مجلة
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
عمادة البحث العلمي

العلوم الإنسانية والاجتماعية

مجلة علمية فصلية محكمة

- **الكشف عن الأطفال الموهوبين وفق مدخل المحكات المتعددة .**
  د.صلاح الدين فرح عطاالله
- **مناهج البحث في علم نفس النمو: رؤية نفسية إسلامية.**
  د. عماد عبدالله محمد الشريفين
- **تصور مقترح لإنشاء هيئة اعتماد أكاديمي خليجية بدول مجلس التعاون الخليجي في ضوء تجربة الولايات المتحدة الأمريكية.**
  د. سناء بنت أحمد المنصور
  د. أمل بنت سلامة الشامان
- **تأثير خصائص التضاريس في التغطية النباتية لمنطقة بلاد زهران بجبال السروات :دراسة منهجية في الاستشعار عند بعد ونظم المعلومات الجغرافية .**
  د. سعد أبوراس الغامدي
- **Saudi University Male Students' Perceptions and Experience of English Learning Classroom Anxiety**
  د. حمدان بن غريب الشلوي

العدد الثالث عشر
شوال ١٤٣٠هـ

www.imamu.edu.sa
E.mail : journal@imamu.edu.sa

مجلة
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
عمادة البحث العلمي

العلوم الإنسانية والاجتماعية

مجلة علمية فصلية محكمة

العدد الثالث عشر
شوال ١٤٣٠هـ

www.imamu.edu.sa
E.mail : journal@imamu.edu.sa

بسم الله الرحمن الرحيم

المشرف العام

معالي الأستاذ الدكتور/ سليمان بن عبدالله أبا الخيل

مدير الجامعة

نائب المشرف العام

الدكتور/ عبدالله بن حمد الخلف

وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

رئيس التحرير

الأستاذ الدكتور/ فهد بن عبدالعزيز العسكر

عميد البحث العلمي

أعضاء هيئة تحرير مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية

* * * * *

- **أ.د. إبراهيم بن سليمان الأحيدب**

  الأستاذ في قسم الجغرافيا ـ كلية العلوم الاجتماعية

- **أ.د. سالم بن محمد السالم**

  الأستاذ في قسم المكتبات والمعلومات ـ كلية علوم الحاسب والمعلومات

- **أ.د. عبدالله بن عبدالعزيز اليوسف**

  الأستاذ في قسم الاجتماع والخدمة الاجتماعية ـ كلية العلوم الاجتماعية

- **أ.د. محمد بن إبراهيم السحيباني**

  الأستاذ في قسم الإدارة ـ كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية

- **د. أحمد بن عبدالله البنيان**

  الأستاذ المشارك في قسم اللغة الإنجليزية ـ كلية اللغات والترجمة

- **د. عبدالله بن صالح الحقيل**

  الأستاذ المشارك في قسم الإعلام ـ كلية الدعوة والإعلام

قواعد النشر

مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (العلوم الإنسانية والاجتماعية) دورية علمية محكمة ، تصدر عن عمادة البحث العلمي بالجامعة. وتُعنى بنشر البحوث العلمية وفق الضوابط الآتية :

أولاً : يشترط في البحث ليقبل للنشر في المجلة :

١- أن يتسم بالأصالة والابتكار، والجدة العلمية والمنهجية، وسلامة الاتجاه .

٢- أن يلتزم بالمناهج والأدوات والوسائل العلمية المعتبرة في مجاله .

٣- أن يكون البحث دقيقاً في التوثيق والتخريج .

٤- أن يتسم بالسلامة اللغوية .

٥- ألا يكون قد سبق نشره .

٦- ألا يكون مستلاً من بحث أو رسالة أوكتاب، سواء أكان ذلك للباحث نفسه، أو لغيره .

ثانياً : يشترط عند تقديم البحث :

١- أن يقدم الباحث طلباً بنشره، مشفوعاً بسيرته الذاتية (مختصرة) وإقراراً يتضمن امتلاك الباحث لحقوق الملكية الفكرية للبحث كاملاً، والتزاماً بعدم نشر البحث إلا بعد موافقة خطية من هيئة التحرير .

٢- ألا تزيد صفحات البحث عن (٥٠) صفحة مقاس (A 4) .

٣- أن يكون بنط المتن (١٧) Traditional Arabic، والهوامش بنط (١٣) وأن يكون تباعد المسافات بين الأسطر (مفرد) .

٤- يقدم الباحث ثلاث نسخ مطبوعة من البحث، مع ملخص باللغتين العربية والإنجليزية، لا تزيد كلماته عن مائتي كلمة أو صفحة واحدة .

ثالثاً: التوثيق :

١- توضع هوامش كل صفحة أسفلها على حدة .

٢- تثبت المصادر والمراجع في فهرس يلحق بآخر البحث .

٣ - توضع نماذج من صور الكتاب المخطوط المحقق في مكانها المناسب .

٤ - ترفق جميع الصور والرسومات المتعلقة بالبحث، على أن تكون واضحة جلية .

رابعاً : عند ورود أسماء الأعلام في متن البحث أو الدراسة تذكر سنة الوفاة بالتاريخ الهجري إذا كان العَلَم متوفى .

خامساً : عند ورود الأعلام الأجنبية في متن البحث أو الدراسة فإنها تكتب بحروف عربية وتوضع بين قوسين بحروف لاتينية، مع الاكتفاء بذكر الاسم كاملاً عند وروده لأول مرة .

سادساً : تُحكَّم البحوث المقدمة للنشر في المجلة من قبل اثنين من المحكمين على الأقل.

سابعاً : تُعاد البحوث معدلة، على أسطوانة مدمجة CD أو ترسل على البريد الإلكتروني للمجلة .

ثامناً : لا تعاد البحوث إلى أصحابها، عند عدم قبولها للنشر .

تاسعاً : يُعطى الباحث خمس نسخ من المجلة، وعشر مستلات من بحثه .

عنوان المجلة :

جميع المراسلات باسم عميد البحث العلمي

الرياض ١١٤٣٢- ص ب ٥٧٠١

هاتف : ٢٥٨٢٢٣٠ - ناسوخ (فاكس) ٢٥٩٠٢٦١

www. imamu.edu.sa

E.mail: journal@imamu.edu.sa

المحتوى

الموضوع **الصفحة**

١- **الكشف عن الأطفال الموهوبين وفق مدخل المحكات المتعددة.** ١٣

د. صلاح الدين فرح عطاالله .....

٢- **مناهج البحث في علم نفس النمو: رؤية نفسية إسلامية.** ٦٩

د.عماد عبدالله الشريفين .....

٣- **تصور مقترح لإنشاء هيئة اعتماد أكاديمي خليجية بدول مجلس التعاون الخليجي في ضوء تجربة الولايات المتحدة الأمريكية .** ١١٧

د. سناء بنت أحمد المنصور

د. أمل بنت سلامة الشامان .....

٤- **تأثير خصائص التضاريس في التغطية النباتية لمنطقة بلاد زهران بجبال السروات : دراسة منهجية في الاستشعار عند بعد ونظم المعلومات الجغرافية .** ١٨٥

د. سعد أبوراس الغامدي .....

٥- **Saudi University Male Students' Perceptions and Experience of English Learning Classroom Anxiety** ١

د. حمدان بن غريب الشلوي .....

الكشف عن الاطفال الموهوبين وفق مدخل المحكات المتعددة

د.صلاح الدين فرح عطا الله
قسم التربية الخاصة ـ كلية التربية
جامعة الملك سعود

ملخص البحث :

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن الأطفال الموهوبين وفق مدخل المحكات المتعددة من بين تلاميذ الحلقة الثانية، والتحقق من وجود اختلافات في الموهبة العقلية وفقاً لبعض المتغيرات الديمغرافية مثل: اختلاف النوع، والعمر الزمني، والصف الدراسي. فتم تطبيق بطارية المحكات المتعددة التي تحتوي على المتغيرات التالية (الذكاء، والإبداع، والسمات السلوكية، وتحصيل الرياضيات، والتحصيل الدراسي العام)، على (٩٥٥) تلميذاً، منهم ما نسبته (٥٢٪) ذكور، وما نسبته (٤٨٪) إناث، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة الموهوبين عقلياً (١٦,٢٪)، كما اتضح وجود اختلافات نوعية في انتشار الموهبة، وفي درجاتها لصالح الإناث، كما كشفت عن فروق في الموهبة تعزى للصف الدراسي، بينما لم توجد فروق في الموهبة العقلية تعزى للعمر الزمني.

المقدمة :

تعرض الاقتصار في الكشف عن الأطفال الموهوبين على اختبارات الذكاء فقط لهجوم شديد منذ بداية خمسينيات القرن الماضي، وقد نبعت بدايات هذا الاتجاه الرافض من الصيحات التي أطلقها[١] ويتي، الذي أعلن معارضته للتعريفات المحدودة للموهبة، والتي تقوم على استخدام الذكاء فقط، ودعا إلى استخدام مفاهيم أكثر شمولاً ؛ وتعزز هذا الاتجاه ببزوغ تيارات الإبداع[٢]، وظهور نموذج بنية العقل[٣] كما اتخذ هذا الاتجاه مناحي مختلفة بظهور نظريات جديدة للذكاء منها: نظرية الذكاءات المتعددة[٤] ، ونظرية الذكاء الناجح[٥] ، كما وجد هذا الاتجاه تعضيداً قوياً من تقرير فريق الخبراء الذي كلفته الجمعية السيكولوجية الأمريكية بتلخيص المعرفة الحالية في ميدان الذكاء[٦] ، كما قدمت دراسة هيرمان واستانلي.[٧] دليلاً واقعياً على ضعف هذا المدخل، عندما أشارت إلى اثنين من العلماء اللذين فازا بجائزة نوبل ولم يشملهما الاختيار ضمن الموهوبين في دراسات تيرمان[٨] لتدني معامل ذكائهما.

---

(١) (Witty, 1951)

(٢) انظر: (Guilford, 1959a) (Torrance, 1969)

(٣) انظر : (Guilford,1959b)

(٤) انظر: (Gardner, 1983, 2000)

(٥) (Sternberg, 1991)

(٦) انظر: (Neisser et al., 1996)

(٧) (Hermann & Stanley, 1983)

(٨) (Terman& Oden, 1959)

وبتبلور هذا الاتجاه الرافض لأساليب الكشف التقليدية المعتمدة على اختبارات الذكاء فقط، ظهرت عدة تيارات تدعو لتبني أساليب جديدة للكشف البديل والمعتمد على الأداء، فظهر أسلوب تقييم الموهوبين القائم على المنهج[١]، وأسلوب التقييم الديناميكي[٢]، ومحاولة استخدام قياس القابلية للإثارة للتعرف على الموهوبين[٣]، ونموذج الباب الدوار[٤]، والكشف وفق نموذج الذكاءات المتعددة[٥]، والنماذج المتدرجة للكشف عن الموهوبين مثل (ENTER, Actitope)[٦] ، والكشف وفق مدخل المحكات المتعددة[٧]، أضف إلى ذلك العديد من النماذج التي تم استخدامها لمواجهة القضايا الخاصة في الكشف عن الموهوبين مثل: الكشف عن الموهوبين بين الأقليات العرقية والاثنية (السود، والآسيويين، والإسبان، والهنود الأمريكيين، ومواطني السكا)، وذوي الوضع الاقتصادي المتدني (المحرومين اقتصادياً)، والمختلفين لغوياً وثقافياً، وثنائي اللغة، ومحدودي التحدث باللغة الإنجليزية، ومتدني التحصيل الدراسي، والريفيين، والحضريين في المدن الصغيرة، والمعوقين وذوي الصعوبات، والفتيات الموهوبات.

---

(١) (Joyce & Wolking, 1988)

(٢) انظر: (Bethge, 1982; Johnsen, 1997; kanevsky,1993; kanevsky & Rapagna, 1990; Lidz, 1991; Swanson & Gansle, 1994)

(٣) (Ackerman, 1993)

(٤) انظر: (Renzulli & Owen, 1983; Renzulli, Reis,&Smith, Lupart, 1991&MacRae ; 1981)،

(٥) انظر: (Kornhaber, 1997؛ سيد ، ٢٠٠١ ؛ Scott,1996)

(٦) (Ziegler, 2005; Ziegler & Stoeger, 2004)

(٧) انظر: (Coleman,2003; Cramond, 1997 ;Homeratha, 1978; Jenkins-Friedman,1982 ;Roach, 1986)

ويأخذ نموذج الكشف وفق مدخل المحكات المتعددة موقعاً متميزاً بين هذه النماذج المتباينة، إذ إنه يصلح لعمليات الكشف النموذجي المعتاد، كما يصلح للكشف في الحالات الخاصة التي أشارت إليها الأدبيات والتراث العلمي في ميدان الكشف عن الموهوبين.

وإذا كان هذا حال قضية الكشف عن الموهوبين عالمياً من حيث الثراء في النماذج والأساليب والمداخل، ومن حيث الجدل العلمي المحتدم للوصول لأفضل أساليب الكشف عن الموهوبين، ومن حيث تعدد وعمق البحوث والدراسات، فإن الوضع في الدول العربية وخصوصاً في السودان ما يزال إلى حد كبير مقتصراً في الكشف عن أبنائه الموهوبين على النماذج الكلاسيكية مثل الاعتماد فقط على اختبارات التحصيل الدراسي، وفي أحسن الأحوال يضاف إليها اختبار الذكاء.

وفي السودان تحديداً لا تزال رعاية الموهوبين في بدايتها، ورغم أن إنشاء مدارس خاصة للمتفوقين هناك يعود إلى ثمانينيات القرن الماضي إلا أن المعيار الأوحد للقبول فيها كان هو التفوق الدراسي وأهملت المعايير الأخرى في القبول مما أدى لاختزال جوانب مهمة في الموهبة والتعرف على نوعية محددة من الموهوبين. كما كان التركيز على طلاب المرحلة الثانوية ولم يؤخذ بآراء الخبراء الذين يؤكدون على أن رعاية الموهوبين يجب أن تبدأ منذ مرحلة مبكرة من حياة الطفل الموهوب. أضف إلى ذلك أن دراسات الكشف التي أجريت كانت معظمها وفق النماذج الكلاسيكية، كما أن عدد البحوث والدراسات التي أجريت قليل إلى حدٍ ما بحيث لا يتناسب مع ضخامة القضية المطروحة في الساحة التربوية خاصة في الوقت الراهن حيث إن هناك برامج وطنية لرعاية الموهوبين على مستوى الدولة، وبرامج تربوية على مستوى المدارس الخاصة، ولعل كل ذلك يستدعي توجيه البحوث

والدراسات التربوية والنفسية وفق النماذج الحديثة إلى هذه الفئة من الأطفال ورفد هذه القضية الإستراتيجية بالمزيد من الدعم العلمي وذلك على غرار الاهتمام المنقطع النظير علمياً ورسمياً التي تجده هذه الفئة في دول العالم المتقدم، وفي بعض الدول العربية الأخرى.

مشكلة الدراسة :

لاحظ الباحث أثناء فحصه للدراسات والممارسات التي أجريت للكشف عن الموهوبين في السودان أن معظمها اعتمد فقط على محك التحصيل الدراسي، حيث لم يوجد اهتمام بالكشف عن الموهوبين وفق النماذج الكشفية الحديثة، كما كانت تجرى عملية الكشف في المرحلة الثانوية أو في الحلقات المتأخرة من مرحلة الأساس، وعملية الكشف عن الموهوبين كما يقرر الخبراء يجب أن تتم في مرحلة مبكرة من حياة الطفل الموهوب[1] ، وتتبنى الدراسة الحالية عملية الكشف وفق مدخل المحكات المتعددة الذي يتكون من (الذكاء، والتحصيل المدرسي، والإبداع، والسمات الشخصية والعقلية)، كما ترى أن يكون الكشف من بين تلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي، وذلك لأن أدوات الكشف عن الموهوبين والمتاحة حالياً في السودان لا تصلح للأعمار الزمنية الأقل من ذلك، فهي مقننة للأطفال من عمر (٨) سنوات فما فوق، وعلى ذلك يمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي: ما واقع الموهبة العقلية في مجتمع الدراسة الحالية وفق مدخل المحكات المتعددة؟ وتتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

---

(١) انظر: (الحسيني، ١٩٨٩ ؛ الحوراني، ١٩٩٩ ؛ خضر، ١٩٨٨ ؛ Lowenstein,1981 ؛ زحلوق، ٢٠٠٠، ١٩٩٨ ؛ صبحي، ٢٠٠٢، نذر، ١٩٩٨).

١- ما نسبة الموهوبين في مجتمع الدراسة وفق مدخل المحكات المتعددة؟

٢- هل يوجد اختلاف في انتشار الموهبة العقلية بين الذكور والإناث؟

٣- هل توجد فروق في درجات متغير الموهبة العقلية داخل مجموعة الموهوبين تعزى لمتغير العمر الزمني؟

٤- هل توجد فروق في درجات متغير الموهبة العقلية داخل مجموعة الموهوبين تعزى للمستوى الصفي؟

أهداف الدراسة :

١- الكشف عن الأطفال الموهوبين عقلياً في مجتمع البحث (الحلقة الثانية في التعليم الأساسي) وفق مدخل المحكات المتعددة ومعرفة نسبتهم.

٢- التحقق من وجود اختلافات ديمغرافية بين الأطفال الموهوبين في درجات الموهبة العقلية، من حيث النوع (ذكور – إناث)، والعمر الزمني، والصف الدراسي.

أهمية الدراسة :

هناك عدة جوانب تبين أهمية البحث الحالي، وتتمثل هذه الجوانب في :

- ندرة وشح البحوث والدراسات السودانية في مجال الموهبة عموماً، وفي مجال الكشف عن الموهوبين على وجه الخصوص، وكذلك قلة البحوث التي تناولت الكشف عن الموهوبين وفق مدخل المحكات المتعددة، ويحاول البحث الحالي سد الفجوة في هذا المجال .
- تنبع أهمية هذا البحث من أهمية الفئة التي يتناولها ، فهم فئة نادرة في المجتمع ذات طاقات عالية ويجب أن توجه الجهود للكشف عنهم

ورعايتهم لاستغلال هذه الطاقات وتفجيرها، والاستفادة من نتائج الكشف عن الأطفال الموهوبين في رسم السياسات التربوية لرعايتهم.

حدود الدراسة :

من حيث الحدود الزمانية والمكانية فقد أجريت الدراسة الحالية في أوائل عام ٢٠٠٥م في مدارس القبس بولاية الخرطوم، وموضوعياً تتحدد بمتغير الموهبة العقلية الذي يتكون من الجوانب التالية: القدرة العقلية العامة (الذكاء)، التفكير الابتكاري، التحصيل الدراسي عدا الرياضيات، تحصيل الرياضيات، السمات السلوكية للموهوبين. وذلك وفق الأدوات التي استخدمت للقياس.

فروض الدراسة :

في ضوء أهداف البحث الحالي وطبقاً لما أسفرت عنه بعض الدراسات السابقة وملاحظات الباحث والإطار النظري للبحث ، قام الباحث بصياغة واستنتاج فروض غير صفرية (فروض بديلة) ، تعتبر كإجابات محتملة لتساؤلات البحث وهي :

١- لا تقل نسبة التلاميذ والتلميذات الموهوبين بمجتمع الدراسة في حدها الأدنى عن (٥٪).

٢- يوجد اختلاف في انتشار الموهبة العقلية بين الذكور والإناث ، وهذه الاختلاف لصالح التلاميذ الذكور.

٣- توجد فروق في درجات متغير الموهبة العقلية داخل مجموعة الموهوبين تعزى لمتغير العمر الزمني.

٤- توجد فروق في درجات متغير الموهبة العقلية داخل مجموعة الموهوبين تعزى للمستوى الصفي.

المصطلحات المستخدمة في الدراسة :

١- عملية الكشف :

يعرف الباحث عملية الكشف عن الموهوبين عقلياً في حدود البحث الحالي بأنها العملية السيكومترية التي يتم بموجبها انتقاء الذين أحرزوا أعلى الدرجات في متغير الموهبة العقلية. وذلك عن طريق إجراءين هما : (١) تطبيق عدة مقاييس مقننة هي: مقياس المصفوفات المتتابعة العادي، واختبار الرسم بالدوائر، وقائمة تقديرات المعلم لصفات التلاميذ الموهوبين، ومقاييس محلية هي: اختبارات التحصيل الدراسي العام عدا الرياضيات، والتحصيل في الرياضيات، وهي اختبارات معدة في مدارس القبس (٢) إجراء المعالجات الإحصائية اللازمة باستخراج درجاتهم التائية في الاختبارات المطبقة، ثم إيجاد حاصل جمعها.

٢- تلاميذ الحلقة الثانية :

يقصد بهم التلاميذ والتلميذات في الصفوف الرابع والخامس والسادس من مرحلة التعليم الأساسي وهو تقسيم معمول به حالياً في جمهورية السودان، حيث تسمى الصفوف من الأول وحتى الثالث بالحلقة الأولى، وتسمى المرحلة التي تضم الصفين السابع والثامن بالحلقة الثالثة.

٣- الموهوبون عقلياً :

يعرفهم الباحث إجرائياً في البحث الحالي بأنهم : أولئك التلاميذ والتلميذات الذين يحرزون (٣٠٠) درجة تائية أو أكثر في متغير الموهبة العقلية، وذلك بعد استخراج الدرجات التائية للذكاء، والتفكير الإبداعي، والسمات السلوكية، والتحصيل الكلي دون الرياضيات، وتحصيل الرياضيات، وفقاً للنوع والعمر الزمني، ثم إيجاد حاصل جمعها، الذي يمثل متغير الموهبة العقلية.

٤- مدخل المحكات المتعددة :

هو ذلك المدخل الذي ينظر للموهبة العقلية في ضوء عدة محكات هي : الذكاء، والتحصيل الدراسي الكلي، التحصيل الدراسي النوعي، والإبداع، والسمات السلوكية.

الإطار النظري:

بدأ مدخل المحكات المتعددة (Multiple Criteria) بصورة عملية في الولايات المتحدة الأمريكية في عام ١٩٥٨م[١] ، وتحديداً في ولاية جورجيا، وقد أوصى تقرير الخبراء [٢] لاحقاً باستخدامه لاتخاذ قرارات القبول في برامج رعاية الموهوبين، ثم شاع استخدامه في العديد من الدول، مثل إسرائيل[٣] ، والكويت[٤] ، والسعودية[٥] ، وبريطانيا[٦] ، وفي التقرير المقدم عن السياسات الولائية المتعلقة بالكشف عن الأطفال الموهوبين وجد أن هنالك (٣٥) ولاية أمريكية تتبع مدخل المحكات المتعددة في الكشف عن الأطفال الموهوبين[٧]، وارتفع العدد في التقرير الأحدث إلى (٤٣) ولاية[٨]، وفي الدراسة التي أعدت عن تربية وتعليم الموهوبين في ولاية نيوجيرسي لعامي (١٩٨٨- ١٩٨٩م) وجد أن

---

(١) (Williams, 2000)

(٢) (The Gifted and Talented Program, 1984)

(٣) (Milgram, 1980)

(٤) (مرسي، ١٩٩٢).

(٥) (النافع، والقاطعي، والضبيان، والحازمي، والسليم، ٢٠٠٠).

(٦) (Freeman, 2001).

(٧) (Gallagher, & Coleman,1992)

(٨) (And Others, 1994Coleman)

كل مدارس المقاطعات تستخدم مدخل المحكات المتعددة للكشف عن الموهوبين[١] بالإضافة إلى ذلك فقد كشفت الدراسة المسحية التي قام بها سيبري [٢]بالمدارس الحكومية الحضرية في المقاطعات الشمالية الوسطى في الفترة (١٩٧٠- ١٩٨٦) عن استخدام مدخل المحكات المتعددة للكشف عن الموهوبين في مجال الموسيقى، وفي دراسة بشاي [٣]التحليلية التي أجريت بولاية ميتشجان أكد (٩٣٪) من إداريي ومعلمي المدارس تفضيلهم لمدخل المحكات المتعددة في الكشف عن الموهوبين، كما كشفت دراسة هيلر [٤] التحليلية عن التحول العالمي في الكشف عن الموهبة إلى مدخل المحكات المتعددة، واستخدام أدوات متعددة للكشف عن الموهوبين، متفقةً في ذلك مع دراسة الشخص[٥] ، كما أشارت دراسة أبو هاشم[٦] إلى أن معظم الدراسات العربية استخدمت محكات متعددة للكشف عن الموهبة.

وقد عرف هذا المدخل بين الباحثين بعدة تسميات، فمثلاً يطلق عليه الاتجاه التكاملي[٧]، أو المدخل الشامل[٨] ، أو التعريفات التربوية المركبة[٩] ، ومدخل المحكات المتعددة[١٠] ؛ كما قام بعض الخبراء بتطوير نماذج مشتقة منه مثل، المدخل الكيفي للبورتوفليو[١١] ، وهو نموذج تقييم مبكر للقدرات الاستثنائية الكامنة.

---

(١) (Hess, 1990)

(٢) (Sebree, 1987)

(٣) (Bishay, 1981)

(٤) (Heller, 1993)

(٥) الشخص (١٩٩٠).

(٦) أبو هاشم (٢٠٠٣).

(٧) الروسان (١٩٩٦).

(٨) (صبحي، ١٩٩٢).

(٩) (جروان، ١٩٩٩).

(١٠) (جروان، ٢٠٠٤).

(١١) (Viechnicki, 1995 & Shaklee)

ويتبنى هذا المدخل بجانب الذكاء والتفوق الأكاديمي كلاً من القدرات الإبداعية، والمواهب الخاصة، والسمات الشخصية والعقلية، والتكيف الاجتماعي، ويؤيد هذا المدخل طائفة كبيرة من العلماء والمهتمين بدراسات الموهوبين، وقد قام المؤتمر الرابع عشر للمجلس العالمي للأطفال الموهوبين والمتفوقين المنعقد في برشلونة في العام (٢٠٠١) باعتماد مدخل المحكات المتعددة كمدخل أساسي في الكشف عن الموهوبين[١] ، كما تم اعتماده في دليل الكشف عن الموهوبين الذي أصدرته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الكسو)[٢].

وربما يتعزز مدخل المحكات المتعددة بالدراسات العاملية التي درست مكونات الموهبة العقلية مثل دراسة غبريال[٣] التي قام فيها بتطبيق (١٧) اختباراً واستخدم التحليل العاملي بالطريقة التقاربية، وكشفت النتائج عن وجود ثلاثة عوامل هي: عامل الاستدلال اللغوي، ويسهم بنسبة (١٩,٩٦٪)، من التباين العام للتفوق، والعامل العددي ويسهم بنسبة (١٤,٨١٪) من التباين العام ، وعامل الابتكارية ويسهم بنسبة (١٣,٥٩٪).

ووجد الطحان و أبو هلال[٤]، وأبو هلال والطحان[٥] ثلاثة عوامل تفسر مصفوفة معاملات الارتباط بين عدة متغيرات هي اللغة العربية، والرياضيات، والعلوم، والطلاقة، والمرونة، والأصالة ، والتربية الفنية، والذكاء، وسمات

(١) (صبحي، ٢٠٠٢).

(٢) (صادق وآخرون، ١٩٩٦).

(٣) غبريال (١٩٨٥).

(٤) الطحان و أبو هلال (١٩٩٦).

(٥) أبو هلال والطحان (٢٠٠٢).

الموهوبين حيث فسر العامل الأول (٣٤٪) من التباين ، وفسر الثاني (٢٦٪) من التباين ، والثالث فسر (١١٪) من التباين . وأطلق على العامل الأول التحصيل الدراسي ، وتشبع عليه (اللغة العربية ، الرياضيات ، العلوم) ، وأطلق على الثاني عامل الابتكار، وقد تشبعت عليه (الطلاقة ، والمرونة ، والأصالة).

أما العامل الثالث فأطلق عليه عامل الخصائص الذاتية إذ تشبعت عليه (القدرة، والأداء الفني في التربية الفنية، وتقديرات المدرسين لخصائص الطلبة الذاتية)، وكانت التشبعات بهذا العامل جوهرية وقد أظهرت مصفوفة التشبعات والاشتراكيات، وجود تركيب بسيط وواضح للمكونات يمكن أن نخلص منه إلى أن البيانات عن الموهوبين تفسر بوجود ثلاث عوامل رئيسة مستقلة عن بعضها البعض.

يرى دليل كنتكي للموهبة[١] أن مدخل المحكات المتعددة للكشف عن الموهوبين يحتوي على الاختبارات والمقاييس (المقننة والتي تستخدم للملاحظة)، وتحديد القدرات الظاهرة والكامنة للطفل التي يؤكدها خبراء مؤهلون في المجال، بالإضافة للطرق الأخرى الجيدة مثل السجلات المدرسية والترشيحات. ويرى بازلر[٢] أن خطوات هذا المدخل تأخذ الترتيب التالي: الترشيحات ، والمسح والفرز الأولي، والاختبارات، ودراسة الحالة، والاختيار النهائي، ثم إعلام الوالدين، بينما يؤكد روش[٣] أنه لا توجد اختبارات محددة كما لا يوجد أساس نظري موحد يناسب كل الظروف والبرامج، وبمعنى آخر أن طبيعة البرنامج المعد

---

(١) (Kentucky Guidelines, 1982)

(٢) (Balzer, 1990)

(٣) (Roach, 1986)

للرعاية وأهدافه هما اللذان يحددان المحكات المتعددة التي تستخدم في الكشف، فمثلاً في برنامج خاص للموهوبين في اللغة فإن المحكات هنا تكون: الاختبار التحصيلي في اللغة، واختبار ذكاء، واختبار إبداع، ملاحظات معلم اللغة، ملاحظات الوالدين، ثم إجراء دراسة حالة للطفل الذي اجتاز نقاط القطع المحددة في المحكات السابقة، ثم بعد ذلك يتخذ قرار بتسكينه في البرنامج[١]. وفي مجال الفنون البصرية يقترح بعض الخبراء[٢] نموذجاً لمحكات متعددة يحتوي على: فحص الممارسات الفنية الحالية، والتقارير النقدية عن هذه الممارسات، وترشيحات الخبراء في المجال، ودرجات اختبار الذكاء الجمعي، والاختبارات التحصيلية في الفنون، والدرجات الأكاديمية، واختبارات الفنون والإبداع المقننة، والأدوات غير الرسمية، والبورتوفليو، وتقارير الأداء، والمقابلة، والملاحظة، وتنظم هذه المحكات هرمياً في برنامج الكشف وفقاً للعمر والمستوى الصفي.

وفي مجال الموهبة العقلية والتي عرفها المؤتمر الرابع عشر للمجلس العالمي للأطفال الموهوبين والمتفوقين المنعقد في برشلونة في العام (٢٠٠١) بأنها: سمة إنسانية تتشكل من القدرة العقلية العامة، والقدرة على التفكير الإبداعي، والتحصيل الأكاديمي رفيع المستوى، إلى جانب السمات السلوكية[٣]، ووفقا لهذا التعريف أشارت فعاليات المؤتمر إلى أن تتبنى أساليب الكشف المفاهيم المحددة والتعريفات المعتمدة، ومن بينها البديل الأساسي وهو أساليب الكشف متعددة المحكات التي تنسجم مع التعريف المعتمد الشائع الاستخدام في دول كثيرة ، وتقوم

---

(١) (Johnsen, 1997)

(٢) (1992)Zimmerman, & Clark

(٣) (صبحي، ٢٠٠٢).

هذه الأساليب على توظيف مقاييس القدرة العقلية العامة، واختبارات التحصيل، ومقاييس الإبداع ، وقوائم السمات السلوكية، ودعت نذر[1] وأكدت على ضرورة استخدام المحكات المتعددة والمعايير المقننة والوسائل والمصادر المتعددة والكشف المبكر عن الموهوبين.

الدراسات السابقة :

أجريت العديد من الدراسات التي لها صلة بموضوع الدراسة الحالية وقد قام الباحث بتصنيفها إلى ثلاث مجموعات هي: دراسة تناولت المؤشرات، ودراسات الكشف عن الموهوبين بأسلوب المحكات المتعددة، ودراسات قامت بتقييم أسلوب الكشف المتعدد عن الموهوبين وأدواته، وسيقوم بعرضها باختصار موضحاً أهم نتاجها.

فيما يختص بالمؤشرات قام التميمي[2] بترجمة وعرض الدراسة المسحية التي قام بها مركز دنفر لتنمية الموهبة في الولايات المتحدة الأمريكية حيث تناولت نسب انتشار الموهبة والفروق النوعية في الموهبة (أي حسب الجنس)، والفروق حسب المستوى الدراسي. حيث وضحت الدراسة بعض المؤشرات الإحصائية المهمة عن توزيع الموهبة، وتناولت الدراسة المسحية في الفترة من (١٩٧٩- ٢٠٠٣) وأشارت إلى نسب الكشف عن الموهوبين في ولاية الينويز حسب المستوى الدراسي، فكانت نسبة المكتشفين في رياض الأطفال (٠,٩٪)، وفي الصف الأول (٣,١٪)، وفي الثاني (٤,٧٪)، وفي الثالث (٧,٣٪)، وفي الرابع (٧,٩٪)، وفي الخامس (٨,٥٪)، وفي السادس (٩٪)، وفي السابع (٩,٩٪)، وفي الثامن (٨,١٪)،

(١) نذر (١٩٩٨).

(٢) التميمي (٢٠٠٦).

وفي التاسع (٨,٥٪)، وفي العاشر (١٠,٤٪)، والحادي عشر (١١,٩٪)، والثاني عشر (٠,٠١٪)، وتشير هذه الإحصائيات إلى وجود علاقة طردية بين الطلاب المكتشفين وصفهم الدراسي. كما وضحت الدراسة بشكل عام أن عدد الأطفال الذكور فاق عدد الأطفال الإناث المحالين للتقييم من أجل التحقق من قدراتهم المميزة فعلى سبيل المثال خلال الفترة من ١٩٧٩ إلى ١٩٨٩، ٥٧٪ من الأطفال الذكور قيموا و ٤٣٪ من الإناث ؛ وفي الفترة الممتدة من ١٩٨٩ إلى ٢٠٠٣ ، ٦١٪ من الذين تم تقييمهم من الأطفال الذكور و٣٩٪ من الأطفال الإناث، ولكن رغم هذه النتائج فانه ليس هناك فرق في متوسط حاصل الذكاء بين الأطفال الذكور والأطفال الإناث وحتى في مجموعة ذكاء (+١٨٠).

الكشف عن الموهوبين بأسلوب المحكات المتعددة :

هدفت دراسة دوسة[1] للكشف عن التلاميذ الموهوبين بمرحلة الأساس بمحلية نيالا في السودان واختارت الباحثة عينة حجمها (٨٥٠) طفل من الذكور (٥٠٪) والإناث (٥٠٪) من أطفال الحلقة الثالثة وذلك من ٢٠ مدرسة أساس بمحلية نيالا تتراوح أعمارهم بين ١٢- ١٤ سنة. وتم تطبيق عدة أدوات لجمع البيانات شملت مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري، واختبار التفكير الابتكاري، ومؤشر التحصيل الدراسي، وترشيحات المعلمين، ومقياس السمات السلوكية للتلاميذ الموهوبين. و أظهرت نتائج الدراسة بأن نسبة الموهوبين المكتشفين بأداة واحدة تراوح عددهم بين ١٢٩ و ١٦٠ تلميذاً بنسبة ١٦,١٢٪ و ٢٠٪ على التوالي. وبلغت نسبة الموهوبين بدرجة عالية والذين اجتازوا ٥ محكات ٢٥ طفلا بنسبة

(١) (دوسة، ٢٠٠٧).

٣,١٢٪ من العينة الكلية. وأظهرت دراسة التحليل العاملي أن هناك تشبعات عالية جدا لاختبار التفكير الابتكاري على عامل الموهبة العامة بالنسبة للمرونة (٠,٣٤٧)، والطلاقة (٠,٣٤١)، والأصالة (٠,٣٠٩)، وثانيا: التحصيل الدراسي (٠,٢٠١)، وثالثا : مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري (٠,١٨٤)، وأخيرا مقياس السمات السلوكية للتلاميذ الموهوبين (٠,١٧١). وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث، بينما هناك فروق بين الفئات العمرية الصغرى والفئات العمرية الكبرى لصالح الأولى. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة (٠,٠٠١) بين مقياس السمات السلوكية للتلاميذ الموهوبين و ترشيحات المعلمين. كما أظهرت نتائج الدراسة نسبة كفاءة عالية لترشيحات المعلمين بحدود ثقة (٩٥٪) في الموهبة الكلية. وكشفت نتائج دراسة الحالة لعدد ٢٥ أطفال تمت دراستهم من ناحية بيوغرافية بصورة معمقة تراوحت أعمارهم بين ١٢- ١٣ سنة وكان معظمهم الطفل البكر في الأسرة، ويدرس نصفهم في مدارس خاصة، ومستوى دخل الأسرة عال مقارنة بالدخل المحلي، ويتراوح مستوى تعليم الأبوين بين المتوسطة والمرحلة الجامعية، ويعملون بالتجارة والتعليم. وكشفت نتائج الدراسة بتميز هؤلاء الأطفال بسمات شخصية شملت حب الاستطلاع، والمثابرة، وحب القراءة، وقوة الانتباه، والثقة بالنفس، فضلاً عن الحساسية المفرطة. ويتميز بعضهم بمواهب أو ذكاءات متعددة شملت الرسم والرياضة والشعر، والقصة، والزخرفة، والدراما والتصوير. و يعاني غالبيتهم من ملل المقررات الدراسية. وأخيرا قدمت بعض المقترحات والتوصيات العامة وخاصة رعاية مجموعة الموهوبين المكتشفة من خلال برامج إثرائية وتسريعية وإرشادية.

أما دراسة الخليفة[1] فقد هدفت للكشف عن التلاميذ الموهوبين في الصفوف الخامس، والسادس، والسابع من مرحلة الأساس بمدارس القبس بالخرطوم، وتكونت العينة من (٤٨٠) مفحوصاً، واستخدمت الدراسة نقاط قطع للذكاء والتحصيل الدراسي هي: المئين (٩٥) في مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري، والدرجة الخام (٩٠٪) في الرياضيات، و(٩٠٪) في التحصيل الدراسي الكلي، كشفت نتائج الدراسة عن انطباق هذه الشروط على (٣٠) طفلاً موهوباً (٢١ من الإناث، و ٩ من الذكور)، حيث مثل هؤلاء نسبة (٦٪) من مجتمع الدراسة.

بينما هدفت دراسة منسي والبنا [2] إلى الكشف المتعدد عن الموهوبين من مرحلة التعليم قبل المدرسي إلى مرحلة التعليم الجامعي وإعداد برنامج لرعايتهم في مصر، وأظهرت نتائج الدراسة أنه يمكن الكشف عن الموهوبين في مراحل التعليم المختلفة من خلال السمات السلوكية الدالة على الموهبة في كل مرحلة عمرية، كما كشفت أن متغير المستوى التعليمي أحد المتغيرات المهمة في تحديد درجة الموهبة، والمرونة ، والأصالة، وتحليل الغموض، والثقة بالنفس، والقدرة على التعلم، وحب الاستطلاع، والطلاقة الفكرية، وقد بلغت قيم (ر ٢) لجميع هذه المتغيرات التنبؤية (٠,٢٧٨) لمرحلة الرياض، و(٠,٨٦٧) للمرحلة الابتدائية، و(٠,٦٧٠) للمرحلة الاعدادية، و(٠,٦٦٥) للمرحلة الثانوية، و(٠,٨٢٥) للمرحلة الجامعية.

وفي دراسة الخليفة [3] تم استخدام منهج دراسة الحالة وهو يعد أحد أساليب الكشف المتعدد عن الموهوبين، و هدفت الدراسة للتحقق من مدى صحة

---

(١) (Khaleefa , 2003)

(٢) منسي والبنا (٢٠٠٢) .

(٣) الخليفة (٢٠٠٠) .

تشخيص أحد التلاميذ المتخلفين عقلياً في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين، وقد استخدمت في هذه الدراسة عدة أدوات هي: مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري، ومقياس وكسلر لذكاء الأطفال الطبعة الثالثة، اختبار الاستخدام البديل، ومقابلة كل من والد التلميذ ومدربه الرياضي فضلاً عن تسجيل بعض الملاحظات عن أداء التلميذ، وقد أظهرت نتائج القياس النفسي؛ أن للتلميذ درجات عالية في كل من مقياس الذكاء والإبداع. وبأن التلميذ رياضي نال عدة ميداليات ذهبية، وهو قيادي ورسام، ويحب الكمبيوتر، وبالتالي كشفت الدراسة أن التلميذ موهوب قد أسيء تشخيصه بوصفه متخلفاً عقلياً.

وهدفت دراسة أبو نيان[1] في السعودية إلى عرض عناصر متعددة يرى الباحث أهمية أخذها بعين الاعتبار عند القيام بالتعرف على الموهوبين في الفنون التشكيلية، ومن هذه العناصر المقاييس والاختبارات وخصائص الطلاب الموهوبين ونوع الموهبة ومجالها، واستعرضت الدراسة وسائل متعددة من وسائل وطرق الكشف عن الموهوبين في ضوء تلك العناصر، ووصت الدراسة بأهمية توفير الإمكانيات المادية والتجهيزات المناسبة قبل البدء في عملية التعرف على الموهوبين.

أجرت اللحامي [2] دراسة هدفت إلى الكشف عن الموهوبين من خلال محك متعدد الأبعاد، و تحديد الفروق بين الذكور والإناث في أبعاد الموهبة، وتكونت عينة الدراسة من طلاب المدارس الإعدادية للغات بالقاهرة، وبلغ حجم العينة (٢٣٢) بواقع ١١٦ من الذكور، و ١١٦ من الإناث من الفئة العمرية (١٢ – ١٥ سنة) واختير أفراد العينة من الخمس الأوائل لكل فصل. واستخدمت الأدوات

(١) أبو نيان (٢٠٠٠).

(٢) اللحامي (١٩٩٨).

التالية في الدراسة: مقياس تقييم الموهبة وعربته وقننته الباحثة، واختبار تفهم الموضوع، ومقياس استانفورد – بينيه للذكاء، واستمارة دراسة الحالة. وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين الذكور والإناث على الدرجة الكلية للموهبة والأبعاد الآتية: القدرة العقلية، و الابتكارية، والأداء والفنون المرئية وذلك لصالح عينة الذكور، بينما لم تظهر فروق دالة إحصائيا في بعدي القيادة والتحصيل الأكاديمي.

وهناك عدة دراسات[١] قامت باستخدام الذكاءات المتعددة للكشف عن الأطفال الموهوبين وهو من الأساليب الحديثة في هذا المجال، وسيعرض الباحث هنا أهم ملامحها:

قام الإمام[٢] بإجراء دراسة عن مؤشرات الذكاء المتعدد لدى التلاميذ الذين لديهم احتياجات تعليمية متباينة (متفوقين دراسياً، عاديين، ذوي صعوبات تعلم)، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في الذكاء الموسيقي حسب مستويات الصفوف الدراسية، كما أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيا حسب فروق التعلم في كل من الذكاء اللغوي، والذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء الموسيقي، والذكاء الحس حركي، كما تبين عدم وجود فروق دالة في الذكاءات المتعددة حسب التفاعل بين مستويات الصفوف الدراسية وفروق التعلم وأشارت النتائج إلى وجود فروق في بعد الذكاء الموسيقي لصالح التلاميذ العاديين بينما وجدت فروق في الذكاء اللغوي لدى التلاميذ المتفوقين دراسياً.

وهدفت دراسة أحمد[٣] إلى بحث صدق وفعالية بعض الأنشطة الأدائية المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة ، وذلك في الكشف عن التلاميذ الموهوبين بالصف

(١) انظر: (أحمد، ٢٠٠٥؛ الإمام، ٢٠٠٦؛ سيد، ٢٠٠١).

(٢) (الإمام، ٢٠٠٦).

(٣) أحمد (٢٠٠٥).

الخامس الابتدائي ، وقد تم استخدام الأربعة ذكاءات وهى الذكاء المنطقي الرياضي ، والمنطقي المكاني ، والذكاء اللغوي، والذكاء الجسمي، الحركي. وقد تكونت عينة الدراسة من ٣٧٧ تلميذاً وتلميذه بمتوسط عمري ١٣٧,٨٧ شهراً وانحراف معياري ٣,٩٧ من أربع مدارس بمدينة أسيوط ، طبق عليهم أنشطة الذكاءات واختبار وكسلر لذكاء الأطفال . وقد توصلت الدراسة إلى وجود بعض المؤشرات على صدق للأنشطة في اكتشاف الموهوبين، حيث وجدت علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين بعض الأنشطة، غير أن معاملات الارتباط جاءت منخفضة، كما وجد أيضاً أن الأنشطة الخاصة بذكاء معين ترتبط ببعضها ارتباط عالياً، بينما ترتبط ارتباطا منخفضا بغيرها من أنشطة الذكاء الأخرى، حيث ارتبطت أنشطة الذكاء اللغوي ببعضها ارتباطا عالياً، وكذلك أنشطة الذكاء المكاني، ماعدا أنشطة الذكاء الجسمي الحركي، وهى مؤشرات تدل على الصدق البنائي للأنشطة، كما وجدت بعض مؤشرات الصدق التلازمى للأنشطة من خلال علاقتها بمقياس الذكاء اللفظي والعملي لوكسلر. كما توصلت نتائج الدراسة إلى زيادة أعداد التلاميذ الموهوبين باستخدام الأنشطة حيث بلغ عددهم (٥٦) بنسبة ١٤,٨٥٪ من العينة الكلية، بينما كان عددهم (٣٢) بنسبة ٨,٤٨ ٪ وذلك على مقياس وكسلر، كما وجد اتفاق وعلاقة ارتباطية دالة بين تقديرات الملاحظين على الأنشطة.

وهدفت دراسة سيد[١] إلى الكشف عن الموهوبين وفقاً لنظرية الذكاءات المتعددة من بين تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وتوصلت الدراسة إلى إمكانية اكتشاف

(١) سيد (٢٠٠١).

التلاميذ الموهوبين وتصنيفهم من خلال تقييم أدائهم باستخدام مهام وأنشطة الذكاء الثلاث (المنطقي الرياضي، و المكاني، و اللغوي).

تقييم أسلوب الكشف المتعدد عن الموهوبين وأدواته :

أجرى النافع وآخرون[1] دراستهم الرائدة والتي كانت عبارة عن مشروع وطني لإعداد برنامج للكشف عن الموهوبين ورعايتهم في المملكة العربية السعودية، وتم اعتماد الكشف عن الموهوبين وفق محكات متعددة، وقننت وصممت عدة أدوات وفقاً لهذا المدخل وهي: اختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل، اختبار القدرات العقلية الأولية، اختبار تورانس للتفكير الابتكاري الصورة الشكلية (ب)، مقياس الميول المهنية واللامهنية، كما اعتمدت عدة وسائل أخرى للكشف مثل تقديرات المدرسين، والتفوق في التحصيل الدراسي، كما قامت الدراسة بالتحقق من فاعلية وكفاءة هذه الأدوات، وقدرتها التنبؤية، وكانت كل هذه المؤشرات مطابقة للمعدلات المقبولة.

وفي دراسة كاستيلانو[2] التي هدفت لتطوير منهج جديد للكشف عن الموهوبين من بين التلاميذ الإسبانيين ثنائي اللغة (الإنجليزية- الإسبانية) في الولايات المتحدة الأمريكية. وقد كشفت النتائج عن نجاح أسلوب استخدام الأدوات الكمية والكيفية في الكشف عن الموهوبين، كما أظهرت الدراسة أن الإناث الإسبانيات كان أداؤهن الأكاديمي أفضل من الذكور.

وأجرى فيلدز[3] دراسة على عينة من الأطفال الماليزيين بهدف تقييم خمسة من اختبارات وأدوات الكشف عن الموهبة، والأدوات هي: النسخة الماليزية من

---

(١) النافع وآخرون (٢٠٠٠).

(٢) (Castellano, 1998)

(٣) (Fields, 1997)

اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري (SPM)، ومقياس وكسلر لذكاء الأطفال المعدل (WISC - R)، وقائمة رينزولي لتقدير الخصائص السلوكية للأطفال الموهوبين (SRBSS)، ومقياس تفاوت الفشل المدرسي (SFT)، وقائمة تقدير الوالدين. كشفت النتائج أن اختبار المصفوفات المتتابعة هو أكثر الأدوات فعالية في التعرف على الموهوبين في مرحلة الفرز والمسح الأولي، بينما كان مقياس وكسلر لذكاء الأطفال المعدل أفضل أداة في الكشف والتقييم النهائي للموهوبين، وبقية الأدوات كانت غير فعالة في الكشف عن الموهوبين.

وهدفت دراسة جيبسون[١] لتحديد جوانب عملية الكشف ومحكات الاختيار المستخدمة لقبول تلاميذ موهوبين في برامج الموهبة من محدودي المعرفة باللغة الانجليزية والتلاميذ من الأقليات الإثنية؛ وتم اختيار عينة عشوائية من الإداريين من مدارس أريزونا، وكاليفورنيا، ونيومكسيكو، وتكساس، وقدمت لهم استبانة جيبسون [٢] للموهوبين والمتفوقين، لتحديد المحكات الفعالة في عملية الكشف ومعالمها، وكشفت النتائج أن مدخل المحكات المتعددة هو المقترح للمجموعتين.

وهدفت دراسة تورهالسكوت[٣] إلى التعرف على القدرة التنبؤية لعدة محكات، وذلك من خلال فحص فاعليتها في التنبؤ بالنجاح في برامج البكالوريا الدولية، والمحكات التي تمت دراستها هي: الذكاء، والنوع، والمعدل الدراسي، ودرجات تنبؤ المعلم بنجاح الطالب، والبيئة الأسرية؛ وتم تحليل بيانات الدراسة باستخدام تحليل الانحدار الخطي، وكشفت نتائج الدراسة عن عامل واحد هو

---

(١) (Gibson, 1994)

(٢) المرجع السابق.

(٣) (Torre-Halscott, 1992)

الأفضل تنبؤاً بالنجاح في برامج البكالوريا الدولية وهو درجة تنبؤ المعلم بنجاح الطالب.

وهدفت دراسة الزوبعي و الكناني[1] إلى مقارنة العلاقة بين القدرة العقلية، والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف السادس والمرشحين لمدارس الموهوبين في الجمهورية العراقية، وبلغ حجم العينة (٤٥٣) تلميذاً وتلميذة، منهم (٢٣٨) تلميذاً، (٢١٥) تلميذة للعام الدراسي (١٩٩٠- ١٩٩١)، وعدد (٣٢٤) تلميذاً وتلميذة، منهم (١٨٥) من الذكور، و(١٣٩) من الإناث للعام الدراسي (١٩٩١- ١٩٩٢) واتخذت الدراسة نقطة قطع في التحصيل الدراسي قدرها (٩٨٪) للعام الدراسي (١٩٩٠- ١٩٩١)، و(٩٧٪) للعام الدراسي (١٩٩١- ١٩٩٢) في امتحانات الصف السادس الابتدائي. كذلك استخدمت اختبار القدرة العقلية (لورج- ثورندايك) الذي يتكون من (٥) اختبارات لفظية، و(٣) اختبارات غير لفظية، واختبار آخر للتحصيل الدراسي ويتكون من (٥) اختبارات فرعية هي: اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والرياضيات، والعلوم الاجتماعية، والعلوم، والتربية الصحية. كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة بين التحصيل الدراسي بصفة عامة والقدرة العقلية للتلميذ بصفة خاصة.

وفي دراسة سكوي وآخرين[2] التي هدفت لمعرفة أي توصيات فيلدهوسن الخاصة بالتقييمات التعليمية التي تكون أفضل لتقوم بمعيارية اختبارات القدرات، وتصنيف الحساسية، والإبداع، والمفاهيم الذاتية، فقد بين التحليل العاملي، وتحليل الانحدار المتعدد (٤) متغيرات رئيسية فسرت (٥٠٪) من التباين المشاهد،

(١) الزوبعي و الكناني (١٩٩٢).

(٢) (Skuy et al, 1990)

وقد وصوا باستخدام بطاريتهم لفعاليتها في الكشف عن الموهوبين الذين سينجحوا في برامج تحتوي على اللغة الإنجليزية والرياضيات.

أما دراسة تاليل[١] التي هدفت لتحديد العوامل المساعدة في تصميم أسلوب ثقافي مناسب للكشف عن الطلاب السود الموهوبين في المدارس الثانوية ، فقد توصلت لصلاحية البطارية المتعددة التي صممت للكشف عن الموهوبين، فقد كانت شفهية ومناسبة للثقافة الإفريقية.

وهدفت دراسة الزيات[٢] إلى التعرف على القيمة التنبؤية لمقاييس تقدير الخصائص السلوكية و اختبارات الذكاء في الكشف عن المتفوقين عقلياً، واستخدم في دراسته مقاييس تقدير للخصائص السلوكية من إعداده، واختبار رافن للمصفوفات المتتابعة المعياري، واختبارات التحصيل الدراسي. وكشفت الدراسة عن الصدق التنبؤي لمقاييس الخصائص السلوكية.

وفي دراسة أورتيز وفولوف[٣] التي هدفت للكشف عن الطلبة الموهوبين الذين يمكن تسريعهم من بين التلاميذ الإسبان)، كشفت الدراسة أن الأطفال الموهوبين والمسرعين أحرزوا درجات عالية في مقياس وكسلر، بينما درجاتهم أقل في اختبار أوتس ولينون (OLAST)، واختبارات التحصيل في القراءة أما درجاتهم فكانت متوسطة في اختبارات اللغة والرياضيات، وتقدير الذات والتفكير التباعدي.

وهدفت دراسة استيرن[٤] إلى فحص نموذج رينزولي في الكشف المتعدد عن الموهوبين (نموذج رينزولي الثلاثي)، اشتملت إجراءات الدراسة على تطبيق عدة

---

(١) (Talil, 1990)

(٢) الزيات (١٩٨٨).

(٣) (Ortioz and Volloff, 1987)

(٤) (Stern, 1983)

أدوات لقياس الذكاء، والالتزام بالمهمة (الدافعية)، والإبداع؛ وكشفت النتائج عن ارتباطات دالة بين متغيرات الدراسة.

وفي دراسة أرجو لويز وآخرين[١] التي هدفت إلى معرفة مدى مصداقية قائمة تقدير السمات السلوكية للأطفال الموهوبين (SRBCSS) لتحديد المظاهر السلوكية للطلاب الموهوبين في المستويات الاجتماعية والاقتصادية، والثقافية المختلفة، فقد كشفت نتائجها أن مقياس (SRBCSS) أقل في قدرته التنبؤية بالذكاء أو الأداء الأكاديمي للطلاب الأنجلو، وفي نفس الوقت اتضحت أهميته في تحديد الطلاب الموهوبين من الإسبان، كما تبين أن للمقياس المذكور كفاءة جيدة في تحديد الفروق في الخصائص السلوكية للطلاب الموهوبين ضمن مجموعات مختلفة اجتماعياً واقتصادياً وثقافياً.

وقامت دراسة دريكس وكوارفوث[٢] بمقارنة نمطين من أنماط المحكات المتعددة وهما: النموذج المستعرض (الأفقي)، والنموذج المتعمق، بنماذج اختبارات الذكاء التقليدية وتم تطبيق أدوات الدراسة على عينة حجمها (١٥٩) مفحوصاً. كشفت النتائج أن النماذج المتعمقة تشتمل على عدد من التلاميذ الذين يحرزون درجات ذكاء عالية وغير متوقعة، بالإضافة لذلك يشتمل على عدد أكبر من التلاميذ المعرضين لتدني التحصيل الدراسي.

وأجرى لورنس وأندرسون[٣] دراسة هدفت إلى حساب معامل ارتباط قائمة تقدير السمات السلوكية للتلاميذ الموهوبين (SRBCSS) ببعض مقاييس

---

(١) (Argulewiz et al, 1981)

(٢) (Dirks & Quarfoth,1981)

(٣)(Lawrannce and Anderson, 1977)

القدرات العقلية الأخرى مثل مقياس وكسلر لذكاء الأطفال المعدل (WISC-R) لتحديد مدى فاعلية القائمة كأداة للكشف عن التلاميذ الموهوبين، وأظهرت النتائج أن قائمة (SRBCSS) لا تقيس دائماً نفس القدرات التي تقيسها اختبارات القدرة العقلية، كما كشفت عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الخصائص التعليمية، ومقياس وكسلر لذكاء الأطفال المعدل (WISC-R).

يلاحظ أن معظم هذه الدراسات تناولت الكشف عن الموهوبين وفق مدخل المحكات المتعددة، كما قامت مجموعة من الدراسات بتقييم الأدوات المستخدمة في هذا المجال، ولكن يلاحظ ندرة الدراسات التي تناولت الجوانب الديمغرافية عن الموهوبين، مثل النوع (الجنس)، والعمر الزمني، والمستوى الدراسي، ولذا تأتي هذه الدراسة لتغطية هذا الجانب بتناولها لهذا البعد الموضوعي، متناولة معظم المحكات الموصى بها في عملية الكشف المتعدد، لتضيف بعداً نوعياً وبشرياً جديداً قد يسهم مع غيره من الدراسات في توضيح الصورة الواقعية للموهبة على أرض الواقع.

إجراءات الدراسة :

عينة الدراسة :

أجريت الدراسة على عينة من تلاميذ مدارس القبس للتعليم الأساسي بولاية الخرطوم في الحلقة الثانية (الصفوف الرابع، الخامس، السادس) و تم اختيار العينة بالطريقة الطبقية العشوائية، وبلغ حجمها (٩٥٥) مفحوصاً، (٥٠٥) من الذكور، (٤٥٠) من الإناث وتتراوح أعمارهم بين (٨ - ١١) سنة.

أدوات الدراسة :

استناداً إلى الإطار النظري للدراسة، والدراسات السابقة المذكورة ، وبعض

تجارب الكشف عن الموهوبين في المنطقة العربية مثل دراسة النافع و آخرين[1]، قام الباحث بتطبيق أدوات متعددة للكشف عن الأطفال الموهوبين شملت تطبيق اختبارات في الرياضيات، والعلامات المدرسية كمؤشر للتحصيل الدراسي، ومقياس المصفوفات المتتابعة المعياري كمقياس للذكاء، ومقياس تورانس للرسم بالدوائر كاختبار يقيس الإبداع ، وقائمة تقديرات المعلم لصفات التلاميذ الموهوبين.

قياس التحصيل الدراسي وتحصيل الرياضيات :

فقد تم الاعتماد على الاختبارات النهائية التي يعدها المعلمون في المدرسة، وتم أخذ درجات التحصيل في الرياضيات لوحدها، ومجموع درجات التحصيل الدراسي بدون الرياضيات، وقام الباحث بالتحقق من ثباتها بالتجزئة النصفية، وبعد التعديل بمعامل سبيرمان وبراون تراوح الثبات ما بين (٠,٧١٦ - ٠,٨٤٦).

اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري :

وهو من اختبارات الذكاء المشهورة في البيئة العربية، أعده رافن[2] إذ أنه اختبار ذكاء غير لفظي، ويتكون من يتكون من (٦٠) بنداً (شكل غير مكتمل يطلب من المفحوص الاختيار من بين ٦ أو ٨ بدائل الشكل الذي يكمل الشكل غير المكتمل) وهو من الاختبارات التي يكثر استخدامها في عمليات الكشف عن الأطفال الموهوبين، وقد تم تقنينه في السودان [3]، بالنسبة للفئة العمرية ٩- ٢٥ سنة لعينة بلغت ٦٨٧٧ مفحوصا من الذكور بنسبة ٤٥,٦٪ ، والإناث بنسبة ٥٤,٤٪.

---

(١) (النافع و آخرون، ٢٠٠٠).

(٢) Raven. (1958)

(٣) (الخطيب والمتوكل، ٢٠٠١، ٢٠٠٢).

وتراوحت معاملات الثبات بالتجزئة النصفية للفئات العمرية المختلفة بين (0,83 – 0,96)، بينما تراوحت قيم (ت) للمقارنات الطرفية تبعاً للأعمار الزمنية بين (٣٧,٨ – ٧٣,٢) بمستوى دلالة (0,001).

اختبار الدوائر لقياس التفكير الإبداعي :

هذا الاختبار جزء من الصورة الشكلية (ب) لبطارية توارنس للتفكير الإبداعي[١] ، ويتكون من (٤٠) دائرة ويطلب من الأطفال استخدام الدائرة لرسم أشكال متنوعة وجديدة وتستخرج له ثلاث درجات للطلاقة، والمرونة، والأصالة. وقد وصى دليل الكشف عن الموهوبين الذي أعدته الكسو باستخدام هذا الجزء للكشف عن الموهوبين (صادق وآخرون، ١٩٩٦). وتم التحقق من صلاحيته على عينة استطلاعية قوامها (٤٩) مفحوصا من الذكور والإناث لقياس درجة الثبات بين المصحح الأول والثاني بالنسبة للطلاقة (0,78) ، والمرونة (0,83) ، والأصالة (0,92)، والدرجة الكلية (0,93). وبلغت درجات الصدق الذاتي للمقياس الكلي (0,96) وكانت العلاقة الارتباطية بين مقياس الدوائر والطلاقة في مقياس ولاش وكوجان دالة عند مستوى (0,05) ، وكانت جميع الارتباطات الداخلية بين أبعاد المقياس في مستوى دلالة (0,01)[٢].

قائمة تقديرات المعلم لصفات التلاميذ الموهوبين

وهي قائمة تقدير قامت بإعدادها لجنة خبراء بالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم للكشف عن الموهوبين في عام ١٩٩٦م[٣] ، وتتكون من (٣٧) عبارة

---

(١) انظر: (Torrance, 1966, 1968, 1969)

(٢) (عطا الله، ٢٠٠٦).

(٣) (صادق وآخرون، ١٩٩٦).

وهي تلك الصفات التي تنتشر لدى الأطفال الموهوبين، ويقوم معلم الصف بتقدير وجود هذه الصفات لدى التلميذ، وقد قام برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم في المدرسة بتدريب المعلمين عليها في إحدى الدورات التدريبية التي تقيمها بصفة دورية. بلغت درجة معامل الثبات لقائمة التقديرات من خلال التجزئة النصفية وبتعديل سبيرمان وبراون (0,98)، ومعادلة جتمان (0,97)، ومعامل ألفا كرونباخ (0,75) فضلا عن ذلك تميزت القائمة بدرجات عالية من صدق الاتساق الداخلي من خلال ارتباط البنود بالدرجة الكلية للقائمة. وكشفت نتائج صدق المقارنات الطرفية للقائمة على قدرة عالية للتمييز بين المجموعات الطرفية عند تطبيقه في مجتمع الدراسة في مستوى دلالة (0,001). وكان معامل الارتباط بين القائمة ومقياس السمات السلوكية للطلبة الموهوبين لرينزولي في مستوى دلالة (0,01).

نتائج الدراسة ومناقشتها :

- **عرض نتيجة الفرض الأول ومناقشتها :**

لاختبار صحة هذا الفرض والذي ينص على أنه: لا تقل نسبة التلاميذ والتلميذات الموهوبين بمجتمع الدراسة في حدها الأدنى عن (٥٪)، لابد من تحديد نقطة فاصلة (cut point) يمكن اعتبارها محكاً للتمييز بين التلميذ الموهوب والتلميذ غير الموهوب، وقام الباحث بالاعتماد على الآراء التي ترى أن الموهبة العقلية تحسب بانحراف معياري واحد أعلى من المتوسط وهي آراء عدد من العلماء[1]، خاصة عند تعدد المحكات، حيث تعد الموهبة بدرجة مقبولة

(١) انظر: (Benito and Moro, 1999; Benito, 2003; Freeman, 1991; Silverman, 1989)

عندما تكون أعلى من المتوسط بانحراف معياري واحد، وبدرجة متوسطة عندما تكون أعلى من المتوسط بانحرافين معياريين، وبدرجة عالية عندما تكون أعلى من المتوسط بثلاثة انحرافات معيارية. وقام الباحث باستخدام طريقة العلامات المعيارية المركبة والتي تعد من أفضل أساليب معالجة بيانات الكشف عن الموهوبين بعد طريقة تحليل الانحدار[1] ، وقام الباحث بالتأكد من مطابقة توزيع درجات الاختبارات الخمسة لمنحنى التوزيع الطبيعي، ثم قام بعد ذلك باستخراج الدرجات التائية وهي إحدى العلامات المعيارية المركبة (انحرافها ١٠ ومتوسطها ٥٠)، ثم قام بجمع الدرجات التائية لكل طالب في الاختبارات الخمسة لتكون مجموع درجة الموهبة، وبلغ المتوسط الحسابي لدرجات الموهبة (٢٥٤,٩٩١)، بانحراف المعياري قدره (٣٥,١٩)، ثم قام بحساب التلاميذ الذين تضعهم درجاتهم في إحدى مستويات الموهبة الثلاثة فكانت النتائج كما في جدول (١).

جدول (١)

نسبة الأطفال الموهوبين وفق المستويات الثلاثة

مستوى الموهبة	العدد	النسبة
موهبة عالية	٦	٠,٦٪
موهبة متوسطة	٨	٠,٨٪
موهبة مقبولة	١٤١	١٤,٧٪
غير موهوبين	٨٠٠	٨٣,٧٪

(١) (انظر: جروان، ٢٠٠٤).

يلاحظ من الجدول (١) أن العدد الكلي للموهوبين بلغ (١٥٥) مفحوصاً بنسبة (١٦,٢٪)، حيث كانت نسبة الموهوبين بدرجة عالية (٠,٦٪)، وبدرجة متوسطة (٠,٨٪)، وبدرجة مقبولة (١٤,٧٪)، وهذا يؤكد توقعات الباحث حول صحة الفرض.

تتراوح نسبة الموهوبين في المجتمع كما يحددها العلماء والخبراء من (١٪- ٢٠٪) ويعتبر تيرمان[١] أول من حدد النسبة ب (١٪) وبعد ذلك تتالت الآراء التي تحدد نسبة الموهوبين، فمنهم من اعتمد رأى تيرمان مثل الفقهاء[٢]، ومنهم من ذكر أنها (٢٪)[٣] ، ويرى ويتج[٤] أنها (٢,١٦٪)؛ بينما يري الروسان[٥] أنها بين (٢ - ٣٪)، وذكر ويب وآخرون[٦] أنها (٢,٥٪- ٣٪)، وهناك من اعتمد (٣٪) نسبة للموهوبين في المجتمع[٧]، وهناك من الباحثين من اعتمد نسبة (٣٪- ٥٪)[٨].

