مجلة الجامعة الإسلامية

للعلوم التربوية والاجتماعية

مجلة علمية دورية محكمة

العدد الثالث عشر - الجزء الأول

شعبان 1444 هـ - مارس 2023 م

معلومات الإيداع في مكتبة الملك فهد الوطنية

النسخةالورقية :

رقم الإيداع: 1441/7131

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8509

النسخة الإلكترونية :

رقم الإيداع: 1441/7129

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8495

الموقع الإلكتروني للمجلة :

https://journals.iu.edu.sa/ESS

البريد الإلكتروني للمجلة :

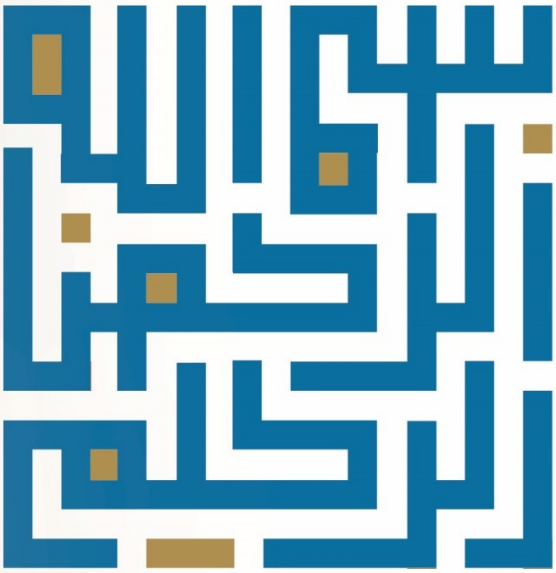
ترسل البحوث باسم رئيس تحرير المجلة

iujournal4@iu.edu.sa

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

البحوث المنشورة في المجلة تعبرعن آراء الباحثـين ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة

جميع حقوق الطبع محفوظة للجامعة الإسلامية



قواعد وضوابط النشر في المجلة

- أن يتسم البحث بالأصالة والجدية والإبتكار والإضافة المعرفية في التخصص.
- لم يسبق للباحث نشر بحثه.
- أن لا يكون مستلاً من رسالة علمية (ماجستير/دكتوراة) أو بحوث سبق نشرها للباحث.
- أن يلتزم الباحث بالأمانة العلمية.
- أن تراعى فيه منهجية البحث العلمي وقواعده.
- أن لا تتجاوز نسبة الاقتباس في البحث المقدم (25%) .
- أن لا يتجاوز مجموع كلمات البحث (12000) كلمة بما في ذلك الملخصين العربي والإنجليزي وقائمة المراجع.
- لا يحق للباحث إعادة نشر بحثه المقبول للنشر في المجلة إلا بعد إذن كتابي من رئيس هيئة تحرير المجلة.
- أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA) الإصدار السادس، وفي الدراسات التاريخية نظام شيكاغو.
- أن يشتمل البحث على : صفحة عنوان البحث ، ومستخلص باللغتين العربية والإنجليزية، ومقدمة ، وصلب البحث ، وخاتمة تتضمن النتائج والتوصيات ، وثبت المصادر والمراجع ، والملاحق اللازمة مثل: أدوات البحث، والموافقات للتطبيق على العينات وغيرها؛ إن وجدت.
- يلتزم الباحث بترجمة المصادر العربية إلى اللغة الإنجليزية.
- يرسل الباحث بحثه إلى المجلة إلكترونيًا ، بصيغة (WORD) وبصيغة (PDF) ويرفق تعهدًا خطيًا بأن البحث لم يسبق نشره ، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه في المجلة.
- المجلة لا تفرض رسوما للنشر.

الهيئة الاستشارية :

معالـي أ.د : محمد بن عبدالله آل ناجي
رئيس جامعة حفر الباطن سابقاً

معالي أ.د : سـعيد بن عمر آل عمر
رئيس جامعة الحدود الشمالية سابقاً

معالي د : حسـام بن عبدالوهاب زمان
رئيس هيئة تقويم التعليم والتدريب سابقاً

أ. د : سـليمان بن محمد البلوشي
عميد كلية التربية بجامعة السلطان قابوس سابقاً

أ. د : خالـد بن حامد الحازمي
أستاذ التربية الإسلامية بالجامعة الإسلامية سابقاً

أ. د : سـعيد بن فالح المغامسي
أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الإسلامية سابقاً

أ. د : عبداللـه بن ناصر الوليعي
أستاذ الجغرافيا بجامعة الملك سعود

أ.د. محمد بن يوسف عفيفي
أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية سابقاً

هيئة التحرير :

رئيس التحرير :

أ.د : عبدالرحمن بن علي الجهني

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية

مدير التحرير :

أ.د : محمد بن جزاء بجاد الحربي

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية

أعضاء التحرير :

معالي أ.د : راتب بن سلامة السعود

وزير التعليم العالي الأردني سابقا
وأستاذ السياسات والقيادة التربوية بالجامعة الأردنية

أ.د : عبدالرحمن بن يوسف شاهين

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الاسلامية

أ.د : عبدالعزيز بن سليمان السلومي

أستاذ التاريخ الإسلامي بالجامعة الاسلامية سابقاً

أ.د : عبدالله بن علي التمام

أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الاسلامية

أ.د : محمد بن إبراهيم الدغيري

وكيل جامعة شقراء للدراسات العليا والبحث العلمي
وأستاذ الجغرافيا الاقتصادية بجامعة القصيم

أ.د : علي بن حسن الأحمدي

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الاسلامية

د : رجاء بن عتيق المعيلي الحربي

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المشارك بالجامعة الاسلامية

الإخراج والتنفيذ الفني:

م. محمد بن حسن الشريف

المنسق العلمي :

أ. محمد بن سعد الشال

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

فهرس المحتويات : ❋

م	عنوان البحث	الصفحة
1	فاعلية الإرشاد السلوكي الجدلي في خفض سلوك التنمر المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة عفيف د. محمد بن حوال العتيبي	11
2	دور طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في نشر قيم التعايش والتسامح مع غير المسلمين في ضوء التقدم التقني المعاصر أ. د. محمد بن سليم الله الرحيلي	63
3	واقع مشاركة معلمي المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة إربد للقيادات التربوية في صنع القرار الإداري ومقترحات للتطوير د. ميساء بنت محمد بني خلف	123
4	اللياقة الرقمية لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة ينبع وفقاً لبعض المتغيرات الديموغرافية من وجهة نظرهم د. عهود بنت ربيع بن محسن الرحيلي	167
5	مسؤولية الأسرة المسلمة في تنشئة الطفل ثقافيا د. عادل بن عيد بن ناحي الهدباني الجهني	201
6	أثر التوجه الريادي في تحقيق الميزة التنافسية بجامعة الملك سعود د. عمير بن سفر الغامدي	247
7	الدور التربوي لمكتبات الأطفال التابعة لمكتبة الملك عبد العزيز العامة بالرياض د. نورة بنت محمد بن عبد العزيز المطرودي	291
8	القيادة الأخلاقية لدى مديري الإدارات وعلاقتها بالسعادة الوظيفية للعاملين بجامعة تبوك د. خليفه بن حماد البلوي	333
9	A systematic review of the efficacy of e-learning Tools in Teaching Arabic to non-native speakers in some previous studies in the field Dr. Hussain Eidhah Alsaiari	375
10	المسؤولية الأخلاقية والمهنية لدى أطباء الأندلس - دراسة تاريخية حضارية د. مها بنت مفرح بن مانع آل محمود	399

❋ترتيب الأبحاث حسب تاريخ ورودها للمجلة مع مراعاة تنوع التخصصات

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

فاعلية الإرشاد السلوكي الجدلي في خفض سلوك التنمر المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة عفيف

The Efficiency of Behavioral Dialectical Guidance in Reducing School Bullying among Secondary School Students

إعداد

د. محمد بن حوال العتيبي

أستاذ علم النفس المشارك

بجامعة شقراء

Dr. Mohammad Hawwal Alotaibi

Associate Professor of Psychology

At Shaqra University

DOI: 10.36046/2162-000-013-021

المستخلص

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية الإرشاد السلوكي الجدلي في خفض سلوك التنمر المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة عفيف، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالبًا من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة عفيف ممن يعانون من مستوى تنمر مرتفع، ممن تتراوح أعمارهم بين (١٥ – ١٩) سنة بمتوسط (١٧ ,١) سنة وانحراف معياري (٥٢ ,)، وقام الباحث بإعداد مقياس التنمر المدرسي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس التنمر المدرسي المستخدم في الدراسة الحالية في اتجاه متوسط درجات المجموعة التجريبية، كما توصلت الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسَيْن القبلي والبعدي على مقياس التنمر المدرسي المستخدم في الدراسة الحالية لصالح متوسط درجات القياس البعدي، ولا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي (بعد شهر من انتهاء الجلسات الإرشادية) على مقياس التنمر المدرسي المعد في الدراسة الحالية.

الكلمات المفتاحية: الإرشاد السلوكي الجدلي، التنمر المدرسي.

Abstract

This study aimed to find out the effectiveness of dialectical behavioral guidance in reducing school bullying behavior among secondary school students in Afif Governorate. The study sample consisted of (40) secondary school students in Afif Governorate who demonstrated a high level of bullying, aged between (15-19) years with an average of (1.17) years and a standard deviation of (0.52). The researcher prepared a school bullying scale, and the results of the study showed a statistically significant difference between the average scores of the experimental group and the average scores of the control group in the post-measurement on the school bullying scale used in the current study in the direction of the average scores of the experimental group. It also showed that there is a statistically significant difference between the average scores of the experimental group in the pre- and post-measurements on the school bullying scale used in the current study in favor of the average scores of the post-measurement, and that there is no statistically significant difference between the average scores of the experimental group in the post and follow up measurements (conducted a month after the end of the counseling sessions) on the school bullying scale used in the study.

Keywords: dialectical behavioral guidance, school bullying.

المقدمة

يؤكد كثير من علماء التربية على أنَّ مرحلة المراهقة تُعد من أخطر مراحل النمو عند الإنسان، وأكثرها تعقيدًا؛ لما يحدث فيها من طفرة في مظاهر النمو المختلفة؛ الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية والدينية والخلقية، ولما يتعرض المراهق فيها من صراعات متعددة؛ صراع بين الاستقلال عن الأسرة والاعتماد عليها، وصراع بين مخلفات الطفولة ومتطلبات الرجولة والأنوثة، وصراع بين طموحات المراهقة الزائدة (السعي إلى الكمال) وبين تقصيره الواضح في التزاماته، وصراع بين غرائزه الداخلية وبين التقاليد الاجتماعية، والصراع الديني بين ما تعلمه من شعائر ومبادئ ومسلَّمات وهو صغير، وبين التفكير الناقد الجديد، وفلسفته الخاصة للحياة، وصراعه الثقافي بين جيله الذي يعيش فيه– بما له من آراء وأفكار– والجيل السابق (أبو زيد، ٢٠٢١).

ولمرحلة المراهقة خصائص مختلفة عن أي مرحلة في حياة الإنسان؛ لأنها تمثل فترة من التوترات النفسية، والضغوط والتقلبات التي تحتاج إلى توجيه وإرشاد وتوعية، وذلك لتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي والانفعالي مع الآخرين، من خلال تنمية مفهوم الذات لديهم، ومساعدتهم على التكيف الإيجابي، وبعقلانية لحل المشكلات التي تواجههم (الشلاش، ٢٠٢٠).

عند تعرض الطلاب لأي من المشكلات أو الانحرافات الشخصية أو السلوكية أو النمائية، يسبب مشكلة تؤرق جميع المهتمين بشئونهم سواء في المنزل أو المدرسة أو المجتمع، فقد أشار كل من Pellegrini & Long (2002) بأن سلوك التنمر يزداد مع الانتقال إلى المرحلة الثانوية؛ حيث يكون سلوك التنمر طريقًا ممهدًا من خلاله يدير المراهقون علاقاتهم مع أقرانهم، فالمتنمرون يتخذون من التنمر وسيلة للسيادة والسيطرة على الآخرين، ومتنمري هذه المرحلة الدراسية غالبًا ما يستهدفون الضحايا يريدون بذلك إظهار قوتهم.

فقد توصلت دراسة Ziraki & Hassan (2017) إلى أن نسبة انتشار ظاهرة سلوك التنمر بين طلاب هذه المرحلة تزيد على (٨٠٪)، وفي استطلاع للرأي نفَّذه Adair & Others (2000) شمل (٢٠٦٦) طالبا؛ حيث قدم الباحثون قائمة بالسلوكيات التي تندرج ضمن سلوكيات التنمر، توصلت نتائج هذا الاستطلاع إلى أن حوالي (٧٥٪) من الطلاب كانوا ضحايا لسلوك التنمر، وبلغت نسبة الطلاب الذين يمارسون أنواعًا مختلفة من سلوكيات التنمر تجاه أقرانهم (٤٥٪).

وينتعش التنمر المدرسي في ثقافة السرية؛ لذا فهو مشكلة خفية؛ لأن ضحاياه لا يبوحون بمشكلاتهم لذويهم، اعتقادا منهم أن الحل في الكتمان، لأنَّ كشف المتنمر أمام المدرسة يزيد الأمر تعقيداً، ويجعل المتنمر يستنفر جُلَّ طاقته؛ انتقامًا من الضحية، ونظرًا لأن بعض الطلاب في المدرسة لديهم القدرة على إخفاء مشاعرهم، فإنَّ الفرصة لا تسنح لذويهم للاطلاع على المشكلة إلا حينما يبدأ ابنهم فجأة في إظهار تذمره، وعدم رغبته في الذهاب إلى المدرسة، أو عندما يتظاهر ويحاول بكل الطرق تحاشي الذهاب إليها (أبو الفتوح، ٢٠٠٦)، ويمكن القول بأن فقدان الأمن داخل المدرسة هو أولى الآثار المترتبة على تفشي ظاهرة سلوك التنمر بين الطلاب في المدرسة، فالمدرسة بالنسبة للطلاب ضحايا التنمر هي مكان غير آمن، لا يشعرون فيه بالسعادة، وأكدت نتائج العديد من الدراسات التي أجريت على مستوى العالم أنَّ هناك علاقة قوية بين ممارسة سلوك التنمر أثناء سنوات الدراسة، وبين كون الفرد خارجاً عن القانون بعد ذلك؛ إذ يقوم المتنمر بعد بلوغه مرحلة الشباب بمشكلات إجرامية، ففي دراسة أجراها Banks (1997) كان هناك (٦٠٪) من الطلاب المتنمرين في سن التاسعة أصبح كل منهم خارجًا عن القانون في سن الرابعة والعشرين.

لذا تتضح خطورة التنمر المدرسي، ويتأكَّد تأثيره السلبي على الأفراد والمجتمع بشكل عام؛ إذ إنَّ فيه إيذاءً نفسيًّا وجسديًّا واجتماعيًّا، لذلك من المهم البحث عن أساليب علاجية لخفضه وخصوصًا لدى المراهقين الذين يُعدّون من أكثر الفئات التي تعاني من انتشار هذه الظاهرة؛ نظرًا للتحولات الجسمية والفكرية والنفسية والعاطفية لديهم، لذا حاول الباحث التوصل لإيجاد برنامجًا إرشاديًا يتناسب مع خصائص العينة وطبيعة التنمر المدرسي، فما كان إلا الإرشاد السلوكي الجدلي لأنه من الأساليب الحديثة والمداخل التنموية المستخدمة مع المراهقين والشباب، فلسفته تقوم على تعليم الفرد مهارات إدارة وتنظيم الانفعالات المؤلمة ليس عن طريق التخلص منها بل من خلال ملاحظتها ووصفها وفهم الهدف منها والتعبير عنها بالحوار والمناقشة، مما يساعد على الحد من الانفعالات السلبية وزيادة الانفعالات الإيجابية، بل وتحمل المواقف الضاغطة وتحسين العلاقات البينشخصية وخفض السلوكيات المشكلة لأنه يعتمد على فنيات سلوكية ومعرفية وفنيات القبول واليقظة العقلية (Budak, 2019; Feigenbaum, 2019)، من هنا جاءت فكرة الدراسة الحالية للتعرف على فاعلية برنامج قائم على الإرشاد السلوكي الجدلي في خفض سلوك التنمر لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة عفيف.

مشكلة الدراسة:

لاحظ الباحث أثناء وجوده في التدريب الميداني لمدارس المرحلة الثانوية مع طلابه أن تبعات التعرض للتنمر من قِبل الأقران في المدرسة يمكن أن يكوِّن خبرة قاسية لأي طالب، فضحايا التنمر هم طلاب لا يشعرون بالسعادة، ويعانون من الخوف والقلق والوحدة النفسية، وتقدير الذات المنخفض، ومن المحتمل أن يحاول الضحايا تجنب المدرسة، وتجنب التفاعل الاجتماعي للهروب من تنمر زملائهم، فالطلاب الضحايا غالبا ما يخافون المدرسة، ويعتبرونها مكانًا غير آمن وغير سعيد، وقد يشعر بعض الضحايا بالألم حتى أنهم قد يقدم البعض منهم على الانتحار، وأجريت دراسة استطلاعية، وسؤال مفتوح لطلاب المرحلة الثانوية، وتوصلت إلى أنَّ التنمر المدرسي له أثر بالغ وطويل المدى على كل من المتنمِّر والضحية، فالطالب الضحية الذي يتعرض للتنمر بصورة حادة ومستمرة يتولد لديه شعور قوي بالتعاسة واليأس من الحياة، وتصبح استجابة الخوف استجابة راسخة في حياته اليومية، بل قد تتفاقم هذه الاستجابة لتصل عند الضحية إلى درجة الهروب من الأماكن التي من المحتمل أن يُوجَد فيها الطالب المتنمر، فيتغيب عن المدرسة ويحرم نفسه من كافة الأنشطة الاجتماعية، فيشعر بالكآبة ويفقد تقديره لذاته ويشعر بأنه إنسان بلا قيمة، تنتابه مشاعر الدونية فيحتقر ذاته، وفي بعض الأحيان يشعر بأنه يستحق العقاب، فيصبح أسيرًا للقلق والاكتئاب والتوتر والوحدة النفسية، وقد تلازمه أمراضًا سيكوسوماتية (نفسجسمية) كآلام المعدة والأمعاء، وربما يتطور الأمر ليصل إلى درجة الانتحار، ويتأثر المتنمر أيضًا بسلوكه هذا، فالطالب المتنمر يصبح راشدًا متنمرًا، ثم ينجب أطفالًا متنمرين، وبهذا تتوارث ظاهرة التنمر جيلًا وراء جيل، لتصبح ثقافة سائدة في المجتمع، وأكد على ذلك ما توصلت إليه دراسة (Jacqueline,2002).

ودعم ذلك أيضا ما يشهده الواقع من انتشار ظاهرة التنمر بين الطلاب المراهقين، وخصوصًا بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، وأصبح يشكل جزءًا من الممارسات التي تشاهد في المدارس بشكل عام، لذلك من المهم معالجة هذه الظاهرة وخفض سلوك التنمر لدى الطلاب من خلال اتباع برامج إرشادية، تحقق فاعلية في الحد من انتشار العنف والعدوانية بين الطلاب، وهذا ما توصلت إليه دراسة (الشلاش، 2020).

وأكدت دراسة كل من (علوان، ٢٠١٦؛ أبو زيد وآخرون، ٢٠٢٠؛ الحبشي، ٢٠٢١) على ارتفاع نسبة المتنمرين المراهقين بالمملكة العربية السعودية بأنواعه المختلفة، وذلك بممارسة الأذى

الجسدي أو اللفظي أو النفسي على الطلاب الآخرين، مما أثر سلبًا على الطلاب، فمنهم من أصبح يهرب من المدرسة، ومنهم أصبح انعزاليًا، يتحاشى الاختلاط بالطلاب؛ خوفًا من تنمرهم عليهم، وهذا بدوره يؤدي إلى مشكلات مستقبلية أخطر على المجتمع لوجود خلل ناتج عن التنمر والعنف والعدوانية.

وهناك اتفاق عام بين العديد من الباحثين على أن الطلاب ضحايا التنمر في كل الأعمار يعيشون اعتلالات جسدية عديدة، ومشكلات انفعالية ووجدانية خطيرة، كما أنهم يتَّسمون بتقدير الذات المنخفض، ويعانون من صعوبات في التعلم، أما الطلاب المتنمرون، فهم طلاب ينتظرهم الانحراف والتشرد، فهم عادة ما يتسربون من المدرسة، فلا يُكملون دراستهم، وسرعان ما يفقدون شعبيتهم بين أقرانهم، وعندما يصل المتنمر إلى سن المرحلة الثانوية، فإنه يبدأ في ممارسة سلوكيات التنمر بأقرانه في المدرسة، ويزداد سلوكه عدوانيةً أكثر، كما توصلت بعض الدراسات التتبعية إلى أن المتنمر عندما يصل إلى مرحلة الرشد، فإنه يتحول إلى مجرم ويكون في حاجة ماسة إلى رعاية نفسية خاصة (Harris & Petrie,2002).

وأشارت نتائج دراسة Engle et al (2013) أن الارشاد السلوكي الجدلي يستخدم مع طلاب للمساعدة على بناء حياة تستحق العيش أثناء تواجدهم في البيئة التعليمية مما دفع الباحث للبحث عن تبني توجه حديث، لخفض سلوك التنمر المدرسي، لدى طلاب المرحلة الثانوية، يقوم على الارشاد السلوكي الجدلي باستخدام فنيات، مثل: اليقظة العقلية وتحمل الضغوط والفعالية البينشخصية والجدلية والتقبل، بهدف تنمية توجيه الانتباه للخبرة الراهنة، والوعي بالأحداث اليومية، وتبني موقف قائم على الحوار والجدل والمنطق والعقل، للتخلص من مركزية الأفكار؛ وصولًا للاستبصار، ونقاط تعلم جديدة.

أسئلة الدراسة:

مما تقدم تتلخص مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل التالي:

- ما فاعلية الإرشاد السلوكي الجدلي في خفض سلوك التنمر لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة عفيف؟

– ما استمرارية فاعلية الإرشاد السلوكي الجدلي في خفض سلوك التنمر لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة عفيف؟

أهداف الدراسة:

– التحقق من فاعلية الإرشاد السلوكي الجدلي لخفض سلوك التنمر لدى طلاب المرحلة الثانوية.

– التحقق من استمرارية التأثير بعد فترة المتابعة.

– إعداد مقياس لقياس سلوك التنمر لدى طلاب المرحلة الثانوية.

فروض الدراسة:

حاولت الدراسة الحالية التحقق من صحة الفروض التالية:

– يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس التنمر المدرسي المستخدم في الدراسة الحالية في اتجاه المجموعة التجريبية.

– يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التنمر المدرسي المستخدم في الدراسة الحالية في اتجاه القياس البعدي.

– لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي (بعد شهر من انتهاء الجلسات الإرشادية) على مقياس التنمر المدرسي المستخدم في الدراسة الحالية.

أهمية الدراسة:

– الاهتمام بفئة المراهقين وخصوصًا طلاب المرحلة الثانوية، وكذلك في تناولها لسلوك التنمر المدرسي؛ حيث تعد ظاهرة التنمر المدرسي من بين الصور السلوكية السلبية التي تطرحها المؤسسات التربوية عبر العالم، وذلك لما تسببه من تبعات مؤثرة على الصعيد الصحي والنفسي والسلوكي والاجتماعي والاقتصادي.

- الاهتمام بالإرشاد السلوكي الجدلي، كونه يجمع بين الأساليب المعرفية السلوكية المعيارية لتنظيم الانفعالات والتقييم الواقعي لمفاهيم مثل: تحمل الضيق، والتقبل، والتفكير العقلاني للتقليل من حدة سلوك التنمر بين طلاب المرحلة الثانوية، الأمر الذي قد يساعد طلاب المرحلة الثانوية في خفض سلوك التنمر لديهم، ويحسِّن من أسلوبهم في التعامل مع الآخرين، بالتركيز على الأمور التي أدت إلى ممارستهم لهذا السلوك.

- لفت أنظار الوالدين والمختصين والعاملين في مجال التربية والتعليم والإرشاد النفسي، إلى توفير البيئة التربوية والإرشادية، التي تعتمد على العلاج الجدلي السلوكي، للحد من سلوك التنمر لدى الطلاب وتحسين سلوكهم داخل المدرسة.

- تقديم مقياس لقياس مستوى سلوك التنمر لدى الطلاب الذي يمكن أن يستفيد منه المسؤولون والمرشدون النفسيون في المدارس، لقياس مستوى هذا السلوك لدى الطلاب.

- الاستفادة من البرنامج الإرشادي المعد في هذه الدراسة وتطبيقه على عينات أخرى، وفتح آفاق جديدة لدراسات وبحوث على متغيرات مختلفة.

محددات الدراسة:

المحددات الموضوعية: التعرف على فعالية الإرشاد السلوكي الجدلي في خفض سلوك التنمر لدى طلاب المرحلة الثانوية.

المحددات البشرية: شملت الدراسة المجموعتين التجريبية والضابطة محل الدراسة. عينة من طلاب المرحلة الثانوية الذين يمارسون سلوك التنمر على الآخرين، تكونت من (٤٠) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة عفيف، ممن حصلوا على درجات مرتفعة على مقياس التنمر المدرسي المستخدم في هذه الدراسة، تتراوح أعمارهم بين (١٥ – ١٩) سنة، بمتوسط (١, ١٧) سنة وانحراف معياري (٥٢ ,) وتم توزيعهم إلى مجموعتين: الأولى ضابطة وقوامها (٢٠) طالبًا لا يتلقون أي تدخل إرشادي، والثانية تجريبية، وقوامها (٢٠) طالبًا يتلقون الجلسات الإرشادية المقدمة في هذه الدراسة،

المحددات المكانية: اقتصرت المحددات المكانية لهذه الدراسة على مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة عفيف، المملكة العربية السعودية.

المحددات الزمنية: طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٤٣هـ.

مصطلحات الدراسة:

الإرشاد السلوكي الجدلي (Behavioural Dialectal Guidance):

عرَّفه أبو زيد (٢٠١٧) بأنه مدخل علاجي، وضعته مارت لينهان (١٩٩٣)، يستند إلى النظرية الحيوية الاجتماعية، ويهدف إلى مساعدة العميل على خفض أو تعديل الانفعالات المتطرفة أو الحادة، وكذلك خفض السلوكيات السلبية المرتبطة بالانفعالات، وزيادة ثقته في انفعالاته وأفكاره وسلوكياته، وذلك من خلال الإستراتيجيات التي تضمن مدىً كبيرًا من الفنيات، واستخدام أساليب العلاج الفردي والعلاج الجماعي، والتدريب على حل الأزمات، وبناء البيئة، كما ينتمي هذا المدخل للإرشاد السلوكي المعرفي، ويعد منهجًا متكاملًا في عملية الإرشاد.

ويعرف الإرشاد السلوكي الجدلي إجرائيًا بأنه: نمط إرشادي سلوكي يعتمد على خفض التنمر المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية الذي يظهر بصور تنمر متنوعة منها الجسدية واللفظية والعلائقية، وذلك من خلال تقديم برنامج إرشادي لهم، والتركيز على السلوكيات التي تؤثر على سلوكه في مناشط الحياة المختلفة، وقد تكوَّن البرنامج من (٢١) جلسة، اشتملت كل جلسة على مجموعة من الأهداف، ويستغرق زمن كل جلسة (ساعة واحدة)، واشتمل البرنامج على عدد من الفنيات كالمحاضرات والنقاشات الجماعية، والواجبات المنزلية، واليقظة العقلية، وتحمل الضغوط، والفعالية البينشخصية، والجدلية.

التنمر المدرسي (School Bullying):

عرفه (٢٠١٧) Fineran بأنه سلوك عدواني غير مرغوب فيه بين الطلاب في سن المدرسة، ينطوي على خلل حقيقي أو متصور في القوة، ويتكرر السلوك أو يُحتمَل أن يتكرر بمرور الوقت، ويشمل التنمر إجراءات مثل توجيه التهديدات ونشر الشائعات.

ويعرف التنمر إجرائيًا بأنه: ممارسة طلاب المرحلة الثانوية لسلوكيات عدوانية تجاه زملائهم بالمدرسة، إما أن تكون جسدية أو لفظية أو علائقية (اجتماعية)، والتي ينتج عنها تأثير سلبي على كلا الطرفين الطالب المتنمِّر (في أن ذلك ممكن أن يتطور إلى مرحلة الإجرام إذا لم يعالج)، والطالب المتنمَّر عليه مثل (العزلة، الهروب من المدرسة، عدم الثقة بالنفس وغيره من الآثار السلبية)، ويقاس التنمر بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التنمر المعد في هذه الدراسة.

المرحلة الثانوية (Secondary Level):

جزء لا يتجزأ من مجموع المنظومة التربوية وهو بمثابة الحلقة الرئيسية في منظومة التربية حيث يحتل موقعه بين التعليم المتوسط الذي يستقبل عددا هائلا من الطلاب إلى جانب التكوين المهني من جهة ومن جهة أخرى بين التعليم العالي الذي يشكل المصدر الوحيد للطلبة المقبلين على الدراسة الجامعية، ويدوم التعليم الثانوي ثلاث سنوات وهو يتزامن مع فترة حرجة وهي فترة المراهقة وما يصاحبها من تغيرات في البناء النفسي والجسمي (بلحاح، ٢٠١١).

ويعرف المرحلة الثانوية إجرائيا بأنهم الطلبة الملتحقون بالمدارس الحكومية الثانوية بمحافظة عفيف للعام الدراسي ١٤٤٣ هـ والذي يشكلون مجتمع الدراسة الحالية.

الإطار النظري:

تتزامن بداية المراهقة مع دخول الطلاب للمدرسة الثانوية، ويكون الانتقال سببًا للحيرة والارتباك دائمًا، وفي معظم الحالات يواجه الأفراد انتقالين رئيسين معًا، هما: الدخول في البلوغ، والبداية في مدرسة جديدة، ويقوم العديد من الطلاب بتكوين مجموعة أقران بشكل مفاجئ، ويجدون أنفسهم في نظام مدرسة مختلفة، وبعد أن كان الطلاب هم الأقدم في المدرسة، يجدون أنفسهم فجأة، الأصغر سناً، والأصغر حجماً، والأقل قوة في هذا المكان الجديد (Keith & Others,2004).

فالمراهقة ليست مجرد مرحلة من مراحل النمو، بل هي ذروة المراحل التي يتقدم عندها النمو، فينطلق في الطريق إلى الرشد، كذلك ليست المراهقة هي الميلاد الجديد بالمعنى البدني، ذلك أن المراهقة تنطوي فعلاً على كل مظاهر الميلاد، ولكنها لا تكون بذلك ميلاداً جديداً، إنها في واقع الأمر ميلاد الكائن البشري، ميلاده النفسي، وميلاده الحق كذاتٍ فريدة تعي لأول مرة وجودها المليء في عالم اكتملت له أبعاده، ومن المعلوم أن المرحلة الثانوية تقابل مرحلة المراهقة الوسطى (١٥- ١٧ سنة)، وفيها تتضح كل المظاهر المميزة لمرحلة المراهقة بصفة عامة، ويؤدي الانتقال من المرحلة المتوسطة (مرحلة المراهقة المبكرة) إلى المرحلة الثانوية (مرحلة المراهقة الوسطى) إلى اطِّراد الشعور بالنضج والاستقلال.

والتعليم الثانوي دعامة أساسية ترتكز عليها العملية التربوية في تحقيق أهدافها، فهو يُعد من أهم المراحل التعليمية بالنسبة لتحقيق الأهداف العامة للتربية في أي مجتمع، وينبغي أن تكون الوظيفة

الحقيقية للتعليم الثانوي هي إعداد الطلاب للحياة كمواطنين في مجتمع عصري، بما في ذلك إعدادهم للجامعة، على أساس أنه إذا كانت الفرصة تتاح لبعض الطلاب للالتحاق بالجامعة، فإنها لا تتاح للبعض الآخر من الطلاب، ومن ثم ينبغي إعداد الطلاب لمواجهة الحياة متسلحين بالخبرات التي تجعل منهم مواطنين منتجين (إسماعيل، ١٩٩٩).

وعلى الرغم من أهمية المرحلة الثانوية ودورها المهم في إعداد الطلاب للانتقال الى التعليم الجامعي، ودخول معترك الحياة، تشير نتائج العديد من الدراسات الى أن بيئة المدرسة الثانوية بيئة غير آمنة، مليئة بظاهرة التنمر المدرسي، الأمر الذي يعيق المدرسة عن القيام بدورها المطلوب منها، ويجعل مناخها صعب التحمل.

فطلاب المرحلة الثانوية يتنمرون على زملائهم الآخرين في المدرسة؛ لأنهم لا يتوافقون معهم، ويختار المتنمرون الذكور ضحاياهم بناءً على ضعفهم الجسمي، ومزاجهم السهل إثارته، وكذلك ماهية ملابسهم ونوعية أصدقائهم، أما المتنمرات الإناث فيخترن ضحاياهن بناءً على سهولة انفعالاتهنَّ وتحصيلهنَّ الأكاديمي، وعلى مظهرهنَّ الخارجي (Harris & Petrie,2002).

ويعد التنمر Bullying سلوكًا مقصودًا ومتكررًا، غير مرغوب فيه، ويتضمن اختلالًا حقيقيًّا أو مُتَصَوَّرًا في القوة، وقد يتخذ تنمر المراهقين عدة أشكال: جسدية ولفظية وعلائقية أو اجتماعية، ويتضمن التنمر الجسدي (الضرب والدفع والركل والعض واللكم) ويحتوي التنمر اللفظي على سبيل المثال (المناداة بالأسماء غير المرغوبة والسب والسخرية والمضايقة)، بينما يشير التنمر العلائقي إلى شكل غير مباشر من التنمر مثل الاستبعاد الجماعي ونشر الشائعات، ويُعَدُّ Olweus (1978) رائدًا وأبًا مؤسسًا للبحث في مشاكل التنمر؛ حيث بدأ أول دراسة علمية عن مشاكل التنمر في العالم، وتُظهِر البحوث الناشئة حول انتشار التنمر نمطًا مستمرًا من التنمر بين المراهقين، والذي يشمل الجسمي، ونشر الشائعات والتنمر عبر الإنترنت (Schott & Weiss, 2016).

وقد كانت البداية الأولى لمصطلح التنمر المدرسي بين الأطفال والمراهقين لم تكن كذلك، فقد تنبَّه Olweus في عام (١٩٧٢) إلى وجود ظاهرة غريبة بين طلاب المدارس، أطلق عليها آنذاك مصطلح الصعلكة Mobbing قاصدًا بها إزعاج الآخرين والتحرش بهم، وظل هذا المصطلح شائعًا في البلدان الإسكندنافية (السويد، الدنمارك، والنرويج...) حتى عام (١٩٧٨) حينما تغير هذا

المصطلح على يدَي Olweus أيضًا، وأصبح سلوك التنمر Bullying بين الطلاب، ليكون هذا المصطلح أعم وأشمل من سابقه (Dorothy& Susan,2003).

وتشير التقديرات إلى أنَّ ما لا يقل عن (٢٤٦) مليون طالب وطالبة يعانون من أشكال معينة من التنمر المدرسي كل عام، ويشكلون حوالي (٢٠٪) من الطلاب العالميين (UNESCO, 2017). ويميل التنمر إلى أن يكون في أسوأ حالاته مع بداية المرحلة الثانوية، ويتناقص التنمر ككل مع تقدم الطلاب في السن، ويصبح التنمر الجسمي المباشر أقل، وتزداد الأساليب اللفظية وغير اللفظية المباشرة، وغير المباشرة، وإذا استمر التنمر حتى سن المراهقة الأكبر سنًّا، فقد يصبح أكثر حدة وخطورة، ويمكن أن يتصاعد أحيانًا إلى نشاط إجرامي (أبو زيد، ٢٠٢١).

هذا ويشتمل سلوك التنمر المدرسي على عناصر رئيسة هي: الإيذاء المتكرر –لأكثر من مرة– للآخرين عن طريق جرح المشاعر من خلال الكلمات أو من خلال الهجوم الجسدي عليهم، ويصدر من خلال طالب واحد أو مجموعة من الطلاب تجاه طالب واحد أو أكثر، ويحدث التنمر في فناء المدرسة أو في الطرقات المؤدية من وإلى المدرسة، وأخيراً فالتنمر مباراة غير عادلة؛ لأن المتنمِّر يكون فيها إما أقوى جسدياً من الضحية أو يمتلك مهارة لغوية فائقة (Hazler,1996).

وتم تعريفه بأنه التكرار المستمر للظلم والاضطهاد الجسدي والنفسي الموجه إلى شخص قليل الحيلة والقوة، من قِبَل شخص أو مجموعة من الأشخاص الأكثر قوة؛ فالتنمر من الممكن أن يكون تنمرًا خبيثًا Malign Bullying، وذلك عندما يستمتع المتنمر، ويتلذذ بتنمره للآخرين (Rigby,1996).

وفي الصدد نفسه، تم تعريف التنمر المدرسي بأنه سلوك عدواني غير مرغوب فيه بين الطلاب في سن المدرسة ينطوي على خلل حقيقي أو متصوَّر في القوة، ويتكرر السلوك أو يحتمل أن يتكرر بمرور الوقت، ويشمل التنمر إجراءات مثل توجيه التهديدات ونشر الشائعات (Fineran,2017).

وتوجد عدة **أشكال للتنمر** استعرضها عدد من الباحثين (سكران وعلوان، ٢٠١٦؛ عبد الفتاح، ٢٠١٩؛ الشلاش، ٢٠٢٠) وتم إيجازها في التالي: التنمر البدني: يتضمن إيذاء الفرد جسديًا، وأهم أشكاله تدمير الممتلكات الشخصية والبصق والخدش والعض واللطم والضرب العنيف، وفي معظم الحالات لا يسبب التنمر الجسدي أذى نفسي للضحية؛ لأن ذلك يؤدي إلى التعاطف معه.

والتنمر اللفظي: وهو تهديد عن طريق السخرية والاستهزاء، والتقليل من شأن الآخرين والانتقاد القاسي، والابتزاز والاتهامات الكاذبة والشائعات، والتنابز بالألقاب المرتبطة بالطبقة الاجتماعية والعرق والدين والجنس، ويمارس المتنمر ذلك بهدف التأثير على تقدير الذات لدى الضحية. والتنمر الانفعالي: يتمثل في التقليل من شأن الضحية، ودرجة إحساسها بذاتها، كما يتضح في العبوس والضحك بصوت منخفض، واستخدام لغة الجسد العدوانية والازدراء والعزلة. والتنمر العنصري: هذا النوع يكون بدافع الكراهية والتحيز تجاه فرد أو مجموعة، ويشمل السخرية والاستهزاء من عِرق أو سلالة محددة أو من دين محدد، وقد يكون هناك تحيز لجنس محدد من الآخر. وأخيرًا التنمر الإلكتروني: هو السلوك المتكرر الذي يسبب إيذاءً لشخص آخر جنسيًا أو لفظيًا أو اجتماعيًا أو جسديًا، والقائم بالفعل شخص أو عدة أشخاص، وذلك بالفعل أو القول للسيطرة على الضحية وإذلالها، والوصول إلى مكتسبات غير شرعية عن طريق الإنترنت ووسائل التواصل الاجتماعي.

وتوجد عدة أسباب وعوامل تساعد على تفشي ظاهرة التنمر المدرسي، ذكرها مجموعة من الباحثين (أبو الفضل، ٢٠١٧؛ أحمد وعبده، ٢٠١٧؛ القرني، ٢٠١٦؛ غريب، ٢٠١٧) هي ما يلي:

أولًا: أسباب فردية: ترجع للسمات الشخصية للطالب الذي يقوم بالتنمر مثل: الغيرة وسرعة الغضب، الرغبة في السيطرة، وإظهار القوة، وحب الاستعراض ولفت الانتباه، وضعف الثقة بالنفس، والافتقار للأمن والرضا النفسي.

فالسمة الرئيسة للطلاب المتنمِّرون على زملائهم هي ميلهم الشديد للعدوان تجاه أقرانهم، فالميل إلى العدوان هو السبب النفسي الرئيس لما يمارسه الطلاب من سلوكيات عدوانية تجاه زملائهم في المدرسة (Roland & Thormod,2001). كما أن مفهوم الذات Self - Concept وتقدير الذات Self- Esteem هما العاملان الرئيسان في سلوك التنمر المدرسي، ففقدان الفرد لتقديره لذاته يصنفه إما متنمِّرًا أو ضحية للتنمر (O'moore & Kirkham,2001).

ثانيًا: أسباب أسرية: ترجع للمناخ الأسري، ونمط التنشئة الاجتماعية التي يتربى عليه الطالب مثل: مناخ العنف الأسري، نمط التسلط، ونمط التساهل، كلاهما يؤدي إلى التنمر وضعف الثقة

بالنفس، وعدم الاتفاق على أسلوب التربية بين الوالدين والنمط اللامبالي يُظهر التنمر، وعدم وجود عقاب فوري على الأخطاء يعزز من سلوك التنمر.

فالنماذج العدوانية في المنزل، وضعف الرقابة الوالدية تسهم بشكل كبير في كون الطالب متنمرًا على أقرانه في المدرسة، فالمنازل التي يتفشى فيها العقاب البدني، والتسلط الأبوي، والإساءة في المعاملة بوجه عام، تنتج أطفالاً عدوانيين بطبعهم، متنمّرين على زملائهم، يتعلمون أن العنف هو الوسيلة المثلى للبقاء. فأساليب المعاملة الوالدية والبيئة الأسرية بوجه عام لها بالغ الأثر في سلوك التنمر، فالطلاب المتنمرون، والضحايا يعانون بصورة متكررة أنواعاً مختلفة من القسوة والعقاب والإهمال، فالمتنمّرون يفتقدون الدفء الوالدي، أما الضحايا فهم أبناء يعيشون في ظل حماية زائدة (Stevens et al.,2002).

ثالثًا: أسباب تتعلق بالبيئة المدرسية: منها قلة وجود قواعد مدرسية صارمة للتعامل مع حالات التنمر يزيد من التنمر المدرسي، وضعف وعي المعلمين والمرشدين الطلابيين والإداريين بمظاهر التنمر المدرسي، وقلة الأنشطة الطلابية وعدم ممارسة الطلاب لأنشطة تشغل عقلهم وتفكيرهم وأوقات فراغهم مما يزيد من التنمر.

فزيادة عزلة المدرسة، وعدم اهتمامها بظاهرة التنمر يؤدى إلى زيادة احتمالية حدوث سلوك التنمر بين الطلاب ومعلميهم، فكلما زادت حدة مشاجرات الطلاب مع معلميهم، وكانت العلاقة التي تجمع الطلاب بالمدرسة علاقة سلبية، زادت احتمالية تفشي ظاهرة التنمر في المدرسة (Nabuzoka,2003).

وتوجد عدة نظريات فسرت ظاهرة التنمر، ذكرها مجموعة من الباحثين (علاونة، ٢٠٠٤؛ القرعان، ٢٠٠٤؛ إبراهيم، ٢٠١٧؛ الشلاش، ٢٠٢٠؛ أبو زيد، ٢٠٢١) وفق الآتي:

أولًا: النظرية السلوكية: يمكن تفسير التنمر من منظور سلوكي على أنه سلوك مكتسب، فالتنمر سلوكيات عدوانية يتعلمها الفرد من أجل أن يصل إلى شيء ما، ويعتقد السلوكيُّون أن السلوك العدواني كغيره من السلوكيات الإنسانية التي تُتعلم من خلال نتائجها، فالكثير من علماء علم النفس الاجتماعي يرون أن سلوكيات العنف والعدوان والإساءة سلوكيات متعلَّمة، وأوضحوا ذلك في تفسيرهم للتعريف الإجرائي للعنف، وتعلم العنف بالملاحظة، فمن التعريف الإجرائي للعنف

يفترض "سكنر" أنَّ الإنسان يتعلم السلوك من الثواب والعقاب، وأنَّه يميل إلى تكرار السلوك الذي يُثاب عليه، ويُقلِع عن السلوك الذي يُعاقَب عليه، وأن ما ينطبق على أي سلوك ينطبق على السلوك العنيف (Haga et all., 2018).

وهناك ما يسمي بتعلم العنف بالملاحظة، حيث يرى أصحاب هذا الرأي أنَّ الإنسان يتعلم الكثير من سلوكه من خلال مشاهدة هذا السلوك لدى غيره، ويسجل ما يشاهده في عقله على شكل أحداث حسية واستجابات رمزية يستخدمها بعد ذلك في المواقف المتشابهة، فالسلوك العدواني مُتعلَّم، شأنه شأن بقية أنواع السلوك الأخرى، وأن البشر لا يولدون مزوَّدين بالكثير من الاستجابات العدوانية، ذلك أن هذه الاستجابات تُكتسب بنفس الطريقة التي يكتسب بها معظم أشكال السلوك الأخرى (Bandura,1983).

ثانيًا: نظرية التحليل النفسي: يمكن تفسير التنمر من منظور سيكوديناميي في كون أن السلوك العدواني والتنمري ما هو إلا تعبير عن غريزة الموت؛ حيث يسعى الفرد إلى التدمير سواء تجاه نفسه أو تجاه الآخرين؛ حيث إنَّ الفرد يولد بدافع عدواني.

ومن ناحية أخرى، فالأنا الأعلى وهو الذي يضطلع بسلطة الوظيفة الوالدية، وأهدافها بل وأساليبها، ليس مجرد وصيّ على نفوذ الوالدين، بل إنه وريث هذا النفوذ بالفعل، إنَّ عملية تحول الوظيفة الوالدية إلى الأنا الأعلى للطفل عملية أساسها ما يسمى "التقمص"، ويعنى بهذا أنْ يصبح الأنا على شاكلة أنا آخر؛ بحيث يتصرف الأنا الأول، من بعض الوجوه، بنفس الطريقة التي يسلك بها الأنا الثاني، فيحاكيه أو كأنَّه يتمثَّله في نفسه. ومن هنا فالطالب المتنمِّر يعيش حياة أسرية قاسية، فهو صنيعة أب وأم يمارسون عليه ألوانا من العقاب والإساءة، وهو نتاج أسرة تحتوي نماذجَ عدوانية، أبٌ يمارس العنف والإساءة تجاه أبنائه وزوجته، وبالتالي فالطفل يتوحَّد مع أبيه باعتباره معتدًى عليه، ويكون سلوكه التنمُّري توحداً مع نموذج والده، تسيطر عليه القوة والنفوذ وفرض السيطرة على الآخرين.

ثالثًا: نظرية التعلم الاجتماعي: تفترض هذه النظرية أن الأفراد يكسبون العدوان والتنمر وغيرها من سلوكيات العنف عن طريق ملاحظة ذلك في والديهم وأصدقائهم والنماذج التلفزيونية، وبالتالي يقومون بتقليدها؛ فالتعلم يكون نتيجة التفاعل الاجتماعي، وتفترض نظرية التعلم

الاجتماعي أن الأشخاص يتعلمون كيف يسيئون إلى الآخرين بنفس الطريقة التي يتعلمون بها أنماط السلوك الأخرى، وأن عملية التعلم تتم داخل الأسرة والطفل يكتسب سلوكه من خلال المحاكاة والإثابة للقيام بسلوك معين أو التشجيع بشكل مباشر، ويتعلم كيف يكون عدوانياً من خلال ملاحظة السلوك العدواني في أسرته ومن خلال المجتمع الذي يعيش فيه (العطـار، ٢٠٠٠).

رابعًا: النظرية الفسيولوجية: تفترض أن سلوك التنمر يشيع أكثر عند الأفراد الذين لديهم تلف في الجهاز العصبي، أو ينشأ عن هرمون التستوستيرون. ومن ناحية أخرى، فالمستويات المتنوعة للنضج والبلوغ هي أمور دالة لسلوك التنمر، فالبلوغ مرحلة صعبة بالنسبة للضحايا، نظراً لكونهم أضعف جسديا من أقرانهم، فيكونون بذلك وليمة شهية للمتنمرين، بمعنى أن الصفات الوراثية تلعب دوراً هاماً في سلوك التنمر، فبعض الطلاب في سن المراهقة تحديداً تبدو عليهم علامات الرجولة والقوة الجسدية، بينما بعضهم الآخر ذو جسد هزيل، بل ومن الممكن أن يكون مصابا بإحدى الإعاقات أو المشكلات الجسدية، وبالتالي تلعب هذه العوامل البيولوجية دوراً هاماً في التنمر؛ إذ تجعل فريقا من الطلاب يمتازون بالقوة البدنية، وفريقا آخر يعاني من ضعف البنيان الجسدي (Keith et al.,2004).

خامسًا: نظرية الإحباط/ العدوان: تفترض أن التنمر يؤدي إلى سلوك العدوان، ويستثير في الإنسان الدافع إلى إيذاء الآخرين، وهذا الدافع يبدأ في الزوال بمجرد إلحاق الأذى، وهذا ما يسمى بالتنفيس أو التفريغ، والإحباط بسبب الغضب، والشعور بالظلم؛ مما يجعل الفرد مستعدًا للتنمر.

سادسًا: النظرية الإنسانية: تفسر هذه النظرية أسباب التنمر، والمتمثلة في عدم إشباع الاحتياجات البيولوجية للفرد من مأكل ومشرب واحتياجات أساسية، وقد يؤدي ذلك إلى عدم الشعور بالأمن، وبالتالي يلجأ إلى التعبير عن سلوكياته بأساليب تتسم بالعدوانية مثل التنمر.

سابعًا: النظرية البيولوجية: تفسر التنمر على أنه نتاج لأسباب داخلية وجسمية، وقد تكون في منطقة الفص الجبهي في المخ، وهذه المنطقة هي المسؤولة عن ظهور السلوك العدواني عند الأفراد، وثبت أنَّ استئصال بعض التوصيلات العصبية عن المخ يؤدي إلى انخفاض التوتر والغضب والميول العدوانية.

وتكمن أهمية دراسة التنمر وفق ما عرضه مجموعة من الباحثين (حسن، ٢٠١٥؛ عبد الرحيم، ٢٠١٧؛ أبو الحديد، ٢٠١٧؛ سكران وعلوان، ٢٠١٦؛ عبد الفتاح؛ ٢٠١٩) ولخصها الباحث في الآتي: فك اللبس والغموض الذي يحيط بظاهرة التنمر المدرسي، فالبعض يتعامل مع الظاهرة على أنها شكل من أشكال العنف والاستقواء الذي يحدث بين الطلاب، وينظر له البعض على أنه أمر عادي، ولا ضرر منه، والآثار النفسية والأكاديمية قصيرة المدى لضحايا التنمر: انخفاض مستوى التحصيل والتركيز بصفة عامة لدى (ضحية التنمر). الهروب من المدرسة وعدم الرغبة في الذهاب إليها. زيادة معدلات القلق والتوتر لدى الطالب (الضحية). ضعف المهارات الاجتماعية والثقة بالنفس. ظهور بعض الميول الانتحارية. الآثار الاجتماعية بعيدة المدى الناتجة عن التنمر: وتتضمن: توليد شخصيات مجتمعية سلبية لا تستطيع رفع الظلم عنها. غياب قيمة العدل والمساواة بين الطلاب والمراهقين. توليد شخصيات أقرب للجريمة في المستقبل. زيادة العنف المجتمعي. ضغط وسائل الإعلام والأهالي على المدارس والإدارات التعليمية، فللطالب الحق في أن يعيش في أمان في بيئته المدرسية، وألا يتعرض لوضع مشروع قانون يجرم التنمر ويوضح مظاهره والإجراءات العقابية تجاه تلك المظاهر.

وقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية التركيز على مشكلة التنمر في المرحلة المراهقة، والبحث في أساليب لعلاجها، والحد منها، كدراسة كل من (عبد اللطيف، ٢٠١٦؛ علوان، ٢٠١٦؛ عبده، ٢٠١٧؛ الحبشي، ٢٠٢١)، حيث أشارت إلى أن التنمر يشكل خطرًا مدمرًا على الأشخاص، وله أثاره السلبية، ويسهم في انخفاض الانفعالية والشعور بالاطمئنان لديهم، كما أن ضحاياه تعاني من الوحدة وسوء التوافق الاجتماعي، وقصور العلاقات الاجتماعية والانسحاب الاجتماعي، وفقدان الأمن النفسي، وتدني مفهوم الذات، ونظرًا لما ينتج عن سلوك التنمر من مشكلات اجتماعية ونفسية ودراسية؛ فإنه يجب التدخل لمنع التنمر، وإزالة آثار هذا السلوك.

ويُعد الارشاد السلوكي الجدلي نوعًا من العلاجات النفسية الحديثة والفعالة طورته مارت لينهان (Linehan, 1993) ويستند إلى العلاج المعرفي السلوكي (Cognitive Behavioral Therapy [CBT]) إلا أنَّ قواعده تختلف، فالهدف من الإرشاد السلوكي الجدلي هو مساعدة الأفراد الذين يعانون بشدة من إدارة انفعالاتهم، من خلال الاعتراف بها وقبولها وتعلم تنظيمها؛ ليصبحوا أكثر قدرة على تغيير سلوكياتهم الضارة، ويستخدم أساسًا لعلاج المشكلات المرتبطة باضطراب الشخصية

الحدِّية، مثل: تكرار الأذى الذاتي، ومحاولة الانتحار، وتعاطي الكحول، ومشاكل تناول الطعام مثل الإفراط فيه، والعلاقات غير المستقرة أو التصرف بشكل مدمر (عبد الله والشركسي، ٢٠١٩).

والإرشاد السلوكي الجدلي ليس أحد أشكال الإرشاد النفسي فقط، لكنه أيضًا فلسفة حياتية كاملة، في منتهى العمق ومنتهى الأصالة، والسر في ذلك يكمن في كلمة (الجدَلي أو الجدَل – بفتح الدال– ومعناه الحرفي هو المحاورة، بمعنى تبادل الحجج والجدال بين طرفين؛ دفاعًا عن وجهة نظر معينة، والأصول الفلسفية لكلمة (جدل) ترجع لهيجل وكارل ماركس في رؤيتهما للعالم على أنه مكون من مادة في حالة حركة دائمة، حركة تصاعدية متطورة (Coyle & Trevor, 2016). ويتلقى المرضى في الإرشاد السلوكي الجدلي مجموعة من المهارات كحلقات يتعلم من خلالها مجموعة من المهارات المهمة، وهي: اليقظة العقلية، والفاعلية بين الشخصية، وتنظيم الانفعالات، وتحمل التوتر (عبد المغني، ٢٠٢٠).

وقد أكدت العديد من الدراسات على فعالية استخدام الإرشاد السلوكي الجدلي في خفض العديد من المشاكل والاضطرابات النفسية، ومنها دراسة كل من (أبو عيطة والشمايلة، ٢٠١٧؛ الشافعي، ٢٠١٨؛ أحمد، ٢٠٢٠؛ البلوي، ٢٠٢٠؛ محروم والخوالدة، ٢٠٢١)، والتي أشارت إلى أنَّ الإرشاد السلوكي الجدلي يُطبَّق على اضطرابات من مستويات متنوعة الشدة، ويركز على استقرار المسترشد، وتحقيق السيطرة، وخفض السلوكيات التي تهدد حياته، وتنمية المهارات السلوكية الفعالة (مهارات تنظيم المشاعر والفعالية الذاتية) وخفض الأنماط السلوكية الخطيرة مثل التنمر.

ويمثل الإرشاد السلوكي الجدلي نوعًا من الإرشاد النفسي، ينتمي للإرشاد السلوكي المعرفي، ويعتمد على فكرة الجدلية؛ حيث إحداث التوازن بين التقبل، والرغبة في التغيير، مسلطًا الضوء على التناقضات في حياة الفرد، ومحاولة التوفيق بينها، مع التغلب على كل ما يشوِّه البناء المعرفي، ويعوق الفرد عن تحقيق التغير الإيجابي في حياته الشخصية، والتركيز على تحسين المهارات الحياتية مستخدمًا في ذلك تكنيكات وفنيات، يتم التدريب عليها، بما يشجع الطلاب على الاقتناع المنطقي بضرورة تحمل الأزمات والضغوط، ومحاولة تغيير طريقة تفكيرهم في التعامل معها (الشافعي، ٢٠١٨)، وفقًا لذلك، فإنه يمكن أن يسهم هذا النوع من خفض مشكلة التنمر لدى الطلاب بالمرحلة الثانوية، ولذلك تم تسليط الضوء في هذا المحور على بعض الجوانب المتعلقة به للتعرف على آلية توظيفه في إعداد برنامج إرشادي يهدف إلى خفض التنمر عند المراهقين، وخصوصًا بالمرحلة الثانوية.

ومن ناحية أخرى، يتمثل الهدف الأساسي للإرشاد السلوكي الجدلي في بناء حياة تستحق العيش؛ بحيث يطور المرضى أسسًا وأهدافًا ذات مغزى، ومحفزة للحياة، ومن أجل تفعيل الأهداف والغايات التي تشكل جزءًا من تسهيل حصول المرضى على نوعية حياة مقبولة (عبد الله والشركسي، ٢٠١٩)، ومن الأهداف التي ينبغي أن يسعى إليها البرنامج القائم على الإرشاد السلوكي الجدلي ما يلي: تعزيز قدرات الطلاب، واكتساب المهارات السلوكية الجيدة، وزيادة دوافعهم في تحسين المهارات الحياتية، واستخدام المهارات لدعم وتعميم المهارات السلوكية الجديدة للطلاب في بيئتهم الطبيعية، وبناء بيئة تساعد على إدارة الضغوط بشكل مناسب لتعزيز السلوكيات الفعالة، وتعزيز قدرات المرشدين، ودافعيتهم في تقديم الإرشاد السلوكي الجدلي (Friedman, 2015).

كما حددت مارت لينهان رائدة العلاج السلوكي الجدلي Linehan (1993) **أهداف الإرشاد السلوكي الجدلي** في النقاط التالية:

الحد من السلوكيات عالية الخطورة كالأفكار السلبية وغيرها، والحد من سلوكيات واستجابات الطلاب التي تؤثر سلبيًا على سير عملية الإرشاد ثم محوها، واكتساب المهارات السلوكية (كمهارات تنظيم الانفعال، العلاقات الفعالة، وتجاوز المحنة، وإدارة الذات)، فضلًا عن عدد من القدرات الأساسية كاليقظة الذهنية لزيادة الوعي باللحظة الراهنة بدون حكم، والحد من استجابات كرب ما بعد الصدمة المتعلقة بالأحداث الصدمية السابقة، وزيادة احترام الذات، وتحقيق الأهداف الأخرى للمسترشدين.

ويركز الإرشاد السلوكي الجدلي على ثلاثة أسس هي الإرشاد المعرفي السلوكي، التبرير والتقبل، الجدلية، ويمكن إيضاحها كما يلي: الإرشاد المعرفي السلوكي: يعد نمطًا إرشاديًا معرفيًا سلوكيًا؛ حيث يعتمد في الأسس النظرية على الإرشاد المعرفي السلوكي، فهو معرفي نظرًا لاعتماده على أساليب معرفية في تعديل البناء المعرفي، والتغلب على أخطاء وانحرافات أساليب الفرد في التفكير، وذلك باستخدام طرق جدلية إقناعية، تساعد على تحسين رؤية وتوجيهات الفرد نحو الموضوعات الحياتية المختلفة، كما أنه إرشاد سلوكي نظرًا لاستخدامه أساليب وفنيات سلوكية كالتدريب على المهارات والتدعيم والتعزيز والنمذجة. التقبل: يُعَدُّ التقبل نقطة محورية في الإرشاد السلوكي الجدلي، فقد أوضحت لينهان (١٩٩٣) أنه عندما ينسج المرشد تأكيدًا على التقبل بجانب تأكيد مماثل على التغيير يكون المسترشد أكثر ميلًا للتعاون، وأقل ميلًا للغضب والانسحاب، فيركز التقبل على

التدريب على فهم الأمور التي يجب تقبلها، والأمور التي يمكن تغيرها، وللتقبل مستويات هي الانتباه الدائم للمسترشد، وهذا يعني الاحترام لما يقوله أو يشعر به أو يفعله، وكذلك مساعدته على استعادة الثقة من خلال افتراض أن سلوكه له مدلول واضح. الجدلية: يقصد بها الاستبصار العقلي والوعي المنطقي بحقائق الأمور الحياتية وفهم المتناقضات، واستخدام طرق متزنة في تحليل المشكلات، والكشف عن الأدلة العقلية، وإمكانية التوصل لمدركات منطقية موضوعية، بما يساعد على تحقيق التوافق والاستقرار الانفعالي (حسن، ٢٠١٦؛ محروم والخوالدة، ٢٠٢١).

وهناك مجموعة من المبادئ والافتراضات للإرشاد السلوكي الجدلي، أشار لها مجموعة من الباحثين (أبو عيطة والشمالية، ٢٠١٧؛ أحمد، ٢٠٢٠؛ Harned, Korslund & Linehan, 2014; Chugani, Fuhrman, Abebe, Talis & Miller, 2020) لخصها الباحث وفق الآتي: أن الطلاب يريدون التحسن، ولهذا لابد أن يسعوا إلى تحقيق ذلك. ويحتاجون إلى التحسين والمحاولة بجدية، وأن يكونوا أكثر تحفيزًا للتغيير، وذلك يتم من خلال مساعدة المعالج لزيادة جهودهم، فقد لا يكون العميل سببًا في كل مشاكله، ولكن عليه حلها بأي طريقة، بمحاولة تغيير استجاباته السلوكية وتعديل بيئته من أجل تغيير الحياة، ومن ثم فالعميل بحاجة للمساعدة، ولكن عليه تحمل مسؤولية الإرشاد بالمشاركة مع المرشد، بل قد يقع عليه الجزء الأكبر من عملية الإرشاد، فيجب على الطلاب تعلم سلوكيات جديدة في كل الأحوال ذات الصلة، وعلى المرشد التشجيع وتقديم المساعدة. ولا يمكن أن يفشل الطلاب في الإرشاد ما دام هناك دافعية ورغبة وتعزيز كافٍ من المرشد من أجل تحقيق التحسن، فالمرشد القائم على عملية الإرشاد لمواجهة الاضطرابات المفرطة يكون في حاجة للدعم.

ويندرج الإرشاد السلوكي الجدلي تحت مجموعة من المراحل أشار لها كلٌّ من (الشافعي، ٢٠١٨؛ محروم والخوالدة، ٢٠٢١؛ Dimeff& Linehan, 2001; Akinyemi, 2016; Cusumano, Laura, 2017; Nichols, 2017) المرحلة المبدئية أو التمهيدية والتي تعرف بمرحلة ما قبل الإرشاد، وفيها يحرص المرشد على ضبط سلوكيات المسترشد والوصول به إلى مرحلة الاستقرار أثناء العملية الإرشادية؛ حيث يتم تدريبه على التكيف مع الإرشاد، والالتزام بأهدافه من خلال مناقشة توقعاته وأفكاره حول عملية الإرشاد. وأما المرحلة الثانية فتشمل التركيز على السلوكيات التي تؤثر على جودة حياة المسترشد كمشاعر اليأس والاكتئاب والفراغ، والعمل على تدريب المسترشد على خبرات تسهم في خفض مشكلته؛ حيث يتم تعليمه مهارات جديدة كمهارات (اليقظة العقلية– الفعالية

البينشخصية– تحمل الضغوط– التنظيم الانفعالي– التفكير المنطقي– إدارة الذات). فيما تهدف المرحلة الثالثة إلى تحقيق احترام الذات والاستقلالية مع تقييم المسترشد لذاته، والوصول إلى فهم أفضل لنفسه وللآخرين، وإيجاد السعادة.

وقد عُرفت عدة فنيات للإرشاد السلوكي الجدلي أشار لها مجموعة من الباحثين (الشافعي، ٢٠١٨؛ أحمد، ٢٠٢٠

(Loeffler, 2016; Wright, 2016; Schmidt Rooney, 2017; Safavi, 2018, Chugani 2016;) اليقظة العقلية: تهدف إلى تنمية أسلوب حياة العميل بالاعتماد على اليقظة العقلية؛ مما يساعده على التخلص من اندفاعاته، وتحسين مزاجه الشخصي، فيتم تدريبيه على الوعي بمدركاته وأفكاره الداخلية، وما يمر به من خبرات خارجية. أما فيما يتعلق بالتنظيم الانفعالي فيدرب المسترشد على فهم الطبيعة التكيفية للانفعالات، وتميز الأحداث التي تزيد من الاستثارة الانفعالية، وفهم الاستجابات السلوكية لبعض الخبرات الانفعالية، وتهدف تلك الفنية إلى تنمية القدرة على عدم إصدار الأحكام السريعة طبقًا للانفعالات الإيجابية أو السلبية، وتقليل القابلية السريعة للتأثر والمعاناة العاطفية، وفيما يتعلق بتحمل الضغوط فإنها تعني تدريب المسترشد على مزيد من الطرق الفعالة لمواجهة الضغوط والانفعالات السلبية، وذلك بتدريبه على عدم انتقاد ظروفه الحياتية التي يعجز سريعًا عن تغييرها، وتندرج تحت تلك المهارة عدة مهارات: كتهدئة الذات، وتحسين اللحظة، وتقييم الإيجابيات والسلبيات، وتقوم الفعالية البينشخصية على أساس تدريب المسترشدين على فهم احتياجاتهم الشخصية، وتحقيق التوازن بينها، وإقامة علاقات اجتماعية وإدارتها بكفاءة بالتدريب على حل المشكلات، ومواجهة التوقعات السلبية عن الذات والآخرين وتقدير الذات، وفيما يُقصد بالجدلية تعريف المسترشد بأن الأفكار التي تبدو متناقضة ظاهريًا يمكن تحقيق الترابط بينها.

الدراسات السابقة:

إطلع الباحث على عدد من الدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة وسيعرض هذه الدراسات من الأقدم إلى الأحدث على النحو التالي:

جاءت **دراسة Marco, García-Palacios & Botella (2013)** للتعرف على مدى فاعلية الإرشاد الجدلي السلوكي في خفض سلوك العناد لدى عينة من المراهقين، وتمثلت العينة في (٤٨)

مراهقًا وتم تقسيمهم بالتساوي لمجموعة تجريبة وأخرى ضابطة، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالية إحصائية بين المجموعة التحريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبة.

وهدفت **دراسة Tomlinson (2015)** إلى معرفة أثر فعالية برنامج الإرشاد السلوكي الجدلي في خفض العدوان والغضب والسلوك العدائي، وذلك لدي عينة قوامها (٣٤) مراهقًا ممن لديهم سلوك عدواني وحصلوا على درجات مرتفعة على قائمة الغضب، ولديهم مجموعة سلوكيات اضطراب المزاج، وزعت العينة إلى مجموعتين بالتساوي (تجريبية وضابطة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فعالية للإرشاد السلوكي الجدلي في خفض مستوي كل من العدوان والغضب والعدائية.

وهدفت **دراسة الشمايلة (٢٠١٦)** اختبار فاعلية الإرشاد الجدلي السلوكي في خفض السلوك الاندفاعي التخريبي لدى الأطفال، وتمثلت العينة من (٢٩) طالبة من طالبات الصف العاشر، وتوصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج االإرشادي في خفض السلوك الاندفاعي والتخريبي لدى طلبة المدارس.

وفي نفس السياق جاءت **دراسة عبد اللطيف (٢٠١٦)** للتحقق من فاعلية برنامج إرشادي لتخفيف التنمر لدى عينة من المراهقين الصم، واستخدم –لتحقيق هذا الهدف– المنهج التجريبي، وتكونت عينة البحث من (٣٠) مراهقًا تم تقسيمهم إلى مجموعتين بالتساوي (تجريبية وضابطة، وأشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض التنمر لدى عينة الدراسة من المجموعة التجريبية.

وجاءت **دراسة Elices et al (2017)** للبحث عن مدى فاعلية الإرشاد الجدلي السلوكي في تحسين التنظيم الانفعالي واليقظة العقلية لخفض الأعراض الاكتئابية لدى الطلاب، وتكونت العينة من (٧٥) طالبا، وجاءت النتائج تؤكد على وجود فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية مما يؤكد فعالية التدخل الإرشادي.

وهدفت **دراسة Hasan & Chaudhary (2017)** تقييم لفاعلية الإرشاد الجدلي لسوكي في خفض الأفكار الانتحارية لدى عينة من المكتئبين، وتمثلت العينة في (١٠) من الذكور والإناث، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالية إحصائية في القياس القبلي والبعدي لبرنامج الإرشاد الجدلي السلوكي في الحد من الأفكار الانتحارية وذلك بعد تطبيق البرنامج.

وفي نفس الصدد هدفت **دراسة Ziraki & Hassan (2017)** التعرف على مدى فاعلية الإرشاد الجدلي اللسوكي في تحسين التنظيم الانفعالي لدى المتمرين، وتمثلت العينة في (٢٤) متنمرًا، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبة والمجموعة الضابطة في التنظيم الانفعالي لدى المتنمرين في اتجاه المجموعة التجريبية في القياس البعدي واستمرارية فاعلية التدخل الإرشادي.

حاولت **دراسة الشافعي (٢٠١٨)** معرفة فاعلية برنامج ارشادي سلوكي جدلي في خفض الحساسية الانفعالية، وتمثلت العينة من (١٠) طلاب الجامعة، وتوصلت النتائج إلى إثبات فعالية برنامج الإرشاد السلوكي الجدلي الحساسية الانفعالية السلبية، إضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الجنسين في فعالية البرنامج الإرشادي المستخدم، كما استمرت فعالية البرنامج الإرشادي في فترة المتابعة.

كما هدفت **دراسة Haga, Aas, Groholt, Tormoen & Mehlum (2018)** إلى الكشف عن فعالية الإرشاد السلوكي الجدلي لخفض إيذاء الذات، وذلك لدى عينة قوامها (٧٧) مرهقًا، وتوصلت الدراسة إلى فعالية الإرشاد السلوكي الجدلي في خفض إيذاء الذات لدى المراهقين.

وهدفت **دراسة عبد الفتاح (٢٠١٩)** إلى بيان أثر برنامج معرفي سلوكي لخفض التنمر المدرسي، وبعض الأفكار اللاعقلانية لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وتكونت العينة من (٧٠) طالبًا من الصف الأول المتوسط، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة البحث في التطبيق القبلي والبعدي في مقياس التنمر المدرسي، واختبار الأفكار اللاعقلانية ككل لصالح التطبيق البعدي.

وجاءت **دراسة الشلاش (٢٠٢٠)** لمعرفة مدى فاعلية برنامج معرفي سلوكي في تنمية مفهوم الذات، وأثره على خفض سلوك التنمر لدى عينة من طلاب الصف الثالث الثانوي بمدرسة الأمير سعود الفيصل الثانوية بمدينة الرياض، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وقد تم تحديد عينة للدراسة مكونة من (٥٠) طالبًا من المرحلة الثانوية، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس مفهوم الذات ومقياس خفض السلوك التنمري، لصالح التطبيق البعدي، كما كشفت النتائج عن بقاء تأثير

البرنامج المعرفي السلوكي الذي استمر لمدة شهرين في تنمية مفهوم الذات وخفض سلوك التنمر لدى الطلاب.

وهدفت **دراسة أحمد (٢٠٢٠)** إلى بناء برنامج إرشادي جدلي، وتعرف فاعليته في خفض اجترار الذات بِبُعدَيه (اجترار الحزن، واجترار الغضب) لدى طلاب الجامعة، واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، وتكونت عينته من (١٠) طلاب من طلاب جامعة عين شمس، طبق عليهم مقياس اجترار الذات، وتوصلت النتائج إلى إثبات فاعلية برنامج الإرشاد السلوكي الجدلي في خفض اجترار الذات.

وهدفت **دراسة البلوي (٢٠٢٠)** إلى إعداد برنامج إرشادي مستندًا للعلاج السلوكي الجدلي، والتحقق من فاعليته في خفض بعض أعراض الشخصية الحدية لدى عينة من طالبات المرحلة الجامعية، واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، وتم تطبيق البرنامج على عينة مكونة من ثلاث طالبات من جامعة تبوك مصابات باضطراب الشخصية الحدية، وتوصلت النتائج إلى وجود تأثير كبير للبرنامج في خفض بعض أعراض اضطراب الشخصية الحدية (سوء الاستقرار الانفعالي، اضطراب الهوية، العلاقات السلبية مع الآخرين، الاندفاعية، وإيذاء الذات.

وكشفت **دراسة أحمد (٢٠٢٠)** عن فعالية الإرشاد السلوكي الجدلي في تحسين التنظيم الانفعالي لدى المراهقات، والكشف عن أثره في تخفيف اضطراب شره الأكل العصبي لديهن، وتكونت العينة من (١٤) طالبة بالصف الثاني الثانوي، وأشارت نتائج الدراسة أثر البرنامج الإرشادي من خلال وجود فرق دال إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس اضطراب شره الأكل العصبي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فرق دال إحصائيًا في القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس اضطراب شره الأكل العصبي في اتجاه القياس البعدي، وعدم وجود فرق دال إحصائية بين القياس البعدي والتبعي على مقياس اضطراب شره الأكل العصبي.

أما **دراسة عبد المغني (٢٠٢٠)** هدفت لمعرفة مدى فاعلية الإرشاد السلوكي الجدلي في خفض الأفكار الانتحارية لدى عينة من ذوي اضطراب ثنائي القطب، وتكونت العينة من (١٠)

طالب كمجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، وتوصلت النتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج الارشادي المستخدم في خفض الأفكار الانتحارية لدى العينة التجريبية.

وهدفت **دراسة البليطي (٢٠٢١)** إلى التعرف علي فاعلية العلاج السلوكي الجدلي في خفض السلوك الفوضوي لدي طلبة المرحلة الإعدادية، وتكونت العينة من (١٠) طالبًا، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات افراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي علي مقياس السلوك الفوضوي في اتجاه القياس البعدي مما يشير الي فاعلية الإرشاد السلوكي الجدلي في خفض السلوك الفوضوي.

وتناولت **دراسة أبوعلي (٢٠٢٢)** فعالية كلٍ من برنامج الإرشاد الجدلي السلوكي وبرنامج الإرشاد الأسري في خفض الجنوح الكامن لدى طلاب المرحلة الإعدادية، وتكونت العينة من (٢٤) طالبًا وأمهاتهم، وأشارت نتائج الدراسة إلي فعالية واستمرارية البرنامجي في خفض الجنوح الكامن لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية , والإرشادالسلوكي الجدلي له تأثير أكثر من الإرشاد الأسري في خفض الجنوح الكامن لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية.

وهدفت **دراسة محروم (٢٠٢٢)** إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى العلاج السلوكي الجدلي في خفض الاندفاعية لدى مضطربي الشخصية الحدية في الأردن، وتكونت العينة من (٣٠) شخص مصاب بإضطراب الشخصية الحدية في الأردن , وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيًا تعزى إلى المجموعة التجريبية في القياس البعدي لأبعاد مقياسالاندفاعية تبعًا لمتغير المجموعة وكانتالفروق لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيًا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس الاندفاعية في القياسين البعدي والتتبعي.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتبين من استعراض الدراسات السابقة وعددها (١٨) دراسة أجريت تلك الدراسات في الفترة من (٢٠١٣) إلى (٢٠٢٢).

تتفق الدراسة الحالية مع دراسة Marco, García-Palacios & Botella (2013)، ودراسة Tomlinson (2015)، ودراسة الشمايلة (٢٠١٦)، ودراسة عبد اللطيف (٢٠١٦)، ودراسة

Elices et al (2017)، ودراسة Hasan & Chaudhary (2017)، ودراسة Ziraki & Hassan (2017)، ودراسة Haga, Aas, Groholt, Tormoen & Mehlum ((2018، ودراسة أحمد (٢٠٢٠)، ودراسة عبد المغني (٢٠٢٠)، ودراسة البليطي (٢٠٢٠)، ودراسة أبو علي (٢٠٢٢)، ودراسة محرم (٢٠٢٢)، في التعرف على فاعلية الإرشاد السلوكي الجدلي، في حين إختلفت الدراسة الحالية مع دراسة البلوي (٢٠٢٠)، ودراسة أحمد (٢٠٢٠) في عينة الدراسة. وكذلك دراسة عبد الفتاح (٢٠١٩)، ودراسة البليطي (٢٠٢٠)، ودراسة أبو علي (٢٠٢٢) كانت عينة الدراسة من طلاب المرحلة الإعدادية في حين كانت عينة الدراسة الحالية من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة عفيف،

وعليه استفاد الباحث من هذه الدراسات في جميع الخطوات المنهجية للدراسة الحالية؛ بداية من صياغة العنوان وصياغة المشكلة وعرض الإطار النظري وصياغة الفروض والخطوات الإجرائية للبحث سواء في اختيار المنهج والعينة وتصميم الأدوات للقياس وتفسير النتائج.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي، لكونه المنهج المناسب لطبيعة الدراسة الحالية ومن أنسب أنواع المناهج لمثل هذا النوع من الدراسات القائمة على إعداد وبناء البرامج والذي يعرف بأنه تغير متعمد ومضبوط للشروط المحددة للواقع أو الظاهرة التي تكون موضوع الدراسة، وملاحظة ما ينتج عن هذا التغير من آثار في هذا الواقع والظاهرة (عدس، وآخرون، ٢٠٢٠)، حيث استخدم التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين (التجريبية والضابطة) مستخدمًا تكنيكات القياس القبلي والبعدي والتتبعي لاختبار فاعلية البرنامج التدريبي القائم على فاعلية استخدام الإرشاد السلوكي الجدلي في التخفيف من سلوك التنمر لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة عفيف.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة عفيف بالمملكة العربية السعودية وعددهم (٤١٩) طالبًا.

عينة الدراسة:

للدراسة الحالية عينتان، الأولى استطلاعية، والثانية عينة تطبيق.

العينة الاستطلاعية: تكونت هذه العينة (٢٥) طالبًا بالمرحلة الثانوية تتراوح أعمارهم بين (١٥ – ١٩) سنة.

عينة التطبيق: تكونت من (٦٠) طالبًا من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة عفيف، ممن حصلوا على درجات مرتفعة على مقياس التنمر المدرسي المستخدم في هذه الدراسة، تتراوح أعمارهم بين (١٥ – ١٩) سنة، بمتوسط (١٧ ,١) سنة وانحراف معياري (٥٢ ,) حيث قام الباحث باختيارهم بطريقة العينة العشوائية القصدية، وتم استبعاد (١٥) طالبًا نظرًا لاختلاف سنهم عن العمر المحدد للتكافؤ، ثم استبعاد (٥) لعدم رغبتهم في الاستمرار في جلسات البرنامج لبعد منازلهم عن مكان تطبيق الجلسات، وبذلك قام الباحث بالتحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة في متغيرات سلوك التنمر المدرسي، والعمر الزمني وتمثلت العينة النهائية من (٤٠) طالبًا تم توزيعهم إلى مجموعتين: الأولى ضابطة وقوامها (٢٠) طالبًا لا يتلقون أي تدخل إرشادي، والثانية تجريبية، وقوامها (٢٠) طالبًا يتلقون الجلسات الإرشادية المقدمة في هذه الدراسة.

متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل الإرشاد السلوكي الجدلي.

المتغير التابع سلوك التنمر لدى طلاب المرحلة الثانوية.

أدوات الدّراسة:

أولًا: مقياس التنمر المدرسي (إعداد الباحث).

هدف المقياس: قياس التنمر المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية من عمر (١٥ – ١٩) سنة، وتم إعداد هذا المقياس ليناسب خصائص المرحلة العمرية والبيئة التي تم التطبيق عليها.

خطوات بناء المقياس:

١– إعداد الصورة الأولية للمقياس:

الاطلاع على بعض الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت ظاهرة التنمر المدرسي لدى فئات عدة، والاطلاع على ما توفر لدى الباحث لبعض المقاييس الخاصة مثل مقياس Alwan, (Imad Abdo. (2016)، Abu Al-Fadl, Mahfouz Abdul-Sattar. (2017)، وإبراهيم (٢٠١٧)، Abu Zeid, Nima Nadi. (2021)، ثم أُعد مقياس التنمر المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية؛ حيث تكون المقياس من (٤٠) مفردة، موزعة على أربعة أبعاد، هي: البعد الأول: التنمر البدني ويتكون من (١٠) عبارات وتحمل الأرقام التالية (١، ٢، ٩، ١٠، ١٧، ١٨، ٢٥، ٢٦، ٣٣، ٣٤). البعد الثاني: التنمر اللفظي ويتكون من (١٠) عبارات وتحمل الأرقام التالية (٣، ٤، ١١، ١٢، ١٩، ٢٠، ٢٧، ٢٨، ٣٥، ٣٦). البعد الثالث: التنمر الانفعالي ويتكون من (١٠) عبارات وتحمل الأرقام التالية (٥، ٦، ١٣، ١٤، ٢١، ٢٢، ٢٩، ٣٠، ٣٧، ٣٨). البعد الرابع: التنمر العنصري ويتكون من (١٠) مفردات وتحمل الأرقام التالية (٧، ٨، ١٥، ١٦، ٢٣، ٢٤، ٣١، ٣٢، ٣٩، ٤٠) موزعة وفقًا لمقياس ليكرت خماسي الأبعاد بحيث يكون: دائمًا (٥ درجات) وغالبًا (٤درجات) وأحيانًا (٣ درجات) ونادراً (درجتان)، وأبدًا (درجة واحدة) وبذلك تتراوح درجات المفحوصين على المقياس بين (٤٠ – ٢٠٠) درجة. وتم تصحيح المقياس من خلال إعطاء التدرج السابق على الأرقام (٥، ٤، ٣، ٢، ١).

٢– الخصائص السيكومترية للمقياس:

الاتساق الداخلي:

تم التحقق من الاتساق الداخلي لمقياس التنمر المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة عفيف من خلال تطبيقه على (٢٥) طالبًا من أفراد العينة الاستطلاعية، وتم حساب معاملات الارتباط للاتساق الداخلي للمقياس على النحو التالي:

تم حساب معامل الارتباط بين درجات مفردات المقياس، والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس؛ حتى لا تؤثر في قيمة معامل الارتباط الناتج، ويوضح الجدول (١) معاملات ارتباط درجات الأبعاد المكونة للمقياس بالدرجة الكلية للمقياس على النحو التالي:

جدول (١) بيان بمعاملات ارتباط بيرسون بين كل مفردة والبعد الذي تنتمي إليهالمقياس التنمر المدرسي بالدرجة الكلية للمقياس

المفردة	الارتباط	الدلالة	المفردة	الارتباط	الدلالة	المفردة	الارتباط	الدلالة	المفردة	الارتباط	الدلالة
١	٠,٨٢	٠,٠١	١١	٠,٧٥	٠,٠١	٢١	٠,٨١	٠,٠١	٣١	٠,٨١	٠,٠١
٢	٠,٧٨	٠,٠١	١٢	٠,٧٣	٠,٠١	٢٢	٠,٨٠	٠,٠١	٣٢	٠,٧٧	٠,٠١
٣	٠,٧٨	٠,٠١	١٣	٠,٧١	٠,٠١	٢٣	٠,٧٩	٠,٠١	٣٣	٠,٧٢	٠,٠١
٤	٠,٩٥	٠,٠١	١٤	٠,٨٢	٠,٠١	٢٤	٠,٧١	٠,٠١	٣٤	٠,٧١	٠,٠١
٥	٠,٨٨	٠,٠١	١٥	٠,٩١	٠,٠١	٢٥	٠,٨٥	٠,٠١	٣٥	٠,٧٩	٠,٠١
٦	٠,٧٣	٠,٠١	١٦	٠,٨٤	٠,٠١	٢٦	٠,٨١	٠,٠١	٣٦	٠,٧٩	٠,٠١
٧	٠,٨٤	٠,٠١	١٧	٠,٧٩	٠,٠١	٢٧	٠,٧٤	٠,٠١	٣٧	٠,٧٤	٠,٠١
٨	٠,٨٦	٠,٠١	١٨	٠,٧٦	٠,٠١	٢٨	٠,٨٢	٠,٠١	٣٨	٠,٧٩	٠,٠١
٩	٠,٧٧	٠,٠١	١٩	٠,٧٣	٠,٠١	٢٩	٠,٨٨	٠,٠١	٣٩	٠,٨٨	٠,٠١
١٠	٠,٨٩	٠,٠١	٢٠	٠,٨٨	٠,٠١	٣٠	٠,٩١	٠,٠١	٤٠	٠,٩١	٠,٠١

يلاحظ من جدول (١) أن معاملات ارتباط مفردات المقياس بدرجة كل بعد من أبعاد مقياس التنمر المدرسي، وجميعها دال احصائيًا عند مستوى دلالة (α = ٠,٠١)، ثم تم حساب معاملات ارتباط درجات مفردات أبعاد المقياس بالدرجة الكلية لكل بُعد مع حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية لكل بعد، والجدول (٢) يوضح معاملات ارتباط درجات مفردات الأبعاد بالدرجة الكلية للبعد كما يلي:

جدول (٢) بيان بمعاملات ارتباط درجات مفردات الأبعاد بالدرجة الكلية لمقياس التنمر المدرسي

البعد الأول			البعد الثاني			البعد الثالث			البعد الرابع			البعد الخامس		
المفردة	الارتباط	الدلالة	المفردة	الارتباط	الدلالة	المفردة	الارتباط	الدلالة	المفردة	الارتباط	الدلالة	المفردة	الارتباط	الدلالة
١	٠,٨٤	٠,٠١	١	٠,٨٨	٠,٠١	١	٠,٧٦	٠,٠١	١	٠,٧٤	٠,٠١	١	٠,٨٦	٠,٠١
٢	٠,٧٢	٠,٠١	٢	٠,٨١	٠,٠١	٢	٠,٨٥	٠,٠١	٢	٠,٧٨	٠,٠١	٢	٠,٧٦	٠,٠١
٣	٠,٧٠	٠,٠١	٣	٠,٧٢	٠,٠١	٣	٠,٨٤	٠,٠١	٣	٠,٨٢	٠,٠١	٣	٠,٨٤	٠,٠١
٤	٠,٨١	٠,٠١	٤	٠,٧١	٠,٠١	٤	٠,٧٤	٠,٠١	٤	٠,٨١	٠,٠١	٤	٠,٧٥	٠,٠١
٥	٠,٧١	٠,٠١	٥	٠,٧٢	٠,٠١	٥	٠,٨٣	٠,٠١	٥	٠,٧٧	٠,٠١	٥	٠,٨٤	٠,٠١
٦	٠,٧٧	٠,٠١	٦	٠,٩٢	٠,٠١				٦	٠,٧٦	٠,٠١			
٧	٠,٧٦	٠,٠١	٧	٠,٨١	٠,٠١				٧	٠,٨٦	٠,٠١			
٨	٠,٩١	٠,٠١	٨	٠,٧٧	٠,٠١				٨	٠,٧٧	٠,٠١			
٩			٩											
١٠			١٠											

هذا ويلاحظ من الجدول (٢) أن جميع معاملات ارتباط درجات المفردات التي يتكون منها المقياس بالدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (α = ٠,٠١).

صدق المقياس:

صـدق المحـكمين:

قام الباحث بعرض المقياس على (١٠) من أساتذة علم النفس ببعض الجامعات السعودية، وطُلب منهم إبداء الرأي حول مدى انتماء الأبعاد للظاهرة موضوع القياس (التنمر المدرسي)، ومدى انتماء المفردات لكل بعد من هذه الأبعاد، كما طُلب منهم إضافة أو حذف ما يرونه من أبعاد أو مواقف، وقد انتهى صدق المحكمين بحصول جميع مفردات المقياس على نسبة اتفاق لم تقِل عن (٩٠٪) لجميع الأبعاد والمفردات مع تعديلات طفيفة في بعض الكلمات التي لا تخلُّ بالمقياس مطلقاً.

ويوضح الجدول (٣) نسب اتفاق المحكِّمين على مفردات المقياس على النحو التالي:

جدول (٣) نسب اتفاق المحكِّمين على عبارات مقياس التنمر المدرسي:

رقم المفردة	نسبة الاتفاق	رقم المفردة	نسبة الاتفاق	رقم المفردة	نسبة الاتفاق	رقم المفردة	نسبة الاتفاق
١	٩٠٪	١١	١٠٠٪	٢١	١٠٠٪	٣١	١٠٠٪
٢	٩٠٪	١٢	١٠٠٪	٢٢	١٠٠٪	٣٢	١٠٠٪
٣	١٠٠٪	١٣	١٠٠٪	٢٣	١٠٠٪	٣٣	١٠٠٪
٤	١٠٠٪	١٤	٩٠٪	٢٤	١٠٠٪	٣٤	١٠٠٪
٥	٩٠٪	١٥	٩٠٪	٢٥	١٠٠٪	٣٥	١٠٠٪
٦	١٠٠٪	١٦	٩٠٪	٢٦	١٠٠٪	٣٦	١٠٠٪
٧	١٠٠٪	١٧	١٠٠٪	٢٧	١٠٠٪	٣٧	١٠٠٪
٨	٩٠٪	١٨	١٠٠٪	٢٨	٩٠٪	٣٨	٩٠٪
٩	٩٠٪	١٩	١٠٠٪	٢٩	٩٠٪	٣٩	٩٠٪
١٠	٩٠٪	٢٠	١٠٠٪	٣٠	١٠٠٪	٤٠	٩٠٪

يتضح من الجدول (٣) أن جميع المفردات التي تضمنها المقياس قد حصلت على نسبة اتفاق لا تقل عن (٩٠٪) من قِبل المحكمين (خبراء المجال)، مما دفع الباحث للإبقاء على جميع العبارات مع القيام ببعض التعديلات اللغوية الطفيفة التي أشار إليها بعض المحكمين. وفي الصدد نفسه،

عرض الباحث المقياس على عينة الاستطلاع المكونة من (٢٠) طالباً بالمرحلة الثانوية، وتحقق من وضوح تعليمات المقياس لهم، وأنهم قادرون على فهم المطلوب منه تماماً.

❋ صدق المقارنة الطرفية: تم التحقق من صدق المقارنة الطرفية لمقياس التنر المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة عفيف على أفراد العينة الاستطلاعية (٢٥) طالبًا، وتم تحديد الطلاب الحاصلين على الإرباعي لأعلى والإرباعي الأدنى على المقياس، والذين يمثلون مرتفعي ومنخفضي التنمر المدرسي، وبلغت قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الإرباعي الأعلى والأدنى على الدرجة الكلية للمقياس بلغت (٤٦,٢٣) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى القدرة التمييزية للمقياس.

حساب ثبات المقياس:

إعادة تطبيق المقياس بفاصل زمني قدره أسبوعان:

تم تطبيق المقياس على أفراد العينة الاستطلاعية، ومن ثم أعيد تطبيق القائمة مرة أخرى بفاصل زمني قدره أسبوعان بين التطبيقين، وكان معامل ثبات المقياس هو ٠,٨٩٥ وهو دالّ إحصائيًا عند مستوى (α = ٠,٠١).

التجزئة النصفية:

تم حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية باتباع الخطوات المعروفة في ذلك؛ حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجات نصفي المقياس (المفردات الفردية والمفردات الزوجية)، فوُجد أن معامل الارتباط هو ٠,٧٨٤ وهو دالّ إحصائيًا عند مستوى (α = ٠,٠١)، تلا ذلك حساب معامل ثبات القائمة ويساوي = (٢ × معامل الارتباط) / (١+ معامل الارتباط) = وهو دالّ إحصائيًا عند مستوى (α = ٠,٠١) مما يؤكد أن المقياس في صورته النهائية يتمتع بمعاملات صدق وثبات عالية.

معامل ألفا كرونباخ:

استخدم الباحث معامل ألفا لكرونباخ لحساب ثبات مقياس التنمر المدرسي وأبعاده، ويوضح جدول (٤) قيم معامل الثبات للمقياس لدى عينة التقنين (٢٥) طالبًا، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٤) معاملات ثبات مقياس التنمر المدرسي وأبعاده باستخدام معامل ألفا لكرونباخ لدى (ن=٢٥)

مقياس التنمر المدرسي وأبعاده	عدد المفردات	معامل ألفا لكرونباخ
التنمر البدني	١٠	٠,٧٦
التنمر اللفظي	١٠	٠,٧٠
التنمر الانفعالي	١٠	٠,٨٠
التنمر العنصري	١٠	٠,٨٢
الدرجة الكلية	٤٠	٠,٨٩

يتضح من جدول (٤) أن مقياس التنمر المدرسي وأبعاده، وأيضًا كل بُعد من الأبعاد الأربعة الخاصة بالمقياس ثابتة حيث بلغ معامل ارتباط ألفا (٠,٨٩)، مما يعكس تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

الصورة النهائية للمقياس:

بلغ عدد مفردات المقياس (٤٠) مفردة وله (٤) أبعاد وكل مفردة لها (٥) استجابات، ولذا الحدود الفاصلة للتشخيص هي؛ منخفض ٤٠ – ٩٣، ومتوسط ٩٤- ١٤٧، ومرتفع ١٤٨ – ٢٠٠.

ثانيا: برنامج الإرشاد الجدلي السلوكي في خفض التنمر المدرسي لدى طلاب امرحلة الثانوية

❋ مصادر إعداد البرنامج: قام الباحث في إعداد البرنامج القائم على فاعلية استخدام الإرشاد السلوكي الجدلي في التخفيف من سلوك التنمر لدى طلاب المرحلة الثانوية بالاعتماد على المصادر التالية:

الإطار النظري الذي تم من خلاله جمع الأدبيات حول فاعلية استخدام الإرشاد السلوكي الجدلي في التخفيف من سلوك التنمر لدى طلاب المرحلة الثانوية.

تم الاطلاع على الدراسات العربية والأجنبية السابقة كدراسة عبدالفتاح (٢٠١٩)، ودراسة عبدالرحيم (٢٠١٧)، ودراسة الشلاش (٢٠٢٠) التي تناولت البرامج التي تساعد على فاعلية استخدام الإرشاد السلوكي الجدلي في التخفيف من سلوك التنمر لدى طلاب المرحلة الثانوية.

البرنامج في صورته الأولية: قام الباحث بإعداد برنامج تدريبي قائم على فاعلية استخدام الإرشاد السلوكي الجدلي في التخفيف من سلوك التنمر لدى طلاب المرحلة الثانوية، وبعد الاطلاع على برامج تدريبية في هذا الموضوع، تم تصميم جلسات البرنامج بما يتوافق مع أبعاد مقياس التنمر الذي أعده الباحث في هذه الدراسة، واشتمل البرنامج في صورته الأولية على (٢١) جلسة تدريبية فردية وجماعية لجميع عينة الدراسة، لكل جلسة أهداف محددة وزمن محدد يعكس بدقة تحديد الأهداف، اشتمل البرنامج على إستراتيجيات وفنيات مستخدمة في كل جلسة، وبعد ذلك قام الباحث بعرض البرنامج على عدد من المحكمين بعد تصميم استمارة تحكيم، وقد قام المحكمون بتحكيم جلسات البرنامج وفق أهدافه؛ حيث قام الباحث بإعداد الصورة الأولية للبرنامج، وتم توزيعه على (١١) من المحكمين في مجال علم النفس، وتم تعديل ملاحظات المحكمين الواردة حول البرنامج.

البرنامج في صورته النهائية: قام الباحث بإعداد برنامج تدريبي قائم على فاعلية استخدام الإرشاد السلوكي الجدلي في التخفيف من سلوك التنمر لدى طلاب المرحلة الثانوية،؛ وذلك بعد الاستفادة من ملاحظات المحكمين، وقد تكوَّن البرنامج من (21) جلسة، اشتملت كل جلسة على مجموعة من الأهداف، ويستغرق زمن كل جلسة (ساعة واحدة)، واشتمل البرنامج على عدد من الأنشطة كالمحاضرات والنقاشات الجماعية، والواجبات المنزلية، واليقظة العقلية، وتحمل الضغوط، والفعالية البينشخصية، والجدلية، وقد أصبحت جلسات البرنامج في صورته النهائية وفق الجدول التالي:

جدول (٥) يوضح عدد الجلسات والأهداف والأساليب والفنيات والزمن المستخدم ونوع الجلسات في برنامج الإرشاد السلوكي الجدلي في خفض التنمر المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية:

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	الأساليب والفنيات المستخدمة	زمن الجلسة
١	جلسة تمهيدية	المحاضرة، والمناقشة والحوار، الواجبات المنزلية.	٤٥ دقيقة (جماعية)
٢-٤	تعريف الطلاب بأبعاد التنمر المدرسي	المحاضرة، والمناقشة والحوار. الواجبات المنزلية.	٥٠دقيقة (جماعية)
٥-٧	تفريغ الطاقة الجسمية للتخلص من التنمر الجسمي	المناقشة والحوار، اليقظة العقلية، الواجب المنزلي.	٤٠ دقيقة (جماعية)

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	الأساليب والفنيات المستخدمة	زمن الجلسة
٨-١٠	التدريب على التحكم في الألفاظ للتخلص من التنمر اللفظي.	المناقشة والحوار، والجدلية، وتحمل الغموض، واليقظة العقلية، الواجب المنزلي.	٥٠ دقيقة (فردية)
١١-١٥	التدريب على إدارة الانفعال والوعي بها تحكمًا في التنمر الانفعالي.	المناقشة والحوار، الفعالية البينشخصية، واليقظة العقلية، والواجب المنزلي.	٤٠ دقيقة (فردية وجماعية)
١٦-٢٠	التوعية بأهمية الحس الإنساني المشترك والبعد عن العنصرية القبلية.	المناقشة والحوار، واليقظة العقلية، والتقبل، والفعالية البينشخصية، والواجبات المنزلية	٥٠ دقيقة (جماعية)
٢١	مراجعة على ما تم التدريب عليه	الفنيات حسب الحاجة	٦٠ دقيقة (جماعية)

من الجدول (٥) يتضح أن جلسات البرنامج تتكون من (٢١) جلسة، ويتضمن جلسات جماعية وأخرى فردية، حسب طبيعة الهدف الذي تتناوله كل جلسة، وتراوحت مدة الجلسات بين (٤٠ – ٦٠) دقيقة.

❋ أهداف البرنامج: التحقق من فاعلية استخدام الإرشاد السلوكي الجدلي في التخفيف من سلوك التنمر لدى طلاب المرحلة الثانوية.

الأهداف الإجرائية:

- توعية الطلاب بماهية التنمر المدرسي، والإرشاد السلوكي الجدلي.
- أشكال التنمر المدرسي، والتعامل معها.
- تفريغ الطاقة الجسمية للتخلص من التنمر الجسمي.
- التدريب على التحكم في الألفاظ للتخلص من التنمر اللفظي.
- التدريب على إدارة الانفعال، والوعي بها، للتحكم في التنمر الانفعالي.
- التوعية بأهمية الحس الإنساني المشترك، والبعد عن العنصرية القبلية.

الأسس التي يقوم عليها البرنامج: يقوم البرنامج الحالي على مجموعة من الأسس هي:

أسس عامة: وتتمثل في احترام حق كل فرد في التعبير عن رأيه بحرية، واحترام حقه في خضوعه للإرشاد، ومراعاة الجوانب الأخلاقية والاجتماعية والدينية في إعداد البرنامج وتقديمه.

أسس فلسفية: تم مراعاة الأسس التي يقوم عليها الإرشاد السلوكي الجدلي، وهذا النوع الإرشادي ينطلق من العلاج المعرفي السلوكي.

الأساليب والفنيات المستخدمة في البرنامج الإرشادي:

المحاضرة: وهي أسلوب يساعد فيه المرشدُ المسترشدَ على معرفة ذاته وفهمها، ومعرفة القدرات والاستعدادات، وفهم الانفعالات ودوافع السلوك، والعوامل المؤثرة فيه ومعرفة مصادر المشكلات، والتعرف على طرق حلها (زهران، ٢٠٠٥).

المناقشات الجماعية: وتتمثل في تبادل الآراء والتحاور الجماعي حول موضوع الجلسة؛ حيث يؤدي إلى تغيير الأفكار الخطأ لأعضاء البرنامج وتعزيز التواصل بين أعضاء البرنامج (العتيبي، ٢٠١٤).

اليقظة العقلية: تهدف إلى تنمية أسلوب حياة العميل بالاعتماد على اليقظة العقلية؛ مما يساعده على التخلص من اندفاعاته وتحسين مزاجه الشخصي، فيتم تدريبيه على الوعي بمدركاته وأفكاره الداخلية، وما يمر به من خبرات خارجية. التنظيم الانفعالي: فيها يُدرَّب المسترشد على فهم الطبيعة التكيفية للانفعالات، وتمييز الأحداث التي تزيد من الاستثارة الانفعالية، وفهم الاستجابات السلوكية لبعض الخبرات الانفعالية، وتهدف تلك الفنية إلى تنمية القدرة على عدم إصدار الاحكام السريعة، طبقًا للانفعالات الإيجابية أو السلبية، وتقليل القابلية السريعة للتأثر والمعاناة العاطفية.

تحمل الضغوط: تدريب المسترشد على مزيد من الطرق الفعالة لمواجهة الضغوط والانفعالات السلبية، وذلك بتدريبه على عدم انتقاد ظروفه الحياتية التي يعجز سريعًا عن تغييرها، وتندرج تحت تلك المهارة عدة مهارات كتهدئة الذات وتحسين اللحظة وتقييم الإيجابيات والسلبيات.

الفعالية البينشخصية: تقوم على أساس تدريب المسترشدين على فهم احتياجاتهم الشخصية، وتحقيق التوازن بينها، وإقامة علاقات اجتماعية وإدارتها بكفاءة بالتدريب على حل المشكلات، ومواجهة التوقعات السلبية عن الذات والآخرين، وتقدير الذات (زهران، ٢٠٠٥).

الجدلية: تعريف المسترشد بأن الأفكار التي تبدو متناقضة ظاهريًا يمكن تحقيق الترابط بينها (زهران، ٢٠٠٥).

الواجبات المنزلية: تعمل الواجبات المنزلية على ربط أعضاء المجموعة التجريبية بالموضوعات السابقة، وتعد بمثابة التهيئة لموضوعات الجلسة الحالية (الحبشي، ٢٠٠٦).

الأسلوب التدريبي المستخدم في البرنامج التدريبي: قام الباحث باستخدام أسلوب الإرشاد الجماعي في جلسات البرنامج القائم على فاعلية استخدام الإرشاد السلوكي الجدلي في التخفيف من سلوك التنمر لدى طلاب المرحلة الثانوية؛ حيث يعني هذا الإرشاد الجماعي بأنه إرشاد عدد من الطلاب (محل الدراسة) الذين يحسن أن تتشابه مشكلاتهم واضطراباتهم معًا في جماعات صغيرة، ويعد هذا الأسلوب من الإرشاد الجماعي من أفضل الأساليب المستخدمة (زهران، ٢٠٠٥).

عدد جلسات البرنامج التدريبي: استغرق تنفيذ البرنامج (٨) أسابيع تم خلالها تنفيذ (٨) جلسات، بواقع جلسة واحدة كل أسبوع.

زمن جلسات البرنامج التدريبي: حدَّد الباحث الزمن الفعلي لكل جلسة من جلسات البرنامج؛ بحيث تكون ساعة واحدة.

محتوى الجلسات للبرنامج التدريبي: يبدأ الباحث كل جلسة من جلسات البرنامج بالترحيب بالأعضاء، ثم يحدد موضوع الجلسة، ويستعرض بشكل شامل مضمونها باستخدام الفنيات المخصصة لكل جلسة من جلسات البرنامج، وفي نهاية كل جلسة يعمل ملخصًا لكامل الجلسة، ثم يقوم الباحث بتكليف الطلاب ببعض الواجبات المنزلية، واستخدم الباحث أسلوب المحاضرة والمناقشات الجماعية، ولعب الأدوار والتعزيز والنمذجة، وكان الباحث يشجع الطلاب على الحضور والالتزام في أداء الواجبات المنزلية المكلفين بها، وكان يحرص على بث روح الفرح والدعابة في جميع جلسات البرنامج التدريبي، وفي نهاية البرنامج يقوم بتطبيق مقياس التنمر بصورة بعدية، ثم أخْذ رأي الطلاب في البرنامج ومدى استفادتهم منه، وما هي أبرز الإيجابيات والسلبيات التي واجهتهم أثناء تطبيق البرنامج التدريبي عليهم، وبعد مُضِي مايقارب الشهر تقريبًا من انتهاء البرنامج تم إعادة تطبيق مقياس التنمر بصورته البعدية عليهم مرة أخرى؛ للتأكد من استمرارية فاعلية البرنامج.

تقييم البرنامج التدريبي ومتابعته: وهي مرحلة فاعلية البرنامج في فاعلية استخدام الإرشاد السلوكي الجدلي في التخفيف من سلوك التنمر لدى طلاب المرحلة الثانوية؛ وذلك من خلال إجراء القياس البعدي لمقياس التنمر على الطلاب بعد استكمال جميع جلسات البرنامج التدريبي للتأكد من استمرارية فاعلية البرنامج وعدم حدوث أي لبس أو خلل في المعلومات والأفكار المقدمة لأفراد المجموعة التجريبية.

إجراءات الدراسة:

الاطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة المتعلق بمتغيرات الدراسة، وصياغة الفروض، وإعداد مقياس التنمر المدرسي وحساب الخصائص السيكومترية له، وإعداد البرنامج المناسب للعينة.

تم تطبيق أدوات الدراسة على العينة الأساسية، للإجابة على فروض الدراسة والتحقق من صحة فروضها، ثم تصحيحه وتفريغ البيانات التي تم الحصول عليها، ثم تم تطبيق البرنامج بعد تكافؤ المجموعة التجريبية والضابطة، وغجراء القياس القبلي والبعدي والتتبعي، وتفريغ النتائج ومعالجتها إحصائيًا.

مناقشة وتفسير النتائج وفقًا لخصائص العينة والإطار النظري والدراسات السابقة وتعليقات الطلاب قبل الجلسات وأثنائها وبعد الانتهاء من التطبيق.

تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات بناءًا على النتائج التي تم التوصل إليها.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

استعان الباحث بمجموعة من الأساليب الإحصائية من خلال حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الإجتماعية SPSS للتحقق من فروض الدراسة وهي:

١- اختبار "ت" t-test لحساب الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي.

٢-معامل ارتباط بيرسون لقياس صدق الاتساق الداخلي لبنود المقياس.

٣-معامل ثبات ألفا كرونباخ لحساب ثبات فقرات وأبعاد المقياس.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

فيما يلي النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، بعد استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة للدرجات الخام لعينة التطبيق على مقياس التنمر المدرسي:

الفرض الأول للدراسة والذي نص على: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس التنمر المدرسي المستخدم في الدراسة الحالية في اتجاه متوسط درجات المجموعة التجريبية،

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار "ت" t-test وهو ما يمكن توضيحه في الجدول (٦) كما يلي:

جدول (٦): نتائج اختبار "ت" t-test لحساب الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس التنمر المدرسي:

مجموعات الدراسة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة"ت"	مستوى الدلالة
التجريبية	٢٠	٠٦٥,٧	١٦,٦٦	١٩	-١٨,٣٥	٠,٠١
الضابطة	٢٠	١٧٢,٨	١٥,٨٦			

يتضح من الجدول (٦) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠١) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس التنمر المدرسي المستخدم في الدراسة الحالية في اتجاه متوسط درجات المجموعة التجريبية (حيث انخفضت درجات المجموعة التجريبة على مقياس التنمر المدرسي) وهذا يعني تحقق الفرض الأول للدراسة.

الفرض الثاني للدراسة، والذي نص على: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التنمر المدرسي المستخدم في الدراسة الحالية في اتجاه متوسط درجات القياس البعدي، وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار "ت" t-test وهو ما يمكن توضيحه في الجدول (٧) كما يلي:

جدول (٧): نتائج اختبار "ت" t-test لحساب الفرق بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس التنمر المدرسي:

نوع القياس	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة"ت"	مستوى الدلالة
القبلي	٢٠	١٧٤,٢٠	١٥,٤٢	١٩	-١٦,٠٥	٠,٠١
البعدي	٢٠	٠٦٥,٧	١٦,٦٦			

يتضح من الجدول (٧) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠١) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي وهذا يعني تحقق الفرض الثاني للدراسة.

الفرض الثالث للدراسة والذي نص على: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي (بعد شهر من انتهاء الجلسات الإرشادية) على مقياس التنمر المدرسي المستخدم في الدراسة الحالية... وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار "ت" t-test وهو ما يمكن توضيحه في الجدول (٨) كما يلي:

جدول (٨): نتائج اختبار "ت" t-test لحساب الفرق بين متوسطي درجات القياس البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس التنمر المدرسي:

نوع القياس	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة"ت"	مستوى الدلالة
البعدي	٢٠	٦٥,٥٥	١٦,٦٦	١٩	-٠,٣٢٥	غير دالة
التتبعي	٢٠	٦٦,٦٠	١٦,٧٠			

يتضح من الجدول (٨) عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠١) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي على مقياس التنمر المدرسي المستخدم في الدراسة الحالية، وهذا يعني تحقق الفرض الثالث للدراسة.

بالرجوع للجداول (٦، ٧، ٨) يتضح فاعلية الإرشاد السلوكي الجدلي في خفض التنمر المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، ومن ثم فإنَّ البرنامج له تأثير إيجابي على سلوك التنمر المدرسي، بل ثبتت فعاليته أي استمرارية تأثيره ما بعد فترة المتابعة على عينة الدراسة التجريبية، وبذلك قد تم التحقق من صحة جميع فروض الدراسة.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج العديد من الدراسات والبحوث السابقة التي أظهرت فعالية الإرشاد السلوكي الجدلي في خفض العديد من الاضطرابات النفسية والسلوكية، بل وفي تحسين كثير من السلوكيات المرغوبة لدى الأفراد، فقد أظهرت نتائج دراسة كل من Tomlinson (2015)، ودراسة الشافعي (٢٠١٨)، Haga, Aas, Groholt, Tormoen & Mehlum, 2018، ودراسة عبد الله والشركسي (٢٠١٩)، ودراسة أحمد (٢٠٢٠)، ودراسة البلوي (٢٠٢٠)، ودراسة ا البليطي (٢٠٢١)، ودراسة محروم (٢٠٢٢)، ودراسة ابوعلي (٢٠٢٢) وجميعها تؤكد على أن الإرشاد السلوكي الجدلي من التوجهات الإرشادية المفيدة في تحسين كثير من المتغيرات الإيجابية في الشخصية، وأيضًا يمكن التخلص من الشعور بالتوتر والضيق، وخفض التوتر المصاحب للتنمر المدرسي، وزيادة

الوعي بالأفكار والاتجاهات المحفزة للتنمر والتعامل معها بهدوء وتروي، وخاصة عندما يتم ممارستها كتكليفات يومية للمتدربين؛ حتى تُصبح جزءًا من البنية المعرفية في أولوياتهم اليومية عن طريق استخدام العديد من الفنيات مثل؛ اليقظة العقلية بكل فنياتها وتدريباتها (التأمل، والمسح الجسدي، والتنفس لمدة ثلاث دقائق، والمشي بتأمل)، وتحمل الضغوط، والفعالية البينشخصية، والجدلية، والتقبل.

ويرى الباحث أن التغيرات التي طرأت على عينة الدراسة، وانخفاض السلوكيات العدائية من المتنمِّر للضحية داخل المدرسة ترجع **لعدة تفسيرات منها:**

– النزعة الدينية للتسامح والعفو والصفح الراسخة في قلوب وعقول طلاب المرحلة الثانوية، نتيجة التنشئة الاجتماعية الجيدة، ورغبتهم في التعايش بسلم وسلام مع أقرانهم؛ مما جعلتهم يميلون للنقاش والحوار، والتيقظ لأضرار الاعتداء على زملائهم وأولاد عمومتهم، وما كانوا يقومون به من تصرفات عدائية ما هي إلا نتاج ضغوط وعوامل طارئة.

– ما تربى عليه الطلاب من مشاعر المودة والرحمة والاحترام المتبادل بينهم داخل المدارس، وما يجدونه من قدوة صالحة داخل المدارس من سلوكيات بين المعلمين وقياداتهم وطلابهم جعلهم يقتنعون بما ناقشوه مع الباحث أثناء الجلسات والتدريب على الحوار والجدل المفيد المثمر، المثار حول التنمر وأسبابه وكيفية التخلص منه.

– استثمار الباحث داخل جلساته، وخاصة جلسات التأمل والتيقظ والوعي لما تقوم به المدرسة من أنشطة صفية أو لاصفية، وما يترتب عليها من حالة الإشباع النفسي والاجتماعي وتفريغ الطاقة الزائدة لدى الطلاب في أنشطة ومهام مفيدة للفرد والمجتمع المدرسي، ومنها: كظم الغيظ عند التعرض لأي موقف، والتحمل، وامتلاك قدر من الحكمة في التعامل مع مصادر الضغط، فقال حالة (ف) إنني كنت أنظر لهذه الأنشطة على أنها مضيعة للوقت، وكنت أفرغ طاقاتي في سب زميل محدد باستمرار، وأحيانًا ضربه؛ لأنَّ شكل ملابسه أجمل من ملابسي، ويتفاخر كثيرًا بها، في حين جسمي أقوى من جسمه، فكنت أستغل قوتي الجسمية في تفريغ الغيظ بضربه، ولكن بعد عدة جلسات من الحوار والمناقشة، والتركيز على فوائد هذه الأنشطة المدرسية، وجدت أنني على

خطأ، وديننا الحنيف يمنعنا من فعل هذه السلوكيات، وأصبحت أستفيد من قوتي الجسمية في ممارسة الرياضة، ومساعدة زملائي الأضعف مني عندما يطلبون مني المساعدة.

ولذا، فإنَّ ممارسة التأمل تساعد على تفعيل الوعي بالمشاعر والانتباه إليها لحظة انبثاقها كجزء أساسي في الذكاء الشعوري والعاطفي، فتمكِّنك من التعامل الصحيح مع المشاعر، وتحويلها لمشاعر إيجابية ذات قيمة ومعنى، هو أبرز خصائص الوعي الذات، ويمكن تنمية ذلك من خلال ممارسة التأمل بنمطيه، الأول يتضمن وضعيات التأمل الخاصة بالتهدئة، مثل تتبُّع التنفس وضبطه؛ والثاني يُشير للبصيرة النافذة، ويشمل الممارسات التأملية التي تُنمي الوعي عبر الانتباه الواعي إلى الأشياء، فالغاية من التأمل أعم وأشمل من أن يكون مقرونًا بهدف واحد، ويشمل تأثيرُه جوانب حياة الفرد كافة؛ والغاية منه إكساب العقل هدوءًا وصفاءً يمكِّنه من الإحاطة بالأشياء إحاطةً كلِّية، ومن اكتشاف الروابط فيما بينها، بحيث يتمكَّن من الكشف عن نفسه كجزء من الجشطلت المحيط، فيستطيع الفرد القيام بدوره كجزء متصل بمحيطه دون تناقُض أو صراع داخلي، ويدعم ذلك ما أشار إليه(Kimmes et al ,2017) أن نشاط المخ الكهربائي أمر ممكن، فقد تبيَّن أن حالة من التبدل في نشاط أجزاء المخ تبدو واضحة كلما بدأ الفرد في التأمل، فقد لوحظ أثناء التأمل أن الجزء الأمامي من المخ ينشط مع البدء بالتأمل، في حين الجزء الخلفي من المخ يحدث له انخفاض تدريجي في نشاطه، ويشكل الجزء الخلفي المنطقة المسؤولة عن الإحساس بالزمان والمكان، ويساعده على التخلص من ظروف الزمان والمكان التي قد تعوق تفكيره.

– رغبة الحالات في التخلص من المصاحبات النفسية والفسيولوجية للعنف والتنمر المدرسي، فالتنمر يشكل خطرًا مدمرًا عليه وعلى من حوله، ويسهم في انخفاض الانفعالية، والشعور بالاطمئنان لديهم؛ مما خلق لديهم الدافع لمواصلة الجلسات، والمداومة على ممارسة التعليمات التي تحاور معهم فيها الباحث في المنزل؛ لينسحب أثر التدريب على سلوكهم وتحصيلهم الدراسي بل وتعاملهم مع أسرهم وأقاربهم بهدوء وتروٍّ واتزان، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة كل من عبد اللطيف (٢٠١٦)، ودراسة عبد الفتاح (٢٠١٩)، ودراسة الشلاش (٢٠٢٠) ويقول حالة (م) أنني منذ عرفت باب المدرسة وكنت أقوم بالتفاخر بعائلتي بين زملائي من الأسر البسيطة، وأجد نفسي عندما يبكي طالب أمامي ويتذلل لي لأعطيه بعض مما أملك، بل وعندما أفعل ذلك أفشي سره أمام جميع الزملاء، أما بعد ما تم مناقشاتنا حول كيفية تفعيل الفعالية البينشخصية والحس الإنساني المشترك،

فأدركت أن قوتي وقيمتي ليست بأبي –من يكون– أو عمي أو خالي، الأهم ماذا أكون أمام رب العالمين، وكيفية جبر خاطر الضعيف؛ لأننا لا نختار عائلتنا أو مظهرنا، ولذا فنية الفعالية البينشخصية والتقبل والقدوة الحسنة والمناقشات الجماعية والفردية جاءت بثمارها على سلوكي مع زملائي في المدرسة وخارج المدرسة.

– قد يعود ذلك أيضًا إلى طبيعة الإرشاد السلوكي الجدلي والفلسفة التي يقوم عليها؛ لأنه نهج حياة، لأنه ينطلق من الجدلية لإحداث التوازن بين التقبل والرغبة في التغيير، مسلطًا الضوء على التناقضات في حياة الفرد ومحاولة التوفيق بينها، مع التغلب على كل ما يشوّه البناء المعرفي، ويعوق الفرد عن تحقيق التغير الإيجابي في حياته الشخصية، والتركيز على تحسين المهارات الحياتية مستخدمًا في ذلك تكنيكات وفنيات يتم التدريب عليها بما يشجع الطلاب على الاقتناع المنطقي بضرورة تحمّل الأزمات والضغوط ومحاولة تغيير طريقة تفكيرهم في التعامل؛ لذا فهو يهدف إلى: مساعدة الأفراد الذين يعانون بشدة من إدارة انفعالاتهم من خلال الاعتراف بها وقبولها وتعلم تنظيمها؛ ليصبحوا أكثر قدرة على تغيير سلوكياتهم الضارة، ويعلمهم مهارات تنظيم المشاعر والفعالية الذاتية، ويستخدم في التعامل مع المشكلات المرتبطة بأشكال التنمر والتحدي المعارض، ويتضح ذلك عندما وظف الباحث الجلسات الأولى من البرنامج لتوعية الطلاب بماهية التنمر المدرسي والإرشاد السلوكي الجدلي وفلسفته وكيفية توظيفه في تفكيك كثير من صراعاتهم ومشكلاتهم؛ نتيجة مرورهم بمرحلة حاسمة من حياتهم، وهي المراهقة المتوسطة، وكيفية التعامل مع أزمة الهوية وصولًا للاستقرار والتوازن في انفعالاتهم وسلوكهم مع ذواتهم والعالم المحيط بهم.

– تفعيل المناقشة والحوار بشكل مستمر في جميع الجلسات؛ مما أعطى فرصة لتبادل الآراء، وتغيير البنية المعرفية، ودحض الأفكار السلبية، والتحلي بالسلوكيات المرغوبة.

– بالإضافة إلى أن خصائص العينة وتجانسها إلى حد كبير؛ من حيث العمر الزمني لهم والمستوى الاقتصادي الاجتماعي، ونوعية المدارس الحكومية، وتقارب ثقافة أبناء المحافظة الواحدة، والتعامل مع الذكور دون الإناث؛ كل هذه العوامل الديموجرافية وتكافؤ العينة ساعد على ممارسة وتنفيذ التعليمات المتعلقة بكل من اليقظة العقلية، وتحمل الضغوط والجدلية، والتقبل وتفعيل جميع خطوات البرنامج بدقة؛ لأن طالب المرحلة الثانوية ما أحوجه لمن يستمع إليه ويعطي لرأيه قيمة أثناء

التحدث!، ومجرد استقطاع وقت ممن هم أكبر سنًا للجلوس معه هذا أمر يُشعره بالأهمية، والتقاء الأجيال في المناقشات الجاده الهادفة.

– ممارسة الواجبات والتكليفات اليومية، ومتابعة ذلك في جداول النشاط، وعمل تقييم في بداية كل جلسة لما تم إنجازه، وما تم الاستفادة منه في نهاية كل جلسة بسؤال الحالات؛ ماهى المهارات التي تم اكتسابها؟ وما هى الأفكار التي تم تعديلها؟

فضلًا عن الإرشادات المقدمة من خلال البرنامج الإرشادي التي ساهمت في منع وجود انتكاسة لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد انتهاء البرنامج، واستمرار أثره خلال فترة المتابعة، فالهدف هو تعديل البنية المعرفية للطلاب، والتعامل مع الأفكار اللاعقلانية بهدوء وتروٍّ؛ وصولًا لحالة من السكينة والهدوء والتروّي في الانفعالات والكلمات والتصرفات مع من حولهم.

مما سبق، يمكن القول إنَّ التنمر المدرسي أحد الظواهر السيكولوجية التي يجدر دراستها؛ نظرًا لتزايدها وانتشارها في العقود الأخيرة داخل المدارس؛ حيث تُخَلِّف وراءها العديد من الآثار السلبية على كافة المستويات النفسية والاجتماعية والأكاديمية والاقتصادية على المتنمر والضحية والأسرة والمجتمع ككل، وهذا السلوك قائم، ولن ينتهي، ولكنه يختلف من حيث الدرجة والشدة من مدرسة لأخرى؛ نتيجة اختلاف سيكولوجية الطالب والعوامل المؤثرة والداعمة لتجسيد التنمر وتنشيطه، ومن ثم على جميع مؤسسات التنشئة الاجتماعية التكاتف لمواجهة ومناهضة هذه الظاهرة القديمة بمضمونها، والحديثة بأشكالها؛ لأن جميع الأديان مناهضة لهذا السلوك العدائي، والإرشاد السلوكي الجدلي هو توجه يُعد نهجًا للحياة، ونمطًا إرشاديًا معرفيًا سلوكيًا؛ نظرًا لاعتماده على أساليب معرفية في تعديل البناء المعرفي، ومراقبة الذات للتغلب على أخطاء وانحرافات أساليب الفرد في التفكير، وذلك باستخدام طرق جدلية إقناعية تساعد على تحسين رؤية وتوجيهات الفرد نحو الموضوعات الحياتية المختلفة.

توصيات الدراسة:

- عمل مسابقات علمية بين الطلاب لعرض نماذج إيجابية في المجتمع وكيفية تخلصها من التنمر المدرسي (التعلم بالأنموذج).

- تفعيل دور الأخصائي الاجتماعي والنفسي بالمدارس وتدعيمه للحوار كقدوة لجميع الطلاب، وتدريبهم على مراقبة الذات والتأمل لمعرفة الأسباب الكامنة وراء مشاكلهم السلوكية والمادية والأكاديمية وصولًا لخفض أسباب التنمر المدرسي لديهم.

- حث الطلاب للاشتراك في الأنشطة الطلابية الصفية واللاصفية في المدرسة لنشر الوعي النفسي بالآثار المترتبة على التنمر المدرسي بجميع أشكاله سواء على الفرد أو على المجتمع ككل.

- ضرورة تضافر جهود كافة مؤسسات المجتمع من أجل نشر ثقافة الحوار الصحي بين طلاب المرحلة الثانوية لتعديل الأفكار اللاعقلانية المتعلقة بممارسة التنمر المدرسي.

- عقد دورات تثقيفية للمعلمين عن كيفية فتح باب الحوار والمناقشات المفيدة مع طلابهم لتعديل البنية المعرفية لديهم.

- توعية أولياء الأمور بأهمية حث أبنائهم على المشاركة الفعالة في التطوع لخدمة المجتمع لتوعية من في عمرهم حول دور الإرشاد الجدلي السلوكي ودوره في تعديل سلوكهم العدائي تجاه ذواتهم والعالم المحيط بهم.

مقترحات الدراسة:

- التنمر المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية.

- فعالية برنامج إرشادي جدلي سلوكي في التخفيف من بعض أعراض الاضطرابات السيكوسوماتية لدى عينة من أمهات الطلاب المتنمرين.

- التنمر المدرسي كدالة للتفاعل بين أساليب المعاملة الوالدية والحساسية الانفعالية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

نمذجة العلاقات السببية للتنمر المدرسي والتعصب الفكري والهشاشة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، إيمان يونس. (٢٠١٧). بناء مقياس التنمر المصور لدى طفل الروضة. *مجلة البحوث التربوية والنفسية، الجامعة المستنصرية، العراق*، ١ (٥٥)، ٦٤٨-٦٧٧.

أبو الحديد، فاطمة علي. (٢٠١٧). المسؤولية الاجتماعية للمرشدة الطلابية في مواجهة مشكلة التنمر المدرسي: دارسة ميدانية على طالبات المرحلة الثانوية بالدمام. *المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية، القاهرة*، ٥ (٨)، ١٩٤-١٦٨.

أبو زيد، أحمد. (٢٠١٧). فاعلية التدريب على اليقظة العقلية كمدخل سلوكي جدلي في خفض صعوبات التنظيم الانفعالي لدى الطالبات ذوات اضطراب الشخصية الحدية أثره على أعراض هذا الاضطراب. *مجلة الارشاد النفسي، جامعة عين شمس، مصر*، ٥١ (١)، ٢١٣-٢٥٥.

أبو زيد، ثناء سعيد، الزهراني، بدرية ضيف الله، الحسابي، ريم رحومة. (٢٠٢٠). الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدى الأطفال والمراهقين وعلاقتها بجائحة فيروس كورونا المستجد: دراسة وصفية في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، مصر*، ٢٠ (٤)، ٧٥-١٢٢.

أبو زيد، نعمة نادي. (٢٠٢١). فعالية الذات وعلاقتها بمستوى التنمر لدى طلاب التعلم الثانوي الفني المتقدم. *مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، مصر* ١ (٥٣)، ٢٧-٦٤.

أبو علي، حاتم محمد. (٢٠٢٢). *فعالية كلٍ من برنامج الإرشاد الجدلي السلوكي وبرنامج الإرشاد الأسري في خفض الجنوح الكامن لدى طلاب المرحلة الإعدادية*، (رسالة دكتوراة)، كلية التربية، قسم الصحة النفسية، جامعة كفر الشيخ.

