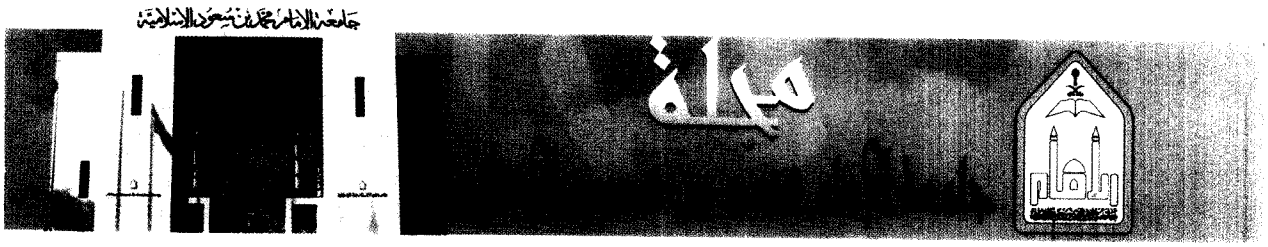



المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
عمادة البحث العلمي

# العلوم الإنسانية والاجتماعية

مجلة علمية فصلية محكمة

العدد الثالث
ربيع الآخر ١٤٢٨هـ


- مراجعات في نقد الاستشراق: ( الاستشراق والإسلام)
  د. علي بن إبراهيم النملة
- معركة عمورية ... في العلاقة بين الخلافة العباسية والإمبراطورية البيزنطية ٢٢٣هـ/٨٣٨م
  د. طارق بن فتحي بن سلطان
- تطور المكتبات والمعلومات في عهد خادم الحرمين الشريفين الملك فهد بن عبدالعزيز ( رحمه الله ) : دراسة لبعض النماذج الرائدة
  د. سعد بن سعيد الحميدي
- واقع برنامج التربية العملية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وسبل تطويره ( دراسة ميدانية على المشرفين التربويين وطلاب التربية العملية )
  د. عبدالمحسن بن محمد السميح
- التدين والشعور بالوحدة النفسية
  د. سليمان بن محمد آل جبير


www.imamu.edu.sa
E.mail : journalimam@yahoo.com

# 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
ربيع الآخر ١٤٢٨هـ



www.imamu.edu.sa
E.mail : journalimam@yahoo.com

رقم الإيداع ١٤٢٧/٤٨٨٨ بتاريخ ١٤٢٧/٩/٧هـ

الرقم الدولي المعياري (ردمد) ٣١١٦- ١٦٥٨

بسم الله الرحمن الرحيم

**المشرف العام**

معالي الدكتور/ محمد بن سعد السالم

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 التحرير

- **أ.د. فهد بن محمد السدحان**

  الأستاذ بقسم أصول الفقه ـ كلية الشريعة

- **أ.د. إبراهيم بن سعيد الدوسري**

  الأستاذ بقسم القرآن وعلومه ـ كلية أصول الدين

- **أ.د. أحمد بن حافظ الحكمي**

  الأستاذ بقسم الأدب ـ كلية اللغة العربية

- **أ.د. عبدالرحمن بن محمد العمار**

  الأستاذ بقسم النحو والصرف وفقه اللغة ـ كلية اللغة العربية

- **أ.د. إبراهيم بن سليمان الأحيدب**

  الأستاذ بقسم الجغرافيا ـ كلية العلوم الاجتماعية

- **د. عبدالله بن صالح الحقيل**

  الأستاذ المشارك بقسم الإعلام ـ كلية الدعوة والإعلام

- **د. أحمد بن عبدالله البنيان**

  الأستاذ المشارك بقسم اللغة الإنجليزية ـ كلية اللغات والترجمة

- **د. خالد بن سعد المقرن**

  الأستاذ المشارك بقسم الاقتصاد ـ كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية

# 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 ) Traditonol 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 العلم 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 ١١٤١٥- ص- ب ١٨٠١١**

**هاتف : ٢٥٨٢٢٣٠ - ناسوخ ( فاكس ) ٢٥٩٠٢٦١**

**journalimam@yahoo.com**

# المحتوى

**الموضوع** **الصفحة**


١- **مراجعات في نقد الاستشراق : ( الاستشراق والإسلام ) .** ١٣

د. علي بن إبراهيم النملة.....

٢- **معركة عمورية ... في العلاقة بين الخلافة العباسية والإمبراطورية البيزنطية ٢٢٣هـ/٨٣٨م.** ٤٥

د. طارق بن فتحي بن سلطان.....

٣- **تطور المكتبات والمعلومات في عهد خادم الحرمين الشريفين الملك فهد بن عبدالعزيز ( رحمه الله ): دراسة لبعض النماذج الرائدة.** ٨٧

د. سعد بن سعيد الحميدي .....

٤- **واقع برنامج التربية العملية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وسبل تطويره ( دراسة ميدانية على المشرفين التربويين وطلاب التربية العملية ) .** ١٣٧

د. عبدالمحسن بن محمد السميح .....

٥- **التدين والشعور بالوحدة النفسية .** ٢٢٣

د. سليمان بن محمد آل جبير.....

# مراجعات في نقد الاستشراق :

# الاستشراق والإسلام

أ.د. علي بن إبراهيم النملة

أستاذ المكتبات والمعلومات

ملخص البحث :

هذا البحث الذي بين يدي القارئ هو البحث الثاني في سلسلة من البحوث حول مفهوم "نقد الاستشراق". يركّز على مراجعات في نقد الاستشراق في موقفه من الإسلام. وسبقه بحثٌ عن المفهوم نفسه "نقد الاستشراق"، من حيث المنهجيَّة في النقد. ويليه ـ بحول الله تعالى وقوَّته ـ بحثان آخران؛ أحدهما في موقف الاستشراق من القرآن الكريم؛ نزوله وإعجازه وترجمة معانيه. والثاني في موقف الاستشراق من سنَّة الرسول ﷺ وسيرته ـ عليه الصلاة والسلام ـ.

تأتي كلمة مراجعات في عنوان هذا البحث مقصودةً، بحيث يتَّضحُ من طبيعة المراجعات أنَّ التدخُّل الشخصي فيما تتمُّ مراجعته محدودٌ جدًّا؛ إذ يغلب على المراجعات العرض الموضوعي، وإن لم يخلُ الأمر من التدخُّل، متى ما اقتضى الأمر ذلك. هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فإنَّ هذه المراجعات ستكون ـ بإذن الله تعالى ـ مقدِّمات لمشروع بدأه الباحث منذ سنة ١٤٠٥هـ/١٩٨٥م في رصد وراقي "ببليوجرافي" لما كُتب عن الاستشراق باللغة العربية. وظهرت نواته سنة ١٤١٤هـ/١٩٩٣م بعنوان: ( الاستشراق في الأدبيات العربية: عرض للنظرات وحصر وراقي للمكتوب ) .

**استهلال:**

الحمد لله ربِّ العالمين الرحمن الرحيم، والصلاة والسلام رسول الله محمَّد بن عبدالله، سيِّد الأوَّلين والآخرين، وعلى آله وصحبه ومن والاه إلى يوم الدين، وبعد

فهذا البحث الذي بين يدي القارئ هو البحث الثاني في سلسلة من البحوث حول مفهوم "نقد الاستشراق". يركِّز على مراجعات في نقد الاستشراق في موقفه من الإسلام. وسبقه بحثٌ عن المفهوم نفسه "نقد الاستشراق"، من حيث المنهجيَّة في النقد. ويليه ـ بحول الله تعالى وقوَّته ـ بحثان آخران؛ أحدهما في موقف الاستشراق من القرآن الكريم؛ نزوله وإعجازه وترجمة معانيه. والثاني في موقف الاستشراق من سنَّة الرسول ﷺ وسيرته ـ عليه الصلاة والسلام ـ.

تأتي كلمة مراجعات في عنوان هذا البحث مقصودةً، بحيث يتَّضحُ من طبيعة المراجعات أنَّ التدخُّل الشخصي فيما تتمُّ مراجعته محدودٌ جدًّا؛ إذ يغلب على المراجعات العرض الموضوعي، وإن لم يخلُ الأمر من التدخُّل، متى ما اقتضى الأمر ذلك. هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فإنَّ هذه المراجعات ستكون ـ بإذن الله تعالى ـ مقدِّمات لمشروع بدأه الباحث منذ سنة ١٤٠٥هـ/١٩٨٥م في رصد وراقي "ببليوجرافي" لما كُتب عن الاستشراق باللغة العربية. وظهرت نواته سنة ١٤١٤هـ/١٩٩٣م بعنوان: **الاستشراق في الأدبيات العربية: عرض للنظرات وحصر وراقي للمكتوب**، وصدر عن مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية بالرياض في ٣٧٠ صفحة.

ويتوقَّع الباحث أن تكون الطبعة الثانية من هذا الرصد في خمسة كتب ـ إن شاء الله تعالى ـ، بعدما توفرت للباحث موادُّ منشورة باللغة العربية، تدعو إلى هذا

المدى من العدد من الإصدارات. هذا بالإضافة إلى تحميلها في قاعدة معلومات إلكترونية.

وحيث تمَّ عرض هذا البحث على الفاحصين الأفاضل فإنَّ الباحث يمتنُّ على الإضافات التقويمية للبحث من قبلهم، وقد أخذ بها؛ لما اتَّسمت به من موضوعية وفتحت للباحث جوانبَ من التقصير لم تكُن قد بانت له من قبلُ، وهذه من ميزات تحكيم البحوث العلمية. فلهم جميعًا الشكر والامتنان. كما أنَّني أشكر هيئة التحرير بمجلَّة جامعة الإمام محمَّد بن سعود الإسلامية، ورئيس تحريرها الزميل الأستاذ الدكتور فهد العسكر، على قبولهم نشر هذا البحث ضمن بحوث المجلَّة. وفَّقهم الله تعالى إلى الخير. وكان الله في عون الجميع.

* * *

**التمهيد :**

يعدُّ الحديث عن الإسلام، من حيثُ كونُه ديناً سماوياً خاتماً، بُعث به رسولٌ، هو آخر الرسل والأنبياء، وأُنزل به كتابٌ، هو آخر الكتب المنزَّلة، من المسلمَّات التي بقوم عليها هذا الدين، ويؤمن بها جميع المسلمين. إلا أنَّ الإسلام، بهذه الكيفية، لم يكن موضع قبول عامٍّ، من بعض العرب، والأمم المحيطة بجزيرة العرب، منذ أنْ صدح به رسول الله مُحَمَّد بن عبدالله ﷺ في مكَّة المكرَّمة ثم في المدينة المنوَّرة. فقد لاقى رسول الله ﷺ عنتاً في تبليغ الرسالة بين قومه وذويه، ثم امتدَّ الإنكار إلى رقعة أوسع، كلَّما زاد انتشار الإسلام.(١)

رأت بعض الأمم المجاورة أنَّ في انتشار الإسلام تهديدًا لوجودها، وتأثيرًا على مصالحها بين الناس، فناصبت هذا الدين العداء. ومع ذلك فإنَّ هذا الدين ظلَّ محفوظًا بحفظ الله تعالى له، وظلَّ الإقبال عليه مستمرًّا، بحيث انتشر بين الأمم بالقدوة والدعوة، كما انتشر بينها بالفتوحات،(٢) بما في ذلك النفوذ إلى أوروبا عن طريق التجارة، من خلال (السوق الضخمة) مدينة «البندقية التي كانت تعتمد على التجارة المشرقية، وتحافظ على الطريق البحرية إلى القسطنطينية (إسطنبول فيما بعد)، وإلى الإسكندرية (المشبَّهة غالباً بالبندقية)، وإلى الشاطئ المشرقي على امتداد معظم هذه المرحلة».(٣)

---

(١) نظر: مُحَمَّد فتح الله الزيادي. **انتشار الإسلام وموقف المستشرقين منه**. ـ بيروت: دار قتيبة، ١٤١١هـ/١٩٩٠م. ـ ٢٠١ ص.

(٢) انظر: مُحَمَّد علي عمر الفرَّا. **الإسلام والغرب: مواجهة أم حوار!**. ـ عمَّان: دار مجدلاوي، ١٤٢٢هـ/٢٠٠٢م. ـ ٢٢٤ ص.

(٣) انظر: جاك غودي. **الإسلام في أوروبا**/ تعريب جوزف منصور. ـ بيروت: عويدات، ٢٠٠٦م.. ـ ص

يُعدُّ الاستشراق أحدَ الروافد التي عرف الغرب من خلالها الإسلام، إلا أنَّها معرفة لم تكن، في مجملها، دقيقةً. وسيتبيَّن من هذه المراجعة أنَّ الاستشراق، في مهمَّته هذه، قد اتَّكأ على معلومات شعبية غربية قديمة، ذات بعد ديني مسيحي، مما كان له الأثر الكبير في تلقّي الغرب للإسلام، بل الأثر الكبير لهذه الفجوة بين الغرب والإسلام، قبل أنْ تنطلق حروب الفرنجة من الغرب إلى الشرق.(١)

* * *

١١٩. والطريف في هذا الأمر أنَّ البابوية كانت لا تقرُّ التعامُل التجاري مع "غير المؤمنين".

(١) انظر: توماش ماستناك. السلام الصليبي/ ترجمة بشير السباعي.ـ القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة، ٢٠٠٣م.ـ ص ١٤٣ ـ ٢٣٢.

**الوقفة الأولى: الاستشراق والحروب الصليبية :**

حملت أوروبا على الإسلام حملات حربية، سمَّيناها حروب الفرنجة، واصطُلح في أوروبا على تسميتها بالحروب الصليبية،[1] لأنَّها حملت الصليب معها متَّجهة إلى أرض الشام ومصر، وكان المحاربون يعلِّقون شارة الصليب على صدورهم.[2] واستمرَّت هذه الحروب لمئتي عام، من سنة ٤٩١هـ، الموافق لسنة ١٠٩٨م إلى سنة ٦٩٠هـ، الموافق لسنة ١٢٩١م. ووصل عدد هذه الحملات إلى تسع حملات، كان هدفها الأوَّل والمعلن هو تحرير أرض الشام ومصر من المسلمين، والتنعُّم بأرض السمن والعسل، أرض الميعاد. ثم تأتي الأهداف الأخرى، التي لا تصادَر في هذه الحملات، كالهدف الاقتصادي.

على أيِّ حال، فقد كثر الحديث حول الحروب الصليبية، من حيث دوافعُها وأهدافُها، وسعى بعض الكتَّاب إلى استبعاد الدافع الديني، وقصر هذه الحملات على الدافع الاقتصادي، رغم أنَّ الجهة التي جاء منها الفرنجة الصليبيون، في ذلك الوقت، كانت تنعم بالخيرات الكافية، في ظاهر الأرض وباطنها، دون الحاجة إلى قطع هذه المسافات على البهائم، تحمل الصليب على أكتافها، للفوز بمكسب اقتصادي.

يقول **عمر لطفي العالم** في مقدِّمته للطبعة الأولى من كتاب **تاريخ حركة الاستشراق ليوهان فوك**: «في القرن الميلادي العاشر أطلق البابا أوربان الثاني

---

(١) سمَّى المسلمون هذه الحملات بحروب الفرنجة، وتسمية الحروب الصليبية جاءت من الصليبيين أنفسهم. انظر: أمين معلوف. **الحروب الصليبية كما رآها العرب**/ ترجمة: عفيف دمشقية. ـ ط ٢. ـ بيروت: دار الفارابي، ١٩٩٨م. ـ ٣٥٢ ص.

(٢) انظر: مُحَمَّد علي عمر الفرَّا. **الإسلام والغرب: مواجهة أم حوار!**. ـ مرجع سابق. ـ ص ٣٠.

صيحة ارتعشت لها الأجنَّة في البطون، سارت أوروبَّا بعدها نحو الشرق بين راغب في الجنة، وطامع في الثروة، أو أسير لشهوة القتل وحبِّ الانتقام».[1]

المهم أنَّه على مدى قرنين من الزمان تشكَّلت العلاقة بين الغرب والإسلام، ولا يزال هذان القرنان يحدِّدان هذه العلاقة. يقول كلٌّ من **أحمد الجهيني ومُحَمَّد مصطفى**: «وقد لعبت الحروب الصليبية دورًا لا يمكن تجاهُله في تشويه صورة الإسلام. فقد «استمرَّ تيار الدعاية يتدفَّق ضد المسلمين بالأكاذيب إلى جميع أنحاء أوروبَّا، التي أمدَّت الحروب الصليبية بالمال والعتاد قرونًا عديدة. ولم تكن الأنباء التي يحملها العائدون من المعركة قريبةً من الصدق. ومن أجل ذلك فقد امتلأت عقلية السواد الأعظم من أبناء أوروبا بكثير من المعلومات المكذوبة عن الإسلام والمسلمين، ولم تتمكَّن حركة تثقيف الشعوب في العصر الحديث من إزالة هذه الأفكار بعد».[2]

هذا الخطاب الديني المسيحي ذو التوجُّه السياسي هو الذي شكَّل الاستشراق التقليدي، فقد ورث المستشرقون هذا الخطاب وحافظوا عليه. وتمثَّل هذا الخطاب «في كون الإسلام نسخة مشوَّهة، أو صورة معدَّلة ضالَّة للمسيحية».[3] وأنَّه هرطقة، وخروج عن تعاليم المسيح **عيسى بن مريم** ـ عليهما السلام ـ، وما إلى

---

(١) انظر مقدّمة المترجم في: يوهان فوك. **تاريخ حركة الاستشراق: الدراسات العربية والإسلامية في أوروبا حتَّى بداية القرن العشرين**/ تعريب عمر لطفي العالم. ـ دمشق: دار قتيبة، ١٤١٧هـ/١٩٩٧م. ـ ص ٧.

(٢) انظر أحمد الجهيني ومُحَمَّد مصطفى. **الإسلام والآخر**. ـ القاهرة: الهيئة المصرية العامَّة للكتاب، ٢٠٠٥م. ـ ص ١٧٦.

(٣) انظر أحمد الجهيني ومُحَمَّد مصطفى. **الإسلام والآخر**. ـ المرجع السابق. ـ ص ١٧٨ ـ ١٧٩.

ذلك من الاتِّهامات الجُزافية، التي لا تنبئ عن روحٍ علميةٍ، أو عدلٍ في إطلاقِ الأحكام.[1]

لذا يؤرِّخ بعضُ المعنيين بالدراسات الاستشراقية بداياتها بالحملات الصليبية. والذي يظهر أنَّها بدأت قبل ذلك بزمن، منذ انطلق الطلبة الأوروبيون إلى الأندلس وصقلية، لنقل علوم المسلمين إلى أوروبَّا، فقد كان من أهداف هذه البعثات دراسة الإسلام، والعمل على التصدِّي له فكريًا، جنبًا إلى جنب مع التصدِّي الحربي، الذي قد لا يُجدي أمام القوَّة الإسلامية، التي طرقت أبواب أوروبا، من جنوبها الغربي أولاً، ثمَّ من شرقها. ومع هذا لم تخلُ هذه المرحلة من التأثُّر بعلوم المسلمين، بل وأنماط حياتهم، بالتشبُّه بالمسلمين في عاداتهم ولباسهم، وأنماطهم العلمية.[2]

بلغ هذا التأثُّر بالإسلام مبلغاً كبيراً حتى لقد قيل إنَّ اللباس العربي أضحى علامةً للوجاهة العلمية، إلى اليوم، لاسيَّما في المناسبات العلمية، كمناقشة الرسائل العلمية وحفلات التخرُّج في المؤسَّسات التعليمية والعلمية. «لقد كانت إسبانيا المسلمة بمثابة السير الناقل العظيم الذي لولاه لضاع الأدب اليوناني الكلاسيكي والفلسفة اليونانية القديمة التي تمَّت ترجمتها إلى العربية، واحتفظت بها إسبانيا هناك إلى حين انتقالها إلى أوروبا، بعد ترجمتها من العربية إلى اللاتينية».[3] ويقول **جاك غودي**: «وفي إيطاليا أثَّر وجود المسلمين كذلك في الحياة

---

(١) انظر: مُحَمَّد علي عمر الفرَّا. **الإسلام والغرب: مواجهة أم حوار!**. ـ مرجع سابق. ـ ص ٥٢.

(٢) انظر: محمود حمدي زقزوق. الإسلام والاستشراق. ـ ص ٧١ ـ ١٠٢.

في: نخبة من العلماء المسلمين. **الإسلام والمستشرقون**. ـ جدة: عالم المعرفة، ١٤٠٥هـ/١٩٨٥م. ـ ٥١١ ص.

(٣) انظر: عبدالله العلي العليان. **الإسلام والغرب ما بعد ١١ سبتمبر ٢٠٠١**. ـ الدار البيضاء: المركز الثقافي

اليومية. واحتلَّ العرب صقلية لمدَّة قرنين قبل أنْ يسودها النورمان عام ١٠٩١، وحتَّى بعد ذلك كان إمبراطور النورمان، روجيه الثاني يلبس ثوباً عربياً في البلاط، ويتكلَّم العربية، ويعلِّم الفنون والعلوم العربية، ويستخدم أصحاب الحِرَف العرب الذين بنوا الكاتدرائية الرائعة والدير في مونريال (١١٧٢)».[(١)]

يقول **مُحَمَّد عبدالله مليباري** عن هذه الاقتباسات: «بدأ الغرب أوَّل ما بدأ ينفض عن ذهنه آثار الهجعة المظلمة التي عاشها طوال أربعة قرون بالعودة إلى الشرق، حيث قامت حضارة إسلامية مزدهرة توغَّلت في أرجاء العالم الشرقي كله، وجزءٍ من أوروبا الغربية، ودون أنْ يفكِّر في الموضوعات الكبرى لأوجه الاختلافات عن طبيعة الإنسان الأصيلة، وعن مركزه في الحياة، راح ينهل من ذلك المعين. وعندما أحسَّ بالاختلافات الناجمة عن الطبيعة الذاتية، حاول إنكار الفكر الإسلامي كحقيقة قائمة، معزياً أنَّ نقطة انطلاقه بدأت بالحضارة اليونانية التي واصلت مسيرتها حتى انتهت إليه. وكان للاستشراق دوره الفعَّال في كل المراحل التي سار فيها التاريخ الحضاري الأوربي الحديث، ابتداءً من مرحلة الاقتباس، فالانتهال، فالأفكار، فالعودة إلى الحقِّ بالاعتراف لدور الأمَّة الإسلامية في الحضارة الإنسانية، وفعاليته في تكوين الفكر العلمي والأدبي».[(٢)]

تجاهُل هذا التأثير الإسلامي على أوروبَّا يمكن أنْ يُعدَّ مظهرًا من مظاهر الاستشراق. وهو، كذلك، مظهرٌ من مظاهر التأريخ للنهضة الأوروبية، لكنه

---

العربي، ٢٠٠٥م. ـ ص ٢٠٠.

(١) انظر: جاك غودي. **الإسلام في أوروبا**. ـ مرجع سابق. ـ ص ١١٠.

(٢) انظر: مُحَمَّد عبدالله مليباري. **المستشرقون والدراسات الإسلامية**. ـ الرياض: دار الرفاعي، ١٤١٠هـ/١٩٩٠م. ـ ص ٣٦.

تجاهُلٌ لا يثبُت أمام حقيقة أنَّ للإسلام أثرًا واضحًا في هذه النهضة، سعى **جاك غودي**، وآخرون منصفون مثله، إلى توكيده، من خلال استعراض الوجود الإسلامي في أوروبَّا إلى اليوم، حيث تزيد الجالية المسلمة على خمسة عشر مليون مهاجر، رغم قلَّة تأثيرهم السياسي، مقارنةً بالدهلَزَة (اللوبي) الصهيونية.(١)

تبع تجاهُل التأثير الإسلامي على أوروبَّا تجاهُل الإسلام نفسه، وقلَّة المكتوب عن الإسلام بموضوعية، بحيث عمد الراغبون في التعرُّف على الإسلام إلى إسهامات بعض المستشرقين، التي لم تحقِّق الرغبة في الوصول إلى المعلومة الصحيحة عن هذا الدين. تقول **كارين آرمسترونج**: «هناك ندرة مذهلة في الكتب التي تتناول سيرة مُحَمَّد بين أيدي عموم القرَّاء (عندنا في الغرب). إنني مدينة ـ تحديدًا ـ للمجلَّدَين اللذين كتبهما مونتغمري واط /مُحَمَّد في مكَّة/ و /مُحَمَّد في المدينة، لكن كليهما قد وُضِعا للدارسين، ويفترضان معرفة أساسية مسبَقة بحياة مُحَمَّد ليست متوفِّرة لدى كلِّ شخص. وكتاب **مارتن لينغز** /مُحَمَّد: سيرته استنادًا إلى أقدم المصادر/ يقدِّم فيضاً من المعلومات المدهشة، مأخوذة من كُتَّاب سيرة مُحَمَّد في القرن الثامن والتاسع والعاشر. لكن **لينغز** يكتب للمؤمنين . . . من المحتمل أنَّ السيرة المتداولة في الوقت الحاضر والأكثر جاذبية للقرَّاء هي تلك التي كتبها **مكسيم رودنسون** بعنوان /مُحَمَّد/، . . . لكنه يُدوِّن هذه السيرة كريبي ودنيوي»(٢).

---

(١) انظر: جاك غودي. **الإسلام في أوروبا**. ـ مرجع سابق. ـ ٢٣٢ ص.

(٢) انظر: كارين آرمسترونغ. **الإسلام في مرآة الغرب: محاولة جديدة في فهم الإسلام**/ ترجمة مُحَمَّد الجورا. ـ ط ٢. ـ دمشق: دار الحصاد، ٢٠٠٢م. ـ ص ١٨.

**الوقفة الثانية: المستشرقون والإسلام:**

ليس المجال هنا، مجال الحديث عن عموميات الاستشراق، من حيث مفهومُه وتاريخُه ودوافعُه وأهدافُه ووسائلُه وارتباطاتُه بالاستعمار والتنصير واليهودية، فقد أُشبعت هذه التمهيدات بحثاً، وخضعت، مثل قضايا أخرى غيرها، للاختلاف والنقاش. وشابها شيءٌ من الحدَّة والقسوة في الطرح، كما شابها شيءٌ من اللين في جانب آخر من الطرح.

تركَّزت الوقفات عن الاستشراق والإسلام على موقف المستشرقين من الإسلام، على اعتبار أنَّ المستشرقين لم يكونوا، جميعًا، مجرَّد علماء أكاديميين فحسب، بل كان منهم المستشارون لهيئات سياسية ودينية في الغرب. وشغل رهطٌ منهم مناصبَ رسميةً في وزارات الحربية والخارجية والاستعمار، إبَّان وجود الاستعمار، ووجود وزارات له. ولا يزال بعضهم يزاول دورًا استشاريًا في بعض وزارات الخارجية والدفاع والمؤسَّسات الاستخباراتية. **برنارد لويس**، نموذجًا.

لم يكن كل المستشرقين كذلك، بل كان منهم علماءُ خدموا التراث الإسلامي بالتحقيق والدراسة والترجمة والحفظ والفهرسة والتكشيف. لكن من الملاحظ أنَّه من غير الشائع في المنشور العربي عن الاستشراق، في موقفه من الإسلام، أنْ تقف على تركيز على البعد الحسن/الإيجابي لهذه الخدمات. وهذا يعدُّ مأخذًا على هذه الفئة من الذين كتبوا نقدًا للاستشراق، ربَّما بافتراض أنَّ الاستشراق كان كله ضررًا على الإسلام، وأنه خوَّف الغرب من الإسلام، وأنه يتحمَّل ما وصلت إليه العلاقة بين الشرق والغرب. ولم تخلُ هذه الأحكام من المغالاة والمبالغة.[1]

(١) انظر: نديم نجدي. أثر الاستشراق في الفكر العربي المعاصر عند إدوارد سعيد ـ حسن حنفي ـ عبدالله العروي. ـ بيروت: دار الفارابي، ٢٠٠٥م. ـ ص ٩ ـ ٢١.

من المهمِّ، عند البحث في الاستشراق والإسلام، الابتعاد عن التعميم في الأحكام، إذ إنَّ ما يُقال عن موقف بعض المستشرقين من الإسلام يدخل، في جانبٍ منه، في حيِّز الأقوال الإيجابية التي تُستلُّ، أحيانًا، من سياقها، وتوظَّف لمصلحة هذا المستشرق أو ذاك.[1] والأقوال السلبية المأخوذة عن بعض المستشرقين هي، كذلك، قد تُنتزع من النصِّ بعيدًا عن السياق الذي جاءت فيه.

من هنا لزم أنْ تكون الإدانة لهذه الفئة من المستشرقين، الذين يثبت من السياق أنَّهم أساؤوا لهذا الدين. وقد أساء إليه مستشرقون كثيرون، بناء على نيَّة مبيَّتةٍ عند فئة منهم، وبناء على عدم انتمائهم لهذا الدين، عند فئة ثانية، وبناء على جهلهم بلغة هذا الدين، عند فئة ثالثة. وفئة رابعة اتَّكأت على أعمال المستشرقين السابقين، الذين كانوا أشدَّ حدَّةً من المتأخِّرين، فبنوا على هذا الاتِّكاء نظرياتهم التي سعوا إلى تسويقها بين الغربيين والشرقيين.

الفئة الخامسة، من المستشرقين في مواقفهم من الإسلام، هي تلك الفئة التي وقعت في أخطاء يقع فيها المؤلِّفون عمومًا، فهي مردودة عليهم. وهذا يقتضي قدرًا من الجهد في تتبُّع الحالات واحدةً واحدة.[2]

ينقل **إسماعيل أحمد عمايرة** عن **رودي بارِت** قوله: «ونحن في هذا نطبِّق على الإسلام وتاريخه، وعلى المؤلَّفات العربية التي نشتغل بها، المعيار النقدي الذي نطبِّقه على تاريخ الفكر عندنا، وعلى المصادر المدوَّنة لعالمنا نحن».[3]

---

(١) انظر: أحمد بن حجر آل بو طامي آل بن علي. **الإسلام والرسول في نظر منصفي الشرق والغرب**. ـ ط ٣. ـ الدوحة: مكتبة الثقافة، ١٤٠٣هـ. ـ ٢٠٦ ص.

(٢) تتبَّع أحمد عبدالوهَّاب رهطًا من المستشرقين، واقتبس منهم شواهد عن الإسلام في الفكر الغربي. انظر: أحمد عبدالوهَّاب. **الإسلام في الفكر الغربي: دين ودولة وحضارة**. ـ القاهرة: مكتبة التراث الإسلامي، ١٩٩٣م. ـ ١٤٤ ص.

(٣) انظر: إسماعيل أحمد عمايرة. **المستشرقون والمناهج اللغوية: المنهج التاريخي، المنهج المقارن، المنهج**

يعلّق **إسماعيل أحمد عمايرة** على عبارة **رودي بارت** بقوله: «فالمستشرق مرتبط ارتباطًا وثيقًا بما يدور حوله من حركات علمية. ولعلَّ في هذا ما يفسِّر الدهشة والاستغراب اللذين يرتسمان على وجه المسلم وهو يقرأ كتابات المستشرقين. فهم يقيسون الأمور بموازين مختلفة، إلى حدٍّ كبير، عن مقاييسنا. بل إنَّ اختلاف المقاييس هو الذي أوقع كثيرًا من المستشرقين في الخطأ وهم يزنون بها ثقافةً أخرى مختلفة، كما أوقعنا ذلك في خطأٍ مقابلٍ حين أقدمنا على تقويم أعمالهم دون معرفة كافية بطبيعة مناهجهم، ومستلزماتها والاستنتاجات المترتِّبة عليه»[1].

**الوقفة الثالثة: تصنيف المستشرقين:**

بتتبُّع ما كتبه النقَّاد، من عرب أو عجم، حول أطروحات المستشرقين عن الإسلام، يمكن الخروج بتصنيف دقيق لمواقف المستشرقين من الإسلام، يُبنى هذا التصنيف على الاستقراء. ولا يكفي، فيما يبدو، أنْ تدرس حالة متمثِّلة في مستشرق كتب عن الإسلام، ثم يعمد الباحث إلى تعميم أحكامه على طائفة المستشرقين كلهم.

العمق في دراسة الاستشراق وتوجُّهات المستشرقين كفيلٌ بالخروج بحكم موضوعي على هذه الظاهرة. وهناك سعي إلى تصنيف دراسة المستشرقين للإسلام، من منظور سلبي، من حيث نظرتُهم لهذا الدين، إلى العوامل الآتية:

- الافتراضات المسبَّقة.
- الادِّعاء المتعمَّد.

---

الوصفي، المنهج الإحصائي. ـ ط ٢. ـ عمَّان: دار حنين، ١٩٩٢م. ـ ص ١٣.

(١) انظر: إسماعيل أحمد عمايرة. المستشرقون والمناهج اللغوية. ـ المرجع السابق. ـ ص ١٤.

- الخطأ في الاستنتاج.
- توارث الآراء.
- التجزئة.
- عدم الدقّة في استعمال المصطلحات.
- استخدام صيغ الشكّ.
- التعميم.[1]

حاول النقّاد الأوّلون من العرب والمسلمين هذا المنهج في تصنيف الدراسات الاستشراقية عن الإسلام، لكنّهم وقعوا تحت تأثير أزمة الثقة بالاستشراق والمستشرقين، بعد أنْ سبقهم مَن وقع تحت تأثير الانبهار بذلك، بشكل متطرِّف، أوجد شكلاً متطرِّفًا في موقف بعض العلماء المسلمين من هذه الدراسات، جاء هذا ردَّ فعل لذاك التوجُّه المتطرِّف السابق. ولقد قيل: إنَّ التطرُّف يولِّد تطرُّفًا معاكسًا له، ومضادًّا له.

الذي يبحث عن شواهدَ وأدلّةٍ لتوجُّهٍ حسنٍ أو سيءٍ، إيجابيٍّ أو سلبيٍّ، سيجد كثيرًا منها في إسهامات المستشرقين.[2] والذي يسعى إلى الاستقراء لا بُدَّ أن يقف على هذه الشواهد.[3] وتبرز نبرات الاحتراز لدى مَن يستقرئون الشواهد

---

(١) انظر: مُحَمَّد فتح الله الزيادي. الاستشراق: أهدافه ووسائله، دراسة تطبيقية حول منهج الغربيين في دراسة ابن خلدون. ـ طرابلس (ليبيا): المؤلّف، ١٩٩٨م. ـ ص ١١٦ ـ ١٢٤.

(٢) انظر: أحمد عبدالوهّاب. الإسلام في الفكر الغربي: دين ودولة وحضارة. ـ القاهرة: مكتبة التراث الإسلامي، ١٩٩٣م. ـ ١٤٤ ص.

(٣) انظر: عرفان عبدالحميد. المستشرقون والإسلام: محاولة أولية لتفهُّم الأسس التاريخية لطبيعة العلاقات الفكرية بين الإسلام والغرب. ـ ط ٢. ـ بيروت: المكتب الإسلامي، ١٩٨٠م. ـ ٢٩ ص. وانظر، في

الاستشراقية الإيجابية لمواقف بعض المستشرقين من الإسلام.[1] ذلك أنَّ هاجس اتِّهامهم بأنَّهم من تلاميذ المستشرقين يرد في مثل هذه المواقف. وهو هاجسٌ لا يُصادر، ولكنه لا يُعمَّم.

**الوقفة الرابعة: التأثُّر والتأثير :**

هكذا ضاعت المسألة الاستشراقية بين هذين الاتِّجاهين، التأثُّر والتأثير، فأضحيت تبحث عن الخطِّ الوسط بينهما، فلا تكاد تجده إلا لدى بعض المتأخِّرين، الذين تعمَّقوا في دراسة الاستشراق. وربَّما درس بعض هؤلاء المتعمِّقين على مستشرقين، فخالطوهم وعرفوا عنهم مواقفهم. وهناك نماذج يمكن سردُها من هذه الفئة المتوسِّطة من النقَّاد، لولا أنَّه يُخشى أنْ تحسب على أنَّها أميل إلى الفئة المتأثِّرة منها إلى الفئة الرافضة لفكرة الاستشراق. ذلك أنَّه ثبت أنَّ معظمَ الدارسين على المستشرقين لا بُدَّ أنْ يتأثَّروا إيجابًا بهم، من قريب أو بعيد.[2] وإنْ لم يتأثَّر بعضهم بالفكر الاستشراقي، تأثَّر بالمنهجية التي يسير عليها الاستشراق في دراسته للإسلام. ويرى بعض الكُتَّاب هذا التأثير من مسوِّغات سعي اليهود في الغرب والشرق للسيطرة على مراكز الدراسات الاستشراقية في الجامعات الأجنبية.[3]

---

المقابل: صالح زهر الدين. **الإسلام والاستشراق**. ـ بيروت: دار الندوة الجديدة، ١٤١٢هـ/١٩٩١م. ـ ص ٣٣ ـ ٤٣.

(١) انظر: محمود حمدي زقزوق. **الإسلام والاستشراق**. ـ القاهرة: مكتبة وهبة، ١٤٠٤هـ/١٩٨٤م. ـ ٣٦ ص.

(٢) انظر: مُحَمَّد الدسوقي. **الفكر الاستشراقي: تاريخه وتقويمه**. ـ المنصورة: دار الوفاء، ١٤١٥هـ/١٩٩٥م. ـ ص ٥٢ ـ ٥٣، و١٥٦ ـ ١٥٧

(٣) انظر: عبدالقهَّار داود عبدالله العاني. **الاستشراق والدراسات الإسلامية**. ـ عمَّان: دار الفرقان،

يدخل هذا القول في الأحكام التعميمية، التي افترضت قوَّة تأثير الاستشراق على الطلبة المسلمين، لاسيَّما منهم مَن لديه أزمة ثقة بدينه، دون النظرة العكسية من قِبَل طلبة مسلمين آخرين، لا تظهر عليهم عوامل أزمة الثقة بهذا الدين، فيبلِّغونه للآخر، ويسعون بهدوء إلى تقديمه إلى هذا الآخر، من خلال الحوار الهادئ في قاعات المحاضرات وأروقة الجامعات، والمقالات والبحوث في الدوريات والكتب.[1] ونتيجةً لذلك يبرزُ تأثُّر المستشرقين وغيرهم بالإسلام، كما يؤثِّرون في المسلمين.[2]

مع عدم إغفال هذا البعد في التأثُّر، ومع عدم إغفال الأقوال السيئة عن الإسلام من قِبَل كثير من المستشرقين، ومحاولة إقصائه، باعتباره مؤثِّرًا في حياة أتباعه، وبالتالي حياة الآخرين،[3] فإن النظرة من وجه واحد، هو الوجه السلبي للاستشراق، قد يضفي على الاستشراق والمستشرقين، في موقفهم من الإسلام،

---

١٤٢١هـ/٢٠٠١م. ـ ص ١١.

(١) انظر، مثلاً، تأثير الشيخ مُحَمَّد حسنين عبد الرزَّاق وغيره من علماء العربية على المستشرق هاملتون جب لدى: ناصر عبدالرزَّاق الملاَّ جاسم. **الإسلام والغرب: دراسات في نقد الاستشراق**. ـ عمَّان: دار المناهج، ١٤٢٣هـ/٢٠٠٤م. ـ ص ١٧١ ـ ١٧٢.

(٢) انظر، مثلاً: مكارم الغمري. **مؤثِّرات عربية وإسلامية في الأدب الروسي**. ـ الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٤١٢هـ/١٩٩١م. ـ ٣٢٨ ص. ـ (سلسلة عالم المعرفة؛ ١٥٥). وانظر، أيضًا: كاتارينا مومزن. **جوته والعالم العربي**/ ترجمة عدنان عبَّاس علي، مراجعة عبدالغفَّار مكاوي. ـ الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٤١٥هـ/١٩٩٥م. ـ ٣٨٤ ص. ـ (سلسلة عالم المعرفة؛ ١٩٤).

(٣) انظر: محسن جاسم الموسوي. **الاستشراق في الفكر العربي**. ـ بيروت: المؤسَّسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٩٣هـ. ـ ٢٠٦ ص.

قوَّة خارقة، لا يقوى المسلمون على اختراقها. وهذا موقفٌ فيه من التهويل ما يستحقُّ المراجعة. لاسيَّما مع وجود شواهد حيَّة لهذا الجانب من التأثُّر الإيجابي، يمكن رصدها في حياة بعض المستشرقين.

الصورة «ليست قاتمة تمامًا، إذ من القديم كان بعض الأوروبيين قادرين على بلوغ نظرة أكثر توازُنًا، لكنهم كانوا دائمًا قلَّة، وكانت لهم إخفاقاتهم. لقد حاولتْ هذه الحفنة من الناس تصحيح الأخطاء التي وقع فيها معاصروهم، والارتفاع فوق مستوى الرأي الذي نُقل إليهم. وبكلِّ تأكيد علينا الآن أنْ نشجِّع هذا التراث المتسامح، المتراحم والشجاع».[1]

**الوقفة الخامسة: الاستشراق والتنصير:**

الوقوف على إسهامات المستشرقين حول الإسلام ضرورة يحتِّمها الانتماء الثقافي، رغم تهوين بعض المعنيين من هذا التوجُّه.[2] ولدى بعض المستشرقين مواقف ليست مشرِّفة عن الإسلام، لأسباب ذات علاقة بالدوافع والأهداف، فلقد استغلَّ التنصيرُ، مثلاً، الاستشراقَ في تحقيق بعض أهدافه، عندما تبيَّن للمنصِّرين أنَّ مسألة تنصير المسلمين غير متحقِّقة، وأنَّ مسألة تحويلهم "ارتدادهم" عن الإسلام، دون الدخول بالضرورة في النصرانية، غير متيسِّرة، في مقابل الجهود التي تبذل لذلك، فانحرف التنصير، في بعض أهدافه الابتدائية، وفي مفهومه، إلى تشويه الإسلام في أذهان المسلمين.

---

(١) انظر: كارين آرمسترونغ. **الإسلام في مرآة الغرب: محاولة جديدة في فهم الإسلام**. ـ مرجع سابق. ـ ص ١٩.

(٢) لا يرى مُحَمَّد قطب متابعة المستشرقين والردَّ عليهم في كل ما يكتبونه، وإن كان بعضه ضروريًا ومفيدًا. انظر: مُحَمَّد قطب. **المستشرقون والإسلام**. ـ القاهرة: مكتبة وهبة، ١٤٢٠هـ/١٩٩٩م. ـ ص ٣١٤ ـ ٣١٨.

هذه فكرةٌ طرحها المنصِّر المستشرق، المعروف جيدًا في منطقة الخليج العربية خاصَّةً، السموأل (**صاموئيل**) **زويمر**، الذي مارس خطابًا قائمًا على تحشيدٍ فجٍّ من المغالطات والافتراءات، لا يخاطب بها «بالتأكيد أناسًا على دراية طيبة بالإسلام في دينه وتاريخه وحضارته، إذ إنَّ هذه الأكاذيب لا تنطلي إلا على محدودي الثقافة، أو على وجه الدقَّة، من انحصرت ثقافتهم بما تلقَّوه من مصادر المعرفة الغربية».[1]

هذا التحوُّل في الأهداف التنصيرية يقتضي جهدًا فكريًا علميًا، يغوص في هذا الدين وما كتبه أهله عنه، ثم استخراج ما يمكن أنْ يعدَّ من نقاط الضعف فيه، من وجهة نظر المستشرق، أو الناقد الآخر، في المسلم نفسه، وليس وجود نقاط ضعف محقَّقة في واقع الدين نفسه، فليس في الدين نقاطُ ضعف، فتُكبَّر هذه النقاط، من قبل الآخر، وينظر إليها على أنَّها اتِّهامات للدين نفسه.[2] أي أنَّ نقاط التقصير في المسلمين أنفسهم تؤخذ على أنَّها نقاط تقصير في الدين نفسه، فتكون تلك التقصيرات حُجَّةً على الإسلام، بينما هي حُجَّةٌ على المسلمين، فليست بالتالي مواطنَ اتِّهام لهذا الدين الحنيف.

مع التوكيد على أنَّ استخدام تعبير الآخر، هنا، يأتي من منطلق ثقافي، لا من منطلق عرقي، كما هو الشائع من استخدام اللفظ في الغرب، ومن هذا المنطلق فإنَّ الآخر لا يظلُّ، دائمًا، آخرَ. ومن هنا يأتي الإشكال في إطلاق هذا اللفظ من مفهوم ثقافي.[3] ومن هذا المفهوم لا يسمح اللفظ أنْ ينطبق على أوروبَّا الأمس

---

(١) انظر: ناصر عبدالرزَّاق الملاَّ جاسم. **الإسلام والغرب: دراسات في نقد الاستشراق**. ـ مرجع سابق. ـ ص ٤٤ ـ ٤٧.

(٢) انظر: أبو الحسن علي الحسني الندْوي. **الإسلاميات بين المستشرقين والباحثين المسلمين**. ـ ص ١٥ ـ ٦٩. في: نخبة من العلماء المسلمين. **الإسلام والمستشرقون**. ـ مرجع سابق. ـ ٥١١ ص.

(٣) انظر: خيري منصور. **الاستشراق والوعي السالب**. ـ بيروت: المؤسَّسة العربية للدراسات والنشر،

واليوم، إذ لا يجوز أنْ يُرى الإسلام «كمغتصب لأوروبَّا المسيحية أكثر ما تعتبر هذه الأخيرة محطِّمة الأوثان وأسواط اليهود. وكلهم كان لهم ألقاب تثبت وجودهم، ولكن لا يجوز، بالسير إلى هذا الهدف، أنْ يعتبر أحدٌ نفسَه الآخر فقط، بل هو جزء من أوروبَّا وجزء من ميراثنا». كما يقول **جاك غودي**.(١) ومن ثمَّ يصبح الإسلام، من حيث تأثيرُه، أحدَ الروافد الثقافية الثلاثة لأوروبا.(٢)

المقصود هو تمثُّل هذه الثقافة في النظرة إلى الآخر، الاستشراق هنا، وإنْ ظهر التفاوت في هذا التمثُّل، كما هي الحال لدى **إدوارد سعيد**، **وأنور عبد الملك** و**عبدالله العروي** و**حسن حنفي** كنماذج تصدَّت لإطروحات المستشرقين في نظرتهم إلى الإسلام، وإصرار بعضهم على اتِّباع أسلوب إثارة الشُّبه.(٣)

اقتضى هذا الأسلوبُ، في إثارة الشُّبه، البحثَ في القرآن الكريم والسنة النبوية المطهَّرة والسيرة النبوية الشريفة، ثم الخوضَ في سِيَر أمهات المؤمنين والصحابة، من كُتَّاب الوحي، ورواة الحديث، وقادة الفتوحات الإسلامية، ثم التشكيكَ في الفقه الإسلامي، وأنَّه مستمدٌّ من القانون الروماني، وأنَّ هذا الدين إنَّما هو صورة مشوَّهة عن اليهودية والنصرانية،(٤) بحجَّة أنَّ رسول الله ﷺ مخترع هذا الدين، وأنَّه قد عرف «شيئًا قليلاً من عقائد اليهود والنصارى».(٥) وأنَّه ﷺ كان يتَّصل، قبل

---

٢٠٠١م. ـ ص ١٣٥ ـ ١٥٠.

(١) انظر: جاك غودي. **الإسلام في أوروبا**. ـ مرجع سابق. ـ ص ٢٥.

(٢) انظر: جاك غودي. **الإسلام في أوروبا**. ـ المرجع السابق. ـ ص ٨٢ ـ ١١٩.

(٣) انظر: نديم نجدي. **أثر الاستشراق في الفكر العربي المعاصر عند إدوارد سعيد ـ حسن حنفي ـ عبدالله العروي**. ـ مرجع سابق. ـ ص ٩ ـ ٢١.

(٤) انظر: شوقي أبو خليل. **الإسلام في قفص الاتِّهام**. ـ ط ٥. ـ بيروت: دار الفكر المعاصر، ١٤١٨هـ/١٩٩٨م. ـ ص ٣١٤ ـ ٣١٧.

(٥) انظر: شوقي أبو خليل. **الإسلام بدعة نصرانية، الإسلام مقتبسٌ من اليهودية والنصرانية**. ـ ص ١٥ ـ ٤٣.

بعثته، بالأحبار والرهبان، داخل مكّة المكرَّمة وخارجها. فالتشكيكَ في الفتوحات الإسلامية ودوافعها، وأنَّها إنَّما قامت لأسباب اقتصادية،[1] وأنَّ الإسلام قد انتشر بالقوَّة والإكراه، التي يُعبَّر عنها بالسيف،[2] وهكذا من الشُّبه التسقُّطية، التي تصدَّى لها العلماء والمفكِّرون المسلمون والعرب، وأكثروا من الردود عليها ودحضها.[3]

اختلفت الردود على شبهات المستشرقين حول الإسلام في مداها وفي أسلوب التعامُل مع هذه الشبُهات، بحسب قوَّة الشبُهات وموقف العلماء المسلمين منها. ويمكن تصنيف هذه المواقف إلى خمسة أنواع، كما يصنِّفها **مُحَمَّد أبو الفتح البيانوني**:

- موقف العلم بها وبأسبابها ودوافعها، والردُّ العلمي عليها.
- موقف الغفلة عنها وعن أسبابها، أو التساهُل معها، حتى شاعت في صفوف كثير من المسلمين.

---

في: شوقي أبو خليل. **أضواء على مواقف المستشرقين والمبشِّرين**. ـ ط ٢. ـ طرابلس (ليبيا): جمعية الدعوة الإسلامية العالمية، ١٩٩٩م. ـ ٢٦٤ ص.

(١) انظر: جميل عبدالله مُحَمَّد المصري. **دواعي الفتوحات الإسلامية ودعاوى المستشرقين**. ـ دمشق: دار القلم، ١٤١١هـ/١٩٩١م. ـ ١١١ ص. ـ (سلسلة بحوث في التاريخ الإسلامي؛ ٣).

(٢) تصدَّى زكريا هاشم زكريا لهذه الشُّبهة بإفاضة. انظر: دين السلام. ـ ص ٤٣ ـ ٥٨.

في: زكريا هاشم زكريا. **المستشرقون والإسلام**. ـ القاهرة: المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، ١٣٨٥هـ/١٩٦٥م. ـ ٦١٢ ص. ـ (سلسلة لجنة التعريف بالإسلام؛ ٢٠). وانظر: نبيل لوقا بباوي. **انتشار الإسلام بحدِّ السيف بين الحقيقة والافتراء**. ـ القاهرة: دار البباوي، ٢٠٠٢م. ـ ١٩٢ ص.

(٣) تولَّى عبدالعظيم إبراهيم مُحَمَّد المطعني الوقوف على بعض هذه الشُّبه وسعى إلى الردِّ عليها. انظر: عبدالعظيم إبراهيم مُحَمَّد المطعني. **افتراءات المستشرقين على الإسلام: عرض ونقد**. ـ القاهرة: مكتبة وهبة، ١٤١٣هـ/١٩٩٢م. ـ ٢٠٨ ص.

- موقف التأثُّر بها وتصديقها، والدفاع عنها.
- موقف الردِّ عليها ردًّا عاطفيًا مجرَّدًا، لا يقوى على دفعها.
- موقف الدفاع الضعيف المنطلق من مركَّب النقص الذي أصاب كثيرًا من شباب المسلمين في العصر الحديث.(١)

**الوقفة السادسة: الاستشراق وأثره في علاقة الغرب بالإسلام :**

أسهم الاستشراق في تحديد العلاقة بين الإسلام والغرب. ولم يكن هذا الإسهام، في عمومه، إيجابيًا. وبالتالي يمكن القول: إنَّ الاستشراق، في بعض وجوهه، كان له أثرٌ واضح في هذه الفجوة بين الشرق والغرب، في الوقت الذي كان يتوقَّع فيه أنْ يكون هذا الاستشراق لبناتٍ في تجسير الفجوة، إذا ما تيسَّر للاستشراق، بعمقه البحثي، أنْ يتفهَّم الإسلام تفهُّمًا إيجابيًا، فيقدِّم الاستشراقُ صورةً حسنةً للغرب عن الشرق، وفي المقابل يمكن أنْ يقدِّم الاستشراقُ نفسُه للشرق صورةً حسنةً عن الغرب، فيما يمكن أنْ يُعدَّ الانطلاقة لمفهوم الاستغراب.

ربما يكون الاستشراق الإسباني هو أقرب الاستشراقات إلى تجسير الفجوة، أو ردم الهوَّة بين الغرب والشرق الإسلامي؛ نظرًا لخصوصية هذا الاستشراق في علاقته التاريخية والثقافية بالإسلام، أثناء الوجود الإسلامي في الأندلس وبعده.(٢)

ذلك أنَّ الاستشراق الإسباني قد اختلف عن البقية، بتركيزه على البحث في الثقافة العربية والإسلامية في الأندلس، أي أنَّ اهتمام المستشرقين الإسبان

---

(١) نظر: مُحَمَّد أبو الفتح البيانوني. الشبهات المثارة حول الإسلام وموقف المسلم تجاهها. ـ ص ٦١ ـ ٨٥.
في: دراسات استشراقية وحضارية: كتاب دوري محكَّم. ـ المدينة المنورة: كلية الدعوة، مركز الدراسات الاستشراقية والحضارية. ـ ع ١ (١٤١٢هـ/١٩٩٣م). ـ ٣٩٦ ص.

(٢) انظر: مُحَمَّد عبدالواحد العسري. الإسلام في تصوُّرات الاستشراق الإسباني من ريموندس لولوس إلى أسين بلاثيوس. ـ الرياض: مكتبة الملك عبدالعزيز العامَّة، ١٤٢٤هـ/٢٠٠٣م. ـ ص ٣٦٨ ـ ٣٦٩.

بالإسلام جاء ضمن اهتمامهم بالأندلس، ولذلك فضَّل المستشرقون الإسبان أنْ يُدعوا بالمستعربين، أو المتأندلسيين؛ «ليعلنوا بذلك عن بعض علامات هويَّتهم العلمية المميَّزة لهم عن بقية زملائهم من الغربيين. تلكم العلامات التي تتجسَّد عندهم في خصوصية علاقتهم بالإسلام والعرب والعروبة. فمن المعلوم أنَّهم قد تميَّزوا بالفعل في هذا المضمار عن هؤلاء من وجوه عديدة».(١)

يأتي الاستشراق الألماني في المرتبة الثانية، إذا كان لا بُدَّ من الترتيب، في الموقف من الإسلام، في بُعده السياسي، ذلك أنَّ المستشرقين الألمان لم يخدموا الاستعمار بالصورة التي خدمها فيه الاستشراق الفرنسي أو الإنجليزي أو الإيطالي، وحتَّى الاستشراق الهولندي. وهذه ترتيبات تتركَّز في جانب واحد، وهو الاستشراق السياسي. وهو جزء من كلٍّ لا يُعفي هذه الاستشراقات من نظرتها السلبية للإسلام، في منطلقها، وإنْ كان هناك انفراجٌ في النظرة؛ نظرًا لتطوُّر التراكُم المعرفي الغربي عن الإسلام.

يقول مكسيم رودنسون: «إنَّ دراسة اللاهوت الإسلامي بروح المودَّة والتعاطُف، ولكن مع أخذ المسافة النقدية، لا تزال متواصلة في أوروبَّا من قبل علماء ينتمون إلى مختلف الاتجاهات الروحية، بمن فيهم العلماء المسيحيون الذين يطبِّقون العقلانية التومائية». وهذه «الموجة السائدة حاليًا في أوروبا والتي تشمل قطاعًا واسعًا ومهمًّا من الرأي العام تمثِّل التيار المضادَّ للاستعمار وللعرقية المركزية».(٢)

---

(١) انظر: مُحَمَّد عبدالواحد العسري. **الإسلام في تصوُّرات الاستشراق الإسباني**. ـ المرجع السابق. ـ ص ٦٥ ـ ٦٦.

(٢) انظر: مكسيم رودنسون. **الدراسات العربية والإسلامية في أوروبا**. ـ ص ٤٣ ـ ٨٣.

على أنَّ هناك جملةً من الدراسات لا تزال تترى، جعلت من الجهوية موضوعًا لها، إلا أنَّ المقصود بالجهوية، هنا، ثقافة هذه الجهات الغالبة على أهلها، وليس بالضرورة الجهة الجغرافية. فعندما يطلق مصطلح الغرب فإنه يقصد فيه الثقافة الغربية، التي اختلط فيها الديني بالعلماني، وأضحى التفريق بينهما نظريًا أكثر من كونه تطبيقيًا؛ إذ لم يتخلَّ الغرب عن الدين، ولم يتبرَّأ منه، ولا يتوقَّع منه ذلك، فالإنجيل لا يزال يقرأ في قلاع العلمانية، وبرتابة.

الغرب، اليوم، في موقفه من الإسلام ليس غربًا واحدًا، ثقافيًا هناك غربان؛ الغرب الأوروبي والغرب الأمريكي. والغرب الأمريكي قبل الحادي عشر من سبتمبر ٢٠٠١م (١٤٢٢/٦/٢٢هـ) غير الغرب الأمريكي بعد ذلك. فالموقف الغربي الأوروبي أفضل بمراحل من الغرب الأمريكي، ففي الغرب الأمريكي «ازدادت المواقف المتشدِّدة تعنُّتًا، وتعاظمت سطوة التعميمات المهيمنة، والإكليشيهات المزهوَّة بالانتصار». كما يقول **إدوارد سعيد**.[1]

عندما يُطلق مفهوم الشرق فإنَّه يُقصد فيه، بالمقابل، ثقافات شرقية من آخر اليابان شرقًا إلى المحيط الأطلسي غربًا. ولذا جرى توزيع الشرق إلى ثلاثة "شروق"؛ الشرق الأدنى والشرق الأوسط والشرق الأقصى. ويشترك الشرق الأدنى، في غالبه، والشرق الأوسط في تبنّي الثقافة الإسلامية، حتَّى من قِبل الأقليات التي بقيت على دينها، تمثَّلت الثقافة الإسلامية في آدابها وسلوكيَّتها.

---

في: هاشم صالح، مترجم ومعدّ. **الاستشراق بين دعاته ومعارضيه**. ـ ط ٢. ـ بيروت: دار الساقي، ٢٠٠٠م. ـ ٢٦١ ص.

(١) انظر: إدوارد سعيد. **الاستشراق الآن**: تمهيد لطبعة أغسطس ٢٠٠٣ احتفالاً بمرور ربع قرن على صدور الكتاب/ ترجمة حازم عزمي. ـ **فصول**. ـ ع ٦٤ (صيف ٢٠٠٤م). ـ ص ١٧٩ ـ ١٨٦.

من هنا أضحى الحديث عن الدين الإسلامي والثقافة الغربية حديثًا حيويًا، لاسيَّما مع تطوُّر الأحداث، التي أضحى للغرب أثرٌ واضحٌ فيها، في المنطقة الإسلامية. فعمدتُ إلى إدراج هذا الموضوع في هذه المقدِّمة، وإنْ كان الحديث عن الشرق والغرب، أو الإسلام والغرب، قد لا يرقى علميًا إلى مستوى الاستشراق والإسلام، إذ يغلب على الأوَّل البعد الإعلامي الذي ينحو نحو التسطيح، والافتقار إلى التوثيق الدقيق، وكأنَّ هذا الموضوع بدأ يحلُّ محلَّ الاستشراق في دراسته للإسلام، في تحوُّل ما يسمَّى فيما بعد الاستشراق.(١)

**الوقفة السابعة: الإسلام وما بعد الاستشراق :**

لا يظهر أنَّ الاستشراق، في دراسته للإسلام، آيل إلى الزوال، ذلك أنَّ الإسلام دين متحرِّك، لا يقف عند زمان أو مكان، وبالتالي فإنَّه يُجدَّد، كلما رانت على القلوب والأرواح الغفلة. ولذا فإنَّ الاستشراق سيجد مجالاً رحبًا فيما يمرُّ به العالم الإسلامي، والمنطقة العربية على وجه الخصوص، من أحداث متتالية، كما وجد هذا المجال في الانبعاث الإسلامي، أو الإحيائية الإسلامية، أو الصحوة الإسلامية، على اختلاف في التسميات، والبحث عن أسباب هذه الصحوة، بعثراتها، من خلال الإخفاقات التي أخضعت للتجربة الواقعية، في بعض الأقطار العربية والإسلامية، والتي أُريد لها أنْ تكون بديلاً للإسلام، كالقوميات والاشتراكية والرأسمالية، وغيرها، من جهة، أو من خلال الاحتجاج على التخلُّف، والفشل في القضاء عليه، من جهة أخرى.(٢)

---

(١) انظر: رسول مُحَمَّد رسول. **الغرب والإسلام: قراءات في رؤى ما بعد الاستشراق**. ـ بيروت: المؤسَّسة العربية للدراسات والنشر، ٢٠٠١م. ـ ١٥٣ ص.

(٢) انظر: فالح عبدالجبَّار، مترجم ومعدّ. **الاستشراق والإسلام**. ـ دمشق: مركز الأبحاث والدراسات

كما أنَّ الأحداث الأخيرة، أعني الحادي عشر من سبتمبر ٢٠٠١م الموافق ١٤٢٢/٦/٢٢هـ، أجَّجت النظرة إلى الإسلام، لاسيَّما في أبعاده السياسية، مما أدَّى إلى «استنفار المؤسَّسات الاستشراقية التقليدية لتثوير العداء ضدَّ العرب، وعندها سيعود الاحتقان من جديد، وتعود الآلة الاستشراقية إلى سابق عهدها، بعد أنْ قطعت شوطًا في التخلّي عن طروحاتها في فضاء ما بعد الاستشراق».(١)

مع هذه المزاحمة الإعلامية للاستشراق فقد أضحى موضوعًا له الغلبة، اليوم، لدى صانعي القرار السياسي المرتبط بعلاقات الشرق بالغرب، وبدأ الإعلام يزاحم الاستشراق، وكثُرت الأفلامُ التي تسيء للإسلام.(٢) وهذا موضوع واسع، تصدّى له المتخصِّصون في الإعلام، ويكتنف قدرًا من المقارنة بين الإسلام والغرب، وليس بين المسلمين والغرب. وهي مقارنة غير متوازنة؛ لأنَّ المقارنة «بين الإسلام والغرب أمرٌ غير جائز، فلا تجوز المقارنة بين دين ومجموعة بشرية، وحتى وإنْ كان المقصود هو المقارنة بين الحضارة الإسلامية والغربية، أو الثقافة الإسلامية والغربية، فإنَّ ما بين الاثنتين من اختلافات لا يدعو إلى التصادُم، ولا يفرض حتمية لهذا التصادُم».(٣)

---

الاشتراكية في العالم العربي، ١٩٩١م. ـ ١٥٢ ص. والكتاب عرض لعدد من البحوث عن الانبعاث الإسلامي من خلال ندوة عقدت في براغ في تشرين الأول ١٩٨٨م عن حركية العامل الإسلامي في بلدان الشرق عمومًا، مع تركيز خاصٍّ على البلدان العربية.

(١) انظر: رسول مُحَمَّد رسول. **نقد العقل التعارُفي: جدل التواصُل في عالمٍ متغيِّر**. ـ بيروت: المؤسَّسة العربية للدراسات والنشر، ٢٠٠٥م. ـ ص ٦٨ ـ ٦٩.

(٢) انظر: شيرلي شتاينبرغ. **مناهج هوليود حول العرب والمسلمين**. ـ ص ٢٦٧ ـ ٢٧٩.

في: جو كينشلو وشيرلي شتاينبرغ. **التربية الخاطئة: كيف يشوِّه الإعلام الغربي صورةَ الإسلام**/ ترجمة حسان بستاني. ـ بيروت: دار الساقي، ٢٠٠٥م. ـ ٢٩٥ ص.

(٣) انظر أحمد الجهيني ومُحَمَّد مصطفى. **الإسلام والآخر**. ـ مرجع سابق. ـ ص ١٩٥.

أدَّى هذا التحوُّل إلى تخلّي بعض المستشرقين عن العمق الاستشراقي في الدراسات والبحوث، والميل إلى الشهرة والظهور الإعلامي من خلال التحليلات السريعة لأحداث راهنة، ولكنها ورثت أجندتها من الاستشراق، فلم تنفكَّ عنه.[1] وبالتالي ظهر لدينا ما يمكن أنْ يسمَّى بالالتفاف على الاستشراق. والمستشرق **برنارد لويس** مثال حيٌّ واضحٌ على هذا التخلّي، فقد أكثر، أخيرًا، من الكتابات الإعلامية غير العميقة، المتركّزة على تشويه الإسلام والمسلمين، وحمل بقوَّة على المصطلح/ الاستشراق، ودعا إلى رميه في زبالة التاريخ، وغيره كثير من المستشرقين المعاصرين.[2]

**لم يثبت على النهج الاستشراقي التقليدي إلا نفرٌ معدودون وغير مشهورين، ولكنَّهم مقتنعون بما هم عليه من نهج يتَّسم بالعمق في الدراسة والتحليل حول الإسلام. مما يعني أنَّ أثر هذه الفئة القليلة هو الباقي، امتدادًا للأثر الاستشراقي في الثقافة الإسلامية. ولا بُدَّ من ذكر نفر منهم لا يزالون يواصلون إسهاماتهم في مجال الاستشراق العميق، من أمثال المستشرقين الألمان** فرتز شتيبات، **ويوسف** فان إس، واشتيفان فيلت، **والمستشرق الإنجليزي القسّ** وليام مونتغمري وات، **والمستشرق البريطاني** لزلي ماكلولكن، **والمستشرق الأمريكي** جون إل. إسبوزيتو، **وغيرهم.**

---

(١) انظر: طاهر عبد مسلم. **تعارُف الحضارات من أطروحات الاستشراق إلى التمركُز الإعلامي والدعاية المضادَّة**. ـ ص ١١٥ ـ ١٤١.

في: زكي الميلاد، معدّ. **تعارُف الحضارات**. ـ دمشق: دار الفكر، ١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م. ـ ٢٢٦ ص.

(٢) انظر: علي بن إبراهيم النملة. **الالتفاف على الاستشراق: محاولة التنصُّل من المصطلح**. ـ الرياض: مكتبة الملك عبدالعزيز العامَّة، ١٤٢٨هـ/ ٢٠٠٧م. ـ ١٨٢ ص.

## مراجع البحث :


١- آرمسترونغ، كارين. **الإسلام في مرآة الغرب: محاولة جديدة في فهم الإسلام**/ ترجمة محمد الجورا. ـ ط ٢. ـ دمشق: دار الحصاد، ٢٠٠٢م. ـ ٣٢٨ ص.

٢- أبو خليل، شوقي. **الإسلام في قفص الاتّهام**. ـ ط ٥. ـ بيروت: دار الفكر المعاصر، ١٤١٨هـ/١٩٩٨م. ـ ٣٦٣ ص.

٣- أبو خليل، شوقي. **أضواء على مواقف المستشرقين والمبشّرين**. ـ ط ٢. ـ طرابلس (ليبيا): جمعية الدعوة الإسلامية العالمية، ١٩٩٩م. ـ ٢٦٤ ص.

٤- بباوي، نبيل لوقا. **انتشار الإسلام بحدّ السيف بين الحقيقة والافتراء**. ـ القاهرة: دار البباوي، ٢٠٠٢م. ـ ١٩٢ ص.

٥- البيانوني، محمد أبو الفتح. **الشبهات المثارة حول الإسلام وموقف المسلم تجاهها**. ـ ص ٦١ ـ ٨٥.

**في: دراسات استشراقية وحضارية: كتاب دوري محكّم**. ـ المدينة المنورة: كلية الدعوة، مركز الدراسات الاستشراقية والحضارية. ـ ع ١ (١٤١٢هـ/١٩٩٣م). ـ ٣٩٦ ص.

٦- جاسم، ناصر عبدالرزّاق الملاّ. **الإسلام والغرب: دراسات في نقد الاستشراق**. ـ عمّان: دار المناهج، ١٤٢٣هـ/٢٠٠٤م. ـ ٢٤٠ ص.

٧- الجهيني، أحمد ومحمد مصطفى. **الإسلام والآخر**. ـ القاهرة: الهيئة المصرية العامّة للكتاب، ٢٠٠٥م. ـ ٢٧٦ ص.

٨- الدسوقي، محمد. **الفكر الاستشراقي: تاريخه وتقويمه**. ـ المنصورة: دار الوفاء، ١٤١٥هـ/١٩٩٥م. ـ ١٨١ ص.

٩- رسول، رسول محمد. **الغرب والإسلام: قراءات في رؤى ما بعد الاستشراق**. ـ بيروت: المؤسّسة العربية للدراسات والنشر، ٢٠٠١م. ـ ١٥٣ ص.

