	16.83	2.22	0.69	16.64	2.37	16.81	2.50	0.44
14.69	3.33	15.52	3.38	1.80	15.00	3.31	14.59	3.26	0.78	14.51	3.26	15.08	3.48	1.1
18.28	2.30	17.95	2.74	0.82	17.84	2.89	18.39	2.42	1.30	18.05	2.43	18.05	2.43	0.00
25.68	4.84	28.06	5.34	**	26.54	5.42	25.68	4.53	1.08	25.95	5.24	26.68	5.40	0.86
14.55	2.67	15.54	3.16	0.02	14.40	2.50	15.30	3.12	*	14.20	2.80	14.73	3.08	1.15
16.00	2.72	16.51	3.05	1.13	16.10	2.87	15.46	2.63	1.48	15.80	2.73	16.33	2.92	1.20
32.80	4.54	33.94	5.09	1.50	32.70	4.70	31.96	4.41	1.02	31.98	4.42	32.69	4.80	**0.97**
14.75	2.57	15.57	2.41	2.02	15.19	2.75	14.79	2.45	0.97	15.13	2.81	14.86	2.43	0.65
15.04	3.07	15.65	2.98	1.27	14.80	3.05	14.96	2.94	0.34	14.71	3.26	15.19	2.96	0.97
26.19	5.01	28.63	5.38	**	26.94	5.36	26.76	4.28	0.23	25.89	4.73	27.05	4.74	1.54
14.18	2.28	14.72	2.80	1.35	14.63	3.00	13.90	2.42	1.68	13.99	2.55	14.45	2.76	1.09

جدول (15)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) بين عينة المراهقين والمراهقات مرتفعي

تابع ←

المتغيرات	الطلاقة					المرونة				
	مرتفع		منخفض		ت	مرتفع		منخفض		ت
	م	ع	م	ع		م	ع	م	ع	
النقبل	37.86	6.30	38.58	5.41	0.77	37.39	5.71	38.49	5.81	1.22
التمركز حول الطفل	18.26	3.00	17.88	3.06	0.79	18.40	3.31	18.51	3.00	0.22
التقييد	18.69	2.81	14.78	2.54	**	17.95	2.59	18.70	2.34	1.97
الاندماج الايجابي	37.90	5.57	35.15	5.35	**	38.95	5.81	37.14	6.09	1.92
التطفل	17.28	3.46	15.79	2.52	**	17.24	3.61	16.44	3.41	1.42
عدم الاتساق	14.79	2.49	15.79	3.00	*	14.65	2.77	14.51	2.45	0.28
تقبل الفردية	34.56	5.86	17.64	2.71	**	35.15	5.68	34.59	5.58	0.62
التساهل الشديد	15.20	2.26	26.45	5.12	**	15.29	2.30	15.44	2.31	0.41
انسحاب العلاقة	15.39	2.81	15.74	3.13	0.74	15.50	3.20	15.19	2.90	0.64
الاستحواذ	17.65	2.37	16.48	2.82	**	17.66	2.48	17.10	2.62	1.40
الرفض	25.78	5.04	32.60	5.10	*	26.03	5.57	26.04	5.09	0.01
الإكراه	15.63	3.17	14.70	2.59	*	15.54	3.00	15.45	2.94	0.19
الشعور بالذنب	15.66	2.97	16.44	3.02	1.65	16.14	3.00	15.95	2.84	0.41
الضبط العدواني	32.14	5.53	26.45	54.28	**	32.40	5.49	31.04	4.88	1.54
التساهل	14.41	2.67	14.16	2.74	0.58	14.40	3.06	14.45	2.49	0.11
تلقين القلق الدائم	15.49	3.30	38.49	4.83	**	15.60	3.21	15.58	2.96	0.04
التباعد والسلبية	26.66	5.19	18.66	2.79	**	27.14	5.45	26.11	4.51	1.28
الاستقلال المتطرف	13.76	2.53	18.44	2.51	0.40	14.05	3.01	14.04	2.72	0.02

تابع جدول رقم (15)

ومخفضي القدرات الابتكاري في إدراك أساليب المعاملة الوالدية (الصورة الخاصة للأب)

←

الاصالة					التفصيلات					الابتكار				
مرتفع		منخفض			مرتفع		منخفض			مرتفع		منخفض		
م	ع	م	ع	ت	م	ع	م	ع	ت	م	ع	م	ع	ت
39.58	4.68	39.16	4.19	0.60	39.92	5.50	37.94	5.72	*	38.59	5.33	37.75	5.79	0.95
20.08	2.59	19.17	2.49	*	18.46	2.95	19.53	2.54	2.48*	18.59	2.85	18.65	2.79	0.13
18.26	2.32	18.35	2.50	0.23	19.10	2.21	18.24	2.54	2.32*	18.65	2.29	18.48	2.56	0.44
39.45	4.69	39.13	4.72	0.43	40.16	5.40	37.64	6.14	**	38.61	5.65	38.38	5.55	0.25
17.79	2.94	18.01	2.95	0.47	16.64	3.42	18.10	3.14	**	17.28	3.38	17.00	3.27	0.53
14.91	2.55	15.52	3.13	1.35	14.76	2.52	14.79	2.69	0.07	14.65	2.44	14.89	2.85	0.57
36.36	4.19	36.43	4.67	0.10	34.88	5.81	35.85	5.34	1.10	34.79	5.48	35.00	50.74	0.25
16.40	2.25	16.65	2.53	0.62	15.31	2.36	15.90	2.60	1.51	15.13	2.42	15.74	2.66	1.52
14.69	3.33	15.52	3.38	1.56	15.24	2.91	15.56	3.00	0.68	15.71	2.84	15.64	3.22	0.14
18.28	2.30	17.95	2.74	0.82	17.05	2.53	18.49	2.45	**	17.80	2.43	17.56	2.23	0.64
25.68	4.84	28.06	5.34	**	25.88	4.68	26.19	2.59	0.51	25.70	5.16	26.79	6.00	1.22
14.55	2.67	15.54	3.16	*	15.54	2.84	15.78	3.05	0.52	15.54	2.68	15.65	3.21	0.23
16.00	2.72	16.51	3.05	1.13	15.99	3.03	16.18	3.04	0.39	16.34	2.46	16.61	287	0.64
32.80	4.54	33.94	5.09	1.50	31.45	5.27	32.79	5.44	1.57	32.53	5.09	32.25	5.02	0.35
14.75	2.57	15.57	2.41	*	14.48	2.67	14.86	3.00	0.84	14.38	3.00	14.71	2.89	0.69
15.04	3.07	15.65	2.98	1.27	15.14	3.12	16.08	3.52	1.80	15.30	3.26	15.99	3.37	1.32
26.19	5.01	28.63	5.38	**	26.53	5.04	27.05	4.63	0.88	26.41	4.89	27.11	4.97	0.89
14.18	2.28	14.72	2.80	1.35	14.08	2.82	13.78	2.80	0.68	14.00	2.95	13.89	2.95	0.23

وبناء على ما سبق فتشير النتائج إلى الأتي :

أشارت النتائج في جدول (10) إلى ما يلي :

1 – بالنسبة لبعد الطلاقة :

عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المراهقين مرتفعي ومنخفضي الطلاقة في الأساليب الوالدية التالية الخاصة بالأم : التمركز حول الطفل، التقييد، الاندماج الايجابي، عدم الاتساق، تقبل الفردية، التساهل الشديد، انسحاب العلاقة والاستحواذ، الرفض، الإكراه، الشعور بالذنب، الضبط العدواني، التساهل، تلقين القلق الدائم، التباعد والسلبية، الاستقلال المتطرف.

بينما توجد فروق داله إحصائياً بين المراهقين مرتفعي ومنخفضي الطلاقة في الأساليب الوالدية التالية الخاصة بالأم: التقبل والتطفل لصالح مرتفعي الطلاقة.

2 – بالنسبة لبعد المرونة :

عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المراهقين مرتفعي ومنخفضي المرونة في الأساليب الوالدية التالية الخاصة بالأم : التقبل، التمركز حول الطفل، التقييد والاندماج الايجابي، التطفل، عدم الاتساق، تقبل الفردية، التساهل الشديد، انسحاب العلاقة، الاستحواذ، الرفض، الإكراه، الشعور بالذنب، الضبط العدواني، التساهل، تلقين القلق الدائم، التباعد والسلبية، الاستقلال المتطرف.

3 – بالنسبة لبعد الأصالة :

عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المراهقين مرتفعي ومنخفضي الأصالة في الأساليب الوالدية التالية الخاصة بالأم: التقبل، التمركز حول الطفل، التقييد ،الاندماج الايجابي، التطفل، عدم الاتساق، تقبل الفردية، التساهل الشديد، انسحاب العلاقة، الاستحواذ، الرفض، الإكراه، الشعور بالذنب، الضبط العدواني، التساهل، تلقين القلق الدائم، التباعد والسلبية، الاستقلال المتطرف.

4 – بالنسبة لبعد التفصيلات :

عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المراهقين مرتفعي ومنخفضي التفصيلات في الأساليب الوالدية التالية الخاصة بالأم : التقبل، التمركز حول الطفل، التقييد، الاندماج الايجابي، التطفل، عدم الاتساق، تقبل الفردية، التساهل الشديد، انسحاب العلاقة، الاستحواذ، الرفض، الإكراه، الشعور بالذنب، الضبط العدواني، التساهل، تلقين القلق الدائم، التباعد والسلبية، الاستقلال المتطرف.

5 – بالنسبة للدرجة الكلية للأبتكار :

عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المراهقين مرتفعي ومنخفضي الابتكار في الأساليب الوالدية التالية الخاصة بالأم : التقبل، التمركز حول الطفل، التقييد، الاندماج الايجابي، التطفل، عدم الاتساق، تقبل الفردية، التساهل الشديد، انسحاب العلاقة، الاستحواذ، الرفض، الإكراه، الشعور بالذنب، الضبط العدواني، التساهل، تلقين القلق الدائم، التباعد والسلبية، الاستقلال المتطرف.

وقد أشارت النتائج في جدول (11) إلى ما يلي :

1 – بالنسبة لبعد الطلاقة:

عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المراهقين مرتفعي ومنخفضي الطلاقة في الأساليب الوالدية التالية الخاصة بالأب: التقبل، التمركز حول الطفل، التقييد، الاندماج الايجابي، التطفل، عدم الاتساق، تقبل الفردية، التساهل الشديد، انسحاب العلاقة، الاستحواذ، الرفض، الإكراه، الشعور بالذنب، الضبط العدواني، التساهل، تلقين القلق الدائم، التباعد والسلبية، الاستقلال المتطرف.

2 – بالنسبة لبعد المرونة :

عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المراهقين مرتفعي ومنخفضي المرونة في الأساليب الوالدية التالية الخاصة بالأب : التقبل، التمركز حول الطفل، التقييد،

الاندماج الايجابي، التطفل، عدم الاتساق، تقبل الفردية، التساهل الشديد، انسحاب العلاقة، الاستحواذ، الرفض، الإكراه، الشعور بالذنب، الضبط العدواني، التساهل، تلقين القلق الدائم، التباعد والسلبية، الاستقلال المتطرف.

3 – بالنسبة لبعد الأصالة :

عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المراهقين مرتفعي ومنخفضي الأصالة في الأساليب الوالدية التالية الخاصة بالأب : التقبل، التمركز حول الطفل، التقييد، الاندماج الايجابي، التطفل، عدم الاتساق، تقبل الفردية، التساهل الشديد، انسحاب العلاقة، الاستحواذ، الرفض، الإكراه، الشعور بالذنب، التساهل، تلقين القلق الدائم، التباعد والسلبية، الاستقلال المتطرف.

بينما توجد فروق داله إحصائياً بين المراهقة مرتفعي ومنخفضي الأصالة في الأساليب الوالدية التالية الخاصة بصورة الأب: الضبط العدواني لصالح مرتفعي الأصالة.

4 – بالنسبة لبعد التفصيلات :

عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المراهقين مرتفعي ومنخفضي التفصيلات في الأساليب الوالدية التالية الخاصة بصورة الأب : التقبل، التمركز حول الطفل، التقييد، الاندماج الايجابي، التطفل، عدم الاتساق، تقبل الفردية، التساهل الشديد، انسحاب العلاقة، الرفض، الإكراه، الشعور بالذنب، الضبط العدواني، التساهل، تلقين القلق الدائم، التباعد والسلبية، الاستغلال المتطرف.

بينما توجد فروق داله إحصائياً بين المراهقين مرتفعي ومنخفضي التفصيلات في الأساليب الوالدية التالية الخاصة بصورة الأب : الاستحواذ لصالح مرتفعي التفصيلات.

5 – بالنسبة للدرجة الكلية للابتكار :

عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المراهقين مرتفعي ومنخفضي الابتكار في الأساليب الوالدية التالية الخاصة بصورة الأب : التقبل، التمركز حول الطفل، التقييد، الاندماج الايجابي، التساهل الشديد، انسحاب العلاقة، الإكراه، الضبط العدواني، التساهل، تلقين القلق الدائم، التباعد والسلبية، الاستقلال المتطرف.

بينما توجد فروق داله إحصائياً بين المراهقين مرتفعي ومنخفضي الابتكار في الأساليب الوالدية التالية الخاصة بصورة الأب : التطفل، عدم الاتساق، تقبل الفردية، الاستحواذ، الرفض، الشعور بالذنب

كما تشير النتائج في جدول (12) إلى ما يلي :

1 – بالنسبة لبعد الطلاقة :

عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المراهقات مرتفعات ومنخفضات الطلاقة في الأساليب الوالدية التالية الصورة الخاصة بالأم : التقبل، التقييد، التطفل، عدم الاتساق، تقبل الفردية، التساهل الشديد، انسحاب العلاقة، الاستحواذ، الرفض، الإكراه، الضبط العدواني، التساهل، تلقين القلق الدائم، التباعد والسلبية، الاستقلال المتطرف.

بينما توجد فروق داله إحصائياً بين المراهقين مرتفعات ومنخفضات الطلاقة في الأساليب الوالدية التالية الصورة الخاصة بالأم : التمركز حول الطفل، الاندماج الايجابي، الشعور بالذنب لصالح مرتفعات الطلاقة.

2 – بالنسبة لبعد المرونة :

عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المراهقات مرتفعات ومنخفضات المرونة في الأساليب الوالدية التالية الصورة الخاصة بالأم : التقبل، التمركز حول الطفل، التقييد، الاندماج الايجابي، التطفل، عدم الاتساق، تقبل الفردية، التساهل الشديد،

انسحاب العلاقة، الاستحواذ، الرفض، الإكراه، الشعور بالذنب، الضبط العدواني، التساهل، تلقين القلق الدائم، التباعد والسلبية، الاستقلال المتطرف.

3 – بالنسبة لبعد الأصالة :

عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المراهقات مرتفعات ومنخفضات الأصالة في الأساليب الوالدية التالية الصورة الصورة الخاصة بالأم : التقبل، التمركز حول الطفل، التقييد، الاندماج الايجابي، التطفل، عدم الاتساق، تقبل الفردية، التساهل الشديد، انسحاب العلاقة، الاستحواذ، الرفض، الإكراه، الشعور بالذنب، الضبط العدواني، التساهل، تلقين القلق الدائم، التباعد والسلبية، الاستقلال المتطرف.

4 – بالنسبة لبعد التفصيلات :

عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المراهقات مرتفعات ومنخفضات التفصيلات في الأساليب الوالدية التالية الصورة الخاصة بالأم : التقبل، التمركز حول الطفل، التقييد، الاندماج الايجابي، التطفل، عدم الاتساق، تقبل الفردية، التساهل الشديد، انسحاب العلاقة، الاستحواذ، الرفض، الإكراه، الشعور بالذنب، الضبط العدواني، التساهل، تلقين القلق الدائم، التباعد والسلبية، الاستقلال المتطرف.

5 – بالنسبة لبعد الدرجة الكلية للأبتكار :

عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المراهقات مرتفعات ومنخفضات الابتكار في الأساليب الوالدية التالية الصورة الخاصة بالأم : التقبل، التمركز حول الطفل، التقييد، الاندماج الايجابي، التطفل، عدم الاتساق، تقبل الفردية، التساهل الشديد، انسحاب العلاقة، الاستحواذ، الرفض، الإكراه الشعور بالذنب، الضبط العدواني، التساهل، تلقين القلق الدائم، التباعد والسلبية، الاستغلال المتطرف.

وقد أشارت النتائج في جدول (13) إلى ما يلي :

1 – بالنسبة لبعد الطلاقة :

عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المراهقات مرتفعات ومنخفضات الطلاقة في الأساليب الوالدية التالية الصورة الخاصة بالأب : التقبل، التمركز حول الطفل، التقييد، التطفل، عدم الاتساق، تقبل الفردية، التساهل الشديد، انسحاب العلاقة، الاستحواذ، الرفض، الإكراه، الشعور بالذنب، الضبط العدواني، التساهل، تلقين القلق الدائم، التباعد والسلبية، الاستقلال المتطرف.

بينما توجد فروق داله إحصائياً بين المراهقين مرتفعات ومنخفضات الطلاقة في الأساليب الوالدية التالية الصورة الخاصة بالأب : الاندماج الايجابي لصالح مرتفعات الطلاقة.

2 – بالنسبة لبعد المرونة :

عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المراهقات مرتفعات ومنخفضات المرونة في الأساليب الوالدية التالية الصورة الخاصة بالأب : التقبل، التمركز حول الطفل، الاندماج الايجابي، التطفل، عدم الاتساق، تقبل الفردية، التساهل الشديد، انسحاب العلاقة، الاستحواذ، الرفض، الإكراه، الشعور بالذنب، التساهل، تلقين القلق الدائم، التباعد والسلبية، الاستقلال المتطرف.

بينما توجد فروق دالة إحصائياً بين المراهقات مرتفعات ومنخفضات المرونة في الأساليب الوالدية التالية الخاصة بصورة الأب في التقييد، الضبط العدواني لصالح مرتفعات المرونة.

3 – بالنسبة لبعد الأصالة :

عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المراهقات مرتفعات ومنخفضات الأصالة في الأساليب الوالدية التالية الصورة الصورة الخاصة بالأب : التقبل، التمركز حول

الطفل، التقييد، الاندماج الايجابي، التطفل، عدم الاتساق، انسحاب العلاقة، الاستحواذ، التساهل، الاستقلال المتطرف.

بينما توجد فروق دالة إحصائيا بين المراهقات مرتفعات ومنخفضات الأصالة في الأساليب الوالدية التالية (الصورة الخاصة بالأب) : تقبل الفردية، التساهل الشديد، الرفض، الإكراه، الشعور بالذنب، الضبط العدواني، تلقين القلق الدائم، التباعد والسلبية لصالح مرتفعات الأصالة.

4 – بالنسبة لبعد التفصيلات :

عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المراهقات مرتفعات ومنخفضات التفصيلات في الأساليب الوالدية التالية الصورة الخاصة بالأب : التقبل، التقييد، الاندماج الايجابي، التطفل، عدم الاتساق، تقبل الفردية، التساهل الشديد، انسحاب العلاقة، الاستحواذ، الرفض، الإكراه، الشعور بالذنب، الضبط العدواني، التساهل، تلقين القلق الدائم، التباعد والسلبية، الاستقلال المتطرف.

بينما توجد فروق داله إحصائياً بين المراهقات مرتفعات ومنخفضات التفصيلات في الأساليب الوالدية التالية (الصورة الخاصة بالأب) : التمركز حول الطفل لصالح مرتفعات التفصيلات.

5 – بالنسبة للدرجة الكلية للأبتكار :

عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المراهقات مرتفعات ومنخفضات الابتكار في الأساليب الوالدية التالية الصورة الخاصة بالأب : التقبل، التمركز حول الطفل، التقييد، الاندماج الايجابي، التطفل، عدم الاتساق، تقبل الفردية، التساهل الشديد، انسحاب العلاقة، الاستحواذ، الرفض، الإكراه، الشعور بالذنب، الضبط العدواني، التساهل، التباعد والسلبية، الاستقلال المتطرف.

بينما توجد فروق داله إحصائياً بين المراهقات مرتفعات ومنخفضات الابتكار. في الأساليب الوالدية التالية (الصورة الخاصة بالأب) : تلقين القلق الدائم لصالح مرتفعات الابتكار.

كما وأن نتائج جدول (14) تشير إلى ما يلي :

1 – بالنسبة لبعد الطلاقة :

عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المراهقين والمراهقات مرتفعي ومنخفضي الطلاقة في الأساليب الوالدية التالية (الصورة الخاصة بالأم) : التقبل، التمركز حول الطفل، التقييد، الاندماج الايجابي، التطفل، عدم الاتساق، تقبل الفردية، التساهل الشديد، انسحاب العلاقة، الاستحواذ، الرفض، الإكراه، الشعور بالذنب، الضبط العدواني، التساهل، التباعد والسلبية، الاستقلال المتطرف.

بينما توجد فروق داله إحصائياً بين المراهقين والمراهقات مرتفعي ومنخفضي الطلاقة في الأساليب الوالدية التالية (الصورة الخاصة بالأم) : تلقين القلق الدائم لصالح مرتفعي الطلاقة.

2 – بالنسبة لبعد المرونة :

عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المراهقين والمراهقات مرتفعي ومنخفضي المرونة في الأساليب الوالدية التالية (الصورة الخاصة بالأم) : التقبل، التمركز حول الطفل، التقييد، الاندماج الايجابي، التطفل، عدم الاتساق، تقبل الفردية، التساهل الشديد، الاستحواذ، الرفض، الشعور بالذنب، الضبط العدواني، التساهل، تلقين القلق الدائم، التباعد والسلبية، الاستقلال المتطرف.

بينما توجد فروق دالة إحصائياً بين المراهقين والمراهقات مرتفعي ومنخفضي المرونة في الأساليب الوالدية التالية (الصورة الخاصة بالأم) : انسحاب العلاقة، الإكراه لصالح مرتفعي المرونة.

3 – بالنسبة لبعد الأصالة :

عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المراهقين والمراهقات مرتفعي ومنخفضي الأصالة في الأساليب الوالدية التالية(الصورة الخاصة بالأم) : التقبل، التمركز حول الطفل، التقييد،الاندماج الايجابي، التطفل، تقبل الفردية، التساهل الشديد، انسحاب العلاقة، الاستحواذ، الإكراه، الشعور بالذنب، الضبط العدواني، التساهل، تلقين القلق الدائم، الاستقلال المتطرف.

بينما توجد فروق داله إحصائياً بين المراهقين والمراهقات مرتفعي ومنخفضي الاصاله في الأساليب الوالدية التالية (الصورة الخاصة بالأم) : التطفل، الرفض، التباعد والسلبية لصالح مرتفعي الأصالة.

4 – بالنسبة لبعد التفصيلات :

عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المراهقين والمراهقات مرتفعي ومنخفضي التفصيلات في الأساليب الوالدية التالية (الصورة الخاصة بالأم) : التقبل، التمركز حول الطفل، التقييد، الاندماج الايجابي، التطفل، عدم الاتساق، تقبل الفردية، التساهل الشديد، انسحاب العلاقة، الاستحواذ، الرفض، الشعور بالذنب، الضبط العدواني، التساهل، تلقين القلق الدائم، التباعد والسلبية، الاستقلال المتطرف.

بينما توجد فروق دالة إحصائياً بين المراهقين والمراهقات مرتفعي ومنخفضي التفصيلات في الأساليب الوالدية التالية (الصورة الخاصة بالأم) : الإكراه لصالح مرتفعي التفصيلات.

5 – بالنسبة للدرجة الكلية للأبتكار :

عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المراهقين والمراهقات مرتفعي ومنخفضي الابتكار في الأساليب الوالدية التالية (الصورة الخاصة بالأم) : التقبل، التمركز حول الطفل، التقييد، الاندماج الايجابي، التطفل، عدم الاتساق، تقبل الفردية، التساهل

الشديد، انسحاب العلاقة، الاستحواذ، الرفض، الإكراه، الشعور بالذنب، الضبط العدواني، التساهل، تلقين القلق الدائم، التباعد والسلبية، الاستقلال المتطرف.

وأخيراً فقد أشارت النتائج في جدول (15) إلى ما يلي :

1 – بالنسبة لبعد الطلاقة :

عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المراهقين والمراهقات مرتفعي ومنخفضي الطلاقة في الأساليب الوالدية التالية (الصورة الخاصة بالأب) : التقبل، التمركز حول الطفل، انسحاب العلاقة، الشعور بالذنب، التساهل، الاستقلال المتطرف.

بينما توجد فروق داله إحصائياً بين المراهقين والمراهقات مرتفعي ومنخفضي الطلاقة في الأساليب الوالدية التالية (الصورة الخاصة بالأب) : التقييد، الاندماج الايجابي، التطفل، عدم الإتساق، تقبل الفردية، التساهل الشديد، الاستحواذ، الرفض، الإكراه، الضبط العدواني، تلقين القلق الدائم، التباعد والسلبية لصالح مرتفعي الطلاقة.

2 – بالنسبة لبعد المرونة :

عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المراهقين والمراهقات مرتفعي ومنخفضي المرونة في الأساليب الوالدية التالية (الصورة الخاصة بالأب) : التقبل، التمركز حول الطفل، التقييد، الاندماج الايجابي، التطفل، عدم الاتساق، تقبل الفردية، التساهل الشديد، انسحاب العلاقة، الاستحواذ، الرفض، الإكراه، الشعور بالذنب، الضبط العدواني، التساهل، تلقين القلق الدائم، التباعد والسلبية، الاستقلال المتطرف.

3 – بالنسبة لبعد الأصالة :

عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المراهقين والمراهقات مرتفعي ومنخفضي الأصالة في الأساليب الوالدية التالية(الصورة الخاصة بالأب) : التقبل، التقييد، الاندماج الايجابي، التطفل، عدم الاتساق، تقبل الفردية، التساهل الشديد، انسحاب العلاقة،

الاستحواذ، الشعور بالذنب، الضبط العدواني، تلقين القلق الدائم، الاستقلال المتطرف.

بينما توجد فروق داله إحصائياً بين المراهقين والمراهقات مرتفعي ومنخفضي الاصاله في الأساليب الوالدية التالية (الصورة الخاصة بالأب) : التمركز حول الطفل، الرفض، الإكراه، التساهل، التباعد والسلبية لصالح مرتفعي الأصالة.

4 – بالنسبة لبعد التفصيلات :

عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المراهقين والمراهقات مرتفعي ومنخفضي التفصيلات في الأساليب الوالدية التالية (الصورة الخاصة بالأب) : عدم الاتساق، تقبل الفردية، التساهل الشديد، انسحاب العلاقة، الرفض، الإكراه، الشعور بالذنب، الضبط العدواني، التساهل، تلقين القلق الدائم، التباعد والسلبية، الاستقلال المتطرف.

بينما توجد فروق دالة إحصائياً بين المراهقين والمراهقات مرتفعي ومنخفضي التفصيلات في الأساليب الوالدية التالية (الصورة الخاصة بالأب) : التقبل، التمركز حول الطفل، التقييد، الاندماج الايجابي، التطفل، الاستحواذ لصالح مرتفعي التفصيلات.

5 – بالنسبة للدرجة الكلية للأبتكار :

عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المراهقين والمراهقات مرتفعي ومنخفضي الابتكار في الأساليب الوالدية التالية (الصورة الخاصة بالأب) : التقبل، التمركز حول الطفل، التقييد، الاندماج الايجابي، التطفل، عدم الاتساق، تقبل الفردية، التساهل الشديد، انسحاب العلاقة، الاستحواذ، الرفض، الإكراه، الشعور بالذنب، الضبط العدواني، التساهل، تلقين القلق الدائم، التباعد والسلبية، الاستقلال المتطرف.

مناقشة نتائج البحث :

أوضحت النتائج أن المراهقين مرتفعي الطلاقة يدركون أمهاتهم بأنهن أكثر تقبلاً وتطفلاً. كما تبين أن المراهقين مرتفعي الأصالة يدركون آباءهم بأنهم أكثر ضبطا عدوانياً. كما أبانت أن المراهقين مرتفعي التفصيلات يدركون آباءهم بأنهم أكثر استحواذاً. إضافة إلى هذا، بينت النتائج أن المراهقين مرتفعي الدرجة الكلية للقدرات الابتكارية يدركون آباءهم بأنهم أكثر تطفلاً، وعدم اتساق، وتقبلاً للفردية واستحواذاً وشعوراً بالذنب. بينما يدرك المراهقين منخفضي الدرجة الكلية للقدرات الابتكارية آباءهم بأنهم أكثر رفضاً. وعليه، تؤيد هذه النتائج صحة الفرض الأول جزئياً (أنظر جدول 10، 11).

وإلى جانب هذا، أبانت النتائج أن المراهقات مرتفعات الطلاقة تدركن أمهاتهن بأنهن أكثر اندماجاً ايجابياً، كما تبين أن المراهقات مرتفعات المرونة تدركن آباءهن بأنهم أكثر تقييداً، وضبطاً عدوانياً. إضافة إلى هذا، أوضحت النتائج أن المراهقات مرتفعات الأصالة تدركن آباءهن بأنهم أكثر تقبلاً للفردية، وتساهلاً شديداً، ورفضاً، وإكراهاً، وشعوراً بالذنب، وضبطاً عدوانياً، وتلقيناً للقلق الدائم، وتباعداً وسلبية. وتبين أيضا أن المراهقات مرتفعات التفصيلات تدركن آبائهن بأنهم أكثر تمركزاً حول الطفل. وأخيراً، تبين أن المراهقات مرتفعات الدرجة الكلية للقدرات الابتكارية تدركن آباءهن بأنهم أكثر تلقيناً للقلق الدائم. وعليه، تؤيد هذه النتائج صحة الفرض الثاني جزئياً (أنظر جدول 12، 13).

إضافة إلى هذا، أبانت النتائج أن المراهقين والمراهقات مرتفعي الطلاقة يدركون أمهاتهم بأنهن أكثر تلقيناً للقلق الدائم. كما تبين أن المراهقين والمراهقات مرتفعي المرونة يدركون أمهاتهم بأنهن أكثر انسحابا للعلاقة، وإكراهاً. وأيضاً، تبين أن المراهقين والمراهقات مرتفعي الأصالة يدركون أمهاتهم بأنهن أكثر تطفلاً، وتباعداً،

وسلبياً. وأخيراً، أوضحت النتائج أن المراهقين والمراهقات مرتفعي التفصيلات يدركون أمهاتهم بأنهن أكثر إكراهاً.

وكذلك، أظهرت النتائج أن المراهقين والمراهقات مرتفعي الطلاقة يدركون آباءهم بأنهم أكثر تقييداً، واندماجاً ايجابياً، وتطفلاً، وعدم اتساق، وتقبلاً للفردية، وتساهلاً شديداً، واستحواذاً، ورفضاً، وإكراهاً، وضبطاً عدوانياً، وتلقيناً للقلق الدائم، وتباعداً وسلبية. كما أوضحت النتائج أن المراهقين والمراهقات مرتفعي الأصالة يدركون آباءهم بأنهم أكثر تمركزاً حول الطفل، ورفضاً، وإكراهاً، وتساهلاً، وتباعداً وسلبياً. وأيضا تبين أن المراهقين والمراهقات مرتفعي التفصيلات يدركون آباءهم بأنهم أكثر تمركزاً حول الطفل، وتقييداً، واندماجا ايجابياً، وتطفلاً، واستحواذاً. ومن ثم، تؤيد هذه النتائج صحة الفرض الثالث جزئياً (أنظر جدول 14، 15).

ويرى الباحث أن نتائج البحث الراهن تتفق إلى حد ما مع ما انتهى إليه الإطار النظري (ذكرى، 1989، العيسوي، 1985)، ونتائج البحوث السابقة (على الدين، 1973، الطحان، 1977، إبراهيم، 1987، موسى، 1995، جاردنر Gardner 1996، إسحاق Isaac 1997، رايت Wright 1997، داكي Dacey 1998).

إضافة إلى هذا، يرى الباحث إنه ليس بالضرورة أن تؤدي كل الأساليب الوالدية السوية إلى تحفيز بعض قدرات التفكير الابتكاري لدى الأبناء، بينما توجد أيضاً بعض الأساليب الوالدية اللاسوية ربما تؤدي إلى نشوء بعض قدرات التفكير الابتكاري لدى الأبناء. ومن ثم، يجب على الباحثين المهتمين بمجال التنشئة الوالدية وقدرات التفكير الابتكاري إجراء المزيد من البحوث حول الأساليب الوالدية بشقيها الموجب والسالب وأثرها في قدرات التفكير الابتكاري.

ويأمل الباحث أن تجرى المزيد من البحوث في مجال قدرات التفكير الابتكاري في علاقتها ببعض الأساليب المعرفية في مستويات عمرية وخلفيات ثقافية مختلفة.

المراجع:

أ – المراجع العربية:

1. القرآن الكريم
2. ابراهيم ،صائب أحمد (1978). الاتجاهات الوالدية وعلاقتها بالقدرات الابتكارية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة بغداد.
3. ابوحطب،فؤاد، وسليمان، عبدالله (1973). اختبار تورانس للتفكير الابتكاري القاهرة: الانجلو المصرية.
4. أبوناهية، صلاح الدين ؛ وموسى،رشاد علي (1987). قائمة المعاملة الوالدية. القاهرة دار النهضة العربية.
5. الخليفى، أبراهيم محمد، والرشيدي، بشير صالح (1993). دراسة ميدانية حول أثر البيئة الاجتماعية والثقافية على قدرات التفكير الابتكاري لطلبة وطالبات المدارس الثانوية بدولة الكويت القاهرة: دراسات تربوية المجلد 8،الجزء 54، ص ص:260– 298.
6. الديب،علي محمد (1981) اتجاهات التسلط والاهمال في التنشئة الاجتماعية وعلاقتهما بالتفكير الابتكاري. رسالة ماجستير غير منشورة – كلية البنات، جامعة عين شمس.
7. السيد، عبدالحليم محمود (1980). الأسرة وأبداع الأبناء. القدوة : دار المعارف.
8. الطحان،محمد خالد(1977). دراسة التفوق العقلي من حيث علاقتها باتجاهات الوالدين في التنشئة ومستواهما الثقافي،رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية،عين شمس.
9. العيسوي، عبدالرحمن (1985). سيكولوجية التنشئة الاجتماعية. الاسكندرية : دار الفكر العربي
10. خيرالله، سيد (1981). العلاقة بين القدرة على التفكير الابتكاري وبعض أنماط التربية الأسرية الأموية؛ في بحوث نفسية وتربوية بيروت : دار النهضة العربية،ص ص: 55 – 69
11. ذكرى، طلعت (1989). التنشئة الاسرية وأثرها في حياة الاطفال القاهرة مكتبة المحبة.

12. رمزي، ناهد (1976). عوامل التنشئة بوصفها متغيرات سوسيولوجية في علاقتها بالقدرات الابداعية لدى الإناث. رسالة دكتوراه غير منشورة – كلية الاداب، جامعة القاهرة.
13. سليم ، مديحة منصور (1987) دراسة لبعض العوامل النفسية والاجتماعية المرتبطة بالقدرة على التفكير الابتكاري لدى طالبات الجامعة : دراسة عاملية. رسالة دكتوراه غير منشورة – كلية الدراسات الانسانية، جامعة الازهر .
14. السويدان، طارق محمد، العدلوني، محمد أكرم _ 2001) مبارئ الابداع، شركة الابداع الخليجي للاستثمارات والتدريب، الكويت.
15. السيد، فؤاد البهي، 1971. علم النفس الاحصائي وقياس العقل البشري، القاهرة، دار الفكر العربي.
16. شعلان ، محمد (1978). الطب النفسي للاطفال. القاهرة : كلية الاداب، جامعة عين شمس.
17. صبحي ، سيد محمد (1975). أثر الاتجاهات الوالدية والمستوى الثقافي للوالدين على تنمية الابتكار. رسالة دكتوراة غير منشورة. كلية التربية ، جامعة عين شمس .
18. صبحي، سيد محمد (1976). دراسات في بحوث الابتكار. القاهرة عالم الكتب.
19. الطيطي، محمد حمد (2001). تنمية قدرات التفكير الابداعي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
20. عبدالحليم، محمد السعيد (1977). أتجاهات الوالدين السوية وعلاقتها بالابتكار لدى البنين والبنات. رسالة ماجستير غير منشورة – كلية البنات، جامعة عين شمس .
21. عبدالرحمن، صالح عطيه (1985). دراسة تجريبية لاثر استخدام برنامج للتدريب على سلوك حل المشكلة في تنمية بعض قدرات التفكير الابتكاري عند طلاب الجامعة رسالة ماجستير غير منشورة – كلية التربية، جامعة الازهر .
22. على الدين، محمد ثابت (1973). العلاقة بين القدرة على التفكير الابتكاري وأنماط التربية الاسرية. رسالة ماجستير – كلية التربية، جامعة عين شمس .

23. موسى، رشاد على (1995). الاتجاه اللفظي للسلوك الوالدي نحو بعض الممارسات التربوية وعلاقته بالأصالة. بحث مقدم إلى مؤتمر الابتكار وآفاق علم النفس المنعقد بكلية التربية – جامعة قطر من 4 – 6 مايو .

ب – المراجع الاجنبية :

1. Aunola , Kaisa ; Stattin , Hakan ; Nurmi, Jare-Erik(2000). Parenting Styles and Adolescents Achievement Strategies. Journal of Adolescence ; v23 n2 p205 – 22
2. Dacey , J.S. (1998) Discriminating characteristics of the Families of highly creative adolescents. Journal of Creative Behavior , 23 (4) , 263 – 271.
3. Gardner, H. (1996). The key in the slat : Creativity in a Chinese Key. Journal of Aesthetic Education , 23 (1) , 141 – 158.
4. Hickman,Gregory P.; Bartholomae, Suzanne;McKcnry,Patrick C. (2000) Influence Of Parenting Styles on the Adjustment and Academic Ashievement of Traditional College Freshmen. Journal of College Student Development; v41 n1 p41- 54.
5. Isaacs, Ann, F. (1997). Identifying and parenting the gifted – talented creative child beginning with preschool. Creative Child and Adult Quarterly, 12 (1) , 21 – 30 .
6. Pandy, A. (1985). Effects of affectional deprivation on tribal children : A study of sex differences - Asian Journal of Psychology and Education, 15 (2) , 6 – 14.
7. Penni, J. (1987). Role of family motivation as determinan of interests among intelligent and creative adolesccnts. Indian Psychalogical Review , 32 (8 – 9), 23- 27.
8. Ruth, A. (1986). Case study of the gifted child with learning problems. Gifted Education International , 4 (1) , 21 – 23
9. Westlang , G. (1969). The Investigation of creativity The Journal of Aesthetics and Art criticism
10. Wright, C. (1997). Nurturing creative potential : An interactive model for home and school. Creative child and Adult Quarterly , 12 (1) , 31 – 38.

Differences in Awareness of Male and Female Adolescents with High / Low Creative Thinking of Parental Treatment Styles in Al-Ahsa, Saudi Arabia

Ibrahim S. Al-Sabaty

College of Education, King Faisal University
Kingdom of Saudi Arabia, Al-Ahsa

Abstract:

This paper aims at discovering the differences in awareness male and female adolescents with high and low creative thinking for parental treatment styles. The paper investigates the following hypotheses:

1 – There are no statistically significant differences between male adolescents with high creative thinking and male with low creativity in their awareness of parental treatment styles.

2 – There are no statistically significant difference between female adolescents with high creative thinking and low creative thinking female adolescents in their awareness of parental treatment styles.

3 - There are no statistically significant differences between high creative thinking male and female adolescents and low creative thinking in their awareness of parental treatment styles.

To test the above hypotheses, Parent Treatment List and Torrance creative thinking Test were applied, after calculating the validity and reliability levels, on a sample of four hundred male and female first year secondary school students, age average 16.21 years.

The results partially support the research hypotheses. The discussion of the results led to some recommendation for future research.

تخفيفهم طول القيام في الإحدى عشرة.

السادس: العدد الأفضل في هذا الزمن، لتغير ظروف الناس وصعوبتها، إحدى عشرة ركعة خفيفة، مع المحافظة على أركانها وواجباتها وسننها، وترتيل التلاوة فيها مع تقليلها.

السابع : عدد صلاة التراويح في العشرة الأواخر، لا يتغير عنها في العشرين الأول.

الثامن : موافقة المأموم لإمامة عند اختلافهما في عدد ركعات التراويح أفضل من خروج المأموم عنه، وإن كان رأي المأموم هو الراجح.

وأما الخاتمة، فاشتملت على أهم نتائج البحث، وما يتعلق به من توصيات.

مقدمة :

الحمد لله الذي أكرمنا بشهر رمضان، وشرع لنا فيه من النوافل ما نزداد به من الثواب والإيمان، فنرتقي بها في أعلى الجنان، وأشهد ألا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن محمدا عبده ورسوله ﷺ وعلى آله وصحبه أولي الفضل والإحسان، أما بعد: فإن صلاة التراويح، من نوافل الصلاة الخاصة بليالي رمضان، استمر فعلها من زمن رسول الله محمد ﷺ إلى الآن، وستدوم إلى ما شاء الله تعالى من الزمان.

وعددها عند جماهير أهل العلم، عشرون ركعة عدا الوتر بعدها، وعليه العمل في جميع الأقطار على مر الأزمان[1] إلى أن أظهر الألباني قوله بالإحدى عشرة ركعة في أواخر القرن الرابع عشر الهجري، فاشتهر العمل بها[2] وبقي المسجدان الحرمان الشريفان ومساجد أخر على ما كان عليه العمل بعشرين ركعة إلى الآن.

ولما سمعت بوجود من يظن أن الذي سن التراويح هو عمر بن الخطاب رضي الله عنه ورأيت اتفاق العلماء على جوازها بأي عدد، ومخالفة الألباني لهم بتحريم الزيادة فيها على إحدى عشرة ركعة[3] واطلعت على اختلافهم في العدد الأفضل فيها. عزمت مستعينا بالله تعالى وحده على بيان ما قاله علماء الأمة في حكم التراويح، وتحديد

عدد ركعاتها، وعلى جمع أقوالهم وأدلتها وما نوقشت به في العدد الأفضل لركعات التراويح ؛ وذلك رغبة في بيان ذلك للناس، وليعذر المسلمون بعضهم بعضا، ولا يظن بأهل العلم مخالفة السنة أو ارتكاب الحرام بلا اجتهاد ولا برهان، وليرجع من وفقه الله تعالى إلى ما يظهر له من الحق في تلك الأقوال؛ فإن الحق ضالة المؤمن أنى وجدها أخذها.

وسميت هذا البحث: حكم التراويح، والزيادة فيها على إحدى عشرة ركعة. وسلكت في كتابته: عرض ما اتفق عليه بدليله، وما فيه خلاف عند الفقهاء، أذكر أقوالهم وأدلتها ومناقشتها والترجيح بينها. وأعزو النصوص والأقوال إلى مصادرها الأصيلة وأذكر مؤلف المصدر عند أول ورود له. وما لم أعزه لأحد، فهو من كلامي. واقتصرت في الأحاديث المخرجة بالصحيحين وغيرهما على ما في أحد الصحيحين وبينت درجة ما اطلعت على درجته من أحاديث غير الصحيحين.

وعرفت بالأعلام الذين في صلب البحث دون هوامشه، من المتقدمين غير المشهورين وجميع المعاصرين، وللاختصار ذكرت جميع الأعلام بأسمائهم لا ألقابهم، وترضيت كتابة على الصحابة الكرام ﷺ وأما غيرهم فترحمت عليهم شفهيا. وجعلت البحث بعد مقدمته، مكونا من فصلين، وخاتمة، وقائمة الهوامش، وفهرسين :

المقدمة : بها سبب الكتابة في هذا الموضوع، والهدف منها، ومنهجي في تأليفه وخطة بحثه.

الفصل الأول : التعريف بصلاة التراويح، وسبب تسميتها، وبيان حكمها، وفضلها

الفصل الثاني : تحديد عدد ركعات التراويح، والعدد الأفضل فيها.

الخاتمة : أهم النتائج والتوصيات

وهذا البحث من جهد بشر مقل خطّاء، فألتمس من أخ محب للخير، اطلع على

عيب في هذا البحث، أن يهديه إليّ في حياتي، وأن يصلحه إن كان بعد مماتي.

أسأل الله تعالى، أن يتقبل هذا الجهد وينفع به، وأن يغفر لي وأهلي وأشياخي والمؤمنين، وأن يجزي ولاة أمورنا خيرا على أعمالهم المباركة وأن يوفقهم للخير، ويبارك في جهود أئمة المساجد وينفع بهم. آمين والحمد لله رب العالمين، وصلى الله وسلم على سيدنا محمد وآله وصحبه.

الفصل الأول : التعريف بصلاة التراويح، وسبب تسميتها، وبيان حكمها، وفضلها

يشتمل هذا الفصل على أربع مسائل:

المسألة الأولى : التعريف بصلاة التراويح

صلاة التراويح مركبة من كلمتين : الصلاة، والتراويح، وقبل التعريف بها مركبة أذكر التعريف بكلمتيها، وهما :

الصلاة في اللغة : لها معان عدة، منها: الدعاء ؛لقول الله تعالى : ﴿ وَصَلِّ عَلَيْهِمْ ﴾ التوبة / 103، والرحمة والبركة ؛ لقول ابن أبي أوفى[4] : كان إذا أتى رجل للنبيﷺ بصدقته قال : (اللهم صل عليه) فأتاه أبي بصدقته فقال : (اللهم صل على آل أبي أوفى[5])[6] .

وفي الاصطلاح : أقوال وأفعال مخصوصة، مفتتحة بالتكبير مختتمة بالتسليم، بشرائط مخصوصة[7].