أبو عيطة، سهام، والشمالية، آلاء. (٢٠١٧). فاعلية الإرشاد الجمعي المستند إلى العلاج الجدلي السلوكي في خفض الاندفاعية والسلوك التخريبي لدى طالبات الصف العاشر. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ١٣ (٤)، ٤٣٣-٤٤٨.

أبو الفتوح، محمد كمال. (٢٠٠٦). *دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بسلوك المشاغبة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية*. (رسالة ماجستير)، كليه تربيه، قسم الصحة النفسية، جامعة بنها.

أبو الفضل، محفوظ عبد الستار. (٢٠١٧). فاعلية برنامج إرشادي انتقائي في تنمية الذكاء الانفعالي وأثره على مستوى التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الأساسي للمعاقين سمعيًا. *مجلة التربية الخاصة بجامعة الزقازيق*، ٦ (١٨)، ١-٩٠.

أحمد، رحاب يحيى. (٢٠٢٠) فعالية العلاج السلوكي الجدلي في تحسين التنظيم الانفعالي لدى المراهقات وأثره على تخفيف اضطراب شره الأكل العصبي لديهن، *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، مصر، ٣١ (١٢١)، ١٠٤- ١٦٤.

أحمد، عاصم عبد المجيد، عبده، إبراهيم محمد. (٢٠١٧). التنمر المدرسي وعلاقته بالذكاء الأخلاقي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية: دارسة تنبئوية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، القاهرة*، ٢ (٣٦)، ٤٥١-٤٧٦.

أحمد، معتز محمد. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج إرشادي سلوكي جدلي في خفض حدة اجترار الذات لدى عينة من طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس*، ٤ (٤٤)، ١١٣-١٨٨.

إسماعيل، سعيد. (١٩٩٩). *مستقبل التعليم قبل الجامعي، كراسات استراتيجية* (ط١). مؤسسة الأهرام للدراسات والنشر.

بلحاح، فروحة. (٢٠١١). *التوافق النفسي الإجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي*. (رسالة ماجستير). جامعة مولود معمري تيزي-وزو. الجزائر.

البلوي، خولة سعد. (٢٠٢٠). فاعلية الإرشاد السلوكي الجدلي في خفض بعض أعراض اضطراب الشخصية الحدية لدى عينة من طالبات المرحلة الجامعية. *مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر*، ٣ (١٨٥)، ١١٣٩-١٢٠٢.

البليطي، أسماء مسعود. (٢٠٢١) فاعلية العلاج الجدلي السلوكي في خفض السلوك الفوضوي لدي طلبة المرحلة الإعدادية، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٣١ (١١٠)، ١٦٥- ٢١٠.

الحبشي، محمد. (٢٠٠٦). *أثر استخدام بعض فنيات العلاج السلوكي المعرفي في تحسين الكفاءة الذاتية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية*. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة المنصورة، كلية التربية، جمهورية مصر العربية.

الحبشي، نجلاء محمود (٢٠٢١). الاضطرابات السلوكية وعلاقتها بالتعرض للتنمر الإلكتروني كضحية لطلاب المرحلة الثانوية بمدينة الباحة بالمملكة العربية السعودية في ظل جائحة كورونا. *مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، مصر* ٢٢ (٦)، ٤١٨-٤٤٣.

حسن، دعاء الصاوي. (٢٠١٦). *فاعلية كل من العلاج الجدلي السلوكي والعلاج بالتعقل في تخفيف أعراض اضطراب الشخصية الحديثة وأثر كل منهما في تحسين التوافق الزواجي لدى عينة من معلمات التعليم الأساسي المتزوجات*. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة سوهاج، جمهورية مصر العربية.

حسن، رمضان علي (٢٠١٥). التنمر المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية ببورسعيد*، ١ (١٧)، ١-٤٠.

زهران، حامد عبد السلام. (٢٠٠٥). *التوجيه والإرشاد النفسي* (ط٤). عالم الكتب للتوزيع والنشر.

سكران، السيد عبد الدايم، علوان، عماد عبده (٢٠١٦). البناء العاملي لظاهرة التنمر المدرسي كمفهوم تكاملي ونسبة انتشارها ومبرراتها لدى طلاب التعليم العام بمدينة أبها. *مجلة التربية الخاصة بجامعة الزقازيق*، ١ (٦)، ١-٦٠.

الشافعي، نهلة فرج. (٢٠١٨). فعالية الإرشاد السلوكي الجدلي في خفض الحساسية الانفعالية السلبية لدى طلاب الجامعة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مصر*، ٤ (١٠٤)، ١٦٧- ٢١٠.

الشمايلة، آلاء محمد. (٢٠١٦). *فاعلية الإرشاد الجمعي المستند للعلاج الجدلي السلوكي في خفض الاندفاعية والسلوك التخريبي لدى طالبات الصف العاشر*. (رسالة ماجستير)، كلية الدراسات العليا، الجامعة الهاشمية.

الشلاش، عمر سليمان. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج معرفي سلوكي في تنمية مفهوم الذات وأثره على خفض سلوك التنمر لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٨ (٤)، ١٠٤-١٣٤.

عبد الرحيم، محمد عباس. (٢٠١٧). دور مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الشرقية في مواجهة التنمر المدرسي من وجهة نظر المعلمين. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مصر*، ١ (٨٥)، ٢٨٣-٣٦٥.

عبد الفتاح، يسرا محمد. (٢٠١٩). برنامج معرفي سلوكي لخفض التنمر المدرسي وبعض الأفكار اللاعقلانية لدى طلاب المرحلة المتوسطة. *مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس*، ٢ (٤٣)، ١١٧-١٦٨.

عبد اللطيف، شيرين ممدوح. (٢٠١٦). *فاعلية برنامج إرشادي لخفض التنمر لدى عينة من المراهقين الصم*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة عين شمس، كلية التربية، جمهورية مصر العربية.

عبد الله، أحمد عمرو، الشركسي، أحمد صابر. (٢٠١٩). العلاج الجدلي السلوكي بين النظرية والتطبيق. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، ١١ (٢٩)، ١٢٦-١٤٤.

عبد المغني، محمد مصطفي. (٢٠٢٠). *برنامج للعلاج السلوكي الديناميكي لخفض الأفكار الانتحارية لدى عينة من الشباب ذوي الاضطراب الوجداني ثنائي القطب*. (رسالة دكتوراة)، قسم الصحة النفسية والإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة عين شمس.

عبده، أسماء أحمد. (٢٠١٧). الأمن النفسي وعلاقته بالتنمر لدى المراهقين. *مجلة البحث العلمي في التربية بمصر*، ١٨ (٦)، ١٨٨-١٨٩.

العتيبي، ضيف الله حمدان. (٢٠١٤). *فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتخفيف الضغوط النفسية لدى نزلاء السجون*. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

عدس، عبد الرحمن، وعبيدات، ذوقان، عبد الحق، كايد. (٢٠٢٠). *البحث العلمي: مفهومه وأداوته وأساليبه (ط١)*. دار الفكر.

العطار، سهير. (٢٠٠٠). *جرائم عنف الآباء ضد الأبناء (تحليل سوسيولوجي)*. (بحث مقدم) المؤتمر العلمي السنوي، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، إبريل ٢٠٠٠م.

علاونة، شفيق فلاح. (٢٠٠٤). *سيكولوجية التطور الإنساني من الطفولة إلى الرشد* (ط١). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

علوان، عماد عبده. (٢٠١٦). أشكال التنمر في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية بين الطلاب المرهقين بمدينة أبها. *مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر*، ١٦٨ (١)، ٤٣٩-٤٧٣.

غريب، ندا نصر. (٢٠١٧). العلاقة بين التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية وبعض خصائص الشخصية والعلاقات الأسرية. *مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، مصر*، ٤ (١٨)، ٤٨-٦٨.

القرعان، أحمد خليل. (٢٠٠٤). *الطفولة المتأخرة (خصائصها، مشاكلها، حلولها)* (ط١). دار الإسراء للنشر والتوزيع.

القرني، محسن. (٢٠١٦). *برنامج الأمان الأسري الوطني* (ط١). الأمانة العامة للجنة الطفولة بالمملكة العربية السعودية

محروم، مريم حسني. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى العلاج الجدلي السلوكي في خفض الاندفاعية لدي مضطربي الشخصية الحدية في الأردن، *مجلة جرش للبحوث والدراسات*، جامعة جرش، ٢٣ (١) , ١٤٢٣- ١٤٦١.

محروم، مريم حسني، والخوالدة، صالح سالم. (٢٠٢١). العلاج الجدلي السلوكي: مدخل علاجي واعد. *مجلة علوم الإنسان والمجتمع، الجزائر*، ١٠ (٢)، ٣٦٧-٤٠٩.

ترجمة المراجع العربية:

Aadas, Abdul R ahaman. (2020). Scientific Research: Concepts, Instruments, and Methods. Dar Alfiker. Jordan.

Abd al-Rahim, Muhammad Abbas. (2017). The role of technical secondary school principals in Sharkia Governorate in facing school bullying from the teachers' point of view. Arab Studies in Education and Psychology, Egypt, 1 (85) , 283-365.

Abdel Fattah, Yousra Mohamed (2019). A cognitive behavioral program to reduce school bullying and some irrational thoughts among middle school students. Journal of the Faculty of Education, Ain Shams University, 2 (43) , 117-168.

Abdel Latif, Sherine Mamdouh. (2016). The effectiveness of a counseling program to reduce bullying among a sample of deaf adolescents. Unpublished Master Thesis. Ain Shams University, Faculty of Education, Arab Republic of Egypt.

Abdel-Mughni, Mohamed Mostafa. (2020). A program of dialectical behavioral therapy to reduce suicidal thoughts in a sample of youth with bipolar affective disorder. PhD Thesis, Department of Mental Health and Psychological Counseling, Faculty of Education, Ain Shams University.

Abdo, Asma Ahmed. (2017). Psychological security and its relationship to bullying among adolescents. Journal of Scientific Research in Education in Egypt, 18 (6) , 188-189.

Abdullah, Ahmed Amr; Al-Sharkasi, Ahmed Saber. (2019). Dialectical behavioral therapy between theory and practice. Al-Quds Open University Journal of Educational and Psychological Research and Studies, 11 (29) , 126-144.

Aboul Fotouh, Muhammad Kamal. (2006). A study of some variables related to the riotous behavior of secondary school students. Master's thesis, Faculty of Education, Department of Mental Health, Benha University.

Abu Aita, Siham; and North, Alaa. (2017). The effectiveness of group counseling based on dialectical behavioral therapy in reducing impulsivity and disruptive behavior among tenth grade female students. The Jordanian Journal of Educational Sciences, 13 (4) , 433-448.

Abu Al-Fadl, Mahfouz Abdul-Sattar. (2017). The effectiveness of a selective counseling program in developing emotional intelligence and its impact on the level of school bullying for students of the second stage of basic education for the hearing impaired. Journal of Special Education at Zagazig University, 6 (18) , 1-90.

Abu Al-Hadid, Fatima Ali. (2017). The social responsibility of the student counselor in facing the problem of school bullying: a field study on secondary school students in Dammam. The Arab Journal of Educational and Human Sciences Studies and Research, Cairo, 5 (8) , 194-168.

Abu Zayd, Thana and Saeed; Al-Zahrani, Badriya and Dhaifullah; Al-Hesabi, Reem Rahouma (2020). Emotional and behavioral disorders in children and adolescents and their relationship to the emerging corona virus pandemic: a descriptive study in light of some demographic variables. Journal of the Faculty of Education, Kafr El-Sheikh University, Egypt, 20 (4) , 75-122.

Abu Zeid, Ahmed. (2017). The effectiveness of mental alertness training as a dialectical behavioral approach in reducing the difficulties of emotional regulation among students with borderline personality disorder, its impact on the symptoms of this disorder. Psychological Counseling Journal, Ain Shams University, Egypt, 51 (1) , 213-255.

Abu Zeid, Nima Nadi. (2021). Self-efficacy and its relationship to the level of bullying among students of advanced technical secondary education. Journal of Studies in Social Work and Human Sciences, Egypt 1 (53) , 27-64.

Ahmed, Asim Abdel Meguid; Abdo, Ibrahim Muhammad. (2017). School bullying and its relationship to moral intelligence among middle school students: a predictive study. Arab Studies in Education and Psychology, Cairo, 2 (36) , 451-476.

Ahmed, Moataz Mohamed. (2020). The effectiveness of a dialectical behavioral counseling program in reducing self-rumination among a sample of university students. Journal of the Faculty of Education, Ain Shams University, 4 (44) , 113-188.

Ahmed, Rehab Yahya. (2020) The effectiveness of dialectical behavioral therapy in improving emotional regulation in adolescent girls and its impact on alleviating their bulimia nervosa, Journal of the Faculty of Education, Benha University, Egypt, 31 (121) , 104-164.

Al-Attar, Suhair. (2000). Crimes of parental violence against children (a sociological analysis). A working paper submitted to the annual scientific conference, Institute of Higher Studies for Childhood, Ain Shams University, April 2000.

Alawneh, Shafiq Falah. (2004). The psychology of human development from childhood to adulthood. Amman: Dar Al Masira for publishing, distribution and printing.

Al-Balawi, Khawla Saad. (2020). The effectiveness of dialectical behavioral counseling in reducing some symptoms of borderline personality disorder among a sample of undergraduate students. Journal of the Faculty of Education at Al-Azhar University, 3 (185) , 1139-1202.

Al-Baliti, Asma Masoud. (2021) The Effectiveness of Dialectical Behavioral Therapy in Reducing Chaotic Behavior among Middle School Students, Egyptian Journal of Psychological Studies, 31 (110) , 165-210.

Al-Habashi, Muhammad. (2006). The effect of using some cognitive behavioral therapy techniques on improving self-efficacy among secondary school students. Unpublished doctoral thesis, Mansoura University, Faculty of Education, Arab Republic of Egypt.

Al-Habashi, Naglaa Mahmoud (2021). Behavioral disorders and their relationship to cyberbullying as a victim of secondary school students in Al-Baha city, Saudi Arabia, in light of the Corona pandemic. Journal of Scientific Research in Education, Ain Shams University, Egypt 22 (6) , 418-443.

Al-Otaibi, guest of God Hamdan. (2014). The effectiveness of a cognitive-behavioral counseling program to reduce psychological stress among prison inmates. Unpublished PhD thesis, College of Social Sciences, Naif Arab University for Security Sciences, Riyadh.

Al-Qarni, Mohsen. (2016). National Family Safety Program. Riyadh: The General Secretariat of the Childhood Committee in the Kingdom of Saudi Arabia

Al-Quraan, Ahmed Khalil. (2004). Late childhood (its characteristics, problems, solutions). Amman: Dar Al-Israa for Publishing and Distribution.

Al-Sakran, M. Abdel-Dayem; Alwan, Imad Abdo (2016). The global construction of the phenomenon of school bullying as an integrative concept, its prevalence and justifications among students of public education in the city of Abha. Journal of Special Education at Zagazig University, 1 (6) , 1-60.

Al-Shamayleh, Alaa Muhammad. (2016). The effectiveness of group counseling based on dialectical behavioral therapy in reducing impulsivity and destructive behavior among tenth grade female students. (Master Thesis) , Faculty of Graduate Studies, The Hashemite University, Jordan.

Al-Shalash, Omar Suleiman. (2020). The effectiveness of a cognitive-behavioral program in developing self-concept and its impact on reducing bullying behavior among a sample of secondary school students. Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies, 28 (4) , 104-134.

Alwan, Imad Abdo. (2016). Forms of bullying in light of some demographic variables among stressed students in Abha city. Journal of the Faculty of Education at Al-Azhar University, 168 (1) , 439-473.

Bilhah, Farouha. (2011). Pyschological Social Equilibrium and its Relation to Learning Motivation among Adolescents at Secondary Level Schools. (M. A. Thesis). Université Mouloud Mammeri de Tizi-Ouzou. Algeria.

Demerdash, Sabri. (1986). Science teaching methods. Cairo: Dar Al Maaref Library for publishing, printing and distribution.

El Shafei, Nahla Farag. (2018). The effectiveness of dialectical behavioral counseling in reducing negative emotional sensitivity among university students. Arab Studies in Education and Psychology, Egypt, 4 (104) , 167-210.

Gharib, Nada Nasr. (2017). The relationship between school bullying among middle school students and some personality characteristics and family relationships. Journal of Scientific Research in Education, Ain Shams University, Egypt, 4 (18) , 48-68.

Hassan, Doaa Al-Sawy. (2016). The effectiveness of dialectical behavioral therapy and reasoning therapy in relieving symptoms of modern personality disorder and the effect of each on

improving marital adjustment among a sample of married basic education teachers. Unpublished PhD thesis, Sohag University, Arab Republic of Egypt.
Hassan, Ramadan Ali (2015). School bullying and its relationship to achievement motivation among middle school students. Journal of the College of Education in Port Said, 1 (17) , 1-40.
Ibrahim, Iman Younes. (2017). Building a scale depicting bullying for a kindergarten child. Journal of Educational and Psychological Research, Al-Mustansiriya University, Iraq, 1 (55) , 648-677.
Ismail, Saeed. (1999). The future of pre-university education, strategic views. Cairo: Al-Ahram Institute for Studies and Publishing.
Mhroum, Maryam Hosni. (2022). The Effectiveness of a Counseling Program Based on Dialectical Behavioral Therapy in Reducing Impulsivity in Borderline Personality Disorders in Jordan, Jerash Journal for Research and Studies, Jerash University, 23 (1) , 1423-1461.
Mhroom, Maryam Hosni; Al-Khawaldeh, Saleh Salem. (2021). Dialectical behavioral therapy: a promising therapeutic approach. Journal of Human Sciences and Society, Algeria, 10 (2) , 367-409.
Zahran, Hamed Abdel Salam. (2005). Psychological Guidance and Counseling (4th ed.). Riyadh: World of Books for Distribution and Publishing.

المراجع الأجنبية:

Adair, V. (2000). Ask your mother not to make yummy sandwiches: Bullying in New Zealand Secondary school. *New Zealand Journal Of Educational Studies, 2* (35) , 207-228. https://doi.org/10.1090/105316X.2000.145768/
Akinyemi, S. (2016). *A multiple single case design study of dialectical behaviour therapy skills groups for bulimia nervosa: are they associated with an increase in mindfulness and acceptance?* DAI-C 77/07, Dissertation Abstracts International. DAI-C 77/07,
Bandura, A. (1983). Psychological mechanisms of aggression. *In R. Geen& E. Donnerstein (Eds) , Aggression: Theoretical and empirical reviews,* Vol. 1. Theoretical and methodological issues (pp. 1–40). New York: Academic Press. https://onlinelibrary. wiley. com/doi/abs/10.1002/1098-2337
Banks, R. (1997). *Bullying in Schools*. ERIC Digest. Washington U. S. Department of Education and Justice. https://eric. ed. gov/?id=ED407154
Budak, A. M. Ü., & Kocabaş, E. Ö. (2019). Dialectical behavior therapy and skill training: Areas of use and importance in preventive mental health. Current Approaches in Psychiatry-١٩٢.(٢) ١١, .٢٠٤
Chaudhary, N., & Hasan, S. (2017). Treatment outcomes of dialectical behavior therapy on the level of suicide severity and distress tolerance in suicidal patients. International Journal of Scientific and Engineering Research, 8 (9) , 462- 467.
Chugani, C. (2016). *Dialectical Behavior Therapy in College Counseling Centers: Practical Applications and Theoretical Considerations*. DAI-B 77/07 (E) , Dissertation Abstracts International. DAI-B 77/07 (E) ,
Chugani, C.; Fuhrman, B.; Abebe, K.; Talis, J.; Miller, E. (2020). Wellness and resilience for college and beyond: protocol for a quasi-experimental pilot study investigating a dialectical behaviour therapy skill-infused college course. *BMJ Open; London. 10* (6) , DOI:10.1136/bmjopen-2020-036833.
Coyle, N. (2016). *Relationships between Dialectical Behavior Therapy, psychiatric emergency room visits, and suicide attempts: A secondary analysis*. MAI 56/02M (E) , Masters Abstracts International. MAI 56/02M (E) ,
Cusumano, L. (2017). *The Integration of a Spiritually Informed Component with Radically Open-Dialectical Behavior Therapy for Anorexia Nervosa: The Clinical Value of a Catholic*

Approach to Humble Self-Surrender (Humility) and Responsible Love (Temperance). DAI-B 79/07 (E) , Dissertation Abstracts International.

Dimeff , L., & Linehan , M. (2001). Dialectical behavior therapy in a nutshell. *Journal of California Psychologist, 34* (2) , 10-13. https://www. mcleanhospital. org/sites/default/files/shared/BPDWebinar

Dorothy, L., & Susan,M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from where ? *School Psychology Review. 3 (*32) , 365-384. DOI:10.1080/02796015.2003.12086206

Elices, Matilde; Soler, Joaquim; Feliu-Soler, Albert; Carmona, Cristina; Pascual, Juan C.; García-Palacios, Azucena; Tiana, Thais; and Álvarez, Enric. (2017) , Combining emotion regulation and mindfulness skills for preventing depression relapse: a randomized-controlled study. Borderline Personal Disorder Emotional Dysregulation. 2017; 4: 13.

Engle, E., Gadischkie, S., Roy, N., & Nunziato, D. (2013). Dialectical behavior therapy for a college population: Applications at Sarah Lawrence College and beyond. Journal of college student psychotherapy, 27 (1) , 11-30. https://psycnet. apa. org/record/2013-01336-004

Roland, E., & Thormod, I. (2001). Aggression and bullying." Aggressive Behavior. Official *Journal of the International Society for Research on Aggression, 27* (6) , 446-462. https://onlinelibrary. wiley. com/doi/abs/10.1002/ab.1029

Feigenbaum, J (2008). Dialectical behaviour therapy. Psychiatry, 7 (3) , 112-116.

Fineran, S. (2017). *Bullying in adolescence*. Thousand Oaks,, CA: SAGE Publications, Inc.

Friedman, H. S (2015). *Encyclopedia of mental health*. NY: Academic Press.

Haga, E., Aas, E., Groholt, B., Tormoen, A. & Mehlum, L. (2018). Cost-effectiveness of dialectical behaviour therapy vs. enhanced usual care in the treatment of adolescents with self-harm. *Child & Adolescent Psychiatry & Mental Health, 12* (1) ,12-22.

Harned. M., Korslund. K. & Linehan, M. (2014). A pilot randomized controlled trial of dialectical behavior therapy with and without the dialectical behavior therapy prolonged exposure protocol for suicidal and self-injuring women with borderline personality disorder and PTSD. *Behaviour research and therapy,2* (55) 7-17.

Harris, S., & Petrie, G. (2002*). Bullying , the bullies , the victimization , the bystanders*. ,Md. Rowman and Littlefield Publisher, E-book ISB No: 0585471509.

Hazler, R. (1996). Bystanders: An Overlooked factor in peer on peer abuse. *Journal for the Professional Counselor*, 11 (2) , 11-21. https://www. researchgate. net/profile/Richard-Hazler/publication/284072166_Bystanders_An_overlooked_factor_in_peer_on_peer_abuse/links/5696d0b608ae1c427903e63e/Bystanders-An-overlooked-factor-in-peer-on-peer-abuse. pdf

Keith, S., Mark , C., & Ginny , S. (2004). *Bullying in secondary schools: What it looks like and How to manage it* ?. NY: Paul Champman Publishing.

Kimmes, J., Seibert, G., Jaurequi, M., & Fincham, F (2017). The association between trait mindfulness and cardiovascular reactivity during marital conflict. *Mindfulness, 3* (4) , 21-45. https://psycnet. apa. org/record/2017-51438-001

Linehan, M. (1993). *Dialectical behavior therapy for treatment of borderline personality disorder: implications for the treatment of substance abuse*. NIDA research monograph, 137, 102-102. https://pubmed. ncbi. nlm. nih. gov/8289922/

Loeffler, J. (2016). *Dialectical behavior therapy adapted for suicidal and multiprobe adolescents: A literature review*. DAI-B 77/10 (E) , Dissertation Abstracts International. DAI-B 77/10 (E) ,

Jacqueline, M. (2002). *Peer abuse (bullying) and its impact on Adolescent, especially in relation to depression*. Submitted in partial fulfillment of the requirements for the Degree of Doctor of PhilosoMyers, D. G. (2000): Living with hearing loss. New Haven CT and LondonYala. University Press.

Marco, J. H., García-Palacios, A. and Botella, C. (2013) Dialectical Behavioural Therapy for Oppositional Defiant Disorder in Adolescents: A Case Series. Psicothema, 25, 158-163.

Nabuzoka, D. (2003). Teacher ratings and peer nominations of bullying and other behavior of children with and without learning difficulties. *Journal of Educational Psychology, 23* (3) , 307-312. https://doi. org/10.1080/0144341032000060147

Nichols, S. (2017). *The Relationship Between Childhood Trauma on Borderline Personality Disorder Among Adults and the Effectiveness of Dialectical Behavior Therapy Compared to Mentalization-Based Therapy in Treating Borderline Personality Disorder*. MAI 56/04M (E) , Masters Abstracts International. https://scholarworks. calstate. edu/concern/theses/x920fz721?locale=de

Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. UK: Hemisphere Press

O'moore, M., & Kirkham,C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behavior. *Aggression Behavior, 27* (4) , 269-283. https://doi. org/10.1002/ab.1010

Pellegrini, A., & Long, J. (2002). A longitudinal Study of bullying, Dominance and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology, 20* (2) , 259-280. https://doi. org/10.1348/026151002166442

Rigby, K. (1996). *Bullying in School: and what to do about it*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Safavi, S. (2018). Six-*Week Treatment Program for Overcoming Bulimia Nervosa Using Dialectical Behavior Therapy Treatment*. DAI-B 79/08 (E) , Dissertation Abstracts International.

Schmidt R. (2017). *Examining Parent Pretreatment Expectancies and Preferences in Dialectical Behavior Therapy with Adolescents*. DAI-B 78/09 (E) , Dissertation Abstracts International.

Schott, E., & Weiss, E. (2016). Adolescent bullying. In E. Schott & E. Weiss (Eds.) , Transformative social work practice. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. https://sk. sagepub. com/books/transformative-social-work-practice

Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I., and Van Oost, P. (2002). Relationship of the Family Environment to Children's Involvement in Bully/Victim Problems at School. J. *Youth Adolescence 31* (6) , 419–428. https://link. springer. com/article/10.1023/A:1020207003027

UNESCO (2017). *School Violence and Bullying: Global Status*. NY: UN Publications. https://healtheducationresources. unesco. org/library/documents/school-violence-and-bullying-global-status-report

Tomlinson , M. (2015). The impact of dialectical behavior therapy on aggression, anger, and hostility in a forensic psychiatric population, Master of science, The University of Westerm Ontario, London, Ontario.

Wright, P. (2016). *Effects of graduate training in dialectical behavior therapy: Changes in skill acquisition.* DAI-B 78/01 (E) , Dissertation Abstracts International. DOI: 10.5430/jha. v5n2p55

Ziraki F. & Hassan T. (2017). Investigating the Effectiveness of Dialectical Behavior Therapy in Clinical Symptoms, Anger Control and Emotional Regulation of Bully Children. International Journal of Clinical Medicine, 8, 277- 292.

دور طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في نشر قيم التعايش والتسامح مع غير المسلمين في ضوء التقدم التقني المعاصر

The role of scholarship students at the Islamic University of Madina in spreading the values of coexistence and tolerance with non-Muslims in the light of contemporary technical advancement

إعداد

أ. د. محمد بن سليم الله الرحيلي

أستاذ أصول التربية

بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

Dr. Mohammed Saleem allah Alrehaili

Professor of Fundamentals of Education

At Islamic University of Medina

DOI: 10.36046/2162-000-013-002

المستخلص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى قيام طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة بدورهم في نشر قيم التعايش والتسامح مع غير المسلمين في ضوء التقدم التقني المعاصر، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. وقام الباحث بتطبيق استبانة على عينة عشوائية بسيطة قوامها (٣٧٥) طالباً. وأظهرت النتائج قيام طلاب المنح بدورهم في نشر قيم التعايش والتسامح مع غير المسلمين في ضوء التقدم التقني المعاصر بدرجة كبيرة، بمتوسط حسابي (٣,٩٧)، وجاء الجانب الديني في مقدمة الجوانب المتحققة، يليه الجانب الوطني، ثم الجانب الفكري والثقافي، وأخيراً الجانب الاجتماعي، وتمثلت أبرز جوانب نشر قيم التعايش والتسامح المتحققة في التزام الطلاب بقيم الوسطية الإسلامية في تعايشهم مع غير المسلمين، وتعاملهم بالحلم والتسامح مع غير المسلمين، ودعمهم العدل والإنصاف في الحقوق والواجبات مع غير المسلمين، وإظهارهم اعتزازهم بالإسلام وسماحته. كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة تعزى لاختلاف القارة ووجود غير المسلمين في الأسرة أو القبيلة، وكانت الفروق في اتجاه طلاب قارة إفريقيا والطلاب الذين يوجد غير مسلمين في أسرهم وقبائلهم. بينما لم تكن هناك فروق دالة إحصائياً تعزى لاختلاف المرحلة الدراسية وعدد المسلمين في البلد.

الكلمات المفتاحية: طلاب المنح، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، قيم التعايش والتسامح مع غير المسلمين، التقدم التقني المعاصر.

Abstract

The current study aimed at highlighting the effective role of scholarship students at the Islamic University of Madina in spreading the values of coexistence and tolerance with non-Muslims in the light of contemporary technical advancement. To achieve the goal of the study, the researcher used the descriptive survey method, and applied the questionnaire to a simple random sample of 375 students. After reviewing the core issues, the results of the study concluded that scholarship students play their role in spreading the values of coexistence and tolerance with non-Muslims in the light of contemporary technical advancement to a large extent, with a mean of 3.97 The study indicated that the students' role in spreading the values of tolerance was achieved in the religious aspect, which came ahead, then the national aspect, the intellectual and cultural aspect, and the social aspect. One of the most prominent role of scholarship students in spreading the values of coexistence and tolerance achieved is their commitment to the values of Islamic moderation in their coexistence with non-Muslims, their patience and tolerance with non-Muslims, the application of justice with regard to rights with non-Muslims, and showing the image of true Islam, its tolerance and their affiliation with it. The study reported that there were statistically significant differences in the responses of the study sample due to the difference of the continent and coexistence with non-Muslims in the family or tribe, and the differences were in the answers of students from the continent of Africa and students who live with non-Muslims in their families and tribes. There are no statistically significant differences due to the difference in the educational levels and the number of Muslims in any country.

keywords: Scholarships Students, The Islamic University of Madina, Values of Coexistence and Tolerance, Non-Muslims, Contemporary Technological Progress.

المقدمة

تعد الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة إحدى المؤسسات التربوية والتعليمية العريقة التي يقوم منهجها ورسالتها على كتاب الله تعالى وسنة نبيه محمد ﷺ بفهم السلف الصالح، وعلى أساسهما يدرس في الجامعة منهج أهل السنة والجماعة القائم على الوسطية والاعتدال والسماحة في الأقوال والأفعال، كما تستقي أهدافها ورسالتها من السياسة العليا للتعليم في المملكة العربية السعودية؛ التي تنص على ضرورة غرس العقيدة السليمة لدى الطلاب وتنشئتهم على قيم الوسطية والاعتدال والتسامح والتآلف والمشاركة الفاعلة في تنمية مجتمعاتهم وأوطانهم وتعزيز ثقافة الانتماء ولغة الحوار واحترام آراء الآخرين وحفظ حقوقهم، والحث على التماسك والتآخي بين المسلمين وغيرها من المثل العليا الداعية إلى تعزيز قيم التسامح بكافة أشكاله وصوره، ويمثل طلاب المنح فيها سفراء لمنهج الوسطية والاعتدال والتسامح والإحسان في بلادهم (الجهني، ٢٠١٧، ١١٩).

ومما لا شك فيه أن التعايش والتسامح الديني أحد أبرز القيم الإسلامية، إذ بنيت دعوة الإسلام على أساس الحكمة والموعظة الحسنة في عرض مبادئه، دون إكراه أحد على اتباع الدين، قال تعالى: ﴿ٱدۡعُ إِلَىٰ سَبِيلِ رَبِّكَ بِٱلۡحِكۡمَةِ وَٱلۡمَوۡعِظَةِ ٱلۡحَسَنَةِۖ وَجَٰدِلۡهُم بِٱلَّتِي هِيَ أَحۡسَنُۚ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعۡلَمُ بِمَن ضَلَّ عَن سَبِيلِهِۦ وَهُوَ أَعۡلَمُ بِٱلۡمُهۡتَدِينَ ١٢٥﴾ [النحل:١٢٥] وعبر تاريخ الإسلام عاش غير المسلمين بأمان في كنف المسلمين، فلا إكراه في الدين؛ قاعدة بنيت على احترام حرية الإنسان في المعتقد، واعتبر الإسلام أن غير المسلم مستأمن على أمواله وأعراضه ودمائه، فلو أكره على اتباع الإسلام فلا يقبل إسلامه، وهذا ما جعل غير المسلمين يتعايشون مع المسلمين بحرية واستقرار، ويأتي التعايش والتسامح أحد هذه المبادئ التي تشيع المحبة والأمن بين أفراد المجتمع (أحمد، ٢٠١٨، ١٢).

وتزداد قضية التعايش والتسامح أهمية وضرورة ملحة في عالمنا اليوم نظراً للتقارب بين الثقافات والتفاعل بين الحضارات الذي أصبح متزايداً يوماً بعد آخر، وبسبب ثورة المعلومات والاتصالات والثورة العلمية والتكنولوجية؛ مما حتم على الجميع التفاعل والتعاون من أجل حياة سعيدة آمنة ومستقبل واعد أفضل، ولا يمكن تحقيق ذلك على أرض الواقع إلا من خلال ترسيخ قيم التعايش والتسامح السلمي بين فئات البشر على تنوعهم واختلافهم، والتعاون فيما بينهم لخدمة الإنسان

والنهوض به إلى التقدم، وإرساء الأمن والأمان على وجه الأرض، ونشر التعايش والتسامح لتتخلص الدول من مشكلاتها وأزماتها، خاصة في ظل التطور والتقدم التكنولوجي (محفوظ، ٢٠١٢).

ويعدّ طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة كطلاب دوليين أحد أهم معايير جودة الجامعة، حيث تستهدف الجامعة من خلال رؤيتها ورسالتها إعدادهم وتأهيلهم لنشر رسالة الإسلام السمحة إذا رجعوا إلى أوطانهم، وترغيب غير المسلمين في أخلاق الإسلام، وخاصة في دول الأقليات المسلمة، وليصبح هؤلاء الطلاب سفراء للجامعة الإسلامية والمملكة العربية السعودية بلد الحرمين الشريفين ليعكسوا أخلاق الإسلام السمحة بين ربوع الدول المختلفة والجنسيات المتعددة، وينشروا قيم التعايش والتسامح مع غير المسلمين في البلدان المختلفة.

وإذا كان تجار المسلمين في العصور الأولى قد انتشروا من الجزيرة العربية إلى بقاع الأرض ينشرون الدين الحنيف من خلال سماحتهم وصدقهم في البيع والشراء، فعودًا على ذي بدء، يجدر بطلاب المنح أن يعودوا إلى بلادهم لتكرار ما فعله سلفهم الصالح، في التعايش والتسامح مع غير المسلمين، لمحو الصورة السيئة التي تكونت عند غير المسلمين نتيجة تصرفات غير مسؤولة لبعض المسلمين من التطرف والإرهاب، ويمكن محو تلك الصورة بعدة أساليب، في مقدمتها التطبيق العملي في المعاملة والمعايشة، وهذا الدور يمكن أن يقوم به طلاب المنح بالجامعة الإسلامية في إجازاتهم وبعد تخرجهم من الجامعة.

ومما يفرض ضرورة نشر قيم التعايش والتسامح بين طلاب المنح التطور الرقمي وما أنتجه من سهولة التواصل بين هؤلاء الطلاب وأقرانهم وذويهم وإمكانية نقلهم لهذه القيم عند قيامهم بأدوارهم التربوية والدعوية؛ حيث شكلت مواقع التواصل الاجتماعي تغييرا وتطورا كبيرا في حياة الأفراد على المستوى الشخصي والاجتماعي بعد أن تلاشت الحدود والفوارق، وفتحت الأبواب للجميع ليكتبوا أو يرسلوا ما يريدونه في بيئة اتصالية مفتوحة.

ويظهر الدور الكبير لهذه الشبكات الاجتماعية من خلال تجسيدها لمفهوم الاتصال الوسطى والمساهمة في بناء شبكات اجتماعية وأهمها: موقع الفيسبوك وتويتر واليوتيوب وغيرها، ويأتي موقع الفيسبوك في صدارة هذه المواقع وذلك لنجاحه في دعم فكرة التواصل مع الأصدقاء والحفاظ على العلاقات وهي الفكرة التي انطلق منها الموقع في البداية. هذا التغير في طبيعة التواصل جعل من

الشبكات الاجتماعية الوسيلة الأقوى والأعم في التأثير على الأفكار والسلوكيات والعادات والقيم الاجتماعية والثقافية والدينية وغيرها؛ نظراً لقدرتها على الإقناع المباشر وغير المباشر والذي كانت ثمرته جلية في تقبل المجتمعات لما يعرض عليها (نوادري، ٢٠٢٠، ٧٤).

كما أتاح التقدم التقني المعاصر وانتشار شبكة الإنترنت وتعدد مواقع التواصل الاجتماعي فرصة للشباب بصفة عامة، وطلاب الجامعة بصفة خاصة، لعمل منصات متخصصة وقنوات مفتوحة للتواصل مع أصدقائهم وأهليهم ببلدهم الأصل، لنشر قيم التسامح وإظهار الصورة السمحة للإسلام، مستثمرين لُغَتِهم ومهاراتهم التقنية ووقتهم المتاح؛ حيث إن الجامعة تُؤمِن لهم أسباب العيش والرفاهية من سكن ودراسة وأنشطة وإنترنت وغيره، لنشر وتأكيد سماحة الإسلام في معاملة المسلم لغير المسلمين. لذا فقد جاءت الدراسة الحالية محاولة التعرف على دور طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في نشر قيم التعايش والتسامح مع غير المسلمين في ضوء التقدم التقني المعاصر.

مشكلة البحث وأسئلته:

يشهد العالم في العقود الأخيرة جملة من التغيرات والتحولات المتسارعة في مختلف جوانب الحياة الفكرية والثقافية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية، ومما زاد من عمق وحدة هذه التغيرات والتحولات الثورة الكبيرة في عالم الاتصالات والمعلومات، الأمر الذي يسر وسهل انتقال المفاهيم والأفكار والثقافات، وكان له تداعيات كبيرة وآثار عميقة في حياة الأفراد واهتماماتهم واتجاهاتهم وانتماءاتهم، وقد أحدثت هذه التغيرات الجوهرية في حياة الأفراد والمجتمعات اضطراباً في منظومات القيم لديهم، وأكثر فئة تعرضت لهذه التغيرات والاضطرابات هم الشباب (Hersh, 2014: 167, 168).

ويعدّ التقدم التقني وما تضمنه من وسائل التواصل الاجتماعي شكل من أشكال التواصل يستخدمها مليارات الأشخاص حول العالم، فعلى المستوى الشخصي تسمح مواقع التواصل الاجتماعي بالتواصل مع الأصدقاء والعائلة وتعلم أشياء جديدة وتطوير الاهتمامات الخاصة، إلى جانب كونها من وسائل التسلية أما على المستوى المهني فيمكن استخدامها لتوسيع المعرفة في مجال معين، وبناء شبكة معينة من خلال التواصل مع المهنيين الآخرين في مجال العمل (شهرة وقلاني،

٢٠١٥، ٥٥). ويؤكد ذلك توصيات دراسة عبد الله (٢٠١٩) بضرورة توظيف شبكة الانترنت ومواقع التواصل الاجتماعي والفضاء العالمي المفتوح لنشر قيم وثقافة التعايش السلمي الإنساني.

وتقوم الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة بإعداد وتأهيل طلاب المنح بها ليكونوا دعاة مهتدين في ضوء تعاليم الإسلام ومنهجه القويم، حيث يتم إعدادهم ورعايتهم بدقة للقيام بكثير من الأدوار التربوية والتعليمية والدعوية في بلدانهم، ومن أهم تلك الأدوار اللازمة لهم قيامهم بنشر قيم الإسلام السمحة، وتقديم نموذج عملي تطبيقي لتعاليم القرآن الكريم، واقتداءً بالنبي ﷺ في معاملته وتعايشه مع غير المسلمين، واستثمار التقدم التقني المعاصر للتواصل مع غير المسلمين.

ومن خلال معايشة الباحث لطلاب المنح بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة تدريساً وإشرافاً، تبين تعدد الجنسيات التي ينتمي إليها الطلاب من دول مختلفة، وهم يعيشون مع فئات في دولهم من غير المسلمين، ومن ثم يمكن استثمار هؤلاء الطلاب في نشر قيم التعايش والتسامح، لتقديم صورة تطبيقية لخلق المسلم، وقد حاول البحث الحالي الكشف عن دور طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في نشر قيم التعايش والتسامح مع غير المسلمين في ضوء التقدم التقني المعاصر، واقتراح مجموعة من الإجراءات التي تُنَمِي وتُفَعِّل ذلك الدور، من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما الممارسات اللازمة لطلاب المنح بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة لنشر قيم التعايش والتسامح مع غير المسلمين؟

٢. ما أهم الوسائل التقنية لتواصل طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة مع غير المسلمين لنشر قيم التعايش والتسامح معهم؟

٣. ما واقع قيام طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة بدورهم في نشر قيم التعايش والتسامح مع غير المسلمين؟

٤. ما مدى اختلاف قيام طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة بدورهم في نشر قيم التعايش والتسامح مع غير المسلمين باختلاف متغيرات: المرحلة الدراسية، والقارة، وعدد المسلمين في البلد، ووجود غير مسلمين في الأسرة أو القبيلة؟

أهداف البحث:

حاول البحث تحقيق الأهداف التالية:

١- التعرف على الممارسات اللازمة لطلاب المنح بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة لنشر قيم التعايش والتسامح مع غير المسلمين.

٢- التعرف على أهم الوسائل التقنية لتواصل طلاب المنح بالجامعة الإسلامية مع غير المسلمين لنشر قيم التعايش والتسامح معهم.

٣- الكشف عن واقع قيام طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة بدورهم في نشر قيم التعايش والتسامح مع غير المسلمين.

٤- الكشف عن مدى اختلاف قيام طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة بدورهم في نشر قيم التعايش والتسامح مع غير المسلمين باختلاف متغيرات: المرحلة الدراسية، والقارة، وعدد المسلمين في البلد، ووجود غير مسلمين في الأسرة أو القبيلة.

أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث فيما يلي:

أولاً: الأهمية النظرية:

١- تناوله إحدى الموضوعات المهمة التي توضح العلاقة بين المسلمين وغير المسلمين والتي ينبغي أن تقوم على أساس التعايش والتسامح الذي دعا إليه الإسلام، وللرد على الحملات العدائية المتواصلة والشبهات المعاصرة التي تحوم حول الإسلام والمسلمين، والتي ترمي المسلمين بالتشدد والتعصب الديني والإرهاب وتصفهم بالعنف والكراهية تجاه غير المسلمين.

٢- تأتي الدراسة لسد أوجه النقص في الدراسات التي عينت بالتأصيل الإسلامي لقيم التعايش والتسامح مع غير المسلمين ومدى تطبيقها عمليا بين طلاب المنح بالجامعة الإسلامية.

٣- تأتي الدراسة تحقيقاً لتوصيات العديد من الدراسات التي عنيت بتنمية القيم لدى طلاب المنح وسبل تفعيل دورهم التربوي والدعوي عند رجوعهم إلى بلدانهم.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

يستفيد منه بعد إجرائه كلٌّ من:

- طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في زيادة وعيهم بالدور المنوط بهم في التعامل مع غير المسلمين.

- عمادة الجودة بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، واستثمار الطلاب الدوليين كأحد أهم معايير الجودة والاعتماد.

- عمادة التطوير الأكاديمي والإداري بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة لإعداد دورات تدريبية لطلاب المنح لتدريبهم على التمكن من دورهم في نشر قيم التعايش والتسامح مع غير المسلمين ببلادهم.

- أعضاء هيئة التدريس بالتخصصات المختلفة بالجامعة الإسلامية وخاصة التخصصات الشرعية والتربوية لتقديم القدوة في التعايش والتسامح من خلال طرق التدريس والمقررات الدراسية.

- زيادة رتبة الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في تصنيف الجامعات العالمية، بتحسين نوعية الطلاب والخريجين الدوليين، وذلك من خلال أدلة وبراهين من شهادات غير المسلمين.

- إبراز صورة المسلمين لدى غيرهم في الدول المختلفة وخاصة التي بها أقليات مسلمة من خلال التعاملات الطيبة من طلاب المنح سفراء الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

- المواجهة العملية للتطرف الفكري لبعض الجماعات التي تسيء لصورة المسلمين، وذلك بتقديم صورة تطبيقية لخُلق المسلم المتعايش والمسامح.

- استثمار التقدم التقني من وسائل الإعلام الجديد المعتمد على شبكة الإنترنت، لنشر ثقافة المسلمين في تعايشهم وتسامحهم مع غيرهم من أصحاب الملل الأخرى.

- يمكن الاستفادة من أداة الدراسة لقياس واقع قيام الطلاب بالجامعات السعودية الأخرى بدورهم في ممارسة قيم التعايش والتسامح مع غير المسلمين.

مصطلحات البحث:

طلاب المنح:

هم الطلاب الذين حصلوا على مقعد مجاني للطالب في مرحلة البكالوريوس بصورة انتظامية تمنحه حكومة المملكة العربية السعودية للطلاب الدوليين، مع تقديم عدد من المزايا المالية، وتوفير الخدمات الملائمة للبيئة الجامعية.

التعايش:

التعايش في اللغة مصدر لفعل تعايش ومعنى تعايشوا: عاشوا على الألفة والمودة (المعجم الوسيط، ١٩٩٨، ٦٦٨).

يعرف الشهري (٢٠٢٢، ٣٦) التعايش مع الآخر بأنه: الاتفاق بين الأطياف وعدم اعتداء أي منهم على الآخر، والعيش في سلام، وبث روح الأخوة بين أبناء الوطن الواحد وغيره من الأوطان الأخرى.

ويعرف التعايش إجرائياً بأنه: القبول بحوار الآخر والبحث عن قواسم مشتركة للوصول إلى تفاهم مشترك، والعيش معاً على احترام وجهات نظر الطرف الآخر.

التسامح:

التسامح لغة مصدر تسامح في الشيء تساهل فيه، والمسامحة المساهلة (المعجم الوجيز، ١٩٩٤، ٣٢٠)

يعرّف صوباني (٢٠١٢، ١٢) التسامح بأنه: الاحترام والقبول والتقدير للتنوع الثقافي ولأشكال التعبير والصفات الإنسانية.

كما يعرفه السيد (٢٠١١، ٢٣) بأنه: اتجاه معرفي ونفسي، يقوم على احترام الآخر، رغم تباينه، فكرياً وعقائدياً وشخصياً، وإتاحة الفرصة أمام الآخر للتعبير عما يراه مناسباً في إطار جماعي، وعدم التعصب الأعمى ضد أفكار الآخرين، والتفتح الذهني لكل ما هو جديد، وقبول الآراء المعارضة، والمناقشة الحرة.

ويعرف التسامح إجرائياً بأنه: احترام الطرف الآخر مسلم أو غير مسلم، والتعامل معاً بحرية وسماحة وعفو.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: يتناول البحث موضوع نشر قيم التعايش والتسامح مع غير المسلمين في ضوء التقدم التقني المعاصر دون غيره من الموضوعات الأخرى.

الحدود البشرية: طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

الحدود الزمانية: تم إجراء البحث في العام الجامعي ١٤٤٣-١٤٤٤هـ.

الإطار النظري للبحث

خصائص طلاب المنح بالجامعة الإسلامية:

تعد الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة إحدى مؤسسات وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، فهي مؤسسة تعليمية سعودية التبعية عالمية الرسالة كما نص على ذلك المرسوم الملكي عند إنشائها. وتقوم هذه الجامعة العملاقة عن طريق كلياتها بتعليم أبناء المسلمين من شتى بقاع الأرض العلوم النافعة لهم في المجالات الشرعية واللغوية وغيرها حتى يعودوا إلى بلدانهم وهم مزودين بالعقيدة الصافية والعلوم النافعة فيكونوا دعاة خير لنشر رسالة الإسلام الخالدة في شتى بقاع الأرض. ويلتحق الطلاب بهذه الجامعة من مجتمعات وثقافات مختلفة وبأعمار متفاوتة ومدارك وشخصيات متباينة (الحربي، ٢٠١٥، ٢٦٩).

ومن أهم أهداف الجامعة الإسلامية تبليغ رسالة الإسلام الخالدة إلى العالم عن طريق الدعوة والتعليم الجامعي، والدراسات العليا، وتثقيف من يلتحق بها من طلاب العلم من المسلمين من شتى الأنحاء، وإقامة الروابط العلمية الثقافية بالجامعات والهيئات المؤسسات العلمية في العالم وتوثيقها لخدمة الإسلام وتحقيق أهدافه (الموقع الالكتروني للجامعة الإسلامية، ١٤٤٤).

ويمثل طلاب المنح العمود الفقري في هذه الجامعة فهم أكثر طلابها، حيث لا يوجد بلد في أنحاء الأرض إلا وفيه من خريجي هذه الجامعة الذين نهلوا من معين علومها الشرعية ومعارفها الإسلامية، حيث يوجد (١٨٠) جنسية مختلفة بالجامعة الإسلامية، كما أن من الاستراتيجيات التي

تعتمدها عمادة الجامعة في قبول طلاب المنح استراتيجية التنوع وتعدد الجنسيات والأعراق، وبلغ عدد الطلاب المقيدين قرابة (١٦١٥٠) طالباً، وهذا الإقبال الكبير على الالتحاق بالجامعة الإسلامية يحمل في طياته الثقة الكبيرة في هذه البلاد وفي جودة مخرجاتها التعليمية، ويعكس دور المملكة في نشر القيم الإسلامية وخدمة المسلمين من شتى بقاع المعمورة (الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ١٤٤٣).

ويشترط في قبول طلاب المنح الخارجية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة عدة خصائص لابد من توافرها في الطلاب الذين يرغبون في الالتحاق بالمنح الدراسية ومنها (الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ١٤٤٤):

- على المتقدم أن يكون ذكر مسلم مهذب وحسن السلوك.
- على المتقدم أن يتعهد بالالتزام بقوانين وقواعد الجامعة.
- على المتقدم أن يكون لائق صحياً.

على المتقدم أن ينجح في الاختبارات والمقابلة.

- يجب على المتقدم أن يكون حامل لشهادة الثانوية العامة أو ما يعادلها من داخل أو خارج المملكة العربية السعودية.
- يجب أن تُصدَر الشهادة من مدرسة حكومية أو مدرسة خاصة.
- يجب على المتقدم أن يخصص وقته بالكامل للدراسة.
- لا يجب أن يمر مدة أكثر من خمس سنوات منذ الحصول على الشهادة الثانوية.
- عمر المتقدم يجب أن يتراوح بين ١٧ –٢٥ عاماً عند بداية الدراسة.
- يجب على المتقدم أن يتعهد بالالتزام بأي شروط أو قواعد تحددها إدارة الجامعة.

كما أنه لابد لطالب المنحة الدراسية بالجامعة الإسلامية أن يؤمن بالمسؤولية تجاه الجامعة التي سينتمي إليها، وانطلاقاً من شريعتنا السمحاء التي تقوم عليها مبادئنا وأخلاقنا؛ وعلى رأسها الصدق والأمانة والقيم الأخلاقية السامية واحترام النظام والقانون وأن يحرص على تطبيق أخلاقيات التعلم التي تقتضي أن يكون مراقباً على نفسه من أجل مصلحته ومصلحة مجتمعه

والوطن الذي سيعيش فيه، وعليه أن يطلع على حقوقه وواجباته الواردة في لائحة الدراسة والاختبارات للمرحلة الجامعية وقواعدها التنفيذية بالجامعة (الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ١٤٤٣هـ).

يتضح من ذلك اعتناء المملكة العربية السعودية منذ تأسيسها على تعليم أبناء العالم الإسلامي، حيث قامت هذه الدولة على التوحيد ونشر العلم، والقضاء على الجهل، فحكامها يعتنون عناية فائقة بأبناء المسلمين الذين يفدون إلى المملكة لطلب العلم، ويأمرون بتقديم كافة التسهيلات لهم ولأسرهم، والجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة أحد الصروح العظيمة للملكة العربية السعودية والتي تفتح أبوابها للطلاب الدوليين من جميع أنحاء العالم لتعلم علوم الدين والدنيا ونشر القيم في ربوع الأرض عند عودة الطلاب لبلادهم، ولم تألو الجامعة جهداً في العمل على تحقيق هذه الأهداف بدعم مستمر من ولاة الأمر في هذه البلاد، ليعود هؤلاء الطلاب إلى أوطانهم علماء متمكنين، ينشرون الإسلام وقيمه ومن ذلك قيم التسامح والتعايش السلمي مع غير المسلمين.

قيم التعايش والتسامح (المفهوم– الأهمية):

أولاً: مفهوم التعايش:

يشير التعايش في اللغة إلى الألفة والمودة وعايشه عاش معه، والعيش معناه: الحياة وما تكون به من مطعم ومشرب والدخل والمسكن، ولفظة التعايش هي مصدر لفعل تعايش ومعنى تعايشوا: عاشوا على الألفة والمودة (المعجم الوسيط، ١٩٩٨، ٦٦٨).

ويعد مفهوم التعايش السلمي من المفاهيم الاجتماعية التي تشير إلى قدرة المجتمعات على التعايش بانسجام بالرغم من الاختلافات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية فيما بينها. ويشير التعايش السلمي بشكل أساسي إلى استخدام الوسائل غير العنيفة في حل النزاعات (Izueke, 2014, 367).

ويعرف محمد (٢٠١٦، ٧٤) مهارات التعايش بأنها: المهارات التي يستخدمها الطالب للتواصل والتفاعل الإيجابي مع الآخرين المختلفين عنه بهدف خلق بيئة اجتماعية ناجحة.

ويعرف الشهري (٢٠٢٢، ٣٦) التعايش مع الآخر بأنه: الاتفاق بين الأطياف وعدم اعتداء أي منهم على الآخر، والعيش في سلام، وبث روح الأخوة بين أبناء الوطن الواحد وغيره من الأوطان الأخرى.

ويعرف التعايش إجرائياً بأنه: القبول بحوار الآخر والبحث عن قواسم مشتركة للوصول إلى تفاهم مشترك، والعيش معاً على احترام وجهات نظر الطرف الآخر.

ثانياً: مفهوم التسامح:

تشير معاجم اللغة أن أصل التسامح من الفعل الثلاثي سمح، ويشتق منها سمحاً وسماحاً وسماحة بذل في العسر واليسر عن كرم وسخاء، السماحة الجود والكرم، تسامح في الشيء تساهل فيه، والمسامحة المساهلة (المعجم الوجيز، ١٩٩٤، ٣٢٠)

وعرفت اليونسكو التسامح بأنه: "التسامح في الواقع حالة ذهنية ووعي، بل هو لزوم أيضاً؛ وقوامه أن يدرك المرء أن التنوع الثقافي يمثل عامل إثراء لا عامل انقسام؛ وأن يعي أن كل ثقافة، بما فيها من اختلافات مباشرة وبادية للعيان، تنطوي على سمة عالمية وكأنها تتحدث بلغة تنطق بها الإنسانية جمعاء" (الموقع الإلكتروني لليونسكو، ٢٠٢٢).

ويشير (Kamalova, 2019 ,756) إلى أن التسامح عبارة عن اتجاه الفرد من خلال عواطفه وانفعالاته لشيء ما قد يختلف عليه مع آخر أو يعترض عليه، أو يعتبره مصدر خطر أو يحمل اتجاهات سلبية نحوه، وذلك بهدف المحافظة على بقاء جماعة اجتماعية أو سياسية واستمرار الانسجام بين أفرادها.

ويعرف الشهري (٢٠٢٢، ٣٦) التسامح بأنه: قبول الآخر مهما تباعد ومهام اختلف دينه ولونه وعرقه.

ويعرف التسامح إجرائياً بأنه: احترام الطرف الآخر مسلم أو غير مسلم، والتعامل معاً بحرية وسماحة وعفو.

ثالثاً: أهمية التعايش وبالتسامح:

تعد القيم بمثابة حماية وأمان للمجتمع سواء أكانت هذه القيم أخلاقية أو دينية أو فكرية أو اجتماعية؛ ومن أهم هذه القيم التعايش والتسامح نظراً لحاجة المجتمع في الوقت الحالي لهاتين القيمتين

بصفة خاصة سواء بين المسلمين وغيرهم في ظل انتشار وسائل التكنولوجيا الحديثة والتي جعلت العالم في تقارب مستمر وأصبح الحوار بين الناس ضرورة ولا يمكن أن يكون هذا الحوار بناء ومثمر بدون امتلاك الطرفين لقيم التعايش والتسامح فيما بينهم.

ولا تقتصر أهمية التسامح على المجتمعات فحسب، بل أن للتسامح أهمية كبرى على المستوى الشخصي للفرد، فالمتسامح مع نفسه ومع الآخرين ينعم بإحساس الرضا والطمأنينة، وينعم بحياة اجتماعية سعيدة مما يجعله فرداً منتجاً منشغلاً بعمله، وليس منشغلاً بصراعات وخلافات لا داعي لها، فالتسامح شفاء للقلب، يطهره من الإحساس بالألم والحزن والغضب ويحل مكانها الإحساس بالرضا والطمأنينة والحب والسلام (محمود ونصار، ٢٠١١، ٢٩٨).

وللتعايش أهمية كبرى في الحياة البشرية، تكمن بالآتي (العنزي، ٢٠١٧، ١٨٧):

– عمارة الكون والاستخلاف في الأرض وتنفيذ وعد الله ورسالاته للناس فاختلاف أعراق الناس وإشكالهم وألوانهم يحقق غايات أبرزها التعاون والتعايش والتفكير.

– توضيح عظمة الإسلام وسماحة الدين وسمو قيمه وأخلاقه؛ إذ إن دعوة الإسلام إلى التعارف والعدل والتسامح والانفتاح الحضاري المضبوط يزيل الأحقاد ويمحو أشكال العنصرية والتعصب وينزع فتيل الصراع، ويفتح باب التفاهم على أساس من احترام الخصوصيات.

– مد جسور التقارب الإنساني وإشاعة القيم الإنسانية يعمل على المحافظة على البيئة ومحاربة الفساد والنزاع ويكرس ذلك لتحقيق الأمن والاستقرار في المجتمع.

– البعد عن الخلاف المذموم؛ إذ إن أعظم الفوائد بيان عظمة الدين الإسلامي وسماحة تشريعاته وسمو حضارته فمن خلال التعايش تمارس أساليب الحوار والمجادلة الحسنة والاستماع للآخرين من غير معاندة، وهنا تكمن استمرارية التعايش معا، كما في التعايش حفظ الحقوق ومنح الحريات والتعاون على تحقيق المصالح الإنسانية.

– حماية السلم المجتمعي من العنف والاضطرابات التي تسود العالم خصوصاً في العصر الحالي ويحقق التعايش للفرد الحصول على رغباته والوصول إلى حاجاته في ظل التوافق المجتمعي.

ولقد أصبحت ثقافة التسامح من الضروريات الملحة التي يفرضها الواقع الراهن لمواجهة العنف المجتمعي، مما يوجب الحرص على ترسيخ القيم الإنسانية وتعزيز قيم المواطنة، فالتسامح من الصفات

التي تحبها النفوس وتنجذب إليها القلوب. وفي هذا الصدد أشارت (Kamalova, et al., 2019, 758) إننا بحاجة إلى التعايش والتسامح الإيجابي بين الناس أكثر من أي وقت مضى، نظراً للتقارب بين الثقافات والتفاعل بين الحضارات وبفضل ثورة المعلومات والاتصالات، وأن تدعيم هذه القيم وخاصة لدى الطلاب من خلال المؤسسات التربوية كالأسرة، ووسائل الإعلام، وغيرها، ضرورة لابد منها.

ويذكر عبد الوهاب كما جاء في (القرش، ٢٠١٧، ٣٧٨) أن هناك ضرورة للاهتمام بأبعاد التسامح من خلال التأكيد على عرض أمثلة ونماذج توضح علاقة المسلمين الأوائل بأهل مكة وتسامحهم معهم، واحترام حقوق الإنسان وفقاً لمبادئ الشريعة الإسلامية، وبيان صور التعصب والآثار المترتبة عليه، وبيان أثر التسامح في تعزيز سلوك الإنسان، وعدم التمييز بين الأفراد بسبب اللون أو الجنس أو العرق.

يستنتج الباحث مما سبق أن للتعايش والتسامح أهمية كبرى للأفراد والمجتمعات فعلى مستوى الفرد تمكن الإنسان من احترام الآخر سواء أكان مسلماً أو غير مسلم واحترام خصوصيات الآخرين، في ضوء تعاليم الدين الإسلامي، وتحقيق الأمن والاستقرار للمجتمع بشكل عام، وتحقيق المساواة والعدالة والرفاهية نتيجة لامتلاك أفراد المجتمع للتسامح والتعايش السلمي مع الآخرين.

التأصيل الإسلامي لقيم التعايش والتسامح في القرآن والسنة.

أكدت الرسالات السماوية كلها على التعايش والتسامح وقبول الآخر بين البشرية وذلك لأن الأصل البشري واحد، فالقران الكريم يؤكد ذلك كما في قوله تعالى {لاَ إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ} [البقرة:٢٦٥]، وقد أقر الإسلام قيم التعايش والتسامح في القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة من بداية دعوته وأمر بالتخلق والعمل بها إلى يوم القيامة، كما أن التعايش والتسامح من أهم القضايا التي اهتم بها الإسلام، لذلك وضع لهذه القيم أسساً راسخة، وعقد لها مواثيق متينة، مبيناً واجب المسلمين بعضهم مع بعض، وما يجب عليهم تجاه مخالفيهم من أهل الملل الأخرى، والتعايش مع المخالف، دون إضرار بدين الإسلام أو المسلمين (عتيبة، ٢٠٢٠، ٤٣).

وقد ورد في القرآن الكريم الكثير من الآيات التي تحث على التعايش والتسامح، ومنها:

– ﴿وَجَزَٰٓؤُاْ سَيِّئَةٖ سَيِّئَةٞ مِّثۡلُهَاۖ فَمَنۡ عَفَا وَأَصۡلَحَ فَأَجۡرُهُۥ عَلَى ٱللَّهِۚ إِنَّهُۥ لَا يُحِبُّ ٱلظَّٰلِمِينَ ٤٠﴾ [الشورى:٤٠].

– ﴿وَدَّ كَثِيرٞ مِّنۡ أَهۡلِ ٱلۡكِتَٰبِ لَوۡ يَرُدُّونَكُم مِّنۢ بَعۡدِ إِيمَٰنِكُمۡ كُفَّارًا حَسَدٗا مِّنۡ عِندِ أَنفُسِهِم مِّنۢ بَعۡدِ مَا تَبَيَّنَ لَهُمُ ٱلۡحَقُّۖ فَٱعۡفُواْ وَٱصۡفَحُواْ حَتَّىٰ يَأۡتِيَ ٱللَّهُ بِأَمۡرِهِۦٓۗ إِنَّ ٱللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَيۡءٖ قَدِيرٌ ١٠٩﴾ [البقرة:١٠٩].

– ﴿ٱلَّذِينَ يُنفِقُونَ فِي ٱلسَّرَّآءِ وَٱلضَّرَّآءِ وَٱلۡكَٰظِمِينَ ٱلۡغَيۡظَ وَٱلۡعَافِينَ عَنِ ٱلنَّاسِۗ وَٱللَّهُ يُحِبُّ ٱلۡمُحۡسِنِينَ ١٣٤﴾ [آل عمران: ١٣٣ – ١٣٤].

– ﴿وَلَا يَأۡتَلِ أُوْلُواْ ٱلۡفَضۡلِ مِنكُمۡ وَٱلسَّعَةِ أَن يُؤۡتُوٓاْ أُوْلِي ٱلۡقُرۡبَىٰ وَٱلۡمَسَٰكِينَ وَٱلۡمُهَٰجِرِينَ فِي سَبِيلِ ٱللَّهِۖ وَلۡيَعۡفُواْ وَلۡيَصۡفَحُوٓاْۗ أَلَا تُحِبُّونَ أَن يَغۡفِرَ ٱللَّهُ لَكُمۡۚ وَٱللَّهُ غَفُورٞ رَّحِيمٞ ٢٢﴾ [النور:٢٢].

ويعد التسامح وفق المنظور الإسلامي فضيلة أخلاقية وضرورة مجتمعية وسبيل لضبط الاختلافات وإدارتها، فالإسلام دين عالمي يتجه برسالته إلى البشرية كلها، تلك الرسالة التي تأمر بالعدل وتنهى عن الظلم وترسى دعائم السلام في الأرض، وتدعو إلى التعايش الإيجابي بين البشر جميعاً في جو من التسامح بصرف النظر عن أجناسهم وألوانهم ودياناتهم (خوج، ٢٠١٢، ٤٠٥). فلقد أكد القرآن الكريم وفي أكثر من موضع على ضرورة البعد عن العنف والكراهية والغلظة، والدعوة إلى اللين والتسامح واحترام الآخر، كقوله تعالى ﴿*وَلَا تُجَٰدِلُوٓاْ أَهۡلَ ٱلۡكِتَٰبِ إِلَّا بِٱلَّتِي هِيَ أَحۡسَنُ إِلَّا ٱلَّذِينَ ظَلَمُواْ مِنۡهُمۡۖ وَقُولُوٓاْ ءَامَنَّا بِٱلَّذِيٓ أُنزِلَ إِلَيۡنَا وَأُنزِلَ إِلَيۡكُمۡ وَإِلَٰهُنَا وَإِلَٰهُكُمۡ وَٰحِدٞ وَنَحۡنُ لَهُۥ مُسۡلِمُونَ ٤٦﴾ [العنكبوت:٤٦].

وقد دعا الإسلام إلى التعارف والتآلف بين الناس، قال تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّا خَلَقۡنَٰكُم مِّن ذَكَرٖ وَأُنثَىٰ وَجَعَلۡنَٰكُمۡ شُعُوبٗا وَقَبَآئِلَ لِتَعَارَفُوٓاْۚ إِنَّ أَكۡرَمَكُمۡ عِندَ ٱللَّهِ أَتۡقَىٰكُمۡۚ إِنَّ ٱللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٞ ١٣﴾ [الحجرات:١٣]؛ وهذا الاختلاف والتنوع دافعاً إلى التعارف والتعاون والتآلف بين الناس من أجل تبادل المنافع بينهم.

وكذا في سنة النبي ﷺ ما يدل على الحث على التسامح وإعلاء شأنه، فعن النبي ﷺ قال (إن الله رفيق يحب الرفق ويعطي على الرفق ما لا يعطي على العنف) (مسلم، ١٤٢٩: ١٦/٣٦٢ برقم ٦٥٤٤)، ويبين الحديث فضل الرفق والتسامح ونبذ العنف والخلق السيء، وعن النبي ﷺ قال: (لا

يرحم الله من لا يرحم الناس). (البخاري، ١٤٠٩: ١٣/ ٣٧٠ برقم ٧٣٧٦)؛ قال ابن حجر الحض على استعمال الرحمة لجميع الخلق فيدخل المؤمن والكافر والبهائم، المملوك منها وغير المملوك (ابن حجر، ١٤٠٩: ١٠/ ٤٥٥). فدين الإسلام هو دين السماحة والرحمة قال ﷺ (إني أرسلت بحنيفية سمحة) (أحمد، ٤١/ ٣٤٩ برقم ٢٤٨٥٥، صححه الألباني في الصحيحة برقم ١٨٢٩)، وقد سئل النبي ﷺ عن أحب الأديان قال (الحنيفية السمحة) (أحمد، ٤/ ١٧ برقم ٢١٠٧، صححه الألباني في الصحيحة برقم ٨٨١)، قال ابن حجر: السمحة السهلة، أي أنها مبنية على السهولة (ابن حجر، ١٤٠٩: ١/ ٩٤).

كما جاء في حديث النبي ﷺ (رحم الله رجلاً سمحاً إذا باع وإذا اشترى وإذا اقتضى) (البخاري، ١٤٠٩: ٤/ ٣٩٥ برقم ٢٠٧٦) وفي الحديث الحض على السماحة في المعاملة واستعمال معالي الأخلاق، وترك المشاحة، والحض على ترك التضييق على الناس في المطالبة، وأخذ العفو منهم (النجدي، ١٤٢٣: ١/ ٧٤٩)، كما أن السماحة لا تعني التساهل دون ضابط شرعي يحكمها، فمفهوم التسامح يعني السهولة واللين والرفق والمسامحة.

ولقد بعث الله محمداً ﷺ رسولاً للبشرية عموماً بأركان أساسية، منها: توحيده وعبادته وحده لا شريك له، وأمر بالمحافظة على بقية الأركان، وقد لاقى ﷺ من أهل مكة صدوداً إلا قلة منهم، وعادوه وجوعوه وحاصروه هو وأهله، مما اضطره للهجرة هو وبعض أصحابه رضوان الله عليهم إلى المدينة حيث استقبله أهلها أجمل استقبال، وعندما انتصر المسلمون على كفار قريش في مكة ودخلها ﷺ فاتحاً، اجتمع حوله أهل مكة ينتظرون ماذا هو فاعل بهم، ولكن لسماحة الإسلام ورسوله الكريم، عفا عنهم، وقال: (اذهبوا فأنتم الطلقاء) (الخربوشي، ٢٠٢١، ١٤).

وقال رسول الله ﷺ في شأن المساواة بين الناس، والفارق بينهم هي التقوى (يأيها الناس ألا إن ربكم واحد، وإن أباكم واحد، ألا لا فضل لعربي على أعجمي ولا لأعجمي على عربي، ولا أحمر على أسود، ولا لأسود على أحمر إلا بالتقوى) (أبو نعيم، ٥١٣٤: ١/ ١٠٠ برقم ٣١٣، والبيهقي، ٥١/ ٣٧، صححه الألباني في غاية المرام برقم ٣١٣).

كما شكلت وثيقة المدينة المنهج النبوي العملي للتعايش الإنساني، وبناء أسس التعاون بين الأمم، فهي اتفاقية عالمية للمساواة وحقوق الإنسان، ورفع الظلم ونصرة المظلوم ونشر العدل،

والقضاء على الفقر والتخفيف من أثر الكوارث وحماية الأقليات والدفاع المشترك عن الأوطان، وغيرها من المشكلات الإنسانية العالمية. وعمل النبي ﷺ على مد جسور التعايش مع الآخرين بوسائل وطرق شتى منها: التطبيق العملي لهذه القيم وانتشارها بين الناس، وحسن الجوار الذي استظل بظلاله القبائل المحيطة بالمدينة المنورة، وتلك المنتشرة في جزيرة العرب، كما ساهمت الكتب النبوية إلى ملوك الأمم مثل الفرس والروم والقبط والحبشة وأطراف بلاد العرب في العراق والشام والبحرين وحضرموت بذلك (عبد الله، ٢٠١٩، ٣٨٢).

وكذلك موقفه ﷺ لما خرج إلى الطائف، وقد رده ﷺ أهلها رداً عنيفاً ولقي منهم ما لقي من العذاب، ومع ذلك لم يدع عليهم، ولكنه دعا لهم بالهداية، لما نزل ملك الجبال بالعذاب كان رده ﷺ رحمة وأمل في مستقبل مشرق يعمه السلم والسلام والأمن والأمان والتسامح والمودة، حيث قال ﷺ (بل أرجو أن يخرج الله من أصلابهم من يعبد الله وحده لا يشرك به شيئا) (البخاري، ٣/١١٨٠، برقم ٣٢٣١)، هذه هي سمات نبينا ودوره في تحقيق السلم والتعايش والتسامح مع غير المسلمين.

مما سبق يتبين أن قيم التسامح أصيلة في مصادر التربية الإسلامية، في المعاملات والأخلاق وسائر أمور الحياة، فهو منهج حياة يهدي إلى التعاون والتكاتف والعفو والتعايش والتسامح في سلام وأمان، كما أن النبي ﷺ لم يكره أحداً على إتباع دين الإسلام لذا فإنه ينبغي إعلاء قيمة التعايش ونشر ثقافة التسامح، وخاصة من قبل الوسائط التربوية المختلفة والمؤسسات التعليمية المؤثرة كالجامعات، ذلك أن المجتمع الذي ينجح في نشر قيم التعايش والتسامح وما ينتج عنها من عدالة وعفو وصفح يملك معظم مقومات التقدم والارتقاء التي تؤهله لمواجهة تحديات العصر.

الممارسات اللازمة لنشر قيم التعايش والتسامح مع غير المسلمين.

لكي يتم نشر قيم التعايش والتسامح لابد من ممارسة هذه القيم بمجالاتها المختلفة وتأكيد هذه الممارسات، ومن أهم ممارسات التعايش والتسامح ما يلي (المزين، ٢٠٠٩، ٢٠٤- ٢١٦)، (الخاطري ومحمد، ٢٠١٨، ٢٠٠- ٢٠٤):

- **ممارسات التعايش والتسامح تتعلق بالجانب الديني:** وتتأكد هذه الممارسات من خلال تجنب التعصب والتشدد في الحوار مع غير المسلمين، والبعد عن الاعتداء على أماكن عبادتهم،

وتصحيح المعتقدات الخاطئة لدى الآخرين في التعامل مع غير المسلمين، وإظهار يسر الإسلام وسماحته من خلال التواصل مع غير المسلمين.

• **ممارسات التعايش والتسامح تتعلق بالجانب الاجتماعي:** وينظر للتسامح الاجتماعي باعتباره تربية مستمرة، وتدريب متواصل من خلال مواقف الحياة، على ضبط النفس، وقبول الآخر، والتسامي على المطامع والرغبات الخاصة والمصالح الضيقة، ورؤية مصالحنا في إطار مصالح الآخرين، وتربية على الاعتراف بالخطأ، وقبول الأعذار ممن يعتذر إلينا، وهو تدريب وتعليم فن الإصغاء والاستماع إلى الآخرين وعدم مقاطعتهم، والتحدث إليهم بأدب وهدوء، وهو التواضع لخلق الله والرفق بهم، واللين والسماحة في معاملتهم، والتغاضي عن هفواتهم والبشاشة لهم والإحسان إليهم. وغرس وتنمية روح التصالح والتناغم في الحياة، وتكريس قيم الانتماء، وتعزيز أخلاقية السماحة مع كافة الناس.

• **ممارسات التعايش والتسامح تتعلق بالجانب الفكري والثقافي:** يشير التعايش والتسامح الفكري والثقافي إلى تقبل الآراء المختلفة والتعايش معها، والإيمان بتعددية الأفكار والمنطلقات والنظريات الفكرية، والقبول بتنوع المواقف والسلوكيات الناتجة عنها وفق ضوابط الشريعة الإسلامية. ومن أهم قيم التعايش والتسامح أدب الحوار والموضوعية والوسطية والاعتدال ونبذ التعصب والأمانة والإنصاف وقبول وتقدير التنوع الثقافي، وأضاف هلال كما جاء في (السحيمي، ٢٠١١، ٢٤-٢٧) أن هناك عدة متطلبات لنجاح ممارسات قيم التعايش والتسامح السلمي التي لابد أن يمارسها الأفراد والمجتمعات ومنها:

– قبول الآخر المختلف: ينشأ بعض الأفراد أو الأجيال في بعض المناطق من العالم في ظل كراهية يكتسبوها في الصغر وتظل مختزنة في أعماقهم لسنوات عديدة، وتنمو هذه الكراهية معهم وتنتقل بين الأجيال، حيث أن ولاء الفرد للجماعات التي ينشأ فيها تجعل هذه الكراهية فطرية، ورغم ذلك استطاعت المجتمعات المختلفة في أمريكا وأوروبا بل في أسيا وأفريقيا أن تنجح في إجبار الناس على رفع التحيز والعنصرية فكرياً وعقلياً ولكنها لم تستطيع أن تنجح في اجتثاث مشاعر التعصب والعنصرية من النفوس؛ ومن هنا جاءت الدعوة لقبول الآخر كما هو وليس كما ينبغي أن يكون.

– التواصل والحوار مع الآخر: لا تستقيم حياة البشر إلا بالحوار والتواصل فيما بينهم، وذلك لحاجة كل إنسان للتعاون مع أبناء جنسه، لتوفير الغذاء والملبس والمأوى ولدفع المخاطر وتطوير الحياة والارتقاء بها، وهذا الاجتماع الإنساني يؤكد أهمية التواصل بين أفراد كل المجتمع، سواء تابعين أو متبوعين حكاماً أو محكومين، وذلك لحفظ النوع وتأمين البقاء. ويختلف التواصل عن الاتصال؛ فالاتصال يعني توجيه رسالة من طرف لآخر دون تلقي رد عليها كخطبة الإمام أو خطب الرؤساء للجماهير، بينما يتطلب التواصل التبادلية والأخذ والرد، ومن دون التواصل الإنساني بين بني البشر لا يمكن أن تكون هناك حياة.

– الوسطية في الفكر والسلوك: تعد الوسطية من أهم ممارسات قيم التعايش والتسامح والوسطية في حياة الفرد، وتعني التوازن الدقيق، والاعتدال الرشيد بين الأثرة والإيثار، فإحساس المرء بنفسه، إذا زاد عن حده، يحجبه عن الآخرين، ويحصره في عالم خاص به، والهدف الأساسي لدعوة الوسطية هو محاربة التشدد والغلو الديني والفكري في معاملة الآخر، وتشتمل هذه الوسطية في معاملة الآخرين على الإيثار والإحسان والتسامح، وترفض بشدة التطرف والعنف والقتل والإيذاء، وتبنى الوسطية على التعارف والتعاون والتعلم والاحترام، لقاء مع الآخر لا يشوبه الحذر المبالغ والكراهية والعداوة، وإنما هو لقاء السكينة والسلام والتبادل وتعلم وتعليم، سلم وسلام، قبول وعطاء، تسامح وحوار (المزين، ٢٠٠٩، ١٨١).

– التعاون الإنساني: هو ارتباط مجموعة من الأفراد على أساس الحقوق والالتزامات المتساوية لمواجهة ما قد يعترضهم من المشاكل والتحديات الاقتصادية، أو الاجتماعية ونحوها، والتغلب عليها، ومن أهم أنواعها التعاون لأجل مساعدة المحتاجين، وإغاثة الفقراء وإنقاذ الملهوفين، وقد دعا الإسلام البشرية للتعاون الإنساني في مجالات الخير والشراكة الاجتماعية بمقدرات الحياة، دعوة للنماء والتقدم لرفعه الأمم بما يحقق السعادة والاستقرار (غنيم، ٢٠١٧، ٢٣).

يتضح مما سبق أن هناك العديد من الممارسات اللازمة لنشر قيم التعايش والتسامح؛ والتي يمكن لطلاب المنح توظيفها وممارستها مع غير المسلمين لنشر هذه القيم، ومن هذه الممارسات ما يتعلق بالجانب الديني كتجنب الاعتداء على دور العبادة لغير المسلمين، والتعامل مع الناس باختلاف أجناسهم وألوانهم ولغاتهم في ضوء ضوابط الشرع، والحرص على الدعاء بالهداية لغير المسلمين، والتزام قيم الوسطية الإسلامية بعيداً عن التطرف والإرهاب، والبعد عن التعصب، وتصحيح المعتقدات

الخاطئة لدى الآخرين في التعامل مع غير المسلمين. ومن هذه الممارسات ما يتعلق بالجانب الاجتماعي كالتعامل مع غير المسلمين في التجارة، والعفو عند أخطائهم، وتبادل الهدايا معهم، وإجابة الدعوة لمناسبتهم، وزيارة مرضاهم وتطبيق العدل والعفو والصفح، والبعد عن خطاب الكراهية، وحسن الجوار.

ومن أهم ممارسات قيم التعايش والتسامح والتي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالتغيرات المعاصرة من تقنيات حديثة لها تأثيرات على فكر وثقافة الأفراد والمجتمعات هي الممارسات المرتبطة بالجانب الفكري والثقافي ومنها احترام الهويات الثقافية، وتوظيف التكنولوجيا الحديثة في نشر تعاليم الإسلام وابراز صورته لدى غير المسلمين، والمشاركة في المنتديات الفكرية على المواقع الإلكترونية، وفي ذات الوقت احترام خصوصية غير المسلمين وتقبل فكرهم لما يتم طرحه من آراء وأفكار ونقد ما يحتاج إلى نقد من ذلك.

أهم الوسائل التقنية لتواصل الطلاب مع غير المسلمين.

أصبحت شبكة الإنترنت في الآونة الأخيرة وسيلة اتصال على درجة كبيرة من الأهمية، وتعد مواقع التواصل الاجتماعي من الوسائل الاتصالية الحديثة التي يتواصل من خلالها الملايين من مستخدمي شبكة الإنترنت، دون النظر لسن أو لون أو دين، تجمعهم ميول واهتمامات مشتركة وهو ما يجعل الشباب أكثر تعرضاً لهذه المواقع، وتتعدد أسباب استخدام الشباب للإنترنت بصفة عامة وشبكات التواصل الاجتماعي بصفة خاصة سواء للاطلاع على الأخبار والأحداث المحلية والعالمية والبحث عن المعلومات أو التسلية والترفيه واكتساب معارف جديدة، لذا فقد أحدثت شبكات التواصل الاجتماعي العديد من الآثار الإيجابية على القيم لدى الشباب ونشرها بصورة بسيطة مثل التسامح والاحترام والتعاون على نشر الخير ونشر مبادئ الأخوة والعلاقات الطيبة (الشيتي، ٢٠١٨، ١٤٣).

كما تعد مواقع التواصل الاجتماعي من أكثر الوسائل التي يستخدمها الشباب في حياتهم لما تتسم به من مميزات وانتشار فعال وواسع، حيث تستخدم للتعبير عما يريدونه، وتشجعهم على تدوين أفكارهم والاحتفاظ بها، وتمكنهم من التواصل مع العالم الخارجي؛ وقد وجدت شبكات التواصل الاجتماعي إقبالاً كبيراً من جميع فئات المجتمع خاصة الشباب، حيث أنها تسمح بخدمات

بتبادل الآراء والأفكار مع الآخرين وأيضاً لمناقشة القضايا الاجتماعية، وتسمح للأفراد بالتعامل مع الآخرين وهذه المزايا لا يمكن توفيرها من خلال وسائط الاتصال التقليدية (Gennaro, & Miller, 2021 ,26).

وترجع أهمية شبكات التواصل الاجتماعي إلى دورها في سرعة التواصل والحوار وتبادل المعرفة، وكذلك سهولة التعرف على الأشخاص من أي مكان، وتطورت هذه الشبكات حتى أصبحت تؤثّر بشكل واضح على الشباب إما سلباً أو إيجاباً، وكذلك سرعة انتشارها الواسع بين طلاب الجامعات، حيث إن الطلاب في هذه المرحلة أكثر اهتماما بها، وأصبحت تشكل أفكارهم، كما أن الطلاب هذه المرحلة هم أكثر احتياجاً للاهتمام بقيمهم ومبادئهم (عسيري، ٢٠٢٠، ٣٦٤).

ومن أهم وسائل التواصل الاجتماعي التي ساعدت على تواصل وتقارب الناس والمجتمعات في كافة أنحاء العالم؛ تويتر وسكايب ويوتيوب وفيسبوك وغيرها، والتي أتاحت الفرصة للجميع لنقل أفكارهم ومناقشة قضاياهم متجاوزين في ذلك الحدود الجغرافية والزمنية والقيود الرقابية. وتمثل مواقع التواصل الاجتماعي أحد النوافذ الفكرية والاجتماعية التي تفرض نفسها بقوة في العالم اليوم وعلى طلبة الجامعات على وجه الخصوص، حيث أصحبت واقعاً لا مفر منه، وقد أثبتت الدراسات العلمية الحديثة أن النشاط الأول لمستخدمي الإنترنت عالمياً هو شبكات التواصل الاجتماعي، كما تشير الإحصاءات إلى التدفق الهائل لفئة الشباب على تلك الوسائل بصرف النظر عن اهتماماتهم سواء للاطلاع على الأخبار أو لوضع محتوى معين (Gennaro, & Miller, 2021 , 32).

وعلى المستوى المحلي ارتفعت نسبة انتشار الإنترنت في السعودية من ٩٥,٧٪ في عام ٢٠١٩م إلى ٩٨,١٪ في عام ٢٠٢١م (الهيئة العامة للإحصاء، ٢٠٢١). كما بلغت نسبة استخدام مواقع التواصل الاجتماعي ٩٨,١٪ عام ٢٠٢١م، ويعد تطبيق الواتساب أعلى تطبيقات التواصل الاجتماعي وأكثرها استخداماً بنسبة ٨٩,٩٪، ثم تطبيق سناب شات، بنسبة ٦٤,٩٪، واليوتيوب، بنسبة ٦٠,٨٪، يليه تويتر، بنسبة ٤٧,٩٪. (هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات، ٢٠٢١).

وتمثل الجامعة الإسلامية أحد أهم منابع العقيدة الصافية، والتحصين العقدي والفكري ونشر منهج الوسطية والاعتدال الذي تنتهجه الدولة، كما يمثل طلاب المنح بالجامعة الإسلامية مزيجاً ثقافياً وفكرياً نظراً لاختلاف بلدانهم وطبائعهم وطريقة نشأتهم واهتماماتهم، لذا وجب توجيه

استخدامهم لوسائل التواصل الاجتماعي ومحاولة رعايتهم ووقايتهم من كل ما يؤثر على أفكارهم أو تحصيلهم العلمي، وترسيخ قيم ومبادئ وأهداف الجامعة لديهم عند استخدامهم لتلك الوسائل التكنولوجية. ويمثل الشباب الفئة الأكثر مواكبة للتطورات التقنية في مجتمعاتهم، كون معظمهم جزءاً من العملية التعليمية، إضافة لمتطلبات سوق العمل المتزايدة والمرتبطة أساساً بالقدرة على استيعاب واستخدام ومتابعة التقدم التكنولوجي، فضلاً عن عوامل أخرى تشكل فيها المعلوماتية ركناً مهماً في حياة الشباب كالتواصل وقضاء وقت الفراغ (الجهني، ٢٠١٧، ٥١١).

لذا فإن مواكبة هذه التطورات التكنولوجية وبصفة خاصة مواقع التواصل الاجتماعي يعد ضرورة حتمية نظراً لاستخدامها بصورة كبيرة لدي الشباب على وجه الخصوص سواء لأسباب تعليمية أو ترفيهية وتوظيف هذه التطبيقات لدى طلاب المنح في نشر قيم التعايش والتسامح بين المسلمين وغير المسلمين. وترشيد استخدام هذه الوسائل وتوجيهها إلى ما ينفع طلاب العلم في الجامعات عن طريق معرفة عالم الطالب الافتراضي واهتماماته وتوجيهها بما يخدم الهدف الذي جاء من أجله طلاب المنح وجعل هذه التطبيقات وسيلة لهم لنشر قيم التعايش والتسامح.

الدراسات السابقة

هدفت **دراسة الجهني (٢٠٢٠)** إلى الكشف عن مستوى إدراك طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة لآداب الاختلاف من منظور التربية الإسلامية وسبل تعزيزها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق استبانة على عينة قوامها (٢٧٩) طالب، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى أن مستوى إدراك الطلاب لأهمية آداب الاختلاف جاء بدرجة كبيرة، كما بينت عدم وجود فروق ترجع لاختلاف القارة، بينما وجدت الفروق في متغير المستوى الدراسي، وكانت في اتجاه طلاب المستوى الأول والثاني، والخامس والسادس، مقارنة بطلاب المستوى السابع والثامن.

وهدفت **دراسة عتيبة (٢٠٢٠)** إلى عرض ملامح المنهج الإسلامي في إرساء قيم التسامح في ضوء القرآن الكريم والهدى النبوي الشريف، وكذلك وضع إطار منهجي تطبيقي للتربية على قيم التسامح، واستخدمت المنهجين الوصفي والاستنباطي، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى أن التسامح من أهم القضايا التي اهتم بها الإسلام؛ لذلك وضع له أسساً ومواثيق متينة، مبيناً واجب المسلمين تجاه بعضهم البعض، وتجاه مخالفيهم من أهل الملل الأخرى.

وهدفت **دراسة عبد الله (٢٠١٩)** الكشف عن المنهج النبوي في تعزيز قيم التعايش الإنساني، واستخدمت المنهج الاستقرائي الوصفي، والتحليلي. واشتملت الدراسة على مبحثين: استعرض الأول أبرز قيم التعايش الإنساني في المنهج النبوي وأهمها: حرية الاعتقاد، والأمن، والعدل، والمساواة، والبر والصلة، والرحمة، والأمانة، والتسامح والعفو، والتعاون. أما المبحث الثاني فعرض لأهم معالم المنهج النبوي في تعزيز قيم التعايش الإنساني، وأهمها: الثبات إلى قيام الساعة، وعدم التغير بتغير الأحوال والأزمان، وأن السلم في المنهج النبوي هو القاعدة والأساس في العلاقة مع غير المسلمين. وأكدت نتائج الدراسة على أن المنهج النبوي قدم دليلا على تحقيق المسلمين لمبادئ المواطنة والتعايش مع غيرهم، وأن المنهج النبوي حث على احترام الكرامة الإنسانية ومنع الاعتداء عليها أو الحاق الضرر بها بجميع صوره، سواء النفسية أو البدنية أو المادية.

وهدفت **دراسة الجهني (٢٠١٧)** إلى الكشف عن الدور التربوي للجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في إكساب طلاب المنح قيم التسامح، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانة طبقت على عينة قوامها (١٧٨) طالب من طلاب المنح بالجامعة، وتوصلت الدراسة إلى تحقق الدور التربوي للجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في إكساب قيم التسامح لطلاب المنح جاء بدرجة كبيرة، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى لاختلاف (القارة، والكلية). بينما وجدت فروق تعزى لاختلاف المرحلة الدراسية لصالح طلاب مرحلة البكالوريوس.

وهدفت **دراسة العماري (٢٠١٧)** إلى الكشف عن أصل العلاقة بين المسلمين وغيرهم في النظر الشرعي (السلم لا الحرب)، واعتمدت الدراسة على المنهج الاستنباطي التحليلي، والمنهج الوصفي، وأظهرت الدراسة أن الشريعة الإسلامية أسست لبناء مجتمع السلم العالمي، والتعايش في المجتمع الإنساني بعيدا عن إثارة النزاعات والحروب، وجعلت الأصل في العلاقة مع المخالف هو السلم لا الحرب، ومن المعالم التي تؤكد السلم في الإسلام: الأمر التشريعي بالميل إلى السلم في العلاقة بالمخالف ما أمكن وخصوصا الملتزمين بصلحهم مع المسلمين والمحايدين، ومعاملة المخالف بالمثل: وهذا منهج عام في النظر الشرعي، سواء بين المسلمين أو بينهم وبين غيرهم، لكن فيما يتعلق بالعلاقة بالمخالف من غير المسلمين، شدد الإسلام على المعاملة بالمثل.

وهدفت **دراسة ميكاونو (٢٠١٦)** إلى التعرف على مظاهر رحمة النبي ﷺ للمخالفين لدعوته، واستخدمت المنهج الاستقرائي والمنهج التحليلي، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى أنه ظهر بالبراهين القاطعة أن النبي ﷺ رحمة لجميع الناس مؤمنهم وكافرهم، وأنه أرحم بهم من أمهاتهم، كما أنه قد رسم لجميع المسلمين منهجاً واضحاً في كيفية التعايش السلمي مع الموافق والمخالف، وطرق كسب قلوب الأعداء، كما أشارت النتائج إلى أن جميع الشبهات التي أثيرت حول رحمة النبي ﷺ يمكن الجواب عليها وإزالتها بنصوص الكتاب والسنة، ومؤلفات أهل العلم الراسخين المأمونين وأساليب أهل اللغة.

وأجرى **جيدوري (٢٠١٥)** دراسة للتعرف على دور كلية التربية بجامعة طيبة في تعزيز ثقافة التسامح لدى طلابها. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال استبانة، طبقت على عينة عشوائية طبقية قوامها (٢١٤) طالبا وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى موافقة أفراد العينة بدرجة كبيرة على جميع مجالات الدراسة. كما أظهرت نتائج الدراسة أن عدم وجود فروق في استجابات عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس، بينما أظهرت فروقاً دالة بالنسبة لدور الأنشطة التربوية. كما أظهرت نتائج الدراسة أن الفرق الدال إحصائياً هو الذي بين طلبة المستوى الأول والمستوى الثامن لصالح طلبة المستوى الثامن.

وأجرى **العجمي (٢٠١٤)** دراسة استهدفت الكشف عن مستوى التسامح لدى الطلبة المعلمين بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال استبانة، طبقت على عينة عشوائية قوامها (٥٠٦) طالب وطالبة. وتوصلت الدراسة إلى أن لدى الطلبة درجة مرتفعة من التسامح حيث جاء في المرتبة الأولى التسامح الثقافي، يليه التسامح الديني، وأخيرا التسامح السياسي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

أوجه التشابه مع الدراسات السابقة:

تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها موضوعات نشر قيم التعايش كما في دراسة عبد الله (٢٠١٩)، وكذلك تناولها قيمة التسامح كما في دراسة عتيبة (٢٠٢٠) والجهني (٢٠١٧) وجيدوري (٢٠١٥) والعجمي (٢٠١٤)، كما تتفق مع أغلب الدراسات في استخدامها

المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة، وكذلك تتشابه في تطبيقها استبانة على عينة من الطلاب كما هو الحال في دراسة كل من الجهني (٢٠٢٠) الجهني (٢٠١٧) إلى جيدوري (٢٠١٥) العجمي (٢٠١٤).

أوجه الاختلاف مع الدراسات السابقة:

من حيث الهدف من الدراسة: تختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها دور طلاب المنح في نشر قيم التعايش والتسامح مع غير المسلمين وهي تختلف بذلك مع جميع الدراسات السابقة، مثل دراسة الجهني (٢٠٢٠) إلى استهدفت الكشف عن مستوى إدراك الطلاب لآداب الاختلاف من منظور التربية الإسلامية وسبل تعزيزها، ودراسة العجمي (٢٠١٤) التي استهدفت الكشف عن مستوى التسامح لدى الطلاب.

من حيث المنهج المستخدم: استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي، وهي تختلف بذلك مع دراسة عتيبة (٢٠٢٠) التي استخدمت المنهجين الوصفي والاستنباطي، ودراسة عبد الله (٢٠١٩) التي استخدمت المنهج الاستقرائي الوصفي، والتحليلي، ودراسة العماري (٢٠١٧) التي استخدمت المنهج الاستنباطي التحليلي، والمنهج الوصفي، ودراسة ميكاونو (٢٠١٦) التي استخدمت المنهج الاستقرائي والمنهج التحليلي.

من حيث الأداة المستخدمة: استخدمت الدراسة الحالية الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وهي تختلف بذلك عن دراسة كل من دراسة عتيبة (٢٠٢٠) عبد الله (٢٠١٩) والعماري (٢٠١٧) وميكاونو (٢٠١٦) التي استخدمت الوثائق.

ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

تنفرد الدراسة الحالية عن جميع الدراسات السابقة بكونها تتناول موضوع نشر قيم التعايش والتسامح مع غير المسلمين في ضوء التقدم التقني المعاصر، وتقدم اقتراحات وتوصيات من شأنها تحسين قيام طلاب المنح بدورهم التربوي في هذا المجال.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في كتابة الإطار النظري، وكذلك تحديد المنهج المناسب، وطرق اختيار العينة، وبناء الأداة، وكيفية التأكد من الخصائص السيكومترية لها، وكذلك في تحديد أساليب المعالجة الإحصائية للبيانات، وفي تحليل ومناقشة النتائج المستخلصة.

إجراءات الدراسة الميدانية

تم عرض في هذا الجزء منهج الدراسة وأهدافها، وتحديد مجتمع الدراسة وطريقة اختيار العيّنة، وبناء الأداة، وخطوات هذا البناء، والتحقق من صدق الأداة وثباتها، وخطوات جمع البيانات، وأخيراً أساليب المعالجة الإحصائية التي تمّ استخدامها في تحليل النتائج.

أولا– منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوثائقي لتحقيق أهداف الدراسة، كما استخدم الوصفي المسحي، وذلك بهدف التعرف على واقع قيام طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة بدورهم في نشر قيم التعايش والتسامح مع غير المسلمين في ضوء التقدم التقني المعاصر، الأمر الذي يتطلب استطلاع آراء أفراد العينة، ثم جمع البيانات وتحليلها بهدف الوصول إلى النتائج والتوصيات.

ثانياً– مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، في الفصل الثاني من العام الجامعي١٤٤٣هـ، وقد بلغ عددهم (١٦١٥٠) طالباً (الجامعة الإسلامية ١٤٤٣هـ).

ثالثاً– عينة الدراسة:

تم تطبيق أداة الدراسة على عينة عشوائية بسيطة من طلاب المنح الدراسية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وقد بلغت العينة في صورتها النهائية (٣٨٦) طالباً، عند فترة ثقة (٩٥٪)، وخطأ معاينة (٥٪)، وفقاً لمعادلة كيرجسي ومورجان Morgan & Kergcie التي أشارت إلى أن حجم العينة لا يقل عن (٣٧٥) طالباً، لمجتمع تكون من (١٦١٥٠) طالباً، وقد بلغت نسبة طلاب المنح عينة الدراسة (2.4%) من مجتمع الدراسة، ويعرض الجدول التالي خصائص عينة الدراسة وفق متغيرات الدراسة.

جدول (١) خصائص عينة طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة وفق متغيرات الدراسة

المتغير	فئاته	العدد	النسبة
المرحلة الدراسية	بكالوريوس	٢٥٦	٦٦,٣
	دبلوم	٣٠	٧,٨
	ماجستير	٥٣	١٣,٧
	دكتوراه	٤٧	١٢,٢
	المجموع	٣٨٦	١٠٠,٠
القارة	أفريقيا	٢٣٨	٦١,٧
	آسيا	١٢٢	٣١,٦
	أوروبا والأمريكتين وأستراليا	٢٦	٦,٧
	المجموع	٣٨٦	١٠٠,٠
عدد المسلمين في البلد	أكثرية	٢٥١	٦٥,٠
	أقلية	١٣٥	٣٥,٠
	المجموع	٣٨٦	١٠٠,٠
وجود غير المسلمين في الأسرة أو القبيلة	نعم	١٠٣	٢٦,٧
	لا	٢٨٣	٧٣,٣
	المجموع	٣٨٦	١٠٠,٠

يتضح من الجدول السابق أن طلاب مرحلة البكالوريوس يمثلون الفئة الأعلى بحسب المرحلة الدراسية، بنسبة (٦٦,٣٪) من مجموع أفراد العينة، بينما يمثل طلاب الدبلوم أقل فئة، بنسبة (٧,٨٪). ويمثل طلاب قارة إفريقيا أعلى فئة بحسب القارة، بنسبة (٦١,٧٪) من مجموع أفراد العينة، بينما يمثل طلاب قارات أوروبا والأمريكتين وأستراليا أقل فئة، بنسبة (٦,٧٪). ويمثل الطلاب الذين يكون عدد المسلمين في بلدانهم أكثرية أعلى فئة، بنسبة (٦٥٪) من مجموع أفراد العينة، يليهم الطلاب الذين يمثل عدد المسلمين في بلدانهم أقلية، بنسبة (٣٥٪). وأجاب نسبة (٧٣,٣٪) من طلاب المنح أنه لا يوجد في الأسرة أو القبيلة غير مسلمين، بينما أكد ذلك ما نسبته (٢٦,٧٪) من طلاب المنح. وهذه النتائج تشير إلى التنوع الذي تتصف به عينة الدراسة من طلاب المنح سواء كان ذلك في المرحلة الدراسية، أو القارة التي ينتمون إليها، أو كونهم يعيشون ضمن أقليات مسلمة أو أكثرية، وكذلك وجود غير المسلمين في قبائلهم وأسرهم، وهذا يرجع إلى حرص الجامعة الإسلامية

بالمدينة المنورة على استقطاب طلاب المنح من مختلف دول العالم، وهم يمثلون مجتمعاً غير متجانس من حيث تعدد الثقافات واللغات والخصائص، كما تمنح الجامعة الإسلامية فرصة لطلاب المنح المتفوقين منهم فرصة مواصلة دراساتهم العليا بعد إنهاء المرحلة الجامعية.

رابعاً– أداة الدراسة:

تمّ تصميم استبانة لتحقيق أهداف الدراسة وذلك باتّباع الخطوات التالية:

تحديد الهدف من الأداة:

تمثل الهدف من الاستبانة في معرفة واقع قيام طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة بدورهم في نشر قيم التعايش والتسامح مع غير المسلمين في ضوء التقدم التقني المعاصر.

مصادر بناء الأداة:

تم الرجوع إلى المؤلفات والكتب التربوية ذات العلاقة بموضوع التعايش والتسامح مع غير المسلمين، والاطلاع على الدراسات السابقة للموضوع، مثل دراسة الجهني (٢٠٢٠) وعبد الله (٢٠١٩) والعجمي (٢٠١٤) وجيدوري (٢٠١٥).

بناء الاستبانة في صورتها الأولية:

تم بناء الاستبانة في صوتها الأولية، وقد تكونت من (٣٢) عبارة تقيس واقع قيام طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة بدورهم في نشر قيم التعايش والتسامح مع غير المسلمين في ضوء التقدم التقني المعاصر في أربعة جوانب وهي (الجانب الديني، والجانب الاجتماعي، والجانب الوطني، والجانب الفكري والثقافي).

الصدق الظاهري للأداة:

تم عرض الاستبانة على المحكمين، وقد تبين أن عبارات الاستبانة حظيت جميعها بنسب اتفاق تجاوزت ٨٠٪ بما يؤيد بقائها كعبارات صادقة للوفاء بالهدف من الاستبانة المستخدمة.

الصدق التمييزي للأداة:

تم حساب الصدق التمييزي بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية –من خارج العينة النهائية – قوامها (٣٠) طالباً من طلاب المنح بالجامعة، ثم تم حساب معامل الارتباط بين كل عبارة ومحورها الفرعي، وبين كل عبارة وباقي المحاور الفرعية المنافسة له في المقياس، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (٢) معامل الارتباط بين عبارات كل محور فرعي والدرجات الكلية له والدرجات الكلية لباقي محاور الأداة المنافسة له.

العبارة	الجانب الديني	الجانب الاجتماعي	الجانب الوطني	الجانب الفكري والثقافي	العبارة	الجانب الديني	الجانب الاجتماعي	الجانب الوطني	الجانب الفكري والثقافي
١	٦٣٧.	٣٨٣.	٤٦٥.	٣٦٦.	١٧	٥٤٥.	٧٠٥.	٥٣٦.	٤٦٠.
٢	٦٤٨.	٤١٢.	٣٧٣.	٣٩٢.	١٨	٤٧٦.	٦٦٠.	٥٢٠.	٤٣٤.
٣	٧٢٩.	٤٩٤.	٤٥٤.	٥٧٢.	١٩	٥٥٣.	٥٣٧.	٧١٦.	٤٣٤.
٤	٦٧٧.	٤٤٠.	٤٤٤.	٤٠٨.	٢٠	٥٥٦.	٥٤٣.	٧٥٩.	٤٩٧.
٥	٧٠٣.	٣٨٥.	٣٧٨.	٤٠٨.	٢١	٤٩٦.	٤٣٨.	٧١١.	٣٩٢.
٦	٧٢٨.	٤٥٠.	٤٨٤.	٤١٩.	٢٢	٤٤٨.	٥٠٧.	٧١٦.	٤٩٦.
٧	٦٦٣.	٤٣٧.	٤٠٧.	٣٠٤.	٢٣	٢٥٩.	٤٣٣.	٦١٦.	٣٣٨.
٨	٧٥٣.	٥١٩.	٤٩٧.	٣٨٩.	٢٤	٣٦٢.	٤٥٤.	٦٧٤.	٤٥٩.
٩	٦٠٧.	٦١٥.	٦٠٠.	٤٩٩.	٢٥	٥٤٢.	٥٦٩.	٧٤٣.	٥٤٩.
١٠	٤٢٢.	٦٩٤.	٤١٥.	٤١٤.	٢٦	٤٧٩.	٣٦٤.	٤٤٨.	٥٨١.
١١	٢٦٩.	٦٧٢.	٣٨٥.	٣٣٥.	٢٧	٤٥٣.	٤٥٩.	٥٧٨.	٦٨٤.
١٢	٤٢٧.	٧٤٤.	٤٣٨.	٤٥٢.	٢٨	٤٤٨.	٥٢٣.	٥٩١.	٦٦٣.
١٣	٣٧٦.	٧٦٥.	٤٤٣.	٤٣٧.	٢٩	٤٢٤.	٣٥٥.	٤٠١.	٧٦١.
١٤	٢٩٩.	٦١٠.	٤٥٩.	٣١٥.	٣٠	٣٦٣.	٤٩٦.	٣٧١.	٧٨٥.
١٥	٥٩١.	٦٧٥.	٦١٤.	٤٨٥.	٣١	٤٢٨.	٤٦٩.	٤٥٢.	٨٣٠.
١٦	٤٩١.	٦٧١.	٥١٤.	٤٦٢.	٣٢	٥٠٠.	٥١٥.	٥١١.	٧٨٥.

يشير الجدول السابق إلى أنّ قيم الارتباط في محور الجانب الديني تراوحت بين (٠,٦٣٧– ٠,٧٥٣)، وتراوحت في محور الجانب الاجتماعي بين (٠,٦١٠– ٠,٧٦٥)، وتراوحت قيم الارتباط

بالنسبة لمحور الجانب الوطني بين (٠,٦١٦- ٠,٧٥٩)، وتراوحت في محور الجانب الفكري والثقافي بين (٠,٥٨١ – ٠,٨٣٠)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١). وباستعراض كل قيم الارتباطات بين العبارات المرتبطة بكل محور فرعي وبقية المحاور الفرعية الأخرى يتضح مدى تمتع بنية كل محور بدرجة عالية من الصدق التمييزي، حيث إن معامل ارتباطات كل عبارة بمحورها أعلى من ارتباطها بالمحاور الفرعية المنافسة له في المقياس؛ وبناء عليه أصبح عدد عبارات الاستبانة (٣٢) عبارة تتمتع بدرجة مناسبة من الصدق التمييزي.

ثبات الأداة:

تم التأكد من ثبات الاستبانة بواسطة ألفا كرونباخ، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٣) معامل الثبات لكل محور من المحاور الفرعية للأداة وللأداة بشكل عام

المحاور	الثبات
نشر قيم التعايش والتسامح مع غير المسلمين ذات العلاقة بالجانب الديني	٠,٨٤٥
نشر قيم التعايش والتسامح مع غير المسلمين ذات العلاقة بالجانب الاجتماعي	٠,٨٦٩
نشر قيم التعايش والتسامح مع غير المسلمين ذات العلاقة بالجانب الوطني	٠,٨١٢
نشر قيم التعايش والتسامح مع غير المسلمين ذات العلاقة بالجانب الفكري والثقافي	٠,٨٥٤
الأداة بشكل عام	**٠٩٤٠**

اتضح أن الاستبانة تتمتع بدرجة مرتفعة جداً من الثبات، حيث بلغت قيمة الثبات للاستبانة بشكل عام (٠,٩٤٠)، وتراوحت في كل محور من محاورها الفرعية بين (٠,٨١٢) و (٠,٨٦٩)، بما يؤكد إمكانية ثبات النتائج المستخلصة منها وتعميمها على مجتمع الدراسة.

الصورة النهائية للاستبانة:

تضمنت الاستبانة في صورتها النهائية أربعة محاور فرعية كما يلي:

أولاً: دور طلاب المنح في نشر قيم التعايش والتسامح ذات العلاقة بالجانب الديني مع غير المسلمين، وتضمنت (٨) عبارات، وهي المرقمة من (١- ٨).

ثانياً: دور طلاب المنح في نشر قيم التعايش والتسامح ذات العلاقة بالجانب الاجتماعي مع غير المسلمين، وتضمنت (١٠) عبارات، وهي المرقمة من (٩- ١٨).

ثالثاً: دور طلاب المنح في نشر قيم التعايش والتسامح ذات العلاقة بالجانب الوطني مع غير المسلمين، وتضمنت (٧) عبارات، وهي المرقمة من (١٩- ٢٥).

رابعاً: دور طلاب المنح في نشر قيم التعايش والتسامح ذات العلاقة بالجانب الفكري والثقافي مع غير المسلمين، وتضمنت (٧) عبارات، وهي المرقمة من (٢٦- ٣٢).

تصحيح الاستبانة ومعيار الحكم:

تكون الإجابة عن فقرات الاستبانة عن طريق اختيار المستجيب بين إحدى خمس بدائل موجودة أمام كل عبارة، وتتمثل هذه البدائل في ما يلي: (كبيرة جداً) تأخذ خمس درجات، (كبيرة) تأخذ أربع درجات، (متوسطة) تأخذ ثلاث درجات، (ضعيفة) تأخذ درجتين، (ضعيفة جداً) تأخذ درجة واحدة. كما تمّ استخدام المعيار التالي لقياس واقع قيام طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة بدورهم في نشر قيم التعايش والتسامح مع غير المسلمين في ضوء التقدم التقني المعاصر، وذلك بتحديد طول خلايا مقياس خماسي، وحساب المدى (٥-١=٤)، وتقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية، أي (٤÷٥=٠,٨٠)، ثم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس وهي واحد صحيح)، وذلك لتحديد الحدّ الأعلى لهذه الخلية. ويمكن تحديد المتوسطات المرجحة لغايات الدراسة على النحو التالي:

جدول (٤) المتوسطات المرجحة لغايات الدراسة وفق المقياس المتدرج الخماسي

المتوسط المرجح	درجة الموافقة
من ٤,٢١ إلى ٥	كبيرة جدا
من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠	كبيرة
من ٢,٦١ إلى ٣,٤٠	متوسطة
من ١,٨١ إلى ٢,٦٠	ضعيفة
من ١ إلى ١,٨٠	ضعيفة جداً

خامساً–أساليب المعالجة الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية للإجابة عن أسئلة الدراسة:

– معامل ارتباط بيرسون Pearon Correlation للتأكد من صدق الأداة.

– ألفا كرونباخ Cronbach' Alpha للتأكد من ثبات الأداة.

– المتوسطات والانحرافات المعيارية لقياس واقع قيام طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة بدورهم في نشر قيم التعايش والتسامح مع غير المسلمين في ضوء التقدم التقني المعاصر.

– اختبار ت (t - test) لدراسة الفروق في استجابات أفراد العينة تعزى لاختلاف عدد المسلمين في البلد، وعدد غير المسلمين في الأسرة أو القبيلة.

– اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) لدراسة الفروق في استجابات أفراد العينة تعزى لاختلاف المرحلة الدراسية، والقارة.

– اختبار شيفيه للمقارنات البعدية.

نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها

فيما يلي نتائج الدراسة الميدانية التي أسفر عنها تحليل البيانات، ومناقشتها وتفسيرها، والوصول للاستنتاجات المتعلقة بموضوع الدراسة، وذلك على النحو التالي:

إجابة السؤال الأول للدراسة: ما الممارسات اللازمة لطلاب المنح بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة لنشر قيم التعايش والتسامح مع غير المسلمين؟

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث المنهج الوثائقي، حيث تم الرجوع إلى الكتابات النظرية والدراسات السابقة للموضوع، وقد يخص الباحث إلى تعدد الممارسات اللازمة لطلاب المنح بالجامعة الإسلامية لنشر قيم التعايش والتسامح مع غير المسلمين، منها ما يتعلق بالجانب الديني، ومنها ما يتعلق بالجانب الاجتماعي، ومنها ما يتعلق بالجانب الفكري والثقافي، ومنها ما يتعلق بالجانب الوطني.

إجابة السؤال الثاني للدراسة: ما أهم الوسائل التقنية لتواصل طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة مع غير المسلمين لنشر قيم التعايش والتسامح معهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات طلاب المنح بالجامعة الإسلامية حول أبرز وسائل التواصل الاجتماعي المستخدمة من قبلهم لنشر قيم التعايش والتسامح مع غير المسلمين.

جدول (٥) سائل التواصل الاجتماعي المستخدمة لنشر قيم التعايش والتسامح مع غير المسلمين

وسيلة التواصل الاجتماعي	التكرار	النسبة
واتساب	٢٥٣	٪٢٤,٦
فيسبوك	٢٤٨	٪٢٤,١
أخرى	٢٣٤	٪٢٢,٨
انستغرام	١٠٤	٪١٠,١
توتير	١٠٣	٪١٠,٠
تيك توك	٤٢	٪٤,١
يوتيوب	٢٥	٪٢,٤
تلغرام	١٨	٪١,٨
المجموع	**١٠٢٧**	**١٠٠**

تظهر بيانات الجدول السابق أن تطبيق واتساب يعد من أبرز الوسائل التقنية للتواصل المستخدمة من قبل طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة لنشر قيم التعايش والتسامح مع غير المسلمين، بنسبة (٢٤,٦٪)، يليه فيسبوك بنسبة (٢٤,١٪). بينما تمثلت أقل وسائل التواصل الاجتماعي المستخدمة في تطبيق تلغرام، بنسبة (١,٨٪). وقد يرجع ذلك إلى انتشار استخدام هذا التطبيق على المستوى العالمي، وسهولة استخدامه، وإمكانية نشر المعلومات وتبادل المحادثات، والصور والفيديوهات، والرسائل الصوتية والمكتوبة وتبادل الملفات فيه، الأمر الذي يجعله وسيلة سهلة ومناسبة لنشر قيم التعايش والتسامح مع غير المسلمين على نطاق واسع.

إجابة السؤال الثالث للدراسة:

نص السؤال الثالث للدراسة على ما يلي: **ما واقع قيام طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة بدورهم في نشر قيم التعايش والتسامح مع غير المسلمين في ضوء التقدم التقني المعاصر؟**

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، لكل محور من محاور الدراسة، وللاستبانة بشكل عام، كما هو موضح بالجدول التالي.

جدول (٦) واقع قيام طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة بدورهم في نشر قيم التعايش والتسامح مع غير المسلمين في ضوء التقدم التقني المعاصر

المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
نشر قيم التعايش والتسامح مع غير المسلمين ذات العلاقة بالجانب الديني	٤,٢٣	٠,٦٧	كبيرة جداً	١
نشر قيم التعايش والتسامح مع غير المسلمين ذات العلاقة بالجانب الوطني	٤,١٢	٠,٦٨	كبيرة	٢
نشر قيم التعايش والتسامح مع غير المسلمين ذات العلاقة بالجانب الفكري والثقافي	٣,٩٧	٠,٧٩	كبيرة	٣
نشر قيم التعايش والتسامح مع غير المسلمين ذات العلاقة بالجانب الاجتماعي	٣,٦٦	٠,٧٨	كبيرة	٤
المتوسط العام للأداة	٣,٩٧	٠,٦٣	كبيرة	

يتضح من الجدول السابق قيام طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة بدورهم في نشر قيم التعايش والتسامح مع غير المسلمين في ضوء التقدم التقني المعاصر بدرجة كبيرة، بمتوسط حسابي (٣,٩٧)، وانحراف معياري (٠,٦٣)، وهو يقع في مجال استجابة (كبيرة). وجاء الجانب الديني في مقدمة الجوانب المتحققة، بمتوسط حسابي (٤,٢٣)، يليه الجانب الوطني، بمتوسط حسابي (٤,١٢)، ثم الجانب الفكري والثقافي، بمتوسط حسابي (٣,٩٧)، وأخيراً الجانب الاجتماعي، بمتوسط حسابي (٣,٦٦). ويعزو الباحث هذه النتائج إلى حرص الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة على غرس قيم التعايش والتسامح مع غير المسلمين لدى طلابها، من خلال تفعيل دور أعضاء هيئة التدريس والمناهج الدراسية والأنشطة الطلابية لتنمية تلك القيم في نفوسهم. كما يرجع ذلك إلى استفادة طلاب المنح من الدورات العلمية والدروس الشرعية التي تقام خارج الجامعة واستفادتهم من مجالسة العلماء والصالحين، الأمر الذي عزز من تشبع طلاب المنح بالعقيدة الإسلامية الصحيحة التي تبين ضوابط التعامل والتعايش مع غير المسلمين وتدعو إلى التمسك بالأخلاق الإسلامية ونشرها، ومن ذلك التسامح مع غير المسلمين، وعزز من وعيهم بدورهم التربوي والدعوي في تعاملهم مع غير المسلمين. وهذا ما يتوافق مع نتائج دراسة (الجهني ٢٠١٧) التي أظهرت تحقق الدور التربوي للجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في إكساب قيم التسامح لطلاب المنح جاء بدرجة كبيرة. كما تتفق النتائج مع نتائج دراسة (العجمي٢٠١٤) التي أظهرت أن مستوى التسامح لدى الطلاب جاء بدرجة

كبيرة. كما تتفق مع نتائج دراسة (جيدوري٢٠١٥) التي أظهرت تحقق دور كلية التربية بجامعة طيبة في تعزيز ثقافة التسامح لدى طلابها بدرجة كبيرة.

وقد يرجع مجيء محور نشر قيم التعايش والتسامح مع غير المسلمين ذات العلاقة بالجانب الديني في مقدمة المحاور المتحققة إلى عناية الجامعة الإسلامية بالتأصيل العلمي للطلاب وتبصيرهم بالعقيدة الصحيحة المتعلقة بكيفية التعامل مع غير المسلمين من خلال تضمين المقررات الدراسية المسائل والموضوعات العقدية والدعوية التي تعنى بمسألة التعامل مع غير المسلمين وضوابطها، والتي تغرس فيهم قيم التعايش والتسامح في هذا المجال. كما يرجع إلى حث أعضاء هيئة التدريس بها الطلاب بأهمية التعايش والتسامح ذات العلاقة بالجانب الديني مع غير المسلمين وبيان أثرها في دعوتهم إلى الله وتبصيرهم بمحاسن الإسلام وسماحته وتصحيح المفاهيم العقدية الخاطئة لديهم تجاهه. كما قد يرجع مجيء نشر قيم التعايش والتسامح مع غير المسلمين ذات العلاقة بالجانب الاجتماعي إلى كون المناهج والمقررات الدراسية تركز بشكل أكبر في تناول الموضوعات العقدية المتعلقة بغير المسلمين وضوابط التعامل والتعايش معهم أكثر من تركيزها على الجوانب الاجتماعية في هذا المجال.

ويعرض الباحث فيما يلي مدى قيام طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في نشر قيم التعايش والتسامح مع غير المسلمين في ضوء التقدم التقني المعاصر بحسب كل جانب من جوانب الدراسة.

أولاً: نشر قيم التعايش والتسامح ذات العلاقة بالجانب الديني

يعرض الجدول التالي المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، لكل عبارة منتمية لمحور نشر قيم التعايش والتسامح ذات العلاقة بالجانب الديني مع غير المسلمين، وللمحور بشكل عام.

جدول (٧) واقع قيام طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة بدورهم في نشر قيم التعايش والتسامح ذات العلاقة بالجانب الديني مع غير المسلمين مرتبة تنازلياً

م	الفقرة	العينة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١	ألتزم بقيم الوسطية الإسلامية في تعايشي مع غير المسلمين	ك	٢٠٩	١٠٦	٥٨	٩	٤	٤,٣١	٠,٨٨	كبيرة جداً	١
		%	٥٤,١	٢٧,٥	١٥,٠	٢,٣	١,٠				
٤	أتجنب التعصب والتشدد في الحوار مع غير المسلمين	ك	٢١٦	٩٥	٥٧	١١	٧	٤,٣٠	٠,٩٥	كبيرة جداً	٢
		%	٥٦,٠	٢٤,٦	١٤,٨	٢,٨	١,٨				
٧	أتجنب الإساءة لرموز الأديان الأخرى والسخرية منهم	ك	٢٠٦	٩٥	٧٨	٤	٣	٤,٢٩	٠,٨٨	كبيرة جداً	٣
		%	٥٣,٤	٢٤,٦	٢٠,٢	١,٠	٠,٨				
٦	أُحذِّر من الاعتداء على أماكن العبادة لغير المسلمين	ك	٢٠٤	١٠٧	٥٦	١٤	٥	٤,٢٧	٠,٩٣	كبيرة جداً	٤
		%	٥٢,٨	٢٧,٧	١٤,٥	٣,٦	١,٣				
٢	أحرص على الدعاء بالهداية لغير المسلمين.	ك	٢٠٧	٨٥	٧٣	١٦	٥	٤,٢٣	٠,٩٨	كبيرة جداً	٥
		%	٥٣,٦	٢٢,٠	١٨,٩	٤,١	١,٣				
٨	أحذِّر الآخرين من التعدي بالإتلاف أو الإهانة لكتب الأديان السماوية الأخرى.	ك	١٩٩	٩٢	٦٨	١٤	١٣	٤,١٧	١,٠٦	كبيرة	٦
		%	٥١,٦	٢٣,٨	١٧,٦	٣,٦	٣,٤				
٥		ك	١٧٢	١٢٧	٧٠	١٢	٥	٤,١٦	٠,٩٢	كبيرة	٧

م	الفقرة	العينة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
	أصحح المعتقدات الخاطئة لدى الآخرين في التعامل مع غير المسلمين	%	٤٤,٦	٣٢,٩	١٨,١	٣,١	١,٣				
٣	أظهر يسر الإسلام وسماحته من خلال تواصلي مع غير المسلمين عبر مواقع التواصل الاجتماعي	ك	١٩٣	٧٨	٨٧	١٦	١٢	٤,١٠	١,٠٨	كبيرة	٨
		%	٥٠,٠	٢٠,٢	٢٢,٥	٤,١	٣,١				
المتوسط العام للمحور								٤,٢٣	٠,٦٧	كبيرة جداً	

تظهر نتائج الجدول السابق تحقق دور طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في نشر قيم التعايش والتسامح ذات العلاقة بالجانب الديني مع غير المسلمين في ضوء التقدم التقني المعاصر بدرجة كبيرة جداً، بمتوسط حسابي (٤,٢٣)، وانحراف معياري (٠,٦٧). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى امتلاك طلاب المنح للمعرفة الشرعية اللازمة التي تساعدهم على نشر قيم التعايش والتسامح مع غير المسلمين، وإدراكهم لأهمية ذلك في نشر الإسلام وتصحيح المفاهيم والمعتقدات المغلوطة عنه لدى غير المسلمين. وقد اتفقت النتيجة مع نتائج دراسة الجهني (٢٠١٧) التي أظهرت اهتمام الجامعة الإسلامية بإكساب الطلاب قيم التسامح. كما اتفقت مع نتائج دراسة عبد الله (٢٠١٩) التي أكدت أن من أهم معالم المنهج النبوي في تعزيز قيم التعايش الإنساني عدم الإكراه في الدين، والتسامح والعفو.

وتراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات محور دور طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في نشر قيم التعايش والتسامح ذات العلاقة بالجانب الديني مع غير المسلمين في ضوء التقدم التقني المعاصر بين (٤,١٠) و (٤,٣١)، وتمثل أعلاها تحققاً في العبارة "ألتزم بقيم الوسطية الإسلامية في تعايشي مع غير المسلمين"، بمتوسط حسابي (٤,٣١)، ويفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء حرص الجامعة الإسلامية على غرس قيم الوسطية والاعتدال في نفوس الطلاب، والتي تعد من أهم

سمات الدين الإسلامي، ويشمل ذلك تعاملهم مع المسلمين وتعايشهم مع غير المسلمين، كما يرجع ذلك إلى وعي طلاب المنح بآثار الغلو والتطرف في التعايش مع غير المسلمين وكونه منهج منحرف نهى عنه الإسلام وحذر منه، وهو ما تؤكده نتائج دراسة (عتيبة٢٠٢٠) التي أكدت سماحة الإسلام وأوضحت المنهج الإسلامي في إرساء قيم التسامح الذي يمثل إحدى أهم قيم الوسطية في الإسلام، وبينت أن التربية على قيم التسامح هي السبيل الأيسر لمكافحة التعصب والغلو والتطرف ونبذ العنف. بينما تمثل أقلها تحققاً في العبارة "أظهر يسر الإسلام وسماحته من خلال تواصلي مع غير المسلمين عبر مواقع التواصل الاجتماعي"، بمتوسط حسابي (٤,١٦). وقد يرجع مجيئها في المرتبة الأخيرة إلى محدودية الدورات التدريبية التي تقدمها الجامعة الإسلامية لطلاب المنح في كيفية توظيف مواقع التواصل الاجتماعي لإظهار سماحة الإسلام ويسره.

ثانياً: نشر قيم التعايش والتسامح ذات العلاقة بالجانب الاجتماعي مع غير المسلمين

يعرض الجدول التالي المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، لكل عبارة منتمية لمحور نشر قيم التعايش والتسامح ذات العلاقة بالجانب الاجتماعي مع غير المسلمين، وللمحور بشكل عام.

