



(JAPCEHR)

ISSN-L:2707-742X



مجلة مركز جزيرة العرب

للبحوث التربوية والإنسانية

مجلة علمية دورية شهرية محكمة (فصلية مؤقتاً)
تصدر عن مركز جزيرة العرب للبحوث والتقييم

المجلد 1
العدد 9

ذو القعدة 1442هـ
يونيو 2021م



كافة حقوق النسخ محفوظة © 2021 لمجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية
مركز جزيرة العرب للبحوث والتقييم . الجمهورية اليمنية . صنعاء



Journal of the Arabian Peninsula Center for Educational and Humanity Researches

ISSN: 2707-742X

<https://doi.org/10.56793/pcra221399>

مجلة علمية محكمة دورية شهرية (فصلية مؤقتاً)

Scientific journal, periodical, monthly (temporarily quarterly)

تصدر عن مركز جزيرة العرب للبحوث والتقييم

It is issued by the Arabian Peninsula Center for Research and Assessment

المجلد (1) العدد (9) ذو القعدة 1442هـ / يونيو 2021م

Volume (1), Issue (9), Dhul-Qi'dah 1442 AH; June 2021 AD

رخصة النشر والتداول: يؤكد مركز جزيرة العرب للبحوث والتقييم: أن هذا المصنّف مرخص بموجب المشاع الإبداعي المصنّف 4.0 دولي. (CC BY NC ND)

License Copyright: The Arabian Peninsula Center for Research and Assessment confirms that this work is licensed under the

Creative Commons Attribution 4.0 International License. (CC BY NC ND)

Arabian Peninsula Center for Research and Evaluation. Republic of Yemen. Sana'a

Chairman of the editorial board

Prof. Fahd Saleh Qasem Maghrabah

Professor of educational administration and
planning and head of the Arabian Peninsula Center
for Research and Evaluation

رئيس هيئة التحرير

أ.د. فهد صالح قاسم مغربه

أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي ورئيس
مركز جزيرة العرب للبحوث والتقييم

Editorial manager

Prof. Dr. Mansour Saleh Al-Abdi

associate professor of quality management;
Director of the Scientific Research Department
at the Arabian Peninsula Center

مدير التحرير

أ.م.د. منصور صالح العبدى

أستاذ إدارة الجودة المشارك؛ ومدير إدارة
البحث العلمي بمركز جزيرة العرب

Assistant Editorial Director

Prof. Dr. Mabrouk Saleh Al-Soudi

Associate Professor of Higher Education
Administration; Director of the Scientific
Assessment Department at the Arabian Peninsula
Center

مساعد مدير التحرير

أ.م.د. مبروك صالح السوداني

أستاذ إدارة التعليم العالي المشارك؛ ومدير
إدارة التقييم العلمي بمركز جزيرة العرب

Editorial secretary

**Engineer / Amat Al-Salam Fahd
Saleh Al-Maamari**

سكرتيرة التحرير

المهندسة/ أمة السلام فهد صالح المعمرى

Members of the editorial board

أعضاء هيئة التحرير

N	Name and surname/major/university	الاسم واللقب/التخصص/الجامعة	م
1	Prof. Abdul Khaleq Hadi Tawaf/ Business Administration/ Amran University- Yemen	أ.د/عبد الخالق هادي طواف/ إدارة أعمال/ جامعة عمران- اليمن	1
2	Prof. Dr. Ibrahim Othman Hassan/ Curricula and Teaching Methods / University of Khartoum + Hail	أ.م.د./إبراهيم عثمان حسن/ مناهج وطرق التدريس/ جامعتي الخرطوم+ حائل	2
3	Prof. Dr. Abd al-Salam Awad Labhas/ Curricula and Teaching Methods/ University of Aden	أ.د/عبد السلام عوض ليهص/ مناهج وطرق تدريس/ جامعة عدن	3
4	Prof. Dr. Abdul-Jabbar Al-Tayyib Al-Nour/ Educational Administration and Planning/ Sana'a University	أ.م.د/عبد الجبار الطيب النور/ إدارة وتخطيط تربوي/ جامعة صنعاء	4
5	Prof. Dr. Sadiq Ahmed Al-Sabai / Financial and Accounting Sciences / Najran University	أ.م.د/صادق أحمد السيبي/ علوم مالية ومحاسبية/ جامعة نجران	5
6	Prof. Dr. Hammoud Mohsen Al-Maleiki/ Educational Administration and Planning/ University of Dhamar	أ.م.د/حمود محسن المليكي/ إدارة وتخطيط تربوي/ جامعة ذمار	6
7	Prof. Dr. Abdul Karim Hussein Raadan/Rhetoric and Literary Criticism/University of Al-Mahra	أ.د/عبد الكريم حسين رعدان/ بلاغة ونقد أدبي/ جامعة المهرة	7
8	Prof. Dr. Saeed Omar Bin Dahbaj/ Interpretation and Sciences of the Qur'an/ Seiyun University	أ.م.د/سعيد عمر بن دحاج/ تفسير وعلوم القرآن/ جامعة سيئون	8
9	Prof. Dr. Ayman Abdo Hassan / Curriculum and Teaching of Physical Education / Assiut University	أ.م.د/أيمن عبده حسن/ مناهج وتدريس تربية رياضية/ جامعة أسيوط	9
10	Prof. Dr. Abd al-Rahman Ahmad al-Mukhtar/ Islamic History/ Amran University Prof. Osama Saeed Hindawi/ Education Technology/ Al-Azhar	أ.م.د/عبد الرحمن أحمد المختار/ تاريخ إسلامي/ جامعة عمران	10
11	Prof. Osama Saeed Hindawi/ Education Technology/ Al-Azhar University	أ.د/أسامة سعيد هندراوي/ تكنولوجيا تعليم/ ج. الأزهر	11
12	Prof. Dr. Muhammad Qassem Qahwan/ Fundamentals of Education/ Amran University	أ.م.د/محمد قاسم قحوان/ أصول تربية/ جامعة عمران	12
13	Prof. Dr. Muhammad Abdullah Humaid / Management and Strategic Planning / University of Hajjah	أ.د/محمد عبد الله حميد/ إدارة وتخطيط استراتيجي/ جامعة حجة	13
14	Prof. Dr. Muhammad Hassan Al-Fattah/ English Language Arts/ Amran University Prof. Ali Ahmed Al-Qaedi/ Comparative Jurisprudence/ Amran	أ.م.د/محمد حسن الفتاح/ آداب لغة إنجليزية/ جامعة عمران	14
15	Prof. Ali Ahmed Al-Qaedi/ Comparative Jurisprudence/ Amran University	أ.د/علي أحمد القاعدي/ فقه مقارن/ جامعة عمران	15
16	Prof. Dr. Mabrouk Saleh Al-Soudi/ Higher Education Department/ Amran University	أ.م.د/مبروك صالح السوداني/ إدارة تعليم عالي/ جامعة عمران	16
17	Prof. Dr. Nouruddin Issa Adam Ali/ Curriculum and Teaching Methods/ University of Sinnar + Hail	أ.م.د/نور الدين عيسى آدم علي/ مناهج وطرق تدريس/ جامعتي سنار+ حائل	17
18	Prof. Noman Ahmed Fayrouz/ Academic Accreditation Council/ Ibb University	أ.د/نعمان أحمد فيروز/ مجلس الاعتماد الأكاديمي/ جامعة إب	18
19	Prof. Ali Qaid Sinan / Linguistics (grammar and morphology) / Sana'a University Prof. Dr. Fazaa Khaled Al-Muslimi/ English Curricula and Teaching	أ.م.د/علي قائد سنان/ لغويات (نحو وصرف)/ جامعة صنعاء	19
20	Prof. Dr. Fazaa Khaled Al-Muslimi/ English Curricula and Teaching Methods Sanaa University	أ.د/فازع خالد المسلمي/ مناهج وطرق تدريس إنجليزية	20
21	Prof. Dr. Fadlallah Abdul Razzaq Qatran/ Rhetoric/ Amran University Prof. Taha Ahmed Al-Aqbi/ Comparative Jurisprudence/ Amran	أ.م.د/فضل الله عبد الرزاق قطران/ بلاغة/ جامعة عمران	21
22	Prof. Taha Ahmed Al-Aqbi/ Jurisprudence/ Amran University	أ.م.د/طه أحمد العقبي/ فقه مقارن/ جامعة عمران	22
23	Prof. Dr. Diaa Ali Noman / Private Law / International Center of Expertise, Marrakech, Morocco	أ.م.د/ذياء علي نعمان/ قانون خاص/ المركز الدولي للخبرة مراكش المغرب	23
24	Prof. Dr./ Fadel Muhammad Al-Misbahi/ Islamic Call and Culture/ Najran University	أ.م.د/فاضل محمد المصباحي/ دعوة وثقافة إسلامية/ جامعة نجران	24
25	Dr. Hamad bin Hilal Al-Ahmadi/ Management and Planning/ The Open University/ Sultanate of Oman	د.حمد بن هلال اليعمدي/ إدارة وتخطيط/ الجامعة المفتوحة/ سلطنة عمان	25
26	Prof. Dr. Saeed Naji Ghaleb Iskandar / History / Taiz University	أ.د/ سعيد ناجي غالب اسكندر / تاريخ/ ج. تعز	26

جميع حقوق الطبع والاقتباس محفوظة - مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية

الحمد لله الذي أسبغ علينا نعمه؛ ظاهرة وباطنة، وهادنا لهذا وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله، ونصلي ونسلم على إمام المرسلين، والمبعوث رحمة للعالمين؛ البشير النذير، والسراج المنير رسولنا الكريم، محمد صلى الله عليه وعلى آله وصحبه وسلم تسليماً كثيراً، وبعد/

يطيب لي باسم هيئة تحرير مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية؛ أن أضع بين أيدي الباحثين الأجلاء، والقراء الأعزاء؛ وعموم جمهور المجلة؛ العدد (9) من المجلد (الأول)؛ ذو القعدة (1442هـ)؛ يونيو (2021) وتضمن (9) أبحاث قيمة- جميعها بالعربية- تنوعت موضوعاتها وأماكنها؛ حيث جرب الأول فاعلية برنامج الكورت (CoRT) في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي بمدينة الملك خالد العسكرية في محافظة حفر الباطن بالسعودية، وجرب الثاني فاعلية وحدة مطورة في مادة الأحياء وفقاً للاتجاهات الحديثة في تنمية التحصيل ومهارات التفكير العلمي لدى طلبة الصف الثاني الثانوي باليمن، واستشرف الثالث الاحتياجات التدريبية اللازمة لتطوير الكفايات المهنية لأساتذة الجامعات السودانية (جامعة القرآن الكريم وتأسيس العلوم أنموذجاً)، واستقصى الرابع أثر استخدام تقنية الهولوجرام في تدريس الحاسب الآلي على الاستيعاب المفاهيمي وتنمية التفكير المنطقي لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة حائل بالسعودية، فيما جرب الخامس أثر استخدام استراتيجية (PQ4R) على تنمية مهارات حل المسائل الرياضية لدى طالبات الصف الأول الثانوي في مدينة حائل بالسعودية، وقدم السادس تصوراً مقترحاً لتطوير الأنشطة المدرسية بمدارس التعليم العام لمحافظة البيضاء بالجمهورية اليمنية في ضوء بعض التجارب العالمية، وتضمن السابع دراسة أولية نحو بناء نظرية في التنبيه الحر والإصرار، وبحث الثامن التضمنين عند ابن تيمية وأثره في التفسير تأصيلاً وتطبيقاً، وأخيراً- وختامه مسك- فقد تتبع التاسع الاختيارات التفسيرية عند الألوسي في كتابه روح المعاني في الجزء 28 (جمعاً ودراسة)، وجميع الأبحاث أصيلة في موضوعاتها، وتضمنت معلومات مفيدة، كما قدمت توصيات إبداعية ومقترحات مهمة؛ إضافة إلى ما تميزت به من جودة عالية في إخراجها وتنسيقها، وتنوع مصادرها.

وهذه المناسبة نتقدم بوافر التحية ممزوجة بجزيل الشكر وبالحامد والامتنان؛ للباحثين والباحثات الذين شاركوا وساهموا بأبحاثهم القيمة ضمن هذا العدد، والبالغ عددهم (12) باحثاً وباحثة من كل من الجمهورية اليمنية والمملكة العربية السعودية وجمهورية السودان، والشكر موصول لأسرة التحرير من المحكمين والإداريين؛ والذين ما كانت الأبحاث لتخرج في صورتها الرائعة لولا جهودهم المتميزة، سائلاً الله أن يجزيهم خيراً.

وأخيراً؛ يسعدنا أن نؤكد لجميع الباحثين والباحثات؛ في الجامعات والمؤسسات البحثية اليمنية والعربية والعالمية؛ أن شعار المركز والمجلة هو الريادة والتميز في تقييم موضوعي وجودة عالمية وبرسوم رمزية لا تتجاوز الكلفة، وسيبقى التحكيم والنشر عبر مجلة مركز جزيرة العرب هو الأسرع والأيسر تكلفة؛ كون المجلة لا تستهدف الربح المجرد، كما نؤكد انفتاحنا على الجميع- بلا استثناء- ونرحب دوماً بالأفكار والمقترحات الإبداعية، وفي ذات الوقت بالبحوث التربوية والإنسانية، والتي تهدف إلى تعميق الوعي التربوي وتوثيق الترابط الإنساني، بتقديم أبحاث تسهم في نهضة بلداننا وأمتنا العربية والإسلامية. وتحقيق تطلعاتها المنشودة، سائلين الله أن يقي أمتنا الإسلامية والعالم أجمع من كيد الكائدين ومكر الماكرين، وأن يحفظ يمننا من الفتن والكوارث البشرية والطبيعية، وأن يوفق لجميع لما يحبه ويرضاه،،، آمين.

والله ولي الهداية والتوفيق

رئيس هيئة التحرير

أ.د. فهد صالح مغربه المعمرى

Terms and rules of publication in the Journal of the Arabian Peninsula Center for Educational and Human Research	شروط وقواعد النشر في مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية
The Journal of the Arabian Peninsula Center for Educational and Human Research, which is an international, specialized and indexed scientific journal. Its international standard number is E.ISSN: 2707-742X; And the prefix number of the journal's research (https://doi.org/10.56793/pcra221399).	مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية، وهي مجلة علمية محكمة متخصصة دولية ومفهرسة ورقمها المعياري الدولي E.ISSN: 2707-742X؛ ورقم البادئة التعريفية لأبحاث المجلة (https://doi.org/10.56793/pcra221399).
 General Conditions: The journal publishes studies and research on the conditions of science and its recognized steps. According to the following:	 الشروط العامة: تنشر المجلة الدراسات والأبحاث التي تتوافر فيها شروط العلمي وخطواته المتعارف عليها. وفقاً للآتي:
1 The subject of the research should be within the terms of reference of the journal (educational and human).	1 أن يكون موضوع البحث ضمن اختصاصات المجلة (التربوية والإنسانية).
2 The research adheres to the publishing rules followed in the journal.	2 التزام البحث بقواعد النشر المتبعة في المجلة.
3 The research has not been published or submitted for publication to any other journal.	3 البحث لم ينشر ولم يقدم للنشر إلى أي مجلة أخرى.
4 The researcher's commitment to scientific research ethics and intellectual property rights.	4 التزام الباحث بأخلاقيات البحث العلمي وحقوق الملكية الفكرية.
5 Adhere to the rules of scientific research; Documenting references, controlling citations, and placing footnotes.	5 الالتزام بقواعد البحث العلمي: توثيق المراجع، وضبط الاستشهاد، ووضع الحواشي.
6 The journal organizes the arrangement of research papers according to technical considerations.	6 تنظم المجلة ترتيب البحوث حسب الاعتبارات الفنية.
The researcher bears full legal responsibility for the content he publishes; it expresses the researcher's point of view; It does not express the point of view of the center / magazine.	7 يتحمل الباحث كامل المسؤولية القانونية عن المحتوى الذي ينشره؛ فهو يعبر عن وجهة نظر الباحث؛ ولا يعبر عن وجهة نظر المركز/ المجلة.
N  Publishing rules, procedures and conditions:	م  قواعد النشر وإجراءاته وشروطه:
1 The number of research pages should not exceed (25) pages, including figures, appendices, and a list of references, leaving a space of 1.25 between lines.	1 يجب ألا يتجاوز عدد صفحات البحث (25) صفحة بما فيها الأشكال والملاحق وقائمة المراجع، مع ترك مسافة 1.25 بين السطور.
2 The received study should be grammatically, spelling and linguistically checked.	2 الدراسة المستلمة يجب أن تكون مدققة نحوياً وإملائياً ولغوياً.
3 The number of study words is (9,000) words as a maximum, and the title words do not exceed (20) words.	3 عدد كلمات الدراسة (9.000) كلمة كحد أقصى، ولا تزيد كلمات العنوان عن (20) كلمة.
4 The number of words of the abstract in Arabic does not exceed 200 words, and 250 in English, and the keywords are 3-5 words.	4 عدد كلمات الملخص باللغة العربية لا تزيد عن 200 كلمة، و250 في الإنجليزية، والمفتاحية 3-5 كلمات.
5 The paper is formatted on (A4 scale), so that the font type and size are as follows:	5 يتم تنسيق الورقة على (مقياس A4)، بحيث يكون نوع وحجم الخط على النحو التالي:

6	When submitting the research, individual spacing is taken into account, leaving margins of (2.5 cm) on all sides (top - bottom - right - left).	يراعي عند تقديم البحث التباعد المفرد مع ترك هوامش مسافة (2.5 سم) من جميع الجهات (أعلى - أسفل - يمين - يسار).	6
7	The type of font adopted in research, whether in Arabic or English, is Sakkal Majalla. The font size for main headings is (16), for subheadings (14) bold, for the rest of the texts (14) normal, for tables and figures (12) normal, and for the summary and margins size (12) normal.	نوع الخط المعتمد في الأبحاث سواء باللغة العربية أو الإنجليزية هو Sakkal Majalla. حجم خط العناوين الرئيسية (16) وللعناوين الفرعية (14) غامق، ولباقي النصوص (14) عادي، للجدول والأشكال (12) عادي، وللملخص والهوامش حجم (12) عادي.	7
8	The title of the research with the data of the researchers on the first page: size (18) and be accurate and expressive of the content of the research.	عنوان البحث مع بيانات الباحثين في الصفحة الأولى: حجم (18) ويكون دقيقاً ومعبّراً عن محتوى البحث.	8
9	Proper documentation in the body of the study and the list of references according to the documentation system (APA) for educational and administrative research, or (MLA) for religious and literary research.	التوثيق السليم في متن الدراسة وقائمة المراجع وفقاً لنظام التوثيق (APA) للبحوث التربوية والإدارية، أو (MLA) للبحوث الدينية والأدبية.	9
10	Translate Arabic references into English, with the prefix (DOi) added to the references available.	ترجمة المراجع بالعربية إلى اللغة الإنجليزية، مع إضافة البادئة (DOi) للمراجع التي تتوفر عليها.	10
11	Acknowledging the originality of the research and not withdrawing it; After informing the researcher of the acceptance of publication in the journal.	الإقرار بأصالة البحث وعدم سحبه؛ بعد إبلاغ الباحث بقبول النشر في المجلة.	11
12	The researcher coordinates the research according to the conditions of the journal mentioned below.	يقوم الباحث بتنسيق البحث حسب شروط المجلة المذكورة أدناه.	12
13	The researcher uploads the coordinated research in a Word file on the journal's website (https://apcra.com/sendpaper), or to the journal's e-mail: apcra.org@gmail.com	يحمل الباحث البحث المنسق في ملف وورد على موقع المجلة (https://apcra.com/sendpaper)، أو إلى بريد المجلة الإلكتروني: apcra.org@gmail.com	13
14	The researcher is informed electronically of the receipt of the research, its initial acceptance, and the date of sending it for arbitration within 24 hours.	يبلغ الباحث إلكترونياً باستلام البحث والقبول المبدئي له وموعد إرساله للتحكيم خلال 24 ساعة.	14
15	The researcher is notified to pay the fees (\$50). And for Yemenis (\$40) or an apology with a statement of reasons.	يتم إشعار الباحث بتسديد الرسوم (\$50) دولاراً أمريكياً. ولليمنيين (\$40) أو الاعتذار مع بيان الأسباب.	15
16	The study is sent to (2) arbitrators in the field of specialization, and arbitration takes place within (5-7) days.	يتم إرسال الدراسة إلى (2) محكمين في مجال التخصص، والتحكيم خلال (7-10) أيام.	16
17	The researcher must make the required modifications from the arbitrators.	يجب على الباحث إجراء التعديلات المطلوبة من المحكمين.	17
18	The researcher receives a letter of final acceptance with the specified date for publication according to the date of his acceptance for publication.	يتلقى الباحث خطاباً بالقبول النهائي مع الموعد المحدد للنشر بحسب تاريخ قبوله للنشر.	18
19	Studies are arranged upon publication in the journal according to technical considerations only.	ترتب الدراسات عند النشر في المجلة وفقاً للاعتبارات الفنية فقط.	19

20	Once the researcher is notified that his study has been finally accepted for publication, the copyright is transferred to the journal.	20	بمجرد إشعار الباحث بقبول دراسته للنشر قبولاً نهائياً، تنتقل حقوق الطبع والنشر إلى المجلة.
21	The study is published electronically. Within a week after the modifications are completed.	21	يتم نشر الدراسة إلكترونياً؛ خلال أسبوع بعد الانتهاء من التعديلات.
22	A list of references referred to in the body of the research is placed at the end of the research, in alphabetical order, and Arabic comes first, followed by references in English.	22	توضع قائمة بالمراجع المشار إليها في متن البحث في آخر البحث مرتبة ألف بائياً، وتأتي العربية أولاً يليها المراجع بالإنجليزية.
23	The researcher(s) shall obtain one copy and (5) extracts from the issue in which the research is published.	23	يحصل الباحث/الباحثون/ على نسخة واحدة و(5) مستلزمات من العدد الذي ينشر فيه البحث.



To communicate with the journal:

للتواصل مع المجلة:

All correspondence should be directed to: The editor-in-chief of the journal
Prof. Dr. Fahd Saleh Qasem Maghrabah
Republic of Yemen - Sana'a
Phone: the international code (00967).
Tel. 01-381947
Mobile + WhatsApp (00967 - 771196665/
00967715474947
Website: <https://www.apcfra.com>
Email: apcra.org@gmail.com
Or direct download via the website:
<https://apcfra.com/sendpaper>

توجه جميع المراسلات إلى: رئيس هيئة
تحرير المجلة
الأستاذ الدكتور/ فهد صالح قاسم
مغربه.
الجمهورية اليمنية- صنعاء.
الهاتف: المفتاح الدولي (00967).
هاتف 01- 381947
الموبايل+ واتس (771196665 -
00967715474947 /00967
الموقع الإلكتروني:
<https://www.apcfra.com>
البريد
الإلكتروني: apcra.org@gmail.com
أو التحميل المباشر عبر الموقع:

TABLE OF CONTENTS

فهرس المحتويات

الرقم	عنوان البحث / اسم الباحث/ الباحثين	صفحة
pp/	The title of the research / the name of the researcher/ researchers	
00	المقدمة والفهرس/ كلمة رئيس التحرير/ أ.د/ فهد صالح قاسم مغربه Introduction and index / editor-in-chief's speech/ Prof. Dr. Fahd Saleh Qasem Maghrabah	أ-ز
91	فاعلية برنامج الكورت (CoRT) في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي الباحثة: شيمه سعود عبد الله الرقاد د. نور الدين عيسى آدم علي The effectiveness of CoRT program in developing critical reading skills for the 5th grade girl students 1-Shimah Saud Abdullah Al-Rakkad;2-Dr. Nouradeen Aisa Adam Ali	23 - 1
92	فاعلية وحدة مطورة في مادة الأحياء وفقاً للاتجاهات الحديثة في تنمية التحصيل ومهارات التفكير العلمي لدى طلبة الصف الثاني الثانوي باليمن د. يحيى عبد الله سراج The effectiveness of a developed unit in biology according to recent trends in developing the achievement and scientific thinking skills of second year secondary students in Yemen. Dr. Yahya Abdullah Siraj	47 - 24
93	الاحتياجات التدريبية اللازمة لتطوير الكفايات المهنية لأساتذة الجامعات السودانية (جامعة القرآن الكريم وتأسيس العلوم أنموذجاً) د. خالد رحمة الله صالح عبد الله The training needs necessary to develop the professional competencies of Sudanese university professors (University of the Noble Qur'an and the Rooting of Science as a model) DR: Khalid Rhamtallah Salih Abd Allah	68 - 48
94	أثر استخدام تقنية الهولوجرام في تدريس الحاسب الآلي على الاستيعاب المفاهيمي وتنمية التفكير المنطقي لدى طالبات المرحلة الثانوية الباحثة: خلود بنت عبد الله الفوزان د. فهد فرحان سويلم الشمري The effect of using hologram technology in teaching computers on conceptual comprehension and development of logical thinking among secondary school students 1-researcher/Khulood Abdullah Al Fawzan; 2-Dr. Fahd Farhan Al-Shammari	98 - 69
95	أثر استخدام استراتيجية (PQ4R) على تنمية مهارات حل المسائل الرياضية لدى طالبات الصف الأول الثانوي الباحثة: مها محمد حسين الحميان د. حنان سالم آل عامر The effect of using (PQ4R) strategy on developing mathematical problem-solving skills among first-grade secondary school students 1-Researcher: Maha Mohamad Al Humayan; 2-Dr. Hanan Salim Al-Amir	124 - 99
96	تصور مقترح لتطوير الأنشطة المدرسية بمدارس التعليم العام لمحافظة البيضاء بالجمهورية اليمنية في ضوء بعض التجارب العالمية الباحثة: صفاء ناصر علي العبيدي A proposed vision for developing school activities in public education schools in Al- Bayda Governorate in the Republic of Yemen in the light of some international Experiments Dr. Safaa Nasser Al- Aobidi	149-125
97	دراسة أولية نحو بناء نظرية في التنبيه الحرواالإصرار د. جميل محمد أحمد الحصيني A Primary Study towards Constructing a Theory on Free Stimulation and Persistence Dr. Gmail Mohammed Ahmed Al- Husaini	174 - 150
98	التضمين عند ابن تيمية وأثره في التفسير تأصيلاً وتطبيقاً د. ظافر سعد سعيد الشهري Inclusion according to Ibn Taymiyyah and its impact on interpretation, rooting and application Dr. Zafer Saad Saeed Al-Shahri	199 - 175
99	الاختيارات التفسيرية عند الألوسي في كتابه روح المعاني في الجزء 28 (جمعاً ودراسة) إعداد الباحث: بسام محمد عبد الله قائد The interpretative choices of Alusi in his book The Soul of Meaning Parts 28 (Collect and Study) Bassam Muhammad Abdullah Qaed	229 - 200



فاعلية برنامج الكورت (CoRT) في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي

الباحثة: شيمه سعود عبد الله الرقاد
طالبة بقسم المناهج وطرق التدريس || كلية التربية || جامعة
حائل || المملكة العربية السعودية

د. نور الدين عيسى آدم علي
أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك || كلية التربية بجامعة
سنار || كلية التربية في جامعة حائل || بالمملكة العربية
السعودية.

Email: nouradeen10@gmail.com

|| Tel: 00966537049649

Email: shimoo.w7@gmail.com

|| Tel: 00966534837122

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج الكورت (CoRT) في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي بمدينة الملك خالد العسكرية؛ محافظة حفر الباطن، واستخدم الباحثان المنهج الشبه تجريبي، كما استخدمتا أداتين للدراسة: الأولى برنامج الكورت (CoRT) الجزء الرابع (الإبداع) من إعداد إدوارد دي بونو، أما الثانية فقد أعد الباحثان اختباراً لقياس مهارات القراءة الناقدة. وقد تم تطبيقه قبليةً وبعدياً على عينة تكونت من (60) تلميذة؛ مقسمة بالتساوي (30) تجريبية، (30) ضابطة، حيث جرى تطبيق دروس القراءة باستخدام برنامج الكورت في جزئه الرابع على العينة التجريبية، وجرى التدريس بالطريقة المعتادة على العينة الضابطة. وتم معالجة البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \leq \alpha$) بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية وحصلت على متوسط كلي (12.87 من 15) في مقابل حصول المجموعة الضابطة على متوسط كلي (4.98 من 15) وعلى مستوى الأبعاد الرئيسة للمهارات؛ حصلت كل من التجريبية والضابطة في مهارات (القدرة على التحليل) (12.40، 4.73-) وفي التمييز بين الحقائق (13.23، 4.83)، وفي إصدار الأحكام (12.97، 5.37)؛ على التوالي، وجميع الفروق لصالح التجريبية. واستناداً للنتائج التي أكدت فاعلية برنامج الكورت (CoRT) في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي؛ قدم الباحثان جملة من التوصيات والمقترحات لتطبيق البرنامج في مدارس المملكة وعموم المدارس العربية.

الكلمات المفتاحية: برنامج الكورت (CoRT)، القراءة الناقدة، مهارة القدرة على التحليل، مهارة التمييز بين الحقائق، مهارة إصدار الأحكام.

The effectiveness of CORT program in developing critical reading skills for the 5th grade girl students

Shimah Saud Abdullah Al-Rakkad

Student in Curriculum and Instruction

Department || College of Education || University of

Hail || Saudi Arabia

Email: shimoo.w7@gmail.com ||

|| Tel: 00966534837122

Dr. Nouradeen Aisa Adam Ali

Associate Professor of Curricula and Teaching

Methods || the College of Education at Sennar

University & College of Education || University of

Hail || Saudi Arabia

Email: nouradeen10@gmail.com ||

Tel: 00966537049649

Abstract: This study aimed at investigate the effectiveness of the CoRT program in developing critical reading skills among fifth grade primary students in King Khalid Military City. Hafar Al-Batin Governorate, the researcher used the quasi-experimental method, and she also used two tools for the study. The first was the CoRT program, the fourth part (creativity), prepared by Edward de Bono, and the second was prepared by the researcher for a test to measure critical reading skills. It was applied before and afterwards on a sample of (60) female students. Divided equally (30) experimental, (30) control, where reading lessons were applied using the Kurt program in its fourth part on the experimental sample, and the teaching was done in the usual way on the control sample. By treating the data using the statistical program (SPSS), the results showed that there were statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \geq 0.05$) between the mean scores of the experimental group students and obtained a total average (12.87 out of 15) in contrast to the control group getting a total average (4.98 out of 15). At the level of the main dimensions of skills; Both the experimental and the control were obtained in skills (ability to analyze (12.40, 4.73)- and in distinguishing between facts (13.23, 4.83), and in passing judgments (12.97, 5.37), respectively, and all the differences were in favor of empiricism. The CoRT study in developing critical reading skills among fifth-grade pupils. The researcher presented a set of recommendations and proposals to implement the program in schools in the Kingdom and all Arab schools.

Key words: CoRT program, critical reading, skills analysis, distinguishing facts skills, making judgments skills.

المقدمة.

تعتبر القراءة من أهم المهارات البشرية المكتسبة منذ القدم وحتى وقتنا الحالي، فهي جزء مهم من المنظومة الكلية للغة، وتبرز أهميتها أكثر استناداً إلى وظيفتها، فاكسابها السليم ضروري للمتعلم؛ حيث تعد مفتاحاً من مفاتيح المعرفة، والأساس في عمليتي التعلم والتعليم، كما أن القراءة وسيلة تمكن الإنسان من اكتساب مهارات متعددة في الوقت نفسه، وأداة في التطور الفكري واكتساب الخبرات المختلفة، وهو ما يشير إليه طعيمة والشعبي (2006)، فمن خلال القراءة ينمو فكر الإنسان وتتهذب انفعالاته، ويكتشف العالم بما فيه من أساليب تفكير وتعبير، فتتنام قدراته على التفسير والتحليل والنقد.

وفي السنوات الأخيرة من هذا القرن أصبح يُنظر للقراءة بوصفها مشروعاً قومياً يهدف إلى الارتقاء بالأمّة، فقد أدركت الأمم أن القراءة هي السلاح والعدة التي يجب إعدادها لمواجهة القرن الجديد؛ حيث تعد القراءة الأداة الأولى للتعلم، وهي المفتاح الذي يلج به القارئ إلى عقول الآخرين ليُكون بناؤه المعرفي من خلال دمج ما يقرأ مع خبراته السابقة؛ فيحدث التفاعل الذي يؤدي للوصول إلى أرقى درجات التفكير، كما حرصت المملكة العربية السعودية على تأسيس مركز وطني لتطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها في عام 2002م، بعد تفشي ضعف مهارات القراءة لدى المتعلمين، موزونة بمستوى الإتقان العالمي، في دراسة أجرتها مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، ويتطلع المركز لرفع القدرات اللغوية لتلاميذ، وتلميذات التعليم العام والجامعي في مهارات اللغة العربية (التحدث. الكتابة. القراءة. الاستماع). (وزارة التعليم، مركز تطوير اللغة العربية وتعلمها، 2002).

ولقد انصب الاهتمام بالقراءة في الآونة الأخيرة على تعليمها من أجل التفكير، وتم تنفيذ العديد من البرامج في مجال تعليم القراءة بقصد تنمية التفكير، الأمر الذي أدى إلى ظهور أنواع جديدة من القراءات كالقراءة الناقدة (Norris, 1985. Leher, 1983)، التي تحوّل عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي، يفضي إلى إتقان أفضل للمحتوى المعرفي المتعلم، ويمكن المتعلمين من مواجهة المستقبل الذي يكون في اكتساب الأساليب المنطقية، والعقلية في استنتاج الأفكار وتفسيرها (السليتي، 2006)، وتساعدهم على حل المشكلات، والتفكير بوضوح، وتنظيم

المعلومات، والابتعاد عن المعلومات غير الضرورية للمشكلة، كما تسهم في تطوير مهاراتهم ليصبحوا قُراء مفكرين ناقلين، وفي إعدادهم لمواجهة تحديات العصر المتمثلة في الانفجار المعرفي والتكنولوجي.

وتُجمع دراسة الجلال (2005)، ودراسة صالح (1994) على أن القراءة الناقدة إحدى أبرز المهارات التي يحتاجها التلاميذ في مواقف القراءة، وهي بحاجة إلى تدريب وتطوير مستمرين عبر مواقف التعليم والتعلم؛ حتى يُمكن التلاميذ من التفكير وابداء الرأي وإصدار الأحكام؛ لأن ذلك سينعكس إيجاباً على تحسين مستوياتهم الاستيعابية وقدراتهم الذهنية، وتكوين خبراتهم، وتنمية ميولهم، وعلى بناء شخصياتهم كذلك (الهنائي، 2015)، والمهارة في التفكير تولي اهتماماً كبيراً بالإدراك والقدرة على الفهم، وتوجيه الانتباه، وهذا ما أشار إليه ميلز (Miles, 1996) بأنه يلزم تفعيل عمليات تعليم مهارات التفكير في المناهج التعليمية وإعادة صياغة هيكله المناهج التعليمية في صورة جديدة (قطامي والزوين، 2009).

ولذلك يجب البحث عن طرق حديثة تساعد في تنمية مهارات القراءة الناقدة؛ عن طريق تنمية المهارات العقلية عامةً وتنمية التفكير بشكل خاص للمتعلم، حيث نرى اهتمام العديد من المؤسسات التعليمية في عصرنا الحاضر بالتفكير وتربية أبنائها عليه، فلم تكتفِ بالتلقين والحفظ بل سعت إلى تدريب التلاميذ والمعلمين على تنمية مهارات التفكير العليا؛ حتى تتحول إلى سلوك نابع من شخصية التلميذ أساساً في تكوينه وحياته (السلي، 2013).

ولقد أصبح تعلم مهارات التفكير من المهارات الأساسية التي تنادي التربية الحديثة إلى تعليمها اليوم لكي يمارسها الفرد في حياته اليومية؛ حيث إنها تسهل عليه العديد من المشكلات التعليمية التي تواجهه، فالمتعلمون بحاجة إلى أن يتعلموا كيفية التفكير بنشاط في أثناء عملية القراءة، الأمر الذي يفرض على المعلم متابعتهم، ومراقبة تفاعلاتهم مع النصوص المختلفة؛ لضمان انتقالهم من المستوى الحرفي (المستويات الدنيا) للاستيعاب، إلى المستويات العليا (Pressley & Wharton-McDonald, 1997)، وهذا بالطبع لا يتم إلا بوجود طريقة أو استراتيجية واضحة لدى المعلم في تعليم القراءة ومهاراتها.

فالقراءة لا تكتسب بشكل طبيعي، بل نحتاج إلى أن نضع التلاميذ في مواقف وسياقات تتطلب تعليمات وتوجيهات صريحة (Adams & Bruck, 1993)، وبرامج خاصة لتنمية عملياتهم العقلية وقدراتهم الذهنية، فقد ظهر في الفكر التربوي العديد من البرامج لتنمية مهارات التفكير مثل برنامج البناء العقلي لجيلفورد، والبرنامج التعليمي الاثرائي لفيورستين، وبرنامج التفكير المنتج لكوفنجن ورفاقه، ومن بين البرامج المشهورة أيضاً ما طرحه ديبونو على مدى سنوات عديدة من برامج لاقت صدى وانتشاراً عالمياً في تعليم التفكير، على رأسها برنامج كورت (CoRT) وهو اختصار لمؤسسة البحث المعرفي (Cognitive Research Trust) التي أنشأها ديبونو في كامبردج بإنجلترا، ويُعدّ برنامج كورت الأشهر والأكثر تطبيقاً في العالم؛ لسهولة، ولاحتوائه على مجموعة من مهارات التفكير، التي تتيح للتلاميذ الإفلات من أنماط التفكير المتعارف عليها إلى أنماط تفكير إبداعية؛ لأجل رؤية الأشياء بشكل أوضح وأوسع، وتكوين نظرة إبداعية أكثر في حل المشكلات، فيصبح التلاميذ مفكرين متشبعين (ديبونو، 2008).

ومما يعزز استخدام برنامج كورت في التدريس عامة، وفي مجال اللغة العربية على وجه الخصوص؛ النتائج الإيجابية التي أكدتها العديد من الدراسات في مختلف المواد الدراسية، كدراسة كل من الحربي (2016) في الفقه، ودراسة عبد العزيز (2014) في الرياضيات، ودراسة العبري (2010) في الدراسات الاجتماعية، ودراسة أبو جبين (2010) في اللغة العربية.

واستناداً إلى ما أظهرته الدراسات المشار إليها من فعالية لبرنامج الكورت في المهارات العليا للابتكار والإبداع والنقد، تأتي الدراسة الحالية كمحاولة للكشف عن درجة فاعلية برنامج الكورت (CoRT) في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي.

مشكلة الدراسة:

يلمس الكثيرون ممن يعملون بالعملية التربوية، وخاصة في تعليم اللغة العربية، وجود ضعف واضح لدى التلاميذ في مهارة القراءة بشكل عام والقراءة النقدية بشكل خاص في المرحلة الابتدائية، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات التي أجريت في مختلف مراحل التعليم، كدراسة أبو الهيجاء والسعدي (2003)، ودراسة Sadler (2003)، والخصيبي (2012)، وربابعة وأبو جاموس (2012)، وعليجات (2011)، والذي بدوره انعكس على مهارات اللغة جميعها، وفي تحصيل بقية العلوم، والمعارف الأخرى.

كما بذلت السياسة التعليمية بالمملكة العربية السعودية جهوداً تذكر حول أهمية الوقوف على قضية الضعف في مهارات القراءة والتعبير، التي تعد أساساً لبقية المهارات في مراحل التعليم، خشية من تفاقم هذه الظاهرة التي قد تؤدي إلى التردي الثقافي والعلمي، وإيجاد أحدث الطرق للارتقاء بمستوى اللغة العربية بشكل عام ومهارات القراءة بشكل خاص لدى المتعلمين، وتنمية مهارات القراءة الناقدة؛ بوصفها إحدى أبرز المهارات التي يحتاجها الطلبة في مواقف القراءة (وزارة التعليم، 2017).

ونظراً لأهمية القراءة الناقدة في حل المشكلات الحياتية التي تواجه الفرد، ومواجهة تحديات متطلبات هذا العصر، واستجابةً لتوصيات ومقترحات دراسة الهنائي (2015) للتأكد من فاعلية استخدام برنامج كورت لتحسين مهارات القراءة الناقدة، ودراسة أبو جبين (2010) لضرورة التوسع في برنامج كورت ليتم تعميمه، ودراسة الحربي (2016) بتطبيق برنامج كورت باستخدام أجزاء أخرى منه، وتوصيات دراسة كلٍّ من بسيوني وأبو جاموس (2015) ودراسة قاجة والشايب (2016) بتوجيه اهتمام الباحثين في مجال مناهج اللغة بإجراء المزيد من الدراسات حول القراءة الناقدة، وتوصيات دراسة (Belet, 2010) لتجريب أساليب واستراتيجيات متنوعة بهدف تحسين مهارات القراءة الناقدة؛ رأى الباحثان أهمية إجراء دراسة في مجال اللغة العربية تستهدف معرفة فاعلية هذا البرنامج في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلميذات الصف الخامس للتعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية.

أسئلة الدراسة:

تحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

- ما فاعلية استخدام برنامج الكورت في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي؟

ويتفرع عن السؤال الرئيسي الأسئلة التالية:

1. ما مهارات القراءة الناقدة الواجب تنميتها لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي؟
2. ما فاعلية برنامج الكورت في تنمية مهارات (التمييز بين الحقائق، القدرة على التحليل، إصدار الأحكام) لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي؟

فرضيات الدراسة:

تختبر الدراسة صحة الفرضيات الآتية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارات (التمييز بين الحقائق، القدرة على التحليل، إصدار الأحكام)

أهداف الدراسة:

تتلخص أهداف الدراسة فيما يلي:

1. تحديد مهارات القراءة الناقدة المراد تنميتها لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي.
2. التعرف على فاعلية برنامج الكورت (CoRT) في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يمكن أن تساعد به في:

1. زيادة وعي المعلمين بأهمية استخدام برنامج كورت في التدريس؛ للتغلب على كثير من المشكلات التي تعوق تحقيق الأهداف التعليمية.
2. مساعدة مُعدّي المناهج الدراسية في وزارة التعليم بتطوير مناهج اللغة العربية عن طريق الاستفادة من برنامج الكورت، وتضمينه في المناهج الدراسية.
3. فتح الباب أمام دراسات مستقبلية نحو تصميم برامج واستراتيجيات ونماذج فعالة، يمكن أن تسهم في تنمية مهارات القراءة الناقدة.
4. تعزيز دور القراءة الناقدة في مواكبة عصر العولمة الذي تميز بتدفق المعلومات، فقدرة الفرد على النقد؛ تسهل عليه مواجهة تحديات العصر المتمثلة في الانفجار المعرفي والتكنولوجي.
5. تحقيق ما تنادي به التربية الحديثة: من تعليم مهارات التفكير اليوم لكي يمارسها الفرد في حياته اليومية؛ حيث إنها تسهل عليه العديد من المشكلات التعليمية التي تواجهه.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على الحدود الآتية:

- الحدود الموضوعية: فاعلية برنامج الكورت (CoRT) في تنمية مهارات القراءة الناقدة (التمييز بين الحقائق، والقدرة على التحليل، وإصدار الأحكام).
- الحدود البشرية: تلميذات الصف الخامس الابتدائي.
- الحدود المكانية: مدينة الملك خالد العسكرية في محافظة حفر الباطن التابعة للمنطقة الشرقية.
- الحدود الزمنية: الفصل الأول من العام الدراسي 1441. 1442هـ، وانتهت في نهاية الفصل المذكور.

مصطلحات الدراسة:

اشتملت الدراسة على مجموعة من المصطلحات وهي:

- الفاعلية (Effectiveness):
 - عرفها زيتون أنها: "القدرة على إنجاز الأهداف أو المدخلات لبلوغ النتائج المرجوة، والوصول إليها بأقصى حد ممكن" (زيتون، 2005، ص.55).
 - ويعرفه الباحثان إجرائياً: الأثر الذي يمكن أن يحدثه استخدام برنامج كورت في تنمية مهارات القراءة الناقدة في موضوعات القراءة المقررة على طالبات الصف الخامس الابتدائي، ويقاس هذا الأثر بالاختبار المعد لهذا الغرض.
- برنامج الكورت لتعليم التفكير (CoRT):

- هو برنامج عالمي لإدوارد دي بونو، اشتق اسمه من مؤسسة البحث المعرفي (Cognitive Research Trust) التي عملت على تطبيق هذا البرنامج في مختلف دول العالم، ويتألف من ستة أجزاء كل جزء يضم عشر مهارات، ويعرفه دي بونو (1998، ص.11) بأنه " مجموعة من أدوات التفكير التي تتيح للطلاب التخلص من أنماط التفكير المتعارف عليها وذلك من خلال رؤية الأشياء بشكل واضح وأوسع وتطوير نظرة أكثر ابتكارية في حل المشكلات " (مركز دي بونو لتعليم التفكير، 2006، ص. 156).
- ويعرفه الباحثان إجرائياً: المهارات العشر من الجزء الرابع (الإبداع) لبرنامج كورت المدمجة في دروس القراءة للصف الخامس الابتدائي التي تقوم معلمة اللغة العربية بتدريسها للتلميذات، وهذه المهارات العشر هي: نعم ولا وإبداعي، حجر الخطو، مدخلات عشوائية، تحدي المفهوم (الفكرة)، الفكرة السائدة (الرئيسية)، تعريف المشكلة، إزالة الأخطاء، الربط، المتطلبات، التقييم.
- التفكير الإبداعي (Creative Thinking):
 - عرفه أندرسون وكنج بأنه: "قدرة عقلية فردية، وذات مراحل متعددة ينتج عنها فكر أو عمل جديد يتميز بأكبر قدر من الطلاقة، والمرونة، والأصالة، فهو يتضمن القدرة على تكوين تنظيمات وأبنية جديدة للأفكار والمواقف" (أندرسون وكنج، 1993، ص. 139).
 - ويُقصد بكلٍ من:
- الطلاقة (Fluency): هي القدرة على إنتاج وتوليد عدد كبير من الأفكار الجيدة والصحيحة لمسألة أو مشكلة ما، نهايتها حرة ومفتوحة.
- المرونة (Flexibility): هي القدرة على توليد أفكار متنوعة ليست من نوعية الأفكار المتوقعة عادةً.
- الأصالة (Originality): هي القدرة على التعبير الفريد، وإنتاج الأفكار البعيدة والماهرة أكثر من الأفكار الشائعة والواضحة. (العتوم، وآخرون، 2006، ص. 141-143).
- ويعرفه الباحثان إجرائياً: هو أداة من أدوات كورت 4، يقصد به القدرة على توليد أفكار جديدة ذو طابع متميز، يتم دمجها بدروس القراءة المقدمة لتلميذات الصف الخامس الابتدائي، من خلاله يساهم في تنفيذ برنامج الكورت؛ لتنمية مهارات القراءة الناقدة.
- القراءة الناقدة (Critical Reading):
 - عرفها عطية بأنها: "القراءة الفاحصة الدقيقة والتحليلية للنص المقروء بغرض تقويمه، وإصدار الحكم عليه من حيث المحتوى والسياق الذي يرد فيه؛ لتحديد مواطن القوة والضعف" (عطية، 2009، ص. 35).
 - ويعرفه الباحثان إجرائياً: قراءة واعية للنص المقروء، تقوم على مجموعة من المهارات والقدرات العقلية العليا، التمييز بين الحقائق، والقدرة على التحليل، وإصدار الأحكام، توظيفها لتلميذات الصف الخامس الابتدائي في النصوص القرائية، ويتم قياسها بالدرجة التي تحصل عليها التلميذة في الاختبار المهاري المُعدّ لأغراض الدراسة الحالية.

2- الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً- الإطار النظري للدراسة.

أهمية تدريس القراءة الناقدة:

إن تنمية القراءة الناقدة ضرورة تعليمية، ومهمة تربوية ينبغي أن ينهض بها المعلمون، ويضعوها دائماً نصب أعينهم في دروس القراءة، فإعداد النشء للإسهام الفعال في بناء المجتمع، وتطوره، وتقدمه يقتضي أن تنمو لديه القدرة الناقدة في القراءة، وأن يكون قادراً على الحكم على ما يقرأ، وقادراً على التمييز بين ما يفيد وما لا يفيد، ما دامت معارفنا جميعها، وعلومنا كلها، ومناهجنا بمجملها تقوم على القراءة (عمار، 2002).

البرامج والاستراتيجيات المستخدمة في تعليم القراءة الناقدة:

ظهرت العديد من البرامج والاستراتيجيات المستخدمة في تعليم القراءة الناقدة.

ومن أبرزها ما يلي:

1. استراتيجية العصف الذهني: وهي من الاستراتيجيات التي تعتمد على إنتاج أكبر عدد من الأفكار المتنوعة، والأصيلة، وهذا يتناسب تماماً مع طبيعة القراءة والمهارات اللغوية بأشكالها المختلفة (Marjorie, 2004).
2. مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية: صمم هذا المدخل لمساعدة التلاميذ على تحسين مهارات الفهم القرائي، وتنمية الحصيلة اللغوية، كما يساعد في مراقبة سير تفكيرهم، ومدى فهمهم للموضوع والحكم على درجة هذا الفهم وتقييمه (Abidin, 2012).
3. برنامج نظرية الذكاء الناجح: تتميز هذه النظرية بتطبيقاتها الفعالة في غرفة الصف، وتضم ثلاثة ذكاءات تعمل معاً بشكل متداخل فالذكاء التحليلي يعمل على رؤية العلاقات والأنماط بين المعلومات المقروءة، بينما يساعد الذكاء الإبداعي على إيجاد الحلول الإبداعية للمشكلة، ويعمل الذكاء العملي على تطبيق المعرفة في الحياة اليومية (Sternderg, 1998).
4. برنامج إيدوارد ديبونو (الكورت CoRT): هو أضخم البرامج لتعليم التفكير كمادة مستقلة، ويحتوي على أدوات ومهارات في التفكير يدرّب عليها التلميذ ليمارسها في حياته اليومية، فالبرنامج مصمم لتقديم التفكير وتدريب التلاميذ على استخدامه في مواقف متنوعة للتغلب على المشاكل التعليمية التي تواجههم، وتنمية العديد من المهارات اللغوية والعقلية لديهم، وقد وجد البرنامج نجاحاً وانتشاراً واسعاً وترجم لعدة لغات (عبد العزيز، 2014).

برنامج الكورت (CoRT)

معايير برنامج الكورت (CoRT):

1. البساطة: حيث أن البرنامج بسيط وعملي، ويمكن استخدامه في تمثيل مجموعة واسعة من الأساليب.
2. التماسك: بحيث يبقى سليماً على مدار انتقاله من متدرب إلى آخر، ومن معلم إلى تلميذ.
3. التوازي: فإن هذا البرنامج لديه تصميم متوازي، أي أن كل جزء فيه يمكن الاستفادة منه على حدة.
4. الاستمتاع: حيث أن التلاميذ يستمتعون بدروس التفكير (قطامي والزوين، 2009).

أهداف برنامج الكورت (CoRT):

يلخص دي بونو أهداف برنامج الكورت في القضايا الأربع التالية:

1. هناك حيز في المناهج التي يمكن من خلالها للتفكير أن يعالج بشكل مباشر وذلك بحرية مناسبة.
2. أن يُنظر إلى التفكير على أنه مهارة يمكن تحسينها بالانتباه والتعليم والتدريب.
3. باستخدام برنامج كورت ينظر الطلاب إلى أنفسهم على أنهم مفكرين.
4. يكسب برنامج الكورت الطلاب أدوات تفكير متحركة تعمل بشكل جيد في المواقف جميعها، وفي نواحي المناهج كلها (دي بونو، 2008).

أجزاء وأدوات برنامج الكورت:

- أ- الجزء الأول توسعة مجال الإدراك (Breadth): يهدف هذا الجزء إلى توسعة مجال الإدراك بحيث يتمكن في أي موقف أن يرى ما هو أبعد من الأمور الواضحة الظاهرة، أي أنها تطور فهماً أوسع للمواقف المختلفة (دي بونو، 1998)، إذ أن التلاميذ يعملون في تفكيرهم إلى كشف مشكلاتهم بدلاً من إطلاق الأحكام بسرعة (غباري وأبو شعيرة، 2011).
- ب- الجزء الثاني التنظيم (Organization): يهتم هذا الجزء بالانتباه والتركيز على المواقف بفعالية، ويساعد على تنظيم الأفكار، حيث أن الدروس الخمسة الأولى من هذا الجزء تساعد التلميذ على تحديد معالم المشكلة، والدروس الخمسة الأخيرة تساعد في التنظيم الشامل للتفكير ليتم استخدامه بأسلوب مُنتج لحل المشكلات (العياصرة، 2011).
- ج- الجزء الثالث التفاعل (Interaction): يهتم الجزء الثالث بتدريب التلاميذ على التفكير القائم على التفاعل بين تفكيرهم وتفكير الآخرين، فالهدف هنا هو تطوير عملية المناقشة والتفاوض لدى التلاميذ لتقييم مدرّكاتهم والسيطرة عليها (دي بونو، 1998).
- د- الجزء الرابع الإبداع (Creativity): الهدف الأساسي في هذا الجزء هو تدريب التلاميذ على الهروب الواعي من حصر الأفكار، وبالتالي إنتاج أفكار جديدة، فهو يتناول الإبداع كجزء طبيعي من عملية التفكير وبالتالي يمكن تعليمها وتنميتها، فالإبداع ممتع ودافع وحافز لدى الأفراد الذين يفكرون بطريقة إبداعية (دي بونو، 2001).
- هـ- الجزء الخامس المعلومات والعواطف (Information and feeling): أشار دي بونو (2007)، إلى أن الجزء الخامس يتناول العمليات المعلوماتية مثل الأسئلة والمفاتيح والتخمين، كما يتناول المشاعر والقيم، ويتم تدريب التلاميذ على إدراك المعلومات التي لديهم وما يلزمهم وكيفية استخدام المعلومات، الأمر الذي يطور نوعاً من البعد والملاحظة.
- و- الجزء السادس العمل (Action): أما الجزء السادس فمختلف تماماً، حيث تمثل الدروس إطاراً محدداً للتفكير بالأشياء، والإطار يعني أن تقوم بعمل شيء واحد في المرة الواحدة، أي وظيفة تفكير معينة في كل مرة، وتنقسم مجمل عملية التفكير إلى مراحل محددة، يبدأ باختيار الهدف وينتهي بتشكيل الخطة لتنفيذ الحل (عبوي، 2012).

ثانياً- الدراسات السابقة:

- أ- الدراسات التي تناولت برنامج الكورت (CORT) لتنمية التفكير الإبداعي:
- دراسة الحربي، (2016): وهدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج الكورت (توسعة مجال الإدراك)، في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي (الاستقراء، الاستنباط، الاستنتاج)، في مقرر الفقه. واستخدمت الباحثان المنهج الشبه تجريبي، كما استخدمت أداتين الأولى برنامج الكورت من إعداد ديبونو، والثانية اختبار قياس التفكير الاستدلالي من إعداد الباحثين طبقت على مجموعتين ضابطة وتجريبية من طالبات الصف الثالث متوسط بالمدينة المنورة، وتم اختيار العينة قصدياً بلغ حجمها (50) طالبة من مدرسة واحدة وزعت على مجموعتين متكافئتين، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لكل مهارات التفكير

الاستدلالي (الاستقراء، الاستنتاج، الاستنباط) لصالح المجموعة التجريبية، مما أثبت فاعلية برنامج الكورت للتفكير في تنمية التفكير الاستدلالي (الاستنتاج، الاستنباط، الاستقراء) لدى طالبات الصف الثالث متوسط.

- دراسة السلمي، (2013): هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية استخدام مهارات برنامج الكورت (توسعة مجال الإدراك) في تنمية التفكير الإبداعي في مادة الحديث ، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، كما استخدم أداة اختبار تورانس للتفكير الإبداعي، واختبار التحصيل الدراسي المعد من قبل الباحث، وتكونت عينة الدراسة من (56) تلميذاً من تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدينة جدة، قسمت إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية طبق عليها مهارات برنامج الكورت، ومجموعة ضابطة لم يطبق عليها البرنامج، وقد أظهرت النتائج فاعلية مهارات برنامج الكورت (توسعة مجال الإدراك) في تحسين التحصيل الدراسي، وتنمية التفكير الإبداعي في مادة الحديث لصالح المجموعة التجريبية.
- دراسة أبو جيبين، (2010): هدفت هذه الدراسة إلى بيان أثر تطبيق برنامج الكورت (الجزأين الأول والثاني) في مادة اللغة العربية على تنمية التفكير في مجال (المحادثة، والتعبير الشفوي، والتحرير)، تم استخدام المنهج التجريبي، واستخدام اختبار مُعد من قبل الباحث لقياس أثر مهارات برنامج الكورت على تنمية التفكير لدى الطلبة، وأستهدف مجتمع الدراسة طلبة الصف الثامن بسلطنة عمان، وتكونت العينة من مجموعتين ضابطة وتجريبية؛ حيث تكونت المجموعة التجريبية من (60) طالباً وطالبة من مدرستين مختلفتين، إحداهما للذكور والأخرى للإناث، وكذلك تكونت المجموعة الضابطة من (60) طالباً من مدرسة أخرى، وقد أظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,001) لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث أكدت النتائج على أن البرنامج ذو فاعلية لتنمية التفكير لدى طلبة الصف الثامن الأساسي.
- دراسة العتيبي، (2007): هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام بعض أجزاء برنامج الكورت (توسعة مجال الإدراك، والتفاعل) في تنمية مهارات التفكير الناقد وتحسين مستوى التحصيل الدراسي ، وقد أستخدم الباحث المنهج التجريبي، وأستخدم الباحث اختبار مهارات التفكير الناقد من إعداد الشريقي (2005)، وبرنامج الكورت للجزء الأول والثالث من إعداد ادوارد دي بونو، وتكون مجتمع الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، تم اختيار عينة بالطريقة العشوائية العنقودية تكونت من (40) طالباً، قُسمت العينة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية، وقد أظهرت النتائج أيضاً وجود فروق دالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي في مهارات التفكير الناقد لصالح القياس البعدي، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في مستوى التحصيل الدراسي.

ب- الدراسات التي تناولت مهارات القراءة الناقدة:

- دراسة عبدالباري، (2016): هدفت الدراسة إلى بناء برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، ولتحقيقي الهدف أستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، فقد أعد الباحث قائمة بمهارات القراءة الناقدة المناسبة لتلاميذ المرحلة المتوسطة، وكما أعد اختبار لقياس مهارات القراءة الناقدة، كذلك قام الباحث ببناء البرنامج القائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية، وطبقت على عينة تكونت من (85) تلميذاً، وقسمت العينة إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية تدرس بالبرنامج القائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية، والمجموعة الضابطة تدرس بالطريقة المعتادة، وكشفت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج القائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية في تنمية مهارات القراءة الناقدة لصالح المجموعة التجريبية.
- دراسة الهنائي، (2015): هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر أجزاء من برنامج الكورت لتنمية القراءة الناقدة في مادة القراءة، استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي، واستخدمت كأدوات للدراسة أجزاء من مهارات برنامج الكورت

(1 و2 و3 و4)، وأعدت دليلاً إرشادياً لتنمية هذه المهارات باستخدام البرنامج المذكور، واختباراً تحصيلياً في مهارات القراءة الناقدة من إعداد الباحثين، وتكونت العينة من (55) تلميذة تم اختيارهن قصدياً من مدرستين مختلفتين من تلميذات الصف الثامن الأساسي بمحافظة الداخلية في عُمان ، وقسمت العينة إلى مجموعتين؛ مجموعة ضابطة من (27) تلميذة، ومجموعة تجريبية من (28) تلميذة، وبعد معالجة البيانات بينت النتائج عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة $0.05 \leq \alpha$ بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، في اختبار مهارات القراءة الناقدة البعدي؛ يُعزى إلى استخدام برنامج كورت.

- دراسة بسيوني و أبو جاموس، (2015): وقد هدفت للكشف عن أثر أسلوب التعلم التنافسي في تحسين مهارات القراءة الناقدة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج التجريبي، حيث تم استخدام أداة اختبار من أعداد الباحثان لقياس مهارات القراءة الناقدة بعد التأكد من صدق وثبات الأداة، وقد تكونت عينة الدراسة من (96) تلميذاً وتلميذة من أربع مدارس حكومية من تلاميذ الصف السابع الأساسي في الأردن، تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة، ثم توزيعهم إلى مجموعتين، تجريبية مكونة من (46) تلميذاً وتلميذة، ومجموعة ضابطة مكونة من (50) تلميذاً وتلميذة، وتم معالجة البيانات إحصائياً، واستخدام تحليل التباين الثنائي (Two Way ANOVA) المتعدد للمهارات الفرعية لاختبار مهارات القراءة الناقدة منفردة ومجمعة، حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحسين مهارات القراءة الناقدة، لصالح المجموعة التجريبية.

- دراسة (Belet, 2010)، هدفت الدراسة إلى معرفة آراء معلمي ما قبل الخدمة في التعليم الابتدائي حول استخدام طريقة رواية القصة لتطوير مهارات القراءة الناقدة، وأعد الباحث الاستبانة كأداة، كما تضمنت أسئلة مفتوحة، وتكونت العينة من (53) معلماً تم اختيارهم قصدياً من الذين تلقوا دورة في رواية القصص ومهارات القراءة الناقدة لطلاب المرحلة الابتدائية في تركيا، وأكدت النتائج أنه من بين (53) مشاركاً في الدراسة أفاد (52) معلماً أن هذه الطريقة فعالة لتنمية مهارات القراءة الناقدة، علاوة على ذلك فيما يتعلق بتطوير القراءة الناقدة صرح (10) من المعلمين أن هذه الطريقة ستكسب الاستماع من خلال مهارة طرح الأسئلة، واعتبر (10) آخرون أن هذه الطريقة ستعمل على تطوير مهارة التنبؤ لطلاب المدارس الابتدائية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

أكدت كلٌّ من دراسة (Belet, 2010) ودراسة (الهنائي، 2015) على استخدام أساليب وبرامج تحقق من تحسين مهارات القراءة الناقدة، وأجمعت هذه الدراسات على أهمية مهارات القراءة الناقدة، والوقوف على الضعف الحاصل، وهذا ما يعزز البحث والتقصي والمحاولة حول إيجاد أحدث الطرق والأساليب لعلاج وتنمية مهارات القراءة الناقدة، حيث أن الدراسة الحالية تقف على استخدام برنامج الكورت لتحقيق تنمية مهارات القراءة الناقدة، كما اتفقت كلٌّ من دراسة (الحربي، 2016) ودراسة (السلي، 2013) في استخدام الجزء الأول من أجزاء برنامج الكورت، واختلفت في تحديد مهارات القراءة الناقدة المراد تنميتها لدى التلاميذ، إلا أن الدراسة الحالية حددت المهارات المشتركة بين هذه الدراسات لتحقيق تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى التلاميذ باستخدام الجزء الرابع (الإبداع) من برنامج الكورت.

3- منهجية الدراسة وإجراءاتها.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، والقائم على تصميم مجموعتين: (تجريبية وضابطة).

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من تلميذات الصف الخامس الابتدائي بمدينة الملك خالد العسكرية، والبالغ عددهن (464) تلميذة، وفقاً لإحصائية مكتب التعليم بمدينة الملك خالد العسكرية التابع لإدارة تعليم المنطقة الشرقية للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (1441-1442هـ).

عينة الدراسة:

تم اختيار العينة عشوائياً من شعبتين من مدرسة واحدة، حيث تم اختيار المدرسة قصدياً، ووقع الاختيار على مدرسة (الأبناء الابتدائية السادسة للبنات) للأسباب التالية:

- تقارب تلميذات المدرسة في المستوى الاقتصادي والاجتماعي؛ لكونهن من بيئة اجتماعية واحدة.
 - التعاون الذي قدمته قيادة المدرسة في إجراء الدراسة بعد مخاطبة الباحثين.
- حيث تكونت عينة الدراسة من (60) تلميذة، تم اختيارهن عشوائياً، وتحددت شعبتين من أصل ثلاث شُعب، كل شعبة تحتوي على (30) تلميذة، بحيث يكون عدد العينة التجريبية (30) تلميذة، وعدد العينة الضابطة (30) تلميذة.

جدول رقم (1) توزيع عدد أفراد عينة الدراسة

المجموعة الزمن	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
البداية	30 تلميذة	30 تلميذة
النهاية	30 تلميذة	30 تلميذة
المجموع	60 تلميذة	

متغيرات الدراسة.

تحددت متغيرات الدراسة فيما يلي:

- أ- المتغير المستقل: يتمثل في طريقة التدريس باستخدام برنامج الكورت للمجموعة التجريبية، وطريقة التدريس المعتادة للمجموعة الضابطة.
- ب- المتغير التابع: ويتمثل في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي.

ضبط متغيرات عينة الدراسة:

تم ضبط المتغيرات الدخيلة على عينة الدراسة، وهي متغيرات غير تجريبية قد تؤثر في نتائج التجربة مما يتطلب تحديدها والسيطرة عليها قدر الإمكان، أهمها:

- أ- الجنس: إناث
- ب- العمر: بعد الاطلاع والرجوع إلى سجلات تلميذات العينتين تم التأكد من أن الفئة العمرية متراوحة بين (10) سنوات إلى (12) سنة.
- ج- المستوى الثقافي والاجتماعي والاقتصادي والبيئي: العينتين متقاربة فيما بينها بالمستوى الثقافي والاجتماعي والاقتصادي والبيئي نظراً لعيش التلميذات في سكن عسكري برتبة واحدة.

- د- مستوى التحصيل الدراسي في مهارات القراءة: بعد الرجوع إلى سجلات التلميذات والاطلاع، فقد تبين تقارب مستوى تحصيل العينتين في مهارات القراءة.
- هـ- التكافؤ في القياسات القبليّة: أن من أجل الحصول على النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة وفرضياتها لابد من التهيئة العلمية لتلك النتائج، وأولى الخطوات التي ينبغي القيام بها قبل استخراج النتائج وتفسيرها ومناقشتها، التأكد من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية.
- ولحساب تكافؤ المجموعتين من خلال درجات الاختبار التحصيلي في القياس القبلي للمجموعتين، تم إجراء مجموعة من العمليات الرياضية في برنامج (Spss)، وتمثلت هذه العمليات في حساب المتوسط الحسابي وحساب الانحراف المعياري، وإيجاد قيمة (ت) لدرجات أفراد المجموعتين في القياس القبلي للاختبار التحصيلي، وكما يوضحها الجدول (2):

جدول رقم (2) التكافؤ بين المجموعتين: التجريبية والضابطة في القياسات القبليّة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	(ت) المحسوبة	درجات الحرية	الدالة (0.05)
التجريبية	30	8.88	2.82	0.45	0.768	58	0.22
الضابطة	30	9.33	2.44				

يتضح من الجدول السابق إلى أن قيمة (ت) تساوي (0.768) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ ، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، وبذلك تكون مجموعتي الدراسة متكافئتين في القياس القبلي للاختبار التحصيلي.

أدوات الدراسة.

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن التساؤلات حول فاعلية برنامج الكورت (CoRT) في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي تم استخدام أداتين:

- أ- دروس برنامج الكورت الجزء الرابع (الإبداع) من إعداد ادوارد دي بونو، المكون من عشر دروس وهي: (نعم ولا وإبداعي - حجر الخطو - مدخلات عشوائية - تحدي المفهوم - الفكرة السائدة - تعريف المشكلة - إزالة الأخطاء - الربط - المتطلبات - التقييم)، بحيث تم تدريس حصص القراءة باستخدام برنامج الكورت على المجموعة التجريبية، وتدريس المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة.
- ب- اختبار مهارات القراءة الناقدة، تم إعداده من قبل الباحثين وفقاً للخطوات التالية:
1. تحديد الهدف من هذا الاختبار: تم بناء الاختبار لقياس مهارات القراءة الناقدة لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي.
 2. تحديد مهارات القراءة الناقدة المراد قياسها في هذا الاختبار: بعد الاطلاع على الدراسات التي تناولت مهارات القراءة الناقدة دراسة عبد الباري (2016)، وبسيوني وأبو جاموس (2015)، والهنائي (2015)، تم تحديد مهارات القراءة الناقدة التي أجمعت عليها معظم الدراسات السابقة وهي: (التمييز بين الحقائق، والقدرة على التحليل، وإصدار الأحكام).
 3. تحديد المحتوى: اطّلع الباحثان على مجموعة من الاختبارات والدراسات التي تناولت مهارات القراءة الناقدة، وقد راعى الباحثان عند صياغة الفقرات أن تكون:
- أ- مناسبة لقياس المهارة المطلوبة.
- ب- وضوح السؤال وانعدام الغموض.
- ج- مناسبة السؤال لتلميذات الصف الخامس الابتدائي.

د- سليمة من الناحية اللغوية والعلمية.

هـ- منتمية للمحتوى الدراسي.

4. تحديد نوع الاختبار: تم تحديد نوع أسئلة الاختبار من ثلاثة أنواع، النوع الأول أسئلة مفتوحة ويحتوي على خمس فقرات، والنوع الثاني خمس فقرات اختيار من متعدد ومكون من ثلاث بدائل، أما النوع الثالث فهو اختبار تصنيف الجمل ومكون من خمس جمل.

5. إعداد الصورة الأولية للاختبار: تم إعداد الاختبار بصورته الأولية ليحتوي على ثلاث أسئلة، كل سؤال يحتوي على خمس فقرات، بحيث تقيس الأسئلة المهارات المراد قياسها، على النحو التالي:

- مهارة إصدار الأحكام: وتتكون من السؤال الأول فقرة رقم (1، 2، 3)، والسؤال الثاني فقرة رقم (4، 5).
- مهارة القدرة على التحليل: وتتكون من السؤال الأول فقرة رقم (4، 5)، والسؤال الثاني فقرة رقم (1، 2).
- مهارة التمييز بين الحقائق: وتتكون من السؤال الثاني فقرة رقم (3)، والسؤال الثالث.

6. تحديد تعليمات الاختبار: تمت صياغة التعليمات، بحيث يتم إزالة الغموض والتشتيت لدى التلميذات حول الاختبار، حيث تم توضيح ما يلي:

أ- الهدف من الاختبار.

ب- طريقة الإجابة على أسئلة الاختبار.

ج- تحديد زمن الاختبار.

7. تقدير درجات الاختبار: يحتوي الاختبار على ثلاثة أسئلة، وكل سؤال يحتوي على خمس فقرات، وخصصت درجة واحدة لكل فقرة؛ ليصبح مجموع الدرجات في الاختبار (15) درجة.

صدق أداة الدراسة وثباتها (الاختبار):

أ/ صدق الاختبار:

وقد تأكد الباحثان من صدق أداة الدراسة من خلال القيام بما يلي:

- 1) الصدق الظاهري للأداة: بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة في صورتها الأولية، تم عرضها على عدد (10) من المحكمين المختصين من أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس في كلية التربية بجامعة حائل؛ وذلك للاسترشاد بأرائهم حول مدى مناسبتها لمستوى تلميذات الصف الخامس الابتدائي، ومدى وضوح وملاءمة وترابط الفقرات وتحقيقها لقياس مهارات القراءة الناقدة المراد قياسها، بحيث تم إجراء التعديلات في ضوء آراء وملاحظات المحكمين، كإعادة صياغة بعض الفقرات وتغيير بعض الصور إلى أن أصبح الاختبار معداً في صورته النهائية.
- 2) صدق المقارنة الطرفية: تم ترتيب درجات تلميذات عينة الدراسة الاستطلاعية، والمكونة من (20) تلميذة على كل سؤال من أسئلة الاختبار ترتيباً تصاعدياً، وتم تحديد أعلى (27%) وأدنى (27%) من الدرجات الكلية على الاختبار، والمقارنة بين المجموعتين، بحيث أظهرت النتائج كما يلي:

جدول رقم (3) دلالة الفروق بين المجموعتين لتحديد صدق المقارنة الطرفية للاختبار

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدلالة	قيمة (ت)
أعلى 27%	13	6.73	2.268	0.00	22.171
أقل 27%	15	7.89	2.494		

يتبين من الجدول رقم (3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين حيث أن مستوى الدلالة مساوياً (0.00)، ومنها نستنتج وجود فروق ذات دلالة إحصائية ومنها نستنتج صدق المقارنة الطرفية للاختبار.

ثبات الاختبار:

يقصد بثبات الاختبار هو الحصول على النتائج نفسها تقريباً عند تكرار القياس باستخدام المقياس نفسه وتحت الظروف نفسها (عباس، 1996)، حيث تم التحقق من ثبات الاختبار من خلال ما يلي:

1- الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة باستخدام معادلة (ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha)، وذلك بعد تطبيقها على عينة استطلاعية، حيث بلغت معاملات الثبات لمختلف أبعاد الأداة. كما يوضحها الجدول التالي

جدول رقم (4) قيم معاملات الثبات حسب معادلة ألفا كرونباخ لمختلف أبعاد أداة الدراسة

م	البُعد	معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ
1	مهارة التمييز بين الحقائق	0.891
2	مهارة القدرة على التحليل	0.789
3	مهارة إصدار الأحكام	0.901
4	الدرجة الكلية للأداة (الثبات العام)	0.884

2- الثبات بطريقة إعادة الاختبار:

تم تطبيق الاختبار على المجموعة الاستطلاعية، ثم تم تطبيقه على نفس الأفراد وتحت نفس الظروف وبفاصل زمني أسبوعين بين التطبيق الأول والثاني وتم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين، وجاء معامل الارتباط مساوياً (0.892)، وهي قيمة مرتفعة؛ تدل على ارتفاع درجة ثبات الاختبار.

3- تحليل فقرات اختبار مهارات القراءة الناقدة:

تم تحليل درجات تلميذات العينة الاستطلاعية في اختبار مهارات القراءة الناقدة، حتى يتم تحديد معاملات الصعوبة والسهولة، وتحديد معاملات التمييز، لكل فقرة من فقرات اختبار مهارات القراءة الناقدة، وذلك كما يلي:

أ- حساب معامل الصعوبة والسهولة لفقرات الاختبار.

حيث تم التأكد من صدق الاختبار باستخدام معاملات التمييز وقدرة كل سؤال من أسئلة الاختبار على التمييز بين عدد المجموعتين العليا والدنيا في مهارات القراءة الناقدة لدى أفراد عينة الدراسة.

ويقصد بمعامل السهولة؛ نسبة عدد الإجابات الصحيحة والخاطئة في كل سؤال، ويتمثل الهدف من حساب معاملات السهولة والصعوبة أن تتضح قدرة السؤال على التمييز بين أفراد عينة البحث (Wilson, 2005)، حيث أن أفضل الاسئلة هي التي تتراوح معاملات سهولتها بين (0.1 و 0.9) وكلما اقتربت معاملات التمييز لأسئلة الاختبار من (1 بمعنى تمييز 100%)، والتباين من 0.25 كلما كان ذلك دليلاً على صدق أسئلة الاختبار، وتم حساب معامل التمييز لكل سؤال من أسئلة الاختبار، بحساب الفرق بين عدد الإجابات الصحيحة بين مجموعتين أدنى وأعلى في كل سؤال من أسئلة الاختبار، ثم حساب معامل التمييز، وحساب التباين لكل سؤال بضرب معامل السهولة في معامل الصعوبة، كالاتي:

تم حساب الفرق بين عدد الإجابات الصحيحة بين مجموعتين أدنى وأعلى في كل سؤال من أسئلة الاختبار، ثم حساب معامل التمييز من خلال المعادلة التالية:

$$\frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة العليا} - \text{عدد الإجابات الصحيحة الدنيا}}{\text{مجموع عدد تلميذات المجموعتين}} = \text{معامل التمييز لأي سؤال}$$

شكل رقم (1) معادلة حساب التمييز لأي سؤال

بينما تم حساب التباين لكل سؤال باستخدام المعادلة التالية:

$$\text{التباين لأي سؤال} = \text{معامل السهولة} \times \text{معامل الصعوبة}$$

شكل رقم (2) معادلة حساب التباين لكل سؤال

وفي ضوء ذلك تم حساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييز والتباين لكل سؤال من أسئلة الاختبار، فكانت كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول رقم (5) معاملات السهولة والصعوبة والتمييز والتباين لأسئلة الاختبار

السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	تباين السؤال
1	0.794	0.206	0.448	0.1636
2	0.821	0.179	0.645	0.147
3	0.790	0.21	0.721	0.1659
4	0.697	0.303	0.679	0.2112
5	0.732	0.268	0.585	0.1962
6	0.671	0.329	0.591	0.2208
7	0.811	0.189	0.713	0.1533
8	0.874	0.126	0.619	0.1101
9	0.597	0.403	0.527	0.2406
10	0.584	0.416	0.641	0.2429
11	0.488	0.512	0.664	0.2499
12	0.653	0.347	0.632	0.2266
13	0.711	0.289	0.583	0.2055
14	0.593	0.407	0.740	0.2414
15	0.614	0.386	0.622	0.2370

ب/ تحديد الزمن المناسب للاختبار:

لحساب الزمن المناسب للاختبار، تم تحديد مجموع الزمن الذي بدأت به أول تلميذة وزمن آخر تلميذة قسمة 2، موضح في المعادلة الآتية:

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن التلميذة الأولى} + \text{زمن التلميذة الأخيرة}}{2}$$

شكل رقم (4) معادلة حساب زمن الاختبار

حيث أن عند تطبيق اختبار مهارات القراءة الناقدة على العينة الاستطلاعية كان الزمن المقدر الذي استغرقته التلميذة الأولى للإجابة على جميع أسئلة الاختبار (15) دقيقة، واستغرقت آخر تلميذة (25) دقيقة للإجابة على الاختبار، وبتطبيق المعادلة السابقة تم حساب الزمن المناسب للإجابة على اختبار مهارات القراءة الناقدة بمقدار (20) دقيقة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة.

لتحقيق أهداف الدراسة، وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS)، لتحليل البيانات والحصول على النتائج وقد تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- معاملات ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) للتحقق من ثبات الاختبار.
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لإيجاد الثبات بطريقة إعادة الاختبار.
- معاملات الصعوبة والسهولة والتمييز لأسئلة الاختبار.
- اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent-Samples T test) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين.

4- عرض نتائج الدراسة ومناقشتها.

للتحقق من شروط الإحصاء البارامترية وهي:

حجم العينة كبير، ونجد أن حجم عينة الدراسة مكون من (60) تلميذة مقسمة على مجموعتين؛ التجريبية والضابطة ومنها يتحقق الشرط الأول للبارامترية.

1. مستوى قياس المتغير التابع في صورة رقمية، فقد جاءت جميع بيانات المتغير التابع رقمية وهذا يحقق الشرط الثاني للبارامترية.

2. التوزيع الاعتدالي للعينة، للتحقق من التوزيع الاعتدالي للعينة تم استخدام اختبار (kolmogorov-smirnov-shapiro-wilk test) لاختبار فرضية أن البيانات آتية من توزيع طبيعي وكانت نتائج الاختبار ما يلي:

جدول رقم (6) التوزيع الاعتدالي للعينة

اختبار الاعتدالية						
Shapiro-Wilk			Kolmogorov-Smirnova			نوع الاختبار
مستوى الدلالة	العدد	أداة الإحصاء	مستوى الدلالة	العدد	أداة الإحصاء	القيمة والدلالة
0.25	30	0.985	0.14	30	0.70	المجموعة الضابطة
0.45	30	0.966	0.30	30	0.52	المجموعة التجريبية

من الجدول السابق نجد أن كلاً من المجموعة الضابطة والتجريبية نتائجها غير دالة عند مستوى دلالة أقل من (0.05) في الاختبارين (Kolmogorov-Smirnov- Shapiro-Wilk)، مما يؤكد أن البيانات تتمثل بها الاعتدالية، وأن البيانات آتية من توزيع طبيعي، ومنها يتحقق شرط الاعتدالية.

ونستنتج مما سبق تحقق شروط الإحصاء البارامترى للبيانات.

- الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: "ما فاعلية استخدام برنامج الكورت في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي؟

وللإجابة عن هذا السؤال سعت الدراسة للتحقق من صحة الفروض الآتية:

- الفرض الأول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارة التمييز بين الحقائق.

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) (independent sample T-test)، للمقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة التمييز بين الحقائق، وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (7) نتائج اختبار (ت) (T-test)، لفحص الفروق بين إجابات المجموعتين التجريبية والضابطة في الأبعاد الثلاثة لمهارات التفكير الناقد وعلى مستوى عموم الأداة..

م	أبعاد المهارات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	(ت) الجدولية	مستوى الدلالة
1	التمييز بين الحقائق	الضابطة	30	4.83	2.350	-17.367	-40.901	.000
		التجريبية	30	13.23	1.223			
2	القدرة على التحليل	الضابطة	30	4.73	2.449	-14.749	-40.901	.000
		التجريبية	30	12.40	1.453			
3	إصدار الأحكام	الضابطة	30	5.37	2.059	-17.838	-40.901	.000
		التجريبية	30	12.97	1.098			
4	المستوى الكلي	الضابطة	30	4.98	2.445	-15.838	-40.901	.000
		التجريبية	30	12.87	1.320			

يتبين من الجدول رقم (7)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على المستوى الكلي وفي جميع أبعاد مهارات التفكير الناقد حيث جاء مستوى الدلالة مساوياً (0.00)، وهي قيمة أقل من (0.05) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية، فعلى المستوى الكلي حصلت التجريبية على متوسط (12.87) في مقابل (4.98)، ويتبين أن الفرق كبير جداً؛ وعلى مستوى الأبعاد كانت الفروق كبيرة بين المجموعتين؛ ففي بعد التمييز بين الحقائق كانت قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية، مما يؤكد وجود فروق، وكان هذا الفارق لصالح المجموعة التجريبية بمتوسط قدره (13.23) مقابل متوسط للمجموعة الضابطة الذي قدره (4.83).

- الفرض الثاني: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارة القدرة على التحليل.

للتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار (ت) للمقارنة بين مجموعتين (independent sample T-test)،

للمقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة القدرة على التحليل وكانت النتائج كما يلي:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة القدرة على التحليل، حيث جاء مستوى الدلالة مساوياً (0.00) وهي قيمة أقل من (0.05) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفي مهارات القدرة على التحليل كانت قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية، مما يؤكد وجود فروق، وكان هذا الفارق لصالح المجموعة التجريبية بمتوسط قدره (12.40)، مقابل متوسط للمجموعة الضابطة قدره (4.73).

الفرض الثالث: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارة إصدار الأحكام.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) للمقارنة بين مجموعتين (independent sample T-test) للمقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة إصدار الأحكام وكانت النتائج كما يلي:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة إصدار الأحكام، حيث جاء مستوى الدلالة مساوياً (0.00) وهي قيمة أقل من (0.05)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية، وفي مهارات إصدار الأحكام كانت قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية، مما يؤكد وجود فروق، وكان هذا الفارق لصالح المجموعة التجريبية بمتوسط قدره (12.97)، مقابل متوسط للمجموعة الضابطة قدره (5.37).

توصيات الدراسة ومقترحاتها:

بناءً على نتائج الدراسة يوصي الباحثان وتقترحان بما يلي:

- (1) أكدت النتائج فاعلية برنامج الكورت في تنمية مهارات القراءة الناقدة مما يدعو الجهات المعنية في وزارة التعليم وخصوصاً قطاع المناهج والإشراف التربوي، إلى تشجيع معلم اللغة العربية على استخدامها.
- (2) دعوة الجهات التدريبية في وزارة التعليم لبناء برامج تدريبية مكثفة لتنمية مهارات القراءة الناقدة.
- (3) ضرورة اهتمام المعلمين والمعلمين بإكساب التلاميذ مهارات القراءة الناقدة، لما لها من أثر رجعي في قدرتهم على تحليل ما يقرؤونه، والتمييز بين الحقائق، والقدرة على إصدار الأحكام.
- (4) ضرورة تبني كليات التربية بالجامعات برامج ومقررات للعناية بتطوير المعلمين والمعلمات وتأهيلهم، للتمكن من اكتساب طرق وبرامج جديدة خاضعة لتنمية مهارات القراءة الناقدة.
- (5) كما يقترح الباحثان إجراء الدراسات المستقبلية الآتية:
- (1) إجراء المزيد من الدراسات التي تهدف إلى التعرف على فاعلية برنامج الكورت (CoRT) في تنمية مهارات القراءة الناقدة، مع متغيرات أخرى غير متغيرات الدراسة الحالية.
- (2) إجراء المزيد من الدراسات التي تهدف إلى التعرف على أهم المعوقات التي تعوق من تطبيق برنامج الكورت (CoRT) في تنمية مهارات القراءة الناقدة، وكيفية التغلب عليها.
- (3) إجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول فاعلية أجزاء أخرى من أجزاء برنامج الكورت في تنمية مهارات القراءة الناقدة.
- (4) إجراء المزيد من الدراسات المماثلة في بيئات ومناطق ومجتمعات مهنية أخرى.

قائمة المراجع.

أولاً- المراجع بالعربية:

1. أبو جبين، عطا محمد. (2010). أثر تطبيق برنامج الكورت في مادة اللغة العربية على تنمية التفكير لدى طلبة الصف الثامن في سلطنة عمان. مجلة أماراباك العلمية، الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا، مج (1)، ع (2)، ص ص. 1-18.
2. بسيوني، محمد؛ وأبو جاموس، عبد الكريم. (2015). أثر أسلوب التعلم التنافسي في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف السابع الأساسي في الأردن. مجلة المنارة للبحوث والدراسات، جامعة آل بيت، مج (21)، ع (4)، ص ص. 109-143.
3. الجلال، علي بن علي. (2005). مدى إتقان طلبة المرحلة الثانوية لمهارات القراءة الناقدة. رسالة ماجستير، المركز الوطني للمعلومات، جامعة صنعاء، الجمهورية اليمنية.
4. الحربي، زهور بدر. (2016). فاعلية برنامج الكورت في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي في مقرر الفقه لدى طالبات الصف الثالث متوسط. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
5. الخصبي، غالية. (2012). أثر طريقة تدريس موضوعات القراءة الإضافية في تحسين مهارتي القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بسلطنة عمان. رسالة دكتوراه، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
6. ديبونو، إدوارد. (2001). تعليم التفكير (عادل ياسين وآخرون). سوريا: دار الرضا والنشر.
7. ديبونو، إدوارد. (2007). برنامج كورت لتعليم التفكير دليل البرنامج. (ناديا السرور وثائر حسين). الأردن. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع. (1998).
8. ديبونو، إدوارد. (2008). برنامج الكورت لتعليم التفكير دليل البرنامج. (دنيا فيضي). عمان: دار الفكر.
9. ربابعة، إسماعيل؛ وأبو جاموس، عبد الكريم. (2012). أثر برنامج تعليمي في القراءة الناقدة في تنمية مهارات القراءة الناقدة والكتابة الناقدة والإبداعية لدى طلبة الصف العاشر في الأردن. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، نابلس، فلسطين، مج (26)، ع (5)، ص ص. 1027-1058.
- <http://repository.yu.edu.jo/xmlui/handle/123456789/9810>
10. زيتون، كمال عبد الحميد. (2005). التدريس نماذج ومهارته. (ط.2). مصر. القاهرة: عالم الكتب.
11. السعدي، عماد؛ وأبو الهيجاء، خلدون. (2003). أثر نموذج التعليم وأسلوب التعلم في تطوير مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي. مجلة جامعة دمشق، دمشق، سوريا، مج (19)، ع (1)، ص ص. 129-182.
12. السلمي، عبد العزيز جابر. (2013). فاعلية استخدام بعض مهارات برنامج الكورت لتنمية التفكير على التحصيل والتفكير الإبداعي في مادة الحديث لتلميذات الصف السادس الابتدائي. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
13. السليتي، فراس محمود. (2006). التفكير الناقد والإبداعي. استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المطالعة والنصوص الأدبية. الأردن. عمان: عالم الكتب الحديث.
14. صالح، أحمد محمد. (1994). الارتقاء في المستوى الدراسي وأثره على نمو قدرات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلتين الثانوية والجامعية. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر، ع (25)، ص ص. 298 - 361 ،
- <https://search.mandumah.com/Record/69736>
15. طعيمه، رشدي؛ والشعبي، محمد. (2006). تعليم القراءة والأدب. مصر. القاهرة: دار الفكر العربي.

16. عبد الباري، ماهر شعبان. (2016). فاعلية برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة بنها، مصر، مج (17)، ع (2)، ص. 443-484. الرابط: https://www.mhceg.com/2017/02/blog-post_9227.html
17. عبد العزيز، حنان مصطفى. (2014). أثر توظيف برنامج الكورت في تدريس الرياضيات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف السادس الأساسي بغزة. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
18. العبري، جواهر. (2010). أثر استخدام برنامج كورت في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في مادة الدراسات الاجتماعية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.
19. العتوم، عدنان؛ والجراح، عبد الناصر؛ وبشارة، موفق. (2006). تنمية مهارة التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية. (ط.3). الأردن. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
20. العتيبي، خالد بن ناهس. (2007). أثر استخدام بعض أجزاء برنامج كورت في تنمية مهارات التفكير الناقد وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
21. عطية، محسن علي. (2009). استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء. الأردن. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
22. عليمات، إيمان. (2011). أثر برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاء الناجح في تحسين مهارات التحدث والقراءة الناقدة لدى طلبة الصف السادس الأساسي. رسالة دكتوراه، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
23. عمار، سام. (2002). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية. لبنان. بيروت: مؤسسة الرسالة.
24. العياصرة، وليد رفيق. (2011). استراتيجيات تعليم التفكير ومهاراته. (ط.1). عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
25. غباري، ثائر؛ وأبو شعيرة، خالد. (2011). أساسيات في التفكير. (ط.1). الأردن. عمان: مكتبة المجتمع العربي.
26. قاجة، كلثوم؛ والشايب، محمد. (2016). مستوى تمكن التلاميذ من مهارات القراءة الناقدة "دراسة على عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة حسيبة، الجزائر، ع (24)، ص. 355-370.
27. قطامي، نايفة؛ والزوين، فرتاج. (2009). دمج الكورت في المنهج المدرسي. الأردن. عمان: ديبونو للطباعة والنشر.
28. مركز دي بونو لتعليم التفكير. (2006). الكورت تحت المجهر. أوراق عمل اللقاء العربي الأول لخبراء الكورت، الأردن. عمان: دي بونو للطباعة والنشر والتوزيع.
29. مركز دي بونو لتعليم التفكير. (2008). تعليم التفكير وتنمية الإبداع. أوراق عمل اللقاء العربي الثاني لخبراء الكورت، الأردن. عمان: دي بونو للطباعة والنشر والتوزيع.
30. الهنائي، شيماء محمد. (2015). فاعلية استخدام برنامج كورت في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الثامن الأساسي. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.
31. وزارة التعليم. (2002). دراسة مستوى إتقان طلبة الصف السادس الابتدائي للكفايات الأساسية في اللغة العربية. مشروع تطوير اللغة العربية وتعلمها، مركز المبادرات النوعية، المملكة العربية السعودية.
32. وزارة التعليم. (2017). الوقوف على قضية الضعف في مهارات القراءة والتعبير. اللقاء العلمي لتنمية مهارات القراءة والتعبير في ضوء الكفايات الأدائية، الإدارة العامة للإشراف التربوي، الرياض، المملكة العربية السعودية.

ثانياً- المراجع بالإنجليزية Second - References in English:

1. Abidin, M. & Jafre, Z. (2012). *Collaborative strategic reading (CSR) within cognitive and metacognitive strategies perspectives*. International Journal of Humanities and Social Science, 2(3), 192-198.
2. Adams, J. & Bruck, M. (1993). *Word recognition: The interface of educational policies and scientific research*. Reading and Writing: An interdisciplinary Journal, 5, Pp 111-139.
3. Anderson, N. & King, N. (1993). *Innovation in organization, in C.L. cooper and T. Robertson*. (Eds), International Review of Industrial and Organizational Psychology, 11 (8).
4. Belet, Dilek. (2010). *The use of storytelling to develop the primary school students' critical reading skill: the primary education pre-service teachers' opinions*. aAnadolu University, Faculty of Education Department of Primary Education, Turkey, Eskisehir 26470.
5. Leher, fran. (1983). *Developing critical and creative reading and thinking skill, language arts*, G018, 10311036 .
6. Marjorie, H. (2004). *"The effect of summary on reading comprehension of America and ESL"*. "University Freshman. DIA-A". 49(11). 3291.
7. Pressley, M. & Wharton-McDonald, R. (1997). *Skilled comprehension and its development through instruction*, School Psychology Review, 26(3), P15.
8. Sadler, C R. (2003). *Comprehension Strategies for middle Grade learners*, Handbook for content Area teachers, International Reading Association, USA.
9. Sternberg, R, J. (1998). *Priciples of Teaching for Successful Intelligence Educational Psychologist*. 33(2-3), 65-72. Retrieved May.
10. Wilson. M. (2005). *Constructing Measures: An Item response modeling approach* (Mahwah- NJ: Lawrence Erlbaum.

Third: References in Arabic translated into English:

1. Abdel Aziz, Hanan Mustafa. (2014). The effect of employing the CORT program in teaching mathematics on developing the creative thinking skills of the sixth grade female students in Gaza. Master Thesis, College of Education, Islamic University, Gaza, Palestine.
2. Abdel Bari, Maher Shaaban. (2016). The effectiveness of a program based on the participatory strategic reading approach to develop critical reading skills among middle school students. Journal of Educational and Psychological Sciences, Department of Curricula and Teaching Methods, Faculty of Education, Benha University, Egypt, Vol. (17), p. (2), p. 443-484. Link: https://www.mhceg.com/2017/02/blog-post_9227.html
3. Abu Jabin, Atta Muhammad. (2010). The impact of the application of the CoRT program in the Arabic language subject on the development of thinking among eighth grade students in the Sultanate of Oman. Amarabac Scientific Journal, American-Arab Academy for Science and Technology, Vol. (1), p. (2), pg. 1-18.
4. Al-Ayasra, Walid Rafeeq. (2011). Teaching thinking strategies and skills. (i.1). Amman: Dar Osama for publication and distribution.

5. Al-Harbi, Badr Flowers. (2016). The effectiveness of the CoRT program in developing deductive thinking skills in the jurisprudence course for third-grade female students. Master's thesis, College of Education, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah.
6. Al-Hinai, Shaima Mohammed. (2015). The effectiveness of using the CoRT program in developing critical reading skills for eighth grade female students. Master Thesis, College of Education, Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman.
7. Alimat, Iman. (2011). The effect of an educational program based on successful intelligence theory on improving speaking and critical reading skills of sixth grade students. PhD thesis, Yarmouk University, Irbid, Jordan.
8. Al-Otaibi, Khalid bin Nahis. (2007). The effect of using some parts of the CoRT program on developing critical thinking skills and improving academic achievement among a sample of secondary school students in Riyadh. PhD thesis, College of Education, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah.
9. Al-Saadi, Emad; and Abu al-Haija, Khaldun. (2003). The impact of the teaching model and learning style on the development of critical reading skills for fourth graders. Damascus University Journal, Damascus, Syria, Vol. (19), p. (1), p. 129-182.
10. Al-Salami, Abdul Aziz Jaber. (2013). The effectiveness of using some of the skills of the CoRT program to develop thinking on achievement and creative thinking in the subject of Hadith for sixth grade female students. Master's thesis, College of Education, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah.
11. Al-Sleiti, Firas Mahmoud. (2006). Critical and creative thinking. Cooperative learning strategy in teaching reading and literary texts. Jordan. Oman: The Modern World of Books.
12. Ammar, Sam. (2002). Modern trends in teaching Arabic. Lebanon. Beirut: Al-Resala Foundation.
13. Attia, Mohsin Ali. (2009). Metacognitive strategies for reading comprehension. Jordan. Amman: Dar Al-Manhaj for publication and distribution.
14. Bassiouni, Muhammad; and Abu Jamous, Abdul Karim. (2015). The effect of competitive learning style on improving critical reading skills of seventh grade students in Jordan. Al-Manara Journal for Research and Studies, Al-Bayt University, Vol. (21), p. (4), pg. 143-109.
15. De Bono Center for Teaching Thinking. (2006). Kurt under a microscope. Working papers for the first Arab meeting of CoRT experts, Jordan. Amman: De Bono for printing, publishing and distribution.
16. De Bono Center for Teaching Thinking. (2008). Teaching thinking and developing creativity. Working papers for the second Arab meeting of CoRT experts, Jordan. Amman: De Bono for printing, publishing and distribution.
17. Debono, Edward. (2001). Teaching thinking (Adel Yassin and others). Syria: Dar Al-Rida and Publishing.
18. Debono, Edward. (2007). CoRT Program for Teaching Thinking Program Guide. (Nadia Al-Surour and Thaer Hussein). Jordan. Amman: Dar Al-Fikr for printing, publishing and distribution. (1998).
19. Debono, Edward. (2008). AlCoRT Program for Teaching Thinking Program Guide. (overflowing world). Amman: Dar Al-Fikr.
20. dusty, rebellious; and Abu Shaira, Khaled. (2011). Fundamentals of thinking. (i.1). Jordan. Amman: Arab Society Library for publication and distribution.

21. Hebrew, Jawaher. (2010). The effect of using the Corte program on developing creative thinking skills in social studies among tenth grade female students. Master Thesis, College of Education, Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman.
22. Jalal, Ali bin Ali. (2005). The extent to which high school students master critical reading skills. Master Thesis, National Information Center, Sana'a University, Republic of Yemen.
23. Khasibi, expensive. (2012). The effect of the method of teaching additional reading subjects in improving the skills of critical reading and creative writing among tenth grade students in the Sultanate of Oman. PhD thesis, Yarmouk University, Irbid, Jordan.
24. Ministry of education. (2002). A study of the level of proficiency of the sixth grade students in basic competencies in the Arabic language. Arabic Language Development and Learning Project, Center for Specific Initiatives, Kingdom of Saudi Arabia.
25. Ministry of education. (2017). Standing on the issue of weakness in reading and expression skills. Scientific Meeting for the Development of Reading and Expression Skills in the Light of Performance Competencies, General Administration of Educational Supervision, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia.
26. Otoum, Adnan; the surgeon, Abdel Nasser; And good news, good luck. (2006). Developing the thinking skill theoretical models and practical applications. (f.3). Jordan. Amman: Dar Al Masirah for publication and distribution.
27. Qajah, Kulthum; And Al-Shayeb, Muhammad. (2016). The level of pupils' ability to critical reading skills, "a study on a sample of second year secondary school students." Journal of Human and Social Sciences, Hassiba University, Algeria, p. (24), pp. 355-370.
28. Qatami, Naifeh; Walzoin, Fartaj. (2009). Integration of the CORT into the school curriculum. Jordan. Amman: Debono for printing, publishing and distribution.
29. Rabaa, Ismail; and Abu Jamous, Abdul Karim. (2012). The effect of an educational program in critical reading on the development of critical reading and critical and creative writing skills of tenth grade students in Jordan. An-Najah University Journal for Research (Human Sciences), Nablus, Palestine, Vol. (26), p. (5), p. 1027-1058.
<http://repository.yu.edu.jo/xmlui/handle/123456789/9810>
30. Saleh, Ahmed Mohamed. (1994). Upgrading the academic level and its impact on the development of critical thinking abilities of secondary and university students. Journal of the Faculty of Education, Mansoura University, Egypt, p. (25). pp. 298-361,
<https://search.mandumah.com/Record/69736>
31. Taima, Rushdie; and Shuaibi, Mohammed. (2006). Teaching reading and literature. Egypt. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.
32. Zaytoun, Kamal Abdel Hamid. (2005). Teaching models and skills. (f.2). Egypt. Cairo: World of Books.

فاعلية وحدة مطورة في مادة الأحياء وفقاً للاتجاهات الحديثة في تنمية التحصيل ومهارات التفكير العلمي لدى طلبة الصف الثاني الثانوي باليمن



د. يحيى عبد الله سراج

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد || كلية التربية والعلوم الإنسانية
والتطبيقية || جامعة سبأ

الإيميل: yahyasiraj7@gmail.com

تلفون: 00967771400143+711084004

الملخص: هدفت الدراسة إلى قياس فاعلية وحدة دراسية مطورة في الأحياء بالمرحلة الثانوية في اليمن في ضوء الاتجاهات الحديثة للتربية العلمية في تنمية التحصيل ومهارات التفكير العلمي، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي، وذلك ببناء وتطوير وحدة دراسية وقياس فاعليتها في تنمية التحصيل وتنمية مهارات التفكير العلمي مستخدماً استمارة مقابلة لتحديد أهم الاتجاهات الحديثة والمشاريع، واختبار تحصيلي ومقياس لمهارات التفكير العلمي لقياس فاعلية الوحدة الدراسية، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالباً؛ منهم (30) طالباً مجموعة تجريبية و(30) طالباً مجموعة ضابطة، وتم تحديد الاتجاهات الحديثة للتربية العلمية وتطوير الوحدة الدراسية (وحدة المناعة) في ضوءها، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي تحصيل المجموعة التجريبية، فقد حصلت التجريبية على متوسط كلي (18.47 من 20) ونسبة مئوية (91.67%) في مقابل حصول الضابطة على متوسط كلي (15.06 من 20)، ونسبة (74.83%) في الاختبار التحصيلي، وبلغ معامل إيتا للتأثير (0.96) ويدل على أن هناك تأثيراً كبيراً للوحدة المقترحة وفي مقياس مهارات التفكير العلمي، حصلت التجريبية على متوسط كلي (19.93 من 25) ونسبة (79.73%) في مقابل حصول الضابطة على متوسط كلي (17.43 من 25) ونسبة (69.73%)، والفرق في المقياسين دال إحصائياً، عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) ولصالح المجموعة التجريبية الذي وهو ما يؤكد فاعلية الوحدة. وفي ضوء النتائج أوصى الباحث بالاستفادة من الوحدة المطورة كنموذج في تطوير منهج الأحياء للمرحلة الثانوية باليمن، كما اقترح إجراء دراسات حول طرائق التدريس وفقاً للاتجاهات الحديثة للتربية العلمية.

الكلمات المفتاحية: فاعلية وحدة مطورة، مادة الأحياء، الاتجاهات الحديثة، التحصيل، التفكير العلمي.

The effectiveness of a developed unit in biology according to recent trends in developing the achievement and scientific thinking skills of second year secondary students in Yemen.

Dr. Yahya Abdullah Siraj

Assistant Professor of Curriculum and Teaching Methods || College of Education, Humanities
and Applied Sciences || University of Sheba

Email: yahyasiraj7@gmail.com || Tel: 00967-711084004-771400143

Abstract: The study aimed to measure the effectiveness of a developed study unit in biology at the secondary stage in Yemen in the light of recent trends in scientific education in developing achievement and scientific thinking skills. To achieve this, the

researcher used the descriptive approach and the quasi-experimental approach, by building and developing a study unit and measuring its effectiveness in developing achievement and developing scientific thinking skills, using an interview form to identify the most important modern trends and projects, an achievement test and a scale for scientific thinking skills to measure the effectiveness of the study unit. The study sample consisted of (60) students; out of which (30) students are an experimental group and (30) students are a control group, and modern trends of scientific education and the development of the study unit (the immune unit) have been identified in their light. The study concluded that there are statistically significant differences between the average achievement of the experimental group. The experimental group obtained a total average (18.47 out of 20) and a percentage (91.67%) in contrast to the control group getting a total average of (15.06 out of 20). And a percentage of (74.83%) in the achievement test, and the Eta coefficient of influence was (0.96), which indicates that there is a significant effect of the proposed unit and in the scientific thinking skills scale, the experimental got a total average (19.93 out of 25) and a percentage of (79.73%); In contrast, the control group got a total average of (17.43 out of 25) (69.73%), and the difference in the two scales is statistically significant, at the level ($\alpha \geq 0.05$) in favor of the experimental group, which confirms the effectiveness of the unit. In light of the results, the researcher recommended making use of the developed unit as a model in developing the biology curriculum for the secondary stage in Yemen. He also suggested conducting studies on teaching methods in accordance with modern trends in scientific education.

Keywords: effectiveness of an improved unit, biology, recent trends, achievement, scientific thinking.

مقدمة.

لقد شهد العالم تغيرات وتطورات في كثير من الجوانب العلمية المتعلقة بالعلوم؛ مما جعل كثيراً من بلدان العالم عموماً والمتقدمة خصوصاً تهتم اهتماماً بالغاً بمناهج العلوم تطويراً وتحديثاً، مركزةً على عمليات العلم وكيفية الوصول إلى مخرجات تناسب وتتلاءم مع التطور السريع الذي يحدث في العالم. وتُعدُّ مناهج الأحياء إحدى الركائز الأساسية والتنوعية لعملية تعليم وتعلم العلوم في المرحلة الثانوية وذلك لارتباط موضوعاتها بالصناعة الحيوية والطب والبيئة، ولمناهج الأحياء بحكم طبيعة موضوعاتها التي تتسم بالعالمية دور رئيس في تنمية القدرات العقلية والاتجاهات العلمية للمتعلم، ومن أهم ملامح مناهج الأحياء في المرحلة الثانوية أنها "مناهج ديناميكية سريعة التطور تتناول المعرفة والاكتشافات العلمية بصورة وظيفية يمكن أن تسهم في تحقيق الهدف الرئيس للتربية العلمية والمتمثل في إيجاد الفرد المثقف علمياً، كما أنها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالفرد وعلاقته مع من حوله. وتؤكد الاتجاهات الحديثة للتربية العلمية على ضرورة امتلاك المعرفة العلمية وتطبيقها في مواقف جديدة، بالإضافة إلى الفهم الصحيح للمفاهيم العلمية وتطبيقاتها الحياتية، كل ذلك من خلال عرض الرؤى المختلفة حول المفهوم العلمي ومناقشتها وتمحيصها بهدف الخروج إلى فهم صحيح للعلم، ويضع في الاعتبار ما جدَّ على الحياة العلمية المعاصرة من ثورات علمية وتقنية وصولاً إلى تكوين وتنمية الثقافة العلمية للمتعلم والتي تمثل أسى غايات عملية تعليم وتعلم العلوم بفروعها المختلفة.