واعتمد وليام استار (Star) نسبة (٥٪) في بحثه عن الموهوبين في مدينة هامبورج[٩]، وأمن على ذلك جابر و كفافي[١٠]، وأشار النافع وآخرون[١١] أن

---

(١) (Terman& Oden, 1959)

(٢) الفقهاء (٢٠٠١) .

(٣) انظر: (هويدي و جمل، ٢٠٠٣؛ شيفل ، ١٩٩٠ ؛ راجح ، ١٩٩٠ ؛ دسوقي ، ١٩٨٨) .

(٤) ويتج (١٩٧٠) .

(٥) الروسان (٢٠٠٠) .

(٦) ويب وآخرون (١٩٨٥) .

(٧) انظر: (واينبرنر، ١٩٩٩ ؛ عبيد ، ٢٠٠٠) .

(٨) انظر: (القريوتي وآخرون ، ٢٠٠١؛ الخطيب و الحديدي، ١٩٩٧ ؛ Marland , 1972 ؛ أخضر ، ١٩٩٣ ؛ خير الله ، ١٩٩٩ ؛ ديفز وريم ، ٢٠٠١) .

(٩) انظر: (Hany, 2004)

(١٠) جابر و كفافي (١٩٨٩) .

(١١) النافع وآخرون (٢٠٠٠) .

البحوث والدراسات العلمية أثبتت أن هنالك (٢٪- ٥٪) من المجتمع هم من الموهوبين، وقد أفادت جلجل[١] إن المركز القومي للإحصاء التربوي (١٩٨٨) في الولايات المتحدة الأمريكية قرر أن النسبة المقررة للموهوبين من بين المجتمع المدرسي تصل إلى (١٪) في شمال داكوتا وإلى ما يقرب من (١٠٪) في نيوجرسي، وهذا يوضح وجود فروق واسعة في تحديد الموهوبين حتى في الولايات المتحدة الأمريكية، ويرى ويب وآخرون[٢] أن النسبة قد تصل إلى (٧٪).

أما فريمان[٣] فقد قسمت الموهوبين في بريطانيا إلى فئات: أعلى (١٪) من المجتمع ، (١٪- ٥٪) ، ومن (٥٪- ٢٠٪).

ونتيجة هذا الفرض أن نسبة الموهوبين (١٦,٢٪)، والمتوقع نظرياً أن تبلغ هذه النسبة (١٥,٨٪) حسب القيمة النظرية في منحنى التوزيع الطبيعي (المنحنى الاعتدالي)، وقد أشار جروان إلى عدة دراسات وضحت زيادة نسبة الموهبة والذكاء على أرض الواقع أكثر مما يقرره منحنى التوزيع الطبيعي.

وتتشابه نتيجة هذا الفرض مع نتيجة بيجانتو وبيرش[٤] التي وجدت نسبة الموهوبين (١٠٪)، وتتشابه هذه النتيجة مع دراسة ولاية الينويز التي وجدت نسبة الموهوبين تنحصر بين (٠,٩٪- ١١,٩٪)[٥] ، كما تتشابه نتيجة هذا البحث مع بعض الدراسات التي وجدت نسبة الموهوبين أكثر من (٥٪) من مجتمع الدراسة مثل دراسة الخليفة[٦] التي وجدت نسبة الموهوبين حوالي (٦٪) بحدود ثقة

---

(١) جلجل (٢٠٠٠).

(٢) ويب وآخرون (١٩٨٥).

(٣) (Freeman, 1991)

(٤) (Peganto and Birch , 1959)

(٥) (التميمي، ٢٠٠٦).

(٦) (Khaleefa , 2003)

(٤٪- ٨٪)، واستخدم هذا البحث نقاط القطع المتعددة مثل المئين (٩٥) في الذكاء ، ونسبة التحصيل (٩٠٪) في الرياضيات ، وفي التحصيل العام. وفي دراسة العكري[١] التي اعتمدت معيار الذكاء فقط وجدت نسبة الموهوبين بدرجة مقبولة (١٣٪) بحدود ثقة (١٪- ٢٥٪)، وهم الذين حصلوا على معامل ذكاء (١١٥- ١٣٠) أي انحراف معياري واحد فقط فوق المتوسط، واختلفت مع دراسة الخليفة و المطوع[٢] والتي اعتمدت انحرافين معياريين عن المتوسط في مقياس وكسلر لذكاء الأطفال الطبعة الثالثة (WISC-III) أي الحصول علي معامل ذكاء (١٣٠) درجة فما فوق ، بلغت النسبة (٣٪) بحدود ثقة (٢٪- ٤٪)، و دراسة أحمد[٣] التي وجدت نسبة الموهوبين وفق وكسلر (٨,٤٨٪) ووفق الذكاءات المتعددة (١٤,٨٥٪)، بينما اختلفت مع دراسة دوسة[٤] التي وجدت نسبة الموهوبين وفق المحكات المتعددة (٣,١٢٪).

إذن تحديد نسبة الموهوبين في المجتمع ربما يعتمد علي النقاط الفاصلة التي نحددها للموهبة حسب المنحنى الاعتدالي (منحنى التوزيع الطبيعي)، أي أن نسبة الموهوبين دالة التعريف المحدد للموهبة، كما تعتمد على النقاط الفاصلة التي نضعها للمحكات المستخدمة في قياس الموهبة. وهنالك تحديد آخر لنسبة الموهوبين واعتمادهم ، يتمثل في الإمكانات المتاحة لرعاية الموهوبين، وتقديم برامج تربوية تجميعية أو إثرائية تتفق مع قدراتهم وتشبع حاجاتهم المتجددة ، فمثلاً مدارس

(١) العكري (٢٠٠٢) .

(٢) الخليفة و المطوع (٢٠٠٢) .

(٣) أحمد (٢٠٠٥) .

(٤) دوسة (٢٠٠٧) .

القبس هذا العام انتقت أعلى (٢٪) من المكتشفين وذلك لحضور برنامج المخيم الإثرائي الصيفي الثاني في إحدى مدارس القبس، وبذلك حصرت النسبة في هذا العدد المحدود.

وترى بالدوين[١] اختيار أفضل (١٠٪) ، أما فريمان[٢] فتصل بالنسبة إلى (٢٠٪)، بينما يرى بعض الخبراء المعاصرين مثل رينزولي[٣] قيام ما يعرف بحوض الموهبة، وذلك باختيار أفضل (٢٥٪) وذلك مراعاة لأخطاء المقاييس، وكذلك ليستفيد هذا العدد من البرامج التربوية المقدمة[٤] ، ووفقاً لهذه الآراء ووفقاً لنتيجة الفرض الحالي يمكننا القول أن مدخل المحكات المتعددة يعطي الفرصة لقبول أعداد أكثر كموهوبين مما يتفق مع الاتجاهات المعاصرة التي تدعو لتوسيع حوض الموهبة (Talent pool).

- **عرض نتيجة الفرض الثاني ومناقشتها :**

لاختبار صحة هذا الفرض والذي ينص على أنه : يوجد اختلاف في انتشار الموهبة العقلية بين الذكور والإناث، وهذا الاختلاف لصالح التلاميذ الذكور. قام الباحث باستخراج النسب المئوية للذكور الموهوبين، والإناث الموهوبات، وهذه النتائج موضحة في جدول (٢).

---

(١) (Baldwin, 1984)

(٢) (Freeman, 1991)

(٣) (Renzulli , 1986)

(٤) (ديفز و ريم ، ٢٠٠١) .

جدول (٢)

النسب المئوية لتكرارات الموهوبين و الموهوبات

النوع	المستوى					
	موهبة عالية		موهبة متوسطة		موهبة مقبولة	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
ذكر	٥	٪٠,٩٩	٢	٪٠,٣٩٦	٦٤	٪١٢,٦٧
أنثى	١	٪٠,٠٠٢	٦	٪٠,٠١٣	٧٧	٪١٧,١١

تشير نتيجة هذا الفرض لوجود اختلاف في انتشار الموهبة لصالح الإناث، وللتحقق من دلالة هذا الاختلاف قام الباحث بإجراء اختبار دلالة الفرق بين نسبتين مستقلتين[١] ، ونتائج هذا الإجراء موضحة في جدول (٣)، كما قام بإجراء اختبار (ت) لمتوسطي عينتين مستقلتين ونتاج هذا الإجراء موضحة في جدول (٤).

(١) (علام، ٢٠٠٥).

جدول (٣)

دلالة فروق النسبة المئوية لمستويات الموهبة بين الذكور والإناث

المستوى	النوع	نسبة الموهبة	النسبة المستمدة من العينة الكلية (ل)	القيمة المعيارية الحرجة (د)	مستوى الدلالة	الاستنتاج
موهبة عالية	ذكور	٠,٩٩	٠,٠٠٢	١,٦	غير دالة	لا توجد فروق في النسب
	إناث	٠,٠٠٢				
موهبة متوسطة	ذكور	٠,٣٩٦	٠,٠٠٨	- ١,٦	غير دالة	لا توجد فروق في النسب
	إناث	٠,٠١٣				
موهبة مقبولة	ذكور	١٢,٦٧	٠,١٧	- ١,٧٤	٠,٠٥	توجد فروق في النسب لصالح الإناث
	إناث	١٧,١١				

جدول (٤)

قيمة اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي الموهوبين والموهوبات

النوع	حجم العينة (ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	(ت) المحسوبة	القيمة الاحتمالية
ذكور	٧١	٣٠١,٧٩٩	١١,٢١٦	١٥٣	- ١,٦٢٧	٠,٠٥
إناث	٨٤	٣٠٥,٣٥٤	١٥,٢٤١			

ويتضح من جدول (٣) أنه توجد فروق في نسب انتشار الموهبة المقبولة لصالح الإناث، كما يتضح من جدول (٤) أن متوسط درجات الإناث في الموهبة أعلى من متوسطات الذكور بفرق جوهري، وتختلف هذه النتيجة مع الاعتقاد الراسخ لدى الخبراء في الموهبة الذي يرى بتفوق الذكور على الإناث، كما تختلف مع بعض الدراسات في هذا المجال مثل دراسة تيرمان وأودين[١] التي كان عدد الموهوبين فيها من الذكور (٨٥٧) والإناث (٦٧١)، ودراسة اللحامي[٢] التي كشفت عن وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين الذكور والإناث في عدد كبير من جوانب الموهبة لصالح الذكور، ودراسة[٣] التي وضحت أن عدد الموهوبين الذكور أكثر من الإناث مع وجود فروق في متوسطات الدرجات، بينما لم تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة دوسة[٤] التي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث؛ وتتفق هذه النتيجة مع دراسة زحلوق[٥] التي أجريت بين المتفوقين دراسيا من طلبة الجامعة، وقد وجدت أن المتفوقات دراسياً أكثر من المتفوقين، ودراسة كاستيلانو[٦] التي وجدت أن الإناث الإسبانيات الموهوبات كان أداؤهن أفضل من الذكور، وكذلك في دراسة الخليفة[٧] التي استخدمت نقاط القطع المتعددة وجدت (٢١) أنثى موهوبة مقابل (٩) ذكور.

---

(١) (Terman & Oden,1959)

(٢) اللحامي (١٩٩٨).

(٣) التميمي (٢٠٠٦).

(٤) دوسة (٢٠٠٧).

(٥) زحلوق (٢٠٠١).

(٦) (Castellano, 1998)

(٧) (Khaleefa, 2003)

أما تفوق الإناث في مجتمع مدارس القبس فقد تم الكشف عنه في دراسة الخليفة[1] التي أشرنا إليها آنفاً ، وكذلك في الدراسة الحالية التي وجدت (٤٦) موهوبة مقابل (٣١) موهوباً ،ويرى الباحث أن ذلك يعود إلى المستوي الاقتصادي، والاجتماعي، والتعليمي، والثقافي المرتفع للأسر الذي قد يعطي نمطاً في التربية لا يحجم مواهب الإناث في الظهور، ويمكن قراءة هذه النتيجة مع دراسة مشابهة في المجتمع السوداني ، وهي دراسة جروتبيرج وبدري[2] التي وجدت أن الإناث في رياض الأطفال والقادمات من البيئات ذات المستوى الاجتماعي والاقتصادي المرتفع يحرزن درجات أعلى في التفكير الابتكاري، وكذلك يمكن أن يعزز هذا التفسير بما أشار إليه ديفز وريم[3] أن هنالك العديد من الدراسات التي قدمت وثائق علمية بأن الكثير من الفروق بين الجنسين ليست ذات جذور وأصول بيولوجية - وراثية فقط وإنما قد ترجع لعوامل بيئية.

كذلك يمكن تفسير النتيجة الحالية في ضوء المراحل العمرية للأفراد فمثلاً في الطفولة المبكرة والمتأخرة هناك حرية أعلى للإناث في المجتمع السوداني، ولكن تقل هذه الحرية بدرجة كبيرة في مرحلة المراهقة .

كذلك تلاحظ الفروق جلية بين النوعين حتى في مستوى المتغيرات الجزئية، وعند إلقاء نظرة فاحصة لجداول الدرجات الخام في المتغيرات الخمسة، نجد أن الإناث درجاتهن هي الأعلى، وكذلك قد تفسر النتيجة الحالية في ضوء طبيعة المرحلة العمرية التي يمر بها النوعان واختلاف الاهتمامات، حيث يلاحظ كثرة

---

(١) المرجع السابق .

(٢) (Grotberg and Badri , 1991)

(٣) ديفز وريم (٢٠٠١) .

الموهوبين متدني التحصيل من الذكور، ويلاحظ في المجتمع السوداني أنه في السنوات الأخيرة هناك تفوق واضح للإناث في التحصيل الدراسي، وذلك في نتائج امتحانات الشهادة السودانية (الثانوية) والأساسية، وزيادة الأعداد المقبولة منهن في الجامعات، وربما أن هناك دافعية أعلى للبنات للدراسة حيث يلاحظ اتجاه الأولاد نحو العمل، والاغتراب. واتجاه الإناث نحو قاعات الدرس، فقد بدأ التعليم في السودان بنسب عالية للذكور، وانتهى بنسب عالية للإناث.

- **عرض نتيجة الفرض الثالث ومناقشتها:**

وللتحقق من صحة هذا الفرض الذي ينص على أنه : هل توجد فروق في درجات متغير الموهبة العقلية داخل مجموعة الموهوبين تعزى لمتغير العمر الزمني؟.

قام الباحث بإجراء تحليل التباين الأحادي لمجموعة الموهوبين حسب أعمارهم (٨، ٩، ١١، ١٠) والجدول (٥) يوضح هذا الإجراء .

جدول (٥)

نتيجة تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق في درجات متغير الموهبة العقلية لدى التلاميذ الموهوبين والتي تعزى لمتغير العمر الزمني

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمه(ف)المحسوبة	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
بين المجموعات	٤٩٦,٦٩٦	٣	١٦٥,٥٦٥	٠,٨٩٠	٠,٤٤٨	لا توجد فروق بين متوسطات الأعمار الأربعة
داخل المجموعات	٢٨٠٧٦,٠١٩	١٥١	١٨٥,٩٣٤			
الكلي	٢٨٥٧٢,٧١٥	١٥٤				

يلاحظ الباحث من الجدول (٥) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً حسب العمر الزمني، وبذلك يتأكد عدم صحة الفرض .

لم تشر نتيجة الفرض لوجود فروق بين الموهوبين تعزى للعمر الزمني، و تشير هذه النتيجة إلى أن متوسطات درجات الأعمار الأربعة متقاربة، وربما يعود ذلك إلى أن هذه الأربعة (١١، ١٠، ٩، ٨) هي أعمار زمنية متقاربة بعض الشيء كما أنها في مرحلة الطفولة المتأخرة التي تشهد استقراراً لبعض الوظائف العقلية، وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة دوسة[١] التي وجدت فروقاً في الموهبة بين الفئات العمرية الصغرى والفئات العمرية الكبرى لصالح الأولى.

عرض نتيجة الفرض الرابع ومناقشتها :

للتحقق من صحة هذا الفرض الذي ينص على أنه : توجد فروق في درجات متغير الموهبة العقلية داخل مجموعة الموهوبين تعزى للمستوى الصفي.

قام الباحث بإجراء تحليل التباين بين المستويات الصفية الثلاثة (٦، ٥، ٤) في مجموعة الموهوبين والجدول (٦) يوضح نتيجة هذا الإجراء :

(١) دوسة (٢٠٠٧) .

جدول (٦)

نتيجة تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق في درجات متغير الموهبة العقلية لدى مجموعة التلاميذ الموهوبين والتي تعزى لمتغير المستوى الصفي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
بين المجموعات	١٢٠٧,٧٩٣	٢	٦٠٣,٨٩٧	٣,٣٥٤	٠,٠٣٨	توجد فروق دالة بين متوسطات الصفوف الثلاثة
داخل المجموعات	٢٧٣٦٤,٩٢٢	١٥٢	١٨٠,٠٣٢			
الكلي	٢٨٥٧٢,٧١٥	١٥٤				

من الجدول (٦) يلاحظ الباحث أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين المجموعات الثلاث، وبذلك يتأكد عدم صحة الفرض، وقام الباحث بإجراء اختبار توكي للتحليل البعدي للتعرف على اتجاه الفروق فكانت الفروق بين الصف الخامس والسادس لصالح السادس.

أثبتت نتيجة هذا الفرض فروقاً بين الموهوبين تعزى للمستوى الصفي اتفقت هذه النتيجة جزئيا مع دراسة الإمام[١] فيما يتعلق بالذكاء الموسيقي بينما اختلفت معها في بقية الذكاءات المتعددة بين الصفوف الدراسية المختلفة، كما اتفقت جزئياً مع دراسة منسي [٢] الذي وجد أثراً ذي دلالة إحصائية لمستوي الصف في عينة الموهوبين التي قام بدراستها، وذلك في الابتكار لصالح المستوى الأعلى للصف،

(١) الإمام (٢٠٠٦).

(٢) منسي (١٩٩٧).

كما وجد أثرا ذا دلالة إحصائية للتفاعل بين مستوي الصف وجنس الطالب وأن هذا التفاعل (لا رتبي)، كما اتفقت مع دراسة ولاية الينويز التي وجدت تزايد نسب الموهوبين مع تقدم صفوفهم الدراسية[1].

* * *

(١) (التميمي، ٢٠٠٦).

الخاتمة والتوصيات :

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الأطفال الموهوبين وفق مدخل المحكات المتعددة في الحلقة الثانية بمدارس القبس، وذلك لأن عملية الكشف تعد الأساس لأي برنامج لرعاية الموهوبين، وبلغة أخرى تبدأ الرعاية بنهاية مشروع الكشف، كما كان من بين أهداف هذه الدراسة التعرف على الاختلافات النوعية في الموهبة العقلية،وقد أظهرت نتائج الدراسة اتساقاً مع الأدب العالمي المتوفر في مجال الكشف عن الموهوبين مع وجود بعض الاختلافات. وقد كانت أبرز نتيجة في هذه الدراسة: أن بلغت نسبة الموهوبين عقلياً (١٦,٢٪)، ووجود اختلافات نوعية لصالح الإناث، وربما تشير هذه النتائج إلى أفضلية مدخل المحكات المتعددة في إتاحة فرصة أكبر للأطفال لاجتياز محكاته ودخولهم لحوض الموهبة؛ كما تشير النتائج إلى عدم تحجيم هذا المدخل لقدرات الإناث في الظهور، وإعطائهن فرص متكافئة مع قدراتهن، إذ تشير بعض الدراسات إلى التحيز الجنسي في بعض اختبارات القدرات، ووفقاً لهذه النتائج **توصي الدراسة بما يلي:**

١- استخدام مدخل المحكات المتعددة في عمليات الكشف عن الأطفال الموهوبين مستقبلاً، واعتماده بديلاً عن النماذج المحدودة التي تقتصر على جانب واحد من جوانب الموهبة، إذ من المتوقع أن يسهم هذا المدخل في حل مشكلة عدم التعرف على عدد كبير من الموهوبين وإبعادهم من برامج الرعاية.

٢- أن يبدأ الكشف عن الموهوبين منذ بداية الحلقة الثانية على الأقل، في المرحلة الحالية، وذلك لحين تطوير أدوات تصلح للكشف في مراحل مبكرة من عمر الطفل.

٣- القيام بعملية تدريب واسعة وشاملة للكوادر العاملة في مجال الكشف عن الموهوبين على أسلوب الكشف عن الأطفال الموهوبين وفق مدخل المحكات المتعددة وجوانبه المختلفة وذلك لتطوير عملية الكشف في البرامج الوطنية والمدرسية.

٤- الاهتمام بدراسة الفروق عبر الثقافية في بعض القضايا، مثل قضية الفتيات الموهوبات في السودان، حيث إن الدراسات العالمية في هذا المجال عادة ما تكشف عن نتائج مختلفة عما تكشف عنه الدراسات السودانية.

* * *

قائمة المراجع :

المراجع العربية :

- أبو نيان، فواز فهد.(٢٠٠٠). الاتجاهات المعاصرة في أساليب التعرف على الطلاب الموهوبين في الفنون التشكيلية. **المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٠ (٢٧)**، ١٥٩- ١٨٨.
- أبو هلال ، ماهر؛ و الطحان، خالد.(٢٠٠٢). العلاقة بين التفكير الابتكاري والذكاء والتحصيل الدراسي لدى عينة من المتفوقين في دولة الإمارات العربية المتحدة . **مجلة مركز البحوث التربوية ، ٢٢**، ١٥٥ – ١٨٢.
- أبو هاشم، السيد.(٢٠٠٣). محكات التعرف على الموهوبين والمتفوقين " دراسة مسحية للبحوث العربية في الفترة من عام ١٩٩٠ إلى ٢٠٠٢". **مجلة أكاديمية التربية الخاصة، ٣** ، ٣١- ٧٣.
- أحمد، محمد رياض.(٢٠٠٥). صدق أنشطة الذكاءات المتعددة وفعاليتها في اكتشاف التلاميذ الموهوبين بالصف الخامس الابتدائي. http:// www.acc.aun.edu.eg
- أخضر، فوزية. (١٩٩٣) . **المدخل إلى تعليم ذوي الصعوبات التعليمية والموهوبين**. الرياض : مكتبة التوبة.
- الإمام، محمد أحمد.(٢٠٠٦). **مؤشرات الذكاء المتعدد: دراسة مقارنة لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين والمتفوقين دراسياً**. الدراسات العلمية المحكمة المقدمة للمؤتمر الإقليمي للموهبة، ٢- ١٤٢٨/٨/٦هـ الموافق ٢٦- ٢٠٠٦/٨/٣٠م، ٤٥٢- ٤٩٢.
- التميمي، أحمد عبد العزيز.(٢٠٠٦). **ماذا تعلمنا عن الأطفال الموهوبين، دراسة مسحية قام بها مركز تنمية الموهبة، دنفر، الولايات المتحدة الأمريكية**. أوراق العمل المقدمة للمؤتمر الإقليمي للموهبة، ٢- ١٤٢٨/٨/٦هـ الموافق ٢٦- ٢٠٠٦/٨/٣٠م، ٩٥٣- ٩٦٤.
- جابر، جابر؛ و كفافي، علاء الدين.(١٩٨٩). **معجم علم النفس والطب النفسي**. الجزء الثالث . القاهرة : دار النهضة العربية.
- جروان، فتحي.(١٩٩٩). **الموهبة والتفوق والإبداع** . الطبعة الأولى. العين : دار الكتاب الجامعي.
- جروان، فتحي.(٢٠٠٤). **الموهبة والتفوق والإبداع** . الطبعة الثانية. عمان : دار الفكر.
- جلجل، نصرة.(٢٠٠٠). **علم النفس التربوي المعاصر**. القاهرة: دار النهضة.

- الحسيني، صلاح الدين محمد.(١٩٨٩). **أهداف وبرامج رعاية الأطفال الموهوبين بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس: مصر.
- الحوراني، محمد.(١٩٩٩). رعاية المتفوقين عقلياً : يجب أن تبدأ في مرحلة ما قبل المدرسة. **مجلة التربية ، ٣٠** ، ٦٦ – ٧٥.
- الخطيب، جمال؛ و الحديدي، منى.(١٩٩٧). **المدخل إلى التربية الخاصة**. الطبعة الأولى. عمان : مكتبة الفلاح.
- الخطيب، محمد؛ والمتوكل، مهيد. (٢٠٠١). **دليل استخدام مقياس المصفوفات المتدرجة العادي على البيئة السودانية**. الخرطوم: شركة مطابع دار العملة .
- الخطيب، محمد؛ والمتوكل، مهيد. (٢٠٠٢). دراسة استطلاعية للخصائص القياسية لاختبار المصفوفات المتدرجة العادي. **دراسات نفسية، ١** ، ٨٩- ١٠٢.
- خضر، على.(١٩٨٨). طفل ما قبل المدرسة نموه النفسي ورعايته تربوياً. **رسالة الخليج العربي ، ٢٧** ، ١٥٥ - ٢١٣.
- الخليفة، عمر.(٢٠٠٠). هل الطفل "آية" متخلف ، عادي أم موهوب؟. **مجلة الطفولة العربية ، ٢** ، ٢٦ – ٥٣.
- الخليفة ، عمر.، والمطوع ، محمد.(٢٠٠٢). الفروق النوعية في الطبعة الثالثة للترجمة والتكييف البحريني لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال (WISC-III). **مجلة العلوم التربوية والنفسية ، ١** ، ١٠٥ - ١٣٣.
- خير الله، سيد.(١٩٩٩). الرعاية الشاملة للمتفوقين والموهوبين . **مجلة الطفولة، ٤** ، ٥٤- ٦٥.
- دسوقي، كمال.(١٩٨٨). **ذخيرة علوم النفس** . القاهرة : الدار الدولية للنشر والتوزيع.
- دوسة، مدينة عبد الرحمن.(٢٠٠٧). **إستراتيجيات الكشف عن الأطفال الموهوبين بمرحلة الأساس في محلية نيالا**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الخرطوم: السودان.
- ديفز، جارى .، وريم ، سيلفيا . (٢٠٠١) . **تعليم الموهوبين والمتفوقين**. الطبعة الإنجليزية الرابعة . ترجمة: عطوف ياسين . دمشق : المركز العربي للتعريب والترجمة والنشر.
- راجح، أحمد.(١٩٩٠). **أصول علم النفس** . الطبعة الحادية عشرة . الإسكندرية : المكتب المصري الحديث للطباعة والنشر.

- الروسان، فاروق.(٢٠٠٠). **دراسات وبحوث في التربية الخاصة**. الطبعة الأولى . عمان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- الروسان، فاروق. (١٩٩٦) . **أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة**. الطبعة الأولى . عمان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- زحلوق، مها.(١٩٩٦). التفوق والمتفوقون. **مجلة التربية، ١١٧** ، ٩٣ – ١٠٤.
- زحلوق، مها.(١٩٩٨) . نحو برنامج لتربية المتفوقين عقليا سورية نموذجا . **شؤون اجتماعية ، ٥٧** ، ١٢٧- ١٥٧.
- زحلوق، مها.(٢٠٠٠) . الأطفال الموهوبون والعناية بهم في الروضة والبيت. **شؤون اجتماعية ، ٦٥** ، ٩٥- ١١٤.
- زحلوق، مها إبراهيم. (٢٠٠١) . المتفوقون دراسياً في جامعة دمشق واقعهم – حاجاتهم – مشكلاتهم " دراسة ميدانية" . **مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية، ١** ، ٩ –٥٥.
- الزوبعي، عبد الجليل؛ و الكناني، إبراهيم.(١٩٩٢). دراسة مقارنة للعلاقة بين الذكاء والتحصيل الدراسي بين تلاميذ الصف السادس الابتدائي المرشحين لمدارس المتميزين في العراق للسنتين (١٩٩٠ – ١٩٩١ / ١٩٩١ – ١٩٩٢). **المجلة العربية للتربية ، ١٢**، ١٢٨ – ١٤٨.
- الزيات، فتحي مصطفى.(١٩٨٨). القيمة التنبؤية لمقاييس تقدير الخصائص السلوكية واختبارات الذكاء في الكشف عن المتفوقين عقلياً. **مجلة دراسات تربوية (رابطة التربية الحديثة)، مج ٣، جزء ١٣** ، ٢١٩- ٢٦١.
- سيد، إمام.(٢٠٠١). مدى فعالية تقييم الأداء باستخدام أنشطة الذكاءات المتعددة "لجاردنر" في اكتشاف الموهوبين من تلاميذ المرحلة الابتدائية. **مجلة كلية التربية جامعة أسيوط ،١٧(١)** ، ١٩٩- ٢٥٠.
- الشخص، عبد العزيز.(١٩٩٠). **الطلبة الموهوبون في التعليم العام بدول الخليج العربي، أساليب اكتشافهم وسبل رعايتهم**. الرياض : مكتب التربية العربي لدول الخليج.

- شيفل، ماريان.(١٩٩٠). **الطفل الموهوب في الفصل الدراسي العادي**. ترجمة: محمد نسيم رأفت . القاهرة : دار النهضة العربية.
- صادق، آمال ؛ و البوني، أحمد ؛ و بشارة، جبرائيل ؛ و أبو حطب، فؤاد ؛ و ربيع، مبارك ؛ و بن فاطمة، محمد ؛ و الحمداني، موفق.(١٩٩٦). **دليل أساليب الكشف عن الموهوبين في التعليم الأساسي** . تونس : المنظمة العربية للثقافة والعلوم.
- صبحي، تيسير.(٢٠٠٢). المؤتمر الدولي الرابع عشر للمجلس العالمي للأطفال الموهوبين والمبدعين - برشلونة . ٢١ يوليو – ٤ أغسطس ٢٠٠١. **مجلة العلوم . التربوية ،١**، ٢٤٧- ٢٥٢.
- صبحي، تيسير.(١٩٩٢). **الموهبة والإبداع ، طرائق التشخيص وأدواته المحوسبة**. الطبعة الأولى . عمان : دار التنوير والنشر العلمي.
- الطحان، خالد؛ و أبو هلال،ماهر.(١٩٩٦). نتائج الدراسة الميدانية في دولة الإمارات العربية المتحدة . في : أمال صادق وآخرون (محررون). **دليل أساليب الكشف عن الموهوبين في التعليم الأساسي (٣٠. ٣٨)**. تونس : المنظمة العربية للثقافة والعلوم.
- عبيد، ماجدة. (٢٠٠٠). **تربية الموهوبين والمتفوقين**. الطبعة الأولى. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- عطا الله، صلاح الدين. (٢٠٠٦). تقنين اختبار الدوائر من الصورة الشكلية (ب) لبطارية تورانس للتفكير الإبداعي على الأطفال في الأعمار من (٨ - ١٢) سنة بمدارس القبس بولاية الخرطوم . **مجلة دراسات تربوية، ١٤** ، ١٠٢ – ١٣٧.
- العكري، سكينة.(٢٠٠٢). **الكشف عن التلاميذ الموهوبين من بين التلاميذ المتفوقين دراسياً في الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين**. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة البحرين : البحرين.
- علام، صلاح الدين.(٢٠٠٥). **الأساليب الإحصائية الاستدلالية قي تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية (البارامترية واللابارامترية)**.الطبعة الأولى. القاهرة: دار الفكر العربي.

- غبريال، فوزي.(١٩٨٥). التباينات الحقيقية للمكونات العقلية للتفوق الدراسي (دراسة عاملية). **الكتاب السنوي في علم النفس، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، (٤)**، ٤٣٧ – ٤٥٧.
- الفقهاء، عصام.(٢٠٠١). مستوى القدرة على الأداء الابتكاري دراسة حالة طلبة جامعة فيلادلفيا في الأردن . **مجلة اتحاد الجامعات العربية ، ٣٩**، ٥ – ٥٦.
- القريوتي، يوسف ؛ و السرطاوي، عبد العزيز ؛ و الصمادي، جميل.(٢٠٠١). **المدخل إلى التربية الخاصة.** الطبعة الثانية . دبي : دار القلم للنشر والتوزيع.
- اللحامي، نهى يوسف.(١٩٩٨). ديناميات شخصية الطفل الموهوب. **مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، مج ٢٢، الجزء ٣**، ٤٧٥- ٥٠٧.
- مرسي، كمال.(١٩٩٢). **رعاية النابغين في الإسلام وعلم النفس.** الطبعة الثانية. الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع.
- منسي، حسن.(١٩٩٧). **خصائص ومشكلات الطلبة المتفوقين أكاديميا في المرحلة الأساسية بالأردن** . رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة أم درمان الإسلامية : السودان.
- منسى ، محمود؛ والبنا، عادل.(٢٠٠٢). إعداد برنامج للكشف عن الموهوبين والمبدعين ورعايتهم من مرحلة التعليم قبل المدرسى إلى مرحلة التعليم الجامعى. **المجلة المصرية للدراسات النفسية ،١٢(٣٥)**، ٢٩- ٦٦.
- النافع، عبد الله ؛ والقاطعي، عبدالله ؛ والضبيبان، صالح ؛ والحازمي، مطلق ؛ والسليم، والجوهرة .(٢٠٠٠) . **برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم.** الرياض : مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية.
- نذر، فاطمة.(١٩٩٨). المتفوقون في رياض الأطفال بدولة الكويت. **مجلة العلوم الاجتماعية، ٣**، ١٣٩- ١٥٤.
- هويدي، زيد؛ و جمل؛ محمد.(٢٠٠٣). **أساليب الكشف عن المبدعين والمتفوقين** . الطبعة الأولى. العين: دار الكتاب الجامعي.
- واينبرنر، سوزان . (١٩٩٩) . **تربية الأطفال المتفوقين والموهوبين في المدارس العادية (إستراتيجيات ونماذج تطبيقية).** ترجمة : عبد العزيز الشخص، وزيدان السرطاوي. العين : دار الكتاب الجامعي.

- ويب، جيمس؛ وميكسترون، اليزابيث؛ وتولان، استيفاني.(١٩٨٥). **توجيه الطفل المتفوق عقلياً مرجع علمي للآباء والمعلمين** . ترجمة : بشرى حديد . الكويت : الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة.
- ويتج، أرنو.(١٩٧٠). **مقدمة في علم النفس** . ترجمة : عادل الأشول ومحمد عبد الغفار ونبيل عبد الفتاح وعبد العزيز الشخص . القاهرة : دارمكجروهيل للنشر.

المراجع الأجنبية :

-Ackerman, C.(1993). *Investigating an alternate method of identifying gifted students*. Unpublished M.Sc., University of Calgary :Canada.

-Argulewiz, E. et al (1981). *Validity of the SRBCSS for Hispanic and Anglo Gifted students* . A paper presented at the Annual meeting of the American Psychological Association. Los Angeles, Aug 19-31. p.21.

-Baldwin, A. (1984). *Baldwin identification matrix 2 for the identification of gifted and talente*d. New York: Trillium Press.

- Balzer, C. (1990). *Identification: A Suggested Procedure for the Identification of Talented and Gifted Students K-12. Technical Assistance Paper 1. Revised*.http://search.ebscohost.com/login.

- Benito, Y. (2003). Intellectual giftedness and associated disorders. *Gifted and Talented International, 18*, 27 – 35.

- Benito, Y. , and Moro, J. (1999). An empirically – based proposal for screening in the early Identification of Intellectually Gifted students. *Gifted and Talented International,14*, 80-90.

-Bethge, H.(1982). The Effects of Dynamic Assessment Procedures on *Raven Matrices* Performance, Visual Search Behavior, Test Anxiety and Test Orientation. *Intelligence, 6 (1),* 89-97.

- Bishay, H.(1981). How The gifted should be defined and Identified?. *Journal of the Social Sciences,4,* 282-292.

- Castellano, J. (1998). Identifying and assessing gifted and talented bilingual Hispanic students. *Eric Digsts*, No: RCO21661.

- Clark, G.& Zimmerman, E.(1992). *Issues and Practices Related to Identification of Gifted and Talented Students in the Visual Arts. Identification in the Arts.* Washington: National Research Center on the Gifted and Talented, Storrs, CT.

- Coleman, M.(2003). The Identification of Students Who Are Gifted. *ERIC Digest number E644.*

- Coleman, M. & Gallagher, J. (1992). Report on State Policies Related to the Identification of Gifted Students. Chape Hill, NC: Gifted education policy studies program, University of North Caroline Chapel Hill, USA.
- Coleman, M., And Others.(1994). *Updated Report on State Policies Related to the Identification of Gifted Students.* North Carolina Univ., Chapel Hill. Gifted Education Policy Studies Program.
- Cramond, B.(1997). The Use of Multiple Criteria for Identifying Gifted Students. *Roeper Review,20 (2)* ,A1-A8.
- Dirks, J.,&Quarfoth, J.(1981). Selecting Children for *Gifted* Classes: Choosing for Breadth vs Choosing for Depth. *Psychology in the Schools, 18 (4)* ,437-349.
-Freeman, J. (1991). *Gifted children growing up.* London, UK: Cassell Educational Ltd.
- Freeman, J.(2001). *Gifted Children Grown Up.* London: David Fulton Publishers Ltd.
- Fields, J.(1997). Measuring Giftedness in Young Children: A Comparative Study in Malaysia. *Early Child Development and Care, 131* ,93-106.
-Gardener,H.(1983). *Frames of mind: a theory of multiple intelligences.* New York: Basic Books Inc.
-Gardener,H.(2000). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st century.* New York: Basic Books Inc.
- Gibson, L.(1994). The identification and selection of urban gifted and talented students in the west and southwestern United States. Unpublished Ed.D., Texas Southern University: USA.
- Grotberg, E. , and Badri, G. (1991). *The impact of cultural factors on children's creativity in Sudan : Environment and people*, 7 – 15, Durham: University of Durham , UK.
-Guilford , J.(1959a).*Arevised structure of intellect .Studies of High level personal reports from Psychology.* California : University of South California.
-Guilford,J.(1959b).Three faces of intellect. *American Psychology ,14*, 469 - 479.
- Hany,E . (2004). Behavioral and cognitive development research in the diagnosis and support of the highly gifted, *http://www.mpipf-muenchen.mpg.1-3.*
-Heller, k. (1993). Structural tendencies and issues of research on giftedness and talent . In Heller, K.et al (Eds.). International handbook of research and development of giftedness and talented (49 – 67). Oxford: Pergamon.
- Hermann, K., & Stanley, J.(1983). An exchange: Thoughts nonrational precocity. *G/C/T,12,* 30-36.

- Hess, K.(1990). *The Status of Gifted Education in New Jersey: Analysis of the 1988-89 Gifted Education Survey.* http://search.ebscohost.com/login.
- Homeratha, L.(1978). *Screening and Identification Model for Title IV-C: Primary Gifted Education.* http://search.ebscohost.com/login.
-Jenkins-Friedman, R.(1982). Myth: Cosmetic Use of Multiple Selection Criteria*!. Gifted Child Quarterly, 26 (1*), 24-26.
- Johnsen, S.(1997). Assessment Beyond Definitions. *Peabody Journal of Education, 72(3&4),* 136-152.
- Joyce, B., & Wolking, W. (1988). Curriculum-based assessment: An alternative approach to screening young gifted children in rural areas. *Rural Special Education Quarterly, 8(4)*, 9-14.
- Khaleefa, O (2003). *The Identification of talented children and theircare in Alkubs school in Sudan.* A paper presented at the Middle East North Africa Regional Conference of Psychology, Dubai, U.A.E : (13 – 18), December.
-kanevsky, L. (1993). Dynamic Assessment of gifted students. In Heller, K. et al (Eds). *International handbook of research and development of giftedness and talented (283 – 295).* Oxford Pergamon.
-*Kentucky Guidelines for Gifted Education.Revised.* (1982). http://search.ebscohost.com/login.
- Kornhaber, M.(1997). *Seeking Strengths: Equitable* Identification *for* Gifted *Education and the Theory of Multiple Intelligences.* http://search.ebscohost.com/login.
-Lawrannce, D. , and Anderson, H. (1977). Inter correlation of the WISC-R and the Renzulli- Hartman Scale for Determination of Gifted Placement. (Eds.) 139-140. *Apaper presented at the Annual International Convention,*of CEC. Atlanta, GA.
-Lidz, C.(1991). *Practioners guide to dynamic assessment.* New York: Guilford.
-Lowenstein,L.(1981).*The Psychological problems of gifted children.* Caxtons : Pullen Publication .
- MacRae, L.& Lupart, J.(1991). Issues in Identifying *Gifted* Students: How Renzulli's Model Stacks Up. *Roeper Review, 14 (2),* 53-58.
- Marland, S. (1972). *Education of the gifted and talented. Vol. 1. Report to the congress of the United States by the U.S Commissioner of Education,* Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Milgram , R .(1980) . Gifted children in Israel : Theory , practice and research . Journal of School Psychology International ,3,10-13.
- Neisser,U., Boodoo,G., Bouchard,T., Boykin, A., Brody, N., Ceci,S., Halpern, D.,Lehlin, J., Perlof, R., Sternberg,R., and Urbina,S.(1996). Intelligence: Known and un Knowns, *Amercan Psychologist, 51*, 77- 101.

-Ortiz, V. , and Volloff , W.(1987). Identification of gifted Accelerated Hispanic students. *Journal of The Educational of the Gifted, 1*,45- 55.
- Peganto,C. , and Birch , J . (1959) . Locating gifted children in Junior high schools : A comparison of the methods . *Exceptional Children, 7*, 300-304 .
- Raven. (1958). *Standard Progressive Matrices A, , B, C, D, and E.* London: H. K. Lewis and Co. Ltd.
- Renzulli, J.(1986). The three- ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R.J. Sternberg & J.E. Davidson(Eds.), *conceptions of giftedness* (pp. 53-92). Cambridge, MA: Cambridge university press.
-Renzulli, J. & Owen, S. (1983). The revolving door identification model: If it ain't busted don't fix it. If you don't understand it don't nix it. *Roeper Review, 6(2) ,39 - 41.*
-Renzulli, J.S., Reis, S., & Smith, L. *(1981). The Revolving Door Identification Model (RDIM). Mansfield Centre: Creative Learning Press.*
-Roach, P.(1986). Identifying the Gifted: A Multiple Criteria Approach. *Clearing House, 59 (9),* 393-395.
-Sebree,S.(1987). *A SURVEY OF GIFTED AND TALENTED ACADEMIC AND FINE ARTS (MUSIC) PROGRAMS IN THE URBAN PUBLIC SCHOOL DISTRICTS OF TEN NORTH CENTRAL STATES (1970 -1986).* Unpublished Educat.D., The University of Toledo:USA.
-Scott, O.(1996). *Multiple intelligences and the gifted identification of African-American students.* Unpublished Ph.D., Old Dominion University:USA.
- Shaklee, B.& Viechnicki, K.(1995). A Qualitative Approach to Portfolios: The Early Assessment for Exceptional Potential Model. *Journal for the Education of the Gifted, 18 (2)* ,156-170.
- Skuy, M. , Gaydon, V. Hofenberg , S. , and Fridjjhon, P. (1990). Predictors of performance of disadvantaged in a gifted program. *Gifted Child Quarterly , 34*, 92 – 101.
-Silverman, L. (1989). *The highly gifted.* In F. Feldhusen, J. Van Tassel bask & K. Seeley (Eds.). Excellence in educating the gifted. (pp. 71-83). Denver, Co: Love Publishing Company.
- Stern, J.(1983). A New Strategy to Dissolve a Current Problem: How to Identify Giftedness. *G/C/T, 27,* 47-51
- Sternberg, R.(1991). Death, taxes and bad intelligence tests. *Intelligence, 15*, 257- 269.
- Swason, H., & Gansle, K.(1994). Specificity and modifiability of working memory in exceptional children: The role of dynamic assessment. In T.Scruggs&M.Mastrpieri (Eds.), *Advances in learning and disabilities,8, 65-104.*

- Talil, C.(1990). *Principles for the design of a culturally relevan instrument to Identify Black secondary school children*, Unpublished ph.D.Dessertation University of Pretoria : Pretoria, a USA.
-Terman, L. , and Oden, M. (1959). Genetic studies of genius*: vol.5. The gifted group at midlife: Thirty –five years follow – up of a superior group.* Stanford, CA: Stanford University Press.
-*The Gifted and Talented Program Study. Division of Public Schools Analysis and Recommendations [and] Report of the Gifted and Talented Program Study*.(1984). Florida State Dept. of Education, Tallahassee. Div. of Public Schools.
-Torrance, E. (1966). *Torrance Tests of Creative Thinking: Norms. Techmical Manual Verbal Tests, Forms A and B, Figural Tests, forms A and B*. Princeton, New Jersey: Personnel Press, Inc.
-Torrance, E. (1968). *Directions Manual and Scoring Guide.* Massachusetts: Personnel Press, Inc.
-Torrance, E. (1969). *Guiding creative talent* . Englwood: Cliffs ,N.S. Prentice Hall. INC.
- Williams, E.(2000). *The history of the evolution of gifted identification procedures in Georgia.* Unpublished Ed.D. University of Georgia.
- Torre-Halscott, C.(1992). Extent to which selected variables predict success among International Baccalaureate students.Unpublished Ed.D., University of Florida: USA.
-Witty,P.(1951). *The Gifted.* Boston: D.C.Heath.
- Ziegler, A.(2005). The actiotope model of giftedness. In R. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *conceptions of giftedness* (pp. 411-434).Cambridge, UK: Cambridge university Press.
- Ziegler, A.& Stoeger,H.(2004). Identification based on ENTER within the conceptual frame of the actiotope Model of Giftedness. Psychology Science, 46, 324-342.

* * *

مناهج البحث في علم نفس النمو
رؤية نفسية إسلامية

د. عماد عبد الله محمد الشريفين
قسم الدراسات الإسلامية ـ كلية الشريعة
جامعة اليرموك

ملخص البحث :

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن مناهج البحث في علم نفس النمو من منظور نفسي إسلامي، ولتحقيق هذا الهدف اعتمد الباحث في دراسته المنهجين الاستقرائي والوصفي التحليلي، حيث خلص البحث إلى أن القرآن الكريم، والسنة المطهرة، وكتب التراث أشارت بشكل واضح إلى العديد من مناهج البحث المتعلقة بالنمو الإنساني، ومن أهمها المنهج التاريخي، والمنهج الوصفي المتضمن الملاحظة، والطريقة الطولية، والطريقة المستعرضة، إضافة إلى المنهج المقارن، والمنهج التجريبي، والمنهج العيادي، وأوصت الدراسة بضرورة إجراء مزيد من الدراسات المتعلقة بمختلف موضوعات علم النفس من المنظور النفسي الإسلامي.

المقدمة:

عرف المسلمون المنهج العلمي مع نزول القرآن الكريم، الذي كان لتوجيهاته، وحثه على النظر، والتأمل، وإقامة الدليل، والبرهان الأثر البالغ في صياغة قواعد البحث في شتى المجالات العلمية، فالقراءة المتأنية لتاريخ الحضارة الإسلامية تؤكد لنا أن العقل المسلم استطاع أن يؤسس قواعد لمناهج البحث العلمي في مختلف مجالات البحث، والدراسة.

إن قواعد المناهج العلمية التي تأسست في العالم الإسلامي تشكل بمجموعها منهجاً علمياً يجب التقيد به أثناء عملية البحث في شتى المجالات، والتخصصات، وهنا لابد من الإشارة إلى أن المنهجية الإسلامية لا تعني المنهجية التي يمارسها المسلمون دون غيرهم، وأنها غير متاحة لغير المسلمين، ولا تعني المنهجية التي يتعامل معها المسلم في الأحكام المتعلقة بالعبادات، والمعاملات، وإنما هي جملة من المبادئ والقواعد التي يفترض الإسلام على الإنسان الاهتداء بها أثناء تفكيره، وبحثه، وسعيه نحو المعرفة[1].

ومن العلوم التي تميزت بمناهج البحث "علم نفس النمو"؛ فالمتأمل في واقع هذا العلم يخلص إلى أن الباحثين في علم النفس بينوا، وبشكل مفصل مناهج البحث في علم نفس النمو والتي منها الملاحظة العلمية، والطريقة الطولية، والطريقة المستعرضة، والطريقة التجريبية، والطريقة الإكلينيكية، وغيرها من طرق البحث، والسؤال الذي يثار: هل ثمة إشارات للموروث النفسي الإسلامي

(١) ملكاوي، فتحي، البحث التربوي وتطبيقاته في العلوم الإسلامية في الجامعات في البحث التربوي وتطبيقاته في العلوم الإسلامية، تحرير فتحي ملكاوي، دار الرازي للطباعة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، ط١، ٢٠٠١، ص ٣٦.

فيما يتعلق بمناهج البحث في علم نفس النمو؟ وللإجابة عن هذا التساؤل لابد من بيان الآتي:

أولاً: إن الموروث النفسي الإسلامي لم يحظ إلى الآن بالاهتمام اللازم، ولم يظهر دوره في علم النفس المعاصر، وتطوره، مع أن كثيراً من إسهامات العلماء المسلمين ترجمت إلى اللغة اللاتينية.

ثانياً: إن علم نفس النمو كبقية الدراسات النفسية التراثية لم يحظ بالاهتمام اللازم، مع أن المتأمل في المؤلفات، والمصنفات للعلماء المسلمين يلحظ اهتماماً واضحاً وبيناً بموضوع النمو الإنساني إذ أخذ حيزاً لا بأس فيه من اهتمامات العلماء المسلمين، فمثلاً ابن الجزار القيرواني في كتابه "سياسة الصبيان" رسم مسيرة كاملة للطفل منذ ولادته وحتى طفولته، وابن الجوزي في كتابه "تنبيه النائم الغُمر على مواسم العمر" تحدث عن مختلف الموضوعات المتعلقة بالنمو الإنساني.

وبناءً عليه، فإن الموروث النفسي الإسلامي المتعلق بالنمو الإنساني يحمل إشارات واضحة لمناهج البحث في علم نفس النمو.

هدف الدراسة وأسئلتها:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن مناهج البحث في علم نفس النمو من خلال القرآن الكريم والسنة المطهرة والدراسات النفسية الإسلامية، وذلك من خلال الإجابة عن السؤال الآتي:

ما مناهج البحث في علم نفس النمو من منظور إسلامي؟

منهج البحث:

يعتمد الباحث في دراسته على المنهج الاستقرائي، والمنهج الوصفي التحليلي.

خطة البحث:

المقدمة: وتشمل أهمية الموضوع، وهدف الدراسة، وأسئلتها، ومنهج الدراسة، وخطة البحث.

المبحث الأول: (مفاهيم البحث): ويشمل التعريف بمناهج البحث، والتعريف بعلم نفس النمو من منظور إسلامي، وكذلك التعريف بمناهج البحث في علم نفس النمو من منظور إسلامي.

المبحث الثاني: (مناهج البحث في علم نفس النمو من منظور إسلامي): ويشمل المنهج التاريخي، والمنهج الوصفي، والمنهج المقارن، والمنهج العيادي، والمنهج التجريبي.

الخاتمة: وتشمل أهم النتائج التي توصل إليها البحث.

* * *

المبحث الأول: مفاهيم الدراسة :

تحوي الدراسة مجموعة من المصطلحات التي لابد من بيانها، وتوضيحها، وهي:

الفرع الأول: التعريف بمناهج البحث، وخصائصها من المنظور الإسلامي:

يتكون الاصطلاح من لفظين، الأول: المنهج، والآخر: البحث، أما اللفظ الأول (المنهج)، فهو مشتق من الفعل (نهج) بمعنى طرق، أو سلك، وهو مصدر بمعنى الطريق، أو السلوك.

أما في الاصطلاح: فهو "أسلوب البحث، وطريقة النظر. أو القواعد والخطوات التي على الباحث أن يتبعها؛ ليصل إلى الحقيقة المنشودة"(١).

أو هو "الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة التي تهيمن على سير العقل، وتحدد عملياته، حتى يصل إلى نتيجة معلومة"(٢).

وقيل هو: "فن التنظيم لسلسلة من الأفكار العديدة؛ من أجل الكشف عن الحقيقة"(٣).

أما اللفظ الآخر فهو كلمة (البحث) وهي مشتقة من الفعل (بحث) بمعنى طلب، أو تقصى، وهو مصدر بمعنى الطلب أو التقصي.

---

(١) دسوقي، فاروق أحمد، الإسلام والعلم التجريبي، بيروت، المكتب الإسلامي، ط١، ١٩٨٧م، ص١٢.

(٢) بدوي، عبد الرحمن، مناهج البحث العلمي، الكويت، وكالة المطبوعات، ط٣، ١٩٧٧م، ص ٥.

(٣) أبو سليمان، عبد الوهاب، كتابة البحث صياغة جديدة، جدة، دار الشروق، ط٦، ١٤١٦هـ، ص٦٠.

أما في الاصطلاح فهو: "عملية علمية تجمع لها الحقائق، والدراسات، وتستوفي فيها العناصر المادية، والمعنوية حول موضوع معين دقيق في مجال التخصص، لفحصها وفق مناهج علمية مقررة يكون للباحث فيها موقف معين؛ ليتوصل من كل ذلك إلى نتائج جديدة"(١).

ويمكن تعريف مناهج البحث باعتباره لفظاً مركباً بأنه: الأسلوب، أو الطريق الذي يسلكه الباحث في تقصيه للحقائق العلمية في أي فرع من فروع المعرفة، وفي أي ميدان من ميادين العلوم النظرية، والعلمية"(٢).

ويرى الباحث أن منهج البحث أسلوب في البحث له قواعده، وأصوله، وليس قاصراً على موضوع دون آخر، بل هو صالح للتطبيق في كل موضوعات الدراسات، والبحث، وهو منهج يقوم على بناء الحقائق، والمعلومات المشاهدة والمعاينة للظواهر المدروسة، واستنتاج الحقائق، والمعلومات، بحيث يلتزم الباحث الحياد، والموضوعية، ويبتعد عن الآراء الشخصية، أو المسبقة.

وهنا لا بد من بيان أن المنهجية البحثية العلمية الإسلامية تتميز عن المنهجيات الأخرى بالآتي:

أولاً- العقيدة الإسلامية تحدد موضوعات المعرفة الإنسانية:

تحدد العقيدة الإسلامية موضوعات المعرفة الإنسانية بنوعين: غيبية، ومحسوسة، وهذا يستوجب وجود مصدرين مختلفين، الأول: مصدر من عالم الغيب يعرف به الإنسان عالم الغيب، والآخر- العالم المحسوس الطبيعي بأشيائه، وأحيائه المختلفة، لذا فالحقائق نوعان: حقائق توقيفية، وهي حقائق

(١) أبو سليمان، عبد الوهاب، المرجع السابق، ص ٢٥.

(٢) عناية، غازي حسن، مهج البحث العلمي في الإسلام، بيروت، دار الجيل، ط١، ١٩٩٠م، ص ٧٩.

الغيب، والتشريع الآتية من طريق الوحي، وحقائق توفيقية (اجتهادية)، وهي الحقائق التي على المسلمين أن يبادروا، ويبحثوا، ويأخذوا بالأساليب والمناهج الموصلة إليها[1].

والسؤال الذي يطرح هو: هل المعارف، أو الحقائق المتصلة بالنمو الإنساني حقائق توقيفية أم توفيقية؟ وبطبيعة أخرى: هل هي معارف خبرية أم معارف استدلالية استنباطية؟

إن المعارف المتصلة بالنمو الإنساني معارف خبرية مبنية على النقل، ويدل على ذلك النصوص الكثيرة ذات الصلة بالموضوع، وكذلك هي معارف استنباطية استدلاليه مبنية على استخراج النتائج، واستنتاجها بالعقل.

ثانياً: التلاؤم بين المنهج، والموضوع، وإمكانية العقل الإنساني:

إن أبرز مميزات المنهجية الإسلامية، ونجاحها في تحقيق المعارف، والعلوم هو التلاؤم بين المنهج، والموضوع، فالبحث في الطبيعة، واكتشاف السنن، والقوانين يلائمه المنهج التجريبي، والبحث في استنباط الأحكام يلائمه المنهج الاستدلالي، والمعارف الخبرية النقلية يلائمها منهج الوصف[2]. وهكذا فإن لكل نوع من المعرفة منهجاً يلائمه، بحيث تتولد عنه المعرفة الصحيحة من تطبيق المنهج المناسب.

ومن ميزات المنهجية العلمية الإسلامية عن المنهجيات الأخرى، التناسب بين المجال المعرفي، وإمكانية العقل الإنساني؛ لأن الإسلام لا يريد أن يبدد طاقة العقل دون فائدة، ولا يريد أن يزج العقل في مجالات فوق قدراته، مما يجعله يتخبط، ولا يصل إلى علم صحيح[3].

---

(١) دسوقي، فاروق، الإسلام والعلم التجريبي، مرجع سابق، ص ١٦١.

(٢) صابر، حلمي عبد المنعم، منهجية البحث العلمي وضوابطه في الإسلام، مجلة دعوة الحق، مكة المكرمة، عدد ١٨٣، ١٤١٨هـ، ص ٢٠.

(٣) صابر، حلمي عبد المنعم، المرجع السابق، ص ٢٢- ٢٣.

ثالثاً- التوجه إلى الوظائف العملية، وصرف النظر عما لا طائل من بحثه:

يقول سبحانه: ﴿ وَيَسْـَٔلُونَكَ عَنِ ٱلرُّوحِ ۖ قُلِ ٱلرُّوحُ مِنْ أَمْرِ رَبِّى وَمَآ أُوتِيتُم مِّنَ ٱلْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا ﴾[1]. ويقول سبحانه: ﴿ يَسْـَٔلُونَكَ عَنِ ٱلْأَهِلَّةِ ۖ قُلْ هِىَ مَوَٰقِيتُ لِلنَّاسِ وَٱلْحَجِّ ۗ وَلَيْسَ ٱلْبِرُّ بِأَن تَأْتُوا۟ ٱلْبُيُوتَ مِن ظُهُورِهَا وَلَٰكِنَّ ٱلْبِرَّ مَنِ ٱتَّقَىٰ ۗ وَأْتُوا۟ ٱلْبُيُوتَ مِنْ أَبْوَٰبِهَا ۚ وَٱتَّقُوا۟ ٱللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ ﴾[2].

فمن خلال الآيات الكريمة أدرك المسلمون فكرة الوظائف العملية هدفاً أساسياً في البحث العلمي، فاتجهوا إلى دراسة وظائف الأشياء، وميزاتها دون الإيغال في البحث في جواهرها، وماهياتها.

رابعا- التكامل بين مصادر المعرفة: الوحي، والعقل، والحس:

المنهجية الإسلامية تنظر إلى مصادر المعرفة الثلاثة نظرة متكاملة لتحقيق الفوائد المرجوة من المعرفة.

ويدل على هذا التكامل بيان دور العقل في الوحي، أي دور المعرفة العقلية في فهم الدين، فتكون معرفة العقل عبارة عن كسب ذاتي له، ويبرز التكامل كذلك من خلال فهم دور الوحي في العقل، وذلك بإيقاظ العقل، وتزكيته، وتنميته، وحمايته، وتحريره[3].

إن وصول المسلمين إلى المنهجية العلمية بهذه الميزات والخصائص، إنما بدأ بمكة المكرمة متمثلاً ذلك في هدم الشرك، والوثنية، الجهاد المتواصل، والدؤوب

---

(١) سورة الإسراء، آية ٨٥.

(٢) سورة البقرة، آية ١٨٩.

(٣) الدغشي، أحمد، نظرية المعرفة في القرآن الكريم، عمان، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، ٢٠٠٢م، ص ٣٣٢- ٣٢٥.

للرسول ﷺ، والصحابة - رضوان الله عليهم- لنقل العرب من الكفر إلى الإيمان، فتعد كل آية من آيات القرآن الكريم، وكل حديث من أحاديث الرسول ﷺ الداعية إلى التوحيد، وترك الشرك توجيهات أساسية لتصحيح الفكر الإنساني، وتقويمه، ووضعه على طريق المعرفة العلمية الصحيحة، ومنهجها.

كما أن جهود العلماء المسلمين في مختلف فروع العلم الرياضية، والطبيعية، والفلكية، والإنسانية كانت الذخيرة الحية، والقاعدة العريضة لانطلاق الحضارة الغربية المعاصرة، لذا ينبغي أن تقدر جهود العلماء المسلمين، وتوضع في مكانها من نسق التقدم الإنساني، ليُعرف أن ديكارت، وغيره كانوا تلاميذ لأمثال ابن الهيثم، والبيروني، وجابر بن حيان، وكثيرين غيرهم. وما التمييز العنصري الذي يرفع شعاره الغرب اليوم إلا شعار مضلل يفقدنا الثقة بأنفسنا، ويجعلنا مقطوعي الصلة بالتراث الحضاري الذي أسهم فيه علماؤنا على مدى قرون طويلة كان الغرب أثناءها يغط في سبات عميق[1].

الفرع الثاني: التعريف بعلم نفس النمو واهميته من منظور اسلامي:

لقد تعددت آراء علماء النفس في تسمية علم نفس النمو، فمنهم من سماه علم النفس التطوري، وآخرون أطلقوا عليه اسم علم النفس التكويني، أو علم النفس الارتقائي، وذهب فريق آخر إلى تسميته سيكولوجية النمو، وكل الاصطلاحات السابقة أسماء لمسمى واحد، وقبل بيان مفهوم علم نفس النمو من المنظور الإسلامي لابد من بيان مفهوم النمو الإنساني حسب ما يراه علماء النفس الذين أشاروا إلى أن النمو هو: "سلسلة متتابعة من التغيرات التي تهدف إلى

(١) حلمي، مصطفى، مناهج البحث في العلوم الإنسانية بين علماء الإسلام وفلاسفة الغرب، الإسكندرية، دار الدعوة، ط٢، ١٩٩١م، ص ١٥- ١٦.

اكتمال نضج الكائن الحي، وهو بهذا لا يحدث فجأة، ولكنه يتطور بانتظام، وبخطوات متلاحقة"[١]. أما التغيرات فهي التغيرات الجسمية، كالطول، والوزن، والتغيرات في السلوك، والمهارات، والنواحي العقلية، والانفعالية، والاجتماعية، أما علم نفس النمو، فهو أحد فروع علم النفس، حيث يهتم بدراسة الكائن الإنساني منذ تكوين البويضة المخصبة داخل رحم الأم، ونمو مراحل الجنين في فترة الحمل، فالولادة، ثم بعد الولادة رضيعاً، فطفلاً، فمراهقاً، فشاباً، فرجلاً، فكهلاً، كما يدرس نواحي النمو الجسمي، والعقلي، والانفعالي، والاجتماعي، والنفسي وكل ما يؤثر في تلك الجوانب سلباً كان، أو إيجاباً[٢].

ويعرف بأنه "العلم الذي يهتم بدراسة التغيرات التي تطرأ على سلوك الفرد من بدء خلقه، وحتى مماته"[٣]. ويعرف كذلك بأنه: "الدراسة العلمية لكافة التغيرات التي تحدث للكائن الحي بمظاهرها الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية السلوكية؛ بهدف وصفها، وبيان ارتباطها مع بعضها، ومع غيرها، والكشف عن القوانين، والمبادئ المنظمة لها بغية تحقيق أهداف معرفية، وتطبيقية، مستخدماً في ذلك المنهج العلمي"[٤].

أما علم نفس النمو من المنظور الإسلامي فيعرف بأنه: المجال الذي يهتم بدراسة مراحل حياة الإنسان، بحيث يشمل المتابعة العلمية لآثار المظاهر المختلفة التالية: الجسمية، والحسية، والحركية، والفسيولوجية، والعقلية، والنفسية،

(١) الطيب، محمد، مبادئ علم النفس العام، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٤م، ص ٢٥٧.

(٢) الأشول، عادل، علم النفس النمو، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٩، ط٢، ص ١١.

(٣) ملحم، سامي، علم نفس النمو، عمان، دار الفكر، ط١، ٢٠٠٤، ص ١٦.

(٤) عقل، محمود، النمو الإنساني، الطفولة، المراهقة، الرياض، دار الخريجي، ١٤١٨هـ، ط٥، ص ٢٧.

والانفعالية، واللغوية، والاجتماعية، والدينية، والنظر في تأثيرها في نمو شخصية الفرد، وسلوكه، وذلك بقصد التدبر في أحوال الإنسان، واستشعار مظاهر القدرة الإلهية المطلقة[1].

ويرى الباحث أن علم نفس النمو من المنظور الإسلامي هو العلم الذي يبحث التغيرات الحادثة للفرد في مختلف الجوانب النمائية وذلك خلال المراحل العمرية التي يمر بها من لدن آدم عليه السلام إلى الموت الذي يمثل بداية جديدة لمرحلة أخرى، ويكشف عن العوامل، والمبادئ، والمشكلات المتعلقة بالتغيرات في الجوانب النمائية، وكل ذلك بقصد التدبر في أحوال الإنسان، واستشعار مظاهر القدرة الإلهية، والتزام القيم الإسلامية في حياتنا العملية.

وهنا لابد من الإشارة إلى أن بعض ما كتب في علم النفس النمو من منظور إسلامي اعتمد أسلوب النقل المجرد للحقائق المتعلقة بالنمو الإنساني من مصادر تفصل الدين عن العلم، دون الالتفات إلى أسس، وغايات دراسة النمو في البيئات الغربية، أي اعتماد المفاهيم الغربية مع وضع طلاء إسلامي عليها من بعض الآيات، والسور، وهذا هو عين العجز، والضعف، والإفلاس وكذلك تجاهل مفهوم النمو الديني، فالسمة البارزة للفرد المسلم هي التزامه بأحكام الإسلام أي ما يمكن أن نسميه "النمو الديني"، الأمر الذي يؤثر في جميع المظاهر النمائية الأخرى، إلا أن المتأمل في المؤلفات التي بحثت بعض قضايا النمو من المنظور الإسلامي قد تجاهلت هذه الحقيقة، وهذا يؤكد النقل المجرد. إن دراسة علم نفس النمو من المنظور الإسلامي له أهمية كبيرة للأسباب الآتية:

(١) خوجلي، هشام، علم نفس النمو، الخلفيات العلمية، رؤية جديدة، جدة، الدار السعودية للنشر، ٢٠٠١، ط١، ص ١٤٣.