١٠- رسول، رسول محمد. **نقد العقل التعارُفي: جدل التواصُل في عالمٍ متغيِّر**. ـ بيروت: المؤسّسة العربية للدراسات والنشر، ٢٠٠٥م. ـ ١٢٠ ص.

١١- رودنسون، مكسيم. **الدراسات العربية والإسلامية في أوروبا**. ـ ص ٤٣ ـ ٨٣.
**في:** هاشم صالح، مترجم ومعدّ. **الاستشراق بين دعاته ومعارضيه**. ـ ط ٢. ـ بيروت: دار الساقي، ٢٠٠٠م. ـ ٢٦١ ص.

١٢- زقزوق، محمود حمدي. **الإسلام والاستشراق**. ـ القاهرة: مكتبة وهبة، ١٤٠٤هـ/١٩٨٤م. ـ ٣٦ ص.

١٣- زقزوق، محمود حمدي. **الإسلام والاستشراق**. ـ ص ٧١ ـ ١٠٢.
**في:** نخبة من العلماء المسلمين. **الإسلام والمستشرقون**. ـ جدة: عالم المعرفة، ١٤٠٥هـ/١٩٨٥م. ـ ٥١١ ص.

١٤- زكريا، زكريا هاشم. **المستشرقون والإسلام**. ـ القاهرة: المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، ١٣٨٥هـ/١٩٦٥م. ـ ٦١٢ ص. ـ (سلسلة لجنة التعريف بالإسلام؛ ٢٠).

١٥- زهر الدين، صالح. **الإسلام والاستشراق**. ـ بيروت: دار الندوة الجديدة، ١٤١٢هـ/١٩٩١م. ـ ٣١١ ص.

١٦- الزيادي، محمد فتح الله. **الاستشراق: أهدافه ووسائله، دراسة تطبيقية حول منهج الغربيين في دراسة ابن خلدون**. ـ طرابلس (ليبيا): المؤلّف، ١٩٩٨م. ـ ٣٣٢ ص.

١٧- الزيادي، محمد فتح الله. **انتشار الإسلام وموقف المستشرقين منه**. ـ بيروت: دار قتيبة، ١٤١١هـ/١٩٩٠م. ـ ٢٠١ ص.

١٨- سعيد، إدوارد. **الاستشراق الآن**: تمهيد لطبعة أغسطس ٢٠٠٣ احتفالاً بمرور ربع قرن على صدور الكتاب/ ترجمة حازم عزمي. ـ **فصول** ع ٦٤ (صيف ٢٠٠٤م). ـ ص ١٧٩ ـ ١٨٦.

١٩- شتاينبرغ، شيرلي. مناهج هوليود حول العرب والمسلمين. ـ ص ٢٦٧ ـ ٢٧٩.
**في:** جو كينشلو وشيرلي شتاينبرغ. **التربية الخاطئة: كيف يشوِّه الإعلام الغربي صورةَ الإسلام**/ ترجمة حسان بستاني. ـ بيروت: دار الساقي، ٢٠٠٥م. ـ ٢٩٥ ص.

٢٠- العاني، عبدالقهّار داود عبدالله. **الاستشراق والدراسات الإسلامية**. ـ عمّان: دار الفرقان، ١٤٢١هـ/٢٠٠١م. ـ ٢١٣ ص.

٢١- عبدالجبَّار، فالح، مترجم ومعدّ. **الاستشراق والإسلام**. ـ دمشق: مركز الأبحاث والدراسات الاشتراكية في العالم العربي، ١٩٩١م. ـ ١٥٢ ص.

٢٢- عبدالحميد، عرفان. **المستشرقون والإسلام: محاولة أولية لتفهُّم الأسس التاريخية لطبيعة العلاقات الفكرية بين الإسلام والغرب**. ـ ط ٢. ـ بيروت: المكتب الإسلامي، ١٩٨٠م. ـ ٢٩ ص.

٢٣- عبدالوهَّاب، أحمد. **الإسلام في الفكر الغربي: دين ودولة وحضارة**. ـ القاهرة: مكتبة التراث الإسلامي، ١٩٩٣م. ـ ١٤٤ ص.

٢٤- العسري، محمد عبدالواحد. **الإسلام في تصوُّرات الاستشراق الإسباني من ريموندس لولوس إلى أسين بلاثيوس**. ـ الرياض: مكتبة الملك عبدالعزيز العامَّة، ١٤٢٤هـ/٢٠٠٣م. ـ ٤٢٠ ص.

٢٥- آل بن علي، أحمد بن حجر آل بو طامي. **الإسلام والرسول في نظر منصفي الشرق والغرب**. ـ ط ٣. ـ الدوحة: مكتبة الثقافة، ١٤٠٣هـ. ـ ٢٠٦ ص.

٢٦- العليان، عبدالله العلي. **الإسلام والغرب ما بعد ١١ سبتمبر ٢٠٠١**. ـ الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، ٢٠٠٥م. ـ ٢٠٥ ص.

٢٧- عمايرة، إسماعيل أحمد. **المستشرقون والمناهج اللغوية: المنهج التاريخي، المنهج المقارن، المنهج الوصفي، المنهج الإحصائي**. ـ ط ٢. ـ عمَّان: دار حنين، ١٩٩٢م. ـ ١٦٣ ص.

٢٨- الغمري، مكارم. **مؤثِّرات عربية وإسلامية في الأدب الروسي**. ـ الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٤١٢هـ/١٩٩١م. ـ ٣٢٨ ص. ـ (سلسلة عالم المعرفة؛ ١٥٥).

٢٩- غودي، جاك. **الإسلام في أوروبا**/ تعريب جوزف منصور. ـ بيروت: عويدات، ٢٠٠٦م. ـ ٢٣٢ ص.

٣٠- الفرَّا، محمد علي عمر. **الإسلام والغرب: مواجهة أم حوار!**. ـ عمَّان: دار مجدلاوي، ١٤٢٢هـ/٢٠٠٢م. ـ ٢٢٤ ص.

٣١- فوك، يوهان. **تاريخ حركة الاستشراق: الدراسات العربية والإسلامية في أوروبا حتّى بداية القرن العشرين**/ تعريب عمر لطفي العالم. ـ دمشق: دار قتيبة، ١٤١٧هـ/١٩٩٧م. ـ ٣٦٨ ص.

٣٢- قطب، محمد. **المستشرقون والإسلام**. ـ القاهرة: مكتبة وهبة، ١٤٢٠هـ/١٩٩٩م. ـ ٣١٩ ص.

٣٣- ماستناك، توماش. **السلام الصليبي**/ ترجمة بشير السباعي. ـ القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة، ٢٠٠٣م. ـ ٥٦٨ ص.

٣٤- مسلم، طاهر عبد. **تعارُف الحضارات من أطروحات الاستشراق إلى التمركُز الإعلامي والدعية المضادَّة**. ـ ص ١١٥ ـ ١٤١.

**في**: زكي الميلاد، معدّ. **تعارُف الحضارات**. ـ دمشق: دار الفكر، ١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م. ـ ٢٢٦ ص.

٣٥- المصري، جميل عبدالله محمد. **دواعي الفتوحات الإسلامية ودعاوى المستشرقين**. ـ دمشق: دار القلم، ١٤١١هـ/١٩٩١م. ـ ١١١ ص. ـ (سلسلة بحوث في التاريخ الإسلامي؛ ٣).

٣٦- المطعني، عبدالعظيم إبراهيم محمد. **افتراءات المستشرقين على الإسلام: عرض ونقد**. ـ القاهرة: مكتبة وهبة، ١٤١٣هـ/١٩٩٢م. ـ ٢٠٨ ص.

٣٧- معلوف، أمين. **الحروب الصليبية كما رآها العرب**/ ترجمة عفيف دمشقية. ـ ط ٢. ـ بيروت: دار الفارابي، ١٩٩٨م. ـ ٣٥٢ ص.

٣٨- مليباري، محمد عبدالله. **المستشرقون والدراسات الإسلامية**. ـ الرياض: دار الرفاعي، ١٤١٠هـ/١٩٩٠م. ـ ٨٣ ص.

٣٩- منصور، خيري. **الاستشراق والوعي السالب**. ـ بيروت: المؤسّسة العربية للدراسات والنشر، ٢٠٠١م. ـ ٣١٦ ص.

٤٠- الموسوي، محسن جاسم. **الاستشراق في الفكر العربي**. ـ بيروت: المؤسَّسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٩٣هـ. ـ ٢٠٦ ص.

٤١- مومزن، كاتارينا. **جوته والعالم العربي**/ ترجمة عدنان عبَّاس علي، مراجعة عبدالغفّار مكاوي. ـ الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٤١٥هـ/١٩٩٥م. ـ ٣٨٤ ص. ـ (سلسلة عالم المعرفة؛ ١٩٤).

٤٢- نجدي، نديم. **أثر الاستشراق في الفكر العربي المعاصر عند إدوارد سعيد ـ حسن حنفي ـ عبدالله العروي**. ـ بيروت: دار الفارابي، ٢٠٠٥م. ـ ٥٧٢ ص.

٤٣- الندْوي، أبو الحسن علي الحسني. الإسلاميات بين المستشرقين والباحثين المسلمين. ـ ص ١٥ ـ ٦٩.

**في:** نخبة من العلماء المسلمين. **الإسلام والمستشرقون**. ـ جدة: عالم المعرفة، ١٤٠٥هـ/١٩٨٥م. ـ ٥١١ ص.

٤٤- النملة، علي بن إبراهيم. **الالتفاف على الاستشراق: محاولة التنصُّل من المصطلح**. ـ الرياض: مكتبة الملك عبدالعزيز العامَّة، ١٤٢٨هـ/ ٢٠٠٧م. ـ ١٨٢ ص.

* * *

# معركة عمورية ... في العلاقة بين الخلافة العباسية والإمبراطورية البيزنطية

## ٢٢٣هـ/٨٣٨م

د. طارق بن فتحي بن سلطان
قسم التاريخ - كلية التربية
جامعة الموصل - العراق

ملخص البحث :

شكلت معركة عمورية إحدى المعارك المهمة في تاريخ الصراع الإسلامي البيزنطي في العصر العباسي، فقد استغلت الإمبراطورية البيزنطية الظروف الداخلية للخلافة العباسية لصالحها، وبدأت تهاجم الثغور الإسلامية، وكان أخطر تلك الأعمال ما قامت به في مدينة زِبَطْرَة ، حيث مثلت بالأسرى وأحرقت المدينة، وأخذت الإمبراطورية وعلى رأسها الإمبراطور البيزنطي تتباهى بتلك الانتصارات التي حققتها على المسلمين.

لهذا جاء الرد قاسياً من الخليفة العباسي المعتصم بالله، الذي قاد أكبر جيش عرفته الخلافة العباسية، واتجه إلى أفضل مدينة بعد القسطنطينية وهي مدينة عمورية، وفعل بها مثلما فعل البيزنطيون بزِبَطْرَة، وقد أدرك الإمبراطور البيزنطي خطأه بعد فوات الأوان ، وحاول العمل بأكثر من اتجاه من أجل أن يحقق نصراً على المسلمين لكنه أخفق في ذلك، فاضطر إلى عقد صلح مع الخليفة المعتصم بالله، فضلاً عن أن تلك المعركة كانت المدى الأعظم الذي وصله الصراع الحربي العربي البيزنطي ، وبعدها بدأت الأحوال تتغير على تلك الجبهة.

**المقدمة:**

قبل الحديث عن فتح مدينة عمورية Amoriun، لابد من الإشارة إلى الظروف التي ألمت بالخليفة المعتصم بالله، قبل توليه الخلافة، فقد كان اليد اليمنى لأخيه الخليفة عبد الله المأمون (١٩٨- ٢١٨هـ/٨١٣- ٨٣٣م)، في حملاته المستمرة على الحدود البيزنطية، وكان شاهد عيان للإجراءات التي قام بها الخليفة على حدود الإمبراطورية البيزنطية، إذ قضى ثلاث سنوات معه، وكان على علم تام بخطة الخليفة القاضية بإسكان وتوطين العرب في المناطق المفتوحة، حتى تطمئن الخلافة العباسية، على خطوط مواصلات جيشها أثناء قيامه برد الغارات البيزنطية المستمرة، وحتى لا يباغت الجيش الإسلامي من الخلف، بأية حركة قد يقوم بها سكان المنطقة غير المسلمين، أو القيام بتحالفات بين الإمبراطورية البيزنطية وبطارقة أرمينية وبابك الخرمي، وشارك المعتصم بالله في بناء حصن الطونة ( طوانة Tyana)، لكي يُتخذ قاعدة انطلاق متقدمة صوب الإمبراطورية البيزنطية [١].

إلا أن الظروف تغيرت في عام ٢١٧هـ/٨٣٢- ٨٣٣م، إذ توفي الخليفة عبد الله المأمون على حدود الإمبراطورية البيزنطية، ودفن في طرسوس [٢]، وأوصى

---

(١) الطونة أو طوانه: بضم أوله وبعد الألف نون، بلدة بثغور المصيصة، فتحت سنة ٨٨هـ/٧٠٧م، بعد حصار دام تسعة أشهر، وتقع قرب المصيصة في الجهة الثانية من الأبواب القيليقية.ياقوت، أبو عبد الله ياقوت بن عبد الله الحموي [ت٦٢٨هـ/١٢٣٠م]: معجم البلدان، دار صادر دار بيروت للطباعة والنشر بيروت ١٣٨٥هـ/١٩٦٥م، ٤/٤٥؛ماجد، عبد المنعم :التاريخ السياسي للدولة العربية .،مطبعة الأنجلو المصرية ، القاهرة ،ط١٩٧٤،٤م، ٢/١٩٤.

(٢) طَرَسُوس: مدينة أحدثها سليمان خادم الخليفة هارون الرشيد، في سنة نيف وتسعين ومائة، وهي مدينة بثغور الشام بين أنطاكية وحلب وبلاد الروم وهي عاصمة الثغور الشامية، وما زالت موطناً للصالحين

الخليفة عبد الله المأمون أخاه المعتصم بالله قبل وفاته ، بهدم ما يمكن هدمه من حصن الطونة وحمل ما يمكن حمله وحرق ما لا يمكن حمله ، حتى لاتستفيد منه الإمبراطورية البيزنطية في المستقبل ثم العودة بسرعة إلى بغداد[1] .

في هذه الاثناء كانت الخلافة العباسية منشغلة بالقضاء على حركة بابك الخرمي ، فاستغلت الإمبراطورية البيزنطية الوضع لصالحها وهاجمت منطقة الثغور ، وكان بابك الخرمي قد ظهر في المنطقة المحصورة بين أذربيجان وأرمينية في سنة ٢٠١هـ/٨١٦م [2] ، واستمرت حركته إلى سنة ٢٢٢هـ/٨٣٦م ، وانضم إلى حركته كل العناصر الفارسية من المجوس وغيرهم ، وقد دعا بابك الناس إلى الديانة المزدكية (الخرمية) التي تحلل المحرمات ، وأخذت حركته تتوسع وتنتشر ولاسيما بعد تلقيه الدعم من الإمبراطورية البيزنطية ، وشكلت هذه الحركة خطراً على الخلافة العباسية ، وقتلت كثيراً من المسلمين ومثلت بهم في المناطق التي وقعت تحت سيطرتها [3] .فوجهت الخلافة العباسية لها الجيوش تلو الجيوش ، وحاول الخليفة العباسي المعتصم بالله ، اتباع أسلوب اللين والترغيب ، من أجل

---

والزهاد يقصدونها من كل ناحية ، لأنها من ثغور المسلمين ، وتعد أيضاً مركز تجميع الجيش الإسلامي للانطلاق إلى عمق الأراضي البيزنطية ، فضلاً عن تواجد قوات الحاميات فيها. وعلى طرسوس سوران وخندق واسع ولها ستة أبواب ويشقها نهر البردان ،ياقوت : المصدر السابق ، ٤/ ٢٨.

(١)الطبري ، محمد بن جرير [ت ٣١٠هـ/٩٢٢م]: تاريخ الرسل والملوك ، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم ، دار المعارف القاهرة ١٩٦١م/١٣٨١هـ ٨/ ٦٣ ؛ابن الأثير ، عز الدين علي بن أبي الكرم بن عبد الكريم الشيباني[ت ٦٣٠هـ/١٢٣٢م]: الكامل في التاريخ دار صادر دار بيروت للطباعة والنشر بيروت١٩٧٥م/١٣٨٥هـ ،٦/ ٤٣٩- ٤٤١.

(٢) الطبري : المصدر السابق ٨/ ١٤٤ ؛ ابن الأثير : المصدر السابق ٦/ ٣٢٨.

(٣) البغدادي ، عبد القادر بن طاهر بن محمد[ت ٤٢٩ هـ/١٠٣٧م]: الفرق بين الفرق ، منشورات دار الآفاق الجديدة ، بيروت ط١٣٩٣ ، ١هـ/١٩٧٣م. ص ٢٥١.

فض الاتباع عن بابك الخرمي وحركته، لأن طول فترة الحرب يجلب الملل والضجر، وقد عين الخليفة المعتصم بالله ، الإفشين حيدر بن كاوس [1] قائداً للجيش العباسي المتوجه لحرب بابك، وأمده بالجند والأموال، وجرت معارك عديدة بين الجيش العباسي وجيش بابك ،انتهت باستيلاء الإفشين على مدينة البدّ [2] ،وهي مدينة محصنة جداً، وبذلك سقطت الحركة وأحرقت مدينة البدّ، ثم هرب بابك الخرمي إلى قرى أرمينية، فارسل الإفشين إلى بطارقة أرمينية يعلمهم بنية بابك، وهو التوجه إلى أراضي الإمبراطوريةالبيزنطية ، فقبضوا عليه وسلموه للإفشين، الذي أرسله بدوره إلى الخليفة المعتصم بالله، حيث أمر باعدامه في سامراء [3] .

وقد تبين للخلافة العباسية أن بابك الخرمي قد كاتب الإمبراطور البيزنطي تيوفيل بن ميخائيل [4] من أجل أن يفتح على الخلافة العباسية جبهة جديدة، لتخفيف الضغط عليه ،لكي يستجمع قواه ويهاجم الدولة العباسية، لكن إصرار

---

(١) الإفشين ، هو حيدر بن كاوس ولقبه الإفشين من قادة الجيش التركي في عهد الخليفة المعتصم بالله، واصله من مدينة اشروسنة، بلغ مكانة متميزة وخاصة في حربه لبابك الخرمي وفي حملة عمورية، قتله المعتصم بالله بعد أن تبين له أنه يتآمر ضد الخلافة العباسية .الطبري: المصدر السابق ٩/٥٢- ١٠٤، ٥٥- ١١٤.

(٢)البدّ: بلد في جبال البدّ من أرض اللان ، وهي بلاد بابك وبه يعرف هذا الموضع.الطبري: المصدر السابق ٩/٤٤، ٣١.

(٣) الدينوري، أبو حنيفة أحمد بن داود [ت٢٨٢هـ/٨٩٥ م]: الأخبار الطوال، تحقيق عبد المنعم عامر، مراجعة جمال الدين الشيال، مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاؤه، القاهرة ط١٩٦٠، ١م. ص ٤٠٢- ٤٠٥ ؛ابن الأثير: المصدر السابق ٦/٤٦١- ٤٧٥ ؛السامرائي، خليل إبراهيم صالح وآخرون: تاريخ الدولة العربية الإسلامية في العصر العباسي، مطبعة دار الكتب الموصل ط١٩٨٨، ١م ص ٤٢- ٤٣.

(٤) فاسيليف: العرب والروم، ترجمة محمد عبد الهادي أبو شعيرة، مراجعة د. فؤاد حسنين علي، دار الفكر العربي (د.ت) ص ٢١- ٢٣.

الإفشين وإلقاء القبض على بابك فوت الفرصة عليه [1] .كما شكل انتقال عاصمة الخلافة العباسية من بغداد إلى سامراء سنة ٢٢٠هـ/٨٣٥م وإطلاق تسمية العسكر عليها [2] ، واستحداث أعداد كبيرة من الفرق العسكرية التركية وضمها إلى فرق الجيش العباسي، وقيام الخليفة المعتصم بالله، بالإشراف على تدريب هذه القطاعات العسكرية الجديدة التي دخلت صفوف الجيش العباسي، هذا كله يدل على أنه كان يعد العدة للقيام بعمل عسكري كبير جداً على الجبهة البيزنطية، وكان ينتظر الفرصة المواتية له ،وهو قيام الإمبراطورية البيزنطية بتحرشات جديدة ضد الخلافة العباسية، ولابد أن اخبار الإعداد لحملات ضد الخلافة العباسية قد وصلته، فأعد جيشه لمثل هذه المهمة، حتى يلقن الإمبراطورية البيزنطية درساً لن تنساه أبداً، عبر تاريخ الصراع الطويل مع المسلمين في العصرين الأموي والعباسي [3] .

وقد حدث بالفعل ما كان يتوقعه الخليفة المعتصم بالله، وهو قيام الإمبراطور البيزنطي تيوفيل بن ميخائيل بحملة عسكرية، بعد أن اعتقد أن الحرب مع بابك الخرمي قد انهكت الجيش العباسي، وأن ميزانية الخلافة العباسية واقتصادها قد أُنهكا أيضاً، وعليه استغلال هذه الفرصة الذهبية، فقام بحملة عسكرية على الثغور، وقد جاء البريد إلى الخليفة في سامراء بأخبار تلك الحملة [4] كما استهدف أيضاً عدداً من مدن العواصم ، وقام بقتل الأسرى والتمثيل ببعضهم في

---

(١) مجهول: العيون والحدائق في أخبار الحقائق، تحقيق دي خويه ، بريل ١٨٧١م، ٣٩٠/٣.

(٢) العسكر: سميت سامراء ايضاً بالعسكر، ابن الأثير : المصدر السابق٤٥١/٦ ؛ياقوت: المصدر السابق ٣٩٠/٣، ١٧٣/٣- ١٢٣/١٧٨،٤.

(٣) الطبري: المصدر السابق ٥٥/٩- ٥٦.

(٤) ابن العمراني، محمد بن علي بن محمد [ت٥٨٠هـ/١١٨٤م] الأنباء في تاريخ الخلفاء، تحقيق د.قاسم السامرائي ، ليدن ١٩٧٣م، ص١٠٦، ١٠٥.

زِبَطْـرَة Dozopetra [1] وحاصـر شمـشاط Arsamosata [2] ففـي سـنة ٢٢٣هـ/٨٣٨ " خرج تيوفيل ملك الروم في عساكره، ومعه ملوك برجان والبرغر والصقالبة وغيرهم ممن جاورهم من ملوك الأمم، حتى نزل على مدينة زِبَطْرَة من الثغر الجزري، فافتتحها بالسيف وقتل الصغير والكبير وسبى وأغار على مدينة ملطية، فضج الناس في الامصار، واستغاثوا في المساجد والديار، فدخل إبراهيم ابن المهدي على الخليفة المعتصم بالله، فأنشده قائماً قصيدةً طويلةً يذكر فيها ما نزل بمن وصفنا ويحضه على الانتصار فمنها:

ياغـارة الله قـد عاينـت فـانتهكي هتـك النـساء ومـا مـنهن يرتكـب

هـب الرجـال علـى إجرامهـا قتلـت ما بـال اطفـال بالـذبح تنتهـب " [3]

وقد بلغ تعداد الجيش البيزنطي مائة ألف مقاتل " سبعين ألف من البيزنطيين، وثلاثين ألف من الخرمية والبرغر –البلغار– والسلاف " [4]، ثم استولى على

---

(١) زِبَطْرة: بكسر الزاي وفتح ثانيه وسكون الطاء المهملة وراء مهملة، مدينة بين ملطية وسميساط والحدث في اطراف بلاد الروم.ياقوت: المصدر السابق٣/١٣٠؛أبو الفدا، عماد الدين إسماعيل [ت٧٧٣ هـ /١٣٣٢م]: المختصر في أخبار البشر؛ (د.ت) ٣/٤٤؛الدباغ، لطفي حمدي و حازم حسن العلي: معركة عمورية"ندوة الفكر العسكري العربي"بغداد ١٩٨٦م، ص٣٠- ٣١؛فاسيليف: المرجع السابق ص١٢٤.

(٢) شمشاط: بلدة في الثغور الجزرية تبعد عن آمد سبعة فراسخ .اليعقوبي، أحمد بن يعقوب [ت٢٨٢ هـ/٨٦٥ م]: تاريخ اليعقوبي، المطبعة الحيدرية النجف الأشرف ط٤، ١٣٩٤هـ/١٩٧٤م، ٢/٤٧٥؛البلاذري، أحمد بن يحيى بن جابر [ت٣٧٩ هـ/٨٩٢ م]فتوح البلدان مطبعة لجنة البيان بيروت ١٣٩٨هـ/١٩٧٨م ١/٢٢٨؛ياقوت: المصدر السابق ٣/٣٦٢؛ابو الفدا: المصدر السابق ٣/٤٤.

(٣) المسعودي، أبو الحسن علي بن الحسين[ت٣٤٦هـ/٩٥٦م]: مروج الذهب ومعادن الجوهر، دار الأندلس بيروت، (د. ت)، ٣/٤٧٢.

(٤)الخرمية: هم أتباع بابك الخرمي ويسميهم الطبري المحمرة، الطبري: المصدر السابق ٩/٣١- ٥١.

البرغر: لم أعثر لهذه المفردة على أي تعريف، وأرجح أنهم البلغار، لأنهم كانوا يجاورون الإمبراطورية البيزنطية، ويجمعهم معها المذهب الأرثودوكسي.

السلاف: هم سكان مناطق وسط أوربا أو مايعرف الآن بالبلقان وهم الصرب، ويوغوسلافيا تعني السلاف الجنوبيين.

زِبَطْرَة وشمشاط وأحرقهما [١] .

كان لهذا الفعل وطأته الشديدة على الخليفة المعتصم بالله، الذي سارع إلى الرد عليه، فغادر سامراء، وعسكر على الضفة الغربية لنهر دجلة، قبالة الجسر، في منطقة العيون [٢]، في جمادى الأولى٢٢٣هـ/نيسان ٨٣٨م، وأعلن النفير العام تحسباً لأي طارىء، معلناً الجهاد ضد البيزنطيين وصاح : النفير ...النفير [٣] .

ويتناول هذا البحث ، إن شاء الله، خطة الحرب التي قام بها الخليفة المعتصم بالله بإعدادها، والإجراءات العسكرية التي اتبعها في الهجوم على أهم وأخطر مدينة بيزنطية في بلاد الأناضول، مؤكداً على أهمية هذا الفتح، وأثره في العلاقات مع الإمبراطورية البيزنطية حتى نهاية العصر العباسي الأول١٣٢- ٢٤٧هـ /٧٥٠ - ٨٦١م، ومحملاً الإمبراطور البيزنطي مسؤولية إشعال الحرب بين الجانبين.

عَمّورية: Ammuriya بفتح أوله وتشديد ثانيه ، مدينة كبيرة من بلاد الروم، ولفظ عمورية هو اللفظ العربي لمدينة Amoriun، من أرض فروجية والتي تقع بالقرب من بحيرة الباسليون [٤] .وهي مدينة مسورة لها سور حصين له

---

(١) الطبري : المصدر السابق٩/٥٦ ؛الأزدي، أبو زكرياء يزيد بن محمد بن إياس [ت ٣٣٤هـ/٩٤٦م]: تاريخ الموصل تحقيق د. علي حبيبة ، القاهرة ١٩٦٧م، ٢/٤٢٦، ٤٢٤.

(٢) العيون: وتقع في غرب نهر دجلة، اليعقوبي: المصدرالسابق ٢/٤٧٥.

(٣) اليعقوبي: المصدر السابق ٢/٤٧٥ ؛الطبري: المصدر السابق ٩/٥٦.

(٤) ياقوت: المصدر السابق ٤/١٥٨ ؛ماجد ، عبد المنعم: العصر العباسي الأول ، مكتبة الأنجلو المصرية ،١٩٧٣، ص٤٢٠ ؛

Belke ,Klaus:Galaten und Lykaonien,Tabula Imperi Byzantini,Wien,1984,Band 4.pp , 122-125.

حيث تكلم عن موقع مدينة عمورية

لسترانج، كي : بلدان الخلافة الشرقية ص١٢٦ ؛ ابن خرداذبة، أبو القاسم عبيد الله بن عبد الله [ت ٣٠٠ هـ/٩١٢م]المسالك والممالك، مطبعة المثنى بغداد(د.ت) ص١١٣.

أربعة وأربعون برجاً، وتشكل مدينة عمورية نقطة انطلاق إلى جميع بلاد الروم، فتلتقي الطرق فيها ومنها تتفرع أيضاً، وتبعد عن خليج القسطنطينية بـ مائة وخمسين ميلاً ، وكانت منزلاً لبعض ملوك الروم [١] .وهي مسقط رأس الإمبراطور البيزنطي تيوفيل بن ميخائيل، ومن هنا جاءت أهميتها السياسية.وتقع عمورية قرب قرية حاجي، ما زال الموقع حتى اليوم يسمى (حاجي عمر أوفا )، وكانت عمورية إحدى الولايات الرومانية الآسيوية، وقد أطلق عليها في إحدى الفترات التاريخية فيبسانيا Vipania ،وخلال القرن الرابع للميلاد، كانت عمورية جزءاً مهماً من إقليم فريجيا Phrygia ،وخلال المدة من ٣٨٦-٣٩٥م، أصبحت ضمن إقليم جلاتيا، ونظراً لأهمية المدينة فقد حصنها الإمبراطور زينو Zeno (٤٧٤- ٤٩١م) ، ولم تشتهر المدينة إلا من خلال الحرب مع المسلمين، وقد حصنها الإمبراطور ليو الآيسوري، والذي عمل على اتخاذها مقراً له [٢] . وقد حدد ابن خرداذبة الطريق من الثغور إلى عمورية عبر ممر درب السلامة. [٣]

وتقع عمورية على الطريق العسكري والتجاري الرئيس المنطلق من القسطنطينية إلى إقليم سيليكيا Cilicia ويمكن تحديد موقعها الجغرافي، بأنها تقع

---

(١) الحميري، محمد بن عبد المنعم :[ت٩٠٠هـ/١٤٩٤م]: الروض المعطار في خبر الأقطار تحقيق د.إحسان عباس، مكتبة لبنان، بيروت، ١٩٧٥م، ص ٤١٣ ؛العبادي ، أحمد مختار: في التاريخ العباسي والأندلسي، دار النهضة العربية ،بيروت، ١٩٧١م، ص١١٩ ؛العريني، السيد الباز: الدولة البيزنطية ، دار النهضة العربية القاهرة ١٩٦٥م ص ٢٨١.

(٢) Ramsay.W.M:The Historical Geography of Asia Minor . Amesterdam , Adolf,M.Hakkert,Publisher,1962,pp,230-231.

(٣) درب السلامة: أحد الدروب المؤدية إلى الإمبراطورية البيزنطية ، قدامة : المصدر السابق ص٣٢٠.

جنوب شرق دوريليام( دروليه ، دروليون=آسكي شهر الحالية) Dorylaeum[1] وتقع إلى الجنوب الغربي من مدينة أنقرة ، إذ تبعد عنها سبعة مراحل [2] كما تقع أيضاً جنوب سانجاريوس( صاغر ،سغرس Sakarya or Sangarious ) وظل موقع مدينة عمورية غير معروف إلى وقت طويل ، حتى اكتشفها الرحالة الإنكليزي هاملتون ، في مكان يقع إلى الشرق من مدينة أميرداج ( العزيزية حالياً Azizyye )، إذ تبعد مسافة سبعة كيلومترات ونصف عن قرية حمزة هاسلي (حاجي ) Hamza Hacili [3] ،وتقع عمورية على نهر ساغر أو صاغر [4] .

أما عن جغرافيتها ، فتقع في الأجزاء الغربية من هضبة الأناضول ، وتقع في منطقة زراعية خصبة ، إذ تحيطها العديد من القرى الزراعية ، ونظراً لخصوبة الارض وتوفر المياه ، فقد كانت مدينة عمورية تشكل مركزاً زراعياً وتجارياً وصناعياً في تلك الايام ، وكان عدد سكانها كبير جداً بحيث أدهش عددهم الخليفة المعتصم بالله [5] .

ونتيجة لهذه الأهمية العسكرية والاقتصادية لمدينة عمورية ، فقد تم تسوير المدينة ، وجدد السور ورمم عدة مرات ، وهذا يفسر لنا صعوبة فتح هذه المدينة ،

---

(١) درولية : بفتح أوله وثانيه ، وسكون الواو وكسر اللام وتشدد ياؤه وتخفف ، مدينة في أرض الروم ، ياقوت : المصدر السابق ٤٥٣/٢ ؛ وتقع على الطريق المؤدي مباشرة إلى القسطنطينية ، ماجد : العصر العباسي ص١٧٥.

Ramsy;op.cit p,78.; Theophanes, Chronographia .ed,de .Boor, (Lepzik,1982,vol,1,p,463.

(٢) الطبري : المصدر السابق ٦٣/٩.

(٣) Encyclopedia of Islam , 2ed Leyden,vol,1,p449.

(٤) صاغرة : وهي بلد في بلاد الروم ، ياقوت : المصدر السابق ٣٨٩/٣.ويبدو أن هذا النهر كان يمر بمدينة صاغرة فسميت به أو سمي بها.

(٥) ابن العبري ، أبو الفرج جمال الدين : تاريخ الزمان ، نقله إلى العربية الأب إسحاق أرملة ، دار المشرق بيروت ، ١٩٩١م ، ص٣٣.

حيث ظلت لفترات طويلة عصية على العرب، وكان يحيطها أيضاً خندق عميق مملوء بالماء، استطاع الخليفة المعتصم بالله من ردم قسم منه ، كممرات، حيث أمر بملء جلود الغنم والبقر والجاموس والجمال بالتراب، وعمل ممرات صوب السور للعمل على نقبه بواسطة الفعلة الذين كانوا يحتمون بالدبابات التي تسير على عجلات، وتتسع كل دبابة لعشرة أشخاص يعملون في داخلها بحرية تامة بالمعاول لإحداث فجوات داخل جدار السور ثم ملأها بالبارود والنفط وإشعالها بالنار فتحدث فجوة في جدار السور وهكذا، وتحمي هذه الدبابات الفعلة بداخلها من التعرض للنار التي تلقى عليهم من الأسوار وكذلك الزيت المغلي ، لأنها مغلفة بمادة تمنع الاحتراق، كما وضعت السلالم الطويلة للصعود على السور، ومقاتلة المقاتلين البيزنطيين في الأبراج وعلى الأسوار .[1] .

أما عن أوضاعها زمن الدراسة فقد كانت أهم مدينة في بلاد الأناضول، حتى إنها تفضل على أنقرة [2] ،وقد حشد فيها الإمبراطور البيزنطي قوة عسكرية ضخمة ، فضلاً عن القوات الموجودة فيها وفضلاً عن سكانها، وقد طرحت على الإمبراطور البيزنطي آراء متعددة من بينها إخلاء مدينة عمورية كلياً ، إلا أن الإمبراطور البيزنطي رفض هذه الفكرة ، وأصر على موقفه وهو اتباع خطة الدفاع عن المدينة، اعتقاداً منه بقوتها ومناعة أسوارها.

تعرضت مدينة عمورية لهجمات عديدة نتيجة لموقعها المهم المؤدي إلى القسطنطينية، فقد وصل إلى أطرافها الخليفة الأموي معاوية بن أبي سفيان

---

(١) الطبري : المصدر السابق ٩/٥٧- ٧٠ ؛ابن الأثير: المصدر السابق٦/٤٨٠- ٤٨٨.

(٢) أنقرة: بالفتح ثم السكون وكسر القاف وراء وهاء ،وهو فيما بلغني اسم للمدينة المسماة انكورية ،ياقوت: المصدر السابق ١/٢٧١- ٢٧٢.وهي الآن عاصمة الجمهوريةالتركية.

(٤١- ٦٠هـ/٦٦١- ٦٨٠م) ، ثم سيطر عليها يزيد بن معاوية ، في أثناء حملته على القسطنطينية عام ٤٩هـ/٦٦٩م [١] .لكن القائد البيزنطي أندرياس Andreas تمكن من استعادتها من يد العرب ، كما دَحَرَ القائد الأموي مسلمة ابن عبد الملك سنة ٨٨هـ/٧٠٧م جيشاً بيزنطياً على أطراف مدينة عمورية [٢] .

وفي عام ٩٨هـ/٧١٦م ، وفي أثناء توجه الجيش الإسلامي بقيادة مسلمة بن عبد الملك لحصار القسطنطينية ، تمكن أحد قادته من حصار عمورية ، إلا أنها صمدت له ولم يستطع فتحها [٣].كما صمدت مدينة عمورية أيضاً للحملات العسكرية في العصر العباسي ، إذ لم يستطع الحسن بن قحطبة [٤] من فتحها سنة ١٦٢هـ/٧٧٩م ، خلال حكم الخليفة محمد المهدي (١٥٨- ١٦٩هـ/٧٧٤- ٧٨٥م). ولم يتمكن الجيش العباسي من فتحها في خلافة هارون الرشيد(١٧٠- ١٩٣هـ/٧٨٦- ٨٠٨م) ، حتى سقطت بيد الخليفة المعتصم بالله عام ٢٢٣هـ/٨٣٨م ، وظلت المدينة مهملة ، حتى أعاد بناءها البيزنطيون في مطلع القرن الرابع عام ٣١٤هـ/٩٢٧م ، لكن أمير طرسوس ، وهو القائد العربي ثمالة ، استطاع

---

(١) ابن الأثير: المصدر السابق ٣/٤٥٨- ٤٥٩ ؛ قدامة: المصدر السابق ص٣٠٧.ماجد: التاريخ السياسي ، ٢/١٩٤.؛ EI/vol,1,p449.

(٢) ابن الأثير: المصدر السابق ٤/٥٣٥ ؛ ماجد: تاريخ الدولة العربية ٢/٢٤٤- ٢٤٩ ؛ EI/vol ,1,p ,449.

(٣) ابن الأثير: المصدر السابق ٥/٢٧- ٢٨ ؛ ماجد: تاريخ الدولة العربية ٢/٢٤٤- ٢٤٩..EI/vol,1p,449

(٤) الحسن بن قحطبة بن شبيب الطائي أحد قادة الجيش العباسي ، تولى حصار مدينة واسط ، وقاد الجيش العباسي في منطقة الجزيرة والثغور ، خليفة: المصدر السابق ٢/٤٦٨ ؛ اليعقوبي: المصدر السابق ٢/٣٩٦ ؛ ابن الأثير: المصدر السابق٦/١٥٨ ، ٥٨- ١٥٩ ؛ ماجد: العصر العباسي ص١٧٥.

من تدميرها مرة ثانية عام ٣١٩هـ/٩٣١م، وتركت على وضعها حتى الوقت الحاضر [١] .

**فتح عمورية :**

بعد وصول أنباء التجاوزات البيزنطية إلى مسامع الخلافة العباسية، وما فعله تيوفيل ابن ميخائيل بزِبَطْرَة وملطية، حيث قتل أهلها وسبى بعضهم ومثل بهم [٢] . اتخذ الخليفة المعتصم بالله إجراء سريعاً ، وهو إرسال قوات عسكرية سريعة لنجدة أهل الثغور بوصفها طلائع للنفير، وذلك لإعادة ترتيبات زبطرة، وليس للاصطدام مع القوات البيزنطية ، ومنهم عجيف بن عنبسة [٣] وعمر الفرغاني [٤] وجماعة من أمثالهما من القادة إلى زِبَطْرَة لإعانة أهلها، فساروا إلى بلاد الروم ، وقد انصرف ملك الروم بالسبي [٥] . ويبدو أن هذه القوات العسكرية التي أرسلها الخليفة المعتصم بالله، كانت من فرق الخيالة السريعة الحركة، لأن الخلافة العباسية كانت تلجأ إلى نجدة المناطق المنكوبة، أو التي تتعرض إلى حركات عسكرية، بفرق

---

(١)ابن الأثير: المصدر السابق ٦/١٥٨، ٥٨- ١٥٩ ؛ EI/vol,1,p,449..

(٢)ابن العبري: المصدر السابق ص ٢٩- ٣١.

(٣)عجيف بن عنبسة: من عرب خراسان ، لعب دوراً في إخماد ثورة الزط في جنوب العراق، وقاد قلب الجيش العباسي في حملة عمورية، قتله الخليفة المعتصم بالله لاشتراكه في محاولة اغتيال الخليفة.ودفن في باعيناثا على مرحلة من نصيبين.اليعقوبي: المصدر السابق ٢/٤٧٦ ؛الطبري: المصدر السابق٩/٨- ١١.

(٤)عمر الفرغاني: أحد قادة الجيش العباسي في عهد الخليفة المعتصم بالله، توجه على رأس حملة عسكرية إعانة لأهل زبطرة، وفي حملة عمورية اشترك مع اشناس في قيادة مقدمة الجيش العباسي وكان له خبرة في أمور الاستخبارات (العيون )الطبري: المصدر السابق ٩/٥٧- ٥٨.

(٥)مجهول: العيون ٣/٣٩٠

الخيالة، وكان هذا الإجراء هو الإجراء العسكري السريع، ريثما تتكامل استعدادات الخلافة العباسية [١] .

وقد وقع اختيار الخليفة المعتصم بالله على مدينة عمورية، إذ سأل :أي بلاد الروم أمنع؟ فقيل له: عمورية، ولكونها مسقط رأس الإمبراطور البيزنطي ليو الآيسوري ( تيوفيل ابن ميخائيل) حيث كان حاكماً عليها وقام بتحصينها [٢] .كما أن المدينة شكلت ثقلاً دينياً كبيراً أثناء الحركة الآيقونية [٣] ،

وكان فيها عدد كبير من الأديرة [٤]، وهي عين النصرانية وهي أشرف عندهم من القسطنطينية [٥] .

وقد تزامن وصول نبأ التحرشات البيزنطية بالحدود إلاسلامية، اعتقال بابك الخرمي وأَسْرِهِ [٦] ، وقد تأخرت الحملة العسكرية عدة أشهر بسبب انشغال الجيش بحرب بابك، ولكون الشتاء على الأبواب، وبعد استكمال الاستحضارات العسكرية عبر الخليفة المعتصم بالله نهر دجلة وعسكر عند الجسر قبالة سامراء في منطقة العيون ، أي في منطقة الجزيرة ، كما مرّ بنا، " وعليه دراعة من الصوف بيضاء، وقد تعمم بعمامة الغزاة، وذلك يوم الاثنين لليلتين خلتا من جمادى الأولى من سنة ثلاث وعشرين ومائتين، ونصبت الأعلام على الجسر، ونودي بالنفير والسير مع أمير المؤمنين، فسارت العساكر والمتطوعة من

---

(١)السامرائي: تاريخ ص١١٢.

(٢)Ramsay:op.cit ,p230,231.

(٣)EI/vol,1,p,449.

(٤) ابن العبري: المصدر السابق ص ٣٣.

(٥) الطبري: المصدر السابق ٩/٥٧.

(٦) مجهول: العيون ٣/٣٩٠.

سائر الأمصار... فلم يكن يحصي الناس العدد ولايضبطون لكثرته، فمن مكثر ومقلل، فالمكثر يقول خمسمائة ألف، والمقلل يقول مائتي ألف" [١] .وقد رافقت الجيش العباسي فيالق المحاربين الذي يقدر عدده بما يقرب من خمسين ألف مقاتل، وصحبهم ثلاثون ألف تاجر ومكار ـ عامل ـ ومعهم خمسون ألف جمل وعشرون ألف بغل ماعدا خيل الخليفة [٢]، وقد خرج مع الحملة أهل الثغور كلهم، إلا من لم يكن عنده سلاح، لاسيما وقد ندب الخليفة الناس للخروج معه ،ووضع العطاء لهذا الغرض [٣] . وأمر الخليفة أن تنقش كلمة عمورية على الألوية والتروس والدروع [٤] .

وأحضر الخليفة المعتصم بالله القضاة والشهود وأهل العدالة وأشهدهم بأنه قد قسم أملاكه على ثلاثة اقسام، قسم لله وقسم لمواليه وقسم لعياله وولده [٥] ، وبعد أن تكاملت فرق الجيش وتم ترتيبها، قرر الخليفة المعتصم بالله المسير من سامراء سالكاً طريق الجزيرة، فغادرها في أول مايو من عام٨٣٨م/٢٢٣هـ، على رأس قوات كبيرة لم تجتمع لخليفة من قبل مثلها ولا مثل سلاحها ومؤونتها ومساقيها المستقلة وبغالها ودوابها وقربها المختلفة الأحجام والآلات الحديدية

(١) الأزدي: المصدر السابق ٤٢٤/٢ ؛المسعودي : المصدر السابق ٤٧٢/٣- ٤٧٣ ؛ أبو الفدا: المصدر السابق٤٥/٢.

(٢) مجهول: تاريخ الرهاوي، ترجمة الأب ألبير أبونا، مطبعة شفيق بغداد ١٩٨٦م ص ٤٨.

(٣) اليعقوبي: المصدر السابق ٤٧٥/٢ ؛الطبري: المصدر السابق ٥٦/٩ ؛ المسعودي: المصدر السابق ٤٧٢/٣.

(٤) فاسيليف: المرجع السابق ص١٣١.

(٥) ابن طباطبا، محمد بن علي (ت٧٠٩هـ/١٣٠٩م): الفخري في الآداب السلطانية، دار صادر دار بيروت للطباعة والنشر بيروت، ١٣٨٠هـ/١٩٦١م ،ص٢٢٩- ٢٣٠ ؛ ابن الأثير :المصدر السابق ٤٨٠/٦.

والنفط [١] .فيما أشار صاحب كتاب العيون والحدائق عن جهاز الخليفة المعتصم بالله إذ قال : فتجهز : جهازاً لم يتجهز مثله خليفة قط ، من السلاح والعُدد والعَدد والآلات ، وحياض الأَدَمْ والروايا والقرب والبغال والدروع والجواشن والزرديات وآلة النار والنفط" [٢] وحتى النفاطين جهزوا بملابس لاتحترق بالنار [٣] ، كما أمر الخليفة المعتصم بالله بصنع دبابات ضخمة كبار ، وجعلها على كراسي تحتها عجل ليسهل تحركها ، أما المقاذيف فقد خصص لكل مقذاف "منجنيق" أربعة رجال لإدارته فقط ، كما أمر أيضاً بصنع دبابات محكمة ، تسع كل دبابة لعشرة رجال ، وغلفت هذه الدبابات بالجلود وبمادة تمنع احتراقها ، أو تسرب الزيت المغلي على الفعلة الذين بداخلها [٤] .

بعد تحرك الخليفة المعتصم بالله من سامراء متجهاً إلى حدود الإمبراطورية البيزنطية ، علم الإمبراطور البيزنطي تيوفيل بن ميخائيل بهذا التحرك ، فحشد قواته والقوات المساندة له ، وغادر القسطنطينية ، ووقف عند درولية - آسكي شهر الحالية- أو نيقية [٥] ، على مسيرة ثلاثة أيام من عمورية ، وبالرغم من نصيحة عدد من مستشاريه وقادته بإخلاء مدينة عمورية ، فإنه لم يلتفت اليهم

---

(١) فاسيليف : المرجع السابق ص ١٣١.

(٢) مجهول : العيون ٣/٣٩٠- ٣٩١.

(٣) العبيدي ، صلاح حسين : الملابس والأزياء العسكرية في العصور الإسلامية ، موسوعة الجيش والسلاح بغداد ١٩٨٨م ، ٣/٢٢٢ ؛عبيد ، طه خضر : النفير العربي الإسلامي إلى جبهة الثغور البرية مع الدولة البيزنطية(١٣٢- ٣٦١هـ/٧٥٠- ٩٧١م)مجلة المؤرخ العربي العدد٥٨ ، ١٤٢٠هـ/٢٠٠٠م ، ص ١٧٣.

(٤) ماجد ، عبد المنعم : العصر العباسي الاول ، مكتبة الأنجلوالمصرية ، ١٩٧٣ ، ص٤٢٣- ٤٢٤.

(٥) نيقية : بكسر أوله وسكون ثانيه وكسر القاف وياء خفيفة ، من أعمال اصطنبول على البر الشرقي.ياقوت : المصدر السابق ٥/٣٣٣.

والى نصائحهم، بل أكد على ضرورة تحصين مدينة عمورية، وعهد بحمايتها إلى قائده إيتوس ياطس Aetius، كما أعد الإمبراطور البيزنطي تيوفيل بن ميخائيل، خطة لمهاجمة الجيش العباسي، في أثناء مسيره باتجاه الشمال، لكنه لم يعلم بتحرك الإفشين، ودخوله من درب آخر، ولم يكن في حسابات الإمبراطور البيزنطي هذا التحرك [١].

وكان الخليفة المعتصم بالله قبل دخوله أراضي الإمبراطورية البيزنطية، قد سمى قسماً من جيشه، وعهد بقيادته إلى الإفشين، وأمره بأن يأخذ طريق سروج Batnae [٢]، والدخول من درب الحدث، وهذا هو التقسيم الأول للجيش العباسي [٣]. ثم توجه الجيش العباسي بقيادة الخليفة المعتصم بالله إلى طرسوس ونزل على مسيرة يومين منها على نهر الهيلس Haylys (الذي يسميه الطبري خطأً بنهر اللامس) [٤]، الذي كانت تفادى عنده الأسرى، وقد تكاملت بقية فرق الجيش العباسي، والتحق بالجيش العباسي أهل الثغور، وكل قادر على حمل السلاح، فتم تنظيم الفرق العسكرية وتعبئتها وتهيئتها للقتال مع الأخذ بنظر الاعتبار، توفير التجهيزات العسكرية والأسلحة والطعام والعلف والماء، وأعداد وسائط النقل، وبعد استكمال الاستعدادات كافة، قسم الجيش على ميمنة

---

(١) فاسيليف: المرجع السابق ص ١٣٢؛

Bury:The History of Byzantian Empire,p 263.

(٢) سروج: بفتح أوله وضم الراء والجيم بلدة قريبة من حران من ديار مضر تبعد عن سميساط ثلاثة عشر فرسخاً، ياقوت: المصدر السابق ٢١٦/٣؛ مجهول: تاريخ الرهاوي ص٤٨.

(٣) الطبري: المصدر السابق ٥٧/٩؛ابو الفدا: المصدر السابق ٤٤/٢- ٤٥.الحدث: فتحت في عهد معاوية ابن أبي سفيان، واتخذوها قاعدة لانطلاقهم إلى بلاد الروم، ماجد: العصر العباسي ص ١٧٤- ١٧٥.

(٤) فاسيليف: المرجع السابق ص٣٦٠.

وميسرة وقلب ومقدمة وساقة، وتم تعيين اشناس [١] على المقدمة، ويتبعه محمد ابن إبراهيم [٢] وعلى الميمنة ايتاخ التـركي [٣] ،وعلى الميسرة جعفر بن دينار الخياط [٤] وعلى الساقة بغا الكبير [٥] ويتلوه عبدالله بن دينار [٦]، وعلى القلب عجيف بن عنبسة ،ودخلت هذه القطع العسكرية كلها من درب السلامة ، أما بقية الجيوش الأخرى والمتطوعة فقد دخلت من الدروب الأخرى، لعدم كفاية الطرق لذلك [٧]، وحدد الخليفة المعتصم بالله لهم كل شيء من خطة المسير والالتقاء والتوقف حتى يلتقوا بأنقرة [٨] .

---

(١) اشناس: غلام تركي اشتراه المعتصم بالله ورقاه لما ظهر منه من شجاعة وبسالة، وأصبح من كبار قادة الجيش العباسي توفى سنة٢٢٧هـ، وصيرت مرتبته وأكثر أعماله إلى ايتاخ.اليعقوبي: المصدر السابق ٤٨٠/٢.

(٢) محمد بن إبراهيم: لم أعثر له على ترجمة.

(٣)ايتاخ: غلام خزري اشتراه المعتصم بالله سنة ١٩٩هـ٨١٤م من سلام الأبرش ، وكان طباخ الخليفة ،رقاه المعتصم بالله، تولى اليمن سنة٢٢٥هـ/٨٣٩م، وأخمد ثورة الأكراد سنة ٢٢٧هـ/٨٤١م، قتله الخليفة المتوكل على الله بعد رجوعه من الحج.اليعقوبي: المصدر السابق٤٨٥/٢ ؛الطبري: المصدر السابق ١٦٨/٩.مجهول: العيون ٣٩٠/٣.

(٤) جعفر بن دينار: كان خياط الخليفة ، ثم أصبح من قواد الخليفة المعتصم بالله ،اشترك في حروب الإفشين ضد بابك الخرمي، وكذلك اشترك في حملة عمورية.مجهول: العيون ٣٩٠/٣.

(٥) بغا الكبير: من كبار القادة الأتراك في الجيش العباسي، حارب بابك الخرمي واشترك في حملة عمورية، توفي سنة ٢٤٨هـ/٨٦٢م. اليعقوبي: المصدر السابق ٤٨٩/٢ ؛الطبري: المصدر السابق ١٤٦/٩، ١٤٠- ٢٥٨، ١٥٠ ،أبو الفلاح عبد الحي بن العماد الحنبلي: شذرات الذهب في أخبار من ذهب (ت١٠٨٩هـ/١٦٧٨م)، دار المسيرة بيروت ط١٣٩٩، ٢هـ/١٩٨٩م، ٤٨/٢.

(٦)عبدالله بن دينار: لم أعثر له على ترجمة.

(٧) المسعودي: المصدر السابق ٤٧٢/٣.

(٨) مجهول: العيون ٣٩١/٣ ؛أنقرة Ankyra,Anqira,Ankuriya ،أنكيرا، أنكوريا كلها أسماء لمدينة أنقرة.

وأود هنا أن أعلق على هذا النص" أما بقية الجبوش الأخرى والمتطوعة ، فقد دخلت من الدروب الأخرى، لعدم كفاية الطرق لذلك" [1]. يشير هذا النص إلى وجود جيوش أخرى، غير التي ذكرت، وقد سلكت الطرق الأخرى ،عدا درب السلامة ودرب الحدث اللذين دخل منهما جيش الخليفة وجيش الإفشين، ومن هذه الدروب درب طرسوس ودرب ملطية، هذا من ناحية ومن ناحية أخرى، لا يمكن أن تترك هذه الجيوش من دون قيادة ومن دون خطة في المسير والتموين والحماية في الليل والنهار، وهذا هو الشيء المهم، لأن قسماً من هذه الجيوش لم تشارك من قبل في الحرب مع الإمبراطورية البيزنطية، ولم يعرف قسماً منهم طبيعة الأرض البيزنطية، كل هذه الأمور قد نظمت، إذ لم نسمع عن تعرض هذه الجيوش لأي كمين أو مباغته أو هجوم، وهذا يعطينا صورة واضحة عن الاستعدادات العسكرية والخطة الموضوعة فضلاً عن مرافقة الأدلاء لهذه الجيوش الأخرى حتى لا تضل طريقها ،وصولاً إلى مدينة أنقرة، لاسيما "وأن أغلبهم من المشاة الذين قطعوا آلاف الاميال حتى وصلوا إلى أنقرة ثم إلى عمورية" [2] .

وزيادة في الاحتياط أمر الخليفة المعتصم بالله القائد أشناس التركي بالمسير وعدم التعجل ، وأن يدخل من درب طرسوس وينتظر في الصفصاف [3] ، وعندما بلغ الخليفة المعتصم بالله أن الإمبراطور البيزنطي في انتظار مقدمة الجيش العباسي للاشتباك معها وتدميرها، أرسل رسالةً مستعجلةً إلى أشناس يأمره فيها

---

(١) المسعودي: المصدر السابق ٤٧٢/٣.

(٢) الجنابي، خالد جاسم: تنظيمات الجيش في العصر العباسي الثاني٢١٨- ٣٣٤هـ/٨٣٣- ٩٤٥م، مطابع دار الشؤون الثقافية العامة بغداد ١٩٨٩م ص ٣٦.

(٣) الصفصاف : بالفتح والسكون كورة من ثغور المصيصة Mopsuestia الطبري: المصدر السابق ٥٨/٩ ؛ياقوت: المصدر السابق ٤١٣/٣.

بالتوقف، حتى يلتقوا بأنقرة ، وريثما تعبر بقية صنوف الجيش العباسي الدروب الأخرى ، خوفاً من مباغتة الجيش البيزنطي لأشناس في أثناء مسيره. لكن عندما علم الإمبراطور البيزنطي بتحرك الإفشين، غادر موقعه الذي كان فيه وهو قرب نهر الهليس أو آلس Haylas الذي يسميه الطبري نهر اللمس خطأً أو اللمس Lamos, Lames [1] ، ولحق بجيش الإفشين، إذ أراد الانفراد بالجيش العباسي الذي يقوده الإفشين [2] .وقد تم للإمبراطور البيزنطي ما أراد وهو ملاقاة جيش الإفشين، وعندما علم الخليفة المعتصم بالله بنية الإمبراطور البيزنطي، خاف على الإفشين وعلى الجيش العباسي الذي يقوده، فخصص جائزة مالية ضخمة وهيأ الركاضين لإيصال رسالة إلى الإفشين لتحذيره من هذا الأمر المستجد، لكن جهوده باءت بالفشل [3] حيث "ضاقت صدورهم لأجل الإفشين وأصحابه لأنهم لم يعرفوا عين الخبر" [4] . ولم يعلم الخليفة المعتصم بالله ماذا حل بالجيش العباسي المرافق للإفشين، إذ انقطعت عنه أخبارهم.

كما تعرضت مقدمة جيش الخليفة التي كان يقودها أشناس ، إلى ضائقة في أمور التموين، فتعرض الجيش العباسي إلى نقص شديد في الطعام والماء والعلف ، قبل الوصول إلى مدينة أنقرة، فقام أشناس بأسر عدد من الروم الذين كانوا في تلك النواحي، لمعرفة طبيعة المنطقة، وموارد الماء وأماكن التموين، ولاحظ أشناس أن قسماً من الأسرى كانوا جرحى فسألهم عن سبب تلك الجراح فقال

---

(١) فاسيليف: المرجع السابق ص ١٣٤.

(٢) خياط، خليفة بن خياط [ت٢٤٠هـ/٨٥٤م] تاريخ خليفة بن خياط ، تحقيق د. أكرم ضياء العمري، النجف الأشرف ط١، ١٩٦٧م/١٣٨٧هـ، ٥١٦/٢؛ مجهول: العيون ٣٩١/٣.

(٣) الطبري: المصدر السابق ٥٩/٩؛ مجهول: العيون ٣٩٢/٣؛ محمد الخضري بك: محاضرات في تاريخ الأمم الإسلامية ص ٢٤٥.

(٤) مجهول: العيون ٢٩٣/٣.

أحدهم: " كنت مع الملك فواقعنا الإفشين... فهزمناهم وقتلنا رجالهم كلهم، وتقطعت عسكرنا في طلبهم، فلما كان الظهر رجع فرسانهم فقاتلوا قتالاً شديداً، حتى أحاطوا بنا، فلم ندر أين الملك" [1] ، وقد جرت هذه المعركة قرب لورلة [2] من ناحية الأرمناق [3] ، وابتدأت المعركة " أول ساعات الصباح من يوم الخامس والعشرين من شهر شعبان/الثاني والعشرين من شهر حزيران، وهبت ريح النصر أول الأمر على الروم، فأوقعوا برجال العرب خسائر كبيرة، حتى هربوا، ولكن فرسان المسلمين حولوا الموقف، حتى وصلوا عند الظهر، فانهزم الروم وهربوا...وكان أكثر الروم لا يعلمون أين كان الإمبراطور، وافتقده بعضهم في المعسكر فلم يجدوه" [4] .فرجع قسم منهم إلى القسطنطينية، أما الإمبراطور البيزنطي فقد لعبت الامطار في نجاته " وأحدر الله سبحانه حين ذاك وابلاً من الأمطار ، فانفصل تيوفيل مع ألفي رجل إلى جهة أخرى، وغلب على ظن سائر الروم أنه قد قتل، فانهزموا " [5] .

وقد أبلغ القائد التركي أشناس الخليفة المعتصم بالله بخبر انتصار الإفشين على الإمبراطور البيزنطي ، فحمد الله على هذا النصر،كما دلّ الأسرى البيزنطيون الذين أسرهم اشناس ،على أماكن الطعام والعلف وموارد الماء ، وتدل الضائقة

---

(١) مجهول : العيون٣/٣٩١- ٣٩٢ ؛ابن الأثير: المصدر السابق ٦/٤٨٢.

(٢) لورلة : هي مدينة Iris وتقع اعلى Takatوتتبع Komanaفي إقليم دازمون .خليفة بن خياط : المصدر السابق٢/٢، ٥١٦/٤٨٧ ، .Ramsay;op.cit, p,326.

(٣) المسعودي : المصدر السابق٣/٤٧٣ ؛ابن الأثير : المصدر السابق ٦/٤٨١ ، أما قدامة بن جعفر فيسميها الناطوس(الشرق) وهو اكبر أعمال الروم وفيه عمورية :الخراج ص ١٨١.

(٤) فاسيليف : المرجع السابق ص ١٣٩- ١٤٠.

(٥) ابن العبري: المصدر السابق ص٣١.

التي تعرض لها جيش أشناس في التموين ، إلى عظم هذا الجيش وكثرة عدده بحيث نفذت لديهم الأقوات، على الرغم من استعدادهم للمعركة وأخذ كل الاحتياطات الممكنة.

وصلت انباء هزيمة الإمبراطور البيزنطي إلى مسامع الخليفة المعتصم بالله، بعد ثلاثة أيام من وصوله إلى مدينة أنقرة، كما أُخبر أيضاً بأن الإفشين قادم نحوه، وفعلاً وصل الإفشين بقواته إلى أنقرة التي كانت الجيش العباسي يحاصرها ، ولم تفلح محاولات الإمبراطور البيزنطي ،في نجدة الجيش البيزنطي الموجود في مدينة أنقرة، إذ وصلت التعزيزات البيزنطية إليها بعد فتحها واستسلام الحامية البيزنطية للجيش العباسي [١] .

وبعد تأمين خطوط امدادات الجيش العباسي، وتامين خطوطه الخلفية من أي هجوم، اتجهوا نحو الجنوب الغربي من أنقرة، حيث تقع مدينة عمورية والتي تبعد عن أنقرة مسيرة سبعة مراحل، وبالنظر لصعوبة الموقف إذ أن المدينة مسورة بشكل جيد جداً يضاهي القسطنطينية ،وفيها أربعة وأربعون برجاً [٢]، ولها خندق ويجري في وسطها نهر صاغر، وقد أعدت فيها الجيوش للحرب والحصار والمقاومة، إذ أن السلاح مخزن وكذلك المواد الغذائية، أما الجيش العباسي، فهو منهك بشكل كبير جداً ، لطول المسافة بين سامراء وعمورية ويعاني من نقص في مواد التموين كما مرّ بنا .

وصل أشناس إلى مدينة عمورية مسقط رأس الإمبراطور البيزنطي تيوفيل بن ميخائيل ثم تلاه المعتصم بالله بعد ذلك [٣] ، فدار الخليفة المعتصم بالله حول مدينة

---

(١) مجهول: العيون ٣٩٢/٣؛ طقوش، محمد سهيل: تاريخ الدولة العباسية دار النفائس ط١ ١٤١٧هـ/١٩٦٦م ص١٥٠.

(٢) فاسيليف: المرجع السابق ص ١٤٤.

(٣) أبو الفدا: المصدر السابق٢/٤٤- ٤٦ ؛الخضري: المرجع السابق ص٢٤٥.

عمورية ، يصحبه كبار القادة العسكريين والمستشارين، متفحصاً أسوارها مركزاً على نقاط الضعف فيه، فوجد الخندق عميقاً ،والاسوار مرتفعة والجيش البيزنطي متمركزاً في مواقعه، فاتبع خطة عسكرية جديدة لم تتبع من قبل في أثناء الحرب مع الإمبراطورية البيزنطية، وهو تقسيم المدينة على قطاعات، كل قطاع يخضع لأمرة قائد من قواد الجيش العباسي أولاً، وثانياً هو قيام كل قائد من القادة مع جيشه بالهجوم على المدينة في قطاعه في يوم معين، ليستريح بقية أفراد الجيش العباسي، وليرفع الحماسة في صفوف المقاتلين الذين عليهم القتال حتى يتبين جهد كل فرقة عسكرية على انفراد ، مع الأخذ بعين الاعتبار الاحتياطات الأخرى وهو قيام قسم من الجند الذين لا تشترك فرقهم العسكرية بالهجوم، بمشاغلة العدو ومراقبة تحركاته ومراقبة أي إمدادات قد تصل إلى مدينة عمورية، أو قبر أية محاولة لمحاصرة الجيش العباسي، هذا من ناحية ومن ناحية أخرى ،كان على الخليفة أن يضع خطة محكمة تمنع أي اتصال بين الإمبراطور البيزنطي والجيش البيزنطي المُحاصر في مدينة عمورية، وقد تمّ أسر عدد من الروم الذين خرجوا سراً من مدينة عمورية، وحملوا رسائل للإمبراطور البيزنطي، واستطاع الخليفة بحكمته وحنكته استمالة هؤلاء الأسرى إلى جانبه وجعلهم عيوناً له، وكان أحدهما يتقن العربية والآخر غلام رومي [1] ، واستدل منهم الخليفة على نقاط الضعف في السور، كما تبين للخليفة خطة قائد عمورية، الذي غير خطة الدفاع عن المدينة إلى الهجوم على الجيش العباسي، حيث كان من المقرر فتح الأبواب والاشتباك مع الجيش العباسي دفعة واحدة حتى تتخلخل مواقعه، فامر الخليفة المعتصم بالله بتغيير في خطة الهجوم، وهي مراقبة الأبواب ، فأمر الفرسان بأن يبيتوا على دوابهم

(١) إبراهيم، نبيلة: الأميرة ذات الهمة، دراسة مقارنة، دار الكتاب العربي القاهرة(د.ت) ص٩٠ ؛ عبيد، طه خضر: العيون والجواسيس بين العباسيين والبيزنطيين حتى منتصف القرن الثالث الهجري ،مجلة التربية والعلم العدد٢١ السنة ١٩٩٨، ص ١٩٠.

بالسلاح [1] . وبهذا فوت الخليفة المعتصم بالله الفرصة على ياطس قائد حامية عمورية، وأعلمه أيضاً بأنه قد كشف خطة الهجوم البيزنطي، ووردت إشارات إلى أن عيون الجيش العباسي قد وصلت إلى داخل مدينة عمورية ونقلوا أسرار تحصينات المدينة إلى الخليفة العباسي [2] ، كما ركز الجيش العباسي على نقطة الضعف في السور، بحيث أذهلت خطة الهجوم العباسية القائد البيزنطي ياطس قائد حامية عمورية، ثم نصبت المقاذيف العظام لضرب السور، وتم ردم أجزاء من الخندق لمسير الدبابات الخشبية عليه، بعد أن حشيت جلود الحيوانات بالتراب ووضعت في الخندق، وأعدت السلالم وظل المنجنيقيون يلقون الأحجار بالمقاذيف على الثلمة التي تهدمت من السور، حتى انهدم السور وعبر الجيش الخندق، وصعد بقية الجيش العباسي على السلالم من الجهات الأخرى، وتم دخول المدينة من المنطقة التي كان عليها القائد إيتاخ والمغاربة ـ فرقة من فرق الجيش العباسي من أهل مصر وشمال أفريقيا ـ، وفتحت بقية أبواب المدينة بعد حصار دام أكثر من خمسة وخمسين يوماً ، حيث سقطت يوم الثاني عشر من آب ٨٣٨ م/٢٢٣هـ . [3]

وقد أمر الخليفة المعتصم بالله بسيل "بازيل" المترجم، بأن يميز بين أشراف الروم وأغنيائهم عن باقي الأسرى [4]، كما أمر الخليفة بجمع الغنائم أمام قائد قطاعات

---

(١) مجهول: العيون ٣/٣٩٣.

(٢) الطبري: المصدر السابق ٩/٦٣- ٦٤.

(٣) الطبري: المصدر السابق ٩/٦٥، ٦٤- ٦٦، ٧٠؛ ابن قتيبة، أبو محمد عبد الله بن مسلم[ت٢٧٦هـ/٨٨٩م]: المعارف تحقيق د. ثروت عكاشة، دار المعارف القاهرة، ط١٩٦٢، ٢م ص ٣٩٢؛ مجهول: العيون ٣/٣٩٣؛ أبو الفدا: المصدر السابق ٢/٤٤- ٤٥؛ فاسيليف: المرجع السابق ص١٥١.