مشكلة الدراسة:

من خلال الاطلاع على نتائج بعض الدراسات السابقة كدراسة (سراج 2007)، ودراسة (سلام 2008)، ودراسة (مفرح 2017)، ودراسة (الهاوري 2021)، وغيرها من الدراسات ذات الصلة وآراء الخبراء والمتخصصين في المناهج، يلاحظ أن مناهج المرحلة الأساسية والثانوية باليمن بمختلف مجالاتها يعترها الكثير من القصور في تضمين العديد من الاحتياجات والحقوق وكذا الجوانب المهارية والوجدانية والقضايا المعاصرة ناهيك عن مهارات الابداع والتفكير الناقد

وقضايا العلم والتقنية والتكنولوجيا ومتطلبات اقتصاد المعرفة وأبعاد التنمية المستدامة (الحاوري 2021) كما أنها لا تتلاءم مع البيئة القائمة ولا تسهم في تطبيق المعرفة في مواقف حياتية وتعزيز دافعية المتعلم نحو التعلم بشكل جيد، كما يلاحظ قصور في مواكبة موضوعاتها للاكتشافات العلمية الحديثة والمستحدثات البيولوجية بالإضافة إلى عرض وتدريس هذه المناهج بطريقة تقليدية لا تسهم في تنمية مهارات التفكير العلمي، وفي ضوء ما سبق يحاول الباحث الاستفادة مما توصل اليه الآخرون، وصياغتها في قالب يمكن أن يساهم في تنمية المعارف والمهارات العقلية لدى الطلبة في اليمن ويمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في السؤال التالي:

ما فاعلية وحدة مطورة في مادة الأحياء وفقاً للاتجاهات الحديثة في تنمية التحصيل ومهارات التفكير العلمي لدى طلبة الصف الثاني الثانوي باليمن؟

أسئلة الدراسة:

تحدد مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

- 1) ما الاتجاهات الحديثة للتربية العلمية التي ينبغي الاستفادة منها عند تطوير منهج الأحياء بالمرحلة الثانوية في اليمن؟
- 2) ما فاعلية وحدة مطورة في الأحياء في ضوء الاتجاهات الحديثة للتربية العلمية في تنمية التحصيل؟
- 3) ما فاعلية وحدة مطورة في الأحياء في ضوء الاتجاهات الحديثة للتربية العلمية في تنمية مهارات التفكير العلمي؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق ما يلي:

1. تحديد قائمة الاتجاهات والمشاريع الحديثة للتربية العلمية.
2. تطوير وحدة دراسية في مادة الأحياء وفقاً للاتجاهات الحديثة للتربية العلمية.
3. قياس فاعلية وحدة مطورة وفقاً للاتجاهات الحديثة للتربية العلمية في تنمية التحصيل ومهارات التفكير العلمي لدى طلبة الصف الثاني الثانوي باليمن؟

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية الدراسة الحالية من خلال النقاط التالية:

1. تحديد قائمة بأهم الاتجاهات الحديثة للتربية العلمية قد تفيد العاملين والباحثين في مراجعة وتطوير مناهج الأحياء.
2. يأمل الباحث أن تستفيد الجهات المختصة في تطوير وتأليف مناهج الأحياء باليمن من الوحدة المطورة وفقاً للاتجاهات الحديثة كنموذج.
3. قد تفيد نتائج الدراسة في تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأحياء في كيفية الاستفادة من الاتجاهات الحديثة للتربية العلمية.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: الدراسة التجريبية اقتصر على تنفيذ وحدة دراسية وحدة (المناعة) بالصف الثاني الثانوي.
- حدود بشرية: طلاب الصف الثاني الثانوي القسم العلمي باليمن.
- حدود مكانية: مدارس النهضة الحديثة.
- حدود زمنية: منهج الأحياء بالمرحلة الثانوية في اليمن المعتمد في (2014).

مصطلحات الدراسة:

- الفاعلية: يعرفها الباحث: بـ"مدى قدرة الوحدة المطورة على تنمية التحصيل ومهارات التفكير العلمي وتقاس باختبار تحصيلي ومقياس لمهارات التفكير".
- مادة الأحياء: يعرف أحمد النجدي وآخرون (2007) علم الأحياء بأنه علم يدرس الكائنات الحية كافة من حيث بنائها الجسماني ووظائفها ونشأتها منذ أزمنة ما قبل التاريخ وغير ذلك من الأمور المتعلقة بنشاطاتها الحيوية.
- ويعرف الباحث علم الأحياء أو علوم الحياة إجرائياً: "بأنه علم دراسة الكائنات الحية من حيث بنيتها، وتغذيتها، وتكاثرها، وطبيعتها، وصفاتها، وأنواعها، والقوانين التي تحكم طرق عيشها وتطورها وتفاعلها مع وسطها الطبيعي.
- الاتجاهات الحديثة للتربية العلمية: عرفت حياة سلام (2008) الاتجاهات الحديثة للتربية العلمية بأنها: "التجديدات في التربية العلمية التي نتجت عن جهود إصلاح وتطوير مناهج العلوم، والتي يتم التركيز عليها في البحوث والدراسات كمعايير لبناء مناهج العلوم في ضوءها لتحقيق أهداف التربية العلمية".
- ويعرف الباحث الاتجاهات الحديثة للتربية العلمية التي يمكن الاستفادة منها في تطوير مناهج الأحياء إجرائياً بأنها: "المشروعات والتجديدات المبدولة لإصلاح وتطوير مناهج الأحياء، والتي تهدف إلى تفعيل دور المناهج في تنمية الثقافة العلمية من خلال الاهتمام بكيفية الوصول للمعرفة العلمية والعمليات العلمية والعلاقة بين العلم والتقنية والمجتمع وتطبيق المعرفة العلمية مع ضرورة مراعاة طبيعة العلم".
- مهارات التفكير العلمي: يعرفها (زيتون، 2010) "مجموعة من القدرات والعمليات العقلية الخاصة اللازمة لتطبيق طرق العلم والتفكير بشكل صحيح، والقدرة على استخدام هذه العمليات (عمليات العلم)، يتطلب الفرد المتعلم تمثّل المعلومات ومعالجتها وإجراء خطوة عقلية وراء المعلومات الأساسية المعطاة، وتسمى هذه القدرات الخاصة بعمليات العلم أو مهارات التقصي والاكتشاف".
- ويعرفها الباحث بأنها: "القدرات والعمليات العقلية الأزمة لاستخدام المهارات الخمس التالية (تحديد المشكلة – اختيار أفضل الحلول – اختبار الفروض- التفسير – الاستنتاج)".
- الصف الثاني الثانوي في اليمن:
 - يعرفه الباحث إجرائياً بأنه: "المستوى الثاني من المرحلة الأخيرة في السلم التعليمي للمدرسة اليمنية والتي تلي المرحلة الأساسية، ويقع بين الصف العاشر والثاني عشر".

2- الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً- الإطار النظري:

إن التطور المتسارع في كل مجالات الحياة، وظهور عدد من التغيرات والتطورات التربوية، وفي مقدمتها انتقال بؤرة الارتكاز في العملية التعليمية من المعلم إلى المتعلم، ومن التعليم إلى التعلم، ومن التلقين إلى البحث والاستقصاء، ومن الحفظ إلى التفكير، يوجب علينا إصلاح مناهجنا لتواكب ذلك التقدم والتطور.

الاتجاهات الحديثة للتربية العلمية

يلمس المتتبع لحركات الإصلاح التربوي ما يطرأ عليها من تغييرات من حقبة إلى أخرى، ويلاحظ أنها سريعة الاستجابة لما يثبت فعاليتها في مجالات الحياة الأخرى؛ فقد شهدت التربية منذ الخمسينات من القرن الماضي وحتى

التسعينات منه عدداً من حركات الإصلاح التي ساهمت في توجيه أنظمة التعليم، وحفزتها على تطوير وسائلها، لكن ما حدث خلال العقدين الماضيين من تطورات عالمية هائلة في مجالات الاقتصاد والاجتماع والعلم والتقنية والثقافة، والتطور السريع الذي تشهده تقنية المعلومات والاتصال، يؤثر تأثيراً متزايداً على كافة جوانب حياتنا اليومية. وأصبح لزاماً على المؤسسات العامة والخاصة التكيف مع المعطيات التقنية الجديدة بطريقة تُمكنها من الانتفاع بها على الوجه الأكمل وتُحدّد بقدر الإمكان من الأخطار التي تكمن فيه، فظهرت العديد من المشاريع التطويرية في كثير من الدول المتقدمة كالولايات المتحدة واليابان وكوريا الجنوبية ودول الاتحاد الأوروبي (إبراهيم، 2014، ص 38).

إن مجتمعنا العربي واليميني ليس في منأى عن مواكبة هكذا مشاريع بل ما يلزمه مواكبتها والاستفادة منها وتكييفها بما يتناسب مع الإمكانيات المتاحة، سواء كانت إمكانات بشرية أو مادية.

ولا يرتبط تطوير مناهج العلوم بزيادة كمّ المعرفة والمعلومات فيها؛ بقدر ما يرتبط بتدريب الطلبة على المهارات التي تمكنهم من التعلم الذاتي والقدرة على نقد مصادر المعلومات المختلفة والابتكار في طرح الحلول المختلفة للمشكلات، على أن يجري تطوير محتوى مناهج العلوم بشكل متوازٍ مع عمليات التقويم المتنوعة لمكوناتها، والتي تساهم في قياس أثر ما تمّ تطويره قياساً صادقاً. (مفرح، 2017) وسيتم هنا تناول الاتجاهات الحديثة التي استفاد منها الباحث باختصار وهي:

أولاً: نظرية التعليم والتعلم البنائية: (Constructivism)

تأتي النظرية البنائية في مقدمة النظريات الحديثة لتعليم العلوم وتعلمها، فهي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالمستحدثات التكنولوجية حيث ترتكز على الدور الإيجابي للتعلم أثناء عملية التعلم، فالنموذج التعليمي التقليدي فشل في تحقيق أهداف منهج العلوم، ولذلك يؤكد مختصو وخبراء مناهج العلوم على أهمية الاستفادة من النظرية البنائية في تطوير مناهج الأحياء خاصة والعلوم عامة (غانم، 2014، ص 13).

والنظرية البنائية مشتقة من كل من نظرية (بياجيه) البنائية المعرفية ونظرية (فيجوتسكي) البنائية الاجتماعية ويرى (زيتون، 2007، ص 47) أن التعليم البنائي ينحصر في رؤيتين:

1. رؤية بياجيه Jean Piaget: تشير إلى أن التعليم يتحدد في ضوء ما يحصل عليه المتعلم من نتائج منسوبة للفهم العلمي.
2. رؤية فيجوتسكي Vygotsky: تشير إلى أن التعلم يتحدد في ضوء سياق اجتماعي يتطلب درجة من التمكن في تعلم مادة العلوم.

نظرية جان بياجيه Jean Beaget:

وتعتبر البحوث التي قام بها العالم السويسري (جان بياجيه) في نمو المعرفة، هي التي وضعت الأساس للنظرية البنائية، حيث وضع نظرية متكاملة حول النمو المعرفي، والمتمثل في استخدام الأفكار لتكوين خبرات جديدة، ويحدث التعلم حين تُعدّل الأفكار التي بحوزة المتعلم، أو تضاف إليه معلومات جديدة، أو بإعادة تنظيم ما هو موجود من أفكار لديه، أي أن التركيز في التفكير البنائي يشمل كلاً من البيئة والعمليات التي تتم داخل المتعلم، وذلك في إطار يمثل السياق والتفاعلات الاجتماعية (عبد الهادي، 2000، ص 27).

المفاهيم الأساسية في التعلم المعرفي عند بياجيه:

يرى (أبوجادو، 2000، ص 113)، المفاهيم الأساسية في التعلم المعرفي عند بياجيه كما يأتي:

أولاً- أنواع المعرفة Types of Knowledge:

يتميز (بياجية) بين نوعين من المعرفة وهما المعرفة الشكلية Figurative knowledge ، ومعرفة الإجراء أو الأداء operative knowledge وتشير المعرفة الشكلية إلى معرفة المثيرات بمعناها الحرفي والتعرف على الشكل العام للمثيرات ولذلك سميت بالمعرفة الشكلية. أما معرفة الإجراء أو الأداء فهي المعرفة التي تساعد على التوصل إلى الاستدلال في أي مستوى من المستويات، أي أن المعرفة الإجرائية تهتم بالكيفية التي تتغير عليها الأشياء من حالتها السابقة إلى الحالة الحالية، أما المعرفة الشكلية تهتم بالأشياء في حالتها الساكنة في لحظة زمنية معينة.

ثانيا- التكيف: Adaptation

يرى (بياجية) أن الكائن الحي يسعى دائماً للتكيف مع البيئة المحيطة به، وتكيف الإنسان للبيئة لا يشمل قيامه بمجموعة من الأفعال البيولوجية فقط، وإنما يشمل قيامه أيضاً بمجموعة من الأفعال العقلية أي أن التكيف يتم بيولوجياً وعقلياً.

فظهور المثير يؤدي إلى التساؤل والملاحظة وهما من الأفعال أو العمليات العقلية التي يقوم بها الكائن الحي للتكيف مع المثير البيئي وهذه الأفعال العقلية هي التي تؤدي إلى نمو معارف الفرد عن هذا المثير، والتعلم المعرفي عند الإنسان في رأي (بياجية) ينشأ أساساً نتيجة للتكيف العقلي مع مؤثرات البيئة المحيطة به.

ثالثاً- التراكيب المعرفية:

يرى (بياجية) أن الإنسان عندما يتكيف بيولوجياً مع البيئة فإنه يستخدم عدداً من التراكيب الجسدية وبالمثل يرى أن التكيف العقلي أو المعرفي يلزمه مجموعة من التراكيب المعرفية أو العقلية داخل عقل الإنسان. فإذا صادف الفرد مشكلة معينة فإنه يستخدم التركيب المعرفي لديه لحل المشكلة أو فهمها وتفسيرها. وهو يرى أن التراكيب العقلية أو المعرفية قد تنشأ أصلاً من تراكيب فطرية بسيطة مولود بها الفرد (صور ومخططات عامة أو إجمالية) schemes وتخضع لعملية تغيير مستمرة، فتؤدي إلى تكوين تراكيب عقلية جديدة أو منظومات معرفية.

رابعاً- عملية التنظيم الذاتي self- regulation أو الموازنة:

يرى (بياجية) أن هذا العامل أهم العوامل المسئولة عن التعلم المعرفي للطفل إذ يلعب دوراً أساسياً في النمو أو التعديل المستمر في التراكيب المعرفية، فعندما يتفاعل الطفل مع بيئته، قد يصادف مثيراً غريباً عليه أو مشكلة تتحدى فكره، فيحاول أن يستخدم التراكيب المعرفية الموجودة في عقله لكي يفسر أو يفهم هذا المثير أو يحل تلك المشكلة، فإذا لم تتوفر التراكيب المعرفية المناسبة للموقف فإنه يكون في حالة استثارة عقلية أو اضطراب أو حالة عدم اتزان قد تؤدي به إلى الانسحاب بعيداً عن المثير أو المشكلة، أو قيامه بمجموعة من الأنشطة يحاول من خلالها فهم هذا المثير أو حل المشكلة، وتؤدي هذه الأنشطة إلى تراكيب معرفية جديدة، يفترض (بياجية) وجود عمليتين أساسيتين تحدثان أثناء عملية التنظيم الذاتي هما التمثيل والمواءمة. والتمثل Assimilation عملية عقلية مسئولة عن استقبال المعلومات من البيئة ووضعها في تراكيب معرفية موجودة عند الفرد. بينما عرف المواءمة Accommodation بأنها عملية عقلية مسئولة عن تعديل هذه الأبنية المعرفية لتناسب ما يستجد من مثيرات. فالتمثل والمواءمة عمليتان متكاملتان ينتج عنهما تصحيح الأبنية المعرفية وأثراؤها وجعلها أكثر قدرة على التعميم وتكوين المفاهيم.

النظرية البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي:

تقوم هذه النظرية على عدة نقاط منها (زيتون، 2007، ص 31):

- 1- أكدت على توسيع مداركنا للكيفية التي يتعلم بها الطالب مادة العلوم وتأسيس ودمج الثقافة الاجتماعية في التعليم المدرسي وتنمية المنطقة المركزية.
- 2- نقلت بؤرة الاهتمام إلى الخبرة الاجتماعية للمتعلم.
- 3- ركزت على اللغة ومدي أهميتها لنقل الخبرة الاجتماعية إلى الأفراد.
- 4- ركزت على تنمية المنطقة المركزية (وهي المسافة بين مستوي النمو الواقعي المحدد عن طريق حل المشكلات باستقلالية، ومستوي التنمية الكامنة المحدد عن طريق حل المشكلات تحت إرشاد وتوجيه من المعلم وتعاون مع الأقران).
- 5- حددت التعليم في ضوء سياق اجتماعي يتطلب درجة من المهنية في تعلم مادة العلوم.

رؤيته حول التعليم:

لقد زاد الاهتمام في الفترة الأخيرة بوجهات النظر المعرفية للثقافة الاجتماعية، وأدرك الباحثون أن التعلم يكون في المقام الأول عملية اجتماعية معقدة تأتي بجانب نقل المعرفة ونتيجة لذلك بدأ الباحثون يستكشفون كيف تسهم اللغة والتفاعلات الاجتماعية والسياقات الاجتماعية في التنمية المعرفية لتنمية المنطقة المركزية، فلا يمكن فهم المعنى ما لم يتم ربطه بالسياق الثقافي الاجتماعي (عبد السلام، 2009، ص104).

ثانياً- حركة المعايير:

يعرف (حيدر، 2016، ص 5) المعيار بأنه "مؤشر رمزي يضّاع في مواصفات أو شروط، تحدد الصورة التي نرغب أن تتوفر لدى المتعلمين أو المدرسة، وهو نموذج وأداة للقياس، يتم الاتفاق عليه، وضبطه وتحديثه للوصول إلى رؤية واضحة لمدخلات النظام التعليمي ومخرجاته لغاية تحقيق أهدافه المنشودة" والوصول إلى الجودة الشاملة. وبالتالي يمكن تعريف المعايير التربوية إجرائياً على النحو التالي: هي عبارة عن موجهات تتفق عليها من قبل خبراء التربية في بلد معين، تعبر عن المستوى النوعي الذي يجب أن يتوفر لدى المتعلمين.

أهمية المعايير في النظام التعليمي:

وصف محلل السياسة التعليمية (آن لويس) حركة المعايير التربوية بأنها أحد الموضوعات الأكثر تداولاً عند الحديث عن إصلاح التعليم، ويعتبر (حيدر، 2016، ص27) أنها أهم وأحدث حركات إصلاح التعليم في العالم، وهي العنصر الأساس في تطوير جميع مكونات الأنظمة التعليمية وممارساتها في كثير من بلدان العالم، وتبرز أهميتها في أنها استجابت لمتطلبات حركة المساءلة، كما استفادت من حركة المخرجات استفادة كبيرة، حيث تلتقي معها في أن كليهما يؤكدان على أهمية التركيز على مخرجات النظام التعليمي، أما حركة المساءلة فقد استفادت منها في وضع آلية مساءلة للأنظمة التعليمية تركز على أسس دقيقة تيسر عمل المعنيين في التعليم والحكومة. كما استفادت حركة المعايير التربوية من فكرة الأداءات (Performances) لجعل العملية التعليمية أكثر تحديداً. كما استفادت من حركة الأهداف السلوكية أو حركة الكفايات التعليمية بأنها تجنبنا التركيز على التفاصيل أو جزئيات المعرفة التي كانت محل نقد شديد من التربويين.

فوائد تطبيق المعايير في التربية:

عدة فوائد لتطبيق المعايير في التربية يمكن إجمالها بالتالي: (مفرح، 2017)

1. تُعد المعايير وصفاً لما يفترض أن يدرسه المعلمون، وما يفترض أن يتعلمه الطلبة، وهذا الوصف يحدد بوضوح المعارف والمهارات التي ينبغي تدريسها للطلبة.
2. تحدد المعايير التي ينبغي أن تساعد في اكتساب الطلبة المعارف والمهارات المتضمنة في معايير المحتوى (فرص التعلم).
3. تساعد المعايير الأنظمة التعليمية على التجديد، والتطوير المستمر.
4. توفر أساساً لفهم الإداريين متطلبات تحقيق المعايير، مما يوضح دورهم في توفير تلك المتطلبات للطلبة والمعلمين ومدارسهم.
5. تضمن المعايير استمرارية الخبرة من صف إلى آخر، ومن مدرسة لأخرى.

أبرز سمات المناهج القائمة على المعايير: (الدريج، 2005، ص 137)

1. تركيزها على مفهوم الأداء Performance.
2. حرصها على تحديد معايير لكل أداء Performance Standards.
3. مقصدها بأن المعايير إنجازات يلتزم المعلم بضمان تحقيقها وتدعيم مفهوم المحاسبية Accountability الذي نادى بها حركة الكفايات التعليمية.
4. تأكيدها على الأداءات التي يظهرها المتعلمون بجودة عالية في سياق واقعي، بعد مروهم بخبرات تعليمية. وعلى هذا الأساس فإن الدعوة إلى تركيز التعليم على الأداء، وجعل التقويم مبنياً عليه، وضرورة وضع معايير لهذا الأداء، وتوفير الضمانات لتحقيقها، مبادئ مستمدة من جميع حركات الإصلاح السابقة، تبلورت في هذه الحركة المعاصرة.

ثالثاً- الثقافة العلمية (التنوير العلمي)

تحدد الرابطة القومية الأمريكية لتقدم العلوم: 1990 (AAAS) معنى مصطلح الثقافة العلمية: بمعرفة وفهم المفاهيم الأساسية للعلوم والرياضيات والتكنولوجيا وأساليب التفكير العلمي بدرجة تمكن الفرد من استخدام هذه المعرفة وهذه الأساليب على المستوى الشخصي والاجتماعي، وتحديد مظاهر (الثقافة العلمية) في المعرفة بالعالم الطبيعي واحترام وحدته والإلمام ببعض المعارف الأساسية في العلوم، والقدرة على استخدام التفكير العلمي واستخدام المعرفة العلمي.

أهمية الثقافة العلمية والحاجة إليها:

يدعو التقدم العلمي الحالي في مجال التكنولوجيا الحيوية ومجال علوم الفضاء، ومجال الاتصالات، ومجال علوم الحاسب، ومجال التكنولوجيا الذرية إلى إدراك أن مجتمعاتنا أصبحت تعيش في عالم معقد يسعى نحو مزيد من الاكتشافات العلمية ليس فقط على مستوى التقنيات المفيدة، ولكن أيضاً على مستوى تطوير التقنيات الخطرة. إن انتشار الثقافة العلمية- وخاصة بين فئات الشباب، وغيرهم- أصبحت دعامة لتحسين نوعية الحياة، ووسيلة الارتقاء التكنولوجي المنشود، ونرى ذلك واضحاً في بعض الدول الصناعية المتقدمة، حيث تهتم برامج التعليم فيها بنشر هذه الثقافة، ولا يقتصر ذلك على برامج التعليم فحسب، بل أن مؤسسات أخرى تساعد في هذا الصدد وقد يفسر ذلك العلاقة بين ارتفاع مستويات الثقافة العلمية عند عامة الناس وبين الإنجازات التكنولوجية التي تحققت منها (الحذيفي، 2004، ص 27).

ومن ثم فإن الثقافة العلمية لم تعد ترفاً يمكن الاستغناء عنه فهي تسهم في إعداد المواطن ليشارك بمعرفته وتفكيره واتجاهاته مشاركة إيجابية وفعالة في كل من بيئته ومجتمعه ولذا يجب أن تكون الثقافة العلمية أساسية من أساسيات التربية؛ فهي تساعد الإنسان على حسن استثمار قدراته وإمكاناته التي تعود عليه وعلى بيئته ومجتمعه بالفائدة، ولذا كان لزاماً على المؤسسات التعليمية أن تسعى إلى تحقيقها.

صفات الفرد المثقف علمياً:

- حددت الأكاديمية القومية الأمريكية للعلوم (1995) صفات الشخص المثقف علمياً بأنه الذي:
- 1- يستطيع أن يسأل، ويحدد إجابات لتساؤلات نابعة من حب الاستطلاع عن الخبرات اليومية.
 - 2- يمتلك القدرة على الوصف والتفسير والتنبؤ بالظواهر الطبيعية.
 - 3- يمتلك القدرة على قراءة وفهم المقالات الخاصة بالعلم في الصحف العامة، والاشتراك في محادثات اجتماعية.
 - 4- يحدد القضايا العلمية الرئيسية العامة لاتخاذ القرارات المحلية والقومية.
 - 5- يكون قادراً على تقويم نوعية المعلومات العلمية على أساس مصدرها والطرق المستخدمة في تعميمها.
 - 6- يمتلك القدرة على فرض وتقويم القضايا الجدلية القائمة على دليل، وتطبيق الاستنتاجات من القضايا بدقة.

رابعاً- مشروع: معايير العلوم للجيل القادم: Next Generation Science Standards (NGSS)

إن التفكير حول تطوير تعليم العلوم، يعنى التفكير في الإعداد لشغل الوظائف والمهن ذات الصلة STEM، والتي تعد منابع الابتكار في الاقتصاد، عندئذ يجب تنمية الثقافة العلمية والثقافة التكنولوجية على قدم المساواة لدى الجميع، هذا بالإضافة إلى القلق الذي يشعر به الأفراد من الأوبئة وتغير المناخ العالمي ونقص الطاقة الذي يحتاج إلى عبقرية علمية وتكنولوجية لحل هذه المشكلات، ولذلك هناك حاجة إلى تطوير تعليم العلوم والرياضيات، هذا التطوير لابد وأن يتم في ضوء معايير جديدة تراعى المتغيرات المحلية والعالمية، ومن هنا جاء التفكير في إعداد معايير العلوم للجيل القادم (حسانين، 2016، ص 46).

مرتكزات و أبعاد معايير العلوم للجيل القادم (NGSS). (2013a). The Next Generation Science Standards.

البعد الأول: الممارسات العلمية والهندسية (Science and Engineering Practices)

يصف هذا البعد الممارسات الرئيسية التي يقوم بها العلماء في استقصاءاتهم العلمية وعند بناء النماذج والنظريات حول العالم المحيط بهم.

استخدم مصطلح "ممارسات" بدلا عن مصطلح "مهارات" للتأكيد على أن الانهماك في الاستقصاء العلمي يتطلب أكثر من مهارة، فيتعداها إلى اكتساب معارف كافية للقيام بالاستقصاء العلمي (والتي يتضمنها مصطلح ممارسة). يساعد الانخراط في الممارسات العلمية الطلبة على فهم كيف تتطور المعرفة العلمية، أما الانخراط في ممارسات الهندسة يساعدهم على فهم عمل المهندسين وأساليبها.

البعد الثاني: المفاهيم المشتركة (Crosscutting Concepts).

تساعد المفاهيم المشتركة على ربط الأفكار الأساسية وانضباطها، وتفسر الموضوعات العلمية التي تظهر في جميع التخصصات العلمية، كما تمكّن الطلبة من تطوير فهم تراكمي ومتماسك، يمكن استخدامه في العلوم والهندسة، وأساليبها:

1. الأنماط
2. السبب والنتيجة: الآلية والتفسير
3. المقادير، والتناسب، والكميات
4. الأنظمة ونماذج الأنظمة
5. الطاقة والمادة: التدفق، والدورات، والحفظ (عدم الفناء)
6. التركيب والوظيفة
7. الثبات والتغير

البعد الثالث: الأفكار الرئيسية للمعارف (Disciplinary Core Ideas).

الأفكار الرئيسية هي ليس لتعليم " كل الحقائق " بل لإعداد الطالب بالمعرفة الأساسية الكافية بحيث يمكنهم الحصول على معلومات إضافية في وقت لاحق من تلقاء أنفسهم.

وتركز على مجموعة محددة من الأفكار في مجال العلوم والهندسة تتسم بكونها محورية، وتتضمن إيضاحات للظواهر المختلفة، وُحِدَت في أربعة مجالات معرفية: العلوم الفيزيائية؛ علوم الحياة؛ علوم الأرض والفضاء؛ الهندسة والتقنية، وتطبيقات العلوم.

المبادئ الأساسية لمعايير العلوم للجيل القادم (NGSS) (البقي، 2014، ص 36):

1. يجب أن يعكس تعليم العلوم K- 12 علوم الطبيعة المترابطة، وتعتبر هذه من أهم تحولات NGSS حيث يشارك الطلاب في عملية تعلم العلوم بثلاثة أبعاد مترابطة: ممارسات العلوم والهندسة، المفاهيم الشاملة والأفكار الأساسية، ولأن العديد من المعايير تتعامل مع هذه الأبعاد بشكل منعزل.
2. تمثل NGSS توقعات أداء الطالب وليس المنهج.
3. مفاهيم العلوم في ال NGSS مبنية بشكل مترابط من مرحلة رياض الأطفال حتى الصف الثالث ثانوي.
4. تركز ال NGSS على فهم أعمق للمحتوى وكذلك تطبيق المحتوى، من خلال التركيز على عدد أقل من الأفكار الأساسية القابلة للتعلم والتي يفترض أن يتعلمها الطلاب مع الوقت حتى تخرجهم من المرحلة الثانوية، بدلاً من عدد لا يحصى من الحقائق والتفاصيل المرتبطة بها.
5. تتكامل العلوم والهندسة والتقنية في NGSS من مرحلة رياض الأطفال حتى الصف الثانوي، من خلال توفير الفرص للطلاب لتعميق فهمهم للعلوم عن طريق تطبيق معارفهم العلمية في حل المشكلات العلمية.
6. تم تصميم NGSS لإعداد الطلاب للكلية ولحياتهم المهنية، وإعدادهم كمواطنين، حيث تؤكد على أهمية تلقي جميع الطلاب من مرحلة الروضة إلى الثانوية تعليم علوم جيد وراسخ، بغض النظر عن اختلاف مسار تعليمهم أو وظائفهم في المستقبل.
7. حيث تعمل ال NGSS جنباً إلى جنب مع المعايير الأساسية المشتركة في الولاية لتسهيل التعليم والتعلم المتكامل ودعم عملية تعلم الطالب، وتوصي NSTA باعتماد المعايير الأساسية المشتركة في الولاية وتطبيقها في الولايات والمناطق التعليمية.

بنية معايير تعليم العلوم الجديدة (NRC, 2012):

صممت الأداءات المتوقعة، بحيث يكون لكل منها عنوانٌ يوضع في صندوق أعلى الشكل المخصص لكل منها، ويتفرع منه ثلاثة صناديق صغيرة: يسمى الأول الممارسات في العلوم والهندسة؛ والثاني، الأفكار الرئيسة في التخصص؛ والثالث، المفاهيم المشتركة، بحيث تتجمع هذه المكونات الثلاثة لتنتج الأداء المتوقع أعلاها ويضم الجزء الأسفل ارتباط الأفكار الرئيسة في التخصص بتلك التي تدرس في نفس الصف الدراسي، وبذلك التي تدرس في الصفوف الدنيا، والتي تدرس في الصفوف العليا، وبالأفكار الرئيسة التي تدرس في تخصصي الرياضيات واللغة الإنجليزية.

جدول رقم (1) الأداءات المتوقعة في معايير الجيل الثاني لمعايير تعليم العلوم (NRC, 2012)

الأداء المتوقع		
الممارسات في العلوم والهندسة (دلالة اللون الأزرق: ممارسات في العلوم والهندسة تم إعدادها لتشكّل الأداء أعلاه)	الأفكار الرئيسة في التخصص (دلالة اللون البنفسجي: عبارات منقولة من إطار تعليم العلوم)	المفاهيم المشتركة (دلالة اللون الأخضر: عبارات مشتقة من إطار تعليم العلوم والتي تنطبق على الأداء)
الارتباط/الصلة بـ فروع العلم الأخرى التي تدرس في نفس الصف. أفكار التخصص الرئيسة التي يدرسها الطلبة الأصغر سناً والطلبة الأكبر سناً. الأفكار الرئيسة التي تدرس في تخصصي الرياضيات واللغة الإنجليزية.		

تختلف معايير الجيل الثاني من معايير تعليم العلوم عن المعايير السابقة في عدة جوانب، (حيدر، 2016، ص

56) هي:

الأسس: تتضمن أداءات معايير الجيل الثاني الأبعاد الثلاثة التي حددها إطار تعليم العلوم: ممارسات العلوم أو الهندسة، ومجال معرفي رئيس، والمفاهيم المشتركة.
التماسك: تتضمن كل مجموعة أداءات متوقعة من معايير الجيل الثاني ارتباطات أو أفكاراً في ميادين العلوم والهندسة والمعايير المشتركة بين الولايات في مواد الرياضيات واللغة الإنجليزية.

ثانياً- الدراسات السابقة:

- دراسة جراح (2018): هدفت الدراسة إلى تقييم مستويات الثقافة البيولوجية الاسمية والوظيفية والمفهومية ومتعددة الأبعاد لطلاب الصف العاشر في الأردن. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة البحث من (170) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وبناءً على الأطر النظرية للثقافة العلمية لبايي (Bybee, 1997)، ومشروع دراسة مناهج العلوم البيولوجية (BSCS, 1993)، تم تطوير أدوات تقويم، لقياس قدرة الطلاب على: التعرف على المفاهيم البيولوجية (ثقافة اسمية)، وكشفت النتائج عن مستوى مرتفع للثقافة الاسمية ومستوى ضعيف للثقافة متعددة الأبعاد، كما أظهرت النتائج أن نسبة الاجابات الصحيحة في تعريف المفاهيم البيولوجية (الثقافة الوظيفية)، وتفسير الظواهر (الثقافة المفاهيمية) لم تتجاوز 60%.

- دراسة الزعبي (2017): هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء فاعلية تدريس علم الأحياء، باستخدام خرائط التفكير في التحصيل، وتنمية التفكير البصري لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث شبه المنهج التجريبي كما تم إعداد اختبار مكون من (30) فقرة؛ لقياس التحصيل في وحدة الوراثة، وجرى أيضاً إعداد اختبار مكون من (20) فقرة؛ لقياس التفكير البصري، متضمنًا خمسة أبعاد: (التمييز البصري، وإدراك العلاقات المكانية، وتفسير المعلومات وتحليلها، واستنتاج المعنى). وطُبِّقت الدّراسة على عينة الدراسة المكونة من

(63) طالباً، وزَّعوا عشوائياً على مجموعتين: تجريبية وضابطة، وتوصَّلت الدِّراسة إلى وجود أثر دالٍّ إحصائياً لطريقة خرائط التَّفكير في التَّحصيل، وتنمية التَّفكير البصريّ، لصالح المجموعة التَّجريبية.

- دراسة إبراهيم (2014): هدفت الدراسة إلى تطوير منهج الأحياء للصف الأول الثانوي في ضوء المعايير القومية في مصر وأثره على تنمية التحصيل والتفكير الناقد والقيم البيولوجية، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي وشبه التجريبي وقد استخدم الباحث عدد من الأدوات هي أداة تحليل واختيار تحصيلي واختيار للتفكير الناقد ومقياس للقيم البيولوجية وتكونت عينة الدراسة من (60) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي بإحدى مدراس محافظة السويس وتم تقسيمهما إلى مجموعتين كل منهما (30) طالباً أحدهما تجريبية وأخرى ضابطة، وأسفرت نتائج البحث عن حجم التأثير الكبير للوحدتين المطورتين وكفاءتهما من تنمية التحصيل والتفكير الناقد والقيم البيولوجية لدى طلاب الصف الأول الثانوي من خلال الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

- دراسة رولاند (2014) Rowland: هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر دمج معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) في منهج الأحياء بولاية مونتانا على تحصيل الطلاب وزيادة دافعيّتهم نحو المادة وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي حيث قام بدمج المعايير (NGSS) في وحدتين دراسيتين هما مبادئ الوراثة والأساس الجزيئي للوراثة حيث تم تدريس الوحدتين الدراسيتين التي تم دمج المعايير بها على المجموعة التجريبية أما المجموعة الضابطة فدرست الوحدتين العادية، ثم قام بتطبيق أدوات الدراسة وهي اختبار تحصيلي ومقياس للدافعية نحو مادة الأحياء وتوصل إلى عدة نتائج أهمها وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية وتبين بذلك وجود أثر واضح وتحسن جيد في التحصيل والدافعية لدى الطلاب نحو مادة الأحياء.

- دراسة غانم (2014): هدفت الدراسة إلى وضع تصور لمنهج مقترح في المعلوماتية الحيوية من أجل التميز في الأحياء وتحديد فعالية المنهج المقترح وتحديد أبعاد المعلوماتية الحيوية ومستويات التميز في الأحياء واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي في تحديد التصور المقترح وأبعاد المعلوماتية الحيوية كما استخدمت المنهج التجريبي لتجريب وحدة دراسية مقترحة وصممت اختيار المفاهيم الأحيائية لقياس مقدمات التميز، حيث طبقت الدراسة على عينة من طلاب المرحلة الثانوية في إحدى مدارس القاهرة بجمهورية مصر العربية. وأظهرت النتائج فعالية المنهج المقترح في أكساب طلاب الصف الثالث الثانوي بعض مستويات التميز المتعلقة بالمفاهيم الأحيائية.

- دراسة الصرايرة (2013): هدفت هذه الدراسة إلى تطوير منهج الأحياء في ضوء مدخل العمليات العقلية وفاعليته في تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب الصف العاشر الأساسي بالأردن، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الدراسة المنهج الوصفي والمنهج التجريبي لبناء وحدة الوراثة وإعداد الاختبار التحصيلي ومقياس المهارات الحياتية وطبقت على عينة الدراسة المكونة من (118) طالباً وطالبة بالصف العاشر الأساسي في مدرسة جعفر الثانوية للبنين ومدرسة مؤتة الثانوية للبنات، وزعت إلى مجموعتين تجريبيتين، الأولى (61) طالباً وطالبة وهي التجريبية والثانية هي الضابطة وعددها (57) طالباً وطالبة، وتم بناء مقياس المهارات الحياتية (مهارات حل المشكلات)، تكون من (29) فقرة وتم توزيع أداة الدراسة على مجموعتي الدراسة قبل وبعد تطبيق وحدة الوراثة المطورة. وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية وحدة الوراثة المطورة في تنمية المهارات الحياتية (مهارات حل المشكلات). وأظهرت كذلك نتائج الدراسة فرقاً ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس المهارات الحياتية (مهارات حل المشكلات)، وكان لصالح البعدي وأيضاً لصالح المجموعة التجريبية.

- دراسة رايدر وبانير (2013) Ryder & Banner: هدفت الدراسة إلى تقويم المناهج المطورة لمادة الأحياء من وجهة نظر المعلمين ومدى استجابة المعلمين لتلك الإصلاحات حيث استخدم الباحثان المنهج الوصفي تطبيقاً على معلمي العلوم للتلاميذ بين سن (14- 16) في مقاطعة انجلترا مستخدمون استبانة وبطاقة ملاحظة متضمنة التوجهات الحديثة التي بني المنهج وفقها وخلصت الدراسة إلى أن استجابات المعلمين لتلك الإصلاحات تفاوتت بين المتوسطة والجيدة ولكنها إجمالاً لاتصل إلى الاستجابة العالية وعُزى ذلك إلى أن الإصلاحات لا تزود المعلمين بالمرونة الكافية للسماح لهم بالتكيف معها على نحو يناسب السياقات المحلية.
- دراسة الجنابي (2011): هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية استراتيجية دورة التعلم في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط بمادة علم الأحياء واتجاهاتهم نحوها في الأردن، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج التجريبي من خلال مجموعتين تجريبية وضابطة بالإضافة إلى القياس القبلي والقياس البعدي للمتغيرات التابعة الخاصة بالدراسة وتم إعداد اختبار تحصيلي مكون من (25) فقره من اختيار من متعدد واعتماد مقياس جاهز للاتجاه نحوها، واجريت بمتوسطة ابي ذر الغفاري للبنين بمدينة اربد بالأردن على عينة مكونة من (50) طالباً بالصف الثاني المتوسط وبمجموعتين لكل منهما (25) طالباً درست المجموعة (ب) التي تمثل المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية دورة التعلم، فيما درست المجموعة (أ) بالطريقة الاعتيادية (بدون استخدام دورة التعلم)، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية دورة التعلم عن المجموعة الضابطة والتي درست بالطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي البعدي والمعدل لهذا الغرض، ولصالح المجموعة التجريبية وفق مقياس الاتجاه لمادة علم الأحياء، ويستدل من نتائج الدراسة أن لاستخدام دورة التعلم تأثيراً فعالاً في تحسين التحصيل الدراسي للطلاب واتجاههم نحو مادة علم الأحياء أثناء تعلمهم.

تعقيب على الدراسات السابقة:

تناولت بعض الدراسات تقديم تصور مقترح في المعلوماتية الحيوية من اجل التميز كدراسة (غانم، 2014) واخرى تناولت تطوير منهج الأحياء في ضوء مدخل العمليات العقلية ومستحدثات علم الأحياء، او في ضوء الاتجاهات الحديثة للتربية العلمية كدراسة (الصرايرة، 2013) ودراسة (سلام، 2008)، بينما دراسة (الزعي، 2017)، ودراسة (ابراهيم، 2014) تناولت قياس الفاعلية لوحات دراسية في الأحياء تم تطويرها في ضوء اتجاهات حديثة، وايضا دراسات تناولت تطوير منهج الأحياء في ضوء معايير العلوم للجيل القادم (NGSS)، كدراسة (رايدر، 2014).

وجاءت توصيات معظم الدراسات السابقة – التي استفاد منها الباحث- بضرورة تطوير منهج الأحياء بالمرحلة الثانوية في ضوء الاتجاهات الحديثة والاستفادة من التجارب العالمية وبما يتلاءم مع السياق المحلي ويحقق التوازن والانسجام بين جميع عناصر المنهج وهذا ساهم في تحديد مشكلة الدراسة والتجارب المميزة والاتجاهات الحديثة، وتميزت الدراسة بمحاولة إيجاد تركيبة تجمع بين الاتجاهات الحديثة والتجارب العالمية المعاصرة في مجال مناهج الأحياء وبما يتناسب مع البيئة اليمنية.

3- منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

جمعت الدراسة بين منهجيتين؛ البحث الوصفي في تحديد الاتجاهات الحديثة للتربية العلمية وتطوير الوحدة الدراسية، والبحث شبه التجريبي، في قياس فاعلية الوحدة الدراسية المطورة من كتاب الأحياء للصف الثاني الثانوي،

وذلك من خلال تدريسها وتطبيق القياس البعدي لكل من التحصيل ومهارات التفكير العلمي لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة.

عينة الدراسة:

تتكون عينة الدراسة من: واحد وستين طالباً من طلاب الصف الثاني الثانوي باليمن، حيث تم اختيار فصلين دراسيين بطريقة قصدية من فصول الصف الثاني الثانوي علمي بمدارس النهضة الحديثة، حيث تم اختيار المدرسة المذكورة لكون المدرسة تقوم بتوزيع الطلبة بشكل متجانس، والأعداد داخل الشعبة الواحدة تسمح بتطبيق الدراسة وقد مثل أحد الفصلين المجموعة الضابطة (شعبة ج)، والآخر المجموعة التجريبية (شعبة د). وقد بلغ إجمالي عينة الدراسة (61) طالباً من واقع الكشوفات، وبعد استبعاد الطلبة المتغييبين عن تطبيق الاختبار التحصيلي ومقياس مهارات التفكير العلمي بلغ مجموع عينة الدراسة (60) طالباً ويوضح الجدول التالي توزيع العينة.

جدول رقم (2) يوضح توزيع عينة الدراسة

المجموعة	العدد الكلي للطلبة	المشاركين في تطبيق الاختبار والمقياس	المتغيبون
الضابطة شعبة (ج)	31	30	1
التجريبية شعبة (د)	30	30	صفر
مجموع العينة	61	60	1

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية تم إعداد الأدوات التالية:

1. استمارة مقابلة لجمع آراء الخبراء حول الاتجاهات الحديثة للتربية العلمية والتجارب العالمية المعاصرة.
2. وحدة دراسية في الأحياء مطورة وفقاً للاتجاهات الحديثة للتربية العلمية.
3. اختبار تحصيلي للوحدة المطورة لقياس التحصيل.
4. مقياس مهارات التفكير العلمي.

تطوير وحدة دراسية (وحدة المناعة):

تم تطوير وحدة المناعة المحددة في كتاب الأحياء للصف الثاني الثانوي بالمرحلة الثانوية بإعادة تنظيم البنية المعرفية وطريقة عرض الأنشطة وتنظيمها بما يتسق مع قائمة معايير ومخرجات التعلم ذات الصلة بالوحدة الدراسية بهدف قياس فاعلية وحدة دراسية مطورة وفقاً للاتجاهات الحديثة للتربية العلمية في تنمية التحصيل ومهارات التفكير العلمي، وكانت خطوات تطوير وحدة المناعة كالتالي:

وتم عرض مسودة الوحدة المطورة على ستة خبراء في مناهج العلوم، وثمانية معلمين لإبداء آرائهم حولها.

الاختبار التحصيلي:

يهدف التحقق من فاعلية الوحدة الدراسية المطورة في تنمية التحصيل تم إعداد اختبار تحصيلي يقيس مستويات التذكر والفهم والتطبيق والتحليل فقط ولم يتطرق لقياس مستويات التركيب والتقويم، وفقاً لجدول مواصفات وقد تكون الاختبار من (20) سؤالاً لكل سؤال اجابة مكونة من اربعة بدائل.

صدق الاختبار التحصيلي:

للتأكد من صدق المحتوى والصدق البنائي (الصدق الظاهري) للاختبار التحصيلي تم عرضه على عدد 16 من المحكمين (المختصين في مجال القياس والتقويم، وعدد من معلمي الأحياء)، حيث طلب منهم إبداء ملاحظاتهم حول: صياغة الأسئلة والسلامة العلمية واللغوية ومدى تغطيتها لموضوعات الوحدة الدراسية، ولمستويات القياس المحددة. وقد تم الاستفادة من ملاحظات المحكمين من خلال إعادة صياغة بعض الأسئلة والفقرات، وكذلك حذف بعضها، بصورة تساهم في تحقيق صدق الاختبار وتجويده.

ثبات الاختبار التحصيلي:

تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من غير العينة الأساسية (12) طالباً، ثم قام الباحث بحساب معامل الثبات من خلال التجزئة النصفية للاختبار، حيث بلغت (89.6)، وهو معامل ثبات عالٍ يجعل الاختبار في صورته النهائية صالح لتطبيقه على العينة الأساسية

مقياس مهارات التفكير العلمي:

يهدف إلى قياس فاعلية الوحدة الدراسية المطورة وفقاً للاتجاهات الحديثة للتربية العلمية في تنمية مهارات التفكير العلمي، حيث قام الباحث بتطوير مقياس التفكير العلمي (مفرح، 2017) بمساعدة خبير التربية العلمية واستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم البروفسور عبد اللطيف حيدر.

تحديد مهارات المقياس:

بالاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت مهارات التفكير العلمي، تم تحديد خمس مهارات للتفكير العلمي يتناولها المقياس وهي كالتالي:

1. مهارة تحديد المشكلة.
2. مهارة اقتراح أفضل الحلول.
3. مهارة التحقق من صحة الفروض.
4. مهارة التفسير.
5. مهارة الاستنتاج.

صدق مقياس مهارات التفكير العلمي:

تم التحقق من صدق مقياس مهارات التفكير العلمي من خلال عرضه على عدد من المحكمين والباحثين، وقد تضمن المقياس في صورته النهائية التعريف الإجرائي لكل مهارة من مهارات التفكير العلمي، وكل موقف تكون من مقدمة ثم أربع بدائل وعلى الطالب اختيار بديل واحد فقط وهو الذي يراه الطالب من وجهة نظره يمثل أفضل إجابة لما جاء في مقدمة السؤال.

التجربة الاستطلاعية للمقياس:

قام الباحث بتجربة المقياس من خلال عرضه على عينة استطلاعية عدد (12) من طلبة الصف الثاني الثانوي خارج عينة الدراسة، وذلك بهدف تحديد ثبات المقياس، التحقق من مقروئته.

ثبات مقياس مهارات التفكير العلمي:

قام الباحث بحساب ثبات المقياس عن طريق حساب ارتباط درجة كل محور بالدرجة الكلية للمقياس باستخدام اختبار بيرسون كانت النتائج كما في الجدول:

جدول رقم (3) نتائج اختبار بيرسون لمعاملات الاتساق الداخلي وثبات محاور مقياس مهارات التفكير العلمي

م	المحور	عدد الفقرات	الثبات
1	تحديد المشكلة	5	0.81
2	اقتراح الحلول	5	0.87
3	الاختيار	5	0.73
4	التفسير	5	0.83
5	الاستنتاج	5	0.72
6	المقياس كلياً	25	0.80

يلاحظ من خلال الجدول أن معامل ثبات كل محور أكبر من (0.70) وهو معامل ثبات عالٍ يجعل المقياس صالحاً لتطبيقه على العينة الأساسية.

كما قام الباحث بحساب ثبات مقياس التفكير باستخدام معامل الفاكرباخ للمقياس كلياً حيث بلغ معامل الثبات (0.80) وهو معامل ثبات عالٍ.

استخدام المنهج شبه التجريبي لدراسة فاعلية وحدة دراسية مطورة من كتاب الأحياء للصف الثاني الثانوي، بحيث تعكس الاتجاهات الحديثة للتربية العلمية في تنمية كل من التحصيل ومهارات التفكير العلمي.

تكافؤ مجموعتي الدراسة:

ولتحديد التكافؤ بين طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية وتقليل تأثير المتغيرات الدخيلة في المتغير التابع المتمثل باختبار التحصيل في وحدة المناعة ومقياس التفكير العلمي، فقد اعتمد الباحث التكافؤ الذي تعتمده المدرسة حيث تقوم المدرسة بداية كل عام دراسي بترتيب الطلبة في الصف الواحد حسب درجاتهم ومن ثم توزيعهم على الشعب المختلفة بالتساوي بحيث يكون في كل شعبة من يحصلون على الدرجات العالية والمتوسطة والمنخفضة، كما أن المدرسة تصنف الطلاب حسب أعمارهم فإذا وجد طلاب لديهم أعمار أعلى من الأعمار الافتراضية فإنها توزعهم بالتساوي بين الشعب لكل صف.

التطبيق البعدي لاختبار التحصيل ومقياس مهارات التفكير العلمي:

بعد الانتهاء من تدريس الوحدة لمجموعتي البحث قام الباحث وبمساعدة المدرس بالمدرسة بتطبيق الاختبار التحصيلي ومقياس مهارات التفكير العلمي، وذلك بهدف معرفة أداء طلبة المجموعتين، ومقياس مستوى مهارات التفكير العلمي للمجموعتين، وقد تم تصحيح أوراق الإجابة ومعالجة النتائج باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (Spss).

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) المناسبة للبحث الحالي وقد تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

1. اختبار (T- test): للمقارنة بين المتوسطات للمجموعة التجريبية والضابطة في نتائج التحصيل ونتائج مقياس التفكير العلمي.
2. معادلة إيتا تربيع: لحساب مدى الفاعلية أو حجم وقوة التأثير للوحدة المقترحة
3. اختبار بيرسون: لحساب ارتباط درجة كل محور بالدرجة الكلية للمقياس.
4. معادلة هلوستي: لحساب معامل الثبات للاختبار التحصيلي، ومعادلة الفا كرومباخ: للتحقق من ثبات مقياس مهارات التفكير العلمي.

4- عرض نتائج الدراسة ومناقشتها.

- ❖ النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: «ما الاتجاهات الحديثة للتربية العلمية التي ينبغي الاستفادة منها عند تطوير منهج الأحياء بالمرحلة الثانوية في اليمن؟»
- للإجابة عن السؤال الأول قام الباحث بمقابلة واستشارة (16) خبيراً ومتخصصاً في مناهج العلوم من خلال استمارة المقابلة ومراجعة الأدب التربوي والنظريات التربوية والمشاريع الحديثة التي تناولت تطوير منهج الأحياء بالمرحلة الثانوية، التي يمكن الاستفادة منها في تطوير مناهج الأحياء بالمرحلة الثانوية في اليمن، كما قام الباحث بجمع الوثائق ذات الصلة، ودراستها، وتلخيصها، وترجمة الأجنبي منها وهي كما يلي:
1. النظرية البنائية والبنائية الاجتماعية.
 2. حركة المعايير والمخرجات.
 3. الثقافة العلمية.
 4. مشروع معايير الجيل الثاني لتطوير مناهج العلوم ومنها الأحياء (NGSS, 2013).

- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما فاعلية الوحدة المطورة في ضوء الاتجاهات الحديثة للتربية العلمية في تنمية التحصيل لدى طلبة الصف الثاني الثانوي؟
- ولقياس فاعلية الوحدة المطورة في ضوء الاتجاهات الحديثة للتربية العلمية في تنمية التحصيل، تم تطبيق الاختبار التحصيلي على عينة الدراسة التجريبية والضابطة، وكانت النسب المئوية لنتائج الاختبار كما يوضحها الجدول:
- جدول رقم (4) النسبة المئوية لنتائج عينة الدراسة التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل الدراسي:

التجريبية		الضابطة	
النسبة المئوية	91.67%	النسبة المئوية	74.83%

ولمعرفة هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي استجابة المجموعة التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي، قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (T) للمقارنة بين متوسطي استجابة المجموعة التجريبية والضابطة على الاختبار، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (5) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (T) لمقارنة عينة الدراسة في اختبار التحصيل

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	الدلالة	اللفظية
التجريبية	30	18.47	1.52	39.291	.000	دالة
الضابطة	30	15.06	1.15			

يتبين من الجدول (5) أن قيمة (T) هي: (39.291) وهي دالة إحصائية عند مستوى (0.000)؛ لأنها أقل من مستوى القيمة المعنوية ($\alpha=0.05$)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة، لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة، لصالح المجموعة التجريبية التي درست الوحدة المطورة، وتعزى هذه النتيجة إلى أن الوحدة المطورة قد أثرت إيجاباً في تحصيل طلاب الصف الثاني الثانوي.

ولحساب مدى الفاعلية، أو حجم وقوة التأثير للوحدة المقترحة من خلال النتائج السابقة الذي جاءت نتائج المقارنة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية، يمكن استخدام إيتا تربيع" وهي أكثر إحصاءات حجم التأثير شيوعاً واستخداماً".

ويمكن الحصول على قيمة إيتا تربيع بواسطة المعادلة التالية للمجموعات المرتبطة:

$$\begin{aligned} \text{إيتا تربيع} &= \frac{t^2}{t^2 + (N_1 + N_2 - 2)} \\ &= \frac{(39.291)^2}{(2 - 30 + 30) + (39.291)^2} \\ &= \frac{1543.782681}{(1543.782681 + 58)} \\ &= 0.96379 \end{aligned}$$

ويمكن تفسير قيم إحصاء إيتا تربيع عن طريق اتباع الإشارات التي قدمها (Cohen) والتي تقدر أن:

1- (0.01) تأثير ضئيل. 2- (0.06) تأثير معتدل.

3- (0.14) تأثير جيد. 4- (0.50) وأكثر تأثير كبيراً، (بالنت، 2009، ص 237).

ونتيجة إيتا تربيع التي تم الحصول عليها هي (0.96) تدل على أن هناك تأثيراً كبيراً للوحدة المقترحة، "مع وجود اختلاف جوهري في درجات المجموعة التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية" بحسب ما قاله بالانت أن (0.5) وأكبر تأثيراً كبيراً مع وجود اختلاف جوهري (بالنت، 2009، ص 237).

مما يدل على فاعلية الوحدة المطورة في تنمية التحصيل العلمي لدى طلبة الصف الثاني الثانوي الذي يجعل هذه النتيجة تتوافق مع دراسات سابقة في بلدان أخرى كدراسة (رولاند، 2014) ودراسة (غانم، 2014)

• النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما فاعلية الوحدة المطورة في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى طلبة الصف الثاني الثانوي؟

ولقياس فاعلية الوحدة المطورة في ضوء الاتجاهات الحديثة للتربية العلمية في تنمية مهارات التفكير العلمي، تم تطبيق مقياس مهارات التفكير العلمي على عينة الدراسة الضابطة والتجريبية وكانت النتائج كما يوضحها الجدول 6:

جدول رقم (6) نتائج عينة الدراسة التجريبية والضابطة على مهارات التفكير العلمي

م	المهارات	التجريبية		الضابطة	
		المتوسط	النسبة %	المتوسط	النسبة %
1	تحديد المشكلة	4.11	82.00	3.30	66.67
2	فرض الفروض	4.17	83.33	3.59	72.00

3	اختبار الفروض	4.10	82.00	3.47	69.33
4	التفسير	3.90	78.00	3.57	72.00
5	الاستنتاج	3.67	73.33	3.41	68.67
	المقياس ككل	19.94	79.73	17.35	69.73

ولمعرفة هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطي استجابة المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس التفكير العلمي، قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (T) للمقارنة بين متوسطي استجابة المجموعة التجريبية والضابطة على المقياس، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (7) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (T) للمقارنة بين عينة الدراسة في مهارات التفكير العلمي

المجال	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
تحديد المشكلة	تجريبية	30	4.11	0.86	13.116	.000	دالة
	ضابطة	30	3.30	1.16			
فرض الفروض	تجريبية	30	4.17	0.83	10.46	.000	دالة
	ضابطة	30	3.59	0.99			
اختبار الفروض	تجريبية	30	4.10	0.60	12.528	.000	دالة
	ضابطة	30	3.47	1.02			
التفسير	تجريبية	30	3.90	0.83	6.043	.000	دالة
	ضابطة	30	3.57	0.99			
الاستنتاج	تجريبية	30	3.67	0.83	4.100	.000	دالة
	ضابطة	30	3.41	1.21			
المقياس ككل	تجريبية	30	19.94	3.04	12.033	.000	دالة
	ضابطة	30	17.35	4.07			

يتبين من الجدول (7) أن قيمة (T) للمقياس ككل بلغت: (12.033)، وهي دالة إحصائية عند مستوى (0.000)، كما أن قيمة (T) للمهارات الخمسة كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.000) قرين كل مهارة؛ لأنها أقل من مستوى القيمة المعنوية ($\alpha \leq 0.05$)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابة المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس التفكير العلمي، لصالح المجموعة التجريبية، والملاحظ في الدرجات بالجدول يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي استجابة المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس التفكير العلمي، لصالح المجموعة التجريبية التي درست الوحدة المطورة، ويعزي الباحث هذه النتيجة فاعلية الوحدة المطورة في تنمية التفكير لدى طلاب الصف الثاني الثانوي باليمن.

ولمعرفة مدى الفاعلية، أو حساب التأثير الوحدة المقترحة في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى طلبة الصف الثاني الثانوي من خلال نتيجة السؤال السابق يمكن حسابهما من القيم الناتجة عن برنامج (SPSS) عند استخدام اختبار (T) باستخدام معادلة إيتار تربيع – والذي يمكن حسابها يدوياً.

حيث تم استخدام المعادلة السابقة وكانت النتيجة = 0.71399

ويمكن تفسير قيم إحصاء إيتا تربيع عن طريق إتباع الإشارات التي قدمها (Cohen) المذكورة سلفاً.

ونتيجة إيتا تربيع التي تم الحصول عليها هي (0.71) تدل على أن هناك تأثيراً كبيراً للوحدة المقترحة، "مع وجود اختلاف جوهري في درجات المجموعة التجريبية والضابطة على المقياس لصالح المجموعة التجريبية". وهذا يدل على فاعلية الوحدة الدراسية المطورة وفقاً للاتجاهات الحديثة للتربية العلمية في تنمية مهارات التفكير العلمي وهذه النتيجة تساند ما توصلت إليه دراسات سابقة كدراسة (الزعي، 2017) ودراسة (ابراهيم، 2014)

التوصيات والمقترحات.

- في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يوصي الباحث ويقترح ما يلي:
1. الاستفادة من الاتجاهات الحديثة للتربية العلمية كمعايير للجيل القادم (NGSS) في قطاع المناهج بوزارة التربية والتعليم عند تطوير منهج الأحياء بالمرحلة الثانوية.
 2. التأكيد على تحقيق التكامل بين فروع مادة العلوم (أحياء- كيمياء- فيزياء- علوم الأرض) وكذا التكامل بين مادة الأحياء والرياضيات والحاسوب والهندسة عند تطوير مناهج الأحياء وتدريبها.
 3. ضرورة تضمين منهج الأحياء بالمرحلة الثانوية لأبعاد ومنطلقات الاتجاهات الحديثة للتربية العلمية كموجهات يستفيد منها المعلمين في الميدان.
 4. وبالإضافة لما سبق؛ يقترح الباحث إجراء دراسات في الموضوعات الآتية:
 1. إجراء دراسة تتناول تطوير البيئة التعليمية والتعلمية لمادة الأحياء بالاستفادة من الاتجاهات الحديثة للتربية العلمية والتجارب العالمية المتميزة.
 2. إجراء دراسة للتعرف على مدى الاتساق بين مفاهيم مادة الأحياء في المرحلة الثانوية والدراسة الجامعية.
 3. إجراء دراسة تطويرية لمنهج الأحياء في المرحلة الثانوية في ضوء معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) التجربة السنغافورية.

قائمة المراجع

أولاً- المراجع بالعربية:

1. إبراهيم، محمد عبد الرحمن عبد الحليم، (2014). تطوير منهج الأحياء للصف الأول الثانوي في ضوء المعايير القومية في مصر وأثره على تنمية التحصيل والتفكير الناقد والقيم البيولوجية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية- جامعة المنوفية، مصر.
2. أبو جادو، صالح محمد علي، (2000). علم النفس التربوي، الطبعة الثانية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
3. بالانت، جولي. (2009). التحليل الإحصائي باستخدام برنامج (SPSS). ط2، ترجمة: خالد العامري: دار الفاروق للنشر والتوزيع.
4. البقي، مها فراج عائض، (2014). نظرة على تعليم العلوم للجيل القادم، مركز التميز البحثي في تطوير العلوم، كلية التربية للبنات، المدينة الجامعية، السعودية.
5. جراح، زياد عبد الكريم أمين. 2018. تقييم مستويات الثقافة البيولوجية في ضوء مشروع دراسة مناهج البيولوجيا و إطار بايبي لدى طلاب الصف العاشر في الأردن. مجلة جامعة النجاح للأبحاث-ب: العلوم الإنسانية، مج. 32، ع. 4، ص ص. 755-778 <https://search.emarefa.net/detail/BIM-909299>

6. الجنابي، طارق كامل (2011): فاعلية استراتيجية بنائية (دورة التعلم) في تحصيل طلاب الثاني المتوسط بمادة علم الأحياء واتجاهاتهم نحوها، مجلة جامعة الانبار للعلوم الإنسانية العدد الأول، ص ص 264- 295، <https://www.iasj.net/iasj/article/14276>
7. الحاوري، عبد الغني أحمد، (2021). تطوير المناهج الدراسية للمراحل ما قبل الجامعية بالجمهورية اليمنية في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة وعصر العولمة، المركز الديمقراطي العربي ألمانيا - برلين - المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية: العدد الثاني عشر آذار - مارس 2021، المجلد 3، <https://democraticac.de/?p=73717>
8. الحذيفي، خالد، (2004). فاعلية طريقة التعليم المتمركز على المشكلة في اكتساب التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلميذات المرحلة المتوسطة. دراسات في المناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، عدد (91)، ص ص 121- 170.
9. حسانين، بدريه محمد، (2016). مناهج وطرق تدريس العلوم- معايير العلوم- الجيل القادم. المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج: / 46- أكتوبر. [DOI: 10.21608/edusohag.2016.125612](https://doi.org/10.21608/edusohag.2016.125612)
10. حيدر، عبد اللطيف حسين، (2016) تطبيق المعايير التربوية في إعداد المناهج الدراسية، الإدارة العامة للمناهج - اليمن.
11. الدريج، محمد، (2005). التدريس الهادف، الطبعة الرابعة، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر.
12. الزعبي، عبد الله سالم (2017). فاعلية تدريس علم الأحياء باستخدام خرائط التفكير في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي وتنمية تفكيرهم البصري، مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية - المجلد (17) - العدد (3)، <https://zujournal.zu.edu.jo/images/stories/2017v17/2017-no3/6.pdf>
13. زيتون، محمود عايش، (2007). النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
14. زيتون، محمود عايش، (2010). الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
15. سراج، يحيى عبد الله، (2007)، تقويم مناهج الأحياء للصف الأول الثانوي في الجمهورية اليمنية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة صنعاء.
16. سلام، حياة أحمد محسن، (2008) "تطوير مناهج العلوم بمرحلة التعليم الأساسي الجمهورية اليمنية في ضوء الاتجاهات الحديثة للتربية العلمية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس
17. شحاته، حسن. (2003). آفاق تربوية متجددة نحو تطوير التعليم في الوطن العربي بين الواقع والمستقبل. الدار المصرية اللبنانية: القاهرة.
18. الصرايرة، رائد نهر سليم (2013). تطوير منهج الأحياء في ضوء مدخل العمليات العقلية وفاعليته في تنمية المهارات الحياتية والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف العاشر الأساسي بالأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية: جامعة القاهرة، مصر.
19. عبد السلام، مصطفى عبد السلام، (2009). الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم، الطبعة الثانية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
20. عبد الهادي، جودت، (2000). نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، الطبعة الأولى، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

21. عبد الهادي، منى؛ راشد، علي معي الدين؛ النجدي، أحمد. (2005) اتجاهات حديثة لتعلم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية، الطبعة الثانية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
22. غانم، تفيدة سيد أحمد، (2014): إصلاح مناهج العلوم في مرحلة التعليم الأساسي في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة. المؤتمر الدولي الأول: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، إصلاح منظومة التعليم قبل الجامعي في الوطن العربي، رؤى وتوجهات (3-4) يونيو.

ثانياً- المراجع بالإنجليزية Second - References in English

1. American Association for the Advancement of Science (1990). Science for All Americans, Project (2061), Report on Literacy Goals in Science, mathematics and Technology, D.C. (AAAS). Publication Washington. p. 20.
2. Rowland, R.Z. (2014). Effects of incorporating selected next generation science standard practices on student motivation and understanding of biology content.
3. Ryder, J., & Banner, I. (2013). School teachers' experiences of science curriculum reform. International Journal of Science Education, 35 (3), 490- 514.
4. The Next Generation Science Standards. (2013). Development Process. Retrieved November 1, 2015, from www.educ.uvic.ca/depts/snse/temporary/cntrct.htm..
5. The Next Generation Science Standards. (2014) .Standards Background: Research and Reports. Retrieved November 2, 2015, from <http://www.Nextgenscience.org/standards-background-research-and-reports>.

Third: References in Arabic translated into English:

1. Abdel Salam, Mustafa Abdel Salam, (2009). Modern trends in teaching science, second edition, Dar Al-Fikr Al-Arabi, Cairo, Egypt.
2. Abdel-Hadi, Jawdat (2000). Learning theories and their educational applications, first edition, International Scientific House for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.
3. Abdul Hadi, Mona; Rashid, Ali Mohieldin; Al-Najdi, Ahmed (2005). Modern trends for learning science in the light of international standards and the development of thinking and constructivist theory, second edition, Dar Al-Fikr Al-Arabi, Cairo, Egypt.
4. Abu Jado, Salih Muhammad Ali, (2000). Educational Psychology, second edition, Dar Al Masirah for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.
5. Al-Bogami, Maha Faraj Ayedh (2014). A Look at Science Education for the Next Generation, Center of Excellence in Research in the Advancement of Science, College of Education for Girls, University City, Saudi Arabia.
6. Al-Duraj, Muhammad, (2005). Purposeful Teaching, fourth edition, Palace of the Book, Blida, Algeria.

7. Al-Hawry, Abdul Ghani Ahmed, (2021). Developing curricula for pre-university levels in the Republic of Yemen in light of the requirements of the knowledge society and the era of globalization, Arab Democratic Center Germany - Berlin - International Journal of Educational and Psychological Studies: Twelfth Issue March - March 2021, Volume 3. <https://democraticac.de/?p=73717>
8. Al-Hudhaifi, Khaled (2004). The effectiveness of the problem-centered education method in acquiring academic achievement and the attitude towards science among intermediate school students. Studies in Curricula and Teaching Methods, Ain Shams University, Issue (91), pp. 121-170.
9. Al-Janabi, Tareq Kamel (2011): The effectiveness of a constructive strategy (the learning cycle) in the achievement of second intermediate students in biology and their attitudes towards it, Anbar University Journal for Human Sciences, Issue 1, pp. 264-295, <https://www.iasj.net/iasj/article/14276>
10. Al-Sarayrah, Raed Nahr Salim (2013). Developing the biology curriculum in the light of the mental processes approach and its effectiveness in developing life skills and the attitude towards subject matter among tenth grade students in Jordan. Unpublished doctoral dissertation. Faculty of Education: Cairo University, Egypt.
11. Al-Zoubi, Abdullah Salem (2017). The effectiveness of teaching biology using thinking maps in the achievement of tenth grade students and the development of their visual thinking, Zarqa Journal for Research and Human Studies - Volume (17) - Issue (3), https://zujournal.zu.edu.jo/images/stories/2017v17/2017-_no3/6.pdf.
12. Ghanem, Tafeeda Syed Ahmed, (2014): Reforming Science Curricula in Basic Education in Light of Contemporary Global Trends. The first international conference: The National Center for Educational Research and Development, reforming the pre-university education system in the Arab world, visions and directives (3-4) June.
13. Haider, Abdul Latif Hussein, (2016) Application of educational standards in the preparation of school curricula, General Administration of Curricula - Yemen.
14. Hassanein, Badria Muhammad, (2016). Curricula and methods of teaching science - science standards - the next generation. The Educational Journal of the Faculty of Education in Sohag: / 46- October. DOI: 10.21608/edusohag.2016.125612.
15. Ibrahim, Mohamed Abdel-Rahman Abdel-Halim, (2014). The development of the biology curriculum for the first grade of secondary school in the light of the national standards in Egypt and its impact on the development of achievement, critical thinking and biological values, unpublished PhD thesis, Faculty of Education - Menoufia University, Egypt.
16. Pallant, Julie. (2009). Statistical analysis using the program (SPSS). 2nd edition, translated by: Khaled Al-Amiri: Dar Al-Farouk for publication and distribution.

17. Salam, Hayat Ahmed Mohsen, (2008) "Development of science curricula in the basic education stage, the Republic of Yemen, in the light of modern trends in science education," an unpublished doctoral thesis, Ain Shams University.
18. Shehata, Hassan. (2003). Renewed educational horizons towards the development of education in the Arab world between reality and the future. The Egyptian Lebanese House: Cairo.
19. Siraj, Yahya Abdullah, (2007), Evaluation of the biology curriculum for the first grade of secondary school in the Republic of Yemen, an unpublished master's thesis, College of Education, Sana'a University.
20. Surgeon, Ziyad Abdul Karim Amin. 2018. Evaluation of biological culture levels in the light of a project to study biology curricula and the Baybee framework for tenth grade students in Jordan. An-Najah University Journal for Research-B: Human Sciences, vol. 32, p. 4, p.p. 755-778. <https://search.emarefa.net/detail/BIM-909299>.
21. Zaitoun, Mahmoud Ayesh, (2007). Structural Theory and Strategies for Teaching Science, Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.
22. Zaitoun, Mahmoud Ayesh, (2010). Contemporary Global Trends in Science Curricula and Teaching, Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.

الاحتياجات التدريبية اللازمة لتطوير الكفايات المهنية لأساتذة الجامعات السودانية (جامعة القرآن الكريم وتأسيس العلوم أنموذجاً)



د. خالد رحمة الله صالح عبد الله

|| أستاذ مشارك || كلية التربية || جامعة القرآن الكريم وتأسيس العلوم || جمهورية
السودان

تلفون: 002249126743646 || إيميل: migdad33@gmail.com

الملخص: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الاحتياجات التدريبية اللازمة لتطوير الكفايات المهنية لأساتذة الجامعات السودانية. أساتذة جامعة القرآن الكريم وتأسيس العلوم أنموذجاً. مما يساعد القائمين على التدريب من تصميم برنامج تدريبي وفق رؤية نابعة من قناعات الفئة المستهدفة. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. كما استخدمت الاستبانة أداة لجمع المعلومات. وزعت الاستبانة على عينة مكونة من (144) أستاذ منهم 111 ذكور و33 إناث يعملون في ثلاث كليات داخل مدينة ود مدني (التربية، الشريعة والتربية أساس). أظهرت نتائج الدراسة أن درجة حاجة أعضاء هيئة التدريس بجامعة القرآن الكريم وتأسيس العلوم في مجال التخطيط كانت كبيرة حيث حصل كل منهما على متوسط (3.71) ويلهما التقويم بمتوسط (3.71) أما محور الكفايات العامة فقد حصل على متوسط (3.64) أما خدمة المجتمع فقد حصل على (3.70) يليه البحث العلمي بمتوسط (3.64) وأخيراً التأصيل (3.62). كل ذلك يؤكد أن للتدريب دوراً في رفع الكفايات المهنية للأساتذة الجامعيين، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى عينة الدراسة تجاه الحاجات التدريبية لتطوير الكفايات المهنية لديهم ترجع لمتغير النوع (ذكر/ أنثي). استناداً لهذه النتائج قدم الباحث عدداً من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: الاحتياجات- التدريبية- الكفايات المهنية- جامعة القرآن الكريم وتأسيس العلوم.

The training needs necessary to develop the professional competencies of Sudanese university professors (University of the Noble Qur'an and the Rooting of Science as a model)

DR: Khalid Rhamtallah Salih Abd Allah

Assoiate Professor of Fonundation Education

University of the Holy Quran and Taseel of science || Gezira State|| Sudan

Republic

Phone: 00249 126743646|| E: migdad33@gmail.com



Abstract: This study aimed at knowing the training needs necessary to develop the professional competencies of Sudanese university professors. Professors of the University of the holy Qur'an and Tseel of Science as a model. The training needs helps those in charge of training to design a training program according to a vision stemming from the convictions of the target group. The researcher adopted the descriptive analytical method. The questionnaire was also used as a tool for collecting data. The questionnaire was distributed to a sample of (144) professors, including 111 males and 33 females working in three colleges within the city of Wad Madani (Faculty of education, Sharia and Faculty of education Basic). The results of the study showed that the degree of need of faculty members at the University of the Holy Qur'an and Taseel of Science in the field of planing was great, as each of them obtained an average of (3.71), followed by the evaluation with an average of (3.71). As for community service, it scored (3.70), followed by scientific research with an average of (3.64), and finally, Taseel (3.62). All of this confirms that training has a role in raising the professional competencies of university professors. There were no statistically significant differences in the study sample regarding the training needs to develop their professional competencies due to the gender variable (male/ female). Based on these results, the researcher presented a number of recommendations and suggestions.

key words: Needs- Training- Professional Competencies- University of holy Qur'an and the Taseel of Sciences

مقدمة.

يعد التدريب عاملاً مهماً لترقية الأداء المهني لدى أعضاء الهيئة التدريسية بمؤسسات التعليم العالي، وتزداد هذه الأهمية في الوقت الراهن، وذلك لما يتعرض له الفضاء من انتشار لوسائل نشر المعلومات مما يؤدي إلى تغيير معرفي متسارع يتطلب قدراً كبيراً من المواكبة حتى تتمكن مؤسسات التعليم العالي ومنسوبيها من تجويد المخرجات التعليمية بما يتناسب مع احتياجات سوق العمل وأداء وظيفتها تجاه المجتمع. فالأستاذ الجامعي يتبوأ مكانة رفيعة في المجتمع، إضافة إلى كونه القائد الميداني للعملية التعليمية والمشرف المباشر على تخطيطها وتنفيذها وتقويمها.

ونظراً للتطورات المتسارعة التي حدثت في مجال التعليم العالي وبالتالي وظائف الأستاذ الجامعي المتمثلة في التدريس وكل ما له علاقة به من إشراف وإرشاد والبحث علمي وخدمة المجتمع، فقد صار من الضروري بمكان حصول الأستاذ الجامعي على كفايات مهنية عالية تمكنه من ممارسة دوره على أكمل وجه والمتمثل في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية للمؤسسة التي ينتهي إليها، إذ أن حصول الأستاذ الجامعي على شهادتي الماجستير والدكتوراه لم يعد كافياً لقيامه بهذا الدور (الشويخ، 2006: www.aljahirah.com)

لذا فإن الجامعات بحاجة ماسة إلى تدريب منسوبيها من الأساتذة والأطر المساعدة وصولاً لهذه الغاية، الأمر الذي يجعل من التدريب أمراً لازماً ولا بد منه، وقد خطت معظم الجامعات السودانية خطوات في هذا المجال استشعاراً منها بأهميته فأنشأت وحدات متخصصة للتدريب وتأهيل كوادرها تمكيناً لهم لمواجهة التحديات وتحسين أدائهم. تؤكد أدبيات التنمية البشرية بكافة مصادرها على أن التعليم هو العنصر الحاكم الذي يحدد مستقبل تطور أي دولة ويقود ذلك إلى اهتمام الدولة بالتدريب الذي يعد من أهم التحديات التي تواجه العاملين في الحقل التربوي لدفع العملية التعليمية إلى الإمام فالتدريب عملية تربوية من الدرجة الأولى محورها الأساسي المعلم وهدفه الارتقاء بقدراته وتحسين أساليبه وتعريفه بأحدث التطورات في مجاله مما يجعله قادراً على التغلب على كافة مشكلاته (الشويخ، 2013: 27) وتذكر كثيراً من الدراسات أن الجامعات تقوم بتأهيل كوادرها التدريسية حتى قبل اعتمادهم ضمن الهيئة التدريسية أي في مرحلة المعيد وحتى بعد حصولهم على درجة الدكتوراه. وذلك عن طريق إخضاعهم لدورات تدريبية حتمية وبعض الجامعات الأوروبية تعتبر هذه الدورات فمن اشتراطات الترقية (الشويخ، 2006: <http://www.alijahirah.com>)، وعلى ذات المنوال سارت

الجامعات العربية التي تعمل على تأهيل الأطر التعليمية وتأهيلهم داخلياً وخارجياً، وذلك بإتاحة الفرصة لهم عن طريق الدورات التدريبية جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم السودان. ويحكم عضويتها وانتسابها إلى المحيط العربي فإنه قد تأثرت بما يجري فيه واستلمت كثيراً من الأساليب المستخدمة لتأهيل عضوية هيئة التدريس بها، وذلك بإعداد دورات تدريبية داخلية وتأسيس مركزاً خاصاً بتدريب الأساتذة والأطر المساعدة عن طريق وضع وتنفيذ الدورات التدريبية (الربيعي، 2013: dw.com) وقيام المؤتمرات العلمية المتخصصة ورغمما عن ذلك تظل هذه الجهود قاصرة عن بلوغ غايتها لأسباب متعددة مضاعفة فضلاً عن ضعف قدرات بعض الأساتذة في التعامل مع التقنيات الحديثة وتوظيف أدوات التكنولوجيا في التدريس.

مشكلة الدراسة:

يعاني الملتحقون الجدد بسلك التدريس الجامعي من مشكلات عديدة تحد من أدائهم، وتقف عائقاً تحول بينهم وبين إتمام المهام الموكلة إليهم خصوصاً في مجال التدريس والإشراف الجامعي، ويلحظ العاملون في مجال التعليم العالي ضعفاً لدى بعض الأساتذة في مجال معرفتهم بطرائق التدريس الحديثة وأساليب الإشراف العلمي المتجدد، خصوصاً أولئك الحاصلون على مؤهلات غير تربوية، مما يعد معوقاً أساسياً يحول بينهم وبين أن تكون رسالتهم كاملة تجاه طلابهم، وعلى الرغم من اهتمام جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم بتدريب منسوبها إلا أن تقارير الأقسام العلمية واجتماعات مجلس الأساتذة تتناول من وقت لآخر ضعف مردود العملية التدريسية مما يحتم البحث عن سبل معالجة لهذا الضعف، (تقرير مجلس العمداء دورة 2017م بتاريخ 6 يونيو). ومن هنا نبعت مشكلة هذه الدراسة، التي تبحث عن دور الاحتياجات التدريبية في تطوير الكفايات المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس، كما ترى أن التدريب ونقل الخبرات يعدّ عنصراً أساسياً لتحسين قدرات ورفع كفايات الأستاذ الجامعي مما ينعكس إيجاباً على مخرجات العملية التعليمية، وقد عانى الباحث من هذه المشكلات عند بداية التحاقه بالعمل، غير أن هذه المشكلات لا يمكن حلها إلا بالتدريب المتواصل والاستفادة من خبرات من سبقوهم في هذا المجال سعياً وراء ترقية الكفايات المهنية التي تمكن الأستاذ الجامعي من القيام بالمهام الموكلة إليه على الوجه الأكمل.

أسئلة الدراسة:

وبناءً على ما سبق يمكن أن نحدد أسئلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

1. ما الاحتياجات التدريبية اللازمة لتطوير الكفايات المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السودانية وجامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم على وجه الخصوص؟
2. ما الوسائل والجهود التي تبذلها جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم في مجال تدريب أساتذتها بغية رفع كفاياتهم المهنية؟
3. هل توجد فروق دالة احصائياً عند مستوى دلالة ($0.05 \leq \alpha$) بين وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول الاحتياجات التدريبية اللازمة لرفع الكفايات المهنية (التدريسية) لديهم تعزى لمتغير النوع (ذكر/ أنثى)؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الآتي:

- 1- التعرف على الاحتياجات التدريبية اللازمة لتطوير الكفايات المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السودانية وجامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم خاصة.

- 2- التعرف على تجربة جامعة القرآن الكريم وتأسيس العلوم الوسائل في مجال تدريب أساتذتها والجهود التي تبذلها بغية رفع كفاياتهم المهنية.
- 3- معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة نحو آرائهم تجاه الاحتياجات التدريبية ودورها في تطوير الكفايات المهنية، عند مستوى الدلالة ($0.05 \leq \alpha$) تعزى لمتغيرات النوع (ذكر/ أنثى).

أهمية الدراسة:

- تنبع أهمية هذا الدراسة من أهمية موضوعها وهو التدريب، كما أنها جاءت كاستجابة لتوصيات عدد من المؤتمرات العلمية التي أقامتها جامعة القرآن الكريم وتأسيس العلوم وجلها تؤكد على الاهتمام بالكادر البشري باعتباره الأداة الفاعلة في تنفيذ سياسات الجامعة الأكاديمية، ويمكن تلخيص أهمية هذا الدراسة في النقاط الآتية:
1. تعد هذه الدراسة محاولة لتعزيز دور المؤسسات الأكاديمية في رفع قدرات منسوبيها في جوانب لا يمكن تفعيلها إلا عن طريق التدريب خصوصاً وأن وضعية الأستاذ الجامعي تحكمها الشهادات الجامعية فقط. الأمر الذي يجعل تعزيز هذه الشهادات بالتدريب أمراً ضرورياً.
 2. قد تساهم هذه الدراسة في توفير قاعدة بيانات متكاملة تساعد متخذي القرار في جامعة القرآن وتأسيس العلوم ووزارة التعليم العالي عن حاجة الأساتذة للتدريب والدورات التدريبية المرغوبة لديهم.
 3. قد تعزز هذه الدراسة قناعات أعضاء هيئة التدريس بأهمية التدريب وتمثل دافعاً لهم للانخراط في الدورات التدريبية.
 4. قد تفيد في تمكين القائمين على إدارة هذه المؤسسة من التخطيط السليم لمواجهة جوانب الضعف والقصور التي تظهر في جوانب هذه الكفايات حتى يكون أعضاء الهيئة التدريسية أكثر قدرة على إحداث الإصلاح والتغيير المنشودين.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: الاحتياجات التدريبية اللازمة لتطوير الكفايات المهنية لأساتذة الجامعات السودانية.
- الحدود البشرية: أعضاء هيئة التدريس بجامعة القرآن الكريم وتأسيس العلوم، وهم الأساتذة والأساتذة المشاركون والأساتذة المساعدون والبالغ عددهم (1445) فرداً.
- الحدود المكانية: كليات جامعة القرآن الكريم وتأسيس العلوم في مدينة ود مدني فقط: (التربية، التربية مرحلة الأساس، الشريعة).
- الحدود الزمانية: العام الذي تمت فيه الدراسة 2018م.

مصطلحات الدراسة:

- الاحتياجات التدريبية: ويعرفها (النوري، 2008: 82) بأنها: "مجموعة التغيرات الإيجابية المطلوب إحداثها في الفرد كماً وكيفاً من معارف ومهارات وسلوكيات، والرامية إلى زيادة معلوماته وخبراته وادائه وسلوكه لجعله لائقاً لشغل وظيفة ما بكفاءة عالية".
- الكفاية لغة: تعني القدرة والجودة، والقيام بالأمر، ففعلها كفي يكفي كفاية إذا قام بالأمر (ابن منظور، 1990: 138)
- الكفاية اصطلاحاً: مجموعة القدرات وما يسفر عنها من المعارف والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها ويمارسها الأستاذ الجامعي وتمكنه من أداء عمله ومسئوليته ويكون لها تأثير مباشر على العملية التعليمية. (راشد، 2005: 56)

- ويعرفها الباحث اجرائياً بأنها مقدرة عضو هيئة التدريس على القيام بدوره الموكل إليه على الوجه الأكمل.
- الأستاذ الجامعي: ويقصد به إجرائياً كل من يقوم بالتدريس الجامعي ومعين لهذا الغرض بجامعة القرآن الكريم وتأسيس العلوم ويحمل درجة الماجستير أو الدكتوراه.
- جامعة القرآن الكريم وتأسيس العلو: هي جامعة حكومية سودانية نشأت بموجب قانون من المجلس الوطني السوداني، في العام (2008)، مقرها: مدينة ود مدني، بولاية الجزيرة، السودان، ولها كليات خارج المدينة، ثم تطورت إلى كليات (الشريعة، كلية التربية، كلية القرآن الكريم بالكاملين، كلية الشريعة بالهلالية، وكلية التربية مرحلة الأساس بود مدني) وفي 11/ من صفر 1429هـ الموافق له 18/ من فبراير 2008م، وقّع السيد رئيس الجمهورية على قانون جامعة القرآن الكريم وتأسيس العلوم بعد أن أجازه المجلس الوطني في جلسته رقم (26) من دورة الانعقاد الخامسة بتاريخ 6/ من محرم 1429هـ الموافق له 15/ من يناير 2008م، وأصبحت بمقتضى هذا القانون هيئة علمية ذات شخصية اعتبارية. (الصفحة الإلكترونية للجامعة، 2021: http://uofq.edu.sd/pages/view/create_and_development).

2- الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً- الإطار النظري.

أهمية التدريب وأنواعه:

يجمع التربويون على أهمية التدريب ويولونه اهتماماً كبيراً ومتعاضداً خصوصاً في الأوساط الجامعية، وذلك بحسبان أن الأستاذ الجامعي هو الشخص المناط به تخريج طلاب يعملون على تغيير واقع المجتمع إلى الأفضل. ولا يتأتى لهم ذلك إلا من خلال تلقي العلم من شخص على مستوى عالٍ من التأهيل العلمي والخلقي والمعرفة العميقة بتخصصه، وخبرة عالية باستخدام أساليب تعليم متجددة. (عساف، 2012: 45) ولكي يكون الأستاذ الجامعي بهذه المواصفات فلا بد له من أن يتلقى قدرًا من الدورات التدريبية ويشهد مؤتمرات متخصصة لينوع من مصادر المعرفة لديه. ومن هنا تأتي أهمية التدريب لصقل التجارب وتزويد الأستاذ الجامعي بكل ما هو جديد في تخصصه حتى يكون مواكباً للتطور الكبير الذي طرأ على أنظمة التدريس الجامعي وحتى وإن كان الأستاذ الجامعي قد تلقى إعداداً قبل الالتحاق بعمله، إلا أن هذا الإعداد النظري مهما توافرت له من الامكانيات ومقومات الفاعلية إلا أنه يظل نظرياً وغير كافٍ لتمتين وترسيخ الكفايات المهنية لدى الأستاذ، (المعاز، 2012: 147).

علماً بأن أي قصور في تلك الكفايات أو بعضها يعني قصوراً في أداء الأستاذ الجامعي مما يقود إلى قصور وضعف في أداء المؤسسة التعليمية ومخرجاتها. لذا تعمل هذه المؤسسات إلى اخضاع منسوبيها إلى دورات تدريبية وورش عمل وحلقات نقاش بهدف رفع مستواهم من جميع النواحي التي تشكل مجتمعة الأداء الكلي في المهنة بهدف الاحتفاظ بكفاية الأستاذ الجامعي طوال حياته المهنية، وقد أثبتت البحوث والدراسات الحديثة أن كل شيء يمكن الحصول عليه بالتدريب بشرط أن يتم ذلك بناءً على الأسس والمفاهيم الصحيحة. (الحربي، 2008: 25). ولا يمكن الوصول إلى مستوى عالٍ من التدريب، إلا وفق برامج معد ومدروس بصورة جيدة وليس بصورة عفوية، وهذا يستدعي أن يسبق التدريب دراسات وبحوث تمكن المتدربين من الأساتذة الحصول على مزيد من الخبرات المهنية، فالواقع أن أي رؤية صادقة وحقيقية للتدريب لا تتم إلا من خلال النظر إليه كمنظومة. (ملاوي، 2013: 137) وفي ضوء عملية تقدير الاحتياجات التدريبية يتم تحديد

عناصر خطة التدريب واهدافها واختيار الوسائل التعليمية المناسبة لتحقيق تلك الأهداف وتحديد الأشخاص الذين يقومون بالتدريب ويمكن هنا الإشارة إلى أهم الطرق المتبعة في تحديد الاحتياجات التدريبية وهي: (الطراونة، 2007: 25)

1. مدخل تحليل حاجة المنظمة:

وتأتي أهمية هذه الطريقة في كونها تشمل على دراسة المؤسسة التعليمية بكافة مكوناتها من حيث أهداف المؤسسة ورؤيتها المستقبلية ووسائلها لتحقيق هذه الأهداف كما تشمل مكونات المؤسسة وأساليبها في العمل وتحليل هيكلها الوظيفي وتفصيلاته.

2. مدخل تحليل حاجة الوظيفة:

يتم ذلك من خلال الوصف الوظيفي للوظيفة المعينة وهنا تتم مقارنة الوصف الوظيفي وكفاءة شاغلها والاتجاهات اللازمة لتطوير إدائه.

3. مدخل تحليل حاجة الفرد:

هنا يتم قياس أداء العامل نفسه وتحديد ما ينقصه من مهارات، ثم العمل على اكمال المهارات الناقصة. وخلاصة القول فإن تحديد الاحتياجات التدريبية أمراً في غاية الأهمية ويعتبر الخطوة الأولى والأساسية لسلسلة الحلقات المترابطة والتي تُكون في مجملها العملية التدريبية وهي الأساس الذي يقوم عليه التدريب الفعال لتحقيق الكفاءة في أداء المعلمين واكسابهم المعلومات والاتجاهات التي تساعد في تحقيق أهداف العملية التعليمية، ذلك لأن المعلم قائد تربوي يتطلب أن تكون لديه معارف ومهارات تؤهله للقيام بهذا الدور.

والغرض الأساسي من كل هذا هو اتاحة الفرصة لأعضاء هيئة التدريس من نيل قسط وافر من التدريب على بعض المهارات المتصلة بالتدريس الجامعي، ويتضمن ذلك عادة التدريب على إعداد الخطة الدراسية الفصلية، وتنظيم المادة التعليمية لأغراض التدريس واجراءات التقويم والاختبار وغير ذلك. وفي هذا الاطار يتعرض المدرسون الجدد أيضاً لشيء من خبرة السابقين ويتعرفون على بعض الأساليب والمراجع التي ربما يشعرون بضرورة الاستعانة بها لمزيد من الإعداد والتدريب الذاتي، والتدريب كنظام متكامل يتكون من أجزاء وعناصر متداخلة تقوم بينها علاقات تبادلية من أجل أداء وظائف تكون محصلتها النهائية بمثابة الناتج الذي يحققه البرامج التدريبي، ويجب أن يسبق كل ذلك تحديد رؤية واضحة عن المؤسسة التعليمية وهيكلها التنظيمي ومشكلاتها واساليبها الإدارية التي تمارس فيها ويتزامن مع هذا إعداد مدربين على درجة عالية من الكفاءة يتم اختيارهم بعناية حتى يحقق البرامج التدريبي الهدف المرجو منه (زاهر، 2009: 36). وفي هذا الصدد فقد أنشأت جامعة القرآن الكريم وتأسيس العلوم وحدة خاصة للتدريب داخلياً وخارجياً بل وذهبت أبعد من ذلك بإنشاء مركز متخصص بصلاحيات واسعة وبقيادة شخص مؤهل بدرجة عميد، الهدف من ذلك ضبط مستوى الجودة في الأداء وإكمال مظهر من مظاهر الضعف عن طريق دورات تدريبية وفق أحدث النظم. وقد باشر هذا المركز دوره وأقام مجموعة من الدورات المتخصصة لأعضاء هيئة التدريس بهدف رفع كفاياتهم إلى أقصى حد ممكن حتى يتمكن الأستاذ من القيام بدوره بشكل فعال من خلال امتلاكه للكفايات المهنية. وقد أكدت الكثير من الدراسات على ضرورة إعداد برامج تدريبي لأعضاء هيئة التدريس لما له من أثر إيجابي في تطور المستوى التعليمي لمخرجات الجامعة (محمود، 2013: 338).

مجهودات الجامعة في مجال التدريب:

سلكت جامعة القرآن الكريم وتأسيس العلوم عدة طرق وانتهجت أكثر من أسلوب لتطوير قدرات أساتذتها وصولاً بهم إلى درجة من الكفاية تمكنهم بأن يكونوا فاعلين ويؤدون دورهم بالشكل المرضي. ومن أهم الوسائل التي اتبعتها إقامة الدورات التدريبية المتخصصة في شتى ضروب المعرفة، وقد بدأت هذه الدورات عامة في مجال المنهجية الإسلامية

وكيفية التأصيل في كتابة البحوث العلمية، وقد طورت الجامعة نموذجاً لهذا النوع من الدورات بالتعاون مع إدارة تأصيل المعرفة بوزارة التعليم العالي. ثم انتقلت هذه الدورات إلى دورات أكثر تخصصاً وعمقاً، وتأتي فلسفة هذا النوع من الدورات التدريبية قائمة على التكامل المعرفي من خلال الجمع بين خبرات المتخصصين والتعامل معها بمنهج تكاملي متداخل. ولم يقف الأمر عند هذا الحد بل حرصت الجامعة على قيام المؤتمرات العلمية العالمية، ودعوة الخبراء من كل الدول للمشاركة فيها سعياً وراء تلاقح الأفكار وتبادل الخبرات رغم التكلفة العالية لمثل هذه المحافل. وقبل ذلك سعت الجامعة إلى حث الأساتذة على التنقيف الذاتي كل في مجال تخصصه المعرفي. فأقامت مجموعة من المؤتمرات التي شارك فيها الأساتذة من داخل وخارج السودان مما مكن أساتذة جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم من الاحتكاك الأكاديمي مع خبراء في شتى التخصصات. الأمر الذي أتاح لهم فرصاً للتواصل مع رصفائهم من مختلف الأقطار، وانعكس ذلك إيجابياً على جهودهم التدريسية والتدريبية مما دفع الجامعة إلى إقامة هذه المؤتمرات بصورة راتبة ومتصاعدة عاماً بعد آخر. ووصولاً لجهود الجامعة في اتباع كل التطرق التي تقود إلى تمكين منسوبها من الكفايات المهنية المطلوبة فقد وضعت إدارة التدريب عدداً من الدورات التدريبية والفوائد المتوقعة منها:

جدول رقم (1): الدورات التدريبية والفوائد المتوقعة منها:

الرقم	مسمى ومحتويات الدورة	تاريخ الدورة ومدتها	المستهدفون من الدورة	الفوائد المتوقعة من هذه الدورات
1	برنامج كتابة التقارير والتحليل الإداري	يونيو 2014 لمدة أسبوع	أعضاء هيئة التدريس	الوصول بأعضاء هيئة التدريس والإداريين إلى درجة التمكن من تحليل مؤشرات الأداء، تحقق الجودة والتميز وتنظيم وتفعيل التقويم الذاتي والخارجي والاعتماد.
2	التصميم التعليمي للكتاب الجامعي	فبراير 2015 لمدة أسبوعين	أعضاء هيئة التدريس	تمليك الأستاذ الجامعي من أدوات الدراسة العلمية التي تمكنه من انتاج علمي مميز. دعم وتطوير المناهج الدراسية وتبادل البحوث والدوريات.
3	أساسيات البحث العلمي وأخلاقياته	أغسطس 2016 لمدة أسبوع	أعضاء هيئة التدريس	دعم الجامعة في قدراتها المؤسسية وتطويرها في مجال ضمان الجودة والتميز. دعم الجامعة لإعداد مخرج جيد من الإنسان القادر على خدمة المجتمع.
4	معايير وضع الامتحان الجيد	مارس 2015 أسبوعين	أعضاء هيئة التدريس	الارتقاء بالقدرات البشرية للوصول إلى معايير علمية لقياس قدرات الطلاب.
5	الاشراف على طلاب الدراسات العليا	ديسمبر 2015 أسبوعين	أعضاء هيئة التدريس	ترقية الدراسة العلمية خدمة المجتمع ودفعاً لقدرات الأستاذ الجامعي في هذا الصدد.
6	تنمية المهارات الإدارية لرؤساء الأقسام	يونيو 2016 أسبوعين	أعضاء هيئة التدريس	تمكين رؤساء الأقسام العلمية من إدارة أقسامهم بصورة علمية وبكفاءة عالية.
7	معايير الجودة والتخطيط الاستراتيجي في مؤسسات التعليم العالي	يناير 2017 أسبوعين	أعضاء هيئة التدريس	تعريف أعضاء هيئة التدريس بتجارب الآخرين في مجال الدراسات والبرامج في مجال الجودة والتميز في مجال التربية والثقافة
8	أساليب استخدام الانترنت في البحث العلمي والعروض التقديمية (الباوربوينت)	يونيو 2017 أسبوعين	أعضاء هيئة التدريس	تمليك الأستاذ الجامعي مهارات طرق تدريس مواكبة
9	مهارات إعداد المشاريع الدراسية	ديسمبر 2017 أسبوعين	أعضاء هيئة التدريس	تمكين أعضاء هيئة التدريس من الآليات التي تمكنهم من إعداد مشاريع بحثية على درجة من الجودة والتميز.

10	معايير النشر في المجلات العلمية المحكمة	يونيو 2018 أسبوعين	أعضاء هيئة التدريس	تبادل الخبرات في مجال كتابة بحوث بالموصفات التي تتطلبها المجلات العلمية المحكمة.
----	---	-----------------------	--------------------	--

جدول رقم (2) عناوين المؤتمرات العلمية التي أقامتها الجامعة وتاريخها والمشاركون فيها

الرقم	عنوان المؤتمر	تاريخه	المشاركون
1	تولين رواية الإمام الدوري	2013م	نخبة من أساتذة الجامعات من داخل وخارج السودان
2	المؤتمر العالمي الأول لتأصيل المناهج الجامعية	2014م	نخبة من أساتذة الجامعات من داخل وخارج السودان
3	المؤتمر العالمي الثاني لتأصيل المناهج الجامعية	2015م	نخبة من أساتذة الجامعات من داخل وخارج السودان
4	الندوة العلمية العالمية الأولى المصطلحات المعاصرة وأثرها في تكوين الرأي العام	2016م	نخبة من أساتذة الجامعات من داخل وخارج السودان
5	المؤتمر العلمي العالمي الرابع دور الاقتصاد الإسلامي في تنمية اقتصاديات الدولة	2018م	نخبة من أساتذة الجامعات من داخل وخارج السودان
6	مؤتمر عمداء كليات التربية، بعنوان دور كليات التربية في رفق النسيج الاجتماعي	2018م	عمداء كليات التربية بالجامعات السودانية ونوابهم

كفايات الأستاذ الجامعي:

الكفاية في التدريس تتمثل في (جميع الخبرات والمعارف والمهارات التي تنعكس على سلوك المعلم وتظهر في سلوكه من خلال الدور الذي يمارسه عند تفاعله مع جميع عناصر الموقف التعليمي) (علي، 2008: 23)، وتشير الكفاية المهنية لدى الأستاذ الجامعي إلى مجموعة القدرات وما يسفر عنها من المعارف والمهارات التي يمتلكها الأستاذ الجامعي ويمارسها ويمكنه من أداء عمله وأدواره ومسئولياته ولها تأثير مباشر على العملية التعليمية. (الحكي، 2017: 10) وقد توصلت الكثير من الدراسات إلى أن هنالك مجموعة من الكفايات التي يجب توافرها في عضو هيئة التدريس الجامعي. (مصطفى، 2009: 135)

الكفايات الشخصية للأستاذ الجامعي:

الكفايات المعرفية وتشير إلى المعلومات والمهارات العقلية الضرورية في شتى مجالات عمله، وتشمل التمكن العلمي من مادته والدقة في المواعيد ومناقشة طلابه دون تأنيهم أو إحراجهم، والكفايات التدريسية والكفايات الشخصية، وتشمل ثقة المعلم في نفسه ومظهره العام من حيث الشكل والملبس وحسن التصرف ثم الكفايات الاجتماعية، ونعني بها علاقة الأستاذ الجامعي بالوسط المحيط به سواء كان وسط الزملاء أو وسط طلابه أو حتى مجتمعه الذي يعيش فيه، بالإضافة إلى إسهامه في تنمية المجتمعات المحلية، وذلك من خلال اكتسابه بعض المهارات الاجتماعية. وعموماً فإن الباحث يقصد بالكفايات هنا، كل المعارف التي يجب أن يمتلكها الأستاذ الجامعي والتي تمكنه من القيام بأدواره المرسومة له خير قيام، وقد قسمها إلى كفايات تدريسية وهي (التخطيط، التنفيذ، التقويم) وكفايات شخصية وهي (البحث العلمي، خدمة المجتمع، التأصيل).

الكفايات المهنية للأستاذ الجامعي:

1- كفايات التدريس:

يعتبر التدريس هو المهمة الرئيسية والأساسية بالنسبة للأستاذ الجامعي فهو الوسيلة الأهم التي تقوي وتمتن العلاقة ما بين الأستاذ وطلابه، ويمكنه من خلالها توصيل كل الأفكار التي يسعى إلى إيصالها إلى طلابه. ولا يستطيع عضو الهيئة التدريسية من أداء دوره هذا على الوجه الأكمل إلا إذا كان يمتلك كفايات تدريسية تتمثل في معرفته الكافية بتخصصه وإلمامه بطرق التدريس والوسائل التعليمية والتحضير الجيد بالإضافة إلى ثقته الكبيرة في نفسه. ومن المعلوم أن الطلاب يميلون إلى الأستاذ الذي يشعرهم أنه متمكناً من مادته ويقدر الطلاب الذين أمامه ويشركهم في المحاضرة ولا يعاملهم كأنهم تلاميذ صغار. كما أنهم يميلون إلى الأستاذ الذي يشاركهم همومهم ويعمل على حل مشاكلهم ويرفع من روحهم المعنوية. ويعمل مع طلابه بأسلوب المناقشة والحوار وأن يكون واسع الصدر. (عبد التواب، 2005: 187) وحتى يصل الأستاذ الجامعي إلى هذا المستوى فإنه مطالب بأن يعمل على تثقيف نفسه والاطلاع الواسع في شتى ضروب المعرفة، وتعمل الجامعة كمؤسسة على تدريب أساتذتها على كل هذا عن طريق الدورات التدريبية المتخصصة والورش التعليمية والمؤتمرات.

2- كفايات البحث العلمي المؤصل:

يحق لنا أن نطلق على عصرنا هذا عصر البحث العلمي بامتياز، وذلك لكثرة الأموال والجهود التي تبذل في سبيل البحث العلمي وتطويره، وعلى المراكز التدريبية المتخصصة. ويعد البحث العلمي من الوظائف الرئيسية للجامعات، (الصاوي، 2004: 11). ولكل هذا فقد عملت جامعة القرآن الكريم وتأسيس العلوم على إقامة مراكز بحثية متخصصة، ووفرت لها التمويل المناسب. لتعود البحوث العلمية التي تجرى في هذه المراكز بالفائدة على المجتمع المحلي وعلى أعضاء هيئة التدريس أنفسهم وتدريب طلاب الدراسات العليا وصغار الباحثين. وحتى تربط الجامعة عضو هيئة التدريس بالبحث العلمي فقد اشترطت على منسوبيها عدداً من البحوث المحكمة حتى يترقى إلى الدرجة الأعلى، في سبيل ذلك وفرت الجامعة لهم المكتبات على أعلى مستوى. والدوريات العلمية للنشر وأقامت عدداً من الدورات العلمية المتخصصة في تبصير الباحثين وأعضاء هيئة التدريس بأقصر السبل وأيسر الطرق لكتابة البحوث العلمية الرصينة.