جدول (٨) واقع قيام طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة بدورهم في نشر قيم التعايش والتسامح ذات العلاقة بالجانب الاجتماعي مع غير المسلمين مرتبة تنازلياً

م	الفقرة	العينة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٩	أتعامل بالحلم والتسامح مع غير المسلمين	ك	٢٠٨	١١٩	٥١	٣	٥	٤,٣٥	٠,٨٣	كبيرة جداً	١
		%	٥٣,٩	٣٠,٨	١٣,٢	٠,٨	١,٣				
١٥	أُحذِّر من العنف مع غير المسلمين داخل المجتمع.	ك	١٧٠	١٢١	٧٠	١٦	٩	٤,١١	٠,٩٩	كبيرة	٢
		%	٤٤,٠	٣١,٣	١٨,١	٤,١	٢,٣				
١٨	أشجِع على الإحسان في التعامل مع غير المسلمين.	ك	١٧٤	١١٤	٧٣	١٦	٩	٤,١١	١,٠٠	كبيرة	٣
		%	٤٥,١	٢٩,٥	١٨,٩	٤,١	٢,٣				
١٦		ك	١٧٥	١١٠	٦٥	٢٤	١٢	٤,٠٧	١,٠٧	كبيرة	٤

م	الفقرة	العينة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
	أبتعد عن خطاب الكراهية والبغض مع غير المسلمين.	%	٤٥,٣	٢٨,٥	١٦,٨	٦,٢	٣,١				
١٤	أُمارس مع غير المسلمين البيع والشراء وباقي المعاملات	ك	١٧٣	٨٣	٩٨	٢١	١١	٤,٠٠	١,٠٩	كبيرة	٥
		%	٤٤,٨	٢١,٥	٢٥,٤	٥,٤	٢,٨				
١٧	أتجاوز عن زلات وهفوات غير المسلمين في حقي.	ك	١١٧	١٠٨	١٢١	٣١	٩	٣,٧٦	١,٠٥	كبيرة	٦
		%	٣٠,٣	٢٨,٠	٣١,٣	٨,٠	٢,٣				
١٠	أُساعِد الفقراء والمحتاجين والعاجزين من غير المسلمين بالمجتمع الذي أعيش فيه.	ك	١٢٤	٩١	١٠٠	٤٥	٢٦	٣,٦٣	١,٢٣	كبيرة	٧
		%	٣٢,١	٢٣,٦	٢٥,٩	١١,٧	٦,٧				
١٢	أزور المرضى من غير المسلمين	ك	٨٢	٦٩	١٠٠	٦٦	٦٩	٣,٠٨	١,٣٨	متوسطة	٨
		%	٢١,٢	١٧,٩	٢٥,٩	١٧,١	١٧,٩				
١٣	أشارك في الأنشطة التطوعية مع غير المسلمين	ك	٥٦	٦٣	١١٨	٧٥	٧٤	٢,٨٨	١,٣٠	متوسطة	٩
		%	١٤,٥	١٦,٣	٣٠,٦	١٩,٤	١٩,٢				
١١	أُجيب دعوة غير المسلمين في مناسباتهم الاجتماعية	ك	٦١	٤٩	٨٤	٨٠	١١٢	٢,٦٦	١,٤٢	متوسطة	١٠
		%	١٥,٨	١٢,٧	٢١,٨	٢٠,٧	٢٩,٠				
المتوسط العام للمحور								٣,٦٦	٠,٧٨	كبيرة	

تظهر نتائج الجدول السابق تحقق دور طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في نشر قيم التعايش والتسامح ذات العلاقة بالجانب الاجتماعي مع غير المسلمين في ضوء التقدم التقني

المعاصر بدرجة كبيرة جداً، بمتوسط حسابي (٤,٢٣)، وانحراف معياري (٠,٦٧). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى حرص طلاب المنح على التعامل الاجتماعي الصحيح مع غير المسلمين في ضوء ضوابط الإسلام وقيمه التي نظمت العلاقات الاجتماعية بين المسلمين وغير المسلمين، ووعيهم بكون ممارسة قيم التعايش والتسامح في هذا المجال ذات أهمية بالغة لتحقيق السلم الاجتماعي. وقد اتفقت النتيجة مع نتائج دراسة العماري (٢٠١٧) التي أكدت أن الشريعة الإسلامية أسست لبناء مجتمع السلم العالمي، والتعايش في المجتمع الإنساني بعيداً عن إثارة النزاعات والحروب

وتراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات محور دور طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في نشر قيم التعايش والتسامح ذات العلاقة بالجانب الاجتماعي مع غير المسلمين في ضوء التقدم التقني المعاصر بين (٢,٦٦) و (٤,٣٥)، وتمثل أعلاها تحققاً في العبارة "أتعامل بالحلم والتسامح مع غير المسلمين"، بمتوسط حسابي (٤,٣٥)، ويفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء وعي طلاب المنح أن الحلم والتسامح في التعامل مع غير المسلمين قد حث إليه الإسلام ودعا إليه وهو منهج نبوي أصيل، ووعيهم بكون الشريعة الإسلامية قد نظمت العلاقات الاجتماعية بين المسلمين وغير المسلمين، وحثت على التعايش السلمي والتسامح في التعامل معهم، وهو ما تؤكده دراسة (بلبكاي٢٠١٤) التي بينت سماحة الإسلام وشريعته التي تعد شريعة ربانية تسير وفق منهج عادل في التعايش والسلام والتعاون والتسامح الذي يحكم العلاقات الإنسانية بين المسلمين مع غير المسلمين. بينما تمثل أقلها تحققاً في العبارة "أُجيب دعوة غير المسلمين في مناسباتهم الاجتماعية"، بمتوسط حسابي (٢,٦٦). وقد يرجع ذلك إلى أن المناسبات الاجتماعية لدى غير المسلمين تحكمها عاداتهم وثقافاتهم والتي تخالف في كثير منها مبادئ الإسلام وقيمه، كوجود المنكرات والمحرمات المرتبطة بسلوكهم وملبسهم ومأكلهم ومشربهم.

ثالثاً: نشر قيم التعايش والتسامح ذات العلاقة بالجانب الوطني مع غير المسلمين

يعرض الجدول التالي المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، لكل عبارة منتمية لمحور نشر قيم التعايش والتسامح ذات العلاقة بالجانب الوطني مع غير المسلمين، وللمحور بشكل عام.

جدول (٩) واقع قيام طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة بدورهم في نشر قيم التعايش والتسامح ذات العلاقة بالجانب الوطني مع غير المسلمين مرتبة تنازلياً

م	الفقرة	العينة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٢٠	أدّعَم العدل والإنصاف في الحقوق والواجبات مع غير المسلمين.	ك	٢٣١	١٠٤	٤٦	٣	٢	٤,٤٥	٠,٧٧	كبيرة جداً	١
		%	٥٩,٨	٢٦,٩	١١,٩	٠,٨	٠,٥				
١٩	أحترم العهود والمواثيق مع غير المسلمين.	ك	٢٢٢	١١٦	٣٩	٥	٤	٤,٤٢	٠,٨١	كبيرة جداً	٢
		%	٥٧,٥	٣٠,١	١٠,١	١,٣	١,٠				
٢٥	أحترم الكرامة الإنسانية لغير المسلم.	ك	٢١٦	١٠٨	٤٤	١٠	٨	٤,٣٣	٠,٨٤	كبيرة جداً	٣
		%	٥٦,٠	٢٨,٠	١١,٤	٢,٦	٢,١				
٢١	أدعو إلى عصمة دماء وأعراض وأموال غير المسلمين في وطني.	ك	٢١٠	١٠٤	٦٥	٥	٢	٤,٣٣	٠,٩٣	كبيرة جداً	٤
		%	٥٤,٤	٢٦,٩	١٦,٨	١,٣	٠,٥				
٢٢	أتعاون مع غير المسلمين في المحافظة على المكتسبات الوطنية	ك	١٦٨	١١٩	٦٧	١٩	١٣	٤,٠٦	١,٠٥	كبيرة	٥
		%	٤٣,٥	٣٠,٨	١٧,٤	٤,٩	٣,٤				
٢٤	أدعو إلى إشاعة السلم مع غير المسلمين في وطني.	ك	١٥٩	١٠٧	٧٩	٢٥	١٦	٣,٩٥	١,١٢	كبيرة	٦
		%	٤١,٢	٢٧,٧	٢٠,٥	٦,٥	٤,١				
٢٣	أتقبّل تعدد غير المسلمين داخل وطني.	ك	٩٦	٦٧	١٢٣	٥٢	٤٨	٣,٢٩	١,٣١	متوسطة	٧
		%	٢٤,٩	١٧,٤	٣١,٩	١٣,٥	١٢,٤				
المتوسط العام للمحور								٤,١٢	٠,٦٨	كبيرة	

تظهر نتائج الجدول السابق تحقق دور طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في نشر قيم التعايش والتسامح ذات العلاقة بالجانب الوطني مع غير المسلمين في ضوء التقدم التقني المعاصر بدرجة كبيرة جداً، بمتوسط حسابي (٤,٢٣)، وانحراف معياري (٠,٦٧). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى وعي طلاب المنح بأهمية ممارسة قيم التعايش والتسامح مع غير المسلمين في البلدان التي يعيشون بها، وأثرها في تحقيق الوحدة الوطنية ونبذ الخلاف والفرقة. واتفقت النتيجة مع نتائج دراسة عبدالله (٢٠١٩) والعماري (٢٠١٧) التي أظهرت اهتمام السنة النبوية بتحقيق السلم الوطني والمواطنة من خلال ترسيخ قيم التعايش والتسامح مع غير المسلمين.

وتراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات محور دور طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في نشر قيم التعايش والتسامح ذات العلاقة بالجانب الوطني مع غير المسلمين في ضوء التقدم التقني المعاصر بين (٣,٢٩) و (٤,٤٥)، وتمثل أعلاها تحققاً في العبارة "أدّعَم العدل والإنصاف في الحقوق والواجبات مع غير المسلمين"، بمتوسط حسابي (٤,٤٥)، ويفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء وعي طلاب المنح أن العدل والإنصاف في الحقوق والواجبات يأتي في مقدمة القيم التي حث عليها الإسلام ودعا إليها في التعامل والتعايش مع غير المسلمين، وكون ذلك من أهم سمات المواطنة التي ينبغي مراعاتها، كما أن ذلك من واجبات المواطنين المسلمين تجاه الدولة وولاة أمورهم والتي تسن الأنظمة والقوانين التي تقوم على العدل والإنصاف في التعامل مع غير المسلمين، ووجب عليهم السمع والطاعة في ذلك امتثالاً لأمر الله تعالى، وهذا ما يتوافق مع ما أكدته دراسة عبدالله (٢٠١٩) التي أوضحت أن أبرز قيم التعايش الإنساني في المنهج النبوي وأهمها تتمثل في العدل، والمساواة، والتسامح والعفو، كما أكدت على أن المنهج النبوي قدم دليلا على تحقيق المسلمين لمبادئ المواطنة والتعايش مع الغير، وأن المنهج النبوي حث على احترام الكرامة الإنسانية ومنع الاعتداء عليها أو إلحاق الضرر بها بجميع صوره. بينما تمثل أقلها تحققاً في العبارة "أتقبّل تعدد غير المسلمين داخل وطني"، بمتوسط حسابي (٣,٢٩). ويفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء رغبة طلاب المنح في انتشار الإسلام في أوطانهم، وإخراج غير المسلمين من ظلمات الجهل والضلالة إلى نور الإسلام، وكون تقبلهم للتعددية الدينية إنما هو امتثال وطاعة لله تعالى واتباع للمنهج الإسلامي القويم في التعامل مع غير المسلمين. وقد يميل بعض الطلاب إلى عدم تقبل تعدد غير المسلمين بسبب مظاهره الانحراف والانحلال المنتشر بينهم والذي يؤدي إلى تبنيهم اتجاهات سلبية تجاههم، وهذا ما يؤكد حاجة الطلاب إلى مزيد من التوعية والتدريب على كيفية تقبل التعددية لتحقيق المصلحة العامة والحفاظ على الأمن الوطني، وهو ما يتوافق مع نتائج دراسة (العماري٢٠١٧) التي أكدت ضرورة

تكثيف الدورات التدريبية في هذا المجال، لتصحيح المفهوم، وتقويم الأفكار الرافضة للمخالف، والمتسببة في التطرف الفكري والسلوكي.

رابعاً: نشر قيم التعايش والتسامح ذات العلاقة بالجانب الفكري والثقافي مع غير المسلمين

يعرض الجدول التالي المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، لكل عبارة منتمية لمحور نشر قيم التعايش والتسامح ذات العلاقة بالجانب الفكري والثقافي مع غير المسلمين، وللمحور بشكل عام.

جدول (١٠) واقع قيام طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة بدورهم في نشر قيم التعايش والتسامح ذات العلاقة بالجانب الفكري والثقافي مع غير المسلمين مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	العينة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٢٧	ألتزم بآداب الخلاف والاختلاف مع غير المسلمين	ك	٢٥٨	٨٠	٤١	٥	٢	٤,٥٢	٠,٧٨	كبيرة جداً	١
		%	٦٦,٨	٢٠,٧	١٠,٦	١,٣	٠,٥				
٢٦	أظهر لغير المسلمين اعتزازي بالإسلام وسماحته.	ك	٢٠٨	١٠٢	٥٧	١٢	٧	٤,٢٧	٠,٩٥	كبيرة جداً	٢
		%	٥٣,٩	٢٦,٤	١٤,٨	٣,١	١,٨				
٢٨	أُحسنُ التعاملَ مع أصحاب الثقافات الأخرى من غير المسلمين.	ك	١٧٦	١٢٤	٦٥	١٣	٨	٤,١٦	٠,٩٦	كبيرة	٣
		%	٤٥,٦	٣٢,١	١٦,٨	٣,٤	٢,١				
٢٩	أوظف مواقع التواصل الاجتماعي لتحسين صورة المسلم لدى غير المسلمين	ك	١٨٧	٩٦	٦٩	١٤	٢٠	٤,٠٨	١,١٣	كبيرة	٤
		%	٤٨,٤	٢٤,٩	١٧,٩	٣,٦	٥,٢				
٣٢		ك	١٣٤	١١٥	٩٦	٢٤	١٧	٣,٨٤	١,١٠	كبيرة	٥

رقم الفقرة	الفقرة	العينة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
	أوظف قدراتي ومهاراتي الثقافية لنشر قيم التعايش والتسامح مع غير المسلمين	%	٣٤,٧	٢٩,٨	٢٤,٩	٦,٢	٤,٤				
٣١	أنشر عبر وسائل التواصل الالكترونية ثقافة التعايش والتسامح مع غير المسلمين	ك	١١٣	١٠٣	٨٧	٥١	٣٢	٣,٥٥	١,٢٦	كبيرة	٦
		%	٢٩,٣	٢٦,٧	٢٢,٥	١٣,٢	٨,٣				
٣٠	أشارك في المنتديات الفكرية والثقافية الالكترونية لنشر قيم التعايش والتسامح مع غير المسلمين.	ك	١٠٢	٩١	٨٥	٦٣	٤٥	٣,٣٧	١,٣٤	متوسطة	٧
		%	٢٦,٤	٢٣,٦	٢٢,٠	١٦,٣	١١,٧				
المتوسط العام للمحور								٣,٩٧	٠,٧٩	كبيرة	

تظهر نتائج الجدول السابق تحقق دور طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في نشر قيم التعايش والتسامح ذات العلاقة بالجانب الفكري والثقافي مع غير المسلمين في ضوء التقدم التقني المعاصر بدرجة كبيرة جداً، بمتوسط حسابي (٤,٢٣)، وانحراف معياري (٠,٦٧). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى حرص الجامعة الإسلامية على غرس قيم الأمن الفكري في نفوس الطلاب، وتحذيرها من الغلو والتطرف، الأمر الذي أسهم في تعزيز قدرة الطلاب على ممارسة قيم التعايش والتسامح مع غير المسلمين في الجانب الفكري والثقافي بعيداً عن كل مظاهر الغلو والتطرف. وهو ما يتوافق مع نتائج دراسة الجهني (٢٠١٧) التي أكدت الدور التربوي للجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في إكساب طلاب المنح قيم التسامح.

وتراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات محور دور طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في نشر قيم التعايش والتسامح ذات العلاقة بالجانب الفكري والثقافي مع غير المسلمين في ضوء التقدم التقني المعاصر بين (٣,٣٧) و (٤,٥٢)، وتمثل أعلاها تحققاً في العبارة "ألتزم بآداب الخلاف والاختلاف مع غير المسلمين"، بمتوسط حسابي (٤,٥٢)، ويفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء استفادة طلاب المنح من الدروس الشرعية والدعوية التي تبين أساليب وآداب التعامل مع غير المسلمين أثناء محاورهم ومناظرتهم، وكون الالتزام بآداب الخلاف والاختلاف في هذا المجال منهج نبوي بالغ الأهمية في دعوة غير المسلمين ومن شأنه إقناعهم بسماحة الإسلام ويسره، وإقامة الحجة عليهم بالحكمة والموعظة الحسنة والمجادلة بالتي هي أحسن، وهذا ما يتوافق مع ما أوضحته دراسة (ميكاونو٢٠١٦) التي أظهرت أن النبي ﷺ رحمة لجميع الناس مؤمنهم وكافرهم، وأنه أرحم بهم من أمهاتهم، وأنه قد رسم لجميع المسلمين منهجاً واضحاً في كيفية التعايش السلمي مع الموافق والمخالف، وطرق كسب قلوب الأعداء. بينما تمثل أقلها تحققاً في العبارة" أشارك في المنتديات الفكرية والثقافية الالكترونية لنشر قيم التعايش والتسامح مع غير المسلمين"، بمتوسط حسابي (٣,٣٧). وقد يرجع ذلك إلى محدودية الدورات التدريبية المقدمة من الجامعة الإسلامية لطلابها في كيفية توظيف المنتديات الفكرية والثقافية الالكترونية لنشر قيم التعايش والتسامح مع غير المسلمين.

إجابة السؤال الرابع للدراسة:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في دور طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في نشر قيم التعايش والتسامح مع غير المسلمين في ضوء التقدم التقني المعاصر تعزى لاختلاف متغيرات الدراسة؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) واختبار T – Testوالنتائج كما يلي:

جدول (١١) نتائج اختبار (ANOVA) لدراسة الفروق في دور طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في نشر قيم التعايش والتسامح مع غير المسلمين في ضوء التقدم التقني المعاصر وفق المرحلة الدراسية

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	قيمة احتمال المعنوية
الجانب الديني	بين المجموعات	١,٣٤٩	٣	٤٥٠.	١,٠١٦	٣٨٥.

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	قيمة احتمال المعنوية
	داخل المجموعات	١٦٩,٠١٦	٣٨٢	٤٤٢.		غير دالة
	الإجمالي	١٧٠,٣٦٥	٣٨٥			
الجانب الاجتماعي	بين المجموعات	٣,١٩٤	٣	١,٠٦٥	١,٧٦١	١٥٤. غير دالة
	داخل المجموعات	٢٣٠,٩٠٩	٣٨٢	٦٠٤.		
	الإجمالي	٢٣٤,١٠٣	٣٨٥			
الجانب الوطني	بين المجموعات	١٣٦.	٣	٠٤٥.	٠٩٧.	٩٦١. غير دالة
	داخل المجموعات	١٧٧,٦٤٨	٣٨٢	٤٦٥.		
	الإجمالي	١٧٧,٧٨٣	٣٨٥			
الجانب الفكري والثقافي	بين المجموعات	١,٥٠٤	٣	٥٠١.	٧٩٢.	٤٩٩. غير دالة
	داخل المجموعات	٢٤١,٧٣٨	٣٨٢	٦٣٣.		
	الإجمالي	٢٤٣,٢٤١	٣٨٥			
الأداة بشكل عام	بين المجموعات	١,١٦٢	٣	٣٨٧.	٩٨٦.	٣٩٩. غير دالة
	داخل المجموعات	١٥٠,٠٩١	٣٨٢	٣٩٣.		
	الإجمالي	١٥١,٢٥٣	٣٨٥			

تبين نتائج الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في واقع قيام طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة بدورهم في نشر قيم التعايش والتسامح مع غير المسلمين في ضوء التقدم التقني المعاصر تعزى لاختلاف المرحلة الدراسية، حيث جاءت قيم احتمال المعنوية المصاحبة لقيمة (ف) في جميع المحاور أكبر من مستوى المعنوية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥). وقد يرجع ذلك إلى حرص الجامعة الإسلامية على غرس قيم التعايش والتسامح مع غير المسلمين في نفوس طلابها في كل مرحلة من المراحل الدراسية المختلفة، من خلال تضمين المقررات الدراسية وتفعيل دور أعضاء هيئة التدريس والأنشطة الطلابية ففي هذا المجال. وقد اختلفت النتائج مع نتائج دراسة (الجهني٢٠٢٠) التي أظهرت وجود فروق في استجابات الطلاب تعزى لاختلاف المستوى الدراسي.

جدول (١٢) نتائج اختبار (ANOVA) لدراسة الفروق في دور طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في نشر قيم التعايش والتسامح مع غير المسلمين في ضوء التقدم التقني المعاصر وفق القارة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	قيمة احتمال المعنوية
الجانب الديني	بين المجموعات	٦,٥٦٢	٢	٣,٢٨١	٧,٦٧٢	.٠٠١
	داخل المجموعات	١٦٣,٨٠٣	٣٨٣	.٤٢٨		
	الإجمالي	١٧٠,٣٦٥	٣٨٥			
الجانب الاجتماعي	بين المجموعات	٣,٩٠٢	٢	١,٩٥١	٣,٢٤٦	.٠٤٠
	داخل المجموعات	٢٣٠,٢٠١	٣٨٣	.٦٠١		
	الإجمالي	٢٣٤,١٠٣	٣٨٥			
الجانب الوطني	بين المجموعات	١,٨٦١	٢	.٩٣٠	٢,٠٢٥	.١٣٣
	داخل المجموعات	١٧٥,٩٢٣	٣٨٣	.٤٥٩		
	الإجمالي	١٧٧,٧٨٣	٣٨٥			
الجانب الفكري والثقافي	بين المجموعات	١٠,٢٥٧	٢	٥,١٢٩	٨,٤٣١	.٠٠٠
	داخل المجموعات	٢٣٢,٩٨٤	٣٨٣	.٦٠٨		
	الإجمالي	٢٤٣,٢٤١	٣٨٥			
الأداة بشكل عام	بين المجموعات	٤,٨٦٥	٢	٢,٤٣٣	٦,٣٦٥	.٠٠٢
	داخل المجموعات	١٤٦,٣٨٨	٣٨٣	.٣٨٢		
	الإجمالي	١٥١,٢٥٣	٣٨٥			

تبين نتائج الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في دور طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في نشر قيم التعايش والتسامح مع غير المسلمين في ضوء التقدم التقني المعاصر تعزى لاختلاف القارة، حيث جاءت قيم احتمال المعنوية المصاحبة لقيمة (ف) في أغلب المحاور أصغر من مستوى المعنوية ($\alpha \geq$ ٠,٠٥). ولمعرفة اتجاه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه والنتائج يبينها الجدول التالي:

جدول (١٣) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول دور طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في نشر قيم التعايش والتسامح مع غير المسلمين وفق القارة

القارة	المتوسط الحسابي	الفرق بين المتوسطات	مستوى الدلالة	الدلالة
أفريقيا	٤,٠٤	٠,١٣	٠١٨	غير دالة
آسيا	٣,٩١			
أفريقيا	٤,٠٤	٠,٤٣	٠,٠٤	دالة
أوروبا والأمريكتين وأستراليا	٣,٦١			
آسيا	٣,٩١	٠,٣٠	٠,٠٨	غير دالة
أوروبا والأمريكتين وأستراليا	٣,٦١			

اتضح أن الفروق كانت في اتجاه طلاب المنح بقارة أفريقيا، فهم يرون قيامهم بدورهم في نشر قيم التعايش والتسامح مع غير المسلمين في ضوء التقدم التقني المعاصر، وذلك بصورة أكبر من غيرهم بشكل عام، وبفارق ذي دلالة إحصائية مقارنة بطلاب قارات أوروبا والأمريكتين وأستراليا. وقد يرجع ذلك إلى كون العديد من طلاب المنح بقارة أفريقيا لديهم معرفة باللغة العربية وبالعلوم الشرعية بصورة أفضل قبل قدومهم إلى الجامعة الإسلامية، وذلك بحكم دراسة العديد منهم بالمدارس والمعاهد العربية الإسلامية المنتشرة في بلدانهم، الأمر الذي جعلهم أكثر إلماماً بأحكام الإسلام وضوابط التعايش والتسامح مع غير المسلمين، وذلك مقارنة بغيرهم من طلاب المنح القادمين من قارات أوروبا والأمريكتين وأستراليا، والذين يمثلون المسلمون فيها أقليات، وبعضهم ما يزال حديث عهد بالإسلام، كما يجدون صعوبات أكبر في تعلم اللغة العربية التي تعد اللغة الرئيسة في التدريس بالجامعة، وقد ينعكس ذلك على فهمهم واستيعابهم وتطبيقهم للقيم الإسلامية المرتبطة بالتعامل والتسامح مع غير المسلمين. وقد اختلفت النتائج مع نتائج دراسة (الجهني٢٠٢٠) التي أظهرت عدم وجود فروق في استجابات الطلاب تعزى لاختلاف القارة.

جدول (١٤) نتائج اختبار (ت) للكشف عن دلالة الفروق في دور طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في نشر قيم التعايش والتسامح مع غير المسلمين في ضوء التقدم التقني المعاصر وفق عدد المسلمين في البلد

المحاور الفرعية	فئات المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	قيمة احتمال المعنوية
الجانب الديني	أكثرية	٤,٢٦	٠,٦٩	١,٢٣٦	٣٨٤	٢١٧. غير دالة
	أقلية	٤,١٧	٠,٦٢			
الجانب الاجتماعي	أكثرية	٣,٦٤	٠,٨٠	٧٥٧.	٣٨٤	٤٤٩. غير دالة
	أقلية	٣,٧٠	٠,٧٤			
الجانب الوطني	أكثرية	٤,١١	٠,٧٠	٤١٢.	٣٨٤	٦٨١. غير دالة
	أقلية	٤,١٤	٠,٦٥			
الجانب الفكري والثقافي	أكثرية	٤,٠٠	٠,٨٠	١,٠٤٣	٣٨٤	٢٩٨. غير دالة
	أقلية	٣,٩١	٠,٧٩			
الأداة بشكل عام	أكثرية	٣,٩٨	٠,٦٤	٢٢٤.	٣٨٤	٨٢٣. غير دالة
	أقلية	٣,٩٦	٠,٦٠			

تشير بيانات الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في دور طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في نشر قيم التعايش والتسامح مع غير المسلمين في ضوء التقدم التقني المعاصر تعزى لاختلاف عدد المسلمين في البلد، حيث جاءت قيم الاحتمال المعنوية المصاحبة في كل محور أكبر من مستوى المعنوية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥). وقد يرجع ذلك إلى حرص طلاب المنح في الدول المسلمة أو دول الأقليات الإسلامية على الالتزام بقيم التعايش والتسامح التي دعا إليها الإسلام وحث عليها في التعامل مع غير المسلمين، وكون أسلوب القدوة والممارسة العملية لقيم التعايش والتسامح هي أبلغ أثراً في نفوس غير المسلمين في بلدانهم عند دعوتهم إلى الله تعالى.

جدول (١٥) نتائج اختبار (ت) للكشف عن دلالة الفروق في دور طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في نشر قيم التعايش والتسامح مع غير المسلمين في ضوء التقدم التقني وفق وجود غير المسلمين في الأسرة أو القبيلة

المحاور الفرعية	فئات المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	قيمة احتمال المعنوية
الجانب الديني	يوجد	٤,٣١	٠,٦٧	١,٥٣٥	٣٨٤	١٢٦. غير دالة
	لا يوجد	٤,٢٠	٠,٦٦			
الجانب الاجتماعي	يوجد	٣,٩٣	٠,٨٠	٤,٠٧١	٣٨٤	٠٠٠. دالة
	لا يوجد	٣,٥٧	٠,٧٥			
الجانب الوطني	يوجد	٤,١٨	٠,٧٤	١,١١٥	٣٨٤	٢٦٦. غير دالة
	لا يوجد	٤,١٠	٠,٦٦			
الجانب الفكري والثقافي	يوجد	٤,١٢	٠,٧٩	٢,١٨٤	٣٨٤	٠٣٠. دالة
	لا يوجد	٣,٩٢	٠,٧٩			
الأداة بشكل عام	يوجد	٤,١٢	٠,٦٧	٢,٨٥١	٣٨٤	٠٠٥. دالة
	لا يوجد	٣,٩٢	٠,٦٠			

تشير بيانات الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في دور طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في نشر قيم التعايش والتسامح مع غير المسلمين في ضوء التقدم التقني المعاصر عموماً، وفي محوري الجانب الاجتماعي، والجانب الفكري والثقافي خصوصاً، تعزى لاختلاف وجود غير المسلمين في الأسرة أو القبيلة، حيث جاءت قيم الاحتمال المعنوية المصاحبة في كل محور أصغر من مستوى المعنوية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥). وبالمقارنة بين المتوسطات الحسابية اتضح أن الفروق كانت في اتجاه الطلاب الذين يوجد في أسرهم أو قبيلتهم غير المسلمين. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى كون الطلاب الذين يتعاملون مع غير المسلمين في أسرهم أو قبائلهم يكونون أكثر حرصاً من غيرهم على التزود بوسائل وأساليب دعوة هؤلاء إلى الإسلام، وإلى معرفة الأحكام الشرعية المتعلقة بهم، وتطبيقهم لها في تعاملهم معهم، كما أنهم قد يواجهون غير المسلمين في مواقف متعددة، الأمر الذي يجعلهم يمارسون قيم التعايش والتسامح بصورة أكبر مقارنة بالطلاب الذين لا يوجد بين أسرهم أو قبائلهم غير المسلمين.

ملخص النتائج والتوصيات

أهم النتائج:

١– تعدد الممارسات اللازمة لنشر قيم التعايش والتسامح مع غير المسلمين فمنها ما يتعلق بالجانب الديني، ومنها ممارسات تتعلق بالجانب الاجتماعي، ومنها ممارسات تتعلق بالجانب الفكري والثقافي، ومنها ممارسات تتعلق بالجانب الوطني.

٢– تتمثل أهم الوسائل التقنية لتواصل طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة مع غير المسلمين لنشر قيم التعايش والتسامح معهم في وسائل التواصل الاجتماعي المتمثلة في الواتساب وفيسبوك وتوير وغيرها.

٣– قيام طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة بدورهم في نشر قيم التعايش والتسامح مع غير المسلمين في ضوء التقدم التقني المعاصر بدرجة كبيرة، بمتوسط حسابي (٣,٩٧)

٤– جاء الجانب الديني في مقدمة الجوانب المتحققة، يليه الجانب الوطني، ثم الجانب الفكري والثقافي، وأخيراً الجانب الاجتماعي.

٥– تمثلت أكبر جوانب نشر قيم التعايش والتسامح ذات العلاقة بالجانب الديني مع غير المسلمين في التزام الطلاب بقيم الوسطية الإسلامية في تعايشهم مع غير المسلمين. بينما تمثل أقلها في إظهارهم يسر الإسلام وسماحته من خلال تواصلهم مع غير المسلمين عبر مواقع التواصل الاجتماعي.

٦– تمثلت أكبر جوانب نشر قيم التعايش والتسامح ذات العلاقة بالجانب الاجتماعي مع غير المسلمين في تعامل الطلاب بالحلم والتسامح مع غير المسلمين. بينما تمثل أقلها في إجابتهم دعوة غير المسلمين في مناسباتهم الاجتماعية.

٧– تمثلت أكبر جوانب نشر قيم التعايش والتسامح ذات العلاقة بالجانب الوطني مع غير المسلمين في دعم الطلاب العدل والإنصاف في الحقوق والواجبات مع غير المسلمين. بينما تمثل أقلها في تقبّلهم تعدد غير المسلمين داخل وطني.

٨– تمثلت أكبر جوانب نشر قيم التعايش والتسامح ذات العلاقة بالجانب الفكري والثقافي مع غير المسلمين في إظهار الطلاب لغير المسلمين اعتزازهم بالإسلام وسماحته. بينما تمثل أقلها في مشاركتهم في المنتديات الفكرية والثقافية الالكترونية لنشر قيم التعايش والتسامح مع غير المسلمين.

٩- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في واقع قيام طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة بدورهم في نشر قيم التعايش والتسامح مع غير المسلمين في ضوء التقدم التقني المعاصر تعزى لاختلاف المرحلة الدراسية وعدد المسلمين في البلد.

١٠- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في دور طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في نشر قيم التعايش والتسامح مع غير المسلمين في ضوء التقدم التقني المعاصر تعزى لاختلاف القارة ووجود غير المسلمين في الأسرة أو القبيلة، وكانت الفروق في اتجاه طلاب قارة إفريقيا والطلاب الذين يوجد غير مسلمين في أسرهم وقبائلهم.

التوصيات:

يوصي الباحث في ضوء ما توصل إليه من نتائج بما يلي:

- عقد الجامعة الإسلامية دورات تدريبية في كيفية التعايش والتسامح مع غير المسلمين خصوصاً فيما يتعلق بالجانب الاجتماعي.
- زيادة اهتمام أعضاء هيئة التدريس بتبصير طلاب المنح بأهمية إجابتهم دعوة غير المسلمين في مناسباتهم الاجتماعية وكيفية توظيفها في الدعوة إلى الله.
- تكثيف الجامعة الدورات التدريبية لطلاب المنح في كيفية إظهار يسر الإسلام وسماحته لغير المسلمين عبر تقنيات التواصل الاجتماعي.
- حث أعضاء هيئة التدريس بالجامعة للطلاب على المشاركة في المنتديات الفكرية والثقافية الالكترونية لنشر قيم التعايش والتسامح مع غير المسلمين، وتدريبهم على ذلك.

المراجع

المراجع العربية:

القرآن الكريم

ابن حنبل، أحمد. (١٩٦٩م). *مسند الإمام أحمد*. مؤسسة الرسالة.

أحمد، آلاء زيد (٢٠١٨). *تحليل محتوى كتب اللغة العربية في المرحلة الأساسية في الأردن في ضوء قيم التسامح والتعايش الديني*. رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت.

الأصفهاني، أبو نعيم. (١٩٨٨م). *حلية الأولياء وطبقات الأصفياء*. دار الكتب العلمية.

الألباني، محمد ناصر الدين (١٤٠٠هـ). *غاية المرام في تخريج أحاديث الحلال والحرام*. المكتب الإسلامي.

---------- (١٤١٥هـ). *سلسلة الأحاديث الصحيحة*. مكتبة المعارف.

البخاري، محمد بن إسماعيل (١٤١٤هـ). *صحيح البخاري*. دمشق: دار ابن كثير.

البيهقي، أحمد بن الحسين (١٤٢٣هـ). *شعب الإيمان*. الرياض: مكتبة الرشد.

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة (٢٠١٧). *إستراتيجية قبول طلاب المنح*. متاح على: *https://iu. edu. sa/news/823* تم الرجوع إليه بتاريخ ٢٠٢٢/٨/١٥

الجهني، عبد الرحمن علي (٢٠١٧). الدور التربوي للجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في إكساب طلاب المنح قيم التسامح، *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، ٢ (١٧٦)، ١١٦ – ١٧٠.

---------- (٢٠١٧). واقع استخدام مواقع التواصل الاجتماعي لدى طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة وعلاقته بتحصيلهم الدراسي، *مجلة البحث العلمي في التربية*، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، ٧ (١٨)، ٥٠٩ – ٥٤٢.

---------- (٢٠٢٠). مستوى إدراك طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة لآداب الاختلاف من منظور التربية الإسلامية وسبل تعزيزها، *مجلة القراءة والمعرفة*، جامعة عين شمس، (٢٢٣)، ١٤٣ – ١٩٤.

جيدوري، صابر عوض (٢٠١٥). دور كلية التربية بجامعة طيبة في تعزيز ثقافة التسامح لدى الطلبة من وجهة نظرهم. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، ٣١ (٢)، ٢٠٨ – ٢٤٧.

الحربي، محمد جزاء (٢٠١٥). المشكلات الأكاديمية لدى طلاب المنح بالجامعة الإسلامية من وجهة نظرهم. *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، ٢ (١٦٣)، ٢٦٥- ٣١٦.

الخاطري، فاطمة سعيد ومحمد، سعد الدين (٢٠١٨). مدى ملاءمة القانون الإماراتي في مكافحة التمييز والكراهية للمنهج النبوي في التعايش مع غير المسلمين. *مجلة الإسلام في آسيا*، الجامعة الإسلامية، ١٥ (٣)، ١٩١- ٢٢٧.

الخربوشي، محمد علي (٢٠٢١). تسامح العرب والمسلمين ووئامهم مع النصارى واليهود في الأندلس من خلال الآداب الأندلسية. *المجلة الليبية للدراسات*، (٢١)، ١١- ٢٧.

خوج، فخرية محمد (٢٠١٢). ضرورات التربية على التسامح في عصر العولمة: منظور تربوي إسلامي. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، رابطة التربويين العرب، ٢ (٢٢)، ٣٩٧- ٤١٥.

السحيمي، عارف مرزوق (٢٠١١). *الجامعة وتنمية قيم التسامح الفكري: الواقع والمأمول جامعة طيبة أنموذجاً*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة طيبة.

السيد، محمد السيد (٢٠١١). مسئولية الأسرة والمدرسة نحو تنمية قيم ثقافة التسامح: رؤية تربوية مقترحة، مجلة التربية، ع١٤٦، ج١، جامعة الأزهر – كلية التربية، ٢٠١١، ص ص١١ – ٥٣.

شهرة، صارة وقلاني، يزيد (٢٠١٥). *دور شبكات التواصل الاجتماعي في نشر القيم الاجتماعية لدى الطالب الجزائري*. رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة العربي بن مهيدي.

الشهري، عبد الهادي محمد (٢٠٢٢). التعايش والتسامح مع غير المسلمين: دراسة استنباطية تطبيقية على الأنظمة السعودية. *مجلة الحكمة للدراسات الإسلامية*، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، العدد ٢، يونيو ٢٠٢٢، ٣٣ –٦١.

الشيتي، إيناس محمد (٢٠١٨). أثر استخدام شبكات التواصل الاجتماعي على القيم لدى الشباب: دراسة ميدانية على طالبات جامعة القصيم. *مجلة البحوث التجارية*، كلية التجارة، جامعة الزقازيق، ٤٠ (٤)، ١٠٣- ١٥٠.

صوباني، صلاح (٢٠١٢) دراسة وضعية لقيم التسامح في المنظومة التعليمية الفلسطينية، قيم التسامح في المناهج المدرسية العربية، مركز رام الله لدراسات حقوق الإنسان، ص ص ٩ –٦٨.

عبد الله، زاهي نمر (٢٠١٩). المنهج النبوي في تعزيز قيم التعايش الإنساني. *مجلة كلية دار العلوم*، جامعة القاهرة، (١١٩)، ٣٤٣ – ٣٩١.

عتيبة، آمال محمد (٢٠٢٠). التربية على قيم التسامح في ضوء القرآن الكريم والهدي النبوي الشريف. *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، ٢ (١٨٧)، ١ – ٥٨.

العجمي، عمار أحمد والعنزي، مد الله سويدان والعجمي، معدي سعود (٢٠١٤). قيم التسامح لدي طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت. *مجلة الثقافة والتنمية*، جمعية الثقافة من أجل التنمية، ١٤ (٧٧)، ١ – ٤٤.

عسيري، محمد حسن (٢٠٢٠). شبكات التواصل الاجتماعي وأثرها على القيم لدى طلبة الجامعات. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، رابطة التربويين العرب، (١٢٨)، ٣٦١- ٣٨١.

العماري، محمد الصادقي (٢٠١٧). أصل العلاقة بين المسلمين وغيرهم في النظر الشرعي "السلم لا الحرب"، *أعمال المؤتمر العلمي الدولي: أزمة الفهم وعلاقتها بظاهرة التطرف والعنف*، وزارة الأوقاف والشئون الدينية والجامعة الإسلامية – غزة، (٢)، ٩١٣ – ٩٤٨.

العنزي، عبد ربه (٢٠١٧). التعايش السلمي من منظور إسلامي. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*، ١ (٤١)، ١٨١- ١٩٦.

غنيم، حمد فلاح (٢٠١٧). *قواعد إرساء السلام العالمي وضماناته في الفقه الإسلامي*. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة آل البيت.

القرش، عمرو فاروق (٢٠١٧). تصور مقترح لتنمية قيم التسامح لدى طلاب التعليم الثانوي الصناعي. *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، ١ (١٧٦)، ٣٦٧- ٣٩٨.

مجمع اللغة العربية (١٩٩٨). **المعجم الوجيز**. طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم.

مجمع اللغة العربية (١٩٩٨). **المعجم الوسيط**. ٢ (٦)، دار الفكر، القاهرة.

محفوظ، محمد (٢٠١٢). **التسامح وقضايا العيش المشترك**. إصدارات المركز الإسلامي الثقافي، لبنان، متاح على *www. tawasolonline. net* تم الرجوع إليه بتاريخ ٢٠٢٢/٨/١٠

محمد، آمنة على (٢٠١٦). برنامج مقترح يستخدم استراتيجية المحاكمة العقلية في تنمية قيم التسامح ومهارات التعايش مع الآخر. *مجلة البحث العلمي في التربية*، جامعة عين شمس، ٢ (١٧)، ٦٧ – ٩١.

محمود، فوزية ونصار، حنان (٢٠١١). برنامج تنمية التسامح لدى طفل الروضة. *مجلة كلية التربية*، جامعة طنطا، (٤٣)، ٢٩٨- ٣٧١.

المركز الإعلامي (٢٠٢١). **(٩٨,٤٣٪) من الشباب السعودي يستخدمون مواقع التواصل الاجتماعي**. الهيئة العامة للإحصاء، المملكة العربية السعودية. متاح على *https://www. stats. gov. sa/ar/media-center* تم الرجوع إليه بتاريخ ٢٠٢٢/٨/١٨م.

المزين، محمد حسن (٢٠٠٩). *دور الجامعات الفلسطينية في تعزيز قيم التسامح لدى طلبتها من وجهة نظرهم*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر بغزة.

الموقع الإلكتروني لليونسكو (٢٠٢٢). متاح على: *https://www. unesco. org/ar/days/tolerance-day* تم الرجوع إليه بتاريخ ٢٠٢٢/٨/١٠

الموقع الرسمي للجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة (١٤٤٤). **طلاب المنح**. متاح على: *https://iu. edu. sa/site_Page/165695* تم الرجوع إليه بتاريخ ٢٠٢٢/٨/١٩.

ميكاونو، مختار علي (٢٠١٦). مظاهر رحمة المصطفى صلى الله عليه وسلم للمخالفين لدعوته. **بحوث المؤتمر الدولي الأول: الرحمة في الإسلام**، كلية التربية، جامعة الملك سعود، (٩)، ٣٤٧ – ٣٨٦.

الموقع الرسمي لهيئة الاتصالات وتقنية المعلومات:

https://www. citc. gov. sa/ar/indicators/PublishingImages/Pages/saudi_internet/internt-saudi-٢٠٢١.pdf

نوادري، فريدة (٢٠٢٠). وسائل التواصل الاجتماعي وآثارها على القيم الاجتماعية: المجتمع الجزائري نموذجاً. *المجلة العلمية للتكنولوجيا وعلوم الإعاقة*، المؤسسة العلمية للعلوم التربوية والتكنولوجية والتربية الخاصة، ٢ (٢)، ١٤٨- ١٦٢.

النيسابوري، مسلم ابن الحجاج. (د. ت). *صحيح مسلم*. بيروت: دار إحياء تراث العربي.

ترجمة المراجع العربية:

Ahmed, Alaa Zaid (2018). *Analysis of the content of Arabic language books in the basic level in Jordan in light of the values of tolerance and religious coexistence.* Master's Thesis, College of Educational Sciences, Al al-Bayt University.

Al-Isfahani, Abu Naim. (1988). Hilyat al'awlia' watabaqat al'asfia. (In Arabic) Dar Alkutub Aleilmia.

Al-Albani, Muhammad Nasir al-Din (1400 AH) Ghayat Almaram fil Takhrij Ahadith Alhalal Walharam (In Arabic) , Almaktab Al'iislami.

Al-Albani, Muhammad Nasir al-Din (1415 AH) "Silsilat al-Ahadith al-Sahihah" (In Arabic) maktabat almaearif.

Al-Bukhari, Muhammad bin Ismail (1414 AH) "Sahih Al-Bukhari" (In Arabic): Dar Ibn Kathir Damascus.

Al-Bayhaqi, Ahmad Bin Al-Hussein (1423 A. H.). "Shaab Al'iiman," (In Arabic) , Alrayad: Maktabat Alrushdi.

Al-Juhani, Abdul Rahman Ali (2017) "*The educational role of the Islamic University of Madinah in providing scholarship students with the values of tolerance*", Journal of the College of Education, Al-Azhar University, 2 (176) , 116 - 170.

Al-Juhani, Abdul Rahman Ali (2017) "*The reality of using social networking sites among scholarship students at the Islamic University of Madinah and its relationship to their academic achievement*", Journal of Scientific Research in Education, Girls' College of Arts, Sciences and Education, Ain Shams University, 7 (18) , 509-542.

Al-Juhani, Abdul Rahman Ali (2020) , "*The level of awareness of students of the Islamic University in Madinah of the etiquette of difference from the perspective of Islamic education and ways to enhance it*", Journal of Alqira'a walmaerifa,, Ain Shams University, (223) , 143-194.

Al-Harbi, Muhammad Jaza (2015) "*Academic problems of scholarship students at the Islamic University from their point of view*," Journal of the College of Education, Al-Azhar University, 2 (163) , 265-316.

Al-Kharboushi, Muhammad Ali (2021) "*Arabs and Muslims' tolerance and harmony with Christians and Jews in Andalusia through Andalusian literature*", The Libyan Journal of Studies. (21) , 11-27.

Al Khatiri, Fatima Saeed and Muhammad, Saad Eddin (2018) "*The suitability of UAE law in combating discrimination and hatred to the Prophetic approach to coexisting with non-Muslims"* Journal of Islam in Asia, Islamic University, 15 (3) , 191-227.

Al-Suhaimi, Aref Marzouk (2011) *"The University and the Development of Intellectual Tolerance Values: Reality and Hope, Taibah University as a Model*" Master's Thesis, College of Education, Taibah University.

Assayed, Mohamed Assayed (2011) *"The responsibility of the family and the school towards developing the values of a culture of tolerance, a proposed educational vision*" Journal of Education,part 1, Al-Azhar University - College of Education.

Al-Shehri, Abdul-Hadi Muhammad (2022) "*Coexistence and tolerance with non-Muslims"*, an applied deductive study on the Saudi system. Al-Hikma Journal for Islamic Studies, Treasures of Wisdom Foundation for Publishing and Distribution, Issue 2, June 2022, 33-61

Al-Sheety, Enas Muhammad (2018) "*The impact of using social networks on values among young people:* A field study on Qassim University students. Journal of Business Research, Faculty of Commerce, Zagazig University, 40 (4) , 103-150.

Abdullah, Zahi Nimer (2019). "*The Prophetic Approach in Promoting the Values of Human Coexistence."* Journal of the Faculty of Dar Al Uloom, Cairo University, (119) , 343-391.

Al-Ajmi, Ammar Ahmad and Al-Anzi, Maddullah Suwaidan and Al-Ajmi, Maadi Saud (2014) "*The Values of Tolerance among Students of the College of Basic Education in the State of Kuwait*" Journal of Culture and Development, Association of Culture for Development, 14 (77) , 1-44.

Al-Ammari, Muhammad Al-Sadiqi (2017*) "The Origin of the Relationship between Muslims and Others in Sharia Law "Peace not War", Proceedings of the International Scientific Conference: The Crisis of Understanding and its Relationship to the Phenomenon of Extremism and Violence*, Supervision: The Ministry of Endowments and Religious Affairs and the Islamic University - Gaza, (2) , 913 - 948.

Al-Anazi, Abd Rabbo (2017) "*Peaceful Coexistence from an Islamic Perspective*" Al-Quds Open University Journal for Research and Studies 1 (41) , 181-196.

Al-Shark, Amr Farouk (2017) "*A proposed conception of developing the values of tolerance among students of industrial secondary education*." Journal of the College of Education, Al-Azhar University, 1 (176) , 367-398.

Al-Muzayin, Muhammad Hassan (2009) "*The Role of Palestinian Universities in Promoting the Values of Tolerance among Their Students from their Point of View"* Master's Thesis, College of Education, Al-Azhar University in Gaza.

Ghoneim, Hamad Falah (2017) "*Rules for Establishing World Peace and Its Guarantees in Islamic Jurisprudence*" Master's Thesis, College of Graduate Studies, Al al-Bayt University.

Guidouri, Sabir Iwad (2015) "*The Role of the College of Education at Taibah University in Promoting a Culture of Tolerance among Students from their Point of View,*" Journal of the College of Education, Assiut University, 31 (2) , 208 - 247.

Ibn Hanbal, Ahmad (1969) Musnad Imam Ahmad. (In Arabic) Muasasat Arrisala

UNESCO website (2022). https://www. unesco. org/ar/days/tolerance-day Retrieved 10/8/2022

Khoj, Fakhriya Muhammad (2012) "*The Necessities of Education for Tolerance in the Time of Globalization*" An Islamic Educational Perspective, Arab Studies in Education and Psychology. Arab Educators Association, 2 (22) , 397-415.

Mahfouz, Muhammad (2012) "Tolerance and Issues of Coexistence" Islamic Cultural Center, Lebanon*, www. tawasolonline. net* Retrieved on 10/8/2022.

Muhammad, Amna Ali (2016) "*A proposed program that uses the mental trial strategy in developing the values of tolerance and coexistence skills with the other*." Journal of Scientific Research in Education, Ain Shams University, 2 (17) , 67-91.

Mahmoud, Fawzia and Nassar, Hanan (2011) "*The Child Tolerance Development Program"* Journal of the College of Education, Tanta University, (43) , 298-371.

Maikaunu, Mukhtar Ali (2016) "*Examples of the Mercy of the Prophet, may God bless him and grant him peace, to those who disobey his call to Islam*." Research of the First International Conference: Mercy in Islam, College of Education, King Saud University, (9) , 347-386.

Media Center (2021). (98.43%) Saudi youth use social networking sites. General Authority for Statistics, Kingdom of Saudi Arabia. https://www. stats. gov. sa/ar/media-center Retrieved on 08/18/2022.

Nawadri, Farida (2020) "*Social media and its effects on social values: Algerian society as a model.*" Scientific Journal of Technology and Disability Sciences, Scientific Foundation for Educational, Technological and Special Education, 2 (2) , 148-162.

Otaiba, Amal Muhammad (2020) "*Educating the Values of Tolerance in the Light of the Noble Qur'an and the Noble Prophetic Guidance*" Journal of the College of Education, Al-Azhar University, 2 (187) , 1-58.

Ousiri, Muhammad Hassan (2020) *"Social Networks and their Impact on Values among University Students."* Arab Studies in Education and Psychology, Association of Arab Educators, (128) , 361-381.

Sobani, Salah (2012) "*A situational study of the values of tolerance in the Palestinian educational system, the values of tolerance in the Arab school curricula,"* Ramallah Center for Human Rights Studies.

Shohra, Sara and Qalani, Yazid (2015) "*The Role of Social Networks in Spreading Social Values for the Algerian Student*" Master's Thesis, Faculty of Social Sciences and Humanities, Larbi Ben Mhidi University.

The Islamic University of Madinah (2017) , "Admission Strategy for Scholarship Students"https://iu. edu. sa/news/823 Retrieved on 15/8/2022.

The Arabic Language Academy (1998) " Almuejam alwujiz" (in Arabic) a special edition by the Ministry of Education.

The official website of the Islamic University of Madinah (1444). Scholarship students https://iu. edu. sa/site_Page/165695 Retrieved on 8/19/2022.

The Arabic Language Academy (1998) " Almuejam Alwasit" 2 (6) , Dar Al-Fikr, Cairo.

The official website of the Communications and Information Technology Commission: https://www. citc. gov. sa/ar/indicators/PublishingImages/Pages/saudi_internet/internt-saudi-2021. Pdf

المراجع الأجنبية:

Gennaro, S., & Miller, B. (Eds.). (2021). *Young People and Social Media: Contemporary Children's Digital Culture*. Vernon Press.

Hersh, M. (2014). Science, technology and values: promoting ethics and social responsibility. *AI & society*, 29 (2) , 167-183.

Izueke, E. M., Okoli, F. C., & Nzekwe, I. I. (2014). Peaceful Co-existence: A tool for sustainable Development along the boundary corridor of Nigeria. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5 (27 P1) , 364-364.

Kamalova, L. A., Zakirova, V. G., & Putilian, N. S. (2019). Developing Tolerance in Students Studying at a Multicultural University. In *The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS* (pp. 755-766).

واقع مشاركة معلمي المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة إربد للقيادات التربوية في صنع القرار الإداري ومقترحات للتطوير

The reality of participation of Governmental secondary school teachers in Irbid Governorate for educational leaders in administrative decision-making and proposals for development

إعداد

د. ميساء بنت محمد بني خلف

أستاذ الإدارة التربوية المشارك

بجامعة حائل

Dr. Maisa Mohammad Banykhalaf

Associate Professor of Educational Administration

At Hail University

DOI: 10.36046/2162-000-013-003

المستخلص

هدفت الدراسة الكشف عن واقع مشاركة معلمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظة إربد للقيادات التربوية في صنع القرار الإداري، والتعرف إلى مقترحات تطوير مشاركة المعلمين في صنع القرار الإداري. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي الكمي، من خلال إعداد استبانة مكونة من (٣٧) فقرة، وسؤال مفتوح. تكونت عينة الدراسة من (٣٢٦) معلماً ومعلمةً من معلمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظة إربد. أظهرت نتائج الدراسة أن واقع مشاركة معلمي المدارس الثانوية للقيادات التربوية في صنع القرار الإداري جاء بمستوى متوسط، كما أشارت النتائج عدم وجود فروق في مشاركة المعلمين للقيادات التربوية في صنع القرار الإداري تعزى لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي، ووجود فروق تعزى لمتغير الخبرة العملية بين الذين لديهم خبرة عملية (أقل من ١٠ سنوات)، والذين لديهم خبرة عملية (١٠ سنوات فأكثر)، لصالح الذين لديهم خبرة عملية (١٠ سنوات فأكثر)، كما أظهرت النتائج أن أبرز المقترحات التي جاءت لتطوير مشاركة معلمي المدارس الثانوية الحكومية للقيادات التربوية في صنع القرار الإداري، المقترح الذي ينص على "اعتماد آليات فاعلة في وزارة التربية والتعليم للعمل على تطوير مشاركة المعلمين في صنع القرارات الإدارية"، حيث جاء في المرتبة الأولى، وبأعلى تكرار.

الكلمات المفتاحية: المشاركة، القيادات التربوية، صنع القرار الإداري، مقترحات التطوير.

Abstract

The study aimed to reveal the reality of the participation of governmental secondary school teachers in Irbid governorate for educational leaders in administrative decision-making, and to identify proposals for developing the participation in administrative decision-making. To achieve the objectives of the study, a quantitative descriptive approach was used, by preparing a questionnaire consisted of (37) items, and an open question. The study sample consisted of (326) male and female teachers. The results of the study showed that the reality of secondary school teachers' participation of educational leaders in administrative decision-making was moderate level. The results indicated that there were no differences in the participation of teachers of educational leaders in administrative decision-making due to the variables of gender and educational qualification, and that there were differences due to the practical experience variable between those who have experience (less than 10 years) , and those who have experience (10 years or more) , in favor of those who have practical experience (10 years or more). The results showed that the most prominent proposals to develop the participation in administrative decision-making, the proposal "the adoption of effective mechanisms in the Ministry of Education to work on developing the participation of teachers in administrative decision-making", in the first rank, and the highest frequency.

Keywords: Participation, educational leaders, administrative decision-making, development proposals.

المقدمة

تنطوي العملية التعليمية على مجموعة مختلفة من الوظائف الإدارية الضرورية التي تمكّن القائمين عليها من تحقيق أهدافها على أكمل وجه، وترتبط هذه الأهداف بالقرارات التي يجب اتخاذها بصورة صحيحة لضمان سير العملية التعليمية بالشكل الصحيح في كافة المؤسسات التعليمية، وعلى مستوى المدرسة، فإن الإدارة المدرسية هي المسؤولة عن صنع القرارات الإدارية التي تتعلق بكافة الأمور المتعلقة بالمدرسة، ولتحقيق ذلك، وفي ظل التطورات الحاصلة في المجال التربوي اليوم، فقد دعت الحاجة إلى إشراك المعلمين في صنع القرار بجانب الإدارة المدرسية لما له من دور إيجابي في عملية صنع القرار.

لقد تطورت عملية صنع القرار بتطور نظريات الإدارة؛ فهذه العملية ارتكزت على أحد المبادئ المتعلقة بالالتزام، وهو مبدأ الالتزام بالخطوات العلمية لصنع القرار، والابتعاد عن أي اجتهادات شخصية وانطباعات وآراء عامة، كما أن عملية صنع القرار يجب أن تكون ضمن إطار محدد من المبادئ الإدارية الواضحة (عريفج، ٢٠٠٤).

ويُعدّ أوريك (Orik) أول من دعا الأفراد إلى التوجه نحو عملية صنع القرارات، وأن القرار لن يكون ناجحاً إن لم تتم صناعته ضمن بيئة تشاركية من كافة الأطراف، وأن المشاركة في صنع القرار هي عملية تكشف البدائل والخيارات الأخرى التي قد تغيب عن ذهن قائد المؤسسة (العطاس، ٢٠٠٩).

وفي ظل التطورات التي يشهدها المجال التعليمي، فإن مشاركة المعلمين في صنع القرار تعد ضمن أساسيات نجاح العملية التعليمية، كون كل معلم يختص في مجال معين، وهذا يؤدي إلى إبداء رأيه بناءً على تخصصه، وقد يسهم ذلك في تنوع الآراء واتخاذ المناسب منه وفق القرار التي تسعى الإدارة لاتخاذه (Mualuko, Mukasa & Judy, 2009).

ويحتاج المعلم إلى فرصة مشاركة القيادة التربوية في صنع القرار الإداري لما لهذه المشاركة أهمية في رفع دافعيتهم نحو رفع مستوى مهاراتهم وقدراتهم في اختيار أساليب تدريس تناسب المحتوى الدراسي، ولأن من يشارك في صنع القرار الإداري يشعر بأنه جزء من فريق له هدف مشترك، وبالتالي فإن مشاركة المعلم في صنع القرار الإداري تؤدي إلى تحسين العلاقات ما بين المعلمين

والإدارة، وتحفيز المعلمين لجمع المعلومات وتحديد ما يناسب العملية التعليمية (Ngussa & Gabriel, ٢٠١٧).

وتؤدي المشاركة في عملية صنع القرار إلى تكيف المعلم مع الممارسات الإدارية التي تفرضها القيادة التربوية، والتي تتيح للمعلمين فرص تفعيل وتنمية أفكارهم ومهاراتهم فيما يتعلق بكيفية صنع القرارات المختلفة التي تتناسب مع مجريات العملية التعليمية، وهذا ينعكس إيجاباً على مستوى جودة القرارات المتخذة (Alanoglu & Demirtas, 2019).

وتكمن أهمية مشاركة المعلمين للقيادة التربوية في صنع القرارات الإدارية في معرفتهم الكافية لمجريات العملية التعليمية، وهذا يساعد الإدارة المدرسية في تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية التي تسعى إلى تحقيقها، وبالرغم من ذلك فإنه في الأغلب يُستبعد المعلمين في صنع القرارات الإدارية وذلك بالمشاركة مع القيادة التربوية، وتحصر هذه المهمة للإدارة المدرسية (Ngussa & Gabriel, 2017).

مشكلة الدراسة:

تُعدّ عملية المشاركة في صنع القرار الإداري من أهم المبادئ التي تؤدي إلى نجاح المؤسسة التعليمية، وذلك لما تحققه من إثراء للقرارات المتخذة، وقد أشار أوميمو (Omemu, 2018) إلى أن مشاركة المعلمين في عملية صنع القرار تؤدي إلى الالتزام الوظيفي وتحقيق الأهداف المدرسية بشكل أفضل، وتؤدي إلى تحسين الأداء الوظيفي ورفع روح المعنوية لديهم، وهذا ينعكس إيجاباً على العملية التعليمية، كما أكد كيونج (Keung, 2008) إلى أن المشاركة في صنع القرارات الإدارية يؤثر إيجاباً على الالتزام الوظيفي، وتحمل ضغوطات العمل.

وجاء الإحساس بمشكلة الدراسة من خلال اطلاع الباحثة على واقع عملية مشاركة المعلمين في الميدان التربوي وذلك حسب اطلاعها الدائم والمستمر، حيث لاحظت بأن مفهوم المشاركة في صنع القرار الإداري لم يحظَ باهتمام كبير في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة إربد، وأن هناك ضعف في اهتمام القيادات التربوية في تفعيل هذا المفهوم لدى المعلمين فكان لا بدّ من إعادة النظر في الدور الإيجابي الذي يحققه هذا المفهوم بما يعود من نتائج إيجابية على المدرسة والمجتمع.

ونظراً لأهمية تفعيل مفهوم المشاركة في صنع القرار الإداري والدور الذي تقوم به القيادة التربوية في ذلك، ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية, فقد لاحظت الباحثة أن هذا الموضوع لا زال بحاجة إلى إجراء المزيد من البحث والدراسة، لا سيما في ضوء توصيات العديد من الدراسات التي دعت إلى التوسع في هذا الموضوع والتعمق فيه، ومن هذه الدراسات دراسة الديكه وخصاونه (٢٠٢١)، كما أن أغلب الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية لم تتناول وجهات نظر المعلمين في تقديم مقترحات لتطوير مشاركتهم في صنع القرار الإداري، وخاصةً في البيئة الأردنية.

وانطلاقاً من ذلك وجد الدافع والرغبة إلى إجراء هذه الدراسة بهدف التعرف إلى واقع معلمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظة إربد للقيادات التربوية في صنع القرار الإداري، بالإضافة إلى تقديم مقترحات لتطوير مستوى مشاركة المعلمين في صنع القرار الإداري. وبالتحديد فإن مشكلة الدراسة تكمن في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما واقع مشاركة معلمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظة إربد للقيادات التربوية في صنع القرار الإداري؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في وجهة نظر معلمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظة إربد في واقع مشاركة المعلمين للقيادات التربوية في صنع القرار الإداري تعزى لاختلاف متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة العملية؟

٣. ما مقترحات تطوير واقع مشاركة معلمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظة إربد للقيادات التربوية في صنع القرار الإداري؟

أهداف الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

– الكشف عن واقع مشاركة معلمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظة إربد للقيادات التربوية في صنع القرار الإداري.

– التعرف إلى وجود فروق في وجهة نظر معلمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظة إربد للقيادات التربوية في صنع القرار الإداري تعزى لاختلاف متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة العملية.

– التعرف إلى مقترحات تطوير واقع مشاركة معلمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظة إربد للقيادات التربوية في صنع القرار الإداري.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة ضمن جانبين رئيسين، وهما:

أولاً: الأهمية النظرية: تستمد الدراسة أهميتها من تبنيها لموضوع واقع مشاركة المعلمين للقيادة التربوية في صنع القرار الإداري، بالإضافة إلى قلة الدراسات –حسب علم الباحثة– التي تناولت هذا الموضوع ضمن المدارس الحكومية في محافظة إربد، كما تبرز أهمية الدراسة بأنها قد تثري الأدب التربوي بما تتضمنه من معلومات عن مفهوم المشاركة في صنع القرار الإداري، أضف إلى ذلك توفير مقياس للكشف عن واقع المشاركة في صنع القرار الإداري، والذي قد يستفد منه الباحثون في إجراء العديد من الدراسات في ضوء بعض المتغيرات التربوية، وبالتالي تسهم هذه الدراسة في فتح المجال للمزيد من البحوث والدراسات في المجال التربوي.

ثانياً: الأهمية العملية: تتمثل الأهمية العملية في مساعدة مديري المدارس والمعلمين في التعرف على آليات المشاركة في صنع القرار الإداري، ومساعدتهم في توضيح آرائهم حول مقترحات تطوير واقع مشاركة المعلمين للقيادة التربوية في صنع القرار الإداري، فهذه الدراسة قد يستفيد منها مديري المدارس في تفعيل هذا المفهوم في المدرسة لما له من آثار إيجابية تعود على المدرسة والمعلم، كما يمكن أن تستفيد منها وزارة التربية والتعليم وخصوصاً القائمون على متابعة التطبيق العملي لمفهوم المشاركة في صنع القرار الإداري في جميع جوانبها.

مصطلحات الدراسة:

اشتملت هذه الدراسة على المصطلحات الآتية:

صنع القرار الإداري: هي عملية عقلية واعية تتضمن خطوات من التفكير المنظّم، الذي يحدد المشكلة والحلول الممكنة لتحقيق الأهداف بفاعلية وبأقل كلفة ووقت وجهد (قرواني، ٢٠١٧).

المشاركة في صنع القرار الإداري: إسهام العاملين في المؤسسة والمعنيين بالقرار في جميع خطوات ومراحل عملية صنع القرار، وذلك بهدف الوصول إلى اتخاذ قرار صحيح يلتزم الجميع في تنفيذه (جيتو، ٢٠١٩). وتُعرّف إجرائياً بأنها: الدرجة التي يمكن الحصول عليها من خلال تقدير أفراد عينة الدراسة لواقع مشاركة المعلمين للقيادات التربوية في صنع القرار الإداري، ويتم تحديدها من خلال مقياس أُعدّ من قبل الباحثة لتحقيق هذا الهدف.

القيادة التربوية: هي القيادة التي تهتم بشؤون المعلمين والعاملين والطلبة والمواد الدراسية، وأبنية المدرسة، والأجهزة والتجهيزات، والأمور المالية اللازمة لتعليم الطلبة (الوسائل التعليمية والأنشطة)، بالإضافة إلى تنظيم هذه العناصر جميعها وتوجيهها وضبطها، لتحقيق أهداف المدرسة (العجارمة، ٢٠١٢).

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على تناول واقع مشاركة معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة إربد للقيادات التربوية في صنع القرار الإداري ومقترحات للتطوير.

الحدود المكانية: طُبقت الدراسة على جميع مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد، وعددها (٩) مديريات، واقتصر تطبيقها على المدارس الثانوية الحكومية.

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على عينة من معلمي ومعلمات محافظة إربد للعام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢)، وعددهم (٣٢٦) معلماً ومعلمة.

الحدود الزمنية: طُبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢).

الإطار النظري

صنع القرار الإداري:

يُعد صنع القرار من الأنشطة المهمة جداً التي تقوم بها الإدارة في مختلف المؤسسات التعليمية، والوسيلة التي يتم من خلالها بناء البرامج والمشاريع، وإطلاق المبادرات، وتطوير المناهج الدراسية،

ويمثل صنع القرار أيضاً العامل المشترك بين جميع عمليات الإدارة بدءاً من عملية التخطيط وانتهاءً بعملية التقويم.

وغالباً يُستخدم مصطلح صنع القرار لوصف طريقة الفرد في جمع وإدراك، ومعالجة المعلومات والبيانات، ومناقشة النتائج المحتملة المترتبة على قراره، وذلك للتوصل إلى قرار صحيح وناجح يمثل أهدافه وتوجهاته المستقبلية. ومن أكثر التعريفات التي لاقت انتشاراً كبيراً لمفهوم عملية صنع القرار تعريف درايفر (Driver, 1979)، والذي عرّفها بأنها: مجموعة السلوكات والخبرات التي يستخدمها الفرد في صنع قراراته، كما عرفّها ماو (Mau, 2000) بأنها: إحدى المرتكزات الأساسية للمشاركة في التطوير المهني والأداء الوظيفي.

ومن التعريفات التي تناولت مفهوم عملية صنع القرار تعريف روسل وبروكمان (Russell & Brockman, 2002)، اللذين عرفاها بأنها: عملية معرفية عقلية يتم من خلالها انتقال متخذ القرار من المستوى الأساسي من المعرفة إلى مستوى القبول أو الرفض. بينما عرّف بني فواز (٢٠١٣) عملية صنع القرار بأنها: إحدى المهارات الحياتية التي تتضمن مواجهة المواقف والمشكلات المهنية، والعمل على حلها من خلال البحث وإيجاد البدائل والحلول المختلفة والمفاضلة بينها لاختيار أحسن هذه الحلول لإنهاء الموقف أو المشكلة والوصول إلى الهدف المنشود. وعرّفها فليكس (Fleix, ٢٠١٨) بأنها: عملية تنطوي على اختيار مسار العمل المطلوب بهدف الوصول إلى نتائج مناسبة ومرغوب بها.

مراحل صنع القرار الإداري:

تناول بيتز وتايلور (Betz & Taylor, 2006) رؤية دروكر (Drucker) حول مراحل صنع القرار، حيث وضعت قائمة من ست خطوات للمساعدة على تنظيم عملية صنع القرار، تتمثل هذه الخطوات بما يأتي:

المرحلة الأولى: تحديد المشكلة: في هذه المرحلة يقوم الفرد بتحديد أساس المشكلة وحجمها بشكل دقيق وواضح، وأن يكون شاملاً لجميع جوانب المشكلة.

المرحلة الثانية: تحليل المشكلة: يتم تحليل المشكلة من خلال تجميع الحقائق والمعلومات والبينات المتعلقة بالمشكلة، ثم تشخيص المشكلة بشكل دقيق وعلمي، وتعتمد هذه المرحلة على دقة المعلومات والبيانات وصحتها.

المرحلة الثالثة: وضع الحلول البديلة: تشير هذه الخطوة إلى تحليل المعلومات وتفسيرها من عدة زوايا، أي أن يتم التفكير بالمشكلة بشكل كلي وبنظرة شاملة، ومناقشة سلبيات وإيجابيات كل حل، وتحديد المزايا والعيوب له وفقاً للمعايير المختلفة (اقتصادية، واجتماعية)، وبحث النتائج المتوقعة لكل بديل ثم ترتيب الحلول حسب أولوياتها.

المرحلة الرابعة: اتخاذ قرار بناءً على أفضل حل: بعد الانتهاء من عملية طرح كافة الحلول البديلة للمشكلة وترتيبها؛ يتم عملية تحديد التوقيت، والمكان المفضل لإصدار القرار، وأسلوب إبلاغه، ويجب أن تكون صيغة القرار واضحة ودقيقة.

المرحلة الخامسة: تحويل القرارات إلى إجراءات فعالة: لا تتحقق فاعلية القرار إلا إذا تم تنفيذه، ومتابعته، وتبدأ هذه الخطوة بمجرد صدور القرار وتنتهي بتحقيق النتائج المرغوبة.

المرحلة السادسة: متابعة تنفيذ القرار، وتقييمه: وهذه المرحلة هي آخر مراحل صنع القرار، ويتم فيها متابعة تنفيذ القرار، وتقييمه من خلال المراقبة، ومجموعة من المعلومات لمعرفة طرق تعديل القرار، أو رفع مستوى فاعليته.

العوامل التي تؤثر في صنع القرار الإداري:

هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر في عملية صنع القرار؛ كشخصية الفرد، والنهج المتبع في صنع القرار، وعلاقة الفرد بالآخرين، ومستوى الثقة في القدرة على صنع القرار، والنضج المهني، والمواقف والأحداث التي يتعرض لها الفرد (Thunholm, 2004).

ويشير ساكا وجاتي وكيلي (Saka, Gati & Kelly, 2008) إلى عدد من العوامل التي تؤثر في عملية صنع القرار، ومنها ما يأتي:

– انخفاض مستوى الدافعية لدى الفرد: حيث إن عدم أو قلة الدافعية لدى الفرد في صنع القرار، قد يؤثر في نوع القرار أو مدى صحته وفاعليته.

– التردد: أي أن يصيب الفرد الحيرة أو التردد في صنع القرار، أو المشاركة في صنع هذا القرار، وذلك لعدة أسباب؛ منها: عدم وجود أهداف واضحة لدى الفرد، وعدم تأكده من القرار الذي سيتخذه.

– المعتقدات غير الصحيحة: تشير إلى الأفكار السلبية، والأحكام المسبقة والمعتقدات الملتوية، والتوقعات غير العقلانية حول موضوع القرار، والتي تؤثر بدورها على عملية صنع القرار، كما تؤثر على سلوكات الفرد، وتقديره لذاته، وتقلل من ثقته بنفسه وقدرته عل اتخاذ قرارات مهمة.

وترى الأشهب (٢٠١٤) أن هناك عدة عوامل قد تؤثر في نجاح القرار، وقد ظهرت رؤية واضحة لتهيئة صانع القرار لصنع القرار الفعال والناجح، وتتضمن هذه الرؤية ما يلي:

– المشاركة بعملية صنع القرار بشكل مستمر، واقتناع الفرد بأن هذه العملية مستمرة ودائمة، ويجب تفعيلها في كافة المواقف والأحداث التي قد يمر بها.

– عدم الاعتماد بشكل كلي على المواهب والقدرات الفطرية، والسعي لتطوير المهارات والقدرات التي قد تسد النقص والعجز في صنع قرار ما.

– عدم الشعور بالقلق والتوتر في حال التعرض لموقف ما، وتعلم كيفية حصر الخيارات التي تؤدي في النهاية لقرار فعال.

– دمج المعرفة والخبرات السابقة بالخبرات والتجارب الحديثة، حيث إن ذلك يؤدي إلى صنع قرار سليم ضمن مختلف الخبرات التي يمتلكها الفرد.

– المرونة في التعامل مع الخبرات والمعلومات المختلفة، والابتعاد عن الشعور بالخوف.

– السؤال بشكل منتظم عن تصورات الواقع الذي يعيش فيه الفرد ويواجهه.

– إدراك حدود العقل والحدس والسعي إلى إدارة التوجهات والنزعات التي قد يتعرض لها الفرد.

– تحويل المشكلات الظاهرة إلى فرص، والعمل على حلها ضمن البيانات والمعلومات المتاحة.

النظريات المفسرة لصنع القرار الإداري:

ظهر العديد من النظريات التي فسرت عملية صنع القرار؛ ومن أهمها ما يأتي (حمد وعبد الرزاق، ٢٠١٤):

أولاً: نظرية التحليل النفسي: يُعد سيجموند فرويد (Sigmund Freud) مؤسس هذه النظرية، وهي تقوم على بعض الأسس التي تعد مسلمات في تفسير السلوك؛ كالطاقة الخفية، والثبات، والاتزان، والحتمية النفسية. وترى هذه النظرية أن التقبل والتفاعل الاجتماعي السليم يؤدي إلى مرور الفرد بخبرات وحوادث ودوافع تساعده في التركيز على احتمالاته وإمكاناته، ومساعدته في عملية صنع القرارات العملية الفعالة.

ثانياً: النظرية السلوكية: تشير هذه النظرية إلى أن عملية صنع القرار هي عبارة عن سلوك يعتمد على عمليات التعلم الإنساني، والتي تهدف بالنهاية إلى فهم العلاقات بين الاختيارات التي يقوم بها الفرد في مواقف مختلفة، وأثر تلك المواقف في توليد أنماط مؤقتة من الاستجابات، لكن الاختيارات نفسها تحصل بشكل متكرر عدة مرات، ويكتسب الفرد بالخبرة معلومات حول الأحداث والمواقف، وعندها ترسو استجاباته على نمط من السلوك لاختيار قرار يجده نافعاً في المواقف المتكررة.

ثالثاً: النظرية المعرفية: تستند هذه النظرية إلى خاصية فهم وإدراك العلاقات في إطار النظرية الكلية الشاملة لعناصر الموقف الذي يمر به، والذي يجعله يبحث عن بدائل متعددة، ويبحث عن درجة التشابه والتداخل بين هذه البدائل، وفي النهاية صنع القرار الأنسب ضمن الموقف الذي يمر به.

المشاركة في صنع القرار الإداري:

تُعد عملية المشاركة من المقومات الرئيسة لنجاح عملية صنع القرار الإداري، فهي عبارة عن نتاج جهد جماعي يتعاون فيه كافة الأفراد في المؤسسة الواحدة، ويبذل هذا الجهد بهدف جمع المعلومات والبيانات، وتحليلها للوصول إلى قرار يحقق أهداف المؤسسة، كما أن المشاركة تؤدي دوراً أساسياً في نشر روح التعاون بين الأفراد، وهذا يسهم إلى حد كبير في دفع عجلة سير العملية التعليمية (Mondale, ٢٠١٠).

وتعرف المشاركة في صنع القرار بأنها: دعوة رئيس العمل مرؤوسيه للاجتماع والالتقاء بهم، وذلك بهدف مناقشة مشكلات إدارية معينة تواجه المؤسسة، وتحليل هذه المشكلات وصولاً إلى حل أمثل لهذه المشكلات (كنعان، ٢٠٠٣). كما عرّفتها القطراني (٢٠١٤) بأنها: مساهمة العاملين بالمشاركة في عملية صنع القرارات الإدارية، وتكون مساهمتهم بالمعلومات والآراء والتوصيات ومناقشة البدائل المختلفة، والمشاركة في اتخاذ القرار المناسب.

مزايا المشاركة في صنع القرار الإداري:

هناك العديد من المزايا التي تتمتع بها المشاركة في صنع القرار الإداري، ومن أهم هذه المزايا ما يأتي (الشقصي، ٢٠٠٥):

– تتيح المشاركة للعاملين التعبير عن وجهات نظرهم وآرائهم، والإسهام في إبداء اقتراحاتهم فيما يتعلق بشؤونهم ونشاطاتهم في ظروف عملهم.

– تسهم عملية المشاركة في جعل القرار المتخذ أكثر ثباتاً، وهذا يضمن اعتماده لدى رئيس العمل، وعدم إلغائه أو تعديله بعد فترة زمنية معينة.

– تساعد عملية المشاركة في توزيع المهام والمسؤوليات على العاملين بشكل متساوٍ، كل حسب طبيعة عمله.

ويرى القرواني (٢٠١٧) أن من إيجابيات المشاركة في صنع القرارات الإدارية فتح المجال ليلتقي المدير بالمعلمين والعاملين في المدرسة، بهدف اختيار البدائل المناسبة بعد إثرائها بالتحليل والمناقشة، وتحسين العلاقات التعاونية بين كل من المدير والمعلمين والعاملين، ومن الإيجابيات أيضاً أن المدير قد يستفيد من خبرات المعلمين والعاملين في صنع القرار الإداري.

أهمية المشاركة في صنع القرار الإداري:

تسهم مشاركة المعلمين للقيادة التربوية في صنع القرار الإداري في رفع مستوى جودة العملية التعليمية، كما تؤدي دوراً مهماً في تطبيق القرارات بكفاءة، وتساعد في تحديد الأهداف والبرامج المدرسية التي يجب اتباعها، بالإضافة إلى ذلك تسهم في تحفيز المعلمين نحو تنمية مهاراتهم وقدراتهم

ليتمكنوا من مشاركة القيادة التربوية في صنع القرار، وتسهم أيضاً في إيجاد بيئة تعليمية فاعلة (Eris, Kayhan, Bastas & Gamar, 2017).

وتكمن أهمية المشاركة في صنع القرار في أن هذه العملية تمثل عنصراً مهماً وفعالاً في رفع المعنويات لدى المعلمين، ورفع مستوى دافعيتهم نحو تحسين الأنظمة المدرسية، ورفع مستوى رضائهم الوظيفي، بالإضافة إلى ذلك تسهم المشاركة في زيادة الآراء الإيجابية نحو تحسين العملية التعليمية، وبالتالي زيادة كفاءة المؤسسة في تحقيق أهدافها (غنيم، ٢٠١٠).

ويرى مطاوع (٢٠٠٥) أن أهمية مشاركة المعلمين في صنع القرار الإداري تكمن في شعورهم بأهميتهم في العملية التعليمية، وضرورة احترام ذواتهم، وتقدير أهميتهم، والاعتراف بجهورهم، بالإضافة إلى أن مشاركتهم ترتبط باعتبارهم جزء لا يتجزأ من المؤسسة التربوية، لذلك على مديري المدارس والقيادات التربوية العمل على إشراك المعلمين في صنع القرارات الإدارية على مختلف أنواعها.

مجالات المشاركة في صنع القرار الإداري:

هناك العديد من القرارات التي يمكن إشراك المعلم في صنعها؛ كالقرارات المتعلقة بالطلبة وتطوير مهاراتهم وتنمية اتجاهاتهم الإيجابية ورفع مستوى دافعيتهم نحو التعلم بأساليب تعليمية حديثة، والقرارات المتعلقة بالمعلمين، وكيفية تحسين أدائهم، والقرارات المتعلقة بالمجتمع المحلي وكيفية التواصل مع أفراده، والقرارات المتعلقة بالمنهاج وتطويره من خلال تحديد طرق وأساليب تعلم مناسبة للمحتوى الدراسي، بالإضافة إلى القرارات المتعلقة بالأمور الإدارية والمالية المتعلقة بالمدرسة (قرواني، ٢٠١٧).

ويرى العجمي (٢٠٠٦) أن هناك عدة تصنيفات لمجالات المشاركة في صنع القرارات الإدارية، وهي على النحو الآتي:

– مجال القرارات المتعلقة بالطلبة: ويتعلق هذا المجال بالقرارات المرتبطة بالجانب الشخصي للطالب، وكيفية بناء اتجاهات إيجابية لديه، وتتم مشاركة المعلمين في هذا المجال من خلال دورهم في تحديد الوسائل التعليمية المناسبة للطلبة، وتوزيع الطلبة على الشعب بطريقة تضمن تعلم كافة الطلبة بالمستوى نفسه، وتشكيل المجالس الطلابية.

– مجال القرارات المتعلقة بالمدرسة: ويتعلق هذا المجال بالقرارات المرتبطة بالتخطيط للعملية التربوية، وتحديد الأنشطة المدرسية، بالإضافة إلى تحديد الأنظمة والقوانين المتعلقة بالمعلمين والطلبة، وبرنامج الحصص الدراسية، بالإضافة إلى ذلك كيفية استخدام البيئة المدرسية كمصدر للتعلم.

– مجال القرارات المتعلقة بالمنهاج الدراسي: ويتعلق هذا المجال بالقرارات المرتبطة بالدروس والأنشطة الصفية، وطرائق التدريس المستخدمة، والوسائل التعليمية التي تتوافق مع المنهاج، بالإضافة إلى تشكيل لجان تطوير المنهاج في المدرسة.

– مجال القرارات المتعلقة بالمجتمع المحلي: ويتعلق هذا المجال بالقرارات المرتبطة بالمجتمع المحلي، كوضع الخطط التي من شأنها زيادة التفاعل مع المجتمع المحلي، ووضع برامج رحلات وزيارات للمؤسسات والجمعيات، وتحديد أعمال مجلس الآباء.

– مجال القرارات المتعلقة بالشؤون المالية والإدارية: ويتعلق هذا المجال بالأمور التنفيذية الإدارية للمدرسة؛ كمتابعة السلوك المهني للمعلمين، وتحديد مواعيد الاجتماعات، وتشكيل لجان خاصة بمشتريات المدرسة، وتوزيع المهام على المعلمين من مناوبة وإشغال حصص، ولجان مراقبة الامتحانات.

العوامل التي تسهم في المشاركة في صنع القرار الإداري:

لتفعيل مشاركة المعلمين للقيادة التربوية في صنع القرار فإنه يجب توفير بيئة مدرسية مناسبة، تجعل المعلمين قادرين على تحمل المسؤولية في صنع القرار المناسب للموقف الذي يُوضع فيه، وتجعلهم أكثر استقلالية وتمكناً في تأدية عملهم بالشكل الصحيح الذي ينعكس إيجاباً على العملية التعليمية بشكل عام (Fleix, 2018).

وتتطلب عملية المشاركة في صنع القرار وجود تفاعل بين القائد التربوي والمعلمين، وذلك لإمداد هذه العملية بالمعلومات والخبرات والمقترحات المناسبة وإثراء البدائل ليكون القرار المتخذ صحيح ومناسب، بالإضافة إلى ذلك من الضروري تبني وسائل ملائمة لصنع القرار، واتباع الخطوات العلمية ليحظى القرار بفرص أكبر للنجاح (Drucker, 2008).

الدراسات السابقة

أجرى **أولسن (Olson, 2004)** دراسة في جنوب أفريقيا هدفت الكشف عن درجة مشاركة المعلمين في عملية صنع القرار في المدارس الثانوية والأساسية. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام استبانة. تكونت عينة الدراسة من (٢٥٠) معلماً ومعلمةً في المدارس الثانوية والأساسية. أظهرت نتائج الدراسة أن مشاركة المعلمين في صنع القرار بشكل عام، وفي المجالات (الشؤون المالية، المجتمع المحلي) جاءت بدرجة منخفضة، بينما كانت مشاركتهم في القرارات المتعلقة بالطلبة مرتفعة، ومشاركتهم في القرارات المتعلقة بالمعلمين متوسطة.

وقام **العجمي (٢٠٠٦)** بدراسة في الكويت هدفت الكشف عن درجة إشراك مديري المدارس الثانوية لمعلميهم في عملية صنع القرار من وجهة نظر المعلمين. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم إعداد استبانة مكونة من (٥١) فقرة موزعة في خمسة مجالات. تكونت عينة الدراسة من (٩١٠) معلماً ومعلمةً من معلمي المدارس الثانوية. أظهرت نتائج الدراسة أن مشاركة المعلمين في عملية صنع القرارات الإدارية والتعليمية جاءت بدرجة متوسطة، وجاء كل من مجالات المشاركة في صنع القرارات المتعلقة بالمعلمين والمجتمع المحلي والمنهاج الدراسي بدرجة متوسطة، باستثناء المجال المتعلق بالطلبة جاء بدرجة مرتفعة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق في درجة المشاركة في صنع القرارات الإدارية تعزى للجنس، لصالح الذكور، وللمؤهل العلمي، لصالح الدبلوم، وللخبرة العملية، لصالح أصحاب الخبرة (أقل من ٥ سنوات).

وأجرى **كيونج (Keung, 2008)** دراسة في الصين هدفت الكشف عن تأثير ممارسات الإدارة المدرسية والمعلمين على المشاركة في صنع القرارات. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام المنهج شبه التجريبي، وذلك من خلال تحديد القرارات في المجالات التي من شأنها توفير خطوات عملية لإشراك المعلمين في صنع القرارات المدرسية على نحو فعال. تكونت عينة الدراسة من (٣٨٨) معلماً في (٢٠) مدرسة ثانوية. أظهرت نتائج الدراسة وجود تأثيرات لمتغيرات البيروقراطية والمهنية والاستقلالية في درجة إشراك المعلمين في صنع القرارات التربوية والإدارية، وأشارت النتائج إلى أن عملية صنع القرار شملت ثلاثة أبعاد (المناهج الدراسية، المجالات الإدارية، المتغيرات التي تؤثر على المعلم؛ كالرضا الوظيفي والالتزام الوظيفي وتخفيف عبء العمل).

وقام **أولورونسولا وأليمي (Olorunsola & Olyemi, 2011)** بدراسة في نيجيريا هدفت الكشف عن مدى مشاركة المعلمين في عملية صنع القرار في المدارس الثانوية. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام استبانة. تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) معلماً ومعلمةً في المدارس الثانوية. أظهرت نتائج الدراسة أن مشاركة المعلمين في صنع القرار الإداري جاءت بدرجة متوسطة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق في المشاركة تعزى لمتغير الجنس، لصالح الذكور، وعدم وجود فروق في المشاركة تعزى لمتغيرات العمر والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

وأجرى **السفياني (٢٠١٢)** دراسة في السعودية هدفت التعرف إلى درجة مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام استبانة مكونة من (٤٦) فقرة. تكونت عينة الدراسة من (٣٥٤) معلماً من معلمي المدارس الثانوية. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية بشكل عام وكافة المجالات (الطلبة، المعلمين، المنهاج، المجتمع المحلي، المرافق المدرسية والأمور المالية) كانت منخفضة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في درجة المشاركة في اتخاذ القرارات المدرسية تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي، ونوع المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة.

وأجرى **قرواني (٢٠١٧)** دراسة في فلسطين هدفت التعرف إلى درجة إسهام المعلمين والمعلمات في صنع القرارات المدرسية. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام الاستبانة. تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) معلماً ومعلمةً من معلمي المدارس الثانوية. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة إسهام المعلمين والمعلمات في صنع القرارات المدرسية جاءت مرتفعة، ووجود فروق في درجة الإسهام في عملية صنع القرارات المدرسية تعزى لمتغير المرحلة الدراسية، لصالح المرحلة الثانوية، وعدم وجود فروق تعزى لمتغيرات الجنس والعمر وسنوات الخدمة ومكان العمل.

وقام **واديسانغو (Wadesango, 2017)** بدراسة في زيمبابوي هدفت التعرف إلى استراتيجيات مشاركة المعلمين في صنع القرار. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم إجراء المقابلة مع المعلمين والمدراء، كما تم استخدام الوثائق والملاحظة. تكونت عينة الدراسة من (٢٠) معلماً ومعلمةً، و (٥) مديرين. أظهرت نتائج الدراسة أن مديري المدارس غالباً ما يتخذون قرارات فردية ويفرضون على المعلمين تنفيذها.

وأجرى **أوميمو (Omemu, 2018)** دراسة في نيجريا هدفت الكشف عن أثر مشاركة المعلمين في عملية صنع القرار، وأثره على الأداء الوظيفي في المدارس الثانوية. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام استبانة المشاركة في عملية صنع القرار، واستبانة الأداء الوظيفي. تكونت عينة الدراسة من (٥١٤) معلماً ومعلمةً. أظهرت نتائج الدراسة أن مشاركة المعلمين في عملية صنع القرار تؤدي إلى الالتزام الوظيفي وتحقيق الأهداف المدرسية بشكل أفضل، وتؤدي إلى تحسين الأداء الوظيفي ورفع روح المعنوية لديهم.

أما دراسة **الغامدي (٢٠٢٠)** التي أجريت في السعودية فهدفت الكشف عن درجة مشاركة المعلمين في صنع القرارات المدرسية وعلاقتها بالنمط القيادي لقائد المدرسة. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام استبانة المشاركة في صنع القرارات المدرسية، واستبانة النمط القيادي. تكونت عينة الدراسة من (٣٢٥) معلماً من معلمي المدارس الثانوية في الرياض. أظهرت نتائج الدراسة أن مشاركة المعلمين في صنع القرارات المدرسية جاءت بدرجة مرتفعة، وأن النمط القيادي السائد لدى قادة المدارس هو قيادة الفريق، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المشاركة في صنع القرار وكل من الأنماط القيادية (قيادة الفريق، القيادة الاجتماعية، قيادة منتصف الطريق)، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين المشاركة في صنع القرار ونمط القيادة المتسلطة، وعدم وجود علاقة ارتباطية بين المشاركة في صنع القرار ونمط القيادة السلبية.

وأجرى **الديكه وخصاونه (٢٠٢١)** دراسة في الأردن هدفت الكشف عن مستوى مشاركة معلمي المدارس الخاصة في عملية اتخاذ القرار وأثرها على الرضا الوظيفي. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام استبانة المشاركة في عملية اتخاذ القرار، واستبانة الرضا الوظيفي. تكونت عينة الدراسة من (٢٠٢) معلماً ومعلمةً من معلمي المدارس الخاصة في قصبة إربد. أظهرت نتائج الدراسة أن مشاركة معلمي المدارس الخاصة في عملية اتخاذ القرار والرضا الوظيفي جاءا ضمن المستوى المتوسط، كما أشارت النتائج إلى وجود أثرٍ ذي دلالة إحصائية لمشاركة معلمي المدارس الخاصة في عملية اتخاذ القرار على مستوى الرضا الوظيفي لديهم.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال مطالعة الدراسات السابقة، يُلحظ أن بعض الدراسات تناولت درجة مشاركة المعلمين في عملية صنع القرار؛ كدراسة أولسن (Olson, 2004)، العجمي (٢٠٠٦)، أولورونسولا وأليمي (Olorunsola & Olyemi, 2011)، السفياني (٢٠١٢)، الغامدي (٢٠٢٠)، الديكه وخصاونه (٢٠٢١)، وتناولت دراسات أخرى تأثير ممارسات الإدارة المدرسية والمعلمين على المشاركة في صنع القرارات؛ كدراسة كيونج (Keung, 2008).

وهدفت بعض الدراسات إلى التعرف إلى استراتيجيات مشاركة المعلمين في صنع القرار؛ كدراسة واديسانغو (Wadesango, 2017)، بينما هدفت دراسات أخرى إلى الكشف عن أثر مشاركة المعلمين في عملية صنع القرار؛ كدراسة أوميمو (Omemu, 2018).

ويلحظ من مطالعة الدراسات السابقة قلة الدراسات السابقة – على حد علم الباحثة – التي تناولت درجة مشاركة معلمي المدارس الثانوية للقيادات التربوية في صنع القرار الإداري في البيئة الأردنية؛ فالدراسة التي أجريت في الأردن لم تتناول معلمي المدارس الحكومية، بل تناولت معلمي المدارس الخاصة، وبالتالي فإن ما يميز الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة أنها تناولت المدارس الثانوية الحكومية، وبحثت في مشاركة المعلمين للقيادات التربوية في صنع القرار الإداري من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وبناءً على ذلك تتوقع الباحثة أن يكون لهذه الدراسة موقعاً بين الدراسات السابقة، وانطلاقة لمزيد من الدراسات والبحوث ضمن هذه المتغيرات.

ولقد أفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة وأهدافها، ومدى أهميتها، بالإضافة إلى إعداد أداة الدراسة التي تم استخدامها في الدراسة للكشف عن درجة مشاركة معلمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظة إربد للقيادات التربوية في صنع القرار الإداري.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الكمي، كونه الأكثر ملاءمة لهذا النوع من الدراسات، وذلك من خلال أداة الدراسة التي تم توزيعها على أفراد عينة الدراسة، وجمع البيانات وتحليلها كمياً ونوعياً، والخروج بالنتائج.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الثانوية الحكومية التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظة إربد للفصل الدراسي الأول، للعام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢)، والبالغ عددهم (٤٨٢٩) معلماً ومعلمةً، موزعين على مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد، وعددها (٩) مديريات تربية.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٣٢٦) معلماً ومعلمةً، بنسبة (٦,٧٥٪) من المجتمع الكلي، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من معلمي ومعلمات المدارس الثانوية الحكومية التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظة إربد للفصل الدراسي الأول، للعام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢).

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، تم الاطلاع على الأدب التربوي، والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، كدراسة جيتو (٢٠١٩)، والديكه وخصاونه (٢٠٢١)، وفي ضوء ذلك تم إعداد استبانة مكونة من قسمين؛ القسم الأول: استبانة للكشف عن واقع مشاركة معلمي المدارس الثانوية الحكومية للقيادة التربوية في صنع القرار الإداري، مكونة من (٤٠) فقرة، موزعة في خمسة مجالات؛ وهي: (مجال المشاركة في صنع القرارات المتعلقة بالطلبة، مجال المشاركة في صنع القرارات المتعلقة بالمعلمين، مجال المشاركة في صنع القرارات المتعلقة بالمنهاج، مجال المشاركة في صنع القرارات المتعلقة بالمرافق الإدارية والمالية، مجال المشاركة في صنع القرارات المتعلقة بالمجتمع المحلي)، ويتكون كل مجال من (٨) فقرات، والقسم الثاني: سؤال مفتوح لاستطلاع آراء معلمي المدارس الثانوية الحكومية حول مقترحات لتطوير مشاركة المعلمين للقيادة التربوية في صنع القرار الإداري.

صدق أداة الدراسة:

أولاً: صدق المحكمين (الصدق الظاهري):

للتحقُّق من صدق محتوى الاستبانة، تم عرضها بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في الإدارة التربوية، وتقنيات التعليم، والقياس والتقويم في الجامعات الأردنية، وطُلِب إليهم إبداء الرأي والملاحظات حول سلامة الصياغة للفقرات،

ووضوحها من حيث المعنى، ومدى انتمائها للمجال، وأية ملاحظات وتعديلات يرونها مناسبة. واعتمدت الباحثة ما نسبته (٨٠٪) من إجماع المحكمين لحذف، أو إضافة أية فقرة. وبناءً على آراء وملاحظات المحكمين، فقد تم حذف ثلاث فقرات، كونها تعطي المعنى نفسه في مضمونها، كما تم إعادة صياغة فقرتين من الناحية اللغوية، بالإضافة إلى استبدال بعض المفردات لتعطي معنى أدق وأوضح، وبناءً على ذلك تكونت الاستبانة بصورتها النهائية من (٣٧) فقرة موزعة في خمسة مجالات، أما بالنسبة للسؤال المفتوح، فلم يبد المحكمون أي ملاحظات حوله.

ثانياً: صدق البناء:

لاستخراج دلالات صدق البناء للاستبانة، تم تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (٣٠) معلماً ومعلمةً من خارج عينة الدراسة، وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرة بالمجال، وبالاستبانة بشكل عام، حيث تراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجالات التي أدرجت فيها بين (٠,٤٤ – ٠,٨٢)، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والاستبانة بشكل عام بين (٠,٣٩–٠,٧٥)، وتجدر الإشارة إلى أن الباحثة اعتمدت معياراً لقبول الفقرة بأن لا يقل معامل ارتباطها بالمجال الذي تنتمي إليه، وبالاستبانة بشكل عام عن (٠,٢٥)، وبناءً على ذلك تكوّنت الاستبانة بصورتها النهائية من (٣٧) فقرة، موزعة في خمسة مجالات.

ثبات أداة الدراسة:

لغايات التحقق من ثبات الاستبانة، تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest)، من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (٣٠) معلماً ومعلمةً من خارج عينة الدراسة، وأُعيد تطبيقها بعد فاصل زمني مدته أسبوعان على العينة نفسها، وتم حساب قيمة معامل الثبات، باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، للاستبانة بشكل عام، حيث بلغت قيمة ألفا كرونباخ (الاتساق الداخلي) لمجالات الاستبانة بين (٠,٨٤–٠,٩٤)، وبلغت قيمة ألفا للاستبانة بشكل عام (٠,٩٢). في حين بلغت قيمة (ثبات الاستقرار) بطريقة إعادة الاختبار، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون

لمجالات الاستبانة بين (٠,٨٢-٠,٩١)، وبلغت قيمة ثبات الاستقرار للاستبانة بشكل عام (٠,٨٨). وترى الباحثة أن هذه القيم مناسبة لاستخدام الاستبانة لأغراض الدراسة.

تصحيح أداة الدراسة:

تكونت الاستبانة بصورتها النهائية من (٣٧) فقرة، يضع المستجيب إشارة (×) أمام كل فقرة لبيان مدى تطابق ما يرد في الفقرة مع قناعته الشخصية على تدرج يتكون من خمس درجات، وفقاً لمقياس ليكرت (Likert) الخماسي، وقد تراوحت الدرجة على كل فقرة بين درجة واحدة، وخمس درجات، وبما أن الاستبانة تتكون من (٣٧) فقرة، فإن أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب هي (٣٧) درجة، وأعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب هي (١٨٥) درجة، ولتحديد مستوى واقع مشاركة معلمي المدارس الثانوية الحكومية للقيادة التربوية في صنع القرار الإداري، فقد تم تصنيف المتوسطات الحسابية، وفق المعيار التالي: (من ١,٠٠ – أقل ٢,٣٣ مستوى منخفض)، (من ٢,٣٣- أقل ٣,٦٦ مستوى متوسط)، (من ٣,٦٦- ٥,٠٠ مستوى مرتفع).

إجراءات الدراسة:

– إعداد أداة الدراسة بصورتها النهائية بعد التحقق من مؤشرات صدقها وثباتها من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين، بالإضافة إلى تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، واستخراج قيم معاملات الثبات، والاتساق الداخلي.

– تحديد عدد أفراد مجتمع الدراسة الكلي، والمتمثل بجميع معلمي المدارس الثانوية الحكومية في مديريات محافظة إربد للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢١- ٢٠٢٢، كما تم اختيار أفراد عينة الدراسة بالطريقة العشوائية.

– توزيع أداة الدراسة على أفراد العينة، وتم توضيح المعلومات المتعلقة بطريقة الاستجابة على الفقرات، والتأكيد على أفراد عينة الدراسة توخي الدقة في الإجابة، كما تم إعلامهم أن المعلومات التي سيتم الحصول عليها سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي.

– جمع أداة الدراسة بعد الإجابة على فقراتها، وبعد التأكد من المعلومات، والإجابة على جميع الفقرات، تم إعدادها لأغراض التحليل الإحصائي.

– جمع الإجابات المتعلقة بالسؤال المفتوح وذلك من خلال تفريغها في جداول، وتنسيقها ووضعها في صورتها النهائية (المقترحات).

– إدخال البيانات لذاكرة الحاسوب، ومن ثم استخدام المعالجات الإحصائية المناسبة، وفقاً لبرنامج (SPSS) للإجابة على أسئلة الدراسة، واستخلاص النتائج.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغيرات المستقلة:

– الجنس، وله فئتان (ذكر، أنثى).

– المؤهل العلمي، وله مستويان (بكالوريوس، دراسات عليا).

– الخبرة العملية، ولها ثلاثة مستويات (أقل من ٥ سنوات، من ٥– أقل ١٠ سنوات، ١٠ سنوات فأكثر).

ثانياً: المتغير التابع:

– واقع مشاركة معلمي المدارس الثانوية الحكومية للقيادة التربوية في صنع القرار الإداري.

المعالجات الإحصائية:

- للإجابة عن السؤال الأول، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع مشاركة معلمي المدارس الثانوية الحكومية للقيادة التربوية في صنع القرار الإداري.

- للإجابة عن السؤال الثاني، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول واقع مشاركة معلمي المدارس الثانوية الحكومية للقيادة التربوية في صنع القرار الإداري تبعاً لمتغيرات الجنس المؤهل العلمي، والخبرة العملية، كما تم تطبيق تحليل التباين الثلاثي 3) (Way ANOVA، واختبار شفيه للمقارنات البعدية.

- للإجابة عن السؤال الثالث، تم حساب التكرارات والنسب المئوية، للتعرف إلى مقترحات تطوير مشاركة معلمي المدارس الثانوية الحكومية للقيادة التربوية في صنع القرار الإداري.

نتائج الدراسة

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما واقع مشاركة معلمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظة إربد للقيادات التربوية في صنع القرار الإداري؟".

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة عن مجالات الاستبانة والاستبانة بشكل عام، والجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي المدارس الثانوية الحكومية عن مجالات الاستبانة والاستبانة بشكل عام مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	١	المشاركة في صنع القرارات المتعلقة بالطلبة	٣,٦١	٠,٨٧	متوسط
٢	٣	المشاركة في صنع القرارات المتعلقة بالمنهاج	٣,٥٣	٠,٩٣	متوسط
٣	٢	المشاركة في صنع القرارات المتعلقة بالمعلمين	٣,٤٤	١,٠٤	متوسط
٤	٥	المشاركة في صنع القرارات المتعلقة بالمجتمع المحلي	٣,٢٣	٠,٧٩	متوسط
٥	٤	المشاركة في صنع القرارات المتعلقة بالمرافق الإدارية والمالية	٣,١٦	٠,٩١	متوسط
		المشاركة في صنع القرار الإداري بشكل عام	٣,٣٩	٠,٨٣	متوسط

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (١) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمي المدارس الثانوية الحكومية عن مجالات المشاركة في صنع القرار الإداري، تراوحت بين (٣,١٦ – ٣,٦١)، وجاء في المرتبة الأولى مجال "المشاركة في صنع القرارات المتعلقة بالطلبة"، بمتوسط حسابي (٣,٦١)، بمستوى متوسط، وفي المرتبة الثانية جاء مجال "المشاركة في صنع القرارات المتعلقة بالمنهاج"، بمتوسط حسابي (٣,٥٣)، وبمستوى متوسط، وجاء في المرتبة الخامسة والأخيرة مجال "المشاركة في صنع القرارات المتعلقة بالمرافق الإدارية والمالية"، بمتوسط حسابي (٣,١٦)، وبمستوى متوسط، وبلغ المتوسط الحسابي لاستبانة المشاركة في صنع القرار الإداري بشكل عام (٣,٣٩)، بمستوى متوسط.

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات كل مجال على حده، وكانت على النحو الآتي:

أولاً: مجال المشاركة في صنع القرارات المتعلقة بالطلبة:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المشاركة في صنع القرارات المتعلقة بالطلبة، والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي المدارس الثانوية الحكومية عن فقرات مجال المشاركة في صنع القرارات المتعلقة بالطلبة والمجال بشكل عام مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٧	أشارك في توزيع الطلبة على الشعب في المدرسة.	٣,٩٨	٠,٩٣	مرتفع
٢	١	أشارك في وضع الخطط الملائمة لإثارة دافعية الطلبة نحو التعلم.	٣,٨٦	٠,٧٨	مرتفع
٣	٣	أشارك في وضع برامج لزيادة التواصل بين المعلمين والطلبة.	٣,٧٤	٠,٧٩	مرتفع
٤	٥	أشارك في إقرار البرامج المتعلقة بالرحلات والزيارات العلمية والترفيهية للطلبة.	٣,٦٧	٠,٩٩	متوسط
٥	٢	أشارك في إقرار علامات الطلبة النهائية.	٣,٥٣	٠,٨٢	متوسط
٦	٨	أشارك في إقرار أسس النجاح والرسوب.	٣,٤٧	١,٠١	متوسط
٧	٦	أشارك في تشكيل اللجان الطلابية المختلفة.	٣,٣٤	٠,٧٨	متوسط
٨	٤	أشارك في وضع الأسس المناسبة لمساعدة الطلبة المحتاجين.	٣,٢٩	١,٠٤	متوسط
المشاركة في صنع القرارات المتعلقة بالطلبة بشكل عام			٣,٦١	٠,٨٧	متوسط

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (٢) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمي المرحلة الثانوية عن فقرات مجال المشاركة في صنع القرارات المتعلقة بالطلبة قد تراوحت بين (٣,٢٩- ٣,٩٨) بمستوى مرتفع لثلاث فقرات، وبمستوى متوسط لبقية الفقرات، وقد جاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (٧)، التي تنص على أنه "أشارك في توزيع الطلبة على الشعب في المدرسة"، بمتوسط حسابي (٣,٩٨)، وبمستوى مرتفع، وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة رقم (١)، التي تنص على أنه "أشارك في وضع الخطط الملائمة لإثارة دافعية الطلبة نحو التعلم"، بمتوسط حسابي (٣,٨٦)، وبمستوى مرتفع، وجاءت في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (٣)، التي تنص على أنه "أشارك في وضع برامج لزيادة التواصل بين المعلمين والطلبة"، بمتوسط حسابي (٣,٧٤)، وبمستوى مرتفع، بينما جاءت في المرتبة الثامنة والأخيرة الفقرة رقم (٤)، التي تنص على أنه "أشارك في وضع الأسس المناسبة لمساعدة الطلبة

المحتاجين"، بمتوسط حسابي (٣,٢٩)، وبمستوى متوسط، وبلغ المتوسط الحسابي لمجال المشاركة في صنع القرارات المتعلقة بالطلبة بشكل عام (٣,٦١)، بمستوى متوسط.

ثانياً: مجال المشاركة في القرارات المتعلقة بالمنهاج:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المشاركة في القرارات المتعلقة بالمنهاج، والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي ومعلمات المدارس الثانوية الحكومية عن فقرات مجال المشاركة في القرارات المتعلقة بالمنهاج والمجال بشكل عام مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	١٧	أشارك في إقرار الخطط السنوية والفصلية لتنفيذ المنهاج.	٣,٨٧	٠,٦٩	مرتفع
٢	١٩	أشارك في إقرار الأنشطة الصفية واللاصفية وطرق تنفيذها في المدرسة.	٣,٧٩	٠,٨٤	مرتفع
٣	١٦	أشارك في اقتراح أساليب التقويم المناسبة للمنهاج.	٣,٦٦	٠,٧٢	متوسط
٤	٢٣	أشارك في تحليل المنهاج لاكتشاف الأخطاء والعمل على تصويبها.	٣,٥٤	٠,٩١	متوسط
٥	٢١	أشارك في تقييم المنهاج وسبل تطويره.	٣,٤٩	٠,٥٨	متوسط
٦	١٨	أشارك في اتخاذ القرار لحل المشكلات التي قد تواجهني أثناء تنفيذ المنهاج.	٣,٣٧	٠,٧٤	متوسط
٧	٢٢	أشارك في اختيار طريقة التدريس المناسبة لموضوعات المنهاج.	٣,٢٨	٠,٨٨	متوسط
٨	٢٠	أشارك في تحديد طرق تحقيق أهداف المنهاج.	٣,٢٦	٠,٩٦	متوسط
المشاركة في صنع القرارات المتعلقة بالمنهاج بشكل عام			٣,٥٣	٠,٩٣	متوسط

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (٣) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمي المدارس الثانوية الحكومية عن فقرات مجال المشاركة في صنع القرارات المتعلقة بالمنهاج بشكل عام، قد تراوحت بين (٣,٢٦– ٣,٨٧) بمستوى مرتفع لفقرتين، ومستوى متوسط لبقية الفقرات، وقد جاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (١٧)، التي تنص على أنه "أشارك في إقرار الخطط السنوية والفصلية لتنفيذ المنهاج"، بمتوسط حسابي (٣,٨٧)، وبمستوى مرتفع، وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة رقم (١٩)، التي تنص على أنه "أشارك في إقرار الأنشطة الصفية واللاصفية وطرق تنفيذها في المدرسة"، بمتوسط حسابي (٣,٧٩)، وبمستوى مرتفع، وجاءت في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (١٦)، التي تنص

على أنه "أشارك في اقتراح أساليب التقويم المناسبة للمنهاج"، بمتوسط حسابي (٣,٦٦)، وبمستوى متوسط، بينما جاءت في المرتبة الثامنة والأخيرة الفقرة رقم (٢٠)، التي تنص على أنه "اشارك في تحديد طرق تحقيق أهداف المنهاج"، بمتوسط حسابي (٣,٢٦)، وبمستوى متوسط، وبلغ المتوسط الحسابي لمجال المشاركة في صنع القرارات المتعلقة بالمنهاج بشكل عام (٣,٥٣)، بمستوى متوسط.

ثالثاً: مجال المشاركة في صنع القرارات المتعلقة بالمعلمين:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المشاركة في صنع القرارات المتعلقة بالمعلمين، والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي ومعلمات المدارس الثانوية الحكومية عن فقرات مجال المشاركة في صنع القرارات المتعلقة بالمعلمين والمجال بشكل عام مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	١١	أشارك في وضع الجدول المدرسي الأسبوعي.	٣,٧٢	٠,٩٧	مرتفع
٢	٩	أشارك في عملية تنظيم الاختبارات الفصلية.	٣,٦٤	١,٠٢	متوسط
٣	١٠	أشارك في اختيار الوقت المناسب لإجراءات الزيارات الصفية.	٣,٥٧	٠,٨٤	متوسط
٤	١٣	أشارك في إعداد جداول المراقبة ولجان الإشراف عليها.	٣,٤١	١,١٣	متوسط
٥	١٥	أشارك في تحديد أوقات اجتماعات المعلمين وجداول أعمالها.	٣,٣٧	٠,٩٢	متوسط
٦	١٢	أشارك في توزيع المهام في بداية العام الدراسي (تربية صف، إشغال، مناوبة).	٣,٢٥	٠,٧١	متوسط
٧	١٤	أشارك في توزيع المواد والحصص على المعلمين.	٣,١٣	٠,٨٠	متوسط
		المشاركة في صنع القرارات المتعلقة بالمعلمين بشكل عام	٣,٤٤	١,٠٤	متوسط

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (٤) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمي المدارس الثانوية الحكومية عن فقرات مجال المشاركة في صنع القرارات المتعلقة بالمعلمين، قد تراوحت بين (٣,١٣- ٣,٧٢)، وقد جاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (١١)، التي تنص على أنه "أشارك في وضع الجدول المدرسي الأسبوعي"، بمتوسط حسابي (٣,٧٢)، وبمستوى مرتفع، وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة رقم (٩)، التي تنص على أنه "أشارك في عملية تنظيم الاختبارات الفصلية"، بمتوسط حسابي (٣,٦٤)، وبمستوى متوسط، وجاءت في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (١٠)، التي تنص على أنه

"أشارك في اختيار الوقت المناسب لإجراءات الزيارات الصفية"، بمتوسط حسابي (٣,٥٧)، وبمستوى متوسط، بينما جاءت في المرتبة السابعة والأخيرة الفقرة رقم (١٤)، التي تنص على أنه "أشارك في توزيع المواد والحصص على المعلمين"، بمتوسط حسابي (٣,١٣)، وبمستوى متوسط، وبلغ المتوسط الحسابي لمجال المشاركة في صنع القرارات المتعلقة بالمعلمين بشكل عام (٣,٤٤)، بمستوى متوسط.

رابعاً: مجال المشاركة في القرارات المتعلقة بالمجتمع المحلي:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المشاركة في القرارات المتعلقة بالمجتمع المحلي، والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي ومعلمات المدارس الحكومية الثانوية عن فقرات مجال المشاركة في القرارات المتعلقة بالمجتمع المحلي والمجال بشكل عام مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٣٣	أشارك في تقديم اقتراحات لزيادة التفاعل بين المدرسة والمجتمع المحلي.	٣,٤٦	٠,٨٢	متوسط
٢	٣٧	أشارك في وضع برامج لزيادة إقبال المجتمع المحلي على المشاركة في الأنشطة المدرسية.	٣,٣٧	٠,٧٧	متوسط
٣	٣٢	أشارك في دعوة أولياء الأمور للتعاون مع المعلمين للتغلب على مشكلات الطلبة المختلفة.	٣,٣٤	٠,٩٣	متوسط
٤	٣٤	أشارك في وضع جداول أعمال مجالس الآباء.	٣,٢٧	٠,٨٦	متوسط
٥	٣١	أشارك في وضع برامج للمحاضرات والندوات لأفراد المجتمع المحلي.	٣,١٨	٠,٦٢	متوسط
٦	٣٦	أشارك في وضع برامج الزيارات والرحلات لبعض المؤسسات.	٣,٠٦	٠,٧٩	متوسط
٧	٣٥	أشارك في البرامج المخصصة لمساهمة المدرسة في تطوير المجتمع المحلي.	٢,٩٤	٠,٨١	متوسط
		المشاركة في صنع القرارات المتعلقة بالمجتمع المحلي بشكل عام	٣,٢٣	٠,٧٩	متوسط

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (٥) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمي المدارس الثانوية الحكومية عن فقرات مجال المشاركة في صنع القرارات المتعلقة بالمجتمع المحلي، قد تراوحت بين (٢,٩٤ – ٣,٤٦) بمستوى متوسط لجميع الفقرات، وقد جاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (٣٣)، التي تنص على أنه "أشارك في تقديم اقتراحات لزيادة التفاعل بين المدرسة والمجتمع المحلي"، بمتوسط

حسابي (٣,٤٦)، وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة رقم (٣٧)، التي تنص على أنه "أشارك في وضع برامج لزيادة إقبال المجتمع المحلي على المشاركة في الأنشطة المدرسية"، بمتوسط حسابي (٣,٣٧)، وجاءت في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (٣٢)، التي تنص على أنه "أشارك في دعوة أولياء الأمور للتعاون مع المعلمين للتغلب على مشكلات الطلبة المختلفة"، بمتوسط حسابي (٣,٣٤)، بينما جاءت في المرتبة السابعة والأخيرة الفقرة رقم (٣٥)، التي تنص على أنه "أشارك في البرامج المخصصة لمساهمة المدرسة في تطوير المجتمع المحلي"، بمتوسط حسابي (٢,٩٤)، وبلغ المتوسط الحسابي لمجال المشاركة في صنع القرارات المتعلقة بالمجتمع المحلي بشكل عام (٣,٢٣)، بمستوى متوسط.

خامساً: مجال المشاركة في صنع القرارات المتعلقة بالمرافق الإدارية والمالية:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الآخرين، والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي المدارس الثانوية الحكومية عن فقرات مجال المشاركة في صنع القرارات المتعلقة بالمرافق الإدارية والمالية والمجال بشكل عام مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٢٤	أشارك في برامج تجميل المدرسة والمحافظة عليها.	٣,٣٧	٠,٩٣	متوسط
٢	٢٧	أشارك في تحديد الأدوات اللازمة للأبنية المدرسية (المختبر، المقصف، الصالة الرياضية، المكتبة).	٣,٣٠	٠,٦٧	متوسط
٣	٢٦	أشارك في شراء الكتب والأدوات والأجهزة المدرسية.	٣,٢٥	٠,٧١	متوسط
٤	٣٠	أشارك في صنع القرارات المتعلقة بالأمور المالية.	٣,١٣	١,٠١	متوسط
٥	٢٥	أشارك في توظيف الأبنية المدرسية (المختبر، الصالة الرياضية، المكتبة، المقصف) في خدمة العملية التعليمية.	٣,٠٨	٠,٨٧	متوسط
٦	٢٨	أشارك في وضع برامج لصيانة أثاث المدرسة.	٣,٠٣	٠,٨١	متوسط
٧	٢٩	أشارك في إعفاء بعض الطلبة من الرسوم ضمن تعليمات معينة.	٢,٩٨	٠,٩٣	متوسط
		المشاركة في صنع القرارات المتعلقة بالمرافق الإدارية والمالية بشكل عام	٣,١٦	٠,٩١	متوسط

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (٦) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمي المدارس الثانوية الحكومية عن فقرات مجال المشاركة في صنع القرارات المتعلقة بالمرافق الإدارية والمالية، قد

تراوحت بين (٢,٩٨ – ٣,٣٧)، وجميعها بمستوى متوسط، وقد جاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (٢٤)، التي تنص على أنه "أشارك في برامج تجميل المدرسة والمحافظة عليها"، بمتوسط حسابي (٣,٣٧)، وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة رقم (٢٧)، التي تنص على أنه "أشارك في تحديد الأدوات اللازمة للأبنية المدرسية (المختبر، المقصف، الصالة الرياضية، المكتبة) "، بمتوسط حسابي (٣,٣٠)، وجاءت في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (٢٦)، التي تنص على أنه "أشارك في شراء الكتب والأدوات والأجهزة المدرسية"، بمتوسط حسابي (٣,٢٥)، بينما جاءت في المرتبة السابعة والأخيرة الفقرة رقم (٢٩)، التي تنص على أنه "أشارك في إعفاء بعض الطلبة من الرسوم ضمن تعليمات معينة"، بمتوسط حسابي (٢,٩٨)، وبلغ المتوسط الحسابي لمجال المشاركة في صنع القرارات المتعلقة بالمرافق الإدارية والمالية بشكل عام (٣,١٦)، بمستوى متوسط.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في وجهة نظر معلمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظة إربد في واقع مشاركة المعلمين للقيادات التربوية في صنع القرار الإداري تعزى لاختلاف متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة العملية؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي المدارس الثانوية الحكومية على الاستبانة بشكل عام، تبعاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي، والخبرة العملية، كما هو مبين في الجدول (٧).

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي المدارس الثانوية الحكومية على الاستبانة بشكل عام تبعاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة العملية

المتغير	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	٢,٩٢	٠,٧٧
	أنثى	٣,٠٣	٠,٧٦
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٢,٩١	٠,٨٣
	دراسات عليا	٢,٩٨	٠,٩١
الخبرة العملية	أقل من ٥ سنوات	٢,٨٣	٠,٧٩
	من ٥ – أقل ١٠ سنوات	٢,٩٧	٠,٨٢
	١٠ سنوات فأكثر	٣,١١	٠,٧٣

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (٧) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمي المدارس الثانوية الحكومية على الاستبانة بشكل عام، تبعاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي، والخبرة العملية، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، تم تطبيق تحليل التباين الثلاثي (3 Way ANOVA) على الأداة بشكل عام، تبعاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي، والخبرة العملية، كما هو مبين في الجدول (٨).

جدول (٨) تحليل التباين الثلاثي حيال الفروق في واقع مشاركة المعلمين للقيادات التربوية في صنع القرار وفقاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة العملية

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
الجنس	٠,٠٤	١	٠,٠٤	٠,٠٧	٠,٤١
المؤهل العلمي	٣,٠٢	١	٢,٠٤	٠,٠٢	٠,٢٨
الخبرة العملية	٢,٣١	٢	٢,٠١	٥,٠٨	٠,٠١
الخطأ	٣٢,١٠	٣٢٢	٠,٣٦		
المجموع	٦٤١,١٣	٣٢٦			

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (٨) ما يلي:

- عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (≤α٠,٠٥) في واقع مشاركة معلمي المدارس الثانوية الحكومية للقيادات التربوية في صنع القرار الإداري، تبعاً لاختلاف متغير الجنس، حيث بلغت قيمة (F) (٠,٠٧)، ودلالة إحصائية بلغت (٠,٤١).

- عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (≤α٠,٠٥) في واقع مشاركة معلمي المدارس الثانوية الحكومية للقيادات التربوية في صنع القرار الإداري، تبعاً لاختلاف متغير المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة (F) (٠,٠٢)، ودلالة إحصائية بلغت (٠,٢٨).

– وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (≤ α ٠,٠٥) في واقع مشاركة معلمي المدارس الثانوية الحكومية للقيادات التربوية في صنع القرار الإداري، تبعاً لاختلاف متغير الخبرة العملية، حيث بلغت قيمة (F) (٥,٠٨)، ودلالة إحصائية بلغت (٠,٠١). ولمعرفة مصادر هذه الفروق تم تطبيق اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، والجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩) نتائج اختبار شفيه للمقارنة البعدية بين المتوسطات الحسابية لواقع مشاركة معلمي المدارس الثانوية الحكومية للقيادات التربوية في صنع القرار الإداري تبعاً لمتغير الخبرة العملية

الخبرة العملية	المتوسط الحسابي	أقل من ٥ سنوات	من ٥ – أقل ١٠ سنوات	١٠ سنوات فأكثر
أقل من ٥ سنوات	٢,٨٣		٠,٠٢	*٠,٢٠
من ٥ – أقل ١٠ سنوات	٢,٩٧			*٠,٢٣
١٠ سنوات فأكثر	٣,١١			

يتبين من الجدول (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ ٠,٠٥) في واقع مشاركة معلمي المدارس الثانوية الحكومية للقيادات التربوية في صنع القرارات الإدارية، بين الذين لديهم خبرة عملية (أقل من ٥ سنوات)، والذين لديهم خبرة عملية (١٠ سنوات فأكثر)، لصالح الذين لديهم خبرة عملية (١٠ سنوات فأكثر)، وبين الذين لديهم خبرة عملية (من ٥ – أقل ١٠ سنوات)، والذين لديهم خبرة عملية (١٠ سنوات فأكثر)، لصالح الذين لديهم خبرة عملية (١٠ سنوات فأكثر).

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: "ما مقترحات تطوير واقع مشاركة معلمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظة إربد للقيادات التربوية في صنع القرار الإداري؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم رصد مقترحات السؤال المفتوح حول تطوير مشاركة معلمي المدارس الثانوية الحكومية للقيادات التربوية في صنع القرار الإداري، والتي كانت تحملها (٢٦٨) استبانة، وتم توزيعها إلى فئات، ومن ثم حساب التكرارات والنسب المئوية لهذه المقترحات، كما هو مبين في الجدول (١٠).

جدول (١٠) التكرارات والنسب المئوية لمقترحات السؤال المفتوح حول تطوير مشاركة معلمي المدارس الثانوية الحكومية للقيادات التربوية في صنع القرار الإداري من وجهة نظر المعلمين أنفسهم مرتبة تنازلياً حسب التكرارات والنسب المئوية

الرقم	المقترح	التكرار	النسبة المئوية
١.	اعتماد آليات فاعلة في وزارة التربية والتعليم للعمل على تطوير مشاركة المعلمين في صنع القرارات الإدارية.	٢٥١	٩٣,٦٪

الرقم	المقترح	التكرار	النسبة المئوية
٢.	عقد الدورات التدريبية للقيادات التربوية حول صنع القرار وكيفية إشراك المعلمين في مختلف أنواع القرارات.	٢٤٥	٪٩١,٤
٣.	تدريب القيادات التربوية على اتخاذ القرارات الإدارية من خلال إشراك المعلمين كمهارة قيادية أساسية.	٢٣٩	٪٨٩,٢
٤.	قيام القيادات التربوية بتفويض المعلمين وفق اختصاصاتهم لدراسة ما يستجد من مشكلات حول صنع القرارات الإدارية.	٢٢٨	٪٨٥,١
٥.	قيام القيادات التربوية بتكوين فرق عمل لصنع القرارات الإدارية وفق مجالات العمل التربوي.	٢٢١	٪٨٢,٥
٦.	إشراك المعلمين خاصة من لهم الخبرة بكافة الفعاليات والخطط وصنع القرار الإداري والأمور التي تنوي المدرسة القيام بها من خلال ورش العمل المختلفة.	٢١٧	٪٨٠,٩
٧.	عقد دورات تدريبية للمعلمين عن كيفية مشاركة القيادات التربوية في صنع القرار الإداري.	٢٠٩	٪٧٧,٩
٨.	الالتزام الفعلي بفتح مرافق المدرسة وتحقيق التعاون التكاملي بين الإدارة والمعلمين لتطوير مفهوم المشاركة في صنع القرار الإداري.	١٩٨	٪٧٣,٩
٩.	التركيز على المعلمين من ذوي الخبرة في العملية التعليمية وإشراكهم في صنع القرار الإداري وتكريمهم بشكل دوري.	١٩٣	٪٧٢,٠
١٠.	عقد دورات تدريبية وحرفية للمعلمين لرفع كفاءتهم في صنع القرار الإداري.	١٨١	٪٦٧,٥
١١.	تفعيل قسم النشاطات في مديرية التربية والتعليم بوضع برنامج محدد لتبادل الزيارات بين القيادات التربوية للاستفادة من خبرات بعضهم البعض في نشر مفهوم مشاركة المعلمين في صنع القرار الإداري.	١٧٩	٪٦٦,٨
١٢.	عمل صندوق للمعلمين داخل المدرسة يضع فيه المعلم مقترحاته وتطلعاته فيما يخص القرارات الإدارية في المدرسة.	١٧٢	٪٦٤,٢
١٣.	إعادة النظر في القوانين والتعليمات والأنظمة التي تحكم علاقة القيادات التربوية بالمعلمين بما يشجع على المشاركة في صنع القرارات الإداري.	١٦٧	٪٦٢,٣
١٤.	عقد الاجتماعات والندوات الدورية للمعلمين بهدف تعريفهم بكيفية صنع القرارات الإدارية.	١٥٥	٪٥٧,٨
١٥.	تخصيص لقاء أسبوعي اجتماعي يجمع المعلمين والمدراء سوياً بهدف زيادة أواصر التواصل فيما بينهم.	١٤٩	٪٥٥,٦
١٦.	تقديم النشرات التوعوية للمديرين تتعلق بأهمية إشراك المعلمين في صنع القرارات الإدارية.	١٤٤	٪٥٣,٧

الرقم	المقترح	التكرار	النسبة المئوية
.١٧	التعاون مع الجهات الرسمية من المؤسسات العامة والخاصة لإعطاء محاضرات توعوية للمعلمين لتطوير مشاركتهم في صنع القرار الإداري.	١٣٨	٥١,٥٪
.١٨	تفعيل دور المعلم أكثر مما هو عليه في التواصل مع الطلبة.	١٣١	٤٨,٩٪
.١٩	إشراك المعلمين في وضع الخطط الاستراتيجية لاستثمار الموارد المتاحة من داخل وخارج المدرسة.	١٢٧	٤٧,٤٪
.٢٠	تفعيل اللجان المالية بالمدارس بصورة حقيقية، والعمل على تبادل الأدوار بين المعلمين سنوياً.	١٢٣	٤٥,٩٪
.٢١	تدريب القيادات التربوية قبل الخدمة وخلالها على مهارات صنع القرارات، ومهارات العمل الجماعي.	١١٦	٤٣,٣٪
.٢٢	اعتماد درجة المشاركة في صنع القرارات الإدارية كأحد معايير تقييم القيادة التربوية والمعلم على حد سواء.	١٠٧	٣٩,٩٪

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (١٠) أن عدد مقترحات مشاركة معلمي المدارس الثانوية الحكومية للقيادات التربوية في صنع القرار الإداري بلغت اثنين وعشرين مقترحاً، حيث أن بعض الاستبانات كانت تحمل أكثر من مقترح في حين بعضها الآخر لم يحمل أي مقترح، وقد تم توزيع (٣٢٦) استبانة، كانت منها (٢٦٨) استبانة تحمل مقترحات، و (٥٨) استبانة لم تحمل أي مقترح، وقد تعزو الباحثة ذلك إلى عدم جدية أفراد العينة، أو عدم قدرة أفراد العينة على التعبير عما يجول في خاطرهم من مقترحات.