(٤) الطبري: المصدر السابق ٩/٧٠؛

Bury:op.cit,pp,264-266.

المدينة ،وأمر القاضي أحمد بن داؤد [١] ، بإحصاء ما لدى كل قائد، ثم أمر بأن تباع ، فبيعت الغنائم في خمسة أيام، وأمر الخليفة بأن لاينادى على السبي بأكثر من ثلاثة أصوات، وأن لا تفرق العوائل، وعلى الرقيق خمسة خمسة وعشرة عشرة، وعلى المتاع الكثير جملة واحدة، وأمر بالباقي فضرب بالنار، وخرب سور عمورية حيث تم وضعه بالأرض [٢]، وقد سبيت أكثر من ٤٠٠٠ فتاة و٤٠٠٠ شاب، أما الباقون فقد أبعد قسم منهم إلى بلدان مختلفة [٣] .

بعد هذا النصر الكبير الذي حققه الجيش العباسي على الجيش البيزنطي، كانت خطة الخليفة المعتصم بالله تقتضي بالتوجه فوراً إلى القسطنطينية لاستثمار النصر، فالجيش الذي كان يقوده الإمبراطور البيزنطي قد اندحر، ومعظم الجيش الذي أعد للدفاع عن عمورية قد أبيد أو أسر، وفُرغت عمورية من كل شيء حتى لا تتخذ قاعدة انطلاق في هجوم جديد ، وأحرقت حيث أقام عليها الخليفة أربعة أيام يهدم ويحرق [٤] ، لكن حدوث مؤامرة لاغتيال الخليفة المعتصم بالله، حاكها بعض قادة الجيش العباسي، وأشركوا فيها العباس بن المأمون، أجلت خطة دارت بخلد الخليفتين عبد الله المأمون والمعتصم بالله وهو التوجه لفتح القسطنطينية، ولو

---

(١) أحمد بن داود: كان والده يعمل حائكاً، وترقت به الحال إلى أن صار قاضي القضاة وصار يتحكم في الدول ويولي الوزراء وولاة الأمصار ويعزلهم، اليعقوبي :المصدر السابق ٤٧٨/٢ ؛ المسعودي: المصدر السابق ٤٥٩/٣ ؛ابن العمراني: المصدر السابق ١٠٧/١.

(٢) مجهول: العيون٣٩٥/٣ ؛ الحميري: المصدر السابق ص٤١٤ ؛ لسترانج: المرجع السابق ص١٧٠ ؛ سالم، موفق نوري: العلاقات العباسية البيزنطية١٣٢- ٢٤٧هـ، دار الشؤون الثقافية العامة بغداد، ١٩٩٠م، ص ٣٧٥.

(٣)مجهول: تاريخ الرهاوي ص٥٠.

(٤) المسعودي: المصدر السابق ٤٧٢/٣.

قدر لهذه الخطوة النجاح ، لتغير وجه التاريخ منذ أمد بعيد، ولكن ما شاء الله كان وكان أمر الله قدراً محتوماً.

اضطر الخليفة المعتصم بالله إلى العودة إلى سامراء، وفي الطريق تخلص من خيرة القادة العباسيين الذين أبلوا بلاءً حسناً في فتح عمورية، لاشتراكهم في محاولة اغتيال الخليفة [1] ، ونقل الخليفة أحد أبواب مدينة عمورية إلى بغداد " فلم يرّ مصراعين أكبر منهما من الحديد ، وأصبح أحد أبواب بغداد الشرقية، والذي يعرف بباب العامة، وهو أحد أبواب دار الخلافة في الرصافة. [2] ودخل الخليفة المعتصم بالله مدينة سامراء في احتفال مهيب، وقد سار ياطس قائد حامية عمورية هو والبطارقة الذين معه في موكب الأسرى، ثم صلب ياطس إلى جانب بابك الخرمي هو وأربعون من كبار قادة الجيش البيزنطي [3] .

وقد مدح الشاعر أبو تمام حبيب بن أوس الطائي الخليفة المعتصم بالله بقصيدة طويلة نقتطف منها :

السيف أصدق إنباءً من الكتب في حده الحد بين الجد واللعب

---

(١) مجهول: العيون ٣/٣٩٧- ٣٩٨.

(٢) اليعقوبي: المصدر السابق ٢/٤٧٦ ؛ ابن خرداذبة: المصدر السابق ص٢٥٣ ؛ابن العمراني: المصدر السابق ١/١٠٦ ؛القزويني، زكريا بن محمد [ت٦٨٢هـ/١٢٨٣م]: آثار البلاد وأخبار العباد ، دارصادر دار بيروت للطباعة والنشر ،بيروت١٣٨٠هـ/١٩٦٠م ن ص ٣١٦. ؛ماجد: العصر العباسي ص٤٢٣.

(٣) الخطيب البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي [ ت٤٦٣هـ/١٠٧٠م]: تاريخ بغداد، دار الكتاب العربي (د.ت)٣/٣٤٤. ؛السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر[ت٩١١هـ/١٥٠٥ م]: تاريخ الخلفاء تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، مطبعة الفجالة، القاهرة ،ط٤ ، ١٣٨٩هـ/١٩٦٩م، ص ٣٣٦ ؛الخضري: المرجع السابق ص ٢٤٦- ٢٤٧ ؛ ماجد : العصر العباسي الأول ص ٤٢٤. وقال الخطيب البغدادي إنهم ستون بطريقاً.

فـتح الفتـوح تعـالى أن يحـيط بـه نظـم مـن الـشعر أو نثـر مـن الخطـب
يـا يـوم وقعـة عموريـة انـصرفت عنـك المنـى حفـلاً معـسولة الحلـب
أبقت بني الأصفر المصفر كاسمهم صفر الوجوه وجلت أوجه العرب [1]

**انعكاسات فتح عمورية على الوضعين الإسلامي والبيزنطي:**

١- كـان انتـصار البيـزنطيين في صـقلية، أحد الأسـباب الـتي شـجعت الإمبراطور البيزنطي والدول المجاورة له بالهجوم على الحدود الإسلامية، حيث أمدته هذه الدول بالقوات العسكرية، فقد توجه الأغالبة التابعين للخلافة العباسية إلى فتح جزيرة صقلية، وتوجهوا إلى فتح أحد الحصون المنيعة في الجزيرة وهو حصن كفالو الواقع على شاطىء الجزيرة الشمالي، والذي يبعد عن عاصمة الجزيرة بلرم بـ ثمانية وأربعين ميلاً، فوصلت للقوة المحاصرة في الحصن إمدادات من الدولة البيزنطية رفقة القائد البيزنطي ألكسيس موسسيلي، صهر الإمبراطور البيزنطي، الذي أعانته ظروف محلية وخارجية على الانتصار على العرب، حتى إنهم رفعوا الحصار عن حصن كفالو [2]، وكان هذا النصر البسيط مدعاة لأن يستثمر الإمبراطور البيزنطي النصر لصالحه، فقاد هجوماً عسكرياً على مدينة زِبَطْرَة [3] في عام٢٢٢هـ/٨٣٦م، وهجم في العام التالي على ملطية [4] في عام ٢٢٣هـ/٨٣٧م، وبعد تخريبه لمدينة زِبَطْرَة عاد الإمبراطور البيزنطي إلى القسطنطينية مظفراً، إذ أمر ببناء قصر على الطريقة العربية، لا تزال آثاره باقية إلى اليوم في تل دراكوس تيب قرب البحر، كما أمر بزرع الحدائق بالورود وشيد قناة

(١) التبريزي، الخطيب: ديوان أبي تمام، تحقيق محمد عبده عزام دار المعارف القاهرة ط١٩٧٦، ٤، ٤٠/٤- ٤٥.

(٢) فاسيليف: المرجع السابق ص ١٢٩- ١٣٠. ماجد: العصر العباسي ص٤٢٥- ٤٢٦.

(٣) فاسيليف: المرجع السابق ص ١٣٠.

(٤) الأزدي: المصدر السابق ٢/٤٢٤- ٤٢٦.

تخليداً لهذا النصر، وزينت العاصمة وخرج الأطفال للقائه وعلى رؤوسهم تيجان من الزهور، كما أمر بتشييد حلقة للسباق، ظهر فيها الإمبراطور، وعليه ثياب زرق فوق عربة تجرها الخيول البيض وهو يلبس تاج النصر، في حين كان البيزنطيون ينادون أحسنت السير أيها السائق الأصيل وبين يديه أسرى زِبَطْرَة [1].

٢- تأخرت نجدة الخليفة العباسي المعتصم بالله عدة شهور، وذلك لعدة أسباب منها:

آ- انشغال الجيش العباسي في القضاء على حركة بابك الخرمي.

ب- تعب الجيش العباسي العائد من منطقة أذربيجان، إلى مدينة سامراء، وكان من المفروض أن ينال هذا الجيش قسطاً من الراحة والاستجمام، وإعادة التدريب والتشكيل بعد ذلك.

ج- طول المسافة من سامراء إلى جبال الأناضول ( طوروس)، وصعوبة وصول الإمدادات، لأن حركة بابك الخرمي قد أنهت تقريباً كل احتياطات الجيش من العتاد والخيول والبغال والمواد الغذائية، فضلاً عن التعب الجسدي للمقاتلين.

٣- بعد تخريب مدينة زِبَطْرَة وملطية وغيرها، توجه الخليفة المعتصم بالله وفتح عمورية، وقام ببناء عدة حصون تقوم مقامها وهي طبارجي، الحسينية، بني المؤمن، ابن رحوان، كما رمم زِبَطْرَة [2]، وقال الخليفة المعتصم بالله " أديت دين زِبَطْرَة" [3]، كما هَزَمَ الإمبراطور البيزنطي الذي لم يهزم من قبل [4].

---

(١) فاسيليف: المرجع السابق ص ١٢٧- ١٢٨.

(٢) قدامة :المصدر السابق ص١٨٦؛ فاسيليف: المرجع السابق ص١٥٣؛ عثمان، فتحي: الحدود الإسلامية البيزنطية بين الاحتكاك الحربي والاتصال الحضاري، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر القاهرة ١٩٦٦م، ٢٤١/١.

(٣) الطبري: المصدر السابق ١٢٣/٩.

(٤) الفراء، أبو علي الحسين بن محمدات٣٩٠هـ/٩٩٩م]: رسل الملوك ومن يصلح للرسالة وللسفارة، تحقيق صلاح الدين المنجد، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة ١٩٤٧م ص٣١؛ طاقة: المرجع السابق ص٤٦- ٤٧.

٤- ارتفع اسم الخليفة المعتصم بالله عالياً وظل اسمه مذكوراً وأنموذجاً رائعاً للمروءة والشرف والدفاع عبر القرون عن حدود الدولة الإسلامية [١] .

٥- لما عرف الإمبراطور البيزنطي مافعله العرب في عمورية جعل يلوم نفسه، لأنه هو السبب في ذلك عندما خرب زِبَطْرَة [٢] .

٦- أعد الخليفة المعتصم بالله حملة عسكرية كبيرة، لا تقل عن حملة عمورية، أسندها بحملة بحرية ، قدر عدد سفنها بـ أربعمائة سفينة ، هاجمت جميعها القسطنطينية بقيادة أبي دينار، لكن الرياح، عرقلت حركة هذه السفن، إذ تعرضت إلى عاصفة بحرية، أغرقت معظم السفن، ولم تنجح الحملة البرية كذلك في فتح القسطنطينية الهدف الأكبر للخليفة المعتصم بالله [٣] الذي أدركته الوفاة ولم يتحقق له فتحها [٤] .

٧- كشفت الحملة على عمورية عن ضعف الإمبراطورية البيزنطية، وعجزها عن مقاومة قوة الدولة الإسلامية المتنامية [٥] .

٨- أصيب الإمبراطور البيزنطي بصدمة كبيرة جداً ، أفقدته صوابه ،بحيث ترك أنقرة وعمورية والقسطنطينية لقمة سائغة أمام الجيش العباسي، حيث نجح في أنقرة وعمورية، ولم تفلح في الوصول إلى القسطنطينية ، بسبب المؤامرة كما

---

(١) مصطفى، شاكر: دولة بني العباس الكويت ١٩٧٨م ص٥٧١ ؛السامرائي، يونس الشيخ صالح: تاريخ مدينة سامراء، مطبعة الأمة بغداد (د.ت)، ١٧/٢.

(٢) ابن العبري: المصدر السابق ص٣٣.

(٣) فاسيليف: المرجع السابق ص ١٧٠- ١٧١.

(٤) الطبري: المصدر السابق ١١٨/٩- ١١٩ ؛ أبو الفدا: المصدر السابق ٤٥/٣ ؛ العدوي، إبراهيم أحمد: الإمبراطورية البيزنطية والدولة الإسلامية، مكتبة نهضة مصر (د.ت) ص١٥٠.

(٥) طقوش: المرجع السابق ص١٥٠

ذكرنا، ووقف موقف المتفرج على ما سيحدث في بلاده، وحتى النجدة التي أرسلها إلى أنقرة وصلت بعد فوات الأوان [1] .

٩- إن الإمبراطور البيزنطي قد أخطأ خطأً فادحاً بتقسيم جيشه وتشتيته، فقسم قد تركه لمواجهة الجيش الرئيس بقيادة الخليفة المعتصم بالله، وقسم آخر قاده بنفسه لملاحقة قوات الإفشين عله يحرز نصراً عليه، فضلاً عن عجزه عن نجدة أنقرة وعمورية، وهي هدف الحملة، فلو كان يمتلك القدرة والذكاء والكفاءة ، لحاصر الجيش العباسي المُحاصر لمدينة عمورية، وجعل الجيش العباسي بين نارين، نار القوة المدافعة عن عمورية ونار القوة البيزنطية بقيادته، كما أن الجيش الذي تركه مع ابن خاله على نهر الهيلس ، قد تفرق وترك قائده، ولم يطع أوامره، وقد أرسل الإمبراطور البيزنطي أوامره إلى المدن والحصون ، بأن يقبضوا على الهاربين ويجلدوهم ويبعثوا بهم إلى مقر جيشه [2] .

١٠- جرت مراسلات بين الإمبراطور البيزنطي وبين الخليفة العباسي ، ونظراً لأهميتها فسوف نناقش هذه الرواية، فقد جاء في الرسالة: " من تيوفيل بن ميخائيل - حتى انتسب إلى ثلاثة أو أربعة ملوك – إلى أخيه المعتصم ...إن الملوك لم تزل تغزو بعضها بعضاً ويعلو بعضها على بعض ، وربما أتيت من وزراء السوء، وقد كان منا بِزِبَطْرَة ما كان، وتبينت وجه الخطأ فيه، وقد كلت لي بالصاع أصوعاً، فيما فعلت بعمورية، وأنا أسألك بالطينة المباركة التي أنت منها، أن تنعم عليّ بإطلاق بطارقتي ، فإنهم مائة وخمسون بطريقاً، وأنا أفتدي كل واحد منهم بمائة من المسلمين، وقد تهادت الملوك قبلنا ، وقد وجهت مع رسولي

(١) طقوش: المرجع السابق ص ١٥٠.

(٢) الطبري: المصدر السابق٩/ ٦٠ ؛ فاسيليف: المرجع السابق ص ١٤١.

من الثياب الديباج المذهبة أربعين ثوباً " [1] فوصل مبعوث الإمبراطور إلى سامراء، فاستقبله الوزير وأخر مقابلته للخليفة مدة من الزمن، ثم سمح له بعد ذلك ، وقابل الخليفة المعتصم بالله وقبل هديته [2] ، ويقال إن الإمبراطور البيزنطي أرسل رسالتين للخليفة [3] .

كانت وراء هذه الرسائل، دوافع سوف نتبينها في النقاط الآتية وهي : أن الإمبراطور البيزنطي كان قد شكل فرقة عسكرية من الخرمية ، وعين على رئاستها نصيراً الكردي (تيوفوب) ، وقد اشتركت هذه الفرقة العسكرية في الحملة على مدينة زِبَطْرَة [4] ،فكيف لم يعرف ما سيفعله الخرمية الذين دحرهم الجيش العباسي في أذربيجان، كما أن الإمبراطور البيزنطي، كان على علم تام بحملة الخليفة على القسطنطينية، فلهذا جاءت هذه المحاولة – إرسال الرسائل – لكسب الوقت، ولتفويت الفرصة على الخليفة العباسي، لغرض عدم إرسال الحملة العسكرية إلى عاصمة الإمبراطورية البيزنطية [5] .

وبعد اندحار الإمبراطور البيزنطي أمام الإفشين ، أرسل الإمبراطور البيزنطي رسالة إلى الخليفة العباسي المعتصم بالله ،يطلب فيها عقد الصلح ويعتذر عما بَدَرَ منه في زِبَطْرَة ،وتعهد بإعادة إعمار المدينة المخربة، إذ يقول في رسالته :" إن الذين فعلوا بزِبَطْرَة ما فعلوا قد تعدوا أمري " [6] . إن الإمبراطور البيزنطي قد قاد الحملة

(١) الفراء: المصدر السابق ص٣٤.

(٢) الفراء: المصدر السابق ص ٣٥.

(٣) فاسيليف: المرجع السابق ص ١٥٥.

(٤) الطبري: المصدر السابق ٥٩/٩.

(٥) فاسيليف: المرجع السابق ص ١٥٦

(٦) اليعقوبي: المصدر السابق ٤٧٦/٢ ؛ فاسيليف :المرجع السابق ص١٢٨ ؛ نوري: المرجع السابق ص٣٧٥.

بنفسه وخربت زِبَطْرَة أمامه، وعندما أرسل الخليفة فرقة عسكرية لنجدة أهل الثغور، وجدت الإمبراطور البيزنطي، قد ساق الأسرى ودخل أراضي الإمبراطورية البيزنطية، كما أن الإمبراطور البيزنطي، عندما علم بتحرك الخليفة نحو عمورية، قاد حملة كبيرة وتوجه إلى الحدود، وظل شهراً ينتظر الجيش العباسي على ضفاف نهر الهيلس، حتى أصابه الملل من طول الانتظار، ثم تحرك الإمبراطور البيزنطي تاركاً موقعه، معتقداً أن الجيش الرئيس هو مع الإفشين، ولهذا لحق به، فاندحر أمامه، فلا مجال للقول: أن ما حدث بزِبَطْرَة وغيرها قد حدث عن دون قصد ودون علم الإمبراطور البيزنطي [1]. كما ان الحملة العسكرية التي أعدها الإمبراطور البيزنطي تيوفيل بن ميخائيل، لم تقتصر على الإمبراطورية البيزنطية، ولو أعدنا النظر في النص التالي، لرأينا أنها أعدت بتدبير محكم ومخطط له من الإمبراطور البيزنطي نفسه ومن ملوك الدول المجاورة والمساندة له إذ " خرج تيوفيل ملك الروم في عساكره، ومعه ملوك برجان والبرغر والصقالبة وغيرهم ممن جاورهم من ملوك الأمم " [2]. مما ينفي عنه تهمة البراءة التي أعلنها عما حدث في مدن الثغور، وانه كان مصمماً على مجابهة الخلافة العباسية بكل قواه فضلاً عن جيوش الدول المتحالفة مع الإمبراطورية البيزنطية، التي جاءت بناءً على طلبه وموافقته، إذ لايمكن أن تدخل جيوش دول أخرى إلى دولة ما، دون أخذ الإذن والموافقة من تلك الدولة التي تمر الجيوش بأراضيها، وهي الإمبراطورية البيزنطية، فضلاً عن قيام الإمبراطور البيزنطي بقيادة الحملة بنفسه وتحمله لمسؤوليتها سواءً أخفقت أم نجحت تلك الحملة.

١١- استنجاد الإمبراطور البيزنطي، بعد فتح عمورية، بملوك الغرب لمساعدته، فقد أرسل رسالة مستعجله إلى لويس الفرنجي(الذي يطلق عليه لويس

(١) اليعقوبي: المصدر السابق ٢/٤٧٦؛ فاسيليف: المرجع السابق ص ١٢٨؛ طقوش: المرجع السابق ص١٥٠

(٢) المسعودي: المصدر السابق ٣/٤٧٢.

التقي)، والى أمير البندقية الدوق بييرتراندیکو حيث " بلغت رسله أقصى الغرب – وكان – هدف الوفد المرسل...إنما كان طلب المَدَدْ من البنادقة والفرنج لحرب العرب المغاربة "[1] ، أي مجابهة المسلمين في شمال أفريقيا وتهديد إمارة الأغالبة التابعة للخلافة العباسية من أجل فتح جبهة جديدة ضد المسلمين، كما حرضهم أيضاً على مهاجمة مصر وبلاد الشام [2] .لكن ملوك أوربا الذين وصلتهم رسائل الإمبراطور البيزنطي تيوفيل بن ميخائيل ، كانوا مشغولين بصراعات داخلية وخارجية، حتى إن السفارات لم تستطع أن تعود بطريق الذهاب نفسه للعودة إلى القسطنطينية [3] .وقد وعد لويس الإفرنجي الوفد البيزنطي، بأنه سيعمل كل ما في وسعه لنجدة القسطنطينية [4] .وقد استجابت البندقية بإرسال حملة مؤلفة من عدد كبير من السفن توجهت إلى مدينة تارنت ،وحاولت طرد الأغالبة منها، حيث جرت معركة بحرية عنيفة انتهت بانتصار العرب الأغالبة وهزيمة البنادقة في معركة تارنت، ولم يكتف الاغالبة بالنصر بل لاحقوا الحملة في العمق الإيطالي. [5]

١٢- بعد إخفاق البعثة الأولى إلى ملوك الغرب، سعى الإمبراطور البيزنطي إلى عقد تحالف ومصاهرة بين ابنة الإمبراطورالبيزنطي ولويس بن لوتير، من أجل تعزيز الروابط بين الدولتين وعقد تحالف محكم لضرب المسلمين [6] .

---

(١) فاسيليف: المرجع السابق ص ١٦٢، ١٥٧.

(٢) صقر، نادية حسين: السلم في العلاقات العباسية البيزنطية في العصر العباسي الأول ، المكتبة الفيصلية ، مكة المكرمة ١٤٠٦هـ/١٩٨٥م، ص١٠٨.

(٣) فاسيليف: المرجع السابق ص ١٦٣.

(٤) فاسيليف: المرجع السابق ص ١٦٤.

(٥) فاسيليف: المرجع السابق ص١٦١- ١٦٢ ؛ صقر: المرجع السابق ص ١١٢- ١١٣.؛ Bury;op.cit,p,313.

(٦) فاسيليف: المرجع السابق ص ١٦٤.

١٣- بعد الاندحار الذي تعرض له الإمبراطور البيزنطي على يد الجيش العباسي، بقيادة الإفشين وتشتت جنده ، ظهرت شائعات في القسطنطينية بأن الإمبراطور البيزنطي قد فقداو قتل في المعركة، وضرورة تنصيب امبراطور بديل منه، وقد نقلت والدة الإمبراطور البيزنطي إلى ابنها ما حدث ، فتعجل في الرجوع إلى القسطنطينية، وقام بقتل كل من اشترك في موآمرة خلعه ، أو تنصيب امبراطور جديد، وهذا ما يفسر لنا أيضاً رغبة الإمبراطور البيزنطي بعقد هدنة مع الخليفة المعتصم بالله ، بعد هزيمته أمام الإفشين[١] ، وقد عقدت في أواخر سنة٢٢٧هـ/٨٤٢م هدنة بين الدولتين بعد أن اعتقدت كلتا الدولتين، بوجوب احترام سيادة الدولة الأخرى، بعد رسالتي تهديد تبودلت بين الدولتين، بدأها الإمبراطور البيزنطي، بعد أن اعتقد بمساعدة الغرب له [٢] .

١٤- نتيجة لعجز الإمبراطور البيزنطي تيوفيل بن ميخائيل عن مجابهة الخلافة العباسية، أصيب بكآبة وحمى وصداع، حتى إنه كان يشرب الماء المثلج ويظنه حاراً، أو دافئاً، ويقال إنه أصيب بالدوسنتاري، التي أدت إلى مرضه ووفاته، فعهد بالملك لابنه ميشيل الثالث ٨٤٢- ٨٦٧م/٢٢٨- ٨٨٠هـ البالغ من العمر ست سنوات، فأصبحت أمه تيودورا وصية عليه [٣] .

* * *

(١) فاسيليف: المرجع السابق ص ١٤٢.

(٢) الخطيب: المصدر السابق ٣/٣٤٤؛ صقر: المرجع السابق ص ٢٢٨؛ طقوش: المرجع السابق ص١٥٠- ١٥١.

(٣) فاسيليف: المرجع السابق ص ١٦٩، ١٥٧- ١٧٠ ؛ فرج، وسام عبد العزيز: دراسات في تاريخ وحضارة الدولة البيزنطية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية ١٩٨٧م ص ١٩٧.

**الخلاصة:**

شكلت معركة عمورية إحدى المعارك المهمة في تاريخ الصراع الإسلامي البيزنطي في العصر العباسي، فقد استغلت الإمبراطورية البيزنطية الظروف الداخلية للخلافة العباسية لصالحها، وبدأت تهاجم الثغور الإسلامية، وكان أخطر تلك الأعمال ما قامت به في مدينة زِبَطْرَة ، حيث مثلت بالأسرى وأحرقت المدينة، وأخذت الإمبراطورية وعلى رأسها الإمبراطور البيزنطي تتباهى بتلك الانتصارات التي حققتها على المسلمين.

لهذا جاء الرد قاسياً من الخليفة العباسي المعتصم بالله، الذي قاد أكبر جيش عرفته الخلافة العباسية، واتجه إلى أفضل مدينة بعد القسطنطينية وهي مدينة عمورية، وفعل بها مثلما فعل البيزنطيون بِزِبَطْرَة، وقد أدرك الإمبراطور البيزنطي خطأه بعد فوات الأوان ، وحاول العمل بأكثر من اتجاه من أجل أن يحقق نصراً على المسلمين لكنه أخفق في ذلك، فاضطر إلى عقد صلح مع الخليفة المعتصم بالله، فضلاً عن أن تلك المعركة كانت المدى الأعظم الذي وصله الصراع الحربي العربي البيزنطي ، وبعدها بدأت الأحوال تتغير على تلك الجبهة.

* * *

## ثبت المصادر والمراجع:

### آ- المصادر:


١- **ابن الأثير**، عز الدين ابو الحسن علي بن أبي الكرم الشيباني : الكامل في التاريخ ، دار صادر دار بيروت للطباعة والنشر بيروت ١٩٧٥م/١٣٨٥هـ.

٢- **الأزدي**، أبو زكرياء يزيد بن محمد : تاريخ الموصل تحقيق د. علي حبيبة ، القاهرة١٩٦٧م .

٣- **البغدادي**، أبوبكر أحمد بن علي الخطيب :تاريخ بغداد، دار الكتاب اللبناني ، بيروت(د.ت)

٤- **البغدادي**،عبد القادر بن طاهر بن محمد:الفرق بين الفرق، منشورات دار الآفاق الجديدة، بيروت ، ط١٣٩٣ ،١هـ/١٩٧٣م.

٥- **البلاذري**، أحمد بن يحيى بن جابر: فتوح البلدان ، مطبعة لجنة البيان العربي ١٩٥٧م/١٣٧٧هـ .

٦- **التبريزي**، الخطيب: ديوان أبي تمام، تحقيق محمد عبده عزام.دار المعارف القاهرة ط١٩٧٦ ، ٤م.

٧- **جعفر**، قدامة :الخراج وصنعة الكتابة ، تحقيق محمد حسين الزبيدي، دار الحرية بغداد ١٩٨١م.

٨- **الحميري**، محمد بن عبد المنعم :الروض المعطار في خبر الاقطار، تحقيق د. إحسان عباس ، مكتبة لبنان بيروت، ١٩٧٥م.

٩- **ابن خرداذبه**،ابو القاسم عبيدالله بن عبدالله: المسالك والممالك ، مكتبة المثنى بغداد (د.ت).

١٠- **خياط**، خليفة بن خياط :تاريخ خليفة بن خياط، تحقيق د. أكرم ضياء العمري، النجف الأشرف ط١ ١٩٦٧م/١٣٨٧هـ.

١١- **الدينوري**،أبو حنيفة أحمد بن داود: الأخبار الطوال، تحقيق عبد المنعم عامر ، مراجعة جمال الدين الشيال، مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاؤه ط١، القاهرة ١٩٦٠م/١٣٨٠هـ.

١٢- **السيوطي**، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر: تاريخ الخلفاء تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، مطبعة الفجالة القاهرة ط١٣٨٩، ٤هـ/١٩٦٩م.

١٣- **ابن طباطبا**، محمد بن علي: الفخري في الآداب السلطانية، دار صادر دار بيروت للطباعة والنشر بيروت ١٣٨٠هـ/١٩٦١م.

١٤- **الطبري**، محمد بن جرير : تاريخ الرسل والملوك، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف القاهرة ١٩٦١م/١٣٨١هـ.

١٥- **ابن العماد**، أبو الفلاح عبد الحي بن العماد الحنبلي: شذرات الذهب في أخبار من ذهب، دار المسيرة بيروت ط١٣٩٩، ٢هـ/١٩٨٩م.

١٦- **ابن العمراني**، محمد بن على بن محمد: الأنباء في تاريخ الخلفاء تحقيق د. قاسم السامرائي، ليدن ١٩٧٣م.

١٧- **أبو الفدا**، عماد الدين إسماعيل : المختصر في أخبار البشر، دار الكتاب اللبناني بيروت (د.ت).

١٨- **الفراء**، أبو علي الحسين بن محمد : رسل الملوك ومن يصلح للسفارة، تحقيق صلاح الدين المنجد، مطبعة لجنة التاليف والترجمة والنشر، القاهرة ١٩٤٧م.

١٩- **ابن قتيبة**، أبومحمد عبدالله بن مسلم : المعارف تحقيق د. ثروت عكاشة ط٢، دار المعارف القاهرة ١٩٦٩م.

٢٠- **القزويني**، زكرياء بن محمد بن محمود : آثار البلاد وأخبار العباد، دار صادر دار بيروت للطباعة والنشر بيروت، ١٣٨٠هـ/١٩٦٠م.

٢١- **مجهول**: تاريخ الرهاوي، ترجمة ألبير أبونا، مطبعة شفيق، بغداد، ١٩٨٦م.

٢٢- **مجهول**: العيون والحقائق في أخبار الحقائق، تحقيق دي خويه، بريل ١٨٧١م.

٢٣- **المسعودي**، أبو الحسن علي بن الحسين: مروج الذهب ومعادن الجوهر، دار الأندلس للطباعة والنشر بيروت.

٢٤- **ياقوت**، شهاب الدين أبو عبد الله ياقوت بن عبدالله الرومي الحموي: معجم البلدان، دار صادر دار بيروت للطباعة والنشر بيروت ١٩٧٥م.

٢٥- **اليعقوبي**،أحمد بن يعقوب بن جعفر:تاريخ اليعقوبي، المطبعة الحيدرية النجف الاشرف ط٤ ١٣٩٤هـ/١٩٧٤م.

**ب-المراجع الحديثة والمعربة والأجنبية:**

١- **إبراهيم** ، نبيلة:الأميرة ذات الهمة، دراسة مقارنة، دار الكتاب العربي القاهرة (د.ت).

٢- **الجنابي**، خالد جاسم:تنظيمات الجيش في العصرالعباسي الثاني/ مطابع دار الشؤون الثقافية بغداد ١٩٨٩م.

٣- **الخضري**، محمد بك :محاضرات في تاريخ الأمم الإسلامية (العصر العباسي).

٤- **الدباغ**،لطفي حميد (و)حازم حسن العلي:معركة عمورية، ندوة الفكر العسكري العربي ، بغداد ١٩٨٦م.

٥- **السامرائي**، خليل صالح وآخرون : تاريخ الدولة العربية في العصر العباسي، الموصل ط١٩٨٨،١م.

٦- **السامرائي**،يونس خليل:تاريخ مدينة سامراء، مطبعة الأمة بغداد (د. ت).

٧- **شاكر**،مصطفى: دولة بني العباس ، الكويت ١٩٧٨م

٨- **صقر**، نادية حسني : السلم في العلاقات العباسية البيزنطية في العصر العباسي الأول، المكتبة الفيصلية، مكة المكرمة ١٤٠٦هـ/١٩٨٥م.

٩- **طاقة**، رنا صلاح: العلاقات الدبلوماسية بين العباسيين والبيزنطيين، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة الموصل /كلية التربية ١٩٩٩م.

١٠- **طقوش**،محمد سهيل:تاريخ الدولة العباسية، دار النفائس ط١/١٤١٧هـ/١٩٦٦م.

١١- **العبادي**، أحمد مختار:في التاريخ العباسي والأندلسي ، دار النهضة العربية بيروت، ١٩٧١م.

١٢- **عبيد**، طه خضر:النفير العربي الإسلامي إلى جبهة الثغور البرية مع الدولة البيزنطية، مجلة المؤرخ العربي العدد:٥٨،السنة ٢٠٠٠م/١٤٢٠هـ.

١٣- **عبيد**، طه خضر : العيون والجواسيس بين العباسيين والبيزنطيين حتى منتصف القرن الثالث للهجرة/ مجلة التربية والعلم العدد٢١ لسنة ١٩٩٨.

١٤- **العبيدي**، صلاح حسن: الملابس والأزياء في العصور العربية الإسلامية، موسوعة الجيش والسلاح، بغداد ١٩٨٨م.

١٥- **عثمان**، فتحي :الحدود الإسلامية البيزنطية بين الاحتكاك الحربي والاتصال الحضاري دار الكتاب العربي للطباعة والنشر ، القاهرة ١٩٦٦م.

١٦- **العدوي**، إبراهيم أحمد :الإمبراطورية البيزنطية والدولة الإسلامية ، مكتبة نهضة مصر.

١٧- **العريني**، السيد الباز: الدولة البيزنطية، دار النهضة العربية ، القاهرة ١٩٦٥م.

١٨- **ابن العمراني** ، محمد بن علي بن محمد: الأنباء في تاريخ الخلفاء، تحقيق د. قاسم السامرائي ، ليدن ١٩٧٣م.

١٩- **فاسيليف** : العرب والروم، ترجمة محمد عبد الهادي أبو شعيرة، مراجعة فؤاد حسين علي، دار الفكر العربي(د.ت).

٢٠- **فرج**،وسام عبد العزيز: دراسات في تاريخ وحضارة الدولة البيزنطية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ١٩٨٧م.

٢١- **لسترانج**، كي: بلدان الخلافة الشرقية: ترجمة بشير فرنسيس و كوركيس عواد، مطبعة الرابطة ،بغداد ١٩٥٤م.

٢٢- **ماجد**، عبد المنعم: تاريخ الدولة العربية في العصر الأموي، مكتبة الأنجلو المصرية، ط١٩٧٤، ٤م.

٢٣- **ماجد**، عبد المنعم: العصر العباسي الأول.مكتبة الأنجلو المصرية١٩٧٣.

٢٤- **نوري**، موفق سالم :العلاقات العباسية البيزنطية،دار الشؤون الثقافية ،بغداد ١٩٩٠م.

25-Belke,klaus;Galaten und Lykaonien,TabulaImperi Byzantini, (Wien,1984),Band 4.

26-Bury;The History of Byzantian Empire,(london, 1912.)

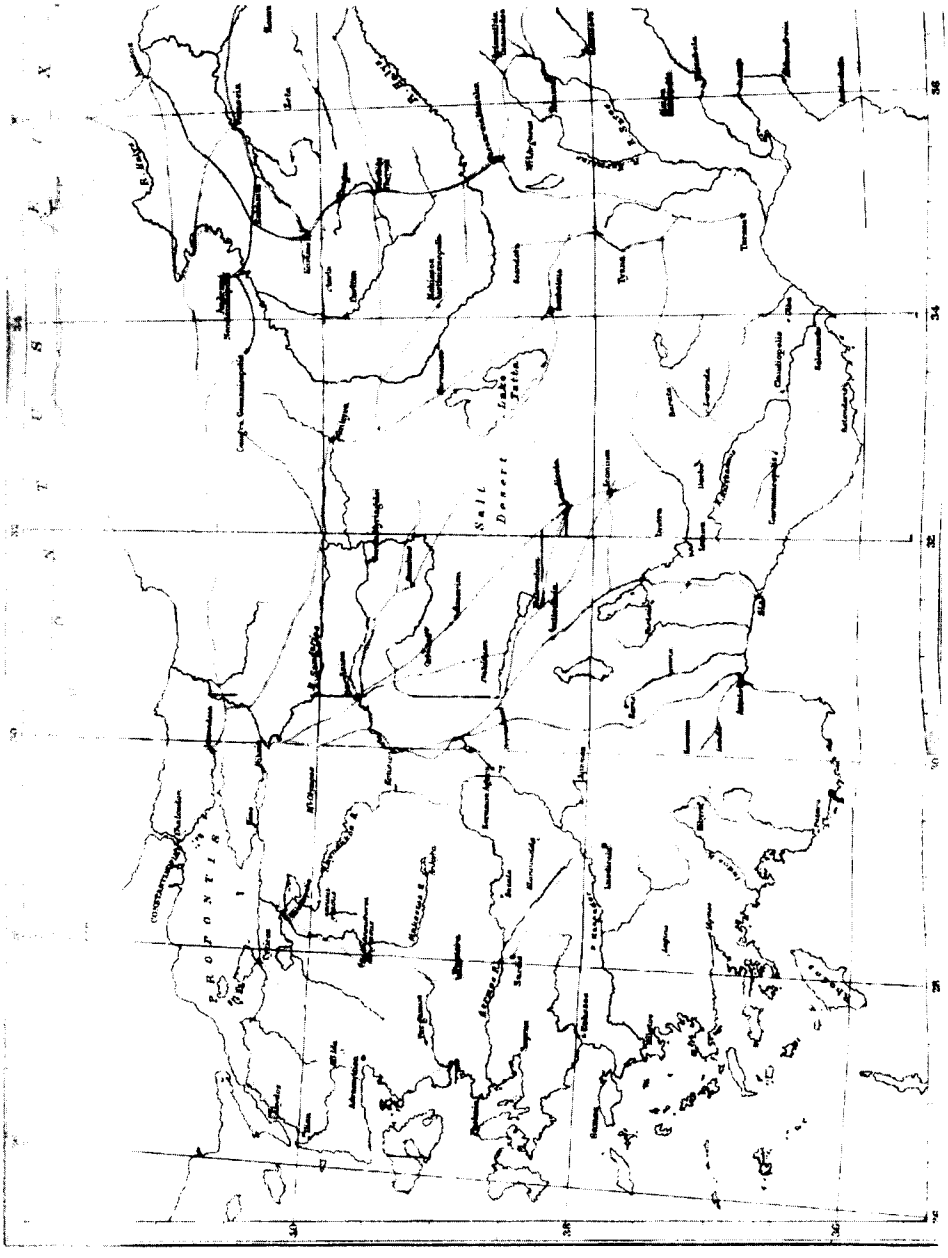
27-Encyclopedia of Islam ,vol,1 2ed ,(Leyden.1960)

28-Theophanes ,Chronographiaed .de .Boor , (Lepzik ,1982) vol,I,p, 463.

29-Ramasy;The Historical Geography of Asia minor, (Amesterdam,1962).

الخارطة: تم استخراج هذه الخريطة، من خارطة ملونة بأربعة ألوان، معين عليها طرق المواصلات في عهود مختلفة، من كتاب Ramasy حيث جرى التأكيد على طرق المواصلات وأهم المدن التي لها علاقة بالبحث أيام الإمبراطورية البيزنطية.

## الخارطة:



# تطور المكتبات والمعلومات في عهد خادم الحرمين الشريفين الملك فهد بن عبدالعزيز( رحمه الله ) دراسة لبعض النماذج الرائدة

د. سعد بن سعيد الحميدي
قسم التاريخ ـ كلية اللغة العربية والعلوم الاجتماعية والإدارية
جامعة الملك خالد ـ أبها

ملخص البحث :

شهد قطاع ا لمكتبات والمعلومات في عهد خادم الحرمين الشريفين الملك فهد بن عبدالعزيز رحمه الله توسعاً ملحوظاً، وحظي باهتمام يليق بمكانته، إذ لم تقتصر الجهود على مكتبات الجامعات أو المعاهد المتخصصة وحسب ، بل تعدتها إلى المكتبات العامة و المتخصصة . ومن هنا جاءت فكرة هذا البحث ؛ إذ يهدف إلى رصد معالم التطور في مراكز المعلومات بوسائطها المنوعة من كتب ومصورات فيلمية وميكروفيلمية وشرائح ورقائق ، وسجلات حفظ للوثائق المهمة ، مما يعكس نمو الوطن والمواطن بشكل موثق ، ويقدم شاهداً على محاولة قادة البلاد السعودية للنهوض بهذه الجوانب المهمة مصادر للعلم والثقافة . وتقوم دليلاً على رد الدعاوى المغرضة القائلة بتأثير النفط السلبي على المجتمع العربي السعودي . وقد يكون في ما سيقدم في هذا البحث من معلومات حافز لمزيد من الإبداع في التخطيط والبناء بإذن الله . وقد اختار الباحث مكتبة الملك فهد الوطنية ، ومكتبة الملك عبدالعزيز العامة ، ودارة الملك عبدالعزيز ، نماذج للدراسة ،وذلك لتميز خدمات كل واحدة منها عن الأخرى ولكون هذه المكتبات الثلاث تفي بالغرض الذي من أجله يمكن التعرف على بعض من شواهد النهضة العلمية والثقافية التي عاشتها البلاد في عهد خادم الحرمين الشريفين الملك فهد بن عبد العزيز رحمه الله.

**تمهيد :**

تشهد المكتبات والمعلومات عناية طيبة من قبل حكومة المملكة العربية السعودية منذ زمن طويل ، ، ولا أدلّ على ذلك من الاهتمام بمكتبات بعض الجامعات والمعاهد المتخصصة الأخرى وتطويرها .

ولكن واقع الحال في عهد خادم الحرمين الشريفين الملك فهد بن عبدالعزيز ( رحمه الله) شهد توسعاً ملحوظاً ،إذ حظي قطاع ا لمكتبات والمعلومات باهتمام يليق بمكانته ، فلم تقتصر الجهود على مكتبات الجامعات أو المعاهد المتخصصة وحسب ، بل تعدتها إلى المكتبات العامة و المتخصصة .

ومن هنا جاءت فكرة هذا البحث ؛ إذ يهدف إلى رصد معالم التطور في مراكز المعلومات بوسائطها المنوعة من كتب ومصورات فيلمية وميكروفيلمية وشرائح ورقائق ، وسجلات حفظ للوثائق المهمة ، مما يعكس نمو الوطن والمواطن بشكل موثق ، ويقدم شاهداً على محاولة قادة البلاد السعودية للنهوض بهذه الجوانب المهمة مصادر للعلم والثقافة . وتقوم دليلاً على رد الدعاوى المغرضة القائلة بتأثير النفط السلبي على المجتمع العربي السعودي . وقد يكون في ما سيقدم في هذا البحث من معلومات حافز لمزيد من الإبداع في التخطيط والبناء بإذن الله .

وقد اختار الباحث مكتبة الملك فهد الوطنية ، ومكتبة الملك عبدالعزيز العامة ، ودارة الملك عبدالعزيز ، نماذج للدراسة ،وذلك لتميز خدمات كل واحدة منها عن الأخرى ، ولكون هذه المكتبات الثلاث تفي بالغرض الذي من أجله يمكن التعرف على بعض من شواهد النهضة العلمية والثقافية التي عاشتها البلاد في عهد خادم الحرمين الشريفين الملك فهد بن عبد العزيز ( رحمه الله ).

والدراسة التي يقدمها الباحث هي تاريخية وصفية ؛ تصف الأشياء كما هي ، وتقدمها بصورتها الحقيقية دونما تحسين أو تنميق ، إذ أن الحكم فيما بعد سيكون للقارئ ثم للتاريخ .

وقد قام الباحث بالوقوف على المكتبات المستهدفة بالبحث لمعرفة واقعها وجمع المعلومات عنها لما في ذلك من تقوية لقيمة الدراسة ، وتعزيزنتائجها .

ويتوجه الباحث بالشكر والتقدير إلى القائمين على تلك المكتبات والعاملين بها جميعاً لما لقيه منهم من تعاون بناء وتقدير لما يقوم به من جهد سائلا الله العون للجميع.

**مكتبة الملك فهد الوطنية :**

يفهم من بعض الدراسات والتقارير عن هذه المكتبة أنه قصد من إنشائها أن تكون معلماً تذكارياً من مواطني الرياض وعلى نفقتهم ، تعبيراً عن ولائهم للدولة السعودية بمناسبة تولي الملك فهد بن عبدالعزيز الحكم في البلاد في ٢١ /٨/١٤٠٢هـ [١]. ففي الحفل الذي أقامه الأهالي في ١٤٠٣/١/٢٧هـ أطلق على المكتبة اسم " مكتبة الملك فهد " لتكون مكتبة عامة [٢]. ويتضح من لوحة الشرف التي أصدرتها المكتبة حصولها على تبرعات نقدية تبلغ حوالي ثمانية وثلاثين مليون ريال . ونذكر على سبيل المثال أن الأربعين الأوائل تراوحت تبرعاتهم بين خمسة

---

(١) سالم محمد السالم ، مكتبة الملك فهد الوطنية ، دراسة لوظائفها ضمن بنية البناء الوطني للمعلومات في المملكة العربية السعودية ، الرياض ، مكتبة الملك فهد الوطنية ، ١٤١٧هـ /١٩٩٦م ، ص٢٩ ، وانظر التقرير السنوي لمكتبة الملك فهد الوطنية للعام المالي ١٤٢٠ ـ ١٤٢١هـ ، من منشورات المكتبة ، سنة ١٤٢٢هـ ، ص٨ .

(٢)المصدر السابق ، ص٣٠ .

ملايين إلى مائتي ألف ريال . ولعله من المناسب أن يُشار هنا بشكل خاص إلى أسماء الخمسة الأوائل التي زادت تبرعاتهم عن سبعة عشر مليون ريال . ويأتي المهندس موفق الميداني على رأس القائمة بخمسة ملايين ريال ،ثم يليه الدكتور ناصر بن إبراهيم الرشيد بأربعة ملايين ،فالسيد رفيق بهاء الدين الحريري (رحمه الله) بثلاثة ملايين ونصف فالأستاذ صالح عبدالله كامل بثلاثة ملايين ريال ،ثم البنك الأهلي التجاري بمليوني ريال [١]. ثم شُرِعَ في تنفيذ مبنى المكتبة عام ١٤٠٦هـ تحت إشراف أمانة مدينة الرياض . وفي نهاية عام ١٤٠٧هـ تكونت الإدارة المؤقتة لمشروع المكتبة التي عملت على البحث عن أوعية المعلومات وجمع المناسب منها ، وإعدادها فنياً وركزت جهودها على جمع أكبر عدد ممكن من الأوعية المحلية من كتب ومخطوطات ووثائق وقامت بالتخطيط للمراحل القادمة لمشروع المكتبة [٢].

ثم اعتمد تشكيل لجنة استشارية لتقوم بوضع النظام الأساسي للمكتبة في شهر المحرم من عام ١٤٠٨هـ ،وتضم في عضويتها نخبة من رجال الإدارة والعلم والثقافة المشهود لهم بالتميز والمتخصصين في علم المكتبات والمعلومات [٣].

ولعل الخطوة الفاعلة التي أحدثت نقلة نوعية في حياة هذه المكتبة تلك التي اتخذها الأمير سلمان بن عبدالعزيز أمير منطقة الرياض المشرف العام على المكتبة ولجنتها الاستشارية آنذاك ، بخطابه الذي رفعه إلى مقام خادم الحرمين الشريفين

---

(١)انظر نشرة أخبار المكتبة ، من نشرات مكتبة الملك فهد الوطنية ، العدد الثاني عشر ، رمضان ، ١٤١٧هـ ص ١٦ ، ١٧ .

(٢)سالم محمد السالم ، نفس المصدر ، ص ٢٩ .

(٣)لمزيد من التفاصيل حول أسماء أعضاء اللجنة وما يتعلق به انظر مثلاً ، المصدر السابق ، ص٣٠ ، وأخبار المكتبة ، عدد ١٢ ، رمضان ، ١٤١٧هـ ، ص١٥ .

الملك فهد بن عبدالعزيز في ١٤٠٨/١/١٤هـ مقترحاً الاستفادة من مشروع مكتبة الملك فهد العامة بتحويلها إلى مكتبة وطنية ، باعتبارها هيئة مستقلة ذات شخصية اعتبارية ، وتخصيص ميزانية مستقلة لها . وعقب ذلك بسنتين وبضعة أشهر وافق مجلس الوزراء بقراره رقم ٨٠ في ١٤١٠/٥/٦هـ على نظام مكتبة الملك فهد الوطنية وهيكلها الإداري ، وصدر بذلك مرسوم ملكي رقم (٩/م) وتاريخ ١٤١٠/٥/١٣هـ بتأييد قرار مجلس الوزراء واعتبار المكتبة هيئة مستقلة ترتبط إدارياً بديوان رئاسة مجلس الوزراء ، ولها ميزانية مستقلة ، ومجلس أمناء يتولى رسم السياسة العامة لها [١] .

أما النظام الخاص بالمكتبة فنجتزئ منه ما يحدد شخصية هذه المكتبة ومهامها . فقد نصت المادة الأولى على تحويل مكتبة الملك فهد إلى مكتبة وطنية للمملكة العربية السعودية باسم " مكتبة الملك فهد الوطنية " ، ويكون لها شخصية مستقلة وترتبط إدارياً بديوان رئاسة مجلس الوزراء ، ويكون مقرها مدينة الرياض ، ويجوز إنشاء فروع لها داخل المملكة .

أما المادة الثانية فقد حددت أهداف المكتبة ومهامها في اقتناء الإنتاج الفكري وتنظيمه وضبطه وتوثيقه والتعريف به ونشره . وتتضمن المهام أو الوسائل جمع كل ما ينشر داخل المملكة ، وما ينشره أبناء المملكة خارجها ، وما ينشر عن المملكة ، وما يعد من الموضوعات الحيوية للمملكة من إنتاج فكري عالمي ، وكل ما يمكن جمعه من الإنتاج الفكري في الخارج ،مما يساعد على دراسة الحضارة الإنسانية ومسايرتها في مختلف نواحيها ، وجمع كتب التراث والمخطوطات

(١)انظر سالم السالم ، نفس المصدر ، ص٣١ ، والتقرير السنوي لمكتبة الملك فهد للعام المالي ١٤٢٠ - ١٤٢١هـ ، ص ٨ .

والمصورات النادرة والمطبوعات والوثائق المنتقاة ،وبالأخص ما له علاقة بالحضارة العربية والإسلامية ، وتسجيل ما يودع بالمكتبة وفقاً للأنظمة ، وإصدار الببليوجرافية الوطنية والفهارس الموحدة وغيرها من أدوات التوثيق ، وإنشاء قواعد للمعلومات الببليوجرافية ، وتقديم الدراسات المرجعية للأجهزة والهيئات الحكومية ، وتقديم الخدمات المرجعية والإعارة للأفراد والأجهزة والهيئات الحكومية والخاصة ، وإقامة وتنظيم معارض الكتب والندوات والمؤتمرات ، وتمثيل المملكة في اللقاءات والمؤتمرات التي تتطلب تمثيلاً دولياً وذلك في مجال اختصاصها ، والتعاون وتبادل المعلومات والمطبوعات مع المكتبات والهيئات والمنظمات الدولية ، وقيادة وتطوير أعمال وخدمات المكتبات ومراكز المعلومات بوسائل علمية تخصصية في مجال المكتبات والمعلومات [1].

والناظر المدقق في المهام أو الوسائل التي اتخذتها مكتبة الملك فهد الوطنية لتحقيق أهدافها يجدها تطمح إلى الشمولية،وفي السطور اللاحقة المزيد من المعلومات عن المهام التي تنهض بها هذه المكتبة.

وبتأمل التنظيم الإداري لمكتبة الملك فهد الوطنية كما نقله إلينا الدكتور سالم ابن محمد السالم [2]، يجد أن ما هو قائم بالمكتبة من الإدارات ـ خاصة ما يرتبط بنائب أمين المكتبة مباشرة ـ يضمن لها القيام بوظائفها على الوجه الأكمل فهناك على سبيل المثال :

---

(١)انظر مثلاً سالم السالم ، نفس المصدر ، ص ٣١ـ ٣٣ ، والتقرير السنوي لمكتبة الملك فهد للعام ١٤٢٠ ـ ١٤٢١هـ ، ص٨ .

(٢)سالم السالم ، نفس المصدر ، ص٣٣ ، و٣٤ .

١- الإدارة العامة للاقتناء وتنظيم المعلومات ويتفرع عنها إدارة الببليوجرافيا الوطنية ، وإدارة التكشيف والاستخلاص ، وإدارة التصنيف والفهرسة ، وإدارة التزويد ، وإدارة التقنيات المعيارية .

٢- الإدارة العامة لخدمات المستفيدين ، ويتفرع عنها إدارة المجموعات ، وإدارة قواعد المعلومات ، وإدارة الإعارة ، وإدارة الخدمات المرجعية ، وإدارة الدراسات المرجعية .

٣- الإدارة العامة للخدمات المساعدة ، ويتفرع عنها إدارة المصغرات ، والوسائل السمعية والبصرية ، وإدارة الطباعة والنشر ، وإدارة الحاسب الآلي .

٤- الإدارة العامة للإيداع والتسجيل ، ويتفرع عنها إدارة التسجيل ، وإدارة الترقيمات الدولية ، وإدارة الإيداع النظامي . وهذه فقط أبرز الإدارات الفنية المتخصصة .

**مقتنيات المكتبة من مصادر المعلومات :**

وإذا أردنا أن نتعرف على نمو مقتنيات مكتبة الملك فهد الوطنية من مختلف أوعية المعلومات فيمكن أن نقارن بين إحصائيتي ١٤١٥هـ و ١٤٢٠ ـ ١٤٢١هـ ؛ إذ بلغ عدد الكتب المسجلة في عام ١٤١٥هـ مائتي ألف واثنين وعشرين ألفاً وثلاثمائة وثلاثة وستين ( ٢٢٢٣٦٣) كتاباً ،بينما أصبحت بعد خمس سنوات تقريباً أي في عام ١٤٢٠ ـ ١٤٢١هـ خمسمائة ألف وخمسة وثلاثين ألفاً وخمسمائة وخمسة وتسعين (٥٣٥٥٩٥) كتاباً أي بما ينيف على نسبة ١٠٠٪ بمنطق الإحصاء على مدى الفترة المذكورة [١]. على أن هناك كتباً أخرى غير مسجلة لم ترد في إحصائية ١٤١٥هـ ،وأثبتت في إحصائية ١٤٢٠ ـ ١٤٢١هـ ،إذ

(١)المصدر السابق ص٣٥ ، والتقرير الإحصائي السنوي لعام ١٤٢٠ ـ ١٤٢١هـ ، ص١٥ .

بلغ عددها خمسة وعشرين ألف كتاب [1]. ثم أُضيف في صيف عام ١٤٢١هـ إلى هذه المجموعة ستة وأربعون ألفاً وثلاثمائة وتسعة وثلاثون كتاباً [2]. ويستطيع الباحث القول بأن الكتب قد جاوز عددها الستمائة ألف كتاب .

وبينما سجلت إحصائية المكتبة عام ١٤١٥هـ من مقتنيات الدوريات ألفين وأربعمائة وتسعة وعشرين (٢٤٢٩) دورية ، فقد تضاعف ما تقتنيه المكتبة من الدوريات السعودية لعام ١٤٢٠ ـ ١٤٢١هـ ليصير مائة وثلاثين ألفاً وثلاثمائة وسبعة وسبعين ما بين صحيفة ومجلة .

أما المصغرات الفلمية فبلغت من الشرائح ( ميكروفيش ) عشرة آلاف وسبعمائة وأربع عشرة (١٠٧١٤) شريحة، ومن اللّفات ( ميكروفلم ) أحد عشر ألفاً وسبعمائة وثلاثة وسبعين (١١٧٧٣) بكرة في عام ١٤١٥هـ ،أما في عام ١٤٢٠ ـ ١٤٢١هـ ، فبلغ مجموع المصغرات الفلمية غير المسجلة لذلك العام ألفي فيلم ومائتين وخمسة وعشرين (٢٢٢٥) فيلماً .

وبلغ ما اقتنته المكتبة من المواد السمعبصرية ( الأستديو ـ أفلام الفيديو ) ستمائة وتسعة وثلاثين ( ٦٣٩) فيلماً عام ١٤٢٠ ـ ١٤٢١هـ في حين نقرأ إحصائية عام ١٤١٥هـ فنجد أن بالمكتبة من الأفلام ذاتها ألفين ومائتين وعشرين (٢٢٢٠) شريط فيديو .

وأصدرت المكتبة نفسها من النشرات عام ١٤٢٠ ـ ١٤٢١هـ من النشرات المختلفة ( كتيبات ومطويات وملصقات ) عشرة آلاف وثمانمائة واثنتين وخمسين ( ١٠٨٥٢) نشرة . وكانت قد أصدرت عام ١٤١٥هـ أحد عشر ألفاً وسبعين

---

(١)المصدر السابق ص ١٥ .

(٢)المصدر السابق ص ١٦ .

(١١٠٧٠) نشرة . وهذا يدل على ما تبذله هذه المكتبة في الجانب الإعلامي لتسويق أنشطتها المختلفة .

أما الخرائط فقد أوضح التقرير الإحصائي للمكتبة لعام ١٤٢٠ ـ ١٤٢١هـ أنه يتوفر بها ستة آلاف وثمانمائة وثمانية وخمسون ( ٦٨٥٨) خريطة ، بينما كانت تحتوي على ألفين وسبعمائة وإحدى وثمانين خريطة عام ١٤١٥هـ . وهذا يعكس اهتمام المكتبة بتنمية معلومات هذا الجانب الهام من المصادر .

وفي المسكوكات بلغ ما يتوفر بالمكتبة من قطع العملات حسب إحصائية ١٤٢٠ ـ ١٤٢١هـ ثلاثة وعشرين ألفاً وثلاثمائة قطعة، وكان يتوفر بها من المسكوكات عام ١٤١٥هـ اثنتان وعشرون ألفاً وخمسمائة وإحدى وأربعون مسكوكة .

أما ما تقتنيه المكتبة من الطوابع فقد بلغ العدد عام ١٤١٥هـ واحداً وعشرين ألفاً وخمسمائة وثلاثة وأربعين (٢١٥٤٣) طابعاً ، وازداد بشكل ملحوظ ليصل عدد ما يتوفر بالمكتبة من الطوابع وفقاً لإحصائية ١٤٢٠ ـ ١٤٢١هـ ثمانية وثمانين ألف طابع وثمانية وعشرين طابعاً ( ٨٨٠٢٨) ، مما يعكس الاهتمام المتزايد بهذا الجانب من مصادر المعلومات [١].

وبلغ عدد الصور الفوتوغرافية المتوفرة لدى المكتبة عام ١٤٢٠ ـ ١٤٢١هـ ثمانية وثلاثين ألفاً وتسعمائة واثنتين وثلاثين صورة ، مما لم يكن متوفراً على ما يبدو عام ١٤١٥هـ . وربما يعكس هذا توجه المكتبة نحو هذا النشاط المصدري التوثيقي [٢].

---

(١)انظر التقرير السنوي لعام ١٤٢٠ ـ ١٤٢٢هـ ص١٥ ، وسالم السالم ، نفس المصدر ، ص٣٦ .

(٢)التقرير السنوي لعام ١٤٢٠ ـ ١٤٢١هـ ص ١٥ . وهي كما يظهر لنا عبارة عن صور تاريخية قديمة تم جمعها من مصادر محلية وخارجية ومن المكتبات والأرشيفات العربية والعالمية ومن الأفراد داخل المملكة وخارجها ( انظر ص١٤ من المصدر ذاته ) .

أما الأقراص المدمجة أو المليزرة المتوفرة بالمكتبة فبلغ ما تقتنيه المكتبة منها عام ١٤٢١هـ ثلاثة آلاف وخمسمائة وخمسة وتسعين (٣٥٩٥) قرصاً مليزراً ، وذلك بزيادة مقدارها ألفان ومائة وتسعة وستون (٢١٦٩) قرصاً عما كان لدى المكتبة عام ١٤١٥هـ [١].

ويمكن أن يضاف إلى ما استحدث من الصور الفوتوغرافية جانب اللوحات الفنية لأعمال أصلية حيث بلغ عدد ما تقتنيه المكتبة عام ١٤٢١هـ مائتين وستين لوحة فنية مما لم يكن معروفاً في إحصائية ١٤١٥هـ [٢].

أما الشرائح المؤطرة ( السلايدات ) فتشير الإحصائية الأخيرة ١٤٢٠ - ١٤٢١هـ إلى أن عدد ما تحويه المكتبة ثلاثة آلاف وثلاثمائة شريحة (٣٣٠٠) ، وكان لديها عام ١٤١٥هـ ألفان وثمانمائة واثنتان وثمانون شريحة ، وهي بمثابة وثائق لصور مختلفة لأشخاص ، ومواقع جغرافية ، ومبان أثرية ونحوها[٣].

أما ما يعرف بالشواهد، فهي عبارة عن قطع من الأحجار متفاوتة الأحجام وعليها كتابات لأزمنة مختلفة فبلغ ما بها عام ١٤٢١هـ عشرين شاهداً ، ولا تكاد زيادتها عن عام ١٤١٥هـ تكون ذات بال، إذ زادت بواقع شاهدين حيث كانت ثمانية عشر شاهداً . وربما لا يعود ذلك إلى قلة المتوفر من الشواهد ولكنه يعود حسب ما ذكره الأمين العام للمكتبة للباحث إلى أن الشواهد ليست من أهداف المكتبة كما هي الحال في المتاحف الأثرية، وإنما غرض المكتبة إثبات نماذج لبعض الشواهد فقط .

---

(١)انظر المصدر السابق ، نفس الموضع ، ود. السالم ، نفس المصدر ص ٣٦

(٢)انظر التقرير السنوي لعام ١٤٢٠ - ١٤٢١هـ ص١٥ .

(٣)المصدر السابق ص ١٥ ، وسالم السالم ، نفس المصدر ص ٣٦ .

وبينما كان عدد الملفات الصحفية لعام ١٤١٥هـ مائة وواحداً وثمانين ملفاً ، ازداد بشكل كبير ليصبح ما تقتنيه المكتبة من الملفات الصحفية عشرة آلاف ومائة وثلاثين ملفاً لعام ١٤٢١هـ [١].

وإلى جانب ما تقدم وحسب إحصائية ١٤١٥هـ التي أوردها الباحث سالم السالم ، فتقتني المكتبة عشرة آلاف ومائتين وثمانية وخمسين شريطاً من أشرطة الكاسيت ، وألفاً وثلاثة وثلاثين (١٠٣٣) مخططاً . ومن المخطوطات ثلاثة آلاف وستمائة واثنتي عشرة (٣٦١٢) مخطوطة تتركز جميعها في إدارة المخطوطات والنوادر . وبها عشرة آلاف وثمانمائة وثلاثة عشر كتاباً نادراً جميعها في إدارة المخطوطات والنوادر . كما تضم المكتبة أربعة آلاف وتسعمائة وإحدى وسبعين (٤٩٧١) رسالة جامعية ، وثلاثمائة وثماني (٣٠٨) من الأسطوانات ، وبها ستة أطالس جميعها في مركز معلومات المملكة ، وستة وخمسون مصحفاً موزعة على إدارة الوسائل السمعبصرية بواقع أربعة وإدارة المخطوطات والنوادر بواقع ٥٢ مصحفاً . وبها كذلك أربعمائة وستة وعشرون سجلاً ٤٢٦ ، وتتركز جميعها في إدارة المخطوطات والنوادر [٢].

ويذكر السالم أن مقابلته الشخصية مع مدير إدارة التخطيط والتطوير كشفت عن وجود قاعات أخرى تستخدم لأغراض مختلفة ، مثل قاعة الاحتفالات الكبرى التي تتسع لحوالي ٤٠٠ شخص ، وقاعتان للقاءات العلمية (إحداهما ثابتة والأخرى متحركة ) تسع كل واحدة منهما حوالي ستين (٦٠) شخصاً ، وقاعة دراسية تستخدم للدورات الداخلية [٣].

---

(١)التقرير السنوي لعام ١٤٢٠-١٤٢١هـ ص ١٥ ، وسالم السالم ، نفس المصدر ، ص٣٦ .

(٢)المصدر السابق ص ٣٥ ، ٣٧ .

(٣)المصدر السابق ص ٣٧ .

**بعض التجهيزات في المكتبة :**

تتوفر في مكتبة الملك فهد الوطنية تجهيزات تقنية حديثة تستخدم في مجالات عديدة خاصة في معالجة البيانات وتخزينها واسترجاعها وفي الاتصالات المحوسبة والربط الشبكي داخل المكتبة وخارجها . وبلغ مجموع الأجهزة ثمانية وثلاثين وخمسمائة (٥٣٨) جهازاً ، تشمل الحواسيب الشخصية (٥٧) ، الطرفيات (١٣٨) ، كاميرات التصوير المرئي (٥) ، أجهزة الهاتف (١٦٢) ، أجهزة التصوير والقراءة والاستنساخ المصغر (٥٢) ، آلات التصوير الجاف (٢١) ، كاميرات التصوير الفوتوغرافي (٣) ، آلات حاسبة كهربائية (٢٤) ، آلات حاسبة الكترونية (٤٠) ، آلات ناسوخ (٩) ، آلات رافعة (١٢) ، تجهيزات خدمة الأقراص المليزرة (٢) طابعات نقطية وليزرية (٨) ، جهاز عرض الشرائح المصغرة (١) ، وأجهزة فيديو (٤) [١].

**أنشطة المكتبة التخصصية :**

نظراً لتخصص مكتبة الملك فهد في بعض الأنشطة وخدمة الكتاب وأوعية المعلومات الأخرى، ونظراً لتميز هذه المكتبة في بعض جوانبها عن سائر المكتبات في المملكة فإنه يجدر هنا أن نتحدث عن بعض الإنجازات في تلك الجوانب ، وخاصة ، التسجيل والإيداع ، والضبط الببليوجرافي الوطني ، وحفظ المقتنيات ، مع الإشارة المسحية إلى بعض الأنشطة التي تؤديها المكتبة وربما تشترك فيها مع بقية المكتبات موضوع الدراسة . ومصدرنا في هذه المعلومات هو التقرير السنوي الذي أصدرته المكتبة مؤخراً لعامي ١٤٢٠ ـ ١٤٢١هـ . ومن الجوانب التي تتميز بها مكتبة الملك فهد الوطنية في هذا الشأن ما يلي :

---

(١)المصدر السابق ص٣٧ ، ٣٨ بالنقل عن التقرير السنوي للمكتبة عام ١٤١٦هـ ص ٣٠ ـ ٣١ .

## ١ ـ التسجيل والإيداع :

ويشمل الحديث عن هذا النشاط ثلاثة أمور ، التسجيل ، والترقيمات الدولية والإيداع النظامي .

### (أ) التسجيل [١] :

خصصت المكتبة لعام ١٤٢٠ ـ ١٤٢١هـ خمسة آلاف وأربعمائة وخمسة وتسعين (٥٤٩٥) رقم إيداع للعديد من أوعية المعلومات المختلفة التي تشمل الكتب والكتيبات والمطبوعات الدورية وبرامج الحاسوب الآلي واللوحات الفنية والخرائط والمواد السمعبصرية بزيادة مقدارها ١٣٧٥ رقماً عن العام السابق . وهكذا يصل إجمالي المواد المسجلة إلى (٣١١٥٣) واحداً وثلاثين ألف عنوان ومائة وثلاثة وخمسين عنواناً منذ تطبيق نظام الإيداع الذي صدر في شهر رمضان من عام ١٤١٢هـ [٢].

### (ب) الترقيمات الدولية ( ردمك / ردمد ) [٣] :

خصصت المكتبة لعام ١٤٢٠ـ ١٤٢١هـ ، ٦٢٨ ستمائة وثمانية وعشرين رمز ردمك ISBN بزيادة مقدارها اثنان وسبعون رمزاً عن العام السابق . وبلغ عدد

---

(١) يقتضي تطبيق نظام الإيداع ، حصول المؤلف أو الناشر أو الطابع على رقم إيداع يوضع داخل الكتاب أو أي وعاء من أوعية المعلومات الأخرى المنشورة داخل المملكة أو خارجها لمؤلفين سعوديين . ويتم بموجب هذا الرقم التعرف على الإنتاج الفكري وإصدار شهادات الإيداع التي تحفظ حقوق المؤلف والناشر والمنتج لتلك المصنفات الفكرية . ( التقرير السنوي لعام ١٤٢٠ ـ ١٤٢١هـ ، ص ٩ ) .