3- كفايات خدمة المجتمع:

تعد مشاركة الجامعة للمجتمع في حلول مشاكله من أهم الوظائف المناطة بها، لذلك أصبح هذا معياراً مهماً في قياس فاعلية أي مؤسسة علمية وأكاديمية، وعنصراً رئيساً لتحديد تصنيف الجامعات على المستوى العالمي، (قدال، 2015: 53) وذلك لأن عضو هيئة التدريس الجامعي ليس شخصاً عادياً بل هو مستشار ومتخصص في مجاله لذا فإن مشاركته لمؤسسات المجتمع المدني تكون مشاركة نوعية وذات مردود كبير. (الزهري، 2015: 35) ومن هذا المنطلق فقد جاء قيام مركز الاستشارات القانونية لتقديم الفتوى والاستشارات القانونية لكافة أفراد المجتمع من علماء مختصين، وكذلك قيام مركز الدراسات والابحاث التربوية ليسهم مع متخذي القرار التربوي في تقديم عون تربوي مبني على الخبرة والتخصص، وتعزيزاً لهذا الدور فقد أنشأت الجامعة إذاعة باسم التأصيل ليسهم فيها أساتذة الجامعة بقدر وافر في تقديم البرامج المتخصصة الموجهة للمجتمع. وتشابه وتشترك جامعة القرآن الكريم وتأسيس العلوم مع مؤسسات أخرى في تقاسم هموم الدعوة إلى الله عن طريق القوافل الدعوية إلى المناطق الأقل حظاً في جانب الدعاة، لذلك تجدها تجعل مثل هذا الدور واجباً رسمياً وعملاً أصيلاً من مهام عضو هيئة التدريس، وبقدر ما يقدمه من خدمة للمجتمع نجد أن

عضو هيئة التدريس يزداد فائدة ويتدرب على العمل في بيئات مختلفة فضلاً عن زيادة معرفته بمناطق السودان المختلفة، والاحتكاك بالمجتمعات، وهو نوعاً من التدريب الميداني.

4- كفاية التخطيط:

تعد مرحلة تخطيط الدروس والمحاضرات من أهم الكفايات الواجب توافرها في عضو هيئة التدريس فنجاح العملية التعليمية مرتبطة بدقة التخطيط وإحكامه، ويشير التخطيط للتدريس إلى ذلك الجانب من العمل الذي يقوم به عضو الهيئة التدريسية بصياغة مخطط بغرض تنفيذ محاضراته سواء كان طوال العام الدراسي أو لفصل دراسي واحد، وتجدر الإشارة إلى وجود مستويات للتخطيط الدراسي هما:

- التخطيط طويل المدى: هو الذي يتم لعام كامل.
- التخطيط قصير المدى وهو الذي يتم لفترة قصيرة كالشهر أو الأسبوعي. (عبد المقصود، 2017: 52).

5- كفاية التنفيذ:

وتأتي أهمية هذه الكفاية باعتبارها هي المرحلة التي يطبق فيها عضو هيئة التدريس كل مهاراته التي اكتسبها في إيصال المعلومة لطلابه وهي الكفاية التي تحدد بشكل واضح نجاح أو فشل الاستاذ في مهمته. لأنها تمثل الجانب العملي والتنفيذي في العملية التعليمية ويتميز أعضاء هيئة التدريس هنا، وتظهر المقدرات الشخصية في تحقق الغرض من العملية التعليمية كما يظهر هنا أثر ودور الدورات التدريبية.

6- كفاية التقويم:

تعد عملية التقويم أحدي الكفايات اللازمة للحكم على فاعلية منظومة التدريس بأكمله فالتدريس الجيد يتطلب تقويماً دقيقاً لتحديد جوانب الضعف والقوة في العملية التعليمية، (الفتلاوي، 2010: 266). وهذه الكفاية في غاية الأهمية للأستاذ الجامعي فعن طريقها يستطيع أن يقف على مدى حدوث عملية التعلم لدى طلابه ومعرفة مستوى النمو المعرفي لديهم لذا أصبح من الضروري بمكان أن يكون محتوى الدورات التدريبية يشتمل على مفردات تكسب الأستاذ الجامعي هذه الكفايات.

ثانياً- الدراسات السابقة:

- دراسة الحكي (2017): هدفت الدراسة إلى إعداد معيار لقياس الكفايات المهنية للأستاذ الجامعي. ومعرفة أكثر الكفايات المهنية تفضيلاً لدى الأساتذة من وجهة نظر طلاب جامعة أم القرى فرع الطائف. استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، استخدمت الاستبانة لجمع المعلومات، تكونت عينة الدراسة من (210) طالباً من كليتي التربية والعلوم المستوى الأول والأخير. وتوصلت إلى أن أفضل الكفايات المهنية تتمحور حول (قوة الشخصية، الإعداد للمحاضرة، العلاقات الإنسانية).
- دراسة عبد الله (2016): هدفت الدراسة إلى معرفة العوامل المساعدة على زيادة فاعلية التدريس الجامعي من وجهة نظر أساتذة جامعة مؤتة. استخدمت المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة كأداة لجمع المعلومات. كانت عينة الدراسة عبارة عن أساتذة من جامعة مؤتة وعددهم (72). توصلت الدراسة إلى أن التدريب يقف على أعلى قائمة العوامل المساعدة على رفع فاعلية التدريس الجامعي بجانب عوامل أخرى كهيئة البيئة الجامعية والتحفيز.

- دراسة الحسن (2015): هدفت الدراسة إلى محاولة تطوير قدرات الأستاذ الجامعي في مجال التدريس الجامعي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. ومن أجل ذلك فقد طورت الباحثة استبانة مكونة من (4) محاور. تم توزيعها على عينة عشوائية وعددهم (150) أستاذاً، توصلت الدراسة إلى أن الأساتذة أكثر حاجة للتدريب في مجال طرق التدريس ووضع أساليب قياس قدرات الطلاب.
- وهدفت دراسة (محمد والفقيه، 2015) إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران في ضوء متطلبات معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، وتحديد الفروق في درجة الاحتياجات والتي تعزى إلى (الجنس، سنوات الخبرة بعد الدكتوراه)، وكذلك تحديد أولويات التدريب. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وطبقت الدراسة ميدانياً على (128) عضو هيئة تدريس في الجامعة (ذكورا وإناثا). وتوصلت النتائج إلى أن الاحتياج كبير في كل معايير الهيئة الوطنية، وأن أكثرها احتياجاً في مجالات البحث العلمي، التعليم والتعلم، وإدارة ضمان الجودة وتحسينها، وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس الذكور والإناث لاحتياجاتهم التدريبية، ووجدت فروق في الاحتياجات التدريبية تعزى لسنوات الخبرة بعد الدكتوراه لصالح أصحاب أقل من 5 سنوات مقارنة بأصحاب الخبرة من 5 إلى أقل من 10 سنوات، وبأصحاب الخبرة 10 سنوات فأكثر، وبينت النتائج أن أولويات التدريب للمجالات السابقة تتركز على أساليب وضع خطط تنمية البحث العلمي والمناهج والأساليب الحديثة في البحث العلمي ومعايير استحداث وتطوير البرامج الدراسية وتخطيطها وفق متطلبات المؤهلات الوطنية وبناء نظم لمتابعة وتقويم جودة الأداء المؤسسي والبرامجي.
- دراسة أحمد (2014): هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف ميدانياً على الحاجات التدريبية للأستاذ الجامعي عضو هيئة التدريس في مجال التدريب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم درمان الإسلامية واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة لجمع المعلومات. تم تطبيقها على عينة بلغت (250) أستاذاً في مختلف التخصصات. توصلت إلى أن أكبر الكفايات حاجة للتدريب عليها هي التخطيط والتقويم، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات النوع، التخصص.
- دراسة محمود (2013): هدفت هذه الدراسة للكشف عن الكفايات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة كسلا، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت الدراسة الاستبانة كوسيلة لجمع المعلومات. وبلغت عينة الدراسة (52) عضواً تمثل (10%) من المجتمع، توصلت إلى، أن أعضاء هيئة التدريس بجامعة كسلا، يمتلكون كفايات تدريسية بمستوى جودة متوسط ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس بجامعة كسلا في الكفايات التدريسية تعزى لمتغير النوع، الخبرة والتخصص.
- دراسة (Kvrbo- wawrd, 2018) (2018): هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أهم الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين والمعاهد الدينية العليا بدولة كينيا – كما يرونها هم. كما هدفت إلى معرفة أنسب الطرق والوسائل لإتمام عملية التدريب، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت الاستبانة لجمع المعلومات اللازمة. كانت عينة هذه الدراسة مجموعة من الأساتذة العاملين بالمعاهد العليا بكينيا. توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج أهم أن الاحتياجات التدريبية هي طرق التدريس، وطرق تقويم الطلاب. وانسب الاوقات للتدريس هو فترة العطلات بين الفصول الدراسية بحيث لا يتقاطع التدريس مع اوقات الأعمال الأخرى ذات الطبيعة الموسمية (الزراعة).
- دراسة (Milopalje) (2017): هدفت الدراسة إلى تقويم أساليب تدريب المعلمين في نيجيريا الفيدرالية، استخدمت الدراسة المنهج التاريخي لتتبع المسار الذي مرت به عملية التدريب للمعلمين النيجيريين. كما استخدمت المنهج الوصفي التحليلي. استخدمت الاستبانة والمقابلات الشخصية مع قدامى المعلمين. كانت عينة هذه الدراسة مكونة

من مجموعة من المعلمين منهم ما هو في الخدمة ومنهم من في المعاش أوضحت النتائج أن أساليب التدريس تحتاج لمتابعة وتعديل مستمر حسب الحاجة ووفقاً للمستجدات التي تطرأ على الساحة وذلك للحصول على أفضل مخرجات. أفضل أنواع التدريب هو الذي يتم اثناء الخدمة.

التعليق على الدراسات السابقة:

كل هذه الدراسات اتفقت في تناولها لموضوع الكفايات المهنية للأستاذ الجامعي ولكن بطرق مختلفة، اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة، في الموضوع الذي تناولته وهو الكفايات المهنية للأستاذ الجامعي عدا دراسة Milopalje (2017)، كما اتفقت مع كل الدراسات في العينة (اساتذة جامعات) عدا دراسة الحكي (2017) عينتها طالب جامعة أم القري، اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات الأخرى في بعض الجوانب، فاختلقت مع دراسة: (محمود: 2013) إذ تناولت دراسته جانب الكفايات التدريسية فقط.

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات الأخرى في التعرف على بعض الجوانب المنهجية والعلمية، كالأدوات الدراسة المختلفة، والأساليب الاحصائية، وطرق معالجة المعلومات، والاطلاع على المراجع الأصلية في هذا المجال. وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات الأخرى في تناولها للاحتياجات التدريبية ودورها في رفع الكفايات المهنية للأستاذ الجامعي، وليس تتبع تلك الكفايات ومعرفتها فقط.

3- منهجية الدراسة وإجراءاتها.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وذلك لمناسبته لطبيعة ومشكلة هذه الدراسة، إذ أنه يقوم بوصف الظواهر والاحداث موضع الدراسة ويسعى لتفسيرها للخروج بنظريات وقوانين بغرض التنبؤ والتعميم. (عثمان، 2006: 150)

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع هذه الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس المعينين بكليات جامعة القرآن الكريم وتأسيس العلوم وعددهم (1445) استاذاً، موزعين على كليات الجامعة المختلفة داخل مدينة ود مدني وخارجها.

عينة الدراسة:

تم اعتبار الأساتذة بكليات الجامعة داخل مدينة ود مدني هم عينة الدراسة (التربية – الشريعة – التربية مرحلة الأساس) تم اختيارهم عن طريق العينة القصدية باعتبار أن موصفات الأساتذة داخل المدينة وخارجها متشابه، وعدد العينة (144) أستاذاً يمثلون 10% من المجتمع.

الجدول رقم (3) وصف عينة الدراسة تبعاً لمتغيري الجنس والكلية

النسبة	الجنس		الكلية
	إناث	ذكور	
22%	7	25	1. الشريعة
57%	18	64	2. التربية
21%	8	22	3. التربية مرحلة الأساس

الجملة	111	33	100%
--------	-----	----	------

يتبين من الجدول (3) أن عدد الذكور (111) مقابل (33) إناث ويرجع الباحث ذلك لطبيعة جامعة القرآن الكريم وتأسيس العلوم وطبيعتها في التدريس، إذ يدرس الطلاب في مجمع منفصل من مجمع الطالبات، ويقوم الأساتذة (الذكور) بالتدريس في المجمعين بينما ينحصر تدريس الأساتذات (الإناث) في مجمع الطالبات فقط.

بناء أداة الدراسة:

بعد اطلاع الباحث على ادبيات مشابهة في العلوم التربوية، قام الباحث بتصميم استبانة مكونة من محورين رئيسيين كل محور مكون من ثلاثة مجالات يوضح كل مجال رأي عينة الدراسة حول الدور الذي بذلته الجامعة لتطوير كفاية مهنية محددة عن طريق التدريب. وكان عنوان المحور الأول الكفايات التدريسية، ويتكون من ثلاثة مجالات (التخطيط والتنفيذ والتقييم) أما عنوان المحور الثاني الكفايات الشخصية، ويتكون من ثلاثة مجالات أيضاً (خدمة المجتمع، والبحث العلمي، والتأصيل). احتوى كل محور على 5 فقرات.

صدق الاستبانة الظاهري:

للتأكد من الصدق الظاهري للأداة فقد قام الباحث بعرض الاستبانة على عدد (7) من المحكمين المتخصصين في العلوم التربوية (أصول تربوية + إدارة تربوية) وطلب منهم إبداء ملاحظاتهم، فوافقوا على كل محتويات الاستبانة دون تقديم أو تأخير في ترتيب المحاور.

الصدق البنائي للاستبانة:

للحصول على الصدق الذاتي قام الباحث بتوزيع الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (15) عضواً من أفراد عينة الدراسة، وقام بتحليل النتائج ثم أعيد الاختبار بعد عشرة أيام. وبعد رصد درجات الاختبارين وحساب معامل الارتباط بينهما، وجد أنه يساوي (0.89) وهي نسبة مقبولة تؤدي الغرض.

ثبات الاستبانة:

استخدم الباحث طريقة التجزئة النصفية، حيث قام بإيجاد معامل ارتباط بيرسون الذي هو معامل ثبات نصف الاستبانة وكان مساوياً (0.623) وله دلالة احصائية عند مستوى (0.001).

الجدول رقم (4) معاملات الارتباط سييرمان والصدق والثبات الفاكرونيباخ

م	المجال	عدد البنود	معامل الارتباط	سييرمان براوند		الفاكرونباخ	
				معامل ثبات	صدق ذاتي	معامل ثبات	صدق ذاتي
1	كفايات التخطيط	5	0.682	0.772	0.914	0.815	0.824
2	كفايات التنفيذ	5	0.752	0.815	0.852	0.937	0.952
3	كفايات التقييم	5	0.673	0.795	0.783	0.814	0.940
4	كفايات التأصيل	5	0.835	0.905	0.950	0.917	0.922
5	كفاية الدراسة العلمية	5	0.654	0.812	0.792	0.817	0.821
6	كفاية خدمة المجتمع	5	0.751	0.715	0.812	0.914	0.819
	درجة المقياس الكلية	30	2.942	0.910	0.89	0.910	0.925

المصدر الدراسة الميدانية 2018

بعد التأكد من الصدق والثبات قام الباحث بتوزيع الاستبانة على عينة الدراسة الـ 144، وتم استرجاعها بعد ملئها وجد عدد 4 استبانات غير صالحة فاعتمد 140 استبانة للتحليل.

الوزن النسبي:

جدول رقم (5) بيان سلم الإجابة والخيارات التي أتيحت أمام المستجيبين والمتوسطات ومدى كل منها

الرقم	الدرجة	درجة الموافقة
1	1.80 - 1	ضعيفة جداً
2	2.60 - 1.81	ضعيفة
3	3.40 - 2.61	متوسطة
4	4.20 - 3.41	كبيرة
5	500 - 4.21	كبيرة جداً

المعالجات الإحصائية:

للحصول على نتائج صحيحة استعان الباحث ببرامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) من مركز تحليل متخصص وذلك للحصول على:

- معامل ارتباط بيرسون لإيجاد الصدق والثبات للاستبانة المستخدمة.
- اختبار T.test لإيجاد الفروق في الكفايات بين مجموعتين وفقاً لمتغير النوع.

4- عرض نتائج الدراسة ومناقشتها.

- الإجابة على السؤال الذي نضاه: ما الاحتياجات التدريبية اللازمة لتطوير الكفايات المهنية لأستاذة بجامعة القرآن الكريم وتأسيس العلوم وفق حاجتهم التدريبية؟
- فقد استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة على فقرات الاستبانة، وكانت النتائج كما يبينها الجدول الآتي:

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول الاحتياجات التدريبية اللازمة لتطوير الكفايات المهنية والكفايات العامة لأستاذة بجامعة القرآن الكريم وتأسيس العلوم وفق حاجتهم التدريبية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات

المحور	رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
المحور الأول الكفايات المهنية	1	مجال التخطيط	3.71	1.19	كبيرة
	2	مجال التنفيذ	3.71	1.15	كبيرة
	3	مجال التقويم	3.70	1.14	كبيرة
		المتوسط الكلي لمحور الكفايات المهنية	3.71	1.16	
المحور الثاني	4	خدمة المجتمع	3.70	1.46	كبيرة

الكفايات العامة	5	الدراسة العلمية	3.64	1.53	كبيرة
	6	التأصيل	3.62	1.83	كبيرة
		المتوسط الكلي لمحور الكفايات العامة	3.65	1.61	
		المتوسط الكلي للأداة	3.68	1.38	

جدول رقم (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول الاحتياجات التدريبية اللازمة لتطوير الكفايات المهنية للأساتذة بجامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم وفق حاجتهم التدريبية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات.

المجال المحور	م	نص الفقرة وتبدأ كل فقرة بالسؤال (ما حاجتك إلى...)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحاجة
التخطيط	1	الإلمام بأساليب التخطيط التربوي الحديثة	3.95	1.54	كبيرة
	2	صياغة أهداف تعليمية قابلة للتنفيذ.	3.71	1.30	كبيرة
	5	عداد خطة فصلية مع مراعاة الأهداف والوسائل.	3.70	0.95	كبيرة
	3	تخطيط المحاضرة بترتيب منطقي.	3.64	1.15	كبيرة
	4	الاستفادة من المراجع المتاحة لأقصى حد ممكن.	3.52	1.00	كبيرة
		المتوسط الكلي لمجال التخطيط	3.709	1.19	كبيرة
التنفيذ	1	تنوع أساليب التدريس حسب المواقف التعليمية.	3.85	1.25	كبيرة
	2	شد انتباه الطلاب وتشويقهم لموضوع المحاضرة.	3.75	1.22	كبيرة
	5	القدرة على ضبط القاعة الدراسية.	3.70	1.00	كبيرة
	4	استخدام الأنشطة اللاصفية.	3.65	1.12	كبيرة
	3	تقبل آراء الطلاب ودعمها.	3.60	1.18	كبيرة
		المتوسط الكلي لمجال التنفيذ	3.71	1.15	كبيرة
التقويم	1	تصميم أدوات قياس وتقويم متنوعة	3.82	1.35	كبيرة
	5	تدريب الطلبة على مهارة التقويم الذاتي.	3.79	0.96	كبيرة
	2	القدرة على وضع امتحانات وفقاً لأساليب الجودة الشاملة بحيث تكون صادقة وشاملة.	3.75	1.20	كبيرة
	3	المقدرة على الاستفادة من نتائج التقويم في تحسين التحصيل الدراسي لدى الطلبة.	3.60	1.19	كبيرة
	4	امتلاك مهارة تحليل نتائج الاختبارات.	3.52	1.00	كبيرة
		المتوسط الكلي لمجال التقويم	3.70	1.14	
		المتوسط الكلي للأداة	3.68	1.38	

يتضح من الجدول (7) بخصوص المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة نحو دور جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم في التدريب على الكفايات المهنية نلاحظ الآتي:

أن جميع الفقرات قد نالت تقديرًا كبيراً انحصر بين (3.95- 1.00) لكن هذه التقديرات كانت متفاوتة ولم تكن بدرجة واحدة بطبيعة الحال. ويرجع ذلك بآراء عينة الدراسة حول كل فقرة فمثلاً مهارات التخطيط وصياغة الأهداف جاءت بدرجة أعلى، وحصلت مهارات التقويم على متوسط (3.82 – 3.52) وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحسن (2015).

المحور الثاني: الكفايات:

جدول رقم (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول الاحتياجات التدريبية ودورها في ترقية الكفايات المهنية العامة للأستاذة بجامعة القرآن الكريم وتأسيس العلوم وفق حاجتهم التدريبية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات

المجال	م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحاجة
خدمة المجتمع	5	الاستفادة من فترات الاجازة في انتاج بحوث تفيد المجتمع	3.92	1.20	كبيرة
	3	الاشتراك في المجمعيات العلمية ولجان الأحياء	3.82	1.54	كبيرة
	2	المشاركة في برامج مؤسسات المجتمع المدني	3.76	1.55	كبيرة
	1	الاسهام الفاعل في القوافل الدعوية	3.65	1.60	كبيرة
	4	توظيف امكانياتهم العلمية في مساعدة الأساتذة المحور	3.35	1.43	كبيرة
		المتوسط الكلي لخدمة المجتمع	3.70	1.46	كبيرة
البحث العلمي	3	حضور الدورات التدريبية التي تسهم في ترقية الأداء العلمي	3.82	1.75	كبيرة
	5	الاشراف على طلاب الدراسات العليا وتدريبهم	3.75	1.32	كبيرة
	2	المشاركة في المؤتمرات العلمية التي تقيمها الجامعة	3.75	1.45	كبيرة
	4	إعداد البحوث العلمية ونشرها في المجلات المحكمة	3.45	1.85	كبيرة
	1	المساهمة في إعداد مراجع علمية في مجال التخصص	3.42	1.30	كبيرة
		المتوسط الكلي للبحث العلمي	3.64	1.53	كبيرة
التأصيل	2	الالتزام الشخصي والانضباط السلوكي حتى تكون قدوة	3.75	1.90	كبيرة
	1	ربط العلوم والمعارف الحديثة بالتراث الإسلامي واللغة العربية من خلال التدريس والبحوث	3.72	1.85	كبيرة
	3	عرض التعاليم الإسلامية من خلال المواقف التعليمية	3.62	1.75	كبيرة
	4	الاستشهاد بالعلماء المسلمين اصحاب السبق حتى يحتذى بهم	3.55	1.82	كبيرة
	5	الاطلاع على تجارب الآخرين في مجال التأصيل	3.45	1.85	كبيرة
		المتوسط الكلي للتأصيل	3.62	1.83	

نلاحظ من الجدول رقم (8) أن درجات الانحراف المعياري لعبارات مجالي خدمة المجتمع والبحث العلمي انحصرت بين (1.75- 1.30) وتفسير هذه النتائج يعود على حسب رأي الباحث إلى ضيق الزمن الذي يجده الأستاذ الجامعي والذي يجب أن يستغله لا نجاز البحوث العلمية، وانشغال معظم الهيئة التدريسية بأعباء إدارية ضاغطة فضلاً عن قلة عدد الأساتذة مقارنة بهذه المهام التدريسية والإدارية. وبالرجوع إلى الجدول (6) المجال (البحث العلمي) العبارات (1)، (2)، (4)، (5) ينطبق عليها الرأي السالف الخاص بعدم وجود وقت كافٍ يمكن استغلاله في هذه المجالات.

أما المجال الثالث والخاص بالتأصيل فنلاحظ أن كل العبارات قد حصلت على انحرافات معيارية محصورة بين (1.90- 1.75) وهي درجات مرتفعة جداً، وتفسير ذلك إلى كون أعضاء الهيئة التدريسية يقومون بهذا العمل (التأصيل) باعتباره جانباً أصيلاً من ضمن مهمتهم، ويعملون جاهدين على تنزيل هذا الشعار إلى أرض الواقع ولارتباط المؤسسة ذاتها

بهذا الأمر فضلاً عن حرص الجامعة على تدريب الأساتذة على اتباع التوجيه التأصيلي هذا. ويؤكد هذا القول العبارة رقم (1) من الجدول رقم (6) مجال (التأصيل)، وذلك لأن التدريس الجامعي في جامعة التأصيل يتطلب قدراً من التكامل المعرفي في خبرة الأستاذ الجامعي التخصصية في العلوم الإسلامية والتدريبية في العلوم التربوية، فالرسالة المناطة بهذا العضو هي رسالة عظيمة وبالغة الخطر ولا يمكن أداؤها على الوجه الأكمل إلا عن طريق مناقشة هذه القضايا مع زملائه في العمل سعيًا وراء تطوير ممارساتهم جميعاً بجهود تعاونية مشتركة، وذلك لأن مجال التدريس هو القناة التي من خلالها يستطيع الأستاذ الجامعي تأصيل أفكاره وإيصالها إلى طلابه باعتبار أن التدريس واحد من أهم وظائف الأستاذ الجامعي وأهم الوسائل التي من خلالها يفهم عقول طلابه ويكشف مداخلهم باستغلال المواقف العلمية. وفي مجال التأصيل نجد أن كل العبارات نالت تقديرًا مرتفعاً ما بين (3.96- 3.34)، ويرجع ذلك إلى أن التأصيل هو العملية المحورية التي تدور حولها كل العمليات بالجامعة، وارتبط بها اسمها فمن باب أولى أن يكون للأستاذ الجامعي فيها النصيب الأوفى، فالفقرة رقم (1) أشارت إلى الآلية الرئيسة التي يتم بها التأصيل وهي اللغة العربية مقرونة بالنواحي الشرعية، فكلما كان الأستاذ المؤصل متبحراً في اللغة والجوانب الشرعية كلما كان عارفاً بالتأصيل وملماً به. وهذا ما تدركه عينة الدراسة.

أما الفقرة رقم (5) والتي أشارت إلى الاطلاع على تجارب الآخرين، فقد نالت هي الأخرى تقديرًا مرتفعاً، وذلك لأن الإنسان مهما أوتي من مقدرات ومعارف لا يستطيع أن ينجز إلا بعد أن يدرك أين وقف الآخرون مع تجنب ما وقعوا فيه من أخطاء. وهذا عين ما تشير إليه العبارة الأخيرة. أما العبارة رقم (2) فيمكن تفسير درجتها المتقدمة باعتبار أن الصفات الشخصية للأستاذ الجامعي تمثل مفتاحاً مهماً في قبوله لدى طلابه وبالتالي تسريع ثقة الطلاب فيه واتخاذة قدوة حسنة، كما أن طريقة تعامل الأستاذ مع طلابه تسهم في اكسابهم عديداً من القيم الفاضلة والايجابية، مثل الايثار والتعاون وتحمل المسؤولية والعمل كفريق.

- الإجابة على السؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد عينة الدراسة حول الاحتياجات التدريبية ودورها في تطوير الكفايات المهنية (التدريسية) تبعاً لمتغير النوع (ذكر- أنثى)؟ وللإجابة على السؤال؛ فقد تم إجراء تحليل التباين الثلاثي كما موضح في الجدول رقم (9) الآتي:

مجال الكفاية	متغير النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
التخطيط	ذكر	110	25.32	2.660	6.32	1	0.521	غير دالة
	أنثى	30	27.21	2.604				
التنفيذ	ذكر	110	27.32	3.485	392	1	0.714	غير دالة
	أنثى	30	27.14	3.217				
التقويم	ذكر	110	27.97	2.979	232	1	0.612	غير دالة
	أنثى	30	27.32	3.011				

تشير نتائج الجدول أعلاه إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة حول أهمية الكفايات المهنية لديهم وفقاً لمتغير النوع، ما يستوجب تصميم برامج تدريبي يشمل كل الكفايات ويستهدف كل الأساتذة بدون فرز. على الرغم من أن الباحث كان يتوقع أن يكون لأساتذة كلية التربية رأياً آخر وفقاً لتخصصهم في مجال التدريس والمناهج ويعزو الباحث هذه النتيجة لعدم توفر تغذية راجعة توضح للأساتذة درجة أدائهم التدريسي إضافة لعدم وجود جهة تقويمية تعطي هيئة التدريس فكرة عن الأداء في الكفايات التدريسية لديهم وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (محمود: 2013).

خلاصة نتائج الدراسة:

بعد تحليل ادبيات هذه الدراسة توصلت إلى النتائج الآتية:

1. توصلت الدراسة أن أساتذة الجامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم في حاجة إلى التدريب على كافة الكفايات المهنية وخصوصاً في مجال التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (عبد الله 2016) ودراسة (الحسن 2015).
2. بذلت ولا تزال جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم جهوداً كبيرة في سبيل ترقية الكفايات المهنية لدى أساتذتها عن طريق الدورات التدريبية وورش العمل والمؤتمرات، جدول رقم (1)(2) وقد انعكس هذه الجهود إيجابياً على أداء هيئة التدريس وأن كان ذلك لا يعنى أن أعضاء هيئة التدريس ليسوا في حاجة إلى المزيد من هذه الجهود لمواكبه كل ما هو جديد في مجالهم.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى عينة الدراسة تجاه دور الاحتياجات التدريبية اللازمة لتطوير الكفايات المهنية ترجع لمتغير النوع (ذكر - أنثى). من وجهة نظرهم، لذلك يجب تصميم دورات تدريبية لكل الكفايات المهنية ولكافة الأساتذة بلا فرز، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (أحمد 2014) و(محمود 2013) ويعزو الباحث هذا الاتفاق إلى كون الكفايات المهنية لأساتذة الجامعات يتحكم فيها التخصص الدراسي وامتلاك الاستاذ للمهارات التدريسية التي تساعده من توصيل المعلومة لطلابه وكلا العاملين لا علاقة لهما بالنوع (ذكر/ أنثى).

التوصيات والمقترحات.

على ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث ويقترح الآتي:

• توصيات موجهة لإدارة الجامعة ووزارة التعليم العالي:

1. تأسيس مراكز بالجامعات السودانية تعنى بالجودة والتدريب للأساتذة الجامعيين واعتبار تلك الدورات التدريبية النوعية شرطاً ضمن شروط الترقية، وتصميم دورات تدريبه في كل المجالات خصوصاً في مجال التخطيط ولكل الهيئة التدريسية (ذكوراً، وإناثاً).
2. تحسين البيئة الجامعية وتوفير المعينات التي تساعد الباحثين على التدريب ورفع القدرات مع منح اجازات سنوية وأخرى مدفوعة الأجر وتقديم حوافز مجزية للأساتذة حتى يقبلوا على التدريب.
3. تقويم وتقييم أداء أعضاء هيئة التدريس بصورة مستمرة بغرض الحصول على تغذية راجعه يستفيد منها القائمون على أمر التدريب في تحديد عناصر الدورات التدريبية وتحديد المستهدفين بها. كما يستفيد منها عضو هيئة التدريس في معرفة جوانب القصور لديه.
4. تخصيص ميزانية مفتوحة للتدريب وعلى أن تكون مفصولة عن ميزانية الجامعة تجنباً للبيروقراطية التي تضعف العمل.
5. التركيز على التدريب الخارجي والتبادل العلمي مع الجامعات والمراكز الدراسية العالمية مع عمل دليل خاص للتدريب في شكل كتيب يتضمن عناوين ومحتويات الدورات التدريبية والمؤتمرات المقترحة.
6. توجيه استبيان إلى أعضاء هيئة التدريس لمعرفة آرائهم نحو الأنماط التدريبية ودرجة رضائهم عن الخدمة التدريبية المقدمة وأي مقترحات أخرى من شأنها تقديم خدمة لمتخذي القرار.

• توصيات موجهة لأعضاء هيئة التدريس:

- 1- الاهتمام بتطوير قدراتهم الذاتية، وذلك من خلال الالتحاق بالدورات التدريبية والتثقيف الذاتي.

2- الاهتمام بالمستجدات الحديثة في مجال تخصصاتهم، ورفع قدراتهم في مجال استخدام التكنولوجيا الحديثة في التدريس والإدارة.

المقترحات:

- 1) إجراء بحوث علمية أخرى لمعرفة مدى حاجة الهيئة التدريسية لدورات تدريبية نوعية.
- 2) يقترح الباحث إقامة دورات تدريبية تخصصية في مجال تأصيل كل فرع من فروع العلوم لوحده.

قائمة المراجع.

أولاً- المراجع بالعربية:

1. ابن منظور، أحمد، (1990): لسان العرب، دار الجيل، بيروت: لبنان.
2. أحمد، علي محمد (2014): الحاجات التدريبية للأستاذ الجامعي دراسة تطبيقية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم درمان الإسلامية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية.
3. الأزهرى، محي الدين الشريف، (2005) العلاقات الإنسانية وتنمية المنظمة، ط3، دار الفكر العربي، القاهرة.
4. الحري، قاسم عائل، (2008): القيادات التربوية الحديثة، ط1، الجنادرية للنشر، الأردن.
5. الحسن، فاطمة محمد، (2015): برنامج تدريبي مقترح لرفع قدرات الأستاذ الجامعي في مجال التدريس، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة وادي النيل.
6. الحكيم، إبراهيم الحسن، (2017): الكفاية المهنية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة الدراسات التربوية، الرياض، عدد (9)، السنة (4). الرابط: https://www.qesara.com/2014/10/blog-post_12.html?m=1
7. الطراونة، خليف، (2007): تقدير الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الحكومية بعمان، ط2، عمان، الأردن.
8. راشد، علي حمد، (2005): كفايات الأداء التدريسي، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة.
9. زاهر، ضياء الدين، (2009): تدريب الكوادر الإدارية، دار الكتب، القاهرة.
10. الشيخ، عبد الله البشير، (2013) : الدورة التقويمية لمنهج الرياضيات – الصف الثامن – المجلة التربوية – عدد (6) – إصدار مجلس النشر- الكويت.
11. الصاوي، محمد وجيه، (2004): الأستاذ الجامعي واجباته وحقوقه في ظل الديمقراطية، مركز الدراسات الاستراتيجية، القاهرة.
12. عبد التواب، عبد المجيد، (2005): الأصول الفلسفية والاجتماعية للتربية، دار الثقافة، عمان، الأردن.
13. عبد الله، محاسن، (2016): العوامل المساعدة على فاعلية التدريس الجامعي، دكتوراه غير منشورة، جامعة مؤتة.
14. عبد المقصود، محمد إسماعيل، (2017): المهارات العامة للتدريس، ط3، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية.
15. عثمان، عبد الرحمن أحمد، (2006): مناهج البحث العلمي، مطبوعات جامعة السودان المفتوحة الخرطوم.
16. عساف، عبد المعطي، (2012): التدريب وتنمية الموارد البشرية، ط2، دار زهران، عمان، الأردن.
17. علي، سعدية محمد، (2008): الاستفادة في تكنولوجيا التعليم، ط2، دار العلم، القاهرة.
18. الفتلاوي، سهيله محسن، (2010): المدخل التدريس – دار الشروق – عمان.
19. قidal، محمود فهدى، (2015): المدير نظرات في تطبيق علوم الإدارة الحديثة، ط2، عالم الكتب، القاهرة.

20. محمد، أشرف السعيد أحمد؛ الفقيه، محمد هادي على. (2015). تقييم الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران في ضوء متطلبات معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي. مجلة كلية التربية (أسيوط)، (4)31، 361-307. الرقم التعريفي: [10.21608/mfes.2015.107348](https://doi.org/10.21608/mfes.2015.107348) DOI:
21. محمود، صلاح أحمد، (2013): تقويم الكفايات التدريبية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة كسلا، مجلة العلوم التربوية – جامعة إم درمان الإسلامية.
22. مصطفى، يسري، (2009): الابداع الفكري والاعداد العلمي للأستاذ الجامعي، ط2، دار جامعة الامارات للنشر.
23. المعاز، حمدي مصطفى، (2012): وظائف الإدارة، ط4، دار النهضة العربية، القاهرة.
24. ملكاوي، فتحي حسن، (2013): منهج البحث التربوي وتطبيقاته في العلوم الإسلامية، ط2، دار الرازي للطباعة والنشر، عمان، الأردن.
25. النوري، عبد الغني، (2008): اتجاهات جديدة في التخطيط التربوي في البلاد العربية، ط3، دار التقانة، الدوحة.

ثانياً- المراجع بالإنجليزية Second - References in English:

1. Kvrbo- wawrd, (2018): Trany needs for perhaps- higher education in states in Kinia- PHD- unpublished – faculty of education university of Jazeera
2. Milopalje (2017): Evaluation of methods of training of teacher at Negara unpublished Nigeria- PHD – faculty of education university of Jazeera

Third: References in Arabic translated into English:

1. Abdel Maksoud, Mohamed Ismail, (2017): General Skills for Teaching, 3rd Edition, University Knowledge House, Alexandria.
2. Abdel-Tawab, Abdel-Majid, (2005): The Philosophical and Social Fundamentals of Education, Dar Al-Techana, Amman, Jordan.
3. Abdullah, Mahasin, (2016): Factors contributing to the effectiveness of university teaching, unpublished Ph.D., Mutah University.
4. Ahmed, Ali Mohamed (2014): The training needs of the university professor, an applied study from the point of view of the faculty members at Omdurman Islamic University, unpublished doctoral dissertation, Omdurman Islamic University.
5. Al-Azhari, Mohieddin Al-Sharif, (2005) Human Relations and Organization Development, 3rd edition, Dar Al-Fikr Al-Arabi, Cairo.
6. Al-Fatlawi, Suhaila Mohsen, (2010): Introduction to Teaching - Dar Al-Shorouk - Amman.
7. Al-Hakami, Ibrahim Al-Hassan, (2017): The professional competence of the university professor from the viewpoint of his students and its relationship to some variables, Journal of Educational Studies, Riyadh, Issue (9), Sunnah (4). Link: https://www.qesara.com/2014/10/blog-post_12.html?m=1.
8. Al-Harbi, Qassem Family, (2008): Modern Educational Leaders, 1st Edition, Al-Janadriyah Publishing, Jordan.

9. Al-Hassan, Fatima Muhammad, (2015): A proposed training program to raise the capabilities of university professors in the field of teaching, an unpublished doctoral dissertation, Nile Valley University.
10. Ali, Saadia Mohamed, (2008): Benefits in Education Technology, 2nd edition, Dar Al-Ilm, Cairo.
11. Al-Moaz, Hamdi Mustafa, (2012): Management Functions, 4th edition, Dar Al-Nahda Al-Arabiya, Cairo.
12. Al-Nouri, Abdul-Ghani, (2008): New directions in educational planning in the Arab countries, 3rd Edition, Dar Al-Techana, Doha.
13. Al-Sawy, Muhammad Wajih, (2004): University Professor Duties and Rights in the Shadow of Democracy, Center for Strategic Studies, Cairo.
14. Al-Sheikh, Abdullah Al-Bashir, (2013): The evaluation course for the mathematics curriculum - the eighth grade - the Educational Journal - Issue (6) - Publication Council Edition - Kuwait.
15. Assaf, Abdel Moti, (2012): Training and Human Resources Development, 2nd Edition, Dar Zahran, Amman, Jordan.
16. Ibn Manzoor, Ahmed, (1990): Lisan Al-Arab, Dar Al-Jeel, Beirut: Lebanon.
17. Mahmoud, Salah Ahmed, (2013): Evaluation of training competencies among faculty members at Kassala University, Journal of Educational Sciences - Omdurman Islamic University.
18. Malkawi, Fathi Hassan, (2013): Educational Research Methodology and its Applications in Islamic Sciences, 2nd Edition, Dar Al-Razi for Printing and Publishing, Amman, Jordan.
19. Muhammad, Ashraf Al-Saeed Ahmed; Faqih, Muhammad Hadi Ali. (2015). Evaluating the training needs of faculty members at Najran University in the light of the requirements of the standards of the National Commission for Academic Accreditation and Evaluation. Journal of the College of Education (Assiut), 31(4), 307-361. ID: DOI: 10.21608/mfes.2015.107348
20. Mustafa, Yousry, (2009): The Intellectual Creativity and Scientific Preparation of the University Professor, 2nd Edition, UAE University Publishing House.
21. Othman, Abdul Rahman Ahmed, (2006): Scientific Research Methods, Sudan Open University Publications, Khartoum.
22. Qaddal, Mahmoud Fahmy, (2015): The Director's Views in the Application of Modern Management Sciences, 2nd Edition, World of Books, Cairo.
23. Rashed, Ali Hamad, (2005): Teaching Performance Competencies, 2nd Edition, Dar Al-Fikr Al-Arabi, Cairo.
24. Tarawneh, Khalif, (2007): Estimating the training needs of public school principals in Amman, 2nd edition, Amman, Jordan.
25. Zaher, Daa El-Din, (2009): Training Administrative Cadres, Dar Al-Kutub, Cairo.



أثر استخدام تقنية الهولوجرام في تدريس الحاسب الآلي على الاستيعاب المفاهيمي وتنمية التفكير المنطقي لدى طالبات المرحلة الثانوية⁽¹⁾

د. فهد فرحان الشمري

استاذ المناهج وطرق التدريس المشارك || كلية التربية
بجامعة حائل || المملكة العربية السعودية.

Email: f.alshammari@uoh.edu.sa

|| Tel: 00966557845025

الباحثة: خلود عبد الله الفوزان

طالبة بقسم المناهج وطرق التدريس || كلية التربية || جامعة حائل ||
المملكة العربية السعودية

Email: K.555@hotmail.com

|| Tel: 00966567637676

الملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام تقنية الهولوجرام في تدريس الحاسب الآلي على الاستيعاب المفاهيمي وتنمية التفكير المنطقي لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة حائل، ولتحقيق ذلك أعد الباحثان مواد الدراسة المتمثلة في: (دليل المعلمة، اختبار الاستيعاب المفاهيمي، واختبار التفكير المنطقي)، وذلك بالاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، كما تم تطبيق المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي المكوّن من مجموعتين: ضابطة وتجريبية - على عينة بلغ عددها (40) طالبة؛ منها (20) ضابطة درست بالطريقة المعتادة، و(20) تجريبية، وتمّ جمع البيانات ومعالجتها إحصائياً باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين وحجم الأثر باستخدام برنامج (SPSS)، وتوصّلت نتائج الدراسة إلى فاعلية تدريس وحدة عمارة الحاسب باستخدام تقنية الهولوجرام في تنمية الاستيعاب المفاهيمي والتفكير المنطقي لدى طالبات الثاني الثانوي، حيث حصلت التجريبية في الاستيعاب المفاهيمي على متوسط كلي (27.28 من 32) ونسبة (85.3%) في مقابل حصول الضابطة (9.30 من 32) ونسبة (29.0%)، أما في التفكير المنطقي فحصلت التجريبية على متوسط (10.77 من 12)، ونسبة (90.0%) في حين حصلت الضابطة على (3.80) ونسبة (31.7%) ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الضابطة والتجريبية في الاستيعاب المفاهيمي ككل وفي كل مستوى على حده، في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي، وفي التفكير المنطقي ككل وفي كل بعد على حده، في اختبار التفكير المنطقي لصالح التجريبية. وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحثان بتوظيف تقنية الهولوجرام في تدريس الحاسب الآلي، وتنوع الخبرات التي تُقدّم للطالبات، بما يتيح لهنّ الفرصة للمشاهدة، ثم الممارسة ثم التأمل.

الكلمات المفتاحية: تقنية الهولوجرام، الاستيعاب المفاهيمي، التفكير المنطقي. طالبات الثانوية.

The effect of using hologram technology in teaching computers on conceptual comprehension and development of logical thinking among secondary school students²

Researcher: Khulood Abdullah Al Fawzan

Dr. Fahd Farhan Al-Shammari

¹- أصل البحث: رسالة مقدّمة لاستكمال متطلّبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس العامة (1442هـ) / (2021م)

²- A dissertation submitted to complete the requirements for obtaining a master's degree in general curricula and teaching methods in the Education Department of the College of Education- University of Hail

Student in Curriculum and Instruction
Department || College of Education ||
University of Hail || Saudi Arabia

Email: K.555@hotmail.com

||Tel: 00966567637676

Associate Professor of Curricula and Teaching
Methods || Department of Education|| College
of Education|| University of Hail

Email: f.alshammari@uoh.edu.sa

|| Tel: 00966557845025

Abstract: This study aimed at identify the effect of using hologram technology in teaching computer on conceptual comprehension and development of logical thinking among high school students in Ha'il city , and to achieve this, the researcher prepared the study materials represented in: (the teacher's guide, the conceptual comprehension test, and the logical thinking test), depending on the curriculum Descriptive and analytical, and after making sure of the validity and reliability of the study tools, the experimental curriculum with a quasi-experimental design consisting of two groups - control and experimental - was applied to the study sample of (40) students. Of which (20) students were for the control group who studied in the usual way, and (20) were students for the experimental group, and the data were collected and statistically processed using T-test for two independent samples, and the size of the effect, using (SPSS) application. The results of the study revealed the effectiveness of teaching the computer architecture unit using hologram technology in developing conceptual comprehension and logical thinking among second-grade secondary school students, The experimental group get (27.28 out of 32) at a rate of (85.3%), in conceptual comprehension while the control group obtained a score of (9.30 out of 32) , As for logical thinking, the experimental got an average (10.77 out of 12) a percentage of (90.0%) While the control group got an average of (3.80) and a percentage of (31.7%).and the existence of statistically significant differences at a significance level ($0.05 \geq \alpha$) between the mean scores of the control group and the experimental group in conceptual comprehension as a whole and in Each level separately, in the post application of the conceptual comprehension test, and in logical thinking as a whole and in each dimension separately, in the logical thinking test for the benefit of the experimental group. In light of these results, the study recommended the following :Employing hologram technology in teaching computers; To make learning more fun and interesting, Employment of educational materials and devices optimal employment to serve learning situations, Diversifying the experiences offered to female students, allowing them the opportunity to watch, then practice and then meditate.

Key words: hologram technique, conceptual comprehension .logical thinking.

المقدمة.

يتسم عالم اليوم بديمومة التغير؛ حيث تحدث تطورات جديدة بانتظام خاصة في مجالات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT)؛ ممّا جعل التعطش للحصول على مزيد من المعرفة والاستفادة منها يؤثر بشكل مباشر ليس فقط على المجتمع والثقافة، ولكن على مجالات العالم أجمع. وهو ما يحتم على المربين بناء توجهاتهم مع طبيعة هذا العصر وخصائصه لمواجهة تحدياته المختلفة، تلك التوجهات التربوية الحديثة التي تفرض على تعليمنا الحالي تطوير المناهج، واستحداث أساليب وتقنيات تدريسية حديثة وملائمة، وتقويمها بشكل مستمر (آل مسعد والدوسري، 2018، ص.42). ويُعدُّ التصوير المرئي visualization أحد الطرق التي نوقشت على نطاق واسع لزيادة كفاءة العملية التعليمية في مختلف المواد الدراسية، ومنها مادة الحاسب الآلي عند مقارنتها بطرق أخرى؛ لكونها تدعم تدريس المفاهيم المجردة كالخوارزميات وهياكل البيانات (الرسوم البيانية والرموز الكودية وغيرها) (Simonak, 2016, p 153).

ومن التقنيات الشهيرة التي ذاع صيتها في الوقت الحاضر، والتي تؤكد على مفهوم التصوير المرئي، تقنية الهولوجرام (التصوير المجسم)؛ حيث تزايد استخدامها على نطاقٍ واسعٍ في العديد من المجالات بما في ذلك الأعمال والتسويق والترفيه والعلوم والرعاية الصحية والفن الرقمي والاتصالات (Barkhaya, Abd Halim, 2016, p.257).

كما يُعدُّ الهولوجرام أحد تطبيقات الليزر لإنتاج واقع افتراضي مجسم، وهو يعطي صوراً تخيلية مجسمة ثلاثية الأبعاد مسجلة لكل المعلومات التي تنتج الهولوجرام (مرسي، 2017، ص6)، وقد أثبتت نتائج الدراسات التجريبية فعالية الهولوجرام في العديد من جوانب عملية التعلم، كدراسة أبدهاي (2013) Upadhye التي توصلت إلى فاعليته في تحسين فهم طلاب كلية الهندسة للرسم والجرافيك، ودراسة أركوست، جوردن، ماغرينان (2019) Orcos, Jordán, Magreñán التي خلصت إلى فاعليته كوسيلة تعليمية لتعلم المفاهيم المتعلقة بمساحة وحجم الأشكال الهندسية، ودراسة محمد (2019) التي أكدت على فاعليته في تنمية التفكير البصري وحل مشكلات الرياضيات والتدفق النفسي.

لذلك تؤكد التربية الحديثة على الفهم باعتباره هدفاً رئيساً من أهداف المدرسة الحديثة، يعكس القدرة على إدراك المعاني من خلال ترجمتها إلى صور أخرى وتفسيرها وشرحها بإسهاب أو إيجاز، والتنبؤ من خلالها بنتائج وآثار معينة، بناءً على المسارات والاتجاهات المتضمنة في هذه الأفكار (التميمي، 2014، ص6).

كما تسعى النظم التعليمية جاهدة لتنمية أبعاد الاستيعاب المفاهيمي مؤكدة على ضرورة الاهتمام بدمج الخبرات والمواقف التعليمية مع المهارات والعمليات التي تجعل المتعلم نشطاً وباحثاً ومفسراً ومكتشفاً للمعرفة ومستخدماً لها (إبراهيم، 2018، ص83).

ويأتي الاهتمام بالاستيعاب المفاهيمي لكونه الآلية الأساسية للتعلم الهادف، والتي يشار إليها أيضاً باسم التعلم العميق؛ حيث يوصف التعلم الهادف باعتباره نية الطالب لفهم المحتوى مع عمليات ربط الأفكار الجديدة وتنظيمها بالمعرفة والخبرة السابقة، والبحث عن المبادئ الأساسية، ووزن الأدلة ذات الصلة، وتقييم المعرفة النقدية، (2019، P2) Farrokhnia, Hatami, Pijera, Noroozi.

ومن هذا المنطلق سعت العديد من الأبحاث والدراسات في مجال التربية إلى تنمية الاستيعاب المفاهيمي لدى المتعلمين، ويتضح ذلك من خلال بعض الدراسات مثل: دراسة الفهد (2018)، ودراسة القرني (2016)، ودراسة التميمي (2014)، ودراسة القحطاني (2014)، والتي أثبتت نتائجها إمكانية تنمية الاستيعاب المفاهيمي لدى الطلاب باستخدام طرق واستراتيجيات تدريسية مختلفة.

ويعد التفكير المنطقي أحد أنواع التفكير الذي يمارس عند محاولة تبين الأسباب والعلل التي تكمن وراء الأشياء، ومحاولة معرفة نتائج ما قد نقوم به من أعمال فضلاً عن الحصول على أدلة تؤيد أو تنفي صحة وجهة نظر معينة (رزوقي وسهيل، 2016، ص93).

ومما يؤكد على أهمية التفكير المنطقي عناية عدد كبير من البحوث به، والحرص على تنميته لدى الطلاب في مختلف المراحل الدراسية، كدراسة كلٍّ من زكي (2017)، والفتلاوي وعبد (2017)، وكيلي، يلوماز Kayali, Ylomez (2017)، وداوود (2015).

واستناداً لما سبق استشعر الباحثان أهمية إجراء دراسة تهدف لمحاولة الاستفادة من واحدة من أحدث التقنيات وهي تقنية الهولوجرام في تدريس مادة الحاسب الآلي وتقنية المعلومات لتنمية الاستيعاب المفاهيمي والتفكير المنطقي، بهدف إثراء تدريس مادة الحاسب الآلي، ومحاولة التغلب على الصعوبات التي تواجه الطالبات والمعلمات في سبيل تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة منها.

مشكلة الدراسة:

نابع الإحساس بالمشكلة من خلال خبرة الباحثين الميدانية من خلال عملها كمعلمة لمادة الحاسب الآلي وتقنية المعلومات للمرحلة الثانوية، فقد لاحظت وجود صعوبة في استيعاب المفاهيم المقررة على طالبات المرحلة الثانوية، وعدم تمكن الطالبات من تكوين صور ذهنية للمفاهيم التي لا يمكن رؤيتها، وللتأكد من هذه الملاحظة أعد الباحثان استطلاع رأي لمعلمات الحاسب الآلي للمرحلة الثانوية بمدينة حائل شاركت فيه (31) معلمة، وجاءت نتائج استطلاع الرأي كالتالي: اتفقت ثمانية وستون في المائة (68%) على أن وحدة عمارة الحاسب من أكثر الوحدات صعوبة على الطالبات، كما اتفقت أربعة وثمانون في المائة (84%) على أن هذه الوحدة الدراسية تحوي كمية من المعلومات والمفاهيم بما لا يتناسب مع الوقت المحدد لها بتوزيع الحصص الدراسية في الفصل الدراسي، وفيما يخص المواد والوسائل التعليمية التي تساعد المعلم على إيضاح المفاهيم بالشكل الصحيح وبالوقت المطلوب اتفقت اثنتان وخمسون في المائة (52%) من المعلمات على أنها الوحدة الأكثر نقصاً بالوسائل.

وبعد مراجعة نتائج الدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة كدراسة كلٍّ من إبراهيم (2018)، العفيفية (2014)، الحضرمية وأمبو سعيدي (2012) التي اتفقت على تدني مستوى الطلبة في المراحل الدراسية المختلفة في مهارات التفكير المنطقي، فقد تأكدت مشكلة الدراسة؛ لذا لا بد من تجريب تقنيات جديدة للتغلب على هذه الصعوبات، حيث يتفق العديد من الباحثين في التربية على أن التقنية هي مستقبل لإصلاح التعليم (الشثري والعبكان، 2016، ص141)، وقد أكدت دراسة مافريكوس، أليكسوبولس، جورجولياس، ماكريس، ميشالوس، كريستولوريس، Mavrikios, Alexopoulos, Georgoulis, Makris, Michalos, Chrysosouris, (2019) أن التصوير المرئي ثلاثي الأبعاد هو المفتاح للمساعدة في فك المفاهيم المعقدة؛ حيث يتيح للمتعلمين اكتساب رؤية وفهم بسرعة وكفاءة، كما يؤكد لي Lee (2013) على أن هذه التقنية تتيح تمثيل المفاهيم المجردة من خلال نقل الطلاب إلى عالم افتراضي (p34). وبناءً على ما سبق، تتمثل مشكلة الدراسة في استقصاء أثر استخدام تقنية الهولوجرام في تدريس الحاسب الآلي على الاستيعاب المفاهيمي وتنمية التفكير المنطقي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي، خاصة في ظل ندرة البحوث العربية التي تناولت توظيف هذه التقنية في التعليم والتعلم بصفة عامة.

أسئلة الدراسة.

تحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي:

ما أثر استخدام تقنية الهولوجرام في تدريس الحاسب الآلي على الاستيعاب المفاهيمي وتنمية التفكير المنطقي لدى طالبات المرحلة الثانوية؟

ويتفرع من السؤال الرئيسي السؤالان الآتيان:

- 1- ما أثر استخدام تقنية الهولوجرام في تدريس الحاسب الآلي على الاستيعاب المفاهيمي ككل وعلى مستوياته الثلاثة (التوضيح، التفسير، والتطبيق) لدى طالبات الصف الثاني الثانوي؟
- 2- ما أثر استخدام تقنية الهولوجرام في تدريس الحاسب الآلي على التفكير المنطقي ككل وعلى أبعاده (بعد الاستدلال التناسبي، بعد التحكم بالمتغيرات، بعد الاستدلال الترابطي، بعد الاستدلال التوافقي) لدى طالبات الصف الثاني الثانوي؟

فرضيات الدراسة:

- 1- تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي ككل، وعلى مستوياته الثلاث (التوضيح، التفسير، والتطبيق) لصالح المجموعة التجريبية.
- 2- تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير المنطقي ككل، وعلى أبعاده (بعد الاستدلال التناسلي، بعد التحكم بالمتغيرات، بعد الاستدلال الترابطي، بعد الاستدلال التوافقي) لصالح المجموعة التجريبية.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- 1- تحديد أثر استخدام تقنية الهولوجرام في تدريس الحاسب الآلي على الاستيعاب المفاهيمي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي.
- 2- تحديد أثر استخدام تقنية الهولوجرام في تدريس الحاسب الآلي على الاستيعاب المفاهيمي في مستوى (التوضيح، والتفسير، والتطبيق) لدى طالبات الصف الثاني الثانوي.
- 3- تحديد أثر استخدام تقنية الهولوجرام في تدريس الحاسب الآلي على التفكير المنطقي لطالبات الثاني الثانوي.
- 4- تحديد أثر استخدام تقنية الهولوجرام في تدريس الحاسب الآلي على التفكير المنطقي في (بعد الاستدلال التناسلي، بعد التحكم بالمتغيرات، بعد الاستدلال الترابطي، بعد الاستدلال التوافقي) لطالبات الثاني الثانوي.

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في النقاط التالية:

- 1- ندرة الدراسات العربية التي تناولت توظيف المستحدثات التكنولوجية مثل تقنية الهولوجرام في التعليم.
- 2- تُعدّ الدراسة الحالية محاولة لسد الفجوة البحثية العربية في توظيف هذه التقنية الحديثة في التعليم.
- 3- استجابة للتوجهات التربوية الحديثة التي تنادي باستثمار التقنيات الحديثة في التعليم والتعلم من جهة، والتركيز على تعليم مهارات التفكير والفهم والاستيعاب من جهة أخرى.
- 4- قد تسهم هذه الدراسة في جذب انتباه القائمين على تعليم وتعلم مادة الحاسب وتقنية المعلومات لإمكانات تقنية الهولوجرام التعليمية، وكيفية توظيفها في الفصول الدراسية.
- 5- قد تسهم هذه الدراسة في تغيير الصورة الذهنية السائدة لدى غالبية المعلمين والمعلمات حول صعوبة استخدام تقنية الهولوجرام في التعليم لارتفاع تكلفتها.

حدود الدراسة

تقتصر الدراسة الحالية على الحدود التالية:

- الحدود الموضوعية: أثر تقنية الهولوجرام في تدريس الحاسب الآلي على الاستيعاب المفاهيمي والتفكير المنطقي.
- الحدود البشرية: عينة من طالبات الصف الثاني الثانوي في مدارس التعليم العام الحكومي.
- الحدود المكانية: الثانوية السادسة عشر الحكومية للبنات بمدينة حائل في السعودية.
- الحدود الزمنية: تمّ تطبيق الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي (1441-1442هـ).

مصطلحات الدراسة

تنطوي الدراسة على المصطلحات الآتية:

- الهولوجرام (Hologram):

- تتكون كلمة الهولوجرام Hologram من المصطلحات اليونانية، "holos" من أجل "التصوير الشامل" و "gram" بمعنى "مكتوب"، والهولوجرام هو تسجيل ثلاثي الأبعاد للتداخل الإيجابي لموجات ضوء الليزر (Ghuloum, 2010, P695).
- كما يعرف الهولوجرام بأنه: صورة ثلاثية الأبعاد، تم إنشاؤها باستخدام الإسقاط المجسم الذي يتكون من عوارض ضوئية من ضوء متماسك مثل ضوء الليزر (Barkhaya, Abd Halim, 2016, p.257).
- الاستيعاب المفاهيمي (Conceptual Understanding): ويعرف بأنه: قدرة الشخص على أن يكون قادرًا على تعريف، شرح، مقارنة، إعطاء أمثلة وربط مفهوم ما عرفه بالمعرفة الجديدة (Susilaningih, Fatimah,) (Nuswowati, 2019, p.86).
- وتعتمد الدراسة الحالية على تصنيف ويغنز ومكتيج (Wigines, Mctghe) (1998) للاستيعاب المفاهيمي المكون من ستة مستويات هي: (التوضيح، التفسير، التطبيق، اتخاذ المنظور، المشاركة الوجدانية ومعرفة الذات).
 - ويعرف إجرائيًا بأنه: معرفة الطالبة العميقة بالمفاهيم الأساسية لوحدة عمارة الحاسب، وكيفية ارتباطها ببعضها البعض، وترجم من خلال قدرة الطالبة على التوضيح، التفسير، التطبيق، اتخاذ المنظور، المشاركة الوجدانية ومعرفة الذات، ويقاس بالدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة على اختبار الاستيعاب المفاهيمي، وقد اقتصرَت الدراسة الحالية على ثلاثة مستويات هي: (التوضيح، التفسير، التطبيق).
- التفكير المنطقي (Logical Thinking): تعرف القدرة على التفكير المنطقي باعتبارها قدرة الفرد على التصنيف والمقارنة وتحديد التباين والتقييم واختيار حل لمشكلة (Riyanti, Karyanto, 2019, p2).
- وتعتمد الدراسة الحالية على تصنيف توبين وكابي (Tobin, Capie) (1981) لأبعاد التفكير المنطقي وهي: (الاستدلال التناسبي – التحكم بالمتغيرات – الاستدلال الترابطي – الاستدلال التوافقي).
 - ويتم تعريف هذه المهارة في هذه الدراسة على أنها: حل مشكلات الفرد عن طريق العمليات المعرفية المختلفة أو الوصول إلى المبادئ والرموز عن طريق العمليات الاستدلالية، ويقاس بالدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة على اختبار التفكير المنطقي.

2- الإطار النظري والدراسات السابقة.

أولاً: الإطار النظري

المحور الأول: الهولوجرام

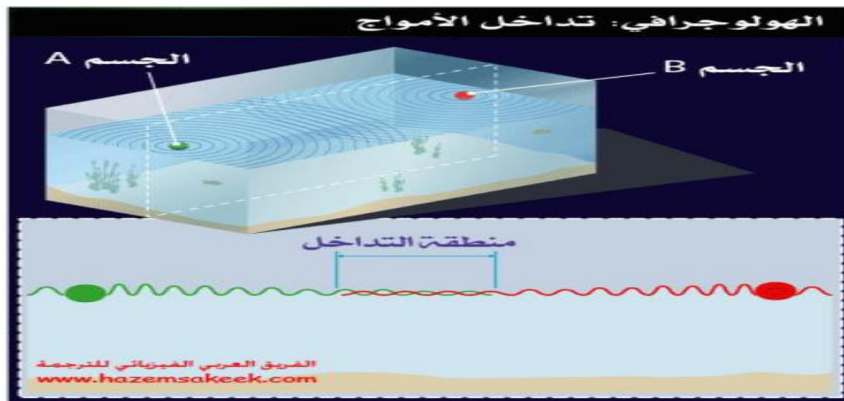
يعود ظهور تقنية "الهولوجرام" إلى عام (1947)، عندما تم التوصل للتصوير "الهولوجرافي" من قبل المهندس البريطاني "دينيس جابور" (1900-1979) "Dennis Gabor" في محاولة منه لتحسين قوة التكبير في الميكروسكوب الإلكتروني، ولأن موارد الضوء المتاحة في ذلك الوقت لم تكن حقًا متماسكة أحادية اللون؛ لذا تأخر ظهور التصوير المجسم إلى وقت ظهور الليزر عام 1960م، ففي عام (1962)، أدرك العالمان الأمريكيان "جيوريس أوباتنيكس" Juris

Upatnieks وإيميت ليث Emmitt Leith من جامعة "ميشيجان Michigan" بأمريكا أن "الهولوجرام" لا تستعمل فقط لتحسين قوة تكبير الميكروسكوب الإلكتروني، ولكن أيضاً يمكن أن يستخدم كوسيط عرض ثلاثي الأبعاد؛ لذا قررا قراءة وتطبيق أوراق المهندس "جابر" ولكن باستخدام تقنية الليزر، وقد نجحا في عرض صور مجسمة بوضوح وعمق واقعي. بعدها توالى التجارب فعرض أول هولوجرام لشخص في عام (1967) وفي العام (1972)، تمكن العالم لويد كروز Lloyd Cross من صناعة أول هولوجرام يجمع بين الصور المجسمة ثلاثية الأبعاد والسينما جرافي ذات البعدين. وفي أوائل ثمانينات القرن العشرين تمّ استخدام ضوء الليزر في تسجيل الهولوجرام في كلّ من الولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد السوفيتي في وقت واحد تقريباً، ومنذ ذلك الوقت بدأ الاهتمام بتطوير تقنية الهولوجرام لتدخل في تطبيقات متعددة علمية وصناعية في العلوم الصناعة والطب والفن، وكذلك أمن الخدمات المصرفية.

مفهوم الهولوجرام

تتكوّن كلمة، الهولوجرام (Hologram) من المصطلحات اليونانية، "holos" من أجل "التصوير الشامل" و"gram" بمعنى "مكتوب"، فالهولوجرام هو تسجيل ثلاثي الأبعاد للتداخل الإيجابي لموجات ضوء الليزر (Ghuloum, 2010, P695).

ويمكن تعريفه بأنه تقنية أو جهاز يعتمد على مجموعة من الموجات الضوئية تتولى مسؤولية التصوير الثلاثي الأبعاد للأجسام بكفاءة عالية، ويبدأ التصوير عند حدوث تصادم بين هذه الموجات الضوئية والهدف المراد تصويره، ويقوم جهاز الهولوجرام بدوره بتخطيط الجسم المراد تصويره، ثم نقل المعلومات اللازمة حول هذا الجسم؛ وذلك نظراً لاعتماد هذه التقنية على رصد موجة الجسم، ويتيح هذا الجهاز إمكانية تكرار إنشاء صدر الموجة مجدداً في حال إضاءة جهاز الهولوجرام، ولا يتم ذلك إلا بعناصر رئيسية هي: الليزر، وتداخل الموجات، والحيد الضوئي، وشدة الإشعاع الضوئي، والإضاءة المناسبة للتسجيل (Vildan, 2014).



شكل (1) يوضح تفسير تقنية الهولوجرام

أنواع الهولوجرام.

تصنّف أنواع جهاز الهولوجرام إلى نوعين وهما:

- 1- الهولوجرام الشريحي الرقيق (Plane Hologram).
- 2- الهولوجرام الحجبي السميك (Volume Hologram).

المحور الثاني: الاستيعاب المفاهيمي

تم اختيار الاستيعاب المفاهيمي كأحد متغيرات الدراسة تماشياً مع تطور المناهج والعملية العلمية وسعي المسؤولين لتنمية التفكير العلمي والفهم العميق لدى الطلاب والطالبات والتقليل قدر الإمكان من التلقين وكم المعلومات، والذي يمكن من خلاله أن يتحقق فهم القوانين والمفاهيم العلمية الأساسية وعلاقتها الترابطية، وتذوق المعرفة العلمية.

مظاهر الاستيعاب المفاهيمي

يعد الاستيعاب المفاهيمي أساس التعلم؛ لذا ينبغي أن يصمم التدريس لمساعدة المتعلمين على استيعاب المفاهيم بحيث يتحقق الفهم لدى كل متعلم، وفيما يلي توضيح مفهوم كل جانب من جوانب الاستيعاب المفاهيمي، وكيفية تنميته، وقياسه وطرق تقييمه في العملية التعليمية (عبد الحميد، 2003؛ الرويثي، 2006؛ حسين، 2005):

- 1- الجانب الأول: الشرح (Explanation)
- 2- الجانب الثاني: التفسير (Interpretation)
- 3- الجانب الثالث: التطبيق (Application)
- 4- الجانب الرابع: تكوين منظور (Perspective composition)
- 5- الجانب الخامس: المشاركة الوجدانية (Empathy)

معوقات تنمية الاستيعاب المفاهيمي

1. تدريس الرياضيات والمفاهيم الرياضية بطرق تقليدية جافة.
2. تعلم واكتساب المعارف من أجل الاختبارات، والاعتماد على الإجابات الجاهزة؛ ممّا يؤدي إلى عدم إعمال عقل المتعلم.
3. عدم وجود تطبيقات حقيقية لما يكتسبه المتعلم من مفاهيم وخبرات (كوارع، 2017، ص49).

المحور الثالث: التفكير المنطقي

يعد التفكير المنطقي أحد أنواع التفكير الذي يتم بالحصول على نتيجة من مقدمات تتضمن النتيجة بما فيها من علاقات، والتفكير المنطقي ضرورة لازمة للتفكير العلمي من زاوية أن التفكير العلمي هو تفكير افتراضي استنتاجي، فهو أحد أنواع التفكير التي تعتمد على إدراك وتصور العلاقات بين معلومات سابقة للتوصل إلى استنتاجات معينة خاصة بمواقف جديدة كانت غير معروفة.

خصائص التفكير المنطقي

- لقد حدد بياجيه خمس خصائص تميز التفكير المنطقي؛ وهي (الخليلي وآخرون، ص ص123-133):
1. الاستدلال التناسبي: Reasoning Prepositional ويتطلب هذا الاستدلال من الفرد القدرة على أن يستدل على طبيعة العلاقة التناسبية بين أكثر من عنصر باستخدام النسبة والتناسب.
 2. التحكم بالمتغيرات Variables Controlling ؛ ويتطلب من الفرد القدرة على عزل العوامل التي تؤثر في ظاهرة معينة، وذلك من بين مجموعة من العوامل يحددها هو .
 3. الاستدلال الترابطي Reasoning Correlational ويتطلب من الفرد القدرة على إدراك علاقات الارتباط بين العوامل، ثم اتخاذ قراراً بناءً على ذلك .

4. الاستدلال الاحتمالي Reasoning Probabilistic ؛ ويتطلب من الفرد القدرة على دراسة العلاقات الكمية بين عناصر المجموعة أو المجموعات وتحديد نسب كل منها، ثم مقارنة النسب وأخيرًا إعطاء احتمالات معينة.
5. الاستدلال التوافقي Reasoning Combinatorial؛ ويتطلب قدرة الفرد على التعامل التجريبي أو النظري لعمل أكبر عدد ممكن من الارتباطات بين العناصر موضوع، وشريطة أن تكون الارتباطات منظمة ومنسقة وليست عشوائية أو مكررة.

شروط التفكير المنطقي

لكي تنتج عمليات التفكير نواتج هادفة؛ فلا بد من وضع شروط لها كما أوردها صالح (2015) وهي كالآتي:

- 1- الكفاية 2 – الإحكام 3- الاستقلال 4- الإيجاز

خطوات التفكير المنطقي

تتم عملية التفكير المنطقي في أربع مراحل متكاملة كما ذكرتها آدم (2013)؛ وهي كالآتي:

- 1- الشعور بالحاجة إلى التفكير من أجل التعامل مع قضية معينة.
- 2- استحضار المعلومات والخبرات المخزنة؛ للاستفادة منها في التعامل مع المسألة التي طرأت.
- 3- البحث عن أفكار أخرى مساندة ودراساتها؛ للاستفادة منها لتحقيق الأهداف والوصول للنتائج.
- 4- اختيار الحل الملائم واختباره؛ للتأكد من صلاحيته.

ثانيًا: الدراسات السابقة

قام الباحثان بتصنيف الدراسات السابقة في ثلاثة محاور: وعلى النحو التالي:

المحور الأول: دراسات اهتمت بتقنية الهولوجرام

- دراسة اللحياني والعتيبي (2020) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أهمية تقنية الهولوجرام في تدريس طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات في مدارس مكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية في ضوء رؤية المملكة 2030، في ضوء متغيري سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي وتكونت عينة البحث من (68) معلمة من معلمات المرحلة الثانوية في مدارس مكة المكرمة للعام (1440-1441هـ)، وقد استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي؛ حيث تم تصميم استبانة كأداة لجمع البيانات اللازمة، وخلص البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقدير درجات المعلمات لأهمية تقنية الهولوجرام في تدريس طالبات الثانوية تعزى لسنوات الخبرة، ولصالح المعلمات ذوي الخبرة العالية في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين تقدير درجات المعلمات لأهمية تقنية الهولوجرام في تدريس طالبات الثانوية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
- دراسة أوركوس، جوردن، ماغرينان Orcos, Jordan, Magrenan (2019) هدفت هذه الدراسة إلى تنفيذ وتقييم مقترح منهجي باستخدام تقنية الهولوجرام كوسيلة تعليمية لتعلم المفاهيم المتعلقة بمساحات وأحجام الأشكال الهندسية، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وقد أجريت الدراسة على عينة من (78) طالبًا في السنة الثالثة من التعليم الثانوي من مدرسة خاصة في مدريد (إسبانيا)، شكّل (35) من الطلاب الذين تم تدريبهم تقليديًا (المجموعة الضابطة)، و (43) من الطلاب (المجموعة التجريبية) التي تم فيها تطبيق المنهجية، وتألفت أدوات الدراسة من اختبارين أحدهما قبلي والآخر بعدي، بالإضافة إلى عدة أنواع من الاستبيانات الموضوعة باستخدام نماذج Google، وقد أظهرت النتائج وجود اختلاف كبير في درجات الاختبار الذي تم الحصول عليه بين المجموعة الضابطة

والمجموعة التجريبية لصالح طلاب المجموعة التجريبية، الذين استخدموا الهولوجرام؛ حيث تعلموا المفاهيم بشكل أفضل بفضل الأداة، كما أظهرت النتائج وجود آراء إيجابية للطلاب حول الصورة المجسمة في عملية التعلم، وقد ساعدت النتائج الكلية في تأكيد فعالية الهولوجرام كوسيلة تعليمية.

- دراسة زكي (2017) وهدفت إلى بناء استراتيجية مقترحة في تدريس العلوم معززة بتكنولوجيا الهولوجرام وأثرها على الاستيعاب المفاهيمي وتنمية التفكير المنطقي والتنور الجيولوجي لدى طلاب الصف الأول الإعدادي بمحافظة سوهاج، واعتمد البحث على المنهج شبه التجريبي القائم على استخدام التصميم التجريبي ذي المجموعتين الضابطة والتجريبية، وتكونت عينة البحث من (80) طالبة من طالبات الصف الأول الإعدادي بمحافظة سوهاج، وتمثلت أدوات البحث في إعادة صياغة وحدة باستخدام الاستراتيجية المقترحة ودليل المعلم واختبار الاستيعاب المفاهيمي، واختبار التفكير المنطقي، ومقياس التنور الجيولوجي، وأشارت نتائج البحث إلى تفوق أفراد المجموعة التجريبية الذين درسوا وفقاً للاستراتيجية المقترحة المعززة بالهولوجرام في الاستيعاب المفاهيمي، والتفكير المنطقي، والتنور التكنولوجي، كما أكدت على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الاستيعاب المفاهيمي والتنور الجيولوجي، بينما لا توجد علاقة بين التفكير المنطقي والتنور الجيولوجي.

المحور الثاني: دراسات اهتمت بالاستيعاب المفاهيمي:

- دراسة الفهد (2018) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمدينة الرياض في مادة الفيزياء للجوانب الثلاثة (التوضيح - التفسير - التطبيق)، والكشف عن الفروق بين الجوانب الثلاثة للاستيعاب المفاهيمي في استخدام تقنية الواقع المعزز في مادة الفيزياء، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي، والمتمثل بالقياس القبلي والبعدي، وتكونت عينة الدراسة من (45) طالبة من طالبات الصف الثاني الثانوي بمدينة الرياض تم اختيارهم بالطريقة القصدية، وتكونت أدوات الدراسة من اختبار الاستيعاب المفاهيمي مكون من (30) سؤالاً، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الجوانب الثلاثة للاستيعاب المفاهيمي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق بين الجوانب الثلاثة للاستيعاب المفاهيمي في استخدام تقنية الواقع المعزز لصالح جانب التوضيح بتأثير كبير جداً، يليه جانب التفسير بتأثير كبير، ثم جانب التطبيق بتأثير متوسط.

- دراسة أبوخاطرو وعفانه (2018) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر توظيف نظام الفورمات (4MAT) في تنمية الاستيعاب المفاهيمي بمادة الرياضيات لدى طالبات الصف السابع الأساسي بمدرسة المجدل الأساسية شرق غزة من خلال الإجابة على التساؤلات الآتية: ما الصورة العامة لنظام الفورمات (4MAT) المستخدم في تدريس الرياضيات لدى طالبات الصف السابع الأساسي بغزة؟، وما مستويات الاستيعاب المفاهيمي المراد تنميتها وتكونت عينة البحث من (74) طالبة من طالبات الصف السابع الأساسي في مدرسة المجدل الأساسية "ب" للبنات، وقد استخدمت الدراسة الحالية المنهج التجريبي؛ حيث تم إعداد أداة لتحليل المحتوى لوحدة القياس والهندسة، واختبار للاستيعاب المفاهيمي، وخلص البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار الاستيعاب المفاهيمي ككل وفي مستوياته (التوضيح، التفسير، التطبيق) لصالح المجموعة التجريبية.

- دراسة الشمري (2018) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج كابري "Cabri 3D" في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في الهندسة لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمدينة حائل، من خلال الإجابة على

التساؤلات الآتية: ما فاعلية برنامج كابري "Cabri 3D" في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في الهندسة لدى طلاب الصف الأول المتوسط في جانب الشرح، والتفسير، والتطبيق، والجوانب الثلاثة ككل، وتكونت عينة البحث من (52) طالبًا من طلاب متوسطة الرياض بمدينة حائل، وقد استخدمت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي، حيث تم إعداد دليل المعلم لتدريس الطلاب باستخدام برنامج كابري "Cabri 3D"، واختبار للاستيعاب المفاهيمي، وخلص البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار الاستيعاب المفاهيمي ككل، وفي مستوياته (التوضيح، والتفسير، والتطبيق) لصالح المجموعة التجريبية.

المحور الثالث: دراسات اهتمت بالتفكير المنطقي

- دراسة علي، مراد وخضير (2020) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية التدريس وفقًا لمهارات التفكير المنطقي في تحصيل طالبات الصف الرابع العلمي بمحافظة بابل في مادة الكيمياء، وتكونت عينة البحث من (40) طالبة من طالبات الصف الرابع العلمي في ثانوية الفاو للبنات، وقد استخدمت الدراسة الحالية المنهج التجريبي، وتم إعداد اختبار تحصيلي في ضوء الأهمية النسبية للمحتوى والأغراض السلوكية، وخلص البحث إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن وفقًا لمهارات التفكير المنطقي.
- دراسة إسماعيل (2019) هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجية سوم (swom)، في تنمية بعض مهارات التفكير المنطقي والذكاء الأخلاقي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمحافظة الشرقية، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (66) تلميذ وتلميذة تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بواقع (33) تلميذ وتلميذة لكل مجموعة منها، ولقد درس تلاميذ المجموعة التجريبية وحدة (الحركة الدورية) المقررة عليهم بكتاب العلوم للصف الثاني الإعدادي- الفصل الدراسي الثاني باستراتيجية سوم (swom)، في حين درست المجموعة الضابطة نفس الوحدة بالطريقة المعتادة، وتم تطبيق أداتي الدراسة المتمثلة في (اختبار مهارات التفكير المنطقي- مقياس الذكاء الأخلاقي) قبلًا وبعديًا على عينة الدراسة، وبعد جمع البيانات وتحليلها تم التوصل إلى عدة نتائج منها: وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير المنطقي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية ولصالح التطبيق البعدي، وأن حجم التأثير لاستراتيجية سوم (swom)، كان كبيرًا في تنمية مهارات التفكير المنطقي المحددة في مهارات التفكير (التناسبي- الاستدلالي- الاستنباطي)؛ مما يؤكد فاعلية وحجم التأثير الكبير لاستراتيجية سوم (swom).

التعقيب على الدراسات السابقة

اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة من حيث الأداة اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة التي اعتمدت على الاختبار كأداة لجمع البيانات، بينما اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة اللحياني والعتيبي (2020) التي اعتمدت على الاستبانة بجمع البيانات. من حيث العينة اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة اللحياني والعتيبي (2020)، دراسة علي، مراد وخضير (2020)، ودراسة أوركوس، جوردن، ماغرينان Orcos, Jordan, Magrenan (2019) فقط التي طُبِّقَت على طالبات المرحلة الثانوية. وقد استفاد الباحثان من خلال استعراضها للدراسات السابقة في توسيع وإثراء الإطار النظري للدراسة الحالية، تحديد منهج الدراسة المناسب، الوقوف على الضعف الحاصل في الاستيعاب المفاهيمي والتفكير المنطقي، تحديد مستويات الاستيعاب المفاهيمي، أبعاد التفكير المنطقي، بناء دليل المعلمة

الإرشادي وفقاً لتقنية الهولوجرام، تصميم اختبار الاستيعاب المفاهيمي واختبار التفكير المنطقي، الاستفادة من بعض مراجع الدراسات السابقة التي تخدم وتُثري هذه الدراسة، تحديد الخطوات الإجرائية لهذه الدراسة، انتقاء الأساليب الإحصائية المناسبة والاستفادة من النتائج والتوصيات والاقتراحات التي توصّلت إليها تلك الدراسات. وتميّزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة – على حد علم الباحثين – بتناولها توظيف المستحدثات التكنولوجية مثل تقنية الهولوجرام في العملية التعليمية، كما تُعدّ الدراسة الحالية محاولة لسد الفجوة البحثية العربية في توظيف هذه التقنية الحديثة في التعليم، وتمثل استجابة للتوجهات التربوية الحديثة التي تنادي باستثمار التقنيات الحديثة في التعليم والتعلم من جهة، والتركيز على تعليم مهارات التفكير والفهم والاستيعاب من جهة أخرى، كما تُعدّ من أوائل الدراسات السعودية التي اهتمت بتنمية مهارات التفكير المنطقي لدى طلاب المرحلة الثانوية حسب علم الباحثين.

3- منهجية الدراسة وإجراءاتها.

منهجية الدراسة

استخدم الباحثان المنهج الوصفي في إعداد اختبار الاستيعاب المفاهيمي، التفكير المنطقي وإعداد دليل المعلمة في وحدة عمارة الحاسب الآلي المقررة على طالبات المرحلة الثانوية في مادة الحاسب الآلي باستخدام تقنية الهولوجرام، واستخدمت المنهج شبه التجريبي في تطبيق تقنية الهولوجرام على عينة الدراسة.

جدول (1) التصميم التجريبي للدراسة

م	المجموعة	القياس القبلي	(المعالجة التجريبية)	القياس البعدي
1	الضابطة	تمّ تطبيق القياس القبلي	التدريس بالطرق التقليدية	تمّ تطبيق القياس البعدي
2	التجريبية	تمّ تطبيق القياس القبلي	تدريس وحدة عمارة الحاسب الآلي لطالبات الثاني الثانوي في الحاسب الآلي باستخدام تقنية الهولوجرام	تمّ تطبيق القياس البعدي

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طالبات مدارس التعليم العام الثانوي الحكومي (انتظام) في مدينة حائل للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (1441هـ/ 1442هـ) بمدينة حائل والبالغ عددهنّ (5520) طالبةً، وذلك كما ورد في الدليل الإحصائي من إدارة تقنية المعلومات (بنات) في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة حائل (إدارة التعليم بمنطقة حائل، 2020).

عينة الدراسة:

تمّ اختيار المدرسة السادسة عشر الثانوية بمدينة حائل بطريقة قصدية بناءً على توفّر مقرر الحاسب الآلي وتقنية المعلومات 2 ضمن مقرراتها للفصل الدراسي الثاني من العام (1441/1442هـ) أمّا عينة الدراسة فقد تم اختيارها بطريقة عشوائية؛ وقد اشتملت عينة الدراسة على (40) طالبة بالصف الثاني الثانوي، تمّ اختيار شعبة المجموعة التجريبية، وشعبة المجموعة الضابطة بالطريقة العشوائية البسيطة من خلال القرعة، بواقع (20) طالبة تجريبية، و (20) طالبة ضابطة، بالإضافة إلى أنّ العينة الاستطلاعية تمّت على مدرسة مرغان الثانوية بمنطقة حائل، ويوضّح جدول (2) عينة الدراسة وذلك على النحو الآتي:

جدول (2) عينة الدراسة (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة)

المدرسة	الصف	العدد
---------	------	-------

20	المجموعة الضابطة	الثاني الثانوي	المدرسة السادسة عشرة الثانوية
20	المجموعة التجريبية	الثاني الثانوي	
40	المجموع		

ضبط متغيرات عينة الدراسة:

- 1- الجنس: وتمَّ ضبطه من خلال الاختصار على الإناث فقط.
 - 2- العمر: فكل طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى عمري متقارب.
 - 3- مستوى التحصيل الدراسي: الاختصار على القسم الأدبي لكل من التجريبية والضابطة.
 - 4- المستوى الثقافي والاجتماعي والاقتصادي: الأحياء متقاربة في المستوى الثقافي والاجتماعي والاقتصادي.
 - 5- التكافؤ في القياس القبلي: للتحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة الحالية في الاستيعاب المفاهيمي والتفكير المنطقي، تمَّ تطبيق اختبار الاستيعاب المفاهيمي واختبار التفكير المنطقي على مجموعتي الدراسة الحالية؛ وهما: المجموعة التجريبية التي تدرس وحدة عمارة الحاسب الآلي المقررة على طالبات الصف الثاني الثانوي في مادة الحاسب الآلي باستخدام تقنية الهولوجرام، والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية؛ وبين جدول (3) الآتي نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين لدلالة الفرق بين مجموعتي الدراسة:
- جدول (3) دلالة الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختباري الاستيعاب المفاهيمي والتفكير

المنطقي

المتغيرات	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة "ت"	الدلالة
اختبار الاستيعاب المفاهيمي	الضابطة	20	7.88	2.25	0.145	غير دالة عند مستوي 0.05
	التجريبية	20	7.77	2.63		
اختبار التفكير المنطقي	الضابطة	20	2.90	1.26	0.112	غير دالة عند مستوي 0.05
	التجريبية	20	2.95	1.38		

*قيمة (ت) عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة الحرية (38) = 2.05

يتضح من الجدول (3) عدم وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختباري الاستيعاب المفاهيمي والتفكير المنطقي، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (0.145) وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية التي بلغت (2.05) عند مستوى دلالة (0.05) بدرجة حرية (38)؛ وهذا يعني أن المجموعتين متكافئتان في درجات اختبار الاستيعاب المفاهيمي قبل التجريب.

أدوات الدراسة وإجراءات بنائها

ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تمَّ إعداد المواد والأدوات الآتية:

- 1- دليل المعلمة
- 2- اختبار الاستيعاب المفاهيمي (مستوى التوضيح، مستوى التفسير، ومستوى التطبيق)

إعداد اختبار الاستيعاب المفاهيمي

وصف اختبار الاستيعاب المفاهيمي في صورته الأولية

تكوّن اختبار الاستيعاب المفاهيمي من جزأين أساسيين؛ هما:

أ. الجزء الأول: ويتكوّن من البيانات الأولية، وتشمل: اسم الطالبة، والصف، والمدرسة، وتعليمات الاختبار.
 ب. الجزء الثاني: ويتكوّن من فقرات اختبار الاستيعاب المفاهيمي، وعددها (32) فقرة، وتشمل: البعد الأول: مستوى التوضيح، وعددها (11) فقرة، البعد الثاني: مستوى التفسير، وعددها (11) فقرة، البعد الثالث: مستوى التطبيق، وعددها (10) فقرات، ويوضّح ذلك جدول (6) على النحو التالي:

جدول (6) توزيع فقرات اختبار الاستيعاب المفاهيمي في صورته الأولية

م	مستويات الاستيعاب المفاهيمي	الفقرات	المجموع
1	مستوى التوضيح	من 1 إلى 11	11
2	مستوى التفسير	من 12 إلى 22	11
3	مستوى التطبيق	من 23 إلى 32	10
	مجموع الفقرات الكلي		32

حساب صدق اختبار الاستيعاب المفاهيمي:

صدق الأداة يعني التأكد من أنّها سوف تقيس ما أعدت لقياسه (العساف، 2012، ص 387)، كما يُقصد بالصدق شمول الأداة لكل العناصر التي يجب أن تحتويها الدراسة من ناحية، وكذلك وضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية أخرى، بحيث تكون مفهومة لمن يستخدمها، وقد قام الباحثان بالتأكد من صدق اختبار الاستيعاب المفاهيمي من خلال ما يأتي:

1- الصدق الظاهري (صدق المحكّمين):

قام الباحثان بعرض الصورة الأولية لاختبار الاستيعاب المفاهيمي على مجموعة من المحكّمين المختصين من أعضاء هيئة التدريس في المناهج وطرق التدريس عامةً، وطرق تدريس الحاسب الآلي خاصةً، كما تمّ عرضه على بعض المختصين والممارسين في الميدان التربوي من المشرفات في قسم الحاسب الآلي، وطُلب من كل محكّم إبداء رأيه حول فقرات الاختبار وبعد تحكيم الاختبار، قام الباحثان بإجراء التعديلات المطلوبة، وقد تمّ الاعتماد على بعدين أساسيين لآراء المحكّمين؛ وهما: البعد الأول: ويتضمّن مناسبة الفقرة أو عدم مناسبتها وانتماءها للبعد الذي تنتهي إليه، والبعد الثاني: ويتضمن التعديلات المقترحة من قبل المحكّمين، وبذلك أصبح اختبار الاستيعاب المفاهيمي في صورته النهائية وقد أبقى الباحثان على الفقرات التي اتفق على صلاحيتها السادة المحكمون بنسبة (80%) وبلغت نسبة الاتفاق على الاختبار ككل (90.33%) وهي نسبة مرتفعة تدل على صلاحية الاختبار وذلك بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون والتي تضمنت تعديل في صياغة بعض فقرات الاختبار، وبذلك فقد أصبح الاختبار بعد إجراء تعديلات السادة المحكمين مكوناً من (32) فقرة موزّعة على ثلاثة مستويات كالتالي: مستوى التوضيح: يتكون من (11) فقرة، ومستوى التفسير: يتكون من (11) فقرة، ومستوى التطبيق: يتكون من (10) فقرات.

2- صدق الاتساق الداخلي:

تمّ حساب الصدق الكلي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمستوى الذي تنتهي إليه، وبين فقرات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار ككل، وبين الدرجة الكلية لكل مستوى والدرجة الكلية للاختبار ككل، لدى العينة الاستطلاعية التي بلغ عددها (ن=40) طالبة، وهذا ما يُسمّى بالصدق المرتبط بالتكوين أو المفهوم؛ وذلك على النحو الآتي:

أ- حساب معاملات الارتباط بين فقرات الاختبار والدرجة الكلية للمستوى الذي تنتهي إليه:

جدول (8) معاملات الارتباط بين الفقرات ومستويات الاستيعاب المفاهيمي

التوضيح		التفسير		التطبيق	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	*0.64	1	*0.68	1	*0.68
2	*0.73	2	*0.63	2	*0.67
3	*0.61	3	*0.65	3	*0.64
4	*0.65	4	*0.75	4	*0.61
5	*0.64	5	*0.72	5	*0.65
6	*0.72	6	*0.74	6	*0.62
7	*0.71	7	*0.71	7	*0.62
8	*0.70	8	*0.77	8	*0.73
9	*0.72	9	*0.74	9	*0.62
10	*0.71	10	*0.71	10	*0.62
11	*0.70	11	*0.77		

يتضح من الجدول (8) السابق أن معاملات الارتباط بين فقرات اختبار الاستيعاب المفاهيمي والدرجة الكلية لكل مستوى على حده قد تراوحت ما بين (0.61)، و (0.77) وجميعها دالة إحصائية عند مستوى (0.05).

ب-ارتباط فقرات اختبار الاستيعاب المفاهيمي بالدرجة الكلية للاختبار

جدول (9) معامل الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لاختبار الاستيعاب المفاهيمي

الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط
1	*0.64	9	*0.68	17	*0.68	25	*0.64
2	*0.73	10	*0.63	18	*0.67	26	*0.68
3	*0.61	11	*0.65	19	*0.64	27	*0.71
4	*0.65	12	*0.75	20	*0.61	28	*0.74
5	*0.64	13	*0.72	21	*0.65	29	*0.72
6	*0.72	14	*0.74	22	*0.62	30	*0.75
7	*0.71	15	*0.71	23	*0.62	31	*0.74
8	*0.70	16	*0.77	24	*0.73	32	*0.64

*قيمة (ر) الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة الحرية (39) = 0.313

يتضح من الجدول (9) السابق أن معاملات الارتباط بين فقرات اختبار الاستيعاب المفاهيمي والدرجة الكلية للاختبار قد تراوحت ما بين (0.61)، و (0.77) وجميعها دالة إحصائية عند مستوى (0.05).

ج-ارتباط مستويات الاستيعاب المفاهيمي بالدرجة الكلية للاختبار:

تم حساب صدق الاختبار باستخدام طريقة الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الارتباط لبيرسون بين المستويات الثلاثة (التوضيح، التفسير، والتطبيق) والدرجة الكلية، وبعد تحليل أداء الطالبات تمَّ حساب معامل الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار ككل، وجدول (10) الآتي يوضح ذلك:

جدول (10) معامل الارتباط بين أبعاد الاختبار والدرجة الكلية لاختبار الاستيعاب المفاهيمي

م	المستوى	الدرجة الكلية	التوضيح	التفسير	التطبيق
---	---------	---------------	---------	---------	---------

1	التوضيح	*0.71	-	
2	التفسير	*0.65	*0.63	-
3	التطبيق	*0.74	*0.68	*0.61

*قيمة (ر) الجدولية عند مستوي دلالة 0.05 ودرجة الحرية (39) = 0.313

يتضح من جدول (10) أن جميع قيم معامل الارتباط دالة إحصائياً عند مستوي (0.05)، وتشير إلى أن اختبار الاستيعاب المفاهيمي على درجة مناسبة من الصدق تصلح لقياس الاستيعاب المفاهيمي لدى طالبات الثاني الثانوي، كما تدل على ترابط وتماسك الفقرات والمستويات والاختبار ككل؛ ممّا يشير إلى اتساق البناء الداخلي للاختبار، وهذا يؤكّد على صدق تكوينه لقياس الاستيعاب المفاهيمي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي.

د - حساب معاملات الصعوبة:

لحساب معاملات الصعوبة لاختبار الاستيعاب المفاهيمي؛ تمّ استخدام معادلة حساب معامل الصعوبة، وهو نسبة الطالبات اللاتي أجبنّ إجابة صحيحة عن الفقرة، وقد تبين أن معاملات الصعوبة قد تراوحت بين (0.45 – 0.71)، وهي معاملات صعوبة جيدة، وبالتالي فإن فقرات الاختبار متفاوتة في نسب الصعوبة، وجميعها قيم مقبولة.

هـ - صدق المقارنة الطرفية:

تمّ ترتيب الطالبات في ضوء الدرجة الكلية ترتيباً تنازلياً؛ بحيث تصبح رتبة أكبر درجة الأولى، ورتبة أصغر درجة الأخيرة، ثم تم فصل نسبة (25%) من درجات الجزء العلوي لتمثل المجموعة العليا، ونسبة (25%) من درجات الجزء السفلي لتمثل المجموعة الدنيا، وذلك باستخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) في المقارنة بين المتوسطات لمعرفة معاملات التمييز بين الطالبات المرتفعات والمنخفضات في كل مستوى من مستويات الاستيعاب المفاهيمي كما هو موضح بالجدول التالي (12):

جدول (12) دلالة الفروق بين رتب المجموعات الطرفية (الإرباعي الأعلى، والإرباعي الأدنى) في اختبار

الاستيعاب المفاهيمي

الأبعاد	مجموعة الإرباعي الأعلى ن/ = 10		متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	قيمة (w)	قيمة (z)	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب						
التوضيح	12	120	2.5	25	0.00	120	4.571	0.05
التفسير	9.5	95	1.5	15	0.32	95	5.126	0.05
التطبيق	10	100	3.5	35	0.18	100	4.245	0.05
الدرجة الكلية	8.5	85	2.0	20	0.45	85	3.882	0.05

يتضح من جدول (12) السابق أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي (0.05) بين متوسطات رتب درجات مجموعة الإرباعي الأعلى ومتوسطات رتب درجات مجموعة الإرباعي الأدنى في كل مستوى من مستويات اختبار الاستيعاب المفاهيمي كل على حده؛ كما أن قيمة (U) دالة عند مستوي (0.05) لكل مستوى على حده؛ ممّا يشير إلى قدرة الاختبار على التمييز بين المرتفعات والمنخفضات في الاستيعاب المفاهيمي؛ وبالتالي يؤكّد تحقّق الصدق الكلي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي لدى عينة الدراسة (طالبات الصف الثاني الثانوي).

و - حساب معامل التمييز:

ويقصد بتمييز فقرات الاختبار مدى قدرتها على التمييز بين الطالبات اللاتي قدرتهن عالية والطالبات اللاتي قدرتهن منخفضة في الاستيعاب المفاهيمي، وقد اتضح أن قيم تمييز فقرات الاختبار تراوحت بين (0.40-0.80) وهي قيم مقبولة تدل على قدرة الفقرات على التمييز بين الطالبات، وبالتالي تمّ الخروج بالاختبار في صورته النهائية بعد التعديلات؛ حيث تشير تلك النتائج إلى صلاحية الاختبار للاستخدام.

حساب ثبات اختبار الاستيعاب المفاهيمي:

قام الباحثان بالتأكد من ثبات الاختبار من خلال حساب ثبات الاختبار بعدة طرق وهي معامل كودر ريتشاردسون (KR21)، والتجزئة النصفية، وذلك كما يلي:

- أ- معامل كودر ريتشاردسون (KR21) [Kuder Richardson](#): كما تم حساب معامل ثبات الاختبار باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون [Kuder Richardson](#) الصيغة (21)، وكانت قيمة معامل الثبات للاختبار ككل (0.86)، ويوضح جدول (14) معاملات الثبات لكل بعد من أبعاد الاختبار وكذلك الدرجة الكلية باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون.
- ب- التجزئة النصفية (Split Half): كما تم حساب معامل ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية؛ إذ تم تفرغ درجات العينة البالغ عددها (40) طالبة، ثم قُسمت الدرجات في كل مستوى إلى نصفين (الفقرات الفردية والزوجية)، وتم بعد ذلك استخراج معاملات الارتباط البسيط (بيرسون) بين درجات النصفين في كل مستوى، وتم تصحيحها باستخدام معادلة (سبيرمان- براون)، ثم تم استخدام معادلة جتمان وكما يوضحها الجدول (14)، الآتي:

جدول (14) قيم معامل الثبات لاختبار الاستيعاب المفاهيمي

معامل جتمان	معامل الثبات بعد التصحيح (سبيرمان - براون)	الثبات باستخدام معامل بيرسون	كودر ريتشاردسون (KR21)	مستويات الاستيعاب المفاهيمي
0.82	0.81	0.86	0.84	التوضيح
0.83	0.85	0.84	0.81	التفسير
0.81	0.84	0.80	0.82	التطبيق
0.84	0.82	0.84	0.80	الاختبار ككل

يتضح من جدول (14) أنّ القيم تدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات لقياس الاستيعاب المفاهيمي لدى طالبات الثاني الثانوي، وهذا يعني أن القيم مناسبة ويمكن الوثوق بها وتدل على صلاحية الاختبار للتطبيق.

تحديد الصورة النهائية لاختبار الاستيعاب المفاهيمي:

أصبح اختبار الاستيعاب المفاهيمي جاهزاً في صورته النهائية (ملحق:4) لقياس ما وُضِعَ من أجله. وتكوّن من (32) فقرة لكل فقرة درجة واحدة فقط موزعة على ثلاثة مستويات كالتالي: مستوى التوضيح: يتكون من (11) فقرة، مستوى التفسير: يتكون من (11) فقرة، ومستوى التطبيق: يتكون من (10) فقرات، ويوضّح جدول (15) ذلك على النحو الآتي:

جدول (15) توزيع فقرات اختبار الاستيعاب المفاهيمي في صورته النهائية

م	مستويات الاستيعاب المفاهيمي	الفقرات	المجموع
1	مستوى التوضيح	من 1 إلى 11	11

2	مستوى التفسير	من 12 إلى 22	11
3	مستوى التطبيق	من 23 إلى 32	10
32	مجموع الفقرات الكلي		

تحديد زمن تطبيق الاختبار:

تمَّ تحديد زمن الاختبار عن طريق المتوسط الحسابي، فكان متوسط المدة الزمنية التي استغرقتها طالبات العينة الاستطلاعية يساوي (45) دقيقة، وذلك من خلال تطبيق المعادلة الآتية:

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن إجابة أول طالبة} + \text{زمن إجابة آخر طالبة}}{2}$$

زمن إجابة أول طالبة أنهت الاختبار كان = (42) دقيقة، وزمن إجابة آخر طالبة أنهت الاختبار كان = (48) دقيقة، ويتَّضح من المعادلة السابقة أنَّ الزمن اللازم للاستجابة على فقرات اختبار الاستيعاب المفاهيمي من قِبَل العينة الاستطلاعية بلغ (45) دقيقةً، متضمنًا زمن قراءة تعليمات الاختبار؛ أي ما يعادل حصة دراسية واحدة.

اختبار التفكير المنطقي.

تكوّن اختبار التفكير المنطقي من جزأين أساسيين؛ هما:

أ. الجزء الأول: ويتكوّن من البيانات الأولية عن عينة الدراسة، وتشمل: اسم الطالبة، والصف، والمدرسة، وتعليمات الاختبار.

ب . الجزء الثاني: ويتكوّن من فقرات اختبار التفكير المنطقي، وعددها (12) فقرة، وتشمل: البعد الأول: الاستدلال التناسبي، وعددها (3) فقرات، البعد الثاني: التحكم بالمتغيرات، وعددها (3) فقرات، البعد الثالث: الاستدلال الترابطي، وعددها (3) فقرات والبعد الرابع: الاستدلال التوافقي، وعددها (3) فقرات؛ وكما يوضّحها الجدول (16):

جدول (16) توزيع فقرات اختبار التفكير المنطقي في صورته الأولية

م	أبعاد التفكير المنطقي	الفقرات	المجموع
1	الاستدلال التناسبي	من 1 إلى 3	3
2	التحكم بالمتغيرات	من 4 إلى 6	3
3	الاستدلال الترابطي	من 7 إلى 9	3
4	الاستدلال التوافقي	من 10 إلى 12	3
12	مجموع الفقرات الكلي		

حساب صدق اختبار التفكير المنطقي:

صدق الأداة يعني التأكد من أنَّها سوف تقيس ما أعدت لقياسه (العساف، 2012، ص 387)، كما يُقصد بالصدق شمول الأداة لكل العناصر التي يجب أن تحتويها الدراسة من ناحية، وكذلك وضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية أخرى، بحيث تكون مفهومة لمن يستخدمها، وقد قام الباحثان بالتأكّد من صدق اختبار التفكير المنطقي من خلال ما يلي:

1- الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

قام الباحثان بنفس الخطوات التي تمت على اختبار الاستيعاب المفاهيمي بالصدق الظاهري وبذلك فقد أصبح الاختبار بعد إجراء تعديلات السادة المحكمين مكوناً من (12) فقرة لكل فقرة درجة واحدة فقط موزعة على أربعة أبعاد وتشمل: البعد الأول: الاستدلال التناسبي، وعددها (3) فقرات، البعد الثاني: التحكم بالمتغيرات، وعددها (3) فقرات، البعد الثالث: الاستدلال الترابطي، وعددها (3) فقرات والبعد الرابع: الاستدلال التوافقي، وعددها (3) فقرات.

2- صدق الاتساق الداخلي:

تمّ حساب الصدق الكلي لاختبار التفكير المنطقي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية، وبين الفقرات والدرجة الكلية للاختبار ككل، وبين الدرجة الكلية لكل مستوى والدرجة الكلية للاختبار، لدى العينة الاستطلاعية وعددها (ن=40) طالبة، وهذا ما يُسمّى بالصدق المرتبط بالتكوين أو المفهوم، وذلك على النحو التالي:

أ- حساب معاملات الارتباط بين فقرات الاختبار والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه:

جدول (18) معاملات الارتباط بين الفقرات وأبعاد التفكير المنطقي.

الاستدلال التناسبي		التحكم بالمتغيرات		الاستدلال الترابطي		الاستدلال التوافقي	
الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط
1	*0.64	1	*0.68	1	*0.68	1	*0.64
2	*0.73	2	*0.63	2	*0.67	2	*0.68
3	*0.61	3	*0.65	3	*0.64	3	*0.71

*قيمة (ر) الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة الحرية (39) = 0.313

يتضح من جدول (18) السابق أن معاملات الارتباط بين فقرات اختبار التفكير المنطقي والدرجة الكلية لكل بعد على حده قد تراوحت ما بين (0.61)، و (0.71) وجميعها دالة إحصائية عند مستوى (0.05).

ب- ارتباط فقرات اختبار التفكير المنطقي بالدرجة الكلية للاختبار:

جدول (19) معامل الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لاختبار التفكير المنطقي

الاستدلال التناسبي		التحكم بالمتغيرات		الاستدلال الترابطي		الاستدلال التوافقي	
الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط
1	*0.68	1	*0.75	1	*0.65	1	*0.63
2	*0.81	2	*0.67	2	*0.61	2	*0.61
3	*0.66	3	*0.82	3	*0.68	3	*0.75

*قيمة (ر) الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة الحرية (39) = 0.313

يتضح من جدول (19) السابق أن معاملات الارتباط بين فقرات اختبار التفكير المنطقي والدرجة الكلية للاختبار قد تراوحت ما بين (0.61)، و (0.82) وجميعها دالة إحصائية عند مستوى (0.05).