وبلغت النسب المئوية لتكرار هذه المقترحات بين (٣٩,٩٪-٩٣,٦٪)، حيث جاء المقترح "اعتماد آليات فاعلة في وزارة التربية والتعليم للعمل على تطوير مشاركة المعلمين في صنع القرارات الإدارية" في المرتبة الأولى، بتكرار بلغ (٢٥١) وبنسبة مئوية بلغت (٩٣,٦٪)، في حين جاء المقترح "اعتماد درجة المشاركة في صنع القرارات الإدارية كأحد معايير تقييم القيادة التربوية والمعلم على حد سواء" في المرتبة الأخيرة، بتكرار بلغ (١٠٩)، وبنسبة مئوية بلغت (٣٩,٩٪).

مناقشة نتائج الدراسة:

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما واقع مشاركة معلمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظة إربد للقيادات التربوية في صنع القرار الإداري؟".

أظهرت نتائج السؤال الأول أن واقع مشاركة معلمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظة إربد للقيادات التربوية في صنع القرار الإداري بشكل عام وعلى جميع المجالات جاء بمستوى متوسط. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى كثرة الأعباء والمهام الدراسية الملقاة على عاتق معلمي المرحلة الثانوية (كثرة عدد الحصص الدراسية، طول المنهاج الدراسي، قلة الوسائل التعليمية اللازمة وعدم توافر بعضها)، والذي قد يدفع القيادات التربوية إلى تقليص مستوى مشاركة المعلمين في صنع القرارات الإدارية، وحصرها أحياناً بالقرارات المتعلقة بمهامهم ومسؤولياتهم فقط. ويرى كيونج (Keung, ٢٠٠٨) أن عبء العمل من المتغيرات التي قد تؤثر على المعلم سلباً، وتجعله غير قادر على المشاركة في صنع القرار الإداري.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء تدني مستوى إدراك بعض القيادات التربوية بأهمية إشراك معلمي المرحلة الثانوية في صنع القرارات الإدارية، ورؤيتهم التي تنحصر فقط في ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لمهامهم ومسؤولياتهم المحددة، وقيامهم بما هو موكل إليهم ضمن العملية التدريسية فقط.

وترى الباحثة أن بعض القيادات التربوية، وخاصةً من ذوي سنوات الخبرة الطويلة قد يفضلون صنع القرارات بأنفسهم دون إشراك المعلمين، ظناً منهم بعدم قدرة وتمكّن المعلمين على المشاركة وإبداء الرأي في صنع قرار إداري ما، كما أن بعض القيادات التربوية لا تثق بقدرات المعلمين على المشاركة في صنع القرارات، حيث يعدُّونهم قليلي الخبرة في صنع القرارات الإدارية، ووجودهم في المدرسة لمهمة التدريس فقط. ولقد أشار واديسانغو (Wadesango, 2017) إلى أن مديري المدارس غالباً ما يتخذون قرارات فردية ويفرضون على المعلمين تنفيذها.

وجاء في المرتبة الأولى مجال "المشاركة في صنع القرارات المتعلقة بالطلبة". ويمكن عزو هذا النتيجة في ضوء العلاقة التي تربط المعلم بالطلبة، حيث أن المعلم أكثر أطراف العملية التعليمية قرباً

من الطلبة، وأكثرهم انخراطاً في عملية التعليم، واحتكاكاً بالطلبة، وهذا يمكنه من معرفة الأمور والجوانب التي تتعلق بالطلبة بشكل مباشر، والتي قد تؤثر عليهم سلباً أو إيجاباً.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء وعي المعلمين بالعديد من جوانب العملية التعليمية وما تتضمنه من أساليب واستراتيجيات تدريسية، وأنشطة صفية ولاصفية، قد تغفل عنها القيادة التربوية، وذلك نتيجة تدني مستوى التواصل فيما بين القيادة التربوية والطلبة، بعكس المعلم.

واستناداً إلى النظرية المعرفة، فإن معرفة المعلم بأمور عديدة تتعلق بأساليب التدريس، وعلاقاته بالطلبة وزملائه المعلمين، تجعله مدركاً لهذه الأمور جميعها في النظرية الكلية الشاملة لعناصر الموقف الذي يمر به، والذي يجعله يبحث عن بدائل متعددة، ويبحث عن درجة التشابه والتداخل بين هذه البدائل، وفي النهاية صنع القرار الأنسب ضمن الموقف الذي يمر به (حمد وعبد الرزاق، ٢٠١٤).

وجاء في المرتبة الخامسة والأخيرة مجال "المشاركة في صنع القرارات المتعلقة بالمرافق الإدارية والمالية". ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء اعتقاد القيادات التربوية بعدم قدرة المعلم على صنع القرارات التي تتعلق بالمرافق الإدارية والمالية، وأن مثل هذه القرارات لا تؤثر على قدرة المعلم على أداء مهامه ومسؤولياته بصورة مباشرة، مما يحد من مشاركة المعلم في صنع مثل هذه القرارات، وحصرها بشكل أكبر بالقيادات التربوية.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن القرارات المتعلقة بالمرافق الإدارية والمالية قد تكون القيادة التربوية أكثر دراية فيها من المعلمين، كون هذه القرارات تتعلق بتعليمات محددة وليست بحاجة إلى معلومات وآراء عديدة كما هو الحال في المجالات الأخرى، مما يجعل القيادة التربوية تقوم بصنع القرارات الإدارية دون اللجوء إلى إشراك المعلمين فيها؛ أي أن القيادات التربوية تعتقد أن مهمتها الأساسية تتركز على الأمور الإدارية والمالية، فتهتم بها أكثر من الأمور الأخرى، وتعتقد بأن إشراك المعلمين بصنع القرارات التي تتعلق بها لن يفيد.

وترى الباحثة أن الأمور المالية والإدارية في الأغلب تكون بيد وزارة التربية والتعليم، وقد يشترك في إقرارها القيادات التربوية، فالأمور المالية على سبيل المثال تكون تحت يد لجان مختصة في المدرسة

ومحددة من قبل الوزارة، وأيضاً الأمور الإدارية قد يشارك في إقرارها عدد قليل من المعلمين، وهذا يؤدي إلى محدودية مشاركة المعلمين في مجال القرارات المتعلقة بالأمور المالية والإدارية في المدرسة. ويشير نجوسا وجابريل (Ngussa & Gabriel, 2017) أنه غالباً ما يتم استبعاد المعلمين في مشاركة القيادة التربوية في صنع القرارات الإدارية، وتحصر هذه المهمة للإدارة المدرسية.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة أولسن (Olson, 2004)، التي أشارت إلى أن مشاركة المعلمين في القرارات المتعلقة بالمعلمين جاءت بدرجة متوسطة. كما اتفقت مع نتيجة دراسة العجمي (٢٠٠٦)، التي أشارت إلى أن مشاركة المعلمين في عملية صنع القرارات الإدارية بشكل عام، وفي مجالات المشاركة في صنع القرارات المتعلقة بالمعلمين والمجتمع المحلي والمنهاج الدراسي جاءت بدرجة متوسطة. واتفقت أيضاً مع دراسة أولورونسولا وأليمي (Olorunsola & Olyemi, 2011)، الديكه وخصاونه (٢٠٢١)، التي أظهرت أن مشاركة المعلمين في عملية صنع القرارات الإدارية جاءت بدرجة متوسطة.

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة أولسن (Olson, 2004)، التي أظهرت أن مشاركة المعلمين في صنع القرار بشكل عام، وفي المجالات (الشؤون المالية، المجتمع المحلي) جاءت بدرجة منخفضة، وجاءت في مجال القرارات المتعلقة بالطلبة مرتفعة، واختلفت أيضاً مع دراسة العجمي (٢٠٠٦)، التي أظهرت أن مشاركة المعلمين في عملية صنع القرارات الإدارية المتعلقة بالطلبة جاءت بدرجة مرتفعة.

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة السفياني (٢٠١٢)، التي أشارت إلى أن درجة مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية بشكل عام وكافة المجالات (الطلبة، المعلمين، المنهاج، المجتمع المحلي، المرافق المدرسية والأمور المالية) كانت منخفضة، كما اختلفت مع نتيجة دراسة قرواني (٢٠١٧)، الغامدي (٢٠٢٠)، التي أشارت إلى أن درجة إسهام المعلمين والمعلمات في صنع القرارات المدرسية جاءت مرتفعة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في وجهة نظر معلمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظة إربد في واقع مشاركة المعلمين للقيادات التربوية في صنع القرار الإداري تعزى لاختلاف متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة العملية؟".

أظهرت النتائج عدم وجود فرق في واقع مشاركة معلمي المدارس الثانوية الحكومية للقيادات التربوية في صنع القرار الإداري، تبعاً لاختلاف متغير الجنس. ويمكن تفسير ذلك في ضوء طبيعة البيئة التعليمية، التي تتشابه في مقوماتها وأدواتها المختلفة في كافة المدارس؛ بغض النظر إن كانت مدارس ذكور أم إناث؛ فوزارة التربية والتعليم تقوم بتزويد هذه المدارس بشكل متساوٍ بالأدوات والأجهزة والوسائل التعليمية، وبالتالي قيام القيادات التربوية بإشراك المعلمين في صنع القرارات الإدارية يكون ضمن ما يتوفر من إمكانيات توفرها الوزارة.

كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى خضوع جميع المدارس للأنظمة والسياسات التربوية ذاتها الصادرة من وزارة التربية والتعليم، حيث يتم اتخاذ كافة القرارات المتعلقة بالعملية التعليمية وفق هذه الأنظمة، كما يخضع كافة القيادات التربوية لدورات تدريبية مشتركة فيما يتعلق بكيفية إشراك المعلمين في صنع القرارات الإدارية، لذلك يكون مشاركة المعلمين في صنع القرارات الإدارية بالمستوى نفسه ولا يختلف تبعاً لمتغير الجنس.

ويرى الشقصي (٢٠٠٥) أن من أهم مزايا عملية المشاركة في صنع القرارات الإدارية هو توزيع المهام والمسؤوليات على العاملين بشكل متساوٍ، كل حسب طبيعة عمله، دون تمييز بين ذكر وأنثى.

وترى الباحثة أن المعلمين والمعلمات يمتلك كلٌّ منهم تصورًا واضحًا حول المشاركة في صنع القرارات الإدارية، ولديهم الدافعية نفسها في تطوير مشاركتهم للقيادات التربوية في صنع القرارات الإدارية بغض النظر عن جنسهم، فجميعهم يخضعون لدورات مشتركة تؤهلهم لاكتساب الخبرات المناسبة في صنع القرارات الإدارية، ضمن إطار محدد من المبادئ الإدارية الواضحة، وقد أكد عريفج

(٢٠٠٤)، على أن عملية صنع القرار يجب أن تكون ضمن إطار محدد من المبادئ الإدارية الواضحة، ويجب الابتعاد عن أي اجتهادات شخصية وانطباعات وآراء عامة.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة قرواني (٢٠١٧)، التي أظهرت عدم وجود فروق في درجة إسهام المعلمين والمعلمات في صنع القرارات المدرسية تعزى لمتغير الجنس.

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة العجمي (٢٠٠٦)، أولورونسولا وأليمي (Olorunsola & Olyemi, 2011)، التي أظهرت نتائجها وجود فروق في درجة المشاركة في صنع القرارات الإدارية تعزى للجنس، لصالح الذكور.

وأشارت النتائج عدم وجود فرق في واقع مشاركة معلمي المدارس الثانوية الحكومية للقيادات التربوية في صنع القرار الإداري، تبعاً لاختلاف متغير المؤهل العلمي. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى تشابه ظروف المعلمين، وتجانس إدراكهم بغض النظر عن مؤهلهم العلمي، فجميع المعلمين يتواجدون في بيئات مدرسية متشابهة، ويتعرضون للظروف نفسها، وبطبيعة الحال كافة القيادات التربوية تسعى لصنع القرارات الإدارية التي من شأنها رفع مستوى العملية التعليمية، ومشاركة المعلمين للقيادات التربوية لا تعتمد على المؤهل العلمي، بل على رغبتهم في صنع قرارات إدارية هدفها إحداث تغيير إيجابي في المدرسة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن المؤهل العلمي لمعلمي المدارس لا يؤثر في المشاركة في صنع القرارات الإدارية، لأن نظرتهم موحدة فيما يتعلق بذلك، كما أن وزارة التربية والتعليم وضعت برامج ودورات تدريبية أكسبتهم خبرات متشابهة لجعلهم قادرين على المشاركة في صنع القرارات الإدارية بشكل متساوٍ. فقد أشار الأشهب (٢٠١٤) إلى أن عملية المشاركة في صنع القرارات الإدارية تتطلب السعي لتطوير المهارات والقدرات لدى المعلم وذلك من خلال الدورات والبرامج التدريبية.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة أولورونسولا وأليمي (Olorunsola & Olyemi, 2011)، السفياني (٢٠١٢)، التي أظهرت عدم وجود فروق في المشاركة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة العجمي (٢٠٠٦)، التي أظهرت نتائجها وجود فروق في درجة المشاركة في صنع القرارات الإدارية تعزى للمؤهل العلمي، لصالح الدبلوم.

وأظهرت وجود فرق في واقع مشاركة معلمي المدارس الثانوية الحكومية للقيادات التربوية في صنع القرار الإداري، تبعاً لاختلاف متغير الخبرة العملية، بين الذين لديهم خبرة عملية (أقل من ٥ سنوات)، والذين لديهم خبرة عملية (١٠ سنوات فأكثر)، لصالح الذين لديهم خبرة عملية (١٠ سنوات فأكثر)، وبين الذين لديهم خبرة عملية (من ٥ – أقل ١٠ سنوات)، والذين لديهم خبرة عملية (١٠ سنوات فأكثر)، لصالح الذين لديهم خبرة عملية (١٠ سنوات فأكثر). ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الخبرة تزيد من قدرة المعلم على المشاركة في صنع القرارات الإدارية، لأن سنوات الخبرة الطويلة تجعله يتعرض لمواقف تربوية وإدارية تدفعه للمشاركة في صنع القرارات، بالإضافة إلى ذلك تنقل المعلمين وتعاقب أجيال الطلبة وتغيرات المنهاج جميعها عوامل تساعد في تولد الخبرة الكافية للمعلمين بالمشاركة الفاعلة في صنع القرارات الإدارية.

واستناداً إلى نظرية التحليل النفسي، فإن سنوات الخبرة الطويلة كفيلة بتعرض المعلم لحوادث وخبرات كثيرة وعديدة، ودوافع تساعده في التركيز على احتمالاته وإمكاناته، وبالتالي تساعده في عملية صنع القرارات العملية الفعالة (حمد وعبد الرزاق، ٢٠١٤).

وترى الباحثة أن الخبرة العملية تؤدي دوراً مهماً في تمكّن المعلم في صنع القرارات الإدارية، كون المعلم صاحب سنوات الخبرة الطويلة يكون أكثر درايةً من غيره بالأمور المتعلقة بالطلبة وزملائه المعلمين الأقل خبرةً، بالإضافة إلى معرفته الكافية بما تحتاجه العملية التعليمية من أبنية وأجهزة ووسائل تعليمية، وكل ذلك يسهم في جعله قادراً على المشاركة في صنع القرارات الإدارية بشكل فعال.

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة العجمي (٢٠٠٦)، التي أظهرت نتائجها وجود فروق في درجة المشاركة في صنع القرارات الإدارية تعزى للخبرة العملية، لصالح أصحاب الخبرة (أقل من ٥ سنوات). كما اختلفت مع دراسة أولورونسولا وأليمي (Olorunsola & Olyemi,

(2011، السفياني (٢٠١٢)، التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق في المشاركة تعزى لمتغير سنوات الخبرة. كما اختلفت مع نتيجة دراسة قرواني (٢٠١٧)، التي أظهرت عدم وجود فروق في درجة إسهام المعلمين والمعلمات في صنع القرارات المدرسية تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: "ما مقترحات تطوير واقع مشاركة معلمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظة إربد للقيادات التربوية في صنع القرار الإداري؟".

أظهرت النتائج أن عدد مقترحات مشاركة معلمي المدارس الثانوية الحكومية للقيادات التربوية في صنع القرار الإداري بلغت اثنين وعشرين مقترحاً، وأن المقترح "اعتماد آليات فاعلة في وزارة التربية والتعليم للعمل على تطوير مشاركة المعلمين في صنع القرارات الإدارية" جاء في المرتبة الأولى. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أهمية دور وزارة التربية والتعليم في وضع آليات فاعلة لتطوير مشاركة المعلمين في صنع القرارات الإدارية؛ إذ تعد وزارة التربية والتعليم الجهة المسؤولة في تعزيز وتطوير المشاركة في صنع القرارات الإدارية من خلال وضع آليات فاعلة، وتعتبر هذه العملية أولى الخطوات التي يجب القيام بها من أجل تطوير المشاركة في صنع القرارات الإدارية. وقد أشار دركير (Drucker, ٢٠٠٨) إلى أن إشراك المعلمين في صنع القرارات الإدارية تتطلب وسائل واستراتيجيات ملائمة لصنع القرار الإداري.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء سعي وزارة التربية والتعليم في مواكبة التطورات الإدارية والتربوية، ونشر قيم التعاون والتشاركية بين القيادات التربوية والمعلمين، ولذلك تعمل على وضع آليات واستراتيجيات هدفها تطوير مشاركة المعلمين في صنع القرارات الإدارية، بهدف تنمية مهاراتهم القيادية، وزيادة التفاعل بين القيادات التربوية والمعلمين. ويرى نجوسا وجابريل (Ngussa & Gabriel, 2017) أن مشاركة المعلم في صنع القرار الإداري تؤدي إلى تحسين العلاقات ما بين المعلمين والإدارة، وتحفيز المعلمين لجمع المعلومات وتحديد ما يناسب العملية التعليمية.

في حين جاء المقترح "اعتماد درجة المشاركة في صنع القرارات الإدارية كأحد معايير تقييم القيادة التربوية والمعلم على حد سواء" في المرتبة الأخيرة. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء القوانين

والأنظمة التي تضعها وزارة التربية والتعليم، والتي قد تفصل بين معايير التقييم المتعلقة بكل من القيادات التربوية والمعلمين، فلكل فئة معايير تقييم خاصة بها، توضع بناءً على الخبرات والمؤهلات والوظائف الموكلة إليها.

ويمكن عزو هذه النتيجة في ضوء حداثة موضوع إشراك المعلمين للقيادات التربوية في صنع القرارات الإدارية، فهذا الأمر لم يحظ بالاهتمام الكافي في المملكة الأردنية الهاشمية، وما زال دون المستوى المطلوب، لذلك قد ترى وزارة التربية والتعليم بأن اعتماد درجة المشاركة في صنع القرارات الإدارية كأحد معايير تقييم القيادة التربوية والمعلم على حد سواء، أمر مهم ولكنه ما زال تحت البحث والدراسة.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، توصي الدراسة بما يأتي:

– عقد ندوات وورش من قبل مديريات التربية والتعليم، هدفها السعي إلى تطوير وتفعيل مشاركة معلمي المدارس الثانوية الحكومية للقيادة التربوية في صنع القرار الإداري.

– وضع برامج تدريبية من قبل إخصائيين في وزارة التربية والتعليم بهدف تدريب المعلمين لتعزيز مستوى مشاركتهم للقيادات التربوية في عملية صنع القرارات الإدارية المختلفة.

– تعزيز الاتجاهات الإيجابية لدى القيادات التربوية نحو إشراك المعلمين في صنع القرارات الإدارية، وذلك من خلال تقديم الحوافز التشجيعية.

– إجراء المزيد من الدراسات التي تبحث في علاقة متغير صنع القرار بمتغيرات تربوية أخرى لدى معلمي المدارس الثانوية.

المراجع

المراجع العربية:

الأشهب، نوال. (٢٠١٤). اتخاذ القرارات الإدارية أنواعها ومراحلها. عمان: دار أمجد للنشر والتوزيع.

جيتو، عبدالحق. (٢٠١٩). المشاركة في صناعة القرار التربوي وآليات تفعيلها في المؤسسات التعليمية. المجلة التربوية، ٥٨، ٢٧٠-٢٩٩.

الديكه، عهود وخصاونه، رونزا. (٢٠٢١). مستوى مشاركة معلمي المدارس الخاصة الأردنية في عملية اتخاذ القرار وأثره على الرضا الوظيفي. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ١٢ (٣٥)، ٩٨-١١٠.

السفياني، ماجد. (٢٠١٢). درجة مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية (دراسة ميدانية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف). رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

الشقصي، حمد. (٢٠٠٥). مشاركة العاملين في اتخاذ القرارات في جامعة السلطان قابوس وأثرها على أدائهم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

العجارمة، موفق. (٢٠١٢). الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة وعلاقتها بمستوى جودة التعليم من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

العجمي، ناصر. (٢٠٠٦). درجة إشراك مديري المدارس الثانوية لمعليهم في عملية اتخاذ القرار من وجهة نظر المعلمين في دولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

عريفج، سامي. (٢٠٠٤). الإدارة التربوية المعاصرة. عمان: دار الفكر.

العطاس، محمد. (٢٠٠٩). اتخاذ القرارات "النظرية والتطبيق". الرياض: مكتبة الرشد.

الغامدي، سعيد. (٢٠٢٠). درجة مشاركة المعلمين في صنع القرارات المدرسية وعلاقتها بالنمط القيادي لقائد المدرسة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٢٨ (٤)، ٥٦-٨١.

غنيم، أحمد. (٢٠١٠). واقع اتخاذ القرار في الإدارة المدرسية. السعودية: جامعة أم القرى.

قرواني، خالد. (٢٠١٧). درجة إسهام المعلمين والمعلمات في صناعة القرارات في مدارس محافظة سلفيت من وجهة نظرهم. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ٦ (٢٠)، ١٧٦-١٩٦.

القطراني، حنان. (٢٠١٤). المشاركة في اتخاذ القرارات الإدارية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي "دراسة ميدانية على عينة من العاملين بشركات النقل الجوي العاملة بمدينة بنغازي". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بنغازي، ليبيا.

كنعان، نواف. (٢٠٠٣). اتخاذ القرارات الإدارية بين النظرية والتطبيق. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

مطاوع، إبراهيم. (٢٠٠٥). الإدارة التربوية في الوطن العربية، أوراق عربية – عالمية. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

ترجمة المراجع العربية:

Al-Ajarma, M. (2012). *The prevailing leadership styles among private school principals and their relationship to the level of education quality from the point of view of teachers in the capital governorate, Amman* (In Arabic). Unpublished Master's Thesis, University of the Middle East, Amman, Jordan.

Al-Ajmi, N. (2008). *The degree of secondary school principals' involvement of their teachers in the decision-making process from the teachers' point of view in the State of Kuwait* (In Arabic). Unpublished Master's Thesis, Amman Arab University for Graduate Studies, Amman, Jordan.

Alanoglu, M. & Demirtas, Z. (2019). A study on developing teacher participation in decision-making scale. *International Online Journal of Educational Sciences*, 11 (2) , 244-253.

Al-Ashahb, N. (2014). *Administrative decision-making types and stages* (In Arabic). Amman: Dar Amjad for Publishing and Distribution.

Al-Attas, M. (2009). *Making decisions "theory and practice*" (In Arabic). Riyadh: Al-Rushd Library.

Aldeeka, O. & Khasawneh, R. (2021). The Level of Jordanian Private Schools Teachers' Participation in Decision Making and Its Effect on Job Satisfaction (In Arabic). *Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies*, 12 (35) , 98-110.

Al-Ghamdi, S. (2020). The degree of teachers' participation in school decision-making and its relationship to the leadership style of the school leader (In Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 28 (4) , 56-81.

Al-Qatrani, H. (2014). *Participation in administrative decision-making and its relationship to organizational commitment "A field study on a sample of employees of air transport companies operating in the city of Benghazi"* (In Arabic). Unpublished Master's Thesis, University of Benghazi, Libya.

Al-Shaksi, H. (2005). *Participation of employees in decision-making at Sultan Qaboos University and its impact on their performance* (In Arabic). Unpublished Master's Thesis, Al al-Bayt University, Mafraq, Jordan.

Al-Sufyani, M. (2012). *The degree of teachers' participation in school decision-making (a field study from the point of view of secondary school teachers in Taif Governorate)* (In Arabic). Unpublished Master's Thesis, Umm Al-Qura University, Kingdom of Saudi Arabia.

Arfeej, S. (2004). *Contemporary educational administration* (In Arabic). Amman: Dar Al-Fikr.

Jito, A. (2019). Participation in educational decision-making and mechanisms to activate it in educational institutions (In Arabic). *Educational Journal*, 58, 270-299.

Kanaan, N. (2003). *Administrative decision making between theory and practice* (In Arabic). Amman: House of Culture for Publishing and Distribution.

Mutawa, I. (2005). *Educational Administration in the Arab World, Arab-International Papers* (In Arabic). Amman: Dar Al-Fikr for printing and publishing.

Ghoneim, A. (2010). *The reality of decision-making in school administration* (In Arabic). Saudi Arabia: Umm Al-Qura University.

Qarwany, K. (2017). The degree of teacher's participation in decision making in Salfeet governorate schools from their viewpoint (In Arabic). *Journal of Al-Quds Open University for Humanities and Social Studies*, 6 (20) , 176-196.

المراجع الأجنبية:

Betz, N. & Taylor, K. (2006). *Manual for the Career Decision Self-Efficacy Scale and CDSE- Short Form*. Unpublished Manuscript, Ohio State University, Columbus.

Driver, M. (1979). *Individual Decision-Making and Creativity*. In S. Kerr (Ed.) , Organizational behavior, Columbus, OH: Grid.

Drucker, P. (2008). *Management.* New York: Harper and Row.

Eris, H., Kayhan, H., Bastas, M. & Gamar, C. (2017). Teacher and administrative staff views on teachers' participation in decision making process. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education,* 13 (11) , 7411-7420.

Fleix, O. (2018). Teacher's participation in decision-making and its effect on their job performance in private secondary schools in Oredo local governorate area Edo State. *African Journal of Educational Assessors*, 6 (2) , 92-103.

Keung, C. (2008). Management Practices for Promoting Shared Decision-Making in School organization. *Journal of Educational Policy*, 5 (2) , 63-88.

Mau, W. (2000). Cultural Differences in Career Decision-Making Styles and Self-efficacy. *Journal of Vocational Behaviour*, 57, 365-378.

Mondale, T. (2010). *The Impact of a District System of Differentiated Autonomy on Leadership, Instruction and School – Based Reform in Elementary Schools.* Doctoral Dissertation, George For University, Oregon ,USA.

Mualuko, N., Mukasa, S. & Judy, A. (2009). Improving decision making in schools through teacher participation. *Educational Research and Review,* 4 (8) , 391-397.

Ngussa, B. & Gabriel, L. (2017). Participation in decision making and teachers' commitment: A comparative study between public and private secondary schools in Arusha Municipality, Tanzania. *American Journal of Educational Research*, 5 (7) , 801-807.

Olorunsola, E. & Olayemi, A. (2011) Teacher participation in decision-making process in secondary schools in Ekiti State, Nigeria. *International Journal of Education Administration and Policy Studies,* 3 (6) , 8-78.

Olson, D. (2004). *A study of teacher participation and the rationality of decision-making in sit based managed and non site-basedmanaged elementary schools, site based management*. Dissertation Abstracts International, A60/02, P.301

Omemu, F. (2018). Teacher's participation in decisionmaking and its effect on their job performance in private secondary schools in Oredo local government area of Edo State. *African Journal of Educational Assessors*, 6 (2) , 92- 103.

Russell, S. & Brockman, M. (2002). *What are Decision–Making Reasoning Skills.* Building Partnerships for Youth Fact Sheet.

Saka, N., Gati, I. & Kelly, K. (2008). Emotional and Personality-Related Aspects of Persistent Career Decision-Making Difficulties. *Journal of Career Assessment*, 16 (4) , 403- 424.

Thunholm, P. (2004). Decision-making style: habit, style or both?. *Personality and Individual Difference*, 36, 931-944.

Wadesango, N. (2017). Strategies of teacher participation in decision-making in schools: A case Study of Gweru district secondary schools in Zimbabwe. *Journal of Social Science*, 2 (2) , 85-94.

اللياقة الرقمية لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة ينبع وفقًا لبعض المتغيرات الديموغرافية من وجهة نظرهم

Digital Fitness among Secondary School Students in Yanbu According to Demographic Variables from theirPoint of view

إعداد

د. عهود بنت ربيع بن محسن الرحيلي

أستاذ الصحة النفسية المساعد

بجامعة طيبة

Dr. Ohoud Rabea Mohsen Alreheily

Assistant Professor of Mental Health

At Taibah University

DOI: 10.36046/2162-000-013-004

المستخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى اللياقة الرقمية لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة ينبع وفقاً لبعض المتغيرات الديموغرافية (النوع، الصف الدراسي) من وجهة نظرهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٥٠) طالبا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة ينبع الذين تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، واستخدمت الاستبانة كأداة للبحث؛ حيث تكونت من (٤١) فقرة، وقد تم التأكد من صدقها وثباتها، وتم تحليل البيانات باستخدام برنامج التحليل الاحصائي (SPSS)، وتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام اختبارT واختبار (One Way Anova) لحساب قيمة (F) لإجابات أفراد العينة للكشف عن دلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول اللياقة الرقمية لطلبة المرحلة الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى أن اللياقة الرقمية لطلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظرهم جاءت في المستوى المتوسط؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,٦٧) وبانحراف معياري (٠,٧٧). أما درجة أبعاد الدراسة حسب متوسطاتها الحسابية جاءت على النحو الآتي: بُعد الاحترام (بمتوسط حسابي ٣,٩٤) ، بُعد التواصل الاجتماعي بمتوسط حسابي (٣,٤٨)، بُعد التعليم (بمتوسط حسابي ٣,٢٥). وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) لدرجة اللياقة الرقمية لدى طلبة المرحلة الثانوية بينبع من وجهة نظرهم تُعزى لمتغيري (النوع، الصف الدراسي). وفي ضوء النتائج التي تم التوصل إليها أوصت الدراسة بخلق بيئة داعمة للتعليم الرقمي تسهم في الارتقاء بجودة المحتوى التعليمي، عقد المزيد من الدورات بهدف تشجيع معلمي المرحلة الثانوية على توفير بيئة رقمية داعمة في المدارس، ضرورة قيام المؤسسات التعليمية بدورها المؤثر في توجيه طلبتها وتدريبهم على الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا للاستفادة من إيجابياتها وحماية أنفسهم من سلبياتها من خلال عقد الدورات التدريبية وورش العمل.

الكلمات المفتاحية: اللياقة الرقمية، طلبة المرحلة الثانوية، المتغيرات الديموغرافية، محافظة ينبع.

Abstract

The study aimed to identify which high school students possess digital etiquette skills and competence based on their perspectives and demographic variables. It consisted of (41) paragraphs confirming its validity and reliability. The data were analyzed using the statistical analysis program (SPSS). The arithmetic means standard deviations, T-test, and One Way Anova test were extracted to calculate the (F) value of the answers of the sample to reveal the significance level. The study concluded that the differences in the responses of the study sample regarding the digital etiquette and competency levels of high school students in Yanbu came to a medium degree with an arithmetic mean of (3.67) and a standard deviation of (0.77). The order of practicing the research fields according to their arithmetic averages was the dimension of 'respect' with an arithmetic mean of (3.94) , the dimension of 'social communication' with an arithmetic mean of (3.48) , the dimension of 'education' with a mean of (3.25). The results showed no statistically significant differences at the significance level ($a \leq 0.05$) in the degree to which high school students possess digital etiquette skills and competence in Yanbu from their perspective according to the variable (type, school year). Considering the results, the study recommended creating a supportive environment for digital education that improves educational content quality. In addition, it is recommended to hold more courses to encourage high school teachers to provide a supportive digital environment. Furthermore, there is a need for educational institutions to play an influential role in guiding their students and training them to optimize the use of technology and take advantage of its positives aspects and protect themselves from its negatives.

Keywords: Digital Fitness, High School Students, Demographic Variables, Yanbu.

المقدمة

يواجه العالم اليوم العديد من التطورات والتغيرات التي أثرت بشكل مباشر على جميع مناحي الحياة فيه وعلى رأسها التعليم، فأصبح العالم أجمع رهين التقنية الرقمية التي تُعد فضاءً واسعًا مفتوحًا للتواصل وبدون قيود أو حدود، ففي ظل التغيرات فرض علينا اللحاق بعصر الرقمية، وهو عالم من المعرفة والتكنولوجيا، فنشأت مفاهيم تتعلق بالتكنولوجيا الرقمية منها إنترنت الأشياء، والذكاء الاصطناعي، ومفهوم الرقمية، واقتصاد المعرفة الرقمية، وبات ضروريًا توظيفها جميعاً في العملية التعليمية.

وبما أن الجميع يحرص على أن يتمتع بقدر من اللياقة عندما يتعامل مع الآخرين بشكل مباشر، بل إن البعض يحتاج إلى تدريب لاكتساب تلك المهارة، فإنه يجب أن ينطبق الأمر ذاته عندما يتعامل الفرد مع غيره رقمياً، وفي ظل تدني ثقافة الاستخدام الجيّد للتقنية وقلة الوعي بمهارات التواصل والتعامل الأخلاقي مع تلك الشبكات وإدراك حجم المخاطر والتحديات من وراء التفاصيل والصورة والصوت مما قد يُعرض الأجيال للخطر؛ فظهر مؤخراً الاهتمام باللياقة الرقمية من خلال مفهومها وكيفية التعامل معها، وحظيت بدعم كبير على المستوى المحلي والعالمي، كونها تكمن في جعل المستخدم ملمًا ومدركاً لعواقب استخدام التقنية ومحاذير هذا الاستخدام، وآلية الوصول لكافة المميزات المتاحة له، وذلك هو طوق النجاة للدول والمجتمعات من مخاطر الاجتياح الرقمي، وحتى لا تقع الأجيال ضحية لسيطرةٍ رقمية من جهات قد تعبث بهويتهم وقيمهم الأصيلة من دول أخرى، وحفظ الهوية الرقمية وهوية الدول وقيمها الأصلية وقواعد السلوك وجوانب العلاقات (الزهراني، ٢٠١٣).

ولأهمية المدرسة ودورها في إعداد جيل المستقبل، ولتحقيق النمو المتكامل والمتوازن للطلبة، وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة لإعدادهم للمستقبل، والمساهمة في بقاء مجتمعهم متماسكًا ومتميزًا بتراثه وحضاراته، فنحن بحاجة إلى تنسيق الجهود والتعاون المستمر بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي، لذلك يقع على عاتق المعلم ممارسة الأساليب الفاعلة للربط بين مكونات وعناصر العملية التعليمة لبناء جيل قادر على مواكبة التغيرات والتطورات، ومن ضمن هذه التغيرات والتطورات ظهور المجتمع الرقمي الذي يحمل كل أوجه التفاعل عبر الكثير من تطبيقات التكنولوجيا الحديثة؛

ولذلك ظهر مفهوم اللياقة الرقمية الذي من خلاله يمكن بناء شخصية الطلبة كمواطنين مسؤولين وواعين ويتمتعون بالصحة النفسية، وهذا يحتاج إلى تضافر الجهود بين جميع مكونات وعناصر المؤسسات التربوية والتعليمية وعلى رأسهم طلبة المرحلة الثانوية (ريبيل، ٢٠١٢).

وبينت بعض الدراسات منها دراسة عبد التواب (٢٠٢٠) أن هناك زيادة لعدد مستخدمي الإنترنت على المستوى العالمي والقومي والمحلي، بالإضافة إلى أن هناك آثارًا سلبية لاستخدام شبكات الإنترنت تؤثر على القيم والسلوكيات التي يسلكها الشباب عبر الإنترنت، وهذه السلوكيات أو مجموعة المعايير تسمى باللياقة الرقمية أو الإتيكيت الرقمي Netiquette- Etiquette Digital؛ وعلى ذلك فإن المواطن الرقمي صاحب إتيكيت جيّد. حيث تهتم المواطنة الرقمية بنشر "ثقافة الإتيكيت الرقمي" والذي يعني ثقافة التعامل مع الغير بشكل رقمي، وتحتاج تلك الثقافة تدريب وتعليم باعتبارها تخضع لمعايير وضوابط وسلوكيات رقمية معينة، فالتعامل مع الآخرين رقمياً في الوقت الحالي يتطلب مراعاة القيم والمبادئ والمعايير الرقمية المحددة.

وأشار تربان (٢٠٢٢) أن اللياقة الرقمية يجب تنميتها في النشء، مع تقديم التوجيه والإرشاد بصفة مستمرة أثناء تعامله مع العالم الافتراضي الرقمي، موضحًا مخاطر وعواقب الانخراط في تلك البيئة الرقمية وما تمثله من تهديدات على السلوكيات والفكر لدى النشء والشباب، فاللياقة الرقمية عملية تشترك فيها عدة أطراف، وهي: أولياء الأمور، والبيئة التي يعيش فيها المستخدمون، والمعلمون والمدارس، ودور العبادة؛ حيث تتكامل تلك الأطراف لتشكل مؤثرًا كبيرًا في امتلاك مهارات التعامل مع المعرفة الرقمية.

كما أشار الجراح (٢٠١٨) في ذات السياق إلى أن للمؤسسات التعليمية دورًا في تعزيز مفاهيم اللياقة الرقمية؛ وذلك من خلال تناول محاورها في مقررات الدراسة، وتعريف الطلبة بمفاهيم عدة حول شبكات التواصل الاجتماعي، مثل: أخلاقيات الاستخدام، وحقوق الملكية الفكرية، والخصوصية، والأمان، والجرائم الإلكترونية بالإضافة إلى العقوبات المترتبة على مرتكبيها. وبهذا تُرسّخ مفاهيم اللياقة الرقمية؛ وذلك عن طريق الدمج بين المهارات التقنية ومهارات الاستخدام الأمثل للتقنية، مما ينمي الثقة بالنفس ويدعم المهارات الاجتماعية لدى الطلبة أثناء استخدامهم لشبكات التواصل الاجتماعي.

وعليه يمكن القول إن المؤسسات التعليمية يقع على عاتقها مسؤولية كبيرة، ألا وهي توفير الحد الأدنى من اللياقة الرقمية للطلبة، من خلال مساعدتهم على ولوج العالم الرقمي، مع تنمية قدرتهم على الدراسة عن المعلومات من خلال الاستخدام الأمثل للتقنية الرقمية وإدراك المحاذير والعواقب مما يزيد من مستوى الثقة بالنفس وبالتالي التوافق الشخصي والاجتماعي للطلبة.

مشكلة الدراسة:

لقد نتج عن استخدام تطبيقات التكنولوجيا الحديثة: كالكمبيوتر والإنترنت والهواتف الخلوية وغيرها، بما تحويه من شبكات للتواصل الاجتماعي ظهور ما يسمي بالمجتمع الرقمي Digital Society والذي بدوره يوفر لأعضائه فرص التعليم والعمل والتفاعل الاجتماعي، مما أسهم بدوره في تقصير المسافات بين الأفراد وكسر الحواجز وتقليل الوقت والجهد، مما أدى لتسهيل وتيسير وسرعة التواصل بغض النظر عن الزمان والمكان (الجموسي، ٢٠١٦).

وفي المقابل أدى ذلك التطور والتقدم التكنولوجي وانتشار مواقع التواصل الاجتماعي إلى الاستخدام غير اللائق لمختلف تطبيقات التكنولوجيا الحديثة في بعض الأحيان، ففي جميع المجتمعات من المتوقع أن يتطابق سلوك الفرد مع معايير وقواعد وقوانين تلك المجتمعات، ولكن في الغالب لا ينطبق ذلك مع استخدام التقنية الرقمية؛ ففي ظل سيادة الرقمية في العالم إلا أن استخدامها لم يُبنى إلا على القليل من المعايير والقوانين الخاصة بالسلوكيات المناسبة وغير المناسبة للمواطن الرقمي، لذلك فظاهرة استخدام التطبيقات التكنولوجية قد يكون لها تأثيرات سلبية على سلوكيات وشخصيات الطلبة، والذين سيقودون عجلة التنمية والتقدم في المجتمع.

ولأن استخدام التكنولوجيا يرتبط بقيم وأخلاق المستخدمين لها؛ لذا فلا بد من وجود ضوابط ومعايير من أجل الاستخدام الأمثل لتلك التكنولوجيا، ويجب أن تراعي عملية النمو التقني الاهتمام بالعنصر الإنساني لأنه المحرك الأساسي لتطور المجتمع، فمع تشكل المجتمع الرقمي العالمي وظهور مفهوم القرية الكونية برزت هناك ضرورة لوجود وسائل للتأكد من وعي الطلبة بالأبعاد المعرفية والتكنولوجية والأخلاقية في مجتمع المعلومات، وتشمل تلك الوسائل تحديد اتجاهات الطلبة التي تؤثر في الاستفادة من التقنية، وتحليل المشكلات التي قد تنتج عن التحول المجتمعي نحو الاستخدام

الواسع للتقنية كحماية الخصوصية وحقوق الملكية الفكرية، وحماية شبكة الإنترنت من التجاوزات الغير أخلاقية التي قد تؤثر سلباً على شخصية الطلبة واتساع الفجوة الثقافية.

ولأن العالم الرقمي لم ينطوِ إلا على القليل من الأطر والمعايير الخاصة بالسلوك المقبول وغير المقبول للمواطن الرقمي، وعلى ذلك أصبح هناك حاجة ملحّة لوضع طرق واستراتيجيات تسمح بتدريب الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور على كيفية القيام بالسلوك التكنولوجي المقبول مجتمعياً سواء أكان ذلك داخل أو خارج المؤسسة التعليمية (البياتي، ٢٠١٤).

وقد اتجهت بعض الدول إلى التغلب على هذه المشكلة بوضع معايير للاستخدام المقبول للتكنولوجيا داخل المدرسة، ولكن الدارسات أثبتت عدم كفاية ذلك؛ فظهرت الضرورة لإكساب السلوكيات الإيجابية والقيم الحميدة للطلبة بحيث تصبح جزءًا من ثقافتهم وشخصيتهم، وتكون هناك ممارسة فعلية لتلك السلوكيات والقيم في التقنية الرقمية وفي الحياة الواقعية، فحيث يصبح هناك تكامل بين التقنية والتكنولوجيا من جهة وسلوكيات وقيم الطلبة من جهة أخرى، لذا كان من الضرورة مساعدتهم في مواكبة التغيرات المعاصرة، والتعمق في فهم التكنولوجيا وكيفية استخدامها. (Hollands worth, Dodwdy, 2011)

وأيد ذلك دراسة الزهراني (٢٠١٩) التي أشارت إلى أن الطلبة لديهم اتجاه متزايد نحو استخدام التكنولوجيا الرقمية تزامناً مع ضعف معرفتهم بمعايير السلوك الجيّد والذي يُعدّ مقبولاً أثناء استخدام التكنولوجيا مما ينعكس بشكل سلبي على الطلبة، كما أن باترك هاورد (Howard, 2015) أوصى بالالتزام الأخلاقي للمدارس والمسؤولية التربوية للتعليم، بتهيئة جميع الطلبة للانخراط في التكنولوجيا الحديثة واستخدامها بالطريقة المثلى، حيث إنها تعد بمثابة أداة قوية لتشكيل الجيل القادم وتنمية شخصياتهم على النحو الذي يؤثر في تنمية المجتمع، وهذا يتطلب تحديد دور المدرسة وبالأخص مدارس المرحلة الثانوية في مواكبة هذه التغيرات.

وفي المقابل بينت العديد من الدراسات وجود ضعف في إلمام الطلبة بمعايير السلوك الصحيح والمقبول لاستخدام التقنية الرقمية مثل دراسة المسلماني (٢٠١٤)، ودراسة الحصري (٢٠١٦)، والتي أظهرت نتائجها انخفاضًا في مستوى معرفة المعلمين بأبعاد اللياقة الرقمية، كما توصلت دراسة السيد (٢٠١٦) إلى أن ٩١,٤٪ من طلبة الجامعة قد أجمعوا أنهم لا يعرفون معنى اللياقة الرقمية، ولم تُظهر النتائج فروقًا بين الكليات أو بين الذكور والإناث.

في حين أوصت دراسة محمد (٢٠١٧)، بضرورة تنمية وعي وتثقيف الطلاب بالمدارس والمؤسسات التربوية والتعليمية على آلية التعامل مع المجتمع الرقمي، من خلال تدريب الطلبة على: مهارات كتابة رسائل البريد الإلكتروني، تنمية مهارات الأمن السيبراني، اقتصاد المعرفة بين طلاب المدارس، التنويع في الأنشطة التعليمية، واستخدام تأديه الأدوار في إبراز السلوكيات الرقمية الصحيحة التي تحقق اللياقة الرقمية.

وفي ذات السياق قدمت المملكة العربية السعودية ممثَّلة في وزارة التعليم مجموعة من المبادرات تهدف إلى نشر الوعي والمعرفة الرقمية بين طلاب المدارس والجامعات، ودعمها لمشروع "اللياقة الرقمية"، وبيان آلية الاستخدام الأمثل لتلك التقنية، وكيفية تجنب التهديدات والمخاطر التي تواجه الطلبة أثناء استخدام التطبيقات والمواقع الرقمية، ومن خلال خبرة الباحثة يتضح أن هناك حاجة ماسة في الميدان التربوي إلى تسليط الضوء بأهمية تعزيز اللياقة الرقمية لدى طلبة المرحلة الثانوية؛ لما يشهده المجتمع من تغيرات وتحديات تكنولوجية وبرامج تواصل قد تؤثر على شخصيات وقيم وسلوكيات الطلبة؛ لذا فمن الضروري الاهتمام بمدى إلمام طلبة المرحلة الثانوية (طلاب – طالبات) بمختلف السنوات الدراسية بقيم المواطنة الرقمية واللياقة الرقمية. ولأهمية ما سبق تسعى الدراسة الحالية للكشف عن مستوى اللياقة الرقمية لطلبة المرحلة الثانوية بمحافظة ينبع وفقًا لبعض المتغيرات الديموغرافية (النوع، الصف الدراسي) من وجهة نظرهم.

أسئلة الدراسة:

تتلخص مشكلة الدراسة بالإجابة على التساؤلات التالية:

١. ما مستوى اللياقة الرقمية لدى أفراد العينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة ينبع من وجهة نظرهم؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مستوى اللياقة الرقمية لدى أفراد العينة من طلبة المرحلة الثانوية تعزى لمتغير النوع (طلاب / طالبات)؟

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مستوى اللياقة الرقمية لدى أفراد العينة من طلبة المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الصف الدراسي (الأول ثانوي / الثاني ثانوي / الثالث ثانوي)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة لتحقيق الأهداف التالية:

١. التعرف على مستوى درجة اللياقة الرقمية لدى أفراد العينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة ينبع.

٢. التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسط استجابات أفراد العينة في درجة اللياقة الرقمية لدى طلبة المرحلة الثانوية بينبع تعزى لبعض المتغيرات الديموغرافية (النوع، الصف الدراسي).

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في جانبين، وهما على النحو الآتي:

أولًا: الجانب النظري:

تتناول هذه الدراسة موضوعًا من الموضوعات التي لم يتناولها الباحثون (في حدود علم الباحثة) في المملكة العربية السعودية، كونها تتناول قطاعًا من أهم القطاعات التي تسهم في تنمية الشخصية السوية والسلوك السليم لدى الأفراد وهو قطاع التعليم، وما يترتب على استخدام التقنية الرقمية من آثار إيجابية وسلبية من خلال التعرف على مفهوم اللياقة الرقمية، وأبعادها، والفرق بينها وبين المواطنة الرقمية، وقد تفيد في الكشف عن التحديات والتهديدات التي تواجه طلبة المدارس الثانوية من خلال التعرف على مستوى اللياقة الرقمية لدى أفراد العينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة ينبع.

ثانيًا: الجانب التطبيقي:

تستمد هذه الدراسة أهميتها التطبيقية من خلال التعرف على مستوى اللياقة الرقمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة ينبع، وبالتالي فإن نتائجها قد تفيد القائمين على العملية التعليمية في التغلب على كثير من التحديات التي تعوق عملية التعلم والتعليم من خلال تحقيق الاستفادة القصوى من وسائل التكنولوجيا، والتي تُسهم بدورها في تبني نظرية اللياقة الرقمية وأهميتها في تنمية شخصية الطلبة. كما قد تساعد نتائج هذه الدراسة في توجيه أصحاب القرار في مجالي التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية فيما يخص أهمية اللياقة الرقمية وسبل تعزيزها. وبالتالي يمكن أن تحفز وتدعم برامج التدريب داخل المؤسسات التعليمية لتحقيق اللّياقة الرقمية لدى كافة طلبة المرحلة الثانوية في المدارس.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اللياقة الرقمية لدى طلبة المرحلة الثانوية بينبع.

الحدود المكانية: محافظة ينبع بمنطقة المدينة المنورة.

الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠٢٢- ١٤٤٣هـ.

الحدود البشرية: طلاب المرحلة الثانوية.

مصطلحات الدراسة:

اللياقة الرقمية:

يعرف الفايد (٢٠١٨) اللياقة الرقمية بأنها: "مجموعة من المعايير والضوابط والسلوكيات، التي يجب مراعاتها أثناء استخدام الشخص لشبكة الانترنت أو المواقع الالكترونية"، وتعرفها الباحثة إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنها: الدرجة التي يحصل عليها طلاب المدارس الثانوية بمحافظة ينبع على مقياس اللياقة الرقمية المستخدم في الدراسة الحالية.

المرحلة الثانوية:

ويعرفها بلحاج (٢٠١١) بأنها: "الحلقة الرئيسية التي تربط منظومة التعليم وتكوين الشخصية والعمل، حيث تحتل موقعها بين التعليم المتوسط ومرحلة التعليم الجامعي (العالي) والذي يشكل الانطلاق لعالم العمل مِن بَعد، وتدوم هذه المرحلة ثلاث سنوات، وهي تتزامن مع فترة حرجة في نمو الفرد وهي مرحلة المراهقة وما يصاحبها من تغيرات في البناء النفسي والاجتماعي".

الإطار النظري

ظهر مصطلحا المواطنة الرقمية واللياقة الرقمية كنتيجة للتقدم الرقمي والثورة الرقمية في الاتصالات واللذان ساهما بشكل مباشر في عمليات التواصل وتوفر لمصادر المعلومات، إلا أن التعامل مع تلك التقنية لها آثار إيجابية وأخرى سلبية، وتتمثل الآثار الإيجابية في التوظيف الأمثل لتلك التقنية والاستفادة القصوى منها، بينما تتمثل الآثار السلبية في عدم التزام المستخدمين بالضوابط والسلوكيات الأخلاقية، والقوانين والأعراف الموضوعة والمنظِّمة لتعامل الأفراد داخل

المجتمعات (المسلماني، ٢٠١٤)، عليه يتضح ضرورة وجود سياسة تدعم كيفية الاستفادة من التكنولوجيا الرقمية، وتجنب مخاطرها، من خلال تبني العديد من المفاهيم منها المواطنة واللياقة الرقمية.

الفرق بين المواطنة الرقمية واللياقة الرقمية:

المواطنة الرقمية: هي مجموع القوانين والضوابط والمعايير والأعراف والأفكار والمبادئ التي تُتَّبع أثناء الاستخدام الأمثل والجيّد للتكنولوجيا، والتي يحتاجها جميع المواطنين بمختلف الأعمار وذلك من أجل المساهمة في تنمية الوطن. والمواطنة الرقمية باختصار هي التوجيه نحو منافع وإيجابيات التقنية الحديثة، وتجنب أخطارها. أو يمكن القول إن المواطنة الرقمية هي التعامل الأمثل مع التكنولوجيا (عبد التواب، ٢٠٢٠).

كما يمكن تعريف المواطنة الرقمية بأنها: قواعد السلوك المعتمدة والمستخدمة في التكنولوجيا، سواء أثناء التبادل الإلكتروني للمعلومات، أو التواصل الإلكتروني مع أفراد المجتمع، أو شراء وبيع البضائع عن طريق الإنترنت، وغير ذلك. وتعرّف أيضاً بأنها: القدرة على المشاركة في المجتمع من خلال استخدام شبكة الإنترنت، وبالتالي فإن المواطن الرقمي هو المواطن الذي يستخدم الإنترنت بشكل منتظم وفعّال (الشمري، ٢٠١٦).

أما اللياقة الرقمية: فتعني جعل مستخدم التكنولوجيا ملماً بعواقب الاستخدام ومحاذيره وقوانين استخدامه وآلية الوصول لكافة المميزات المتاحة له (طوالبة، ٢٠١٧).

وتؤكد التعريفات السابقة أن اللياقة الرقمية هي الوسيلة والسبيل للوصول بمستخدمي التكنولوجيا إلى المواطنة الرقمية.

أبعاد اللياقة الرقمية:

للياقة الرقمية ثلاثة أبعاد رئيسية، وهي كالتالي:

- **بُعد التعليم:** ويمثل مجموعة المهارات والمعارف المكتسبة التي تساعد الطلبة على ممارسة اللياقة الرقمية.
- **بُعد التواصل الاجتماعي:** يتمثل في سلوك الفرد أثناء استخدامه للتقنية والتكنولوجيا والتواصل الإلكتروني مع الغير، وكيفية تعامله مع الاختراقات الأمنية والتهديدات الإلكترونية، مع

إلمامه بقواعد وطرق التعامل مع المواقع الإلكترونية أو أثناء التواصل مع الآخرين عبر مواقع التواصل الاجتماعي المختلفة.

- **بُعد الاحترام:** وهو الالتزام بالقواعد الأخلاقية التي يُحتّمها المجتمع الرقمي، وكذلك عدم الإساءة للغير، بالإضافة لعدم إفشاء أسرار العمل من خلال المنشورات الإلكترونية، أو المنشورات المسيئة للآخرين أو اللاأخلاقية، أو المهددة لطبيعة العمل (العوجان، ٢٠١٩).

أهمية اللياقة الرقمية:

يشير بوكان Bolkan (2014) إلى أنه بناءً على أهمية استخدام التكنولوجيا في عمليتي التعليم والتعلم، فإنه يجب أن يكون الإنترنت مكاناً آمناً يشعر فيه الطالب بالحماية، ويكون قادراً على استخدامه بشكل مسؤول مما يضمن سلامة أفراد المجتمع الحالي والأجيال القادمة من بعده، هذا بالإضافة إلى أن الطلبة يستخدمون الإنترنت داخل وخارج البيئة التعليمية، وعليه فإن للياقة الرقمية أهمية يمكن تحديدها في التالي:

- ساعد التقدم الرقمي الذي نعاصره جميع الطلاب ومعظم أفراد المجتمع للوصول للتكنولوجيا من خلال الهواتف الذكية وأجهزة الحاسوب للوصول للشبكة العنكبوتية.
- المساهمة في ظهور التجارة الإلكترونية والمعاملات الرقمية وعمليات البيع والشراء عبر الإنترنت.
- تحقق التواصل والاتصال الفعال مع الغير عبر الإنترنت وهو ما يسمى بالاتصال الرقمي.
- محو الأمية الرقمية من خلال اكتساب الثقافة الرقمية والتمييز بين الحقائق والشائعات.
- ظهور القوانين الرقمية التي تضع القيود لاستخدامات الأفراد للتكنولوجيا.
- ظهور ما يسمى بالحقوق والمسؤوليات الرقمية والتي تحدد الحقوق والحريات في التعامل مع الآخرين أثناء استخدام التكنولوجيا.
- حماية الأجهزة من التهديدات والقرصنة والبرامج الضارة، وذلك من خلال الأمن الرقمي.
- تشجيع مستخدمي التكنولوجيا على التعامل الإيجابي لمحتوى الإنترنت.

مبادئ المواطنة الرقمية الرئيسة:

وباعتبار أن اللياقة الرقمية هي إحدى العناصر التي من خلالها تتحقق المواطنة الرقمية للأفراد، فقد أشار الزهراني (٢٠١٩) أن المواطن الرقمي يحتاج إلى ثلاثة مستويات من الدعم تقدمها المواطنة الرقمية وتمثل مبادئها الرئيسة وذلك باعتبار أن اللياقة الرقمية هي إحدى وسائل تحقيقها، ومنها تحقيق الأمن الرقمي للمواطن من خلال التركيز على منع المخاطر والتهديدات التي من الممكن أن يتعرض لها، وحماية نفسه والآخرين. وتزويده بقدر من الحكمة من خلال التأكيد على التعلم المستمر مدى الحياة، والاطلاع الدائم على المتغيرات الرقمية والمعارف الأمنية، والتثقيف المستمر الذي يؤدي بمستخدم التكنولوجيا للقدرة على اتخاذ قرارات سليمة أثناء استخدامه لها. بالإضافة إلى تحقيق التفاعل الاجتماعي والتواصل مع الآخرين من خلال العالم الافتراضي والرقمي، وبناء علاقات اجتماعية إيجابية تتسم بالتعاون واحترام النفس والآخرين.

عناصر المواطنة الرقمية الرئيسية:

هناك مجموعة من العناصر الرئيسية للمواطنة الرقمية، والتي تمثل أولويات **جودة الحياة والصحة الرقمية**، وتمثل تلك العناصر التالي:

- **الاستخدام الآمن والأمثل للتكنولوجيا**، ويعني ذلك تمكين المواطن الرقمي من الاستفادة من التكنولوجيا الرقمية دون الإضرار بالصحة الجسدية والنفسية للمستخدم، ويمكن تنفيذ ذلك من خلال زياد **التثقيف الرقمي ومحو الأمية الرقمية للأفراد** عن طريق تزويده بكيفية الاستخدام الأمثل والفعال للتكنولوجيا وبطريقة آمنه. و**تعزيز التطوير المستمر والتعلم مدي الحياة** في ظل استمرارية التطور التكنولوجي، ومعرفة قواعد وسلوكيات وضوابط الاستخدام الأمثل والإيجابي للتكنولوجيا الرقمية من خلال التعرّف على معايير وقواعد السلوك الرقمي المقبول مجتمعياً. يمثل المواطن الرقمي **نموذج إيجابي للسلوك** والتعامل الهادف والفعال مع التكنولوجيا الرقمية، من خلال تحديد آليات التعامل مع الأجهزة الإلكترونية وضوابط استخدامها وكيفية توظيفها بطريقة فاعلة.
- أهمية وجود إجراءات تضمن الأمن الرقمي لأفراد المجتمع.

• سن مجموعة من التشريعات والقوانين والقواعد التي تحدد السلوكيات والإجراءات والمهام السليمة لاستخدام التكنولوجيا الرقمية، بالإضافة إلى تشريع العقوبات المترتبة على إساءة استخدام التقنية الرقمية في المجتمع (عبد التواب، ٢٠٢٠).

الدراسات السابقة

قامت الباحثة بالاطلاع على المجهودات البحثية السابقة ذات الصلة بالدراسة الحالية ومتغيراتها، وتم مراعاة الإيجاز في عرض ما يتعلق بنتائج الدراسة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية فقط، حيث اتضح ندرة الدراسات السابقة التي تناولت مفهوم اللياقة الرقمية – على حد علم الباحثة – مع توافر العديد من الدراسات التي تناولت مفهوم المواطنة الرقمية، حيث إن كلاهما وجهان لعملة واحدة ويحققان أهدافًا مترابطة، ويمكن عرض الدراسات السابقة كالتالي:

دراسة **الجزار (٢٠١٤)** والتي هدفت إلى وضع تصور مقترح للدور الذي يمكن أن تقوم به المؤسسات التربوية في غرس قيم المواطنة الرقمية لدى الطلبة بجمهورية مصر العربية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم تطبيق الدراسة على (١٤٢) طالبًا بالمرحلة الثانوية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن ترسيخ قيم المواطنة الرّقمية لدى الطلاب يستلزم وضع ضوابط ومعايير لتعاملهم مع الوسائط الرقمية، وقدمت تصورًا مقترحًا يشمل على تطوير البيئات التعليمية الداعمة للتكنولوجيا الرقمية، وضوابط ومعايير التعامل الرقمي، ومقترحات لتعظيم الدور التربوي للمدرسة في إكساب الطلبة القواعد اللازمة للمواطنة الرقمية المثلى.

في حين هدفت دراسة **بولكان (Bolkan, 2014)** إلى الوقوف على المصادر والمراجع التي يمكن أن تساعد على تعليم المواطنة الرّقمية لطلبة المدارس بالولايات المتحدة الأمريكية، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٢١٣) معلماً وقائداً، طُبقت عليهم الاستبانة، وتوصلت الدراسة إلى قائمة بأسماء المواقع والكتب التي يمكن الاعتماد عليها في تدريس المواطنة الرّقمية للطلبة، وأن للمديرين والمعلمين والطلبة وأولياء الأمور دوراً مهماً في مساعدة الطلبة على التكيف مع البيئة الرقمية التعليمية الآمنة والحفاظ عليها، كما توصلت الدراسة إلى أن تدريس المواطنة الرقمية للطلبة يعدّ ذو فعالية ويؤدي إلى نتائج إيجابية في العملية التعليمية أكثر من فرض

الرقابة على الطلبة، وأوصت الدراسة بأن جميع الأطفال يحتاجون معرفة المواطنة الرقمية وفهمها وتطبيقها.

أما دراسة **ريبل (Ribble, 2014)** فقد هدفت إلى الكشف عن أهمية المواطنة الرقمية في المدارس، وأهمية توظيف التكنولوجيا بالمدرسة بالولايات المتحدة الأمريكية، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٢١٢) طالباً بالمرحلة الثانوية، طُبقت عليهم استبانة للتعرف على أهمية المواطنة الرقمية في المدارس، وتوصلت النتائج إلى أن المواطنة الرقمية تساعد على فهم الواقع المعقّد والصعب للتكنولوجيا وتحمي الفرد والمجتمع من الأخطار المترتبة عليها.

بينما هدفت دراسة **الشمري (٢٠١٦)** إلى الكشف عن درجة المواطنة الرقمية لمعلمي الحاسب الآلي في المراحل المتوسطة والثانوية بحفر الباطن بالمملكة العربية السعودية وسبل تعزيزها. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم جمع البيانات من خلال المقابلة مع (٨٦) معلمًا للإجابة عن الاستبانة المفتوحة التي تم استخدامها كأداة للدراسة، وقد أظهرت نتائج الدراسة درجة عالية للمواطنة الرقمية لدى المعلمين في المرحلة المتوسطة والثانوية، ونسب تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى معلمي الدراسة جاءت بدرجة كبيرة جداً.

في حين هدفت دراسة **الحصري (٢٠١٦)** الكشف عن مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بالمدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية بأبعاد المواطنة الرقمية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية (النوع، المؤهل العلمي، المرحلة، الخبرة، الدورات)، تكونت العينة من (١٠٠) معلم ومعلمة بالمراحل الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد كشفت نتائج الدراسة انخفاض درجة معرفة المعلمين بأبعاد المواطنة الرقمية، ووجود فروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة بين متغيرات الدراسة.

كما سعت دراسة **دوتيرر وآخرين (Dotterer, et al, 2016)** إلى تحفيز الطلبة على ممارسة المواطنة الرقمية في عدة مجالات تعليمية بالولايات الأمريكية المتحدة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، من خلال تطبيق استبانة للتعرف على أهمية ممارسة المواطنة الرقمية لدى الطلاب في مراحل التعليم المختلفة، على عينة بلغ عددها (١٦٢) فردًا ما بين معلمٍ وقائد، وتوصلت إلى أن

تدريس المواطنة الرّقمية يساعد على محو الأمية الرقمية، وعلى تزويد الشباب بإطار أخلاقي للتعامل مع التكنولوجيا، كما يزيد من قدرتهم على التفاعل الإيجابي مع العالم الرّقمي.

كما سعت دراسة **طوالبة (٢٠١٧)** إلى الكشف عن درجة تضمين مفاهيم المواطنة الرقمية في كتب التربية الوطنية والمدنية بالأردن، ومدى إلمام المعلمين بتلك المفاهيم، واستخدمت الدراسة المقابلة الشخصية كأداة للدراسة وتحليل المحتوى في جمع بيانات الدراسة، كما تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٣) معلمًا من معلمي التربية الوطنية، ومن جميع كتب التربية الوطنية والمدنية للعام الدراسي ٢٠١٦/ ٢٠١٧م، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: عدم تضمين كتب التربية الوطنية والمدنية لمفاهيم المواطنة الرقمية، بينما تضمنت مفاهيم الوصول الرقمي ومحو الأمية الرقمية.

بينما هدفت دراسة **الزهراني (٢٠١٩)** إلى التأصيل النظري لمفهوم المواطنة الرقمية ومجالاتها وأهميتها وكيفية تحقيقها لدى الطلاب، بالإضافة إلى كيفية اسهام عناصر العملية التعليمية كالمعلم والقائد التربوي والمنهج والبيئة المدرسية في تنمية المواطنة الرقمية لدى الطلاب، تم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٥٠) طالباً وطالبة من المرحلة المتوسطة والثانوية، وكشفت نتائج الدراسة إلى أن للمعلم دورًا بارزًا في غرس قيم المواطنة الرقمية وتنميتها من خلال توظيف التقنية وتفعيل استراتيجيات التعلم النشط القائم على التفكير الناقد والابتكاري، كما توصلت النتائج إلى أن المناهج تساهم في تحقيق المواطنة الرقمية بتضمين قيمها ومفاهيمها وأهميتها ومجالاتها وتحدياتها المعاصرة عبر المراحل الدراسية المختلفة والمقررات المتنوعة.

في حين هدفت دراسة **عبد التواب (٢٠٢٠)** إلى بناء مقياس اللياقة الرقمية لطلبة جامعة أسوان، من خلال الرجوع إلى الأطر النظرية والدراسات السابقة تم بناء عبارات المقياس وأبعاده، ثم تم قياس دلالات معامل التمييز والصعوبة ودلالات صدق وثبات المقياس، ثم طُبّق على عينة قوامها (٤٠٠) طالب وطالبة من جامعة أسوان، وتم التوصل إلى الصورة النهائية للمقياس والتي تكونت من ٤٢ عبارة وأربعة أبعاد هي البعد الاجتماعي والبعد الأخلاقي والبعد التكنولوجي والبعد الصحي، واستخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي، وأوصت بضرورة توعية طلبة الجامعة بمفهوم اللياقة الرقمية وزيادة البرامج التدريبية والتطويرية لتحقيق ذلك.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يمكن من خلال عرض الدراسات السابقة تحديد أوجه الاتفاق والاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية في النقاط التالية:

تتشابه الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة من حيث مجتمع وعينة الدراسة وهم طلبة المرحلة الثانوية، كدراسة الجزار (٢٠١٤)، ودراسة الزهراني (٢٠١٩)، ودراسة ريبل (Ribble, 2014). كما اتفقت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في استخدامها المنهج الوصفي للدراسة، كدراسة الجزار (٢٠١٤)، ودراسة الشمري (٢٠١٦)، ودراسة الحصري (٢٠١٦)، ودراسة طوالبة (٢٠١٧م)، ودراسة الزهراني (٢٠١٩)، ودراسة بولكان (Bolkan, 2014)، دراسة ريبل (Ribble, 2014)، ودراسة دوتيرر وآخرين (Dotterer, et al, 2016). أما من حيث أداة الدراسة فقد اتفقت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية من حيث استخدامها الاستبانة في جمع المعلومات كأداة للبحث كدراسة الجزار (٢٠١٤)، ودراسة الحصري (٢٠١٦)، ودراسة الزهراني (٢٠١٩)، ودراسة بولكان (Bolkan, 2014)، دراسة ريبل (Ribble, 2014)، ودراسة دوتيرر وآخرين (Dotterer, et al, 2016)

في حين اختلفت الدراسة الحالية عن دراسة كلا من الحصري (٢٠١٦)، ودراسة طوالبة (٢٠١٧)، دراسة بولكان (Bolkan, 2014)، ودراسة دوتيرر وآخرين (Dotterer, et al, 2016) في عينة الدراسة، حيث تناولت تلك الدراسات عينة من المعلمين والقادة التربويين. كما استخدمت دراسة الشمري (٢٠١٦)، دراسة طوالبة (٢٠١٧)، ودراسة صافية (٢٠١٢) المقابلة وتحليل المحتوى كأدوات لجمع البيانات.

كما أن جميع الدراسات السابقة سعت إلى التأصيل النظري لمفهوم المواطنة الرقمية، ووضع تصور مقترح للدور الذي تقوم به المؤسسات التعليمية في غرس قيم المواطنة الرقمية لدى الطلبة، ومدى توفر هذه القيم والمفاهيم لدى عينة الدراسة. ولم يتناول مفهوم اللياقة الرقمية سوى دراسة عبد التواب (٢٠٢٠) حيث هدفت إلى بناء مقياس للياقة الرقمية لطلبة الجامعة.

وبالتالي، يمكن القول إن الدراسة الحالية تنفرد في كونها تتناول مستوى اللياقة الرقمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في ينبع بمنطقة المدينة المنورة من وجهة نظرهم.

منهج الدراسة:

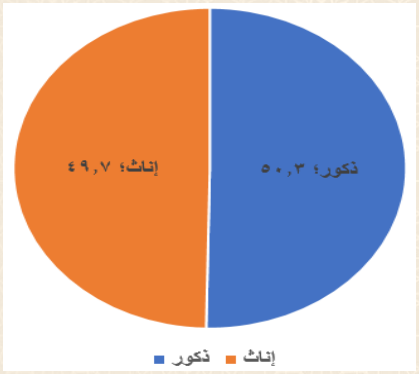
تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي للكشف عن مستوى اللياقة الرقمية لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة ينبع وفقاً لبعض المتغيرات الديموغرافية من وجهة نظرهم. وذلك لمناسبته لأهداف الدراسة.

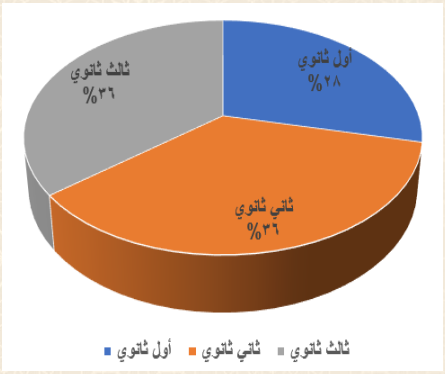
مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في محافظة ينبع والبالغ عددهم (١٤١٧٦) طالبًا وطالبة للعام الدراسي ٢٠٢١-٢٠٢٢، وفقاً لإحصائيات إدارة التعليم بمحافظة ينبع. بينما تكونت عينة الدراسة من عينة قوامها (٣٥٠) طالبًا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في محافظة ينبع، تم انتقاؤهم بالطريقة العشوائية، والجدول (١) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراته:

جدول (١) توزيع أعينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة (النوع، الصف الدراسي): (ن = ٣٥٠)

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
النوع	ذكور	١٧٦	٥٠,٣
	إناث	١٧٤	٤٩,٧
	المجموع	**٣٥٠**	**١٠٠٪**
الصف الدراسي	أول ثانوي	١٠٠	٢٨,٦
	ثاني ثانوي	١٢٥	٣٥,٧
	ثالث ثانوي	١٢٥	٣٥,٧
	المجموع	**٣٥٠**	**١٠٠٪**





شكل (١) يوضح توزيع العينة وفقا لمتغير النوع شكل (٢) يوضح توزيع العينة وفقا لمتغير الصف الدراسي

أداة الدراسة:

لقياس مستوى اللياقة الرقمية لدى طلبة المرحلة الجامعية بمحافظة ينبع من وجهة نظرهم، قامت الباحثة بتصميم استبانة بالاستعانة بأدوات بعض الدراسات السابقة مثل، دراسة الشمري (٢٠١٦)، ودراسة الزهراني (٢٠١٩).

الخصائص السيكومترية لأداء الدراسة:

صدق أداة الدراسة:

للتحقق من صدق أداء الدراسة طُبقت طريقتين:

الصدق الظاهري:

تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس عن طريق عرضه بصورته الأولية على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية وعددهم (١٤) محكمًا من ذوي الخبرة والاختصاص، وذلك للحكم على درجة قياس فقرات الأداة لمجالات الدراسة، ومدى صلاحية الفقرة لقياس ما وُضعت لأجله، ومدى مناسبة الصياغة اللغوية، وإضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه مناسباً.

وبعد ذلك تم تعديل الأداة (الاستبانة) بناء على ملاحظات واقتراحات المحكمين التي حصلت على نسبة اتفاق (٨٠%) فأكثر. وبذلك أصبح عدد فقرات المقياس بعد التحكيم (٤١) فقرة

موزعة على ثلاثة أبعاد، وهي: بُعد الاحترام (١٦) فقرة، وبُعد التعليم (١١) فقرة، وبُعد التواصل الاجتماعي (١٤) فقرة.

صدق الاتساق الداخلي:

قامت الباحثة بتقنين الفقرات الخاصة بمحاور الاستبانة من أجل التأكد من صدق الاتساق الداخلي، وذلك بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية بلغ عددها (٣٠) فرداً من داخل مجتمع الدراسة وخارج العينة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية، وأيضا بين الفقرات ومحاورها الرئيسية، والجدول (٢) يوضح ذلك فيما يلي:

جدول (٢) معامل الارتباط بيرسون بين أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية: (ن = ٣٠)

م	الأبعاد	معامل الارتباط بيرسون
١	بعد الاحترام	٠,٨٨٢**
٢	بُعد التواصل الاجتماعي	٠,٨٩٦**
٣	بُعد التعليم	٠,٨٦٣**
	المجموع الكلي	٠,٨٥١**

** دالة احصائياً عند مستوى الدلالة $\alpha \leq$ ٠,٠٥

يتضح من الجدول (٢) أن قيم معامل الارتباط بيرسون لجميع الأبعاد أعلى من (٠,٠٥) مما يشير إلى أن الارتباط قوي، وقد تراوحت هذه القيم ما بين (٠,٨٦٣) و (٠,٨٩٦)، حيث كان قيمة البعد الأول (٠,٨٨٢)، وقيمة البعد الثاني (٠,٨٩٦) وهي الأعلى من بين الأبعاد، وحصل البعد الثالث على قيمة (٠,٨٦٣). وتُعدّ هذه القيم مقبولة للإبقاء على الأبعاد ضمن المقياس حسب ما أشار إليه (عودة، ٢٠١٠)، وبذلك أصبح المقياس بصورته النهائية يتألف من (٤١) فقرة، توزعت على ثلاثة أبعاد، وهي: بُعد الاحترام (١٦) فقرة، وبُعد التعليم (١١) فقرة، وبُعد التواصل الاجتماعي (١٤) فقرة.

ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم استخدام طريقة الاختبار – إعادة الاختبار Test-retest؛ إذ قامت الباحثة بتطبيق الأداة على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طالبا وطالبة من طلبة المرحلة

الثانوية من داخل وخارج عينة الدراسة بفاصل زمني مدته أسبوعين بين التطبيق الأول والثاني ومن ثم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني على العينة الاستطلاعية. كما تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية والبالغ عددها (٣٠) فرداً، وذلك كما هو موضح في الجدول (٣).

جدول (٣) قيم معامل ثبات الإعادة وثبات الاتساق الداخلي لمقياس اللياقة الرقمية: (ن = ٣٠)

الرقم	أبعاد الدراسة	ثبات الإعادة	ثبات الاتساق الداخلي	عدد الفقرات
١	الاحترام	٠,٨٨	٠,٧٩	١٦
٢	التعليم	٠,٨٧	٠,٨٣	١١
٣	التواصل الاجتماعي	٠,٨٩	٠,٨٥	١٤
المجموع الكلي		٠,٩٠	٠,٨٢	٤١

* دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)

يتضح من الجدول (٣) أن قيم ثبات إعادة الاختبار للمقياس بشكل عام بلغت (٠,٩٠)، وللأبعاد تراوحت بين (٠,٨٧–٠,٨٩)، وبلغت قيمة ثبات الاتساق الداخلي الكلية (٠,٨٢)، بينما تراوحت قيم ثبات الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس بين (٠,٨٥ – ٠,٧٩)، وهي قيم جيدة لقبول ثبات الأداة، حيث أنها تتعدي (٠.٧٠) وهي النسبة المتعارف عليها لقياس الثبات

المعالجات الإحصائية:

تمت المعالجات الإحصائية للبيانات في هذه الدراسة باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على فقرات وأبعاد المقياس، كما تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one-way ANOVA)، واختبار ت (t-test) للعينات المستقلة لدراسة أثر متغيرات الدراسة (النوع، السنة الدراسية).

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

أولاً: نتائج السؤال الأول والذي نصَّ على ما يأتي: ما مستوى اللياقة الرقمية لدى أفراد العينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة ينبع من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لاستجابات أفراد العينة على أبعاد المقياس، مع مراعاة ترتيب أبعاد المقياس لدى عينة الدراسة تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية، والجدول (٤) يبين ذلك.

جدول رقم (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى اللياقة الرقمية لطلبة المرحلة الثانوية بمحافظة ينبع من وجهة نظرهم مرتبة تنازليًا وفقاً لمتوسطاتها الحسابية: (ن = ٣٥٠)

الرتبة	رقم المجال	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	١	بعد الاحترام	٣,٩٤	٧,٧١١	مرتفع
٢	٣	بُعد التواصل الاجتماعي	٣,٤٨	٧,٨٩٨	متوسط
٣	٢	بُعد التعليم	٣,٢٥	٨,١١٣	متوسط
الدرجة الكلية			٣,٦٧	٠,٧٧	متوسط

ويبين جدول رقم (٤) أن مستوى اللياقة الرقمية لطلبة المرحلة الثانوية بمحافظة ينبع من وجهة نظرهم (بشكل عام) جاء في المستوى المتوسط، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,٦٧) وبانحراف معياري (٠,٧٧)، وتراوحت درجة جميع أبعاد المقياس لدى أفراد العينة ما بين الدرجة المرتفعة والمتوسطة، وتراوحت المتوسطات الحسابية للمجالات بين (٣,٩٤-٣,٢٥)، وقد جاءت الأبعاد وفقاً للترتيب التالي: بُعد الاحترام بالرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٩٤)، وانحراف معياري (٧,٧١١)، وبمستوى مرتفع، وجاء بُعد التواصل الاجتماعي بالرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٤٨)، وانحراف معياري (٧,٨٩٨)، وبمستوى متوسط، تلاه بالمرتبة الثالثة بُعد التعليم بمتوسط حسابي (٣,٢٥)، وبانحراف معياري (٨,١١٣)، وبمستوى متوسط.

وترى الباحثة أن هذه النتيجة قد تُعزى إلى قلة برامج التدريب والتثقيف على مهارات اللياقة الرقمية لدى طلبة المرحلة الثانوية، لا سيّما وأن المناهج الدراسية تخلو من تضمين مفاهيم اللياقة الرقمية ضمن محتواها التعليمي، وقد يكون هناك قلة وعي بأهمية تثقيف الطلبة والمعلمين بضوابط التعامل مع التكنولوجيا، فيتعامل الطلبة مع هذه التقنية معتمداً على ضوابطه الدينية والمجتمعية، في

حين الانفتاح على هذا العالم التقني ولا سيماً في ظل تطوره المستمر يحتاج إلى تنمية مهارات شخصية للقدرة على اتخاذ قرارات حكيمة أثناء استخدامها لتجنب مخاطرها وتهديداتها، وتعزيز السلوك الأخلاقي لإعداد المواطن المسؤول، وقد تكون المؤسسات التعليمية بما تتضمنه من عناصر مثل القائد التربوي والمعلم والمنهج الدراسي الدور الأكبر في تحقيق ذلك.

وهذا ما أيدته دراسة كل من الجزار (٢٠١٤)، ودراسة بولكان (Bolkan, 2014)، دراسة ريبل (Ribble, 2014)، ودراسة دوتيرر وآخرين (Dotterer, et al, 2016) ودراسة طوالبة (٢٠١٧م)، ودراسة الزهراني (٢٠١٩). حيث أشارت جميعها إلى أهمية تنمية المواطنة الرقمية من خلال المؤسسات التعليمية.

وللتعرف على مستوى اللياقة الرقمية لدى أفراد العينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة ينبع من وجهة نظرهم ضمن كل بُعد من أبعاد مقياس اللياقة الرقمية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لكل فقرة من فقرات ضمن كل بُعد من أبعاد الأداة على حدة، حيث كانت على النحو الآتي:

البُعد الأول: بُعد الاحترام:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لمستوى اللياقة الرقمية لدى طلبة المرحلة الثانوية بينبع من وجهة نظرهم وفقًا لبُعد الاحترام، والجدول (٥) يبين ذلك.

الجدول رقم (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على فقرات بُعد الاحترام مرتبة تنازليًا: (ن = ٣٥٠)

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
١	يشجعني على استخدام التقنيات الرقمية بشكل سليم.	٣,٠٨	٠,٧٢٢	١٦	متوسط
٢	يشجعني في التفريق بين الاستخدام الإيجابي والسلبي.	٣,٨٣	٠,٧١٨	١١	مرتفع
٣	يحثني على مشاركة ذوي الاحتياجات الخاصة.	٤,١٧	٠,٧٤٩	٥	مرتفع
٤	يعزز الصدق في القول والفعل لدي.	٤,١٨	٠,٧٢٧	٤	مرتفع
٥	ينمي عندي الأمانة العلمية في ذكر مصدر المحتوى الرقمي المستفاد منه.	٣,٩٢	٠,٩٤٥	٨	مرتفع
٦	يعزز لدي احترام الحريات الشخصية.	٣,٣٨	٠,٧٩٩	١٥	متوسط

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
٧	يرشدني إلى احترام الأديان.	٤,٠٩	٠,٧٥٤	٦	مرتفع
٨	يوضح لدي مخاطر التواصل غير الأخلاقية بين الشباب.	٣,٨٤	٠,٨٧١	١٠	مرتفع
٩	يعزز لدي الانضباط في استخدام التقنيات الرقمية.	٣,٦٤	٠,٨٤٥	١٤	متوسط
١٠	يحثني على تجنب إثارة النزاعات والمشاحنات.	٣,٨٩	٠,٧٨٦	٩	مرتفع
١١	يشجعني على عدم المبالغة والاعتدال.	٣,٧١	٠,٨٥٨	١٣	مرتفع
١٢	يحثني على تجنب إيذاء الآخرين.	٣,٧٩	٠,٨٩١	١٢	مرتفع
١٣	يعرفني الاستخدام غير القانوني لاختراق الأجهزة.	٤,٤٢	٠,٦٤٧	١	مرتفع
١٤	يوضح لدي الأفكار المغلوطة التي ينشرها العدو.	٤,٢٦	٠,٧٠٢	٢	مرتفع
١٥	يوضح لي مخاطر المواقع الإلكترونية المحظورة.	٤,٠٩	٠,٧٣٨	٧	مرتفع
١٦	يشجعني على احترام القوانين المصاحبة لأي تقنية.	٤,٢١	٠,٧٢٥	٣	مرتفع
الدرجة الكلية		٣,٩٤	٧,٧١١	**مرتفع**	

يبين الجدول (٥) أن مستوى أفراد عينة الدراسة في بُعد (الاحترام) في مقياس اللياقة الرقمية لدى طلبة المرحلة الثانوية بينبع من وجهة نظرهم جاء مرتفع بمتوسط حسابي (٣,٩٤)، وبانحراف معياري (٧,٧١١)، وجاءت فقرات هذا المجال بشكل عام مرتفعة، وتراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣,٠٨-٤,٤٢)، وجاءت الفقرة (١٣) والتي تنص على "يعرفني الاستخدام غير القانوني لاختراق الأجهزة" بالرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٩٣) وانحراف معياري (٠.٦٤٧) بمستوى مرتفع، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (١) التي تنص على "يشجعني على استخدام التقنيات الرقمية بشكل سليم" بمتوسط حسابي (٣,٠٨) وانحراف معياري (٠.٧٢٢) بمستوى متوسط، وهذا يدل على أن طلبة المدارس يدركون ضرورة احترام حقوق الآخرين وخصوصياتهم، وذلك من خلال التقيد بمعايير اللياقة الرقمية والمواطنة الرقمية، كما يدركون مخاطر استخدام القرصنة، ومن هنا وجب تعزيز روح الاحترام الرقمي والالتزام بقواعد السلوك في التعامل الرقمي من خلال احترام خصوصيات الآخرين وضمان عدم التعدي عليها، ويتفق ذلك مع دراسة دوتيرر وآخرين (Dotterer, et al, 2016) والتي أشارت نتائجها إلى ضرورة منح الشباب إطارًا أخلاقيًا للتعامل مع التكنولوجيا، مما يزيد من قدرتهم على التعامل مع العالم الرّقمي بشكل فاعل ومؤثر.

البُعد الثاني: بُعد تعزيز التعليم:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لمستوى اللياقة الرقمية لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة ينبع من وجهة نظرهم وفقًا لبُعد تعزيز التعليم، والجدول (٦) يبين ذلك.

الجدول رقم (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على فقرات بُعد تعزيز التعليم مرتبة تنازليًا: (ن= ٣٥٠)

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
١٧	يعلمني أفضل طرق الدراسة على المواقع الإلكترونية والتي لا تتنافى مع عاداتنا وتقاليدنا.	٣,٧٨	١,٧٨٤	١	مرتفع
١٨	يعزز لدي القدرة على تقييم المصادر وتمييز الأنسب والأفضل.	٣,٤١	١,٠٥١	٤	مرتفع
١٩	يحثني على استخدام اللغة العربية في التعامل مع الغير.	٣,٣٠	١,٠٥٠	٧	مرتفع
٢٠	ينمي لدي الحوار كأسلوب حضاري مع الآخرين.	٣,٠٥	١,٠٨١	٨	متوسط
٢١	ينمي عندي مهارات استخدام المتصفحات الرقمية بالطرق السليمة.	٢,٩٠	١,١٢١	١٠	متوسط
٢٢	يعزز لدي قدرة استخدام البرامج الحاسوبية المتعددة.	٢,٧٨	١,٠٧٠	١١	متوسط
٢٣	يعزز لدي مهارة الإصغاء السليم في التعليم الرقمي.	٣,٣٥	١,٠٠٧	٦	متوسط
٢٤	يوضح لي كيفية تنظيم الوقت وإدارته.	٣,٣٦	١,٠١٤	٥	متوسط
٢٥	يرشدني إلى استخدام الألفاظ المناسبة اللائقة في التحدث مع الآخرين.	٣,٥٨	١,٩٧٨	٢	متوسط
٢٦	يشجعني للانضمام لمجتمعات رقمية راقية بفكرها.	٣,٢٨	١,٠٢٩	٨	متوسط
٢٧	ينمي عندي الالتزام بالأخلاق السليمة في المجتمعات الرقمية.	٣,٥٤	٠,٩٩١	٣	متوسط
الدرجة الكلية		٣,٢٥	٨,١١٣	**متوسطة**	

بين الجدول (٦) أن مستوى أفراد عينة الدراسة من طلبة المرحلة الثانوية لبعُد (تعزيز التعليم) من وجهة نظرهم جاء في المستوى المتوسط، بمتوسط حسابي (٣,٢٥)، وبانحراف معياري (٨,١١٣)، وجاءت فقرات هذا المجال متوسطة، وتراوحت المتوسطات الحسابية بين (٢,٧٨ – ٣.٧٨)، وجاءت الفقرة (١٧) والتي تنص على "يعلمني أفضل طرق الدراسة على المواقع الإلكترونية التي لا تتنافى مع عاداتنا وتقاليدنا" بالرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (٢,٧٨)، وانحراف معياري (١,٠٧٠) بمستوى متوسط، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (٢٢) التي تنص على "يعزز لدي قدرة

استخدام البرامج الحاسوبية المتعددة" بمتوسط حسابي (٣,٥٢)، وانحراف معياري (١,٠١) بمستوى متوسط، ويمكن تفسير تلك الدرجة المتوسطة بأن هناك قصوراً في مهارات وقدرات الطلبة في استخدام البرامج المُعدة لهذا النوع من التعليم المدمج والإلكتروني مثل منصات التعلم الرقمية وقنوات التعلم الموجودة في التطبيقات ومواقع التواصل؛ لذلك فهذه المنصات لا تعزز التعليم المبني على الحوار والتقييم واستخدام اللغة العربية والتنظيم وغير ذلك، مع العلم أن التكنولوجيا باتت جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية، لذا وجب على المدارس توفير البيئة الرقمية السليمة، وإرشاد الطلبة وضبط سلوكياتهم، وغرس القيم الفاضلة، وتوعيتهم نحو استخدام المتصفحات الرقمية بالطرق السليمة، ويتفق ذلك مع دراسة الزهراني (٢٠١٩) والتي أشارت نتائجها إلى أن هناك ضعفًا في إلمام الطلبة بمهارات استخدام الإنترنت.

البُعد الثالث: بُعد تعزيز التواصل الاجتماعي:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لمستوى اللياقة الرقمية لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة ينبع من وجهة نظرهم وفقًا لبُعد تعزيز التواصل الاجتماعي والجدول (٧) يبين ذلك.

الجدول رقم (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على فقرات بُعد تعزيز التواصل الاجتماعي مرتبة تنازليًا: (ن = ٣٥٠)

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
٢٨	يوضح لي طرق الخداع والحيل التي يقع فيها الآخرون.	٣,٦٧	٠.٨٩٨	١	مرتفع
٢٩	يساعدني في نشر ثقافة الاستخدام الآمن.	٣,٧٢	٠.٨٧٩	٢	مرتفع
٣٠	يشركني في التصدي لأي رسائل ضد سيادة واستقرار الوطن.	٣,٥١	٠.٨٢٩	٥	مرتفع
٣١	ينمي عندي طرق حجب المواقع الرقمية والبرامج غير الآمنة.	٣,٦٦	٠.٨٣٧	٣	متوسط
٣٢	يحثني على متابعة الأمن الشخصي.	٣,٤٩	٠.٨٧٨	٧	متوسط
٣٣	يطلعني على آثار المخاطر الجسدية والنفسية الضارة.	٣,٤١	٠.٩٣٨	١٠	متوسط
٣٤	يعرفني بالتهديدات المجتمعية المنتشرة كالإرهاب والتطرف.	٣,٢٧	٠.٩٥٤	١٤	متوسط
٣٥	يكسبني آلية التعامل مع الرسائل السلبية الواردة عبر التقنيات الرقمية.	٣,٣٦	٠.٩٧٦	١٢	متوسط

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
٣٦	يبين لي أهمية الالتزام بتعاليم الدين الإسلامي.	٣,٤١	٠.٨٩٧	١٠	متوسط
٣٧	يعزز لدي الرقابة الإلهية في التعامل سرًا وعلنًا.	٣,٥٠	٠.٨٥٣	٦	متوسط
٣٨	يعزز لدي حقوق احترام ملكية الآخرين.	٣,٤٤	٠,٨٩١	٨	متوسط
٣٩	يرشدني إلى المحافظة على الخصوصية الرقمية.	٣,٣٦	٠.٩٥٣	١٢	متوسط
٤٠	يوضح لي مخاطر العلاقات الرقمية المجهولة.	٣,٦٥	٠.٨٦٠	٤	متوسط
٤١	يشجعني على استخدام مواقع التواصل الاجتماعي بشكل إيجابي.	٣,٤٤	٠.٩١٥	٨	متوسط
الدرجة الكلية		٣,٤٨	٧,٨٩٨	**متوسطة**	

يظهر من الجدول رقم (٧) أن مستوى أفراد عينة الدراسة على بُعد (التواصل الاجتماعي) في مقياس اللياقة الرقمية على طلبة المرحلة الثانوية في محافظة ينبع من وجهة نظرهم جاء في المستوى المتوسط، بمتوسط حسابي (٣,٤٨)، وبانحراف معياري (٧,٨٩٨)، وجاءت فقرات هذا البُعد متوسطة، وتراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣,٢٧ –٣,٧٦)، وجاءت الفقرة (٢٨) والتي تنص على "يوضح لي طرق الخداع والحيل التي يقع فيها الآخرون" بالرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٦٧)، وانحراف معياري (٨٩٨) بمستوى متوسط، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (٣٤) التي تنص على "يعرفني بالتهديدات المجتمعية المنتشرة كالإرهاب والتطرف" بمتوسط حسابي (٣,٢٧)، وانحراف معياري (٩٥٤) بمستوى متوسط، وقد تعود تلك النتيجة إلى أن الطلبة في الغالب لا يستخدمون التقنية للتواصل الاجتماعي بقدر استخدامها للتعليم أو للتسلية والترفيه أو تبادل الرسائل عن طريق الإيميل الإلكتروني. بالإضافة إلى وجود قصور من الأسرة والمعلمين في توعية الطلبة بما يتعلق بموضوع الحماية الرقمية لأنفسهم أو لغيرهم أثناء استخدامهم للتقنية. وهذا ما أشارت إليه دراسة ريبل (Ribble, 2014) بأن هناك ضرورة لحماية الفرد والمجتمع من أخطار التكنولوجيا.

ثانياً: نتائج السؤال الثاني والذي نصَّ على ما يأتي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤ ٠,٠٥) في مستوى اللياقة الرقمية لدى أفراد العينة من طلبة المرحلة الثانوية تعزى لمتغير النوع (طلاب / طالبات)؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى اللياقة الرقمية لطلبة المرحلة الثانوية بمحافظة ينبع من وجهة نظرهم وفقاً لمتغير النوع، كما تم تطبيق اختبار (t-test) للعينات المستقلة (Independent- Samples T-test) للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات، ويظهر الجدول (٨) ذلك.

الجدول رقم (٨) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمستوى اللياقة الرقمية لدى طلبة المرحلة الثانوية بينبع من وجهة نظرهم تُعزى لمتغير النوع (طلاب/ طالبات): (ن = ٣٥٠)

النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ذكر	١٨٦	٢,٨١	.٥٥٦	٣٤٩	٠,٨٠٧	٠,٤٢٠
أنثى	١٦٤	٢,٦٨	.٥٨٣			

تشير نتائج اختبار (ت) حسب الجدول (٨) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤ ٠,٠٥) في مستوى اللياقة الرقمية لدى طلبة المرحلة الثانوية بينبع من وجهة نظرهم تعزى لمتغير النوع؛ إذ بلغت قيمة (ت) (٠,٨٠٧)، بمستوى دلالة بلغ (٠.٤٢٠)، وقد يعزى ذلك إلى أن قطاع التعليم في المملكة العربية السعودية بما يتضمنه من مناهج دراسية متماثلة لدى الجنسين، كما أن مؤهل المعلمين والمعلمات والتدريب والتأهيل المقدم لهم متماثل ولا يختلف باختلاف الجنس، كما أن المنصات التعليمية المقدمة للطلاب هي ذاتها المقدمة للطالبات، ولذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى اللياقة الرقمية لدى أفراد العينة تُعزى لمتغير النوع.

ثالثاً: نتائج السؤال الثالث والذي نصَّ على ما يأتي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤ ٠,٠٥) في مستوى اللياقة الرقمية لدى أفراد العينة من طلبة المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الصف الدراسي (الأول ثانوي / الثاني ثانوي / الثالث ثانوي)؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (One Way Anova) لحساب قيمة (F) للكشف عن دلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة على مقياس اللياقة الرقمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة ينبع من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الصف الدراسي، كما هو مبين في الجدول (٩)، والجدول (١٠).

الجدول رقم (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس اللياقة الرقمية لدى طلبة المرحلة الثانوية للياقة الرقمية في ينبع من وجهة نظرهم وفقاً لمتغير الصف الدراسي (الأول ثانوي/ الثاني ثانوي/ الثالث ثانوي): (ن=٣٥٠)

المرحلة الدراسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أول ثانوي	٨٠	٢,٦٩	١,٠٣
ثاني ثانوي	١١٥	٢,٨٤	١,٠٥
ثالث ثانوي	١٥٥	٢,٧٠	١,٢٤

يُظهر الجدول (٩) تباينًا ظاهريًا بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في مستوى اللياقة الرقمية لدى طلبة المرحلة الثانوية بينبع من وجهة نظرهم. ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) والجدول (١٠) يوضح ذلك:

الجدول رقم (10) نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمستوى اللياقة الرقمية لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة ينبع من وجهة نظرهم وفقًا لمتغير الصف الدراسي (الأول ثانوي/ الثاني ثانوي/ الثالث ثانوي): (ن= ٣٥٠)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الانحراف المعياري
بين المجموعات	٠,١٦٣	٣	٠,٠٨١	٠,٥١٦	٠,٥٩٧
داخل المجموعات	٤٠,٤٥٢	٣٤٦	٠,١٥٧		
المجموع	٤٠,٦١٥	٣٤٩			

تشير نتائج الجدول (١٠) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة على مقياس اللياقة الرقمية لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة ينبع من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الصف الدراسي وذلك استنادًا إلى قيمة (ف) المحسوبة والبالغة (٠,٥١٦)، بمستوى دلالة (٠,٥٩٧)؛ وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أنه في مرحلة الثانوية تتشابه خصائص الأفراد من الناحية الانفعالية حيث يميلون إلى تحقيق الذات وتكوين الصداقات وقد تكون التقنية وما تحويه من وسائل تواصل اجتماعي وسيلة لتحقيق ذلك، كما أشار (أبو سعد، ٢٠١٠) إلى أن من خصائص النمو العقلي في مرحلة الثانوية القدرة إلى إدراك المفاهيم المجردة، وظهور قدرات التفكير النقدي والاستدلال وحل المشكلات، وتشابه الخصائص الاجتماعية حيث يقوم المراهق في مرحلة الثانوية بوضع حدود بين شخصيته وشخصيات الآخرين. وبالإضافة إلى تشابه خصائص النمو في تلك المرحلة فإن الطلبة في المرحلة الثانوية يقدم له ذات التقنية ويتعاملون مع ذات المنصات التعليمية. لذلك قد تكون أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلال إحصائية في درجة اللياقة الرقمية لدى أفراد العينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة ينبع تعزى لمتغير الصف الدراسي.

النتائج:

توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، وهي كالتالي:

١- أن مستوى اللياقة الرقمية لطلبة المرحلة الثانوية بينبع من وجهة نظرهم جاء متوسط؛ إذ بلغت الدرجة الكلية للمتوسط الحسابي (٣,٦٧) وبانحراف معياري (٠,٧٧)، وبلغ المتوسط الحسابي لبعد الاحترام (٣,٩٤)، وبعد التواصل الاجتماعي (٣,٤٨)، وبعد تعزيز التعليم (٣,٢٥).

٢- أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مستوى اللياقة الرقمية لطلبة المرحلة الثانوية بمحافظة ينبع من وجهة نظرهم تعزى لمتغير النوع (طلاب/ طالبات).

٣- أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مستوى اللياقة الرقمية لطلبة المرحلة الثانوية بمحافظة ينبع من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الصف الدراسي (الأول ثانوي/ الثاني ثانوي/ الثالث ثانوي).

التوصيات والمقترحات

في ضوء نتائج الدراسة يمكن تقديم عدد من التوصيات والمقترحات، وهي كالتالي:

١– خلق بيئة داعمة معنوياً ومادياً لتحقيق اللياقة الرقمية بين الطلبة، مما يسهم في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠ الداعمة للتقنية الرقمية والارتقاء بجودة المحتوى التعليمي ويحقق التنمية البشرية للمجتمع السعودي.

٢– إعداد برامج إرشادية لتنمية اللياقة الرقمية لفئات عمرية مختلفة.

٣– عقد برامج تثقيفية بهدف توعية معلمي المرحلة الثانوية بأهمية توفير بيئة مشجعة للياقة الرقمية بين طلبة المدارس.

٤– دراسة العلاقة بين اللياقة الرقمية لدى طلبة المدارس بمختلف المراحل التعليمية مع متغيرات أخرى مثل تنظيم الذات والتفكير الإيجابي.

٥– تضمين المناهج الدراسية مثل مقرر الدراسات الاجتماعية ومقرر المهارات الرقمية لمفاهيم وقواعد وقوانين اللياقة الرقمية.

المراجع

المراجع العربية:

أبو سعد، مصطفى (٢٠١٠). *المراهقون المزعجون*، الكويت: دار الإبداع الفكري.

البياتي، ياس خضر البياتي (٢٠١٤). *الاتصال الرقمي*: أمم صاعدة وأمم مندهشة، ط١، عمان: دار البداية، ٣٥١-٣٥٢.

تربان، ماجد مصطفى (٢٠٢٢). *إعلام المواطنة*، مصر: دار الجنان للنشر والتوزيع.

الجراح، عبد المهدي (٢٠١٨). اتجاهات طلبة الجامعة الأردنية نحو مادة شبكات التواصل الاجتماعي . *مجلة دراسات في العلوم التربوية*، (١): ٣١٧-٣٢٩.

الجزار، هالة حسن سعد. (٢٠١٤) .دور المؤسسة التربوية في غرس قيم المواطنة الرقمية، تصور مقترح، *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، مج ٣، ع ٥٦، رابطة التربويين العرب، القاهرة، ٣٨٥-٤١٨.

الجموسي، جوهر (٢٠١٦). الافتراضي والثورة: مكانة الإنترنت في نشأة مجتمع مدني عربي، ط١، الدوحة: *المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات*، ص ٨١.

الحصري، كامل دسوقي. (٢٠١٦). مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بأبعاد المواطنة الرقمية وعلاقته ببعض المتغيرات، *المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية*، عدد ٨، المركز العربي للدراسات والبحوث بالتعاون مع معهد الملك سلمان للدراسات السعودية، ٨٩-١٤١.

بلحاج، فروجة (٢٠١١). التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي. *رسالة ماجستير*، الجزائر: جامعة مولود معمري.

الزهراني، علي. (٢٠١٣). أثر استخدام برنامج تدريبي عن بعد مقترح لتطوير أداء مديري المدارس في ضوء كفايات تكنولوجيا التعليم، *رسالة ماجستير*. تقنيات التعليم. كلية التربية: جامعة الباحة.

الزهراني، معجب بن أحمد. (٢٠١٩). إسهام المدرسة في تحقيق المواطنة الرقمية لدى طلابها في ظل التحديات المعاصرة. *مجلة كلية التربية جامعة سوهاج*، مج ١٦، ع٦٨، ٣٩٤-٤٢٢.

السيد، محمد عبد البديع (٢٠١٦). دور وسائل الإعلام الجديدة في دعم المواطنة الرقمية لدى طلاب الجامعة. *مجلة بحوث العلاقات العامة الشرق الأوسط*، (١٢): ٩٩-١٠٢. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة.

الشمري، حمدان. (٢٠١٦). مدى توافر قيم المواطنة الرقمية لدى معلمي الحاسب الآلي وتقنية المعلومات في المرحلة المتوسطة والثانوية في محافظة حفر الباطن. *رسالة ماجستير*، جامعة الملك سعود، السعودية.

المسلماني، ليمياء (٢٠١٤). التعليم والمواطنة الرقمية رؤية مقترحة للتعليم *مجلة عالم التربية*، ١٥- ٤٧.

الفايد، محمد (٢٠١٨). *مفهوم المواطنة الرقمية*، المركز العربي لأبحاث الفضاء الإلكتروني.

طوالبة، هادي (٢٠١٧). المواطنة الرقمية في كتب التربية الوطنية والمدنية -دراسة تحليلية-، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، مج١٣، ع٣، ٢٩١-٣٠٨.

عبد التواب، رشا (٢٠٢٠) بناء مقياس اللياقة الرقمية للشباب الجامعي، مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الفيوم، ع ١٩، ٢٨١-٣٢٨.

العوجان، ناصر عبد الرحمن. (٢٠١٩). الشراكة بين وزارة التعليم ووزارة الإعلام في تنمية المواطنة الرقمية لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ظل التحديات المعاصرة "تصور مقترح". *رسالة دكتوراه غير منشورة*، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض.

ريبيل، مايك (٢٠١٢). *المواطنة الرقمية في المدارس* (ترجمة مكتب التربية العربي لدول الخليج)، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

عودة، أحمد (٢٠١٠). *القياس والتقويم في العملية التدريسية*. إربد: دار الأمل.

محمد، محمد عبد الله (٢٠١٧). *التجارة الإلكترونية العربية بين التحديات وفرص النمو*، القاهرة: دار حميثراء للنشر والتوزيع.

ترجمة المراجع العربية:

Abu Saad, Mustafa (2010). Annoying Adolescents, Kuwait: House of Intellectual Creativity.

Al-Bayati, Yas Khader Al-Bayati (2014). Digital Communication: Rising Nations and Astonished Nations, 1st Edition, Amman: Dar Al-Bidaya, 351-352.

Turban, Majid Mustafa (2222). Citizenship Media, Egypt: Dar Al-Jinan for Publishing and Distribution.

Al-Jarrah, Abdul-Mahdi (2018). Attitudes of University of Jordan students towards the subject of social networks. Journal of Studies in Educational Sciences, (1): 317-329.

Butcher, Hala Hassan Saad. (2014). The educational institution in instilling the values of digital citizenship, a proposed conception, Journal of Arab Studies in Education and Psychology, Vol. 3, p. 56, Arab Educators Association, Cairo, 385-418.

Jamousi, Jawhar (2016). Starring Role: The Internet's Place in the Emergence of an Arab Civil Society, 1st Edition, Doha: The Arab Center for Research and Study, p. 81.

Exclusive, Kamel Desouky. (2016). The level of knowledge of social studies teachers about the dimensions of digital citizenship with some variables, The Arab Journal of Educational and Social Studies, No. 8, The Arab Center for Studies and Research and with the King Salman Institute for Saudi Studies, 89-141.

Belhaj, Faruja (2011). Psychological compatibility and its relationship to motivation to learn among adolescents studying in secondary education. Master's Thesis, Algeria: Mouloud Mammeri University.

Al-Zahrani, Ali. (2013). The effect of using a distance training program, a proposal for the performance of school principals in the light of educational competencies, a master's thesis. Education technologies. College of Education: Al Baha University.

Al-Zahrani, Mujeeb bin Ahmed. (2019). Contribution to achieving citizenship in light of the needs of its students. Journal of the Faculty of Education, Sohag University, Vol. 16, p. 68, 394-422.

El-Sayed, Mohamed Abdel-Badi' (2016). The role of the new media in supporting citizenship, which I saw in the color red. Journal of Public Relations Research Middle East, (12): 99-102. Journal of the College of Education, Al-Azhar University, Cairo.

Al-Shammari, Hamdan. (2016). The Availability of Digital Citizenship Values Possessed by Computer and Information Technology in the Second Phase of Investment in Investment Master's Thesis, King Saud University, Saudi Arabia.

Al-Maslamani, Chemistry (2014). Education and Digital Citizenship, Education World Journal, 15-47.

Al-Fayed, Mohammed (2018). The concept of digital citizenship, the Arab Center for Cyberspace Research.

Tawalbeh, Hadi (2017). Digital Citizenship in National and Civic Education Books -An Analytical Study-, The Jordanian Journal of Educational Sciences, Vol. 13, v. 3, 291-308.

Abdel-Tawab, Rasha (2020) Building a Digital Fitness Scale for Youth, Journal of the College of Social Work for Social Studies and Research, Fayoum University, p. 19, 281-328.

Al-Aujan, Nasser Abdul Rahman. (2019). Partnership of the Ministry of Education and the Ministry of Information in the development of digital citizenship among secondary school students in the Kingdom of Saudi Arabia, an unpublished PhD thesis, Imam Muhammad bin Saud Islamic University. Riyadh.

Rebel, Mike (2012). Digital Citizenship in Schools (Translated by the Arab Gulf Bureau of Education) , Riyadh: The Arab Gulf Bureau of Education.

Odeh, Ahmed (2010). Measurement and evaluation in the teaching process. Irbid: House of Hope.

Muhammad, Muhammad Abdullah (2017). Arab E-Commerce between Challenges and Opportunities for Growth, Cairo: Hamithra House for Publishing and Distribution.

المراجع الأجنبية:

Bolkan. (2014). Resources to Help You Teach Digital Citizenship, *T H E Journal*, Vol. 41 No. 12, P21-23.

Dotterer, G., Hedges, A. & Parker, H. (2016). Fostering Digital in the Classroom, *Education Digest Journal*, Vol. 82, No. 3, Vilnius, Lithuan Holland's worth, R., Dowdy, L., & Donovan, J. (2011).

Hollands worth, Randy, Dowdy, Lena & Donovan, Judy. (2011). "*Digital Citizenship* in K- 12- It Takes a Village". Tech Trends, 55 (4) , 37 - 47.

Howard, P. (2015). Digital Citizenship in the Afterschool Space Implications for Education for Sustainable Development. *Journal of Teacher Education for Sustainability*. vol. 17, no. 1, pp. 23ñ34.

Ribble, (2014). *Nine Themes of Digital Citizenship. Available a*t: digitalcitizenship. net / Nine Elements. html. Retrieved on 1 August 2014.

مسؤولية الأسرة المسلمة في تنشئة الطفل ثقافيا

The responsibility of the Muslim family in the cultural upbringing of the child

إعداد

د. عادل بن عيد بن ناحي الهدباني الجهني

أستاذ أصول التربية المساعد

بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

Dr. Adel Eid Nahi Al-Hadbani Al-Juhani

Assistant Professor of Fundamentals of Education

At Islamic University of Madinah

DOI: 10.36046/2162-000-013-005

المستخلص

هدف البحث إلى بيان المسؤولية للأسرة المسلمة في تنشئة الطفل ثقافيا، ولتحقيقه استخدم الباحث المنهج الوصفي والذي يقوم على وصف الظاهرة وتفسيرها وتحليلها كما هي عليه في الواقع من خلال أدبيات البحث، وقد تكون البحث من مقدمة وأربعة مباحث في بيان مفهوم المسؤولية والتنشئة ودور الأسرة المسلمة في ذلك، وبعض أساليب التربية الإسلامية في التنشئة.

وكان من أهم النتائج التي توصل لها البحث: تتحمل الأسرة المسلمة مسؤولية تنشئة الطفل ثقافيا، كونها المحضن الأول له الذي يتلقى منه كل ما يتعلق بنموه الجسدي والفكري، أن من أهم القضايا الثقافية في تنشئة الأسرة المسلمة للطفل هو تعليمه العقيدة الإسلامية الصحيحة، اطلاع الأسرة المسلمة على أساليب التربية الإسلامية في تنشئة الطفل ثقافياً، يعينها على مواجهة التحديات العلمية.

الكلمات المفتاحية: مسؤولية، تنشئة، ثقافيا.

Abstract

The aim of the research is to clarify the responsibility of the Muslim family in the cultural upbringing of the child. That, and some methods of Islamic education in upbringing.

One of the most important findings of the research: The Muslim family bears the responsibility for the cultural upbringing of the child, being the first incubator for him from whom he receives everything related to his physical and intellectual development. On the methods of Islamic education in the cultural upbringing of the child, which helps him to face scientific challenges.

Keywords: responsibility, upbringing, culturally.

المقدمة

الحمد لله حمدا يليق بجلاله وعظمته، والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه، ومن اتبع سنته واهتدى بهديه وتثقف بسيرته واقتفى أثره إلى يوم الدين، أما بعد:

شهد العالم خلال السنوات القليلة الماضية عدداً من التغيرات الأساسية، التي طالت مختلف جوانب الحياة المعاصرة وفي ظل هذه التغيرات برز ما يعرف بظاهرة الغزو الثقافي، التي بدأت تلقي بثقلها على المجتمع المحلي والعالمي، وتفرض نفسها في جميع المجالات متحدية بذلك الخصوصية الثقافية للمجتمعات والأمم، وذلك نتيجة ما أحدثته من تغيرات جذرية وتحديات كبيرة تمس الثقافات الأخرى.

وتمر المجتمعات اليوم بمرحلة بالغة الدقة والخطورة في تاريخها المعاصر، حيث أصبحت الثقافة الوطنية محل تهديد في ظل العولمة وسيادة النمط الغربي بسبب الغزو الثقافي الناتج عن انتشار النموذج الغربي بكل ما يحمله من سلبيات وإيجابيات، هذه التناقضات أوقعت أطفالنا في حرج من الاندماج التام في إطارها باعتبارها مساسا بخصوصية الهوية الذاتية والثقافية للمجتمع الذي يتكون من سياقات مختلفة في جوهرها عن السياق الغربي الذي لا يعترف بتميز مقومات الأخر، وهو ما نتج عنه شبه أزمة قيمية في المجتمع نتيجة الصدمة الثقافية والحداثية المعاصرة خاصة بالنسبة للأطفال التي لم تعد في منأى عن الاغتراب الثقافي.

كما أصبح الاتجاه في الوقت الحاضر يميل إلى التشديد المتصاعد على وجهة النظر الثقافية، في إطار التربية والتنشئة الثقافية، وقد كان التعليم في الماضي تكديسا للمعلومات بشكل أساسي، أما الآن فهو نظام لتعليم الحياة، يسمح للإنسان بالوصول إلى كامل تفتحه ووعيه، وتشمل الثقافة في معناها الواسع البيئة الطبيعية أو البيئة الاصطلاحية التي يصنعها الإنسان لنفسه، أو ينشأ فيها، ووسائل العمل المتعددة التي يستخدمها للسيطرة على هذه البيئة وتغييرها على هواه، أو للتكيف معها، فمن أهم مقومات الثقافة العادات والتقاليد داخل المجتمع فمن خصائصها الاستمرار فمنها يتعلم أبناء الأجيال الجديدة قيم آبائهم ومعارفهم، فهذا التراث الثقافي سيكون كافيا لضمان تناسبهم مع المجتمع.

فإن مرحلة الطفولة تعد من أهم مراحل النمو وأكثرها تأثيرًا في حياة الفرد، فهي البداية في نشأته وتربيته؛ فإنْ كانت البداية سليمة وصحيحة تكون النشأة والتربية سليمة وصحيحة أيضًا. لذا ينبغي متابعة نمو الطفل وتربيته باستمرار وروية وتركيز، حتى تحصد الثمرة طيبة وتكون نافعة للمجتمع، قال تعالى في كتابه العزيز: ﴿أَفَمَنْ أَسَّسَ بُنْيَانَهُۥ عَلَىٰ تَقْوَىٰ مِنَ ٱللَّهِ وَرِضْوَٰنٍ خَيْرٌ أَم مَّنْ أَسَّسَ بُنْيَانَهُۥ عَلَىٰ شَفَا جُرُفٍ هَارٍ﴾ (التوبة، الآية ١٠٩).

وتعد مرحلة الطفولة الفترة التكوينية من حياة الفرد، التي تتبلور وتظهر ملامحها في مراحل حياتهم المقبلة، لذا فهذه الفترة تعد من أهم فترات المراحل النمائية، فخصائص نمو الطفل في هذه المرحلة بمثابة منبئات لشخصيته، وتطور مسار نموها، وهي الأسس التي ترتكز عليه دعائم الشخصية؛ كون ما يحدث فيها ومن نمو يصعب تغيره فيما بعد، لأهميتها في تطوير مهارات ومعارف الطفل (الأزهري وأبو هشيمة، ٢٠١٢، ٢٢).

فالطفولة مرحلة حاسمة في تشكيل شخصية الطفل، حيث يولد الطفل وهو مزود بقدرة على التعلم، ولكن لا يولد وهو مزود بأنماط السلوك، بل لابد له من تعلمها، حتى يتمكن من التكيف مع الحياة الاجتماعية، بالشكل الذي يقبله المجتمع والذي يعيش فيه، حيث أن عملية تشكيل شخصية الفرد ونقله من حالته الفطرية إلى حالته الاجتماعية تتم عن طريق عملية التنشئة الاجتماعية والثقافية، هذه العملية هي التي تتولى الكثير من المؤسسات مهمة القيام بها.

الطفل "كيان في صيرورة أي في حالة من النمو المستمر المتواصل" (عيد، ٢٠١٤م) منفتح على الحياة غير منغلق، ولهذا فإن الطفل الصغير يتصف بالفطرة والتلقائية، والرغبة في اقتحام كل ما هو مجهول، وهو يتعلم من البيئة المحيطة به،: وإذا سمحت له الظروف، فإنه يستطيع أن يستثمر طاقاته الخلاقة في سن مبكرة، حيث يخرج الطفل إلى الحياة؛ ويتلقى الثقافة بحسب ما يمليه عليه المجتمع، فكلما وضع الصغير في مواقف تربوية ناضجة كان أقدر على فهم نفسه وفهم ما حوله، وكان أسرع إلى طريق النجاح، وإذا كان غير ذلك فإن المعاناة أو الفشل مصير خطواته.

لذا سيتطرق البحث من خلال الباحث الحالي إلى بيان مسؤولية الأسرة المسلمة في تنشئة الطفل ثقافيا، مساهمة وتدعيما لها، لتقف على قاعدة معرفية مدركة وواعية، تركز جهودها للوصول إلى الهدف المنشود.

مشكلة البحث:

إن تركيز الأسرة المسلمة في وقتنا الحاضر على توفير الاحتياجات المتعلقة بالمأكل والمشرب أو الترفيه أو السكن في ظل ما توفره الحياة حاليا من معطيات في هذا الجانب أدى إلى وجود خلل فيما يتعلق بحاجة الطفل الثقافية، وإن كان لدى الأسرة اهتمام في جانبه التعليمي من حيث توفير التعليم له في المدرسة وما تحتاجه من مستلزمات إلا أن ذلك في ظل ما يواجه الطفل من تغيرات في محيطه لا يكفي، فارتباط الطفل مثلا في عصرنا بالتقنية والأجهزة أصبحت سمة وعلامة ظاهرة، مع غياب الرقابة الأسرية والمتابعة له، يتلقى الطفل من خلال هذه التقنية كما هائلا من المحتوى الثقافي الغير مقنن من ناحية ومن ناحية أخرى ما يشتمل عليه من محاذير متعددة في العقيدة والأخلاق والقيم، كيف تتعامل مع هذا كله؟، كيف تنتج له تلك الثقافة المناسبة؟، كيف تسير به وتقوده بحرفيه؟، كيف تتواجد بقوة؟، إن أي معلومة يتلقاها الطفل يجب أن تتوقف عندها الأسرة المسلمة متسائلة عن مدى صحتها ومناسبتها (أبو سنة، ٢٠١٧، ٥٥). الطفل اليوم لديه من القدرة والفعل ما لم يكن متاحا له بالأمس، يجلس أمام الإنترنت ساعات طويلة. (الخراشي، ٢٠١٧، ٥٨)

فأصبحت الأسرة المسلمة أمام تحدٍّ حقيقي يتطلب منها أن تعيد النظر في مسؤوليتها تجاه الطفل من خلال التربية بما تحتوي من ممارسات تربوية تهدف إلى الاستفادة من طبيعة نمو الطفل في غرس الكثير من القيم والاتجاهات، والسلوكيات الحميدة التي يتلقاها تقليدا أو تلقائيا، والتي من شأنها الحفاظ على الخصوصية الثقافية للطفل.

وتؤكد بعض الدراسات والبحوث ضرورة قيام الأسرة المسلمة ببذل المزيد من الجهد وإعادة النظر في تجديد وتحسين مسؤوليتها تجاه تنشئة الطفل ثقافيا حتى تستطيع التعامل معه في ظل متغيرات العصر (طعيمة، ٢٠٠٨)، فالعناية بتربية الطفل في هذا العصر أصبح أمرا بالغ الأهمية نظرا لأننا في مناخ تسوده تغيرات كثيرة وسريعة.

وفي دراسة (مرسي، ٢٠١٠) أشار إلى ضرورة العناية بالطفل في القرن الحالي لما سيوجهه من متغيرات تترك أثرا على شخصيته في المستقبل. لذا أوصت هذه الدراسة ودراسة (كنعان ٢٠٠٩) بضرورة تعزيز الثقافة العربية مثلا بدعم اللغة العربية وتعزيز مكانتها في تربية الأجيال منذ صغرهم.

إن الجانب الثقافي للطفل بما يتضمنه من معايير وما يتمتع به من خصوصية يتعرض أكثر من أي وقت مضى إلى مخاطر تمس أمنه، وذلك بسبب ضعف أداء المؤسسات الاجتماعية والتعليمية والتربوية ووسائل الإعلام في تربية النشء، مما زاد ثقل المسئولية للأسرة المسلمة للحفاظ على ثقافة الطفل الدينية والاجتماعية ونحوهما، فالأسرة هي المؤسسة التكوينية الأولى التي يتلقى فيها الطفل لغته ومبادئ عقيدته، والمدرسة باعتبارها الحيز أو المجال الذي يستأنف عمل الأسرة في تنمية الوجدان الثقافي للطفل، وبسبب تطور وغزو وسائل الإعلام لعقول أطفالنا وتأثيرها الكبير الذي عوض عن السلطة الأسرية وأثر في اتجاهات المعنيين بالعملية التعليمية وجعل الثقافة التقليدية السائدة بحالة من التسيب النسبي، أدى ذلك إلى ضعف المؤسسات التربوية وفقد القدرة على الاهتمام بالتنشئة الثقافية الجيدة لدى الطفل.

ومن هنا فإن مشكلة الدراسة تتمحور حول الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما مسؤولية الأسرة المسلمة في تنشئة الطفل ثقافيا؟، ويتفرع منه الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما مفهوم المسؤولية لدى الأسرة المسلمة؟

٢. ما المقصود بتنشئة الطفل ثقافيا؟

٣. ما الأدوار التربوية للأسرة المسلمة في تنشئة الطفل ثقافيا؟

٤. ما أهم أساليب التربية الإسلامية المعينة للأسرة المسلمة في تنشئة الطفل ثقافيا؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تحقيق هدف رئيس وهو: "بيان مسؤولية الأسرة المسلمة في تنشئة الطفل ثقافيا"

بالإضافة إلى تحقيق أهداف فرعية تتمثل في الآتي:

١. التعرف على مفهوم المسؤولية لدى الأسرة المسلمة.

٢. التعرف على مفهوم تنشئة الطفل ثقافيا.

٣. التعرف على الأدوار التربوية للأسرة المسلمة في تنشئة الطفل ثقافيا.

٤. التعرف على أهم أساليب التربية الإسلامية المعينة للأسرة المسلمة في تنشئة الطفل ثقافيا.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية الدراسة فما يلي:

١. معرفة الأسرة المسلمة لأهمية مسؤوليتها في تنشئة الطفل ثقافيا.

٢. تقديم بعض الأساليب التربوية المساعدة للأسرة المسلمة في تحقيق التنشئة الثقافية للطفل.

٣. مساعدة أهل الاختصاص بتزويدهم بما يفيد في هذا الجانب.

٤. المساهمة في الثراء المعرفي فيما يتعلق بهذه القضايا.

حدود البحث:

يتحدد موضوع البحث في مسؤولية الأسرة المسلمة في تنشئة الطفل ثقافيا.

منهج البحث:

استخدام البحث المنهج الوصفي، الذي يكون "موضوعه الوصف والتفسير والتحليل في العلوم الإنسانية من دينية واجتماعية وثقافية، ولما هو كائن من الأحداث التي وقعت لملاحظتها، ووصفها، وتعليلها، وتحليلها، والتأثيرات والتطورات المتوقعة، كما يصف الأحداث الماضية، وتأثيرها على الحاضر، ويهتم أيضًا بالمقارنة بين أشياء مختلفة أو متجانسة، ذات وظيفة واحدة، أو نظريات مسلمة" (أبو سليمان، ١٩٩٦م، ٣٣). حيث يعد "الوصف ركنًا أساسيًّا من أركان البحث العلمي، ومنهجه من أهم المناهج المتبعة فيه، إذ إن الباحث الذي يرغب في الوصول إلى نتائج علمية يُعتمَد عليها لا بُدَّ من أن يحرص على وصف الوضع الراهن للظاهرة، وذلك برصدها وفهم مضمونها والحصول على أوصاف دقيقة وتفصيلية لها بغية الإجابة عن الأسئلة التي يطرحها والمشكلات التي يدرسها" (دويدر، ٢٠٠٠م، ١٨٣).

مصطلحات الدراسة:

مسؤولية: تذكر الأدبيات اللغوية بأن كلمة مسؤولية مشتقة من "سأل: السين والهمزة واللام كلمة واحدة؛ يقال: سأل يسأل سؤالا ومسألة ورجل سُؤَلَةٌ: كثير السؤال". وهي تدور حول معنى الطلب والجزاء والتبعية (ابن فارس١٩٩١م، ١٢٤/٣).

وأنها: (مجمع اللغة العربية ١٩٧٩م) "شعور الإنسان بالتزامه أخلاقياً بنتائج أعماله الإدارية فيحاسب عليها إن خيراً وإن شراً".

تنشئة الطفل: يرى الباحث أنها عملية تعنى بتربيته وتهذيبه وتعليمه من قبل القائمين عليه في جميع جوانب شخصيته.

وإذا قيل تنشئته ثقافيا فالمعنى يكون تربيته وتعليمه فكريا وسلوكيا بما يحقق له ذلك القدر من الثقافة الأساسية يتعامل ويتصرف على ضوءها.

الدراسات السابقة

الدراسة الأولى: "مستوى وعي الأسرة بدورها في رعاية الموهوب"، للباحث: سميرة أحمد حسن العبدلي مقالة علمية في مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة العدد ١٨، ٢٠١٠م.