والتراويح في اللغة : من الراحة[8] قال ابن فارس : (الراء والواو والحاء أصل كبير مطرد يدل على سعة وفسحة 000 وسميت الترويحة في شهر رمضان ؛ لاستراحة القوم بعد كل أربع ركعات)[9] .

و أما التعريف بصلاة التراويح مركبة فهي: صلاة مخصوصة في ليالي رمضان، تؤدى فيما بين صلاة العشاء والفجر، غير راتبة العشاء والوتر[10] .

المسألة الثانية: سبب تسمية هذه الصلاة بالتراويح

تقدم في التعريف اللغوي بالتراويح، أنها من الراحة؛ وهذا هو السبب في تسمية هذه الصلاة بالتراويح، صرح بهذا ابن فارس في تعريفه بالتراويح، وتقدم، وقال ابن حجر: (سميت الصلاة في جماعة في ليالي رمضان، التراويح ؛ لأنهم أول ما اجتمعوا كانوا يستريحون بين كل تسليمتين)[11] ؛ فعن زيد بن وهب[12] قال : (كان عمر بن الخطاب ﷺ يروحنا في رمضان، يعني بين الترويحتين قدر ما يذهب الرجل من المسجد إلى سلع[13])[14] وعن الحسن: (أن عمرﷺ يروحهم قدر ما يتوضأ المتوضيء ويقضي حاجته)[15] ولا تعارض بين الروايتين ؛ لتقارب الزمن بين الذهاب إلى سلع، وبين الذهاب لقضاء الحاجة والوضوء بعدها والرجوع للصلاة .

المسالة الثالثة : حكم صلاة التراويح

صلاة التراويح سنها رسول الله محمد ﷺ بقوله وفعله وتقريره؛ لتكثر أجور أمته في رمضان، الذي شرفه الله تعالى بجملة من النوافل، وجعل ثوابها فيه كثواب الفرائض في غيره[16] وهي من السنن المؤكدات التي تداني الفرائض[17]. وجاءت نصوص صحيحة صريحة بإقامة رسول الله ﷺ صلاة التراويح، وترغيبه فيها وتقريره لأصحابه ﷺ في أدائها :

أما فعل النبي ﷺ فعن عائشة رضي الله عنها قالت: (صلى رسول الله ﷺ في المسجد فصلى بصلاته ناس، ثم صلى من القابلة، فكثر الناس، ثم اجتمعوا من الليلة الثالثة أو الرابعة، فلم يخرج إليهم رسول الله ﷺ فلما أصبح قال : قد رأيت الذي صنعتم فلم يمنعني من الخروج إليكم إلا أني خشيت أن تفرض عليكم) قال الراوي عن عائشة : وذلك في رمضان[18].

وأما تقرير الرسول ﷺ لأصحابه ﷺ في أدائهم التراويح ؛ فعن ثعلبة القرظي[19] قال: (خرج رسول الله ﷺ ذات ليلة في رمضان، فرأى ناسا في ناحية المسجد يصلون،

فقال : ما يصنع هؤلاء ؟ قال قائل : يا رسول الله، هؤلاء ناس ليس معهم قرآن وأبي بن كعب يقرأ وهم يصلون بصلاته . فقال : قد أحسنوا أو قد أصابوا ، ولم يكره ذلك لهم)[20].

وأما ترغيب المصطفى ﷺ فيها؛ فعن أبي هريرة ﷺ قال : (كان رسول الله ﷺ يرغب في قيام رمضان من غير أن يأمر بعزيمة، فيقول : من قام رمضان إيمانا واحتساباً غفر له ما تقدم من ذنبه. فتوفي رسول الله ﷺ والأمر على ذلك، ثم كان الأمر على ذلك في خلافة أبي بكر وصدرا من خلافة عمر على ذلك)[21].

قال النووي : (معناه استمرار الأمر هذه المدة على أن كل واحد يقوم رمضان في بيته منفردا حتى انقضى صدر من خلافة عمر، ثم جمعهم عمر على أبي ابن كعب، فصلى بهم جماعة، واستمر العمل على فعلها جماعة)[22].

فعمرﷺ أعاد صلاة التراويح جماعة؛ لصلاة رسول الله ﷺ بهم تلك الليالي، ولبيانه ﷺ سبب تركها وأنه كان خوف افتراضها على الأمة، ولتقريره ﷺ أصحابه ﷺ على إقامتها، فأعادها عمرﷺ ؛ لأمنه من افتراضها بوفاة رسول الله ﷺ .

فالتراويح ليست بدعة من الفاروق عمرﷺ ولا من غيره، بل سنة من سنن رسول الله ﷺ ومن جملة قيام الليل المأمور به في الكتاب والسنة. ولو لم يأمر بها رسول الله ﷺ ولم يصلها، لكان إقامة الصحابة ﷺ لها في زمن الخلفاء الراشدين بعد أبي بكر، سنة فيها ؛ قال البغوي : (وقيام شهر رمضان جماعة، سنة غير بدعة؛ لقوله ﷺ : [عليكم بسنتي وسنة الخلفاء الراشدين] [23]) [24] .

ولم يسمها بالتراويح، الشارع الحكيم ولا الفاروق عمر ﷺ، وإنما سماها غيرهما؛ للترويحة التي فعلت بين ركعاتها في زمن عمر ﷺ . ولا ضير في ذلك ؛ فقد سمى العلماء صلوات بأسماء لم يسمها الشارع :كتحية المسجد وسنة الوضوء وركعتي السفر.

فجزا الله تعالى الفاروق عمر رضي الله عنه خيراً عن إعادته هذه الصلاة ليالي رمضان؛ خرج علي رضي الله عنه في أول ليلة من رمضان، والقناديل تزهر في المساجد، وكتاب الله يتلى، فجعل ينادي : (نور الله لك يا ابن الخطاب في قبرك ؛ كما نورت مساجد الله بالقرآن)(رحمه الله تعالى).

المسألة الرابعة: فضل صلاة التراويح

صلاة التراويح لها فضل عظيم؛ لدخولها في عموم قيام الليل وقيام ليالي رمضان؛ عن أبي هريرة رضي الله عنه قال : (كان رسول الله ﷺ يرغب في قيام الليل من غير أن يأمرهم بعزيمة، فيقول : من قام رمضان إيمانا واحتسابا، غفر له ما تقدم من ذنبه 000)[26] وعن أبي ذر رضي الله عنه قال : (صمنا مع رسول الله ﷺ رمضان، فلم يقم بنا شيئا من الشهر حتى بقي سبع، فقام حتى ذهب ثلث الليل، فلما كانت السادسة لم يقم، فلما كانت الخامسة قام بنا حتى ذهب شطر الليل، فقلت يارسول الله : لو نفلتنا قيام هذه الليلة، فقال رسول الله ﷺ : (إن الرجل إذا قام مع الإمام حتى ينصرف حسب له قيام ليلة)(رحمه الله تعالى).

فهذه النصوص جاءت في فضل قيام ليالي رمضان وأدائه في الجماعة حتى ينصرف الإمام، وصلاة التراويح ضمن قيام رمضان؛ قال الكرماني[28] : (اتفقوا على أن المراد بقيام رمضان، صلاة التراويح)[29] وقال النووي: (والمراد بقيام رمضان صلاة التراويح)[30] وقال ابن قدامة : (التراويح وهو قيام رمضان)[31] .

وهذا لا يعني أن قيام رمضان لا يحصل إلا بصلاة التراويح؛ قال ابن حجر: (يعني يحصل بها المطلوب، لا أن قيام رمضان لا يكون إلا بها)[32] .

تنبيه : مما يحصل به قيام رمضان، صلاة العشاء والفجر في جماعة ؛ عن عثمان بن عفان رضي الله عنه قال : سمعت رسول الله ﷺ يقول : (من صلى العشاء في جماعة، فكأنما قام نصف الليل ومن صلى الفجر في جماعة، فكأنما صلى الليل كله)[33] وقال ابن

خزيمة : (باب ذكر البيان أن المدرك لصلاة العشاء جماعة ليلة القدر يكون مدركاً لليلة القدر)[34] .

ومن أعلى رتب قيام رمضان، أداء العشاء والفجر في جماعة، والتراويح مع الإمام حتى ينصرف.

الفصل الثاني : تحديد عدد ركعات التراويح، والعدد الأفضل فيها

هذا الفصل يشتمل على أربع مسائل :

المسألة الأولى : تحديد عدد ركعات التراويح

نوافل الصلاة منها المحدد بركعات معدودة كالسنن الرواتب، ومنها غير المحدد بعدد وهو النفل المطلق، فللعبد أن يصليه بأي عدد شاء[35]. وقيام الليل في رمضان وغيره، من النفل المطلق الذي اتفق جماهير العلماء على أنه لم يحدد بعدد؛ قال عياض: (ولا خلاف أنه ليس في ذلك حد لا يزاد عليه ولا ينقص منه، وأن صلاة الليل من الطاعات التي كلما زاد فيها، زاد الأجر، وإنما الخلاف في فعل النبي ﷺ وما اختاره لنفسه)[36].

وصلاة التراويح من جملة قيام الليل ؛ قال عنها الشافعي : (رأيت الناس يقومون بالمدينة تسعا وثلاثين ركعة، قال : وأحب إلي عشرون وكذلك يقومون بمكة، قال : وليس في شيء من هذا ضيق ولا حد ينتهى إليه ؛ لأنه نافلة، فإن أطالوا القيام وأقلوا السجود، فحسن وهو أحب إلي، وإن أكثروا الركوع والسجود، فحسن)[37] وعن أحمد بن حنبل : (وسئل كم ركعة يصلى في قيام شهر رمضان؟ فقال: قد قيل فيه ألوان نحوا من أربعين إنما هو تطوع)[38] وقال ابن تيمية: (كما أن نفس قيام رمضان لم يوقت فيه النبي ﷺ عددا معينا، بل كان هو ﷺ لا يزيد في رمضان ولا غيره على ثلاث عشرة ركعة 0000 ومن ظن أن قيام رمضان فيه عدد مؤقت عن النبي ﷺ لا يزاد عليه ولا ينقص منه فقد أخطأ)[39] وقال السيوطي : (الذي وردت به الأحاديث الصحيحة

000 الأمر بقيام رمضان والترغيب فيه، من غير تخصيص بعدد)[40] وقال أيضا : (إلا أن هذا أمر يسهل الخلاف فيه، فإن ذلك من النوافل من شاء أقل، ومن شاء أكثر)[41] وقال محمد رشيد رضا[42]: (وأولى ما يتبع لمن أراد أن يلتزم عددا، فعل رسول الله، ومن جعلها نافلة حسب نشاطه، فإنه يصلي مرة عشرا ومرة عشرين ومرة ثلاثين وأربعين وأكثر من ذلك، وكلٌ ورد عن السلف)[43] قال محمد بن إبراهيم[44] : (000 ولا سيما في هذه المسألة التي هي من التطوع والأمر فيها واسع وزيادة التطوع أمر مرغوب فيه ولا سيما في رمضان)[45] وممن قال من المتأخرين : بجواز أي عدد، ابن باز[46] وابن عثيمين[47] .

ويدل لقول السلف هذا، بجواز أي عدد في قيام الليل، أربعة أدلة :

الدليل الأول: عن عبد الله بن عمر رضي الله عنه أن رجلا قال: يا رسول الله كيف صلاة الليل؟ قال : (مثنى مثنى فإذا خشي أحدكم الصبح، صلى ركعة توتر له ما قد صلى)[48] .

وجه الاستدلال : إن الرسول ﷺ لم يبين عدد صلاة الليل، والليل طويل يسع قليل الركعات وكثيرها، فدل على أن ركعات قيام الليل ليست محصورة في عدد لا يزاد عليه ولا ينقص منه ؛ قال ابن حجر : (وقد تبين من الجواب، أن السؤال وقع عن عددها أو عن الفصل والوصل)[49] وقال ابن عثيمين : (وقد سئل رسول الله ﷺ عن صلاة الليل ؟ فقال : (مثنى مثنى) ولم يحدد بعدد، ومن المعلوم أن الذي سأله عن صلاة الليل، لا يعلم العدد ؛ لأن من لا يعلم الكيفية، فجهله بالعدد من باب أولى)[50] .

الدليل الثاني : إن النبي ﷺ رغب في قيام رمضان[51] ولم يبين عدد ركعاته، فدل على عدم تحديد ركعات صلاة التراويح.

الدليل الثالث : إن النبي ﷺ أقر أبا ذر رضي الله عنه على قوله : (لو نفلتنا قيام ليلتنا هذه) ولم ينهه عن طلبه الزيادة على ما صلاه بهم في قيام رمضان، وإنما قال له ﷺ : (إن الرجل إذا قام مع الإمام حتى ينصرف حسب له قيام ليلة)[52] ولو كانت الزيادة على فعل النبي

ﷺ غير جائزة، لبينه الرسول ﷺ[53].

الدليل الرابع : عدم ورود ما يدل على عدد ما صلاه الرسول ﷺ بأصحابه ﷺ في رمضان؛ قال السبكي : (اعلم أنه لم ينقل كم صلى رسول الله ﷺ تلك الليالي)[54] وقال الزركشي: (دعوى أن النبي ﷺ صلى بهم تلك الليلة عشرين ركعة، لم تصح، بل الثابت في الصحيح الصلاة من غير ذكر عدد)[55] وقال ابن حجر في شرحه حديث صلاة رسول الله ﷺ في المسجد تلك الليالي: (ولم أر في شيء من طرقه بيان عدد صلاته في تلك الليالي)[56] وقال الشوكاني : (فقصر الصلاة المسماة بالتراويح على عدد معين، وتخصيصها بقراءة مخصوصة، لم يرد به سنة)[57].

ولكن خالف الألباني[58] في ذلك، فقال : بتحريم الزيادة في التراويح على إحدى عشرة ركعة[59] واستدل لقوله هذا بثلاثة أدلة، هي :

الدليل الأول : قول عائشة رضي الله عنها : (ما كان يزيد رسول الله ﷺ في رمضان ولا في غيره على إحدى عشرة ركعة ﷺ)[60].

وجه الاستدلال : اقتصار الرسول ﷺ بعدم الزيادة على هذا العدد في رمضان وغيره، دليل على عدم جواز الزيادة عليه[رحمه الله] .

ويمكن الاعتراض على هذا من وجهين :

الوجه الأول : هذا الفعل من رسول الله ﷺ لا يدل على تحريم الزيادة، وإنما يدل على أفضلية هذا العدد؛ جمعا بينه وبين ما ورد في الأدلة المتقدمة في قول السلف .

الوجه الثاني : هذا حكاية لوتر النبي ﷺ لا لعموم صلاته بالليل ؛ لسببين، هما :

السبب الأول : إن عائشة رضي الله عنها أجابت بهذا الحديث لسؤال عن وتر الرسول ﷺ؛ فعن سعد بن هشام[رحمه الله] أنه أتى ابن عباس رضي الله عنهما فسأله عن وتر رسول الله ﷺ فقال ابن عباس ﷺ : ألا أدلك على أعلم أهل الأرض بوتر رسول الله ﷺ قال : من ؟ قال : عائشة رضي الله عنها فأتها فاسألها، ثم آتني فأخبرني بردها عليك

فانطلقت إليها000 فقلت : يا أم المؤمنين، أنبئيني عن وتر رسول الله ﷺ ؟ فقالت : كنا نعد لرسول الله ﷺ سواكه وطهوره، فيبعثه الله ما شاء أن يبعثه من الليل فيتسوك ويتوضأ ثم يصلي 000 فتلك إحدى عشرة ركعة يا بني 000 فأتيت ابن عباس فحدثته بحديثها، فقال : صدقت000)[63]

السبب الثاني : إن رسول الله ﷺ كان يصلي ركعات قبل صلاته الإحدى عشرة ؛ فعن عائشة رضي الله عنها قالت : (ما صلى رسول الله ﷺ العشاء قط فدخل عليّ، إلا صلى أربع ركعات أو ست ركعات)[64] وقالت : (كان رسول الله ﷺ إذا قام من الليل ليصلي افتتح صلاته بركعتين خفيفتين)[65] وأيضا أمر ﷺ بهما ؛ فعن أبي هريرة ﷺ قال : قال رسول الله ﷺ : (إذا قام أحدكم من الليل فليصل ركعتين خفيفتين)[66] وهذه زيادة على الإحدى عشرة ومن فعل الرسول الله ﷺ وأمره[67] .

الدليل الثاني : إن النبيﷺ التزم عددا معينا في السنن الرواتب والكسوف والاستسقاء ولا يجوز الزيادة عليه، فكذلك صلاة التراويح، لا تجوز الزيادة على العدد المسنون فيها ؛ لاشتراكها مع الصلوات المذكورات في التزام النبي ﷺ عددا معينا فيها ولا يزيد عليه[68]

ويمكن الاعتراض على هذا من ثلاثة أوجه :

الوجه الأول : إن عدد ركعات الرواتب ونحوها ثابتة عن النبي ﷺ ولذا لم يختلف فيها، بخلاف عدد ركعات التراويح التي صلاها ﷺ بأصحابه ﷺ فإنه لم يثبت فيها عدد[69] ؛ قال السيوطي : (ولو ثبت عدها بالنص، لم تجز الزيادة عليه)[70].

الوجه الثاني : يمتنع قياس التراويح على الرواتب ونحوها ؛ لأمرين :

الأمر الأول : هذه من مسائل التعبد، وهي لا يجري فيها القياس ؛ لعدم العلم بالعلة فيها، التي هي الجامعة بين الفرع والأصل في الحكم[71].

الأمر الثاني : لو سلم جريان القياس في ذلك، فإنه لا يصح هنا ؛ لاختلال شرط المماثلة

بين حكم الأصل والفرع ؛ قال السبكي : (من شروط الفرع، كون حكمه مماثلا لحكم الأصل 0000 وهذا شرط معتبر بلا شك ؛ ويدل عليه قولنا : القياس إثبات مثل حكم معلوم في معلوم)[72] ؛ فالأصل هنا، هو صلاة الكسوف ونحوها، وهي لا يجوز النقص منها، وهذا مخالف لحكم الفرع، وهو جواز النقص من صلاة التراويح، فافترقا !! فلا يصح قياس عدم جواز الزيادة في الفرع، وهو التراويح، على عدم جواز الزيادة في الأصل وهو الكسوف ونحوها، لعدم المماثلة بينهما في حكم النقص .

الوجه الثالث : إن أئمة السلف لم يفهموا من عدم زيادة رسول الله ﷺ على الإحدى عشرة، تحريم الزيادة عليها ؛ فكان منهم من يزيد عليها، ومن لم يكن يزيد يرى جواز الزيادة ؛ قال عياض : (ولا خلاف أنه ليس في ذلك حد لا يزاد عليه ولا ينقص)[73] وقال ابن عبد البر بعد ذكره عمل الصحابة بالعشرين : (وهو الصحيح عن أبي بن كعب ﷺ من غير خلاف بين الصحابة)[74] وقال ابن تيمية : (فإنه قد ثبت أن أبي بن كعب ﷺ كان يقوم بالناس عشرين ركعة في قيام رمضان ويوتر بثلاث فرأى كثير من العلماء أن ذلك هو السنة ؛ لأنه أقامه بين المهاجرين والأنصار، ولم ينكره منكر)[75]

الدليل الثالث : قال الألباني : (لو ثبتت الزيادة على الإحدى عشرة ركعة في صلاة القيام عن أحد من الخلفاء الراشدين أو غيرهم من فقهاء الصحابة، لما وسعنا إلا القول بالجواز)[76] .

الاعتراض على هذا، من وجهين :

الوجه الأول : إن كان تحريم الزيادة على إحدى عشرة ركعة، جاء من التزام الرسول ﷺ بعدم الزيادة، فكيف تحل بفعل الصحابة ﷺ !!؛ فإن من المسلم به، أن العبرة بفعل المشرع ﷺ لا بفعل غيره المخالف لفعله ﷺ .

الوجه الثاني : إن الزيادة على إحدى عشرة ركعة في صلاة التراويح، ثابتة من فعل

الصحابة في عهد عمر ﷺ ؛ كما تقدم في كلام ابن عبد البر وابن تيمية، وما سيأتي من أقوال أئمة الحديث المتقدمين، في تخريج الآثار الواردة في ذلك[77] .

الترجيح : الراجح، القول بجواز صلاة التراويح بأي عدد ؛ وذلك لقوة أدلته وضعف أدلة القول بتحريم الزيادة على إحدى عشرة ركعة .

لكن ينبغي العلم، بأن أداء التراويح صحيحة بواجباتها ،كاملة بسننها، يتلذذ مصليها بالخشوع والدعاء وتدبر الآيات المتلوة فيها، أهم من كثرة عدد ركعاتها أو قلته مع خلوها من ذلك، فيعود صاحبها بالتعب دون ثواب، أو يعود بالعقاب ؛ للتفريط في واجباتها أو اللحن في قراءتها وأذكارها ؛ إما لسرعة مفرطة في أدائها، وإما للجهل بأحكامها .

المسألة الثانية: العدد الأفضل في ركعات التراويح

تقدم قول جماهير العلماء بجواز صلاة التراويح بأي عدد . لكن ذلك لا يعني تساوي الفضل بأي الأعداد ؛ فإن أهل العلم اختلفوا في العدد الأفضل فيها على ثلاثة أقوال.

ومنشأ اختلافهم : اختلاف الأعداد الواردة في حديث عائشة رضي الله عنها : (ماكان رسول ﷺ يزيد في رمضان ولا في غيره على إحدى عشرة ركعة)[78] وأثر عمر ﷺ في أمره بإحدى عشرة ركعة . مع آثار الصحابة ﷺ في صلاتهم التراويح بعشرين ركعة . وبين فعل بعض التابعين لها بست وثلاثين ركعة وأكثر[79]. والأقوال الثلاثة للفقهاء هي :

القول الأول : الأفضل صلاة التراويح بعشرين ركعة، والوتر بعدها ركعة أو ثلاث وإليه ذهب الثوري وابن المبارك[80] والحنفية[81] والمالكية في المعتمد[82] والشافعية[83] والحنابلة[84] وداود الظاهري[85] وممن اختاره محمد بن عبد الوهاب[86].

أدلة هذا القول : استدل أصحاب هذا القول بعدة آثار عن الصحابة ﷺ والتابعين[87]

وسأقتصر على بعض ما لم أقف على ضعف فيه عند سلف المحدثين[88] وهي :

الدليل الأول : عن يزيد بن خَصيفة[89] عن السائب بن يزيد ﷺ(فضوان رمضان) قال : (كانوا يقومون على عهد عمر بن الخطاب ﷺ في شهر رمضان بعشرين ركعة ، قال : وكانوا يقرؤن بالمئين،وكانوا يتوكؤن على عصيهم في عهد عثمان بن عفانﷺ من شدة القيام)[91]

وجه الاستدلال : إن الصحابة في زمن عمرﷺ يصلون التراويح عشرين ركعة. ولم ينكره عمر أو غيره ﷺ فدل على أنه الأفضل؛ قال ابن تيمية: (فإنه قد ثبت أن أبي بن كعب كان يقوم بالناس عشرين ركعة في قيام رمضان ويوتر بثلاث، فرأى كثير من العلماء أن ذلك هو السنة ؛ لأنه أقامه بين المهاجرين والأنصار، ولم ينكره منكر)[92] وقال ابن عبد البر : (من غير خلاف بين الصحابة)[93] وقال ابن قدامة : (وهذا كالإجماع)[94].

الاعتراض على هذا الأثر، يمكن من وجهين :

الوجه الأول: يسلم بأن عمرﷺ أقر العدد عشرين، لكنه أمر بإحدى عشرة ركعة ؛ فعن محمد بن يوسف[95] عن السائب بن يزيد ﷺ أنه قال : (أمر عمر بن الخطاب أبي بن كعب وتميما الداري، أن يقوما للناس بإحدى عشرة ركعة ، قال: وكان القارئ يقرأ بالمئين حتى كنا نعتمد على العصي من طول القيام، وما كنا ننصرف إلا في فروع الفجر)[96] فاجتمع هنا تقرير عمرﷺ لفعل العشرين وأمره بالإحدى عشرة، فيقدم أمره على تقريره ؛ لأن الأمر أقوى من التقرير[97] وأمره هذا موافق لفعل رسول الله ﷺ الذي في حديث عائشة رضي الله عنها من عدم زيادته على إحدى عشرة[98].

الرد على هذا ، من وجهين :

الوجه الأول : رواية الأمر من عمر ﷺ بإحدى عشرة ركعة ، فيها وهم ؛ قال ابن عبد البر : (ولا أعلم أحدا قال في هذا الحديث : إحدى عشرة ركعة ، غير مالك والله أعلم، إلا أنه يحتمل أن يكون القيام في أول ما عمل به عمر بإحدى عشرة ركعة ثم خفف

عليهم طول القيام، ونقلهم إلى إحدى وعشرين ركعة ؛ يخففون فيها القراءة ويزيدون في الركوع والسجود، إلا أنه الأغلب عندي في إحدى عشرة ركعة، الوهم . والله أعلم)[99] وقال بعد ذكره للروايات التي حكت ما فوق العشرين : (وهذا كله يشهد بأن الرواية بإحدى عشرة ركعة ،وهم وغلط، وأن الصحيح ثلاث وعشرون وإحدى وعشرون ركعة . والله أعلم)[100] قال ابن حجر : (والاختلاف فيما زاد على العشرين،راجع إلى الاختلاف في الوتر، وكأنه كان تارة يوتر بواحدة،وتارة بثلاث)[101].

الجواب على هذا : دعوى الوهم في رواية مالك : إحدى عشرة ركعة ؛ لانفراده بها غير صحيح ؛ قال الزرقاني : (وقوله – ابن عبد البر - : إن مالكا انفرد به . ليس كما قال ؛ فقد رواه سعيد بن منصور من وجه آخر عن محمد بن يوسف، فقال : إحدى عشرة . كما قال مالك)[102] وقال ابن حجر : (ورواه سعيد بن منصور من وجه آخر عن محمد بن يوسف) وذكره[103] وقال السيوطي : (لكن في الموطأ وفي سنن سعيد بن منصور بسند في غاية الصحة عن السائب بن يزيد، إحدى عشرة ركعة 000 وكأنه - ابن عبد البر - لم يقف على مصنف سعيد بن منصور في ذلك ؛ فإنه رواها كما رواها مالك 000)[104].

تنبيه : رواية سعيد بن منصور هذه، لم أعثر عليها في سننه[105] لكن أخرجها ابن أبي شيبة من طريق يحيى بن سعيد القطان عن محمد بن يوسف عن السائب[106]

الوجه الثاني من الرد : يمكن القول : إن رواية محمد بن يوسف هذه عن السائب ابن يزيد، جاءت مضطربة في العدد، ولا مرجح لأحدها، فلا حجة فيه[107]؛ لأن الرواة عنه، منهم من رواها إحدى عشرة، ومنهم ثلاث عشرة، ومنهم إحدى وعشرين[108].

الرد عليه : هذا الاضطراب، لا يضعف به الحديث ؛ لإمكان الجمع بين رواياته[109]؛ قال ابن حجر : (والجمع بين هذه الروايات ممكن باختلاف الأحوال ويحتمل أن ذلك

الاختلاف، بحسب تطويل القراءة وتخفيفها ، فحيث يطيل القراءة، تقل الركعات وبالعكس)[110]

الوجه الثاني من الاعتراض : يمكن القول : إن فعل الصحابة ﷺ للتراويح بعشرين ركعة ،خالف فعل الرسول ﷺ بإحدى عشرة ركعة ، وفعل الرسول ﷺ مقدم على فعل غيره.

الرد عليه : إن اتباع ما فعله الصحابة في عهد عمرﷺ بالعشرين ركعة ، دون إنكار من عمر وغيره ﷺ ليس هو اتباع قول الصحابة وترك لسنة النبي ﷺ بل هو اتباع للسنة ؛ قال ابن الهمام: (وكونها عشرين،سنة الخلفاء الراشدين،وقوله ﷺ: [عليكم بسنتي وسنة الخلفاء الراشدين][111] ندب إلى سنتهم)[112] وقال ابن باز : (والثلاث والعشرون فعلها عمر ﷺ والصحابة فليس فيها نقص وليس فيها إخلال بل هي من السنن سنن الخلفاء الراشدين)[113]

الجواب على هذا ، ممكن من وجهين :

الوجه الأول : تقدم أن الثابت عن عمر ﷺ الأمر بإحدى عشرة ركعة . وأما فعل الصحابة ﷺ للعشرين في عهده، فعلى فرض اطلاع عمر ﷺ عليه[114] فهو تقرير منه وقد تعارض مع أمره، فيقدم أمره على تقريره[115] .

الوجه الثاني : إن صلاة الصحابة ﷺ عشرين ركعة ، دليل على جواز هذا العدد فيحمل أمر الرسول ﷺ بالاقتداء بسنتهم، في فعلهم هذا ، على الاقتداء بهم في جوازه . وفي فضله أيضا ، إن كان الدافع إليه كالدافع للصحابة ﷺ . وتقدم أنه كان لعجزهم عن طول القيام في الإحدى عشرة ؛قال ابن تيمية : (وكان النبي ﷺ قيامه بالليل هو وتره، يصلي في رمضان وغير رمضان إحدى عشرة ركعة أو ثلاث عشرة ركعة 000 فلما كان ذلك يشق على الناس، قام بهم أبي بن كعب في زمن عمر ابن الخطاب عشرين ركعة 000 ويخفف القيام فيها ، فكان تضعيف العدد عوضا عن طول القيام)[116] .

الدليل الثاني : عن شُتَير بن شَكَل[117] وكان من أصحاب علي ﷺ : (أنه كان يؤمهم

في شهر رمضان بعشرين ركعة ويوتر بثلاث)[118].

الدليل الثالث : قال عطاء[119]: (أدركتهم في رمضان يصلون عشرين ركعة وثلاث ركعات الوتر)[120] وقال الشافعي : (وهكذا أدركت ببلدنا مكة يصلون عشرين ركعة)[121] وفي لفظ : (رأيت الناس يقومون بالمدينة بتسع وثلاثين ركعة، قال : وأحب إلي عشرون قال : وكذلك يقومون بمكة)[122].

وجه الاستدلال : دلت هذه الآثار على أن الصحابة ﷺ ومن بعدهم كانوا يصلون التراويح عشرين ركعة، ولو لم يكن هو الأفضل، ما فعلوه .

الاعتراض على هذا : إن قيام الصحابة ﷺ ومن بعدهم بعشرين ركعة، يدل على جواز هذا العدد، لا على أنه أفضل من إحدى عشرة إذا أطيق طولها ؛ لما تقدم من أن الصحابة ﷺ انتقلوا منها إلى العشرين ؛ لما لم يطيقوا القيام بالإحدى عشرة .

القول الثاني : الأفضل إحدى عشرة ركعة، ثمان ركعات والوتر ثلاث[123] وإليه ذهب البخاري[124] ومن الشافعية : ابن خزيمة[125] والسيوطي[126] وابن حجر[127] والهيتمي[128] واختار هذا القول، المباركفوري وابن باز وابن عثيمين[129] وأما غيرهم، فمن ذكر الخلاف فيها : منهم الطحاوي والنووي لم يذكرا هذا القول[130] ومنهم البغوي، وعرّض لهذا القول بذكره حديث عائشة رضي الله عنها في عدم زيادة الرسول ﷺ على إحدى عشرة[131] ومنهم ابن تيمية وصرح بأن هذا قول لطائفة ولم يسمها[132].

أدلة هذا القول: استدل لهذا القول بعدة أحاديث[133] وسأقتصر على الصحيح منها :

الدليل الأول : عن أبي سلمة بن عبدالرحمن[134] أنه سأل عائشة رضي الله عنها : كيف كانت صلاة النبي ﷺ في رمضان ؟ فقالت : ما كان رسول الله ﷺ يزيد في رمضان ولا في غيره على إحدى عشرة ركعة : يصلي أربعاً، فلا تسأل عن حسنهن وطولهن، ثم يصلي أربعاً، فلا تسأل عن حسنهن وطولهن . ثم يصلي ثلاثاً. قالت عائشة :

فقلـــــــ

الليلتين، ولعل عمر ﷺ كان ممن حضرهما؛ قال ابن حجر : (وفي رواية معمر أن الذي سأله عن ذلك بعد أن أصبح، عمر ابن الخطاب)[144] وهم صلوها في عهد عمر ﷺ عشرين ركعة.

الرد على هذا، من وجهين :

الوجه الأول : إن قيام الصحابة ﷺ بعشرين ركعة ليس بأمر عمر ﷺ ؛ لأنه إنما أمرهم بإحدى عشرة، ولعله أمرهم بهذا ؛ لرؤيته ما صلاه بهم رسول الله ﷺ في تلك الليلتين(ﷺ) ثم إن صلاة الصحابة(ﷺ) بعشرين ركعة، كانت بعد صلاتهم بإحدى عشرة وتقدم.

الوجه الثاني : إن عائشة رضي الله عنها لعلها كذلك ممن شاهد صلاة النبي ﷺ بأصحابه ﷺ تلك الليلتين ؛ قالت عائشة رضي الله عنها : (كان الناس يصلون في مسجد رسول الله ﷺ بالليل أوزاعاً ﷺ فأمرني رسول الله ﷺ ليلة من ذاك، أن أنصب له حصيراً على باب حجرتي ففعلت ﷺ فاجتمع إليه من في المسجد فصلى بهم رسول الله ﷺ)(ﷺ).

الدليل الثاني : عن محمد بن يوسف عن السائب بن يزيد قال : (أمر عمر أبي ابن كعب أن يصلي بالناس إحدى عشرة ركعة 0000)[147] وفي رواية : (كنا نقوم في زمان عمر بن الخطاب بإحدى عشرة ركعة 0000)[148].

وجه الاستدلال : إن عمر(ﷺ) أمر بصلاة التراويح إحدى عشرة ركعة، وبها صليت في زمنه، فلعله اقتدى بصلاة الرسول ﷺ بهم في تلك الليلتين، وتقدم، قال ابن حجر عن رواية الأمر من عمر(ﷺ) هذه: (وهو موافق لحديث عائشة رضي الله عنها في صلاة النبي(ﷺ))[149] وقال السيوطي : (وهذا أيضا موافق لحديث عائشة)[150].

وتقدم الاعتراض عليه، والرد عليه[151].

القول الثالث : الأفضل ست وثلاثون ركعة فأكثر . وأصحاب هذا القول اختلفوا

فالمالكية في قول، ذهبوا إلى أنها تسع وثلاثون ركعة مع الوتر[152] واختار إسحاق[153] إحدى وأربعين بالوتر[154] وذهب الأسود بن يزيد[155] إلى أنها سبع وأربعون ركعة[156].

أدلتهم : أما الأسود بن يزيد فكان هو يصليها أربعين ويوتر بسبع[157] ولم أعرف له مستندا لفعله هذا . وأما إسحاق فحكى عنه الترمذي قوله : (بل نختار إحدى وأربعين ركعة ؛ على ما روي عن أبي بن كعب)[158] .

ويعترض على ما نسبه إسحاق لأبيّ بن كعب ﷺ : بأن الثابت عن أبي بن كعب ﷺ عشرون ركعة غير الوتر. وتقدم[159] وقال المباركفوري: (لم أقف على من رواه)[160] أي رواية الإحدى والأربعين ركعة عن أبي بن كعب ﷺ .

لكن يمكن الاستدلال لإسحاق، بما رواه صالح مولى التوأمة[161] قال : (أدركت الناس قبل الحرة[162] يقومون بإحدى وأربعين ركعة، يوترون منها بخمس)[163] .

وأما المالكية : فيستدلون بقول داود بن قيس[164] : (أدركت الناس في المدينة في زمن عمر بن عبد العزيز وأبان بن عثمان[165] يصلون ستاً وثلاثين ركعة ويوترون بثلاث)[166] قال مالك : (بعث إليّ الأمير، وأراد أن ينقص من قيام رمضان، الذي يقوم الناس بالمدينة، فنهيته أن ينقص من ذلك شيئاً، قلت له : هذا ما أدركت الناس عليه، وهو الأمر القديم الذي لم يزل الناس عليه)[167] .

وجه الاستدلال : إن فعل هؤلاء القوم للست والثلاثين ركعة، يدل على أنها أفضل من غيرها ؛ قال الباجي : (وهو الذي مضى عليه عمل الأئمة، واتفق عليه رأي الجماعة فكان هو الأفضل بمعنى التخفيف)[168].

الاعتراض عليه، يمكن بأحد اعتراضين، موجز، ومفصل :

أما الموجز : فقال الباجي : (وهذا عندي في الجماعات والمساجد، ولو استطاع أحد في خاصة نفسه أن يصلي بإحدى عشرة ركعة في كل ركعة بالمئين، لكان أفضل ؛ وقد ورد عنه ﷺ أنه قال : أفضل الصلاة، طول القيام)[169] وعليه فالعدد الست والثلاثون، ليس هو الأفضل لذاته، وإنما لكونه الأخف على المأمومين، فإن رضوا بالطول في

إحدى عشرة، صارت هي الأفضل .

وأما الاعتراض المفصل، فمن وجهين :

الوجه الأول : هذا العدد الست والثلاثون ركعة، خاص بأهل المدينة ؛ لما لهم من الشرف بهجرة رسول الله ﷺ إليهم، ودفنه عندهم، ولكونهم زادوا على العشرين ركعة؛ لأن أهل مكة كانوا يطوفون ويصلون ركعتين بين كل ترويحتين، إلا بعد الخامسة، فزاد أهل المدينة ستة عشرة، فصار المجموع تسعا وثلاثين ركعة مع ثلاث الوتر[170] .

وعلى هذا، فلا فضل في الست والثلاثين ركعة، لغير أهل المدينة.

ثم متى كان بلد يختص أهله بعبادة عن غيرهم مع إمكان فعلها في غيره !! .

الوجه الثاني : هذا الأمر القديم، حادث بعد زمن الخلفاء الراشدين الأربعة ﷺ[171] وهو معارض لعمل الصحابة في زمن الفاروق عمر ومن بعده من الخلفاء الراشدين ﷺ ومن المسلم به أن فعلهم أفضل من فعل حدث بعدهم ؛ قال ابن قدامة : (ثم لو ثبت أن أهل المدينة كلهم فعلوه، لكان ما فعله عمر وأجمع عليه الصحابة في عصره أولى بالاتباع)[172] وقال العيني : (وما كان عليه أصحاب رسول الله ﷺ أحق وأولى بالاتباع)[173]

ثم إن أهل المدينة، زادوا في العدد من عند أنفسهم؛ تعويضا عن الطواف، وهذا لا يبرر الأفضلية في الست والثلاثين ركعة، ولا الخصوصية بها لأهل المدينة.

الرد عليه : يمكن الرد على ما استدل به لهذا القول، وعلى ما اعترض عليه بأن ما اختاره الرسول ﷺ لنفسه وداوم عليه، وأمر به عمر ﷺ من الصلاة بإحدى عشرة ركعة، هو الأفضل والأولى من غيره.

الترجيح : يختلف الترجيح باختلاف الصفة التي تؤدى بها صلاة التراويح، ولتأديتها حالتان :

الحالة الأولى : أن تؤدى كصلاة رسول الله ﷺ قالت : عائشة رضي الله عنها : (يصلي

أربعاً، فلا تسأل عن حسنهن وطولهن، ثم يصلي أربعاً فلا تسأل عن حسنهن وطولهن، ثم يصلي ثلاثاً) وقالت: (ويسجد بقدر ما يقرأ أحدكم ستين آية)[174] أو بصفة صلاة أصحابه ﷺ : أنهم كانوا يقرؤن بالمئين، ولا ينصرفون إلا مع السحر[175] .

ففي هذه الحالة، الراجح، القول بأفضلية الإحدى عشرة ركعة؛ قال الباجي : (ولو استطاع أحد في خاصة نفسه أن يصلي بإحدى عشرة ركعة في كل ركعة بالمئين لكان أفضل)[176]؛ وذلك لقوة أدلة هذا القول، وسلامتها من الاعتراضات القادحة . ولأنه إذا اختلف فعل النبي ﷺ عن فعل غيره، قدم فعل النبي ﷺ ؛ لأنه المعصوم والمأمور باتباعه.

تنبيه : هذا لا يعني عدم جواز الاقتداء بالصحابة ﷺ في فعلهم التراويح بعشرين ركعة ؛ فإن مخالفتهم فيها لفعل الرسول ﷺ محمولة على ورود عارض اجتهادي لهم[177] وتقدم أنه كان لعارض المشقة في طول القيام في الإحدى عشرة ركعة، فانتقلوا إلى العشرين ؛ يخففون القراءة ويكثرون الركعات ؛ عوضاً عن طول القيام . وهذا منهم اجتهاد، وهو يدل على الأفضل في مثل ما عرض لهم، لا الأفضل مطلقا ؛ قال اللكنوي[178] : (فإذا وجد من الصحابي ما يخالف الحديث النبوي، يؤخذ بخبر الرسول ﷺ ويجمع بينه وبين أثر الصحابي ؛ ليخرج من حيز الخلاف إلى التوافق والقبول ؛ وذلك لحسن الظن بهم والترغيب من النبي ﷺ إلى الاهتداء بهديهم . وطرق الجمع كثيرة، أدناها الحمل على العزيمة والرخصة)[179] .

وهنا أمكن الجمع، بحمل فعل الرسول ﷺ للإحدى عشرة على الأفضل، وحمل فعل الصحابةﷺ للعشرين ركعة على الجواز . والله تعالى أعلم.

الحالة الثانية : أن تصلى التراويح بغير صفة صلاة رسول الله ﷺ وصحابتهﷺ كما في هذه الأزمان إلا ممن شاء الله تعالى، سواء من يصليها عشرين ركعة أو إحدى عشرة .

وفي هذه الحالة، أفضل العددين أطولهما زمنا في إقامتها ؛ لأن الصحابة ﷺ انتقلوا إلى العشرين، لما لم يطيقوا طول القيام بالإحدى عشرة، فخففوا القراءة وأكثروا من

الركعات ؛ تعويضاً عن طول القيام، فظهر أنهم لم ينقصوا في زمن العشرين عن زمن الإحدى عشرة.

فإن استوى زمناهما أو تقاربا ، فأفضل العددين أطولهما قياما بالقراءة ؛ قال العراقي : (ومن اقتصر على عشرين وقرأ فيها بما يقرؤه غيره في ست وثلاثين، كان أفضل ؛ لأن طول القيام أفضل من كثرة الركوع والسجود قبله)(سبحانه وتعالى) والله تعالى أعلم .

تنبيه : العدد الأفضل في هذا الزمان

تقدم أن الأهم في التراويح هو المحافظة على أدائها صحيحة بواجباتها ، كاملة بالخشوع والتدبر والدعاء فيها وسائر سننها ، وأنه إذا تساوى زمن فعل الإحدى عشرة ركعة مع زمن العشرين، فالأفضل إحدى عشرة، وأي العددين زاد زمن إقامته على الآخر دون مشقة على المصلين، كان هو الأفضل.

لكن حيث تغيرت أحوال كثير من المسلمين في هذا الزمن؛ فحل الكسل لديهم في العبادة، وزادت عليهم مشقة كسب الرزق؛ فمنهم العمال وموظفوا المستشفيات والشركات العاملون في ليالي رمضان أو صباحها الباكر، وإذا كانت الدراسة أو اختباراتها في رمضان، انشغل الطلاب والمدرسون بذلك، مما يجعل غالب الناس لا يمكنهم أن يصلوا التراويح كصلاة رسول الله ﷺ ولا صحابته ﷺ سواء في الإحدى عشرة ركعة، أو العشرين.

وحينئذ هل الأفضل في هذا الزمن، إقامة التراويح بإحدى عشرة ركعة مع تخفيفها عن صلاة رسول الله ﷺ وأصحابه ﷺ أم بعشرين ركعة مع تخفيفها أيضا ؟

الذي يظهر لي أن إقامتها بإحدى عشرة ركعة خفيفة، مع المحافظة على صحتها وكمالها والتلذذ بها أفضل من فعلها بعشرين ركعة كذلك؛ لأن فعلها بالعشرين خفيفة مع المحافظة على صحتها وكمالها والتلذذ بها عزيز حصوله، ونادر وجوده،

وفيه مشقة على كثير من الأئمة وكثير من المأمومين؛ فيجهد الإمام نفسه وتتسرب جماعته أو أكثرهم، والإسلام نهى الأئمة عن تنفير المأمومين أو بعضهم؛ فعن ابن مسعود ﷺ: (أن رجلا قال : والله يا رسول الله إني لأتأخر عن صلاة الغداة من أجل فلان مما يطيل بنا . فما رأيت رسول الله ﷺ في موعظة أشد غضباً منه يومئذ . ثم قال : إن منكم منفرين، فأيكم ما صلى بالناس فليتجوز، فإن فيهم الضعيف والكبير وذا الحاجة)[181] وعن أبي هريرةﷺ أن رسول الله ﷺ قال: (إذا صلى أحدكم للناس فليخفف 0000وإذا صلى لنفسه فليطول ما شاء)[182] وقال أبو داود : (سئل أحمد عن الرجل يقرأ القرآن مرتين في رمضان يؤم الناس قال : هذا عندي على قدر نشاط القوم، وإن فيهم العمال)[183] .

والواقع العملي لكثير ممن رأيتهم يصلون العشرين، إما أن يحافظ الإمام على سننها– وكنت بفضل الله تعالى منهم – فتحصل له أو لأكثر جماعته المشقة بعد مضي أول الشهر فتتسرب جماعته أو أكثرهم – إلا من شاء الله تعالى – وإما أن ينقص الإمام كثيراً من سننها وبعضهم في أركانها، وأقل ما يفقد فيها الخشوع؛ للملل بكثرة ركعاتها، وهذا يقل جدا فيما لو فعلت بإحدى عشرة .