(٢)المصدر السابق ، نفس الموضع .

(٣)جاء في النشرة الرابعة من الثقافة المكتبية التي تصدرها مكتبة الملك فهد أن الرقم الدولي المعياري للكتب والدوريات(ردمك ISBN) و (ردمد ISSN) هو رقم خاص يعطى لكل كتاب بحيث يتم من خلاله التعرف إلى الناشر ، وعنوانه ، والطبعة والمؤلف . وهو غير قابل للتغيير ويوضح ليعرف عنواناً واحداً . لمزيد من التفاصيل انظر النشرة المذكورة ، وانظر أيضاً التقرير السنوي لعام ١٤٢٠ ـ ١٤٢١هـ ص ٩ .

أوعية المعلومات التي تم تخصيص رقم ردمك لها أربعة آلاف وعاء بزيادة ستمائة وثمانية عشر وعاءً عن العام السابق . وبلغ مجموع المطبوعات الدورية المسجلة والمخصص لها رقم ردمد ISSN تسعمائة وستة وتسعين مطبوعةً دوريةً بزيادة مقدارها ١٠٧ مائة وسبع مطبوعات . وأصدرت إدارة التسجيل والإيداع في عام التقرير المذكور الطبعة الثانية من دليل الدوريات السعودية باللغتين العربية والإنجليزية الذي يحتوي على معلومات كاملة عن المطبوعات الدورية والنشرات السعودية البالغ عددها تسعمائة وستة وثلاثين دورية جارية .

**( جـ) الإيداع النظامي :**

من الجدير بالذكر أن المكتبة بدأت تطبيق نظام الإيداع عام ١٤١٤هـ ، حيث بدأت بتلقي المطبوعات المودعة وفهرستها ثم إدراجها في الببليوجرافية الوطنية . وبلغ إجمالي المقتنيات السعودية المحفوظة في الإيداع مائة وعشرة آلاف وخمسمائة وثمانية وثمانين مادة ، بزيادة ٢٤٦٠ ألفين وأربعمائة وستين مادة عن العام المنصرم [١] .

وإذا نظرنا في الجدول التفصيلي لمقتنيات الإيداع النظامي من المؤلفات تبين لنا أنه بلغ عدد المقتنيات من الكتب المؤلفة اثنين وأربعين ألف كتاب ومائة وخمسين كتاباً (٤٢١٥٠) ، ومن الدوريات خمسمائة وستة وسبعين دورية ٥٧٦ ومن الرسائل الجامعية سبع عشرة ألف رسالة وستمائة وستة وخمسين رسالة ، وسبعة آلاف وتسعمائة وتسعين ٧٩٩٠ خارطة . أما النشرات والمطبوعات المسجلة فبلغت عشرة آلاف وثمانمائة واثنتين وخمسين (١٠٨٥٢) نشرة . ومن الطوابع اثنتي عشرة ألف قصاصة وستمائة وأربع ١٢٦٠٤ قصاصات . وأودعت الإدارة عشرة آلاف وثلاثمائة واثنتين وستين ١٠٣٦٢ شريحة ، وإلى جانب ذلك

(١)المصدر السابق ص ١١ .

سجلت ألفاً وستة وثلاثين ١٠٣٦ ميكروفلماً ، ومائة وسبعة وثلاثين ١٣٧ برنامجاً حاسوبياً ، وثلاثين شريطاً من أشرطة الكاسيت ، وستة وثلاثين ٣٦ شريطاً من أشرطة الفيديو [١]. وتنبئ هذه الأعداد المسجلة عن تنامي أوعية المعلومات الوطنية المسجلة بالإيداع النظامي، مما يظهر أن المكتبة سائرة في تحمل أعبائها في هذا الجانب .

## ٢ ـ الضبط الببليوجرافي [٢]:

يبدو أن الضبط الببليوجرافي من أهم خصائص مكتبة الملك فهد الوطنية ويتضح ما تبذله المكتبة من جهود في هذا المضمار في أربعة جوانب :

الأول : إعداد الببليوجرافية الوطنية السعودية ؛ إذ أصدرت المكتبة منذ عام ١٤١٦هـ وحتى نهاية عام ١٤٢٠هـ تسعة عشر مجلداً من الببليوجرافية الوطنية السعودية . وفي هذه الأجزاء تم توثيق ست وثلاثين ألف مادة ثقافية وسبعمائة وإحدى وثلاثين (٣٦٧٣١) مادة ثقافية، مما صدر في المملكة أو أصدره السعوديون للسنوات من ١٣٠١ إلى ١٤١٩هـ في كل اللغات وفي حوالي عشرين دولة ، مما يمكن وصفه بالإنجاز الطموح لحفظ الإنتاج الثقافي الوطني .

وفي العام ١٤٢٠ ـ ١٤٢١هـ تم إصدار الجزء التاسع عشر من الببليوجرافية ذاتها الذي يغطي الإنتاج الفكري السعودي المنشور في عام ١٤١٩هـ باللغة العربية

---

(١) المصدر السابق ص ١١ .

(٢) يعني الضبط الببليوجرافي سلسلة من الإجراءات الفنية من حيث تسجيل أوعية المعلومات وترقيمها وفهرستها وتكشيفها فيما تصدره المكتبة من أدوات التوثيق التي تعتمد عليها المكتبات والباحثون في سرعة التعرف على الإنتاج الفكري الوطني وسهولة استرجاعه . ( المصدر السابق ص١٣ ، قارن سالم محمد السالم ، نفس المصدر ص ٢٤ ، ٢٥ ) .

وما صدر خلال عام ١٩٩٨م باللغات الأخرى . وبلغ ما تم توثيقه في هذا الجزء ألفين ومائة وستة وسبعين مادة [١].

الثاني : الكشاف الوطني للدوريات السعودية :

ويعنى بتوثيق البحوث والمقالات المتفرقة في الدوريات السعودية القديمة والحديثة . ويتم ذلك بتحليل المقالات وتكشيفها وإدخالها في قاعدة بيانات المكتبة ، تسهيلاً لاسترجاعها وخدمة للباحثين . وقد صدر من " الكشاف الوطني للدوريات السعودية " سبعة مجلدات تم من خلالها توثيق ٢٢٣٧٣ بحثاً نشرت حتى نهاية عام ١٤١٨هـ [٢].

وتم خلال العام ١٤٢٠ ـ ١٤٢١هـ إصدار المجلد السابع للفترة الزمنية ١٤١٨هـ / ١٩٩٧ ـ ١٩٩٨م ويشتمل هذا المجلد على (٣١٤١) تسجيلة للمواد المكشفة في ١٠٧ دوريات موثقة في قائمة المجلات المصدرية في مقدمة الكشاف الوطني [٣].

الثالث : المشاريع التوثيقية .

وتعنى المشاريع التوثيقية بضبط المناسبات المهمة والإسهام فيها بفعالية ، وهو جانب من الأنشطة الثقافية التي وافق عليها مجلس أمناء المكتبة . ومنها :

١ ـ مشاركة أمين عام المكتبة في عضوية اللجنة العليا للاحتفال باختيار الرياض عاصمة للثقافة العربية لعام ٢٠٠٠م .

٢ ـ ويتعلق بذلك إصدارات قامت المكتبة بها من الأعمال المرجعية والنشرات الثقافية الوطنية التي طبع عليها شعار الرياض عاصمة للثقافة العربية .

---

(١)التقرير السنوي لعام ١٤٢٠ ـ ١٤٢١هـ ، ص١٣ .

(٢)المصدر السابق ، ص ١٣ .

(٣)المصدر السابق ، ص ١٣ .

ويأتي في مقدمة تلك الإصدارات العدد الخاص من مجلة مكتبة الملك فهد الوطنيـة ( مج٦ ، ع١) في ٤٧١ صفحة، حفل بسبعة عشر بحثاً عن المكتبات السعودية والكتاب السعودي . وأصدرت المكتبة طبعات محدثة من دليل الدوريات السعودية ط٢ ودليل الناشرين السعوديين ط٣ ، ودليل قائمة مداخل أسماء الهيئات ط١٢ ومرجع في " منهج التصنيف والفهرسة " . وعدد خاص من نشرة أخبار المكتبة إلى غير ذلك من الملصقات التي وضعـت على واجهات المدارس والمكتبات والمعارض بغرض الحث على القراءة والترغيب في الكتاب.[١].

٣ ـ إقامة معارض للصور التاريخية في سياق مناسبة اختيار الرياض عاصمة للثقافة العربية لعام ٢٠٠٠م، أحدها في الرياض لمدة أربعة أشهر، وآخر في أبها في الصيف لمدة عشرة أيام، ومثله في المدينة المنورة لمدة عشرة أيام أيضاً[٢].

الرابع : الأرشيف الوطني للصور التاريخية .

يقدر القائمون على المكتبة التي نحن بصدد الحديث عنها بأن الأرشيف الوطني للصور التاريخية فيها هو الوحيد من نوعه في المملكة ، وذلك من حيث مقتنياته وتنوع الصور الفوتوغرافية التي تعود إلى بدايات التقاط الصور الشمسية في الجزيرة العربية . وقد أوشكت المرحلة الأولى من المشروع على الانتهاء بحصول المكتبة على خمس وعشرين ألف صورة قديمة تم جمعها من مصادر محلية وخارجية ، ومن المكتبات والأرشيفات العربية والعالمية، ومن الأفراد داخل

(١)المصدر السابق ، ص ١٤ .

(٢)المصدر السابق ، ص ١٤ .

المملكة وخارجها . وقد تم استخدام تقنية حديثة لتنفيذ المشروع، وذلك فيما يتعلق بمعالجة الصور وتوثيقها واسترجاعها والاستنساخ . وحصلت المكتبة على الأصول الورقية للصور، وحفظت في أماكن تخزين خاصة في تخزين الصور على أقراص مدمجة احتياطية . وتعتزم المكتبة الاستمرار في تطوير المشروع في مرحلة ثانية للحصول على أكثر من ثلاثين ألف صورة إضافية، بحيث يصل إجمالي عدد الصور التي يحويها الأرشيف إلى ستين ألف صورة [1] .

**بعض أنشطة المكتبة الأخرى :**

وإضافة إلى ما تقدم من النشاطات التي تبرز الدور المميز لمكتبة الملك فهد الوطنية فإن لها أنشطة أخرى في مجال تنمية مقتنياتها فقد ذكرنا فيما تقدم هذا النشاط وخاصة في مجال الاقتناء مقارناً بالأعوام السابقة، ولها دور بارز في الإهداءات والتبادل، ودور آخر في خدمة المستفيدين من الباحثين والقراء بتوفير المعلومات المطلوبة لهم إطلاعاً أو تصويراً وخلافه . ولها اهتمام خاص في حفظ المقتنيات بها من كتب قديمة مطبوعة أو مخطوطة وصيانتها وتعقيمها وتجليدها لإعادة تهيئتها للقارئ بصورة فاعلة ، وإنتاج المصغرات الفلمية المختلفة كما أشير إلى ذلك سابقاً [2]. وتقوم أيضاً على التصنيف والفهرسة . ولها اهتمام خاص في مجال تقنية المعلومات بجعل جميع بيانات المكتبة ومحتوياتها سهلة التوفر حال الطلب من المستخدم . وأفادت المكتبة في هذا الجانب من الحاسب الآلي في تنظيم الاسترجاع والإعارة والمكتبة الإلكترونية للدوريات وقواعد المعلومات الثابتة ،

(١)المصدر السابق ، ص ١٤ .

(٢)للمزيد من التفاصيل انظر المصدر السابق ص ١٩ ، ٢٠ .

والاشتراك في الإنترنت لتوسيع نطاق أداء الخدمات وتطويره مما يبشر بمستقبل زاهر وتطور مستمر في ارتقاء أداء الحصول على المعلومات [١].

وغدت بذلك مكتبة الملك فهد الوطنية مقصداً للباحثين وطلاب العلم والثقافة، إذ بلغ الإجمالي العام للمستفيدين لعام ١٤٢٠ ـ ١٤٢١هـ (٣٧٢٠٣) سبعة وثلاثين ألف باحث ومائتين وثلاثة من الباحثين بزيادة ٢٨٪ عن العام الذي قبله . وفي مجال الخدمات والدراسات المرجعية بلغ عدد المستفيدين (١٤٥٠٠) أربعة عشر ألف باحث وباحثة وخمسمائة باحث وباحثة [٢].

وإلى جانب ذلك فبالمكتبة أقسام خاصة تجدر الإشارة إليها مثل :

أ- مركز معلومات المملكة ، الذي يحتوي على ٤٧٥٣٤ مادة من الكتب والخرائط والصور واللوحات والطوابع والمسكوكات السعودية .

ب- قسم المخطوطات والنوادر، ويحوي من المراجع والمصادر النادرة ١٢٥٥٣٥ مائة وخمسة وعشرين ألف مادة وخمسمائة وخمسة وثلاثين مادة ما بين مصاحف ومخطوطات ، منها ما هو على شكل ورقي ، ومنها ما هو محفوظ على المصغرات الفلمية وغير ذلك [٣].

ج- مركز الوثائق ، ويضم هذا المركز مليوناً ومائة ألف (١,١٠٠,٠٠٠) وثيقة تاريخية معظمها من الأوراق المحلية ، ومن المصادر الأجنبية التي لها صلة بتاريخ المملكة وبالملك عبدالعزيز [٤].

وللمكتبة اهتمام ملحوظ بجانب البحث والنشر فإلى جانب مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية ، وهي مجلة علمية محكمة تصدر مرتين في العام ، هناك إصدارات

---

(١)للمزيد انظر المصدر السابق " ص٢٣ ، ٢٤ ".

(٢)للمزيد في خدمات المعلومات انظر المصدر السابق ص ٢٥ ـ ٢٧ .

(٣)المصدر السابق ص ٢٨ ـ ٢٩ .

(٤)المصدر السابق ص ٢٩ .

قيّمة من الكتب ، إذ بلغ عدد ما أنتجته المكتبة ثمانية عشر كتاباً لعام١٤٢٠ - ١٤٢١هـ[١].

**مكتبة الملك عبدالعزيز العامة :**

يُذْكَرُ أن فكرة مكتبة الملك عبدالعزيز العامة تعود إلى مبادرة من خادم الحرمين الشريفين الملك عبدالله بن عبدالعزيز حفظه الله ، حينما كان ولياً للعهد آنذاك ، لتكوّن رافداً معرفياً آخر ، ومركزاً ثقافياً وحضارياً ، ومشروعاً خيرياً مرتكزاً على تراث الأمة العربية والإسلامية ، وتطل على منجزات العصر ، مواكبة لمنجزات العلم وتقنية المعلومات [٢].

حيث وجه حفظه الله بالبدء في إنشاء مبنى المكتبة عام ١٤٠٥هـ/١٩٨٥م ، وأن يكون ذلك على أحدث الطرز العربية والإسلامية ، وعلى مساحة ضخمة من منزله شخصياً ، وتُزود بأحدث أنواع الأثاث والتجهيزات اللازمة . ثم اتخذت الإجراءات والترتيبات لتوفير الكتب والمراجع العربية وغير العربية في كافة مجالات المعرفة الإنسانية . وافتتحت رسمياً في العاشر من شهر رجب سنة ١٤٠٧هـ [٣].

ومما ينبغي أن يُشار إليه هنا أن هذه المكتبة تأتي في سياق إنجازات الملك عبدالله ابن عبدالعزيز حفظه الله في الارتقاء بمرفق الحرس الوطني الذي شهد تطوراً نوعياً تحت قيادته ، فإلى جانب الاهتمام بتطوير هذا المرفق عسكرياً ، جعل لهذا المرفق دوراً آخر حضارياً ليسهم في تنمية المجتمع السعودي في أي مكان يكون فيه ،

---

(١) للمزيد انظر المصدر السابق ص ٣١ ، ٣٢ .

(٢) محمد محمود يوسف ، مكتبة الملك عبدالعزيز العامة ، نشر المكتبة ذاتها ، الرياض ١٤١٩هـ /١٩٩٩م ، ص ٥٤ ، وانظر كلمة المشرف العام على المكتبة في ص ٤٤٩ من هذا المصدر نفسه .

(٣)المصدر السابق ص ٦٠ .

وذلك بفتح المدارس لأبناء منسوبي الحرس الوطني من رياض الأطفال إلى المرحلة الثانوية ، ثم فتح مدارس تعليم الكبار ومحو الأمية لمنسوبي هذا الجهاز الهام . وبلغ من إنجازاته الرائدة أن خصص وكالة للحرس الوطني للشؤون الثقافية والتعليمية ترعى مسيرة التعليم داخل هذا الجهاز وكذلك الأنشطة الثقافية وغير المنهجية . ثم توجّت تلك الأعمال بكلية الملك خالد العسكرية التي تمنح البكالوريوس في العلوم العسكرية. وفي السبيل ذاته انبعثت فكرة المهرجان الوطني للتراث والثقافة ( الجنادرية ) ، وغير ذلك مما لا يسعنا الحديث عنه في هذه العجالة . إذن فلا عجب أن تأتي مكتبة الملك عبدالعزيز العامة تاجاً وإنجازاً رائداً [١].

وبالنظر في نظام مكتبة الملك عبدالعزيز العامة نجد أن المادة الأولى تميز شخصية المكتبة بأنها " مؤسسة خيرية .. ولها شخصية اعتبارية مستقلة ، ومقرها الرئيس الرياض " . كما تنص المادة الثانية على جواز فتح فروع للمكتبة بأي مدينة في المملكة ، وأخرى تتولى تقديم خدماتها للنساء أو أي فئة أخرى [٢].

وتحدد المادة الثالثة شخصية المكتبة الفنية والعلمية والثقافية ؛ إذ تتكون المكتبة على النحو التالي :

١ ـ قسم للمراجع والكتب والمخطوطات والدوريات والصحف والمجلات والوثائق والخرائط ،وغير ذلك من المطبوعات والإصدارات ووسائل التعبير والصور ، بالإضافة إلى الأفلام والشرائح ووسائل عرضها السمعية والبصرية والمشتركة ، وبصفة عامة أوعية العلوم والمعارف والثقافة التي تصدر بالداخل والخارج .

---

(١)المصدر السابق ص ٢١ ـ ٤٤ .

(٢)المصدر السابق ص ٣٨٦ .

٢ ـ قاعة متخصصة بتاريخ الملك عبدالعزيز ( رحمه الله ) تختص بتجميع وتقديم المعلومات المتعددة وبكافة اللغات لكل ما يتصل بالملك عبدالعزيز طيب الله ثراه .

٣ ـ قسم يختص بتنظيم الندوات والمحاضرات وإصدار الكتب والبحوث وإعداد برامج خدمة المجتمع .

٤ ـ مركز متخصص في دراسات الفروسية .

٥ ـ وحدة للتسجيل والتصوير والتوثيق والتدريب ووسائل ممارسة الأنشطة .

٦ ـ مركز للمعلومات المحلية والدولية وما يحتويه من وسائل الحفظ والاسترجاع والاتصال ، والذي يهتم بتوفير الخدمات المطبوعة والمقروءة والمسموعة عن طريق الاتصال الداخلي والخارجي ، والتعاون مع المراكز والجامعات داخل المملكة وخارجها بتبادل المعلومات والاتصال بالباحثين وتبادل المقتنيات أو صورها [١].

وبتأمل هذه المادة نجد أن مكتبة الملك عبدالعزيز تنفرد بجوانب تميزها عن سائر المكتبات الأخرى العامة والمتخصصة والوطنية ؛ ومن ذلك إفراد قاعة خاصة بالملك عبد العزيز ( رحمه الله ) ، ثم خصوصية أخرى بل ميزة تنفرد بها المكتبة بإفراد قسم خاص يلحق بالمكتبة ، ويختص بتنظيم الندوات والمحاضرات والنشر العلمي ، إلى جانب برامج خدمة المجتمع . وسيتبين من خلال المعلومات والإحصاءات المتوفرة مقدار إسهام المكتبة في تلك الجوانب الحضارية والفكرية .

أما أهداف المكتبة فتكاد تتفق مع شخصيتها ، إذ حددت حسب المادة الرابعة بالأهداف التالية :

---

(١) المصدر السابق ص ٣٨٧ .

١ ـ توفير الخدمات المكتبية الممكنة للراغبين فيها .

٢ ـ نشر ودعم المعرفة والثقافة والعلوم خاصة الإسلامية والعربية منها .

٣ ـ دعم حركة التأليف والبحث والترجمة .

٤ ـ الاهتمام بالتراث الإسلامي والعربي وإحيائه ، خاصة تاريخ الملك عبدالعزيز ، وتاريخ المملكة العربية السعودية عامة .

٥ ـ الإسهام في خدمة المجتمع [١].

**تنمية المجموعات المكتبية :**

يذكر محمد محمود يوسف أن المكتبة تقتني حوالي ١٣٠,٠٠٠ مائة وثلاثين ألف مجلد أو مادة من كتب ومخطوطات علمية ودوريات وغيرها من أوعية المعلومات ، ولكنه لم يذكر السنة ولا المصدر الذي رجع إليه ، ولكن وفقاً لتقرير من المكتبة حصل عليه الباحث ولم ينشر بعد [٢] فيبدو أن ذلك كان حوالي عام ١٤١٢هـ . ووفقاً لإحصائية عام ١٤٢١ ـ ١٤٢٢هـ فقد بلغت مقتنيات المكتبة ثلاثمائة وستة وتسعين ألفاً وخمسمائة وأحد عشر عنواناً ؛ أي ثمانمائة وستين ألفاً وسبعمائة وثلاثة عشر من المجلدات والمواد المختلفة من مصادر المعلومات . وهذا يعني أن مجموعات المكتبة قد نمت بنسبة تزيد عن ١٠٠٪ عما كانت عليه قبل حوالي سبع سنوات .

ولنمعن قليلاً في القراءة في مقتنيات تخص جوانب أو أقسام أخرى فمثلاً قسم المخطوطات كان به إلى عام ١٤١٨هـ تقريباً ما مجموعه ألفان وتسعمائة مخطوط منها ٢٢٢٦ مخطوطاً أصلياً ، و ٦٢٤ مخطوطاً، منها ٢٣٩ مخطوطاً مع ميكروفلم

(١)المصدر السابق ، نفس الموضع .

(٢)المصدر السابق ، ص٦٤ .

و ٣٨٥ مخطوطاً ورقياً [١]. ولكن لو ألقينا نظرة على إحصائية عام ١٤٢١ - ١٤٢٢هـ لوجدنا أن القسم نفسه يحفل بثلاثة آلاف وأربعمائة وتسع عشرة [٢]. وكذا الدوريات ؛ فقد كان بالمكتبة حوالي ١١٤٠ ألف ومائة وأربعين دورية ربما في العام الذي صدر فيه الكتاب [٣] أي ١٤١٩هـ ، ووفقاً للإحصائية التي بين أيدينا بلغ عدد الدوريات ألفي دورية وسبعمائة وخمسة وثمانين دورية ٢٧٨٥ [٤] . أما ما تقتنيه المكتبة من المواد السمعية والبصرية ونحوها فوفقاً للمرجع المذكور ،تقتني المكتبة أكثر من أربعة آلاف مادة [٥]. بينما تطور العدد عام ١٤٢١ - ١٤٢٢هـ إلى أن صار ست عشرة ألف مادة وسبعمائة وخمسين (١٦٧٥٠) مادة أو عنواناً لمادة بحساب المجموع ، وبحساب المادة الإفرادي يصل العدد إحدى عشرة ألفاً وثلاثمائة وستة وأربعين مادة . وإلى جانب ذلك توجد بالمكتبة مصغرات فلمية تبلغ أربعة آلاف وتسعمائة وأربعين مصغرة أو رقاقة أو شريحة [٦].

وتبلغ الرسائل الجامعية المتوفرة بالمكتبة على هيئة عنوان مجموع أربعة آلاف وثلاثمائة وخمسة وثلاثين رسالة جامعية . وبالمكتبة من الوثائق ثلاثون ألف وثيقة ومائة وثلاث وستون وثيقة من مختلف الدول والأقطار منها ما هو محلي ، وربما يغطي معظمها التاريخ السعودي تقريباً بحكم النهج الذي اتخذته المكتبة .

---

(١) تقرير حصل عليه الباحث من سعادة مدير المكتبة شخصياً فجزاه الله خيراً ، ص ٦ ، ٧ .

(٢)محمد محمود يوسف ، نفس المصدر ، ص ٦٧ .

(٣)المصدر السابق ، ص٦ .

(٤)التقرير غير المنشور ص ٦ .

(٥)محمد محمود يوسف ، ص ٦٧ .

(٦)تقرير غير منشور ص ٦ .

أما قاعة الملك عبدالعزيز- التي جعلت مكتبة خاصة - فتحتوي على جميع أوعية الإنتاج الفكري العربي والأجنبي التي تتعلق بحياة الملك بدالعزيز خاصة والجزيرة العربية عامة . وكان بها حوالي ٢٠٠٠ ألفي وثيقة كتاب [١]، ثم بلغ عدد محتوياتها من المواد ثلاث عشرة ألف مادة وستمائة وتسع وعشرين مادة [٢].

وبالمكتبة من كتب الأطفال حسب إحصائية ١٤٢١ - ١٤٢٢هـ والمواد الأخرى إحدى وستون ألف مادة وستمائة وثلاث وستون مادة [٣].

ومما تهتم به المكتبة الصور الفوتوغرافية ، ويبلغ عدد الصور المتوفرة حسب إحصائية ١٤٢١ - ١٤٢٢هـ خمسة آلاف وتسعمائة واثنتين وستين صورة . وقد فهم الباحث من أحد المسؤولين بالمكتبة أن هذه الصور مما يعنى بتاريخ الملك عبدالعزيز والجزيرة العربية في العصر الحديث وخاصة المملكة العربية السعودية .

وتعنى مكتبة الملك عبدالعزيز العامة باقتناء النادر من الكتب ، والعملات ، والخرائط القديمة فيبلغ عدد الكتب النادرة بالمكتبة حسب إحصائية عام ١٤٢١ - ١٤٢٢هـ ثلاثة عشر ألف كتاب وأربعمائة وأحد عشر كتاباً نادراً من أصل سبعة آلاف وخمسمائة وثمانية وعشرين عنواناً لكتاب . وتقتني المكتبة من العملات النادرة ٤٩٨٤ أربعة آلاف وتسعمائة وأربعة وثمانين قطعة، وفقاً للإحصائية ذاتها [٤]. أما الخرائط القديمة فيتوفر بالمكتبة حالياً ١٥٢٩ ألف وخمسمائة وتسع وعشرون خريطة [٥]. وهكذا يجد الباحث أن مكتبة الملك عبدالعزيز العامة تنمو

---

(١)انظر محمد محمود يوسف ، نفس المصدر ص٦٤ ، ولم أفهم عبارة " وثيقة كتاب " .

(٢)التقرير غير المنشور ص ٦ .

(٣)المصدر السابق ص ٦ .

(٤)تقرير غير منشور لعام ١٤٢١ /١٤٢٢هـ ص ٦ .

(٥)المصدر السابق ، نفس الموضع .

بشكل متوازن لتغطي جوانب واسعة جداً من اهتمامات واحتياجات الباحثين ، ويُرجى لها أن تغدو مكتبة عالمية في مجال اهتمامها يُشار إليها بالبنان .

وتُعنى هذه المكتبة ببرنامج البحث العلمي والترجمة والنشر ، إذ تدعم هذا البرنامج بعدد من الإصدارات العلمية والثقافية تحت مسمى " الأعمال المحكّمة " . ويتم ذلك إلى جانب قيامها بطباعة الندوات والمحاضرات والأدلة والتقارير السنوية التي بلغت أكثر من مائة مطبوعة [١].

**بعض الخدمات التي تُميِّزُ مكتبة الملك عبدالعزيز العامة :**

وإلى جانب ما تقدم فهناك خدمات علمية وثقافية تمارسها مكتبة الملك عبدالعزيز ، ورأينا أن ذكرها يفيد الباحث والقارئ . ويجدر بهذا البحث أن يحتوي عليها . وتتلخص في مركز دراسات الفروسية ، وقواعد المعلومات بالمكتبة ، والخدمات المكتبية المقدمة للنساء ، والخدمات المكتبية المقدمة للطفل .وفي السطور اللاحقة معلومات أكثر تفصيلا عن تلك الخدمات :

**١ ـ مركز دراسات الفروسية :**

يبدو للباحث أن هذا المركز هو نسيج وحده ربما على مستوى دول الجزيرة العربية من أعالي أطراف الشام إلى الحدود الجنوبية لليمن . ويعزى ذلك إلى أهمية الخيل في حياة العرب قديماً وحديثاً [٢]، وارتباط تلك الأهمية بثناء الرسول الأعظم صلى الله عليه وسلم عليها إذ نُقل عنه قوله : " لا تزال الخيل معقود بنواصيها الخير إلى أن تقوم الساعة " . وربما يكون لمؤسس المكتبة ، الملك عبدالله بن

(١)محمد محمود يوسف ، نفس المصدر ، ص٦٢ .

(٢)المصدر السابق ص ٧٥ .

عبدالعزيز ( يحفظه الله ) اهتمام بهذا إذ المعروف عنه حبه للفروسية . فلا غرو إذن من أن تحظى الفروسية بهذا الاهتمام .

ويهدف المركز إلى جمع ما يكتب حول الخيل والفروسية في الصحف والدوريات المحلية والعربية والعالمية ،وحصر ذلك في ببليوجرافية تُحَدَّث وتُتابع ، وكذلك رصد الأوعية الوثائقية الأخرى من مخطوطات ، وكتب ومواد سمعية وبصرية عن الخيل والفروسية في مختلف موضوعاتها ، وتكليف الباحثين بإجراء أبحاث علمية عنها ،وإصدار الموسوعات وتمويل مشاريع الأبحاث في هذا الشأن ، وإنشاء المتاحف ومعارض الفروسية وتنظيمها . وتنظيم اللقاءات والمحاضرات عن الفروسية ودورها في حياة الأمم عموماً والعرب والمسلمين خصوصاً ، والإسهام في تحقيق المخطوطات المتعلقة بهذا الموضوع [1].

ولما تقدم نجد المركز يحتوي على (٣٣٦٠) ثلاثة آلاف وثلاثمائة وستين مادة عن الخيل والفروسية ، وذلك في العام ١٤٢٢هـ [2].

**٢ ـ قواعد المعلومات بمكتبة الملك عبدالعزيز العامة :**

لا تكاد المكتبات الجامعية اليوم وبعض المكتبات العامة تخلو من توفر قواعد المعلومات الببليوجرافية بها . ولكن اعتقادنا بتميز مكتبة الملك عبدالعزيز العامة في هذا الجانب يتجلى في نوعية القواعد التي عُنيت بإبرازها مما قد لا يتوفر لدى جميع المكتبات أو لا يتم الحصول عليه إلاّ من مكتبات محدودة جداً . ومن تلك القواعد على سبيل المثال :

---

(١)المصدر السابق ص ٧٥ ، ٧٦ .

(٢)تقرير غير منشور ١٤٢١ ـ ١٤٢٢هـ ص٦ .

١ ـ قاعدة معلومات الملك عبدالعزيز : وتغطي هذه القاعدة من الموضوعات ما يتصل بتاريخ المملكة العربية السعودية خلال فترة حكم الملك عبدالعزيز ، وحدودها الشكلية تشمل كل أوعية المعلومات من كتب ، مقالات ودوريات ومخطوطات ورسائل جامعية ووثائق وأعمال ندوات ومؤتمرات وغيرها . وينحصر الاهتمام الزمني فيما بين مولد الملك عبدالعزيز ١٢٩٢هـ حتى وفاته عام ١٣٧٣هـ . ولا تقتصر حدودها اللغوية على العربية فحسب بل يجمع ما في لغات العالم المشهورة . كما أن حدودها المكانية تشمل البلاد التي دانت لحكم الملك عبدالعزيز ، والتي كان يربطه بها صلةٌ ما . وقد بلغ عدد مقتنياتها من أوعية المعلومات ٣٠٠٠ وعاء حسب إحصائية قديمة . أما ما يتوفر بالمكتبة وبالقسم المذكور حالياً فيبلغ ثلاثة عشر ألف مادة وستمائة وتسعة وعشرين مادة (١٣٦٢٩).

٢ ـ قاعدة معلومات الفهرسة للكتب العربية وتشتمل على ٨٤ ألف تسجيلة ببليوجرافية . وقاعدة معلومات الفهرسة للكتب الأجنبية التي تشتمل على حوالي (٣٧٠٠٠) سبعة وثلاثين ألف تسجيلة . كما تحتوي قاعدة المخطوطات العربية على ألفي تسجيلة ببليوجرافية [(١)]. وهي لا تمثل جميع المخطوطات المتوفرة بالمكتبة وعددها ٣٤١٩ ثلاثة آلاف مادة وأربعمائة وتسع عشرة مخطوطة .

٣ ـ قاعدة معلومات الفروسية وبها حسب إحصائية محمد محمود يوسف أربعة آلاف تسجيلة ببليوجرافية تمثل النتاج الفكري والعربي والأجنبي الذي نشر في هذا الموضوع ، وأمكن حصره وتجميعه من قبل المكتبة . وإلى جانب ذلك هناك قاعدة معلومات مفهرسة لكتب الأطفال تضم ألفين وخمسمائة مادة

(١)محمد محمود يوسف ، نفس المصدر ، ص ٧٠ ـ ٧٤ .

وقاعدة معلومات عن الباحثين ، وهذه الأخيرة أنشئت لتخدم اللجان المختصة بالندوات والمؤتمرات العلمية التي تنظمها المكتبة [١].

**مكتبة الطفل :**

يلحق بمكتبة الملك عبدالعزيز ويميزها بين نظائرها قسم مستقل ومجهز على مساحة تبلغ ألفين وسبعمائة وعشرين متراً مربعاً ٢٧٢٠م٢ خُصص لمكتبة الطفل ، وافتتح في التاسع عشر من شهر جمادى الأولى عام ١٤١٢هـ . ويتكون من قاعات تناسب الأطفال في إعدادها وتهيئتها وتزويدها فينتقل من قاعة القراءة والمطالعة إلى قاعة الأشغال والألعاب ، إلى قاعة الأجهزة السمعية والبصرية ، إلى قاعة الكتب والدوريات التي تلائم سن الطفل إلى قاعة القصص والحكايات . وخُصِّص أيضاً حيّز خاص للمسرح المتكامل المجهز للأنشطة المنبرية والتمثيلية ، وتزدهر هذه القاعات بالألوان الزاهية التي تبعث السرور في نفوس المرتادين [٢]. ويكفي أن بقاعة كتب الأطفال ما يبلغ واحداً وستين ألفاً وستمائة وثلاثة وستين كتاباً (٦١٦٦٣) حسب إحصائية ١٤٢١ ـ ١٤٢٢هـ [٣].

**مكتبة المرأة :**

تميزت مكتبة الملك عبدالعزيز العامة منذ إنشائها بالاهتمام بالمرأة المثقفة التي تنشد المزيد من العلم والمعرفة والثقافة ، فقد خُصص للمرأة يومان من كل أسبوع للإفادة من مقتنيات المكتبة . ثم لما تبين للقائمين عليها عدم كفاية الزمن المخصص لارتياد النساء للمكتبة وجّه مؤسسها بإنشاء مبنى مستقل بجوار المبنى الرئيس للمكتبة ويتكون من طابقين تبلغ مساحتهما الإجمالية ثلاثة آلاف وثلاثمائة

---

(١)المصدر السابق ص ٧٤ ، ٧٥ .

(٢)المصدر السابق ص ٧٨ .

(٣)التقرير السنوي غير المنشور لعام ١٤٢١ ـ ١٤٢٢هـ ص ٦ .

وعشرين متراً مربعاً ٣٣٢٠م٢ . وجهّز هذا المكان ليكون مكتبة للمرأة ترتادها طيلة أيام الأسبوع لتنهل من مصادر المعرفة وينابيع العلوم ما يروي ظمأها . وكان لهذه المكتبة صدى حميداً بالغاً في نفوس المثقفات [١].

ومما يجدر بالذكر هنا أن مكتبة النساء هذه لا تقتصر على دور مقدم المعلومة وجالبها فقط ، فلها نشاط ثقافي واسع وخاصة في تقديم المحاضرات النافعة والندوات المفيدة بين حين وآخر، إذ يبلغ ما قدمته أكثر من خمس عشرة ندوة إلى جانب العديد من الأنشطة التربوية والتعليمية التي يستفيد منها الطفل ،وتنمي قدراته الإبداعية والإدارية [٢].

**بعض الإنجازات العلمية والثقافية لمكتبة الملك عبدالعزيز العامة :**

مما يستحق الذكر هنا تلك الأنشطة العلمية والثقافية والفكرية المتنوعة التي تمارسها مكتبة الملك عبدالعزيز العامة ، ونذكرها هنا ضمن إنجازات المكتبة التي تعدت دور المكتبة باعتبارها مركز معلومات ومراجع إلى كونها مؤسسة ذات إسهام فاعل في النهضة الحضارية العلمية والثقافية التي تشهدها البلاد بما تقدمه من ندوات محلية ودولية ، وإسهام في البحث العلمي والنشر والترجمة ،ففي جانب الندوات المحلية بلغ عدد الندوات التي أقامتها المكتبة تسع عشرة ندوة، منها ندوة استخدام الحاسب الآلي في المكتبات ومراكز المعلومات السعودية ، وندوة حقوق الطفل بين النظرية والتطبيق ، وندوة المرأة والقراءة، وندوة بعنوان "دور المواطن في المحافظة على مكتسبات التنمية" ،

---

(١)جريدة الرياض عدد ١٤١٦/٧/٣هـ ، و١٤١٦/٧/٧هـ و ١٤١٦/٧/١٧هـ ، وجريدة الجزيرة ١٤١٦/٨/١٩هـ نقلاً عن محمد محمود يوسف ، نفس المصدر ص ٩٠ ، ٩٢ ، ٩٦ .

(٢)المصدر السابق ص ٧٦ ، ٧٧ .

وندوة " الحرب النفسية " ، وندوة " التعداد : أهدافه ، وسائلهُ ، استخداماته وندوة " نظرة مستقبلية " للمعاق تربوياً ، وندوة " الجمعيات النسائية الخيرية ، ما لها وما عليها " وندوة " الطفل بين الماضي والحاضر " وغيرها [١]. ومن خلال النظر في عناوين الندوات يمكن القول بأنها تركزت حول ثلاثة محاور هي المكتبات وهمومها ، والمحور التربوي الذي حاز الطفل فيه نصيب الأسد ، والمحور الاجتماعي الذي عني بموضوعات مهمة من أنشطة المرأة وعلاقات الزوجية واقتصاديات المنزل وغير ذلك .

وأقامت المكتبة العديد من الندوات الهامة جداً لحفظ تراث الأمة وهويتها في عالم يحفل بالمتغيرات اليومية ، ومن أبرز تلك الندوات ندوتان لخدمة لغة القرآن إحداهما بعنوان " استخدام اللغة العربية في تقنية المعلومات " ، والثانية بعنوان " اللغة العربية والتقنيات المعلوماتية المتقدمة " ، وندوة " الأندلس ، قرون من التقلبات والعطاءآت " ،وندوة عن " مصادر المعلومات عن العالم الإسلامي " وتمت الأخيرة بالتعاون مع جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، والبنك الإسلامي للتنمية . ويتضح من خلال استعراض الملف الصحفي للندوات المذكورة مقدار الصدى البالغ والأثر الجميل التي تركته في نفوس العلماء والمثقفين في المملكة [٢].

وفي مجال دعم البحث العلمي والنشر والترجمة بلغ عدد الأعمال التي أنجزتها المكتبة ما يزيد على الأربعين كتاباً يتسم معظمها بالطابع العلمي الذي يفصح عن جهود مضنية في البحث والدرس لإخراج العمل الواحد نذكر منها على سبيل

(١)المصدر السابق من ص ١١٩ إلى ص ٢١٩ .

(٢)انظر المصدر السابق ص ٢٢٦ إلى ص ٣٢٣ .

المثال لا الحصر كتاب " الخيول العربية " وهو مترجم عن اللغة الروسية ، و " ولاية اليمامة دراسة في الحياة الاقتصادية والاجتماعية حتى نهاية القرن الثالث الهجري " وكتاب "الجوانب الدينية في حياة الملك عبدالعزيز " ،و " علاقات المملكة العربية السعودية بالخليج العربي في عهد الملك عبدالعزيز " ، و " الحياة الاجتماعية في أفريقيا في عصر بني زيري " ،و " ياباني في مكة " ،و " في شبه الجزيرة العربية المجهولة " ،و " الملك عبدالعزيز في الشعر العربي الحديث " ،و " إنسان الجزيرة " و " الشعر في حاضرة اليمامة " ،و " أسد الجزيرة قال لي .. " ،و " ابن سعود ملك الصحراء مؤسس المملكة العربية السعودية " ،و " شبه الجزيرة العربية والعرب منذ مائة عام " ،و" الحياة الزراعية في الحجاز في القرن الأول الهجري " . وجميعها كتب قيّمة يلاحظ عليها أنها تتركز حول تاريخ الملك عبدالعزيز خاصة ، ثم الجزيرة العربية ، والأندلس والخيول العربية والمكتبات والمعلومات بصفة عامة [1] .

**دارة الملك عبدالعزيز:**

لا يمكن الحديث عن مكتبة دارة الملك عبدالعزيز منفصلاً عن الدارة بأكملها ، وذلك أنه سيتجلى لنا من خلال المهام والخدمات التي تقوم بها " دارة الملك عبدالعزيز " بأننا أمام مركز معلومات متميز نوعاً وكيفاً . كما تتميز في الكم المعلوماتي المخزون بها .

**تكوّن الدارة :**

أنشئت دارة الملك عبدالعزيز بموجب المرسوم الملكي ذي الرقم (م/٤٥) في ١٣٩٢/٨/٥هـ ( ١٩٧٢م) . وتهدف الدارة إلى خدمة تاريخ المملكة العربية السعودية ، وجغرافيتها ، وآدابها ، وآثارها الفكرية والعمرانية خاصة ، والجزيرة

(١)المصدر السابق ، ص ٣٢٨ـ ٣٥٠ ومن ٤٣١ ـ ٤٤١ .

العربية وبلاد العرب والإسلام عامة ، وجمع وتصنيف المصادر التاريخية المتعددة من وثائق وغيرها مما له علاقة بالبلاد السعودية [1] .

والدارة هيئة مستقلة ذات ميزانية مستقلة أيضاً يدير شؤونها مجلس إدارة برئاسة أمير منطقة الرياض ، الأمير سلمان بن عبدالعزيز .

وسنكتفي هنا بذكر أقسام الدارة التي تتصل بموضوع البحث من حيث كونها مورداً من موارد المعلومات ، وهي :

١ ـ مركز الملك عبدالعزيز للمعلومات والوثائق ـ مركز الوثائق والمخطوطات .

٢ ـ المكتبة والمعلومات .

٣ ـ قاعة الملك عبدالعزيز التذكارية .

٤ ـ مركز التاريخ الشفوي .

٥ ـ إدارة البحوث والنشر .

٦ ـ مجلة الدارة [2].

٧ ـ مركز نظم المعلومات الجغرافية .

٨ ـ أرشيف الصور والأفلام التاريخية .

**مركز الملك عبدالعزيز للمعلومات والوثائق ( مركز الوثائق والمخطوطات ) :**

من حسن التوثيق أن لدينا تقريرين لعامين متتاليين هما ١٤١٨/١٤١٩هـ و ١٤١٩/١٤٢٠هـ يجلّيان النمو السريع لمركز الوثائق والمخطوطات .

---

(١)تقرير موجز لسعادة أمين عام دارة الملك عبدالعزيز رداً على خطاب من الباحث ، وهو غير منشور ومحفوظ لدى الباحث ص ٢ .

(٢)المصدر السابق ، نفس الموضع .

ولا بد من الإشارة إلى أن هذا المركز يقتني العديد من الوثائق المصنفة مثل الوثائق المحلية ، والوثائق العثمانية ، والوثائق الأمريكية ، والوثائق البريطانية ، والوثائق الفرنسية ، والوثائق الألمانية ، والوثائق الهولندية ، والوثائق الإيطالية ، والوثائق الروسية والهندية . وإلى جانب ذلك ألحق بهذا القسم الهام قسم يختص برعاية وحفظ المخطوطات .

ويذكر تقرير العام التالي ١٤١٩-١٤٢٠هـ أنه بلغ عدد مقتنيات المركز من الوثائق أكثر من مليون وخمسمائة ألف وثيقة (١,٥٠٠,٠٠٠) وأنه تم الحصول على ٥٠٠ ألف وثيقة منها خلال العام الذي رصده التقرير [١] .

**الوثائق المحلية :**

يذكر التقرير السنوي لعام ١٤١٨/١٤١٩هـ أن الدارة تحتفظ بمجموعات كبيرة من الوثائق المحلية الأصلية والمصورة ، وتشمل مراسلات تاريخية ، وصكوك ، وملكيات ، ووقفيات ، ونصائح ، وخطابات رسمية ، وقرارات ، وبيانات ، وتقارير وغيرها [٢] .

ويذكر بأنه تم تصنيف غالبية تلك الوثائق حسب الموضوع والمدة الزمنية ، وأنها تغطي مدة زمنية طويلة من تاريخ البلاد السعودية ، ويقدر عددها بأكثر من سبعمائة وخمسين ألف وثيقة (٧٥٠,٠٠٠) منها (٤٠٠,٠٠٠) أربعمائة ألف وثيقة تقريباً تم الحصول عليها خلال العام المالي ١٤١٨/١٤١٩هـ . أي أنه لم يكن بالمركز في العام السابق ١٤١٧/١٤١٨هـ غير ثلاثمائة وخمسين ألف وثيقة (٣٥٠,٠٠٠) .

---

(١)المصدر السابق ، التقرير السنوي للعام المالي ١٤١٩/١٤٢٠هـ ، نشر الدارة نفسها ص ١٣ .

(٢)دارة الملك عبدالعزيز ، التقرير السنوي للعام المالي ١٤١٨/١٤١٩هـ ، ص ٣٣ .

**الوثائق العثمانية :**

وفقاً لتقرير ١٤١٨/١٤١٩هـ يقدر عدد ما اقتنته الدارة من الوثائق العثمانية بتسعة وعشرين ألف وثيقة (٢٩,٠٠٠) منها أربعة آلاف حصلت عليها خلال ذلك العام [١]. ولم تزد في العام التالي بكثرة إذ بلغت ثلاثين ألف وثيقة ، أي بزيادة ألف وثيقة فقط عن العام المنصرم [٢].

**الوثائق الأجنبية الأخرى :**

ويقدر عدد الوثائق الأجنبية الأخرى بحوالي ثلاثمائة وخمسة وثلاثين ألف وثيقة، منها تسعون ألفاً من الوثائق الأمريكية ومائة وعشرون ألفاً من الوثائق البريطانية ، وثلاثون ألفاً من الوثائق الفرنسية ،وحوالي خمسة عشر ألف وثيقة من الوثائق الألمانية ، وحوالي ستين ألفاً من الوثائق الهولندية ، وحوالي عشرين ألفاً من الوثائق الإيطالية ، وثلاثة آلاف وثيقة من الروسية والهندية [٣].

وبالتالي يمكن القول بأن الدارة تقتني من الوثائق المختلفة ما يقرب من مليوني وثيقة ، مما يجعلها رائدة في هذا المجال ،ويرجى لها أن تستمر في خدمة الباحثين بالحصول على المزيد .

**المخطوطات :**

تهتم الدارة بجمع المخطوطات الأصلية والمصورة في مختلف الموضوعات ، ولكنها تولي التاريخية منها أهمية خاصة ، وقد وصل عدد المخطوطات حسب تقرير الدارة لعام ١٤١٨/١٤١٩هـ إلى ١٦٠٠ ألف وستمائة مخطوطة [٤]، وبلغ

---

(١)تقرير عام ١٤١٨/١٤١٩هـ ص ٣٤ .

(٢)تقرير عام ١٤١٩/١٤٢٠هـ ص ١٣ .

(٣)دارة الملك عبدالعزيز ، التقرير السنوي لعام ١٤١٩/١٤٢٠هـ ، ص ١٣ .

(٤)التقرير السنوي لعام ١٤١٨/١٤١٩هـ ص ٣٤ .

في السنة التالية ألفي مخطوطة (٢٠٠٠) [١]، مما يبشر بنمو متقدم في هذا الجانب .

ويدأب قسم الوثائق والمخطوطات على تقديم الخدمة للمستفيدين من الباحثين والباحثات . كما يقوم بحفظ الوثائق وترميمها خشية التلف ، فتم ترميم حوالي ٢١٠٠ وثيقة ، وتحفظ الوثائق في وسائط أخرى كالأفلام من أشرطة وشرائح فيليمية [٢]، وهذا يعني غاية الاهتمام والحفظ وتسهيل إمكانية الاسترجاع .

**المكتبة :**

بنظرة على أعداد الكتب المتوفرة بمكتبة الدارة يتبادر إلى الذهن أن حجمها ليس كبيراً بدرجة تغني الباحثين ، وذلك أنها تُقدر بـ ٥٢٢٤٩ اثنين وخمسين ألفاً ومائتين وتسعة وأربعين مجلداً [٣]. ولكن نظرة في التقرير السنوي لعام ١٤١٨/١٤١٩هـ نجد أن مفهوم مكتبة الدارة قد طوِّر إلى أن تكون المكتبة متخصصة في المعلومات التاريخية الوطنية ، أي التي تتفق تماماً والأهداف التي تعنى الدارة بتحقيقها ، وفي مقدمتها الأهداف الوطنية . والتزاماً بهذا المبدأ نجد أن من أبرز أقسام المكتبة أربعة هي : قسم الرحلات إلى الجزيرة العربية ، قسم المعلومات التاريخية السعودية ، قسم الرسائل العلمية ، قسم المؤلفات النادرة [٤]. ولعل في هذا التقسيم تفسيراً يرمي إلى نوعية الكتب والمصادر المأمولة في مكتبة الدارة . ويتضمن التطوير أيضاً مشروعاً لإعداد ملفات معلومات متخصصة عن تاريخ المملكة العربية السعودية ، وجغرافيتها ، وآدابها ، وآثارها الفكرية

---

(١)التقرير السنوي لعام ١٤١٩/١٤٢٠هـ ص ١٤ .

(٢)المصدر السابق ص ١٤ ، ١٥ .

(٣)التقرير الموجز من سعادة أمين عام الدارة الذي بعث به إلى الباحث ، غير منشور ص ٢ ، ٣ ، ٤ من الآن تقرير موجز .

(٤)التقرير السنوي لعام ١٤١٩/١٤٢٠هـ ص ٣٥ .

والعمرانية . على أن الدارة تقوم ببناء قواعد معلومات وبيانات متخصصة عن الأعلام والشخصيات السعودية التي أسهمت في شتى جوانب تاريخ المملكة العربية السعودية ، وإعداد موسوعات سعودية تاريخية متخصصة . ومن بواكير هذا المشروع تكشيف الأعداد الأولى لصحيفة أم القرى ، وقد خرج ذلك العمل في مجلدين قيّمين يفيدان الباحثين .

ومما يستحق الذكر هنا أن الدارة قد سبقت أي مركز وثائقي آخر من نوعها إلى إنشاء أرشيف خاص لرصد ما كتب عن الملك عبدالعزيز في الصحافة العربية والأجنبية التي كانت تصدر في عصره من صحف يومية ومجلات ، وبلغ ما حصلت عليه الدارة ٣٠٠٠ آلاف مادة صحفية بينها مواد من صحف سورية ، ومصرية ، ومغربية أيضاً [١].

وتضم المكتبة بعض المكتبات المهداة منها مكتبة الشيخ محمد بن عبدالمحسن الخيّال في تسعمائة وخمسة وأربعين مجلداً يغلب على موضوعاتها العلوم الشرعية إلا أنّ بها العديد من الكتب الأخرى المهمة والنادرة [٢].

وهناك مكتبة أخرى مهداة من قبل شركة " أرامكو السعودية " . ورغم أنها لا تمثل كماً عددياً هائلاً إذ لا تكاد تزيد على ألفين ومائة وأربعة وثمانين كتاباً ودورية لكنها تتميز باحتوائها على الكتب النادرة يرجع تاريخ نشر بعضها إلى عام ١٦٠٠م والبعض الآخر نشر خلال القرن التاسع عشر وبلغات عدة كالعربية والإنجليزية والألمانية والإسبانية والإيطالية ، وتتناول موضوعات عدة من أبرزها تاريخ الجزيرة العربية . أما الدوريات الأجنبية فلديها أربعمائة وثمانية وعشرون مجلداً ٤٢٨ .

---

(١)التقرير السنوي لعام ١٤١٨/١٤١٩هـ ، ص٣٨ .

(٢)التقرير السنوي لعام ١٤١٩/١٤٢٠هـ ص ٢٥ ، وتقرير موجز ص٥ .

**مكتبة الملك عبدالعزيز الخاصة :**

تضم مكتبة الدارة أو دارة الملك عبدالعزيز مكتبة الملك عبدالعزيز الخاصة ؛ أي المكتبة الشخصية لمؤسس المملكة العربية السعودية (رحمه الله ) ورغم أن محتوياتها تبلغ ١٤٦٨ ألفاً وأربعمائة وثمانية وستين مجلداً ، إلا أنها تتميز بكونها حقاً نادرة ، إذ أنها مكتبة أحد كبار حكام العرب في عصره ، ثم لكونها لمؤسس المملكة العربية السعودية عبدالعزيز آل سعود ، ثم لقدم نشر تلك الكتب ونفاسة حفظها . وهي كتب في مختلف العلوم الشرعية والتراجم والتاريخ الإسلامي والتاريخ العام واللغة العربية وآدابها ولها فهرس خاص ، وعملت الدارة مستخلصات عن محتويات هذه المكتبة[١] .

**قاعة الملك عبدالعزيز التذكارية :**

بالرجوع إلى بعض منشورات الدارة نجد أن هذه القاعة تتكون من طابقين علويين وطابق سفلي تعد جزءاً مهماً من أجزاء الدارة [٢] ؛ إذ هي متحف يحتوي على نماذج من المقتنيات الملكية لشخص المؤسس نفسه ـ رحمه الله ـ إذ بها خزائن للعرض تضم بعض مقتنياته مثل الأسلحة التي كان يستخدمها الملك عبدالعزيز نفسه كالسيف والرمح وغيرهما ، والعملات النقدية ، وأخرى نادرة منها إحدى الرايات التي شهدت استرداد مدينة الرياض وتوحيد المملكة . وهناك بعض الأغراض الشخصية الأخرى كالملابس وأدوات الصيد ولوازم القنص وبعض الساعات اليدوية ، وبعض الآنية الملكية ، ومجموعة من الأوسمة والمصاحف

---

(١) تقرير موجز : ص ٥ . والتقرير السنوي لعام ١٤١٩/١٤٢٠هـ ص ٢٤ ، ٢٥ .

(٢) الدارة ، دارة الملك عبدالعزيز ( إصدارية خاصة) ، نشر دارة الملك عبدالعزيز ، الرياض ، ١٤٢٢هـ ، ص ١٦ ، ١٧ .

المهداة إليه [1]. ويلحق بذلك طابق أعلى عرضت فيه جميع الصور الفوتوغرافية التي تحكي سيرة الملك عبدالعزيز ،وترصد لنا معظم جوانب حياة الملك عبدالعزيز وكثيراً من المواقف الهامة . وفي الطابق السفلي توجد نماذج لبعض السيارات التي كانت معروفة أيام الملك عبدالعزيز ، وهناك ثلاث سيارات استخدمها شخصياً .

**مركز التاريخ الشفوي :**

يقوم هذا المركز بتسجيل الروايات الشفوية للمعاصرين لتاريخ الملك عبدالعزيز والمملكة ،وحفظ هذه التسجيلات وتصنيفها بالطرق الحديثة ، ثم إخضاعها للتدقيق ، والتحليل والتنقيح ، والدراسة العلمية الخاصة بالتاريخ الشفوي ، ويتم ذلك عن طريق الاتصال بالمعاصرين في أنحاء المملكة والتسجيل معهم أولاً بأول [2].

وأفاد هذا المركز من تجارب بعض جمعيات التاريخ الشفوي في أمريكا وبريطانيا . وبلغ ما أنجزه المركز حتى عام ١٤١٨هـ ٤٠٠ مقابلة شملت معظم مناطق المملكة ،وفي العام التالي سجلت ١١٠ مقابلات ليصبح عدد المقابلات خمسمائة وعشر مقابلات أو تسجيلات .

**إدارة البحوث والنشر :**

تُعنى دارة الملك عبدالعزيز بالبحوث والمؤلفات المتعلقة بتاريخ الملك عبدالعزيز والجزيرة العربية أيضاً ، ويتضح ذلك من خلال العديد من الكتب القيّمة التي نشرتها، إذ يصل عدد ما تم نشره من الكتب والإصدارات ما يربو على (١١٥)

---

(١)لمزيد من التفاصيل يراجع التقرير السنوي لعام ١٤١٨/١٤١٩هـ ص ٤٤ ، ٤٥ ، والتقرير السنوي لعام ١٤١٩/١٤٢٠هـ ص ٣٢ ، ٣٣ .

(٢)المصدر السابق ص ٢٩ ، وتقرير ١٤١٨/١٤١٩هـ ص ٤٢ .

إصداراً ، وجميعها صدرت في نشرات فاخرة [١]. ولذلك فقد شُكلت لجنة علمية من الأساتذة الأكاديميين الجامعيين الأكفاء ، وجعلت من مهماتها التخطيط لسياسة النشر ، والفحص المبدئي للأعمال المقدمة للنشر وإحالة ما ترى صلاحيته إلى المحكمين ، ودراسة تقارير المحكمين واتخاذ قرارات النشر في ضوئها ... وقد بلغ عدد الأعمال التي قدمت للجنة من جهات حكومية أو أفراد لإبداء الرأي حيالها أو لطبعها ونشرها ضمن إصدارات الدارة مائة وثلاثين بحثاً وكتاباً (١٣٠)لعام ١٤١٩/١٤٢٠هـ[٢].

**مجلة الدارة :**

تعتبر مجلة الدارة من بين مصادر المعلومات المميزة التي دأبت الدارة على إنشائها وتفعيلها بكفاءة عالية لتكون من الدوريات العلمية المرموقة ، وهي إصدارة علمية محكمة تصدر كل ثلاثة أشهر ،وصدر العدد الأول منها في غرة شهر ربيع الأول ١٣٩٥هـ /١٩٧٥م ، ولها هيئة تحرير من الكفاءات العالية من أساتذة الجامعات ويرأس تحريرها حالياً الدكتور فهد بن عبدالله السماري ، أمين عام دارة الملك عبدالعزيز ، وهو من الكفاءات السعودية المتدفقة عطاءً ونشاطاً وقد حصل للمجلة تطور ملحوظ منذ توليه رئاسة تحريرها مما يبشر بمستقبل أفضل [٣].

**مركز نظم المعلومات الجغرافية :**

يُعنى هذا المركز بإعداد الأطلس التاريخي للمملكة العربية السعودية ،وذلك بهدف توثيق أهم الأحداث التاريخية التي شهدتها الدولة السعودية خلال مراحل تكوينها المختلفة ، ورصد جهود أئمة الدولة السعودية وحكامها ورجالها في سبيل

---

(١)انظر كتاب الدارة ، دارة الملك عبدالعزيز ، ص ٣١ .

(٢)التقرير السنوي لعام ١٤١٩/١٤٢٠هـ ص ١٦ ـ ١٩ .

(٣)المصدر السابق ص ٢٢ ، ٢٣ وكتاب الدارة ص ٣٧ ، ٣٨ .

توحيد البلاد ، وإبراز أهم الإنجازات الحضارية والاجتماعية والسياسية التي حققتها المملكة العربية السعودية منذ عهد مؤسسها الملك عبدالعزيز [١]. ومما يذكر لهذا المركز أنه أنجز لنا أطلساً تاريخياً شاملا ، وحديثاً استخدمت فيه أحدث وسائل تقنيات الأطالس .

ويتوفر بهذا المركز أرشيف لخرائط المملكة التاريخية والطبوغرافية بمختلف المقاييس ، إضافة إلى بعض الصور والمرئيات الفضائية . ويتولى المركز حالياً الإعداد للأطلس التعليمي بالتنسيق مع وزارة المعارف ، ورئاسة تعليم البنات ، وإصدار خرائط حائطية تعليمية [٢].

**أرشيف الصور والأفلام :**

يقوم هذا الأرشيف بحفظ الصور والأفلام المتصلة بتاريخ المملكة العربية السعودية ، ويشير تقرير عام ١٤١٩/١٤٢٠هـ [٣] إلى أن نظام فهرسة وحفظ الصور التاريخية التي يصل مجموعها إلى أكثر من عشرة آلاف صورة قد شارف على الانتهاء لتمكين الباحثين والدارسين من الاستفادة منها ، وتم فرز الصور وتقسيمها إلى تسع عشرة مجموعة ، وإدخالها على جهاز الماسح الضوئي ، وكذلك وضع أرقام لثلاثة آلاف صورة ، ووضع التعريف لكل صورة [٤].

وتمكنت الدارة من الحصول على مجموعة من الأفلام الوثائقية تمثلت في :

- ١٤٧ فيلماً توثيقياً عن المملكة مكونة من ٢١٤ بكرة ١٦مم ، ٨مم .
- (٣٨٠) شريط فيديو لمجموعة من الأفلام التوثيقية .

---

(١)المصدر السابق ص ٣٩ والتقرير السنوي لعام ١٤١٨/١٤١٩هـ ص ٢٤ .

(٢)المصدر السابق ص ٢٤ ، وكتاب الدارة ، دارة الملك عبدالعزيز ، ص ٤٠ .

(٣)المصدر السابق ص ٣١ .

(٤)المصدر السابق ، نفس الموضع .

- (٣٩٠) شريط فيديو مقابلات .
- (٦٣٥) شريطاً صوتياً .
- (١٤٥) شريط فيديو خاص بأنشطة مؤتمر المملكة في مائة عام .
- (١٧٥) شريط فيديو بلغات عدة عن تاريخ الملك عبدالعزيز رحمه الله .

وقد أنجزت الدارة فيلمين وثائقيين عن الملك عبدالعزيز وسيرته منذ استرداد الرياض وحتى وفاته . ويجري العمل حالياً على تنفيذ بعض الأفلام الوثائقية التاريخية [1].

وبعد فهذه هي " دارة الملك عبدالعزيز " ، مركز معلومات وطني ، تشهد إمكاناته وإنجازاته بكفاءة عالية لخدمة التاريخ والعلم والباحثين والدارسين .

* * *

(١)كتاب الدارة ، ص ٤٢ .

## الخاتمة :

المتأمل في المهام التي اتخذت مكتبة الملك فهد الوطنية تنفيذها ، والفاحص في ما حققته في الجوانب المختلفة من خلال تقاريرها السنوية ، يكاد يجزم بأنه أمام أنموذج حضاري علمي مكتباتي عالمي ؛ إذ لم تقتصر المهام على العناية بمعلومات المملكة وحسب ، بل تعدت ذلك إلى تراث الإسلام علومه بما يزخر به من نشاطات مختلفة ثم التراث الإنساني المفيد الذي يمكن أن يخدم مسيرة نهضة المملكة بل الأمة الإسلامية جمعاء ، يؤيد قولنا هذا الإحصائيات التي تضمنها هذا البحث فيما تقدم . وذلك يجعل القارئ يقدر الدور الذي تقوم به مكتبة الملك فهد الوطنية في بناء المستقبل من حيث جمع أوعية المعلومات وضبطها ببليوجرافياً ، وتطويراً للعاملين في حقل المكتبات والمعلومات ، وتطويعاً للتقنية المعلوماتية لاحتياجات المستفيدين، وتقنيناً لأساليب تنظيم المعلومات ، وتعزيزاً لأدب المكتبات والمعلومات، وخدمة للباحثين من طلبة علم وعلماء وباحثين ، مما يجعلها ذات دور متميز، ويعول عليها في الإسهام الفاعل المرجو لدفع عجلة التنمية في المملكة العربية السعودية .

ومن النتائج الملفتة ذلك الازدياد الهائل في حجم المقتنيات من الكتب والدوريات في مكتبة الملك فهد الوطنية إذ تعدى رصيد الكتب ١٠٠٪ خلال حوالي خمس سنوات . أما الدوريات فتضاعفت بشكل فجائي من ٢٤٢٩ إلى ١٣٠٠٧٧ ما بين صحيفة ومجلة . وإلى جانب ذلك عدد الخرائط الذي نما من ٢٧٨١ عام ١٤١٥هـ إلى ٦٨٥٨ خريطة عام ١٤٢٠هـ ،بينما بلغ عدد المسكوكات عام ١٤٢٠/١٤٢١هـ ٢٣٣٠٠ قطعة مسكوكة . وازداد عدد الطوابع من ٢١٥٤٣ عام ١٤١٥هـ إلى أن بلغ ٨٨٠٢٨ عام ١٤٢٠/١٤٢١هـ . وبلغت مقتنيات المكتبة

من الصور الفوتوغرافية ٣٨٩٣٢ صورة مما لم يكن متوفراً فيما يبدو عام ١٤١٥هـ وبينما كان عدد الأقراص المدمجة ( المليزرة ) عام ١٤١٥هـ ١٣٢٦ قرصاً مدمجاً غدا عام ١٤٢٠هـ ٣٥٩٥ قرصاً . وبينما كانت الملفات الصحفية لعام ١٤١٥هـ ١٨١ ملفاً غدت عام ١٤٢١هـ (١٠١٣٠) ملفاً . ومع ما تدل عليه الأرقام السابقة من نمو سريع في مقتنيات مكتبة الملك فهد الوطنية إلاّ أنه يلحظ أن هناك عدم تناسب بين تنامي بعض المصادر على حساب أخرى ، وربما يكون لدى القائمين على المكتبة علم بذلك وتبرير له سليم مما فات على الباحث .

ويتجلى تَميُّز دور مكتبة الملك فهد الوطنية في الاهتمام بالتسجيل والإيداع والترقيم الدولي ، والضبط الببليوجرافي لأوعية المعلومات المنشورة والمخطوطة داخلياً وخارجياً ،وما هو عن المملكة و ما يرد إليها مما هو خلاف ذلك . وبذلك يصبح وعاء الإنتاج العلمي أو الثقافي ـ بغض النظر عن نوعه ـ المسجل عن طريق هذه المكتبة معروفاً عالمياً أو دولياً . ويتضح دور المكتبة في ذلك في أعداد الكتب والدوريات والنشرات ومختلف الأوعية الأخرى للمعلومات التي تنجزها سنوياً من خلال تقاريرها ( انظر ما تقدم ) . ولأجل ذلك تم إنجاز تسعة عشر مجلداً من الببليوجرافية الوطنية السعودية بين عامي ١٤١٦ و ١٤٢٠هـ وثّقت خلالها ٣٨٩٠٧ مواد ثقافية . كما أصدرت في الفترة نفسها من الكشاف الوطني للدوريات سبعة مجلـدات تم من خلالها توثيق ٢٥٥١٤ مادة بحثية ( بحوث ) نشرت حتى عام ١٤٢١هـ . وكذلك الضبط الببليوجرافي في الأرشيف الوطني للصور التاريخية الذي يحتوي على ٢٥٠٠٠ صورة قديمة جمعت من مصادر داخلية وخارجية مختلفة منذ بداية التصوير الضوئي ، وحفظت بطريقة علمية متقدمة يرجح أن تشكل مادة وثائقية أخرى لدارسي التاريخ .

وهل أدت مكتبة الملك عبدالعزيز العامة دورها وفقاً للمادة الثالثة المحددة لشخصية المكتبة ونشاطها والرابعة المحددة لأهداف المكتبة ؟ لو نظرنا بصفة عامة إلى ما كتب عن أنشطة المكتبة ،وتأملنا الفعاليات العلمية والثقافية والاجتماعية التي أسهمت بها المكتبة من ندوات دولية وداخلية ومحاضرات ، ومعارض ، وخدمات للأسرة خاصة المرأة والطفل وخدمة للمجتمع في مجالات أخرى لاتضح لنا أن مكتبة الملك عبدالعزيز لا تزال سائرة في الطريق الصحيح الذي رُسِمَ لها خطوة بخطوة بشكل متزن وواثق يثير إعجاب الناظر والمستفيد سواء . ولا نعدو ما قلنا ولا ينبغي أن نسرف في القول فتقف هذه المؤسسة الخيرية عند مدح المعجبين وتكتفي ـ وهذا ما لا يريده القائمون على المكتبة والراعون لمسيرتها ـ ومهما يكن فقد اختارت هذه المكتبة لها خطاً مميزاً يفرض علينا الاعتراف به والإشادة بمنحاه ، ويجعلنا نطلب منها المزيد وهي ـ بإذن الله ـ قادرة .