أولاً: تركز دراسة النمو في وجدان المسلم الحقيقة الكبرى، وهي حقيقة العبودية لله سبحانه وتعالى، يقول تعالى: ﴿وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ﴾[1]، ويحدد مهام خلق الإنسان، وغايته، ويقول سبحانه: ﴿إِنَّا عَرَضْنَا الْأَمَانَةَ عَلَى السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَن يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا الْإِنسَانُ إِنَّهُ كَانَ ظَلُومًا جَهُولًا﴾[2].

ثانياً: يبين القدرات والخصائص التي منحها الله سبحانه وتعالى للإنسان، فهو إنسان مميز، يقول تعالى: ﴿وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا ۝ فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا ۝ قَدْ أَفْلَحَ مَن زَكَّاهَا ۝ وَقَدْ خَابَ مَن دَسَّاهَا﴾[3]، وله القدرة على التعلم، يقول تعالى: ﴿وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ فَقَالَ أَنبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَؤُلَاءِ إِن كُنتُمْ صَادِقِينَ ۝ قَالُوا سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ﴾[4]، وله مكانة مرموقة ومميزة بين المخلوقات التي خلقها الله تعالى، قال تعالى: ﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُم مِّنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَىٰ كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا﴾[5].

ثالثاً: يبين أن للإنسان أصلاً معروفاً وكريماً، فالنظريات الغربية لا تزال تبحث عن أصل الإنسان، والمطالع لها يجد تكراراً لنظرية دارون التي تشير إلى الإنسان

(١) سورة الذاريات: ٥٦.

(٢) سورة الأحزاب: ٧٢.

(٣) سورة الشمس: ٧- ١٠.

(٤) سورة البقرة: ٣١- ٣٢.

(٥) سورة الإسراء: ٧٠.

باعتباره كائناً متطوراً عن الحيوان. أما في الإسلام فالأصل معروف[1]، يقول سبحانه: ﴿لَقَدْ أَرْسَلْنَا نُوحًا إِلَىٰ قَوْمِهِۦ فَقَالَ يَٰقَوْمِ ٱعْبُدُوا۟ ٱللَّهَ مَا لَكُم مِّنْ إِلَٰهٍ غَيْرُهُۥٓ إِنِّىٓ أَخَافُ عَلَيْكُمْ عَذَابَ يَوْمٍ عَظِيمٍ﴾[2]، ويقول سبحانه: ﴿ٱلَّذِىٓ أَحْسَنَ كُلَّ شَىْءٍ خَلَقَهُۥ ۖ وَبَدَأَ خَلْقَ ٱلْإِنسَٰنِ مِن طِينٍ ۝٧ ثُمَّ جَعَلَ نَسْلَهُۥ مِن سُلَٰلَةٍ مِّن مَّآءٍ مَّهِينٍ ۝٨ ثُمَّ سَوَّىٰهُ وَنَفَخَ فِيهِ مِن رُّوحِهِۦ ۖ وَجَعَلَ لَكُمُ ٱلسَّمْعَ وَٱلْأَبْصَٰرَ وَٱلْأَفْـِٔدَةَ ۖ قَلِيلًا مَّا تَشْكُرُونَ﴾[3].

رابعاً: يعرف الفرد بالعوامل المؤثرة في النمو، وكيفية تأثيرها؛ مما يؤدي إلى زيادة القدرة على التحكم، والتنبؤ بعملية النمو عن طريق تجنب الظروف التي من الممكن أن تؤدي إلى مشكلات النمو، وكذلك التعرف على مبادئ، وقوانين النمو الإنساني التي تساعد الآباء، والمؤسسات التربوية، والمختصين في التوعية، والإرشاد على السير في طريق واضح أثناء التفاعل مع الأفراد.

خامساً: تنمية عبادة التفكير، والاعتبار بدلائل القدرة الإلهية، فعلم نفس النمو فيه دعوة إلى التأمل، والتفكر، والتدبر في أحوال، وصفات، ودقة خلق الإنسان، يقول سبحانه: ﴿هَلْ أَتَىٰ عَلَى ٱلْإِنسَٰنِ حِينٌ مِّنَ ٱلدَّهْرِ لَمْ يَكُن شَيْـًٔا مَّذْكُورًا ۝١ إِنَّا خَلَقْنَا ٱلْإِنسَٰنَ مِن نُّطْفَةٍ أَمْشَاجٍ نَّبْتَلِيهِ فَجَعَلْنَٰهُ سَمِيعًۢا بَصِيرًا ۝٢ إِنَّا هَدَيْنَٰهُ ٱلسَّبِيلَ إِمَّا شَاكِرًا وَإِمَّا كَفُورًا ۝٣ إِنَّآ أَعْتَدْنَا لِلْكَٰفِرِينَ سَلَٰسِلَا۠ وَأَغْلَٰلًا وَسَعِيرًا ۝٤ إِنَّ ٱلْأَبْرَارَ يَشْرَبُونَ مِن كَأْسٍ كَانَ مِزَاجُهَا كَافُورًا﴾[4].

---

(١) القيسي، مروان، المدخل إلى علم النفس في الإسلام، إربد، مكتبة عمران، ط١، ٢٠٠٦، ص ١٤.

(٢) سورة الأعراف: ٥٩.

(٣) سورة السجدة: ٧- ٩.

(٤) سورة الإنسان: ١- ٥.

الفرع الثالث: ما المقصود بمناهج البحث في علم نفس النمو من منظور إسلامي؟

يرى الباحث أن المقصود بمناهج البحث في علم نفس النمو من المنظور الإسلامي هو الأسلوب، أو الطريق الذي يسلكه الباحث في تقصيه للحقائق العلمية المتعلقة بالتغيرات الحادثة لفرد في مختلف الجوانب النمائية خلال المراحل العمرية التي يمر بها من لدن آدم عليه السلام وحتى الموت الذي يمثل بداية جديدة لرحلة أخرى، ويكشف العوامل والمبادئ والمشكلات المتعلقة بالتغيرات في الجوانب النمائية.

* * *

المبحث الثاني: مناهج البحث في علم نفس النمو من منظور إسلامي:

إن العلم هو طريق معرفة الله تعالى، وهو سبيل بلوغ الإنسان إلى مقام الخلافة، وقد حث الإسلام على العناية بالعلم، ودعا إليه، وإلى دراسة الكون، والحياة، وطلب العلوم المختلفة، وجعل الله - سبحانه وتعالى- طلب العلم شرفاً للمسلم، يقول تعالى: ﴿ فَتَعَٰلَى ٱللَّهُ ٱلْمَلِكُ ٱلْحَقُّ ۗ وَلَا تَعْجَلْ بِٱلْقُرْءَانِ مِن قَبْلِ أَن يُقْضَىٰٓ إِلَيْكَ وَحْيُهُۥ ۖ وَقُل رَّبِّ زِدْنِى عِلْمًا ﴾[1]، وهذا ما فهمه العلماء الأوائل، وخير دليل على ذلك من غزارة علوم العلماء المسلمين التي تدل على أصالة الفكر الإسلامي في تأصيله لقواعد البحث العلمي، ومناهجه القائمة على الاستدلال، والاستنباط، والاستقراء، والملاحظة.

وما يجدر التنبيه إليه الأسس التي استند إليها الباحث في تحليل النصوص لاستنباط المناهج البحثية في علم نفس النمو من المنظور الإسلامي.

أولاً: تم التوصل إلى المناهج البحثية في علم نفس النمو من المنظور الإسلامي بناءً على التأمل بغايات الوحي وخصائصه، ومن أهم خصائص الوحي الصدق، والإحاطة بأحداث الماضي والكشف عن أمور المستقبل اليقينية والعلمية والثبات والواقعية.

ثانياً: الاعتماد على دور العقل في الوحي المتمثل بتصديق الوحي أي حث العقل على التفكر والتدبر والتأمل في النصوص وإعمال العقل في المناهج التطبيقية، أي أن النص مبدأ ملزم ولكن لم يرد بتفصيلاته ليقوم العقل باختيار الصيغة الأنسب من زمان لآخر ومن بيئه اجتماعية إلى أخرى[2] ومن موقف

---

(١) سورة طه، آية ١١٤ .

(٢)الدغشي، أحمد، نظرية المعرفة في القرآن الكريم، دمشق، دار الفكر، عمان، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، ٢٠٠٢م، ص ٣٢٣.

تعليمي إلى آخر وهذا لا يعني عدم التسلم بالنص بل هو إعمال للنص في الواقع، فمثلاً الإعجاز العلمي في القرآن لم يكن في عصر النبوة، وهو وليد العصور الحديثة ونقبل به بالشروط التي قررها العلماء وهذا ما ينطبق على المناهج البحثية في علم نفس النمو فالوحي يتخطى حدود الزمان والمكان ولا يعجزه ميدان من ميادين المعرفة خلافاً للعلم البشري المقيد بحدود الزمان والمكان والناشئ من ملكات الإنسان نفسه[1].

فإعمال النص في الواقع ضرورة تتطلبها الفترة الزمنية التي نعيشها وخاصة إذا تهيأ له أهل الاختصاص، فالقرآن كتاب الله ما دامت الإنسانية ومما لا شك فيه أن فيه الجدة وهو الذي لا تنقضي عجائبه وهذا لا يكون إلا بموافقة اللغة موافقة تامة للمعنى وعدم مخالفة المأثور وموافقة سياق الآيات.

ثالثاً: أي منهج بحثي لا يخالف الإسلامي في تصوره وإجراءاته فهو منهج إسلامي وأن لم ترد نصوص تدل عليه وذلك بهدف زيادة مساحة المشترك الإنساني.

وفيما يلي عرض لتلك الطرائق، والأساليب التي أشار إليها القرآن الكريم، أو السنة النبوية المطهرة، أو العلماء المسلمون؛ لبيان الحقائق المتصلة بدراسة النمو الإنساني.

الفرع الأول - المنهج التاريخي :

هو منهج يستهدف فهم الحاضر والتنبؤ بالمستقبل في ضوء أحداث الماضي والظروف والملابسات والمواقف التي مرّ بها الإنسان منذ بداية حياته، ويمثل هذا

(١) الزبيدي، عبد الرحمن، مصادر المعرفة في الفكر الديني والفلسفي، الرياض، مكتبة المؤيد، واشنطن، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، ١٩٩٢م، ص ١٥٦.

المنهج القصص القرآني وما أخبر به الله - سبحانه وتعالى- عن أحوال الأمم السابقة.

فقد أوحى الله ـ سبحانه وتعالى ـ بعديد من آيات القرآن الكريم، يؤازرها كثير من الأحاديث النبوية الشريفة التي تتناول أحداثاً في النمو الإنساني، حدثت في الزمن الماضي. فبين ـ سبحانه وتعالى ـ مادة الخلق الأولى للإنسان وهي التراب، يقول تعالى: ﴿ إِنَّ مَثَلَ عِيسَىٰ عِندَ ٱللَّهِ كَمَثَلِ ءَادَمَ ۖ خَلَقَهُۥ مِن تُرَابٍ ثُمَّ قَالَ لَهُۥ كُن فَيَكُونُ ﴾[1].

ثم ذكر الحق ـ سبحانه وتعالى ـ المراحل الأخرى لمرحلة التراب فأشار إلى الطين، يقول سبحانه: ﴿ إِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَٰٓئِكَةِ إِنِّى خَٰلِقٌۢ بَشَرًا مِّن طِينٍ ﴾[2]، وأشار الحق ـ سبحانه وتعالى ـ إلى مراحل أخرى في خلق آدم.

يلحظ المتأمل للآيات السابقة أن القرآن قد انفرد بحديثه عن نشأة الإنسان الأول آدم، في حين أن كتب علم النفس تغفل الحديث عن هذه المرحلة من خلق الإنسان مع أن تناولها بالبحث والدراسة يلقي ضوءاً على الأصل التكويني للإنسان مما يساعد في فهم طبيعته، والعوامل المؤثرة في نموه وحاجاته ودوافعه.

فخلق آدم كان دفعة واحدة من غير تزاوج بين ذكر وأنثى، فكان رجلاً منذ خلق، وكان الأب الأول للإنسانية كلها، ولم يمر آدم - عليه الصلاة والسلام- بمراحل النمو التي يمر بها الإنسان العادي من الطفولة إلى الرشد إلى الكهولة وغيرها، وكذلك خلق حواء الأم الأولى للبشرية، فلم تمر هي كذلك

(١) سورة آل عمران، آية ٥٩ .

(٢) سورة ص، آية ٧١ .

بهذه المراحل، وإنما خلقها الله ـ سبحانه وتعالى ـ من أحد أضلاع آدم، يقول ـ سبحانه وتعالى ـ: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱتَّقُواْ رَبَّكُمُ ٱلَّذِى خَلَقَكُم مِّن نَّفْسٍ وَٰحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالاً كَثِيرًا وَنِسَآءً ۚ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ ٱلَّذِى تَسَآءَلُونَ بِهِۦ وَٱلْأَرْحَامَ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيبًا ﴾[1].

وكذا الشأن بالنسبة لحادثة ولادة عيسى عليه السلام فهي من أعجب ما شهدته البشرية في تاريخها، إذ كان حادثاً فذاً لا نظير له من قبله ولا من بعده، فالبشرية لم تشهد خلق نفسها، وهو الحادث العجيب الضخم في تاريخها، فلم تشهد خلق الإنسان الأول من غير أب وأم، ومضت قرون عديدة بعد ذلك الحادث، فشاءت الحكمة الإلهية أن تبرز العجيبة الثانية بمولد عيسى من غير أب على غير السنة التي جرت منذ وجد الإنسان على الأرض، لتظل هذه العجيبة في سجل الحياة الإنسانية بارزة تلتفت إليها الأجيال.

جرت سنة الله باستمرار الحياة بالتناسل من ذكر وأنثى، وجرت هذه السنة أحقاباً طويلة حتى استقر في تصور البشر أن هذه هي الطريقة الوحيدة، فأراد الله سبحانه وتعالى أن يضرب مثلاً بعيسى ابن مريم - عليه الصلاة والسلام- ليذكرهم بحرية القدرة الإلهية وطلاقة الإرادة[2].

إن دراسة الحالات النادرة؛ خلق آدم وحواء وعيسى عليهم السلام، يؤثر تأثيراً بالغاً في دراسة النمو الإنساني، فمن خلال هذه الحالات نتعرف إلى أعظم عامل مؤثر في النمو الإنساني وهو القدرة الإلهية، فقدرة الله -عز وجل- لا حدود

(١) سورة النساء، آية ١.

(٢) قطب، سيد، في ظلال القرآن، جدة، دار الشروق، ط٢٥، ١٩٩٦م، ٤/ ٢٣٠٥.

لها إذ بمقدوره أن يخلق الكائن دون أن يمر بمراحل أو يتنقل بين أطوار، لكنه - سبحانه وتعالى- جعل الخلق يمرون بعدد من المراحل حتى يربط الأسباب بالمسببات ويعلمنا التمهل في أعمالنا حتى تتم بأبهى صورة وأتم إتقان.

الفرع الثاني: المنهج الوصفي

يقوم المنهج الوصفي في الإسلام على وصف الظواهر الطبيعية والاجتماعية والنفسية، ويستند إلى قواعد الانتقاء من الظواهر المحسوسة المشاهدة والظواهر الغيبية غير المشاهدة كالجنة والنار وأحوال القيامة ... وهذا ما يميز المنهج الوصفي في الإسلام عن المنهج الوصفي الغربي الذي يقتصر فيه الوصف على الظواهر المشاهدة الحاضرة والماضية، ويعدّ الوصف المحور الأساس لهذا المنهج في إثباته للحقائق العلمية وتوصيلها إلى الأذهان.

وقد أغنى القرآن الكريم فحوى المنهج الوصفي بتحديد قواعده، وضرب الأمثلة التي من شأنها أن تقرب الإيمان إلى النفوس، والتصديق برسالات الأنبياء وبأسلوب شيق سواء في مجال الترغيب أو مجال الترهيب وفي مجالات الواقع الاجتماعي والطبيعي[1].

فالوصف منهج يقوم على جمع معلومات وصفية دقيقة للظاهرة موضوع الدراسة، والعلاقات بين الظواهر المختلفة[2]، مثلاً: إن الوصف الدقيق لسلوك الأطفال يعد اللبنة الأولى للبحث في أية محاولة للبحث في النمو الإنساني[3]. ويأخذ الوصف أشكالاً متعددة منها:

---

(١) عناية، غازي حسين، مناهج البحث العلمي في الإسلام، مرجع سابق، ص ١١٠.

(٢) محمود حمدي شاكر، مبادئ علم نفس النمو في الإسلام، السعودية، دار الأندلس للنشر والتوزيع، ط١، ١٩٩٨م، ص ٤٨.

(٣) علاونة، شفيق فلاح، سيكولوجية النمو الإنساني "الطفولة"، عمان، دار الفرقان للنشر والتوزيع، ط١، ١٩٩٤م، ص ٤٥.

أولاً – الملاحظة :

الملاحظة طريقة من طرق البحث العلمي في كافة العلوم، فالكيميائي يلاحظ التفاعلات بين المواد ويسجلها، وعالم الفلك يلاحظ الأجرام السماوية ويسجل تحركاتها والجغرافي يرصد الرياح والأمطار[١].

والملاحظة هي مشاهدة الظاهرة دون محاولة ضبط الشروط التي تحدث فيها، ودون أية محاولة لتحديد نوع السلوك الكامن وراءها، وتتطلب قدرة فائقة في تسجيل كل ما يراه الملاحظ بدقة، وتصنيف البيانات التي يحصل عليها وتحليلها واستخلاص النتائج مما يلاحظ[٢]، فهي من أقدم أساليب جمع البيانات العلمية إلا أنها بمنزلة القوة المحركة المباشرة لتنمية النشاطات العقلية وقيمتها تتحدد بما تقدم للإنسان من تقدم حضاري، والأصل في تطوير ملاحظات الإنسان يتعلق بتلبيتها لحاجات الإنسان المؤدية لتمتين صلاته بخالقه[٣]، وثمة ضوابط لا بد للملاحظ منها- صدق الملاحظة، ودقتها، وموضوعيتها، واستمراريتها إضافة إلى التحلي بصفات الصبر والتجرد العلمي ابتغاءً لوجه الله تعالى وطمعاً في أن يكون عمله خالصاً لله تعالى.

والملاحظة إحدى الأساليب الوصفية المستخدمة في علم نفس النمو فعلى الرغم من كل الصعوبات المرتبطة باستخدامها كمنهج لدراسة النمو الإنساني فإنها ما زالت تسهم دوراً مهماً في دراسة السلوك الإنساني، لذا فقد استخدم العلماء

---

(١) عقل، محمود عطا، النمو الإنساني، الطفولة والمراهقة، مرجع سابق، ص ٤٣.

(٢) الطواب، سيد محمود، النمو الإنساني أسسه وتطبيقاته، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٥م، ص ٢٤.

(٣) خوجلي هشام عثمان، علم نفس النمو، الخلفيات العلمية... رؤية جديدة، مرجع سابق، ص٢٣٢.

المسلمون أسلوب الملاحظة في دراسة النمو الإنساني وما يتعلق به من مشكلات، والأمثلة الدالة على ذلك كثيرة منها:

- تحدث ابن قيم الجوزية عن الشروط الصحيحة للفطام، ومساوئ الفطام المبكر، لأثره على نمو الطفل، وهذا الحديث لا يكون إلا من شخص لاحظ وعاين هذه الأمور بنفسه.

يقول: "وأحمد أوقات الفطام- إذا كان الوقت معتدلا في البحر والبر، وقد تكامل نبات أسنانه وأضراسه، وقويت على تقطيع الغذاء وصحته، ففطامه عند ذلك الوقت أجود له، ووقت الاعتدال الخريفي أنفع، وفي الفطام من وقت أجود له، لأنه في الخريف يستقبل الشتاء، والهواء يبرد فيه والحرارة الغريزية تنشأ فيه وتنمو، والهضم يزداد قوة، وكذلك الشهوة..."[1].

ومن ملاحظات ابن قيم الجوزية؛ اعوجاج أقدام الأطفال بسبب مشيهم قبل الوقت، لذا يحذر من ذلك فيقول: "ومما ينبغي أن يحذر منه أن يُحمل الطفل على المشي قبل وقته: لما يعرض في أرجلهم بسبب ذلك من الانتقال والاعوجاج بسبب ضعفها وقبولها ذلك، واحذر كل الحذر أن نحبس عنه ما يحتاج إليه من فيء أو نوم أو طعام أو شراب أو عطاس أو بول أو إخراج، فإن لحبس ذلك عواقب رديئة في حق الطفل والكبير"[2].

- وابن الجزار القيرواني استخدم أسلوب الملاحظة من خلال وصفه للأمراض التي يتعرض لها الصبيان، فقد وصفها وصفاً دقيقاً من حيث الأعراض

(١) الجوزية، محمد بن أبي بكر ابن قيم (ت ٧٥١هـ). تحفة المودود بأحكام المولود، القاهرة، مكتبة ابن تيمية، ط١، ١٩٩٩م، ص ٢٣٦.

(٢) المرجع السابق، ص ٢٣٨.

متبعاً المنهج العلمي من السؤال والفحص، كما يصف ابن الجزار، لبن المرضع وهذا الوصف إنما جاء من ملاحظاته يقول: " ... إنها إن كانت مسنة جداً لم يكن لبنها غزيراً ولا جيداً صحيحاً ..."(١).

وهنا لابد من الإشارة إلى أن القرآن الكريم يأمر بالنظر والتأمل والملاحظة، سواء أكان هذا النظر في آيات الله الكونية أم آياته في ميدان الأنفس، يقول سبحانه: ﴿ أَفَلَا يَنظُرُونَ إِلَى ٱلْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ ۝ وَإِلَى ٱلسَّمَآءِ كَيْفَ رُفِعَتْ ۝ وَإِلَى ٱلْجِبَالِ كَيْفَ نُصِبَتْ ۝ وَإِلَى ٱلْأَرْضِ كَيْفَ سُطِحَتْ ۝ فَذَكِّرْ إِنَّمَآ أَنتَ مُذَكِّرٌ ﴾(٢).

ويمكن تقسيم أمر القرآن الكريم بالنظر والتأمل والملاحظة إلى قسمين: الملاحظة الداخلية أي ملاحظة الإنسان لنفسه ويسمى هذا المنهج الذاتي أو التأمل الباطني، والملاحظة الخارجية للآخرين أو المنهج الموضوعي.

أ- الملاحظة الداخلية "المنهج الذاتي"

تقوم هذه الطريقة على ملاحظة المرء لنفسه، وتأمله لما يدور حوله بمعنى أن يراقب الإنسان نفسه وعملياته العقلية بغية تأمل الفرد لما يجري داخل نفسه، وبهذا يلاحظ الفرد ذاته فيصف ويحلل خيالاته وعواطفه ومشاعره وإحساساته(٣). والإسلام يحث الإنسان على أن يتفكر ويتدبر نفسه ويلاحظ ذاته وما فيها من قدرات وعجائب أودعها الله - سبحانه وتعالى- فيه، وكيف تنمو هذه القدرات، يقول سبحانه: ﴿ وَفِىٓ أَنفُسِكُمْ ۚ أَفَلَا تُبْصِرُونَ ﴾(٤)..

---

(١) الجزار، أحمد بن إبراهيم، سياسة الصبيان وتدبيرهم، تونس، الدار التونسية للنشر، ١٩٦٨، تحقيق د. محمد الحبيس الهيلة، ص ٧٠.

(٢) سورة الغاشية، آية ١٧- ٢١.

(٣) محمود، محمد، علم النفس المعاصر في ضوء الإسلام، جدة، دار الشروق، ط١، ١٩٨٤م، ص ٧.

(٤) سورة الذاريات، آية ٢١ .

يقول سيد قطب مفسراً الآية الكريمة "حيثما وقف الإنسان يتأمل عجائب نفسه التقى بأسرار تدهش وتحير؛ تكوين أعضائه وتوزيع وظائفها وطريقة أدائها لهذه الوظائف ؛ عملية الهضم والامتصاص، عملية التنفس والاحتراق دورة الدم في القلب والعروق ...وأسرار روحه وطاقاتها المعلومة والمجهولة ... إدراكه للمدركات وطريقة إدراكها وحفظها وتذكرها ... ثم أسرار هذا الجنس في توالده وتوارثه، خلية واحدة تحمل كل رصيد الجنس البشري من الخصائص ... وعلى هذا النحو الرفيع من التأمل يريد القرآن الناس"(١).

ويقول سبحانه ﴿ فَلْيَنظُرِ ٱلْإِنسَٰنُ مِمَّ خُلِقَ ۝ خُلِقَ مِن مَّآءٍ دَافِقٍ ﴾(٢)..

يقول الأستاذ سيد قطب: "وحيثما وقف الإنسان يتأمل عجائب نفسه التقى بأسرار تدهش وتحير: تكوين أعضائه وتوزيعها ووظائفها وطريقة أدائها لهذه الوظائف، عملية الهضم والامتصاص عملية التنفس والاحتراق ... والغدد وإفرازها وعلاقتها بنمو الجسد ونشاطه وانتظامه... إدراكه للمدركات وطريقة إدراكها وحفظها وتذكرها هذه المعلومات والصور المختزنة أين؟ وكيف؟ هذه الصور والرؤى والمشاهد كيف انطبعت؟ ... ثم أسرار هذا الجنس في توالده وتوارثه، خلية واحدة تحمل كل رصيد الجنس البشري من الخصائص ؛ وتحمل معها خصائص الأبوين والأجداد القريبين. فأين تكمن هذه الخصائص في تلك الخلية الصغيرة؟..."(٣).

---

(١) قطب، سيد، في ظلال القرآن، ٦/٣٣٨٠- ٣٨٨١.

(٢) سورة الطارق: آية ٥- ٦.

(٣) قطب، سيد، في ظلال القرآن، مرجع سابق، ٦ / ٣٣٧٩ – ٣٣٨٠.

ويقول: " إنها للحظات ممتعة حقا تلك التي يقطعها الإنسان يتأمل وجوه الخلق وسماتهم وحركاتهم بعين العابد السائح الذي يجول في متحف من إبداع أحسن الخالقين، فكيف بمن يقضي عمره كله في هذا المتاع الرفيع؟"[1].

فالإنسان هو أغرب مخلوق في هذه الأرض، بل إن وجوده أغرب حدث فيها، والعجب لا ينقضي من هذا الحدث عند التأمل فيه، فالإنسان قد يرى في الآفاق آيات كثيرة ولكنه لن يرى أروع من الآيات التي تنطوي عليها نفسه، ولهذا وجه القرآن الكريم نظر الإنسان إلى نفسه، فالتأمل في النفس طبيعة فطر عليها الإنسان، ولكن هذا التأمل هادف يمضي إلى الغاية منه، تلك الغاية التي تنتهي إلى ترسيخ التصور الذي أنزل مع الأنبياء عن الله والكون والحياة والإنسان، إنه النظر الذي يرفع الغفلة عن القلب ويعظ أجهزة الاستقبال لأداء وظيفتها الإنسانية[2]، يقول سبحانه: ﴿ وَلَقَدْ ذَرَأْنَا لِجَهَنَّمَ كَثِيرًا مِّنَ الْجِنِّ وَالْإِنسِ ۖ لَهُمْ قُلُوبٌ لَّا يَفْقَهُونَ بِهَا وَلَهُمْ أَعْيُنٌ لَّا يُبْصِرُونَ بِهَا وَلَهُمْ آذَانٌ لَّا يَسْمَعُونَ بِهَا ۚ أُولَٰئِكَ كَالْأَنْعَامِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ ۚ أُولَٰئِكَ هُمُ الْغَافِلُونَ ﴾[3].

والقرآن إذ يدعو إلى النظر والتأمل وملاحظة الإنسان لنفسه، فإنه ليوجه النظر إلى أصل النوع الإنساني كله وتعاقبه أجيالاً بعد أجيال ثم توجيه النظر إلى أصل الفرد الواحد، يقول سبحانه: ﴿ وَلَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنسَانَ مِن سُلَالَةٍ مِّن طِينٍ ۝ ثُمَّ جَعَلْنَاهُ

(١) قطب، سيد، المرجع السابق، ٦ / ٣٣٨١.

(٢) توفيق، محمد عز الدين، دليل الأنفس بين القرآن الكريم والعلم الحديث، القاهرة، دار السلام للطباعة، ط١، ١٩٩٨م، ص ٤٥.

(٣) سورة الأعراف، آية ١٧٩

نُطْفَةً فِي قَرَارٍ مَّكِينٍ ﴿١٣﴾ ثُمَّ خَلَقْنَا النُّطْفَةَ عَلَقَةً فَخَلَقْنَا الْعَلَقَةَ مُضْغَةً فَخَلَقْنَا الْمُضْغَةَ عِظَامًا فَكَسَوْنَا الْعِظَامَ لَحْمًا ثُمَّ أَنشَأْنَاهُ خَلْقًا آخَرَ ۚ فَتَبَارَكَ اللَّهُ أَحْسَنُ الْخَالِقِينَ ﴿١٤﴾ ثُمَّ إِنَّكُم بَعْدَ ذَٰلِكَ لَمَيِّتُونَ ﴿١٥﴾ ثُمَّ إِنَّكُمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ تُبْعَثُونَ ﴾[1]. ثم توجيه النظر إلى التركيز على أعضاء معينة منه، قال تعالى: ﴿ قُلْ هُوَ الَّذِي أَنشَأَكُمْ وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ ۖ قَلِيلًا مَّا تَشْكُرُونَ ﴾[2].

ب- الملاحظة الخارجية "المنهج الموضوعي"

يقصد بالملاحظة الخارجية مراقبة سلوك الآخرين وتصرفاتهم في المواقف المختلفة، وما يظهر عليهم من تغير في ما يصدر عنهم، والملاحظة الخارجية نوعان:

١- ملاحظة عابرة وتكون بدون أي محاولة لضبط المتغيرات أو العوامل التي تحدث فيها الملاحظة.

٢- ملاحظة منظمة يحاول فيها الباحث الوصول إلى نتائج معينة.

والإسلام كما دعا الإنسان إلى ملاحظة نفسه، فإنه أيضا حث على الملاحظة الخارجية لمخلوقات الله سبحانه وتعالى ومنها الإنسان[3]. يقول سبحانه وتعالى: ﴿ أَوَلَمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَيَنظُرُوا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ ۚ كَانُوا أَشَدَّ مِنْهُمْ قُوَّةً وَأَثَارُوا الْأَرْضَ وَعَمَرُوهَا أَكْثَرَ مِمَّا عَمَرُوهَا وَجَاءَتْهُمْ رُسُلُهُم بِالْبَيِّنَاتِ ۖ فَمَا كَانَ اللَّهُ لِيَظْلِمَهُمْ وَلَٰكِن كَانُوا أَنفُسَهُمْ يَظْلِمُونَ ﴾[4].

---

(١) سورة المؤمنون، آية ١٢ – ١٦

(٢) سورة الملك، آية ٢٣.

(٣) محمود، محمد، علم النفس المعاصر في ضوء الإسلام، مرجع سابق، ص ٧٤.

(٤) سورة الروم، آية ٩

ففي هذه الآية دعوة لمعرفة حقيقة الإنسانية الموحدة المنشأ والمصير، كي لا ينعزل جيل في قيمه وتصوراته ويغفل عن الصلة الوثيقة بين أجيال البشر جميعا، فسنة الله ماضية في الجميع، وسنة الله حق ثابت يقوم عليه هذا الوجود، بلا محاباة لجيل من الناس[1].

أليست الدعوة إلى التأمل في أحوال الناس الذين عاشوا في القرون السابقة هي دعوة إلى التأمل في أحوال الذين يعيشون معهم وبين ظهرانيهم؟ أليس الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر في حقيقته مراقبة لمظاهر السلوك الذي يصدر عن الآخرين؟

وعليه فإن مراقبة الآخرين وملاحظة سلوكهم والتغيرات التي تحدث لهم في سلوكهم وفي أحوالهم المختلفة أمر حث عليه الإسلام، بشرط أن لا ينصرف إلى التجسس على الناس لأنه أمر محرم.

ثانياً - الطريقة الطولية :

تقوم الطريقة الطولية على تتبع مظاهر النمو المختلفة، خلال فترات زمنية محددة، قد تمتد الفترة الزمنية إلى عشر سنوات أو أكثر، يسجل خلالها التطور الذي طرأ على الأفراد في الأعمار المتتابعة جسمياً وعقلياً وانفعالياً[2].

ومن مزايا هذه الطريقة أنها دقيقة، وتتيح فرصة معرفة تأثير المتغيرات البيئية والثقافية على السلوك والشخصية، وترصد الزيادة التي تطرأ على النمو إلا أنها تحتاج إلى وقت طويل[3].

---

(١) قطب، سيد، في ظلال القرآن، مرجع سابق، ٥ / ٢٧٦٠.

(٢) زهران، حامد عبد السلام، علم نفس النمو، الطفولة والمراهقة، القاهرة، عالم الكتب، ط٥، ١٩٩٩م، ص ٣٦.

(٣) عقل، محمود عطا، النمو الإنساني، الطفولة والمراهقة، مرجع سابق، ص ٤٦.

ومن أهم محاسن هذه الطريقة: سهولة استخدامها بنسبة عالية من غير المختصين للوصول إلى النتائج المطلوبة، وهي مفيدة جداً لأنها تساعد على التعرف على المشكلات في الزمن الذي تظهر فيه، ومعرفة آثارها الفورية، وتساعد في المقارنة الدقيقة بين مظاهر نمو الشخصية في المراحل المختلفة[1].

والمتأمل في تاريخنا الإسلامي يجد كتب السيرة النبوية تمثل هذه الطريقة؛ فالسيرة النبوية في حقيقتها سجل للأحداث المتعلقة برسول الله ﷺ وظروف الزمان والمكان المحيطة بتلك الأحداث[2]. لذا فكتاب السيرة النبوية هم أول من طبق هذه الطريقة، فنقلوا أحداث السيرة ممن عايشها، فجاءت جهودهم دقيقة محددة ومتميزة؛ فنجد في كتب السيرة النبوية المعالم الأساسية لطفولته ﷺ وصباه، وشبابه وكهولته وإنجازاته[3]، لقوله تعالى: ﴿لَّقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا﴾[4].

وكتابة سير العظماء والصحابة - رضوان الله عليهم- والتابعين تمثل مصدراً مهماً من مصادر دراسة مظاهر النمو الانفعالي والاجتماعي والعقلي والأخلاقي والديني، فدراسة حياة أحد الأشخاص تساعد في الوقوف على بعض سمات الشخصية، وطريقة التفكير وأسلوبه في حل المشكلات، وبنيته الجسدية والأمراض التي يعاني منها، والسير الحياتية تزود الباحثين بصورة جيدة عن مجرى

(١) خوجلي، هشام عثمان، علم نفس النمو، مرجع سابق، ص ٢٣٥.

(٢) القضاة، شرف، محاضرات في الثقافة الإسلامية، عمان، الأكاديميون للنشر والتوزيع، ط٢، ٢٠٠٦م، ص ٧٧.

(٣) خوجلي، هشام عثمان، علم نفس النمو، مرجع سابق، ص ٢٣٦.

(٤) سورة الأحزاب، آية ٢١ .

التغير في السلوك، كما أنها تثير العديد من الأسئلة المهمة التي يحتاج الباحثون إلى دراستها في المستقبل[١].

غير أن المشكلة في كتابة السير أو تاريخ حياة الأشخاص هي أن من كتبها هم المهتمون في الدراسات التاريخية والاجتماعية وليسوا من أهل الاختصاص في علم نفس النمو، وكثيراً ما يكون أسلوب الكتابة متلوناً بأسلوب الكاتب وآرائه الشخصية، وعليه فتكون الملاحظات غير منهجية أو غير منظمة ومتحجرة وتستند إلى حالة أو حالات قليلة من السلوكات[٢].

والدراسات الإسلامية ذات صلة وثيقة بهذه الطريقة، وإن لم تطلق عليها التسمية نفسها، فسير السلف الصالح مبثوثة، ولعل أبرز ما يميز سير السلف الصالح أنها كتبت بتجرد وموضوعية ومنهجية سليمة.

ثالثاً - الطريقة المستعرضة :

تقوم هذه الطريقة على دراسة الأفراد في مستويات عمرية مختلفة، لمعرفة خصائصهم النمائية في نفس الوقت دون الانتظار طويلاً، فإذا ما أردنا دراسة النمو الجسمي عند الأطفال، فإننا نختار عينات من سنوات مختلفة ٢، ٤، ٦، ٨، ... فندرس مظاهر النمو في السنة الثانية ثم ندرس المظاهر نفسها في السنة الرابعة، وكذلك في السنة السادسة ونخرج بوصف لهذه المظاهر[٣].

وتوصف هذه الطريقة بأنها مستعرضة لأنها تنصب على قطاع مستعرض في النمو، وميزتها أنها توفر كثيراً من الوقت والجهد وتعطي نتائج سريعة[٤].

---

(١) علاونة، شفيق فلاح، أساسيات علم النفس التطوري، مكتبة الرائد العلمية، ط١، ١٩٨٩، ص ٩٣.

(٢) زهران، حامد عبد السلام، علم نفس النمو، مرجع سابق، ص ٣٩.

(٣) عقل، محمود عطا، النمو الإنساني، مرجع سابق، ص ٤٨.

(٤) زهران، حامد عبد السلام، علم نفس النمو، مرجع سابق، ص ١٣٧.

فالمتأمل للقرآن الكريم والسنة النبوية يجد أن قصص الأقوام السابقين تدل على مؤشرات في السلوك الإنساني يمكن الإفادة منها في دراسة النمو الإنساني، ودراسة قصص الأقوام السابقين بهذا المنظور – السلوك الإنساني ودوافعه ومؤثراته – يمثل الطريقة المستعرضة.

رابعاً - المقابلات الشخصية :

تختلف أشكال إجراء المقابلات الشخصية وطرائقها، باختلاف المظهر النمائي الذي نرغب بدراسته، فالطبيب الذي يجري المقابلة يركز على المظاهر الجسمية والحسية، والمعالج النفسي يجريها لأهداف أخرى منها الكشف عن المظاهر العقلية والنفسية والانفعالية، والباحث الاجتماعي يركز على النمو الاجتماعي والنفسي.

وحتى تكون المقابلة الشخصية ناجحة وتعدّ أداة من أدوات البحث العلمي، لابد من بناء الثقة وإحداث التفاعل الاجتماعي بين الفاحص والمفحوص، وأن يبقى ما يدور في المقابلة سراً بينهما[1].

وثمة ظروف تؤثر في المقابلة الشخصية من حيث تحقيقها للهدف المرجو، مثل الظروف المادية مكاناً وزماناً وجواً وتسجيل المقابلة حتى لا ننسى ما دار فيها وسهولة الحصول على المعلومات[2].

كما أن هناك أساليب وصفية عديدة يمكن للباحث المسلم الإفادة منها: مثل رسومات الأطفال ومذكرات الكبار التي تشكل بيئة خصبة لجمع البيانات المتعلقة بالنمو الإنساني وهي مؤشرات واضحة لمستويات النضج العقلي، والنمو الانفعالي والاجتماعي والنفسي[3].

---

(١) خوجلي، هشام، علم نفس النمو، مرجع سابق، ص ٢٣٩.

(٢) زهران، حامد، علم نفس النمو، مرجع سابق، ص ٣٩.

(٣) خوجلي، هشام، علم نفس النمو، مرجع سابق، ص ٢٤٤ – ٢٤٧.

الفرع الثالث - المنهج المقارن :

منهج الدراسة المقارن أسلوب للتوصل إلى فهم متعدد الأبعاد لبيان حالات التباين والاشتراك وتفسيرها، لأن الاتجاه المباشر في فهم الأشياء يحرم المرء من رؤية الأبعاد المختلفة لموضوع الدراسة، ويجعل الفهم سطحيا، فالمنهج المقارن يتيح للباحث استيعاب الجوانب الخفية في موضوع البحث ... والقرآن الكريم استخدم أسلوب المقارنة بين الأشخاص بهدف إيجاد تصور واضح في الرؤية[1].

لقد استخدم العلماء المسلمون المنهج المقارن في دراسة النمو الإنساني، ومن الأمثلة الدالة على هذا أن الإمام ابن قيم الجوزية في كتابه تحفة المودود بأحكام المولود يعرض لاختلاف العلماء في أول ما يتشكل ويخلق من أعضاء الإنسان، فيعرض الآراء المطروحة وحجج أصحابها. يقول: " واختلف في أول ما يتشكل ويخلق من أعضائه؛ قال قائلون: هو القلب. وقال آخرون: إنه الدماغ، وقال آخرون: هو الكبد. وقال آخر فقار الظهر فاحتج أرباب القول الأول- بأن القلب هو العضو الأساسي الذي هو معدن الحرارة.....[2].

كما استخدم الشيخ أبو العباس البلدي أسلوب المقارنة في دراسته للنمو الإنساني، حيث عرض الآراء وناقشها، ومثال ذلك مناقشته للآراء في أول ما يتكون من الجنين يقول: " اختلف الطبيعيون والمشرحون في أول عضو يتكون من الجنين في الرحم، فقال بعضهم إنه القلب، وقال بعضهم- إنه الدماغ، وقال بعضهم إنه فقار الظهر... واتفق المشرحون جميعاً على أن المني يتلين على الرحم،

---

(١) قراملكي، أحمد، مناهج البحث في الدراسات الدينية، تعريب سرمد الطائي، بيروت، معهد المعارف الحكمية، ط١، ٢٠٠٤م، ص ٣٠٥-٣٠٧.

(٢) الجوزية، ابن قيم، تحفة المودود بأحكام المولود، مرجع سابق، ص ٢٤٣.

ويصير منه غشاء، وأن أول ما يتبين في خلق جسد الحيوان شبيه ثلاث نقط متقاربة، بعضها من بعض يتوهم أنها رسم الكبد والقلب والدماغ... "[1].

وبالاعتماد على المنهج المقارن كان العلماء يعرضون لبعض الآراء بأسماء أصحابها، ثم يردون عليها رداً واضحاً لا لبس فيه ولا غموض. ومن الأمثلة الدالة قول ابن القيم " يقول بقراط في كتاب الغذاء تصوير الجنين يكون في خمسة وثلاثين يوماً، وحركته في سبعين صباحاً ... قلت الذي دل عليه الوحي الصادق عن خلاق البشر: أن الخلق ينتقل في كل أربعين يوماً إلى طور آخر فيكون أولاً نطفة أربعين يوماً، ثم علقة كذلك، ثم مضغة كذلك ثم ينفخ فيه الروح بعد مائة وعشرين يوما، كأنك تشاهده عيانا، وما خالفه فليس مع المخبر به عيانا، وغاية ما معه قياس فاسد، وتشريح لا يحيط علما بمبدأ يكون ما شاهده منه، أو تقليد لأحد غير معصوم ... "[2].

ويقول: " قد زعم طائفة ممن تكلم في خلق الإنسان أنه يعطى السمع والبصر بعد ولادته وخروجه من بطن أمه ـ واحتج بقوله تعالى: ﴿ وَٱللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّنۢ بُطُونِ أُمَّهَٰتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْـًٔا وَجَعَلَ لَكُمُ ٱلسَّمْعَ وَٱلْأَبْصَٰرَ وَٱلْأَفْـِٔدَةَ ۙ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ ﴾[3]، واحتج أنه في بطن الأم لا يرى شيئا ولا يسمع صوتا، فلم يكن لإعطائه السمع والبصر هناك فائدة.

---

(١) البلدي، أحمد بن محمد بن يحيى (٣٨٠هـ)، تدبير الحبالى والأطفال والصبيان وحفظ صحتهم ومداواة الأمراض العارضة لهم، بيروت، دار الكتب العلمية، ط١، ٢٠٠٤، ص ٣٩.

(٢) الجوزية، ابن قيم، تحفة المودود بأحكام المولود، مرجع سابق، ص ٢٥٤.

(٣) سورة النحل، سورة ٧٨

وليس ما قاله صحيحاً ولا حجة له في الآية، لأن الواو لا ترتيب فيها، بل الآية حجة عليه فإن فؤاده مخلوق وهو في بطن أمه... والصحيح إذا مر بالنطفة ثنتان وأربعون ليلة بعث الله إليها ملكاً فصورها وخلق سمعها وبصرها وجلدها ولحمها وإن كان المراد به العين والأذن....[1].

الفرع الرابع - المنهج الإكلينيكي (العيادي):

العيادي من اليونانية وتعني السرير، بمعنى عمل الطبيب للمريض الذي يلاحظ أعراض المرض عليه من أجل التشخيص ووصف الدواء، وبهذه الطريقة يمكن دراسة السلوك الفردي للإنسان وتشخيصه في كل مرحلة من مراحل نموه، وخاصة عندما ينحرف أو يواجه مشكلة تبعده عن مساره الطبيعي في النمو، أي في الحالات التي تعاني من الاضطرابات الانفعالية والنفسية في الطفولة والمراهقة والرشد والشيخوخة[2].

وهذا المنهج قريب من الملاحظة والفارق الأساسي بينهما أن المنهج الاكلينيكي لا يترك الموقف للصدفة المحضة بل يتدخل الباحث بصورة ما ويسأل بعض الأسئلة أو يقدم موضوعات جديدة[3].

يستخدم هذا المنهج لدراسة السلوك الفردي وتشخيصه، وغالباً ما تجمع المعلومات عن السلوك من خلال دراسة معمقة لتاريخ الحالة صاحبة السلوك، فتجمع المعلومات التي تتصل بأعراض المشكلة ونشأتها، وعن تاريخ الشخص وعلاقاته وتفاعلاته وظروفه الأسرية بالرجوع إلى الأشخاص أو السجلات أو التقارير، هذا بالإضافة إلى عمل الفحوصات السريرية والمخبرية، ومراقبة

(١) الجوزية، ابن قيم، المرجع السابق، ص ٢٦٢ – ٢٦٣.

(٢) سليم، مريم، علم نفس النمو، بيروت، دار النهضة العربية، ط١، ٢٠٠٢م، ص ٣٢.

(٣) الطواب، سيد محمود، النمو الإنساني أسسه وتطبيقاته، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٥م، ص ٢٨.

الشخص لفترة زمنية سواء في البيت أو المدرسة أو إحدى العيادات أو المستشفيات للوقوف على أعراض المشكلة وتكرارها[١].

وقد كان العلماء المسلمون على معرفة بهذا المنهج، فوصف ابن الجزار القيرواني للأمراض التي يتعرض لها الصبيان بعمق ودقة ملاحظة، لا يختلف فيها عما هو الحال في ميدان الطب السريري، فعرّف الأمراض ووصفها وصفاً دقيقاً من حيث الأعراض والعلامات متبعاً المنهج العلمي من السؤال والفحص باستعمال النظر واللمس والسمع وكذلك فحص البراز والقيء وغير ذلك من الفحوصات التكميلية للفحص الإكلينيكي[٢].

وممن كان يستخدم الطريقة الإكلينيكية أيضاً البلدي، فكان أسلوبه عند التحدث عن أمراض الأطفال ومعالجتها أن يبدأ بتعريف المرض ثم يذكر أعراضه وينتهي إلى ذكر العلاج، وفي كل ذلك يذكر ما جاء في كتب الأقدمين مستعيناً بطريقتي التجربة والقياس، فكل حقيقة عن الأمراض والعلاجات وغيرها من المواد الغذائية والدوائية لا يقتنع بها بالمشاهدة الصحيحة والتجربة يرفضها[٣].

الفرع الخامس- المنهج التجريبي :

هو المنهج الذي ينتقل فيه الباحث من الجزء إلى الكل أو من الخاص إلى العام، يسير متدرجا في التعميم حتى يصل إلى حكم عام، وهو يعتمد في كل خطواته على الملاحظة والتجربة واستقراء الجزئيات الواقعية بينها حتى يصل إلى القوانين العامة[٤].

---

(١) عودة، محمد، عيسى، محمد رفيق، الطفولة والصبا، الكويت، دار القلم، ط١، ١٩٨٤م، ص ٥٧.

(٢) خليفة، عمر هارون، علم النفس التجريبي في التراث العربي الإسلامي، لبنان، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط١، ٢٠٠١م، ص ١٦٨ – ١٦٩.

(٣) خليفة، عمر هارون، المرجع السابق، ص ٣١٧.

(٤) صابر، حلمي عبد المنعم، منهجية البحث العلمي وضوابطه في الإسلام، مرجع سابق، ص ٦٣.

ويحاول الباحث في المنهج التجريبي التحكم في كل العوامل التي تؤثر في الظاهرة المدروسة، ما عدا تأثير عامل واحد يريد معرفة بعض التفاصيل عنه، كون معرفة تفاصيل أبعاد الموقف السلوكي عملية معقدة، إن لم تكن مستحيلة أحياناً[1].

فالمنهج التجريبي من أفضل مناهج البحث لسببين، أنه أقرب المناهج إلى الموضوعية بعكس منهج الاستنباط الذي تتدخل فيه الذاتية، والباحث في المنهج التجريبي يسيطر العوامل المختلفة التي تؤثر في الظاهرة المدروسة[2].

تسير الدراسة في المنهج التجريبي حسب المنهج الآتي (الظاهرة – المشكلة – الفرض – التجربة – تحليل النتائج) وفيما يلي عرض موجز لعناصر المنهج التجريبي[3].

١- تحديد الظاهرة: يتم تحديد الظاهرة من خلال إزالة اللبس والغموض وحصر جوانبها التي تحتاج إلى إيضاح.

٢- تعريف المشكلة: يتم تعريف المشكلة من خلال التفسيرات العلمية الدقيقة لها، والمستندة إلى الدراسات السابقة.

٣- تحديد الأهداف: يتم تحديد الأهداف التي يأمل الباحث أن يحققها من إجراء التجربة.

٤- وضع الفروض العلمية لتفسير الظاهرة: يتجاوز الباحث مرحلة

---

(١) الطواب، سيد محمود، النمو الإنساني أسسه وتطبيقاته، مرجع سابق، ص ٣٢.

(٢) زهران، حامد عبد السلام، علم نفس النمو، مرجع سابق، ص ٢٦- ٢٧.

(٣) صابر، حلمي، منهجية البحث وضوابطه في الإسلام، ص ٦٤، خوجلي، هشام، علم نفس النمو، مرجع سابق، ص ٢٥٩- ٢٦٩.

الوصف، إلى مرحلة التفسير، فيضع من الفروض ما يمكن أن يكون تفسيراً للظاهرة ثم يستبعد ما لا يصلح منها حتى لا يبقى إلا فرضاً واحداً، وهو ما يعرف عند المسلمين بتنقيح المناط أو دليل السبر والتقسيم.

٥- التجريب: إجراء التجارب هو الشروع في الدراسات الميدانية العلمية المكملة للإطار النظري والمتممة لعملية الوصف الذي تبدأ به الأبحاث التجريبية، حيث يقوم الباحث باختيار صحة الفرض الذي ترجح لديه من حيث تلازمه مع الظاهرة وهو ما يعرف لدى المسلمين بالدوران.

٦- تفسير النتائج والتحليل الإحصائي: يقوم الباحث بتفريغ البيانات العلمية المحصلة من أدوات الدراسة سواء أكانت اختبارات أم استبانات، وتجميع النتائج الجزئية المتناثرة، وصياغة قانون كلي تبنى عليه المعارف، وبهذا يصبح العلم الحسي الجزئي أساسا للحكم العقلي الكلي.

ففي القرآن الكريم والسنة النبوية إشارات تدل على الحث على استخدام المنهج التجريبي في الدراسات والبحوث، وقد استخدم العلماء المسلمون المنهج التجريبي في أبحاثهم المتعلقة بالنمو الإنساني، ومن الإشارات الواضحة والدالة على استخدام المنهج التجريبي قوله تعالى: ﴿وَإِذْ قَالَ إِبْرَٰهِـۧمُ رَبِّ أَرِنِى كَيْفَ تُحْىِ ٱلْمَوْتَىٰ ۖ قَالَ أَوَلَمْ تُؤْمِن ۖ قَالَ بَلَىٰ وَلَٰكِن لِّيَطْمَئِنَّ قَلْبِى ۖ قَالَ فَخُذْ أَرْبَعَةً مِّنَ ٱلطَّيْرِ فَصُرْهُنَّ إِلَيْكَ ثُمَّ ٱجْعَلْ عَلَىٰ كُلِّ جَبَلٍ مِّنْهُنَّ جُزْءًا ثُمَّ ٱدْعُهُنَّ يَأْتِينَكَ سَعْيًا ۚ وَٱعْلَمْ أَنَّ ٱللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ﴾[1].

(١) سورة البقرة، آية ٢٦٠ .

إن الله سبحانه وتعالى أمره أن يختار أربعة من الطير فيقربهن منه ... حتى يتأكد من مميزاتهن ... وأن يذبحهن ويمزق أجسادهن، ويفرقها على الجبال المحيطة، ثم يدعهن فتتجمع أجزاؤهن مرة أخرى ويعدن إليه ساعيات، فرأى إبراهيم عليه السلام بالتجربة الحية السر الإلهي الذي يقع في كل لحظة، وقد كشفت التجربة والحوار الذي حكي فيها عن تعداد المذاقات الإيمانية في القلب[1].

ويقول سبحانه وتعالى: ﴿أَوْ كَالَّذِي مَرَّ عَلَىٰ قَرْيَةٍ وَهِيَ خَاوِيَةٌ عَلَىٰ عُرُوشِهَا قَالَ أَنَّىٰ يُحْيِي هَٰذِهِ اللَّهُ بَعْدَ مَوْتِهَا ۖ فَأَمَاتَهُ اللَّهُ مِائَةَ عَامٍ ثُمَّ بَعَثَهُ ۖ قَالَ كَمْ لَبِثْتَ ۖ قَالَ لَبِثْتُ يَوْمًا أَوْ بَعْضَ يَوْمٍ ۖ قَالَ بَل لَّبِثْتَ مِائَةَ عَامٍ فَانظُرْ إِلَىٰ طَعَامِكَ وَشَرَابِكَ لَمْ يَتَسَنَّهْ ۖ وَانظُرْ إِلَىٰ حِمَارِكَ وَلِنَجْعَلَكَ آيَةً لِّلنَّاسِ ۖ وَانظُرْ إِلَى الْعِظَامِ كَيْفَ نُنشِزُهَا ثُمَّ نَكْسُوهَا لَحْمًا ۚ فَلَمَّا تَبَيَّنَ لَهُ قَالَ أَعْلَمُ أَنَّ اللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ﴾[2]. فالله سبحانه وتعالى لم يقل له كيف، بل أراه في عالم الواقع كيف! فالمشاعر والأحاسيس والتأثيرات قد تكون أحيانا من العمق فلا يعالجها برهان عقلي ولا منطق وجداني ... إنما يكون العلاج بالتجربة الشخصية الذاتية المباشرة التي يمتلئ بها الحس ويطمئن إليها القلب ... فكانت التجربة الحسية الواقعية[3].

هذا بالإضافة إلى أن القرآن الكريم يمدنا بمثال واضح للخطوات التي يجب اتباعها في حل المشكلات، من خلال قصة سيدنا إبراهيم عليه السلام[4]، قال تعالى:

---

(١) قطب، سيد، في ظلال القرآن، مرجع سابق، ٣٠٢/١.

(٢) سورة البقرة، آية ٢٥٩ .

(٣) قطب، سيد، في ظلال القرآن، ٣٠٠/١.

(٤) نجاتي، محمد عثمان، القرآن وعلم النفس، القاهرة، دار الشروق. ط٢، ٢٠٠٥م، ص ١٤٣ - ١٤٤.

﴿ وَإِذْ قَالَ إِبْرَٰهِيمُ لِأَبِيهِ ءَازَرَ أَتَتَّخِذُ أَصْنَامًا ءَالِهَةً ۖ إِنِّىٓ أَرَىٰكَ وَقَوْمَكَ فِى ضَلَٰلٍ مُّبِينٍ ﴿٧٤﴾ وَكَذَٰلِكَ نُرِىٓ إِبْرَٰهِيمَ مَلَكُوتَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَلِيَكُونَ مِنَ ٱلْمُوقِنِينَ ﴿٧٥﴾ فَلَمَّا جَنَّ عَلَيْهِ ٱلَّيْلُ رَءَا كَوْكَبًا ۖ قَالَ هَٰذَا رَبِّى ۖ فَلَمَّآ أَفَلَ قَالَ لَآ أُحِبُّ ٱلْءَافِلِينَ ﴿٧٦﴾ فَلَمَّا رَءَا ٱلْقَمَرَ بَازِغًا قَالَ هَٰذَا رَبِّى ۖ فَلَمَّآ أَفَلَ قَالَ لَئِن لَّمْ يَهْدِنِى رَبِّى لَأَكُونَنَّ مِنَ ٱلْقَوْمِ ٱلضَّآلِّينَ ﴿٧٧﴾ فَلَمَّا رَءَا ٱلشَّمْسَ بَازِغَةً قَالَ هَٰذَا رَبِّى هَٰذَآ أَكْبَرُ ۖ فَلَمَّآ أَفَلَتْ قَالَ يَٰقَوْمِ إِنِّى بَرِىٓءٌ مِّمَّا تُشْرِكُونَ ﴿٧٨﴾ إِنِّى وَجَّهْتُ وَجْهِىَ لِلَّذِى فَطَرَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضَ حَنِيفًا ۖ وَمَآ أَنَا۠ مِنَ ٱلْمُشْرِكِينَ ﴾[1].

ويمكن استخلاص الخطوات الآتية من الآيات الكريمة :

١- الشعور بوجود مشكلة .

إن الشعور بوجود مشكلة يمد الإنسان بدافع قوي إلى حلها، ولكي يصل إلى الهدف الذي يسعى إلى تحقيقه، فإنه يبحث عن معلومات ويحاول وضع الفروض، وهكذا فعل إبراهيم عليه الصلاة والسلام حينما شعر ببطلان عبادة الأصنام التي كان يعبدها قومه، قال تعالى: ﴿ **قَالَ أَفَتَعْبُدُونَ مِن دُونِ ٱللَّهِ مَا لَا يَنفَعُكُمْ شَيْـًٔا وَلَا يَضُرُّكُمْ** ﴾[2].

٢- الملاحظة وجمع المعلومات ووضع الفروض.

يقوم الإنسان بعد شعوره بالمشكلة بجمع المعلومات والبيانات المتعلقة بها ويفحصها لإبقاء ما هو ملائم منها ويستبعد ما هو غير ملائم. وعليه فأخذ إبراهيم عليه السلام يلاحظ بعض الظواهر الكونية، فنظر إلى الكواكب والقمر والشمس وأخذ

(١) سورة الأنعام، آية ٧٤ – ٧٩

(٢) سورة الأنبياء، آية ٦٦

يحلل كل فرض.

٣- تقويم الفروض والتحقق من صحتها.

بعد أن يقوم الباحث بوضع الفروض، فإنه يقوم بتمحيص هذه الفروض ومناقشتها ويستبعد الفروض غير الملائمة، إلى أن يصل إلى الفرض الملائم. وإبراهيم عليه السلام استبعد جميع الفروض لعدم ملائمتها ثم توصل إلى حقيقة مؤداها أن الله ـ سبحانه وتعالى ـ هو الذي خلق الكواكب جميعها. قال تعالى: ﴿ إِنِّي وَجَّهْتُ وَجْهِيَ لِلَّذِي فَطَرَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضَ حَنِيفًا وَمَآ أَنَا۠ مِنَ ٱلْمُشْرِكِينَ ﴾[١].

ومن الشواهد الدالة على استخدام التجربة في المنظور الإسلامي الأحاديث الواردة عن النبي ﷺ وحثها على استخدام الإحصاء لمعرفة عدد السكان أو المسلمين، فعن حذيفة بن اليمان رضي الله عنه قال: كنا مع رسول الله ﷺ فقال: " احصوا لي كم يلفظ الإسلام"[٢] ويقول " اكتبوا لي من يلفظ بالإسلام من الناس"[٣].

لأجل هذه الوقائع وأمثالها والتعليقات التي صاحبتها لم يكن المنهج التجريبي غريباً عن الحضارة الإسلامية، بل هو ابنها فقد طبق المسلمون منهج التجربة في العلوم الدينية أولاً ثم نقلوه بعد ذلك للعلوم الطبيعية والإنسانية... "[٤].

أما الشواهد الدالة على اهتمام العلماء المسلمين بالتجريب فيما يتعلق بالنمو الإنساني، فيذكر البلدي أسلوب التجربة والقياس في تدبير الصبيان والأطفال من الأمراض والأحوال التي تعرض لهم، وعدم استخدام الأغذية والأشربة والأدوية إلا ما شهدت التجربة بصحته، فيقول: " فقد ينبغي أن يكون ما يستعمل في

(١) سورة الأنعام، آية ٧٩

(٢) رواه مسلم، صحيح مسلم، ج١، ص ١٢٣، حديث (١٤٩).

(٣) رواه البخاري، صحيح البخاري، ج٣، ص ١١١٤، حديث (٢٨٩٥).

(٤) توفيق، محمد عز الدين، التأصيل الإسلامي للدراسات النفسية، مصر، القاهرة، دار السلام، ط١، ١٩٩٨م، ص ٢٠٨.

تدبيرهم ومداواتهم من التدبير بالأغذية والأشربة والأدوية وجميع ما يستعمل فيهم مع إيجاب القياس لاستعماله فيهم مما شهدت التجربة بنجاحه فيهم..."[1].

فهو لا يجيز استعمال الأدوية والأغذية والأشربة في مداواة الأطفال إلا إذا دلت التجربة على استعماله، ويقول في موضع أخر يتحدث فيه عن إنبات الشعر على الطفل ...: " وهذا مع إيجاب القياس له فإن التجربة تشهد في صحته، وذلك أن جميع الأجنة الذين يبرزون من الرحم قبل الشهر الرابع وما قبله لا يكاد أن يكون فيهم شيء من الشعر البني لا في رؤسهم ولا في حواجبهم، ولا في أشفار أعينهم ، ومن يبرز منهم في الشهر الرابع والخامس والسادس، فقد تبين فيهم الشعر ظاهراً ... "[2].

يمكن تلخيص أسلوب البلدي في الأسس الآتية، الأول- اللجوء إلى التحصيل النظري والاستفادة من علوم السابقين وبحوث العلماء المعاصرين، والأساس الثاني- المنهج التجريبي، فقد رسم البلدي منهجاً تجريبياً لنفسه في القرن الرابع اعتمادا على الاستقراء والقياس والمشاهدة أو التجربة والتمثيل وكثيرا ما كان البلدي يردد عبارة: "وهذا مع إيجاب القياس فإن التجربة تشهد في صحته"، "والعيان يكذبهم"[3].

ومن الشواهد الدالة على استخدام العلماء المسلمين للتجربة في النمو الإنساني، دعوتهم إلى البحث في علم التشريح الذي يؤدي بدوره لمعرفة الحكمة الإلهة من الخلق. قال بعضهم: من اشتغل بعلم التشريح ازداد إيمانا بالله. وثمة ثلاثة

(١) البلدي، أحمد بن محمد، تدبير الحبالى والأطفال والصبيان...، مرجع سابق، ص ١٧.

(٢) البلدي، أحمد بن محمد، تدبير الحبالى والأطفال والصبيان، المرجع السابق، ص ٣٦.

(٣) خليفة، عمر هارون، علم النفس التجريبي، مرجع سابق، ص ١٧١.

مساهمات لعلماء مسلمين تدل على الاهتمام بالتجريب، أولها- مساهمة ابن سينا الذي قام بوصف الدماغ والتحليل التشريحي للإدراك الحسي والأعصاب، وثانيها- مساهمة ابن النفيس في اكتشاف الدورة الدموية الصغرى، وتشريح الأعصاب القحفية، وثالثها- مساهمة ابن الهيثم في تشريح العين[1]. ويمكن تلخيص خطوات المنهج التجريبي عند ابن الهيثم والذي سبق به الغرب بعدة قرون[2]:

١- وضع المبادئ والمقدمات في البحث تحت التمحيص، وعدم التسليم بها مطلقاً أو رفضها مطلقا وإنما تحت منظار التحقيق، يقول: "ونستأنف النظر في مباديه ومقدماته".

٢- وضع المبادئ والمقدمات من خلال الاستقراء وتتبع خواص الجزئيات عن طريق الملاحظة والمشاهدة، والقيام بالتجارب واستبعاد ما لا يراه صالحاً من خلال "السبر والتقسيم". يقول: ونبتدئ في البحث باستقراء الموجودات، وتصفح أحوال المبصرات، وتميز خواص ونلتقط ما يخص البصر في حالة الإبصار، وما هو مطرد لا يتغير، وظاهر لا يشتبه من كيفية الإحساس.

٣- استخدام القياس المؤسس على الاستقراء من أجل تجميع النتائج والترقي بخطوات البحث يقول" "ثم نترقى في البحث والمقاييس على التدرج والترتيب".

---

(١) خليفة، عمر هارون، المرجع السابق، ص ٥٥- ٥٦.

(٢) صابر، حلمي، منهجية البحث العلمي وضوابطه في الإسلام، مرجع سابق، ص ٧١- ٧٢.

سويد، يوسف، الإسلام والعلم التجريبي، الكويت، مكتبة الفلاح، ط٢، ٢٠٠٠م، ص ٢٠.

٤- الوصول إلى مرحلة تقنين النتائج مراعياً التحري والنقد ومتحفظا من الغلط والأوهام في النتائج في كافة مراحل البحث حتى يبتعد عن الأوهام العارضة. يقول: " ونجعل غرضنا في جميع ما نستقريه ونتصفحه استعمال العدل لا إتباع الهوى، ونتحرى في جميع ما نميزه وننتقده طلباً للحق لا الميل مع الآراء "[١].