ج- ارتباط أبعاد التفكير المنطقي بالدرجة الكلية للاختبار: تمّ حساب صدق الاختبار باستخدام طريقة الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الارتباط لبيرسون بين الأبعاد الأربعة: (بعد الاستدلال التناسبي، بعد التحكم بالمتغيرات، بعد الاستدلال الترابطي، وبعد الاستدلال التوافقي) والدرجة الكلية، وبعد تحليل أداء الطالبات تمّ حساب معامل الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار ككل، وجدول (20) التالي يوضح ذلك:

جدول (20) معامل الارتباط بين أبعاد الاختبار والدرجة الكلية لاختبار التفكير المنطقي

م	الأبعاد	الدرجة الكلية	الاستدلال التناسلي	التحكم بالمتغيرات	الاستدلال الترابطي	الاستدلال التوافقي
1	الاستدلال التناسلي	*0.61	-			
2	التحكم بالمتغيرات	*0.64	*0.65	-		
3	الاستدلال الترابطي	*0.82	*0.66	*0.68	-	
4	الاستدلال التوافقي	*0.71	*0.74	*0.72	*0.71	-

*قيمة (ر) الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة الحرية (39) = 0.313

يتضح من جدول (20) السابق أن قيم معامل الارتباط بين أبعاد التفكير المنطقي وبعضها وبين الدرجة الكلية جميعها دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)، وتشير هذه النتيجة إلى أن اختبار التفكير المنطقي على درجة مناسبة من الصدق تصلح لقياس التفكير المنطقي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي.

وبالتالي فإنَّ معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمستوى الذي تنتمي إليها، وبين فقرات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار ككل، وبين الدرجة الكلية لكل مستوى والدرجة الكلية للاختبار ككل إحصائياً عند مستوى (0.05)، وهذا يدل على ترابط وتماسك الفقرات والمستويات والاختبار ككل؛ ممَّا يشير إلى اتساق البناء الداخلي للاختبار، وهذا يؤكِّد على صدق تكوينه لقياس التفكير المنطقي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي.

د - حساب معاملات الصعوبة:

لحساب معاملات الصعوبة لاختبار التفكير المنطقي؛ تمَّ استخدام معادلة حساب معامل الصعوبة، وهو نسبة الطالبات اللاتي أجبنَّ إجابة صحيحة عن الفقرة، وقد قام الباحثان بحساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار، واتضح أن معاملات الصعوبة قد تراوحت بين (0.55 - 0.70)، وهي معاملات صعوبة جيدة، وبالتالي فإنَّ فقرات الاختبار متفاوتة في نسب الصعوبة، وجميعها قيم مقبولة.

هـ- صدق المقارنة الطرفية:

تمَّ ترتيب الطالبات في ضوء الدرجة الكلية ترتيباً تنازلياً؛ بحيث تصبح رتبة أكبر درجة الأولى، ورتبة أصغر درجة الأخيرة، ثم تم فصل نسبة (25%) من درجات الجزء العلوي لتمثل المجموعة العليا، ونسبة (25%) من درجات الجزء السفلي لتمثل المجموعة الدنيا، وذلك باستخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) في المقارنة بين المتوسطات لمعرفة معاملات التمييز بين الطالبات المرتفعات والمنخفضات في كل بعد من أبعاد التفكير المنطقي كما هو موضح بجدول (22):

جدول (22) دلالة الفروق بين رتب المجموعات الطرفية (الإرباعي الأعلى، والإرباعي الأدنى) في اختبار التفكير

المنطقي

مستوى الدلالة	مجموعة الإرباعي الأدنى				مجموعة الإرباعي الأعلى				الأبعاد
	قيمة (Z)	قيمة (W)	U	ن = 10		ن = 10			
				مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب		
0.05	4.571	120	0.00	25	2.5	120	12	الاستدلال التناسبي	
0.05	5.126	95	0.32	15	1.5	95	9.5	التحكم بالمتغيرات	
0.05	4.245	100	0.18	35	3.5	100	10	الاستدلال الترابطي	
0.05	3.882	85	0.45	20	2.0	85	8.5	الاستدلال التوافقي	

يتضح من جدول (22) السابق أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي (0.05) بين متوسطات رتب درجات مجموعة الإرباعي الأعلى ومتوسطات رتب درجات مجموعة الإرباعي الأدنى في كل بعد من أبعاد اختبار التفكير المنطقي كل على حده؛ كما أن قيمة (U) دالة عند مستوى (0.05) لكل مستوى على حده؛ ممّا يشير إلى قدرة الاختبار على التمييز بين المرتفعات والمنخفضات في التفكير المنطقي؛ وبالتالي يؤكّد تحقّق الصدق الكلي لاختبار التفكير المنطقي لدى عينة الدراسة (طالبات الصف الثاني الثانوي).

و- حساب معامل التمييز:

ويقصد بتمييز فقرات الاختبار مدى قدرتها على التمييز بين الطالبات اللاتي قدرتهنّ عالية والطالبات اللاتي قدرتهنّ منخفضة في التفكير المنطقي، وقد قام الباحثان بحساب معاملات التمييز للاختبار واتضح أن قيم تمييز فقرات الاختبار تراوحت بين (0.40-0.70) وهي قيم مقبولة تدل على قدرة الفقرات على التمييز بين الطالبات، وبالتالي تمّ الخروج بالاختبار في صورته النهائية بعد التعديلات؛ حيث تشير تلك النتائج إلى صلاحية الاختبار للتطبيق.

حساب ثبات اختبار التفكير المنطقي:

- تم حساب ثبات الاختبار بطريقتين؛ معامل كودر ريتشاردسون (KR21)، والتجزئة النصفية، وذلك كما يلي:
- أ- معامل كودر ريتشاردسون (KR21) [Kuder Richardson](#): كما تم حساب معامل ثبات الاختبار باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون [Kuder Richardson](#) الصيغة (21)، وكانت قيمة معامل الثبات للاختبار ككل (0.81)، ويوضح جدول (24) معاملات الثبات لكل بعد من أبعاد الاختبار وكذلك الدرجة الكلية باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون.
- ب- التجزئة النصفية (Split Half): كما تم حساب معامل ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية؛ إذ تم تفريغ درجات العينة البالغ عددها (40) طالبة، ثم قُسمت الدرجات في كل مستوى إلى نصفين (الفقرات الفردية والزوجية)، وتم بعد ذلك استخراج معاملات الارتباط البسيط (بيرسون) بين درجات النصفين في كل مستوى، وتم تصحيحها باستخدام معادلة (سبيرمان- براون)، ثم تم استخدام معادلة جتمان كما هو موضح في الجدول (24):

جدول (24) قيم معامل الثبات لاختبار التفكير المنطقي

الأبعاد	كودر ريتشاردسون (KR21)	الثبات باستخدام معامل بيرسون	معامل الثبات بعد التصحيح (سبيرمان - براون)	معامل جتمان
الاستدلال التناسبي	0.81	0.84	0.85	0.83
التحكم بالمتغيرات	0.82	0.80	0.84	0.81
الاستدلال الترابطي	0.80	0.84	0.82	0.84
الاستدلال التوافقي	0.82	0.83	0.86	0.85
الدرجة الكلية	0.81	0.88	0.91	0.87

ويتضح من الجدول (24) أنّ القيم تدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات لقياس التفكير المنطقي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي، وهذا يعني أن القيم مناسبة ويمكن الوثوق بها وتدل على صلاحية الاختبار للتطبيق.

تحديد الصورة النهائية لاختبار التفكير المنطقي:

جدول (25) توزيع فقرات اختبار التفكير المنطقي في صورته النهائية

م	أبعاد التفكير المنطقي	الفقرات	المجموع
---	-----------------------	---------	---------

1	الاستدلال التناسبي	من 1 إلى 3	3
2	التحكم بالمتغيرات	من 4 إلى 6	3
3	الاستدلال الترابطي	من 7 إلى 9	3
4	الاستدلال التوافقي	من 10 إلى 12	3

المرحلة الخامسة: تحديد زمن تطبيق الاختبار:

تمَّ تحديد زمن الاختبار عن طريق المتوسط الحسابي، فكان متوسط المدة الزمنية التي استغرقتها طالبات العينة الاستطلاعية يساوي (45) دقيقة، وذلك من خلال تطبيق المعادلة الآتية:

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن إجابة أول طالبة} + \text{زمن إجابة آخر طالبة}}{2}$$

زمن إجابة أول طالبة أنهت الاختبار كان (41) دقيقة، وزمن إجابة آخر طالبة أنهت الاختبار كان = (49) دقيقة، ويتَّضح من المعادلة السابقة أنَّ الزمن اللازم للاستجابة على فقرات اختبار التفكير المنطقي من قِبَل العينة الاستطلاعية بلغ (45) دقيقةً، متضمناً زمن قراءة تعليمات الاختبار؛ أي ما يعادل حصة دراسية واحدة.

4- نتائج الدراسة ومناقشتها.

- إجابة السؤال الأول: لوصف نتائج الدراسة تمَّ حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لنتائج التطبيق القبلي والتطبيق البعدي في متغيرات الدراسة، وتتلخص هذه النتائج في الجدول الآتي:

جدول (26) المتوسطات والانحرافات المعيارية لأداء المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات

الدراسة

المتغيرات		الاختبار القبلي			الاختبار البعدي		
		المتوسط	النسبة	الانحراف	المتوسط	النسبة	الانحراف
اختبار الاستيعاب المفاهيمي	الضابطة	7.88	%24.6	2.25	9.30	%29.0	2.65
	التجريبية	7.77	%24.3	2.63	27.28	%85.3	4.52
اختبار التفكير المنطقي	الضابطة	2.90	%24.2	1.26	3.80	%31.7	2.11
	التجريبية	2.95	%24.6	1.38	10.77	%90.0	5.52

يتضح من الجدول (26) أن متوسط الأداء القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات الاستيعاب المفاهيمي كان (24%) تقريباً، وللتفكير المنطقي (24%) تقريباً، وهذا معناه تدني مستوى الأداء القبلي للمجموعتين، في حين بلغ التطبيق البعدي لمهارات الاستيعاب المفاهيمي (85.3%) للتجريبية، و (29%) للضابطة، كما بلغ التطبيق البعدي لاختبار التفكير المنطقي (90%) للمجموعة التجريبية، و (31.7%) للمجموعة الضابطة، وهذا يؤكد تحسُّن المستوى البعدي للمجموعة التجريبية فقط في مهارات الاستيعاب المفاهيمي واختبار التفكير المنطقي نتيجة استخدام تقنية الهولوجرام في تدريس الحاسب الآلي على الاستيعاب المفاهيمي وتنمية التفكير المنطقي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي.

فحص الفرضية الأولى:

للإجابة على السؤال الأول والذي ينصُّ على: "ما أثر استخدام تقنية الهولوجرام في تدريس الحاسب الآلي على الاستيعاب المفاهيمي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي؟"، تمَّ التحقق من صحة الفرضية الأولى والتي تنصُّ على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي، لصالح المجموعة التجريبية"

وللتحقق من صحة الفرضية؛ تم استخدام اختبار "ت" (T- test)؛ لحساب الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين ومدى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي ككل، وعلى مستوياته الثلاث (التوضيح، التفسير، والتطبيق) والجدول (27) يوضح ذلك:

جدول (27) المتوسطات والانحرافات وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للمجموعتين التجريبية والضابطة في مستويات الاستيعاب المفاهيمي في التطبيق البعدي لكل مستوى على حده وعلى المستوى الكلي

المستوى	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	η^2	D	حجم الأثر
التوضيح	الضابطة	2.94	1.35	38	10.18	0.01	0.82	5.71	كبير
	التجريبية	9.51	2.14						
التفسير	الضابطة	2.32	2.13	38	9.15	0.01	0.81	4.15	كبير
	التجريبية	9.45	2.75						
التطبيق	الضابطة	3.21	2.64	38	8.22	0.01	0.80	3.22	كبير
	التجريبية	8.32	2.85						
الاختبار ككل	الضابطة	9.30	2.65	38	14.97	0.01	0.85	6.57	كبير
	التجريبية	27.28	4.52						

يلاحظ من جدول (27) السابق أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية فالاختبار ككل يساوي (27.28) وهو أكبر من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة الذي يساوي (9.30) وقد بلغت قيمة (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين (14.97) عند مستوى الدلالة (0.01)؛ ممَّا يشير إلى وجود فرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الاستيعاب المفاهيمي لصالح المجموعة التجريبية.

متوسطات درجات المجموعة التجريبية أفضل من الضابطة في مستويات الاستيعاب المفاهيمي، وقد تراوحت قيم (ت) لدلالة الفروق بين هذه المتوسطات بين (8.22 – 10.18)، وهذه القيم دالة إحصائياً عند مستوي (0.01)؛ ممَّا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في مستويات الاستيعاب المفاهيمي كل مستوى على حده لصالح المجموعة التجريبية.

وقد بلغت قيمة حجم الأثر باستخدام مربع إيتا (η^2) على الاستيعاب المفاهيمي (0.85)، وهي قيمة كبيرة، وتدل على أن نسبة (85%) من الفروق تُعزى إلى استخدام تقنية الهولوجرام في تدريس الحاسب الآلي على الاستيعاب المفاهيمي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي، كما أن قيمة (d) بلغت (6.57) وهي تعبر عن حجم تأثير كبير للمتغير المستقل وهو التدريس باستخدام تقنية الهولوجرام في الاستيعاب المفاهيمي.

- الفرضية الثانية: للإجابة على السؤال الثاني والذي ينصُّ على: "ما أثر استخدام تقنية الهولوجرام في تدريس الحاسب الآلي على التفكير المنطقي ككل وعلى أبعاده (بعد الاستدلال التناسبي، بعد التحكم بالمتغيرات، بعد الاستدلال

الترابطي، بعد الاستدلال التوافقي) لدى طالبات الصف الثاني الثانوي؟؛ تمَّ التحقق من صحة الفرضية الثالثة والتي تنصُّ على أنه: "لا تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير المنطقي ككل وعلى أبعاده (بعد الاستدلال التناسبي، بعد التحكم بالمتغيرات، بعد الاستدلال الترابطي، بعد الاستدلال التوافقي)، لصالح المجموعة التجريبية" وللتحقق من صحة الفرضية؛ تم استخدام اختبار "ت" (T- test)؛ لحساب الفرق بين متوسطي درجات مجموعتين مستقلتين ومدى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير المنطقي ككل، وعلى أبعاده (بعد الاستدلال التناسبي، بعد التحكم بالمتغيرات، بعد الاستدلال الترابطي، بعد الاستدلال التوافقي) وجدول (28) يوضح ذلك على النحو التالي:

جدول (28) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير المنطقي في كل بعد على حده وعلى المستوى الكلي

المهارة	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجه الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	η^2	D	حجم الأثر
الاستدلال التناسبي	الضابطة	1.11	0.92	38	8.93	0.01	0.81	4.15	كبير
	التجريبية	2.74	1.14						
التحكم بالمتغيرات	الضابطة	0.96	0.85	38	9.15	0.01	0.82	5.71	كبير
	التجريبية	2.64	1.75						
الاستدلال الترابطي	الضابطة	0.85	1.28	38	8.22	0.01	0.80	3.22	كبير
	التجريبية	2.76	1.85						
الاستدلال التوافقي	الضابطة	0.88	1.31	38	9.81	0.01	0.83	5.91	كبير
	التجريبية	2.63	1.74						
الاختبار ككل	الضابطة	3.80	2.11	38	20.65	0.01	0.91	9.22	كبير
	التجريبية	10.77	5.52						

يلاحظ من جدول (28) السابق أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية للاختبار ككل يساوي (10.77) وهو أكبر من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة الذي يساوي (3.80) وقد بلغت قيمة (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين (20.65) عند مستوى الدلالة (0.01)، ممَّا يشير إلى وجود فرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التفكير المنطقي لصالح المجموعة التجريبية، اما متوسطات درجات المجموعة التجريبية أفضل من الضابطة في أبعاد التفكير المنطقي، وقد تراوحت قيم (ت) لدلالة الفروق بين هذه المتوسطات بين (8.22 – 9.81)، وهذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)؛ ممَّا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد التفكير المنطقي كل بعد على حده لصالح المجموعة التجريبية. وقد بلغت قيمة حجم الأثر باستخدام مربع إيتا (η^2) على الاستيعاب المفاهيمي (0.91)، وهي قيمة كبيرة، وتدل على أن نسبة (91%) من الفروق تُعزى إلى استخدام تقنية الهولوجرام في تدريس الحاسب الآلي على التفكير المنطقي لدى

طالبات الصف الثاني الثانوي، كما أن قيمة (d) بلغت (9.22) وهي تعبر عن حجم تأثير كبير للمتغير المستقل وهو التدريس باستخدام تقنية الهولوجرام في التفكير المنطقي.

بينما بلغت قيمة حجم الأثر باستخدام مربع إيتا (η^2) على أبعاد التفكير المنطقي (0.80 – 0.83) وهي قيمة كبيرة، وتدل على أن نسبة (80%-83%) من الفروق تُعزى إلى استخدام تقنية الهولوجرام في تدريس الحاسب الآلي على التفكير المنطقي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي، كما أن قيمة (d) تراوحت بين (3.22- 5.91) وهي تعبر عن حجم تأثير كبير للمتغير المستقل وهو التدريس باستخدام تقنية الهولوجرام في التفكير المنطقي.

توصيات الدراسة ومقترحاتها

استناداً إلى نتائج الدراسة يوصي الباحثان ويقترحان الآتي:

- 1- توظيف تقنية الهولوجرام في تدريس الحاسب الآلي؛ لجعل تعلمه أكثر متعةً وتشويقاً.
- 2- تدريب طالبات المرحلة الثانوية على المهارات التقنية وفقاً لتقنية الهولوجرام؛ لأنها تساهم في تنمية مهارات التفكير لديهم.
- 3- استعمال الوسائل والأدوات التي تشد من انتباه الطالبة وتساعد على التفاعل الإيجابي.
- 4- توظيف المعلمات استراتيجيات متنوعة وتقنيات حديثة في تدريس الحاسب الآلي تساعد على تنمية التفكير المنطقي.
- 5- الاستفادة من تطبيقات تقنية الهولوجرام في تدريس مقرر الحاسب الآلي بالمرحلة الثانوية.
- 6- كما يقترح الباحثان مجموعة من الدراسات التي يمكن أن تكون امتداداً للدراسة الحالية، وذلك على النحو الآتي:
 - 1) إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية في الحاسب الآلي في المرحلة المتوسطة والثانوية.
 - 2) إجراء دراسات تبحث أثر استخدام تقنية الهولوجرام على متغيرات غير الاستيعاب المفاهيمي والتفكير المنطقي مثل: (التحصيل الدراسي، التفكير الإبداعي، المهارات الحياتية).
 - 3) إجراء دراسات مقارنة بين فاعلية تقنية الهولوجرام وغيرها من التقنيات الحديثة في تنمية الاستيعاب المفاهيمي والتفكير المنطقي.

قائمة المراجع.

أولاً- المراجع بالعربية:

1. إبراهيم، السعيد مبروك. (2018). استراتيجيات التعليم في العصر الرقمي. جمهورية مصر العربية. القاهرة: مؤسسة الباحث للاستشارات البحثية.
2. إسماعيل، ناريمان جمعة (2019): استراتيجيات سوم (swom) وأثرها في تدريس العلوم على تنمية بعض مهارات التفكير المنطقي والذكاء الأخلاقي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، جامعة بنها- كلية التربية، مجلة كلية التربية، مج30، ع119، ص 310 – 362.
3. آل مسعد، أحمد بن زيد؛ الدوسري، سعد المبارك (2018): أثر استخدام استراتيجيات الصف المقلوب في تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في مقرر الحاسب الآلي. مجلة العلوم التربوية-جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، 3 (2)، ص 41-66. DOI: 10.54643/1951-003-002-002

4. التميمي، خلود بنت فواز (2014): برنامج مقترح لتدريس البلاغة قائم على ما وراء المعرفة وفاعليته في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لدى طالبات الصف الثالث الثانوي بمدينة الرياض، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
5. الحضرمية، أسماء؛ وأمبو سعيدي، عبد الله (2015): العلاقة بين مستوى التفكير المنطقي لدى طلبة الصف الثاني عشر في محافظة الداخلية بسلطنة عمان وفهمهم للمفاهيم الوراثة، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، العلوم الإنسانية، 26 (4)، ص ص 959-996. الرابط: <http://hdl.handle.net/20.500.11888/2548>
6. داوود، نسرين حامد (2015): فاعلية برنامج كمبيوتر قائم على نمط حل المشكلات لتنمية بعض مهارات التفكير المنطقي وتحصيل بعض المفاهيم البرمجية لتلاميذ الحلقة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا للتربية، قسم تكنولوجيا التعليم، جامعة القاهرة.
7. رزوقي، رعد مهدي؛ وسهيل، جميلة عيدان. (2016). سلسلة التفكير وأنماطه (-2-). بيروت: دار الكتب العلمية.
8. الرويثي، إيمان (2006): فاعلية نموذج دورة التعلم ما وراء المعرفي في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في الفيزياء ومهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي، دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للبنات، الرياض.
9. زكي، حنان مصطفى (2017): استراتيجيات مقترحة في تدريس العلوم معززة بتكنولوجيا الهولوجرام وأثرها على الاستيعاب المفاهيمي وتنمية التفكير المنطقي والتطور الجيولوجي لدى طلاب الأول الإعدادي، المجلة المصرية للتربية العلمية، 20 (12)، ص ص 33-94. DOI: [10.21608/mkmt.2017.113486](https://doi.org/10.21608/mkmt.2017.113486)
10. زيتون، كمال، والبنا، عادل (1998): فعالية برنامج تعليمي بمساعدة الحاسب الآلي في تنمية الأداء المعرفي لحل مسائل الوراثة والتفكير المنطقي والاتجاه نحو استخدام الحاسب الآلي لدى عينة من طلاب الثانوية العامة، مجلة العلوم التربوية، 6 (9)، ص ص 185-254.
11. الشثري، وداد عبد الله؛ والعبكان، ريم عبد المحسن (2016): أثر التدريس باستخدام تقنية الواقع المعزز على التحصيل الدراسي لطالبات المرحلة الثانوية في مقرر الحاسب وتقنية المعلومات، مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة، 24 (4)، ص ص 137-173. منصة دار المنظومة: <http://search.mandumah.com/Record/820025>
12. شحاته، حسن؛ والنجار، زينب. (2011). معجم المصطلحات التربوية. (د.ط.). مصر. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
13. العساف، صالح محمد (2012)، المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. (ط2)، الأردن، عمان: دار الزهراء.
14. العفون، نادية، والصاحب، منتهى. (2012). التفكير أنماطه ونظرياته وأساليب تعليمه وتعلمه، (ط1). الأردن. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
15. العفيفية، منى بنت محمد (2014): العلاقة بين مستوى مهارات الاستقصاء وقدرات التفكير المنطقي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بمحافظة مسقط، سلطنة عمان، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، العلوم الإنسانية، 28 (11)، ص ص 2521 – 2556.
16. الفهد، تهاني بنت فهد (2018): فاعلية استخدام تقنية الواقع المعزز Augmented Reality في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لدى طالبات الصف الثاني ثانوي في مادة الفيزياء بمدينة الرياض، مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، كلية التربية، 205، ص ص 39-82. DOI: [10.21608/mrk.2018.100308](https://doi.org/10.21608/mrk.2018.100308)

17. القحطاني، بدرية سعد (2014): أثر استخدام المدخل المنظومي في تدريس الأحياء على تنمية الاستيعاب المفاهيمي ومهارات التفكير البصري لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمدينة أبها، دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
18. كوارع، أمجد (2017م): أثر استخدام منحى STEM في تنمية الاستيعاب المفاهيمي والتفكير الإبداعي في مادة الرياضيات للصف التاسع الأساسي بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
19. مرسى، أحمد (2017). رؤية فكرية تقنية لتطوير نظم التسويق لمنتجات التصميم الداخلي والأثاث المصري، مجلة التصميم الدولية، عدد خاص، ص ص 1-29.
20. مهران، محمد، النشار، مصطفى، وفرغلي، محفوظ. (1998). التفكير المنطقي للصف الثالث ثانوي. الإمارات العربية المتحدة. وزارة التربية والتعليم والشباب.
21. المؤتمر التاسع للتعليم بدولة الإمارات (2018): تعليم متطور لعالم متغير: استراتيجية التعليم لدولة الإمارات العربية المتحدة، المنعقد في 20 - 21 نوفمبر، أبو ظبي، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية.
22. المؤتمر الدولي الثالث للعلوم الحاسوبية والمعلوماتية (2019): التكنولوجيا الذكية أساس لبناء مجتمع المعلوماتية، المنعقد بتاريخ 11 نوفمبر، الأردن: جامعة عمان العربية.
23. المؤتمر الدولي الرابع والتعلم عن بعد (2015): تعلم مبتكر: لمستقبل واعد. المنعقد بتاريخ 2-5 مارس، الرياض، فندق الرتز كاريون.
24. ويجنز، جرانت؛ وماكتاي جاي. (2008). الفهم عن طريق التخطيط. (ترجمة: مدارس الظهران الأهلية بالملكة العربية السعودية). المملكة العربية السعودية. الدمام: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

ثانياً- المراجع بالإنجليزية Second - References in English :

1. Barkhaya, N., AbdHalim, N (2016). A review of application of 3D hologram in education: A meta-analysis, IEEE 8th International Conference on Engineering Education (ICEED) Engineering Education (ICEED), Conference on 13-14 Dec, pp:257-260.
2. Bobolicu, G. (2009). "Live" hologram communication to become reality within five years. Retrieved Jul 4, 2015, from <http://gadgets.softpedia.com/news/Live-Hologram-Communication-to-Become-Reality-within-5-Years-1233-01.html>
3. Farrokhnia, M.; Hatami, J.; Pijera-Díaz, H.J.; Noroozi, O. (2019). Computer-supported collaborative concept mapping: The effects of different instructional designs on conceptual understanding and knowledge co-construction, Computers and Education, 142, PP:1-16. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103640>
4. Ghanum, M. (2009). Intoduction of Teaching Thinking. Amman: Dar Al-Thaqafa for Publishing and Distrubtion.
5. Ghuloum, H (2010). 3D Hologram Technology in Learning Environment, Proceedings of Informing Science & IT Education Conference (InSITE), University of Salford, PP:693-704.

6. Kayali, S., Yilmaz, M. (2017). **An Exploratory Study to Assess Analytical and Logical Thinking Skills of the Software Practitioners using a Gamification Perspective**, SüleymanDemirel University Journal of Natural and Applied Sciences, 21 (1), pp:178-189. DOI: 10.19113/sdufbed.39411
7. Lee, H (2013). **3D Holographic Technology and Its Educational Potential**, TechTrends, 57 (4), PP: 34-39.
8. Mavrikios, D., Alexopoulos, K., Georgoulis, K., Makris, S., Michalos, G., &Chryssolouris, G. (2019). **Using Holograms for visualizing and interacting with educational content in a Teaching Factory**. Procedia Manufacturing, 31, 404–410. DOI: 10.1016/j.promfg.2019.03.063
9. Riyanti, H., Suciati, S., &Karyanto, P. (2018). **Enhancing Students' Logical-Thinking Ability in Natural Science Learning with Generative Learning Model**. Biosaintifika: Journal of Biology & Biology Education, 10 (3), 648-654.
10. Susilaningsih, E; Fatimah, S; Nuswowati, M (2019). **Analysis Of Students' Conceptual Understanding Assisted By Multi representation Teaching Materials ”**, UNNES International Conference on Research Innovation and Commercialization 2018, KnE Social Sciences, pp:85–98.
11. Tobin G, &Capie, W (1981). **The development and validation of a group test of logical-thinking**, Educational and Psychological Measurement, 41, pp: 413-423.
12. Upadhye, S. (2013). **Use of 3D Hologram Technology in Engineering Education**. IOSR Journal of Mechanical and Civil Engineering, 62-67.

Third: References in Arabic translated into English:

1. Ibrahim, Al-Saeed, congratulations. (2018). Education strategies in the digital age. The Egyptian Arabic Republic. Cairo: Researcher Foundation for Research Consulting.
2. Ismail, Nariman Goma (2019): The Swom strategy and its impact in teaching science on the development of some logical thinking skills and moral intelligence among second year preparatory students, Benha University - Faculty of Education, Journal of the Faculty of Education, Vol. 30, p. 119, pg. 310 - 362.
3. Al-Masad, Ahmed bin Zaid; Al-Dosari, Saad Al-Mubarak (2018): The effect of using the flipped classroom strategy on the achievement of third-grade students in the computer course. Journal of Educational Sciences - Prince Sattam bin Abdulaziz University, 3 (2), pp. 41-66. DOI: 10.54643/1951-003-002-002
4. Al-Tamimi, Kholoud Bint Fawaz (2014): A proposed program for teaching rhetoric based on metacognition and its effectiveness in developing conceptual understanding among third-grade secondary students in Riyadh, unpublished doctoral dissertation, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Riyadh.

5. Hadhrami, Asmaa; Ambu Saeedi, Abdullah (2015): The relationship between the level of logical thinking among twelfth grade students in the Dakhiliyah Governorate in the Sultanate of Oman and their understanding of genetic concepts, An-Najah University Journal for Research, Human Sciences, 26 (4), pp. 959-996. Link: <http://hdl.handle.net/20.500.11888/2548>.
6. Daoud, Nisreen Hamed (2015): The effectiveness of a computer program based on the problem-solving pattern to develop some logical thinking skills and the achievement of some programming concepts for primary school students, unpublished master's thesis, Graduate School of Education, Department of Educational Technology, Cairo University.
7. Razzouqi, Raad Mahdi; And Suhail, Jamila Aidan. (2016). Chain of thinking and its patterns (-2-). Beirut: Scientific Books House.
8. Al-Ruwaiti, Iman (2006): The Effectiveness of the Metacognitive Learning Cycle Model in Developing Conceptual Understanding in Physics and Metacognitive Thinking Skills for Second Year Secondary Female Students, Unpublished PhD Thesis, College of Education for Girls, Literary Departments, Riyadh.
9. Zaki, Hanan Mostafa (2017): Proposed Strategies in Teaching Science Enhanced by Hologram Technology and Its Impact on Conceptual Absorption and the Development of Logical Thinking and Geological Enlightenment among First Preparatory Students, Egyptian Journal of Scientific Education, 20 (12), pp. 33-94. DOI: 10.21608/mktm.2017.113486
10. Zaytoun, Kamal, and Al-Banna, Adel (1998): The effectiveness of a computer-assisted educational program in developing cognitive performance to solve problems of heredity, logical thinking, and the attitude towards using computers among a sample of high school students, Journal of Educational Sciences, 6 (9), pg. 185 - 254.
11. Al-Shathry, Wadad Abdullah; And Obeikan, Reem Abdel Mohsen (2016): The Impact of Teaching Using Augmented Reality Technology on the Academic Achievement of Secondary School Students in the Computer and Information Technology Course, Journal of Educational Sciences, Cairo University, 24 (4), pp. 137-173. Dar Al-Mandumah platform: <http://search.mandumah.com/Record/820025>
12. Shehata, Hassan; And Al-Najjar, Zainab. (2011). A glossary of educational terms. (D.T). Egypt. Cairo: The Egyptian Lebanese House.
13. Al-Assaf, Salih Muhammad (2012), Introduction to Research in Behavioral Sciences. (2nd edition), Jordan, Amman: Dar Al-Zahraa.
14. Al-Afoun, Nadia, and Al-Saheb, Muntaha. (2012). Thinking, its patterns, theories, and methods of teaching and learning, (1 edition). Jordan. Amman: Dar Al-Safa for publication and distribution.
15. Afifia, Mona Bint Muhammad (2014): The relationship between the level of inquiry skills and logical thinking abilities of tenth grade students in Muscat Governorate, Sultanate of Oman, An-Najah University Journal for Research, Human Sciences, 28 (11), pp. 2521-2556.

16. Al-Fahd, Tahani Bint Fahd (2018): The Effectiveness of Using Augmented Reality Technology in Developing Conceptual Understanding for Second-Grade Female Students in Physics in Riyadh, Reading and Knowledge Journal, Ain Shams University, College of Education, 205, pp. 39-82. DOI: 10.21608/mrk.2018.100308
17. Al-Qahtani, Badriya Saad (2014): The effect of using the systemic approach in teaching biology on the development of conceptual comprehension and visual thinking skills among second year secondary school students in Abha, unpublished Ph.D., College of Education, Umm Al-Qura University.
18. Kawaree, Amjad (2017): The effect of using the STEM curve on developing conceptual comprehension and creative thinking in mathematics for the ninth grade in Gaza. Unpublished master's thesis, Islamic University, Gaza.
19. Morsi, Ahmed (2017). A technical intellectual vision for the development of marketing systems for interior design products and Egyptian furniture, International Design Journal, special issue, pp. 1-29.
20. Mahran, Muhammad, al-Nashar, Mustafa, and Farghali, Mahfouz. (1998). Logical thinking for the third grade secondary. The United Arab Emirates. Ministry of Education and Youth.
21. The Ninth Education Conference in the UAE (2018): Advanced Education for a Changing World: Education Strategy for the United Arab Emirates, held on November 20-21, Abu Dhabi, Emirates Center for Strategic Studies and Research.
22. The Third International Conference on Computing and Informatics Sciences (2019): Smart technology is a basis for building an informatics society, held on November 11, Jordan: Amman Arab University.
23. The Fourth International Conference on Distance Learning (2015): Innovative Learning: For a Promising Future. Held on March 2-5, Riyadh, Ritz-Carlton Hotel.
24. Wiggins, Grant; and Mactai J. (2008). Understanding by planning. (Translation: Dhahran National Schools, Kingdom of Saudi Arabia). Saudi Arabia. Dammam: Educational Book House for publication and distribution.



أثر استخدام استراتيجية (PQ4R) على تنمية مهارات حل المسائل الرياضية لدى طالبات الصف الأول الثانوي⁽¹⁾

د. حنان سالم آل عامر

استاذ المناهج وطرق التدريس المشارك || كلية التربية
بجامعة حائل || المملكة العربية السعودية.

Email: hanansw@yahoo.com

|| Tel: 0096655553385

الباحثة: مها محمد الحميان

طالبة بقسم المناهج وطرق التدريس || كلية التربية || جامعة حائل ||
المملكة العربية السعودية

Email: maha_moh_21@hotmail.com

|| Tel: 00966503990390

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف أثر استخدام استراتيجية (PQ4R) على تنمية مهارات حل المسائل الرياضية لدى طالبات الصف الأول الثانوي، ولتحقيق ذلك أعدت الباحثة مواد الدراسة المتمثلة في: (دليل المعلمة، واختبار مهارات حل المسائل الرياضية)، وذلك بالاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، وبعد التأكد من صدق أدوات الدراسة وثباتها، تم تطبيق المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي المكوّن من مجموعتين- ضابطة وتجريبية- على عينة الدراسة البالغ عددها (62) طالبة؛ منها (31) طالبة للمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة، و(31) طالبة للمجموعة التجريبية، وتم جمع البيانات ومعالجتها إحصائياً باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وحجم الأثر، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية تدريس وحدة التوازي والتعاقد باستخدام استراتيجية (PQ4R) في تنمية مهارات حل المسائل الرياضية لدى طالبات الصف الأول الثانوي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مهارات حل المسائل الرياضية ككل، في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المسائل الرياضية، لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك في مهارات حل المسائل الرياضية (فهم المسألة، وابتكار خطة الحل، وتنفيذ الحل، ومراجعة الحل والتحقق منه). وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بتوظيف استراتيجية (PQ4R) في تدريس الرياضيات لجعل تعلمها أكثر متعة وتشويقاً.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية (PQ4R)، مهارة فهم المسألة، مهارة ابتكار خطة الحل، مهارة تنفيذ الحل، مهارة مراجعة الحل والتحقق منه.

The effect of using (PQ4R) strategy on developing mathematical problem-solving skills among first-grade secondary school students

Researcher: Maha Mohamad Al Humayan

Student in Curriculum and Instruction Department ||

College of Education || University of Hail || Saudi

Arabia

Email: maha_moh_21@hotmail.com

|| Tel: 00966503990390

Dr. Hanan Salim Al-Amir

Associate Professor of Curricula and Teaching

Methods || Department of Education || College of

Education || University of Hail

Email: hanansw@yahoo.com

|| Tel: 00966555573385

¹ - رسالة مقدّمة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس العامة في قسم التربية بكلية التربية- جامعة حائل

Abstract:

The present study aimed at identifying the effect of using the (PQ4R) strategy on developing mathematical problem-solving skills among first-grade secondary school students, and to achieve this, the researcher prepared the study materials represented in: (the teacher's guide and the mathematical problem-solving skills test), by relying on the descriptive and analytical approach, After ensuring the validity and reliability of the study tools, the experimental curriculum with a quasi-experimental design consisting of two groups- control and experimental- was applied to the study sample of (62) students. Of which (31) students were students for the control group who studied in the usual way, and (31) were students for the experimental group, The results of the study revealed the effectiveness of teaching the unit of parallelism and orthogonality using the strategy (PQ4R) in developing mathematical problem-solving skills among first-grade secondary school students, and the existence of statistically significant differences at a significance level ($0.05 \geq$) between the mean scores of the control group and the experimental group in solving skills Mathematical problems as a whole, in the post application of mathematical problem-solving skills test for the benefit of the experimental group, as well as in mathematical problem-solving skills (understanding the problem, creating a solution plan, implementing the solution, reviewing and verifying the solution). In light of these results, the study recommended: Using the strategy (PQ4R) in teaching mathematics to make its learning more enjoyable and interesting.

Keywords: strategy (PQ4R), skill to understand the issue, skill to devise a solution plan, skill to implement the solution, skill to review and verify the solution.

المقدمة.

يشهد هذا العصر تطوراً في الظروف المعيشية؛ نتيجة للتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والأمنية والتقنية المتسارعة، فقد باتت النظم التربوية مطالبة بإعداد أفراد يتمتعون بالقدرة على التكيف مع العلم النامي سريع التغير، وتأهيلهم ليكونوا قادرين على التعامل مع المواقف غير المتوقعة، وتطبيق المعرفة الجديدة والحالية بشكل خلاق. لذلك شغل حل المشكلات مكاناً بارزاً ضمن الموضوعات الرئيسة لأنشطة التعليم والتعلم في السنوات الأخيرة (Sağlam, Dost, 2014, P.303)، ولطبيعة الرياضيات المجردة وتعاملها مع الرموز جعلتها معنوية بحل المشكلات أكثر من غيرها؛ فالرياضيات من وجهة نظر المهتمين بتدريسها نظام مستقل ومتكامل من المعرفة، يمثل أداة هامة لتسلسل الأفكار وتطبيقات متعددة لفهم الحياة ومشكلاتها (القرني، 2019: 51).

ولم تكن المملكة بمنأى عن ذلك، فقد كان الدور البارز للرياضيات في حل المشكلات واحدة من أهم مسوغات تطوير مناهج الرياضيات، التي قامت على أساس تعريب ومواءمة سلسلة ماجروهل للرياضيات المدرسية (McGraw-Hill)، وأبرز ما تقوم عليه هذه السلسلة الاهتمام بالمشكلات والمسائل الرياضية واستراتيجيات حل المسألة (الغانم، 2016: 149).

حيث تُعدُّ المسائل الرياضية بوابة رئيسية لتنمية حل المشكلات لدى الطلاب، وهو ما أكدته الدراسات التربوية: كدراسة (Guzman 2018) التي شددت على أن الهدف الرئيسي من تدريس حل المسائل الرياضية يتمثل في أن يطور الطلاب القدرة العامة على حل مشكلات الحياة الحقيقية، ويطبّقوا الرياضيات في مواقف الحياة الحقيقية، ودراسة (البليوي، 2013م) التي أكدت أن حل المسألة يرتبط ارتباطاً مباشراً بحل المشكلات، فحل المسألة يتطلب من المتعلم القيام بالكثير من العمليات كإعادة صياغة المسألة وتحليلها ورسمها وتجسيدها، وقد تحتاج إلى عمليات تركيب واستقصاء ووضع فرضيات واختبار مدى ملاءمة تلك الفرضيات (P.53).

كما يشير (Căprioară 2015) إلى أهمية المسائل الرياضية في أنها تقدّم للطلاب الفرصة لمواجهة صعوبة يمكنه التغلب عليها من خلال استغلال مزيج المعرفة التي يمتلكها (التصريحية، الإجرائية، والشرطية) بطريقه فعاله في سياق محدد بشكل واضح، كما تحيّد نقل هذه المعارف بين مختلف مجالات المعرفة. بالإضافة إلى ذلك، فإن أي موقف إشكالي يحفز الدافع نحو التعلم بل والإبداع الفكري وبالتالي فإن المسائل تنبّي الفضول وتُظهر فائدة الموضوع الذي يتم تدريسه من خلال حل المشاكل الملموسة (P.86).

وباستقراء الأدبيات ذات الصلة، يشير (Kisac, Budak 2014) إلى أن استراتيجيات ما وراء المعرفة لديها القدرة على استخدام المعرفة في التنظيم الذاتي للتعلم؛ حيث تنطوي على ثلاثة أنواع من المعرفة، وهي: المعرفة التفسيرية التي تؤثر على تعلم الفرد وذاكرته، والمهارات والاستراتيجيات، والموارد اللازمة لأداء المهمة، والمعرفة الإجرائية أو معرفة كيفية استخدام الاستراتيجيات، والمعرفة بالتنظيم الذاتي لضمان الانتهاء من المهمة، وهو ما يوضح أهمية ما وراء المعرفة في التحكم في العقل الإدراكي والتنظيم الذاتي أثناء حل المسائل، لذلك يمكن أن تساعد الطلاب على حل المسائل الرياضية.

وتُعتبر استراتيجية التعلم (PQ4R) (افحص، اسأل، اقرأ، تأمل، سمّع، وراجع) من الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها لتحسين مهارات الطلاب ما وراء المعرفة؛ حيث تهدف هذه الاستراتيجية إلى تطوير الوعي الذاتي للفهم الذي يساعد المتعلمين على فحص فهمهم؛ بحيث يصبحون على وعي بماذا يتعلمون؟ كما تؤسّس لاكتشاف الروابط بين المعرفة الجديدة والمعارف السابقة، وتجعل المتعلم أكثر قدرة على الوعي بتنظيم المعلومات الجديدة، وتيسير انتقالها من الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى، وتقوم على ست خطوات إجرائية متسلسلة وهي كما فسرنا (عطية، 2014: 160):

الحرف P مأخوذة من (Preview) والتي تعني تفحص معالم النص المقروء بإلقاء نظرة تمهيدية عليه.
الحرف Q مأخوذة من (Question) والتي تعني طرح الأسئلة حول الموضوع.
الحرف R مأخوذ من (Read) وهي التي تعني اقرأ أي يقوم القارئ بقراءة النص.
الحرف R مأخوذ من (Reflect) وتعني تأمل أو فكّر ملياً فيما قرأت.
الحرف R مأخوذ من (Recite) وتعني سمّع أي يسمع نفسه بصوت عالٍ الإجابات التي توصلّ لها.
الحرف R مأخوذ من (Review) وتعني راجع بمعنى أن يقوم بمراجعة ما تم وإعادة القراءة ثانية.
واستناداً على ما أظهرته الدراسات المشار إليها تأتي الدراسة الحالية كمحاولة للكشف عن أثر استخدام استراتيجية (PQ4R) في تنمية مهارات حل المسائل الرياضية لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

مشكلة الدراسة:

يبرز الإحساس بمشكلة الدراسة من خلال الاطلاع على توصيات العديد من المؤتمرات ومنها: المؤتمر السادس لتعليم وتعلم الرياضيات في المملكة العربية السعودية، والذي تنظمه الجمعية السعودية للعلوم الرياضية؛ حيث ركّز المؤتمر على "مستقبل تعليم الرياضيات في المملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات الحديثة والتنافسية الدولية"، والتي أوصت بضرورة الاستفادة من التجارب والخبرات البحثية لتطوير تعليم الرياضيات، واستشراف الفرص والتحديات التي تواجه تعليم الرياضيات وتعلمها.

لذا طالما كان حل المشكلات موضوعاً رئيساً في تعليم الرياضيات، تُرى أهميته في معايير الرياضيات حول العالم، فعلى سبيل المثال لا الحصر: اعتمدته الكثير من الولايات المتحدة في معايير الممارسة الرياضية ومعايير المحتوى الرياضي ((National Governors Association, Council of Chief State School Officers [NGA, CCSSO], 2010)، كما

تعتمد عليه مناهج الرياضيات الاسترالية (Australian Curriculum, Assessment, & Reporting Authority, 2014)، كما دأبت مبادئ ومعايير المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات بالولايات المتحدة على الدعوة باستمرار إلى التركيز على حل المشكلات كجزء من تعليم الرياضيات اليومي منذ ما يقرب من (40) عامًا (NCTM, 1980, 1989, 2000, 2006, 2009, 2012) بهدف مساعدة الطلاب على تطوير درجة التعقيد في العمليات الرياضية: مثل التمثيل، والمنطق الرياضي والتجريد، والتعميم (Bostic & Pape and Jacobbe, 2016, P30).

وفي ذات السياق يشير Simamora, Saragih, Hasratuddin (2019) إلى أن الهدف الرئيس من تدريس الرياضيات هو تمكين الطلاب من حل المشكلات في الحياة اليومية، وأن موضوع حل المسائل الرياضية ليس بحد ذاته هدفًا في تعلم الرياضيات فحسب، بل هو أيضًا شيء ذو مغزى كبير في الحياة اليومية وفي عالم العمل؛ لذلك يجب تطوير تعلم الرياضيات ليصبح قادرًا على تمكين الطلاب من إدراك وحل المشكلات التي يواجهونها.

وتتفق هذه الملاحظات مع نتائج الدراسات والبحوث كدراسة سلطان (2019)؛ مدخلي (2017)؛ لهاف والرياشي (2017)، عبد القادر (2017)؛ أبو ريا (2013)؛ الشيعي (2016)، والتي أظهرت جميعها وجود ضعف في قدرة الطلاب على حل المسائل الرياضية في مختلف المراحل الدراسية، وأن غالبية الطلاب يواجهون صعوبات في حل المسائل غير الروتينية.

وبمراجعة نتائج الدراسات ذات الصلة نجد أن أهم الصعوبات التي يواجهها الطلاب في حل المسائل الرياضية ترجع إلى: قلة فهم المشكلة من حيث قدرتهم على تحليل المسألة، وإدراك المطلوب منها، التعرف على معنى المفردات، وكذلك لم يستخدم الطلاب أي استراتيجية أو خطوات تشرح الحل، واستخدام معظمهم لاستراتيجية التجربة والخطأ ولكن بطريقة غير منظمة (Bautista, Mitchelmore, & Mulligan, 2009)، وتحديد الخطوات التي سيتبعها الطلاب للوصول للحل (لهاف والرياشي، 2017: 123)، وعدم القدرة على ربط المعطيات (المعلومات الواردة في المسألة) مع ما هو مطلوب، وكذلك ما يواجهونه عند التفكير في حل هذه المسألة، وعدم قدرتهم على استخدام اللغة الرياضية الصحيحة للتعبير عما يدور في أذهانهم، وكذلك عدم القدرة على تقييم حلهم وإصدار حكم عليه والحكم على معقوليته (بيومي والجندي، 2013: 33-34).

وانطلاقًا مما سبق وسعيًا إلى تحسُّن البيئة التعليمية من خلال توظيف الاستراتيجيات الحديثة في التعليم التوظيف الأمثل، وتطوير تعليم الرياضيات لتكون البيئة التعليمية بيئة محفزة للتعلم؛ دعت الحاجة لإعداد هذه الدراسة للكشف عن أثر استخدام استراتيجية (PQ4R) على تنمية مهارات حل المسائل الرياضية لدى طالبات الصف الأول الثانوي، وعليه تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في تحديد أثر استخدام استراتيجية (PQ4R) على تنمية مهارات حل المسائل الرياضية لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

أسئلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي: ما أثر استخدام استراتيجية (PQ4R) على تنمية مهارات حل المسائل الرياضية لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟

ويتفرَّع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

- 1- ما أثر استخدام استراتيجية (PQ4R) على تنمية مهارة فهم المسألة لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟
- 2- ما أثر استخدام استراتيجية (PQ4R) على تنمية مهارة ابتكار الحل لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟
- 3- ما أثر استخدام استراتيجية (PQ4R) على تنمية مهارة تنفيذ حل المسألة لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟
- 4- ما أثر استخدام استراتيجية (PQ4R) على تنمية مهارة مراجعة الحل والتحقُّق منه لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟

فرضيات الدراسة:

1. لا تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مهارات حل المسائل الرياضية ككل، في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المسائل الرياضية، لصالح المجموعة التجريبية.
2. لا تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مهارات حل المسائل الرياضية، في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المسائل الرياضية فيما يتعلق بمهارة فهم المسألة، لصالح المجموعة التجريبية.
3. لا تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مهارات حل المسائل الرياضية، في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المسائل الرياضية فيما يتعلق بمهارة ابتكار الحل، لصالح المجموعة التجريبية.
4. لا تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مهارات حل المسائل الرياضية، في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المسائل الرياضية فيما يتعلق بمهارة تنفيذ حل المسألة، لصالح المجموعة التجريبية.
5. لا تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مهارات حل المسائل الرياضية، في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المسائل الرياضية فيما يتعلق بمهارة مراجعة الحل والتحقق منه، لصالح المجموعة التجريبية.

أهداف الدراسة:

تحدد أهداف الدراسة في الهدف الرئيس الآتي:

قياس أثر استخدام استراتيجية (PQ4R) على تنمية مهارات حل المسائل الرياضية لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

ويتفرّع من هذا الهدف الأهداف الفرعية الآتية:

1. قياس أثر استخدام استراتيجية (PQ4R) على تنمية مهارة فهم المسألة لدى طالبات الصف الأول الثانوي.
2. قياس أثر استخدام استراتيجية (PQ4R) على تنمية مهارة ابتكار الحل لدى طالبات الصف الأول الثانوي.
3. قياس أثر استخدام استراتيجية (PQ4R) على تنمية مهارة تنفيذ حل المسألة لدى طالبات الصف الأول الثانوي.
4. قياس أثر استخدام استراتيجية (PQ4R) على تنمية مهارة مراجعة الحل والتحقق منه لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في جانبين يتلخصان فيما يلي:

الجانب النظري:

- تبرز أهمية الدراسة من حيث كونها تتماشى مع رؤية المملكة (2030) في رفع كفاءة العملية التعليمية من خلال توظيف الاستراتيجيات الحديثة في التعليم.

- تأتي هذه الدراسة استجابة لتوصيات العديد من الدراسات وبعض المؤتمرات للاستفادة من استراتيجية (PQ4R) في التعليم، كما تتواءم مع الأهداف الحالية والمستقبلية التي تسعى وزارة التعليم لتحقيقها للارتقاء بالعملية التعليمية.
- تتناول هذه الدراسة إحدى القضايا التربوية المهمة التي تتمثل في ضرورة الاستفادة من الاستراتيجيات الحديثة في خدمة العملية التعليمية.
- قد تسهم هذه الدراسة في نقل العملية التعليمية من حيز الجمود والنظرية إلى حيز الحيوية والتطبيق، لتكون الطالبة هي محور العملية التعليمية.

الجانب التطبيقي:

- قد تفيد هذه الدراسة في توجيه نظر التربويين إلى أهمية استراتيجية (PQ4R) في التعليم، الأمر الذي قد يفتح آفاقاً لدراسات أخرى.
- يُتَوَقَّعُ أن تكون هذه الدراسة إضافة إلى الأدبيات في مجال استخدام استراتيجية (PQ4R)، وإثراء المكتبة العربية بالدراسات المفيدة تربوياً.
- قد تفيد هذه الدراسة المشرفات التربويات والمُدَرِّيات في عقد دورات تدريبية للمعلمات من أجل تدريبهن على كيفية توظيف استراتيجية (PQ4R) في التعليم.
- يمكن أن تقدِّم هذه الدراسة تغذية راجعة لمعلمات المرحلة الثانوية تزيد من الوعي بدور الاستراتيجيات الحديثة في التعليم، مما قد يسهم في اعتماد أساليب جديدة لتحسين نوعية التعليم.
- من المتوقع أن تُوفّر نتائج هذه الدراسة للطالبات فهماً أعمق للمحتوى التعليمي في مقرر الرياضيات.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود التالية:

- الحدود الموضوعية: وحدة "التوازي والتعامد" في مقرر الرياضيات لطالبات الصف الأول الثانوي في مدارس التعليم العام الحكومي طبعة (2020).
- الحدود البشرية: عينة من طالبات الصف الأول الثانوي في مدارس التعليم العام الحكومي في مدينة حائل.
- الحدود المكانية: المدرسة الثانية عشرة الثانوية في مدينة حائل بالمملكة العربية السعودية والتابعة لوزارة التعليم.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول للعام (1442هـ)، تزامناً مع توقيت دراسة الوحدة المختارة.

مصطلحات الدراسة:

فيما يلي تعريف بالمصطلحات الرئيسية في هذه الدراسة:

- استراتيجية (PQ4R): يعرفها (Misrykah, Sumantri, 2018: 127) بأنها: "إحدى الاستراتيجيات الشائعة لتمكين الطلاب من فهم ما يقرؤونه والمحافظة عليه. هذه استراتيجية تسهل على الطلاب التركيز على تنظيم المعرفة، كما تعمل على تحفيز الطلاب وإشراكهم خلال عملية التعلم".
- وتعرفها الباحثتان إجرائياً بأنها: إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة، التي تتيح للطلاب بناء معارفهم من خلال عملية القراءة النشطة عبر ست خطوات متلاحقة هي: إلقاء نظرة تمهيدية، طرح الأسئلة، القراءة، التأمل، التسميع، المراجعة.

- حل المسائل الرياضية (Mathematical Problem Solving Skills): يُعرّف المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات (NCTM, 2010) المسائل الرياضية بأنها " المهام الرياضية التي لديها القدرة على تقديم تحديات فكرية لتعزيز الفهم والتطوير الرياضي للطلاب.
- وتعرفها الباحثتان إجرائياً بأنها: عملية لتفسير الموقف رياضياً، تتضمن عدة عمليات عقلية متداخلة للتعبير عن التفسير الرياضي واختباره ومراجعته وتعديله، وهو ما يتطلب مراجعة أو تنقيح مجموعات من المفاهيم الرياضية من موضوعات مختلفة داخل وخارج الرياضيات.

2- الإطار النظري والدراسات السابقة.

أولاً: الإطار النظري

المبحث الأول: استراتيجية (PQ4R):

نشأة استراتيجية (PQ4R)

تُعَدُّ استراتيجية (PQ4R) إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة التابعة لنظرية تجهيز ومعالجة المعلومات، التي ظهرت مؤخراً في علم النفس المعرفي، على يد الباحث في علم النفس المعرفي العالم جون فلافل (John Flavell)، في نهاية السبعينيات من القرن الماضي (الشربيني والطنطاوي، 2006: 35)؛ حيث ظهرت هذه الاستراتيجية على يد استاذ علم النفس المعرفي فرانسيس روبنسون (Francis Robinson)، عام (1979م)، حينما كُلفَ بتعليم أفراد من الجيش الأمريكي، مجموعة من المقررات الفنية السريعة، في أقصر وقت ممكن، من خلال التدرُّج في خطواتها الآتية: (تصقُّح Preview، تسأل Question، اقرأ Read، تأمل Reflect، سمع Recite، راجع Review) (الخليفة ومطواع، 2015: 110).

وقد تطور الاهتمام بها في الثمانينات، وما تزال لوقتنا الحاضر تلقى الكثير من اهتمام الباحثين (الهاشمي والدليعي، 2008)، ولقد شاع استخدام استراتيجية (PQ4R) في الفترة الحالية نظراً لفعاليتها وقدرتها وتأثيرها الإيجابي على مساعدة الطلاب بصورة ذاتية في تذكر وفهم واستيعاب المادة الدراسية، وتنمية التفكير، وبعض المهارات القرائية لديهم، عن طريق تنشيط واكتشاف العلاقات بين المعرفة الجديدة والمعارف السابقة (عفانة والجيش، 2007)، وبالرجوع الى الأدب النظري والدراسات ذات الصلة تبين أن التدريس باستخدام استراتيجية (PQ4R) يناسب المواد الدراسية التي يغلب عليها طابع البحث والتفكير كمادة الرياضيات؛ لاعتماد الطالب على المعرفة السابقة، ولخصوصية الرياضيات في بنائها الهرمي، ووجوب اكتساب المعرفة السابقة للتوسع في المعرفة اللاحقة من عمليات وإجراءات وخوارزميات متداخلة، في حين تتقاطع هذه الخصوصية في الرياضيات وأهمية تنشيط التعلم الذاتي للطالب وما يرافقه من التذكر والفهم والاستيعاب والربط الفعال لعناصر المادة المكتوبة عند قراءتها باتباع سلسلة إجراءات وأساليب منظمة، وما يؤمل الوصول إليه مع الطالب من تنمية لمهارات التفكير العليا.

مفهوم استراتيجية (PQ4R) وأهميتها

تعددت تعريفات استراتيجية (PQ4R)؛ حيث تناولتها الباحثتان في هذا العنصر حسب الترتيب الزمني، فقد عرفها عطية (2014: 161) بأنها: إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة، والتي تستعمل في فهم المقروء، وربط خبرة المتعلم السابقة بالخبرة الجديدة. وذهب العجرش (2013: 92) في تعريف استراتيجية (PQ4R) إلى أنها: إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة، وهي استراتيجية تفصيل وتوضيح، انتشرت في الآونة الأخيرة؛ لأنها تساعد المتعلم على فهم المقروء، والاحتفاظ به، وتذكره مع بقاء أثره.

وعرفها الشهراني (2020: 79) بأنها: إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة والتي تساعد المتعلم على تعلم المعرفة الجديدة ذاتيًا وتنظيمها في ذاكرته حسب قدراته العقلية والمعرفية وما لديه من معلومات سابقة ذات علاقة بالمعرفة الجديدة وسهولة استرجاعها عند الحاجة إليها.

تنمية مهارات حل المسائل الرياضية

قد بيّنت معايير المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات (NCTM) (National Council Teachers of Mathematics) أنه يجب إعداد الطلاب لاستخدام المعرفة الرياضية لحل المسائل الرياضية مع القدرة على الاتصال والتبرير الرياضي، كما أظهرت هذه المعايير بأن توجيه الطلاب لحل المسائل باستخدام طرق واستراتيجيات مختلفة يساعد الطلاب على تطوير تفكيرهم الرياضي، كما بيّنت هذه المعايير حاجة الطلاب لتزويدهم بمسائل تتحدى تفكيرهم، وذلك من أجل إعدادهم لتطوير تفكيرهم الرياضي (NTCM, 2000).

تعريف المسألة الرياضية

تُعَدُّ المسألة الرياضية مكونًا رئيسًا من مكونات المعرفة الرياضية، وهي مشكلة تحتاج إلى حل، أو سؤال يحتاج إلى جواب، وبشكل عام فإن المسألة الرياضية مشكلة تحتاج إلى حل، وهي موقف جديد بالنسبة للفرد ولا تُوجَدُ إجابة جاهزة لتلك المشكلة عند الفرد (الهويدي 2006: 34).

وعرفها عريفيج وسليمان (2010 م: 158) هي "موقف عددي وُصِفَ بالكلمات أُثِيرَ حوله سؤال محدد دون أن يدل ذلك السؤال على نوع العملية اللازمة للحل".

وعرفها أبو زينة وعباينة (2011: 257) بأنها "موقف تعليمي جديد يتعرض له المتعلم ولا يكون لديه حل جاهز في ذهنه وليس ضروريًا أن يكون الموقف التعليمي مسألة رياضية لجميع الطلبة"، وحتى يكون ذلك يجب أن تتوفر في المسألة الشروط التالية:

- 1- أن تكون قابلة للحل وهناك جهد واضح من قِبَل المتعلم لحلها.
 - 2- هناك عائق يسعى المتعلم لإزالته حتى يتمكن من الحل.
 - 3- تتسم بالوضوح التام وتمثل هدفًا بالنسبة للمتعلم.
- وحتى يتصف الموقف بالنسبة لفرد ما بأنه مسألة يجب أن يتوفر فيه ثلاثة شروط هي: القبول والحاجز والاستقصاء (أبو زينة، 2011م)
- وتعرف الباحثتان المسألة الرياضية بأنها عملية لتفسير الموقف رياضياً تتضمن عدة عمليات عقلية متداخلة للتعبير عن التفسير الرياضي واختباره ومراجعته وتعديله، وهو ما يتطلب مراجعة أو تنقيح مجموعة من المفاهيم الرياضية من موضوعات مختلفة داخل وخارج الرياضيات.

ثانيًا- الدراسات السابقة

وقد تم تصنيف الدراسات السابقة في محورين رئيسيين، وهما: المحور الأول: الدراسات التي تناولت استراتيجيات (PQ4R)، والمحور الثاني: الدراسات التي تناولت مهارات حل المسائل الرياضية، وفيما يلي عرض للدراسات المتعلقة بكل محور وذلك على النحو الآتي:

المحور الأول: دراسات تناولت استراتيجية (PQ4R)

- دراسة الشهراني (2020) هدفت هذه الرسالة إلى التعرف على فاعلية استراتيجية (PQ4R) في تنمية المفاهيم العقدية بمقرر التوحيد لدى طلاب الصف الأول المتوسط، استخدم الباحث المنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي، وتكونت عينة البحث من (40) طالباً في مدرستين، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية، وتقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين، إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة، كما صمَّم الباحث مواد البحث وأدواته، المتمثلة في إعداد قائمة بالمفاهيم العقدية المناسبة لطلاب الصف الأول المتوسط، وإعداد دليل للمعلم في تعليم المفاهيم العقدية وفق استراتيجية (PQ4R)، وبناء بطاقة تحليل محتوى؛ لتحليل المفاهيم، وإعداد اختبار تحصيلي من نوع الاختيار من متعدد لقياس تحصيل المفاهيم العقدية، وأظهرت النتائج وجود فرق دالٍ إحصائياً عند (0,05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم العقدية لصالح المجموعة التجريبية، إضافة إلى فاعلية استراتيجية (PQ4R) في تنمية المفاهيم العقدية لدى طلاب الصف الأول المتوسط.
- دراسة هاشم (2020) هدفت هذه الدراسة لمعرفة أثر استراتيجية (PQ4R) في الذكاء المنطقي الرياضي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الرياضيات، وتحقيقاً لهدف البحث؛ اعتمد الباحث منهج البحث التجريبي، إذ استعمل التصميم التجريبي لمجموعتين متكافئتين ذات الاختبار البعدي للذكاء المنطقي الرياضي، طُبِّقَت التجربة على عينة من (70) طالبة، المجموعة التجريبية (34) طالبة، والمجموعة الضابطة (36) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط في متوسطة (الشام للبنات)، وتكوَّنت أداة البحث (اختبار الذكاء المنطقي الرياضي) من (20) فقرة موضوعية، وقد كشفت النتائج وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار الذكاء المنطقي الرياضي ولصالح المجموعة التجريبية.
- دراسة أبي صبرة (2019) هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر استراتيجية (PQ4R) في اكتساب المفاهيم الرياضية وتحسين التفكير الإبداعي ومفهوم الذات الرياضي لدى طلبة المرحلة الأساسية، واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، تكونت عينة الدراسة (70) طالباً من طلبة الصف السابع الأساسي، في إحدى مدارس مديرية التربية والتعليم بمحافظة العاصمة، لواء القويسمة، موزعين في شعبتين؛ إحداهما تجريبية وعددها (35) طالباً درسوا وفق استراتيجية (PQ4R)، والأخرى ضابطة وعددها (35) طالباً درست بالطريقة الاعتيادية، تكونت أدوات الدراسة من اختبار اكتساب المفاهيم الرياضية، واختبار للتفكير الإبداعي، واستُخدِمَ مقياس لمفهوم الذات الرياضي، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب المفاهيم الرياضية، والتفكير الإبداعي، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات الرياضي لدى طلبة الصف السابع الأساسي تُعزى إلى طريقة التدريس ولصالح أفراد المجموعة التجريبية.

المحور الثاني: دراسات تناولت الاهتمام بمهارات حل المسائل الرياضية

- دراسة النفيعي (2020) هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية مقترحة على تنمية مهارات حل المسألة الرياضية اللفظية لدى طلاب المرحلة الابتدائية، وقد تم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من طلاب الصف الرابع الابتدائي في مدرسة البجادية التابعة لمحافظة الدوادمي؛ حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين، المجموعة التجريبية وعددهم (25) طالباً، والمجموعة الضابطة وعددهم (24) طالباً، وتم إعداد اختبار تحصيلي كأداة للدراسة، وقد أظهرت النتائج أن استخدام الاستراتيجية المقترحة في التدريس كان له أثر كبير في تنمية

مهارات حل المسألة الرياضية اللفظية لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي لصالح التجريبية وبدرجة كبيرة.

- دراسة الشهري وشريف (2017) هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي لمهارات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات حل المشكلات لدى الطلاب ذوي الأسلوب المعرفي المترو-المندفع في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، استخدم البحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة البحث من (38) طالبًا من طلاب الصف الثاني الثانوي بمحافظة المجاردة، بمنطقة عسير، وتمثلت أدوات البحث في استخدام اختبار الذكاء المصور (لقياس القدرات العقلية العامة لدى الأفراد في الأعمار من سن الثامنة إلى السابعة)، ومقياس مهارات حل المشكلات (لقياس قدرة طلاب المرحلة الثانوية على حل المشكلات التي تواجههم)، واختبار تزاوج الأشكال المألوفة، وجاءت نتائج البحث مؤكدة على تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في القياس البعدي للدرجة الكلية للمقياس، وأسفرت أيضًا على عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب المتروين والطلاب المندفعين في مهارات التفاوض، والدرجة الكلية في الأداء البعدي، وأن استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لها مستوى فعالية مقبولة تربويًا في تنمية مهارات حل المشكلة الرياضية، واختزال قلق حل المشكلة الرياضية لدى طلاب عينة البحث.
- دراسة الكرد (2017) هدفت هذه الرسالة إلى معرفة أثر توظيف الفصل المنعكس على تنمية مهارات حل المسألة الرياضية والتواصل الرياضي لدى طالبات الصف التاسع بغزة، اعتمدت الباحثتان على المنهج التجريبي في دراستها، وتكونت عينة الدراسة من (89) طالبة من مدرسة بنات دير البلح الإعدادية "ب"، المجموعة التجريبية وعددها (42) طالبة، والمجموعة الضابطة وعددها (47)، وتمثلت أدوات الدراسة من اختبار مهارات حل المسألة الرياضية واختبار مهارات التواصل الرياضي، وأسفرت نتائج البحث على أنه توجّد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار حل المسألة الرياضية واختبار التواصل الرياضي لصالح المجموعة التجريبية.

3- منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج البحث:

استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي في إعداد اختبار حل المسائل الرياضية، وإعداد دليل المعلمة في وحدة التعامد والتوازي المقررة على طالبات الصف الأول الثانوي في مادة الرياضيات باستخدام استراتيجية (PQ4R)، وكذلك المنهج شبه التجريبي في تطبيق الاستراتيجية على عينة الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

1. المنهج الوصفي

انطلاقًا من مشكلة الدراسة وأهدافها وطبيعة أسئلتها؛ فإن الدراسة الحالية تستخدم المنهج الوصفي الذي "يعتمد على دراسة الواقع، أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا، ويعبر عنها تعبيرًا كميًا أو كميًا" (عبيدات وآخرون، 2014)؛ فيعتمد هذا المنهج على وصف ما هو كائن وتفسيره، كما أنه لا يقتصر على جمع البيانات وتبويبها، ولكنه يمتد إلى ما هو أبعد من ذلك؛ لأنه يتضمن قدرًا من التفسير لهذه البيانات، والتعبير عن نتائج البحث بالأساليب الإحصائية.

2. المنهج التجريبي (التصميم شبه التجريبي)

استخدمت الباحثتان المنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي، والذي يعرفه عبيدات وآخرون (2014: 223) بأنه: تغيير متعمّد ومضبوط للظاهرة التي تكون موضوعاً للدراسة وملاحظة ما ينتج عن هذا التغيير من آثار في هذه الظاهرة، وتكون هذه الملاحظة تحت ظروف مضبوطة لإثبات الفروض، ومعرفة العلاقات السببية، وذلك بالاعتماد على أنسب التصاميم التجريبية للدراسة، وهو نظام المجموعتين التجريبية والضابطة.

حيث استخدمت الباحثتان المنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي المعتمد على المجموعتين المتكافئتين؛ وتمّ تعيين إحدى المجموعتين عشوائياً كمجموعة تجريبية، والأخرى تمثل المجموعة الضابطة، وطبّقت الباحثتان اختبار مهارات حل المسائل الرياضية (مهارة فهم المسألة، مهارة ابتكار خطة الحل، مهارة تنفيذ الحل، مهارة مراجعة الحل والتحقّق منه) على طالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة)، ثمّ طبقت المتغيّر المستقل (تدريس وحدة التعامد والتوازي المقررة على طالبات الصف الأول الثانوي في مادة الرياضيات باستخدام استراتيجية (PQ4R)) على المجموعة التجريبية، بينما تلقّت المجموعة الضابطة تدريساً بالطريقة المعتادة، ثمّ طبّقت أدوات البحث البعدي على المجموعتين، ويوضّح جدول (1) التصميم التجريبي للبحث كما يأتي:

جدول (1) التصميم التجريبي للدراسة

م	المجموعة	القياس القبلي	(المعالجة التجريبية)	القياس البعدي
1	الضابطة	تمّ التطبيق	التدريس بالطرق المعتادة	تمّ التطبيق
2	التجريبية	تمّ التطبيق	تدريس وحدة التعامد والتوازي المقررة على طالبات الصف الأول الثانوي في مادة الرياضيات باستخدام استراتيجية (PQ4R)	تمّ التطبيق

مجتمع الدراسة

يتكوّن مجتمع الدراسة من جميع طالبات مدارس التعليم العام الثانوي الحكومي (انتظام) في مدينة حائل للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (1441هـ/ 1442هـ) بمدينة حائل والبالغ عددهنّ (5582) طالبةً، وذلك كما ورد في الدليل الإحصائي من إدارة تقنية المعلومات (بنات) في إدارة التعليم بحائل (الإدارة العامة للتعليم بمنطقة حائل، 2020).

عينة الدراسة

تمّ اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية، فكان اختيار المدرسة الثانية عشرة الثانوية بمدينة حائل؛ نظراً لأنّ الباحثتان تعمل معلمة رياضيات في المدرسة ذاتها ممّا يسهّل عليها المهمة في تنفيذ أداة الدراسة وموادها بنفسها، كذلك إمكانية تعاون قائدة المدرسة ومنسوباتها مع الباحثة؛ حيث اشتملت عينة الدراسة على (62) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي، تمّ اختيار شعبة المجموعة التجريبية، وشعبة المجموعة الضابطة بالطريقة العشوائية البسيطة من خلال القرعة، بواقع (31) طالبة للمجموعة التجريبية، و(31) طالبة للمجموعة الضابطة، بالإضافة إلى أنّ العينة الاستطلاعية تمّت على المدرسة الثانوية الرابعة بمدينة حائل، ويوضّح جدول (2) عينة الدراسة وذلك على النحو الآتي:

جدول (2) عينة الدراسة (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة)

المدرسة	الصف		العدد
المدرسة الثانية عشرة الثانوية	الأول ثانوي	المجموعة الضابطة	31
	الأول ثانوي	المجموعة التجريبية	31

62	المجموع
----	---------

متغيرات الدراسة:

1- المتغير المستقل:

ويُعرّف المتغير المستقل بأنه: العامل أو السبب الذي يُطبَّق بغرض معرفة أثره على النتيجة (العساف، 2012: 279)، ويمثّل في هذه الدراسة تدريس وحدة التعامد والتوازي المقررة على طالبات الصف الأول الثانوي في مادة الرياضيات باستخدام استراتيجية (PQ4R).

2- المتغيرات التابعة:

يُعرّف المتغير التابع بأنه: النتيجة التي يُقاس أثر تطبيق المتغير المستقل عليها (العساف، 2012: 280)، ويتمثّل في مهارات حل المسائل الرياضية (مهارة فهم المسألة، مهارة ابتكار خطة الحل، مهارة تنفيذ الحل، مهارة مراجعة الحل والتحقّق منه).

ضبط متغيرات عينة الدراسة:

أثناء إجراء الدراسة تتوقع الباحثان أن يكون هناك العديد من المتغيرات الخارجية وهي متغيرات غير تجريبية يمكن أن يكون لها تأثير على نتائج الدراسة، فكان من الضروري العمل على تقليلها وحصرها قدر الإمكان، ومحاولة عزلها من أجل منع تأثيرها على نتائج الدراسة من خلال التحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في تلك المتغيرات، وذلك على النحو الآتي:

- 1- الجنس: وتمّ ضبطه من خلال اقتصار عينة الدراسة على الإناث فقط.
- 2- العمر: فكل طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى عمري متقارب.
- 3- مستوى التحصيل الدراسي: من خلال الرجوع إلى سجلات تقويم الطالبات في الفصل الدراسي الأول تمّ الاطلاع على المستوى التحصيلي والتأكد من تقارب مستوى التحصيل لديهنّ.
- 4- المستوى الثقافي والاجتماعي والاقتصادي والبيئي: نظرًا لكون طالبات المدرسة من الأحياء المجاورة لها، وهي أحياء متقاربة في المستوى الثقافي والاجتماعي والاقتصادي والبيئي.
- 5- التكافؤ في القياس القبلي: فقد تمّ التأكد من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي لاختبار مهارات حل المسائل الرياضية؛ وللتحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة الحالية في مهارات حل المسائل الرياضية، تمّ تطبيق اختبار مهارات حل المسائل الرياضية على مجموعتي الدراسة الحالية؛ وهما: المجموعة التجريبية التي تدرس وحدة التعامد والتوازي المقررة على طالبات الصف الأول الثانوي في مادة الرياضيات باستخدام استراتيجية (PQ4R)، والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية؛ وبين جدول (3) الآتي نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين لدلالة الفرق بين مجموعتي الدراسة.

جدول (3) قيمة "ت" ومستوى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية

والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات حل المسائل الرياضية

المهارات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	(ت) المحسوبة	(ت) الجدولية	الدلالة
	التجريبية	31	6.58	2.680	60	1.032	2.000	

مهارة فهم المسألة	الضابطة	31	5.94	2.220			غير دالة عند 0.05
مهارة ابتكار خطة الحل	التجريبية	31	5.06	2.366	60	1.010	غير دالة عند 0.05
	الضابطة	31	4.48	2.158		2.000	
مهارة تنفيذ الحل	التجريبية	31	4.03	1.975	60	0.652	غير دالة عند 0.05
	الضابطة	31	3.71	1.918		2.000	
مراجعة الحل والتحقق منه	التجريبية	31	4.58	2.514	60	0.535	غير دالة عند 0.05
	الضابطة	31	4.94	2.707		2.000	
المهارات ككل	التجريبية	31	20.26	8.828	60	0.572	غير دالة عند 0.05
	الضابطة	31	19.00	8.493		2.000	

يتضح من نتائج جدول (3) عدم وجود فرق دال إحصائي بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمهارات (فهم المسألة-ابتكار خطة الحل - تنفيذ الحل - مراجعة الحل والتحقق منه - اختبار مهارات حل المسائل الرياضية ككل) حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (0.572) وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية التي بلغت (2.000) عند مستوى دلالة (0.05) بدرجة حرية (60) ؛ وهذا يعني أن المجموعتين متكافئتين في درجات اختبار مهارات حل المسائل الرياضية ككل قبل التجريب.

4- نتائج الدراسة ومناقشتها

- الإجابة على السؤال الرئيس: "ما أثر استخدام استراتيجية (PQ4R) على تنمية مهارات حل المسائل الرياضية لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟" والتحقق من صحة الفرضية الأولى "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مهارات حل المسائل الرياضية ككل، في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المسائل الرياضية، لصالح المجموعة التجريبية" وللإجابة على السؤال تمّ التحقق من صحة الفرضية الأولى باستخدام اختبار "ت" (T- test)؛ لحساب الفرق بين متوسطي درجات مجموعتين مستقلتين ومدى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمهارات اختبار حل المسائل الرياضية ككل، و جدول (4) يوضح ذلك على النحو الآتي:
- جدول (4) قيمة "ت" ومستوى دلالتها للفرق بين متوسطي التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمهارات اختبار حل المسائل الرياضية ككل

متغير	مجموعة	العدد	متوسط	انحراف	درجات		الدلالة	قيمة		حجم التأثير
					الحرية	محسوبة		جدولية	قيمة	
مهارات حل المسائل ككل	التجريبية	31	37.52	3.846	60	4.228	دالة عند 0.05	2.000	0.230	كبير
	الضابطة	31	30.61	8.237					1.092	

يُضح من جدول (4) السابق أنّ قيمة (ت) المحسوبة قد بلغت (4.228) وبالمقارنة مع قيمة (ت) الجدولية والمقدّرة (2.000) نجد أنّها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$)، كما أنّ أداء المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المسائل الرياضية ككل جاء بمتوسط حسابي مقداره (30.61)، وانحراف معياري مقداره (8.237)، بينما جاء أداء المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المسائل الرياضية بمتوسط حسابي مقداره (37.52)، وانحراف

معياري مقداره (3.846)؛ ممّا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المسائل الرياضية ككل، وذلك لصالح المجموعة التجريبية. وقد بلغت قيمة حجم الأثر باستخدام مربع إيتا (η^2) على مهارات حل المسائل الرياضية (0.230)، وهي قيمة كبيرة جداً، وتدل على أن نسبة (23%) من الفروق تُعزى إلى استخدام استراتيجية (PQ4R) في تدريس وحدة التعامد والتوازي المقررة على طالبات الصف الأول الثانوي في مادة الرياضيات، كما أن قيمة (d) بلغت (1.092) وهي تعبر عن حجم تأثير كبير للمتغير المستقل وهو التدريس باستخدام استراتيجية (PQ4R) في تنمية مهارات حل المسائل الرياضية ككل. وهذه النتائج تبين فاعلية استراتيجية (PQ4R) في تدريس وحدة التعامد والتوازي المقررة على طالبات الصف الأول الثانوي في مادة الرياضيات؛ ولذا تُرفض الفرضية الأولى وتُقبل الفرضية البديلة، والتي تنصُّ على أنه: "تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مهارات حل المسائل الرياضية ككل، في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المسائل الرياضية، لصالح المجموعة التجريبية".

- الإجابة على السؤال الفرعي الأول والفرضية الثانية: "ما أثر استخدام استراتيجية (PQ4R) على تنمية مهارة فهم المسألة لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟"؛ وللإجابة عن السؤال تمّ التحقُّق من صحة الفرضية الثانية، وللتحقُّق من صحة الفرضية الثانية والتي تنصُّ على أنه: "لا تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مهارات حل المسائل الرياضية، في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المسائل الرياضية فيما يتعلق بمهارة فهم المسألة، لصالح المجموعة التجريبية". وتم استخدام اختبار "ت" (T-test)؛ لحساب الفرق بين متوسطي درجات مجموعتين مستقلتين ومدى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمهارات اختبار حل المسائل فيما يتعلق بمهارة فهم المسألة، وجدول (5) يوضح ذلك على النحو الآتي:

متغير	مجموعة	العدد	متوسط	انحراف	درجات الحرية	قيمة (ت)		الدلالة	قيمة 2η	قيمة d	حجم التأثير
						محسوبة	جدولية				
مهارة فهم المسألة	التجريبية	31	9.77	0.805	60	3.401	2.000	دالة عند 0.05	0.162	0.878	كبير
	الضابطة	31	8.65	1.664							

يتّضح من جدول (5) السابق أنّ قيمة (ت) المحسوبة قد بلغت (3.401) وبالمقارنة مع قيمة (ت) الجدولية والمقدّرة (2.000) نجد أنّها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$)، كما أنّ أداء المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المسائل الرياضية فيما يتعلق بمهارة فهم المسألة جاء بمتوسط حسابي مقداره (8.65)، وبانحراف معياري مقداره (1.664)، بينما جاء أداء المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المسائل الرياضية فيما يتعلق بمهارة فهم المسألة بمتوسط حسابي مقداره (9.77)، وبانحراف معياري مقداره (0.805)؛ ممّا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المسائل الرياضية فيما يتعلق بمهارة فهم المسألة، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

وقد بلغت قيمة حجم الأثر باستخدام مربع إيتا (η^2) على مهارات حل المسائل الرياضية فيما يتعلق بمهارة فهم المسألة (0.162)، وهي قيمة كبيرة، وتدل على أن نسبة (16.2%) من الفروق تُعزى إلى استخدام استراتيجية (PQ4R) في تدريس وحدة التعامد والتوازي المقررة على طالبات الصف الأول الثانوي في مادة الرياضيات، كما أن قيمة (d) بلغت (0.878) وهي تعبر عن حجم تأثير كبير للمتغير المستقل وهو التدريس باستراتيجية (PQ4R) في تنمية مهارة فهم المسألة.

• الإجابة على السؤال الفرعي الثاني والفرضية الثالثة: "ما أثر استخدام استراتيجية (PQ4R) على تنمية مهارة ابتكار الحل لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟": تمّ التحقق من صحة الفرضية الثالثة، وللتحقق من صحة الفرضية الثالثة والتي تنصّ على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مهارات حل المسائل الرياضية، في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المسائل الرياضية فيما يتعلق بمهارة ابتكار الحل، لصالح المجموعة التجريبية".

وللتحقق من الفرضية الثالثة للدراسة الحالية؛ تم استخدام اختبار "ت" (T-test)؛ لحساب الفرق بين متوسطي درجات مجموعتين مستقلتين ومدى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمهارات اختبار حل المسائل فيما يتعلق بمهارة ابتكار الحل، وجدول (6) يوضح ذلك على النحو الآتي:

جدول (6) قيمة "ت" ومستوى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمهارة ابتكار الحل باختبار مهارات حل المسائل الرياضية

متغير	مجموعة	العدد	متوسط	انحراف	درجات الحرية	قيمة (ت)		الدلالة	قيمة	قيمة	حجم التأثير
						محسوبة	جدولية				
مهارة ابتكار الحل	التجريبية	31	9.58	1.025	60	4.054	2.000	دالة عند 0.05	0.215	1.047	كبير
	الضابطة	31	7.84	2.162							

يتّضح من جدول (6) السابق أنّ قيمة (ت) المحسوبة قد بلغت (4.054) وبالمقارنة مع قيمة (ت) الجدولية والمقدّرة (2.000) نجد أنّها دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، كما أنّ أداء المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المسائل الرياضية فيما يتعلق بمهارة ابتكار الحل جاء بمتوسط حسابي مقداره (7.84)، وانحراف معياري مقداره (2.162)، بينما جاء أداء المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المسائل الرياضية فيما يتعلق بمهارة ابتكار الحل بمتوسط حسابي مقداره (9.58)، وانحراف معياري مقداره (1.025)؛ ممّا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المسائل الرياضية فيما يتعلق بمهارة ابتكار الحل، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

وقد بلغت قيمة حجم الأثر باستخدام مربع إيتا (η^2) على مهارات حل المسائل الرياضية فيما يتعلق بمهارة ابتكار الحل (0.215)، وهي قيمة كبيرة، وتدل على أن نسبة (21.5%) من الفروق تُعزى إلى استخدام استراتيجية (PQ4R) في تدريس وحدة التعامد والتوازي المقررة على طالبات الصف الأول الثانوي في مادة الرياضيات، كما أن قيمة (d) بلغت (1.047) وهي تعبر عن حجم تأثير كبير للمتغير المستقل وهو التدريس باستخدام استراتيجية (PQ4R) في تنمية مهارة ابتكار الحل. وهذه النتائج تبين فاعلية استراتيجية (PQ4R) في تدريس وحدة التعامد والتوازي المقررة على طالبات الصف الأول الثانوي في مادة الرياضيات فيما يتعلق بمهارة ابتكار الحل؛ ولذا تُرفض الفرضية الثالثة وتُقبل الفرضية البديلة، والتي تنصّ على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة

الضابطة والمجموعة التجريبية في مهارات حل المسائل الرياضية، في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المسائل الرياضية فيما يتعلق بمهارة ابتكار الحل، لصالح المجموعة التجريبية".

- الإجابة على السؤال الفرعي الثالث وفحص الفرضية الرابعة: " ما أثر استخدام استراتيجية (PQ4R) على تنمية مهارة تنفيذ حل المسألة لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟": تمّ التحقق من صحة الفرضية الرابعة، وللتحقق من صحة الفرضية الرابعة والتي تنصُّ على أنه: " لا تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مهارات حل المسائل الرياضية، في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المسائل الرياضية فيما يتعلق بمهارة تنفيذ حل المسألة، لصالح المجموعة التجريبية". وللتحقق من الفرضية الرابعة للدراسة الحالية؛ تم استخدام اختبار "ت" (T- test)؛ لحساب الفرق بين متوسطي درجات مجموعتين مستقلتين ومدى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمهارات اختبار حل المسائل فيما يتعلق بمهارة تنفيذ حل المسألة، وجدول (7) يوضح ذلك على النحو الآتي: جدول (7) قيمة "ت" ومستوى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمهارة تنفيذ الحل باختبار مهارات حل المسائل الرياضية

متغير	مجموعة	العدد	متوسط	انحراف	درجات الحرية	قيمة (ت)		الدلالة	قيمة	قيمة	حجم التأثير
						المحسوبة	الجدولية				
تنفيذ حل المسألة	التجريبية	31	9.00	1.438	60	3.757	2.000	دالة عند 0.05	0.190	0.970	كبير
	الضابطة	31	7.10	2.427							

يُتضح من جدول (7) أنَّ قيمة (ت) المحسوبة قد بلغت (3.757) وبالمقارنة مع قيمة (ت) الجدولية والمقدرة (2.000) نجد أنَّها دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، كما أنَّ أداء المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المسائل الرياضية فيما يتعلق بمهارة تنفيذ حل المسألة جاء بمتوسط حسابي مقداره (7.10)، وبانحراف معياري مقداره (2.427)، بينما جاء أداء المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المسائل الرياضية فيما يتعلق بمهارة تنفيذ حل المسألة بمتوسط حسابي مقداره (9.00)، وبانحراف معياري مقداره (1.438)؛ ممَّا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المسائل الرياضية فيما يتعلق بمهارة تنفيذ حل المسألة، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

وقد بلغت قيمة حجم الأثر باستخدام مربع إيتا (η^2) على مهارات حل المسائل الرياضية فيما يتعلق بمهارة تنفيذ حل المسألة (0.190)، وهي قيمة كبيرة، وتدل على أن نسبة (19.0%) من الفروق تُعزى إلى استخدام استراتيجية (PQ4R) في تدريس وحدة التعامد والتوازي المقررة على طالبات الصف الأول الثانوي في مادة الرياضيات، كما أن قيمة (d) بلغت (0.970) وهي تعبر عن حجم تأثير كبير للمتغير المستقل وهو التدريس باستخدام استراتيجية (PQ4R) في تنمية مهارة تنفيذ حل المسألة.

وهذه النتائج تبين فاعلية استراتيجية (PQ4R) في تدريس وحدة التعامد والتوازي المقررة على طالبات الصف الأول الثانوي في مادة الرياضيات فيما يتعلق بمهارة تنفيذ حل المسألة؛ ولذا تُرفض الفرضية الرابعة وتُقبل الفرضية البديلة، والتي تنصُّ على أنه: "تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات

المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مهارات حل المسائل الرياضية، في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المسائل الرياضية فيما يتعلق بمهارة تنفيذ حل المسألة، لصالح المجموعة التجريبية".

الإجابة على السؤال الفرعي الرابع وفحص الفرضية الخامسة: "ما أثر استخدام استراتيجية (PQ4R) على تنمية مهارة مراجعة الحل والتحقق منه لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟" تمّ التحقق من صحة الفرضية الخامسة للتحقق من صحة الفرضية الخامسة والتي تنصُّ على أنه: "لا تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مهارات حل المسائل الرياضية، في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المسائل الرياضية فيما يتعلق بمهارة مراجعة الحل والتحقق منه، لصالح المجموعة التجريبية.

وللتحقق من الفرضية الخامسة للدراسة الحالية؛ تم استخدام اختبار "ت" (T-test)؛ لحساب الفرق بين متوسطي درجات مجموعتين مستقلتين ومدى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمهارات اختبار حل المسائل فيما يتعلق بمهارة مراجعة الحل والتحقق منه، وجدول (8) يوضح ذلك وكالاتي:

جدول (8) قيمة "ت" ومستوى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمهارة مراجعة الحل والتحقق منه باختبار مهارات حل المسائل الرياضية

متغير	مجموعة	العدد	متوسط	انحراف	درجات الحرية	قيمة (ت)		الدلالة	قيمة	قيمة	حجم التأثير
						محسوبة	جدولية				
مراجعة الحل والتحقق منه	التجريبية	31	9.16	1.293	60	4.216	2.000	دالة عند 0.05	0.229	1.089	كبير
	الضابطة	31	7.03	2.496							

يتَّضح من الجدول رقم (8) أنَّ قيمة (ت) المحسوبة قد بلغت (4.216) وبالمقارنة مع قيمة (ت) الجدولية والمقدَّرة (2.000) نجد أنَّها دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، كما أنَّ أداء المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المسائل الرياضية فيما يتعلق بمهارة مراجعة الحل والتحقق منه جاء بمتوسط حسابي مقداره (7.03)، وبانحراف معياري مقداره (2.496)، بينما جاء أداء المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المسائل الرياضية فيما يتعلق بمهارة مراجعة الحل والتحقق منه بمتوسط حسابي مقداره (9.16)، وبانحراف معياري مقداره (1.293)؛ ممَّا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المسائل الرياضية فيما يتعلق بمهارة مراجعة الحل والتحقق منه، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

وقد بلغت قيمة حجم الأثر باستخدام مربع إيتا (η^2) على مهارات حل المسائل الرياضية فيما يتعلق بمهارة مراجعة الحل والتحقق منه (0.229)، وهي قيمة كبيرة، وتدل على أن نسبة (22.9%) من الفروق تُعزى إلى استخدام استراتيجية (PQ4R) في تدريس وحدة التعامد والتوازي المقررة على طالبات الصف الأول الثانوي في مادة الرياضيات، كما أن قيمة (d) بلغت (1.089) وهي تعبر عن حجم تأثير كبير للمتغير المستقل وهو التدريس باستخدام استراتيجية (PQ4R) في تنمية مهارة مراجعة الحل والتحقق منه.

وهذه النتائج تبين فاعلية استراتيجية (PQ4R) في تدريس وحدة التعامد والتوازي المقررة على طالبات الصف الأول الثانوي في مادة الرياضيات فيما يتعلق بمهارة مراجعة الحل والتحقق منه؛ ولذا تُرفض الفرضية الخامسة وتُقبل الفرضية البديلة، والتي تنصُّ على أنه: "تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات

درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مهارات حل المسائل الرياضية، في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المسائل الرياضية فيما يتعلق بمهارة مراجعة الحل والتحقق منه، لصالح المجموعة التجريبية".

ملخص نتائج الدراسة:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مهارات حل المسائل الرياضية ككل، في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المسائل الرياضية، لصالح المجموعة التجريبية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مهارات حل المسائل الرياضية، في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المسائل الرياضية فيما يتعلق بمهارات (فهم المسألة، ابتكار الحل، تنفيذ حل المسألة، مراجعة الحل والتحقق منه) لصالح المجموعة التجريبية.
- بلغت قيمة حجم الأثر باستخدام مربع إيتا (η^2) على مهارات حل المسائل الرياضية (0.230)، وهي قيمة كبيرة جداً، وتدل على أن نسبة (23%) من الفروق تُعزى إلى استخدام استراتيجية (PQ4R) في تدريس وحدة التعامد والتوازي المقررة على طالبات الصف الأول الثانوي في مادة الرياضيات، كما أن قيمة (d) بلغت (1.092) وهي تعبر عن حجم تأثير كبير للمتغير المستقل.
- بلغت قيمة حجم الأثر باستخدام مربع إيتا (η^2) على مهارات حل المسائل الرياضية فيما يتعلق بمهارة فهم المسألة (0.162)، وهي قيمة كبيرة، وتدل على أن نسبة (16.2%) من الفروق تُعزى إلى استخدام استراتيجية (PQ4R) وفيما يتعلق بمهارة ابتكار الحل (0.215)، وهي قيمة كبيرة، وتدل على أن نسبة (21.5%) من الفروق تُعزى إلى استخدام استراتيجية (PQ4R) وفيما يتعلق بمهارة تنفيذ حل المسألة (0.190)، وهي قيمة كبيرة، وتدل على أن نسبة (19.0%) من الفروق تُعزى إلى استخدام استراتيجية (PQ4R) وفيما يتعلق بمهارة مراجعة الحل والتحقق منه (0.229)، وهي قيمة كبيرة، وتدل على أن نسبة (22.9%) من الفروق تُعزى إلى استخدام استراتيجية (PQ4R) في تدريس وحدة التعامد والتوازي المقررة على طالبات الصف الأول الثانوي في مادة الرياضيات، كما أن قيمة (d) بلغت (1.089) وهي تعبر عن حجم تأثير كبير للمتغير المستقل.

توصيات الدراسة ومقترحاتها.

استناداً إلى نتائج الدراسة توصي الباحثان وتقترحان الآتي:

- 1- توظيف استراتيجية (PQ4R) في تدريس الرياضيات لجعل تعلمها أكثر متعة وتشويقاً.
- 2- تدريب الطالبات في مراحل التعليمية الثلاث (الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية) على مهارات حل المسألة الرياضية بمهاراتها الأربعة وفقاً لاستراتيجية (PQ4R)؛ لأنها تساهم في تنمية مهارات التفكير الرياضي لديهن.
- 3- الاستفادة من تدريس الرياضيات باستراتيجية (PQ4R) في تشجيع الطالبات على طرح الأفكار وتقديم الحلول المبدئية وتزويدهن بأسئلة متنوعة أثناء تدريسهن.
- 4- توجيه الطالبات نحو التفاعل المثمر والإيجابي مع الأنشطة الصفية التي تقدم لهن وفقاً لاستراتيجية (PQ4R)، التي تجعلهن أكثر قدرة على الوعي وتنظيم المعلومات، وتيسر انتقالها من ذاكرة قصيرة المدى إلى ذاكرة طويلة المدى.
- 5- إكساب الطالبات المهارة في إجراء العمليات الحسابية بوعي وإدراك لما يقومون به، وذلك بالتأكيد على المفاهيم الرياضية والمهارات الحسابية بشكل متوازن.
- 6- تدريب الطالبات على مهارات الإحساس بالمشكلات وتحديدتها، ووضع الفرضيات المناسبة لها.

- 7- استخدام المعلمات استراتيجيات متنوّعة في تدريس مادة الرياضيات تعتمد على التفكير الناقد والتفكير الإبداعي؛ لتنمية مهارات حل المسائل الرياضية لديهم.
- 8- الاعتماد على طريقة الاكتشاف لا طريقة التلقين، واستخدام أكثر من طريقة للعمل؛ لتكون أكثر مثالية في تعليم الرياضيات من التكرار الرتيب للمفهوم بالمستوى والكلمات نفسها.
- 9- تطبيق التتابع في تعليم الرياضيات، ومعرفة عناصر التعلّم القبلي الضرورية واللازمة لكل مهارة أو تعلم جديد؛ حيث إنّ كل تعلم جديد يعتمد على معلومات أساسية سابقة يبني عليها.
- 10- كما تقترح الباحثتان إجراء دراسات يمكن أن تكون امتداداً للدراسة الحالية، وذلك على النحو الآتي:
 - 1- إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية في الرياضيات في المراحل التعليمية المختلفة.
 - 2- أثر استخدام استراتيجية (PQ4R) على متغير آخر غير حل المسائل الرياضية مثل: (التحصيل الدراسي، التفكير الإبداعي، المهارات الحياتية).
 - 1- دراسة مقارنة بين فاعلية استراتيجية (PQ4R) واستراتيجيات حديثة أخرى في تنمية مهارات حل المسائل الرياضية.
 - 3- فاعلية برنامج مقترح قائم على التدريس باستخدام استراتيجية (PQ4R) في تنمية المهارات الرياضية لدى طالبات المرحلة الثانوية.

قائمة المراجع.

أولاً- المراجع بالعربية:

1. ابن عابد، جميلة وابن عيسى، أحمد(2018م): أثر تطبيق استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي على حل المشكلات الرياضية لدى عينة من التلاميذ، مجلة دراسات في علم الارطوفونيا، وعلم النفس العصبي، 6. ص ص 4 – 51.
2. أبو ريا، محمد يوسف (2013): أثر التدريب على استراتيجيات حل المسألة الرياضية على تحصيل طلبة الصف الأول متوسط في مادة الرياضيات في مدينة حائل، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 21(1). ص ص 177-206.
3. أبو زينة، فريد؛ وعباينة، عبد الله. (2011م). مناهج تدريس الرياضيات للصفوف الأولى. ط1. الأردن: عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
4. أبو صبرة، علي حسن (2019): أثر استراتيجيات (PQ4R) في اكتساب المفاهيم الرياضية وتحسين التفكير الإبداعي ومفهوم الذات الرياضي لدى طلبة المرحلة الأساسية، دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك.
5. باوى، جمعة أحمد عبد الله (2019م): فعالية استراتيجيات فوق معرفية (PQ4R) في تنمية بعض مهارات التفكير العليا وبقاء أثر التعلم في تحصيل مادة الأحياء لدى طلاب المرحلة الثانوية في ليبيا، ماجستير غير منشورة، جامعة المنصورة- كلية التربية النوعية، مصر.
6. البلوي، جازي صالح (2013م): أثر برنامج تعليمي مستند إلى برمجية جيوجبرا GeoGebra في حل المسألة الرياضية وفي الدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية، مجلة التربية- جامعة الأزهر، 154(1). ص ص 681-729.
7. بيومي، ياسر عبد الرحيم؛ الجندي، حسن عوض حسن (2013): أثر التدريب على بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة على تنمية القدرة على حل المسألة الرياضية اللفظية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي وتحسين اتجاهاتهم نحوها، مجلة تربويات الرياضيات، 16(1). ص ص 30 – 103.

8. الجبوري، حمدان؛ والصائغ، امنية (2015): أثر استراتيجيات (PQ4R) في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الجغرافية، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، العدد (19)، شباط. <https://search.mandumah.com/Record/805022>
9. جمعة، عبير. (2015م): فاعلية برنامج تعليمي محوسب بالتمثيلات الرياضية في تنمية مهارة حل المسألة الرياضية لدى طالبات الصف الخامس الأساسي بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
10. حمادنة، مؤنس؛ والقطيش، حسين (2015م): فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests) في تحسين التفكير الرياضي وحل المسألة الرياضية لدى طلاب الصف العاشر الأساسي واتجاهاتهم نحو مادة الرياضيات في الأردن. جائزة خليفة التربوية. تاريخ الاطلاع: 2016-8-10. [www.gsrd.cu.edu.eg/khawards](http://www.gsrd.cu.edu.eg/khawards_printed%5CBook19.pdf)
11. خضير، بلال خالد (2016): أثر استراتيجيات (PQ4R) في تحسين الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت.
12. سلطان، تهاني عبد الله (2019م): برنامج علاجي لصعوبات حل المسألة الرياضية اللفظية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، مجلة تربويات الرياضيات، 22(6). ص ص 138 – 156. DOI: [10.21608/armin.2019.81219](https://doi.org/10.21608/armin.2019.81219)
13. الشهراني، مسفر بن سعد بن مسفر (2020م): فاعلية استراتيجيات (PQ4R) في تنمية المفاهيم العقدية لدى طلاب الصف الأول المتوسط، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بيشة، كلية التربية.
14. الشهري، حمزة؛ وشريف، نادية؛ السيد، منى (2017): أثر برنامج تدريبي لمهارات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات حل المشكلات لدى الطلاب ذوي الأسلوب المعرفي المترو- المنذفع في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، مجلة القراءة والمعرفة، 187. ص ص 65 – 92. <http://search.mandumah.com/Record/783511>
15. الشبيخي، هاشم بن سعيد (2016): مستوى القدرة على حل المشكلات الرياضية في فرعي الأعداد والهندسة لدى طلاب الصف الثالث الثانوي، مجلة رسالة التربية وعلم النفس- جامعة الملك سعود، ع54. ص ص 109 – 129.
16. عبد القادر، خالد فايز (2017م): صعوبات حل المسألة اللفظية في الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة غزة، مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)، 21(1). ص ص 146-218.
17. عبيدي، أسعد عبد الكريم (2018): أثر استخدام استراتيجيات توماس وروبينسن (PQ4R) في اكتساب المفاهيم الفيزيائية ومستوى الكفاءة الذاتية لدى طلبة الصف الحادي عشر، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
18. العجرش، حيدر حاتم فالح. (2013م). استراتيجيات وطرائق معاصرة في تدريس التاريخ. عمان: دار الرضوان.
19. علوان، حمدية محسن (2015). أثر استراتيجيات (PQ4R) في تحصيل طالبات المرحلة المتوسطة ودافعيتهن نحو مادة الرياضيات، مجلة الأستاذ- جامعة بغداد، ص ص 370-399.
20. علي، نيفين علي عطا الله (2015م): فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات حل المشكلات الرياضية اللفظية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ماجستير غير منشورة، كلية التربية- جامعة بنها، مصر.
21. علي، وائل عبد الله محمد (2014): أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الرياضيات وحل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، 96. ص ص 192-264.

22. الغانم، ماهر محمد (2016): تقييم استخدام معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة لمهارات حل المشكلات في تدريس سلسلة الرياضيات المطورة (ماجرو – هل)، مجلة البحث العلمي في التربية، ع (17). ص ص 147-170.
23. فؤاد، هبة فؤاد سيد (2017): فاعلية استراتيجية (PQ4R) أفحص، أسأل، أقرأ، تأمل، سمع، راجع في تدريس الكيمياء لتنمية مهارات التفكير فوق المعرفي وتقدير الذات الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية، المجلة المصرية للتربية العلمية، 20 (4). ص ص 101 – 142.
24. القرني، ريم عبد الله سعيد (2019): تمكن معلمات الرياضيات من الكفايات التدريسية اللازمة لتنمية مهارات حل المشكلات الرياضية بالصف الرابع الابتدائي، مجلة تربويات الرياضيات، 22(2). ص ص 49-79.
25. الكرد، أمال أحمد عامر (2017): أثر توظيف الفصل المنعكس في تنمية مهارات حل المسائل الرياضية والتواصل الرياضي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية (غزة).
26. لهاف، يحيى أحمد؛ والياشي، حمزة عبد الحكيم (2017): الصعوبات التي تواجه طلاب المرحلة المتوسطة في حل المسائل اللفظية الرياضية، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 6(3). ص ص 115 – 128.
27. المحيميد، فاطمة محمد صالح (2016): فاعلية النمذجة بالشريط في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية اللفظية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.
28. مدخلي، علي بن هادي جابر (2017): مستوى تمكن طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة من استراتيجيات حل المسائل الرياضية اللفظية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
29. النفيعي، ضواي (2020م): أثر استخدام استراتيجية مقترحة في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات حل المسألة الرياضية اللفظية لدى طلاب المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الرياض.
30. هاشم، مهند (2020): أثر استراتيجية (PQ4R) في الذكاء المنطقي الرياضي لطالبات الصف الثاني متوسط في مادة الرياضيات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الموصل.

ثانياً- المراجع بالإنجليزية: Second - References in English

1. Al-Qawabeh, R & Aljazi1, A (2018). **The Effectiveness of Using PQ4R Strategy in Teaching Reading Comprehension in Arabic Language Subject among Ninth Grade Students' Achievement in Jordan**, World Journal of Educational Research ,5(2). pp: 159-163.
2. Bostic, J.; Pape, Sephen J.; Jacobbe, T (2016). **Encouraging Sixth-Grade Students' Problem-Solving Performance by Teaching through Problem Solving**, the Research Council on Mathematics Learning, 8(3). pp: 30-58.
3. Căprioară, D (2015). **Problem Solving- Purpose And Means Of Learning Mathematics In School**, Procedia- Social and Behavioral Sciences, 191. PP:1859 – 1864.
4. Gardenia, N., Herman, T., Dahlan, T (2018). **PQ4R Strategy (Preview, Question, Read, Reflection, Recite, Review) for Mathematical Communication Ability**, Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 253 (3). PP:322-327.
5. Guzman , G (2018). **Mathematical problem-solving strategies among student teachers**, Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science, 11(3). pp: 53-64.