ويظهر من خلال هذه الدراسة أن تميزت مكتبة الملك عبدالعزيز العامة بإنشاء مركز لدراسات الفروسية ، وتبين لنا مقدار المواد المصدرية المتاحة بهذا المركز . ولا شك أن مسيرتها في دعم هذا الجانب من جوانب الحضارة والمعرفة سيجعلها منطلقاً للباحثين والدارسين في الفروسية .

ومن خلال القراءة في قاعة الملك عبدالعزيز التذكارية في دارة الملك عبدالعزيز يمكن القول بأننا أمام لوحات وثائقية فيما يمكن أن يسمى بالتاريخ التطبيقي إن صح ذلك أو المعمل التاريخي ، مما ينير الدارس والباحث على حد سواء .

وإذا أمعنّا النظر في وثائق دارة الملك عبدالعزيز نجد أن ذلك العدد الضخم من الوثائق الذي يتعدى المليون وثيقة يتميز بالتنوع في مصادره المجلوب منها ، ويغري طموح عشرات الباحثين بما يمكن أن يقوموا به من دراسات تاريخية ، وما يمكن أن

يكتشفونه من معلومات قيّمة قد تخفى على كثير من الدارسين ، وربما تفسر بعض الوقائع التي عاصرتها مما يخدم المعرفة التاريخية .

وبعد فهذه صورة أمينة وواقعية لتطور المعلومات والمكتبات في عهد خادم الحرمين الشريفين الملك فهد بن عبدالعزيز( رحمه الله ) توخينا فيها الدقة العلمية والمنهج العلمي قدر ما نستطيع وفوق كل ذي علم عليم والله أعلم .

* * *

**التوصيات :**

١ـ ويوصي البحث بأن يكون هناك تبادل سريع وتعاون وتنسيق فاعل بين مراكز المعلومات الثلاثة الداخلة في المعلومات المتعلقة بتاريخ المملكة العربية السعودية ، والدولة السعودية ، والجزيرة العربية ، من مخطوطات ووثائق ونوادر الكتب والمخطوطات والوثائق ،وأن توجد صلات فاعلة بين المختصين في هذه الجوانب للقاء وحصر المتماثلات ، والمختلفات وإيجاد نوع من التعاون المفيد خاصة في مجال التكشيف ، والمستخلصات ، حتى لا تتضخم الجهود وتضيع هباءً أحياناً أو تقصر فيما ينبغي أن توليه العناية وما يرجوه البحث العلمي والباحثون وطلاب العلم من هذه الصروح القيّمة .

٢ـ ويوصي البحث أيضاً أن يكون هناك تنسيق عاجل أيضاً بين دارة الملك عبدالعزيز ، ومكتبة الملك فهد الوطنية فيما يخص الصور والأفلام التاريخية ، إذ يحتوي الأرشيف الوطني للصور التاريخية بمكتبة الملك فهد على عشرات الآلاف من هذه الصور ، وكذلك أرشيف الصور والأفلام التاريخية بدارة الملك عبدالعزيز الذي يحتوي على آلاف الصور . ولا بد ـ في تقدير البحث ـ من وجود نوع من التماثل والتشابه ، فلعل مزيداً من النظر والتنسيق قد يعظم الفائدة ،ويوفر بعض الجهود على القائمين على هاتين المؤسستين .

٣ـ ويوصي البحث بأن يقوم قسم قاعدة معلومات الملك عبدالعزيز في مكتبة الملك عبدالعزيز العامة بالتنسيق بينه وبين دارة الملك عبدالعزيز للإفادة من معلومات قاعة الملك عبدالعزيز التذكارية القيّمة ، والوثائق الوطنية في مكتبة الملك فهد الوطنية . وأن تناط به مهمة حصرها وتصنيفها بالتعاون الذي يراه الجميع محققاً

لأهدافهم وخافضاً للتكاليف . ولكم يتمنى الباحث أن يرى هذه القاعدة وقد اكتملت ونشرت .

٤ـ دعم تصنيف وفهرسة ما لدى قسم المخطوطات والنوادر بمكتبة الملك فهد الوطنية الذي يحتوي على ١٢٥٥٣٥ مادة مرجعية نادرة بمختلف أوعيتها ، والإسراع في ذلك . ويفضل أن يتم ذلك بصورة حاسوبية ليتم استنساخ العمل على أي شكل من أشكال الإظهار للقراء والباحثين من الورق أو الأقراص المدمجة أو المرنة وما إلى ذلك . وما يُقال عن هذا يوصي به تجاه مركز معلومات المملكة الذي يحتوي على ٤٧٥٣٤ مادة من الكتب والخرائط والصور واللوحات والطوابع والمسكوكات .

٥ـ ومما يُوصى به أيضاً الإسراع في تصنيف وفهرسة ما بمركز الوثائق بمكتبة الملك فهد الوطنية ، الذي يضم العدد الضخم من الوثائق التاريخية المحلية والخارجية المتصلة بتاريخ المملكة العربية السعودية وعددها ١.١٠٠.٠٠٠ وثيقة . واتخاذ شتى الوسائل التي تعجل بإنجاز هذا الرصيد العظيم لإتاحتها للباحثين .

٦ـ فهرسة وتصنيف الرسائل العلمية الماجستير والدكتوراه المتوفرة بمكتبة الملك عبدالعزيز العامة جميعها ،ونقل ذلك على الأقراص المرنة أو المليزرة لتتاح لأكبر قطاع من الباحثين والمرتادين والمتلقين جميعاً .

٧ـ ويوصي البحث بتوجيه اهتمام الباحثين في التاريخ إلى الغوص في أعماق مئات الآلاف من الوثائق المتوفرة بدارة الملك عبدالعزيز ، ومكتبة الملك فهد الوطنية ، ومكتبة الملك عبدالعزيز العامة ، وقراءتها واكتشاف جديدها وإظهاره لعموم القراء والباحثين ، بالإضافة إلى ذخائر مركز التاريخ الشفوي بدارة الملك عبدالعزيز مما يشكل مواد ضخمة ومفيدة للعديد من أجيال الباحثين والمؤرخين .

**فهرس المصادر والمراجع :**


١- **أخبار المكتبة** ، نشرة دورية تصدرها مكتبة الملك فهد الوطنية، العدد الثاني عشر ، رمضان ، ١٤١٧هـ .

٢- **التقرير السنوي ، دارة الملك عبدالعزيز** ، للعام المالي ١٤١٨/١٤١٩هـ ، دارة الملك عبدالعزيز ،١٤١٩هـ ،الرياض .

٣- **التقرير السنوي ، دارة الملك عبدالعزيز** ، للعام المالي ١٤١٩/١٤٢٠هـ ، إصدار دارة الملك عبدالعزيز ، ١٤٢٠هـ ،الرياض .

٤- **التقرير السنوي لمكتبة الملك فهد الوطنية** للعام المالي ١٤٢٠/١٤٢١هـ ، من منشورات المكتبة نفسها ، ١٤٢٢هـ .

٥- **تقرير غير منشور** ، مرسل من سعادة أمين عام دارة الملك عبدالعزيز للباحث مؤرخ في ١٤٢٢/٩/١٧هـ ، ورقمه ١/٥/٢٠٤٤ .

٦- **تقرير غير منشور** ، متوفر منه نسخة لدى الباحث لعام ١٤٢١/١٤٢٢هـ . تفضل به سعادة مدير مكتبة الملك عبدالعزيز العامة على الباحث .

٧- **دارة الملك عبدالعزيز** ، إصدار خاص ، دارة الملك عبدالعزيز ، ١٤٢٢هـ ، الرياض .

٨- السالم ، سالم بن محمد (دكتور ) ، مكتبة الملك فهد الوطنية ، دراسة لوظائفها ضمن **بنية البناء الوطني للمعلومات في المملكة العربية السعودية** ، مكتبة الملك فهد الوطنية ١٤١٧هـ /١٩٩٦م، الرياض.

٩- يوسف ، محمد محمود ، **مكتبة الملك عبدالعزيز العامة** ، مكتبة الملك عبدالعزيز العامة ، ١٤١٩هـ /١٩٩٩م ،الرياض .


* * *

# واقع برنامج التربية العملية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وسبل تطويره
## دراسة ميدانية على المشرفين التربويين وطلاب التربية العملية

د. عبد المحسن بن محمد السميح
قسم التربية ـ كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص البحث :

يؤكد كثير من المهتمين بإعداد المعلم بأن برنامج التربية العملية هو أهم مرحلة في حياة المعلم، وأن البرنامج يمثل مرحلة بالغة الأهمية في برنامج إعداد المعلمين، وهذا يؤكد ضرورة الاهتمام بتلك النوعية من البرامج وضرورة إعادة النظر في إجراءاتها التنظيمية والفنية بصورة دورية من أجل تطويرها. لذا فإن هذه الدراسة هدفت إلى التعرف على واقع برنامج التربية العملية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من حيث الإجراءات التنظيمية والفنية للبرنامج من خلال وجهتي نظر المشرفين التربويين وطلاب التربية العملية بالجامعة، كما هدفت إلى معرفة العوامل المؤثرة سلبا على فاعلية برنامج التربية العملية، إضافة إلى محاولة اقتراح بعض التوصيات لتطوير وتحسين وتفعيل برنامج التربية العملية بالجامعة. وقد أعد الباحث استبانتين ؛ الأولى خاصة بالمشرفين التربويين ، وأما الاستبانة الأخرى فهي خاصة بالمتدربين ، وقد توصل الباحث إلى العديد من التوصيات، من أهمها : أن تعدل الأقسام العلمية ـ التي تعد طلابها للالتحاق بالتربية والتعليم ـ خططها الدراسية ، إنشاء مركز مستقل للتربية العملية يشرف عليه قسم التربية، إعداد دليل التربية العملية للمتدربين، وإعداد دليل للمدارس المتعاونة ،و العمل على التقليل أو التخفيف من الأسباب والعوامل التنظيمية والفنية التي تؤثر سلبا على فاعلية برنامج التربية العملية بالجامعة ومعالجتها بصفة مستمرة.

**المدخل:**

**أولا: المقدمة:**

تحظى برامج التربية العملية بأهمية كبيرة لدى مؤسسات التعليم العالي المختلفة لاسيما المهتمة منها بإعداد المعلم ليقوم بدوره على أكمل وجه في مختلف مراحل التعليم العام. وبرامج إعداد المعلم تتكون في غالبية النظم التعليمية في بلاد العالم من ثلاثة جوانب رئيسة هي الجانب العلمي التخصصي والجانب الثقافي العام والجانب المهني التربوي (الحديثي، ١٩٩٨م)، فإعداد المعلم يشمل جوانب كبيرة لعل من أهمها الجوانب النظرية من أجل الوصول إلى الجوانب التطبيقية من خلال الواقع اليومي المدرسي. وحيث تتميز برامج التربية العملية بأنها تربط بين ما يتم تعلمه في الجامعة وبين ما يتم تطبيقه في المدرسة، لذا فإن التربية العملية تعد محوراً جوهرياً في برامج إعداد المعلم، ففيها ومن خلالها يستطيع المتدرب ممارسة وتطبيق ما تحصل عليه من خبرات ومعارف ومعلومات طيلة فترة إعداده.

ويجمع التربويون على أن التربية العملية تمثل في الواقع حجر الزاوية لبرامج إعداد المعلمين، حيث إنه بغيرها تصبح هذه البرامج نظرية خالية من أي تطبيق، فمن خلالها يقوم الطالب المتدرب بتطبيق ما تعلمه من أفكار ومعلومات وخبرات أثناء دراسته الجامعية تطبيقاً عملياً من خلال إشراف أستاذ من الأساتذة المتخصصين في التربية، (السويدي، ١٩٩٢م). فالمعلم يعتبر الشخص الذي يقع على عاتقه مسؤولية تنفيذ أي تغيير أو تطوير في العملية التعليمية، لذا فإن التربية العملية تعتبر المرحلة الأخيرة في عملية إعداد المعلم ويتوقع فيها أن يستطيع المتدرب ترجمة ما درسه وتعلمه في عملية الإعداد الأكاديمي من معارف علمية ونظريات تربوية ونفسية إلى واقع فعلي داخل الفصول الدراسية، (العيوني، ١٤١٣هـ).

وقد أوضح (الحامد، ١٤٢٧هـ) أن التربية العملية هي من أهم مكونات البرامج الناجحة لإعداد المعلم، حيث إنها تزيد من ثقة المعلم بنفسه وتهيئ له الجو للتعامل مع معلمين فعليين وبيئة مدرسية حقيقية بمعاناتها ومشكلاتها، وتتفاوت التربية العملية بين مؤسسات إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية، فبعضها يخصص فصلا كاملا لذلك والبعض الآخر يكتفي ببعض الحصص أو بيوم أو يومين أو أكثر في الأسبوع.

ويؤكد (حسان، ١٩٩٢م) أن كليات التربية في دول مجلس التعاون الخليجي اتفقت على أن التربية العملية تتيح فرص التطبيق العملي لما درسه الطالب من مقررات أكاديمية وتربوية ونفسية. كما أن التربية العملية تثبت الأسس النظرية التي تعلمها الطالب الجامعي، وتعرفه بالمواقف التعليمية المختلفة، وتجعله يكتشف قدراته التدريسية. ولذلك فقد أكد كثير من الباحثين - الكثيري، ١٩٨٦م، البابطين، ١٤١٦هـ، دمعة، ١٩٨٧م، علي، ١٩٨٧م، حسان، ١٩٩٢م، الحديثي، ١٩٩٨م، الحامد، ١٤٢٧هـ- المهتمين بإعداد المعلم بأن برنامج التربية العملية هو أهم مرحلة في حياة المعلم وأن البرنامج يمثل مرحلة بالغة الأهمية في برنامج إعداد المعلمين، وهذا يؤكد ضرورة الاهتمام بتلك النوعية من البرامج وضرورة إعادة النظر في إجراءاتها التنظيمية والفنية بصورة دورية من أجل تطويرها.

**ثانياً: أهمية وأهداف الدراسة:**

تكتسب الدراسة أهميتها من خلال اهتمامها بالكشف عن واقع برنامج التربية العملية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ومن خلال محاولتها تطوير ذلك البرنامج خاصة وأنه لا يوجد دراسة حديثة حول برنامج التربية العملية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

وتكمن أهمية هذه الدراسة في أنها ستزود صناع القرار في إدارة الجامعة بمجموعة من التوصيات لتطوير برنامج التربية العملية وتحسينه وتفعيله، فما من شك في أن مؤسسات التعليم العالي تتطور يوما بعد يوم مما يتطلب معه مراجعة برامج تلك المؤسسات بقصد مواكبة هذا التطور والتقدم. فلم يعد التعليم الجامعي مجرد وسيلة للحصول على شهادة دراسية تجيز صاحبها للعمل في وظيفة ما، بل تخريج دارس يمتلك القدرة على الإبداع والتجديد والإثبات الفعلي على الاستفادة مما تلقاه من دراسته الجامعية، (نور، ٢٠٠٣م).

وتزداد أهمية هذه الدراسة في أنها جمعت وجهات نظر أصحاب الشأن في برنامج التربية العملية بالجامعة وهم المشرفون التربويون وكذلك الطلاب المتدربون، ولم تقتصر على رأي فئة دون الأخرى.

لذا فإن أهداف هذه الدراسة هي التعرف على واقع برنامج التربية العملية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من حيث الإجراءات التنظيمية والفنية للبرنامج من خلال وجهتي نظر المشرفين التربويين وطلاب التربية العملية بالجامعة، كما تهدف إلى معرفة العوامل المؤثرة سلباً على فاعلية برنامج التربية العملية إضافة إلى اقتراح بعض التوصيات لتطوير وتحسين وتفعيل برنامج التربية العملية بالجامعة.

**ثالثاً: مشكلة الدراسة:**

نظراً لأهمية التربية العملية في إعداد المعلم فلابد أن تخضع بين الحين والآخر إلى مراجعة وتقويم لتبقى متماشية ضمن المسار الصحيح والمخطط لها لتؤدي الدور المطلوب منها على أكمل وجه، وبرنامج التربية العملية بجامعة الإمام محمد ابن سعود الإسلامية مثله مثل غيره من البرامج الجامعية يحتاج إلى مراجعة وتقويم بشكل دوري، وفي حدود علم الباحث فلم يخضع برنامج التربية العملية بالجامعة لدراسة شاملة منذ البدء بالبرنامج عام ١٣٩٨هـ سوى دراسة (أبانمي، ١٤٠٨هـ)

المتعلقة بمشكلات التربية العملية، وكذلك محاولات قسم التربية العديدة في معرفة جوانب الضعف ومحاولة معالجتها وتلافي ثغرات البرنامج والارتقاء بمستوى البرنامج على وجه العموم. فدراسة برنامج التربية العملية بأبعاده المختلفة بقسم التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لم تنل الاهتمام الكافي من قبل الباحثين الأمر الذي شجع إلى إجراء دراسة تساعد في تحديد واقع هذا البرنامج في محاولة لتطويره. لذا فهذه الدراسة تعتبر من أولى الدراسات العلمية التي تتناول برنامج التربية العملية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من جيث الواقع وسبل التطوير.

ويؤكد (الحامد، ١٤٢٧هـ) أن من أهم مشكلات التربية العملية: قصر مدة التدريب الميداني، وافتقار تقويم الطلاب المتدربين في أحيان كثيرة إلى الموضوعية، وكذلك عدم اهتمام بعض برامج الإعداد بتخصيص وقت كاف لممارسة التربية العملية المتصلة، وضعف جدية بعض مشرفي التربية العملية في الإشراف على التربية العملية، وزيادة عدد الطلبة في التدريب الميداني عن استيعاب المدارس لهم، ويؤثر قصر الوقت المستغرق للتدريب الميداني أحياناً في الزمن المخصص لبرامج إعداد المعلم.

وقد أكدت العديد من الدراسات أهمية تقويم برامج التربية العملية، ومن أهمها دراسة (موسى، ١٩٨٨م) ودراسة (الحريقي، ١٩٨٩م) ودراسة (حسين والجنيد، ١٩٩١م) ودراسة (حسان، ١٩٩٢م) ودراسة (السعيد والشعبي، ١٩٩٣م) ودراسة (المغيدي، ١٩٩٨هـ) ودراسة (طلافحة، ١٤٢٤هـ)، وغيرها من الدراسات التي أوصت بضرورة مراجعة برامج التربية العملية بشكل دوري وتقويم إجراءاتها التنظيمية والفنية بما يضمن لها تحقيق أهدافها ومواكبتها للتطورات الحديثة في التربية.

وعلى الرغم من أن مجال دراسات التربية العملية مجال يزخر بالعديد من البحوث والدراسات السابقة ويزخر باهتمام الكثير من الباحثين التربويين إلا أن الموضوع يعد موضوعاً متجدداً بتجدد الخطط الدراسية والسياسات التعليمية ويعد كذلك موضوعا حديثاً لاسيما في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

وتتلخص مشكلة الدارسة الحالية في التعرف على واقع برنامج التربية العملية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من حيث الإجراءات التنظيمية والفنية للبرنامج من خلال وجهتي نظر المشرفين التربويين وطلاب التربية العملية بالجامعة، وفي التعرف على العوامل المؤثرة سلباً على فاعلية برنامج التربية العملية بغية اقتراح بعض التوصيات لتطوير وتحسين وتفعيل برنامج التربية العملية بالجامعة.

وتتركز مشكلة الدراسة في محاور معينة من برنامج التربية العملية وخاصة فيما يتعلق بإجراءاته التنظيمية والفنية المتبعة، وبالذات فيما يتعلق بمقررات الإعداد التربوي للطلاب وقياس مدى انعكاسها على أداء المتدرب في التربية العملية من وجهة نظر المشرف التربوي والمتدرب، وفيما يتعلق بدور المشرف التربوي في الإشراف على المتدربين وقياس مدى انعكاس دوره على أداء المتدرب في التربية العملية من وجهة نظر المتدرب، ودور قسم التربية في التخطيط والتنظيم والتنفيذ والتقويم للإجراءات التنظيمية والفنية للبرنامج مما يعين المشرف ويساعد المتدرب على القيام بدورهما بفاعلية كل فيما يخصه، ودور مدارس التطبيق للبرنامج وما تهيئه من مناخ مساعد لتنفيذ برنامج التربية العملية بفاعلية من وجهتي نظر المشرف التربوي والمتدرب، وعلاقة المتدرب بالمشرف تلك العلاقة الإنسانية والتنظيمية الإشرافية بينهما، وكذلك الأسباب التي تؤثر سلباً على تنفيذ برنامج التربية العملية بفاعلية من وجهتي نظر المشرف التربوي والمتدرب.

**رابعاً: أسئلة الدراسة:**

من أجل تحقيق أهداف هذه الدراسة فإنها تحاول الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما واقع برنامج التربية العملية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من حيث الإجراءات التنظيمية والفنية المتبعة من وجهة نظر المشرفين التربويين؟

٢- ما واقع برنامج التربية العملية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من حيث الإجراءات التنظيمية والفنية المتبعة من وجهة نظر طلاب التربية العملية؟

٣- ما الأسباب المؤثرة سلباً على فاعلية برنامج التربية العملية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر المشرفين التربويين والطلاب المتدربين؟

٤- ما أهم التوصيات التي يمكن الإفادة منها والاسترشاد بها في تفعيل وتحسين برنامج التربية العملية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

**خامساً: مصطلحات الدراسة:**

يستخدم الباحث في هذه الدراسة عدداً من المصطلحات التي تحتاج إلى تعريفات إجرائية، وهي:

**التربية العملية:** Student Teaching

أوضح (نجار، ٢٠٠٣م) في المعجم الموسوعي لمصطلحات التربية أن التربية العملية يقصد بها تلك الدروس القائمة على المشاهدة والمساهمة والتعليم الفعلي يتلقاها الطالب الذي يعد نفسه لمهنة التعليم، ويتم ذلك تحت إشراف معلم وإرشاد وتوجيه أستاذ التربية، وهذا التدريب جزء من منهاج إعداد المعلمين في كليات المعلمين وكليات التربية. وقد أوضح (نور، ٢٠٠٣م) أن التربية العملية هي

المجال الذي يطبق فيه الطالب المعلم المعلومات النظرية التي درسها وذلك من خلال التنفيذ العملي للأنشطة والبرامج وهذا بدوره يؤدي إلى إكسابه الخبرات المهنية في عملية التدريس وكذلك تنمية قدراته على تطبيق المعلومات والمهارات التي اكتسبها في الموقف التعليمي. كما عرف (نور، ٢٠٠٣م) التربية العملية بأنها مكون من مكونات برامج تربية المعلم قبل الخدمة وتهدف إلى تدريب الطالب المعلم عملياً على ممارسة مهام عمله تحت إشراف فني في فترة متفرقة أو متصلة أو هما معاً وفقا للبرنامج الذي تضعه مؤسسة الإعداد.

والباحث يعرف التربية العملية إجرائياً بأنها تلك الفترة الزمنية التي يتدرب فيها الطلاب المتدربون في إحدى مدارس التعليم العام الحكومية أو في أحد المعاهد العلمية التابعة لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في الفصل الأخير من دراستهم الجامعية، وتتاح لهم فرصة التطبيق العملي لما تعلموه من معارف وخبرات ومعلومات ونظريات. أو هي الفترة الزمنية الأخيرة من برنامج إعداد المعلم والتي يقضيها المتدرب في إحدى مدارس التعليم العام الحكومية أو في أحد المعاهد العلمية التابعة للجامعة للقيام بجميع أعمال المعلم الرسمي.

**المشرف التربوي: Educational Supervisor**

يعرف (نجار، ٢٠٠٣م) المشرف التربوي بأنه أحد أفراد الهيئة التعليمية الأكفاء الذي يناط به الإشراف على مجموعة من المعلمين أو المتدربين من أجل تحسين وتوجيه أدائهم وإرشادهم.

ويعرف الباحث المشرف التربوي إجرائياً بأنه أحد أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية أو هو أحد المشرفين التربويين المتخصصين بوزارة التربية والتعليم يتعاون مع قسم التربية - وفق ضوابط محددة- في الإشراف على مجموعة من المتدربين في مدرسة حكومية أو في معهد علمي خلال المستوى الثامن من حياتهم الجامعية.

**الطالب المتدرب: Trainer or Student Teacher**

يعرف (نجار، ٢٠٠٣م) الطالب المتدرب بأنه طالب يتدرب على اكتساب خبرة عملية ومهارة في التعليم بإشراف وتوجيه معلم أو مراقب في مدرسة التطبيق الملحقة بمعهد إعداد المعلمين أو في أية مدرسة أخرى وبإرشاد أستاذ التربية.

ويعرف الباحث الطالب المتدرب إجرائيا بأنه الطالب الجامعي الذي أنهى المتطلبات النظرية للإعداد التربوي ومسجل بالمستوى الثامن وهو الأخير في إحدى كليات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ويقوم بالتطبيق العملي في إحدى مدارس التعليم العام أو في أحد المعاهد العملية التابعة للجامعة بإشراف قسم التربية بكلية العلوم الاجتماعية بالجامعة.

* * *

## الإطار النظري:

### تمهيد:

يعرض الباحث في هذا الجزء من الدراسة الإطار النظري للدراسة، وفيه يتعرض لنشأة الجامعة وتطورها إضافة إلى أهدافها، ويتعرض لمسؤوليات قسم التربية، والإعداد التربوي والعلمي أو التخصصي للمعلم، والإعداد التربوي ودوره في الإعداد المهني للمعلم، كما يتعرض الباحث في هذا الجزء لبرنامج التربية العملية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالوصف والإيضاح. ويعرض الباحث الدراسات السابقة المحلية أو العربية ويختم هذا الجزء بالتعليق على الدراسات السابقة.

### أولا: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية:

أنشئت جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في عام ١٣٩٤هـ ومقرها الرياض، وترجع نواتها لعام ١٣٧٠هـ عندما افتتح أول معهد علمي بالرياض، حيث كان ذلك المعهد اللبنة الأولى للجامعة، ثم افتتحت كلية الشريعة بالرياض عام ١٣٧٣هـ، وتلتها كلية اللغة العربية بالرياض عام ١٣٧٤هـ، وفي ١٣٩٤/٨/٢٣هـ صدر مرسوم ملكي برقم م/٥٠ المبني على قرار مجلس الوزراء رقم ١١٠٠ وتاريخ ١٣٩٤/٨/١٧هـ بالموافقة على نظام جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وعلى اسمها لتحمل اسم مؤسس الدولة السعودية الأولى الإمام محمد بن سعود رحمه الله تعالى، (جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤١٩هـ).

وتضم الجامعة حالياً ١١ كلية أحدثها كليتا اللغات والترجمة وعلوم الحاسب والمعلومات، وصدرت موافقة مجلس الجامعة في العام الجامعي ١٤٢٧/٢٦هـ بإنشاء كلية العلوم وكلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، كما صدرت موافقة مجلس الجامعة في العام الجامعي ١٤٢٨/٢٧هـ بإنشاء كلية الطب، وتضم الجامعة معهدا

عالياً للقضاء ومعهداً لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، إضافة إلى معاهد خارجية لتعليم العلوم الإسلامية والعربية. كما تضم الجامعة عمادات مساندة تعنى بالبحث العلمي وبشؤون الطلاب وبالدراسات العليا وبشؤون المكتبات وبخدمة المجتمع والتعليم المستمر وعمادة لرعاية شؤون معاهد الجامعة في الخارج. كما تشرف الجامعة على أكثر من ٦٢ معهداً علمياً للمرحلتين المتوسطة والثانوية، (جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤٢٥هـ).

وقد قامت الجامعة منذ تأسيسها على أهداف واضحة ومحددة، وكان من أهم هذه الأهداف: إعداد علماء متخصصين في العلوم الإسلامية وعلوم اللغة العربية والعلوم الاجتماعية والتاريخية وإعداد مدرسين في هذه الحقول، وكذلك من أهدافها الإسهام في تلبية حاجات البلاد الإسلامية لتخصيص العديد من أبنائها في العلوم المتقدم ذكرها، (جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤١٩هـ).

وانطلاقاً من رسالة الجامعة وأهدافها في توفير أسباب التعليم الجامعي والدراسات العليا في العلوم الإسلامية وعلوم اللغة العربية وما يتصل بها من علوم أخرى كالعلوم الاجتماعية والتاريخ الإسلامي وغيرها، وفي إعداد وتأهيل من يقوم بتدريس هذه العلوم، وإدراكاً من الجامعة لرسالة المرأة العلمية والثقافية فقد افتتحت الجامعة مركزاً لدراسة الطالبات عام ١٤٠٤هـ، (جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤١٢هـ). كما سعت جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية منذ نشأتها بالاهتمام بالأقسام العلمية التي تحقق هذه الأهداف ومن بين هذه الأقسام قسم التربية وعلم النفس الذي أنشئ عام ١٣٩٨هـ، تلى ذلك انفصال التربية بقسم خاص عام ١٤٠١هـ ليتولى مسؤوليات عديدة من أهمها الإعداد التربوي لطلاب الجامعة بتخصصاتهم المختلفة إضافة إلى برامج الدراسات العليا لمنح درجتي الماجستير والدكتوراه في التربية في تخصصاتها المختلفة.

**ثانياً: مسؤوليات قسم التربية:**

تولى قسم التربية منذ إنشائه مهام إدارية وعلمية عديدة، حيث جعل من أولويات اهتماماته إعداد طلاب الجامعة إعداداً تربوياً في تخصصات التربية الإسلامية، وعلوم اللغة العربية واللغات الأخرى، والعلوم الاجتماعية والتاريخية والنفسية والمكتبية والمعلوماتية، ليساهموا بدورهم في عجلة التنمية التعليمة والتربوية.

ومن مسؤوليات القسم المهمة إدارة شؤون برنامج التربية العملية بما في ذلك التخطيط والتنظيم والتنفيذ والتقويم للإجراءات التنظيمية والفنية للبرنامج، وجميع ما يتعلق بالمشرف التربوي وبالطالب المتدرب. لذا فإن القسم يعمل على تذليل الصعوبات التي تواجه المشرفين والمتدربين في برنامج التربية العملية وذلك من خلال التنسيق بينه وبين وزارة التربية والتعليم ممثلة في إدارة التربية والتعليم بمنطقة الرياض وهي الجهة المسؤولة عن مدارس التعليم العام التي يتدرب فيها طلاب التربية العملية. كما أن من مهام القسم العمل على تفادي أو التقليل من الأسباب التي تؤثر سلباً على تنفيذ برنامج التربية العملية.

ويقوم قسم التربية كذلك بتأهيل طلاب الدراسات العليا في مراحل الدبلوم العام والماجستير والدكتوراه في تخصصات التربية الإسلامية وأصول التربية والإدارة التربوية والمناهج وطرق التدريس، إضافة إلى تقديمه دورات تدريبية لمديري مدارس التعليم بمراحلها الثلاث؛ الابتدائية والمتوسطة والثانوية، وكذلك دورات تدريبية للمشرفين التربويين، كما يتولى القسم المشاركة في إعداد وتنفيذ الكثير من الدورات التدريبية القصيرة والطويلة التي ينظمها مركز خدمة المجتمع والتعليم المستمر في الجامعة.

وبناء على ذلك فإن من أهم مسؤوليات قسم التربية ما يلي:

١- إعداد المعلم المؤهل تأهيلاً تربوياً والمرتبط بأهداف وغاية التعليم في المملكة العربية السعودية.

٢- تدريس مقررات التربية بمجالاتها المختلفة وتوجيهها توجيهاً إسلامياً ليتم معها فهم الإسلام فهماً صحيحاً متكاملاً، وتهيئة المعلم ليكون عضواً نافعاً في بناء مجتمعه.

٣- تلبية المتطلبات المتزايدة من المعلمين المتخصصين في التربية الإسلامية وعلوم اللغة العربية والعلوم الاجتماعية سواء داخل المملكة العربية السعودية من خلال تخريج الطلاب السعوديين أو خارجها من خلال تخريج طلاب المنح الدراسية.

وختاماً فإن من أهم مسؤوليات قسم التربية إسهامه منذ إنشائه في تحقيق الأهداف التي تنشدها وتسعى إلى تحقيقها جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية منذ إنشائها، (جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤١٩هـ).

**ثالثاً: الإعداد التربوي والعلمي أو التخصصي للمعلم:**

تتكون برامج إعداد المعلم في غالبية النظم التعليمية من ثلاثة جوانب رئيسة؛ هي الجانب العلمي أو التخصصي والجانب الثقافي العام والجانب المهني التربوي، إلا أنه في بعض تلك النظم يطغى جانب على جانب، فربما يغلب جانب الإعداد العلمي جانب الإعداد التربوي، ففي كليات التربية وكليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية لا تقل نسبة التخصص العلمي عن ٦٠٪ من البرنامج العام كما أشار إلى ذلك (فرج، ١٤١٣هـ)، إلا أن الإعداد الثقافي لا يعطى هذا الاهتمام الكبير.

يتحدد الإعداد العلمي أو التخصصي بتزويد الطالب الذي يعد ليكون معلماً بمجال من المجالات العلمية ليتخصص فيه ويستطيع تدريسه بفاعلية فيما بعد، أما الإعداد الثقافي فيهدف إلى تزويد الطالب بثقافة عامة تتيح له التعرف على معارف

متنوعة بجانب تخصصه، وتؤكد (العجمي، ٢٠٠٢م) أن المعلم يعتبر الركن الأساس للعملية التعليمية، والعامل الرئيس الذي يعتمد عليه لنجاح التربية في بلوغ أهدافها وغاياتها وتحقيق دورها، فللمعلم أهمية عظيمة في تكوين أجيال الأمة في مختلف المجالات، لذا فإنه يحتاج إلى إعداد تربوي متكامل ليحقق الأهداف المرجوة منه. والإعداد التربوي يتكون من جوانب عدة منها النظري ومنها التطبيقي، وأهمية الإعداد التربوي تظهر من الاهتمام بجزأيه النظري والتطبيقي في آن واحد دون التركيز على جانب على حساب جانب آخر.

ومن أهم مشاكل إعداد الطالب المعلم هي عدم التوازن بين جوانب الإعداد العلمي والثقافي والتربوي، ففي الغالب أنه لا يوجد توازن بين هذه الجوانب، حيث تتنازع المجالات الثلاثة الآنفة الذكر خطط الكليات الدراسية، كما أن الحديث عن التوزيع النسبي العادل يكتنفه الحساسية المفرطة من جانب كل تخصص، ففي غالب الخطط الدراسية بكليات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية يحظى التخصص العلمي بالنصيب الأكبر، يلي ذلك الإعداد التربوي ثم الإعداد الثقافي، وفي بعض التخصصات يتساوى الإعداد التربوي مع الإعداد الثقافي. فقد أوضح (الحامد، ١٤٢٧هـ) أن متطلبات التخرج في جامعات المملكة العربية السعودية تتراوح ما بين ١٢٨ وحدة دراسية في التخصصات الأدبية بجامعة الملك سعود إلى ٢٠٠ وحدة أو أكثر في بعض التخصصات الأدبية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية مما يؤكد التباين الواضح بين تلك المؤسسات في متطلبات إعداد المعلم، فالإعداد التربوي يختلف من جامعة إلى أخرى، ففي جامعة الملك فيصل يصل إلى ٤٩ ساعة في حين يصل إلى ٢٦ ساعة في جامعة أم القرى وإلى ٢٤ ساعة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

وعلى الرغم من اختلاف كليات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في إدراج المقررات التربوية ضمن خططها الدراسية بعض الشيء إلا أن من أهمها

مقرر التربية الإسلامية وأصول التربية والمناهج العامة وطرق التدريس العامة والخاصة والسياسة التعليمية والإدارة المدرسية وعلم النفس التربوي وعلم نفس النمو وتقنيات التعليم والتربية العملية. ويؤكد عدد من المهتمين بإعداد المعلم أن الإعداد التربوي يفقد أهميته وفاعليته إذا لم يتضمن الإعداد مقرر التربية العملية أي التدريب الميداني في المدارس.

ومن أجل إعداد المعلم ليكون معلماً قادراً على العطاء العلمي بفاعلية وبأساليب تربوية سليمة ظهر نظامان أو أسلوبان أو نمطان شائعان لإعداد المعلم، هما الأسلوب التتابعي والأسلوب التكاملي. فالتتابعي يركز على الإعداد العلمي أو التخصصي ويعطي فرصة للمعلم بعد أن يتخرج في الجامعة بأن يلتحق بكليات التربية ليدرس لمدة سنة أو سنتين دبلوماً عاماً في التربية ليؤهل تربوياً. أما الأسلوب التكاملي فهو يجمع بين الإعداد العلمي والتربوي والثقافي في وقت واحد وخلال مدة الدراسية الجامعية التي لا تتعدى في الغالب أربع سنوات. ولكل واحد من هذين الأسلوبين إيجابياته وسلبياته، إلا أن جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ارتأت مناسبة الأسلوب التكاملي لإعداد طلاب الجامعة، فجمعت بين الإعداد العلمي والتربوي والثقافي.

**رابعاً: الإعداد التربوي ودوره في الإعداد المهني للمعلم:**

يكتسب المعلم خلال فترة إعداده إعداد علميا الأسس العلمية التي تساعده في البدء في ممارسة مهنة التعليم، إلا أن هذا الإعداد لابد أن يواكبه إعداد تربوي لذلك المعلم ليساعده في مواصلة بناء ذاته وتقديم تلك العلوم والمعارف بأساليب تربوية حديثة تواكب التطور التربوي والحضاري والمعلوماتي، فقد اختلف مضمون التعليم عن ما كان عليه في الماضي كما وكيفا، فلم يعد مقبولا أو كافياً أن يقدم المعلم علمه في قالب بعيد عن جوانب نمو المتعلم سواء كانت النفسية أو التربوية. فالمعلم الذي كان ينظر إليه في الماضي على أنه معلم متمكن قد لا يكون

كذلك إذا ما قيس بمعايير مهنة التعليم ومتطلباته الحديثة، فلم يعد الجانب المعرفي وحده كافياً للحكم على المعلم بالتمكن أو عدمه (الحامد، ١٤٢٧هـ). فالإعداد التربوي للمعلم ضروري لاسيما في ظل ثورة علمية ومعلوماتية كبيرة تستوجب أن يعد المعلم إعداداً مناسباً علمياً وتربوياً وثقافياً.

لذلك فقد أولت جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية الإعداد التربوي اهتماماً كبيراً بصدور قرار مجلس الجامعة في العام الجامعي ١٤٢٤/١٤٢٥هـ بتطبيق الإعداد التربوي في صورته الحديثة، حيث يشتمل على ٣٢ ساعة تربوية منها ١٢ ساعة للتربية العملية تخصص في فصل دراسي مستقل هو الفصل الدراسي الأخير من الخطط الدراسية للأقسام العلمية بكليات الجامعة. الجدير بالذكر أن كثيراً من الأقسام العلمية المتخصصة والكليات بدأت بتضمين الإعداد التربوي في خططها الدراسية، حيث بدئ بقسم التاريخ والحضارة الإسلامية وقسم الجغرافيا وباقي الأقسام آخذة في التطبيق والتضمين التدريجي للإعداد التربوي بصورته الجديدة.

على الرغم من أن المقررات التربوية أو الإعداد التربوي في الخطة الدراسية لكلية الشريعة في الوقت الحاضر وقبل تطبيق الإعداد التربوي الجديد لا تتجاوز ١٠ ساعات، والإعداد الثقافي لا يتجاوز ١٠ ساعات أيضاً، بينما في الخطة الدراسية لكلية أصول الدين يصل إلى ١٢ للإعداد التربوي و١٠ ساعات للإعداد الثقافي، فهذا الإعداد التربوي يعد قليلا إذا ما قيس بغيره في كليات أو تخصصات أخرى سواء داخل الجامعة أو خارجها. فعلى سبيل المثال الخطة الدراسية الجديدة بقسم التاريخ والحضارة الإسلامية وقسم والجغرافيا التي أقرت من قبل مجلس الجامعة وبدأ العمل حديثاً في تنفيذها تعتمد الإعداد التربوي بـ ٣٢ ساعة تربوية، منها ١٢ ساعة لمقرر التربية العملية، وعلى أن يفرغ الطالب المعلم لذلك المقرر فصلا دراسياً كاملا هو الفصل الأخير من خطته الدراسية. وهذا يعد استجابة حقيقة للإعداد التربوي وأهميته ودوره في إعداد المعلم الإعداد المهني لمزاولة مهنة

التربية والتعليم، والخطط الدراسية الأخرى آخذة في اعتماد وتطبيق الإعداد التربوي الجديد.

**خامساً: برنامج التربية العملية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية:**

حددت أهداف برنامج التربية العملية بقسم التربية بتوفير فرص التدريب الميداني في المعاهد العلمية ومدارس التعليم العام لطلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بتخصصاتهم المختلفة إن كان في التربية الإسلامية أو اللغة العربية أو العلوم الاجتماعية، يسبق ذلك إعدادهم نظرياً من أجل إكسابهم المعارف والمهارات والسلوكيات والقيم التربوية اللازمة لممارسة العمل التربوي في مستقبلهم.

وقد خصصت الجامعة المستوى الثامن لتسجيل مقرر التربية العملية وذلك بعد أن ينهي الطالب جميع المتطلبات النظرية للإعداد التربوي التي تختلف من كلية إلى أخرى حسب التخصصات، وكذلك لم يتبق على الطالب سوى القليل من ساعات الإعداد العلمي أو التخصصي بناء على الخطة الدراسية لكل كلية ليستطيع تسجيل مقرر التربية العملية في المستوى الثامن. فالتربية العملية تكون في الفصل الأخير من مسيرة الطلاب الجامعية، إلا أنه ليس مخصصاً لمقرر التربية العملية فقط بل يطالب الطالب إضافة إلى مقرر التربية العملية بمقررات تخصصية أخرى.

يقوم قسم التربية بتنفيذ برنامج التربية العملية، ويشمل ذلك الإشراف على جميع الطلاب في الأقسام ذات الطبيعة التربوية أي الذين يحق لهم الالتحاق بالتدريس بعد التخرج. وهذه الأقسام هي: قسم الشريعة بكلية الشريعة، القسم العام بكلية أصول الدين، قسم اللغة العربية بكلية اللغة العربية، قسم الدعوة بكلية الدعوة والإعلام، أقسام التاريخ والجغرافيا وعلم الاجتماع والخدمة الاجتماعية بكلية العلوم الاجتماعية. وتعتبر التربية العملية من أهم المسؤوليات

التي يتولاها القسم حيث يتم توزيع الطلاب المتدربين إلى مجموعات تتكون كل منها من خمسة أو ستة طلاب يقومون بالتدريس في المدارس لمدة يوم أو يومين بحسب عدد الأيام التي تقررها خططهم الدراسية الحالية. ويقوم أحد أعضاء هيئة التدريس بالقسم بالإشراف التربوي والمتابعة لهؤلاء الطلاب. ووفقاً لتقرير كلية العلوم الاجتماعية بالجامعة لعامي ١٤٢٦/٢٥هـ و١٤٢٧/٢٦هـ فقد بلغ عدد طلاب التربية العملية خلال الفصل الدراسي الأول من ٥٠٠ إلى ٧٥٠ طالباً تقريباً، أما في الفصل الدراسي الثاني فيصل ما بين ٨٠٠ إلى ١٠٠٠ طالب تقريباً، (كلية العلوم الاجتماعية، ١٤٢٧هـ أ).

ويتم تنفيذ برنامج التربية العملية من خلال مراحل متعددة، هي على النحو التالي:

**المرحلة الأولى:** وتتم داخل القاعات الدراسية في الجامعة حيث يتم من خلالها تهيئة الطالب عن طريق الإعداد النظري للبرنامج بواسطة وسائل عديدة، ومنها حلقات النقاش ومجموعة من التدريبات والتعرض لمواقف تدريسية وتعليمية وتربوية عديدة، تستمر هذه المرحلة خمسة أسابيع تبدأ من الأسبوع الأول وحتى الأسبوع الخامس من بداية المستوى الثامن للطلاب المتدربين.

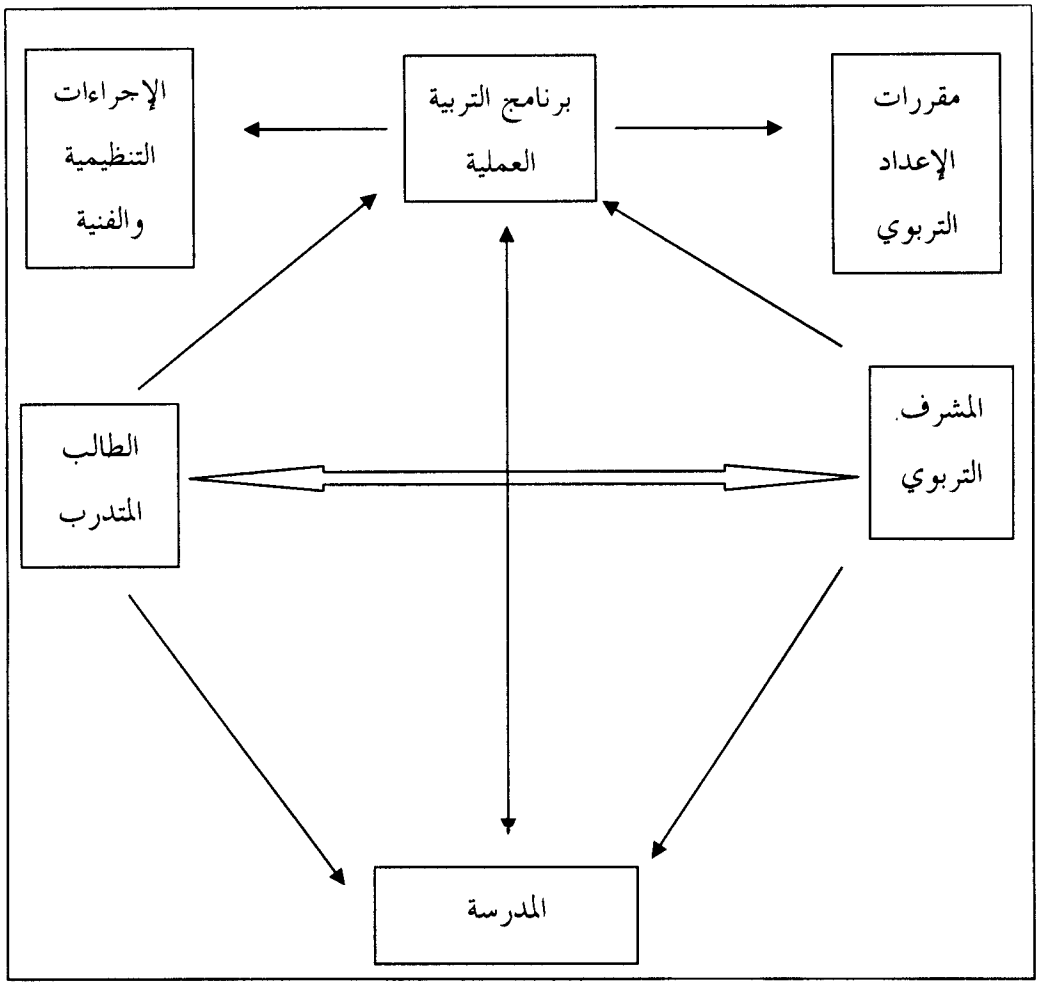
**المرحلة الثانية:** وتتم في مدارس التعليم العام الحكومية والمعاهد العلمية التابعة لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ويمكن تسميتها بمرحلة التطبيق العملي حيث تبدأ من الأسبوع السادس وحتى الخامس عشر من المستوى الثامن للطلاب المتدربين أي بمجموع قدره عشرة أسابيع، كما يمكن تقسيمها إلى عدة مراحل تبدأ بالتعرف على المدرسة وطلابها وإدارتها وبيئتها المحيطة بها وبمشاهدة بعض الدروس النموذجية من قبل بعض المعلمين المتميزين، وكذلك مشاهدة بعض المواقف التعليمية وتسجيل الملحوظات ومناقشتها مع المشرف التربوي، يلي ذلك مرحلة ممارسة التدريس الفعلي حيث يتسلم المتدرب جدولا كاملا يكون مسؤولا

عنه مسؤولية كاملة أمام المشرف التربوي وإدارة المدرسة وخاصة المعلم المتعاون. وتختلف مدة التطبيق العملي من كلية إلى أخرى، فكليات الشريعة واللغة العربية وبعض تخصصات العلوم الاجتماعية يتدرب طلابها لمدة يوم واحد بواقع ست ساعات، أما طلاب كلية أصول الدين وكلية الدعوة والإعلام وبعض تخصصات كلية العلوم الاجتماعية فيتدربون لمدة يومين بواقع ست ساعات يومياً. كما أن طلاب كلية أصول الدين وبعض تخصصات كلية العلوم الاجتماعية يحصلون على التهيئة النظرية - أي المرحلة الأولى- للتربية العملية في المستوى السابع أي الفصل قبل الأخير وبواقع خمسة عشر أسبوعاً بهدف أن يعد إعداداً نظرياً متكاملا لأجل أن يقضي الطالب كامل المستوى الثامن بالمدارس في التطبيق العملي أي خمسة عشر أسبوعا لمدة يومين في الأسبوع وبمعدل ست ساعات عمل في اليوم من السابعة صباحاً وحتى الواحدة ظهراً.

ويتم تقويم المتدربين في برنامج التربية العملية من خلال نموذج تعاوني بين المشرف التربوي وإدارة المدرسة، يتم من خلاله الحكم على المتدرب باجتياز أو عدم اجتياز مقرر التربية العملية وإعطائه الدرجة المستحقة بناء على ذلك الحكم.

كما أن برنامج التربية العملية يعتمد على المشرفين التربويين - وهم أعضاء هيئة التدريس المتخصصون بقسم التربية بالجامعة- في إعداد الطلاب إعداداً تربوياً وكذلك في الإشراف على المتدربين وتقويمهم، كما يتعاون مع القسم عدد من المشرفين التربويين بوزارة التربية والتعليم وفق ضوابط محددة في الإشراف على المتدربين. وللجهة المسؤولة عن البرنامج وهي قسم التربية مسؤولية كبرى في التخطيط والتنظيم والتنفيذ والتقويم للإجراءات التنظيمية والفنية للبرنامج، (كلية العلوم الاجتماعية، ١٤٢٧هـ ب).

**شكل رقم (١) يوضح طبيعة برنامج التربية العملية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.**




ويمكن إيضاح برنامج التربية العملية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بشكل أكثر دقة من خلال الشكل ذي رقم (١) أعلاه الذي يبيّن طبيعة برنامج التربية العملية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية حيث يتكون البرنامج من

تلك المقررات التربوية التي تسهم في إعداد المتدرب إعداداً فنياً ومهنياً ليكون مستعدا للتطبيق العملي في التربية العملية، وكذلك يتكون برنامج التربية العملية بالجامعة من الإجراءات التنظيمية والفنية التي يقوم بإعدادها ومراجعتها قسم التربية بحكم مسؤوليته عن البرنامج. كما أن من أهم أطراف برنامج التربية العملية بالجامعة المشرف التربوي والطالب المتدرب وما بينهما من تنظيم إداري وفني يؤسس هذه العلاقة، وكذلك مدارس التطبيق أو التدريب الميداني وما تقوم بها من أدوار مهمة في التدريب العملي. وفائدة هذا الشكل توضح وجوب الترابط والتماسك والتفاعل الإداري بين هذه العناصر المهمة من أجل أن يتحقق الهدف المنشود من برنامج التربية العملية بفاعلية، والخلل في أحد ركائز هذا الشكل كفيل بإيجاد الخلل والقصور في برنامج التربية العملية.

**سادساً: الدراسات السابقة:**

تزخر المكتبة المحلية والعربية بالكثير من الدراسات المتعلقة مباشرة ببرامج التربية العملية أو بأحد عناصرها، ويعود هذا الاهتمام إلى أهمية إعداد المعلم تربوياً واهتمام أنظمة التعليم العربية بهذه القضية التعليمية الجوهرية. ويعرض الباحث الدراسات السابقة بداية بالمحلية ليصل بعد ذلك لعرض بعض الدراسات العربية من خلال عرض الأقدم وصولا إلى الأحدث منها، ونظراً لكثرة الدراسات المحلية والعربية المتعلقة بالتربية العملية فإن الباحث يقتصر عرضه على ما يتعلق ببرامج التربية العملية على وجه العموم وليس المتعلق بقضايا جزئية أو فرعية خاصة بالتربية العملية.

**أولا: الدراسات المحلية:**

**١- دراسة (الجبر، ١٩٨٢م):**

استهدفت الدراسة بشكل رئيس التعرف على المشكلات التي تواجه الطالب المعلم أثناء فترة التربية العملية في كلية التربية بجامعة الملك سعود. توصلت الدراسة

إلى عدة نتائج من أهمها اعتقاد ٤٦٪ من الطلاب بأن إعدادهم التربوي غير كاف، ووجود علاقة إيجابية بين الطالب المعلم وإدارة المدرسة، وعدم وجود ارتباط بين مواد الإعداد الأكاديمي والمناهج في المرحلتين المتوسطة والثانوية، لذلك فقد أوصت الدراسة بإعادة النظر في الإعداد العلمي أو التخصصي للطلاب، وأن تكون مقررات الدراسة التخصصية أكثر ارتباطاً بمقررات المواد الدراسية بمراحل التعليم العام.

**٢- دراسة (هوشالي، ١٩٨٥م):**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فعالية برنامج التربية العملية لمعلم المواد الاجتماعية في كليتي مكة المكرمة والطائف لإعداد المعلمين، وأظهرت النتائج أن المتدربين لم يشتركوا في أنشطة خارج التدريس بمدارس التطبيق، كما أظهرت النتائج أن يوماً واحداً للتدريب بمدرسة التطبيق في الأسبوع كان كافياً إلا أن معلمي المدارس يرون أن مدة التطبيق ينبغي أن تكون يومين في الأسبوع بدلا من يوم واحد، (نقلا عن الحريقي، ١٩٨٩م).

**٣- دراسة (موسى، ١٩٨٨م):**

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم البرنامج الجديد للتربية العملية المطبق في كلية التربية بجامعة أم القرى، وأظهرت النتائج أن واقع البرنامج أتاح الفرصة للطلاب المعلمين لتطبيق المفاهيم النظرية التربوية واكتساب مهارات التدريس ومعرفة وظائف المعلم بالمدرسة، وكذلك أكدت النتائج أن البرنامج الجديد حدد دور المشرف التربوي والمعلم المتعاون والطالب المعلم بوضوح، وأشار الطلاب إلى ضرورة توحيد أساليب وإجراءات تقويم أداء الطلاب من قبل جميع المشرفين.

**٤- دراسة (أبانمي، ١٤٠٨هـ):**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أهم المشكلات التي تواجه التربية العملية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر واحد وعشرين مشرفا

تربويا ومائة واثنين وعشرين طالبا متدربا، وأظهرت النتائج أن اكثر المشكلات شيوعا من وجهة نظر المشرفين التربويين والطلاب المتدربين على حد سواء تتعلق بالمشكلات الخاصة ببرنامج التدريب، وخاصة عدم كفاية فترة التدريب لاكساب المتدرب المهارات التعليمية الأساسية، وعدد الحصص غير كاف للمتدرب، وأن المقررات الدراسية التربوية تركز على الجوانب النظرية دون الجوانب العملية. وقد توصلت الدراسة إلى العديد من التوصيات المتعلقة بالتربية العملية وبالمقررات التربوية وبالإشراف، ومن أهمها ضرورة إعطاء التدريب وقتا كافيا يمكن المتدرب من استيعاب عناصر العملية التعليمية بكل أبعادها، وكذلك تحديد فترة خاصة للتهيئة والاستعداد للتربية العملية. كما أوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر في مفردات مادتي طرق التدريس العامة وطرق التدريس الخاصة، وكذلك ضرورة التنسيق بين المشرفين التربويين فيما بينهم وتوحيد الأساليب التي يتبعها المشرفون في تقويم المتدربين.

**٥- دراسة (الحريقي، ١٩٨٩م):**

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد نواحي القوة والضعف في برنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة الملك فيصل وتقديم اقتراحات لتطوير واقع البرنامج. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج مهمة، ومن أبرزها أن ٦٧٪ من الطلاب و٦١٪ من الطالبات أكدوا أن الإشراف الإداري في الكلية على برنامج التربية العملية يسهم في تحقيق أهدافها، وفيما يخص مدارس التدريب فقد أكد أفراد العينة أن المدارس التي تدربوا فيها لم يتوفر فيها شروط التدريب الجيد، ويرى ٦٨٪ من أفراد العينة أن عدد حصص التربية العملية غير كاف، كما أكد ما نسبته ٦٥٪ من الطلاب و٥١٪ من الطالبات أن الإعداد الأكاديمي والتربوي لم يكن مناسباً لتحقيق الأهداف التي وضعت للتربية العملية، وأكد ما نسبته ٥٠٪ من الطلاب و٦٠٪ من الطالبات أن محتوى ورشة العمل لم يلب حاجاتهم ولم تسهم الورشة في تهيئتهم

لتحقيق أهداف التربية العملية، وأكد ما نسبته ٦٦٪ من الطلاب و٥٤٪ من الطالبات أن مساعدة المعلم المتعاون أسهمت في تحسين أدائهم التدريسي. وقد أوصت الدراسة بضرورة وجود معايير محددة في اختيار مدارس التطبيق وكذلك زيادة فترة التربية العملية لتكون لمدة فصل دراسي كامل دون ارتباط المتدرب خلال فترة التدريب بالانتظام في دراسة بعض المواد.

**٦- دراسة (غوني، ١٩٩٠م):**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العوامل المرتبطة بأداء التربية العملية لطلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الملك عبدالعزيز وكذلك تحديد العوامل التي تعيقهم وتحد من كفاءتهم، وأظهرت النتائج أن أهم معوق لديهم هو عدم تفرغهم أثناء التربية العملية وعدم توفير الإمكانات والعوامل المساعدة على تحسين الأداء وكذلك عدم تعاون مدرسة التطبيق مع المتدربين.

**٧- دراسة (حسان، ١٩٩٢م):**

وصفت هذه الدراسة برامج التربية العملية في دول مجلس التعاون الخليجي من حيث الواقع والتطلعات، وكان أهم نتائجها أن للتربية العملية دوراً في تنمية اتجاهات الطلبة نحو مهنة التدريس وأن ٧٠٪ من الطلبة أكدوا استفادتهم من التربية العملية، وكذلك توصلت إلى عدم رغبة مدارس التطبيق في المتدربين ومعاناة تلك المدارس من إعادة جدولة الحصص أثناء تدريب الطلبة، إضافة إلى تزايد الأعباء على عضو هيئة التدريس وصعوبة التوافق بين ساعات التربية العملية وجدول التدريس بالكلية مما يعيقهم من متابعة طلابهم بانتظام. كما خلصت هذه الدراسة إلى تحديد مجموعة من الصعوبات التي تواجه المتدربين، ومن أهمها زيادة عدد المتدربين في المجموعة الواحدة وعدم وجود غرف خاصة في المدارس لاجتماع المتدربين مع مشرفيهم.

**٨- دراسة (السعيد والشعبي، ١٩٩٣م):**

من أهم أهداف هذه الدراسة تقويم برنامج التربية العملية بكلية التربية بأبها من خلال المشرفين التربويين ومديري المدارس والمعلمين المتعاونين والطلاب المتدربين، بغية تحديد الجوانب الإيجابية والسلبية في البرنامج. ومن أهم نتائج هذه الدراسة ضرورة حسن اختيار مدارس التطبيق والسماح للمتدربين بالمشاركة في الأنشطة المدرسية وإعطائهم عدداً كافياً من الحصص الأسبوعية وضرورة تفرغ الطلاب المتدربين للتربية العملية.

**٩- دراسة (المغيدي، ١٩٩٨م):**

هدفت إلى تقويم برنامج التربية العملية بجامعة الملك فيصل من خلال أربعة أبعاد رئيسة، هي دور المشرف التربوي، ودور المعلم المتعاون، ودور مدير مدرسة التطبيق، ودور ورشة التربية العملية المقدمة من كلية التربية بجامعة الملك فيصل ضمن برنامج التربية العملية. من أهم نتائج هذه الدراسة أن هناك فروقات ذات دلالة إحصائية بين وجهة نظر الطلاب والطالبات في دور المشرف التربوي ودور المعلم المتعاون ودور مدير المدرسة لصالح الطالبات، وتبيّن أن اتجاهات الطلاب والطالبات إيجابية نحو أبعاد التربية العملية الأربعة، مما يدل على فاعلية برنامج التربية العملية بكلية التربية بجامعة الملك فيصل. كما أكدت نتائج الدراسة على إيجابية دور المشرف التربوي في قيامه بالدور المطلوب منه.

وقد أوصت الدراسة بضرورة إيجاد مكتب خاص للتربية العملية مكون من مجموعة من الإداريين وأعضاء هيئة تدريب متفرغين للتخطيط والتنفيذ والإشراف على برنامج التربية العملية. ويلاحظ أن هذه الدراسة جاءت بعد تسع سنوات تقريباً من دراسة (الحريقي، ١٩٨٩م)، لذا فنتائج الدراسة الأخيرة كانت مشجعة أكثر وموضحة فاعلية برنامج التربية العملية بكلية التربية بجامعة الملك فيصل مما

يدل أن المسؤولين على البرنامج قد استفادوا من دراسة (الحريقي، ١٩٨٩م) لجعل البرنامج أكثر فاعلية بعد معرفة مواطن قوة وضعف البرنامج.

**١٠- دراسة (طلافحة، ١٤٢٤هـ):**

تركزت أهداف هذه الدراسة على تقويم برنامج التربية الميدانية في كلية المعلمين بتبوك وذلك لمعرفة جوانب القوة وجوانب الضعف في البرنامج وتقديم المقترحات الكفيلة بتطويره من خلال وجهات نظر المتدرب والمشرف ومدير المدرسة. وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن جوانب القوة من وجهة نظر المشرفين تركزت في أدائهم لواجباتهم وقيامهم بمسؤوليتهم نحو البرنامج، في حين أظهرت تقديرات الطلاب أن جوانب القوة فاقت جوانب الضعف في محاور عديدة خاصة في محور واجبات المشرف نحو المتدرب، بينما فاقت الجوانب المتوسطة القوة جوانب القوة في محور واجبات مدير المدرسة نحو المتدرب وفي محور واجبات المعلم المتعاون. وخرجت هذه الدارسة بتوصيات عديدة من أهمها إجراء مزيد من البحوث والدراسات لتقويم واقع التربية الميدانية في كليات التربية وفي كليات المعلمين، وكذلك قيام كلية المعلمين بتبوك بمراجعة وتنقيح وتطوير دليل التربية الميدانية وتزويد المتدربين والمديرين والمعلمين المتعاونين بنسخة منه، وضرورة تكثيف مادة طرق التدريس العامة والخاصة أثناء دراستهم وألا يجمع المتدرب بين التدريب ودراسة بعض المقررات في الكلية.

**ثانيا: الدراسات العربية:**

**١- دراسة (سليمان، ١٩٨٠م):**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة نظام ومشكلات برنامج التربية العملية في جامعة قطر وخاصة ما يتعلق بالصعوبات التي تواجه المتدربين ورأيهم في برنامج الإعداد المعرفي والتربوي والتطبيقي ومدى مساعدته لهم أثناء فترة التدريب. ومن أهم نتائجها أن حوالي ٧٠٪ من المتدربين و٨٣٪ من المتدربات يعتقدون أن

الإعداد التربوي كان له الأثر الأكبر في أدائهم التدريسي أثناء فترة التطبيق في برنامج التربية العملية. كما أكد أكثر من ٩٠٪ من المتدربين والمتدربات على أهمية زيادة مدة التربية العملية وأن تكون فترة متصلة.

**٢- دراسة (زيتون وعبيدات، ١٩٨٤م):**

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل برنامج التربية العملية في كلية التربية بالجامعة الأردنية وتقويمه من حيث التعرف على المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين وانطباعاتهم عنها من حيث التدريب والمشاركة والإشراف والتنظيم، وأظهرت النتائج أن ٧٨٪ من أفراد عينة الدراسة يرون أن التربية العملية ساعدتهم في برمجة المخطط العام للتدريس، كما أظهرت النتائج أن هناك علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين الممارسة الفعلية في التربية العملية والمساقات التربوية النظرية التي يدرسها الطالب المعلم.

**٣- دراسة (جامع، ١٩٨٦م):**

كشفت هذه الدراسة عن مدى فاعلية التربية العملية في إكساب الطالب المعلم المهارات التدريسية اللازمة لمعلم المرحلة الابتدائية في معهد المعلمين والمعلمات بدولة الكويت، ومن أهم نتائجها أن المقررات الخاصة بالتربية العملية كان لها الدور البارز في مساعدة الطالب والطالبة في إعداد الدروس والكفاءة العلمية والنمو المهني والعلاقات الإنسانية. وأوصت الدراسة بضرورة تطوير مقررات التربية العملية وضرورة الاهتمام بأسلوب التعليم أو التدريس المصغر، وضرورة إعادة النظر في المقررات التربوية والنفسية بحيث تركز أكثر على تنمية الكفاءات التدريسية.

**٤- دراسة (حسين والجنيد، ١٩٩١م):**

تناولت هذه الدراسة واقع التربية العملية بكلية التربية بالبحرين بالتحليل والتقويم، وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن نظام برنامج التربية العملية يفتقر إلى وجود خطط تساعد على حل الصعوبات التي يواجهها الطالب المتدرب، كما أوضحت الدراسة قصور استمارة تقويم الطالب المتدرب، وتناقض تقويم الطلاب المتدربين من مشرف لآخر.

**٥- دراسة (الفرا وحمران، ١٩٩٤م):**

أوضحت هذه الدراسة الكثير من المعوقات التي تواجه برنامج التربية العملية بكلية التربية بجامعة صنعاء باليمن، وكان من أهم نتائجها عدم قابلية ما درسه طلبة الكلية في الجامعة للتطبيق العملي، وكذلك اقتصار مدة برنامج التربية العملية على يوم واحد، واقترحت الدراسة ضرورة إعادة النظر في أسس اختيار المدارس المتعاونة في التطبيق العملي، وكذلك إنشاء مركز للتربية العملية مزود بالكوادر البشرية المؤهلة والإمكانات المادية المناسبة من أجل الارتقاء ببرنامج التربية العملية بالكلية.

**٦- دراسة (عمار، ١٩٩٧م):**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع التربية العملية لطلبة دبلوم التأهيل التربوي بجامعة دمشق وفق محاور عدة، ومن أهمها محور الصعوبات التي تركزت في صعوبة تأمين مدارس التطبيق وعدم توافق برنامج الدراسة في الكلية مع برنامج التربية العملية وكذلك قصر مدة التدريب في التربية العملية إضافة إلى صعوبات تتعلق بالمشرف التربوي التي تركزت في الغياب وعدم الدقة في التقويم.

**٧- دراسة (ذياب، ١٩٩٨م):**

كشفت هذه الدراسة عن آراء مديري المدارس المتعاونة والمعلمين المتعاونين فيها فيما يخص فعاليات برنامج التربية العملية في الجامعة الأردنية، وقد دلت نتائج

الدراسة على أن اتجاهات أفراد العينة فيما يتعلق بالطلبة وسلوكهم كانت عموماً إيجابية، كما أيد أفراد العينة ضرورة أن يتفرغ الطالب المعلم كلياً لتنفيذ برنامج التربية العملية، كما أكدوا على حسن التواصل والتنسيق الإداري الحاصل بين المدارس المتعاونة والجهة المسؤولة عن برنامج التربية العملية بالجامعة، وتحفظ عدد كبير من أفراد العينة على كفاية عدد الزيارات الإشرافية التي يقوم بها مشرفو التربية العملية للمدارس المتعاونة.