وختاماً يجب التنبيه على أن الهدف الأساسي في البحث الإنساني المتعلق بالشخصية ونموها يكمن في محاولة وصول الإنسان إلى إرضاء الذات، الذي يضمن السعادة القلبية والرضا النفسي والانسجام الإيجابي داخل المجتمعات الإنسانية؛ فالسعادة القلبية والرضا النفسي في المجتمعات الإسلامية تتحقق في إخلاص وإفراد الله سبحانه وتعالى في العبادة يقول سبحانه: ﴿ وَمَا خَلَقْتُ ٱلْجِنَّ وَٱلْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ ۝ مَآ أُرِيدُ مِنْهُم مِّن رِّزْقٍ وَمَآ أُرِيدُ أَن يُطْعِمُونِ ﴾[٢]. وغاية المجتمع تنعكس بشكل مباشر في البحث العلمي، فالبحث في الغرب تكون غايته البحث عن المادة واللذة وإشباع الغرائز أما غاية البحث في المجتمع الإسلامي فتكون أولاً- إرضاء لله - سبحانه وتعالى- وثانياً- لتحقيق خلافة الإنسان على الأرض كما يريد سبحانه وتعالى[٣].

والسبب في اختلاف الغايتين هو الاختلاف الجوهري بين المنهجين في النظرة إلى الإنسان. فنقطة البداية هي النظر في أصل خلق الإنسان طبقاً لما ورد في الكتاب

---

(١) جميع النقولات عن كتاب المناظر للحسن بن الهيثم كما أشار يوسف سويد، الإسلام والعلم التجريبي وحلمي صابر، منهجية البحث العلمي وضوابطه في الإسلام.

(٢) سورة الذاريات، آية ٥٦- ٥٧ .

(٣) خوجلي، هشام، علم نفس النمو، مرجع سابق، ص ٢٠٩- ٢١٧.

والسنة، فهذه المعرفة الأولية بالإنسان لبيان وظيفته ودوره وحدود طاقاته هي الضمان الوحيد لعدم الوقوع في العيوب المنهجية التي وقع فيها الغرب، والأمر عندهم مقلوباً رأساً على عقب إذ إن أصل الإنسان والتيار الرئيسي المحرك له مادي أما الجوهر الروحي والأشواق العليا فليسا بموجودين في أصله[1].

* * *

(١) حلمي، مصطفى، مناهج البحث في العلوم الإنسانية بين علماء الإسلام وفلاسفة الغرب، مرجع سابق، ص ١٢٥- ١٢٧.

الخاتمة:

الحمد لله وكفى والصلاة والسلام على عباده الذين اصطفى وبعد، فقد خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١- أن كتب التراث الإسلامي شغلت حيزاً لا بأس به من الموضوعات المتعلقة بالنمو الإنساني.

٢- أن المقصود بمناهج البحث في علم نفس النمو من المنظور الإسلامي هو الأسلوب أو الطريقة التي أشارت إليه كل من القرآن الكريم والسنة النبوية وكتب التراث في تقصي الحقائق العلمية المتعلقة بالتغيرات الحادثة للفرد في مختلف الجوانب النمائية خلال المراحل العمرية منذ الوجود الإنساني غير الجسدي في ظهر آدم عليه السلام إلى الموت الذي يمثل بداية جديدة لمرحلة أخرى ويكشف عن العوامل والمبادئ والمشكلات المتعلقة بالتغيرات في الجوانب النمائية.

٣- أشار القرآن الكريم والسنة النبوية وكتب التراث إلى العديد من المناهج البحثية المتعلقة بالنمو الإنساني ومن أهمها المنهج التاريخي والمنهج الوصفي المتضمن للملاحظة والطريقة الطولية والطريقة المستعرضة والمقابلات الشخصية إضافة إلى المنهجين المقارن والتجريبي.

التوصيات:

توصي الدراسة بالآتي:

إجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بمختلف موضوعات علم النفس من المنظور الإسلامي.

فهرس المصادر والمراجع :

- أبو سليمان، عبد الوهاب، **كتابة البحث صياغة جديدة**، جدة، دار الشروق، ط٦، ١٤١٦هـ.
- الأشول، عادل، **علم نفس النمو**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ط٢، ١٩٨٩.
- بدوي، عبد الرحمن، **مناهج البحث العلمي**، الكويت، وكالة المطبوعات، ط٣، ١٩٧٧م.
- البلدي، أحمد بن محمد بن يحيى (٣٨٠هـ)، **تدبير الحبالى والأطفال والصبيان وحفظ صحتهم ومداواة الأمراض العارضة لهم**، بيروت، دار الكتب العلمية، ط١، ٢٠٠٤م.
- البخاري، محمد بن إسماعيل، **صحيح البخاري**، اليمامة، دار ابن كثير، ط٣.
- توفيق، محمد عز الدين، **التأصيل الإسلامي للدراسات النفسية**، مصر، القاهرة، دار السلام، ط١، ١٩٩٨م.
- **دليل الأنفس بين القرآن الكريم والعلم الحديث**، القاهرة، دار السلام للطباعة، ط١، ١٩٩٨م.
- الجزار، أحمد بن إبراهيم، **سياسة الصبيان وتدبيرهم**، تونس، الدار التونسية للنشر، ١٩٦٨، تحقيق د. محمد الحبيس الهيلة.
- الجوزية، محمد بن أبي بكر ابن قيم (ت ٧٥١هـ). **تحفة المودود بأحكام المولود**، القاهرة، مكتبة ابن تيمية، ط١، ١٩٩٩م.
- حلمي، مصطفى، **مناهج البحث في العلوم الإنسانية بين علماء الإسلام وفلاسفة الغرب**، الإسكندرية، دار الدعوة، ط٢، ١٩٩١م.
- خليفة، عمر هارون، **علم النفس التجريبي في التراث العربي الإسلامي**، لبنان، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط١، ٢٠٠١م.
- خوجلي، هشام، **علم نفس النمو**، الخلفيات العلمية، رؤية جديدة، جدة، الدار السعودية للنشر، ط١، ٢٠٠١م.

- دسوقي، فاروق أحمد، **الإسلام والعلم التجريبي**، بيروت، المكتب الإسلامي، ط١، ١٩٨٧م.
- الدغشي، أحمد، **نظرية المعرفة في القرآن الكريم**، عمان، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، ٢٠٠٢م.
- الزبيدي، عبد الرحمن، **مصادر المعرفة في الفكر الديني والفلسفي**، الرياض، مكتبة المؤيد، واشنطن، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، ١٩٩٢م.
- زهران، حامد عبد السلام، **علم نفس النمو، الطفولة والمراهقة**، القاهرة، عالم الكتب، ط٥، ١٩٩٩م.
- سليم، مريم، **علم نفس النمو**، بيروت، دار النهضة العربية، ط١، ٢٠٠٢م.
- سويد، يوسف، **الإسلام والعلم التجريبي**، الكويت، مكتبة الفلاح، ط٢، ٢٠٠٠م.
- صابر، حلمي عبد المنعم، **منهجية البحث العلمي وضوابطه في الإسلام**، مجلة دعوة الحق، مكة المكرمة، عدد ١٨٣، ١٤١٨هـ.
- الطواب، سيد محمود، **النمو الإنساني أسسه وتطبيقاته**، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٥م.
- الطيب، محمد، **مبادئ علم النفس العام**، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٤م.
- عقل، محمود، **النمو الإنساني، الطفولة، المراهقة**، الرياض، دار الخريجي، ط٥، ١٤١٨هـ.
- علاونة، شفيق فلاح، **أساسيات علم النفس التطوري**، مكتبة الرائد العلمية، ط١، ١٩٨٩م.
- **سيكولوجية النمو الإنساني"الطفولة"**، عمان، دار الفرقان للنشر والتوزيع، ط١، ١٩٩٤م.
- عناية، غازي حسن، **منهج البحث العلمي في الإسلام**، بيروت، دار الجيل، ط١، ١٩٩٠م.

- عودة، محمد، عيسى، محمد رفيق، **الطفولة والصبا**، الكويت، دار القلم، ط١، ١٩٨٤م.
- قراملكي، أحمد، **مناهج البحث في الدراسات الدينية**، تعريب سرمد الطائي، بيروت، معهد المعارف الحكمية، ط١، ٢٠٠٤م.
- القضاة، شرف، **محاضرات في الثقافة الإسلامية**، عمان، الأكاديميون للنشر والتوزيع، ط٢، ٢٠٠٦م.
- قطب، سيد، **في ظلال القرآن**، جدة، دار الشروق، ط٢٥، ١٩٩٦م.
- القيسي، مروان، **المدخل إلى علم النفس في الإسلام**، اربد، مكتبة عمران، ط١، ٢٠٠٦م.
- محمود حمدي شاكر، **مبادئ علم نفس النمو في الإسلام**، السعودية، دار الأندلس للنشر والتوزيع، ط١، ١٩٩٨م.
- محمود، محمد، **علم النفس المعاصر في ضوء الإسلام**، جدة، دار الشروق، ط١، ١٩٨٤م.
- ملحم، سامي، **علم نفس النمو**، عمان، دار الفكر، ط١، ٢٠٠٤م.
- ملكاوي، فتحي، **البحث التربوي وتطبيقاته في العلوم الإسلامية في الجامعات**، تحرير فتحي ملكاوي، دار الرازي للطباعة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، ط١، ٢٠٠١م.
- نجاتي، محمد عثمان، **القرآن وعلم النفس**، القاهرة، دار الشروق. ط٢، ٢٠٠٥م.
- النيسابوري، مسلم بن حجاج، **صحيح مسلم**، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي.

* * *

تصور مقترح لإنشاء هيئة اعتماد أكاديمي خليجية بدول مجلس التعاون الخليجي في ضوء تجربة الولايات المتحدة الأمريكية

د. سناء بنت أحمد المنصور
قسم التربية وعلم النفس ـ جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن
د. أمل بنت سلامة الشامان
قسم الإدارة التربوية ـ كلية التربية
جامعة الملك سعود

ملخص البحث :

تستمد هذه الدارسة أهميتها من أهمية التعليم العالي في دول مجلس التعاون الخليجي والدور المهم الذي يضطلع به في تنمية المجتمع وإيجاد الموارد البشرية المدربة. ويمكن تلخيص أهمية الدراسة الحالية في مواكبتها لمتطلبات التطوير التربوي في دول مجلس التعاون الخليجي. و تفيد هذه الدراسة – إن شاء الله – في تحسين وتطوير مؤسسات التعليم العالي في دول مجلس التعاون الخليجي. كما تعمل على تزويد الجهات المسؤولة بالمعلومات البحثية اللازمة لإنشاء هيئة اعتماد أكاديمي مستقلة (لا تخضع لإشراف وزارات التعليم العالي بدول مجلس التعاون الخليجي). كما تتمثل أهمية هذه الدراسة في إنشاء هيئة اعتماد أكاديمي خليجية لضبط وضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي لتحسين مستوى كفاءة وفاعلية مخرجات التعليم العالي. وفي ضوء طبيعة الدراسة والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، تم استخدام المنهج الوصفي الوثائقي القائم على جمع ومراجعة وتحليل ما كتب عن الموضوع من بحوث ودراسات وكتب لبناء الخلفية النظرية للدراسة .

تمهيد:

تشهد دول مجلس التعاون في الخليج العربي نقلة نوعية في ربط وتوطيد مجالات التعاون فيما بينها في شتى المجالات. ففي التقرير السنوي لمسيرة مجلس التعاون في العام المنصرم تضمنت وثيقة " أهداف وسياسات خطط التنمية لدول مجلس التعاون" إستراتيجية للتنمية الشاملة بعيدة المدى تستمر إلى عام ٢٠٢٥ م تتضمن القضايا ذات العلاقة بالسكان والقوة العاملة بدول المجلس وتطوير القدرات التقنية والعلمية فيها ، والاهتمام بالقضايا الاقتصادية والاجتماعية والإعلامية إضافة إلى توحيد مواقفها عند التعامل مع التكتلات الإقليمية والإقتصادية[١].

لقد أفرزت سياسة دول المجلس مشاريع عديدة لخدمة المواطن الخليجي كالبطاقة الذكية وتوحيد العملة. كما أصدرت قرارت شتى لبناء المواطن الخليجي وإعداد الأجيال. ويحظى مجال التعليم باهتمام خاص بين دول المجلس، فقد أنشئ مكتب التربية العربي لدول الخليج منذ عام ١٩٧٥م - قبل إنشاء مجلس التعاون- الذي يقوم بدور ناشط في معالجة مشكلات الميدان التربوي وتوحيد جهود دول المجلس وتنسيق التعاون بينها في المجالات التربوية والعلمية والثقافية. وفي عام (١٩٩٩) توثقت أواصرالتعاون التربوي بين دول الخليج عندما صدق المجلس الأعلى على توصيات المؤتمرالعالمي لمكتب التربية العربي لدول الخليج بشأن مجالات تطوير مناهج التعليم العام. وقد أصدر مجلس التعاون العديد من القرارات للارتقاء بالمنظومة التعليمية وتطويرها من خلال هيئته الاستشارية للمجلس الأعلى والتي وضعت مرئياتها بشأن التعليم[٢]. وكان من ضمن الجهود المشتركة

(١)www.gcc-sg.org.

(٢)Ibid.

لدول المجلس للارتقاء بمؤسسات التعليم العالي وتحقيق الجودة الشاملة لبرامجها صدور قرار المجلس الأعلى لإنشاء هيئة خليجية للاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة النوعية[1] لتحقق مزيد من التكامل وتبادل الخبرات وتساعد على تيسير انتقال الطلبه وأعضاء هيئة التدريس بين مؤسسات التعليم العالي بدول مجلس التعاون الخليجي.

ولكن على الرغم من صدور هذا القرار، فإنه لم يفعل إلى الآن، فقد قامت دول المجلس بالعمل منفردة لاعتماد برامجها ومؤسساتها في التعليم العالي. فشهدت بعض دول مجلس التعاون الخليجي تحركاً قوياً لاعتماد مؤسساتها وبعض برامجها من هيئات اعتماد أجنبية متخصصة. كما أنشأ بعضها هيئات اعتماد محلية كالإمارات العربية المتحدة وسلطنة عمان والمملكة العربية السعودية، بينما اكتفى بعضها بتأسيس مجالس عليا للتعليم العالي تعنى بالترخيص للمؤسسات الأهلية والتنسيق مع هيئات أجنبية للحصول على الاعتماد بنوعيه المؤسسي والتخصصي. وعلي الرغم من أهمية هذه الهيئات المحلية في مجال الجودة النوعية بالتعليم العالي، إلا أنها لم تحقق الأهداف المنشودة بالمستوى المأمول، نظرا لعدم استقلاليتها التامة من الناحية المادية واتباعها لأنظمة ولوائح وزارات التعليم العالي ونقص الموارد البشرية المؤهلة وغيرها من الصعوبات التي تحد من فاعليتها.

مشكلة الدراسة :

لقد فرضت التطورات التي يشهدها العالم في الآونه الأخيرة تسارعا في نمو مؤسسات التعليم العالي الحكومي والأهلي في دول العالم عامة والدول العربية خاصة، ولكن هذا التوجه نحو التوسع في التعليم العالي ساهم بشكل كبير في إثارة القلق حول جودته من جهة، والوسائل الممكنة لضبط الجودة والتأكد من تحقيقها

(١) مجلس التعاون الخليجي (٢٠٠٧)، المسيرة والإنجاز. الطبعة الثانية.

من جهة أخري، وعليه فقد تم إنشاء هيئات لضبط الجودة داخل حدود بعض الدول بيد أن البعض لم يكتف بذلك فقط، حيث قامت بعض الدول بتضافر جهودها لإنشاء هيئات أو رابطات أو شبكات اعتماد أكاديمي إقليمية تقوم بالإشراف على جهود ضبط الجودة في مؤسساتها وتعزيز الاتصال بين هيئاتها المحلية وتسهيل عملية الانتقال الطلابي بين مؤسسات التعليم العالي فيها. ومن أمثلة تلك الهيئات الرابطة الأوربية لتوكيد الجودة (ENQA) والشبكة العالمية لهيئات الجودة في التعليم العالي (INQAAHE) والشبكة الآسيويه للنوعية (APQN). أما في العالم العربي فقد تم تأسيس الشبكة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي عام ٢٠٠٧م كمنظمه غير ربحية تهدف إلى إيجاد آلية بين البلدان العربية تقوم بالآتي[١]:

- تبادل المعلومات حول ضمان الجودة .
- بناء هيئات جديدة لضمان الجودة .
- وضع معايير جديدة لإنشاء هيئات ضمان الجودة أو دعمه .
- نشر الممارسات الجيدة في ضمان الجودة .
- تعزيز الاتصال بين هيئات ضمان الجودة في البلدان المختلفة .

وتضم هذه الشبكة ثماني دول عربية هي: فلسطين والامارات والسودان والادرن والسعودية وعمان والبحرين ومصر.

هذا وقد قامت الهيئة بتحديد عدد من التحديات الإقليمية والتي تتضمن[٢]:

- قلة التناسق بين الدول في مجال متطلبات الجودة النوعية.

---

(١)http://arabic.anqahe.org/cms.php?id=landing_page.

(٢) Ibid .

- فشل بعض الدول في الاعتراف بقضية الاعتماد الأكاديمي.
- التأثير السياسي الروتيني على الجودة النوعية للمنظمات.
- قلة الوعي الاجتماعي لقضايا الجودة النوعية.
- قلة أعضاء هيئة التدريس الأكفاء للمشاركة بفعالية في الجودة النوعية.
- ضعف أو عدم اكتمال توثيق برامج الجودة النوعية فهي عمومية بطبيعتها.
- بناء مشاركات مع هيئات عالمية لوضع أسس المعايير لمقابلة المعايير العالمية.

ومن بين الجهود أيضا في السعي نحو الجودة بمؤسسات التعليم العالي، قامت العديد من دول مجلس التعاون الخليجي بالسعي للحصول على الاعتماد الأكاديمي لجامعاتها، وذلك بهدف الوصول بها إلى المستويات المنشودة عالميا. وفي ضوء هذا التوجه سعت وزارات التعليم العالي في بعض دول الخليج إلى إنشاء هيئات محلية للاعتماد وضمان الجودة، بيد أن انتشار العديد من مؤسسات التعليم العالي الأهلية او الخاصة بدول المجلس لاستيعاب خريجي المرحلة الثانوية المتزايد سنويا أدى إلى تحجيم دور هيئات الاعتماد المحلية – إن وجدت- إلى إدارات تعنى بالترخيص والإشراف على الكليات والجامعات الخاصة تحت مظلة وزارات التعليم العالي. فقد أشار باششير(Bashshur(2004 في كتاب أصدرته اليونسكو عن التعليم العالي في الدول العربية ومن بينها دول مجلس التعاون الخليجي بأن اغلب الجامعات ٨٠٪ لم يمض على انشائها ٣٠ عام وأن ٤٩٪ من الجامعات الجديده انشأت في السنوات العشر الأخيرة وأن منها ٥١٪ جامعات أهلية[1].

(١)Bashshur, Munir (2004). Higher Education in the Arab States. UNESCO Regional Bureau for Education in the Arab States, Beirt, Lebanon.

هذا بالإضافة إلى أن الجامعات الأهلية في بعض الدول العربية ومن بينها دول مجلس التعاون الخليجي موجهة للربح وأن ما لدى هذه الجامعات الحديثة من تجهيزات وضعف تأهيل أعضاء هيئة التدريس لا يرتقي لاسم جامعة في بعض الأحيان. كما يلاحظ أيضاً التباين في توزيع الطلبة في الجامعات الحكومية ببعض دول مجلس التعاون الخليجي، فعلى سبيل المثال في جامعة صنعاء بلغ عدد الطلبة المسجلين فيها ثلثي عدد الطلبة المسجلين في ١٥ جامعة، وفي المملكة العربية السعودية بلغت نسبة المسجلين في جامعتي الملك سعود والملك عبد العزيز ٤٥٪ من مجموع الطلبة المسجلين في ٢١ جامعة حكومية وأهلية. ومن الملاحظ أيضاً أن كثيراً من مؤسسات التعليم العالي لا تستطيع تلبية الطلب المتزايد عليها، فقد توسعت بعض الكليات والجامعات في تخصصات كانت الحاجة لها كبيرة أو كان التوسع فيها أيسر وأقل تكلفة مما أسهم في زيادة أعداد العاطلين من خريجيها[1].

ومن خلال ما سبق يتضح أن هناك حاجة ماسة إلى تكثيف الجهود المادية والبشرية في دول المجلس لإيجاد جهة مستقلة عن وزارات التعليم العالي تعنى بالجودة النوعية في الجامعات والكليات بتلك الدول. وعليه فإن هذه الدراسة تسعى إلى بناء تصور مقترح لإنشاء هيئة اعتماد أكاديمي خليجية تساهم في تكثيف الجهود بين دول المجلس لتحقق مزيد من التكامل وتبادل الخبرات والتنسيق والتعاون بين مؤسسات التعليم العالي في مجال الجودة النوعية.

---

(١) أبوعمه، عبد الرحمن بن محمد (٢٠٠٩). مستقبل التعليم العالي في دول المجلس: الحكومي مقابل الخاص. ندوه التعليم العالي الأهلي بدول مجلس التعاون التحديات والفرص، مقر مجلس التعاون بالمملكة العربية السعودية.

أسئلة الدراسة :

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية :

١. ما مفهوم الاعتماد الأكاديمي بنوعية : المؤسسي والتخصصي؟

٢. ما خطوات ومراحل عملية الاعتماد الأكاديمي؟

٣. ما تجربة الولايات المتحدة الأمريكية فيما يخص الاعتماد الأكاديمي؟

٤. ما التصور المقترح لإنشاء هيئة الاعتماد الأكاديمي بدول مجلس التعاون الخليجي في ضوء تجربة الولايات المتحدة الأمريكية؟

أهداف الدراسة :

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية :

١. التعرف على مفهوم الاعتماد الأكاديمي بنوعية : المؤسسي والتخصصي.

٢. التعرف على خطوات ومراحل عملية الاعتماد الأكاديمي.

٣. التعرف على تجربة الولايات المتحدة الأمريكية فيما يخص الاعتماد الأكاديمي.

٤. تقديم تصور مقترح لهيئة الاعتماد الأكاديمي بدول مجلس التعاون الخليجي في ضوء تجربة الولايات المتحدة الأمريكية في هذا المجال.

أهمية الدراسة :

تستمد هذه الدارسة أهميتها من أهمية التعليم العالي في دول مجلس التعاون الخليجي والدور المهم الذي يضطلع به في تنمية المجتمع وإيجاد الموارد البشرية المدربة. ويمكن تلخيص أهمية الدراسة الحالية فيما يلي :

١. مواكبتها لمتطلبات التطوير التربوي في دول مجلس التعاون الخليجي.

٢. تفيد هذه الدراسة – إن شاء الله - في تحسين وتطوير مؤسسات التعليم العالي في دول مجلس التعاون الخليجي.
٣. تزويد الجهات المسؤولة بالمعلومات البحثية اللازمة لإنشاء هيئة اعتماد أكاديمي مستقلة (لا تخضع لإشراف وزارات التعليم العالي بدول مجلس التعاون الخليجي).
٤. إبراز أهمية إنشاء هيئة اعتماد أكاديمي خليجية لضبط وضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي لتحسين مستوى كفاءة وفاعلية مخرجات التعليم العالي.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على التعرف على الاعتماد الأكاديمي من حيث مفهومه بنوعية: المؤسسي والتخصصي وخطواته ومراحله التي يمر بها وإيجاد تصور مقترح لهيئة اعتماد أكاديمي بدول مجلس التعاون الخليجي في ضوء تجربة الاعتماد الأكاديمي بالولايات المتحدة الامريكية.

منهجية الدراسة:

في ضوء طبيعة الدراسة والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، تم استخدام المنهج الوصفي الوثائقي القائم على جمع ومراجعة وتحليل ما كتب عن الموضوع من بحوث ودراسات وكتب لبناء الخلفية النظرية للدراسة[1].

الإطار النظري:

في هذا الجزء سيتم تناول أهمية الاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي وأهدافه هذا بالإضافة إلى استعراض مختصر لتجارب ضمان الجودة النوعية والاعتماد الأكاديمي في دول مجلس التعاون الخليجي.

(١) العساف، صالح حمد (١٩٨٩م). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: العبيكان للطباعة والنشر.

أهمية الاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي:

لقد أضحى ضمان الجودة من الأمور الهامة في عالم اليوم حيث يؤكد الزهراني أن الجودة النوعية في التعليم تستهدف الوصول بهذا التعليم إلى حيث يصبح تعليما معتمدا محققا للأغراض التي يتوخاها[١]. ويتفق معه بشارة على أن الجودة النوعية في التعليم العالي تستهدف الوصول إلى حكم دقيق حول مستوى هذا التعليم بحيث يصبح قابلا للاعتماد والاعتراف به[٢]. هذا ويضيف الخطيب من خلال الدراسة التي أجراها عن الاعتماد الأكاديمي للتعليم العالي في المملكة العربية السعودية أن الهدف الرئيس للاعتماد هو تحسين الجودة النوعية حيث بلغت نسبة المؤيدين حوالي ٩٩٪ من عينة الدراسة[٣]. ويري البابطين أن قياس المستوى النوعي للبرامج الأكاديمية في التعليم العالي يستهدف تطوير هذه البرامج[٤].

---

(١) الزهراني، سعد عبد الله (١٩٩٨). "التجربة الأمريكية في تقويم مؤسسات التعليم العالي ومايستفاد منها للجامعات السعودية". ندوة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية: رؤى مستقبلية ٢٥- ٢٨ شوال ١٤٢٨هـ (٢٢- ٢٥ فبراير ١٩٩٨) الرياض: وزارة التعليم العالي.

(٢) بشايرة، أحمد سليمان (١٩٩٣). "اعتماد مؤسسات التعليم العالي". قراءات حول التعليم العالي، العددان (السادس والسابع). آذار ١٩٩٣م، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، عمان، الأردن.

(٣) الخطيب، محمد شحات (٢٠٠٠). نحو هيئة وطنية للاعتماد الأكاديمي للتعليم العالي في المملكة العربية السعودية. دراسة مقدمة إلى مركز البحوث التربوية بتكليف من جامعة الملك سعود، الرياض ١٤٢١هـ (٢٠٠١).

(٤) البابطين، عبد العزيز عبد الوهاب (١٩٩٨). "أسس تقويم البرامج الأكاديميه في التعليم العالي"، بحث مقدم إلى ندوة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، رؤى مستقبلية، ٢٥- ٢٨ شوال ١٤١٨هـ (٢٢- ٢٥ فبراير ١٩٩٨م) الرياض: وزارة التعليم العالي.

ويرجع الاهتمام بالجودة النوعية والاعتماد إلى عدة عوامل منها على سبيل المثال لا الحصر العولمة، وتزايد أعداد الطلبة الملتحقين في التعليم العالي، ومحدودية التمويل، وانتشار مؤسسات التعليم العالي الخاصة، والتعليم الإلكتروني وغيرها. هذا بالإضافة إلى سهولة انتقال الطلاب بين مؤسسات التعليم العالي المحلية والعالمية.

وفي هذا الإطار نظمت اليونسكو (منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة) على المستوى الإقليمي في عام ١٩٩٦م المؤتمر الإقليمي العربي حول التعليم العالي في بيروت والذي أكد على أهمية الجودة في التعليم العالي. وقد حث الدول العربية على إيجاد آلية لتقييم التعليم العالي على كافة المستويات[١].

هذا وقد ورد في توصيات الندوة الخاصة بالمؤتمر العالمي لليونسكو حول التعليم العالي بين الواقع والتفعيل في دول الخليج العربية المنعقدة بجامعة قطر بالدوحة خلال الفترة من ٥- ٧ ديسمبر ١٩٩٩م أهمية تقويم وتحسين الأداء والجودة النوعية في التعليم العالي، وأن العناية بالجودة النوعية تتطلب ما يلي[٢]:

١. إنشاء كيان مؤسسي أكاديمي لتقييم واعتماد مؤسسات التعليم العالي وبرامجها الأكاديمية في دول مجلس التعاون لتحقيق النوعية من حيث: التنظيم الأكاديمي والإداري، التعليم والتعلم، البرامج والمقررات،

---

(١) اليونسكو (١٩٩٨). المؤتمر الإقليمي العربي حول التعليم العالي، بيروت ٢- ٥ مارس ١٩٩٨: إعلان بيروت حول التعليم العالي في الدول العربية للقرن الحادي والعشرين، بيروت: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.

(٢) جامعة قطر (١٩٩٩). الندوة الخاصة بالمؤتمر العالمي لليونسكو حول التعليم العالي بين الواقع والتفعيل في دول الخليج العربية، جامعة قطر، الدوحة ٥- ٧ ديسمبر ١٩٩٩م.

اختيار أعضاء هيئة التدريس وبرامج نموهم المهني وتقييمهم، شؤون الطلاب، المنشآت والأجهزة والتجهيزات والمراكز العلمية المساندة والبحث العلمي.

٢. دعم توجية الجامعات للحصول على الاعتماد المهني الدولي لبرامجها.

٣. الاستفادة من خبرة الجامعات الخليجية في تقييم مخرجات التعليم العالي وتكليف مكتب التربية العربي لدول الخليج التعاون مع اليونسكو لوضع معايير فنية مشتركة تكفل دقة التقييم ومصداقيته وحياديته.

وفي إطار هذه الجهود تم تشكيل اللجنة التنسيقية للاعتماد الأكاديمي في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية عام ٢٠٠٤ م. وقد كان من أهدافها تحقيق التنسيق والتعاون والتكامل بين الدول الأعضاء وتبادل المعلومات والخبرات في مجال الاعتماد الأكاديمي، وتقريب الأنظمة والإجراءات والمعايير في مجال الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي بدول المجلس، وضع معايير مشتركة للتخصصات المهنية في الدول الأعضاء بالتعاون مع الكليات والجهات المختصة. وهي بمثابة نواة لهيئة الاعتماد الأكاديمي المقرة من المجلس الأعلى[1].

كما جاء ضمن توصيات المؤتمر العربي الثاني للمنظمة العربية للتنمية الإدارية حول "تقويم الاداء الجامعي وتحسين الجودة" خلال المدة ٢٧ – ٣١ / ٥ / ٢٠٠٧ في مصر الحاجة لتفعيل جهد وطني وعربي للارتقاء بجودة الجامعات العربية من خلال المنظمات والاتحادات العربية المعنية بالتعليم العالي والجامعات فضلا عن المنظومات الوطنية والتي يجب أن تلقى المساندة والدعم من مراكز القرار ومنظمات المجتمع

(١)http://www.gcc-sg.org/index.php?action=News-Print&ID=14.

المدني. هذا وقد ورد أيضا من ضمن التوصيات ضرورة قيام الإدارات الجامعية بتبني خطط وبرامج تستهدف الارتقاء بأداء الجامعة بكلياتها واقسامها بحيث يكون ضمن الخيارات استحداث إدارات متخصصة للجودة والاعتماد الأكاديمي وتوفير متطلبات تفعيل وسائلها وإقامة منظومة للجودة وفق معايير الاعتماد الأكاديمي الدولية[١] .

أما على المستوى الدولي فقد نظمت اليونسكو مؤتمراً عالمياً حول التعليم العالي عقد في باريس يوم التاسع من أكتوبر ١٩٩٨ ، وتم فيه التركيز على ضمان الجودة ولقد أكدت المادة الحادية عشر من الإعلان الصادر عن هذا المؤتمر على أهمية التقييم النوعي الذى يتناول كافة وظائف وأنشطة التعليم العالي ، واعتبرت المادة المشار إليها الدراسة الذاتية والتقييم الخارجي في مجال التعليم العالي في العالم على تأسيس هيئات وطنية مستقلة ، ووضع معايير ومستويات دولية لضمان الجودة ، كما أكد الإعلان على أهمية مراعاة السياق المؤسسي والوطني والإقليمي عند وضع تلك المعايير والمستويات[٢] .

أهداف الاعتماد الأكاديمي :

إن الحاجة إلى الاعتماد الأكاديمي للجامعات تعد ضرورة لعدة أهداف منها[٣] :

---

(١) المنظمة العربية للتنمية الإدارية (٢٠٠٧). مؤتمر تقويم الأداء الجامعي وتحسين الجودة، مصر: شرم الشيخ، ٢٧- ٣١ مايو ٢٠٠٧م.

(٢) اليونسكو (١٩٩٨) المؤتمر العالمي للتعليم العالي: التعليم العالي في القرن الحادي والعشرين (الرؤية والعمل) باريس، ٥- ٩ أكتوبر ١٩٩٨م، مشروع الإعلان العالمي بشأن التعليم العالي للقرن الحادي والعشرين: الرؤية والعمل، باريس: اليونسكو.

(٣)Eaton, J. (2000). "An overview of U.S. Accreditation". Higher Education in the United States: An Encyclopedia. CA: Santa Barbara. P.5

١. الحفاظ على سمعة المؤسسة على المستوى العالمي من حيث جودة تعليمها ومستواه ومعاييره.
٢. زيادة الثقة بالمؤسسة الجامعية من حيث إن ما ينفق على التعليم يحقق جدوى للمتعلم وأن التعليم المقدم يعد ضمن مستوى المعايير العالمية.
٣. إتاحة الفرص للطالب في اختيار التعليم المناسب له من حيث الجودة ومتطلبات الإنفاق.
٤. تحسين جودة المخرجات في المؤسسات الجامعية.
٥. تسهيل عملية تحويل الطلاب وانتقالهم من مؤسسة جامعية لأخرى حيث إن المؤسسات الجامعية المعتمدة تعكس جودة المستوى الأكاديمي الذي حصل عليها الطالب وبالتالي يتم قبوله بسهولة.
٦. تحقيق فرص أفضل للطلاب عند التقدم للالتحاق بالعمل وكذلك سهولة حصوله على موافقة عند رغبته في مواصلة دراسته من مؤسسة جامعية معتمدة.

هذا ويضيف الموسوي[1] الإيجابيات التي يمكن أن يحققها الأخذ بالاعتماد الأكاديمي في الجامعة منها:

١. ضمان اتساق أنشطة وبرامج الجامعة مع معايير الاعتماد الأكاديمي .
٢. الثقة في البرامج والخدمات التي تقدمها الجامعة من قبل المجتمع.
٣. توفير آليه لمساءلة المعنيين بإعداد البرامج الأكاديمية وتنفيذها والإشراف عليها.

(١) الموسوي، نعمان (٢٠٠٣). "تقرير عن صيرورة الاعتماد الأكاديمي في كلية التربية". مجلة العلوم التربوية والنفسية. المجلد الرابع، العدد (١)، المنامة، جامعة البحرين – كلية التربية. ص ص ٢٣٣- ٢٤٧.

٤. مراجعة البرامج الأكاديمية للجامعة وتحسينها في ضوء متطلبات العصر.

٥. تأمين النمو المهني والأكاديمي للعاملين في الجامعة.

٦. تسيير العمل الأكاديمي وفق منظومة فعالة توفر الرضا لجميع العاملين.

٧. زيادة التعاون والتفاعل الاجتماعي بين أعضاء هيئة التدريس في الكلية.

٨. شيوع مبدأ المساءلة والمحاسبة الذاتية والجماعية في الجامعة.

٩. توثيق العلاقة بين خريجي الجامعة وأساتذتها.

١٠. رفع دافعية العمل والإنتاج لدى أساتذة الجامعة .

نبذة مختصرة عن تجارب مراكز الجودة النوعية والاعتماد الأكاديمي في دول مجلس التعاون الخليجي:

يتجلى اهتمام دول مجلس التعاون الخليجي بالتعليم العالي من خلال التوسع الكمي والنوعي في مؤسسات التعليم العالي. فلقد تمخض عن نتائج المؤتمر السابع للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي المنعقد في الرياض عام ١٤٢٠هـ العديد من التوصيات التي تعزز قيام مؤسسات التعليم العالي بتطوير نماذج لتحسين الجودة النوعية في التعليم العالي[1]. وفي حركة سعي دول مجلس التعاون الخليج لتحسين الجودة النوعية في نظمها التعليمية بمؤسسات التعليم العالي، قامت دول مجلس التعاون الخليجي بإنشاء مراكز للجودة النوعية وهيئات للاعتماد الأكاديمي. وفيما يلي سيتم عرض موجز عن تجارب دول مجلس التعاون الخليجي في هذا المجال يتضمن أهداف كل هيئة وأهم مسؤولياتها:

---

(١) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٩٩م.

سلطنة عمان :

تم إنشاء مجلس الاعتماد العماني تحت مظلة وزارة التعليم العالي في عام ٢٠٠٢ بهدف اعتماد مؤسسات التعليم العالي وبرامجها. وقد أصدر وثيقتين تتعلقان بالمعايير والإجراءات التنفيذية للاعتماد المؤسسي والبرامجي. ولا تزال الوثيقة الثانية مطروحة للنقاش كما ورد بموقع المجلس في الشبكة العنكبوتية Oman Accreditation Council [١].

هذا وتسعى المديرية العامة للجامعات والكليات الخاصة إلى تكثيف جهودها لرفع مستوى وكفاءة مؤسسات التعليم العالي الخاصة والتأكيد على جودة أنظمتها التعليمية. وفي ما يلي أهم الإجراءات المتبعة من المديرية العامة للجامعات والكليات الخاصة في مجال تحسين وضمان الجودة بمؤسسات التعليم العالي الخاصة[٢] :

- إنشاء مجلس الاعتماد ليكون أداة ضبط الجودة في مؤسسات التعليم العالي حيث يتم مطابقة معايير المؤسسات والبرامج بالمعايير المعمول بها في الجامعات المرتبط بها ، والمعايير والقوانين الصادرة من الوزارة ومجلس الاعتماد بالسلطنة .
- التقييم السنوي للمؤسسة أكاديميا ومؤسسيا، وكذلك التقييم الداخلي لكل قسم من أقسام المؤسسة التعليمية ، مع رفع نسخة من تقارير التقييم السنوية للجامعات إلى المديرية العامة للجامعات والكليات الخاصة.

---

(١)www.oac.gov.om

(٢)www.mohe.gov.om/qustion1.htm

- الحث على إنشاء قسم /دائرة لضبط الجودة بالمؤسسات التعليمية وتفعيل دورها، خاصة فيما يتعلق بتطبيق نظام المؤهلات العماني (ROSQA) والاستعداد للاعتماد الأكاديمي.
- الزيارات الدورية التي يقوم بها أعضاء من المديرية لتلك المؤسسات.

المملكة العربية السعودية:

تم إنشاء الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي NCAAA عام ١٤٢٤هـ لتكون الجهة المسؤولة عن شؤون الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، وتضم الهيئة مجموعة من الخبراء الوطنيين وممثلين للهيئات المهنية مثل الصحية والهندسية والمحاسبية وممثلين للقطاع الخاص من الغرف التجارية، هذا ويمكن تصنيف عمليات التقويم الأكاديمي وضمان الجودة في فئتين، تعنى الفئة الأولى بالتقويم الشامل للمؤسسة التعليمية (التقويم المؤسسي)، أما الفئة الأخرى فتعرف بعمليات التقويم البرامجي أو التخصصي، وقد حصلت الهيئة على العضوية الكاملة في الشبكة العالمية لهيئات توكيد الجودة في التعليم العالي، وهي منظمة عالمية تهدف إلى تبادل المعلومات والخبرات بين الأعضاء فيها من أجل دعم الممارسات الجيدة وتحسين الجودة في التعليم العالي[١].

هذا وقد قامت الهيئة بإصدار وثيقة معايير الجودة في الأداء بمؤسسات التعليم العالي، ووثيقة الإطار الوطني للمؤهلات، وتهدف هذه الوثيقة إلى تعريف المؤهلات الأكاديمية التي يمكن أن تمنحها مؤسسات التعليم ما بعد الثانوي، وتتضمن الوثيقة توصيفا دقيقا لمتطلبات الحصول على كل مؤهل. كما أصدرت

(١)http://www.ksa-unvr.net/ksa /news .php?action=view&id =93&d25d7dd249ce118f0ce85d0b9b9736b9

كتاب التقويم وضمان الجودة، ليكون مصدراً تسترشد به مؤسسات التعليم العالي، والأقسام العلمية، والمحكمين الذين تسند إليهم عملية التقويم، ويتكون هذا الدليل من ثلاثة أجزاء تشمل النظام والأساليب ومتطلبات التقويم. هذا وقد أصدرت الهيئة أيضا عدة وثائق باللغة الإنجليزية تتعلق بمعايير الجودة والاعتماد المؤسسي والتخصصي. كما قامت الهيئة بإقامة عدد من الورش التدريبية للمرشحين والمرشحات من الجامعات والكليات المختلفة في مناطق المملكة. وقد قامت الهيئه أيضا بتنظيم الزيارات التعريفية لمراكز توكيد الجودة في بريطانيا وأستراليا لأعضاء هيئة التدريس من مختلف مؤسسات التعليم العالي بالمملكة. كما سعت الهيئة بالتنسيق مع الجامعات لإنشاء مراكز للجودة والتقييم الذاتي في الجامعات للإشراف على عمليات قياس الجودة في الجامعات وتنفيذ متطلبات الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، هذا وقد قامت الهيئة مؤخراً بالتنسيق مع مؤسسة توكيد الجودة بواشنطن لعمل إجراءات تجريبية للاعتماد الأكاديمي في بعض مؤسسات التعليم العالي الخاصة بالمملكة بالتطبيق التجريبي لنظام الاعتماد وضمان الجودة على جامعتين إحداهما حكومية والأخرى أهلية[١] [٢].

الإمارات العربية المتحدة:

تأسست هيئة الاعتماد الأكاديمي (CAA) عام ١٩٩٩م تحت مظلة وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بهدف الإشراف على معايير الترخيص والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي الخاصة والتأكد من التزام هذه المؤسسات

(١)www.ncaaa.org.sa

(٢)http://www.ksa-unvr.net/ksa/news.php?action=view&id=93&d25d7dd249ce118f0ce85d0b9b9736b9

بمسؤولياتها في تطبيق المعايير التي تضمن جودة المخرجات التعليمية وكفاءة الخريجين. وتتلخص مهام ومسؤوليات الهيئة فيما يلي[1]:

١- وضع كتيب معايير الترخيص الذي يتضمن الإجراءات والمعايير التفصيلية المطلوبة لترخيص مؤسسات التعليم العالي الخاصة واعتماد برامجها الأكاديمية ، ونشر هذا الكتيب وتوزيعه .

٢- وضع معايير الترخيص لمؤسسات الخدمات الأكاديمية وذلك للمؤسسات التي تقدم تسهيل الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي خارج الدولة وداخلها .

٣- عقد اجتماعات مع كل من المسؤولين الأكاديميين الرئيسين بمؤسسات التعليم العالي الخاصة المسجلة لدى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، لمناقشة وتوضيح الإجراءات والمعايير الخاصة بترخيص المؤسسات واعتماد برامجها الأكاديمية .

٤- القيام بزيارات ميدانية لمؤسسات التعليم العالي الخاص في إطار إجراءات ومعايير الترخيص.

٥- القيام بزيارات ميدانية لتقييم البرامج الأكاديمية بواسطة ممثلي الهيئة ولجان من خبراء عالميين في حقول التخصص المختلفة اتباعا لإجراءات ومعايير الترخيص.

قطر:

تم إنشاء المجلس الأعلى للتعليم في عام ٢٠٠٢م بهدف تخطيط السياسة التعليمية

---

(١)http://www.uae.gov.ae/mohe/arabic/department_caa.html

للدولة. ويقوم مكتب المعايير المؤسسية بهيئة التعليم العالي بترخيص واعتماد مؤسسات التعليم العالي، وذلك وفقاً للسياسات والإجراءات التي تضعها هيئة التعليم العالي. ويضم مكتب المعايير المؤسسية ثلاثة أقسام هي:

١. قسم معادلة الشهادات والدرجات.

٢. قسم الدراسات والبحث والتطوير.

٣. قسم الترخيص والتقييم والاعتماد.

ويعنى قسم الترخيص والتقييم والاعتماد بوضع المعايير الخاصة لترخيص وتقييم واعتماد مؤسسات التعليم العالي وبرامجها في قطر وتقييم مؤسسات التعليم العالي الخاصة التي ترغب في الحصول على الترخيص والاعتماد في إطار السياسات والإجراءات الموضوعة[١].

الكويت:

أنشئ مجلس الجامعات الخاصة تحت إشراف وزارة التعليم العالي لوضع إجراءات الترخيص للمؤسسات التعليمية الخاصة وما يتعلق بإجراءات اعتماد برامجها للتأكد من التزامها بأهدافها التي وضعتها عند الحصول على الترخيص بالإنشاء. هذا ويعمل المجلس تحت رئاسة وزير التعليم العالي وعضوية (٨) أعضاء من ذوي الخبرة والاختصاص في التعليم العالي ممن ليس لهم أية مساهمة مباشرة أو غير مباشرة بأية مؤسسة تعليمية خاصة طوال مدة عضويتهم[٢].

البحرين:

أنشئ مجلس التعليم العالي في عام ٢٠٠٥ بهدف تخطيط السياسة العامة للتعليم العالي والبحث العلمي كما تتضمن مهامه كما وردت في المادة الرابعة من قانون

(١)http://www.education.gov.qa/section/sec/hei/iso1

(٢)http://www.puc.edu.kw/index.php?TP=rules

رقم (٣) "وضع الشروط والمعايير للترخيص لمؤسسات التعليم العالي على مختلف أشكالها. هذا ويشكل المجلس برئاسة الوزير وعدد من الأعضاء لا يقل عن عشرة أعضاء من ذوي الخبرة والمكانة العلمية على أن يكون من بينهم من يمثل مؤسسات التعليم العالي الحكومية والخاصة، وتكون مدة العضوية في المجلس أربع سنوات قابلة للتجديد[١].

يتضح مما سبق أنه وعلى الرغم من الجهود الحثيثة لتحقيق الجودة مازال البحث جاريا عن ترسيخ مفاهيمها بين مؤسسات التعليم العالي في دول مجلس التعاون الخليجي. فقد تم استخدام آليات الاعتماد الأكاديمي في بعض دول المجلس كأحد الوسائل لتحسين الجودة النوعية للتعليم العالي والمساهمة في تطويره.

كما يتضح أيضا اختلاف آلية تعزيز الجودة النوعية والاعتماد من بلد لآخر إلا أن المدقق فيها يجد أنها تتفق على الآتي:

١- دعم مبدأ الجودة النوعية في التعليم العالي.

٢- إيجاد معايير للتقييم الذاتي لمؤسسات التعليم العالي.

٣- تعزيز مبدأ التطوير والتحسين وذلك من خلال تحسين نقاط الضعف ودعم نقاط القوة التي يظهرها التقييم الذاتي والخارجي للمؤسسة.

وربما استطاعت بعض هذه المراكز والهيئات أن تحقق أهدافها إلا انه سيظل دائما التساؤل حول مدى موضوعية هذه المراكز والهيئات وهي تعمل تحت مظلة وزارات التعليم العالي. هذا بالإضافة إلى مدى تحقق هذه الأهداف بالكفاءة والفاعلية المرادة من هذه الهيئات والمراكز.

---

(١)http://www.education.gov.bh/news/index.asp?hnewsid=582

الدراسات السابقة :

يتناول هذا الجزء استعراضاً لبعض الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، ولكن نظرا لعدم وجود دراسات تتناول إنشاء هيئة اعتماد إقليمية أو هيئة اعتماد بدول مجلس التعاون الخليجي، فإنه تم استعراض الدراسات التي تناولت أسس ومنطلقات الاعتماد الأكاديمي ودور الاعتماد الإقليمي في تحسين الجودة وغيرها من الموضوعات ذات العلاقة. وفيما يلي استعراض لهذه الدراسات:

يربط الطريري في دراسة بعنوان: "الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية: الأسس والمنطلقات" بين نمو المجتمعات ومدى كفاءة مؤسساتها التعليمية ويقترح هيكلا تنظيمياً لهيئة اعتماد أكاديمية بحيث تكون وزارة التعليم العالي مظلة عاملة لتوفير خدماتها دون أن يكون لديها أي نوع من النفوذ على الهيئة وتكون السلطة التنفيذية بيد هيئة إدارية لأفراد يعملون في الجهات التي تتبع لها مؤسسات التعليم العالي يتم تفريغهم وانتدابهم للعمل في الهيئة . هذا وتقوم الهيئة بوضع اللوائح والأنظمة وتصميم نماذج الاعتماد ومخاطبة الجامعات لمعرفة مرشحيها في اللجان المتخصصة وتنظيم اجتماعات اللجان المتخصصة وزياراتها التي بدورها تخطط لعملية الاعتماد وتحدد احتياجاته من المعلومات . كما تطلع على الدراسة الذاتية التي تقوم بها الكليات والجامعات . والقيام بزيارات ميدانية للمؤسسات محل الاعتماد والالتقاء بمسؤوليها وأساتذتها وطلابها والإطلاع على منشآتها الإدارية والفنية ، يلي ذلك دراسة للمعلومات التي تم جمعها وتحليلها وكتابة التقرير النهائي ، على أن يكون الاعتماد دوريا كل خمس سنوات ، ويكون للمؤسسات – محل الاعتماد – الحق في مناقشة لجنة الاعتماد

فيما ورد بالتقرير . ويقترح الطريري الاعتماد الجزئي للمؤسسات التي تنقصها بعض الشروط على أن تسعى جاهدة لاستيفائها ، أما المؤسسات التي لا تستوفي الحد الأدنى من الشروط يقترح الطريري تأكيد عدم اعتمادها وسحب ترخيصها[1].

وفي دراسة الخطيب بعنوان: "نحو هيئة وطنية للاعتماد الأكاديمي للتعليم العالي في المملكة العربية السعودية" والتي تهدف إلى قياس اتجاهات الخبراء في التعليم العالي بالقطاعين الحكومي والأهلي نحو إنشاء هيئة وطنية للاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية وتحديد الصعوبات المتوقعة للاعتماد الأكاديمي لبرامج ومؤسسات التعليم العالي والتعرف على البدائل والخيارات الممكنة للاعتماد الأكاديمي كما يراها الخبراء والمسؤولون عن التعليم العالي في القطاعين الحكومي والأهلي. وقد توصلت الدراسة الميدانية إلى العديد من النتائج من أهمها: اتفاق جميع أفراد الدراسة على أهمية أهداف الاعتماد الأكاديمي وأن خصائص الاعتماد الأكاديمي لبرامج ومؤسسات التعليم العالي جاءت معظمها ايجابية الاتجاه بدرجة عالية. هذا وقد أوضحت نتائج الدراسة وجود تباين واضح في وجهات نظر الخبراء والمسؤولين إزاء وضع الاعتماد الأكاديمي بين القطاعين الحكومي والأهلي إلا أن جميعهم يوافقون على مضامين المحور. كما أوضحت الدراسة وجود اختلاف في وجهات النظر لدى أفراد الدراسة إزاء الصعوبات المتوقعة للاعتماد الأكاديمي في التعليم العالي حيث لا يوافق الخبراء والمسؤولون عن التعليم العالي على مضامين هذه البنود وهي: إن عمليات الاعتماد غير

---

(١) الطريري ، عبدالرحمن (١٤١٨). الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية الأسس والمنطلقات . ندوة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية رؤى مستقبلية الرياض : وزارة التعليم العالي ، ١٤١٨ . ص ص ٦٩٣ – ٧٠٨.

موضوعية، هدف الاعتماد هو مجرد إقناع الجهات المعينة بتقديم الدعم المادي، إن معايير الاعتماد الأكاديمي لا تستجيب لحاجات المجتمع، رؤية عدم ضرورة الاعتماد الأكاديمي لأن الاعتماد قد لا يحقق هدف وحدة المؤسسات التعليمية أو أنه لايحقق فعلا تحسين جودة التعليم العالي أي أنه لا يستحق تكلفته[١].

وفي دراسة راندل Randal بعنوان: "برامج ضمان الجودة والاعتماد والاعتراف" تناقش هذه الدراسة دور نظم الجودة في تقديم اعتراف متبادل للشهادات الأكاديمية بين الجامعات وذلك من خلال إيجاد معايير محددة للحكم على المخرجات. كما تناقش الدراسة أيضا أهمية اعتماد مؤهلات التعليم العالي وأهمية أن تكون معايير الاعتماد هذه مبنية على مؤشرات مستمدة من الحاجات الفعلية للمستفيدين من خريجي التعليم العالي. هذا بالاضافة إلى ضرورة التفكير في نظم الاعتماد بين الدول وذلك لضمان إعداد خريج كفء يعمل في سوق يعتمد على العولمة[٢].

وفي دراسة أباس بازرجان Abbas Bazurgan بعنوان: "دور آليات الاعتماد الإقليمي في تحسين جودة التعليم العالي: دراسة حالة لمنطقة الشرق الأوسط" تناولت الدراسة دور التقويم الخارجي في معالجة أوجه الضعف والقصور في التقييم الداخلي لمؤسسات التعليم العالم وضرورة توافر الشفافية والاستجابة من العاملين في مؤسسات التعليم العالي للوصول إلى تقييم دقيق وموضوعي. كما تناولت الدراسة تجربة إيران في التقييم الذاتي في مؤسسات التعليم العالي، وقد

---

(١) الخطيب، محمد شحات (٢٠٠٠). مرجع سابق.

(٢)Randal, John (2001). Quality Assurance Accreditation & Recognition of Programs. UNESCO, Conference on the University of the 21 Century, Muscat, Oman (17-19 March, 2001).

أكدت على أهمية إيجاد معايير لتبادل الاعتماد الأكاديمي بين دول الشرق الأوسط[١].

كما جاء بدراسة بشير بعنوان: "معايير مقترحة للاعتماد الأكاديمي والمهني لمؤسسات التعليم العالي الخاص في ضوء خبرات بعض الدول" والتي هدفت إلى التعرف على واقع التعليم العالي الخاص بالجامعات العربية بالإضافة إلى التعرف على خبرات بعض الدول في مجال الاعتماد الأكاديمي والمهني لمؤسسات التعليم العالي وذلك للتوصل إلى مجموعة من المعايير المتقرحة للاعتماد الأكاديمي والمهني التي يمكن تطبيقها في مؤسسات التعليم العالي الخاص بالجامعات العربية. وكان من بين نتائج الدراسة أن الاعتماد الأكاديمي عملية تخضع بموجبها مؤسسات التعليم العالي لتقويم كلي او جزئي، ولكي تحصل المؤسسة على الاعتماد فيجب أن تحصل على الحد الأدني لمعايير الاعتماد. هذا وقد أوصت الدراسة بإنشاء قاعدة معلومات تحتوي على جميع الإحصاءات والإجراءات الإدارية ونظم القبول وأعضاء هيئة التدريس وغيرها[٢].

وفي دراسة عبد الهادي بعنوان: "نماذج عالمية في الاعتماد وضمان الجودة للمؤسسات التعليمية: دراسة حالة" والتي هدفت إلى عرض لبعض التجارب العالمية في الاعتماد وضمان الجودة للمؤسسات التعليمية وتحليلها للتعرف على

---

(١)Bazurgan, Abbas (2001). "The Role of Regional Accreditation Mechanisms in Improving Higher Education Quality: A Case of the Middle East. UNESCO, Conference on the University of the 21 Century, Muscat, Oman, 17-19 March, 2001.

(٢) بشير، عائشة أحمد (٢٠٠٢). معايير مقترحة للاعتماد الأكاديمي والمهني لمؤسسات التعليم العالي الخاص في ضوء خبرات بعض الدول. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية – بنها ، جامعة الزقازيق.

كيفية الاستفادة منها في مصر وجاء من أبرز توصياتها أن الأخذ بالاعتماد كمدخل للإصلاح التعليمي يحتاج إلى تهيئة مناخ للتغيير(وجود إطار للعمل يكون متفقا عليه من قبل أفراد المجتمع بكل فئاته)، ومدخلات داعمة وتشريعات وتجهيزات وغيرها، وبيئة داعمة (مناهج مناسبه ذات صلة وبيئة آمنة وأشخاص مدربين ولديهم الدافع) [1].

هذا وقد هدفت دراسة القصبي بعنوان: "تصور مقترح لتطبيق الاعتماد الأكاديمي بالتعليم الجامعي في مصر" إلى التوصل إلى تصور مقترح لتطبيق الاعتماد الأكاديمي في التعليم الجامعي في مصر في ضوء خبرات بعض الدول المعاصرة وقد قامت الدراسة باستعراض خبرات وتجارب بعض الدول المعاصرة في تطبيق نظام الاعتماد الأكاديمي للتعليم العالي والجامعي فيها مثل الولايات المتحدة وبريطانيا وسويسرا وبولندا[2].

ملخص الدراسات السابقة ومدى ارتباطها بالدراسة الحالية:

من خلال العرض السابق للدراسات والبحوث التي أجريت في موضوع الاعتماد الأكاديمي يمكن استخلاص الآتي :

- توصلت نتائج كافة الدراسات العربية والأجنبية إلى أهمية الاعتماد

---

(١) عبد الهادي، محمود عز الدين (٢٠٠٥). "نماذج عالمية في الاعتماد وضمان الجودة للمؤسسات التعليمية (دراسة حالة)، الجمعية المصرية للإدارة التعليمية والتربية المقارنة بالاشتراك مع كلية التربية ببني سويف، جامعة القاهرة، المؤتمر السنوي الثالث عشر، الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية، ٢٩- ٣٠ يناير ٢٠٠٥.

(٢) القصبي، راشد صبري (٢٠٠٤). "تصور مقترح لتطبيق الاعتماد الأكاديمي بالتعليم الجامعي في مصر". مؤتمر مستقبل التعليم الجامعي العربي (رؤى تنموية). المركز العربي للتعليم والتنمية، القاهرة (٣- ٥ مايو ٢٠٠٤).

الأكاديمي وأهمية تطبيقة في الجامعات والكليات لما له من فائدة تسهم في تحسين مخرجات التعليم العالي.

- توصلت بعض الدراسات إلى أن الأخذ بالاعتماد كمدخل للإصلاح التعليمي يحتاج إلى تهيئة مناخ للتغيير مثل ما ورد في دراسة عبد الهادي.
- أكدت بعض الدراسات أهمية أن تكون معايير الاعتماد الأكاديمي مبنية على مؤشرات مستمدة من الحاجات الفعلية للمستفيدين من خريجي التعليم العالي مثل دراسة عبد الهادي.
- تناولت بعض الدراسات مقترحات لإيجاد هيكل تنظيمي لهيئة اعتماد محلية مثل دراسة الطريري.
- أكدت بعض الدراسات أهمية إيجاد معايير لتبادل الاعتماد الأكاديمي بين الدول مثل دراسة أباس بازرجان.
- لم تقدم أي من الدراسات تصور لإنشاء هيئة اعتماد أكاديمي إقليمية.
- اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث وضع تصور مقترح لإنشاء هيئة اعتماد أكاديمي بدول مجلس التعاون الخليجي.

إجابة السؤال الأول – ما مفهوم الاعتماد الأكاديمي بنوعية: المؤسسي والتخصصي؟

للإجابة عن هذا السؤال سيتم أولا عرض مختصر عن مفهوم الاعتماد الأكاديمي، ثم توضيح الفرق بينهما.

أولا – مفهوم الاعتماد الأكاديمي :

عرّف قاموس محيط المحيط الاعتماد أنه " اعتمد على الحائط اتكأ ..." " واتكأ عليه مع حسن الركون ..." [١] (٣٧) كما عرفة معجم المصباح المنير " اعتمدت على الشيء اتكأت واعتمدت على الكتاب ركنت وتمسكت ... "[٢] وفي العالم العربي يشاع استخدام الفعل " اعتمدوا " أو " يعتمد " في الدوائر الحكومية والخاصة للتأكيد أو الإلزام أو الموافقة بشأن أمر ما . وعرف قاموس ويبستر (Webster) المصطلح Accredited أي معتمد بأنه الاعتراف الرسمي لاستيفاء متطلبات هامة مثل الجودة الأكاديمية ... [٣] أما الاعتماد الأكاديمي فقد عرفته هيئة الكليات والجامعات لرابطة كليات وجامعات الشمال الغربي بالولايات المتحدة (NWCCU) بأنه " عملية اختيارية تسعى اليها المؤسسات التعليمية للاعتراف بأدائها ونزاهتها وجودتها لتتمكن من كسب ثقة الأوساط التعليمية والعامة "[٤] (٤٠) وعرّفه الطريري بأنه "مجموعة من الإجراءات التي يتم بها ومن خلالها إعطاء تقييم شامل للمؤسسة التعليمية يتبين من خلاله نقاط الضعف والقوة التي توجد فيها ، مما يترتب عليه إعطاء حكم حول أهلية وكفاءة هذه المؤسسة للقيام بمسؤولياتها المناطة بها والمفترض أداؤها بصورة جيدة ومناسبة"[٥]. وتصفه إتون (Eaton) بأنه عملية تقييم مستمرة دورية تتراوح بين بضع إلى عشر سنوات ،

---

(١) البستاني، بطرس (١٩٧٩) . محيط المحيط قاموس مطول للغة العربية ، لبنان. ص ٦٣١.

(٢) المقري ، أحمد (١٩٨٧). المصباح المنير معجم عربي عربي، لبنان : مكتبة لبنان. ص ١٦٣.

(٣)Webster's Encyclopedia Unabridged Dictionary of the English Language. San Diego: Tunder Bay Press.

(٤)www.nwccu.org.

(٥) الطريري ، عبدالرحمن (١٤١٨) . مرجع سابق.

والاعتماد الذي تحوز عليه المؤسسة ليس بالضرورة اعتماد أبديا ، فالتقييم الدوري واقع لا مفر منه للمؤسسات والبرامج المعتمدة ، وتضيف أن الاعتماد الذاتي ليس اختيارا مطروحا[١] .

ولا يجب الخلط بين الاعتماد الأكاديمي للمؤسسة وبين ترخيصها للعمل ، حيث أن الترخيص ليس مؤشرا للاعتماد بل يسبقه ويكون شرطا عند ترشيح المؤسسة للاعتماد ، وقد تكون المؤسسة مرخصة من قبل الحكومة وغير معتمدة ، وبأن الاعتماد يفرض على المؤسسات الخاصة فقط ، فجميعها يخضع لنفس الشروط والمعايير.

ثانيا – الفرق بين الاعتماد المؤسسي والاعتماد التخصصي:

يصنف الاعتماد الأكاديمي إلى نوعين : الاعتماد المؤسسي، والاعتماد التخصصي ، ويعنى الأول بالمؤسسة التعليمية بكاملها بينما يعنى الآخر بالبرامج التي تقدمها المؤسسة. وعلى الرغم من تفرد كل نوع – المؤسسي والتخصصي – بمجاله إلا أنهما متقاربان بالمعايير والمبادئ الرئيسة . كما صنفت الهيئات المعتمدة إلى ثلاثة أنواع إقليمية وقومية ومتخصصة مهنية . تعنى الإقليمية بالاعتماد المؤسسي للمؤسسات الحكومية والخاصة لكليات سنتين أو أربع سنوات المتواجدة في نطاق جغرافي واحد ، أما الهيئات القومية فهي تعني بالمؤسسات الخاصة أو الحكومية –غالبا- ذات الهدف الاحادي مثل كليات وجامعات التعلم عن بعد والكليات والجامعات الدينية ، أما الهيئات المتخصصة المهنية فتعنى باعتماد مدارس أو برامج محددة مثل الطب والهندسة والقانون[٢]. وتجتهد المؤسسات التعليمية في الحصول على كلا الاعتمادين المؤسسي والتخصصي . ويضيف تراوت

---

(١)Eaton, Judith S. (2006). An Overview of U.S. Accreditation. Council for Higher Education Accreditation (ED494266).

(٢)www.nwccu.org

(Troutt) إلى أنه يوجد في الولايات المتحدة الأمريكية ست رابطات إقليمية تعنى بالاعتماد للمعاهد والمؤسسات التعليمية ، وتشترك جميعها في الاهتمام بأهداف المؤسسة وما تصبو لتحقيقه ، مثل نظام المؤسسة وكيفية إدارتها وإدارة مواردها المالية والطبيعية وهيئة التدريس وخدمات الطلاب والبرامج التي تقدمها[١]. ويوضح ميونتز ورايتز (Munitz & Wright) أنه يتم تقييم المؤسسة من خلال عدة نواحي رئيسية ، كالأهداف ومدى اتساقها مع رسالة المؤسسة ، والموارد البشرية والمادية والعملية التعليمية ، ومن خلال الأنشطة الصفية والأنشطة العملية يلتقي الطلاب مع أعضاء هيئة التدريس وتتم عملية الاتصال والتعلم . كما يشير أيضا إلى مخرجات المؤسسة وذلك عندما تسخر الموارد المتوفرة لتحقيق الأهداف المرسومة[٢] .

وقد أوضحت الدراسة التي أعدتها وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بدولة الإمارات العربية المتحدة عن الاعتماد المؤسسي بالولايات المتحدة ما يلي : أن الاعتماد العام يمنح للمؤسسة ككل ، وبغض النظر عن المنظمة التي تمنح الاعتماد ، فإنه يتعين عليها أن تتيقن من أنه لدى المؤسسة (طالبة الاعتماد) الحد الأدنى من المتطلبات والمستويات أو المعايير . فالمؤسسة طالبة الاعتماد لابد وأن تكون قد أوفت المتطلبات العامة والتي تتعلق بمجالي : الرسالة ، والسمعة[٣] . بالإضافة إلى ذلك يتعين عليها الوفاء بعدد من المعايير فمثلا حددت رابطة الكليات

---

(١)Troutt, W. (1979). "Regional Accreditation Evaluation Criteria" Quality Assurance Journal of Higher Education. Vol. 49, No. 5, Ohio: State University Press, pp 199-209.

(٢)Munitz, P. & Wright, D. (1980). Institutional Approaches to Academic Program Evaluation. New Directions for Institutional Research.

(٣) وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بدولة الإمارات العربية المتحدة ، مشروع لإنشاء المركز العربي للاعتماد لمؤسسات التعليم العالي . الاجتماع الخامس لوزراء التعليم العالي ، مسقط ، ٢٠٠٠ ، ص ٦.

والمدارس بالشمال الأوسط (NCAS&C) Association Colleges and Schools North Central of المعايير الخمسة التالية :

(١) أن يكون للمؤسسة أهداف واضحة تم الإعلان عنها وتتماشى مع رسالتها، وتتناسب مع مقومات مؤسسة التعليم العالي، (٢) أن تقوم المؤسسة بإعداد تنظيم فاعل لمواردها البشرية والمادية اللازمة لتحقيق أغراضها، (٣) أن تقوم المؤسسة بمهمة التعليم وأي مهام أخرى تكون قد حددتها لنفسها، (٤) أن تكون المؤسسة قادرة على مواصلة تحقيق أغراضها ، وتعزيز فعالية وقوة التعليم بها، (٥) أن تتسم ممارسات وعلاقات المؤسسة بالنزاهة[١] .