إلا أن يكون فعل العشرين خفيفة صحيحة كاملة، وبرضا الجميع، وزاد زمن إقامتها على زمن الإحدى عشرة ركعة. فتكون العشرين أفضل؛ لما تقدم من أن الصحابة ﷺ إنما أقاموها بعشرين ركعة؛ لعجزهم عن طول القيام في الإحدى عشرة؛ قال الشافعي: (وليس في شيء من هذا ضيق، ولا حد ينتهى إليه؛ لأنه نافلة، فإن أطالوا القيام وأقلوا السجود، فحسن وهو أحب إلي، وإن أكثروا الركوع والسجود فحسن)[184] .

فعلى الأئمة والمأمومين أن يتعاونوا ويتقوا الله تعالى في صلاتهم التراويح، فيحرصوا على أدائها صحيحة بواجباتها، كاملة بسننها، يتلذذ بها مصلوها دون ملل وإن كانت

بأقل من إحدى عشرة ركعة؛ فإن رسول الله ﷺ كان أحياناً يصلي الليل بأقل منها[185] أو صليت بسور معينة مكررة ولو من قصارها ولم يقرأ فيها بالختمة ؛ قال مالك: (ليس ختم القرآن في رمضان سنة القيام)[186] وقال ابن قدامة بعد ذكره قول من استحب قراءة الختمة في التراويح: (والتقدير بحال الناس أولى)[187] وقال ابن باز: (فينبغي له أن يراعي ما يشجعهم على الحضور، ويرغبهم في الصلاة، ولو بالاختصار وعدم التطويل فصلاة يخشع الناس ويطمئنون فيها ولو قليلاً، خير من صلاة يحصل فيها عدم الخشوع ويحصل فيها الملل والكسل)[188] .

ثم لا يكن الهم فيها الانتهاء منها مبكراً، وتكثير جماعتها بالتفريط في سننها، وإنما ليكن الهم فيها تحصيل قرة العيون بها، وإنزال الحاجات إلى رب الأرض والسماوات في مواطن الدعاء منها؛ فإن ليالي رمضان معدودة، والجوائز على الطاعة فيها عند الله تعالى موعودة؛ سئل الهيتمي عن الأفضل، فعل التراويح مع الجماعة أول الليل، أم بلا جماعة بعد النوم ؟ فقال: (فالأفضل رعاية الجماعة، إن كانت مشروعة مشتملة على آدابها ومعتبراتها لا كما اعتيد من تعدد الجماعات المقترنة بقبائح من المخالفات، بل والمفسدات، فهذه الجماعة والصلاة التي معها، ليس فيهما شيء من الكمال، فينبغي للموفق أن يتنبه لذلك ؛ لئلا يضيع عمله عليه، وهو يحسب أنه يحسن صنعا)[189] .

المسألة الثالثة : العدد الأفضل في العشر الأواخر من رمضان

حديث عائشة رضي الله عنها في عدم زيادة رسول الله ﷺ وفعل الصحابة رضي الله عنهم وكلام أهل العلم صريحة في أن عدد ركعات قيام رمضان وهو التراويح، لا يختلف في أول الشهر عن العشر الأواخر منه، وسواء أصليت أول الليل أم آخره أم قسمت بينهما[190] قال ابن عثيمين: (ولا فرق في هذا العدد، حتى على المذهب بين أول الشهر وآخره. وعلى هذا فيكون قيام العشر كالقيام في أول الشهر، فإن قلنا : إن

الأفضل إحدى عشرة في العشرين الأولى، قلنا: إن الأفضل إحدى عشرة ركعة في العشر الأخيرة ولا فرق؛ لأن عائشة رضي الله عنها تقول : [ما كان يزيد رسول الله ﷺ في رمضان وغيره][191] ولم تستثن العشر الأواخر، لكن تختص العشر الأواخر بالإطالة)[192] وأومأ إلى هذا ابن باز، حين سئل هل بين التراويح والقيام فرق ؟ فقال : (الصلاة في رمضان كلها تسمى قياماً 0000 ولكن في العشر الأخيرة يستحب الإطالة)[193].

وما عليه عمل بعض المسلمين من زيادة عدد ركعات التراويح في العشر الأواخر من رمضان ؛ فيصلون في أول الشهر بعدد، وإذا دخل العشر الأخير زادوا عيه وأطالوا في صلاة آخر الليل . فهذا عمل جائز؛ لأنه لم يرد فيها عن الرسول ﷺ أمر بعدد معين، ولا نهي عن الزيادة على ما فعله ﷺ فيها؛ ولأن الصحابة ﷺ زادوا على فعل الرسول ﷺ، وتقدم. ثم العمل بالزيادة في العشر الأواخر عما قبلها معروف من عصور متقدمة دون إنكار من العلماء؛ فعن وقِاء بن إياس[194] قال: كان سعيد ابن جبير يصلي بنا في رمضان من أول الشهر إلى عشرين ليلة ست ترويحات، فإذا دخل العشر زاد ترويحة)[195] .

واستمر العمل على الزيادة في العشر الأخيرة إلى الآن وفي الحرمين الشريفين وكثير من مساجد المسلمين[196] وقد يكون فعلهم هذا فاضلاً ؛ لأنهم ينشطون ويفرغون أنفسهم من المشاغل في العشر الأواخر، أكثر من أول الشهر.

ولكن الأفضل من الزيادة في العدد، الاقتصار على عدد واحد طوال الشهر، وتطويل قيامه في العشر الأواخر[197] إلا أن يعجزوا عن التطويل، فيكثروا عدد الركعات، فيكون فعلهم فاضلاً[198] كما تقدم عن الصحابة ﷺ ونص عليه الشافعي وغيره . والله تعالى أعلم.

المسألة الرابعة: اختلاف الإمام والمأموم في العدد الأفضل

تقدم أن جماهير العلماء اتفقوا على جواز التراويح بأي عدد، واختلفوا في العدد الأفضل فيها على أقوال ثلاثة. ومشهور العمل منها اليوم، قولان : القول بإحدى أو ثلاث وعشرين ركعة، والقول بالإحدى عشرة . ولا يزال يكثر من يعمل بكل منهما ؛ ترجيحاً أو تقليداً.

لكن إذا اجتمع إمام ومأموم، وكل منهما يرى فضل عدد لا يراه الآخر . فإن العبرة برأي الإمام، ويستحب للمأموم متابعة إمامه؛ لاعتبارات ثلاثة :

الاعتبار الأول : عموم حديث عائشة رضي الله عنها قالت : (صلى رسول الله ﷺ في بيته وهو شاكٍ، فصلى جالسا، وصلى وراءه قوم قياما، فأشار إليهم أن اجلسوا . فلما انصرف، قال : إنما جعل الإمام ليؤتم به)[199] فأمرهم بموافقة الإمام في ترك ركن القيام[200] فكيف يخالف المأموم إمامه في سنة من سنن الصلاة !! .

الاعتبار الثاني : قول رسول اللهﷺ : (إن الرجل إذا قام مع الإمام حتى ينصرف حسب له قيام ليلة)[201] والخارج عن إمامه الذي يصلي عشرين ركعة، يفوت على نفسه هذا الفضل.

الاعتبار الثالث : إن هذه من مسائل الاجتهاد، وفي الأفضلية لا الوجوب، والسلف الصالح كانوا يختلفون فيما يجب أو يبطل، ولم يكن اختلافهم يمنعهم من صلاة بعضهم خلف بعض ؛ قال ابن تيمية : (وكذلك الوتر وغيره، ينبغي للمأموم أن يتبع فيه إمامه فإن قنت، قنت معه، وإن لم يقنت، لم يقنت، وإن صلى بثلاث ركعات موصولة، فعل ذلك وإن فصل، فصل أيضاً)[202] ولما سئل عن صلاة أصحاب المذاهب الأربعة، هل تصح بعضهم خلف بعض ؟ قال : (نعم تجوز صلاة بعضهم خلف بعض؛ كما كان الصحابة والتابعون لهم بإحسان ومن بعدهم من الأئمة الأربعة، يصلي بعضهم خلف بعض، مع تنازعهم 000 ولم يقل أحد من السلف : إنه لا يصلي بعضهم

خلف بعض . ومن أنكر ذلك فهو مبتدع ضال مخالف للكتاب والسنة وإجماع سلف الأمة وأئمتها ، وقد كان الصحابة والتابعون ومن بعدهم، منهم من يقرأ البسملة، ومنهم من لا يقرأها ، ومنهم من يجهر بها ومنهم من لا يجهر بها ، ومنهم من يقنت في الفجر، ومنهم من لا يقنت 0000 وكان أحمد بن حنبل يرى الوضوء من الحجامة والرعاف، فقيل له : فإن كان الإمام قد خرج منه الدم ولم يتوضأ ، تصلي خلفه ؟ فقال : كيف لا أصلي خلف سعيد بن المسيب ومالك)[203] وقال ابن باز : (السنة الإتمام مع الإمام، ولو صلى ثلاثاً وعشرين 0000 فالأفضل للمأموم أن يقوم مع الإمام حتى ينصرف سواء صلى إحدى عشرة ركعة أو ثلاث عشرة، أو ثلاثاً وعشرين، أو غير ذلك. والثلاث والعشرون فعلها عمر ﷺ والصحابة، فليس فيها نقص وليس فيها إخلال، بل هي من السنن - سنن الخلفاء الراشدين -)[204] وقريباً منه قاله ابن عثيمين[205] وأكد ذلك بقوله : (ثم ينبغي أن نعلم أن اتفاق الأمة مقصود قصداً أولياً 0000 فكان الصحابة الذين ينكرون عليه – على عثمان ﷺ عدم القصر في منى – يصلون خلفه أربعاً 0000 فهذا الاختلاف الذي نجده من بعض الأخوة الحريصين على اتباع السنة في هذه المسألة - عدد ركعات التراويح - وفي غيرها ، أرى أنه خلاف السنة 0000 فالواجب على الإنسان أن يحرص على اجتماع الكلمة ما أمكن)[206] .

الخاتمة

الحمد لله تعالى حق حمده أن أعانني على إنهاء هذا البحث، والصلاة والسلام على نبينا وسيدنا محمد وآله وصحبه، أما بعد :

فأختم هذا البحث بأهم نتائجه والتوصيات المتعلقة به . فأما نتائجه، فهي :

الأولى : تسمية التراويح بهذا الاسم، ليس من الشارع الحكيم، وإنما للراحة التي كان الصحابة ﷺ يجعلونها بعد كل أربع ركعات فيها، بقدر ما يذهب الرجل لحاجته ويتوضأ ويعود .

الثانية : مشروعية صلاة التراويح ؛ ثابت بفعل الرسول ﷺ لها، وترغيبه فيها، وتقريره

لأصحابه ﷺ على أدائهم لها، ولاستمرارهم بعده على صلاتها .

الثالثة : اتفاق جماهير العلماء من السلف والخلف رحمهم الله تعالى على جواز صلاة التراويح بأي عدد . وأن القول بتحريم الزيادة فيها على إحدى عشرة ركعة قول جديد مخالف لذلك وللاعتبارات الشرعية .

الرابعة : الأفضل صلاة التراويح بإحدى عشرة ركعة في جميع ليالي رمضان حتى العشر الأواخر، هذا إن صليت كصلاة رسول الله ﷺ وأصحابه ﷺ، أو تساوت في قدر زمن فعلها مع زمن العشرين ركعة . وإلا فالأفضل أطولهما زمنا دون مشقة ظاهرة على الإمام أو المأمومين أو بعضهم، لا سيما في هذا الزمن الذي صعبت فيه ظروف الحياة، وتغيرت فيه أحوال الناس .

الخامسة : الحرص على أداء صلاة التراويح صحيحة بواجباتها، كاملة بسننها ؛ فإن هذا أهم من العدد قل أو كثر .

السادسة : موافقة المأموم لإمامه عند اختلافهما في عدد ركعات التراويح، مقصد سامٍ شرعاً، وهو أهم وأفضل من مخالفة المأموم لإمامه، وخروجه عنه، وإن كان الراجح رأي المأموم .

وأما التوصيات، فهي :

الأولى : المحافظة على ما يرغّب الناس في التراويح بما يرفع المشقة ويذهب الملل دون إخلال بواجباتها وسننها، فتخفف القراءة ونحوها، وتفعل الترويحة بعد كل أربع ركعات .

الثانية : عدم إغفال البحث في مسائل العبادات ؛ فإن عناية الشرع بها أعظم ؛ فإن نصوصه فيها أكثر، وحاجة غالب الناس إليها أعظم ؛ لتكررها عليهم، وشمولها لهم جميعا.

الثالثة : إشهار مسائل الخلاف، والتأدب بآدابه في التعامل والعرض والرد؛ لكي يظهر

الحق، وتثرى العقول وتنضج بالعلم، ويتآلف المسلمون، ويعذر بعضهم بعضاً.

والحمد لله رب العالمين، وصلى الله وسلم على رسولنا محمد وآله وصحبه.

قائمة الهوامش

1. ينظر : صلاة التراويح من كتب الحديث والفقه، وصلاة التراويح أكثر من ألف عام في مسجد النبي عليه الصلاة والسلام، لعطية محمد سالم. وفتاوى محمد بن إبراهيم، لمحمد بن قاسم 244/2.
2. مشافهة من عبد الله بن عبد الرحمن بن غديان، عضو اللجنة الدائمة للإفتاء، وعضو هيئة كبار العلماء بالسعودية. وذلك عام 1402هـ ؛ حيث كنت أفكر وأجمع لهذا البحث من ذلك الحين، وكان الشيخ ممن عرضت عليه الفكرة، وأفدت منه كثيرا في أبحاثي، فجزاه الله تعالى عني خير ما جزى أستاذا عن تلميذه.
3. صلاة التراويح للألباني ص 25 والمعاصرون منهم المعارض ومنهم المؤيد لهذا القول، ومما ألف فيها : تصحيح حديث صلاة التراويح عشرين ركعة والرد على الألباني في تضعيفة، لإسماعيل الأنصاري. وأنوار المصابيح على ظلمات الألباني في صلاة التراويح، لبدر الدين دياب. وعدد صلاة التراويح د. إبراهيم الصبيحي، ط 1409هـ وتباريح، لأبي عبدالملك الوهبي، ط1409هـ وبحث د/ رويعي الرحيلي مجلة البحوث الإسلامية عدد26،1410هـ والهدي النبوي الصحيح في صلاة التراويح، لمحمد بن علي الصابوني. والرد على الصابوني لمحمد بن يوسف العجمي. والقول الصحيح في صلاة التراويح، لعيسى الحميري.
4. عبد الله بن علقمة بن خالد الأسلمي، شهد الحديبية وعمّر بعد النبي ﷺ مات سنة سبع وثمانين، وآخر من مات بالكوفة من الصحابة ﷺ تقريب التهذيب، لابن حجر 402/1والرياض المستطابة000ليحيى اليمني ص 203.
5. البخاري : 6359.
6. المصباح المنير، للفيومي ص 346 والمفردات في غريب القرآن، للراغب الأصفهاني ص285 وجلاء الأفهام في الصلاة والسلام على خير الأنام، لابن القيم ص 76، 79.
7. الإقناع في حل ألفاظ أبي شجاع، للشربيني 91/1 والروض المربع، للبهوتي ص51.
8. فتح الباري، لابن حجر 251/4.
9. معجم مقاييس اللغة العربية، لابن فارس 454/2.
10. ينظر: شرح النووي على صحيح مسلم 39/6والكافي، لابن قدامة154/1ونيل الأوطار، للشوكاني 321/3.
11. فتح الباري 251/4.

12. زيد بن وهب الهمداني ثم الجهني، جاهلي هاجر إلى النبي ﷺ، ومات رسول الله ﷺ وزيد في طريقه إليه، من أجلة التابعين وثقاتهم، متفق على الاحتجاج به، مات بعد الثمانين، وقيل سنة ست وتسعين. ميزان الاعتدال للذهبي 107/2 والجرح والتعديل، للرازي 574/3 وتقريب التهذيب 277/1.
13. موضع بقرب من المدينة، وقيل جبل فيها عظيم، خارج باب الشامي، ولون أحجاره سوداء بوجه الإجمال لسان العرب، لابن منظور 161/8 و تاريخ معالم المدينة المنورة، لأحمد الخيّاري ص 223،142. وأخبرني أحد المدنيين، أن بين جبل سلع والمسجد النبوي الشريف، مسيرة ربع ساعة على الأقدام تقريباً.
14. البيهقي في السنن الكبرى، وسكت عنه هو وابن التركماني. السنن الكبرى والجوهر النقي 497/2.
15. مختصر قيام الليل وقيام رمضان وكتاب الوتر، للمروزي باختصار المقريزي ص 96.
16. ينظر : صحيح ابن خزيمة 191/3.
17. إشراق المصابيح في صلاة التراويح، للسبكي. فتاوى السبكي 165/1- 170.
18. البخاري : 1129 ومسلم : 761.
19. تابعي مدني كبير، وقيل صحابي، وقيل له رؤية، ثقة، كان إمام مسجد بني قريضة. السنن الكبرى 495/2 والجرح والتعديل، 463/2 وتاريخ الثقات، للعجلي ص 90.
20. البيهقي وقال : (مرسل قوي... وروي بإسناد موصول إلا أنه ضعيف) السنن الكبرى 495/2.
21. مسلم : 174.
22. شرح النووي على صحيح مسلم 40/6.
23. أبوداود : 4605 من حديث العرباض بن سارية رضي الله عنه وسكت عنه، واللفظ له، والترمذي : شعبان رجب رمضان وقال :
(هذا حديث حسن صحيح) وقال محققا شرح السنة للبغوي رمضان/شعبان محرم محرم : (رواه أصحاب السنن عن أبي نجيح بسند صحيح).
24. شرح السنة 119/4.
25. مختصر قيام الليل وقيام رمضان ص94.
26. صحيح، وتقدم تخريجه في المسألة السابقة.
27. أبو داود : 1375 وسكت عنه. ورمز له السيوطي بالحسن. الجامع الصغير304/1.
28. شمس الدين محمد بن يوسف، من مدينة كرمان، ولد سنة 717هـ محدث، من مؤلفاته : الكواكب الدراري في شرح صحيح البخاري، توفي سنة 786هـ الأعلام 153/7.
29. نيل الأوطار 3/ 321.
30. شرح النووي على صحيح مسلم 39/6.
31. الكافي 154/1.

32. فتح الباري 251/4.
33. مسلم : 656.
34. صحيح ابن خزيمة 333/3.
35. فتاوى ومسائل ابن الصلاح 238/1.
36. شرح النووي على صحيح مسلم 19/6.
37. مختصر قيام الليل وقيام رمضان ص 96.
38. المصدر نفسه.
39. مجموعة فتاوى ابن تيمية (الفتاوى الكبرى) 401/2.
40. المصابيح في صلاة التراويح، للسيوطي، تحقيق علي عبد الحميد، ص 14.
41. المصدر نفسه ص 48.
42. صاحب مجلة المنار، مات بالقاهرة سنة1354هـ. الأعلام، للزركلي 126/6.
43. تعليقات محمد رشيد رضا على المغني لابن قدامة 168/2.
44. مفتي عام الديار السعودية السابق لعبد العزيز بن باز، ورئيس القضاة والشؤون الإسلامية بها، مات سنة 1398هـ فتاوى محمد بن إبراهيم، لمحمد بن قاسم 1/9- 23.
45. المصدر نفسه 1/ 224.
46. مجموع فتاوى ومقالات متنوعة، لابن باز 320/11 وهو عبدالعزيز بن عبدالله بن باز، مفتي عام المملكة العربية السعودية، ورئيس هيئة كبار علمائها، مات سنة 1420هـ.
47. الشرح الممتع على زاد المستقنع، لابن عثيمين /71 وهو محمد بن صالح بن عثيمين، عضو هيئة كبار العلماء بالمملكة العربية السعودية، والأستاذ بكلية الشريعة وأصول الدين بالقصيم، مات سنة 1421هـ.
48. البخاري : 1137.
49. فتح الباري 478/2.
50. الشرح الممتع على زاد المستقنع 73/4 وينظر فتاوى ومقالات متنوعة 326/11.
51. ينظر ما تقدم في فضل صلاة التراويح.
52. حسن، وتقدم تخريجه في فضل صلاة التراويح.
53. ينظر صلاة التراويح أكثر من مائة عام في مسجد النبي عليه الصلاة والسلام ص 20- 22.
54. المصابيح في صلاة التراويح ص41عن الابتهاج شرح المنهاج، للسبكي.قال محقق المصابيح : ولا يزال مخطوطا.
55. المصدر نفسه ص40، 41 نقلا عن الخادم، للزركشي. قال محقق المصابيح : هو مخطوط .
56. فتح الباري 12/3.

57. نيل الأوطار 326/3.
58. محمد ناصر الدين الألباني، من المتأخرين المهتمين بالتأليف في السنة النبوية، ومن مؤلفاته فيها : إرواء الغليل في تخريج أحاديث منار السبيل، مات سنة 1421هـ.
59. صلاة التراويح ص 25.
60. البخاري : 1147، ومسلم : 738.
61. صلاة التراويح ص 25.
62. ابن عامر الأنصاري، تابعي ثقة، عم أنس بن مالكﷺ استشهد بأرض الهند بعد المائة. الجرح والتعديل 96/4 وتقريب التهذيب 289/1.
63. مسلم : 746.
64. أبوداود : 1303 وسكت عنه.
65. مسلم : 767 وهما غير الإحدى عشرة. وينظر: صحيح مسلم : 765.
66. مسلم : 768.
67. ينظر : صلاة التراويح أكثر من ألف عام في مسجد النبي عليه الصلاة والسلام ص/20،22 وزاد المعاد لابن القيم 1/ 325- 327 وتحفة الأحوذي 524/3.
68. صلاة التراويح ص 25، 26.
69. المصابيح في صلاة التراويح ص30 وينظر ما تقدم من كلام الأئمة في أول هذه المسألة.
70. المصدر نفسه ص32 وسيأتي حديث ابن حبان في هامش أدلة القول الثاني في العدد الأفضل في التراويح.
71. تهذيب نهاية السول للأسنوي شرح منهاج الأصول للبيضاوي، شعبان إسماعيل173/3وجمع الجوامع، للسبكي، وشرحه، للمحلي، وحاشية البناني عليهما 215/2 والإبهاج في شرح المنهاج، للسبكي وابنه 29،41/3.
72. كشف الأسرار، لأحمد البخاري 548،582/3، والإبهاج في شرح المنهاج 163/3.
73. ينظر: ما تقدم من نصوص الأئمة في جواز الزيادة وعدم التحديد، وما سيأتي من أقوالهم في المسألة الثانية.
74. الاستذكار، لابن عبد البر 157/5.
75. مجموع فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية، لعبدالرحمن بن قاسم وابنه محمد 113/23.
76. صلاة التراويح ص92.
77. ينظر: أدلة القائلين بأفضلية العشرين ركعة، في المسألة الثانية من هذا الفصل.
78. صحيح وتقدم تخريجه. وسيأتي تخريج ما معه هنا من الآثار، في أدلة الأقوال الثلاثة.

79. مجموع فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية 23/113،112 وبداية المجتهد 1/ 178.
80. شرح السنة 4/123.
81. فتح القدير، لابن الهمام 1/466، 468.
82. الشرح الصغير، للدردير 1/552.
83. المجموع، للنووي 4/31.
84. شرح منتهى الإرادات، للبهوتي1/231.
85. المجموع 4/32.
86. مؤلفات الشيخ محمد بن عبد الوهاب، مختصر الإنصاف والشرح الكبير 1/157. ومحمد بن عبدالوهاب، مصلح وداع بالرجوع إلى العمل بمنهج السلف الصالح ونبذ البدع، ولد في نجد من الجزيرة العربية سنة 1115هـ وتوفي سنة 1206هـ. حياة الشيخ محمد بن عبدالوهاب، لحسين خزعل ص 55، 56،333. لكن الحاقدين على دعوة محمد بن عبد الوهاب، لما أرادوا تشويه دعوته السلفية، سموها بالوهابية ؛ تمويها بطائفة أباضية نشأت في شمال إفريقيا في القرن الثاني الهجري، تسمى الوهبية؛ نسبة إلى عبدالوهاب الخارجي الأباضي، وأفتى بضلالها علماء المالكية في المغرب والأندلس. تصحيح خطأ تاريخي حول الوهابية. د/محمد الشويعر ص9. ومن أعظم مؤلفات محمد بن عبد الوهاب نفعاً : كتاب التوحيد، الذي هو حق الله تعالى على العبيد. ويمتاز بأسلوبه السهل؛ وملئه بالآيات القرآنية، والأحاديث النبوية، وإرشاده إلى ما فيهما من المسائل.
87. ينظر: مختصر قيام الليل وقيام رمضان ص 96،95 ومصنف ابن أبي شيبة 2/ 392- 394 والسنن الكبرى 2/ 497،496 وشرح السنة 4/123.
88. لعدم الحاجة إلى ما اتفق على ضعفه منها، ولأن المقام ليس محلاً لسرد جميع ما صح منها.
89. يزيد بن عبدالله بن خَصيفة الكندي، بفتح الخاء، ينسب تارة إلى أبيه، وتارة إلى جده، قال الذهبي: (وثقه أحمد من رواية الأثرم عنه، وأبو حاتم وابن معين والنسائي، وروى أبوداود : أن أحمد قال : منكر الحديث) وقال عنه ابن حجر : (ثقة من الخامسة) وقال ابن شاهين، مرة : (يزيد بن خصيفة، ثقة)، ومرة قال : (ما أعلم إلا خيراً)، ونقل هو عن يحيى أنه قال : (ثقة). تاريخ أسماء الثقات، لابن شاهين ص 256، 258، وميزان الاعتدال 4/430 وتقريب التهذيب 2/367،364 .
90. الكندي، يعرف بابن أخت النمر، صحابي صغير، حج مع النبيﷺ وهو ابن سبع سنين، ولاه عمرؓ سوق المدينة. الجرح والتعديل، 4/241 وتقريب التهذيب 1/283.
91. البيهقي في السنن الكبرى 2/496 وقال النووي: (رواه البيهقي وغيره بالإسناد الصحيح) المجموع4/32 وأقره الزيلعي في نصب الراية 2/154 وقال العراقي : (وفي سنن البيهقي بإسناد صحيح) وذكره. طرح التثريب، للعراقي 3/716 وبمثله قال العيني في عمدة القاري 7/178 وقال السيوطي : (وفي سنن

البيهقي وغيره بإسناد صحيح) وذكره. المصابيح في صلاة التراويح ص 28 وقال محققا شرح السنة، شعيب الأرناؤط وزهير الشاويش : (ولا نعلم أحدا من أئمة أهل العلم من المتقدمين قد ضعفه)شرح السنة121/4 وقال الألباني : (ظاهر إسناده الصحة، ولهذا صححه بعضهم، ولكن له علة تمنع القول بصحته وتجعله ضعيفاً منكراً) صلاة التراويح ص57 ورد هذا القول إسماعيل الأنصاري في رسالته: تصحيح حديث صلاة التراويح عشرين ركعة والرد على الألباني في تضعيفه. ولو فتح باب نقد ما صححه أئمة السلف ولم ينتقده أحد منهم كهذا الحديث، لانفتح باب شر عظيم على السنة، وهل نقلها وعرّف بحالها وحال رجالها إلا هم !!.

92. مجموع فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية 112/23.
93. الاستذكار 157/5.
94. المغني لابن قدامة 167/2.
95. ابن عبد الله الكندي المدني، الأعرج، ابن بنت السائب بن يزيد، تابعي ثقة ثبت، مات في حدود الأربعين بعد المائة. الجرح والتعديل 118/8، 119 وتقريب التهذيب 221/2.
96. مالك في الموطأ : 247، والبيهقي في السنن الكبرى 496/2 واللفظ له.
97. لأن التقرير يطرقه من الاحتمال ما لا يطرق الفعل، ولذا اختلف في دلالة التقرير على التشريع دون الفعل والقول أقوى من الفعل. جمع الجوامع للسبكي وشرحه للمحلي وحاشية البناني عليهما 365/2، 366.
98. المنتقى شرح الموطأ، للباجي 208/1 وفتح الباري 254/4 والمصابيح في صلاة التراويح ص 38.
99. الاستذكار 154/5.
100. المصدر نفسه ص 156.
101. فتح الباري 253/3.
102. شرح الزرقاني على موطأ مالك 239/1.
103. فتح الباري 253/4.
104. المصابيح في صلاة التراويح ص 42- 45.
105. في النسخة التي حققها حبيب الرحمن الأعظمي، والنسخة التي حققها د/ سعد بن عبدالله آل حميد.
106. مصنف ابن أبي شيبة 392/2.
107. ينظر: علوم الحديث، لابن الصلاح ص 85.
108. ذكر الروايات الثلاث، ابن حجر وسكت عنها. فتح الباري 253/4 ورواية إحدى وعشرين أخرجها عبدالرزاق في المصنف : 4730.
109. ينظر تدريب الراوي، للسيوطي265/1.
110. فتح الباري 253/4.

111. صحيح، وتقدم تخريجه في مشروعية صلاة التراويح.
112. فتح القدير 468/1.
113. فتاوى ومقالات متنوعة 325/11.
114. الشرح الممتع على زاد المستقنع 70/4.
115. ينظر تقديم الأمر على التقرير، في هامش الوجه الأول من الاعتراض.
116. مجموعة فتاوى ابن تيمية (الفتاوى الكبرى) 148/1.
117. شتير - بالتصغير - بن شكل - بفتح المعجمة والكاف - الكوفي، يقال : أدرك الجاهلية، ثقة، من أصحاب علي ﷺ. السنن الكبرى 496/2 وتقريب التهذيب 347/1.
118. السنن الكبرى 496/2 وسكت عنه البيهقي وابن التركماني.
119. ابن أبي رباح القرشي مولاهم، ثقة فقيه فاضل، تابعي مات سنة أربع عشرة ومائة. تقريب التهذيب22/2.
120. مختصر قيام الليل وقيام رمضان ص95 وفتح الباري 253/4.
121. شرح السنة 123/4.
122. مختصر قيام الليل وقيام رمضان ص 96.
123. شرح معاني الآثار، للطحاوي 1/ 336.
124. صحيح البخاري 356/1، 61/2،60.
125. صحيح بن خزيمة 341/3.
126. المصابيح في صلاة التراويح ص 35،36.
127. فتح الباري 254/4 و12/3.
128. الفتاوى الكبرى الفقهية، للهيتمي195/1،194 وهو أبو العباس أحمد ابن حجر الهيتمي، بالتاء، المصري ثم المكي، شافعي، من مؤلفاته : تحفة المحتاج شرح المنهاج مات سنة 974. الأعلام 234/1.
129. تحفة الأحوذي 523/3 وفتاوى ومقالات متنوعة 11/ 323 والشرح الممتع على زاد المستقنع 68/4.
130. مختصر اختلاف العلماء، للطحاوي، اختصار الرازي 312/1 والمجموع 4/ 32، 33.
131. شرح السنة 120/4 والحديث صحيح، وتقدم تخريجه في تحديد ركعات التراويح.
132. مجموع فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية 113/23 وابن القيم لم يتعرض للتراويح والخلاف في ركعاتها وإنما اقتصر على ذكر قيام النبي ﷺ فقال: (وكان قيامه ﷺ بالليل إحدى عشرة ركعة، أو ثلاث عشرة كما قال ابن عباس وعائشة، فإنه ثبت عنهما هذا وهذا) زاد المعاد 1/ 325، وإعلام الموقعين 425/2،424.
133. ينظر فتح الباري 12/3والتلخيص الحبير 22/2 ونصب الراية 152/2،115 وصحيح ابن خزيمة 138/2 وموارد الظمآن إلى زوائد ابن حبان، للهيثمي ص330 والمصابيح في صلاة التراويح ص 38.

134. ابن عوف الزهري المدني، قيل اسمه : عبدالله وقيل : إسماعيل، تابعي ثقة مكثر، توفي سنة أربع وتسعين تقريب التهذيب 430/2.
135. صحيح، تقدم تخريجه في تحديد عدد ركعات التراويح.
136. فتح الباري 33/3.
137. المصدر نفسه 254/4.
138. تنظر: أحاديث هذه الأعداد ، في صحيح البخاري 354/1 وشرح النووي على مسلم 18/6.
139. زاد المعاد بتحقيق شعيب وعبد القادر الأرنؤوط 1/ 326- 329.
140. المصدر نفسه 329/1، 330.
141. شرح النووي على صحيح مسلم 19/6،18.
142. فتح الباري 254/4.
143. ينظر ما تقدم في كلام السلف في عدم تحديد ركعات التراويح.
144. فتح الباري 12/3 وأخرجها عبدالرزاق في المصنف : 7746.
145. تقدم في تحديد العدد، عدم ثبوت عدد ما صلاه رسول للهﷺ في تلك الليلتين، لكن روى جابر ابن عبدالله ﷺ قال : صلى بنا رسول الله ﷺ في رمضان ثماني ركعات وأوتر) أخرجه ابن حبان. موارد الظمآن إلى زوائد ابن حبان للهيثمي ص330 وعزاه إليه ابن حجر وسكت عنه. فتح الباري /12 وفي سنده رجلان تكلم فيهما، وهما:

الأول : يعقوب القمي. قال عنه الدار قطني : (ليس بالقوي). وقال النسائي : (لا بأس به) حاشية نصب الراية 114/2 وقال ابن حجر : صدوق يهم. تقريب التهذيب 376/2.

الثاني : عيسى بن جارية قال عنه ابن معين، مرة : (ليس حديث عيسى بن جارية بذاك). الجرح والتعديل 273/6 ومرة قال : (عنده مناكير) حاشية نصب الراية 114/2 وقال النسائي، مرة: (منكر الحديث) ومرة : (متروك). المصدر نفسه. وقال أبو زرعة : (ينبغي أن يكون مدينيا ، لا بأس به) الجرح والتعديل 273/6 وقال ابن حجر : (لين) تقريب التهذيب 97/2 وقال الهيثمي : (وثقه ابن حبان وغيره، وضعفه ابن معين) مجمع الزوائد 3/ 172 وعلى كل، فاللين في الحديث يجعله للاعتبار لا للاحتجاج. علوم الحديث ص112 وينظر لمعرفة أثر ما قيل عن هذين الرجلين في حديثهما هذا. علوم الحديث ص113،112.

146. مسلم : 178، ومحمد بن نصر في قيام الليل وقيام رمضان ص92 ، 93 واللفظ له.
147. صحيح، وتقدم تخريجه، والاعتراض عليه، والجواب عليه في الاعتراض على الدليل الأول، للقول الأول.
148. سعيد ابن منصور في سننه. عزاه إليه السيوطي في المصابيح في صلاة التراويح ص 38 ولم أعثر عليه في سنن ابن منصور، في النسختين المطبوعتين.

149. فتح الباري 254/4.
150. المصابيح في صلاة التراويح ص 38.
151. في الاعتراض الأول على الدليل الأول للقول الأول.
152. المنتقى شرح الموطأ 209/1 والاستذكار 157/5 وتقدم أن القول المعتمد للمالكية، عشرون ركعة.
153. أبو محمد ابن إبراهيم بن راهوية، قرين أحمد بن حنبل، ثقة حافظ مجتهد، مات سنة ثمان وثلاثين ومائتين. ميزان الاعتدال 183/1 وتقريب التهذيب 54/1.
154. سنن الترمذي 149/3 وشرح السنة 122/4.
155. بن يزيد بن قيس النخعي، مخضرم، تابعي، ثقة مكثر فقيه، مات سنة أربع أو خمس وسبعين. تقريب التهذيب 77/1.
156. الاستذكار 157/5.
157. المصدر نفسه. وينظر مصنف ابن أبي شيبة 393/2.
158. سنن الترمذي 149/3.
159. في أدلة القول الأول.
160. تحفة الأحوذي شرح سنن الترمذي، للمباركفوري 532/3 وهو أبو العلى محمد عبدالرحمن بن عبدالرحيم المباركفوري الهندي، مات سنة 1353هـ. تحفة الأحوذي 3/1.
161. ابن نبهان، تابعي صدوق اختلط بآخره، مات سنة خمس وعشرين ومائة. تقريب التهذيب 363/1.
162. الحرة أرض بظاهر المدينة، بها حجارة سود كثيرة، وأيامها : حين نهبت المدينة سنة 63 هـ. حاشية على مختصر قيام الليل وقيام رمضان ص 59 عن شرح جامع الأصول، للمصنف.وينظر تاريخ الخلفاء للسيوطي ص 194.
163. مختصر قيام الليل وقيام رمضان ص 95 من رواية ابن أبي ذئب عن مولى التوأمة، وهي مما لا بأس بها تقريب التهيب 363/1.
164. الفراء الدباغ، أبو سليمان، القرشي مولاهم، مدني، ثقة فاضل، مات في خلافة أبي جعفر. تقريب التهذيب 234/1.
165. ابن عفان، الأموي. تابعي مدني ثقة، مات سنة خمس ومائة. تقريب التهذيب 31/1.
166. الاستذكار 157/5 ومصنف ابن أبي شيبة 393/2 وفتح الباري 253/4.
167. المدونة الكبرى لمالك بن أنس 222/1.
168. المنتقى شرح الموطأ 209/1.
169. المصدر نفسه. والحديث رواه عبدالله بن خنيس الخثعميﷺ : أن النبي ﷺ سئل أي الصلاة أفضل قال : (طول القيام) أخرجه محمد بن نصر، مختصر قيام الليل وقيام رمضان ص 55 وبلفظ طول القنوت.

أخرجه مسلم : 756 عن جابر ﷺ قال : قال رسول الله ﷺ : (أفضل الصلاة طول القنوت) واختلف الفقهاء على قولين في أيهما أفضل : طول القيام، أم كثرة السجود. والذي يشهد له الحديث المذكور وفعل الرسول ﷺ أن طول القيام أفضل من كثرة السجود. ينظر مختصر قيام الليل وقيام رمضان ص 55، 56.

170. المجموع 33/4 وينظر المغني 167/2.

171. حاشية الدسوقي على الشرح الكبير 315/1. وينظر ما تقدم في أول أدلة القول الثالث.

172. المغني 167/2.

173. عمدة القاري شرح صحيح البخاري، للعيني 178/7 وينظر المغني 167/4.

174. الحديثان أخرجهما البخاري : 1123، 1147.

175. صحيح، وتقدم تخريجه في أدلة القول الأول.

176. المنتقى شرح الموطأ 209/1.

177. ينظر التعليقات الحافلة، لعبدالفتاح أبي غدة، على الأجوبة الفاضلة، للكنوي ص 226 هامش 3 نقلا منه عن دراسات اللبيب في الأسوة الحسنة بالحبيب، محمد معين السندي ص 393.

178. أبو الحسنات، محمد عبدالحي اللكنوي الهندي، حنفي المذهب، من مصنفاته التكميل في الجرح والتعديل مات سنة 1304هـ الأعلام 187/6.

179. الأجوبة الفاضلة للأسئلة العشرة الكاملة ص 225.

180. طرح التثريب في شرح التقريب 717/3.

181. البخاري : 702.

182. البخاري : 703.

183. مختصر قيام الليل وقيام رمضان ص 97.

184. مختصر قيام الليل وقيام رمضان ص 96 وينظر: فتاوى ومقالات متنوعة 337/11،336 والشرح الممتع على زاد المستقنع 72/4.

185. ينظر ما تقدم في الاعتراض على الدليل الأول للقول الثاني.

186. المدونة الكبرى 223/1 وينظر: فتاوى ومقالات متنوعة 11/ 334.

187. المغني 169/2.

188. فتاوى ومقالات متنوعة 337/11.

189. الفتاوى الكبرى الفقهية، لابن حجر الهيتمي 188/1.

190. ينظر: كتب الحديث والفقه في صلاة التراويح، وبتقسيم قيامها في الليل، فعل بعض السلف. ينظر مختصر قيام الليل 000 ص 7 ومصنف ابن أبي شيبة 399/3،396.

191. صحيح، وتقدم تخريجه في المسألة الأولى من الفصل الثاني.
192. الشرح الممتع على زاد المستقنع 71/4- 72.
193. مجموع فتاوى ومقالات متنوعة 339/11،338.
194. بكسر الواو، ابن إياس الأسدي، أبو يزيد الكوفي، تابعي. تقريب التهذيب 330/2، 331 وعند محمد ابن نصر، ورقاء، بالراء. مختصر قيام الليل ص 96 ولم أجد ورقاء بن إياس، وإنما ورقاء بن عمر. فصوابه وقاء بدون راء، والله أعلم. ينظر مصنف ابن أبي شيبة 2/ 393 وتقريب التهذيب 330/2، 331.
195. مصنف ابن أبي شيبة 393/2 ومختصر قيام الليل ص 96 وفيه عن غير سعيد، وأن الترويحة أربع ركعات.
196. صلاة التراويح أكثر من ألف عام في مسجد النبي عليه الصلاة والسلام ص 83، 91، 92.
197. ينظر تعليق محمد رضا على المغني 168/2 وفتاوى ومقالات متنوعة11/ 338 والشرح الممتع 72/4.
198. الشرح الممتع على زاد المستقنع 72/4.
199. البخاري : 688.
200. ولأهل العلم في صلاة المأموم القادر على القيام خلف الإمام القاعد، ثلاثة أقوال. الأول : إن بدأ الإمام صلاته قاعدا، صلى المأموم قاعداً، وإلا فقائماً، والثاني : يصلي المأموم قائما، والثالث : لا تصح صلاة المأموم خلف الإمام القاعد. أحكام الإمامة والائتمام في الصلاة، د/ عبدالمحسن المنيف ص 112- 116.
201. حسن، وتقدم تخريجه في فضل صلاة التراويح .
202. مجموعة فتاوى ابن تيمية (الفتاوى الكبرى) 2/ 387.
203. المصدر نفسه ص380 وينظر للصلاة خلف المخالف في الفروع المختلف في وجوبها. أحكام الإمامة والائتمام ص 95- 102.
204. فتاوى ومقالات متنوعة 11/ 325.
205. الشرح الممتع على زاد المستقنع 84/4، 85.
206. المصدر نفسه ص 84- 87.

فهرس المصادر والمراجع:

1. إسماعيل، شعبان محمد. تهذيب شرح الأسنوي على منهاج الأصول للبيضاوي. ط بدون تاريخ مكتبة جمهورية مصر.
2. الأصبحي، أبو عبدالله مالك ابن أنس. المدونة الكبرى ط 1323هـ مطبعة السعادة، دار صادر.
3. الأصبحي، أبو عبدالله مالك ابن أنس. الموطأ رواية يحيى الليثي. ط 2 1397هـ دار النفائس.
4. الأصفهاني. أبو القاسم الراغب . المفردات في غريب القرآن، صطفى البابي ط 1381هـ.
5. الألباني، محمد ناصر. صلاة التراويح ط بدون تاريخ مطابع الخط، الكويت.
6. الأنصاري، إسماعيل . تصحيح حديث صلاة التراويح عشرين ركعة والرد على الألباني في تضعيفه ط1 إمام جامع الروضة بدمشق .
7. الباجي، أبو الوليد سليمان بن خلف . المنتقى شرح الموطأ . ط 2 بدون تاريخ مطبعة السعادة .
8. البخاري، علاء الدين عبدالعزيز، كشف الأسرار عن أصول فخر الإسلام البزدوي. ط1 1411هـ دار الكتاب العربي.
9. البخاري، محمد بن إسماعيل. الجامع الصحيح. تحقيق : محب الدين الخطيب ط1 1400هـ، المطبعة السلفية ومكتبتها.
10. البغوي، أبو محمد الحسين بن مسعود . شرح السنة، تحقيق : شعيب الأرناؤوط ومحمد الشاويش ط2 1403هـ المكتب الإسلامي.
11. البهوتي، منصور بن يونس . شرح منتهى الإرادات. ط بدون تاريخ . دار الفكر.
12. ابن أبي شيبة، عبدالله بن محمد. الكتاب المصنف في الأحاديث والآثار ط2 1399هـ الدار السلفية، الهند.
13. ابن باز، عبد العزيز بن عبدالله. فتاوى ومقالات متنوعة . جمع وترتيب : محمد بن سعد الشويعر. ط2 1421هـ، رئاسة إدارة البحوث العلمية والإفتاء بالسعودية.
14. ابن إبراهيم، محمد بن إبراهيم آل الشيخ. فتاوى الشيخ محمد بن إبراهيم. جمع وترتيب : محمد بن قاسم النجدي. ط1 1399هـ، مكة المكرمة.
15. ابن تيمية، تقي الدين أحمد بن عبالحليم. مجموعة فتاوى ابن تيمية (الفتاوى الكبرى) ط 1400هـ دار الفكر.
16. ابن خزيمة، محمد بن إسحاق. صحيح ابن خزيمة، تحقيق : حبيب الرحمن الأعظي ط1 1391هـ المكتب الإسلامي.
17. ابن شاهين، أبو حفص عمر. تاريخ أسماء الثقات. تحقيق : صبحي السامرائي ط1 1404هـ الدار السلفية.
18. ابن الصلاح، أبو عمرو عثمان بن عبدالرحمن . علوم الحديث. تحقيق : نور الدين عتر ط 1401هـ

المكتبة العلمية.
19. ابن عبد البر، أبو عمر يوسف بن عبدالله. الاستذكار. ط1 1413هـ، دار قتيبة.
20. ابن عبدالوهاب، محمد بن سليمان. مختصر الإنصاف والشرح الكبير.، مؤلفات الشيخ محمد ابن عبدالوهاب، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. ط بدون تاريخ مطابع الرياض .
21. ابن فارس . أبو الحسين أحمد. معجم مقاييس اللغة. تحقيق : عبدالسلام هارون، دار الكتب العلمية، إيران ط بدون تاريخ.
22. ابن قدامة، موفق الدين أبو محمد عبدالله بن أحمد. الكافي في فقه الإمام المبجل أحمد بن حنبل. ط1 1382هـ المكتب الإسلامي
23. ابن قدامة، موفق الدين أبو محمد عبدالله بن أحمد. المغني. تعليق : محمد رشيد رضا ط بدون تاريخ مكتبة الرياض الحديثة.
24. ابن قيم الجوزية، شمس الدين أبو عبدالله محمد. إعلام الموقعين. تعليق : طه عبدالرؤوف سعد. ط 1973م. دار الجيل.
25. ابن قيم الجوزية، شمس الدين أبو عبدالله محمد. جلاء الأفهام في الصلاة على خير الأنام. ط1 1977م دار القلم.
26. ابن قيم الجوزية، شمس الدين أبو عبدالله محمد. زاد المعاد في هدي خير العباد، تحقيق : شعيب وعبدالقادر الأناؤوط ط2 1402هـ مؤسسة الرسالة.
27. ابن الهمام، كمال الدين محمد بن عبدالواحد. شرح فتح القدير. مصطفى البابي الحلبي. ط1 1389هـ.
28. البهوتي، منصور بن يونس. الروض المربع بشرح زاد المستقنع. تحقيق : بشير عيون. ط2 1414هـ
29. البناني، عبدالرحمن بن جادالله . حاشية البناني على جمع الجوامع وشرحه للمحلي. ط2 1356هـ مصطفى البابي الحلبي.
30. الترمذي، أبو عيسى محمد. سنن الترمذي، تحقيق عزت عبيد الدعاس ط بدون تاريخ،المكتبة الإسلامية، تركيا.
31. الخياري، أحمد ياسين. تاريخ معالم المدينة المنورة قديماً وحديثاً. تعليق : عبدالله محمد كردي ط1 1410هـ شركة دار العلم للطباعة والنشر.
32. خزعل، حسين خلف. حياة الشيخ محمد بن عبدالوهاب. بدون تاريخ الطبع واسم المطبعة.
33. الدردير، أبو البركات أحمد. الشرح الصغير على أقرب المسالك. بحاشية التعليق الحاوي ط بدون تاريخ عيسى البابي الحلبي
34. الذهبي أبو عبدالله محمد. ميزان الاعتدال في نقد الرجال. تحقيق علي البجادي ط1 1382هـ دار المعرفة.
35. الرازي، أبو بكر. مختصر اختلاف العلماء. لأبي جعفر الطحاوي، تحقيق : د عبدالله نذير أحمد ط 1 1416هـ، دار البشائر الإسلامية.