وختاما، فإن المكتبة العربية تزخر بالدراسات المرتبطة بأحد عناصر التربية العملية كالدراسات المتعلقة بالممارسات الإشرافية على المتدربين بكلية التربية بجامعة الملك سعود مثل دراسة (الحديثي، ١٩٩٨م) ودراسة (المطاوعة، ٢٠٠٠م) المتعلقة بالممارسات الإشرافية على المتدربين بكلية التربية بجامعة قطر، ودراسة (البابطين، ١٤١٦هـ) المتعلقة بفاعلية التدريس لطلاب التربية الميدانية بكلية التربية بجامعة الملك سعود باستخدام بطاقة توكمان، ودراسات أخرى تتعلق بدور مشرف التربية العملية مثل دراسة (الوابلي، ١٩٨٥م) ودراسة (الكثيري، ١٩٨٧م) ودراسة (السويدي، ١٩٩٢م) أو دراسات أخرى تتعلق بتقويم أداء المشرف التربوي مثل دراسة (نور، ٢٠٠٣م)، أو دراسة (القحطاني، ١٩٩٤م) المتعلقة بدور المعلم المتعاون وأثره في إعداد المتدرب أثناء التطبيق العملي، وهناك دراسات أخرى تتعلق بمشكلات التربية العملية مثل دراسات (الجبر، ١٩٨٢م) و(عبدالمنعم وآخرون، ١٩٨٣م) و(صديق، ١٩٨٥م) و(أبانمي، ١٤٠٨هـ) و(أديبي وحسين، ١٩٩٠م) و(العجمي، ٢٠٠٢م) و(الأسطل، ٢٠٠٣م)، وغيرها. كما أن هناك العديد من الدراسات المرتبطة بطريق غير مباشر بالتربية العملية مثل تلك الدراسات المتعلقة بالكفايات التعليمية لطلاب التربية العملية مثل دراسة (نشوان والشعوان، ١٩٩٠م) و(الهاشل ومحمد، ١٩٩٠م) و(شديفات وعليمات، ٢٠٠٤م)، ودراسة تتعلق بمهارات وسمات طالب التربية العملية مثل دراسة

(صديق، ١٩٨٤م)، ودراسة (الخراشي، ١٩٨٧م) عن مهارات التدريس والاتجاهات نحو مهنة التدريس ودراسة (حسانين والميمان، ١٩٩٣م) ودراسة (توفيق ورمضان، ١٤٢٣هـ). وهناك دراسات عامة عن التربية الميدانية وأهميتها في إعداد المعلم مثل دراسة (الكثيري، ١٩٨٦م) ودراسة (دمعة، ١٩٨٧م) عن التطبيق العملي في التدريس، ودراسة (علي، ١٩٨٧م) عن آراء طلبة كلية التربية جامعة الموصل بالتطبيقات التدريسية، ودراسة (لال، ١٩٩٦م) عن التربية العملية بين الطموح والتجديد، ودراسة (الحامد، ١٤٢٧هـ) عن بعض التوجهات الحديثة في إعداد المعلم.

**سابعاً: التعليق على الدراسات السابقة:**

يخلص الباحث بعد عرض الدراسات السابقة إلى نقاط عدة، ومن أهمها ما يلي:

١- كثرة الدراسات التي اهتمت ببرامج التربية العملية وذلك لاهتمام نظم التعليم عموماً بإعداد المعلم وتدريبه تدريباً مناسباً قبل أن ينخرط رسمياً في مهنة التربية والتعليم.

٢- معظم هذه الدراسات وجدت نقصا في برامج التربية العملية من حيث قصر مدة التدريب أو نقص مواد الإعداد أو عدم الارتباط بين مقررات مؤسسات التعليم العالي عموماً وبين ما هو مطبق عملياً في مدارس التعليم العام.

٣- أغلب الدراسات السابقة اكتفت بعرض وجهات وآراء طلاب التربية العملية دون باقي أصحاب العلاقة الأخرى كالمشرفين التربويين، فقد أشركت القليل من الدراسات السابقة المشرفين التربويين في تقويم برامج التربية العملية ومنها دراسة (موسى، ١٩٨٨م) ودراسة

(أبانمي، ١٤٠٨هـ) ودراسة (السعيد والشعبي، ١٩٩٣م) ودراسة (طلافحة، ١٤٢٤هـ).

٤- ومما سبق من استعراض أهم الدراسات السابقة المحلية والعربية المتعلقة ببرنامج التربية العملية من حيث أهم الأهداف والنتائج والتوصيات، فإن هذه الدراسة تتشابه معها في اهتمامها بالتربية العملية، إلا أنها تختلف عنها في هدفها العام حيث تركز على واقع برنامج التربية العملية في قسم التربية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وسبل تطويره، كما تعد هذه الدراسة هي الأولى من نوعها للكشف عن واقع البرنامج واقتراح بعض سبل التطوير، كما تميزت هذه الدراسة بتغطيتها لرأي أصحاب الشأن في البرنامج، وهم الطلاب المتدربون والأساتذة المشرفون ولم تقتصر على فئة دون أخرى.

* * *

**الدارسة الميدانية:**

**تمهيد:**

يعرض الباحث في هذا الجزء من الدراسة الإجراءات المنهجية للدراسة وفيها يتعرض لمنهج الدراسة ومجتمعها والعينة التي طبقت عليها الدراسة، وكذلك يعرض الباحث لأداة الدراسة من حيث بناؤها ومحاور استبانة المشرف والمتدرب، ومن حيث صدق الأداة وثباتها، والمعالجات الإحصائية. كما يعرض الباحث في هذا الجزء نتائج الدراسة الميدانية، والتي هدفت إلى التعرف على واقع برنامج التربية العملية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من حيث الإجراءات التنظيمية والفنية للبرنامج من خلال معرفة وجهتي نظر المشرفين التربويين وطلاب التربية العملية بالجامعة، كما هدفت إلى معرفة العوامل المؤثرة سلباً على فاعلية برنامج التربية العملية إضافة إلى اقتراح بعض التوصيات لتطوير وتفعيل برنامج التربية العملية بالجامعة.

**أولا: الإجراءات المنهجية للدراسة:**

**١- منهج الدراسة:**

نظراً لطبيعة الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي لا يقتصر على وصف الظاهرة أو المشكلة المراد دراستها، بل يتعداه إلى جمع المعلومات عنها ويفسرها ويحللها ويقومها، ويربط مدلولاتها للوصول إلى الاستنتاجات التي تسهم في فهم الواقع وتطويره، (العساف، ١٤١٦هـ). وهذا المنهج يركز على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد ويصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها كيفياً أو كمياً، فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطي وصفاً رقيماً يوضح مقدار هذه الظاهرة ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى، (عبيدات وآخرون، ١٩٩٣م). كما أن المنهج الوصفي التحليلي يهتم بوصف الواقع عن طريق جمع المعلومات والبيانات الدقيقة عن مشكلة الدراسة

للوصول إلى استنتاجات تؤدي إلى تعميمات ذات مغزى يزيد بها الباحث رصيد معرفته عن تلك الظاهرة، (خيري وعبد الحميد، ١٩٨٧م).

**٢- مجتمع الدراسة:**

يتكون مجتمع الدراسة من فئتين، وهما جميع المشرفين التربويين بقسم التربية بالجامعة والبالغ عددهم (١٠٠) مشرف تربوي، وكذلك جميع طلاب المستوى الثامن بكليات الجامعة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٢٧/٢٦هـ والبالغ عددهم (٥٥٠) طالباً.

**٣- عينة الدراسة:**

بلغ عدد عينة الدراسة (٦٠) مشرفاً تربوياً اختيروا بطريقة عشوائية، أي بنسبة بلغت ٦٠٪ من مجتمع الدراسة، أما عينة الدراسة من الطلاب فقد بلغ عددها (٢١٨) طالباً، أي بنسبة بلغت ٤٠٪ من طلاب المستوى الثامن من كل كلية، اختيروا بطريقة عشوائية. والجدول التالي يوضح أعداد الطلاب المشاركين بالدراسة مقارنة بأعداد طلاب المستوى الثامن من كل كلية.

**جدول رقم (١) يوضح عدد أفراد العينة المشاركين بالدراسة مقارنة بأعداد طلاب المستوى الثامن بالجامعة.**

| الكلية | عدد طلاب المستوى الثامن | عدد أفراد العينة المشاركة بالدراسة | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| الشريعة | ١٦٩ | ٦٧ | ٤٠٪ |
| أصول الدين | ١٢٥ | ٥٠ | ٤٠٪ |
| اللغة العربية | ١٧٢ | ٦٨ | ٤٠٪ |
| الدعوة | ٢٧ | ٢٢ | ٤٠٪ |
| العلوم الاجتماعية | ٥٧ | ١١ | ٤٠٪ |
| المجموع | ٥٥٠ | ٢١٨ | ٤٠٪ |

**٤- أداة الدراسة:**

أعد الباحث استبانتين اثنتين؛ الأولى خاصة بالمشرفين التربويين، والثانية خاصة بالطلاب المتدربين بهدف التعرف على واقع برنامج التربية العملية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من حيث الإجراءات التنظيمية والفنية للبرنامج، إضافة إلى الكشف عن الأسباب المؤثرة سلباً على فاعلية برنامج التربية العملية بالجامعة من وجهة نظر المشرفين التربويين والطلاب المتدربين. وفيما يلي يوضح الباحث خطوات بناء الاستبانتين ومحاورهما وحساب صدقهما وثباتهما.

**٤. ١. بناء الأداة:**

وقد اعتمد الباحث في بناء أداة الدراسة وهي استبانة المشرف التربوي واستبانة المتدرب على العديد من الخطوات، ومن أهمها ما يلي:

١- البحوث والدراسات المحلية والعربية خاصة تلك التي تحدثت عن برامج التربية العملية من خلال قضايا ومحاور عديدة.

٢- خبرة ومعايشة الباحث لبرنامج التربية العملية في الجامعة من خلال كونه عضو هيئة تدريس بقسم التربية ووكيلا لرئيس قسم التربية ومن ثم رئيساً للقسم ومسؤولا مباشراً عن برنامج التربية العملية.

٣- آراء ومناقشات وأطروحات بعض الزملاء الأعضاء بالقسم حول برنامج التربية العملية بالجامعة وسبل تطويره وذلك عبر تجاربهم في التنظيم والتطبيق الفعلي للبرنامج.

**٤. ٢. محاور استبانة المشرف التربوي:**

تشتمل محاور استبانة المشرف التربوي على ما يلي:

١- المقررات التربوية وقياس مدى انعكاسها على أداء المتدرب في التربية العملية من وجهة نظر المشرف التربوي.

٢- مدارس التطبيق وما تهيئه من مناخ مساعد لتنفيذ برنامج التربية العملية بفاعلية من وجهة نظر المشرف التربوي.

٣- قسم التربية وهو الجهة المسؤولة عن التخطيط والتنظيم والتنفيذ والتقويم للإجراءات التنظيمية والفنية لبرنامج التربية العملية مما يعين المشرف على القيام بدوره بفاعلية وذلك من خلال وجهة نظر المشرف التربوي. وقد استخدم في هذه المحاور الثلاثة ميزان ثلاثي للإجابة وهو مكون من (تمارس بدرجة كبيرة، تمارس بدرجة متوسطة، تمارس بدرجة ضعيفة).

٤- الأسباب التي تؤثر سلباً على فاعلية برنامج التربية العملية، وقد استخدام ميزان ثلاثي أيضاً يتدرج من (موافق، لا أدري، غير موافق).

**٤. ٣. محاور استبانة المتدرب:**

أما استبانة المتدرب، فإنها تشتمل على المحاور التالية:

١- المقررات التربوية وقياس مدى انعكاسها على أداء المتدرب في التربية العملية من وجهة نظره.

٢- المشرف التربوي وقياس مدى انعكاس دوره على أداء المتدرب في التربية العملية من وجهة نظر المتدرب.

٣- العلاقة الإنسانية والتنظيمية الإشرافية بين المتدرب والمشرف التربوي من وجهة نظر المتدرب.

٤- مدارس التطبيق أو التدريب وما تهيئه من مناخ مساعد لتنفيذ برنامج التربية العملية بفاعلية من وجهة نظر المتدرب.

٥- قسم التربية وهو الجهة المسؤولة عن التخطيط والتنظيم والتنفيذ والتقويم للإجراءات التنظيمية والفنية لبرنامج التربية العملية مما

يساعد المتدرب على القيام بدوره بفاعلية وذلك من خلال وجهة نظره. وقد استخدم في هذه المحاور الخمسة ميزان ثلاثي للإجابة وهو مكون من (تمارس بدرجة كبيرة، تمارس بدرجة متوسطة، تمارس بدرجة ضعيفة).

٦- الأسباب التي تؤثر سلباً على فاعلية برنامج التربية العملية، وقد استخدام ميزان ثلاثي يتدرج من (موافق، لا أدري، غير موافق).

**٤. ٤. صدق الأداة:**

عرض الباحث الاستبانتين على مجموعة من الخبراء المختصين في الإدارة التربوية والمناهج وطرق التدريس وأصول التربية لمعرفة مدى صلاحية عبارات كل استبانة ومدى انتمائها لكل محور من محاور الاستبانتين، وكذلك التأكد من الوضوح والمناسبة والسلامة اللغوية لكل عبارة، وقد أجمع المحكمون على صلاحية كل استبانة بشكل عام، كما طلبوا تعديل أو حذف بعض العبارات واقترحوا بعض العبارات البديلة، وتم الأخذ بهذه التعديلات والاقتراحات، وبذلك أصبحت استبانة المشرف التربوي واستبانة المتدرب تتصف بدرجة من الصدق يمكن من استخدامها لأغراض تحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها.

**٤. ٥. ثبات الأداة:**

قام الباحث بحساب ثبات استبانة المشرف التربوي واستبانة المتدرب بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق (Test-Retest Method)، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجات التطبيق الاستطلاعي لعينة عشوائية من المشرفين وأخرى من المتدربين، ودرجة نفس العينة في التطبيق النهائي، وقد بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين لاستبانة المشرفين (٠,٩٢)، أما استبانة المتدربين فقد بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين (٠,٩٠)، وهما قيمتا ثبات مرتفعة وعالية.

**٥- المعالجة الإحصائية:**

قام الباحث بعد جمع المعلومات بتحليلها من خلال البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وقد استخدام الباحث عدداً من الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة هذه الدراسة، وهي كما يلي:

١- التكرارت والنسب المئوية، والمتوسط الحسابي.

٢- استخدام أسلوب إعادة تطبيق الاختبار (Test-Retest Method) لقياس ثبات عبارات استبانة المشرف التربوي واستبانة المتدرب.

وبهذا يكتمل عرض الإجراءات المنهجية للدراسة، وينتقل الباحث إلى عرض نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها.

**ثانياً: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:**

فيما يلي يعرض الباحث نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها، بداية بإجابة السؤال الأول ومن ثم إجابة السؤال الثاني وصولا إلى إجابة السؤال الثالث. وقد اعتمد الباحث في تحديد درجة المشرف التربوي أو المتدرب للعبارات المتعلقة بمحاور الاستبانتين على معيار ثلاثي متدرج، ونظراً لكون مدى الممارسة يساوي (٢) وهو الفرق بين أعلى درجة (٣) وأدنى درجة (١)؛ وبقسمة المدى (٢) على عدد الفئات (٣) يصبح طول الفئة (٠.٦٦)، والجدول رقم (٢) يوضح معيار التقدير الثلاثي والقيمة الوزنية لدرجة الممارسة:

**جدول رقم (٢) معيار التقدير الثلاثي والقيمة الوزنية لدرجة الممارسة**

| مدى الممارسة | الدرجة | القيمة الوزنية |
|---|---|---|
| كبيرة | ثلاث درجات | من (٢.٣) إلى أقل من (٣) |
| متوسطة | درجتان | من (١.٦) إلى أقل من (٢.٣) |
| ضعيفة | درجة واحدة | من (١) إلى أقل من (١.٦) |

**١- نتائج السؤال الأول ومناقشتها:**

حدد الباحث السؤال الأول في النص التالي:

ما واقع برنامج التربية العملية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من حيث الإجراءات التنظيمية والفنية المتبعة من وجهة نظر المشرفين التربويين؟ ويعرض الباحث نتائج هذا السؤال على النحو التالي:

أ- المقررات التربوية وقياس مدى انعكاسها على أداء المتدرب في التربية العملية من وجهة نظر المشرف التربوي. فالجدول رقم (٣) يوضح رأي المشرف التربوي في مدى انعكاس المقررات التربوية - التي يتلقاها الطلاب خلال سنوات إعدادهم التخصصي والتربوي في الكليات- على أدائهم في التربية العملية، حيث جاءت عبارة فهم المتدرب لأهداف المرحلة التعليمة التي يطبق فيها كأكثر العبارات ممارسة، حيث كانت قيمة المتوسط الحسابي (٢.٧)، أي بمعنى أن آراء المشرفين التربويين تؤكد الممارسة بدرجة كبيرة، وقد يعود السبب في ذلك إلى أن مقرر السياسية التعليمية والإدارة المدرسية - وهو من آخر المقررات التي يدرسها الطالب المتدرب قبل انتقاله إلى التطبيق الميداني في المدارس- يفرد حيزاً كبيراً ومهماً لأهداف مراحل التعليم المختلفة.

تلا ذلك كل من العبارة المتعلقة بمعرفة المتدرب بمفهوم التربية العملية وأهميتها وأهدافها وكذلك عبارة امتلاك المتدرب لمهارات طرق التدريس المختلفة اللتان تمارسان بدرجة كبيرة، وبمتوسط حسابي قدره (٢.٧)، ويلاحظ أن هاتين العبارتين من مفردات مقررات تربوية درسها المتدرب في مرحلة الإعداد والتهيئة ومن أواخر المقررات التربوية التي تدرس حسب الخطط الدراسية لكل تخصص قبل التطبيق العملي. وقد انعكست المقررات التربوية على أداء المتدربين فتمسكوا بالأخلاقيات المهنية للمعلم بدرجة كبيرة، وهذا ما أكده المتوسط الحسابي حيث بلغ (٢.٦)، أي بمعنى أن آراء المشرفين التربويين تؤكد ممارسة ذلك بدرجة كبيرة. وقد يعزى هذا إلى

مناسبة مقررات الإعداد التربوي وخاصة مقرري التربية الإسلامية وأصول التربية في كونهما يبنيان شخصية المعلم بناء تربوياً سليماً، كما أن باقي مقررات الإعداد التربوي تعزز التمسك بالأخلاقيات المهنية للمعلم. وحصلت العبارة رقم (٥) والتي تشير إلى أن المتدربين يحسنون تحضير الدروس على متوسط حسابي قيمته (٢,٥)، وكذلك فقد حصلت عبارة "يختار المتدرب طرق التدريس المناسبة لطبيعة موضوع الدرس" على متوسط حسابي قيمته (٢,٤)، مما يؤكد تنوع مقررات الإعداد التربوي لطلاب الجامعة وحسن استفادة المتدربين منها من خلال تأكيد ذلك عبر المشرفين التربويين. كما أكد المشرفون التربويون أن المتدرب يتعاون مع المدرسة بدرجة كبيرة، إذ بلغ المتوسط الحسابي لإجابات المشرفين (٢,٤).

كذلك فإن من العبارات التي تمارس بدرجة متوسطة حسب وجهة نظر المشرف التربوي المتعلقة بمحور المقررات التربوية وانعكست على أداء المتدرب في التربية العملية بدرجة متوسط عبارة "يضبط المتدرب الصف ويحسن إدارته"، حيث حصلت على متوسط حسابي بلغ (١,٧). ومن العبارات التي تمارس بدرجة متوسطة من وجهة نظر المشرفين التربويين، عبارة "يحسن المتدرب استخدام أسلوب الثواب والعقاب مع التلاميذ" حيث بلغ المتوسط الحسابي لإجاباتهم (٢)، أي بمعنى أنها تمارس من قبل المتدربين بدرجة متوسطة.

**جدول رقم (٣) يوضح وجهة نظر المشرف التربوي بمحور المقررات التربوية وقياس مدى انعكاسها على أداء المتدرب في التربية العملية.**

| م | العبارة | كبيرة | | متوسطة | | ضعيفة | | المتوسط الحسابي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | التكرار | النسبة | التكرار | النسبة | التكرار | النسبة | |
| ١ | يفهم المتدرب أهداف المرحلة التعليمية التي يدرس فيها | ٤٩ | ٨١.٧٪ | ٧ | ١١.٧٪ | ٤ | ٦.٧٪ | ٢.٧ |
| ٢ | يعرف المتدرب مفهوم التربية العملية وأهميتها وأهدافها | ٤٤ | ٧٣.٣٪ | ١٤ | ٢٣.٤٪ | ٢ | ٣.٣٪ | ٢.٧ |
| ٣ | يمتلك المتدرب مهارات طرق التدريس المختلفة | ٤٤ | ٧٣.٣٪ | ١٤ | ٢٣.٤٪ | ٢ | ٣.٣٪ | ٢.٧ |
| ٤ | يتمسك المتدرب بالأخلاقيات المهنية للمعلم | ٣٨ | ٦٣.٣٪ | ٢٢ | ٣٦.٧٪ | ٠ | ٠٪ | ٢.٦ |
| ٥ | يحسن المتدرب تحضير الدروس | ٣٩ | ٦٥٪ | ١٥ | ٢٥٪ | ٦ | ١٠٪ | ٢.٥ |
| ٦ | يختار المتدرب طرق التدريس المناسبة لطبيعة موضوع الدرس | ٣٥ | ٥٨.٣٪ | ١٩ | ٣١.٧٪ | ٦ | ١٠٪ | ٢.٤ |
| ٧ | يتعاون المتدرب مع المدرسة | ٢٩ | ٤٨.٣٪ | ٢٩ | ٤٨.٣٪ | ٢ | ٣.٣٪ | ٢.٤ |
| ٨ | يجذب المتدرب انتباه التلاميذ داخل الصف الدراسي | ٢٤ | ٤٠٪ | ١٨ | ٣٠٪ | ١٨ | ٣٠٪ | ٢.١ |
| ٩ | يقوم المتدرب بإجراء عمليات التقويم للتلاميذ بشكل صحيح | ١٨ | ٣٠٪ | ٣١ | ٥١.٧٪ | ١١ | ١٨.٣٪ | ٢.١ |
| ١٠ | يحسن المتدرب استخدام أسلوب الثواب والعقاب مع التلاميذ | ٢٤ | ٤٠٪ | ١٢ | ٢٠٪ | ٢٤ | ٤٠٪ | ٢ |
| ١١ | يستخدم المتدرب الوسائل التعليمية بكفاءة | ١٧ | ٢٨.٣٪ | ٢٦ | ٤٣.٤٪ | ١٧ | ٢٨.٣٪ | ٢ |
| ١٢ | ينوع المتدرب في التوجيهات والإرشادات للتلاميذ | ١٤ | ٢٣.٣٪ | ٣٣ | ٥٥٪ | ١٣ | ٢١.٧٪ | ٢ |
| ١٣ | يستخدم المتدرب الأمثلة والتشبيهات في شرح دروسه للتلاميذ | ١٦ | ٢٦.٧٪ | ٢٧ | ٤٥٪ | ١٧ | ٢٨.٣٪ | ١.٩ |
| ١٤ | ينوع المتدرب في توجيه الأسئلة للتلاميذ | ١٨ | ٣٠٪ | ٢٣ | ٣٨.٣٪ | ١٩ | ٣١.٧٪ | ١.٩ |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١٥ | يضبط المتدرب الصف ويحسن إدارته | ٣ | ٥٪ | ٣٨ | ٦٣.٣٪ | ١٩ | ٣١.٧٪ | ١.٧ |
| ١٦ | يسترجع المتدرب الخبرات السابقة لدى التلاميذ | ٢ | ٣.٣٪ | ٢٥ | ٤١.٧٪ | ٣٣ | ٥٥٪ | ١٤ |

أما أقل العبارات ممارسة من وجهة نظر المشرف التربوي المتعلقة بمحور المقررات التربوية والتي انعكست على أداء المتدرب في التربية العملية بدرجة ضعيفة، عبارة "يسترجع المتدرب الخبرات السابقة لدى التلاميذ"، حيث حصلت على متوسط حسابي بلغ (١.٤)، أي بدرجة ممارسة ضعيفة. وقد تفسر هذه النتيجة التي وردت بهذه الدرجة الضعيفة في رأي المشرفين، أن هذه المهارة تحتاج إلى خبرة تدريسية طويلة لا يحصل عليها المتدرب أثناء فترة التدريب كما تؤكد هذه النتيجة الحاجة إلى توسيع نطاق الإعداد التربوي ليشمل مهارات وخبرات تربوية وتعليمية عديدة.

وبهذه النتيجة الخاصة بمحور المقررات التربوية ومدى انعكاسها على أداء المتدرب في التربية العملية من وجهة نظر المشرف التربوي، فإن المشرفين يؤكدون ممارسة (٧) عبارات من أصل (١٦) عبارة تمارس بدرجة كبيرة، من أهمها عبارة "يفهم المتدرب أهداف المرحلة التعليمية التي يدرس فيها" وعبارة "يعرف المتدرب مفهوم التربية العملية وأهميتها وأهدافها" وعبارة "يمتلك المتدرب مهارات طرق التدريس المختلفة". وأكد المشرفون ممارسة (٨) عبارات من أصل (١٦) عبارة تمارس بدرجة متوسطة، من أهمها عبارة "يحسن المتدرب استخدام أسلوب الثواب والعقاب مع التلاميذ" وعبارة "يضبط المتدرب الصف ويحسن إدارته".

وأكد المشرفون وجود عبارة واحدة فقط تمارس بدرجة ضعيفة هي أن المتدرب يسترجع الخبرات السابقة لدى التلاميذ.

وبالرغم من ندرة الدراسات السابقة المتعلقة بعرض آراء المشرفين التربويين وهي دراسة (موسى، ١٩٨٨م) ودراسة (أبانمي، ١٤٠٨هـ) ودراسة (السعيد والشعبي، ١٩٩٣م) ودراسة (طلافحة، ١٤٢٤هـ)، إلا أنها لم تتعرض إلى رأي المشرف التربوي في المقررات ومدى انعكاسها على أداء المتدرب في التربية العملية، سوى دراسة (أبانمي، ١٤٠٨هـ) من حيث أن المقررات الدراسية التربوية تركز على الجوانب النظرية دون الجوانب العملية.

ب- مدارس التطبيق وما تهيئه من مناخ مساعد لتنفيذ برنامج التربية العملية بفاعلية. فالجدول رقم (٤) يوضح وجهة نظر المشرفين التربويين بمحور مدارس التطبيق وما تهيئه من مناخ مساعد لتنفيذ برنامج التربية العملية بفاعلية، حيث جاءت عبارة "تحرص إدارة المدرسة على انضباط المتدرب من خلال التوقيع على نموذج الحضور والانصراف" كأعلى عبارة تمارس، حيث حصلت على متوسط حسابي قيمته (٢,٦).

وقد أكد المشرفون بأن المدرسة ترحب بالمتدربين وتتعاون معهم بدرجة كبيرة، وكذلك أكدوا أن المتدرب يتفاعل إنسانياً مع العاملين بالمدرسة، فقد بلغ المتوسط الحسابي (٢,٥) ليوضح تأكيد رأي المشرفين بأن هاتين العبارتين تمارسان بدرجة كبيرة.

كما حصلت عبارة "تتعاون المدرسة بما يمكن المتدرب من تدريس مقررات دراسية تتناسب مع تخصصه الجامعي" وعبارة "يقضي المتدرب جزءا من فترة التدريب لمشاهدة بعض معلمي المدرسة أثناء التدريس قبل التطبيق" على درجة ممارسة كبيرة برأي المشرفين التربويين، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٤) لكل عبارة، مما يعني أن المشرفين يؤكدون ممارسة هاتين العبارتين بدرجة كبيرة، وهذا يوضح تعاون مدارس التطبيق من وجهة نظر المشرفين في أن يدرس المتدرب مقررات دراسية تتناسب مع تخصصه الجامعي وأن المتدرب يقضي فترة مشاهدة

لمعلمين متميزين قبل أن يبدأ التدريس بنفسه. كما يؤكد المشرفون التربويون أن إدارة المدرسة تقدم كافة التسهيلات اللازمة لتنفيذ التربية العملية بفاعلية بدرجة ممارسة كبيرة، وكذلك أن المدرسة تعامل المتدربين معاملة حسنة بدرجة ممارسة كبيرة، إذ بلغ المتوسط الحسابي لكل عبارة (٢,٣).

وقد حصلت عبارة "توفر إدارة المدرسة مكاناً مناسباً للقاء المتدربين مع المشرف" على متوسط حسابي قيمته (٢,٢) ليؤكد المشرفون بأنها تمارس بدرجة متوسطة لكنها تقارب الممارسة بدرجة الكبيرة. ومن عبارات هذا المحور المهمة عبارة "تتيح المدرسة الفرصة الكاملة للمتدرب في ممارسة كافة أعمال المعلم"، حيث حصلت على متوسط حسابي بلغ (٢,١) لاستجابات المشرفين ليؤكد ممارستها بدرجة متوسطة. كما أكد المشرفون أن إدارة المدرسة تشرك المتدربين في كافة أنشطتها المدرسية بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٢). وأكد ممارسة هذه العبارة - تطلع إدارة المدرسة على دفاتر المتدربين لتحضير الدروس- بدرجة متوسطة المشرفون التربويون، حيث بلغ المتوسط الحسابي (١,٩) وهذا يؤكده واقع المشرفين في أنهم يطلعون بأنفسهم على دفاتر تحضير الدروس للمتدربين ولا يوكلون هذا الأمر إلى إدارة المدرسة، إلا أن بعض إدارات المدارس تتابع المتدربين في دفاتر تحضير الدروس للتأكد من أن المتدرب يقوم بعمله على أكمل وجه، كما سيتضح هذا من خلال إجابات المتدربين.

وبينّ المشرفون أن إدارة المدرسة توفر العدد المناسب من الحصص لكل متدرب وأن المدرسة تساعد المتدربين في توفير وسائل التعليم المختلفة بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي لكل عبارة (٢,١). كما أوضح المشرفون أن إدارة المدرسة تعقد اجتماعاً تعّرف فيه المتدربين بالمدرسة وتلاميذها وبيئتها وأنها تعيّن أحد المعلمين المتعاونين لمساعدة المشرف في متابعة المتدربين بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي لكل عبارة (٢,٢).

**جدول رقم (٤) يوضح وجهة نظر المشرف التربوي بمحور مدارس التطبيق وما تهيئه من مناخ مساعد لتنفيذ برنامج التربية العملية بفاعلية.**

| م | العبارة | كبيرة | | متوسطة | | ضعيفة | | المتوسط الحسابي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | التكرار | النسبة | التكرار | النسبة | التكرار | النسبة | |
| ١ | تحرص إدارة المدرسة على انضباط المتدرب من خلال التوقيع على نموذج الحضور والانصراف | ٤٤ | ٧٣.٤٪ | ٨ | ١٣.٣٪ | ٨ | ١٣.٣٪ | ٢.٦ |
| ٢ | ترحب المدرسة بالمتدربين وتتعاون معهم | ٣٧ | ٦١.٧٪ | ١٧ | ٢٨.٣٪ | ٦ | ١٠٪ | ٢.٥ |
| ٣ | يتفاعل المتدرب إنسانيا مع العاملين بالمدرسة | ٤١ | ٦٨.٤٪ | ٨ | ١٣.٣٪ | ١١ | ١٨.٣٪ | ٢.٥ |
| ٤ | تتعاون المدرسة بما يمكن المتدرب من تدريس مقررات دراسية تتناسب مع تخصصه الجامعي | ٣٥ | ٥٨.٣٪ | ١٤ | ٢٣.٣٪ | ١١ | ١٨.٤٪ | ٢.٤ |
| ٥ | يقضي المتدرب جزءا من فترة التدريب لمشاهدة بعض معلمي المدرسة أثناء التدريس قبل التطبيق | ٢٩ | ٤٨.٣٪ | ٢٧ | ٤٥٪ | ٤ | ٦.٧٪ | ٢.٤ |
| ٦ | تقدم إدارة المدرسة كافة التسهيلات اللازمة لتنفيذ التربية العملية بفاعلية | ٢٦ | ٤٣.٣٪ | ٢٧ | ٤٥٪ | ٧ | ١١.٧٪ | ٢.٣ |
| ٧ | تعامل المدرسة المتدربين معاملة حسنة | ٣٥ | ٥٨.٣٪ | ٨ | ١٣.٣٪ | ١٧ | ٢٨.٣٪ | ٢.٣ |
| ٨ | توفر إدارة المدرسة مكانا مناسبا للقاء المتدربين مع المشرف | ٣٥ | ٥٨.٣٪ | ٢ | ٣.٣٪ | ٢٣ | ٣٨.٣٪ | ٢.٢ |
| ٩ | تعين إدارة المدرسة أحد المعلمين المتعاونين لمساعدة المشرف في متابعة المتدربين | ٢٩ | ٤٨.٣٪ | ١٨ | ٣٠٪ | ١٣ | ٢١.٧٪ | ٢.٢ |
| ١٠ | تعقد إدارة المدرسة اجتماعا تعرف فيه المتدربين بالمدرسة وتلاميذها وبيئتها | ٣١ | ٥١.٧٪ | ١٠ | ١٦.٦٪ | ١٩ | ٣١.٧٪ | ٢.٢ |
| ١١ | توفر إدارة المدرسة العدد المناسب من الحصص لكل متدرب | ٢٤ | ٤٠٪ | ١٩ | ٣١.٧٪ | ١٧ | ٢٨.٣٪ | ٢.١ |
| ١٢ | تتيح المدرسة الفرصة الكاملة للمتدرب في ممارسة كافة أعمال المعلم | ٢٦ | ٤٣.٣٪ | ١٦ | ٢٦.٧٪ | ١٨ | ٣٠٪ | ٢.١ |
| ١٣ | تساعد المدرسة المتدربين في توفير وسائل التعليم المختلفة | ٢٦ | ٤٣.٣٪ | ١٤ | ٢٣.٤٪ | ٢٠ | ٣٠.٣٪ | ٢.١ |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١٤ | تشرك إدارة المدرسة المتدربين في كافة أنشطتها المدرسية | ١٨ | ٣٠٪ | ٢٥ | ٤١.٧٪ | ١٧ | ٢٨.٣٪ | ٢ |
| ١٥ | تشارك إدارة المدرسة في تحديد الدرجة المستحقة للمتدربين | ٢٣ | ٣٨.٣٪ | ١٨ | ٣٠٪ | ١٩ | ٣١.٧٪ | ٢ |
| ١٦ | تطلع إدارة المدرسة على دفاتر المتدربين لتحضير الدروس | ١٨ | ٣٠٪ | ٢٣ | ٣٨.٣٪ | ١٩ | ٣١.٧٪ | ١.٩ |

وبهذه النتيجة الخاصة بمحور مدارس التطبيق وما تهيئه من مناخ مساعد لتنفيذ برنامج التربية العملية بفاعلية من وجهة نظر المشرف التربوي، فإن المشرفين يؤكدون ممارسة (٧) عبارات من أصل (١٦) عبارة تمارس بدرجة كبيرة، و(٩) عبارات من أصل (١٦) عبارة تمارس بدرجة متوسطة، ولم يصفوا أي عبارة تمارس بدرجة ضعيفة. ومن شأن هذه النتيجة أن تؤكد نجاح مدارس التطبيق سواء كانت مدارس التعليم العام أو المعاهد العلمية في تهيئة المناخ المناسب لتنفيذ برنامج التربية العملية بفاعلية وذلك من خلال رأي المشرفين التربويين.

وهذه النتائج لهذه الدراسة الحالية من شأنها مخالفة دراسة وحيدة في هذا المجال المتعلق برأي المشرفين التربويين في مدارس التطبيق، حيث أكدت دراسة (السعيد والشعبي، ١٩٩٣م) ضرورة حسن اختيار مدارس التطبيق.

ج- قسم التربية وهو الجهة المسؤولة عن التخطيط والتنظيم والتنفيذ والتقويم للإجراءات التنظيمية والفنية لبرنامج التربية العملية مما يعين المشرف على القيام بدوره بفاعلية وذلك من خلال وجهة نظر المشرف التربوي. فالجدول رقم (٥) يبين وجهة نظر المشرفين التربويين فيما يتعلق بمحور قسم التربية وما يقدمه من أجل تقديم العون الكامل للمشرف بهدف مساعدته في القيام بدوره بفاعلية.

حيث أكد المشرفون التربويون ممارسة هذه العبارة بدرجة كبيرة "يهتم قسم التربية بالتنسيق الإداري مع وزارة التربية والتعليم بخصوص المتدربين"، وبلغ

المتوسط الحسابي لنتيجة هذه العبارة (٢,٨). وقد حظيت عبارة "يهتم قسم التربية باختيار مشرفين للتربية العملية من ذوي الاختصاص" بدرجة عالية من اهتمام المشرفين، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٦). كما أكد المشرفون التربويون ممارسة هذه العبارة بدرجة كبيرة "يراعي قسم التربية رغبات المشرفين في اختيار مدارس التدريب"، وبلغ المتوسط الحسابي (٢,٦). وقد أكدوا أن قسم التربية يعمل على حل المشكلات التي تواجه المتدربين أثناء تنفيذ التربية العملية بدرجة كبيرة، وبلغ المتوسط الحسابي (٢,٦). كما أكدوا ممارسة هذه العبارة بدرجة كبيرة "تسهل التعليمات والإرشادات الواردة بدليل التربية العملية (المرشد في التربية العملية) تنفيذ البرنامج بدقة"، وبلغ المتوسط الحسابي (٢,٥)، وهذا من شأنه أن يدلل أن دليل التربية العملية الذي يعمل القسم على إعداده كل فصل دراسي يساعد المشرفين ويسهل لهم معرفة الإجراءات التنظيمية والفنية لبرنامج التربية العملية.

كما حظيت عبارة "تنظيم قسم التربية للتربية العملية واضح لدى جميع المتدربين" بدرجة كبيرة من رأي المشرفين التربويين، حيث أكدوا وضوح تنظيم القسم لبرنامج التربية العملية لدى جميع المتدربين بدرجة كبيرة وبلغ المتوسط الحسابي (٢,٤). وبهذه النتيجة فإن المشرفين التربويين يؤكدون تميز القسم في وضوح تنظيم برنامج التربية العملية للمتدربين. كما أكد المشرفون التربويون قناعتهم بأن "بطاقة تقويم المتدرب الموضوعة من قبل قسم التربية مناسبة" بدرجة كبيرة، وبلغ المتوسط الحسابي (٢,٤)، مما يؤكد مناسبة بطاقة تقويم المتدرب التي أعدت من قبل العديد من المتخصصين في برامج التربية العملية. وقد أكد المشرفون التربويون ممارسة هذه العبارة بدرجة كبيرة "يراعي قسم التربية ظروف المتدربين من طلاب المنح"، وبلغ المتوسط الحسابي (٢,٤). فبعض طلاب المنح لا يتمكنون من التطبيق بشكل مناسب في مدارس التعليم العام أو في المعاهد العلمية لأسباب عديدة، لذا فإن القسم يراعي ظروفهم إلى درجة كبيرة تصل إلى استخدام بعض

الأساليب العلمية في تطبيق التربية العملية كاستخدام أسلوب التدريس المصغر، وبما أن غالبية طلاب المنح يسكنون في السكن الجامعي بالمدينة الجامعية فإن المشرفين يختارون مدارس التطبيق لتكون قريبة من الجامعة تسهيلا لهم في التنقلات اليومية بين سكنهم والمدارس. كما أن قسم التربية يراعي ذوي الاحتياجات الخاصة من طلاب التربية العملية كالمكفوفين في التطبيق في معاهد النور، لذا فقد أكد المشرفون ممارسة هذه المراعاة بدرجة كبيرة، وبلغ المتوسط الحسابي (٢.٤).

**جدول رقم (٥) يوضح وجهة نظر المشرف التربوي بمحور قسم التربية وما يقوم به من مهام تعين المشرف على القيام بدوره بفاعلية.**

| م | العبارة | كبيرة | | متوسطة | | ضعيفة | | المتوسط الحسابي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | التكرار | النسبة | التكرار | النسبة | التكرار | النسبة | |
| ١ | يهتم قسم التربية بالتنسيق الإداري مع وزارة التربية والتعليم بخصوص المتدربين | ٥٢ | ٨٦.٧٪ | ٥ | ٨.٣٪ | ٣ | ٥٪ | ٢.٨ |
| ٢ | يهتم قسم التربية باختيار مشرفين للتربية العملية من ذوي الاختصاص | ٤١ | ٦٨.٣٪ | ١٨ | ٣٠٪ | ١ | ١.٧٪ | ٢.٦ |
| ٣ | يراعي قسم التربية رغبات المشرفين في اختيار مدارس التدريب | ٤٣ | ٧١.٧٪ | ١٣ | ٢١.٧٪ | ٤ | ٦.٦٪ | ٢.٦ |
| ٤ | يعمل قسم التربية على حل المشكلات التي تواجه المتدربين أثناء تنفيذ التربية العملية | ٣٥ | ٥٨.٣٪ | ١٨ | ٣٠٪ | ٧ | ١١.٧٪ | ٢.٦ |
| ٥ | تسهل التعليمات والإرشادات الواردة بدليل التربية العملية (المرشد في التربية العملية) تنفيذ البرنامج بدقة | ٣٦ | ٦٠٪ | ٢٠ | ٣٣.٣٪ | ٤ | ٦.٧٪ | ٢.٥ |
| ٦ | بطاقة تقويم المتدرب الموضوعة من قبل قسم التربية مناسبة | ٣٠ | ٥٠٪ | ٢٤ | ٤٠٪ | ٦ | ١٠٪ | ٢.٤ |
| ٧ | تنظيم قسم التربية للتربية العملية واضح لدى جميع المتدربين | ٢٨ | ٤٦.٧٪ | ٣٠ | ٥٠٪ | ٢ | ٣.٣٪ | ٢.٤ |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٨ | يراعي قسم التربية المتدربين ذوي الاحتياجات الخاصة في التطبيق | ٣٣ | ٪٥٥ | ٢٠ | ٪٣٣,٣ | ٧ | ٪١١,٧ | ٢,٤ |
| ٩ | يراعي قسم التربية ظروف المتدربين من طلاب المنح | ٣٢ | ٪٥٣,٣ | ٢٢ | ٪٣٦,٧ | ٦ | ٪١٠ | ٢,٤ |
| ١٠ | عدد المتدربين الذين أشرف عليهم في المدرسة مناسب | ٤٠ | ٪٦٦,٧ | ٣ | ٪٥ | ١٧ | ٪٢٨,٣ | ٢,٣ |
| ١١ | يراعي قسم التربية احتياجات بعض المدارس بتوفير المتدربين | ٢٧ | ٪٤٥ | ٢٦ | ٪٤٣,٣ | ٧ | ٪١١,٧ | ٢,٣ |
| ١٢ | يهتم قسم التربية بإعلامنا بأسلوب التقويم المناسب في مقرر التربية العملية | ٢٥ | ٪٤١,٧ | ١٨ | ٪٣٠ | ١٧ | ٪٢٨,٣ | ٢,١ |
| ١٣ | يراعي قسم التربية رغبات المتدربين في التدريب بمراحل التعليم المختلفة | ١٦ | ٪٢٦,٧ | ١٨ | ٪٣٠ | ٢٦ | ٪٤٣,٣ | ١,٨ |
| ١٤ | يراعي قسم التربية رغبات المتدربين في التدريب بالمدارس القريبة من محال إقامتهم | ١١ | ٪١٨,٣ | ١٦ | ٪٢٦,٧ | ٣٣ | ٪٥٥ | ١,٦ |

كما أن قسم التربية يراعي احتياجات بعض المدارس بتوفير المتدربين، وقد أكد هذه الممارسة بدرجة كبيرة المشرفون، وبلغ المتوسط الحسابي (٢,٣). وهذه النتيجة من شأنها إيضاح وتأكيد حسن العلاقة الإدارية التي تربط قسم التربية بمدارس التعليم العام التي تتعاون مع القسم في تنفيذ برنامج التربية العملية. كما أكد المشرفون التربويون مناسبة عدد المتدربين الذين يشرفون عليهم في المدرسة بدرجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٣).

وقد أكد المشرفون التربويون أن القسم يراعي رغبات المتدربين في التدريب بمراحل التعليم المختلفة بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (١,٨)، وكذلك فالقسم يراعي رغبات المتدربين في التدريب بالمدارس القريبة من محال إقامتهم بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (١,٦)، وهذا ما أدركه المشرفون التربويون من خلال إشرافهم على متدربين يمكن أن تراعى ظروفهم في إيجاد مدرسة قريبة من إقامتهم وفقاً لأسباب وظروف مقنعة، أو تلبية رغبتهم في

التدريب في مرحلة دون أخرى، فليس كل متدرب يصلح أن يتدرب في مرحلة لا تتوافق مع علميته أو شخصيته.

وبهذه النتيجة الخاصة بمحور قسم التربية وما يقدمه من أجل تقديم العون الكامل للمشرف من أجل مساعدته في القيام بدوره بفاعلية من وجهة نظر المشرف التربوي، فإن المشرفين يؤكدون ممارسة (١١) عبارة من أصل (١٤) عبارة تمارس بدرجة كبيرة، و(٣) عبارات من أصل (١٤) عبارة تمارس بدرجة متوسطة، ولم يصفوا أي عبارة تمارس بدرجة ضعيفة. ومن شأن هذه النتيجة أن تؤكد قدرة قسم التربية في تهيئة جميع الظروف المعينة للمشرف التربوي للقيام بدوره بفاعلية من أجل إنجاح برنامج التربية العملية.

كما أن نتائج دراسة (موسى، ١٩٨٨م) ودراسة (أبانمي، ١٤٠٨هـ) أكدت أن برنامج التربية العملية حدد دور المشرف التربوي ولم يتركه لاجتهادات كل مشرف تربوي، وهما بهذا تتفقان مع نتيجة الدراسة الحالية في هذا المحور. كما أكدت الدراستان لـ (موسى، ١٩٨٨م) و(أبانمي، ١٤٠٨هـ) اختلاف تقويم الطالب المتدرب من مشرف لآخر وعدم التقيد ببطاقة التقويم.

**٢- نتائج السؤال الثاني ومناقشتها:**

حدد الباحث السؤال الثاني في النص التالي:

ما واقع برنامج التربية العملية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من حيث الإجراءات التنظيمية والفنية المتبعة من وجهة نظر طلاب التربية العملية؟

ويعرض الباحث نتائج هذا السؤال على النحو التالي:

أ- المقررات التربوية وقياس مدى انعكاسها على أداء المتدرب في التربية العملية من وجهة نظره، فالجدول رقم (٦) يوضح رأي المتدربين في ذلك، وقد حظيت عبارة "معرفة مفهوم التربية العملية وأهميتها وأهدافها" بأعلى ممارسة من بين عبارات هذا المحور، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٨)، مما يؤكد رأي المشرفين

التربويين وكذلك رأي المتدربين في أن مفهوم التربية العملية وأهميتها وأهدافها قد تحققت لدى المتدربين وتمارس بدرجة كبيرة برأي فريق المشرفين والمتدربين. كما حظيت عبارة "حسن التعامل الإداري المناسب مع العاملين بالمدرسة" بدرجة كبيرة من رأي المتدربين، حيث أكدوا حسن تعاملهم مع العاملين بالمدرسة بمتوسط حسابي بلغت قيمته (٢,٨). كما أكدت غالبية المتدربين ممارستهم للعبارات التالية بدرجة كبيرة، وهي: إعدادهم دفتر تحضير الدروس بشكل مناسب، وامتلاكهم مهارات طرق التدريس المختلفة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٦)، ليتفق بذلك رأي المشرفين التربويين مع رأي المتدربين في امتلاكهم وممارستهم لمهارات طرق التدريس المختلفة.

وأوضح المتدربون أن المقررات التربوية ساعدتهم في مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ بمتوسط حسابي بلغ لهذه العبارة (٢,٤).

**جدول رقم (٦) يوضح وجهة نظر المتدرب بمحور المقررات التربوية وقياس مدى انعكاسها على أدائه في التربية العملية.**

| م | العبارة | كبيرة | | متوسطة | | ضعيفة | | المتوسط الحسابي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | التكرار | النسبة | التكرار | النسبة | التكرار | النسبة | |
| ١ | معرفة مفهوم التربية العملية وأهميتها وأهدافها | ٢٠٣ | ٩٣,١٪ | ٠ | ٠٪ | ١٥ | ٦,٩٪ | ٢,٨ |
| ٢ | حسن التعامل الإداري المناسب مع العاملين بالمدرسة | ٢٠٠ | ٩١,٧٪ | ٠ | ٠٪ | ١٨ | ٨,٣٪ | ٢,٨ |
| ٣ | إعداد دفتر تحضير الدروس بشكل مناسب | ١٧٩ | ٨٢,١٪ | ٨ | ٣,٧٪ | ٣١ | ١٤,٢٪ | ٢,٦ |
| ٤ | امتلاك مهارات طرق التدريس المختلفة | ١٨٠ | ٨٢,٦٪ | ٨ | ٣,٧٪ | ٣٠ | ١٣,٧٪ | ٢,٦ |
| ٥ | مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ | ١٢٨ | ٥٨,٧٪ | ٥٩ | ٢٧,١٪ | ٣١ | ١٤,٢٪ | ٢,٤ |
| ٦ | استخدام استراتيجيات مختلفة لجذب انتباه التلاميذ داخل الصف الدراسي | ١٢٩ | ٥٩,٢٪ | ٨ | ٣,٧٪ | ٨١ | ٣٧,٢٪ | ٢,٢ |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٧ | استخدام الأمثلة والتشبيهات للتلاميذ | ٨٠ | ٪٣٦,٧ | ١٠٧ | ٪٤٩,١ | ٣١ | ٪١٤,٢ | ٢,٢ |
| ٨ | استرجاع الخبرات السابقة لدى التلاميذ | ١٢٠ | ٪٥٥ | ٨ | ٪٣,٧ | ٩٠ | ٪٤١,٣ | ٢,١ |
| ٩ | ضبط الصف وحسن إدارته | ١٢٠ | ٪٥٥ | ٨ | ٪٣,٧ | ٩٠ | ٪٤١,٣ | ٢,١ |
| ١٠ | صياغة أهداف الدروس بطريقة سلوكية | ١٢٠ | ٪٥٥ | ٨ | ٪٣,٧ | ٩٠ | ٪٤١,٣ | ٢,١ |
| ١١ | الربط بين الدرس الجديد والدرس القديم | ١٢٠ | ٪٥٥ | ٨ | ٪٣,٧ | ٩٠ | ٪٤١,٣ | ٢,١ |
| ١٢ | اختيار طرق التدريس المناسبة لطبيعة موضوع الدرس | ١٢٠ | ٪٥٥ | ٨ | ٪٣,٧ | ٩٠ | ٪٤١,٣ | ٢,١ |
| ١٣ | استخدام أسلوب الثواب والعقاب مع التلاميذ | ١٢٠ | ٪٥٥ | ٨ | ٪٣,٧ | ٩٠ | ٪٤١,٣ | ٢,١ |
| ١٤ | استمداد الأمثلة من بيئة التلاميذ | ١٢٠ | ٪٥٥ | ٨ | ٪٣,٧ | ٩٠ | ٪٤١,٣ | ٢,١ |
| ١٥ | التنويع في توجيه الأسئلة للتلاميذ | ١٢٠ | ٪٥٥ | ٠ | ٪٠ | ٩٨ | ٪٤٥ | ٢,١ |
| ١٦ | فهم أهداف المرحلة التعليمية التي أدرس فيها | ١٢٨ | ٪٥٨,٧ | ٠ | ٪٠ | ٩٠ | ٪٤١,٣ | ٢,١ |
| ١٧ | التمسك بأخلاقيات مهنة المعلم | ١٢٠ | ٪٥٥ | ٠ | ٪٠ | ٩٨ | ٪٤٥ | ٢,١ |
| ١٨ | إجراء عمليات التقويم للتلاميذ بشكل صحيح | ١٢٠ | ٪٥٥ | ٠ | ٪٠ | ٩٨ | ٪٤٥ | ٢,١ |
| ١٩ | التعاون مع المدرسة التي أتدرب فيها | ٨٨ | ٪٤٠,٤ | ٤٠ | ٪١٨,٣ | ٩٠ | ٪٤١,٣ | ١,٩ |

كما أكد المتدربون انعكاس المقررات التربوية بدرجة متوسطة على أدائهم في التربية العملية في عدة أمور هي: التنويع في توجيه الأسئلة للتلاميذ، والتمسك بأخلاقيات مهنة المعلم، وإجراء عمليات التقويم للتلاميذ بشكل صحيح، وبلغ المتوسط الحسابي لكل عبارة (٢,١). كما حصلت عبارة التعاون مع المدرسة التي يتدرب فيها المتدرب على متوسط حسابي (١,٩)، مما يؤكد ممارستها بدرجة متوسطة.

وبهذا تتفق وبدرجة كبيرة وجهة نظر المتدربين مع المشرفين في أن المقررات التربوية قد انعكست في بعض جوانبها على أداء المتدربين بشكل كبير خاصة فيما

يتعلق بمفهوم التربية العملية وفهم أهداف المرحلة التي يدرس فيها المتدرب. أما في بعض الجوانب الأخرى فقد اتفقت كذلك آراء المتدربين مع المشرفين في توسط انعكاس بعض جوانب المقررات التربوية على أداء المتدرب في التنويع في توجيه الأسئلة للتلاميذ وإجراء عمليات التقويم للتلاميذ بشكل صحيح، وفي تمسك المتدربين بأخلاقيات مهنة المعلم، فالمتوسط الحسابي لإجابات المتدربين بلغ (٢,١) لكل عبارة، والذي من شأنه أن يجعلها تمارس بدرجة متوسطة.

وبهذه النتيجة الخاصة بمحور المقررات التربوية ومدى انعكاسها على أداء المتدرب في التربية العملية من وجهة نظر المتدربين، فإنهم يؤكدون ممارسة (٥) عبارات من أصل (١٩) عبارة تمارس بدرجة كبيرة، و(١٤) عبارة من أصل (١٩) عبارة تمارس بدرجة متوسطة، ولم يؤكدوا أي عبارة تمارس بدرجة ضعيفة. ومن شأن هذه النتيجة أن تؤكد مكانة الإعداد التربوي لطلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وأن ذلك الإعداد قد ساعد في تنفيذ برنامج التربية العملية بفاعلية من وجهة نظرهم.

لذا فإن نتائج هذا المحور وخاصة ما يتعلق بكفاية الإعداد التربوي للطلاب وتحقيق الإفادة من التربية العملية تتفق مع نتائج دراسات سابقة مثل دراسة (سليمان، ١٩٨٠م) ودراسة (زيتون وعبيدات، ١٩٨٤م) ودراسة (جامع، ١٩٨٦م) ودراسة (موسى، ١٩٨٨م) ودراسة (حسان، ١٩٩٢م) ودراسة (المغيدي، ١٩٩٨هـ)، إلا أنها تخالف دراسات أخرى مثل دراسة (الجبر، ١٩٨٢م) ودراسة (أبائمي، ١٤٠٨هـ) ودراسة (الحريقي، ١٩٨٩م) ودراسة (حسين والجنيد، ١٩٩١م) ودراسة (الفرا وحمران، ١٩٩٤م)، حيث أكدت نتائجها أن الإعداد الأكاديمي والتربوي لم يكن كافياً ولا مناسباً لتحقيق الأهداف التي وضعت للتربية العملية.

ب- المشرف التربوي وقياس مدى انعكاس دوره على أداء المتدرب في التربية العملية من وجهة نظر المتدرب. فالجدول رقم (٧) يوضح رأي المتدربين في ذلك، وقد جاءت عبارة "التمسك بأخلاقيات مهنة المعلم" كأعلى عبارة تمارس، حيث حصلت على متوسط حسابي قيمته (٢,٩)، وهذا يؤكد دور المشرف التربوي في أن يكون مثالا يحتذى من قبل المتدربين في التمسك بأخلاقيات مهنة المعلم، ويلاحظ هنا تأكيد المتدربين على أن المشرفين ساعدوهم على التمسك بأخلاقيات مهنة المعلم بينما لم يؤكدوا هذا التمسك استفادة من المقررات التربوية.

وقد حصلت عبارة "إعداد دفتر تحضير الدروس بشكل مناسب" على درجة كبيرة، حيث أكد ممارسة هذا الأمر بدرجة كبيرة المتوسط الحسابي الذي بلغ (٢,٦). وتؤكد هذه النتيجة أن من أولويات المشرف التربوي متابعة المتدرب في دفتر التحضير فهو المرآة التي تعكس عمل المتدرب، لذا فإن المتدربين يؤكدون مساعدة المشرفين لهم في إعداد دفتر تحضير الدروس بشكل مناسب.

وقد بيّن المتدربون أن مساعدة المشرفين لهم تأكدت في عشر عبارات من عبارات هذا المحور بدرجة متوسطة، فهي تشجيع التلاميذ على طرح الأسئلة، وإشراك معظم التلاميذ في الإجابة عن أسئلة الدرس، وتجنب التركيز على بعض التلاميذ في الشرح والأسئلة دون الآخرين، وحسن الاستماع إلى أسئلة التلاميذ، والتنويع في التوجيهات والإرشادات للتلاميذ بمتوسط حسابي بلغ (٢,٢) لكل عبارة مما سبق. أما العبارات الأخرى وهي في حسن التعامل الإداري مع العاملين بالمدرسة، واختيار واستخدام وسائل التعليم المناسبة لكل درس، واستخدام طرق مختلفة لجذب انتباه التلاميذ داخل الصف الدراسي، واختيار طرق التدريس المناسبة لطبيعة موضوع الدرس بمتوسط حسابي بلغ (٢,١) لكل عبارة. وجاءت العبارة الأخيرة في مساعدة المشرف التربوي "تطوير طريقة تدريس المتدربين" بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي لهذه العبارة (١,٩).

وبهذه النتيجة الخاصة بمحور المشرف التربوي وقياس مدى انعكاس دوره على أداء المتدرب في التربية العملية من وجهة نظر المتدرب، فإن المتدربين يؤكدون ممارسة عبارتين من أصل (١٢) عبارة تمارس بدرجة كبيرة، وعشر عبارات من أصل (١٢) عبارة تمارس بدرجة متوسطة، ولم يصفوا أي عبارة تمارس بدرجة ضعيفة.

**جدول رقم (٧) يوضح وجهة نظر المتدرب بمحور المشرف التربوي وقياس مدى انعكاس دوره على أداء المتدرب في التربية العملية.**

| م | العبارة | كبيرة | | متوسطة | | ضعيفة | | المتوسط الحسابي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | التكرار | النسبة | التكرار | النسبة | التكرار | النسبة | |
| ١ | التمسك بأخلاقيات مهنة المعلم | ٢١١ | ٩٦.٨٪ | ٠ | ٠٪ | ٧ | ٣.٢٪ | ٢.٩ |
| ٢ | إعداد دفتر تحضير الدروس بشكل مناسب | ١٨٠ | ٨٢.٦٪ | ٨ | ٣.٧٪ | ٣٠ | ١٣.٨٪ | ٢.٦ |
| ٣ | تشجيع التلاميذ على طرح الأسئلة | ١٢٠ | ٥٥٪ | ٣١ | ١٤.٢٪ | ٦٧ | ٣٠.٧٪ | ٢.٢ |
| ٤ | إشراك معظم التلاميذ في الإجابة عن أسئلة الدرس | ١٢٠ | ٥٥٪ | ٣١ | ١٤.٢٪ | ٦٧ | ٣٠.٧٪ | ٢.٢ |
| ٥ | تجنب التركيز على بعض التلاميذ في الشرح والأسئلة دون الآخرين | ١٢٠ | ٥٥٪ | ٣١ | ١٤.٢٪ | ٦٧ | ٣٠.٧٪ | ٢.٢ |
| ٦ | حسن الاستماع إلى أسئلة التلاميذ | ١٢٠ | ٥٥٪ | ٣٩ | ١٧.٩٪ | ٥٩ | ٢٧.١٪ | ٢.٢ |
| ٧ | التنويع في التوجيهات والإرشادات للتلاميذ | ١٢٠ | ٥٥٪ | ٣١ | ١٤.٢٪ | ٦٧ | ٣٠.٧٪ | ٢.٢ |
| ٨ | حسن التعامل الإداري المناسب مع العاملين | ١٢٠ | ٥٥٪ | ٠ | ٠٪ | ٩٨ | ٤٥٪ | ٢.١ |
| ٩ | اختيار واستخدام وسائل التعليم المناسبة لكل | ١٢٠ | ٥٥٪ | ٨ | ٣.٧٪ | ٩٠ | ٤١.٣٪ | ٢.١ |
| ١٠ | استخدام طرق مختلفة لجذب انتباه التلاميذ داخل الصف الدراسي | ١٢٨ | ٥٨.٧٪ | ٠ | ٠٪ | ٩٠ | ٤١.٣٪ | ٢.١ |
| ١١ | اختيار طرق التدريس المناسبة لطبيعة موضوع الدرس | ١٢٠ | ٥٥٪ | ٠ | ٠٪ | ٩٨ | ٤٥٪ | ٢.١ |
| ١٢ | تطوير طريقة تدريسي | ٨٠ | ٣٦.٧٪ | ٤٨ | ٢٢٪ | ٩٠ | ٤١.٣٪ | ١.٩ |

وبهذه النتائج الخاصة بمحور المشرف التربوي وقياس مدى انعكاس دوره على أداء المتدربين في التربية العملية فإنها متفقة مع دراسات عديدة مثل دراسة (الكثيري، ١٩٨٧م) ودراسة (السويدي، ١٩٩٢م) ودراسة (المغيدي، ١٩٩٨هـ) ودراسة (طلافحة، ١٤٢٤هـ)، ولم ترد أي دراسة سابقة تخالف نتائج هذه الدراسة الحالية في هذا المحور، ولكنها قد ترد بتفاوت نسبي بينها في قياس مدى انعكاس دور المشرف التربوي على أداء المتدرب في برنامج التربية العملية.

ج- العلاقة الإنسانية والتنظيمية الإشرافية بين المتدرب والمشرف التربوي خلال تنفيذ التربية العملية. فالجدول رقم (٨) يوضح رأي المتدربين في علاقتهم بالمشرفين التربويين وخاصة ما يتعلق بالعلاقة الإنسانية والتنظيمية الإشرافية، وقد حظيت عبارة "يشرح المشرف للمتدربين خطة تحضير الدروس" بأعلى درجة ممارسة من بين عبارات هذا المحور، حيث أكد المتدربون ممارسة هذا الاهتمام بدرجة كبيرة وبلغ المتوسط الحسابي (٢,٨). كما حظيت عبارة "يطلع المشرف دورياً على دفتر التحضير ويدون ملحوظاته" بدرجة كبيرة من الممارسة، حيث أكدوا اطلاع المشرف بشكل دوري على دفتر التحضير ويدون ملحوظاته بمتوسط حسابي بلغت قيمته (٢,٧). كما أكد المتدربون أن المشرفين لا يتدخلون أثناء سير الدرس بالحديث مع المتدرب أو التلاميذ، وبلغت ممارسة هذه العبارة درجة كبيرة بمتوسط حسابي وصلت قيمته إلى (٢,٦).

كما أكد المتدربون أن توجيهات المشرف التربوي بعد الزيارة الصفية تركز على أداء المتدرب أثناء الدرس، وبلغ المتوسط الحسابي (٢,٥). كما أكد المتدربون أن المشرفين يوجهونهم لأساليب تحقيق الأهداف الخاصة بكل درس بدرجة كبيرة، وبلغ المتوسط الحسابي (٢,٤)، كما أكدوا أن المشرفين يرشدونهم إلى كيفية مواجهة المواقف الصعبة أثناء الدرس بدرجة كبيرة، وبلغ المتوسط الحسابي (٢,٤).

وأوضح المتدربون أن المشرفين يتيحون لهم الفرصة الكاملة في ممارسة كافة أعمال المعلم بدرجة كبيرة، وأن المشرفين يدونون ملحوظاتهم أثناء شرح المتدرب للدرس ولا يتكلمون لا مع المشرف ولا مع المتدرب بدرجة كبيرة، وأن المشرفين يعملون على تذليل الصعوبات التي تواجه المتدربين في المدرسة بدرجة كبيرة، وأن المشرفين يتبعون أسلوباً عادلا في تقويم المتدربين بدرجة كبيرة، وبلغ المتوسط الحسابي (٢,٣) لكل عبارة مما سبق.

وأوضح المتدربون أن "ملحوظات المشرفين حول التدريس تركز على جوانب الضعف فقط" تمارس بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٢)، كما أوضحوا أن المشرفين يتبعون أسلوباً غير تربوي في نقد المتدربين حيث تمارس بدرجة متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي لذلك (٢). كما أكد المتدربون اقتصار توجيهات المشرفين على الجوانب العلمية دون التربوية بدرجة كبيرة وبمتوسط حسابي بلغ (١,٩) ليبيّن أن هذه العبارة تمارس بدرجة متوسطة من قبل المشرفين وذلك من وجهة نظر المتدربين.

وبهذه النتيجة الخاصة بمحور العلاقة الإنسانية والتنظيمية الإشرافية بين المتدرب والمشرف التربوي خلال تنفيذ التربية العملية من وجهة نظر المتدرب، فإن المتدربين يؤكدون ممارسة (١٠) عبارات من أصل (١٣) عبارة تمارس بدرجة كبيرة، و(٣) عبارات من أصل (١٣) عبارة تمارس بدرجة متوسطة، ولم يصفوا أي عبارة تمارس بدرجة ضعيفة. ومن شأن هذه النتيجة أن توضح عمق العلاقة الإنسانية والتنظيمية الإشرافية بين المتدرب والمشرف التربوي خلال تنفيذ برنامج التربية العملية.

جدول رقم (٨) يوضح وجهة نظر المتدرب بمحور علاقته بالمشرف التربوي.

| م | العبارة | كبيرة | | متوسطة | | ضعيفة | | المتوسط الحسابي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | التكرار | النسبة | التكرار | النسبة | التكرار | النسبة | |
| ١ | يشرح المشرف للمتدربين خطة تحضير الدروس | ١٩٨ | ٪٩٠.٨ | ٠ | ٪٠ | ٢٠ | ٪٩.٢ | ٢.٨ |
| ٢ | يطلع المشرف دوريا على دفتر التحضير ويدون ملحوظاته | ١٨٥ | ٪٨٤.٩ | ١٤ | ٪٦.٤ | ١٩ | ٪٨.٧ | ٢.٧ |
| ٣ | لا يتدخل المشرف أثناء سير الدرس بالحديث مع المتدرب أو التلاميذ | ١٤٢ | ٪٦٥.١ | ٧٦ | ٪٣٤.٩ | ٠ | ٪٠ | ٢.٦ |
| ٤ | توجيهات المشرف بعد الزيارة الصفية تركز على أدائي أثناء الدرس | ٥٩ | ٪٢٧.١ | ١٥١ | ٪٥٩.٣ | ٨ | ٪٣.٧ | ٢.٥ |
| ٥ | يوجه المشرف المتدربين لأساليب تحقيق الأهداف الخاصة بكل درس | ١٥٩ | ٪٧٣ | ٠ | ٪٠ | ٥٩ | ٪٢٧ | ٢.٤ |
| ٦ | يرشد المشرف المتدربين إلى كيفية مواجهة المواقف الصعبة أثناء التدريس | ١٥١ | ٪٦٩.٣ | ٨ | ٪٣.٧ | ٥٩ | ٪٢٧ | ٢.٤ |
| ٧ | يجلس المشرف صامتا ويدون ملحوظاته أثناء شرح المتدرب للدرس | ١٥١ | ٪٦٩.٣ | ٠ | ٪٠ | ٦٧ | ٪٣٠.٧ | ٢.٣ |
| ٨ | يعمل المشرف على تذليل الصعوبات التي تواجه المتدربين في المدرسة | ١٥١ | ٪٦٩.٣ | ٠ | ٪٠ | ٦٧ | ٪٣٠.٧ | ٢.٣ |
| ٩ | يتّبع المشرف أسلوبا عادلا في تقويم المتدربين | ١٥١ | ٪٦٩.٣ | ٠ | ٪٠ | ٦٧ | ٪٣٠.٧ | ٢.٣ |
| ١٠ | يتيح المشرف الفرصة الكاملة للمتدرب في ممارسة كافة أعمال المعلم | ١٢٨ | ٪٥٨.٧ | ٣١ | ٪١٤.٢ | ٥٩ | ٪٢٧.١ | ٢.٣ |
| ١١ | يتّبع المشرف أسلوبا غير تربوي في نقد المتدربين | ١١٩ | ٪٥٤.٦ | ٠ | ٪٠ | ٩٩ | ٪٤٥.٤ | ٢ |
| ١٢ | ملحوظات المشرف حول التدريس تركز على جوانب الضعف فقط | ٨٠ | ٪٣٦.٧ | ٧١ | ٪٣٢.٦ | ٦٧ | ٪٣٠.٧ | ٢ |
| ١٣ | تقتصر توجيهات المشرف على الجوانب العلمية دون التربوية | ٨٠ | ٪٣٦.٧ | ٤٠ | ٪١٨.٣ | ٩٨ | ٪٤٥ | ١.٩ |

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات السابقة في هذا المحور، حيث اتفقت مع كل من دراسة (الجبر، ١٩٨٢م) ودراسة (جامع، ١٩٨٦م) ودراسة (المغيدي، ١٩٩٨هـ). وقد خالفت بعض نتائج هذا المحور نتائج بعض الدراسات خاصة فيما يتعلق بتناقض تقويم الطلاب المتدربين من مشرف لآخر وعدم الدقة في توحيد أساليب وإجراءات تقويم أداء الطلاب، كما جاءت نتائج دراسات كل من (موسى، ١٩٨٨م) ودراسة (حسين والجنيد، ١٩٩١م) ودراسة (عمار، ١٩٩٧م) ودراسة (ذياب، ١٩٩٨م).