هدفت الدراسة: إلى التعرف على مستوى وعي الأسرة بدورها في رعاية الطفل الموهوب وتأثير بعض متغيرات الدراسة عليه، كذلك إيجاد العلاقة بين مستوى وعي الأسرة بدورها في رعاية الطفل الموهوب وهذه المتغيرات، بالإضافة إلى التعرف على آراء المبحوثين نحو تحديد أولوية الجهات المسئولة عن رعاية الطفل الموهوب، وما هي المؤشرات التي ساعدتهم في اكتشاف موهبة طفلهم وتم استخدام استبانة مستوى وعي الأسرة بدورها في رعاية الطفل الموهوب من أعداد الباحثة، وجاءت **أهم النتائج** على النحو التالي:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى وعي الأسرة بدورها في رعاية الطفل الموهوب تبعاً لكل من (عمل الأم لصالح الأمهات غير العاملات، مستوى تعليم الأب والأم لصالح الأسرة ذوي مستوى التعليم المرتفع، عمر الأب والأم لصالح الأسر التي يكون فيها فئة العمر من ٤٠ فأكثر بالنسبة للأب وفئة من ٣٠- اقل من ٤٠ بالنسبة للأم، ومدة الزواج للوالدين لصالح فترة الزواج الممتدة من ١٥فأكثر، وعدد أفراد الأسرة لصالح الأسر الأقل من ٤ أفراد، الدخل الشهري لصالح الأسر ذوي الدخل المرتفع.

٢. وجود علاقة ارتباطيه طردية ذات دلالة إحصائية بين محاور استبيان مستوى وعي الأسرة بدورها في رعاية الطفل الموهوب (الجانب الاجتماعي – الجانب النفسي – الجانب العاطفي – الجانب الصحي – الجانب الثقافي) وبعض متغيرات الدراسة (عمر الأب والأم، تعليم الأب والأم،

الدخل الشهري) عند مستوى دلالة يتراوح بين (٠,٠١، ٠,٠٥) كما توجد علاقة ارتباطيه سالبة بين محاور استبيان مستوى وعي الأسرة بدورها في رعاية الطفل الموهوب وبين عدد أفراد الأسرة وأخيراً عدم وجود علاقة ارتباطيه بين محاور استبيان مستوى وعي الأسرة بدورها في رعاية الطفل الموهوب وكل من مدة الزواج وأعمار الأبناء.

٣. كان تعليم الأب أكثر العوامل المؤثرة على وعي الأسرة بدورها في رعاية الطفل الموهوب يليه تعليم الأم ويأتي في المرتبة الثالثة عمر الأم وأخيراً في المرتبة الرابعة عمر الأب.

٤. كان اهتمام الأسرة بالجانب النفسي في رعايتها للطفل الموهوب في المرتبة الأولى يليه في المرتبة الثانية الجانب الصحي ويأتي في المرتبة الثالثة الجانب الثقافي وفي المرتبة الرابعة الجانب الاجتماعي وأخيرا الجانب العاطفي في المرتبة الخامسة.

وكان من أهم التوصيات أنه يجب الاهتمام بتوعية الأبوين عن طريق إقامة الندوات التثقيفية أو مجالس الآباء لأهمية المستوى التعليمي والذي يؤثر بصورة ايجابية على تنمية الموهبة لدى الطفل حيث أن الأبوين المتعلمين يكونان أقدر على توفير بيئة ميسرة لتنمية الموهبة.

الدراسة الثانية: "أساليب التنشئة الأسرية والتحصيل الدراسي كمنبئات بالعنف لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية" للباحث: خالد عبد الله محمد الصياح، مقالة علمية في مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة العدد ٥٠، ٢٠١٨م.

هدفت الدراسة: إلى التعرف على العلاقة بين سلوك العنف (الكلي واللفظي والبدني) وأساليب التنشئة الأسرية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، كما هدفت إلى التعرف على الفروق بين أنواع العنف: (الكلي واللفظي والبدني) ومستويات التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، كما هدفت إلى التعرف على المتغيرات المستقلة في الدراسة القادرة على التنبؤ بسلوك العنف. وكشفت الدراسة عن وجود ارتباط وعلاقة بين الأساليب التي تستخدمها الأسرة مع الأطفال في التنشئة، ومستوى التحصيل الدراسي لديهم، ومستوى العنف كذلك، وكان من التوصيات ضرورة تقديم برامج إرشادية للوالدين في أساليب التنشئة الأسرية.

الدراسة الثالثة: "دور الأسرة في تعزيز الثقة بالنفس لدى الطفل كما تراه معلمات رياض الأطفال" للباحث: عبير علي اللويحق المطيري، رسالة ماجستير منشورة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، عدد٥، ٢٠١٧م.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن دور الأسرة في تعزيز الثقة بالنفس لدى الطفل، والمعوقات التي تواجهها الأسرة في تحقيق هذا الدور، وأهم المقترحات التي تسهم في تحقيق دور الأسرة في تعزيز الثقة بالنفس لدى أبنائها. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي (المسحي)، واتخذت الاستبانة كأداة لها في جمع البيانات والمعلومات. واقتصرت الدراسة على استطلاع آراء عينة من معلمات رياض الأطفال الحكومية بمدينة الرياض، والبالغ عددهن (٣٢٠) معلمة، ويمثلن (١٤،٤٧٪) من المجتمع الكلي وتوصلت الدراسة إلى **نتائج** عديدة من أهمها: موافقة عينة الدراسة؛ بدرجة عالية على سبعة من أدوار الأسرة في تعزيز الثقة بالنفس لدى الطفل أبرزها: تمتدح الأسرة الأفعال الحسنة الصادرة عن الأطفال، موافقة عينة الدراسة؛ بدرجة عالية على سبعة من المعوقات التي تواجهها الأسرة في تعزيز الثقة بالنفس لدى أبنائها في مرحلة الطفولة أبرزها: نُدرة البرامج التدريبية للأسرة في مجال تنمية الثقة بالنفس للأطفال، موافقة عينة الدراسة؛ بدرجة عالية على أربعة عشرة من المقترحات التي تسهم في تحقيق الأسرة لدورها في بناء الثقة بالنفس لدى أبنائها أبرزها " إحاطة الأطفال بالحنان والعطف من قبل والديهم.

المبحث الأول: مفهوم المسؤولية لدى الأسرة المسلمة.

مفهوم المسؤولية في اللغة:

تذكر كتب معاجم اللغة العربية أن مسؤولية "مصدر صناعي من سأل يسأل سؤالا والمصدر مسؤول، ومسؤولية: حالُ أَو صفةُ مَنْ يُسْأَلُ عن أَمْرٍ تقع عليه تبعَتُه" فهي التزام الشخص بما يصدر عنه قولا وعملا، والمسؤولية الجماعية التزام تتحمله الجماعة (معجم المعاني، والمعجم الوسيط، ١٩٧٩م).

إذن هي ما يكون الإنسان ملزما ومطالبا به على نحو فردي أو جماعي، كمسؤولية الأسرة.

مفهوم المسؤولية اصطلاحا:

هناك تعريفات متعددة لمصطلح المسؤولية وجاء هذا التعدد لكون المصطلح يرتبط بأكثر من وجهة نظر للمتخصصين، ما أدى إلى تعميق البحث العلمي لإبراز حقيقته، ومنها أنها: "المعيار الاجتماعي الذي يقرر أن الأسرة أو الجماعة الاجتماعية الأكبر منها تعتبر مسؤولة عن سلوك أعضائها ولا بد من وضع هذه الجماعة في الاعتبار إذا ارتكب العضو أو مجموعة من الأعضاء أي سلوك انحرافي. (غيث، ٢٠٠٦م، ٦٣).

وعرفت بأنها "مسؤولية الفرد عن أفعاله حيال السلطة الاجتماعية، وما تمثله من أعراف وتقاليد وعادات ورأى عام، وتتميز هذه المسؤولية بعودة السلطة فيها لمرجعية المجتمع والثقافة ومنظومات القيم المتضمنة فيها، وتكون العبرة فيها بالنتائج التى تتحقق على ساحة المجتمع" (ليلة، ٢٠٠٩م).

وعرفت أيضا بأنها " الجهود التى تبذلها الأسرة السعودية تجاه أبنائها الذكور والإناث بما يحقق لديهم من أمن فكرى وقائى ضد الانحرافات الفكرية بما يجعلهم فاعلين فى المجتمع، ومحبين لوطنهم ورافضين لأى مؤثرات فكرية بعيدة عن الوسطية والاعتدال" (العواد، ٢٠١٨م).

وبالنظر للتعاريف نجد أنها كلها تتفق على نقطة مهمة وهي التزام يجب القيام به.

وقد وردت في القران الكريم في كذا موضع منها قوله تعالى: ﴿وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِۦ عِلْمٌۚ إِنَّ ٱلسَّمْعَ وَٱلْبَصَرَ وَٱلْفُؤَادَ كُلُّ أُوْلَٰٓئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْـُٔولًا ﴿٣٦﴾﴾ (الإسراء، آية:٣٦).

وجاءت في سنة النبي صلى الله عليه وسلم مؤكدة للمعنى المشار إليه في الآية الكريمة عن عبد الله بن عمر رضي الله عنهما قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "كلُّكم راعٍ وكلُّكم مسؤولٌ عن رعيتِهِ فالأميرُ الذي على الناسِ راعٍ عليهم وهو مسؤولٌ عنهم والرجلُ راعٍ على أهلِ بيتِهِ وهو مسؤولٌ عنهم والمرأةُ راعيةٌ على بيتِ بعلها وولدِهِ وهي مسؤولةٌ عنهم وعبدُ الرجلِ راعٍ على بيتِ سيدِهِ وهو مسؤولٌ عنهُ ألا فكلُّكم راعٍ وكلُّكم مسؤولٌ عن رعيتِهِ" (البخاري، ٢٥٥٤، ومسلم، ١٨٢٩).

ومن جميل ما قيل في شرح هذا الحديث "يُرشِدُ النَّبيُّ صلَّى اللهُ عليه وسلَّمَ كلَّ فردٍ مِن أُمَّتِه إلى القيامِ بواجبِه نحْوَ ما خَوَّله اللهُ عليه، فيُخبِرُ صلَّى اللهُ عليه وسلَّمَ أنَّه ما مِن مُسلمٍ في هذه الأمَّةِ إلَّا وتحْتَه مَن يَرْعاهم ويَتحمَّلُ مَسؤوليَّتَهم، فيَقولُ: «كُلُّكم راعٍ ومَسؤولٌ عن رَعيَّتِه»، والرَّعْيُ: هو حِفظُ

الشَّيءِ وحُسنُ التَّعَهُّدِ له، والرَّاعي: هو الحافِظُ المؤْتَمَنُ الملتَزِمُ صَلاحَ ما قامَ عليه، فكُلُّ مَن كانَ تحْتَ نَظَرِهِ شَيءٌ فَهو مُطالَبٌ بالعَدلِ فيهِ والقيامِ بمَصالحِه في دِينِه ودُنْياهُ ومُتَعَلِّقاتِه، فإنْ وفَّى ما عليه مِن الرِّعايةِ حَصَلَ لَه الحَظُّ الأَوفَرُ والجَزاءُ الأَكبَرُ، وإنْ كانَ غَيرَ ذلكَ طالَبَه كلُّ أحَدٍ مِن رَعيَّتِه بِحَقِّهِ، واللهُ عزَّ وجلَّ سائلُه عن تلك الرَّعيَّةِ إنْ فرَّطَ في حُقوقِها" (ابن الملقن، ٢٠٠٨م، الكوراني، ٢٠٠٨م).

وبهذا يتحدد معنى المسؤولية للأسرة المسلمة بأنها تحمل والتزام الأسرة بالقيام بما هي ملزمة به تجاه أفرادها من التنشئة والرعاية والحفظ والتعليم وغيرها من المتطلبات، فهي تأخذ بعدا أوسع يتناول جميع جوانب الشخصية الإنسانية.

وترتكز المسؤولية على العقيدة الإسلامية الصحيحة، التي ما ترسخ لدى الأسرة إلا كانت قائمة بحق المسؤولية على الوجه الصحيح، فالالتزام بتوجيهات التربية الإسلامية فعلا وتركا لا يتحقق إلا باعتقاد جازم في القلب يدفع على العمل والتطبيق.

المبحث الثاني: مفهوم تنشئة الطفل ثقافيا.

مفهوم التنشئة لغة:

ورد في معاجم اللغة العربية أن مصطلح تنشئة مصدر نشّأَ، وهي مشتقة من " نشَّأَ ينشِّئ، تَنْشِئةً، فهو مُنشِّئ، والمفعول مُنشَّأ، يقال: نشَّأ الصَّبيَّ: ربَّاه وهذّبه وعلَّمه"، "والنَّشْءُ: الصِّغار من الحيوان والإنسان ما داموا في طَور التعليم". (القاموس المحيط، ٢٠٠٥م، والمعجم الوسيط، ١٩٧٩).

وهي من معاني التربية في اللغة " ربَّى الأبُ ابنَه هذّبه ونمّى قواه الجسميّة والعقليّة والخلقيّة كي تبلغ كمالها"، يقال: " سهر على تربية ابنه أي تعليمه وتهذيبه وتنشئته". (لسان العرب، ١٤١٤، معجم اللغة العربية المعاصر، ٢٠٠٨م).

اصطلاحا:

حظي مصطلح التنشئة باهتمام كبير في مختلف مجالات المعرفة وخاصة علم الاجتماع بل قَلّ ما يذكر إلا ويرتبط به فيقال: التنشئة الاجتماعية، ولهذا جاء تعريف التنشئة مرتبطا به ومنها على سبيل المثال لا الحصر:

ورد في معجم علم الاجتماع أنها "العملية التي يتعلم الطفل عن طريقها كيف يتكيف مع الجماعة عند اكتسابه السلوك الاجتماعي الذي توافق عليه هذه الجماعة" (عمر، ٢٠٠٠م).

أما معجم علم النفس والطب النفسي، فإنه يعرف التنشئة الاجتماعية بأنها " العملية التي يكتسب الفرد من خلالها المعرفة والمهارات الاجتماعية التي تمكنه من أن يتكامل مع المجتمع ويسلك سلوكا تكيفيًا فيه، وهي أيضا عملية اكتساب الفرد للأدوار والسلوك والاتجاهات التي يتوقع منه في المجتمع" (سالمي، ٢٠٠٨م).

وهناك من يقول بأنها عبارة عن: "العمليات التي يتعلم عن طريقها الطفل والبالغ أساليب المجتمع أو الثقافة التي تعنيه على أن ينمو ليتمكن من المشاركة في الحياة الاجتماعية في مجتمع عينه والتي تكون داخل الأسرة" (بشير، ص٧٨).

ويفهم من هذا أن تنشئة الطفل تعتبر أول البدايات مع الطفل، وتقوم بها الأسرة بالدرجة الأولى من خلال إشباع حاجات الطفل المختلفة العقلية والجسمية والنفسية والاجتماعية وغيرها، فهي حينما تعمل على ذلك تكون بصدد وضع اللبنة الأولى للتنشئة، قبل أن تأتي بعد ذلك باقي المؤسسات المختلفة لتسهم بدورها في هذه العملية.

الطفل:

الطفل لغةً:

قيل: من الفعل الثلاثي طَفَلَ، وقيل من طِفْل وهو اسم، والجمع أطفال وهو على كلا الاشتقاقين يقصد به المولود ما دام ناعما رَخْصا.

والطفل والطفلة: الصغيران، والصبي يدعى طفلاً حين يسقط من بطن أمه إلى أن يحتلم (ابن منظور، ١٤١٤هـ ١٠، ٤٠١ والزبيدي، ١٩٩٤م، ص ٤٣٣).

وقد ورد ذكره في القرآن الكريم في كذا آية قال تعالى: ﴿وَإِذَا بَلَغَ ٱلْأَطْفَٰلُ مِنكُمُ ٱلْحُلُمَ فَلْيَسْتَـْٔذِنُوا۟﴾ (النور، آية: ٥٩). وقوله تعالى: ﴿ثُمَّ نُخْرِجُكُمْ طِفْلًا﴾ (الحج، آية: ٥). وقوله تعالى: ﴿أَوِ ٱلطِّفْلِ ٱلَّذِينَ لَمْ يَظْهَرُوا۟ عَلَىٰ عَوْرَٰتِ ٱلنِّسَآءِ﴾ (النور، آية: ٣١).

الطفل في الاصطلاح:

تحديد مفهوم الطفل يصاحبه العديد من الإشكالات بسبب كثرة الفلسفات والتوجهات العلمية في شتى أنواع العلوم، والمتتبع لهذه المفاهيم يجد أن منبع الاختلاف يدور حول تحديد متى يطلق عليه طفل، من بدء تكوينه في بطن أمه، أم عند ولادته، أم عند انفصاله عنها.

وتشير اتفاقية الأمم المتحدة المنعقدة خلال المؤتمر الدولي للعمل في دورته السابعة والثمانين المنعقدة في جنيف ١٧ يونيو عام ١٩٩٩م، المادة الثانية منه إلى قريب من هذا المفهوم وهو " يطلق تعبير الطفل في مفهوم هذه الاتفاقية على جميع الأشخاص دون سن الثامنة عشرة ".

بينما تُعرفه بعض الأدبيات الأخرى بأنه: "عالم من المجاهيل المعقدة كعالم البحار الواسع الذي كلما خاضه الباحثون، كلما وجدوا فيه كنوزاً وحقائق علمية جديدة. لا زالت مخفية عنهم وذلك لضعف وضيق إدراكهم المحدود من جهة، واتساع نطاق هذا العالم من جهة أخرى" (أحمد، ١٩٩٠م، ص ١٨١ وجبار، ١٩٩٧م، ص ٩٤).

وفي القرآن الكريم يقول تعالى: ﴿يَـٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِن كُنتُمْ فِى رَيْبٍ مِّنَ ٱلْبَعْثِ فَإِنَّا خَلَقْنَـٰكُم مِّن تُرَابٍ ثُمَّ مِن نُّطْفَةٍ ثُمَّ مِنْ عَلَقَةٍ ثُمَّ مِن مُّضْغَةٍ مُّخَلَّقَةٍ وَغَيْرِ مُخَلَّقَةٍ لِّنُبَيِّنَ لَكُمْ ۚ وَنُقِرُّ فِى ٱلْأَرْحَامِ مَا نَشَآءُ إِلَىٰٓ أَجَلٍ مُّسَمًّى ثُمَّ نُخْرِجُكُمْ طِفْلًا ثُمَّ لِتَبْلُغُوٓا۟ أَشُدَّكُمْ ۖ وَمِنكُم مَّن يُتَوَفَّىٰ وَمِنكُم مَّن يُرَدُّ إِلَىٰٓ أَرْذَلِ ٱلْعُمُرِ لِكَيْلَا يَعْلَمَ مِنۢ بَعْدِ عِلْمٍ شَيْـًٔا ۚ﴾ (الحج، آية:٥).

ويذكر المفسرون عند تفسير هذه الآية أن الطفل هو الصغير (القرطبي، ١٩٨٥م. الطبري، ٢٠٠٠م).

والصغير في الشريعة الإسلامية الطفل الذي دون سن البلوغ والحلم قال تعالى: ﴿وَإِذَا بَلَغَ ٱلْأَطْفَـٰلُ مِنكُمُ ٱلْحُلُمَ فَلْيَسْتَـْٔذِنُوا۟﴾ (النور، آية: ٥٩). والحلم الاحتلام وهو دليل البلوغ حيث جعل البلوغ نهاية مرحلة الطفولة، يعني أن الطفل هو من أنفصل عن أمه بالولادة حتى يصل سن البلوغ وهذا ما تؤكده الدراسات العلمية المتخصصة في هذا الشأن (فخار، ٢٠١٥م، ص ٢٠).

الثقافة:

يعد مفهوم الثقافة من أكثر المفاهيم التي حظيت بالعديد من التعريفات التي اختلفت فيما بينها وذلك وفقا لاختلاف توجهات العلماء والباحثين الذين انكبوا على دراسة مفهوم الثقافة، فبالرغم من شيوع استعمال لفظ الثقافة، كما ساد الاعتقاد بأن الثقافة ما هي إلا حكر على جماعة

من الناس دون غيرهم حيث يطلق عليهم لفظ الطبقة المثقفة) بينما في واقع الأمر تمثل المعارف والعلوم جزءا هاما من ثقافة الناس والمجتمع (ابن نبي، ٢٠٠٩، ١٢).

والثقافة تشتمل على أنماط السلوك التي يكتسبها الإنسان مشاركة فيها أعضاء مجتمعه- أو بتعبير آخر – كل ما يتعلمه الإنسان ويتصرف على أساسه بمشاركة الآخرين فيه، إذ أنها نمط للسلوك الإنساني يتبعه أعضاء المجتمع، إضافة إلى كونها نمطا من الأفكار والقيم التي تدعم ذلك السلوك، حيث أن كل عنصر من عناصر الثقافة يتضمن سلوكا (الإهوانى، ٢٠١١، ٨٠٣).

الثقافة: "هي ما يبقى بعد زوال كل شيء والمعرفة على خلاف الموارد المادية، وهي المورد الوحيد الذي يبقى وينمو بعد زيادة استهلاكية، وربما يكمن بداخلها جوهر العلاقة الوثيقة مع المعرفة المتجددة، وإنتاجها وتوظيفها على يد المبدعين (مؤسسة الفكر العربي، ٢٠١٠، ١٢٢).

والثقافة تتزايد من خلال ما تضيفه الأجيال إلى مكوناتها من مظاهر وخصائص وطرق انتظام هذه العناصر والخصائص، والتزايد في الثقافة هو عملية تغيير، حيث يبدأ كل جيل من حيث انتهى إليه الجيل الذي سبقه إلى حد ما وتختلف العناصر الثقافية في طبيعة التزايد الكمي والنوعي والثقافي عبر التاريخ وفي او الاتصالات الثقافية والتفاعل الاجتماعي بين الأفراد، وإلى طبيعة عمليات التثقيف التي يتبعها المجتمع في نقل ثقافته إلى الجيل اللاحق، وهذا يعني أن الثقافة ليست فقط اكتساب المعرفة والمعلومات، بل هي الأكثر قدرة عن التعبير عن الذات في والهوية، كما أنها الإدارة الفاعلة لرقي الإنسان روحية وذهنية وعلمية وفنية ومعرفية واجتماعية، فالثقافة أسلوب حياة.

ثقافة الطفل:

إن ثقافة الطفل جزء لا يتجزأ من ثقافة المجتمع ككل حيث تعد ثقافة الطفل على عكس ما يعتقده البعض، لبنة أساسية لثقافة المجتمع، وذلك لكون طفل اليوم هو باني ثقافة الغد؛ فالمستقبل في هذا الزمن المتسارع أصبح يتداخل مع الحاضر؛ وبالتالي فإن ثقافة الطفل هي تشكيل لوجدان الصغير، والقاعدة التي تمارس تأثيرها: عند رسم معالم الثقافة في المستقبل؛ وما دامت ثقافة الطفل هي قاعدة تتأسس عليها شخصية الفرد في المستقبل، فإن الانشغال في إنتاج هذه الثقافة يعتبر صناعة للمستقبل؛ وذلك لأن مهارات الفرد وقدراته وقيمه وملامحه العامة إنما تبنى في الطفولة المبكرة والمتوسطة؛ وما سيأتي فيما بعد هو مجرد نمو للبذرة التي تم زرعها.

فالطفل يولد مرتين، إحداهما: ولادة بيولوجية، والثانية ولادة ثقافية، حيث تبدأ هذه الأخيرة بالتكوين مع بدء امتصاص الطفل، من المجتمع، للغة والأفكار والعادات وأنماط السلوك الأخرى، مما يشكل ثقافة الأطفال الآخرين في المجموعة أو الجماعة أو المجتمع (الهيتى، ٢٠٠١، ١٠١-١٥٣).

وإن ثقافة الأطفال مفهوم شامل، يتسع للعادات والقيم والمعتقدات، وأساليب السلوك والعلاقات، والأدوار والتقنيات التي ينبغي تعلمها، والتكيف معها بما يعطي الحياة نمطا محددا، أما ثقافة الأطفال العرب، فتتصل بعملية التنشئة الاجتماعية برمتها، انطلاقا من مفهوم الثقافة، ولاسيما الثقافة العربية، وهذا يعني اعتمال ثقافة الأطفال العرب، بتكوين شخصية الطفل العربي وانتمائه إلى ثقافته القومية وإرساء أسس هوية عربية متينة (أبوهيف، ٢٠٠١، ١٠٣).

إن ثقافة الطفل ثقافة بنائية تتجه إلى بناء الشخصية وتكوين الطفل إنسانيا. ومن هذا المنطلق الوظيفي فإن ثقافة الطفل تكون وثيقة الصلة بهويته، إنها صيرورة إنسانية تولد في الطفل عناصر نمائه وتكامله الإنساني، وتؤدي دورة مركزية في بناء شخصيته وتكوين هويته المستقبلية. فثقافة الطفل ليست مجرد منظومة مكتسبات معرفية أو علمية أو قيمية مكدسة في عقله أو ذاكرته، بل هي فعل تكويني يشتمل على مختلف الجوانب الوجودية في حياة الطفل وفي صميم وجوده الإنساني (وطفة، ٢٠١٥، ٢٨-٣٠).

ويتضح مما سبق إن ثقافة الطفل هي مجموعة الأفكار، والمعارف، والسلوكيات، والعادات، والتقاليد، والفنون، والآداب التي يكتسبها الطفل من بيئته وأسرته ووالديه والمحيط الذي يعيش فيه، فتنشأ ثقافة الطفل نتيجة الاحتكاك المباشر بينه وبين البيئة المحيطة وعناصرها المختلفة.

حماية الطفل ثقافياً:

تعرف بأنها: المبادئ والممارسات المقدمة للأطفال لتضمن لهم الحفاظ على ثقافتهم الخاصة من خلال المؤسسات المسئولة عن إعدادهم بما يتناسب مع مجتمعهم (Derlan, Taylor,. & Updegraff,2017,18).

ويمكن القول بأنها: ما تقوم به الأسرة المسلمة من خدمات ورعاية، وتعمل على غرسه في الطفل من خلال ممارسات هادفة تنمي وتحافظ بها على جانبه الثقافي، وتكون التنشئة الثقافية أداة تشكيل وبناء لشخصيته وتطبيعه بالنظام الثقافي السائد في المجتمع.

المبحث الثالث: الأدوار التربوية للأسرة المسلمة في تنشئة الطفل ثقافيا:

تعد مرحلة الطفولة من أهم مراحل النمو، وأكثرها تأثيرًا في حياة الفرد، فهي البداية في نشأة الفرد وتربيته؛ فإنْ كانت البداية سليمة وصحيحة تكون نشأة الفرد وتربيته سليمة وصحيحة أيضًا. لذا ينبغي متابعة نمو الطفل وتربيته باستمرار وروية وتركيز، حتى تحصد ثمرة طيبة تنفع المجتمع المسلم بل ويتعدى نفعه للعالم كله، قال تعالى: ﴿أَفَمَنْ أَسَّسَ بُنْيَانَهُۥ عَلَىٰ تَقْوَىٰ مِنَ ٱللَّهِ وَرِضْوَٰنٍ خَيْرٌ أَم مَّنْ أَسَّسَ بُنْيَانَهُۥ عَلَىٰ شَفَا جُرُفٍ هَارٍ﴾ (التوبة، الآية، ١٠٩).

وقد أكد النبي صلى الله عليه وسلم على هذا الأمر وبين دور الأسرة والمسؤولية الكبيرة المناطة بها قال عليه الصلاة والسلام: " ما من مولود يولد إلا ويولد على الفطرة فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه، كما تنتج البهيمة بهيمة جمعاء هل تحسون فيها من جدعاء ثم قال: فطرة الله التي فطر الناس عليها لا تبديل لخلق الله ذلك الدين القيم " (البخاري، ح ٤٥١٥، والآية الروم ٣٠) وقد علق ابن حجر على ذلك بقوله: " إما بتعليمهما إياه وترغيبهما فيه، أو لكونه تبعا لهما في الدين، يقتضي أن يكون حكمه حكمهما " (ابن حجر، ١٣٧٩، ٣/٢٥٠).

فالأبوان هما اللذان يشكلان أساس الأسرة، والطفل أول ما يحتك بهما ويكون ملاصقا لهما في جميع مراحل نموه، وبالتالي يكون لهما أكبر الأثر على تربيته بشكل عام.

وسيعرض الباحث فيما يلي: إلى بيان مفهوم الأسرة، وأهميتها في تنشئة الطفل ثقافيا.

بالرجوع إلى الأدبيات اللغوية والمعاجم المتخصصة نجدهم يذكرون أن لفظ "الأسرة" مشتق في أصله من "الأَسْرِ". و"الأَسْرِ" لغة يعني القَيْد، ويقال (أَسَرَهُ) يأسِرُه أَسْرًا وإِسَارةً وإِسَارًا، وأَسَرَهُ: أخذه أسيرًا (ابن منظور، ١، ٧٧، ٧٨).

قال ابن فارس: "الهمزة والسين والراء أصل واحد، وقياس مطرد، وهو الحبس والإمساك" (ابن فارس، ١٩٧٩م، ١، ١٠٧).

لذلك فإن الأسرة لون من ألوان الأسْرِ أو القيد، إلا أنه أَسْرُ اختياري يسعى إليه الإنسان؛ لأنه يجد فيه الدرع الحصينة، ويتحقق له من خلاله الصالح المشترك الذي لا يتحقق للإنسان بمفرده دون أن يضع نفسه اختياريًّا في هذا الأسر أو القيد، ومن هنا أخذ هذا المعنى اللغوي وأطلق على الأسرة.

هذا من الناحية اللغوية أما من الناحية الاصطلاحية لمعنى كلمة أسرة فهناك اختلاف كبير في وجهات النظر حول أصل الأسرة ونشأتها وتطورها؛ مما أدى إلى عدم تحديد مفهوم موحد متفق عليه وهذا ما أشار إليه (أحد علماء الاجتماع البريطانيين الذين تخصصوا في دراسة الأسرة أو بالتحديد علم اجتماع الأسرة وهو سهاريز حين صرح بأنه لا تزال هناك مشكلة قائمة بين الباحثين والأفراد العاديين حول تحديد مفهوم الأسرة حيث أشيع استخدامها بين العلماء وبقية الناس العاديين كما اختلطت مع بعض المفاهيم الفسيولوجية الأخرى؛ فهناك من تناولها بلفظ (قرابة) وهناك من تناولها بلفظ (عائلة) بدلاً من لفظ (أسرة) وهناك من تناول مفاهيمها من وجهات نظر سلوكية أو جنسية وفيما يلي عرض لبعض تعريفات الأسرة: ذكر "جورج ميردك" وهو أحد العلماء الذين طوروا التعريف الوظيفي للأسرة أن هناك (أربع وظائف عامة للأسرة النووية وهي: الإنجاب العلاقات الجنسية بين الزوجين التعاون في النشاطات الاقتصادية التنشئة الاجتماعية للأطفال) وبذلك نرى أن جورج ميردك تناول مفهوم الأسرة بناء على الوظائف التي تؤديها الأسرة النووية وتعد الأسرة من أهم الأنساق الاجتماعية حيث هي الشكل الأساسي للتأثيرات الاجتماعية ففيها يتم تكوين الإنسان منذ بداية حياته وتتكون لديه الاتجاهات والمعتقدات والقيم وغيرها من جوانب الشخصية كما أنها تعطي المكانة لأعضائها وتعلمهم المهارات الأساسية وتنقل التقاليد من جيل إلى جيل، (Fiona ,12 ,2020)

كما تعرف الأسرة بأنها: مجموعة من الأفراد تربطهم علاقة وثيقة تميزهم عن غيرهم من الجماعات ويعيشون في منزل مشترك وتربطهم عواطف مشتركة وماليو نسكي يؤكد الرابطة الاجتماعية التي يحقق الفرد من خلالها إشباعه العاطفي. (خالد، ٢٠٢١، ٧)

كما تعرف إجرائياً بأنها: الجماعة الإنسانية التنظيمية المكلفة بواجب استقرار المجتمع وتطوره.

مع التعدد في التعريفات للأسرة اصطلاحًا إلا أن هناك اتفاق على أهمية الأسرة كنظام اجتماعي يؤدي وظائف ضرورية وحيوية للمجتمعات الإنسانية على العموم.

مفهوم الأسرة كجماعة اجتماعية:

فالأسرة على اعتبار أنها جماعة اجتماعية، تعرف بأنها "جماعة اجتماعية أساسية ودائمة، ونظام اجتماعي رئيس، وليس الأسرة أساس وجود المجتمع فحسب، بل هي مصدر الأخلاق، والدعامة الأولى لضبط السلوك، والإطار الذي يتلقى فيه الإنسان أول دروس الحياة الاجتماعية، وربما كان ذلك هو مجمل منظور علم الاجتماع إلى الأسرة باعتبارها نظاماً اجتماعياً" (الخولي، ص ٤٩).

مفهوم الأسرة كنظام اجتماعي:

الأسرة من الظواهر الاجتماعية التي ينطبق عليها مفهوم النظام الاجتماعي، فهي عبارة عن وظائف حيوية متشابكة ومتداخلة محاطة بمجموعة من المعايير الاجتماعية، تنسق عملها وتسهل مهمتها وتربطها بنظم أخرى، كالنظم التربوية والدينية والاقتصادية، ولذلك فالأسرة نظام اجتماعي يتصل بمعظم أوجه النشاط في المجتمع.

ويُعرِّف العقاد الأسرة بأنها " الأمة الصغيرة، ومنها تعلم النوع الإنساني أفضل أخلاقه الاجتماعية " (١٩٥٧م، ص ١٦٥).

بينما يذكر تركية أن الأسرة " هي جماعة بيولوجية نظامية تتكون من رجل وامرأة يقوم بينهما روابط زواجية " (١٩٥٧م، ص ٢٤).

فالبيت المسلم إذا صح تكوينه وإعداده، وصح عمله، وصحت ممارسة الحياة فيه على النظام الإسلامي، هو ملتزم بمنهج الله في الحياة، وبالتالي يمارس تنظيم داخلي خاص، كما أنه في نفس الوقت يمثل وحدة أساسية في التنظيم العام للمجتمع.

مفهوم الأسرة في المنهج التربوي الإسلامي:

المتأمل للقرآن الكريم يجد أن لفظ الأسرة كمصطلح لم يرد ذكره في القرآن الكريم وإنما وردت ألفاظ مرادفة تشير إليه، وهذا تؤكده الدراسات العلمية (أبو عبدو، ٢٠١٠م) وهو من الألفاظ العامة الواسعة التي تتضمن العديد من الحيثيات، ولهذا جاءت فيه التعاريف متعددة بسبب تعدد وجهات النظر حوله، وهذه الألفاظ هي: [أهل – عشيرة – رهط] ومن الآيات في لفظة أهل:

﴿يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ قُوٓاْ أَنفُسَكُمۡ وَأَهۡلِيكُمۡ نَارٗا وَقُودُهَا ٱلنَّاسُ وَٱلۡحِجَارَةُ عَلَيۡهَا مَلَـٰٓئِكَةٌ غِلَاظٞ شِدَادٞ لَّا يَعۡصُونَ ٱللَّهَ مَآ أَمَرَهُمۡ وَيَفۡعَلُونَ مَا يُؤۡمَرُونَ ٦﴾ (التحريم، آية: ٦).

﴿إِذْ قَالَ مُوسَىٰ لِأَهْلِهِۦٓ إِنِّىٓ ءَانَسْتُ نَارًا سَـَٔاتِيكُم مِّنْهَا بِخَبَرٍ أَوْ ءَاتِيكُم بِشِهَابٍ قَبَسٍ لَّعَلَّكُمْ تَصْطَلُونَ ﴿٧﴾﴾ (النمل، ٧).

ومن الآيات التي وردت في لفظة عشيرة:

﴿وَأَنذِرْ عَشِيرَتَكَ ٱلْأَقْرَبِينَ ﴿٢١٤﴾﴾ (الشعراء، آية: ٢١٤).

﴿قُلْ إِن كَانَ ءَابَآؤُكُمْ وَأَبْنَآؤُكُمْ وَإِخْوَٰنُكُمْ وَأَزْوَٰجُكُمْ وَعَشِيرَتُكُمْ وَأَمْوَٰلٌ ٱقْتَرَفْتُمُوهَا وَتِجَٰرَةٌ تَخْشَوْنَ كَسَادَهَا وَمَسَٰكِنُ تَرْضَوْنَهَآ أَحَبَّ إِلَيْكُم مِّنَ ٱللَّهِ وَرَسُولِهِۦ وَجِهَادٍ فِى سَبِيلِهِۦ فَتَرَبَّصُوا۟ حَتَّىٰ يَأْتِىَ ٱللَّهُ بِأَمْرِهِۦ ۗ وَٱللَّهُ لَا يَهْدِى ٱلْقَوْمَ ٱلْفَٰسِقِينَ ﴿٢٤﴾﴾ (التوبة، آية: ٢٤).

ومن الآيات الواردة في لفظة رهط:

﴿قَالُوا۟ يَٰشُعَيْبُ مَا نَفْقَهُ كَثِيرًا مِّمَّا تَقُولُ وَإِنَّا لَنَرَىٰكَ فِينَا ضَعِيفًا ۖ وَلَوْلَا رَهْطُكَ لَرَجَمْنَٰكَ ۖ وَمَآ أَنتَ عَلَيْنَا بِعَزِيزٍ ﴿٩١﴾ قَالَ يَٰقَوْمِ أَرَهْطِىٓ أَعَزُّ عَلَيْكُم مِّنَ ٱللَّهِ وَٱتَّخَذْتُمُوهُ وَرَآءَكُمْ ظِهْرِيًّا ۖ إِنَّ رَبِّى بِمَا تَعْمَلُونَ مُحِيطٌ ﴿٩٢﴾﴾ (هود، آية: ٩٢، ٩١).

ويعرف (الحازمي، ٢٠٠٠م) الأسرة بأنها "ما يحيط بالفرد ويؤثر فيه مع الأخذ بالاعتبار عامل القرابة والتفاعل والمكان" وبناء عليه تكون الأسرة: الجماعة التي تعيش في مكان واحد وارتبط ركناها بالزواج الشرعي، والتزمت بالحقوق والواجبات بين طرفيها، وما نتج عنها من ذرية، وما اتصل بها من أقارب.

إذا هي عبارة عن مجموعة من الأفراد تربطهم ببعضهم علاقات وروابط اجتماعية.

تنشئة الطفل ثقافيا:

إن عملية تنشئة الطفل لا بُدَّ وأن تتم بمراعاة جوانب متعددة؛ وذلك لتتدخل الكثير من الجوانب في تنشئته، كالاجتماعية والدينية والأسرية، والخصائص المرحلية العمرية لنموه، ولكون مرحلة الطفولة هي التي تكون الصورة الشخصية للإنسان، الخُلُقية والخَلْقية، لذا حرصت التربية الإسلامية على تنشئة الطفل والاهتمام ببناء شخصيته بناء سليماً مبتعدة عن أشكال الانحراف وأنواع العقد السلوكية ومعظم الأمراض النفسية الخطيرة والعادات السيئة، وسيعرض الباحث فيما يلي بعض الجوانب لتعلقها بطبيعة البحث:

التنشئة الاجتماعية:

هي تلك العملية التي يتم بها انتقال الثقافة من جيل إلى جيل والطريقة التي بها يتم تشكيل الأفراد منذ طفولتهم حتى يمكنهم المعيشة في مجتمع ذي ثقافة معينة، ويدخل في ذلك ما يلقنه الآباء والمدرسة والمجتمع للأفراد من لغة ودين وتقاليد وقيم ومعلومات (بدوي، ١٩٨٢م) ويتحول الفرد عن طريقها من طفل يعتمد على غيره حول ذاته إلى فرد اجتماعي يدرك معنى المسئولية والاستقلال. قال تعالى: ﴿وَٱللَّهُ أَخۡرَجَكُم مِّنۢ بُطُونِ أُمَّهَٰتِكُمۡ لَا تَعۡلَمُونَ شَيۡـٔٗا وَجَعَلَ لَكُمُ ٱلسَّمۡعَ وَٱلۡأَبۡصَٰرَ وَٱلۡأَفۡـِٔدَةَ لَعَلَّكُمۡ تَشۡكُرُونَ ٧٨﴾ (النحل، آية: ٧٨).

إذن هي عملية إعداد وتشكيل لأجيال المستقبل، مع ارتباطها الوثيق بالحضارة ومواكبة التطور وهي مختلفة باختلاف المجتمعات، التنشئة الاجتماعية مسئولية ذاتية ووطنية ودينية؛ فإن عدم تأسيسها بِناءً على احتياجات المجتمع سيحدث تنشئة بديلة لا تحترم النظام المجتمعي الموجود بجميع نواحيه الاجتماعية والفكرية والثقافية، وكذلك النواحي الاقتصادية والتربوية، وهذا يؤدي إلى حالة يصعب التعامل معها.

المؤثرات الأساسية على عملية التنشئة الثقافية:

تعد وسائط التربية الإعلام والأسرة والمدرسة، أهم المؤثرات الأساسية في عملية التنشئة الاجتماعية؛ وتبقى الأسرة والمدرسة من أهم هذه الوسائط في التنشئة الاجتماعية للطفل؛ فعندما يوجد تعاون بين الأب والأم والمعلم في تنشئة الطفل، يؤدي إلى تنشئة اجتماعية تجعل من الطفل لا يتطور كشخص بمعزل عن الوسط الذي وُلد فيه، لكنه ينمو ويتطور في وسط اجتماعي يتوفر فيه التفاعل المستمر؛ وهنا يأتي دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية المختلفة.

فالمؤسسات التربوية لها دور بالغ الأهمية في حماية الطفل إلى جانب دور الأسرة، وذلك في استخدام وترشيد استخدام الفضائيات والإنترنت والتكنولوجيا الحديثة بكافة صورها. فيجب التواصل الوثيق والعميق والمستمر بين المؤسسات التربوية والأسرة للمتابعة الحثيثة لأولادهم في تعاملهم مع الإنترنت والفضائيات والتكنولوجيا.

أما دور المؤسسة الإعلامية في حماية الطفل؛ (عبيدات، ٢٠٠٣م) بما تشمله من تلفاز وصحافة وإذاعة وغيرها من الوسائل، في توفير جو آمن وإيجابي لاستخدام هذه الوسائل الإعلامية بكافة

أنواعها وأشكالها، عن طريق سن قوانين تلزم الشركات الإعلامية بتوفير برامج أخلاقية وعدم بث أي برامج تتعارض مع حاجات الطفل التربوية ومع القيم والتقاليد المجتمعية.

فلكي ينجح الإعلام في تأدية دوره الصحيح لا بُدَّ أن يكون أداة تغيير ليصبح أداة تنموية فاعلة. فالتربية لا ترجو من وسائل الإعلام سوى تنشئة الفرد لأجل التكيف مع مجتمعه.

التنشئة على العقيدة الإسلامية الصحيحة.

إن دين الإسلام بما يتضمنه من تربية إسلامية، والمتمثلة في تكاليف إيمانية وعملية، وبما يدفع إليه من أخلاق وسلوك لتنظيم أمور الحياة الدنيا والآخرة، هي خير ما يربي عليه الطفل وينشأ، هي التربية التي ارتضاها الله لعباده قال تعالى في كتابه العزيز: ﴿أَفَغَيْرَ دِينِ ٱللَّهِ يَبْغُونَ وَلَهُۥٓ أَسْلَمَ مَن فِى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ طَوْعًا وَكَرْهًا وَإِلَيْهِ يُرْجَعُونَ ﴿٨٣﴾﴾ (آل عمران، آية: ٨٣).

فالدعامة التي يقوم عليها بناء التنشئة لدى الطفل هي تربيته على المنهج الإسلامي، الذي يحافظ عليه من المخالفات الفكرية ويبعده عن الخرافات والأوهام والوثنية، قال تعالى: ﴿فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا ۚ فِطْرَتَ ٱللَّهِ ٱلَّتِى فَطَرَ ٱلنَّاسَ عَلَيْهَا ۚ لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ ٱللَّهِ ۚ ذَٰلِكَ ٱلدِّينُ ٱلْقَيِّمُ وَلَٰكِنَّ أَكْثَرَ ٱلنَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ ﴿٣٠﴾﴾ (الروم، آية: ٣٠).

ركائز التنشئة على العقيدة الإسلامية:

❋ **الركيزة الأولى**: الإيمان وهو القاعدة الأساسية التي تنطلق منها أو تقوم عليها ملامح الشخصية الإسلامية المتميزة، [حجازي ٢٠١٢] وذلك لأن الإيمان حينما يعمر القلوب يجعلها تشعر بالأمان والاطمئنان، لأن المؤمن يستشعر دائماً أنه يحيا في رحاب آمنة، من عناية الله تعالى وحفظه ورعايته، وأنه دائماً مطلع على أقواله وأعماله، يرضى عنه إذا أحسن ويكره له أن يسيء.

ومما يبرز أهمية هذه الركيزة أنها أساس في قبول العمل، وتحقيق معنى الاستخلاف الحقيقي الذي أراده الله للإنسان، والعزة والنصر والتمكين والأمن والاستقرار.

❋ **الركيزة الثانية**: الثبات الخلقي، الأخلاق في الإسلام ثمرة من ثمرات الإيمان فخير الناس أنفعهم للناس، والعبادات التي فرضها الإسلام إنما تنطوي على الوصول بالإنسان إلى السمو الخلقي الذي يجعله يبتعد عن الصغائر والدنايا ويسموا إلى معالي الأمور ويكره سفسافها، وإلى هذا أشار (الحازمي، ٢٠٠٠م، ص ١٠٢) فتصرفات البشر تكون بحسب أخلاقهم، ومناط ذلك كله يرجع

إلى تنشئته الدينية، وقد مدح الله في القرآن الكريم النبي صلى الله عليه وسلم بحسن الخلق قال تعالى: ﴿وَإِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٍ ۝٤﴾ (القلم، آية: ٤).

وأثنى على ما اتصف به من لين الجانب والرفق في التعامل مع الغير فقال تعالى: ﴿فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ ٱللَّهِ لِنتَ لَهُمْ ۖ وَلَوْ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ ٱلْقَلْبِ لَٱنفَضُّوا۟ مِنْ حَوْلِكَ ۖ﴾ (آل عمران، آية: ١٥٩).

* **الركيزة الثالثة:** السلوك الذي يتحقق في الواقع العملي بين الخلق أي أنه القدوة التي تقدم النموذج للناشئين، حتى يسيروا على منواله صلى الله عليه وسلم حيث نبه النبي صلى الله عليه وسلم إلى أننا في تعاملنا مع الأولاد لا بُدَّ أن نكون على وعي وحذر شديدين، حتى لا نقدم لهم قدوة سيئة نحمل أوزارها وأوزار من يعمل بها إلى يوم القيامة.

والطفل إذا أبصر أباه يصلي فسيصلي، (حجازي، ٢٠١٢م) وإذا رآه يؤدي الأمانة فسيحرص على أدائها، وإذا لمس منه الصدق فسيلتزم الصدق، وإذا رآه يحسن معاملة النَّاس ويكلمهم بالحسنى ويراعي حقوقهم فسيفعل ذلك، وسيحرص على أداء الحقوق إذا عاش في جو تؤدي فيه الحقوق.

فسلوك الأسرة وخاصة الوالدين هو تطبيق عملي مؤثر يلامس حواس الطفل، فيحصل به من التأثير الشيء الكثير، لأن الإنسان بطبعه يتأثر بالإنسان، والمشاهدة أقوى وأبلغ في التأثير من أسلوب التوجيه بالمقال.

أهداف التنشئة الثقافية للطفل.

التنشئة الثقافية توحد بين مشاعر واتجاهات أعضاء المجتمع نحو تحقيق أهداف معينة، ولا يتأتى للإنسان أن يصل إلى فهم هذه الأهداف بمجرد ولادته، وإنما يصل إليها عن طريق عمليات طويلة الأمد ممتدة منذ ولادته وحتى يحتل مكانه ويشغل دورة معينة في نظام اجتماعي معين، وهذه العملية تقترب من الاكتساب أكثر من أي شيء آخر، أي تأتي بواسطة ما يسمى بالتنشئة الثقافية التي تواكب بدورها عمليات التنشئة الاجتماعية. لذلك من أهدافها (العمر، ٢٠٠٩، ٥٦).

- تحويل الطفل من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي ثقافي، وإكسابه الصفات الإنسانية والثقافية المتمثلة في عضويته الاجتماعية.
- تعليم الطفل أسس الضبط الاجتماعي والثقافي وقواعده بتوجيه سلوكه وتيسير انخراطه للبناء المجتمعي.

• غرس القيم والمعايير والأهداف التي تتفق مع العادات والتقاليد الاجتماعية، والتي تشكل ثقافة المجتمع الذي يعيش فيه الطفل، واعداده لقبول روح المشاركة مع في الآخرين؛ بتحقيق التماسك والاستقرار الاجتماعي.

. إكساب الطفل نسق المعايير الأخلاقية التي تنظم العلاقات بين الفرد والجماعة، وإكسابه السلوك الاجتماعي المهذب والامتثال لثقافة المجتمع.

• تكوين فكر الطفل بكل ما هو نافع ومفيد من الثقافة العصرية والعلمية بما يضمن الحفاظ على تطور المجتمعات الإنسانية وتماسكها، حيث تعتمد المجتمعات في ذلك على ما يتوفر لأبنائها من فهم مشترك للقيم والعادات وأنماط الثقافة السائدة في المجتمع.

دور الأسرة المسلمة في تنشئة الطفل ثقافيا:

تؤثر المعايير الثقافية للأسرة في تشكيل ثقافته، خلال المرحلة المبكرة من عمره، عن طريق نظم أولية تتعلق بعمليات الرضاعة والفطام والتغذية وتعليم ضبط الإخراج. لذلك تحتل الأسرة اللبنة الأولى في تشكيل ثقافة الطفل، من خلال عملية التنشئة الأسرية التي تعكس ثقافة المجتمع، وترسم الإطار العام لسلوكيات الأفراد (الشربيني وصادق، ٢٠١٠، ٩٧-٦٩).

وتمارس الأسرة أساليب متنوعة في تنشئة الطفل ثقافية حيث لا تتم هذه الأساليب على نحو واحد، أو بوسيلة واحدة فقط، فالأسرة تتوسل إلى ذلك بالقدوة أولا، وبالتعويد والتدريب المتكرر، وبالأوامر والنواهي المباشرة والمتفاوتة، وبقص وإنشاد الأغاني، وإشراك الطفل في المناسبات والطقوس الاجتماعية (الجوهري وآخرون، ٢٠٠٨، ٦٠). لذلك يجب:

• إعطاء الآباء أبناءهم قدرة كبيرة من حبهم ووقتهم وجهدهم لرعاية مواهبهم منذ الطفولة المبكرة، وذلك بإحاطتهم بكل ما ينمي تلك المواهب ويصقلها.

• اتباع أسلوب التنشئة الذي يأخذ صورة الترشيد لا السيطرة، والتوجيه لا الضغط فضلا عن مراقبة ما يشاهده الطفل من برامج، وما يمارسه من سلوكيات، وما في يديه من أقوال.

• تقبل الفروق الفردية بين الأبناء، داخل محيط الأسرة.

إعطاء الطفل قدرة من الاستقلال سواء أكان ذلك في ممارسة الهوايات. والاهتمامات أم في تكوين رؤى خاصة به، فليس من الضرورة أن تفرض الأسرة: على الطفل الكيفية أو الطريقة التي يتعامل بها مع موضوعات اهتمامه إلا في أضيق نطاق ممكن.

• الثقة في الطفل وإمكاناته، والتعامل معه على أنه شخصية قادرة على المشاركة والاستبصار في مواقف الحياة المختلفة ويتم ذلك من خلال النقاش مع الطفل فيما يثيره من موضوعات مختلفة والتي غالبا ما يضيق بها الآباء.

وإن الأسرة هي المحضن الثقافي الأول للطفل، ومنها يتلقى الطفل المؤثرات الثقافية الأولى، والتي تحدد بدورها الملامح الأساسية لشخصيته المستقبلية واتجاهاته الحياتية... وفي ظل التحديات التكنولوجية والتطور الهائل والتغيير السريع الذي نواجه اليوم يجعل لزاما وإجبارا على الأسرة أن تقدم للطفل الرصيد الثقافي الذي يسمح له بمواجهة كل ما هو جديد، وبما يساعده على التوفيق بين الأصالة الحضارية في ضوء ثقافتنا العريقة، وبين التيارات المعاصرة في أشكالها الحديثة.

وتكمن أهمية الأسرة في:

❋ أنها تعتبر لبنة قوية في بناء المجتمع؛ إذا صح تكوينها وصحة عملها، وصحة ممارسة الحياة فيها.

❋ وتعتبر أيضًا أفضل سبيل تُنقَّل من خلاله الحضارة التي بناها الإنسان في ماضيه إلى من يأتي بعد من الأجيال.

❋ وتعتبر أيضًا الحصن المنيع الذي يحمي كل من ينتمي إليه.

فالأسرة في التربية الإسلامية باعتبارها أساسا لانطلاقة الإنسان الأولى، ومحضنا وحصنا حصينا له؛ يقع عليها دور كبير في حماية الطفل من كل ما يضره في جميع جوانب الحياة.

وإذا ما تظافرت الجهود لمجتمعية في تنشئة الطفل بمشاركة صحيحة، ورَسَخَتْ فيه العقيدة السليمة والقوية، خرج جيل قويّ يملأ الأرض خيرا.

وبما أن الأسرة بهذا القدر من الأهمية والمسؤولية، فيمكن تلخيص هذه المسؤولية في العناصر التالية:

١) بناء الأسرة وتكوينها:

إن تكوين الأسرة من البداية على تعاليم الإسلام، يعطيها مناعة وقوة في مواجهة كل التحديات والصعوبات التي تواجهها وتقف في طريقها، ولهذا فقد اهتمت التربية الإسلامية ببناء الأسرة من البداية بحسن اختيار الزوج والزوجة، وبالحقوق الزوجية بينهما، وبتربية الأولاد والعناية بهم من كل الجوانب بدأ من قبل أن يولدوا وحتى بعد ولادتهم، وبالقدوة الحسنة المتمثلة في الأب والأم، وبالقيام بالمسؤولية المناطة بكل فرد من أفراد الأسرة، (عكاشة، وزيتون، ٢٠١٥م) باعتبارها وحدة أساسية في التكوين الإنساني والعمراني.

إن الأسرة التي تنشأ وتتكون وفق منهج التربية الإسلامية تهيئ البيئة والمناخ الجيد، لتكوين قاعدة ثقافية للطفل، وانطلاقة صحيحة وقوية، في ضميره ووجدانه، وفي عقله ونفسه، وفي جسمه وصحته، تتسم بالثقة والثبات والاتزان.

٢) استشعار الأسرة للمسئولية التربوية:

استشعار الأسرة للمسؤولية التربوية المناطة بها من أقوى الدوافع للقيام بالتربية الوالدية، (عكاشة، وزيتون، ٢٠١٥م) التي تمكنها من النهوض والارتقاء في بناء الشخصية الإسلامية المنشودة.

وفي هذا جاء التوجيه النبوي التربوي، عن عبد الله بن عمر رضي الله عنهما عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: " أَلَا كُلُّكُمْ رَاعٍ، وَكُلُّكُمْ مَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ، فَالْأَمِيرُ الَّذِي عَلَى النَّاسِ رَاعٍ، وَهُوَ مَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ، وَالرَّجُلُ رَاعٍ عَلَى أَهْلِ بَيْتِهِ، وَهُوَ مَسْئُولٌ عَنْهُمْ، وَالْمَرْأَةُ رَاعِيَةٌ عَلَى بَيْتِ بَعْلِهَا وَوَلَدِهِ، وَهِيَ مَسْئُولَةٌ عَنْهُمْ، وَالْعَبْدُ رَاعٍ عَلَى مَالِ سَيِّدِهِ وَهُوَ مَسْئُولٌ عَنْهُ، أَلَا فَكُلُّكُمْ رَاعٍ، وَكُلُّكُمْ مَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ" (البخاري، ٢٥٥٤ ومسلم، ١٨٢٩)

فالنبي صلى الله عليه وسلم في هذا الحديث يبين أنواع المسئولية والتي منها المسئولية الوالدية في التربية ويؤكد عليها، وهذا من أهم الأدوار التربوية للأسرة التي ينبغي عليها القيام به. إن استشعار الأسرة لأهمية التربية ودورها في إعداد الطفل بكافة جوانب شخصيته؛ وخاصة الثقافية، من الأهمية بمكان.

٣) ملء وقت الفراغ بالنافع المفيد:

الفراغ من أقوى الأمور التي تهيء الفرصة للطفل بممارسة الكثير من النشاطات غير الهادفة، لميله بطبعه وفطرته إلى ذلك، وخاصة حينما تكون الأسرة مشغولة بأمور أخرى عنهم، ولهذا فملء وقت فراغهم بالنافع هو من واجب الأسرة، وإلى هذا يشير الحمزة، في مقال نشره على الموقع الإلكتروني " الوطن " ٢٠٢١م، فيشغل وقت فراغهم بالألعاب الرياضية المفيدة النافعة التي تتناسب مع أعمارهم، الاستماع لما هو مفيد وهادف عبر وسائل الإعلام المختلفة، الزيارات العائلية المنضبطة التي توثق الروابط الاجتماعية، والرحلات الهادفة إلى بعض الأماكن، وغيرها مما يملئ فراغهم بالنافع والمفيد.

٤) التوجيه والرقابة:

فالتوجيه والرقابة من الأدوار التربوية المهمة للأسرة، وينبغي أن تكونا شاملة لكل صغيرة وكبيرة مثل: غرس وتقوية الرقابة الذاتية لدي الطفل بمعنى تذكيره بربه جل وعلا وربطه به دائما، حثه على التحلي بالسلوكيات الإيجابية، وتحذيره في المقابل من السلوكيات السلبية مثل: عفة اللسان، التغيب خارج البيت، اختيار الأصدقاء الصالحين، ومن ناحية أخرى الرقابة بمتابعة الأحوال التعليمية، ملاحظة التغيرات التي تطرأ عليه أثناء مراحل النمو، وتقديم التوجيه المناسب لها.

والتوجيه التربوي كدور تربوي للأسرة تكمن أهميته في تنميته وتعزيزه للتربية الصالحة، من خلال الحث على الطرق المؤدية لذلك، وفي ربطه بين الإيمان والعمل. وكلاهما من عوامل نجاح إدارة الأسرة لأبنائها بشكل عام، لأن تربية الأبناء إدارة أسرية، تحتاج إلى مجموعة من الأمور لتتم بالشكل الصحيح.

٥) الاعتناء بالنظام في المنزل:

سبق وأن أشار الباحث في النقطة السابقة إلى أن دور الأسرة التربوي يحتاج إلى إدارة هادفة وواعية، ومن الأمور المهمة في هذا الشأن اعتناء الأسرة بنظام المنزل؛ مما يؤثر في جعل الطفل ينشأ على السلوكيات السليمة الإسلامية التي نريدها؛ مثل النظام في غرفهم وأدواتهم، في مواعيد الطعام، في التعامل مع الضيوف وكيفية استقبالهم، ومتى نشاركهم الجلوس ومتى لا نشاركهم ... إلخ.

٦) زيادة الخبرة التربوية لدى الأسرة:

ينبغي على الأسرة زيادة خبرتها التربوية والارتقاء بها، وذلك من خلال:

أ- التثقيف العام للأسرة لزيادة الخبرة التربوية لديها، (منى، ٢٠١٣م) فمن المعلوم الان ما يحصل مت تطور متسارع في كثر من النواحي فمثلا: الجانب التقني والاتصالات والذي أصبح الطفل معه يمتلك خبرة قد تفوق أسرته في بعض الأحيان، هذا يتطلب من الأسرة الزيادة في خبرتها فيما يخص هذا الجانب لكي تستطيع ممارسة دورها التربوي بكفاءة.

ب- استثمار اللقاءات العائلية، والخبرات الشخصية، من خلال النقاش فيها عن أمور التربية، والاستفادة من آراء الأخرين وتجاربهم في التربية.

ج- حضور الدورات والمحاضرات؛ (سميرة، ٢٠١٧م) وهذا من شأنه اطلاع الأسرة على ما هو جديد في الممارسات التربوية مع الأطفال، فأغلب من ينفذ هذه الدورات أشخاص متخصصون، يمتلكون الخبرة والمهارة والمعرفة، وهو نوع مشاركة فاعلة من قبل الأسرة مع المختص تكتمل به الفائدة وتتحقق معه الأهداف، وهذا ما تؤكده الدراسات العلمية المتخصصة.

٧) الاعتناء بتلبية حاجات الطفل:

للطفل حاجات واسعة ينبغي العمل على تلبيتها لبناء شخصيته أمام نفسه والأسرة والغير، وهي حاجات طبيعية فطرية، ضرورية لاستمرار حياته ونموه بالشكل الصحيح، منها ما هو نفسي، ومنها عقلي، ومنها اجتماعي، وصحي، وجسمي، وغذائي، وتعليمي، وتؤكد على أهمية هذه الحاجات الأدبيات المتخصصة في علم النفس (أبو سعد، ٢٠٠٦م) وذلك لما يترتب على تلبيتها أو التفريط بها من الآثار الإيجابية والسلبية على الطفل، لأن هذه الحاجات هي التي تولد الدافع لدى الطفل.

٨) الحرص على التوافق بين الوالدين:

التربية لا يمكن أن تتم من طرف واحد، والأب والأم كل منهما يكمل مهمة الآخر ودوره، ويحذر علماء التربية والنفس (حلاوة، ٢٠١١م) من عدم توحيد التربية بين الوالدين، لأنه يشير إلى عدم توافق بينهما وهذا له انعكاساته على حياة الطفل بشكل عام، وبشكل خاص على ثقافته، ومما ينبغي مراعاته في هذا الإطار:

- الحرص على حسن العلاقة بين الزوجين.
- التفاهم بين الوالدين على الأساليب التربوية والاتفاق عليها قدر الإمكان.
- أن يسعى كل من الوالدين إلى غرس ثقة الأولاد بالآخر.

٩) التعامل مع أخطاء الأولاد:

كثير من أخطاء الأسرة التربوية التي تقع مع الأطفال هي في التعامل مع تلك الأخطاء التي تصدر منهم، وهو المسبب للتوتر في العلاقة بينهم، وهذا كفيل بترك أثر سلبي على الأطفال، وخاصة حينما يكونوا في طور التعليم، ومن أمثلة ذلك تعنيفهم عندما يرتكبون خطاءً في حضرة الغير كالضيوف، أو المثالية وهي ما يذكرها بعض المختصون بالتربية الملائكية (المطوع، ٢٠١٦م) مع أنه ينبغي أن تدرك الأسرة أن الطفل في مثل هذه المراحل من العمر، لا يدرك ولا يتصور تلك المعاني الراقية كما نريده، وإنما ينبغي عليها التنبيه والتوجيه له، بأسلوب يغرس فيه السلوكيات الجيدة ويحببها له، بدون تعنيف ولا تقريع أو إحراج له أمام الأخرين، وهذا هو المنهج النبوي في التربية، عن عمر بن أبي سلمة رضي الله عنهما قال: "كنت غلاماً في حجر رسول الله صلى الله عليه وسلم، وكانت يدي تطيش في الصحفة، فقال لي رسول الله صلى الله عليه وسلم: يا غلام، سم الله وكل بيمينك وكل مما يليك " قال: فما زالت تلك طعمتي بعد، (البخاري، ٥، ٢٠٦٥، ومسلم، ٣، ١٥٩٩).

لقد تعامل النبي صلى الله عليه وسلم مع الخطأ الذي صدر عن عمر بن أبي سلمة رضي الله عنه وهو صغير يومئذ بلطف وأدب واحترام وتوجيه مباشر، حيث كانت يده تتجاوز حدود ما أمامه من الطعام، فلم يعنف ولم يقرع، وشواهد هذا في السنة كثير.

بعض التطبيقات التربوية للأسرة في تنشئة الطفل.

- الانضباط في الأسرة.
- الاستماع إلى الطفل.
- مكافأة الأطفال ضمن المعقول.
- الحزم أثناء تأديب الأطفال.
- الاعتذار عند القيام بخطأ.

- تجنّب القسوة المفرطة في الألفاظ.
- اهتمام الوالدين بصحته.
- السماح للأطفال باتخاذ خياراتهم الخاصة.
- تعزيز ثقة الأطفال بالشكل الصحي لجسمه.
- التركيز على الفوائد الصحية للرياضة.
- مساعدة الطفل على التعبير عن نفسه.

المبحث الرابع: أهم أساليب التربية الإسلامية المعينة للأسرة المسلمة في تنشئة الطفل ثقافيا.

تتبع الأسرة أساليب تربوية متعددة، بغية تهذيب سلوك الأبناء ومساعدتهم في تكوين شخصية قوية مستقلة، ولأهمية ذلك فإن التربية الإسلامية قدمت في هذا الشأن أساليبا تربوية نافعة، وتكمن أهمية هذه الأساليب في مناسبتها ودعمها لكل النشاطات والممارسات الأسرية، وسيركز البحث على ذكر الأساليب المعينة على حماية الطفل ثقافيا ومنها:

أسلوب الحوار.

جاء في معاجم اللغة العربية أن كلمة حوار ترجع في أصلها إلى: " حَوَرَ " ولها دلالات ومعاني متعددة، ولكن من بين هذه المعاني أنها تطلق ويراد بها: " الرجوع عن الشيء وإليه" وهي على هذا المعنى تشير إلى التجاذب والتجاوب القولي، يقال: تحاوروا أي تراجعوا الكلام بينهم، والحوار حديث يجري بين شخصين أو أكثر، (مصطفى وآخرون، ص٢١٢).

وقد وردت في القرآن الكريم في ثلاثة مواضع: (الكناني، ص٢٦١، ٢٠٠٣م).

- الموضع الأول في سورة الكهف:

﴿وَكَانَ لَهُۥ ثَمَرٌ فَقَالَ لِصَٰحِبِهِۦ وَهُوَ يُحَاوِرُهُۥٓ أَنَا۠ أَكْثَرُ مِنكَ مَالًا وَأَعَزُّ نَفَرًا ﴿٣٤﴾﴾ (الكهف، آية: ٣٤).

- الموضع الثاني في سورة الكهف:

﴿قَالَ لَهُۥ صَاحِبُهُۥ وَهُوَ يُحَاوِرُهُۥٓ أَكَفَرْتَ بِٱلَّذِى خَلَقَكَ مِن تُرَابٍ ثُمَّ مِن نُّطْفَةٍ ثُمَّ سَوَّىٰكَ رَجُلًا ﴿٣٧﴾﴾ (الكهف، آية: ٣٧).

– الموضع الثالث في سورة المجادلة:

﴿قَدْ سَمِعَ ٱللَّهُ قَوْلَ ٱلَّتِي تُجَٰدِلُكَ فِي زَوْجِهَا وَتَشْتَكِيٓ إِلَى ٱللَّهِ وَٱللَّهُ يَسْمَعُ تَحَاوُرَكُمَآ إِنَّ ٱللَّهَ سَمِيعٌۢ بَصِيرٌ ۝١﴾ (المجادلة، آية: ١).

وتعرّف بعض الأدبيات التربوية المتخصصة كلمة الحوار بأنها: " مراجعة الكلام والمنطق في المخاطبة " (الصويان، ١٤١٣هـ، ص ١٦).

وتعرّفه اللبودي بأنه: " وسيلة النقل الأفكار وتبادل الآراء للوصول إلى أهداف مقصودة فهو عملية تتضمن المحادثة بين أفراد أو مجموعات على اختلاف توجهاتهم وأفكارهم من أجل تبادل المعرفة (اللبودي، ٢٠٠٣م، ١٤).

إذا فالحوار هو تجاذب الحديث بين طرفين أو أكثر حول قضية معينة ليقنع كلا منهم الأخر.

واستخدامه في تربية الأطفال له تأثير قوي، في تغيير سلوكياتهم للأفضل، وفي أفكارهم بتوجيهها وقيادتها نحو الاتجاه الصحيح، وبالتالي اتخاذ القرار السليم، وفي زيادة الثروة الثقافية لديهم من خلال الحوار والنقاش، فتتكون لديهم حصيلة ثقافية كبيرة.

وقد استخدمه النبي صلى الله عليه وسلم وهو المربي القدوة، في تعامله مع الأطفال وغيرهم في أكثر من موقف ومنها:

عن أبي أمامة رضي الله عنه " قال: إن فتىً شابا أتي النبي صلى الله عليه وسلم فقال: يا رسول الله، إئذن لي بالزنا! فأقبل القوم عليه فزجروه، وقالوا: مه مه! فقال: أدنه، فدنا منه قريبا، قال: فجلس، قال: أتحبه لأمك؟ قال: لا والله، قال: ولا الناس يحبونه لأمهاتهم، قال: أفتحبه لابنتك؟ قال: لا والله يا رسول الله، جعلني الله فداءك، قال: ولا الناس يحبونه لبناتهم، قال: أفتحبه لأختك؟ قال: لا والله، جعلني الله فداءك، قال: ولا الناس يحبونه لأخواتهم، قال: أفتحبه لعمتك؟ قال: لا والله، جعلني الله فداءك، قال: ولا الناس يحبونه لعماتهم، قال: أفتحبه لخالتك؟ قال: لا والله، جعلني الله فداءك، قال: ولا الناس يحبونه لخالاتهم، قال: فوضع يده عليه، وقال: اللهم اغفر ذنبه، وطهر قلبه، وحصن فَرْجَه، فم يكن بعد ذلك الفتىً يلتفت إلى شيء " (أحمد، ٥، ٢٥٦، والطبراني، ٨، ١٦٢، اسناده جيد ورجاله رجال الصحيح، العراقي، ١/٥٩٢).

برز أسلوب الحوار التربوي بأرقى صوره، في هذا الحادثة بين النبي صلى الله عليه وسلم وبين ذلك الشاب، حيث تمت تلك المناقشة والمبادلة، في الكلمات والأفكار والأحاسيس النفسية، التي قادت، ووجهت، ونورت، تفكير الشاب نحو القرار السليم.

عن سهل بن سعد رضي الله عنه، قال: " أُتي النبي صلى الله عليه وسلم بقدح، فشرب منه، وعن يمينه غلام أصغر القوم، والأشياخ عن يساره، فقال: أتأذن لي أن أعطيه الأشياخ؟ قال: ما كنت لأوثر بفضلي منك أحدً يا رسول الله، فأعطاه إياه " (البخاري، ٢٣٥١).

فهذا حوار بين النبي صلى الله عليه وسلم وبين طفل، لن ينسى معه ذلك الاحترام وتلك المعاني السامية التي غرسها النبي صلى الله عليه وسلم فيه.

أسلوب الترغيب والترهيب.

أسلوب الترغيب والترهيب من أساليب التربية الإسلامية، التي وردت في القرآن الكريم، وجاءت في سنة النبي صلى الله عليه وسلم، وذلك لما لها من الأثر البالغ، في تنمية الإيجابية نحو السلوك المحمود الجيد، وتعديل السلوك غير المرغوب فيه وتوجيهه.

الترغيب:

جاء في معاجم اللغة العربية أن كلمة " رَغِبَ تأتي بمعنى إرادة الأمر والحرص عليه " (ابن منظور، ١٩٧٠م، ص ٢٢).

وعليه فالمقصود بالترغيب: أن تجعل الشخص يحب الأمر، ويريد فعله، ويحرص عليه.

وتعرّفه الأدبيات التربوية بوصفه: " وعد يصحبه تحبيب وإغراء، بلذة أو متعة آجلة مؤكدة مقابل القيام بعمل صالح، أو الانتهاء عن عمل طالح، ابتغاء مرضاة الله تعالى " (همداني، ٢٠١٥م، ص ٩٨).

وأنه " التشويق للحمل على فعل أو اعتقاد أو تصور، وترك خلافه " (الحازمي، ٢٠٠٠م، ص ٣٩١).

الترغيب أسلوب تربوي فيه تعزيز وتشويق، يثير ويبعث في نفسية الشخص الدافع والأمل، وبالتالي الإقبال على الفعل بدون تردد. كما أن فيه حثا للإنسان نحو سلوك معين، سدا لحاجته إليه، ولاستمراره وأهميته، ولرغبته فيه، (الحسين، ١٩٩٤م، ص ٨١).

وأسلوب الترغيب في المنهج التربوي في القرآن والسنة جاء كثيرا، وغالبه كان يدور حول امتثال المرء للأوامر لما يترتب عليها من نتائج محمودة، لأنه يهدف بشكل أساسي تشجيع المسلم وحثه على القيام بما هو مطلوب منه على الوجه الصحيح، لينال الأجر العظيم المترتب على ذلك.

﴿وَأَقِيمُواْ ٱلصَّلَوٰةَ وَءَاتُواْ ٱلزَّكَوٰةَۚ وَمَا تُقَدِّمُواْ لِأَنفُسِكُم مِّنۡ خَيۡرٖ تَجِدُوهُ عِندَ ٱللَّهِۗ إِنَّ ٱللَّهَ بِمَا تَعۡمَلُونَ بَصِيرٞ ١١٠﴾ (البقرة، آية: ١١٠).

﴿وَعَدَ ٱللَّهُ ٱلۡمُؤۡمِنِينَ وَٱلۡمُؤۡمِنَٰتِ جَنَّٰتٖ تَجۡرِي مِن تَحۡتِهَا ٱلۡأَنۡهَٰرُ خَٰلِدِينَ فِيهَا وَمَسَٰكِنَ طَيِّبَةٗ فِي جَنَّٰتِ عَدۡنٖۚ وَرِضۡوَٰنٞ مِّنَ ٱللَّهِ أَكۡبَرُۚ ذَٰلِكَ هُوَ ٱلۡفَوۡزُ ٱلۡعَظِيمُ ٧٢﴾ (التوبة، آية: ٧٢).

﴿إِنَّ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَٱلَّذِينَ هَادُواْ وَٱلنَّصَٰرَىٰ وَٱلصَّٰبِـِٔينَ مَنۡ ءَامَنَ بِٱللَّهِ وَٱلۡيَوۡمِ ٱلۡأٓخِرِ وَعَمِلَ صَٰلِحٗا فَلَهُمۡ أَجۡرُهُمۡ عِندَ رَبِّهِمۡ وَلَا خَوۡفٌ عَلَيۡهِمۡ وَلَا هُمۡ يَحۡزَنُونَ ٦٢﴾ (البقرة، آية: ٦٢).

عن أبي شريح العدوي رضي الله عنه قال: خرج علينا رسول الله صلى الله عليه وسلم، فقال: " أبشِروا وأبشِروا أليس تشهَدونَ أنْ لا إلهَ إلَّا اللهُ وأنِّي رسولُ اللهِ؟ قالوا: نَعم، قال: فإنَّ هذا القرآنَ سببٌ طرَفُه بيدِ اللهِ وطرَفُه بأيديكم فتمسَّكوا به فإنَّكم لنْ تضِلُّوا ولن تهلِكوا بعدَه أبدًا" (تخريج صحيح ابن حبان، ١٢٢، اسناده حسن على شرط مسلم، والطبراني، ١٩٩٤م، ١٨٨).

وعن أبي هريرة رضي الله عنه، أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: " ألا أدلكم على ما يمحوا الله به الخطايا، ويرفع به الدرجات؟ قالوا: بلى يا رسول الله. قال: إسباغ الوضوء على المكاره، وكثرة الخطى إلى المساجد، وانتظار الصلاة بعد الصلاة، فذلكم الرباط فذكم الرباط " (مسلم، ٨، ١٠٦٠).

ولهذا ينبغي على الأسرة الاهتمام بتشجيع الطفل وتحفيزه، باستعمال عبارات المدح والثناء على ما ينجزه من أعمال، تعريفه واطلاعه على النتائج الإيجابية، والأثار الجيدة المترتبة على الأعمال الفاضلة، مشاركته في تلك الأعمال مما يولد له دافعا ودعما قويا نحوها.

الترهيب

أصل كلمة الترهيب من " رَهِبَ بكسر الهاء يُرْهِبُ رَهْبَةً " وقيل: " من رَهَّبَ والترهيب مصدر " والمقصود التخويف (الفيروزابادي، ١، ١١٨، وابن منظور، ١، ٤٣٧).

وهذا يعني أنه يقصد بالترهيب تخويف الإنسان من أمر بذكر ما يترتب على فعله.

وقد عرّفه بعض الأدبيات المتخصصة بأنه: " تهديد من الله يقصد به تخويف عباده، وإظهار صفة من صفات الجبروت والعظمة الإلهية؛ ليكونوا دائمًا على حذر من ارتكاب الهفوات والمعاصي " (رزق، ٢٠٠٩م، ص ٤).

وعرّف أيضا بأنه: " وعيد وتهديد بعقوبة تترتب على اقتراف إثم أو ذنب، مما نهى الله عنه، أو التهاون في أداء فريضة مما أمر الله به " (النحلاوي، ٢٠٠٧م، ص ٢٣١).

وقد ورد في القرآن والكريم والسنة ملازم للترغيب، وهذا من طبيعة المنهج التربوي الإسلامي، حيث يحقق التوازن والاعتدال في كل شيء، ومن النصوص الواردة في ذلك:

﴿ٱعۡلَمُوٓاْ أَنَّمَا ٱلۡحَيَوٰةُ ٱلدُّنۡيَا لَعِبٞ وَلَهۡوٞ وَزِينَةٞ وَتَفَاخُرُۢ بَيۡنَكُمۡ وَتَكَاثُرٞ فِي ٱلۡأَمۡوَٰلِ وَٱلۡأَوۡلَٰدِۖ كَمَثَلِ غَيۡثٍ أَعۡجَبَ ٱلۡكُفَّارَ نَبَاتُهُۥ ثُمَّ يَهِيجُ فَتَرَىٰهُ مُصۡفَرّٗا ثُمَّ يَكُونُ حُطَٰمٗاۖ وَفِي ٱلۡأٓخِرَةِ عَذَابٞ شَدِيدٞ وَمَغۡفِرَةٞ مِّنَ ٱللَّهِ وَرِضۡوَٰنٞۚ وَمَا ٱلۡحَيَوٰةُ ٱلدُّنۡيَآ إِلَّا مَتَٰعُ ٱلۡغُرُورِ ٢٠﴾ (الحديد، آية: ٢٠).

فهذا أسلوب ترهيب، فربنا سبحانه وتعالى يحذرنا من أن نغتر بالدنيا وملذاتها، فمصيرها في النهاية إلى الزوال، وما دام الأمر كذلك وجب علينا أن نستمتع بما سخره لنا في هذه الحياة بالطريقة الصحيحة وهي الاعتدال في ذلك، لأنه ثمر يجنى وبذر يحصد فوجب الاهتمام به بالطريقة الصحيحة.

وفي شرحها يقول القرطبي: " قوله تعالى: " اعلموا أنما الحياة الدنيا لعب ولهو " وجه الاتصال، أن الإنسان قد يترك الجهاد خوفا على نفسه من القتل، وخوفا من لزوم الموت، فبين أن الحياة الدنيا منقضية، فلا ينبغي أن يترك أمر الله محافظة على ما لا يبقى " (١٩٨٥م، ١٦، ٤٠).

قال السعدي: " أي لا يوجد أحد أضل منه بعمله هذا، فمن اتبع هواه كان من أضل الناس وأشقاهم " (٢٠٠٣م، ص ٣٨٩).

وهذا أيضا أسلوب ترهيب، فربنا سبحانه وتعالى هنا يحذرنا من اتباع الهوى، وذلك لأن من يتبع هواه يسير بلا علم، فيضل ويقع في الخطأ، وبالتالي يناله العقاب.

فالترغيب والترهيب من الأساليب التربوية التي لها الأثر الفعال والقوي في حياة الطفل، وخاصة في مراحل عمره الأولى، (الجريبة، ص٣٢) حيث تولد لديه الدافع القوي، لتصبح كل السلوكيات الجيدة مقبولة لديه، فتصبح جزءً من شخصيته وقيمه، وتصبح كل السلوكيات غير جيدة مرفوضة لديه.

ويؤكد (سويد، ١٩٩٨م) أنه ينبغي ترغيب الطفل في كل خير، حتى يترسخ لديه أن السلوك الطيب تكون ثماره طيبه، وترهيبه من كل ما يضره، حتى يترسخ لديه أن السلوك الخاطئ تكون عواقبه وخيمة، مراعية بذلك، الهدوء والمرونة والصبر عليه.

وبناء عليه فمن مسؤولية الأسرة استخدام هذا الأسلوب في معاملة الأطفال، وتربيتهم بترغيبهم على فعل الفضائل ومحاسن الأخلاق، وإعلاء قيمتها في نفوسهم، وترهيبهم من فعل الرذائل وسيء الأخلاق، وتنفيرهم منها، فتكرم الطفل الذي يظهر خلقا محمودا وسلوكا فاضلا، ويلام ويعاتب بل ويعاقب من يظهر سلوكا مشينا على أن يكون العقاب ملائما للمخالفة ليحذر المخطئ العودة إلى خطئه، ويرتدع عنه.

التحفيز واستثارة العواطف.

التحفيز في اللغة مشتق من الفعل الثلاثي حَفَزَ، والاسم منه تحفيز ويجمع على حوافز ومنه التَحفيز ويقصد به دفع الشيء وحثه، (ابن منظور، ١٩٧٠م).

الاستثارة من الفعل ثَارَ بمعنى تلهف وتأتي بمعنى بعثته وانتشر، والعواطف مشتقة من الفعل عَطَفَ وتجمع على عواطف وهي: استعدادٌ نفسيٌّ ينزِعُ بصاحبه إلى الشعور بانفعالات معيَّنة والقيام بسلوك خاصٍّ حِيالَ فكرة أَو شيء، (ابن منظور. ١٩٧٠)

ويفهم من هذا أن التحفيز واستثارة العواطف تعني: دفع الطفل وحثه باستثارة استعداداته النفسية للقيام بسلوك معين تجاه فكرة أو أمر معين.

ولهذا الأسلوب أهميته، لاسيما في مراحل الطفولة الأولى، لكونه يتناسب مع الفطرة الإنسانية، فالطفل لديه ميل طبيعي نحو حب الثناء والمدح، ورغبة في كل ما يجلب له المتعة والفرح، ومن ناحية تستثيره المواقف التي فيها إثارة وجذب أو نهايات جميلة كتحفيزه لقراءة القصص فتستثير عواطفه نحو

حب العلم والقراءة، وهذا ما يؤكده المربون من أن التحفيز واستثارة العواطف لدى الطفل أسلوب ناجع له أثر قوي على تهذيب سلوكه وتربيته.

أسلوب التربية بالعادة.

طلب القيام بأمر من الأمور بصفة مستمرة ومتكررة يجعل من هذا الأمر سلوك ملازم للإنسان، وهذا ما أشار إليه الهدي النبوي عن عبد الله بن عمر رضي الله عنهما قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: " مروا أولادكم بالصلاة وهم أبناء سبع سنين، واضربوهم عليها وهم أبناء عشر سنين، وفرقوا بينهم في المضاجع "، (صحيح أبي داود. ٥٠٨ وصحيح الجامع للألباني. ج٢، ٥٨٦٨).

فتعويد الأطفال على السلوكيات الحميدة من قبل الأسرة بتكرارها منهم، هو نوع من التدريب، الذي يغرسها في نفوسهم، فيسهل عليهم قبولها، لتصبح مع مرور الوقت صفات ملازمة لهم. يقول: (عقله، ص٥٣،١٩٩٠م) " وترجع أهمية التربية بالعادة إلى أن حسن الخلق بمعناه الواسع يتحقق من وجهين، الأول: الطبع والفطرة، والثاني: التعود والمجاهدة، ولما كان الإنسان مجبولاً على الدين والخلق الفاضل كان تعويده عليه يرسخه ويزيده. ولكي نعوِّد الطفل على العبادات والعادات الحسنة يجب أن نبذل الجهود المختلفة ليتم تكرار الأعمال والمواظبة عليها بالترغيب والترهيب والقدوة والمتابعة وغيرها من الوسائل التربوية".

أسلوب التربية بالموعظة.

الموعظة حينما تأتي من الأسرة بصورة واعية وحكيمة، تدفع الطفل إلى السلوك المرغب فيه، لأنها تخاطب عقله ووجدانه، وتبيين الحقائق له، فتجعله أكثر استعداداً للتلقي.

وتتعدد أنواع الوعظ في التربية الإسلامية تقول الجريبة: (الجريبة، ١٤٢٣هـ، ص، ٦٩) " ومن أنواع الموعظة:

الموعظة بالقصة، والموعظة بالحوار، والموعظة بضرب المثل، والموعظة بالحدث، فكلما حدث شيء معين وجب على المربي أن يستغله تربوياً ".

ويجدر التنبيه هنا على أن يكون الوعظ بعبارات سهلة وواضحة، بما يتناسب مع عقلية الطفل ومراحل عمره، وأن تتعهده الأسرة بهذا من فترة إلى فترة، خشية السآمة والملل، وهذا هو المنهج

النبوي الذي جاءت التربية الإسلامية به، فقد كان صلى الله عليه وسلم يتخلل أصحابه بالموعظة، عن أبي وائل شقيق بن سلمة رحمه الله قال: كان ابن مسعود يذكِّرنا في كل خميس، فقال له رجل: يا أبا عبد الرحمن، لوددت أنك ذكرتنا كل يوم، فقال: "أمَا إنه يمنعني من ذلك أني أكره أن أُمِلَّكم، وإني أتخولكم بالموعظة، كما كان رسول الله ﷺ يتخولنا بها مخافة السآمة علينا" (البخاري، رقم ٧٠ ومسلم، رقم ٢٨٢١).

فعلى الأسرة أن تسير في وعظها للطفل بحكمة ووعي ودراية، فتحذر من كثرته، وتتعهده بذلك بين فترة وفترة، مستغلة الوقائع والأحداث، يقول ابن حميد فيها: " والخلاصة أنها تذكير بالخير فيما يرق له القلب " (ابن حميد، ص١١، ١٤٢٢هـ).

وفي نهاية هذا المبحث هذه بعض التوجيهات التربوية التي تفيد الأسرة في حماية الطفل ثقافيا:

– تشجيع الأطفال على حب العلم والقراءة.

– تزويد الأطفال بالعلوم والمعارف والمهارات والخبرات التي تتناسب مع قدراتهم العقلية، وطبيعة المرحلة العمرية لهم.

– تدريب الأطفال على التفكير الصحيح.

– تكوين اتجاهات إيجابية لدى الأطفال نحو الحياة عموماً والعلم بشكل خاص.

– التواصل المدرسة والتواجد من خلال الزيارة والمشاركة في الأنشطة والبرامج، متابعة مستوى تحصيلهم.

– ضرب الأمثلة الناجحة لهم، وخاصة العلماء وجعلهم قدوة صالحة.

الخاتمة

أولاً: نتائج البحث.

١. تتحمل الأسرة المسلمة مسؤولية تنشئة الطفل ثقافيا، كونها المحضن الأول له الذي يتلقى منه كل ما يتعلق بنموه الجسدي والفكري.

٢. أن من أهم القضايا الثقافية في تنشئة الأسرة المسلمة للطفل هو تعليمه العقيدة الإسلامية الصحيحة.

٣. اطلاع الأسرة المسلمة على أساليب التربية الإسلامية في تنشئة الطفل ثقافياً، يعينها علة مواجهة التحديات العلمية.

ثانياً: التوصيات.

١. الزيادة في تثقيف الأسرة بأهمية الأساليب التربوية المعنية بثقافة الطفل.

٢. زيادة الدراسات التربوية والمتخصصة حول تقديم برامج تربوية للطفل.

٣. الاهتمام بالمحتوى الثقافي الذي يقدم للطفل عبر البرامج المعنية.

٤. الاعتناء بالنظام في المنزل، وتلبية حاجات الطفل.

ثالثاً: المقترحات.

١. السعي لزيادة الخبرة التربوية لدى الأسرة.

٢. رفع مستوى شعور الأسرة بأهمية الجانب الثقافي لدى الطفل.

٣. تقديم بدائل ثقافية هادفة وجاذبة للطفل.

المراجع

المراجع العربية:

ابن حجر، أحمد بن علي بن حجر العسقلاني، " **فتح الباري شرح صحيح البخاري** " الناشر: دار المعرفة – بيروت، ١٣٧٩ رقم كتبه وأبوابه وأحاديثه: محمد فؤاد عبد الباقي قام بإخراجه وصححه وأشرف على طبعه: محب الدين الخطيب عليه تعليقات العلامة: عبد العزيز بن عبد الله بن باز عدد الأجزاء: ١٣ ترقيم الكتاب موافق للمطبوع.

ابن فارس، أحمد بن فارس بن زكريا القزويني الرازي، أبو الحسين. "**معجم مقاييس اللغة**". تحقيق: عبد السلام محمد هارون. القاهرة: دار الفكر، ١٣٩٩هـ – ١٩٧٩م.

ابن الملقن، سراج الدين أبو حفص عمر بن علي بن أحمد الشافعي، " **التوضيح لشرح الجامع الصحيح** " المحقق: دار الفلاح للبحث العلمي وتحقيق التراث الناشر: دار النوادر، دمشق – سوريا الطبعة: الأولى، ١٤٢٩ هـ – ٢٠٠٨ م عدد الأجزاء: ٣٦ و٣ أجزاء منها للفهارس، ترقيم الكتاب موافق للمطبوع.

ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم الأنصاري. "**لسان العرب**". (دار صادر بيروت). ط٣ ١٤١٤هـ.

أبو سعد، مصطفى، " **الأطفال المزعجون** " الإبداع الفكري للنشر والتوزيع ط١، ٢٠٠٦م.

أبو سليمان، عبد الوهاب بن إبراهيم. "**كتابة البحث العلمي صياغة جديدة**". ط٦، دار الشروق للنشر والتوزيع، ١٤١٦هـ – ١٩٩٦م).

أبو سنة، منى. يجب تدريب وتوعية الطفل بالإبداع، تنشئة الطفل العربي "عقل جديد.. مجتمع جديد.. عالم جديد"، **مجلة لقاءات فكرية**، ع (٢)، المجلس العربية للطفولة والتنمية، ٢٠١٧م.

أبو عبدو، شيرين زهير، معالم الأسرة في القرآن الكريم **بحث مقدم لنيل درجة الماجستير في التفسير وعلوم القرآن**، الجامعة الإسلامية بغزة، الأردن، كلية أصول الدين، قسم التفسير وعلوم القرآن، ٢٠١٠م.

أحمد، عبد الله. "**بناء الأسرة الفاضلة**". بيروت: دار البيان العربي، ١٤١٠ هـ — ١٩٩٠م.

أحمد مختار عبد الحميد عمر، بمساعدة فريق عمل، معجم اللغة العربية المعاصرة، الناشر: عالم الكتب ط١، ١٤٢٩ هـ – ٢٠٠٨م.

الأزهري، منى، وأبو هشيمة، مني. **التربية الحركية لطفل ما قبل المدرسة**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠١٢م.

الألباني، محمد ناصر الدين، " **صحيح الترغيب والترهيب** " مكتبة المعارف — الرياض، ط ٥.

إيكه هولتكرانس **قاموس مصطلحات الأنثولوجيا والفلكلور**، ترجمة: محمد الجوهري وحسن الشامي، القاهرة: الهيئة العامة لقصور الثقافة، ٢٠١٠م

بشير، إقبال محمد البشير، إقبال إبراهيم محلوفي، سلمى جمعة، **ديناميكية العلاقات الأسرية**. الاسكندرية، المكتب الجامعي الحديث، بدون تاريخ.

بن حميد، صالح بن عبد الله. **مفهوم الحكمة في الدعوة**. الناشر. وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد – المملكة العربية السعودية الطبعة: الأولى، ١٤٢٢هـ.

بهاء الدين خليل تركية، "علم الاجتماع العائلي". ط١، دار المسيرة للطبع والنشر، ٢٠١٥م.

جبار، سهام مهدي. "**الطفل في الشريعة الإسلامية ومنهج التربية النبوية**". (ط١، بيروت: المكتبة العصرية، ١٤١٧هـ – ١٩٩٧م).

الجريبة. ليلى عبد الرحمن. **كيف تربي ولدك**، الناشر: الكتاب منشور على موقع وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد الرياض. ط٢,١٤٢٣هـ.

الجوهري، محمد وآخرون، **الطفل والتنشئة الاجتماعية**، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.، ٢٠٠٨م.

حجازي، سامي عفيفي. "**التنشئة الدينية والتحديات المعاصرة في عصر العولمة**". (**فكر وإبداع – مصر، بحوث ومقالات**، ج٦٨، يونيو ٢٠١٢

الحسين جرنو محمود جلو، **اساليب التعزيز والتشويق في القرآن الكريم**، ط١، مؤسسة الرسالة، بيروت،.١٩٩٤

حلاوة، باسمة، " **دور الوالدين في تكوين الشخصية الاجتماعية عند الأبناء** " دراسة ميدانية في مدينة دمشق، جامعة دمشق –كلية التربية، عام ٢٠١١م. منشورة في مجلة جامعة دمشق مجلد ٢٧، العدد الثالث الرابع من ٢٠١١م.

خالد، ريمان عيد محمود، " **دور التفكك الأسرى في ارتكاب بعض الجرائم بالمجتمع المصري**، دراسة سوسيولوجية "، مجلة القراءة والمعرفة، ع٢٣٤، كلية التربية، جامعة عين شمس، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ٢٠٢١م.

الخراشي، صلاح. **الطفل يجب أن يكون فاعلا في مسألة التنشئة، تنشئة الطفل العربي "عقل جديد.. مجتمع جديد.. عالم جديد"**، مجلة لقاءات فكرية، ع (٢)، المجلس العربية للطفولة، ٢٠١٧م.

الخولي، سناء. "**الزواج والأسرة في عالم متغير**". الإسكندرية: طبعة دار المعرفة الجامعية.

دويدر، رجاء وحيد. "**البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العملية**"، القاهرة: دار الفكر المعاصر، ٢٠٠٠م.

رزق، أحمد مصباح، **الترغيب والترهيب ودورهما في استقامة الإنسان**، دراسة قرآنية موضوعية رسالة ماجستير– الجامعة الإسلامية – الأردن، ٢٠٠٩م.

الزبيدي، محب الدين أبو فيض السيد محمد مرتضى الحسيني الواسطي. "**تاج العروس من جواهر القاموس**". تحقيق: علي شيري. (دار الفكر، ١٤١٤هـ – ١٩٩٤م).

السعدي، عبد الرحمن بن ناصر، **تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المن ـان**، تحقيق: عبد الرحمن بن معلا اللويحق، ط ١، دار ابن حزم، بيروت، ١٤٢٤هـ–٢٠٠٣م.

سالمي، عبد المجيد سالمي، نور الدين خالد، شريف بدوي، معجم مصطلحات علم النفس، لبنان: درا الكتب اللبناني للطباعة والنشر والتوزيع، ط٢٠٠٨م.

سميرة، ونجن سميرة، " إسهام الأسرة التربوي في تفوق الأبناء دراسيا " دراسة ميدانية على عينة من أسر متفوقي إكماليات مدينة بسكرة **رسالة دكتوراه** من جامعة محمد خيضر – كلية العلوم الاجتماعية – قسم العلوم الاجتماعية – الجزائر – عام ٢٠١١٧م.

سويد، محمد نور بن عبدالحفيظ، منهج **التربية النبوية للطفل، مع نماذج تطبيقية من حياة السلف الصالح وأقوال العلماء العاملين**، دار ابن كثير، دمشق، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤١٩هـ – ١٩٩٨م.

الشربيني، زكريا وصادق، يسرية، **تنشئة الطفل وسبل الوالدين في معاملته ومواجهة مشكلاته** القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠١٠م.

الصويان، أحمد عبد الرحمن، " **الحوار أصوله المنهجية وآدابه السلوكية**"، دار الوطن الرياض ط١/١٤١٣هـ

الطبراني، سليمان بن أحمد بن أيوب بن مطير القاسم الطبراني، " **المعجم الكبير**" المحقق: حمدي بن عبد المجيد السلفي دار النشر: مكتبة ابن تيمية – القاهرة الطبعة: الثانية عدد الأجزاء:٢٥ ويشمل القطعة التي نشرها لاحقا المحقق الشيخ حمدي السلفي من المجلد ١٣، دار الصميعي– الرياض / الطبعة الأولى، ١٤١٥ هـ – ١٩٩٤م ترقيم الكتاب موافق للمطبوع، وهو ضمن خدمة التخريج.

الطبري، محمد بن جرير بن يزيد، **جامع البيان في تفسير القرآن**، المحقق: أحمد محمد شاكر الناشر: مؤسسة الرسالة ط١، ٢٠٠٠ م

طعيمة، رشدي أحمد، العولمة **ومناهج التعليم العام الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**، القاهرة، ٢٠٠٨م.

عبيدات، ذوقان عبد الله. "**الفضائيات والإنترنت**".، الرياض: مكتب التربية العربية لدول الخليج.

عيد، محمد إبراهيم عيد، "**الإبداع وثقافة الطفل**" مجلة الطفولة والتنمية، الناشر المجلس العربي للطفولة والتنمية، عدد ٢١ مجلد ٦، ٢٠١٤م

العبدلي، سميرة أحمد حسن، "**مستوى وعي الأسرة بدورها في رعاية الطفل الموهوب**" مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصور عدد ١٨، ٢٠١٠م.

العراقي، عبد الرحيم بن زين العراقي، " **المغني عن حمل الأسفار في الأسفار**" المحقق: أشرف بن عبد المقصود أبو محمد، الناشر: مكتبة طبرية – الرياض، سنة النشر: ١٤١٥ – ١٩٩٥.

العقاد، عباس محمود. "**حقائق الإسلام وأباطيل خصومه**". ط١، مصر: مطبعة، ١٣٧٦هـ – ١٩٥٧م.

العمر، معن خليل، التنشئة **الاجتماعية** الأردن، الأردن دار الشروق، ٢٠٠٩م.

العمر، معن خليل، **معجم علم الاجتماع المعاصر**، الأردن: دار الشروق، ط٢٠٠٠م.

العواد، فوزيه، **دور المسؤولية الاجتماعية للأسرة في الحماية الفكرية للأبناء دراسة ميدانية مطبّقة على أولياء أمور طالبات المرحلة المتوسطة داخل مدينة الرياض**، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، مصر، عدد٣، مجلد ٣٤، ٢٠١٨م.

غيث، محمد عاطف، **قاموس علم الاجتماع**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية ٢٠٠٦م.

الفيروزآبادي، مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب، **القاموس المحيط** تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة بإشراف: محمد نعيم العرقسُوسي الناشر: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت – لبنان الطبعة: الثامنة، ١٤٢٦ هـ – ٢٠٠٥ م.

القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد الأنصاري، **الجامع لأحكام القرآن، والمبين لما تضمن من السنة وأحكام الفرقان**، د، ط، دار إحياء التراث العربي، بيروت–لبنان، ١٤٠٥هـ–١٩٨٥م.

كفايت همداني، **الترغيب والترهيب في السياق القرآني، مجلة القسم العربي**، جامعة بنجاب، لاهور– باكستان، العدد الثاني والعشرون، ٢٠١٥ م.

الكوراني، أحمد بن إسماعيل بن عثمان الحنفي، " **الكوثر الجاري إلى رياض أحاديث البخاري**" المحقق: الشيخ أحمد عزو عناية الناشر: دار إحياء التراث العربي، بيروت – لبنان الطبعة: الأولى، ١٤٢٩ هـ – ٢٠٠٨ م عدد الأجزاء: ١١ أعده للشاملة/ فريق رابطة النساخ برعاية مركز النخب العلمية، ترقيم الكتاب موافق للمطبوع.

الكناني، حسن محمد علي، " **التربية العقلية في الإسلام وتطبيقاتها التربوية " رسالة دكتوراه غير منشورة**، جامعة الأزهر – مصر، ٢٠٠٣م.

كنعان، أحمد علي، "**دور التربية في مواجهة العولمة وتحديات القرن الحادي والعشرين وتعزيز الهوية الحضارية والانتماء للأمة**"، بحث مقدم إلى ندوة العولمة وأولويات التربية المنعقد في جامعة الملك سعود في الفترة من ٢٧– ٢٨صفر ١٩٢٠هـ، الرياض، ٢٠٠٩م.

ليله على، **المسؤولية الاجتماعية تعريف المفهوم وتعيين بنية المتغير**، ورقة عمل غير منشورة مقدمة إلى المؤتمر الحادى عشر فى المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهرة، ٢٠٠٩م.

اللبودي، منى إبراهيم، " **تنمية فنيات الحوار وآدابه لدى طلاب المرحلة الثانوية**"، رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس، ٢٠٠٣م.

مرسي، عمر محمد، "**متطلبات الطفل من الأساليب التربوية الإسلامية في ظل تحديات القرن الحادي والعشرين دراسة استشرافية** "، رسالة ماجستير كلية التربية بأسيوط، جامعة أسيوط، ٢٠١٠م.

مصطفى، إبراهيم، وأحمد الزيات، وحامد عبد القادر، ومحمد النجار، "**المعجم الوسيط**"، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، دار الدعوة.

المطوع، جاسم " مقال بعنوان " **رباعية التعامل مع أخطاء أبنائنا** " الموقع الرسمي للدكتور جاسم المطوع، اطلع عليه يوم الجمعة الموافق ١٤٤٢/٨/٢٠هـ.

المطيري، عبير علي اللويحق المطيري، " **دور الأسرة في تعزيز الثقة بالنفس لدى الطفل كما تراه معلمات رياض الأطفال**" رسالة ماجستير منشورة، الناشر مجلة العلوم التربوية والنفسية، فلسطين، عدد٥، ٢٠١٧م.

المعجم الفلسفي، إعداد مجمع اللغة العربية بالقاهرة، ط سنة ١٩٧٩م، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية.

المعهد العالمي للفكر الإسلامي هرندن الولايات المتحدة الأمريكية، تحرير رائد جميل عكاشة، ومنذر عرفات زيتون، " الأسرة المسلمة في ظل التغيرات المعاصرة " دار الفتح للدراسات والنشر، الأردن – عمان، ط١ ١٤٣٦هـ ٢٠١٥م.

منى، زعيميه منى، " **الأسرة، المدرسة ومسارات التعلم، العلاقة بين خطاب الوالدين والتعلمات المدرسية للطفل** " رسالة ماجستير من جامعة قسنطينة بالجزائر _ قسم علم النفس وعلوم التربية، عام ٢٠١٣.

ترجمة المراجع العربية:

Ibn Hajar, Ahmad bin Ali bin Hajar Al-Asqalani, “Fath Al-Bari Sharh Sahih Al-Bukhari” Publisher: Dar Al-Maarifa - Beirut, 1379 No. of his books, chapters and hadiths: Muhammad Fouad Abdel-Baqi. Al-Aziz Bin Abdullah Bin Baz Number of Parts: 13 Book numbering is in agreement with the publication.

Ibn Faris, Ahmad Ibn Faris Ibn Zakariya al-Qazwini al-Razi, Abu al-Husayn. "Language Standards Dictionary". Investigation: Abd al-Salam Muhammad Haroun. Cairo: Dar Al-Fikr, 1399 AH - 1979 AD.

Ibn al-Mulqen, Siraj al-Din Abu Hafs Omar bin Ali bin Ahmed al-Shafi’i, “The Clarification to Explain the Sahih Mosque” Investigator: Dar Al-Falah for Scientific Research and Heritage Investigation Publisher: Dar Al-Nawader, Damascus - Syria Edition: First, 1429 AH - 2008 AD Number of parts: 36 And 3 parts of it for indexes, the book numbering is compatible with the publication.

Ibn Manzoor, Abu al-Fadl Jamal al-Din Muhammad ibn Makram al-Ansari. "Arabes Tong". (Dar Sader Beirut). 3rd floor 1414 AH.

Abu Saad, Mustafa, “Annoying Children” Intellectual Creativity for Publishing and Distribution, 1st Edition, 2006 AD.

Abu Suleiman, Abdul Wahhab bin Ibrahim. Writing scientific research a new formulation. I 6, Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution, 1416 AH - 1996 AD).

Abu Sunna, Mona. The child must be trained and made aware of creativity. Raising the Arab child “a new mind.. a new society.. a new world” Journal of Intellectual Encounters, p (2) , The Arab Council for Childhood and Development, 2017.

Abu Abdo, Shirin Zuhair, Family Milestones in the Holy Qur’an, Research Presented for a Master’s Degree in Interpretation and Qur’anic Sciences, Islamic University of Gaza, Jordan, Faculty of Fundamentals of Religion, Department of Interpretation and Qur’anic Sciences, 2010 AD.

Ahmed Abdullah. Building a virtuous family. Beirut: Dar Al Bayan Al Arabi, 1410 A. H. - 1990 A. D.

Ahmed Mukhtar Abdel Hamid Omar, with the help of a working group, Dictionary of the Contemporary Arabic Language, Publisher: World of Books 1, 1429 AH - 2008 AD.

Al-Azhari, Mona, and Abu Hashima, Mona. Kinetic education for a pre-school child, Cairo: Anglo-Egyptian Library, 2012.

Eke Holtkrans Dictionary of Anthology and Folklore Terms, translated by: Mohamed El Gohary and Hassan El Shamy, Cairo: The General Authority for Cultural Palaces, 2010.

Bashir, Iqbal Muhammad Al-Bashir, Iqbal Ibrahim Makhloufi, Salma Jumaa, the dynamics of family relations. Alexandria, Modern University Office, n. d.

Bin Hamid, Saleh Bin Abdullah. The concept of wisdom in advocacy. publisher. Ministry of Islamic Affairs, Endowments, Call and Guidance - Kingdom of Saudi Arabia Edition: First, 1422 AH.

Bahaa El-Din Khalil Turkiye, "Family Sociology". I 1, Dar Al-Masira for printing and publishing, 2015.

Jabbar, Siham Mahdi. The Child in Islamic Sharia and the Prophetic Education Curriculum. (1st floor, Beirut: Al-Maqtaba Al-Asriyya, 1417 A. H. - 1997 A. D.).

follicle. Laila Abdel Rahman. How to Raise Your Child, Publisher: The book is published on the website of the Ministry of Islamic Affairs, Endowments, Call and Guidance, Riyadh. i 2.1423 AH.
El-Gohary, Mohamed and others, The Child and Socialization, Alexandria: University Knowledge House., 2008.
Hegazy, Sami Afifi. Religious upbringing and contemporary challenges in the era of globalization. (Think and Creativity - Egypt, Research and Articles, Part 68, June 2012
Al-Hussein Jerno Mahmoud Jello, Methods of Reinforcement and Suspense in the Noble Qur'an, 1st Edition, Al-Resala Foundation, Beirut, 1994.
Halawa, Basma, "The Role of Parents in Forming the Social Personality of Children," a field study in the city of Damascus, Damascus University - College of Education, 2011. Published in Damascus University Journal, Volume 27, Fourth Issue of 2011.
Khaled, Rayman Eid Mahmoud, "The role of family disintegration in committing some crimes in Egyptian society, a sociological study," Journal of Reading and Knowledge, p. 234, Faculty of Education, Ain Shams University, Egyptian Association for Reading and Knowledge, 2021 AD.
Al-Kharashi, Salah. The child must be active in the issue of upbringing. Raising the Arab child, "A new mind.. a new society.. a new world," Journal of Intellectual Encounters, p. (2) , The Arab Council for Childhood, 2017.
El Khouly, Sana. Marriage and the family in a changing world. Alexandria: University Knowledge House Edition.
Doeder, Raja Wahid. "Scientific Research: Its Theoretical Basics and its Practical Practice", Cairo: Dar Al Fikr Al Contemporary, 2000 AD.
Rizk, Ahmed Misbah, "Treection and intimidation" and their role in human integrity, objective Qur'an study, Master's thesis - Islamic University - Jordan, 2009.
Al-Zubaidi, Muhib Al-Din Abu Faid Al-Sayyid Muhammad Murtada Al-Husseini Al-Wasiti. "The crown of the bride from the jewels of the dictionary." Investigation: On Sherry. (Dar Al-Fikr, 1414 AH - 1994 AD).
Al-Saadi, Abdul-Rahman bin Nasser, Tayseer Al-Karim Al-Rahman in the interpretation of the words of Al-Mannan, achieved by: Abdul-Rahman bin Mualla Al-Luhaiq, Edition 1, Dar Ibn Hazm, Beirut, 1424 AH - 2003 AD.
Salmi, Abd al-Majid Salmi, Nour al-Din Khalid, Sherif Badawi, Dictionary of Psychology Terminology, Lebanon: Dar al-Kutub al-Libani for printing, publishing and distribution, edition 2008 AD.
Samira, and Najin Samira, "The educational contribution of the family to the academic excellence of children", a field study on a sample of families who excelled in the completion of the city of Biskra, PhD thesis from Mohamed Khider University - Faculty of Social Sciences - Department of Social Sciences - Algeria - 20117AD.
Sweden, Muhammad Nour bin Abdul Hafeez, The Prophetic Education Approach to the Child, with Applied Models from the Life of the Righteous Ancestors and the Sayings of Working Scholars, Dar Ibn Katheer, Damascus, Beirut, first edition, 1419 AH - 1998 AD.
El-Sherbiny, Zakaria and Sadeq, Yusriya, Raising the Child and Parents' Ways in Dealing with it and Facing its Problems, Cairo, Dar Al-Fikr Al-Arabi, 2010 AD.
Al-Suwayan, Ahmed Abdel-Rahman, "Dialogue: Its Methodological Origins and Behavioral Etiquette", Dar Al-Watan Riyadh, i. 1413/1
Al-Tabarani, Suleiman bin Ahmed bin Ayoub bin Mutair Al-Qasim Al-Tabarani, "The Great Lexicon" Investigator: Hamdi bin Abdul Majeed Al-Salafi Publishing House: Ibn Taymiyyah Library - Cairo Edition: Second Number of Parts: 25 It includes the piece that was later published by the investigator Sheikh Hamdi Al-Salafi from the volume 13, Dar Al-Sumaei -

Riyadh / first edition, 1415 AH - 1994 AD The numbering of the book corresponds to the publication, and it is within the graduation service.

Al-Tabari, Muhammad bin Jarir bin Yazid, Jami' al-Bayan fi Tafsir al-Qur'an, Investigator: Ahmed Muhammad Shakir, Publisher: Al-Risala Foundation, 1, 2000 AD.

Taima, Rushdi Ahmed, Globalization and General Education Curricula, The Egyptian Association for Curricula and Teaching Methods, Cairo, 2008.

Obeidat, Thouqan Abdullah. "Satellite channels and the Internet". Riyadh: Arab Education Bureau for the Gulf States.

Eid, Muhammad Ibrahim Eid, "Creativity and Culture of the Child", Journal of Childhood and Development, Publisher, The Arab Council for Childhood and Development, 21 volume 6, 2014

Abdali, Samira Ahmed Hassan, "The level of family awareness of its role in caring for the gifted child" Journal of Specific Education Research, Al-Mansour University No. 18, 2010.

Al-Iraqi, Abdul Rahim bin Zain Al-Iraqi, "Al-Mughni on Carrying the Travels in the Travels" Investigator: Ashraf bin Abdul-Maqsoud Abu Muhammad, Publisher: Tiberias Library - Riyadh, Publication Year: 1415 - 1995.

Al-Akkad, Abbas Mahmoud. "The Truths of Islam and the Falsehoods of Its Opponents". 1st Edition, Egypt: Press, 1376 AH - 1957 AD.

Al-Omar, Maan Khalil, Social Upbringing, Jordan, Dar Al-Shorouk, 2009.

Al-Omar, Maan Khalil, Dictionary of Contemporary Sociology, Jordan: Dar Al-Shorouk, - Al-Awwad, Fawzia, The Role of Family Social Responsibility in the Intellectual Protection of Children, A Field Study Applied to Parents of Middle School Students in the City of Riyadh, Journal of the College of Education, Assiut University, Egypt, No. 3, Volume 34, 2018.

Ghaith, Muhammad Atef, Dictionary of Sociology, University Knowledge House, Alexandria, 2006 AD.2000 AD.

Al-Fayrouzabadi, Majd Al-Din Abu Taher Muhammad bin Yaqoub, the surrounding dictionary. Investigation: Heritage Investigation Office at Al-Resala Foundation, under the supervision of: Muhammad Naeem Al-Araqsusi, Publisher: Al-Resala Foundation for Printing, Publishing and Distribution, Beirut - Lebanon Edition: Eighth, 1426 AH - 2005 AD.

Al-Qurtubi, Abu Abdullah Muhammad bin Ahmed Al-Ansari, The Compiler of the Provisions of the Qur'an, and Explanation of the Contents of the Sunnah and the Provisions of the Furqan, D, I, House of Revival of Arab Heritage, Beirut - Lebanon, 1405 AH-1985 AD.

Kfayet Hamdani, Encouragement and Intimidation in the Qur'anic Context, The Arabic Section Journal, Punjab University, Lahore - Pakistan, No. 22, 2015 AD.

Al-Kurani, Ahmed bin Ismail bin Othman Al-Hanafi, "Al-Kawthar Al-Jari to Riyad Ahadith Al-Bukhari" Investigator: Sheikh Ahmed Ezzo Inayat Publisher: House of Revival of Arab Heritage, Beirut - Lebanon Edition: First, 1429 AH - 2008 AD Number of Parts: 11 Prepared for comprehensive / The Copyists' Association team is sponsored by the Center for Scientific Elites. The book's numbering is in agreement with the publication.

Al-Kinani, Hassan Muhammad Ali, "Mental Education in Islam and its Educational Applications" unpublished Ph. D. thesis, Al-Azhar University - Egypt, 2003 AD.

Kanaan, Ahmed Ali, "The Role of Education in Facing Globalization and the Challenges of the Twenty-first Century and Strengthening Civilized Identity and Belonging to the Nation," a paper presented to the Symposium on Globalization and Priorities of Education held at King Saud University from 27-28 Safar 1920 AH, Riyadh, 2009 AD.

Al-Labadi, Mona Ibrahim, "Developing dialogue techniques and literature among secondary school students", Ph. D. thesis, Ain Shams University, 2003 AD.

Morsi, Omar Muhammad, “Children’s Requirements of Islamic Educational Methods in the Light of the Challenges of the Twenty-first Century: A Foresight Study”, Master’s Thesis, Faculty of Education in Assiut, Assiut University, 2010 AD.

Mustafa, Ibrahim, Ahmed Al-Zayat, Hamed Abdel-Qader, and Muhammad Al-Najjar, “The Mediator Lexicon”, the Arabic Language Academy in Cairo, Dar Al-Da`wah.

Al-Mutawa, Jassim, an article entitled “The Quartet of Dealing with the Mistakes of Our Children.” The official website of Dr. Jassim Al-Mutawa, accessed it on Friday 20/8/1442 AH.

Al-Mutairi, Abeer Ali Al-Luwaiq Al-Mutairi, “The Role of the Family in Enhancing the Child’s Self-Confidence as Seen by Kindergarten Teachers” Published Master’s Thesis, Publisher, Journal of Educational and Psychological Sciences, Palestine, No. 5, 2017.

The Philosophical Dictionary, prepared by the Arabic Language Academy in Cairo, edition in 1979 AD, the General Authority for Emiri Press Affairs.

International Institute of Islamic Thought, Harnden, United States of America, edited by Raed Jamil Okasha, and Munther Arafat Zaitoun, “The Muslim Family in the Light of Contemporary Changes,” Dar Al-Fath for Studies and Publishing, Jordan - Amman, 1, 1436 AH, 2015 AD.

Mona, its leaders Mona, "Family, school and learning paths, the relationship between parental discourse and the child's school learning," a master's thesis from the University of Constantine, Algeria - Department of Psychology and Education Sciences, 2013.

المراجع الأجنبية:

Fiona S, Wendy Sigle-Rushton, and ystein Kravdal; Consequences of Family Disruption on Children’s Educational Outcomes in Norway, Demography. Vol. 46, No. 3..2020.

Derlan, C., Taylor, A. & Updegraff, K. (.2017). Measuring cultural socialization attitudes and behaviors of mexican- origin mother's with young childern: A longitudinal investigation. Family Relations, 10 (2),2017.

أثر التوجه الريادي في تحقيق الميزة التنافسية بجامعة الملك سعود

The impact of entrepreneurial orientation in achieving the competitive advantage at king saud university

إعداد

د. عمير بن سفر الغامدي

أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المشارك

بجامعة الباحة

Dr. Omear Safar Alghamdi

Associate Professor of Administration and Educational Planning

At Al-Baha University

DOI: 10.36046/2162-000-013-006

المستخلص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن تأثير التوجه الريادي في تحقيق الميزة التنافسية بجامعة الملك سعود. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي في صورته الارتباطية السببية، وتصميم البحث الكمي. تم تطبيق أداة الدراسة بطريقة المعاينة العشوائية البسيطة؛ حيث أرسلت أداة الدراسة الإلكترونية إلى العينة المستهدفة، وبلغ عدد المشاركين ٣٧٢ فردًا. وقد كانت أبرز النتائج ما يلي: أولاً، يوجد ممارسة عالية للتوجه الريادي في جامعة الملك سعود بمتوسط حسابي قدره ٤,٠٠، وبالمثل تتوفر الميزة التنافسية بدرجة عالية وبمتوسط حسابي بلغ ٤,١٢. ثانيًا، يوجد علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية ($r = 0.257, p = 0.001$) بين درجة ممارسة التوجة الريادي ودرجة توفر الميزة التنافسية. ثالثًا، يوجد تأثير إيجابي ذي دلالة إحصائية للتوجة الريادي في الميزة التنافسية؛ حيث فسرت أبعاد التوجه الريادي مجتمعة ما مقداره ١١,٣٪ من التباين الكلي في الميزة التنافسية، وبينت النتائج أن عاملي الابتكار والمخاطرة هي أهم العوامل التي تسهم في التنبؤ بالميزة التنافسية. أخيرًا، كشفت النتائج عن وجود تأثير للتوجه الريادي في كل بعد من أبعاد الميزة التنافسية: (التكلفة، الإبداع، الجودة، المرونة)؛ حيث فسر التوجه الريادي ما نسبته (١١,٥٪، ٩,٤٪، ٦,٧٪، ٤,٠٪) من التباين الحاصل في هذه الأبعاد على التوالي. وقدمت الدراسة عددًا من التوصيات التي تهدف إلى تعزيز الميزة التنافسية واستدامتها في جامعة الملك سعود بشكل خاص، وتعزيز تنافسية الجامعات السعودية بشكل عام.

الكلمات المفتاحية: التوجه الريادي؛ الميزة التنافسية؛ جامعة الملك سعود.

Abstract

The study aimed to reveal the impact of entrepreneurial orientation (EO) in achieving competitive advantage (CA) for King Saud University (KSU). The study followed the descriptive approach in its causal correlational form and the quantitative research design. The study tool was applied in a simple random sampling method, where the electronic study tool was sent to the target sample, and the number of participants was 372 individuals. The most prominent results were the following: Firstly, there is a high practice of entrepreneurial orientation at KSU with a mean of 4.00, and similarly, there is a high degree of competitive advantage with an average of 4.12. Secondly, there is a positive and statistically significant correlation ($r = 0.257$, $p = 0.001$) between the degree of entrepreneurial orientation and the degree of competitive advantage. Thirdly, there is a positive with a statistically significant effect of the entrepreneurial orientation on the competitive advantage, where the dimensions of the entrepreneurial orientation combined explained an amount of 11.3% of the total variance in the competitive advantage, and the results showed that the factors of innovation and risk-taking are the factors that contribute to predicting competitive advantage. Finally, the results revealed an effect of entrepreneurial orientation in each dimension of competitive advantage (cost, creativity, quality, flexibility) , where entrepreneurial orientation explained the percentage of (11.5%, 9.4%, 6.7%, 4.0%) of the variance in these dimensions respectively. The study presented a number of recommendations aimed at sustaining the competitive advantage at KSU and enhancing the competitiveness of Saudi universities in general.

Keywords: Entrepreneurial Orientation; Competitive Advantage; King Saud University.

المقدمة

تنوعت عبر الزمن الأساليب والإستراتيجيات المستخدمة في تطوير المنظمات وتحقيق تميزها. وللحفاظ على مراكز مستقرة في بيئة سريعة التغير وشديدة المنافسة، تسعى المنظمات –جاهدة– لتأمين ميزة تنافسية طويلة الأجل. وقد احتلت الميزة التنافسية –منذ فترة ليست بالقصيرة– مكانة مركزية، وأصبحت مكونًا رئيسًا في التفكير الاستراتيجي لمنظمات الأعمال التي تبحث عن التميز والاستدامة باختلاف أنواعها وأحجامها. وقد انتقل هذا الاهتمام –لاحقًا– إلى مختلف النشاطات ومجالات العمل؛ بفعل موجة من التغيرات السريعة والتطورات التكنولوجية التي شكلت مزيدًا من الاضطرابات والتنافسية بين المنظمات كافة.

يُنظر إلى التنافسية على أنها جوهر نجاح المنظمات، ومصدر بناء الاقتصادات القوية؛ فهي تبنى على رؤية مسبقة ودقيقة للمستقبل، وتمثل مجموعة متكاملة من الإجراءات التي تنتج ميزة مستدامة على المنافسين. ولذلك يؤكد القرني (٢٠٢٠) أن نجاح أية مؤسسة وتميزها عادة ما يعتمد على قدرتها في البحث عن ميزة تنافسية؛ باعتبارها الأساس الحقيقي للتميز والمنافسة. وتمثل الميزة التنافسية أية قيمة تقدمها مؤسسة ما لتشجيع العملاء المستهدفين على تفضيل منتجاتها أو خدماتها بدلاً من تلك الخاصة بمنافسيها؛ والتي يكون تأثيرها بمثابة عائق تقليد للمنافسين المحتملين أو المباشرين (Flak & Glod, 2020). ويمكن للمنظمات تحقيق مزايا تنافسية بطرق مختلفة، حيث يرى Mahdi et al. (2019) أن بعضها يحقق مزاياها التنافسية من خلال الاستثمار في البنية التحتية التي تعزز جهود تمييز منتجاتها، ويمكن لأخرى تحقيق ميزة تنافسية من خلال الفوائد التي يحصل عليها العملاء عند استهلاك المنتج أو الخدمة. ويضيف Gupta and Kumar (2018) بأنه يمكن تحقيق الميزة التنافسية من خلال تحسين بيئة العمل؛ حيث يمكن أن توفر بيئة العمل الجيدة فرصًا للموظفين للتميز في مهاراتهم الخاصة وإنتاج جودة معمقة. وفي المقابل، يعتقد Cantele and Zardini (2018) أن التحدي الحقيقي الذي يواجه المنظمات هو كيفية الحفاظ على مزاياها التنافسية بسبب أخطار التقليد من قبل المنافسين.

وفي هذا السياق، يحدد Chauhan and Singh (2021) أربعة أبعاد يمكن استخدامها في فهم الميزة التنافسية، وشرح كيفية وجودها وهي: التكلفة، والجودة، والمرونة، والإبداع. ويتعلق بعد التكلفة

بتركيز المؤسسة على إنشاء ميزة تنافسية بناءً على تحليل مقارن لتكاليف إنتاج منتج أو خدمة مع تكاليف الإنتاج للمؤسسات المنافسة (Ciffolilli & Muscio, 2018). وعادة ما تساعد الابتكارات التكنولوجية في خفض تكاليف الإنتاج؛ مما يؤدي إلى ميزة تنافسية من حيث التكلفة (Khaddam et al., 2020). أما بُعد الجودة فيدور حول إنشاء فَرق في جودة المنتجات أو الخدمات مقارنة بالمنافسين (Anabila, 2019). وتعكس المرونة –كأحد أبعاد الميزة التنافسية– قدرة المنظمة على تغيير عوامل الإنتاج وفقًا لتغيرات بيئة السوق (Efrat et al., 2018). ووفقًا لـ Ratnawati (2019)، يشير البعد الإبداعي للميزة التنافسية إلى قدرة المؤسسة على التجديد في عملياتها لإنتاج منتجات وخدمات مبتكرة.

لقد بينت الدراسات السابقة التي أجريت حول الميزة التنافسية أهميتها ودورها في نمو وتطوير المنظمة من جانب، وتحديد العوامل المرتبطة بها من جانب آخر، حيث تؤكد دراسة De Lemos et al. (2013) على أهمية الميزة التنافسية ودورها في نمو الابتكار وأيضًا دور الابتكار في الحصول عليها من خلال إنتاج تصميمات جديدة أكثر كفاءة؛ مما يجذب أصحاب المصلحة نحو التفاعل معها. وفي دراسة Chahal and Bakshi (2015) تم التحقق من أن الابتكار يتوسط –بشكل كامل– العلاقة بين رأس المال الفكري والميزة التنافسية. كما أظهرت دراسة زرافيلي وزرافيلي (٢٠٢١) وجود أثر مهم لتطبيق ممارسات الجودة في تحقيق الميزة التنافسية بجميع أبعادها. وأكدت دارسة العبداللات (٢٠٢٠) التي أجريت في قطاع البنوك على أن التوسع في تطبيقات الذكاء الاصطناعي يُسهم في تحقيق الميزة التنافسية من خلال تخفيض كلفة الخدمة، وتعزيز جودتها، وزيادة الحصة السوقية. وكشفت نتائج دراسة حسنين وآخرين (٢٠٢٢) عن وجود أثر إيجابي للذكاء التسويقي في تحقيق الميزة التنافسية. كما توصلت دراسة الزهراني (٢٠٢٢) إلى أن الميزة التنافسية بجامعة القصيم تقع ضمن الحدود المتوسطة، حيث جاءت معظم الأبعاد بتقديرات متوسطة، واحتل بُعد الإبداع المرتبة الأخيرة. وهي بذلك تعزز نتائج دراسة التويجري (٢٠٢٠) التي خلصت إلى أن الميزة التنافسية تتوفر في الجامعة نفسها بدرجة متوسطة. وبالمثل فقد سبق وتوصلت دراسة الغامدي (٢٠١٩) إلى أن واقع القدرة التنافسية للجامعات السعودية الناشئة يقع ضمن المستوى المتوسط، وأنها في حاجة كبيرة إلى استكمال بنيتها التحتية، وتطوير مواردها وخاصة الكفاءات البشرية؛ بما في ذلك الإدارة والقيادة الجامعية. وفي المقابل كشفت نتائج دراسة القرني (٢٠٢٠) عن درجات عالية

لأبعاد الميزة التنافسية في جامعة تبوك. وهذه النتيجة تشير إلى تبني جامعة تبوك لاتجاهات إستراتيجية ساعدت على تحقيق ميزة تنافسية استشعرها أفراد عينة الدراسة، وذلك عند الافتراض جدلًا بعدم وجود تحيزات في استجابات العينة؛ باعتبارها أحد قيود الدراسة التي أشار إليها الباحث.