36. الرازي، أبو محمد عبدالرحمن. الجرح والتعديل ط1 1372هـ دار الكتب العلمية.
37. الزرقاني، محمد بن عبدالباقي. شرح الزرقاني على الموطأ ط 1401هـ دار الفكر.
38. الزركلي، خير الدين. الأعلام . ط5 1980هـ دار العلم للملايين.
39. الزيلعي، عبدالله يوسف. نصب الراية في تخريج أحاديث الهداية ط/2 1393هـ، المكتب الإسلامي.
40. سالم، عطية محمد. التراويح أكثر من ألف عام في مسجد النبي عليه الصلاة والسلام ط1 1407هـ دار التراث.
41. السبكي، تاج الدين عبدالوهاب. جمع الجوامع. بحاشية البناني. ط2 مصطفى البابي الحلبي .
42. السبكي، تقي الدين علي بن عبدالكافي وابنه عبدالوهاب. الإبهاج شرح المنهاج ط1 1404هـ دار الباز، مكة المكرمة.
43. السبكي، تقي الدين علي. إشراق المصابيح في صلاة التراويح، مطبوع بفتاوى السبكي ط 1356هـ. مكتبة القدسي.
44. السجستاني، أبو داود سليمان بن الأشعث. سنن أبي داود، تحقيق : الدعاس والسيد ط1 1389هـ دار الحديث، بيروت.
45. السيوطي، جلال الدين عبدالرحمن. تاريخ الخلفاء ط 1394هـ دار الفكر.
46. السيوطي، جلال الدين عبدالرحمن. تدريب الراوي، دار إحياء السنة النبوية ط2 1399هـ.
47. السيوطي، جلال الدين عبدالرحمن. الجامع الصغير في أحاديث البشير النذير ط1 1401هـ دار الفكر.
48. السيوطي، جلال الدين عبدالرحمن. المصابيح في صلاة التراويح. تحقيق : علي حسن عبدالحميد ط 1406هـ دار القبس ودار عمار. عمّان الأردن.
49. السندي، محمد معين. دراسات اللبيب في الأسوة الحسنة بالحبيب، من التعليقات الحافلة لأبي غدة على الأجوبة الكاملة للكنوي، سيأتي.
50. الشربيني، محمد الخطيب. الإقناع في حل ألفاظ أبي شجاع. دار إحياء الكتب العربية. ط بدون تاريخ.
51. الشوكاني، محمد بن علي. نيل الأوطار شرح منتقى الأخبار. تحقيق : طه سعد ومصطفى الهواري ط 1398هـ مكتبة الكليات الأزهرية.
52. الشويعر، محمد بن سعد. تصحيح خطأ تاريخي حول الوهابية ط1422/1هـ رئاسة إدارة البحوث والإفتاء بالسعودية.
53. الصنعاني، أبو بكر عبدالرزاق. المصنف. تحقيق حبيب الرحمن الأعظمي ط1 1391هـ المكتب الإسلامي
54. الطحاوي، أبو جعفر. شرح معاني الآثار ط1 1399هـ دار الكتب العلمية الإسلامي.
55. العثيمين، محمد بن صالح. الممتع في شرح زاد المستقنع. جمع وترتيب: د سليمان أبا الخيل، ود خالد المشيقح، ط2 1416هـ آسام للنشر.
56. العجلي، نور الدين أحمد . تاريخ الثقات. ترتيب : أبي بكر الهيثمي، وتضمينات : ابن حجر العسقلاني،

تحقيق : د عبدالمعطي قلعجي. ط1 1405هـ.
57. العراقي، عبدالرحيم وولده أبو زرعة. طرح التثريب في شرح التقريب. تحقيق : حمدي الدمرداش ط2 1420 هـ مكتبة نزار مصطفى الباز.
58. العسقلاني، أحمد بن حجر . تقريب التهذيب.، دار المعرفة. ط 2 1395 هـ.
59. العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر. فتح الباري بشرح صحيح البخاري. تحقيق محب الدين الخطيب ومحمد فؤاد عبدالباقي ط بدون تاريخ المكتبة السلفية.
60. العيني، بدر الدين أبو محمد محمود، عمدة القاري شرح صحيح البخاري. ط بدون تاريخ . دار الفكر.
61. الفيومي. أحمد بن محمد . المصباح المنير . ط بدون تاريخ، المكتبة العلمية.
62. القشيري، مسلم ابن الحجاج. صحيح مسلم تحقيق : فؤاد عبدالباقي ط 1400هـ، رئاسة إدارة البحوث والإفتاء بالسعودية.
63. اللكنوي، محمد عبدالحي. الأجوبة الفاضلة للأسئلة العشرة الكاملة، تحقيق : عبدالفتاح أبي غدة ط2 1404هـ، مكتبة المطبوعات الإسلامية.
64. المارديني، ابن التركماني علاء الدين علي بن عثمان . الجوهر النقي. بذيل السنن الكبرى للبيهقي ط بدون تاريخ، دار الفكر
65. المباركفوري، أبو العلى محمد عبدالرحمن. تحفة الأحوذي بشرح جامع الترمذي ط 1384هـ المكتبة السلفية بالمدينة.
66. المحلي، الجلال محمد. شرح المحلي على جمع الجوامع . بحاشية البناني. ط2 بدون تاريخ مصطفى البابي الحلبي.
67. المغربي، كمال الدين أحمد. فتاوى ومسائل ابن الصلاح. تحقيق : عبدالمعطي أمين قلعجي ط1 1406 هـ دار المعرفة.
68. المقريزي، أحمد بن علي. مختصر قيام الليل وقيام رمضان وكتاب الوتر لمحمد بن نصر ط2 1403هـ عالم الكتب.
69. المنيف، عبدالمحسن. أحكام الإمامة والائتمام في الصلاة ط2 1410هـ المطابع الأهلية للأوفست.
70. النجدي، عبدالرحمن بن قاسم، مجموع فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية. ط 1415هـ مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.
71. النووي، أبو زكريا يحيى بن شرف، شرح صحيح مسلم. ط بدون تاريخ، المطبعة المصرية ومكتبتها.
72. النووي، أبو زكريا يحيى بن شرف. المجموع شرح المهذب. ط بدون تاريخ، المكتبة السلفية.
73. الهيتمي، شهاب الدين أحمد ابن حجر. الفتاوى الكبرى الفقهية. ط 1403هـ . دار الفكر.
74. الهيثمي نور الدين علي. موارد الظمآن إلى زوائد ابن حبان.، تحقيق : محمد حمزة دار الكتب العلمية. ط بدون تاريخ.

75. اليمني، يحيى بن أبي بكر العامري، الرياض المستطابة في جملة من روى في الصحيحين من الصحابة. ط1، 1974م، مكتبة المعارف.

Arbitrate of the Prayer of "*Tarawih*", and Increasing it over Eleven "*Rak'as*"

Abdulrahim, A. Al-Hashim

Imam Muhammad bin Saud Islamic University
College of Shariah Islamic studies
Al-Hassa,-Kingdom of Saudi Arabia

Abstract:

This study consists of introduction, two chapters and conclusion. The aim here is to discuss eight subjects including:

1- Definning the prayer of "*Tarawih*", which is a prayer perform after "*Isha*" prayer in *Ramadan*.
2- Why it is called "*Tarawih*": because that prophet's companions performed rest after four *rak'as* in the era of Omar.
3- Arbitrate of "tarawih" and its preference. It is "*Suna mu'kada*", approved by prophet performance, saying and approval.
4- Its number of *rak'as*. "*Assalaf assleh*" agreed on its permissibility in any number. And the opinion of prohibition of increasing its number over eleven *rak'as* is a new, it was appeared in the late thirteenth century and it was refused.
5- Its preferred number: There are different opinions by "*Assalaf assleh*", the well known one is twenty-three *rak'as*: twenty *rak'as* and "*alwetr*" (one or three *rak'as)*. Second, eleven *rak'as*, and third thirty-nine *rak'as* including "*alwetr*". However, eleven *rak'as* was preferred, because prophet did not increased over this number and the command of Omar to prophet's companions to pray eleven *rak'as*.
6- The preferred number in this time: due to change and difficulties in people's circumstances, it is preferable to perform light eleven *rak'as*, and maintaining its pillars and duties as well as reading Quran (*tarteel altilawa*) with reducing it.
7- Number of "*Tarawih*" prayer in the last ten days of Ramadan similar to the first twenty days.
8- Following of *Ma'moom* to *Imam* if they disagree in the number of "*Tarawih*" *rak'as*, which is better than disagreeing of Ma'moom with Imam, even though the openion of Ma'moom is preponderant.

The concluding part contains the most important results and recommendations.

آراء أعضاء هيئة التدريس في بعض مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية نحو ثورة تكنولوجيا التعليم في ظل العولمة

زكريا بن يحيى لال

جامعة أم القرى – مكة المكرمة

المملكة العربية السعودية

الملخص:

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن آراء أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية المختصين في مجال تكنولوجيا التعليم نحو ثورة تكنولوجيا التعليم في ظل العولمة وفقاً لمتغيري الدرجة العلمية والجنس. ولتحقيق هدف البحث، تم تصميم استبانة لمعرفة الآراء نحو ثورة تكنولوجيا التعليم في ظل العولمة وحساب خصائصها السيكومترية من صدق وثبات.

وتكونت عينة البحث من (108) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بجامعات السعودية من الجنسين واستخدمت الأساليب الإحصائية المناسبة.

وانتهت النتائج إلى أن المختصين في تكنولوجيا التعليم من الأساتذة (المساعدين) الذكور يرون أن ثورة تكنولوجيا التعليم أكثر تفعيلاً في ظل العولمة.

وقد تمت مناقشة النتائج، والانتهاء بمجموعة من التوصيات والمقترحات.

مقدمة:

لا شك أن لتكنولوجيا التعليم أهمية في العملية التعليمية، من ضمن اهتماماتها ما يتعلق بالعولمة التي تعتمد عليها صورة المستقبل، فالمكتسبات الحالية لا تنظر إلى الخلف كثيراً، بل تؤكد على الأخذ والتغيير نحو ما تتطلبه العولمة، ومن هذا المنطلق نجد أن ارتفاع الأسعار لشراء التكنولوجيا والاستثمار فيها وما يختص بمجالات التعليم سوف يؤثر على المستوى الاقتصادي لدى الفرد، إلا أن التنافس بين الشركات المنتجة زاد من التنوع، والانتشار الأمر الذي أدى إلى انخفاض الأسعار جزئياً، غير أنه ينبغي أن نلاحظ بأن هذا الموضوع يحتاج إلى تحقيق ثلاث نواحي تتمثل في: الجودة، والاستعمال أو الاستخدام، والتدريب على كيفية الممارسة ومحاولة الاستفادة لإيجاد الإنتاج الذي يتلاءم مع متطلبات التغير.

ومن أجل ذلك فإن المشكلة الأساسية لدول العالم العربي أ والعالم تكمن في كيفية الاستفادة من الألفية الثالثة، ذلك لابد من ثورة تكنولوجية تعليمية تفرضها هذه الدول لكي تصبح قريبة من انعكاسات العولمة اقتصادياً، وقد ذكر (بيتر مارتين، وشومان، 1998 : 15)، أن المهمة القادمة هي هندسة عنصر العمل، والاستخدام الموسع لأجهزة الكمبيوتر، وهذا يتطلب إنتاج برامج جديدة وجيدة تتمشى مع التطور الحالي في ظل العولمة.

إن الاستخدام أو الإنتاج السابق لتكنولوجيا التعليم لم يعد يتلاءم مع متطلبات الثورة التعليمية التي بدأت تعتمد على الآلة، والاتصالات السريعة، والإنترنت، والأقمار الصناعية، والقنوات الفضائية. لذلك ينبغي على مجتمعنا أن يتعرف على مواطن الخلل لتنظيم الإصلاح وفق متطلبات التغير.

مشكلة البحث :

تتأثر أدوات تكنولوجيا التعليم في ظل العولمة التي يتعرض لها المجتمع العالمي عامة، والمجتمع السعودي خاصة تأثيراً كبيراً، فيجب على المجتمع السعودي أن يواكب التغير الحادث في ثورة تكنولوجيا التعليم في ظل المتغيرات الجديدة، حتى تستطيع أن تبني نهضتها وتدفع بعجلة التقدم والتنمية الاجتماعية لكي يعم الرخاء والازدهار في شتى أنحاء المملكة العربية السعودية، ومن أجل هذا تتعلق المشكلة بمدى تعامل المختصين من أعضاء هيئة التدريس مع تكنولوجيا التعليم.

أسئلة الدراسة:

ونظراً لقلة البحوث التي أجريت في هذا الصدد، وخاصة في الكشف عن الاتجاه نحو ثورة تكنولوجيا التعليم في ظل العولمة، تتبلور مشكلة البحث الحالي في محاولة الإجابة عن التساؤلات التالية :

1- ما طبيعة آراء المختصين من أعضاء هيئة التدريس في مجال تكنولوجيا التعليم نحو ثورة تكنولوجيا التعليم في ظل العولمة وفقاً للدرجة العلمية ؟
2- ما طبيعة آراء المختصين من أعضاء هيئة التدريس في مجال تكنولوجيا التعليم نحو ثورة تكنولوجيا التعليم في ظل العولمة وفقاً للجنس ؟
3- ما طبيعة آراء المختصين من أعضاء هيئة التدريس في مجال تكنولوجيا التعليم نحو ثورة تكنولوجيا التعليم في ظل العولمة وفقاً لتفاعل متغيري الدرجة العلمية والجنس ؟

أهمية البحث :

تكمن أهمية البحث في محاولة التعرف على الآراء ثورة تكنولوجيا التعليم في ظل العولمة لدى مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي بالمملكة

العربية السعودية، وخاصة أن هذا الجانب الأكاديمي لم يعد يلق اهتماماً علمياً من قبل الباحثين العرب في مؤسسات التعليم بالمملكة العربية السعودية، ومن ثم، يعد هذا البحث إضافة علمية – كما يرى الباحث – في الأخذ بآراء أعضاء هيئة التدريس في ظل ثورة تكنولوجيا التعليم بوجود العولمة.

وأن أهمية البحث التطبيقية يمكن أن تسفر عنها من نتائج ربما تفيد أعضاء هيئة التدريس من أجل الاستخدام المتطور لتكنولوجيا التعليم في ظل العولمة، ومن خلالها سوف يتم التغيير المطلوب في مجال التعليم لمواجهة العولمة والاستفادة منها في تطوير مهارات الطلاب في مختلف أقسام الكليات بالجامعات السعودية.

هدف البحث :

الكشف عن الآراء نحو ثورة تكنولوجيا في ظل العولمة من وجهة نظر المختصين من أعضاء هيئة التدريس في بعض مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية.

حدود البحث :

يتحدد البحث بالعينة المستخدمة المكونة من 108 عضواً من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية تبعاً لمتغيرات الجنس، والدرجة العلمية وبالاستبانه المستخدمة لقياس آرائهم نحو ثورة تكنولوجيا التعليم في ظل العولمة.

مصطلحات البحث:

وتأتي وفقاً لمتطلبات الدراسة الحالية على النحو التالي:

1- تكنولوجيا التعليم :

تعرف تكنولوجيا التعليم في مجال التربية والتعليم بأسماء متعددة، منها معينات التدريس Teaching Aids أو الوسائل السمعية والبصرية Audio Visual Aids وقد

ارتبطت بالمعلم لمجرد توضيح ما يصعب على الشرح النظري، ولم يكن هناك أي أساس علمي لإيضاح أهمية الاستعمال كتحسين الأداء أو اكتساب أنماط جديدة من السلوك أو الأهداف الخاصة (لال، 1998 : 173) ويعرف إجرائيا بزيادة الاهتمام بالوسائل التعليمية بشكل أكبر من السابق منذ اكتشاف الجديد منها كالتلفزيون، والأقمار الصناعية والفيديو، والفيديو دسك Video Disc، والقنوات الفضائية والإنترنت Internet، التي أصبحت جزءاً متكاملاً من العناصر التي تُكوّن عملية الاتصال (لال، الجندي، 1995 : 22).

وهذا التعريف الإجرائي: لتكنولوجيا التعليم يربط بين الاستخدام والإنتاج للوسائل لاستخدامها بما يتناسب أثناء التطبيق للعملية التعليمية (Dade – 1992)

2- العولمة :

والعولمة Globalization أو Universalization هي نظام دولي جديد، ويمكن القول بأنها إحدى ظواهر الحداثة الراهنة التي برزت بشكل واضح في زمن القطب الواحد، وبالتحديد بعد انهيار ما كان يعرف بالاتحاد السوفيتي، وكان تركيزها في البداية على العنصر الاقتصادي دون أن تغفل العناصر الأخرى (سلامة، 2000 : 54). والعولمة إجرائيا: هي الكلمة المستخدمة في وصف التغيير في علاقات الاقتصاد الدولي صوب التداخل والتمازج ورفع الحدود بين الاقتصاديات الوطنية والإقليمية، وكذلك دفع عملية تحرير انتقال وعمل رأس المال المالي والخدمات والبضائع والبشر إلى أقصاها (مغربي، 2000 : 8).

وتتجلى عملية العولمة – واقعاً لا توقعاً – في تقليص الزمان والمكان على كوكب الأرض في قرية عالمية ومصنع عالمي، وبهذا المعنى فإن العوامل المولدة والدافعة للعولمة تتلخص في الثورة العملية التكنولوجية في مواجهة الأحداث المتواصلة وبدور أمريكي

قائد – خاصة في مجالات المعلومات والاتصالات – بتخطيطها لأبعاد الزمان والمكان، وما يترتب عليها من تحولات في هيكل الاقتصاد العالمي ونمط التخصص الإنتاجي الدولي، وتداعي المنظومة الاشتراكية، وانتظار المنظومة الرأسمالية بعد هزيمة الاتحاد السوفيتي السابق في المباراة الاقتصادية والحرب الباردة مع الولايات المتحدة الأمريكية (عبد العليم، 2000 : 29).

ومع نمو العولمة يزداد تركز الثورة، وتتسع الفروق بين البشر والدول أتساعاً لا مثيل له حيث أن 358 ملياردير في العالم يمتلكون ثروة تضاهي ما يملكه 2.5 مليار من سكان المعمورة، أي ما يزيد قليلاً على نصف سكان العالم. وأن هناك 20 ٪ من دول العالم تستحوذ على 85 ٪ من الناتج العالمي الإجمالي، وعلى 84 ٪ من التجارة العالمية، ويمتلك سكانها 85 ٪ من مجموع المدخرات العالمية، وهذا التفاوت القائم بين الدول يوازي تفاوت آخر داخل كل دولة، حيث تستأثر قلة من السكان بالشطر الأعظم من الدخل الوطني والثروة القومية، في حين تعيش أغلبية السكان على الهامش، وهذا التفاوت الشاسع في توزيع الدخل والثروة سواء على الصعيد العالمي أو الصعيد المحلي لم يعد بالأمر المزعج، بل بات في رأي منظري العولمة مطلوباً في حلبة التنافس العالمي الضاري (بيتر مارتن، شومان، 1998 : 11).

مجالات تكنولوجيا التعليم في بعض مؤسسات التعليم بالعالم العربي :

يعد دخول الكمبيوتر في مجال التعليم بالعالم العربي حدثاً هاماً، ذلك أن العملية هنا لا تحتاج إلى خيار بل هو أسبق ما يكون إلى الواقع المفروض فقد تسلل الكمبيوتر إلى قاعات الدرس، وظهر ما يشبه المنهجية غير المعلنة لكيفية دخوله إلى المدارس وهي منهجية قوامها ثلاث خطوات متدرجة (على، 1994 : 409)

- الكمبيوتر كنشاط تعليمي مكمل غير إجباري.
- الكمبيوتر كمادة تعليمية مستقلة.

- الكمبيوتر كوسيلة تعليمية.

إن إدخال الكمبيوتر إلى المدارس، دون توفر الحد الأدنى من البنى التحتية اللازمة، ودون أن يسبقه عمليات التجريب والتحليل الدقيق يعد مجازفة حقيقية، وفشل المبادرات الأولى لدخول تكنولوجيا المعلومات مجال التعليم دون العدة الكافية ربما يؤدي إلى تسرع البعض في اتخاذ المواقف المناهضة ضد هذا التوجه الاستراتيجي في تطوير العملية التعليمية، ليلقى الكمبيوتر التعليمي بسبب ذلك المصير نفسه، الذي لاقته كثير من تكنولوجيات التعليم السابقة عليه، وشتان الفرق فكلفة التخلف هذه المرة باهظة، كل ما نخشاه أن تخضع مؤسسات التعليم العربي، للضغط الخارجي الواقع عليها فتسرع في إدخال الكمبيوتر قبل الإعداد الكافي له (علي، 1994 : 409).

ويرى الباحث أن برامج الكمبيوتر واستعمالاتها أخذت ناحية أكثر جدية لدى المعلمين والطلبة بالاهتمام والتركيز على الاستفادة من المعلومات و التعليم، والكمبيوتر في حد ذاته من الوسائل المتطورة في عملية التعلم والتي لا يمكن إهمالها مهما كان في ظل العولمة التي أرهقت العالم اليوم، فكيف سيتم تغيير الوضع في العالم العربي ؟ وما هي السبل التي تضمن الاستمرارية ؟ والسباق نحو الإنتاج ؟

إن الاختلاف القائم حالياً بين المرحلة الجامعية ومراحل التعليم العام في تطبيق واستعمال الكمبيوتر كمجال لتكنولوجيا التعليم ليس للمتخصصين في الكمبيوتر، بل لا بد أن يخضع الجميع للممارسة لهذا النوع المتطور من تكنولوجيا التعليم.

ومنذ بداية ظهوره أدرك الكثيرون، ما للكمبيوتر من إمكانات ضخمة كوسيلة لخدمة التعليم، ومع التقدم الهائل في تكنولوجيا المعلومات أصبحت أكثر ملاءمة للمطالب العديدة التي تفرضها صناعة البشر، وما أكثرها، أم خدمات هذه

التكنولوجيا المرنة السخية فهي تحتوي على المجالات التعليمية في خدمة المتعلم والمدرس والتدريب والإدارة المدرسية وتطوير المناهج.

إن هدف إدخال الوسائل المتعددة " Multi Media " في العملية التعليمية هو نقل الطالب إلى التعلم الذاتي والتعامل بمعنى أننا إذا أعددنا برامج لاستخدام الوسائل المتعددة على نسق الكتاب المدرسي يجب تظهر صفحاته على شاشة متعددة الألوان فإننا بذلك نصنع شيئاً جديداً وهذا يقودنا لتأييد فكرة أن الكتاب هو المصدر الوحيد للتعلم مع إننا ننادي بأن يتيح الكمبيوتر صوراً مختلفة للفهم والإقناع عن طريق أسباب مختلفة مثل الألعاب " Games " أو المحاكاة " Semulation " بحيث يدخل التلميذ معمل الكمبيوتر ليجري تجارب على الكمبيوتر ويساعد في حل المشكلات لان استخدام الكمبيوتر يؤدي الى الاهتمام بعملية التوظيف في حل المشكلات والكشف عن الجديد الذي يثير الطالب ويبهره. (سعيد ، 1996 : 171).

وقد استعادت بعض المؤسسات التعليم العالي المتمثلة في بعض الجامعات من الخطوات الجيدة من الاهتمام بتكنولوجيا التعليم، فلدى بعض الجامعات والكليات الجامعية مراكز ومصادر لتكنولوجيا التعليم، تقوم بالمشاركة في الإعداد للطلاب، وتشترك في المناهج في إبراز العملية التعليمية بشكل تطبيقي وفعال، إلا أن الدور المعروف، وما ورد من خلال الدراسات العلمية عن هذا المجال لا يزال قاصراً على عدد قليل من المعلمين والمعلمات، وحتى أعضاء هيئة التدريس من حيث الاستعمال أو الإنتاج (لال، 175:1998).

الدراسات السابقة :

للدراسات العربية في مجال التقنية المطورة أهمية كبيرة من اجل ذلك رأى الباحث ضرورة البحث عن أهم الدراسات الموجودة حالياً ومقارنتها بالدراسات الأجنبية حتى يمكن الاستفادة مما توصلت تلك الدراسات من نتائج.

ففي دراسة (بدوي، 1998 : 21) حول استخدام تكنولوجيا التعليم الجامعي وضّح الباحث أثناء دراسته الاستطلاعية لعينة عددها 600 طالب من جامعة حلوان بمصرأن 16٪من أساتذة الجامعة، يستخدمون بعض وسائل تكنولوجيا التعليم وان 77٪ لا يوجد لديهم أي اهتمام باستخدام تقنية التعليم، بينما 9٪ منه يستخدمون أجهزة تكنولوجي التعليم المتطورة مثل الكمبيوتر والإنترنت.

وقام (العبد الله، 1997 : 16) بإجراء دراسة عن أهمية تكنولوجيا التعليم بجامعة دمشق، مستطلعاً آراء 216 طالب وطالبة تم اختيارهم عشوائياً للدراسة. ومن ثم توصل الباحث إلى نتائج منها:

1- استعمال23٪ من أساتذة الجامعة للأجهزة والوسائل التعليمية القديمة.
2- عدم إلمام 87٪ من الأساتذة باستعمال الكمبيوتر كجهاز من أجهزة المعلومات وتكنولوجيا التعليم.
3- ضرورة توفير الجامعة للأجهزة المتطورة لغرض التدريب عليها من قبل الطلبة والأساتذة.

وتؤكد دراسة روونتري: (Rowntree , 1991 : 15) التي اجريت على 342 عضوا من هيئة التدريس بجامعة شيكاغو، الينوى، والذين افادوا بأن نظام تكنولوجيا التعليم يقضي استخدام مجموعة من الوسائل التعليمية، وهذا يتطلب الإلمام الكافي بأهمية تلك الوسائل ودورها في نقل المعلومة للتلميذ، الا أن مناهج تقنيات التعليم الحالية تفتقر إلى الحراك العلمي بمعنى أنها مفاهيم وحقائق ينقصها الجانب التطبيقي، فهناك فجوة بين المادة النظرية والتدريب على إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية في مناهج إعداد المعلمين، وترى الدراسة أن التقنيات التربوية تساعد التربية ذاتها وتهتم بتصميم المناهج التعليمية.

وذكر كل من كارتر وجون (Carter and John , 1986 : 37) إلى أن مجالات استخدام التقنيات التربوية غير مرضي في بعض الجامعات بأمريكا ، إذ عمل في دراسته على استطلاع أراء 512 من طلبة الجامعة في كل من كولومبوس وأشتر باوهايو.

وتشير نتائج دراسة ديدى (Dede , 1992 : 54) على عينه من 700 طالب في مدينة دنفر الامريكية إلى أن المشكلة الكبرى التي تواجه العملية التعليمية هي كيفية حصول الطلاب على الوسائل التعليمية واستخدامها بفاعلية وكذلك تنمية مهارات التفكير لديهم، ويمكن ان يتحقق ذلك من خلال التعليم وحسن الاستخدام وأيضاً انتاج الجديد منها ليساعد في الابتكار والتجديد بين المتعلمين من الطلاب.

وفي دراسة كويبك وهاسليتاند وماكدينال (Kubeck, Delp, Haslettand and Mcdaniel , 1996 : 107) حول أهمية التدريب على استعمال أدوات تكنولوجيا التعليم بالمدارس الثانوية والجامعات إذ وضع مقارنة بين 220 طالباً بمدارس " كنت " الثانوية بفيلاديلفيا و 80 مدرساً في كلية المعلمين بالمدينة ذاتها وأتضح ضرورة تقدير أهمية التدريب بالنسبة للتلميذ ، والمعلم فيما يختص باستخدام الوسائل أو المنهج وذلك حسب السن، وهذه الدراسة توضح مدى أهمية المهارات التي ينبغي أن يكتسبها المعلم أو التلميذ من خلال عمليتي الاستخدام للمنهج عن طريق الوسيلة التعليمية.

واستهدفت دراسة دريسول وديك (Driscoll and Dick , 1999 : 7) عن استخدام الأدوات التي تمثل الوسائل التعليمية حيث أختار 311 أستاذ في جامعة تنسي الأمريكية لمعرفة آراءهم حول ما تتطلبه مجالات تكنولوجيا التعليم بالجامعات وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها ضرورة الاستفادة من مجالات تكنولوجيا التعليم في تطوير الاستخدام، وأتضح أن 96٪ من أساتذة الجامعة لهم مساهمات واضحة في

استخدام تكنولوجيا التعليم بأجهزتها المتطورة داخل الفصول الدراسية في أكثر التخصصات، مثل: الإنترنت والكمبيوتر.

وفي دراسة سيفيتس ومورفي (Cifuentes and Murphy , 2000 : 69) حول أهمية الوسائل التلعليمية خلال التعلم عن بعد ،وقد تم دراسة أبعاد استعمال التكنولوجيا المتطورة في عملية التعلم عن طريق القنوات الفضائية بجامعة ولاية أريزونا في تيمبي، ومن خلال استطلاع آراء 70 أستاذاً أشارت النتائج بأن استعمال التكنولوجيا المتطورة لها تأثير كوسائل تساعد في العملية التعليمية، وأن التعليم عن بعد يساعد المجتمع على التعلم من خلال استخدام الأجهزة المتطورة التي هي بمثابة الاتصال بين الطلاب والأساتذة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

على الرغم من وجود بعض الأبحاث في المجتمع العربي حول استخدام تكنولوجيا التعليم في مؤسسات التعليم العالي، إلا أنه توجد ندرة في البحوث في هذا المجال في المملكة العربية السعودية، ومن ثم تتبلور مشكلة البحث الراهنة في محاولة الكشف عن الاتجاه نحو ثورة تكنولوجيا التعليم في ظل العولمة لدى أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي بالمجتمع السعودي، وقد أكدت الدراسات التي أستعرضها الباحث على أهمية هذا الجانب من تكنولوجيا التعليم استخداماً وإنتاجاً.

فقد أكدت دراسة (بدوي 1998) بان 9٪ من أعضاء هيئة التدريس يستخدمون الكومبيوتر في العملية التعليمية، وهى نسبة متواضعة عندما نقارن الوضع بين التعليم الجامعي في العالم العربي، والدول المتقدمة، بينما جاءت دراسة (العبدالله، 1997) لتوضح بان 87٪ من الأساتذة بالجامعة غير ملمين باستعمال الكومبيوتر وهو من الأمثلة المعروفة عن التقنية المتطورة واستعمالاتها في تحقيق أهداف العملية التعليمة،

وهو ما تود هذه الدراسة أن تتوصل إليه من أجل الاهتمام باستخدام التقنية المتطورة أثناء أداء العملية التعليمة.

وجاءت دراسة (رووِنتري 1991) للدعوة إلى ضرورة الاستفادة من التدريب، وعدم اللجوء إلى النواحي النظرية، وكان للمعلومات والتقنية اساساً جيداً في دراسة (كارتر وجون 1986) لاثباتهما بان للتطوير ضرورة لتحقيق أسمى الأهداف التعليمة، وايضاً أكد كل من (كويبك وهاسليتاند وماكدنيال، 1996) على أهمية استعمال التقنيات المتطورة بالمدارس والجامعات، وهو ما استهدفته دراسة (درسول وديك، 1999) ودراسة(كوفينش ومورفي 2000) بالاضافة الى كون الثقافة هي جزء هام من تحصيل الأساتذة، وهذا ما يؤكد على أن ما جاء في مختلف الدراسات يكاد يكون متوافقاً مع متطلبات هذه الدراسة من أجل تحقيق أهدافها.

فروض البحث :

بعد مراجعة الإطار النظري ونتائج البحوث السابقة، يمكن صياغة فروض البحث على النحو التالي :

الفرض الأول : لا يوجد فرق دال إحصائياً في آراء خبراء تكنولوجيا التعليم نحو ثورة تكنولوجيا التعليم في ظل العولمة وفقاً لمتغير الدرجة العلمية (أستاذ – أستاذ مشارك – أستاذ مساعد).

الفرض الثاني : لا يوجد فرق دال إحصائياً في آراء خبراء تكنولوجيا التعليم نحو ثورة تكنولوجيا التعليم في ظل العولمة وفقاً لمتغير الجنس (الذكور و الإناث).

الفرض الثالث : يوجد فرق دال إحصائياً في آراء خبراء تكنولوجيا التعليم نحو ثورة تكنولوجيا التعليم في ظل العولمة وفقاً لتفاعل متغيري الدرجة العلمية والجنس.

إجراءات البحث :

أداة البحث : استبانه الاتجاه نحو ثورة تكنولوجيا التعليم في ظل العولمة.

تم تصميم استبانه الاتجاه نحو ثورة تكنولوجيا التعليم في ظل العولمة بعد مراجعة الإطار النظري ونتائج البحوث السابقة والقيام بدراسة استطلاعية على عينة من المختصين من أعضاء هيئة التدريس في مجال تكنولوجيا التعليم، وتكونت الاستبانة في صورتها المبدئية من عشرين بنداً، وانتهت بعد التحكيم عليها من قبل لجنة تكونت من ثلاثة خبراء في مجال تكنولوجيا التعليم إلى 18 بنداً، وتتم الاستجابة على كل بند من خلال ميزان تقدير مكون من خمسة أوزان : أوافق تماما ، أوافق، لا أعلم، لا أوافق على الإطلاق، لا أوافق (تعطى خمس درجات)، أوافق (تعطى أربع درجات)، لا أعرف (تعطى ثلاث درجات)، لا أوافق (تعطى درجتين)، لا أوافق على الإطلاق (تعطى درجة واحدة فقط) (أنظر الملحق).

صدق الأداة :

تم حساب صدق استبانه الاتجاه نحو ثورة تكنولوجيا التعليم في ظل العولمة باستخدام طريقة المكونات الأساسية من إعداد هوتلنج، وذلك من خلال تطبيق الاستبانة على عينة من الخبراء في مجال تكنولوجا التعليم (35 ذكراً، 15 أنثى) وتم حساب المصفوفة الارتباطية (18 × 18) وقد أسفر التحليل العاملي عن وجود عاملين من الدرجة الأولى (الجذر الكامن أكبر من الواحد الصحيح)، وقد بلغت نسبة التباين 27.66 ٪ من حجم التباين الكلي، ويوضح جدول (1) العوامل المستخرجة لبنود استبانة ثورة تكنولوجيا التعليم في ظل العولمة بعد التدوير المائل.

جدول (1)

العوامل المستخرجة لبنود استبانه ثورة تكنولوجيا التعليم في ظل العولمة بعد التدوير المائل

البنود	العوامل		نسب الشيوع
	الأول	الثاني	
1	0.11	0.08	0.04
2	0.09	0.06	0.03
3	0.41	0.05	0.20
4	0.39	0.12	0.16
5	0.14	0.42	0.19
6	0.21	0.53	0.32
7	0.43	0.11	0.20
8	0.21	0.51	0.31
9	0.19	0.49	0.28
10	0.18	0.47	0.25
11	0.27	0.51	0.33
12	0.25	0.46	0.27
13	0.26	0.48	0.30
14	0.51	0.15	0.28
15	0.65	0.16	0.45
16	0.66	0.10	0.45
17	0.72	0.11	0.53
18	0.23	0.63	0.45
الجذر الكامن	2.60	2.36	
نسب التباين	٪ 14.44	٪ 13.22	٪ 27.66

وتوضح النتائج في جدول (1) أنه قد تشبع على العامل الأول بنود الاستبانة التالية : 3، 4، 7، 14، 15، 16، 17 وقد أطلق على هذا العامل : العولمة.

كما تشبع على العامل الثاني بنود الاستبانة التالية : 5، 6، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 18. وقد سمي هذا العامل : تحديث تكنولوجيا التعليم. وإلى جانب هذا لم تصل تشبعات العبارتين (1، 2) إلى حدود الدلالة الإحصائية.

أ : ثبات الأداة :

تم حساب ثبات استبانة الاتجاه نحو ثورة تكنولوجيا التعليم في ظل العولمة باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ، فبلغ معامل الثبات 0.83، وهو معامل دال إحصائياً عند مستوى 0.01.

ب : مجتمع البحث :

تكونت عينة البحث حسبما هو متاح من (108) عضوا من أعضاء هيئة التدريس ممن لهم خبره في مجال تكنولوجيا التعليم في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، وقد تم اختيار أفراد العينة من الجنسين من جامعة الملك سعود، والملك عبد العزيز، وأم القرى، والإمام محمد بن سعود، وكليات المعلمين والمعلمات في أبها، وتبوك، ومكة، وجيزان، والمدينة المنورة، والطائف، والرياض، والهفوف، وجدة، حيث تم توزيع 130 استمارة منها عن طريق البريد الخاص لكل مشارك، ومنها ما تم إرساله عن طريق بعض الطلبة وقد تم تسلم 108 منها، وهو العدد الذي تم تطبيق الدراسة الفعلية عليه، علماً بأن إعادة الاستبانات (الاستمارات) عبر البريد والبعض الأخر بواسطة بعض الطلبة ويوضح جدول (2) توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغيري الجنس والدرجة العلمية.

جدول (2)

توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغيري الجنس والدرجة العلمية

المتغيرات	أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	المجموع الكلي
الذكور	4	12	45	61
الإناث	2	6	39	47
المجموع الكلي	6	18	84	108

جـ : تنفيذ البحث :

تم تنفيذ البحث وفقاً للخطوات التالية :

- تم تصميم استبانة الاتجاه نحو ثورة تكنولوجيا التعليم في ظل العولمة وحساب خصائصها السيكومترية من صدق وثبات.
- بعد التأكد من سلامة صدق وثبات الاستبانة تم تطبيقها على عينة مكونة من 108 من الخبراء في مجال تكنولوجيا التعليم.
- تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية : المتوسط الحسابي، ومعادلة ألفا لكرونباخ، وطريقة المكونات الأساسية من إعداد هوتلنج، تحليل التباين (3 × 2) باستخدام GLM، واختبار توكي Tukey.

عرض النتائج :

نتيجة لما توصلت إليه الدراسة يمكن أن نوضح أآثر المتغيرات من خلال الجدول التالي:

جدول (3)

تحليل التباين (3 × 2) لأثر متغيري الدرجة

العلمية والجنس في اتجاه الخبراء لتكنولوجيا التعليم في ظل العولمة

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الدرجة العلمية (أ)	1769.14	2	884.57	97.42	0.01
الجنس (ب)	681.12	1	681.12	75.01	0.01
أ × ب	240.38	2	120.19	13.24	0.01
داخل المجموعات	926.16	102	9.08		
المجموع الكلي	1366.54	107			

أشارت النتائج في جدول (3) إلى ما يلي :

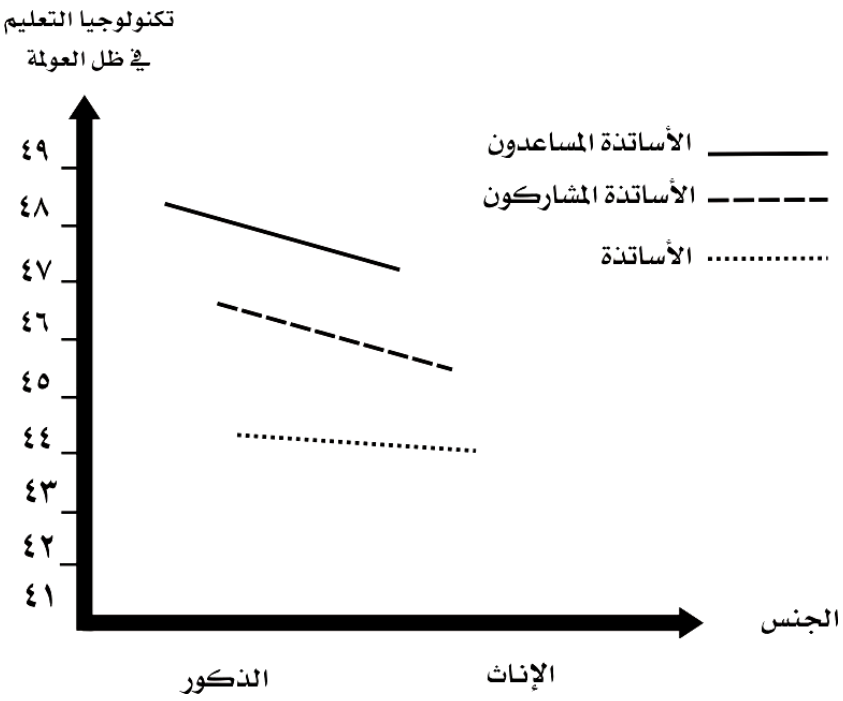
الدرجة العلمية : وجود أثر دال إحصائياً لمتغير الدرجة العلمية (أستاذ – أستاذ مشارك – أستاذ مساعد) في أراء الخبراء لثورة تكنولوجيا التعليم في ظل العولمة، حيث بلغت قيمة ف (97.42) [د. ح = 2، 102، دالة إحصائياً عند 0.01]. وللكشف عن اتجاه الفروق، تم استخدام اختبار توكي Tukey فأبانت النتائج أن الأساتذة المساعدين (م = 56.58) يرون أن ثورة تكنولوجيا التعليم أكثر تفعيلاً في ظل العولمة من الأساتذة المشاركين (م = 45.53)، والأساتذة (م = 42.8).

الجنس : وجود أثر دال إحصائياً لمتغير الدرجة الجنس (الذكور - الإناث) في أراء الخبراء لثورة تكنولوجيا التعليم في ظل العولمة، حيث بلغت قيمة ف (75.01) [د. ح = 1، 102، دالة إحصائياً عند 0.01]. وللتعرف على اتجاه الفروق، تم حساب المتوسطات الحسابية للمجموعتين، فأظهرت النتائج أن الخبراء الذكور (م =52.87)

يرون أن ثورة تكنولوجيا التعليم أكثر تفعيلاً في ظل العولمة من الخبراء الإناث (م = 47.21).

تفاعل متغيري الدرجة العلمية و الجنس : وجود أثر دال إحصائياً لتفاعل متغيري الدرجة العلمية والجنس في أراء الخبراء لثورة تكنولوجيا التعليم في ظل العولمة، حيث بلغت قيمة ف (13.24) [د. ح = 2، 102 ، دالة إحصائياً عند مستوى 0.01]، ويوضح الرسم البياني رقم (1) طبيعة تفاعل متغيري الدرجة العلمية والجنس.

تكنولوجيا التعليم في ظل العولمة



الشكل البياني رقم (1) طبيعة تفاعل متغيري الدرجة العلمية والجنس في أراء الخبراء لثورة تكنولوجيا التعليم في ظل العولمة

مناقشة النتائج :

أبانت النتائج الموضحة في جدول (3) أن الأساتذة المساعدين يرون أن ثورة تكنولوجيا التعليم أكثر تفعيلاً في ظل العولمة من الأساتذة المشاركين، والأساتذة، وتدعم هذه النتائج صحة اختبار الفرض الأول.

كما أوضحت النتائج أن الذكور يرون أن ثورة تكنولوجيا التعليم أكثر تفعيلاً في ظل العولمة من الإناث، وتؤيد هذه النتائج صحة اختبار الفرض الثاني.

إضافة إلى هذا، أظهرت النتائج أن آراء الأساتذة المساعدين من الذكور لثورة تكنولوجيا التعليم في ظل العولمة أكثر إيجابية، وتدعم هذه النتائج صحة اختبار الفرض الثالث.