إجابة السؤال الثاني: ما خطوات ومراحل عملية الاعتماد الأكاديمي؟

خطوات ومراحل عملية الاعتماد الأكاديمي :

تمر عملية الاعتماد الأكاديمي بعدة مراحل وخطوات يمكن تلخيصها كما يلي[٢] :

١- تقدم المؤسسة التي ترغب في الاعتماد معلومات وبيانات تفصيلية عن الكلية وعدد الطلاب وعدد أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم وسيرة ذاتية مختصرة عن أعضاء هيئة التدريس تتضمن خصصاتهم ودرجاتهم العلمية التي حصلوا عليها وأهم المؤتمرات والندوات التي ساهموا فيها إضافة إلى البرامج الدراسية التي تقدمها الكلية مع وصف شامل لمحتوى المقررات الدراسية. كما تقوم المؤسسة الراغبة في الاعتماد بوصف نظام القبول والتسجيل ونظام التقويم المتبع والخدمات المقدمة للطلاب.

---

(١)www.neasc.org

(٢)Eaton, Judith (2003). Accreditation & Recognition in the United States. www.chea.org/international/OECD_JEPaper_0803.pdf

٢- بعد الموافقة المبدئية من هيئة الاعتماد الأكاديمي تقوم المؤسسة بتشكيل فريق عمل داخلي لتقييم المؤسسة (تقييم ذاتي) وفق معايير الهيئة مع دعم هذه الدراسة بكافة الوثائق والمستندات اللازمة لتوضيح ما ورد في الدراسة.

٣- تقوم المؤسسة بعد ذلك بتشكيل فريق للقيام بالزيارات الميدانية لإجراء التقييم الخارجي ومراجعة التقييم الذاتي.

٤- يقوم الفريق بإعداد تقرير عن التقييم الخارجي الذي قام به ويقدمه إلى الهيئة.

٥- تقوم الهيئة بدراسة التقرير المعد من قبل فريق العمل وتتخذ القرار بشأن المؤسسة بناء على ذلك. وعادة يكون القرار إما منح المؤسسة الاعتماد الأكاديمي دون شروط لفترة زمنية محددة أو يكون القرار منح المؤسسة اعتماد مشروط بإجراء التعديلات اللازمة التي ارتأتها لجنة التقييم الخارجي ويكون ذلك في فترة زمنية معينة (عادة تكون الفترة عامين فقط) فإذا تم تحقيق الشروط المطلوبة تمنح المؤسسة الاعتماد الأكاديمي، وفي حالة عدم تحقيق الشروط المطلوبة يتم إلغاء المنح. وفي حالة عدم تحقيق المؤسسة لمعايير التقييم بشكل واضح لا يمكن تعديله، فإنه يتم رفض منح الاعتماد الأكاديمي للمؤسسة وعليه ينبغي على المؤسسة إذا أرادت الحصول على الاعتماد الأكاديمي أن تعيد طلب الاعتماد بعد سنتين أو ثلاثة من قرار رفض الهيئة.

٦- في حالة الحصول على الاعتماد الأكاديمي يتم توقيع عقد بين المؤسسة وهيئة الاعتماد الأكاديمي يوضح فيه الأمور التي يجب أن تراعيها

المؤسسة خلال فترة الاعتماد والتي تمتد إلى سبعة سنوات تقريبا. وحرصا من هيئة الاعتماد على مراعاة المؤسسة لمعايير الاعتماد فإنه يتم تشكيل فريق من الهيئة لزيارة المؤسسة سنويا وبعد الزيارة يتم إرسال خطاب إلى المؤسسة يوضح فيه نتائج تقرير الزيارة وأي ملاحظات قام الفريق بتسجيلها على المؤسسة وعليه يجب أن ترد المؤسسة على الهيئة خلال فترة زمنية تحددها الهيئة من تاريخ استلام التقرير.

ويتضح مما سبق أن عملية الاعتماد الأكاديمي هي عملية تقويم مستمرة حيث إن المؤسسات التي ترغب في الحصول على الاعتماد الأكاديمي تخضع لعملية تقييم مستمرة تبدأ بمرحلة التقييم الذاتي ثم مرحلة التقديم للترشيح يليها مرحلة الاعتماد ، وبعد انتهاء الفترة الزمنية للاعتماد تعود المؤسسة مرة أخرى للتقديم للترشيح ثم الاعتماد وهكذا.

إجابة السؤال الثالث : ما تجربة الولايات المتحدة الأمريكية فيما يخص الاعتماد الأكاديمي؟

نشأ مفهوم ضمان الجودة الشاملة وتطور في أمريكا الشمالية في وقت مبكر من القرن العشرين آخذاً شكل الاعتماد الأكاديمي. أما في الدول الأوربية فقد كانت التجربة أحدث كثيرا فمثلا في المملكة المتحدة فإن حركة الاعتماد بدأت حينما أسندت هذه المسؤولية في عام ١٩٩٢م ، إلى مجالس تمويل التعليم العالي في إنجلترا وويلز Funding Councils For England and Wales Higher Education وفي عام ١٩٩٧ أنشئ بالمملكة المتحدة هيئة توكيد الجودة Quality Assurance Agency بهدف وضع نظام لتوكيد الجودة ومعايير الجودة لمؤسسات

التعليم العالي. أما فرنسا فقد تشكلت لجنة وطنية للتقييم بقرار رئاسي وبرلماني عام ١٩٨٥ وتتبع هذه اللجنة رئيس الجمهورية مباشرة وبالتالي فهي مستقلة عن رئيس الوزراء ووزير التعليم العالي أو أي جهة حكومية أخرى[١][٢]. أما اليابان فقد تأثرت كثيراً –ولأسباب تاريخية- بالنموذج الأمريكي حيث يتم اعتماد الجامعات اليابانية بواسطة هيئة اعتماد الجامعات اليابانية.

ومن هذا المنطلق فقد تم الاعتماد علي تجربة الولايات المتحدة الأمريكية دون غيرها، نظرا لأنها تعد رائدة في هذا المجال، بالإضافة إلى انتشار النموذج الأمريكي في العديد من دول العالم ومن بينها دول الخليج العربي حيث تسعى العديد من الجامعات في المنطقة إلى الحصول على الاعتماد الأكاديمي من هيئات اعتماد أمريكية.

بدأ الاعتماد الأكاديمي في الولايات المتحدة الأمريكية في عام ١٨٠٠م كنشاط اختياري تقوم به مؤسسات تعليمية لتحديد مستوى التعليم العالي ، واعتمد أول برنامج دراسي في عام ١٩٠٩م من قبل رابطة الكليات والمدارس بالشمال الأوسط (NCAS&C) وتبع ذلك جمعيات مماثلة في مناطق أخرى في الولايات المتحدة. وفي الآونة الأخيرة انتشرت هيئات ومجالس ومنظمات الاعتماد الأكاديمي في مختلف دول العالم. وتتعاون معظم هذه الهيئات كعضو ثابت أو مشارك في الوكالة العالمية لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي (INQAAHE). ومن أبرز

---

(١)BreBrennan, J. (1998). *Quality Assurance in Higher Education A Legislative Review and Needs Analysis of Developments in Central and Eastern Europe*: EC/Phare/ETF copyright

(٢)Cizas, A. E. (1997). Quality assessment in smaller countries :problems and Lithuanian approach. Higher Education Management. *Global J. of Engng. Educ.*, *9*(1), 43-48.

نشاطاتها إقامة لقاءات سنوية للهيئات الأعضاء والمشاركة تتبادل فيها أوجه التعاون والخبرات. وفي عام ٢٠٠١م احتفلت بمرور عشر سنوات على إنشائها وعضوية خمسة وأربعين دولة[١] .

هذا وتقوم مؤسسة الاعتماد الأكاديمي بنشر ثقافة الجودة والاعتماد الأكاديمي من خلال النشرات والمحاضرات والندوات الخاصة بعملية التقويم والاعتماد الأكاديمي موضحة فيها المعايير المراد تحقيقها وقابلية قياسها وآليات تنفيذها مع تحديد المدة الزمنية لمراحل الاعتماد للمؤسسات التي ترغب في الحصول عليه.

وتعتبر رابطات الجامعات والكليات في الولايات المتحدة منظمات مستقلة غير حكومية وغير ربحية متقاربة في رسالتها وأهدافها وهياكل تنظيمها وخطوات اعتمادها . وقد تحتوي هذه الرابطة على أكثرمن هيئة اعتماد ، وتتراوح الهيئات التي تشملها الرابطات من واحدة إلى خمسة ، مع العلم أن جميعها يشتمل على هيئة مختصة بالتعليم العالي . وعلى سبيل المثال لا الحصر تشتمل رابطة الكليات والمدارس في نيو إنجلاند على خمس هيئات اعتماد منفصلة ، تقوم باعتماد المدارس الابتدائية الحكومية ، والمدارس الخاصة ، والمدارس الثانوية الحكومية ، والمعاهد أو المؤسسات الفنية ، ومؤسسات التعليم العالي[٢].

هذا وتحتفظ المؤسسة باعتمادها طالما ظلت مستوفية شروطه ومعاييره . وتشترط رابطة الكليات والمدارس بنيوإنجلاند (NEAS&C) مثلاً على المؤسسات الراغبة في الانضمام إليها والحصول على اعتمادها أن تفي بشروط تقديم الترشيح وأن يكون لديها النية باستيفاء معايير الاعتماد وتخطيط مسبق للحصول على موارد

(١)www.inqaahe.org

(٢)Ibid.

إضافية – قد تحتاجها – لاستيفاء الشروط المطلوبة للترشيح ، فإذا توفر ذلك تقوم المؤسسة التعليمية بتقديم رسالة للهيئة تحتوي على تخويل من مجلس إدارة الجامعة إضافة إلى تقرير يثبت أحقية المؤسسة بالتقديم للترشيح متمثلا باستيفائها لشروط التقديم ، وبعد ذلك يقوم مدير الهيئة ولجنتها التنفيذية بمراجعة التقرير ، وقد تقرر الهيئة زيارة المؤسسة للتحقق من صدق محتوياته . وفي حال اكتمال شروط التقديم تقوم المؤسسة بتعبئة نموذج التقديم للترشيح إضافة إلى دراسة ذاتية تنفذها المؤسسة ودفع الرسوم التي تحددها الهيئة . يلي ذلك اختيار الفريق الزائر الذي سيقوم بعملية التقييم والذي يجب أن لا يقل عدده عن عضوين . وتستمر عملية التقييم لمدة ثلاثة أيام ، وعلى الرغم من احتفاظ الهيئة بحق اختيار الفريق – من قوائم لديها تحتوي على المئات من المقيمين الذين ينتمون إلى مؤسسات معتمدة إلا أنها تأخذ رأي المؤسسة بشأن من اختارتهم . وتعتمد الهيئة على النزاهة الشخصية والمهنية للأفراد الذين يتم إختيارهم وذلك عندما يتعرضون لمواقف تتضارب مع مصالحهم الشخصية ، كما تعتبر زيارتهم بلا مقابل مادي. وعادة يبدأ الفريق عمله بأن يقوم رئيس الفريق بإجراء اتصال مع مدير المؤسسة للاتفاق على وقت الوصول وجدول الأعمال والإقامة وغيرها من الأمور ، ويجب على المؤسسة أن تتحمل كافة مصاريف الإقامة والإعاشة لأعضاء الفريق وعند انتهاء الفريق من عملة يقوم بعرض شفوي للنقاط الرئيسة التي سيشملها تقريره أمام مدير المؤسسة بحضور من يختارهم وغالبا ما يختار الأفراد الذين أعدوا الدراسة الذاتية . ويقوم رئيس الفريق الزائر بكتابة تقرير عن مدى استحقاق المؤسسة للترشيح . ويعتبر هذا التقرير تقييما لمدى استحقاق المؤسسة التعليمية للحصول على الاعتماد في مدة أقصاها خمس سنوات . تقرر الهيئة موافقتها من الترشيح – للاعتماد – أو عدمه

في ضوء الدراسة الذاتية وتقرير الفريق الزائر ورد المؤسسة عليه وإعلامها — المؤسسة — بذلك ويكون القرار الأخير بشأن الترشيح للاعتماد أو عدمه لمجلس الأمناء في الرابطة . وبعد مرور سنتين على الموافقة على الترشيح تقوم المؤسسة بتقديم دراسة ذاتية ثانية تعكس التطورات التي مرت بها منذ زيارة الفريق . ويهدف هذا الإجراء إلى ضمان استمرار المؤسسة في المحافظة على شروط الترشيح . وفي السنة الخامسة يمنح الاعتماد وتنضم المؤسسة لمعايير الاعتماد ، ولا ينتسب إلى الرابطة إلا المؤسسات المعتمدة والمرشحة للاعتماد . ويسحب الترشيح من المؤسسة إذا ما فشلت في استيفاء الشروط المطلوبة . أما المؤسسات التي لم تحصل على الترشيح فبإمكانها التقديم مرة أخرى بشرط أن تستوفي جميع متطلبات التقديم ، ويسمح للمؤسسة بالانسحاب من التقديم طالما لم يصدر مجلس الأمناء قرارا بشأنه[١].

ولا تقوم هيئات الاعتماد الأكاديمي بتصنيف أو ترتيب المؤسسات التعليمية (Ranking) بعد اعتمادها أو ترشيحها للاعتماد وذلك لاختلاف رسالة وأهداف وبرامج كل منها ، بخلاف بعض المطبوعات التي تقوم بتصنيف المؤسسات حسب حجمها وتكاليف الدراسة واختيار أعضاء هيئة التدريس واستفتاء آراء العامّة وخلافه .[٢]

وفي الولايات المتحدة الأمريكية تخضع هيئات الاعتماد المؤسسي لتقييم خارجي دوري يطلق عليه " الاعتراف " تقوم به وزارة التربية الأمريكية

---

(١)www.nwccu.org

(٢)Nash,P.&Johnson,W. (1982). A Study of the NLN Program.Pub.No.(19-1885),i-iv,1-105.P.3www.ncbi.nlm.nih.gov/sites/entrez?db=pubmed&uid=6919859&cmd=showdeta

(Education United States Department of) أو مجلس التعليم العالي للاعتماد (Accreditation Council for Higher Education) (وهو منظمة خاصة غير حكومية) أو كلاهما[1].

هذا وتتشابة الهياكل التنظيمية والإدارية لرابطات الاعتماد المؤسسي في الولايات المتحدة ، وفي معظمها يبدأ السلم الإداري من أعلاه بمجلس الأمناء يلية الهيئة أو هيئات الاعتماد التنفيذية التي يتفرع منها اللجان أو الأقسام المختصة بتفعيلها . ويعتبر مجلس الأمناء – في معظمها – أعلى سلطة في الرابطة يقوم بمنح الاعتماد أو عدمه ويتراوح عدده من تسعة إلى ثلاثة وعشرين عضوا يتكون من رؤساء الهيئات الاعتمادية التي تشملها الرابطة ، وممثلين أكاديميين للولايات التي تقع تحت مظلتها ، وممثلين من العامة إضافة لرئيس المجلس ونائبه أو نوابه ، يليه الهيئة التنفيذية وتتشابه الرابطات في تشكيل الفريق التنفيذي لهيئاتها ، ويتم تشكيل أعضاء الهيئة بمجموعة إجراءات تلخص بترشيح الجامعات والكليات أعضاء لديها للعمل في الهيئة ، وتقوم الهيئة من خلال لجنة الترشيح بمراجعة الأسماء والاختيار منها ، وترسل الأسماء المرشحة للكليات والجامعات تحت مظلة الرابطة وذلك لاختيار مرشحها على أن يكون لكل مؤسسة صوت واحد فقط ، ويتم تأكيد التصويت في الاجتماع السنوي لمؤسسة الرابطة . وتتكون هيئة الجامعات والكليات لرابطة المدارس والكليات في الشمال الغربي من ستة وعشرين فردا : عشرة يمثلون المؤسسات المعتمدة أو المرشحة للاعتماد التي تمنح درجة البكالوريوس وما بعده، وثمانية يمثلون المؤسسات المعتمدة أو المرشحة للاعتماد

(١)Eaton, Judith (2003). Op. cit.

التي تمنح درجة أقل من البكالوريوس . أربعة يمثلون العامة ، وعضوان من رابطات في إقليم آخر أو أكثر ، ونائب رئيس الرابطة والمدير التنفيذي ، وباستثناء الأخير تكون فترة الخدمة ثلاث سنوات قابلة للتجدد لفترة ثانية فقط كما يجب أن يكونوا موظفين – باستثناء ممثلي العامة – بدوام كامل لمؤسسة معتمدة. أما الهيئة التنفيذية في رابطة شمال وسط الولايات المتحدة فهي أيضاً تشتمل على ستة وعشرين فردا ينفذون مهامهم في الأقسام المختلفة : الفريق التنفيذي ، خدمات التقييم ، البرامج وخدمات الأعضاء والنشر ، الخدمات الإدارية ، الجودة الأكاديمية وتطوير المشروع ، واستفسارات أخرى[١].

وتجدر الإشارة هنا إلى أن لجنة التعليم العالي في رابطة الشمال الأوسط اقترحت معايير جديدة للاعتماد أعدت للتنفيذ في سبتمبر ٢٠٠٤م تتعلق بالبرامج المستحدثة والدرجة العلمية التي تمنح واحتواء التقرير السنوي للهيئة على عناصر جديدة تشتمل على أسلوب تسجيل الطلاب وعدد العاملين وأعضاء هيئة التدريس ، والبرامج التي تم إضافتها أو إلغاؤها في المؤسسة . كما يتسع نطاق الهيئة ليشمل مواقع تابعة للمؤسسة تقع خارج حرمها ، والتعلم عن بعد ، والإدارة المالية لأقسام المؤسسة . وتشمل عملية تطوير الهيئة إضافة ستة أعضاء جدد كمستشارين لمجلس الهيئة لشؤون إدارة المؤسسة وأمورها المالية ، والاهتمام بدور التربية العامة في التعليم الجامعي المعاصر مع التركيز على عولمة المجتمعات وتغيير بيئة التعلم والعلاقة بين مهام المؤسسات والصالح العام[٢].

---

(١)www.ncahlc.org

(٢)www.opi.state.mt.us/nascu

التكلفة المالية للاعتماد الأكاديمي في الولايات المتحدة:

تفرض هيئات الاعتماد في الولايات المتحدة رسوما على المؤسسات التي ترغب في الحصول على اعتمادها ، وتشكل هذه الرسوم المصدر الرئيسي لتمويلها . وعلى الرغم من اختلاف الهيئات في تحديدها إلا أنها تتفق في تصنيفها . فجميعها بفرض رسوم التقديم للترشيح ورسوم الفريق الزائر ورسوم الترشيح ورسوم العضوية السنوية للرابطة ورسوما عندما تجري المؤسسة تغييرات داخلها ، مع العلم أن الرسوم تزداد كل بضع سنوات . وفي العام الجامعي ٢٠٠١/٢٠٠٢م رفعت رابطة الكليات والجامعات في الشمال الغربي رسوما إلى ألف دولار (١٠٠٠) للتقديم للترشيح ، وحددت خمسمائة وألفين دولار (٢,٥٠٠) لكل فرد في الفريق الزائر ، بينما تتراوح رسوم العضوية السنوية للمؤسسات بين خمسة وثمانين وستمائة ألف دولار وأربعة وسبعين وسبعمائة وتسعة آلاف دولار (١٦٨٥ و ٩٧٧٤) للمؤسسات التي تتراوح ميزانيتها بين مليونين وخمسمائة ألف ومئتي مليون وعشرة آلاف دولار (٢,٢٥٠,٠٠٠ — ٢٠٠,٠١٠,٠٠٠) ويتم تحديد رسوم العضوية لكل مؤسسة بحسبة مالية معينة تتعلق بعدد المسجلين في المؤسسة ومصروفاتها العامة إضافة إلى رسم تحدده الرابطة[١] (٥٨) ، وتفرض رابطة الكليات والمدارس في الجنوب رسوما مشابهة لعضوية المؤسسات في الرابطة وتختلف في تحديد الرسوم الأخرى فهي تحدد ثمانية آلاف دولار (٨٠٠٠) للتقديم للترشيح ، وخمسمائة وألفين دولار (٢,٥٠٠) كرسوم للترشيح ورسوم أخرى تتعلق بالتغيير الذي تحدثه المؤسسة يتراوح بين مائة وثلاثمائة دولار[٢].

---

(١)www.sacscoc.org

(٢)www.nwccu.org

ويستمر دفع مؤسسات التعليم العالي لرسوم العضوية السنوية باستمرار عضويتهم بالرابطة وتقيدهم بشروط الاعتماد التي تحددها .

الدروس المستفادة من تجربة الولايات المتحدة الأمريكية :

بعد عرض النموذج السابق يمكن استخلاص النقاط التالية :

١. يعد الاعتماد ضرورة حتمية لضمان الجودة النوعية للتعليم العالي.

٢. ينبغي أن يكون هناك هيئة مستقلة للاعتماد الأكاديمي للتعليم العالي لاتخضع لتبعية الوزارة.

٣. يساعد الاعتماد الأكاديمي على تأكيد مصداقية واحترام المؤسسة والثقة بها من المجتمع محليا ودوليا.

إجابة السؤال الرابع : ما التصور المقترح لإنشاء هيئة الاعتماد الأكاديمي بدول مجلس التعاون الخليجي في ضوء تجربة الولايات المتحدة الأمريكية؟

ستقوم هيئة الاعتماد الأكاديمي بدول مجلس التعاون الخليجي بإرساء معايير تقييم كفاءة وجودة برامج ومؤسسات التعليم العالي بدول المجلس وستؤدي إلى الاعتماد التخصصي والمؤسسي لهذه المؤسسات . وبذلك تؤكد هيئة الاعتماد الأكاديمي بدول مجلس التعاون للمؤسسات التعليمية وأرباب العمل والحكومات وأفراد المهتمين والمنظمات في العالم أجمع أن المؤسسات التي تعتمدها لديها أهداف واضحة تفي بمتطلبات معايير اعتماد هيئة الاعتماد الأكاديمي بدول مجلس التعاون، وبأنه يتوفر لدى المؤسسة التنظيم الاداري والأفراد والمصادر المالية لتحقيق مهمتها، بالإضافة إلى دفع وتطوير ورفع كفاءة وفاعلية المؤسسات التي تعتمدها من خلال عملية الاعتماد التي تنفذها هيئة الاعتماد الأكاديمي بدول مجلس التعاون.

منطلقات التصور:

١- أهمية الجودة النوعية للتعليم العالي في عالم اليوم لدى دول مجلس التعاون الخليجي.

٢- وثيقة أهداف وسياسات خطط التنمية لدول مجلس التعاون الخليجي.

٣- قرار المجلس الأعلى للتعليم بالموافقة على إنشاء هيئة خليجية للاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة.

أهداف إنشاء هيئة الاعتماد الأكاديمي:

١- ضمان جودة وفعالية مؤسسات التعليم العالي بدول مجلس التعاون من خلال وضع معايير للاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي الحكومية والأهلية تقبل بها دول مجلس التعاون وتعترف بها الدول عالميا.

٢- إرضاء جماهير المنطقة وتأكيد كفاءة مؤسساتها التعليمية وتشجيع التسجيل بها .

٣- القيام بدور الداعي والمنشط الدولي في المنطقة لعملية الاعتماد كوسيلة لتأكيد الجودة .

٤- نشر وتوزيع مطبوعات تستخدم كدليل للأفراد ذوي العلاقة بعملية الاعتماد واختيار المقيمين وإقامة ورش عمل لتدريبهم .

٥- جمع وبث معلومات عن الاعتماد الأكاديمي للجماهير في المنطقة .

٦- لعب دور الوسيط وراعي عملية التوصيل والتفاهم بين دول المنطقة عند حدوث خلاف يتعلق بالاعتماد الأكاديمي .

٧- العمل على ضمان كفاءة الكليات والجامعات الحكومية والأهلية من خلال اعتماد مؤسسات التعليم العالي وبرامجها الأكاديمية في دول المنطقة.

٨- الاتصال والتعاون مع هيئات اعتماد عالمية لتأكيد جودة وكفاءة المؤسسات التعليمية التي تعتمدها .

عناصر التصور:

أولا – الحصول على دعم المسؤولين بالدول الأعضاء:

من المهم استيعاب المسؤولين بالدول الأعضاء أهمية هيئة الاعتماد الأكاديمي لدول مجلس التعاون الخليجي وأثرها في تحسين الجودة النوعية لمؤسسات التعليم العالي بدول المنطقة.

ثانيا - تشكيل هيئة الاعتماد الأكاديمي :

الهيكل التنظيمي :

يتشكل الهيكل التنظيمي من مجلس الأمناء والهيئة التنفيذية التي يتفرع منها أربعة أقسام رئيسة ، وهي قسم التدريب والأبحاث والنشر وقسم الاعتماد المؤسسي وقسم الاعتماد التخصصي وقسم يجمع بين شؤون الموظفين والمحاسبة والعلاقات العامة والخدمات . ويوضح شكل (١) الهيكل التنظيمي المقترح.

أ- مجلس الأمناء:

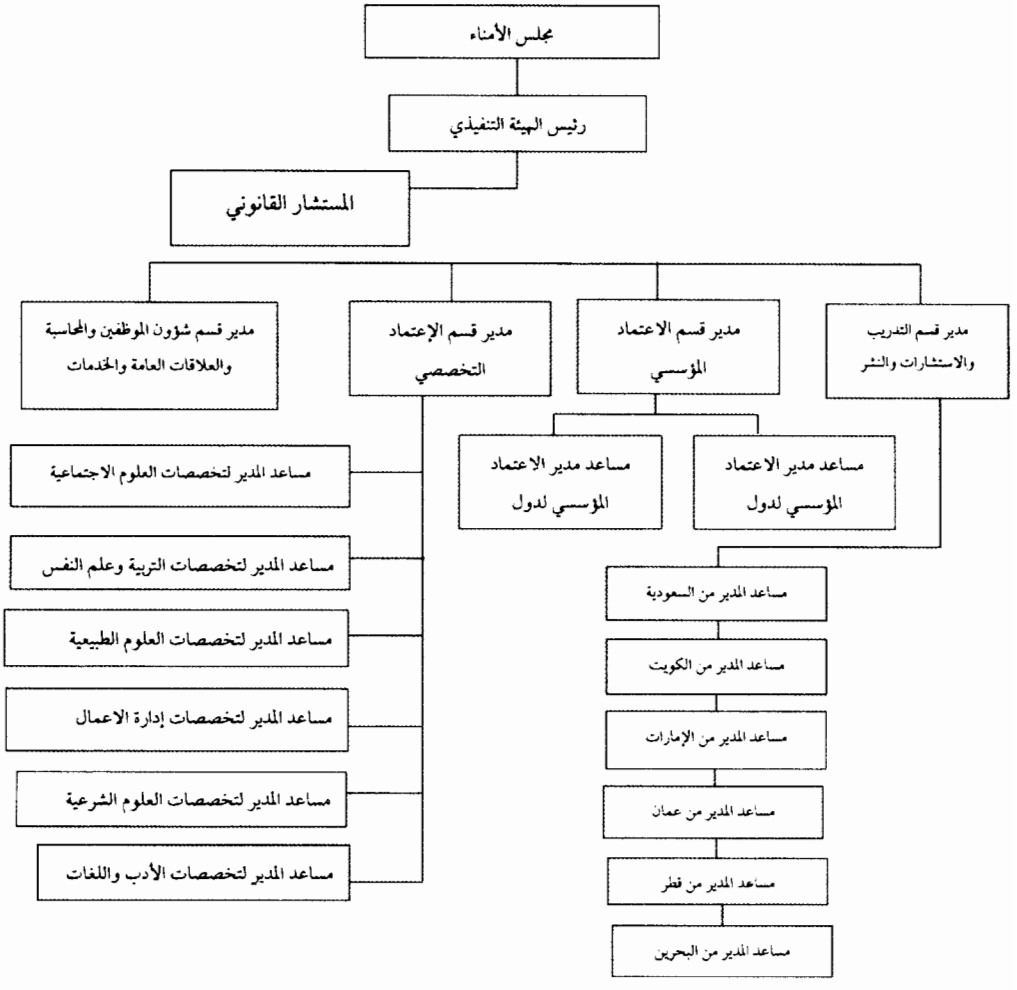
يعد المجلس أعلى سلطة لهيئة الاعتماد يقوم بوضع سياستها وتشريعاتها وتعيين الرئيس التنفيذي وله القرار النهائي بشأن اعتماد المؤسسة من عدمه. ويتكون من سبعة عشر عضوا ، يتم الاقتراع بينهم لاختيار الرئيس ونائبه يمثلون مؤسسات التعليم العالي والمؤسسات المهنية والفنية والقطاع الخاص تختلف فترة عضويتهم

لمدة ثلاث سنوات وسنتين وسنة غير قابلة للتجديد ، بحيث لا يخلو المجلس من أعضائه عند بدء الدورة التالية ، وتكون عضوية أعضاء مجلس الأمناء شرفية بلا مقابل مادي. ويعقد المجلس أربعة دورات عادية بالسنة، ويكون تشكيله على النحو التالي :

- عضوان لكل دولة من الدول الأعضاء، ويشترط أن يكونا من ذوي الخبرة في مجال التعليم العالي (يمثلان مؤسسات التعليم العالي والمؤسسات المهنية والفنية) يتم تعيينهما من قبل دولهم وتكون فترة عضوية إحدهما ثلاث سنوات والآخر سنتان غير قابلة للتجديد .
- رئيس هيئة الاعتماد الأكاديمي بدول مجلس التعاون يختاره مجلس الأمناء من قائمة مرشحين تقدمها الدولة المضيفة ، وتكون فترة عضويته ثلاث سنوات غير قابلة للتجديد .
- رئيس المجلس التنفيذي لمكتب التربية العربي لدول الخليج .

ثلاثة أعضاء من القطاع الخاص من ذوي الخبرة في شؤون التعليم العالي يختارهم مجلس الأمناء ، تكون فترة عضويتهم سنة واحدة فقط غير قابلة للتجديد .

شكل رقم (١) الهيكل التنظيمي



ب- الهيئة التنفيذية :

وتتكون من ثلاثين فردا في أربعة أقسام رئيسة إضافة إلى مكتب الرئيس التنفيذي، وتشكل على النحو التالي :

- رئيس الهيئة التنفيذي .
- سكرتير رئيس الهيئة التنفيذية .
- المستشار القانوني (يتم الاستعانة به حسب الاحتياج) .
- مدير قسم الاعتماد المؤسسي .
- مساعد مدير الاعتماد المؤسسي لكليات وجامعات عمان والبحرين والسعودية .
- مساعد مدير الاعتماد المؤسسي لكليات وجامعات الإمارات وقطر والكويت .
- سكرتير قسم الاعتماد المؤسسي .
- مدير قسم الاعتماد التخصصي .
- مساعد مدير الاعتماد لتخصصات التربية وعلم النفس .
- مساعد مدير الاعتماد لتخصصات العلوم الاجتماعية .
- مساعد مدير الاعتماد لتخصصات العلوم الطبيعية.
- مساعد مدير الاعتماد لتخصصات إدارة الأعمال .
- مساعد مدير الاعتماد لتخصصات العلوم الشرعية.
- مساعد مدير الاعتماد لتخصصات الأدب واللغات .
- سكرتير قسم الاعتماد التخصصي .
- مدير قسم التدريب والاستشارات والنشر .

- مساعد مدير قسم التدريب والاستشارات والنشر من دولة المملكة العربية السعودية .
- مساعد مدير قسم التدريب والاستشارات والنشر من دولة الكويت .
- مساعد مدير قسم التدريب والاستشارات والنشر من دولة قطر .
- مساعد مدير قسم التدريب والاستشارات والنشر من دولة الإمارات العربية المتحدة
- مساعد مدير قسم التدريب والاستشارات والنشر من دولة البحرين .
- مساعد مدير قسم التدريب والاستشارات والنشر من دولة عمان .
- أخصائي حاسب آلي .
- مدير شؤون الموظفين .
- محاسب .
- موظف العلاقات العامة .
- موظف الاستقبال .
- موظف الأمن .
- عامل الضيافة .
- سائق .

وسيتم فيما يلي توصيف مهام الأعضاء القائمين بأعمال الهيئة ومؤهلاتهم (ويستثنى) القائمون بمهام الاعتماد التخصصي إلى حين تخطيط تفعيله)

ت- رئيس الهيئة التنفيذي :

ينتدب لرئاسة الهيئة لفترة ثلاث سنوات غير قابلة للتجديد .ووردت مهامه ومؤهلاته في الدراسة التي أعدتها وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بدولة الإمارات العربية المتحدة، وهي على النحو التالي مع إضافة بعض التعديلات:

المهام ومجال العمل:

١- وضع رسالة وأهداف الهيئة موضع التنفيذ.

٢- الترتيب لاجتماعات مجلس الأمناء.

٣- رفع تقارير تقييم المؤسسات لمجلس الأمناء.

٤- تقديم المشورة والقيادة لهيئة الاعتماد الأكاديمي بدول مجلس التعاون .

٥- الإشراف على عملية التقييم المؤسسي والتقييم التخصصي والاعتماد.

٦- الإشراف على تدريب المقيمين واعتمادهم .

٧- العمل على استقلال الهيئة الذاتي ماليا .

٨- تعزيز الجهود التي تبذل لتطويروتحسين التعليم من خلال مبادرات التقييم والتحسين الذاتي .

٩- إقامة علاقات تعاون مع وزارات التعليم العالي في المنطقة .

١٠- إقامة علاقات تعاون مع مؤسسات التعليم العالي في المنطقة .

١١- العمل على الارتقاء بمستويات الجودة الأكاديمية بدول مجلس التعاون.

١٢- إقامة الاتصالات والتعاون مع هيئات الاعتماد الأكاديمي حول العالم .

١٣- القيام بدور مصدر المعلومات المتجددة فيما يتعلق بجودة التعليم العالي واعتماده.

١٤- الإعلان لجماهير المنطقة عن مؤسسات التعليم العالي التي يتم اعتماده.

١٥- تحديد الرسوم التي تفرضها الهيئة واعتمادها من مجلس الأمناء.

مؤهلات رئيس الهيئة التنفيذي :

١- أن يكون حائزا على درجة الدكتوراه .

٢- أن يكون لديه تدريب في تقييم الجودة الشاملة .

٣- أن يكون لديه خبرة عشرون عاما في الإدارة التنفيذية في مجال التعليم العالي .

٤- أن يكون لديه معرفة جيدة بنظم الاعتماد الدولية .

٥- أن يكون لديه خبرة موثقة تعكس النجاح في الارتقاء بنوعية التعليم العالي .

٦- أن يكون خريجاً لإحدى الجامعات العريقة في العالم.

٧- أن يتقن اللغة الإنجليزية تحدثا وكتابة إلى جانب اللغة العربية الأم.

ث- مدير قسم الاعتماد المؤسسي :

تتم إعارته للعمل في الهيئة لفترة ثلاث سنوات غير قابلة للتجديد ، وتلخص مهامه على النحو التالي :

١- تخطيط وإدارة عملية الاعتماد الأكاديمي بجميع مراحلها .

٢- العمل مع رئيس قسم التدريب والاستشارات والنشر لإعداد وتصميم نماذج التقديم للترشيح ونماذج الاعتماد .

٣- الإشراف على عملية استقبال طلبات التقديم للترشيح من مؤسسات التعليم العالي ودراستها ومعرفة استيفائها لشروط التقديم .

٤- الإشراف على عملية الاتصال مع مؤسسات التعليم العالي بدول المنطقة لمعرفة مرشحيها المشاركين في الفرق الزائرة .

٥- تشكيل لجان الفرق الزائرة وجدولتها لزيارة المؤسسات بعد فرز واختيار المرشحين .

٦- التنسيق مع قسم التدريب والاستشارات والنشر لتدريب الفرق الزائرة

٧- تشكيل ورئاسة لجان تقييم مؤسسات التعليم العالي .

٨- رفع تقارير تقييم المؤسسات للرئيس التنفيذي وتقديم اقتراحات الاعتماد أو عدمه .

٩- الإشراف على عملية استلام الرسوم المالية الخاصة بالتقديم للترشيح والاعتماد من المؤسسات التعليمية .

مؤهلات مدير الاعتماد المؤسسي :

١- أن يكون حائزا على درجة الدكتوراه .

٢- أن يكون منسوبا لجامعة تتمتع بسمعة جيدة في المنطقة .

٣- أن يكون لديه خبرة موثقة تعكس نجاحه في التخطيط والإدارة التنفيذية.

٤- أن يكون لديه خبرة لاتقل عن خمسة عشر عاما في مؤسسات التعليم العالي .

٥- أن يكون لدية دراية وعلم بنظم الاعتماد الأكاديمي.

٦- أن يكون خريج إحدى الجامعات العريقة في العالم .

٧- أن يكون لديه القدرة على التعاون والتنسيق مع إدارات وأقسام أخرى في الهيئة .

٨- أن يكون متقنا للغة الإنجليزية تحدثا وكتابة إلى جانب اللغة العربية الأم.

وبالنسبة إلى مساعد مدير الاعتماد المؤسسي لدول عمان والبحرين والسعودية ومساعد مدير الاعتماد المؤسسي لدول الإمارات وقطر والكويت تتم إعارتهم للهيئة لفترة ٣ سنوات غير قابلة للتجديد ويشتركان في المهام والمؤهلات والتي تكون على النحو التالي :

١- المشاركة في تصميم نماذج التقديم للترشيح والاعتماد .

٢- إعداد المراسلات مع مؤسسات التعليم العالي في المنطقة لاستقبال طلبات الترشيح للاعتماد.

٣- إعداد المراسلات مع مؤسسات التعليم العالي لمعرفة مرشحيهم في الفرق الزائرة وفرزهم والمشاركة في عملية اختيارهم وعمل الفرق الزائرة .

٤- تنسيق التعاون مع قسم التدريب لتدريب الفرق الزائرة .

٥- المشاركة في لجان تقييم المؤسسات .

٦- استلام الرسوم المالية التي تفرضها الهيئة من المؤسسات التعليمية .

المؤهلات :

١- أن يكون حائزا على درجة الدكتوراه .

٢- أن يكون منسوبا لجامعة كبرى في المنطقة.

٣- أن يكون لديه معرفة بنظم الاعتماد في العالم.

٤- يفضل أن يكون خريجا لجامعة عريقة في العالم .

٥- أن يكون لديه خبرة لا تقل عن عشر سنوات في مؤسسات التعليم العالي .

٦- أن يكون متقنا للغة الإنجليزية تحدثا وكتابة إلى جانب اللغة العربية الأم.

ج- مدير قسم التدريب والاستثمارات والنشر:

المهام :

١- تدريب أعضاء القسم – مساعديه الستة – على شروط التقديم للترشيح وشروط الاعتماد وتدريب المؤسسات التعليمية لإعداد الدراسة الذاتية ودراستها وتحليلها وتدريب الفرق الزائرة وتدريب مواطنيهم لما تم ذكره.

٢- الإشراف على ورش عمل إعداد الدراسة الذاتية التي يقيمها مساعدوه لمواطنيهم في دول مجلس التعاون .

٣- تقديم الاستشارات للمؤسسات التعليمية في المنطقة .

٤- الإشراف على عملية تدريب الفرق الزائرة .

٥- المشاركة في لجان تقييم لمؤسسات .

٦- توجيه إدارة إعداد مطبوعات الهيئة .

٧- العمل مع قسم الاعتماد المؤسسي بشأن دراسة وتحليل التقييم الذاتي للمؤسسات .

٨- الإشراف على استلام الرسوم المالية الخاصة بورش العمل وتقديم الاستشارات .

٩- تقديم التدريب اللازم لمؤسسات التعليم العالي في المنطقة.

١٠- العمل على نشر ثقافة الجودة بين مؤسسات التعليم العالي وتوفير الدراسات والمعلومات والأدلة.

المؤهلات :

١- أن يكون حائزا على درجة الدكتوراه .

٢- أن يكون لديه تدريب موثق في تقييم الجودة الشاملة .

٣- أن يكون لديه خبرة موثقة في العمل بإحدى رابطات الكليات والمدارس في الولايات المتحدة تشتمل على : إرشاد المؤسسات لعمل الدراسة الذاتية وتقديم الاستشارات .

٤- والزيارات الميدانية وكتابة تقرير التقييم ودراسة وتحليل الدراسة الذاتية والمشاركة في إعداد مطبوعات الرابطة والتي لا تقل عن عشرة سنوات .

٥- أن يكون على رأس العمل ولديه الاتصالات اللازمة مع رابطته لترتيب عملية تدريب مساعديه – من مواطني دول مجلس التعاون – في الولايات المتحدة .

٦- يفضل أن يكون لديه معرفة بمنطقة دول مجلس التعاون .

ح- مساعدو رئيس قسم التدريب والأبحاث والنشر:

تتطابق مهامهم ومؤهلاتهم على النحو التالي :

١- الاستعداد لعملية التأهيل والتدريب .

٢- تنفيذ ورش العمل في دولهم لتدريب الأفراد المعنيين بإعداد الدراسة الذاتية في مؤسساتهم .

٣- تقديم الاستشارات للمؤسسات التعليمية في دولهم.

٤- تدريب الفرق الزائرة من المؤسسات التعليمية في دولهم .

٥- المشاركة في لجان التقييم .

٦- مساعدة رئيس القسم في إعداد مطبوعات الهيئة والنشرة الدورية .

المؤهلات :

أن يكون كل منهم :

١- حائزا على درجة الدكتوراه من جامعة ذات سمعة جيدة .

٢- منسوبا لجامعة كبرى في المنطقة .

٣- خبرة بمؤسسات التعليم العالي لا تقل عن سبع سنوات .

أما مدير شؤون الموظفين والمحاسب وأخصائي الحاسب الآلي وموظف العلاقات العامة وموظف الاستقبال وموظف الأمن وعامل الضيافة والسائق فيقوم بتعيينهم رئيس الهيئة ويحدد مهامهم وفقا لمعايير يضعها .

ثالثا - مراحل تكوين الهيئة :

المرحلة الأولى : التعيين والتأهيل والتدريب وإعداد المطبوعات

بعد تشكيل مجلس الأمناء وتحديد مقر الهيئة وتعيين الرئيس التنفيذي يتم تفعيل المرحلة الأولى على النحو التالي :-

١- يرشح رئيس الهيئة التنفيذي فريق العمل الذي سيعمل معه من مؤسسات التعليم العالي في الدولة التي تستضيف مقر الهيئة ويعتمدهم مجلس الأمناء أو يختار غيرهم وذلك لشغل أعمال مدير الاعتماد المؤسسي ومساعديه ، بينما يختار مجلس الأمناء ستة أعضاء هيئة تدريس من مؤسسات تعليم عالٍ بدول مجلس التعاون ترشحهم دولهم في المجلس لشغل أعمال مساعدي مدير قسم التدريب والاستثمار والنشر وتتم إعارتهم جميعا للعمل في الهيئة على أن يكون لهم حوافز مالية تقدمها الهيئة .

٢- بالتنسيق مع مكتب اليونسكو في قطر يتم اختيار والتعاقد مع خبير في شؤون الاعتماد من إحدى رابطات الكليات والمدارس في الولايات المتحدة الأمريكية لإدارة قسم التدريب والاستشارات والنشر .

٣- يقوم مدير قسم التدريب والاستشارات والنشر بتدريب مساعديه (الستة) المعارين الدائمين في القسم على الآتي : كيفية إرشاد المؤسسات لعمل الدراسة الذاتية وتدريب الفرق الزائرة على الزيارات الميدانية وكتابة تقرير التقييم . ويتم عملية التدريب على فترتين : الأولى تتم بمقر الهيئة وتستغرق ثلاثة أسابيع ويقترح حضور مدير الاعتماد المؤسسي ومساعديه لفترة التدريب الأولى فقط . أما فترة التدريب الثانية فتتم في الولايات المتحدة الأمريكية وتستغرق ثلاثة أسابيع أخرى ، يعمل على تنظيمها مدير القسم مع هيئة الاعتماد التي يعمل بها لحضور ومشاهدة –مساعديه المتدربين- على العملية الفعلية للاعتماد المؤسسي .

٤- يقوم قسم التدريب والاستشارات والنشر بإعداد مطبوعات دليل المؤسسات لإعداد الدراسة الذاتية وشروط التقديم للترشيح ، ومعايير الاعتماد ودليل التقييم ، وتصميم نماذج التقديم للترشيح ونماذج التقارير الدورية .

٥- يقوم قسم التدريب والاستشارات والنشر بإعداد النشرة الدورية الأولى للهيئة تشتمل على التعريف بالهيئة والقائمين بأعمالها ، ودورها في رفع كفاءة مؤسسات التعليم العالي والجداول الزمنية لمزاولة أعمالها ، ترسل للأوساط التربوية ووسائل الإعلام في المنطقة . ويتم إنجاز ما تم ذكره من مطبوعات ونشر عبر تواصل فريق القسم بالاجتماعات الهاتفية والبريد الإلكتروني .

٦- تقوم الدولة المضيفة بعقد مؤتمر لمديري المؤسسات التعليمية بالمنطقة يتم فيه تقديم الهيئة كمؤسسة راعية لتطوير جودة وكفاءة التعليم العالي .

وتستغرق المرحلة الأولى فترة زمنية تتراوح ما بين أربعة وستة أشهر .

المرحلة الثانية : تدريب المؤسسات لعمل الدراسة الذاتية وإعداد الفرق الزائرة

١- تحت إشراف الخبير الدولي مدير قسم التدريب يقوم مساعدوه بعمل ورش عمل تدريبية لمواطنيهم الأفراد المعنيين بإعداد الدراسة في مؤسساتهم ، تستغرق ثلاثة أسابيع تعقد – برسم مالي – في إحدى الجامعات .

٢- توزيع دليل المؤسسات لعمل الدراسة الذاتية الذي أعده قسم التدريب لقاء مبلغ تحدده الهيئة .

٣- تقوم المؤسسات التعليمية بإعداد الدراسة الذاتية ويمكنها استشارة قسم التدريب والاستشارات والنشر في الهيئة لقاء أجر مادي .

٤- تدريب الفرق الزائرة : تحت إشراف مدير قسم التدريب يقوم مساعدوه بتدريب مواطنيهم من أعضاء هيئة التدريس المرشحين من قبل مؤسساتهم ومعتمدين من قبل رئيس الهيئة للمشاركة في الفرق الميدانية الزائرة وتنظيمهم في فرق . ويتحدد عدد الفرق الزائرة لكل دولة حسب عدد مؤسساتها طالبة الاعتماد ، على أن لا يقل عدد الأعضاء عن ثلاثة في كل فريق، عضوين منهم على الأقل من دولة أخرى غير التي تنتسب لها المؤسسة التعليمية . وتكون فترة خدمتهم ثلاث سنوات غير قابلة للتجديد . كما تعتبر مشاركتهم شرفية وبدون

مقابل مادي ، باستثناء تكاليف السفر والإعاشة التي تتكفل بها المؤسسة طيلة الاعتماد .

٥- ينسق موظف العلاقات العامة لحملة إعلامية مكثفة لتوعية جماهير دول مجلس التعاون بدور الهيئة وأهميته في رفع كفاءة مؤسسات التعليم العالي بالمنطقة وآثاره على تطور مجتمعاتها عبر وسائل الإعلام من خلال المقالات والمقابلات الصحفية والتلفزيونية والمشاركة في البرامج الثقافية ، يشارك فيها رئيس الهيئة ومدير قسم الاعتماد المؤسسي ومساعدوه ومساعدو مدير قسم التدريب .

٦- يقوم أخصائيو الحاسب الآلي بتصميم موقع للهيئة على الإنترنت موضحا رسالتها وأهدافها وشروط اعتمادها وهيكلها التنظيمي ووسائل الاتصال بها ، وتطويره مع تقدم عملية التفعيل .

المرحلة الثالثة : تبدأ عملية التقديم للاعتماد والتي تستغرق خمسة سنوات منذ بدء التقديم .

المرحلة الرابعة : بعد مرور خمسة سنوات على تفعيل الهيئة يقوم المجلس الأعلى – من خلال لجنة دولية خارجية – بتقييم أدائها . وفي حال نجاحها تقوم الهيئة بتفعيل قسم الاعتماد التخصصي .

بعد إنجاز مهام المرحلتين الاولى والثانية أي بعد مرور عامين جامعيين – تقريبا – من إنشاء الهيئة يمكن أن يتم استقبال طلبات التقديم للاعتماد من الجامعات يقترح الآتي :

١- قبول طلبات التقديم للترشيح ودراسة استيفائها لشروط التقديم ، ثم قبول طلبات الترشيح وجدولتها وتوضع الدولة المستضيفة لمقر الهيئة

في رأس القائمة . ويشتمل ذلك على تعبئة نموذج التقديم وتسليم التقييم الذاتي ودفع الرسوم ويتم ذلك من خلال مخاطبة رسمية من مدير المؤسسة التعليمية لرئيس الهيئة التنفيذية ، وبعد الموافقة المبدئية يتم تحويل الأوراق إلى مدير الاعتماد المؤسسي الذي بدوره يشكل لجنة يترأسها تتكون من مساعده لشؤون مؤسسات تلك الدولة والخبير الدولي مدير قسم التدريب وأحد مساعديه (مواطن تلك الدولة) والفريق الزائر لدراسة التقييم الذاتي.

٢- يقوم الفريق الزائر بزيارة المؤسسة لفترة ثلاثة أيام أو أكثر (حسب الاحتياج) لدراسة وضع المؤسسة ومطابقته للدراسة أو التقييم الذاتي الذي أعدته المؤسسة ، ومدى التزامها بمعايير الاعتماد . وينهي الفريق أعماله بكتابة تقرير يعده رئيس الفريق . وتتكلف المؤسسة طالبة الاعتماد بالمصاريف المالية للفريق الزائر من سفر وإعاشة ومواصلات وخلافه .

٣- تقوم لجنة التقييم بدراسة وضع المؤسسة وتقديم المقترحات وتسليمها لمدير المؤسسة

٤- تمنح المؤسسة فترة سنتين منذ تسلم قرار الهيئة لمعالجة أوضاعها واستيفاء شروط الاعتماد .

٥- بعد مرور سنتين تقوم المؤسسة بعمل دراسة أو تقييم ذاتي آخر يرسل رسميا من مدير المؤسسة لرئيس الهيئة والذي تراجعه لجنة التقييم وذلك من خلال زيارة المؤسسة مرة أخرى لتقييم ما تم إنجازه وتختتم

أعمالها بتقرير . علما بأن المؤسسة طالبة الاعتماد تتحمل التكلفة المالية لسفر وإعاشة الأعضاء .

٦- تعقد لجنة التقييم ويتم الموافقة أو الرفض لترشيح المؤسسة للاعتماد ويرفع الأمر لرئيس الهيئة الذي بدوره يرفعه لمجلس الأمناء الذي يبت قرار الترشيح من عدمه . وفي حالة الرفض واستمرار رغبة المؤسسة في الحصول على اعتماد الهيئة يجب عليها أن تحاول جاهدة لاستيفاء معايير الاعتماد وتمنح فترة إضافية يقررها رئيس الهيئة لتحقيق ذلك . ويقترح منح المؤسسة التي لم تستوف معايير التقديم للترشيح ثلاث فرص لمعالجة أوضاعها ، وإذا لم تف بذلك يرفع رئيس الهيئة أمرها لمجلس الأمناء الذي يعلن عن عدم كفايتها الأكاديمية في نشرة الهيئة والأوساط التربوية في المنطقة .

٧- في حال الموافقة على ترشيح المؤسسة للاعتماد تنضم لرابطة الكليات والجامعات بدول مجلس التعاون – إن وجدت _ ويفرض عليها دفع رسوم العضوية السنوية .

٨- يقوم الفريق الزائر بثلاث زيارات للمؤسسة في الثلاث سنوات التالية للتحقيق من استمرارها في الالتزام بمعايير الاعتماد .

٩- في حال التزام المؤسسة بكل المعايير والشروط المطلوبة يرفع الفريق الزائر تقريره للجنة التقييم التي بدورها تقترح اعتماد المؤسسة وترفع الأمر لرئيس الهيئة الذي بدوره يرفعه لمجلس الأمناء ، يقوم مجلس الأمناء باعتماد المؤسسة لمدة خمس سنوات فقط ، على أن تقوم المؤسسة بالتقديم لتجديد الاعتماد بعد انتهاء السنة الخامسة.

سلطة الهيئة وحدودها :

لا تملك الهيئة صلاحية إغلاق المؤسسات التعليمية التي لا تستوفي الحد الأدنى من شروط الاعتماد وتستنفذ فرص إصلاح ذاتها ، ولكنها تملك حق الإعلان والنشر عنها من خلال نشراتها الدورية واتصالاتها بوسائل الإعلام وتنسيقها مع وزارات التعليم العالي .

تدقيق حسابات الهيئة المالية :

تدقق الحسابات المالية للهيئة سنويا من خلال مدقق خارجي يعينه مجلس الأمناء .

تقييم أداء الهيئة :

يقوم المجلس الأعلى من وزراء التعليم العالي بدول مجلس التعاون بتقييم أداء الهيئة دوريا كل خمس سنوات من خلال تشكيل لجنة دولية خارجية تشتمل على خبراء متخصصين في هذا المجال . وتتحمل وزارات التعليم العالي تكاليف اللجنة الخارجية في دورتي التقييم الأوليتين ، ثم يتم دراسة النسبة التي يمكن أن تشارك بدفعها الهيئة في الدورات التقيمية القادمة .

تعاون مكتب اليونسكو في قطر :

يقترح أن يقوم مكتب اليونسكو في قطر بدور المنسق والوسيط عند التعاقد مع أحد خبراء رابطات المدارس والكليات في الولايات المتحدة والمشاركة في ترتيب الفترة التدريبية الثانية إن أمكن .

خامسا – متطلبات تطبيق التصور :

هناك عدد من المتطلبات الرئيسة التي يجب توفيرها قبل وأثناء تنفيذ التصور وهي :

١ – التعريف الجيد بالتصور المقترح للجهات المسؤولة.

٢- تبني الإدارات العليا في الدول الأعضاء في دعم هذا التصور وتطبيقة.

٣- توفير الموارد المادية اللازمة لإنشاء الهيئة وفيما يلي تقدير للمتطلبات المادية لإنشاء الهيئة :

- مبنى الهيئة تتبرع به الدولة التي ترغب باستضافتها ويترك لها أمر استئجار المبنى أو بنائه ، كما تتميز بأن يكون لمؤسساتها الأولوية في التقديم لعملية الاعتماد . ويقترح أن تتقدم لاستضافة مقر الهيئة دولة تكثر بها الكفاءات الوطنية من الرجال والنساء في مجال التعليم العالي .
- أثاث وأجهزة وأدوات وسيارة ومتطلبات قسم التدريب للطباعة والنشر .
- رواتب القائمين على بالعمل .
- تدريب أعضاء (دائمين) وإبتعاثهم .
- ميزانية بند السفر بين دول مجلس التعاون .
- مصاريف نثرية ومدقق حسابات .

مصادر التمويل المالي لتفعيل التصور :

١- دول مجلس التعاون الخليجي حيث يتم تقسيم متطلبات الإنشاء والتفعيل بينها بالتساوي وقيمة المشاركة لكل دولة حسب التقدير المقترح لمتطلبات الإنشاء مشتملا على تأثيث وتجهيز المبنى ورواتب العاملين وتكاليف التدريب والسفر والإعاشة.

٢- الرسوم التي تفرضها الهيئة على المؤسسات طالبة الاعتماد وتتكون من العناصر التالية :

أ- رسوم تدريب المؤسسات لعمل الدراسة الذاتية من خلال ورش العمل التي ينفذها قسم للتدريب بالهيئة .

ب- رسوم استشارات تطلبها المؤسسات.

ج- رسوم التقديم للترشيح وتختلف باختلاف ميزانية المؤسسات وعدد الطلاب المسجلين والبرامج والدرجات التي تمنحها.

د- رسوم العضوية السنوية للهيئة -إن وجدت- .

ويقترح استمرار التمويل المادي من الدول المشاركة لفترة عشر سنوات على أن تتم دراسة تخفيض التمويل تدريجيا بعد أن تثبت الهيئة قدرتها على الاستقلال الذاتي .

رابعا – التقويم:

يتم تقويم تنفيذ التصور حسب ما يستجد من إيجابيات وسلبيات أثناء فترة التطبيق وقياس مدى تحسن أداء الجامعات المستفيدة من الخدمات التي تقدمها الهيئة. هذا ويجب أن تكون عملية التقويم موازية للمراحل الأخرى.

الصعوبات التي يمكن أن تواجه تنفيذ التصور المقترح:

١- عدم توفر الإمكانيات المادية والبشرية الضرورية لتنفيذ التصور المقترح.

٢- عدم تعاون بعض الدول أو مشاركتهم الكاملة لتنفيذ التصور المقترح.

٣- ضعف التنسيق بين الدول الأعضاء بمجلس التعاون الخليجي فيما يتعلق بتنفيذ التصور.

قائمة المراجع :

أولا – المراجع الأجنبية :

1- Bashshur, Munir (2004). Higher Education in the Arab States. UNESCO Regional Bureau for Education in the Arab States, Beirt, Lebanon.

2- Bazurgan, Abbas (2001). "The Role of Regional Accreditation Mechanisms in Improving Higher Education Quality: A Case of the Middle East. UNESCO, Conference on the University of the 21 Century, Muscat, Oman, 17-19 March, 2001.

3- Brennan, J. (1998). Quality Assurance in Higher Education A Legislative Review and Needs Analysis of Developments in Central and Eastern Europe: EC/Phare/ETF copyright.

4- Cizas, A. E. (1997). Quality assessment in smaller countries :problems and Lithuanian approach. Higher Education Management. Global J. of Engng. Educ., 9(1), 43-48.

5- Eaton, Judith (2003). Accreditation & Recognition in the United States. www.chea.org/international/OECD_JEPaper_0803.pdf

6- Eaton, Judith S. (2006). An Overview of U.S. Accreditation. Council for Higher Education Accreditation (ED494266).

7- http://arabic.anqahe.org/cms.php?id=landing_page

8- Munitz, P. & Wright, D. (1980). Institutional Approaches to Academic Program Evaluation. New Directions for Institutional Research.

9- Nash, P. &Johnson, W. (1982). A Study of the NLN Program. Pub. No. (19-1885),i-iv, 1-105. www.ncbi.nlm.nih.gov/sites/entrez?db=pubmed&uid=6919859 &

10- cmd=showdeta

11- Randal, John (2001). Quality Assurance Accreditation & Recognition of Programs. UNESCO, Conference on the University of the 21 Century, Muscat, Oman (17-19 March, 2001).

12- Troutt, W. (1979). "Regional Accreditation Evaluation Criteria" Quality Assurance Journal of Higher Education. Vol. 49, No. 5, Ohio: State University Press, pp 199-209.

13- Webster's Encyclopedia Unabridged Dictionary of the English Language. San Diego: Tunder Bay Press
14- www.education.gov.bh/news/index.asp?hnewsid=582
15- www.education.gov.qa/section/sec/hei/iso1
16- www.gcc-sg.org
17- www.gcc-sg.org/index.php?action=News-Print&ID=14
18- www.inqaahe.org
19- www.ksa-unvr.net/ksa/news.php?action=view&id=93&d25d7dd249ce118f0ce85d0b9b9736b9
20- www.mohe.gov.om/qustion1.htm
21- www.ncaaa.org.sa
22- www.ncahlc.org
23- www.neasc.org
24- www.nwccu.org
25- www.nwccu.org/Glossary%20and%20FAQs/FAQs/FAQs.htm
26- www.oac.gov.com
27- www.opi.state.mt.us/nascu.
28- www.puc.edu.kw/index.php?TP=rules
29- www.sacscoc.org
30- www.uae.gov.ae/mohe/arabic/department_caa.html

ثانيا – المراجع العربية :

١- أبوعمه، عبد الرحمن بن محمد (٢٠٠٩). **مستقبل التعليم العالي في دول المجلس: الحكومي مقابل الخاص.** ندوة التعليم العالي الأهلي بدول مجلس التعاون التحديات والفرص، مقر مجلس التعاون بالمملكة العربية السعودية.

٢- البابطين، عبد العزيز عبد الوهاب (١٩٩٨). "**أسس تقويم البرامج الأكاديمية في التعليم العالي**"، بحث مقدم إلى ندوة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، رؤى مستقبلية، ٢٥- ٢٨ شوال ١٤١٨هـ (٢٢- ٢٥ فبراير ١٩٩٨م) الرياض: وزارة التعليم العالي.

٣- البستاني، بطرس (١٩٧٩). **محيط المحيط قاموس مطول للغة العربية**، لبنان.

٤- بشايرة، أحمد سليمان (١٩٩٣). "**اعتماد مؤسسات التعليم العالي**". **قراءات حول التعليم العالي**، العددان (السادس والسابع)، آذار ١٩٩٣م، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية)، عمان، الاردن.

٥- بشير، عائشة أحمد (٢٠٠٢). **معايير مقترحة للاعتماد الأكاديمي والمهني لمؤسسات التعليم العالي الخاص في ضوء خبرات بعض الدول**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية – بنها ، جامعة الزقازيق.

٦- جامعة قطر (١٩٩٩). **الندوه الخاصة بالمؤتمر العالمي لليونسكو حول التعليم العالي بين الواقع والتفعيل في دول الخليج العربية**، جامعة قطر، الدوحة ٥- ٧ ديسمبر ١٩٩٩م.

٧- الخطيب، محمد شحات (٢٠٠٠). **نحو هيئة وطنية للاعتماد الأكاديمي للتعليم العالي في المملكة العربية السعودية**. دراسة مقدمة إلى مركز البحوث التربوية بتكليف من جامعة الملك سعود، الرياض ١٤٢١هـ (٢٠٠١).

٨- الخطيب، محمد شحات، و عبد الله عبد اللطيف الجبر (١٩٩٨). **أساليب تقويم الأداء والتحصيل لطلبة الجامعة بين التقليد والمعاصرة: دراسة ميدانية**. ندوة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية: **رؤى مستقبلية**، المنعقدة خلال الفترة من ٢٥- ٢٨ شوال ١٤١٨هـ (٢٢- ٢٥ فبراير ١٩٩٨م) وزارة التعليم العالي، الرياض.

٩- الزهراني، سعد عبد الله (١٩٩٨). "**التجربة الأمريكية في تقويم مؤسسات التعليم العالي وما يستفاد منها للجامعات السعودية**". ندوة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية: رؤى مستقبلية، ٢٥- ٢٨ شوال ١٤٢٨هـ (٢٢- ٢٥ فبراير ١٩٩٨) الرياض: وزارة التعليم العالي، الرياض.

١٠- الطريري ، عبدالرحمن (١٤١٨) . **الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية الأسس والمنطلقات** . ندوة التعليم العالي في المملكة العربية

السعودية رؤى مستقبلية الرياض : وزارة التعليم العالي ، ١٤١٨ . ص ص ٦٩٣ - ٧٠٨

١١- عبد الهادي، محمود عز الدين (٢٠٠٥). "**نماذج عالمية في الاعتماد وضمان الجودة للمؤسسات التعليمية (دراسة حالة)**، الجمعية المصرية للإدارة التعليمية والتربية المقارنة بالاشتراك مع كلية التربية ببني سويف، جامعة القاهرة، المؤتمر السنوي الثالث عشر، الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية، ٢٩- ٣٠ يناير ٢٠٠٥.

١٢- العتيبي، منير مطني، ومحمد سعيد غالب (١٩٩٦). "**معايير مقترحة للاعتماد الاكاديمي والمهني لبرامج إعداد المعلمين في الجامعات العربية**"، رسالة الخليج العربي، العدد (الثامن والخمسون) السنه (السادسة عشرة). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

١٣- العساف، صالح حمد (١٩٨٩م). **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**. الرياض: العبيكان للطباعة والنشر.

١٤- القصبي، راشد صبري (٢٠٠٤). "**تصور مقترح لتطبيق الاعتماد الأكاديمي بالتعليم الجامعي في مصر**". مؤتمر مستقبل التعليم الجامعي العربي (رؤى تنموية). المركز العربي للتعليم والتنمية، القاهرة (٣- ٥ مايو ٢٠٠٤).

١٥- مجلس التعاون الخليجي (٢٠٠٧)، **المسيرة والإنجاز**. الطبعة الثانية.

١٦- المقري ، أحمد . **المصباح المنير، معجم عربي عربي لبنان** : مكتبة لبنان ، ١٩٨٧.

١٧- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (١٩٩٩) **المؤتمر السابع للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي**، الرياض ١- ٥ محرم ١٤٢٠هـ (١٧ — ٢١ أبريل ١٩٩٩).

١٨- المنظمة العربية للتنمية الإدارية (٢٠٠٧). **مؤتمر تقويم الأداء الجامعي وتحسين الجودة**، مصر: شرم الشيخ، ٢٧- ٣١ مايو ٢٠٠٧م.

١٩- الموسوي، نعمان (٢٠٠٣). "**تقرير عن صيرورة الاعتماد الأكاديمي في كلية التربية**". **مجلة العلوم التربوية والنفسية**. المجلد الرابع، العدد (١)، المنامة، جامعة البحرين – كلية التربية. ص ص ٢٣٣- ٢٤٧.

٢٠- نصر، محمد علي (٢٠٠٤). "**رؤية مستقبلية لتطوير الأداء بالتعليم الجامعي العربي لتحقيق الجودة الشاملة**". مؤتمر مستقبل التعليم الجامعي العربي (رؤى تنموية). المركز العربي للتعليم والتنمية، القاهرة (٣- ٥ مايو ٢٠٠٤).

٢١- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بدولة الإمارات العربية المتحدة، **مشروع لإنشاء المركز العربي للاعتماد لمؤسسات التعليم العالي**. الاجتماع الخامس لوزراء التعليم العالي، مسقط، ٢٠٠٠، ص ٦

٢٢- اليونسكو (١٩٩٨) المؤتمر العالمي للتعليم العالي: التعليم العالي في القرن الحادي والعشرين (الرؤية والعمل) باريس، ٥- ٩ أكتوبر ١٩٩٨م، **مشروع الإعلان العالمي بشأن التعليم العالي للقرن الحادي والعشرين: الرؤية والعمل**، باريس: اليونسكو.