واستخلاصًا مما سبق، فإن التغييرات المتسارعة التي تحظى بها قطاعات التنمية في المملكة العربية السعودية نتيجة رؤية ٢٠٣٠ تشكل مزيدًا من الضغط على الجامعات، وتضعها في منافسة متعددة الأوجه محليًا وعالميًا، وتتطلب منها مضاعفة الجهد، والسعي الحثيث لتحقيق مراكز مرموقة في التنافسية الدولية. هذه المنافسة -أيضًا- تحتم على الجامعات تجويد جميع عملياتها وأنشطتها وتطوير برامجها وخدماتها بما يواكب التطورات كافة، ويحقق رغبات المستفيدين المتجددة، ويُكسب منسوبيها وطلابها المهارات اللازمة لبناء قدراتها التنافسية.

ولعل الميزة التنافسية -كما تقدم- تعد طوق النجاة الحقيقي للجامعات على المستوى الأكاديمي والعملي. ومع ذلك فإن نجاح الجامعات في تحقيقها وضمان الموقف التنافسي محليًا وعالميًا؛ يتطلب الأخذ بتوجهات إستراتيجية جريئة تدرك الفرص، وتدعم الإبداع، وتركز على نشر الابتكار. ومن هذا المنطلق، تبرز إستراتيجية التوجه الريادي؛ باعتبارها نهجًا واعدًا يسهم في نقل الجامعة من وضع الركود إلى مصاف الجامعات الرائدة في أعمالها والمنافسة في منتجاتها. فالريادة تُعد المنطق السائد للتفوق واكتساب الميزة التنافسية (القحطاني، 2012). ويمثل التوجه الريادي أحد التوجهات الإستراتيجية التي تركز على عمليات وسلوكيات تعزز الابتكار وتقبل المخاطرة في سبيل تعقب الفرص واستثمارها. ويرى Kazimierz and Szymon (2019) أن هذا التوجه يمثل أحد أهم التوجهات الإستراتيجية التي تدفع المنظمة لاستكشاف فرص جديدة في السوق وتقديم منتجات تؤمن لها مزايا تنافسية طويلة الأجل. ولا تقتصر فوائد التوجه الريادي على المنظمة فحسب، بل تنعكس -أيضًا- على مستوى الاقتصاد الكلي للدولة (شعيب، ٢٠٢١).

يشير Basco et al. (2020) إلى وجود توافق في دراسات متعددة حول أهمية تطبيق التوجه الريادي لأداء المؤسسات، ومع ذلك هناك اختلافات في بعض الأبحاث حول جدوى هذا التطبيق بسبب تباين السياقات المؤسسية والثقافية، وهو ما يستدعي تحليل السياق المنظمي عند مناقشة مفهوم التوجه الريادي. وفي هذا الإطار، تؤكد Zhu et al. (2018) على أن التوجه الريادي يعد أمرًا بالغ الأهمية في تطوير الثقافة التنظيمية، ويمكن أن يتجلى في عمليات صنع القرار والأنشطة الأخرى

للمؤسسة وبالتالي فهو يعكس موقفها وتوجهاتها المستقبلية. وكما هو مبين في Bernoster et al. (2020)، يشير التوجه الريادي إلى درجة ريادة الأعمال في الشركة بالنظر لوضعها الإستراتيجي. وتضيف Bernoster وزملاؤها أن التوجه الريادي يمكن وصفه على أنه عملية تطوير الإستراتيجيات التي تمنح المنظمة أساسًا لاتخاذ سلوك وقرارات ريادة الأعمال. وفي هذا الإطار، تذكر بارودي (٢٠١٥) سبعة مظاهر للسلوك الريادي في المنظمات هي: (١) الإبداع. (٢) المبادأة. (٣) المخاطرة. (٤) استغلال الفرص. (٥) المعرفة الفنية لخلق القيمة. (٦) القدرة على توليد الموارد وامتلاكها. (٧) التقنيات الإدارية المستخدمة. ويعرّف Covin and Wales (2019) التوجه الريادي بأنه أنشطة صنع القرار والعمليات والممارسات التي تؤدي إلى إدخال جديد. ويؤكد الباحثان على أن هناك سوابق جوهرية تسهم في إدخال هذا الجديد وتشمل: الاستقلالية، والاستباقية، والتنافسية، والابتكار، والمخاطرة.

وفي هذا السياق، تشير Alarifi et al. (2019) إلى المخاطرة والاستباقية والابتكار كعناصر رئيسة في تكوين سمة ريادة الأعمال. كما تدعم عديد من الدراسات السابقة (مثل، Achtenhagen, 2020; Chang et al., 2022; Tang et al., 2009; Zeebaree & Siron, 2017; Zhu et al., 2018) هذه المعرفة، وتؤكد أن الاستباقية والمخاطرة والابتكار هي الأبعاد الثلاثة التي تعد حاسمة في تصوير السمات الريادية للمؤسسة وتحديد توجهها الريادي. وللتوضيح، تتعلق الاستباقية بقدرة المؤسسة على اتخاذ قرارات إستراتيجية تضع الأعمال في اتجاه تقدمي؛ حيث يمكنها التحكم في السوق من خلال استغلال فرص السوق المحددة والتعرف على تغيراته في وقت أبكر من المنظمات المنافسة (Cho & Lee, 2018). يشير Asemokha et al. (2019) إلى أن المؤسسة الاستباقية هي المتحرك الأول أو صانع الخطوة الأولى، وليست تابعة في السوق التنافسية. وبالتالي، يعكس النشاط الاستباقي ميل المنظمة للعمل وفقًا للاحتياجات المستقبلية المتوقعة بدلاً من الاستجابة للأحداث بعد تكشفها وظهورها. ومن ناحية أخرى، تمثل المخاطرة في التوجه الريادي استعداد المنظمة لتخصيص جزء من مواردها في الإنفاق على الحلول والأنشطة والمشاريع المحفوفة بالمخاطر وغير المؤكد تحقيقها لنتائج محددة (Almeida et al., 2019). ويمكن أن ترتبط المخاطرة باستعداد المنظمة لاتخاذ قرارات جريئة مثل دخول أسواق غير معروفة أو استخدام موارد كبيرة في تنفيذ عمليات ذات نتائج مجهولة. أما بُعد الابتكار فيشير إلى ميل المنظمة لدعم عمليات إبداعية جديدة، والتجريب، والحداثة، والأفكار

التي يمكن أن تؤدي إلى عمليات أو منتجات أو خدمات تكنولوجية جديدة والانخراط فيها (Rezaei & Ortt, 2018).

لقد تناولت الدراسات السابقة –عبر سياقات أكاديمية وغير أكاديمية– التوجه الريادي بمزيد من الاهتمام؛ حيث يؤكد Chang et al. (2022) في دراستهم على أهميته للجامعة؛ كنهج مناسب وضروري لتحسين فعالية نقل المعرفة بمفهومها الأوسع من حيث الأنشطة التعاونية مثل، الاستشارات والبحوث المشتركة والبحوث التعاقدية والتسويق الأكاديمي؛ بما يسهم في رفع وتيرة الابتكار وربط الجامعة بمجتمعها وبمختلف المستفيدين من خدماتها ومنتجاتها. كما بينت دراسة Tang et al. (2009) العلاقة الهرمية بين ثلاثة أبعاد للتوجه الريادي (الاستباقية، الابتكار، المخاطرة)، وخلصت في نتائجها إلى أن السلوكيات المبتكرة والمخاطرة –عادة– ما تكون مدفوعة بالاستباقية والتوافر الملحوظ للفرص. وعلى هذا النحو، يبدو أن عامل الاستباقية يعد العامل الرئيس والأساسي في تحفيز الأبعاد الأخرى وتمكينها. وهدفت دراسة Dal-Soto et al. (2021) إلى تحليل الدور الذي تؤديه الإدارة الإستراتيجية للجامعات في إنشاء التوجه الريادي في البيئة الأكاديمية. وكشفت الدراسة عن تأثير قرارات الإدارة العليا والدور الرئيس للإدارة الإستراتيجية بالجامعة في إنشاء التوجه الريادي من خلال مستويات مختلفة من المشاركة. وكان الغرض من دراسة Zeebaree and Siron (2017) فحص العلاقة بين التوجه الريادي للشركات الصغيرة والمتوسطة والميزة التنافسية والتحقيق في الدور الوسيط للدعم المالي، وأظهرت النتائج أن التوجه الريادي أثر –بشكل إيجابي وكبير– في الميزة التنافسية. وبالمثل، كانت نتائج دراسة شعيب (٢٠٢١) على قطاع الفنادق، حيث كشفت عن تأثير إيجابي لأبعاد التوجه الريادي في تحقيق الميزة التنافسية. كما بينت نتائج دراسة محمود (٢٠٢١) دور التوجه الإستراتيجي الريادي كمدخل مهم في تعزيز الميزة التنافسية واستدامتها، وكشفت عن علاقة ارتباط موجبة بينهما. وقدمت دراسة القحطاني (٢٠١٢) جانبًا نظريًا معمقًا حول مدخل الريادة الإستراتيجية، ودوره في التطوير التنظيمي للمنظمات الحكومية، وإمكانية الاستفادة منه في الجامعات الخليجية في سبيل تحقيق الميزة التنافسية، وتحولها إلى المنافسة العالمية. كما تناولت الدراسة تجربة جامعة الملك سعود في تطبيق التوجه الريادي، وخُتمت بتقديم نموذج مقترح لتبني الريادة الإستراتيجية في الجامعات الخليجية.

وعطفًا على ما ذُكِر من أهمية الميزة التنافسية في تحسين أداء الجامعات ورفع قدراتها التنافسية، ولكون إستراتيجية التوجه الريادي تُعد المحرك الأهم للمنافسة (De Expósito et al., 2022)، تأتي الدراسة الحالية لِتَقَصِّي تأثير التوجه الريادي في تحقيق الميزة التنافسية لجامعة الملك سعود.

مشكلة الدراسة:

يتعاظم تأثير الجامعات من خلال دورها المحوري في تطوير القدرات الريادية للعنصر البشري، وتنمية المجتمع وتحقيق أهدافه. ولعل توجه المملكة العربية السعودية نحو بناء اقتصاد متنوع، وقادر على المنافسة العالمية يضع الجامعات السعودية أمام جملة من التحديات الكبيرة، ويؤكد الحاجة إلى ضرورة توجهها نحو بناء مزايا تنافسية مستدامة، كما يفرض عليها –في الوقت نفسه– تبني مداخل إستراتيجية حديثة يمكن من خلالها تحقيق مجمل هذه التوجهات.

لقد ناقشت الأعمال السابقة التي أجريت حول الميزة التنافسية أهميتها كإستراتيجية مناسبة لتطوير نماذج الأعمال في المنظمات، ودفع عجلة التجديد والتمايز وتحقيق الاستدامة. وعلى المستوى المحلي، تشير بعض الدراسات (مثل، حسنين ومحمد، ٢٠٢٠؛ الزهراني، ٢٠٢٢؛ عبد السلام، ٢٠٢٠؛ الغامدي، ٢٠١٩) إلى عديد من المشكلات التي تحول دون تحقيق الجامعات السعودية لمزايا تنافسية مستدامة وخاصة على المستوى العالمي. كما تشير نتائج دراسة آل سعيدي (٢٠١٧) إلى توفر الميزة التنافسية في الجامعات السعودية بدرجة متوسطة. وبالمثل تؤكد التويجري (٢٠٢٠) على وجود فجوة بين توجهات وزارة التعليم ومستوى حضور الجامعات في التصنيفات العالمية، كما كشفت نتائج دراستها عن توفر الميزة التنافسية بدرجة متوسطة في جامعة القصيم.

وعمليًا، تتعدد أساليب التطوير التي تهدف إلى تعزيز دور الجامعات وبناء قدراتها التنافسية، إلا أن التوجه الريادي –كأسلوب تطويري– أثبت نجاحه في هذا الجانب؛ نظرًا لما يتمتع به من مرونة وسرعة عالية في استثمار الفرص السانحة والاستجابة لمتطلبات المنافسة العالمية. وفي هذا السياق، توجد بعض الدراسات التي تناولت التوجه الريادي وبينت أهميته ودوره في تطوير الجامعات (على سبيل المثال، Chang et al., 2022؛ Dal-Soto, 2021؛ Al-Rawadiah, 2022؛ زيد والشجاع، ٢٠٢٠؛ القحطاني، ٢٠١٢). ومع ذلك، فإن هذه الدراسات لم تسلط الضوء –على الأقل في البيئة السعودية– على الانتقال من نموذج الجامعة التقليدية إلى نموذج الجامعة الريادية من

خلال مدخل التوجه الريادي، وأثر ذلك في بناء قدرات الجامعة التنافسية. هذا –بدوره– يفسح المجال لدراسات بحثية جديدة تناقش جوانب متعددة في علاقة التوجه الريادي بالميزة التنافسية على مستوى الجامعات.

تأسيسًا على ما سبق، وبالرغم من الموارد الضخمة التي تتفرد بها جامعة الملك سعود، وانتهاجها للتوجه الريادي ضمن خطتها الإستراتيجية العشرينية ٢٠٣٠ (القحطاني، ٢٠١٢)، وتحقيقها لمراكز متقدمة في بعض التصنيفات العالمية، ومنها التصنيف الأكاديمي لجامعات العالم ARWU الصادر عن منظمة ShanghaiRanking Consultancy، حيث تقدمت ضمن الترتيب ١٠١ – ١٥٠ لعام ٢٠٢١. وكذلك حققت المرتبة ٤٠١ عالمياً في تصنيف التايمز البريطاني، إلا أن تحقيقها لميزة تنافسية عالمية لا يزال موضع نقاش. كما إنها لم تحلق بعيدًا عن بقية الجامعات في فضاء اقتصاد المعرفة؛ حيث تؤكد دراسة العلياني (٢٠١٩) أن الميزة التنافسية في ضوء اقتصاد المعرفة تتوفر بدرجة متوسطة في الجامعات السعودية ومن بينها جامعة الملك سعود. كما أن استثمارها لرأس المال البشري من أجل تحقيق الميزة التنافسية لا يزال في الوضع المتوسط (الشهراني، ٢٠١٩)، وهو بذلك لم يصل إلى المستوى المأمول مقارنة بما تزخر به من موارد، وما يعول عليها من إسهامات حقيقية في بناء اقتصاد المعرفة، وقيادة التنافسية والتحول إلى اقتصاد المعرفة الرقمية.

واستنادًا إلى ما سبق، تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي: ما أثر التوجه الريادي في تعزيز الميزة التنافسية بجامعة الملك سعود؟

أسئلة الدراسة:

١. ما درجة ممارسة أبعاد التوجه الريادي في جامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

٢. ما درجة توفر أبعاد الميزة التنافسية في جامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

٣. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) بين ممارسة التوجه الريادي وتوفر الميزة التنافسية في جامعة الملك سعود؟

٤. هل يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) للتوجه الريادي في تعزيز الميزة التنافسية بجامعة الملك سعود؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة –بشكل رئيس– إلى الكشف عن تأثير التوجه الريادي في تعزيز أبعاد الميزة التنافسية بجامعة الملك سعود؛ وذلك من خلال تحقيق الأهداف الفرعية التالية:

١. التعرف على درجة ممارسة أبعاد التوجه الريادي: (الاستباقية، المخاطرة، الابتكار) في جامعة الملك سعود.

٢. التعرف على درجة توفر أبعاد الميزة التنافسية: (التكلفة، الجودة، المرونة، الإبداع) في جامعة الملك سعود.

٣. التحقق من العلاقة الارتباطية بين ممارسة التوجه الريادي وتوفر الميزة التنافسية في جامعة الملك سعود.

٤. الكشف عن تأثير التوجه الريادي في تعزيز أبعاد الميزة التنافسية بجامعة الملك سعود.

أهمية الدراسة:

غالبًا ما تركز الدراسات السابقة التي تناقش التوجه الريادي على منظمات الأعمال والشركات. وبالتالي، توفر الدراسة الحالية مزيدًا من التحقق في تبني التوجه الريادي وقياسه في سياق التعليم العالي.

وتبرز أهمية الدراسة الحالية من خلال ما تقدمه من نتائج تفيد في معرفة العوامل التي تسهم في تحقق النجاح والتميز للجامعات السعودية في ظل مرحلة سريعة التغيير وبيئة شديدة التنافسية. كما إن تناول الدراسة لمتغيري التوجه الريادي والميزة التنافسية في مجال التعليم العالي يحقق مزيدًا من الأهمية النظرية لهذه الدراسة، فهذان المتغيران يمثلان أحد التوجهات الحديثة التي زاد الاهتمام بها على نطاق واسع، وشغلت قادة المنظمات؛ لضمان البقاء واستمرارية النمو في المستقبل. كما إن الريادة أصبحت نهجًا قياديًا، وتخصصًا تعليميًا في كثير من الكليات والجامعات المرموقة. علاوة عن ذلك، فإن ربط متغير الميزة التنافسية وتبريره من خلال متغير التوجه الريادي في الجامعات لم ينل وافر الحظ من البحث والدراسة وخاصة في البيئة المحلية؛ وبالتالي فإن الدراسة الحالية تمثل إضافة علمية من خلال

تحديد تأثير التوجه الريادي في تعزيز الميزة التنافسية للجامعات. كما تتزامن هذه الدراسة مع توجه الدولة في رؤية ٢٠٣٠ نحو التنافسية العالمية في المجالات كافة، ويؤمل الباحث أن تقدم نتائج هذه الدراسة رؤية واضحة للإدارات العليا في الجامعات نحو اتخاذ إجراءات عملية تسهم في تعزيز الميزة التنافسية لجامعاتهم.

فرضيات الدراسة:

الفرضية الرئيسة (H_1): يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية ($\alpha = ٠,٠٥$) للتوجه الريادي في تعزيز الميزة التنافسية بجامعة الملك سعود.

الفرضيات الفرعية:

– الفرضيات الفرعية الأولى (H_{1a}): يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية ($\alpha = ٠,٠٥$) للتوجه الريادي في بعد التكلفة كأحد أبعاد الميزة التنافسية في جامعة الملك سعود.

– الفرضيات الفرعية الثانية (H_{1b}): يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية ($\alpha = ٠,٠٥$) للتوجه الريادي في بعد الجودة كأحد أبعاد الميزة التنافسية في جامعة الملك سعود.

– الفرضيات الفرعية الثالثة (H_{1c}): يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية ($\alpha = ٠,٠٥$) للتوجه الريادي في بعد المرونة كأحد أبعاد الميزة التنافسية في جامعة الملك سعود.

– الفرضيات الفرعية الرابعة (H_{1d}): يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية ($\alpha = ٠,٠٥$) للتوجه الريادي في بعد الإبداع كأحد أبعاد الميزة التنافسية في جامعة الملك سعود.

مصطلحات الدراسة:

التوجه الريادي Entrepreneurial Orientation:

ينظر إلى التوجه الريادي على أنه عملية صنع إستراتيجية توفر للمنظمات أساسًا لاتخاذ إجراءات مبتكرة وخيارات استراتيجية (Rauch et al. 2009). كما تم تعريف هذا المفهوم بأنه: استعداد المنظمات إلى تبني سلوكيات الابتكار والاستباقية، وقبول المخاطرة المحسوبة لخلق الفرص البيئية واستثمارها (Tang et al., 2009). ويُعرف الباحث التوجه الريادي إجرائيًا بأنه: تبني جامعة الملك سعود لسلوكيات عمل تقوم على دعم الابتكار وتأصيل الاستباقية وقبول المخاطرة من أجل

استثمار الفرص وتحقق التطوير في مختلف مجالات العمل، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليه المستجيب في مقياس التوجه الريادي المعتمد لهذه الدراسة.

الميزة التنافسية Competitive Advantage:

تشير الميزة التنافسية إلى الخاصية التي تتفرد بها المؤسسة عن غيرها من المؤسسات المنافسة في المجال نفسه. وعادة ما تكون الميزة التنافسية فائدة محصلة من تنفيذ بعض الإستراتيجيات الفريدة لخلق قيمة خاصة لا يمكن أن يتم تنفيذها من قبل المنافسين الحاليين أو المحتملين. ويعرف (٢٠٠٦) Porter and kramer الميزة التنافسية بأنها المصدر الذي يعزز مكانة المنظمة التنافسية، ويجعلها في وضع جاذب للعملاء أكثر من منافسيها. وفي مجال التعليم العالي تعرف الميزة التنافسية للجامعات بأنها: جملة العناصر التي تحقق التفوق والسبق لجامعة على نظيراتها في سوق التعليم العالمي من خلال إستراتيجيات ريادية متميزة في جميع مجالاتها ووظائفها (خاطر، ٢٠١٥). ويُعرف الباحث الميزة التنافسية إجرائيًا بأنها: محصلة تبني جامعة الملك سعود لإستراتيجية تنافسية تقوم على قيادة التكلفة وتعزيز المرونة وضمان الجودة ورعاية الإبداع؛ من أجل بناء قيمة خاصة تتفرد بها عن غيرها من الجامعات المنافسة، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليه المستجيب في مقياس الميزة التنافسية المعتمد لهذه الدراسة.

حدود الدراسة:

– الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على الكشف عن تأثير التوجه الريادي بأبعاده الثلاثة: (الاستباقية، المخاطرة، الابتكار) في الميزة التنافسية بأبعادها الأربعة: (التكلفة، الجودة، المرونة، الإبداع).

– الحدود البشرية: طُبقت الدراسة على أعضاء هيئة التدريس الذين يشغلون رتبة: (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد).

– الحدود المكانية: جامعة الملك سعود.

– الحدود الزمانية: جُمعت بيانات الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٤هـ.

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي في صورته الارتباطية السببية؛ المعتمد على تصميم البحث الكمي؛ لكون الدراسة تهدف إلى الكشف عن تأثير التوجه الريادي في تحقيق الميزة التنافسية. وفي مثل هذا النوع من الدراسات العلمية التي تعمد إلى تحلل السبب والأثر، يكون المنهج الارتباطي السببي هو الأنسب؛ حيث يهدف إلى الكشف عما إذا كانت قيم متغير معين تميل إلى الاقتران في الحدوث مع قيم متغير آخر، ويتجاوز ذلك ليبين السبب والنتيجة؛ بما يساعد الباحث على فهم العوامل التي تؤثر في ظاهرة معينة والتنبؤ -إلى حدٍ ما- بمستقبلها (سليمان، ٢٠١٤).

مجتمع الدراسة وعينتها:

تمثل مجتمع الدراسة في أعضاء هيئة التدريس الذين يشغلون رتبة: (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد) من الذكور والإناث في جامعة الملك سعود خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٤٤ هـ، حيث بلغ عددهم الإجمالي ٧٦٨٤ عضوًا وفق الاحصاءات المتوفرة لدى عمادة الموارد البشرية بالجامعة. تم تحديد عينة الدراسة بطريقة المعاينة العشوائية البسيطة، وكانت المشاركة في الدراسة طوعية باستخدام استبانة إلكترونية تم توزيعها على العينة المستهدفة عبر البريد الإلكتروني الرسمي. وبلغ عدد المشاركين في الدراسة ٣٧٢ فردًا؛ وهو عدد مناسب لتحقيق أغراض الدراسة وفق مجتمعها، وحسب معادلة ستيفين ثامبسون (Thompson, 2012) لتحديدحجم العينات التالية:

$$n = \frac{N\,P\,(1-P)}{(N-1)\left(\frac{d}{Z_{1-\alpha/2}}\right)^2 + P\,(1-P)}$$

حيث: n: حجم العينة، N: حجم المجتمع، d: نسبة الخطأ المسموح به وتساوي (٠,٠٥)، $Z_{1-\alpha/2}$: القيمة الحرجة للتوزيع الطبيعي المعياري عند مستوى دلالة α وتساوي (١,٩٦)، P: احتمال تحقق الخاصية المدروسة في المجتمع وتساوي (٠,٥). ووفقًا لهذه المعادلة فإن حجم العينة المناسب يساوي ٣٦٦ مفردة.

وقد توزعت العينة وفقًا لمتغيرات الدراسة كما يلي: أولاً، متغير الجنس؛ حيث شكل الذكور ما نسبته ٧٣,٤٪، مقابل ٢٦,٦٪ من الإناث. ثانيًا، متغير الرتبة الأكاديمية، حيث كانت النسبة الأكبر (٤٣,٨٢٪) لرتبة أستاذ مساعد، فيما بلغت نسبة المشاركين من رتبة أستاذ مشارك

٤٢,٢٠٪، وكانت النسبة الأقل (١٣,٩٨٪) لرتبة أستاذ. وأخيرًا، متغير التخصص، فقد كانت المشاركة الأعلى (٥٣,٢٣٪) من تخصصات العلوم الإنسانية، يليهم تخصصات العلوم الطبيعية بنسبة بلغت ٣٠,٤٤٪، ثم التخصصات الصحية والطبية، حيث بلغت نسبة مشاركتهم ١٦,٣٣٪.

أداة الدراسة وتقنينها:

اعتمدت الدراسة على الاستبانة لجمع بياناتها الميدانية؛ باعتبارها الأداة الأنسب للإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها، حيث قام الباحث بمراجعة أدبية متعمقة لمتغيرات الدراسة: (التوجه الريادي، الميزة التنافسية)، واتضح وجود تباين بين معظم الدراسات السابقة حول مكونات هذه المتغيرات ضمن سياقات العمل المختلفة سواء الأكاديمية أو منظمات الأعمال والشركات (على سبيل المثال، انظر الجدولين ١، ٢).

جدول (١) عوامل متغير التوجه الريادي

الدراسة	الابتكار	الاستباقية	المخاطرة	الإبداع	التنافسية	الاستقلال
(Chang et al., ٢٠٢٢)	•	•	•			
(Al-Rawadiah, ٢٠٢٢)	•	•	•			
(شعيب، ٢٠٢١)		•	•	•		
(Achtenhagen, ٢٠٢٠)	•	•	•			
(زيد والشجاع، ٢٠٢٠)		•	•	•	•	
(Alarifi et al., ٢٠١٩)	•	•	•			
(Zhu et al., ٢٠١٨)	•	•	•			
(Siron & Zeebaree, ٢٠١٧)	•	•	•			
(العزاوي ومحسن، ٢٠١٧)		•	•	•	•	•
(Tang et al., ٢٠٠٩)	•	•	•			
نسبة تكرار العامل	٧٠٪	١٠٠ ٪	١٠٠ ٪	٣٠ ٪	٢٠ ٪	١٠ ٪

جدول (٢) عوامل متغير الميزة التنافسية

الدراسة	التكلفة	الجودة	المرونة	الإبداع	التسليم	الكفاءة	الاستجابة	الابتكار
(حسنين وآخرون، ٢٠٢٢)	•	•	•		•			
(الزهراني، ٢٠٢٢)		•		•		•	•	

(شعيب، ٢٠٢١)	•	•	•		•			
(عبداللطيف، ٢٠٢١)	•	•	•	•	•			
(زرافيلي وزرافيلي، ٢٠٢١)	•	•	•	•	•			
(التويجري، ٢٠٢٠)		•		•		•	•	
(القرني، ٢٠٢٠)	•	•	•	•				
(العلياني، ٢٠١٩)		•		•		•	•	
(al et Lemos De, ٢٠١٣)		•				•	•	•
(al et Sukkar-Al, ٢٠١٣)	•			•				
نسبة تكرار العامل	٦٠ ٪	٩٠ ٪	٥٠ ٪	٧٠ ٪	٤٠ ٪	٤٠ ٪	٤٠ ٪	١٠ ٪

استفاد الباحث من الجهود السابقة في تطوير أداة الدراسة الحالية، حيث تم الاسترشاد بها في تحديد عوامل متغيراتها وبناء عباراتها بما يتواءم مع بيئة التعليم الجامعي. وقد تم قبول العوامل التي بلغت نسبة تكرارها عتبة الـ ٥٠٪. تلا ذلك عرض الأداة على مجموعة من خبراء الإدارة التربوية والقيادة؛ لمراجعة بنودها وتحكيمها. واستنادًا إلى معدل اتفاق المحكمين (٧٠٪)، تم حذف أو إعادة صياغة بعض العبارات، ومن ثم تصميم الأداة في صورتها الأولية. وأخيرًا، تم تطبيق الصورة الأولية للأداة على عينة استطلاعية (٣٦ فردًا) من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها الرئيسة، حيث استخدمت البيانات المحصلة من هذا التطبيق للتأكد من الخصائص السيكومترية للأداة. وفيما يلي بيان مقاييس الأداة وعواملها وخصائصها السيكومترية.

الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

تم التحقق من الصدق العاملي للمقياسين من خلال تطبيق التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis بطريقة المكونات الأساسية Principal Components. وقد تم الاعتماد على محك تحديد عدد العوامل المسبق لكل مقياس، والأخذ بمقترح Guadagnoli and Velicer لقبول العوامل التي تحتوي على ثلاثة تشبعات أو أكثر بمقدار لا يقل عن ٠,٨، وكذلك العوامل التي تحتوي على أربعة تشبعات أو أكثر بمقدار تشبع لا يقل عن ٠,٦ بغض النظر عن حجم العينة (تيغزة، ٢٠١٢).

وأظهرت النتائج تشبع الفقرات على عوامل كل متغير بشكل يتوافق مع البنية العاملية المفترضة ومع التركيبات السابقة ذات الصلة، وبالتالي لم يكن هناك حاجة لإجراء تدوير للعوامل، وتم قبول الحل العاملي الأولي. وبشكل عام، فقد تجاوزت عوامل التحميل لجميع العناصر عتبة 0.6 على النحو الموصى به من Hair et al. (2009). كما أسفر التحليل العاملي عن محافظة كلا المقياسين على بنيتيهما العاملية، حيث تكون مقياس التوجه الريادي من ١٠ عبارات محملة على ثلاثة عوامل كامنة، فيما تكون مقياس الميزة التنافسية من ١٦ عبارة محملة على أربعة عوامل كامنة.

هذه النتيجة منطقية إلى حد كبير؛ حيث إن تصميم هذه التركيبات وصياغة فقراتها اعتمدت على دراسات سابقة خضعت لاختبارات الصدق والثبات. وعلى وجه التحديد، فقد فسرت عوامل المقياسين ما مقداره ٧٢,٩٪، ٧٢,٥٪ على الترتيب من التباين الكلي في المتغيرات التي خضعت للتحليل. كما تم التحقق من الثبات بحساب معامل كرونباخ – ألفا Cronbach's Alpha. وجاءت نتائجه بقيم كلية بلغت (٠,٨٩، ٠,٨٣) للمقياسين على التوالي، وهي تمثل قيمًا جيدة إحصائيًا، وتؤكد توفر درجة الثقة في المعلومات التي يتم الحصول عليها باستخدام هذين المقياسين (انظر الجدول ٣).

جدول (٣) نتائج نموذج القياس (ن = ٣٦)

المتغيرات / الأبعاد/ الفقرات	التشبع
أولًا: التوجه الريادي (α = ٠,٨٩ s'Cronbach ,KMO = ٠,٨٣٠ ,BT = ٦٣٥,٧٣***)	
الابتكار:	
١. تدعم جامعتي الابتكارات القائمة على نتائج البحث بسهولة.	٠,٩٠٥
٢. تبحث جامعتي بنشاط عن الأفكار المبتكرة.	٠,٨٢١
٣. تشجع جامعتي تنفيذ المهام بطرق جديدة.	٠,٧٦٤
٤. تطبق جامعتي التكنولوجيا الحديثة لتحسين أدائها.	٠,٧٠٧
المخاطرة:	
١. يمارس رئيسي صلاحياته في القرارات الكبرى دون تحفظ.	٠,٨٨٧
٢. تتم الموافقة في جامعتي على المشاريع الجديدة من خلال مسارات سريعة.	٠,٨٤١
٣. تدعم جامعتي المبادرات التطويرية بغض النظر عما إذا كانت العوائد المتوقعة مؤكدة أم لا.	٠,٨١٦
الاستباقية:	

المتغيرات / الأبعاد/ الفقرات	التشبع
١. تحرص جامعتي على أن تكون أول من يطرح برامج وخدمات جديدة للمستفيدين.	٠,٩٦٩
٢. تقتنص جامعتي الفرص السانحة بجرأة ونشاط.	٠,٩٦٦
٣. تبادر جامعتي للتعامل مع التغييرات التي تحدث في البيئة الخارجية بشكل مستمر.	٠,٨٥٣
ثانيًا: الميزة التنافسية (α = ٠,٨٣ s'Cronbach, KMO = ٠,٧٩٤, BT = ٥١٦,٠٨*)**	
التكلفة:	
١. ضبط الإنفاق المالي يُعد مبدأ أساسًا في جميع تعاملات جامعتي.	٠,٨٣٩
٢. تحرص جامعتي على تقديم خدمات متميزة بأقل تكلفة ممكنة.	٠,٨١١
٣. تبني جامعتي لمعايير الحوكمة أسهم في رفع كفاءة الإنفاق لديها.	٠,٧٨٩
٤. التزام جامعتي بتحسين الأداء المستمر ساعد في تقليل الهدر.	٠,٧٨٢
الجودة:	
١. تلتزم جامعتي بمعايير الجودة الشاملة في برامجها الأكاديمية وخدماتها.	٠,٩٤١
٢. تحرص جامعتي على مواءمة مخرجاتها مع رؤية الوطن ومتطلبات سوق العمل.	٠,٩٠٢
٣. تتبنى جامعتي أفضل الطرق والممارسات لضمان تطابق مواصفات خريجيها مع المعايير العالمية.	٠,٨٧٦
٤. تقدم جامعتي منتجات ذات سمعة جيدة مقارنة بالمنافسين.	٠,٨٦٥
المرونة:	
١. تلبي خدمات جامعتي وبرامجها رغبات العُملاء المتجددة.	٠,٩١٢
٢. تستفيد جامعتي من التغذية الراجعة في تطوير جميع مكوناتها كنظام.	٠,٨٤٩
٣. تمتلك جامعتي القدرة على الاستجابة للمتغيرات الخارجية.	٠,٨١٨
٤. تحدث جامعتي برامجها وأنشطتها بما يتماشى مع التطورات المعرفية والتكنولوجية.	٠,٧٩٥
الإبداع:	
١. تشجع جامعتي الأفكار الإبداعية لدى منسوبيها.	٠,٩٠٩
٢. تعد جامعتي مصدر جذب للموهوبين من أعضاء هيئة التدريس والموظفين والطلاب.	٠,٨٦٨
٣. تركز جامعتي على استحداث برامج إبداعية تميزها عن الجامعات الأخرى.	٠,٨٢٩
٤. تسوق جامعتي لبرامجها وخدماتها بشكل خلاق ومختلف عن منافسيها.	٠,٨١٦

ملاحظة: *** دال عند مستوى 0.001، KMO = Kaiser-Meyer-Olkin Measure,
BT = Bartlett's Test

تقدير الاستجابات والتصحيح:

استُخدام تدريج ليكرت الخماسي Five-point Likert (1 = منخفضة جدًا / لا أوافق بشدة إلى 5 = عالية جدًا/موافق بشدة) لتقدير استجابات عينة الدراسة على كلا مقياسيها. وللحكم على الإجابات وتحديد النتائج وتفسيرها، تم تحويل المقياسين المستخدمين في الدراسة إلى التدريج الثلاثي: (منخفضة = ١ – أقل من ٢,٣٣)، (متوسطة = ٢,٣٣ – أقل من ٣,٦٦)، (عالية = ٣,٦٦ – ٥).

المعالجة الإحصائية:

عولجت البيانات واختبار فرضيات الدراسة من خلال برنامج SPSS، وبرنامج AMOS وذلك بإجراء الاختبارات الإحصائية المناسبة، والمتمثلة فيما يلي:

- الأساليب الإحصائية الوصفية Descriptive Statistics.
- التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory factor analysis.
- معامل كرونباخ – ألفا Cronbach's Alpha.
- معامل ارتباط بيرسون Pearson correlation coefficient.
- اختبار (ت) T-Test، واختبار (ف) F-Test.
- تحليل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي multiple linear regression analysis (SMLRA) Stepwise.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة ممارسة أبعاد التوجه الريادي في جامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية Means (M) والانحرافات المعيارية Standard deviations (SD) لمتغير التوجه الريادي وأبعاده الفرعية كما يتضح من الجدول ٤.

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والارتباطات لمتغيرات الدراسة (ن = ٣٧٢)

المتغيرات / الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨
١. التوجه الريادي	٤,٠٠	٠,٥١	١							
٢. الاستباقية	٤,٣٤	٠,٧٠	.٦٩٧**	١						
٣. المخاطرة	٤,٠٤	٠,٧٠	.٨٠٦**	.٣٩٨**	١					
٤. الابتكار	٣,٥١	٠,٨٠	.٥٩٦**	-.٠٤٩	.٣٦٧**	١				
٥. الميزة التنافسية	٤,١٢	٠,٤١	.٢٥٧***	.٠٢٨	.٢٢٨**	.٣١٣**	١			
٦. التكلفة	٤,٠٦	٠,٥٢	.١٥٦**	-.٠٨٦	.١١٨*	.٣٣٠**	.٧٦٠**	١		
٧. الجودة	٤,٠٦	٠,٥٥	.٢٢٢**	.٠٦١	.٢١٣**	.٢١٤**	.٨٢١**	.٤٨٢**	١	
٨. المرونة	٤,٢١	٠,٤٨	.١٦٧**	.٠٥٤	.١٢١*	.١٨٦**	.٧٤٨**	.٤١٢**	.٥١١**	١
٩. الإبداع	٤,١٥	٠,٥٢	.٢٥٥**	.٠٥٨	.٢٥٧**	.٢٤٩**	.٧٩٦**	.٤٧٨**	.٥٤٨**	.٤٥٥**

ملاحظة: *** دال عند مستوى ٠,٠٠١، ** دال عند مستوى ٠,٠١، * دال عند مستوى ٠,٠٥

يبين الجدول ٤ أعلاه المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغير التوجه الريادي وأبعاده؛ حيث يتضح من بيانات الجدول أن التوجه الريادي يمارس بدرجة عالية (M = ٤,٠٠ , SD = ٠,٥١) في جامعة الملك سعود. وقد كان بُعد الاستباقية الأعلى (M = ٤,٣٤ , SD = ٠,٧٠)، يليه بُعد المخاطرة (M = ٤,٠٤ , SD = ٠,٧٠) وكلاهما بدرجة ممارسة عالية، فيما جاء بُعد الابتكار بدرجة ممارسة متوسطة (M = ٣,٥١ , SD = ٠,٨٠).

وعلى الرغم من تحقيق التوجه الريادي بشكل عام لممارسة عالية في جامعة الملك سعود، إلا أن النتائج المتعلقة بالأبعاد وخاصة بُعد الابتكار لا تعكس الوضع المفترض للجامعة عند الأخذ بعين الاعتبار أنها تتبنى النهج الريادي ضمن خطتها الإستراتيجية منذ ما يزيد عن عقد من الزمن. وبشكل عام، ربما يعود السبب في ذلك إلى الثقافة السائدة في الجامعات عمومًا؛ فهي تمثل سياقات ملائمة للتطوير، ولكنها قليلة الاستكشاف وكثيرة التردد في خوض مخاطر العمل الريادي الإستراتيجي (Dal-Soto et al., 2021). زيادة على ذلك، عادةً ما يتغير اهتمام الإدارة العليا ويتباين تركيزها في الجامعات بتغير القيادات، والتي غالبًا ما يرافقها تعطيل العمل بالخطط السابقة والبدء برؤى وخطط جديدة. كما إن مركزية القرار السائدة في البيئة الأكاديمية تؤمن بيئة خصبة لمثل هذه الممارسات.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة زيد والشجاع (٢٠٢١) في نتائجها التي أظهرت أن تطبيق التوجه الريادي في الجامعات اليمنية الأهلية مرتفع. وبالمثل مع نتائج دراسة المواضية وأبو قاعود (٢٠٢٢) التي كشفت عن مستويات عالية من تطبيق التوجه الريادي في الجامعات الرسمية الأردنية. وفي المقابل، تختلف مع نتائج دراسة Al-Rawadiah (2022) والتي توصلت إلى نتائج متوسطة في تطبيق التوجه الريادي في الجامعات الحكومية الأردنية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما درجة توفر أبعاد الميزة التنافسية في جامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية Means (M) والانحرافات المعيارية deviations Standard (SD) لمتغير الميزة التنافسية وأبعادها الفرعية كما يتضح من الجدول ٤.

يتضح من الجدول ٤ قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغير الميزة التنافسية؛ حيث جاءت بدرجة توفر عالية (M = ٤,١٢ , SD = ٠,٤١) في جامعة الملك سعود. وقد حققت جميع أبعادها درجات مرتفعة؛ حيث كانت المرونة الأعلى (M = ٤,٢١ , SD = ٠,٤٨) متبوعةً بالإبداع (M = ٤,١٥ , SD = ٠,٥٢)، ثم التكلفة (M = ٤,٠٦ , SD = ٠,٥٢)، والجودة (M = ٤,٠٦ , SD = ٠,٥٥) في المرتبة الأخيرة.

هذه النتيجة تفسر حقيقة أن الجامعة تعمل على موارد متنوعة تسمح لها بتشجيع الأفكار والمبادرات الإبداعية وتبنيها، وممارسة مزيد من المرونة في قيادة تكاليف البرامج والخدمات، وضمان

جودتها؛ مما ولد لدى أعضاء هيئة التدريس ثقة كبيرة في خطط الجامعة وسلوكها نحو تحقيق الميزة التنافسية. كما إن أنشطة الاستثمار المعرفي التي انتهجتها الجامعة ربما أسهمت في تحقيق بعض المزايا التنافسية الخاصة. هذا التفسير مدعوم بتأكيدات نتائج دراسة المطلق (٢٠١٧) حول وجود علاقة طردية موجبة بين أهمية آليات الاستثمار المعرفي وبناء الميزة التنافسية في معظم مجالات العمل الجامعي. ولعل التوجهات الريادية الإستراتيجية التي انتهجتها الجامعة تفسر جزءًا من هذا الواقع. ومع ذلك، تبدو هذه النتيجة غير متسقة مع سابقتها فيما يتعلق ببعد الابتكار، وربما يعود السبب إلى أن الجامعة تدعم الأفكار والمبادرات الإبداعية على مستوى العمليات والمراحل الأولية بغض النظر عن الوصول بها إلى المراحل النهائية وخروجها في شكل منتجات مبتكرة ذات قيمة تنافسية مستدامة.

تتفق هذه النتيجة –تمامًا– مع نتائج دراسة القرني (٢٠٢٠) في توفر أبعاد الميزة التنافسية بجامعة تبوك بدرجة عالية. كما تتفق –بشكل جزئي– مع نتائج دراسات أخرى من حيث توفر الميزة التنافسية مع اختلاف درجة التوفر، حيث جاءت بدرجة متوسطة في جامعة القصيم (التويجري، ٢٠٢٠؛ الزهراني، ٢٠٢٢)، وبالمثل في جامعة الطائف (الحميدى، ٢٠١٩)، وبعض الجامعات السعودية الأخرى (العلياني، ٢٠١٩). وكذلك مع نتائج دراسة المواضية وأبو قاعود (٢٠٢٢) التي أظهرت مستويات متوسطة من تطبيق الميزة التنافسسية في الجامعات الأردنية الرسمية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) بين ممارسة التوجه الريادي وتوفر الميزة التنافسية في جامعة الملك سعود؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال الأسئلة بحساب معاملات ارتباط بيرسون correlation Pearson coefficients لمتغيرات الدراسة: (التوجه الريادي، الميزة التنافسية)، ولجميع أبعادها. والجدول ٤ يوضح أهم النتائج.

يتضح من الجدول ٤ وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α = ٠,٠٥ لجميع أبعاد الميزة التنافسية مع ممارسة التوجة الريادي بشكل عام ($r = 0.257, p = 0.001$) وفي جميع الأبعاد باستثناء بُعد الاستباقية؛ حيث كان ارتباطه ضعيفًا وغير دال إحصائيًا مع التكلفة ($r = -0.086, p = 0.097$)، والجودة ($r = 0.061, p = 0.242$)، والمرونة ($r = 0.054, p = 0.303$)، والإبداع ($r = 0.058, p = 0.261$). ويعزو الباحث العلاقات الإيجابية التي ظهرت بين التوجه الريادي: (المخاطرة، الابتكار) والميزة التنافسية: (التكلفة، الجودة، المرونة، الإبداع) في جامعة الملك سعود

إجمالاً إلى طبيعة التغييرات المتلاحقة التي طالت التعليم الجامعي السعودي، حيث تتكامل هذه التغييرات مع اضطرابات السوق، وحدة تنافسيته من جانب، ومع بحث الجامعة عن مبادرات جديدة تلبي رغبات العملاء، واحتياجاتهم وتدعم مراكز الجامعة التنافسية وتحقق استقرارها واستدامة نموها من جانب آخر. وبالتالي ظهرت مشاريع إبداعية وبرامج وخدمات جديدة تتميز بالجودة وتخضع تكلفتها وعملياتها لقيادة تتسم بالمرونة والتحديث. بعبارة أخري، تحفز المستويات الأعلى من التوجه نحو المخاطرة وتشجيع الابتكار على وجود علاقة أكثر إيجابية بين التوجه الريادي وتحقيق الميزة التنافسية للجامعة.

على الرغم من أن العلاقة الارتباطية التي كشفت عنها النتائج ضعيفة، إلا أن القرارات الإستراتيجية وطرق إدارة التغيير نحو نموذج الجامعة الريادية يمكن أن تخلق مصادر خاصة للميزة التنافسية. وتتجذر هذه الحجة في منظور الريادة الإستراتيجية للقحطاني (٢٠١٢)، والذي لفت الانتباه إلى الدور النشط الذي دفع جامعة الملك سعود إلى مراكز متقدمة في ميدان التنافسية العالمية. وفي الصدد نفسه، تدعم العلاقة الإيجابية لبُعد الابتكار بالميزة التنافسية نتائج دراسة (٢٠١٩) al et Alarifi. التي كشفت عن علاقة إيجابية للابتكار مع الأداء المنافس للمنظمات في سياق ريادة الأعمال الاجتماعية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) للتوجه الريادي في تعزيز الميزة التنافسية بجامعة الملك سعود؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم اختبار فرضيات الدراسة المتعلقة بالتأثير المفترض للتوجه الريادي (EO) في الميزة التنافسية (CA) باستخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي (SMLRA). بداية تم التأكد من استيفاء افتراضات هذا التحليل، بما في ذلك التوزيع الطبيعي والخطية والتجانس واستقلالية البواقي، وكانت نتائج الافتراضات على النحو التالي:

الافتراض الأول: اختبار التوزيع الطبيعي:

كما هو موضح في الشكل ١، فإن خط نقاط البيانات قريبة –نسبيًا– من الخط القطري؛ مما يشير إلى أن التوزيع الطبيعي لافتراض البيانات قد تم الوفاء به بشكل معقول.

الافتراض الثاني: اختبار الخطية:

كما هو مبين في الشكل ٢، يبدو أن هناك علاقة خطية بين المتغير المتنبئ (التوجه الريادي) ومتغير النتيجة (الميزة التنافسية)، حيث ينحدر خط الاتجاه لأعلى مما يعني أن هناك علاقة إيجابية بين المتغيرين، وهذا يشير إلى استيفاء افتراض الخطية.

الافتراض الثالث: اختبار التجانس:

يوضح الشكل ٣، الرسم المتبقي للبواقي المعيارية مقابل القيم المعيارية، حيث تشكل نقاط البيانات في الرسم المتبقي نمطًا عشوائيًا يقارب الصفر. ويشير ذلك إلى أن القيم المتبقية لها تباين ثابت. هذا يدل على أنه تم استيفاء افتراض تجانس التباين.

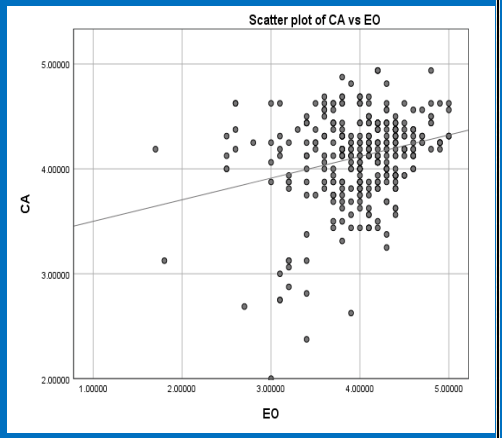
الافتراض الرابع: استقلالية البواقي:

كما هو مبين في الشكل ٤، تشكل مخطط الانتشار للبواقي والقيم الملائمة نمطًا عشوائيًا حول الصفر، حيث يتضح عدم وجود علاقة بين القيم المتبقية والقيم الملائمة. وهذا يعني أن افتراض استقلالية البواقي قد تم الوفاء به.

الشكل ١:

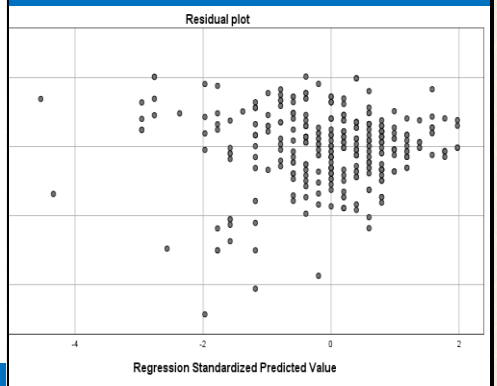
plot P–P Normal

الشكل ٢:



EO and CA of plot Scatter

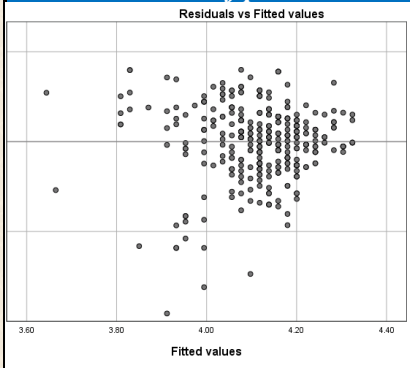
الشكل ٣:



plot Residual

الشكل ٤:

and residuals of plot Scatter



values fitted

نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي:

يؤكد تحقق الافتراضات السابقة الوثوق في نموذج الانحدار المستخدم والقيم التي يقدمها. وبناءً على هذه النتائج، تم تطبيق تحليل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي لاختبار فرضيات الدراسة، وكانت النتائج على النحو التالي:

الفرضية الرئيسة (H_1):

يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) للتوجه الريادي في تعزيز الميزة التنافسية بجامعة الملك سعود.

تم استخدم تحليل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي للتحقق من علاقة التأثير المباشر بين كل بعد من أبعاد التوجه الريادي مع الميزة التنافسية عن طريق الإدخال المتدرج، والجدول ٥ يوضح أهم النتائج.

جدول (٥) نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي Analysis regression linear Multiple Stepwise (ن = ٣٧٢)

المتغير التابع Dependent Variable	المتغير المستقل Independent Variable	معامل الانحدار B	الخطأ المعياري Error .Std	قيمة (بيتا) β	قيمة (ت) t	مستوى الدلالة Sig-t
الميزة التنافسية	ثابت الانحدار	٣,٣٦٠	٠,١٦٠		٢٠,٩٩٠	٠,٠٠٠
	الاستباقية	-٠,٠٠٩	٠,٠٣٢	-٠,٠١٥	-٠,٢٦٩	٠,٧٨٨
	المخاطرة	٠,٠٨١	٠,٠٣٤	٠,١٣٨	٢,٣٤٢	٠,٠٢٠
	الابتكار	٠,١٣٤	٠,٠٢٨	٠,٢٦٢	٤,٨٣٥	٠,٠٠٠
	قيمة (ف) F	١٥,٦٧٨***				
	معامل التحديد R^2	٠,١١٣				

ملاحظة: *** دال عند مستوى ٠,٠٠١

يتبين من الجدول ٥ أن نتائج اختبار ANOVA ذات دلالة إحصائية ($F = 15.678, p < 0.001$). وهذا يعني أن النموذج مناسب -تمامًا- للبيانات. وفي الوقت نفسه، جاءت R^2 بقيمة ٠,١١٣ مما يشير إلى أن ١١,٣٪ من التباين الإجمالي في الميزة التنافسية لجامعة الملك سعود يمكن تفسيره من خلال التوجه الريادي: (الاستباقية، المخاطرة، الابتكار). وبشكل أكثر تحديدًا، تم العثور على المخاطرة ($\beta = 0.081, p = 0.020$) والابتكار($\beta = 0.134, p < 0.001$) ذات دلالة إحصائية عند α = ٠,٠٥. وبالتالي فإن التغيير بمقدار وحدة واحدة في المخاطرة أو الابتكار يؤدي في المتوسط إلى زيادة الميزة التنافسية للجامعة بمقدار ٠,٠٨١، ٠,١٣٤ على التوالي. ومع ذلك، لم تكن الاستباقية ذات دلالة إحصائية ($\beta = -0.009, p = 0.788$). نستنتج أن هناك تأثيرًا دالاً إحصائيًا للتوجه الريادي في الميزة التنافسية. وهذه النتائج تدعم الفرضية القائلة بأن التوجه الريادي: (الابتكار، المخاطرة) له تأثير في الميزة التنافسية: (التكلفة، الجودة، المرونة، الإبداع) لجامعة الملك سعود.

وبناءً على ما سبق، يمكن صياغة معادلة الانحدار المتعدد التي من خلالها يتم التنبؤ بدرجة تحقيق الميزة التنافسية للجامعة على النحو التالي: درجة تحقيق الميزة التنافسية (المتوقعة) = ٣,٣٦٠ + ٠,١٣٤ (الابتكار) + ٠,٠٨١ (المخاطرة).

هذه النتيجة مدعومة نظريًا، حيث إن النشاط الابتكاري وتقديم برامج وخدمات جديدة عادة ما توفر مزايا تنافسية للجامعة. علاوة على ذلك، تكتسب الجامعة مزايا تنافسية من خلال المخاطرة في اتخاذ القرارات الرئيسة بغض النظر عن عدم اليقين بشأن العوائد المتوقعة، والجرأة في متابعة المبادرات والفرص. بعبارة أخرى، يمكن القول بأن تبني الجامعة للمبادرات والبرامج التطويرية وعدم التأخر في اتخاذ القرارات التنفيذية؛ أدت –في مجملها– إلى زيادة الابتكار، ومن ثم تعزيز المزايا التنافسية فيها. هذه النتيجة منطقية لاغتنام فرص السوق واستخدام موارد الجامعة القيمة في طرح برامج وخدمات واستثمارات مبتكرة. وجميع ذلك يتماشى مع تأكيدات دراسات سابقة (مثل، Lechner & Gudmundsson, 2014; Semrau et al., 2016) حول دور مجموعات الموارد المبتكرة في تحقيق مزايا تنافسية للمنظمات ورفع أدائها. ولذلك تشجع المؤسسات التعليمية على تبني مسح مستمر للبيئة واتخاذ إجراءات جريئة في تخصيص الموارد للبرامج والمبادرات النادرة والأقل انتشارًا (Rosenbusch et al., 2013). ويعزو الباحث ذلك إلى الطبيعة الاستثمارية للتوجه الريادي، حيث إنها توفر أساسًا مناسبًا للإدارة العليا في الجامعة لاتخاذ إجراءات مبتكرة تعزز مكانة الجامعة التنافسية. وبشكل عام، تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة Sirivanh et al. (2014)، التي خلصت إلى وجود تأثير إيجابي للتوجه الريادي في المزايا التنافسية. كما تتفق نتيجة تأثير الابتكار في أبعاد الميزة التنافسية: (التكلفة والجودة والمرونة والإبداع) مع النتائج التي توصل إليها Zeebaree and Siron (2017) واللذان أثبتا أن الابتكار –باعتباره أحد أبعاد التوجه الريادي– يؤثر بشكل إيجابي في الميزة التنافسية. وفي المقابل، تختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة Kiyabo and Isaga (2020) والتي لم تكشف عن أي تأثير للابتكار على المزايا التنافسية.

لم تظهر النتائج تأثيرًا للاستباقية في الميزة التنافسية، وبالمثل في جميع أبعادها. وفي مجال التعلم العالي، غالبًا ما ترتبط الاستباقية بالقدرة على السبق في تقديم برامج وخدمات جديدة، والسعي الجريء لاقتناص الفرص السانحة المتعلقة بذلك، إضافة إلى القدرة على المتابعة في البيئة الخارجية (Adomako et al., 2021). ومن المسلم به أن البيئة المؤسسية تتغير بسرعة، ويعزى ذلك –جزئيًا–

إلى تأثير المنافسين، وهذا يجعل من الصعوبة بمكان أن تظل كاسبًا رهان السبق في جميع الأوقات. كما أن القدرة على التكيف السريع والمتكرر مع الأحداث المتغيرة قد تتعارض مع رغبة بعض قادة الجامعات في تنظيم الإنفاق واعتماد معايير الحوكمة والالتزام بها في الأداء. ومن وجهة نظر إدارية، ربما يعود السبب في ذلك إلى صعوبات داخل الجامعة في إيجاد أوجه للتفاعل والتآزر وبناء روابط عملية بين المهام الأكاديمية التقليدية بما في ذلك التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع من جانب، والمهام الجديدة للتحول المؤسسي نحو الريادة وتحفيز الابتكار من جانب آخر. زيادة على ذلك، قلة حرص المؤسسات التعليمية –وبخاصة الجامعات– على حفظ حقوقها المتعلقة بالبرامج والخدمات وكونها متاحة بكامل تفاصيلها للمستفيدين والمنافسين كافة، وهذا بدوره ربما حيَّد تأثير عامل الاستباقية في تحقيق الميزة التنافسية؛ فضلاً عن عدم قدرة الجامعة على الاحتفاظ بالبرامج والخدمات المبتكرة وحمايتها لفترة طويلة أمام المنافسين في ظل الشفافية العالية التي عادة ما تتميز بها البرامج والخدمات التعليمية على مستوى الجامعات، وطول دورة حياة المنتج فيها.

تختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة Sirivanh et al. (2014) التي أظهرت أن الاستباقية لها تأثير كبير على قيادة التكلفة. وبالمثل مع دراسة Haider et al. (2017) التي أظهرت نتائجها أن الاستباقية من منظور إداري مسؤولة عن خفض تكاليف رأس المال وكذلك الأجور. ويمكن تبرير ذلك باحتمال وجود مكونات أخرى لا يمكن ملاحظتها أو اختلاف طبيعة السياقات الجامعية الحكومية عن غيرها من السياقات التجارية والاقتصادية. فضلاً عن أنه يجب أن يؤخذ في الاعتبار بمنطقية التناقضات في ظل وجود حالات غير قابلة للتفسير.

الفرضيات الفرعية (H_{1a}، H_{1b}، H_{1c}، H_{1d}):

تم استخدم تحليل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي للتحقق من علاقة التأثير المباشر بين كل بعد من أبعاد التوجه الريادي مع أبعاد الميزة التنافسية عن طريق الإدخال المتدرج، والجدول ٦ يوضح أبرز النتائج.

جدول (٦) نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي Analysis regression linear Multiple Stepwise (ن = ٣٧٢)

المتغير التابع Dependent Variable	المتغير المستقل Independent Variable	معامل الانحدار B	الخطأ المعياري Error .Std	قيمة (بيتا) β	قيمة (ت) t	مستوى الدلالة Sig-t
التكلفة	ثابت الانحدار	٣,٥٠٤	٠,٢٠٦		١٧,٠٢٢	٠,٠٠٠
	الاستباقية	٠,٠٦٤-	٠,٠٤١	٠,٠٨٦-	١,٥٦٦-	٠,١١٨
	المخاطرة	٠,٠٢٨	٠,٠٤٤	٠,٠٣٨	٠,٦٤٢	٠,٥٢١
	الابتكار	٠,٢٠٤	٠,٠٣٦	٠,٣١٢	٥,٧٥٣	٠,٠٠٠
	قيمة (ف) F	١٥,٨٧٥***				
	معامل التحديد R^2	٠,١١٥				
الجودة	ثابت الانحدار	٣,١٦٤	٠,٢٢١		١٤,٢٩٢	٠,٠٠٠
	الاستباقية	٠,٠٠٦	٠,٠٤٤	٠,٠٠٨	٠,١٤٤	٠,٨٨٥
	المخاطرة	٠,١١٩	٠,٠٤٨	٠,١٥٢	٢,٥٠٦	٠,٠١٣
	الابتكار	٠,١٠٩	٠,٠٣٨	٠,١٥٩	٢,٨٥٢	٠,٠٠٥
	قيمة (ف) F	٨,٧٧٢***				
	معامل التحديد R^2	٠,٠٦٧				
المرونة	ثابت الانحدار	٣,٥٩٠	٠,١٩٨		١٨,١٥٨	٠,٠٠٠
	الاستباقية	٠,٠٣٢	٠,٠٣٩	٠,٠٤٧	٠,٨١٤	٠,٤١٦
	المخاطرة	٠,٠٢٧	٠,٠٤٣	٠,٠٣٩	٠,٦٣٣	٠,٥٢٧
	الابتكار	٠,١٠٥	٠,٠٣٤	٠,١٧٤	٣,٠٨٣	٠,٠٠٢
	قيمة (ف) F	٥,٠٤٨**				

المتغير التابع Dependent Variable	المتغير المستقل Independent Variable	معامل الانحدار B	الخطأ المعياري Error .Std	قيمة (بيتا) β	قيمة (ت) t	مستوى الدلالة Sig-t
	معامل التحديد R^2	٠,٠٤٠				
الإبداع	ثابت الانحدار	٣,١٨٣	٠,٢٠٩		١٥,٢٣٦	٠,٠٠٠
	الاستباقية	٠,٠٠٨-	٠,٠٤١	٠,٠١١-	٠,٢٠٣-	٠,٨٣٩
	المخاطرة	٠,١٤٨	٠,٠٤٥	٠,١٩٧	٣,٢٩٣	٠,٠٠١
	الابتكار	٠,١١٦	٠,٠٣٦	٠,١٧٦	٣,٢١٢	٠,٠٠١
	قيمة (ف) F	١٢,٦٥٧***				
	معامل التحديد R^2	٠,٠٩٤				

ملاحظة: *** دال عند مستوى ٠,٠٠١، ** دال عند مستوى ٠,٠١

الفرضية الفرعية الأولى (H_{1a}):

يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) للتوجه الريادي في بعد التكلفة كأحد أبعاد الميزة التنافسية في جامعة الملك سعود.

كما هو مبين في الجدول ٦، فإن نموذج الانحدار ذو دلالة إحصائية ($F = 15.875, p < 0.001$) عند α = ٠,٠٥. وهذا يشير إلى أن النموذج مناسب للبيانات. وقد جاءت R^2 بقيمة ٠,١١٥ مما يشير إلى أنه يمكن تفسير ١١,٥ ٪ من إجمالي التباين في التكلفة من خلال الابتكار والمخاطرة والاستباقية. في متغيرات التوقع المحددة، وجد أن الابتكار ذو دلالة إحصائية ($\beta = 0.204, p < 0.001$) مما يعني أن له تأثيرًا كبيرًا في التكلفة. وبالتالي، يؤدي تغيير الوحدة في الابتكار إلى زيادة درجة تصنيف التكلفة للجامعة في المتوسط بمقدار ٠,٢٠٤. وفي المقابل من ذلك، فإن الاستباقية (β = - 0.064, $p = 0.118$) والمخاطرة ($\beta = 0.028, p = 0.521$) لم تكن ذات دلالة إحصائية عند مستوى α = ٠,٠٥. تدعم هذه النتائج الفرضية القائلة: بأن التوجه الريادي (الابتكار) يؤثر -بشكل إيجابي- على التكلفة كأحد أبعاد الميزة التنافسية لجامعة الملك سعود. ويعزو الباحث هذه النتيجة -إجمالاً- إلى أن تقديم برامج وخدمات جديدة ومتابعة المبادرات والفرص والالتزام بالتحسين

المستمر للأداء في الجامعة يؤثر –بشكل إيجابي– على تمويل الإنفاق ورفع كفاءته، واعتماد معايير الحوكمة، وكسب ثقة العملاء وولائهم، كما يؤدي ذلك –في مجمله– إلى قيادة التكلفة بشكل أفضل في الجامعة.

وتتفق هذه النتيجة –بشكل عام– مع دراسة المواضية وأبو قاعود (٢٠٢٢) التي أظهرت نتائجها وجود تأثير معنوي للتوجه الريادي في تحقيق قيادة التكلفة في الجامعات الرسمية الأردنية. ولكنها تختلف مع نتائج دراسات أخرى (مثل، Haider et al., 2017؛ Sirivanh et al, 2014) التي كشفت أن للاستباقية تأثيرًا كبيرًا في قيادة التكلفة وخفض تكاليف رأس المال والأجور.

الفرضية الفرعية الثانية (H_{1b}):

يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) للتوجه الريادي في بعد الجودة كأحد أبعاد الميزة التنافسية في جامعة الملك سعود.

كما هو مبين في الجدول ٦، فإن نموذج الانحدار ذو دلالة إحصائية ($F = 8.772, p < 0.001$) عند α = ٠,٠٥. يشير هذا إلى أن النموذج مناسب للبيانات. وقد جاءت R^2 بقيمة ٠,٠٦٧ مما يعني أن ٦,٧٪ من التباين الإجمالي في الجودة يمكن تفسيره من خلال الابتكار والمخاطرة والاستباقية. في متغيرات التنبؤ المحددة، تم العثور على الابتكار ($\beta = 0.109, p = .005$) والمخاطرة ($\beta = 0.119, p = 0.013$) ذات دلالة إحصائية. وبالتالي، يؤدي تغيير الوحدة في المخاطرة والابتكار إلى زيادة درجة تصنيف الجودة للجامعة بمقدار ٠,١١٩، ٠,١٠٩ على التوالي. وفي المقابل من ذلك، لم يكن معامل الانحدار ذا دلالة إحصائية عند α = ٠,٠٥ فيما يتعلق بالاستباقية ($\beta = 0.006, p = 0.885$). تدعم نتائج الانحدار الفرضية القائلة: بأن التوجه الريادي (المخاطرة والابتكار) يؤثر –بشكل إيجابي– على الجودة كأحد أبعاد الميزة التنافسية لجامعة الملك سعود. ويعزو الباحث هذه النتيجة –إجمالاً– إلى أن التتبع السريع للمشاريع الجديدة ودعم المبادرات الإبداعية وتقديم برامج وخدمات جديدة ومنافسة؛ عادةً ما يشمل تطوير العمليات وتجويدها وإعادة ابتكار الأنظمة الداعمة للتحولات المستهدفة؛ وهذا بدوره ينعكس على تقديم منتجات وخدمات تتسم بالجودة وتلتزم بمعاييرها. هذا التفسير مدعوم بتأكيد Hossain et al., 2022 بأن المؤسسات التي تنهج الريادة

-في الغالب- تتخذ قرارات تهدف إلى تحسين جودة الأنظمة والعمليات داخل الإدارات أو الوظائف.

تتفق هذه النتيجة -بشكل عام- مع دراسة Al-Rawadiah (2022) والتي توصلت نتائجها إلى وجود تأثير للابتكار والمخاطرة في توجه الجامعات الأردنية نحو العملاء، فيما لم تظهر تأثيرًا للاستباقية؛ مع الأخذها في الاعتبار أن التوجه نحو العملاء في الدراسة يتمثل في تحقيق أعلى درجة من إرضاء العملاء من خلال تلبية احتياجاتهم ورغباتهم، وهذا بدوره يمثل أحد أهم مبادئ الجودة الشاملة. كما تتفق هذه النتيجة -جزئيًا- مع نتائج Ali et al. (2020) التي تفيد بأن المخاطرة تؤثر إيجابًا على إدارة الجودة في المنظمة. وبالمثل، تتفق نتيجة الدراسة مع نتائج دراسة Alejandro Ibarra-Cisneros (2022)، والتي توصلت إلى أن التوجه الريادي له تأثير إيجابي على إنشاء إدارة الجودة الشاملة في منظمات الأعمال.

الفرضية الفرعية الثالثة (H_{1c}):

يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) للتوجه الريادي في بعد المرونة كأحد أبعاد الميزة التنافسية في جامعة الملك سعود.

كما هو موضح في الجدول ٦، فإن نموذج الانحدار ذو دلالة إحصائية ($F = 5.048, p = 0.002$) عند α = ٠,٠٥. تشير هذه النتائج إلى أن النموذج المقدر يوفر ملاءمة جيدة للبيانات. وقد جاءت R^2 بقيمة ٠,٠٤٠ أي أن ٤,٠٪ من تباين المرونة الكلي يمكن تفسيره بالابتكار والمخاطرة والاستباقية. في متغيرات التوقع المحددة، تم العثور على الابتكار فقط ($\beta = 0.105, p = 0.002$) ليكون ذا دلالة إحصائية مما يعني أن له تأثيرًا كبيرًا على المرونة. وبالتالي، يؤدي تغيير الوحدة في الابتكار إلى زيادة درجة تصنيف المرونة للجامعة بمقدار ٠,١٠٥. وفي المقابل من ذلك، لم تكن الاستباقية ($\beta = 0.032, p = 0.416$) والمخاطرة ($\beta = 0.027, p = 0.527$) ذات دلالة إحصائية عند مستوى α = ٠,٠٥. تدعم نتائج الانحدار التي تم الحصول عليها الفرضية القائلة: بأن التوجه الريادي (الابتكار) يؤثر -بشكل إيجابي- على المرونة كأحد أبعاد الميزة التنافسية لجامعة الملك سعود. وهذا يدل على أن تقديم برامج وخدمات جديدة ومتابعة المبادرات والفرص تؤثر -بشكل

إيجابي– في الاستجابة للرغبات المتجددة لأصحاب المصلحة، ومواكبة التغيرات الخارجية بالتحديثات المستمرة للبرامج والأنشطة في الجامعة.

وتتفق هذه النتيجة –بشكل عام– مع دراسة أيوب (٢٠٢١) التي كشفت نتائجها عن وجود أثر للتوجه الريادي في المرونة الإستراتيجية، وبالمثل مع نتائج دراسة Su (2022) التي بينت علاقة ارتباطية موجبة بين التوجه الريادي والمرونة الإستراتيجية. كما اتفقت –إلى حدًا– ما مع دراسة عارف (٢٠١٩) التي توصلت إلى نتائج متباينة حول دور التوجه الريادي في تحقيق المرونة الإستراتيجية لقطاع الدواء المصري.

الفرضية الفرعية الرابعة (H_{1d}):

يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) للتوجه الريادي في بعد الإبداع كأحد أبعاد الميزة التنافسية في جامعة الملك سعود.

كما هو مبين في الجدول ٦، فإن نموذج الانحدار المقدر ذو دلالة إحصائية عند مستوى α = ٠,٠٥ ($F = 12.657, p < 0.001$). تشير نتائج اختبار ANOVA المهمة إلى أن النموذج مناسب بشكل جيد للبيانات. وقد جاءت R^2 بقيمة ٠,٠٩٤ مما يشير إلى أن ٩,٤٪ من التباين الإجمالي في الإبداع يمكن تفسيره بالابتكار والمخاطرة والاستباقية. في متغيرات التنبؤ المحددة، تم العثور على المخاطرة ($\beta = 0.148, p = 0.001$) والابتكار ($\beta = 0.116, p = 0.001$) لتكون ذات دلالة إحصائية مما يعني أن لها تأثيرًا كبيرًا على الإبداع. وبالتالي، يؤدي تغيير الوحدة في المخاطرة والابتكار إلى زيادة درجة تصنيف الإبداع للجامعة بمقدار ٠,١٤٨، ٠,١١٦ على التوالي. وفي المقابل، لم تكن النتائج ذات دلالة إحصائية عند α = ٠,٠٥ للاستباقية ($\beta = -0.008, p = 0.839$). تدعم نتائج الانحدار الفرضية القائلة بأن التوجه الريادي (المخاطرة والابتكار) يؤثر –بشكل إيجابي– على الإبداع كأحد أبعاد الميزة التنافسية لجامعة الملك سعود. ويعزو الباحث هذه النتيجة –إجمالاً– إلى أن دعم المشاريع الجديدة بسرعة وتبني الأفكار والمبادرات التطويرية –بغض النظر عن تأكيدات العوائد– تقود بطبيعة الحال إلى إذكاء الأفكار الإبداعية وتنميتها لدى الموظفين وأعضاء هيئة التدريس والطلاب، وبالتالي ابتكار خدمات وبرامج تميز الجامعة، وتكون عوامل جذب للموهوبين والمبدعين للانضمام لها والثقة في مستقبلها.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Yi et al. (2021) التي كشفت عن تأثير مباشر للتوجه الريادي في الميزة التنافسية وبشكل أكثر تحديدًا على إبداع المنتجات الجديدة في الشركات الكورية. كما تتفق من حيث المضمون مع نتائج دراسة Ibrahim and Jawad (2019) التي بينت نتائجها دورًا كبيرًا للريادة الاستراتيجية في تحقيق مكونات الإبداع في المصارف العراقية الحكومية والخاصة. ولكنها تختلف في بعد الاستباقية مع دراسة بني حمدان وأخرون (٢٠١٣) التي توصلت نتائجها إلى وجود تأثير للتوجه الريادي الاستباقي على الإبداع التكنولوجي في شركة الخطوط الجوية الأردنية.

خاتمة الدراسة والتوصيات

بحثت الدراسة علاقات التأثير بين التوجه الريادي والميزة التنافسية في سياق الجامعات السعودية. وقد انطلقت من الفلسفة البراغماتية التي تُعدُّ الفكر والمتغيرات أدوات لحل المشكلات والتنبؤ بمستقبل الموضوع محل الدراسة، وتصور ما قد ينتج عند تطبيقه من آثار عملية في موضوع آخر. تم تطوير خمس فرضيات بحثية؛ ومن ثم اختبارها بناءً على بيانات مسحية من جامعة الملك سعود. وتوصلت الدراسة إلى ثلاث نتائج رئيسة على النحو التالي:

أولاً: تشير النتائج إلى توفر ممارسات التوجه الريادي بدرجة مرتفعة في جامعة الملك سعود، وبالمثل توفر الميزة التنافسية فيها؛ وهذا بدوره يمثل مبررًا معرفيًا على دور التخطيط الإستراتيجي، وفوائد تبني التوجهات الريادية، ودعمها عبر جميع مستويات التنظيم.

ثانيًا: في جانب ارتباطي سببي، خلصت الدراسة إلى أن تعزيز ممارسات التوجه الريادي يؤثر –بشكل إيجابي– في تعزيز الميزة التنافسية للجامعة.

أخيرًا: في جانب قيادي، يعد التوجه الريادي موقفًا إستراتيجيًا حاسمًا لنجاح أنشطة الميزة التنافسية. وعندما تطمح الجامعة للريادة والتنافسية، وتسطر ذلك ضمن رؤيتها، فإنه يتطلب من قياداتها تجاوز النجاح في مهام الجامعة ووظائفها التقليدية، وأن يكونوا أكثر خوضًا للمخاطرة نحو الابتكار؛ عوضًا عن التقليد أو الاستجابة للمتغيرات بعد حدوثه.

واستنادًا إلى مجمل هذه النتائج والمراجعة للأدب السابق؛ تقدم الدراسة التوصيات التالية:

– أن تتبنى الجامعات السعودية الميزة التنافسية ضمن خططها الإستراتيجية؛ باعتبارها إستراتيجية واعدة تحقق النمو والاستدامة.

– أن يتم مراجعة الخطط الإستراتيجية للجامعاتوتطويرها، وجعل التوجه الريادي جزءًا رئيسًا فيها.

– أن تركز القيادات الجامعية على فهم تفضيلات العملاء وديناميكيات السوق المتغيرة، والتحول من الإنغلاق والمركزية إلى الاستكشاف والانفتاح والتشاركية.

– تنمية الثقافة الريادية لدى جميع منسوبي الجامعة من خلال برامج متخصصة تعزز آليات دعم الابتكار، وتسهم في انتشاره بين الأقسام، وتدعم اكتشاف الفرص والموارد وكسبها داخل بيئتهم وخارجها.

القيود والدراسات المستقبلية:

على الرغم من أن هذه الدراسة قدمت نتائج قيمة، إلا أنها لا تخلو من القيود.

أولاً: تم إجراء هذا البحث في جامعة عريقة، تمتلك بنية تحتية مكتملة ومتقدمة، علاوة عن مواردها الضخمة، وموقعها الجغرافي في مدينة رئيسة وحيوية؛ وبالتالي فإن البحث المستقبلي قد يستهدف جامعات أخرى، على سبيل المثال الجامعات الحكومية الناشئة أو الجامعات الخاصة أو في مواقع جغرافية متباينة؛ للتأكد من العلاقات بين متغيرات الدراسة الحالية. كما أن منهج الدراسات السببية المقارنة سوف يقدم مزيدًا من الأدلة حول تعميم النتائج وتأكيدها.

ثانيًا: تم جمع البيانات حصريًا من أعضاء هيئة التدريس، وهم يمثلون عُملاء داخليين وقد تكون ردودهم متحيزة إلى حدٍ ما. ولاستكشاف وجهات نظر أخرى متنوعة، يمكن توسيع النتائج عن طريق جمع بيانات الدراسات المستقبلية من مصادر متنوعة مع تضمين مصادر بديلة من خارج الجامعة.

ثالثًا: القيمة المفسرة من التباين الإجمالي في الميزة التنافسية (R^2) بلغت ٠,١١٣، وهي بذلك تشير إلى وجود متغيرات أخرى لم تُضمن في المعادلة، وبالتالي فهي تُشجع على توسيع البحث المستقبلي بزيادة عدد المتغيرات المستقلة في نمذجة المعادلة الهيكلية للميزة التنافسية.

أخيرًا: التصميم العرضي للبحث يتأثر في بعض الأحيان بظروف البحث وعوامل أخرى طارئة ضمن حدوده الزمانية؛ ولمعالجة هذه القيود ودعم نتائج الدراسة الحالية، يقترح الباحث أن تستند الدراسات المستقبلية إلى تصميم بحثي طولي، واستخدام أساليب نوعية أو مختلطة.

المراجع

المراجع العربية:

آل سعيدي، يحيى. (٢٠١٧). إدارة رأس المال الفكري وعاقته بالميزة التنافسية بالجامعات السعودية- رؤية مستقبلية. [رسالة دكتوراة غيرمنشورة، جامعةالملك خالد].

أيوب، زياد. (٢٠٢١). *أثر التوجه الريادي في تحقيق التميز المؤسسي من خلال المرونة الإستراتيجية* (الرقم. ١٢٠٧١٧٨) [رسالة ماجستير، جامعة مؤتة]. المنظومة. *https://tinyurl.com/٥ynkp٦y٨p*

بارودي، منال. (٢٠١٥). *الريادة والانطلاق نحو التميز في دنيا الاعمال*. المجموعة العربية. *https://tinyurl.com/٣t٦nd٧٧٨*

بني حمدان، خالد.، إدريس، وائل.، وعبد الرحمن، ربى. (٢٠١٣). المرونة الإستراتيجية كمتغير وسيط في تعزيز أثر التوجه الريادي الاستباقي على الإبداع التكنولوجي التدريجي : دراسة اختبارية على الخطوط الجوية. *Journal University Gulf : Division Sciences Financial and Administrative*. ٢٤٨ (١١٤٩٩) , ١-٢٣... *https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.12816/0007180*

التويجري، هيلة. (٢٠٢٠). التميز التنظيمي ودوره في تحقيق الميزة التنافسية لجامعة القصيم في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. *دراسات العلوم التربوية، ٤٧* (٢)، ٥١١ - ٥٣٦. *https://tinyurl.com/٣٣mww٦sk*

تيغزة، أمحمد بوزيان. (٢٠١٢). *التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي*. دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع. *https://tinyurl.com/٤yc٧p٢ux*

حسنين، محمد.، محمد، امنة.، والسيد، هويدا. (٢٠٢٢). دور الذكاء التسويقي في تحقيق الميزة التنافسية بالمصارف السعودية: دراسة تطبيقية على بنك البلاد -المملكة العربية السعودية. *المجلة العالمية للتسويق الإسلامي، ١١* (١)، ١١٧ - ١٥٥. *https://tinyurl.com/٧y٧s٩٧xp*

حسنين، محمد.، ومحمد أمنة. (٢٠٢٠). فاعلية الممارسات الإستراتيجية لإدارة الموارد البشرية في تحقيق الميزة التنافسية (٢٠١٣-٢٠١٨) دراسة حالة - جامعة الملك خالد. *رماح للبحوث والدراسات*، (٣٩)، ١٩٤-٢٢٣. *https://tinyurl.com/٣jh٤p٢j٧*

الحميدي، منال. (٢٠١٩). دور إدارة المعرفة في تحقيق الميزة التنافسية بالجامعات السعودية: دراسة تطبيقية على جامعة الطائف. *مجلة كلية التربية، أسيوط*، ٣٥ (٥)، ٤٤٢-٤٨٠. *https://tinyurl.com/٩٢٤f٤cfa*

خاطر، محمد. (٢٠١٥). تدويل التعليم: أهم مداخل تحقيق الميزة التنافسية للجامعات المصرية. *دراسات تربوية ونفسية، مجلة كلية التربية بالزقازيق*، ٣٠ (٨٧)، ٢٢٣-٢٧٨. *https://tinyurl.com/٦yckty٧we*

زرافيلي، سامي.، وزرافيلي، لينا. (٢٠٢١). أثر تطبيق ممارسات إدارة الجودة الشاملة في تحقيق الميزة التنافسية في شركات الاتصالات الأردنية. *مجلة الزرقاء للبحوث والد ارسات الإنسانية*، ٢١ (٣)، ٥٣٢ – ٥٥٩.
https://doi-org.oclc.idm.sdl/10.12816/0059566

الزهراني، إبراهيم. (٢٠٢٢). أثر الرشاقة الإستراتيجية في تعزيز أبعاد الميزة التنافسية بجامعة القصيم. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، ١٤ (١)، ١٠١ – ١١٧.
https://tinyurl.com/4h3pmtd

زيد، جمال.، والشجاع، حنان. (٢٠٢١). أثر التوجه الريادي في تحقيق التميز المؤسسي في الجامعات اليمنية الأهلية في العاصمة صنعاء. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي*، ١٤ (٥٠)، ٧١– ٩٣.
https://tinyurl.com/bnx827mp

سليمان، عبدالرحمن. (٢٠١٤). *مناهج البحث*. عالم الكتب.
https://tinyurl.com/d8zfdjv2

شعيب، محمد. (٢٠٢١). دور التوجه الريادي في تحقيق الميزة التنافسية في الفنادق المصرية. *مجلة إتحاد الجامعات العربية للسياحة والضيافة*، ٢١ (١)، ٢٦٧–٢٨٢.
https://tinyurl.com/cypmh264

شلبي، أماني. (٢٠١٨). متطلبات تحقيق الميزة التنافسية لجامعة المنصورة في ضوء وظائفها. *مجلة تطوير الأداء الجامعي*، ٥ (٤)، ٣ – ١٦.
https://doi.org/10.21608/jpud.2017.95503

الشهراني، سلوى. (٢٠١٩). واقع استثمار رأس المال البشريّ في جامعة الملك سعود لتحقيق الميزة التنافسيَّة. *مجلة البحث العلمي في التربية*، (٢٠)، ٣٦٣–٣٨٤.
https://doi.org/10.21608/jsre.2019.52387

عارف، محمد. (٢٠١٩). دور التوجه الريادي في تحقيق المرونة الإستراتيجية لقطاع الدواء المصري: دراسة ميدانية مقارنة. *مجلة البحوث المالية والتجارية*، ٢٠ (٣)، ١٠٧–١٥١.
https://tinyurl.com/6c3yckvd

عبد السلام، مصطفي. (٢٠٢٠). مقترح لتدعيم القدرات التنافسية المستدامة لقطاع التعليم العالي في المملكة العربية السعودية. *مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (٦٠)، ٩—٢٢.
https://tinyurl.com/7demmny2

عبد اللطيف، عماد. (٢٠٢١). دور التشارك المعرفي في تحقيق الميزة التنافسية (دراسة ميدانية بجامعة سوهاج). *مجلة كلية التربية*، ١٨ (١٠٧)، ٦٢٦–٧١٤.
https://tinyurl.com/n9wc2yx5

العبداللات، عبدالفتاح. (٢٠٢٠). تطبيقات الذكاء الاصطناعي وأثرها في تحقيق الميزة التنافسية: دراسة على البنوك الأردنية. *مؤتة للبحوث والد ارسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٣٥ (٥)، ٨٧ – ١٢٢.
https://search.mandumah.com/Record/1064313

العزاوي، شفاء.، ومحسن، زيد. (٢٠١٧). التوجه الريادي وتأثيره في التميز التنظيمي – بحث ميداني في عدد من كليات جامعة بغداد. *مجلة جامعة الأنبار للعلوم الاقتصادية والإدارية*، ٩ (١٨)، ٢٨٦ – ٣١٤.
yz٤pud٢٦/com .tinyurl//:https

العلياني، غرم الله. (٢٠١٩). دور رأس المال البشري في الجامعات السعودية في تحقيق الميزة التنافسية في ظل اقتصاد المعرفة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية المتخصصة. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، ١١ (١)، ١-٤٠.
e٧٣٤ubnm/com .tinyurl//:https

الغامدي، حمد. (٢٠١٩). تحسين القدرة التنافسية للجامعات الناشئة وفق متطلبات خصخصة التعليم في المملكة العربية السعودية: تصور مقترح. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، ٨ (٩)، ٨٤– ٩٧.
fducwmr٥/com .tinyurl//:https

القحطاني، ريم. (٢٠٢٠). إطار حوكمة الجامعات السعودية لتحقيق الميزة التنافسية في اتخاذ القرارات وفق تطلعات رؤية ٢٠٣٠. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، ١١١ (١)، ٣٦٧-٤٠٩.
j٩tchm٩٢/com .tinyurl//:https

القحطاني، سالم. (٢٠١٢, Dec ١٠ – ١٢). *الريادة الإستراتيجية كمدخل لتطوير المنظمات الحكومية*. المؤتمر الثاني لمعاهد الإدارة العامة والتنمية الإدارية في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية. الرياض.
.b٢aar٤mr/com .tinyurl//:https

القرني، علي. (٢٠٢٠). الدور الوسيط للبراعة التنظيمية في تعزيز العلاقة بين الرشاقة الإستراتيجية وتحقيق الميزة التنافسية في جامعة تبوك. *مجلة التربية، الأزهر*، ٣٩ (١٨٨)، ٣٦٠-٤٠٦.
jsrep/١٠,٢١٦٠٨/org .doi .dx//:https/١٢٧٣٩٩.٢٠٢٠

محمود، شهاب. (٢٠٢١). دور التوجه الإستراتيجي في تحقيق الميزة التنافسية واستدامتها. مؤتة للبحوث والد ارسات، *بحوث مستقبلية*، ٤٩، ٤١ – ٨٥.
rk٥٧٣are/com .tinyurl//:https

المطلق، تركي. (٢٠١٧). الاستثمار المعرفي وعلاقته في بناء الميزة التنافسية للجامعات الناشئة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١٨ (٣)، ٢٦١ – ٢٩٩.
dzcfmyn٢/com .tinyurl//:https

المواضية، سامي.، وأبو قاعود، غازي. (٢٠٢٢). أثر التوجه الإستراتيجي في تحقيق الميزة التنافسية: دراسة ميدانية في الجامعات الرسمية الأردنية. *مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٣٧ (٤)، ٢٠٩ – ٢٤٦.
h٨pnek٥p/com .tinyurl//:https

ترجمة المراجع العربية:

Abdel Latif, E. (2021). The role of knowledge sharing in achieving competitive advantage (a field study at Sohag University). *Journal of the College of Education, 18* (107) , 626-714. https://tinyurl. com/5yx2wc9n

Abdel Salam, Mustafa. (2020). A proposal to strengthen the sustainable competitive capabilities of the higher education sector in the Kingdom of Saudi Arabia. *Jil Journal of Humanities and Social Sciences*, (60) , 9–22. https://tinyurl. com/2demmny7

Absolute, T. (2017). Knowledge investment and its relationship to building the competitive advantage of emerging universities in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of Educational and Psychological Sciences, 18* (3) , 261 - 299. https://tinyurl. com/2dzcfmyn

Al Saidi, Yahya. (2017). *Intellectual capital management and its relationship to competitive advantage in Saudi universities - a future vision*. [Unpublished doctoral thesis, King Khalid University].

Al-Abdallat, A. (2020). Artificial intelligence applications and their impact in achieving competitive advantage: A study on Jordanian banks. *Mutah for Research and Studies, Human and Social Sciences Series, 35* (5) , 87 - 122. https://search. mandumah. com/Record/1064313

Al-Azzawi, S., & Mohsen, Z. (2017). Entrepreneurial orientation and its impact on organizational excellence - field research in a number of colleges of the University of Baghdad. *Anbar University Journal of Economic and Administrative Sciences, 9* (18) , 286 - 314. https://tinyurl. com/26pud4yz

Al-Ghamdi, H. (2019). Improving the competitiveness of emerging universities according to the requirements of privatizing education in the Kingdom of Saudi Arabia: a Suggested proposal. *Specialized International Educational Journal, 8* (9) , 84-97. https://tinyurl. com/5fducwmr

Al-Mawadhi, S., & Abu Qaoud, G. (2022). The impact of strategic orientation in achieving competitive advantage: a field study in Jordanian public universities. *Mutah for Research and Studies, Human and Social Sciences Series, 37* (4) , 209 - 246. https://tinyurl. com/p5pnek8h

Al-Olayani, G. (2019). The role of human capital in Saudi universities in achieving competitive advantage in the light of the knowledge economy from the point of view of specialized academic leaders. *Umm Al-Qura University Journal of Educational and Psychological Sciences, 11* (1) , 1-40. https://tinyurl. com/ubnm734e

Al-Qahtani, R. (2020). The framework of the governance of Saudi universities to achieve a competitive advantage in decision-making in accordance with the aspirations of Vision 2030. *Journal of the College of Education in Mansoura, 110* (1) , 367-409. https://tinyurl. com/92tchm9j

Al-Qahtani, S. (2012, Dec 10 - 12). *strategic entrepreneurship as an entrance for the development of governmental organizations*. The Second Conference of the Institutes of Public Administration and Administrative Development in the Countries of the Cooperation Council for the Arab States of the Gulf. Riyadh. https://tinyurl. com/mr4aar2b.

Al-Qarni, A. (2020). The mediating role of Organizational Ambidexterity in strengthening the relationship between strategic agility and achieving competitive advantage at the University of Tabuk. *Journal of Education, Al-Azhar, 39* (188) , 360-406. https://dx. doi. org/10.21608/jsrep.2020.127399

Al-Shahrani, Salwa. (2019). The reality of human capital investment in King Saud University to achieve competitive advantage. *Journal of Scientific Research in Education* (20) , 363-384. https://dx. doi. org/10.21608/jsre.2019.52387

Al-Tuwaijri, H. (2020). Organizational Excellence and its Role in Achieving the Competitive Advantage of Qassim University in the Light of Saudi Arabia's Vision 2030. *Educational Sciences Studies, 47* (2) , 511 - 536. https://tinyurl. com/33mww6ks

Al-Zahrani, I. (2022). The impact of strategic agility in enhancing the dimensions of competitive advantage at Qassim University. *Umm Al-Qura University Journal of Educational and Psychological Sciences, 14* (1) , 101 - 117. https://tinyurl. com/h4p33dmt

Arif, M. (2019). The role of Entrepreneurial orientation in achieving strategic flexibility for the Egyptian pharmaceutical sector: a comparative field study. *Journal of Financial and Business Research, 20* (3) , 107-151. https://tinyurl. com/yckvd3c6

Ayoub, Z. (2021). The *impact of Entrepreneurial orientation in achieving institutional excellence through strategic flexibility* (No. 1207178) [Master's Thesis, Mutah University]. mandumah. https://tinyurl. com/5yknp6p8

Bani Hamdan, K., Idris, W., & Abdel-Rahman, R. (2013). Strategic flexibility as a mediating variable in enhancing the impact of proactive entrepreneurial orientation on progressive technological creativity: an empirical study on airlines. *Gulf University Journal: Administrative and Financial Sciences Division. 248* (11499) , 1-23... https://doi-org. sdl. idm. oclc. org/10.12816/0007180

Baroudi, M. (2015). *Leadership and launch towards excellence in the world of business*. Arab group. https://tinyurl. com/3t6nd877

Hamidi, M. (2019). The role of knowledge management in achieving competitive advantage in Saudi universities: an applied study on Taif University. *Journal of the College of Education, Assiut, 35* (5) , 442-480. https://tinyurl. com/429f4afc

Hassanein, M., Muhammad, A., & El-Sayed, H. (2022). The role of marketing intelligence in achieving competitive advantage in Saudi banks: An applied study on Bank Albilad - Kingdom of Saudi Arabia. *International Journal of Islamic Marketing, 11* (1) , 117-155. https://tinyurl. com/s7y97kxp

Hassanein, Muhammad., & Muhammad Amna. (2020). The effectiveness of strategic human resource management practices in achieving competitive advantage (2013-2018) a case study - King Khalid University. *Ramah for Research and Studies*, (39) , 194–223. https://tinyurl. com/3jh4p2j7

Khater, M. (2015). Internationalization of education: the most important entrance to achieving the competitive advantage of Egyptian universities. *Educational and psychological studies, Journal of the Faculty of Education in Zagazig, 30* (87) , 223-278. https://tinyurl. com/ycktyw6e

Mahmoud, S. (2021). The role of strategic orientation in achieving and sustaining competitive advantage. *Mutah Research and Studies, Future Research, 49*, 41 - 85. https://tinyurl. com/are573rk

Shelby, A. (2018). Requirements to achieve the competitive advantage of Mansoura University in light of its functions. *Journal of University Performance Development, 5* (4) , 3 - 16. https://dx. doi. org/10.21608/jpud.2017.95503

Shoaib, M. (2021). The role of Entrepreneurial orientation in achieving competitive advantage in Egyptian hotels. *Journal of the Association of Arab Universities for Tourism and Hospitality, 21* (1) , 267-282. https://tinyurl. com/264cypmh

Suleiman, A. (2014). *Research Methods*. Alam Al Kotob. https://tinyurl. com/2zfdjv8d

Tighza, M. (2012). *Exploratory and confirmatory factor analysis*. Dar Al Masirah for printing, publishing, and distribution. https://tinyurl. com/yc4ux2p7

Zaid, J., & Al-shoga, H. (2021). The impact of Entrepreneurial orientation in achieving institutional excellence in private Yemeni universities in the capital city Sana'a. *The Arab Journal for Quality Assurance of Higher Education, 14* (50) , 71-93. https://tinyurl. com/mp827bnx

Zravelli, S., & Zravelli, L. (2021). The impact of the application of total quality management practices in achieving competitive advantage in Jordanian telecom companies. *Zarqa Journal*

of Research and Human Studies, 21 (3), 532 - 559. https://doi-org. sdl. idm. oclc. org/10.12816/0059566

المراجع الأجنبية:

Achtenhagen, L. (2020). Entrepreneurial orientation–An overlooked theoretical concept for studying media firms. *Nordic Journal of Media Management, 1* (1) , 7-21. https://journals. aau. dk/index. php/NJMM/article/view/3668/3382

Adomako, S., Amankwah-Amoah, J., Danso, A., Danquah, J. K., Hussain, Z., & Khan, Z. (2021). R&D intensity, knowledge creation process and new product performance: The mediating role of international R&D teams. *Journal of Business Research*, *128*, 719–727. https://doi. org/10.1016/j. jbusres.2019.08.036

Al-Rawadiah, W. (2022). Investigating the Effect of Entrepreneurial Orientation of Jordanian Higher Education Institutions on Customer Orientation. *Jordan Journal of Business Administration, 18* (2) , 163–187. https://tinyurl. com/ycy2d4uw

Al-Sukkar, A., Abu Hussein, A., & Abu Jalil, M. (2013). The effect of social responsibility in achieving competitive advantage: A field study in the governmental and private hospitals in Jordan. *International Journal of Business and Social Science, 4* (5).١٥٢ - ١٤٢ . https://tinyurl. com/39nfhrc7

Alarifi, G., Robson, P., & Kromidha, E. (2019). The manifestation of entrepreneurial orientation in the social entrepreneurship context. *Journal of Social Entrepreneurship, 10* (3) , 307-327. https://www. tandfonline. com/doi/full/10.1080/19420676.2018.1541015

Alejandro Ibarra-Cisneros, M., Benito Vela-Reyna, J., & Israel Ríos-Nequis, E. (2022). The Link between Entrepreneurial Orientation, Total Quality Management and Corporate Social Responsibility. *Tourism & Hospitality Management, 28* (2) , 315–342. https://tinyurl. com/42jyx698

Ali, G., Hilman, H. & Gorondutse, A. (2020). Effect of entrepreneurial orientation, market orientation and total quality management on performance : Evidence from Saudi SMEs. *Benchmarking: An International Journal, 27* (4) , 1503–1531. https://tinyurl. com/2rsds4k6

Almeida, J., Daniel, A., & Figueiredo, C. (2019). Understanding the role of entrepreneurial orientation in junior enterprises. *Journal of Entrepreneurship Education, 22* (2). https://core. ac. uk/reader/294779660

Anabila, P. (2019). Service quality: A subliminal pathway to service differentiation and competitive advantage in private healthcare marketing in Ghana. *Health marketing quarterly, 36* (2) , 136-151. https://www. tandfonline. com/doi/abs/10.1080/07359683.2019.1575062

Asemokha, A., Musona, J., Torkkeli, L., & Saarenketo, S. (2019). Business model innovation and entrepreneurial orientation relationships in SMEs: Implications for international performance. *Journal of International Entrepreneurship, 17* (3) , 425-453. https://tinyurl. com/2p9478kz

Basco, R., Hernández-Perlines, F., & Rodríguez-García, M. (2020). The effect of entrepreneurial orientation on firm performance: A multigroup analysis comparing China, Mexico, and Spain. *Journal of Business Research*, *113*, 409-421. https://tinyurl. com/2s4f8vx9

Bernoster, I., Mukerjee, J., & Thurik, R. (2020). The role of affect in entrepreneurial orientation. *Small Business Economics, 54* (1) , 235-256. https://link. springer. com/article/10.1007/s11187-018-0116-3

Cantele, S., & Zardini, A. (2018). Is sustainability a competitive advantage for small businesses? An empirical analysis of possible mediators in the sustainability–financial performance

relationship. *Journal of cleaner production, 182*, 166-176. https://doi. org/10.1016/j. jclepro.2018.02.016

Chahal, H., & Bakshi, P. (2015). Examining intellectual capital and competitive advantage relationship: Role of innovation and organizational learning. *International Journal of Bank Marketing, 33* (3) , 376-399. https://doi. org/10.1108/IJBM-07-2013-0069

Chang, Y.-C., Tsai-Lin, T.-F., & Liang, T. (2022). Entrepreneurial Orientation and Knowledge Transfer Effectiveness: The Effect of Organizational Commercial Slack. Minerva: *A Review of Science, Learning and Policy*, 1–22. https://doi-org. sdl. idm. oclc. org/10.1007/s11024-022-09463-y

Chauhan, H., & Singh, A. K. (2021). Canvassing competitive advantage through key dimensions of business model. *International Journal of Business and Globalisation, 29* (2) , 149-162. https://www. inderscienceonline. com/doi/abs/10.1504/IJBG.2021.118230

Cho, Y., & Lee, J. (2018). Entrepreneurial orientation, entrepreneurial education and performance. *Asia Pacific Journal of Innovation and Entrepreneurship, 12* (2) , 124-133. https://tinyurl. com/2p9dmeam

Ciffolilli, A., & Muscio, A. (2018). Industry 4.0: national and regional comparative advantages in key enabling technologies. *European Planning Studies, 26* (12) , 2323-2343. https://tinyurl. com/avpfe3t5

Covin, J., & Wales, W. (2019). Crafting high-impact entrepreneurial orientation research: Some suggested guidelines. *Entrepreneurship Theory and Practice, 43* (1) , 3-18. https://journals. sagepub. com/doi/pdf/10.1177/1042258718773181

Dal-Soto, F., De Souza, Y. S., & Benner, M. (2021). The entrepreneurial orientation in the transformation of universities. *Brazilian Business Review, 18* (3) , 255–277. https://tinyurl. com/mwufsp39

De Lemos, T., Almeida, L., Betts, M., & Eaton, D. (2013). An examination on the sustainable competitive advantage of private finance initiative projects. *Construction Innovation, 3* (4) , 249–259. https://tinyurl. com/2s3s942t

Efrat, K., Hughes, P., Nemkova, E., Souchon, A. L., & Sy-Changco, J. (2018). Leveraging of Dynamic export capabilities for competitive advantage and performance consequences: Evidence from China. *Journal of Business Research, 84*, 114–124. https://tinyurl. com/3ams994j

Expósito, A., Sanchis-Llopis, A., & Sanchis-Llopis, J. A. (2022). Manager gender, entrepreneurial orientation, and SMEs export and import propensities: evidence for Spanish businesses. *Eurasian Business Review: A Journal in Industrial Organization, Innovation and Management Science,* 1–33. https://doi-org. sdl. idm. oclc. org/10.1007/s40821-022-00210-7

Flak, O., & Głód, G. (2020). Influence of competitive advantage on competitive positioning of Silesian companies in 2019. *SHS Web of Conferences, 83*, 01049. https://doi. org/10.1051/shsconf/20208301049

Gupta, A., & Kumar, A. (2018). Workplace Spirituality and Competitive Advantage-A Conceptual Model. *Asian Journal of Management, 9*, 635. https://tinyurl. com/2ksee5xc

Haider, S. H. Asad, M. & Fatima, M. (2017). Entrepreneurial Orientation and Business Performance of Manufacturing Sector Small and Medium Scale Enterprises of Punjab Pakistan. *European Business & Management*, 3 (2) , 21-28. https://tinyurl. com/bddhdbcu

Hair, J., Black, W., Babin, B., Anderson, R.,& Tatham, R. (2009). *Multivariate Data Analysis*: A Global Perspective. 7th ed. Upper Saddle River: Prentice Hall.

Hossain, K., Lee, K. C., Azmi, I. B. Idris, A., & Ali, N. M. (2022). Impact of innovativeness, risk-taking, and proactiveness on export performance in a developing country: evidence of qualitative study. *RAUSP Management Journal, 57* (2) , 165–181. https://tinyurl. com/2p9hffhr

Ibrahim, L., & Jawad, M. (2019). Strategic Entrepreneurship and its role in achieving the components of creativity - an exploratory study on a sample in the environment of Iraqi public and private banks in the province of Karbala. *the iraqi magazinje for managerial sciences, 15* (59) , 243-275. https://www. iasj. net/iasj/download/b8f5350819000a61

Kazimierz, K., & Szymon, C. (2019). Strategic orientations of the organization - entrepreneurial, market and organizational learning. *Management, 23* (1) , 7–19. https://tinyurl. com/5ksx7wtv

Khaddam, A., Irtaimeh, H., & Bader, B. (2020). The effect of supply chain management on competitive advantage: The mediating role of information technology. *Uncertain Supply Chain Management, 8* (3) , 547-562 http://dx. doi. org/10.5267/j. uscm.2020.3.001

Kiyabo, K., & Isaga, N. (2020). Entrepreneurial orientation, competitive advantage, and SMEs' performance: application of firm growth and personal wealth measures. *Journal of Innovation and Entrepreneurship: A Systems View Across Time and Space, 9* (1). https://doi-org. sdl. idm. oclc. org/10.1186/s13731-020-00123-7

Lechner, C., & Gudmundsson, S. V. (2014). Entrepreneurial orientation, firm strategy and small firm performance. *International Small Business Journal, 32* (1) , 36-60–60. https://tinyurl. com/45ezuwa6

Mahdi, O., Nassar, I., & Almsafir, M. (2019). Knowledge management processes and sustainable competitive advantage: An empirical examination in private universities. *Journal of Business Research, 94*, 320–334. https://doi-org. sdl. idm. oclc. org/10.1016/j. jbusres.2018.02.013

Porter, M., & Kramer, M. (2006). Strategy and society: the link between competitive advantage and corporate social responsibility. *Harvard business review, 84* (12) , 78 - 92. https://tinyurl. com/ms9p8zaw

Ratnawati, R. (2019). Partnership strategy and competitive advantage to improve the performance of MSMEs in the creative industry. *Jurnal Aplikasi Manajemen, 17* (4) , 668-676. https://doi-org. sdl. idm. oclc. org/10.21776/ub. jam.2019.017.04.11

Rauch, A., Wiklund, J., Lumpkin, G. T., & Frese, M. (2009). Entrepreneurial Orientation and Business Performance: An Assessment of Past Research and Suggestions for the Future. *Entrepreneurship: Theory & Practice, 33* (3) , 761-787. https://tinyurl. com/4v2z3kxr

Rezaei, J., & Ortt, R. (2018). Entrepreneurial orientation and firm performance: the mediating role of functional performances. *Management Research Review,41* (7) , 878-900. https://doi. org/10.1108/MRR-03-2017-0092

Rosenbusch, N., Rauch, A., & Bausch, A. (2013). The mediating role of entrepreneurial orientation in the task environment-performance relationship: Ameta-analysis. *Journal of Management, 39* (3) , 633-659. https://doi. org/10.1177%2F0149206311425612

Semrau, T., Ambos, T., & Sascha Kraus. (2016). Entrepreneurial orientation and SME performance across societal cultures: An international study. *Journal of Business Research, 69* (5) , 1928–1932. https://doi-org. sdl. idm. oclc. org/10.1016/j. jbusres.2015.10.082

ShanghaiRanking Consultancy. (2022). *2021 Academic Ranking of World Universities*. ShanghaiRanking. https://tinyurl. com/2rdjhynw

Sirivanh, T., Sukkabot, S., & Sateeraroj, M (2014). The effect of entrepreneurial orientation and competitive advantage of SME's growth: A structural equation modeling study. *International Journal of Business and Social Science*, 5 (1) , 189-194. https://tinyurl. com/7tetayrk

Su, Z. (2022). Institutional Environment for Entrepreneurship, Strategic Flexibility, and Entrepreneurial Orientation. *IEEE Transactions on Engineering Management, Engineering Management, IEEE Transactions on, IEEE Trans. Eng. Manage, 69* (4) , 1000–1010. https://doi-org. sdl. idm. oclc. org/10.1109/TEM.2020.2969479

Tang, Z., Patrick, K., Louis, M., & Weaver, K. (2009). A hierarchical perspective of the dimensions of entrepreneurial orientation. *International Entrepreneurship and Management Journal. 5* (2) , 181 - 201. https://tinyurl. com/3a9n6a49

Tantau, A. (2008). Common dimensions for entrepreneurship and strategy: the need for strategic entrepreneurship. *Management & Marketing-Bucharest,* (1) , 73-80. https://tinyurl. com/57e7vp8a

Thompson, S. K. (2012). *Sampling,* (3rd ed.). John Wiley & Sons, Inc. https://tinyurl. com/2p87ku9f

Yi, H., Amenuvor, F., & Boateng, H. (2021). The Impact of Entrepreneurial Orientation on New Product Creativity, Competitive Advantage and New Product Performance in SMEs: The Moderating Role of Corporate Life Cycle. *Sustainability, MDPI, 13* (6) , 1- 20. https://ideas. repec. org/a/gam/jsusta/v13y2021i6p3586-d522795. html

Zeebaree, M., & Siron, R. (2017). The impact of entrepreneurial orientation on competitive advantage moderated by financing support in SMEs. *International Review of Management and Marketing, 7* (1) , 43 - 52. https://tinyurl. com/yckbkzwj

Zhu, C., Liu, A., & Chen, G. (2018). High-performance work systems and corporate performance: the influence of entrepreneurial orientation and organizational learning. *Frontiers of Business Research in China, 12* (1) , 1-22. https://link. springer. com/article/10.1186/s11782-018-0025-y

الدور التربوي لمكتبات الأطفال التابعة لمكتبة الملك عبد العزيز العامة بالرياض

The educational role of children's libraries of the King Abdul Aziz Public Library in Riyadh

إعداد

د. نورة بنت محمد بن عبد العزيز المطرودي

أستاذ أصول التربية المساعد

بجامعة القصيم

Dr. Noura Mohammed Abdulaziz Al-Matroudi

Assistant Professor of Fundamentals of Education

At Qassim University

DOI: 10.36046/2162-000-013-007

المستخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف على الدور التربوي لمكتبات الأطفال التابعة لمكتبة الملك عبد العزيز العامة في الرياض ومعوقات ذلك، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للدراسة، وقد تم تطبيقها على جميع الموظفات في مكتبات الأطفال التابعة لمكتبة الملك عبد العزيز العامة بمدينة الرياض (فرع المكتبة الرئيسية بحي الروضة؛ وفرع حي المربع)، والبالغ عددهن (١٣) موظفة. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، من أبرزها: الموافقة على محور الأنشطة والبرامج التربوية التي تقدمها مكتبات الأطفال التابعة لمكتبة الملك عبد العزيز العامة من وجهة نظر مجتمع الدراسة متحققاً بدرجة متوسطة. كما جاءت الموافقة على محور المعوقات التي تحول دون أن تقوم مكتبات الأطفال التابعة لمكتبة الملك عبد العزيز العامة بدورها التربوي في تقديم الخدمات للأطفال من وجهة نظر مجتمع الدراسة متحققاً بدرجة متوسطة. وجاءت الموافقة على محور المقترحات لتطوير الدور التربوي لمكتبات الأطفال التابعة لمكتبة الملك عبد العزيز العامة من وجهة نظر مجتمع الدراسة متحققاً بدرجة كبيرة.

الكلمات المفتاحية: الدور التربوي، مكتبة الطفل، مكتبة الملك عبد العزيز العامة، ثقافة الطفل.

Abstract

The study aimed to identify the educational role of children's libraries of King Abdul Aziz Public Library in Riyadh and their contributions to the cultural growth. To achieve this, the study adopted the descriptive survey approach, and used the questionnaire as the primary tool for data collection, and highlighting three dimensions, the questionnaire was administered to all female employees in the children's libraries of the King Abdulaziz Public Library in Riyadh (i. e. 13 respondents, in the headquarters in Al-Rawdah district, and in Al-Murabba district branch). The main results of the study include:

- The respondents medially approved the dimensions of the educational activities and programs offered by the children's libraries of the King Abdul Aziz Public Library to contribute to the development of the children's cultural sense from the point of view of the study community.

- The respondents medially approved the dimensions of the obstacles that affect the children's libraries of to the King Abdul Aziz Public Library performance in playing their educational role and providing services to children from the point of view of the study community.

- The respondents highly approved the dimensions of the suggestions for enhancing the educational role of children's libraries of King Abdul Aziz Public Library to contribute to the development of the children's culture from the point of view of the study community.

Keywords: The educational role, children's library, King Abdul Aziz Public Library, children's culture.

المقدمة

تعد مكتبات الأطفال إحدى المؤسسات التربوية التي لها دوراً هاماً في تنشئة الطفل وتنميته ثقافياً وفكرياً واجتماعياً، وتُطور قدرات الطفل العقلية ومهاراته اللغوية، وتُرغبه بالقراءة الحرة، وتنمي مواهبه، وتستثمر أوقات فراغه بما يفيده، وتكوّن جيل واعٍ ومثقف. وتتضمن مكتبات الأطفال أنشطة وبرامج تساهم في تكوين عادات واتجاهات سليمة مثل احترام الممتلكات العامة، والتعاون، والمشاركة، واحترام الآخرين، وغيرها، وتساعد في بناء شخصية الطفل بناء متكاملا.

فمرحلة الطفولة تعتبر من أهم مراحل البناء الفكري؛ وأفضل المراحل العمرية لتعليم واكتساب المهارات وتنميتها؛ علمية كانت أو معرفية (فاخر والمواضية، ٢٠١٣م، ص٤٢٣). والأطفال هم حصاد المستقبل والجيل الواعد الذي يبني الوطن، وبمقدار ما نطور من شخصية الطفل نكوّن في الوطن قوة، وبجودة الفكر الذي تزرعه في ذهن الطفل ينمو ويترعرع ويتفاعل بمقتضى إيمانه بالفكرة التي نشأ عليها، فإذا ربّينا الطفل على أن القراءة حياة ومصدر غذاء لا يقل أهمية عن الطعام والشراب، نما الطفل في كامل حيويته الذهنية والنفسيّة والفكرية، فهو الغرس الذي ينبغي أن نرعاه ونسقيه علماً ومعرفة وثقافة لنقطفه ثمراً نافعاً للوطن مستقبلاً (القزويني، د. ت).

وأكد كوبر cooper (2001) في دراسته على أهمية القراءة للطفل في سن مبكرة، فكلما كان هناك تبكّير في تثقيف وإثراء خبرات الأطفال بالكتب والقصص قبل المرحلة الابتدائية، كان استعدادهم للتعلم والقراءة والكتابة أفضل، وأشار أيضاً إلى مدة فهم الأطفال في سن خمس سنوات للخدمة المكتبية والمعلومات؛ وقد أجرى تلك الدراسة على عدة مجتمعات وذلك للتعرف على مدى التغير في معلوماتهم واتجاهاتهم نحو المكتبة؛ وتوصل إلى أن الأطفال رغم صغر سنهم فقد نمت لديهم – بسبب الذهاب للمكتبة– المعلومات والنمو الاجتماعي وازدادت خبرتهم، وأصبح لديهم اتجاهات إيجابية نحو القراءة.

وأكد درويش (د. ت، ص ٧٦) على أهمية دور الأسرة في تكوين ونمو الميول والاتجاهات في أطفالهم نحو القراءة، مما يساعد على تنمية شخصيتهم المتكاملة، ونموهم الفكري والعقلي، بقوله: " أن للأسرة دوراً هاماً في تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو كيفية قضاء وقت الفراغ واستثماره، فالطفل يتعلم داخل الأسرة كيفية قضاء وقته فيما ينفعه نتيجة تقليد الطفل من حوله فيما يمارسونه من

أنشطة". وتوصلت كذلك نتائج دراسة العطاس (١٤٢٩هـ، ص٢١٢) إلى أن الآباء قدوة إبداعية لأطفالهم بما يقومون به من أعمال وبما يمارسونه من أنشطة أمام أطفالهم بما في ذلك القراءة.

ولذلك فإن على الأسرة تعليم أطفالها كيفية الانتفاع بوقت فراغهم، فإذا تم تعويد الأبناء منذ الطفولة على القراءة وزيارة المكتبات وتكوين علاقة جيدة مع مصادر المعرفة بما فيها المكتبة، فإن ذلك يؤدي إلى تكوين مجتمع صالح يُقدّر قيمة الوقت ويدرك فائدته.

فدور المكتبة في الوقت الراهن لم يعد محصوراً على حفظ الكتب، بل اتسع هذا الدور ليواكب الاتجاهات التربوية الحديثة، لذا أصبحت المكتبة مؤسسة تربوية تعليمية ثقافية اجتماعية تقوم بأدوار عديدة في سبيل النهوض بالمجتمع، من بينها الدور الثقافي والاجتماعي المتمثل في قيام المكتبة بمهمتها كمركز لممارسة الأنشطة الثقافية وتطبيق السلوكيات التربوية، والدور التعليمي والتربوي المتمثل في توفير فرص التعلم الفردي وحرية البحث والقراءة الحرة وتعزيز مبدأ التربية المستمرة (السالم، ٢٠٠٢، ص ٩٨).

مشكلة البحث:

مكتبة الطفل تعد مشروعاً ثقافياً وتربوياً متكاملاً تبنّى إطلاق وإشباع مواهب وحاجات الطفل واهتماماته، فمن خلال الأنشطة والبرامج الثقافية والعلمية تحقق أهدافها الأساسية، وتقوم بإثراء ثقافة الطفل، وإعطائه دوراً إيجابياً أكبر، وإتاحة الفرصة له للقراءة الحرة، وتقوم بتعزيز العلاقة بين الطفل والكتاب (البيضاني، ٢٠١١)، فهي تسعى لتحقيق عدد من الأهداف التربوية والتعليمية والتثقيفية تتمثل في استثمار وقت الفراغ عند الأطفال بما يفيدهم، وتشجيعهم وتعويدهم على القراءة منذ الصغر، وتكوّن شخصية الطفل وتوجه سلوكه من خلال تعامله مع الآخرين، وتحقيق تلك الأهداف بشكل فعال سيؤدي إلى تنمية مهارات الأطفال، وتوسيع ثقافتهم وقدراتهم الفكرية، ويجعلهم أقدر على استخدام المكتبات بأنواعها المختلفة مستقبلاً.

وأشارت دراسة العقيل (٢٠١٩) إلى أن مكتبات الأطفال ذات أهمية في التنمية الثقافية والفكرية للطفل، فمن خلال البرامج المقدمة تعمل على غرس عادة القراءة عند الأطفال، والتوجيه القرائي بما يسهم في إكسابهم مفردات لغوية كثيرة. وأكد على ذلك البوسعيدي (٢٠١٦) حيث

ذكر بأن مكتبات الأطفال ذات طابع تعليمي وتثقيفي وترفيهي تعمل على تنشئة الطفل تنشئة سليمة، وتطور قدراته ومواهبه، وتكسبه مهارة التعلم الذاتي.

وبالرغم من الأهمية الكبيرة لمكتبات الأطفال ولبرامجها في التنمية الثقافية للطفل ودورها في زيادة المعرفة، والتعلم الذاتي، وتعويد الطفل على مهارة البحث، إلا أنها واجهت بعض القصور في عدة جوانب والتي أشارت إليها عدداً من الدراسات السابقة مثل دراسة العقيل (٢٠١٩) ودراسة عليوي (٢٠١٥) ودراسة الحربي (٢٠١٧) ودراسة البوسعيدي (٢٠١٦) حيث أكدوا على قلة أنشطة المكتبات التي تسهل من نقل التراث الثقافي من جيل إلى آخر، وكذلك ضعف الجانب الإعلامي للإعلان عن الخدمات المكتبية للأطفال. وأضافت دراسة إبراهيم (٢٠٠٩) قلة تردد الأطفال على المكتبات، ونقص الميزانية المخصصة لمكتبات الأطفال، كما لا تسمح المكتبات بالإعارة الخارجية، واقتصرت في خدماتها وأنشطتها على ما تقدمه داخل المكتبة، وأن العاملين بالمكتبات ليسوا متخصصين وغير مؤهلين فليس لديهم دراية بخصائص مرحلة الطفولة وكيفية التعامل معها.

وقد أنشأت مكتبة الملك عبد العزيز العامة بالرياض مكتبات خاصة بالطفل تسعى من خلالها إلى تعزيز العلاقة بين الطفل والكتاب، وإلى تعويد الأطفال على القراءة الحرة، واستثمار وقت فراغهم، وتلبية ميولهم واتجاهاتهم (موقع مكتبة الملك عبد العزيز العامة الالكتروني، ١٤٤٢). وتُقيم مكتبات الأطفال عدد من الأنشطة الشهرية والفصلية، والتي تساعد في تنمية ثقافة الأطفال واستثمار وقت فراغهم بإيجابية. ولكي تكون هناك مبررات واضحة للجهود المبذولة والميزانية المنفقة على مكتبات الأطفال بدت الحاجة ضرورية لمحاولة استكشاف الدور التربوي لمكتبات الأطفال التابعة لمكتبة الملك عبد العزيز العامة بالرياض ومعوقات قيامها بذلك الدور، ومن هنا تبلورت مشكلة الدراسة الحالية.

أسئلة البحث:

تسعى الدراسة للإجابة على السؤال الرئيس التالي:

– ما الدور التربوي لمكتبات الأطفال التابعة لمكتبة الملك عبد العزيز العامة بالرياض؟

ويتفرع منه عدد من الأسئلة الفرعية:

– ما الأنشطة والبرامج التربوية التي تقدمها مكتبات الأطفال التابعة لمكتبة الملك عبد العزيز العامة؟

– ما المعوقات التي تحول دون أن تقوم مكتبات الأطفال التابعة لمكتبة الملك عبد العزيز العامة بدورها التربوي في تقديم الخدمات للأطفال؟

– ما المقترحات لتطوير الدور التربوي لمكتبات الأطفال التابعة لمكتبة الملك عبد العزيز العامة؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على الدور التربوي لمكتبات الأطفال التابعة لمكتبة الملك عبد العزيز العامة بالرياض، ويتفرع منه عدد من الأهداف الفرعية:

– التعرف على الأنشطة والبرامج التربوية والخدمات التي تقدمها مكتبات الأطفال.

– التعرف على المعوقات التي تحول دون أن تقوم مكتبات الأطفال بدورها التربوي في تقديم الخدمات للأطفال.

– تقديم بعض المقترحات لتطوير الدور التربوي لمكتبات الأطفال التابعة لمكتبة الملك عبد العزيز العامة.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في ناحيتين:

أ/ الأهمية النظرية:

- تنبع أهمية هذا البحث من أهمية مكتبة الطفل، التي تعد مؤسسة تعليمية وتثقيفية للطفل الذي يشكل أهم شريحة في المجتمع.
- المأمول أن يسهم هذا البحث في تعريف الآباء والأمهات والمربين بأهمية المكتبة للطفل والمجتمع، وإثراء حصيلتهم بدور المكتبة في تنمية ثقافة الطفل.
- المتوقع أن يكشف هذا البحث عن الواقع الحالي لمكتبات الأطفال؛ وإعلام الجهات المسئولة عنها بأوجه القصور؛ والعمل على تطويرها.

ب/ الأهمية التطبيقية:

- المتوقع أن يفيد هذا البحث المختصين في الجهات التربوية والتعليمية ذات العلاقة بهذا الموضوع في اتخاذ اللازم لتطوير المكتبات الخاصة بالأطفال، وتوفير البرامج والأنشطة الإيجابية لاستثمار أوقاتهم.
- المتوقع أن يفيد هذا البحث الآباء والأمهات في معرفة الأنشطة والخدمات التي تقدمها المكتبات لأطفالهم.
- يتوقع أن يقدم هذا البحث رؤية في تطوير مكتبات الأطفال والنهوض بها للأفضل.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: اقتصر هذا البحث على معرفة الدور التربوي لمكتبات الأطفال التابعة لمكتبة الملك عبد العزيز العامة في مدينة الرياض والمعوقات التي تحول دون أن تقوم بدورها.

الحدود الزمانية: تم تطبيق هذا البحث خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٤٣هـ.

الحدود المكانية: اقتصر هذا البحث على مكتبات الأطفال التابعة لمكتبة الملك عبد العزيز العامة بمدينة الرياض (فرع حي الروضة؛ وفرع حي المربع).

مصطلحات البحث:

الدور التربوي:

عرفه فليه والزكي (٢٠٠٤م، ص١٦٥) الدور بأنه: "نوع من الممارسات السلوكية المتميزة التي ترتبط بموقع اجتماعي معين، والتي تتسم نسبياً بالاستمرار والثبات، ويمكن التنبؤ بها. ويشير الدور إلى السلوك المتوقع من شاغل المركز الاجتماعي، ولكل دور مجموعة واجبات وحقوق اجتماعية معينة، وواجبات الدور هي مجموعة من التصرفات التي يقوم بها شاغل المركز الاجتماعي أثناء تصرفاته وعلاقاته بالآخرين".

وتعرف الدراسة " الدور التربوي " إجرائياً بأنه: "مجموعة الجهود والأنشطة والبرامج والخدمات التربوية التي تقدمها مكتبة الطفل للأطفال في المجتمع".

مكتبات الأطفال:

مكتبة كاملة للأطفال تحتوي في مجملها على تقديم مواد خدمات المكتبات الخاصة بالأطفال مثل الكتب وقصص الأطفال وأفلام الكرتون التعليمية (قادري، ٢٠٠٠م، ص٥٩). وقد تكون جناح خاص ملحقة بمكتبة عامة؛ أو تتبع مؤسسة أخرى أو مكتبة مستقلة قائمة بذاتها (المخلافي والمالكي، ٢٠٠٩م، ص١٧٤).

وعرفت خديجة إبراهيم (٢٠٠٩م، ص١٥٣) مكتبة الطفل بأنها: هي المكتبة الخاصة بالمرحلة العمرية (٦سنوات إلى ١٨ سنة)؛ وتقدم لهذه الفئة العمرية كل مصادر المعرفة من كتب ومجلات وقصص وغيرها من مسابقات علمية وثقافية وفنية مثل الرسم والموسيقى والمسرح؛ وكل ذلك بهدف تنمية الطفل من جميع الجوانب التربوية ومسايرته للتقدم العلمي والمعرفي.

الإطار المفاهيمي للدراسة

أولاً: الدور التربوي لمكتبة الطفل:

إن مكتبات الأطفال تعد جزءاً مؤثرا وفاعلا في المجتمع، ومظهرا من مظاهر التطور الثقافي؛ لكونها وسيلة تربوية ذات أثر فعال في حياة الأطفال؛ فارتباط ثقافة الطفل بالمكتبة، يعد أحد الأنماط البيئية السليمة التي تساعد على تكوين تلك الثقافة واستمرار تعزيزها. ومن هنا حظيت هذه المكتبات بمزيد من الاهتمام على كافة الأصعدة الاجتماعية والعلمية والثقافية؛ إذ نجد في أدبيات علوم المكتبات والمعلومات، اهتمام الجمعيات والاتحادات الإقليمية والدولية العاملة في مجال المكتبات؛ إصدار معايير موحدة لما تجب أن تكون عليه تلك المكتبات؛ بدءا من التخطيط لإنشاء مبنى للمكتبة، مرورا بأقسامها وأدواتها ومقتنياتها، وصولا إلى أنشطتها والخدمات التي تقدمها، سواء أكانت مباشرة مثل (خدمة الاطلاع على مواد القراءة المتنوعة، خدمة المناهج الدراسية، التربية المكتبية واستخدام المكتبة، خدمة المراجع، حصة المكتبة)، أم غير مباشرة وتشمل (ساعة القصة، مسرحة القصص والتمثيل، الدمى، العروض، المحاضرات والندوات، المسابقات، الأنشطة الإذاعية والصحفية، الشرائح الفيلمية، الزيارات، نادي الكمبيوتر، نادي العلوم.. الخ) (مرسي، ٢٠١١، ص٣٥).