ويرى الباحث أن المختصين في تكنولوجيا التعليم من الأساتذة المساعدين من الذكور أكثر حماساً لثورة تكنولوجيا التعليم في ظل العولمة في المجتمع السعودي وإنما يعزي هذا أن هؤلاء المختصون كانوا أكثر حظاً من ذويهم في أنهم تعلموا وتربوا في ظل ثورة تكنولوجيا التعليم، والثورة المعرفية، والإنترنت، والأقمار الصناعية، والفضائيات، كما أن المجتمع السعودي بحكم عاداته وتقاليده يعطي للرجل فرصة التحرك والتنقل والاتصال والتفاعل الاجتماعي والمعرفي أكثر من المرأة، وهو ما توصلت إليه نتائج الدراسة الحالية، التي أكدت على ما جاء في نتائج الدراسات السابقة من أهمية لتفعيل ثورة تكنولوجيا التعليم في ظل العولمة.

ويأمل الباحث أن تعم مجالات استخدام التكنولوجيا في مجالات التعليم المختلفة في أرجاء المملكة العربية السعودية حتى تواكب التقدم العلمي والحضاري الذي يشهده عالم اليوم، إلى جانب أنه يرى أن هناك المزيد من البحوث في مجال تكنولوجيا التعليم مازالت تحتاج إلى جهد وفاعلية لإنجازها داخل المملكة العربية السعودية.

علماُ بأن نتائج الدراسات السابقة كدراسة (رونتري، 1991)، ودراسة كل من (ماكدينال وكويبك، و هاسلتيان 1991)، ودراسة كل من (وديرسول وديك، 1999) قد وضحت تماماً أهمية تكنولوجيا التعليم، وهذا ما يتفق مع الدراسة الحالية التي جاءت معبّرة عن ضرورة استخدام أعضاء هيئة التدريس للأدوات والأجهزة المتطورة في مجال التعليم.

كما أن دراسة (ديدي، 1992)، ودراسة كل من (سفينتس، ومورفي، 2000) أكدوا على ضرورة الإستفادة من تكنولوجيا التعليم، والأدوات المتطورة كالإنترنت والكمبيوتر في العملية التعليمية، والتدريب الفعلي للطلاب، وهو أيضاً يتفق مع متطلبات الدراسة الحالية التي تمت وفقاً للدراسات السابقة التي تناولها الباحث بالتفصيل.

التوصيات والمقترحات :

تمتد تكنولوجيا التعليم لتشمل القديم والجديد من ناحية الإنتاج والاستخدام، ففي مجالات التعليم العام أو الجامعي أو ما قبل الدراسة كان هناك ارتباط بين التكنولوجية والمعلومات والوسائل مع المناهج أو الدراسات التي تقدم للطلاب والطالبات. وقد ركزت العملية التعليمية على:

1- ضرورة توسيع استخدام أعضاء هيئة التدريس بالجامعات والكليات ذكوراً وإناثاً لتكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية وفقاً لمظاهر التقدم والعولمة.
2- الاستفادة من المنهج المقرر والإدارة المدرسية و المراكز العلمية في بناء إنتاج الاحتياجات الأساسية من تكنولوجيا التعليم.
3- البحث عن الجديد ضمن تكنولوجيا التعليم كالكمبيوتر والإنترنت وضرورة تعميمه على الجامعات.
4- توفير التدريب المناسب وفقاً لتكنولوجيا التعليم المتقدمة.

إن الرسوم والزخارف والأرقام واللوحات والسبورات جميعها وسائل تعليمية، وجاءت الأجهزة التي تساعد في إتمام هذا الدور فرأينا أجهزة التكبير والأفلام العلمية الثابتة والمتحركة، والشرائح الفليمية المتنوعة، والتلفزيون، والراديو، والأقمار الصناعية، والقنوات الفضائية المتعددة، والإنترنت وصناعة المعلومات، كل هذه الأجهزة والأدوات ما هي آلا حقائق علمية تمثل التكنولوجيا العلمية الواسعة سواء منها العادية أو الرقمية.

إن العالم الآن أصبح متواجداً أمامك في غرفة صغيرة أو قاعة تشاهد فيها ألواناً من الناس، وأعمالاً متعددة من الصناعات، وأدواةً مصغرة تخدم كل القطاعات والأهداف، وهذه هي التكنولوجيا المتطورة التي ينبغي علينا أن ندرك أبعادها ونقترح ما يلي :

أولاً : السعي لزيادة الحرص على إنتاج التقنيات لخدمة أهدافنا الطموحة في مجالات التصنيع المتعددة الأغراض.

ثانياً : تحسين الأداء في مجال التعليم وغيره عن طريق استخدام أرقى ما قدمته ثورة التكنولوجيا والمعلومات.

ثالثاً : عمل العديد من الدراسات في هذا الشأن وربطه بمتطلبات العملية التعليمية، والطلاب، والمدارس.

المـــــراجـــع

أولاً : المراجع العربية :

1 – بدوي، إبراهيم (1998) واقع استخدام تكنولوجيا التعليم لدى أساتذة الجامعات، مجلة تكنولوجيا التعليم، ع (7) ج (5) القاهرة، ص (21).

2 – مغربي، أحمد (2000) " الاقتصاد الجديد " التحول المعلوماتي للعولمة، جريدة الحياة 20 إبريل (13553) لندن، ص(8).

3 – ولكسون،جين : (1986) الوسائل التعليمية، الأبحاث أبان ستين عاماً، ترجمة صالح الدباسي وصلاح العربي، دار العلوم والنشر، الرياض.

4 – لال، زكريا (1998) هل ستتغير مهارة المعلم نحو إنتاج واستخدام التقنيات التربوية خلال القرن الحادي والعشرين، مؤتمر الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، الكتاب (2) القاهرة ص(173).

5 – لال، زكريا يحيى- الجندي،علياء، (1995) مقدمة في الاتصال وتكنولوجيا التعليم، مكتبة العبيكان للنشر والتوزيع – الرياض.

6 – سعيد، سامح (1998) استراتيجية تكنولوجيا التعليم، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، م (6) ك (3)، القاهرة ص(171).

7 – سلامة، أحمد (2000) العولمة ما لها وما عليها، " الشرطي " الثقافية العلمية، ع (5)، س (13) أغسطس، الشارقة – الإمارات العربية المتحدة ص(54).

8 – عبد العليم، طه (2000) العرب والعولمة : تقليص المخاطر وتعظيم الفرص، جريدة الأهرام، 9 أغسطس، القاهرة ص(29).

9 – العبد الله، فواز (1997) تكنولوجيا التعليم بين توافرها واستخدامها، المجلة التربوية، ع (9) ج (2) دمشق.

10 – علي ، نبيل(1994) العرب وعصر العولمة، عالم المعرفة، الكويت ص(409).

11 – بيترمان، هانس. شومان، هارولد (1998) فخ العولمة، الاعتداء على الديمقراطية والرفاهية، ترجمة : عدنان عباس علي، عالم المعرفة، الكويت.

ثانياً : المراجع الأجنبية :

12 – Carter, A. and John, W. (1996) "Asurvy of Classroom Media use Instructional, Innovator" N., Y.

13 – Dade, C. (1992). "The Future of Multimedia Binding Virtual Educational, Technology") V(15) No (5), Washington, D.C. P.54

14 – Marcy,Driscoll and Walter Dick. (1999). "New Research Paradigms in Instructional Technology" An Inquiry; ETR & D. V. (47) No (2) Washington, D. C, P.7.

15 – Rowntree, D. (1991). "Education Technology and Curriculum development" London, : Harrper & Row. V (41). No (2) PP15-33>

16 – Tim, Carenter and Allen Schanan. (1996). "Technology and Future" (AECT). Washington, D. C.

17 – Kubeck, J Delp. N, Hasslettland. T; and Mc Duniel. M. (1996). "Does Jop – related Training Performance decline with age?!" Psychology and Ed. Technology. N. Y.V(21) No (1) PP7-21.

18 – Laurent Cifuentes and Karen ,Murohy. (2000). "Promoting Mult , icultural Understanding and Positive – Self – Connections" ETR & D, V. (48) No (1) Washington. D. C, PP 69-82.

((الملحق))

آراء أعضاء هيئة التدريس في بعض مؤسسات التعليم العالي
بالمملكة العربية السعودية نحو ثورة تكنولوجيا التعليم في ظل العولمة

أولاً : المعلومات الشخصية :

الاسم : _____

المؤهل : _____

الدرجة العلمية : أستاذ ( ) أستاذ مشارك ( ) أستاذ مساعد ( )

الجنس : ذكر ( ) أنثى ( )

المؤسسة التي تنتمي إليها : _____

ثانياً : مكونات الاستبانة :

م	العبـارة	أوافق تماماً	أوافق	لا أعرف	لا أوافق	لا أوافق على الإطلاق
1	تعرف العولمة بأنها من المفاهيم القديمة في مجتمعنا					
2	تعتبر العولمة، من المصطلحات الجديدة على مجتمعنا					
3	يعتبر الكثير ارتباط العولمة بتكنولوجيا التعليم من المفاهيم الحديثة على المجتمع.					
4	تكنولوجيا التعليم هي التي أدت إلى تغيير مفهوم العولمة في المجتمع.					
5	يعد التدريب من أهم ركائز العولمة لاستخدام تكنولوجيا التعليم.					
6	إدخال الأجهزة المتطورة ضمن تكنولوجيا التعليم من أهم المتغيرات التي أدت إلى العولمة.					
7	التحول من استخدام تكنولوجيا التعليم (كاستهلاك) إلى الإنتاج للمواد محلية – يؤدي إلى الاستفادة من العولمة للتصدير خارجياً.					
8	الاستثمار في مجال إنتاج الأجهزة المساعدة للعملية التعليمية محلياً يساعد على الانتشار عالمياً.					

م	العبـــارة	أوافق تماماً	أوافق	لا أعرف	لا أوافق	لا أوافق على الإطلاق
9	يؤدي ارتفاع أسعار الأجهزة والمواد التعليمية المستورة من الخارج إلى عدم تمكن الجامعات من تطوير العملية التعليمية.					
10	عدم توفر أجهزة ومواد تكنولوجيا التعليم بالكليات والمراكز العلمية التابعة للجامعات سوف يؤثر سلباً على تطوير العملية التعليمية.					
11	عدم استخدام أجهزة ومواد تكنولوجيا التعليم المتطورة في الألفية الثالثة سوف يؤثر على ثقافة ومعلومات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات.					
12	ترتبط جميع التخصصات الدراسية في الجامعات بتكنولوجيا التعليم استعمالاً وإنتاجاً.					
13	يعد استعمال الآلة في العملية التعليمية بالجامعات في ظل العولمة من أهم متطلبات القرن القادم.					
17	يعتبر بعض كبار المسؤولين في الجامعات أن ثورة تكنولوجيا التعليم والعولمة هي مجرد تحصيل حاصل بالنسبة للعملية التعليمية.					
15	تعد القنوات الفضائية التعليمية أحد مظاهر العولمة التي تفيد العملية التعليمية بالجامعات.					
16	يحدد بعض أعضاء هيئة التدريس في الجامعات شبكة المعلومات بأنها أفضل مجال للتعلم في ظل العولمة.					
17	يهتم لعض أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المهتمين بالأجهزة والآلات بالقصور، ويحللون ذلك بأنها مؤقتة ولن تفيد العملية التعليمية.					
18	تساهم تكنولوجيا التعليم المتطورة استثارة اهتمام الطلاب بالجامعة لاستعمالها مع التطبيق الفعلي في العملية التعليمية.					

Attitude of Staff in Higher Education Institutions in Saudi Arabia Towards the Educational Technology Revolution In the Light of Globalization

Zakaria Y. Lal

Umm Al-Qura University – Makka
Kingdom of Saudi Arabia

Abstract :

The aim of the research is to find out the attitude of experts in educational technology domain toward educational technology revolution in the light of globalization according to scientific rank and sex variables.

Aqueationaire of Attitude toward Educational Technology Revolution in light of globalization was designed. Validity and reliability were computed.

The sample consiste of 108 experts in educational technology from both sexes in Saudi. Suitable statistical techniques were used.

Results indicated that the educational technology expert, in particular male assistant professors, view that educational technology revoution is more activated in the light of globalization. Some recommendations and future researches are reguired.

إدارة الجودة الشاملة وأنظمتها في نجاح المنظمة والمنتج

علي محمد شاهين

كلية العلوم الإدارية والتخطيط - جامعة الملك فيصل

الأحساء - المملكة العربية السعودية

الملخص :

يعود لليابانيين الفضل في إيجاد مناخ مناسب لكثير من المفاهيم الإدارية الحديثة، لعل أهمها مفهوم إدارة الجودة الشاملة ؛ كمفهوم إداري حديث ، يساعد في تقديم منتج أو خدمة بأعلى جودة ممكنة ، من خلال تشجيع ثقافة الجودة على مستوى المنظمة على شكل برنامج شامل تتكامل عناصره الأساسية من إدارة عليا ، أفراد ، زبائن، مسؤولية جماعية ، تحسين مستمر ... مع بعضها البعض للوصول إلى أجواء التميز والتفوق الدائم .

بالنتيجة قدم البحث تصوراً شاملاً عن مفاهيم ومبادئ وأسس إدارة الجودة الشاملة ، كما تعرف إلى أهم نظمها ، وحدد العلاقة بين هذا المفهوم وبين الأنظمة المساندة له بغرض رفع مستوى أداء المنظمة والأفراد والتحسين المستمر في هذا الأداء . ومن النتائج التي توصل إليها البحث بلورة نظام يساعد إدارة المنظمة العملياتية في تقديم مخرج بأفضل جودة تفوق تصور المستهلك أو العميل.

مقدمة :

إن التغيرات السريعة والمتلاحقة في السنوات الأخيرة ، وانفجار ثورة المعلومات ، وما تركته من آثار وتجليات لكثير من المنظمات ، فرضت رؤية تحليلية لبعض الأنظمة الإدارية لهذه المنظمات وإعادة تنظيمها وتحسين إجراءات عملها وتقييم أدائها بهدف تقديم منتج بأعلى ما يمكن من الجودة والإتقان ، وضبط آلية العمل ، يضاف إلى ذلك توسع دائرة منظمة التجارة العالمية ، وبالتالي انفتاح الأسواق أمام منتجات كبريات الشركات العالمية . كل هذا يساهم في بلورة رؤية استشفافية تبرز أهمية العمل بتوجيه مكونات وقدرات المنظمات نحو مخرج متعدد الخصائص قادراً على المنافسة والتميز ، ولعل مفهوم إدارة الجودة الشاملة وما يحمل في طياته من مفاهيم كجودة المنتج والخدمة ، والعمل الجماعي ورضا العملاء والتخفيف من المشكلات الإدارية وانعدامها لاحقاً وغير ذلك يشكل مجالاً رحباً للفهم والدراسة .

مشكلة الدراسة :

يعد موضوع إدارة الجودة الشاملة من أهم الموضوعات الإدارية الحديثة كمفهوم قادر على خلق المزايا التنافسية والتطوير الدائم وتحقيق رغبات العملاء وتخفيض تكاليف الإنتاج في وسط بيئة الأعمال التي تتميز بالتغيرات السريعة والمتلاحقة. إن هذه التغيرات دفعت بمسؤلي المنظمات والقائمين على إدارتها بالاهتمام أكثر فأكثر برغبات المستهلكين وجمع المعلومات عن خصائصهم واحتياجاتهم والعمل على تلبية رغباتهم بل وتجاوزها في كثير من الأحيان . أمام هذا الأمر الواقع لم يعد السعر هو العامل المحرك لسلوك المستهلك بل إن هناك عوامل أخرى تؤثر في هذا السلوك : كالثقة في جودة المنتج ، وابتكار أنواع جديدة من المنتجات وغيرها ، وأضحت المنظمات مهددة بالخروج من الأسواق إذا لم تتمكن وبشكل أمثل من مواجهة هذه المتطلبات . إن هذا كله يدفع بالمنظمات بضرورة البحث عن الجودة والتميز في الأداء

وتحقيق نقاط قوة تضمن لها ليس فقط البقاء ضمن دائرة الإنتاج بل ضمان استمرارية السبق ، ولتحقيق هذا يتطلب من كل أفراد المنظمة العمل بالشكل الذي يضمن الوصول إلى استراتيجية شاملة للتحسين المستمر في جودة المنتج وأن تكون هذه الإستراتيجية مرنة قادرة على إدخال التعديلات الملائمة لاحتياجات المستهلكين وبالتالي استمرارية نجاح المنظمة وتفوقها .

إن مفهوم الجودة في الوقت الحاضر تجاوز حدود إدارة الإنتاج والعمليات وأصبحت الجودة إستراتيجية تنافسية وأساس لفكر فلسفي إداري شامل ينظر من خلاله على أن مقاييس العمل والأداء الكلي للمنظمة هي مقاييس للجودة.

أهمية الدراسة وأهدافها :

تأتي أهمية البحث من خلال أهمية إدارة الجودة الشاملة وأنظمتها و ما تقدمه من فوائد مرئية وغير مرئية ملموسة أو غير ملموسة مباشرة أو غير مباشرة تنعكس تأثيراتها على المدى الزمني البعيد وليس القصير فقط، فالمستهلك ينظر دائماً إلى جودة المنتج أو الخدمة فإذا لم يتلمس تلك الجودة فسرعان ما تجده يحجم عن عملية الشراء أو التعامل مع المنتج أو الخدمة. من جانب آخر إن بلورة وتطوير التجارة الإلكترونية وتحرير التجارة الدولية ألغى دور الحماية الجمركية ومكّن دخول الكثير من منتجات الشركات العالمية لأسواق ناشئة وهذا في حد ذاته يعتبر تحد كبير أمام المنظمات الإنتاجية والخدمية، وبالتالي تعزيز لأهمية إدارة الجودة الشاملة.

بالمقابل إن تلبية احتياجات المستهلك المتغيرة والمتطورة يجب أن يواكبها تغير في أشكال وأساليب هندسة الإنتاج ، وتتم هذه المواكبة من خلال التركيز على عامل الجودة في عمليات صنع الإنتاج والخدمات . لقد تأثر عامل الجودة العالية بظروف البيئة المحيطة بكل عمليات الصنع والإبداع فلم تعد تكتف المنظمات الإنتاجية بتقديم أفضل الجودة للزبائن بل شجعت وابتكرت مجالات تنافسية لتغيير قناعاته بطلب الأفضل

وتحفيزه لقبول مواصفات ما هو جديد لأن فيه خصائص وتقانات متطورة وجديدة . يمكن القول بأن عنصر الجودة وليد مرحلة علاقة بين العرض والطلب ففي المراحل الأولى من الإنتاج عندما كان العرض أقل من احتياجات الاستهلاك كانت المنظمات الإنتاجية تقوم بإيجاد الإنتاج ثم القيام بعمليات البيع ، ثم تطور الوضع إلى مرحلة التوازن بين ما هو مطلوب وما هو منتج في هذه الحالة تقوم المنظمات بإنتاج ما يمكن بيعه مستخدمة وسائل التنبؤ وتنظيم المخزون وغير ذلك من وسائل وأدوات إدارية تقليدية، أما في مرحلة زيادة كمية الإنتاج عن ما هو مطلوب فهنا يتعزز دور المنافسة من خلال التحكم بالسعر وزمن التسليم والإنتاج بكميات صغيرة وقصر فترة الإنتاج وحياة المنتج ، وأهم من ذلك كله الإنتاج بالجودة المطلوبة وبالمواصفات المحددة سواء من قبل المستهلكين أو من قبل مكتب التصميم والدراسات. وهناك عامل آخر شجع الاهتمام بعامل الجودة وهو محدودية الموارد الاقتصادية وزيادة النمو السكاني فمهما كانت الموارد كبيرة ومتعددة فلها حدود معينة سواء في الاستخدام أو التمويل وإن المنتج عالي الجودة يمكن أن يحد من استخدام الموارد وزياد كفاءة الاستخدام بشكل نسبي.

بالتأسيس على ما سبق يمكن أن تتضح أهداف البحث في التعرف على عناصر ومقومات وبيئة هذا الفكر الفلسفي المبني في كل أبعاده الداخلية والخارجية وفي كل مؤثراته على أساس التحسين المستمر والوصول إلى أهداف المنظمة بشكل أمثل في الوقت والتكلفة والجودة .كما أن أهمية الدراسة تكمن في التعرف على آلية الارتباط والتشابك بين الجودة ونظام ISO9000 كأحد المفاهيم الإدارية الحديثة لأنه من الصعب فهم معاني إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها بشكل كامل دون التعرض لمفهوم نظام IS09000 وكيف يمكن تأسيس هذا النظام وبالتالي كيف يساعد في تكوين فريق متخصص وتقديم برنامج فاعل باتجاه تطوير المنظمة والمنتج.

انطلاقا مما تقدم يمكن بلورة أهداف البحث في الإجابة على التساؤلات التالية :

ما هي مناخات إدارة الجودة الشاملة؟ و ما هي البيئة التي ساهمت في طرح هذا المفهوم؟

ما هي مبادئ ومجالات تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة؟ و ماهي أهم نظمها الأساسية ؟

كيف تشكل هذه النظم قاعدة انطلاق في التطوير لضمان استمرارية نجاح المنظمة وتفوقها بشكل دائم ؟

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم اعتماد المنهج الاستقرائي والاستنباطي لأنه الأكثر مناسبة لهكذا دراسات من خلال قراءة ما ورد في البحوث والدراسات الإقتصادية والإدارية والهندسية في مجال إدارة الجودة الشاملة ونظام ISO9000 بهدف استكشاف و بلورة إطار أكاديمي محدد في هذا المجال ، وتقديم نموذج نظمي للجودة يمكن إسقاطه على إدارة العمليات في مجاليها الرئيسين العملياتي والخدمي ومن ثم رفع كفاءة أداء المنظمة على أمل تحسين خصائص مواصفات المنتجات والخدمات .

خطة الدراسة :

للإجابة على تساؤلات الدراسة السابقة تقع خطة البحث في المحاور التالية :

1 ـ الجودة وبيئة إدارة الأعمال .

2 ـ أنظمة إدارة الجودة .

3 ـ مابين إدارة الجودة الشاملة وأنظمة الأيزو .

4 ـ مقترح نظام .

أولاً : الجودة وبيئة إدارة الأعمال

تتميز بيئة إدارة الأعمال في وقتنا الحاضر بجملة صفات وخصائص منها: شمولية وتوسع الأسواق؛ تضمين المنتج مزايا تنافسية؛ سرعة ظهور وانتشار المنتجات الجديدة ؛ قصر دور حياة المنتج ؛ تنوع العروض الإنتاجية أمام المستهلك الواحد ، حيث بنتيجة هذه التغيرات لم يعد السعر هو المحرك الوحيد لرغبة وسلوك المستهلك . من هنا أخذت إدارة المنظمات الإنتاجية والخدمية على عاتقها الإلمام برغبات المستهلك، والعمل علي تأمين كل متطلباته بجودة عالية ، وتعزيز ثقته بهذه السلع، والعمل على التميز في أداء وأسلوب تقديم السلع والخدمات وتحقيق خصائص يضمن لها التفوق في السوق والاستمرارية به أطول فترة ممكنة. بل أكثر من ذلك تهتم الإدارة الحديثة بثقافة المستهلك ودراسة المؤثرات على هذه الثقافة لأقلمة مواصفات وخصائص المنتجات الجديدة مع هذه الثقافة. إن هذا الإطار الواسع لبيئة منظمة الأعمال يتطلب تظافر جهود كل العاملين فيها من خلال رؤية شمولية مرنة للتحسين الدائم والمتواصل في جودة السلع والخدمات بشكل تلبي احتياجات المستهلك بالشكل الأمثل والمناسب. هذا ويمكن القول في عالم النموالإقتصادي والمعلوماتي المتحرك، لم تعد وظيفة الجودة حكراً على إدارة العمليات، بل أصبحت الجودة رؤية استراتيجية وأساس لفلسفة إدارية شاملة بحيث يمكن اعتبار مقاييس العمل والأداء مقاييس للجودة. إن جملة المبادئ والأفكار والفلسفة المستندة إلى الجودة والمرتكزة على إشباع رغبات المستهلك من خلال برنامج شامل من الأدوات والتقنيات والتدريب هو ما يشكل إطار الجودة الشاملة، ويمكن القول بلا منازع بأن هذه الفلسفة التي تجسد ثقافة التغيير والتحسين المستمر دون توقف هي السبب الأساس في تطور الاقتصاد الياباني ووضعه في مصاف السبق العالمي، مما لاشك فيه بأن هذه الفلسفة وسّعت سقف التحسين باستخدام أدوات إحصائية ومفاهيم ونظريات إدارية حديثة غير محدودة بمجال وغير محصورة بتطبيق

فمجالها التحسن الدائم والتطور المستمر . إذا أرادت منظمة ما أن تتميز عن غيرها من المنظمات فلابد لها أن تهتم قبل كل شيء بموضوع الجودة، على اعتبار أن مكونات رضا واهتمام العملاء هي ثلاثية : الزمن ، الجودة ، السعر، إذا هناك صعوبة بين ما تبرزه وظيفة الجودة وما تبرزه إدارة الإنتاج وبالتالي حالة ارتباط الجودة مع إدارة الإنتاج تشكل مجموع مشترك منسجم ومتجانس من أجل كفاءة المنظمة .(Eric B: V:19.N: 1)

1 . 1 مفهوم وماهية الجودة :

ليس هناك تعريف واحد محدد للجودة ، كما أن علماء الإدارة والجودة لم يتفقوا على تعريف مشترك لأن تعريف الجودة يعتمد كثيراً على العميل وعلى ما يمكن أن تقدمه المنظمة الإنتاجية أو الخدمية له ، من هنا فإن العميل هو صاحب القرار في تعريف وتحديد الجودة التي ينشدها أو يرغبها ، لذلك يمكن القول بأن العامل المشترك في كل التعاريف هو : إرضاء توقعات وتطلعات العميل والحفاظ علية والاستمرار معه ، لأن أكبر ربح للمنظمة هو ربح العميل وأكبر خسارة هو خسارته وبالتالي عدم التعامل معه في المستقبل . هذا ويمكن القول بأن الجودة هي مجموعة صفات ومواصفات أي منتج أو خدمة والتي تضمن إرضاء احتياجات معلومة ومحددة للعميل.

في الواقع إن الجودة انطلقت من إدارة الإنتاج وبالتحديد من نظام التشغيل المطبق في التصنيع لكن الآن وفي ظروف المنافسة الشديدة بين المنظمات الإنتاجية العالمية واندماج العديد من الشركات نلاحظ أن الجودة لم تعد حكراً على الصناعة وإنما انطلقت نحو الخدمات، وأصبحت الجودة في مجال الخدمات أكثر أهمية من الصناعة لأن جودة الخدمة هي الفارق الرئيس في تميز الشركات عن بعضها البعض.

يعود لليابانيين الفضل في تطبيق وتطوير مفاهيم الجودة ، لكن في الواقع العملي إن الجذور التاريخية لإدارة الجودة الشاملة تعود لديننا الإسلامي الحنيف في قيمه الروحية العليا ومبادئه السامية الرفيعة فالقرآن الكريم يحتوي في مواضع كثيرة على ذلك "وقل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون وستردون إلى عالم الغيب والشهادة فينبئكم بما كنتم تعملون" سورة التوبة (الآية :105)، وفي السنة النبوية الشريفة أيضاً مواضع كثيرة تدعو إلى حب العمل وإتقانه والتعاون الجماعي "إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه" (حديث شريف أخرجه أبو يعلى والعسكري والبيهقي والطبراني ، انظر المناوي). هكذا نستطيع القول بأن إدارة الجودة الشاملة تعود إلى أكثر من 1400 سنه وبالتالي إن فكرنا الإسلامي فكر غني بالمعرفة والقيم التي تدعو وتحض على الالتزام بمبادئ العدل والأداء الجيد وهذا هو روح ومنهجية إدارة الجودة الشاملة . إذن نحن في الواقع لا ينقصنا المنهجية ولا النظام ، بل العكس نحن لدينا كنوز هامة في هذا المجال بدليل أن كثيراً من علماء الغرب يدعون إلى أن يكون الإطار الحقيقي للتقدم الصناعي والإداري بما فيها الجودة ضمن القيم التي يحترمها الإنسان ووسائل وأدوات البيئة المحيطة به.

1 ـ 2 تطور مفهوم الجودة في الصناعة :

بدأت الجودة تاريخياً في مجال التصنيع والعمليات الصناعية وخاصة بعد الحرب الكونية الثانية التي أفقرت الاقتصاد الياباني وجعلت منه اقتصاداً هزيلاً وضعيفاً تعجز منتجاته عن الخروج خارج حدود جزره المتناثرة في المياه الزرقاء بسبب رداءة المواصفات وعدم قدرتها على المنافسة وعدم اقتناع المستهلكين بشراء وتملك تلك السلع، لكن هذا الضعف ما لبث أن تحول إلى نقطة قوة وانطلق الاقتصاد الياباني قوياً نحو العالمية بأفق جديد من خلال طرق مجالات هامة وحيوية وأهم تلك المجالات

هي التفكير بجدية لرفع مستوى منتجاته الصناعية وشكّلت الجودة وسيلة التحسين وأداة رفع مستوى الاقتصاد الياباني عموماً.

لعل أهم رواد الجودة هم :

أ) ـ أدوار ديمييننج والنظرية التشغيلية للإدارة :

يعتبر دييمنج Deming الإحصائي ومهندس التصنيع الأمريكي والذي استدعاه أشيرو أشيكاوا رئيس الإتحاد الياباني للمنظمات الإقتصادية اليابانية في عقد الستينيات من القرن الماضي لتقديم استشارات وإلقاء محاضرات أمام قادة العمل الياباني، الأب الروحي لإدارة الجودة الشاملة كما أعتبر فردريك تايلور أب الإدارة العلمية، وذلك من خلال اعتبار ديمينج بأن الإدارة هي المسؤولة عن بناء الأنظمة بما في ذلك المتعلقة بالجودة حيث يؤكد في هذا المجال بأن 80٪ من الفشل في عدم الوصول إلى الجودة المطلوبة يعود للنظام والذي يمكن تغييره من قبل الإدارة و20٪ من الفشل يعود للعاملين . ركز د يمينج على "فلسفة الإدارة"، وكان يؤمن بأن إدارة الجودة الشاملة يجب أن تكون الأساس لكل منظمة وفي هذا المجال أقترح أربعة عشر مبدءاً والتي تعد حتى الوقت الحاضر أساس نظرية الجودة الشاملة : (Bank J. pp 66 -67 و Martinch , J. S. p559 و Deming, E. W . 1986)

ويمكن تلخيص رؤيته ومبادئه في : ـ التوجه نحو تقييم عملية تقديم الخدمات أو الوظائف ـ استخدام الإحصاءات ـ ضرورة طرد وإزالة الخوف من مخيلة الموظفين ـ فض درجات الانحراف عن المستويات القياسية لأداء الخدمات . (هيو، كوش : معهد الإدارة العامة ، الرياض : 1422هـ)

ب) ـ فيليب كروسبي : Philip .B . Crosby

يعتبر كروسبي أحد أهم الرواد في مجال إدارة الجودة الشاملة كونه عمل فترة طويلة في حقل هذا العلم وله مؤلفات عديدة في هذا المجال منها كتاب "Quality Free"

الجودة المجانية عام 1979 م وكتاب "جودة بلا دموع"، يرى كروسبي أن عمل الإدارة والأفراد العاملين في المنظمة يجب أن يتمثل في تحسين الجودة ، كما يرى أن كلفة الجودة الروتينية تتضمن كل العناصر التي أدت إلى ذلك والسبب هو أن العمل لم يكن صحيحاً للمرة الأولى (Heizer J . and B. Render 1996)

أقترح كروسبي برنامج كامل لتطوير وتحسين الجودة وركز على الأفكار التالية :

- العيوب الصفرية .
- تكلفة /كلفة الجودة .
- شعارات الجودة .

ج) ـ جوزيف جوران J .M . Juran

ركزّ جوران على المستهلك وعرف الجودة بأنها " الملاءمة للاستخدام وليس للمواصفات المحددة المكتوبة " (Juran , J. M.and F.M. Gnyna (1993)) وركز جوران في محاضراته ومدخله المميز بالتأكيد على مجالات تخطيط ورقابة وتحسين الجودة من خلال تحليل مشكلات وصعوبات الجودة ومعرفة الأسباب والعمل على حل تلك الأسباب وتجاوزها لاحقاً (Goetch . D.L.and Dacis S , 1995 pp 25-26)

د) ـ آرموند فيغنبام Armond Feigenbaum

استخدم فيغنبام نظاماً شاملاً للرقابة على الجودة بهدف توحيد الجهود من أجل استمرار الجودة من قبل جميع العاملين في الشركة. هذا وأوضح فيغنبام بأن الجودة الرديئة أو السيئة تكلف المنظمة 20٪ من العوائد الكلية (الإيراد الكلي) وهذه النسبة يمكن تحاشيها بإعتماد مبدأ إدارة الجودة الشاملة من خلال مجلس الجودة الذي يكتشف المشاكل في حينها ويقوم باختيار وتكليف وتخصيص فرق لتحسينها. (Russel,S and Taylor B.w, 1995)

ثانياً : الإدارة اليابانية وحلقات الجودة

أقترح ايشكاوا أستاذ الهندسة في جامعة طوكيو عام 1961م وبمساعدة ودعم من النقابة اليابانية للعلماء والمهندسين تكوين مجموعات صغيرة من العمال للتعرف على فحوى أهم المشكلات التي تواجه العاملين في مجال عملهم ، هذا وإن خلفية هذا المقترح تعود إلى الإرث الثقافي والعادات والتقاليد اليابانية المبنية على التكاتف والتعاون وتشجيع العمل الجماعي من جهة ومن جهة ثانية تأثر أيشكاوا بعدد كبير من الباحثين الأمريكيين أمثال :Likart, Drucker and Magregor

لقد وجد مقترح ايشكاوا مجالاً واسعاً لتكوين ما يسمى بحلقات الجودة عام 1962 م حيث بدأ بأعداد بسيطة من الأعضاء ثم بدأ بالازدياد بأعداد كثيرة حيث يعد عدد أعضاء حلقات الجودة الآن بالملايين . انتشر هذا الأسلوب بعد ذلك في كثير من الشركات الأمريكية والآن بدأ استخدامه واسعاً في كثير من الدول أمثال كوريا وأندونيسيا والبرازيل ناهيك عن بريطانيا والولايات المتحدة الأمريكية ، فعلى سبيل المثال في شركة وستنكهاوس (Westinghouse) هناك 600 دائرة للجودة تعمل في كل المجالات المختلفة والمتنوعة وبنتيجة هذا التواجد الكثيف تم تقليل الإنتاج المعيب إلى 67٪ وزادت الإنتاجية كثيراً وتحسن مستوى رضا العمال عن أجواء العمل وبالنتيجة انخفاض معدل دوران العمل وغياب العمال(حسين عبد الله التميمي 1997) إن حلقات الجودة هي مجموعة صغير من العمال من (3- 12) من العمال يعملون في عمل واحد تلتقي هذه المجموعة بشكل طوعي واختياري مرة واحدة في الأسبوع تحت قيادة مشرف، يتناقش أعضاء المجموعة في تحديد وتعريف بعض مشاكل العمل وتحليلها ويتم تقديم الحلول المناسبة لها، ومن ثم عرض هذه الحلول على الإدارة فإذا حظيت هذه الحلول بالموافقة يقوم هؤلاء العمال بتطبيقها (Hutchins,1985) .

ويمكن التأكيد بأن التقدم الياباني الباهر يسند إلى تطور الإدارة وأساس تطور الإدارة هو في اعتماد أسلوب دوائر الرقابة على الجودة من خلال اللقاء الدوري بهدف تحديد المشكلات وحل مشكلات الجودة والإنتاج وتحسين الأداء .

إن أهداف حلقات الجودة كثيرة ومتعددة ويمكن أن نذكر منها : رفع درجة وعي العاملين بأهمية الجودة حيث عندما يفهم العاملون أمراً معيناً يمكنهم المساهمة بتحقيق أهدافه ؛ تطوير شخصية العاملين المنتسبين إلى الحلقة ؛ تشجيع القدرات الإبداعية للعاملين. أما عن اهتمامات حلقات الجودة ومجالات التطبيق فنستطيع القول بأن هناك قضايا تأخذ الأولوية كما يوضح الجدول التالي :

جدول رقم (1)

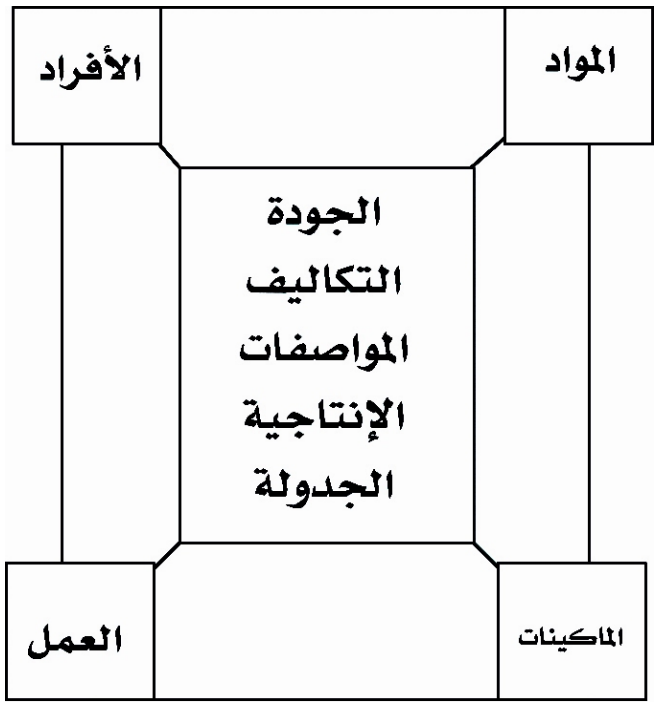
اهتمامات حلقات الجودة حسب الأهمية النسبية التنازلية

نوع النشـاط	مستوى الأهمية
خفض التكاليف	1
رقابة جودة المنتجات	2
تحسين الخدمات	3
السلامة المهنية	4
رفع الروح المعنوية	5
الحد من التلوث	6
التثقيف المستمر للعاملين	7

المصدر : (Takauchi, 1981 p.9)

أما عن مجالات التطبيق فهي تتضح بالمخطط التالي :

مخطط رقم (1) مجالات تطبيق (حلقات) دوائر الجودة

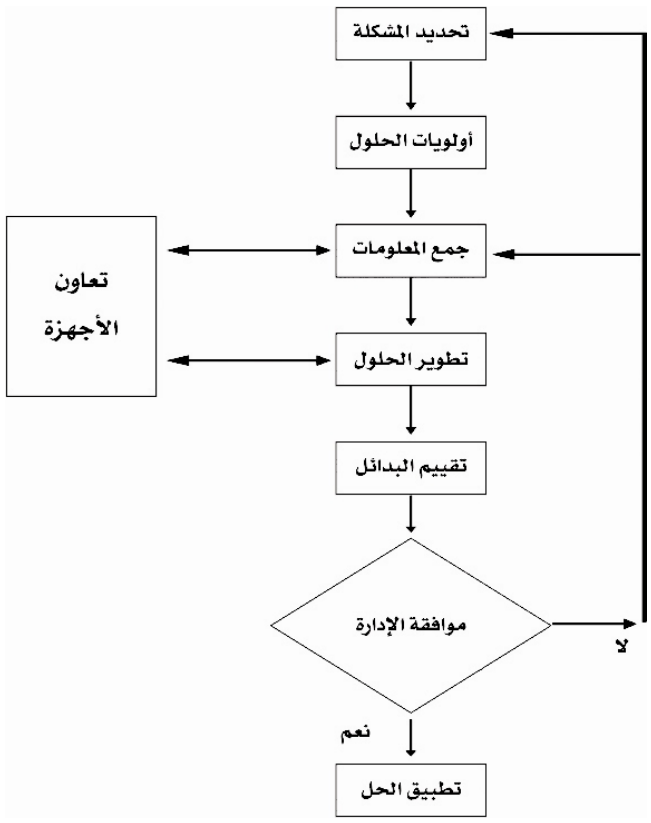


المصدر : (ROSS AND ROSS, P308)

أما عن أسلوب عمل حلقات الجودة فهنا ينظر إليها كجهاز عمل أو فريق عمل لحل المشكلات فهي قبل كل شيء تحدد المشكلات وتبحث عن البدائل واختيار البديل الأمثل وأخيراً تطبيق الحلول الناجعة .

إن هذا الأسلوب هو أسلوب علمي وعملي ومن خلال تطبيقه يمكن التوصل إلى أفضل النتائج وذلك من خلال تصور الحل بالمخطط التالي :

مخطط رقم (2) طريقة عمل حلقات الجودة



المصدر : من عمل الباحث

هذا وقبل مباشرة أعضاء الحلقات العمل عليهم تعلم وإتقان : الأساليب الإحصائية وطرق حل المشكلات ـ السبب والنتيجة ـ الرقابة على الجودة ـ عصف الأفكار ـ المدرج التكراري ـ أساليب البيانات .

2 ـ 1 التجربة اليابانية في مجال الرقابة على الجودة:

إن النجاح البارز لأغلب الشركات الصناعية اليابانية، مرده الأساسي قوة المجال الإداري وتميز الإدارة اليابانية بخصائص فريدة ومواصفات محددة أثمرت هذه الخصائص في مجال الجودة والإنتاجية . ويعود الاهتمام الزائد بهذه الإدارة إلى مصدرين أساسيين :

- الأول مدخل إنتاجي عملياتي : من خلال تحسين الجودة ورفع الإنتاجية وتخفيض تكاليف الإنتاج .
- الثاني مدخل سلوكي : اجتماعي يؤدي إلى تحسين بيئة العمل الإداري وزيادة رضا العاملين .

إن هذين الجانبين يكمل كل منهما الآخر فزيادة الإنتاجية تؤدي إلى زيادة الأرباح وبالتالي زيادة المكافآت وهذا يؤدي إلى زيادة رضا العاملين وتحسين مستوى حياتهم وهذا يؤدي إلى مزيد من زيادة الإنتاج والإنتاجية. إن دوائر الجودة كمدخل إداري ناجح يساهم في زيادة الجودة والإنتاجية وإن العوائد الصناعية المتراكمة تعود في كثير منها إلى تطبيق دوائر الجودة في تلك الصناعة. وإن جوهر هذه الفلسفة واعتمادها يلزمه بالأساس فهم أسس ومقومات هذه الدوائر والاقتناع بها ومن ثم التخطيط لاعتمادها والالتزام بها.

ماهية خصائص ومواصفات دوائر الجودة :

يمكن القول بأن دوائر الجودة تمثل أسلوب من أساليب الإدارة الحديثة يعتمد على مشاركة الآخرين في صنع القرار وتحمل المسؤولية، يبدأ من القاعدة باتجاه القمة عكس فكرة الإدارة العلمية التي تبنتها اليابان لبعض الوقت، لكن بعد انتشار الثقافة التعليمية والوعي الإداري في المجتمع الياباني لم يعد أسلوب الإدارة العلمية هو الأسلوب الأمثل الوحيد الذي يمكن أن يطور الإنتاج والإنتاجية.

السؤال الذي يمكن إثارته هو كيف تعمل هذه الدوائر ؟ وكيف تساعد الإدارة في أعمالها وتفوقها ؟

عملياً يمكن أن تعمل دوائر الجودة (حلقات الجودة) في أية منظمة من المنظمات مهما كانت ظروفها وطبيعة عملها، وهذا مرده إلى أن برنامج الدوائر برنامج مرن قابل للتأقلم مع كل الظروف ومن خلال مرحلتين أساسيتين: مرحلة التخطيط للبرنامج ومرحلة التنفيذ.

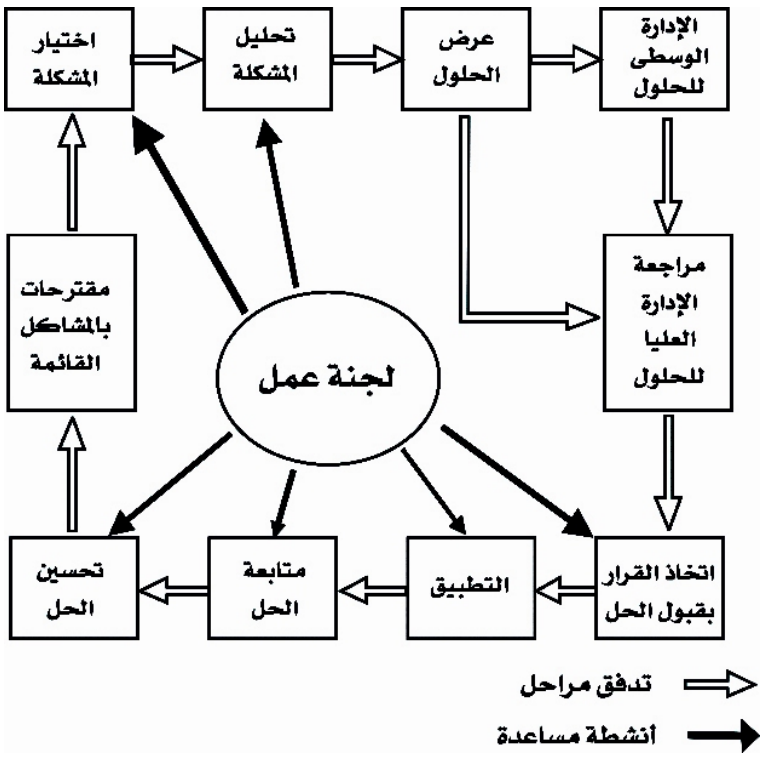
مرحلة التخطيط للبرنامج : إن هدف هذه المرحلة هو تهيئة الظروف المناسبة والبيئة المحيطة بالعمل للانتقال نحو الشكل التنظيمي المبتغى والذي من خلاله يمكن الانتقال إلى مرحلة التطبيق. إن الخطوة الأولى أو نقطة البداية في هذه المرحلة هي اقتناع الأفراد (كل الأفراد) بجدوى هذه الدوائر وملاءمتها وضرورتها للمنظمة التي ينتمي إليها هؤلاء الأفراد. ويتعزز هذا الشعور بالتعرف على بيئة العمل وكيف تعمل تلك الدوائر في تلك البيئة ومن ثم ملاءمة الظروف لتبني هذه الفلسفة. وهنا يمكن أن تلعب إدارة المنظمة دوراً حيوياً في تهيئة ظروف العمل لتبني واعتماد هذه الفلسفة ودعم هذا البرنامج لأن هذه الدوائر ستضيف نوعاً آخر من السلطة للمديرين من خلال ما يقومون به من إرشاد وتوجيه ومتابعة وبالنتيجة يمثل نوعاً من الضمان بتكامل عمل المديرين وعمل الدوائر. وهناك مشاركة أخرى لابد منها وهي مشاركة ممثلين عن العاملين أو من ينوب عنهم في التخطيط لهذه الدوائر من أجل تحمل قدر من المسؤولية حيث في نهاية المطاف يكون هناك فائدة ليس فقط للإدارة وإنما للإدارة والمنظمة والعاملين.