٢٣- اليونسكو (١٩٩٨). المؤتمر الإقليمي العربي حول التعليم العالي، بيروت ٢- ٥ مارس ١٩٩٨: **إعلان بيروت حول التعليم العالي في الدول العربية للقرن الحادي والعشرين**، بيروت: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.

* * *

تأثير خصائص التضاريس في التغطية النباتية لمنطقة بلاد زهران بجبال السروات: دراسة منهجية في الاستشعار عن بعد ونظم المعلومات الجغرافية

د. سعد أبو راس الغامدي
قسم الجغرافيا ـ كلية العلوم الاجتماعية
جامعة أم القرى

ملخص البحث :

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي دور خصائص التضاريس في التغطية النباتية من خلال الانتفاع بالتكامل بين تقنيتي الاستشعار عن بعد ونظم المعلومات الجغرافية. وقد طبقت هذه الدراسة على منطقة بلاد زهران في جنوب غرب المملكة العربية السعودية التي يشغل معظمها جبال السروات، والتي تتميز بتعقيد تضاريسها وتباين انحداراتها واتجاهات السفوح بها. وقد تبين من نتائج هذه الدراسة أن منسوب ارتفاع ١٨٠٠ م فوق مستوى سطح البحر يبرز كحد بين البيئات النباتية الغنية أعلاه، والفقيرة أدناه على امتداد جبال السروات. كما أمكن تمييز ثلاث مناطق حدية للنبات وفقاً لعامل الارتفاع ابتداء من القمم العالية وانتهاء بقواعد الجبال في سهول تهامة. وقد ظهر أن عامل الانحدار له تأثيره أيضا، وإن كان هذا التأثير ليس مستقلا كلية عن تأثير عامل الارتفاع. أما اتجاه المنحدرات فقد ظهر تأثيره في غلبة الغطاء النباتي على السفوح الشمالية مقارنة بالجنوبية، والشرقية مقارنة بالغربية. وقد خلصت الدراسة إلى أن المنحدرات المتوسطة الميل ذات الاتجاه الشمالي والتي يتراوح ارتفاعها بين ١٨٠٠م – ٢٢٠٠م فوق مستوى سطح البحر هي أكثر خصائص التضاريس ملاءمة لنمو النبات وتكاثره في جبال السروات.

مقدمة :

تشكل التضاريس دوراً مهماً، مباشراً وغير مباشر، في التأثير على مجموع الخصائص البيولوجية، ومن ثم الحياة النباتية. فخصائص السطح كالارتفاع altitude، وزاوية ميل المنحدر slope angle، واتجاه المنحدر slope aspect، تؤثر في نمو النبات بطريقة مباشرة من حيث استقبال الأشعة ودرجة تركيزها، وبطريقة غير مباشرة من خلال تأثير هذه العوامل مجتمعة في خصائص التربة كسماكة التربة ودرجة ثباتها، ومقدار المياه وحركتها فيها، وغناها بالمواد العضوية والعناصر المعدنية (Rezaei and Gilkes, 2005; Kostka, 1994).

فالارتفاع عامل مهم في البيئات المدارية لخفضه التبخر وزيادة فرصة التعرض لمواجهة الرياح الرطبة، خاصة وأنه مع زيادة الارتفاع يكون هناك فرصة جيدة لحدوث التكاثف. ففي دراسة للزهراني (٢٠٠٣م) على منطقة تقع جنوب الطائف في جبال السروات، تبين أن عامل الارتفاع يؤثر في الكساء الخضري من حيث الوفرة والسيادة والتنوع وطرز النمو. وهناك عدد من الدراسات القديمة والحديثة التي تعرضت للتنوع النباتي في جبال السروات ومحيطها تبعاً لعامل الارتفاع والتشكيلات الجيومورفولوجية. فقد ربط البارودي (٢٠٠٨م) بين الوحدات الجيومورفولوجية لأودية جنوب مدينة مكة المكرمة وبين التنوع النباتي. حيث وجد أن التغطية النباتية تكون أعظم في مناطق المدرجات النهرية مقارنة بالسهول الفيضية أو مجاري الأودية، وأن مجتمعات السَّمر *Acacia tortilis* هي السائدة في المدرجات النهرية بينما تطغى مجتمعات السَّلَم *Acacia ehrenbergiana* في السهول الفيضية ومجاري الأودية. وقد درس حجر والزهراني (Hajar and Al-Zahrani, 2002) تأثير عامل الارتفاع في توزيع النبات على طول طريق

الباحة- العقيق، فوجدا أن الحدود الدنيا لنبات العرعر هو عند ارتفاع ١٨٠٠م على المنحدرات الغربية للجبال، ودون ذلك الأكاسيات. وقد نسب النافع (٢٠٠٤م) إلى كونيق Konig تفصيلاً جيداً للتمنطق النباتي في جبال السروات، الذي صنف النطاقات النباتية على المنحدرات الغربية لجبال السروات وفقاً لعامل الارتفاع إلى ثمانية نطاقات، تبدأ من ارتفاع ٢٥٠م في سهول تهامة بغابات العِضَاة- البَلَسان *Acacia Commiphora*، وتنتهي صعوداً بغابات العَرعَر- العُتُم *Olea Juniperus* في الارتفاعات التي تتجاوز ٢٠٠٠م. كذلك فقد تقصى أبو الفتح (Abulfatih, 1992) حقلياً مئات من الأنواع النباتية في المنطقة الجنوبية الغربية من المملكة، وصنفها وفقاً لعامل الارتفاع إلى ستة نطاقات، تبدأ بالسهول الساحلية وتنتهي بالمرتفعات العالية بما في ذلك منحدرات ظل المطر rain-shadow slopes. وقد وجد عموماً أن النباتات المعتدلة أكثر شيوعاً في المرتفعات العالية، وأن النباتات المدارية وشبه المدارية ذات سيادة في السهول الساحلية وأقدام المرتفعات، بينما تتوزع النباتات الجافة وشبه الجافة في السهول الساحلية ومناطق ظل المطر. ويلاحظ أن التغطية النباتية لم تنل حظاً في هذه الدراسات المشار إليها آنفا، إذ كان التركيز على التنوع النباتي، ولم تدرس تحديداً تأثير عامل الانحدار أو اتجاه المنحدرات على التنوع النباتي والتغطية النباتية.

كذلك تؤثر درجة ميل المنحدر في استقرار التربة وثباتها وسماكتها، وفي درجة تركيز الأشعة التي تنعكس مباشرة على نمو النبات، فتعرية التربة على المنحدرات تزيد بزيادة الانحدار (Kapolka and Dollhopf, 2001). وقد وجد كاكيمبو وزملاؤه (Kakembo, et al., 2006) أن درجة الانحدار ذات تأثير واضح في خصائص التربة، ومن ثم نوع النبات، حيث توصلوا في دراسة لهم على منطقة

تقع في الرأس الشرقي من دولة جنوب أفريقيا أن السفوح الأشد انحداراً تكون أكثر عرضة من غيرها للتعرية، ومن ثم غزو فصائل أفقر من النبات. وإن كانت النتيجة الأخيرة تتعارض مع نتائج دراسة لجوناثان وزملائه (Jonathan, et al., 2006) حول تأثير العامل الطبوغرافي في تغير نوع من الحشائش، حيث تبين لهم أن ذلك النوع من الحشائش أكثر مقاومة لغزو الأنواع الأخرى على المنحدرات الشديدة بسبب فقر التربة الضحلة على المنحدرات الجبلية في عنصر الفوسفور. وقد أكد بوركي (Burke, 2002) أيضا تأثير انحدار السطح في نمو النبات، حيث ذكر أن تأثير درجة الانحدار طاغٍ في تشكيل التربة، حيث تقل العناصر الغذائية في التربة وتتعرض التربة للجرف مع زيادة الانحدار. بل إن طول المنحدر قد يكون له تأثيره الكبير في الحياة النباتية. ففي دراسة جيدة لنيكلاو وزملائه (Nicolau, et al., 2005) على مجموعة منحدرات يبلغ ميل كل منها ٢٠ درجة، وُجِد أن وفرة النبات وتنوعه تزيد مع زيادة طول المنحدر. ولعل هذا يعود إلى ما ذكره ويلكينسون وهمفريز (Wilkinson and Humpherys, 2006) من أن قصر المنحدر ينتج تربة ضحلة ومن ثم تستوطنه نباتات قصيرة الجذور.

وقد ظهر للباحث من مراجعته للدراسات السابقة المتعلقة بتأثير خصائص التضاريس في نمو النبات أن غالب هذه الدراسات يجمع على أن اتجاه المنحدرات ذو تأثير كبير في التباين النباتي من حيث النوع والوفرة، خاصة على المنحدرات الجبلية الوعرة. واتجاه المنحدرات له قيمته من حيث مواجهته لضوء الشمس وتركيز الإشعاع، والذي له دور مهم في نمو النبات وفي الحفاظ على رطوبة التربة (Bale, et al., 1998). بل إن هذا الدور يتحكم أيضاً في النمط السلوكي لنمو النبات والذي ينعكس على نوعه وتركيبه (Holland and Steyn, 1975). فالسفوح

الجنوبية في النصف الشمالي من الكرة الأرضية تتعرض للإشعاع الشمسي بمقدار ستة أضعاف أو أكثر من السفوح الشمالية، حتى وإن كانت المسافة الأفقية بين السفوح الشمالية والجنوبية لا تتعدى عدة أمتار (Sternberg and Shoshany, 2001). وهذا ما يؤثر في جميع العناصر البيولوجية، فتكون السفوح المتعرضة لساعات سطوع أكثر، أشد دفئاً ومن ثم أعظم جفافاً xeric environment (Auslander, et al, 2003). ولهذا فإن السفوح الشمالية في نصف الكرة الشمالي تكون أغنى بنباتاتها التي يغلب عليها الطابع الشجري، بينما تكون السفوح الجنوبية أفقر نباتاً والتي يغلب عليها النباتات الحولية قصيرة الأمد (Nevo, 1997). والعكس صحيح بالنسبة لما سبق في نصف الكرة الجنوبي (Armesto and Matinez, 1978; Badano, et al., 2005). وتفسير هذا بالنسبة لنصف الكرة الشمالي أن الشمس لا تكون متعامدة على أي منطقة تقع شمال مدار السرطان، ومن ثم فإن أشعة الشمس تكون أكثر تعامداً على السفوح الجنوبية مما يجعلها أفقر نباتاً من السفوح الشمالية. ويدعم هذا دراسة لرضائي وزملائه (Razaei, et al., 2006) على منطقة ذات مناخ شبه جاف تقع شمال مدينة طهران، حيث وجدوا أن السفوح الشمالية الأقل تعرضاً لأشعة الشمس المباشرة هي الأغنى بالنبات من السفوح الجنوبية. وقد وجد ستيرنبيرج وشوشاني (Sternberg and Shoshany, 2001) أن اتجاه المنحدرات له تأثير مهم على النبات، خاصة من حيث البنية والكثافة، وأن التغير الحاد في نوع النبات وكثافته قد يحدث عبر مسافة قليلة حين الانتقال من السفوح الشمالية إلى الجنوبية. بل إن اتجاه المنحدرات له تأثيره في نمو النبات من خلال تعامده أو موازاته لاتجاه الريح السائدة. ففي شمال بلجيكا، وجد أن الأشجار أكثر عرضة للدمار إذا كانت على

منحدر يوازي اتجاه الرياح السائدة ولا يتعامد عليها (Luyssaert, et al., 2001). بل إن اتجاه المنحدرات له دوره في مقاومة غزو الفصائل النباتية. فقد توصل جوناثان وزملاؤه (Jonathan, et al., 2006) إلى أن النبات على المنحدرات الجنوبية أكثر مقاومة لغزو الأنواع النباتية الأخرى نتيجة كثرة تعاقب دورات الجفاف وشدتها على المنحدرات الجنوبية مقارنة بالشمالية. غير أن بوركي (Burke, 2002) يخالف ما سبق ذكره حول تأثير اتجاه المنحدرات على نمو النبات، ففي دراسة له حول تأثير الخصائص الجيولوجية والطبوغرافية في تربة منطقة صحراوية في ناميبيا، توصل إلى أن اتجاه المنحدرات لا يؤثر في خصائص التربة، ومن ثم فإنه قليل التأثير في نمو النبات.

ويلاحظ على الدراسات السابقة استخدامها للوسائل التقليدية من جمع عينات عشوائية أو طبقية للتربة والنبات في مساحات صغيرة جدا، وفي بيئات طبيعية متباينة شمال وجنوب الكرة الأرضية، مما يجعل من تعميم نتائج هذه الدراسات على كل البيئات أمراً مشكوكاً فيه، خاصة لبيئات لم تختبر كثيرا كالأقاليم المدارية الجافة وشبه الجافة . هذا بالإضافة إلى تناقض نتائج بعض الدراسات خاصة فيما يتعلق بتأثير اتجاه المنحدرات على الحياة النباتية. كما أن تلك الدراسات السابقة طُبقت على مناطق بعيدة عن المدارين مما يخلق فرصة أكيدة للتباين في تركيز الإشعاع الشمسي بين السفوح الشمالية والجنوبية. فماذا إن كانت منطقة الدراسة قريبة جداً من أحد المدارين؟ كما يلاحظ على الدراسات السابقة أيضاً تبسيط فكرة اتجاه المنحدرات في مناطق الدراسة إلى شمالي وجنوبي فقط، مع أن تعدداً في الاتجاهات قد نجده يتمثل في كتلة جبلية واحدة ذات اتجاه عام شرقي مثلا. وغاب عن الدراسات السابقة الاستغلال الأمثل لنظم المعلومات الجغرافية

Geographic Information Systems في تفصيل اتجاهات السفوح إلى ستة عشر اتجاهاً أو أقل من ذلك أو أكثر، عوضاً عن الثنائية. كما استخدم المسح الحقلي بنظام العينات للنباتات من حيث النوع أو الكثافة عوضاً عن النظرة الإجمالية synoptic view للتغطية النباتية في منطقة ذات مساحة أكبر، والتي يمكن التوصل إليها من خلال تقنية الاستشعار عن بعد Remote Sensing.

ويعرف الاستشعار عن بعد على أنه جمع المعلومات الفوتوغرافية وغير الفوتوغرافية (الرقمية) عن الأهداف دون اتصال مباشر بها. ويدخل ضمن هذا التعريف الصور الجوية ومرئيات الأقمار الصناعية. وقد أثبتت تقنية الاستشعار جدواها في الدراسات النباتية بما لا يمكن حصره من دراسات. وتبرز المؤشرات الطيفية النباتية spectral vegetation indices كأحد الأساليب المهمة في معالجة بيانات المرئيات الفضائية لاستخلاص معلومات عن حالة النبات من حيث الخضرة والكثافة والمحتوى الرطوبي وغير ذلك من الخصائص. وقد تم تطوير عشرات من هذه المؤشرات، لعل أكثرها نفعاً في بيئات المناطق الجافة وشبه الجافة مؤشر optimized soil-adjusted vegetation index (OSAVI). ويتميز هذا المؤشر عن غيره من المؤشرات التي سبقته أنه أكثر فاعلية في تقليص تأثير سطوع التربة في المناطق ذات التغطية الجزئية للنبات (Rondeaux, et al., 1996)، كما هو حال البيئات النباتية في المملكة العربية السعودية. ويحسب هذا المؤشر عن طريق المعادلة الآتية:

$$OSAVI=(1+0.16)(NIR-R)/(NIR+R+0.16)$$

حيث تشير NIR إلى نطاق الأشعة تحت الحمراء القريبة، وتشير R إلى نطاق الأشعة الحمراء. والقيم الموجبة الناتجة عن حساب هذا المؤشر تدل على تغطية

نباتية جيدة وعلى غلبة الانعكاسات الصادرة من النبات على ما سواها. بينما تدل القيم السالبة للمؤشر على فقر النبات وأن الانعكاسات الصادرة من التربة هي المسيطرة على ما سواها من انعكاسات الأهداف الأخرى. ويتميز هذا المؤشر بديناميته مقارنة بالمؤشرات النباتية الطيفية الأخرى (Steven, 1998)، ففارق قيمة عشرية تنتج عن هذا المؤشر تعني فارقاً في غنى النبات، أي حالته من حيث الخضرة أو الكثافة.

أما نظم المعلومات الجغرافية فهي تقنية حاسوبية تتألف كمجموعةٍ من الأدوات الفاعلة لجمع وتخزين واسترجاع وعرض ومعالجة البيانات المكانية لهدف محدد (Burrough, 1987). وما يحسب لهذه التقنية أنها تستطيع توليد البيانات أو اشتقاقها، ودمجها، ومقارنتها، والربط بينها، واستنباط العلاقات المتبادلة عن طريق معادلات رياضية تنفذها بعض البرامج الحاسوبية التي تتعامل مع هذا النوع من النظم. فبرنامج ArcGIS مثلاً يحتوي على مجموعة أدوات تمكن من الربط الجغرافي بين بيانات متعددة المصدر والخصائص، كما يضم وظائف عديدة تمكن من حساب درجة ميل المنحدرات واتجاهاتها وتصنيفها على أساس وحدة الخلية pixel unit، وفي تمثيل التضاريس وتصنيفها، وفي العزل والدمج بين وحدات التضاريس وأي وحدات أخرى.

ويوفر التكامل بين هاتين التقنيتين أداة قوية فاعلة في تحليل البيانات المكانية. بالإضافة إلى أن هذا التكامل بين التقنيتين يهيئ قاعدة معلوماتية غنية تمكن من الوصول إلى نتائج واضحة ودقيقة عن وضع الظاهرة. فنظم المعلومات الجغرافية ذات منفعة كبيرة في تحليل خصائص التضاريس التي تتضمن الارتفاع والانحدار والاتجاه، وفي الربط بين نواتج هذا التحليل وأي بيانات أخرى كقيم مؤشر

OSAVI. كما أن لتقنية الاستشعار عن بعد منفعة مماثلة في تحليل خصائص النبات من حيث الكثافة والخضرة والنمو بشكل عام.

مشكلة الدراسة وأهدافها:

لاحظ الباحث في زياراته العديدة لمنطقتي الباحة وعسير أن هناك تبايناً واضحاً في تنوع ووفرة الغطاء النباتي بين السفوح المتقابلة على المنحدرات الجبلية في جنوب غرب المملكة العربية السعودية، مما يدعو إلى التساؤل إن كان ما ذُكر في نتائج الدراسات المشار إليها سابقاً - خاصة تأثير اتجاه المنحدرات- قد ينطبق على البيئة النباتية للمنحدرات الجبلية في منطقة جبال السروات، حتى وإن كان مصدر النتائج السابقة بيئات طبيعية مختلفة بعيدة عن المدارين في شمال الكرة الأرضية وجنوبها بعيداً عن المدارين. لذلك فإن هدف هذه الدراسة هو تحليل تأثير خصائص التضاريس في مقدار التغطية النباتية vegetation cover، في منطقة لا تبعد سوى ثلاث درجات جنوب مدار السرطان وتتصف بالتباين الشديد في الارتفاع وانحدارات السفوح. ومن هنا فإن هذه الدراسة لا تفحص التنوع النباتي، وإنما تبحث في وجود النبات ومقدار تغطيته لسطح التربة وفقاً للتغير في خصائص التضاريس. وتسعى هذه الدراسة أيضا للتحقق من التساؤل السابق بواسطة تطبيق أسلوب مختلف عما سبقه وذلك عن طريق الربط بين قيم مؤشر OSAVI وخصائص التضاريس، عوضاً عن الفحوص المعملية لخصائص التربة أو القياسات الحقلية للنبات، خاصة وأن هذا المؤشر لا يشترط معرفة مسبقة بحالة التربة (Steven, 1998). وبدلاً من الاكتفاء بعدد محدود من عينات التربة أو النبات في منطقة محدودة المساحة جدا، فإن الباحث يهدف إلى التحقق من تساؤل الدراسة في منطقة واسعة نسبياً على أساس وحدة الخلية لبيانات الأقمار

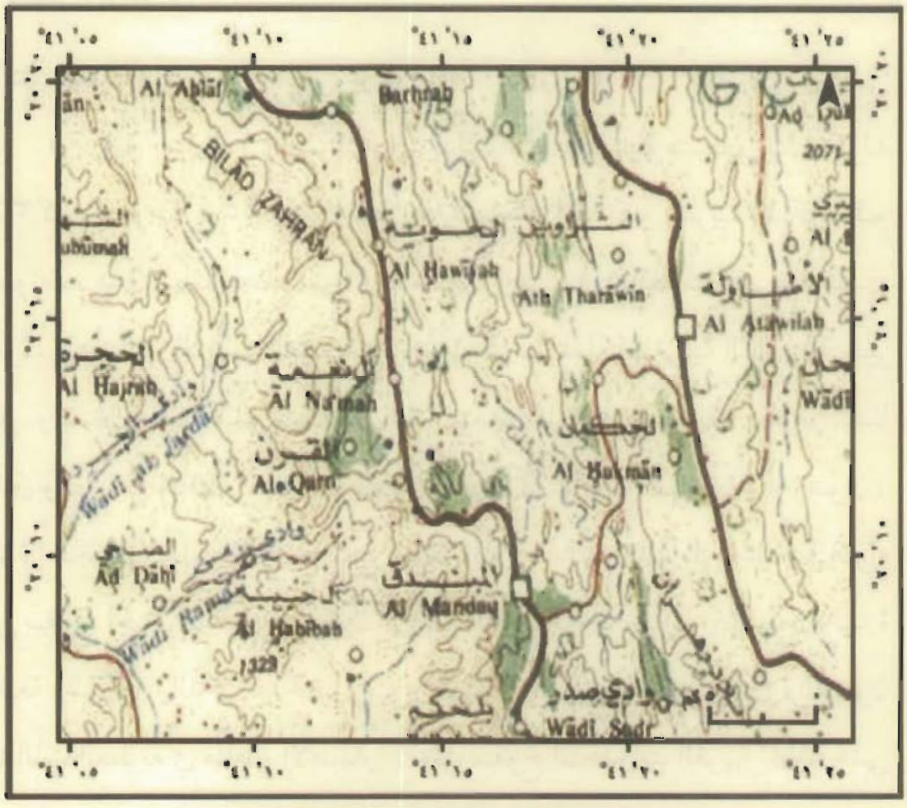
الصناعية، وذلك باستغلال الإمكانات العالية لتقنيتي نظم المعلومات الجغرافية والاستشعار عن بعد.

منطقة الدراسة:

تمتد منطقة الدراسة بين دائرتي عرض ٢٠ ْ ٠٦ َ و ٢٠ ْ ٢٠ َ شمالا ، وخطي طول ٤١ ْ ٠٥ َ و ٤١ ْ ٢٦ َ شرقا. وهي بذلك تمتد على هيئة مستطيلٍ يبلغ طوله ٣٦,٥ كم، وعرضه ٢٥,٤ كم، وتغطي ما مساحته ٩٢٧ كم٢ تقريبا (شكل رقم ١). وتضم هذه المنطقة معظم سراة وتهامة بلاد زهران في محافظات القَرى والمندق وقُلوة، وهي تمثل الأقاليم الطبيعية في جنوب غرب المملكة العربية السعودية خير تمثيل. وتشتمل منطقة الدراسة على عشرات من المراكز الحضرية، أكبرها بلدتا المندق والقرن في محافظة المندق، وبلدة الأطاولة في محافظة القرى بسراة زهران، وبلدة الحجرة في تهامة زهران. وتتميز منطقة الدراسة بمدرجاتها الزراعية الخضراء على سفوح الجبال العالية وفي بطون الأودية، حيث تزرع الحبوب كالقمح والذرة الرفيعة والشامية والدخن والخضروات والفواكه، كما يزرع الموز والبن والليمون والنباتات العطرية في مناطق الأصدار[1] على سفوح المنحدرات الغربية المطلة على السهول. وتعد منطقة الجبال العالية مصيفاً مهماً حيث لا يتجاوز معدل درجة الحرارة صيفا ٢٤° مئوية في محطة المندق، كما أن منطقتي الحجرة والشعراء وما

(١) الأصدار أو الصُّدُر: هي جمع صدر، وهي لجزء من منحدرات الحافة الإنكسارية نحو الغرب، وهي همزة الوصل بين السراة في الأعلى وتهامة في الأسفل، ويتراوح ارتفاعها بين ٨٠٠م - ١٦٠٠م تقريباً فوق مستوى سطح البحر. وقد جاءت هذه التسمية من كون هذا الجزء يمثل صدر السفوح الشديدة الانحدار غرباً، بينما يمثل الشفا رأسها وتهامة أقدامها، وكأن ذلك استعارة لأقسام جسم الإنسان من رأس وصدر وقدمين.

يجاورهما تحت أقدام الجبال مشاتٍ متميزة إذ يبلغ متوسط درجة الحرارة في فصل الشتاء ٢٨° مئوية في محطة المخواة المماثلة في ظروفها المناخية والبيئية لمنطقة الحجرة.



شكل رقم (١) منطقة الدراسة التي تضم معظم بلاد زهران.

المصدر: خريطة مكة المكرمة الطبوغرافية (NF37-SE)، إدارة المساحة الجوية، وزارة البترول والثروة المعدنية، الرياض، ١٩٩٠م.

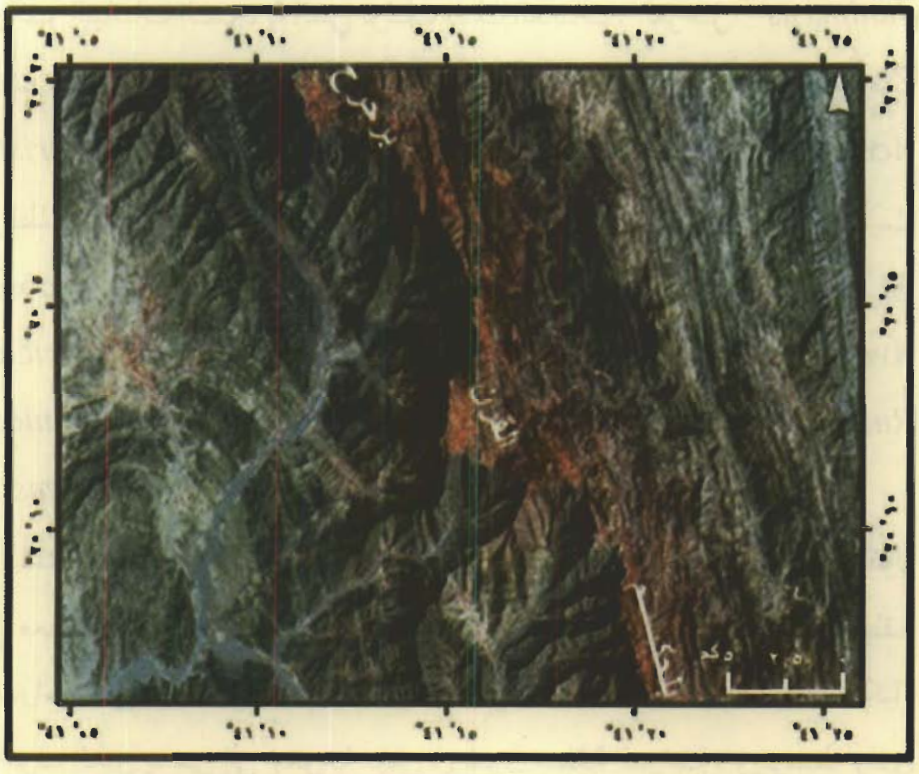
وينتشر على قمم الجبال وسفوحها كثير من الأنواع النباتية الطبيعية المختلطة التي تمتد بشكل متصل تقريباً على هيئة غابات وأحراش من برحرح في الشمال حتى قرى بالحكم في الجنوب (شكل رقم ٢). وتستأثر بلاد زهران بنحو ٧٠٪ من أصل ٤٠ غابة كبيرة في منطقة الباحة (الغامدي، ٢٠٠٧م). وأشهر الغابات في تلك

الجهات: بَرَحرح وآل نِعمة وعَمْضان وجَنَبة والعرنين والعشباء والعيينة والكَحِلة والدُّحيل وظهر الغدا وغيلان وغليل والخَلَب والأنصَب (للمثال: لوحة رقم ١).

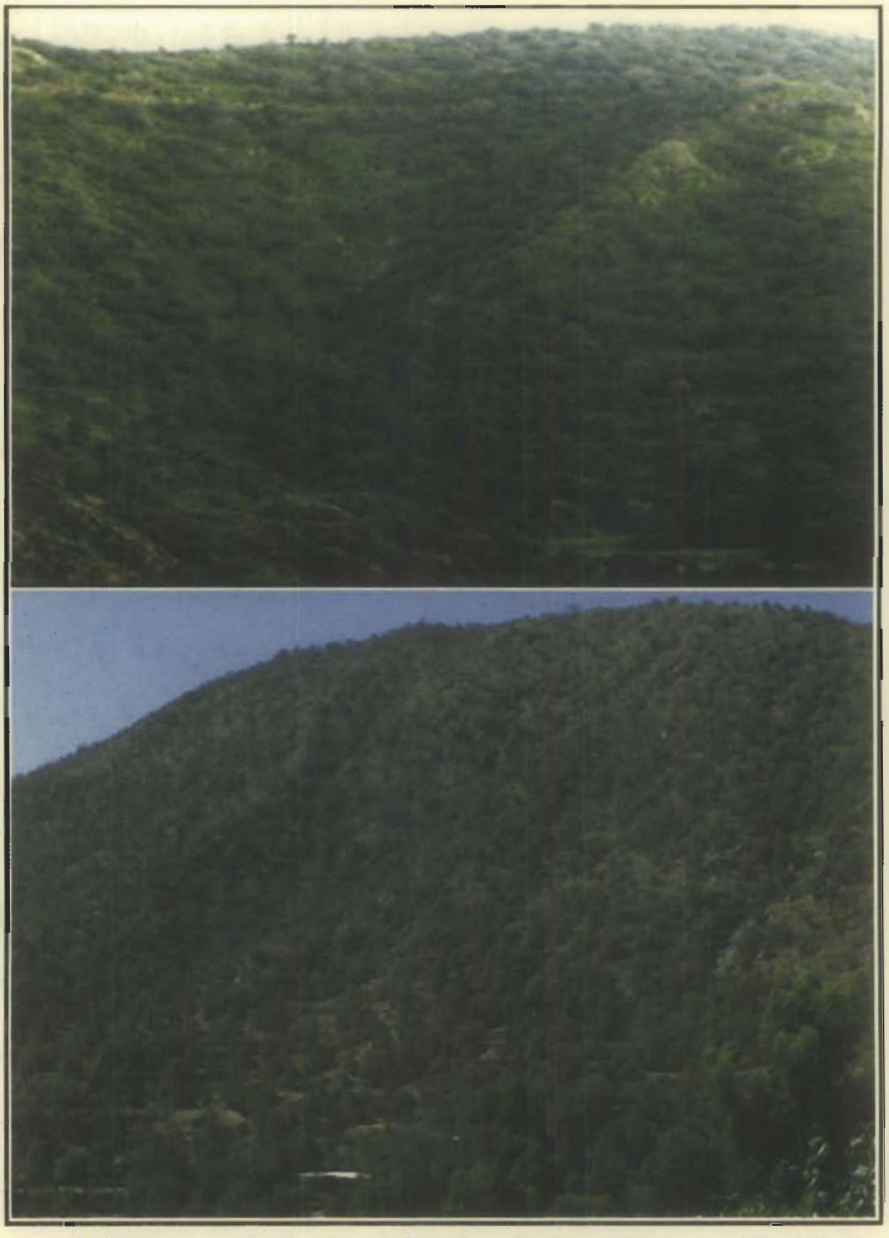
وأكثر النباتات الشجرية التي تؤلف تلك الغابات: العرعر *Juniperus procera* والزيتون البري (العتم) *Olea chrysophylla* والسدر *Zizyphus spina-christi* والسمر *Acacia tortilis* والسلم *Acacia ehrenbergiana* والطلح *Acacia gerrardii* والنِّيم *Azadirachta indica* والشَث *Dodonaea viscosa*، بالإضافة إلى شجيرات عديدة متنوعة مثل: الطُّباق *Conyza stricta* والضُرُم *Lavandula coronopifolia* والطَّرف *Averva javanica* والعَرفَج *Rhanterium epapposum* والسُّذاب *Ruta chalapensis*.

اعتماداً على الخريطة الجيولوجية لمربع جبل إبراهيم، فإن منطقة الدراسة تتكون في معظمها من صخور تنتمي إلى مجموعتي الباحة وبيش، اللتان تمتدان في منطقة الدراسة على هيئة أشرطة عريضة متوازية من الشمال إلى الجنوب. ويمتد تشكيل الجوف الذي ينتمي إلى مجموعة بيش في شرق منطقة الدراسة، ويتوسطه وادي بيده، ويحده من الغرب صدع جبل شمرخ. ويتكون هذا التشكيل في معظمه من صخور بركانية متحولة. وتؤلف صخور مجموعة بيش أيضا معظم المنحدرات الغربية، غرب منطقة الدراسة باتجاه السهل، والتي تتألف من الشيست مع تداخلات من الصخور الجرانيتية. أما وسط منطقة الدراسة في سراة زهران فإن المنطقة تنتمي جيولوجياً إلى مجموعة الباحة، وتحديداً تشكيل الرس الذي يعد أحدث في تكوينه من مجموعة بيش، وهو يتألف في مجمله من صخور متحولة.

وتتموضع في بطون الأودية تكوينات رسوبية فيضية كأشرطة ضيقة متمعجة تبعاً لامتداد الأودية.



شكل رقم (٢) مرئية فضائية زائفة التلوين لبيانات Landsat-ETM (RGB=432). اللون الأحمر بدرجاته هو للنباتات الطبيعية والمحاصيل الزراعية.

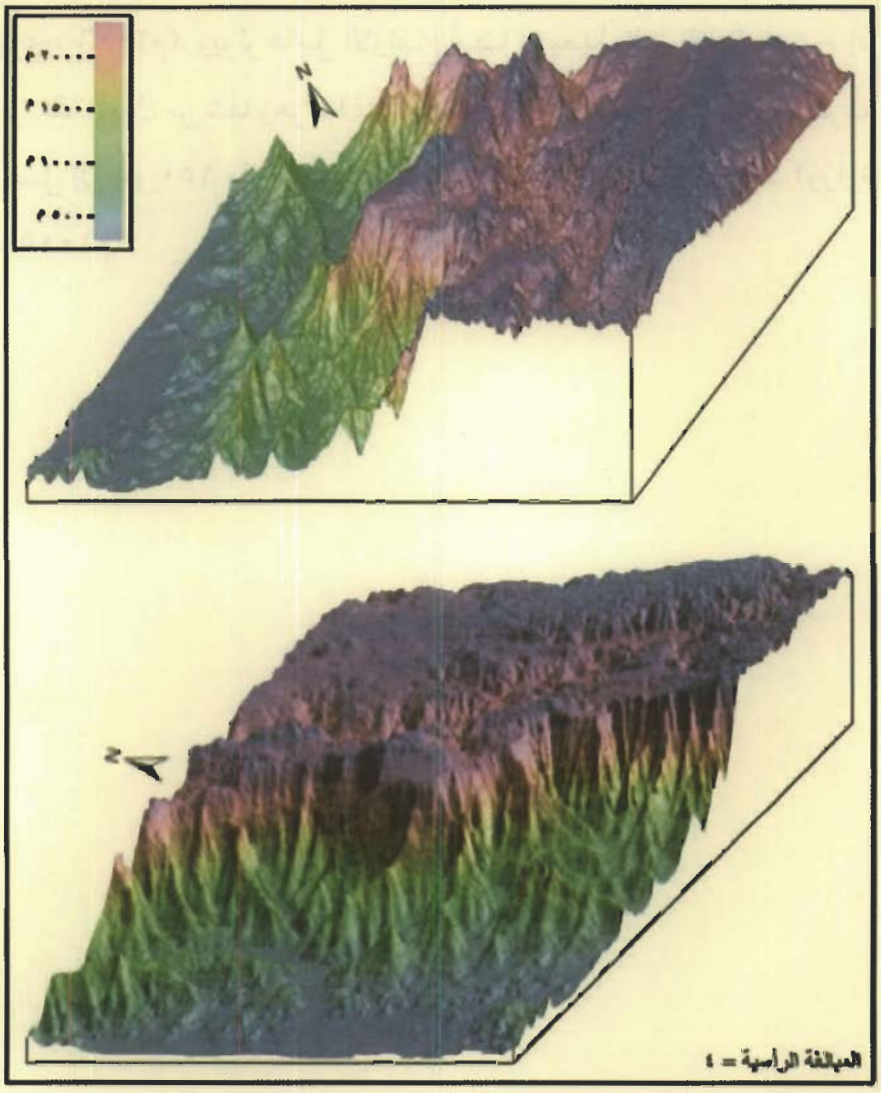


لوحة رقم (١) جزء من غابة عمضان (الصورة العليا) في سراة زهران بالقرب من بلدة المندق حيث يتألف معظم الغطاء العلوي من أشجار الزيتون البري أو كما يسمى محليا (العتم). أما الصورة السفلى فهي لأحد السفوح الشرقية في منطقة برحرح حيث يتشكل الغطاء العلوي من أشجار العرعر مع غطاء سفلي أقل.

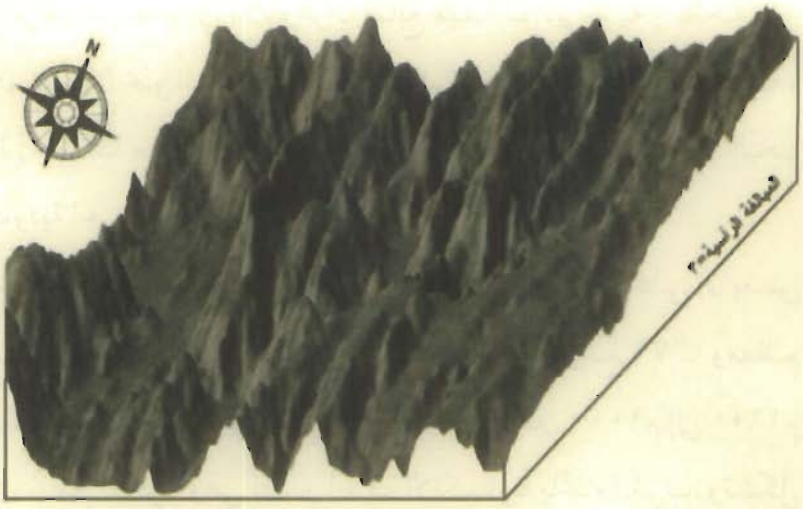
تنقسم منطقة الدراسة تضاريسياً إلى مظهرين رئيسين: الجبال العالية التي تعد جزءاً من نظام جبال السروات، والسهول التهامية في الغرب عند أقدام الجبال المنحدرة بشدة غربا (شكل رقم ٣). ومناطق الجبال بدورها تمتد على هيئة محدبين طوليين يفصل بينهما مقعر كبير غير منتظم. وعادة ما تسمى المرتفعات على يسار المقعر بالمرتفعات الغربية، والتي على يمينه بالمرتفعات الشرقية. وتتصف تضاريس منطقة الدراسة بشدة تعقيدها، حيث أثرت بها كثيراً الصدوع الطولية المتوازية التي اتخذتها الأودية مجاري لها، مما نتج عنه تتابع التحدب والتقعر من الأشفية غرباً باتجاه الشرق (شكل رقم ٤). ويبلغ متوسط ارتفاع منطقة الدراسة ١٣٧٨م فوق مستوى سطح البحر، حيث يتدرج السطح في الارتفاع من ٢٧٤م فوق مستوى سطح البحر في أقصى غرب المنطقة إلى ٢٣٣٦م فوق مستوى سطح البحر في شرقها. وتستأثر المرتفعات العالية التي يتراوح ارتفاعها بين ٢٠٠٠م إلى ٢٣٣٦م فوق مستوى سطح البحر بنسبة كبيرة من تضاريس المنطقة (٣٠٪)، وبنفس النسبة تلك التضاريس التي ينحصر ارتفاعها بين ١٠٠٠م – ٢٠٠٠م فوق مستوى سطح البحر، مما يعكس شدة تضرس المنطقة وارتفاع منسوبها العام فوق مستوى سطح البحر (شكل ٥).

ويؤثر امتداد التضاريس الشمالي الجنوبي في مجموع التساقط السنوي في منطقة الدراسة، حيث تتعامد الرياح الرطبة على المرتفعات الغربية وتسقط معظم حمولتها قبل أن تصل إلى المرتفعات الشرقية. فمعدل التساقط السنوي على محطة المندق يبلغ ٣٦٣ ملم، ويقل باتجاه الشرق حتى يصل إلى نحو ٢٥٠ ملم في المرتفعات الشرقية المحاذية لوادي بطحان شرقي منطقة الدراسة، ثم إلى ١٤٢ ملم في محطة العقيق التي تبعد نحو ٢٠ كم عن الحدود الشرقية لمنطقة الدراسة

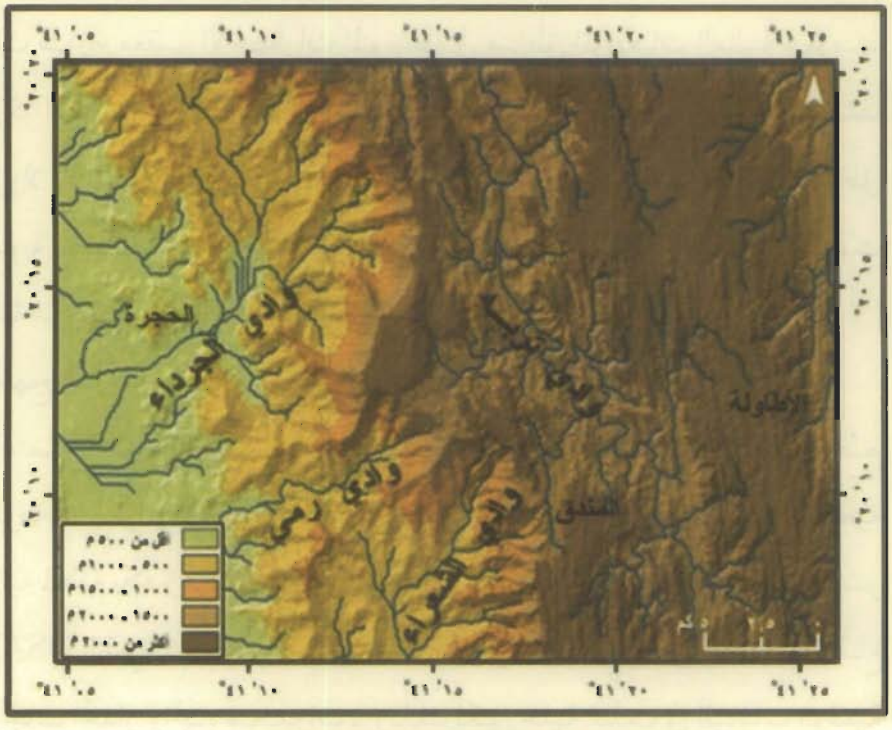
(الشهري، ٢٠٠٦م). ويوثر عامل الارتفاع أيضا في معدل التساقط السنوي، إذ يتناقص هذا المعدل من شفا زهران (تمثله مناخيا محطة المندق أيضا) باتجاه الغرب حتى يصل إلى نحو ١٥٠ ملم في سهول تهامة في منطقتي الحجرة والمخواة (وزارة المياه، ٢٠٠٥م).



شكل رقم (٣) تمثيل ثلاثي البعد لمنطقة الدراسة للناظر إليها من الجنوب الشرقي إلى الشمال الغربي في الأعلى، ومن الغرب باتجاه الشرق في الأسفل.



شكل رقم (٤) تمثيل ثلاثي البعد لجزء كبير من المرتفعات، الذي يضم معظم محافظة القرى بسراة زهران.



شكل رقم (٥) تضاريس منطقة الدراسة.

وتشكل المرتفعات العالية في بلاد زهران منابع مهمة لوادي تربه و بطحان- بيده اللذان يتجهان نحو الشمال والشمال الشرقي على المنحدرات الشرقية، بالإضافة إلى مجموعة من الروافد المهمة لوادي عليب المنحدر غرباً نحو البحر الأحمر، كأودية الجرداء ورمى والشعراء.

ويبلغ متوسط انحدار السطح في منطقة الدراسة ١٦° أو ٢٩٪ ، على أن بعض الجروف الصخرية على المنحدرات الغربية تسجل انحداراً يبلغ ٧٦°. ومعظم المنحدرات الشديدة هي للتضاريس التي يتراوح ارتفاعها بين ١٠٠٠م إلى ١٦٠٠م فوق مستوى سطح البحر، وهي لصدر الحافة الانكسارية باتجاه الغرب. وتشكل الانحدارات المتوسطة والشديدة (٥° - ٧٦°) ما نسبته ٧١٪ من منطقة الدراسة، حيث تتوزع معظم الانحدارات المتوسطة في مناطق المرتفعات العالية عموما، وتتركز الانحدارات الشديدة في الحافة الانكسارية باتجاه الغرب ابتداء من الشفا ونزولاً حتى قواعد الجبال في سهول تهامة. أما الانحدارات الخفيفة والمناطق المستوية فمعظمها يتوزع في المناطق السهلية، غرب منطقة الدراسة، وإن ضمت منطقة المرتفعات بعضاً منها خاصة في شمال شرق منطقة الدراسة.

منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة كليةً على توظيف تقنيتي الاستشعار عن بعد ونظم المعلومات الجغرافية في منهج تكاملي لتحليل أثر خصائص التضاريس في التغطية النباتية لمنطقة بلاد زهران. وقد ارتكز التحليل على دراسة العلاقة بين قيم مؤشر OSAVI الذي تقدم شرحه، وبين خصائص التضاريس من مناسيب ارتفاع ودرجات انحدار واتجاه منحدرات، وذلك لكل خلية تمثلت في البيانات الرقمية لمنطقة الدراسة.

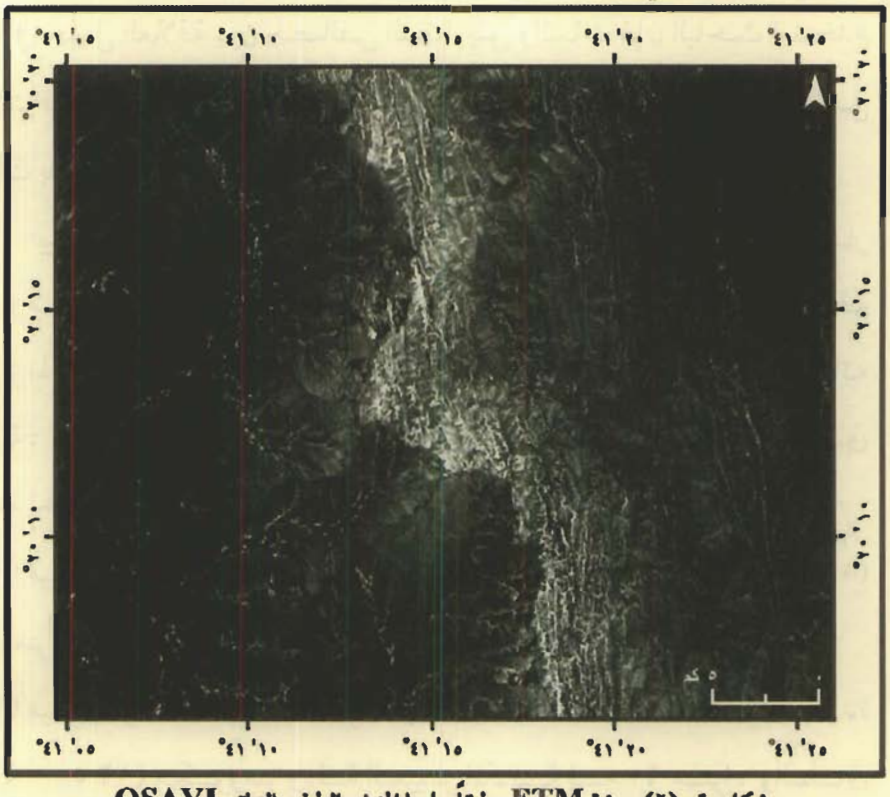
بيانات الدراسة وطرق معالجتها وتحليلها:

استخدم الباحث في هذه الدراسة مجموعة من البيانات، اشتملت على الخريطة الجيولوجية لمربع جبل ابراهيم (لوحة C ٢٠/٤١) بمقياس رسم ١ : ١٠٠٠٠٠ ، صادرة عن وزارة البترول والثروة المعدنية في عام ١٩٧١م. والخريطة الطبوغرافية لمكة المكرمة (لوحة رقم (NF37-SE) بمقياس رسم ١ : ٢٥٠٠٠٠، صادرة عن إدارة المساحة الجوية، وزارة البترول والثروة المعدنية، في عام ١٩٩٠ م. وقد استخدمت هذه الخريطة للتعرف على أسماء الحواضر والأودية في منطقة الدراسة بالإضافة إلى استخدامها كمرجع تصحيح هندسي للمرئيات الفضائية.

أما في تحليل العلاقة بين خصائص التضاريس والنبات فإن الباحث استخدم مرئيات فضائية ونماذج ارتفاعات رقمية. وما يلي مصادر هذين النوعين من البيانات بالإضافة إلى طرق معالجتهما وتحليهما.

١- بيانات اللاقط ETM المحمول على القمر الأمريكي Landsat-7 (مسار ١٦٨ وصف ٤٦)، وقد التقطت في شهر نوفمبر من عام ٢٠٠٧م. وتبلغ دقة التمييز المكانية spatial resolution لهذا اللاقط ٣٠ متراً في ستة من نطاقاته الثمانية: نطاق الأشعة الزرقاء- الخضراء (٠,٤٥- ٠,٥٢) ميكرومتر ، ونطاق الأشعة الخضراء (٠,٥٣ - ٠,٦١) ميكرومتر ، ونطاق الأشعة الحمراء (٠,٦٣ - ٠,٦٩) ميكرومتر، ونطاق الأشعة تحت الحمراء القريبة (٠,٧٦ - ٠,٩٠) ميكرومتر، ونطاقان للأشعة تحت الحمراء المتوسطة (١,٥٥ - ١,٧٥ و ٢,٠٨ - ٢,٣٥) ميكرومتر. أما النطاقان الآخران فهما نطاق للأشعة تحت الحمراء البعيدة (١٠,٤ - ١٢,٥) ميكرومتر ودقة التمييز المكانية فيه ٦٠ مترا، والنطاق البانكروماتي (٠,٥٢ — ٠,٩٢) ميكرومتر، بدقة تمييز ١٥ مترا. وقد صححت هذه

المرئية هندسياً بتسجيلها إلى الخريطة الطبوغرافية للمنطقة، ثم أُقتطع منها نافذة تشتمل على منطقة الدراسة فقط (وهي موضحة في شكل رقم ٢). ومن بعدها طُبق على هذه المرئية معادلة OSAVI باستخدام برنامج ER Mapper والتي نتج عنها الشكل رقم (٦)، حيث تراوحت قيم المؤشر لمنطقة الدراسة بين ٠,٨١١ لأعلى قيمة و -٠,٥٩٩ لأقل قيمة. والأهداف الفاتحة اللون الأقرب للبياض في الشكل المشار إليه آنفاً هي لنباتات غنية من حيث الخضرة والكثافة، والعكس صحيح بالنسبة للأهداف الداكنة. ووفقاً لهذا المؤشر فإن نحو ١٨٧ كم^2 من منطقة الدراسة ذات غطاء نباتي جيد.

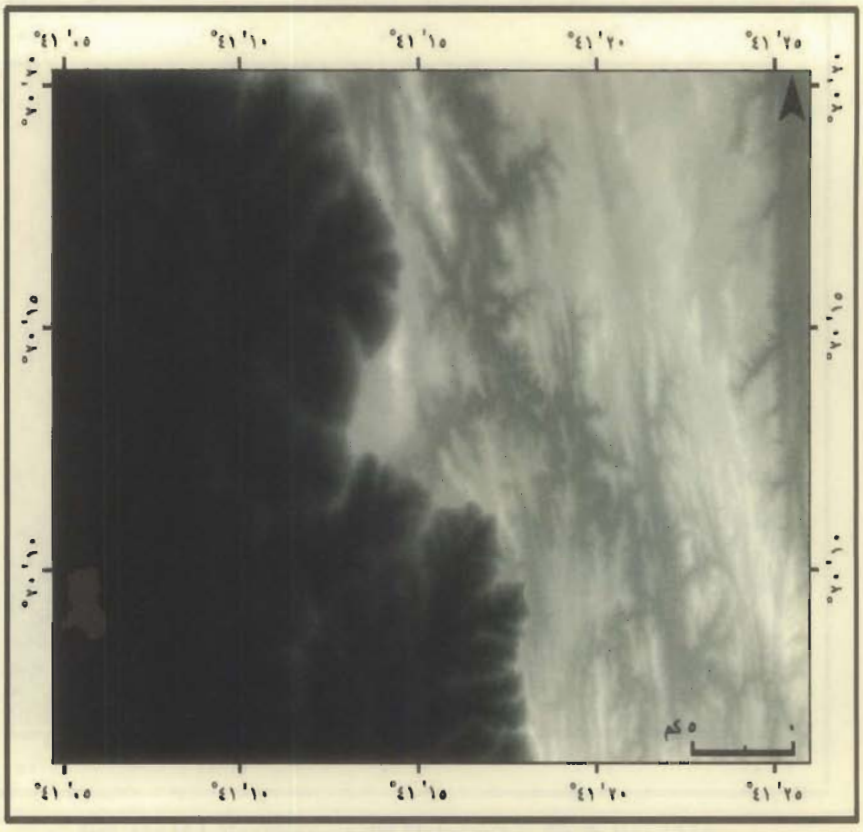


شكل رقم (٦) مرئية ETM مطبقاً عليها المؤشر الطيفي النباتي OSAVI.

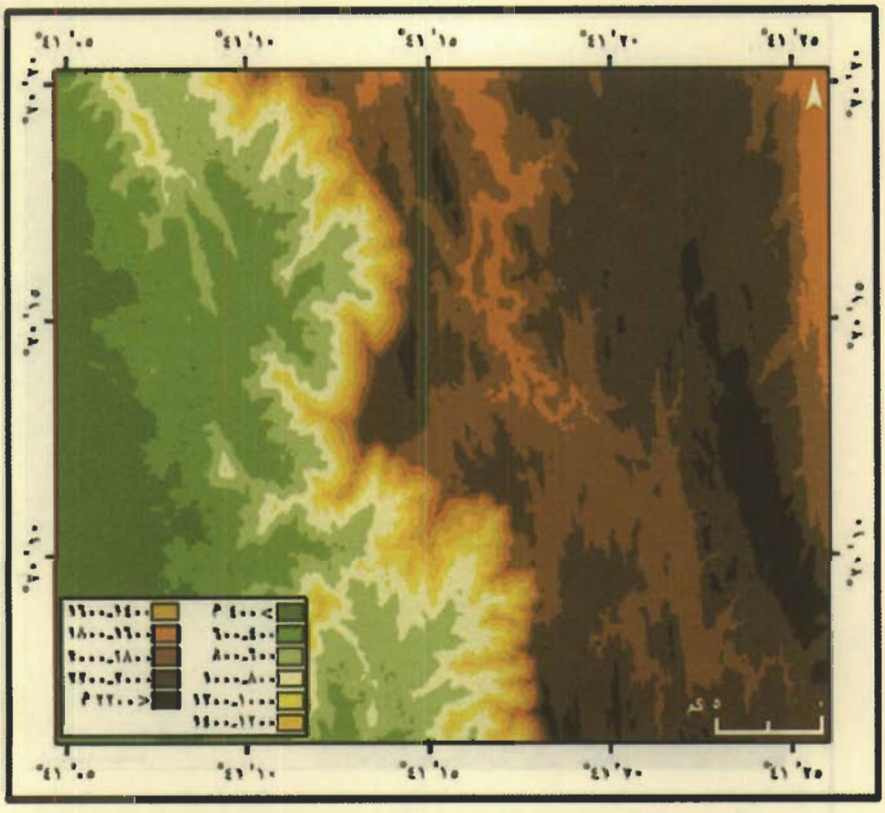
٢- بيانات نموذج ارتفاع رقمي digital elevation model (DEM) بدقة تمييز ٣٠ م، وتغطي بياناته المنطقة التي تقع بين دائرتي عرض ٣٠ ° ١٩ و ٠٥ َ ٢١ °، وبين خطي طول ١٣ َ ٤٠ ° و ٥٥ َ ٤١ °. وقد تم تسجيل النموذج إلى الخريطة الطبوغرافية، ثم اقتطع منه ما يمثل منطقة الدراسة فقط (شكل رقم ٧). وقد استخدم هذا النموذج في التمثيل الثلاثي البعد لتضاريس المنطقة باستخدام برنامج MicroDEM، بالإضافة إلى تصنيف فئات الارتفاع لتضاريس المنطقة، وحساب زوايا الانحدارات، واتجاهات المنحدرات عن طريق برنامج ArcGIS. حيث صنفت الارتفاعات في المنطقة إلى إحدى عشرة فئة، بمدى ٢٠٠م لكل فئة. كما صنفت الانحدارات إلى عدد من الفئات وفقاً لنظام تصنيف سيرد تفصيله لاحقا، باعتبار أن كل فئة لها خصائص انحدار تؤثر في استقرار التربة وغطاءات الأرض. كما استخدمت بيانات هذا النموذج في تصنيف اتجاه المنحدرات إلى ثمانية اتجاهات بمقدار ٤٥° لكل اتجاه.

وقد استخدم ArcGIS للربط بين الفئات التصنيفية، كل على حدة، وبين قيم مؤشر OSAVI تمهيداً لدراسة وتحليل العلاقات بين خصائص التضاريس وبين التغطية النباتية. وهي إجراءات مطولة قد تنجز بأكثر من طريقة وفقاً لوظائف كل برنامج وقناعة المستخدم. وكمثلٍ على ذلك من هذه الدراسة في معالجة علاقة مناسيب الارتفاع بالنبات، فقد تم تكوين ملف على برنامج ER Mapper يتألف من طبقتين هما طبقة مؤشر OSAVI، وطبقة DEM، وبعد التأكد من صحة الربط الجغرافي بين الطبقتين، جرى حساب معامل ارتباط بيرسون بين الطبقتين على أساس وحدة الخلية (٣٠م X ٣٠م)، حيث كان مجموع خلايا كل طبقة هو ١٠٣٠١١٢ خلية. بعد ذلك استخدم برنامج ArcGIS لتصنيف

الارتفاعات في منطقة الدراسة كما ذُكر سابقا إلى إحدى عشرة فئة كما هو مبين ذلك في شكل رقم (٨). ثم اُقتطع من طبقة OSAVI وفقاً لحدود كل فئة من فئات الارتفاع. وبذلك نتج إحدى عشرة طبقة جديدة، كل منها يحوي فقط بيانات OSAVI. ومن ثم استخرجت الاحصاءات الوصفية لكل طبقة. وأخيراً حُسب معامل الارتباط بين مراكز الفئات وبين الوسط الحسابي لقيم مؤشر OSAVI لجميع الطبقات. كما استخدمت عملية الدمج Combination لكل طبقة من طبقات الارتفاع الإحدى عشر مع الطبقات الأخرى الناتجة من معالجة الانحدارات أو الاتجاهات بغية الوصول إلى فهم أفضل للتأثير المتبادل بين خصائص التضاريس المختلفة على وجود النبات ووفرته.



شكل رقم (٧) بيانات نموذج الارتفاع الرقمي لمنطقة الدراسة. التدرج الرمادي الفاتح هو للمناطق العالية الارتفاع، والعكس من ذلك للتضاريس المنخفضة.



شكل رقم (٨) تمثيل تضاريس منطقة الدراسة بفاصل كنتوري للدرة ٢٠٠م.

وبشكل عام فإن أسلوب هذه الدراسة قد ارتكز على دراسة العلاقة بين قيم منسوب الارتفاع وزوايا الانحدار واتجاه المنحدر من جهة وبين قيم OSAVI لكل خليةٍ في منطقة الدراسة. كذلك فإنه معلومٌ أن بعض الظاهرات عندما تصنف إلى فئات وفقاً لاجتماعها في خاصية محددة فإنها قد تخرج علاقة أوضح مع متغيرات أخرى. وهذا ما سعى إليه الباحث في خطوات تالية عن طريق تصنيف الارتفاعات والانحدارات واتجاه المنحدرات إلى فئات، ثم استخراج قيمة معامل الارتباط بين كل من هذه الفئات وبين قيمة الوسط الحسابي لمؤشر OSAVI لكل فئة من تلك

الفئات للوصول إلى فهم لطبيعة العلاقة بين وفرة النبات وبين خصائص التضاريس.

النتائج والمناقشة :

عملت هذه الدراسة على محاور عدة لإظهار أثر خصائص التضاريس في التغطية النباتية، وذلك من خلال تحليل علاقة الارتفاع، والانحدار، واتجاه التضاريس مع قيم مؤشر OSAVI باعتباره دالاً على وفرة النبات وغناه.

أولاً : العلاقة بين مؤشر OSAVI وعامل الارتفاع : حُسب معامل ارتباط بيرسون بين عامل الارتفاع و مؤشرOSAVI على مستوى الخلية فوجد أنه ٠,٦٠ ، وهو تعبير عن علاقة موجبة متوسطة. وكان متوقعاً أن تكون قيمة الارتباط الموجب أعلى بين المتغيرين، غير أن المرتفعات الشرقية - كما أسلف القول - تقع في ظل المرتفعات الغربية التي تستأثر بمعظم الأمطار. لذلك فإن ارتباط غنى النبات مع التدرج في الارتفاع في مناطق المرتفعات الشرقية غير ملموس، فأعظم تجمعات النبات في تلك المنطقة تتركز في بطون الأودية والواحات الزراعية، وهي لخلايا محدودة العدد بالنظر لمساحة المرتفعات الشرقية، وهو ما أثر بدرجة كبيرة في إضعاف قيمة الارتباط الموجب بين المتغيرين باعتبار المساحة الكبيرة للمرتفعات الشرقية في منطقة الدراسة. يضاف إلى ذلك أن وجود تجمعات نباتية غنية riparian vegetation في بطون الأودية المنحدرة غربا قد ساعد على الإخلال بزيادة وفرة النبات مع زيادة الارتفاع في منطقة الدراسة. ولإيضاح ذلك أكثر، فإننا نلاحظ تكرار مناسيب الارتفاع وتقاربها بين المرتفعات الغربية والشرقية بدءاً من خط ارتفاع ١٨٠٠ م فوق مستوى سطح البحر، وما دون ذلك يقتصر فقط على المنحدرات الغربية ومناطق السهول (يمكن ملاحظة ذلك بالنظر إلى

شكل رقم ٨). لذلك فإن مشاركة الارتفاعات الشرقية الفقيرة نباتياً للمرتفعات الغربية في مستويات ارتفاع السطح يؤدي حتماً لإضعاف العلاقة بين زيادة الارتفاع والتغطية النباتية. وللتأكد من هذا فقد استبعد الباحث المرتفعات الشرقية ابتداء من وادي تربة باتجاه الشرق[1]، ثم حُسب معامل ارتباط بيرسون بين الارتفاع ومؤشر OSAVI فوُجد أن العلاقة قوية موجبة (٠,٩٣). وهذا يؤكد على أن التغطية النباتية ترتبط بزيادة الارتفاع في جبال السروات خاصة إذا لم يكن للعوامل الأخرى أي تأثير معاكس.

ويلخص جدول رقم (١) العلاقة بين التغطية النباتية وبين عامل الارتفاع تبعاً لفئات التضاريس. ويقصد بأقل قيمة وأعلى قيمة لمؤشر OSAVI الرقم القياسي الذي سجل لخلية ما باستخدام هذا المؤشر، ومن ثم فإن أقل قيمة وأعلى قيمة لا تعكسان سوى حالة التطرف في قيم المؤشر سلباً أو إيجابا، بينما يلخص الوسط الحسابي حالة الغطاء النباتي من حيث الكثافة والخضرة في فئة ارتفاع ما لجميع الخلايا السالبة والموجبة والتي تقع ضمن تلك الفئة.

ويتبين من جدول رقم (١) أن الارتفاعات التي تزيد عن ١٦٠٠م فوق مستوى سطح البحر تستأثر بنحو ٥٠٪ من تضاريس منطقة الدراسة. وهناك وتيرة متسارعة في الارتفاع ابتداءً من ٦٠٠م وحتى ٢٢٠٠م فوق مستوى سطح البحر، بمعدل تصاعد مترٍ واحدٍ في كل ثلاثة أمتارٍ تقريبا في كثير من الجهات على امتداد الحافة الإنكسارية غربا .

---

(١) أُقتطع من مرئية لاندسات نافذة غير منتظمة على حدود السفوح الغربية لروافد وادي تربة، ومن ثم طُبق عليها مؤشر OSAVI. وعن طريق وظائف المحلل المكاني لبرنامج ArcGIS أُقتطع من شكل رقم (٧) جزء مناظر لما اقتطع من مرئية لاندسات.

جدول رقم (١) العلاقة بين مؤشر OSAVI وعامل الارتفاع.