ومكتبات الأطفال لها دوراً هاماً في تنشئة الطفل وتنمية قدراته الذهنية وإعداده ثقافياً وفكرياً، فمن خلال برامجها المتنوعة وأنشطتها المختلفة وخدماتها المتعددة والتي تهدف إلى غرس مهارة القراءة لدى الطفل، إذ تعمل على إكسابه كفاءات لغوية، ومهارات التعلم الذاتي، والقدرة على تحليل المفاهيم وتشخيص الإشكالات وفهم النصوص، فالمكتبات تسهم في فتح أبواب الثقافة للطفل على أنواع المعارف والعلوم المختلفة (بلميهوب، ٢٠١٨، ص١٩١)

ثانياً: تعريف بمكتبات الأطفال التابعة لمكتبة الملك عبد العزيز العامة:

مكتبات الأطفال التابعة لمكتبة الملك عبد العزيز العامة بالرياض هي مكتبات مستقلة خاصة بالأطفال، يتوافر فيها كل الإمكانيات لإثراء ثقافة الطفل، تم إنشائها في تاريخ ٥/ ٧ /١٤١٦هـ. وتستقبل الأطفال (البنات من عمر: ٥ — ١٥ سنة، والأولاد من عمر: ٥–١٠ سنوات)، وكذلك تستقبل الزيارات المدرسية صباحاً. ولها فرعين في مدينة الرياض: فرع في مركز الملك عبد العزيز التاريخي بالمربع، والفرع الآخر فرع الخدمات وقاعات الاطلاع في خريص (الروضة). وتسعى مكتبات الأطفال إلى تعزيز العلاقة بين الطفل والكتاب، وإلى تعويد الأطفال على القراءة الحرة، وإيصال الكتاب الملائم لروادها الأطفال في مختلف العلوم، لتلبية ميولهم واتجاهاتهم، وتقدم عدد من الأنشطة والبرامج الثقافية الأسبوعية، والشهرية، والفصلية. (موقع مكتبة الملك عبد العزيز العامة الالكتروني، ١٤٤٢)

ثالثاً: أهداف مكتبات الأطفال:

تقوم مكتبة الملك عبد العزيز العامة بدور بارز في نشر الوعي والثقافة لجميع فئات المجتمع وتوفير أوعية المعلومات بكافة صورها. وتتميز مكتبة الطفل بسعيها المتواصل إلى تحقيق عدد من الأهداف (موقع مكتبة الملك عبد العزيز العامة الالكتروني، ١٤٤٢):

١–تعزيز العلاقة بين الطفل والكتاب.

٢–غرس عادة القراءة.

٣– تعويد الأطفال على القراءة الحرة بدافع من ذاتهم.

٤– تيسير وصول الطفل لمجموعات ملائمة متنوعة وواسعة من الكتب.

٥– غرس القيم الوطنية والتعريف بالموروث الثقافي الإسلامي والوطني عند الاطفال.

ولتحقيق هذه الأهداف تقدم مكتبات الأطفال العديد من الخدمات والأنشطة الشهرية والفصلية لروادها الأطفال.

رابعاً: الخدمات والأنشطة التي تقدمها مكتبات الأطفال:

أ/ مجموعات المكتبة:

تحوي مكتبة الطفل على أوعية المعلومات في شتى المعارف مثل:

١. الموسوعات ودوائر المعارف.
٢. الكتب الدينية.
٣. الكتب العلمية والتعليمية.
٤. الكتب القصصية.
٥. الكتب التاريخية والجغرافية.
٦. الدوريات العربية الخاصة بالطفل.

برامج وأنشطة مكتبات الأطفال (دليل الأنشطة الثقافية لمكتبات الأطفال، ٢٠١٩م):

إن البرامج والأنشطة المقدمة في مكتبات الأطفال هي وسيلة لتحقيق الهدف من إنشاء هذه المكتبات، حيث يتم استخدام الكتاب كوسيلة تعليمية وتثقيفية. وقد وضعت المكتبات بعض الأسس التي تعتمد عليها في إقامة الأنشطة والبرامج وهي كالتالي:

١. أن تخدم هذه الأنشطة أهداف المكتبات.
٢. أن تخدم الفئات العمرية من (٥- ١٥عاماً) للبنات ومن (٥ – ١٠) للأولاد.
٣. أن تبرز المناسبات الدينية والوطنية بعمل المهرجانات والبرامج الخاصة.
٤. توثيق العلاقة بين الطفل وثقافته الإسلامية.
٥. غرس حب القراءة لدى الطفل.
٦. تقديم برامج خاصة للزيارات المدرسية والمؤسسات، والمراكز المهتمة بالطفولة.

٧. أنشطة شهرية على مدار العام حيث ينفرد كل شهر بموضوع معين يعتبر هذا الموضوع مظلة لكل أنواع الأنشطة القرائية والمسرحية والإدراكية تحت عنوان موضوع الشهر، حسب دليل الأنشطة لمكتبات الأطفال في موقع المكتبة، مثال: شهر يناير ٢٠١٩ م النشاط العام لمكتبة الطفل "كنوز البحار"، وهكذا لكل شهر عنوان محدد مسبقاً بالدليل.

أنواع الخدمات المقدمة داخل مكتبات الأطفال:

الإعارة: فتح سجل لإعارة الطفل مقابل مادي مسترد بنهاية عضوية الإعارة ويحق للطفل أن يستعير خمسة كتب في المرة الواحدة.

القراءة الحرة: يقوم الطفل باختيار الكتب وتصفحها بدون تدخل من أمينة المكتبة حتى يجد ما يثير اهتمامه ويتضح ذوقه القرائي.

ساعة القصة: يقدم فيها حلقة القراءة الجهرية يكون هناك مناقشة قبل وأثناء وبعد القصة.

مسرح الطفل: يقدم العروض المختلفة من مسرح العرائس –مسرح الظل– القصص المحولة لعروض مرئية.

المشاركات الخارجية لمكتبات الأطفال: تعريف لمكتبة الطفل، ومكتبة نموذجية مصغرة.

أقسام مكتبات الأطفال:

١. الاستقبال: تقوم موظفة الاستقبال بتسجيل معلومات الطفل (اسمه/ العمر/ رقم الهاتف) وأيضا الاجابة على استفسارات الزوار.

٢. قاعة القراءة والاطلاع: القاعة مقسمة إلى مجموعة من الأقسام حسب الفئات العمرية:

- الركن الازرق البراعم: (من عمر ٥ الى ٧ سنوات).
- الركن الاصفر النجوم: (من عمر ٨ الى ١٠ سنوات).
- الركن الاحمر اليافعات (من عمر ١١ الى ١٥ سنة).

٣. قاعة الدوريات: تشمل على العديد من الدوريات والمجلات الموجهة للطفل.

٤. قسم الورشة الفنية: يقوم الاطفال في هذا الركن بتنفيذ العديد من الأشغال الفنية بإشراف موظفة مختصة.

٥. المسرح: ينفذ فيه مسرح العرائس ومسرح الظل والمسابقات والمسرحيات الحية.

ب/ نادي ميلاد:

هو نادي ثقافي للبنات من عمر (١١-١٥) سنة، يقدم لهن برنامجاً متكاملاً يهتم باحتياجاتهن وتطلعاتهن، ليكونّ دعامة أساسية في بناء شخصياتهن، وتشكيل مستقبلهن، تتنوع الأنشطة فيه بين دورات، وورش عمل، ومحاضرات.

ويتضمن عدة مجالات (دليل الأنشطة الثقافية لنادي ميلاد، ٢٠١٨م):

نادي ميلاد الخطابي: يكسب مهارات الإلقاء الفعّال والتحدث بطلاقة، ويعرف الفتاة بكيفية اختيار الموضوع ومفاتيح الارتجال ومخفضات الضغط النفسي، وتبحث مع الفتاة عن الأسباب التي تحول بينها وبين مواجهة الجمهور. وتعقد هذه اللقاءات مرتان بالشهر حسب مواعيد مجدولة على موقع المكتبة.

نادي ميلاد لتطوير الذات: يقدم مفاتيح النجاح، عبر دورات تدريبية وورش عمل ومحاضرات تجهز للتعامل مع مواقف عديدة في الحياة وتسهم في تنمية شخصية الفتاة. وتعقد هذه الدورات حسب مواعيد محددة على موقع المكتبة، وتشمل عدة موضوعات منها:

- ميلاد قارئة "ورشة تثقيفية".
- أخلاقيات استخدام وسائل التواصل الاجتماعي "ورشة تثقيفية".
- العناية الشخصية "محاضرة".
- توفيري سر نجاحي "ورشة تثقيفية".
- حل المشكلات "محاضرة".
- الحوار "محاضرة".
- العطاء ثراء "محاضرة".

نادي ميلاد الإبداعي: يمنح فرصة عيش تجربة إبداعية مميزة، تعزز من خلالها هوايات الفتيات ومهاراتهن، وتساعدهن على الاستفادة والاستمتاع بنفس الوقت. وتعقد هذه الورش حسب مواعيد محددة على موقع المكتبة، وتشمل عدة موضوعات منها:

– الرسم على الأكواب "ورشة فنية".

– فن الديكوباج "ورشة فنية".

– اكسسواراتي من صنع يدي "ورشة فنية".

– التصوير الضوئي "دورة تدريبية".

– الفن التشكيلي "ورشة فنية".

ج/ نادي كتاب الطفل:

تسعى مكتبة الملك عبد العزيز العامة لتعزيز العلاقة بين الطفل والكتاب والتقريب بينهما، وتدرك المكتبة أن من أهم أسباب تعزيز العلاقة إيصال الكتاب المناسب إلى الطفل، لذلك تبنت المكتبة فكرة تأسيس (نادي كتاب الطفل) وسخرت ما لديها من إمكانيات ليحقق النادي أهدافه.

تم إنشاء (نادي كتاب الطفل) في ١٦/ ١/ ١٤٢٠هـ بقاعة الأنشطة الثقافية. ويتيح النادي الفرصة لجميع الأطفال الاشتراك من داخل المملكة وخارجها، بهدف تثقيف الأطفال وزرع عادة القراءة لديهم بتقديم أفضل الكتب العربية لتنمية الثقافة والمعرفة لديهم.

تعريف بنادي كتاب الطفل:

هو نادي للقراء الصغار يعمل على توفير الكتاب المناسب لكل طفل مشارك، بمقابل رسم اشتراك سنوي رمزي (٤٠٠ ريال)، يتولى النادي إرسال (٢٤) كتاباً قصصيّاً وغير قصصي، تتناسب مع عمر الطفل المشارك. بحيث يقرأ الطفل كتابين كل شهر مدة الاشتراك، ويصاحب الكتابين ورقتي نشاط للطفل تحوي أنشطة ذهنية، لغوية، وترفيهية، بالإضافة إلى نشرة للآباء والأمهات تتناول قضايا تربوية.

أهداف نادي كتاب الطفل (موقع نادي كتاب الطفل الالكتروني، ١٤٤٤هـ):

١. توفير الكتاب المناسب للطفل المشارك.

٢. تجاوز الصعوبات والعقبات الأسرية وغيرها والتي تحول دون وصول الكتاب إلى الطفل، كانشغال الوالدين، أو عدم القدرة على اختيار الكتاب المناسب، أو بُعد المسكن عن المكتبات.

٣. تعزيز ثقة الطفل بنفسه بانتمائه إلى نادي خاص به، ووصول ظرف باسمه شهرياً يشعره بأهميته واستقلاله.

٤. إشعار الطفل بأهميته ومكانته في المجتمع وذلك بتأسيس نادي خاص به.

الفئات العمرية للمشاركين بنادي الطفل:

- الفئة الأولى: من ٢ إلى ٥ سنوات.
- الفئة الثانية: من ٦ إلى ٨ سنوات.
- الفئة الثالثة: من ٩ إلى ١٢ سنة.
- الفئة الرابعة: من ١٣ إلى ١٥ سنة.

دليل كتب نادي الطفل:

يتم اختيار كتب نادي الطفل من أفضل دور النشر العربية، فقد اختار نادي الطفل كتبه من أكثر من ٨٠ دار نشر عربية. ويتم عرض الكتب في دليل خاص بنادي الطفل بحيث يشمل صورة لكل كتاب، ونبذة مختصرة عن الكتاب، ليوضح للمشتركين محتوى الكتاب وماذا يناقش. وتقسم جميع الكتب حسب الفئات العمرية من (سنتين إلى خمسة عشر سنة) ليتاح للأسرة اختيار الكتاب المناسب لطفلهم، حيث أن أغلب الكتب غير محدد عليها العمر الموجه إليه الكتاب، وبذلك نساعد الأسرة على تقديم الكتاب المناسب للطفل، لتحقيق الفائدة والمتعة المرجوة من قراءة الكتاب. ويتم إصدار دليل كتب نادي الطفل سنوياً، بحيث يضاف الجديد من الكتب المختارة من دور النشر العربية (موقع نادي كتاب الطفل الالكتروني، ١٤٤٤هـ).

الاشتراكات الخيرية:

أتاحت مكتبة الملك عبد العزيز الاشتراك الخيري في نادي كتاب الطفل لبعض فئات المجتمع ذات الاحتياجات الخاصة (الأيتام، المعاقين، المدارس الحكومية في الأحياء المحتاجة). وتم اشتراك (١٠٠٠ طفل) من قبل مؤسسة العنود الخيرية من مختلف مناطق المملكة.

كما تتولى المكتبة التنسيق مع وزارة العمل والتنمية الاجتماعية، وجمعية الأطفال المعاقين، ووزارة التعليم، لإتاحة الاشتراك الخيري لمن هم فعلاً في حاجة إليه، ويرفع للمتبرعين في نهاية كل عام تقرير

يوضح تبرعهم وكيف تم الاستفادة منه. وتقدم المكتبة سنوياً اشتراكات لـ (١٠٠) طفل معاق، واشتراكات لـ (١٠٠) طفل يتيم من قبل نادي كتاب الطفل، ليشمل النادي أكبر عدد من الأطفال.

ج/ موسوعة المملكة العربية السعودية للأطفال والناشئة (موقع مكتبة الملك عبد العزيز العامة الالكتروني، ١٤٤٢):

تهدف موسوعة المملكة العربية السعودية للأطفال والناشئة إلى توفير مصدر معرفي متكامل للمستهدفين من الأطفال من عمر (٩ – ١٥) سنة، من خلال تقديم معلومات موثَّقة ووافية عن تاريخ المملكة، وحاضرها، وأهم الآثار والمواقع التاريخية، وعادات المجتمع السعودي وتقاليده، وتطور الحركة الثقافية، والخصائص الجغرافية، والبرامج الخدمية، ومشروعات التنمية الاقتصادية بها، والمقومات السياحية، والحياة الفطرية لجميع مناطق المملكة، والموسوعة مكونه من تسعة أجزاء.

حيث تهدف الموسوعة إلى تشجيع الأطفال والناشئة على القراءة التي تُعَدُّ مفتاح المعارف البشرية، ومُعينًا في بناء شخصيَّاتهم بناءً متكاملًا من الناحية الروحية، والنفسية، والاجتماعية، والمعرفية؛ ليكونوا مواطنين صالحين وقادرين على تحقيق آمالهم، فضلًا عن تعزيز قيم الانتماء للوطن، والعمل على نهضته ورقيِّه، ليمثلوا وطنهم في المحافل الدولية والميادين العلمية، والثقافية، وغيرها، ويشاركوا في تحقيق الازدهار الوطني والإنساني.

خامساً: دور مكتبات الأطفال في تنمية ثقافة الطفل:

إن الاهتمام بمكتبة الطفل أصبح أمراً ضرورياً؛ ويمثل حاجة ملحة في العصر الحديث؛ عصر المعلوماتية والانفجار المعرفي، فالمكتبة تستطيع أن تقدم للطفل العديد من الخدمات العلمية والتربوية والثقافية التي تشمل تنمية جميع جوانب شخصيته، وتنمية ثقافته من خلال حرصها على تقديم مصادر المعلومات والخدمات المكتبية التي تتماشى مع جوانب نموه، وسينتج عن ذلك تغير وتطور الطفل معرفياً وثقافياً.

والثقافة لها أثر على جوانب نمو الطفل الجسمي، والحركي، والاجتماعي، والعقلي، وهذا التأثير لا يأخذ درجة واحدة بل تختلف درجاته إلى حد كبير بين جانب وآخر، وقد أشار علاونة (٢٠٠٨) والبشيري وآخرين (٢٠١٥) إلى تأثير الثقافة على المجالات وهي كالتالي:

– في مجال النمو الجسمي: تشكل الثقافة دوراً كبيراً في التأثير على ممارسات معينة عند الأطفال في بعض الجماعات، كالوشم على الوجه، أو الأيدي، أو العمل من أجل تجنب البدانة، فالثقافة تأثر على نظم الناس من خلال ارتباط هذه العمليات بالتقاليد، كما أن الجهاز التنفسي يتأثر بطرق الناس من خلال ممارسة الرياضة، أو الألبسة، والتهوية، والجهاز الهضمي يتأثر بطرق طهي الأطعمة، ومكوناتها، وطرق تناولها.

– أما مجال النمو الحركي، وعلاقة الثقافة فيه: فالنمو هنا يتدرج من الحركات البسيطة مرورًا بمسك الأشياء، والمشي، وانتهاء بالحركات القوية السريعة المتوافقة، وتعتمد سيطرة الطفل على حركاته على مدى النضج الجسمي.

– وفي مجال النمو الاجتماعي وعلاقة الثقافة: فكون الطفل يحيا في ثقافة هي بيئة اجتماعية، قوامها الوحدات الاجتماعية الأولية، المتمثلة بالأسرة، والجيران، وجماعات اللعب، والوحدات الاجتماعية الثانوية المتمثلة بالمدرسة، والمكتبة، فإن الطفل يتفاعل مع كلمات هذه الوحدات، ويكتسب بعض عاداتها، ومعاييرها، وأفكارها، وأوجه سلوكها، فيتشكل كائن اً اجتماعياً.

– النمو العقلي: تؤثر الثقافة على الذكاء، والإدراك، والتصور، والتخيل، والتفكير، ونمو اللغة، فالذكاء الذي يرتبط بالنجاح في التكيف مع البيئة الطبيعية، والثقافية، والذي يقاس بما لدى الطفل من مهارات تعلمها من بيئته الثقافية، أي أن الطفل يتأثر بالبيئة، فعلاقته بأسرته وأصدقائه لها دور في تشكيل ونمو ذكائه؛ أما بالنسبة إلى العمليات العقلية المعرفية، فإنها تتأثر جميعًا بالحيز الثقافي، وما يهيئ للأطفال من ظروف، فالبيئة الثقافية قد تكون عاملًا من عوامل نضج ذكاء الأطفال، وعملياتهم العقلية، أو عامل كبت لهما، إذ إن القدرات العقلية، والعمليات المعرفية هي خصائص طبيعية قابلة للتغير؛ لذا يمكن للمجتمع إذ اهتم فيها وشجعها من خلال الدورات التدريبية، والمسابقات تطورت ونمت، وإذ أهملها ضعفت، وطفت.

ومما سبق يتضح الدور الكبير لمكتبات الأطفال كونها تشكل بيئة ثقافية تعمل على تقديم أنشطة ثقافية وتربوية ومعرفية للأطفال من خلال البرامج والأنشطة، وتسعى إلى تنمية شغفهم نحو القراءة والاطلاع والتي تُعد من أبرز الركائز المهمة والأساسية في إعداد أجيال المستقبل.

الدراسات السابقة

يتناول هذا الجزء الدراسات السابقة التي أُتيح للباحثة الاطلاع عليها والاستفادة منها في تحديد أهمية البحث ومنهجها وأهدافها وأدواتها.

فبعد حصر بعض الدراسات السابقة التي أجريت في مجال المكتبات والمعلومات قامت الباحثة باستعراضها بدءاً بالأحدث فالأقدم وهي كالتالي:

دراسة **الجهني (٢٠٢٠)** هدفت إلى التعرف على دور مكتبة الطفل التابعة لمكتبة الملك عبد العزيز العامة في تفعيل التعلم المبكر عن بعد، والتعرف على أشكال مصادر المعلومات الالكترونية والوسائط التكنولوجية لدعم عملية التعلم المبكر عن بعد، ومدى توافق الخدمات المقدمة مع تطلعات أولياء أمور الأطفال من الخدمات والمصادر الالكترونية والأنشطة التفاعلية. واستخدمت الدراسة منهج دراسة الحالة، واعتمدت على الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وطبقت الدراسة على عينة من أولياء أمور الأطفال المستفيدين من المكتبة وبلغ عددهم (٩٢) ولي أمر مستفيد من المكتبة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى: أن رضا المستفيدين عالي جداً من ناحية تعاطف أخصائيو المعلومات، وهذا يدل على اهتمام أخصائيو المعلومات بولي الأمر المستفيد اهتماماً بالغاً، فكلما ارتفع رضا المستفيدين ارتفع مقدار جودة الخدمة.

دراسة **العقيل (٢٠١٩)** هدفت إلى التعرف على واقع ومعوقات وسبل تفعيل دور مكتبة الملك سعود العامة ببريدة في تنمية ثقافة الأطفال من وجهة نظر أولياء الأمور. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واتخذت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، طبقت الدراسة على أمهات الأطفال الزائرات لمكتبة الطفل وبلغ عددهن (٦٠) زائرة، ومن أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة: إن أعلى درجة موافقة لممارسات واقع دور المكتبة كانت لموقع المكتبة مشجع على ارتياد الأطفال له، وتنوع المصادر المكتبية يساعد على غرس عادة الاطلاع والإبداع لدى الأطفال، ونشاط الرسم المقدم في المكتبة ينمي الفن ومهارة الإبداع. أما المعوقات التي تواجهها المكتبة كان من أهمها قلة وعي المجتمع بأهمية المكتبة في تنمية ثقافة الأطفال، وضعف أداء وسائل الإعلام المحلية بالتعريف عن دور المكتبة، ضعف مشاركة الأطفال في الأنشطة الثقافية المقدمة في المكتبة.

دراسة **الحربي (٢٠١٧)** هدفت إلى التعرف على واقع مكتبات الأطفال في الكويت والصعوبات التي تواجهها من وجهة نظر العاملين فيها، والتعرف على نقاط القوة والضعف فيها، وإيجاد استراتيجيات جديدة للتعامل مع نقاط الضعف والعمل على التخلص منها. واستخدمت الدراسة المنهج المسحي الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع المعلومات، طبقت على (٨٥) فرداً يعملون في ثمان مكتبات في الكويت، ومن أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة: أن الدرجة الكلية لتقدير العاملين في مكتبات الأطفال لواقع هذه المكتبات كانت متوسطة، كما حاز مجال تنظيم مصادر المعلومات على درجة مرتفعة وكذلك استخدام التكنولوجيا، ومن أهم الصعوبات التي تواجه مكتبات الأطفال: نظرة المسؤولين عن المكتبات باعتبارها مستودعاً للكتب وعدم وضعها في سلم الأولويات، وقلة الوعي بأهمية مكتبة الطفل في تنمية الشخصية المتكاملة للطفل لدى أولياء الأمور، كما أن غالبية العاملين في المكتبات من غير المتخصصين في على المكتبات والمعلومات.

دراسة **البوسعيدي (٢٠١٦)** هدفت إلى التعرف على الدور الثقافي والتربوي الذي تقدمه مكتبات الأطفال ومساهمتها في تنمية ثقافة الطفل في سلطنة عمان من خلال الخدمات والأنشطة والبرامج التي تقدمها تلك المكتبات، والتعرف على أبرز المعوقات التي تواجهها، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت أدوات جمع البيانات بالمقابلة، والاستبانة، والملاحظة، وتكونت العينة من ثلاث من مكتبات الأطفال بمحافظة مسقط، ومن أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة: وجود تنوع في مجموعات مكتبات الأطفال مثل: الكتب، المجلات، القصص، بالإضافة إلى التنوع في خدمات المعلومات والبرامج والأنشطة.

دراسة **السعود (٢٠١٥)** هدفت إلى التعرف على واقع مكتبات الأطفال التابعة لأمانة عمان الكبرى والمشكلات التي تواجهها كما يراها العاملون فيها. طبقت الدراسة على عينة عشوائية تكونت من (٣٣٨) فرداً من العاملين في مكتبات الأطفال التابعة للأمانة وعددها (٢٠) مكتبة، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن درجات تقدير العاملين لجميع المشكلات التي تواجه مكتبات الأطفال المقصودة كانت مرتفعة، إذ كان أهمها على التوالي عدم اهتمام الجهات الرسمية بمكتبة الطفل، وعدم وجود سياسة واضحة لتنمية مصادر المعلومات، وعدم تصميم المكتبة لتكون مكتبة طفل، وعدم الاهتمام بحوسبة المكتبة.

دراسة **عليوي (٢٠١٥)** هدفت إلى التعرف على أهمية الخدمة المكتبية المقدمة للأطفال، وواقع أقسام الأطفال في المكتبة، وما تتضمنه هذه المكتبات من أثاث وتجهيزات خاصة بالأطفال، ومعرفة إعداد الموارد البشرية المتخصصة في أقسام الأطفال. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت أدوات جمع البيانات بالمقابلة، والاستبانة، والملاحظة، وتكونت العينة من ست مكتبات عامة، ومن أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة: افتقار أقسام الأطفال بالمكتبات العامة إلى الموارد البشرية المتخصصة في التعامل مع الأطفال، وكذلك قلة المجموعات المكتبية للأطفال في هذه المكتبات وعدم تنوعها وتوازنها، وأيضاً عدم الاعتماد على الإعارة الخارجية والاكتفاء بالإعارة الداخلية في قاعات المكتبة، وكذلك ضعف الأنشطة المقدمة للأطفال الترفيهية والاجتماعية والتنموية، ويعد نشاط قراءة القصة أكثر الأنشطة المقدمة.

دراسة **جلفاريو وصديقي ونوشنفارد Sedighi, Gilvari, Nooshinfard (2013)** هدفت إلى استخدام واجهات مكتبات الأطفال الرقمية عبر الانترنت والنظر بمدى مطابقتها مع آراء الخبراء، لاقتراح مجموعة فريدة من المعايير التي تنطبق على الأطفال. وتكونت عينة الدراسة من ستة مواقع لمكتبات الأطفال الرقمية في الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدمت الدراسة المنهج المسحي الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع المعلومات، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن (٦٣,٤٣٪) من مكتبات الأطفال الرقمية في العالم متماثلة مع آراء الخبراء في هذا المجال، إذ أن تطبيق مجموعة من المعايير في تصميم مكتبات الأطفال الرقمية يزيد من استخدام الأطفال لها، وعدم وجود معرفة كافية لدى الأطفال عن مقتنيات المكتبات الرقمية على الانترنت فقد أدى ذلك إلى ضعف وعيهم بأهمية هذا النوع من المكتبات، وبناء على ما توصلت إليه الدراسة يمكن تطبيق الاقتراحات في تصميم واجهات المكتبة الرقمية للأطفال لزيادة مقدار استخدامهم لها.

ودراسة **المخلافي والمالكي (٢٠٠٩م)** هدفت إلى التعرف على واقع مكتبات الأطفال في اليمن من خلال موقعها، وكفاية وجودة أثاثها، وتجهيزاتها، وحجم ونوعية المجاميع المتوفرة، والخدمات، والأنشطة التي تقدمها، ومؤهلات، وتخصصات العاملين فيها. واستخدمت الدراسة المنهج المسحي، وأداة جمع البيانات الاستبانة الموجهة لأمناء المكتبة، والملاحظة. ومن أبرز نتائج الدراسة أن جميع مواقع المكتبات ملائمة ومناسبة، كونها تقع في أحياء مأهولة بالسكان، مما يجعل التعرف عليها والوصول لها أمرًا سهلًا. كما توصلت إلى أنها لا تتوفر فيها مقومات وعناصر المكتبة المثالية، حيث

تعاني من ضيق المساحة المخصصة، وافتقارها لبعض الأثاث، والتجهيزات المناسبة للفئة العمرية المستفيدة، والتفاوت في عدد الخدمات والأنشطة، ومن بين الخدمات: الرسم، ورواية القصص بسبب تعذر وجود شخص مختص مؤهل ذي خبرة. بالإضافة إلى عدم توفير خدمة الإعارة الخارجية بسبب صعوبة التحكم والسيطرة، مما تسبب في فقدان الكثير من محتوياتها. وعدم استخدام تصنيف واضح وميسر للأطفال، إنما يقوم أمين المكتبة بالبحث عن الكتب بطريقة عشوائية، لكن شملت إقامة المسابقات العلمية الترفيهية الثقافية، وتقديم الجوائز التشجيعية للمتسابقين، وندرة توفير القوى البشرية المدربة والمتخصصة.

ودراسة **إبراهيم (٢٠٠٩م)** هدفت إلى التعرف على واقع الدور التربوي لمكتبة الطفل في محافظة سوهاج ودورها في رعاية الأطفال المبدعين والمبتكرين بصفة خاصة، ووضع تصور مقترح للنهوض بمكتبة الطفل التي ترعى العاديين عامة والمبدعين خاصة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الباحثة كأداة لجمع المعلومات المقابلات الشخصية مع العاملين بمكتبات الطفل والعاملين في مديرية الشؤون الاجتماعية المسؤولين عن مكتبات الطفل، إضافة إلى الزيارات الميدانية للمكتبات الموجودة محافظة سوهاج والمراكز التابعة لها لملاحظة مكوناتها والعاملين بها. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن مكتبات الطفل التي توجد في محافظة سوهاج والمراكز التابعة لها بلغ عددها (١٤) مكتبة تتوزع على مراكز المحافظة الإحدى عشر، وتوصلت إلى أن الجهات التي قامت بإنشاء هذه المكتبات هي الجمعيات الأهلية الموجودة في مراكز محافظة سوهاج، وكل جمعية قامت بإنشاء مكتبة للطفل في المنطقة التي توجد فيها وهي التي تقوم بالإنفاق عليها. كما أن مديرية الشؤون الاجتماعية تقوم بالإشراف على هذه المكتبات ومتابعة نشاطها، ومن حيث التمويل تقوم الجمعيات الأهلية بتمويل هذه المكتبات، وتقوم أيضاً مديرية الشؤون الاجتماعية بدعم هذه المكتبات والمساعدة في تمويلها، إلا أن المبالغ المنصرفة من مديرية الشئون الاجتماعية قليلة ولا تفي بمتطلبات هذه المكتبات لذلك تميزت بضعف الامكانات ونقص الخدمات المقدمة للأطفال، فتلك المبالغ لا تكفي لتمويل الأنشطة أو المسابقات أو الأنشطة الرياضية أو الترفيهية التي نأمل أن تقوم بها مكتبات الأطفال. كما توصلت إلى أن عدد الأطفال المستفيدين من خدمات هذه المكتبات بلغ ٠,٨٣٪ من إجمالي عدد الأطفال في محافظة سوهاج والذين يجب أن تشملهم خدمات مكتبة الطفل وهي نسبة ضئيلة جداً. كما توصلت إلى أن العاملين بالمكتبات ليسوا

متخصصين، وغير مؤهلين لهذا العمل، وهم أشخاص تقوم بتعيينهم الجمعيات الأهلية المنشأة للمكتبة، وبالتالي يتم تعيين أشخاص ليسوا متخصصين في الوثائق والمكتبات، وليسوا على دراية بخصائص مرحلة الطفولة وكيفية التعامل معها، ويجهلون المهام الملقاة على عاتقهم والدور الحقيقي الذي يجب القيام به.

ودراسة **خميس (٢٠٠٣م)** هدفت إلى رصد خدمات المكتبات في السودان، وتقويم دورها في التعليم المستمر، والوقوف على تقنيات المعلومات الموظفة في هذه المكتبات، وإبراز ضرورة تدعيم برامج التعليم المستمر لأمناء المكتبات. واستخدمت الباحثة المنهج الوثائقي، والمنهج الوصفي التحليلي، من خلال الدراسة المسحية، وأدوات جمع البيانات المستخدمة، هي: الملاحظة، والمقابلة، والاستبانة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٠) أمين للمكتبات الممثلين لعينة الدراسة. ومن أبرز نتائج الدراسة: قيام المكتبة بدور كبير في خدمة التعليم المستمر خلال ما تقدمه من مواد معرفية متنوعة في شتى مجالات المعرفة، والميزانية المخصصة لمعظم مكتبات العينة غير كافية، مما يؤثر على دورها في خدمة التعليم المستمر.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من استعراض الدراسات السابقة التي أوردتها الباحثة اتفاق الدراسة الحالية مع تلك الدراسات في منهج البحث المستخدم، واختلافها في مجتمع البحث، فالبحث الحالي تم تطبيقه بمدينة الرياض في مكتبة الملك عبد العزيز العامة، والدراسات السابقة طبقت بدول ومناطق أخرى بعضها عربية والبعض الآخر أجنبي. وتعتبر الدراسة الحالية هي الوحيدة –حسب علم الباحثة– التي تناولت الدور التربوي لمكتبات الأطفال التابعة لمكتبة الملك عبد العزيز العامة بمدينة الرياض.

ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة توصلت الباحثة إلى أن جميع تلك الدراسات أكدت على أهمية مكتبة الطفل وضرورتها للطفل والمجتمع، وأهمية القراءة في مرحلة الطفولة، وهذه الأهمية تُلقي بمسؤولية كبيرة على المعنيين بالأمر في المجتمع.

واستفادت الباحثة من الدراسات التي أوردتها في الجوانب التالية:

- في إثراء الإطار النظري وبلورة مشكلة البحث الحالية، وفي إعداد فصول البحث.
- في تصميم أداة البحث وصياغة بنودها، وإجراء الاختبارات اللازمة لها (الصدق والثبات).

منهج الدراسة وإجراءاتها

تعرض الدراسة في هذا الجزء الإجراءات التي تم الاعتماد عليها في جمع البيانات وتحليلها للإجابة عن أسئلة الدراسة بداية من المنهج المستخدم والذي تم الاعتماد عليه في الوصول للنتائج، ومجتمع الدراسة، والأداة المستخدمة في جمع البيانات وكيفية بناؤها والإجراءات التي تم اتباعها في التأكد من صدقها وثباتها وكذلك الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها في معالجة وتحليل البيانات التي تم الحصول عليها.

منهج الدراسة:

في ضوء طبيعة الدراسة والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي الذي عرفه العساف (١٤٣٣، ص١٧٩) بأنه: "ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطته استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة ممثلة منهم، بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب".

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الموظفات في مكتبات الأطفال التابعة لمكتبة الملك عبد العزيز العامة بمدينة الرياض (فرع المكتبة الرئيسية بحي الروضة؛ وفرع حي المربع)، وعددهن ١٣ موظفة. والجدول التالي يبيّن توزيع عدد المستجيبين على أداة الدراسة وفق بياناتهم.

جدول رقم (١): توزيع مجتمع الدراسة وفق بياناتهم الأساسية

المتغيرات	التصنيف	العدد	النسبة
جهة العمل	مكتبة الطفل فرع المربع	٤	٣٠,٨
	مكتبة الطفل فرع الروضة	٩	٦٩,٢
العمل	مديرة	٢	١٥,٤
	موظفة إدارية	--	--
	أمينة مكتبة	١٠	٧٦,٩
	مساعدة موظفة	١	٧,٧
	أقل من خمس سنوات	--	--
	من خمس إلى أقل من عشر سنوات	٢	١٥,٤

المتغيرات	التصنيف	العدد	النسبة
عدد سنوات الخبرة في	من عشر سنوات فأكثر	١١	٨٤,٦
المجموع		١٣	١٠٠,٠

يتضح من الجدول السابق أن النسبة الأعلى من أفراد مجتمع الدراسة كانت من موظفات مكتبة الطفل فرع الروضة بنسبة بلغت ٦٩,٢٪. كما نلاحظ في متغير سنوات الخبرة أن غالب مجتمع الدراسة ممن خبرتهن /ن عشر سنوات فأكثر حيث بلغت نسبتهن ٨٤,٦ % من العدد الإجمالي، وبالتالي فإن إجابتهن على أداة الدراسة مبنية على خبرة طويلة في مجال مكتبة الطفل.

أداة الدراسة:

استخدمت الباحثة أداة الاستبانة، بناءً على طبيعة البيانات التي يُراد جمعها وعلى المنهج، ويعرفها عبيدات وآخرون (٢٠١٦، ص١٠٦) على أنها: "أداة ملائمة للحصول على معلومات، وبيانات، وحقائق، مرتبطة بواقع معين ويقدم على شكل عدد من الأسئلة يتطلب الإجابة عنها من عدد من الأفراد المعنيين بموضوع الاستبانة"، والتي تم إعدادها من خلال اتباع الخطوات الآتية:

للوصول إلى معلومات دقيقة بشأن مكتبات الأطفال وتغطية بعض جوانب الموضوع وبناء الاستبانة بشكل جيد، تواصلت الباحثة مع رئيس قسم مكتبة الطفل فرع خريص الأستاذة فدوى العبد الكريم؛ وإحدى المسؤولات في المكتبة الأستاذة آلاء العبد الكريم (عبر الاتصال والمراسلة بالإيميل)، وبعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة تم التوصل إلى (٥٧) عبارة موزعة على ثلاثة محاور، والتي اشتملت على التالي:

المحور الأول: الأنشطة والبرامج التربوية التي تقدمها مكتبات الأطفال التابعة لمكتبة الملك عبد العزيز العامة (٣٠ عبارة).

المحور الثاني: المعوقات التي تحول دون أن تقوم مكتبات الأطفال التابعة لمكتبة الملك عبد العزيز العامة بدورها التربوي في تقديم الخدمات للأطفال (١١ عبارة).

المحور الثالث: المقترحات لتطوير الدور التربوي لمكتبات الأطفال التابعة لمكتبة الملك عبد العزيز العامة (١٦ عبارة).

وزعت الاستجابات وفق مقياس ليكرت الثلاثي؛ للتعبير عن درجة استجابات عينة الدراسة وهو: (موافق بدرجة كبيرة، موافق، موافق بدرجة متوسطة، غير موافق).

صدق أداة الاستبانة:

للتحقق من صدق الاستبانة الحالية (الصدق الظاهري للأداة) عُرضت أداة الدراسة على مجموعة من المحكمين والخبراء المتخصصين في مجالات التربية من أعضاء هيئة التدريس في الأقسام المختلفة من كلية التربية بجامعة القصيم وعدد من الجامعات السعودية؛ استجاب منهم (١٠) محكمين، وبعد الاطلاع على آراء المحكمين تم تعديل الاستبانة وفق مقترحاتهم.

ثبات أداة الاستبانة:

للتحقق من ثبات محاور الاستبانة قامت الدراسة بتطبيق الأسلوب الاحصائي من خلال معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach) للتحقق من ثبات الاستبانة، كما يوضح الجدول الآتي:

جدول رقم (٢) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد محاور الدراسة

المحور	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
الأنشطة والبرامج التربوية التي تقدمها مكتبات الأطفال التابعة لمكتبة الملك عبد العزيز العامة	٣٠	٠,٨٦
المعوقات التي تحول دون أن تقوم مكتبات الأطفال التابعة لمكتبة الملك عبد العزيز العامة بدورها التربوي في تقديم الخدمات للأطفال	١١	٠,٦٩
المقترحات لتطوير الدور التربوي مكتبات الأطفال التابعة لمكتبة الملك عبد العزيز العامة	١٦	٠,٧٥

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات حسب معادلة ألفا كرونباخ سجلت (٠,٨٦) للمحور الأول: "الأنشطة والبرامج التربوية التي تقدمها مكتبات الأطفال التابعة لمكتبة الملك عبد العزيز العامة"، و (٠,٦٩) للمحور الثاني: "المعوقات التي تحول دون أن تقوم مكتبات الأطفال التابعة لمكتبة الملك عبد العزيز العامة بدورها التربوي في تقديم الخدمات للأطفال ". و (٠,٧٥) للمحور الثالث: "المقترحات لتطوير الدور التربوي مكتبات الأطفال التابعة لمكتبة الملك عبد العزيز العامة". ولم تحذف أي عبارة؛ لأن جميعها كانت دالة إحصائيًا في عملية الارتباط، وتعد هذه النسب ممتازة تؤكد صلاحية استخدام هذا المقياس في الدراسة.

محك تفسير النتائج:

ولتسهيل تفسير النتائج استخدمت الباحثة الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة. حيث تم إعطاء وزن للبدائل: (موافق بدرجة كبيرة=٣، موافق بدرجة متوسطة=٢، غير موافق=١)، ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى ثلاثة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة– أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٣–١) ÷ ٣ = ٠,٦٧

لنحصل على التصنيف التالي:

جدول رقم (٣): توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

م	الوصف	مدى المتوسطات
١	موافق بدرجة كبيرة	٢,٣٤ – ٣,٠٠
٢	موافق بدرجة متوسطة	١,٦٨ – ٢,٣٣
٣	غير موافق	١,٠٠ – ١,٦٧

الأساليب الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدِّراسَة، وتحليل البيانات التي جمعت؛ استخدمت حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية، "Statistical Package For Social Sciences"، والتي يرمز لها اختصارًا بالرمز "SPSS" في تفريغ البيانات، وتحليلها إحصائيًّا باستخدام عِدّة أساليب إحصائية وذلك على النحو الآتي:

للتأكّد من ثبات الاستبانة:

معامل ثبات ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach) للتأكُّد من ثبات درجات محاور الاستبانة.

للإجابة عن أسئلة الدِّراسَة اعتمدت على حساب الأساليب الإحصائيَّة الآتية:

– التكرارات (Frequency) والنسب المئويَّة (Percentage)؛ للتعرُّف على تكرارات استجابات أفراد العينة حول محاور الدِّراسَة.

– والمتوسِّط الحسابي (Mean)؛ وذلك لمعرفة المستوى العام للبيانات المتحصل عليها.

– والانحراف المعياري (Standard Deviation)؛ للتعرُّف على مدى انحراف استجابات أفراد الدِّراسَة لكلِّ عبارة من عبارات الأداة، ولكل محور من المحاور الرئيسية عن المتوسط الحسابي.

إجابة تساؤلات الدراسة:

السؤال الأول: ما الأنشطة والبرامج التربوية التي تقدمها مكتبات الأطفال التابعة لمكتبة الملك عبد العزيز العامة؟

للإجابة عن السؤال السابق تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد مجتمع الدراسة نحو التعرف على الأنشطة والبرامج التربوية التي تقدمها مكتبات الأطفال التابعة لمكتبة الملك عبد العزيز العامة من وجهة نظر مجتمع الدراسة، كما تم ترتيب هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي لكلٍ منها، وذلك كما يلي:

جدول رقم (٤) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول الأنشطة والبرامج التربوية التي تقدمها مكتبات الأطفال التابعة لمكتبة الملك عبد العزيز العامة

م	العبارة		موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	غير موافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
١	يُتاح في المكتبة اشتراك سنوي للأطفال للحصول على الكتب والقصص.	ت	١١		٢	٢,٦٩	٠,٧٥	١١	كبيرة
		%	٨٤,٦		١٥,٤				
٢	تفعّل المكتبة المناسبات الوطنية من خلال أنشطة موجهة للأطفال.	ت	١١	٢		٢,٨٥	٠,٣٨	٣	كبيرة
		%	٨٤,٦	١٥,٤					
٣	تتيح المكتبة للأطفال استعارة الكتب والقصص.	ت	٨	٥		٢,٦٢	٠,٥١	١٥	كبيرة
		%	٦١,٥	٣٨,٥					
٤	يُقام في المكتبة مسرحيات تربوية في مسرح العرائس للأطفال.	ت	١١	٢		٢,٨٥	٠,٣٨	٣	كبيرة
		%	٨٤,٦	١٥,٤					
٥	يُقام في المكتبة ورش الرسم لتنمية الإبداع لدى الأطفال.	ت	٧	٦		٢,٥٤	٠,٥٢	١٦	كبيرة
		%	٥٣,٨	٤٦,٢					
٦		ت	٤	٢	٧	١,٧٧	٠,٩٣	٢٢	متوسطة

م	العبارة		موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	غير موافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
	تنمي المكتبة مهارة استخدام الحاسب لدى الأطفال.	%	٣٠,٨	١٥,٤	٥٣,٨				
٧	تنمي المكتبة مهارة القراءة الحرة لدى الأطفال.	ت	١١	٢		٢,٨٥	٠,٣٨	٣	كبيرة
		%	٨٤,٦	١٥,٤					
٨	تقام في المكتبة برامج تربوية للأطفال دون سن المدرسة.	ت	٢	٢	٩	١,٤٦	٠,٧٨	٢٨	غير موافق
		%	١٥,٤	١٥,٤	٦٩,٢				
٩	تقام في المكتبة برامج وفعاليات خاصة بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.	ت		٦	٧	١,٤٦	٠,٥٢	٢٨	غير موافق
		%		٤٦,٢	٥٣,٨				
١٠	تشارك المكتبة ببرامجها التربوية في الأماكن الخارجية مثل الأسواق والمعارض.	ت	١٠	٣		٢,٧٧	٠,٤٤	٧	كبيرة
		%	٧٦,٩	٢٣,١					
١١	تفتح المكتبة أبوابها للأطفال طوال أيام الأسبوع على مدار العام.	ت	٦	١	٦	٢,٠٠	١,٠٠	٢٠	متوسطة
		%	٤٦,٢	٧,٧	٤٦,٢				
١٢	تُتاح برامج المكتبة التربوية للأطفال في موقعها على الانترنت.	ت	٢	٦	٥	١,٧٧	٠,٧٣	٢٢	متوسطة
		%	١٥,٤	٤٦,٢	٣٨,٥				
١٣	تسهم المكتبة في تثقيف أسر الأطفال تربوياً من خلال توزيع المطويات والكتيبات.	ت	٥	٣	٥	٢,٠٠	٠,٩١	٢٠	متوسطة
		%	٣٨,٥	٢٣,١	٣٨,٥				
١٤	تسهم المكتبة في تثقيف أسر الأطفال تربوياً من خلال برامج التواصل الاجتماعي.	ت	٢	٦	٥	١,٧٧	٠,٧٣	٢٢	متوسطة
		%	١٥,٤	٤٦,٢	٣٨,٥				
١٥	تسهم المكتبة في المشاركة ببرامج تلفزيونية تربوية للأطفال على القنوات الفضائية.	ت	٢	٣	٨	١,٥٤	٠,٧٨	٢٧	غير موافق
		%	١٥,٤	٢٣,١	٦١,٥				
١٦	يوجد لدى المكتبة تطبيق للأجهزة الالكترونية لتقديم الأنشطة والألعاب التربوية للأطفال.	ت	٣		١٠	١,٤٦	٠,٨٨	٢٨	غير موافق
		%	٢٣,١		٧٦,٩				
١٧	تحرص المكتبة على اختيار الموظفات المؤهلات تربوياً في مجال الطفولة.	ت	٩	٤		٢,٦٩	٠,٤٨	١١	كبيرة
		%	٦٩,٢	٣٠,٨					

م	العبارة		موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	غير موافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
١٨	تتم متابعة الأطفال داخل المكتبة للتأكد من استثمار أوقاتهم بما يفيد.	ت	١٢	١		٢,٩٢	٠,٢٨	٢	كبيرة
		%	٩٢,٣	٧,٧					
١٩	تحرص المكتبة على تهيئة الجو التربوي للأطفال.	ت	١١	٢		٢,٨٥	٠,٣٨	٣	كبيرة
		%	٨٤,٦	١٥,٤					
٢٠	تقدم المكتبة خدمات استشارية تربوية عبر وسائل التواصل.	ت	٤	٢	٧	١,٧٧	٠,٩٣	٢٢	متوسطة
		%	٣٠,٨	١٥,٤	٥٣,٨				
٢١	تقدم المكتبة برامج تربوية تستهدف غرس القيم لدى الأطفال.	ت	١٣			٣,٠٠	٠,٠٠	١	كبيرة
		%	١٠٠						
٢٢	توفر المكتبة مصادر المعرفة المتنوعة التي تغرس حب الاطلاع والقراءة لدى الأطفال.	ت	٩	٤		٢,٦٩	٠,٤٨	١١	كبيرة
		%	٦٩,٢	٣٠,٨					
٢٣	تقدم المكتبة وجبات خفيفة لاستقطاب الأطفال وترغيبهم لقضاء الوقت فيها.	ت	٣	٤	٦	١,٧٧	٠,٨٣	٢٢	متوسطة
		%	٢٣,١	٣٠,٨	٤٦,٢				
٢٤	بيئة المكتبة ملائمة لطبيعة الأطفال وسهولة حركتهم (أثاثها, ألوانها, ترتيبها).	ت	٩	٢	٢	٢,٥٤	٠,٧٨	١٦	كبيرة
		%	٦٩,٢	١٥,٤	١٥,٤				
٢٥	تعلن المكتبة عن أنشطتها المختلفة بصور متعددة.	ت	١٠	٣		٢,٧٧	٠,٤٤	٧	كبيرة
		%	٧٦,٩	٢٣,١					
٢٦	تحرص المكتبة على تقديم أنشطة ومسابقات متجددة بشكل دوري.	ت	٩	٤		٢,٦٩	٠,٤٨	١١	كبيرة
		%	٦٩,٢	٣٠,٨					
٢٧	تتوفر بالمكتبة أعمال أدبية الكترونية للأطفال تناسب مراحل عمرية مختلفة.	ت	٤	٧	٢	٢,١٥	٠,٦٩	١٨	متوسطة
		%	٣٠,٨	٥٣,٨	١٥,٤				
٢٨	توفر المكتبة أنشطة جماعية للأطفال في مراحل عمرية مختلفة.	ت	١٠	٣		٢,٧٧	٠,٤٤	٧	كبيرة
		%	٧٦,٩	٢٣,١					
٢٩	تحرص المكتبة على اقتناء أدب الطفل المحلي الذي يدعم التنمية الثقافية للطفل.	ت	١٠	٣		٢,٧٧	٠,٤٤	٧	كبيرة
		%	٧٦,٩	٢٣,١					

م	العبارة		موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	غير موافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
٣٠	تحرص المكتبة على تكوين "جماعة أصدقاء المكتبة" للتبادل الثقافي بين الأطفال.	ت	٥	٤	٤	٢,٠٨	٠,٨٦	١٩	متوسطة
		%	٣٨,٥	٣٠,٨	٣٠,٨				
المتوسط* العام						**٢,٣٣**	**٠,٢٩**		**متوسطة**

* المتوسط الحسابي من ٣ درجات

يتضح من الجدول (٤) **السابق ما يلي:**

تشير نتائج استجابات أفراد مجتمع الدراسة في المحور الأول إلى أن الأنشطة والبرامج التربوية التي تقدمها مكتبات الأطفال التابعة لمكتبة الملك عبد العزيز العامة من وجهة نظر مجتمع الدراسة متحققاً بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة على هذا المحور (٢,٣٣) درجة، وانحراف معياري مقداره (٠,٢٩) وهذا يقع ضمن الفئة الثانية من المقياس الثلاثي التي تتراوح ما بين (١,٦٨ – ٢,٣٣) وفقاً للتدرج المستخدم في أداة الدراسة، وقد تراوح المتوسط الحسابي لجميع عبارات المحور ما بين أعلى قيمة (٣,٠٠) وأقل قيمة (١,٤٦). وهذا يشير إلى أن الموافقة كانت بدرجة متوسطة لجميع أفراد مجتمع الدراسة، مما يدل أن جميع أفراد مجتمع الدراسة يرون أن الدور التربوي للأنشطة والبرامج التربوية التي تقدمها مكتبات الأطفال التابعة لمكتبة الملك عبد العزيز العامة متوسط.

ويمكن ترتيب عبارات المحور من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة من حيث درجة الموافقة ترتيباً تنازلياً كما يلي:

جاءت العبارة رقم (٢١) في المرتبة الأولى ومحتواها: (تقدم المكتبة برامج تربوية تستهدف غرس القيم لدى الأطفال) بمتوسط حسابي (٣,٠٠) درجة، وانحراف معياري (٠,٠٠)، وقعت في الفئة الأولى من المقياس الثلاثي والتي تتراوح بين (٢,٣٤ – ٣,٠٠) بدرجة موافقة كبيرة، ولعل السبب في ذلك يرجع إلى أن مكتبة الطفل تركز على غرس القيم لدى الأطفال عن طريق برامجها وأنشطتها التي تقدمها، وتختلف تلك النتيجة مع نتائج دراسة العقيل (٢٠١٩م) والتي أشارت إلى ضعف إسهام الأنشطة المكتبية في اكتساب المهارات وتعزيز قيم الطفل، وتعزو الباحثة سبب هذا الاختلاف

إلى أن مكتبات الأطفال التابعة لمكتبة الملك عبد العزيز مهتمة اهتماماً بالغاً في غرس القيم لدى الأطفال من خلال البرامج والأنشطة اليومية والموسمية، ويعد ذلك ضمن أهم أهدافها التي تسعى لتحقيقها لدى الأطفال.

وجاءت العبارة رقم (١٨) في المرتبة الثانية ومحتواها: (تتم متابعة الأطفال داخل المكتبة للتأكد من استثمار أوقاتهم بما يفيد) بمتوسط حسابي (٢,٩٢) درجة، وانحراف معياري (٠,٢٨)، وقعت في الفئة الأولى من المقياس الثلاثي والتي تتراوح بين (٢,٣٤ – ٣,٠٠) بدرجة موافقة كبيرة، ولعل السبب في ذلك يرجع إلى أن أمينات مكتبة الطفل وموظفاتها حريصات على تقسيم أوقات الأطفال بين الأنشطة والأقسام المتنوعة داخل المكتبة ومتابعتهن المستمرة للأطفال.

وجاءت العبارة رقم (١٩) في المرتبة الثانية ومحتواها: (تحرص المكتبة على تهيئة الجو التربوي للأطفال) بمتوسط حسابي (٢,٨٥) درجة، وانحراف معياري (٠,٣٨)، وقعت في الفئة الأولى من المقياس الثلاثي والتي تتراوح بين (٢,٣٤ – ٣,٠٠) بدرجة موافقة كبيرة، ولعل السبب في ذلك يرجع إلى حرص القائمات على مكتبة الطفل على تهيئة الجو التربوي المناسب للطفل داخل أركان المكتبة.

وجاءت العبارات رقم (٨) و (٩) و (١٦) في المراتب الأخيرة ومحتواها على الترتيب: (تقام في المكتبة برامج تربوية للأطفال دون سن المدرسة)، (تقام في المكتبة برامج وفعاليات خاصة بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة)، (يوجد لدى المكتبة تطبيق للأجهزة الالكترونية لتقديم الأنشطة والألعاب التربوية للأطفال)، بمتوسط حسابي (١,٤٦)، وقعت جميعها في الفئة الثالثة من المقياس الثلاثي والتي تتراوح ما بين (١,٠٠ إلى ١,٦٧) بدرجة غير موافق، بالنسبة للعبارة رقم (٨) تعزو الباحثة ذلك إلى أن مكتبات الأطفال التابعة لمكتبة الملك عبد العزيز العامة حددت ركن خاص (الركن الأزرق البراعم) للأطفال دون سن المدرسة تستقبل فيه الأطفال الذين لا يُجيدون القراءة يحتوي على كتب ومجلات تناسب أعمارهم وتقوم أمينة المكتبة بقراءة القصص لهم ويشاركون في ورش الرسم والتلوين ومسرح العرائس، أما بقية البرامج التربوية فهي تناسب الأعمار فوق سن المدرسة لأنها ذات أهداف أعلى من مستواهم. بالنسبة للعبارة رقم (٩) افتقار مكتبات الأطفال للكوادر البشرية المتخصصة في التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة من اخصائيات ومشرفات حتى تُفعل لهم برامج داخل المكتبة وهذا ما تفتقده مكتبات الأطفال التابعة لمكتبة الملك عبد العزيز العامة بالرياض. بالنسبة للعبارة رقم (١٦) المكتبة تفتقد تواجد تطبيقات وبرامج على الأجهزة الالكترونية

وهذا يُعد من القصور، وعلى إدارة المكتبات بذل الجهود والسعي لتوفير تطبيق الكتروني خاص بالمكتبة، وقد أشارت دراسة جلفاريو وصديقي ونوشنفارد Sedighi, Gilvari, Nooshinfard (2013) إلى أن مكتبات الأطفال الرقمية في العالم متطابقة مع آراء الخبراء في مكتبات الأطفال، ووجهوا إلى مجموعة من المعايير لواجهات المكتبة الرقمية للأطفال.

السؤال الثاني: ما المعوقات التي تحول دون أن تقوم مكتبات الأطفال التابعة لمكتبة الملك عبد العزيز العامة بدورها التربوي في تقديم الخدمات للأطفال؟

جدول رقم (٥): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول المعوقات التي تحول دون أن تقوم مكتبات الأطفال التابعة لمكتبة الملك عبد العزيز العامة بدورها التربوي في تقديم الخدمات للأطفال

م	العبارة		موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	غير موافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
١	ضعف التكامل بين مكتبة الطفل ووزارة التعليم.	ت	٦	٣	٤	٢,١٥	٠,٩٠	٢	متوسطة
		%	٤٦,٢	٢٣,١	٣٠,٨				
٢	ضعف التكامل بين مكتبة الطفل ووزارة الثقافة.	ت	٥	٤	٤	٢,٠٨	٠,٨٦	٥	متوسطة
		%	٣٨,٥	٣٠,٨	٣٠,٨				
٣	قلة تنوع المصادر الثقافية للطفل داخل المكتبة.	ت	٦	٣	٤	٢,١٥	٠,٩٠	٢	متوسطة
		%	٤٦,٢	٢٣,١	٣٠,٨				
٤	ضعف التسويق الإعلامي لأنشطة مكتبة الطفل وبرامجها المقدمة للأطفال.	ت		٧	٦	١,٥٤	٠,٥٢	٧	غير موافق
		%		٥٣,٨	٤٦,٢				
٥	صعوبة حضور الطفل للمكتبة لعدم توفر وسائل مواصلات.	ت		٥	٨	١,٣٨	٠,٥١	٩	غير موافق
		%		٣٨,٥	٦١,٥				
٦	تقليدية وجمود الأنشطة التي تقدمها مكتبة الطفل.	ت	٢	٣	٨	١,٥٤	٠,٧٨	٧	غير موافق
		%	١٥,٤	٢٣,١	٦١,٥				
٧	ضعف تفعيل التقنية داخل مرافق مكتبة الطفل.	ت	٧	٤	٢	٢,٣٨	٠,٧٧	١	كبيرة
		%	٥٣,٨	٣٠,٨	١٥,٤				

م	العبارة		موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	غير موافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
٨	عدم توفر موقع الكتروني خاص بمكتبة الطفل.	ت		٤	٩	١,٣١	٠,٤٨	١٠	غير موافق
		%		٣٠,٨	٦٩,٢				
٩	عدم توفر تطبيق للأجهزة الذكية خاص بمكتبة الطفل.	ت	٤	٧	٢	٢,١٥	٠,٦٩	٢	متوسطة
		%	٣٠,٨	٥٣,٨	١٥,٤				
١٠	ضعف توفير خدمات وأنشطة للأطفال عن طريق موقع مكتبة الملك عبد العزيز العامة على الانترنت.	ت	٢	٦	٥	١,٧٧	٠,٧٣	٦	متوسطة
		%	١٥,٤	٤٦,٢	٣٨,٥				
١١	افتقار مكتبة الطفل للكوادر البشرية المؤهلة تربوياً في مجالات الطفولة ومعرفتهن الواسعة بأدب الأطفال.	ت			١٣	١,٠٠	٠,٠٠	١١	غير موافق
		%			١٠٠				
المتوسط* العام						**١,٧٧**	**٠,٣٤**		**متوسطة**

* المتوسط الحسابي من ٣ درجات

يتضح من الجدول (٥) السابق ما يلي:

تشير نتائج استجابات أفراد مجتمع الدراسة في المحور الثاني إلى أن المعوقات التي تحول دون أن تقوم مكتبات الأطفال التابعة لمكتبة الملك عبد العزيز العامة بدورها التربوي في تقديم الخدمات للأطفال من وجهة نظر مجتمع الدراسة متحققاً بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة على هذا المحور (١,٧٧) درجة، وانحراف معياري مقداره (٠,٣٤) وهذا يقع ضمن الفئة الثانية من المقياس الثلاثي التي تتراوح ما بين (١,٦٨ – ٢,٣٣) وفقاً للتدرج المستخدم في أداة الدراسة، وقد تراوح المتوسط الحسابي لجميع عبارات المحور ما بين أعلى قيمة (٢,٣٨) وأقل قيمة (١,٠٠). وهذا يشير إلى أن الموافقة كانت بدرجة متوسطة لجميع أفراد مجتمع الدراسة، مما يدل أن جميع أفراد مجتمع الدراسة يرون أن المعوقات التي تحول دون أن تقوم مكتبات الأطفال التابعة لمكتبة الملك عبد العزيز العامة بدورها التربوي في تقديم الخدمات للأطفال متحققة بدرجة متوسطة.

ويمكن ترتيب عبارات المحور من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة من حيث درجة الموافقة ترتيباً تنازلياً كما يلي:

جاءت العبارة رقم (٧) في المرتبة الأولى ومحتواها: (ضعف تفعيل التقنية داخل مرافق مكتبة الطفل) بمتوسط حسابي (٢,٣٨) درجة، وانحراف معياري (٠,٧٧)، وقعت في الفئة الأولى من المقياس الثلاثي والتي تتراوح بين (٢,٣٤ – ٣,٠٠) بدرجة موافقة كبيرة، وتفسر النتيجة بأن ضعف تفعيل التقنية داخل مكتبات الأطفال يقلل من جذبهم لارتياد المكتبة وبالتالي يعوق تنمية ثقافتهم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة صالح (٢٠٠٤) التي أكدت على أن عدم استخدام التقنية الحديثة يعتبر من القصور ولابد من السعي لإدخال التقنية.

وجاءت العبارات رقم (١) و (٣) و (٩) في المرتبة الثانية ومحتواها على الترتيب: (ضعف التكامل بين مكتبة الطفل ووزارة التعليم)، (قلة تنوع المصادر الثقافية للطفل داخل المكتبة)، (عدم توفر تطبيق للأجهزة الذكية خاص بمكتبة الطفل)، بمتوسط حسابي (٢,١٥)، وقعت جميعها في الفئة الثانية من المقياس الثلاثي والتي تتراوح ما بين (١,٦٨ – ٢,٣٣) بدرجة موافقة متوسطة، بالنسبة للعبارة رقم (١) بادرت مكتبات الأطفال لمساندة ودعم العملية التربوية والتعليمية في المدارس، ومن أبرز مشاريع المكتبة (مهرجان القراءة الحرة لطلاب وطالبات التعليم العام) وإقامة أنشطة وفعاليات قرائية وقصصية بحضور الطلاب في فروع المكتبة، والذهاب إلى الطالبات في مدارسهن بفريق متخصص للقراءة وإقامة عدد من الدورات التدريبية للمعلمين والمعلمات، إضافة إلى الزيارات المدرسية صباحاً إلى المكتبة، لذلك فالتعاون بين مكتبات الأطفال ووزارة التعليم قائم. أما بالنسبة للعبارة رقم (٣) توفر المكتبة العديد من الكتب المصورة والعديد من الأنشطة والفعاليات والبرامج الدورية والمسابقات الثقافية على مدار العام، وهذا الأمر يؤدي إلى خلق فكر جديد وإبداع في شتى مجالات الأدب والثقافة عن طريق المعلومات التي يحصلون عليها سواء من الكتب المقروءة والمسموعة أو البرامج والأنشطة ولكن قلة تنوع هذه المصادر الثقافية يقلل من فرص اكتساب الطفل للجوانب الثقافية المختلفة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العقيل (٢٠١٩) حيث أشارت إلى أن قلة تنوع المصادر الثقافية للطفل يعوق قيام مكتبة الأطفال بدورها في تنمية ثقافة الطفل. أما بالنسبة للعبارة رقم (٩) تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة المخلافي والمالكي (٢٠٠٩) والتي أشارت إلى عدم وجود أي جهاز تقني في مكتبات الأطفال، مما يعني أن عدم توفر تطبيق للمكتبة على الأجهزة

الذكية يقلل من جذب الأطفال نحو القراءة مما يعوق تنمية جوانب ثقافتهم وهذا يُعد من القصور، فبعد أن أصبح الأطفال اليوم يقضون جزء من وقتهم على الأجهزة الذكية لابد من توفير خيار مثالي لقضاء وقتهم بدلاً من إهدار الوقت في الألعاب الالكترونية والتصفح العشوائي للبرامج، وهناك تجربة لتطبيق لمكتبة للطفل وهي (مكتبة نوري) يمكن الاستفادة من تجربتهم في هذا المجال.

وجاءت العبارة رقم (١١) في المرتبة الأخيرة ومحتواها (افتقار مكتبة الطفل للكوادر البشرية المؤهلة تربوياً في مجالات الطفولة ومعرفتهن الواسعة بأدب الأطفال) بمتوسط حسابي (١,٠٠) درجة، وانحراف معياري (٠,٠٠)، وقعت في الفئة الثالثة من المقياس الثلاثي والتي تتراوح ما بين (١,٠٠ إلى ١,٦٧) بدرجة غير موافق، والسبب في ذلك يرجع إلى حرص مكتبة الملك عبد العزيز على اختيار الكوادر المؤهلة تربوياً في مجالات الطفولة ومعرفتهن الواسعة بأدب الأطفال.

السؤال الثالث: ما المقترحات لتطوير الدور التربوي لمكتبات الأطفال التابعة لمكتبة الملك عبد العزيز العامة؟

جدول رقم (٦): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول المقترحات لتطوير الدور التربوي لمكتبات الأطفال التابعة لمكتبة الملك عبد العزيز العامة

م	العبارة		موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	غير موافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
١	تعاون مكتبة الطفل مع وزارة التعليم وربط بعض الأنشطة المدرسية بزيارة مكتبة الطفل.	ت	٧	٢	٤	٢,٢٣	٠,٩٣	١٣	متوسطة
		%	٥٣,٨	١٥,٤	٣٠,٨				
٢	الشراكة المجتمعية مع المؤسسات ومراكز التنمية لتفعيل البرامج والأنشطة في المكتبة.	ت	٩		٤	٢,٣٨	٠,٩٦	٩	كبيرة
		%	٦٩,٢		٣٠,٨				
٣	تنويع المصادر الثقافية للطفل داخل المكتبة.	ت	١٢	١		٢,٩٢	٠,٢٨	١	كبيرة
		%	٩٢,٣	٧,٧					
٤	تفعيل وسائل الإعلام الجديد للتعريف بمكتبة الطفل وأنشطتها.	ت	٩	٤		٢,٦٩	٠,٤٨	٦	كبيرة
		%	٦٩,٢	٣٠,٨					
٥	استغلال وسائل الإعلام لرفع الوعي بأهمية المكتبة في تنشئة الطفل.	ت	٧	٣	٣	٢,٣١	٠,٨٥	١٠	متوسطة
		%	٥٣,٨	٢٣,١	٢٣,١				

م	العبارة		موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	غير موافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
٦	توفير وسائل مواصلات للأطفال لتسهيل زيارتهم للمكتبة.	ت		١	١٢	١,٠٨	٠,٢٨	١٦	غير موافق
		%		٧,٧	٩٢,٣				
٧	تنويّع البرامج والأنشطة التي تقدمها مكتبة الطفل.	ت	٨	٥		٢,٦٢	٠,٥١	٨	كبيرة
		%	٦١,٥	٣٨,٥					
٨	تفعيل التقنية داخل مرافق المكتبة لجذب اهتمام الأطفال.	ت	٩	٤		٢,٦٩	٠,٤٨	٦	كبيرة
		%	٦٩,٢	٣٠,٨					
٩	تفعيل دور المسرح بإشراك الأطفال على أداء القصص وتمثيلها مسرحيًا.	ت	٧	٣	٣	٢,٣١	٠,٨٥	١٠	متوسطة
		%	٥٣,٨	٢٣,١	٢٣,١				
١٠	إقامة دورات للأطفال والأسر لتعليمهم طرق القراءة الصحيحة والقراءة السريعة والكتابة الأدبية.	ت	٧	٣	٣	٢,٣١	٠,٨٥	١٠	متوسطة
		%	٥٣,٨	٢٣,١	٢٣,١				
١١	توفير موقع الكتروني خاص بمكتبة الطفل لتقديم الكتب الالكترونية والأنشطة التربوية.	ت	٦	٤	٣	٢,٢٣	٠,٨٣	١٣	متوسطة
		%	٤٦,٢	٣٠,٨	٢٣,١				
١٢	توفير تطبيق للأجهزة الذكية خاص بمكتبة الطفل لربط الأطفال بالقراءة وجذبهم لها.	ت	١١	٢		٢,٨٥	٠,٣٨	٣	كبيرة
		%	٨٤,٦	١٥,٤					
١٣	تفعيل الكتب الصوتية لجذب الأطفال.	ت	٤	٨	١	٢,٢٣	٠,٦٠	١٣	متوسطة
		%	٣٠,٨	٦١,٥	٧,٧				
١٤	توفير خدمات مكتبية متنقلة للأطفال في الأماكن العامة.	ت	١١	٢		٢,٨٥	٠,٣٨	٣	كبيرة
		%	٨٤,٦	١٥,٤					
١٥	توفير الكوادر البشرية المؤهلة تربوياً في مجالات الطفولة والمعرفة الواسعة بأدب الأطفال.	ت	١٢	١		٢,٩٢	٠,٢٨	١	كبيرة
		%	٩٢,٣	٧,٧					
١٦	تحفيز الأطفال رواد المكتبات بمنحهم جوائز ومكافآت وبطاقات عضوية.	ت	١١	٢		٢,٨٥	٠,٣٨	٣	كبيرة
		%	٨٤,٦	١٥,٤					
المتوسط* العام						**٢,٤٧**	**٠,١١**		**كبيرة**

* المتوسط الحسابي من ٣ درجات

يتضح من الجدول (٦) **السابق ما يلي:**

تشير نتائج استجابات أفراد مجتمع الدراسة في المحور الثالث إلى أن المقترحات لتطوير الدور التربوي لمكتبات الأطفال التابعة لمكتبة الملك عبد العزيز العامة من وجهة نظر مجتمع الدراسة متحققاً بدرجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة على هذا المحور (٢,٤٧) درجة، وانحراف معياري مقداره (٠,١١) وهذا يقع ضمن الفئة الأولى من المقياس الثلاثي التي تتراوح ما بين (٢,٣٤ – ٣,٠٠) وفقاً للتدرج المستخدم في أداة الدراسة، وقد تراوح المتوسط الحسابي لجميع عبارات المحور ما بين أعلى قيمة (٢,٩٢) وأقل قيمة (١,٠٨). وهذا يشير إلى أن الموافقة كانت بدرجة كبيرة لجميع أفراد مجتمع الدراسة، مما يدل أن جميع أفراد مجتمع الدراسة يرون أن المقترحات لتطوير الدور التربوي لمكتبات الأطفال التابعة لمكتبة الملك عبد العزيز العامة متحققة بدرجة كبيرة.

ويمكن ترتيب عبارات المحور من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة من حيث درجة الموافقة ترتيباً تنازلياً كما يلي:

جاءت العبارة رقم (٣) و (١٥) في المرتبة الأولى ومحتواهما على الترتيب: (تنويع المصادر الثقافية للطفل داخل المكتبة)، (توفير الكوادر البشرية المؤهلة تربوياً في مجالات الطفولة والمعرفة الواسعة بأدب الأطفال) بمتوسط حسابي (٢,٩٢) درجة، وانحراف معياري (٠,٢٨)، وقعت في الفئة الأولى من المقياس الثلاثي والتي تتراوح بين (٢,٣٤ – ٣,٠٠) بدرجة موافقة كبيرة، بالنسبة للعبارة رقم (٣) تنوع المصادر الثقافية بالمكتبة يساعد على غرس عادة الاطلاع لدى الأطفال ويجذب انتباههم للتعلم، مما يساعدهم على تنمية الجانب المعرفي العقلي، وجاءت نتائج دراسة خميس (٢٠٠٣) مؤكدة على ذلك حيث توصلت إلى أن للمكتبة دوراً كبيراً في خدمة التعليم المستمر من خلال تنوع الموارد الثقافية. بالنسبة للعبارة رقم (١٥) تفسر النتيجة بأهمية توفير الكوادر البشرية المؤهلة تربوياً والمتخصصة في التعامل مع الأطفال لمعرفتهن باحتياجات الأطفال الثقافية وتلبيتها، حتى تقوم مكتبة الطفل بدورها في تنمية جوانب ثقافة الطفل المختلفة.

وجاءت العبارة رقم (٦) في المرتبة الأخيرة ومحتواها (توفير وسائل مواصلات للأطفال لتسهيل زيارتهم للمكتبة) بمتوسط حسابي (١,٠٨) درجة، وانحراف معياري (٠,٢٨)، وقعت في الفئة الثالثة من المقياس الثلاثي والتي تتراوح ما بين (١,٠٠ إلى ١,٦٧) بدرجة غير موافق، والسبب في ذلك

يرجع إلى صعوبة توفر المواصلات لنقل الأطفال لمقر المكتبة يقلل من فرص ارتياد الأطفال للمكتبة، مما يعوق قيام مكتبة الطفل بدورها.

النتائج والتوصيات

نتائج الدراسة:

تمثلت أبرز نتائج الدراسة فيما يلي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على: " ما الأنشطة والبرامج التربوية التي تقدمها مكتبات الأطفال التابعة لمكتبة الملك عبد العزيز العامة؟" كانت على النحو التالي:

١. أفراد مجتمع الدراسة موافقون بدرجة (متوسطة) على الأنشطة والبرامج التربوية التي تقدمها مكتبات الأطفال التابعة لمكتبة الملك عبد العزيز العامة، وهو ما يشير إلى عدم رضا أفراد مجتمع الدراسة التام على الأنشطة والبرامج التربوية التي تقدمها مكتبات الأطفال التابعة لمكتبة الملك عبد العزيز العامة، وقد بلغ المتوسط العام لموافقتهم على هذا المحور (٢,٣٣) درجة، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثي والتي تتراوح ما بين (١,٦٨ – ٢,٣٣).

٢. تبين أن أفراد مجتمع الدراسة موافقون بدرجة (كبيرة) على (١٧) عبارة من عبارات الدور التربوي للأنشطة والبرامج التربوية التي تقدمها مكتبات الأطفال التابعة لمكتبة الملك عبد العزيز العامة.

٣. تبين أن أفراد مجتمع الدراسة موافقون بدرجة (متوسطة) على (٩) عبارات من الدور التربوي للأنشطة والبرامج التربوية التي تقدمها مكتبات الأطفال التابعة لمكتبة الملك عبد العزيز العامة.

٤. تبين أن أفراد مجتمع الدراسة (غير موافقون) على (٤) عبارات من الدور التربوي للأنشطة والبرامج التربوية التي تقدمها مكتبات الأطفال التابعة لمكتبة الملك عبد العزيز العامة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص على: "ما المعوقات التي تحول دون أن تقوم مكتبات الأطفال التابعة لمكتبة الملك عبد العزيز العامة بدورها التربوي في تقديم الخدمات للأطفال؟" كانت على النحو التالي:

١- أفراد مجتمع الدراسة موافقون بدرجة (متوسطة) على المعوقات التي تحول دون أن تقوم مكتبات الأطفال التابعة لمكتبة الملك عبد العزيز العامة بدورها التربوي في تقديم الخدمات للأطفال،

وهو ما يشير إلى عدم رضا أفراد مجتمع الدراسة التام على المعوقات التي تحول دون أن تقوم مكتبات الأطفال التابعة لمكتبة الملك عبد العزيز العامة بدورها التربوي في تقديم الخدمات للأطفال، وقد بلغ المتوسط العام لموافقتهم على هذا المحور (١,٧٧) درجة، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثي والتي تتراوح ما بين (١,٦٨ – ٢,٣٣).

٢- تبين أن أفراد مجتمع الدراسة موافقون بدرجة (كبيرة) على عبارة (واحدة) من عبارات المعوقات التي تحول دون أن تقوم مكتبات الأطفال التابعة لمكتبة الملك عبد العزيز العامة بدورها التربوي في تقديم الخدمات للأطفال.

٣- تبين أن أفراد مجتمع الدراسة موافقون بدرجة (متوسطة) على (٥) عبارات من المعوقات التي تحول دون أن تقوم مكتبات الأطفال التابعة لمكتبة الملك عبد العزيز العامة بدورها التربوي في تقديم الخدمات للأطفال.

٤- تبين أن أفراد مجتمع الدراسة (غير موافقون) على (٥) عبارات من المعوقات التي تحول دون أن تقوم مكتبات الأطفال التابعة لمكتبة الملك عبد العزيز العامة بدورها التربوي في تقديم الخدمات للأطفال.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي ينص على: "ما المقترحات لتطوير الدور التربوي لمكتبات الأطفال التابعة لمكتبة الملك عبد العزيز العامة؟" كانت على النحو التالي:

١- أفراد مجتمع الدراسة موافقون بدرجة (كبيرة) على المقترحات لتطوير الدور التربوي لمكتبات الأطفال التابعة لمكتبة الملك عبد العزيز العامة، وهو ما يشير إلى رضا أفراد مجتمع الدراسة التام على المقترحات لتطوير الدور التربوي لمكتبات الأطفال التابعة لمكتبة الملك عبد العزيز العامة، وقد بلغ المتوسط العام لموافقتهم على هذا المحور (٢,٤٧) درجة، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الأولى من فئات المقياس الثلاثي والتي تتراوح ما بين (٢,٣٤ – ٣,٠٠).

٢- تبين أن أفراد مجتمع الدراسة موافقون بدرجة (كبيرة) على (٩) عبارات من المقترحات لتطوير الدور التربوي لمكتبات الأطفال التابعة لمكتبة الملك عبد العزيز العامة.

٣- تبين أن أفراد مجتمع الدراسة موافقون بدرجة (متوسطة) على (٦) عبارات من المقترحات لتطوير الدور التربوي لمكتبات الأطفال التابعة لمكتبة الملك عبد العزيز العامة.

٤- تبين أن أفراد مجتمع الدراسة (غير موافقون) على عبارة (واحدة) من عبارات المقترحات لتطوير الدور التربوي لمكتبات الأطفال التابعة لمكتبة الملك عبد العزيز العامة.

التوصيات:

بناء على نتائج الدراسة، فإن الباحثة توصي بما يلي:

- تفعيل وسائل التواصل الاجتماعي لرفع الوعي بأهمية مكتبة الطفل في تنشئته.
- وضع قائمة متنوعة بالبرامج التربوية للأطفال دون سن المدرسة تلبي ميولهم ورغباتهم.
- زيادة الاهتمام بتوفير برامج وفعاليات خاصة بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
- مشاركة مكتبات الأطفال في برامج تلفزيونية تربوية للأطفال على القنوات الفضائية.
- توفير تطبيق لـ "مكتبة الطفل الرقمية" على الأجهزة الذكية لتقديم الأنشطة والألعاب التربوية للأطفال والكتب الإلكترونية.
- توفير موقع الكتروني خاص بمكتبات الأطفال لتقديم الكتب الالكترونية الأدبية والأنشطة التربوية تناسب المراحل العمرية المختلفة.
- تفعيل الكتب الصوتية لجذب الأطفال.
- قيام المسؤولين على مكتبات الأطفال بتفعيل التقنية داخل مرافق المكتبة.
- زيادة اهتمام مكتبات الاطفال بتنمية مهارة الحاسب لدى الأطفال.
- فتح مكتبات الأطفال واستقبال الأطفال طوال أيام الأسبوع على مدار العام.
- توفير وسائل مواصلات للأطفال لتسهيل زيارتهم للمكتبة.
- أن تسهم المكتبة في تثقيف أسر الأطفال تربوياً من خلال برامج التواصل الاجتماعي وتوزيع المطويات والكتيبات.
- أن تقدم مكتبات الاطفال خدمات استشارية عبر وسائل التواصل الاجتماعي.
- أن تقدم مكتبات الاطفال وجبات خفيفة لاستقطاب الاطفال وترغيبهم لقضاء الوقت فيها.
- أن تساهم مكتبات الأطفال بتكوين "جماعة أصدقاء المكتبة" للتبادل الثقافي بين الأطفال.

المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، خديجة (٢٠٠٩). الدور التربوي لمكتبة الطفل في رعاية المبدعين في محافظة سوهاج. مجلة كلية التربية، (٢٥)، ١٤٧-٢٠٢.

البشيري، قدرية والخالدي، سماح ولهلوب، ناريمان (٢٠١٥). أدب الأطفال وثقافته. دار الخليج، عمان.

بلميهوب، هند (٢٠١٨م). واقع المكتبة والطفل في ظل المد الالكتروني. مجلة دراسات معاصرة، (٣)، ١٩١- ١٩٧.

البوسعيدي، محمد (٢٠١٦). دور المكتبات العامة في تنمية ثقافة الطفل: دراسة ميدانية على مكتبات الأطفال بسلطنة عمان. المجلة الأردنية للمكتبات والمعلومات، ٥١ (٢)، ٩٥- ١٥٣.

البيضاني، محمد (٢٠١١، فبراير ١٦). مكتبة الملك عبد العزيز العامة ٢٤ عاماً من الجهود المتصلة لتوثيق التاريخ وحفظ التراث. صحيفة المدينة، تم الاسترجاع من الرابط:
https://shortest. link/5Qiq

الجهني، أروى نصار (٢٠٢٠). دور مكتبة الملك عبد العزيز العامة في دعم عملية التعليم المبكر عن بعد: مكتبة الطفل أنموذج. مجلة اعلم، (٢٨)، ٣١٣-٣٣٦.

الحربي، عادل (٢٠١٧). واقع مكتبات الأطفال في دولة الكويت والصعوبات التي تواجهها من وجهة نظر العاملين فيها. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ١ (١)، ١٢٥-١٥٠.

خميس، مها (٢٠٠٣). دور المكتبات في التعليم المستمر دراسة حالة الوضع في السودان. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.

درويش، كمال وآخرون. (د. ت). اتجاهات حديثة في الترويح وأوقات الفراغ. القاهرة: دار الفكر العربي.

السالم، سالم محمد (٢٠٠٢). الدور الثقافي والتربوي لمكتبة الطفل. مكتبة الملك فهد الوطنية، ٧ (٢)، ٩٧-١٩٤.

السعود، منية حسني (٢٠١٥). واقع مكتبات الأطفال التابعة لأمانة عمان الكبرى والمشكلات التي تواجهها كما يراها العاملون فيها. رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الأردنية. الأردن.

صالح، عبد القادر (٢٠٠٤). خدمات المكتبات العامة بالسودان: دراسة مكتبة البشير العامة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.

عبيدات، ذوقان، وعدس، عبيدات، وعبد الحق، كايد. (٢٠١٦م). البحث العلمي: مفهومه/أدواته/أساليبه. الرياض: دار أسامة للنشر والتوزيع.

العساف، صالح حمد (١٤٣٣هـ). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. ط٢. الرياض: دار الزهراء.

العطاس، سلوى أحمد. (١٤٢٩هـ). إسهامات الأسرة في تربية الإبداع لدى أطفالها من منظور التربية الإسلامية. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم التربية الإسلامية المقارنة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

العقيل، بشاير (٢٠١٩). دور مكتبة الملك سعود العامة ببريدة في تنمية ثقافة الطفل من وجهة نظر أولياء الأمور. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

علاونة، شفيق (٢٠٠٨). علم النفس التطويري. دار الميسرة، الأردن.

عليوي، محمد (٢٠١٥). الخدمة المكتبية في أقسام الأطفال في المكتبات العامة في محافظة البصرة. مجلة آداب البصرة، (٧٣)، ٢٨٢ – ٣٠٧.

فاخر، لمى والمواضية، رضا. (٢٠١٣م). اتجاهات معلمات رياض الأطفال بالأردن نحو مكتبة الطفل، مجلة كلية التربية، ٣٧ (١)، ٤٢٠ – ٤٥٠.

فلية، فاروق عبده، والزكي، أحمد عبد الفتاح. (٢٠٠٤م). معجم مصطلحات التربية (لفظاً واصطلاحاً). الإسكندرية: دار الوفاء للنشر.

قادري، عبد الغفور عبد الفتاح. (٢٠٠٠م). معجم المصطلحات المكتبية والمعلومات. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

القزويني، خولة. (د، ت). أهمية القراءة في حياة الطفل.
http://www. khawlaalqazwini. com/ScientificArticleDetails. aspx?aid=73

المخلافي، عبده محمد عثمان والمالكي، مجبل لازم مسلم. (٢٠٠٩م). مكتبات الأطفال في مدينة صنعاء: مجلة كلية الآداب، ١ (٣٢)، ١٦٩ – ٢١١.

مرسي، طاهر (٢٠١١م). المكتبة وإسهاماتها في بناء ثقافة الطفل. مجلة الجوبة مؤسسة عبد الرحمن السديري الخيرية، ٣٥–٣٧.

مكتبة الملك عبد العزيز العامة (٢٠١٨م). دليل الأنشطة الثقافية لنادي ميلاد لعام ٢٠١٨م. الرياض: مكتبة الملك عبد العزيز العامة.

مكتبة الملك عبد العزيز العامة (٢٠١٩م). دليل الأنشطة الثقافية لمكتبات الأطفال لعام ٢٠١٩م. الرياض: مكتبة الملك عبد العزيز العامة.

موقع مكتبة الملك عبد العزيز العامة الالكتروني: *http://www. kapl. org. sa/*

موقع نادي كتاب الطفل الالكتروني: *https://bookclub. kapl. org. sa/*

ترجمة المراجع العربية:

Ibrahim, Khadijah (2009). The educational role of the children's library in the care of creative people in Sohag Governorate. Journal of the Faculty of Education - Sohag University - Egypt, pp. 147-200.

Al-Bishri, Qadriya and Al-Khalidi, Samah and Lahloub, Nariman (2015). Children's literature and culture. Dar Alkhalij, Oman.

Belmihoub, Hend (2018). The reality of the library and the child in light of the electronic expansion. Contemporary Studies Journal, (3) , 191-197.

Al-Busaidi, Mohammed (2016). The role of public libraries in developing children's culture: a field study on children's libraries in the Sultanate of Oman. The Jordanian Journal for Library and Information, 51 (2) , 95-153.

Al-Bidani, Muhammad (2011, February 16). 24 years of continuous efforts by the King Abdulaziz Public Library to document history and preserve heritage. Al-Madina newspaper, from the link https://shortest. link/5Qiq.

Al-Johani, Arwa Nassar (2020). The role of the King Abdulaziz Public Library in supporting the distance early learning process: The Child Library as an example. Alam Journal, (28) , 313–336.

Al-Harbi, Adel (2017). The reality of the libraries of children in the state of Kuwait and the difficulties it faces from the prospective of its employees. The Journal of Social Sciences and Humanities, Palestine, Issue 1, Volume 1, 125-150.

Khamis, Maha (2003). The role of libraries in continuing education, a case study of the situation in Sudan. Unpublished Master Thesis. Omdurman Islamic University, Sudan.

Darwish, Kamal et al. (..). Modern trends of recreation and leisure. Cairo: Dar El-Fikr El-Arabi.

Al-Salem, Salem Muhammad (2002). The cultural and educational role of the children's library. King Fahd National Library, 7 (2) , 97-194.
Al-Saud, Monia Hosni (2015). The reality of children's libraries affiliated with the Greater Amman Municipality and the problems they face from the point of view of their employees. Published master's thesis, University of Jordan. Jordan.
Saleh, Abdel Kadir (2004). Public library services in Sudan: A study of Al-Bashir Public Library. Unpublished master thesis. Omdurman Islamic University, Sudan.
Obaidat, Thouqan, Lentil, Obaidat, and Abdel Haq, Kayed. (2016 AD). Scientific research: its concept/tools / methods. Riyadh: Osama publishing and distribution house.
Al-Assaf, Saleh Hamad (1433). Introduction to research in the behavioral sciences. Issue 2. Dar Al-Zahra. Riyadh.
Al-Attas, Salwa Ahmed. (1429). The Participations of the Family to Educate Creativity to Children in Islamic education perspective. Unpublished master thesis. Department of Comparative and Islamic Education, College of Education, Umm Al-Qura University, Makkah.
Al-Aqeel, Bashayer (2019). The role of King Saud Public Library in Buraidah in the development of the children's culture from the point of view of parents. Unpublished master thesis. Department of Fundamentals of Education, College of Education, Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, Riyadh.
Alawneh, Shafiq (2008). Evolutionary psychology. Dar Al Maysara, Jordan
Aliwi, Mohammed (2015). The library service of children sections in the public libraries in Basra. Adaab Al-Basraa Journal, Issue. 73, 282-307.
Fakher, Lama and Al-Mawadiah, Rada. (2013). Attitudes of female kindergarten teachers in Jordan towards the children's libraries, Journal of the College of Education - Ain Shams - Egypt, Issue 37, vol. 1, p. 420-450.
Faliyah, Farouq Abdou, and Zaki, Ahmed Abdel Fattah. (2004). A glossary of Education Terms (verbally and idiomatically). Alexandria: Dar Al-Wafa Publisher.
Qadri, Abdel Ghafoor Abdel Fattah. (2000). A glossary of library terms and information. Riyadh: King Fahd National Library.
Al-Qazwini, Khawla. (..). The importance of reading in the life of a child. http://www. khawlaalqazwini. com/ScientificArticleDetails. aspx?aid=73
Al-Mikhlafi, Abdou Muhammad Othman and Al-Maliki, Mujbil Lazim Muslim. (2009). Children's Libraries in the City of Sana'a: Journal of the College of Arts - University of Sana'a - Yemen, Volume 32, Issue 1, pp. 169-211.
Morsy, Taher (2011). The library and its contributions to the development of children's culture. Al-Joubah Magazine, Abdul Rahman Al-Sudairy Charitable Foundation, 35-37.
King Abdul Aziz Public Library (2018). Milad Club's cultural activities guide for 2018. Riyadh: King Abdul Aziz Public Library.
King Abdul Aziz Public Library (2019). Children's Libraries Cultural Activities Guide for 2019. Riyadh: King Abdul Aziz Public Library.
King Abdul Aziz Public Library website http://www. kapl. org. sa/
Children's Book Club website https://bookclub. kapl. org. sa/

المراجع الأجنبية:

Cooper lindac, the social i3 ationa of informa Tion behavior: Astudy of the move form personal typificaion's towards intersubject ivity in childen's understanding of library information, ph. D, university newjersey, Dissertation Abstracts Internation of vol. 61, April 2001.
Braxton, Barbara. More Kinder Capers (2007). Teacher Librarian.. Vol.35, No.2.
Gilvari, A, Sedighi, Z, and Nooshinfard, F (2013). Children digital libraries and user interfaces: Proposing a set of criteria. International Journal of Information Science and Management. 11 (2): 59-75.

القيادة الأخلاقية لدى مديري الإدارات وعلاقتها بالسعادة الوظيفية للعاملين بجامعة تبوك

Ethical Leadership Among Department Managers and its Relationship to the Job Happiness of the Employees at the University of Tabuk

إعداد

د. خليفه بن حماد البلوي

أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المشارك

بجامعة تبوك

Dr. Khalifah Hammad Albalawi

Associate Professor of Administration and Educational Planning

At University of Tabuk

DOI: 10.36046/2162-000-013-008

المستخلص

هدفت الدراسة الكشف عن العلاقة الارتباطية بين ممارسة مديري الإدارات للقيادة الأخلاقية، والسعادة الوظيفية لدى الموظفين الإداريين بجامعة تبوك، والوقوف على درجة ممارسة مديري الإدارات للقيادة الأخلاقية ومستوى السعادة الوظيفية لدى الموظفين الإداريين، والتحقق من دلالة الفروق بين متوسطات استجاباتهم حول درجة ممارسة مديري الإدارات للقيادة الأخلاقية ومستوى الشعور بالسعادة الوظيفية لدى الموظفين الإداريين بجامعة تبوك لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)، ولتحقيق ذلك استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة، تم توزيعها على عينة شملت (٢٨٦) موظفاً إدارياً، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن ممارسة مديري الإدارات للقيادة الأخلاقية بجامعة تبوك جاءت بدرجة عالية جداً، وأن الشعور بالسعادة الوظيفية لدى الموظفين الإداريين بجامعة تبوك جاء بمستوى عالٍ بشكل عام، ووجود علاقة ارتباطية طردية قوية بين ممارسة مديري الإدارات للقيادة الأخلاقية ومستوى الشعور بالسعادة الوظيفية لدى الموظفين الإداريين بجامعة تبوك. كما أظهرت النتائج أن الفروق بين متوسطات استجابات الموظفين الإداريين بجامعة تبوك، حول درجة ممارسة مديري الإدارات للقيادة الأخلاقية ومستوى الشعور بالسعادة الوظيفية لدى الموظفين الإداريين، لم تكن ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = ٠,٠٥$) تبعاً لمتغيرات الدراسة، باستثناء وجود فروق بين متوسطات استجابات الموظفين الإداريين حول مستوى الشعور بالسعادة الوظيفية لديهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح فئة بكالوريوس فأعلى، وأوصت الدراسة يضرروه العمل على إعداد دليل بممارسة السلوكيات للقيادة الأخلاقية، وتوزيعه على مختلف الإدارات، والاهتمام برفع مستوى الشعور بالسعادة الوظيفية لدى الموظفين الإداريين من حملة مؤهل أقل من بكالوريوس في جامعة تبوك.

الكلمات المفتاحية: القيادة الأخلاقية، السعادة الوظيفية، مديري الإدارات، جامعة تبوك.

Abstract

The study aimed to reveal the existence of the correlation between the department managers practice ethical leadership and the job happiness among administrative staff at the University of Tabuk, and the degree to which department managers practice ethical leadership and the level of job happiness among administrative staff, and to reveal the significant differences between the average responses about the degree to which department managers practice ethical leadership and the level of job happiness among administrative staff at the University of Tabuk to the variables (gender, years of experience, academic qualification). To achieve this, the study used the descriptive analytical approach, and the questionnaire as a tool, it was distributed to a sample of (286) administrative employees. The most important results: The practice of ethical leadership by departmental managers at the University of Tabuk came to a very high degree, and that the feeling of job happiness among the administrative staff at the University of Tabuk came at a high level in general, and there is a strong direct correlation between departmental managers' practice of ethical leadership and the level of happiness Employment among the administrative staff at the University of Tabuk. The results also showed that the differences between the average responses of administrative staff at the University of Tabuk, about the degree to which department managers practice ethical leadership and the level of job happiness among administrative staff, were not statistically significant at the level (α=0.05) , due to the study variables. Except for the existence of differences between the average responses of the administrative staff about the level of job happiness among them due to the variable of educational qualification in favor of a bachelor's and above category. The study recommended that they should work on preparing a guide to practicing behaviors for ethical leadership, distributing it to various departments, and paying attention to raising the level of job happiness among administrative employees who hold a qualification lower than a bachelor's degree at the University of Tabuk.

Keywords: Ethical leadership, Job happiness, Departmental managers, University of Tabuk.

المقدمة

يُعدّ امتلاك القيادات والمديرين لأخلاقيات عالية وإيجاد مدونات خلقية داخل المؤسسات الجامعية أمراً ضرورياً من اجل التقليل من الممارسات السلبية فيها، فهي من الوسائل المعتمدة في المؤسسات لغايات توجيه سلوك العاملين فيها، فلا غنى لأي مؤسسة أو منظمة عن الأخلاق، فبوجودها يكون مجتمع العمل خالياً من المظاهر السلوكية السلبية، فيتكون لدينا مجتمع أخلاقي داخلي وخارجي؛ تسود فيه قيم الحق والفضيلة والإحسان.

وتواجه المنظمات بصفة عامة والمنظمات التعليمية بصفة خاصة العديد من التحديات بسبب سعيها نحو التحديث والتطوير المستمر، الأمر الذي فرض عليها مسئوليات جديدة وأضاف إليها أهدافاً لم تكن سابقاً ضمن أولوياتها لما تواجهه من منافسة في البيئة المحلية والدولية، لذلك اهتم الكثير من الباحثين بسلوك القائد، فالقائد هو المسئول الأول عن نجاح المنظمة في تحقيق الأهداف التي أنشئت من أجلها، فسلوك القائد الإيجابي يدفع المنظمة بعوامل القوة والحيوية والتقدم، ويؤثر على دافعية الأفراد واتجاهاتهم نحو المنظمة، ومدى إذعانهم لقرارته وتوجيهاته في العمل (Bagiyanik & Can, 2017).

وتؤدي القيادة الأخلاقية دوراً هاماً في تحسين جودة حياة العمل، من خلال ما توفره من مناخ عمل إيجابي يقوم على الاحترام والثقة المتبادلة بين القائد والعاملين (نعمان، ٢٠٢٠)، كما أنها تؤدي دوراً في تحسين عملية التفاعل الاجتماعي، وتجعل القادة من أهم المؤثرين على جودة حياة العمل داخل المؤسسة، وإطلاق الطاقات الإبداعية للعاملين، وإحداث التغيير الملائم في الخرائط الذهنية للعاملين، والتأثري في توجهاتهم وسلوكياتهم، حتى تتمكن المؤسسة من تحسين ممارساتها (علي وآخرون، ٢٠١٨).

والقائد الأخلاقي يَتَسم بالنزاهة والعدل والاهتمام بالأفراد لذلك فإن الأفراد يَشعرون بأنهم أعضاء محترمين من قبل المنظمة وذات قيمة لها، كما أن القائد الأخلاقي الذي يثق به الأفراد يعتبرونه انعكاساً للمنظمة وتَمتد هذه الثقة للمنظمة وأهدافها (Coskuner et al., 2018)، وسلوكيات القائد الأخلاقية الموثوق بها تزيد وتعزز من سعادة فريق العمل؛ ذلك لأن المعاملات بين الأفراد تبعث في

الأفراد الثقة بالنفس وأنهم محترمين وذات قيمة داخل المنظمة، كما أن العمل كفريق والشعور بالرضا النفسي في ظل القيادة الأخلاقية يقلل من المنافسة بين الأفراد داخل المنظمة.

وكان لظهور أبحاث في سعادة مكان العمل دور أساسي في تزايد عدد المديرين الذين يدعون أنهم يهتمون بسعادة موظفيهم لسبب واحد على الأقل وهو أنهم يتوقعون أن الموظفين السعداء هم أكثر إيجابية في وظائفهم، لذا هم يمارسون الإدارة ويقدمون خدمات تهدف إلى خلق بيئة عمل سعيدة وموظفين سعداء مع المحافظة عليهم (مانع وبوهراوة، ٢٠٢١).

وتُعدّ السعادة الوظيفية في مكان العمل جوهر نجاح العمل واستمراريته للطرفين الموظف والمؤسسة علاوة على العملاء الذين يتعاملون معها، فسعادة الموظف تعكس بلا شك بيئة العمل، وتنعكس على مختلف جوانب حياة الموظف اجتماعياً ومهنياً، كذلك فإن سعادة الموظفين المدفوعين بنشاط في بيئة، يكفل تحقيق غايات وأهداف المنظمة المتعلقة بما تقدمه المنظمة من منتجات وخدمات يجعلها في وضعية تنافسية متقدمة (ناصف، ٢٠١٩). ويرى بوكلي وآخرون (Buaklee, et al., 2017) أن السعادة الوظيفية تُعد عاملاً مهماً في تحقيق أقصى قدر من أداء العاملين، وتسخير إمكاناتهم في الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة للتغلب على التحديات التي يواجهونها في بيئة العمل، وتوظيف خبراتهم في تخصصاتهم الوظيفية، بالإضافة إلى مشاركتهم في التغيير لتحسين نوعية العمل وجودة الخدمات المقدمة، كما تُعد السعادة الوظيفية مؤشراً هاماً على نية الموظفين في البقاء بوظائفهم.

وتُعدّ جامعة تبوك من الجامعات الناشئة التي تتطلع إلى تحقيق أهدافها، ومساهمتها في خدمة المجتمع بدرجة عالية من التميز، وهذا الأمر يتطلب التركيز على عدة جوانب ومن أهمها القيادة الأخلاقية لمديري الإدارات الأمر الذي يعود بالنفع وتحقيق السعادة الوظيفية لموظفيها.

مشكلة الدراسة:

تُعدّ القيادة الأخلاقية واحدة من الأنماط القيادية المشهود بفعاليتها في المؤسسات، لما لها من تأثيرات إيجابية على سلوكيات الموظفين، وتحفيز الأداء الوظيفي للعاملين فيها. وقد تناولت بعض الدراسات متغير القيادة الأخلاقية وربطته بمتغيرات ذات صلة في بيئة العمل، كالثقة التنظيمية، وسلوك المواطنة التنظيمية، واتخاذ القرارات الأخلاقية، والتي أكدت جميعها على وجود أثر إيجابي

لممارسة القيادة الأخلاقية على هذه المتغيرات؛ كدراسة كل من العرايضة (٢٠١٢)، والعتيبي (٢٠١٣)، ودرادكة والمطيري (٢٠١٧)، وآه كيون وبهون (Ah-Kion,& Bhowon, 2017). حيث يُلاحظ قلة الدراسات التي بحثت في العلاقة بين القيادة الأخلاقية والسعادة الوظيفية، فقد أشار ميولين وولف (Meulen & Wolff, 2018) إلى أهمية الممارسات القيادية الأخلاقية المتبعة داخل المؤسسة، في تحقيق سعادة العاملين في بيئة العمل، حيث تؤدي تلك الممارسات دوراً محورياً في إيجاد السعادة بين العاملين في المؤسسة، وتحقيق الاستفادة القصوى من إمكانيات العاملين فيها، وأن تحقيق ذلك يمكن من خلال اتباع قيادة أخلاقية تتبنّى توفير بيئة عمل مناسبة، وعلاقات عمل إيجابية، وفي دراسة أجراها بن راشد (٢٠١٦) واستطلع فيها آراء الموظفين، فقد أشار إلى أن أكثر العوامل التي ترتبط بالسعادة الوظيفية، كانت عوامل ذات صلة بالقيادة الأخلاقية، حيث أن التشجيع والتقدير والعلاقات الإيجابية في بيئة العمل كانت من بين أكثر العوامل ارتباطاً بالسعادة الوظيفية.

وبالرغم من تناول العديد من الدراسات السابقة موضوع القيادة الأخلاقية في المؤسسات التربوية، وأهمية الأخلاقيات الإدارية في سير العمل، كما في دراسة عابدين وشعيبات وحلبية (٢٠١٢)، وحمرون وحسين (٢٠١٤)، وبدح والسليم (٢٠١٥)، إلا أن معظم تلك الدراسات لم تتناول موضوع القيادة الأخلاقية وعلاقتها بالسعادة الوظيفية للعاملين، وخصوصاً في ظل الاهتمام المتزايد بتحقيق السعادة الوظيفية في بيئة العمل، لما لها من دور في زيادة كفاءة العاملين وتحسين مستوى أدائهم لأعمالهم، وهذا ينعكس على الاستقرار الوظيفي للعاملين، الأمر الذي يعود بالأثر الإيجابي لتطوير أعمال المؤسسة ككل، كما أنها تساهم في تحسين الحالة المعنوية للموظفين، وشعورهم بالاستقرار الوظيفي إضافةً لزيادة مهاراتهم وقدراتهم (العون، ٢٠١٩).

وفي ضوء ما سبق تسعى الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس والذي يتمثل في: هل توجد علاقة ارتباطية بين درجة ممارسة مديري الإدارات للقيادة الأخلاقية ومستوى السعادة الوظيفية لدى الموظفين الإداريين بجامعة تبوك.

أسئلة الدراسة:

جاءت الدراسة للإجابة عن الأسئلة الدراسة الآتية:

السؤال الأول: ما درجة ممارسة مديري الإدارات للقيادة الأخلاقية من وجهة نظر الموظفين الإداريين بجامعة تبوك؟

السؤال الثاني: ما مستوى الشعور بالسعادة الوظيفية لدى الموظفين الإداريين بجامعة تبوك؟

السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية بين درجة ممارسة مديري الإدارات للقيادة الأخلاقية ومستوى الشعور بالسعادة الوظيفية لدى الموظفين الإداريين بجامعة تبوك؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة مديري الإدارات للقيادة الأخلاقية تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)؟

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى الشعور بالسعادة الوظيفية لدى الموظفين الإداريين بجامعة تبوك تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- الوقوف على درجة ممارسة مديري الإدارات للقيادة الأخلاقية بجامعة تبوك.
- الوقوف على مستوى السعادة الوظيفية لدى الموظفين الإداريين بجامعة تبوك.
- الكشف عن العلاقة بين درجة ممارسة مديري الإدارات للقيادة الأخلاقية ومستوى السعادة الوظيفية لدى الموظفين الإداريين بجامعة تبوك.
- الكشف عن الفروق الدالة إحصائياً بين متوسط استجابات الموظفين الإداريين حول درجة ممارسة مديري الإدارات للقيادة الأخلاقية في ضوء متغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي).
- الكشف عن الفروق الدالة إحصائياً بين متوسط استجابات الموظفين الإداريين حول مستوى شعورهم بالسعادة الوظيفية في ضوء متغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي).

أهميّة الدراسة:

الأهمية النظرية:

١. تأتي أهمية الدراسة من حداثة الموضوع ذاته، حيث تتناول الدراسة واحداً من الأنماط القيادة الحديثة، ألا وهو نمط القيادة الأخلاقية، الذي لم يحظ بالقدر الكفي من الدراسة في المجال الإداري بالمملكة العربية السعودية، بالإضافة إلى أهمية موضوع السعادة الوظيفية على مستوى الجامعة، حيث تعتبر السعادة الوظيفية من المرتكزات الأساسية في تعزيز الثقة التنظيمية داخل الجامعات.

٢. تستمد الدراسة أهميتها في كونها تركز على العنصر البشري في الجامعات؛ باعتباره العمود الفقري في المؤسسات بعامة وفي الجامعات بخاصة، فالقائد هو مصدر التأثير في العاملين، وبالتالي فإن التزامه بسلوكيات القيادة الأخلاقية، سيؤثر حتماً على سلوكيات العاملين بشكل إيجابي، وشعورهم بالارتياح النفسي، نتيجة اتخاذهم للقائد قدوةً يحتذون بها.

٣. تُعدّ الدراسة من الدراسات القليلة –في حدود معرفة الباحث وإطلاعه– التي تناولت العلاقة بين القيادة الأخلاقية لدى مديري الإدارات والسعادة الوظيفية للعاملين في الجامعات، مما يساهم في سدّ الفجوة المعرفية في هذا المجال.

٤. تقدم الدراسة إطاراً نظرياً حول مواضيع القيادة الأخلاقية والسعادة الوظيفية، من خلال إسهامات الباحثين حول متغيري الدراسة، بما يثرى المكتبة العربية في هذا المجال.

الأهمية التطبيقية:

١. تُفيد نتائج الدراسة في تزويد القيادات العليا ومديري الإدارات في جامعة تبوك، بنتائج ميدانية عن مستوى ممارسة القيادة الأخلاقية المعززة للسعادة الوظيفية، والكشف عن مؤشرات السعادة الوظيفية في الجامعة بما يُساهم في تحسين الخطط الخاصة بممارسة أفضل الأنماط القيادية المساهمة في تحقيق السعادة الوظيفية لدى العاملين.

٢. تُسهم الدراسة الحالية في فتح آفاق جديدة للدراسين والباحثين في مجال الإدارة بعامة وإدارة التعليم العالي بخاصة، للقيام بمزيد من الدراسات التي تتناول موضوع (القيادة الأخلاقية والسعادة الوظيفية) نظراً لحداثته بحيث يتم تناوله من جوانب متعددة تُسهم في تعزيز السعادة الوظيفية لدى العاملين بالجامعات السعودية.

مصطلحات الدراسة:

• القيادة الأخلاقية: هي السلوكيات المتعلقة بالخصائص الأخلاقية الملائمة، مثل: الصدق، والأمانة، والإيثار، والنزاهة... إلخ) والتي تصدر عن القيادات الإدارية بهدف إحداث تعديل وتحسين وتعزيز لسلوكيات العاملين في المؤسسة، من خلال مناقشة القضايا الأخلاقية، ودعم المعايير والسلوكيات الأخلاقية (كريم، ٢٠١٢).

وتأسيسا على ما تقدم يُعرّف الباحث القيادة الأخلاقية بأنها مجموعة الأفعال والسلوكيات التي يتبناها مديرو الإدارات بجامعة تبوك مع موظفيهم والمبنية على القيم والمبادئ الأخلاقية المناسبة والتي تمكنهم من تحقيق الرفاهية والسعادة لموظفي الجامعة

• السعادة الوظيفية: هي شعور نسبي يختلف باختلاف قدرات الشخص وإمكانياته ودوافعه، وهي تُعبّر بشكل عام عن القدر أو الظرف المشترك بين مجموعة من العاملين، والذي يعود عليهم بالمنفعة (ناصف، ٢٠١٩).

وعرّف حيدر وياسين كما ورد في جعفر والرميدي (٢٠٢٢) السعادة الوظيفية، بأنها: التوافق والانسجام الكامل بين الفرد ووظيفته وزملائه، بشكل ينعكس على تحقيق أهدافه وإشباع طموحه الوظيفي، وتتلخّص السعادة الوظيفية في شعور العاملين بالرضا والإيجابية والتقدير في العمل، وارتباطهم بوظائفهم، وتقوية علاقاتهم بالغير والحرص على تحقيق الإنجازات.

وتأسيسا على ما تقدم يعرف الباحث السعادة الوظيفية إجرائياً بأنها مستوى شعور الموظفين الإداريين بجامعة تبوك بالسعادة من خلال ارتفاع التأثير الإيجابي وانخفاض التأثير السلبي وإنجاز العمل وتحقيق الأهداف.

حدود الدراسة:

الحدّ الموضوعي: جاءت الدراسة للتعرف على العلاقة بين القيادة الأخلاقية لدى مديري الإدارات وبين السعادة الوظيفية للعاملين.

الحدّ البشري: طُبقت الدراسة على عينة من الموظفين الإداريين بجامعة تبوك.

الحدّ المكاني: اقتصرت الدراسة على المقرّ الرئيس لجامعة تبوك.

الحدّ الزماني: أجريت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (١٤٤٣هـ).

أدبيات الدراسات

القيادة الأخلاقية

يُعرّف عابدين وآخرون (٢٠١٢) القيادة الأخلاقية على أنها: ممارسة سلوك قيادي مناسب، من خلال الالتزام بالمعايير المعتمدة في السلوكيات الفردية للقائد، وكذلك الالتزام بمعايير العلاقات بين الأفراد في بيئة العمل، وترويج ذلك الالتزام بين العاملين.

ويُعرّفها الكبير (٢٠١٦) على أنها: التأثير في الآخرين لتحقيق أهداف المؤسسة، والمساهمة في تنمية المجتمع وازدهاره، عبر اتصاف القائد بالسمات، والمهارات، والأنماط، القيادية والقدرات الموقفية، بحيث ينجح في تحقيق مصالح مختلف الأطراف بصورة متوازنة، تراعي الأبعاد الأخلاقية والقانونية.

ويُحدد القحطاني (٢٠١٦) المعايير التي ينطلق منها الأدب النظري في تعريف مفهوم القيادة الأخلاقية، بالنقاط الآتية:

١. أن القائد الأخلاقي يعتبر قدوة للعاملين.

٢. أن القائد الأخلاقي يبرر سلوكه من خلال الإقناع.

٣. أن القائد الأخلاقي يعمل على صياغة منظومة المعايير الأخلاقية.

وعليه فإن ممارسة القيادة الأخلاقية لمديري الإدارات تسهم بشكل كبير في الحد من السلوكيات السلبية لموظفي الجامعة، وذلك انطلاقاً من أن المبادئ الأخلاقية التي يتم إبرازها عن طريق أساليب صحيحة، تطور لديهم السلوكيات الأخلاقية والاتجاهات المرغوبة، لكون القيادة الأخلاقية تشمل بين طياتها السلوكيات الأخلاقية التي يجب التقيد بها وهذا بدوره سيؤثر على سلوك الموظفين بالسعادة داخل الجامعة.

أهمية القيادة الأخلاقية:

يجب على قادة المنظمات تشجيع السلوك الأخلاقي ومكافئته، والعمل على ثباته واستمرارية العمل فيه ليكون جزء من ثقافة المنظمة والعاملين فيها ويشير بوفته (Boufatah, 2016) إلى أن وجود منظومة أخلاقية في المنظمة له أهمية بالغة على كافة المستويات الإدارية وتتمثل في:

– تساعد بالارتقاء بأخلاقيات العاملين، من خلال التأثير الإيجابي على طرق تعاملهم مع الزبائن والشركاء، مما يُعطي قدر من التميز للمؤسسة ككل.

– زيادة الرضا الوظيفي للعاملين مما يسهم في تحسين الأداء وتهيئة بيئة عمل إيجابية تتسم بالتعاون والمشاركة والولاء.

– تسهم في تعزيز رفاهية المنظمة اجتماعياً واقتصادياً وتنظيمياً.

أبعاد القيادة الأخلاقية:

يُعدّ السلوك الأخلاقي ذات أهمية للفرد والمجموعة والمنظمة والمجتمع ككل، وقد أورد مجموعة من الباحثين مجموعة أبعاد للقيادة الأخلاقية من أهمها: (kalshoven, Den Hartog & De Hoogh, 2011)

- **النزاهة:** وتعني الموائمة بين الأقوال والأفعال التي يقوم بها القائد داخل المنظمة من خلال اتباعه للقيم الإنسانية المهنية المثلى مبتعداً عن الضغوط الاجتماعية والوظيفية وتحقيق الأهداف المخطط لها بكل شفافية وواقعية.
- **العدالة:** وتعني المساواة في المعاملة وطرح الخيارات العادلة، والنزاهة والموضوعية في اتخاذ القرارات والإجراءات وإحساس الفرد بحسن المعاملة التي يعامل بها داخل المنظمة.
- **وضوح الدور:** وهو سلوك موجه نحو المهام يستهدف توفير الهياكل التنظيمية للمنظمة وسياستها وقواعدها العامة كما يشمل التوجيه والتنسيق لأنشطة العمل والتأكد من أن المرؤوسين يعرفون ما يحتاجون إليه للقيام به والوسائل المطلوبة لإنجاز هذه المهام والأهداف المتوقع تحقيقها.
- **المشاركة في السلطة:** من خلال قبول الرأي والرأي الآخر واحترام الأفكار وتشجيعها، فالقائد الأخلاقي يجب أن يشجع المرؤوسين ويراعي مطالبهم، ويترك للآخرين حرية المشاركة في صنع القرار واتخاذه، وتقديم الحلول والبدائل بحيث تزيد ثقة القائد بمرؤوسيه بشكل كبير.

- **الاهتمام بالعاملين:** وذلك بشعور العاملين بالدعم القيادي، الذي يمكن إدراكه عن طريق جهود القائد في تحديد المسارات للعاملين، وتدبر جهودهم وتحقيق مصالحهم، وتقديم المساعدة لهم لإنجاز المهام والواجبات، وتقديم مختلف الحوافز المادية والمعنوية.
- **التوجيه الأخلاقي:** من خلال التركيز على الأخلاق والقيم من أجل تطوير أداء الأفراد في المنظمة، بتزويدهم بالمعارف والمهارات ضمن إطار ثقافة المنظمة، مما يُسهم في بناء العاملين بناءً روحياً وفكرياً.

السعادة الوظيفية

يُنظَر للسعادة الوظيفية على أنها قرار شخصي للموظف، حيث يشعر برابطة عاطفية قوية نحو المؤسسة، وبحالة من الاندماج العاطفي الفكري، ويعتبر نفسه مسؤولا عن تحقيق أهدافها، ويتبنّى هذا الموقف في ضوء السياسات والممارسات التي تتبناها المؤسسة، ونظرتها تجاه العاملين، فكلما اهتمت المؤسسة بسعادة العاملين، ازدادت حماستهم، واهتمامهم بالعمل، وولائهم للمؤسسة، مما يعمل على زيادة الإنتاجية (المعايطة والحموري، ٢٠١٨).

ويتضح مما سبق أن السعادة الوظيفية شعور الفرد الموظف بالاندماج الكامل مع مؤسسته، مما يجعله يشعر بالأمان الوظيفي ويزيد من إنتاجيته ويتعاون مع الموظفين الآخرين لتحقيق الإنجازات والأهداف بحماسة وولاء ورغبة في الانتماء للمؤسسة.

أهمية السعادة الوظيفية:

يمكن القول بأن السعادة الوظيفية تعطي العاملين الشعور بالارتياح النفسي مما يجعلهم أكثر إبداع وجودة في العمل، كما تساعدهم على التفكير الإيجابي الذي يساعده على تحقيق أهداف المؤسسة التي يعملون بها ويزيد من الولاء للمؤسسة مما يجعلهم يستمرون بها ويتمكنون من الإنجاز أكثر، كما أن السعادة الوظيفية تعمل على (جعفر والرميدي، ٢٠٢٢):

- تحسين خدمة العملاء وشعور العملاء بالسعادة لتعاملهم مع المؤسسة.
- تحقيق النجاح والتطور التنظيمي.
- تحسين السمعة التنظيمية.

- تحسين جودة الخدمات.
- انخفاض معدل دوران العمالة.
- الاستخدام الأمثل لكافة موارد والإمكانيات وتخفيض التكاليف.
- زيادة فاعلية الاتصالات الإدارية.
- زيادة قدرات التعلم التنظيمي.
- زيادة قدرة المؤسسات على الاحتفاظ بالعاملين المتميزين.
- تخفيض مستوى الإحباط الوظيفي.

أبعاد السعادة الوظيفية:

صنّف خلف (٢٠٢١) أبعاد السعادة في العمل إلى ثلاثة أبعاد وهي (التأثير الإيجابي والتأثير السلبي والإنجاز) وسوف يتم توضيحها كما يأتي:

التأثير الإيجابي: هو إلا إظهار للمشاعر السعيدة التي ممكن أن تؤدي إلى تحسين للأداء، ومثال ذلك الفرح والمتعة والفخر التي تكون على النقيض من التأثير السلبي والمشاعر المحزنة، لذلك فإن التأثير الإيجابي هو السمة التي تميز السعادة، والتي تكون السبب في أغلب الخصائص المرغوب فيها فضلاً عن ذلك، فإن النجاح بمفرده لا يؤدي إلى السعادة، بينما يولّد التأثير الإيجابي النجاح والسعادة معاً، إلى أن التأثير الإيجابي يتميز بمجموعة من الخصائص كالتفاؤل والثقة والفاعلية والكفاءة الذاتية والنشاط والسلوك الاجتماعي الإيجابي، بالإضافة للكفاءة في التعامل مع الضغوط والإجهاد، ويؤدي إلى تدني نسب التغيب عن العمل، عكس العاملين الذين يشعرون بتدني انخفاض التأثير الإيجابي فهؤلاء يعانون من عدم التوافق مع زملائهم، وبالتالي تزداد لديهم احتمالية ترك العمل.

التأثير السلبي: يُعدّ هذا التأثير من وجهة نظر "سينغ وجها" مرور الفرد بمجموعة من العواطف السلبية كالخوف والغضب (Singh & Jha, 2008)، وترتبط التأثيرات السلبية بانخفاض تقييم الفرد لمشاعره تجاه الآخرين، كما يؤدي إلى تقليل ثقة الفرد في حصوله على الأصحاب وعدم تكوين علاقات مع زملاء العمل، في حين أن انخفاض التأثير السلبي يعمل على تخفيض مستويات مؤشرات الاكتئاب وزيادة درجات نشاط العاملين، وينتج عن ذلك تحسن لصحة العاملين النفسية، فضلاً

عن ذلك فإن انخفاض التأثير السلبي لدى العاملين سوف يُشعرهم بدرجة مناسبة من الهدوء والصفاء الذهني، أما إذا أخذت تلك المستويات بالارتفاع فإنها تعمل على تولد الشعور بالحزن والألم لهؤلاء العاملين، وتجنب التأثيرات السلبية يؤدي إلى الشعور بالمتعة لدى العاملين والتي تساهم بالشعور بالسعادة لهم.

الإنجاز: إن القبول الشخصي المرضي أصبح مطلباً متزايداً في المجتمع، وأصبح الجميع يسعون لتحقيق ذلك القبول، ويحاول المديرون بشكل مستمر جذب المهارات الخاصة في العمل والاحتفاظ بها، من خلال العمل على تحسين ظروف العمل الضرورية كالسعادة والقبول المرضي وضمان أدائهم السليم في العمل، وهناك حالات متنوعة تؤدي إلى تجربة السعادة، حيث يُعدّ القبول المرضي واحدة من تلك الحالات التي تُسهم في الشعور بالسعادة، وعندما توجد السعادة في بيئة العمل فإن التأثير الإيجابي يطغى على التأثير السلبي، كما تُصبح إمكانية تطوير تجارب القبول المرضي أكثر إحتمالاً لدى العاملين، وأن القبول المرضي مقترن بالسعادة ويجعل العاملين سعداء بالعمل الذي يؤدونه.

إذاً يمكن القول بأن المؤسسة التي تريد تحقيق السعادة للعاملين لابد أن تقوم قياداتها بالتأثير الإيجابي من خلال نشر الثقة والتفاؤل بين الموظفين والإيمان بطاقاتهم وفعاليتهم بأداء أعمالهم، والابتعاد عن التأثير السلبي على الموظفين، والابتعاد عن البيروقراطية، فالتأثير السلبي يقلل من حماس ودافعية العاملين ومن إنتاجية المؤسسة، وعندما يتم التأثير الإيجابي على الموظفين يزيد من إنتاجهم ويحقق الإنجازات المرغوبة.

الدراسات السابقة:

تم هنا استعراض الدراسات السابقة المرتبطة بالقيادة الأخلاقية والسعادة الوظيفية، وقد تم تصنيفها إلى دراسات عربية ودراسات أجنبية، وكانت على النحو الآتي:

الدراسات العربية:

دراسة **العابدي وعبد الزهرة (٢٠١٥)** التي هدفت إلى فحص العلاقة السببية بين كل من متغير (القيادة الخيرة) كتغير مستقل، وبين متغير (المخرجات التنظيمية) كمتغير تابع، والكشف عن الدور الوسيط لمتغير السعادة التنظيمية في مكان العمل، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام بعض المقاييس الأجنبية التي تناولت متغيرات (القيادة الخيرة، المخرجات التنظيمية، السعادة التنظيمية)،

وتكونت عينة الدراسة (١٧١) من القيادات الإدارية العاملين في جامعة بابل بمختلف كلياتها، وقد أثبتت نتائج الدراسة أن هناك علاقة سببية ما بين القيادة الخيرة والسعادة التنظيمية في مكان العمل والمخرجات التنظيمية بحيث أن أي تحسين بمستوى القيادة الخيرة سينعكس في أغلب الأحيان على زيادة مستوى السعادة التنظيمية.

وأجرى **القرني والزايدي (٢٠١٦)** دراسة هدفت إلى كشف العلاقة بين القيادة الأخلاقية لدى رؤساء ومشرفات الأقسام الأكاديمية بجامعة تبوك ومستوى سلوك الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، وبلغت عينة الدراسة (١١١) عضو هيئة تدريس. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانتين؛ الأولى: لقياس القيادة الأخلاقية، والثانية لقياس سلوك الصمت التنظيمي، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج وهي: وجود مستوى مرتفع من القيادة الأخلاقية والصمت لتنظيمي لدى رؤساء ومشرفات الأقسام الأكاديمية في جامعة تبوك، وأظهرت النتائج وجود ارتباط بين القيادة الأخلاقية وسلوك الصمت التنظيمي، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول متغير القيادة الأخلاقية لدى رؤساء ومشرفات الأقسام الأكاديمية تعزى للرتبة العلمية. في حين أظهرت النتائج وجود فروق تعزى للجنس ولصالح أعضاء هيئة التدريس من الذكور، وجود فروق تعزى للتخصص لصالح أعضاء هيئة التدريس في التخصصات النظرية.

وحاولت دراسة **جبريل (٢٠١٩)** الكشف عن أثر القيادة الأخلاقية على التماثل التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الخاصة المصرية، وتم الحصول على البيانات والمعلومات الميدانية باستخدام أسلوب الاستقصاء، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم توزيع الأداة (الاستبانة) على عينة بلغت (٢٤١) من أعضاء هيئة التدريس في تلك الجامعات. وقد أظهرت النتائج وجود درجة مرتفعة لكل من القيادة الأخلاقية والتماثل التنظيمي، كما توصلت الدراسة إلى وجود تأثير إيجابي (طري)، ودال إحصائياً للقيادة الأخلاقية على التماثل التنظيمي، بالإضافة إلى وجود تأثير إيجابي (طري)، ودال إحصائياً للمتغيرات الفرعية للقيادة الأخلاقية على التماثل التنظيمي.

وأجرى **أحمد (٢٠١٩)** دراسة هدفت إلى توضيح المفاهيم النظرية لموضوعات إدارية ظهرت حديثا في السنوات الأخيرة وهما السمو الروحي والسعادة التنظيمية، فضلا عن اكتشاف طبيعة ونوع

علاقة الارتباط والتأثير بينهما، فاتخذ من رؤساء الأقسام العلمية في كليات مختارة من جامعة القادسية عينة للبحث والبالغ عددهم (٤٠) فرداً، إذ وزعت استمارة الاستبيان التي أعدت وفق نموذج (Harmer, 2009) للسمو الروحي، ونموذج (Domo & Paschoal, 2013) للسعادة التنظيمية، وأشارت النتائج إلى توفر قدر مشجع من أبعاد السمو الروحي لدى العينة المبحوثة المؤدي إلى ارتفاع مستوى السعادة التنظيمية، فضلا عن عدد من الاستنتاجات التي توصي بضرورة تعزيز قدرة رؤساء الأقسام العلمية على ممارسة تأثير أبعاد السمو الروحي من خلال تدريب القيادات الجامعية على كيفية فهم سلوكيات الآخرين وإدراكها، إضافة إلى تكييف وتعديل سلوكياتهم تبعا للموقف المراد التصرف إزاءه لخلق انطباع إيجابي عنهم لدى رؤسائهم وزملاءهم وكل المحيطين بهم.

وهدفت دراسة **العون (٢٠١٩)** إلى التعرف على مستوى السعادة لدى منسوبي جامعة آل البيت، وأثر سعادة التنظيم على منسوبي جامعة آل البيت ومدى ممارسة المديرين لهذه الطريقة .واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من كافة أعضاء هيئة التدريس والإداريين في جامعة آل البيت والبالغ عددهم (٨٥٠) موظف وموظفة، وتكونت وحدة العينة من (٤٤٤) موظفاً وموظفة في جامعة آل البيت، وخلصت الدراسة في نتائجها إلى أن مستوى السعادة في جامعة آل البيت جاء متوسطاً، وأنه لا يتأثر بمتغيرات الجنس، والحالة الاجتماعية، وعدد سنوات الخبرة، وطبيعة الوظيفة، وأن الموظفين الأكبر سناً يكونون أكثر سعادة على المستوى الوظيفي، مقارنة بغيرهم من العاملين في جامعة آل البيت.