مرحلة التنفيذ: يبدأ تنفيذ البرنامج التجريبي بعد موافقة الإدارة العليا، حيث في هذه المرحلة يتم اختيار الأفراد المؤهلين لشغل مهمة قائد ومسهل وتدريبهم ليختار بعد ذلك كل قائد أعضاء دائرته والذي يتولى عملية التدريب مستخدماً بعض الأساليب المعتمدة لتنفيذ البرنامج. بالطبع إن مرحلة تخطيط البرنامج ليست عملية ثابتة بل هي

عملية ديناميكية متغيرة وتعتمد على عدة مراحل مستمرة لتفعيل البرنامج عند الحاجة لنصل بالنهاية إلى برنامج دائم وثابت في أسلوب عمل الإدارة .

أسلوب العمل : أما عن أسلوب وشكل عمل الدوائر فكما قلنا سابقا بأن دوائر الجودة هي مجموعات صغيرة من العاملين يعملون في ذات النشاط ويشكلون مجموعة عمل تتكامل مع الهيكل التنظيمي القائم . ويمكن تصور المراحل التي تعمل من خلالها دوائر الجودة بشكل دائري مغلق كما يوضح الرسم التالي :

مخطط رقم (3) النموذج الدائري المغلق لمراحل عمل حلقات الجودة

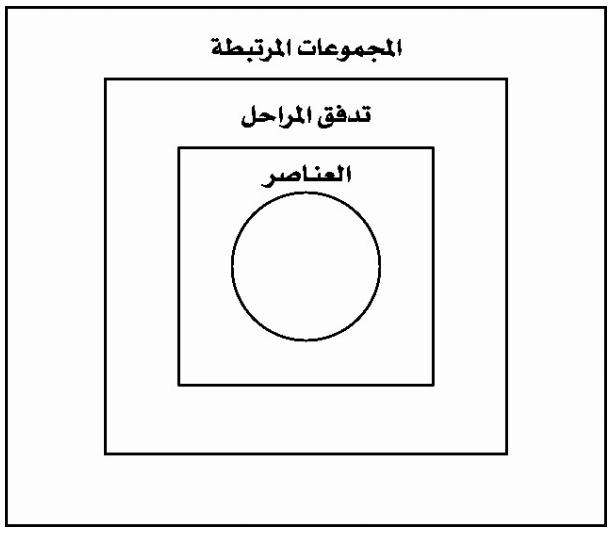


المصدر : (Bocker and Overgaard, 1982 p:120)

بالنظر إلى الشكل السابق يمكن القول بأن العمل يبدأ من خلال تحديد الأعضاء لمجالات العمل وأهم المشكلات المرشحة للحل على اعتبار أن حل هذه المشاكل القائمة يمكن أن يأتي من الإدارة الوسطى والعليا ومن ممثلي العمال ومن أقسام أخرى وحتى أحياناً من دوائر أخرى. وفي مرحلة تحليل المشكلة يمكن التعاون مع بعض اللجان الاستشارية ومع بعض الفنيين. هكذا نستطيع القول بأن كفاءة دوائر الجودة ترتبط كثيراً بكفاءة عملية التدفق للمراحل المتعاقبة لأن كفاءة مرحلة تؤثر على بقية المراحل الأخرى، كما أن هذه الكفاءة تتأثر بمتغير آخر وهو المجموعات المرتبطة من إدارات وسطى وعليا وممثلي عمال وأقسام ودوائر متشابهة وبالتالي :

كفاءة دائرة الجودة = كفاءة تدفق المراحل + كفاءة عناصر الدائرة + كفاءة عناصر المجموعات المرتبطة بالنشاط.

مخطط رقم (4) كفاءة دوائر الجودة



المصدر : من عمل الباحث

السؤال الآن كيف يمكن الاستفادة من هذه التجارب الناجحة في الرقابة على جودة منظمات العمليات ؟

وكيف يمكن تحسين وتفعيل هذه الأنظمة للوصول إلى نظام إنتاجي أفضل ؟

2 ـ 2 أنظمة إدارة الجودة الشاملة في المنظمات الصناعية :

هنا يتعلق نظام إدارة الجودة الشاملة بمفاهيم الجودة وتكلفتها في جميع مراحل دورة حياة المنتج ، وتبدأ هذه الدورة بالتخطيط للمنتج وتمتد عبر جميع مراحل تصميمه وتصميم عملياته الإنتاجية ثم تصنيفه وتغليفه وتسويقه بالإضافة إلى الصيانة وخدمات ما بعد البيع ، والفكرة الكامنة وراء نظام إدارة الجودة الشاملة تتمثل في السؤال التالي : ما الذي يشكل نظاماً متكاملاً للتحكم بالجودة ؟ وكيف يؤثر هذا النظام على جودة المواد المنتجة؟

إن النظام المتكامل للتحكم بالجودة والذي يسمح بتفاعل جميع الأنشطة المختلفة بهدف إطلاق منتجات تعاني من أقل حد ممكن من الانحراف عن الأهداف المحددة لها سيؤدي إلى تخفيض تكلفة الجودة إلى حدها الأدنى ويحقق الاستعمال الاقتصادي الأمثل لطاقات المؤسسة البشرية ومواردها الأخرى ، إن هذا النظام يسعى إلى تحقيق إنتاج متحكم به وذو جودة فائقة. فما المقصود بدقة هنا بكلمة الجودة في المنظمات الصناعية؟ ركزت التعاريف السائدة للجودة على فكرة الالتزام بالمواصفات لكن إذا أريد التحكم أكثر بطريقة إدارتها فإن تقييمها يجب أن يحتوي على المتطلبات الحقيقية للزبون (حاجاته وتوقعاته) فالجودة إذن ببساطة هي تلبية متطلبات الزبائن، وحتى إذا كان الزبون راضياً عن منتج ما فإنه قد يتحول عنه بسهولة فيما إذا وجد أن لديه القليل ليخسره والكثير ليكسبه نتيجة هذا التحول، من هنا قد يكون التعريف الأفضل للجودة هو : "إسعاد الزبون عبر تلبية متطلباته باستمرار وتحسين المواصفات

التي يتوقعها دون توقف" . إن تطبيق فلسفة إدارة الجودة الشاملة في منظمة صناعية ما يبدأ بفهم عميق من قبل الإدارتين العليا والوسطى لمفاهيم الجودة الشاملة ثم بث هذه المفاهيم ونشر ثقافتها بين جميع العاملين في المنظمة بحيث يمكن تبنيها كثقافة رسمية في المنظمة، ومن هذه المفاهيم يتم استنباط ما يسمى بسياسة الجودة في المنظمة، تقوم المنظمة عادة بإيضاح سياسة الجودة هذه للعاملين وتسهل عليهم تطبيقها بحيث تتحول من التزام وسياسة فعلية إلى واقع معاشي وسلوك يومي . هنا يتطلب انتقال المنظمة إلى عالم أوسع للجودة الشاملة بإحداث تغيرات تنظيمية وهيكلية (تنظيم من أجل الجودة) وإجراء قياسات للجودة وتكاليفها ووضع خطط لها تشمل كل مناحي نشاطات تطوير المنتج ، وإرساء نظام إداري متكامل على صعيد التصميم وتوثيق التصميم والعمليات الإنتاجية والتحكم بها، مع التركيز على أهمية العامل البشري في نجاح أنظمة إدارة الجودة الشاملة والتي تتطلب تشكيل فريق عمل إدارة الجودة الشاملة والتدريب من أجل الجودة.

2 . 3 بعض مفاهيم مشجعة للعمل والإبداع:

ليس هناك تعريف محدد للجودة لأن التعريف بالأساس يعكس الهدف والظروف المحيطة بالهدف ، فكل منظمة تعرف الجودة من منظورها الخاص، لكن بشكل عام كل التعاريف تركز على تطلعات العميل الحالية والمستقبلية. إن هذه النظرة الأكاديمية للجودة ليست متطابقة تماماً مع رؤية المنظمات التي تقوم بتقديم الخدمات والسلع، كما أنها ليست منسجمة مع رؤية المستثمرين، على اعتبار أن هؤلاء المستثمرين يمكن أن تختلف أهدافهم من مكان إلى آخر أو من منطقة إلى أخرى كما يوضح الجدول التالي :

جدول رقم (2)

مقارنة بين محددات الجودة وعناصر الشراء في دول مختلفة

في الولايات المتحدة الأمريكية	
تتحدد الجودة بـ :	**ويتأثر الشراء بـ:**
1 . اسم معروف	1 . السعر
2 . الالتزام بالمواعيد	2 . الجودة
3 . الخدمات الماضية	3 . الأداء
4 . الأداء	4 . الصدق والسمعة
5 . طول مدة الاستخدام	5 . اسم معروف للجميع
6 . جودة الصنع	
7 . السعر	
8 . شهرة الصانع	
وفي المانيا	
1 . السعر	1 . النوعية ذاتها
2 . اسم معروف	2 . المظهر
3 . المظهر	3 . العمر وطول الاستخدام
4 . العمر	4 . اسم معروف
5 . الخبرة الطويلة	5 . التصميم والنموذج
6 . النوعية ذاتها	6 . الأداء
أما في اليابان	
1 . اسم معروف	1 . الأداء
2 . الأداء	2 . السعر
3 . سهولة الاستخدام	3 . سهولة الاستخدام
4 . العمر	4 . التصميم والشكل
5 . السعر	5 . اسم معروف

المصدر : OFFICIAL NEWS LETTER OF THE AMERHCAN SOCIETY FOR QUALITY

CONTROL , VOL . NO: 9, P. 2, NOVEMBRE . 1991 .

بالمقابل إن مفهوم الرقابة على الجودة يأخذ منحى آخر: فنظام المعايير والمقاييس الياباني (Japan Industrial Standard 8101) عرف الرقابة على الجودة " بأنها نظام من مجموعة وسائط ينتج من جرائها جودة منتجات أو خدمات بشكل اقتصادي يستوفي متطلبات الشاري "وقد عرفها المعهد الأمريكي الوطني للتقييس (American National Standard Institute, 171971 بأنها التقنيات العملياتية والنشاطات التي تحافظ على جودة المنتج أو الخدمات بحيث تستوفي حاجيات معينة أو كذلك الاستخدام لهذه التقنيات أو النشاطات.

ضمان الجودة : عرف ايشكاوا ضمان الجودة " بأنه تأمين نوعية المنتج بحيث يستطيع الزبون شراء المنتج بكل ثقة واستخدامه لأطول فترة زمنية بثقة ورضا "أما تعريف ISO 9000 فهو " عبارة عن كافة الإجراءات المخططة والمنظمة الضرورية لتوفير ثقة كافية بأن المنتج أو الخدمات سوف تلبي متطلبات محددة للجودة " (Heizer J. and , 1996 B. Render)

مراقبة الجودة الشاملة : إن مراقبة الجودة الشاملة بنظر (Feigenbaum , 1983) هي" عبارة عن نظام فاعل لتكامل تطوير الجودة والحفاظ عليها وتكثيف جهود المجموعات المختلفة ضمن منظمة معينة بحيث تكفل عملية التسويق والهندسة والإنتاج والخدمات على أعلى المستويات الاقتصادية والتي تسمح بتحقيق الرضا الكامل للزبون " وهذا يمكن أن يتحقق من خلال : (Feigenbaum , 1983)

1 ـ تحديد متطلبات العميل للجودة .

2 ـ يمكن أن ينتهي عمل مراقبة الجودة عندما يوضع المنتج في متناول يد العميل ويبقى راضياً .

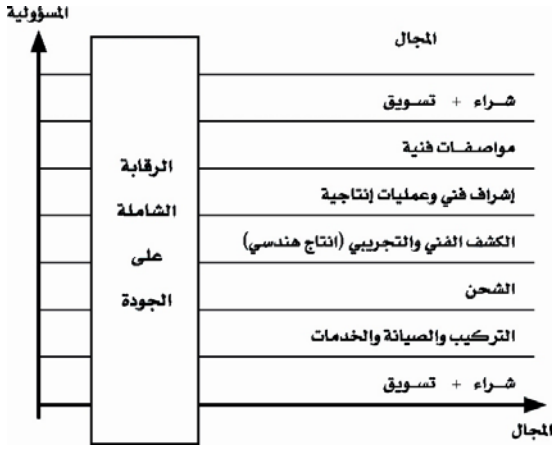
3 ـ توجيه الأعمال وتنسيقها وحسن استغلال الآلات والمعدات لتحقيق هذا الهدف .

وإن السبب في اتساع مجال مراقبة الجودة إنما يرجع إلى أن نوعية المنتج تتأثر بالعديد من المراحل في طورها التصنيفي :

1. يقيم قسم التسويق أ و بحوث التسويق مستوى الجودة التي يريدها الزبون والتي يرغب بالدفع المالي مقابل الحصول على تلك الجودة.
2. يترجم قسم التصميم أو الفنيين أفكار التسويق وترجمتها إلى مواصفات فنية دقيقه.
3. يقوم مسؤولي الشراء بإبرام العقود مع موردين معروفين في مجال تقديم المواد.
4. يؤمن الإشراف الإنتاجي والفني ومراقبة سير المراحل الإنتاجية تحقيق الجودة المطلوبة.
5. يختار الفنيون ومهندسي الإنتاج الآلات والمراحل الإنتاجية المناسبة للإنتاج المطلوب.
6. يتم تأمين الكشف الفني والاختبارات من خلال مراقبة الجودة.
7. يؤثر الشحن وعملياته المختلفة على معايير التغليف والنقل.
8. يقوم مسؤولي المستودعات والخزن بتخزين المنتجات وفقاً للتعليمات المحددة.

جدول رقم (5)

مراحل الرقابة على جودة المنتج



المصدر : من عمل الباحث

آلية عمل نظام الجودة : هو عبارة عن هيكل العمل المتفق عليه وهو في مفهومه الأشمل جميع الحوافز المكونة من مفاهيم واعتقادات ومعارف وأفكار ومهارات وممارسات لدى المجموعة من الأفراد الذين يعملون معاً كفريق من أجل تحديد وتصميم وتطوير وإنتاج وتوزيع وبيع وتخديم ودعم واستخدام وطرح المنتجات التي تلبي الاحتياجات والتوقعات المستمرة . بالطبع إن لكل منظمة أو هيئة نظام جودة خاص بها تختص به ويميزها عن غيرها من المنظمات، وأنظمة الجودة في تبدل مستمر وهذا التبدل الذي يطرأ على أنظمة الجودة مبعثه الأساسي ومصدره احتياجات الزبون الديناميية وتوقعاته المستقبلية وكذلك مستوى التكنولوجيا المستخدمة و بيئة المنافسة المحيطة بالمشروع .

ثالثاً ـ مابين الـ: ISO9000 وإدارة الجودة الشاملة :

1.3 أبعاد الجودة والأيزو في المنظمات الصناعية:

هناك صعوبة بالغة في فهم إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها العملية المتنوعة دون مناقشة وفهم نظام الأيزو كأحد المفاهيم الإدارية الحديثة والتي يتوقع أن يكون لها تأثير كبير على المؤسسات الحكومية والخاصة من خلال ما يتضمن من جملة مواصفات دولية للجودة وباستخدام نماذج تسمح بالقياس والتأكيد من أن المنظمة تعمل بكفاءة ومقدرة عالية (الحميضي 2000 م ، ص: 148) . إن المنظمة الدولية للمواصفات (المقاييس) International Organization Standardization (I0S) هي منظمة دولية للتفتيش مؤلفة من تآلف مجموعة منظمات محلية تضم أكثر من 120 دولة وضعت أكثر من 10000 علامة دولية في مجالات مختلفة ، وأهمها نظام ISO9000، ومعناه الأساس هو توافق أو حالة رضا كامل على تطبيق الإدارة ، بمعنى آخر إن الحصول على شهادة ISO9000 هي دليل على أن المنشأة تشمل نظام كامل متكامل لإدارة الجودة الشاملة يمكن لهذا النظام أن يحقق إرضاء متطلبات العملاء وتخفيض تكاليف الإنتاج والخدمات . ISO 9000 عبارة عن سلسلة من المقاييس

الدولية التي وضعتها الأيزو بهدف تحسين علاقات الجودة بين البائع وصاحب المصنع والعميل . وتحتوي الأيزو 9000 على مقاييس الجودة والتي تشمل كل النواحي في أعمال الشركة. هذا وترتبط معظم علامات الأيزو مع بعضها البعض فمن الصعب التأثير على عنصر واحد بدون التعامل مع العناصر الأخرى المرتبطة به.

إن هدف ISO 9000 هو مساعدة المنظمات في الوصول إلى الجودة، وبالتالي إرضاء المستهلك من خلال تحديد الخطوط العامة لقيادة وتطابق ورقابة كل نشاطات المنظمة ضمن إطار تكامل واحد . لذلك من الصعب فهم مفهوم إدارة الجودة الشاملة بشكل متكامل دون التعرض لمفهوم نظام ISO9000 والذي يتضمن أهم المواصفات القياسية لأنظمة الجودة الشاملة ، و تزداد أهمية نظام الأيزو من خلال :

- تعتبر أهم وأكثر المواصفات انتشاراً في العالم من بين 13000 مواصفة أصدرتها المنظمة الدولية للتقييس
- أصبحت المرجع المعتمد دولياً لمتطلبات أنظمة إدارة الجودة أثناء تعامل المؤسسات بعضها مع بعض ومع الأطراف الأخرى المعنية
- تشكل الأساس لأكثر من 350000 نظام جودة مسجل في 150 دولة .

مما لا شك فيه بأن فوائد الاعتماد على الذات في تطبيق المواصفة ISO 20000: 9001 هي :

- معرفة جميع التفاصيل المتعلقة بنظام إدارة الجودة الشاملة مما يجعل عملية تعديله عند الحاجة أسهل بكثير بالنسبة للمؤسسة.
- إشراك عدد أكبر من العاملين في تأسيس النظام وتطبيقه مما يؤدي إلى شعورهم بأنه جزء منهم ويقلل من احتمال عدم تقبلهم له .
- توفير المبالغ التي كان سيتم دفعها لجهة استشارية خارجية.

إن نظام إدارة الجودة هو إدارة توجيه المنظمة وظبطها فيما يتعلق بالجودة من خلال وضع سياساتها وأهدافها والتخطيط لها وضبطها وضمان ومراقبة الأداء وتحسين الجودة ، وتغطي جميع مراحل العمل في المنظمة من خلال التنظيم والمسؤوليات والصلاحيات والعلاقة بالعمليات والوثائق المستخدمة في المنظمة بشك متكامل.

2.3 جودة المنتج بين إدارة الجودة والأيزو رؤية اقتصادية - إدارية

تسعى أغلب المنظمات في الدول النامية للحصول على الشهادات العالمية IS04000(1-4) لتعبر بها إلى دول أخرى بأهداف تسويقية وغير تسويقية حيث هذه الشهادات تعتبر مطلباً ضرورياً من الأسواق العالمية وجواز سفر للولوج لتلك الدول . على اعتبار أن الهدف من هذه الشهادات هو حماية المستهلك والعميل وتثبيت اختياره الصحيح للمنتجات والخدمات بالشكل الأمثل والأفضل . هذا ويمكن القول في هذا المجال بأن الحصول على هذه الشهادات يمكن أن يحقق الكثير من الفوائد نذكر منها : انخفاض التكاليف الكلية للإنتاج ، تقليل شكاوى العملاء ، تحسن أنظمة الجودة بشكل مستمر ، ... . لكن بالرغم من ذلك فإنه يمكن تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملةدون الحصول على هذه الشهادات ، بالمقابل إن اعتمادها والحصول عليها لايعني أبداً تحسن الجودة الشاملة للمنتجات والعمليات . لذلك يمكن القول بالنتيجة بأن هذه الشهادات بمضمونها الفلسفي والإداري تعد الحد الأدنى المقبول لمستوى جودة السلع والخدمات سواء على المستوى المحلي والدولي (Hikman 1995) .

في دراسة (Carr, Make and Needham, 1997) لعينة من الشركات الصناعية العاملة في نيوزيلاند والتي حصل البعض منها على شهادات الجودة تبين أن الشركات الكبيرة التي حصلت على هذه الشهادات تركز بدرجة كبيرة على متطلبات العملاء والمقاييس الكمية للجودة (Carr, Make and Needham, 1997) . لقياس العوامل الحيوية لإدارة الجودة ركزت دراسة (Saraph et al, 1989) على أهمية مشاركة

الإدارة العليا في جهود تحسين الجودة ، وأن يعمل قسم الجودة كمنظم واستشاري، وإبراز أهمية التدريب الكثيف للعاملين وكذلك اشتراك جميع الأقسام العلمية في تصميم المنتج ، ووجود علاقة تداخل قوية بين العملاء والموردين تتضمن التعاون في تطوير المنتج وسياسات الشراء التي تركز على الجودة والسعر ، وتركيز سبل ووسائل تحسن العمليات على جميع جوانب النشاط وكذلك العملية الفردية (Saraph .1989 ,J.V .)

في الأدبيات العربية توصلت دراسة (حجازي 1996) إلى النتائج التالية :قصور المفهوم على الفحص والتفتيش، وعدم قناعة إدارة شركات قطاع النسيج بأهمية الجودة، الاهتمام بالكم على حساب الجودة ، انخفاض مستوى جودة الخامات بسبب نقص الإمكانات المادية والبحث عن المورد الذي يمنح شروط أفضل للسداد ونقص الخبرات والكفاءات المتخصصة ، انخفاض مستوى الأجور وضعف نظام الحوافز ، عدم الاهتمام بالتدريب والمشاركة لتشجيع الابتكار والتجديد وعدم الاهتمام بأنشطة خدمات العملاء، وعدم الاهتمام بأنشطة البحث والتطوير ومعرفة رغبات واحتياجات السوق، وعدم وجود اتجاه للحصول على شهادة الجودة .

يوجد في العالم آلاف المقاييس الدولية التي تغطي ما تقدمه قطاعات الصناعة والخدمات المختلفة ، وإن الالتزام بهذه المقاييس قد يكون اختياري وقد يكون إلزامي في بعض الحالات. ظهر في عام 1979م في بريطانيا المقياس البريطاني لأنظمة الجودة حاملاً الرقم (BS5750) وقد طور هذا المقياس انطلاقاً من المقاييس التي كانت تستخدم في إمداد وتزويد القوات المسلحة وسرعان ما حظي بالاعتراف كمساهمة كبرى في مجال أنظمة الجودة ، وأجريت عدة تعديلات وتحسينات عليه إلى أن تبنته المنظمة الدولية للمواصفات والمقاييس وأصدرته بالرقم 9004 . في عام 1987 تبنت

اللجنة الأوروبية للتفتيش CEN المقاس ISO (9000) وأسمته / EN2 9000 / وتتكون سلسلة ايزو 9000 من خمسة أجزاء (Eric, 1999) :

– ISO 9000 يصف ويوضح مفاهيم الجودة ويزودنا بالإرشادات اللازمة والمساعدة على اختيار واستعمال سلسلة من المقاييس الدولية المتعلقة بأنظمة الجودة ؛

– I S O 9004 يصف هذا الجزء كلاً من عناصر نظام إدارة الجودة الشاملة الواردة في نظام ISO 9000، الأمر الذي يساعد المهتمين بالأمر على فهم كامل العملية برمتها وبتفصيل كامل ويمكنهم من اختيار العناصر الملائمة لدى تصميمهم نظام الجودة الخاص بفعالية معينة .

– ISO 9901 ، ISO9002 ، ISO 9903 فهي عبارة عن ثلاثة نماذج مختلفة لأنظمة الجودة على أساس الإمكانيات الوظيفية والتنظيمية المطلوبة من الجهة المزودة لمنتج أو خدمة . أو بتفصيل أكبر :

- 9001 يصف المجال العريض للتصميم والتطوير والإنتاج والتركيب والاستخدام
- 9002 يقوم بتوصيف الإمكانيات المطلوبة من المزود على صعيد الإنتاج والتركيب
- 9003 يوصف عمليات التفتيش والاختبارات النهائية .

3 ـ 3 العلاقة بين الأيزو وإدارة الجودة الشاملة

إذن السؤال الآن هو ماهي العلاقة أو الرابطة بين ISO9000 وبين إدارة الجودة الشاملة ؟

تتضح العلاقة بين الأيزو والجودة الشاملة من خلال مايلي :

– بإمكان أية مؤسسة الحصول على شهادة مطابقة للمواصفات القياسية العالمية IS0 9000 دون تطبيق إدارة الجودة الشاملة لديها ويمكن للمؤسسة أن تتبنى وتطبق إدارة الجودة الشاملة وال 9000 IS0 أو أن تقوم ببذل الجهود في الاتجاهين معاً ،

ويفضل في هذه الحالة تبني منهجية متكاملة باتجاه تطبيقها ، لذا فإن الفرو قات الأساسية بين المنهجية يجب أن تكون واضحة ومحددة ومعروفة .

- إن نظام ضبط الجودة اهتمام موجه نحو البائع أكثر مما هو موجه نحو الشاري ، وإن الفلسفة الأساسية لضبط إدارة الجودة الشاملة تعتمد دائماً على وجود مشتري للبضاعة التي تتصف بالجودة .(مصطفى أحمد سعيد :1998) أما نظام ال IS0 9000 فهو طريقة تفكير وأسلوب نقاش ومجال حوار موجه إلى الشاري ويمكن تلخيصها بالعبارة التالية " إذا لم تكن الجودة مناسبة فلن نشتري "
- يحدد نظام الـ IS0 9000 متطلبات الشاري المتعلقة بالجودة ويدعو العاملين للتقيد بهذه المتطلبات كوسيلة لضمان الجودة .
- إن توجهات نظام ضبط الجودة الشاملة والـ IS0 9000 مختلفان، فمثلاً يهتم نظام IS0 9000 بتأسيس نظام جودة الإنتاج في حين يركز نظام ضبط الجودة الشاملة على تحسين الجودة بعد أن يتم وضع النظام .
- يفترض ضبط الجودة الشاملة أن لديك نضام جيد لإدارة الجودة .
- من أولويات الـ IS0 9000 ضمان التطابق مع متطلبات الجودة، أما في ضبط الجودة الشاملة فالأولويات موجهة إلى تحسين النظام في الأشياء المنتجة به.
- إن مقياس النجاح في ضبط الجودة الشاملة يتعلق بجودة المنتج على حين أن مقياس نجاح الـIS0 9000 يتعلق بمقدار تحقيق الشروط المختلفة.
- إن المتطلبات المعيارية لنظام الـ IS0 9000 ليس بالضرورة أن تكون مجال اهتمام نظام إدارة الجودة الشاملة لأن كل شركة تصمم النظام وتحدد الوسائل التي تناسبها وتستخدمها للوصول إلى أهداف الجودة .
- إن الخلاف الأساسي بينهما واضح في طريقة التنفيذ التي تتم من الأعلى إلى الأسفل في الـ IS0 9000 وبالعكس من الأسفل إلى الأعلى في ضبط الجودة الشاملة.

- إن IS0 9000 يتخذ أسلوب دفاعي لمعالجة إدارة الجودة الشاملة في حين يتخذ نظام ضبط الجودة الشاملة أسلوباً هجومياً لتطوير منتجات جديدة .
- إن مقياس الـ IS0 9000 هو نظام لإدارة الجودة الشاملة يركز على كتابة الإجراءات الرسمية وتعليمات العمل الموجهة للعاملين في المنظمة، حيث يفترض التزام الجميع بها لضمان إتمام العملية الموكلة إليهم بشكل صحيح وسليم. وتتم إعادة إجراء تدقيق داخلي وخارجي لتثبيت مدى الالتزام بنظام الجودة المطبقة بحد ذاته وطريقة عمله. لكن الحقيقة أن المؤسسات والمنظمات هي أكثر من أنظمة فهناك الأشخاص وتصرفاتهم ومواقفهم وطموحاتهم في العمل، وتفاعلاتهم في العمل. وبالتالي يتركز الاهتمام بالجانب الاجتماعي وتكامله مع نظام الجودة المطبقة من خلال إرساء وترسيخ ثقافة وتقاليد الجودة في المؤسسة تمكنها من تقديم منتجات وخدمات عالية الجودة.

نستنتج مما تقدم بأن المنظمات التي تحصل على شهادة الـ ISO 9000 (شهادة مطابقة المواصفات القياسية) قد لاتركز بالضرورة على تحيد وإرضاء حاجة الزبائن، وقد لاتركز بقوة على مشاركة وإعطاء السلطة والمسؤولية للعاملين من أجل التحسن المستمر.

إذن ماهي الفائدة التي تحصل علبها المنظمات من الحصول على شهادة الـ ISO ؟ إن الفوائد هنا كثيرة ومتعددة ، فإذا كانت الشركة ترغب بالتصدير فهي مضطرة بشكل أو بآخر للحصول على شهادة الـ ISO لأن المستورد الخارجي لن يشتري من الشركة دون تلك الشهادة، وإذا كنا نريد العمل كمزودين ومتعاقدين فرعيين فالأمر نفسه قد يصبح إذا طلبت تلك الشركة شهادة التصديق قبل أن تبدأ بالتعامل معنا . لكن الهدف الحقيقي والأهم هو التأكد من جودة منتجاتنا، إذ أن منتجات بمواصفات سيئة تلحق بالنهاية ضرراً كبيراً عاجلاً أو آجلاً.

إن موضوع الحصول على شهادة الاعتماد يبقى هاجساً عند الإدارة ويبقى أمراً مكلفاً لكنه يبقى استثماراً سيعود عليها بالربح الجديد خاصة في ظل اتفاقية التجارة العالمية (حيث لامجال إلا للمنتجات المنافسة بشكل قوي وبالجودة المثلى).

انطلاقاً مم تقدم فإنه يمكن اقتراح بعض التوصيات والتي من خلالها يمكن تطوير جودة المنتج :

1. توجيه الشركات للعمل على تطبيق ضبط الجودة وأدواتها بالتوازي مع نظام إدارة و ضبط الجودة الشاملة ISO 9000
2. التعاون بين مؤسسات التأهيل والتدريب (جامعات ـ مراكز علمية) ـ مراكز المواصفات والمقاييس والمؤسسات الصناعية وغرف الصناعة والتجارة .
3. التدريب والتأهيل في استخدام أدوات ضبط الجودة وتطبيقاتها العملية وفيما يخص كل مؤسسة.
4. التدريب والتأهيل في تطبيق نظام إدارة وضمان الجودة الشاملة ISO 9000
5. دعم ثقافة الجودة ونشرها وتعميقها على الأفراد والزبائن وبالتالي تنمية مفاهيمها لدى المواطنين .

رابعاً : مقترح خطة إدارة جودة شاملة

4 ـ 1 خطة إدارة الجودة الشاملة للحصول على شهادة الأيزو المطلوبة .

إن نقط البدء هي أقرار النظام من قبل مجلس الإدارة للحصول على شهادة الأيزو لنفترض بأن الخطة أقرت وأوكل تنفيذها للسيد عبد القادر محمد أحمد

1. الهدف : إن هدف الخطة هو تكوين واعتماد نظام لإدارة الجودة الشاملة .
2. مجال عمل الخطة : يمكن تطبيق الخطة على أية منظمة في بيئة الإدارة العربية أو أية منظمة أخرى بشكل تستوفي متطلبات نظام الأيزو.
3. تتضمن الخطة : سياسة الجودة ؛ تصميم المنتج ؛ عملية الشراء ؛ الإنتاج ؛ الفحص ؛ المعايرة ؛ المنتجات الجاهزة ؛ التدريب ؛ الشؤون الإدارية.

4. فريق الجودة : هو مجموعة الأشخاص الذين يقومون بتصميم النظام وتسجيله لدى الهيئة المختصة لنيل شهادة الأيزو وهو صلة الوصل بين الشركة وبين مفتشي الجودة من خلال تشغيل النظام .

هذا ويمكن تحديد مهام رئيسية مطلوب أداؤها وبحيث تلقى الدعم من إدارة المشتريات وإدارة العمليات وبعض الإدارات الأخرى .

السؤال الأساس هو كيف يمكن تجسيد الواقع الحالي للمنظمة كنقطة انطلاق نحو المستقبل ؟ هنا يمكن تحليل الجزئيات التي يمكن طرحها في هذا المجال ومنها :

- ما هو وضع سياسات الإدارة والتنظيم (تنطبق على 9001، 9002، 9003)
- ما هو وضع تصميم المنتج والتحكم به (تنطبق على 9001 ، 9002)
- ما هي ضوابط عملية التوريد (تنطبق على 9001 ، 9002)
- ما هي سياسة إجراءات المشتريات والعقود (تطبق على 9001 ، 9002)
- ما هي أساليب رقابة التوثيق (ينطبق على 9001، 9002 ،9003)
- ما هي سياسات وأدوات نظام العمليات (ينطبق على 9001، 9002)
- ما هي أساليب الفحص والاختبار (ينطبق على 9001، 9002 ،9003)
- ما هي أساليب الفحص والقياس (ينطبق على 9001، 9002 ،9003)
- ما هي أساليب المناولة والتخزين والتسليم (ينطبق على 9001، 9002 ،9003)
- ماهي أساليب المراجعة والتدريب والشؤون الإدارية (ينطبق على 9001، 9002 ،9003)

4 ـ 2 تشكيل فريق الأيزو: المهام والتحديات:

إن مهمة فريق عمل الأيزو هي بالأساس الوصول إلى توليفة التوافق مع الأيزو 9000 وهذه المهمة ليست باليسيرة وإنما تتطلب العمل مع فريق عمل المنظمة بالكامل ومن خلال اعتبارات هامة ومتعددة تؤثر في تركيبة وتشكيلة الفريق ، من هذه الاعتبارات: اختيار أعضاء الفريق بما يتناسب والمهمة الموكولة ـ تحديد سلطات وصلاحيات الفريق

ـ تخصيص الأموال اللازمة لذلك . تحديد العلاقة بين أعضاء الفريق وبين الفريق ومراكز القوى الأخرى في المنظمة . بالمقابل إن تحقيق مهمة الفريق ليست عملية سهلة وإنما هي محاطة بكثير من المخاطر والمعوقات نذكر منها : نشوب صراعات ضمن أعضاء الفريق ـ كثرة الاجتماعات غير الفعّالة ـ ضعف الموارد المالية المخصصة للفريق ـ حجب بعض المعلومات الهامة ـ تعدد خطوات التخطيط وتنفيذ غير فاعل ـ مشكلات الجدولة في الانتهاء والتسليم ـ نقص الخبرة وضعف الدعم والمساندة من إدارات أخرى.
(إن دور الإدارة فاعل وهام في حل هذه المعوقات)

برنامج تفعيل جهود فريق الأيزو: يمكن لبرنامج فريق الأيزو أن يشمل العناصر والأفكار التالية:

أ) بلورة مدخل وقائي علاجي لتفعيل جهود فريف الأيزو.

ب) تشجيع وبلورة بيئة تنظيمية تشجع وتكافئ فريق عمل تخطيط الأيزو 9000

ج) إتاحة فسحة واسعة لحرية التصرف وخاصة الوظائف المرتبطة بشكل مباشر في بيئة السوق.

د) الوصول إلى علاقة قوية بين الإدارة التنفيذية وفريق الأيزو 9000 للتحكم بالعمليات وبالتالي رفع كفاءة وفعالية أداء الأفراد بشكل كبير وهذه المهمة يمن أن تتحقق من خلال:

ـ توضيح إجراءات وتعليمات الأيزو 9000 للعمل بكفاءة وفعّالية.

ـ تحديد آلية قياس الأداء وتقييمه.

ـ إعادة تصميم نظم العمل بما يساعد في تصميم نظم الجودة.

ـ المحافظة على قوة دفع وزخم جهود فريق الأيزو 9000 ومن خلال اعتماد وتبني مداخل إدارية معاصرة حيث هذه المداخل الحديثة أكثر ما تحتاجها إدارة المنظمات العربية ونذكر منها :

- زرع وتشجيع أجواء الإدارة بالمشاركة والعمل الجماعي وتشجيع روح العمل كفريق كامل متكامل .
- منح الإدارات القاعدية السلطات والصلاحيات التي تمكنهم من العمل بشكل أمثل.
- زيادة مساحات الإتصالات الأفقية بدلاً من الإتصالات الرأسية.
- التقليل من التعقيدات البيروقراطية وتشجيع المبادرات الفردية الخلاّقة.
- تبني مبدأ الإنتاج في الوقت المناسب والذي يؤدي إلى خفض حجم العمالة وبالتالي تنمية الكفاءة بشكل كبير.
- تحفيز العاملين وفرق العمل بإعتماد أكثر من وسيلة للاستمرار في العمل والإبداع.
- إعادة تصميم وتنظيم العمل لضمان تكامل المهام وتنوع المهارات وضمان آلية عمل المعلومات المرتدة (التغذية العكسية) عن نتائج الأعمال .
- إبعاد كل العوامل التي تؤدي إلى إحباط عزيمة العاملين والتي قد تؤدي إلى تأخير فترة تسجيل الأيزو 9000 أو زيادة التكاليف : ـ زيادة عبء العمل ـ المعالجة المرنة لمقاومة التغيير ـ تعزيز مهارات القيادة الإدارية ـ التركيز أكثر فأكثر على صياغة سليمة ومبرمجة لآلية نظام الجودة ونظمه الفرعية .
- قيام الإدارة العليا بدورها الهام والأساسي في هذا المجال ومن خلال :
  ـ تشجيع فرق العمل والعمل على توضيح ماهيتها وفهم آلية عملها .
  ـ توضيح مهارات التفاعل و فوائد أداء العمل الجماعي والعمل كفريق .
  ـ تحفيز فريق العمل للأداء الناجح وبشكل مستمر .
  ـ تنمية شعور ولاء الأفراد للمنظمة والالتزام الطوعي بما يساعد على تقوية روح الؤئام الجماعي وتشجيع كل ما هو إيجابي لدعم جهود التأهيل للأيزو 9000 ومن خلال:

- تنمية وتعزيز روح المشاركة والإبداع من خلال تقدير الأمور الإيجابية وتكريمها بالثناء والتحفيز .
- متابعة التقدم وقياس الإنجاز بموضوعية مطلقة وبعقد جلسات عمل متتالية لذلك .
- استمرار تدفق المعلومات بشكل مستمر ومتواصل .

4 . 3 أسس مقترحة لتطوير المؤسسة والمنتج:

بالمقابل هناك بعض الأسس التي يمكن أن تساهم بتطوير المؤسسة والمنتج :

- تعظيم دور القيادة في المؤسسات وتعزيز دور القيادة الأبوية ؛
- مشاركة العاملين في عملية صنع واتخاذ القرار في كل المراحل وجميع المستويات ؛
- أتباع نهج الترتيب على أساس العمليات في تحقيق المنتج المطلوب والمرغوب ؛
- تشجيع نهج الشفافية والمصارحة في النظام وطرحه بشكل واضح على مستوى الأقسام وعلى مستوى الإدارة ؛
- تبني مقولة التحسين المستمر كمنهج عمل لتوضيح حقائق اتخاذ القرار ؛
- تشجيع وتنمية العلاقات ذات المنفعة المتبادلة مع الموردين ومع العملاء ومعاملتهم كشركاء في العمل والإنتاج .

خاتمة : عالجت الدراسة موضوع إدارة الجودة الشاملة كمفهوم إداري حديث يساعد في إيجاد مزايا تنافسية استجابة للتغيرات الاقتصادية والإدارية المتلاحقة والتطورات المتواكبة في بيئة إدار ة الأعمال محلياُ وعالمياُ . كما تناولت الدراسة وبشكل تحليلي العلاقة بين إدارة الجودة الشاملة ونظام الأيزو كأداة مساعدة في وضع سياسة الجودة وأهدافها والتخطيط لها وضبطها وضمان مراقبة الأداء والتحسين المستمر . خلصت الدراسة إلى اقتراح برنامج يمكن من خلاله تبني وتطبيق مواصفات الجودة الدولية في آلية العملية الإدارية بحيث يمكن لهذا البرنامج أن يساعد في نجاح وتطوير المؤسسة والمنتج وهذا يعتمد بحد كبير إلى تغيير في الثقافة التنظيمية السائدة في منظمات الأعمال والتدرج نحو ثقافة تتلاءم وتتأقلم مع مبادئ وأسس إدارة الجودة .

المراجع :

المراجع العربية :

1 ـ القرآن الكريم (سورة التوبة : الآية 105)

2 ـ التميمي، حسين عبد الله (1997). إدارة الإنتاج والعمليات . عمان ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .

3ـ الحميضي، عبد الرحمن بن حمد (2000) . "اتجاهات الإدارة العليا نحو تطبيق مواصفات (الأيزو 9000) في الشركة السعودية للصناعات الأساسية(سابك) ". الإدارة العامة ،العدد 1،ص 145ـ 191 .

4- المناوي ، الإمام (بدون تاريخ). التيسير : شرح الجامع الصغير، المجلد الأول، ض 269 . بيروت ، المكتب الإسلامي .

5 ـ حجازي ، جمال أبو الفتوح (1996) . "إدارة الجودة الكلية ـ مدخل لتحسين جودة المنتج في صناعة الغزل والنسيج ب ج م ع ". ملخص رسالة دكتوراه مجلة المحاسبة والإدارة والتأمين ، العدد 50 .

6 ـ مصطفى ، أحمد سعيد (1998) ." إدارة الجودة الشاملة والأيزو 9000 : دليل عملي ". كلية التجارة (بنها) جامعة الزقازيق .

7 ـ ماضي ، محمد توفيق (1995) . إدارة الجودة: مدخل النظام المتكامل ، دار المعارف ، الإسكندرية ، ج م ع .

8 ـ هيو ، كوشي (2002) . " إدارة الجودة الشاملة (تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الرعاية الصحية وضمان استمرار الالتزام بها) " ترجمة : معهد الإدارة العامة ، الرياض .

المراجع الأجنبية :

1- Bank, J. (1997). The Essence of Total Quality Management. Prentice Hall Inc, New York.

2- Bocker H. and OvergaIrd H. (1982). “Japanese Quality Circles: Managerial Response to the Productivity Problem”. Management International Review, No 22, pp. 13-19.
3- Carr, S., Y.T. Make and J. Needham (1997). "Differences in Quality Management Practices and Performance Reporting Systems Between ISO Accredited and non- Accredited Companies". Management Accounting Research, No. 8, 4 (December): 383- 403
4- Dele, B.G. (1994). Managing Quality. U.K, Prentice Hall International.
5- Deming, E. W. (1986). "Improvement of quality and productivity action through action by management". National Productivity Review, Winter, 12 -22
6 - Eric , B . (1999). " Le Modele de Production Japonais : De la Theorie a Son Aplication sur le terrain " Revue Francise de Gestion Industrielle . Vol.19 .No.1
7- Freigenbaum, A. V. (1983). Total Quality Control. 3ed. Ed., New Yok, McGmaw-Hill.
8- Goetch, D. L. and Dacis S. (1995). Introduction to Total Quality: Quality, Productivity, Competitiveness. Prentice Hall Inc..
9- Heizer J . and B. Render (1996). Production and Operation Management. Englewood Cliffs. New York, Prentice Hall International.
10- Hikman, H. (1995). "ISO9000: Papering Cracks". Sunday Star Time, September 3: 6.
11- Hutchins, D. (1985). Quality Circle: Handbook. London, Pitman.
12- Juran, J. M. and F. M. Gnyna (1993). Quality Planning and Analysis. New York: Mcgraw- Hill.
13- Martinch, J. S. (1997). Production and Operation Management: An Applied Modern Approach. New York, John willey & Sons Inc ,.
14- Official News Letter of the American Society For Quality Control. Vol. No. 9, P. 2, November, 1991.
15- Ozkland, J. S. (1993, 2nd ed.). Total Quality Management. Butterworth-Heinemann Ltd.
16- Ross, J. and W. Ross (1982). Japenese Quality Circles and productivity. Reston Verginia, Reston Publishing.
17- Russel , R. S. and Taylor B. w. (1995). Production and Operation Management: focusing on Quality and Competitiveness. Prentice Hall Inc..
18- Saraph, J. V. et al (1989). "An Instrument For Measuring the Critical Factors of Quality Management". Decision Science, No. 20,4: 810- 828.
19- Takeuchi, H. (1981). "productivity: learning from Japanese". California Management Review, vol. xxiii. No. 4, summer.

Total Quality Management and its Systems in Promoting Organization and Products

Ali M. Shahin
Department of Business Administration
College of Management Sciences and Planning
King Faisal University
Al-Hassa – Kingdom of Saudi Arabia

Abstract:

Total quality management (TQM) was developed by Japanese scholars, who created the appropriate atmosphere for many terms in modern management. This concept helps to provide a product or a service with the highest possible quality. This is achieved through encouraging a culture which emphasizes quality. This takes place at the level of the organization as a whole, taking the form of an integrative program which includes the basic elements of: top management, personnel, customers, common responsibility, data management, and continuous improvement, in order to achieve distinction and success.