6. Houston, C (2017). **The Effects of Metacognitive Strategies on Math Problem Solving Ability in Gifted Second Grade Students**, Doctoral Dissertation, Miami University, Oxford, Ohio.
7. Ingram, N. (2015). **Students' relationships with mathematics: Affect and identity**. In M. Marshman, V. Geiger, & A. Bennison (Ed.), *Mathematics education in the margins* (Proceedings of the 38th annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia). pp 301–308. Sunshine Coast, Australia: MERGA.
8. Izzati, L (2018). **The influence of metacognition in mathematical problem solving**, *Journal of Physics: Conf. Series*, 1097. pp: 1-7.
9. Julie M. Smith & Rebecca Mancy (2018). **Exploring the relationship between metacognitive and collaborative talk during group mathematical problem-solving – what do we mean by collaborative metacognition?** *Research in Mathematics Education*, 20:1. pp:14-36.- Kele, A., & Sharma, S. (2014). Students' beliefs about learning mathematics: Some findings from the Solomon Islands, *Teachers and Curriculum*, 14. PP: 33–44.
10. Kisac, I., Budak, Y (2014). **Metacognitive Strategies of the University Students with Respect to their Perceived Self-confidence Levels about Learning**, *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 116. PP: 3336-3339.
11. Linayaningsih, F. (2011). **Metode PQ4R (Preview, Question, Read, Reflect, Recite, Review) Untuk Meningkatkan Prestasi Belajar Pendidikan kewarganegaraan**. *Majalah Ilmiah INFORMATIKA*, 2,(2)2, Mei, PP75-86.
12. Makur, A (2019). **The Influence of PQ4R Strategy and Mathematical Reasoning Ability towards Mathematical Communication Skills**, *SJME (Supremum Journal of Mathematics Education)*, 3(1). PP. 18-31.
13. Misykah, Z., Sumantri, M., (2018). **The Effect of PQ4R Strategy and Intellectual Intelligence on Higher Thinking Ability in Mathematics in Elementary Schools**, *International Journal of Advances in Scientific Research and Engineering (ijasre)*, 4(9). PP:126-130.
14. National Council of teachers of Mathematics (NCTM); (2000) **Principles and Standards for School mathematics**, Reston, Virginia, U.S.A.
15. National Council of Teachers of Mathematics. (2010). **Why is teaching with problem solving important to student learning?**. Retrieved from <http://www.nctm.org/Research-and-Advocacy/research-brief-and-clips/ProblemSolving/>.
16. OECD. (2014b). **PISA in Focus: Are grouping and selecting students for different school related to students' motivation to learn?**, 1-4. doi:10.1787/5jz5hlpb6nxw-en.
17. Omoteso, B A; Sadiku, F A (2013). **effectiveness of PQ4R study technique on performance of students in Chemistry**, *Ife Psychologia; Ile-Ife*, 21(3). pp 238-244.

18. Özsoy, G; Ataman, A., (2017). **The effect of metacognitive strategy training on mathematical problem-solving achievement**, International Electronic Journal of Elementary Education, 1(2) p 67-82.
19. Polya, G. (1957) **How to solve it** Princeton University Press.
20. Sağlam, Y., Dost, S (2014). **Preservice science and mathematics teachers' beliefs about mathematical problem solving**, Procedia- Social and Behavioral Sciences, 116 (2014). pp 303 – 306.
21. Sarimanah, E (2016). **Effectiveness Of PQ4R Metacognitive Strategy Based Reading Learning Models in Junior High School**, International Journal of Language Education and Culture Review, 2 (1). PP 74-81.
22. Settiawati, H.; Corebima, A (2018). **Improving Students' Metacognitive Skills through Science Learning by Integrating PQ4R and TPS Strategies at A Senior High School in Parepare, Indonesia**, Journal of Turkish Science Education. 15(2). pp 95-106.
23. Sharmah, A., Puri, P. (2014). **Attitude towards Mathematics of the Students Studying in Diploma Engineering Institute (Polytechnic) of Sikkim**, Journal of Research & Method in Education, 4(6).
24. Simamora, R., Saragih, S., Hasratuddin, N., (2019). **Improving Students' Mathematical Problem-Solving Ability and Self-Efficacy through Guided Discovery Learning in Local Culture Context**, International Electronic Journal of Mathematics Education, 14 (1). PP: 61-72.
25. Vula, E., Avdyli, R., Berisha, B (2017): **The impact of metacognitive strategies and self-regulating processes of solving math word problems**, International electronic journal of elementary education, 10(1). pp:49-59.

Third: References in Arabic translated into English:

1. Ibn Abed, Jamila and Ibn Issa, Ahmed (2018): The effect of applying metacognitive thinking strategies on solving mathematical problems for a sample of students, Journal of Studies in Orthophonics and Neuropsychology, 6. pp. 4-51.
2. Abu Raya, Muhammad Yusuf (2013): The Impact of Training on Mathematical Problem Solving Strategies on the Achievement of Intermediate First Grade Students in Mathematics in the City of Hail, Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies, 21 (1). pp. 177-206.
3. Abu Zina, Farid; and Abayna, Abdullah. (2011 AD). Mathematics curriculum for first grades. Edition 1, Jordan: Amman: Dar Al-Masira for publication and distribution.
4. Abu Sabra, Ali Hassan (2019): The impact of the (PQ4R) strategy on acquiring mathematical concepts and improving creative thinking and mathematical self-concept among basic stage students, unpublished Ph.D., Faculty of Education, Yarmouk University.
5. Bawi, Gomaa Ahmed Abdullah (2019): Effectiveness of a meta-cognitive strategy (PQ4R) in developing some higher-order thinking skills and the persistence of the effect of learning on biology achievement

- among secondary school students in Libya, unpublished master's degree, Mansoura University - Faculty of Specific Education, Egypt.
6. Al-Balawi, Jazi Saleh (2013): The effect of an educational program based on the GeoGebra software in solving mathematical problems and in the motivation towards learning mathematics among first-grade secondary students in the Kingdom of Saudi Arabia, Education Journal - Al-Azhar University, 154 (1). pp. 681-729.
 7. Bayoumi, Yasser Abdel-Rahim; Al-Jundi, Hassan Awad Hassan (2013): The effect of training on some metacognitive strategies on developing the ability to solve the verbal mathematical problem among fifth grade students and improving their attitudes towards it, Mathematics Education Journal, 16(1). pp. 30-103.
 8. Al-Jubouri, Hamdan; Al-Saegh, Amna (2015): The impact of the (PQ4R) strategy on the achievement of second-grade intermediate students in geography, Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences, University of Babylon, Issue (19), February. <https://search.mandumah.com/Record/805022>
 9. Juma, Abeer. (2015): The effectiveness of a computerized educational program with mathematical representations in developing the skill of solving mathematical problems among fifth grade female students in Gaza, unpublished master's thesis, Islamic University, Gaza.
 10. Hamadna, Mu'nis; Al-Qutaish, Hussein (2015): The effectiveness of using web quests in improving mathematical thinking and mathematical problem solving among tenth grade students and their attitudes towards mathematics in Jordan. Khalifa Educational Award. View date: 8-10-2016. www.gsrd.cu.edu.eg/khawards_printed%5CBook19.pdf
 11. Khudair, Bilal Khaled (2016): The Impact of the (PQ4R) Strategy on Improving Reading Comprehension for Ninth Grade Students, Unpublished Master's Thesis, College of Educational Sciences, Al al-Bayt University.
 12. Sultan, Tahani Abdullah (2019): A remedial program for the difficulties of solving the mathematical verbal problem for third intermediate grade students, Mathematics Education Journal, 22 (6). pp. 138—156. DOI: 10.21608/armin.2019.81219.
 13. Al-Shahrani, Misfer bin Saad bin Misfer (2020): The effectiveness of the (PQ4R) strategy in developing doctrinal concepts among intermediate first-grade students, unpublished master's thesis, University of Bisha, College of Education.
 14. Al-Shehri, Hamza; Sharif, Nadia; Al-Sayed, Mona (2017): The effect of a training program for metacognitive skills on developing problem-solving skills among students with a metro-impulsive cognitive style at the secondary level in the Kingdom of Saudi Arabia. Reading and Knowledge Journal, 187. pp. 65-92. <http://search.mandumah.com/Record/783511>

15. Al-Sheikhi, Hashem bin Saeed (2016): The level of ability to solve mathematical problems in the numbers and engineering branches of the third year secondary students, Journal of Education and Psychology Message - King Saud University, p. 54. pp. 109-129.
16. Abdel Qader, Khaled Fayez (2017): Difficulties in solving the verbal problem in mathematics among secondary school students in the governorates of Gaza, Al-Aqsa University Journal (Human Sciences Series), 21 (1). pp. 218-146.
17. Obeidi, Asaad Abdel-Karim (2018): The effect of using the Thomas and Robinson strategy (PQ4R) on the acquisition of physical concepts and the level of self-efficacy among eleventh grade students, an unpublished master's thesis, Yarmouk University, Jordan.
18. Al-Ajrash, Haider Hatem Faleh. (2013 AD). Contemporary strategies and methods in teaching history. Amman: Dar Al-Radwan.
19. Alwan, Hamdiya Mohsen (2015). The impact of the (PQ4R) strategy on the achievement of intermediate school students and their motivation towards mathematics, Al-Ustad Journal - University of Baghdad, pp. 370-399.
20. Ali, Nevin Ali Atallah (2015): The effectiveness of using some metacognitive strategies in developing verbal mathematical problem-solving skills among primary school students, unpublished master's degree, Faculty of Education - Benha University, Egypt.
21. Ali, Wael Abdullah Muhammad (2014): The effect of using metacognitive strategies on mathematics achievement and problem-solving among fifth-grade students, Journal of Studies in Curricula and Teaching Methods, 96. pp. 192-264.
22. Al-Ghanem, Maher Muhammad (2016): Evaluating the use of problem-solving skills by middle-school mathematics teachers in teaching the developed mathematics series (Magro-Hall), Journal of Scientific Research in Education, p. (17). pp. 147-170.
23. Fouad, Heba Fouad Sayed (2017): Strategic Effectiveness (PQ4R) Examine, Ask, Read, Meditate, Listen, Review in Teaching Chemistry to Develop Metacognitive Thinking Skills and Academic Self-Esteem among Secondary School Students, Egyptian Journal of Scientific Education, 20 (4) . pp. 101-142.
24. Al-Qarni, Reem Abdullah Saeed (2019): Empowering female mathematics teachers with the teaching competencies necessary to develop mathematical problem-solving skills in the fourth grade of primary school, Mathematics Education Journal, 22 (2). pp. 49-79.
25. Al-Kurd, Amal Ahmed Amer (2017): The effect of employing the flipped classroom on developing mathematical problem-solving skills and mathematical communication among ninth-grade female students, unpublished master's thesis, College of Education, Islamic University (Gaza).

26. Lahaf, Yahya Ahmed; Al-Riyashi, Hamza Abdel-Hakim (2017): Difficulties faced by middle school students in solving mathematical verbal problems, Specialized International Educational Journal, 6 (3). pp. 115-128.
27. Al-Muhaimid, Fatima Muhammad Salih (2016): The effectiveness of tape modeling in developing verbal mathematical problem-solving skills among sixth-grade female students, unpublished master's thesis, College of Education, Al-Azhar University.
28. Madkhali, Ali bin Hadi Jaber (2017): The level of middle school students' mastery of strategies for solving verbal mathematical problems, an unpublished master's thesis, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah.
29. Al-Nafi'i, Dhawai (2020): The effect of using a proposed strategy in teaching mathematics on the development of verbal mathematical problem-solving skills among primary school students, an unpublished master's thesis, College of Education, Riyadh.
30. Hashem, Muhannad (2020): The impact of the (PQ4R) strategy on the logical-mathematical intelligence of second-grade intermediate students in mathematics, an unpublished master's thesis, College of Education, University of Mosul.



تصور مقترح لتطوير الأنشطة المدرسية بمدارس التعليم العام لمحافظة البيضاء بالجمهورية اليمنية في ضوء بعض التجارب العالمية

د. صفاء ناصر علي العبيدي

دكتوراه إدارة وتخطيط تربوي || كلية التربية || جامعة صنعاء || الجمهورية اليمنية

Email: nasrfa33@gmail.com || Tell: 967773032183

الملخص:

هدفت الدراسة إلى اقتراح تصور لتطوير الأنشطة المدرسية بمحافظة البيضاء بالجمهورية اليمنية في ضوء بعض التجارب العالمية، وذلك من خلال التعرف على واقع ممارسة الأنشطة المدرسية بمحافظة البيضاء، وأهم التجارب العالمية للأنشطة المدرسية، ثم إعداد تصور مقترح لتطوير الأنشطة المدرسية بمجالاته المتمثلة في المبررات- المنطلقات- الأهداف – متطلبات التنفيذ – المهام الإجرائية – المجالات – آليات المتابعة والتقييم – المعوقات وسبل التغلب عليها. ولتحقيق ذلك اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي: التحليلي والتطوري. أما أدوات جمع البيانات فاعتمدت على الأدبيات والأبحاث والدراسات والتقارير الحديثة بعد (2010)؛ وتكونت العينة من (5) تجارب: الأمريكية- البريطانية- اليابانية- السنغافورية- الفلسطينية). وخلصت الدراسة إلى إعداد تصور مقترح متكامل الأبعاد، واستكمالاً للتصور فقد أوصت الباحثة بضرورة النظر للأنشطة المدرسية كجزء لا يتجزأ من المنهج الدراسي كونها تسعى لتحقيق أهداف التنمية المستدامة.

الكلمات المفتاحية: تصور مقترح – تطوير الأنشطة- مدارس التعليم العام- التجارب العالمية

A proposed vision for developing school activities in public education schools in Al- Bayda Governorate in the Republic of Yemen in the light of some international Experiments

Dr. Safaa Nasser Al- Aobidi

Management and Planning Department || Faculty of Education || Sana'a University

Email: nasrfa33@gmail.com || Tell: 967773032183

Abstract:

The study aimed at propose a vision for the development of extracurricular activities in the governorate school of Al- Bayda in the Republic of Yemen in the light of some international experiences, by identifying the reality of school activities in the governorate of Al- Bayda, and the most important global experiences of school extracurricular activities, then preparing a proposed vision for the development of school activities in its fields of justifications- premises- Objectives- implementation requirements- procedural tasks- areas- follow- up and evaluation mechanisms- obstacles and ways to overcome them. To achieve this, the study relied on the descriptive method: analytical and developmental. As for the data collection tools, they relied on recent literature, research, studies and reports after (2010), The sample consisted of (5) experiments; American-

British- Japanese- Singaporean- Palestinian). The study concluded with the preparation of a proposed concept with integrated dimensions, and to complement the conception, the researcher recommended the need to consider school activities as an integral part of the curriculum as it seeks to achieve the goals of sustainable development.

Key words: A proposed conception- developing activities- general education schools- international experiences.

مقدمة.

كون الهدف الأسمى للمدرسة هو التنمية المستدامة لطلبتها، بمنحهم فرص مناسبة لدعم كفاءاتهم، وتعزيز قدراتهم وتلبية رغباتهم وطموحاتهم وتحرير طاقاتهم وإبداعاتهم بشتى الطرق وبمختلف الاستراتيجيات، وكون الأنشطة المدرسية إحدى وسائل التربية تحقيق التنمية المستدامة (Akar, 2016, 2). ومما لا شك فيه أن اهتمام المدرسة بالأنشطة المدرسية يعني الاهتمام بالعملية التربوية والتعليمية من كافة جوانبها ومجالاتها، كما يعني إعداد الأجيال الناشئة، الإعداد الشامل ليكونوا قادرين على خدمة أوطانهم ومجتمعاتهم والنهوض به نحو آفاق أفضل (الضحاك، 2017، 8).

كما أكدت القاعدة الاستراتيجية الجديدة للتنمية التربوية والبنية الحديثة للتعليم العام على وجه الخصوص ضرورة تبني فكر تربوي جديد قائم على فكرة مرونة التعليم الملبي للاحتياجات، وربط التعليم بالحياة، والاستجابة للبيئة المحلية والتنمية، وهذا ما جاء في تقرير (اللجنة الدولية لإصلاح التعليم) الصادر عام 1972، بعنوان (تعلم لتكون) كمقدمة استراتيجية لدول العالم الثالث (الحاج، 2009، 71). وتعزيزاً لهذا تسعى الرؤية الوطنية 2025 إلى تقديم تعليم ذو جودة عالية لكافة أفراد المجتمع يقوم على إكساب المعارف والمهارات وغرس القيم والأخلاقيات ويلبي حاجات التنمية ويواكب التقدم العلمي والتكنولوجي (الرؤية الوطنية لبناء الدولة الحديثة، 2021، 25).

وفي ضوء ذلك تناولت عددً من الدراسات الأنشطة المدرسية من منطلقات مختلفة منها: دراسة (2010، National Institute for Science Education؛ Ismail et al, 2016) سعتا إلى التعرف على دور وأثر الأنشطة المدرسية في تحقيق الأهداف التربوية، كبت الإيجابية والحماس في المتعلم، وبروز مشاركتها الفعلية في اقتراح وتخطيط وتنفيذ وتقويم ما يحتاجه من خبرات، وهذا من شأنه أن يحقق له تعلماً أكثر استمراراً وفائدة، بجانب ما قد تهيئ له من فرص لتعلم المبادرة، وتوجيه الذات، وتكوين الرغبات، وتنمية المهارات، والتوافق مع الحياة المدرسية ومتطلباتها، مما يساعد على التنمية العقلية وزيادة مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب. فيما أكدت (Annu & Sunita, 2014) أن الطلاب الذين يمارسون الأنشطة المدرسية بمختلف أنواعها يستفيدون منها وتؤثر بشكل إيجابي على أدائهم بشكل عام.

وعلى الرغم من أهمية الأنشطة المدرسية إلا أنها تعاني من قصور في الاهتمام والعناية، حيث تشير الكثير من الدراسات كدراسة عرفة (2010، 6) إلى أن برامج الأنشطة المدرسية أصبحت حبراً على ورق ولا تنفذها كثير من المدارس على أرض الواقع. وأضاف كلٌّ من القهيلي (2000)؛ الفقيه وآخرون (2008) أن ثمة تطوراً ملحوظاً في الجانب النظري للأدبيات والتشريعات الصادرة عن وزارة التربية والتعليم والمتمثلة في اللائحة التنظيمية، ودليل الأنشطة المدرسية، بالإضافة إلى اللائحة التنظيمية للمجالس الطلابية وغيرها. أما دراسة الحرازي (2008) فأظهرت ضعف ممارسة الأنشطة المدرسية بمختلف المجالات. نتيجة للمعوقات التي تحول دون تطبيق الأنشطة.

نتيجة لذلك يسعى قادة التعليم والباحثون إلى وضع آليات لمعالجة المشكلات التي تواجه تطوير الأنشطة المدرسية منها: (الحرازي، 2008) أوصت بضرورة الاهتمام بالأنشطة المدرسية وتطويرها. من خلال تبني الخطط التنفيذية لإدارة الأنشطة (البصام، 2008) فيما دعت دراسة (محمد والقشبري، 2009) إلى إعداد المعلمين في كليات التربية؛ وتأهيلهم لوضع خطط سنوية لتنفيذ تلك الأنشطة، ورصد ميزانية لها، وأوصى (سالم، 2016) بضرورة تحسين

مواصفات المبنى المدرسي والاستفادة من ما يتوفر في البيئة من تسهيلات أو خامات أو مرافق لصالح الأنشطة المدرسية. كما أن (الشمسي، 2018) دعت إلى تطوير دور المؤسسات العامة والخاصة بتطوير الأنشطة والتعاون المشترك بين المؤسسات.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من الجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم المتمثلة بإعداد الخطط والاستراتيجيات وسن القوانين والتشريعات التي تهتم بتفعيل الأنشطة المدرسية، ومنها الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام، التي دعت إلى تقديم تعليم ثانوي يتسم بالجودة والتنوع والكفاءة في المخرجات بشكل خاص. (التقرير الوطني للتعليم للجميع الجمهورية اليمنية، 2014، 17) إلا أن الأنشطة المدرسية في اليمن مازالت تواجه العديد من المشكلات منها قلة المعرفة لدى الكثير من التربويين بمفهوم الأنشطة المدرسية، وعدم القدرة على تطبيق مجالاتها بشكل صحيح ودقيق، مما أفقد الأنشطة المدرسية قيمتها الوظيفية ودلالاتها التربوية، لذا فإن الأهداف التربوية التي وجدت لأجلها تظل على هامش العملية التربوية والتعليمية (العبيدي والمليكي، 2020).

وكون الباحثة أحد أفراد المجتمع التربوي، ومعايشه لواقع الأنشطة المدرسية وجدت أنها تتسم بالضعف الشديد، لذا فالمدرسة بعيدة كل البعد عن القيام بوظيفتها كونها تقدم بعض المعارف والمعلومات المحدودة بحدود غرفة الفصل، لا تقوم بالدور الذي يتناسب مع وظيفتها مما يؤدي إلى هدر وتشتت مخرجاتها بمختلف مستوياتها نتيجة لعدم توازن نواحيها العلمية والعملية، الأمر الذي شد انتباهها للبحث عن تجارب الدول الأخرى رغبة في الوصول إلى تصور مقترح لتطوير الأنشطة المدرسية مما يجعل الحياة المدرسية أكثر تأثير وفاعلية وقدرة للوصول إلى مخرجات ذات كفاءة ومهارة متناسبة مع حاجة المتعلم وميوله ومهاراته، قابلة لمعايشة التغيرات المتسارعة في ميادين الحياة المختلفة.

أسئلة الدراسة:

وبناء على ما سبق تحددت المشكلة بالسؤال الرئيس الآتي: ما التصور المقترح لتطوير الأنشطة المدرسية بمحافظة البيضاء بالجمهورية اليمنية في ضوء بعض التجارب الحديثة؟
وتنبثق منه الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما واقع ممارسة الأنشطة المدرسية بمحافظة البيضاء بالجمهورية اليمنية؟
2. ما الأطر النظرية والفكرية للتجارب العالمية في الأنشطة المدرسية؟
3. ما الخطوات الإجرائية اللازمة لتطوير الأنشطة المدرسية بمحافظة البيضاء بالجمهورية اليمنية في ضوء بعض التجارب العالمية؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى اقتراح تصور لتطوير الأنشطة المدرسية بمحافظة البيضاء بالجمهورية اليمنية في ضوء بعض التجارب الحديثة، ولا يتم ذلك إلا من خلال:

1. معرفة واقع ممارسة الأنشطة المدرسية بمحافظة البيضاء بالجمهورية اليمنية؟
2. معرفة الأطر النظرية والفكرية للتجارب الحديثة في الأنشطة المدرسية.
3. بناء التصور المقترح لتطوير الأنشطة المدرسية بمحافظة البيضاء بالجمهورية اليمنية في ضوء بعض التجارب الحديثة.

أهمية الدراسة:

- تبرز أهمية الدراسة الحالية من أهمية موضوعها؛ والمتمثل في وضع تصور مقترح لتطوير الأنشطة المدرسية بمدارس التعليم العام بمحافظة البيضاء في ضوء الاتجاهات الحديثة. ومن الناحية النظرية والعلمية، تكمن الأهمية في:
1. جاءت هذه الدراسة استجابة لاستراتيجية التعليم العامة وكذلك الرؤية الوطنية 2021 الداعية إلى ضرورة تجويد وتحسين البيئة المدرسية لتقديم تعليم أفضل.
 2. تسهم الدراسة في تقديم الأطر الفكرية والنظرية لمفهوم الأنشطة المدرسية في عدد من الدول كونها حظيت في الآونة الأخيرة باهتمام كبير من قبل الباحثين والمهتمين، وذلك لأهمية تحقيق أهداف العملية التربوية والتعليمية ومساعدتها في زيادة كفاءة وفاعلية المدرسة بما يؤدي إلى تحقيق تنمية مستدامة للمجتمع.
 3. تؤمل الباحثة أن تفيد النتائج التي ستتوصل إليها الدراسة القيادات الإدارية بالمدارس ورواد الأنشطة من خلال تقديم رؤى تساعد على معرفة بعض التجارب العالمية وفتح الأفق أمامهم لوضع السبل المناسبة لتوظيفها.
 4. تمثل الدراسة بما تضمنته من معرفة علمية وإجرائية في الميدان إضافة علمية متواضعة للمكتبات الجامعية، بما يمكن الباحثين والمهتمين من الاستفادة في مجال الأنشطة المدرسية.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدراسة على (إعداد تصور مقترح لتطوير الأنشطة المدرسية في ضوء بعض التجارب العالمية).
- الحدود المكانية: مدارس التعليم العام في محافظة البيضاء بالجمهورية اليمنية.
- الحدود الزمانية: اقتصرَت على العام الدراسي 2021م.

التعريفات الإجرائية:

- تطوير: "رؤية نظرية وإجرائية واضحة الأطر والمعالم، تتضمن تجارب حديثة ينبغي ممارستها لتطوير الأنشطة المدرسية بمختلف مجالاتها".
- الأنشطة المدرسية: "مجموعه من الأنشطة التي يمارسها الطلاب بمدارس التعليم العام وفقاً لميولهم ورغباتهم، لتنمية مهاراتهم وخبراتهم وقدراتهم، وترجمة ما تم تعلمه إلى واقع سعياً لتحقيق الأهداف التربوية".
- التجارب الحديثة: "مجموعة من الممارسات التي خرجت للوجود واثبتت نجاحها من خلال التجارب والخبرات التي طبقت في مجالات الأنشطة المدرسية وكيفية إدارتها والتعامل معها".
- محافظة البيضاء: "إحدى المحافظات الجنوب شرقية، وتمتاز بموقعها الجغرافي كونها تتوسط عدد من المحافظات اليمنية من الشمال صنعاء ومأرب، ومن الشرق شبوة وأبين، ومن الغرب إب والضالع، ومن الجنوب أبين ولحج، فيما يبلغ عدد مديرياتها 20 مديرية".

منهجية الدراسة.

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي بأسلوبه التحليلي والتطوري وذلك كما يأتي:

- أ- المنهج الوصفي التحليلي: للتعرف على واقع ممارسة الأنشطة المدرسية بمدارس التعليم العام، وكذلك للتعرف على عدد من التجارب العالمية الرائدة في مجال الأنشطة المدرسية وفقاً لما أظهرته عدداً من الأدبيات والدراسات السابقة.

ب- المنهج الوصفي التطويري لتصميم تصور مقترح لتطوير الأنشطة المدرسية بمدارس التعليم الثانوي في محافظة البيضاء بالجمهورية اليمنية في ضوء بعض التجارب العالمية.

4- عرض النتائج ومناقشتها.

- الإجابة عن التساؤل الأول: "ما واقع الأنشطة المدرسية بمدارس التعليم العام بمحافظة البيضاء؟".

وللإجابة على السؤال؛ قامت الباحثة بالمسح الوثائقي لكل ما يتعلق بالأنشطة وعلى النحو الآتي:

تتميز هذه المحافظة بطبيعتها الساحرة، وتقع إلى الجانب الجنوب الشرقي للعاصمة صنعاء وتبعد عنها بحوالي (267 كم²)، كما تتكون من عشرين مديرية مترامية الأطراف، حيث يبلغ عدد مدارس التعليم العام (285) مدرسة، ويبلغ عدد المعلمين والإداريين والمشرفين على الأنشطة المدرسية (1114) معلماً وإدارياً ومشرفاً، منهم (932) إدارياً و(178) معلماً و(4) مشرفو أنشطة مدرسية على مستوى المحافظة، لذا تعتمد بعض المدارس على تفريغ عدد من مدرسيها للإشراف على الأنشطة المدرسية (مكتب التربية بمحافظة البيضاء، 2020).

الأنشطة المدرسية المقامة في المدارس:

تحاول مدارس محافظة البيضاء سواء تحت إشراف مكتب التربية والتعليم بالمحافظة أو مكاتب التربية والتعليم بالمديريات أو بشكل فردي إقامة بعض الأنشطة المدرسية كالمسابقات الفنية والرياضية والثقافية، من خلال خطط في الغالب تضعها المدارس لكن تلك الأنشطة تعتمد بشكل كبير على إمكانيات كل مدرسة. كما أن هناك برنامج يُعد من قبل مكتب التربية والتعليم بالمحافظة لإقامة الأنشطة المدرسية التي حصلت عليها الباحثة من مكتب التربية والتعليم خلال الفترة الدراسية من 2015 إلى 2018، والمتمثلة بالآتي:

- مجال الأنشطة العلمية: وتتمثل في المسابقات المنهجية التي تنفذ على مستوى المديريات في الفترة من ديسمبر إلى يناير، وعلى مستوى المحافظة في الفترة من فبراير إلى مارس.
 - مجال الأنشطة العامة: كما حددها البرنامج أن يتم فيها انتخاب مجلس الفصل والمجالس الطلابية خلال شهر سبتمبر وأكتوبر من كل عام.
 - مجال الأنشطة الرياضية: تنحصر على مدارس الذكور، وتتمثل في إقامة البطولة المدرسية لكرة القدم، على مستوى مدارس المديريات في الفترة من نوفمبر إلى ديسمبر. أما على مستوى المحافظة فتحدد في الفترة من فبراير إلى مارس. البطولة المدرسية (لكرة الطاولة- الطائرة، والشطرنج) على مستوى مدارس المديريات للفترة من فبراير إلى مارس، وعلى مستوى المحافظة خلال شهر مايو.
 - الأنشطة الثقافية والفنية: وتتمثل في إقامة المهرجان الأول للمواهب والمبدعين في مجالات الثقافة والفنون من شعر ورسم وأناشيد وغيرها على مستوى المديريات شهر مارس، وعلى مستوى المحافظة شهر أبريل. الاحتفال بيوم المعلم وإقامة المعرض المدرسي خلال شهر أبريل. الاحتفال بالأعياد الوطنية سبتمبر وأكتوبر من كل عام، بالإضافة إلى إقامة المراكز الصيفية للفترة يوليو- أغسطس.
- أما الفترة الدراسية 2019/2021م فقد هدفت الأنشطة المدرسية إلى التوعية العامة والمستمرة عن العدوان الخارجي واستمراره في تدمير وإزهاق الأرواح في وطننا الحبيب وموقف الدول العربية وتفعيل ذلك من خلال: (تقرير الأنشطة المدرسية، 2021)

1. وضع خطة واضحة ومُزمنة من جميع المدارس وتجهيزها وتسليمها في الموعد المحدد.
2. تفعيل الإذاعة المدرسية وتنويع فقراتها.

3. التوعية العامة والمستمرة للطلاب عن استمرار العدوان.
4. إقامة وقفات احتجاجية يوماً كل شهر.
5. إقامة معرض بمشاركة طلابية يحتوي على رسومات وصور عن ما يحدث.

معوقات تفعيل الأنشطة المدرسية:

ومما سبق ومن خلال زيارة الباحثة لعدد من مدارس التعليم بالمحافظة تأكد لها أن أغلب المدارس لا تلتزم بتنفيذ البرنامج على مستوى جميع المدارس؛ حيث ما زالت الأرضية التي تقف عليها الأنشطة المدرسية بمحافظه البيضاء ضعيفة وغير قادرة على تحمل أعبائها ومشاقها وبلوغ قيمتها وتحقيق أهدافها التربوية، وأن هناك معوقات تواجه ممارسة الأنشطة المدرسية، والتي استخلصتها الباحثة من خلال مقابلاتها لعدد من مدراء المدارس والمعلمين والطلاب وتمثلت بالآتي:

1. عدم إدراك القائمين على الأنشطة المدرسية بأهميتها.
2. عدم تطبيق اللوائح والتشريعات والقوانين التي تنظم الأنشطة المدرسية على المستوى التنفيذي.
3. ضعف الإمكانيات المادية والتجهيزات بالمدرسة، حيث تفتقر عدد من المدارس لأبسط مقومات الأنشطة المدرسية والتي منها:
 - أ- غياب المكتبة المدرسية وإن وجدت فهي غير قادرة على تلبية احتياجات الطلاب.
 - ب- عدم وجود قاعات ومساحات كافية لممارسة الأنشطة المدرسية فالمبنى المدرسي غير ملائم.
 - ج- عدم توفر متطلبات وأدوات لممارسة الأنشطة الفنية والرياضية.
 - د- ضعف الميزانية المخصصة لممارسة الأنشطة.
 - هـ- عدم وجود حوافز تشجع المعلمين والطلاب للمشاركة في الأنشطة المدرسية نظراً ل:
 - و- غياب الكادر المؤهل لممارسة الأنشطة.
4. ضعف إسهام المجتمع المحلي في تبني الأنشطة المدرسية.
5. ضعف إدارة الأنشطة المدرسية (التخطيط- التنظيم- التنفيذ- المتابعة والتقييم).
6. افتقارها للتقويم والمتابعة من قبل مكاتب التربية بالمديريات، ثم بالمحافظة.
7. عدم توثيق الأنشطة التي تنفذ وإن وجد فهو يتسم بالضعف والركاكة.

ولمواجهة تلك المعوقات والتخفيف من آثارها؛ ترى الباحثة إمكانية تفعيل الأنشطة المدرسية بمدارس التعليم العام بالمحافظة والتغلب على هذه المعوقات إذا تضافرت جهود المعنيين بها ابتداءً من إدارة التربية والتعليم بالمحافظة وصولاً للمجتمع المحلي الذي يحيط بالمدرسة، فضعف الإحساس بالمسؤولية والتنصل منها هو العائق الأساسي أمام ممارسة الأنشطة المدرسية. كذلك تفعيل الشراكة بين إدارة التربية والتعليم بالمحافظة وجامعة البيضاء ممثلة بكلية التربية بالجامعة من خلال نشر ثقافة الأنشطة المدرسية بين طلابها وتخصيص مقررات دراسية لها، وتدريب وتأهيل عدد من الكوادر التربوية في الميدان لممارسة وإدارة الأنشطة المدرسية بالتعاون مع المجتمع المحلي. وكذلك العمل على افتتاح أقسام نوعية بكلية التربية لتخريج الكوادر المؤهلة في مجال الأنشطة المدرسية وأهمها أخصائيين في الصحافة والإذاعة المدرسية، والمسرح المدرسي وكذلك أخصائيين فنيين ورياضيين.

● الإجابة على السؤال الثاني: "ما الأطر النظرية والفكرية للتجارب العالمية في الأنشطة المدرسية؟". وللإجابة على السؤال؛ قامت الباحثة بالمسح الوثائقي في عدد من الأدبيات والأبحاث ذات الصلة، إضافة إلى المسح الإلكتروني- شبكة الإنترنت- حيث تبين أن كافة دول العالم اليوم تسعى لتوفير كافة الإمكانيات البشرية والمادية، العلمية والعملية لتنمية الاستعدادات والقدرات والانفعالات لدى المتعلمين فضلاً عن تحرير طاقاتهم وإبداعهم وفقاً لميولهم واتجاهاتهم وتحقيق هواياتهم. وفي سياق ذلك نجد محاولات جادة وصادقة نحو تقديم ما هو أفضل للمتعلمين، ويتمثل ذلك في تجارب بعض الدول الرائدة التي تقدم نماذج يمكن الاستفادة منها في تطوير الأنشطة المدرسية التي تسهم في إعداد المتعلم بشكل كامل ومتوازن، ومن أبرزها:

1- تجربة الولايات المتحدة الأمريكية في الأنشطة المدرسية:

تُعد الولايات المتحدة من الدول الرائدة في المجال التربوي والتعليمي بشكل عام ومجال الأنشطة المدرسية بشكل خاص نتيجة للتنوع فيما تقدمه، وتتميز بقدر كبير من الاختيارات التي تعتمد كوحدة دراسية مقبولة للطلبة حتى يتمكنوا من تغطية المتطلبات الدراسية، كما تتبع مدارس الولايات المتحدة سياسة خاصة بها في ممارسة الأنشطة اللامنهجية النابعة من فلسفة التربية وأهدافها، وكذلك ثقافة مجتمعها ولذا فهي تسعى لتبني ممارسة الأنشطة بطرق وأساليب متنوعة مما يساعد في إزالة العقبات أمام ممارسة الأنشطة المدرسية، بما يحقق أهدافها لدى المتعلم من حيث نمو قدرات الطلاب المختلفة، والكفاءات الذاتية، والأدوار الحياتية (Fisher et al, 2014, 2) وتتميز الأنشطة اللامنهجية بمجموعه من الخصائص تتمثل فيما ذكر (Wilson):، 2009، (22) أنها ذات طابع خاص، وقادرة على تنمية العلاقات، والمشاركة من قبل المجتمع، والتميز بالمتعة والجاذبية، والمناسبة لاحتياجات المتعلمين، مناسبة للإمكانيات المتاحة في المدرسة. وتهدف إلى بناء المتعلم من جميع النواحي من خلال تعويد الطلاب على الحياة الديمقراطية، وإعدادهم للمواطنة السليمة، تعريفهم لواجباتهم ومسؤولياتهم. ويعتمد اختيارها ومستواها في الغالب على ميزانية المدرسة ووضعها المادي، ومن هذه الأنشطة ما يشير إليه معاجيني (د. ت، 12-11) بالآتي:

- الفنون البصرية والأدائية كالرسم والنحت، والتصوير الفوتوغرافي، والتمثيل المسرحي، والفرق الموسيقية والأوركسترا، والرقص والأفلام.
- برامج التربية القيادية والمناظرات.
- قاعات مصادر التعلم والمشغل المجهزة لممارسة الهوايات.
- التعليم المهني كالنجارة، وأشغال المعادن، والميكانيكا وإصلاح السيارات.
- علوم الحاسوب/ التعليم التجاري كتجهيز النصوص، والبرمجة وتصميم الرسوم، نادي الحاسوب، وتصميم صفحات الويب.
- الصحافة والنشر كالمشاركة في الصحيفة المدرسية والحوليات والإنتاج التلفزيوني.
- تعليم اللغات الأجنبية الشائعة كالفرنسية والإيطالية والألمانية وغيرها، وغير الشائعة كالصينية واليابانية ولغة الإشارة الأمريكية وغيرها.
- تنظيم الأسرة وعلوم المستهلك/ الصحة والاقتصاد المنزلي، والتغذية ورعاية الطفل.
- النوادي العلمية والأدبية والفنية والثقافية.
- برامج حل المشكلات بطرق إبداعية.
- المسابقات الأولمبياد.

2- تجربة سنغافورة في الأنشطة المدرسية:

من مهام وزارة التربية والتعليم في سنغافورة تشكيل مستقبل الأمة ببناء الإنسان السنغافوري على نحو يكون نافعاً لمجتمعه وبلده، قادراً على تطوير مستقبل أمته، لهذا تعمل وزارة التربية والتعليم على تزويد الطلاب بتربية متوازنة وشاملة، كما تؤمن بأن العمل التربوي الهادف والمبدع، يعمل على إكساب الطلاب المهارات التي تضمن المستقبل المشرق لسنغافورة، لذا ركزت على تطوير إمكانات الطلاب الإبداعية، من خلال تقديم الأنشطة المرافقة للمنهج للعمل (HO, 2010, 18) لهذا توفر المناهج لهم تنوعاً واسعاً من الأنشطة المرافقة للمنهج التي تمكن الطلاب من اختيار الأنشطة التي تناسبهم من بين مجموعة من المجالات، وتمكنهم من الإسهام في الحياة العامة (الجبير والفايز، 2010). من أهمها ما معسكر اللغة الصينية، ومسابقات الخطابة باللغة الإنجليزية. يذكر (Koh, n.d, 60- 61)

- برامج الكتابة الإبداعية، والفنون الإبداعية.
- مناظرات ونقاشات المجالس البرلمانية.
- الروابط العلمية.
- العلوم التطبيقية وتقنية المعلومات.
- برامج تلمذة الحاسوب، وتطوير القيادات.
- الدراسات البحثية الفردية.
- منافسات الدراما التاريخية.
- المشاركة في الأولمبياد الدولي في الفيزياء لتدريب الطلاب المتميزين.
- برامج ترفيهية كالألغاز والدعابة والفنون.

لتحقيق ذلك تتبع الإدارات المدرسية في سنغافورة عدداً من الآليات منها ما يذكرها (Ho, 3, 2010) من حيث المرونة والموازنة في اختيار الأنشطة المدرسية وذلك للمؤامة بين الأنشطة المرافقة للمنهج وبين الإمكانيات المتاحة. المؤامة بين أهداف الأنشطة المنهجية واهتمامات الطلاب واحتياجاتهم مع مراعاة ثقافة المجتمع وتقاليد.

3- تجربة اليابان في الأنشطة المدرسية:

يؤكد العلماء بأن ما حققته اليابان في المجال التعليمي مفخرة لها، فبالرغم من الدمار والظروف القاسية التي تعرضت لها بعد الحرب العالمية الثانية؛ إلا أنها استطاعت أن تحقق في مائة عام من الإنجازات على المستويين الكمي والكيفي والربط بين التعليم النظري والعملي ما يجعلها مثيرة للدهشة (FY (2018, 70).

الأنشطة المدرسية في المدارس اليابانية

تنقسم الفصول الدراسية في المدارس الابتدائية اليابانية إلى فرق صغيرة للعديد من الأنشطة كجزء من تعليمهم، يقوم الطلاب بتنظيف الفصول الدراسية والقاعات، ويتناول الطلاب الغداء معاً في غرف الصف الخاصة بهم، تحتوي وجبات الغداء المدرسية على مجموعة غنية من الأطعمة الصحية والمغذية. كما أن هناك العديد من الأحداث المدرسية خلال العام، مثل: اليوم الرياضي عندما يتنافس الطلاب في أحداث مثل لعبة شد الحبل، وسباق التتابع، والرحلات إلى المواقع التاريخية، ومهرجانات الفنون والثقافة التي تتميز بالرقص وعروض أخرى من قبل الأطفال (<https://elmqal.com/the-japanese-education-system>).

مجالات الأنشطة المصاحبة للمنهج في اليابان:

تنوعت الأنشطة المصاحبة للمنهج لتشمل ما يذكر الدخيل، (2002، 111-112):

✓ أنشطة كوراو (Kabor): تهدف إلى تعزيز الإبداع عند الطلاب؛ ذلك لأن المشاركة فيها مطلوبة من الجميع دون استثناء. وتنظم برامج هذا النشاط (35) مرة في السنة، لمدة (45) دقيقة للحصة. أما برامج هذا النشاط: فتتمثل في التصوير الفوتوغرافي، الموسيقى، الفنون، احتفالات الشاي، الحرف اليدوية، تصنيف الزهور وترتيبها. وفي المدارس الثانوية: التنس، الرماية، أعمال النحاس، كرة القدم، الاقتصاد المنزلي، الجودو، البنج بونج، تسلق الجبال.

✓ أنشطة بو (Baw): تكون ممارستها مرة أو مرتين في الأسبوع، ويستغرق ساعة في المرحلة الابتدائية، وكحد أعلى ساعتين في المرحلة المتوسطة والثانوية. أما البرامج التي يقدمها فمعظمها يقدم في نشاط كوراو بالإضافة إلى التمثيل المسرحي والصحافة. كما يقدم في الفترة الصيفية للطلاب برامج، وتستغرق ما بين أسبوعين إلى ثلاثة أسابيع لشغل أوقاتهم.

✓ أنشطة هوشا جوي (Hoss- Jugi): هي أنشطة خاصة تنظم في فترات خاصة خلال العام الدراسي، وتنفذ مرة أو مرتين وتتضمن أنشطة رياضية يومية، واحتفالات الفنون، والرحلات التي تتطلب المبيت ليلاً، والأنشطة الجمالية، إضافة إلى برامج البحث عن وظيفة، ودروس التقوية لمساعدة الضعاف التي تعقد في فترة الإجازة أو قبل الدروس اليومية.

ورغم ما تلقاه من نجاح إلا أنها تواجه العديد من المعوقات منها: إجبار جميع الطلاب على الالتحاق ببرامج الأنشطة، وقلة الاهتمام بالفروق الفردية بينهم، كثرة المقررات الدراسية، (<https://www.abegs.org>). وللتغلب عليها تسعى المؤسسات التعليمية إلى إعطاء الطالب الحرية في اختيار النشاط الحر الذي يناسبه. كما يؤخذ في الاعتبار تعليم الأطفال منذ التحاقهم بالمدرسة في الصف الأول الابتدائي الادخار. تقديم الكثير من الشركات الكبرى في اليابان الدعم الغير محدود للمؤسسات التعليمية، فضلاً عن التعاون بين المدرسة والمجتمع. (www.arabsgate/showtheard.com).

4- تجربة بريطانيا في الأنشطة المدرسية:

تتميز بريطانيا بالتنوع العرقي والطبقي أكثر من أي دولة أخرى بأوروبا، مما أدى إلى تعدد الجنسيات وتعدد اللغات، الديانات، الثقافات، العادات والتقاليد. وأثر ذلك في نظام التعليم بالمدرسة والبرامج التعليمية المقدمة. لذلك أصبح هدف المدرسة هو تحقيق الاندماج الثقافي بين المدرسة والمتعلم في ظل فلسفة احترام الجميع التي تعتبر حجر الزاوية لنظام التعليم في بريطانيا. حيث يعامل كل طالب كشخص مختلف له الحق في تنمية ذاته ومهاراته وميوله وفقاً لقدراته. (<https://www.gov.uk/after-school-holiday-club>)

لهذا تسعى المدرسة لتحقيق ذلك من خلال منح الطلاب فرصة لتنمية المهارات الاجتماعية والتي منها بناء الصداقات، والعمل في جماعات، تنمية المهارات الذاتية للطلاب مثل: الإحساس بالمسؤولية، فن التواصل، تعلم إدارة الوقت، التخطيط والتنظيم للمواهب واستثمارها، الموازنة بين مساعيهم (Lawhorn, 2008: 9). ويحرص المعلمين على تقديم مجموعة متنوعة من الأنشطة اللامنهجية للمتعلم ليختار ما يناسبه منها. بالإضافة إلى التعليم الأكاديمي النظامي، حيث يعطى الطالب العديد من الخيارات والتي منها: الأنشطة الرياضية مثل السباحة، كرة القدم، الوثب. الأنشطة الثقافية كالمحادثات، الفن، الأدب، كتابة الشعر والقصة، وفن الألقاء. كما تأخذ الأنشطة الموسيقية والمسرحية مكانة خاصة في حياة الطلاب. (Jacqueline, 2010: 2).

مجالات الأنشطة اللامنهجية في بريطانيا:

وتمارس هذه الأنشطة وفق منهجيات محددة منها ما يشير إليها معاجيني، (د. ت، 17) بالآتي: برامج مدرسية صيفية لمدة أسبوعين أو ثلاثة أسابيع في الجامعات المختلفة، وذلك لتقديم خبرات وأنشطة متقدمة ومتنوعة. برامج أوتراش (Outreach) تنفذ في العطل والإجازات، وهذه البرامج تختلف في طولها وأماكن أقامتها، ويقدم من خلالها أنواع مكثفة من التجارب والخبرات التعليمية، وقد تم توسيعها لتشمل محاضرات في عدد محدد من الميادين. مواد التعلم عن بعد وهي طريقة للتواصل والاتصال بالمهتمين والمختصين في المجالات المختلفة للاستفادة من خبراتهم وتلقي النصائح والإرشاد المناسب لتساؤلات الطلاب والقضايا البحثية والدراسات التي يقومون بها. منتديات الإنترنت التي تمكن الأعضاء من التحدث سويًا بشكل غير رسمي، أو عقد المناقشات والمناظرات أو كسب الدعم المعنوي والاجتماعي فيما بينهم. حصص رياضية وموسيقية أسبوعية. برامج الإقامة لمدة أسبوع وهي موجهة لطلبة المستوى السادس.

5- تجربة دولة فلسطين في الأنشطة المدرسية:

تطورت الأنشطة المدرسية في فلسطين تطوراً ملحوظاً، حيث كانت في البداية قاصرة على المسابقات الثقافية والفنية والبطولات الرياضية والمخيمات الكشفية إلا أنها قفزت قفزة نوعية بإنشاء البرلمان الطلابي، ثم تطورت شيئاً فشيئاً من مرحلة اكتشاف المواهب إلى الاهتمام بأن يمارس كل طالب نشاطاً معيناً يتناسب مع ما يمتلك من مهارات وقدرات، (عرفة، 2016، 32). إلى أن وصلت مؤخراً إلى التركيز على أنشطة محددة وذلك لما لها من أهمية ودور في بناء المجتمع وتقديمه والتي منها الاهتمام بالبحث العلمي الذي يحفز طاقات الطلبة البحثية والابتكارية وينمي التفكير وفقاً للأساليب العلمية. (http://www.alayyam.ps/ar_page.php). وتسعى هذه الأنشطة إلى تعزيز القيم الوطنية والإسلامية، التفاعل مع الأحداث الوطنية والقضية الفلسطينية، الاعتناء بالموهوبين في مختلف المجالات، التخفيف من الضغوط النفسية، وصناعة القيادات الطلابية. (عرفة، 2016، 32).

كما تتلخص مجالاتها فيما تذكر الإدارة العامة للأنشطة المدرسية (2017) بالآتي: الأنشطة الثقافية، والأنشطة العلمية، والأنشطة الكشفية، والأنشطة الرياضية. الأنشطة الفنية والتعبيرية، والأنشطة المهنية الإرشادية. ولتحقيق أهدافها ينبغي ممارسة عدد من الآليات كما تذكر أهمها الإدارة العامة للأنشطة (2017، 3) منها: تُشكل جماعات الأنشطة المدرسية وفقاً لهوايات الطلاب وإمكانياتهم. يشرف المعلمون على لجان الأنشطة المدرسية والمدير هو المسؤول على تنفيذه. التخطيط للأنشطة المدرسية وفقاً لبرنامج زمني محدد وفي ظل الإمكانيات المتاحة. متابعة وتقويم الأنشطة من قبل إدارات التعليم بالمديريات.

مما سبق نستخلص الباحثة الآتي:

1. اهتمام تلك الدول بالعملية التربوية والتعليمية بشكل عام والأنشطة المدرسية بشكل خاص للارتقاء بواقع الأنشطة المدرسية وممارستها وتحقيق ميزة تنافسية، وهذا يتوافق مع طبيعة الدولة وإمكاناتها، ومدى تقدمها.
2. العديد من الدول التي كان لها الريادة في الاهتمام بالأنشطة المدرسية مثل الولايات المتحدة التي أدركت أهميتها في تحقيق الأهداف التربوية، واليابان التي سعت إلى الربط بين التعليم الكمي والنظري واستغلال التكنولوجيا ساعيةً لتجويد العملية التعليمية. كما نجد أيضاً فلسطين التي اهتمت بالبحث العلمي وتقديم الدورات التدريبية الريادية لطلابها.
3. عملت كل دولة على ترسيخ العلاقة بين الأنشطة المدرسية والمفهوم الحديث للتربية.

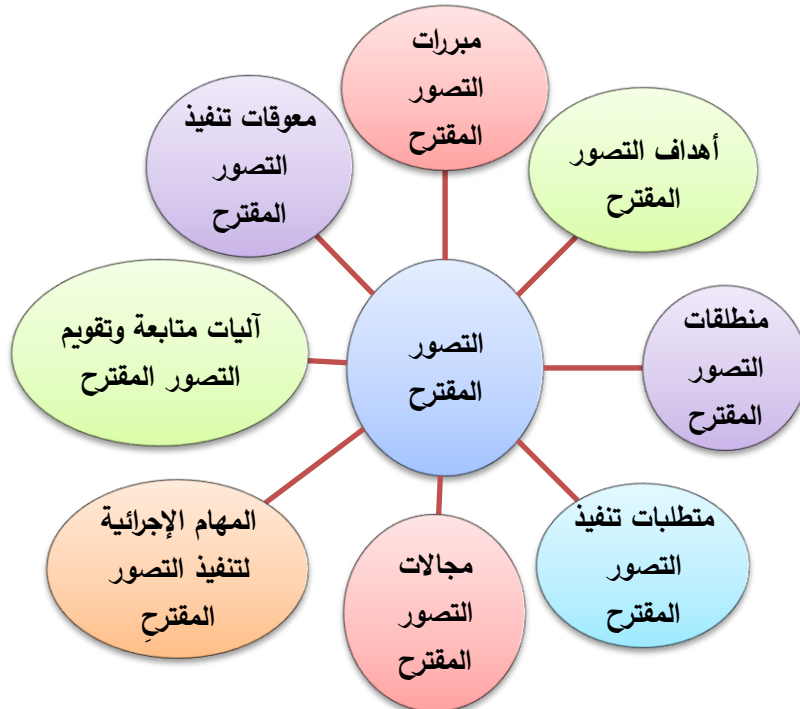
4. توظيفها للأنشطة المدرسية بهدف بناء طلابها البناء المتكامل ومن جميع النواحي وتوجيههم نحو العمل والاعتماد على ذواتهم وخدمة مجتمعاتهم.
5. تمنح الأنشطة المدرسية الكثير من الوقت، كما يتنوع توقيت الأنشطة وطول مدتها.

• الإجابة عن التساؤل الثالث: "ما التصور المقترح لتفعيل الأنشطة المدرسية بمدارس التعليم العام بمحافظة البيضاء في ضوء بعض التجارب العالمية؟".

بالرجوع إلى الإطار النظري تبين أن هناك ضعفاً شديداً في ممارسة الأنشطة المدرسية مما يحول دون تحقيقها، نتيجة لوجود عدد من المعوقات تواجه ممارسة الأنشطة المدرسية وتحد من تنوعها وبالتالي من تحقيق أهدافها التربوية. لذا تسعى الدراسة بما تضمنه من أطر نظرية، والتي استعرضتها الباحثة في السياق بغرض تحقيق هدف الدراسة، وهو "بناء تصور مقترح لتطوير الأنشطة المدرسية بمحافظة البيضاء بالجمهورية اليمنية في ضوء بعض التجارب الحديثة"، تماشياً مع الإمكانيات المتاحة، ومواكبةً للاتجاهات الحديثة، وذلك للانتقال من بيئة تعليمية قائمة على الروتين والرتابة والسطحية إلى بيئة تعليمية قائمة على الشمولية والتنوع والملائمة للطلاب والبيئة المحيطة، سعياً إلى تحقيق الأهداف التربوية بتحسين مخرجاتها وتحويلها من مخرجات كمية إلى مخرجات نوعية. وهذا لا يأتي إلا في ظل التنسيق والتكامل بين الإدارة المدرسية والمجتمع المحيط بالمدرسة، لضمان مساهمة الجميع في تطوير الأنشطة المدرسية وتحقيق أهدافها.

1- مكونات التصور المقترح:

وقد صممت الباحثة تصوراً مقترحاً؛ وتكون من العناصر المبينة في الشكل التالي:



شكل (4) مكونات التصور المقترح (تصميم الباحثة)

2- منطلقات التصور:

- اعتمدت الباحثة في بناء التصور المقترح على آليات وأطر تتناسب وتتلاءم مع البيئة المحيطة ومتطلباتها التي لا تتعارض مع أهداف العملية التربوية والتعليمية، حيث تم بناء التصور المقترح بالاستفادة من:
1. تفعيل اللوائح والتشريعات التربوية والتعليمية بما يحقق للأنشطة المدرسية دوراً محورياً في تطوير وتحسين العملية التعليمية والارتقاء بمخرجاتها.
 2. يُعد التعليم على مختلف مجالاته وتعدد مستوياته وتنوع مخرجاته وسيلة الشعوب والحكومات لتحقيق التطور والتقدم المنشود.
 3. التنمية المجتمعية المستدامة لأي بلد كان، لا يمكن أن تتحقق في أوساط اجتماعية يغلب عليها الجهل والامية.
 4. تحسين وتطوير العملية التعليمية وكفاءة مخرجاتها يتوقف على تنوع وتعدد مجالات الأنشطة المدرسية.
 5. التجارب والاتجاهات والممارسات الحديثة في مجالات الأنشطة المدرسية، والإفادة منها في تطوير الأنشطة المدرسية بمدارس التعليم العام.

3- مبررات بناء التصور المقترح:

- هناك الكثير من التغيرات والتحديات المحيطة بالطلاب، والتي يمكن أن تؤثر سلباً على تحقيق الاستثمار الإيجابي لطاقتهم وقدراتهم، بما يفرض على المدرسة إحداث تغيير في الخدمات التعليمية المقدمة لطلابها من خلال تطوير الأنشطة المدرسية.
- طلاب المدارس يمتلكون طاقات ومواهب وقدرات هائلة تحتاج إلى توجيه وإرشاد لاستثمار تلك الطاقات والاستفادة منها في خدمة أنفسهم ومجتمعهم.
- الأنشطة المدرسية لا تقتصر فوائدها على استغلال الأوقات أو تحقيق قدر من الترفيه، وإنما تتعدى ذلك إلى أنها تشكل مدخلاً حيوياً لسد الفجوة بين الجانب النظري والتطبيقي، والمواءمة بين مخرجات العملية التعليمية وحاجات المجتمع، الأمر الذي ينعكس على متطلبات سوق العمل.

4- الرؤية:

الريادة والتميز في تقديم أنشطة تربوية وتعليمية ومجتمعية متكاملة

5- الرسالة:

الإسهام في تنمية الطلاب تنمية متكاملة والتفاعل الإيجابي مع المجتمع المحيط، والتركيز على توظيف البيئة والتكنولوجيا في أنشطتها.

6- أهداف التصور المقترح:

1. تحقيق الأهداف المطلوبة بمخرجات العملية التعليمية بجميع فئاتها.
2. تشخيص المشكلات التي تتعلق بممارسة الأنشطة المدرسية، والعمل على التغلب عليها.
3. استيعاب مشرفي ورواد الأنشطة والمهام الشامل بما ينبغي عليهم في ممارسة الأنشطة المدرسية، بحيث تكون هذه الممارسات في إطار متنوع ومتجدد لإضافة الخبرات والمهارات والارتقاء بالمستوى الفكري والجسدي والوجداني للمتعلم.

4. مواكبة التطورات والتغيرات المتلاحقة في مجالات الأنشطة المدرسية والمعمول بها في الدول العربية والمتقدمة بعد أن أثبتت نجاحها.

5. توثيق الصلة بين المدرسة والمجتمع المحلي والبيئة المحيطة بها.

6. المساعدة في حشد وتوجيه الموارد والمصادر المتاحة والمتوافرة في المدرسة لممارسة الأنشطة المدرسية.

7- مجالات التصور المقترح:

تتكون مجالات بناء التصور المقترح من ثمانية مجالات هي الأنشطة (الدينية، الاجتماعية، الثقافية، الفنية، العلمية، الرياضية، الكشفية، المهنية)، وهي كالتالي:

● مجال الأنشطة الاجتماعية:

جدول (1) مصفوفة التصور المقترح لتنفيذ الأنشطة الاجتماعية

الهدف	مؤشرات الأداء	الشواهد والأدلة
تعزيز دور الطلاب في الحفاظ على العادات والتقاليد الحسنة والموروث الشعبي.	المشاركة في موضوعات وفقرات الإذاعة المدرسية.	توثيق
	إلقاء مجموعة من الأغاني والقصائد الشعبية.	المشاركات
	استخدام الرسوم الكاريكاتورية لتمثيل العادات الحسنة والموروث الشعبي.	التقويم
	تنظيم رحلات لأهم المناطق السياحية والأثرية بالمنطقة والمناطق المجاورة.	والمتابعة
نشر المفاهيم الاجتماعية الصحيحة ومحاربة السيئة	تقديم العروض المسرحية لمعالجة القضايا الاجتماعية كالتأثر والتعصب والقات وغيرها.	سجل العروض
	إصدار نشرات ومجلات وملصقات للتوعية الاجتماعية.	نشرات
	استضافة شخصيات اجتماعية بارزة من المجتمع في الإذاعة وإلقاء المحاضرات وغيرها.	ومجلات
تعزيز الولاء الوطني لدى الطلاب.	تنظيم الزيارات والرحلات لطلاب المدرسة لمختلف المؤسسات الحكومية، والمتنزهات العامة وغيرها.	حائطية
	المشاركة في الاحتفال بالأعياد والمناسبات الوطنية.	التوثيق
	تنظيم المحاضرات والندوات.	والمتابعة
اكساب الطلاب الصفات الفاضلة في التعامل مع الآخرين.	إقامة المراكز الصيفية والمخيمات الطلابية لتنفيذ الأنشطة والبرامج في مختلف المجالات.	سجلات
	تشكيل المجالس الطلابية وتفعيل دورها لخدمة المدرسة والطلاب والمجتمع.	المراكز
بث روح التعاون بين الطلاب والمعلمين وأفراد المجتمع.	- تنظيم حملات اجتماعية خيرية للطلاب الفقراء وتوفير (ملابس- حقائب مدرسية- مساعدات علاجية) لهم.	والمخيمات
	- تنظيم الزيارات الاجتماعية كعيادة المريض وحضور الحفلات وغيرها.	التقويم
توثيق أواصر المحبة بين الطلاب والمعلمين وكافة أفراد المجتمع.	- تنظيم الزيارات المتبادلة بين طلاب المدارس.	سجلات
	- تنظيم الاحتفال السنوي بعيد المعلم وأسبوع المرور وعيد الأم وغيرها.	المراكز
	- تنظيم حملات التشجير داخل المدرسة وحولها، والمشاركة في موسم الشجرة.	والمخيمات

توثيق الحملات التقويم والمتابعة	- إقامة حملات النظافة على مختلف المستويات (الفصل- المدرسة- البيئة المحيطة بالمدرسة).	تفعيل دور الطلاب في الحفاظ على البيئة.
	- تصميم حاويات النظافة من خامات البيئة وتركيبها.	
	- إقامة مسابقات تزيين الفصول والمدرسة.	
	- الاحتفال باليوم العالمي للبيئة.	

● مجال الأنشطة الكشفية:

جدول (2) مصفوفة التصور المقترح لتنفيذ الأنشطة الكشفية

الهدف	مؤشرات الأداء	الشواهد والأدلة
تفعيل دور الحركة الكشفية الإرشادية بالمدرسة للقيام بدورها.	- تشكيل الفرق الكشفية والإرشادية بالمدرسة.	سجلات الفرق والدورات المتابعة
	- تدريب الكشافين على المناهج الكشفية وتطبيقاتها عملياً وتدريبهم على مهارتها وفنونها.	
	- تنظيم دورات تأهيل قادة الفرق الكشفية ومساعدتي القادة وعرفي الطلاب للقيام بدورهم.	
إعداد شباب الكشافة روحياً وبدنياً وفكرياً واجتماعياً.	- المشاركة في مجالات الأنشطة وبرامجها المختلفة.	سجلات المشاركة النشرات توثيق العروض والمسابقات
	- تنظيم برنامج اليوم الكامل للكشافة /للمرشدات لممارسة.	
	- إصدار منشورات دورية، وعروض مسرحية.	
	- إقامة المسابقات المتنوعة بين أعضاء فريق الكشافة.	
استثمار أوقات فراغ الطلاب لخدمة المجتمع وإشباع حاجاتهم.	- المشاركة في الحملات التوعوية والإرشادية والخدمية كحملات (النظافة – التطعيم).	الحملات الدعائية توثيق الرحلات والمشاركات التقويم والمتابعة
	- تنفيذ الرحلات الخلوية وتطبيق المهارات والفنون الكشفية.	
	- مساندة رجل المرور لتنظيم حركة سير الطلاب.	
	- المشاركة الفاعلة في أعمال الإغاثة والإيواء والإنقاذ من الكوارث.	
	- المشاركة في التنظيم للاحتفالات والأعياد والمناسبات الوطنية.	
	- المشاركة في تنظيم طابور الصباح وأثناء الدخول والخروج من المدرسة.	
إتاحة الفرصة لتطبيق المهارات الكشفية.	- المحافظة على المرافق المدرسية وأثاثها.	الملاحظة والمتابعة
	- الاشتراك في تنظيم التلاميذ داخل المدرسة.	
تزويد الطلاب بخبرات تعليمية حسية مباشرة.	- تنظيم مخيم اليوم الكامل داخل المدرسة.	التوثيق والتقييم
	- تنفيذ عدد من المخيمات في الخلاء.	
غرس حب وحماية الطبيعة.	- تنظيم رحلات استكشافية والتخييم في المناطق الطبيعية.	توثيق الرحلات
الترويج عن النفس من عناء الدراسة والحياة اليومية.	- تنظيم الرحلات الترفيهية والزيارات للمؤسسات والمتاحف والمدن الأثرية.	التوثيق والملاحظة

● مجال الأنشطة الفنية:

جدول (3) مصفوفة التصور المقترح لتنفيذ الأنشطة الفنية

الهدف	مؤشرات الأداء	الشواهد والأدلة
-------	---------------	-----------------

توثيق العروض والدورات المتابعة والتقييم	- تنظيم العروض المسرحية والفنية.	اكتساب الطلاب ثقافة فنية متنوعة.
	- استضافة عدد من المنشدين والممثلين والرسمين لتقديم العروض الفنية.	
	- تنظيم دورات تدريبية وورش عمل للطلاب والمعلمين في (الموسيقى- التمثيل- النحت- الأشغال اليدوية- الإنشاد)	
	- إصدار نشرات ومجلات فنية حائطية للتعريف بأبرز أعمال الطلاب.	
الملاحظة توثيق الأعمال التقييم	- وضع لمسات جمالية وتشكيلية في البيئة المدرسية والبيئة المحلية	تنمية القدرة الابتكارية لدى الطلاب فيما يتعلق بخامات البيئة.
	- تكليف الطلاب بالأعمال اليدوية في مجالات التطريز والخزف وصناعة الأزهار والرسم بأنواعه.	
تقديم إداء الطلاب	- إقامة دورات في الخط العربي وخاصة خط النسخ والرقعة.	تطوير مهارات الطلاب في الخط
توثيق العروض والمشاركات	- تنظيم معارض فنية مثل "معرض الفنون الشعبية والتراثية".	التفاعل مع المناسبات بالتعبير عنها فنياً.
	- المشاركة في المناسبات الدينية والاجتماعية والاحتفالات الوطنية.	
التوثيق الجوائز	- إقامة عروض وحلقات نقاش فنية للطلاب.	خلق حب المنافسة بين الطلاب.
	- تنظيم مسابقات فنية فردية أو جماعية.	
	- إقامة معارض فنية للمبدعين.	
توثيق اليوم الملاحظة	- تنظيم اليوم المفتوح للمعلمين سنوياً.	تشجيع المعلمين على تبادل الخبرات.
توثيق الزيارات	- زيارة المتاحف والمعارض والأماكن الأثرية ذات الطابع الفني.	تنمية الإحساس بالجمال المعماري.
الصحف والمنشورات السجلات	- إعداد الصحف والمنشورات والمجلات الحائطية وغيرها من أساليب التعبير الفني.	إناحة الفرصة لتبادل الخبرات الفنية بين مختلف المدارس.
	- تشكيل جماعات الفنون المختلفة لتشمل (المسرح- الموسيقى- الإنشاد- الرسم)	
	- المشاركة في فقرات الإذاعة المدرسية.	

● الأنشطة الدينية:

جدول (4) يبين مصفوفة التصور المقترح لتنفيذ الأنشطة الدينية

الشواهد والأدلة	مؤشرات الأداء	الهدف
سجل الجماعة والمتابعة	تكوين جماعة التوعية والإرشاد.	إعداد المواطن الصالح لنفسه ومجتمعه ودينه.
	عقد الندوات والمحاضرات لمناقشة القضايا الإسلامية، والاجتماعية والأسرية.	
	المشاركة في فقرات ومواضيع الإذاعة المدرسية.	
توثيق العروض والمتابعة	تقديم عروض تمثل بطولات الصحابة وتحض على القيم. وتستلهم روح الإسلام. إما نثراً أو شعراً أو مسرحيات.	التعريف بسيرة الرسول ﷺ وأصحابه رضي الله عنهم.
	استضافة عدد من خطباء وأئمة المساجد بالمنطقة.	
المجلات الحائطية والمنشورات والملاحظة والمتابعة	إصدار مجلة حائطية دورية أو مجلات مطبوعة دورية.	تعميق المفاهيم والقيم المبنية على الوسطية والاعتدال و انعكاس ذلك على حياتهم وسلوكياتهم.
	كتابة الابحاث الدينية والتاريخية والحضارية والعناية بالقضايا الإسلامية المعاصرة.	
	كتابة موضوعات إنشائية وقصائد أو أناشيد إسلامية.	
	عرض الافلام التي تعرف الطالب بديار الإسلام. والأماكن الدينية، والشخصيات الإسلامية التي تعزز الانتماء للإسلام ورجاله وتاريخه.	

	تنظيم المحاضرات والندوات.	
التوثيق والجوائز المحصودة	إقامة مسابقة الحفظ والتجويد.	تنمية قدرات الطالب على الحفظ والتركيز.
	إقامة مسابقة الحديث الشريف.	
	إقامة مسابقات فردية وجماعية في الثقافة الإسلامية.	
	تنظيم مسابقات في الإنشاد والموشحات الدينية.	
	المشاركة في المسابقات التي تنظم خارج المدرسة.	
توثيق الزيارات والاحتفالات الملاحظة	تنظيم زيارات المساجد الأثرية والحضارية، و إقامة حملات تطوعيه فيها.	الاعتزاز بتاريخ الحضارة الإسلامية.
	إقامة رحلات للمواقع الإسلامية التاريخية في مختلف المحافظات	
	- الاحتفالات بالمناسبات الدينية (رأس السنة الهجرية- عيد الفطروعيد الأضحى إلخ)	

● مجال الأنشطة الثقافية:

جدول (5) مصفوفة التصور المقترح لتنفيذ الأنشطة الثقافية

الشواهد والأدلة	مؤشرات الأداء	الهدف
السجلات الملاحظة المتابعة	- إقامة محاضرات ومناظرات وندوات ثقافية متنوعة.	تنمية معلومات الطلاب وزيادة ثقافتهم.
	- تنوع موضوعات وفقرات الإذاعة المدرسية بما يواكب احتياجات الطلاب.	
	- تنظيم زيارات الدورية لمكتبة المدرسة.	
المجلات والسجلات المعارض	- إصدار مجلات حائطية ثقافية متنوعة.	تشجيع الطلاب على كتابة البحوث والمقالات والقصص والشعر.
	- تنظيم مهرجان أدبي للمبدعين من الطلاب.	
	- تنظيم معرض الأسبوع الثقافي السنوي.	
	- تكريم الطلاب المبدعين.	
توثيق المناظرات والملاحظة	- التنسيق لحضور بعض المناظرات الثقافية والأدبية والاجتماعية.	مساعدة الطلاب على تفسير الأمور والمشاركة في حل المشكلات.
	- عرض مجموعة من الأفلام والبرامج الوثائقية الهادفة.	
توثيق ومتابعة	- استضافة عدد من الشخصيات الأدبية والثقافية المحلية.	الاعتزاز بالأدباء والمثقفين اليمنيين.
	- متابعة الإصدارات الحديثة لكتب وقصص ومجلات النشء والشباب.	
السجلات توثيق المسابقة المتابعة	- تنظيم حصص للقراءة الحرة والمطالعة.	تنمية روح القراءة والمطالعة لدى الطلاب.
	- تنوع محتوى مكتبة المدرسة.	
	- تنظيم حلقات نقاش مكتبية.	
	- إصدار نشرات مكتبية تحث على القراءة.	
	- إقامة مسابقة ثقافية دورية.	
السجلات والنشرات توثيق العروض المتابعة	- تنظيم لليوم المفتوح معرض- فقرات إذاعية- نشرات- زي شعبي.	تعزيز دور الطلاب في الحفاظ على الآثار والتراث الوطني والموروث الشعبي.
	- المشاركة في الأعياد والمناسبات الوطنية.	
	- تنظيم رحلات للمناطق الأثرية بالمنطقة والمناطق المجاورة.	
	- عرض مسرحيات وطنية، وأناشيد وأهازيج شعبية.	
	- إصدار نشرات دورية متنوعة.	

● مجال الأنشطة العلمية:

جدول (6) يبين مصفوفة التصور المقترح لتنفيذ الأنشطة العلمية

الهدف	مؤشرات الأداء	الشواهد والأدلة
تحويل المعارف النظرية إلى مهارات علمية.	- تحويل بعض خامات البيئة والمواد التالفة إلى مواد صالحة للاستهلاك	توثيق التجارب والمسابقات المتابعة
	- أجراء التجارب العلمية.	
	- مسابقة في الاختراعات والابتكارات العلمية.	
مساعدة الطلاب على استخدام الأسلوب العلمي في التفكير.	- تنظيم دورات علمية للطلبة باستضافة عدد من المختصين.	سجل الدورات توثيق العينات والتقييم
	- تجميع عينات عن النباتات والطيور والحشرات ودراستها وعمل مقارنات لها.	
	- تدريب الطلاب على كتابة البحوث العلمية.	
تشجيع الطلاب على القيام بالزيارات الميدانية.	- تنسيق زيارات للمختبرات العلمية في الجامعة.	سجلات المختبر والزيارات المتابعة
	- تنسيق زيارات لبعض المعامل الموجودة في المنطقة والمناطق المجاورة.	
	- زيارة بعض المستشفيات بالمنطقة لتعرف على أدورها أقسامها	
تدريب الطلاب على ملء وقت فراغهم بأنشطة علمية مفيدة.	- إقامة معرض للطلبة المبدعين والمخترعين.	سجلات المعارض النشرات والمجلات المتابعة
	- تنظيم المحاضرات والندوات العلمية.	
	- إصدار نشرات ومجلات متابعة للتطورات العلمية.	
	- تنسيق لبعض الفقرات العلمية في الإذاعة المدرسية.	
	- تنظيم احتفال لتكريم الطلاب المبدعين والمتميزين	
تشجيع الطلاب على الاهتمام بالمواد العلمية.	- تنظيم مسابقات علمية فردية بين الطلاب.	السجلات جوائز المسابقات التقييم
	- تنظيم المسابقات المنهجية بين الفصول.	
	- المشاركة في المسابقات المحلية والمركزية.	
	- تنظيم زيارة خاصة للمبرزين للمعامل والمصانع في العاصمة.	

● مجال الأنشطة الرياضية:

جدول (7) يبين مصفوفة التصور المقترح لتنفيذ الأنشطة الرياضية

الهدف	مؤشرات الأداء	الشواهد والأدلة
الكشف عن الاستعدادات الرياضية لصقلها ورعايتها، وتوجيهها إلى النشاط الرياضي المناسب.	- كشف المواهب من أجل تدريبها وصقلها.	السجلات الملاحظة توثيق الدوري المراكز التي تحرز
	- إقامة المنافسات الرياضية المختلفة (كرة القدم- الطائرة- السلة – الشطرنج- ألعاب القوى)	
	- تنظيم دوري مدرسي في مختلف الألعاب الرياضية.	
	- المشاركة في البطولات الرياضية على مختلف المستوى.	
التدريب على القيادة والتبعية السليمة.	- إقامة دورات تدريبية حول أصول اللعب وقوانينه.	سجلات الدورات والمتابعة
	- استضافة عدد من الرياضيين بالمنطقة.	
تشجيع الطالب على الاختيار الذاتي.	- تنفيذ زيارات للنوادي الرياضية لتعرف على التجارب المتميزة.	التوثيق والمتابعة
	- إصدار مجلات حائطية لمتابعة الأحداث الرياضية.	
	- تنظيم احتفالات لتكريم الطلاب المبدعين والمتميزين.	
	- تخصيص عدد من الحصص الرياضية أسبوعياً.	

المجلات الحائطية توثيق الألعاب التقويم والمتابعة	- ممارسة تمارين الصباح.	رفع مستوى الكفاءة البدنية لدى الطلاب.
	- ممارسة الألعاب الشعبية.	
النشرات والدوريات المتابعة	- إصدار نشرات رياضية وصحية دورية.	تنمية الوعي الصحي السليم لدى الطلاب.
	- تقديم الأخبار والمعلومات الصحية عبر الصحيفة والإذاعة المدرسية.	
توثيق البرامج المتابعة	- تنسيق عدد من البرامج المفتوحة للحفاظ على اللياقة البدنية.	توثيق الروابط الأسرية بين المدرسة والمجتمع المحلي
	- التعريف بمبادئ الإسعافات الأولية.	
السجلات توثيق الاحتفال الجوائز	- تجميع أسرة المدرسة من طلاب ومدرسين وأولياء أمور في ميادين الرياضة.	
	- الاحتفال بتكريم الفائزين بمشاركة المجتمع المحلي وأولياء الأمور.	

● مجال الأنشطة المهنية:

جدول (8) يبين مصفوفة التصور المقترح لتنفيذ الأنشطة المهنية

الشواهد والأدلة	مؤشرات الأداء	الهدف
الدوريات سجلات المسابقات والزيارات	- إصدار مطويات مهنية دورية.	إكساب التلميذ اتجاهات إيجابية نحو العمل اليدوي.
	- تقديم المحاضرات والندوات عن العمل وقيمه باستضافة الحرفيين والمهنيين.	متابعة المتميزين وربطهم بأصحاب المهن والحرف.
	- تنظيم مسابقات لاكتشاف المهارات وتنميتها	تنمية مواهب الطالب وقدرته والارتقاء بها في المجال المهني
	- تنظيم زيارات للورش والمصانع والمزارع والمعامل.	
سجلات الإذاعة توثيق المعارض والمسابقات الجوائز المحصودة	- المشاركات المهنية في فقرات الإذاعة المدرسية	مساعدة الطلاب على اتخاذ القرار المهني المناسب.
	- عرض أعمال فنية ومسرحية تداعب الانفعالات وتغرس التوجيه وتنمي المعرفة.	
	- إقامة معرض للأشغال اليدوية والمجسمات.	
	- تنظيم مسابقات للمواهب المهنية وأصحاب الحرف.	
سجلات الدورات وجود النشرات والمجلات الحائطية	- تقديم دورات لتدريب الطلاب على أعمال الصيانة.	تنمية القدرات الإبداعية، والاتجاهات نحو العمل الجماعي.
	- إصدار النشرات والمجلات الحائطية.	
	- تنظيم دورات لتدريب وتأهيل الطلاب لسوق العمل.	
الملاحظة التقويم والمتابعة وجود النشرات	- صيانة أدوات ومستلزمات المدرسة وأثاثها.	
	- تنظيم حملة لزراعة أجزاء من حوش المدرسة.	
	- إصدار عدد من النشرات المهنية.	

8- متطلبات تطبيق التصور المقترح:

1. توعية القائمين على الأنشطة المدرسية بمختلف مستوياتهم بأهمية الأنشطة المدرسية.
2. إجراء دراسات مسحية ميدانية للطلبة والمدرسة والبيئة المحيطة وكذلك معرفة الإمكانيات المتاحة لترجمتها إلى واقع ملموس لتطوير الأنشطة المدرسية.
3. التخطيط المبكر وتحديد الأهداف التربوية لكافة مجالات الأنشطة مع مراعاة تنوعها.
4. توفير مناخاً إدارياً وتنظيماً داعماً لممارسة الأنشطة.

5. التوصل مع المجتمع المحلي ورجال الأعمال والجمعيات لتمويل وإدارة الأنشطة المدرسية.
6. نشر أعمال الطلبة المتميزين من خلال إصدار بعض الكتيبات والتقويم السنوية وغيرها.
7. إقامة دورات متخصصة في استخدام خامات البيئة لممارسة الأنشطة المدرسية وذلك للمواءمة بين الأنشطة المختارة والإمكانيات المتاحة.
8. التقويم والمتابعة المستمرة للأنشطة المدرسية مع مراعاة إشراك جميع القائمين في عملية التقويم، وكذلك تنوع أساليبه.

9- المهام الإجرائية لتنفيذ التصور المقترح:

وحق يسهل تحقيق هذا التصور المقترح وضعت الباحثة عدداً من المهام الإجرائية التي يمكن اتباعها:

☒ مهام إجرائية تتعلق بإدارة المدرسة:

- قيادة وإدارة الأنشطة المدرسية بما يحقق الأهداف التربوية لها.
- تكريم المبرزين والمتميزين من المشاركين في الأنشطة المدرسية.
- تزويد أفراد المجتمع بتغذية راجعة حول ردود الفعل حول الأنشطة ومدى تأثيرها.

☒ مهام إجرائية تتعلق بمشرف الأنشطة المدرسية:

- الإشراف على رسم الخطة العامة للأنشطة المدرسية داخل المدرسة وتكاملها مع بقية الخطط.
- الاطلاع المستمر على مستجدات الأنشطة المدرسية بشكل عام ومجالاتها بشكل خاص.
- حل المشكلات التي تواجه ممارسة الأنشطة المدرسية مع إدارة المدرسة.
- التوثيق المستمر للأنشطة المدرسية التي تم ممارستها، واقتراح سبل لتطويرها.

☒ مهام إجرائية تتعلق بالأخصائي الاجتماعي:

- يشارك في التخطيط لبرامج الأنشطة المدرسية بما يكفل معالجة المشكلات السلوكية.
- متابعة إشراك الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بالبرامج التي تناسب حاجاتهم.
- دراسة حالات الطلاب غير المتفاعلين مع برامج الأنشطة المدرسية وإيجاد الحلول المناسبة.
- المشاركة في اختيار الأنشطة المدرسية المناسبة مع الطلاب، ومتطلبات المجتمع وإمكانياته.

☒ مهام إجرائية تتعلق بالمعلم:

- إعداد خطة للنشاط المصاحب لمادته بما يكفل تطبيق الطالب للمهارات والمعارف التي يتعلمها.
- الإعداد والإشراف على خطة النشاط المكلف به وفق الإطار العام لخطة النشاط في المدرسة
- التوثيق في السجلات والتقارير الخاصة بمجاله وتسليمها لمشرف الأنشطة المدرسية
- دقع الطلاب للتجريب، والابتكار، والاعتماد على النفس، وإثارة روح المنافسة بينهم.

☒ مهام إجرائية تتعلق بالطلاب:

- التعاون مع المعلمين في إدارة الأنشطة المدرسية من خلال تفهيمهم لتكليفاتهم وأدوارهم.
- توجيه أقرانهم والتأثير عليهم.
- المساهمة في الاستغلال التام للبيئة ومكوناتها وتوظيفها.

☒ مهام إجرائية تتعلق بالمجتمع المحيط بالمدرسة:

- تبنى برامج وفعاليات وأنشطة مختلفة لتعزيز مكانة الأنشطة المدرسية.

- تفعيل دور أولياء الأمور والمجتمع المحلي في التخطيط والتمويل والتنفيذ والتقويم.
- حل المشكلات وتذليل الصعوبات التي تواجه الأنشطة المدرسية.
- استثمار تخصصات ومجالات عمل أولياء الأمور لدعم الأنشطة المدرسية.

10- آليات تقويم ومتابعة التصور المقترح:

لكي ينجح التصور المقترح في تحقيق أهدافه المختلفة ينبغي أن يكون هناك آليات تضمن متابعته وتقويمه بشكل مستمر منها ما يلي:

- التقييم المستمر: تقييم الأنشطة التي تنفذها والجهود المبذولة في مجالات الأنشطة المدرسية من جانب إدارة المدرسة وجميع المشاركين، وأداء المدرسة، ومتطلباتها.
- التقرير السنوي: إعداد تقرير سنوي حول الفعاليات المختلفة للأنشطة المدرسية التي تم تنفيذها على مدار العام وما قامت به المدرسة لتفعيل تلك الأنشطة، كما يضم تقييماً للجهود المبذولة في هذا المجال وعرضاً لأهم المعوقات التي واجهت تفعيل الأنشطة المدرسية ومقترحات لتلافي ذلك في السنوات المقبلة.

11- المعوقات المتوقعة التي تواجه تنفيذ التصور المقترح وآليات التغلب عليها

جدول (9) المعوقات المتوقعة التي تواجه تنفيذ التصور المقترح وآليات التغلب عليها

المعوقات	آليات وسبل التغلب عليه
ضعف القناة بأهمية الأنشطة المدرسية ومكاناتها التربوية.	توضيح أهداف الأنشطة وأهميته ومقوماتها لمجتمع المدرسة والمجتمع المحلي كل على حدة سواء. إعطاء نماذج تطبيقية للأنشطة التي حققت نجاحاً في الأعوام المنصرمة وحققت المدرسة فيها مركزاً متقدماً. عمل ورشة عمل مصغرة عن إدارة وتنفيذ الأنشطة المدرسية لرواد النشاط سواء أكانوا معلمين أو طلبة. التعريف بالمستجدات في مجالات الأنشطة المدرسية وكيفية اختيارها بما يتناسب مع البيئة المحلية. إقامة دورات متخصصة في استخدام خامات البيئة لممارسة الأنشطة المدرسية وكذلك المواءمة بين الأنشطة المختارة والإمكانات المتاحة.
ندرة وجود قاعدة بناء معرفي لممارسة الأنشطة المدرسية.	توفير تعليمات وتوجيهات وزارة التربية والتعليم ومكتب التربية بالمحافظة. توفير خطط الأعوام السابقة لدى المدرسة ومكتب التربية. توفير خطط جديدة موضوعة ومتوفرة في المدارس المجاورة. توفير تعليمات المشرفين المختصين. توفير الخبرات العلمية في الجامعات والكليات والإدارات التعليمية. توفير المراجع والكتب العلمية التربوية بشكل عام والأنشطة بشكل خاص. توفير لائحة الأنشطة المدرسية ودليل الأنشطة المدرسية. توفير الوثائق الخاصة بمزاولة الأنشطة في المدرسة.
قلة الإمكانيات المالية والمادية لممارسة الأنشطة المدرسية.	إيجاد موازنة من قبل التربية والتعليم للمدارس لإقامة الأنشطة المدرسية. تنظيم حملات لجمع التبرعات من الطلاب. مشاركة الطلاب في إعداد الأطباق الخيرية. تخصص إدارة المدرسة جزء من ميزانيتها للأنشطة المدرسية. إقامة المعارض التشكيلية والأشغال اليدوية لبيع منتجات جماعات الأنشطة. مشاركة أولياء الأمور والمجتمع المحلي في تمويل الأنشطة المدرسية. مساهمة الجمعيات الخيرية والمنظمات المهمة بالتعليم في تمويل الأنشطة. فرض رسوم رمزية على الطلاب المشاركين في الأنشطة.

التنسيق بين إدارة المدرسة وأولياء الأمور من أجل توفير وسائل المواصلات.	
تخصيص أوقات ضمن جدول حصص اليوم الدراسي لممارسة الأنشطة المختلفة بشكل مناسب. تخصيص أوقات قبل بدء حصص اليوم الدراسي لممارسة الأنشطة كنشاط الإذاعة المدرسية وطاير الصباح والتمارين الرياضية. استغلال المناسبات الوطنية، والقومية، والعالمية والدينية لممارسة الأنشطة بشكل يتناسب مع المناسبة. استغلال يوم الخميس والعطل الرسمية لممارسة الأنشطة المدرسية. تخصيص أوقات بعد اليوم الدراسي لممارسة الأنشطة لإقامة المعارض الفنية والعلمية والندوات والمسابقات. وضع برامج لممارسة الأنشطة أيام العطل الصيفية.	ضعف إدراج أوقات لممارسة الأنشطة ضمن الجدول الدراسي
بناء قاعدة بيانات مسجلة عن ممارسة الأنشطة المدرسية قابلة للتحديث. سجلات وملفات خاصة بممارسة الأنشطة المدرسية. سجلات وملفات خاصة بأنشطة الجماعات والنوادي. تنوع أدوات التوثيق وأساليبه.	غياب توثيق الأنشطة المدرسية التي يتم ممارستها.

التوصيات والمقترحات.

- استناداً لنتائج الدراسة وبالإضافة للتصور المقترح؛ توصي الباحثة وتقدم الآتي:
- 1- النظر للأنشطة المدرسية كجزء لا يتجزأ من المنهج الدراسي كونها تسعى لتحقيق أهداف التنمية المستدامة.
 - 2- تفعيل برامج لتدريب القائمين على الأنشطة المدرسية بشكل دوري ومستمر للتطوير من مهاراتهم وقدراتهم بالشراكة مع كليات التربية.
 - 3- التخفيف من الأعمال الملقاة على عاتق المعلم وتشكيل عائق أمام تفرغه لمتابعة تفعيل الأنشطة.
 - 4- العمل على تفعيل الصلة بين كلاً من المدرسة والأسرة والمجتمع المحلي لمواجهة المعوقات بل والحد منها.
 - 5- كما تقترح الباحثة إجراء الدراسات والأبحاث التالية:
 - 1) استراتيجية مقترحة لتفعيل دور المشاركة المجتمعية في ممارسة الأنشطة المدرسية بمحافظة البيضاء بالجمهورية اليمنية في ضوء بعض لتجارب العالمية.
 - 2) رؤية مستقبلية لتطوير إدارة الأنشطة المدرسية في ضوء الاتجاهات الحديثة.

قائمة المراجع.

- أولاً- المراجع بالعربية:
1. الاتجاهات العالمية المعاصرة في إدارة النشاط الطلابي، تاريخ الدخول: 2020/12/23، الساعة 35: PM02: www.arabsgate/showtheard.com
 2. الأيام، إطلاق برنامج النشاط الحر الاختياري في 100 مدرسة، تاريخ الدخول: 2021/2/8، الساعة 11: AM10: http://www.al-ayyam.ps/ar_page.php?id=102c08a3y27c
 3. البصام، أحلام بنت خالد أحمد. (2008). دور مديرة المدرسة في تطوير الأنشطة المدرسية غير الصفية للمرحلة المتوسطة بمدارس البنات الحكومية في مدينة الرياض من وجهة نظر المديرات ورائدات النشاط. ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

4. الجبير، تهماني والفايز، وفاء (2010) تجربة سنغافورة في التعليم، المنهل، الرياض، السعودية. تاريخ الدخول: 2017/6/30، ساعة <http://vb.arabsgate.com/showthread.php> PM30: 35.
5. الحاج، أحمد علي. (2009). مسيرة التعليم الأساسي والتعليم الثانوي في البلاد العربية الواقع الراهن وآفاق التطوير. بحث فائز بجائزة المرحوم/ هائل سعيد أنعم، للعلوم الإنسانية والاجتماعية والتربوية، الدورة (13) اليمن.
6. الحرازي، سامية علي. (2008). واقع ممارسة الأنشطة اللاصفية المصاحبة لمادة التربية الإسلامية الصفوف الثلاثة الأخيرة من التعليم الأساسي. ماجستير غير منشورة، جامعة صنعاء، صنعاء، اليمن.
7. حسن أسكريف، بعض معوقات الحياة المدرسية والحلول المقترحة، تاريخ الدخول: 2021/1/8، الساعة 1: 15 http://prof-oujda.blogspot.com/2016/07/blog-post_19.html PM
8. الدخيل، محمد عبد الرحمن. (2002). النشاط المدرسي وعلاقة المدرسة بالمجتمع. دار الخريجين، الرياض.
9. سالم، سالم عزيز. (2016). إدارة الأنشطة اللاصفية في المدارس الثانوية بمحافظة لحج الواقع والمتطلبات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية جامعة عدن، عدن، اليمن.
10. الشمسي، حليلة. (2018). تصور مقترح لتفعيل الأنشطة المدرسية بمدارس التعليم العام في الجمهورية اليمنية. ماجستير غير منشورة، جامعة تعز، اليمن.
11. الضحاك، عبد الكريم. (2017). الأنشطة المدرسية في اليمن الواقع والمستقبل ط2، دار الكتاب الوطنية، صنعاء.
12. العبيدي، صفاء؛ والملكي، حمود. (2020). معوقات تفعيل الأنشطة المدرسية بمدارس التعليم الثانوي بمحافظة البيضاء. مجلة جامعة البيضاء، مج. (2)، عدد. (3)، ص 38:56. <https://doi.org/10.56807/buj.v2i3.100>
13. عرفة، خضر حسني. (2010) دور مديري المدارس الإعدادية بوكالة الغوث الدولية في التغلب معوقات تنفيذ الأنشطة المدرسية اللاصفية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
14. الفقية، عبد الباسط؛ والخلقي، عادل؛ وقائد، ولاية، وعبد، القحطاني؛ وحمود، عبدالرحمن. (2008). واقع الأنشطة التعليمية في مرحلة التعليم الأساسي، سلسلة دراسات وأبحاث تربوية، صنعاء، اليمن.
15. القهيلي، علي حسين علي. (2000). دراسة تقويمية للأنشطة التربوية في المرحلة الثانوية محافظة عمران. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية - جامعة الجزيرة، السودان.
16. محمد، عوض محمد؛ والقشيري، سعيد محمد. (2009). واقع الأنشطة اللاصفية في المدارس الثانوية في محافظة عدن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 2009/11/4، جامعة عدن، اليمن.
17. معاجيني، أسامة حسن (د، ت). التجارب الرائدة عربياً وعالمياً في تربية الموهوبين ورعايتهم، جامعة الملك عبد العزيز، جدة.
18. وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (2017). خطة الأنشطة الطلابية. الإدارة العامة للأنشطة الطلابية، غزة.
19. وزارة التربية والتعليم اليمنية (2014). التقرير الوطني للتعليم للجميع. اللجنة الوطنية للتعليم للجميع، وزارة التربية والتعليم، صنعاء، اليمن.
20. وزارة التربية والتعليم اليمنية (2019). تقرير خاص بالأنشطة المدرسية. إدارة الأنشطة المدرسية، مكتب التربية، محافظة البيضاء، اليمن.
21. وزارة التربية والتعليم اليمنية (2021). البرنامج الزمني لتنفيذ الأنشطة المدرسية للعام 2016- 2017. إدارة الأنشطة المدرسية، مكتب التربية بمحافظتي البيضاء، البيضاء، اليمن.

22. وزارة التربية والتعليم اليمنية. (2021). الرؤية الوطنية لبناء الدولة اليمنية الحديثة. المجلس السياسي الأعلى، صنعاء، اليمن.

23. ياسر المغامسي (2015) الاتجاهات العالمية في إدارة النشاط الطلابي "اليابان" وطريقة الاستفادة منها في التعليم السعودي، تاريخ الدخول: 2021/5/5، الساعة 4:15 PM <https://www.abegs.org/aportal/article/article4>

ثانياً- المراجع بالإنجليزية Second - References in English

1. Akar, Bassel. (2016). **Developing A Monitoring Instrument To measure Extracurricular And Non-Formal Activities Which Promote Global Citizenship Education (GCED) AND Education For Sustainable Development. (ESD)**. Paper Prepared For The 2016 Globe.
2. Annu, Singh & Sunita, Mishra. (2015). **Extracurricular Activities And Student's Performance On Secondary School Government And Privet School**. European
3. Fischer, Natalie; Radisch, Falk; SchÜpboch, Marianne. (2014). *International Perspectives on Extracurricular Activities: Conditions of Effects on Student, Development, School-* Editorial. Journal for education research online, New York. USA. <http://www.waxmann.com>.
4. FY. (2018). **Extracurricular Activities Program, Employee and Retiree Service Center Montgomery Country Public Schools**.
5. Haliimah, Nalyazi. (2010) **An Investgation Of The Mana- Gement Of Extracurricular Programs On Selected Inner- City Secondary Schools: A case Study**, Master Studying, University Of South Africa.- Ho, Susanna. (2010). **Outdoor**, Arumugan,
6. Ho,. (2015). Keynote Address: Outdoor Learning in Singapore: Past, Present, and Future. <https://www.researchgate.net/publication/296489151>.
7. Ismail, H. A (2014) **Co- curricular Management Practices Among Novice Teachers**, Asian Journal of Education and e- learning (Issiv2321- 2454) volume 02- Lssue2, April.
8. Jacqueline, Stevenson. (2010). **Gender dynamics in the valuing of extra- curricular activities**. (0079), Leeds Metropolitan University, Leeds, United Kingdom.
9. Koh, John N. s. (n.d). **Extra- curricular activities in school: Getting the right perspective**, Teaching and Learning. 7 (2) 57- 66, Institute of Education (Singapore).
10. Regussa, Demes. (2014). **Practices and challenges in implementing Co- Curricular Activities on Addis Ababa Preparatory School**. Master Studying, Addis Ababa, Ethiopia.
11. Salamuddin, Mohd& Harun, Mohd Taib& Abdullah, Nur Asmar Diana. (2011). **Teacher Competency in School Extracurricular Mengament**. World Applied Science Journal, **Vol15**, Ps49- 55, Malisia.
12. Wilson, Nikki. (2009). **Impact of Extracurricular Activities on Students**. Master Research Paper, University of Wisconsin –Stout, USA.

13. Claridge, Jack **After school Activities**, 20/4/2021, Get The Right School. 2/8/2017, Time: 6: 25AM
Date <http://www.gov.uk/after-school-holiday-club>

Third: References in Arabic translated into English:

1. Al-Ayyam, launching the optional free activity program in 100 schools, entry date: 8/2/2021, at 11:10AM http://www.al-ayyam.ps/ar_page.php?id=102c08a3y27c
2. Al-Bassam, Ahlam Bint Khaled Ahmed. (2008). The role of the school principal in developing extra-curricular activities for the intermediate stage in government girls' schools in the city of Riyadh from the point of view of principals and activity pioneers. Unpublished MA, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.
3. Al-Dahhak, Abdel-Karim. (2017). School activities in Yemen, reality and the future, 2nd edition, National Book House, Sana'a.
4. Al-Dakhil, Muhammad Abdul Rahman. (2002). School activity and the school's relationship with society. Graduates House, Riyadh.
5. Al-Faqih, Abdul Basit; moral, just; and a leader, a state, and a slave, al-Qahtani; and Hammoud, Abdul Rahman. (2008). The reality of educational activities in the basic education stage, a series of educational studies and research, Sana'a, Yemen.
6. Al-Harazi, Samia Ali. (2008). The reality of the practice of extra-curricular activities associated with the subject of Islamic education in the last three grades of basic education. Unpublished MA, Sana'a University, Sana'a, Yemen.
7. Al-Jubeir, Tahani and Al-Fayez, Wafaa (2010) The Singapore Experience in Education, Al-Manhal, Riyadh, Saudi Arabia. Entry date: 6/30/2017, hour. PM30:35 <http://vb.arabsgate.com/showthread.php->
8. Al-Obeidi, Safaa; And Al-Maliki, Hammoud. (2020). Obstacles to activating school activities in secondary schools in Al-Bayda Governorate. Al-Bayda University Journal, Vol. (2), No. (3), p. 38:56. <https://doi.org/10.56807/buj.v2i3.100>
9. Al-Qibli, Ali Hussein Ali. (2000). An evaluation study of the educational activities in the secondary stage, Amran Governorate. Unpublished master's thesis, College of Education - University of Gezira, Sudan.
10. Arafa, Khader Hosni. (2010) The role of preparatory school principals at UNRWA in overcoming obstacles to the implementation of extra-curricular school activities. Unpublished master's thesis, Islamic University, Gaza, Palestine.
11. Contemporary global trends in managing student activity, accessed on 12/23/2020, at PM02: 35, www.arabsgate.com/showthread.com

12. Hajj, Ahmed Ali. (2009). The march of basic education and secondary education in the Arab countries, the current reality and prospects for development. Research winner of the late / Hayel Saeed Anam Prize, for human, social and educational sciences, session (13) Yemen.
13. Hassan Askreef, Some Obstacles to School Life and Proposed Solutions, access date: 8/1/2021, at 1: 15PM http://prof-oujda.blogspot.com/2016/07/blog-post_19.html
14. Maajini, Osama Hassan (D, T). Pioneering Arab and international experiences in raising and caring for the gifted, King Abdulaziz University, Jeddah.
15. Mohamed, Awad Mohamed; Al-Qushbari, Saeed Muhammad. (2009). The reality of extra-curricular activities in secondary schools in Aden Governorate. Journal of Educational and Psychological Sciences, 4/11/2009, University of Aden, Yemen.
16. Palestinian Ministry of Education and Higher Education (2017). Student activities plan. General Administration of Student Activities, Gaza.
17. Salem, Salem Aziz. (2016). Management of Extra-curricular Activities in Secondary Schools in Lahj Governorate: Reality and Requirements, Unpublished Master's Thesis, Aden University College, Aden, Yemen.
18. Shamsi, Halima. (2018). A proposed vision for activating school activities in public education schools in the Republic of Yemen. Unpublished MA, Taiz University, Yemen.
19. Yasser Al-Maghamisi (2015) Global Trends in Student Activity Management "Japan" and the way to benefit from them in Saudi education, entry date: 5/5/2021, 04:15 PM <https://www.abegs.org/aportal/article/article4->
20. Yemeni Ministry of Education (2014). Education for All National Report. National Committee for Education for All, Ministry of Education, Sana'a, Yemen.
21. Yemeni Ministry of Education (2019). School activities report. School Activities Department, Education Office, Al-Bayda Governorate, Yemen.
22. Yemeni Ministry of Education (2021). The timetable for implementing school activities for the year 2016-2017. School Activities Department, Education Office in Al-Bayda Governorate, Al-Bayda, Yemen.
23. Yemeni Ministry of Education. (2021). The national vision for building the modern Yemeni state. Supreme Political Council, Sana'a, Yemen.

دراسة أولية نحو بناء نظرية في التنبيه الحر والإصرار



د. جميل محمد أحمد الحصيني

أستاذ علم النفس التربوي المساعد || كلية التربية بالحجرية ||

جامعة تعز || الجمهورية اليمنية

Email: gamil.alhosseine@gmail.com || Tel: 00967775686776

الملخص:

هدف هذا البحث إلى وضع تصور أولي لبناء نظرية نفسية في التنبيه الحر والإصرار، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الإجمالي، وتمثلت أداة البحث بالملاحظة المتكررة لسلوك قطة التجربة على مدى (6) سنوات، وشارك في التجربة بعض أفراد الأسرة، وتكون البحث من مقدمة ومبحثين تناول الأول بناء الجانب الشكلي للنظرية. فيما تناول الثاني: اشتقاق القوانين والمبادئ التربوية لنظرية التنبيه الحر، وخلصت البحث إلى النتائج الآتية:

أولاً: الجانب الشكلي للنظرية: من خلال عرض النظرية وتجاربها والصور المناسبة على محكمي البحث من جامعي (عدن. تعز) وبعد التعديل بحسب توجيهاتهم توصل الباحث إلى الجانب الشكلي للنظرية، وعند مقارنة الاختلاف بين نظرية التنبيه الحر مع النظريات السلوكي (بافلوف، وثورندايك، وسكنر) والنظرية المعرفية (كهلر) وجدت اختلافات جوهرية في الشكل عند تطبيق نظرية التنبيه الحر، أهمها: التجربة في نظرية التنبيه الحر تُجرى في المعمل المغلق والمعمل المفتوح، والقطة تقبل بنفسها إلى المعمل لا شباع دافع الجوع، عقدة الحل في المعمل متنوعة، لا بد من عملية التعزيز وفي حالة عدم التعزيز لا يحدث انطفاء وإنما يتم قانون الإعاقة ليليه قانون العقاب إذا لم يتم التعزيز.

ثانياً: توصل البحث إلى اشتقاق القوانين التالية: قانون الإصرار، قانون التطور والرقى، قانون التحدي، قانون التأقلم، قانون الاحتفاظ، قانون الاستعطاء، قانون حرية الدافع، واستناداً للنتائج قدم الباحث جملة من التوصيات والمقترحات وصولاً إلى نظرية متكاملة للتنبيه الحر.

الكلمات المفتاحية: دراسة أولية - بناء نظرية- التنبيه الحر- الإصرار.

A Primary Study towards Constructing a Theory on Free Stimulation and Persistence

Dr. Gmail Mohammed Ahmed Al- Husaini

Assistant Professor of Psychology || Faculty of Education || Taiz University

Email: gamil.alhosseine@gmail.com || Tel: 00967775686776



Abstract:

This study aimed at putting outline a primary vision for constructing a psychological theory on free stimulation and persistence. The researcher uses descriptive procedural method. Frequent behavior of a cat is noticed for about six years and this is the tool of the research. Some members family participate in the experiment. The research consists of an introduction

and two chapters. The first chapter is about constructing the form of the theory. The second chapter is about deriving educational laws and principles about the free stimulation theory. The study presents the following results:

First, the form of the theory is constructed. After presenting the theory, its experiments and the appropriate photographs to the examiners from Sana'a and Aden Universities and after doing the required modifications, the researcher could finalize the form of this theory. When comparing the differences between the theory of free stimulation with the Behavioral theory of Pavlov, Thorndike, Skinner and Kohler's theory of Learning, the researcher has found radical differences in the form of the theory when implementing the theory of free stimulation. Here is the most important difference: experiment in free stimulation takes place in an open laboratory and in a closed laboratory. The cat herself comes to the lab to satisfy her hunger. The complex of solution has varieties in the lab. There should be feedback then, but in case of no feedback given, no satisfaction happens, so law of obstruction and law of punishment apply. Second, deriving laws. The study comes up with the following laws; law of Persistence, Development and Evolution, Challenge, Adaptation, Preservation, Sympathy, and law of Free Stimulation. The researcher hence, makes recommendations and suggestions to reach a complete vision for the free stimulation theory.

Keywords: Primary Study, Constructing a Theory, Free Stimulation, Persistence

المقدمة.

لقد أصاب علم النفس التربوي ونظرياته شيء من الجمود ما أصاب بعض العلوم الأخرى وذلك بتوقف نظرياته على مدى عقود من الزمن على الجانب التقليدي، وأصبح الحاجة ملحة إلى تجديد نظريات تربوية تنطلق من الثورة التقنية والمعلوماتية وخاصة في عهد كورونا، وضرورة مساهمة التطورات الجارية بترك مجال أكبر للمتعلمين لدراسة ما يناسبهم من أساليب التعلم ومن ذلك التعلم الحر الذي يسمح للمتعلم بالحيوية والنشاط والتفاعل مع العملية التعليمية على مستوى البيئة المدرسية والبيئة بمنظرها الكلي.

ومن الملاحظ أن علم النفس التربوي في معظم الجامعات العربية يكاد أن يتوقف تدريسه عند النظريات السلوكية (بافلوف، ثورندايك، سكينر) وعند النظريات المعرفية (كهلر- فريدمان- كوفكا) وغيرهم؛ لقد ذهب الكل يفسر ويقارن بين النظريات السلوكية الثلاث؛ ثم ما يفتؤون يقارنون بين النظرية السلوكية حتى يتجهوا فوراً إلى النظرية المعرفية، ويُنتقون منها نظرية الجشطالت باعتبارها أكثر حساسية وارتقاء من النظرية السلوكية؛ لما تتميز بها من ميزات؛ أهمها: الإدراك، والفهم، والاستبصار، والنظرة الكلية للموقف المشكل- تنظيم المجال- إذ إن التعامل مع الأجزاء المبعثرة يعيق التوصل إلى الموقف الكلي.