د- مدارس التطبيق وما تهيئه من مناخ مساعد لتنفيذ برنامج التربية العملية بفاعلية من وجهة نظر المتدرب. فالجدول رقم (٩) يوضح رأي المتدربين في ذلك، وقد جاءت عبارة "تقدم إدارة المدرسة كافة التسهيلات اللازمة لتنفيذ التربية العملية بفاعلية" وعبارة "تعامل المدرسة المتدربين معاملة حسنة" كأعلى عبارتين حصلتا على رأي المتدربين بأن مدارس التطبيق قدمت لهم كافة التسهيلات وكذلك عاملتهم معاملة حسنة بدرجة كبيرة، وبلغ المتوسط الحسابي لكل عبارة من العبارتين السابقتين (٢,٩).

وكذلك فإن المتدربين يؤكدون حرص إدارة المدرسة على توقيع المتدربين في نموذج الحضور والانصراف بشكل يومي بدرجة كبيرة، وبلغ المتوسط الحسابي لهذه العبارة (٢,٦). كما أكد المتدربون أن إدارة المدرسة تتعاون معهم فتمكنهم من تدريس مقررات دراسية تتناسب مع تخصصاتهم الجامعية بدرجة كبيرة، وبلغ المتوسط الحسابي (٢,٤)، وأن إدارة المدرسة توفر مكاناً مناسباً للقاء المتدربين مع المشرف التربوي بدرجة كبيرة، وبلغ المتوسط الحسابي (٢,٤)، وأن المدرسة تتيح الفرصة الكاملة للمتدرب في ممارسة كافة أعمال المعلم بدرجة كبيرة، وبلغ المتوسط الحسابي (٢,٤)، وأن المدرسة تساعدهم في توفير وسائل التعليم المختلفة بدرجة كبيرة، وبلغ المتوسط الحسابي (٢,٤)، وأن إدارة المدرسة تعيّن أحد

المعلمين المتعاونين لمساعدة المشرف التربوي في متابعة المتدربين بدرجة كبيرة، وبلغ المتوسط الحسابي (٢,٤).

**جدول رقم (٩) يوضح وجهة نظر المتدرب بمحور مدارس التطبيق وما تهيئه من مناخ مساعد لتنفيذ برنامج التربية العملية بفاعلية.**

| م | العبارة | كبيرة | | متوسطة | | ضعيفة | | المتوسط الحسابي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | التكرار | النسبة | التكرار | النسبة | التكرار | النسبة | |
| ١ | تقدم إدارة المدرسة كافة التسهيلات اللازمة لتنفيذ التربية العملية بفاعلية | ٢١٠ | ٩٦,٣٪ | ٨ | ٣,٧٪ | ٠ | ٠٪ | ٢,٩ |
| ٢ | تعامل المدرسة المتدربين معاملة حسنة | ٢١٠ | ٩٦,٣٪ | ٨ | ٣,٧٪ | ٠ | ٠٪ | ٢,٩ |
| ٣ | تحرص إدارة المدرسة على توقيعك على نموذج الحضور والانصراف | ١٨٠ | ٨٢,٦٪ | ٠ | ٠٪ | ٣٨ | ١٧,٤٪ | ٢,٦ |
| ٤ | توفر إدارة المدرسة مكانا مناسبا للقاء المتدربين مع المشرف | ١٥٩ | ٧٣٪ | ٠ | ٠٪ | ٥٩ | ٢٧٪ | ٢,٤ |
| ٥ | تتيح المدرسة الفرصة الكاملة للمتدرب في ممارسة كافة أعمال المعلم | ١٥٩ | ٧٣٪ | ٠ | ٠٪ | ٥٩ | ٢٧٪ | ٢,٤ |
| ٦ | تتعاون المدرسة بما يمكنك من تدريس مقررات دراسية تتناسب مع تخصصك الجامعي | ١٥١ | ٦٩,٣٪ | ٨ | ٣,٧٪ | ٥٩ | ٢٧٪ | ٢,٤ |
| ٧ | تساعد المدرسة المتدربين في توفير وسائل التعليم المختلفة | ١٥١ | ٦٩,٣٪ | ٨ | ٣,٧٪ | ٥٩ | ٢٧٪ | ٢,٤ |
| ٨ | تعين إدارة المدرسة أحد المعلمين المتعاونين لمساعدة المشرف في متابعة المتدربين | ١١٩ | ٥٤,٦٪ | ٤٠ | ١٨,٤٪ | ٥٩ | ٢٧٪ | ٢,٤ |
| ٩ | تعقد إدارة المدرسة اجتماعا تعرف فيه المتدربين بالمدرسة وتلاميذها وبيئتها | ١١٩ | ٥٤,٦٪ | ٤٠ | ١٨,٤٪ | ٥٩ | ٢٧٪ | ٢,٢ |
| ١٠ | توفر إدارة المدرسة العدد المناسب من الحصص لكل متدرب | ١١١ | ٥١٪ | ٤٠ | ١٨,٣٪ | ٦٧ | ٣٠,٧٪ | ٢,٢ |
| ١١ | ترحب المدرسة بالمتدربين وتتعاون معهم | ١١١ | ٥١٪ | ٤٨ | ٢٢٪ | ٥٩ | ٢٧٪ | ٢,٢ |
| ١٢ | تقضي جزءا من فترة التدريب لمشاهدة بعض معلمي المدرسة أثناء التدريس قبل التطبيق | ١١٩ | ٥٤,٦٪ | ٠ | ٠٪ | ٩٩ | ٤٥,٤٪ | ٢ |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١٣ | تشرك إدارة المدرسة المتدربين في كافة أنشطتها المدرسية | ١١١ | ٪٥١ | ٠ | ٪٠ | ١٠٧ | ٪٤٩ | ٢ |
| ١٤ | تطلع إدارة المدرسة على دفاتر المتدربين لتحضير الدروس | ١١١ | ٪٥١ | ٠ | ٪٠ | ١٠٧ | ٪٤٩ | ٢ |
| ١٥ | تشارك إدارة المدرسة في تحديد الدرجة المستحقة للمتدربين | ١١١ | ٪٥١ | ٠ | ٪٠ | ١٠٧ | ٪٤٩ | ٢ |

كما أكد المتدربون ممارسة ما يتعلق بأن إدارة المدرسة توفر العدد المناسب من الحصص لكل متدرب بدرجة متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي (٢,٢)، كما أكدوا أن المدرسة ترحب بالمتدربين وتتعاون معهم بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٢)، وأكدوا كذلك إأن إدارة المدرسة تعقد اجتماعاً تعرّف فيه المتدربين بالمدرسة وتلاميذها وبيئتها بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٢).

وأكد المتدربون إشراك إدارات مدارس التطبيق لهم في كافة أنشطتها المدرسية بدرجة كبيرة، وتكررت نفس النتيجة فيما يتعلق باطلاع إدارات المدارس على دفاتر المتدربين لتحضير الدروس، وكذلك فيما يتعلق بمشاركة إدارات المدارس في تحديد الدرجة المستحقة للمتدربين، وكذلك فيما يتعلق بقضائهم جزءاً من فترة التدريب لمشاهدة بعض معلمي المدرسة أثناء التدريس قبل التطبيق، حيث بلغ المتوسط الحسابي لكل عبارة مما سبق (٢)، مما يؤكد ممارسة هذه العبارات بدرجة متوسطة.

وبهذه النتيجة الخاصة بمحور مدارس التطبيق وما تهيئه من مناخ مساعد لتنفيذ برنامج التربية العملية بفاعلية من وجهة نظر المتدربين، فإنهم يؤكدون ممارسة (٨) عبارات من أصل (١٥) عبارة تمارس بدرجة كبيرة، و(٧) عبارات من أصل (١٥) عبارة تمارس بدرجة متوسطة، ولم يصفوا أي عبارة تمارس بدرجة ضعيفة. ومن

شأن هذه النتيجة أن تؤكد نجاح مدارس التطبيق سواء كانت مدارس التعليم العام أو المعاهد العلمية في تهيئة المناخ المناسب لتنفيذ برنامج التربية العملية بفاعلية وذلك من خلال وجهة نظر المتدربين.

اتفقت مجموعة قليلة من الدراسات مع نتيجة الدراسة الحالية فيما يتعلق بمدارس التطبيق العملي وما تقدمه من تهيئة المناخ المساعد لتنفيذ برنامج التربية العملية، حيث جاءت الدراسات التالية: (الجبر، ١٩٨٢م) ودراسة (المغيدي، ١٩٩٨هـ) ودراسة (ذياب، ١٩٩٨م) متفقة مع الدراسة الحالية. إلا أنها في هذه النتيجة تخالف دراسات أخرى أكثر، من مثل دراسة (الحريقي، ١٩٨٩م) ودراسة (غوني، ١٩٩٠م) ودراسة (حسان، ١٩٩٢م) ودراسة (السعيد والشعبي، ١٩٩٣م) ودراسة (الفرا وحمران، ١٩٩٤م)، ودراسة (عمار، ١٩٩٧م) ودراسة (طلافحة، ١٤٢٤هـ). حيث توصلت هذه الدراسات إلى عدم رغبة مدارس التطبيق في المتدربين ومعاناة المدارس من إعادة جدولة الحصص أثناء تدريب الطلبة، إضافة إلى عدم توفر غرف خاصة في المدارس لاجتماع المتدربين مع مشرفيهم.

هـ- قسم التربية وما يقدمه من تسهيلات تعين المتدرب على القيام بدوره بفاعلية وذلك من خلال وجهة نظر المتدرب. فالجدول رقم (١٠) يبيّن وجهة نظر المتدربين في ذلك، وقد حظيت عبارة "يهتم قسم التربية باختيار مشرفين للتربية العملية من ذوي الاختصاص" بأعلى درجة ممارسة من بين عبارات هذا المحور، وبلغ المتوسط الحسابي لهذه العبارة (٢.٩). كما أكد المتدربون ممارسة العبارة "مراعاة قسم التربية لرغبات المشرفين في اختيار مدارس التدريب" بدرجة كبيرة، وبلغ المتوسط الحسابي لهذه العبارة (٢.٩).

**جدول رقم (١٠) يوضح وجهة نظر المتدرب بمحور قسم التربية وما يقوم به من تسهيلات تعين المتدرب على القيام بدوره بفاعلية.**

| م | العبارة | كبيرة | | متوسطة | | ضعيفة | | المتوسط الحسابي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | التكرار | النسبة | التكرار | النسبة | التكرار | النسبة | |
| ١ | يهتم قسم التربية باختيار مشرفين للتربية العملية من ذوي الاختصاص | ٢١٠ | ٩٦.٣٪ | ٠ | ٠٪ | ٨ | ٣.٧٪ | ٢.٩ |
| ٢ | يراعي قسم التربية رغبات المشرفين في اختيار مدارس التدريب | ١٩٨ | ٩٠.٨٪ | ٠ | ٠٪ | ٦٧ | ٩.٢٪ | ٢.٩ |
| ٣ | يهتم قسم التربية بالتنسيق الإداري مع وزارة التربية والتعليم بخصوص المتدربين | ١٩٦ | ٩٠٪ | ١٤ | ٦.٣٪ | ٨ | ٣.٧٪ | ٢.٨ |
| ٤ | عدد المتدربين معك في المدرسة مناسب | ١٧٠ | ٧٨٪ | ٤٠ | ١٨.٣٪ | ٨ | ٣.٧٪ | ٢.٧ |
| ٥ | تنظيم قسم التربية للتربية العملية واضح لدى جميع المتدربين | ١٧٢ | ٧٨.٩٪ | ٨ | ٣.٧٪ | ٣٨ | ١٧.٤٪ | ٢.٦ |
| ٦ | يراعي قسم التربية المتدربين ذوي الاحتياجات الخاصة في التطبيق | ١٧٢ | ٧٨.٩٪ | ٨ | ٣.٧٪ | ٣٨ | ١٧.٤٪ | ٢.٦ |
| ٧ | يعمل قسم التربية على تقديم كافة التسهيلات لإنجاح برنامج التربية العملية | ١٥٩ | ٧٣٪ | ٠ | ٠٪ | ٥٩ | ٢٧٪ | ٢.٤ |
| ٨ | يراعي قسم التربية احتياجات بعض المدارس بتوفير المتدربين | ١٥٩ | ٧٣٪ | ٠ | ٠٪ | ٥٩ | ٢٧٪ | ٢.٤ |
| ٩ | يراعي قسم التربية ظروف المتدربين من طلاب المنح | ١٥٩ | ٧٣٪ | ٠ | ٠٪ | ٥٩ | ٢٧٪ | ٢.٤ |
| ١٠ | يراعي قسم التربية رغبات المتدربين في التدريب بمراحل التعليم المختلفة | ١٥١ | ٦٩.٣٪ | ٠ | ٠٪ | ٦٧ | ٣٠.٧٪ | ٢.٣ |
| ١١ | يعمل قسم التربية على حل المشكلات التي تواجهك أثناء التربية العملية | ١١١ | ٥١٪ | ٤٨ | ٢٢٪ | ٥٩ | ٢٧٪ | ٢.٢ |
| ١٢ | يراعي قسم التربية رغبات المتدربين في التدريب بالمدارس القريبة من محال إقامتهم | ٥٩ | ٢٧.١٪ | ١١٩ | ٥٤.٦٪ | ٤٠ | ١٨.٣٪ | ٢ |

وقد أكد المتدربون ممارسة هذه العبارة بدرجة كبيرة "يهتم قسم التربية بالتنسيق الإداري مع وزارة التربية والتعليم بخصوص المتدربين"، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه العبارة (٢,٨). وأكد المتدربون رأيهم في أن عدد المتدربين معهم في المدرسة مناسب بدرجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه العبارة (٢,٧). كما حظيت عبارة "تنظيم قسم التربية للتربية العملية واضح لدى جميع المتدربين" بدرجة ممارسة كبيرة كما أكدوا مراعاة قسم التربية لذوي الاحتياجات الخاصة من المتدربين في التطبيق بدرجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٦) لكل عبارة.

وأوضح المتدربون أن قسم التربية يعمل على تقديم كافة التسهيلات لإنجاح برنامج التربية العملية بدرجة كبيرة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٢,٤)، كما أوضحوا أن قسم التربية يراعي احتياجات بعض المدارس بتوفير المتدربين بدرجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٤)، وأوضحوا كذلك أن قسم التربية يراعي ظروف المتدربين من طلاب المنح بدرجة كبيرة، وبلغ المتوسط الحسابي (٢,٤).

إلا أن المتدربين بيّنوا أن قسم التربية يعمل على حل المشكلات التي تواجه المتدربين أثناء التربية العملية بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٢)، وبيّنوا أن القسم يراعي رغبات المتدربين في التدريب بالمدارس القريبة من محال إقامتهم بدرجة متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي (٢).

وبهذه النتيجة الخاصة بمحور قسم التربية وما يقدمه من أجل تقديم العون الكامل للمتدرب من أجل مساعدته في القيام بدوره بفاعلية، فإن المتدربين يؤكدون ممارسة (١٠) عبارات من أصل (١٢) عبارة تمارس بدرجة كبيرة، وعبارتين من أصل (١٢) عبارة تمارس بدرجة متوسطة، ولم يصفوا أي عبارة

تمارس بدرجة ضعيفة. ومن شأن هذه النتيجة أن تؤكد قدرة قسم التربية في تهيئة جميع الظروف المعينة للمتدرب في القيام بدوره بفاعلية من أجل إنجاح برنامج التربية العملية.

وقد جاءت نتيجة الدراسة في هذا المحور المتعلق بالجهة المنظمة للتربية العملية وما تقوم من إجراءات تساعد في تنظيم وفاعلية برنامج التربية العملية متفقة مع نتائج دراسات عديدة، ومنها دراسة (الحريقي، ١٩٨٩م) ودراسة (المغيدي، ١٩٩٨هـ) ودراسة (ذياب، ١٩٩٨م)، واختلفت مع نتائج دراسة واحدة فقط هي دراسة (حسين والجنيد، ١٩٩١م).

**٣- نتائج السؤال الثالث ومناقشتها:**

حدد الباحث السؤال الثالث في النص التالي:

ما الأسباب المؤثرة سلباً على فاعلية برنامج التربية العملية بجامعة الإمام محمد ابن سعود الإسلامية من وجهة نظر المشرفين التربويين والطلاب المتدربين؟ وقد اعتبر الباحث أن الأسباب التي حصلت على موافقة نسبة ٦٠٪ فأكثر أسبابا مؤثرة سلباً على فاعلية برنامج التربية العملية، ويعرض الباحث نتائج هذا السؤال على النحو التالي:

**أ-** الأسباب التي تؤثر سلباً على فاعلية برنامج التربية العملية من وجهة نظر المشرف التربوي، فالجدول رقم (١١) يوضح ذلك، وتركزت آراء أغلبية المشرفين التربويين في أن الإعداد التربوي للمتدربين غير كاف بنسبة بلغت ٨١,٧٪ وقد يرجع السبب في ذلك إلى إحساس المشرفين التربويين بدرجة الممارسة المتوسطة لأداء الطلاب المتدربين لبعض متطلبات العملية التدريسية.

وأكدت نسبة كبيرة من المشرفين التربويين أن من الأسباب المؤثرة سلباً على تنفيذ برنامج التربية العملية بفاعلية هو "عدم تخصيص المستوى الثامن بالكامل للتربية العملية في المدرسة" بنسبة بلغت ٨٠٪، وكذلك "تزامن دراسة المتدربين

لبعض المقررات التربوية مع وقت تنفيذ التربية العملية مما يعيق الفائدة من التربية العملية" بنسبة بلغت ٧٦,٧٪. وكذلك "المدة الزمنية للتربية العملية غير كافية" بنسبة بلغت ٧٠٪ من المشرفين، وقد يرجع ذلك إلى رغبة المشرفين التربويين في زيادة طول الفترة المخصصة للتربية العملية مما يتيح للطالب الفرصة الكاملة للتدريب على كافة جوانب العملية التعليمية واكتساب الخبرات منها، إلى جانب إسهام التفرغ الكامل للطالب أثناء مادة التربية العملية يساعده على معايشة العمل التدريسي بشكل أفضل. ومن الأسباب المؤثرة سلباً على تنفيذ برنامج التربية العملية بفاعلية وأخذت موافقة نسبة كبيرة من المشرفين، السبب "الأيام المخصصة لبرنامج التربية العملية تسبب الإرباك لجدول المدرسة" بنسبة بلغت ٧٣,٣٪ من المشرفين، وهذا مما يعيق - أحياناً- تعاون مدارس التطبيق في تدريب الطلاب. كما أكد ما نسبته أكثر من ٦٠٪ من المشرفين موافقتهم على الأسباب التالية: "دراسة المتدربين المقررات الأكاديمية والتخصصية الأخرى أثناء تنفيذ برنامج التربية العملية يؤثر على تحصيلهم وانتباههم واهتمامهم"، و"تنفيذ التربية العملية على فترات متقطعة يوم أو يومين في الأسبوع مما يربك المتدربين"، و "عدم وجود دليل للمتدربين في التربية العملية مما يسبب الإرباك للمدرسة والمشرف"، ومن شأن هذه الموافقة تأكيد آراء المشرفين التربويين حيال عدم كفاية الإعداد التربوي للمتدربين وكذلك عدم تخصيص المستوى الثامن بالكامل للتربية العملية في المدرسة واقتصارها على يوم أو يومين مما يربك المتدرب ويؤثر بالضرورة على أدائه في التربية العملية.

## جدول رقم (١١) يوضح وجهة نظر المشرف التربوي بالأسباب التي تؤثر سلباً على تنفيذ برنامج التربية العملية بفاعلية.

| م | العبارة | موافق | | لا أدري | | غير موافق | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | التكرار | النسبة | التكرار | النسبة | التكرار | النسبة |
| ١ | الإعداد التربوي للمتدربين غير كاف | ٤٩ | ٨١,٧٪ | ١٠ | ١٦,٧٪ | ١ | ١,٧٪ |
| ٢ | عدم تخصيص المستوى الثامن بالكامل للتربية العملية في المدرسة | ٤٨ | ٨٠٪ | ١١ | ١٨,٣٪ | ١ | ١,٣٪ |
| ٣ | تزامن دراسة المتدربين لبعض المقررات التربوية مع وقت تنفيذ التربية العملية مما يعيق الفائدة من التربية العملية | ٤٦ | ٧٦,٧٪ | ١٢ | ٢٠٪ | ٢ | ٣,٣٪ |
| ٤ | الأيام المخصصة لبرنامج التربية العملية تسبب الإرباك لجدول المدرسة | ٤٤ | ٧٣,٣٪ | ١٦ | ٢٦,٧٪ | ٠ | ٠٪ |
| ٥ | المدة الزمنية للتربية العملية غير كافية | ٤٢ | ٧٠٪ | ١٥ | ٢٥٪ | ٣ | ٥٪ |
| ٦ | دراسة المتدربين المقررات الأكاديمية والتخصصية الأخرى أثناء تنفيذ برنامج التربية العملية يؤثر على تحصيلهم وانتباههم واهتمامهم | ٤١ | ٦٨,٣٪ | ٣ | ٥٪ | ١٦ | ٢٦,٧٪ |
| ٧ | تنفيذ التربية العملية على فترات متقطعة يوم أو يومين في الأسبوع مما يربك المتدربين | ٣٨ | ٦٣,٣٪ | ٦ | ١٠٪ | ١٦ | ٢٦,٧٪ |
| ٨ | عدم وجود دليل للمتدربين في التربية العملية مما يسبب الإرباك للمدرسة والمشرف | ٣٦ | ٦٠٪ | ١ | ١,٧٪ | ٢٣ | ٣٨,٣٪ |
| ٩ | عدم إبلاغ المدرسة المشرف والمتدربين في الوقت المناسب بالتغييرات في الجدول | ٣١ | ٥١,٧٪ | ١٧ | ٢٨,٣٪ | ١٢ | ٢٠٪ |
| ١٠ | لا تقدم المدرسة الدعم الكافي للمتدربين للقيام بدورهم في إدارة الصف وضبط النظام | ٣٠ | ٥٠٪ | ١٩ | ٣١,٧٪ | ١١ | ١٨,٣٪ |
| ١١ | غلبة الطابع النظري على المقررات التربوية | ٢٩ | ٤٨,٣٪ | ١٧ | ٢٨,٣٪ | ١٤ | ٢٣,٣٪ |
| ١٢ | وضع المدرسة لجدول المتدربين في الحصص الأخيرة من اليوم الدراسي | ٢٧ | ٤٥٪ | ١٧ | ٢٨,٣٪ | ١٦ | ٢٦,٧٪ |
| ١٣ | عدم قناعة بعض مديري المدارس بتدريب مجموعات المتدربين في مدارسهم | ٢٦ | ٤٣,٣٪ | ١٨ | ٣٠٪ | ١٦ | ٢٦,٧٪ |
| ١٤ | قلة التنسيق بين المدرسة والمشرف بخصوص التغييرات في جدول المتدربين وأوقات الاختبارات | ٢٥ | ٤١,٧٪ | ٢٦ | ٤٣,٣٪ | ٩ | ١٥٪ |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١٥ | عدم التنسيق الكافي بين المتدرب والمعلم بسبب قصر تنفيذ التربية العملية على يوم أو يومين أسبوعيا | ٢٥ | ٪٤١.٧ | ٦ | ٪١٠ | ٢٩ | ٪٤٨.٣ |
| ١٦ | ضعف تناسب محتوى المقررات التربوية مع العملية التعليمية بالمدرسة | ٢٠ | ٪٣٣.٣ | ٢٠ | ٪٣٣.٣ | ٢٠ | ٪٣٣.٣ |
| ١٧ | وجود أكثر من مجموعة للتربية العملية في المدرسة الواحدة مما يؤثر على سير العملية التعليمية | ١٩ | ٪٣١.٧ | ١ | ٪١.٧ | ٤٠ | ٪٦٦.٧ |
| ١٨ | ضعف تعاون إدارة المدرسة مع المشرف في توفير العدد المناسب من الحصص لكل متدرب | ١٩ | ٪٣١.٧ | ٣ | ٪٥ | ٣٨ | ٪٦٣.٣ |

كما لم توافق نسبة كبيرة من المشرفين التربويين على أسباب كثيرة، ومنها "وجود أكثر من مجموعة للتربية العملية في المدرسة الواحدة مما يؤثر على سير العملية التعليمية"، وذلك لأن التعليمات تمنع الجمع بين أكثر من مجموعة في مدرسة واحدة. كما نفت نسبة كبيرة من المشرفين التربويين "ضعف تعاون إدارة المدرسة مع المشرف في توفير العدد المناسب من الحصص لكل متدرب" و "ضعف تناسب محتوى المقررات التربوية مع العملية التعليمية بالمدرسة".

وقد وافق ٦٠٪ من المشرفين التربويين على (٨) أسباب من أصل (١٨) سبباً وأوضحوا أنها تؤثر سلباً على فاعلية برنامج التربية العملية بالجامعة، واختلفوا في (١٠) أسباب أخرى.

ب- الأسباب التي تؤثر سلباً على فاعلية برنامج التربية العملية من وجهة نظر المتدرب، فالجدول رقم (١٢) يوضح ذلك، وكان رأي المتدربين واضحاً تجاه بعض الأسباب وموافقاً لرأي المشرفين، وخاصة في الأسباب المتعلقة بأن "المدة الزمنية للتربية العملية غير كافية" بنسبة بلغت ٧٧.١٪. أما السبب الآخر الذي حصل على رأي الأغلبية من المتدربين فهو دراسة المتدربين للمقررات الأكاديمية والتخصصية الأخرى أثناء تنفيذ برنامج التربية العملية مما يؤثر سلباً على أدائهم

بنسبة بلغت ٧٣.٤٪. وكذلك فالسبب "الإعداد التربوي للمتدربين غير كاف" أخذ رأي الأغلبية بنسبة بلغت ٧٣٪.

كما تجدر الإشارة إلى أن العديد من الأسباب التي تؤثر سلباً على تنفيذ برنامج التربية العملية بفاعلية قد حصلت على موافقة ما لا يقل عن ٧٣٪ من المتدربين فيما يخص الأسباب التالية: غلبة الطابع النظري على المقررات التربوية، وتنفيذ التربية العملية على فترات متقطعة إذ تقتصر على يوم أو يومين في الأسبوع مما يربك المتدربين، وعدم التنسيق الكافي بين المتدرب والمعلم بسبب قصر تنفيذ التربية العملية على يوم أو يومين أسبوعياً، وعدم وجود دليل للمتدربين في التربية العملية مما يسبب الإرباك للمدرسة والمشرف، ووجود أكثر من مجموعة للتربية العملية في المدرسة الواحدة مما يؤثر على سير العملية التعليمية، وعدم إبلاغ المدرسة المشرفين والمتدربين في الوقت المناسب بالتغييرات في الجدول.

وأكد المتدربون موافقتهم حيال بعض الأسباب التي تؤثر سلباً على فاعلية برنامج التربية العملية وخاصة فيما يتعلق بـ "ضعف تناسب محتوى المقررات التربوية مع العملية التعليمية بالمدرسة" بنسبة بلغت ٦٩.٣٪، وأيضاً "الأيام المخصصة لبرنامج التربية العملية تسبب الإرباك لجدول المدرسة" بنسبة بلغت ٦٦.١٪، وكذلك "تزامن دراسة المتدربين لبعض المقررات التربوية مع وقت تنفيذ التربية العملية مما يعيق الفائدة من التربية العملية" بنسبة بلغت ٦٩.٣٪.

ولم تأخذ بعض الأسباب رأي الأغلبية من المتدربين وخاصة ما يتعلق بالأسباب التالية: "وضع المدرسة لجدول المتدربين في الحصص الأخيرة من اليوم الدراسي"، وكذلك "عدم قناعة بعض مديري المدارس بتدريب مجموعات المتدربين في مدارسهم"، وكذلك "لا تقدم المدرسة الدعم الكافي للمتدربين للقيام بدورهم في إدارة الصف وضبط النظام". وبهذه النتيجة يكون غالبية المتدربين قد

وافقوا على (١٢) سبباً من أصل (١٨) سبباً بأنها تؤثر سلباً على فاعلية برنامج التربية العملية بالجامعة، واختلفوا حول (٦) أسباب أخرى.

**جدول رقم (١٢) يوضح وجهة نظر المتدرب بالأسباب التي تؤثر سلباً على تنفيذ برنامج التربية العملية بفاعلية.**

| م | العبارة | موافق | | لا أدري | | غير موافق | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | التكرار | النسبة | التكرار | النسبة | التكرار | النسبة |
| ١ | المدة الزمنية للتربية العملية غير كافية | ١٦٨ | ٧٧.١٪ | ٠ | ٠٪ | ٥٠ | ٢٢.٩٪ |
| ٢ | دراسة المتدربين المقررات الأكاديمية والتخصصية الأخرى أثناء تنفيذ برنامج التربية العملية يؤثر على تحصيلهم وانتباههم واهتمامهم | ١٦٠ | ٧٣.٤٪ | ١٩ | ٨.٧٪ | ٣٩ | ١٧.٩٪ |
| ٣ | الإعداد التربوي للمتدربين غير كاف | ١٥٩ | ٧٣٪ | ٨ | ٣.٦٪ | ٥١ | ٢٣.٤٪ |
| ٤ | غلبة الطابع النظري على المقررات التربوية | ١٥٩ | ٧٣٪ | ٠ | ٠٪ | ٥٩ | ٢٧٪ |
| ٥ | وجود أكثر من مجموعة للتربية العملية في المدرسة الواحدة مما يؤثر على سير العملية التعليمية | ١٥٩ | ٧٣٪ | ٠ | ٠٪ | ٥٩ | ٢٧٪ |
| ٦ | عدم إبلاغ المدرسة المشرف والمتدربين في الوقت المناسب بالتغييرات في الجدول | ١٥٩ | ٧٣٪ | ٠ | ٠٪ | ٥٩ | ٢٧٪ |
| ٧ | تنفيذ التربية العملية على فترات متقطعة يوم أو يومين في الأسبوع مما يربك المتدربين | ١٥٩ | ٧٣٪ | ٠ | ٠٪ | ٥٩ | ٢٧٪ |
| ٨ | عدم التنسيق الكافي بين المتدرب والمعلم بسبب قصر تنفيذ التربية العملية على يوم أو يومين أسبوعيا | ١٥٩ | ٧٣٪ | ١٥ | ٦.٩٪ | ٤٤ | ٢٠.١٪ |
| ٩ | عدم وجود دليل للمتدربين في التربية العملية مما يسبب الإرباك للمدرسة والمشرف | ١٥٩ | ٧٣٪ | ٣٣ | ١٥٪ | ٢٦ | ١٢٪ |
| ١٠ | تزامن دراسة المتدربين لبعض المقررات التربوية مع وقت تنفيذ التربية العملية مما يعيق الفائدة من التربية العملية | ١٥١ | ٦٩.٣٪ | ٨ | ٣.٧٪ | ٥٩ | ٢٧٪ |
| ١١ | ضعف تناسب محتوى المقررات التربوية مع العملية التعليمية بالمدرسة | ١٥١ | ٦٩.٣٪ | ٠ | ٠٪ | ٦٧ | ٣٠.٧٪ |
| ١٢ | الأيام المخصصة لبرنامج التربية العملية تسبب الإرباك لجدول | ١٤٤ | ٦٦.١٪ | ٠ | ٠٪ | ٧٤ | ٣٣.٩٪ |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١٣ | لا تقدم المدرسة الدعم الكافي للمتدربين للقيام بدورهم في إدارة الصف وضبط النظام | ١٢٢ | ٥٦٪ | ١٨ | ٨.٣٪ | ٧٨ | ٣٥.٧٪ |
| ١٤ | ضعف تعاون إدارة المدرسة مع المشرف في توفير العدد المناسب من الحصص لكل متدرب | ١١٩ | ٥٤.٦٪ | ٤٠ | ١٨.٣٪ | ٥٩ | ٢٧.١٪ |
| ١٥ | قلة التنسيق بين المدرسة والمشرف بخصوص التغييرات في جدول المتدربين وأوقات الاختبارات | ١١٩ | ٥٤.٦٪ | ٤٠ | ١٨.٣٪ | ٥٩ | ٢٧.١٪ |
| ١٦ | عدم تخصيص المستوى الثامن بالكامل للتربية العملية في المدرسة | ١١٩ | ٥٤.٦٪ | ٠ | ٠٪ | ٩٩ | ٤٥.٤٪ |
| ١٧ | وضع المدرسة لجدول المتدربين في الحصص الأخيرة من اليوم الدراسي | ١١٩ | ٥٤.٦٪ | ٠ | ٠٪ | ٩٩ | ٤٥.٤٪ |
| ١٨ | عدم قناعة بعض مديري المدارس بتدريب مجموعات المتدربين في مدارسهم | ٨٤ | ٣٨.٥٪ | ٥١ | ٢٣.٤٪ | ٨٣ | ٣٨.١٪ |

وقد جاءت الدراسات السابقة متفقة تماماً مع نتائج هذه الدراسة فيما يتعلق بالعوامل المؤثرة سلباً على تنفيذ برنامج التربية العملية، حيث أكدت العديد من الدراسات موافقتها على الكثير من العوامل المؤثرة سلباً على تنفيذ برامج التربية العملية وأوصت بضرورة تفاديها من أجل ضمان الحصول على برامج تربية عملية فاعلة، ومن تلك الدراسات دراسة (سليمان، ١٩٨٠م) ودراسة (الجبر، ١٩٨٢م) ودراسة (هوشالي، ١٩٨٥م) ودراسة (موسى، ١٩٨٨م) ودراسة (الحريقي، ١٩٨٩م) ودراسة (غوني، ١٩٩٠م) ودراسة (حسان، ١٩٩٢م) ودراسة (السعيد والشعبي، ١٩٩٣م) ودراسة (الفرا وحمران، ١٩٩٤م) ودراسة (عمار، ١٩٩٧م) ودراسة (ذياب، ١٩٩٨م) ودراسة (طلافحة، ١٤٢٤هـ).

## ٤. أهم النتائج والتوصيات:

حدد الباحث أهداف هذه الدراسة وأجاب عن أسئلتها من خلال عرض ما سبق من النتائج وتبقى أن يعرض الباحث أهم النتائج التي توصل إليها وكذلك ما

توصل إليه من توصيات من شأنها تطوير وتفعيل وتحسين برنامج التربية العملية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

**١.٤. أهم النتائج:**

من أهم نتائج هذه الدراسة ما يلي:

**أولاً**: إيجابية آراء المشرفين التربويين نحو محاور برنامج التربية العملية محل الدراسة، ويتضح ذلك من خلال الآتي:

١- أكد المشرفون التربويون - في محور المقررات التربوية ومدى انعكاسها على أداء المتدرب في التربية العملية- ممارسة (٧) عبارات بدرجة كبيرة، من أصل (١٦) عبارة، من أهمها عبارة "يفهم المتدرب أهداف المرحلة التعليمية التي يدرس فيها" وعبارة "يعرف المتدرب مفهوم التربية العملية وأهميتها وأهدافها" وعبارة "يمتلك المتدرب مهارات طرق التدريس المختلفة". وأكدوا ممارسة (٨) عبارات أخرى في نفس المحور بدرجة متوسطة، من أهمها عبارة "يحسن المتدرب استخدام أسلوب الثواب والعقاب مع التلاميذ" وعبارة "يضبط المتدرب الصف ويحسن إدارته". وأكدوا ممارسة عبارة واحدة فقط بدرجة ضعيفة هي أن المتدرب يسترجع الخبرات السابقة لدى التلاميذ.

٢- أكد المشرفون التربويون - في محور مدارس التطبيق وما تهيئه من مناخ مساعد لتنفيذ برنامج التربية العملية بفاعلية- ممارسة (٧) عبارات بدرجة كبيرة، من مجموع (١٦) عبارة، ومن أهمها "تحرص إدارة المدرسة على انضباط المتدرب من خلال التوقيع على نموذج الحضور والانصراف" وعبارة "ترحب المدرسة بالمتدربين وتتعاون معهم" وعبارة "يتفاعل المتدرب إنسانياً مع العاملين بالمدرسة". وأكدوا ممارسة (٩) عبارات أخرى في نفس المحور بدرجة متوسطة، ومن

أهمها عبارة "توفر إدارة المدرسة مكاناً مناسباً للقاء المتدربين مع المشرف" وعبارة "تتيح المدرسة الفرصة الكاملة للمتدرب في ممارسة كافة أعمال المعلم". ولم يصفوا أي عبارة بدرجة ضعيفة في هذا المحور.

٣- أكد المشرفون التربويون - في محور قسم التربية وما يقوم به من مهام تعين المشرف على القيام بدوره بفاعلية- ممارسة (١١) عبارة بدرجة كبيرة، من أصل (١٤) عبارة، ومن أهمها عبارة "يهتم قسم التربية بالتنسيق الإداري مع وزارة التربية والتعليم بخصوص المتدربين" وعبارة "يهتم قسم التربية باختيار مشرفين للتربية العملية من ذوي الاختصاص". وأكدوا ممارسة (٣) عبارات أخرى في نفس المحور بدرجة متوسطة، ومن أهمها عبارة "يراعي قسم التربية رغبات المتدربين في التدريب بمراحل التعليم المختلفة" وعبارة "يراعي قسم التربية رغبات المتدربين في التدريب بالمدارس القريبة من محال إقامتهم". ولم يصفوا أي عبارة بدرجة ضعيفة في هذا المحور.

**ثانياً:** إيجابية آراء الطلاب المتدربين نحو محاور برنامج التربية العملية محل الدراسة، ويتضح ذلك من خلال الآتي:

١- أكد المتدربون - في محور المقررات التربوية ومدى انعكاسها على أداء المتدرب في التربية العملية- ممارسة (٥) عبارات بدرجة كبيرة، من مجموع (١٩) عبارة، ومن أهمها عبارة "معرفة مفهوم التربية العملية وأهميتها وأهدافها" وعبارة "حسن التعامل الإداري المناسب مع العاملين بالمدرسة". وأكدوا ممارسة (١٤) عبارة أخرى بدرجة متوسطة، ومن أهمها عبارة "إجراء عمليات التقويم للتلاميذ بشكل صحيح" وعبارة "التنويع في توجيه الأسئلة للتلاميذ" وعبارة

"استخدام أسلوب الثواب والعقاب". ولم يؤكدوا ممارسة أي عبارة بدرجة ضعيفة في هذا المحور.

٢- أكد المتدربون - في محور المشرف التربوي وقياس مدى انعكاس دوره على أداء المتدرب في التربية العملية- ممارسة (٣) عبارات بدرجة كبيرة من أصل (١٢) عبارة، ومن أهمها عبارة "التمسك بأخلاقيات مهنة المعلم" وعبارة "إعداد دفتر التحضير بشكل مناسب". وأكدوا ممارسة (٩) عبارات أخرى بدرجة متوسطة، ومن أهمها عبارة "حسن التعامل الإداري المناسب مع العاملين في المدرسة" وعبارة "إشراك معظم التلاميذ في الإجابة عن أسئلة الدرس" وعبارة "اختيار طرق التدريس المناسبة لطبيعة موضوع الدرس". ولم يؤكدوا ممارسة أي عبارة بدرجة ضعيفة في هذا المحور.

٣- أكد المتدربون - في محور علاقة المتدرب بالمشرف التربوي- ممارسة (١٠) عبارات بدرجة كبيرة، من مجموع (١٣) عبارة، ومن أهمها عبارة "يشرح المشرف للمتدربين خطة تحضير الدروس" وعبارة "يتيح المشرف الفرصة الكاملة للمتدرب في ممارسة كافة أعمال المعلم". وأكدوا ممارسة (٣) عبارات أخرى بدرجة متوسطة، ومن أهمها عبارة "ملحوظات المشرف حول التدريس تركز على جوانب الضعف فقط" وعبارة "يتبع المشرف أسلوباً غير تربوي في نقد المتدربين". ولم يؤكدوا ممارسة أي عبارة بدرجة ضعيفة في هذا المحور.

٤- أكد المتدربون - في محور مدارس التطبيق وما تهيئه من مناخ مساعد لتنفيذ برنامج التربية العملية بفاعلية- ممارسة (٨) عبارات بدرجة كبيرة، من أصل (١٥) عبارة، ومن أهمها عبارة "تقدم إدارة المدرسة كافة التسهيلات اللازمة لتنفيذ التربية العملية بفاعلية" وعبارة "تتيح

المدرسة الفرصة الكاملة للمتدرب في ممارسة كافة أعمال المعلم" وعبارة "تعيّن إدارة المدرسة أحد المعلمين المتعاونين لمساعدة المشرف في متابعة المتدربين". وأكدوا ممارسة (٧) عبارات أخرى بدرجة متوسطة، ومن أهمها عبارة "ترحب المدرسة بالمتدربين وتتعاون معهم" وعبارة "تشرك إدارة المدرسة المتدربين في كافة أنشطتها المدرسية". ولم يؤكدوا ممارسة أي عبارة بدرجة ضعيفة في هذا المحور.

٥- أكد المتدربون - في محور قسم التربية وما يقوم به من تسهيلات تعين المتدرب على القيام بدوره بفاعلية- ممارسة (١٠) عبارات بدرجة كبيرة، من مجموع (١٢) عبارة، ومن أهمها عبارة "يراعي قسم التربية رغبات المشرفين في اختيار مدارس التدريب" وعبارة "يهتم قسم التربية باختيار مشرفين للتربية العملية من ذوي الاختصاص" وعبارة "يهتم قسم التربية بالتنسيق الإداري مع وزارة التربية والتعليم بخصوص المتدربين". وأكدوا ممارسة عبارتين اثنتين فقط بدرجة متوسطة، ومن أهمها عبارة "يراعي قسم التربية رغبات المتدربين في التدريب بالمدارس القريبة من محال إقامتهم". ولم يؤكدوا ممارسة أي عبارة بدرجة ضعيفة في هذا المحور.

**ثالثاً**: وافق غالبية المشرفين التربويين على (٨) أسباب من أصل (١٨) سبباً بأنها تؤثر سلباً على فاعلية برنامج التربية العملية بالجامعة، حيث حصلت على موافقة ٦٠٪ من المشرفين، واختلفوا حول (١٠) أسباب أخرى. وأكثر الأسباب المؤثرة سلباً على فاعلية برنامج التربية العملية من وجهة نظر المشرفين التربويين ما يلي:

١- الإعداد التربوي للمتدربين غير كاف.

٢- عدم تخصيص المستوى الثامن بالكامل للتربية العملية في المدرسة.

٣- تزامن دراسة المتدربين لبعض المقررات التربوية مع وقت تنفيذ التربية العملية مما يعيق الفائدة من التربية العملية.

٤- الأيام المخصصة لبرنامج التربية العملية تسبب الإرباك لجدول المدرسة.

٥- المدة الزمنية للتربية العملية غير كافية.

٦- دراسة المتدربين المقررات الأكاديمية والتخصصية الأخرى أثناء تنفيذ برنامج التربية العملية يؤثر على تحصيلهم وانتباههم واهتمامهم.

٧- تنفيذ التربية العملية على فترات متقطعة يوم أو يومين في الأسبوع مما يربك المتدربين.

٨- عدم وجود دليل للمتدربين في التربية العملية مما يسبب الإرباك للمدرسة والمشرف.

**رابعاً**: وافق غالبية المتدربين على (١٢) سبباً من مجموع (١٨) سبباً بأنها تؤثر سلباً على فاعلية برنامج التربية العملية بالجامعة، حيث حصلت على موافقة ٦٠٪ من المتدربين، واختلفوا حول (٦) أسباب أخرى. وأكثر الأسباب المؤثرة سلباً على فاعلية برنامج التربية العملية من وجهة نظر المتدربين ما يلي:

١- المدة الزمنية للتربية العملية غير كافية.

٢- دراسة المتدربين المقررات الأكاديمية والتخصصية الأخرى أثناء تنفيذ برنامج التربية العملية يؤثر على تحصيلهم وانتباههم واهتمامهم.

٣- الإعداد التربوي للمتدربين غير كاف.

٤- غلبة الطابع النظري على المقررات التربوية.

٥- وجود أكثر من مجموعة للتربية العملية في المدرسة الواحدة مما يؤثر على سير العملية التعليمية.

٦- عدم إبلاغ المدرسة المشرف والمتدربين في الوقت المناسب بالتغييرات في الجدول.

٧- تنفيذ التربية العملية على فترات متقطعة يوم أو يومين في الأسبوع مما يربك المتدربين.

٨- عدم التنسيق الكافي بين المتدرب والمعلم بسبب قصر تنفيذ التربية العملية على يوم أو يومين أسبوعيا.

٩- عدم وجود دليل للمتدربين في التربية العملية مما يسبب الإرباك للمدرسة والمشرف.

١٠- تزامن دراسة المتدربين لبعض المقررات التربوية مع وقت تنفيذ التربية العملية مما يعيق الفائدة من التربية العملية.

١١- ضعف تناسب محتوى المقررات التربوية مع العملية التعليمية بالمدرسة.

١٢- الأيام المخصصة لبرنامج التربية العملية تسبب الإرباك لجدول المدرسة.

**خامساً**: اشترك المشرفون والطلاب المتدربون في تحديد ٦ أسباب هي أكثر الأسباب سلبية على فاعلية برنامج التربية العملية من وجهة نظر المشرفين التربويين والطلاب المتدربين، وهي على النحو التالي:

١- الإعداد التربوي للمتدربين غير كاف.

٢- المدة الزمنية للتربية العملية غير كافية.

٣- دراسة المتدربين المقررات الأكاديمية والتخصصية الأخرى أثناء تنفيذ برنامج التربية العملية يؤثر على تحصيلهم وانتباههم واهتمامهم.

٤- الأيام المخصصة لبرنامج التربية العملية تسبب الإرباك لجدول المدرسة.

٥- تنفيذ التربية العملية على فترات متقطعة يوم أو يومين في الأسبوع مما يربك المتدربين.

٦- عدم وجود دليل للمتدربين في التربية العملية مما يسبب الإرباك للمدرسة والمشرف.

**٤. ٢. أهم التوصيات:**

في ظل ما أسفرت عنه نتائج هذه الدراسة فإن الباحث يوصي بما يلي:

١- أن تعدل الأقسام العلمية - التي تعد طلابها للالتحاق بالتربية والتعليم- خططها الدراسية لتشمل الإعداد التربوي بـ (٣٢) ساعة تربوية، وأن تكون فترة مقرر التربية العملية فصلا دراسياً كاملا ومستقلا يؤدى بمعدل خمسة أيام كاملة في الأسبوع بمدارس التعليم العام أو بالمعاهد العلمية.

٢- إنشاء مركز مستقل للتربية العملية يشرف عليه قسم التربية ليتولى جميع مسؤوليات برنامج التربية العملية، من أجل تحقيق فاعلية البرنامج، على أن يزود بالكوادر المادية والبشرية المتخصصة ليتناسب مع حجم الأعمال الإدارية والإشرافية التي يتعيّن عليه مزاولتها، وأن يعمل على توثيق العلاقة بين المركز وبين إدارة التربية والتعليم فيما يخدم فاعلية برنامج التربية العملية ويحقق الصالح العام لطلاب الجامعة ولمدارس التعليم العام، كما يؤكد على دعم هذا المركز بالمتميزين والمتخصصين في الإشراف التربوي سواء في وزارة التربية والتعليم أو في مؤسسات التعليم العالي المختلفة لمواكبة الزيادة المضطردة في أعداد طلاب التربية العملية بالجامعة.

٣- إعداد دليل التربية العملية للمتدرب على أن يكون شاملا ووافيا بكل ما يحتاج إليه المتدرب من معلومات وتعليمات وإرشادات ومهارات وخبرات تتعلق بالتربية العملية، وكذلك جميع الإجراءات التنظيمية والفنية الخاصة بالمتدرب، وضرورة تحديثه دوريا. كما ينبغي العمل على تحديث دليل التربية العملية الموجه للمشرف التربوي أو ما يسمى بالمرشد في التربية العملية - المتوفر حالياً- بشكل دوري، وتضمينه جميع الإجراءات التنظيمية والفنية المتعلقة بالمشرف، وكذلك إعداد دليل للمدارس المتعاونة بغية تفعيل دور المعلم المتعاون وتحديد مسؤولياته ومهامه وأن يحدث بشكل دوري.

٤- العمل على التقليل أو التخفيف من الأسباب والعوامل التنظيمية والفنية التي تؤثر سلباً على فاعلية برنامج التربية العملية بالجامعة ومعالجتها بصفة مستمرة.

٥- ضرورة أن يقدم المشرف التربوي تقريراً مفصلا في نهاية فترة برنامج التربية العملية يشمل جوانب القوة لدى المتدرب وكذلك القصور وكيفية قيام المشرف بالعلاج أو اقتراحاته في هذا الشأن، وعدم الاكتفاء بتقديم المشرف لدرجة المتدرب في نهاية البرنامج.

٦- إيجاد قاعدة بيانات بأسماء المدارس المستعدة والمناسبة والمتعاونة في الإشراف التربوي بمختلف المراحل وتحديثها دورياً ليتم تطبيق برنامج التربية العملية لطلاب الجامعة فيها.

**٤. ٣. مقترحات لدراسات مستقبلية:**

١- إجراء دراسة عن واقع برنامج التربية العملية بمركز دراسة الطالبات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وسبل تطويره.

٢- إجراء دراسات مقارنة بين برامج التربية العملية في الجامعات السعودية والخليجية والعربية.

٣- إجراء دراسات تحدد العلاقة بين نتائج الطلاب المتدربين أو درجاتهم في مقرر التربية العملية وبين نتائجهم أو معدلاتهم الدراسية.

٤- إجراء دراسة وصفية تحليلية لتقارير مشرفي التربية العملية بغية الكشف عن مواطن القوة والضعف لدى المتدربين من أجل العمل على تفعيل برامج التربية العملية.

والحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، وصلى الله وسلم وبارك على الحبيب محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

* * *

## فهرس المصادر والمراجع:


١- أبانمي، عبدالمحسن، (١٤٠٨هـ)، **مشكلات التربية العملية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: دراسة ميدانية**. دراسة غير منشورة.

٢- أديبي عباس، وبدر حسين، (١٩٩٠م)، **دراسة عن مشكلات التربية العملية لطلاب برنامج بكالوريوس التربية (نظام معلم الفصل) بالبحرين**، دراسات تربوية، المجلد (٥) الجزء (٢٥): ١١٧- ٢٤٢.

٣- الأسطل، إبراهيم، (٢٠٠٣م)، **دراسة لأهم المشكلات التي تواجه الطالب المعلم أثناء فترة التربية العملية بكلية التربية والعلوم الأساسية-** جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (١٢٠): ٢٦٧- ٣٠٤.

٤- البابطين، عبدالعزيز، (١٤١٦هـ)، **تقويم فاعلية التدريس لطلاب التربية الميدانية بكلية التربية** –جامعة الملك سعود باستخدام بطاقة توكمان، رسالة الخليج العربي، العدد (٥٨): ٢١- ٥٦.

٥- توفيق محمد، وحسام رمضان، (١٤٢٣هـ)، **تقويم المهارات التدريسية لدى طلاب التربية الميدانية بكلية المعلمين في تبوك**، مركز البحوث التربوية، كلية المعلمين في تبوك.

٦- جامع، حسن، (١٩٨٦م)، **دراسة تقويمية لمدى فاعلية التربية العملية في معهد التربية للمعلمين، مجلة التربية، كلية التربية**، جامعة الكويت، المجلد (٣) العدد (٩).

٧- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (١٤١٢هـ)، **جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ٤٠ عاماً**، مطابع الجامعة، الرياض.

٨- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (١٤١٩هـ)، **دليل جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية**، مطابع الجامعة، الرياض.

٩- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (١٤٢٥هـ)، **دليل جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية**، مطابع الجامعة، الرياض.

١٠- جامعة الملك سعود، (١٩٩٣م)، **دليل التربية الميدانية، كلية التربية**، جامعة الملك سعود، مطابع الجامعة، الرياض.

١١- الجبر، سليمان، (١٩٨٢م)، **المشكلات التي تواجه طلاب المواد الاجتماعية في التربية الميدانية**، مركز البحوث التربوية، كلية التربية بجامعة الملك سعود.

١٢- الحامد، محمد، (١٤٢٧هـ)، **بعض التوجهات الحديثة في إعداد المعلم**، اللقاء السنوي الثالث عشر: إعداد المعلم وتطويره في ضوء المتغيرات المعاصرة، ٢٢- ٢٣ محرم ١٤٢٧هـ، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن).

١٣- الحامد، محمد، وآخرون، (١٤٢٣هـ) **التعليم في المملكة العربية السعودية: رؤية الحاضر واستشراف المستقبل**. مكتبة الرشد، الرياض.

١٤- الحديثي، صالح، (١٩٩٨م)، **واقع الإشراف في التربية الميدانية بكلية التربية**- جامعة الملك سعود- الرياض، رسالة الخليج العربي، العدد (٦٧): ١٠٣- ١٦٤.

١٥- الحريقي، سعد، (١٩٨٩م)، **دراسة ناقدة لبعض القضايا التنظيمية والفنية المرتبطة بالتربية العملية الميدانية بكلية التربية**- جامعة الملك فيصل، دراسات تربوية، المجلد (٤) الجزء (٢٠): ٨١- ١٢٥.

١٦- حسان، محمد، (١٩٩٢م)، **التربية العملية في دول الخليج العربية: واقعها وسبل تطويرها**، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.

١٧- حسانين علي، وسليمان الميمان، (١٩٩٣م)، **تقويم المهارات التدريسية لدى الطلاب المعلمين بكلية المعلمين بالرس**، دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (١٨): ١٣٦- ١٥٤.

١٨- حسين عبد، ومبارك الجنيد، (١٩٩١م)، **واقع التربية العملية ببرنامج بكالوريوس التربية (نظام معلم الفصل) بالبحرين، دراسة تحليلية تقويمية**، دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (١٠): ٥٧- ٩١.

١٩- خيري أحمد، وعبد الحميد جابر، (١٩٨٧م)، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط٢، دار النهضة العربية، القاهرة.

٢٠- دمعة، مجيد، (١٩٨٧م)، **التطبيق العملي أو التربية العملية في التدريس**، حولية كلية التربية، كلية التربية جامعة قطر، العدد (٥): ١٠٧- ١٣٠.

٢١- ذياب، تركي، (١٩٩٨م)، **برنامج التربية العملية في الجامعة الأردنية: دراسة استطلاعية لآراء المديرين والمعلمين المتعاونين**، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد (٣٦): ١٠١- ١٣٣.

٢٢- زيتون عايش وعايش عبيدات، (١٩٨٤م)، **دراسة تحليلية تقويمية لبرنامج التربية العملية في الجامعة الأردنية**، دراسات، مجلد (١١) العدد (٦): ١٥٧- ١٧٥.

٢٣- السعيد سعد، وعلي الشعبي، (١٩٩٣م)، **تقويم برنامج التربية الميدانية بكلية التربية بأبها، المؤتمر الثاني لإعداد معلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية**، كلية التربية بجامعة أم القرى.

٢٤- سليمان، محمد، (١٩٨٠م)، **التربية العملية في جامعة قطر: نظامها ومشكلاتها**، مركز البحوث التربوي بجامعة قطر.

٢٥- السميح، عبدالمحسن، (٢٠٠٥م)، **تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في ضوء خبرات الدول الغربية والعربية**، مجلة الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، العدد الخامس عشر: ٢٦٥- ٣١٤.

٢٦- السويدي، وضحى، (١٩٩٢م)، **دور مشرف التربية العملية: دراسة مقارنة لمدركات المشرفين والطلاب المعلمين حول هذا الدور**، المجلة التربوية، جامعة الكويت، المجلد (٦) العدد (٢٤): ١٥- ٦٤.

٢٧- شديفات يحيى، وعلي عليمات، (٢٠٠٤م)، **مدى اكتساب طلبة جامعة آل البيت في الأردن للكفايات التعليمية في مساق التربية العملية**، مجلة جامعة دمشق، المجلد (٢٠)، العدد (٢): ١٤٧- ١٨٠.

٢٨- صديق، صلاح، (١٩٨٤م)، **مهارات وسمات طالب التربية العملية والمشكلات والصعوبات التي تحد من اكتسابها**، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (٣): ٩٢- ١٢٠.

٢٩- صديق، صلاح، (١٩٨٥م)، **المشكلات والصعوبات التي تحول دون اكتساب طالب التربية العملية للمهارات والسمات اللازمة لأداء عمله على الوجه الأكمل**، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (٤): ١٣٠- ١٣٧.

٣٠- طلافحة، مروان، (١٤٢٤هـ)، **تقويم برنامج التربية الميدانية في كلية المعلمين بتبوك ومقترحات تطويرها**، مجلة كليات المعلمين، المجلد (٣) العدد (٢): ١١٧- ١٧٠.

٣١- عبدالمنعم، علي وآخرون، (١٩٨٣م)، **المشكلات التي يواجهها طلاب التربية العملية**، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (٢): ٦٩- ٨٩.

٣٢- عبيدات، ذوقان، وآخرون، (١٩٩٣م)، **البحث العلمي: مفهومه- أدواته- أساليبه**. دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

٣٣- العجمي، مها، (٢٠٠٢م)، **مشكلات التربية العملية لدى طالبات كلية التربية للبنات بالأحساء: دراسة تشخيصية علاجية**، مجلة كلية التربية بدمياط جامعة المنصورة، العدد (٣٩): ١٣١- ١٧٣.

٣٤- العساف، صالح، (١٤١٦هـ)، **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**، مكتبة العبيكان، الرياض.

٣٥- علي، موفق، (١٩٨٧م)، **آراء طلبة كلية التربية جامعة الموصل بالتطبيقات التدريسية**، حولية كلية التربية، جامعة قطر، العدد (٥): ١٣١- ١٧٤.

٣٦- عمار، سام، (١٩٩٧م)، **واقع التربية العملية لمادة اللغة العربية وسبل تطويرها: دراسة ميدانية لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي في كلية التربية** بجامعة دمشق، المجلة العربية للتربية، المجلد (١٧)، العدد (٢): ٢٠١- ٢٥٢.

٣٧- العيوني، صالح، (١٤١٣هـ)، **تقييم مستوى أداء الكفايات التعليمية لدى الطلاب المعلمين في التربية الميدانية**، المؤتمر الثاني لإعداد معلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية، كلية التربية بجامعة أم القرى.

٣٨- غوني، منصور، (١٩٩٠م)، **العوامل المرتبطة بأداء التربية العملية لطلاب وطالبات كلية التربية: دراسة مسحية وصفية**، مجلة جامعة الملك عبدالعزيز للعلوم التربوية، العدد (٣): ٢٠٩- ٢٣٦.

٣٩- الفرا عبدالله وعبده حمران، (١٩٩٤م)، **الدليل في التربية العملية لطلبة الجامعات ومعاهد إعداد المعلمين**، دار الندى للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت.

٤٠- فرج، عبداللطيف، (١٤١٣هـ)، **الإطار الوظيفي والمستقبلي لكليات المعلمين والكليات المتوسطة**، ندوة نحو إستراتيجية مستقبلية لإعداد المعلمين والمعلمات في المملكة العربية السعودية، جامعة الملك سعود، الرياض.

٤١- القحطاني، سالم، (١٩٩٤م)، **دور المعلم المتعاون وتأثيره على إعداد الطلاب المتدربين خلال فترة التربية العملية**، رسالة الخليج العربي، العدد (٥١): ٣٧- ٧٩.

٤٢- الكثيري، راشد، (١٩٨٦م)، **التربية الميدانية وأهميتها في إعداد المعلم**، دراسات تربوية، مجلة كلية التربية- جامعة الملك سعود، المجلد (٣): ٢٩- ٤٩.

٤٣- الكثيري، راشد، (١٩٨٧م)، **دور مشرف الكلية في التربية الميدانية من وجهة نظره ووجهة نظر الطالب المتدرب**، المجلة التربوية، جامعة الكويت، العدد (١٣ : ٤): ٣٣- ٦٩.

٤٤- كلية العلوم الاجتماعية، (١٤٢٧هـ أ)، **التقرير السنوي** (تقرير غير منشور)، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

٤٥- كلية العلوم الاجتماعية، (١٤٢٧هـ ب)، **المرشد في التربية العملية**، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

٤٦- لال، زكريا، (١٩٩٦م)، **التربية العملية يبن الطموح والتجديد**، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، المجلد (١٠)، العدد (٢): ٢٥- ٥٠.

٤٧- المطاوعة، فاطمة، (٢٠٠٠م)، **واقع الإشراف في التربية العملية بكلية التربية** -جامعة قطر، حولية كلية التربية، جامعة قطر، العدد (١٦): ٤٨٧- ٥٢٥.

٤٨- المغيدي، الحسن، (١٩٩٨هـ)، **تقويم برنامج التربية العملية في كلية التربية** بجامعة **الملك فيصل بالمنطقة الشرقية**، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد (٣٣): ١٦٩- ٢٢٢.

٤٩- موسى، عبدالحكيم، (١٩٨٨م)، **تقويم فاعلية النظام الجديد للتربية العملية بكلية التربية** بجامعة أم القرى من وجهة نظر الطلاب المعلمين، مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

٥٠- نجار، فريد، (٢٠٠٣م)، **المعجم الموسوعي لمصطلحات التربية**، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت.

٥١- نشوان يعقوب، وعبدالرحمن الشعوان، (١٩٩٠م)، **الكفايات التعليمية لطلبة كليات التربية بالمملكة العربية السعودية**، مجلة جامعة الملك سعود، المجلد (٢) العدد (١): ١٠١- ١٢٥.

٥٢- نور، حسين، (٢٠٠٣م)، **تقويم أداء المشرف التربوي في التربية العملية بكلية التربية** جامعة الأزهر: دراسة ميدانية، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (١١٦): ٩٥- ١٤٧.

٥٣- الهاشل سعد وعودة محمد، (١٩٩٠م)، **تقويم أثر التربية العملية في إكساب الطالب المعلم الكفايات التعلمية**، مجلة جامعة الكويت.

٥٤- الوابلي، سليمان، (١٩٨٥م)، **مسؤوليات مشرف الكلية على التربية العملية** بجامعة أم القرى بين التنظير والتطبيق، مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

* * *

# التدين والشعور بالوحدة النفسية

د. سليمان بن محمد الحسين آل جبير
قسم علم النفس ـ كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص البحث :

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين التدين والشعور بالوحدة النفسية لدى عينة من طلاب وطالبات كلية الشريعة واللغة العربية في رأس الخيمة، وتكونت عينة الدراسة من ( ٢٩٠ ) طالباً وطالبة، وقد تم استخدام مقياس مستوى التدين من إعداد الباحث، ومقياس الشعور بالوحدة Loneliness scale من وضع راسل Russell. وأسفرت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطيه سالبة دالة إحصائياً بين درجات الطلاب والطالبات على مقياس مستوى التدين، وبين درجات الطلاب والطالبات على مقياس الوحدة النفسية. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب ودرجات الطالبات على مقياس الشعور بالوحدة النفسية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات المتزوجين ، ودرجات الطلاب والطالبات غير المتزوجين على مقياس الشعور بالوحدة النفسية، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب وطالبات (كلية اللغة العربية) ودرجات طلاب وطالبات (كلية الشريعة) على مقياس الشعور بالوحدة النفسية.

**مقدمة:**

يمثل الشعور بالوحدة loneliness حالة نفسية قد تنتج عن وجود ثغرة بين العلاقات الواقعية للفرد وبين ما يتطلع إليه من علاقات، وقد زاد اهتمام الباحثين بهذا المفهوم لاسيما بعد أن بينت الدراسات المختلفة أن الشعور بالوحدة النفسية يمثل عاملاً مستقلاً(خضر والشناوي، ١٩٨٨). ولعل السبب وراء هذا الاهتمام أن الوحدة النفسية باتت مشكلة خطيرة وواسعة الانتشار في عالم اليوم.

و الشعور بالوحدة النفسية يمثل أحدى المشكلات الهامة في حياة الإنسان المعاصر نظراً لأن هذه المشكلة تعتبر بمثابة نقطة البداية لكثير من المشكلات التي يتعرض لها الفرد، ويتصدر هذه المشكلات الشعور الذاتي بعدم السعادة، والتشاؤم، فضلاً عن الإحساس بالعجز نتيجة الانعزال الاجتماعي والانفعالي. والشعور بالوحدة النفسية شعور أليم قد يكون مسؤولاً عن شتى أشكال المعاناة ( النيال، ١٩٩٣ ؛ الربيعة، ١٩٩٧).

ولا شك أن تأثير الحضارة الغربية المعاصرة – على أغلب المجتمعات - بكل ما فيها من مستجدات تدفع الناس بشكل كبير إلى العزلة والانعزال، وفقد الناس كثيراً من أصناف التفاعل والتواصل الاجتماعي وبالتالي بدأت تآلف نوعاً إجبارياً من العزلة. وقد صور الموضوع جوردون ( Gordon,1976 ) في كتابه المسمى " وحيداً في أمريكا" ( Lonely In America ) الذي تحدث فيه عن أن كل شيء في أمريكا اليوم يحاصر الإنسان ويعزله عن الآخرين ويحد من تفاعله معهم. وهذه الظاهرة بدأت تدب في كل المجتمعات حتى المتأخرة منها بحكم سيادة حضارة الغرب المادية( ابن مانع، ١٤١٢ ).

**مشكلة الدراسة :**

أظهرت بعض الدراسات التي أجريت حول الوحدة النفسية ، أن وجود علاقات اجتماعية كمية ونوعية مع الآخرين ضروري للصحة النفسية. كما أوضحت أن الوحدة النفسية والعزلة الاجتماعية يمكن أن تلحق الضرر بالصحة النفسية والجسدية أكثر من الضغوط النفسية الناجمة عن وجود علاقات اجتماعية ( مارتن ، ٢٠٠٠).

وفي دراسة حديثة في جامعة شيكاغو لعينة من الرجال والنساء تتراوح أعمارهم بين (٥٠ إلى ٦٨ سنة)، أوضحت الأثر السلبي للوحدة النفسية وبينت أن الأفراد الذين حصلوا على درجات مرتفعة في مقياس الشعور بالوحدة النفسية يعانون من ارتفاع ضغط الدم ، وكما هو معلوم فإن ضغط الدم المرتفع عامل خطير مسبب لأمراض القلب ، ويعد القاتل رقم واحد في كثير من المجتمعات المتقدمة. كما تبين إن قراءات ضغط الدم لدى الأشخاص الذين يشعرون بالوحدة النفسية أعلى بثلاثين نقطة من الأشخاص الذين لا يشعرون بها.
www.livescience.com/humanbiology/060331_loneliness.html

وغالباً ما يصاحب الشعور بالوحدة النفسية الاكتئاب والعجز والسأم والقلق ، والحزن ، كما يتضح وجود علاقة ارتباطيه إيجابية بين مستويات الانسحاب الاجتماعي والعزلة( السبيعي ، ٢٠٠٤ ؛ عطا ، ١٩٩٣).