In conclusion, this paper calls for a comprehensive understanding of the concepts and basic principles of total quality management. It also introduces the main systems of TQM, identifying the relationship between this TQM and some of its supporting systems. The paper shows how TQM can contribute to the improvement of continuous performance of personnel as well as organization. The paper provides a proposal of a support system of operational management to provide an excellent quality output, well beyond the imagination of the perspective consumer.

دراسة العلاقة بين مهارتي القراءة والكتابة في برنامج اللغة الإنجليزية بجامعة الملك فيصل

عبدالله بن إبراهيم السعادات

قسم اللغات الأجنبية – كلية التربية

جامعة الملك فيصل – الأحساء

المملكة العربية السعودية

الملخص:

توصلت كثير من الدراسات حول اللغة الأم إلى وجود ارتباط وثيق بين إجادة الكتابة وإجادة القراءة لدى المتعلمين. واستنتجت هذه الدراسة أن هاتين المهارتين تتفاعلان مع بعضهما وتعزز أحدهما الأخرى. وعلى الجانب الآخر فإن قليل من الدراسات فقط تعرض للبحث في العلاقة بين مهارتي القراءة والكتابة في محيط تعلم اللغة الثانية. وقد خلصت هذه الدراسة إلى أن مدخلات اللغة الثانية تلعب دورا هاما في تطوير مهارتي التعلم هاتين. أي أن مدخلات القراءة تؤثر في نمو مهارتي الكتابة والقراءة وكذلك مدخلات الكتابة تؤثر في نمو مهارتي القراءة والكتابة.

وقد عمدت الدراسة الحالية إلى البحث في العلاقة بين مهارتي القراءة والكتابة في مستوى متقدم لتعليم اللغة الثانية بجامعة الملك فيصل، ووجدت أن هاتين المهارتين تتبادلان علاقة هامة، فهما تتفاعلان مع بعضهما وتشتركان في العديد من العمليات الذهنية وطرق التعلم. وتخلص الدراسة إلى نتيجة هامة مفادها أن مهارتي القراءة والكتابة ينبغي تعليمها جنبا إلى جنب في برامج التعليم الأكاديمي المتقدم.

References

1. Al-Braik, M.S., A.I. Al-Saadat, and O.A. Sheikh Al-Shabab. Training Undergraduates: King Faisal University Translation Program. (Forthcoming).
2. Belanger, J. 1987. Theory and Research into Reading and Writing Connections: a critical review. Reading – Canada – Lecture, 5,1, pp.10-18.
3. Carson, J.E., P.I. Carrel, S. Silberstein, B. Kroll, and P.A. Kuehn, 1990. Reading – Writing Relationships in First and Second Language. TESOL Quarterly, 24, 2, pp.245-266.
4. Flood, J., and D. Lapp. 1987. Reading and Writing Relationships: Assumptions and directions. In J. Squire (Ed.). The dynamics of language learning. pp. 9-26. Urbana ILL: National Conference on Research in English.
5. Grabe, W. 1991. Current Developments in Second Language Reading Research. TESOL Quarterly, 25, 3, pp.375-406.
6. Krashan, S. 1984. Writing: Research, Theory and Applications. New York: Pergamon Press.
7. Kucer, S. 1987. The Cognitive base of Reading and Writing: In J. Squire (Ed.) The dynamics of language learning. Pp.27-51. Urbana, IL: National Conference on Research in English.
8. Lopes, D. 1991. From Reading to Writing Strategies. English Teaching FORUM. XXIX, 4, pp.42-44.
9. Shanahan, T., and R.G. Lomax 1986. An Analysis and Comparison of Theoritical Models of Reading – Writing Relationship. Journal of Educational Psychology, 78, pp.116-123.
10. Smith, F. 1982. Reading. Cambridge: Cambridge University Press.
11. Spack, R. 1988. Initiating ESL Students into the Academic Discourse Commu-nity: How far should we go? TESOL Quarterly, 22, 1, pp.29-51.
12. Stotsky, S. 1983. Research on Reading/Writing Relationship: A synthesis and suggested directions. Language Arts, 60, pp.627-642.
13. Zamel, V. 1992. Writing One's Way into Reading. TESOL Quarterly, 26,3, pp. 463-485.

more advanced second language contexts, as is the situation in the department of foreign languages at King Faisal University. The integration of literacy skills develops strategic approaches to academic tasks.

Reading and writing should not be sequenced in linear fashion so that reading necessarily precedes writing. Just as the teaching of writing must involve the teaching of reading (as has been conceptualized above), the teaching of reading is by necessity the teaching of writing. Just as reading furnishes learners with comprehensible input for writing, writing can provide comprehensible input for reading. Just as learners need to become better readers in order to become better writers, they can become better readers by becoming better writers. This realization is crucial since most often reading and writing are segregated in ESL research and pedagogy (Spack, 1988; Zamel, 1992).

This line of research on the complex relationship of reading and writing is new for second language context. Yet, its importance for improving both reading and writing abilities in second language learners cannot be overemphasized.

Table (7) Males mean scores of individual reading and writing courses

	Mean	Std. Deviation	N
ESSAY	74.7143	9.5447	28
COMPONE	64.0714	10.4489	28
COMPTWO	69.8214	7.0399	28
TEXTSONE	70.1071	9.7157	28
TEXTSTWO	73.7857	9.1666	28

Table (8): Females mean scores of individual reading and writing courses

	Mean	Std. Deviation	N
ESSAY	69.9189	15.1555	37
COMPTWO	70.0270	11.0315	37
COMPONE	70.0459	10.7650	37
TEXTSTWO	71.1892	12.1743	37
TEXTSONE	69.2703	9.7115	37

Conclusion

It is important to realize that the relationship between reading and writing is anything but simple (Grabe, 1991), that reading and writing are not simply receprocal processes, and that many differences between reading and writing and writing processes exist. However, the findings of previous research on the relationship of reading and writing reviewed earlier supported by the results of this study indicate that reading and writing form important relations with each other. They share many cognitive skills and are viewed as mutually reinforcing interactive processes. Thus, better were better writers and better writers were better readers. The overriding implication of these findings is that reading and writing be taught together at

Table (6): Results of Females correlations between individual reading and writing courses

Correlations

		ESSAY	COMPONE	COMPTWO	TEXTONE	TEXTTWO
ESSAY	Pearson Correlation	1.000	.654*	.595*	.689*	.652*
	Sig. (2-tailed)	.	.000	.000	.000	.000
	N	37	37	37	37	37
COMPTWO	Pearson Correlation	.654*	1.000	.843*	.825*	.836*
	Sig. (2-tailed)	.000	.	.000	.000	.001
	N	37	37	37	37	37
COMPONE	Pearson Correlation	.595*	.843*	1.000	.762*	.799*
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.	.000	.000
	N	37	37	37	37	37
TEXTTWO	Pearson Correlation	.689*	.825*	.762*	1.000	.857*
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.	.000
	N	37	37	37	37	37
TEXTONE	Pearson Correlation	.652*	.836*	.799*	.857*	1.000
	Sig. (2-tailed)	.000	.001	.000	.000	.
	N	37	37	37	37	37

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed)

The correlation coefficients in tables (5 and (6) which range between (r=.61) and (r=.84) as evidently high enough to strongly support the relationship between individual reading and writing courses. The two seemingly lower correlations in the two tables (r=.61) between English Text II and Composition I for males and (r=.65) between English Text I and Essay for females though high enough to prove the relation and exist in the two sets of individual courses, is due, perhaps, to the variance in students performance and achievement in these courses. This is particularly so in the case of males (Table 7) where the mean score for the reading courses is (x=.64.1) and that for the writing course is (x=73.8). For females the mean scores for the two concerned reading and writing courses are (x=69.9) and (x=69.3) respectively (Table 8).

The relationship between individual reading and writing courses (fourth hypothesis) is detected in tables (5) and (6). These tables show, for both male and female students, the existence of significant relationship between reading and writing courses on individual bases at the (0.05) level. Two reading courses: English Text I and English Text II, and three writing courses: Composition I, Composition II, and Essay have been used in this study. The correlation coefficients for the first reading course (English Text I) with the three writing course for males are (r=.76), (r=.76) and (r=.70) respectively. For females these correlations are (r=.80), (r=.84), and (r=.65) respectively. The correlation coefficients for the second reading course (English Text II) and the three writing courses for males and (r=.61), (r=.79), and (r=.79) respectively. For females these correlations are (r=.76), (r=.82) and (r=.70) respectively.

Table (5): Results of males correlations: individual reading and writing courses **Correlations**

		ESSAY	COMPONE	COMPTWO	TEXTONE	TEXTTWO
ESSAY	Pearson orrelation	1.000	.735*	.798*	.705*	.794*
	Sig. (2-tailed)	.	.000	.000	.000	.000
	N	28	28	28	28	28
COMPONE	Pearson Correlation	.735*	1.000	.647*	.758*	.608*
	Sig. (2-tailed)	.000	.	.000	.000	.001
	N	28	28	28	28	28
COMPTWO	Pearson Correlation	.798*	.647*	1.000	.765*	.794*
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000
	N	28	28	28	28	28
TEXTONE	Pearson Correlation	.705*	.758*	.765*	1.000	.506*
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.	.006
	N	28	28	28	28	28
TEXTTWO	Pearson Correlation	.794*	.608*	.794*	.506*	1.000
	Sig. (2-tailed)	.000	.001	.000	.006	.
	N	28	28	28	28	28

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed)

Table (4): Males mean scores of reading courses and writing courses.

	Mean	Std. Deviation	N
TOREAD	67.3214	9.4909	28
TOWRITE	72.6071	8.1256	28
TOSKILL	70.4643	8.0438	28

The higher performance of female students in reading and writing as detected by the previous data can be attributed the over all superiority of female students in the department of Foreign Languages over males, which is also particularly so far the present group of female students (N=37) as compared to males (Al-Braik, Al-Saadat, Al-Shabab, forthcoming).

The relationship of scores of reading courses and total scores of reading and writing courses combined (second hypothesis) is displayed in tables (1) and (2) above. These tables show a significantly high correlation at the (0.05) level between these scores for both male and female students, (r=.88) and (r=.97) respectively. Again much stronger relationship between these scores can be found in the case of female students as compared to males which again, may be attributed to their higher performance in the department. This same pattern of relationship is repeated in the case of the relation of writing courses and reading and writing courses combined. For this relationship, a significantly high correlation at the (0.05) level is shown in tables (1) and (2) above, (r=.95) for males and (r=.97) for females.

As can be seen in tables (1) and (2) these latter relationships (second and third hypotheses) are more streamlined in the case of female students than males. This can be traced in tables (3) and (4) where male students show more fluctuation in their mean scores of reading course (x=67.3), writing courses (x=72.6), and reading and writing courses combined (x=70.5) than females, (x=7.2), (x=7.6) and (x=7.6) respectively.

Obviously these findings support the remark of Carson (1990) about the significant role that second language input can play in the development of literacy skills in the second language and his presumption that reading input affects the development of writing and reading abilities and/or writing input affects the development of reading and writing abilities.

Correlation.

		TOREAD	TOWRITE	TOSKILL
TOREAD	Pearson Correlation	1.000	.889*	.969*
	Sig. (2-tailed)	.	.000	.000
	N	37	37	37
TOWRITE	Pearson Correlation	.889*	1.000	.970*
	Sig. (2-tailed)	.000	.	.000
	N	37	37	37
TOSKILL	Pearson Correlation	.969*	.970*	1.000
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.
	N	37	37	37

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed)

These results indicate clearly the existence of strong relationship between students abilities in reading and their abilities in writing. This findings is in accordance with earlier findings of previous studies mentioned above which argued that input in reading affects the development of writing abilities and input in writing affects the development of reading abilities.

It is also evident from tables (1) and (2) that the relationship between reading and writing abilities is much stronger in the case of female students (r=.89) that in the case of males (r=.73). Evidence for this higher relationship in the case of female students can be found in table (3) where mean score for reading courses combined for females is (x=70.2) and that for writing courses in (x=70.6).

Table (3): Females mean scores of reading courses and writing courses

	Mean	Std. Deviation	N
TOREAD	70.1892	10.5431	37
TOWRITE	70.5946	9.9818	37
TOSKILL	70.5676	10.0652	37

The lower correlation of reading and writing abilities in the case of male students can also be traced in table (4) which shows mean score for reading courses for males (x=67.3) and for writing courses (x=72.6).

3. There is high correlation between total scores of writing Courses and total scores of reading and writing courses combined.
4. There is high correlation between scores of individual Reading and writing courses.

To test these hypotheses and calculate the results Pearson Correlation Coefficient is used.

Results and Discussion:

The first hypotheses suggests a high correlation between total scores of reading courses and total scores of writing courses. Table (1) below shows significant correlation (r=.73) of scores obtained by male students (n=28) in reading courses combined and writing courses combined at the (0.05) level.

Table (1) : Results of males correlations between reading courses and writing courses

Correlation

		TOREAD	TOWRITE	TOSKILL
TOREAD	Pearson Correlation	1.000	.729*	.885*
	Sig. (2-tailed)	.	.000	.000
	N	28	28	28
TOWRITE	Pearson Correlation	.729*	1.000	.953*
	Sig. (2-tailed)	.000	.	.000
	N	28	28	28
TOSKILL	Pearson Correlation	.885*	.953*	1.000
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.
	N	28	28	28

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed)

Scores obtained by female students (N=37) as displayed in table (2) show significant correlation (r=.89) between combined scores of reading courses and those for writing courses at the (0.05 level).

Table (2): Results of female correlations between reading courses and writing courses

Methodology

Data for this study is collected from actual examinations of reading and writing courses given to male and female students of the department of Foreign Languages at King Faisal University in Al-Hasa, Saudi Arabia. The evaluation will, therefore, include actual life situation in the department and the results and the discussion have direct bearing on the actual execution of the program and the performance of its participants. The subjects for the study are 65 students, 28 male and 37 female. They comprise all those who took the examination in the second semester, June 2000.

The reading courses examined in the study are English Texts I, English Texts II. The writing courses examined are Composition I, Composition II and Essay.

The reading courses are offered in the third year (third level) and the writing courses are offered in the second and third years (second and third levels). The five courses have been selected from among ten reading and writing courses for their terminal and advanced nature in the skill courses component of the program and thus reflect the performance of subjects at an advanced stage in the program.

It is important to remember that in the department of foreign languages female students are separated from male and are instructed in both skill and content courses in the department by both male and female teachers. Male students on the other hand, are instructed by male teachers only.

Research hypotheses and tools:

The general assumption of this study is that the development of reading ability of students in the department of foreign languages at King Faisal University has a direct bearing on the development of their writing ability and vice a versa. This basic assumption has been reduced to the following four main hypotheses:

1. There is high correlation between total scores of reading courses and total scores of writing course.
2. There is high correlation between total scores of reading Courses and total scores of reading and writing courses combined.

> reading. I forced my eyes to speed up, to move forward as a pen is commanded to during free-writing. I took in chunks of sentences at a time in the same way that phrases rolled off my pen when I was writing without having time to think about them. And slowly without fully realizing it at the time, I began predicting where the author was going so that I didn't need to attend to every word in order to get the meaning.

Objectives

At King Faisal University, the department of Foreign Languages trains English language teachers to serve in the Saudi school system. Since its inauguration in 1982, the course program of the department has sought to offer a broad base of language skill courses in addition to courses in linguistics, literature and methodology. In this program, language skill courses constitute 46% of the total number of courses offered. 55% of these skill courses are reading and writing courses, 27.7% reading and 27.7% writing. The reading and writing courses are distributed evenly over a period of six semesters of course work in the department. The reading courses proceed in a progression to prepare students from developing basic reading skills and vocabulary in the first year to reading university level materials with special attention to varieties of written English and the purpose each variety serves-information. Observation, thought, persuation, personal expression, and art-in the third year. The writing courses proceed in a progression that prepares students to proceed from practicing writing skills beginning at the level of simple sentences, moving to compound and complex sentences and concluding with the production of a well formed, coherent paragraph in the first year to writing university level compositions and carrying out similar tasks such as letters and essay answers on exams in the third year.

In light of the preceding literature on the relationship between reading and writing abilities, this study will attempt at investigating such relationship in a foreign language learning context in the English Language program offered by the department of foreign languages at King Faisal University.

which writing becomes as opportunity to explore meaning. In such classrooms, children with limited literacy and English language proficiency, even before they are able to read or, for some of the, express themselves orally in English, write stories which become their first reading texts. This initiation into literacy provides these children with the opportunities to develop and extend their understanding about text. It helps them test out their growing understanding of storiness, or wordness, of how one keeps ideas apart in writing, and of how one uses writing to mean. Writing, as Zamel (1992) continues to describe, "because it requires these beginning readers/writers to make decisions about purpose, sequences, and language, because it helps them to understand how and why texts are written, gives these learners insights in the goals, constraints, and concern of authors, insights which they apply to their reading. Writing, because it helps learners understand that everything they read is writing, therefore needs to be recognized as the foundation of reading" (p.469).

Like children in these writing to read classrooms, adults who are in the process of acquiring a second language can benefit from creating their own texts; these written texts, because they can provide a means through which learners record their own experiences and consider their own realities, have greater resonance for them than those they are usually assigned to read and thus have the potential for becoming the basis for literacy development (Zamel, 1992).

At college level, ESL composition writing has been shown to affect the reading of literature when the assigned writing is fully integrated with and provides strategies for reflecting about literary texts (Spack, 1988). At more advanced levels, writing has been shown to contribute more to reading. Zamel (1992:470) cites the following excerpt by a graduate student who was reflecting on his own developing as a reader.

> Until sometime after I began majoring in English, I was a poor reader. I treated each word on the page as a separate entity. Reading this way always caused me to become easily distracted. (I'd restart continually I'd read "Call me Ishmael" over and over), lose my concentration, etc. Once it had become clear to me by way of learning about the writing process, I applied a sort of free-writing approach to my

to the "non-readers", were less anxious about school, improved in attitudes towards reading and writing, and were superior in reading comprehension.

Krashan (1984) stresses that increasing reading has generally been found to be more effective in producing gains in writing than increasing writing frequency. Smith (1982) describes reading as a process that involves both the extraction and supplying of information. He suggests that the latter may be even more important than the former. "The basic skill of reading lies more in the non-visual information we supply from inside our heads rather than in the visual information that bombards us from print" (Smith, 1982: 105).

Thus, when we read we extract information according to the purpose of our reading, our interests, motivations, etc; we supply information in order to make sense of what we read, using our knowledge of the world and our previous experience as readers. Our previous experience as readers enables us to identity and understand cohesion, coherence, rhetorical organization, and conventions of written language; our knowledge of the world enables us to understand concepts and point of view and to integrate them in our experience (Lopes, 1991).

When we write, we also make use of our knowledge of the world and of our experience as readers. This why, as Lopes (1991) notes, projects designed to improve students' writing focus primarily on developing reading skills. Lopez, thus, concludes that if we aim at better writing, the first step should be the improvement of students' reading strategies, making them always aware of the importance of calling upon their knowledge of the world and their experiences as readers. The second step should be to help them develop a different attitude towards writing by helping them concentrate on expression their thoughts rather than avoiding mistakes.

On the other hand, researchers such as Edelsky, 1982; Hudelson, 1984; Harste, Woodward, and Burke, 1984; Spack, 1985; Hansen, 1987 (cited in Zamel, 1992) believe that writing is what makes it possible for us to read rather than the
other way around.

The contribution of writing to the development of reading has been demonstrated as Zamel (1992) reports, in elementary school classrooms in

a first language context little has been done to investigate this connection for second language learners.

According to Carson, Carrel, Silberstein, Kroll, and Kuehn (1990), the situation for second language learners is much more complex that it is for first language learners. However, it is difficult to imagine that input in second language would not play a significant role in developing literacy skills in the second language, i.e., reading input presumably affects the development of writing and reading abilities and/or writing input affects the development of reading and writing abilities.

Carson et al., (1990) examined whether or not reading and writing relationship are closely related in first and second language contexts. Their results suggest that the interaction between reading and writing is complex, with certain aspects of each skill being somewhat independent of the other. Carson (cited in Grabe, 1991) examined the many arguments for assuming that reading influences writing, that writing influences reading, and that they interactively influence each other. She stresses that reading and writing are likely to influence each other reciprocally but not as inverses of the same process. Rather, a biodirectional model (Shanahan and Lomax, 1986) states that reading and writing relationship changes at different stages of language development and aspects of this relationship will be independent of each other.

Krashan (1987) claims that second language learners' writing competence derives from large amounts of self motivated reading for interest and/or pleasure. Kimberling, Wingate, Rosser, DiChara and Krashan (cited in Krashan, 1984) examined this issue directly. They found very clear differences between good writers and poor writers – good writers reported more pleasure reading at all ages, and especially during high school years. However, not one poor writer reported "a lot" of pleasure reading during high school.

McNeil (cited in Krashan, 1984) evaluated the results of a pleasure reading program. His findings showed that the "readers" exhibited significantly greater writing fluency and wrote with greater complexity than did the 'non-readers". The readers also gained in self-esteem as compared

Investigating the Relationship of Reading and Writing Abilities in the English Language Program at King Faisal University

Abdullah Ibrahim Al-Saadat

Dept. of Foreign Languages, College of Education
King Faisal University – Al-Hasa
Kingdom of Saudi Arabia

Abstract

Many studies in first language research have found high correlation between good writers and good readers and have viewed reading and writing as mutually reinforcing interactive processes. On the other hand, only a few studies have investigated the connection between reading and writing in second language contexts. These studies have concluded that second language input plays a significant role in developing literacy skills in the second language, i.e., reading input affects the development of writing and reading abilities and/or writing input affects the development of reading and writing abilities. This study has investigated the relationship between reading and writing abilities in an advanced second language learning situation at King Faisal University and found that reading and writing form important relations with each other. They are mutually interactive skills and share many cognitive processes and ways of learning. The study concludes with the important implication that reading and writing are to be taught together in advanced academic preparation.

Introduction

Research of first language acquisition (Belanger, 1987; Flood and Lapp, 1987; Kucer, 1987; Stotsky, 1983) have shown strong relationships between reading and writing abilities, i.e., good readers tend to be good writers and good writer tend to be good readers. Such studies have also identified common cognitive processes and/or structural components underlying reading and writing abilities so much so that instruction and improvement in one skill can enhance capabilities in the other. In contrast to the substantial body of surveys on the relationship between reading and writing abilities in

وأوضحت نتائج البحث بأن مدرسي ومشرفي اللغة الإنجليزية كان لديهم اهتمام كبير ورغبة شديدة في المشاركة في جميع نواحي تطوير منهاج اللغة الإنجليزية في المملكة العربية السعودية.

تقويم مهام مدرسي ومشرفي الإنجليزية كلغة أجنبية في إطار تطوير منهاج اللغة الإنجليزية في المملكة العربية السعودية

عبد الله بن إبراهيم السعادات و مبارك بن سالم البريك

قسم اللغات الأجنبية - كلية التربية

جامعة الملك فيصل - الهفوف - المملكة العربية السعودية

الملخص:

تبذل وزارة المعارف في المملكة العربية السعودية جهوداً هائلة سعياً منها للوصول إلى تعليم متميز في القرن الحادي والعشرين، وذلك في مجال تطوير تعليم اللغة الإنجليزية ورفع إمكانياته في المراحل ما قبل الجامعية. ولتحقيق هذا الغرض، قامت الوزارة بعدد من الإجراءات من أهمها المشروع الحالي لمراجعة وتحديث منهاج اللغة الإنجليزية الذي يستخدم حالياً في جميع مدارس المملكة الحكومية والخاصة في جميع مراحل التعليم الإبتدائي والمتوسط والثانوي.

يقوم البحث الحالي بدراسة مدى مساهمة مدرسي اللغة الإنجليزية ومشرفيها في هذا المشروع التربوي الهام. كذلك يهدف البحث إلى اكتشاف فهم المدرسين والمشرفين الخاص لهذا التطوير للمنهاج عن طريق دراسة وعيهم للمكانة التي تحتلها اللغة الإنجليزية في الخطط الطموحة للتنمية الشاملة في المملكة العربية السعودية.

وقد استطلع البحث آراء عينة من المدرسين والمشرفين على اللغة الإنجليزية حول إمكانية التطوير المقترح وذلك على ضوء خطط الوزارة القاضية بإدخال تعليم اللغة الإنجليزية في المدارس الحكومية في مرحلة أبكر مما عليه الحال الآن، في المرحلة الإبتدائية. ويدرس البحث كذلك الأثر الذي سيحدثه هذا التغيير على هيكلة منهاج اللغة الإنجليزية وعلى ترتيب المنهاج ومحتواه، وعلى تدريب المدرسين وقضايا أخرى متعلقة بهذا التغيير.

References:

1. AL-Qurashi, Khedir O. 1988. The UPM Schools English Books Project: Syllabus Document.
2. Al-Saadat, Abdullah I. (1990) English in Saudi Arabia, TESOL Newsletter. Vol. 24: 2, 15-20.
3. Benson, Malcolm J. 1987. Artful Tasks: The Construction of Curriculums in ESL and EFL. Vol. 25: 1, pp 2-20 .
4. Clark J.L. 1987. Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning. Oxford: Oxford University Press, p 136
5. Davies, Alan (1999). An Introduction to Applied Linguistics: From Practice to Theory. Edinburgh, Edinburgh University Press.
6. Grimmett, Peter Philip and Neufeld, Jonathan (1994). Teacher Development and the Struggle for Authenticity: Professional Growth and Restructuring in the Context of Change. New York, Teachers College Press. Columbia University.
7. Ministry of Education (1970) English Language Syllabus, Kingdom of Saudi Arabia.
8. Nunan, David, 1988. The Learner-Centered Curriculum. Cambridge: Cambridge University Press.
9. Nunan, David, 1989. Towards a Collaborative Approach to Curriculum Development: A Case Study. TESOL Quarterly, Vol. 23:1, pp 9-25.
10. Sylor J. Galen, 1982 . Who Planned the Curriculum? A Curriculum Plans Reservoir Model with Historical Examples. West Lafayette, Indiana: Kappa Delta Pi .

textbooks to be produced. However, a well-prepared curriculum will provide materials designers and textbook writers with a set of important parameters to be observed and general guidelines of the course content which would include lists of functions, notions and structures that are recommended.

This paper has considered many aspects of the proposed changes to the English curriculum in Saudi Arabia. In this study, two major questions were addressed: who should be involved in bringing about the required change in the English curriculum in the Saudi Arabian school system, and who can give the best answers to satisfy the needs of an effective change?

The paper has proven that the classroom teacher is the most qualified person for such task. Saudi EFL teachers have shown awareness and appreciation of the special needs of EFL teaching in Saudi Arabia and stressed their ability to effect the required change. This demonstrates those teachers' confidence in their previous training programs, current development schemes and overall experience in the field of language teaching and learning. Yet, investigation carried out in the study showed that classroom teachers did not play a major role in effecting the reform and were not sought out for help as might have been expected.

However, achievement of the objectives of the English curriculum still depends upon the classroom teacher, as such achievement requires a qualified and competent teacher to realize it. This entails that the teacher training schemes should be integrated with the curricular requirements. The ultimate goal of such training programs is to equip the teacher with the necessary skills to implement the curricular activities effectively and economically through facilitating and enhancing student learning.

6. The English curriculum should give more attention to quality rather than quantity of instructional material.
7. The English curriculum should reflect the culture and social values of the learners.
8. Provision for ample time and amount of language practice must be provided in the curriculum.
9. Speaking and writing skills must receive more attention in the new curriculum.
10. More audio-visual aids, especially video-taped materials and language laboratories, are needed.
11. Teachers must be made acquainted with the new curriculum before its implementation.
12. Teaching English in the elementary stage must be clearly planned.
13. Specialists in child psychology should be involved in planning the English curriculum at the elementary school level.
14. Special training and/or orientation must be provided for the elementary English teachers.

Conclusion:

The importance of the English curriculum is derived from the position English has in Saudi Arabia, for, as is well known, it is the Kingdom's most important foreign language. It is also the medium through which Saudi Arabia communicates with the non-Arabic speaking countries of the world and it helps the country promote relations, understanding and cooperation with such countries, and it is used by Saudi Arabia to explain and present itself to other nations (Al-Saadat, 1990).

Knowledge of English by a sizeable sector of the Saudi community is vital to educational, economic and technological needs of the country. The development of an effective English curriculum is, therefore, in harmony with general and overall educational and developmental plans of Saudi Arabia, and every effort needs to be made to guarantee such effectiveness.

The actual content of the English course will be embodied in the textbooks and materials to be written and developed with this curriculum. And since all material writing involves an element of creativity, it may not be possible, or even desirable, to specify in advance the exact content of the

agreed"; whereas only 2 supervisors, or 28.6% were of this opinion However, 22 teachers, or 36.7% "agreed" and the remaining supervisors, 5, or 71.4% "agreed." So 95% of teachers either "agree" or "strongly agree" to this change and 100% of the supervisors shared this opinion. Consequently, only very few were not in agreement.

When asked about the effect of this introduction of English language instruction at the elementary level, 98% of teachers responded affirmatively and 85.7% of supervisors saw this as having a positive effect.

The area of "curriculum" was identified as the most strongly-affected area, followed closely by "textbooks." "Goals and methods of teaching" were also considered important as areas affected by this change. "Audio-visual aids" were not seen to be so seriously affected.

Additional Open-Ended Question: What Additional Comments Would You Make about English Language Teaching in Saudi Arabia?

Thirty teachers, or 40.5% and 8 supervisors, or 80%, have responded to this question by giving some general views on what they thought to be important considerations for the design of an effective curriculum of English language in the concerned school stages: elementary, intermediate and secondary.

Not surprisingly, in this question teachers have shown more interest and willingness to offer varied and relevant comments and suggestions than supervisors. The following are ideas that received the highest attention by the respondents.

1. The English curriculum must follow modern standards of curriculum design.
2. The English curriculum must adopt communicative approaches to language teaching and learning.
3. The English curriculum must pay special attention to the needs and interests of the learners.
4. The English curriculum must provide interesting, enjoyable and more realistic materials to motivate student learning.
5. The English curriculum must be graded in difficulty to suit learners' abilities.

Table (6)
Respondents' Awareness of the Intention of the Ministry of Education to Begin English Language Instruction at the Elementary School Level

Type of Respondents	Yes		No		Total	
	#	%	#	%	#	%
Teacher	50	76.9	15	23.1	65	100
Supervisors	6	100	-	-	6	100
Total	56	78.9	15	21.1	71	100

A high percentage of respondents showed an awareness of the intent of the Saudi Arabian Ministry of Education to introduce the teaching of English from the elementary level: teachers, 50, or 76.9% and supervisors; 6, or 100%.

Of those who were aware of this reform 28 of the teachers, or 63.3%, and 5 of the supervisors, or 83.3%, indicated that their opinion about this reform had been solicited. On the other hand, 37 of the teachers, or 71.2%, indicated their interest in helping to implement this reform. However, all 7 supervisors, or 100%, were interested in assisting in this task.

Respondents indicated a high preference for participating in the area of drawing up curriculum plans, developing teaching materials and training teaching staff. Much less interest was indicated for ascertaining goals and developing methodology.

When asked to indicate which groups would best carry out this change, the favored group both by teachers and supervisors was that of "teachers". Also, very highly recommended was the group of "supervisors", again supported by both teachers and supervisors. The choice of "university language staff" was indicated by a substantial number of respondents, but "students" and "educational administrators" received a very low level of support.

Regarding their agreement to the introduction of English instruction at the elementary level, a high proportion of teachers, 35, or 58.3%, "strongly

As the table indicates, only 32 of the teachers were able to evaluate the reform since they had read about it in detail. However a high number of these gave a positive response: 7, or 21.9% rated it as “excellent”, 5 or 15.6%, as “very good” and 8, or 25%, as “good”. Therefore, 20, or 62.5%, rated it between “good” to “excellent”. For supervisors, on the other hand, all of them rated it at the very top of the scale: “very good”, 5, or 83.3% or “excellent”, 1, or 16.7%.

Eight teachers, or 25%, rated the reform as “satisfactory” whereas only 1, or 3.12%, rated it as “weak” and 3, or 9.4% had no opinion.

These data indicate a very positive response to the reform by those who had read about it in detail.

Respondents identified particular strong or weak points of the reform. Coinciding with the positive response in general, the following points were given a high rating: the reform fulfils goals, it meets modern standards, it is easy to implement, and it improves on the previous curriculum.

Respondents also indicated which groups would best implement the proposed reform. The greatest number indicated that bodies within Saudi Arabia were preferable, especially the Ministry of Education and specialist organizations within Saudi Arabia. For the Ministry of Education, 22 teachers, or 29.7% and 2 supervisors, or 28.6%, expressed their preference, while for specialist organizations within Saudi Arabia, 20 teachers, or 27%, and 2 supervisors or 28.6% expressed this preference. Next in preference were specialist organizations from abroad with 16 teachers, or 21.6%, in favor and only 1 supervisor, or 14.3%, of this opinion. Of a similar level were the responses for individual specialists to be assigned for this task, with 15 teachers , or 20.3% and again 1 supervisor, or 14.3% of this opinion. Much lower was the preference for Saudi universities and colleges, with 11 teachers, or 14.9%, and again only one supervisor, 14.3%, favoring this choice.

Research Question No. 4: How do EFL teachers and supervisors evaluate the introduction of English language teaching at the elementary level in the Saudi Arabian school system?

assigned to university English language staff, only 17 teachers (23%) and 2 supervisors (20%) supported their involvement in this task. Educational administrators' involvement was supported by 12 teachers (19%) and 2 supervisors (25%), while students were not seen to be important players in this respect and received the support of only 7 teachers (9.5%) and 3 supervisors (30%).

Research Question No. 3: How do EFL teachers and supervisors evaluate the adopted reform of the English language curriculum in the Saudi Arabian school system?

Table (4)
Respondents Who Had Read in Detail about the Reform

Type of Respondents	Yes		No		Total	
	#	%	#	%	#	%
Teachers	30	44.1	38	55.9	68	100
Supervisors	3	33.3	6	66.7	9	100
Total	33	42.9	44	57.1	77	100

Table # 4 shows that only 30 teachers, or 44.1%, had read in detail about this reform, while 38 teachers, or 55.9%, had not done so. On the other hand, even less supervisors, 3, or 33.3%, had read in detail about this prepared reform, while 6, or 66.7% had not.

Table (5)
Evaluation of the Proposed Reform by Respondents
Who Had Read about It in Detail

Type of Respon-dents	Excellent		Very Good		Good		Satisfac-tory		Weak		Don't Know		Total	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
EFL Teachers	7	21.88	5	15.6	8	25	8	25	1	3.12	3	9.4	32	100
EFL Supervi-sors	1	16.7	5	83.3	-	-	-	-	-	-	-	-	6	100
Total	8	21.1	10	26.3	8	21.1	8	21.1	1	2.6	3	7.8	38	100

Research Question No. 2: How much involvement do EFL teachers and supervisors have in the announced reform of the English language teaching curriculum in the Saudi Arabian school system?

Table (3)
Respondents' Awareness of the Announced Reform of the English Language Teaching Curriculum in Saudi Arabia

Type of Respondents	Yes		No		Total	
	#	%	#	%	#	%
EFL Teachers	31	49.2	32	50.8	63	100
EFL Supervisors	3	37.5	5	62.5	8	100
Total	34	47.9	37	52.1	71	100

Table # 3 displays respondents' awareness of the Ministry of Education's announced reform of the English curriculum. As the table shows, 31 of the teachers, or 49.2%, expressed their awareness of the intended change in the curriculum, while 32, or 50.8% indicated their lack of awareness of the proposed change. On the other hand, only 3 supervisors, or 37.5%, indicated their awareness of the reform, while the majority, i.e., 62.5%, expressed that they were unaware of it.

The above figures show beyond any doubt that the majority of respondents (37, or 52.1%) were not involved in bringing about the required changes to the current English curriculum and were not sought out for help of any kind in this endeavor.

This result, however, does not reflect the belief of the respondents regarding who should be involved in carrying out the intended reform. The majority of the teachers, 58,or 78.4%, thought that EFL teachers and supervisors should be given priority in helping to carry out the required reform, with teachers given more importance in this task: 36, or 48.6%, for teachers and 22, or 29.7% for supervisors. Six supervisors, or 60%, supported this opinion and believed that teachers should play the most important role in this change. When asked whether this role should be

Table (2)
Respondents' Rating of the English Language Curriculum Employed in the Saudi Arabian School System

Type of Respon-dents	Excellent		Very Good		Good		Satisfac-tory		Weak		Don't know		Total	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
Teachers	2	2.7	12	16.2	23	31.1	26	35.1	11	14.9	-	-	74	100
Supervisors	-	-	1	10	2	20	3	30	4	40	-	-	10	100
Total	2	2.38	13	15.48	25	29.76	29	34.52	15	17.86	-	-	84	100

As shown in Table # 2, 26 teachers and 3 supervisors, or 34.52% of the population of the study, found the currently-employed English language curriculum to be merely "satisfactory." On the other hand, 23 teachers and 2 supervisors, or 29.76%, found this curriculum to be "good" and 11 teachers and 4 supervisors, or 17.86%, rated it as "weak". Only 2 teachers considered it "excellent".

The above data show that the majority of the respondents (49 teachers and 5 supervisors, or 64.3%) rated the current curriculum for English language between "satisfactory" and "good." When asked whether or not this curriculum was in need of change, the majority of respondents (58, or 60%) thought this was either essential or important. This opinion was supported by the majority of teachers (53 or 71.6%) and 5 (50%) of the supervisors. This conclusion would reflect the strong belief among the population of the study, teachers in particular, in the importance of change to the present English language curriculum, and hence supports the plans of the Ministry of Education for effective change.

Data derived from the study also show that most of the teachers (67, or 90.5%) found curriculum design and textbooks as the most problematic areas needing change. Their opinion regarding areas such as goals, methods of teaching and audiovisual aids was not as strong. This opinion was supported by all of the supervisors (100%). The general and strong agreement among respondents would indicate the urgent need for change of the present curriculum and supports such change.

Methodology:

A twenty-two item questionnaire was developed to solicit responses of EFL teachers and supervisors to the research problem. The questionnaire was divided into four major areas covering the four research questions mentioned above.

The questionnaire concludes with an open-ended question calling for additional comments about the current changes in English language teaching in Saudi Arabia.

A total of 84 EFL teachers and supervisors responded to the questionnaire (Table 1). All respondents came from the school districts of the Eastern Province of Saudi Arabia.

Table (1)
Distribution of Respondents to the Questionnaire

Type of Respondents	#	%
EFL teachers	74	88.1
EFL supervisors	10	11.9
Total	84	100

Frequency ranking method was used to evaluate responses to the questionnaire.

Each research question was evaluated separately since some respondents failed to respond to all 4 research questions. As a consequence, the total number of respondents for each research question varies.

Analysis and Discussion:

Research Question No. 1: How do EFL teachers and supervisors evaluate the English language curriculum currently employed in the Saudi Arabian school system?

educational curricula and teaching materials at all levels: elementary, intermediate and secondary. As part of this major educational overhaul, a new English curriculum has been introduced. Based on recent findings of psycholinguistic research, this new English curriculum adopts a more learner-centered approach in teaching English to Saudi learners. It aspires to emphasize the explicit (general and specific) goals and the educational and sociolinguistic value of English in the Kingdom. It pays special attention to course content, recommends appropriate teaching techniques and suggests proper methods of assessment.

This paper investigates the amount and scope of involvement of English language teachers and supervisors in this important educational reform and their perceptions of such reform vis-à-vis their awareness of the place that the English language occupies in their country's ambitious plans for national development.

The paper will also seek the opinions of such teachers and supervisors on the feasibility of this latest development in light of the Ministry's plans to introduce English language instruction in the country's public schools at an earlier stage, namely, the elementary school, and the effects that this measure would entail on the structure, sequence and content of the English language curriculum, on teacher training and related matters.

Research Questions:

Specifically, this paper will answer the following questions:

1. How do EFL teachers and supervisors evaluate the English language curriculum currently employed in the Saudi Arabian school system?
2. How much involvement do EFL teachers and supervisors have in the announced reform of the English language teaching curriculum in the Saudi Arabian school system?
3. How do EFL teachers and supervisors evaluate the adopted reform of the English language curriculum in the Saudi Arabian school system?
4. How do EFL teachers and supervisors evaluate the introduction of English language teaching at the elementary level in the Saudi Arabian school system?

A localized, school-based approach to language curriculum development, thus, requires a collaborative approach between all concerned groups in the educational enterprise, including teachers, researchers, curriculum specialists, and program managers and administrators.

It is the basic premise of the present researchers that the teacher who is guiding and directing the organized learning activities of students in a school setting is the ultimate curriculum planner and thus must be accorded a central role in the curriculum development process in which the renewal of the curriculum reflects a collaborative effort between teachers and curriculum developers.

The teacher has a key role to play in curriculum development, particularly in systems in which courses are meant to be responsive to learner needs.

This study:

The first explicitly stated English curriculum for public schools in Saudi Arabia appeared in 1970 (Ministry of Education, 1970). It outlined a rationale for the teaching of English in the Kingdom and stated general and specific aims for teaching it. It described the theoretical framework and pedagogical practices by which these aims could be achieved and suggested ways for the evaluation of their achievement.

Since 1970, the Saudi Arabian Ministry of Education has striven to reassess its policy of teaching English in the Kingdom in terms of the country's successive developmental plans and the expected role of Saudi youth in their fulfillment.

In 1988, a new revision of the curriculum of English was adopted and new teaching materials were prepared to implement it. This currently-used curriculum has introduced various changes and delineated general and specific objectives of English language teaching in Saudi Arabia in more realistic and functional terms.

The continuous drive for quality education has led the Ministry of Education to launch in 2000 a project of comprehensive revision of its

Most curriculum proposals can be ranged on a "control continuum," with fully centralized, or top-down, curricula at one extreme and decentralized or bottom-up, curricula at the other. The history of education systems can be seen as an interplay between forces representing centralization and decentralization (Nunan 1989).

The interplay between centralized and decentralized forms of curriculum development is reflected in language curriculum development. During the 1970s, a number of developments prompted experiments with various forms of school-based curricula. Changing views on the nature of language, particularly the development of communicative language teaching in its various guises with its implication of differentiated curricula for different learner types, the work of the Council of Europe with its behavioral approach to syllabus design, Munby's (1978) needs-based approach, the application of competency-based education to second language learning, and, in Britain, the Graded Levels of Achievement in Foreign Language Learning, all promoted the cause of decentralized language curriculum development (Clark, 1987).

School-based models offer greater power and control to the classroom practitioner in the curriculum development process than do more centralized models.

As Clark (1987) explains

> The two most important factors in school-focused curriculum renewal are the quality of relationships between participants and the sharing of responsibility. Education is about people, whether it be teacher education or pupil education, and the most valuable contribution that a project leader can make is to ensure that the diverse strengths, energies, and personalities of those involved are harnessed and forged together harmoniously. For this to occur, a democratic framework of shared responsibilities is essential, rather than a simple hierarchical structure. The sort of accountability that seems to work best in curriculum renewal is not managerial … but rather one of mutual responsibility.

The result of the movement towards accountability was that the earlier-somewhat nebulous – approach to curriculum planning became the focus of attention in almost all areas of education including foreign language education. A host of new terms became current: terms like behavioral or instructional objectives, criterion-referenced tests mastery learning, needs analysis, formative and summative evaluation, plus a host of other terms. Models of instructional design began to appear in the literature, and, in due course, English as a Second Language/ English as a Foreign Language (ESL/EFL) models were also seen, starting mainly in the 1970s. (Benson,1987).

The curriculum of a given language program can be looked at from different perspectives. On the one hand, it can be seen as a statement of intent, the " what should be" of a language program as set out in syllabus outlines, sets of objectives, and various other planning documents. Another perspective is that of the curriculum as " reality," that is, in terms of what actually goes on from moment to moment in the language classroom (Nunan, 1988).

In recent years, recognition of the fact that there is no simple one-to-one relationship between intention and reality has promoted interest in classroom research. Such research, which came from quite different perspectives, has highlighted the complexity of language learning and teaching and has provided insights into why there are mismatches between what is planned, what actually gets taught, and what learners learn. Further insights have been provided from second language acquisition research which showed that mismatches between the various curriculum perspectives can be accounted for, among other things, by speech-processing constraints, (Nunan,1989).

In addition to a range of diverse and sometimes contradictory views on the nature of language and language learning, curriculum designers need to take account of and respond to data coming from classroom researchers, second language acquisition researchers, test and evaluation specialists, funding authorities, learners, teachers and so on. They need to incorporate these into a design that accords with the political, social, cultural, and historical contexts in which the language programs will be implemented. (Davies, 1999 and Nunan,1989)

Introduction:

In a school setting there is always a curriculum plan for carrying on the education of students. Planning a curriculum for a student, a class of students, a student body of a school, or the children and youth of a community is a complex, widespread, and painstaking process. It comprehends a philosophical insight into the purposes of schooling, a psychological understanding of the nature and characteristics of the students being schooled, a sociological perception of the society which established and controls the schools, and an awareness of the cultural traditions, mores, beliefs, values, perceptions, and aspirations of the people comprising the nation. (Saylor, 1982).

According to Sylor (1982), the term "curriculum plan" accounts for philosophical statements with a wide range of functions. First of all they are intended to give direction and substance to schooling and general statements of aims, goals, functions, or objectives that are not particularly part of a substantive plan for instruction. They also present a huge body of theory, statements of problems, issues, trends, and the like, descriptions of practices that may influence greatly the participants in the planning process, but do not in themselves constitute a definite plan for instruction.

Most importantly, however, a curriculum plan is specifically and overtly designed to direct, guide, and control instructional activities and processes being carried on in an organized and systematic manner in a school setting (Sylor, 1982).