وتعد عمليتي التكرار والتعزيز إلى حد ما ركيزتين لنظرية التنبيه الحر مع محدودية- إن لم يكن- زوال المحاولة والخطأ مع بقاء عملية التعزيز إلى حد ما، وعندما سُئل (كهلر) عن التعزيز قال: " حسب التعلم مكافأة؛ أن يتم بالاستبصار" (عبد الغفار، 2008، -160 161): أي " كفى بالفهم إثابة "، فإن لم يتم التعزيز في نظرية التنبيه تحول إلى عقاب من قبل قطة التنبيه، ولعل ظاهرة التنبيه تكون مشاركة علمية لتطوير علم النفس العام وعلم التنفس التربوي.

الانتباه والإدراك:

ولاشك بأن الحياة اليومية تتخللها العديد من التنبيهات كسماعنا للمذياع أو مشاهدتنا للتلفاز أو مطالعنا للصحف، إلا أننا لا نولي كل هذه الرسائل الدرجة ذاتها من الانتباه، بل نعمل على اختيار ما يروق لنا منها، وتتجاهل الجزء الآخر، وبالرغم من تلقي الرسائل عن طريق الحواس المختلفة، فقد لا نعي ولا ندرك وصولها إلينا؛ لأن انتباهنا ينصب على

شيء معين في تلك اللحظة ويتوقف نجاح عملية الإدراك على درجة الانتباه التي يولمها المستقبل للمؤثر من ناحية، وإلى قدرة المؤثر في الاستحواذ على انتباه المستقبل من ناحية أخرى (المغربي، 2004، 100-101؛ النور، 2008، 77).

وبعد (الانتباه والإدراك) أساسان؛ تقوم عليهما سائر العمليات العقلية، ولولاهما لما استطاع المتعلم أو الشخص أن يعي أو يتعلم أو يتذكر شيئاً؛ فالانتباه مفتاح التعليم والتذكر، ولكي يتعلم المرء أي شيء ينبغي له أن ينتبه إليه ويلاحظه بحواسه وعقله (أحمد بلقيس، 1994، 245).

ويرتكز شروط حدوث الإدراك على أمرين هما: الأول: العالم الخارجي الذي يعيش الإنسان فيه وهو ملئ بالأشياء التي يبصرها ويسمعها ويلمسها ويتذوقها ويشمها؛ والثاني: إدراك الذات الإنسانية (خطاب، 2002، 22). والانتباه هو المتعلق بالعوامل الذاتية (بالذات المدركة بميولها ودوافعها وخبراتها).

وفي الحالة الأولى، يكون انتباه الفرد نحو المجال ككل؛ لأن الموقف جديد بالنسبة إليه. أما في الحالة الثانية، فإن الفرد يركز انتباهه نحو بعض الأمور الجديدة بالنسبة إليه، لأن الفرد لا يستجيب لجميع المثيرات التي تواجهه، وبالتالي فإن عملية الإدراك عملية انتقائية، تجعل المثيرات المنتقاة في بؤرة الشعور دون غيرها، وبواسطة عملية الانتباه (التركيز الإدراكي) يدرك الفرد تفاصيل ودقائق معينة، خاصة إذا ركز الانتباه على جزء معين داخل المجال (عطية، 1990: 183).

وفيما يلي شواهد مما قاله القرآن الكريم في وصف هذه الحالة (نجاتي، 1989، 125)، قال الله تعالى: ﴿وَلَقَدْ دَرَأْنَا لَجَهَنَّمَ كَثِيرًا مِّنَ الْجِنِّ وَالْإِنسِ لَهُمْ قُلُوبٌ لَا يَفْقَهُونَ بِهَا وَلَهُمْ أَعْيُنٌ لَا يُبْصِرُونَ بِهَا وَلَهُمْ أَذَانٌ لَا يَسْمَعُونَ بِهَا أُولَٰئِكَ كَالْأَنْعَامِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ أُولَٰئِكَ هُمُ الْغَافِلُونَ (179)﴾ {الأعراف: 179}.

الانتباه والتعلم:

والانتباه مهم جداً في التعلم، فالإنسان لا يستطيع أن يتعلم شيئاً لا ينتبه إليه، ولذلك يُعنى المعلمون دائماً بإثارة انتباه المتعلمين حتى يمكنهم استيعاب ما يُراد منهم تعلمه، ويمكن إثارة انتباههم بوسائل عدة منها الاستعانة بالأحداث الجارية والمواقف العملية، والحوار والمناقشة، وقد سبق الرسول -ﷺ- علماء التربية في استخدام جميع هذه الوسائل في إثارة انتباه الصحابة- رضوان الله عليهم، ليوصل إليهم ما يريد توصيله، ونأخذ الأحداث الجارية لإثارة الانتباه نموذجاً، (نجاتي، 2005، 190) ومن أمثلة ذلك ما جاء في الحديث الذي رواه مسلم عن جابر، قال: "إن رسول الله -ﷺ-؛ مرَّ بالسوق والناس كَنَفَيْهِ (أي على جانبيه)، فمر بجدي أسكَّ (صغير الأذنين) ميت، فتناوله وأخذ بأذنه؛ ثم قال: "أيما يحب أن يكون هذا له بدرهم؟" فقالوا: ما نحب أنه لنا بشيء، وما نصنع به؟!، ثم قال: "أتحبون أنه لكم؟" قالوا: والله، لو كان حياً كان عيباً، إنه أسكَّ، فكيف وهو ميت، فقال: "والله، لَلدنيا أهون على الله من هذا عليكم" (رواه النووي، ج 1، ص 414، الحديث رقم 8/464).

المثيرات البيئية ← الحواس الخمس ← الانتباه ← انتقاء ← الإدراك ← الذاكرة
← التفكير ← (الحكم) ← الاسترجاع

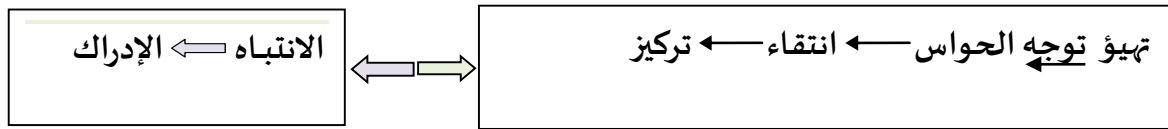
شكل (1) موقع الانتباه من العمليات العقلية

ويذكر خطاب: (2002، 230) أنه عندما ينتبه الفرد إلى شيء ما في البيئة؛ فإن ما ينتبه إليه يكون ممثلاً للصورة، وكل ما عداه يكون ممثلاً للأرضية إذا نظرنا إلى صورة معلقة في الحائط فإننا ندرك الصورة كصورة مستقلة والحائط ممثلاً للأرضية، وقد يحدث بعض الأحيان أن تتبادل الصورة والأرضية مركزيهما فمثلاً حين نستمع لأغنية ما لا ندرك الموسيقى

التي تصاحب الأغنية ولكن نركز اهتمامنا على صوت المغني نفسه، وهنا نلاحظ تقلب الصورة والأرضية، ويتوقف ذلك على انتباهنا الانتقائي.

ويعد الانتباه، انتقاءً واختياراً حسيّاً لموضوع أو مثير من بين المواضيع أو مثيرات أخرى فمثلاً إذا كان المدرس يكتب على السبورة، وفجأة سمع تساؤلاً من أحد المتعلمين فإن المدرس على أثر ذلك سوف يوجه بصره نحو المتعلمين ليتعرف على واضح السؤال منهم، وفي هذه الحالة يكون المدرس قد قام بعملية انتقاء أقصى من خلالها باقي المتعلمين ليقع بصره على السائل. كذا يعمل الانتباه على تركيز الحواس على الموضوع أو المثير المنتقى وحده، أي انفتاح أقصى للحواس وتثبيتها على ذلك الموضوع أو المثير لاستقبال المعلومات أو المعطيات عنه. (غريب، 2006، 102-103).

تلك إذن، هي اللحظات الأربع الأساسية التي تقطعها عملية الانتباه تجاه موضوع معين، وهي لحظات مترابطة ومتتالية، تبدأ بالتهيؤ وتتم من توجيه الحواس وانتقاء الموضوع أو المثير لتنتهي بالتركيز عليه والصورة التالية توضح ذلك، وهذا حسب ما أورده (غريب، 2006، 103) شكل (2).



أنواع الانتباه:

وللانتباه أنواع: التنبيه الخارجي، والتنبيه الداخلي أي ما يصدر من تنبيهات داخل الذات- الجسم، وما يهمننا في هذا البحث التنبيه الخارجي وأنواعه هي:

- 1- الانتباه القسري: كالانتباه إلى أبواق السيارات أو اطلاقات المدافع أو أصوات الرعد.
- 2- الانتباه الإرادي: كالانتباه إلى محاضرة أو حديث ممل، يستدعي تركيز الانتباه فيه لأسباب اجتماعية أو أخلاقية وغيرها من الضوابط، والانتباه الإرادي قد لا تتوفر فيه الرغبة دائماً، ولكن قد يتطلب تركيز الذهن على موضوع ما، لا حساس الشخص بأهميته أو حاجته إليه.
- 3- الانتباه التلقائي: كانتباه الشخص لحديث من يحب أو سماع أغنية يطرب إليه أو النظر لمشهد يرتاح إليه.. (التميحي، 2003، 94-95؛ عدس، 2003، 177).

عوامل الانتباه الخارجي.

وهي كثيرة، ومن أهمها:

- شدة المنبه: قوة المنبه فالأضواء الزاهية، والأصوات العالية تجذب للانتباه من الأضواء الخافتة والأصوات الضعيفة، وعملية التنبيه ترجع إلى طبيعة الشخص ومقدار الإدراك لديه، (راجع، 2004، 153)..
- تكرار المنبه: فلو صاح شخص ما: (النجدة) مرة واحدة لا يجذب صياحه انتباه الآخرين، أما إذا كرر هذه الاستغاثات مرات عدة كان ذلك أدعى إلى جذب الانتباه، على أن التكرار إن استمر رتيباً وعلى وتيرة واحدة فقد قدرته على استدعاء الانتباه (خطاب، 1990، 184).
- تغيير صفة المنبه: تغيير صفة المنبه عامل قوي في جذب الانتباه، فنحن قد لا نشعر بدقات الساعة في الحجرة؛ لكنها ان توقفت عن الدق فجأة اتجه انتباهنا إليها، (المغربي، 2004، 100).
- التباين: كل شيء يختلف اختلافاً كبيراً عما يوجد في محيطه يجذب الانتباه إليه، فنقطة حمراء تبرز في مجال انتباهنا إن كانت في وسط نقط سوداء، (راجع، 2004، 154).

- حركة المنبه: الحركة نوع من التغيير، فمن المعروف أن الإعلانات الكهربائية المتحركة أجذب إلى الانتباه من الإعلانات الثابتة. لوحظ على القطعة دوراتها حول من يتناولون الطعام فضلاً عن الوقوف عن قرب في حالة عدم أو ضعف الاستجابة من قبل الذين يمثلون المعيق للقطعة من الوصول إلى هدفها (بليس، 1996، 251).
 - موضع المنبه: وجد أن القارئ العادي أميل إلى الانتباه إلى النصف الأعلى من صفحات الجريدة المقروءة، وعليه فكلما كان موضع التنبيه الجزء الأعلى من الجسد كان أكثر فاعلية، وقطة التنبيه الحر نوعت من مواضع للمس من الفخذ إلى اليد (المغربي، 2004، 101).
- عاشت قطة التنبيه بين التنبيه الاختياري والإجباري لأن الشخص المستهدف إذا لم يتفاعل اختياريًا مع التنبيه، أجبرته القطعة على الانتباه والتفاعل بعملية الإعاق أو العقاب.

أسس نجاح النظرية:

ولكي تنجح نظرية ما لابد أن تحتوي على ثلاثة أسس هي: دافعية الكائن، العائق، ما يروي ويشبع الدافع، فالدافع شرط ضروري لنجاح كل نظرية والدافع ليس ضرورياً لبدء التجربة فحسب بل ضرورية أيضاً للاستمرار فيها وللتغلب على ما يعترض الكائن من عوائق وعقبات لاستخدامه في مواقف جديدة، إذ إن الدافع القوي يزيد اليقظة وتركيز الانتباه، ويؤخر ظهور التعب، ويحول دون ظهور الملل (راجع، 225-226).

ويعرف بول يونج (young, 1971, p24) وهب (Hebb, 1989, 46) الدافعية بأنها "عملية استثارة وتحريك السلوك وتنظيمه نحو هدف معين". أما أتكينسون، 1998، 88 - دريفر 1971، 36 . وباك 1986، 34 (Beck, 1986, 34) فيتفقون على أن الدافعية "استعداد الكائن الحي لبذل أقصى جهد لديه من أجل تحقيق هدف معين".

ويتفق كل من راجح (2004، 69) وأوزي (2006، 136) وأبو ريشة (2007، 125) بأن لدافعية: "مجموعة العوامل الديناميكية التي تحدد سلوك الفرد وتنشطه إلى حين تخفيض التوتر الذي تحرك السلوك". ويستشف مما سبق بأن الدافعية هي الطاقة المحركة للفرد تحركه نحو هدف معين.

ويرى الباحث بأن حب الاستطلاع نوع من الدافعية نحو معرفة الأشياء التي يجهلها الشخص، وإذا لم يصادف الكائن عائناً فإنه يستخدم في الوصول إلى الهدف ما سبق أن اكتسبه من ميكانيزيمات، غير أن نجاح نظرية ما متعلق بوجود عائق يحول دون تحقيق هدف الكائن؛ مما يدفعه إلى زيادة التوتر الذي يؤدي إلى زيادة نشاطه وتنوع أنماط سلوكه التي تساعد على التغلب على العائق؛ ويؤكد على ذلك (والزبيدي، 1917، 25؛ الحصري، 2019، 6) أما إذا كان العائق أكبر من أن يستطيع الكائن التغلب عليه، فتؤدي الظروف المعيقة إلى الإحباط الزائد؛ وهو ما يجعل الكائن يتخذ واحداً من سبيلين:

- أ. التراجع قليلاً، ثم يحاول اختراق الحاجز أو التغلب عليه وتحقيق الهدف، بعد أن يتجدد نشاطه أو بعد أن يحاول استخدام استراتيجية مختلفة.
 - ب. إذا تكررفشله باستخدام هذه الوسائل المباشرة، فإن من المحتمل أن يقوم بوسائل توافق بديلة لخفض توتره تتمثل بالتراجع أو العدوان. ومن أمثلة الانسحاب ما يقوم به الكائن من حيل لا شعورية كأحلام اليقظة والنكوص والكبت، ومن أمثلة العدوان التبرير والاعتداء والإسقاط (أبو علام، 1993، 203-204).
- ومن خلال التجربة يتضح أن قطة التنبيه الحر، لا يوجد لديها التراجع بل العدوان (الإقدام) حتى تصل إلى مبتغاها بهدف التخلص من العوائق المحيطة التي تحول دون الإشباع وزوال التوتر، ولعل ظاهرة التنبيه الحر والإصرار تكون مشاركة علمية لتطوير علم النفس وخروجه من الجانب التقليدي إلى عالم الحداثة والتطور في بلاد السعيدة والوطن العربي والعالم إلى عالم أوسع.

خصائص النظرية:

1. تكمن أهميتها في أنها تطلع بعدة ظائف حيال المعرفة الإنسانية، وتتمثل بالآتي: (الزغول، 2009: ص 26-27).
2. تعمل على تجميع الحقائق والمفاهيم والمبادئ وترتيبها في بناء منظم منسق مما يجعل منها ذات معنى وقيمة.
3. تقدم توضيحاً وتفسيراً لعدد من الظواهر والأحداث الطبيعية والإنسانية والكونية.
4. تساعد في التنبؤ بالعديد من الظواهر وتوقع حدوثها أو عدمها في ظل معطيات ومؤشرات معينة.
5. توجيه التفكير العلمي، فهي بمثابة الموجه لإجراءات وعمليات البحث العلمي والاستدلال العقلي.
5. تساعد على توليد المعرفة، وذلك من خلال توليد البحوث التجريبية لاختبار صحة افتراضاتها ومفاهيمها.

الدراسات السابقة:

- دراسة (سارنوف؛ هوارد، 1989، 4241): وقد أدى به المزيد من ذلك التنبيه في نفس المكان إلى أن يقضي وقتاً أكثر فأكثر هناك. وبعد ذلك وجد أنه بالإمكان جذب ذلك الحيوان نفسه إلى أي بقعة في المتاهة بإعطائه تنبيهاً كهربائياً صغيراً بعد كل استجابة في الاتجاه الصحيح. ولكن هذا أشبه بلعبة الساخن والبارد مع الأطفال.
- دراسة ريتشارد (Richard Thaler) في كتابه التنبيه التي هدفت إلى معرفة هل " يمكن تغيير سلوك الإنسان بطريقة غير مباشرة، ولكن فعالة، من خلال نظرية التنبيه " وتوصلت الدراسة إلى أن أسلوب التنبيه بالوخز أكثر فاعلية من حملات التوعية التقليدية التي تستند على المنطقي لتوضيح للناس لماذا يتعين عليهم القيام بسلوك ما أو عدم القيام به.
- دراسة (Anderson, Kenneth, 1986): قام الباحثان بدراسة ركزت على نموذج الانتباه القسري في الاستماع الثنائي إلى المقاطع الصوتية بهدف استكشاف تأثيرات الانتباه للاتجاه على تميز الأذن اليمين (REA) على اليسرى في الاستماع ثنائي التخصص، حيث أجريت التجربة على عينة مقدارها (36) من البالغين (18_39 عاماً) و(36) من الأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين (8-9) سنوات حيث يتم توجيه الانتباه إلى الأذن اليمين والأذن اليسرى على التوالي.
- من الملاحظ على هذه الدراسات استخدام التنبيه الكهربائي والوخز بالإبر للتنبيه وقد توصلت النتائج إلى فاعلية هذا التنبيه ومن الملاحظ كذلك أن التجربة أجريت على الأطفال والحيوان (الفأر)، وتشترك نظرية التنبيه مع دراسة أولدرز وملنر في التجارب على الحيوانات مع اختلاف نوعه فبينما دراسة أولدرز وملنر استخدمت الفأر استخدمت نظرية التنبيه القطعة، وما ميز نظرية التنبيه بأنها تقوم بعملية التنبيه بنفسها وتعدد وتنوع التجارب والمس في نظرية التنبيه.

مشكلة البحث:

انبثقت مشكلة هذا البحث من خلال القراءة النظرية لنظريات علم النفس التربوي، ومنها نظريات التعلم السلوكية (الاشراط، المحاولة والخطأ، الاشراط الإجرائي) ومنتهياً بنظريات التعلم المعرفية الجشتالت إضافة العمل الميداني للباحث واستشعاره الحاجة الملحة إلى تجديد نظريات تربوية تنطلق من الثورة التقنية والمعلوماتية، وضرورة مسايرة التطورات الجارية والتخلص من المشكلات التي تواجه التعليم وبالذات الأساليب التقليدية التي تمنع المتعلم من المشاركة الحيوية خصوصاً في زمن كورونا، والحاجة إلى أنماط جديدة من التعليم المرن الذي يتضمن حرية أوسع للمتعلمين على مستوى الفصل الدراسي أو التعلم المفتوح الذي يحد من التعلم المغلق على مستوى المدرسة أو الجامعة التي تحولت بعض مقرراتها إلى حالة من الانغلاق على المقررات المحددة التي تمنع الطلبة من البحث والاطلاع ومواكبة معلومات التكنولوجيا الحديثة.. تقوم أساساً على ترك الحرية للطلبة لدراسة ما يحلو لهم، وما يرغبون في دراسته والخروج من المحتوى العلمي المقيد. جاءت فكرت إجراء هذا البحث نحو بناء نظرية أولية في التنبيه الحر والإصرار التي لاقت

استحسان وتشجيع من أساتذة علم النفس في جامعتي (عدن- تعز) لدراسة هذا الموضوع. ومن كل ما سبق استشعر الباحث أهمية إجراء هذا البحث.

أسئلة البحث:

استقرت إشكالية البحث في السؤال الرئيس التالي:

ما مدى إمكانية أن تكون نظرية التنبيه الحر إحدى نظريات التعلم في علم النفس التربوي؟

يتفرع من السؤال الرئيسي الأسئلة التالية:

- 1- ما أسس نظرية التنبيه الحر والمسلمات التي تستند إليها؟
- 2- هل تضيف نظرية التنبيه الحر شيئاً جديداً في جانب الشكل حتى تكون إحدى نظريات التعلم في علم النفس التربوي؟
- 3- ما أوجه الشبه والاختلاف بين نظرية التنبيه الحر والنظريات السلوكية (بافلوف، ثورندايك، سكينر)؟
- 4- ما أوجه الشبه والاختلاف بين نظرية التنبيه الحر والنظريات المعرفية (كهلر)؟
- 5- هل تضيف نظرية التنبيه الحر شيئاً جديداً في جانب المضمون (القوانين) حتى تكون إحدى نظريات التعلم في علم النفس التربوي؟

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث التوصل إلى الآتي:

- 1- معرفة أسس نظرية التنبيه الحر ومسلمات التي تستند إليها؟
- 2- التنبؤ ما إذا كانت نظرية التنبيه الحر تضيف شيئاً جديداً في جانب الشكل حتى تكون إحدى نظريات التعلم في علم النفس التربوي؟
- 3- الكشف عن أوجه الشبه والاختلاف بين نظرية التنبيه الحر والنظريات السلوكية (بافلوف، ثورندايك، سكينر)؟
- 4- الكشف عن أوجه الشبه والاختلاف بين نظرية التنبيه الحر والنظريات المعرفية (كهلر)؟
- 5- التنبؤ ما إذا كانت نظرية التنبيه الحر تضيف شيئاً جديداً في جانب المضمون (القوانين) حتى تكون إحدى نظريات التعلم في علم النفس التربوي؟

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في الآتي:

- أ- الأهمية النظرية (المعرفية):
يقدم البحث إطاراً نظرياً عن نظرية التنبيه الحر والإصرار ومفاهيمها ومسلمتها وأسسها ومبادئها وعلاقتها بالنظريات الأخرى علاوة على علاقتها بالدافعية وقوانين التنبيه الحر تم توظيف ذلك بالجانب العملي ووضعه في إطار جديد قد يفيد المكتبة على المستوى المحلي والعربي.

ب- الأهمية التطبيقية (العملية):

- قد تفيد نتائج البحث علماء نظريات علم النفس بمراجعة النظريات أو تعديلها أو تطويرها في ضوء نتائج هذا البحث.

- قد تفيد نتائج البحث أساتذة علم النفس في المدارس والجامعات عن التعلم الحر والإصرار الذي يجعل المتعلم أكثر حيوية ونشاطاً لأنه يراعي رغباته، كما يؤدي إلى تطبيق التعلم في ظروف مماثلة ومواقف جديدة وإلى ابتكار أساليب جديدة لتدليل كافة العوائق والصعوبات التي تواجه المتعلم حتى يحقق هدفه.
- قد تفيد نتائج هذا البحث طلبة المدارس والجامعات إذ يجعل المتعلم يدرك ويفهم ويعي ما تعلمه ولو بعد حين أي يقلل النسيان. يساعدهم على تدليل صعوبات التعلم وتجعل دافعية المتعلمين عالية ومتوازنة ومستمرة تساعده على استخدام وسائل متعددة لتدليل تلك الصعوبات.
- قد تفيد نتائج هذا البحث وتوصياته ومقترحاته بحثين آخرين في ذات المجال.

حدود البحث:

اقتصر البحث على الحدود الآتية:

- . **الحد الموضوعي:** يقتصر هذا البحث على نظريات التنبيه الحر والإصرار، وسلوكياته تنقسم إلى سلوكيات المرحلة الأولى؛ وهي: (اللمس، اللمس المصحاب بعملية الضغط، سلوك العينين، الصوت). وسلوكيات المرحلة الثانية؛ هي: (الإعاقة، والعقاب) تم تطبيقها على القطعة موضوع البحث.
- . **الحد الزماني:** لإجراء تجارب نظرية التنبيه الحر والإصرار الأعوام الجامعية من (2011- 2017 م) ويليه الكتابة النظرية للبحث حتى 2020م.

مصطلحات البحث:

يتضمن البحث عدد من المصطلحات يمكن تعريفها وذلك على النحو التالي:

تعريف النظرية:

- يعرفها لاند (Laiande، 1972، A) المشار إليه عند (غريب، 2006) بأنها: "بناء ذهني تأملي، يربط النتائج بمبادئ معينة؛ وهي معارضة للتطبيق باعتبارها موضوع للمعرفة المستقلة وما تم بناؤه من تصورات منهجية" (غريب؛ ج2، 2006، 953).
- ويعرف غريب (ج2، 2006، 953) النظرية بأنها: "نظام من القضايا والتفسيرات والمفاهيم المتسقة اتساقاً منطقياً، تتعلق بمجال من الواقع والمصاغة بطريقة تسمح بأن نستخلص منها فرضيات قابلة للتحقيق".
- ويعرف (الزغول، 2009) المشار إليه (بالبيد، 2021) النظرية " بأنها مجموعة من القواعد والقوانين التي ترتبط بظاهرة ما، حيث ينتج عن ذلك مجموعة من المفاهيم والافتراضات والعمليات التي يتصل بعضها ببعض لتؤلف نظرة منظمة ومتكاملة حول تلك الظاهرة"،
- يعرف الباحث النظرية بأنها: الإطار المعرفي المؤسس للعلوم المختلفة لأن العلم يتدنى بالنظرية ويليه المنهج ثم المصطلحات المعرفية المختلفة التي تتوزع بها المادة العلمية على ضوء هذه المصطلحات. (المنهج: الذي يعد تطبيق لمدى صلاحية النظرية).
- **نظريات التعلم:** وهي عبارات وصفية منطقية، تختص بفهم وتفسير ظاهرة وسلوك تعلم من وجهة نظر خاصة بها، فالنظرية السلوكية وكما هو الحال مع النظريات الأخرى، فهي تفسر التعلم بهدف فهم الظاهرة السلوكية، والتنبؤ بها وضبطها، (حمدان، 2017: ص10؛ الزغول، 2009: ص43).
- **تعريف الانتباه:** يقصد بالتنبيه عملية التركيز الذهني والشعوري على مؤثر معين، ويتوقف نجاح عملية الإدراك على درجة الانتباه التي يولها المستقبل للمؤثر من ناحية، وإلى قدرة المؤثر في الاستحواذ على انتباه المستقبل من ناحية

أخرى (Bloch, 1997, 113) المغربي (2004، 101). ويرى راجح (2004، 151-152)، (Anderson, 1990) إن الانتباه: هو تركيز الشعور في شيء ما استعداداً لملاحظته أو أدائه أو التفكير فيه.

○ التعريف الإجرائي للتنبيه: ما تقوم به القطعة من أنواع التنبيه بهدف الإشباع والتوصل إلى إزالة التوتر لديها.

- نظرية التنبيه الحر: هي النظرية التي يقوم الباحث بنائها على احتمال أن تكون إحدى نظريات علم النفس التربوي.

○ أما التعريف الإجرائي للتنبيه الحر: أن يقوم الكائن الحي بممارسة حريته في الوصول إلى هدفه وذلك من خلال تعامله مع المثيرات التعليمية والبيئية.

- الإصرار: هو الاستمرار بأنواع التنبيه دون تراجع مهما وجد من عوائق؛ حتى تصل إلى عملية الإشباع وإزالة التوتر أو تلجأ إلى عملية الإعاقة والعقاب في حالة التفاوض.

○ التعريف الإجرائي للإصرار: الإصرار هنا عكس الانطفاء والنكوص، أي حتى إذا لم تحصل القطعة على

التعزيز تستمر في عملية التنبيه بل ويتنوع التنبيه حتى تصل إلى الإشباع وإزالة التوتر أو تلجأ إلى عملية الإعاقة والعقاب في حالة التفاوض.

ويتضمن البحث كذلك جملة من المبادئ التي يلزم تعريفها، وذلك على النحو التالي:

○ سلوكيات المرحلة الأولى: هي: (اللمس واللمس المصحاب بعملية الضغط، سلوك العينين، الصوت).

○ سلوكيات المرحلة الثانية: هي: (الإعاقة، والعقاب).

2- منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي الإجرائي لأنه يناسب طبيعة هذا البحث.

● إجراءات البحث:

قام الباحث بالاطلاع على مؤلفات مشاهير علماء النفس، ومنهم (جابر، 1995- أبو علام، 1996- نشواتي، 2003- راجح، 2004- غريب، 2006- بلحاج، 2006- أبو الحطب، 2006- أبو جادوا، 2008- عبد الغفار، 2008)، لتساعده على التالي:

1- بناء الجانب الشكلي للنظرية:

قام الباحث بإعداد الإطار النظري للنظرية وذلك مصحوبة بالصور التي توضح وتثبت إجراءاتها، ومن ثم قام بعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين من أعضاء هيئة تدريس مقررات علم النفس وعددهم (5) بهدف التوصل إلى الأمور التالية:

- رأيهم في الأسلوب الوصفي الذي كتبت بها النظرية.

- ما يؤخذ من الصور التوضيحية التي تتناسب مع الإطار النظري.

- الأماكن المناسبة للصور التوضيحية للنظرية.

- الإجابة الشفهية على استفسارات الإخوة المحكمين.

- وقد قام بالتعديل بحسب توجيهاتهم.

2- اشتقاق القوانين والمبادئ التربوية لنظرية التنبيه الحر ومن ثم قام بعرضها على مجموعة من المحكمين

المتخصصين من أعضاء هيئة تدريس مقررات علم النفس وعددهم (5) وقد قام بالتعديل بحسب توجيهاتهم..

ومن هذه الإجراءات توصل الباحث إلى الجانب الشكلي (الإطار النظري) والمضموني (القوانين والمبادئ) للنظرية

3- نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها

● الإجابة على السؤال الأول: "ما أسس نظرية التنبيه الحروما والفروض والمسلمات التي تستند إليها؟" وللإجابة عنه قام الباحث بالاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة والمراجع ذات الصلة واستقرأ منها أسس نظرية التنبيه الحر التي تمثلت بـ: (الحرية) (حرية التنبيه). الإصرار . الدافعية المستمرة . تعدد المثيرات الإعاقة . العقاب). علاوة على تحديد المسلمات التي تستند إليها النظرية؛ وهي: (الدافعية الذاتية، والتعلم الحر، الانتباه والإدراك، الاحتفاظ: التفاعل).

● الإجابة على السؤال الثاني: "هل تضيف نظرية التنبيه الحر شيئاً جديداً إلى جانب الشكل حتى تكون إحدى نظريات التعلم في علم النفس التربوي؟"

الإجابة: من خلال إجراءات البحث سألته الذكر توصل الباحث إلى الجانب الشكلي والمضموني للنظرية؛ وذلك للإجابة على السؤال الأول للبحث وهو: الجانب الشكلي: وهو ما يمثل الإطار النظري لنظرية التنبيه الحر والإصرار، ومنه نستطيع معرفة ما تميزت به: نظرية التنبيه الحر والإصرار⁽¹⁾

في يوم ما وبينما الباحث يتناول الطعام مع أسرته شعر بالمسة على ركبته ونظر حوله فلم يدرك مصدر اللمس، ومن جديد شعر بلمسة ثانية ونظر إلى جواره ليشاهد القطة وأخذ الكل يراقب ماذا يحدث؟ ليفاجأوا بأن القطة هي مصدر اللمس؛ فتبسم الكل واستغرب!! وما بين (10-15) دقيقة تعاود القطة عملية اللمس، ليُرمَى لها قطعة من الخبز.. (انظر: صورة (1))

وفي اليوم الثاني: لمست القطة أحد أفراد الأسرة أو ما سنسميه (الوجوه المألوفة) ولم يعبأ بها أحد، وبعد دقائق كررت اللمس ليُرمَى لها بقطعة من الخبز؛ وأحياناً يحصل تغاضبها، لم يشعر الباحث بعملية الربط وإنما شفقة ورحمة.. وما هي إلا لحظات حتى أدرك الباحث بأنه أمام جو نفسي فريد من نوعه، وتذكر هنا النظرية السلوكية وقواعدها (التكرار والاقتران والتعزيز). والجانب الشكلي الذي بنيت بها نظريات التعلم وقوانينها: التعميم والتمييز والمرة الواحدة- بافلوف. وقانون الأثر- ثورنडाيك، وقانون التعزيز وأنواعه- سكينر. وقوانين الصورة والأرضية التشابه والتقارب والإغلاق- كهلر. وبناءً على ما سبق قام الباحث بإعداد معمل خاص به يجري به التجارب على القطة، وعندما يريد أن يقوم بالتجربة يدخل المعمل ثم يُوصَل إليه الطعام عن طريق أحد الوجوه المألوفة، قد يُحْمَل الطعام بنفسه ثم يترك الباب مفتوحاً، وعندما تدخل القطة المعمل يسحب الحبل المربوط على حلقات الباب بهدوء وبطء من خارج الغرفة من قبل الطفل يحيى، ومن هنا استطاع الباحث ضبط المتغيرات الدخيلة التي قد تؤثر على التجربة، مثل دق الباب أو دخول أي كائن (إنسان أو قطة أخرى).

التجربة رقم (1):

يبدأ الباحث بتناول الطعام على أرضية المعمل حتى يكون على مستوى القطة وهو يلاحظ سلوكها وأساليبها لإشباع دافع الجوع، بقيامها بعملية التنبيه الحر (اللمس) على ركلة أو فخذ الباحث ما بين تارة وأخرى بهدف الحصول

1. قام الباحث بالتخلص من (12) صورة توضيحية قد أشار محكمين الدراسة إلى إضافتها ولكن لصعوبة تحميل البحث قام الباحث باستبعادها.

على الطعام؛ فتارة يُستجاب لها بعد اللمس (1-3 مرات)، بقطعة صغيرة من الطعام حتى لا يُشبع الدافع، وتارة أخرى لا يُستجاب لها؛ مع العلم بأنه لا يُستجاب لصوتها لأنه مثير تقليدي.

* نقف عند هذا الحد لنجيب عن بعض التساؤلات:

- أولاً: هل طورت القطّة من أساليبها (سلوكها)؟

- نعم، ومن ذلك الاستغناء إلى حد ما عن صوتها شيئاً فشيئاً، مع تكرار لمسها؛ واقتران اللمس بالتعزيز أدى إلى أن تستعيز عن صوتها باستخدام يدها، وهي تلمس يهدوء على ركبة أو ساق الشخص المستهدف ويحصل تكرار اللمس حتى تحصل على التعزيز، صورة (1).



صورة (1) تدل على لمس القطّة بغرض التنبيه

يلاحظ بأن التحكم في التجربة لا يوجد إلا بالمثير الطبيعي بينما بقية المثيرات لا تحكم فيها وتمارسه القطّة أئى شاءت.

التجربة رقم (2): هل توقفت القطّة عند المستوى السابق- التجربة (1) ؟

- لم تتوقف، بل ما بين فترة وأخرى تقوم بتطوير سلوكها؛ ومن ذلك:

- 1- انتقالها من التعميم إلى التمييز، فبدلاً من تعاملها مع جميع الوجوه المألوفة أصبحت أكثر تعاملًا مع من يستجيب لها أكثر (الباحث أو الطفل يحيي) وأكثر تغاضي عن من لم يستجيب لها.
- 2- إذا لم تجد استجابة ممن تعودت التعامل معهم تعاملت مع أي شخص متواجد على مائدة الطعام.
- 3- انتقالها من اللمس بيد واحدة إلى اللمس تارة باليد اليمنى وتارة باليد اليسرى صورتي (2-3).



صورة (2) تظهر اللمس باليد اليمنى صورة (3) تظهر اللمس باليد اليسرى

التجربة (3) اللمس الضاغط:

من خلال استمرار التجارب توصل الباحث في هذه التجربة إلى ما يلي:

1- اللمس الضاغط:

يعدّ اللمس الضاغط سلوكاً متقدماً من قبل القطعة حيث لم يتوقف سلوكها عند لمس ركبة أو ساق الشخصية المستهدفة وإعادتها؛ بل تترك يدها على ركبته وتضغط بحنان من (2- 4 مرات) لزيادة التأكيد والإلحاح على طلب التعزيز (صورة: 4).



صورة (4) اللمس الضاغط

2- اللمس العاطفي:

يعدّ اللمس العاطفي سلوكاً متقدماً أيضاً من قبل القطعة حيث يشاهد على (صورة: 5)، لمسة عاطفية وخوف الطفل يحيى من أن تكون خبطة عقاب، لكنها قامت بعملية عاطفية تأمينيه له، وهي تلمس (ساعده) بلمسات عاطفية نادرة من نوعها في هذا المكان، هذه اللمسات زيادة في التأكيد على طلب التعزيز من خلال مكان اللمس، الذي أدى إلى جذبها الشخص المستهدف ليبادلها العاطفة والنظرات وكأنها تريد أن تقول:!!!!



صورة (5) اللمس العاطفي المتقدم.

من خلال إعادة التجربة مرات عدة اتضح أن سلوك اللمس أصبح (إشراطاً مجدياً) أكثر من عملية الصوت (اشراط محدود) فنوعت من اللمس، و(الاشراط المجدي) وهو ما تميزت بها نظرية سكر.

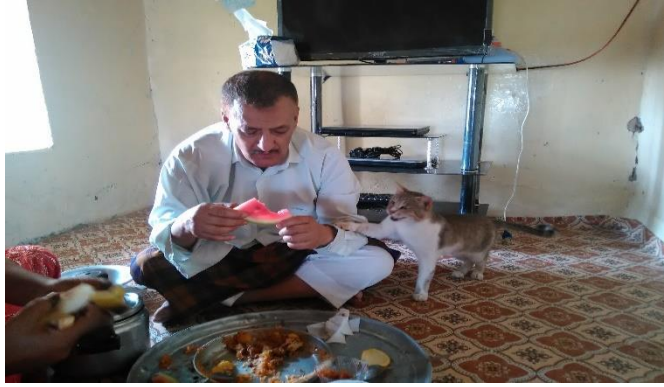
التجربة رقم (4): فترة الانقطاع:

بعد اكتمال الفصل الدراسي الثاني غادر الباحث وأسرته المنزل وسافر إلى مركز المحافظة، واستقر فيها (54) يوماً من تاريخ 6 / 4 إلى 27 / 7 / 2011م وهي فترة انقطاع ربما تؤدي إلى انطفاء ظاهرة اللمس عند القطعة، ثم عاد الباحث مع الوجوه المألوفة للقطعة إلى منزله الذي يجري فيه التجارب... وعندما جلسوا حول مائدة الطعام بنفس المعمل الذي حصلت فيه التجربتان السابقتان، دخلت القطعة وفاجأت الوجوه المألوفة بقيامها بعملية التنبيه الحر. لم تنتظر طويلاً لتمارس دورها، بل فعلت مثلما فعل قرد (كهلر) عندما أُعيد إلى الصندوق ثانية فقام بممارسة ما كان يقوم به مباشرة، وهذا يعزز من أن هذه النظرية معرفية أكثر من أن تكون سلوكية.

التجربة (5): التنبيه بدون التدعيم:

استمرت التجارب ما بين فترة وأخرى بهدف تطوير النظرية واستنباط قوانينها ففي التجربة الخامسة دخلت القطعة المعمل ووجهه (المجرب) الوجوه المألوفة إلى عدم الاستجابة لسلوكياتها. واستمرت القطعة تمارس سلوكيات المرحلة الأولى (اللمس المتنوع) نحو الشخصية المستهدفة، وإذا لم يستجب لها انتقلت إلى شخصية ثانية وثالثة وهكذا وعندما تجاهل الجميع سلوكيات القطعة فاجأهم بسلوك جديد، يمكن تسميته بسلوك (الإعاقة)، ومن خلال التجربة توصل الباحث إلى ما يلي:

- 1- إذا لم تعزز القطعة بعد ممارسة سلوكيات المرحلة الأولى: (اللمس، اللمس الضاغط، سلوك العينين الصوت) لا تصل إلى قانون الانطفاء مثل نظريتي (بافلوف أو سكنر) وقد يكون الاستبصار!!!
- 2- في حالت استمرار تغاضي سلوكيات القطعة تنتقل إلى سلوك جديد سمي ب- (سلوك الإعاقة) حيث تمنع القطعة يد من استهدافه أخيراً من توصيل الطعام إلى فمه، بمعنى نأكل معاً أو نتوقف معاً. بل تستخدم القطعة يدها اليمنى واليسرى كما في صورة (6) وهو نوع فريد من الإعاقة.



صورة (6) نوع فريد من الإعاقة (استعداد للعقاب)

التجربة (6): مرحلة العقاب المتبادل:

مع استمرار التجارب توصل الباحث إلى أن استمرار تجاهل سلوك التنبيه المتكرر والمتنوع من قبل القطعة يؤدي إلى انفعالها وغضبها الذي يؤدي إلى رفع صوتها، ومن ثم إلى الخبط بقسوة بنشب مخالها على ركة أو ساق أو يد الشخص المستهدف لتؤلمه مما يؤدي إلى غضبه وقيامه برد فعل عقابي فوري، لذلك عندما تستخدم القطعة مخالها تقوم فوراً بالتراجع إلى الخلف لتلافي رد الفعل ضدها. وقد لا تمر القطعة بمرحلة الإعاقة وتمارس مرحلة العقاب مباشرة في حالة زيادة تجاهلها. إن السلوك المتبادل بين القطعة والشخصية المستهدفة يدل على الحيوية والتفاعل.

وقد تقوم بعملية الدمج بين الإعاقة والعقاب زيادة في التحذير بتثبيت يد الشخصية المستهدفة ناشبة مخالها زيادة في التحذير والتنبيه، صورة (7).



صورة (7) الخبط بقسوة بإظهار المخالب واستعدادها للهروب

التجربة (7) تغيير المكان:

هي استراتيجية جديدة لمعرفة هل تستطيع القطعة التعامل بالمعمل المفتوح كما تتعامل بالمعمل المغلق، وتعد نوعاً من أنواع مرحلة التطبيق، ليُشاهد: هل سلوكيات القطعة تتأثر بظروف المكان؟ (الصورتين: 8-9) توضح ذلك.



صورة (8) المكوث عن بعد بسبب تغيير المكان هل هو الانطفاء أم الاستبصار؟!



صورة (9) لم يطل المكوث بعيداً

في هذه التجربة، قام بنقل الطعام إلى المعمل المفتوح بسقف المنزل والجلوس حول المائدة، والقطة تنظر إليهم، وترك باب السقف مفتوحاً، وما إن دخلت القطة بمحض إرادتها إلى المكان حتى تم إغلاق الباب بهدوء تام دون أن تشعر القطة، وفي أثناء تناول الطعام لوحظ ما يلي:

- 1- نظرت القطة نظرة كلية للموقف المشكل من أحد أركان (ركن خيالي) المعمل المفتوح وما هي إلا لحظة لتقوم بممارسة السلوك نفسه الذي كانت تمارسه في المعمل المغلق.
- 2- سلوك العينين: كانت القطة تقوم بلمس الركبة أو الساق وعيناها تنظران إلى الطعام، لكنها طورت من سلوكها فأصبحت أثناء اللمس تنظر إلى يد الشخص المتحركة صعوداً وهبوطاً لتنقل إلى النظر إلى وجهه، وهو سلوك أكثر تطوراً، صورة (10).



صورة (10) عينيها على الطعام وعلى الشخص المستهدف

التجربة (8) تغيير الشخصيات:

كما قام الباحث بتغيير المكان قام بتغيير شخصيات التجربة من شخصيات تعودت عليهم القطة- الوجوه المألوفة- إلى شخصيات جديدة، ففي إحدى المناسبات استضاف الباحث مجموعة من الأفراد⁽²⁾، وقام بشرح طبيعة التجربة لهم والتعليمات التي يجب أن يلتزموا بها قبل دخولهم المعمل؛ ومنها: الالتزام بالهدوء وعدم الخوف وألا يستثيروا القطة، وألا يتعاملوا مع سلوكياتها إلا وفقاً للتوجيهات الفورية من قبل الباحث الذي سيجلس بينهم متخفياً، فوافق الكل وأبدوا استعدادهم.

وضعت المائدة في المعمل المفتوح وجلس الشخصيات الجديدة جلسة مستديرة، وما إن دخلت القطة أغلق الباب بهدوء.

بدأ الفريق بتناول الطعام والقطة تتحرك في نصف دائرة ذهاباً وإياباً، وتصدر صوتها، ثم قامت بالدوران حولهم ونظرها عليهم، وفجأة اختارت واحداً منهم لتقف أمامه وتلمسه على ركبته بحنان؛ وفي اللمسة الثالثة وُجِّه من قبل الباحث بأن يرمى لها بقطعة من الطعام- استغرب الجميع من سلوك القطة وزاد انتباههم وتفاعلهم، وعادت القطة لللمس ولكن بدون تدعيم، لتختار شخصية ثانية وثالثة، وتعزز من قبل الثالث، وقد تختار القطة الشخص الأكثر حركة ليده في تناول الطعام، ثم يمنع عنها التعزيز نهائياً ومن ذلك توصل الباحث إلى ما يلي:

²..أ.د عبد القوي محمد أحمد الحصيبي نائب رئيس الجامعة لفرع التربة حجرية، د: سلطان شمسان الحصيبي، د/ فهد فضل الحصيبي وآخرون.

- استطاعت القطعة بعد حركتها الاستطلاعية من التعامل مع الموقف المشكل بعد النظرة الكلية للموقف.
- قامت القطعة بسلوكياتها التنبيهية، وعندما لم يستجب لها من قبل الشخصيات المستهدفة لم تقم بعملية الإعاقة أو العقاب؛ لماذا يا ترى؟! ربما بسبب الخيارات المتعددة المتمثلة بتنوع الأشخاص الذين حول المائدة؟! لذلك لزم الأمر القيام بالتجربة (9) للإجابة على هذه التساؤلات.

التجربة (9)، أثر الكمية العددية للشخصيات:

وللإجابة على تساؤلات التجربة (8) قام الباحث بإعادة التجربة وبكمية عددية محدودة، ووضع الطعام في المعمل المفتوح أمام الثلاثة الضيوف فقط، والقطعة تنظر والباحث يدير الجلسة حول المائدة، وما إن دخلت القطعة بمحض إرادتها أغلق الباب بهدوء تام وبدأت التجربة ونظرت القطعة إلى الموقف المشكل عن بعد النظرة الكلية والاستبصار تحركت نحو أحد الضيوف لممارسة سلوكياتها الأولية، وتم التوجيه له بإعطائها قطعة صغيرة من الطعام بعد ثلاث لمسات من قبلها.. ثم وجه الجميع بعدم التجاوب معها، أخذت القطعة تنتقل من شخص إلى آخر دون جدوى للتوقف عند أحدهم، أخذت تلمسه بجسدها وتكرر اللمس وتدور حوله، وتضغط عليه وتنظر إليه بل وترفع صوتها تجاهه؛ وكأنها انتقلت إلى شيء من العصبية ولكن دون جدوى.



صورة (11) ما تزال القطعة تلامس الشخص المستهدف بجسدها ليعطيها قطعة من الطعام ولكن دون جدوى الجميع يشاهد الموقف، وآلة التصوير تصور الموقف- وبينما هو يرفع الطعام إلى فمه؛ إذا بها تعيق يده أكثر من مرة صورة (12)، فوجهه بالتخلص من الإعاقة والاستمرار في تناول الطعام وبشيء من الخفة، واستمرت القطعة باستخدام الإعاقة وهي تنظر إلى وجهه بعد أن كانت تنظر إلى يده، وفجأة وثبت بيدها اليسرى على ركبته لتضرب بيدها الأخرى ويعنف على ملعقة الطعام، وتنسحب القطعة هاربة. انظر صورة (13).



صورة (12) سلوك الإعاقة قبل العقاب



صورة (13) الاستعداد للعقاب

إن استمرار تجاهل الضيف للقطة لم يؤدِ إلى نكوصها بل زاد من فعاليتها للتوصل إلى هدفها أو يتوقفا معاً عن عملية الإشباع وذلك بالقيام بعملية الإعاقة والعقاب وهذا ما حدث انظر إلى الصورتين (14. 15).



صورة (14) الاستعداد للعقاب



صورة (15) تم العقاب وبقايا الطعام يتناثر والقطة تتجه نحو الانسحاب

ومن ذلك نتوصل إلى ما يلي:

إن تساؤل الباحث عن الإشباع لم يعد هو السبب في عدم ممارسة القطة عملية الإعاقة أو العقاب في التجربة (8)، بالرغم من أنه لا يوجد متغيرات دخيلة لأن التجربة أجريت بنفس الظروف، وعلى ضوء ذلك يمكن الاستنتاج بأن الكمية العددية في التجربة السابقة هي التي أدت إلى عدم ممارسة القطة لسلوك (الإعاقة، والعقاب).

● الإجابة عن السؤال الثالث: ما أوجه الشبه والاختلاف بين نظرية التنبيه الحر والنظريات السلوكية (بافلوف، ثورنडाيك، سكينر)؟

- الإجابة: من الملاحظ على الجانب الشكلي للنظرية بأنه يوجد اختلاف بين نظرية التنبيه الحر والإصرار ونظريات التعلم السلوكية ويظهر ذلك من الاستنتاجات الآتية:
- التجربة: استخدمت النظريات . سألقة الذكر . الأقفاص في تجاربها بينما استخدمت نظرية الاشرط الإجرائي الصندوق الذي اشتهر باسم (صندوق سكر)، في حين أن نظرية التنبيه الحر استخدمت المعمل المغلق والمفتوح.
- الحيوانات: استخدمت النظرية السلوكية (الكلب، الفار، القط) في تجاربها بينما النظرية المعرفية كهلر استخدمت (القرد) غير أن نظرية التنبيه الحر استخدمت القطعة وبذلك تتشابه مع نظرية سكر وتختلف مع البقية.
- تقبل القطعة بنفسها إلى المعمل لا شباع دافع الجوع بدون تدخل من قبل المجرب.
 - لا يوجد مبدأ التجويع من أجل الإشباع ونجاح التجربة في نظرية التنبيه.
 - عقدة الحل في المعمل متنوعة، بينما في نظرية ثورنديك عقد تحريك المزلاج لخروج اللقط، ونظرية سكر الضغط على الرافعة لنزول حبيبات الطعام.
 - لا بد من عملية التعزيز وفي حالة عدم التعزيز لا يحدث انطفاء.
 - تقوم القطعة بعملية الالاح بالطلب بتنوع سلوكياتها بغرض تعزيزها لدى الشخص الذي تستهدفه؛ فإن لم يتحقق مرادها تنتقل إلى المرحلة الثانية من السلوك ألا وهو (الاعاقاة أو العقاب).
 - حيوية ونشاط قطة التنبيه الحر في المعمل وتعاملها مع من تألفهم من أفراد الأسرة ومن لا تألفهم (الغرباء).

- الإجابة عن السؤال الرابع: "ما أوجه الشبه والاختلاف بين نظرية التنبيه الحر والنظرية المعرفية (كهلر)؟
- الإجابة: من الملاحظ على الجانب النظري للنظرية بأنه يوجد اختلاف بين نظرية التنبيه الحر والإصرار والنظرية المعرفية (كهلر) ويظهر ذلك من الاستنتاجات الآتية:
- التجربة في نظرية التنبيه الحر تُجرى في المعمل المغلق والمعمل المكشوف.
- تحضر القطعة بنفسها إلى المعمل.
- لا يوجد مبدأ التجويع من أجل الإشباع ونجاح التجربة.
- لا بد من عملية التعزيز في حالة عدم التعزيز لا يحدث انطفاء، وإنما تنتقل سلوكيات قطة التنبيه إلى مواقف جدية من الاستعطاف إلى الإعاقة إلى العقاب.
- حيوية ونشاط قطة التنبيه الحر في المعمل وتعاملها مع من تألفهم من أفراد الأسرة ومن لا تألفهم (الغرباء).
- بمقارنة نظرية التنبيه الحر بالنظرية المعرفية كهلر Kohler التي تعتمد على الإدراك في عملية الاستبصار. وذلك بالوصول الفجائي لحل المشكل من قبل القرد في قفصه بينما في نظرية التنبيه الحر لم توضع القطعة في القفص لتشعر بالمشكلة بل هي بنفسها شعرت بالمشكلة.. مما جعلها تمارس أكثر من جهد تارة بالترغيب وتارة بالترهيب للوصول إلى عملية إشباع دافع الجوع بسلوكها المتنوعة بمعنى (حرية الدافع وحرية الإشباع) وإذا لم تصل إلى هدفها قامت بالاستبصار لحل المُشكل التي هي فيه.
- في نظرية التنبيه ما يتعلمه الكائن الحي ليس مجرد عادة حركية ولكنه علاقة بين طرق ووسائل وأهداف فإن لم يجد الحيوان الوسيلة التي سبق استعمالها في الوصول إلى هدفه فيبحث عن وسيلة أخرى تؤدي إلى نفس الغاية، ولعلّ هذا من أهم الخصائص التي تميز الاستبصار عن التعلم الاستجابي والارتباطي وهذا يتفق مع (خطاب، 2002، 22).

- الإجابة عن السؤال الخامس: "- هل تضيف نظرية التنبيه الحر شيئاً جديداً من جانب المضمون (القوانين) حتى تكون إحدى نظريات التعلم في علم النفس التربوي؟
قام الباحث باستنباط القوانين الآتية:

- 1- قانون الإصرار: هذه القانون لا يوجد فيها يأس ولا انطفاء، فكلما كانت القطة تتلقى الإهمال والصد كانت تقابله بالإصرار والعزيمة للتوصل إلى هدفها.
- 2- قانون التطور والرقى: تشير هذه النظرية إلى أن القطة استخدمت أساليب متعددة ومختلفة للوصول إلى هدفها؛ إذا لم تفد الوسيلة الأولى استخدمت الثانية والثالثة.. حيث تتطور وترتقي من موقف إلى آخر بأساليبها وأدائها.. وهذا ما يجب على طالب العلم أن يقوم به من تحسين وتطوير مستواه.
- 3- قانون التحدي: لقد تحدثت القطة كل المشاكل والعوائق التي واجهتها فلم تستسلم ولم تنسحب بل واصلت بكل قوة حتى وصلت إلى هدفها وهو إشباع دافع الجوع أو تقوم بالإعاقة والعقاب لمن لم يستجب لتنبيهاتها وهروب القطة خشية ردود الفعل بعد العقاب.
- 4- قانون التأقلم: أي أنها تتعامل مع الظروف البيئة المحيطة بها وتتأقلم معها.
- 5- قانون الاحتفاظ: التعلم الحر بواسطة التنبيه الحر يساعد على احتفاظ ووعي وإدراك الفرد بسلوكه تجاه الموقف المثير.
- 6- قانون الاستعطاف: من سلوك الترغيب للقطة؛ اللمس بحنان، والنظر إلى من تلمس، والضغط بعطف من (2-3) يهدوء على الشخص المستهدف رغبة في الحصول على إشباع الدافعية.

- الإجابة عن السؤال السادس: "ما المبادئ التي يمكن استنباطها من نظرية التنبيه الحر والإصرار؟
من الإطار النظري للدراسة ومن قوانين النظرية يمكن استنباط المبادئ التربوية الآتية:

- 1- التعلم بواسطة التنبيه الحر يجعل المتعلم أكثر حيوية ونشاطاً لأنه يراعي رغباتهم والفروق الفردية.
- 2- التعلم بواسطة التنبيه الحر يؤدي إلى تطبيق التعلم في ظروف مماثلة ومواقف جديدة ومنها تعاملها في المعمل المغلق والمكشوف وكذا أفراد الأسره المألوفين والزوار غير المألوفين..
- 3- التعلم بواسطة التنبيه الحر يؤدي إلى اكتشاف أساليب جديدة لتذليل كافة المعوقات والصعوبات التي تواجه المتعلم حتى يحقق هدفه.
- 4- التعلم الحر؛ أكثر استفادة من البيئة التعليمية لأنها تمثل مثيرات تعمل على إثراء معلومات الفرد أو المتعلم ليس على مستوى البيئة المدرسية فحسب بل على مستوى البيئة بمفهومها الشامل الواسع الذي يجعل المتعلم كل يوم في تفاعل وتجاوب مع مثيراتها.
- 5- التعلم الحر؛ يجعل المتعلم يدرك ويفهم ويعي ما تعلمه ولو بعد حين أي قليل النسيان.
- 6- السلوك الأخلاقي: من نظرية التنبيه الحر يجب على طالب العلم أن يستخدم اخلاقيات التعلم وحسن التعامل مع معلمه.. ومن ذلك إحساس المعلم برغبة المتعلم بالتعلم فيزيد من عطائه العلمي.

مناقشة النتائج

يمكن تفسير النتائج التي تم التوصل إليها كما يلي:
- الجانب الشكلي لنظرية التنبيه الحر والإصرار:
تميزت نظرية التنبيه الحر من الجانب الشكلي في إطارها النظري عن نظرية التعلم بما يلي:

1- ما تميزت به عن النظرية السلوكية:

تميزت نظرية التنبيه الحر عن نظريات السلوكية (بافلوف، ثورندايك، سكنر) بالخروج عن المألوف والتقليد فلا يوجد صندوق مغلق ولا إعاقة محددة بعينها يجب أن يتجاوزها الكائن حتى يصل إلى هدفه بل يلاحظ أن المعمل الذي أجريت فيه تجارب نظرية التنبيه الحر متنوع من المعمل المغلق إلى المعمل المفتوح، والعائق يتمثل في التكاسل وغض الطرف وعدم التفاعل من قبل الوجوه المألوفة والغير مألوفة، والتحكم بمصدر التعزيز محدود، ولا تقليد ولا رتابة في حركات الكائن، ولا يوجد مبدأ (التكرار والاقتران).

كذا يلاحظ على نظرية التنبيه حضور القطعة في التجربة تلقائياً وبرغبة منها، وإذا كان بافلوف وضع نفسه بأن يكون جزءاً من التجربة، فإذا غاب توقفت لأنه يقوم بالضغط على (مفتاح) المثير الشرطي الجرس، ويضغط على (مفتاح) المثير الطبيعي (مسحوق الطعام)، وعند ثورندايك تبحث القطعة بالمحاولة والخطأ والاحتفاظ بالسلوكيات الصحيحة دون وعي منها للخروج من القفص لتحصل على التعزيز، وعند سكنر السلوك الإجرائي ضغط الفأر على السقاطة- الرافعة، للحصول على التعزيز، فيها الكثير من الرتابة.

وفي حالة التكاسل وغض الطرف عن سلوكياتها تلجأ إلى قانون الإعاقة، هذا إذا لم تقم بقانون العقاب بما يسمى عند بافلوف (قانون المرة الواحدة) الضربة العنيفة، وهي تنشب مخالفاً ليطهر آثار ضررها على يد الشخص المستهدف أو الضرب المعاكس الذي يؤدي إلى سقوط الطعام على ملابس الشخص المستهدف.

في حالة غياب التعزيز في النظريات السلوكية (بافلوف، ثورندايك، وسكنر) يحدث انطفاءً بينما في نظرية التنبيه لا يحدث الانطفاء بل يحدث تنوع السلوكيات المتصاعدة.

2- ما تميزت به عن النظرية المعرفية كهلر Kohler:

وإذا قارنا نظرية التنبيه الحر بالنظرية المعرفية كهلر من حيث (الشكل) التي تعتمد على الموقف المشكل للتجربة فإن القرد يلجأ بعد عدة محاولات فاشلة من القفز إلى عملية الاستبصار والوصول فجأة لحل المُشكل؛ وذلك بسحب الصندوق إلى أسفل الموز المعلق في سقف القفص والصعود عليه ووصوله إلى الموز ليروي الدافع ويزول التوتر وكذا تم عندما طبقت النظرية على صندوقين.

وفي نظرية التنبيه الحر لم توضع القطعة في القفص لتشعر بالمشكلة بل هي بنفسها شعرت بالمشكلة.. مما جعلها تمارس أكثر من جهد تارة بالاستعطاف باللمس الخفيف والناعم أو بالضغط (3.2) لمن حول المائدة من الأفراد للوصول إلى عملية إشباع دافع الجوع، من خلال سلوكها المتنوع بمعنى (حرية الدافع وحرية الإشباع) وإذا لم تصل إلى هدفها نظرت إلى الموقف المُشكل وبلاستبصار تصل إلى حل العقدة المشكلة التي هي فيه باختيارها السلوك المناسب لحل الموقف. فرض (التجويج) حتى يحصل إيجاد الدافع (الاستعداد) في النظرية السلوكية والنظرية المعرفية بهدف ممارستهم سلوك الإشباع في الصناديق بينما لم يُفرض على قطة التنبيه ذلك، بل هي التي أدركت بنفسها بأنها في حاجة إلى التخلص من الدافع- الجوع، الذي ينتابها، وكلما أعيقت استجاباتها قامت بتغيير سلوكها مع الموقف المشكل الذي يؤدي بالقطعة في حالة الإهمال أو تنوع الوجوه إلى جلوسها في أحد أركان المعمل هادئة مستكينه لحل المشكل وفجأة يحصل (الاستبصار) لتصل إلى هدفها أو تلجأ إلى الإعاقة أو العقاب.

لقد طبقت نظرية كهلر مع القرد في ظروف جديدة فبدلاً من استخدام الموز في القفص في التجربة الثانية وضع الموز خارج القفص ووضع العصا داخل القفص وفي التجربة الثالثة جعل العصا قصيرة وإلى جوارها عصا أخرى...وبعد محاولات عديدة عاد القرد إلى أحد أركان القفص وكأنه لا علاقة له بالموقف المشكل وإذا به ينظر إلى الموقف المشكل

فجأة ويوجد العلاقة بين الجزئيات ويصل إلى حل العقدة ويصل إلى هدفه بحصوله على الموز وتتم عملية الإشباع ويزول التوتر.

لقد استطاعت قطة التنبيه الحر بجدارة التعامل مع (تغيير المكان (داخل- أمام- سقف) المنزل. وكذا مع الشخصيات الجديدة. ولم يحدث لدى قطة التنبيه الانطفاء بعد مغادرة الباحث المنزل مدة (54) يوماً.

استنتاج: نظرية التنبيه بين النظريات:

ومما سبق يستنتج الباحث التالي:

- نظرية التنبيه في تكوينها ومفاهيمها أقرب إلى النظرية المعرفية من النظرية السلوكية لأن المتعلم لا يصل لحل المشكلات والعوائق التي تقابله بالتكرار والاقتران ولا بالمحاولة والخطأ- وهو ما يمثل التعلم البسيط فحسب بل بالاستبصار والإدراك.
- هذه النظرية زادت من العلاقة التكاملية بين النظرية السلوكية والنظرية المعرفية، لأنها مزيج من المفاهيم السلوكية (المثيرات والاستجابة) إلى قانون (التعزيز)، والمعرفية مفاهيم (الشكل والأرضية، الاستبصار) لتخرج بمفاهيم جديدة (التنبيه والإدراك والفهم، وحيوية السلوك وتنوعه) وقوانين ومبادئ جديدة في حقل علم النفس.
- هذه النظرية قامت بالمزج بين المدرسة السلوكية والمدرسة المعرفية من حيث الشكل لتصل إلى نمط جديد أعلى مستوى النظريات السلوكية وكذا أعلى من نظرية كهلر والظروف المحيطة التي عاشها القرد من فقدان الحرية- ظروف غير طبيعية- بينما في نظرية التنبيه الحر كانت ظروف القطة ظروفاً طبيعية ودرجة نسبية بسيطة في تدخل المجرب هذا إن لم تجبر المجرب على الإشباع خوفاً من عملية العقاب.
- في هذه النظرية شعار المتعلم لا مجال للنكوص والتراجع ولكن الوصول إلى الهدف ولو كلفه استخدام العنف أو بما نسميه بالتضحية بالمال والجهد كون الدافع لا بُدَّ أن يروى.

التوصيات والمقترحات.

استناداً إلى نتائج الدراسة النظرية والإجرائية يوصي الباحث ويقترح الآتي:

1. يوصى الباحث القائمين على العملية التعليمية وتدريب علم النفس بالاهتمام بالتعليم الحر استناداً إلى نتائج نظرية التنبيه الحر.
2. تضمين نظرية التنبيه الحر في المقررات في المدارس أو الجامعات لما لها من فوائد تنعكس على التعليم الحر.
3. الاستفادة من نظرية التنبيه الحر كونها تمثل مثيرات تعمل على إثراء معلومات الفرد أو المتعلم ليس على مستوى البيئة المدرسية فحسب بل على مستوى البيئة بمفهومها الشامل الواسع الذي يجعل المتعلم كل يوم في تفاعل وتجاوب مع مثيراتها
4. على علماء التربية وعلم النفس الاستفادة من إمكانية جعل نظرية التنبيه الحر إحدى نظريات التعلم في علم النفس التربوي.
5. واستناداً لنتائج البحث- أيضاً- يقترح الباحث بما يلي:
 - (1) تكرار العمل بما جاء من نتائج هذا البحث لدى باحثين آخرين.
 - (2) القيام بدراسة مستفيضة تقارن بين نظرية التنبيه الحر ونظريات التعلم السلوكية، والمعرفية.
 - (3) القيام بدراسة نقدية لنظرية التنبيه الحر من الجانبين؛ الشكلي والمضموني.

- 4) إجراء دراسة لتطبيق هذه النظرية على الكائن البشري.
- 5) إجراء دراسة لتطبيق هذه النظرية على حيوان آخر مألوف أو غير مألوف.

قائمة المراجع.

أولاً- المراجع بالعربية:

1. أبو الحطب، فؤاد- وآمال صادق (2006) علم النفس التربوي، القاهرة مكتبة الأنجلو المصرية.
2. أبو جادوا، صالح محمد علي (2007) علم النفس التطوري الطفولة والمراهق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن.
3. أبو جادوا، صالح محمد علي (2008) علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن.
4. أبو خطوة، السيد عبد المولى. (2018). مبادئ تصميم المقررات الإلكترونية المشتقة من نظريات التعلم وتطبيقاتها التعليمية. المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية، <https://cutt.us/7Yed58-11>.
5. أبو ريشه، حسين، زهرية عبد الحق (2007) علم النفس التربوي، دار المسير للطباعة والتوزيع. مصر.
6. التلواتي، رشيد (2014 يونيو 12)، نظريات التعلم: النظرية البنائية. تعليم جديد <https://cutt.us/rw9IH>.
7. أحمد بلقيس (2008) الميسر في علم النفس التربوي. دار الفرقان، عمان- الأردن.
8. أكناو، محمد الحبيب (2017 مايو 3). ما هي النظريات المعرفية؟ روادها؟ وأهم اتجاهاتها؟. تعليم جديد. <https://cutt.us/fnfg>
9. بلحاج، عبد الكريم (2006) علم النفس المعرفي، مجلة علوم التربية، دورية مغربية متخصصة نصف سنوية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء- المملكة المغربية، العدد (32) أكتوبر 2006م، (ص ص/ 117-123).
10. باليد، أروى عبدالله (2021) نظريات التعلم المعتمدة على الاتصال ودور التقنيات الحديثة في تطبيقها، موقع تعليم جديد- أخبار وأفكار تقنيات التعليم. الصفحة الرئيسية. مقال منشور بتاريخ، الرابط: <https://www.new-educ.com/author/arwaabalubaidetech> تاريخ: 2021/5/20.
11. التميمي، عبد الجليل مرتضى (2003) علم النفس التربوي، مكتبة دار الأفاق، صنعاء اليمن.
12. جابر، عبد الحميد جابر (1995) سيكولوجية التعلم ونظريات التعلم علم النفس التربوي، دار النهضة العربية، القاهرة- مصر.
13. الحصري، جميل محمد أحمد (2019) مدى توافر أمثال الدافعية في كتاب (الثروة اليمنية من الأمثال الشعبية) وإمكاناتها في إثراء المقررات النفسية بالجامعات اليمنية، مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، جامعة تعز فرع التربة . اليمن، المجلد (3)، العدد (7)، ديسمبر 2019م الجزء الثاني (282 . 311). <https://taiz.edu.ye/control/uploads/tor7/tor12.pdf>
14. الحصري، جميل محمد أحمد (2020) علم النفس التربوي، عدن للطباعة والنشر- اليمن.
15. حمدان، محمد زياد. (2017). مرشد إلى نظريات التعلم وإعاقات التعلم. دار التربية الحديثة.
16. خطاب، علي ماهر (2002) علم النفس التعليمي، كلية التربية، جامعة حلوان- مصر.
17. الدهامات، أمجد (2019). تغيير السلوك البشري حسب نظرية التنبيه، مقال منشور بتاريخ 17 مارس، 2019؛ صحيفة الزمان الإلكتروني، <https://www.azzaman.com>.

18. راجع، أحمد عزت (2004) أصول علم النفس، المكتب المصري الحديث للطباعة والنشر، الإسكندرية- مصر، ط (9).
19. الزغول، عماد عبد الرحيم. (2009). نظريات التعلم. دار الشروق للنشر والتوزيع.
20. سارنوف. أ. مدينك. هوارد ر. يوليو، اليزيث ف. لوفتس (1989) التعلم، ترجمة: د. محمد عماد الدين خليل، مراجعة. محمد عثمان نجاتي، مكتبة أصول علم النفس الحديث، دار الشروق. القاهرة، الطبعة (3).
21. عبد الغفار، محمد عبد القادر (2008) نظريات التعليم والتعلم، مكتبة النهضة المصرية، ط (1).
22. عدس، عبد الرحمن- معي الدين النوق (2003) أساسيات علم النفس التربوي،
23. عطيه، نوال محمد (1990) علم النفس التربوي، مكتبة الأنجلو المصرية، ط (3).
24. غريب، عبد الكريم (2006) المنهل التربوي، الجزء 1، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.
25. غريب، عبد الكريم (2006) المنهل التربوي، الجزء 2، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.
26. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2005) تعديل السلوك في التدريس، دار الشروق الأردن.
27. المغربي، كامل محمد (2004) السلوك التنظيمي (سلوك الفرد والجماعة في التنظيم) دار الفكر للنشر، عمان، ط (3).
28. نجاتي، محمد عثمان (1989) القرآن الكريم وعلم النفس، دار الشروق القاهرة، ط (5).
29. نجاتي، محمد عثمان (2005) الحديث النبوي وعلم النفس، دار الشروق القاهرة، ط (5).
30. نشواتي، عبد المجيد (2003) علم النفس التربوي، دار الفرقان، عمان- الأردن، ط (4).
31. النور، أحمد يعقوب (2008) علم النفس التربوي، دار الجندارية للنشر والتوزيع، عمان- الأردن.

ثانياً- المراجع بالإنجليزية: Second - References in English:

1. Anderson, j. R.(1993), Cognitive Psychogy and its implications, (3 rd ed), Freeman. N. Y.
2. Atkinson, J (1989) **Personality, Motivation & Achievement**. Washington, John Wiley & Sons.
3. Beck, R.C.(1978) **Motivation Theories & Principles**. New Jersey: Prentice Hell, Inc.
4. Bloch et al. **Dictionary fundamental de psychologie**. Larousse.1997.paris.-
5. J. Olds and P. Milner. Positive reinforcement Produced by electrical stimulation -of Septal area and other regions of rat brain. J.Comp. physiol.Psychol., 47 (1954):419_27
6. Hebb, D. ;**the Organization of Behavior**. New york; John Wiley & Sons, 1989.
7. Kenneth Hugdahal, Lis Anderson Cortex, Volume 22, Issue 3(1986) **Onivessity of Bergen. Elsevier ltd Pages 417_432**
8. Nobert Sillamy. **Dictionnaire de psychologie**. Larousse. Paris. 1999
9. Young, P. (1971) **Motivation and Emotion**. New york: John Wiley & Sons.
10. Woodward, M. ; **The development of behavior**. London: Penguin books, Ltd. Harmon ds worth, Middles, 1977.

Third: References in Arabic translated into English:

1. Abdel-Ghaffar, Mohamed Abdel-Qader (2008) Teaching and Learning Theories, Egyptian Renaissance Library, Edition (1).
2. Abu Al-Hatab, Fouad - and Amal Sadeq (2006) Educational Psychology, Cairo, Anglo Egyptian Bookshop.
3. Abu Jadwa, Salih Muhammad Ali (2007) The Developmental Psychology of Childhood and Adolescence, Dar Al Masirah for Publishing, Distribution and Printing, Amman, Jordan.
4. Abu Jadwa, Salih Muhammad Ali (2008) Educational Psychology, Dar Al Masirah for Publishing, Distribution and Printing, Amman, Jordan.
5. Abu Risha, Hussein, Zahria Abdel-Haq (2007) Educational Psychology, Dar Al-Masir for Printing and Distribution - Egypt.
6. Abu Step, Mr. Abdul Mawla. (2018). Principles of designing electronic courses derived from learning theories and their educational applications. Arab Foundation for Scientific Research and Human Development, 11-58. <https://cutt.us/7Yed>
7. Adass, Abd al-Rahman- Mohi al-Din al-Nuq (2003) Fundamentals of Educational Psychology,....
8. Ahmed Belqis (2008) Facilitator in Educational Psychology. Dar Al-Furqan, Amman- Jordan.
9. Aknow, Muhammad Al-Habib (May 3, 2017). What are cognitive theories? pioneers? And its most important trends? New education. <https://cutt.us/fnfg>.
10. Aldhamat, Amjad (2019), Changing Human Behavior According to Alert Theory, Article published on March 17, 2019; Al-Zaman electronic newspaper, <https://www.azzaman.com>
11. Al-Fatlawi, Suhaila Mohsen Kazem (2005) Modifying Behavior in Teaching, Dar Al-Shorouk, Jordan.
12. Al-Hussaini, Jamil Muhammad Ahmed (2019) The availability of motivational proverbs in the book (Yemeni Wealth of Popular Proverbs) and their potential to enrich psychological courses in Yemeni universities, Journal of Educational Sciences and Human Studies, Taiz University, Turbah Branch - Yemen, Volume (3), Number (7)), December 2019, Part Two (282-311). <https://taiz.edu.ye/control/uploads/tor7/tor12.pdf>
13. Al-Hussaini, Jamil Muhammad Ahmed (2020) Educational Psychology, Aden for Printing and Publishing - Yemen.
14. Al-Maghrabi, Kamel Muhammad (2004) Organizational Behavior (The Behavior of the Individual and the Group in Organization), Dar Al-Fikr Publishing, Amman, 3rd Edition.
15. Al-Nour, Ahmed Yaqoub (2008) Educational Psychology, Dar Al-Jandariah for Publishing and Distribution, Amman- Jordan.
16. Al-Talawati, Rashid (June 12, 2014), Learning Theories: The Constructivist Theory. New education. <https://cutt.us/rw9IH>

17. Al-Tamimi, Abdul-Jalil Mortada (2003) Educational Psychology, Dar Al-Afaq Library, Sana'a, Yemen.
18. Al-Zaghoul, Emad Abdel-Rahim. (2009). Learning theories. Dar Al-Shorouk for publication and distribution.
19. Attia, Nawal Mohamed (1990) Educational Psychology, The Anglo-Egyptian Bookshop, Edition (3).
20. Balubaid, Arwa Abdullah (2021) learning theories based on communication and the role of modern technologies in their application, a new education site - news and ideas of educational technologies. Homepage. Published article, date: <https://www.new-educ.com/author/arwaabalubaidedtech>, date: 5/20/2021.
21. Belhadj, Abdel Karim (2006) Cognitive Psychology, Journal of Education Sciences, a specialized semi-annual Moroccan periodical, New Najah Press, Casablanca - Kingdom of Morocco, Issue (32) October 2006 AD, (pp. 117-123).
22. Gharib, Abdul Karim (2006) Educational Manhal, Part One, Publications of the World of Education, New Najah Press, Casablanca - Kingdom of Morocco.
23. Gharib, Abdul Karim (2006) Educational Manhal, Part Two, Publications of the World of Education, New Najah Press, Casablanca - Kingdom of Morocco.
24. Hamdan, Muhammad Ziyad. (2017). A guide to learning theories and learning disabilities. Modern Education House.
25. Jaber, Abdel Hamid Jaber (1995) Learning Psychology and Learning Theories Educational Psychology, Dar Al Nahda Al Arabiya, Cairo - Egypt.
26. Khattab, Ali Maher (2002) Educational Psychology, Faculty of Education, Helwan University - Egypt.
27. Najati, Muhammad Othman (1989) The Holy Qur'an and Psychology, Dar Al-Shorouk, Cairo, 5th.
28. Najati, Muhammad Othman (2005) The Prophet's Hadith and Psychology, Dar Al-Shorouk, Cairo, 5th.
29. Nashawati, Abdul Majeed (2003) Educational Psychology, Dar Al-Furqan, Amman - Jordan, Edition (4).
30. Rajeh, Ahmed Ezzat (2004) The Fundamentals of Psychology, The Modern Egyptian Office for Printing and Publishing, Alexandria - Egypt, Edition (9).
31. Sarnoff A. Your debtors. Howard R. July, Elizabeth F. Loftus (1989) Learning, translated by: Dr. Muhammad Imad al-Din Khalil, review. Muhammad Othman Najati, Library of the Fundamentals of Modern Psychology, Dar Al-Shorouk - Cairo, Edition (3).



التضمن عند ابن تيمية وأثره في التفسير تأصيلاً وتطبيقاً

د. ظافر سعد سعيد الشهري

أستاذ القرآن وعلومه المساعد || قسم القرآن وعلومه || كلية أصول الدين ||

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية || المملكة العربية السعودية.

E-mail: dr.dafer.2011@hotmail.com || phone: 966 544103030

ملخص البحث:

هَدَفَ البحثُ إلى تتبع ودراسة ظاهرة التضمن في اللغة عامة، وفي القرآن خاصة، والتأصيل لها، وبيان مفهومها، وذكر الفرق بينها وبين تناوب الحروف، وكذا بيان مدى أفضلية القول بالتضمن أو التناوب أو منعهما، واقتضت طبيعة البحث استخدام عدة مناهج متداخلة؛ فالمنهج الوصفي لتقرير ظاهرة التضمن وبيان تأصيلها ووصفها، والمنهج الاستقرائي لجمع أقوال شيخ الإسلام عن ظاهرة التضمن، والمنهج التحليلي لتحليل البيانات التي تمّ جمعها، وقد تكونت الدراسة من مقدمة وثلاثة مباحث وخاتمة، وفي كل مبحث مطلبان؛ تضمن المبحث الأول -التمهيدي- تعريفاً بشيخ الإسلام ابن تيمية وبمصطلحات البحث، وخُصِّصَ المبحث الثاني للتأصيل لظاهرة التضمن وبيان قول شيخ الإسلام فيها وتأصيله لها، وتناول المبحث الثاني: دراسة المواضع التي قال فيها بالتضمن وأثرها في ترجيحه أحكام القرآن، وكشفت النتائج رأي شيخ الإسلام، وحاصله: أن التضمن أولى من القول بتناوب الحروف، حيث يرى أن لكل حرف معنى خاصاً به، واستناداً للنتائج قدّم الباحث جملة من التوصيات والمقترحات بالتوسع في دراسة التضمن عند المفسرين.

الكلمات المفتاحية: التضمن، ابن تيمية، أثر التضمن، التفسير تأصيلاً وتطبيقاً

Inclusion according to Ibn Taymiyyah and its impact on interpretation, rooting and application

Dr. Zafer Saad Saeed Al-Shahri

Professor of the Qur'an and its sciences || The assistant in the Qur'an department and sciences

|| Faculty of Fundamentals of Religion || Imam Mohammed Bin Saud Islamic University || Saudi Arabia"

E-mail: dr.dafer.2011@hotmail.com || phone: 966 544103030

ABSTRACT:

The research aimed at track and study the Phenomenon of Inclusion in the language in general, in the Qur'an in particular, rooting for it, and explaining its concept, and mentioning the difference between it and the rotation of letters, as well as indicating the preference of saying that Inclusion or rotation or prevention, and the nature of the research required the use of several overlapping methods; The descriptive method to determining the Phenomenon of Inclusion and the statement of its rooting and description, The inductive method to collecting the words of the Sheikh of Islam about the Phenomenon of Inclusion, and The analytical method to the analysis of the data collected, the study consisted of an introduction, three topics

and a conclusion, In each topic, there are two requirements, The first topic- preliminary- included a definition of Sheikh Al-Islam Ibn Taymiyyah and the terms of the research, and the second topic was devoted to rooting the Phenomenon of Inclusion and the statement of the Sheikh of Al-Islam's statement in it and its rooting, and The second topic talks about: studying the places in which he said in it by including and its effect on the weighting of the provisions of the Qur'an, and the results revealed the opinion of the Sheikh of Islam, and its outcome; that Inclusion is first than saying the rotation of letters, while he sees that each letter has its own meaning, and based on the results the researcher made a number of recommendations and proposals to expand the study Inclusion at interpreters.

Keywords: Inclusion, Ibn Taymiyyah, Effect of Inclusion, Interpretation Rooting and Application

مقدمة.

الحمد لله الواحد الأحد الصمد، الذي لم يلد ولم يولد ولم يكن له كفواً أحد، أحمدته سبحانه وأشكره على نعم لا تحصى وآلاء لا تُعدّ، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له منه أستمّد المدد، وأشهد أن نبينا محمداً عبده ورسوله الدّاعي إلى سنن الهدى والرّشد، اللهم صلّ وسلّم وبارك على عبدك ورسولك محمد النبي الأسعد، وعلى آله وصحبه ذوي الفضل والمجد والرأي الأسد، ومن تبعهم بإحسان وسلم تسليماً فوق الحصر والعدد.

أما بعد:

فإن أفضل العلوم وأجلّها وأنفعها ما يتعلق بكتاب الله من علوم القرآن الكريم، ذلك الكتاب الذي جعله الله تعالى موعظةً للمتقين وهدى ورحمةً للمؤمنين، وأمر عباده بتدبر آياته وفهم معانيه، والعمل بما فيه. وقد اهتم سلف هذه الأمة بكتاب الله الكريم اهتماماً كبيراً حفظاً وتلاوةً وتفسيراً وعملاً، وقد كان منهم طائفة يستنبطون باجتهادهم أحكامه، ويهتدون بمواعظه وهداياته.

وسار على نهج أولئك الأصحاب المرضي عنهم التابعون لهم بإحسان؛ حيث كانوا يتعلمون على أيديهم، ويهلون من علومهم، ثم اقتفى آثارهم، وانتهج نهجهم الأئمة الأعلام من بعدهم.

وقد كان من أولئك الأئمة الكبار، الذين أفنوا أعمارهم في سبيل خدمة كتاب الله تعالى، وسخّروا معارفهم وعلومهم لتكون وسيلةً في إدراك حقائق القرآن العظيم واستنباط دقائقه وفهم معانيه -العلامة الحافظ المجتهد المفسر المجاهد بسيفه ولسانه وبنانه شيخ الإسلام تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام بن تيمية الحراني- رحمه الله تعالى- فقد كان -طيب الله ثراه- متبحراً في علوم الشريعة لا سيما في التفسير خاصة⁽¹⁾، حيث برّع فيه، وفتح الله عليه فيه فتحاً عظيماً. وكان له - رحمه الله تعالى - عنايةً فائقة بالترجيح بين الأقوال، وتمييز الصحيح منها من الضعيف، وبيان المشكل بالأدلة والبراهين النقلية والعقلية، وكان التخريج على التضمين مما استدل به شيخ الإسلام في دقائقه التفسيرية، وكان له أثرٌ في ترجيحه لبعض الأحكام، ولا يخفى ما للتضمين من أثرٍ في تفسير كثير من المواضع في

(1) يقول عنه تلميذه الإمام الحافظ الذهبي - رحمه الله -: " وأما التفسير فمسلّم إليه، وله من استحضر الآيات وقت إقامة الدليل بها على المسألة قوة عجيبة، وإذا رآه المقرئ تحيّر فيه، ولقرّط إمامته في التفسير وعظم اطلاعه يبين خطأ كثير من أقوال المفسرين ويؤهي أقوالاً عديدة، وينصر قولاً واحداً موافقاً لما دل عليه القرآن والحديث " العقود الدرية ص23. ويقول عنه تلميذه علم الدين البرزالي: " وكان إذا ذكر التفسير أبهت الناس من كثرة محفوظه، وحسن إبراده، وإعطائه كلّ قول ما يستحقه من الترجيح والتضعيف والإبطال... " العقود الدرية ص13.

القرآن الكريم، وكذا له أهميته في توجيه المعنى القرآني، وهو من أساليب العربية الملائمة لبيان غزارة معاني كلام الله المعجز الفصيح⁽²⁾.

وفي هذا البحث تأصيل لموضوع التضمن وأثره في التفسير عند شيخ الإسلام ابن تيمية.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

1. التأصيل لموضوع التضمن، وبيان أولى القولين بالصواب: القول بالتضمن، أو القول بتناوب الحروف.
2. بيان رأي شيخ الإسلام ابن تيمية في موضوع التضمن.
3. جمع المواضع التي قال فيها شيخ الإسلام ابن تيمية بالتضمن ودراساتها.
4. بيان أثر القول بالتضمن في ترجيحات شيخ الإسلام ابن تيمية.

أهمية الموضوع:

- أولاً- تتضح أهمية الموضوع ذاته؛ كونه يتناول جانباً يتعلق بتفسير القرآن الكريم، ثم بيان عمق معانيه، وثناء مفردات اللغة العربية التي نزل بها، ثم من خلال مكانة شيخ الإسلام ابن تيمية - رحمه الله تعالى - في التفسير ودقّة استنباطاته التي بنى كثيراً منها على القول بالتضمن.
- ثانياً- الموضوع له أهمية كبيرة في جانبه التأصيلي لقضية التضمن، والخلاف في كونه أولى من تعاقب الحروف أو تناوبها أو تقارضها أو ترادفها -على خلاف في الاصطلاح-، وذلك لكثرة الخلاف الوارد عن أهل اللغة والتفسير، وحاجة القارئ إلى معرفة الراجح من أقوالهم.
- ثالثاً- للقول بالتضمن أثرٌ في التفسير، وقد يُرجَّح من خلاله بين أقوال المفسرين.
- رابعاً- يأمل الباحث أن تمثل هذه الدراسة إضافة نوعية للمكتبة العربية والإسلامية؛ فيتسنى للباحثين الاستفادة منها، ولعلها تفتح آفاقاً أوسع أمام مزيد من الدراسات في الموضوع.

الدراسات السابقة:

لم أجد من جمع مواضع التضمن عند شيخ الإسلام ابن تيمية ودرسها، لكن وجدت دراسات حول التضمن النحوي، ومنها:

- دراسة الباحث محمد عبد الرحمن البليمي (التضمن وأثره في تفسير القرآن الكريم - دراسة تطبيقية نظرية).
- دراسة الدكتور هادي أحمد فرحان الشجيري (التضمن النحوي وأثره في المعنى).
- دراسة أ.د. أحمد حسن حامد (التضمن في العربية بحث في النحو والبلاغة).
- دراسة الدكتور سليمان بوراس (التضمن النحوي، أشكاله ودلالاته).
- إلى جانب عدة دراسات حول جهود ابن تيمية في التفسير ليس هذا مقام بسطها.

(2) ينظر: مغني اللبيب 1/152.

منهج البحث:

اقتضت طبيعة البحث أن اعتمدت على عدة مناهج: المنهج الوصفي لتقرير ظاهرة التضمن وبيان تأصيلها ووصفها على ما هي عليه، والمنهج الاستقرائي لجمع المواضع التي تكلم فيها شيخ الإسلام عن ظاهرة التضمن وجمع المعلومات والملاحظات حولها، والمنهج التحليلي لتقديم التفسير والتحليل للبيانات التي تم تجميعها وتبويبها. وقد توخيت الإيجاز في العرض والتوثيق، واختصرت البحث؛ ليناسب المساحة المتاحة لمثل هذه البحوث.

خطة البحث:

- تشتمل خطة البحث على المقدمة، ومبحث تمهيدي، ومبحثين، وخاتمة وفهارس.
 - المقدمة، وتضمنت ما سبق؛ الإشكالية، الأهداف، الأهمية، الدراسات السابقة، المنهجية.
 - المبحث التمهيدي وفيه التعريف بابن تيمية وبمصطلحات البحث وفيه مطلبان:
 - المطلب الأول: ترجمة موجزة لشيخ الإسلام ابن تيمية.
 - المطلب الثاني: التعريف بمصطلحات البحث. وفيه فروع:
 - الفرع الأول: التعريف بالتضمن.
 - الفرع الثاني: التعريف بتناوب الحروف.
 - الفرع الثالث: التعريف بالتفسير.
 - المبحث الأول: وفيه التأصيل لظاهرة التضمن وبيان قول شيخ الإسلام فيها، وتأصيله لها.
 - المطلب الأول: التأصيل لظاهرة التضمن والفرق بينها وبين تناوب الحروف.
 - المطلب الثاني: بيان قول شيخ الإسلام ابن تيمية في ظاهرة التضمن، وتأصيله لها.
 - المبحث الثاني: دراسة المواضع التي قال فيها شيخ الإسلام بالتضمن وأثرها في الترجيح.
 - المطلب الأول: دراسة المواضع التي قال فيها شيخ الإسلام بالتضمن.
 - المطلب الثاني أثر القول بالتضمن في ترجيحه أحكام القرآن.
 - الخاتمة وفيها أهم نتائج البحث، وبعض التوصيات.
 - الفهارس وتشمل: فهرس المراجع والمصادر.
- وهذا أوان الشروع في المقصود، ونطلب العون من ربنا الغفور الودود.

المبحث التمهيدي- التعريف بابن تيمية وبمصطلحات البحث.

المطلب الأول- ترجمة موجزة لشيخ الإسلام ابن تيمية.

زخرت المكتبات بمئات الكتب والدراسات والتراجم التي عنيت بشيخ الإسلام ابن تيمية، أغلها باللغة العربية، وكثيرٌ منها بغير العربية، وفي الجامع لسيرة شيخ الإسلام ابن تيمية خلال سبعة قرون ذكرٌ لكثيرٍ من هذه الدراسات، فقد أحصى في هذا الكتاب خمس عشرة ترجمة مفردة، وخمسة وسبعين ترجمة غير مفردة، وذلك ابتداءً من حياته إلى عام 1300هـ، وذكر محمد بن إبراهيم الشيباني إحدى وستين ترجمة حديثة له، وجملة كبيرة من البحوث والدراسات،

والمقالات عنه - رحمه الله - ⁽³⁾، وقد كُتِبَ حول علوم شيخ الإسلام ابن تيمية مئاتٌ من الرسائل العلمية الأكاديمية في فنونٍ متعددة، منها في أصول الفقه والاختيارات الفقهية، والسياسة الشرعية، والعقيدة، والفلسفة والمنطق، والتصوف، والأخلاق، والتربية، والتفسير، والحديث، والتاريخ، والملل والفرق، والدراسات اللغوية والدلالية، وغير ذلك ⁽⁴⁾، وقامت أيضاً حوله دراسات استشراقية كثيرة ⁽⁵⁾، وهذه ترجمة موجزة لشيخ الإسلام ابن تيمية ⁽⁶⁾:

وفي الحقيقة إن المرء ليعجز عن كتابة ترجمة موجزة لمن هو في مكانة شيخ الإسلام ذلك لأنَّ شأنه عظيمٌ مُعجب، فقد جمع الرجل بين الزهد والعبادة والنسك والورع والكرم والتواضع والشجاعة والجهاد والصبر والمحن والحلم، وبلغ في كل ذلك - وغيره مما لم يذكر - الغاية القصوى، إلى جانب تبخُّره في علوم الإسلام بشهادة أنصاره وتلاميذه وشهادة أعدائه ومناوئيه معاً.

قال ابن الزملاكي ⁽⁷⁾:

وصفاته جلّت عن الحصر

هو بيننا أعجوبة الدهر

أنوارها أربت على الفجر

ماذا يقول الواصفون له

هو حُجَّةٌ لله قاهرةٌ

هو آيةٌ للخلق ظاهرةٌ

اسمه ونسبه:

هو أحمد بن الشيخ شهاب الدين أبي المحاسن عبد الحليم بن الشيخ العلامة مجد الدين أبي البركات عبد السلام بن أبي محمد عبد الله بن أبي القاسم الخضر بن محمد بن الخضر بن علي بن عبد الله ابن تَيْمِيَّةَ التُّمَيْرِي الحِرَّاني ثم الدَّمَشقي شيخ الإسلام، تقي الدين، أبو العباس. و(تَيْمِيَّةَ) لقب لجده محمد، وقيل إنَّ جده مرَّ على درُب تَيْمَاء، فرأى

(3) انظر: أوراق مجموعة من حياة شيخ الإسلام ابن تيمية لمحمد بن إبراهيم الشيباني ص 188، 212، كما ذكر الدكتور عبد الرحمن الفيرواني في كتابه شيخ الإسلام وجهوده في الحديث وعلومه تسعة كتب في ترجمة الشيخ بالأردية، وكتابين بالبنغالية، وثلاثة بالإنجليزية. 244/1 - 248.
(4) ينظر: دليل الرسائل الجامعية في علوم شيخ الإسلام ابن تيمية، عثمان بن محمد الأخضر شوشان، طبعة الوقف الإسلامي، ((231)) رسالة دكتوراه وماجستير في علوم شيخ الإسلام ابن تيمية في موقع الألوكة (<http://majles.alukah.net/t56063/>)، المداخل إلى آثار شيخ الإسلام ابن تيمية وما لحقها من أعمال، المؤلف: بكر بن عبد الله أبو زيد (ط. مجمع الفقه).

(5) قامت دراسات غربية كثيرة حول شيخ الإسلام ابن تيمية منها:

1. المستشرق الفرنسي برونشيفج (1901م). له كتاب (ابن تيمية) صدر عام (1970م).
2. المستشرق الفرنسي جويار (1824. 1884م). له (ترجمة فتوى ابن تيمية في النصيرية) صدر (1872م).
3. المستشرق الأسباني أينيا تيودي ماتيو (1872. 1948م). له (الجواب الصحيح لابن تيمية) صدر عام (1912م).
4. المستشرق الفرنسي هنري لاوست (1905). ويعتبر من أكثر المستشرقين اهتماماً بابن تيمية، وهو من الذين أحيوا ونشروا كتبه في العالم. له: (آراء في مذهب ابن تيمية) صدر عام (1935م)، و(رسالة لابن تيمية في إظهار الصلاة) صدر عام (1937م).
5- (أنكه فون كوجلجن) - الأستاذة بجامعة برن للعلوم الإسلامية - بحثاً مطوَّلاً عن (نقد ابن تيمية للمنطق الأرسطي ومشروعه المضاد).
(6) قد ترجم لشيخ الإسلام ابن تيمية جمعٌ كبيرٌ من المؤرخين، منهم الإمام ابن كثير في البداية والنهاية، (13/241)، الإمام الذهبي، تذكرة الحفاظ، (4/1496)، الإمام ابن الوردي، تنمة المختصر، (2/406)، الحافظ البزار، الأعلام العلية، (ص: 14)، الإمام ابن حجر العسقلاني، الدرر الكامنة، (1/144)، الإمام الكتبي، فوات الوفيات، (1/164)، الإمام ابن العماد الحنبلي، شذرات الذهب، (6/80). بكر بن عبد الله أبو زيد، المدخل إلى آثار شيخ الإسلام ابن تيمية، (ص: 15).
(7) هذه أبيات قالها فيه تلميذه ابن الزملاكي، انظر البداية 14/142، والعقود الدرية ص 11، والذيل لابن رجب 2/392.

جارية، فلما رجع إلى حرّان وجد امرأته ولدت بنتاً، فلما رآها قال: يا تَيْمِيَّةُ يا تَيْمِيَّةُ، فَلَقِبَ بذلك. وقيل إن جدّه كان اسمُ أمّه تيمية، وكانت واعظة، فنسب إليها وعرف بها⁽⁸⁾.

مولده ونشأته:

ولد - رحمه الله - بحرّان⁽⁹⁾ يوم الاثنين العاشر من ربيع الأول، سنة إحدى وستين وستمائة، في بيت عرف بالعلم والفضل والدين، فأبوه وأجداده وكثيرٌ من أهل بيته من علماء الحنابلة الكبار، وبعد مولده بسِتِّ سنين وفي عام 667هـ، هاجر به والده وأهل بيته من حرّان إلى دمشق، وذلك بسبب إغارة التتار. وقد نشأ - رحمه الله - نشأةً صالحةً في بيت علمٍ وورعٍ وصلاح، وأخذ العلم عن والده، ثم لما استقر في دمشق طلب العلم على أيدي علمائها منذ صغره، فنبغ وبرع في العلوم والفتيا، ووصل إلى مصاف العلماء في حياة شيوخه قبل أن يتم العشرين من عمره، وكان مقتصدًا في المأكل والملبس، معرضًا عن الدنيا، ولم يتزوج ولم يتسرَّ⁽¹⁰⁾.

بعض صفاته وشمائله:

من ذلك الكرم والزهّد: قال عنه تلميذه الحافظ الذهبي: "وما رأيت في العالم أكرمَ منه، ولا أفرغَ منه عن الدينار والدرهم، لا يذكره، ولا أظنه يدور في ذهنه، وفيه مروءة، وقيام مع أصحابه، وسعي في مصالحهم، وهو فقيرٌ لا مال له"⁽¹¹⁾.

بعض صفاته الجسمية:

ذكر ابن حجر وغيره عن الذهبي رحمه الله قال: "كان ابنُ تيمية أبيضَ، أسودَ الرأس واللحية، قليلَ الشيب، شعره إلى شحمة أذنيه، كأنَّ عينيه لسانان ناطقان، متوسِّطُ القامة، بعيد ما بين المنكبين، جَهْوَري الصوت، فصيحًا، سريع القراءة، تعتربه جدَّةٌ لكن يقهرها بالجلْم"⁽¹²⁾.

الذكاء والحفظ:

كان شيخ الإسلام ابن تيمية يتوقَّد ذكاءً، قال جمال الدين السرمري: "من عجائب ما وقع في الحفظ في أهل زماننا: شيخ الإسلام أبو العباس أحمد بن عبد الحلّيم بن تيمية، فإنه كان يمرُّ بالكتاب مرَّةً مطالعةً، فيُنقَش في ذهنه، وينقله في مصنَّفاته بلفظه ومعناه"⁽¹³⁾.

وقال عمر بن علي البزار عن شيخه ابن تيمية: "اختصَّ الله ابن تيمية بسرعة الحفظ وإبطاء النسيان، لم يكن يقف على شيءٍ أو يستمع لشيءٍ غالبًا، إلا ويبقى على خاطره؛ إما بلفظه أو معناه"⁽¹⁴⁾.

(8) العقود الدرية ص4، والكواكب الدرية في مناقب المجتهد ابن تيمية ص52.

(9) حرّان: بلدة مشهورة في الجزيرة الفراتية بين الشام والعراق، مدينة عظيمة مشهورة من جزيرة أفورة، وهي على الطريق بين الموصل والشام. ليست هي التي بقرب دمشق، ولا التي في تركيا، ولا التي بقرب حلب. معجم البلدان لياقوت 2/ 271.

(10) الوافي بالوفيات: 7/ 16.

(11) ينظر: الذيل على طبقات الحنابلة 3/ 395.

(12) ينظر: الدرر الكامنة، لابن حجر العسقلاني، (1/ 176)، البدر الطالع، الشوكاني، (1/ 64).

(13) ينظر: الرد الوافر، لابن ناصر الدين، ص (133).

(14) ينظر: الأعلام العلية في مناقب ابن تيمية، للبزار، ص (16).

شيوخه:

تتلمذ شيخ الإسلام ابن تيمية على عدد كبير من الشيوخ، قال ابن عبد الهادي: "وشيوخه الذين سمع منهم أكثر من مائتي شيخ، ثم ذكر عددا كبيرا منهم⁽¹⁵⁾."

تلاميذه⁽¹⁶⁾:

تتلمذ على شيخ الإسلام خلق كثير، أضحى كثير منهم أئمة من أكابر علماء الإسلام، ومن أشهرهم الإمام شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أبي بكر، ابن قيم الجوزية. قال ابن حجر: "ولو لم يكن للشيخ تقي الدين من المناقب إلا تلميذه الشهير شمس الدين ابن قيم الجوزية صاحب التصانيف النافعة السائرة، التي انتفع بها الموافق والمخالف، لكان غاية في الدلالة على عظم منزلته"⁽¹⁷⁾.

مصنفاته⁽¹⁸⁾:

شيخ الإسلام له مؤلفات كثيرة جداً لا تكاد تحصى، وهي في غاية الجودة والإحكام والتحقيق، على الرغم من كون أكثرها كان وهو بعيد عن كتبه، لأنه كان يكتب من حفظه. قال تلميذه ابن عبد الهادي: "ولا أعلم أحداً من متقدمي الأمة ولا متأخريها جمع مثل ما جمع، ولا صنف نحو ما صنف، ولا قريباً من ذلك، مع أن أكثر تصانيفه إنما أملاها من حفظه، وكثير منها صنفه في الحبس، وليس عنده ما يحتاج إليه من الكتب"⁽¹⁹⁾.

وقال تلميذه الحافظ الذهبي: "جمعت مصنفات شيخ الإسلام تقي الدين أبي العباس أحمد بن تيمية - رضي الله عنه - فوجدتها ألف مُصنَّف، ثم رأيت له أيضاً مصنفاتٍ أُخر"⁽²⁰⁾. وقد فقد شيء كثير من كتبه لأسباب: منها عداوة بعض معاصريه له، فإنه أُحرق منها شيء كثير ولا قوة إلا بالله⁽²¹⁾.

وهذه ستة كتب من مصنفاته على سبيل التمثيل: 1- مقدمة في أصول التفسير. 2- منهاج السنة النبوية. 3- درء تعارض العقل والنقل. 4- الصارم المسلول على شاتم الرسول. 5- الجواب الصحيح لمن بدل دين المسيح. 6- اقتضاء الصراط المستقيم لمخالفة أصحاب الجحيم. وغيرها كثير.

(15) البداية والنهاية، لابن كثير، 14/ 142، العقود الدرية ص6.

(16) كان للإمام ابن تيمية كثير من التلاميذ، ومن أشهرهم: (1) محمد بن أحمد بن عبد الهادي. (2) ابن قيم الجوزية. (3) محمد بن أحمد بن عثمان الذهبي. (4) محمد بن مفلح الحنبلي. (5) الحافظ ابن كثير. (6) عمر بن علي البزار. (7) أحمد بن حسن بن قدامة. وغيرهم كثير؛ ينظر: معجم أصحاب ابن تيمية، وليد بدوي، ص: (28) وما بعدها.

(17) الرد الوافر للألباني ص248.

(18) وممن اهتم بجمع مؤلفاته ابن عبد الهادي في العقود الدرية ص24 وما بعدها، والصفدي في الوافي بالوفيات 23/7 وما بعدها، وابن رجب في ذيل طبقات الحنابلة 403/2، وينظر: شيخ الإسلام ابن تيمية وجهوده في الحديث وعلومه 247/1.

(19) العقود الدرية ص24.

(20) الرد الوافر ص72.

(21) ينظر: الجامع لسيرة الشيخ لمحمد شمس وعلي العمران ص513.

جهاده:

شيخ الإسلام من الأئمة المجاهدين بالسيف والقلم والبيان، وقد عاش في عصرٍ انتشرت فيه البدع والضلالات، والخرافات، وكثرت فيه الفتن وتسَلَّط فيه الأعداء من التتار والصليبيين والرافضة على المسلمين، فقام شيخ الإسلام مجاهدًا بلسانه، وقلمه، وسيفه، وكان الأمر لا يحتمل التخاذل لما عرف وجُرِب من همجية التتار وتقتيلهم للمسلمين وإسرافهم في القضاء على أهل الملة، وقد حارب على جميع الجبهات، فرد على التتار تلبيسهم لمَّا ادَّعى قائدهم الإسلام وبَيَّن خبثه ووجوب جهاد التتار، ورد على اليهود وعلى من بدَّل دين المسيح وعلى الرافضة وبَيَّن عوارهم وحرَّهم للإسلام، وردَّ على أهل الأهواء والبدع ومُخْرِفي الصوفية وكشف عوارهم وأبطل شبهاتهم، وأمر بالمعروف ونهى عن المنكر، وحثَّ الناس على قتال التتار وأمرهم بالصبر والمصابرة، ووعدهم بالنصر، ولمَّا التقى الصفان كان في طليعة الصفوف، كالأسد الهصور، يجالِد الأعداء، ويستنهض الهمم، ويأمر الناس بالثبات ويعدهم بالنصر حتى نصرهم الله⁽²²⁾.

مكانته في التفسير:

يقول تلميذه الحافظ الذهبي: "وأما التفسير فمسلَّم إليه، وله من استحضار الآيات من القرآن - وقت إقامة الدليل بها على المسألة - قوةٌ عجيبة، وإذا رآه المقرئ تحيَّر فيه، وَلَفَظُ إمامته في التفسير، وعِظَم اطلاعه، يبين خطأ كثير من أقوال المفسرين، ويُوهِي أقوالاً عديدة، وينصر قولاً واحداً موافقاً لما دلَّ عليه القرآن والحديث"⁽²³⁾. ويقول تلميذه ابن عبد الهادي: "وأقبل على التفسير إقبالاً كلياً، حتى حاز فيه قَصَب السَّبْق"⁽²⁴⁾.