وقد حرص القران الكريم على توجيه المسلمين إلى المحبة والتجمع وتوحيد الصفوف ، ومن خلالها تنمو في النفوس عاطفة حب الغير ، ومن وراء حب الغير يقوى بينهم الإيثار والعمل على الخير للناس والمجتمع عامة. وتضعف فيهم

انفعالات الكراهية والبغضاء، ويقل دافع الظلم والعدوان والميل إلى حب الذات والأثرة.

فالإيمان بالله يكسب الإنسان قدرة على حب الناس وعمل الخير، والقيام بأعمال مفيدة للمجتمع، ويبعث في النفس رغبة في التعاون معهم، ودافعاً لمودتهم ومساعدتهم، لأن إيمان المرء لا يكتمل إلا إذا أحب لأخيه ما يحب لنفسه وكره له ما يكره لنفسه. وهذا يؤدي إلى تقوية الشعور بالانتماء إلى الجماعة ويقضي على مشاعر العزلة والوحدة.

وبناء على ذلك يمكن تحديد مشكلة الدراسة في الكشف عن العلاقة بين التدين والشعور بالوحدة النفسية، ويمكن صياغة المشكلة في التساؤل التالي: ما هي طبيعة العلاقة بين التدين والشعور بالوحدة النفسية لدى طلاب وطالبات كلية الشريعة واللغة العربية في رأس الخيمة؟ وما نوعها؟ وهل توجد فروق بين الطلاب والطالبات في الشعور بالوحدة النفسية؟ وهل توجد فروق بين الطلاب والطالبات المتزوجين والطلاب والطالبات غير المتزوجين في الشعور بالوحدة النفسية؟ وهل توجد فروق بين طلاب وطالبات كلية الشريعة وطلاب وطالبات كلية اللغة العربية في الشعور بالوحدة النفسية؟

**هدف الدراسة:**

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين التدين والشعور بالوحدة النفسية لدى عينة من طلاب وطالبات كلية الشريعة واللغة العربية في رأس الخيمة، ومعرفة الفروق بين الجنسين في الشعور بالوحدة النفسية، والتعرف على أثر كل من الحالة الاجتماعية ونوع الكلية في درجة شعورهم بالوحدة النفسية.

**أهمية الدراسة:**

تنبثق أهمية الدراسة الحالية من أهمية المتغيرات المدروسة فيها. حيث تعد الوحدة النفسية من المشاعر المؤلمة للفرد، والأفراد الذين يحسون الوحدة النفسية من أكثر المترددين على عيادات العلاج النفسي، وكثير من محاولات الانتحار، أو الانتحار نفسه، من مختلف الأعمار، ناتج عن الشعور بالوحدة، أو الشعور بأنه غير مرغوب فيه، أو أنه لا فائدة منه. ويتعرض الأفراد الذين يضطرون إلى العيش في عزلة للانهيار العصبي، والاستجابات الاكتئابية( الحفني، ١٩٧٨ ).

ويعد الدين أهم مكون من مكونات الإنسان في هذه الحياة، ولهذا لا يخلو جانب من جوانب حياة الفرد المسلم إلا وللإسلام أثر فيه، ومن ذلك حياته النفسية. وتبرز أهمية الدراسة في الجوانب التالية:

١- تعد الدراسة الحالية من الدراسات العربية القليلة التي تناولت التدين والشعور بالوحدة النفسية، حيث تندر الدراسات في هذا المجال.

٢- يمكن اعتبار الدراسة الحالية إضافة في مجال الدين والصحة النفسية للفرد، وفي مجال التأصيل الإسلامي لعلم النفس الذي لا يزال العديد من الباحثين يترددون في دراسته بعمق، لمعوقات في طرق بحثه.

٣- الدراسة ذات طبيعة وصفية، ويمكن الاستفادة منها في نواحي العلاج النفسي وفي توجيه الاهتمام إلى التدين بحيث يتخذ كوسيلة تساعد على التوافق الجيد.

٤- أهمية الدراسة الحالية تستمد من كونها تتم على عينة من الطالبات المسلمات وذلك أملاً في إلقاء الضوء على بعض الخصائص النفسية

للفتاة المسلمة باعتبارها أماً لجيل المستقبل، والمسؤولة عن تنشئة الأبناء التنشئة الإسلامية السليمة.

**حدود الدراسة :**

تتحدد الدراسة الحالية بالمصطلحات والأدوات والعينة والطرق الإحصائية المستخدمة فيها. وقد تمت الدراسة على عينة من (٢٩٠ ) طالباً وطالبة من كلية الشريعة واللغة العربية - التابعة لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - في رأس الخيمة. وتم استخدام أدوات إحداها من إعداد الباحث وهو مقياس التدين، والثاني مقياس الشعور بالوحدة النفسية من إعداد علي السيد خضر، ومحمد محروس الشناوي.

**مصطلحات الدراسة :**

**الوحدة النفسية Loneliness :**

الوحدة: شعور بالحرمان ينشأ من الحاجة إلى أنواع معينة من العلاقات البشرية، إنها شعور بأن شخصاً ما غائب، وينشأ هذا الشعور بالحرمان عندما تختفي العلاقات التي يتوقعها الفرد(Jordon,1976 ).

الوحدة: عبارة عن حيلة توافقية مرتدة تنقل الفرد من حالة يعايش فيها ضغطاً نفسياً من وجود نقص في اتصالاته البشرية إلى حالة أكثر مثالية من الاتصال البشري سواء في الكم أو النوع( Flanders, 1976 ).

الوحدة: خبرة غير سارة تحدث عندما يحدث خلل في شبكة العلاقات الاجتماعية للفرد سواء كان ذلك في صورة كمية أو كيفية( Perlman & Peplau 1981 ).

الوحدة: عبارة عن الفرق بين أنواع العلاقات الشخصية التي يدرك الفرد أنها لديه في وقت ما وتلك العلاقات التي يود أن تكون لديه بالاسترشاد بالخبرة السابقة أو بخبرة مثالية لم يسبق له معاينتها في حياته( خضر والشناوي، ١٩٨٨).

والوحدة خبرة غير سارة تحدث عندما يحدث خلل في شبكة العلاقات الاجتماعية للفرد سواء كان ذلك في صورة كمية أو كيفية.

وبالنسبة لهذه الدراسة فإن الوحدة النفسية تعرف من الناحية الإجرائية بأنها الدرجات المرتفعة على مقياس الشعور بالوحدة النفسية المستخدم في هذه الدراسة- والشخص الوحيد هو الذي يشعر بأنه غير منسجم مع من حوله وأنه محتاج لأصدقاء ويغلب عليه الإحساس بأنه وحيد وأنه ليس جزءاً من جماعة الأصدقاء، وأنه يشعر بإهمال الآخرين له وأنه لا يوجد من يفهمه وأنه خجول وأن الناس منشغلون عنه.

**التدين Religiosity:**

يعرف الذهبي (١٣٩٥) التدين بأنه: " التمسك بعقيدة معينة يلتزمها الإنسان في سلوكه، فلا يؤمن إلا بها، ولا يخضع إلا لها، ولا يأخذ إلا بتعاليمها، ولا يحيد عن سننها وهديها، ويتفاوت الناس في ذلك قوة وضعفاً، حتى إذا ما بلغ الضعف غايته عد ذلك خروجاً عن الدين وتمرداً عليه" (ص ٣٩).

ويمكن تعريف التدين بأنه التزام الفرد بالإسلام في كل ما يصدر عنه من سلوك، بحيث يصبح من عادته وشأنه الالتزام بما ورد عن الإسلام في كل صغيرة وكبيرة. كما يعبر عن التدين إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: مجموع الدرجات المرتفعة التي يحصل عليها الفرد من خلال إجاباته على فقرات مقياس التدين المستخدم في الدراسة.

**الإطار النظري والدراسات السابقة:**

يمثل الشعور بالوحدة Loneliness حالة نفسية قد تنجم عن وجود فجوة بين العلاقات الواقعية للفرد وبين ما يرنو ويتطلع إليه من علاقات، وقد ازداد الاهتمام بهذا الموضوع في العقود الأخيرة لاسيما بعد اكتشاف الباحثين أن الشعور بالوحدة يمثل عاملاً مستقلاً ( Weeks et al, 1980 ). ويتفق الباحثان بيرلمان وبيبلو( Perlman&Peplau,1981) على وجود خاصيتين:

١- إن الوحدة تعتبر خبرة غير سارة مثلها مثل الخبرات الوجدانية كالاكتئاب والقلق.

٢- إن مفهوم الشعور بالوحدة يختلف عن الانعزال الاجتماعي Social Isolation وهي تمثل إدراكاً اجتماعياً للفرد عن وجود نواقص في نسيج علاقاته الاجتماعية Social Network وهذه النواقص قد تكون كمية مثل قلة عدد الأصدقاء لدى الفرد أو قد تكون نوعية مثل نقص الألفة والانسجام مع الآخر.

ويرى ويز ( Weiss,1974 ) أن هناك نوعين من الوحدة النفسية:

١- الوحدة النفسية (العاطفية) Emotional وتنتج عن نقص العلاقة الودودة والوثيقة مع شخص آخر.

٢- الوحدة الاجتماعية Social وتنتج عن نقص في نسيج العلاقات الاجتماعية التي يكون فيها الفرد جزء من مجموعة الأصدقاء، الذين يشتركون في مجموعة من الاهتمامات، وعادة فإن هذا النوع من الوحدة يواجه الفرد الذي ينتقل من بيئته الأصلية إلى بيئة جديدة.

ويمكن تقسيم الوحدة النفسية إلى أنواع ؛ فهناك الوحدة النفسية العابرة التي يتراوح فيها هذا الشعور ما بين عدة دقائق إلى عدة ساعات. والوحدة النفسية الموقفية، وهذا الشعور ينجم عن أحداث مهمة في حياة الفرد مثل ترك المنزل، وقطع العلاقات، وأحياناً بسبب الإصابة ببعض الأمراض الجسمية، أو الأمراض النفسجسمية( السيكوسوماتية) مثل الصداع، والقلق، والاكتئاب. والشعور بالوحدة النفسية الثانوية يشعر بها الفرد عقب حدوث مواقف معينة في حياته، ويكون لها أثر كبير مثل الطلاق، والترمل، ووفاة أحد الوالدين، وتصدع علاقات الحب، والشوق إلى الوطن. والشعور بالوحدة النفسية العابر الذي يحدث بسبب فقدان الفرد لموضوع الحب، بينما الشعور بالوحدة النفسية المزمن ينتج عندما يقضي الفرد سنوات طفولته أو رشده في عزلة اجتماعية، والشعور بالوحدة النفسية الموقفية هو الذي يحدث للفرد بسبب مشاعر النفور، والابتعاد، وسوء الفهم، والرفض من قبل الآخرين( السبيعي، ٢٠٠٤).

والشعور بالوحدة من المفاهيم التي ليس لها إطار نظري كبير، وعندما تبحث في مجال علم النفس تصنف على أنها جزء من الاكتئاب، وتعالج كما لو كانت اكتئاباً. ولكن الشعور بالوحدة مفهوم مستقل تستحق أن تفرد لها الدراسات للتعرف عليها بشكل أعمق، ومن ثم طرح العلاج الذي يناسبها.

والخاصية التي تميز الوحدة النفسية عن غيرها هي الشعور بالوحشة Longing بينما في الاكتئاب الحالة التي تميزها هي الغضب ، وعلى عكس الشخص المكتئب فإن الشخص الذي يشعر بالوحدة يتصل بالآخرين لكنه لا يستطيع التواصل معهم، وبالتالي لا يستطيع استبعاد عنصر الوحشة( خضر والشناوي، ١٤٠٨ ).

وكثير من الباحثين في علم النفس متفقون على أن الشعور بالوحدة من أخطر المشاكل النفسية( الحفني، ١٩٧٨ ؛ السبيعي، ٢٠٠٤)، لما يجلبه لصاحبه من عزلة، وفقدان الثقة بمن يتعامل معهم، إذ يعتقد أن كل من حوله يعادونه ويخالفونه في كل مقومات الحياة. وأينما التفت لا يجد إلا نفسه، وقد شبه بعض الباحثين في علم النفس حالة هذا الشخص بالفرد الذي عزل نفسه في غرفة جدرانه من المرايا أينما نظر لا يرى إلا نفسه، وإن هذه الغرفة التي سجن نفسه فيها لا باب فيها ولا نوافذ فأين السبيل إلى المفر.

والمؤمن يعتقد أن الله معه أينما ذهب، والله سبحانه وتعالى يقول في الحديث القدسي: " أنا عند ظن عبدي بي وأنا معه حين يذكرني"( رواه مسلم) ( النووي، د ت، ص ٢٩ )، ويقول في كتابه العزيز: ﴿ فَلَا تَهِنُوا۟ وَتَدْعُوٓا۟ إِلَى ٱلسَّلْمِ وَأَنتُمُ ٱلْأَعْلَوْنَ وَٱللَّهُ مَعَكُمْ وَلَن يَتِرَكُمْ أَعْمَٰلَكُمْ ﴾ [ سورة محمد: آية ٣٥ ].

إن شعور المؤمن بأن يد الله في يده، وأن عنايته تسير بجنبه، وأنه ملحوظ بعينه التي لا تنام وأنه معه حيث كان، يطرد عنه شبح الوحدة المخيف، ويزيح عن نفسه كابوسها المزعج.

كيف يشعر بالوحدة من يقرأ في كتاب ربه ﴿ وَلِلَّهِ ٱلْمَشْرِقُ وَٱلْمَغْرِبُ ۚ فَأَيْنَمَا تُوَلُّوا۟ فَثَمَّ وَجْهُ ٱللَّهِ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ وَٰسِعٌ عَلِيمٌ ﴾ [ سورة البقرة: آية ١١٥ ]. ﴿ وَهُوَ مَعَكُمْ أَيْنَ مَا كُنتُمْ ۚ وَٱللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ ﴾ [ سورة الحديد: آية ٤ ]. إنه لا يشعر إلا بما شعر به موسى حين قال لبني إسرائيل : ﴿ إِنَّ مَعِىَ رَبِّى سَيَهْدِينِ ﴾ [ سورة الشعراء: آية ٦٢ ].

وما شعر به محمد في الغار حين قال لصاحبه :﴿ لَا تَحْزَنْ إِنَّ ٱللَّهَ مَعَنَا ﴾ [سورة التوبة: آية ٤٠].

إن شعور المؤمن بمعية الله وصحبته دائماً يجعله في أنس دائم بربه، ونعيم موصول بقربه، يحس أبدا بالنور يغمر قلبه، ولو أنه في ظلمة الليل البهيم، ويشعر بالأنس يملأ عليه حياته وإن كان في وحشة من الخلطاء والمعاشرين.

ويحث القران المسلمين على التعاون والتكافل وتكوين مجتمع موحد الكلمة متضامن يشعر فيه المؤمن أنه لبنة في بناء واحد متكامل:﴿ وَتَعَاوَنُوا۟ عَلَى ٱلْبِرِّ وَٱلتَّقْوَىٰ ۖ وَلَا تَعَاوَنُوا۟ عَلَى ٱلْإِثْمِ وَٱلْعُدْوَٰنِ ﴾ [ سورة المائدة: آية ٢ ].

إن من أبرز صفات المسلم الصادق حبه لإخوانه وأصدقائه حباً سامياً، مجرداً عن كل منفعة، بريئاً من أي غرض، نقياً من كل شائبة، إنه الحب الأخوي الصادق، الذي استمد صفاءه وشفافيته من مشكاة الوحي وهدي النبوة، فكان نسيج وحده في العلاقات البشرية، وكانت آثاره في سلوك الإنسان المسلم فريدة في تاريخ المعاملات.

ذلك أن الرابطة التي تربط المسلم بأخيه مهما كان جنسه ولونه ولغته، هي رابطة الإيمان أوثق روابط النفوس، وامتن عرى القلوب، وأسمى صلات العقول والأرواح( الهاشمي، ١٤٠٨ ).

فلا عجب أن تثمر تلك الأخوة الفريدة نمطاً من الحب عجيباً في سموه ونقائه وعمقه وديمومته، يسميه الإسلام الحب في الله، ويجد المسلم الصادق فيه حلاوة الإيمان، يقول الرسول صلى الله عليه وسلم: "ثلاث من كن فيه وجد حلاوة الإيمان: أن يكون الله ورسوله أحب إليه مما سواهما، وأن يحب المرء لا يحبه إلا لله

وأن يكره أن يعود في الكفر بعد أن أنقذه الله منه كما يكره أن يقذف في النار" ( متفق عليه )( النووي، ١٤٠٦، ص ١٨١).

والمسلم الحق الواعي بأحكام دينه يعلم أن الإسلام الذي دعا إلى المحبة والتواصل والتعاطف، هو هو الذي حرم التباغض والقطيعة والهجر، وبين أن المتحابين الصادقين لا تفرق بينهما المشاكل العارضات؛ ذلك إن عروة الحب في الله أوثق من أن تنفصم من أول ذنب يقترفه أحدهما، فقد قال الرسول صلى الله عليه وسلم: " ما تواد اثنان في الله جل وعز أو في الإسلام، فيفرق بينهما أول ذنب يحدثه أحدهما" ( أخرجه البخاري في الأدب المفرد) ( البخاري، ١٤٢٤، ص ١٢١).

على أن الإسلام لم يغفل طبيعة النفس البشرية، وأنها عرضة لنزوات الغضب وتقلبات العاطفة في لحظات الضعف، فوضع حداً للمدة التي يمكن أن تضعف فيها نار الغضب، ويخمد أوار الانفعال، وحرم على المسلمين المتنازعين أن تمضي هذه المدة، ولا يسارع أحدهما أو كلاهما للصلح والتصافي والوئام، وفي ذلك يقول الرسول صلى الله عليه وسلم: " لا يحل لرجلٍ أن يهجر أخاه فوق ثلاث ليالٍ. يلتقيان، فيعرض هذا ، ويعرض هذا، وخيرهما الذي يبدأ بالسلام"( رواه الشيخان ).( عبد الباقي، ١٤٠٧، ص ١٨٩- ١٩٠).

والمسلم الصادق المرهف الذي يتأمل هذا النص القاطع، لا يصبر على هجرة أخيه ومخاصمته مهما تكن الأسباب، بل يسارع إلى مصافاته والتسليم عليه، لأن خيرهما الذي يبدأ بالسلام، فإن رد عليه السلام اشترك الاثنان في أجر المصالحة، وإن لم يرد عليه؛ فقد برئ المسلم من إثم القطيعة والهجر، وباء الممتنع عن رد السلام وحده بالإثم، وهذا ما يوضحه حديث أبي هريرة القائل : سمعت النبي

صلى الله عليه وسلم يقول: " لا يحل لرجلٍ أن يهجر مؤمناً فوق ثلاثة أيام، فإذا مرت ثلاثة أيام فليلقه فليسلم عليه، فإن رد عليه السلام فقد اشتركا في الأجر، وإن لم يرد عليه فقد برئ المسلم من الهجرة ( أي من إثم الهجرة) " (أخرجه البخاري في الأدب المفرد).( البخاري، ١٤٢٤، ص ١٢٤).

وكلما زادت المصارمة والهجر زاد الإثم وكبرت الخطيئة واشتد الوعيد للمتصارمين المتنازعين؛ فقد قال النبي صلى الله عليه وسلم: " من هجر أخاه سنة فهو بسفك دمه" ( أخرجه البخاري في الأدب المفرد ). ( البخاري، ١٤٢٤، ص ١٢٢).

قال الله تعالى : ﴿ وَٱفْعَلُوا۟ ٱلْخَيْرَ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ ﴾ [ سورة الحج: آية ٧٧ ]

وعن ابن عمر رضي الله عنهما أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: " المسلم أخو المسلم لا يظلمه، ولا يسلمه. ومن كان في حاجة أخيه، كان الله في حاجته، ومن فرج عن مسلم كربة، فرج الله عنه كربة من كربات يوم القيامة. ومن ستر مسلماً ستره الله يوم القيامة" متفق عليه(عبد الباقي، ١٤٠٧، ص ١٩٣).

وعن أبي هريرة رضي الله عنه عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: " من نفس عن مؤمن كربة من كرب الدنيا نفس الله عنه كربة من كرب يوم القيامة، ومن يسر على معسر يسر الله عليه في الدنيا والآخرة، ومن ستر مسلماً ستره الله في الدنيا والآخرة، والله في عون العبد ما كان العبد في عون أخيه" رواه مسلم ( النووي، ١٤٠٦، ص ١٣٦ ).

وقال تعالى ﴿ وَٱصْبِرْ نَفْسَكَ مَعَ ٱلَّذِينَ يَدْعُونَ رَبَّهُم بِٱلْغَدَوٰةِ وَٱلْعَشِىِّ يُرِيدُونَ وَجْهَهُۥ ﴾ [ سورة الكهف: الآية ٢٨ ]. وعن أبي هريرة رضي الله عنه عن

النبي صلى الله عليه وسلم : " أن رجلاً زار أخاً له في قرية أخرى فأرصد الله تعالى على مدرجته ملكاً فلما أتى عليه قال : أين تريد ؟ قال أريد أخاً لي في هذه القرية : هل لك عليه من نعمة تربها عليه؟ قال: لا ، غير أني أحببته في الله تعالى، قال، فإني رسول الله إليك بأن الله قد أحبك كما أحببته فيه" رواه مسلم ( النووي، ١٤٠٦ ، ص ١٧٦ ).

وعن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : " من عاد مريضاً أو زار أخاً له في الله ناداه منادٍ بأن طبت وطاب ممشاك وتبوأت من الجنة منزلاً" رواه الترمذي وقال : حديث حسن وفي بعض النسخ غريب ( النووي، ١٤٠٦ ، ص ١٧٦ ).

وعن النعمان بن بشير رضي الله عنهما قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: " مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم مثل الجسد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى" متفق عليه ( النووي، ١٤٠٦ ، ص ١٣١ ).

وقد سئل شيخ الإسلام ابن تيمية عن الخلطة يعني الانفتاح على الآخرين والتعاون والتعامل معهم أو العزلة والانفراد بالذات، فأجاب بأن " الخلطة" تكون واجبة أو مستحبة، والشخص الواحد قد يكون مأموراً بالمخالطة تارة، وبالانفراد تارة. وجماع ذلك : أن " المخالطة" إن كان فيها تعاون على البر والتقوى فهي مأمور بها، وإن كان فيها تعاون على الإثم والعدوان فهو منهي عنها، فالاختلاط بالمسلمين في جنس العبادات : كالصلوات الخمس والجمعة والعيدين وصلاة الكسوف والاستسقاء ونحو ذلك هو مما أمر الله به ورسوله.

وكذلك الاختلاط بهم في الحج وفي غزو الكفار والخوارج المارقين، وإن كان أئمة ذلك فجاراً، وإن كان في تلك الجماعات فجاراً، وكذلك الاجتماع الذي يزداد العبد به إيماناً : أما لانتفاعه به، وأما لنفعه له، ونحو ذلك.

ولابد للعبد من أوقات ينفرد بها بنفسه في دعائه وذكره وصلاته وتفكره ومحاسبة نفسه وإصلاح قلبه، وما يختص به من الأمور التي لا يشرك فيها غيره، فهذه يحتاج فيها إلى إنفراده بنفسه، أما في بيته، كما قال طاووس: نعم صومعة الرجل بيته، يكف بها بصره ولسانه، وأما في غير بيته، فاختيار المخالطة مطلقاً خطأ، واختيار الانفراد مطلقاً خطأ. وأما مقدار ما يحتاج إليه كل إنسان من هذا وهذا وما هو الأصلح له في كل حال فهذا يحتاج إلى نظر خاص( ابن تيمية، ١٤١٢ ).

إن حرص القران على توجيه المسلمين إلى حب الآخرين، وإلى التجمع وتوحيد الصفوف، إنما ينمي في نفوسهم عاطفة حب الغير ، ويقوي فيهم الميل إلى الإيثار، والعمل على خير الناس والمجتمع عامة، ويضعف فيهم انفعالات الكراهية والبغضاء، ودوافع الظلم والعدوان والميل إلى حب الذات والأثرة . ولاشك أن القدرة على حب الناس، وإسداء الخير لهم، والقيام بأعمال مفيدة للمجتمع، إنما يقوي الشعور بالانتماء إلى الجماعة، ويقضي على مشاعر العزلة والوحدة التي يشعر بها المرضى النفسيون. إن لشعور الفرد بانتمائه إلى الجماعة، وبأن له دوراً فعالاً في المجتمع له أهمية كبيرة في الصحة النفسية للإنسان( نجاتي، ١٤٠٨ ).

وقد فطن كثير من المعالجين النفسيين إلى أهمية العلاقات الإنسانية في الصحة النفسية. فقد اهتم الفرد ادلر Alfred Adler ، مثلا، بتوجيه مرضاه النفسيين إلى

الاهتمام بالآخرين، ومحاولة الترفيه عنهم، ومساعدة المحتاجين منهم، وكان يرى أن المريض النفسي إذا اندمج في المجتمع، وتحسنت علاقاته بالناس فإنه يشفى من المرض النفسي. ويقول ادلر: " وابتغي من وراء هذا كله أن أحول اهتمام مرضاي إلى الغير. فمتى اندمج المريض في جماعته، وأصبح مع أفرادها على قدم المساواة يعاونهم ويساعدهم، فقد برئ. وأهم ما أوصى به الدين هو حب الجار ومعاونته. والشخص الذي يحجم عن معاونة غيره حقيق أن تنصب عليه المتاعب والمشكلات. إن كل ما تتطلبه الحياة من الفرد أن يكون عاملاً منتجاً محباً للناس ( نجاتي ، ١٤٠٨ ).

ويرى ادلر أن الإنسان يستطيع أن يتخلص من شعوره بالقلق بتقوية علاقاته بالناس المحيطين به وبالمجتمع الإنساني على وجه عام عن طريق العمل الاجتماعي النافع ومحبة الناس وصداقاتهم.

فالمؤمن لا يشعر بالوحدة ذلك الألم النفسي الوبيل الذي يفتك بالمحرومين من الإيمان، فيحس صاحبه أن الدنيا مقفلة عليه، وإنه يعيش فريداً منعزلاً. وأي ألم أشد على النفس من هذا العالم، وأي إحساس أمر من هذا الإحساس ؟ إن أقصى ما يصنعه السجان بالسجين أن يحبسه في سجن انفرادي ليحرمه من لذة الاجتماع، وأنس المشاركة والاختلاط فما بالنا بمن وضع نفسه دائماً في تلك الزنزانة. وعاش فيها بمشاعره وتصوره وحده، وإن كانت الدنيا تضج حوله بخلق الله من بني الإنسان؟ ( القرضاوي، ١٤٠٥ ).

**الدراسات السابقة :**

يمكن تقسيم الدراسات السابقة إلى ثلاثة أقسام: الدراسات التي تناولت التدين والصحة النفسية والدراسات التي تناولت التدين والوحدة النفسية، والدراسات التي تناولت الفروق بين الجنسين في الوحدة النفسية.

**أولاً- الدراسات التي تناولت التدين والصحة النفسية:**

بينت دراسة بيرقنز ( 1991) Bergin التي استخدم فيها أسلوب التحليل البعدي Meta analysis لمراجعة الدراسات التي تناولت التدين والصحة النفسية في فترة الثمانينيات من القرن العشرين أن متوسط العلاقات الارتباطية بين هذين المتغيرين كان ايجابياً لكن ليس مرتفعا.

وقيم لارسون وآخرون ( 1992 ) Larson& et al الدراسات التي تناولت التدين والصحة النفسية في الابحاث التي نشرت في مجلة الطب النفسي الأمريكي American Journal of Psychaitry في الفترة ما بين ١٩٧٨- ١٩٨٩، وأظهرت النتائج وجود علاقات ارتباطية ايجابية بينهما، فمن بين خمسين ( ٥٠ ) دراسة تم استعرضها كان هناك نحو ٣٦ دراسة أي ما نسبته ( ٧٢٪) أظهرت وجود علاقة إيجابية بين التدين والصحة النفسية.

وقام الصنيع (١٤٢١) بتحليل أربعة وعشرين ( ٢٤ ) دراسة عربية تناولت التدين والصحة النفسية، وقد أشارت نتائج التحليل وجود ارتباط إيجابي بين التدين والصحة النفسية. كما قام باستعرض ثمانية عشر (١٨) دراسة أجريت في المملكة العربية السعودية، وقد أظهرت نتائج التحليل الأثر الإيجابي للتدين الإسلامي والالتزام بتعاليم الإسلام على الصحة النفسية للأفراد.

وراجع سيبولد وهل ( 2001 ) Seybold and Hill الأدبيات المتعلقة بالجوانب الايجابية والسلبية للتدين، ووجد تأثيرات إيجابية للتدين على الصحة النفسية والجسمية. واقترحا عدداً من التفسيرات لهذه الآثار الإيجابية منها شبكة العلاقات الاجتماعية التي يتمتع بها الشخص المتدين، ونمط الحياة الصحي،

والإستراتيجيات التي يتبعها للتغلب على الصعوبات، والانفعالات الموجبة والتحكم في التوتر.

وقام هاكني ( 2003 ) Hackney باجراء دراسة مستخدماً التحليل البعدي Meta-analysis للتعرف على طبيعة العلاقة بين التدين والصحة النفسية. وقد تكونت العينة من ( ٣٥ ) بحثاً منشوراً في الدوريات العلمية في الأثنتي عشر سنة السابقة لإجراء دراستهم، وقد بلغ عدد المتغيرات التي بحثت نحو ( ٢٦٤) متغيراً، وقد أسفرت نتائج التحليل عن وجود علاقة ارتباطية عامة بين التدين والصحة النفسية بلغ متوسطها نحو ( ٠,١٠)، ومن بين متغيرات الدراسة التي بلغت ( ٢٦٤ ) وجد أن هناك ( ٧٢) متغيراً كان ارتباطها سلبياً، إلا أن هذه الارتباطات لم تكن مرتفعة بل كانت قريبة من الصفر أو غير دالة.

**ثانياً- التدين والوحدة النفسية:**

قام جونسون ومولينز ( Johnson&Mullins,1989 ) بدراسة التدين في علاقته بالوحدة النفسية بين المسنين، وتكونت عينة الدراسة من ( ١٣١ ) مسناً. وأظهرت الدراسة أنه كلما انخرط المسنون في النواحي الاجتماعية للتدين كانوا أقل شعوراً بالوحدة النفسية.

كما درس شواب وبيترسون ( Schwab&Peterson,1990 ) العلاقة بين التدين والوحدة النفسية والعصابية، وتألفت عينة الدراسة من ( ن=١١٥ امرأة)، و (ن= ٩١رجلاً) تتراوح أعمارهم بين ١٥ إلى ٨٧ سنة. ومن بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود علاقة ارتباطيه سلبية بين التدين والوحدة النفسية. وقام كيركباتريك وآخرون ( Kirkpatrick et al,1999 ) بدراسة العلاقة بين الوحدة النفسية والمساندة الاجتماعية وإدراك العلاقة مع الله، وقد أظهرت

الدراسة وجود علاقة ارتباطيه سلبية بين الوحدة النفسية وإدراك العلاقة مع الله لدى أفراد العينة من الإناث، بينما لم يعثر على علاقة ارتباطيه لدى أفراد العينة من الذكور.

وبحث باميستر وستورش( Baumeister& Storch,2004 ) العلاقة بين المعتقدات الدينية والوحدة النفسية لدى عينة من ( ٥١٩) من طلاب وطالبات المرحلة الجامعية. وأسفرت الدراسة عن وجود ارتباط سالب دال إحصائياً بين المعتقدات الدينية والوحدة النفسية لدى عينة الدراسة من الذكور، ولم يعثر على نفس النتيجة مع أفراد العينة من الإناث.

**ثالثاً- الدراسات التي تناولت أثر النوع والحالة الاجتماعية في الشعور بالوحدة النفسية:**

قام لام وستيفن (Lamm& Stephen,1987 ) بإجراء دراسة مقارنة بين طلاب جامعات ألمانية وأمريكية في الشعور بالوحدة النفسية. وقد طبقا مقياس جامعة كاليفورنيا للشعور بالوحدة النفسية ( UCLA ) ومقياس الرضا عن الحياة على عينة من طلاب كلية التربية في جامعة غرب ألمانيا. وتكونت عينة الدراسة من ( ١٥٤) طالباً ألمانياً و ( ١٥٤) طالباً أمريكياً. وكان من بين النتائج التي توصلت إليها تلك الدراسة عدم وجود فروق بين الذكور والإناث على مقياس الشعور بالوحدة النفسية. كما كشفت الدراسة عن تساوي معدل الشعور بالوحدة النفسية في العينتين الألمانية والأمريكية بالرغم من اختلافهما ثقافياً.

وأجرت كارلوين (Carolyn,1988 ) دراسة عن الفروق الجنسية والعرقية بين طلبة الكلية وعلاقتها بالوحدة النفسية. وقد تكونت عينة الدراسة من ( ٢٠٩)

من الطلاب والطالبات في المستوى الدراسي الأول. وقد أظهرت الدراسة أن الطالبات أكثر شعوراً بالوحدة من الطلاب.

وقام سليمان (١٩٩٢) بدراسة الوحدة النفسية وعلاقاتها ببعض متغيرات الشخصية على عينة مكونة من ( ٥١٤) فرداً من الذكور والإناث. ومن بين ما توصلت إليه الدراسة أن الأفراد الذين لم يرتبطوا بعلاقة وثيقة كالزواج أو الخطوبة كانوا أكثر شعوراً بالوحدة النفسية من الأفراد المتزوجين أو المخطوبين.

قام حسين والزياني ( ١٩٩٤) بدراسة الشعور بالوحدة النفسية لدى الشباب في مرحلة التعليم العالي في دول مجلس التعاون الخليجي، وتشكلت عينة الدراسة من ( ٢٣٨) شاباً وشابة. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الشعور بالوحدة النفسية.

كذلك أجرى ماهون وآخرون ( Mahon et al,1994 ) دراسة عن المساندة الاجتماعية والوحدة النفسية لدى عينة من طلاب وطالبات كلية التمريض التابعة لجامعة روتجرز Rutgers بولاية نيوجرسي الأمريكية. وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٢٥ ) طالباً وطالبة في المرحلة الجامعية، وقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات على مقياس الوحدة النفسية.

وهدفت دراسة الربيعة ( ١٩٩٧) إلى الكشف عن العلاقة بين الشعور بالوحدة النفسية والمساندة الاجتماعية لدى عينة من طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٢١ ) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض. وبينت الدراسة أن متوسط درجات الطالبات على مقياس الوحدة النفسية أعلى قليلاً مقارنة بمتوسط درجات

الطلاب إلا أن تلك الفروق لم تكن دالة إحصائياً. كما بينت أنه لا توجد فروق بين متوسطات درجات طلاب الجامعة من المتزوجين وغير المتزوجين على مقياس الشعور بالوحدة النفسية.

**تعقيب على الدراسات السابقة:**

إن المتأمل في الدراسات السابقة التي تم عرضها في الدراسة الحالية يلاحظ الآتي:

١- إن الدراسات التي بحثت العلاقة بين التدين والصحة النفسية أوضحت وجود علاقة إيجابية بين هذين المتغيرين مثل دراسة بيرقنز ( 1991) Bergin's، ودراسة لارسون وآخرين ( 1992 ) Larson& et al، ودراسة الصنيع (١٤٢١)، ودراسة سيبولد وهل ( 2001 ) Seybold and Hill، ودراسة هاكني ( 2003 ) Hackney . وبما أن الوحدة النفسية ترتبط بالاكتئاب النفسي( السبيعي، ٢٠٠٤ ؛ عطا، ١٩٩٣)، والاكتئاب نقيض الصحة النفسية، إذن التدين لا يرتبط ايجاباً بالوحدة النفسية.

٢- إن الدراسات التي تناولت التدين في علاقته بالوحدة النفسية أظهرت وجود علاقة سلبية بينهما مثل دراسة جونسون ومولينز ( Johnson&Mullins,1989 )، ودراسة شواب وبيترسون ( Schwab&Peterson,1990 )، ودراسة كيركباتريك وآخرين ( Kirkpatrick et al,1999 )، ودراسة باميستر وستورش ( Baumeister& Storch,2004 ).

٣- إن الدراسات العربية التي اهتمت بدراسة العلاقة بين التدين والوحدة النفسية تعد نادرة إذا ما قورنت بالدراسات الأجنبية.

٤- إن الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية أظهرت نتائج متباينة في أيهما أكثر شعوراً بالوحدة النفسية الذكور أم الإناث. ومن بين تلك الدراسات التي أظهرت عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الشعور بالوحدة النفسية: دراسة لام وستيفن ( Lamm& Stephen, 1987 )، ودراسة حسين والزياني ( ١٩٩٤)، ودراسة ماهون وآخرين ( Mahon et al,1994 )، ودراسة الربيعة ( ١٩٩٧). وبينت بعض الدراسات مثل: دراسة كارلوين (Carolyn,1988 ).

٥- إن الدراسات التي تناولت التدين وعلاقته بالشعور بالوحدة النفسية تعد - حسب علم الباحث – نادرة جداً. لذا فالدراسة الحالية سوف تحاول بحث ذلك.

**فروض الدراسة:**

في ضوء أسئلة الدراسة الحالية والإطار النظري أمكن صياغة الفروض التالية:

١- توجد علاقة ارتباط سالبة ودالة إحصائياً بين درجات الطلاب والطالبات على مقياس مستوى التدين ودرجاتهم على مقياس الشعور بالوحدة النفسية.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب ودرجات الطالبات على مقياس الشعور بالوحدة النفسية.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات المتزوجين ودرجات الطلاب والطالبات غير المتزوجين على مقياس الشعور بالوحدة النفسية.

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب وطالبات (كلية اللغة العربية) ودرجات طلاب وطالبات (كلية الشريعة) على مقياس الشعور بالوحدة النفسية.

**إجراءات الدراسة:**

**منهج الدراسة:**

استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وذلك لأن الدراسة الحالية دراسة وصفية ارتباطية تبحث العلاقة بين التدين والشعور بالوحدة النفسية.

**مجتمع الدراسة:**

يتمثل مجتمع الدراسة في جميع طلاب وطالبات كلية الشريعة واللغة العربية برأس الخيمة- التابعة لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

**عينة الدراسة:**

تكونت عينة الدراسة من ( ٢٩٠ ) طالباً وطالبة تم سحبها بطريقة عشوائية من طلاب وطالبات كلية الشريعة واللغة العربية في رأس الخيمة، وفيما يلي وصف لمفردات العينة:

**جدول رقم (١)**

**توزيع أفراد العينة حسب الجنس**

| النوع | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| طلاب | ١٢٥ | ٪٤٣,١ |
| طالبات | ١٦٥ | ٪٥٦,٩ |
| المجموع | ٢٩٠ | ٪١٠٠,٠ |

يبين جدول رقم ( ١ ) توزيع أفراد العينة حسب الجنس، حيث يشكل الطلاب ( ٤٣,١٪) من عدد أفراد العينة، وتمثل الطالبات نحو ( ٥٦,٩٪).

**جدول رقم (٢)**

**توزيع أفراد العينة حسب الحالة الاجتماعية**

| الحالة الاجتماعية | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| طلاب غير متزوجين | ٢٠١ | ٦٩,٣٪ |
| طلاب متزوجون | ٨٩ | ٣٠,٧٪ |
| المجموع | ٢٩٠ | ١٠٠,٠٪ |

يمثل جدول رقم ( ٢) أفراد العينة حسب حالتهم الاجتماعية حيث يشكل غير المتزوجين ( ٦٩,٣٪)، أما المتزوجون فيمثلون (٣٠,٧٪).

**جدول رقم ( ٣)**

**توزيع أفراد العينة حسب الكلية**

| الكلية | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| كلية الشريعة | ١٧٨ | ٦١,٤٪ |
| كلية اللغة العربية | ١١٢ | ٣٨,٦٪ |
| المجموع | ٢٩٠ | ١٠٠,٠٪ |

يوضح الجدول رقم (٣) أن طلاب كلية الشريعة يشكلون نحو (٦١,٤٪) من العينة، بينما طلاب كلية اللغة العربية يمثلون ( ٣٨,٦٪).

**أدوات الدراسة:**

**أولاً: مقياس مستوى التدين:**

قام بإعداد المقياس الباحث الحالي وقد تم تصميمه بعد إجراء عدة خطوات يوجزها الباحث فيما يلي:

**أولاً:** الاطلاع على المقاييس التي تناولت قياس التدين:

١- مقياس القيم الدينية لالبورت وفرنون ( Allport& et al, 1960 ).

٢- مقياس الاتجاه الديني لعبد الحميد نصار( ١٤٠٨).

٣- مقياس التدين لصالح الصنيع( ١٤٠٩).

٤- مقياس السلوك الديني المثالي والواقعي لفاطمة مهاجري(١٤٠٩).

**ثانياً:** قام الباحث بمراجعة مجموعة كبيرة من الكتب الدينية.

**ثالثاً:** تم مناقشة موضوع القياس السلوك الديني مع مجموعة من المهتمين بالتأصيل الإسلامي للعلوم الاجتماعية، وذلك من أجل معرفة أنسب الطرق لقياس السلوك الديني.

**رابعاً:** قام الباحث بتحديد عناصر التدين، التي تتمثل في: ال سة الدينية، العقيدة، العبادات، المعاملات. بعد ذلك قام الباحث بصياغة مجموعة من العبارات أمام كل عنصر من عناصر التدين، ثم عرضها على مجموعة من المحكمين في علم النفس، والعقيدة، والثقافة الإسلامية، وبعض المهتمين بالتأصيل الإسلامي للعلوم الاجتماعية، وتم التحكيم وفقاً للتعريف الإجرائي الذي وضعه الباحث.

**خامساً:** بناء على توجيهات المحكمين تم حذف العبارات التي كانت نسبة الاتفاق عليها ( من حيث تمثيلها لمجال القياس الذي تقيسه) أقل من ٨٠٪.

**سادساً:** جرى صياغة عبارات المقياس على أساس المسلمات التالية:

١- أن الله سبحانه وتعالى هو المطلع على ما في نفوس العباد وأنه يعلم السر وأخفى، وأن لا أحد يستطيع أن يعرف تدين العباد إلا هو، ولكن هذا لا يمنعنا من استخدام وسائلنا المحدودة للتعرف على مستوى تدين الفرد، وذلك أن التدين الحقيقي يتجلى في سلوك الفرد، فالإيمان ما وقر في القلب وصدقه العمل.

٢- أن أصل استجابات المفحوصين على عبارات المقياس يمكن تحويلها إلى كميات وإلى تقديرات رقمية تعكس التدين لدى هؤلاء الأفراد.

٣- أن أصل الإيمان يفترض وجوده لدى جميع المسلمين، ولذا فإن عبارات المقياس تخلو من نقص الإيمان أو شعبه، بل تدرج في الالتزام بالطاعات والابتعاد عن المعاصي والمنهيات.

وقد تم تصميم المقياس ليضع أمام المفحوص مجموعة من العبارات المتفاوتة المستقاة من المصادر الشرعية، وغلب على هذه العبارات الطابع الإجرائي مثل: أحافظ ، أحرص ، أعمل ، أبادر ، وذلك لتكون أكثر تمثيلاً للواقع، وهي تتضمن قضايا تتصل بالدين والسلوك الديني. وفي بناء المقياس تم استخدام طريقة ( ليكرت ).

**ثبات المقياس :**

ولحساب ثبات المقياس استخدم الباحث:

١- التجزئة النصفية :

لحساب معامل الثبات قام الباحث بإدخال استجابات عينة مكونة من (١٨٠ )

طالباً إلى الحاسب الآلي، وتم تجزئة المقياس إلى قسمين، ومن ثم حساب معامل الارتباط بين الجزء الأول والجزء الثاني، وبلغت العلاقة بينهما نحو ( ٠,٨٥ )، وهي علاقة ارتباطيه مرتفعة. وبعد تصحيحه عن طريق معادلة سبيرمان براون بلغت (٠,٩٢ ). كما تم حساب معامل ألفا للجزء الأول من المقياس فبلغت (٠,٨٧ ) وبالنسبة للجزء الثاني كانت( ٠,٨٨ ) وهي علاقة مرتفعة. كما تم احتساب معامل ألفا من بيانات الدراسة الحالية حيث بلغت ( ٠,٨٧ ) وهي درجة مرتفعة.

**صدق المقياس:**

١- الصدق الظاهري Face Validity :

حيث إن التدين يتكون من: عقيدة، وعبادات، ومعاملات، وأخلاق، فقد حاول الباحث أن يغطي كل هذه العناصر بعبارات تقيسها، وهذا التصميم لتلك المفردات يتضمن الصدق الظاهري - فالأسئلة تغطي جوانب التدين.

٢- صدق المحتوى أو المضمون Content validity :

تم عرض المقياس على محكمين من متخصصين في العلوم الشرعية وعلى محكمين من قسم علم النفس، وقبولهم لعبارات المقياس وكونها مناسبة لما وضعت له.

**ثانياً: مقياس الشعور بالوحدة Loneliness scale**

وضع راسل ( Russell et al,1982 ) مقياس الشعور بالوحدة لجامعة كاليفورنيا، وترجمه إلى اللغة العربية كل من: علي السيد خضر، ومحمد محروس الشناوي، ويتكون مقياس الشعور بالوحدة من عشرين عبارة، ومصمم بطريقة ليكرت حيث يجيب المفحوص على كل فقرة بواحد من أربع درجات: ( لا إطلاقاً، نعم نادراً، نعم أحياناً، نعم دائماً). حيث تعطى أوزاناً، ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤

على التوالي ، ويشتمل المقياس على إحدى عشرة فقرة تصحح في الاتجاه الموجب، وتسع فقرات تصحح في الاتجاه العكسي. ويشتمل المقياس على بعد واحد، وقد وجد راسل Russell معامل ثبات لهذا المقياس ( بطريقة معامل ألفا كرونباخ) قدره ٠,٩٤ .

وقد تم تقدير ثبات المقياس من قبل المترجمين عن طريق إعادة التطبيق بعد فترة طولها شهر واحد، وقد بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين ( ر = ٠,٨٦٨ ). وقام الباحث الحالي بإيجاد الثبات لمقياس الشعور بالوحدة حيث بلغ معامل ألفا ( ٠,٧٠٤١ ).

أما صدق المقياس فقد عرض على سبعة محكمين من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس بكلية العلوم الاجتماعية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية- وذلك في صورته النهائية حيث كان الاتفاق بينهم تاماً على أن الفقرات التي يشتمل عليها المقياس تقيس بعد الشعور بالوحدة.

**الأساليب الإحصائية المستخدمة :**

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية :

- التكرارات والنسب المئوية.
- معامل ارتباط "بيرسون".
- اختبار " ت ".

* * *

## نتائج الدراسة ومناقشتها:

فيما يلي نتائج الدراسة الحالية وسوف يتم عرضها وفقاً لفروض الدراسة:

### نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه" توجد علاقة ارتباط سالبة ودالة إحصائياً بين درجات الطلاب والطالبات على مقياس مستوى التدين ودرجاتهم على مقياس الشعور بالوحدة النفسية". وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام معامل ارتباط " بيرسون" لمعرفة العلاقة بين درجات الطلاب والطالبات علي مقياس التدين ودرجات الطلاب والطالبات على مقياس الوحدة النفسية. الجدول رقم (٤) يوضح نتائج تلك العلاقة.

**جدول رقم (٤)**

**نتائج العلاقة الارتباطيه بين درجات الطلاب والطالبات على مقياس مستوى التدين ودرجات الطلاب والطالبات على مقياس الوحدة النفسية**

| المتغير / المتغير | مستوى التدين | الشعور بالوحدة |
|---|---|---|
| مستوى التدين | ١,٠٠ | - ٠,٣٣ ❖❖ |
| الشعور بالوحدة | - ٠,٣٣ ❖❖ | ١,٠٠ |

❖❖ دالة عند مستوى ٠,٠٠١

ويتضح لنا من خلال الجدول رقم (٤ ) أن هناك علاقة ارتباطيه سالبة دالة إحصائياً بين درجات الطلاب والطالبات على مقياس مستوى التدين وبين درجات الطلاب والطالبات على مقياس الوحدة النفسية حيث بلغت نحو ( - ٠,٣٣ ) وهي دالة عند مستوى ٠,٠٠١ ، وهذا يشير إلى أنه كلما زاد مستوى التدين قل الشعور بالوحدة النفسية، أي أن الطلاب الذين عبروا عن أنفسهم بأنهم حريصون على أداء العبادات والواجبات الدينية، ويلتزمون بالأخلاقيات الإسلامية، ويحرصون على أن يكون تعاملهم مع الآخرين وفقاً لتعاليم الدين الإسلامي كانوا أقل شعوراً بالوحدة النفسية.

وهذه النتيجة تتفق مع : دراسة جونسون ومولينز ( Johnson&Mullins,1989 )، ودراسة شواب وبيترسون ( Schwab&Peterson,1990 )، ودراسة كيركباتريك وآخرون ( Kirkpatrick et al,1999 )، ودراسة باميستر وستورش( Baumeister& Storch,2004 ). التي أشارت إلى أن التدين يرتبط سلباً بالشعور بالوحدة النفسية. وتتفق أيضاً مع دراسة بيرقنز ( Bergin (1991، ودراسة لارسون وآخرون ( Larson& et al ( 1992، ودراسة الصنيع (١٤٢١)، ودراسة سيبولد وهل ( Seybold and Hill ( 2001، ودراسة هاكني ( 2003 ) Hackney التي أوضحت أن التدين يرتبط بالصحة النفسية.

**نتائج الفرض الثاني :**

ينص الفرض الثاني على أنه" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب ودرجات الطالبات على مقياس الشعور بالوحدة النفسية ". وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار "ت"

لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات على مقياس الشعور بالوحدة النفسية. الجدول رقم (٥ ) يوضح نتائج تلك الفروق.

**جدول رقم (٥ )**

**المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار "ت" لدرجات الطلاب والطالبات في الشعور بالوحدة النفسية**

| المتغير | النوع | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة ت | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الوحدة النفسية | طلاب | ١٢٥ | ٥٥,٢٤٨٠ | ٨,١٦٥٣ | ٥,١٣ | غير دالة |
| | طالبات | ١٦٥ | ٥٥,٧٠٣٠ | ٦,٩١٧٨ | | |

ويتضح من الجدول رقم ( ٥) أن متوسط درجات الطالبات على مقياس الشعور بالوحدة النفسية ( م= ٥٥,٧٠ ) أعلى قليلاً مقارنة بمتوسط درجات الطلاب(م= ٥٥,٢٥) إلا أن تلك الفروق لم تكن دالة إحصائياً حيث بلغت قيمة "ت" (٥,١٣)، وقد جاءت هذه النتيجة محققة لصحة الفرض. وربما ترجع هذه النتيجة إلى أن الطلاب والطالبات أتوا من أسر مترابطة ومتجانسة تحرص على تقديم الدعم والمساندة للذكور والإناث بمقدار متقارب مما يقلل من الفروق بين الجنسين في الشعور بالوحدة النفسية.

وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه: دراسة لام وستيفن ( Lamm& Stephen,1987 )، ودراسة حسين والزياني ( ١٩٩٤)، ودراسة ماهون وآخرين ( Mahon et al,1994 )، ودراسة الربيعة ( ١٩٩٧) التي أظهرت عدم وجود فروق في الشعور بالوحدة النفسية بين الذكور والإناث. وتختلف مع: دراسة كارلوين (Carolyn,1988 ).

**نتائج الفرض الثالث :**

ينص الفرض الثالث على أنه : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات المتزوجين ودرجات الطلاب والطالبات غير المتزوجين على مقياس الشعور بالوحدة النفسية ". وللتحقق من صحة الفرض قام الباحث باستخدام اختبار "ت" لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات المتزوجين وغير المتزوجين. والجدول رقم (٦) يوضح نتائج تلك الفروق.

**جدول رقم (٦)**

**المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار "ت" لدرجات الطلاب والطالبات المتزوجين والطلاب والطالبات غير المتزوجين في الشعور بالوحدة النفسية**

| المتغير | الحالة الاجتماعية | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة ت | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الوحدة النفسية | غير متزوج | ٢٠١ | ٥٥,٥١ | ٧,١٥ | ٠,٠٢٧ | غير دالة |
| | متزوج | ٨٩ | ٥٥,٤٨ | ٨,٣٥ | | |

ويتضح من الجدول رقم (٦) أن غير المتزوجين حصلوا على متوسط ( م= ٥٥,٥١ ) وهو أعلى من متوسط الطلاب المتزوجين (م= ٥٥,٤٨)، وهذا يعني أن المتزوجين أقل شعوراً بالوحدة النفسية من غير المتزوجين، غير أن تلك الفروق لم تكن دالة إحصائياً حيث كانت قيمة "ت" ( ٠,٠٢٧)، وقد جاءت هذه النتيجة محققة لصحة الفرض. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الربيعة ( ١٩٩٧)، وتختلف مع دراسة سليمان ( ١٩٩٢) التي بينت أن المتزوجين أقل شعوراً بالوحدة النفسية من غير المتزوجين.

**نتائج الفرض الرابع :**

ينص الفرض الرابع على أنه : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب وطالبات (كلية اللغة العربية) ودرجات طلاب وطالبات (كلية الشريعة) على مقياس الشعور بالوحدة النفسية". وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار "ت" لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب وطالبات ( كلية اللغة العربية) وطلاب وطالبات ( كلية الشريعة) على مقياس الشعور بالوحدة النفسية. الجدول رقم (١٥ ) يوضح نتائج تلك الفروق.

**جدول رقم (٧)**

**المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار "ت" لدرجات طلاب وطالبات كلية الشريعة وطلاب وطالبات كلية اللغة العربية في الشعور بالوحدة النفسية**

| المتغير | الكلية | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة ت | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الوحدة النفسية | الشريعة | ١٧٨ | ٥٥,١٧ | ٧,١٣ | ٠,٩٧ | غير دالة |
| | اللغة العربية | ١١٢ | ٥٦,٠٤ | ٨,٠١ | | |

ويتضح من الجدول رقم (٧) أن طلاب كلية اللغة العربية حصلوا على متوسط ( م= ٥٦,٠٤) أعلى قليلاً مقارنة بمتوسط درجات طلاب كلية الشريعة (م= ٥٥,١٧)، إلا أن تلك الفروق لم تكن دالة إحصائياً حيث بلغت قيمة "ت" ( - ٠,٩٧) وقد جاءت هذه النتيجة محققة لصحة الفرض الرابع.

يتبين لنا - من خلال نتائج الدراسة- أن هناك علاقة سلبية بين التدين والشعور بالوحدة النفسية، أي أنه كلما زاد مستوى تدين الفرد والتزامه الديني قل مستوى شعوره بالوحدة النفسية. فالمؤمن الصادق لا يعاني من الشعور بالوحدة النفسية ذلك المرض النفسي الوبيل، الذي يفتك بالمحرومين من الإيمان، فيحس الفرد أن الدنيا مقفلة عليه، وأنه يعيش فريداً منعزلاً، وأي عالم أشد على النفس من هذا العالم، وأي إحساس أمر من هذا الإحساس.

فالوحدة النفسية ترتبط بالاكتئاب، والسأم، والقلق، والحزن ( الحفني، ١٩٧٨ ؛ السبيعي، ٢٠٠٤ ؛ عطا، ١٩٩٣). والعلاج الأمثل لهذا المرض هو اللجوء إلى الله سبحانه وتعالى، والاعتصام بعروة الإيمان الوثقى، وإشعار الفرد بمعية الله والأنس به. فالإيمان خير دواء لعلاج هذا المرض الخطير، كما أنه خير وقاية من شره. كيف يشعر بالوحدة من يقرأ في كتاب ربه ﴿ وَلِلَّهِ ٱلْمَشْرِقُ وَٱلْمَغْرِبُ فَأَيْنَمَا تُوَلُّوا۟ فَثَمَّ وَجْهُ ٱللَّهِ إِنَّ ٱللَّهَ وَٰسِعٌ عَلِيمٌ ﴾ [ سورة البقرة: آية ١١٥ ]. ﴿ وَهُوَ مَعَكُمْ أَيْنَ مَا كُنتُمْ وَٱللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ ﴾ [ سورة الحديد: آية ٤ ].

ويقول الدكتور فرانك لوباخ العالم النفسي الألماني: مهما بلغ شعورك بوحدة نفسك فاعلم أنك لست بمفردك أبداً، فإذا كنت على جانب من الطريق فسر وأنت على يقين من أن الله يسير على الجانب الآخر. واعتقاد المسلم أكبر من هذا وأعمق. إنه يؤمن أن الله معه حيثما كان، وأن الله سبحانه وتعالى يقول في الحديث القدسي: " أنا عند ظن عبدي بي وأنا معه إذا ذكرني، ويقول في كتابه العزيز﴿ فَلَا تَهِنُوا۟ وَتَدْعُوٓا۟ إِلَى ٱلسَّلْمِ وَأَنتُمُ ٱلْأَعْلَوْنَ وَٱللَّهُ مَعَكُمْ وَلَن يَتِرَكُمْ أَعْمَٰلَكُمْ ﴾ [ سورة محمد: آية رقم ٣٥]( القرضاوي، ١٤٠٥).

كما أن أداء الواجبات الدينية الأساسية مثل الصلاة تقتضي من المسلم أن يؤديها في جماعة المسلمين، وهذا من شانه أن يقلل من الشعور بالوحدة النفسية، فالاسلام لم يكتف من المسلم أن يؤدي الصلاة- التي هي عمود الدين- وحده في عزلة عن المجتمع الذي يحيا فيه، ولكنه دعاه دعوة قوية إلى أدائها في جماعة وبخاصة في المسجد، وهم الرسول أن يحرق على قوم بيوتهم لأنهم يتخلفون عن الجماعات.

وهذا الاجتماع اليومي الذي يضم أهل الحي في كل يوم خمس مرات، تتلاصق فيها الأبدان وتتعارف فيها الوجوه، وتتصافح فيها الأيدي، وتتناجى فيها الألسن، وتتآلف فيها القلوب. أبلغ وأعمق رابط يجمع المسلمين ويوحد صفوفهم ويقلل من عزلتهم وينمي مشاعر الأخوة والتعاون بينهم ويشعرون بروح الآية الكريمة ﴿ إِنَّمَا ٱلْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ ﴾.

وبرغم أن الدراسة لم تظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المتزوجين وغير المتزوجين إلا أن متوسط درجات المتزوجين كانت أقل في الشعور بالوحدة النفسية من درجات غير المتزوجين، وهذا يعني أن الزواج الشرعي القائم على الحب والمودة والتعاون والتآزر بين الزوجين يكمل دينهما وخلقهما، ويقلل من شعورهما بالوحدة(مرسى، ١٩٩١). وتستقر نفساهما في ذلك الحصن، الذي يجدان فيه الحماية، والستر، والإشباع العفيف للحاجات. قال تعالى: ﴿ وَمِنْ ءَايَٰتِهِۦٓ أَنْ خَلَقَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَٰجًا لِّتَسْكُنُوٓا۟ إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُم مَّوَدَّةً وَرَحْمَةً ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَٰتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ﴾ [سورة الروم: ٢١].

**التوصيات:**

وتنتهي الدراسة الحالية إلى التوصية إلى الآباء والمربين والمرشدين والمعالجين النفسيين بالاهتمام بالتدين الصادق الجوهري الذي يكسب الإنسان القدرة على حب الناس وعمل الخير، والقيام بالأعمال المفيدة للمجتمع، وهذا يؤدي إلى تقوية الشعور بالانتماء إلى الجماعة ويقضي على مشاعر العزلة والوحدة النفسية. كما يوصي الباحث بإجراء دراسات مماثلة تشمل عينات من طلاب وطالبات الكليات العلمية.

* * *

## فهرس المصادر والمراجع :

### المراجع العربية :


١- ابن تيمية، أحمد ( ١٤١٢ ). **مجموع الفتاوى( المجلد العاشر)**. الرياض: دار عالم الكتب للطباعة والنشر.

٢- البخاري، محمد بن إسماعيل( ١٤٢٤ ). **الأدب المفرد**. بيروت: دار المعرفة.

٣- ابن مانع، سعيد بن علي( ١٤١٢ ). **المسايرة والمغايرة** . مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

٤- الذهبي، محمد حسين (١٣٩٥). **الدين والتدين**. مجلة البحوث الإسلامية، ١، ٣٧-٥٥.

٥- الربيعة، فهد بن عبد الله ( ١٩٩٧ ). **الوحدة النفسية والمساندة الاجتماعية لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة**. مجلة علم النفس، العدد ( ٤٣ )، ص ص ٣٠- ٤٩.

٦- حسين، محمد عبد المؤمن و الزياني، منى راشد( ١٩٩٤ ). **الشعور بالوحدة النفسية لدى الشباب في مرحلة التعليم الجامعي- دراسة تحليلية في ضوء الجنس والجنسية ونوع الدراسة**. مجلة علم النفس، العدد ( ٣٠ )، ص ص ٦- ٣٧.

٧- الحفني، عبد المنعم ( ١٩٧٨ ). **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي**. القاهرة: مكتبة مدبولي.

٨- خضر، علي السيد و الشناوي، محمد محروس(١٩٨٨). **الشعور بالوحدة والعلاقات الاجتماعية المتبادلة**. رسالة الخليج العربي، ٢٥، ١١٩- ١٥٠.

٩- السبيعي، حصة بنت حميد ( ٢٠٠٤ ). **الاكتئاب وعلاقته بالشعور بالوحدة النفسية في ضوء بعض أساليب المعاملة الوالدية كما تدركه البنات**. مكة المكرمه: جامعة أم القرى.

١٠- سليمان، على السيد ( ١٩٩٢ ). **الوحدة النفسية وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية. بحوث المؤتمر الثامن لعلم النفس في مصر**، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ٢٣٨- ٢٦٢.

١١- الصنيع، صالح بن إبراهيم (١٤٠٩). **العلاقة بين مستوى التدين والسلوك الإجرامي**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

١٢- الصنيع، صالح بن إبراهيم ( ١٤٢١ ). **التدين والصحة النفسية**. الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

١٣- عبد الباقي، محمد فؤاد( ١٤٠٧). **اللؤلؤ والمرجان فيما اتفق عليه الشيخان(ج٢)**. بيروت: دار الجبيل.

١٤- عطا، محمود ( ١٩٩٣). **تقدير الذات وعلاقته بالشعور بالوحدة النفسية والاكتئاب لدى طلاب الجامعة. دراسات نفسية**، مجلد ( ٣)، العدد ( ٣)، ص ص ٢٦٩-٢٨٧.

١٥- القرضاوي، يوسف ( ١٤٠٥ ). **الإيمان والحياة**. بيروت: مؤسسة الرسالة.

١٦- مارتن، بول ( ٢٠٠٠). العقل الممرض. (ترجمة) النعيمي، عبد الاله. أبوظبي: المجمع الثقافي.

١٧- مرسى، كمال إبراهيم( ١٩٩١). **العلاقة الزوجية والصحة النفسية في الإسلام وعلم النفس**. الكويت: دار القلم.

١٨- المهاجري، فاطمة عبد الحق(١٤١٠). **السلوك الديني في الإسلام وعلاقته بمفهوم الذات لدى طالبات جامعة أم القرى**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

١٩- نجاتي، محمد عثمان ( ١٤٠٨ ). **القرآن وعلم النفس**. القاهرة: دار الشروق.

٢٠- نصار، عبد الحميد محمد(١٩٨٨). **بعض المتغيرات الشخصية والاجتماعية المرتبطة بالاتجاه الديني**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

٢١- النووي، محيي الدين أبو زكريا يحي بن شرف (١٤٠٦). **رياض الصالحين**: بيروت: المكتب الإسلامي.

٢٢- النيال، مايسة أحمد (١٩٩٣). **بناء مقياس الوحدة النفسية ومدى انتشارها لدى مجموعة عمرية متباينة من أطفال المدارس بدولة قطر**. مجلة علم النفس، ٢٥، ١٠٢- ١١٧.

٢٣- الهاشمي، محمد علي ( ١٤٠٨ ). **شخصية المسلم كما يصوغها الإسلام في الكتاب والسنة**. بيروت: دار البشائر الإسلامية.

**المراجع الأجنبية:**

1- Allport & et al. (1960). Study of Values. Boston: Houghton Mifflin Company.
2- Baumeister, AL& Storch, EA.(2004). Correlations of Religious Beliefs with Loneliness for An Undergraduate Sample. Psychological Report,94(3 pt 1)859-862.
3- Bergin, A.E(1991). Values and religious issues in psychotheropy and mental health. American Psycholgist, 46: 349-403
4- Carolyn, S. ( 1988 ).Loneliness: Sexual and racial difference in college freshmen. Journal of college Student Development, 29(4), 298-305.
5- Flanders, J.P.(1976). From Loneliness to Intimacy. Practical Psychology New York: Harper & Row.
6- Gordon, S.( 1976 ). Lonely In America. New York: Simon and Schuster.
7- Hackney, C.H. ( 2003). Religiosity and Mental Health: A meta-Analysis of Recent Studies. Journal for the Scientific Study of Religion; 42,1, pp 43 – 55.
8- Johnson, D. P.& Mullins, L. C.( 1989).Religiosity and Loneliness Among the Elderly. Journal of Applied Gerontology, 8(1),110-131.
9- Kirkpatrick, L. A.;Shillito, D. J.& Kellas, S. L.(1999). Loneliness, Social Support, and Perceived Relationships With God. Journal of Social and Personal Relationship, 16(4)513-522.
10- Lamm,H. & Stephenen,E.(1987).Loneliness among German University students. Social Behavior& personality,15(2),161-164.
11- Larson, D.B., K. A. Sherrill, J.S. Lyons, F.C. Craigie, Jr., S.B. Thielman, M.A. Greenwold, and S.S. Larson.(1992). Associations between dimensions of religious commitment and mental health reported in the American Journal of Psychiatry and Archives of

General Psychiatry: 1978-1989. American Journal of Psychiatry, 149, 557-59.

12- Mahon, N.; Yarcheski, A. & yarcheski, T. J.( 1994). Differences in Social support and loneliness according to developmental stages and gender. Public Health Nursing, 11(5), 361-368.

13- Myers, David G( 1993). Social Psychology. New York: McGRAW-HILL,INC.

14- Perelman, D. & Peplau, L. A(1981). Toward a Social Psychology of Loneliness. In R. Gilmour & S. Duck (Eds) Personal Relationships. London: Academic Press.

15- Russell, D.; Peplau, L. A & Cutrona, C. E. (1982).The Revised UCLA Loneliness scale: Concurrent and Discriminate Validity evidence. Journal of Personality and Social Psychology, 39, 427-450.□

16- Schwab, R.& Petrson, K. U.(1990). Religiousness: Its Relation to Loneliness, Neuroticism and Subjective Well-Being. Journal for the Scientific Study of Religion. 29(3),335-345.

17- Seybold, K. S. & P.C. Hill.(2001). The role of religion and spirituality in mental and physical health. Current Directions in Psychological Science, 10, 21-24.

18- Weeks, D; Michela, J. L.; Peplau, L. A.& Bragg, M. E.( 1980). The relation between Loneliness and Depression. Journal of Personality and Social Psychology, 39, 1238-1244.

19- Wiess, R. S.(1974). The provisions of Social Relationships. New Jersey: Prentice Hall.

* * *

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

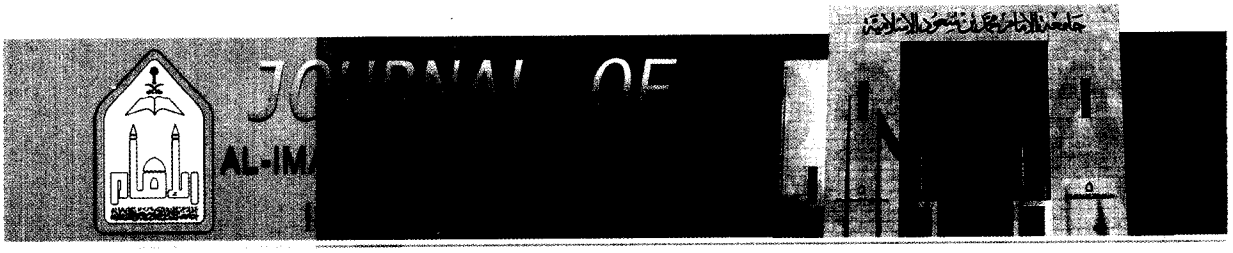
VOLUME 3. MAY. 2007


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 3. MAY. 2007

السعر : ١٠ ريالات

PRICE : 10 SR