During the 1960's, a number of publications appeared that in varying degrees affected all aspects of education. Two of these were Mager's 1962 book on behavioral objectives. and the U.S. Elementary and Secondary Education Act of 1965. Although not proposing any new ideas about teaching, these publications, nevertheless, came at a time when the word "accountability" was starting to be heard. They seemed to offer at least a partial answer to those calling for teachers to be able to specify exactly what they were teaching (Benson, 1987).

Assessing the Roles of Teachers and Supervisors of English as a Foreign Language in the Reform of English Language Curriculum in Saudi Arabia

Abdullah E. Al-Saadat and Mubarak S. Al-Braik

Department of Foreign Languages
College of Education
King Faisal University
Hofuf, Saudi Arabia

Abstract :

In its quest for quality education in the new millennium, the Ministry of Education in Saudi Arabia has expended tremendous efforts to improve the status of English language instruction in pre-university education in the kingdom.

Several measures have been undertaken to achieve this goal, chief among them the recent project of revising and modernizing the curriculum for English language taught in all stages (elementary, intermediate and secondary) in the Kingdom's public and private schools.

This paper has investigated the amount and scope of involvement of English language teachers and supervisors in this important educational reform and their perceptions of such reform vis-a-vis their awareness of the place that the English language occupies in Saudi Arabia's ambitious plans for national development.

The paper sought the opinions of such teachers and supervisors on the feasibility of this latest development in light of the Ministry's plans to introduce English language instruction in the country's public schools at an earlier stage, namely, the elementary school, and the effects that this measure would entail on the structure, sequence and content of English language curriculum, on teacher training and related matters.

The investigation indicated that the English teachers and supervisors questioned had a high level of interest and a great degree of willingness to participate in all aspects involved in the reform of the English language curriculum in Saudi Arabia.

العلاقات الإنسانية بين الأستاذ والطالب كما تدركها طالبات جامعة الملك فيصل

إيمان محمد عبدالحق و الجوهرة إبراهيم بوبشيت

كلية التربية - جامعة الملك فيصل

الأحساء - المملكة العربية السعودية

الملخص :

بينت نتائج هذه الدراسة أهمية العلاقات الإنسانية كعنصر أساسي في الحياة الجامعية . وقد هدفت هذه الدراسة إلى فحص العلاقات الإنسانية بين الأستاذ الجامعي والطالب كما تدركها طالبات كلية التربية بجامعة الملك فيصل . تكونت عينة الدراسة من (447) طالبة طبقت عليهن استبيان مكون من (38) فقرة . تمثل ستة محاور لسلوك الأستاذ الجامعي .وقد تم استخدام أسلوب تحليل التباين واختبار توكي لتقدير وجود فرق ذات دلاله إحصائية بين استجابات عينة الدراسة نحو مجالات الاستبيان وتبعا لمتغيرات الدراسة.

وقد دلت نتائج الدراسة على وجود فروق بين استجابات عينة الدراسة باختلاف التخصص الأكاديمي ، وعدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين استجابات عينة الدراسة بين التحصيل الأكاديمي العالي والتحصيل الأكاديمي المنخفض.وقد أوصت الدراسة بضرورة تطبيق دورة العلاقات الإنسانية لكل أستاذ جامعي مستجد.

م	العبـــارات	الاختيارات			
		يحدث دائماً	يحدث أحياناً	يحدث نادراً	لا يحدث أبداً
18	تناقش أخطاء الطالبات في الاختبارات وتعلق عليها.				
19	تقبل وجهات نظر الطالبات بطريقة وروح ودية.				
20	تشجع الطالبات على الأسئلة و المناقشة والتعليق.				
21	تظهر روح الود والصداقة والتقبل للطالبات في أثناء المحاضرة وخارجها.				
22	تبدي رغبتها في مشاركة الطالبات في حل مشكلاتهن.				
23	تحترم الطالبات وتتعامل معهن بروح طيبة.				
24	تعطي الطالبات قدراً من الثقة بالنفس.				
25	تسخر من آراء وأفكار الطالبات عندما تكون غير صحيحة.				
26	تفرق بين الطالبات في التعامل معهن.				
27	تشجع الطالبات ذوات التحصيل المنخفض وتحاول مساعدتهن.				
28	تتواجد بانتظام في مكتبها في الساعات المكتبية.				
29	تقابل الطالبات و تتعامل معهن بود في الساعات المكتبية.				
30	تستمع للطالبات وتتقبل ما يقلنه لمساعدتهن.				
31	تهتم بمشكلات الطالبات وتحاول حلها.				
32	تشجع الطالبات على الإبداع والابتكار.				
33	تحترم قدرات الطالبات المختلفة.				
34	تراعي مبدأ الفروق الفردية في تعاملها مع الطالبات.				
35	تساعد الطالبة لاكتساب العادات والاتجاهات والقيم الاجتماعية الإيجابية.				
36	تشارك الطالبات في أنشطتهن الخاصة.				
37	تقبل دعوات الطالبات لحضور الأنشطة الطلابية المختلفة.				
38	تحترم ميول الطالبات وحاجاتهن وتحاول إشباعها من خلال الأنشطة المناسبة.				

م	العبـــارات	الاختيارات			
		يحدث دائماً	يحدث أحياناً	يحدث نادرا	لا يحدث أبداً
	عضو هيئة التدريس:				
1	تستمع إلى مشكلات الطالبات الدراسية.				
2	تستمع إلى مشكلات الطالبات الاجتماعية.				
3	تستمع إلى مشكلات الطالبات الخاصة.				
4	تسخر من مشكلات الطالبات الخاصة.				
5	تفشي مشكلات الطالبات أمام زميلاتها .				
6	تستهزئ بالطالبة أو توبخها عندما تخطئ.				
7	تهتم بحضور الطالبات للمحاضرات				
8	تستفسر عن أسباب الغياب أو التأخير.				
9	تقبل أعذار الطالبات التي تقتنع بها.				
10	تستفسر عن أسباب التأخير في تقديم أو عدم تقديم التعيينات (واجبات، أبحاث …).				
11	تسأل عن صحة الطالبة إذا لاحظت ظهور أعراض مرضية عليها أو تغيبها بشكل متكرر.				
12	تناقش مواعيد الاختبارات مع الطالبات لمراعاة ظروفهن.				
13	تسأل عن سبب تغيب الطالبة لأي من الاختبارات (الشهرية – الدورية– الفصلية).				
14	تناقش إجراءات سير المحاضرة مع الطالبات والتأكد من فهمهن لهذه الإجراءات وموافقاتهن عليها.				
15	تعمل على تطبيق القواعد الإنسانية لسير المحاضرة والمحافظة على الانضباط في القاعة.				
16	تسمح للطالبات بالمناقشة في أثناء المحاضرة.				
17	تشجع الطالبات على النقد البناء.				

استبانة العلاقات الإنسانية بين الأستاذ الجامعي والطالبة

من وجهة نظر طالبات جامعة الملك فيصل

عزيزتي الطالبة ...

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.. وبعد

فيما يلي عدد من العبارات التي تتعلق ببعض مواقف الدراسة بكلية التربية – جامعة الملك فيصل، يرجى منك قراءة هذه العبارات بدقة وتقرير مدى انطباق هذه العبارات عليك باختيار إجابة واحدة من الإجابات التالية : يحدث دائماً، يحدث أحياناً، يحدث نادراً ، لا يحدث أبداً، مع مراعاة الآتي:

1- أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة صحيحة طالما أنها تعبر عن وجهة نظرك.

2- عدم ترك أي عبارات دون إجابة.

شاكرين حسن تعاونكن.

الباحثتان

وفيما يلي البيانات الشخصية:

الاسم (اختياري): _____ التخصص:_____

المعدل التراكمي:_____

27- Teven, J. J. & McCroskey, J. C. (1996). The relationship of perceived teacher caring with student learning and teacher evaluation. *Paper presented at the Annual Meeting of the Speech Communication* (San Diego, CA, November 23-26).

28- The Institute of Islamic Information and Education (no date). Human rights in Islam. *Brochure Series*; No. 7.

29- Tiberius, R. G. (1999): The why to teacher/ student relationships. *http:// www.ucet.ufl.edu/Program Service/topic9-6.htm*

30- Tiberius, R. G. & Billson, J. M. (1991). The social context of teaching and learning. In: R. J. Menges & M. D. Svinicki (eds.). *College teaching: from theory to practice.* San Francisco: Jossey – Bass Publishers, Inc.

31- Tom, A. (1997). The deliberate relationship: a frame for talking about faculty student relationships. *Alberta journal of Educational Research,* 43 (1), 3-21.

32- Toombs, T. R. (1999). The influence of teacher/ student relationship building on students from high- risk environments in becoming responsible, in an eighth grade science classroom. Unpublished Master thesis, Spokane, Washington University.

33- Waldrip, B. G. & Fisher, D. L. (1999). Differences in country and metropolitan students' perceptions of teacher- student interactions and classroom learning environments. *Paper presented at the Annual Meeting of the Australasian Association for Research in Education,* Melbourne, November 1999.

34- Whitman, N. A., et al. (1987). Reducing stress among students; association for the study of higher education. *ERIC*, ED 284526.

35- Williams, J. L. (1995). Differences between cooperating teachers and student teachers in their assessment of student teacher performance: potential threats to a successful relationship. *Paper presented at the Annual Meeting of Association of Teacher Educators* (75th, Detroit, MI, February18- 22).

36- Williams, W. & Graham, J. (1992). The relationship between supervising teachers' personal attributes and professional background and the attitude of their student teachers. *Paper presented at the Annual Meeting of Association of Teacher Educators* (72nd, Orlando, FL, February15- 19).

37- Wubbels, T. (1993). Teacher- student relationships in science and mathematics classes. *ERIC*, ED 373957.

13- Kentucky Education Professional Standards Board (1999). Experienced teacher standards for preparation and certification, *http:// www.kde.state.ky.us/otec/epsb /standerds/ exp-teach-stds.asp*

14- Leblanc, R. (1998). Good teaching: the top ten requirements. *http://Good %20 teaching%20 the%20top%20ten%20 requirements h1.*

15- Liu, J. Q. (1997). The emotional bond between teachers and students: multi-year relationships. *Phi Delta Kappan*, 79 (2), 156- 157.

16- Lowman, J (1995). *Mastering the techniques of teaching*, *2nd ed*. San Francisco: Jossey- Bass.

17- Lynch, M. & Cicchetti, D. (1997). Children's relationships with adults and peers: an examination of elementary and junior high school students. *Journal of School Psychology*, 35 (1), 81 – 99.

18- Millington, P. F. (1992). Staff/ student relationships. *Aspects of Educational and Training Technology Series*, 25, 207- 213.

19- Moje, E. B. (1996). I teach students, not subjects. *Reading Research Quarterly*, 31(2), 172- 195.

20- Morrison, H. B. (1985). Caring teacher- pupil relationship: feminist or phenomenological. *ERIC*, ED 390860.

21- Murray, D. R. (1997). Re: student- teacher relationship. *http://web. instate.edu/acns/hypermail/eled250/0133.html*

22- Patrick, B. C.; Hisley, J. & Kempler, T. (2000). What's everybody so excited about?: the effects of teacher enthusiasm on student intrinsic motivation and vitality. *Journal of Experimental Education*, 68 (3).

23- Richardson, L. (1997). Re: teacher- student relations. *http:// web.indstate. edu/acns/hypermail/eled250/0137.html*

24- Sizer, T. R. (1999). Good teaching. *http:// good %20 teaching.htm*

25- Smedley, L. & Van Roy, W. (1996). Science partnerships under the microscope: a study of teacher education partnerships at Macquaire University. *Research in Science Education*, 26 (1), 73- 88.

26- Stahlhut, R. & Hawkes, R. (1994). Human relations training for student teachers. *Paper presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher Educators* (74th, Atlanta, GA, February 12- 16).

References:

1- Abidin, R. R. & Kmetz, C. A. (1997). Teacher- student interactions as predicted by teaching stress and the perceived quality of the student – teacher relationship. *Paper presented at the Annual Meeting of the National Association of School Psychologists* (Anaheim, CA, April 3).

2- Beilke, J. R. & Yssel, N. (1998). Personalizing disability: faculty- student relationships and the importance of story. *Journal for a Just and Caring Education*, 4 (2), 12- 23.

3- Bennett, C. K. & Bennett, J. A. (1994). Teachers' attributions and beliefs in relation to gender and success of students. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association* (New Orleans, LA, April 4-8).

4- Buskist, W. & Saville, B. K. (2001). Creating positive emotional contexts for enhancing teaching and learning. *American Psychological Society*, 14 (3).

5- Delucia, R. C. (1994). Perceptions of faculty students relationship: A survey. *NASPA Journal*, 31 (4), 271- 279.

6- Eineder, D. V. & Bishop, H. L. (1997). Block scheduling the high school: the effects on achievement, behavior, and student- teacher relationship. *NASSP Bulletin*, 81, 45- 54.

7- Gaber, G. A.; Al Shieck, S. A. & Zaher, F. (1993). *Teaching Skills.* Cairo: Dar Al- Nahda Al- Arabia. (in Arabic).

8- Garko, M. G., et al. (1994). Myths about student- faculty relationship: what do students really want?. *Journal on Excellence in College teaching*, 5 (2), 51- 65.

9- Goldstein, G. S. & Benassi, V. A. (1994). The relation between teacher self-disclosure and student classroom participation. *Teaching of Psychology*, 21 (4), 212- 217.

10- Grigoriu, E. C. (1997). Qualitative transformations within the student- teacher relationship. *Paper presented at the Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education* (22th, Albuquerque, NM, November 6-9).

11- Holland, J. W. (1993). Relationships between African American doctoral students and their major advisors. *Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association* (Atlanta, GA, April).

12- Human Relation Staff (2000). Human relations. *http://www.purdue. edu/ humanrel/.*

Conclusion:

Student- teacher human relations are investigated in this study to determine their role in the teaching / learning process. Findings of the study revealed that human relations as perceived by students differ from one academic section to the other. In other words, not all students College of Education, King Faisal University feel the same towards human relations.

Results of the present study also showed that there are no significant differences in human relations between high academic achievement students and low ones. Although this result is consistent with some previous studies, it is not consistent with many other studies.

The present study also revealed that there are differences among the six teacher's behaviors associated with student- teacher human relations. The highest behaviors perceived by students were the procedures of "carrying out the lecture", "testing" and "dealing with students outside the class". The lowest behaviors were the "psychological sides in dealing with students", "dealing with students' problems" and "caring about students as individuals". This of course proves the existence of the problem of the study that most university teachers do not care about students.

Recommendations:

1- The university should provide female students with female teachers to create an effective learning environment.

2- The administration of the colloge should be encourage the teachers to participate in different college student's activities, so that they feel close to each other.

3- The univrersity should provide a human relation training program as a requirement for all university's new teachers

Table (7)
the teacher behaviors of the questionnaire and their percentages

No.	Teacher behaviors	Percentage
1	The procedures of carrying out the lecture	82.78 %
2	Testing	80.93 %
3	Dealing with students outside the class	77.65 %
4	Caring about students as individuals	72.78 %
5	Dealing with students' problems	70.35 %
6	Psychological side in dealing with students	67.90%

Table (7) shows that most students agree that "the procedures of carrying out the lecture" is the highest behavior that college teachers care about. "Testing" comes as the second behavior, and "dealing with the students outside the class" comes as the third. On the other hand, student-teacher human relations are shown to be low in "caring about students as individuals", "dealing with students' problems", and the "psychological side in dealing with students".

This result may be interpreted through the misconception about good human relation between students and teachers that they do not go with good teaching and that teachers who practice good human relations with students cannot teach well. Moreover, some university teachers feel that their role is confined to "teaching" and nothing else. It is also obvious from the results that student- teacher human relations are low in dealing with students as individuals, dealing with students' problems and psychological side in dealing with students. This reflects the impression that found among many people that these things are not basic in the teaching process. Many teachers also think that caring about student- teacher human relations is opposite to being firm and respectable (Tiberius, 1999). The reason behind this result may be that we have inherited misconception about the teaching process is that it takes place only inside the classroom.

Table (6)
the results of ANOVA between high academic achievement students and low ones in human relations.

Variance Source	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between groups	1284.361	1	1284.361	2.920	N. S.
Within groups	98092.95	223	439.879		
Total	99377.32	224			

From table (6) it is obvious that there are no significant differences in perceiving student- teacher human relations between the high academic achievement students and low ones.

This result may relate to the fact that "human relations" is a variable that may improve classroom climate, affect social and emotional environment (Goldstein & Benassi, 1994; Garko et al., 1994; Liu, 1997) but shouldn't necessarily affect achievement. Students also may study hard and achieve well even if they are not satisfied with human relations between themselves and their teachers.

This result is consistent with the result of the previous question that revealed that human relations are low within Math, Biology and Physics students although these students are the highest academic achievement students in the college. However this result is not consistent with some previous studies that found out a positive relationship between student-teacher human relations and academic achievement (Wubbels, 1993; Goldstein & Benassi, 1994; Toombs, 1999).

As for the third question which says that "how students' responses are different to the six teacher behaviors?" Table (7) shows these six teacher behaviors and their percentages from the students' viewpoints.

as follows: Sociology, English language, History, Arabic language and Islamic studies, Physics, Biology and Mathematics.

It is obvious from these results that human relations between students and teachers in sociology section is the highest(the most effective) among other academic sections. This may refer to the teachers of that section who recognize (as specialists in Sociology) the importance of human relations in the learning process. As specialists in sociology, they know very well that student- teacher human relations affect students' learning environment positively.

On the other hand student- teacher human relations proved to be the lowest among Mathematics, Biology and Physics sections. This result may refer to the nature of the scientific courses that do not usually care about student- teacher human relations. However, teaching in these three sections in King Faisal University is different as it depends most of the time on the indirect teaching (male teachers teach female students through TV net). Moreover these sections also allow male teachers to teach male students (directly) and female students (indirectly) together at the same class time . This of course does not enable teachers to be aware of female students, consequently the chance to practice or improve student- teacher human relations is not provided. This result is consistent with Bennett's and Bennett's study (1994) which revealed the importance of having female and male university teachers for achieving good human relations.

As for the second question which says, "Are there any significant differences in student- teacher human relations between high academic achievement students and low ones". The researchers used one way analysis of variance (ANOVA) to count the differences between high academic achievement students (the highest 25% in academic achievement) and low academic achievement students (The lowest 25% in academic achievement)(1) in perceiving student- teacher human relations. Table (6) shows the results.

(1) The remained 50% of the study sample was excluded in that analysis to get the differences between the highest and the lowest.

Table (5)
The direction and significance of the
differences within academic sections in human relations

Academic sections	Math 102.113	Biology 104.825	Physics 109.057	Arabic 112.557	History 113.628	English 114.404	Sociology 128.547
Math 102.113	-	2.712	6.944	10.444	11.515*	12.291**	26.433**
Biology 104.825		-	4.232	7.732	8.803	9.579	23.722**
Physics 109.057			-	3.500	4.571	5.347	19.489**
Arabic 112.557				-	1.171	1.847	15.989**
History 113.628					-	0.776	14.918**
English 114.404						-	14.142**
Sociology 128.547							-

Table (5) shows that:

1- There are significant differences at the level of 0.01 in student- teacher human relations between students of Sociology section and students of all other academic sections in favor of the former.
2- There are significant differences at the level of 0.01 in student- teacher human relations between students of English language section and those of Mathematics section in favor of the former.
3- There are significant differences at the level of 0.05 in student- teacher human relations between students of History section and those of Mathematics section in favor of the former.
4- There are no significant differences in student- teacher human relations among all other academic sections.
5- Human relations among college academic sections can be arranged from the highest to the lowest in perceiving student- teacher human relations

Statistical Techniques:

To investigate the results of the study, the present researchers used the following statistical techniques:

1- One- way analysis of variance (ANOVA).
2- Tukey Test.

Results:

As for the first question which says "Are there any significant differences in student- teacher human relations among academic sections in college of Education- King Faisal University? ". The researchers used one way analysis of variance (ANOVA) to count the differences in human relations within the seven academic sections in the college and table (4) shows the results.

Table (4)
the results of ANOVA of human relations within
the seven academic sections

Variance Source	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between groups	30061.79	6	5010.298	13.454	0.01
Within groups	163852.2	440	372.391		
Total	193914.0	446			

It is obvious from table (4) that there are significant differences at the level of 0.01 in student- teacher human relations among college academic sections. To investigate direction and significance of these differences, the researchers used Tukey Test as shown in the following table:

One factor of 4.376 Eigen value and percent of variance 72.931% has appeared. The following table shows the results of the factor analysis.

Table (2)
the results of the questionnaire 's factorial analysis.

Teacher behavior	Factor 1	Extraction
Dealing with students' problems	0.852	0.725
The procedures of carrying out the lecture	0.782	0.611
Testing	0.852	0.727
Caring about students as individuals	0.909	0.826
Psychological side in dealing with students	0.863	0.744
Dealing with students outside the class	0.861	0.742
Eigen value	**4.376**	**4.376**
Percent of variance	**72.931%**	

Table (2) reveals that the items of the questionnaire are all loaded on one general factor that can be called "Human Relations". Thus the questionnaire is valid as it measures what it is supposed to measure.

Participants:
The present study involved 447 fourth year female students from all academic sections in College of Education, King Faisal University as follows:

Table (3)
The participants according to their academic section

Academic sections	**No.**	**%**
Arabic and Islamic	61	13.65%
English	94	21.02%
Sociology	86	19.24%
History	78	17.45%
Mathematics	53	11.86%
Physics	35	7.83%
Biology	40	8.95%
Total	**447**	**100%**

1. **Reliability of the Questionnaire:**
   By using Alpha Reliability Coefficient, the value of using Alpha Coefficient was (0.94), and this means that the reliability coefficient is high.
2. **Items Reliability:**
   By using Alpha Reliability Coefficient too, the reliability coefficients of items were between (0.941) for item No. (1), and (0.946) for item No. (7). And this means that the reliability coefficients of items are high.
3. **Internal Consistency:**
   By computing the correlation coefficients between the degree of each one of the six teacher behaviors and the total degree of the questionnaire.

Table (1)
correlation coefficients between the degree of each one of teacher behaviors and the total degree of the questionnaire.

Teacher behaviors	1	2	3	4	5	6
1	-					
2	0.689**	-				
3	0.630**	0.573**	-			
4	0.652**	0.652**	0.765**	-		
5	0.589**	0.502**	0.624**	0.790**	-	
6	0.734**	0.638**	0.656**	0.754**	0.610**	-
Total	0.844**	0.775**	0.826**	0.922**	0.838**	0.855**

** Significant at 0.01 level

Table (1) shows that all the correlation coefficients between each one of the six teacher behaviors and the total degree of the questionnaire are high and significant at level of 0.01. This proves the internal consistency of the questionnaire.

4- Factorial Validity:

To investigate the validity of the questionnaire, the researchers used the factor validity using the Principal Component Method, Varimax Rotation and Kaiser Normalization that accepts the factors that their Eigen values is more than one.

environment. Six subjects were chosen in an eighth grade science classroom. The researcher initiated one-on- one interactions several times a week to build a relationship with these students. the student's science grades were recorded prior to the study and compared with their post study scores. It was found that half of these students increased these science scores by 30% or more. All the students became more respectful of both the teacher and the course itself.

Thus many authors engaged themselves with examining student - teacher human relations at schools and universities. Educational studies of college teaching support the view that the frequency and quality of teachers' behaviors with students inside and outside the classroom affect students' learning in different ways. Previous studies also stressed the importance of student-teacher human relations in creating positive learning environment.

Up to the knowledge of the present researchers, no study was conducted to investigate student - teacher human relations in College of Education King Fisal University.

Methodology:

Material and Procedures:

The researchers designed a questionnaire to examine student- teacher human relations among female students at College of Education, at King Faisal University according to their experince and related studies. The questionnaire consists of (38) items representing six types of teacher behaviors as follows:

1- Dealing with students' problems (6 items).

2- The procedures of carrying out the lecture (6 items).

3- Testing (6 items).

4- Caring about students as individuals (8 items).

5- Psychological side in dealing with students (7 items).

6- Dealing with students outside the class (5 items).

The questionnaire was first administered to (91) female students, in order to get:

disciplinary referrals were reduced, teacher- student relations were improved, and teachers and students preferred block scheduling.

Abidin and Kmetz (1997) examined teachers' perceptions of their relationships with specific students, their experience of stress in relation to those students, and whether those perceptions and experiences translate into observable differences in actual teacher behavior toward those students in the classroom. Specifically, the project explored the validity of two teacher-pupil relationship measures, the Index of Teaching Stress and the Student-Teacher Relationship Scale, for predicting observed teacher behavior toward pupils. Teachers (N=30) from two Virginia middle schools completed three questionnaires regarding their relationships with both a behaviorally challenging and a control student in their classroom. Data analysis revealed that teacher behavior toward the behaviorally challenged child involved more negative and neutral behaviors than toward the control child, while the amount of positive behavior toward each child was not significantly different. Teachers experienced more stress with the behaviorally challenging child than with the control child are as stress increased, they tended to be less engaged with the behaviorally challenging child. Teachers also perceived greater warmth, less conflict, and more positive relations with the control child.

A recent study by Waldrip and Fisher (1999) examined differences in metropolitan, provincial, rural and meaning town students' perception of student- teacher interactions and their classroom learning environment. The study utilized a questionnaire, Cultural Learning Environment Questionnaire that had previously been validated to assess culturally-sensitive factors of science students' learning environments. The student-teacher interactions were measured with the instrument, Questionnaire of Teacher Interaction. With a sample of over 2.000secondary science students, the reliability of the CLEQ scales ranged from 0.70 to 0.84 and showed acceptable discrimination between the scales. Overall, the greatest differences in perceptions occurred between metropolitan and rural students. Results revealed that students gender affected these students' perceptions of their learning environment and teacher- student interactions.

Another study was designed by Toombs (1999) to investigate the effect of students/ teacher relationship building on students from high-risk

students who perceive their teachers as more caring will (1) evaluate those teachers more positively; (2) evaluate the course content more positively; (3) report that they have learned more in the course. Subjects were 235 students enrolled in communication classes at an eastern university. A 22-item bipolar scale was employed for measurement, including 6- item measures of competence and trustworthiness. Results indicated that support for all three facets of the hypothesis was strong. Findings revealed that student perceptions of caring on the part of their teachers were found to be substantially associated with the students' evaluation of their teachers, their affective learning, and their perceptions of their cognitive learning.

Girgoriu's study (1997) also considered how establishing and maintaining the student – teacher relationship can be epistemologically transforming for both college students and faculty. The paper draws on a constructivist- developmental theory of self and cognitive development, knowledge construction, and the author's own teaching experiences. First, underlying constructivist assumptions, such as humans as experiencing cognitive and emotional states of disequilibrium and equilibrium, are identified. The results revealed that to the co-construction by teacher and student of knowledge and meaning –making and the changing dynamics of the relationship between student and teacher, are closely related to student-teacher relationship.

Tom (1997) examined the power imbalance between university faculty and students in terms of the "deliberate relationship" (other types being ethnographer- subject and mother- child relationship). Critiques contemporary responses to this power differential: positions of distance or denial. He also discusses elements of the deliberate relationship that can help faculty teachers carry out their roles in an ethical and responsible manner and stresses the importance of student- teacher human relations in carrying out these roles.

Eineder and Bishop (1997) examined effects of a recently implemented block- scheduling arrangement on student achievement, behavior, and student- teacher relations. Results support other research: students earned higher grade point averages, more students attained the honor roll,

of any sex- biases that influence their behavior toward students. The authors also recommended that schools should provide students with a balance of male and female teachers.

In a survey study, Delucia (1994) examined assumptions, expectations, attitudes, and behaviors that hinder or enhance faculty- student relationships during students' first year in college. Findings indicated from 135 high school graduates enrolled in college summer basic skills program and from 66 faculty members revealed that high school students entered with preconceived expectations about professors.

Goldstein and Benassi (1994) conducted a study consisting of 64 university staff- members and 1,706 students on the relationship between teacher self- disclosure and student classroom participation. The findings of this study indicated that teacher self- disclosure is positively associated with students' willingness to participate in class discussions.

Williams (1995) conducted a study of student teachers and cooperating teachers' assessment of the student teachers' perceptions. A survey instrument in two versions, one for student teachers and one for cooperating teachers, was devised listing 54 specific student teacher performance items stated in corresponding terms. These were administered to 200 Middle Tennessee State University students and their 200 cooperative teachers twice, in the third week of the student teaching semester and in the ninth week. There were statistically significant differences between cooperating teachers and student teachers on 23 survey items. Only differences that emerged for the first time at the end of the semester posed a threat to the student teacher/ cooperating teacher relationship.

Moje (1996) found that the relationship established between a high school content- area teacher and her students motivated them to engage in literacy activities and encouraged students responded positively to the strategies she taught, although they did not transfer strategies to other content classes.

Teven and McCroskey (1996) examined the construct of "perceived caring" in the instructional context which is believed to be related to the classical construct of "good well" in Aristotelian rhetorical theory as well as more contemporary social scientific views of "intent toward receiver" in conceptualizations of source credibility. The hypothesis used was that

Holland (1993) examined the factors in doctoral programs that may potentially guide, motivate and influence African American doctoral students to pursue careers in higher education. Interviews with 42 participants, 23 current students and 19 former doctorate recipients, were conducted. The findings of the study indicated that African American doctoral students have a variety of relationships and involvement with their major faculty advisors. Of these relationships, the student-advisor relationship was identified by respondents as being the most non-satisfying of the various involvement. Of the five relationships studied, quasi-apprenticeship, academic mentoring, and career mentoring had the most significant impact on African American doctoral students seeking careers in higher education.

In a study of Garko, et al. (1994) undergraduate students (n= 64) were asked to describe the ideal student- professor relationship. Results indicate that students want to connect with professors. The desired relationship included equality, mutuality, and respect. Results did not support the commonly – held faculty belief that students want to be anonymous or want professors to be in control, entertain them, be paragons of virtue, or be buddies.

Bennett and Bennett (1994) examined the differences in male and female teachers' attributions and beliefs in relation to gender and success of their students. Subjects, 250 high school teachers, half-male and half-female, completed a 2-part survey to measure their attributions of student success or failure in relation to gender- associated behaviors. The teachers were also asked to identify the gender of students believed to be most successful within the teacher's content area. Findings indicated over half of the female teachers and a third of the male teachers reported female students to be more successful in their content area. Both male and female teachers reported boys to be most successful only in traditional male subjects, such as metal shop and woodworking, whereas female students were identified as most successful in all content area with the exception of these traditionally male dominant areas. The results implied that male and female students are receiving different educational experiences based upon a combination of their own ability and what their teachers believe to be appropriate gender – based behavior. It was recommended that educators should be made aware

avoiding or clearing up misunderstandings in the classroom. The ability to stimulate strong positive emotions in students separates the incompetent from the outstanding college teacher (Lowman, 1995). Thus, this study attempts hopefully, to show how university teachers treat their students and to what extent human relations are found between students and teachers.

Related Studies:

Whitman, et al. (1987) suggested some principals of stress reduction in study environment. They focused on the value of feedback, and teacher-student relationships on reducing stress.

Another review of research literature was conducted by Millington (1992) to develop a profile of a good teacher. Two questionnaires were used over a three- year period: one for teachers (n= 640) to determine their relationships with students, and another for students (n= 573) to determine what were essential characteristics of good teachers. The study concluded that students want teachers who are expert, experienced, and sympathetic.

Williams and Graham (1992) designed a study to ascertain if a relationship exists between supervising teachers' personal attributes and professional backgrounds and the attitudes of their student teachers toward their field experiences. A rating scale and a personal background questionnaire were conducted on 123 elementary and secondary student teachers. The data revealed no significant differences in attitude mean scores of student teachers as related to the ages of their supervising teachers. The study also revealed that no significant difference existed between the attitude mean scores of student teachers when comparing their supervising teachers' educational attainment level.

A study in Australia used a model for interpersonal teacher behavior with two axes- dominance/ submission and cooperation/ opposition. Results focused on actual classroom behavior and students' perceptions of ideal teachers. A study in the Netherlands investigated interpersonal teacher behavior and its relationship to student achievement and attitudes. Conclusions from both studies showed that interpersonal teacher behavior is an important aspect of the learning environment, and is strongly related to student outcomes (Wubbels, 1993).

proper way in college of Education, King Faisal University. So, the problem of the present study can be summarized in the following questions:

1- Are there any significant differences in student- teacher human relations among academic sections of the college?
2- Are there any significant differences in student- teacher human relations between high academic achievement students and low ones?
3- How different are students' responses in the six teacher behaviors?

Aims of the Study:

The overall aim of the present study was to investigate students' perception of student- teacher human relations. The particular objectives were to:

1- Examine the differences in students' perception of student- teacher human relations within academic specialists in College of Education, King Faisal University.
2- Examine the differences between high academic achievement and low ones in their perception of student- teacher human relations.
3- Examine teacher's behaviors associated with student- teacher human relations.

Variables of the Study:

Human Relations: by human relations the present researchers mean the interpersonal relationship between students and teachers. Human relations is used in the present study to describe six teacher's behaviors that may affect students' academic achievement

Rational of the Study:

Many authors focused on the importance of human relations in creating better learning environment. The success of the educational process depends ultimately upon the human relationships among students and teachers rather than any other factor (Morrison, 1985; Liu, 1997; Beike & Yssel, 1998, Smedley & VanRooy, 1996).

Moreover, many students need to feel that above all else, their instructors care about them. Patience and acceptance are vital to student-teacher relationship. Communicating honestly with students and encouraging them to express their needs and attitudes is often necessary in

refers to thinking of both teaching and practicing human relations as two completely separate entities. Yet practicing human relations is an essential component of the teaching and learning process (Tiberius, 1999). So, this misconception is completely untrue as human relations improve teaching/ learning process (Goldstein & Berassi, 1994; Toombs, 1999).

Elsewhere Tiberius and Billson (1991) indicated that effective teachers form relationships that are trustful, open and scare, that involve a minimum of control, are cooperative, and are conducted in a reciprocal, interactive manner. They added that within such relationships learners are willing to disclose their lack of understanding rather than hide it from their teachers; learners are more attentive, ask more questions, are more actively engaged. Thus, the better the relationship the better the interaction; and the better the interaction, the better the learning.

Gaber, et al. (1993) think that teacher's knowledge of teaching methods and styles should be translated to situations from which he / she can recognize how his / her attitudes, emotions, values and behaviors affect every student in class. They also mention that teachers should be able to know how to deal with different students with different levels and abilities.

Student- teacher relationships have great potential for improving the academic and social-emotional environments of secondary schools (Liu, 1997). The goal of human relations is to improve the quality of life for our students, staff and universities. Human relations aim also at helping students and teachers to attain educational and professional goals in a congenial environment (Garko et al; 1994; Lynch & Cichetti, 1997; Human Relations Staff, 2000).

Problem of the Study:

From the researchers' experience in teaching a number of courses and their interaction with female students in teaching practice in college of Education- King Faisal University, they have observed that college students face many problems concerning human relations with their teachers. Students usually complain that some teachers do not treat them properly and do not care about their problems. In other words the researchers feel that human relations between students and teachers may not be found in the

manner in which we relate to our subject matter, to our students, and to the larger world around us. They added that if we are successful in building human relations with our students, we create an effective environment that is appropriate for teaching and learning.

In defining the standards expected from teachers, the Kentucky Education Professional Standards Board (1999) has mentioned creating and maintaining learning climate as a very important teachers' task. It declares that it is the teacher's main job to create a learning climate (through human relations) that supports the development of student abilities to use communication skills, apply core concepts, become self- sufficient individuals, become responsible team members and integrate knowledge.

In other words, human relations training is a requirement for all teachers to create awareness of the degree of congruency between stated beliefs and actual behavior and to internalize and translate such awareness into actions which result in more positive relationships within the teaching /learning environment (Stahlhut & Hawkey, 1994).

Many authors agree that student- teacher relationships have great potential for improving the academic and social / emotional environments of schools and universities. This refers to the fact that these relationships facilitate students readiness to learn and their active engagement in school (Teven & McCroskey, 1996; Abidin & Kmetz, 1997; Liu, 1997). The student- teacher relationship is very important for success in the classroom. Our students need to know that we as teachers care about their feelings and well – being. It is through modifying relations between teachers and students that the "treasure within each of us" can be revealed thus teachers should work more often in order to "break down the rigid walls of the classroom" (Richardson 1997).

Although human relationships between teachers and students are very important to the process of teaching and learning, some teachers think they are not. Those teachers think that human relations lead to trivial actions without positive or effective learning. They think that when they have good relationship with their students, they would not be able to teach. This belief

Nowadays education has started to pay great attention to student- teacher human relations at school and universities. These relations are considered by many authors as an essential condition for effective teaching and learning (Gaber et al, 1993; Richardson, 1997; Murray, 1997). Findings of previous research also revealed the importance of student- teacher relationship in faculties as a means of establishing identity within the classroom and the university (Beilke & Yssel, 1998).

Becoming a teacher from the viewpoint of many authors, means developing the art and skill of interacting with, motivating, inspiring and respecting others. The most successful teachers know how to bring together a unique combination of knowledge, experiences and attitudes to help youth to reach their potential and succeed in the classroom. They have an understanding of the cultural, economic and disability issues, which are a dynamic part of human interactions in every classroom. Through the interacting, teachers encourage children to grow individually and as part of a school community that understands and values each person (e.g. Bennett & Bennett, 1994; Stahlhut & Hawkes, 1994).

In defining good teaching Leblanc (1998) mentioned that good teaching is about being human, respecting others, and being professional at all times. He added that teachers should make innocuous jokes, so that ice breaks and students learn in a more relaxed atmosphere where teachers and students feel that they are human.

Sizer (1999) also described good teachers as those who know students' names, and calling them by name, greet students pleasantly, remember something that had earlier worried a student and ask about it and resist the sarcastic and hurtful rejoinder to a foolish comment a student has just made. He added that good teachers are never tolerating aggressive remarks among students, tell a student the unvarnished truth privately and exhibit friendliness and try to express personal annoyances. Murray (1997) also thinks that teachers should share a little bit of themselves with their students, because students need to feel that they are human.

Furthermore, Buskist and Saville (2001) mentioned that teaching reveals our humanity, how we choose to define ourselves in our work, and the

Student- Teacher Human Relations as Perceived by University Female Students

Iman Mohamed Abdel Hack
Al jawharah Ibraheem Bubshait

College of Education, King Faisal University
Kingdom of Saudi Arabia, Al-Hassa

Abstract:

The present study aimed at investigating student-teacher human relations as perceived by college of Education, King Faisal University female students. The study sample consisted of (447) female college students responded to a questionnaire containing (38) items representing six teacher's behaviors. ANOVA and Tucky test indicated that student- teacher human relations as perceived by students differ from one academic section to the other. However, no significant differences were found in perceiving student -teacher human relations between high and low academic achievement students .The study recommends that the university should provide a human relation training program as a requirement for all university's new teachers.

Introduction and Review of Literature :

Since God is the absolute and the sole master of men and the universe, he is the sovereign Lord, the Sustainer and Nourisher, the Merciful, whose mercy enshrines all beings. Since He has given each man human dignity and honor, and breathed into him of His own spirit, every human being is thereby related to all others and all become one community of brotherhood in their honorable and pleasant servitude to the most compassionate Lord of the Universe. In such a heavenly atmosphere the Islamic confession of the oneness of God stands dominant and central, and necessarily entails the concept of the oneness of humanity and the brotherhood of mankind (The Institute of Islamic Information and Education, no date).

Thus, Islam has laid down some universal fundamental rights for humanity as a whole, which are to be observed and respected under all circumstances. One of these circumstances is the teaching/ learning process that is the main concern of the present study.

Table of Contents

Arabic Section

- **Religion**

- Arbitrate of the Prayer of "Tarawih", and Increasing it over Eleven "Rak'as"
Abdulrahim, A. Al-Hashim ---------- 1

- **Education**

- Differences in Awareness of Male and Female Adolescents with high / Low Creative thinking of Parental Treatment Styles in Al-Ahsa, Saudi Arabia
Ibrahim S. Al-Sabaty ---------- 47

- Attitude of Staff in Higher Education Institutions in Saudi Arabia Towards the Educational Technology Revolution In the Light of Globalization
Zaqareya Y. Lal. ---------- 103

- **Management and Planning**

- Total quality management and its systems in promoting Organization and products
Ali M. Shahin ---------- 129

- **Books Issues** ---------- 167

English Section

- **Education**

- Student- Teacher Human Relations As Perceived By University Female Students
Iman Mohamed Abdel Hack & Al jawharah Ibraheem Bubshait---------- 171

- **Language**

- Assessing the Roles of Teachers and Supervisors of English as a Foreign Language in the Reform of English Language Curriculum in Saudi Arabia
Abdullah E. Al-Saadat & Mubarak S. Al-Braik ---------- 197

- Investigating The Relationship of Reading and Writing Abilities in the English Language Program at King Faisal University
Abdullah E. Al-Saadat ---------- 215

Executive Editorial Board

Editor - in - Chief

Prof. Adel I. Al-Afaleq

Members

Dr. Ali Ibrahim Al-Sultan **Prof. Abdullah Mousa Al-Gosaibi**

Dr. Ahmed Abdul Aziz Al-Huleibi

Associate Editorial Board

Dr. Ahmed Abdul Aziz Al-Huleibi (Chairman) **Prof. Dhafir A. Al-Shihri**

Dr. Saud F. Al-Fayad **Dr. Ibrahim S. Al-Sabaty** **Dr. Habib N. Al-Makki**

Technical Editing

Fadel M. Al-Amer **Dr. Ahmed Al-Dakrury**
Saeed M. Al-Qahtani

Postal Address
Editor - in - chief
Scientific Journal of King Faisal University
P.O.Box 380 Al-AHssa 31982
Kingdom of Saudi Arabia
Tel./Fax. 966 (3) 5801275
Tel. 5800000 Ext. 1789
E.Mail : scijkfu@kfu.edu.sa

L.D. NO 2303/18
ISSN 1319-6944
King Faisal University Press - Al-Ahssa

All Scientific articles in this issue are refereed.
All rights are reserved to Scientific Journal of King Faisal University.
No part of the journal may be reproduced or transmitted in any form
or by any means, electronic or mechanical, including photocopying,
recording or via storage or retrieval system without written permission
from Editor – in – chief.
All articles published in the journal represent the opinion of the
author(s) and do not necessarily reflect the views of editorial board of
the journal.

Scientific Journal

of King Faisal University

(Humanities & Management Sciences)

A refereed scientific journal

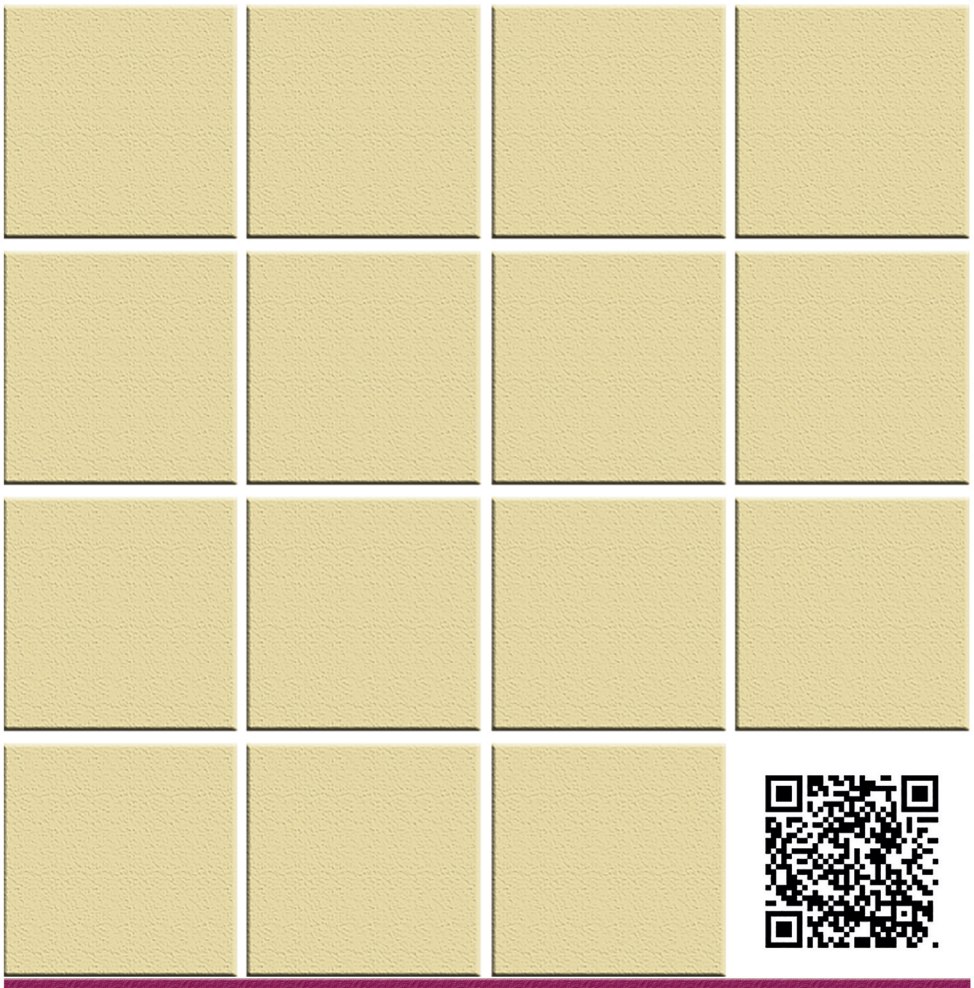
Vol. 5, Issue 1
1425H. – 2004G

The journal is available on the following website
www.kfu.edu.sa/sjournal/index.asp

Vol. (5)
No. (1)
1425H
2004G

Scientific Journal

of King Faisal University



A Humanities and Management Sciences