محنته ووفاته:

تعرض شيخ الإسلام لمحن وابتلاءات عديدة؛ فإنه لما علا ذكره وذاع صيته بين الناس وأتته الفتاوى من كل حذب وصوب حَسَد بعض معاصريه، وسعى أهل الأهواء والبدع في إيصال الأذى إليه بكل سبيل وَوَسَّوْا به إلى السلاطين، ورموه بكل عظيم وبما هو منه براء، وقد سجن بسبب هذه المكائد مرات وجمعت نحو خمس سنين، آخرها في قلعة دمشق، وكانت مدة حبسه في هذه المرَّة الأخيرة نحو سنتين، وقد كانت وفاته في العشرين من ذي القعدة من عام 728 هـ مصيبة عظيمة، وفاجعة كبيرة، حزن لها الناس وبكوا، وفزعوا فزعاً شديداً، وكان يوم وفاته يوماً مشهوداً، ولم يتخلف أحدٌ من الناس - كما يقول البزار - إلا ثلاثة أنفس كانوا قد اشتهروا بمعاندته، فاخطفوا من الناس خوفاً على أنفسهم، بحيث غلب على ظنهم أنهم متى خرجوا رجمهم الناس فأهلكوهم⁽²⁵⁾.

المطلب الثاني: التعريف بمصطلحات البحث.

الفرع الأول: التعريف بالتضمين:

التضمين في اللغة: "ضَمَّنَ: الضاد والميم والنون أصلٌ صحيح، وهو جعل الشيء في شيء يحويه، من ذلك قولهم: (ضَمَّنْتُ الشيء): إذا جعلته في وعائه، والكفالة تسعَى ضماناً من هذا، لأنَّه إذا ضمنه فقد استوعب ذمته"⁽²⁶⁾. والتضمين

(22) ينظر: البداية والنهاية (14/ 141 - 146) والرد الوافر (56 - 225) والوافي بالوفيات (7/ 15 - 33).

(23) الذيل على طبقات الحنابلة 391/2، والعقود الدرية ص23.

(24) العقود الدرية ص6.

(25) الأعلام العلية في مناقب ابن تيمية للبزار ص72، البداية والنهاية 135/14.

(26) مقاييس اللغة لابن فارس (3/ 372).

هو جعل الشيء في دَرَج شيء آخر، أو إيداع شيء داخل شيء، ويقال: ضَمَّن فلان ماله خزانته، فتضمنته هي، والخزانة مُضمَّن فيها، وهي أيضًا متضمنة والمال مُتضمن. وفهمت ما تضمنه كتابك أي ما اشتمل عليه، وكان ضِمْنه وأنفذته ضِمْن كتابي أي في طَبْه⁽²⁷⁾.

التضمنين في الاصطلاح:

للتضمنين مجموعة من التعريفات أشهرها: أنه إشراب اللفظ معنى لفظ آخر وإعطاؤه حكمه؛ لتصير الكلمة تُؤدِّي مؤدَّى كلمتين⁽²⁸⁾. أو هو أن يُؤدِّي فعل -أو ما في معناه- مؤدَّى فعل آخر -أو ما في معناه- فيُعْطى حكمه في التعدية واللزوم⁽²⁹⁾. وقيل: إيقاع لفظ موقع غيره لتضمنه معناه⁽³⁰⁾.

والمعنى المتقدم من تأدية فعل أو ما في معناه معنى فعل آخر وما في معناه، فيعطى حكمه في التعدية واللزوم. والفعل اللازم ما يكتفي بفاعله، نحو قولك: خرج زيد وجاء عمرو، والفعل المتعدي ما ينصب مفعولا به نحو قولك أخرجت عمرا وأدخلت زيدا، وتنقسم إلى: 1- متعدي إلى مفعول واحد. 2- متعدي إلى مفعولين. 3- متعدي إلى ثلاثة مفاعيل. فالأول نحو قولك ضربت زيدا، والثاني نحو كسوت زيدا جبة، وعلمت زيدا فاضلاً. والثالث نحو أعلمت زيدا عمراً فاضلاً⁽³¹⁾. وقد يتعدى الفعل بنفسه نحو ضرب، وقد يتعدى بحرف الجر نحو شكر له. وكل فعل حَسُن إلحاق ضمير المفعول به في آخره فهو متعدي وإلا فهو لازم؛ فالأول نحو ضربته ومنعته، والثاني نحو مات ونام⁽³²⁾.

وما تقدم من المعاني الاصطلاحية للتضمنين لا تخرج عن المعنى اللغوي، حيث إن تضمين الفعل معنى فعل آخر كأنه أدخل فيه وصار اللفظ محتويا على المعنيين معاً.

أنواع التضمنين⁽³³⁾:

1. التضمنين النحوي، وهو ما تقدم.
2. التضمنين في علم العروض (علوم القافية) هو: أن يُبنى بيتٌ على كلامٍ يكون معناه في بيتٍ يتلوه من بعده مقتضياً له، وتعلق قافية البيت بما بعده بأن يكون السَّابِق غير مستقل بنفسه⁽³⁴⁾. ويقول عنه السَّكَّاكِي (ت626هـ): "التضمنين المعدود في العيوب، وهو تعلق معنى آخر البيت بأول البيت الذي يليه"⁽³⁵⁾.

(27) الصحاح للجوهري (6/ 2155)، لسان العرب لابن منظور (13/ 261)، تاج العروس للزبيدي (35/ 336).

(28) ينظر: شرح الأشموني لألفية ابن مالك (1/ 446).

(29) ينظر النحو الوافي (2/ 169 - 170). وهذا التعريف هو الذي ارتضاه المجمع اللغوي في القاهرة. وللتوسع.

(30) الإتقان في علوم القرآن (3/ 309).

(31) ينظر: المفصل في صناعة الإعراب: 1/ 341.

(32) ينظر: كتاب الكليات لأبي البقاء الكفوي: 1/ 1301.

(33) قال السيوطي: يطلق [التضمنين] على أشياء: أحدهما: إيقاع لفظ موقع غيره لتضمنه معناه. الثاني: حصول معنى فيه من غير ذكر له باسم هو عبارة عنه وهذا نوع من الإيجاز تقدم أيضاً. الثالث: تعلق ما بعد الفاصلة بها وهذا مذكور في نوع الفواصل. الرابع: إدراج كلام الغير في أثناء الكلام لقصد تأكيد المعنى، أو ترتيب النظم". الإتقان في علوم القرآن (3/ 309).

(34) كتاب الصناعتين ص 36، وقال ابن سيده في المحكم والمحيط الأعظم (8/ 215): "والمُضمَّن من أبيات الشَّعْرِ ما لم يَتَمَّ معناه إلا في البيت الذي بعده".

(35) مفتاح العلوم (ص: 576).

3. التّضمين المزدوج (علم البلاغة): ويكون تضمين المزدوج بأن يورد الشاعر أو الكاتب في عباراته أو أبياته لفظين أو أكثر مزدوجين، وذلك بمراعاته لحدود الأسجاع والقوافي⁽³⁶⁾.
4. التضمين في علم البديع (البلاغة): ويأتي التضمين مرادفاً للاقتباس⁽³⁷⁾، وقد عرّف الرازي الاقتباس بقوله: "هو أن تدرج كلمة من القرآن أو آية منه في الكلام؛ تزييناً لنظامه، وتضخيماً لشأنه"⁽³⁸⁾. وقال الحلبي: "هو أن يُضمن الكلام شيئاً من القرآن أو الحديث، ولا ينبّه عليه للعلم به"⁽³⁹⁾، وقال ابن قيم الجوزية: "...ويُسمّى التضمين، وهو أن يأخذ المتكلم كلاماً من كلام غيره، يدرجه في لفظه؛ لتأكيد المعنى الذي أتى به، أو ترتيبه، فإن كان كلاماً كثيراً أو بيتاً من الشعر فهو تضمين، وإن كان كلاماً قليلاً أو نصف بيت فهو إيداع"⁽⁴⁰⁾.

الفرع الثاني: التعريف بتناوب الحروف.

- معنى الحرف: (ح ر ف) الحَرْفُ مِنْ كُلِّ شَيْءٍ: طَرْفُهُ وَشَفِيرُهُ وَحَدُّهُ، وَمِنْ ذَلِكَ حِرْفُ الْجَبَلِ، وَهُوَ: أَعْلَاهُ الْمُحَدَّدُ⁽⁴¹⁾. وحدّ الحرف في استعمال النحويين أنه ما دل على معنى في غيره، أو هو: (ما لا يجوز أن يخبر عنه كما يخبر عن الاسم)⁽⁴²⁾.
- التناوب لغةً: (تناوب الأمر): قام به مرة بعد مرة، وتناوب القوم الشيء وعليه تداولوه بينهم وتقاسموه، يقال: تناوبت الهموم فلاناً: تعاقبت عليه⁽⁴³⁾.
- وأما تناوب الحروف اصطلاحاً: فهو أن يقع حرف مكان حرف آخر، وقوع بعض حروف الجر موقع بعض للدلالة على المعنى، وقد عقد ابن جني في كتابه "الخصائص" باباً وسمّاه (باب في استعمال الحروف بعضها مكان بعض)⁽⁴⁴⁾.
- والمقصود بتناوب الحروف: نيابة حروف الجر بعضها عن بعض، كما في قول الله تعالى: ﴿سَأَلَ سَائِلٌ بِعَذَابٍ وَاقِعٍ﴾ [المعارج: 1] فمن ذهب إلى تناوب الحروف قال: الباء بمعنى عن، ومن ذهب إلى التضمين قال: سأل، بالهمز: أي دعا داع؛ من قولهم: دعا بكذا: إذا استدعاه وطلبه، فالباء على أصلها⁽⁴⁵⁾.

الفرع الثالث: التعريف بالتفسير:

- التفسير لغةً: يدل المعنى اللغوي لمادة (فسر) على معاني الإبانة والكشف والوضوح والظهور وكشف المغطى، والأصل اللغوي للكلمة مأخوذة من (التفسير)، وهي الماء القليل الذي ينظر فيه الأطباء للكشف عن علّة المريض، قيل: وكذلك المفسر يكشف شأن الآية وقصصها ومعناها والسبب الذي أنزلت فيه؛ ليُخبر من معناها⁽⁴⁶⁾.

(36) حدائق السحر في دقائق الشعر للوطواط ص 120.

(37) قانون البلاغة ص 457، معاهد التنصيص ج 4 ص 153.

(38) نهاية الإيجاز ص 112، وينظر الإيضاح في شرح مقامات الحريري ص 19.

(39) نهاية الأرب ج 7 ص 182.

(40) الفوائد ص 117.

(41) تاج العروس من جواهر القاموس، الرّبيدي، 128/23.

(42) الأصول في النحو، ابن السراج، 1988 م: 40/1.

(43) تاج العروس من جواهر القاموس: 316/4.

(44) ينظر: المصدر المذكور 2/306.

(45) ينظر: البحر المحيط لأبي حيان، 8/332، وحاشية الجمل على الجلالين 4/396.

(46) المفردات واللسان والتاج (فسر)، البرهان في علوم القرآن: 147/2، الإتقان في علوم القرآن: 166/4.

- والتفسير في الاصطلاح⁽⁴⁷⁾: وردت عدة تعاريف كلها تدور بنفس الفلك وتتقارب بمحتواها، وسنكتفي بأشهرها وأشملها: (هو عِلْمٌ يُعرَف به فَهْم كتاب الله المنزل على نبيِّه مُحَمَّد - صَلَّى الله عليه وسلَّم - وبيان معانيه، واستخراج أحكامه وحِكَمه، واستمداد ذلك من عِلْم اللغة، والنحو والتصريف، وعلم البيان، وأصول الفقه، والقراءات، ويحتاج لمعرفة أسباب النزول والناسخ والمنسوخ)⁽⁴⁸⁾.
- وفي الفرق بين التأويل والتفسير قيل: إن التفسير يُقال فيما يختص بالمفردات، أما التأويل فهو عبارة عن صرف الظاهر من اللفظ إلى معنى آخر يحتمله اللفظ ويعضده الدليل⁽⁴⁹⁾.

المبحث الأول- التأصيل لظاهرة التضمن، وبيان قول شيخ الإسلام فيها وتأصيله لها.

المطلب الأول: التأصيل لظاهرة التضمن، والفرق بينها وبين تناوب الحروف.

من الأساليب العربية المعهودة أن كل فعل من أفعالها إذا كان متعدداً بحرف فإنه يختص بهذا الحرف فلا يتجاوز، ويطرّد استعمال هذا الحرف مع ذلك الفعل في مواضع كثيرة، وقد يقبل النادر من الأفعال التعدّي إلى حرفي جر، وقد حرص مؤلفو المعاجم العربية على رصد هذا التعدّي، عن طريق استقراء نصوص من السماع الفصيح: من القرآن الكريم والحديث الشريف والشعر الفصيح والقول المنثور في عصور الاستشهاد اللغوي.

لكن وجدت ظاهرة توقف عندها اللغويون والمفسرون حين وجدوا أن الأفعال التي ترد في كثير من الآيات قد تخالف في تعدّيها إلى حرف الجر ما ورد من الاستقراء السابق، فيتعدى الفعل بحرف جر لم يعد أن يتعدى به.

وقد نحا ابن قتيبة في كتابه " تأويل مشكل القرآن " في بعض المواضع هذا المنحى⁽⁵⁰⁾، وقد عقد باباً بعنوان: "دخول بعض حروف الصفات مكان بعض"، ومما ذكره مستشهداً على ذلك بقوله تعالى: ﴿وَأَصْلَبَنَّاكَ فِي جُدُوعِ النَّخْلِ﴾ [طه: 71]. فيرى أن حرف الجرّ " في " بمعنى " على "، والمعنى: على جدوع النخل، وينظر التفصيل في هذه المسألة في مظانها من كتب النحو ومعاني القرآن⁽⁵¹⁾.

ولم يرتض جمهور البصريين ومن تبعهم من محققي النحويين نيابة حرفٍ عن حرف، ومن حججهم أن حروف النصب وحروف الجزم لا يخلُ بعضها محل بعض، فكذاك حروف الجر.

وقد تحدث ابن جني عن ظاهرة التضمن وكثرة مواضعها بقوله: «ووجدت في اللغة من هذا الفن شيئاً كثيراً لا يكاد يُحاط به؛ ولعله لو جُمع أكثره (لا جميعه) لجاء كتاباً ضخماً... فإنه فصل من العربية لطيف، حسن يدعو إلى الأُنس بها والفحاهة فيها»⁽⁵²⁾.

(47) ينظر تعريف التفسير في: البحر المحيط، لأبي حيان (1: 26)، والبرهان في علوم القرآن، للزركشي (1: 13)، (2: 149، 150).

(48) البرهان في علوم القرآن؛ لبدر الدين الزركشي (1/ 13).

(49) جعل الراغب في مفردات ألفاظ القرآن (ص: 99) التّأويل من الأوّل، أي: الرُّجوع إلى الأصل، وجعل ابن فارس (ت: 395) في مقاييس اللُّغة (1: 158) مادّة ((أول)) ترجع إلى أصلين: ابتداء الأمر، وانتهاءه)). وينظر: لسان العرب (11/ 32-34)، والإحكام في أصول الأحكام، لابن حزم (1/ 43).

(50) تأويل مشكل القرآن: 567.

(51) ينظر: المقتضب للمبرد 2/ 319، والأصول في النحو لابن السراج 1/ 411، وأدب الكاتب لابن قتيبة ص 394 وما بعدها، والخصائص لابن جني 2/ 306 وما بعدها، ومغني اللبيب لابن هشام ص 120، 620-621، والجنى الداني للمراذبي ص 46.

(52) الخصائص (2/ 310).

وقال ابن هشام: "مذهب البصريين أن أحرف الجر لا ينوب بعضها عن بعض بقياس، كما أن أحرف الجزم، وأحرف النصب كذلك. وما أوهم ذلك فهو عندهم إما مؤول تأويلاً يقبله اللفظ كما قيل في ﴿وَأَصْلَبَنَكُمْ فِي جُدُوعِ النَّحْلِ﴾: إن (في) ليست بمعنى (على)، ولكن شبه المصلوب لتمكنه من الجذع بالحال في الشيء، وإما على تضمين الفعل معنى فعل يتعدى بذلك الحرف" (53).

وذكر ابن هشام التضمين في أسباب التعدية وقال: "عدي رجب وطلع إلى مفعول لما تضمننا معنى وسع وبلغ، وقالوا: فرقت زيداً و﴿سَفِهَ نَفْسَهُ﴾ لتضمنها معنى خاف وامتنع أو أهلك" (54).

وهناك من يرى "أن مسألة التضمين لا أساس لها، لأنه لا دليل عليها، ولا حجة لأصحابها، ويقول: إن ما اندرج تحتها من شواهد يؤول إلى جهة من جهتين، إما أن تكون هذه الشواهد مقحمة في باب التضمين إقحاماً، وإما أن تندرج تحت مبحث دلالات الألفاظ، ويرد القولين جميعاً القول بالتضمين والقول بالتناوب كليهما، ويخرج شواهدهم على الحمل على النقيض وعلى النظر، ويراها من الترادف والاشتراك اللفظي، ويرد القول بالتضمين: لأننا لا نعرف الأقدم ولا نعرف تاريخ الأصل في الألفاظ" (55).

الترجيح:

ولا شك أن الكلام يمسك بعضه برقاب بعض، وتُفسَّر الألفاظ والأساليب وفق سياقها وسباقها ولحاقها، ومن ذلك ظواهر العدول عن المعهود من الخطاب، وبعض الكلام خفي الدلالة يتطلب أعمال الفكر والتأمل وإطالة النظر وخاصة فيما يتعلق بكتاب الله تعالى؛ لأنه يحوي أسراراً بيانية ومعاني سياقية دقيقة.

فالأولى عدم إطلاق التضمين أو التناوب أو منعهما، لكن في كل موضع يحتاج إلى النظر فإنه يُصار أولاً إلى تخريجه على التضمين، فإن كان في التأويل تعسف كان القول بتناوب الحروف أولى (56).

وممن نحا نحو هذا المذهب ابن السَّراج، حيث بيَّن الضَّابط في تناوب الحروف وهو تقارب معنى الحرفين، حيث يقول (57): "إذا تقارب الحرفان، فإن هذا التقارب يصلح لمعاقبة، وإذا تباين معناه، لم يجز".

وبعد أن أقرَّ الرضي ورود إقامة بعض حروف الجر مقام بعض (58)، قرر تفضيل التضمين فقال: "والأولى: إبقاء الحروف على معناها ما أمكن" (59)، وقال في موضع آخر: "واعلم أنه إذا أمكن في كل حرف يُتوهم خروجه عن أصله - وكونه بمعنى كلمة أخرى أو زيادته - أن يبقى على أصل معناه الموضوع هو له، ويُضمَّن فعله المعدِّي به معنى من المعاني يستقيم به الكلام فهو الأولى، بل الواجب، فلا نقول: إن (على) بمعنى (من) في قوله تعالى: ﴿إِذَا اكْتَالُوا عَلَى النَّاسِ﴾ [المطففين: 2]. بل تضمن (اكتالوا) معنى: تحكموا في الاكتيال وتسلبوا" (60).

(53) مغني اللبيب 1/150.

(54) مغني اللبيب (1/680).

(55) ينظر: من بديع لغة التنزيل، إبراهيم السامرائي، ص 2 و3 وما بعدها.

(56) لذلك قيل عن تناوب حروف الجر بعضها عن بعض: "باب في العربية دقيق المداخل والمخارج، ويفضي إلى غير قضية، وهو باب يمسك النُحاة منه بطرف، وأهل البيان بطرف آخر؛ لأنَّه بابٌ يُسَلِّطُ فيه النَّظَرُ على المبني والمعنى، د. محمد حسن عواد، ص: (5).

(57) الأصول في النحو (1/414).

(58) شرح الرضي على الكافية (4/264).

(59) شرح الرضي على الكافية (4/320).

(60) المصدر السابق (4/329).

ونحنا هذا المنحى أبو حيان فجعل التضمين أولى من تناوب الحروف، حيث قال في قوله تعالى: ﴿وَإِذَا خَلَوْا إِلَى شَيَاطِينِهِمْ﴾ [البقرة: 14] (إلى) قيل: بمعنى مع، والأجود: أن يُضمّن (خلا) معنى فعل يُعدى بإلى، أي انضوى إلى بعض أو استكان، أو ما أشبهه، لأن تضمين الأفعال أولى من تضمين الحروف" ⁽⁶¹⁾، وقال أيضاً: "وهذا ليس بجيد، لأنه تضمين في الحروف" ⁽⁶²⁾، والخلاصة أنه متى أمكن التضمين دون تعسف كان هو الأولى؛ لأن التجوّز في الفعل أكثر منه في الحرف وأبلغ ⁽⁶³⁾.

المطلب الثاني: بيان قول شيخ الإسلام ابن تيمية في التضمين وتأصيله له.

يبين شيخ الإسلام معنى التضمين وكونه يضم معنى الفعل المضمن إلى الفعل المصح به، فيقصد بلفظ فعل معناه الحقيقي، ويلاحظ معه معنى فعل آخر يناسبه ويدل عليه، بذكر شيء من متعلقاته ⁽⁶⁴⁾، ومن كلامه رحمه الله في ذلك كما في (تلخيص الاستغاثة): "التضمين المعروف في اللغة إنما هو ضم معنى لفظ معروف إلى آخر مع بقاء معنى اللفظ الأول، كما في قوله: ﴿وَاحْذَرُهُمْ أَنْ يَفْتِنُوكَ عَنْ بَعْضِ مَا أَنْزَلَ اللَّهُ إِلَيْكَ﴾ [المائدة: 49].

فإنه ضَمَّن معنى الاستغاثة، فعُدِّي بحرف (عن) مع أنه فتنة، وكذلك قوله: ﴿قَالَ لَقَدْ ظَلَمَكَ بِسُؤَالِ نَعَجَتِكَ إِلَى نَعَاجِهِ﴾ [ص: 24]، فإنه ضَمَّن معنى الضم والجمع، فعدي بحرف الغاية مع أن معنى السؤال موجود، وكذلك قوله: ﴿وَنَصَرْنَاهُ مِنَ الْقَوْمِ الَّذِينَ كَذَّبُوا بِآيَاتِنَا﴾ [الأنبياء: 77] ضَمَّنَه معنى (نجيناه) مع بقاء معنى النصر، وقوله: ﴿عَيْنًا يَشْرَبُ بِهَا عِبَادُ اللَّهِ﴾ [الإنسان: 6] ضَمَّن معنى (يروي) بحرف الباء مع بقاء معنى الشرب" ⁽⁶⁵⁾.

وشيخ الإسلام يرجح مذهب البصريين في قولهم بالتضمين، ويرى أن مذهب الكوفيين في إنابة الحروف بعضها عن بعض غلط ⁽⁶⁶⁾.

وقال: "والعرب تُضمّن الفعل معنى الفعل وتعديه تعديته، ومن هنا غلط من جعل بعض الحروف تقوم مقام بعض كما يقولون في قوله: ﴿لَقَدْ ظَلَمَكَ بِسُؤَالِ نَعَجَتِكَ إِلَى نَعَاجِهِ﴾ [ص: 24]، أي مع نعاجه و﴿مَنْ أَنْصَارِي إِلَى اللَّهِ﴾ [الصف: 14] أي: مع الله ونحو ذلك، والتحقيق ما قاله نحاة البصرة من التضمين، فسؤال النعجة يتضمن جمعها وضمها إلى نعاجه، وكذلك قوله: ﴿وَإِنْ كَادُوا لَيَفْتِنُونَكَ عَنِ الَّذِي أُوحِئْنَا إِلَيْكَ﴾ [الإسراء: 73] ضَمَّن معنى يزيغونك ويصدونك، وكذلك قوله: ﴿وَنَصَرْنَاهُ مِنَ الْقَوْمِ الَّذِينَ كَذَّبُوا بِآيَاتِنَا﴾ [الأنبياء: 77] ضَمَّن معنى نجيناه وخلصناه، وكذلك قوله: ﴿يَشْرَبُ بِهَا عِبَادُ اللَّهِ﴾ [الإنسان: 6] ضَمَّن يروي بها ونظائره كثيرة".

وقد خرّج شيخ الإسلام ابن تيمية كثيراً من المسائل التفسيرية على التضمين النحوي، وبني ترجيحه على القول به في كثير من المواطن، وهذا ما سيتضح من خلال المبحث التالي:

(61) ينظر: البحر المحيط 273/1، و 152/8.

(62) المصدر السابق 318/4.

(63) النحو الوافي 552/2، وقال الشيخ مساعد الطيار عند حديثه عن قول الله تعالى: (قال لقد ظلمك بسؤال نعجتك إلى نعاجه): "القول بالتضمين أعرق في البلاغة من القول بتعاقب الحروف؛ لأنه يبقى سؤال لمن يقول بتعاقب الحروف، وهو أن المتكلم ما ترك المعنى الظاهر إلى هذا المعنى إلا لسبب، خصوصاً إذا علم أن النص يستقيم بالحرف الذي يُرغم فيه التعاقب.. شرح مقدمة في أصول التفسير للطيار/157.

(64) الدراسات اللغوية في مؤلفات شيخ الإسلام ابن تيمية ص371.

(65) ينظر: شرح العمدة 201/1، ومجموع الفتاوى 123/21.

(66) ينظر: الدراسات اللغوية والنحوية في مؤلفات شيخ الإسلام ابن تيمية ص372.

المبحث الثاني: دراسة المواضع التي قال فيها شيخ الإسلام بالتضمن وأثرها في الترجيح.

المطلب الأول: دراسة المواضع التي قال فيها شيخ الإسلام بالتضمن:

﴿قوله تعالى: (ثُمَّ اسْتَوَى إِلَى السَّمَاءِ فَسَوَّاهُنَّ سَبْعَ سَمَاوَاتٍ وَهُوَ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ) [البقرة: 29].

أشار شيخ الإسلام إلى تضمن (استوى إلى) معنى صعد حيث إنه لما عدي ب (إلى) كان معناه قصد، فقال: فلما ذكر أن استواءه إلى السماء كان بعد أن خلق الأرض وخلق ما فيها، تضمن معنى الصعود؛ لأن السماء فوق الأرض، فالاستواء إليها ارتفاع إليها⁽⁶⁷⁾.

وللاستواء في اللغة⁽⁶⁸⁾، معانٍ متعددة، واستوى إذا لم يُعدي بعلى أو بالي كان له معانٍ عدة، منها الاكتمال والتمام، كما في قول الله ﷻ: ﴿وَلَمَّا بَلَغَ أَشُدَّهُ وَاسْتَوَىٰ ءَاتَيْنَاهُ حُكْمًا وَعِلْمًا﴾ [القصص: 14]، ومنها التساوي، كأن يقال مثلاً: استوى فلان ومنها القصد، والعلو والارتفاع، ويأتي الاستواء بمعنى الاستيلاء والظهور.

اتفق المفسرون من السلف على دلالة ﴿آسَتَوَىٰ عَلَىٰ﴾ على العلو والارتفاع⁽⁶⁹⁾.

أما ﴿آسَتَوَىٰ إِلَىٰ﴾ فاتفقوا على دلالتها على الارتفاع والعلو، ولكن اختلفوا في إضافة معنى القصد والعند والإقبال إلى معنى العلو والارتفاع على قولين:

القول الأول: أن المعنى المناسب لـ ﴿آسَتَوَىٰ إِلَىٰ﴾ هو قَصَدَ وَأَقْبَلَ وَعَمَدَ، وهو قول بعض أهل اللغة⁽⁷⁰⁾، وقال به ابن قتيبة⁽⁷¹⁾، والرَّجَّاجُ⁽⁷²⁾، وابن أبي زمنين⁽⁷³⁾، وجماعة من المفسرين⁽⁷⁴⁾.

والاستواء تضمن معنى القصد والإقبال؛ لأنه عدي ب (إلى)⁽⁷⁵⁾.

القول الثاني: العلو والارتفاع، وحكي عليه إجماع⁽⁷⁶⁾ السلف، منهم: الربيع بن أنس⁽⁷⁷⁾، وأبو العالية⁽⁷⁸⁾، وهو قولٌ للحسن البصري⁽⁷⁹⁾، والخليل بن أحمد⁽⁸⁰⁾، وأبو عبيدة معمر بن المثنى⁽⁸¹⁾.

(67) مجموع الفتاوى (5/ 522).

(68) يُنظر: [مادة: سوا] في: الصحاح: (6/ 2385)، ولسان العرب: (14/ 414).

(69) يُنظر: تفسير ابن جرير (11/ 16)، تفسير السمعاني (3/ 320)، تفسير السعدي (ص: 502)..

(70) يُنظر: المحكم لابن سيده 8/ 460، وتهذيب اللغة للأزهري 13/ 124.

(71) يُنظر: غريب لابن قتيبة: (1/ 335).

(72) يُنظر: معاني القرآن، الرَّجَّاج: (4/ 381).

(73) يُنظر: تفسير ابن أبي زمنين: (4/ 147).

(74) منهم: الثعلبي، والواحدي، والسمعاني، والبغوي، وابن الجوزي، والقرطبي، وابن جزي، والخازن، وابن كثير، وأبو حيان.

(75) يُنظر: تفسير ابن كثير، (1/ 213).

(76) حكى الإجماع ابن القيم، في حين نسبه البغوي لأكثر مفسري السلف. يُنظر: البغوي، معالم التنزيل: (1/ 78)، ابن القيم، مختصر الصواعق المرسلة: (1/ 372).

(77) أخرجه الطبري في تفسيره، يُنظر: الطبري، الجامع: (1/ 211).

(78) علَّقه البخاري في صحيحه مجزؤاً به في باب قول الله ﷻ: ﴿وَكَانَ عَرْشُهُ عَلَى الْمَاءِ﴾ [سورة هود ﷻ: 7] (6/ 2698).

(79) يُنظر: ابن أبي حاتم، تفسير القرآن العظيم: (1/ 75).

(80) يُنظر: البغوي، معالم التنزيل: (1/ 78)، ونسبه إليه ابن القيم في اجتماع الجيوش الإسلامية وأحوال إلى ابن عبد البر. يُنظر: اجتماع

الجيوش الإسلامية على غزو المعطلة والجهمية (1/ 167)، ابن عبد البر، التمهيد: (7/ 132).

(81) نسبه إليه ابن القيم. في اجتماع الجيوش الإسلامية: (1/ 167).

ورجَّحه الطبري⁽⁸²⁾، ومكي بن أبي طالب⁽⁸³⁾، وهو أحد القولين لأهل اللغة⁽⁸⁴⁾، ورجحه الشوكاني⁽⁸⁵⁾.
الترجيح: بعد عرض ما سبق يتضح أن القول بأن المعنى المناسب لـ (استوى إلى) هو قَصَدَ وأَقْبَلَ وَعَمَدَ، مع تضمينه معنى العلو والارتفاع، وهو اختيار شيخ الإسلام ابن تيمية، وذلك لما يلي:
- أن هذا التفسير يجمع المعنيين على طريق التضمنين، وهو أسلوبٌ عربي، يقتضي تضمين الفعل معنىً يناسب حرف الجر، وهو أولى من القول بتناؤب حروف الجر كما تقدم.
والتضمنين فيه زيادة فائدة، إلى جانب إثباته للمعنى الأول، ففيه زيادة المعنى المُضمَّن، فيُستدل به (استوى) على العلو والارتفاع، ويُستدل بتعديته به (إلى) على الفعل الذي ضُمِّن في (استوى) يناسب (إلى) وهو القَصْد والعَمْد والإقبال، ولا يُقال (استوى عليه) أي: قصده، فالاستواء المُعَدَّى بأداة (على) ليس له إلا معنى واحد، وهو العلو والارتفاع؛ بخلاف أهل التأويل فإنهم يؤولون (استوى على) الذي أجمع أهل السنة أنه بمعنى علا وارتفع، حيث يؤولونه به (استوى) أو يقولون: استوى إلى بمعنى (قصد) ويُزيلون معنى العلو، وهذا ليس من طريقة أهل السنة.

❖ قوله تعالى: ﴿وَفِيكُمْ سَمَاعُونَ لَهُمْ وَاللَّهُ عَلِيمٌ بِالظَّالِمِينَ﴾ [التوبة: 47].

اختلف المفسرون في المراد بقوله ﴿سَمَاعُونَ﴾ على قولين:
القول الأول: أي: وفيكم من يستجيب لهم ويطيعهم. القول الثاني: وفيكم عيونٌ لهم وجواسيس.
رجَّح شيخ الإسلام -رحمه الله- أنَّ المراد بالسماع في هذه الآية: القبول والاستجابة من بعض المؤمنين للمنافقين، على أن الفعل (سمع) ضُمِّن معنى استجاب، وليس المراد من ينقل الأخبار إليهم، كالجاسوس ونحوه.
قال -رحمه الله- في قوله (وفيكم سَمَاعُونَ لهم): "وإنَّما عدَّاه باللام؛ لأنَّه متضمن معنى القبول والطاعة، كما قال الله على لسان عبده: (سمع الله لمن حمده)، أي: استجاب لمن حمده. وكذلك (سَمَاعُونَ لهم) أي: مطيعون لهم"⁽⁸⁶⁾.
وافق شيخ الإسلام ابن تيمية -فيما ذهب إليه- جمعٌ من أهل العلم، منهم الواحدي⁽⁸⁷⁾، وابن كثير⁽⁸⁸⁾، والبقاعي⁽⁸⁹⁾، والشوكاني⁽⁹⁰⁾.
واختار القول الثاني جماعه منهم: الطبري، والنحَّاس، والقرطبي، والنسفي، وهو قول مجاهد⁽⁹¹⁾.
وحجَّتهم: أنَّ الأغلب في كلام العرب في قولهم: (سَمَاع) أن يصفوا به من يسمع الكلام لغيره، أمَّا السماع بمعنى القبول، فلا يكاد يقال فيه إلا سَمِعٌ ومطيع.
والراجح ما اختاره شيخ الإسلام؛ لأنه أكثر معنى، ولدلالة السياق عليه، وأما قول من قال: ﴿سَمَاعُونَ لهم﴾ أي: عيونٌ لهم وجواسيس فضعيف؛ ذلك أن الله سبحانه أخبر عن الحكمة في تثبيطهم عن الخروج: بأن خروجهم يترتب عليه

(82) يُنظر: جامع البيان (212/1).

(83) يُنظر: الهداية (10/6491).

(84) يُنظر: المحكم لابن سيده (8/640).

(85) يُنظر: فتح القدير (72/1).

(86) مجموع الفتاوى: 129/25.

(87) الوجيز: 1/466.

(88) تفسير ابن كثير: 2/361.

(89) نظم الدرر: 3/329.

(90) فتح القدير 2/418.

(91) ينظر: جامع البيان للطبري: 6/384، معاني القرآن للزجاج: 2/215، 216، الجامع لأحكام القرآن للقرطبي: 8/157.

الخبال والفساد، لسعيهم بين العسكر بالفتنة، وفي معسكر المسلمين من يسمع منهم، ويستجيب لهم، فكان في إقعادهم عنهم تلطفاً بهم ورحمةً لهم، حتى لا يقعوا في شرك القبول منهم.

❖ قوله تعالى: ﴿وَنَصَرْنَاهُ مِنَ الْقَوْمِ الَّذِينَ كَذَبُوا بِآيَاتِنَا﴾ [الأنبياء: 77].

في قوله تعالى: ﴿وَنَصَرْنَاهُ مِنْ﴾ قولان لأهل العلم:

القول الأول أن (من) بمعنى (على) أي نصرناه عليهم، وهو قول جماعة من المفسرين⁽⁹²⁾.

القول الثاني: منعناه وخلصناه منهم⁽⁹³⁾، وهو قول طائفة من المفسرين⁽⁹⁴⁾.

والقول الثاني هو ظاهر اختيار شيخ الإسلام ابن تيمية وخرجه على التضمين، حيث قال:

"قوله: ﴿وَنَصَرْنَاهُ مِنَ الْقَوْمِ الَّذِينَ كَذَبُوا بِآيَاتِنَا﴾ ضَمَّنَ معنى (نصرناه) نَجَّينَاهُ وَخَلَّصْنَاهُ"⁽⁹⁵⁾.

والظاهر أن القول الثاني أولى؛ وذلك لأن فيه زيادة فائدة، فإنه يتضمن النصر والنجاة والتخليص، وهو اختيار

أبي حيان⁽⁹⁶⁾، واختاره جماعة من المفسرين⁽⁹⁷⁾.

❖ قوله تعالى: ﴿لَقَدْ ظَلَمَكَ بِسُؤَالِ نَعَجَتِكَ إِلَىٰ نَعَاجِهِ﴾ [ص: 24].

في قوله تعالى: ﴿بِسُؤَالِ نَعَجَتِكَ إِلَىٰ نَعَاجِهِ﴾ قولان لأهل التفسير:

القول الأول: أن إلى بمعنى مع، أي مع نعاجه⁽⁹⁸⁾.

القول الثاني: أن السؤال ضَمَّنَ معنى الجمع والضم⁽⁹⁹⁾، وقد ذكر جمعٌ من المفسرين القولين دون ترجيح⁽¹⁰⁰⁾.

ورجح شيخ الإسلام أن السؤال ضَمَّنَ معنى الجمع والضم، ولذلك عُدِّي تعديته، وذكر أن التحقيق ما قاله نحاة

البصرة من التضمين، فسؤال النعجة يتضمن جمعها وضمها إلى نعاجه⁽¹⁰¹⁾.

نقول: والقول الثاني أولى، وهو قول الجمهور وبه قال أكثر المفسرين، فإن كثرة القائلين بالقول يقتضي

ترجيحه⁽¹⁰²⁾.

(92) هو قول مقاتل والأخفش، ينظر: تفسير مقاتل (87/3)، ومعاني القرآن (51/1).

(93) ينظر القولان في: النكت والعيون للماوردي (456/3)، وزاد المسير في علم التفسير - لابن الجوزي (370/5).

(94) ينظر: التفسير البسيط (131/15)، تفسير السمعاني (393/3)، تفسير البغوي (331/5).

(95) مجموع الفتاوى (342/13).

(96) ينظر البحر المحيط: (305/6).

(97) قال ابن جزي في التسهيل لعلوم التنزيل (26/2): "تعدى نصرناه بمن لأنه مطاوع انتصر المتعدى بمن، أو تضمن معنى نجيناه أو أجرناه".

وقال ابن كثير في تفسيره (311/5): "وقوله: ونصرناه من القوم: أي ونجيناه وخلصناه منتصرا من القوم الذين كذبوا بآياتنا".

(98) تفسير السمرقندي = بحر العلوم (164/3)، المقتصد في شرح الإيضاح، لعبد القاهر الجرجاني (824/2).

(99) ينظر: معاني القرآن وإعراجه للزجاج (327/4)، معاني القرآن للنحاس (102/6) تفسير الزمخشري (86/4)، تفسير القرآن العزيز لابن

أبي زمنين (87/4)، تفسير البغوي (61/4).

(100) غريب القرآن لابن قتيبة (ص: 326)، زاد المسير في علم التفسير لابن الجوزي (121/7)، فتح القدير للشوكاني (489/4)، فتح البيان

في مقاصد القرآن للقنوجي (30/12).

(101) مجموع الفتاوى (342/13).

(102) تفسير ابن جزي (التسهيل لعلوم التنزيل) (19/1).

❖ قوله تعالى: ﴿وَمَنْ يَعِشْ عَنْ ذِكْرِ الرَّحْمَنِ نُفِيضٌ لَهُ شَيْطَانًا فَهُوَ لَهُ قَرِينٌ﴾ [الزخرف: 36]

في قول الله ﷻ: ﴿وَمَنْ يَعِشْ عَنْ ذِكْرِ الرَّحْمَنِ نُفِيضٌ لَهُ شَيْطَانًا فَهُوَ لَهُ قَرِينٌ﴾ [الزخرف: 36]. يبين الله تعالى أن من يضل ويعرض عن ذكر الرحمن ويغفل عن عقابه، يقيض له أي: يسبب ويخصص له شيطاناً فيجعل ذلك جزاءه فهو له قرين لا يفارقه⁽¹⁰³⁾.

وذكر ابن تيمية - رحمه الله - أن (يعش) ضُمِّن معنى يعرض فقال: ".... فإن قوله: ﴿يَعِشْ﴾ ضُمِّن معنى (يعرض)، ولهذا عُذِّي بحرف الجر (عن) كما يقال: أنت أعمى عن محاسن فلان، إذا أعرضت فلم تنظر إليها"⁽¹⁰⁴⁾، وقد اختلف السلف والمفسرون في بيان معنى ﴿يَعِشْ﴾ على أقوال⁽¹⁰⁵⁾:

- القول الأول: (يعرض) قاله الضحاك عن ابن عباس رضي الله عنهما، وبه قال قتادة، والفراء⁽¹⁰⁶⁾، والنحاس⁽¹⁰⁷⁾، وقدمه الماوردي⁽¹⁰⁸⁾، وابن الجوزي⁽¹⁰⁹⁾، وذهب إليه جماعة من المفسرين⁽¹¹⁰⁾.
يقال: عشوت إلى النار أعشو عشوًا، إذا قصدتها مهتديًا بها، وعشوت عنها: أعرضت عنها، كما يقول: عدلت إلى فلان، وعدلت عنه، ومِلت إليه، ومِلت عنه⁽¹¹¹⁾.

وصحَّح هذا القول ابن تيمية - رحمه الله - وخرَّجه على التضمين، فقال: "وهذا صحيحٌ من جهة المعنى؛ فإن قوله: ﴿يَعِشْ﴾ ضُمِّن معنى (يعرض)، ولهذا عُذِّي بحرف الجر (عن) كما يقال: أنت أعمى عن محاسن فلان، إذا أعرضت فلم تنظر إليها"⁽¹¹²⁾.

- خلاصة المسألة: بعد عرض ما سبق يتبين أن لفظ الآية يحتمل تلك المعاني، ولا تعارض بينها، وهي أقوالٌ متقاربة تدل على الإعراض عن ذكر الرحمن، والمعنى: ومن يعرض، ويعي، ويُظلم بصره، ويعشى عن ذكر الرحمن، ويولي ظهره عن القرآن، فلم يخف عقابه، ولم يهتد بهدأته، نجعل له شيطاناً في الدنيا يغويه، وهذا حال أهل الضلال الذين لم ينتفعوا بالقرآن، فإنهم لا ينظرون فيه كما ينظرون في كلام سلفهم؛ لأنهم يحسبون أنه لا يحصل المقصود، وهم الذين عشوا عنه فقيضت لهم الشياطين، تقترن بهم وتصددهم عن السبيل، وهم يحسبون أنهم مهتدون⁽¹¹³⁾.
ويؤيد هذا القاعدة الترجيحية: إذا احتمل اللفظ معاني عدة، ولم يمتنع إرادة الجميع، حُمِل عليها⁽¹¹⁴⁾.

(103) ينظر: زاد المسير لابن الجوزي: (78/4).

(104) منهاج السنة: (432/5).

(105) ينظر: النكت والعيون، الماوردي: (225/5)، تفسير زاد المسير، ابن الجوزي: (78/4).

(106) ينظر: معاني القرآن، الفراء: (32/3).

(107) ينظر: معاني القرآن، النحاس: (356/6).

(108) ينظر: النكت والعيون، الماوردي: (225/5).

(109) ينظر: تفسير زاد المسير، ابن الجوزي: (78/4).

(110) منهم: الثعلبي، والبيهقي، والواحدي، والقرطبي، والخان، وابن كثير، والسعدي. ينظر: تفسير الثعلبي، الكشف: (8/334)، تفسير

البيهقي، معالم التنزيل: (7/213) تفسير الواحدي، الوجيز: (1/974)، تفسير القرطبي، الجامع: (16/89).

(111) ينظر: تفسير البيهقي، معالم التنزيل (7/213).

(112) منهاج السنة: (432/5).

(113) منهاج السنة: (433/5).

(114) ينظر: قواعد في التفسير خالد السبت: (1/29).

﴿قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُونُوا أَنْصَارَ اللَّهِ كَمَا قَالَ عِيسَى ابْنُ مَرْيَمَ لِلْحَوَارِيِّينَ مَنْ أَنْصَارِي إِلَى اللَّهِ﴾﴾ [الصف: 14].

اختلف المفسرون في بيان المراد بقوله تعالى ﴿مَنْ أَنْصَارِي إِلَى اللَّهِ﴾ على قولين⁽¹¹⁵⁾:
أحدها: يعني مَنْ أنصاري مع الله، وهو قول كثير من المفسرين⁽¹¹⁶⁾.
والثاني: معناه من أنصاري في السبيل إلى الله، أو إلى نصر الله، أي يضيفون أنفسهم ويتوجهون إلى نصرتي إضافة إلى نصر الله لي⁽¹¹⁷⁾.

ذكر شيخ الإسلام ابن تيمية كلام القائلين بتناوب الحروف في عدة مواضع أخرى فقال ﴿من أنصاري إلى الله﴾ أي مع الله ونحو ذلك، فأثبت أن التحقيق ما قاله نحاة البصرة من التضمين⁽¹¹⁸⁾، والمعنى أن النصرة تضمنت معنى الولاء أو التوجه أو الضم أو القصد.

والقول بالتضمين أولى؛ لأنه أبلغ وأكثر فائدة، قال المرادي: "و(إلى) في هذا أبلغ من (مع) لأنك لو قلت: من ينصرتني مع فلان، لم يدل على أن فلاناً وحده ينصرك، ولا بد، بخلاف (إلى) فإن نصرة ما دخلت عليه محققة واقعة مجزوم بها، إذ المعنى على التضمين: من يضيف نصرتي إلى نصرة فلان⁽¹¹⁹⁾.

قال الزمخشري: "إلى الله: صلة أنصاري، مُضمِّناً معنى الإضافة، كأنه قيل: من الذين يضيفون أنفسهم إلى الله ينصرونني كما ينصرتني"⁽¹²⁰⁾.

ولا شك أن العدول من حرف إلى حرف لا يكون إلا لزيادة فائدة، فيكون المعنى أبلغ على التضمين، أي من يضمنون نصرهم إياي إلى نصر الله إياي، الذي وعدني به⁽¹²¹⁾.

﴿قوله تعالى: ﴿يَشْرَبُ بِهَا عِبَادُ اللَّهِ﴾﴾ [الإنسان: 6].

ذكر شيخ الإسلام ابن تيمية -رحمه الله - أن قوله تعالى: ﴿يَشْرَبُ بِهَا عِبَادُ اللَّهِ﴾ ضَمَّنَ معنى يروى بها⁽¹²²⁾.
وقال ابن تيمية -رحمه الله -: "فإنه لو قيل: (يَشْرَبُ مِنْهَا) لم تدل على الري، فَضْمَنَ (يشرب) معنى (يروي)، فقيل: ﴿يَشْرَبُ بِهَا﴾، فأفاد ذلك أنه شَرِبَ يَحْصُلُ معه الرِّيُّ"⁽¹²³⁾.

وقد اختلف المفسرون في توجيه الباء في قوله تعالى: ﴿يَشْرَبُ بِهَا عِبَادُ اللَّهِ﴾ [الإنسان: 6] على خمسة أقوال:

- القول الأول: أنها بمعنى (من)، أي يشرب منها؛ واختاره السمعاني⁽¹²⁴⁾، والقاسمي⁽¹²⁵⁾.
واستدل له بقول الشاعر:

⁽¹¹⁵⁾ ينظر القولان في تفسير الماوردي النكت والعيون (1/396)، التفسير البسيط للواحدي (5/284)، زاد المسير، ابن الجوزي: 1/393.

⁽¹¹⁶⁾ وهو قول: السيدي، ومقاتل، وابن جريج، والكسائي، والأخفش وابن قتيبة، والطبري، وغيرهم ينظر: تفسير مقاتل 1/278، معاني القرآن

للأخفش 1/431، معاني القرآن للنحاس 1/405 تأويل مشكل القرآن 571، تفسير غريب القرآن لابن قتيبة: 106.

⁽¹¹⁷⁾ ينظر: النكت والعيون 1/395، الكشف 1/393، الجامع لأحكام القرآن 4/62، تفسير القاسمي 2/322، التحرير والتنوير 3/255.

⁽¹¹⁸⁾ مجموع الفتاوى (13/342).

⁽¹¹⁹⁾ الجني الداني، المرادي ص139.

⁽¹²⁰⁾ الكشف (1/366).

⁽¹²¹⁾ التحرير والتنوير (3/255).

⁽¹²²⁾ مجموع الفتاوى (13/342).

⁽¹²³⁾ مجموع الفتاوى (21/123).

⁽¹²⁴⁾ تفسير السمعاني 6/115.

⁽¹²⁵⁾ محاسن التأويل 7/17.

شربن بماء البحر ثم ترفعت... متى لُجج خُضِرَ لِهِنَّ نَلِيْجُ (126)

أي: شربن من ماء البحر⁽¹²⁷⁾.

- القول الثاني: أن الباء مزيدة، أي يشربها، ويدل له قراءة ابن أبي عبله (يَشْرِبُهَا) فَعُدِّي إلى الضمير بنفسه⁽¹²⁸⁾، واختار هذا القول طائفة من المفسرين منهم الفراء⁽¹²⁹⁾، وابن عطية⁽¹³⁰⁾.
 - القول الثالث: أن الضمير يعود على الكأس، أي إنهم يشربون العين بتلك الكأس، والباء على هذا للإلصاق⁽¹³¹⁾، واختاره الزمخشري⁽¹³²⁾، والرازي⁽¹³³⁾، والبقاعي⁽¹³⁴⁾.
 - القول الرابع: أنه على تضمين (يشرب) يَلْتَدُّ، أي يلتذ بها شارباً⁽¹³⁵⁾.
 - القول الخامس: أنه على تضمين (يشرب) معنى: يَزَوِي، أي يروى بها، وهو ظاهر اختيار شيخ المفسرين ابن جرير⁽¹³⁶⁾، واختاره النحاس⁽¹³⁷⁾، وابن كثير⁽¹³⁸⁾.
- والأظهر - والله تعالى أعلم - أن القول الخامس هو الراجح، وهو ما اختاره شيخ الإسلام؛ وذلك لما ذكره - رحمه الله - من أن القول بالتضمنين أولى من القول بالزيادة، أو القول بإنابة الحروف بعضها مناب بعض، والقول الرابع مقارب لأن من يروى فهو يلتذ بالرواء، وأما ما ذهب إليه أصحاب القول الثالث من أن الضمير يعود على الكأس ففيه تكلف لا يخفى.

المطلب الثاني: أثر القول بالتضمنين في ترجيح شيخ الإسلام في أحكام القرآن:

❁ في قول الله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا قُمْتُمْ إِلَى الصَّلَاةِ فَاغْسِلُوا وُجُوهَكُمْ وَأَيْدِيَكُمْ إِلَى الْمَرَافِقِ وَامْسَحُوا بِرُءُوسِكُمْ﴾ [المائدة: 6].

رجَّح شيخ الإسلام ابن تيمية - رحمه الله - وجوب مسح جميع الرأس، وذكر أن هذه الآية هي نظير قوله تعالى: في آية التيمم: ﴿... فَأَمْسَحُوا بِوُجُوهِكُمْ وَأَيْدِيَكُمْ...﴾ [النساء: 43]، فإن لفظ المسح في الآيتين واحد، وكذلك الباء. فإذا كانت

(126) البيت من الطويل، وهو لأبي ذؤيب الهذلي كما نسبه له البغدادي في خزانة الأدب 7/ 97-99، وابن جني في الخصائص 2/ 85، وفي المحتسب 114/ 2، والسكري في شرح أشعار الهذليين 1/ 129، والسيوطي في شرح شواهد المغني ص 218، وابن منظور في لسان العرب (شرب)، (مخر)، (مق)، والمقاصد النحوية 3/ 249.

(127) تأويل مشكل القرآن ص 575.

(128) ذكرها ابن عطية في تفسيره 16/ 185، واستدل بها، وأبو حيان في البحر المحيط 8/ 387.

(129) معاني القرآن 3/ 215.

(130) المحرر الوجيز 16/ 185.

(131) الدر المصون 10/ 600.

(132) الكشف 4/ 166.

(133) تفسير الرازي 30/ 213.

(134) نظم الدرر 21/ 136.

(135) ذكره السمين في الدر المصون 10/ 600.

(136) تفسير ابن جرير 12/ 358.

(137) معاني القرآن 5/ 98.

(138) تفسيره 4/ 484.

آية التيمّم لا تدلّ على مسح البعض، مع أنّه بدل عن الوضوء، وهو مسحٌ بالتراب لا يُشرع فيه التكرار، فكذلك آية الوضوء لا تدلّ على ذلك، مع كون الوضوء هو الأصل، والمسح فيه بالماء يُشرع فيه التكرار⁽¹³⁹⁾.

وكان ترجيح شيخ الإسلام هنا من موجبات قوله بالتضمن؛ حيث ردّ على من قال الباء للتبعيض، وقال: "ومن ظنّ أن من قال بإجزاء البعض؛ لأن الباء للتبعيض، أو دالة على القدر المشترك فهو خطأ أخطأه على الأئمة، وعلى اللغة، وعلى دلالة القرآن، والباء للإلصاق، وهي لا تدخل إلا لفائدة، فإذا دخلت على فعل يتعدى بنفسه أفادت قدراً زائداً"⁽¹⁴⁰⁾.

1 - أن الباء للإلصاق⁽¹⁴¹⁾، 2 - وقيل: للتبعيض⁽¹⁴²⁾، 3 - وقيل: زائدة⁽¹⁴³⁾، 4 - وقيل: للاستعانة⁽¹⁴⁴⁾.

الراجع - والله أعلم - ما ذهب إليه الأولون من أن الباء للإلصاق، وليست للتبعيض؛ لأن "الباء في اللغة العربية لا تأتي للتبعيض"⁽¹⁴⁵⁾.

وكذلك القول بأن الباء زائدة مردود؛ لما تقرر في قواعد التفسير أنه: "لا زائد في القرآن"⁽¹⁴⁶⁾.

والقول بأن الباء للاستعانة مردود؛ لأنه يحتاج إلى تقدير تقديم وتأخير في السياق، والسياق سائغٌ بدونه، "وما لا يحتاج إلى تقدير أرجح وأولى مما يحتاج إلى تقدير"⁽¹⁴⁷⁾.

الخاتمة.

وفيه أهم نتائج البحث وبعض التوصيات.

أهم النتائج:

- لقد حظيت ظاهرة التضمن في اللغة وفي القرآن باهتمام القدماء من اللغويين، والمفسرين، وعلماء علوم القرآن، وكذلك نالت اهتمام المحدثين، وقد ذهب الباحثون فيها إلى مذهبين منهم من أيد الظاهرة وأثبتها، ومنهم من منعه.
- تناوب الحروف أجازته طائفة من النحويين أكثرهم كوفيون، ومنع منه طائفة أكثرهم بصريون.
- الأولى عدم إطلاق التضمن أو التناوب أو منعهما، لكن في كل موضع يحتاج إلى النظر، فإنه يُصار أولاً إلى تخريجه على التضمن، فإن كان في التأويل تعسف كان القول بتناوب الحروف أولى، ويحتفّ بكلّ نصٍّ من القرائن السياقية ما يرجح القول بالتضمن، أو القول بتناوب الحروف.
- للتضمن غرضٌ بلاغيٌّ لطيف، وهو الجمع بين معنيين بأوجز أسلوبٍ وألطفه، فتتجلى به بلاغة القرآن الكريم وجودة نظمه.

⁽¹³⁹⁾ ينظر: الفتاوى الكبرى: 53/1.

⁽¹⁴⁰⁾ مجموع الفتاوى (21/123).

⁽¹⁴¹⁾ وهو قول ابن العربي في أحكام القرآن، (48/2)، وابن جزي في التسهيل: (228/1)، وابن كثير في تفسيره (49/3)، والسيوطي في تفسير الجلالين مع حاشية الجمل (186/2)، ورشيد رضا في مختصر تفسير المنار (187/6).

⁽¹⁴²⁾ وهو قول الجصاص في أحكام القرآن، (284/2).

⁽¹⁴³⁾ وهو قول البيضاوي كما في تفسير البيضاوي مع حاشية الشهاب (431/3).

⁽¹⁴⁴⁾ البرهان في علوم القرآن، للزركشي، (227/4).

⁽¹⁴⁵⁾ الشرح الممتع، للعثيمين (187/1).

⁽¹⁴⁶⁾ قواعد التفسير، د/ خالد السبت (350/1).

⁽¹⁴⁷⁾ قواعد التفسير، د/ خالد السبت (416/1).

- شيخ الإسلام ابن تيمية يقول بأن التضمنين أولى من القول بتناوب الحروف، ويرى أن لكل حرفٍ معنىً خاصاً به.
- للتضمنين أثرٌ في ترجيحات شيخ الإسلام ابن تيمية في الأحكام.

التوصيات والمقترحات.

1. أوصي بالتوسع في دراسة ظاهرة التضمنين في اللغة.
2. أوصي بتتبع القول بالتضمنين عن المفسرين، وبيان أثره في الترجيح لديهم.
3. أوصي بالاهتمام بدراسة ترجيحات شيخ الإسلام ابن تيمية في التفسير.
4. البعد عن التشدد في مثل هذه المسائل التي قد تعد من المتشابه، وعدم التشنيع على المخالف.

قائمة المراجع.

1. الإتيان في علوم القرآن، عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي المحقق: محمد أبو الفضل إبراهيم، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط1، 1394 هـ.
2. اجتماع الجيوش الإسلامية، ابن قيم الجوزية (المتوفى: 751هـ)، تحقيق: عواد عبد الله، مطابع الفرزدق- الرياض، ط1، 1408هـ/ 1988م.
3. أحكام القرآن، أبو بكر بن العربي المالكي، تحقيق: محمد عطا، دار الكتب العلمية - بيروت، ط3، 1424هـ - 2003م.
4. أصول في التفسير، محمد بن صالح العثيمين، القاهرة: دار ابن تيمية، ط: بدون، 1410 هـ.
5. الأعلام العلية في مناقب ابن تيمية، عمر بن علي البزار، تحقيق: صلاح الدين المنجد، دار الكتاب الجديد، ط1، 2009م.
6. أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، لابن هشام الأنصاري (ت 761هـ)، تحقيق: عبد المتعال الصعيدي، دار العلوم الحديثة، بيروت - لبنان 1402هـ - 1982م.
7. البداية والنهاية، لأبي الفداء الحافظ بن كثير الدمشقي (ت 774 هـ) تحقيق د. أحمد أبو ملحم وآخرون، دار الريان للتراث، القاهرة - مصر الجديدة - الإسكندرية ط1، 1408هـ.
8. البدر الطالع بمحاسن ما بعد القرن السابع، لمحمد بن علي الشوكاني، مطبعة السعادة بالقاهرة، دار المعرفة، بيروت، ط1 (1348هـ).
9. البرهان في علوم القرآن، المؤلف: محمد بن عبد الله بن بهادر الزركشي تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العربية عيسى البابي الحلبي وشركائه، ط1، 1376 هـ.
10. تاج العروس من جواهر القاموس، للزبيدي، مجمد مرتضى الزبيدي المتوفى سنة 1205هـ- من منشورات دار كتب الحياة بيروت صوره عن ط1 بالمطبعة الخيرية بمصر 1306هـ.
11. تأويل مشكل القرآن، لأبي محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة الدِّينَوْرِي (ت: 276هـ) ط2، دار الكتب العلمية، بيروت 1428هـ = 2007م.
12. تفسير ابن كثير (تفسير القرآن العظيم)، أبو الفداء عماد الدين إسماعيل بن عمر بن كثير الدمشقي، وضع حواشيه وعلق عليه/ محمد حسين شمس الدين، در الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1419 هـ - 1998م.
13. تفسير القرآن العظيم لابن أبي حاتم، (المتوفى: 327هـ)، تحقيق: أسعد محمد الطيب، مكتبة نزار مصطفى الباز - المملكة العربية السعودية، ط3، 1419 هـ.
14. تناوب حروف الجر في لغة القرآن، د. محمد حسن عواد، دار الفرقان، عمان، ط1، 1402هـ.

15. تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، عبد الرحمن بن ناصر بن عبد الله السعدي (المتوفى: 1376هـ)، تحقيق: عبد الرحمن بن معلا اللويحي، مؤسسة الرسالة، ط1، 1420هـ- 2000م.
16. جامع البيان في تأويل القرآن. الطبري، محمد بن جرير بن يزيد بن كثير (المتوفى: 310هـ) المحقق: أحمد محمد شاكر. مؤسسة الرسالة، ط1، 1420 هـ - 2000م.
17. الجامع لأحكام القرآن: لأبي عبد الله محمد بن أحمد القرطبي (ت671هـ)، تحقيق: عبد الرزق المهدي، دار الكتاب العربي: بيروت، ط4، 1422هـ.
18. الخصائص، لأبي الفتح عثمان بن جني (ت: 392هـ)، تحقيق عبد الحميد الهنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط2، 1429هـ=2008م.
19. الدر المنثور، السيوطي: عبد الرحمن بن أبي بكر، دار الفكر - بيروت. 1993م.
20. الدراسات اللغوية في مؤلفات شيخ الإسلام ابن تيمية، هادي أحمد الشجيري، دار البشائر الإسلامية، ط1، 2007م.
21. روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني. الألوسي شهاب الدين محمود بن عبد الله (المتوفى: 1270هـ): دار الكتب العلمية - بيروت، ط1، 1415 هـ.
22. زاد المسير في علم التفسير، ابن الجوزي: عبد الرحمن بن علي بن محمد الجوزي (المتوفى: 597هـ) تحقيق: عبد الرزاق المهدي، دار الكتاب العربي - بيروت، 1982م.
23. شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، لهاء الدين عبد الله بن عقيل الهمداني المصري (ت: 769هـ): تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، مطبعة السعادة، مصر، ط14، 1384هـ = 1964م.
24. الشرح الممتع على زاد المستقنع، محمد بن صالح العثيمين، دار ابن الجوزي - الدمام، ط1، 1423هـ.
25. شرح مقدمة في أصول التفسير، مساعد الطيار، دار ابن الجوزي - الرياض، ط1، 2010م.
26. صحيح البخاري، محمد بن إسماعيل البخاري، تحقيق: محمد زهير الناصر، دار طوق النجاة، ط1، 1422هـ.
27. صحيح مسلم، مسلم بن الحجاج أبو الحسن النيسابوري (المتوفى: 261هـ)، تحقيق: محمد عبد الباقي، دار إحياء التراث - بيروت.
28. الصناعتين، أبو هلال الحسن العسكري، تحقيق: علي البجاوي، مطبعة عيسى الحلبي، ط1، 2014م.
29. الصواعق المرسلة على الجهمية والمعتلة، ابن قيم الجوزية، تحقيق: علي أحمد الدخيل، دار العاصمة - الرياض، ط1، 2009م.
30. غريب القرآن. ابن قتيبة: أبو محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة الدينوري (المتوفى: 276هـ) المحقق: أحمد صقر، دار الكتب العلمية، ط1، 1398 هـ - 1978م.
31. فتح الباري بشرح صحيح البخاري. للحافظ ابن حجر العسقلاني (ت852هـ)، دار الريان للتراث. القاهرة، ط2، عام 1409هـ. 1988م.
32. فتح القدير الجامع بين فني الرواية والدراية في علم التفسير- محمد بن علي الشوكاني- تحقيق: عبد الرحمن عميرة- دار الوفاء- المنصورة- مصر- ط1، 1418هـ.
33. الكشف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، لأبي القاسم جار الله محمود بن عمر بن محمد الزمخشري (ت: 538هـ)، رتبته، محمد عبد السلام شاهين، دار الكتب العلمية، بيروت، ط3، 1424هـ- 2003م.
34. مجموع الفتاوى. ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم الحراني (المتوفى: 728هـ). دار الوفاء، ط3، 1426 هـ / 2005م.

35. مختصر تفسير المنار: لمحمد رشيد رضا (ت1354هـ)، أتمه وعلق عليه: الشيخ: محمد أحمد كنعان، مراجعة محمد زهير الشاويش، المكتب الإسلامي: بيروت، ط1، 1404هـ.
36. مدارج السالكين بين منازل إياك نعبد وإياك نستعين. محمد بن أبي بكر ابن قيم الجوزية، المحقق: محمد المعتمد بالله البغدادي، دار الكتاب العربي - بيروت، ط3، 1416هـ.
37. معجم (مقاييس اللغة). أحمد بن فارس بن زكريا القزويني المحقق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر - بيروت، الطبعة: بدون، 1399هـ.
38. نهاية الأرب في فنون الأدب، أحمد بن عبد الوهاب بن محمد، شهاب الدين النويري، دار الكتب والوثائق القومية - القاهرة، ط1، 1423 هـ.

List of references.

1. Perfection in the Sciences of the Qur'an, Abd al-Rahman bin Abi Bakr al-Suyuti, investigator: Muhammad Abu al-Fadl Ibrahim, the Egyptian General Book Organization, 1st edition, 1394 AH.
2. The Meeting of the Islamic Armies, Ibn Qayyim al-Jawziyyah (deceased: 751 AH), investigation: Awad Abdullah, Al-Farazdaq Press - Riyadh, 1st Edition, 1408 AH / 1988 AD.
3. The provisions of the Qur'an, Abu Bakr bin Al-Arabi Al-Maliki, investigation: Muhammad Atta, Dar Al-Kutub Al-Ilmiya - Beirut, 3rd edition, 1424 AH - 2003 AD.
4. Fundamentals of Interpretation, Muhammad ibn Salih al-Uthaymeen, Cairo: Dar Ibn Taymiyyah, vol.: Bedoun, 1410 AH.
5. High flags in the virtues of Ibn Taymiyyah, Omar bin Ali al-Bazzar, investigation: Salah al-Din al-Munajjid, Dar al-Kitab al-Jadeed, 1st edition, 2009 AD.
6. The clearest paths to the millennium of Ibn Malik, by Ibn Hisham Al-Ansari (d. 761 AH), investigation: Abdel Muttal Al-Saidi, Dar Al-Uloom Al-Haditha, Beirut - Lebanon 1402 AH - 1982 AD.
7. The Beginning and the End, by Abu al-Fida al-Hafiz ibn Katheer al-Dimashqi (d. 774 AH), investigated by Dr. Ahmed Abu Melhem and others, Dar Al-Rayyan Heritage, Cairo - Heliopolis - Alexandria, 1st edition, 1408 AH.
8. Al-Badr Al-Ra'ah with the virtues after the seventh century, by Muhammad bin Ali Al-Shawkani, Al-Sa'ada Press in Cairo, Dar Al-Ma'rifah, Beirut, 1st edition (1348 AH).
9. Al-Burhan in the Sciences of the Qur'an, the author: Muhammad bin Abdullah bin Bahadur Al-Zarkashi, investigation: Muhammad Abu Al-Fadl Ibrahim, Dar Isa Al-Babi Al-Halabi and his partners, Arabic Books Revival House, 1st edition, 1376 AH.
10. Crown of the Bride from Jawaher al-Qamous, by al-Zubaidi, Mujammad Murtada al-Zubaidi, who died in 1205 AH - from the publications of the House of Life Books, Beirut, copy of the 1st edition, at the Charity Press, Egypt, 1306 AH.
11. Interpretation of the problem of the Qur'an, by Abu Muhammad Abdullah bin Muslim bin Qutayba al-Dinwari (T.

12. Tafsir Ibn Kathir (Interpretation of the Great Qur'an), Abu al-Fida Imad al-Din Ismail bin Omar bin Katheer al-Dimashqi, put footnotes on it and commented on it / Muhammad Hussein Shams al-Din, Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah, Beirut, 1st edition, 1419 AH - 1998 AD.
13. Interpretation of the Great Qur'an by Ibn Abi Hatem, (deceased: 327 AH), investigation: Asaad Muhammad Al-Tayeb, Nizar Mustafa Al-Baz Library - Saudi Arabia, 3rd Edition, 1419 AH.
14. Alternation of prepositions in the language of the Qur'an, d. Muhammad Hassan Awwad, Dar Al-Furqan, Amman, 1st edition, 1402 AH.
15. Tayseer Al-Karim Al-Rahman in the interpretation of the words of Al-Manan, Abd Al-Rahman bin Nasser bin Abdullah Al-Saadi (deceased: 1376 AH), investigation: Abd Al-Rahman bin Mualla Al-Luweiq, Al-Risala Foundation, 1 edition, 1420 AH - 2000 AD.
16. Collector statement in the interpretation of the Koran. Al-Tabari, Muhammad bin Jarir bin Yazid bin Katheer (deceased: 310 AH), investigator: Ahmed Muhammad Shaker.: Al-Risala Foundation, 1st edition, 1420 AH - 2000 AD.
17. Al-Jami' Ahkam Al-Qur'an: by Abu Abdullah Muhammad bin Ahmad Al-Qurtubi (d. 671 AH), investigation: Abd Al-Rizq Al-Mahdi, Dar Al-Kitab Al-Arabi: Beirut, 4th Edition, 1422 AH..
18. Al-Khasa'is, by Abu al-Fath Othman bin Jana (d.: 392 AH), investigated by Abdul Hamid al-Hindawi, Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah, Beirut, Lebanon, 2nd Edition, 1429 AH = 2008 AD.
19. Al-Durr Al-Manthoor, Al-Suyuti: Abd Al-Rahman bin Abi Bakr, Dar Al-Fikr - Beirut. 1993 AD.
20. Linguistic studies in the writings of Sheikh al-Islam Ibn Taymiyyah, Hadi Ahmad al-Shujairi, Dar al-Bashaer al-Islamiyyah, 1st edition, 2007.
21. The Spirit of Meanings in the Interpretation of the Great Qur'an and the Seven Muthani. Al-Alusi Shihab Al-Din Mahmoud bin Abdullah (deceased: 1270 AH): Dar Al-Kutub Al-Ilmiya - Beirut, 1st Edition, 1415 AH..
22. Zad Al-Masir in the Science of Interpretation, Ibn Al-Jawzi: Abd Al-Rahman bin Ali bin Muhammad Al-Jawzi (deceased: 597 AH), investigation: Abd Al-Razzaq Al-Mahdi, Dar Al-Kitab Al-Arabi - Beirut, 1982 AD.
23. Explanation of Ibn Aqil on Alfiya Ibn Malik, by Bahaa al-Din Abdullah bin Aqil al-Hamadani al-Masri (d.: 769 AH): investigation: Muhammad Mohi al-Din Abd al-Hamid, Al-Saada Press, Egypt, 14th edition, 1384 AH = 1964 AD.
24. Al-Sharh al-Mutti' on Zad al-Mustaqni', Muhammad bin Saleh al-Uthaymeen, Dar Ibn al-Jawzi - Dammam, 1st edition, 1423 AH.
25. Explanation of Introduction to the Principles of Interpretation, Musa'ed Al-Tayyar, Dar Ibn Al-Jawzi - Riyadh, 1st edition, 2010 AD.

26. Sahih Al-Bukhari, Muhammad bin Ismail Al-Bukhari, investigation: Muhammad Zuhair Al-Nasser, Dar Touq Al-Najat, 1st edition, 1422 AH.
27. Sahih Muslim, Muslim bin Al-Hajjaj Abu Al-Hasan Al-Nisaburi (deceased: 261 AH), investigation: Muhammad Abdel-Baqi, Dar Ihya Al-Turath - Beirut.
28. Al-Sanatain, Abu Hilal Al-Hassan Al-Askari, investigation: Ali Al-Bajawi, Issa Al-Halabi Press, 1st edition, 2014 AD.
29. The Thunderbolts sent on the Jahmiyyah and the disabled, Ibn Qayyim al-Jawziyyah, investigation: Ali Ahmad al-Dakhil, Dar al-Asima - Riyadh, 1st edition, 2009 AD.
30. Strange Quran. Ibn Qutayba: Abu Muhammad Abdullah bin Muslim bin Qutayba al-Dainouri (deceased: 276 AH), investigator: Ahmed Saqr, Dar al-Kutub al-Ilmiyyah, 1st edition, 1398 AH - 1978 AD.
31. Fath Al-Bari with the explanation of Sahih Al-Bukhari - by Hafiz Ibn Hajar Al-Asqalani (d. 852 AH), Dar Al-Rayyan Heritage - Cairo, 2nd edition, in 1409 AH - 1988 AD.
32. Fath al-Qadeer, the one who combines the art of narration and know-how in the science of interpretation - Muhammad bin Ali al-Shawkani - investigation: Abd al-Rahman Amira - Dar al-Wafaa - Mansoura - Egypt - 1st edition, 1418 AH.
33. The Scout on the Realities of the Mysteries of Downloading and the Eyes of Sayings in the Faces of Interpretation, by Abi Al-Qasim Jarallah Mahmoud bin Omar bin Muhammad Al-Zamakhshari (T.
34. Total Fatwas. Ibn Taymiyyah, Ahmad bin Abd al-Halim al-Harrani (deceased: 728 AH). Dar Al-Wafaa, 3rd edition, 1426 AH / 2005 AD.
35. Brief interpretation of Al-Manar: by Muhammad Rashid Rida (d. 1354 AH), completed and commented on by: Sheikh: Muhammad Ahmad Kanaan, reviewed by Muhammad Zuhair Al-Shawish, Islamic Office: Beirut, 1st edition, 1404 AH.
36. The paths of the walkers are between the homes of You we worship and You we seek help. Muhammad bin Abi Bakr Ibn Qayyim al-Jawziyyah, investigator: Muhammad al-Mu'tasim Billah al-Baghdadi, Dar al-Kitab al-Arabi - Beirut, 3rd edition, 1416 AH.
37. Lexicon (Language Standards). Ahmed bin Faris bin Zakariya Al-Qazwini, investigator: Abd al-Salam Muhammad Haroun, Dar Al-Fikr - Beirut, edition: Bedoun, 1399 AH.
38. The End of the Lord in the Arts of Literature, Ahmed bin Abd al-Wahhab bin Muhammad, Shihab al-Din al-Nuwayri, National Books and Documents House - Cairo, 1st edition, 1423 AH.



الاختيارات التفسيرية عند الألوسي في كتابه روح المعاني في الجزء 28 (جمعاً ودراسة)⁽¹⁾

الباحث: بسام محمد عبد الله قائد

مدرس التفسير وعلوم القرآن || قسم الدراسات الإسلامية || جامعة حضرموت ||

Email: Bassam2020@gmail.com || Tel: 00967777306024

ملخص البحث

هدفت الدراسة إلى جمع الاختيارات التفسيرية عند الألوسي ودراستها، للتعرف على معالم منهجيته في عرضه للتفسير المقارن، ومن ثم المقارنة بين الأقوال التفسيرية، والوقوف على صيغ الترجيح بين الأقوال التفسيرية التي يلتزمها الألوسي، ومعرفة وجوه الترجيح التي يوظفها في عرضه للأقوال التفسيرية والمقارنة بينها. وقد اتبع الباحث المنهج الاستقرائي والتحليلي؛ حيث احتوت على مقدمة، وفصلين، وخاتمة، تناولت في الفصل الأول: تمهيداً بعصر الألوسي (الحالة السياسية والاجتماعية والعلمية)، ثم حياة الألوسي، ثم التعريف بكتابه "روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني" وبينت أهميته ومصادره وملاح منهجيته في التفسير، وأما الفصل الثاني: فهو دراسة اختيارات الألوسي في كتابه روح المعاني من أول تفسير سورة المجادلة حتى آخر سورة التحريم، ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحث: إن تفسير الألوسي يعد تفسيراً موسوعياً جمع ثروة تفسيرية عظيمة؛ يستخدم الألوسي عدة صيغ للترجيح ويوظف جملة من الوجوه الترجيحية أثناء نقاشه وعرضه للمادة التفسيرية فمن الصيغ: (الصحيح، الصواب، المختار، والذي يجب القطع به، المراد به قطعاً، الحق، الراجح، التحقيق، والظاهر، وظاهر اللفظ، المشهور، وأنا أقول، أصح القولين أو أصح الأقوال أو الأصح، الأظهر، أشهر الأقوال أو الأول أشهر، أقوى الأقوال، الأشبه، الأنسب أو الأوفق)، ومن وجوه الترجيح: (الترجيح بدلالة قراءة قرآنية، الترجيح بظاهر القرآن، وبعادة القرآن ولغته وعرفه، أو بدلالة السياق، وبتاريخ نزول الآية، أو بدلالة اشتقاق الكلمة وتصريفها، وبالقواعد النحوية، وبحمل الكلام على عمومها، أو على نظمه وترتيبه، واستناداً للنتائج أوصي الباحث بضرورة الاهتمام بتراث هذا الإمام الذي خلف لنا ثروة علمية وتفسيرية عظيمة.

الكلمات المفتاحية: الاختيارات، التفسيرية، الألوسي، تفسير روح المعاني، الجزء 28

The interpretative choices of Alusi in his book The Soul of Meaning Parts 28 (Collect and Study)

The researcher: Bassam Muhammad Abdullah Qaed

Teacher of interpretation and Quranic sciences || Department of Islamic Studies || Hadramout

University || Email: Bassam2020@gmail.com || Tel: 00967777306024

Research Summary: The subject of the thesis: The collection of interpretative choices of Alusi in his book The Soul of Meaning and its Study, The content of the thesis: An introduction, an introductory chapter, three chapters, and a conclusion, dealt with in (the first part of it): Chapter One: A preliminary in the hands of the research by studying the Alusi era (the political, social and scientific situation), then the life of Al-Alusi (the definition of it, its origin, its scientific status, its effects and death),

¹ - أصل الدراسة: رسالة مقدمة من الباحث: استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير. تخصص: التفسير وعلوم القرآن، نيابة الدراسات العليا، جامعة حضرموت، 1441هـ/2020م بإشراف الأستاذ الدكتور/ سعيد عمرين دحاج

Then Al-Alusi's book (defining his book "Spirit of meanings in the interpretation of the great Qur'an and the seven octagonal" and showed its importance, sources and features of his methodology in interpretation), then the features of Al-Alusi's methodology in his interpretative choices and preferences (its concept, formulas, and faces). Among the most important results that the researcher reached: Imam Al-Alusi was able to corner the science of interpretation based on his scientific personality, which integrates the scientific structure enabled, which gave his writers strength and his views acceptance. It can be said that the interpretation of Alusi is an encyclopedic explanation that combined great interpretative wealth as well as the fact that its author is a verified interpreter that not only merges the collection, but rather tends to compare and weight between words. Al-Alousi uses several formulas for weighting and employs a number of weighted faces during his discussion and presentation of explanatory material. The researcher recommends the need to pay attention to the heritage of this imam, who left us with a great scientific and interpretative wealth.

Keywords: choices, interpretation, Alusi, interpretation of the spirit of the meanings, Part 28

المقدمة.

الحمد لله الذي جعل كتابه مبيناً للأحكام، جامعاً لما شرعه من حلال وحرام، هادياً لسبل السلام، شافياً من الأسقام، والصلاة والسلام على خير الأنام محمد-ﷺ- وعلى آله وصحبه الكرام.

أما بعد:

فإن علم التفسير من أشرف العلوم وأسمائها وأجلها؛ لجلالة موضوعه وعظيم ثمراته، وتعلقه بأعظم الكتب وأجلها، فموضوعه كلام الله-تعالى- الذي هو ينبوع كل حكمة ومعدن كل فضيلة، وغايته معرفة معانيه وفهم مراميه. وقد قيض الله لهذا الكتاب علماء أتقياء مخلصين سهروا على خدمة القرآن، وبذلوا قصارى جهدهم لتوضيح معانيه، وبيان أسرار، وكشف حقائقه، واستخراج ما فيه من حكم وأسرار، وما يحويه من روائع وعجائب. واتسعت دائرة التفسير وكثرت مصنفاته، وتعددت مناهجه، وكان من أجل التفاسير التي ألفها المتأخرون تفسير (روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني) الذي وضعه الإمام العلم شهاب الدين محمود الألوسي، والذي يعد موسوعة وثروة علمية عظيمة في التفسير وعلوم القرآن؛ ولما لتفسير الألوسي من مكانة عظيمة؛ ولاهتمام مؤلفه بالتفسير المقارن وبروز وجهة التحقيق والتدقيق في الأقوال التفسيرية اخترت أن يكون موضوع بحثي لنيل درجة الماجستير متعلقاً بهذا التفسير الفذ، فكان أن اخترت دراسة ترجيحات واختيارات الألوسي موضوعاً لبحثي، مقتصرًا على تفسير الثلاثة الأجزاء الأخيرة من كتاب الله.

أهمية الموضوع:

يكتسب هذا الموضوع أهميته من الآتي:

- تعلقه بكتاب الله الذي هو خير كلام أنزل على خير نبي أرسل.
- إن الدراسة لتفسير الألوسي ألزمتني الرجوع إلى كثير من كتب التفسير والحديث واللغة وعلوم القرآن والمعاجم وغيرها مما تتصل به الدراسة، ولا شك أن في ذلك فوائد علمية جمة يحرص عليها كل طالب علم.
- تزويد مكتبة الدراسات الإسلامية والقرآنية بهذا النوع من الدراسات التفسيرية وهو الاختيارات في التفسير.
- أن في جمع اختيارات الألوسي كثيرًا من الفوائد واللطائف والنفائس.

- أنه حسب علمي وبحثي وسؤالي أهل الاختصاص لم تُفرد اختيارات الألوسي في التفسير بالجمع في الأجزاء المختارة للدراسة مع علو كعبه وكثرة اشتغاله بالقرآن وعلومه.
- حاجة أهل الاختصاص إلى اختيارات أمثال هذا الإمام المحقق في التفسير وإخراج هذا العمل إلى حيز الوجود.

أهداف البحث:

- 1- التعرف على معالم منهجية الألوسي في عرضه للتفسير المقارن ومن ثم المقارنة بين الأقوال التفسيرية.
- 2- الوقوف على صيغ الترجيح بين الأقوال التفسيرية التي يلتزمها الألوسي.
- 3- معرفة وجوه الترجيح التي يوظفها الألوسي في عرض الأقوال التفسيرية والمقارنة بينها.

الدراسات السابقة:

هنالك عدد من الدراسات المتعلقة بتفسير روح المعاني للألوسي نعرضها كالآتي:

- (منهج الألوسي في تفسيره روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، رسالة ماجستير للباحث عبد الله ربيع جنيد، الجامعة الإسلامية، غزة، كلية أصول الدين، قسم التفسير وعلوم القرآن، 1432هـ-2011م).
- (الترجيحات الفقهية للإمام الألوسي من خلال تفسيره روح المعاني، رسالة دكتوراه للباحث الحياي، عبد القادر عزيز أحمد، الجامعة الإسلامية بغداد، كلية الفقه وأصوله، العراق، 2005م).
- (الاتجاه الإشاري في تفسير الألوسي: دراسة تحليلية: من الجزء السادس إلى الجزء العاشر، رسالة دكتوراه للباحث الحاج عثمان، عوض بابكر، جامعة أم درمان الإسلامية، كلية أصول الدين، السودان، 2008م).
- (الاتجاه الإشاري في تفسير الألوسي: من الجزء الحادي عشر إلى الجزء الخامس عشر، رسالة ماجستير للباحث خوجلي، عباس خالد الحبيب، جامعة أم درمان الإسلامية، كلية أصول الدين، السودان، 2011م).
- (اختيارات الألوسي الفقهية المتعلقة بأحكام الزوجين في تفسيره روح المعاني: جمعاً ودراسة، رسالة دكتوراه للباحثة أسماء غالب القرشي، جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية، كلية الدراسات العليا، السودان، 2014م).
- (الاتجاه الفقهي في تفسير الألوسي، رسالة ماجستير للباحث علي محمد عقلة، الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا، الأردن، 2005م).
- (الاتجاه العقدي في تفسير الألوسي، رسالة ماجستير للباحث خالد نواف أحمد، الجامعة الأردنية، كلية أصول الدين، الأردن، 2003م).

وبالنظر إلى هذه الدراسات نجد أن الدراسة الأولى اتجهت لدراسة منهج الألوسي في التفسير، وأما بقية الدراسات فقد اتجهت لدراسة صنف من اختياراته التفسيرية إما عقدية أو فقهية أو غيرها، في حين أن البحث الذي بين يدينا قد تناول بالدراسة الاختيارات التفسيرية للألوسي في الأجزاء الثلاثة الأخيرة من القرآن الكريم ولم يحدها صنف معين؛ وبذلك تظهر ما لهذا البحث من خصوصية عن الدراسات السابقة، وكونه أشمل وأعم في تتبع واستقراء الاختيارات والترجيحات وإن كان قد حُدَّ في الثلاثة الأجزاء المذكورة.

حدود البحث:

البحث حدد بخمسة حدود وهي:

- الأول: اختيارات: لم يدخل في هذا البحث إلا ما صرح الألوسي باختياره، سواء بلفظ صريح، أو يفهم منه الترجيح.
- الثاني: الألوسي: لم يدخل في البحث اختيارات غيره، ما لم يكن ذلك اختياراً للألوسي.

- الثالث: في التفسير: لم يدخل في البحث ما اختلف فيه أهل العلم مما ليس له أثر في معنى الآية.
- الرابع: من أول الجزء الثامن والعشرين إلى نهايته، فلا يدخل فيه غيره من سور القرآن الكريم وآياته.
- الخامس: من خلال كتابه (روح المعاني): مع التنبيه إلى أننا سنقتصر على دراسة نماذج من اختياراته لا كلها؛ وذلك أننا لو استقرأنا جميعها لتوسع بنا الكلام وتضاعف عدد صفحات الرسالة.

منهج الدراسة:

اتبعت في بحثي المنهج الاستقرائي الذي يهدف لتتبع اختيارات الألوسي في مواضع الخلاف التفسيري التي يعرض فيها لذكر الأقوال التفسيرية في الآية أو بعضها أو في مسألة فيها، وكذا المنهج التحليلي؛ بتحليل المادة العلمية موضوع البحث وإخضاعها للدراسة، بغية الوقوف على معالم منهجية الألوسي في الاختيار ومقارنة صيغ ووجوه الترجيح لديه.

هيكلية البحث:

اشتمل هذا البحث- بعد التلخيص- على مقدمة وفصلين وخاتمة؛ وعلى النحو الآتي:

- المقدمة: وتضمنت ما سبق.
- الفصل الأول (تمهيدي): الألوسي عصره وحياته وكتابه ومعالم منهجيته في اختياراته وترجيحاته التفسيرية. وفيه ثلاثة مباحث:
 - المبحث الأول: حياة الألوسي. (اسمه وكنيته ومولده ونشأته- مكانته العلمية وأثاره ووفاته.
 - المبحث الثاني: التعريف بتفسير الألوسي (روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني).
 - المبحث الثالث: معالم منهجية الألوسي في اختياراته وترجيحاته التفسيرية.
- الفصل الثاني: نماذج من اختيارات الألوسي التفسيرية من أول تفسير سورة المجادلة حتى آخر سورة التحريم.
 - المبحث الأول: اختيارات الألوسي في تفسير سور: المجادلة، والحشر، والممتحنة.
 - المبحث الثاني: اختيارات الألوسي في تفسير سور: الصف، والجمعة، والمنافقون.
 - المبحث الثالث: اختيارات الألوسي في تفسير سور: التغابن، الطلاق، والتحريم.
- الخاتمة: وتضمنت خلاصة بأهم النتائج والتوصيات والفهارس

الفصل الأول (تمهيدي) الألوسي حياته وكتابه ومعالم منهجيته في اختياراته وترجيحاته التفسيرية.

المبحث الأول- حياة الألوسي

المطلب الأول- اسمه ونسبه وكنيته ولقبه ومولده ونشأته

اسمه ونسبه وكنيته:

هو محمود بن عبد الله الحسيني، شهاب الدين، أبو الثناء الألوسي⁽²⁾، ينتهي نسبه من جهة أمه إلى الحسن، ومن جهة أبيه إلى الحسين⁽³⁾. وقد اختلف في نسبة شهاب الدين الألوسي بين المؤرخين؛ حيث قال بعضهم إنه نسبة إلى "ألوس" وهو اسم رجل سميت به بلدة في الفرات، ومنهم من قال: ألوس بلدة بساحل بحر الشام أو أنها على الفرات في وسطه يقال لها ألوسة، واشتهرت هذه النسبة أخيراً بالمد "الألوسي" ويقال فيها أيضاً "ألوسة". وقد ورد في كتاب الأعلام أن نسبة الأسرة الألوسية إلى جزيرة "ألوس" وسط نهر الفرات، فر إليها جد هذه الأسرة من وجه التتار عندما داهم بغداد، فنسب إليها⁽⁴⁾.

مولده:

ولد قبيل ظهر الجمعة، الرابع عشر من شعبان من العام 1217هـ بالكرخ⁽⁵⁾ من بغداد⁽⁶⁾.

طلبه للعلم:

شرح الألوسي منذ بداية نشأته في قراءة القرآن وحفظه، وحفظ الأجرومية، وألفية ابن مالك، وقرأ غاية الاختصار من فقه الشافعية، وحفظ في علم الفرائض المنظومة الرحبية، كل ذلك عند والده؛ وذلك قبل أن يبلغ السابعة من عمره، وكان ذا حافظة عجيبة، وفكرة غريبة، وكثيراً ما كان يقول: "ما استودعتُ ذهني شيئاً فخاني، ولا دعوتُ فكري لمعضلة إلا وأجابني"⁽⁷⁾، ولم يزل يقرأ عنده حتى استوفى الغرض من علم العربية، وحصل طرفاً من فقه الشافعية والحنفية، وأحاط خبراً ببعض الرسائل المنطقية، والكتب الحديثية، وكان ذلك قبل أن يبلغ العاشرة من عمره، ثم لما بلغ العاشرة من عمره، أُذِن له بالأخذ عن غيره فأتى دروسه على كثيرٍ من علماء مصره، وقد استجاز منهم في علوم اللغة والآداب والفقه والحديث وغيرها من المنقول والمعقول، وأحاط بتفسير القرآن الكريم قبل أن يبلغ العشرين من عمره⁽⁸⁾.

⁽²⁾ ينظر: جلاء العينين في محاكمة الأحمدين، نعمان بن محمود بن عبد الله، أبو البركات، خير الدين، الألوسي، قدم له: علي السيد صبح المدني، مطبعة المدني، 1401 هـ- 1981 م، 57/1، أعلام العراق للأثري: ص 11، 20، الأعلام للزركلي: 176/7.

⁽³⁾ غرائب الاغتراب للألوسي: ص 22.

⁽⁴⁾ الأعلام للزركلي: 176/6.

⁽⁵⁾ الكرخ: قرية فوق بغداد على ميل منها، أهلها شيعة غالية ويهود، كانت مجمع للسوق خارج مدينة بغداد. ينظر: معجم البلدان للحموي: 448/4، مراصد الاطلاع لابن شمائل: 1156/3.

⁽⁶⁾ ينظر: غرائب الاغتراب للألوسي: ص 5، أعلام العراق للأثري: ص 21، النهضة الإسلامية لليومي: 34/2.

⁽⁷⁾ جلاء العينين في محاكمة الأحمدين لأبو البركات الألوسي: 57/1. وينظر: المسك الأذفر لمحمود شكري: 138/1، ذكرى أبي الثناء للعزاوي: ص 309، النهضة الإسلامية لليومي: 38/2، 39.

⁽⁸⁾ ينظر: مقدمة روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، شهاب الدين محمود ابن عبد الله الحسيني الألوسي، تحقيق: علي عبد الباري عطية، دار الكتب العلمية، بيروت، 1415 هـ، 4/1.

عمله في التدريس:

ولما بلغ عمره إحدى وعشرين سنة، أجازته شيخه في يوم مشهود اجتمع فيه علماء بغداد، وبعدها عمل مدرساً في مدرسة تقع في محلة (سبع أبقار) المعروفة بمحلة (نهر المعلق)⁽⁹⁾، وظهر صيت الألوسي بين الناس؛ فتأججت نيران قلوب حساده؛ لذكائه وعلمه وفضله، فلم يطفئها إلا خروجه منها⁽¹⁰⁾.

تقلده منصب الإفتاء ووقف المرجانية:

وُلِّي الألوسي أميناً للإفتاء بعد أن عفا عنه الوزير علي رضا، وتوالت الأحداث ووشي بالألوسي إلى الوزير فحقد عليه مرة أخرى وعزلته عن الإفتاء، وأودعه السجن، فتراسل معه الألوسي من السجن؛ فأعجب به وبكلامه فعفا عنه، وأعطاه وظائفه، وأجازته وقف المرجانية، وكان لا يعطى إلا لأعلم علماء بغداد، ثم عينه مفتي الحنفية في بغداد، ولما نقل الوزير علي رضا باشا سنة: 1258هـ-1840م، وجاء الوزير نجيب باشا، عزله من منصبه في الإفتاء بتهمة ولائه للقنصل الفرنسي، إضافة لذلك تولدت حركة سياسية وتاريخية وتكونت كتلة أدبية فخافت الدولة؛ فأوقفته وعزلته عن الإفتاء، فلم يستطع أن يستعيد موقعه، ولم يفده سفره إلى اسلامبول (الاستانة)⁽¹¹⁾.

تفرغه لتأليف التفسير:

بعد أن قام الوزير بعزله، ورفع عنه وقف جامع المرجان، عاش الألوسي عيشة فقر وضنك، قام خلال هذه الفترة بإتمام تفسيره روح المعاني، ثم سافر إلى الموصل فالاستانة، وغاب واحداً وعشرين شهراً، ودون رحلته في عدة مؤلفات؛ ثم عاد إلى بغداد ليكمل ما تبقى من مصنفاته، فأصيب بحمى النافض من مطر أصابه حتى وافاه الأجل⁽¹²⁾.

المطلب الثاني- مكانته العلمية وآثاره ووفاته

كان الألوسي؛ شيخ العلماء في العراق، آية من آيات الله العظام، ونادرة من نوادر الأيام، جمع كثيراً من العلوم حتى أصبح علامة في المنقول والمعقول، فهامة في الفروع والأصول مُحَدَّثاً لا يُجارى، وكان-رحمه الله- غاية في الحرص على تزايد علمه، وتوفير نصيبه منه، وكان كثيراً ما ينشد:

سَهْرِي لِتَنْقِيحِ الْعُلُومِ أَلْدُّ لِي... مِنْ وَصَلِ غَانِيَةٍ وَطَيْبِ عِنَاقٍ⁽¹³⁾.

شهد له شيخ الإسلام عارف حكمت بقوله: "كلما بالغتم في إكرام هذا الرجل فهو بالنسبة إلي ما ينبغي له قِلٌّ من جُلٍّ". وكان يقول-رحمه الله-: "كنت أحاسب نفسي عند النوم بما حصلته من التأليف والتدريس، مما لم يكن عندي قبل ذلك اليوم"، وانتهت إليه الرئاسة؛ لمزيد فضله الذي لا يُجحد، وكان نسيجاً وحده في النثر وقوة التحرير، وغزارة الإملاء وجزالة التعبير، وقد أملى كثيراً من الخطب والرسائل، والفتاوى والمسائل، دَرَسَ وَعَفَتْ آثاره، ولم تظفر الأيدي إلا بالقليل منه⁽¹⁴⁾.

(9) نهر المعلق: وهو اليوم أشهر وأعظم محلة ببغداد، وفيها دار الخلافة المعظمة، وهو نهر يدخل من بابين، وهو باق إلى الآن، يسير تحت الأرض حتى يدخل دار الخلافة، وهو المسعى بالفردوس ينسب إلى المعلق بن طريف مولى المهدي. معجم البلدان للحموي: 324/5. وينظر: مرصود الاطلاع لابن شمال: 376/3.

(10) ينظر: غرائب الاغتراب للألوسي: ص 20-25، النهضة الإسلامية لليومي: 34/2-37، أعلام العراق للأثري: ص 23، الألوسي مفسراً: ص 42.

(11) غرائب الاغتراب للألوسي: ص 169.

(12) ينظر: أعلام العراق للأثري: ص 21-26، الألوسي مفسراً: ص 41-53.

(13) ديوان الإمام الشافعي، محمد بن ادريس الشافعي (نسخة شبكة مشكاة الإسلامية)، ص 17.

(14) جلاء العينين في محاكمة الأحمدين لأبي البركات الألوسي: 57/1. وينظر: المسك الأذفر لمحمود شكري: 138/1، ذكرى أبي الفناء للعزاوي: ص 309، النهضة الإسلامية لليومي: 38/2، 39.

شيوخه:

- بلغ عدد شيوخ الألوسي ستة عشر شيخًا وأشهرهم:
- 1- عبد الله محمود الألوسي: وهو عبد الله صلاح الدين⁽¹⁵⁾، والد شهاب الدين محمود الألوسي، وهو المعلم الأول له، أخذ عنه شرح الأجرومية، وألفية ابن مالك، وغاية الاختصار من فقه الشافعية، وفي علم الفرائض المنظومة الرحبية.
 - 2- الشيخ علي السويدي: قال عنه الألوسي: "كان لأهل السنة برهانًا، وللعلماء المحدثين سلطانًا، ما رأيت أفصح منه لسانًا ولا أوضح منه بيانًا ولا أكمل منه وقارًا... ولا أنس منه صاحبًا". توفي-رحمه الله- في دمشق 27 رجب، سنة: 1237هـ⁽¹⁶⁾.
 - 3- علاء الدين أفندي الموصلي: وهو شيخ المفسر شهاب الدين الألوسي الذي تخرج على يديه، وأناخ مطايا التحصيل لديه، وتأدب بأدبه، وكان ذا ذهن يحل كل عويصة، وكان آية في العلم. توفي سنة: 1238هـ⁽¹⁷⁾.
 - 4- ضياء الدين الشيخ خالد بن أحمد بن حسين، أبو البهاء، ضياء الدين النقشبندي المجددي، صوفي فاضل، ولد في قسبة قره طاغ (من بلاد شهر زور) توفي-رحمه الله- في دمشق الشام سنة: 1242هـ⁽¹⁸⁾.

آثاره:

- ترك الألوسي ثروة علمية نفيسة تمثلت في المؤلفات التي بلغت أكثر من (20) كتابًا بين مخطوط ومطبوع وأهمها:
- 1- روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني: وهو تفسيره المشهور في تسعة مجلدات، ويعتبر من أجل تصانيفه وهو ما تقوم عليه الدراسة⁽¹⁹⁾، طبع بمطبعة بولاق بمصر سنة: 1301هـ على نفقة ابنه نعمان خير الدين⁽²⁰⁾.
 - 2- الأجوبة العراقية عن الأسئلة اللاهوتية: أجاب الألوسي في هذا الكتاب عن سؤال ورد من لاهور حول جماعة ظهروا في بلاد الهند، يزعمون أنهم من أهل السنة لكنهم يسبون الصحابة- رضي الله عنهم-.
 - 3- سفرة الزاد لسفرة الجهاد: ألف الألوسي هذا الكتاب أيام السلطان عبد المجيد خان، سنة: 1270هـ، عندما حشدت الدولة الروسية قواتها للهجوم على الدولة العثمانية، يريد بذلك توجيه الناس إلى الجهاد، والحث عليه..
 - 4- الأجوبة العراقية على الأسئلة الإيرانية: وفيه جواب على ثلاثين سؤالًا وردت من إيران إلى علماء بغداد، أجاب عنها الألوسي كلها..
 - 5- النفحات القدسية في الرد على الإمامية: هذا الكتاب رد من الألوسي على الشيعة المخالفة عقائدهم لعقائد أهل السنة والجماعة، ولم تسمح له الظروف بإكماله..
 - 6- نهج السلامة إلى مباحث الإمامة: وهو آخر مؤلفاته، وتوفي ولم يكمله، واعتمد فيه على التحفة اثني عشرية، المنقولة من الفارسية إلى العربية، توجد نسخة منه في مكتبة هاشم الألوسي كتبت سنة: 1278هـ.
 - 7- المقامات: وهذه المقامات وعددها يزيد على (23) ومنها:

⁽¹⁵⁾ أعلام العراق للأثري: ص 11. الألوسي مفسرًا: ص 40.

⁽¹⁶⁾ ينظر: غرائب الاغتراب للألوسي: ص 15-17.

⁽¹⁷⁾ المسلك الأذفر لمحمود شكري: 311/1.

⁽¹⁸⁾ ينظر: غرائب الاغتراب للألوسي: ص 17-18، الأعلام للزركلي: 294/2.

⁽¹⁹⁾ سيأتي الحديث عنه لاحقًا في المبحث الثاني ص 42.

⁽²⁰⁾ ينظر: مخطوطة الأجوبة العراقية عن الأسئلة اللاهوتية، أبو الثناء، شهاب الدين الألوسي، على ذمة ابنه أحمد شاكر أفندي، برخصة مجلس المعارف، بغداد، ذي القعدة، 1301هـ، ط 2، ص 5-95، أعلام العراق للأثري: 28-30، ذكرى أبي الثناء الألوسي للعزاوي: ص 209، الألوسي مفسرًا: ص 114، النهضة الإسلامية لليوم: 41/2.

- (1) إنباء الأبناء بأطيب الأنباء، وهذه المقامة وصية لأبنائه.
 - (2) الأهوال من الأخوال، وتطرق فيه إلى مؤامرة خصومه عليه ومنهم أخواله.
 - (3) قطف الزهر من روض الصبر، تحدث فيه عن حياته العلمية والتاريخية.
 - (4) زجر المغرور عن رجز الغرور، يحذر فيه من الدنيا وزينتها.
 - (5) السبع المثاني (21).
 - (6) شرح القصيدة العينية لعبد الباقي العمري (22).
 - (7) الفيض الوارد في أحوال المولى الخالد. طبع بالمحروسة بالمطبعة الكستلية سنة: 1278هـ.
 - (8) كشف الطرة عن الغرة. طبع سنة: 1301هـ في المطبعة الحفنيّة بدمشق.
 - (9) حاشية على شرح القطر. طبعت في القدس سنة: 1320هـ.
 - (10) دقائق التفسير (23). مجموعة فريدة في بابها ذكرها في ص 431 من كتاب غرائب الاغتراب (24).
- وفاته: توفي-رحمه الله- يوم السبت الخامس والعشرين من ذي القعدة سنة: 1270هـ بالحمى النافض التي اعترته في إيباه إلى وطنه بعد أن غاب عنه 21 شهراً، ودفن في مقبرة معروف الكرخي في الكرخ على يسار الذهاب إلى مسجده، تاركاً خلفه ذكراً حسناً، وذرية طيبة وأنجالاً كراماً حفظوا مجد بيته إلى يومنا هذا (25).

المبحث الثالث: التعريف بتفسير الألوسي (روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني).

المطلب الأول- اسم الكتاب ونسبته لمؤلفه وقيّمته العلمية

هو "روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني" لأبي الثناء شهاب الدين محمود الألوسي: يعتبر هذا التفسير من أعظم التفاسير شأنًا وأجلها قدرًا، وقد ذكر الألوسي في مقدمة تفسيره أنه كان كثيرًا ما تحدّثه نفسه في تفسير كتاب الله إلى أن رأى في بعض الليالي رؤيا، وفسرها بأنها إشارة إلى تأليف تفسير يقول: "وكانت كثيرًا ما تحدّثني في القديم نفسي أن أحبس في قفص التحرير ما أصدّاهذه الذهن بشبكة الفكر أو اختطفه بأن الإلهام في جو حدسي، فأنتعل تارة بتشويعش البال بضيق الحال وأخرى بفرط الملل لسعة المجال، إلى أن رأيت في بعض ليالي الجمعة من رجب الأصم سنة 1252 هجرية النبي -ﷺ- رؤيا لا أعدها أضغاث أحلام ولا أحسبها خيالات أوهام أن الله- جل شأنه وعظم سلطانه- أمرني بطي السماوات والأرض، ورتق فتقهما على الطول والعرض فرفعت يداً إلى السماء وخفضت الأخرى إلى مستقر الماء ثم انتهت من نومتي، وأنا مستعظم رؤيتي، فجعلت أفتش لها عن تعبير فرأيت في بعض الكتب أنها إشارة إلى تأليف تفسير" (26). وشرع فيه في الليلة السادسة عشرة من شعبان سنة: 1252هـ، وكان عمره إذ ذاك أربع وثلاثين سنة.

قيّمته العلمية وآراء العلماء فيه:

ما أن طلع هذا الكتاب إلا وتلقاه العلماء بالقبول، ورحبوا به أعظم ترحيب، فوضعوه بين التفاسير المشهورة، وأطروا كثيرًا في مدحه وتقريظه، ورضوا عن طريقة مؤلفه، واعترفوا بتعمقه في العلوم التي يحتاج إلى معرفتها المفسر

(21) ذكرى أبي الثناء الألوسي للعزاوي: ص 209.

(22) عبد الباقي العمري: هو عبد الباقي بن سليمان الموصلي، شاعر، مؤرخ، ولد بالموصل سنة: 1204هـ- 1790م، الأعلام للزركلي: 271/3.

(23) روح المعاني: 4/1. أعلام العراق للأثري: ص 31.

(24) ينظر: غرائب الاغتراب للألوسي: ص 431.

(25) ينظر: أعلام العراق للأثري: ص 26.

(26) روح المعاني: 4/1، 5.

المعتبر، وقد أثنى على تفسير الألوسي جمع من العلماء والمفسرين كمحمد حسين الذهبي ومحمد عبد العظيم الزرقاني (ت1367هـ)⁽²⁷⁾ وغيرهم، ولا يتسع المقام هنا لذكر أقوالهم جميعاً، يقول الذهبي عن مكانة هذا التفسير: "إن هذا التفسير- والحق يقال- قد أفرغ فيه مؤلفه وسعه، وبذل مجهوده حتى أخرجه للناس كتاباً جامعاً لآراء السلف رواية ودراية، مشتملاً على أقوال الخلف بكل أمانة وعناية، فهو جامع لخلاصة كل ما سبقه من التفاسير، فتراه ينقل لك عن تفسير الكشاف (ت538هـ) للزمخشري⁽²⁸⁾، وتفسير الفخر الرازي (ت606هـ)⁽²⁹⁾، وغيرها من كتب التفسير المعتبرة"⁽³⁰⁾.