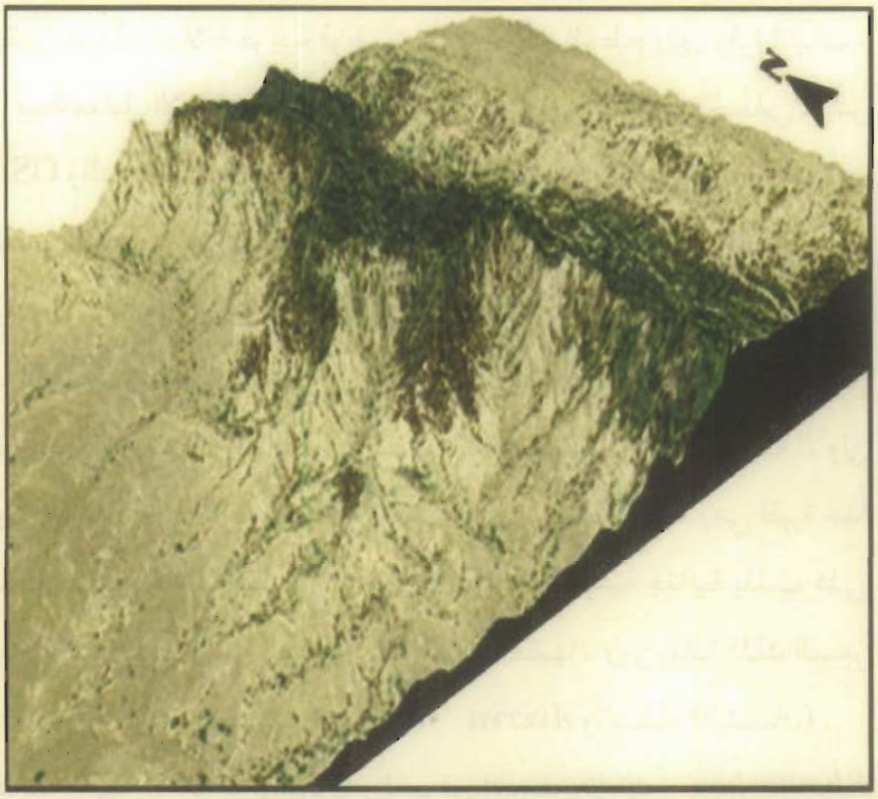
فئة الارتفاع	نسبة مساحة الفئة	قيمة مؤشر OSAVI		
		أقل قيمة	الوسط الحسابي	أعلى قيمة
٢٠٠ - ٣٩٩	١٠ ٪	- ٠,٢١٩	- ٠,٠١٣	٠,٢٠٨
٤٠٠ - ٥٩٩	١٤ ٪	- ٠,٢١٢	- ٠,٠١٤	٠,٣٢٧
٦٠٠ - ٧٩٩	١٠ ٪	- ٠,٢٣٢	- ٠,٠٠٧	٠,٣٣٩
٨٠٠ - ٩٩٩	٦ ٪	- ٠,٢٠٤	- ٠,٠٠٣	٠,٢٤١
١٠٠٠ - ١١٩٩	٤ ٪	- ٠,٢٢٠	- ٠,٠٠٣	٠,٢٤١
١٢٠٠ - ١٣٩٩	٣ ٪	- ٠,٢٧٢	- ٠,٠٠٢	٠,٢١٧
١٤٠٠ - ١٥٩٩	٢ ٪	- ٠,٢٣١	- ٠,٠٠٢	٠,٢٨٩
١٦٠٠ - ١٧٩٩	٥ ٪	- ٠,٢٧٨	- ٠,٠٠١	٠,٣٦١
١٨٠٠ - ١٩٩٩	١٦ ٪	- ٠,٢١٥	٠,٠	٠,٥٩٧
٢٠٠٠ - ٢١٩٩	٢٦ ٪	- ٠,١٩٥	- ٠,٠٠١	٠,٦٤٠
٢٢٠٠ - ٢٣٩٩	٤ ٪	- ٠,١٦٨	- ٠,٠٠١	٠,٥٠٣

ومن ثم فإن هذه المنطقة قد تكون مثالاً نموذجياً لتتبع تغير حالة التغطية النباتية مع التغير في الارتفاع. ومن المتوقع في بيئات المناطق الجافة وشبه الجافة أنه مع زيادة الارتفاع يعظم احتمال وجود قدر أكبر من الرطوبة، ومن ثم وفرة أكبر في النبات، وبالتالي قيماً موجبة لمؤشر OSAVI حتى وإن كانت قريبة من الصفر. ومع هذا فإنه يتبين من جدول رقم (١) أن بعض الخلايا ذات القيم الموجبة توجد

في كل فئة ارتفاع حتى في تلك التي تقل عن ٣٠٠م. ويعود وجود القيم الموجبة للمؤشر في الأجزاء الأقل ارتفاعا والمنحدرة غرباً إلى توفر قدر من الرطوبة في بطون الأودية مما مكن من قيام زراعة نشطة على مصاطب الأودية، وعلى بعض المدرجات الزراعية التي سويت على المنحدرات، بالإضافة إلى تجمعات نباتية طبيعية خاصة في ثنيات الأودية ومناطق التحام المجاري، ولكن هذا مقصور عموماً على خلايا محدودة متناثرة. أما في مناطق المرتفعات العالية، وتحديداً في الأجزاء التي يزيد ارتفاعها عن ١٨٠٠م فإن النباتات توجد على هيئة غطاءات ممتدة على الجزء الغربي من المرتفعات بفعل وفرة التساقط (شكل رقم ٩).

وتبعاً للقيمة الأعلى للمؤشر، فإن قيمة معامل ارتباط بيرسون بين هذه القيمة وبين عامل الارتفاع تبلغ ٠,٧٥، وهي علاقة موجبة قوية. ومن الشكل رقم (١٠) يظهر بوضوح أنه مع زيادة الارتفاع هناك انخفاض مطرد في القيم السالبة لمؤشر OSAVI، مما يعني الاتجاه نحو كثافة أعلى للنبات. كما يلاحظ من القيمة الأعلى للمؤشر تحديداً في جميع الفئات، أن خط ارتفاع ١٨٠٠ م يمثل حداً واضحاً للغنى في النبات، فمن هذا الخط وما يعلوه نجد أن متوسط القيم العليا للمؤشر تبلغ ٠,٥٨٠، بينما تبلغ دون هذه الخط ما متوسطه ٠,٢٧٨.

وتبدو العلاقة ضعيفة بين القيمة الأقل للمؤشر وبين عامل الارتفاع، إذ بلغت قيمة معامل الارتباط بين المتغيرين ٠,٢٠ . ويرجح أن يكون الظل المتشكل بفعل العامل الطبوغرافي له تأثيره في خفض القيم الانعكاسية في نطاق الأشعة تحت الحمراء القريبة، بالإضافة إلى الجروف الصخرية الخالية من التربة والتي يكون الفرق بها كبيراً في القيم الانعكاسية بين النطاقين.

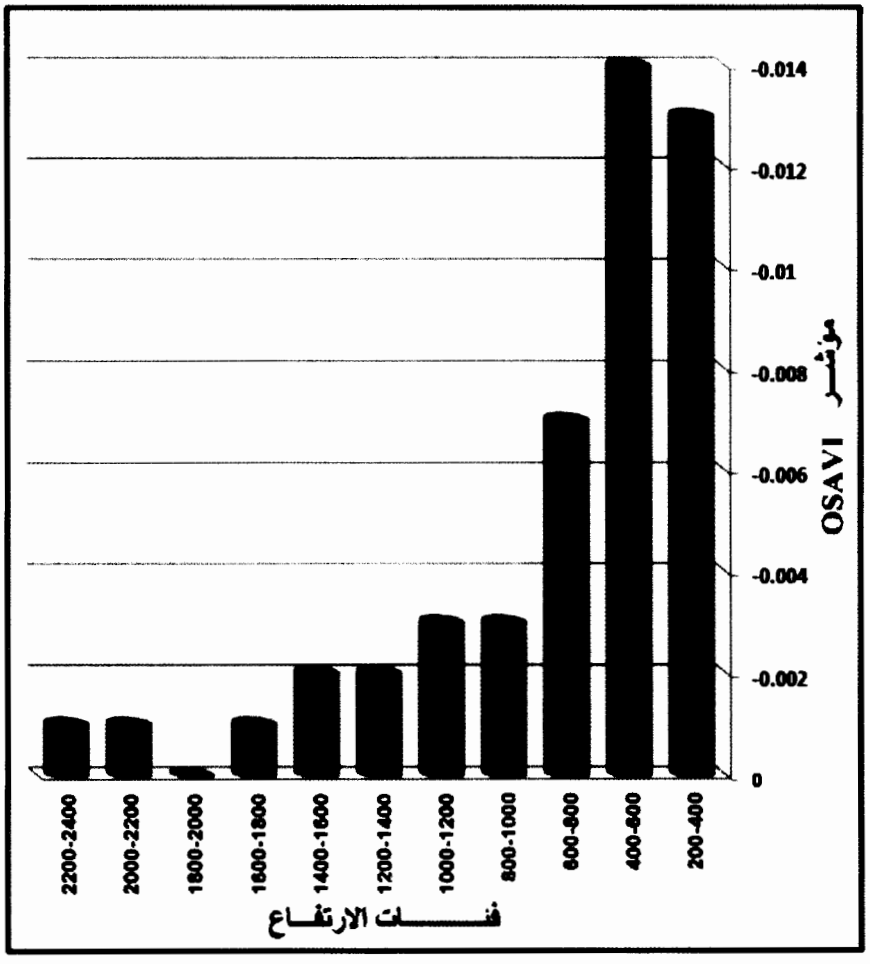


شكل رقم (٩) تمثيل ثلاثي البعد لمعظم منطقة الدراسة، حيث تنتشر الغطاءات النباتية الكثيفة (اللون الأخضر) على قمم وسفوح المرتفعات الغربية، بينما تبدو المرتفعات الشرقية وأقدام الجبال والسهول خالية تقريباً من النبات باستثناء بطون الأودية.

وكانت أدني قيمة للمؤشر (- ٠,٥٩٩) قد سجلت لخلية في مناطق الظلال، وهي لا تبعد سوى خلية واحدة عن خلية أخرى لنبات غني بلغت قيمة المؤشر فيها ٠,٤٦٦. ومن الملاحظ في جدول رقم (١) ذلك التقارب بين جميع الفئات في القيمة الأقل للمؤشر، وإن كانت الارتفاعات التي تزيد عن ٢٠٠٠م فوق مستوى سطح البحر تتميز بقيم سالبة أقل للمؤشر.

ويظهر جلياً أن العلاقة موجبة قوية بين عامل ارتفاع السطح وبين وفرة النبات، بدليل قيمة معامل الارتباط بين مراكز فئات الارتفاع وبين الوسط الحسابي لمؤشر OSAVI والتي بلغت ٠.٨٥. ويلخص الشكل رقم (١٠) العلاقة بين المتغيرين حيث يتبين أنه مع زيادة الارتفاع تقل القيم السالبة لمؤشر OSAVI عموما. ويتبين من قيمة الوسط الحسابي لجميع فئات الارتفاع أن النبات يتصف بفقره عموماً في منطقة الدراسة. وإن كان التفاوت في وفرة النبات وغناه واضحاً بين الفئات. ويمكن تصنيف فئات الإرتفاع وفقاً لقيم المؤشر إلى ثلاث مناطق حدية: المنطقة الأولى لمناسيب الارتفاع التي تقل عن ٨٠٠م فوق مستوى سطح البحر، وهي فقيرة جداً في النبات كماً ونوعا، ومعظم النباتات في هذه المنطقة قزمية جفافية يغلب على كثير منها الصفة الشوكية، والصبرية (شحمية) في بعضها، ومن أمثلة ذلك السمر *Acacia tortilis* والطرف *Averva javanica* والبشام (البلسان). *Commiphora gileadensis* والعرفج *Rhanterium epapposum* والخروع *Ricinus communis*. وتتوافق المنطقة الثانية بدرجة كبيرة مع مناطق الأصدار، ويتراوح ارتفاع هذه المنطقة ما بين ٨٠٠م إلى ١٦٠٠م فوق مستوى سطح البحر. وهي تقع في مواجهة الرياح الرطبة التي قد تسقط بعض حمولتها على هذه الارتفاعات قبل أن تصل إلى الشفا وما يليه شرقا. وقد وجد الباحث أن نباتات هذه المنطقة تتدرج من أشجار في الأصدار العليا كالسدر *Zizyphus spina-christi* والطلح *Acacia gerrardii* والسلم *Acacia ehrenbergiana* والسمر *Acacia tortilis* والصندل، إلى شجيرات قصيرة فقيرة من السمر *Acacia tortilis* توجد غالبا في الارتفاعات الأقل. أما المنطقة الثالثة فهي للارتفاعات ما بين ١٦٠٠م - ٢٤٠٠م فوق مستوى سطح

البحر. وتتصف هذه المنطقة بالتنوع الكبير في نباتاتها، حيث توجد الأشجار كالعرعر *Juniperus procera* والزيتون البري .



شكل رقم (١٠) العلاقة بين فئات الارتفاع ومؤشر OSAVI.

(العتم) *Olea chrysophylla* والأثل *Tamarix aphylla* والصوم *Euphorbia Arabica* والسدر *Zizyphus spina-christi* والشث *Dodonaea viscosa* على الارتفاعات العالية، ودون ذلك الأكاسيات كأشجار السلم *Acacia ehrenbergiana* والسمر *Acacia tortilis*

والطلح *Acacia gerrardii*، وشجيرات أخرى كالضرم *Lavandula coronopifolia* والطباق *Conyza stricta*.

ثانياً: العلاقة بين مؤشر OSAVI وعامل الانحدار: باعتبار عوامل تكوين التربة وثباتها، ومقدار ماء التربة، وضعف تأثير الجريان السطحي في جرف التربة مع قلة الانحدار، فمن المتوقع زيادة فرص نمو النبات مع قلة الانحدار عندما تكون المتغيرات الأخرى ثابتة، خاصة الارتفاع والرطوبة ومواجهة الشمس.

وبحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الانحدار وقيم مؤشر OSAVI على مستوى الخلية، فقد وُجد أن الارتباط يبلغ - ٠,١٢ وهي علاقة سالبة ضعيفة، وأقرب ما تكون إلى أن العلاقة غير ملموسة بين المتغيرين (عشوائية). ولعل السبب في هذا أن درجات الانحدار المنخفضة في منطقة الدراسة هي في منطقة السهول أو في أجزاء من المرتفعات الشرقية في شمالها الشرقي حيث يتصف النبات بفقره لقلة التساقط. مما يجعل العلاقة عشوائية بين وفرة النبات ودرجة الانحدار في هذه المناطق ذات الانحدارات الخفيفة. وفي منحدرات الحافة الانكسارية نحو الغرب، يتشكل السطح في معظمه من جروف صخرية مما يتعذر معه وجود تربة حقيقية، وإن وجدت فهي تربة ضحلة جداً على السفوح الأقل انحدارا، أو هشيم صخري خشن في مجاري بعض الروافد العليا للأودية. لهذا نجد أن النبات فقير جداً حتى وإن كانت فرص التساقط على هذه المنطقة أعظم مقارنة بالمرتفعات الشرقية أو بالأجزاء المنخفضة في سهول تهامة. ومن ثم فإنه من المتوقع أنه مع زيادة الانحدار تقل وفرة النبات في هذه الجهات، أي أن العلاقة سالبة قوية. أما المرتفعات الغربية المحصورة بين خط الشفا غرباً ووادي تربة شرقاً، فهي ذات انحدارات متوسطة في معظمها (١٠° — ٣٠°)، وهذا ما خلق فرصة جيدة لتكوين تربة أكثر

ثباتاً وسماكةً ونعومة، وبالتالي تميزت بكثافة النبات خاصة مع وفرة التساقط. ومما يدل على ذلك أن التجمعات النباتية الغنية توجد في هذه المنطقة في مناطق الانحدارات الجبلية الخفيفة إلى المتوسطة (٥° – ١٨°)، وأوضح مثال على ذلك منطقة برحرح التي تتصف بتحول التجمعات النباتية على سفوح الجبال إلى غابات. والأمر كذلك في المناطق الواقعة شمال وجنوب بلدة المندق، لهذا نجد أن العلاقة موجبة بين المتغيرين، أي زيادة التغطية النباتية مع زيادة الانحدار ما بين ٥° – ١٨° في هذه المنطقة. أما الأجزاء الشرقية من المرتفعات وهي الأكبر مساحة في المناطق الجبلية فيغلب عليها الانحدارات الخفيفة والمتوسطة، ومع هذا فهي أفقر المناطق الجبلية نباتاً لأسباب تقدم ذكرها، ومع زيادة الانحدار في هذا الجهات يزداد النبات فقراً، لذلك فإن العلاقة سالبة بين درجات الانحدار وبين قيم مؤشر OSAVI في المرتفعات الشرقية. لهذا إن نظرنا بصورة إجمالية إلى منطقة الدراسة مع تباين العلاقات بين المتغيرين وفقاً للخصائص المكانية المحلية الطبيعية، لوجدنا أن العلاقة العشوائية هي أفضل وصف لشرح العلاقة بين المتغيرين.

ورأى الباحث أن أمثل أسلوب لنمذجة العلاقة بين درجة الانحدار والتغطية النباتية هي عن طريق تصنيف الانحدارات إلى مجموعات عوضاً عن العمل على مستوى الخلية بسبب التنافر الشديد في الخصائص المكانية الطبيعية، ومن ثم الربط بين مراكز الفئات وبين الوسط الحسابي لقيمة مؤشر OSAVI لنفس الفئة، مع التركيز على نسب الخلايا النباتية الغنية (الموجبة) وخلافها (السالبة) في كل فئة. لهذا لجأ الباحث إلى تصنيف الانحدارات وفقاً لنظام تصنيف له علاقة بالتربة باعتبارها الوطن الذي يمنح مقومات الحياة الأساسية للنبات. وهناك العديد من أنظمة تصنيف المنحدرات كل منها صالح لغرض محدد. وقد استخدم الباحث نظام

تصنيف اقترحه يونج على أساس جيومورفولوجي (Young, 1972, p. 173) إلا أن له صلة وثيقة باستقرار التربة وتكوينها، حيث قسم هذا النظام زوايا الانحدار إلى سبع فئات هي:

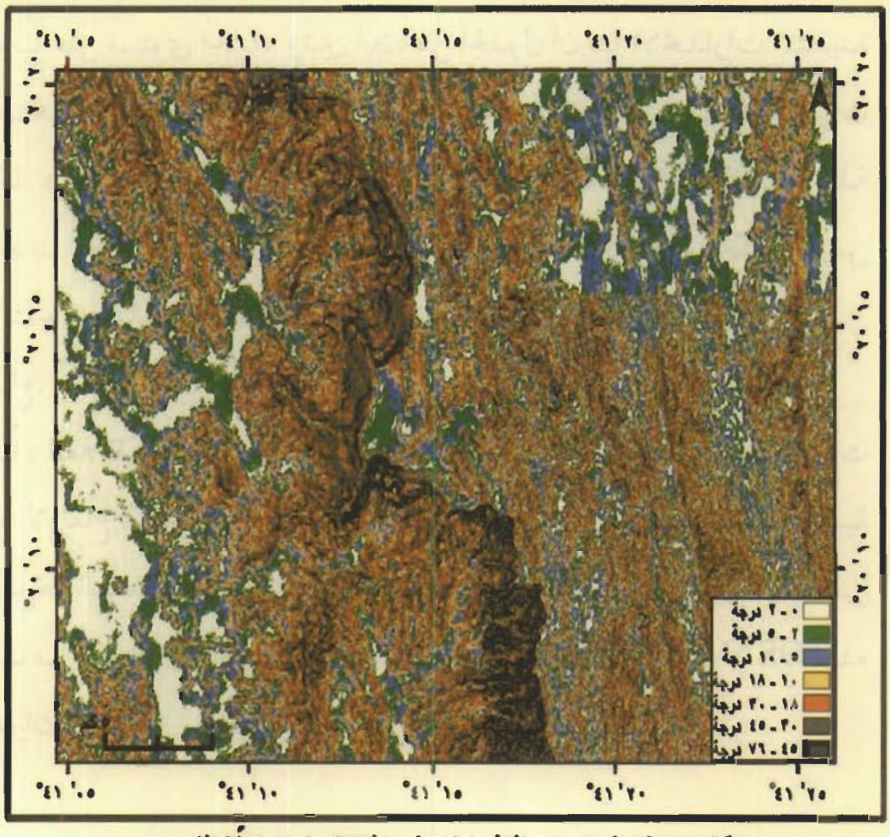
صفر - ٢°	للمناطق المنبسطة أو المستوية من الأرض.
أكثر من ٢° - ٥°	للمناطق ذات الانحدارات الخفيفة
أكثر من ٥° - ١٠°	انحدارات خفيفة إلى متوسطة
أكثر من ١٠° - ١٨°	انحدارات متوسطة إلى شديدة
أكثر من ١٨° - ٣٠°	انحدارات شديدة
أكثر من ٣٠° - ٤٥°	انحدارات شديدة جدا.
أكثر من ٤٥°	انحدارات جُرفية.

ومما دعم هذا اختيار هذا التصنيف في هذه الدراسة أنه يتضمن تفصيلاً أكبر لمناطق الانحدارات المتوسطة والشديدة وهي الغالبة في منطقة البحث، وإن كان مدى الفئة الجرفية واسعاً أكثر من غيرها.

وبتطبيق هذا التصنيف على منطقة الدراسة فقد نتج الشكل رقم (١١) والذي يتبين منه غلبة الانحدارات المتوسطة (٥° - ١٨°) في منطقة الدراسة، يليها الانحدارات الشديدة عموما (١٨° - ٧٦°) بفارق ضئيل. ويتبين من جدول رقم (٢) أن القيم السالبة لمؤشر OSAVI تتناقص إجمالاً باطراد مع زيادة الانحدار، أي أن اتجاه العلاقة موجبة بين درجة الانحدار والتغطية النباتية. وما يدعم هذه النتيجة أن نسبة عدد الخلايا الموجبة (نباتات غنية) تتزايد بثبات بزيادة الانحدار. وقد بلغ معامل الارتباط المحسوب بين مراكز الفئات وبين قيم الوسط الحسابي للمؤشر ٠,٨٩ ، وهو ارتباط موجب قوي ويتناقض مع قيمة معامل الارتباط

المحسوب على مستوى الخلية. وتبين أيضاً من الجدول أن فئة الانحدارات الشديدة عموما هي الأغنى بالنبات في منطقة الدراسة، وأفقرها هي فئة الانحدارات الخفيفة. وقد يفسر هذا بأن الانحدارات الأكبر في منطقة الدراسة تكون مرتبطة بالمرتفعات العالية حيث تكون الأمطار أكثر وفرة، مع غطاء من التربة يكفي لغرس النباتات جذورها فيها. وهذا يعني أيضا بأن عامل الانحدار ليس مستقلاً عن عامل الارتفاع.

ثالثاً: العلاقة بين مؤشر OSAVI وعامل اتجاه المنحدرات: صنفت بيانات نموذج الارتفاع الرقمي في البداية إلى اتجاهين فقط: شمالي وجنوبي، فبلغت نسبة المنحدرات الشمالية إجمالاً حوالي ٤٨٪ في منطقة الدراسة. وتبين أنها أغنى بالنبات من المنحدرات الجنوبية، حيث بلغ الوسط الحسابي لمؤشر OSAVI لهذه المنحدرات -٠,٠٢٤ ، مقارنة بقيمة -٠,٠٢٩ للمنحدرات الجنوبية.



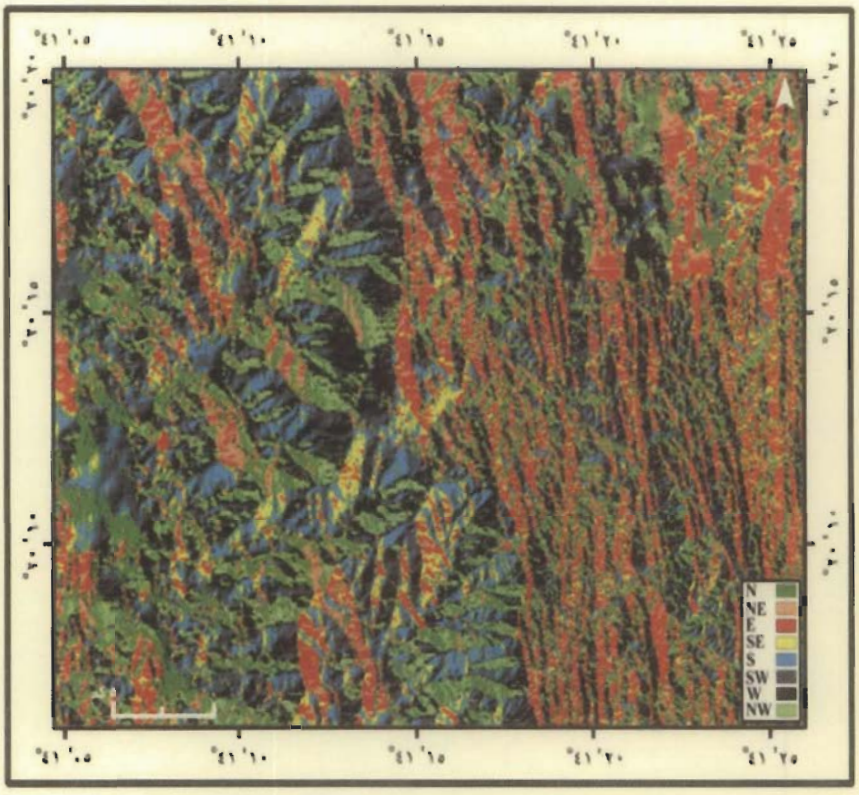
شكل رقم (١١) تصنيف الانحدارات في منطقة الدراسة وفقاً لنظام يونج.

جدول رقم (٢) العلاقة بين فئات الانحدار ومؤشر OSAVI.

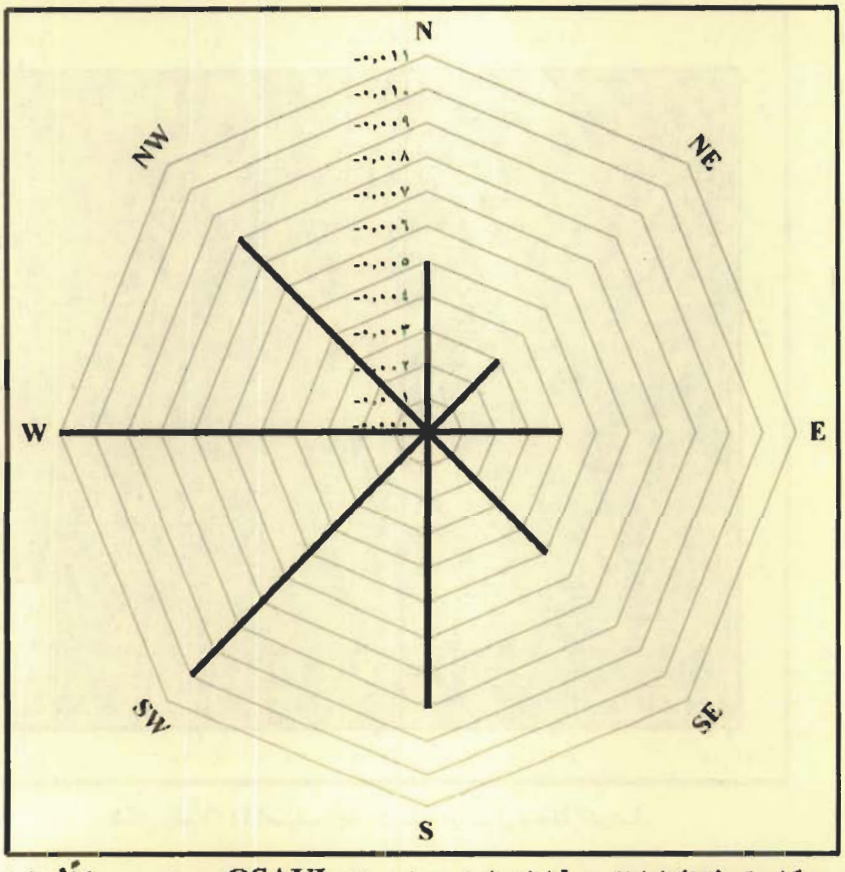
فئة الانحدار	نسبتها من المساحة لكلية	متوسط قيمة OSAVI	نسبة الخلايا الموجبة	نسبة الخلايا السالبة
٠ - ٢°	٠,١٥	- ٠,٠١٥	٪١٦	٪٨٤
أكثر من ٢° - ٥°	٠,١٤	- ٠,٠٠٨	٪١٦	٪٨٤
أكثر من ٥° - ١٠°	٠,١٥	- ٠,٠٠٨	٪١٧	٪٨٣
أكثر من ١٠° - ١٨°	٠,٢١	- ٠,٠١٠	٪٢١	٪٧٩
أكثر من ١٨° - ٣٠°	٠,٢٢	- ٠,٠٠٧	٪٢٤	٪٧٦
أكثر من ٣٠° - ٤٥°	٠,١١	- ٠,٠٠٢	٪٢٧	٪٧٣
أكثر من ٤٥° - ٧٦°	٠,٠٢	٠,٠	٪٢٦	٪٧٤

ثم صنفت بيانات النموذج الرقمي إلى اتجاهين فقط: شرقي وغربي، حيث كان نصيب المنحدرات الغربية ٦٢٪ من إجمالي المنحدرات. ومع هذا فإن المنحدرات الشرقية أوفر نباتاً من المنحدرات الغربية، فقيمة الوسط الحسابي لمؤشر OSAVI للمنحدرات الشرقية يبلغ -٠,٠٢٢ ، بينما كان -٠,٠٣١ للمنحدرات الغربية. ومن هنا يتبين غنى السفوح الشرقية والشمالية مقارنة بأضدادها. ولمقارنة أوسع، فقد صنفت المنحدرات إلى الاتجاهات الأربعة الأصلية بواقع ٩٠° لكل اتجاه، ونتج من هذا تساوي المنحدرات الشمالية والشرقية بقيمة -٠,٠١١ لمؤشر OSAVI، بينما كان الوسط الحسابي للمنحدرات الجنوبية -٠,٠١٣، و -٠,٠١٨ للمنحدرات

الغربية. ومن هذا يمكن الوصول إلى نتيجة أن المنحدرات الشرقية والشمالية هي الأوفر نباتا، وأن المنحدرات الغربية هي الأفقر. وللتأكد من ذلك بتفصيل أكبر، فقد عمد الباحث إلى تصنيف بيانات نموذج الارتفاع الرقمي إلى ثماني اتجاهات (الاتجاهات الأصلية والفرعية المعروفة) بمقدار ٤٥° لكل اتجاه بدءاً من الشمال، وسيراً باتجاه عقارب الساعة. ونتج من ذلك الشكل رقم (١٢) والذي يظهر فيه غلبة المنحدرات الغربية عموماً على الاتجاهات الأخرى للمنحدرات. ويلخص شكل رقم (١٣) الحالة النباتية على المنحدرات في منطقة الدراسة، وهو تحليل إحصائي نتج من دمج شكلي رقم (٦) و (١٢)، ثم أُستخرج الوسط الحسابي لمؤشر OSAVI لكل اتجاه. ومنه يتبين بوضوح أن المنحدرات الشرقية والشمالية هي الأوفر نباتاً، مع أفضلية للمنحدرات الشمالية الشرقية مقارنة ببقية المنحدرات. ومن الملاحظ أن المنحدرات الغربية هي الأقل وفرة في النبات وعلى نحو معاكس للمنحدرات الشرقية، وقد يعود هذا إلى أن معظم الانحدارات الغربية في منطقة الدراسة تتشكل في الحافة الانكسارية الشديدة الانحدار نحو سهول تهامة على النحو الظاهر في شكل رقم (١٢)، والتي تخلو منحدراتها من التربة، وهي في معظمها منكشفات صخرية مما لا يهيء البيئة الملائمة لنمو النبات حتى وإن كانت كمية التساقط وفيرة، علماً بأن التساقط على تلك المنحدرات ينتهي سريعاً إلى السهول التهامية. ويظهر أن الاتجاهين الشرقي والشمالي يؤثران في تناقص القيم السالبة لمؤشر OSAVI باتجاه الصفر، ويستدل على ذلك من قيمة المؤشر لاتجاهي الجنوب الشرقي والشمال الغربي. وتتفق هذه النتيجة مع القول السائد بأن المنحدرات الشمالية في نصف الكرة الشمالي أغنى بالنبات وفرة ونوعاً من المنحدرات الجنوبية لأسباب تقدم ذكرها.



شكل رقم (١٢) تصنيف اتجاهات المنحدرات في منطقة الدراسة.

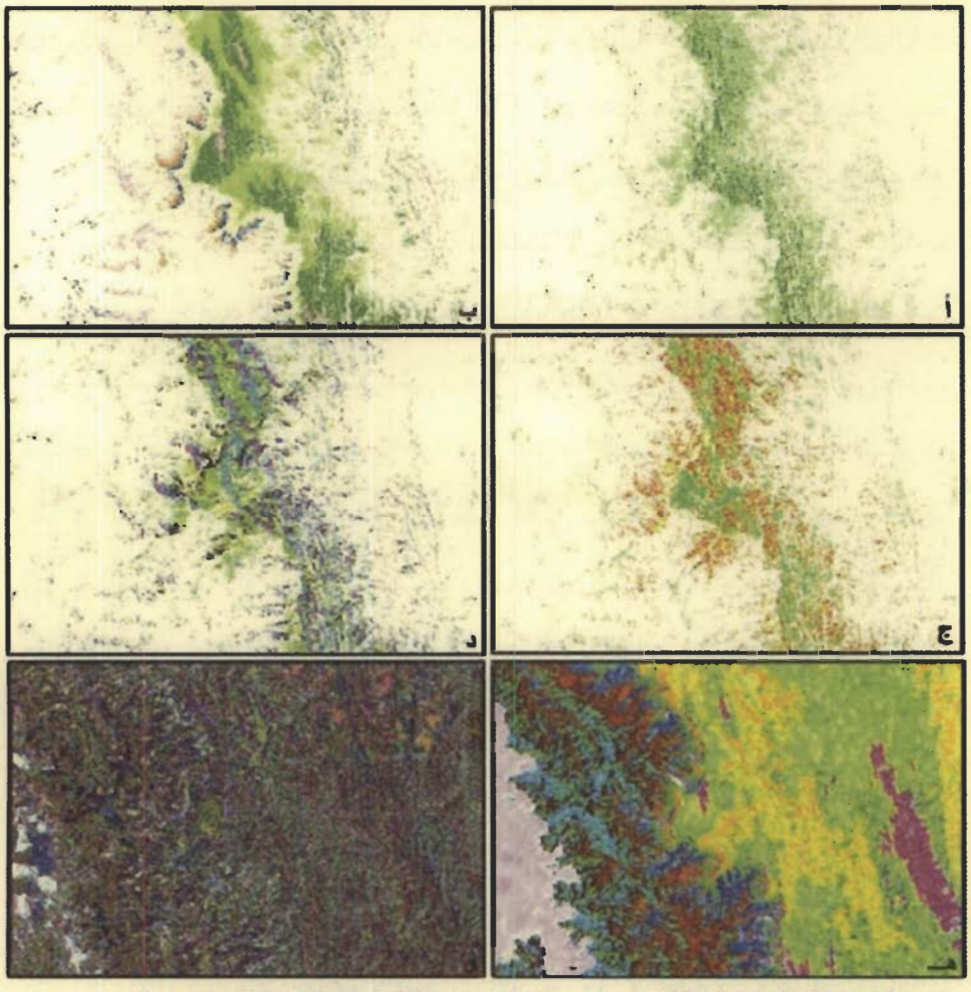


شكل رقم (١٣) العلاقة بين اتجاهات السفوح وقيم مؤشر OSAVI، حيث يبدو جلياً أن السفوح الغربية ومن بعدها الجنوبية هي الأقل وفرة في الغطاء النباتي في منطقة الدراسة.

ومع ذلك فإن نتائج هذه الدراسة تظهر أن المنحدرات الشرقية تشارك المنحدرات الشمالية في ذلك التأثير.

التأثير المجتمع لخصائص التضاريس على نمو النبات: لاستكشاف النموذج التضاريسي الأكثر ملاءمة لنمو النبات في بلاد زهران كمنطقة ممثلة لجبال السروات في جنوب غرب المملكة، فإن الباحث رأى دمج العوامل التضاريسية الثلاثة مفردة ومجتمعة مع مؤشر OSAVI لمعرفة التطابق المكاني (المساحي) للنباتات الغنية مع

كل خاصية تضاريسية. وقد اختبر الباحث هذا ببساطة عن طريق عزل النباتات الغنية (ذات القيم الموجبة في طبقة OSAVI) ثم دمجها مع كل خاصية تضاريسية على حدة لمعرفة نسبة التوافق في التوزيع المكاني للنباتات الخضراء الكثيفة مع التوزيع المكاني للخصائص التضاريسية المتعددة. أي أن هذه الخطوة تحسب مساحة الغطاء النباتي الجيد الذي تزيد قيمة مؤشر OSAVI له عن صفر في كل فئة من الفئات المصنفة لكل عامل تضاريسي، ومن ثم عن طريق تحديد الفئات التي تحوي مساحات أكبر من الغطاء النباتي الجيد يتم تحديد الخصائص التضاريسية المشتركة معه في التوزيع المكاني. وكإجراء أولي فقد أُقصي من طبقة OSAVI جميع القيم التي تساوي صفراً أو تحوي قيماً سالبة، فلم يبق إلا القيم الموجبة للمؤشر (شكل رقم ١٤/أ)، ثم دُمجت كطبقة مع طبقات الارتفاعات (شكل رقم ١٤/ب)، والانحدارات (شكل رقم ١٤/جـ)، والاتجاهات الثمانية (شكل رقم ١٤/د)، لينتج عن ذلك الدمج بيانات فريدة مولدة، كما هو الحال في شكل رقم ١٤/ د الناتج من دمج خصائص التضاريس في طبقاتها الثلاثة مع بعض، أو في شكل رقم(١٤) والذي نتج من دمج الطبقات الأربع مع بعضها البعض لينتج ٢١١٥ فئة متميزة، كون كل منها تفاعل الطبقات الأربع. وفي مرحلة تالية صُنفت بيانات مؤشر OSAVI إلى خمس فئات بناء على حالة الغطاء النباتي cover condition[1]، ثلاث منها للفئات النباتية (للقيم التي تتراوح بين صفر - ٠,٨)، والتي كانت إحداها (٠,٤ — ٠,٨)) للغطاءات النباتية الغنية جداً، وهي



شكل رقم (١٤). سلسلة تحليل خصائص التضاريس ومساحة الغطاء النباتي منفردة ومجتمعة.
(أ) القيم الموجبة لمؤشر OSAVI مصنفة إلى ثلاث فئات، (ب) دمج المساحات الخضراء وفئات الارتفاع، (ج) دمج فئات الانحدار والمساحات الخضراء (د) دمج الاتجاهات الثمانية مع المساحات الخضراء، (و) دمج طبقات الارتفاع والانحدار والاتجاه (هـ) دمج الطبقات الأربعة جميعا.

لغطاءات علوية overstory من أشجار الزيتون البري *Olea chrysophylla* في الغالب والمختلط بالعرعر *Juniperus procera* في بعض المواقع، وغطاءات سفلية understory كثيفة خضراء تغطي معظم سطح التربة خاصة في الأجزاء

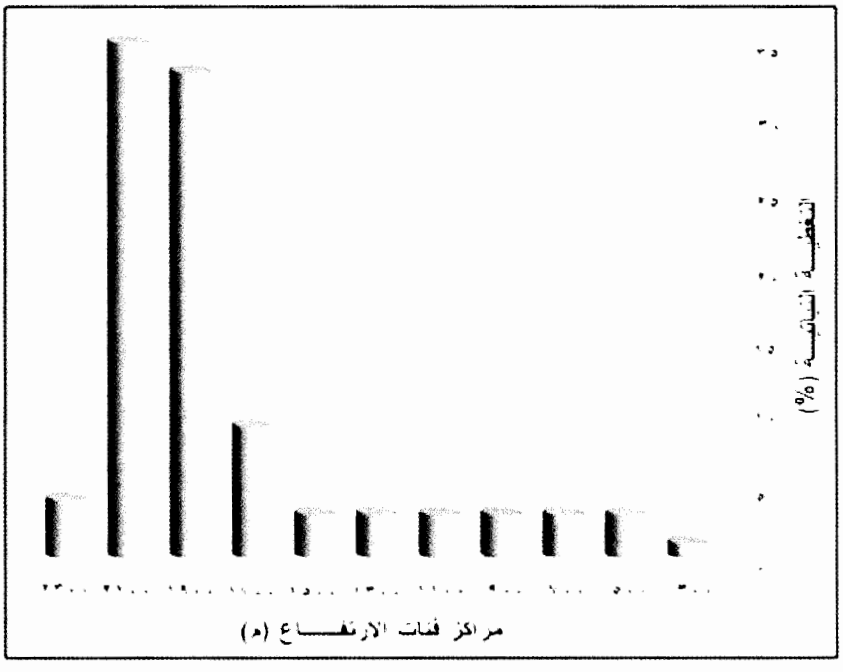
الدنيا من السفوح (انظر للمثال لوحة رقم ١). والفئة الثانية هي للغطاء النباتي الأقل كثافة من الفئة السابقة والتي تراوحت تغطيته للتربة بين ٦٠٪ - ٨٠٪ وهي لمجمل مساحة الغابات المتصلة في بلاد دوس بني فهم وبني حسن ابتداء من غابات برحرح شمالا إلى غابة الأنصب جنوبا، وتبلغ مساحة هذه الفئة نحو ١٤٦ كم^{٢}. والفئة الثالثة هي الغطاءات النباتية الفقيرة نسبيا والتي تقل تغطيتها لسطح التربة عن ٦٠٪، وهي تنتشر كغطاء شجري متبعثر مع غطاء فقير سفلي خاصة في بعض الأجزاء العليا من السفوح الشديدة الانحدار. والهدف من هذا التصنيف هو دمج طبقة OSAVI المصنفة مع بقية الطبقات المتعلقة بخصائص التضاريس للوصول إلى تفصيل أكبر حول تأثير الخصائص التضاريسية منفردة ومجتمعة على حالة النبات من حيث الكثافة وفقاً للتصنيف المشار إليه آنفا.

ومن دراسة الناتج عن دمج طبقة الارتفاع مع طبقة OSAVI، فإن هناك علاقة موجبة قوية بين زيادة مساحة الغطاء النباتي وزيادة الارتفاع باستثناء الارتفاعات المحصورة بين ٢٢٠٠م و ٢٣٣٦م، والتي يمكن تجاهلها لأنها لا تمثل سوى ٤٪ من مساحة منطقة الدراسة. وقد اتسمت الارتفاعات التي تقل عن ٦٠٠م بفقرها الشديد في المساحة الخضراء إذ لم تضم سوى ١٪ من إجمالي مساحة النبات في منطقة الدراسة. كذلك حوت الارتفاعات المحصورة بين ٦٠٠م و ١٦٠٠م فوق مستوى سطح البحر ما نسبته ١٨٪ فقط من مساحة الغطاء النباتي. وكانت أعظم مساحة للنبات، بما نسبته ٧٢٪، قد انحصرت بين ١٨٠٠م – ٢٣٣٦م فوق مستوى سطح البحر (شكل رقم ١٥). وفي هذا دليل واضح على التأثير الطاغي لعامل الارتفاع في التغطية النباتية. فقد تشكلت ثلاثة أرباع المساحات من النبات الغني في ارتفاع ينحصر مداه في ٥٠٠م تقريباً أو ما يعادل

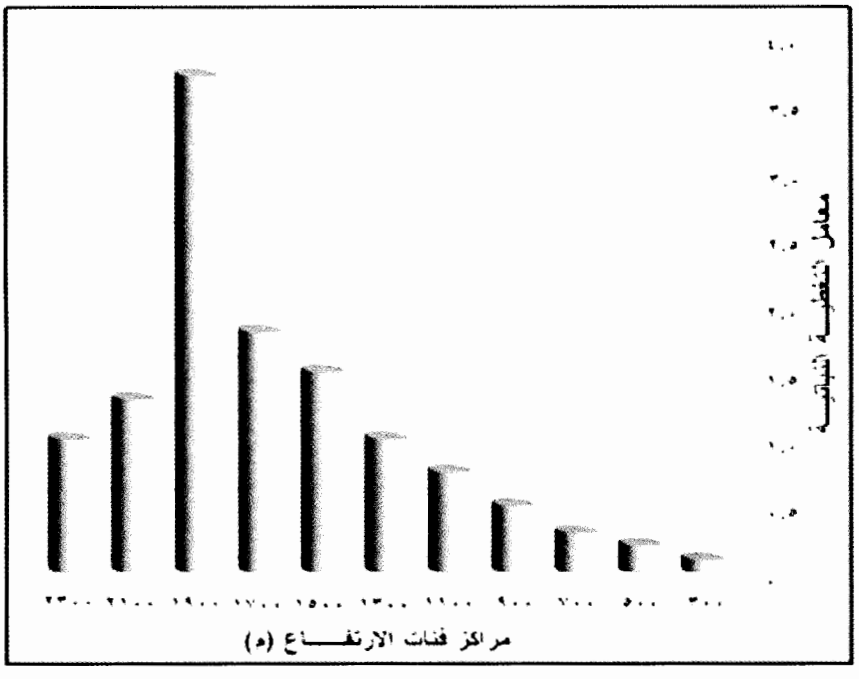
٢٦٪ فقط من مدى الارتفاع في منطقة الدراسة. بل أن ٦٦٪ من المساحات الخضراء انحصرت بين ارتفاعي ١٨٠٠م و ٢٢٠٠م فوق مستوى سطح البحر، أي في مدى ارتفاع قدره ٤٠٠م فقط. وقد تعزى المساحات الكبيرة للغطاء النباتي التي يتفق توزيعها مع بعض الفئات التضاريسية إلى عامل الامتداد المساحي لتلك الفئات التضاريسية أصلا، فقد تعظم مساحة النبات بزيادة مساحة الفئة. وللتأكد من ذلك، فقد حُسب محتوى كل فئة ارتفاع من خلايا المساحات الخضراء، ثم حولت إلى نسب مئوية، وبعدها قُسِّمت هذه النسب على نظيراتها في (نسبة مساحة الفئة) الواردة في جدول رقم (١)، ليتكون لدينا ما تسهم فيه بالفعل كل فئة ارتفاع فيما يتعلق بنمو النبات (شكل رقم ١٦)، وهو ما يمكن تسميته بمعامل التغطية النباتية لتقدير تركز أو انتشار النبات في إقليم ما. ويلاحظ من ذلك الشكل أن معامل التغطية النباتية يزيد بزيادة الارتفاع ابتداءً من ٢٧٣م وحتى ٢٠٠٠م فوق مستوى سطح البحر، حيث تنخفض قيمة المعامل بعد ذلك في الارتفاعات التي تتراوح بين ٢٠٠٠م و ٢٣٣٦م فوق مستوى سطح البحر. وقد سبق وأن أوردنا أن تلك الارتفاعات العالية جداً مشتركة بين المرتفعات الشرقية القاحلة والمرتفعات الغربية الغنية بالنبات، مما يجعل قيمة هذا المعامل تنخفض في هذه المناسيب العالية من الارتفاعات، بالإضافة إلى أن الارتفاعات المحصورة بين ٨٠٠م إلى ٢٠٠٠م فوق مستوى سطح البحر ذات مساحات صغيرة جدا لامتدادها العرضي الضئيل، ولذلك نرى أن معامل التغطية النباتية يسجل قيماً عالية لهذه الارتفاعات مقارنة مع الارتفاعات ذات المساحات الكبيرة التي تزيد في ارتفاعها عن ٢٠٠٠م فوق مستوى سطح البحر. وتظهر الارتفاعات المحصورة بين ١٨٠٠م – ٢٠٠٠م فوق مستوى سطح البحر كأكثر مستويات الارتفاع في جبال السروات

بيئةً ملائمةً لنمو النبات، مما يدعو إلى التحقق من الخصائص التضاريسية الأخرى التي تشترك مع هذه الفئة في مساحتها البالغة ١٦٪ من مساحة منطقة الدراسة.

أما بالنسبة لعامل الانحدار، فقد اتضح تأثيره في التوزيع المكاني للمساحات الخضراء من خلال استئثار الانحدارات المحصورة بين ١٠° - ٣٠° بنحو نصف مساحة النبات. ولم تضم المناطق المستوية والجرفية إلا على ما نسبته ١٠٪ فقط من تلك المساحة. ويتوزع ثلثي المساحات النباتية على المنحدرات التي يتراوح ميلها



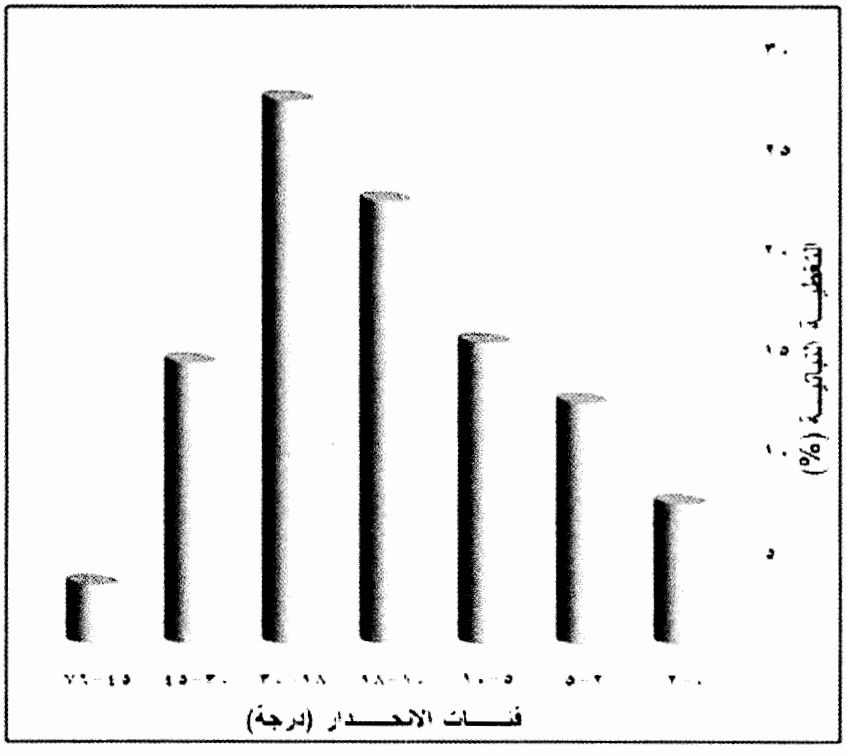
شكل رقم (١٥) مساحات النبات الخضراء موزعة على فئات الارتفاع.



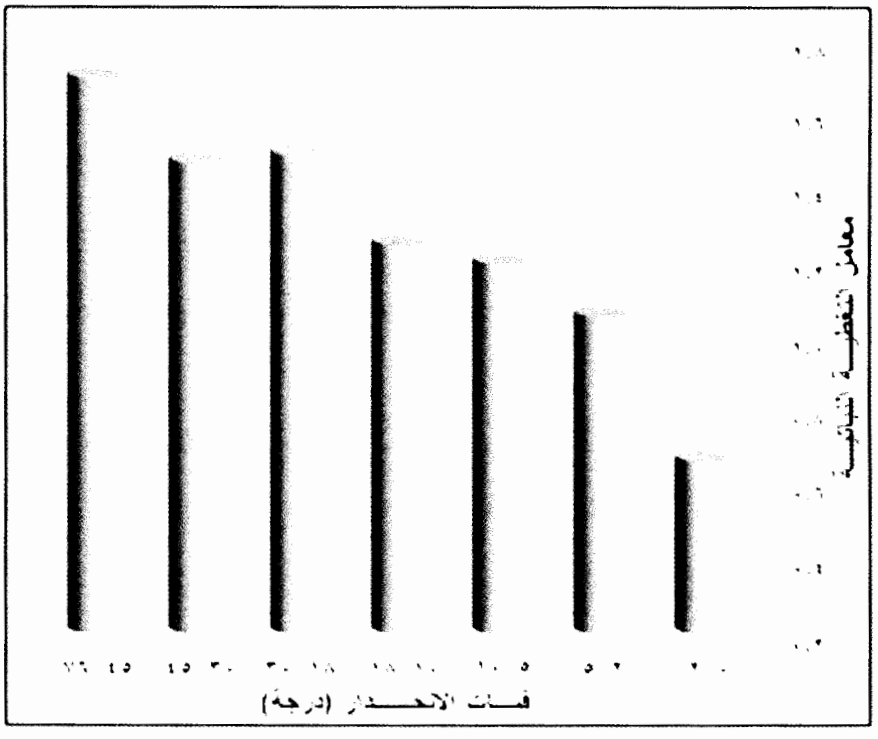
شكل رقم (١٦) معامل التغطية النباتية لجميع فئات الارتفاع في منطقة الدراسة.

بين ٥° - ٣٠°، وهذا يحدد بدرجة كبيرة المناطق الملائمة لنمو النبات عموماً في جبال السروات اعتماداً على عامل الانحدار فقط. ويلاحظ في شكل رقم (١٧) أن التغطية النباتية تزيد بزيادة الانحدار ابتداءً من صفر وحتى ٣٠°، عندها تأخذ بالنقصان مع زيادة الانحدار. وكأن هذا يشير إلى عدم تأثر التغطية النباتية بميل المنحدر حتى يصل إلى العتبة المحددة بميل ٣٠°. ومن المتوقع أن شدة الانحدار بعد هذه العتبة يساعد على عدم استقرار التربة وسهولة حركتها على المنحدرات أو جرفها مما يعيق نمو النبات وتكاثره بدرجة كبيرة. وقد لوحظ وجود مثل هذه العتبة وإن اختلفت قيمتها في دراسة أخرى تعلقت بتأثير ميل المنحدر على تعرية التربة (Kapolka and Dollhopf, 2001). وبحساب معامل التغطية النباتية لفئات الانحدار أيضا، فقد تبين أن هناك تركزاً في توزيع النبات مع زيادة الانحدار، كما

يتبين ذلك بوضوح من معامل التغطية النباتية في شكل رقم (١٨). ومع هذا فإنه ينبغي عند فحص هذا الشكل أن نضع في الاعتبار دور مساحة كل فئة من فئات الانحدار في حساب معامل التغطية النباتية، وأن نعود إلى شكل رقم (١١)، والذي نتبين منه أن فئات الانحدارات الخفيفة- المتوسطة (٥°- ١٨°) يتركز توزيعها في مناطق ظل المطر الواسعة المساحة على المنحدرات الشرقية لجبال السروات، بينما تتركز الانحدارات الشديدة- الجرفية في مناطق الأشفية ومحيطها والحافة الانكسارية ذات المساحات الصغيرة بحكم الامتداد العرضي الضيق، مما ينتج عنه قيماً أعلى لمعامل التغطية النباتية في مناطق المنحدرات الشديدة بالنظر إلى عامل المساحة. وبشكل عام فإنه يمكن القول بأن فئات الانحدارات المحصورة بين ٥° - ١٨° هي الأغنى بالنبات في مرتفعات جبال السروات بدليل أنها تسهم بنسبة ٣٦٪ من مجموع مساحة الغطاءات النباتية في منطقة الدراسة، يليها فئة الانحدارات الشديدة بنسبة ٢٧٪ من مساحة الغطاء النباتي، وأن الأفقر هي لفئة الانحدارت الجرفية ثم فئة الانحدارات المستوية والخفيفة. وهذا يؤكد على أن تأثير عامل الانحدار في نمو النبات في هذه المنطقة ليس مستقلاً عن عامل الارتفاع.



شكل رقم (١٧) التغطية النباتية وفقاً لفئات الانحدار.

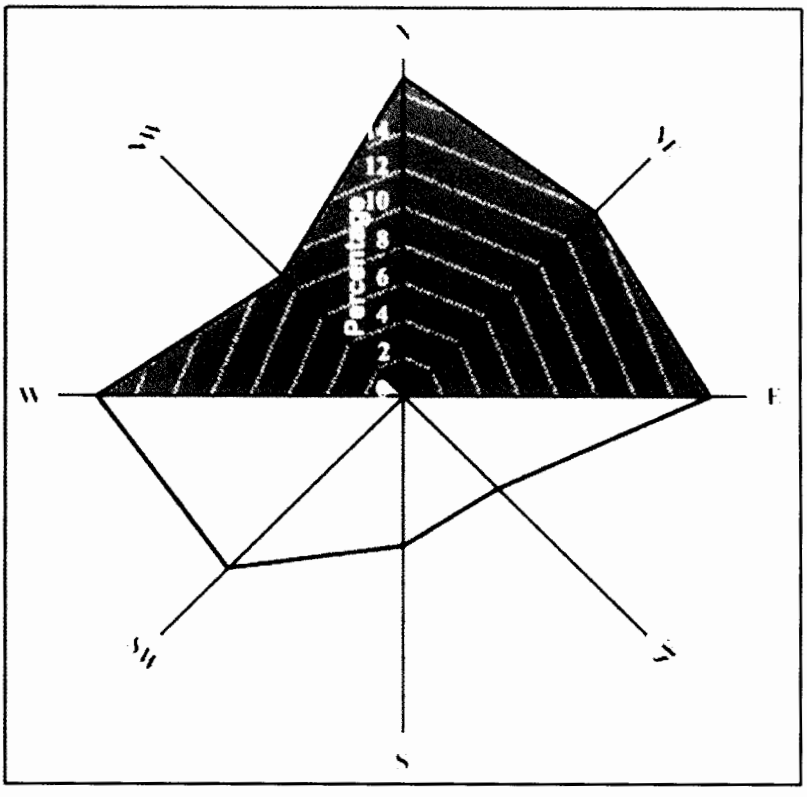


شكل رقم (١٨) معامل التغطية النباتية لفئات الانحدار.

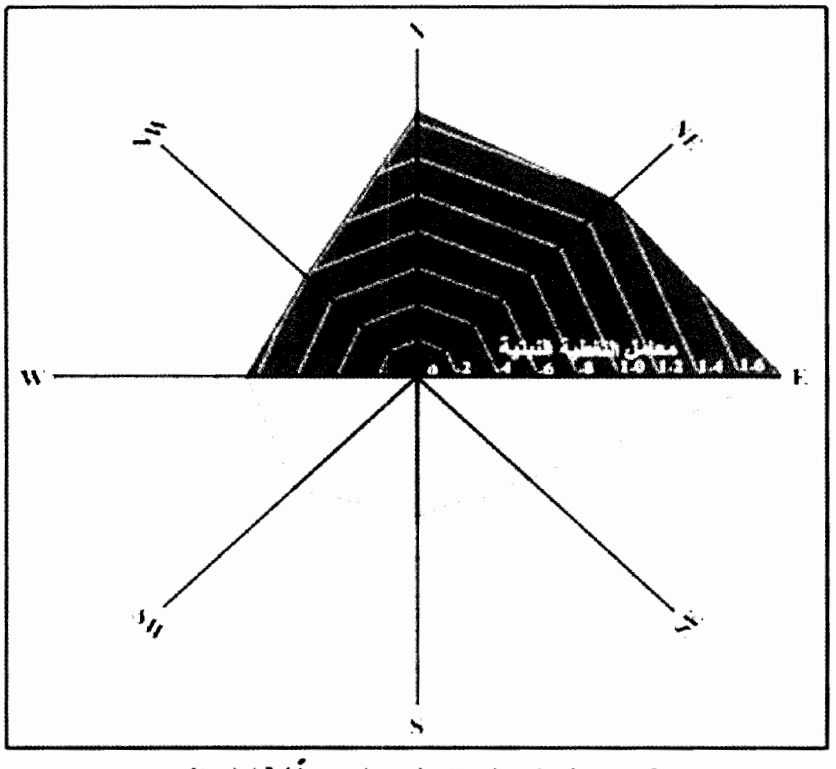
وفيما يتعلق بتوزيع التغطية النباتية على اتجاهات المنحدرات، فإن أقل اتجاهات السفوح احتواء على المساحات الخضراء كانت للجهات الجنوبية الشرقية بما نسبته ٧٪ ، يليها الجنوبية بما نسبته ٨٪ . وكانت القاعدة المستخلصة هي أنه كلما ابتعدنا عن الجهات الجنوبية زادت حصة الجهة من الغطاء النباتي (شكل رقم ١٩). وبالنظر إلى الاتجاه الثنائي للمنحدرات ما بين شمالي وجنوبي فقط، فقد تبين أن ٦١٪ من المساحات الخضراء يتفق توزيعها مع الاتجاه الشمالي للمنحدرات، وإن كانت المنحدرات الشمالية الشرقية أكبر مساحة في النبات من الجهات الشمالية الغربية كما يتبين ذلك بوضوح من خلال الشكل المشار إليه آنفا. ويتبين من النظر إلى شكل رقم (٢٠) أن معامل التغطية النباتية للجهات الشمالية والشرقية أعلى

بكثير من نظيراتها الجنوبية والغربية. ويلحظ أن تركيز المساحات الخضراء على السفوح الشرقية أكبر منها على السفوح الشمالية. وأقل قيمة لمعامل التغطية النباتية سجلت للسفوح الجنوبية المواجهة أكثر من غيرها لتركز الاشعاع الشمسي، يليها الغربية بفارق ضئيل. وبشكل عام فإن المنحدرات ذات الاتجاه الشمالي تتركز فيها المساحات الخضراء بمقدار أربعة أضعاف ما هو على المنحدرات الجنوبية، وهذا فرق كبير.

وبدمج الطبقات الأربع مع بعضها البعض لعموم منطقة الدراسة فقد ظهر أن النباتات الخضراء (الفئة الأولى في بيانات OSAVI المصنفة) تتركز بنسبة عالية مع الاتجاه الشمالي للمنحدرات ذات الميول المتوسطة إلى الشديدة في الارتفاعات المحصورة بين ١٨٠٠م - ٢٢٠٠م. كما تبين أن النباتات المتوسطة الغنى والفقيرة تميل إلى التركز على الانحدارات المتوسطة الميل التي تتراوح ارتفاعاتها بين ١٦٠٠م- ١٨٠٠م، بينما تكون النباتات أكثر كثافة وخضرة على المنحدرات الخفيفة إلى المتوسطة ذات الاتجاه الشمالي والشرقي في مناطق الارتفاعات التي تزيد عن ٢٠٠٠م. وقد لوحظ أن قيم مؤشر OSAVI المحصورة بين صفر و ٠,٢ (الفئة الثالثة في بيانات OSAVI المصنفة) لا تتأثر كثيراً بعامل الانحدار، إذ توزعت بنسب قريبة من بعض (١٢,٢٪- ١٥,٨٪) في جميع فئات الانحدار.



شكل رقم (١٩) العلاقة بين التغطية النباتية واتجاه المنحدرات.



شكل رقم (٢٠) معامل التغطية النباتية وفقاً لاتجاهات المنحدرات.

وبناء على ما سبق فإنه يمكن الوصول إلى تعميم ملخصه أن الارتفاع، يليه اتجاهات السفوح هما الأكثر تأثيراً في وجود النباتات وتغطيتها بجبال السروات بحكم تركز التغطية النباتية الجيدة في ارتفاعات محددة واتجاهات واضحة للمنحدارت. كذلك فإن الاتجاهات الشمالية ذات الانحدارات المتوسطة إلى الشديدة (١٠° - ٣٠°) التي يتراوح ارتفاعها بين ١٨٠٠م - ٢٢٠٠م هي الأكثر ملاءمة لنمو النبات على امتداد جبال السروات في جنوب غرب المملكة العربية السعودية. ويمكن الاستفادة من هذا التعميم في قيام الأنشطة الزراعية، وحصر المتنزهات الطبيعية على سفوح جبال السروات، وفي التشجير الذي تمارسه البلديات، وكذلك في نظم الأحمية وإدارة المراعي، والنزل السياحية وغير ذلك مما يتصل بإدارة الموارد الطبيعية.

الخاتمة :

عنيت هذه الدراسة بفحص العلاقة بين خصائص متعددة للتضاريس وبين التغطية النباتية في منطقة بلاد زهران الواقعة في جبال السروات، جنوب غرب المملكة العربية السعودية، وذلك باتباع منهج تقني في الاستشعار عن بعد ونظم المعلومات الجغرافية. وقد تم التركيز في هذه الدراسة على ثلاث خصائص تضاريسية، هي: الارتفاع، وزاوية ميل المنحدرات، واتجاه المنحدرات. وقد اتضح أن التغطية النباتية بمنطقة الدارسة تزيد بزيادة الارتفاع على الرغم من امتداد التضاريس الشمالي الجنوبي الذي كون منطقة ظل مطر في مساحة واسعة شرق منطقة الدراسة، والتي تتميز بارتفاعها ومع ذلك فقر نباتها. كما تبين أن منسوب ارتفاع ١٨٠٠م على امتداد الحافة الانكسارية يمكن أن يعد خطاً واضحاً للفصل بين غنى النبات وفقره كما ونوعاً. واتضح من هذه الدراسة أيضا أن التغطية النباتية تكون أكبر مع زيادة الانحدار وحتى ٣٠ درجة، بعدها تبدأ التغطية النباتية تقل مع زيادة الانحدار. كما ظهر من خلال هذه الدراسة أن المنحدرات الجنوبية بشكل عام أفقر نباتاً من المنحدرات الشمالية وهذا ما يتفق مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي طبقت في بيئات متعددة من الكرة الأرضية. ومع هذا فإن التفصيل في ذلك يظهر أن المنحدرات الشرقية أكبر تغطية في النبات من المنحدرات الشمالية، وأن الأفقر نباتا هي المنحدرات الجنوبية، يليها الغربية. وظهر من هذه الدراسة أيضا أن عامل الارتفاع يليه عامل اتجاه السفوح هما الأكثر تأثيراً في نمو النباتات وتكاثرها في جبال السروات. وقد تبين أن أكثر خصائص التضاريس ملاءمة لنمو النباتات وتكاثرها في جبال السروات هي لتلك المنحدرات المتوسطة إلى الشديدة الميل ذات الاتجاه الشمالي التي يتراوح ارتفاعها ما بين ١٨٠٠م - ٢٢٠٠م فوق مستوى

سطح البحر. وبالإضافة إلى ما سبق فإن التحقق من تأثير خصائص التضاريس في النبات قد أمكن على مستويات عدة ابتداء من مساحة الخلية وانتهاء بمساحة منطقة الدراسة إجمالا.

* * *

فهرس المراجع :

- البارودي، محمد (٢٠٠٨م). **أثر الوحدة الجيومورفولوجية على خصائص النبات الطبيعي الشجري في البيئة الجافة (دراسة حالة لأودية جنوب مدينة مكة المكرمة)**. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، ٢٠(١): ٣٨٥- ٤٣٣.
- الزهراني، حسن (٢٠٠٣م). **دراسة على الغطاء النباتي والنظام لجبال بني سعد، جنوب مدينة الطائف**. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التطبيقية والطبية والهندسية، ١٥(١): ٩- ٢١.
- الشهري، نورة سعد (٢٠٠٦م). **الخصائص المناخية لمنطقة الباحة الإدارية**. رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة إلى قسم الجغرافيا بجامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الغامدي، عبدالرحمن (٢٠٠٧م). **تأثير حرائق الغابات على التنوع الشجري في غابات منطقة الباحة**. رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة إلى قسم التنوع الأحيائي بجامعة الملك سعود، الرياض.
- النافع، عبداللطيف (٢٠٠٤م). **الجغرافيا النباتية للملكة العربية السعودية**. مطابع نجوم المعارف، الرياض.
- وزارة المياه (٢٠٠٥م). **معلومات الأمطار الشهرية في المملكة العربيةالسعودية**، الرياض.