المطلب الثاني- ملامح منهجية الألوسي في التفسير

يعد تفسيره هذا من أجل التفاسير، فقد جمع خلاصة من سبقه من المفسرين، وشمل كل نواحي التفسير المأثور والرأي، واللغة والفقه والبلاغة، فقد ذكر فيه القراءات ولم يقتصر على المتواترة منها، وبين فيه أسباب النزول والمناسبات بين السور، وكذلك المناسبات بين الآيات، واهتم بأقوال الفقهاء وأدلتهم نقلاً ومناقشة، لاسيما في آيات الأحكام ثم يرجح فيها من دون تعصب لمذهب فقهي معين، ويستشهد بأشعار العرب، ويعتني بالآيات الكونية والإعراب والنحو، واتخذ موقفاً صارماً من الاسرائيليات والأخبار المكذوبة ويعقب على ذلك بما تدل عليه الآيات عن طريق التفسير الإشاري⁽³¹⁾. وجملة القول.. فروج المعاني للعلامة الألوسي ليس إلا موسوعة تفسيرية قيّمة. جمعت جُل ما قاله علماء التفسير الذين تقدّموا عليه، وهو وإن كان يستطرد إلى نواح علمية مختلفة، إلا أنه متزن في كل ما يتكلم فيه، مما يشهد له بغزارة العلم على اختلاف نواحيه، وشمول الإحاطة بكل ما يتكلم فيه⁽³²⁾.

المبحث الرابع: معالم منهجية الألوسي في اختياراته وترجيحاته التفسيرية.

المطلب الأول- مفهوم الاختيار والترجيح في التفسير

تعريف الاختيار:

الاختيار في اللغة: يقول ابن فارس: " (خير) الخاء، والياء، والراء أصله العطف والميل. فالخير: خلاف الشر؛ لأن كل أحد يميل إليه ويعطف على صاحبه"⁽³³⁾. والاختيار: الاصطفاء⁽³⁴⁾، وخار الشيء واختاره: انتقاه، واختُرت فلاناً على فلان: عُدِّي بعلى؛ لأنه في معنى فَضِّلْتُ⁽³⁵⁾.

(27) الزرقاني: هو محمد عبد العظيم الزرقاني: من علماء الأزهر بمصر، تخرج بكلية أصول الدين، وعمل بها مدرساً للعلوم القرآن والحديث، من كتبه: "مناهل العرفان في علوم القرآن"، توفي سنة: 1367هـ- 1948 م. الأعلام للزركلي: 210/6.

(28) الزمخشري: هو محمود بن عمر بن محمد بن أحمد الخوارزمي الزمخشري، جار الله، من أئمة العلم بالدين والتفسير واللغة والآداب، ولد، سنة: 467هـ- 1075 م، وتوفي سنة: 538هـ- 1144 م، أشهر كتبه "الكشاف في تفسير القرآن". ينظر: الأعلام للزركلي: 178/7.

(29) الرازي: هو محمد بن عمر بن الحسن بن الحسين التيمي البكري، فخر الدين الرازي: الإمام المفسر في المعقول والمنقول مولده سنة: 544هـ- 1150 م، من تصانيفه "مفاتيح الغيب" في ثمان مجلدات في تفسير القرآن الكريم وتوفي سنة: 606هـ- 1210 م. ينظر: طبقات المفسرين للأندروبي: 379/1.

(30) التفسير والمفسرون للذهبي: 253/1.

(31) التفسير بالإشارة: هو عبارة عن فهم أمور معينة هي غير ظاهر الآيات مع الاعتقاد أن الظاهر هو المقصود. وقيل: هو من باب الاعتبار والقياس وإلحاق ما ليس بمنصوص بالمنصوص. ينظر: الألوسي مفسراً: ص226.

(32) التفسير والمفسرون: 254/1.

(33) معجم مقاييس اللغة، أحمد بن فارس بن زكريا، المحقق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، ط: 1399هـ- 1979 م، مادة: (خير)، 232/2.

(34) مختار الصحاح، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي، تحقيق: محمود خاطر، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ط جديدة، 1415- 1995، مادة: (خير)، ص 196.

(35) لسان العرب، محمد بن مكرم بن منظور الأفريقي المصري، دار صادر، بيروت، ط1، مادة: (خير)، 264/4.

وليس المراد بالاختيار في هذه الآلية الإرادة التي يشير إليها المتكلمون بأنه الفاعل المختار. وهو سبحانه كذلك، ولكن المراد بالاختيار هنا: الاجتباء والاصطفاء⁽³⁶⁾.

والاختيار في الاصطلاح: لا يختلف عنه كثيراً في اللغة، وأكثر من يستعمل الاختيار كاصطلاح علمي له مدلوله أئمة القراءات؛ فالاختيار عندهم يراد به: "ملازمة إمام معتبر وجهًا أو أكثر من القراءات؛ فينسب إليه على وجه الشهرة والمداومة، لا على وجه الاختراع والرأي والاجتهاد"⁽³⁷⁾.

ومعلوم أن اختلاف القراء يفترق عن اختلاف غيرهم من أهل العلوم الأخرى؛ فإن اختلاف القراء يكون بين قراءات كلها حق وصواب⁽³⁸⁾. وهذا يدل على أن اختيار أحدهم القراءة لا يعني رد أي قراءة ثابتة غيرها⁽³⁹⁾. وأما الاختيار في اصطلاح المفسرين: "يعرف بأنه ترجيح الشيء وتخصيصه وتقديمه على غيره"⁽⁴⁰⁾.

تعريف الترجيح:

الترجيح في اللغة: الرأى والجيم والحاء أصل واحد، يدل على رزانة وزيادة. يقال: رجح الشيء، وهو راجح، إذا رزن، وهو من الرجحان⁽⁴¹⁾. ويقال: أرجح الميزان: أي أثقله حتى مال، وأرجحت لفلان، ورجحت ترجيحًا، إذا أعطيته راجحًا⁽⁴²⁾.

الترجيح في الاصطلاح: عرفه بعض الأصوليين بأنه: "تقوية إحدى الأمرتين على الأخرى لدليل"⁽⁴³⁾.

والاختيار والترجيح في التفسير بمعنى واحد، والمراد بهما: تقوية أحد الأقوال في تفسير الآية، وتقديمه على غيره لدليل⁽⁴⁴⁾. بل إنهم يوقعون أحدهما على الآخر، والتعريف اللغوي يعضد ذلك؛ فإن "الميل إلى أحد الأقوال" يقتضي تضعيف غيره؛ إذ لو كان القولان متساويين عند الناظر فيهما لم يختار، أو يرجح أحدهما، بل يتوقف، وهذا لا يكون إلا بعد بذل الجهد، والنظر في الأقوال التي يتخير منها، ثم يختار ما يرى أنه الأولى والأقوى، فلا يكون للاختيار قيمة إلا إذا كان مبنياً على التروي والتفكر والنظر، وليس ناشئاً عن ميل سابق أو هوى غالب⁽⁴⁵⁾.

المطلب الثاني: صيغ الاختيار والترجيح عند الألوسي

أولاً: اللفظ الصريح الدال على الاختيار والترجيح:

(36) زاد المعاد في هدي خير العباد، محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد شمس الدين ابن قيم الجوزية، مؤسسة الرسالة، بيروت، مكتبة المنار الإسلامية، الكويت، ط 27، 1415هـ- 1994م، 39/1.

(37) معجم الاصطلاحات في علمي التجويد والقراءات للدكتور إبراهيم بن سعيد الدوسري ص 21.

(38) ينظر: النشر في القراءات العشر، شمس الدين أبو الخير ابن الجزري، محمد بن محمد بن يوسف، تحقيق: علي محمد الضباع، المطبعة التجارية الكبرى، فصل دال (قد)، 52/1.

(39) اختيارات ابن القيم وترجيحاته في التفسير (دراسة وموازنة)، من أول القرآن الكريم إلى آخر سورة الإسراء، د. محمد عبدالله بن جابر القحطاني، القسم الأول، الاصدار: الرابع والثلاثون، جامعة الملك سعود، ص 21.

(40) كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، محمد علي التهانوي، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، 1996 م، 233/1. قواعد الفقه، محمد عميم الإحسان المجدي، دار الصدف، كراتشي، ط 1، 1407 هـ- 1986 م، 164/1.

(41) معجم مقاييس اللغة لابن فارس، مادة: (رَجَحَ): 289/2.

(42) لسان العرب لابن منظور، مادة: (رَجَحَ): 245/2، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، إسماعيل بن حماد الجوهري، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، ط 4، 1407 هـ- 1987، مادة: (رَجَحَ)، 364/1.

(43) شرح الكوكب المنير، تقي الدين، محمد بن أحمد بن عبد العزيز بن علي الفتوح المعروف بابن النجار المحقق: محمد الزحيلي و نزيه حماد، مكتبة العبيكان، ط 2، 1418هـ- 1997 م، 616/4.

(44) اختيارات ابن تيمية في التفسير، د. إبراهيم بن صالح بن عبد الله الحميضي، من أول سورة الكهف إلى آخر القرآن الكريم، جمعاً ودراسة، دار التدمرية، مج 55/1، 56. اختيارات أبي جعفر النحاس في التفسير، رسالة دكتوراه للباحث عبد الهادي بن علي بن سعيد الزهراني، من أول سورة الحجر إلى آخر سورة النمل، جمعاً ودراسة مقارنة، جامعة أم القرى، كلية أصول الدين، السعودية، ص 67.

(45) ينظر: اختيارات ابن تيمية في التفسير للحميضي: 56/1، اختيارات ابن القيم وترجيحاته في التفسير للقحطاني: ص 21.

يستخدم الألوسي عند الترجيح والاختيار عددًا من الصيغ منها: 1- الصحيح. 2- المختار. 3- الصواب. 4- والذي يجب القطع به. المراد به قطعًا 5- الحق. 6- الراجح. 7- التحقيق 8- والظاهر. وظاهر اللفظ 9- المشهور، ثم الاستدلال له وتضعيف ما عداه. 10- وأنا أقول.

ثانيًا: الاختيار والترجيح بصيغة أفعل التفضيل، ومن الأفعال التي استخدمها في ذلك:

1- أصح القولين أو أصح الأقوال، أو الأصح.

2- الأظهر أو أظهر الأقوال.

3- أشهر الأقوال أو القولين أو الأول أشهر.

4- أقوى الأقوال.

5- الأشبه.

6- الأنسب أو الأوفق.

المطلب الثالث- وجوه الاختيار والترجيح عند الألوسي

استخدم الألوسي وجوهًا متعددة في اختياراته وترجيحاته منها هي:

أولاً: الترجيح بدلالة قراءة قرآنية: استخدم الألوسي في اختياراته وترجيحاته في تفسيره هذا الوجه، فورود أحد الأقوال موافقًا لقراءة قرآنية يرجحه على غيره، ومن أمثلة ذلك في قوله تعالى: ﴿سَيِّحَ اسْمَ رَبِّكَ الْأَعْلَى﴾ [الأعلى: 1] قال: "وأنا أقول إن كان ﴿سَيِّحَ﴾ بمعنى نزه فكل الأمرين من كون اسم مقحمًا وكونه غير مقحم وتعلق التسبيح به على الوجه الذي سمعت محتمل غير بعيد، وإذا كان معناه قل سبحان كما هو المعروف فيما بينهم فكونه مقحمًا متعين؛ إذ لم يسمع سلفًا وخلفًا من يقول سبحان اسم ربي الأعلى أو سبحان اسم الله، والأخبار ظاهرة في ذلك وحمل ما فيها على اختيار الأخصر المستلزم لغيره كما ترى ويؤيد هذا قراءة أبي بن كعب⁽⁴⁶⁾ "سبحان ربي الأعلى"،⁽⁴⁷⁾

ثانيًا: الترجيح بظاهر القرآن: الأصل في نصوص القرآن أن تحمل على ظواهرها ولا تصرف عن ظواهرها إلا بدليل صحيح⁽⁴⁸⁾، وقد رجح الألوسي بظاهر القرآن في مواطن عدة، ورد أقوالًا عديدة، ومن أمثلة استعماله هذا الوجه تفسيره قوله تعالى: ﴿وَسَيَّرَ الْجِبَالَ فَكَانَتْ سَرَابًا﴾ [النبا: 20]؛ حيث قال: "... وقيل: إن تسييرها وصيرورتها سرابًا عند النفخة الأولى أيضًا ويأباه ظاهر الآية. نعم لو جعلت الجملة حالية أي فتأتون أفواجًا وقد سيرت الجبال فكانت سرابًا؛ لكان ذلك محتملاً، والظاهر: أنها تصير سرابًا؛ لتسوية الأرض ولا يبعد أن يكون فيه حكم أخرى، وقول بعضهم: إنها تجري جريان الماء وتسيل سيلانه كالسراب فيزيد ذلك في اضطراب متعاطي المحشر وغلبة شوقهم إلى الماء خلاف الظاهر"⁽⁴⁹⁾.

ثالثًا: الترجيح بعادة القرآن ولغته وعرفه: من الوجوه المعتمدة في الترجيح، الترجيح بما يوافق لغة القرآن، والغالب على أسلوبه، وعرفه ومعهوده، في غير موضع نزاع، سواء في الألفاظ المفردة أو التراكيب⁽⁵⁰⁾، وقد سار الألوسي على ذلك في تفسيره ومن أمثلة ذلك: عند تفسيره معنى "الزبر" في قوله تعالى: ﴿فَإِنْ كَذَّبُوكَ فَقَدْ كَذَّبَ رُسُلٌ مِّن قَبْلِكَ جَاءُوا بِالْبَيِّنَاتِ

(46) أبي بن كعب: هو أبي بن كعب بن قيس بن عبيد بن زيد الأنصاري، أبو المنذر وأبو الطفيل، سيد القراء، صحابي، كان يكتب الوحي لرسول الله -ﷺ-، توفي سنة: تسع عشرة أو عشرين، وقيل سنة: 22هـ. ينظر: سير أعلام النبلاء للذهبي: 389/1، الأعلام للزركلي: 82/1.

(47) روح المعاني: 315/15.

(48) ينظر: قواعد الترجيح عند المفسرين، حسين بن علي بن حسين الحري، راجعه: مناع القطان، دار القاسم، 137/1.

(49) روح المعاني: 213/15.

(50) ينظر: قواعد الترجيح للحري: 172/1.

وَالزُّبُرِ وَالْكِتَابِ الْمُنِيرِ ﴿ آل عمران: [184] قال: "والزبور وهو في عرف القرآن ما يتضمن الشرائع والأحكام ولذلك جاء هو والحكمة متعاطفين في عامة المواقع" (51).

رابعاً: الترجيح بدلالة السياق: المراد بدلالة السياق: دلالة سابق الكلام، ولاحقه على معناه، ويطلق على سابق الكلام سابق، وعلى لاحقه لاحق (52). ومن أمثلة ذلك قوله تعالى: ﴿أَمَّنْ هَذَا الَّذِي هُوَ جُنْدٌ لَكُمْ يَنْصَرُّكُمْ مِنْ دُونِ الرَّحْمَنِ إِنَّ الْكَافِرِينَ إِلَّا فِي غُرُورٍ (20) أَمَّنْ هَذَا الَّذِي يَزْزُقُكُمْ إِنْ أَمْسَكَ رِزْقَهُ بَلْ لَجُّوا فِي عُتُوٍّ وَنُفُورٍ﴾ [الملك: 20- 21]: حيث قال: "وظاهره أن "من" في الموضعين فاعل لفعل محذوف دل عليه السياق أعني "أمنكم" لا مبتدأ خبره محذوف كما قيل فيما سبق" (53).

خامساً: الترجيح بتاريخ نزول الآية: وقد وظف الألوسي هذا الوجه في الاختيار والترجيح ومن أمثلة ذلك: في قوله تعالى: ﴿ذَرْنِي وَمَنْ خَلَقْتُ وَحِيدًا﴾ [المدثر: 11]: حيث رجح الألوسي أن السورة لم تنزل جملة بدليل أنها نزلت في الوليد بن المغيرة (54) وأمر الوليد وما اقتضى نزول الآية فيه لم يكن في بدء البعثة حين نزل أول السورة قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الْمَدَنِيُّ رِقْمٌ فَأَنْذِرْ﴾ [المدثر: 1- 2]..

سادساً: الترجيح بدلالة اشتقاق الكلمة وتصريفها: جعل العلماء هذا الوجه من وجوه الترجيح، وقد اعتمد الألوسي على ذلك في ترجيحه، حيث يقول: "وعد السيوطي (ت911هـ) مما يحتاج إليه المفسر علم التصريف وعلم الاشتقاق- وأنا أظن أن المهارة ببعض ما ذكرنا يترتب عليها ما يترتب عليهما من الثمرة" (55). ومن أمثلة ذلك: عند تفسيره قوله تعالى: ﴿لَا يَتَّبِعُنَّ فِيهَا أَحْقَابًا﴾ [النبا: 23] حيث قال: "متتابعة كلما مضى حقب تبعه حقب آخر وإفادة التتابع في الاستعمال بشهادة الاشتقاق فإنه من الحقيقة" (56).

سابعاً: الترجيح بالقواعد النحوية: وقد اعتمد العلماء هذا وجهاً من وجوه الترجيح (57). وقد استعمل الألوسي هذا الوجه، ورد أقوالاً لمخالفتها للأوجه المشهورة عند العرب، ومن أمثلة ذلك:

ثامناً: الترجيح بحمل الكلام على عمومته: من وجوه الترجيح المعتمدة لدى العلماء أن يحمل الكلام على عمومته مالم يرد دليل على التخصيص (58)، فقد اعتمد الألوسي هذا الوجه ورجح به في مواضع عدة، ومن أمثلة ذلك:

تاسعاً: الترجيح بحمل الكلام على نظمه وترتيبه: وقد استعمل الألوسي هذا الوجه في تفسيره، ومن أمثلة ذلك: عند تفسيره قوله تعالى: ﴿وَجُودٌ يَوْمَئِذٍ خَاشِعَةٌ﴾ [الغاشية: 2] رجح أنها تخشع يوم القيامة وتعمل وتنصب. وأن وجوه مرفوع مبتدأ وجاز الابتداء به وإن كان نكرة لوقوعه في موضع التنوين، وقوله تعالى: ﴿عَامِلَةٌ نَاصِيَةٌ﴾ [الغاشية: 3] خبران آخران لوجوه، وذكر قول من قال: أنها ﴿عَامِلَةٌ﴾ في الدنيا ﴿نَاصِيَةٌ﴾ يوم القيامة. وضعفه ثم قال عن الأول: "والظاهر أن الخشوع على ما مر ولا يخفى ما في جعل المحاط باستقبالين ماضوياً من البعد" (59).

هذا ما تيسر ذكره من وجوه الترجيح التي يكثر الألوسي الاختيار والترجيح بناءً عليها.

(51) روح المعاني: 356/2.

(52) ينظر: قواعد الترجيح للحربي: 125/1.

(53) روح المعاني: 22/15.

(54) الوليد بن المغيرة: هو الوليد بن المغيرة بن عبد الله بن عمرو ابن مخزوم، أبو عبد شمس، من قضاة العرب في الجاهلية، ومن زعماء قريش، ومن زنادقتها، أدرك الإسلام وهو شيخ هرم، ولد سنة: 95 ق هـ- 530 م، وتوفي سنة: 1 هـ- 622 م. ينظر: الطبقات الكبرى لابن سعد: 98/4، الأعلام للزركلي: 122/8.

(55) روح المعاني: 7/1.

(56) نفس المصدر: 214/15.

(57) قواعد الترجيح للحربي: 645/2.

(58) ينظر: قواعد الترجيح للحربي: 527/2.

(59) روح المعاني: 325/15.

الفصل الثاني

نماذج من اختيارات الألوسي التفسيرية من أول تفسير سورة المجادلة حتى آخر سورة التحريم.

المبحث الأول: اختيارات الألوسي في تفسير سور: المجادلة، والحشر، والممتحنة

❖ قوله تعالى: ﴿قَدْ سَمِعَ اللَّهُ قَوْلَ الَّتِي تُجَادِلُكَ فِي زَوْجِهَا﴾ [المجادلة: 1].

اختلف القراء في قراءة قوله تعالى: "قد سمع الله" بين إدغامها وإظهارها على قولين:

- بإظهار الدال. وهي قراءة الجمهور. وقرأ أبو عمرو (ت154هـ)، والكسائي (ت189هـ)⁽⁶⁰⁾، بإدغام الدال في السين⁽⁶¹⁾. قال خلف بن هشام البزار (ت129هـ): "سمعت الكسائي (ت189هـ)، يقول: "من قرأ قد سمع" فبين الدال فلسانه أعجبي ليس بعربي"⁽⁶²⁾.

اختيار الألوسي: ومسلك الألوسي في مثل هذا الحال عند ثبوت القراءات وتواترها أن يقبلها كلها ولا يرد شيئاً منها ويتضح هذا من رده على الكسائي؛ حيث قال: "ولا يلتفت إلى هذا فكلا الأمرين فصيح متواتر بل الجمهور على البيان"⁽⁶³⁾. ولا ريب أن مسلك الألوسي هو الصواب في مثل هذا الخلاف القرآني، فإذا ثبتت القراءة من طريق صحيح ومتواتر وجب قبولها والتسليم بها.

❖ قوله تعالى: ﴿وَالَّذِينَ يُظَاهِرُونَ مِنْ نِسَائِهِمْ﴾ [المجادلة: 3].

للمفسرين في صحة الظهار المؤقت قولان:

القول الأول: الظهار يصح أن يكون مؤبداً، مثل أن يقول الرجل لزوجته: أنت علي كظهر أمي ولا يذكر مدة معينة كأُسبوع أو شهر أو سنة، ويصح أن يكون مؤقتاً بمدة معينة؛ لأنه لاقتضاء التحريم كالطلاق والكفارة كاليمين وكلاهما يصح تعليقه؛ ولأن الشرع ورد بلفظ الظهار مطلقاً، وهذا لم يطلق فأشبه ما لو شبهها بمن تحرم عليه في وقت دون وقت، مثل أن يقول الرجل لزوجته: أنت علي كظهر أمي شهراً؛ فإذا قال لها ذلك كان مظاهراً منها في تلك المدة؛ فإذا عزم على قربانها فيها وجبت عليه الكفارة؛ فإذا مضى الوقت زال الظهار وحلت المرأة بلا كفارة وهذا عند الحنفية والشافعية والحنابلة.

القول الثاني: لا يصح الظهار إلا مؤبداً، فإن ذكر الوقت فيه كان ذكره لغواً؛ فإذا قال الرجل لزوجته: "أنت علي كظهر أمي هذا الشهر" كان الظهار مؤبداً، ولا يختص بذلك الشهر الذي عينه، والتوقيت يسقط؛ لأن هذا لفظ يوجب تحريم الزوجة، فإذا وقته لم يتوقت، كالطلاق. وعلى هذا تحرم المرأة على زوجها في ذلك الشهر وبعده، ولا تحل له حتى يكفر. قاله: ابن عباس (ت68هـ)-رضي الله عنهما-، وإليه ذهب المالكية⁽⁶⁴⁾.

اختيار الألوسي: ذهب الألوسي-رحمه الله- إلى صحة الظهار المؤبد والمؤقت وأنه يصح تعليقه وكذا تقييده بيوم أو شهر؛ لأنه لاقتضاء التحريم كالطلاق والكفارة كاليمين وكلاهما يصح تعليقه، ولا يبقى بعد مضي المدة، فلو ظاهر

⁽⁶⁰⁾ الكسائي: هو علي بن حمزة بن عبد الله الكسائي، الكوفي، أبو الحسن، إمام في اللغة والنحو والقراءة، من أهل الكوفة، قرأ النحو بعد الكبر، وسكن بغداد، وتوفي سنة: 189هـ-805م، من مصنفاته: "معاني القرآن" و"القراءات" والمتشابه في القرآن". ينظر: إنباه الرواة على أنباه النحاة: 270/2.

⁽⁶¹⁾ النشر في القراءات العشر، فصل دال (قد): 3/2، 4. إتحاف فضلاء البشر في القراءات الأربعة عشر: ص535.

⁽⁶²⁾ ينظر: تفسير اللباب لابن عادل، عمر بن علي ابن عادل، دار النشر، دار الكتب العلمية، بيروت: 512/18.

⁽⁶³⁾ روح المعاني: 14/197.

⁽⁶⁴⁾ ينظر: الإشراف على نكت مسائل الخلاف، عبد الوهاب بن علي المالكي، المحقق: الحبيب بن طاهر، دار ابن حزم، ط1، 1420هـ-1999م، 769/2.

واستثنى يوم الجمعة مثلاً لم يجز ولو علق الظهر بشرط ثم أبانها ثم وجد الشرط في العدة لا يصير مظاهراً بخلاف الإبانة المعلقة⁽⁶⁵⁾.

والذي يرححه الباحث هو اختيار الألوسي الذي وافق القول الأول "أن الظهر يصح أن يكون مؤقتاً بمدة معينة؛ لأن الشرع ورد بلفظ الظهر مطلقاً، وهذا لم يطلق فأشبهه ما لو شبهها بمن تحرم عليه في وقت دون وقت؛ ولأن عوده لا يحصل بإمساك، بل بوطء في المدة؛ ولحديث سلمة ابن صخر: "ظاهرت منها حتى ينسلخ شهر رمضان"⁽⁶⁶⁾. ومحل الشاهد من الحديث: أنه ظاهر من امرأته ظاهراً مؤقتاً بشهر رمضان، وجامع في نفس الشهر الذي جعله وقتاً لظهوره؛ فدل ذلك على أن الظهر المؤقت يصح، ولو كان توقيته لا يصح لبين- ﷺ- ذلك، ولو كان يتأبد ويسقط حكم التوقيت لبيناه- صلى الله عليه وسلم-؛ لأن البيان لا يجوز تأخيرها عن وقت الحاجة إليه⁽⁶⁷⁾. والله أعلم.

❁ قوله تعالى: ﴿ثُمَّ يَعُودُونَ لِمَا قَالُوا﴾ [المجادلة: 3].

للعلماء في معنى "العود" أقوال:

القول الأول: يرجعون "عما" قالوا فيريدون الوطء. قاله الفراء⁽⁶⁸⁾، وتعقب الألوسي هذا القول أن جعل "اللام" بمعنى "عن" خلاف الظاهر⁽⁶⁹⁾. ومذهب أبو حنيفة (ت150هـ) وأصحابه: ومالك (ت179هـ)⁽⁷⁰⁾: أنه العزم على وطئها، ورواية أخرى عن مالك (ت179هـ): أنه العزم على الإمساك بعد التظاهر منها⁽⁷¹⁾. واختاره ابن عطية (ت542هـ)⁽⁷²⁾.
القول الثاني: العود الرجوع، والمراد بما قالوا ما حرموه على أنفسهم بلفظ الظهر وهو التماس تنزيلاً للقول منزلة المقول فيه. قاله الراغب (ت502هـ)⁽⁷³⁾. وتعقب الألوسي هذا القول فقال: "فيه تجوزان"⁽⁷⁴⁾.

واختار الألوسي- رحمه الله- "أن اللام متعلقة ب يعودون وهو يتعدى بها كما يتعدى- "بإلى- وبفي" فلا حاجة إلى تأويله بأحدهما كما فعل البعض، والعود لما قالوا على المشهور عند الحنفية العزم على الوطء كأنه حمل العود على التدارك مجازاً؛ لأن التدارك من أسباب العود إلى الشيء، ومنه المثل: "عاد غيث على ما أفسد" أي تداركه بالإصلاح، فالمعنى والذين يقولون ذلك القول المنكر ثم يتداركونه ينقضه وهو العزم على الوطء فالواجب عليهم إعتاق رقبة"⁽⁷⁵⁾.

(65) ينظر: روح المعاني: 204/14.

(66) المنة الكبرى شرح وتخرىج السنن الصغرى، محمد ضياء الرحمن الأعظمي، مكتبة الرشد، السعودية، الرياض، 1422هـ- 2001م، حديث رقم: 2747، 394/6، 395.

(67) أضواء البيان للشنقيطي: 210/6.

(68) الفراء: هو يحيى بن زياد بن عبد الله بن منظور الديلمي، أبو زكريا، المعروف بالفراء: إمام الكوفيين، وأعلمهم بالنحو واللغة وفنون الأدب، ولد سنة: 144هـ- 761م، من كتبه "معاني القرآن"، توفي سنة: 207هـ- 822م. ينظر: طبقات النحويين واللغويين: 131/1، طبقات المفسرين للأندروني: 28/1.

(69) روح المعاني: 202/14.

(70) مالك: هو مالك بن أنس بن مالك بن أبي عامر الحميري، أبو عبد الله، إمام دار الهجرة، وأحد الأئمة الأربعة عند أهل السنة، وإليه تنسب المالكية، مولده ووفاته في المدينة، من مصنفاته "الموطأ" ولد سنة: 93هـ- 712، وقيل سنة: 95هـ، وتوفي سنة: 179هـ- 795م. ينظر: سير أعلام النبلاء للذهبي: 48/8.

(71) ينظر: ينظر: الدر المختار للحصفي: 239/1. الموطأ، مالك بن أنس، المحقق: محمد مصطفى الأعظمي، مؤسسة زايد بن سلطان آل نهيان، ط1، 1425هـ- 2004م، ص2084، الجامع لأحكام القرآن: 281/17.

(72) المحرر الوجيز: 246/8.

(73) الراغب: هو الحسين بن محمد بن المفضل، أبو القاسم الأصفهاني (أو الأصبهاني) المعروف بالراغب، أديب، من الحكماء العلماء، من مؤلفاته: "المفردات في غريب القرآن"، و"جامع التفاسير"، أخذ عنه البيضاوي في تفسيره، توفي سنة: 502هـ- 1108م. ينظر: الأعلام للزركلي: 255/2.

(74) روح المعاني: 202/14.

(75) روح المعاني: 201/14.

والذي يرجحه الباحث أن "لما قالوا" و"إلى ما قالوا واحد"، واللام وإلى يتعاقبان، كقوله تعالى: ﴿وَقَالُوا الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي هَدَانَا لِهَذَا﴾ [الأعراف: 43] وقال: ﴿فَاهْدُوهُمْ إِلَى صِرَاطِ الْجَحِيمِ﴾ [الصافات: 23] وقال: ﴿بِأَنَّ رَبَّكَ أَوْحَى لَهَا﴾ [الزلزلة: 5] وقال: ﴿وَأَوْحَى إِلَى نُوحٍ﴾ [هود: 36]، وأن العود المذكور ههنا صالح للجماع أو للعزم على الجماع أو لاستباحة الجماع. وأنه يحتمل أن يكون المراد: ثم يعودون إليه بالنقض والرفع والإزالة وهو الذي ذهب إليه أكثر المجتهدين، وغيرهم، وأقوالهم متقاربة تؤدي هذا المعنى على اختلاف في التعبير⁽⁷⁶⁾. والله أعلم.

❖ قوله تعالى: ﴿إِنَّ الَّذِينَ يُحَادُّونَ اللَّهَ وَرَسُولَهُ كُبِتُوا كَمَا كُبِتَ الَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ﴾ [المجادلة: 5].

للمفسرين في معنى "كبتوا" أقوال: القول الأول: أخزوا. قاله: قتادة (ت117هـ)⁽⁷⁷⁾ وغيظوا. قاله الفراء (ت207هـ)⁽⁷⁸⁾ وأذلوا. ذهب إلى هذا القول مقاتل والطبري (ت310هـ)، والزمخشري، وغيرهم.

وقيل: خذلوا. قاله ابن زيد.

القول الثاني: أهلكوا. وكبدوا- أي أصابهم داء في أكبادهم-. قاله أبو عبيدة (ت209)⁽⁷⁹⁾ واختاره الأخفش (ت215هـ)، والثعلبي (ت427هـ) وغيرهم.

اختيار الألوسي: اختار الألوسي رحمه الله- أن معنى ﴿كُبِتُوا﴾ أخزوا، أو غيظوا، أو ردوا مخذولين، أو أهلكوا⁽⁸⁰⁾. والذي يراه الباحث أن جميع الأقوال متقاربة ويمكن الجمع بينها، وقد جمع بينها كثير من المفسرين⁽⁸¹⁾. وما تضمنته هذه الآية الكريمة من كون الذين يحادون الله ورسوله هم أذل خلق الله، بينه- جل وعلا- في غير هذا الموضع؛ وذلك بذكره أنواع عقوبتهم المفضية إلى الذل والخزي والهوان، كقوله تعالى ﴿أَلَمْ يَعْلَمُوا أَنَّهُ مَنْ يُحَادِدِ اللَّهَ وَرَسُولَهُ فَأَنَّ لَهُ نَارَ جَهَنَّمَ خَالِدًا فِيهَا ذَلِكَ الْخِزْيُ الْعَظِيمُ﴾ [التوبة: 63]، وقوله تعالى: ﴿وَلَوْلَا أَنْ كَتَبَ اللَّهُ عَلَيْهِمُ الْجَلَاءَ لَعَذَّبُهمُ فِي الدُّنْيَا وَلَهُمْ فِي الْآخِرَةِ عَذَابٌ النَّارِ 3 ذَلِكَ بِأَنَّهُمْ شَاقُّوا اللَّهَ وَرَسُولَهُ وَمَنْ يُشَاقِ اللَّهَ فَإِنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ﴾ [الحشر: 3-4].

❖ قوله تعالى: ﴿مَا يَكُونُ مِنْ نَجْوَى ثَلَاثَةٍ﴾ [المجادلة: 7].

للمفسرين في معنى ﴿نَجْوَى﴾ قولان:

القول الأول: أن "نَجْوَى" مصدر بمعنى التناجي وهو المسارة مأخوذة من النجوة. قاله: مقاتل (ت150هـ)، وذهب إليه الطبري (ت310هـ)⁽⁸²⁾، والسمعاني (ت489هـ)، وغيرهم.

القول الثاني: أن أصل "نَجْوَى" ناجيته من النجاة وهو أن تعاونه على ما فيه خلاصة أو أن تنجو بسرك من أن يطلع عليه. ذكره الألوسي⁽⁸³⁾.

⁽⁷⁶⁾ ينظر: الجامع لأحكام القرآن للقرطبي: 282/17، لباب التأويل في معاني التنزيل للخازن: 256/4، مفاتيح الغيب، فخر الدين محمد بن عمر التميمي الرازي الشافعي، دار الكتب العلمية، بيروت، 1421هـ- 2000 م، ط1، 223/29، التحرير والتنوير لابن عاشور: 16/28.

⁽⁷⁷⁾ النكت والعيون للماوردي: 489/5. روح المعاني: 206/14.

⁽⁷⁸⁾ معاني القرآن للفراء: 139/3.

⁽⁷⁹⁾ أبو عبيدة: هو معمر بن المثنى التيمي، أبو عبيدة، كان من أجمع الناس للعلم، وأعلمهم بأيام العرب وأخبارها، وأكثر الناس رواية، من مصنفاته: "مجاز القرآن"، ولد سنة: 110هـ، وتوفي سنة: 209هـ. طبقات النحويين واللغويين للأندلسي: 178/1.

⁽⁸⁰⁾ ينظر: روح المعاني: 216/14.

⁽⁸¹⁾ ينظر: تفسير القرآن للسمعاني: 385/5، تفسير البيضاوي، ناصر الدين أبو سعيد عبد الله بن عمر بن محمد الشيرازي البيضاوي، دار الفكر، بيروت، 309/5، 310، تفسير القرآن العظيم لابن كثير: 41/8 وغيرهم.

⁽⁸²⁾ ينظر: جامع البيان: 468/2.

⁽⁸³⁾ روح المعاني: 217/14.

واختار الألوسي-رحمه الله- أن "نَجَوَى" فاعل وهي مصدر بمعنى التناجي وهو المسارّة مأخوذة من النجوة وهي ما ارتفع من الأرض؛ لأن المتسارين يخلوان وحدهما بنجوة من الأرض؛ أو لأن السر يصان فكأنه رفع من حضيض الظهور إلى أوج الخفاء⁽⁸⁴⁾.

والذي يرجحه الباحث هو اختيار الألوسي الذي وافق القول الأول، وهو اختيار جمهور المفسرين؛ ولأن الآية نزلت في تناجي المنافقين، كما روي عن ابن عباس (ت68هـ)⁽⁸⁵⁾.

وبدليل قوله تعالى: ﴿فَلَمَّا اسْتِأْذَنُوا مِنْهُ خَلَصُوا نَجِيًّا﴾ [يوسف: 80] ويقول بعد قوله: ﴿مَا يَكُونُ مِنْ نَجْوَى ثَلَاثَةٍ﴾ في نفس المقطع من السورة: ﴿أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِينَ هُمْ عَنِ النَّجْوَى ثُمَّ يَعُودُونَ لِمَا هُمْ عَنْهُ وَيَتَنَجَّوْنَ بِالْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ وَمَعْصِيَتِ الرَّسُولِ﴾ [المجادلة: 8]، ثم قال: ﴿إِنَّمَا النَّجْوَى مِنَ الشَّيْطَانِ﴾ [المجادلة: 10].

فمعنى نجوى في اللغة، وسبب نزول الآية، وكل الآيات التي أتت في النجوى ترجع القول الأول. والله أعلم.

❖ قوله تعالى: ﴿أُولَئِكَ كَتَبَ فِي قُلُوبِهِمُ الْإِيمَانَ وَأَيَّدَهُمْ بِرُوحٍ مِنْهُ يُوَفِّدُ خُلُوفَهُمْ جَنَاحَاتٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمْ وَرَضُوا عَنْهُ أُولَئِكَ حِزْبُ اللَّهِ أَلَا إِنَّ حِزْبَ اللَّهِ هُمُ الْمُفْلِحُونَ﴾ [المجادلة: 22].

للمفسرين في معنى ﴿كَتَبَ﴾ أقوال:

القول الأول: أثبت في قلوبهم الإيمان. قاله الربيع ابن أنس (ت39هـ)⁽⁸⁶⁾. واختاره الطبري (ت310هـ)⁽⁸⁷⁾، والسمعاني (ت489هـ)⁽⁸⁸⁾ والبلغوي (ت510هـ)⁽⁸⁹⁾ وغيرهم.

القول الثاني: معناه جعل في قلوبهم الإيمان. قاله السدي (ت127هـ). واختاره مقاتل (ت150هـ)⁽⁹⁰⁾.

اختيار الألوسي: اختار الألوسي-رحمه الله- أن معنى قوله: ﴿كَتَبَ فِي قُلُوبِهِمُ الْإِيمَانَ﴾ " أثبتته الله تعالى- فيها ولما كان الشيء يراد أولاً ثم يقال ثم يكتب عبّر عن المبدأ بالمنتهى؛ للتأكيد والمبالغة، وفيه دليل على خروج العمل من مفهوم- الإيمان- فإن جزء الثابت في القلب ثابت فيه قطعاً، ولا شيء من أعمال الجوارح يثبت فيه"⁽⁹¹⁾.

الأقوال في مؤداها متقاربة ولعل عبارة القول الثاني أرجح؛ لأن الآية نظيرها في آل عمران: ﴿فَاكْتُبْنَا مَعَ الشَّاهِدِينَ﴾ [آل عمران: 53] يعني فاجعلنا مع الشاهدين، وقال أيضاً في الأعراف: ﴿فَسَاكُتُهَا لِلَّذِينَ يَتَّقُونَ﴾ [الأعراف: 156]، يعني فسأجعلها. والله أعلم.

❖ قوله تعالى: ﴿هُوَ اللَّهُ الَّذِي لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ عَالِمُ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ هُوَ الرَّحْمَنُ الرَّحِيمُ﴾ [الحشر: 22].

للعلماء في قوله: ﴿عَالِمُ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ﴾ أقوال:

القول الأول: عالم السر والعلانية، قاله: ابن عباس (ت68هـ) والحسن

القول الثاني: عالم ما كان وما يكون. قاله مقاتل (ت150هـ).

(84) نفس المصدر: 217/14.

(85) ينظر: أسباب النزول، علي بن أحمد الواحدي، مؤسسة الحلبي وشركاه للنشر والتوزيع، ص275. روح المعاني، 197/14، 220.

(86) الربيع بن أنس: هو الربيع بن أنس بن زياد البكري الخراساني، المروزي، بصري، كان عالم في زمانه، توفي سنة: 39هـ. سير النبلاء للذهبي: 169/6، 170.

(87) ينظر: جامع البيان: 494/22.

(88) ينظر: تفسير القرآن: 394/5.

(89) البغوي: هو الحسين بن مسعود بن محمد، الفراء، أبو محمد، يلقب بمحبي السنة، البغوي، فقيه، محدث، مفسر، ولد سنة: 436هـ-1044م، من مؤلفاته " لباب التأويل في معالم التنزيل"، توفي سنة: 510هـ- 1117 م. ينظر: سير أعلام النبلاء للذهبي: 439/19.

(90) تفسير مقاتل: 336/3.

(91) روح المعاني: 229/14.

واختار الألوسي أن المراد: " وحده سبحانه ﴿عَالِمُ الْغَيْبِ﴾ وهو ما لم يتعلق به علم مخلوق وإحساسه أصلاً وهو الغيب المطلق، ﴿وَالشَّهَادَةِ﴾ وهو ما يشاهده مخلوق".

والذي بدا للباحث أن الأقوال كلها متقاربة، إلا أن فيها خصوصاً وعموماً، وأن اختيار الألوسي هو الراجح، وهو قول جمهور العلماء؛ وذلك لشموله المطلق لكل غيب وشهادة، بدليل القرينة اللغوية، ومقام المدح يقتضيه مع قوله تعالى: ﴿عَلَّامُ الْغُيُوبِ﴾ [المائدة: 116، التوبة: 78، سبأ: 48]، فيشمل كل غيب واجباً كان أو ممكناً موجوداً أو معدوماً أو ممتنعاً لم يتعلق به علم مخلوق، ويطلق الغيب على ما لم يتعلق به علم مخلوق معين وهو الغيب المضاف أي الغيب بالنسبة إلى ذلك المخلوق. وذكر الشهادة مع أنه إذا كان كل غيب معلوماً له - تعالى - كان كل شهادة معلوماً له - سبحانه - بالطريق الأولى من باب قوله عز وجل: ﴿لَا يُغَادِرُ صَغِيرَةً وَلَا كَبِيرَةً إِلَّا أَحْصَاهَا﴾ [الكهف: 49] ⁽⁹²⁾. يقول الراغب (ت502هـ): "الشُّهُودُ وَالشَّهَادَةُ": الحضور مع المشاهدة، إمّا بالبصر، أو بالبصيرة، وقد يقال للحضور مفرداً قَالَ تَعَالَى: ﴿ذَلِكَ عَالِمُ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ الْعَزِيزُ الرَّحِيمُ﴾ [السجدة: 6]، لكن الشهود بالحضور المجرد أولى، والشهادة مع المشاهدة أولى ⁽⁹³⁾.

والتعريف في ﴿الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ﴾ للاستغراق الحقيقي، أي كل غيب وشهادة؛ وذلك مما لا يشاركه فيه غيره، وهو علم الغيب والشهادة، أي الغائب عن إحساس الناس والمشاهد لهم، فالمقصود فيها بمعنى اسم الفاعل، أي عالم ما ظهر وما غاب عنهم من كل غائب يتعلق به العلم على ما هو عليه. والله أعلم.

❖ قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ إِذَا جَاءَكَ الْمُؤْمِنَاتُ يَبَايَعْنَكَ عَلَى أَنْ لَا يُشْرِكْنَ بِاللَّهِ شَيْئًا وَلَا يَسْرِقْنَ وَلَا يَزْنِينَ وَلَا يَقْتُلْنَ أَوْلَادَهُنَّ وَلَا يَأْتِينَ بِهَتَّانٍ يَفْتَرِيْنَهُ بَيْنَ أَيْدِيْنَّ وَأَرْجُلَيْنَّ وَلَا يَعْصِيْنَكَ فِي مَعْرُوفٍ﴾ [فَبَايَعْنَنَّ] [المتحنة: 12]. للمفسرين في قوله: ﴿وَلَا يَعْصِيْنَكَ فِي مَعْرُوفٍ﴾ أقوال:

القول الأول: أنه النوح. قاله ابن عباس (ت68هـ) واختاره الطبري (ت310هـ).

القول الثاني: أنه لا يدعين ويألاً ولا يخدشن وجهاً ولا ينشرن شعراً ولا يشقن ثوباً. قاله زيد بن أسلم

اختيار الألوسي: اختار الألوسي؛ العموم فقال أن المراد: "فيما تأمرهن به من معروف وتهان عنه من منكر، والتقيد بالمعروف للتنبيه على أنه لا يجوز طاعة مخلوق في معصية الخالق، ويرد به على من زعم من الجهلة أن طاعة أولى الأمر لازمة مطلقاً، وخص بعضهم هذا المعروف بترك النياحة، والأخبار الظاهرة في تخصيصه بما ذكر كثير، والحق العموم، ويشهد للعموم قول ابن عباس (ت68هـ)، وأنس (ت93هـ) ⁽⁹⁴⁾، وزيد بن أسلم (ت136هـ): (هو النوح وشق الجيوب ووشم الوجوه ووصل الشعر وغير ذلك من أوامر الشريعة فرضها وندبها) ⁽⁹⁵⁾. والذي يرجحه الباحث هو قول الألوسي من أن المراد من الآية: "العموم" ⁽⁹⁶⁾. والله أعلم.

المبحث الثاني: اختيارات الألوسي في سور: الصف، والجمعة، والمنافقون

❖ قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لِمَ تَقُولُونَ مَا لَا تَفْعَلُونَ﴾ [الصف: 2].

⁽⁹²⁾ نفس المصدر: 255/14.

⁽⁹³⁾ المفردات في غريب القرآن للأصفهاني: 465/1.

⁽⁹⁴⁾ أنس بن مالك: هو: أنس بن مالك بن النضر بن ضمضم التجاري الخزرجي الأنصاري، أبو ثمامة، أو أبو حمزة، صاحب رسول الله ﷺ وخادمه، روى عنه رجال الحديث 2286 حديثاً، مولده بالمدينة وأسلم صغيراً وهو آخر من مات بالبصرة من الصحابة، توفي سنة: 93هـ.

⁽⁹⁵⁾ روح المعاني: 274/14.

⁽⁹⁶⁾ نفس المصدر: 274/14.

اختلف المفسرون في سبب نزولها على أقوال:

القول الأول: ما روى أبو سلمة (ت94هـ) عن عبد الله بن سلام (ت43هـ)⁽⁹⁷⁾ قال: قعدنا نفر من أصحاب رسول الله- صلى الله عليه وسلم- فتذاكرنا فقلنا: لو نعلم أي الأعمال أحب إلى الله تعالى لعملناه، فأنزل الله تعالى: ﴿سَبِّحْ لِلَّهِ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ وَهُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ 1 يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لِمَ تَقُولُونَ مَا لَا تَفْعَلُونَ﴾ [الصف: 1- 2] حتى ختمها⁽⁹⁸⁾.

القول الثاني: أن الرجل كان يجيء إلى النبي- صلى الله عليه وسلم-، فيقول: فعلتُ كذا وكذا، وما فعل، فنزلت "لم تقولون ما لا تفعلون" رواه عكرمة (ت104هـ) عن ابن عباس (ت68هـ) وقاتدة (ت117هـ).

واختار الألوسي-رحمه الله- القول الأول؛ حيث قال: "والمختار الأول بدليل سبب نزولها ما رواه أبو سلمة عن عبد الله ابن سلام (ت43هـ) قال: قعدنا نفر من أصحاب رسول الله- ﷺ- فتذاكرنا فقلنا: لو نعلم أي الأعمال أحب إلى الله تعالى لعملناه فأنزل الله- سبحانه- ﴿سَبِّحْ لِلَّهِ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ وَهُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ 1 يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لِمَ تَقُولُونَ مَا لَا تَفْعَلُونَ﴾ قال عبد الله فقرأها علينا رسول الله- ﷺ- حتى ختمها"⁽⁹⁹⁾.

والذي يرجحه الباحث هو اختيار الألوسي الذي وافق القول الأول والقول الثالث قول ابن عباس (ت68هـ) واختيار الطبري، ويدل له ما أخرجه الحاكم (ت405هـ)⁽¹⁰⁰⁾ والترمذي (ت279هـ)⁽¹⁰¹⁾ وغيرهما عن عبد الله بن سلام (ت43هـ)؛ حيث وروي هذا الحديث مسلسلا، وهو حديث صحيح على شرط الشيخين، أخرجه الترمذي (ت279هـ) وخلق كثير، وحكى الألوسي عن الحافظ ابن حجر (ت852هـ) أنه قال: إنه أصح مسلسل يُروى في الدنيا إن وقع في المسلسلات مثله في مزيد علوه⁽¹⁰²⁾؛ ولأن الله جل ثناؤه خاطب بها المؤمنين، فقال: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا﴾ ولو كانت نزلت في المنافقين لم يسموا، ولم يوصفوا بالإيمان، ولو كانوا وصفوا أنفسهم بفعل ما لم يكونوا فعلوه، كانوا قد تعمدوا قيل الكذب، ولم يكن ذلك صفة القوم، ولكنهم عندما أملوا بقولهم: لو علمنا أحب الأعمال إلى الله عملناه أنهم لو علموا بذلك عملوه، فلما علموا ضعفت قوى قوم منهم عن القيام بما أملوا القيام به قبل العلم، وقوي آخرون فقاموا به، وكان لهم الفضل والشرف⁽¹⁰³⁾. والله أعلم.

❖ **قوله تعالى: ﴿وَأَخْرَيْنَ مِنْهُمْ لَمَّا يَلْحَقُوا بِهِمْ وَهُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ﴾ [الجمعة: 3].**

اختلف العلماء في المراد بقوله ﴿وَأَخْرَيْنَ﴾ على أقوال:

⁽⁹⁷⁾ عبد الله بن سلام: هو عبد الله بن سلام بن الحارث الإسرائيلي، ثم الأنصاري، الحبر، المشهود له بالجنة، أبو الحارث، كان إسلامه لما قدم النبي- ﷺ- المدينة مهاجراً، توفي سنة 43هـ. أسد الغابة لابن الأثير: 160/3.

⁽⁹⁸⁾ سنن الترمذي، باب: من سورة الصف، حديث رقم: 3309، 268/5. المستدرک للحاكم، حديث رقم: 2384، 69/2.

⁽⁹⁹⁾ روح المعاني: 277/14.

⁽¹⁰⁰⁾ الحاكم: هو الحاكم محمد بن عبد الله بن محمد بن حمدويه، الإمام، الحافظ، شيخ المحدثين، أبو عبد الله، النيسابوري، الشافعي، صاحب التصانيف، مولده في نيسابور سنة 321هـ، ووفاته سنة: 405هـ، من تصانيفه المستدرک على الصحيحين. ينظر: طبقات الشافعية الكبرى للسبكي: 277/14، 278.

⁽¹⁰¹⁾ الترمذي: هو محمد بن عيسى بن سورة بن موسى السلي الترمذي، أبو عيسى، من أئمة علماء الحديث وحفاظه، تلمذ للبخاري، وشاركه في بعض شيوخه، وكان يضرب به المثل في الحفظ، مات بترمذ، من تصانيفه (الجامع الكبير) باسم (صحيح الترمذي)، مولده سنة 209هـ- وتوفي سنة 279 هجرية. ينظر: وفیات الأعيان لابن خلكان: 278/4، سير أعلام النبلاء للذهبي: 270/13، الأعلام للزركلي: 277/14.

⁽¹⁰²⁾ ينظر: روح المعاني: 277/14.

⁽¹⁰³⁾ جامع البيان للطبري: 355/23، 357.

القول الأول: أنهم العجم. فعلى هذا إنما قال: "منهم": لأنهم إذا أسلموا صاروا منهم؛ إذ المسلمون يد واحدة، وملة واحدة، قاله: ابن عمر (ت105هـ)⁽¹⁰⁴⁾، وسعيد بن جبير (ت95هـ)⁽¹⁰⁵⁾.

القول الثاني: أنهم التابعون. قاله: عكرمة (ت104هـ)، ومقاتل (ت150هـ)⁽¹⁰⁶⁾. واختاره الطبري (ت310هـ)⁽¹⁰⁷⁾.

القول الثالث: جميع من دخل في الإسلام بعد النبي - ﷺ - إلى يوم القيامة. قاله ابن زيد وهي رواية عن مجاهد (ت104هـ)⁽¹⁰⁸⁾.

واختار الألوسي-رحمه الله- أن المراد ب"آخرين": "أي من الأميين، و"من" للتبيين وهم الذين جاؤوا بعد الصحابة إلى يوم الدين، والمذكور في الآية قومه - ﷺ -، وجنس الذين بعث فيهم... وخصوص القوم لا ينافي عموم ذلك فلا إشكال في تخصيص الآخرين بكونهم من الأميين أي العرب في النسب.

والذي يظهر أن الخلاف بين هذه الأقوال من قبيل خلاف التنوع، ولا مانع من حمل الآية عليها جميعاً⁽¹⁰⁹⁾. والله أعلم.

❖ قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تُلْهِكُمْ أَمْوَالُكُمْ وَلَا أَوْلَاؤُكُمْ عَنْ ذِكْرِ اللَّهِ وَمَنْ يَفْعَلْ ذَلِكَ فَأُولَئِكَ هُمُ الْخَاسِرُونَ﴾ [المنافقون: 9].

اختلف المفسرون في المراد بـ ﴿ذِكْرِ اللَّهِ﴾ في الآية على أقوال:

القول الأول: طاعة الله في الجهاد. قاله ابن عباس (ت68هـ)⁽¹¹⁰⁾. واختاره العز بن عبد السلام (ت660هـ)⁽¹¹¹⁾.

القول الثاني: الصلاة المكتوبة. قاله: عطاء (ت135هـ) ومقاتل (ت150هـ)⁽¹¹³⁾. واختاره البغوي (ت510هـ)⁽¹¹⁴⁾.

⁽¹⁰⁴⁾ ابن عمر: هو عبد الله بن عمر بن الخطاب القرشي العدوي، أبو عبد الرحمن، صحابي، من أعز بيوتات قريش في الجاهلية. كان جريئاً جهيلاً. نشأ في الاسلام، وهاجر إلى المدينة مع أبيه. أفتى الناس في الإسلام ستين سنة، له في كتب الحديث 2630 حديثاً، توفي سنة: 105هـ. ينظر: سير أعلام النبلاء للذهبي: 203/3، 204، الإصابة في تمييز الصحابة لابن حجر: 195/5، الأعلام للزركلي: 108/4.

⁽¹⁰⁵⁾ سعيد بن جبير: هو سعيد بن جبير بن هشام الأسدي، أبو عبد الله- وقيل أبو محمد، لإمام، الحافظ، المقرئ، المفسر، كوفي أحد أعلام التابعين، من الطبقة الثالثة، كان أعلم الناس بالطلاق، توفي سنة: 95هـ- 714م. ينظر: سير أعلام النبلاء للذهبي: 321/4، الوافي بالوفيات للصفدي: 129/15، الأعلام للزركلي: 93/3.

⁽¹⁰⁶⁾ الكشف والبيان للثعلبي: 306/9. النكت والعيون للماوردي: 7/6. معالم التنزيل للبغوي: 114/8. زاد المسير لابن الجوزي: 259/8، 260.

⁽¹⁰⁷⁾ ينظر: جامع البيان: 375/23.

⁽¹⁰⁸⁾ جامع البيان للطبري: 375/23. الكشف والبيان للثعلبي: 306/9. النكت والعيون للماوردي: 7/6. معالم التنزيل للبغوي: 114/8. زاد المسير لابن الجوزي: 259/8، 260.

⁽¹⁰⁹⁾ ينظر: جامع البيان للطبري: 375/23، أضواء البيان للشنقيطي: 117/8.

⁽¹¹⁰⁾ زاد المسير لابن الجوزي: 277/8.

⁽¹¹¹⁾ العزيز عبد السلام: هو عبد العزيز بن عبد السلام بن أبي القاسم بن حسن الدمشقي، أحد الأئمة الأعلام، سلطان العلماء، بلغ رتبة الاجتهاد. ولد سنة: 577هـ- 1181م، ونشأ في دمشق، من كتبه "التفسير الكبير"، توفي سنة: 660هـ- 1262م. ينظر: طبقات الشافعية الكبرى للسبكي: 209/8، طبقات المفسرين للأندروني: 242/1، الأعلام للزركلي: 21/4.

⁽¹¹²⁾ تفسير العز بن عبد السلام: 1221/3.

⁽¹¹³⁾ تفسير القرآن: 446/5. زاد المسير: 277/8. معالم التنزيل: 134/8. الدر المنثور: 508/14.

⁽¹¹⁴⁾ معالم التنزيل: 134/8.

القول الثالث: الفرائض من الصلاة وغيرها. قاله الضحاك (ت بعد 100هـ) ⁽¹¹⁵⁾. واختاره القرطبي (ت 671هـ) ⁽¹¹⁶⁾، وغيرهم.

واختار الألوسي: "العموم"؛ حيث قال إن المراد: "لا يشغلكم الاهتمام بتدبير أمورها والاعتناء بمصالحها والتمتع بها عن الاشتغال بذكر الله- عز وجل- من الصلاة وسائر العبادات المذكورة للمعبود الحق- جل شأنه- فذكر الله- تعالى- مجاز عن مطلق العبادة كما يقتضيه كلام الحسن (ت 110هـ) وجماعة، والعلاقة السببية؛ لأن العبادة سبب لذكره- سبحانه- وهو المقصود في الحقيقة منها... بينما كلام العموم أولى، ويفهم كلام الكشاف أن المراد بالأموال والأولاد الدنيا... ⁽¹¹⁷⁾؛ فإذا أريد بذكر الله العموم يؤول المعنى إلى لا تشغلنكم الدنيا عن الدين، والمراد بنبي الأموال وما بعدها نبي المخاطبين وإنما وجه إلها للمبالغة؛ لقوة تسببها للهو، وشدة مُدْخِلَتِهَا فيه جعلت كأنها لاهية وقد نهيت عن اللهو، فالأصل لا تلهوا بأموالكم" ⁽¹¹⁸⁾.

والذي يرجحه الباحث هو اختيار الألوسي الذي وافق القول الرابع قول الحسن (ت 110هـ) فذكر الله- تعالى- مجاز عن مطلق العبادة؛ لأن العبادة سبب لذكره- سبحانه- وهو المقصود في الحقيقة منها والذكر عام في الصلاة، والتسبيح، والتحميد، وسائر الطاعات. والله أعلم.

المبحث الثالث- اختيارات الألوسي في سور: التغابن، الطلاق، والتحريم

❖ قوله تعالى: ﴿هُوَ الَّذِي خَلَقَكُمْ فَمِنْكُمْ كَافِرٌ وَمِنْكُمْ مُؤْمِنٌ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ﴾ [التغابن: 2].

للعلماء في المراد من قوله: ﴿فَمِنْكُمْ كَافِرٌ وَمِنْكُمْ مُؤْمِنٌ﴾ قولان:

القول الأول: أن الله خلق بني آدم مؤمناً وكافراً. قاله ابن عباس (ت 68هـ) ⁽¹¹⁹⁾. وإن الله خلق الكافر، وكفره فعل له وكسب، مع أن الله خالق الكفر. وخلق المؤمن، وإيمانه فعل له وكسب، مع أن الله خالق الإيمان، والكافر يكفر ويختار الكفر بعد خلق الله إياه؛ لأن الله تعالى قدر ذلك عليه وعلمه منه ⁽¹²⁰⁾. اختاره الطبري (ت 310هـ) ⁽¹²¹⁾، والشوكاني (ت 1250هـ) ⁽¹²²⁾ ⁽¹²³⁾ وغيرهم.

القول الثاني: أن تمام الكلام عند قوله تعالى: خلقكم ثم وصفهم فقال تعالى: ﴿فَمِنْكُمْ كَافِرٌ وَمِنْكُمْ مُؤْمِنٌ﴾ ⁽¹²⁴⁾. اختيار الألوسي: أن المراد من قوله: ﴿فَمِنْكُمْ كَافِرٌ وَمِنْكُمْ مُؤْمِنٌ﴾؛ تفصيل لما في خَلَقَكُمْ من الإجمال لأن كون بعضهم أو بعض منهم كافراً، وكون بعضهم أو بعض منهم مؤمناً مراد منه، فالفاء مثلها في قوله تعالى: ﴿وَاللَّهُ خَلَقَ كُلَّ دَابَّةٍ

⁽¹¹⁵⁾ جامع البيان للطبري: 410/23. زاد المسير لابن الجوزي: 277/8. تفسير القرآن للسمعاني: 446/5. وينظر: مفاتيح الغيب للرازي: 17/30، الجامع لأحكام القرآن للقرطبي: 129/18. فتح القدير للشوكاني: 310/5.

⁽¹¹⁶⁾ ينظر: الجامع لأحكام القرآن: 129/18.

⁽¹¹⁷⁾ ينظر: الكشاف للزمخشري: 544/4.

⁽¹¹⁸⁾ روح المعاني: 311/14، 312.

⁽¹¹⁹⁾ الكشف والبيان: 326/9.

⁽¹²⁰⁾ الجامع لأحكام القرآن: 133/18.

⁽¹²¹⁾ ينظر: جامع البيان: 416/23.

⁽¹²²⁾ الشوكاني: هو محمد بن علي بن محمد بن عبد الله ابن الحسين الشوكاني ثم الصنعاني، فقيه مجتهد من كبار علماء اليمن، من أهل صنعاء، ولد بهجرة شوكان (من بلاد خولان، باليمن) سنة: 1173هـ- 1760م، ونشأ بصنعاء، وولي قضاءها سنة: 1229هـ، من مصنفاته "فتح القدير الجامع بين فني الرواية والدراية من علم التفسير"، توفي سنة: 1250هـ- 1834م..

⁽¹²³⁾ فتح القدير: 312/5.

⁽¹²⁴⁾ زاد المسير لابن الجوزي: 380/8.

مِّن مَّاءٍ فَمِنْهُمْ مَّن يَّمْشِي عَلَى بَطْنِهِ ﴿ [النور: 45] فيكون الكفر والإيمان في ضمن الخلق وهو الذي تؤيده الاخبار الصحيحة (125).

والذي يرجحه الباحث هو القول الأول قول ابن عباس (ت68هـ) وأهل العلم وجمهور الأمة، وخلاصة مجمل كل الأقوال: أن الله خلق بني آدم مؤمنًا وكافرًا...، وحكى القرطبي (ت671هـ) عن الزجاج (ت311هـ) أنه قال: "هو أحسن الأقوال، والذي عليه الأئمة والجمهور من الأمة" (126) ولعل مما يشهد لذلك قوله تعالى: ﴿وَاللَّهُ خَلَقَكُمْ وَمَا تَعْمَلُونَ﴾ [الصفافات: 96]... وقوله: ﴿إِنَّمَا شَاكِرًا وَإِنَّمَا كَفُورًا﴾ [الإنسان: 3]، مثل قوله هنا: ﴿فَمِنْكُمْ كَافِرٌ وَمِنْكُمْ مُّؤْمِنٌ﴾ أي بعد التأمل والنظر وهداية السبيل بالوحي، ولذا جاء في هذا السياق من هذه السورة: ﴿فَآمِنُوا بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ وَالنُّورِ الَّذِي أَنْزَلْنَا﴾ [التغابن: 8].

❖ قوله تعالى: ﴿فَطَلِّقُوهُنَّ لِعَدَّتِهِنَّ وَأَحْصُوا الْعِدَّةَ﴾ [الطلاق: 1].

للعلماء في طلاق "السُّنَّة" أقوال:

القول الأول: أبو حنيفة (ت150هـ) يراعي في طلاق السُّنَّة "التفريق والوقت"، وهو أن يطلقها طاهرًا من غير جماع وأن لا يزيد في الطهر الواحد على تطليقة واحدة، فإن طلقها ثلاثًا معًا في قرء كان طلاق بدعة (127).

القول الثاني: الشافعي (ت204هـ) يراعي في طلاق السُّنَّة "الوقت"، وهو أن السُّنَّة في زمان الطلاق لا في عدده. وهذا قول ابن عباس (ت68هـ) (128). فإن طلقها ثلاثًا في قرء كان غير بدعة (129). واختاره الطبري (ت310هـ) (130)، والثعلبي والرازي (ت606هـ) (131)، وغيرهم.

اختيار الألوسي: اختار الألوسي؛ أن يطلقن في طهر لم يجامعن فيه، ثم يخلين حتى تنقضي عدتهن قال: "وهو أحسن الطلاق وأدخله في السنة وأبعد من الندم ويدل عليه ما روي عن إبراهيم النخعي (ت96هـ) (132) أن أصحاب رسول الله - ﷺ - كانوا يستحبون أن لا يطلقها للسُّنَّة إلا واحدة ثم لا يطلقوا غير ذلك حتى تنقضي العدة، وكان أحسن عندهم من أن يطلق الرجل ثلاثًا في ثلاثة أطهار" (133).

ويرجح الباحث القول الأول؛ لأن ظاهر الآية يدل على أن الطلاق الثلاث والواحدة سواء، لكنه مدفوع بقوله تعالى بعده: ﴿لَا تَدْرِي لَعَلَّ اللَّهَ يُحْدِثُ بَعْدَ ذَلِكَ أَمْرًا﴾ [الطلاق: 1] وهذا يبطل دخول الثلاث تحت الآية (134). وفي الحديث الصحيح فإنه قال فيه: "مره فليراجعها"، وهذا يدفع الثلاث أيضًا (135)، فقد ثبت في الصحيحين عن النبي - ﷺ - من رواية

(125) روح المعاني: 316، 315/14.

(126) ينظر: الجامع لأحكام القرآن: 133/18.

(127) أحكام القرآن، أحمد بن علي المكني بأبي بكر الرازي الجصاص الحنفي، تحقيق: محمد الصادق قمحاوي، دار احياء التراث العربي، بيروت، 1405 هـ- ، 347/5. أحكام القرآن لابن العربي: 271/4. روح المعاني: 326/14.

(128) ينظر: الدر المنثور للسيوطي: 529/14.

(129) ينظر: أحكام القرآن، محمد بن إدريس الشافعي، تحقيق: عبد الغني عبد الخالق، دار الكتب العلمية، بيروت، 1400 هـ، 221/1.

(130) ينظر: جامع البيان: 431/23.

(131) ينظر: مفاتيح الغيب: 28/30.

(132) إبراهيم النخعي: هو إبراهيم بن يزيد بن قيس بن الأسود، أبو عمران النخعي، من مذحج، من أكابر التابعين صلحاء وصدق رواية وحفظًا للحديث، من أهل الكوفة، ولد سنة: 46-66، وتوفي سنة، 96 هـ- 815 م. ينظر: سير أعلام النبلاء للذهبي: 520/4. وتهذيب التهذيب لابن حجر: 177/1.

(133) شرح صحيح البخاري لابن بطلال، ابن بطلال علي بن خلف بن عبد الملك، تحقيق: أبو تميم ياسر بن إبراهيم، مكتبة الرشد، السعودية، الرياض، ط2، 1423 هـ- 2003 م، 382/7.

(134) ينظر: الجامع لأحكام القرآن للقرطبي: 152/18.

(135) ينظر: أحكام القرآن لابن العربي: 272/4.

ابن عمر (ت105هـ): أنه طلق امرأته وهي حائض، فذكر ذلك عُمر (ت23هـ) ⁽¹³⁶⁾ لرسول الله فتغيظ - ﷺ - فقال: "مره فليراجعها، ثم يمسكها حتى تحيض، ثم تطهر، ثم تحيض فتطهر، فإن بدا له أن يطلقها فليطلقها طاهرًا قبل أن يمسه، فتلك العدة التي أمر الله أن يطلق لها النساء" ⁽¹³⁷⁾.

❖ قوله تعالى: ﴿إِذَا طَلَّقْتُمُ النِّسَاءَ﴾ [الطلاق: 1].

اختلف العلماء في وقوع طلاق "الثلاث بفم واحد" من عدمه على أقوال:

القول الأول: لا يقع الطلاق بلفظ الثلاث. قاله: سعيد المسيب (ت94هـ) ⁽¹³⁸⁾ وجماعة من التابعين ⁽¹³⁹⁾.
القول الثاني: الطلاق الثلاث بفم واحد يقع به واحدة. قاله: ابن عباس (ت68هـ)، وطاووس (ت106هـ) ⁽¹⁴⁰⁾، وعكرمة (ت104هـ) ⁽¹⁴¹⁾ ⁽¹⁴²⁾.

اختيار الألويسي: وقوع الثلاث بفم واحد في مجلس واحد؛ لورود أخبار مرفوعة يستدل بها على وقوع الثلاث؛ فقال: "لكن إذا صح الإجماع ولو سكوتياً على الوقوع لا ينبغي إلا الموافقة والسكوت، وتأويل ما روي عن عمر (ت23هـ)؛ ولذا قال بعض الأئمة: لو حكم قاض بأن الثلاث بفم واحد واحدة لم ينفذ حكمه؛ لأنه لا يسوغ الاجتهاد فيه؛ لإجماع الأئمة المعترين عليه" ⁽¹⁴³⁾.

والذي يرجحه الباحث هو اختيار الألويسي وقوع الثلاث بفم واحد، وعليه الجمهور من الصحابة والتابعين ومن بعدهم من أئمة المسلمين- ومنهم الأئمة الأربعة ⁽¹⁴⁴⁾ -، وكل ما استدل به في الأقوال الأخرى لا يقوى على رد أدلة الجمهور وعلى إجماع الصحابة، ومن الأدلة التي استدل بها الجمهور:

أولاً: إن الله عز وجل - جعل للطلاق حداً وأرشد الرجل إلى أن يطلق مرة بعد مرة، وجعل له فسحة في الأمر حتى لا يضيع حقه في الرجعة، فإذا تعدى الإنسان هذه الرخصة وطلق ثلاثاً وقع طلاقه؛ لأن له عليها طلقتين وبالثالثة تبين منه، فإذا أن يجمعها أو يفرقها، والإسلام قد أرشده إلى ما هو الأفضل والأصلح، فإذا جاوز هذا إلى ما فيه تضيق عليه أخذ بجريرة نفسه ⁽¹⁴⁵⁾.

⁽¹³⁶⁾ عُمر: هو عمر بن الخطاب ابن نفيل بن عبد العزى... بن عدي بن كعب، أبو حفص: ثاني الخلفاء الراشدين، وأول من لقب بأمر المؤمنين، الصحابي الجليل، صاحب الفتوحات، يضرب بعدله المثل. أسلم قبل الهجرة بخمس سنين، وشهد الوقائع، ولد سنة: 40 ق هـ- 584 م وتوفي سنة: 23 هـ- 644 م. ينظر: الطبقات الكبرى لابن سعد: 201/3.

⁽¹³⁷⁾ صحيح البخاري، كتاب بدء الوحي، حديث رقم: 7160، 82/9. الجامع الصحيح المسمى صحيح مسلم، مسلم بن الحجاج بن مسلم النيسابوري، دار الجليل، دار الأفاق الجديدة، بيروت، باب تحريم طلاق الحائض، حديث رقم: 3725، 179/4.

⁽¹³⁸⁾ سعيد بن المسيب: هو سعيد بن المسيب بن حزن المخزومي القرشي، أبو محمد: سيد التابعين، وأحد الفقهاء السبعة بالمدينة، جمع بين الحديث والفقه والزهد والورع، ولد سنة: 13 هـ- 634 م وتوفي سنة: 94 هـ- 713 م. ينظر: سير أعلام النبلاء للذهبي: 217/4، الأعلام للزركلي: 102/3. ⁽¹³⁹⁾ روح المعاني: 326/14.

⁽¹⁴⁰⁾ طاووس: هو طاووس بن كيسان، أبو عبد الرحمن اليماني، كان رأساً في العلم والعمل، من سادات التابعين تفقها في الدين ورواية للحديث، والفقه والتفسير، وكان مجاب الدعوة، وتوفي حاجاً بمكة قبل التروية بيوم سنة: 106 هـ ينظر: الطبقات الكبرى لابن سعد: 66/6.

⁽¹⁴¹⁾ عكرمة: هو عكرمة أبو عبد الله مولى ابن عباس، ثقة، عالم بالتفسير، من الطبقة الثالثة، توفي سنة: 104 هـ، وقيل بعد ذلك. ينظر: طبقات الفقهاء للشيرازي: 70/1، سير أعلام النبلاء للذهبي: 12/5، طبقات المفسرين للداوودي: 386/1.

⁽¹⁴²⁾ روح المعاني: 326/14.

⁽¹⁴³⁾ ينظر: روح المعاني: 533/1، 326/14، 327.

⁽¹⁴⁴⁾ روح المعاني: 326/14.

⁽¹⁴⁵⁾ الجامع لأحكام القرآن: 129/3. روائع البيان في تفسير آيات الأحكام، محمد علي الصابوني، مكتبة الغزالي، دمشق، مؤسسة مناهل العرفان، بيروت، ط3، (1400 هـ- 1980 م)، 333/1.

ثانيًا: ما روي أن رجلاً جاء إلى ابن عباس (ت68هـ) فقال له: إنه طلق امرأته ثلاثاً، قال مجاهد (ت104هـ): فسكت ابن عباس (ت68هـ) حتى ظننت أنه رادها إليه، ثم قال: "يطلق أحدكم فيركب الحُمُوقة ثم يقول: يا ابن عباس (ت68هـ) يا ابن عباس (ت68هـ) وإن الله تعالى يقول: ﴿وَمَنْ يَتَّقِ اللَّهَ يَجْعَلْ لَهُ مَخْرَجًا﴾ [الطلاق: 2] وإنك لم تتق الله فلم أجد لك مخرجاً عصيت ربك، وبانت منك امرأتك" (146).

ثالثاً: واستدلوا بإجماع الصحابة حين قضى به عمر (ت23هـ)- رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ- فأقروه عليه، ولم ينكر أحد من الصحابة وقوع الثلاث بلفظ واحد على عمر (ت23هـ) فدل ذلك على الإجماع.

وهذا إشارة منه إلى أن هذا التعدد إنما هو فسحة لهم، فمن ضيق على نفسه لزمه (147).

❖ قوله تعالى: ﴿إِنْ ارْتَبْتُمْ فَعِدَّتُهُنَّ ثَلَاثَةُ أَشْهُرٍ﴾ [الطلاق: 4].

اختلف المفسرون في "الربة" المذكورة في الآية على أقوال:

القول الأول: أن المعنى "إن شككتم فلم تدروا ما الحكم فيهن؟ فالحكم أن عدتهن ثلاثة أشهر. روي عن أبي بن كعب (ت22هـ) (148). واختاره الطبري (ت311هـ) (149)، والجصاص (ت370هـ) (150) (151)، والبغوي (ت510هـ) (152)، والزمخشري (ت538هـ) (153)، وغيرهم.

القول الثاني: ﴿إِنْ ارْتَبْتُمْ﴾ أي تيقنتم بإسهن وهو من الأضداد. ذكره القرطبي (ت671هـ) (154).

اختيار الألوسي: أن يكون المعنى "أي إن شككتم وترددتم في عدتهن، أو إن جهلتم عدتهن" ﴿فَعِدَّتُهُنَّ ثَلَاثَةُ أَشْهُرٍ﴾ ويبدل على ذلك الأحاديث الواردة في ذلك: ففي رواية أن قومًا منهم أبي بن كعب (ت22هـ) وخلاص بن النعمان (155) لما سمعوا قوله تعالى: ﴿وَالْمُطَلَّقَاتُ يَتَرَبَّصْنَ بِأَنْفُسِهِنَّ ثَلَاثَةَ قُرُوءٍ﴾ [البقرة: 228] قالوا: يا رسول الله فما عدة من لا قرء لها من صغر أو كبر؟ فنزل ﴿وَاللَّائِي يَدُسُّنَ مِنَ الْمُحِضِيِّ﴾... الآية، فقال قائل: فما عدة الحامل؟ فنزل ﴿وَأُولَاتُ الْأَحْمَالِ أَجَلُهُنَّ أَنْ يَضَعْنَ حَمْلَهُنَّ﴾ [الطلاق: 4]... الآية (156) ويعلم مما ذكر أن الشرط هنا لا مفهوم له عند القائلين بالمفهوم لأنه بيان للواقعة التي نزل فيها من غير قصد للتقييد، وتقدير متعلق الارتباب ما سمعت هو ما أشار إليه الطبري وغيره، " (157). والذي يرجحه الباحث هو اختيار الألوسي الذي وافق القول الأول "أي إن شككتم وترددتم في عدتهن، أو إن جهلتم عدتهن" ﴿فَعِدَّتُهُنَّ ثَلَاثَةُ أَشْهُرٍ﴾ وهذا مروي عن مجاهد (ت104هـ)، والسدي (ت127هـ)، وقتادة (ت117هـ)، وهو اختيار الطبري (ت310هـ) وأكثر الفقهاء والمفسرين (158).

(146) سنن أبي داود، كتاب نسخ المراجعة بعد التطليقات الثلاث، حديث رقم: (2199)، 2/226.

(147) روائع البيان للصابوني: 333/1.

(148) ينظر: أحكام القرآن: ص155، الجامع لأحكام القرآن للقرطبي: 164/18.

(149) جامع البيان: 451/23.

(150) الجصاص: هو أحمد بن علي الرازي، أبو بكر الجصاص، فاضل من أهل الري، ولد سنة: 305هـ-917م، سكن بغداد ومات فيها، انتهت إليه رئاسة الحنفية، من مؤلفاته كتاب "أحكام القرآن"، توفي سنة: 370هـ-980م..

(151) ينظر: أحكام القرآن: 352/5.

(152) معالم التنزيل: 152/8.

(153) الكشف: 557/4.

(154) الجامع لأحكام القرآن: 164/18.

(155) خلاص بن النعمان: ورد ذكره في تفسير مقاتل ولم تعرف تسمية أبيه. الإصابة في تمييز الصحابة لابن حجر: 341/2.

(156) سنن البيهقي الكبرى، أحمد بن الحسين بن علي بن موسى أبو بكر البيهقي، تحقيق: محمد عبد القادر عطا، مكتبة دار الباز، مكة المكرمة، 1414-

1994، حديث رقم: (15193)، 7/420.

(157) ينظر: روح المعاني: 332/14.

(158) ينظر: نفس المصدر: 452/23.

❁ قوله تعالى: ﴿أَسْكِنُوهُمْ مِنْ حَيْثُ سَكَنْتُمْ مِنْ وَجْدِكُمْ وَلَا تُضَارُّوهُمْ لِتُضَيِّقُوا عَلَيْهِمْ وَإِنْ كُنْ أُولَاتِ حَمْلٍ فَأَنْفِقُوا عَلَيْهِمْ حَتَّى يَضَعْنَ حَمْلَهُنَّ﴾ [الطلاق: 6].

اختلف العلماء في إسكان المطلقة ثلاثاً (المبتوتة) الحائل على أقوال:

القول الأول: أنها لا نفقة لها ولا سكنى. قاله ابن عباس (ت68هـ) ⁽¹⁵⁹⁾. وذهب إليه أحمد (ت241هـ)، وغيره ⁽¹⁶⁰⁾.
القول الثاني: أن لها السكنى ولا نفقة لها. قاله: عطاء (ت135هـ) والحسن (ت110هـ) ⁽¹⁶¹⁾. وذهب إليه مالك (ت179هـ) ⁽¹⁶²⁾، والشافعي (ت204هـ) ⁽¹⁶³⁾، ورواية عن أحمد (ت241هـ) ⁽¹⁶⁴⁾.
القول الثالث: أن لها السكنى والنفقة مادامت في العدة فهما عنده لكل مطلقة لم تكن ذات حمل. ذهب إليه أبو حنيفة (ت150هـ) وأصحابه ⁽¹⁶⁵⁾. اختاره الجصاص (ت370هـ) ⁽¹⁶⁶⁾، والزمخشري (ت538هـ) ⁽¹⁶⁷⁾، وغيرهم.

اختيار الألويسي: أن السكنى والنفقة واجبتان لكل مطلقة ⁽¹⁶⁸⁾.

والذي يرجحه الباحث هو القول الأول قول ابن عباس (ت68هـ) أنه لا نفقة لها ولا سكنى، وأوضح دليل في ذلك: ما أخرجه مسلم (ت261هـ) ⁽¹⁶⁹⁾ في "صحيحه" والإمام أحمد (ت241هـ) وأصحاب السنن وصح عنه - ﷺ - من حديث فاطمة بنت قيس (ت50هـ) ⁽¹⁷⁰⁾ - رضي الله عنها - "أنها طلقها زوجها آخر ثلاث تطليقات فلم يجعل لها رسول الله - صلى الله عليه وسلم - نفقة ولا سكنى" ⁽¹⁷¹⁾، وهو نص صريح صحيح في أن البائن بالطلاق لا نفقة لها ولا سكنى، ورجحه الشنقيطي (ت1382هـ) ⁽¹⁷²⁾ بالقول: "وهذا المذهب بحسب الدليل هو أوضح المذاهب وأصوبها".
يقول الدارقطني (ت385هـ) ⁽¹⁷³⁾: تلك الرواية التي استدل بها الفريق الثاني أبي حنيفة (ت150هـ) وغيره عن عمر (ت23هـ) من طريق إبراهيم النخعي (ت96هـ)، ومولده بعد موت عمر (ت23هـ) بسنتين ⁽¹⁷⁴⁾.

⁽¹⁵⁹⁾ معالم التنزيل للبخاري: 154/8.

⁽¹⁶⁰⁾ الجامع لأحكام القرآن للقرطبي: 168/18. روح المعاني: 335/14.

⁽¹⁶¹⁾ الجامع لأحكام القرآن للقرطبي: 168/18. روح المعاني: 335/14.

⁽¹⁶²⁾ الجامع لأحكام القرآن للقرطبي: 168/18. روح المعاني: 335/14.

⁽¹⁶³⁾ أحكام القرآن للشافعي: ص162.

⁽¹⁶⁴⁾ روح المعاني: 335/14.

⁽¹⁶⁵⁾ بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، علاء الدين، أبو بكر بن مسعود بن أحمد الكاساني الحنفي، دار الكتب العلمية

ط2، 1406هـ- 1986م، 210/3.

⁽¹⁶⁶⁾ أحكام القرآن: 355/5.

⁽¹⁶⁷⁾ الكشف: 558/4.

⁽¹⁶⁸⁾ ينظر: روح المعاني: 335/14.

⁽¹⁶⁹⁾ مسلم: هو مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري، أبو الحسن، الحافظ، أحد أركان الحديث وصاحب الصحيح وغيره، توفي سنة 261 هـ. أسد الغابة لابن الأثير: 15/1. وينظر: سير أعلام النبلاء للذهبي: 577/12، تهذيب التهذيب لابن حجر: 126/10.

⁽¹⁷⁰⁾ فاطمة بنت قيس: هي فاطمة بنت قيس بن خالد بن وهيب بن ثعلبة القرشية الفهرية، صحابية، من المهاجرات الأول. ينظر: أسد الغابة لابن الأثير: 230/6. والإصابة في تمييز الصحابة لابن حجر: 69/8. والأعلام للزركلي: 131/5.

⁽¹⁷¹⁾ صحيح مسلم: باب المطلقة ثلاثاً لا نفقة لها، حديث رقم: 3771، 195/4..

⁽¹⁷²⁾ الشنقيطي: هو محمد الأمين بن محمد المختار بن عبد القادر الجكني الشنقيطي، مفسر مدرس من علماء شنقيط (موريتانيا)، ولد 1298هـ- 1881م، وتعلم بها، واستقر مدرساً في المدينة المنورة ثم الرياض.

⁽¹⁷³⁾ الدارقطني: هو علي بن عمر بن أحمد بن مهدي، أبو الحسن الدارقطني الشافعي.

⁽¹⁷⁴⁾ حكاة الشنقيطي بهذا اللفظ في أضواء البيان: 108/1.

ويقول ابن القيم (ت751هـ): "ونحن نشهد بالله شهادة نسأل عنها إذا لقيناه، أنها كذب على عمر (ت23هـ)، وكذب على رسول الله- صلى الله عليه وسلم-"⁽¹⁷⁵⁾. والله أعلم.

الخاتمة: أهم النتائج والتوصيات

أولاً- أهم النتائج:

- وفي ختام هذا البحث كان من أهم النتائج التي توصل إليها الباحث:
- تمكن الإمام الألوسي من ناصية علم التفسير قائم على شخصيته العلمية التي تكامل لها البناء العلمي المكين مما أعطى لكتابه قوة ولآرائه القبول.
- يمكن القول إن تفسير الألوسي يعد تفسيراً موسوعياً جمع ثروة تفسيرية عظيمة فضلاً عن كون مؤلفه مفسراً محققاً لا يكتفي بمجرد الجمع، بل ينحو إلى المقارنة والترجيح بين الأقوال.
- يستخدم الألوسي عدة صيغ للترجيح ويوظف جملة من الوجوه الترجيحية أثناء نقاشه وعرضه للمادة التفسيرية.
- أن الإمام الألوسي من العلماء الذين اعتنوا بكتاب الله تفسيراً واستنباطاً واستدلالاً، فقد ألمّ به من جميع الجوانب.
- عناية الألوسي بتفسير القرآن بالقرآن، وأقوال الصحابة، وأقوال التابعين.
- عناية الألوسي في تفسيره للقرآن باللغة والنحو والبلاغة، وهذا يجعله -بلا شك- إمام في اللغة والنحو والبلاغة.
- اهتمام الألوسي بعلوم القرآن كأسباب النزول والمكي والمدني والمناسبات بين السور وغيرها.
- تفسير الألوسي غني بالمادة العلمية، فهو خلاصة كل التفاسير فقد جمع وسرد وناقش ما فيها من أقوال تفسيرية، واختار ورجح وضعف، معضداً ذلك بالأدلة الكافية.
- ذكر بعض صيغ الترجيح وهي: (الصحيح، الصواب، المختار، والذي يجب القطع به، المراد به قطعاً، الحق، الراجح، التحقيق، والظاهر، وظاهر اللفظ، المشهور، وأنا أقول، أصح القولين أو أصح الأقوال أو الأصح، الأظهر أو أظهر الأقوال، أشهر الأقوال أو القولين أو الأول أشهر، أقوى الأقوال، الأشبه، الأنسب أو الأوفق).
- من خلال الدراسة لتفسيره تبين أن الألوسي سلفي المذهب، سني العقيدة.
- أن دراسة الاختيارات، والنظر في أقوال العلماء، ودراستها ومقارنتها، ينمي في الباحث ملكة مناقشة الآراء المختلفة، وتفحصها لمعرفة صحيحها من سقيمها.

التوصيات والمقترحات.

يوصي الباحث ويقترح بما يلي:

- 1- ضرورة الاهتمام بتراث هذا الإمام الذي خلف لنا ثروة علمية وتفسيرية عظيمة.
- 2- المساهمة في إقامة المؤتمرات والندوات التي تبرز الآثار والجهود العلمية العظيمة التي بذلها الإمام الألوسي وغيره من المحققين في دمة كتاب الله وتفسيره.
- 3- لا بد من إعادة صياغة مناهج التفاسير الصحيحة، بما يتواءم مع روح العصر، والتحذير من التفاسير الباطلة، والاستفادة من منهجية محققي المفسرين كالألوسي.

⁽¹⁷⁵⁾ زاد المعاد: 539/5.

- 4- دراسة الأدوار التي قام بها السابقون الأولون ومنهم الإمام الألويسي، لتوضيح أثرهم في الحفاظ على التفاسير الصحيحة لكتاب الله.

المصادر والمراجع

1. الاتجاه العقدي في تفسير الألويسي، خالد نواف أحمد، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، كلية أصول الدين، الأردن، (2003م).
2. أحكام القرآن الكريم، أحمد بن محمد بن سلامة الطحاوي، تحقيق: سعد الدين أنال، مركز البحوث الإسلامية التابع لوقف الديانة التركي، استانبول، ط1، مج2 (1418 هـ- 1998 م).
3. أحكام القرآن، أحمد بن علي المكني بأبي بكر الرازي، تحقيق: محمد قمحاوي، دار احياء التراث العربي، بيروت، (1405 هـ).
4. أحكام القرآن، محمد بن إدريس الشافعي، تحقيق: عبد الغني عبد الخالق، دار الكتب العلمية، بيروت، (1400 هـ).
5. إعراب القرآن، أحمد بن محمد بن إسماعيل النحاس، تحقيق: د. زهير غازي زاهد، عالم الكتب، بيروت، (1409 هـ- 1988 م).
6. الألويسي مفسراً، محسن عبد الحميد، مطبعة المعارف، ط1، بغداد، (1968م).
7. بدائع الفوائد، ابن القيم الجوزية، محمد بن أبي بكر أيوب الزرعي، تحقيق: هشام عطا، عادل العدوي، أشرف أحمد، مكتبة نزار مصطفى الباز، مكة المكرمة، ط1، (1416-1996م).
8. تاريخ الدولة العلية العثمانية، محمد فريد (بك) ابن أحمد فريد (باشا)، المحقق: إحسان حقي، دار النفائس، بيروت، لبنان، ط1، (1401 هـ- 1981 م).
9. التحرير والتنوير، محمد الطاهر بن عاشور، التونسي، المعروف بتفسير ابن عاشور، مؤسسة التاريخ العربي، بيروت، لبنان، ط1، (1420 هـ- 2000 م).
10. تفسير القرآن العظيم، إسماعيل بن عمر بن كثير الدمشقي، تحقيق: سامي بن محمد سلامة، دار طيبة للنشر والتوزيع، ط1، (1420 هـ- 1999 م).
11. الجامع الصحيح، محمد بن إسماعيل بن إبراهيم بن المغيرة البخاري، دار الشعب، القاهرة، ط1، (1407-1987).
12. الجامع لأحكام القرآن، محمد بن أحمد القرطبي، تحقيق: أحمد البردوني، إبراهيم أطفيش، دار الكتب المصرية، القاهرة، ط1، (1384 هـ- 1964 م).
13. الدولة العثمانية، عَوَامِلُ النُّهْوضِ وَأَسْبَابُ السُّقُوطِ، علي محمد محمد الصَّلَّابِي، دار التوزيع والنشر الإسلامية، مصر، ط1، (1421 هـ- 2001 م).
14. روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، شهاب الدين محمود ابن عبد الله الحسيني الألويسي، تحقيق: علي عبد الباري عطية، دار الكتب العلمية، بيروت، (1415 هـ).
15. زاد المسير في علم التفسير، عبد الرحمن بن علي بن محمد الجوزي، المكتبة الإسلامي، بيروت، ط3، (1404).
16. زاد المعاد في هدي خير العباد، محمد بن أبي بكر ابن قيم الجوزية، مؤسسة الرسالة، بيروت، مكتبة المنار الإسلامية، الكويت، ط27، (1415 هـ- 1994 م).

17. سنن البيهقي الكبرى، أحمد بن الحسين بن علي بن موسى أبو بكر البيهقي، تحقيق: محمد عبد القادر عطا، مكتبة دار الباز، مكة المكرمة، (1414-1994).
18. سير أعلام النبلاء، شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان الذهبي، المحقق: مجموعة من المحققين بإشراف الشيخ شعيب الأرنؤوط، مؤسسة الرسالة، ط3، (1405 هـ، 1985 م).
19. شرح صحيح البخاري لابن بطلال، ابن بطلال علي بن خلف بن عبد الملك، تحقيق: أبو تميم ياسر بن إبراهيم، مكتبة الرشد، السعودية، الرياض، ط2، (1423هـ-2003م).
20. طبقات الحفاظ، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، (1403 هـ).
21. طبقات المفسرين، عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي، تحقيق: علي محمد عمر، مكتبة وهبة، القاهرة، ط1، (1396).
22. الكشف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، محمود بن عمر الزمخشري، دار الكتاب، بيروت، (1407 هـ).
23. لسان العرب، محمد بن مكرم بن منظور الأفريقي المصري، دار صادر، بيروت، ط1.
24. مختار الصحاح، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي، تحقيق: محمود خاطر، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ط جديدة، 1995.
25. المستدرک على الصحيحين، الحاكم النيسابوري، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، (1427 هـ).
26. مسند الإمام أحمد بن حنبل، أحمد بن محمد بن محمد بن حنبل، المحقق: شعيب الأرنؤوط، عادل مرشد، وآخرون، مؤسسة الرسالة، ط1، 1421 هـ- 2001 م.
27. معجم البلدان، شهاب الدين أبي عبد الله ياقوت الحموي، دار صادر، بيروت، (1995م).
28. معجم مقاييس اللغة، أحمد بن فارس بن زكريا، المحقق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، ط: (1399هـ-1997).
29. المغني لابن قدامة، موفق الدين عبد الله بن أحمد بن محمد بن قدامة، الشهير بابن قدامة المقدسي، مكتبة القاهرة،: 1388هـ-1968م.
30. المفردات في غريب القرآن، الحسين بن محمد بن المفضل المعروف بالراغب الأصفهاني، تحقيق: صفوان عدنان داودي، دار العلم الدار الشامية، دمشق، بيروت، (1412 هـ).
31. الملل والنحل، محمد بن عبد الكريم بن أبي بكر أحمد الشهرستاني، تحقيق: محمد سيد كيلاني، دار المعرفة، بيروت، (1404).
32. موسوعة التاريخ الإسلامي، أحمد شلبي، الإسلام والدول الإسلامية بالجزيرة العربية والعراق من مطلع الإسلام حتى الآن، مكتبة النهضة المصرية، ط5، (1992م).
33. الموسوعة الفقهية الكويتية، وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية، الكويت، مطابع دار الصفوة، مصر، ط1، (1404-1427 هـ).
34. الموطأ، مالك بن أنس، المحقق: محمد مصطفى الأعظمي، مؤسسة زايد بن سلطان آل نهيان، ط1، (1425هـ-2004م).

Sources and references translated into English:

1. The Doctrinal Trend in the Interpretation of Al-Alusi, Khaled Nawaf Ahmed, Master Thesis, University of Jordan, Faculty of Fundamentals of Religion, Jordan, (2003 AD).
2. The provisions of the Noble Qur'an, Ahmed bin Muhammad bin Salama Al-Tahawy, investigation: Saad Eddin Onal, Islamic Research Center of the Turkish Religious Endowment, Istanbul, 1st Edition, Volume 2 (1418 AH - 1998 AD).
3. The provisions of the Qur'an, Ahmed bin Ali, known as Abi Bakr Al-Razi, investigation: Muhammad Qamhawi, Dar Revival of Arab Heritage, Beirut, (1405 AH).
4. The provisions of the Qur'an, Muhammad ibn Idris al-Shafi'i, investigation: Abd al-Ghani Abd al-Khaleq, Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah, Beirut, (1400 AH).
5. The syntax of the Qur'an, Ahmed bin Muhammad bin Ismail Al-Nahhas, investigation: d. Zuhair Ghazi Zahed, The World of Books, Beirut (1409 AH - 1988 AD).
6. Al-Alusi as an interpreter, Mohsen Abdel-Hamid, Al-Maarif Press, 1st edition, Baghdad, (1968 AD).
7. Bada'i al-Fawa'id, Ibn al-Qayyim al-Jawziyya, Muhammad ibn Abi Bakr Ayoub al-Zari, investigation: Hisham Atta, Adel al-Adawi, Ashraf Ahmed, Nizar Mustafa al-Baz Library, Makkah al-Mukarramah, 1st edition, (1416-1996 AD).
8. History of the Ottoman Attic State, Muhammad Farid (Bik) Ibn Ahmad Farid (Pasha), investigator: Ihsan Haqi, Dar Al-Nafais, Beirut, Lebanon, 1st edition, (1401 AH - 1981 AD).
9. Liberation and enlightenment, Muhammad al-Tahir ibn Ashour, al-Tunisi, known for the interpretation of Ibn Ashour, Foundation for Arab History, Beirut, Lebanon, 1st edition, (1420 AH- 2000 AD).
10. Interpretation of the Great Qur'an, Ismail bin Omar bin Kathir al-Dimashqi, investigation: Sami bin Muhammad Salama, Dar Taibah for Publishing and Distribution, 1st edition, (1420 AH - 1999 AD).
11. Al-Jami Al-Sahih, Muhammad bin Ismail bin Ibrahim bin Al-Mughirah Al-Bukhari, Dar Al-Shaab, Cairo, 1st edition, (1407-1987).
12. The Mosque of the Rulings of the Qur'an, Muhammad bin Ahmed Al-Qurtubi, investigation: Ahmed Al-Bardouni, Ibrahim Atfayyesh, Egyptian Book House, Cairo, 1st Edition, (1384 AH - 1964 AD).
13. The Ottoman Empire, Factors of Advancement and Reasons for Fall, Ali Muhammad Muhammad al-Sallabi, Islamic Distribution and Publishing House, Egypt, 1st edition, (1421 AH - 2001 AD).

14. The Spirit of Meanings in the Interpretation of the Great Qur'an and the Seven Muthani, Shihab al-Din Mahmoud Ibn Abdullah al-Husseini al-Alusi, investigation: Ali Abd al-Bari Attia, Dar al-Kutub al-Ilmiyyah, Beirut, (1415 AH).
15. Zad Al-Masir in the Science of Interpretation, Abd al-Rahman bin Ali bin Muhammad al-Jawzi, Islamic Office, Beirut, 3rd edition, (1404).
16. Zad Al-Ma'ad in the guidance of the best of servants, Muhammad bin Abi Bakr Ibn Qayyim Al-Jawziyyah, Al-Risala Foundation, Beirut, Al-Manar Islamic Library, Kuwait, 27th edition, (1415 AH - 1994 AD).
17. Al-Bayhaqi's Great Sunnahs, Ahmed bin Al-Hussein bin Ali bin Musa Abu Bakr Al-Bayhaqi, investigation: Muhammad Abdul Qadir Atta, Dar Al-Baz Library, Makkah Al-Mukarramah, (1414-1994).
18. Biography of the Flags of the Nobles, Shams al-Din Muhammad bin Ahmad bin Othman al-Dhahabi, the investigator: a group of investigators under the supervision of Sheikh Shuaib al-Arnaout, Al-Risala Foundation, 3rd edition, (1405 AH, 1985 AD).
19. Explanation of Sahih al-Bukhari by Ibn Battal, Ibn Battal Ali bin Khalaf bin Abdul Malik, investigation: Abu Tamim Yasser bin Ibrahim, Al-Rushd Library, Saudi Arabia, Riyadh, 2nd edition, (1423 AH - 2003 AD).
20. Tabaqat al-Hafiz, Abd al-Rahman ibn Abi Bakr, Jalal al-Din al-Suyuti, Dar al-Kutub al-Ilmiyyah, Beirut, 1st edition, (1403 AH).
21. Tabaqat al-Mufasssireen, Abd al-Rahman bin Abi Bakr al-Suyuti, investigation: Ali Muhammad Omar, Wahba Library, Cairo, 1st edition, (1396).
22. The Scout on the Realities of the Mysteries of Downloading and the Eyes of Sayings in the Faces of Interpretation, Mahmoud bin Omar Al-Zamakhshari, Dar Al-Kitab, Beirut, (1407 AH).
23. Lisan Al-Arab, Muhammad bin Makram bin Manzoor, the Egyptian African, Dar Sader, Beirut, 1st edition.
24. Mukhtar Al-Sahah, Muhammad bin Abi Bakr bin Abdul Qadir Al-Razi, investigation: Mahmoud Khater, Library of Lebanon Publishers, Beirut, new edition, 1995.
25. Al-Mustadrak on the Two Sahihs, Al-Hakim Al-Nisaburi, Dar Al-Kutub Al-Ilmiya, Beirut, Lebanon, 1st edition, (1427 AH).

26. Musnad of Imam Ahmed bin Hanbal, Ahmed bin Muhammad bin Hanbal, investigator: Shuaib Al-Arnaout, Adel Murshid, and others, Al-Risala Foundation, 1st Edition, 1421 AH - 2001 AD.
27. The Dictionary of Countries, Shihab al-Din Abi Abdullah Yaqut al-Hamawi, Dar Sader, Beirut, (1995 AD).
28. Lexicon of Language Measures, Ahmed bin Faris bin Zakaria, investigator: Abdul Salam Muhammad Haroun, Dar Al-Fikr, I: (1399 AH - 1997).
29. Al-Mughni by Ibn Qudamah, Muwaffaq al-Din Abdullah bin Ahmad bin Muhammad bin Qudamah, known as Ibn Qudamah al-Maqdisi, Cairo Bookshop: 1388 AH - 1968 AD.
30. Vocabulary in Gharib Al-Qur'an, Al-Hussein bin Muhammad bin Al-Mufaddal, known as Al-Raghib Al-Isfahani, investigation: Safwan Adnan Daoudi, Dar Al-Ilm Al-Dar Al-Shamiya, Damascus, Beirut, (1412).
31. Boredom and bees, Muhammad ibn Abd al-Karim ibn Abi Bakr Ahmad al-Shahristani, investigation: Muhammad Sayed Kilani, Dar al-Ma'rifah, Beirut, (1404).
32. Encyclopedia of Islamic History, Ahmed Shalabi, Islam and Islamic Countries in the Arabian Peninsula and Iraq from the Beginning of Islam Until Now, Al-Nahda Library of Egypt, 5th edition, (1992 AD).
33. Kuwaiti Encyclopedia of Jurisprudence, Ministry of Awqaf and Islamic Affairs, Kuwait, Dar Al-Safwa Press, Egypt, 1st edition, (1404-1427 AH).
34. Al-Muwatta, Malik bin Anas, investigator: Muhammad Mustafa Al-Adhami, Zayed Bin Sultan Al Nahyan Foundation, 1st edition, (1425 AH - 2004 AD).

TABLE OF CONTENTS

فهرس المحتويات

الرقم	عنوان البحث / اسم الباحث/ الباحثين	صفحة
pp/	The title of the research / the name of the researcher/ researchers	
00	المقدمة والفهرس/ كلمة رئيس التحرير/ أ.د. فهد صالح قاسم مغربه Introduction and index / editor-in-chief's speech/ Prof. Dr. Fahd Saleh Qasem Maghrabah	أ- ز
91	فاعلية برنامج الكورت (CoRT) في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي الباحثة: شيمه سعود عبد الله الرقاد د. نور الدين عيسى آدم علي The effectiveness of CoRT program in developing critical reading skills for the 5th grade girl students 1-Shimah Saud Abdullah Al-Rakkad;2-Dr. Nouradeen Aisa Adam Ali	23 - 1
92	فاعلية وحدة مطورة في مادة الأحياء وفقاً للاتجاهات الحديثة في تنمية التحصيل ومهارات التفكير العلمي لدى طلبة الصف الثاني الثانوي باليمن د. يحيى عبد الله سراج The effectiveness of a developed unit in biology according to recent trends in developing the achievement and scientific thinking skills of second year secondary students in Yemen. Dr. Yahya Abdullah Siraj	47 - 24
93	الاحتياجات التدريبية اللازمة لتطوير الكفايات المهنية لأساتذة الجامعات السودانية (جامعة القرآن الكريم وتأسيس العلوم أنموذجاً) د. خالد رحمة الله صالح عبد الله The training needs necessary to develop the professional competencies of Sudanese university professors (University of the Noble Qur'an and the Rooting of Science as a model) DR: Khalid Rhamtallah Salih Abd Allah	68 - 48
94	أثر استخدام تقنية الهولوجرام في تدريس الحاسب الآلي على الاستيعاب المفاهيمي وتنمية التفكير المنطقي لدى طالبات المرحلة الثانوية الباحثة: خلود بنت عبد الله الفوزان د. فهد فرحان سويلم الشمري The effect of using hologram technology in teaching computers on conceptual comprehension and development of logical thinking among secondary school students 1-researcher/Khulood Abdullah Al Fawzan; 2-Dr. Fahd Farhan Al-Shammari	98 - 69
95	أثر استخدام استراتيجية (PQ4R) على تنمية مهارات حل المسائل الرياضية لدى طالبات الصف الأول الثانوي الباحثة: مها محمد حسين الحميان د. حنان سالم آل عامر The effect of using (PQ4R) strategy on developing mathematical problem-solving skills among first-grade secondary school students 1-Researcher: Maha Mohamad Al Humayan; 2-Dr. Hanan Salim Al-Amir	124 - 99
96	تصور مقترح لتطوير الأنشطة المدرسية بمدارس التعليم العام لمحافظة البيضاء بالجمهورية اليمنية في ضوء بعض التجارب العالمية الباحثة: صفاء ناصر علي العبيدي A proposed vision for developing school activities in public education schools in Al- Bayda Governorate in the Republic of Yemen in the light of some international Experiments Dr. Safaa Nasser Al- Aobidi	149-125
97	دراسة أولية نحو بناء نظرية في التنبيه الحرواالإصرار د. جميل محمد أحمد الحصيني A Primary Study towards Constructing a Theory on Free Stimulation and Persistence Dr. Gmail Mohammed Ahmed Al- Husaini	174 - 150
98	التضمين عند ابن تيمية و أثره في التفسير تأصيلاً وتطبيقاً د. ظافر سعد سعيد الشهري Inclusion according to Ibn Taymiyyah and its impact on interpretation, rooting and application Dr. Zafer Saad Saeed Al-Shahri	199 - 175
99	الاختيارات التفسيرية عند الألوسي في كتابه روح المعاني في الجزء 28 (جمعاً ودراسة) إعداد الباحث: بسام محمد عبد الله قائد The interpretative choices of Alusi in his book The Soul of Meaning Parts 28 (Collect and Study) Bassam Muhammad Abdullah Qaed	229 - 200