Abulfatih, H. (1992). Vegetation zonation along an altitudinal gradient between sea level and 3000 meters in Southwestern Saudi Arabia. *J. of King Saud Univ., Science, 4(1): 57-97.*

Armesto, J. and J. Martinez (1978). Relations between vegetation structure and slope aspect in the Mediterranean Region of Chile. *The Journal of Ecology, 66(3): 881-889.*

Auslander, M., E. Nevo, and M. Inbar (2003). The effects of slope orientation on plant growth, developmental instability and susceptibility to herbivores. *Journal of Arid Environments 55: 405–416.*

Badano, B., L. Cavieres, M. Molina-Montenegro and C. Quiroz (2005). Slope aspect influences plant association patterns in the

Mediterranean matorral of central Chile. *Journal of Arid Environments,* 62(1): 93-108.

Bale, C., J. Williams and J. Charley (1998). The impact of aspect on forest structure and floristics in some Eastern Australian site. *Forest Ecology and Management, 110: 363-377.*

Burke , A. (2002). Properties of soil pockets on arid Nama Karoo

inselbergs–the effect of geology and derived landforms. *Journal of Arid Environments* , 50: 219–234

Burrough, A. (1987). Principles of geographic information systems for land resources assessment. Clarendon Press, Oxford, UK.

Greenwood, W. (1975). *Geology of the Jabal Ibrahim Quadrangle*, Sheet 20/41 C, Ministry of Petroleum and Mineral Resources, KSA.

Holland, P. and D. Steyn (1975). Vegetational response to latitudinal Variations in slope angle and aspect. *Jouranal of Biogeography, 2:179-183.*

Kakembo, V., K. Rowntree and A. Palmer (2006). Topographic controls on the invasion of *Pteronia incana* (Blue bush) onto hillslopes in Ngqushwa (formerly Peddie) district, Eastern Cape, South Africa. *CATENA, 70(2): 185-199.*

Kapolka N. and D. Dollhopf (2001). Effect of slope gradient and plant growth on soil loss on reconstructed steep slopes. International Journal of Surface Mining, Reclamation and Environment, Vol 15(2): 86-99.

Kostka, Z. (1994). Study of Soil Moisture Spatial Distribution in Mountain Catchment Using GIS. *EGIS : 1042-1048.*

Jonathan, B., M. Hill, R. Baxter, B. Huntley (2006). Influence of slope and aspect on long-term vegetation change in British chalk grasslands. *Journal of Ecology*, 94 (2). 355-368.

Luyssaert S., J. Mertens, P. Vervaeke, B. de Vos, and N. Lust (2001). Preliminary results of afforestation of brackish sludge mounds. *Ecological Engineering 16 (2001) 567–572*

Nevo, E., (1997). Evolution in action across phylogeny caused by

microclimatic stresses at ''Evolution Canyon''. *Theoretical Population Biology 52, 231–243.*

Nicolau, j., M. Moreno and T. Espigares (2005). Ecohydrology of rilled slopes derived from opencast mining reclamation in a semiarid area. *Geophysical Research Abstracts, Vol. 7: 1-8.*

Rezaei, S. and R. Gilkes (2005). The effects of landscape attributes and plant community on soil physical properties in rangelands. *Geoderma, Volume 125: 145-154*

Rezaei, S., H. Arzani, and D. Tongway (2006). Assessing rangeland capability in Iran using landscape function indices based on soil surface attributes. *Journal of Arid Environments: 65 (2006) 460–473*

Rondeaux, G., M. Steven, and F. Baret (1996). Optimization of soil-adjusted vegetation indices" . *Remote Sensing of Environment,* 55, 95-107.

Steven, M. (1998). The sensitivity of OSAVI vegetation index to observational parameters". *Remote Sensing of Environment, 63: 49-60.*

Sternberg, M. and M. Shoshany (2001). Influence of slope aspect on Mediterranean woody formations: Comparison of a semiarid and an arid sites. *Ecological Research, 16(2): 335-345.*

USDA-SCS (1985). National Engineering Handbook, Section 4. U.S. Government Printing Office. Washington, D.C.

Wilkinson, M. and M. Humphreys (2006). Slope aspect, slope length and slope inclination controls of shallow soils vegetated by sclerophyllous heath : links to long-term landscape evolution. *Geomorphology 76(3-4): 347-362.*

* * *

٢٤	أشعر بعدم الثقة في نفسي عندما أتحدث أمام الآخرين باللغة الأجنبية					
٢٥	يمر درس اللغة بسرعة وأقلق لإحساسي بعدم المتابعة من تخلفي عن بقية الطلاب					
٢٦	أقلق أثناء درس اللغة بصورة أكبر من توتري في المواد الأخرى					
٢٧	أشعر بالقلق خوفاً من عدم الوضوح عندما أتحدث أثناء درس اللغة					
٢٨	عندما أكون في طريق لدرس اللغة أشعر بالثقة والارتياح					
٢٩	أشعر بالقلق عندما لا أفهم كل كلمة يقولها الأستاذ					
٣٠	أصاب بالإحباط عندما أفكر في عدد القوانين التي يجب تعلمها حتى أتمكن من التحدث باللغة الأجنبية					
٣١	أشعر بالخوف لإحساسي بأن الطلاب الآخرون يسخرون مني عندما أتحدث باللغة الأجنبية					
٣٢	قد أشعر بارتياح إن كنت مع متكلمين لغتهم الأم هي اللغة الأجنبية					
٣٣	أشعر بالقلق عندما يسأل أستاذ اللغة أسئلة لم أحضرها مسبقاً					

Appendix (B)
The Arabic Version of Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)
Horwitz, et al. (1986)

الترجمة العربية لمقياس القلق في فصول تعلم اللغة الأجنبية

	السؤال	موافق بشدة	موافق	لا أعلم	لا أوافق	لا أوافق بشدة
١	أشعر بأني واثق من نفسي عندما أتحدث أثناء دروس اللغة الإنجليزية					
٢	لا أقلق عندما أخطئ في درس اللغة					
٣	ارتجف عندما أعلم أنه سينادي على اسمي في درس اللغة					
٤	أخاف عندما لا أفهم ماذا يقول أستاذ اللغة الأجنبية					
٥	لا يضايقني أبداً أن آخذ دروس إضافية في اللغة الأجنبية					
٦	أجد نفسي خلال درس اللغة أفكر في أمور لا علاقة لها بالدرس					
٧	أفكر باستمرار أن الطلاب الآخرون أفضل مني في اللغة					
٨	عادة أكون مرتاحاً خلال امتحان درس اللغة					
٩	أبدأ بالاضطراب عندما أتحدث بدون تحضير لدرس اللغة					
١٠	أقلق من العواقب إذا رسبت في درس اللغة الأجنبية					
١١	لا أفهم لماذا بعض الأشخاص يتضايقون بسبب دروس اللغة الأجنبية					
١٢	أثناء درس اللغة الأجنبية أتوتر كثيراً عندما أنسى أموراً أعرفها					
١٣	أشعر بالحرج عندما أتطوع للإجابة أثناء درس اللغة					
١٤	لا أقلق عندما أتحدث اللغة الأجنبية مع الأجانب					
١٥	أشعر بالغضب عندما لا أفهم ما يصححه الأستاذ					
١٦	أقلق حتى ولو كنت محضراً لدرس اللغة					
١٧	أشعر في أغلب الوقت أني لا أريد الذهاب لدرس اللغة					
١٨	أشعر بالثقة عندما أتحدث أثناء درس اللغة الأجنبية					
١٩	أشعر بالخوف من أستاذ اللغة لإحساسي بأنه متربص لتصحيح أخطائي كلها					
٢٠	أشعر بقلبي ينبض بقوة عندما أعلم أنه سينادي على اسمي في درس اللغة					
٢١	كلما درست أكثر لاختبار اللغة أقلق كثيراً					
٢٢	لا أشعر بضغط لتحضير دروس اللغة الأجنبية					
٢٣	أشعر دائماً بأن الطلاب الآخرون يتحدثون اللغة أفضل مني					

21. The more I study for a language test, the more confused I get.
22. I don't feel pressure to prepare very well for language class.
23. I always feel that the other students speak the language better than I do.
24. I feel very self-conscious about speaking the foreign language in front of other students.
25. Language class move so quickly I worry about getting left behind.
26. I feel more tense and nervous in my language class than in my other classes.
27. I get nervous and confused when I am speaking in my language class.
28. When I'm on my way to language class, I feel very sure and relaxed.
29. I get nervous when I don't understand every word the language teacher says.
30. I feel overwhelmed by the number of rules you have to learn to speak a foreign language.
31. I am afraid that the other students will laugh at me when I speak the foreign language.
32. I would probably feel comfortable around native speakers of the foreign language.
33. I get nervous when the language teacher asks questions which I haven't prepared in advance.

Appendix (A)

The English Version of Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)

Horwitz, et al. (1986)

Strongly agree = **SA**
Agree = **A**
Neutral = **N**
Disagree = **D**
Strongly disagree = **SD**

1. I never feel quite sure of myself when I am speaking in my foreign language class.
2. I don't worry about making mistakes in language class.
3. I tremble when I know that I'm going to be called on in language class.
4. It frightens me when I don't understand what the teacher is saying in the foreign language.
5. It wouldn't bother me at all to take more foreign language classes.
6. During language class, I find myself thinking about things that have nothing to do with the course.
7. I keep thinking that the other students are better at languages than I am.
8. I am usually at ease during tests in my language class.
9. I start to panic when I have to speak without preparation in language class.
10. I worry about the consequences of failing my foreign language class.
11. I don't understand why some people get so upset over foreign language classes.
12. In language class, I can get so nervous when I forget things I know.
13. It embarrasses me to volunteer answers in my language class.
14. It would not be nervous speaking in the foreign language with native speakers.
15. I get upset when I don't understand what the teacher is correcting.
16. Even if I am well prepared for language class, I feel anxious about it.
17. I often feel like not going to my language class.
18. I feel confident when I speak in foreign language class.
19. I am afraid that my language teacher is ready to correct every mistake I make.
20. I can feel my heart pounding when I'm going to be called on in language class.

96-Young, D. J. (1992). Language anxiety from the foreign language specialist's perspective: Interviews with Krashen, Omaggio Hadley, Terrell, and Rardin. *Foreign Language Annals, 25*, 157-172.

97-Zaho, N. (2007). A Study of High School Students' English Learning Anxiety. *Asian EFL Journal*,9/3, 22-34. from http://www.asian-efl-journal.com.

* * *

79- Sparks, R.L. & Ganschow, L. (1993b). Searching for the cognitive locus of foreign language learning difficulties: linking first and second language learning. *The Modern Language Journal*, 77, 289-302.

80- Sparks, R. L., & Ganschow, L. (1995). A strong inference approach to causal factors in foreign language learning: a response to Mac Intyre. *The Modern Language Journal*, 79/2, 235-244.

81- Sparks, R. L., & Ganschow, L. (2000) Déjà vu all over again: a response to Saito, Horwitz and Garza. *The Modern Language Journal*, 84/2, 251-255.

82- Spielberger, C.D. (1972). Anxiety as an emotional state. In C.D. Speilberger (Ed.). *Anxiety: Current Trends In Theory And Research.* New York: Academic Press, 23-49.

83- Spielmann, G. & Radnofsky, M. (2001). Learning Language under Tension: New Directions from a Qualitative Study. *The Modern Language Journal*, 85/2, 259-278. Retrieved April 16, 2008, from Wilson Web database.

84- Steinberg, F.S. (1982). The relationship between anxiety and oral performance in a foreign language. Unpublished MA thesis. University of Texas.

85- Stevick, E.W. (1980). *Teaching Languages: a Way and Ways.* Rowley, M.A.: Newbury House.

86- Tobias, S. (1980). Anxiety and instruction. In I.G. Sarason (Ed.) *Test Anxiety: Theory, Research and Implications.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

87- Thomas, S. & Hawes, T. (1994). Teaching Spoken English for Informative Purposes . *English Teaching Forum, 32/2*, 22.

88- Trylong, V. L. (1987). Aptitude, attitude, and anxiety: A study of their relationships to achievement in the foreign language classroom (Doctoral dissertation, Purdue University, 1987). *Dissertation Abstracts International, 48-10A*, 2564.

89- Tsui, A. (1995). Introducing classroom interaction. London: Penguin.

90- Tucker, G., Hamayan, E. & Genesee, F.H. (1976). Affective, cognitive and social factors in second language acquisition. In *Canadian Modern Language Review*, 32, 214-226.

91- von Wörde, R. A. (1998), An investigation of students' perceptions of foreign language anxiety (Doctoral dissertation, George Mason University, 1998). *Dissertation Abstracts International, 59-03A*, 0717.

92- von Wörde, R. (2003). Students' Perspectives on Foreign Language Anxiety. *Inquiry, 8,* 1. Retrieved October 26, 2005, from http://www.vccaedu.org/inquiry/inquiry- spring2003/i-81-worde.html

93- Williams, M. & Burden, R.L. (1997). *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach.* Cambridge: Cambridge University Press.

94- Young, D. J. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals, 23*, 539-553.

95- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal, 75*, 426-439.

process: The input anxiety scale, the processing anxiety scale, and the output anxiety scale. *Language Learning*, 50, 87-117.

65- Oxford, R.L. (1999). Anxiety and the language learner: new insights. In J. Arnold & H. Douglas Brown (Eds.), *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

66- Papalia, A. (1970). Selected factors of language learning and language attrition. Western New York Council of Foreign Language Supervisors. (Eric Document Reproduction Service No. ED 121 099)

67- Phillips, E. M. (1992). The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes. *The Modern Language Journal, 76*(1), 14-26.

68- Price, M. L. (1988). Anxiety and the foreign language learner: Correlates of foreign language anxiety (Doctoral dissertation, The University of Texas at Austin, 1988). *Dissertation Abstracts International, 50-02A*, 0377.

69- Price, M. L. (1991). The subjective Experience of foreign language anxiety: Interviews with highly anxious students. In E. K. Horwitz, & D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp.101-108). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

70- Samimy, K. (1994). Teaching Japanese: Consideration of learners' affective variables. *Theory Into Practice* 33. 29-33.

71- Samimy, K. & Tabuse, M. (1992). Affective variables and a less commonly taught language: A study in Beginning Japanese classes. *Language Learning* 42. 377-398.

72- Sarason, I.G. (1983). Understanding and modifying test anxiety. In B. Scarvia, B. Anderson & J.S. Helmich. *On Educational Testing.* San Francisco: Jossey-Bass 133-149.

73- Sarason, I.G. (1986). Test anxiety, worry, and cognitive interference. In R. Schwarzer (Ed.). *Self-related Cognition In Anxiety And Motivation.* Hillsdale, NJ: Erlbaum. 19-34.

74- Schlesinger, H. (1995). The effectiveness of anxiety reduction techniques in the foreign language classroom. (Doctoral dissertation, The University of Texas at Austin, (1995). *Dissertation Abstracts International, 57-01A, 0139.*

75- Schwarzer, R. (1986). Self-related cognition in anxiety and motivation: an introduction. In R. Schwarzer (Ed.). *Self-related Cognition In Anxiety And Motivation.* Hillsdale, NJ: Erlbaum. 1-17.

76- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of anxiety research. *Language Learning, 28*, 129-142.

77- Sparks, R. L. & Ganschow, L. (1991). Foreign language learning differences: Affective or native language aptitude differences? *The Modern Language Journal, 75*(1), 3-16.

78- Sparks, R.L. & Ganschow, L. (1993a). The impact of native language learning problems on foreign language learning: case study illustrations of the linguistic coding deficit hypothesis. *The Modern Language Journal*, 77, 58-74.

49-MacIntyre, P.D. (1995a). How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganshow. MLJ Response Article. *The Modern Language Journal*, 79/1, 90-99.

50-MacIntyre, P. D. (1995b). On seeing the forest and the trees: a rejoinder to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal*, 79/2, 245-248.

51-MacIntyre, P. D. (1999) Language anxiety: a review of the research for language teachers. In Young, D. (Ed.) Affect in foreign language and second language learning: a practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere (pp. 24-45). Boston, MA: McGraw-Hill.

52-MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1988). *The measurement of anxiety and applications to second language learning: An annotated bibliography* (Research Bulletin No. 672). London, Ontario: The University of Western Ontario. (ERIC Document Reproduction Service No. FL017649).

53-MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning, 39*, 251-275.

54-MacIntyre, P.D. & Gardner, R.C. (1991). Language anxiety: its relation to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning*, 41, 513-54.

55-MacIntyre, P. D, & Gardner, R. C. (1991a). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning 41*, 85-117.

56-MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991b). Investigating language class anxiety using the focused essay technique. The Modern Language Journal, 75, 296-304.

57-MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning, 44*, 283-305.

58-MacIntyre, P. D., Noel, K.A., & Clément, R. (1997). Biases in self-ratings of second language proficiency: The role of language anxiety. *Language Learning, 47*/2, 265-287.

59-McCroskey, J. C. (1977). Oral communication apprehension: A summary of recent theory and research. *Human Communication Research, 4*/1, 78-96.

60-Ming, w. A. (2007) The Interrelatedness of Affective Factors in EFL Learning: An Examination of Motivational Patterns in Relation to Anxiety in China. TESL-EJ, 11/1, 1-23.

61-Muchnick, A. G., & Wolfe, D. E. (1982). Attitudes and motivations of American students of Spanish. *The Canadian Modern Language Review, 38*, 730-755.

62-Ohata, K. (2005). Potential Sources of Anxiety for Japanese Learners of English: Preliminary Case Interviews with Five Japanese College Students in the U.S. *TESL-EJ*, Volume 9, Number 3, 1 - 21.

63-Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P., & Daley, C. E. (2000). Cognitive, affective, personality, and demographic predictors of foreign language achievement. *Journal of Educational Research*, 94, 3-15.

64-Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P., & Daley, C. E. (1999b). The validation of three scales measuring anxiety at different stages of the foreign language learning

33-Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. Annual Review of Applied Linguistics, 21, 112-126.

34-Horwitz, E. K., Horwitz, B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70/2, 125-132.

35-Horwitz, E. K., Horwitz, B., & Cope, J. (1991). Foreign language classroom anxiety. In E. K. Horwitz & D. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp.27-36). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

36-Horwitz, E. K. & , Young, D. J. (Eds.). (1991). *Language anxiety: From theory and research to classroom implications.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

37-Izard, C. (1972). Anxiety: variable combination of interacting fundamental emotions. In C.D. Speilberger (Ed.). *Anxiety: Current Trends In Theory And Research.* New York: Academic Press, 51-106.

38-Izquierdo, A. (2004). Reciprocal Teaching: A Useful Tool in Increasing Student-Talking Time[Electronic version]. *English Teaching Forum*, 42/2.

39-Jie, Z. (1999) How Can a Chinese Teacher of English Succeed in Oral English Classes? *The Internet TESL Journal.* Retrieved April 12, 2008, from http://iteslj.org/Articles/Zhou- SuccessulTeacher.html

40-Kleinmann, H. H. (1977). Avoidance behaviour in adult second language learning. Language Learning, 27, 93-101.

41-Koch, A. S., & Terrell, T. D. (1991). Affective reactions of foreign language students to Natural Approach activities and teaching techniques. In E. K. Horwitz & D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp.109-126). Englewood Cliffs, NJ Prentice-Hall.

42-Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis.* London: Longman.

43-Krashen, S. D. (1985a). Applications of psycholinguistic research to the classroom. In C. James (Ed.), *Practical applications of research in foreign language teaching* (pp.51-66). Lincolnwood, IL: National Textbook Co.

44-Krashen, S. D. (1985b). *The input hypothesis: Issues and implications.* New York: Longman.

45-Liao, X. (1996). *Chinese learners' communicative incompetence: Causes and solution* China. In *Proceedings of the Thirteenth Conference on English Teaching and Learning in the Republic of China* (pp. 1-5). Retrieved September 15, 2005, from EDRS data base (FL024164).

46-Liebert, R.M. & Morris, L.W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: a distinction and some initial data. *Psychological Reports,* 20, 975-978.

47-Lim, H. (2003). Successful Classroom Discussions with Adult Korean ESL/EFL Learners. *The Internet TESL Journal.* Retrieved May 10, 2008, from http://iteslj.org/Techniques/Lim- AdultKoreanshtml

48-Liu, M. (2006). Anxiety in Chinese EFL students at different proficiency levels. *System, 34*/3, 301-316.

18- Daly, J.A. (1991). Understanding communication apprehension: An introduction for language educators. In E. K. Horwitz & D. J. Young (Eds.), *Language Anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 3-13). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

19- Dernorsek, C. (1973). Attrition in foreign language instruction. (Eric Document Reproduction Service No. ED 080 009)

20- Elkhafaifi, H. (2005). Listening Comprehension and Anxiety in the Arabic Language Classroom. *The Modern Language Journal, 89*. Retrieved October 27, 2007, from Blackwell Synergy database.

21- Ely, C. M. (1986). An analysis of discomfort, risktaking, sociability, and motivation in the L2 classroom. *Language Learning, 36*, 1-25.

22- Eysenck, M.W. (1979). Anxiety, learning and memory: A reconceptualization. *Journal of Research in Personality,* I/13, 363-385.

23- Foss, K. A., & Reitzel, A. C. (1988). A relational model for managing second language anxiety. *TESOL Quarterly, 20*, 559-562.

24- Ganschow, L. & Sparks, R. (1996). Anxiety about Foreign Language Learning among High School Women [Electronic version]. *The Modern Language Journal, 80*, 199-212. Retrieved October28, 2007, from Wilson Web database.

25- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993). On the measurement of affective variables in second language learning. *Language Learning*, 43, 157-194.

26- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993a). A student's contributions to second-language learning. Part II: Affective variables. *Language Teaching*, 26, 1-11. Cambridge: CUP.

27- Gardner, R. C., Smythe, P. C., Clément, R., & Gliksman, L. (1976). Social and psychological factors in second language acquisition. Canadian Modern Language Review, 32, 198-213.

28- Gardner, R. C., Tremblay, P., & Masgoret, A.-M. (1997). Towards a full model of second language learning: an empirical investigation. The Modern Language Journal, 81, iii, 344-362.

29- Guiora, A. Z. (1983). The dialectic of language acquisition. Language Learning, 33, 3-12.

30- Haskin, Joanna, Smith, Maria de Lourdes Hernandez, and Racine, Margaret. (2003). *Decreasing Anxiety and Frustration in the Spanish Lan*guage *Classroom.* Master's thesis, Saint Xavier University and IRI/Skylight, Chicago. Retrieved October 28, 2005, from http://www.eric.ed.gov/ ERICWebPortal/Home.portal?

31- Horwitz, E.K. (1991). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. In E.K. Horwitz & D.J. Young (Eds.). *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications* (pp.37-40). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

32- Horwitz, E. K. (2000). It ain't over 'til it's over: on foreign language anxiety, first language deficits and the confounding of variables. The Modern Language Journal, 84, 256-259.

References

1- Aida, Y. (1994). "Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese." *The Modern Language Journal, 78*, 155-168.

2- AL-Shalawi, H. (1997). *Refusal Strategies in Saudi and American Culture.* Unpublished M.A. Thesis. Michigan: Michigan State University.

3- Al-Sibai, D. (2005). *L2 Anxiety of Saudi Female University Students Enrolled in Speaking Courses.* Retreived April 20, 2008, from

4- http://docs.ksu.edu.sa/DOC/Articles51/Article510013.

5- Bailey, K.M. (1983). Competitiveness and anxiety in adult second language learning: looking at and through the diary studies. In H.W. Seliger and M.H. Long (Eds.). *Classroom Oriented Research in Second Languages acquisition* (pp. 67-102). Rowley, MA: Newbury House.

6- Bailey, P., Onwuegbuzie, A. J., & Daley, C. E. (2000). Using learning style to predict foreign language achievement at the college level. *System*, 28, 115-133.

7- Brown, D. (1995). *Non-Traditional Approach to Teaching Speech—It's Effective.* Paper presented at the Annual National Institute for Staff and Organizational Development Conference - Austin, TX. Retrieved October27, 2005, from

8- http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal?

9- Brown, H. D. (2001). Principles of language learning and teaching. Beijing: *Foreign Language Teaching and Research Press*, 141-142.

10- Campbell, C. M., & Ortiz, J. A. (1991). Helping students overcome foreign language anxiety: A foreign language anxiety workshop. In E. K. Horwitz & D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp.153-168). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

11- Casado, M. & Dereshiwsky, M. (2001). Foreign Language Anxiety of University Students [Electronic version]. *College Student Journal*, 35/4, 539. Retrieved October28, 2005, from Wilson Web database.

12- Chastain, K. (1975). Affective and ability factors in second language acquisition. *Language Learning*, 25, 153-161.

13- Chen, T., & Chang, G.B.Y. (2004).The relationship between foreign language anxiety and learning difficulties. *Foreign Language Annals, 37*(2) 279-289,

14- Chou, Y. (2004). Promoting Learners' Speaking Ability by Socioaffective Strategies. *The Internet TESL Journal, (X)* 9. Retrieved October 28, 2005, from http://iteslj.org/Articles/Chou- Socioaffective. html

15- Crookall, D., & Oxford, R. (1991). Dealing with anxiety: Some practical activities for language learners and teacher trainees. In E. K. Horwitz & D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp.141-150). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

16- Crump, C. & Dudley, J. (1996). *Methods for Dealing with Communication Apprehension in Higher Education Speech Instruction via Use of Small Group Modalities.* Retrieved October 27, 2005, from ERIC database.

17- Curran, C. A. (1976). Counselling-learning in second languages. Apple River, IL: Apple River.

Sitting in a semi-circle arrangements as suggested by von Wörde (2003) and provide enough class structure as mentioned by ElKhafaifi (2005) would also increase students solidarity and harmony and preserve the feeling of security.

Speaking slowly as well as using the native language of the students to explain the major points in the classroom are suggested by many students in this study to understand the required materials and consequently contribute to reduce anxiety (cf. Al-Sibai, 2005; Casado & Dereshiwsky, 2001; Izquierdo, 2004; Liao, 1996; von Wörde, 2003).

Individual student-teacher meetings as recommended by Chou (2004) and noted by Al-Sibai (2005) is a useful method which enable teachers to have stress-free conversations with their students to understand their speaking difficulties, and help them to reduce their fears and apprehension. Offering words of encouragement and gentle methods of error correction as suggested by von Wörde (2003) and Aida (1994) are found to be a successful way of relieving speaking anxiety.

ElKhafaifi (2005), Levine (2003), Lim (2003), and Jie (1999) recommended that teachers should inform their students not to be afraid of making mistakes and encourage them to express themselves freely. They suggested also not to make corrections when students are speaking particularly with beginner levels.

Finally, as the study was only conducted in one male university, more research is needed to support the findings of this work and to find more about both Saudi male and female university students' anxiety in English classrooms.

* * *

Suggestions & Recommendations

This study recommends and suggests that students and instructors should be aware of foreign language anxiety and fears in the classroom. This knowledge would help instructors to know students who are anxious in language learning classes and then use what is needed to overcome this problem whether through additional class time and effort or by employing the appropriate means of instruction and method of teaching. Students, on the other hand, will reduce their anxious feelings and fears and preserve their self-image and self-esteem when they realize that anxiety is a common problem in the foreign language classroom and they are not alone in this matter (cf. Al-Sibai, 2005; von Wörde, 2003; Zaho, 2007).

Offering workshops and presentations as stated also by von Wörde (2003) and Al-Sibai (2005) for both instructors and students on foreign language anxiety might introduce ways and ideas for minimizing anxiety. Instructors also need to be familiar with the *FLCAS* instrument (Horwitz, et al., 1986) to increase awareness of foreign language anxiety and to understand students experience with all various ways and causes of anxiety. They have to watch closely students' levels of anxiety as the class moves forward and make sure that students are not facing any kind of negative experiences in the language learning context which seemed to be present in this study (cf. MacIntyre and Gardner, 1989; Al-Sibai, 2005; von Wörde, 2003; and Zaho, 2007).

Creating and establishing a friendly informal warm classroom environment which is essential in reducing anxiety. (cf. Al-Sibai, 2005;; Lim, 2003; Spielmann & Radnofsky, 2001; von Wörde, 2003; Zaho, 2007). Liao (1996) suggested that the target language should be presented in a realistic context of appropriate situations.

Encouraging Social gatherings and team work or collaborative activities outside the classroom to add a feeling of harmony and friendship which alleviate anxiety and enable students to interact easily with each other personally (cf. Al-Sibai, 2005; Brown, 1995; Jie, 1999;von Wörde, 2003; Zaho, 2007; Crump & Dudley, 1996; Thomas, 1994).

Aida (1994) also suggested that peer reviews and feedbacks should be used in speaking activities so that students would be more comfortable to speak without hesitation or worry about making errors.

The findings of this study through both the interviews and the responses to the *FLCAS* questions showed that 91% (54) of the 60 participants were anxious learners whereas 9% (6) of them were extremely anxious. Comparable to the findings of other similar studies (e.g., Al-Sibai, 2005; von Wörde, 2003; Zaho, 2007), the current study showed that Saudi university students experienced the feeling of anxiety and fear of negative evaluation in their English classroom. The existence of their anxiety and fear could be referred internally to their English incompetence which did not help them to communicate and interact with their peers and teachers easily and properly. As a result of this, Saudi university students are often anxious in their English classes where they need to be relaxed and at ease to express themselves and answer teachers' questions effectively. Another factor is that, as a collectivistic culture, Saudi people care about their face-image and in-group harmony where they consider negative evaluations and criticism signs of face-threatening acts to their self-esteem (cf. Al-Shalawi, 1997). This explains why students experienced more fear of negative evaluation than any other aspect of anxiety in this study. In addition, university students in Saudi Arabia rarely have chances to communicate with native speakers of English or to be exposed to English environment. Therefore, university students experience more anxiety in English classrooms than any other classes. Besides, most Saudi teachers in university as well as in middle and high schools tremendously focus on teaching grammar and reading comprehension, while ignoring or paying little attention to listening and speaking skills.

The findings of the study also revealed significant correlations between test anxiety and university students' English achievement. In fact, the effect of anxiety on language learning has been observed in great amount of studies as mentioned before (e.g., Horwitz et al., 1986; MacIntyre and Gardner, 1994; Al-Sibai, 2005; Zaho, 2007) which confirmed that anxiety can lead learners to be frustrated, angry, discouraged, nervous, losing self-confidence in their abilities and avoiding communication and contribution in the classroom activities. Consequently, extremely anxious learners acquire low grades and achieve lower than other learners which may cause them to drop language learning for ever, delay it for a long time or change their field of study and majors. (cf. Horwitz et al., 1986; Zaho, 2007).

experiences with the language class, particularly the fear of negative evaluation.

The participants in this study mentioned several and various sources of anxiety, such as speaking and listening activities, failure to comprehend the required tasks in the lesson presented, fear of negative evaluation, methods of teaching and instructions, and the teachers' personalities. The most anxiety-triggering factors found in this study were speaking and listening activities. 94% of the respondents stated that speaking was the major cause of anxiety. This is in harmony with the work of other researchers who proved that speaking in the foreign language was considered to be the most anxiety provoking factor (Baily 1983; Daly, 1991; Horwitz et al., 1986; Koch & Terrell, 1991; Price, 1988, 1991; Young, 1990, 1992; von Wörde, 2003; Al-Sibai, 2005; Zaho, 2007).

Moreover, the study revealed other kinds of anxiety triggered by teachers due to either pedagogical practices or instructor peculiar behavior and personality which may play a vital role in increasing the level of students' anxiety in a language classroom and lead to tensed environment for learning and make students feel anxious and angry. These results were similar to those of Price (1991); Al-Sibai (2005); von Wörde (2003) and Young (1990, 1992). Studies by a number of researchers (also showed that the interaction between teachers and learners was effective in the increase or decrease of the students' anxiety levels (Horwitz, 1988; Young, 1990; Koch and Terrell, 1991).

A comfortable classroom atmosphere was found as an essential factor in minimizing anxiety. This factor would reflect the vital role of the teacher in lessening anxiety more than any particular method of teaching. Most of the participants needed the teacher to speak more slowly; use Arabic to simplify major points in class; strengthen the material with many exercises to facilitate comprehension; present topics and materials related to their interest and goals, and to be aware of students' individual differences, learning styles and approaches. The interviews also illustrated that an environment of friendship among the students themselves inside and outside the classroom seemed to alleviate learner anxiety (cf. Aide, 1994; Al-Sibai, 2005; Baily, 1983; Horwitz, 1988; Koch and Terrell, 1991; von Wörde, 2003; Zaho, 2007; Young, 1990).

Clearly, these interviews and participants suggestions revealed that teachers play an important and vital role in reducing anxiety. The participants asserted that anxiety is minimized when instructors make the class interesting and fun as well as using topics relevant to the students' interests which seemed to increase learner motivation (cf. Al-Sibai, 2005; Lim, 2003; Spielmann & Radnofsky, 2001; von Wörde, 2003; Zaho, 2007; Liao, 1996). Supportive and considerate teacher who can utilize suitable and adequate teaching methods with interesting and relevant topics appear to improve the foreign language knowledge and experience. These findings were similar to those of von Wörde (2003), Al-Sibai (2005) and Price (1991).

The interviews also demonstrated that a friendly and supportive informal atmosphere adapted by the instructors in the classroom would also help to decrease anxious feelings among students. An environment of friendship and sense of one community among the students themselves seem to decrease learner anxiety which is consistent with Young (1990) who stated that anxiety reduced when teachers establish a friendly social environment. Samimy and Rardin (1994) also reported that group commonality and harmony appear to lessen anxiety and may strengthen language learning process.

Other proposed strategies by the participants to reduce anxiety were that teachers should use Arabic, the native language of the participants, to explain and simplify the main points in the lesson presented in the class and also should speak slowly when explaining the materials to enable students to follow up and not to be distracted.

Conclusion

The findings of the present study were similar and compatible with many other studies (e.g. Al-Sibai, 2005; von Wörde, 2003; Zaho, 2007) which confirmed and demonstrated that anxiety can negatively influence the language learning experience in various ways and that reducing anxiety may improve and increase learner enthusiasm and motivation as confirmed in many previous studies (cf. Horwitz et al., 1986; Horwitz & Young, 1991; Krashen, 1985a, 1985b, MacIntyre, 1995; MacIntyre & Gardner, 1989; Price, 1991; Young, 1990, 1991).

This study has also presented significant findings of Saudi university students' anxiety in EFL classroom. All students displayed negative

Table 2. Strategies Suggested by Students to Reduce Language Anxiety

	Strategy (n = 60)	All %
1	Team work and social gathering	81.5
2	Consider my self in a friendly talk not in a classroom	75.4
3	Supportive and considerate instructor	43.8
4	Instructor should Speak slowly and use moderate error correction	33.8
5	Instructor's have to use the native language to explain and simplify the major points in the lesson	32.7
6	Be familiar with various signs of anxiety which hinder my language learning	13.3

Many participants proposed that students should be motivated to work together in groups and meet each other outside the classroom. These study groups or study partners would help students overcome their anxiety and interact with each other freely. Students would know each other more when they get together in a coffee shop or a restaurant as suggested by several participants. Social gatherings and team work or collaborative activities outside the classroom add a feeling of harmony and friendship which alleviate anxiety and enable students to interact easily with each other before class and know each other personally (cf. Al-Sibai, 2005; Brown, 1995; Jie, 1999;von Wörde, 2003; Zaho, 2007). This view of collaborative learning and small groups activities was supported by Crump & Dudley (1996) and Thomas (1994).

The majority of students mentioned that the personality of the teacher and his/her behavior with the students would help and establish a friendly, warm classroom environment which is essential in reducing anxiety.. The teacher's attitude toward the language and his/her good relationship with the students reduce anxiety as suggested by other students. The students also pointed out that using moderate error correction would help them to reduce anxiety and make them relieved.

been regarded and confirmed by psychologists and linguists as one of anxiety–triggering factors (e.g., Daly, 1991; Foss & Reitzel, 1988; Horwitz et al., 1986; von Wörde, 2003; Zaho, 2007). Several students stated their embarrassment to speak in front of class or to be exposed to others. Horwitz et al (1986) noted that students are aware of themselves when they are involved in speaking activities that reveal their incompetence which often lead to fear and panic (1986:128). In addition, some students stated that they were anxious because of their limited vocabulary and grammatical knowledge when they were speaking.

The participants also demonstrated their sensitivity to peer and teacher's evaluation of their speaking skills. Some of the students noted that they got worried and anxious when their peers laughed at their mistakes inside the language class. They also fear of making mistakes, fear of their accents and fear of being misunderstood by teacher or classmates. Some other students stated that they freeze and get anxious when they are called by their names to speak or read the materials or when they are criticized by the teacher for not preparing the lessons.

Another anxiety-triggering factor indicated by the participants was error correction. Students noted that they got frustrated and nervous when the teacher would interfere and correct their speaking errors. These corrections would frequently increase students anxiety and lead them to lose their concentration.

The difficulty and inability to comprehend and understand what was being explained and mentioned in the classroom triggered significant anxiety in this study. The incapability to comprehend listening exercises introduced through tapes was also found as anxiety-triggering by other students. This is consistent with von Wörde (2003) and Young (1992) who found that incomprehensible listening activities might also cause anxiety.

Strategies students use to reduce anxiety

Students suggested several strategies to overcome and reduce their foreign language anxiety. These strategies are explained in the following sections:

Causes of anxiety

The interviews demonstrated negative experiences with the language class and revealed that some of the participants were unconscious of foreign language anxiety, while others were aware of a feeling of discomfort. Terms like frustration, nervous, angry, desperate, distracted, worried, distressed and anxious were used by some students which show their uneasiness with their foreign language acquisition. The participants mentioned many and different sources of their anxiety, such as speaking and listening drills, incapability to comprehend, fear of negative evaluation by their peers, methods of teaching, pedagogical practices, and the teachers themselves. Table 4 illustrate all the significant causes of anxiety mentioned by students in this study:

Table 4. Causes of Anxiety Mentioned by Students

	Causes of anxiety (n=60)	**All %**
1	Fear of negative reaction from others, teacher and peers	96
2	Oral presentation, speaking and listening activities	94
3	Fear of making mistakes	64
4	fear of my accent	53
5	Fear of being misunderstood	50
6	'Freezing' when called upon to speak	45
7	Instructor's peculiar personality and behavior	45
8	Comprehension difficulty	41
9	having difficulties with grammar	41
10	Remembering vocabulary	41
11	Methods of teaching and pedagogical practices	34

The participants revealed that various speaking drills and exercises which require face to face interaction or speaking in front of class provoke anxiety. This fear of speaking in front of class or in public has

in English than I am.		
Language class moves so quickly that I worry about getting left behind.	3.33	1.44

Furthermore, the study found that students' fear of negative evaluation was very significant carrying the mean of 3.71. Table 2 illustrated the overall average of means and standard deviations of the participants' anxiety levels in the English classroom.

Table 2: The Overall Average of Means and Standard Deviations of the Participants' Anxiety Levels

Anxiety Variables	Mean	Standard Deviation
Fear of Negative Evaluation	3.71	.77
Communication Apprehension	3.38	.51
Test Anxiety	3.22	.71
Anxiety of English Classes	2.96	.65
General Feeling of English Classroom Anxiety	3.31	.66

Moreover, the results of the correlation analysis showed a significant negative correlation between the final foreign language grade (English achievement) and the test anxiety (-.28, $p=0.03<0.05$).. The coefficient of anxiety for English classes was -0.22 which came close to the significant level of -0.25. A t-test was also used to see if there were any significant differences in the students' anxiety. The results of the analysis demonstrated that anxiety of English classes influences Saudi university students' English achievement ($p=0.04<0.05$).

Table 3 The Correlation of Anxiety and English Final Grade (Achievement)

Anxiety Variables	Correlation Coefficient	p-value (<0.05)
Fear of Negative Evaluation	-.09	0.41
Communication Apprehension	-.11	0.35
Test Anxiety	-.28	0.03*
Anxiety of English Classes	-.22	0.07
General Feeling of English Classroom Anxiety	-.21	0.11

I get upset when I don't understand what the teacher is correcting.	4.01	1.50	It embarrasses me to volunteer answers in my English class.	3.21	1.44
I get nervous when the English teacher asks questions I haven't prepared in advance.	3.93	1.40	I always feel that the other students speak English better than I do.	3.19	1.62
I can feel my heart pounding when I'm going to be called on in English classes..	3.86	1.35	I often feel like not going to my English class.	3.12	1.49
I never feel quite sure of myself when I am speaking in my English class.	3.79	1.51	I don't feel pressure to prepare very well for English class.	3.10	1.46
It frightens me when I don't understand what the teacher is saying in English.	3.79	1.32	During English class, I find myself thinking about things that have nothing to do with the course	3.10	1.51
It wouldn't bother me at all to take more English classes.	3.79	1.36	When I'm on my way to English class, I feel very sure and relaxed.	3.05	1.38
I am usually at ease during tests in my English class.	3.69	1.48	Even if I am well prepared for English class, I feel anxious about it.	2.97	1.57
I don't understand why some people get so upset over English classes	3.66	1.60	In English class, I can get so nervous that I forget things I know.	2.90	1.52
I would not be nervous speaking English with native speakers.	3.45	1.48	I feel overwhelmed by the number of rules I have to learn to speak English.	2.83	1.31
I would probably feel comfortable around native speakers of English.	3.38	1.39	I am afraid that my English teacher is ready to correct every mistake I make.	2.65	1.54
I feel more tense and nervous in my English class than in my other classes.	3.38	1.72	The more I study for an English test, the more confused I get.	2.45	1.48
I keep thinking that the other students are better	3.34	1.60	I feel confident when I speak in English class.	2.41	1.17

deviation) were applied to find patterns of anxiety and the overall situation of Saudi university students' anxiety in English classrooms. T-tests and correlational analysis were computed to evaluate and explore the effects of anxiety on English achievement.

Findings and Discussion

Findings of the Questionnaire

Descriptive statistics for the *FLCAS* demonstrated that the participants showed wide range of average anxiety levels ranging from 1.26 to 4.17.. The overall mean was 3.31 (SD = .66), which indicated an overall moderate rating of anxiety levels. The rating levels of each of the statement in descending order are presented in Table 1. The highest five anxiety statements, which all had mean values exceeding 4, were: " I am afraid that the other students will laugh at me when I speak English "; "I start to panic when I have to speak without preparation in English class"; " I tremble when I know that I'm going to be called in English class"; "I worry about the consequences of failing my English class"; " I get upset when I don't understand what the teacher is correcting. the course." Descriptive analyses of this study also revealed that there were 27 items whose means were above 3.00. These items appeared to suggest a generally negative attitude towards the English course.

Table 1 The Rating Levels of Each of the Statement in Descending Order

	M	SD		M	SD
I am afraid that the other students will laugh at me when I speak English.	4.17	1.57	I get nervous when I don't understand every word the English teacher says.	3.31	1.51
I start to panic when I have to speak without preparation in English class..	4.12	1.26	I feel very self-conscious about speaking English in front of other students.	3.29	1.55
I tremble when I know that I'm going to be called in English class	4.09	1.49	I get nervous and confused when I am speaking in my English class.	3.28	1.47
I worry about the consequences of failing my English class.	4.03	1.67	I don't worry about making mistakes in English class.	3.22	1.60

agree). This instrument allowed the author to have an inside look at the beliefs students have towards in-class foreign language anxiety. Thus, the researcher explored students' perceptions and feelings associated with the difficulties they have when learning a foreign language. After the implementation of the questionnaire, Students' elicited answers to every question were put into the computer for all the statistical analyses and compared in a later stage with the students' beliefs and perceptions as presented in the interviews to ensure validity.

At the second stage, the researcher conducted audiotaped interviews with the most anxious six participants using the following set of questions (adapted from von Wörde, 2003 with some changes) to elicit answers to the research questions:

1- What is your feeling about your foreign language class?
2- How do you act in response to what bothers you?
3- How do your classmates react to your mistakes?
4- How do you act when you get embarrassed in front of your classmates?
5- What is your feeling about your foreign language instructors?
6- What strategies do you use to overcome your foreign language anxiety?

The audiotaped interviews were analyzed by the researcher according to the 4 research questions to look for common examples and strategies of anxiety illustrated in the participants' answers of the interview questions. Then, students' beliefs and perceptions given during the interview were compared with the elicited answers to the *FLCAS*.

Finally, a written final exam administered by the researcher at the end of the semester was given to the participants to measure their overall English abilities and achievement in language use. The test items contained multiple choice, reading comprehension, listening and writing. All items were taken from a test bank to ensure the reliability.

Data Analysis

The data of the questionnaire were coded for quantitative statistical analysis to answer the research questions indicated above. The Statistical Package for the Social Sciences (SPSS, version 15.0) was used for this study. Descriptive statistics (percentages, means, standard

this study were collected through three instruments. The first one was the Arabic version of *FLCAS* questionnaire developed by Horwitz et al (1986) (Appendix B); the second was audiotaped interviews; and the third was an achievement test.

Studies carried out into language learning beliefs and anxiety have often employed interviews and questionnaires. Since structured questionnaires in particular are easier to administer and more convenient to elicit information from a large number of learners at the same time, this study adapted the *FLCAS*, the most widely used research instrument to elicit foreign/second language learners' anxiety.

FLCAS originally consisted of 33 items; 8 items were for communication apprehension anxiety (1, 9, 14, 18, 24, 27, 29, 32), 9 items were for fear of negative evaluation (3, 7, 13, 15, 20, 23, 25, 31, 33) and 5 items were for test anxiety (2, 8, 10, 19, 21). The other 11 items were classified as anxiety of English classes. Responses scored on a five-point Likert scale ranging from (a) "strongly disagree" to (e) "strongly agree". For each item, the highest degree of anxiety receives five points and the lowest, one point. Therefore, anxiety scores for this scale range from 33 to 165.

The internal consistency measure of *FLCAS* showed an alpha coefficient of .91. Other studies using the *FLCAS* also yielded high reliability scores. For example, in a study by Aida (1994), the *FLCAS* showed an internal reliability of .94. As for the present study, the internal reliability score of the translated version of the *FLCAS*, computed by Cronbach's alpha coefficient, was .90. The scores of the items ranged between .89 and .91, which showed that all the items in the instrument maintained high internal reliabilities.

The audiotaped interviews, on the other hand, were used to elicit students' perceptions, opinions and beliefs on their experience of anxiety. Finally, the test was used to measure students' overall English abilities and achievement in language use.

Procedures

At the first stage, the questionnaire was administered in English to 60 students during the fifth week of the second semester in the regular English class and required about 20 minutes to complete. The participants were asked to complete the *FLCAS* and rate each item on a five-point Likert scale ranging from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly

research effort in order to obtain a more up-to-date and fuller picture of Saudi university classroom language anxiety.

Foreign language anxiety, the goal of this paper, refers to the apprehension and fear encountered when learners forced in a well-defined situation to use a second language in which they are not fully competent (Gardner & MacIntyre, 1993; MacIntyre & Gardner, 1991a, 1991b, 1994). The following research questions were addressed to shed light on these experiences and to seek answers to them:

Research Questions

1. Do Saudi male university students experience anxiety in their foreign language classroom?
2. What are the students' perceptions on the causes of their anxiety?
3. What are the strategies students believe may reduce anxiety?
4. Is there a relationship between students' achievement and their anxiety?

Method

Participants

A total of 60 (n=60) Saudi male undergraduate students studying English as a foreign language enrolled in the second semester at Imam Mohammad Bin Saud Islamic University Intensive English Program year 2007-2008 participated in this study. They were all native speakers of Arabic between the age of 19 and 20 and all of them had studied English as a compulsory subject at Saudi middle and high schools for 6 years. Students received 24 hours of formal instruction per week. In addition to this, they could consult a teacher during his office hours. All the students were asked to sign a consent form and were told that their participation was voluntary and they can withdraw at anytime. They were also asked to give their opinions as honestly as possible, which was essential to the success of this investigation. Moreover, students' names were anonymous to conceal their identities and their responses would remain confidential.

Instruments for Data Collection

This study used both qualitative and quantitative research methods to examine and understand the students' beliefs, feelings, knowledge and perceptions of foreign language anxiety and its causes. The data for

classroom as mentioned before were Horwitz et al (1986). They developed a Likert scale of five points which consisted of 33 items, self-report measure, ranging from strongly agree to strongly disagree to investigate students' experiences of anxiety in the classroom context, i.e. *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* or henceforth the *FLCAS* (cf. Appendix A). The *FLCAS* was developed to understand the real meaning of foreign language anxiety in a classroom setting and to offer researchers with a standard measure. This scale has been widely used in numerous studies of anxiety in foreign language learning and found to be a reliable measure (e.g., Aida, 1994; Al Sibai, 2005; Casado & Dereshiwsky, 2001; Chen& Chang, 2004; Ganschow & Sparks, 1996; Haskin et al., 2003; MacIntyre & Gardner, 1989; Onwuegbuzie et al., 2000; Price 1988; Schlesinger, 1995; von Wörde, 2003; Zaho, 2007). It is based on an investigation of possible sources of anxiety in a language classroom, incorporating three types of anxieties (communication apprehension, test anxiety, and fear of negative evaluation) as presented by Horwitz et al. (1986).

The first, communication apprehension, involves the lack of appropriate vocabulary to communicate in the target language which triggers student's apprehension. The second, test anxiety, entails frustration and anger due to language tests. Finally, fear of negative evaluation refers to the emotional feelings and insecurity students experience when they are exposed to others' evaluations.

The purpose of the present study

The present study aims to investigate English language classroom anxiety and its causes as perceived by Saudi male Arabic–speaking university students, and identify strategies students believe may reduce anxiety in an attempt to understand thoroughly the role of anxiety in learning a foreign/second language. This study used both qualitative and quantitative research methods to examine and understand the students' beliefs, feelings, knowledge and perceptions of foreign language anxiety and its causes.

It was hoped that this study could present a more comprehensive and context-specific framework for Saudi university students classroom language anxiety; meanwhile, the scarcity of relevant literature about language anxiety in the Saudi context also necessitates additional

processes, and anxiety can interfere with each of these by creating a divided attention scenario for anxious students" (MacIntyre, 1995a:96).

Krashen (1985a, 1985b) argued that anxiety slows down the learner's ability in the cognitive level to process and acquire second or foreign language. He (1985b) introduced his "affective filter" hypothesis which inhibits students from receiving language input. In other words, high anxiety prevents classroom input from reaching the language acquisition device in learner's brain. Consequently preventing and hindering the process of language acquisition. Furthermore, Crookall and Oxford (1991) reported that other problems may occur with anxiety such as self-esteem, self-confidence, and risk-taking ability, which finally hinder proficiency in the second language.

Foreign language anxiety is also described as a form of situation-specific anxiety (MacIntyre, 1999; Onwuegbuzie et al., 2000; Haskin et al., 2003), which is illustrated by physiological signs such as feeling cold, sweating perspiration, sweaty palms, dry mouth, muscle contractions, nervous stomachs, tension, increases in heart and perspiration rates (Chastain 1975; Haskin et al., 2003; Onwuegbuzie et al., 2000), headaches, clammy hands, cold fingers, shaking, tears, foot tapping (von Wörde 2003) and behavioral signs such as squirming, stuttering, stammering, giving short responses, joking, nervous laughing, avoidance responses, avoiding class, not completing assignments, distortion of sounds, inability to produce the proper intonation and rhythm of the language, 'freezing up' when called on to perform, failing to remember words or phrases just learned or simply refusing to speak, a preoccupation with the performance of other students in the class, desk drumming, losing patience and becoming angry (cf. Bailey 1983; Horwitz et al., 1986; Haskin et al., 2003; von Wörde, 2003; ElKhafaifi, 2005) These physiological and behavioral manifestations, however, can differ from one learner to another or even due to stimuli other than anxiety. For all these factors, the more valid and reliable instruments for the study of anxiety are the psychologically oriented research instruments or self-reports elicited by interviews or questionnaires (McCroskey, 1977: 82; Scovel, 1978:135-136) similar to the one used in the present study.

The first researchers who introduced a comprehensive research instrument centered on the learner's anxiety inside the foreign language

compared with relaxed learners. They also noted that anxiety and learning achievement are negatively correlated through all learning stages of language acquisition: input; processing; and output. Moreover, some other studies supported these results and confirmed the negative correlation between anxiety and all language learning skills, particularly speaking and listening. MacIntyre and Gardner (1991), for example, stated that speaking is the most provoking factor of anxiety, and that high anxiety learners perform worse than others. This study, therefore, was intended to examine the general situation of university students' foreign language anxiety and the effects of anxiety on foreign language learning.

Recent qualitative studies propose that students are aware of anxiety and its effects when there is self-image-involvement as in oral tests (Bailey, 1983; Horwitz et al., 1986; 1991; Price, 1991; Tobias, 1980; Young, 1990).

Horwitz et al. (1991) have found that anxiety exists in listening and speaking where anxious students suffer great difficulties in speaking in front of class or when they are asked to discriminate between sounds and structures.

Price (1991) also found that speaking a foreign language in front of other students, making pronunciation errors or being laughed at by others were the most anxiety-provoking factors. Moreover, he advised instructors not to criticize students' pronunciation but encourage them to make mistakes in the class.

Sparks & Ganschow (1991; 1993a; 1993b; 1995; 2000) introduced that language motivation and willing to learn are the actual motives for individual differences in language success and they did not accept a connecting relationship between anxiety and learning. In reply to their critics, MacIntyre (1995a; 1995b; 1999) and Horwitz, (2000; 2001) deeply believe that anxiety can be both a cause and a consequence of poor language achievement and state that "the potential of anxiety to interfere with learning and performance is one of the most accepted phenomena in psychology and education" (Horwitz, 2000:256).

MacIntyre (1995a) argued that the results of language anxiety are more complex than described by Sparks & Ganschow, and that language learning process "relies on encoding, storage, and retrieval

establish a clear picture of how anxiety affects language learning and performance" (Horwitz & Young 1991:xiii). However, there have been some studies which found neutral and positive relationships between anxiety and second language achievement. Bailey's (1983), for instant, found that facilitative anxiety was one of the major sources to success.

Other early studies (Tucker et al., 1976; Horwitz, 1991; Steinberg, 1982; Tobias, 1980; Sarason, 1983), on the other hand, showed negative connection between language anxiety and standardized achievement test results.

Liebert and Morris (1967) introduced two cognitive elements of anxiety, "worry" and "emotionality". Sarason (1986) described "worry" as "distressing preoccupations and concerns about impending events" (1986:21). Distraction, extreme self-evaluation, possible failure, and opinions of others were recognized as signs of worry which weaken task performance (Eysenck, 1979) and proposed that anxiety triggers cognitive interference in performing required tasks (cf. Schwarzer, 1986). Eysenck (1979:364) also suggested that the anxious person is divided between task-related cognition and self-related cognition. Nevertheless, the findings of Horwitz et al., (1986) have been the most significant where they recognized and introduced three causes of language anxiety or performance anxieties: 1) communication apprehension; 2) test anxiety; and 3) fear of negative evaluation. On the light of these three causes of language anxieties they developed their anxiety scale.

The major goal of the earlier studies was to investigate the causes of language anxiety. Bailey (1983), for instant, in his study of the diaries of 11 learners found that competitiveness can cause anxiety. He (1983) also noted that tests and learner-teacher relationship contributed to anxiety. These results were confirmed by Young (1991) who mentioned six possible sources of language anxiety including personal and interpersonal, learner's language beliefs, instructor's teaching beliefs, instructor-learner relationships, classroom instructional practices and language tests. Up to now most studies have shown a negative relationship between anxiety and language achievement. MacIntyre and Gardner (1994), based on a study of 97 college students learning French, found that anxious learners undervalue their own abilities and face difficulties in expressing their own opinions

situation specific and itself affected by a number of other factors" (cf. Horwitz & Young, 1991).

Studies of anxiety in language learning process have a history extending over the last thirty years (e.g., Papalia, 1970; Dernorsek, 1973; Chastain, 1975; Curran, 1976; Gardner et al., 1976; Kleinmann, 1977; Eysenck, 1979; Scovel, 1978; Stevick, 1980; Price, 1991). According to Guiora, (1983:8),"the task of learning a new language is a profoundly unsettling psychological proposition", an opinion supported by Horwitz, Horwitz & Cope (1991:31) who argued that "probably no other field of study implicates self-concept and self-expression to the degree that language study does". Research has seen language anxiety as "a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviors [...] arising from the uniqueness of the language learning process" (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986:128) and which "does not appear to bear a strong relation to other forms of anxiety" (MacIntyre, 1999:30).

Language anxiety has a 'subtle' and 'pervasive' effect on cognitive processing (MacIntyre & Gardner, 1994; Oxford 1999) and is connected with "deficits in listening comprehension, impaired vocabulary learning, reduced word production, low scores on standardized tests, low grades in language courses or a combination of these factors" (Gardner, Tremblay & Masgoret, 1997:345). Furthermore, Horwitz et al. (1986) noted that anxious students show a lack of self-confidence, freeze up in role-play activities, forget earlier - learned grammar or vocabulary and avoid communicating in the new language. Likewise, Young (1991:430) found that foreign language anxiety displayed in the form of "distortion of sounds, inability to produce the intonation and rhythm of the language, 'freezing up' when called on to perform, and forgetting words or phrases just learned or simply refusing to speak and remaining silent." Many other studies (e.g., Horwitz et al. 1986: 36; Koch and Terrell, 1991:123; MacIntyre and Gardner, 1991; Young, 1992:163) have confirmed that oral communication in the foreign language is considered as more anxiety provoking than other language skills.

Early empirical studies into language anxiety demonstrated sometimes inconsistent evidence (Phillips, 1992:15) and illustrated "mixed and confusing results" (Scovel, 1978) and were "unable to

Theoretical background

Language Anxiety

Foreign language anxiety, still considered to be a relatively new and developing area within foreign language research, is recognized as a common feature to all foreign language classrooms in the world which cannot be defined in a simple form since it deals with various factors such as self-esteem, self-image, confidence, competitiveness, motivation, classroom instructional procedures, cultural beliefs, among others.. Researchers have tackled foreign language acquisition from different angles.

From a broader perspective, anxiety is defined by psychologists as an emotional state of "apprehension, a vague fear that is only indirectly associated with an object" (Scovel, 1978:34), and as "subjective feeling of tension, apprehension, nervousness, and worry associated with an arousal of the autonomic nervous system" (Horwitz et al., 1986:125; Spielberger, as cited in Horwitz et al., 1991:27). These definitions refer to a "transitory emotional state or condition characterised by feelings of tension and apprehension and heightened autonomic nervous system activity" (Spielberger, 1972:24), a state which smoothes the progress of learning process. Three classes of anxiety (trait anxiety, state anxiety, and situation-specific anxiety) are presented by Izard (1972) who distinguishes between negative reactions such as fear, shame, shyness, and positive reactions like interest and enthusiasm. Trait anxiety, as Scovel (1978) mentioned, refers to "a more permanent predisposition to be anxious" whereas state and situation-specific anxiety are commonly experienced in relation to some particular well-defined event or situation (Brown, 2001; MacIntyre & Gardner, 1991a).

On the other hand, second-language-learning educators define language anxiety as "the apprehension experienced when a situation requires the use of a second language with which the individual is not fully proficient" (Gardner & MacIntyre, 1993a), this apprehension is characterised by "physiological responses such as increased heart rate" (1993a:5). This feeling of tension and apprehension linked with second language contexts and performance (MacIntyre & Gardner 1994:284) (cf. Horwitz et al., 1986; MacIntyre & Gardner, 1989; 1991b). Williams & Burden (1997:92) describe language anxiety as "highly

Introduction

A considerable amount of research has confirmed the existence of language anxiety and its impact on second and foreign language learning process, revealing that anxiety can hinder foreign language production and achievement (e.g., Aida, 1994; Bailey 1983; Ely, 1986; Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986; Krashen, 1985a; l985b; MacIntyre, 1995; MacIntyre & Gardner, 1988; 1989; 1991a; 1991b; 1993a; 1994; Muchnick & Wolfe, 1982; Oxford, 1999; Price, 1991; 1992; Schlesinger, 1995; Trylong, 1987; von Wörde, 1998; 2003; Young, 1990, 1991, l992). MacIntyre, Noel, & Clément (et al.) (1997:279), for example, asserted a mutual relationship between anxiety and proficiency whereas Campbell & Ortiz (1991:159) stated that almost half of all language students experience language anxiety "because it can interfere with the acquisition, retention and production of the new language" (MacIntyre & Gardner, 1991:86). Other studies reported that foreign language anxiety can cause students to delay enrolling in a language class (Young, 1991) or even change their field of study (Horwitz et al., 1986). For these reasons, language anxiety has been the focus of a great amount of research by linguists and psychologists, researching its causes and how to reduce them to improve learner performance and achievement (Eysenck, 1979).

In spite of the importance of anxiety as one of the important factors that affect second and foreign language acquisition, no single study, to the researcher's knowledge, has been conducted to examine foreign language anxiety on Saudi male Arabic–speaking university students and their perceptions on this experience. Most studies (e.g., Bailey 1983; MacIntyre & Gardner, 1994; Young, 1991) have been carried out in western countries to study the relationship between anxiety and achievement in studying foreign languages. Other similar studies (e.g., Ohata, 2005; Samimy, 1994; Samimy and Tabuse, 1992; Tsui, 1995; Zaho, 2007) have been conducted in Chinese and Japanese context and found negative correlation between language acquisition and anxiety. The study presented in this paper, however, aims to investigate English learning classroom anxiety in Saudi university environment and explore the strategies students use to address it.

Dr. Hamdan G. Al-Shalawi
College of Languages and Translation
Imam Mohammad Bin Saud Islamic University

Saudi University Male Students' Perceptions and Experience of English Learning Classroom Anxiety

تجربة وإدراك الطلاب الجامعيين السعوديين للقلق في فصول تعلم اللغة الإنجليزية

Abstract

The aim of this study is to investigate the experience and perception of Saudi male Arabic-speaking university students on English learning classroom anxiety. The study has been carried out at the College of Languages and Translation, Imam Mohammad Bin Saud Islamic University, Riyadh, Saudi Arabia. sixty students from English department participated in this study to explore students' English learning anxiety in Saudi EFL classrooms. The data have been collected by means of a questionnaire, namely the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (*FLCAS*) introduced by Horwitz et al., (1986); interviews and a proficiency English test, designed to measure the anxiety levels of the students. The results indicated that students indeed experienced comparatively high anxiety in English learning. Finally, the possible causes of classroom anxiety as well as the various strategies students used for reducing anxiety in classrooms were discussed and suggestions were proposed for both students and teachers

Key words: English learning anxiety, Arabic, Saudi, Imam University, EFL, Linguistics

ملخص البحث :

تهدف هذه الدراسة إلى البحث في تجربة وإدراك الطلاب الجامعيين السعوديين للقلق في فصول تعلم اللغة الإنجليزية لغة أجنبية، كما تهدف إلى تحديد الاستراتيجيات التي يستخدمها الدارسون في تعاملهم مع القلق. وقد تألفت عينة البحث من ستين طالباً من قسم اللغة الإنجليزية في كلية اللغات والترجمة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض في المملكة العربية السعودية. وجمعت المعلومات باستخدام معيار القلق في فصول تعلم اللغة الأجنبية الذي تم تصميمه لقياس معدلات القلق لدى الدارسين للباحث هورتز وآخرين (١٩٦٨). كما قام الباحث بإجراء المقابلات الشخصية لعينة البحث، وإخضاعهم لاختبار الكفاءة في اللغة الإنجليزية الخاص ببرنامج الإنجليزية المكثف لقياس كفاءة الدارسين. وقد أفادت النتائج أن الدارسين يعانون من القلق بنسبٍ متفاوتة عند تعلمهم اللغة الإنجليزية. وفي نهاية البحث نوقشت الأسباب المحتملة للقلق، والاستراتيجيات المختلفة التي استخدمها الدارسون للتغلب على هذا القلق في الفصول الدراسية، ثم أورد الباحث بعض المقترحات والتوصيات للدارسين والمدرسين على حد سواء.

IN THE NAME OF ALLAH,
THE COMPASSIONATE, THE MERCIFUL

JOURNAL OF
AL-IMAM MUHAMMAD IBN SAUD ISLAMIC UNIVERSITY

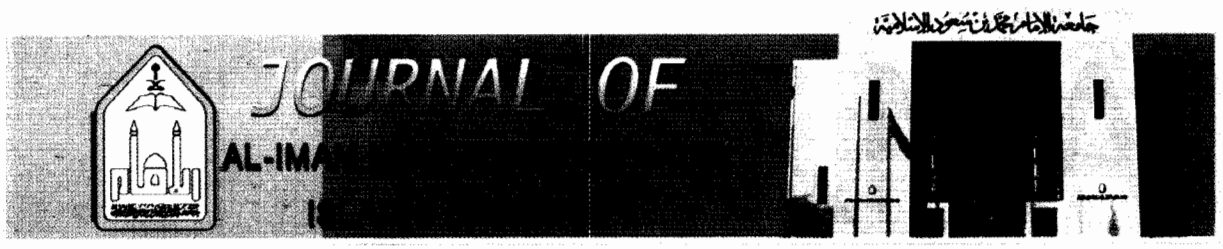
KINGDOM OF SAUDI ARABIA
MINISTRY OF HIGHER EDUCATION
AL-IMAM MUHAMMAD IBN SAUD
ISLAMIC UNIVERSITY
DEANERY OF ACADEMIC RESEARCH

VOLUME 13. OCT. 2009

السعر: ١٠ ريالات
PRICE : 10 SR

JOURNAL OF

AL-IMAM MUHAMMAD IBN SAUD ISLAMIC UNIVERSITY



KINGDOM OF SAUDI ARABIA
MINISTRY OF HIGHER EDUCATION
AL-IMAM MUHAMMAD IBN SAUD
ISLAMIC UNIVERSITY
)EANERY OF ACADEMIC RESEARCH

VOLUME 13. OCT. 2009

السعر : ١٠ ريالات

PRICE : 10 SR