واهتمت دراسة **السويفي (٢٠٢٠)** بتحديد دور القيادة الأخلاقية في دعم تمكين العاملين. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الدراسة اختبار بيرسون لفحص العلاقات الارتباطية بين القيادة الأخلاقية ودعم تمكين العاملين، كما تم استخدام معامل الانحدار للتنبؤ بالعلاقة التأثيرية بين القيادة الأخلاقية ودعم تمكين العاملين، وتكونت عينة الدراسة من (٣١٧) من العاملين في جامعة الأزهر-أسيوط، وتم إعداد قائمة استقصاء لجمع البيانات، وأظهرت النتائج: أن درجة ممارسة كل من القيادة الأخلاقية ودعم تمكين العاملين في جامعة الأزهر-أسيوط جاءت بدرجة متوسطة، بالإضافة إلى وجود تأثير إيجابي ودال إحصائياً لسلوكيات القيادة الأخلاقية على تمكين العاملين، واستنادًا للنتائج أوصت الدراسة بضرورة دعم القيادة الأخلاقية في الجامعة، من

خلال عقد دورات تدريبية لنشر ثقافة وقيم القيادة الأخلاقية، كذلك أوصت بوضع نظام دقيق يهدف إلى متابعة تطبيق آليات وممارسات تمكين العاملين.

وهدفت دراسة **عتوم (٢٠٢٠)** إلى تعرف مستوى القيادة الأخلاقية، ومستوى تعزيز الهوية التنظيمية، والكشف عن العلاقة الارتباطية بين أبعاد القيادة الأخلاقية وتعزيز الهوية التنظيمية في كلية العلوم والدراسات الإنسانية بمنطقة الجبيل السعودية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة بغرض جمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من عينة (٦٢) من أصل (٩٠) موظفة، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى أبعاد القيادة الأخلاقية جاء بدرجة كبرة، حيث جاء في الترتيب الأولى بُعد توافر السلوك الأخلاقي، وحل في الترتيب الثاني بُعد تعزيز السلوك الأخلاقي، بينما جاء في الترتيب الأخير بُعد ممارسة السلوك الأخلاقي. كما تبيّن أن مستوى تعزيز الهوية التنظيمية جاء بدرجة كبرة. كما توصلت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية (طردية) ودالة إحصائياً بين بُعديّ (توافر السلوك الأخلاقي وممارسة السلوك الأخلاقي) من القيادة الأخلاقية، وبين تعزيز الهوية التنظيمية.

وجاءت دراسة **أبو زيد (٢٠٢٠)** بهدف تحديد طبيعة العلاقات بين سلوكيات القيادة التحويلية والسلوكيات الإدارية وتأثيراتها على سعادة العاملين في العمل والإرهاق الوظيفي. وأجريت الدراسة على عينة بلغت (٣٨٥) مفردة من العاملين في عدد من الجهات الحكومية المتمثلة في البلديات، الغرفة التجارية، الوحدات الصحية بمحافظة الخرج بمنطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية وأشارت النتائج إلى وجود علاقة مباشرة وغير مباشرة بين سلوكيات القيادة التحويلية والإرهاق الوظيفي وشعور العاملين بالسعادة في العمل وذلك عن طريق توسط نمطين من السلوكيات الإدارية (سلوكيات دعم الاستقلالية في العمل، سلوكيات تشديد الرقابة) التي أظهرت تأثيراً قوياً على شعور العاملين بالسعادة في العمل. كما أظهرت النتائج قدرة القادة التحويليين على تقديم مستويات أعلى من الاستقلالية في العمل ولدرجة أقل باستخدام السلوكيات الرقابية بما يساهم في جعل العاملين أكثر سعادة وأقل إرهاقا في العمل.

وهدفت دراسة **الدباغ (٢٠٢٠)** إلى التعرف على مدى اهتمام المؤسسة العلمية المبحوثة بالسعادة في مكان العمل متمثلة بأبعادها، فضلا عن تحديد إسهامات الحرية الأكاديمية بأبعادها في الوصول إلى السعادة داخل مكان العمل. وانطلقت الدراسة من فرضية رئيسة مفادها "لا يوجد أثر من الناحية الإحصائية لأبعاد الحرية الأكاديمية مجتمعة بالسعادة في مكان العمل، كما تم الاعتماد

على الاستبانة كأداة رئيسية في جمع البيانات، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (١٧٢) من التدريسيين في كلية النور الجامعة. وكشفت نتائج التحليل الإحصائي لنمذجة المعادلة البنائية وجود أثر معنوي لأبعاد الحرية الأكاديمية مجتمع في السعادة في مكان العمل مجتمعة، وهذا يدل على أنه كلما زادت المؤسسات الأكاديمية من تبنيها لمفاهيم الحرية الأكاديمية كلما زاد شعور التدريسيين بسعادة أكبر في مكان عملهم. لذلك، يوصي البحث بزيادة الحرص لجعل مكان لعمل أكثر سعادة وكذلك توفير بيئة عمل تسهم في تحقيق ذلك.

وحاولت دراسة **حميدي والقحطاني (٢٠٢١)** التعرف على درجة ممارسة القيادات الأكاديمية في جامعة عدن للقيادة الأخلاقية ومستوى الولاء التنظيمي، وكذلك التعرف على العلاقة بين القيادة الأخلاقية والولاء التنظيمي، ومعرفة الفروق بين إجابات أفراد مجتمع الدراسة، تبعاً لمتغيري (اللقب العلمي، سنوات الخبرة)، ولتحقيق هدف الدراسة تم إعداد استبانة تقيس محوري (الصفات الأخلاقية والولاء التنظيمي) وضم مجتمع الدراسة جميع القيادات الأكاديمية في جامعة عدن وأظهرت النتائج: أن درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة عدن جاءت متوسطة، وأن مستوى الولاء التنظيمي للقيادات الأكاديمية في جامعة عدن بمستوى متوسط، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول درجة ممارسة القيادات الأكاديمية في جامعة عدن للقيادة الأخلاقية ومستوى الولاء التنظيمي، تبعاً لمتغيري (اللقب العلمي، سنوات الخبرة)، ووجود علاقة إيجابية (طردية) ودالة إحصائياً بين ممارسة القيادة الأخلاقية للقيادات الأكاديمية في جامعة عدن وبين مستوى ولائهم التنظيمي.

الدراسات الأجنبية:

حاولت دراسة **عبد الله ولينج (Abdullah & ling, 2016)** فهم العلاقة بين السعادة في مكان العمل من ناحية وشعور المعلمين بالفاعلية والالتزام الفعال والسلوك المبتكر من ناحية أخرى، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وتكون مجتمع الدراسة من المعلمين في المدارس الثانوية الوطنية في الجزء الشمالي من شبه الجزيرة الماليزية واختار الباحث عينة عشوائية بلغت (٨٣٥) في (١٦٧) مدرسة ثانوية وطنية في الجزء الشمالي من شبه الجزيرة الماليزية وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين السعادة والفاعلية بمكان العمل وعلاقة ارتباطية إيجابية بين السعادة في مكان العمل من جهة وبين الالتزام الفعال والسلوك المبتكر

من جهة أخرى ووجود ارتباط مباشر بين السعادة في مكان العمل في المدارس بكفاءة المعلمين والالتزام العاطفي والسلوك المبتكر.

وأجرى **تشيكليز وبيهرند (Chikeleze & Baehrend, 2017)** دراسة بعنوان أسلوب القيادة الأخلاقية وتأثيره على اتخاذ القرار فقد استهدف دراسة القيادة الأخلاقية وأثرها على صناعة القرار، وذلك بالتطبيق في عدد من الجامعات في شمال الولايات المتحدة، واعتمدت الدراسة على أسلوب الاستقصاء كوسيلة لجمع البيانات والمعلومات الميدانية، حيث تم إجراء البحث على عينة مكونة من (٤٥٠) أكاديمي من هذه الجامعات، واعتمد البحث على مقياس (Kalshoven et al., 2011) متعدد الأبعاد والمكون من (٣٨) فقرة في قياس القيادة الأخلاقية، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: حددت الدراسة أبعاد القيادة الأخلاقية في الآتي: الوعي بالأفراد، العدل، مشاركة السلطة، التوجه نحو الاستدامة، التوجه الأخلاقي، وضوح دور الأفراد والنزاهة، كما توصلت الدراسة إلى وجود تأثير إيجابي للقيادة الأخلاقية على صناعة القرار.

واهتمت دراسة **ميرتوغلو (Mertoglu, 2018)** بتحديد العوامل التي تميز سعادة المعلمين الذين يعملون في المراحل الابتدائية والثانوية وتقديم الاقتراحات اللازمة لجعل الأفراد أكثر سعادة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، كما تم استخدام الاستبانة كأداة رئيسية لجمع البيانات، وكان مجتمع الدراسة يتكون من معلمي المراحل الابتدائية والثانوية في (٣٦) مدرسة مختلفة في تركيا, وكانت أبرز النتائج: أن درجات سعادة المعلمين لم تختلف بشكل كبير حسب العمر والحالة الاجتماعية وعدد الأطفال والأقدمية ومستوى الدخل، وجود اختلاف كبير في درجات السعادة لدى المعلمين الراغبين في الذهاب إلى المدرسة، والمعلمين الذين لا يرغبون في الذهاب إلى المدرسة، حيث أن المعلمون الراغبون في أداء عملهم أكثر سعادة من غيرهم.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بمراجعة ما تم عرضه من الدراسات السابقة، يتضح أنها تتمحور حول القيادة الأخلاقية والسعادة التنظيمية، وقد تنوعت الأهداف التي تسعى إليها كل دراسة. فمن حيث أوجه التشابه، فقد اتفقت الدراسة الحالية مع عدد من الدراسات السابقة باستخدام المنهج الوصفي كما في دراسة السويفي (٢٠٢٠) ودراسة القرني والزايدي (٢٠١٦) ودراسة حميدي والقحطاني (٢٠٢١) ودراسة

عتوم (٢٠٢٠) ودراسة جبريل (٢٠١٩) ودراسة أحمد (٢٠١٩) ودراسة العون (٢٠١٩) ودراسة أبو زيد (٢٠٢٠) ودراسة الدباغ (٢٠٢٠) ودراسة العابدي وعبد الزهرة (٢٠١٥) دراسة ميرتوغلو (Mertoglu, 2018) ودراسة عبد الله ولينج (Abdullah & ling, 2016). كما اتفقت مع بعض الدراسات في تناول العلاقة بين متغيرين مثل دراسة السويفي (٢٠٢٠) ودراسة القرني والزايدي (٢٠١٦) ودراسة حميدي والقحطاني (٢٠٢١) ودراسة عتوم (٢٠٢٠) ودراسة جبريل (٢٠١٩) ودراسة تشيكليز وبيهرند (Chikeleze & Baehrend, 2017) ودراسة أبو زيد (٢٠٢٠) ودراسة الدباغ (٢٠٢٠) ودراسة العابدي وعبد الزهرة (٢٠١٥) ودراسة ميرتوغلو (Mertoglu, 2018) ودراسة عبد الله ولينج (Abdullah & ling, 2016). كما اتفقت مع بعض الدراسات في تناول القيادة الأخلاقية مثل دراسة السويفي (٢٠٢٠) ودراسة القرني والزايدي (٢٠١٦) ودراسة حميدي والقحطاني (٢٠٢١) ودراسة عتوم (٢٠٢٠) ودراسة جبريل (٢٠١٩) ودراسة تشيكليز وبيهرند (Chikeleze & Baehrend, 2017). واتفقت مع بعض الدراسات في تناول السعادة الوظيفية، كما في دراسة أحمد (٢٠١٩) ودراسة العون (٢٠١٩) ودراسة أبو زيد (٢٠٢٠) ودراسة الدباغ (٢٠٢٠) ودراسة العابدي وعبد الزهرة (٢٠١٥) دراسة ميرتوغلو (Mertoglu, 2018) ودراسة عبد الله ولينج (Abdullah & ling, 2016). وتشابهت الدراسة الحالية مع دراسة القرني والزايدي (٢٠١٦) في مكان تطبيق الأداة حيث إنها طُبقت في جامعة تبوك.

وبالنسبة لأوجه الاختلاف: فقد اختلفت الدراسة الحالية عن بعض الدراسات السابقة فيما يتعلق بمجتمع العينة حيث تناولت هذه الدراسة الموظفين الإداريين في جامعة تبوك.

وتتميز هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات؛ بأنها تُعد الوحيدة –على حد علم الباحث– التي درست العلاقة بين القيادة الأخلاقية والسعادة الوظيفية بشكل مباشر، حيث إن الدراسات الأخرى تناولت متغيرات مختلفة. وتتمثل الإضافة لهذه الدراسة بأنها من أوائل الدراسات التي ربطت بين ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري الإدارات وبين السعادة الوظيفية للعاملين بالجامعات السعودية بعامة، وجامعة تبوك بخاصة.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي لملائمته طبيعة الدراسة.

مجتمع الدراسة:

شمل مجتمع الدراسة كافة الموظفين والموظفات الإداريين في جامعة تبوك خلال الفصل الثاني من العام (١٤٤٣هـ-٢٠٢٢م)، والبالغ عددهم (١١١٠)، منهم (٧٠٠) موظفاً، و (٤١٠) موظفة، كما يتصف المجتمع بأن الفئة الأكبر منه من ذوي الخبرة الطويلة وعددهم (٧٥٤) مقارنة بذوي الخبرات الأقل وعددهم (٣٥٦)، وقد بلغ الموظفين الإداريين الحاصلين على شهادة علمية (٩٨٤)، منهم (٥٥٨) من حملة مؤهل بكالوريوس فأعلى (بكالوريوس، دبلوم بعد الجامعية، ماجستير، دكتوراه)، في حين أن هناك (٣٩٠) موظفاً لديهم مؤهل أقل من بكالوريوس (دبلوم بعد الثانوية، ثانوية وأقل).

عينة الدراسة:

نظراً لأن حجم المجتمع معلوم، والبالغ عددهم (١١١٠) موظفين إداريين في جامعة تبوك، فقد تم تطبيق معادلة ثامبسون (Thompson, 2002) للحصول على حجم العينة المناسب لتمثيل الموظفين الإداريين في عينة الدراسة؛ وقد بلغ عدد الأفراد المطلوب لتمثيل عينة (٢٨٦) موظفاً إدارياً، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، لتمثيل توزّع الذكور والإناث في المجتمع، بطريقة ملائمة في عينة الدراسة، ويوضح الجدول (١) توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغيراتها.

جدول (١) توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغيراتها

المتغير	الفئات	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	١٨٠	٦٢,٩٪
	أنثى	١٠٦	٣٧,١٪
سنوات الخبرة	أقل من ١٠ سنوات	١٠٢	٣٥,٧٪
	١٠ سنوات فأكثر	١٨٤	٦٤,٣٪
المؤهل العلمي	أقل من بكالوريوس	٧٣	٢٥,٥٪

المتغير	الفئات	العدد	النسبة المئوية
	بكالوريوس فأعلى	٢١٣	٧٤,٥٪
المجموع		٢٨٦	١٠٠٪

أداة الدراسة:

طُورِت استبانة كأداة لجمع البيانات، من خلال مراجعة الاطار النظري وبعض الدراسات السابقة، وتضمنت الاستبانة قسمين، اشتمل الأول على البيانات الديموغرافية والوظيفية لأفراد العينة، وهي: الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، أما القسم الثاني فقد تكون من (٥١) عبارة، موزعة في محورين، يقيس المحور الأول درجة ممارسة مديري الإدارات لسلوكيات القيادة الأخلاقية، ويضم (٢٨) أما المحور الثاني فيقيس مستوى السعادة الوظيفية لدى الموظفين الإداريين، ويضم (٢٣) عبارة. وتم تصميم الاستجابة حسب أنموذج (Likert) الخماسي: (عالية جدًا=٥، عالية=٤، متوسطة=٣، منخفضة=٢، منخفضة جدًا=١).

صدق الأداة وثباتها:

لغايات التأكد من صدق الأداة بصورتها الأولية تم عرضها على لجنة محكمين تكونت من (١٠) أعضاء هيئة تدريس في الإدارة التربوية بالجامعات السعودية، وتمّ دراسة آراء المحكمين، وإجراء التعديلات اللازمة. كذلك فقد تم حساب معاملات صدق الاتساق الداخلي للعبارات باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين كل عبارة مع درجة المحور الواردة فيه ككل، وكانت كما في الجدول (٢).

جدول (٢) قيم معاملات الارتباط لكل عبارة مع درجة المحور ككل (ن=٣٠)

المحور الأول: القيادة الأخلاقية				المحور الثاني: السعادة الوظيفية			
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٨٩٦**	١٥	٠,٩٠٣**	١	٠,٨١٠**	١٣	٠,٨٥٣**
٢	٠,٨٥٧**	١٦	٠,٨٨٢**	٢	٠,٨٩٧**	١٤	٠,٨٤١**
٣	٠,٨٤٣**	١٧	٠,٩١٧**	٣	٠,٧٥٢**	١٥	٠,٧٣٥**
٤	٠,٩١٦**	١٨	٠,٩٢٢**	٤	٠,٨٨٦**	١٦	٠,٨٤٨**
٥	٠,٩٠٠**	١٩	٠,٨٥٧**	٥	٠,٧٦١**	١٧	٠,٨٨١**

المحور الأول: القيادة الأخلاقية				المحور الثاني: السعادة الوظيفية			
٦	٠,٩٠٥**	٢٠	٠,٨٢٣**	٦	٠,٦٩٦**	١٨	٠,٨٦٩**
٧	٠,٩١٦**	٢١	٠,٨٤٤**	٧	٠,٧٨٣**	١٩	٠,٨٨٩**
٨	٠,٩٢٨**	٢٢	٠,٩٠٨**	٨	٠,٩١١**	٢٠	٠,٩١٠**
٩	٠,٨٣٤**	٢٣	٠,٩٣٠**	٩	٠,٩٠٧**	٢١	٠,٩٠٣**
١٠	٠,٨٩٨**	٢٤	٠,٩٠١**	١٠	٠,٨٦١**	٢٢	٠,٩٠٦**
١١	٠,٨٧٥**	٢٥	٠,٩١٦**	١١	٠,٧٣٩**	٢٣	٠,٨١٩**
١٢	٠,٨٨٤**	٢٦	٠,٩٠٨**	١٢	٠,٨٧٩**	-----	--------
١٣	٠,٨٨١**	٢٧	٠,٨٩٣**	-----	--------	-----	--------
١٤	٠,٨٤١**	٢٨	٠,٩٢٣**	-----	--------	-----	--------

** معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى (α= ٠,٠١).

يشير الجدول (٢) إلى أن جميع عبارات الأداة حصلت على معاملات ارتباط عالية مع درجة المحور ككل، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط لعبارات محور القيادة الأخلاقية مع درجة المحور ككل ما بين (٠,٨٢٣) و (٠,٩٣٠)، وبدلالة إحصائية (α = ٠,٠١). كما تراوحت قيم معاملات الارتباط لعبارات محور السعادة الوظيفية مع درجة المحور ككل ما بين (٠,٦٩٦) و (٠,٩١١)، وبدلالة إحصائية (α = ٠,٠١). كما تم حساب معاملات الثبات لمحوري أداة الدراسة بطريقتين، الأولى معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's alpha)، والثانية التجزئة النصفية بطريقة جتمان (Guttman)، وكانت النتائج كما في الجدول (٣).

جدول (٣) معاملات الثبات لأداة الدراسة بطريقتي كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية (جتمان) (ن=٣٠)

الأبعاد	عدد العبارات	كرونباخ ألفا	التجزئة النصفية (جتمان)
المحور الأول: القيادة الأخلاقية	٢٨	٠,٩٨٦	٠,٩٨١
المحور الثاني: السعادة الوظيفية	٢٣	٠,٩٧٣	٠,٩٤٠

يشير الجدول (٣) إلى أن معاملات الثبات لمحوري الأداة كانت مرتفعة، وتزيد عن (٦٠٪)، وهي بالتالي مناسبة لأغراض الدراسة؛ إذ بلغ معامل الثبات لمحور القيادة الأخلاقية باستخدام كرونباخ ألفا (٠,٩٨٦)، وبطريقة التجزئة النصفية (٠,٩٨١). كما بلغ معامل الثبات لمحور السعادة الوظيفية باستخدام كرونباخ ألفا (٠,٩٧٣)، وبطريقة التجزئة النصفية (٠,٩٤٠).

الأساليب الإحصائية:

– تم وصف خصائص أفراد العينة، باستخدام التكرارات والنسب المئوية.

– للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لعبارات محوري الأداة، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation).

– تم التأكد من ثبات محوري الأداة بطريقتين، هما: معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's alpha)، والتجزئة النصفية بطريقة جتمان (Guttman).

– تم الإجابة عن السؤالين الأول والثاني، باستخدام مقاييس الإحصاء الوصفي (Descriptive Statistic) باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على محوري الأداة (القيادة الأخلاقية، السعادة الوظيفية). وقد تم استخدام المعيار في الجدول (٤)، لتفسير المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة على محوري الأداة.

جدول (٤) المعيار المستخدم لتفسير متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على الأداة

ممارسة القيادة الأخلاقية			مستوى الشعور بالسعادة الوظيفية		
مستويات الاستجابة	المتوسط الحسابي	درجة الممارسة	مستويات الاستجابة	المتوسط الحسابي	مستوى الشعور بالسعادة
عالية جداً	٤,٢١ – ٥,٠٠	عالية جداً	عالية جداً	٤,٢١ – ٥,٠٠	عالي جداً
عالية	٣,٤١ – ٤,٢٠	عالية	عالية	٣,٤١ – ٤,٢٠	عالي
متوسطة	٢,٦١ – ٣,٤٠	متوسطة	متوسطة	٢,٦١ – ٣,٤٠	متوسط
منخفضة	١,٨١ – ٢,٦٠	منخفضة	منخفضة	١,٨١ – ٢,٦٠	منخفض
منخفضة جداً	١,٠٠ – ١,٨٠	منخفضة جداً	منخفضة جداً	١,٠٠ – ١,٨٠	منخفض جداً

– تم الإجابة عن السؤال الثالث باستخدام معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation)، وتحليل الانحدار الخطي البسيط (Simple Regression)، للكشف عن العلاقة بين درجة ممارسة مديري الإدارات للقيادة الأخلاقية ومستوى الشعور بالسعادة الوظيفية لدى الموظفين الإداريين بجامعة تبوك.

– تم الإجابة عن السؤالين الرابع والخامس باستخدام تحليل التباين الثلاثي (3-way ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق بين استجابات عينة الدراسة حول درجة ممارسة مديري الإدارات للقيادة الأخلاقية، ومستوى الشعور بالسعادة الوظيفية لدى الموظفين الإداريين، تبعاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي).

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج الإجابة عن السؤال الأول: ما درجة ممارسة مديري الإدارات للقيادة الأخلاقية من وجهة نظر الموظفين الإداريين بجامعة تبوك؟

للإجابة عن هذا السؤال، حُسِبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على عبارات المحور الأول في أداة الدراسة (القيادة الأخلاقية)، وتم ترتيبها تنازلياً، كما يظهر في الجدول (٥).

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على عبارات محور (القيادة الأخلاقية)، مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم العبارة	نصّ العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	١٦	لا يقوم بأعمال تخريبية من الممكن أن تضر الجامعة	٤,٥١	٠,٧٠	عالية جداً
٢	٢٣	يبتعد عن نشر الإشاعات وحديث المكاتب التي تضر العاملين أو المنظمة	٤,٤٥	٠,٧٧	عالية جداً
٣	٢٢	يزود العاملين معه بالمعلومات لضمان نجاحهم في العمل	٤,٤٣	٠,٧٢	عالية جداً
٤	٣	لا يرفض طلبات الآخرين التي تساهم في نجاح العمل	٤,٤١	٠,٧٥	عالية جداً
٥	٤	يبتعد عن إثارة الصراع بين العاملين	٤,٤٠	٠,٨٣	عالية جداً

الرتبة	رقم العبارة	نصّ العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
٦	١٧	يبتعد عن تشويه ما يقول الآخرين	٤,٤٠	٠,٨٤	عالية جداً
٧	٥	يبتعد عن ابتزاز الموظفين	٤,٣٩	٠,٨٦	عالية جداً
٨	٢٨	لا يزوّر السجلات لمساعدة موقفه في العمل	٤,٣٨	٠,٨٠	عالية جداً
٩	١٢	يتجنب مخالفة سياسات المنظمة	٤,٣٨	٠,٩١	عالية جداً
١٠	١٩	يبتعد عن استغلال المواقف للانتقام من العاملين	٤,٣٧	٠,٨٦	عالية جداً
١٠	١٠	يمتاز بقول الحقيقة للآخرين	٤,٣٧	٠,٨٦	عالية جداً
١٢	١٣	لا يسمح بتعرض شخص آخر للوم بسبب أخطائه	٤,٣٦	٠,٨٧	عالية جداً
١٣	٢٥	يتجنب إلحاق الضرر بالآخرين	٤,٣٤	٠,٨٩	عالية جداً
١٤	١٥	لا يسبب لي المتاعب حتى لو تطرقت إلى عيوبه	٤,٣٣	٠,٨٧	عالية جداً
١٥	٦	يبتعد عن المبالغة في أخطائي وإظهاري سيئا أمام الآخرين	٤,٣١	٠,٨٧	عالية جداً
١٦	٢٧	يحافظ على موارد الجامعة ولا يستغلها لصالحه	٤,٣١	٠,٨٩	عالية جداً
١٧	٩	يمكن الوثوق فيه واطلاعه على المعلومات السرية	٤,٣١	٠,٩٣	عالية جداً
١٨	٢٤	متحضر في تعامله مع الموظفين	٤,٣٠	٠,٩١	عالية جداً
١٩	٢	لا يُعرض الآخرين للخطر في سبيل حماية نفسه	٤,٣٠	٠,٩٦	عالية جداً
٢٠	١٨	يُظهر ما يُبطن	٤,٢٩	٠,٩١	عالية جداً
٢١	١٤	يهتم بالرد على المكالمات الهاتفية والرسائل البريدية	٤,٢٨	٠,٨٥	عالية جداً
٢٢	٨	يبتعد عن السخرية من الناس عندما يخطئون	٤,٢٥	٠,٩١	عالية جداً
٢٣	١١	لا يهتم بالأعمال التي تبرزه أو تجلب له المديح	٤,٢٣	٠,٨٤	عالية جداً
٢٤	١	يقدم مصلحة الجامعة على مصالحه الشخصية	٤,٢٣	٠,٩٤	عالية جداً
٢٥	٧	يعامل جميع العاملين ذكوراً وإناثاً بشكل متساوي	٤,٢٢	٠,٩٠	عالية جداً
٢٦	٢٠	لا يهتم بالحصول على الثناء على حساب العاملين	٤,٢٠	٠,٩٥	عالية
٢٧	٢١	يستخدم الأنظمة والتعليمات دون إلحاق الضرر بالعاملين	٤,١٨	٠,٨٥	عالية
٢٨	٢٦	يبتعد عن محاباة الموظفين	٤,١٦	٠,٩٥	عالية
الدرجة الكلية (القيادة الأخلاقية)			**٤,٣٢**	**٠,٧٨**	**عالية جداً**

يوضح الجدول (٥) أن ممارسة مديري الإدارات للقيادة الأخلاقية من وجهة نظر الموظفين الإداريين بجامعة تبوك جاءت بدرجة عالية جداً بشكل عام (الكلي)، حيث بلغ المتوسط

لاستجابات أفراد العينة على محور القيادة الأخلاقية (٤,٣٢)، وبانحراف معياري (٠,٧٨). وبالنسبة للعبارات فقد تراوحت استجابات أفراد العينة ما بين درجة الممارسة (عالية) و (عالية جداً)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات ما بين (٤,١٦) و (٤,٥١)، وتراوحت انحرافاتها المعيارية ما بين (٠,٧٠) و (٠,٩٦). ودلت النتائج على أن هناك (٢٥) ممارسة أخلاقية يمارسها مديرو الإدارات بجامعة تبوك بدرجة عالية جداً، مقابل (٣) ممارسات أخلاقية يمارسونها بدرجة عالية، وجاءت أعلى المؤشرات الدالة على ممارسة مديري الإدارات للقيادة الأخلاقية، كما يلي: جاء المؤشر الوارد في العبارة (١٦) "لا يقوم بأعمال تخريبية من الممكن أن تضر الجامعة"، التي جاءت في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٤,٥١) وانحراف معياري (٠,٧٠) وبدرجة ممارسة عالية جداً، تلاه في الترتيب الثاني المؤشر الوارد في العبارة (٢٣) "يبتعد عن نشر الإشاعات وحديث المكاتب التي تضر العاملين أو المنظمة" بمتوسط حسابي (٤,٤٥) وانحراف معياري (٠,٧٧)، وبدرجة ممارسة عالية جداً، أما أقل المؤشرات الدالة على ممارسة مديري الإدارات للقيادة الأخلاقية، فقد جاء المؤشر الوارد في العبارة (٢٦) "يبتعد عن محاباة الموظفين" بمتوسط حسابي (٤,١٦) وانحراف معياري (٠,٩٥)، وبدرجة ممارسة عالية، سبقها في الترتيب قبل الأخير المؤشر الوارد في العبارة (٢١) "يستخدم الأنظمة والتعليمات دون إلحاق الضرر بالعاملين" بمتوسط حسابي (٤,١٨) وانحراف معياري (٠,٨٥)، وبدرجة ممارسة عالية.

وربما تعود هذه النتيجة العالية جداً لدرجة ممارسة مديري الإدارات للقيادة الأخلاقية من وجهة نظر الموظفين الإداريين بجامعة تبوك، بشكل عام وفي معظم العبارات، إلى أن مديري الإدارات في جامعة تبوك يدركون أهمية القيادة الأخلاقية في البيئة الجامعية، وأن التزامهم بسلوكيات القيادة الأخلاقية يحقق بالنهاية الأهداف الإدارية التي ترنو إدارة الجامعة لتحقيقها، ويضفي على سلوكياتهم طابع الاحترام، والقبول من قبل الموظفين، وبالتالي فإن مديري الإدارات يهتمون بممارسة سلوكيات القيادة الأخلاقية الجامعة للحصول على رضا الموظفين وزيادة إنتاجيتهم في العمل وخفض معدل غيابهم.، كذلك يعزى السبب إلى الدورات التدريبية التي يخضع لها مديرو الإدارات باستمرار في جامعة تبوك، والتي تركز على المهارات والسلوكيات القيادية الإنسانية، ومنها مهارات وسلوكيات القيادة الأخلاقية.

وتختلف النتيجة العالية جداً لدرجة ممارسة مديري الإدارات للقيادة الأخلاقية بجامعة تبوك مع دراسة القرني والزايدي (٢٠١٦) التي أظهرت مستوى مرتفع للقيادة الأخلاقية لدى رؤساء ومشرفات الأقسام الأكاديمية في جامعة تبوك، ومع دراسة جبريل (٢٠١٩) التي أظهرت أن درجة القيادة الأخلاقية في الجامعات الخاصة المصرية كانت مرتفعة. كما تختلف مع دراسة عتوم (٢٠٢٠) التي بيّنت أن مستوى أبعاد القيادة الأخلاقية في كلية العلوم والدراسات الإنسانية بالجبيل جاء بدرجة كبرة، ومع دراسة السويفي (٢٠٢٠) التي أظهرت أن درجة ممارسة القيادة الأخلاقية بجامعة الأزهر بأسيوط جاءت متوسطة. كذلك تختلف مع دراسة حميدي والقحطاني (٢٠٢١) التي بيّنت أن درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة عدن جاءت متوسطة.

نتائج الإجابة عن السؤال الثاني: ما مستوى الشعور بالسعادة الوظيفية لدى الموظفين الإداريين بجامعة تبوك؟

للإجابة عن هذا السؤال، حُسِبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على عبارات المحور الثاني في أداة الدراسة (السعادة الوظيفية)، وتم ترتيبها تنازلياً، كما في الجدول (٦).

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على عبارات محور (السعادة الوظيفية)، مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم العبارة	نصّ العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	٨	أنا ملتزم دائما ومتفاعل مع الآخرين في نطاق العمل	٤,٤٧	٠,٧٨	عالٍ جداً
٢	٩	معظم الأحيان أنا راضٍ عن نفسي أثناء تأدية عملي	٤,٤٠	٠,٨٣	عالٍ جداً
٣	٤	لدي مشاعر ود تجاه زملاء العمل	٤,٣٩	٠,٨٣	عالٍ جداً
٤	١٦	أشعر بأنني قادر على تحمل مسؤولية أعباء العمل	٤,٣٨	٠,٧٦	عالٍ جداً
٥	٢	أنا مهتم جداً بالزملاء والمراجعين	٤,٣٨	٠,٨٢	عالٍ جداً
٦	١٠	أعتقد بأن مظهري العام في عملي مناسب	٤,٣٥	٠,٨٤	عالٍ جداً
٧	٢٢	أشعر بأنني أتمتع بصحة جيدة	٤,١٨	٠,٨٣	عالٍ
٨	١٩	لدي هدف بالحياة، أسعى لتحقيقه من خلال عملي	٤,١٨	٠,٩٣	عالٍ
٩	٢٠	أشعر بأنني أمتلك طاقة كبيرة جدا تؤهلني لإنجاز عملي	٤,١٣	٠,٨٦	عالٍ

الرتبة	رقم العبارة	نصّ العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١٠	١٣	أعتقد بأنني أسعد الآخرين وابهجهم في بيئة العمل	٤,١٢	٠,٨٧	عالٍ
١١	٢٣	لدي ذكريات جميلة عن الأحداث التي تمت في بيئة العمل	٤,١٠	٠,٩٢	عالٍ
١٢	٢١	لدي تأثير جيد على الأحداث التي تتم في بيئة العمل	٤,٠٩	٠,٧٩	عالٍ
١٣	١٢	أشعر بمتعة أثناء أداء مهام عملي	٤,٠١	٠,٩٧	عالٍ
١٤	٥	استيقظ في الصباح وأكون متحمسا للعمل اليومي	٣,٩٨	٠,٩٥	عالٍ
١٥	١	أشعر بالرضا عن الواقع الذي أعيشه الآن في بيئة العمل	٣,٩٧	٠,٩٨	عالٍ
١٦	١٨	دائما أجرب المرح وأعيش لحظاته في العمل	٣,٩٣	٠,٩٦	عالٍ
١٧	١٥	أشعر بأنني أمتلك السيطرة على حياتي العملية	٣,٩١	٠,٨٩	عالٍ
١٨	١٧	أشعر بأن ذهني يقظ دائماً في بيئة العمل	٣,٩٠	٠,٩٥	عالٍ
١٩	٦	أشعر بالتفاؤل خصوصاً في المستقبل	٣,٩٠	٠,٩٩	عالٍ
٢٠	١١	لا يوجد فجوة بين ما أردت القيام به وبين ما أقوم به فعليا	٣,٨٩	٠,٩٥	عالٍ
٢١	١٤	أغلب الأحيان أجد الوقت الكافي لأداء كل ما ارغب القيام به بالعمل	٣,٨٦	٠,٩١	عالٍ
٢٢	٧	أجد معظم الأشياء مسلية في عملي	٣,٧٢	٠,٩٢	عالٍ
٢٣	٣	العمل بالجامعة مجزي وتكافئني باستمرار	٣,٢٨	٠,٩٨	متوسط
الدرجة الكلية (السعادة الوظيفية)			**٤,٠٧**	**٠,٦٨**	**عالٍ**

يشير الجدول (٦) إلى أن الشعور بالسعادة الوظيفية لدى الموظفين الإداريين بجامعة تبوك جاء بمستوى عالٍ بشكل عام (الكلي)، حيث بلغ المتوسط لاستجابات أفراد العينة على محور السعادة الوظيفية (٤,٠٧)، وبانحراف معياري (٠,٦٨). وبالنسبة للعبارات فقد تراوحت استجابات أفراد العينة ما بين المستوى (متوسط) و (عالٍ جداً)، حيث حصلت عبارة واحدة فقط على مستوى (متوسط)، و (١٦) عبارة على مستوى (عالٍ)، و (٦) عبارات على مستوى (عالٍ جداً)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات ما بين (٣,٢٨) و (٤,٤٧)، وتراوحت انحرافاتها المعيارية ما بين (٠,٧٦) و (٠,٩٩)، وجاءت أعلى المؤشرات الدالة على الشعور بالسعادة الوظيفية لدى الموظفين الإداريين بجامعة تبوك، كما يلي: جاء المؤشر الوارد في العبارة (٨) "أنا ملتزم دائما ومتفاعل مع الآخرين في نطاق العمل"، التي جاءت في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٤,٤٧) وانحراف

معياري (٠,٧٨) وبمستوى عالٍ جداً، تلاه في الترتيب الثاني المؤشر الوارد في العبارة (٩) "معظم الأحيان أنا راضٍ عن نفسي أثناء تأدية عملي" بمتوسط حسابي (٤,٤٠) وانحراف معياري (٠,٨٣)، وبمستوى عالٍ جداً، أما أقل المؤشرات الدالة على الشعور بالسعادة الوظيفية لدى الموظفين الإداريين بجامعة تبوك، فقد جاء المؤشر الوارد في العبارة (٣) "العمل بالجامعة مجزي وتكافئني باستمرار" بمتوسط حسابي (٣,٢٨) وانحراف معياري (٠,٩٨)، وبمستوى متوسط، سبقها في الترتيب قبل الأخير المؤشر الوارد في العبارة (٧) "أجد معظم الأشياء مسلية في عملي" بمتوسط حسابي (٣,٧٢) وانحراف معياري (٠,٩٢)، وبمستوى عالٍ.

وقد يعود السبب في النتيجة العالية لمستوى الشعور بالسعادة الوظيفية لدى الموظفين الإداريين بجامعة تبوك، بشكل عام وفي معظم العبارات، إلى قوة الروابط التي تحكم العلاقات بين الموظفين الإداريين في بيئة العمل، واهتمام إدارة جامعة تبوك بإحداث التغيير الإيجابي في مهارات وخبرات الموظفين من خلال تركيزها على فهم الموظفين لطبيعة أعمالهم وواجباتهم الوظيفية، ومنحهم فرص لتطوير مهاراتهم وخبراتهم مما يساهم في تحسين مستوى شعورهم بالسعادة في بيئة العمل، بالإضافة إلى اهتمام جامعة تبوك بتوفير المناخ النفسي المناسب لممارسة العمل ومعالجة المشاكل التي تواجه الموظفين في بيئة العمل، والتركيز على توفير جوانب السعادة في مكان العمل والتي تتمثل في الأمان الوظيفي وتوفير البيئة المادية المناسبة لطبيعة العمل، وتعزيز قيم العمل الجماعي وتشجيع الدعم الاجتماعي بين الزملاء في العمل. وبالنسبة للعبارة (العمل بالجامعة مجزي وتكافئني باستمرار) التي جاءت بمستوى متوسط، فهذه النتيجة قد تعود إلى الظروف الراهنة الناشئة عن ارتفاع التضخم عالمياً وما ترتيب عليه من ارتفاع تكاليف المعيشة عالمياً، وبخاصة أن الميزانية الجامعية يتم توجيهها إلى التوسع في توفير البُنى التحتية والتوسع في التخصصات الأكاديمية.

وتتفق النتيجة العالية لمستوى الشعور بالسعادة الوظيفية لدى الموظفين الإداريين بجامعة تبوك بشكل عام، مع دراسة أحمد (٢٠١٩) التي أظهرت ارتفاع مستوى السعادة التنظيمية لدى رؤساء الأقسام العلمية في جامعة القادسية، في حين تختلف مع دراسة العون (٢٠١٩) التي توصلت إلى أن مستوى السعادة في جامعة آل البيت جاء متوسطاً.

نتائج الإجابة عن السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية بين درجة ممارسة مديري الإدارات للقيادة الأخلاقية ومستوى الشعور بالسعادة الوظيفية لدى الموظفين الإداريين بجامعة تبوك؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، وتحليل الانحدار الخطي البسيط (Simple Regression)، لفحص العلاقة بين ممارسة مديري الإدارات للقيادة الأخلاقية والشعور بالسعادة الوظيفية لدى الموظفين الإداريين بجامعة تبوك؛ وكانت النتائج كما في الجدول (٧).

جدول (٧) نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط (Simple Regression)، للكشف عن العلاقة بين ممارسة مديري الإدارات للقيادة الأخلاقية والشعور بالسعادة الوظيفية لدى الموظفين الإداريين

(المتغير المستقل)	معامل التأثير (B)	الخطأ المعياري	(β)	قيمة (t) المحسوبة	مستوى الدلالة
الثابت (Constant)	١,٦٨٢	٠,١٧٤		٩,٦٥٩	٠,٠٠٠
ممارسة القيادة الأخلاقية	٠,٥٥١	٠,٠٤٠	٠,٦٣٧	١٣,٩١١	٠,٠٠١*
قيمة (F) = ١٩٣,٥١٥*		معامل التحديد (R^2) = ٠,٤٠٥		معامل الارتباط = R ٠,٦٣٧	

* دالة إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥)

يتبيّن من الجدول (٧) وجود علاقة ارتباطية طردية وقوية بين ممارسة مديري الإدارات للقيادة الأخلاقية ومستوى الشعور بالسعادة الوظيفية لدى الموظفين الإداريين بجامعة تبوك، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٦٣٧)، وبلغت قيمة (F) المحسوبة (١٩٣,٥١٥) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥)، كما بلغت قيمة معامل "التفسير" التحديد (R^2) ما قيمته (٠,٤٠٥)، مما يشير إلى أن ممارسة مديري الإدارات للقيادة الأخلاقية يُفسّر ما قيمته (٤٠,٥٪) من بالسعادة الوظيفية لدى الموظفين الإداريين بجامعة تبوك.

وبالنسبة للعلاقة التأثيرية لممارسة مديري الإدارات للقيادة الأخلاقية، مع الشعور بالسعادة الوظيفية لدى الموظفين الإداريين بجامعة تبوك، يتضح أن قيم (β) و ((t كانت على التوالي (٠,٦٣٧) و (١٣,٩١١) وبدلالة إحصائية (α = ٠,٠١)، ومن خلال قيمة معامل التأثير (B) ومقدارها (٠,٥٥١) يمكن القول إن ممارسة مديري الإدارات للقيادة الأخلاقية تُساهم في تحسين مستوى الشعور بالسعادة الوظيفية لدى الموظفين الإداريين بجامعة تبوك، بنسبة (٥٥,١٪).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن ممارسة مديري الإدارات في جامعة تبوك للقيادة الأخلاقية ينعكس على جودة المناخ التنظيمي بالجامعة، بما يُحقق الرضا لدى الموظفين، ويزيد من ولائهم، وحماسهم للعمل، فالمعايير الأخلاقية التي من الممكن أن يطورها ويمارسها مديرو الإدارات بالجامعة قد توفر الراحة النفسية للموظفين وتزيد من ولائهم وانتمائهم لبيئة العمل، مما يزيد من مستوى سعادتهم بالعمل داخل التنظيم، حيث أن ممارسة القيادة الأخلاقية يترتب عليها غرس للقيم والأخلاق والمبادئ الإيجابية والشعور العالي بالمسؤولية والانتماء لهذا المكان، بما يحقق مستويات مناسبة من السعادة التنظيمية لدى الموظفين، وينعكس على مستوى أداء الجامعة وتحقيق أهدافها.

وتتفق نتيجة الدراسة، مع دراسة العابدي وعبد الزهرة (٢٠١٥) التي أظهرت وجود علاقة بين القيادة الخيرة والسعادة التنظيمية في مكان العمل في جامعة بابل، وأن تحسين مستوى القيادة الخيرة ينعكس على زيادة مستوى السعادة التنظيمية. ومع دراسة أبو زيد (٢٠٢٠) التي أظهرت وجود علاقة بين سلوكيات القيادة التحويلية وشعور العاملين بالسعادة في العمل. كما تنسجم مع دراسة الدباغ (٢٠٢٠) التي توصلت إلى أن تبنيّ مفاهيم الحرية الأكاديمية يزيد من شعور التدريسيين بسعادة أكبر في مكان عملهم، ومع دراسة السويفي (٢٠٢٠) التي أظهرت وجود تأثير إيجابي لسلوكيات القيادة الأخلاقية على تمكين العاملين، ومع دراسة عتوم (٢٠٢٠) التي توصلت إلى وجود علاقة إيجابية بين ممارسة السلوك الأخلاقي من القيادة الأخلاقية، وبين تعزيز الهوية التنظيمية.

نتائج الإجابة عن السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة مديري الإدارات للقيادة الأخلاقية تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)؟

تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة الدراسة حول درجة ممارسة مديري الإدارات للقيادة الأخلاقية تبعاً لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)، كما تم تطبيق تحليل التباين الثلاثي (3-way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين استجابات عينة الدراسة على محور القيادة الأخلاقية، وذلك تبعاً لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي). حيث يبين الجدول (٨) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية على محور القيادة الأخلاقية، تبعاً لمتغيرات الدراسة.

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على محور القيادة الأخلاقية، تبعاً لمتغيرات الدراسة

المتغير	فئات المتغير	المتوسط الحسابي	العدد	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	٤,٣٥	١٨٠	٠,٧٨
	أنثى	٤,٢٨	١٠٦	٠,٧٨
سنوات الخبرة	أقل من ١٠ سنوات	٤,٣٠	١٠٢	٠,٧٠
	١٠ سنوات فأكثر	٤,٣٤	١٨٤	٠,٨٢
المؤهل العلمي	أقل من بكالوريوس	٤,٢٦	٧٣	٠,٦٩
	بكالوريوس فأعلى	٤,٣٥	٢١٣	٠,٨١

يُظهِر الجدول (٨) وجود اختلاف ظاهري في المتوسطات الحسابية الخام لاستجابات أفراد العينة على محور القيادة الأخلاقية، وذلك تبعاً لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)، وللكشف عن مستوى دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة على محور القيادة الأخلاقية، تم تطبيق تحليل التباين الثلاثي (3-way ANOVA) كما في الجدول (٩).

جدول (٩) نتائج تحليل التباين الثلاثي (3-way ANOVA) للكشف عن مستوى دلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على محور القيادة الأخلاقية، تبعاً لمتغيرات الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (f) المحسوبة	مستوى الدلالة
الجنس	٠,٣٣٣	١	٠,٣٣٣	٠,٥٤٤	٠,٤٦١
سنوات الخبرة	٠,١٦٢	١	٠,١٦٢	٠,٢٦٦	٠,٦٠٧
المؤهل العلمي	٠,٥٥٠	١	٠,٥٥٠	٠,٩٠٠	٠,٣٤٤
الخطأ	١٧٢,٣٠٣	٢٨٢	٠,٦١١		
المجموع	١٧٣,٣٤٨	٢٨٥			

* مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥)

يتضح من الجدول (٩) أن الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة على محور القيادة الأخلاقية، لم تكن دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)، وذلك تبعاً لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)، إذ أن قيم (f) المحسوبة للفروق في الاستجابات على محور القيادة

الأخلاقية وفقاً لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي) لم تصل إلى مستوى الدلالة المحدد (α = ٠,٠٥).

وقد يعود السبب في هذه النتائج إلى تشابه بيئة العمل للموظفين ذكوراً وإناثاً وبمختلف مؤهلاتهم وخبراتهم، فالجميع يعملون بنفس ظروف العمل، وتُمارس عليهم سلوكيات القيادة الأخلاقية من قبل مديري الإدارات الذين يتشابهون في بيئاتهم الاجتماعية والدينية والوظيفية، دون التفريق بين العاملين سوآءا أكانوا ذكوراً أو إناثاً ومهما كانت مؤهلاتهم العلمية وسنوات خبرتهم، حيث أن مديري الإدارات ينطلقون في ممارساتهم الأخلاقية مع العاملين من المنظومة القيمية للجامعة كمؤسسة تعليمية بغض النظر عن جنس ومؤهل وخبرة العاملين فيها، كما يمكن أن يعزى السبب إلى ممارسة مديري الإدارات في جامعة تبوك للقيادة الأخلاقية جاءت بدرجة عالية جداً، أي أن هناك توافق بين الموظفين على اختلاف خصائصهم الشخصية والوظيفية من حيث الجنس المؤهل العلمي وسنوات الخبرة نحو درجة ممارسة مديري الإدارات للقيادة الأخلاقية بجامعة تبوك.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة حميدي والقحطاني (٢٠٢١) التي أظهرت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد مجتمع الدراسة حول درجة ممارسة القيادات الأكاديمية في جامعة عدن للقيادة الأخلاقية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة، في حين تختلف مع دراسة القرني والزايدي (٢٠١٦) التي بيّنت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول مستوى القيادة الأخلاقية لدى رؤساء ومشرفات الأقسام الأكاديمية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

نتائج الإجابة عن السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى الشعور بالسعادة الوظيفية لدى الموظفين الإداريين بجامعة تبوك تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)؟

تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة الدراسة حول مستوى الشعور بالسعادة الوظيفية لدى الموظفين الإداريين بجامعة، تبعاً لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)، كما تم تطبيق تحليل التباين الثلاثي (3-way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين استجابات عينة الدراسة على محور السعادة الوظيفية، وذلك تبعاً لمتغيرات (الجنس، سنوات

الخبرة، المؤهل العلمي). حيث يبين الجدول (١٠) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محور السعادة الوظيفية، تبعاً لمتغيرات الدراسة.

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على محور السعادة الوظيفية، تبعاً لمتغيرات الدراسة

المتغير	فئات المتغير	المتوسط الحسابي	العدد	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	٤,٠٩	١٨٠	٠,٧١
	أنثى	٤,٠٣	١٠٦	٠,٦١
سنوات الخبرة	أقل من ١٠ سنوات	٤,٠١	١٠٢	٠,٦٥
	١٠ سنوات فأكثر	٤,١٠	١٨٤	٠,٦٩
المؤهل العلمي	أقل من بكالوريوس	٣,٨٩	٧٣	٠,٦٧
	بكالوريوس فأعلى	٤,١٢	٢١٣	٠,٦٧

يُظهِر الجدول (١٠) وجود اختلاف ظاهري في المتوسطات الحسابية الخام لاستجابات أفراد العينة على محور السعادة الوظيفية، وذلك تبعاً لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)، وللكشف عن مستوى دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة على محور السعادة الوظيفية، تم تطبيق تحليل التباين الثلاثي (3-way ANOVA)، كما في الجدول (١١).

جدول (١١) نتائج تحليل التباين الثلاثي (3-way ANOVA) للكشف عن مستوى دلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على محور السعادة الوظيفية، تبعاً لمتغيرات الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (f) المحسوبة	مستوى الدلالة
الجنس	٠,٢٧٨	١	٠,٢٧٨	٠,٦٢٣	٠,٤٣١
سنوات الخبرة	٠,٥٩١	١	٠,٥٩١	١,٣٢٢	٠,٢٥١
المؤهل العلمي	٣,٠٥٠	١	٣,٠٥٠	٦,٨٢٤	٠,٠٠٩*
الخطأ	١٢٦,٠٦٠	٢٨٢	٠,٤٤٧		
المجموع	١٢٩,٩٧٩	٢٨٥			

* دالة إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥)

يتضح من الجدول (١١) إلى أن الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة على محور السعادة الوظيفية، لم تكن دالة إحصائياً تبعاً لمتغيري (الجنس، سنوات الخبرة)، إذ لم تصل قيم (f) المحسوبة للفروق في الاستجابات على محور القيادة الأخلاقية وفقاً لمتغيري (الجنس، سنوات الخبرة) إلى مستوى الدلالة المحدد (α = ٠,٠٥). وقد تعود هذه النتائج إلى أن طبيعة العمل بالوظائف الإدارية الجامعية تتأسس على مبدأ التأثير والاحترام المتبادل بين أعضاء فريق العمل، مما يؤدي إلى ذوبان الفروق في الشعور بالسعادة في بيئة العمل خلال التواصل والتفاعل اليومي، مما يؤدي إلى تلاشي تأثير الأقدمية والخبرة للموظفين من كلا الجنسين في شعورهم بالسعادة داخل التنظيم. وهذه النتائج تتفق مع دراسة ميرتوغلو (Mertoglu, 2018) التي بيّنت أن درجات سعادة المعلمين في تركيا لا تختلف بشكل كبير حسب الأقدمية، كما تتفق مع دراسة العون (٢٠١٩) التي أظهرت أن مستوى السعادة في جامعة آل البيت لا يتأثر بمتغيري الجنس، وعدد سنوات الخبرة.

في حين أظهرت النتائج في الجدول السابق أن الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة على محور السعادة الوظيفية، كانت دالة إحصائياً وذلك تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة (f) المحسوبة للفروق بين استجابات فئتي متغير المؤهل العلمي (٦,٨٢٤) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة المحدد (α = ٠,٠٥)، وبالرجوع إلى الجدول المتوسطات الحسابية رقم (١٠) يتضح أن الفروق كانت لصالح استجابات أفراد العينة من فئة بكالوريوس فأعلى، كون المتوسطات الحسابية لاستجاباتهم كانت أعلى من متوسطات استجابات زملائهم من مؤهل أقل من بكالوريوس. وربما يعود السبب إلى أن نسبة كبيرة من الموظفين الإداريين من فئة أقل من بكالوريوس في الدراسة الحالية يحملون مؤهل ثانوية فأقل، وهم غالباً يعملون في وظائف إدارية يتحملون فيها بعض ضغوط العمل بدرجة تفوق باقي زملائهم، كما يقع على عاتقهم أعمال مكتبية ومهام ميدانية بدرجة أكثر من الموظفين من فئة بكالوريوس فأعلى، بالإضافة إلى أن الأجور في الوظائف التي يشغلها الموظفين من مؤهل أقل من بكالوريوس غالباً ما تكون أقل من باقي زملائهم،

مما يؤدي إلى أن يكون مستوى سعادتهم الوظيفية لا ترقى لنفس المستوى من السعادة الوظيفية لزملائهم من مؤهل بكالوريوس فأعلى.

الخاتمة

توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج الميدانية، وأهمها ما يأتي:

- أن ممارسة مديري الإدارات للقيادة الأخلاقية من وجهة نظر الموظفين الإداريين بجامعة تبوك جاءت بدرجة عالية جداً بشكل عام (الكلي)، كما دلت النتائج على أن هناك (٢٥) ممارسة أخلاقية يمارسها مديرو الإدارات بجامعة تبوك بدرجة عالية جداً، مقابل (٣) ممارسات أخلاقية يمارسونها بدرجة عالية.

- أن الشعور بالسعادة الوظيفية لدى الموظفين الإداريين بجامعة تبوك جاء بمستوى عالٍ بشكل عام (الكلي)، حيث كان هناك مؤشراً واحداً فقط يدل على مستوى متوسط من السعادة الوظيفية وهو (العمل بالجامعة مجزي وتكافئني باستمرار)، بينما تراوحت باقي المؤشرات على مستوى عالٍ وعالٍ جداً، حيث كان هناك (١٦) مؤشراً على مستوى (عالٍ) من السعادة الوظيفية، و (٦) مؤشرات على مستوى (عالٍ جداً) من السعادة الوظيفية.

- أن هناك علاقة ارتباطية طردية قوية بين ممارسة مديري الإدارات للقيادة الأخلاقية ومستوى الشعور بالسعادة الوظيفية لدى الموظفين الإداريين بجامعة تبوك.

- أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = ٠,٠٥$) بين متوسطات استجابات الموظفين الإداريين بجامعة تبوك حول درجة ممارسة مديري الإدارات للقيادة الأخلاقية تعزى لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي) للموظفين، أي أن هناك تشابه في آراء الموظفين الإداريين حول ممارسة مديري الإدارات بجامعة تبوك للقيادة الأخلاقية، بغضّ النظر عن جنس الموظفين وخبراتهم ومؤهلاتهم العلمية.

- أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = ٠,٠٥$) بين متوسطات استجابات الموظفين الإداريين بجامعة تبوك حول مستوى شعورهم بالسعادة الوظيفية تعزى لمتغيري (الجنس، سنوات الخبرة) أي أن هناك تشابه في مستوى الشعور بالسعادة الوظيفية لدى الموظفين الإداريين بجامعة تبوك، بغضّ النظر عن جنسهم وخبراتهم، في حين أظهرت النتائج

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى الشعور بالسعادة الوظيفية لدى الموظفين الإداريين بجامعة تبوك تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح استجابات أفراد العينة من فئة بكالوريوس فأعلى، أي أن مستوى الشعور بالسعادة الوظيفية يزداد لدى الموظفين الإداريين بجامعة تبوك من حملة مؤهل بكالوريوس فأعلى.

التوصيات

بناءً على النتائج التي خلصت إليها الدراسة فإن الباحث يوصي بما يلي:

- إعداد دليل بممارسة السلوكيات للقيادة الأخلاقية، وتوزيعه على مختلف الإدارات في جامعة تبوك.
- تقديم الحوافز لمديري الإدارات في جامعة تبوك، للحفاظ على المستوى المتميز من ممارسة سلوكيات القيادة الأخلاقية.
- وضع نظام للمكافآت والتعزيز الإيجابي لتحسين مستوى الشعور بالسعادة الوظيفية لدى الموظفين الإداريين بجامعة تبوك.
- الاهتمام برفع مستوى الشعور بالسعادة الوظيفية لدى الموظفين الإداريين من حملة مؤهل أقل من بكالوريوس في جامعة تبوك.
- إجراء دراسة مشابهة للدراسة الحالية تطبق على جامعات أخرى في المملكة العربية السعودية، وإجراء دراسات تتناول ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري الإدارات وعلاقتها بمتغيرات تنظيمية أخرى كالإبداع الإداري، والتكيف التنظيمي.

المراجع

المراجع العربية:

أحمد، جنان. (٢٠١٩). الدور التفاعلي للسمو الروحي في تحقيق السعادة التنظيمية: دراسة تحليلية لآراء رؤساء الأقسام العلمية في كليات مختارة من جامعة القادسية. مجلة الكلية الإسلامية الجامعة–العراق، (٥٠)، ٤٣٨–٤٦٠.

أبو زيد، حمادة. (٢٠٢٠). العلاقة بين سلوكيات القيادة التحويلية والسعادة والإرهاق الوظيفي للعاملين في ظل توسط دور السلوكيات الإدارية للمديرين: دراسة ميدانية. المجلة العلمية للدراسات التجارية والمالية، ١١ (٢)، ٣٤٣–٣٨٣.

بدح، أحمد والسليم، بشار. (٢٠١٥). درجة التزام إدارات الجامعات الأردنية الخاصة بمعايير أخلاقيات الأداء الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة كلية التربية، ٣٩ (١)، ٤٥–٨٤.

بن راشد، محمد (٢٠١٦). السعادة في العمل. مجلة الموارد البشرية–الإمارات، (٤)، ١٨–٢٦.

جبريل، هيثم. (٢٠١٩). أثر القيادة الأخلاقية على التماثل التنظيمي: دراسة ميدانية على الجامعات الخاصة المصرية. مجلة البحوث المالية والاقتصادية، ٢٠ (٢)، ١٨٨–٢١٠.

جعفر، هبة الله والرميدي، بسام. (٢٠٢٢). أثر السعادة الوظيفية والاستقرار الوظيفي على العاملين في شركات السياحة المصرية. مجلة اتحاد الجامعات العربية للسياحة والضيافة، ٢٣ (١)، ١–٤٩.

حمرون، ضيف الله وحسين، محمد. (٢٠١٤). أخلاقيات الإدارة لدى قيادات الأقسام الأكاديمية بجامعة تبوك دراسة ميدانية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٣ (٤٩)، ٢٤٥–٢٧٩.

الحميدي، نوال والقحطاني علي. (٢٠٢١). درجة ممارسة القيادات الأكاديمية في جامعة عدن للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بالولاء التنظيمي. مجلة جامعة عدن للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ٢ (٤)، ٤٠٧–٤٢٨.

خلف، ياسر. (٢٠٢١). السعادة في العمل ودورها في تعزيز الثقة التنظيمية: دراسة استكشافية لآراء العاملين في جامعة الفلوجة. مجلة اقتصاديات الأعمال، جامعة الفلوجة، (١١)، ٢٤٥–٢٦٨.

الدباغ، مكرم. (٢٠٢٠). أبعاد الحرية الأكاديمية وأثرها بتحقيق السعادة في مكان العمل: حالة دراسية في كلية النور الجامعة. مجلة جامعة الأنبار للعلوم الاقتصادية والإدارية، ١٢ (٢٩)، ٣٥٦–٣٧٢.

درادكة، أمجد والمطيري، هدى. (٢٠١٧). دور القيادة الأخلاقية في تعزيز الثقة التنظيمية لدى مديرات مدارس المرحلة الابتدائية بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١٣ (٢)، ٢٢٣–٢٣٧.

السويفي، عبير. (٢٠٢٠). أثر القيادة الأخلاقية على تمكين العاملين دراسة ميدانية على العاملين في جامعة الأزهر بأسيوط. مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية، ٤ (١١)، ١٣٢–١٥٧.

العابدي، علي وعبد الزهرة، علي. (٢٠١٥). التأثير الوسيط للسعادة التنظيمية في العلاقة بين القيادة الخيرة والمخرجات التنظيمية: دراسة ميدانية في جامعة بابل. مجلة كلية الإدارة والاقتصاد للدراسات الاقتصادية والإدارية والمالية، (١٧)، ٢١–٥٥.

عابدين، محمد وشعيبات، محمد وحلبية، بنان. (٢٠١٢). درجة ممارسة المديرين القيادة الأخلاقية كما يقدرها معلمو المدارس الحكومة في محافظة القدس، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، ٢٨ (٢)، ٣٢٧–٣٦٣.

عتوم، يمني. (٢٠٢٠). العلاقة بين أبعاد القيادة الأخلاقية وتعزيز الهوية التنظيمية من وجهة نظر الموظفات الإداريات بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بالجبيل. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل، ٢١ (٢)، ٣٢٠-٣٢٨.

العتيبي، أحمد. (٢٠١٣). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بقيمهم التنظيمية من وجهة نظر المعلمين في دولة الكويت. رسالة ماجستير. جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

العرايضة، رائدة. (٢٠١٢). مستوى القيادة الأخلاقية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في عمان وعلاقته بمستوى ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير. جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

علي، خالد وبشيشي، وليد ومجلخ، سليم. (٢٠١٨). جودة حياة العمل كمتغير وسيط في العالقة التفاعلية بين القيادة الأخلاقية وإبداع العاملين دراسة استطلاعية على موظفي الإدارة العمومية بولاية تبسة. مجلة الإصلاحات الاقتصادية والاندماج في الاقتصاد العالمي-الجزائر، ١٣ (٢٦)، ١-١٤.

العون، عزوة. (٢٠١٩). واقع السعادة الوظيفية لدى العاملين في جامعة آل البيت. رسالة ماجستير. جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

القحطاني، سالم. (٢٠١٦). القيادة الإدارية: التحول نحو نموذج القيادي العالمي، ط٢، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

القرني، عبد الله والزايدي، أحمد. (٢٠١٦). القيادة الأخلاقية لدى رؤساء ومشرفات الأقسام الأكاديمية بجامعة تبوك وعلاقته بسلوك الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس. مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، (١٧٠)، ٦٤٩-٦٩٤.

الكبير، أحمد. (٢٠١٦). القيادة الأخلاقية من منظور إسلامي دراسة نظرية تطبيقية مقارنة. ج ١، الرياض: دار الملك فهد للطباعة.

كريم، محمد. (٢٠١٢). سلوكيات القيادة الأخلاقية وعلاقتها بمدى تطبيق مبادئ الحوكمة في المؤسسات الليبية. المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة، مصر، (١)، ١٠٠٧-١٠٦٠.

مانع، فاطمة وبوهراوة، زورة. (٢٠٢١). السعادة الوظيفية وأثرها على الأداء الوظيفي. مجلة الاستراتيجية والتنمية، ١١ (٢)، ٣٨٩- ٤٠٨.

المعايطة، رولا والحموري، صالح. (٢٠١٨). السعادة المؤسسية: سعادة الموظفين والطاقة الإيجابية في بيئة العمل. دبي: دار قنديل للطباعة والنشر والتوزيع.

ناصف، أحمد. (٢٠١٩). الثورة الرقمية وآثارها الإيجابية الداعمة في تحقيق السعادة الوظيفية في منظمات القرن الحادي والعشرين. جمعية إدارة الأعمال الخيرية، (١٦٥)، ٥٨- ٧٠.

نعمان، أريج. (٢٠٢٠). دور القيادة الأخلاقية في تحسين جودة حياة العمل. رسالة ماجستير. جامعة تكريت، تكريت، العراق.

ترجمة المراجع العربية:

Abdeen, Muhammad, Shuaibat, Muhammad & Halabiya, Binan. (2012). The degree to which principals practice ethical leadership as assessed by public school teachers in the Jerusalem governorate. *Al-Quds Open University Journal for Research and Studies*, 28 (2) , 327-363.

Abu Zeid, Hamada. (2020). The relationship between transformational leadership behaviors, happiness and job exhaustion for employees in light of the mediating role of managerial behaviors for managers: a field study. *The Scientific Journal of Business and Financial Studies*, 11 (2) , 343-383.

Ahmed, Janan. (2019). The interacting role for spiritual sublimity in a achieving regulatory happing: analytical study of the points of view of the heads of department in selected faculties. *Journal of the Islamic University College - Iraq*, (50) , 438-460.

Al-Abidy, Ali & Abdel-Zahra, Ali. (2015). The mediating effect of organizational happiness on the relationship between benevolent leadership and organizational outcomes: a field study at the University of Babylon. *Journal of the College of Administration and Economics for Economic, Administrative and Financial Studies*, (17) , 21-55.

Al-Aoun, Ghazwa. (2019). *The Reality of Job Happiness among Employees of Al Al-Bayt University.* Master Thesis. Al Al-Bayt University, Mafraq, Jordan.

Al-Araydah, Raeda. (2012). *The Level of Ethical Leadership of Governmental Secondary School Principals in Amman and its Relationship to the Level of Organizational Citizenship Behavior from Teachers Point of View*. Master Thesis. Middle East University, Amman, Jordan.

Al-Dabbagh, Makram. (2020). The dimensions of academic freedom and its effect on achieving happiness at work: a case study at Al-Noor University college. *Anbar University Journal of Economic and Administrative Sciences*, 12 (29) , 356-372.

Al-Hamidi, Nawal & Al-Qahtani Ali. (2021). The degree to which academic leaders at the University of Aden practice ethical leadership and its relationship to organizational loyalty. *Aden University Journal of Humanities and Social Sciences*, 2 (4) , 407-428.

Al-Kabeer, Ahmed. (2016). *Ethical Leadership from an Islamic Perspective: A Comparative Theoretical Study*. V.1, Riyadh: King Fahd House for Printing.

Ali, Khaled, Bashishi, Walid & Majlakh, Salim. (2018). The quality of working life as a mediator variable the interactive relationship between ethical leadership and employee creativity an exploratory study on the employees of the public administration in the state of Tabessa. *Journal of Review of Economic Reforms and Integration in the World Economy-Algeria*, 13 (26) , 1-14.

Al-Maaytah, Roula & Al-Hammouri, Saleh. (2018). *Institutional Happiness: Employee Happiness and Positive Energy in the Work Environment*. Dubai: Dar Qandil for printing, publishing and distribution.

Al-Otaibi, Ahmed. (2013). *The Degree of Practicing Moral Leadership by Secondary School Principals and its Relation to Their Organizational Values as Perceived by Teachers*. Master Thesis. Middle East University, Amman, Jordan.

Al-Qahtani, Salem. (2016). *Administrative Leadership: Shifting Toward a Global Leadership Model*, 2nd Ed., Riyadh: King Fahd National Library.

Al-Qarni, Abdullah & Al-Zaydi, Ahmed. (2016). Ethical leadership of the heads and supervisors of academic departments at the University of Tabuk and its relationship to the behavior of organizational silence among faculty members. *Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University*, (170) , 649-694.

Al-Suwaifi, Abeer. (2020). The impact of ethical leadership on empowering workers, a field study on workers at Al-Azhar University in Assiut. *Journal of Economic, Administrative and Legal Sciences*, 4 (11) , 132-157.

Badah, Ahmed & AL-Saleem, Bashar. (2015). The degree of commitment of Jordanian private university administrations to standards of ethics for academic performance from the viewpoint of faculty members. *Journal of the College of Education*, 39 (1) , 45-84.

Ben Rashid, Mohammed (2016). Happiness at work. *Human Resources Journal-Emirates*, (4) , 18-26.

Boufatah, K. (2016). The impact of business ethics on the management of human resources in the business organization. *(coEs &RJ-JBM)* , (4) , 182-203.

Gaafar, Hebat Allah & Al-Romeedy, Bassam. (2022). The impact of job happiness and job stability on employees in Egyptian travel agencies. *Journal of Association of Arab Universities for Tourism and Hospitality*, 23 (1) , 1-49.

Gebril, Haytham. (2019). The impact of ethical leadership on organizational identification a field study on the Egyptian private universities. *Journal of Financial and Economic Research*, 20 (2) , 188-210.

Hamron, Dhaifallah & Hussein, Muhammad. (2014). Management ethics among the leaders of the academic departments at the University of Tabuk, a field study. *Journal of Arab Studies in Education and Psychology*, 3 (49) , 245-279.

Karim, Mohammed. (2012). Ethical leadership behaviors and their relationship to the extent to which governance principles are applied in Libyan institutions. *The Scientific Journal of Economy and Trade, Egypt,* (1) , 1007-1060.

Khalaf, Yasser. (2021). Happiness at work and its role in enhancing organizational confidence: An exploratory study of the opinions of workers at the University of Fallujah. *Journal of Business Economics, University of Fallujah,* (11) , 245-268.

Mana, fatma & Bouharaoua, Zoura. (2021). Impact of happiness at workplace on the employee performance. *Journal of Strategy and Development*, 11 (2) , 389-0408.

Meule, F., & Wolff, M. (2018). *The 12 things you need to know about happiness at work*. Netherlands: Lemonlabs Strategic Communication.

Nassif, Ahmed. (2019). The digital revolution and its positive supporting effects in achieving job happiness in the twenty-first century organizations. *Charitable Business Administration Association*, (165) , 58-70.

Numan, Areej. (2020). *The Role of Ethical Leadership in Improving the Quality of Work Life*. Master Thesis. Tikrit University, Tikrit, Iraq.

المراجع الأجنبية:

Abdullah, Abdul Ghani & Ling, Ying-Leh. (2016) Understanding workplace happiness in schools: the relationships between workplace happiness, teachers' sense of efficacy, affective commitment and innovative behavior. *Academy of Social Science Journal*, 1 (4) , 80–83.

Ah-Kion, Jennifer & Bhowon, Uma. (2017). Leadership and ethical decision Making among Mauritian. *EJBO Electronic Journal of Business Ethics and Organization Studies*, 22 (1) , 28-39.

Bagiyanik, H., & Can, N. (2017). The relation between teachers' perception of ethical leadership, organizational justice and organizational cynicism. *Journal of Studies in Education*, 7 (2) , 1-16.

Buaklee, P., Fongkaew, W., Turale, S., Akkadechanunt, T. & Sansiriphun, N. (2017). Unveiling the Experiences of Happiness at Work through Narrative Inquiry: Advanced Practice Nurses' Perspectives. *Pacific Rim Int J Nurs Res*, 21 (3) 206-219

Chikeleze, M. C. & Baehrend Jr, W. (2017). Ethical leadership style and its impact on decision-making. *Journal of Leadership Studies*, 11 (2) , 45-47.

Coskuner, S., Costur, R., Bayhan-Karapinar, P., Metin-Camgoz, S., Ceylan, S., Demirtas-Zorbaz, S. & Ciffiliz, G. (2018). mobbing, organizational identification, and perceived support: evidence from a higher education institution. *Eurasian Journal of Educational Research*, (73) , 19-40.

Dradkeh, Amjad & Al-Mutairi, Huda. (2017). The role of ethical leadership in enhancing organizational trust among principals of primary schools in Taif city. *Jordan Journal of Educational Sciences (JJES)* , 13 (2) , 223-237.

Kalshoven, K.; Den Hartoge, D. & De Hoogh, A. (2011). Ethical leadership at work questionnaire (ELW): Development and validation of a multidimensional measure. *The leadership Quarterly*, (22) , 51-69.

Mertoglu, Münevver. (2018). Happiness level of teachers and analyzing its relation with some variables. *Asian Journal of Education and Training*, 4 (4) , 396-402.

Otoum, Yamani. (2020). The relationship between the dimensions of ethical leadership and the strengthening of organizational identity from the point of view of female administrative staff at the college of science and Human Studies in Jubail. *The Scientific Journal of King Faisal University*, 21 (2) , 320-328.

Singh, K. & Jha, S. (2008). Positive and negative affect and grit as predictors of happiness and life satisfaction. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 34 (2) , 40-45.

Thompson, S. (2002). *Sampling, Wiley Series in Probability and Statistics*. New Jersey: John Wiley and Sons.

مراجعة منهجية لفعالية أدوات التعلم الإلكتروني في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها في بعض الدراسات السابقة في هذا المجال

A systematic review of the efficacy of e-learning Tools in Teaching Arabic to non-native speakers in some previous studies in the field

إعداد

د. حسين بن عيظة الصيعري

أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية المساعد

بجامعة الجوف

Dr. Hussain Eidhah Alsaiari

Assistant Professor of Curriculum and Instruction in Methods of Teaching Arabic

At Jouf University

DOI: 10.36046/2162-000-013-009

المستخلص

تزايد طلب غير الناطقين بلغة الضاد على تعلم اللغة العربية مؤخرًا. يأتي ذلك تزامنًا مع توظيف التعلم الإلكتروني في تعليم وتعلم اللغة العربية. وفي خضم ذلك كله، يتوجب البحث لتقييم ما إذا كانت طريقة التدريس هذه فعالة. لسد هذه الفجوة البحثية، تم تطوير سؤال بحثي وتحديد نطاق للدراسة. تم إجراء بحث منهجي عبر المقالات المتعلقة بالدراسات المنشورة من ٢٠١١ إلى ٢٠٢٢ في فهارس قواعد البيانات ومواقع مجلات محددة. شملت قواعد البيانات التي تم استخدمها APA SyncINFO وEmerald Insight وScopus. ولقياس حجم التأثير الإحصائي، تم اعتماد طريقة كوهين. حيث تم إجراء التحليل بواسطة تطبيق Review Manager 5.4 باستخدام نموذج تأثير ثابت. تم اعتماد قيمة احتمالية قدرها ٠,٠٥ كعتبة تأثير. أسفر البحث عن جمع ٢٦٦ مقالة غير مكررة. وبعد التقييم، ترشحت ثمانية منها فقط لتضمينها في هذه الورقة البحثية. كانت أربعة من هذه الدراسات المشمولة نوعية، والأربعة الأخرى كمية. تم تحليل البيانات المستخرجة من المقالات المشمولة بشكل موضوعي وبحثي. من المنظور الموضوعي، تم تقييم التعلم الإلكتروني بشكل إيجابي فيما يخص النجاعة، وسهولة الاستخدام، وتحسين التفاعل، ورضا المتعلم، وتحسين الدرجات الأكاديمية. وجاء حجم التأثير المحسوب ٠,٩١ (٩٥٪ CI، ٠,٥٦–٠,٢٧) عند مقارنة التعلم الإلكتروني بالتعلم التقليدي. وقد صب ذلك في صالح التعلم الإلكتروني. وفي تحليل آخر جرت خلاله مقارنة درجات الاختبار القبلي والبعدي، جاء حجم التأثير ٠,٢٤ (٩٥٪ CI، 0.58-0.10-) لصالح التعلم الإلكتروني. وبالتالي، تدعم نتائج هذه المراجعة المنهجية والتحليل لنتائج الدراسات استخدام أدوات التعلم الإلكتروني في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

الكلمات المفتاحية: أدوات التعلم الإلكتروني، تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، مراجعة منهجية.

Abstract

The demand by non-native speakers to learn Arabic has been on the increase lately. This has been accompanied by the adoption of e-learning to teach and learn the Arabic language. In the midst of all this, research is required to assess if this method of teaching is effective. To fill this research gap, a research question was developed, and a scope of study defined. A systematic search for articles was done online for studies published from 2011 to 2022 in index databases and specific journal websites. Databases that were searched include APA SyncINFO, Emerald Insight and Scopus. To statistical measure the effect size, Cohen's d was adopted. Analysis was done in Review Manager 5.4 using a fixed-effect model. A p-value of 0.05 was adopted as the significance threshold. The search for articles yielded 266 non-duplicate articles. After study screening, only eight qualified for inclusion in this paper. Four of the included studies were qualitative, and four were quantitative. Data extracted from the included articles were analyzed in both thematic and Meta-analyses. From the thematic analysis, it was evident that e-learning was positively defined by usefulness, ease of use, interaction improvement, learner satisfaction and improved academic scores. The calculated effect size was 0.91 (95%CI, 0.56-0.27) when comparing e-learning to traditional learning. This was in favour of e-learning. In another analysis where pretest and post-test scores were compared, the effect size was 0.24 (95%CI, -0.10-0.58) in favour of e-learning. The findings of this systematic review and meta-analysis thus support the use of e-learning methods in teaching Arabic to non-native speakers.

Keywords: e-learning Tools, Teaching Arabic to Non-native Speakers, Systematic Review.

Introduction

The Arabic language is believed to have first appeared around the 9th century BC and was spoken by nomadic Arabs living in the Arabian Peninsula (Al-Huri, 2015; Mappr, 2022). Egypt bordered the Arabian Peninsula to the west, modern-day turkey to the right, and the Lebanon Mountains to the north (Lockman & Hourani, 1992). As of the present, the Arabic language has spread over the entire world. According to Eberhard et al., (2022) , time-sensitive linguistic maps are evidence of the contagious nature of the Arabic tongue. In this present era, 25 countries worldwide have declared Arabic to be the official or co-official language (Babbel. com & Lesson Nine GmbH, 2019a). Most of these countries are located in North Africa, the Arabian Peninsula, and the Middle East (Babbel. com & Lesson Nine GmbH, 2019a; Eberhard et al., 2022). With such a diverse geographical region coverage, native speakers, and counting immigrants, it then comes as no surprise that there are about 422 million native and non-native Arabic speakers in the entire world (Babbel. com & Lesson Nine GmbH, 2019a). According to Babbel. com & Lesson Nine GmbH (2019b) , this makes Arabic the fifth most spoken language globally. This is after Chinese, Spanish, English, and Hindi languages. Like any other global language, there are regions with higher concentrations of Arabic speakers than others. Countries like Egypt, Algeria, Sudan, Morocco, and Saudi Arabia have a recorded number of 102 million, 42 million, 40 million, 35 million, and around 30 million speakers, respectively (Eberhard et al., 2022).

As mentioned previously, Arabic has become a significant importance language around the world for millions of people that immigrated to places where the language is spoken and for billions of Muslims that seek to learn the language as an important part of their religion (Alsaiari, 2016). Consequently, it is rather important to develop further and more accessible strategies of teaching Arabic for non-native speakers to match the international education standards in language (Almelhes, 2016).

To achieve better strategies and international education standards of teaching, in addition to technology becoming a mayor playing role in teaching nowadays, this study comes to shed more light on the effectiveness of technology in teaching the Arabic language. Furthermore, the discussion and analysis on several studies that have investigated the use of technology in teaching Arabic to non – native speakers (Ali, 2019; Almelhes, 2016; Dewi et

al., 2021; Roslan & Sahrir, 2020; Wan Daud et al., 2019; Zainuddin, et al, 2020).

This study conducts a systematic review and meta-analysis approach to identify significant factors and issues influencing the effectiveness of using e-learning tools in teaching Arabic to non-native speakers.

Use of technology in learning

It can not be more correctly stated that technology has become a considerable part of the 21st century. Its applications are diverse and ranges from industrial uses to chores of everyday life (Courville, 2011; Raja & Nagasubramani, 2018; Shyshkanova et al., 2017). The education sector has also reaped from technological advancements and inventions. Academic research has been made faster and more efficient, due to easy access to literature material (Courville, 2011). Ghani et al., (2016) and Roslan & Sahrir (2020) reported that classroom work also has advanced, majorly due to the rollout and adaptation of online learning and online libraries. Speed and accessibility are two defining characteristics of e-learning (Kostromina & Gnedykh, 2015). Sadly, terms which cannot be used to describe traditional or classical means of teaching.

Traditional teaching is frequently categorized by mental passivity, but the student's focus is usually low. As Dočekal & Tulinská (2015) reports, lack of focus may be attributed to one-way communication during teaching. This is an aspect that e-learning has moderately managed to do away with by promoting interactions during the study. These interactions are student-students interactions, student-teacher interactions, and most importantly, student-content interactions (Zainuddin et al., 2020). Just as Dočekal & Tulinská (2015) and Kostromina & Gnedykh (2015) write in their papers, the internet makes it possible for both students and teachers to peer connect (Adewole-Odeshi, 2014; Goddard, 2002; Ng, 2015). According to Goddard (2002) , they can share ideas, which leads to them learning new skills and improving on existing ones. Besides communications and linking ideas, the internet makes it possible for teachers or tutors to employ different teaching methods and tools in conveying academic skills to students (Goddard, 2002; Hashim, 2018; Wood et al., 2005). Online academic learning and virtual school networks, e. g., libraries, have made it possible for apprentices to access different learning resources. To this effect, some scholars have even stated that a person can learn by themselves without a dedicated teacher or tutor with such access. In their study Lai et al. (2015) stated that independent

online learning can now be termed a significant step for successful language learning.

Use e-learning in teaching and learning Arabic

Like any other academic sector, traditional Arabic learning is slowly being replaced by technology-centered learning (Cloete, 2017; Hashim, 2018). The development of Arabic learning applications and websites has drastically improved. Also, there has been an increase in the number of online Arabic tutors for those willing to learn the Arabic language (Abedalla, 2015). Subscription apps and websites like uTalk, Memrise, Alkunuz, Busuu, Drops: Arabic, and Mindly have been at the forefront of this academic revolution. Shaalan & Talhami (2006) stated that this new breed of innovations has emerged to improve the accessibility of learning Arabic. In his research paper, Abedalla (2015) refers to mobile-assisted learning as a huge help and better means of disseminating Arabic language skills. This is true for both the native and non-native speakers of the Arabic language. Such innovations mean that tools and applications, can be used inside and outside classrooms, either in a formal or informal setting (Abedalla, 2015; Moghazy, 2020; Dewi et al., 2021; Panagiotidis, 2018). This flexibility and accessibility of use give students freedom and motivation to learn. These factors are two of the most essential student characteristics when dealing with e-learning (Dočekal & Tulinská, 2015; Hicks, 2011).

By now, research has clarified the penetrative nature of online technology. It has been seen that e-learning had been adopted by educational stakeholders to teach Arabic to non-native learners. The question then arises on the effectiveness of e-learning. Despite being speedy and accessible, can e-learning be trusted to produce the same academic impact as traditional learning? Will it even, in a way, produce a better understanding of the Arabic language?

The report by Dočekal & Tulinská (2015) described the use of online technology to teach Arabic as two-sided, the paper acknowledged the use of e-learning to improve the effectiveness of teaching and learning but also pointed out that teachers and learners must first acquire the required skills to use and operate gadgets and learning platforms; this point was also on by Tseng & Yeh (2019). For those who have had earlier exposure to technology, like students from the European and western countries, this appears easily done (Dewi et al., 2021; Ritonga et al., 2021) but, for students from developing countries, this presents a challenge. Baticulon et al., (2021) and Regmi &

Jones, (2020) termed accessibility to digital hardware and an internet connection as other barriers.

Assuming that accessibility to e-resources by learners is guaranteed, we again have to question if the method is effective enough when used for teaching or learning Arabic. The effectiveness of using online resources has been an item of research since the late 20th century (Roslan & Sahrir, 2020; Wan Ab Aziz Bin Wan Daud et al., 2019; Zubaidah et al., 2021) , this has been in the hopes of understanding what aspects of e-learning work for and against the student. Roslan & Sahrir (2020) reported that online Arabic learning is diverse since it uses different methods, mediums, and platforms. It will thus be impudent to judge the effectiveness of an online language game based on the demerits of an online video tutorial. Hence, the nutshell concept cannot be an acceptable way of stating the efficacy of online Arabic learning. In a broader view, problems arise when technological learning systems become less adaptive, monotonous, and less-individual centered (Roslan & Sahrir, 2020; Ritonga et al., 2021). It even becomes more challenging when some online Arabic tutors and apps are regarded to lack flexibility and creativity in disseminating Arabic language skills. Davis & Fullerton (2016) argued that for online learning to be effective it has to considerate the socio-cultural setting and personal traits of the target learners. To add on this point, Godwin, (2015) , stated that an effective online language learning focuses on improving the student's abilities in four language skills. These are listening, speaking, reading, and writing.

Even though the effectiveness of this e-learning remains questionable, (Dočekal & Tulinská, 2015) it remains the most accessible means for foreign speakers to learn Arabic. It has hence gained popularity among non-native Arabic speakers over the past years.

Purpose of the study

Various studies, systematic literature reviews and meta-analyses have either qualitatively or quantitatively assessed the efficacy of digital technological in improving student learning outcomes. Some of these studies found a significant positive correlation, some found a negative correlation, and some found no effect. It can be assumed that the results varied due to varying study scopes, limited, or broadened by their research question and the availability of eligible literature.

This paper is objective and focuses on the e-learning tools used by non-native speakers to learn Arabic. The effectiveness of online digital technology use is explored and questioned in this systematic review and meta-analysis. The target population of this paper is non-native or foreign speakers.

Research question: Are e-learning tools for teaching Arabic to non-native speakers effective in the opinions of some pervious studies' authors? And why?

Method

Literature search and selection criteria

To answer the research question, a systematic search for articles was done online for studies published from 2011 to 2022. Index databases and specific journal websites were searched. Databases that were searched include APA SyncINFO, Emerald Insight and Scopus. The inclusion criteria stated below was applied.

Inclusion criteria

Articles had to be written in English and published between 1st January 2011 and 1st January 2022. The articles had to be focusing on the effectiveness of e-learning tools in teaching Arabic. The use of the internet, online tools or virtual networks in teaching Arabic had to be the study intervention. The learners or students had to be non-native speakers.

There was a dilemma in the inclusion of Malaysian studies that did not report if the study participants were native or not. According to the World Atlas, Malaysia's native and official national languages are Bahasa Malaysia (Malay) , Mandarin, and Indian (Chepkemoi, 2020). The failure among all mentioned studies to state Arabic language as a native language in Malaysia was adopted to mean that Arabic language is foreign or non-native to Malaysians. An assumption was also made among Malaysian studies that all study participants were of Malaysian origin and were learning Arabic as a second language. This assumption was for studies that did not specify the nationality of study participants but were done in Malaysia.

Adopting this assumption does not mean that this paper overlooked the linguistic relationship between Malay and Arabic (Middle East Eye, 2015; Versteegh, 2020; Ozay, 2011; Haron et al., 2010). But since they are considered entirely different languages in most cases, this paper decided to acknowledge them as different languages.

Procedure

Data extraction

There was a possibility of studies being both quantitative and qualitative from the used inclusion criteria. Data retrieved from both study types were author, year of publication, study design, study region, the number of participants, the theme or objective of the study, the learning platform or method used, the language skills being studied/evaluated, and the method used for evaluation. This data was extracted into a study descriptor table.

Statistical data were also extracted from quantitative studies. These data were mean scores, standard deviation, and the number of participants in the experimental (taught using e-learning) and control (taught using traditional means) groups.

Statistical analysis

The statistical measure of effect size was taken to be Cohen's d. The use of the standard mean difference in this type of meta-analysis was considered the best option. Meta-analysis was carried out in Review Manager 5.4 using inverse-variance (Mean and standard deviation values) and a fixed effects model. A p-value of 0.05 was adopted as the significance threshold.

Results

Search results

The search for articles yielded 371 articles, with 105 of them being duplicates. The titles and abstracts of the 266 non-duplicate articles were screened, and 201 of them were excluded because they did not involve Arabic e-learning by non-native speakers. The remaining 65 articles were read in full, and only eight qualified for inclusion in this systematic review and meta-analysis. The other 57 excluded articles did not report on the effectiveness of e-learning, either in descriptive or statistical ways. Four of the included studies were qualitative, and four were quantitative. The study selection process was presented using a PRISMA flow diagram (Page et al., 2021).

Study data

Author and year	Study design	Theme of the study	Study region	Participants	Learning platform	Study areas	Evaluation method
Qualitative studies							
Ghani & Wan Daud (2017)	Descriptive quantitative study	to explore the acceptance of e-learning Arabic language among non-native speakers	Sultan Azlan Shah University (USAS) , Malaysia	100 Diploma students in Islamic Studies	e-learning in general	user acceptance of e-learning	Questionnaires
Ghani et al. (2016)	Descriptive qualitative study	to measure the effectiveness of using websites to learn Arabic for tourism purposes	MARA Poly-Tech College (KPTM) , Kelantan Darul Naim, Malaysia	43 students	web-based learning	Learners' satisfaction and motivation in using websites	using questionnaires and observation
Zainuddin & Sahrir (2014)	Research article	to explore how an online video tutorial may improve an existing literacy training	International Islamic University Malaysia, MALAYSIA	14 Arabic Advanced Level students	Online Video Tutorial Using Screen Capture Software	Unspecified, general performance	Questions where the total mark for each test is 10
Zainuddin et al. (2020)	Research article	to examine the effectiveness of using WhatsApp as a tutorial platform for Arabic language learning	Universiti Sains Islam Malaysia (USIM)	40 Arabic language lifelong learners	WhatsApp mobile application	Successful stories in integrating WhatsApp mobile application	interview questions
Quantitative studies							
Alsaleem (2018)	quasi-experimental design	to explore the effect while using YouTube videos to improve the speaking skills of non-native Arabic speakers	The World Islamic Sciences and Education University (WISE University) , Amman-Jordan	40 students	YouTube videos	Speaking skills	A Speaking skills' rubric

Author and year	Study design	Theme of the study	Study region	Participants	Learning platform	Study areas	Evaluation method
Baioumy et al. (2018)	descriptive quantitative study	to know the effectiveness of video stories on YouTube on the listening and speaking skills of non-native Arabic speakers	the Faculty of Islamic Contemporary Studies, University of Sultan Zainal Abidin in Malaysia	20 students	Video Stories on YouTube	Listening and Speaking skills	listening and integrated speech skills test
Roslan & Sahrir (2020)	quasi-experimental design	to examine the effectiveness of ThingLink tool on developing Arabic skills among non-native speakers	a public university in Malaysia	30 students at the beginner level	an Online Arabic Visual Dictionary (OAVD) created using ThingLink	perceived usefulness, perceived ease of use and vocabulary achievement of the student	The Vocabulary Knowledge Scale (VKS) and modified TAM questionnaires
Wan Daud et al. (2019)	quasi-experimental design	To examine the effectiveness of e-Al-Munawwar website in improving a student's Arabic language proficiency	University Malaysia Kelantan (UMK) , Malaysia	60 students	e-Al-Munawwar website	General proficiency assessed in understanding, application , and analysis	A questionnaire with a total mark of 100.

Characteristics of studies

This paper analyzes data extracted from 4 qualitative and four quantitative studies. Six out of the eight studies were done in Malaysia. Learning platforms that were assessed are e-learning in general (Ghani & Wan Daud, 2017) , web-based learning (Ghani et al., 2016; Wan Daud et al., 2019) , online video tutorials like YouTube (Alsaleem, 2018; Baioumy et al., 2018; Zainuddin & Sahrir, 2014) , whatsApp mobile application (Zainuddin et al., 2020) and online visual dictionary (Roslan & Sahrir, 2020). Alsaleem, (2018) , Baioumy et al., (2018) , Wan Daud et al., (2019) and (Zainuddin & Sahrir, 2014) assessed the language proficiency of participant students. The other studies focused on the views of students and teachers, and how online learning had impacted their academic lives and achievement. These studies reported on learner preferences and experiences.

Analysis

This research paper used both thematic analysis and meta-analysis to look at the effectiveness of online learning in teaching the Arabic language to non-native speakers. The areas that showed positive results from online Arabic learning are reported from the teacher's and students' points of view. The effectiveness of online learning was evaluated from teacher/expert feedback, student/learner feedback, and academic test scores.

General effect: Summary

All the included eight studies agreed that online learning was effectiveness in teaching Arabic to non-native students, though there were slight variations in significance of results, (Alsaleem, 2018; Baioumy et al., 2018; Roslan & Sahrir, 2020; Wan Daud et al., 2019) all the studies agreed on its effectiveness. Alsaleem (2018) reported that YouTube was effective in improving the speaking skills of non-native learners. Wan Ab Aziz Bin Wan Daud et al., (2019) reported that the use of technological tools, especially online resources, was positively impactful on the students' learning motivation. Zainuddin & Sahrir (2014) reported that the use of videos produced using screen capture had a positive impact on the students' performance. The analysis conducted by Zainuddin et al. (2020) , showed that WhatsApp mobile application though have not efficient in delivery, did have a positive significant effect to those learners who engaged in its use. Ghani & Wan Daud, (2017) favored the use of e-learning in delivering effective language learning. In the study by Roslan & Sahrir, (2020) among those who had used the Online Arabic Visual Dictionary (OAVD) , there was a recorded improvement in language vocabulary where the results were statistically significant. In the study by Baioumy et al., (2018) the experimental group scored significant higher in test than the control group which meant that the intervention applied (YouTube videos) , was effective in improving the learners listening and speaking skills. Also, Ghani et al. (2016) supported that using websites was beneficial in learning the Arabic language.

Teacher or tutor feedback

This measure of effectiveness was only studied by Zainuddin & Sahrir (2014). The academic staff termed the use of online video tutorials as brilliant, thoughtful, and applicable. Moreover, the ease and speed of its use was praised compared to written lengthy step-by-step instructional manuscripts.

Student feedback

To understand how learners perceived the impact brought about by online Arabic learning, feedback from students was evaluated in this systematic review.

Perceived Usefulness

Learners in Zainuddin & Sahrir (2014) , Zainuddin et al., (2020) , Ghani & Wan Daud, (2017) , Roslan & Sahrir, (2020) , and Ghani et al. (2016) agreed on the perceived usefulness of online Arabic learning. This usefulness was accredited to content delivery amount (Ghani & Wan Daud, 2017; Roslan & Sahrir, 2020; Zainuddin et al., 2020) , and delivery of easy-to remember content (Zainuddin & Sahrir, 2014).

81.4% of respondent in Ghani et al., (2016) perceived websites to be useful in learning Arabic. In evaluating the effect of the Online Arabic Visual Dictionary which had been developed using the Thinglink app (Roslan & Sahrir, 2020) , there was a 64.34% agreement that the dictionary was useful. This was agreement mostly on the aspect of learning new vocabulary, where 76.6% of respondents agreed that the app had helped them to learn new Arabic vocabulary and 56.7% reported that they had significantly improved their vocabulary. In the same study, 66.7% of the respondent said that they considered the 0VAD to be useful not just as at temporary strategy, but also to learn Arabic in the long run (Roslan & Sahrir, 2020). This is less than the 79% agreement level on long-term use of online technology reported by (Ghani et al., 2016).

In general view, however only 46.7% (Roslan & Sahrir, 2020) and 83.8 % (Ghani et al., 2016) reported that online resources had helped to improve their language skills.

Perceive Ease of use

The ease of using online resources to learn Arabic among non-natives was limited by the skills of the learner (Zainuddin et al., 2020; Ghani & Wan Daud, 2017) and to some extent affected by aspects of the user-platform interface i. e., flexibility, and user-friendliness (Roslan & Sahrir, 2020). Students in Zainuddin et al., (2020) stressed on the need of online material to be user-focused and presented in an easy to understand way that was quick and memorable. Resource accessibility was termed as a major influence on how learners perceived the ease of using online learning platforms (Ghani & Wan Daud, 2017; Roslan & Sahrir, 2020; Ghani et al., 2016).

In the study by Zainuddin et al., (2020) all the learners were positively recipient to WhatsApp being used for delivery of content since they were very much familiar with it. 78.53% of respondents in Roslan & Sahrir, (2020) agreed that OVAD was easy to use, and 100% of students in Ghani et al., (2016) preferred using websites to learn compared to traditional means. 77% of the sample in Roslan & Sahrir (2020) perceived that learning was made easy using OVAD while using the ThingLink application.

Ghani et al., (2016) reported that most students (53.5 % of the learners) often used websites to engage in learning activities and 67.5 % of the students enjoyed learning Arabic language through the internet. One of the major contributors to such acceptance as cited by Ghani et al. (2016) was due to ease of access from gadgets such a laptops, desktops, and mobile phones.

Student interactions

The role played by student's social interaction is not to be taken lightly. How a learner associates to himself, peers and to the teacher/tutor has been proven in research to have an impact on the students' academic achievement. The effect percentage is even way larger when the learner is in a new environment. This systematic review thus presents a light summary to show how online learning affects student interactions, which in turn affect the students' academic performance.

The effect on student-student, student-content and student-teacher interaction was clearly reported by Zainuddin et al., (2020). The theme also slightly came up in Alsaleem, (2018) , Baioumy et al. (2018) Ghani & Wan Daud, (2017) , and Roslan & Sahrir (2020).

Online learning especially using WhatsApp and virtual networks was attributed to increased communication between students. The students were able to express ideas among themselves and to correct each other when a language mistake was made (Ghani & Wan Daud, 2017; Roslan & Sahrir, 2020; Zainuddin et al., 2020). Students were also able to improve their interaction with teachers. They were able to get personalized guidance and feedback from tutors at any convenient time (Roslan & Sahrir, 2020; Zainuddin et al., 2020). Online learning was also partly praised in terms to its content-delivery, learners said that through online learning they were able to access an enormous volume of language content (Alsaleem, 2018; Baioumy et al., 2018; Zainuddin et al., 2020). Such amounts of content can be stated to

be tedious to acquire, using the traditional modes of learning or teaching (Zainuddin et al., 2020).

The academic achievement of the student was reported to increase at the end of the study Zainuddin et al., (2020) , partly due to the aforementioned interactions.

Student/user satisfaction

Out of a possible score of 5, user satisfaction scored 3.64 in a study by Ghani & Wan Daud, (2017). There was a positive attitude (3.98/5) towards e-learning. Ghani et al., (2016) reported a motivation level of 74.4%, due to the use of online resources. 62.4% of respondent in Ghani et al., (2016) reported being satisfied with the way in which online learning was used to disseminate skills on the Arabic vocabulary.

Academic Scores

When compared to teacher and student feedback, academic test scores can be informally referred to as the "holy grail" of measuring the effectiveness of a learning intervention. Online Arabic learning may receive positive reports from both teacher and learners, but all these means absolutely nothing if the language proficiency of the student does to increase. This systematic review thus gives a brief descriptive report on the effect of Arabic e-learning on the student's academic scores.

Academic achievement was studied by Alsaleem, (2018) , Baioumy et al., (2018) , Roslan & Sahrir, (2020) , Wan Ab Aziz Bin Wan Daud et al., (2019) , and Zainuddin & Sahrir (2014). All the studies except, Zainuddin & Sahrir (2014) used a quasi-experimental design which means that participants were randomly allocated to either a control or experimental group. The experimental group received Arabic e-learning as the intervention and the control group was taught using the traditional method. Both groups received a pre-test and post-test that enabled the effectiveness of Arabic e-learning to be compared to Arabic traditional learning.

Brief-summary

In the studies by Alsaleem, (2018) and Baioumy et al., (2018) , the results showed that the experimental group had outperformed the control group by significant margins. This was in the assessment of speaking skills (Alsaleem, 2018) and both speaking and listening skills (Baioumy et al., 2018).

In the study by Wan Ab Aziz Bin Wan Daud et al., (2019) , the mean pretest scores were 55.36 and 55.95 for the experimental and control group respectively. The mean post-test scores increased significantly for the experimental group, to record at 83.62.

Zainuddin & Sahrir (2014) reported that 87.5% (12) of the learners had improved their scores from pre-test to post-test, after receiving Online Video Tutorials as the study intervention.

Participants in Roslan & Sahrir, (2020) showed a mean increase of 6.533 points from pre-test to posttest. This was in the evaluation of their Arabic vocabulary knowledge.

The academic test score results of Alsaleem, (2018) , Baioumy et al., (2018) , Roslan & Sahrir (2020) , and Wan Ab Aziz Bin Wan Daud et al., (2019) are summarized in the table below.

Study	Group	N	Pretest score (SD)	Posttest score (SD)
Alsaleem (2018)	Experimental	40	10.45 (2.375)	5.90 (1.837)
	Control	40	7.28 (2.937)	5.80 (1.951)
Baioumy et al. (2018)	Experimental	21	6.321 (4.609)	31.857 (8.294)
	Control	20	6.433 (3.4761)	19.742 (7.886)
Roslan & Sahrir (2020)	Experimental	30	54.07 (15.335)	60.60 (16.117)
Wan Ab Aziz Bin Wan Daud et al. (2019)	Experimental	30	55.36 (3.18)	83.62 (5.61)
	Control	30	55.95 (3.13)	53.65 (3.55)

Effect-size analysis

The presentation of results as in the above table made it possible for an effect-size to be pooled from all included studies. The standard mean difference (Cohen's d) was employed in this paper's meta-analysis to estimate the effectiveness of using e-learning in teaching Arabic to non-natives. Analysis was first done using posttest scores for the control and the experimental groups. Another analysis using only results from the experimental group was done, this was the pretest-posttest effectiveness analysis. A positive effect size was taken to mean that e-learning had a positive impact on the academic scores of learners.

Control-Experimental groups' posttest scores

The pooled effect size of e-learning on academic scores, compared to traditional learning was 0.91 (95%CI, 0.56-0.27). The results were statistically significant with a p-value of <0.00001 and a z-value of 5.02. All the included studies had a positive effect size.

The positive value was interpreted to mean that e-learning had a positive impact on academic scores. The use of e-learning to teach Arabic to non-natives would lead to better understanding of the Arabic language.

Experimental groups' pretest-posttest scores

The pooled effect size of e-learning on academic scores when comparing pretest scores to posttest scores was 0.24 (95%CI, -0.10-0.58). The results were not statistically significant with a p-value of 0.16 and a z-value of 5.02. All studies, except Alsaleem (2018) reported a positive effect of e-learning from pretest to post test.

The positive value was interpreted to mean that e-learning had a positive impact on academic scores. The use of e-learning to teach Arabic to non-natives would lead to better understanding of the Arabic language.

Discussion

Both the thematic analysis and meta-analysis showed that using e-learning compared to classical means is more effective (Alsaleem, 2018; Baioumy et al., 2018; Ghani & Wan Daud, 2017; Ghani et al., 2016; Roslan & Sahrir, 2020; Wan Daud et al., 2019; Zainuddin & Sahrir, 2014; Zainuddin et al., 2020). Both meta-analyses, control-experimental groups' posttest scores and experimental groups' pretest-posttest scores, produced positive effect sizes, in favor of online Arabic learning. The results for pretest-posttest were not statistically significant, despite being positive. This meant that e-learning will have a positive effect on the academic scores of learners, but not always. Several circumstances are still very capable of affecting the positive impact (Ghani et al., 2016; Roslan & Sahrir, 2020; Zainuddin & Sahrir, 2014). These were also in a way evident during thematic analysis, when some of the respondents did not approve to the use of some e-learning tools. An example is in the study by Zainuddin et al., (2020) where some of the learners felt that WhatsApp mobile application is meant for social interactions not for learning. They stressed, on the point that even though they easily interacted with teachers, the conversations weren't as yielding as they would have been, if done face-to-face. An analytical reason for this variation might be because Alsaleem (2018) reported a negative effect size from pretest to posttest. This however can be overlooked in the light that Alsaleem (2018) reported a positive effect for e-learning in comparison to traditional learning.

It can hence be concluded that the positive effect found in this paper, rational and well caused. These findings can be explained by the attributes that are possessed by online learning platforms, which are not present in classical/traditional methods (Alsaleem, 2018; Baioumy et al., 2018; Kira &

Saade, 2006; Roslan & Sahrir, 2020). These are notably ease of access (Ghani & Wan Daud, 2017; Ghani et al., 2016; Zainuddin et al., 2020) , ease of use (especially among the younger generation) (Alsaleem, 2018; Baioumy et al., 2018; Ghani & Wan Daud, 2017; Ghani et al., 2016; Roslan & Sahrir, 2020; Wan Daud et al., 2019; Zainuddin & Sahrir, 2014; Zainuddin et al., 2020) , flexible (Baioumy et al., 2018; Ghani & Wan Daud, 2017; Wan Daud et al., 2019; Zainuddin et al., 2020) , user-friendliness and reliable (Wan Daud et al., 2019; Zainuddin & Sahrir, 2014; Zainuddin et al., 2020). Other factors are the ease of using the e-learning platforms (Ghani & Wan Daud, 2017; Ghani et al., 2016; Wan Daud et al., 2019) and ability to combine it with another learning medium (Zainuddin & Sahrir, 2014; Zainuddin et al., 2020). Platforms that were reported as being used both in classroom setting and outside the classroom were more preferred by study respondents in Alsaleem (2018) and Ghani & Wan Daud, (2017). Another e-learning attribute was ease of communication. In the report by Zainuddin et al., (2020) , student-student and student-teacher interactions were an important factor on why some students would prefer to use online learning and why others would prefer not to. This paper also noticed that using already familiar apps like YouTube (Alsaleem, 2018) and WhatsApp (Zainuddin et al., 2020) increased the motivation to learn among students. It may be because students felt a sense of familiarity in using these applications. Also adopting oneself to use a familiar platform for a new task is a lot easier that having to learn how to use an entirely new platform (Kira & Saade, 2006; Martin et al., 2020). All the above points are brought into view by Alsaleem, (2018) , Baioumy et al., (2018) and Zainuddin et al., (2020) , who states that if education is presented in an easy, fun, and interactive manner, the academic outcomes ought to be positive.

On the other side, there also were reported barriers accessing e-learning, low levels of acceptance, (Ghani et al., 2016) lack of digital hardware, (Alsaleem, 2018; Ghani & Wan Daud, 2017) and internet connectivity (Alsaleem, 2018; Wan Daud et al., 2019; Zainuddin & Sahrir, 2014) as a major hindrance. This calls for a prior assessment of leaner situation before any Arabic language tutor opts to adopt e-learning to teach their students. If e-learning is adopted when the above barriers still exist, then e-learning may not be as effective as it is meant to be. The outcomes of such a situation will be contradictory to the findings of this paper.

Conclusion

This research paper sought to examine the effectiveness of using e-learning in teaching Arabic to non-native speakers. To do so, a research

question was formulated and search for eligible articles done. Data extracted from the included articles were analyzed in both thematic and Meta analyses. From the thematic analysis it was evident that e-learning was ascribed to usefulness, ease of use, interaction improvement, learner satisfaction and superior academic scores. This was from the point of view of both students and teachers. The calculated effect size was 0.91 (95%CI, 0.56-0.27) when comparing e-learning to traditional learning which was in favor of e-learning. In another analysis, pretest and post test scores were compared showing the effect size was 0.24 (95%CI, -0.10-0.58) in favor of e-learning. The findings of this systematic review and meta-analysis, thus supports the use of e-learning methods in teaching Arabic to non-native speakers.

Recommendation

From the reviewing of data in included studies, this paper gives the following recommendations:

i. This paper used only 4 quantitative studies in its analysis, hence this paper recommends that more quantitative and qualitative research studies should be done with non-native Arabic online learning as the subject of research. This will increase the field, of available research and make results of future meta-analysis papers more grounded. This recommendation agrees to that made by Zainuddin et al., (2020).

ii. In implementing online learning for Arabic, tutors should make sure that learners are ready for the implementation before going ahead to replace classical learning (Baioumy et al., 2018). The characteristics of the learner e. g., availability and native language, should also be considered (Alsaleem, 2018).

iii. After the rollout of an e-learning platform, the teachers should do a follow-up to see how the learners are coping (Alsaleem, 2018). The areas of strain among leaners should be resolved when possible.

Implication on study

Technology is rapidly changing, and the effect that it had 5 years ago is not the same in measure as it has today. It thus goes without saying that any paper evaluating an aspect on technology needs to be well updated. This paper analyzed data from 8 studies, all of which are published later than 2013. The findings of this paper can thus be considered as time considerate. This research paper solves the stated research question with an aspect of "time-inclusivity" in the results.

References

Abedalla,. R. W. (2015). The use of mobile assisted language learning applications in learning Arabic, *Issues in information system*, *16* (2) , 63-73.

Adewole-Odeshi, E. (2014). Attitude of Students Towards E-learning in South-West Nigerian Universities: An Application of Technology Acceptance Model, *Library philosophy and practice journal*, 1-19.

Al-Huri, I. (2015). Arabic language: historic and sociolinguistic characteristics. *English Literature and Language Review*, *1* (4) , 28-36.

Ali, A. A. B. (2019). The Use of ICT to Enhance Learning of Arabic Language for Non-Native Speakers (Doctoral dissertation, Sudan University

of Science & Technology).

Almelhes, S. (2016). Teaching of Arabic language proficiency (pronunciation) to non-native speakers: Designing interventions using ICT

[Unpublished doctoral thesis]. Western Sydney University.

Alsaleem, B. (2018). Utilizing Youtube in Enhancing Speaking Skills for Arabic Language Learners who Speak Other Languages. *International Journal of Humanities and Social Science*, *8* (2) , 1-10.

Alsaiari, H. (2016). Teaching Arabic through communicative language teaching approaches informed by new understandings of literacy

in primary schools in Tabuk, Saudi Arabia, [Unpublished doctoral thesis]. Western Sydney University, Australia.

Babbel. com, & Lesson Nine GmbH. (2019a). *How Many People Speak Arabic Around The World, And Where?* Babbel Magazine. https://www. babbel. com/en/magazine/how-many-people-speak-arabic

Babbel. com, & Lesson Nine GmbH. (2019b). *The 10 Most Spoken Languages In The World*. Babbel Magazine. https://www. babbel. com/en/magazine/the-10-most-spoken-languages-in-the-world

Baioumy, N., Ismail, M. Z., Rahman, R. A., Annuar, T. M., Mohamad, M. Z., & Haridi, E. A. (2018). The Effectiveness of a Proposed Strategy Based on Video Stories on Youtube in the Development of Listening and Speaking Skills among the Non-Arabic Speakers. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, *8* (10) , 414-436.

Baticulon, R. E., Sy, J. J., Alberto, N. R. I., Baron, M. B. C., Mabulay, R. E. C., Rizada, L. G. T., Tiu, C. J. S., Clarion, C. A., & Reyes, J. C. B. (2021). Barriers to Online Learning in the Time of COVID-19: A National Survey of Medical Students in the Philippines. *Medical Science Educator*, *31* (2) , 615-626.

Chepkemoi, J. (2020, September 21). *What Languages Are Spoken In Malaysia?* WorldAtlas. https://www. worldatlas. com/articles/what-languages-are-spoken-in-malaysia. html

Cloete, A. L. (2017). Technology and education: Challenges and opportunities. *HTS Teologiese Studies / Theological Studies*, *73* (4) , 1-7.

Courville, K. (2011). *Technology and its use in Education: Present Roles and Future Prospects Technology and its use in Education: Present Roles and Future Prospects, Baton Rouge, Louisiana) Session Name: Current Trends and Recommendations in Technology and its use in Education: Present Roles and Future Prospects 2*. https://files. eric. ed. gov/fulltext/ED520220. pdf

Davis, K., & Fullerton, S. (2016). Connected learning in and after school: Exploring technology's role in the learning experiences of diverse high school students. *The Information Society*, *32* (2) , 98–116.

Dewi S, Y., Amrina, A., Gazali, G., Mudinillah, A., Agustina, A., & Luksfinanto, Y. (2021). Utility of the Smart App Creator Application as an Arabic Learning Media. *Izdihar: Journal of Arabic Language Teaching, Linguistics, and Literature*, *4* (3) , 319–334.

Dočekal, V., & Tulinská, H. (2015). The Impact of Technology on Education Theory. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *174*, 3765–3771.

Eberhard, D. M., Gary, F. S., & Charles, D. F. (2022). *Ethnologue: Languages of the World*. Twenty-Fifth Edition. Dallas, Texas: SIL International. Online Version. https://www. ethnologue. com/

Ghani, M. T. A., Daud, W. A. A. W., & Sahrir, M. S. (2016). Employing Websites in Language Learning for Tourism Purpose Among Arabic Learners at the MARA Poly-Tech College (KPTM). *Envisioning the Future of Online Learning*, 23–30.

Ghani, M. T. A., & Wan Daud, W. A. A. (2017). EXPLORING USER ACCEPTANCE ON E-LEARNING AS AN EFFECTIVE MEDIUM TO LEARN ARABIC LANGUAGE al-Quran dan Fardhu Ain (KAFA) View project. *Journal of Humanities, Language, Culture and Business (HLCB)* , *1* (4) , 40–60.

Goddard, M. (2002). What Do We Do with These Computers? Reflections on Technology in the Classroom. *Journal of Research on Technology in Education*, *35* (1) , 19 -26.

Godwin, R. (2015). EMERGING TECHNOLOGIES CONTRIBUTING, CREATING, CURATING: DIGITAL LITERACIES FOR LANGUAGE LEARNERS. *Language Learning & Technology*, *19* (193) , 8-20.

Haron, S. C., Ahmad, I. S., Mamat, A., & Mohamed, I. H. A. (2010). Understanding Arabic-Speaking Skill Learning Strategies among Selected Malay Learners: A Case-Study at the International Islamic University Malaysia (IIUM). *Contemporary Issues in Education Research*, *3* (8) , 9 -20.

Hashim, H. (2018). Application of Technology in the Digital Era Education. *International Journal of Research in Counseling and Education*, *1* (2) , 1-15.

Hicks, S. D. (2011). Technology in Today's Classroom: Are You a Tech-Savvy Teacher? *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, *84* (5) , 188-191.

Kenali, H. M. S., Yusoff, N. M. R. N., bt Mat Saad, N. S., Abdullah, H., & Kenali, A. M. S. (2019). The Effects of Language Games on Smartphones in Developing Arabic Speaking Skills among Non-Native Speakers. *Creative Education*, *10* (05) , 972-979.

Kira, D., & Saade, R. (2006, January). *Factors affecting online learning*. IADIS International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age. https://www. researchgate. net/publication/267692209_Factors_affecting_online_learning

Kostromina, S., & Gnedykh, D. (2015). Type of Visualization and Quality of Digestion of Educational Information by Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *171*, 340–349.

Lai, C., Yeung, Y., & Hu, J. (2015). University student and teacher perceptions of teacher roles in promoting autonomous language learning with technology outside the classroom. *Computer Assisted Language Learning*, *29* (4) , 703–723.

Lockman, Z., & Hourani, A. (1992). A History of the Arab Peoples. *Journal of the American Oriental Society*, *112* (2) , 307. https://doi. org/10.2307/603710

Mappr. (2022). *Arabian Peninsula/History, Facts, Map | Mappr*. Www. mappr. co. https://www. mappr. co/thematic-maps/arabian-peninsula-history-facts-map/

Martin, F., Sun, T., & D. Westine, C. (2020). A Systematic Review of Research on Online Teaching and Learning from 2009 to 2018. *Computers & Education*, 104009. https://doi. org/10.1016/j. compedu.2020.104009

Middle East Eye. (2015, October 1). *Dreaming in Arabic: Malaysia celebrates Arabic language*. Middle East Eye. https://www. middleeasteye. net/features/dreaming-arabic-malaysia-celebrates-arabic-language

Moghazy, A., M. (2020, November 24). *Teaching and learning Arabic as a second language online: A case study of Dubai during COVID-19 pandemic*. (Doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign). http://hdl. handle. net/2142/109372

Ng, W. (2015). *New Digital Technology in Education*. Springer International Publishing. https://doi. org/10.1007/978-3-319-05822-1

Ozay, M. (2011). A Brief Overview of Relations Between Malay Language and National Awareness. *International Conference on Social Science and Humanity*. http://www. ipedr. com/vol5/no2/105-H10251. pdf

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., & McGuinness, L. A. (2021). The PRISMA 2020 statement: an Updated Guideline for Reporting Systematic Reviews. *British Medical Journal*, *372* (71) , n71. https://doi. org/10.1136/bmj. n71

Panagiotidis, P. (2018). Technology as a Motivational Factor in Foreign Language Learning. *European Journal of Education*, *1* (3) , 43. https://www. academia. edu/41105164/Technology_as_a_Motivational_Factor_in_Foreign_Language_Learning

Raja, R., & Nagasubramani, P. C. (2018). Impact of modern technology in education. *Journal of Applied and Advanced Research*, *3* (S1) , 33- 35.

Regmi, K., & Jones, L. (2020). A systematic review of the factors – enablers and barriers – affecting e-learning in health sciences education. *BMC Medical Education*, *20* (1). https://doi. org/10.1186/s12909-020-02007-6

Ritonga, M., Kustati, M., Budiarti, M., Lahmi, A., Asmara, M., Kurniawan, R., Putri, N., & Yenti, E. (2021). Arabic as foreign language learning in pandemic COVID-19 as perceived by students and teachers. *Linguistics and Culture Review*, *5* (1) , 75–92.

Roslan, N. N. A., & Sahrir, M. S. (2020). The Effectiveness of ThingLink in Teaching New Vocabulary to Non-Native Beginners of the Arabic Language. *IIUM Journal of Educational Studies*, *8* (1) , 32–52

Shaalan, K. F., & Talhami, H. E. (2006). Arabic Error Feedback in an Online Arabic Learning System. *Advances in Natural Language Processing*, *9* (2) , 203-212.

Shyshkanova, G., Zaytseva, T., & Frydman, O. (2017). Mobile technologies make education a part of everyday life. *Information and Learning Science*, *118* (11/12) , 570-582.

Tseng, S.-S., & Yeh, H.-C. (2019). The impact of video and written feedback on student preferences of English speaking practice. *Language Learning & Technology*, *23* (2) , 145–158.

Versteegh, K. (2020). Extended grammar: Malay and the Arabic tradition. *Histoire Epistémologie Langage*, *42* (1) , 13-31.

Wan Daud, W. A. A. B., Ghani, M. A., Amiruddin, A. Z., Rahman, A. A., Hassan, A. T., Hai, A. A., & Rahman, N. A. (2019). The effectiveness of e-Almunawwar as an interactive tool for learning Arabic language in Universiti Malaysia Kelantan. *Journal of Humanities, Language, Culture and Business (HLCB)* , *3* (11) , 9-19..

Wood, E., Mueller, J., Willoughby, T., Specht, J., & Deyoung, T. (2005). Teachers' Perceptions: barriers and supports to using technology in the classroom. *Education, Communication & Information*, *5* (2) , 183-206.

Zainuddin, N., Saad, N. S. M., Harun, H., & Hashim, H. (2020). Development of Arabic Language Lifelong Learning (A3L) Tutorial Platform Using WhatsApp Mobile Application. *Creative Education*, *11* (04) , 452- 467.

Zainuddin, N., & Sahrir, M. (2014). Development of Arabic Case System Online Tutorial Using Screen Capture Software. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, *8* (4) , 774 -780.

Zubaidah, kardena, A., Shalihah, S., Hodijah, O., Afrida, Y., & Safitri, L. (2021). Web-based e-learning Application for learning Arabic language. *Journal of Physics: Conference Series*, *1779* (1) , 1-9

Appendix

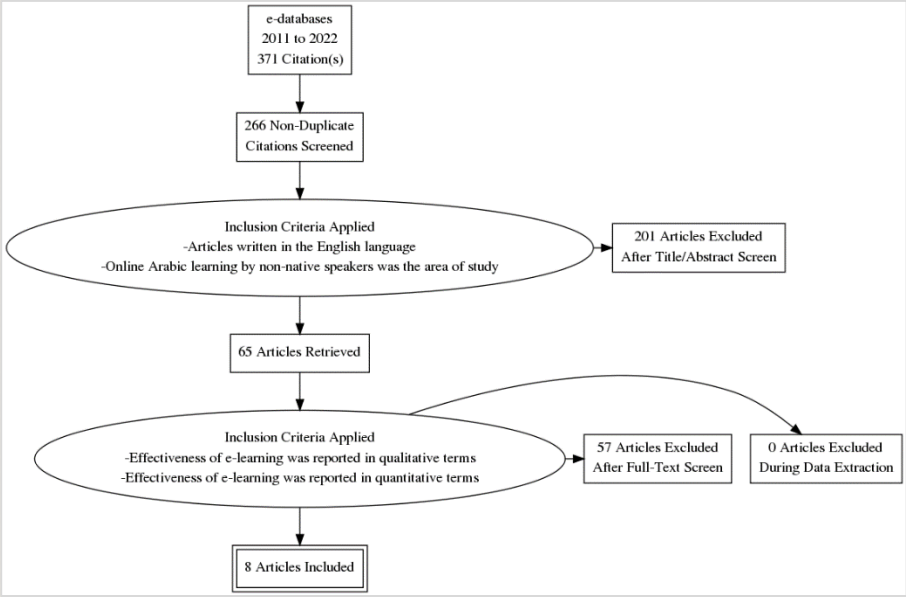


Figure 1: PRISMA flow diagrams.

Note: The PRISMA flow diagrams show the study selection process.

Table 1: Effect size

Effect size	Interpretation
Negative	e-learning has a negative effect on learners academic score
0	e-learning has no effect on the learners academic score
Positive	e-learning has a positive effect on learners academic score
0-0.2	Effect is low
0.2-0.9	Effect if moderate
>0.9	Effect is high

Note: The table shows how the pooled effect sizes in this paper were interpreted.

Study or Subgroup	E-learning Mean	SD	Total	Traditional learning Mean	SD	Total	Weight	Std. Mean Difference IV, Fixed, 95% CI
Alsaleem, (2018)	5.9	1.837	40	5.8	1.951	40	66.1%	0.05 [-0.39, 0.49]
Baioumy et al., (2018)	31.857	8.294	21	19.742	7.886	20	26.1%	1.47 [0.77, 2.16]
Wan Ab Aziz Bin Wan Daud et al., (2019)	83.62	5.61	30	53.65	3.55	30	7.9%	6.30 [5.03, 7.57]
Total (95% CI)			**91**			**90**	**100.0%**	**0.91 [0.56, 1.27]**

Heterogeneity: Chi² = 86.23, df = 2 (P < 0.00001); I² = 98%
Test for overall effect: Z = 5.02 (P < 0.00001)

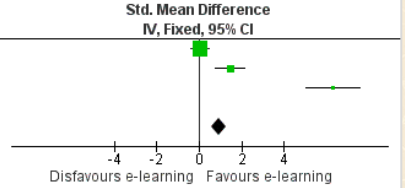


Figure 2: Control-Experimental groups' posttest scores

Study or Subgroup	Posttest scores Mean	SD	Total	Pretest scores Mean	SD	Total	Weight	Std. Mean Difference IV, Fixed, 95% CI
Alsaleem, (2018)	5.9	1.837	40	10.45	2.375	40	37.7%	-2.12 [-2.68, -1.57]
Baioumy et al., (2018)	31.857	8.294	21	6.321	4.609	21	10.8%	3.73 [2.70, 4.77]
Roslan & Sahrir, (2020)	60.6	16.117	30	54.07	15.335	30	44.0%	0.41 [-0.10, 0.92]
Wan Ab Aziz Bin Wan Daud et al., (2019)	83.62	5.61	30	55.36	3.18	30	7.5%	6.12 [4.88, 7.36]
Total (95% CI)			**121**			**121**	**100.0%**	**0.24 [-0.10, 0.58]**

Heterogeneity: Chi² = 200.64, df = 3 (P < 0.00001); I² = 99%
Test for overall effect: Z = 1.39 (P = 0.16)

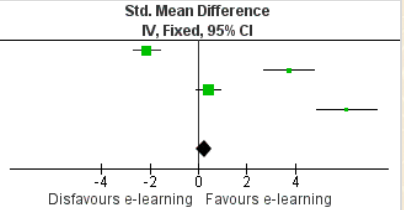


Figure 3: Experimental groups' pretest-posttest scores

المسؤوليـــة الأخـــلاقية والمهنيـــة لدى أطبـــاء الأنـــدلس - دراسة تاريخية حضارية

Ethical and professional responsibility of Andalusian doctors - Civilized and Historical Study

إعداد

د. مها بنت مفرح بن مانع آل محمود

أستاذ تاريخ المغرب والأندلس المشارك

بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

Dr. Maha Mufreh Mani' Al Mahmoud

Associate Professor History of Morocco and Andalusia

At Imam Muhammad bin Saud Islamic University

DOI: 10.36046/2162-000-013-010

المستخلص

تتناول هذه الدراسة موضوع المسؤولية الطبية الأخلاقية والمهنية عند أطباء الأندلس، وما نصّت عليه الشريعة الإسلامية من ضرورة التزام الطبيب بالقيم والتشريعات والضوابط الإسلامية، التي تجعله مسؤولًا أخلاقيًّا ومهنيًّا عمّا يحدث تحت يديه من ضررٍ أو قصورٍ.

ولأهمية موضوع المسؤولية الطبية في العصر الحديث وما يتعلّق به من ضمانات وحقوق وموجبات شرعية منوطة بالطبيب أدركها الأطباء وألفها المجتمع، جاءت هذه الدراسة لتقدم الموضوع من زاوية تاريخية تأصيلية توضّح تفوّق أطباء الأندلس وممارستهم للطبّ وتقديم العلاج في ضوء التشريعات الإسلامية التي تتبنّى مسؤولية الطبيب الأخلاقية والمهنية وما يلزمه من واجبات والتزامات، وتجريمه في حال القصور أو الخطأ، في ضوء ما جاء في المؤلفات الأندلسية، الطبية، والفقهية. ومن خلال هذه القواعد والضوابط الأخلاقية والمهنية يمكن للمؤسسات المهنية الطبية الحديثة أن تستفيد من هذا الرصيد المعرفي في صياغة دساتيرها الطبية وقوانينها التي توضّح مسؤولية الطبيب تجاه مريضه. وتهدف الدراسة إلى تناول المسؤولية الأخلاقية والمهنية للطبيب الأندلسي من خلال رسم صورة تاريخية حضارية شاملة تتناول مسؤولية الطبيب ودوره في فضاء المؤسسة الطبية وإبراز الآداب الأخلاقية والقواعد الطبية المهنية والشرعية التي تلزمه في ممارسة عمله.

وتتناول هذه الدراسة الموضوع في خمسة مباحث: الأول: تعريف المسؤولية، والثاني: المسؤولية الطبية بين العمل الشرعي والطبي، والثالث: تنظيم العمل المهني الطبي في الأندلس، والرابع: المسؤولية الأخلاقية للطبيب، والخامس: المسؤولية المهنية للطبيب، وتعتمد الدراسة في عرضها على المنهج التاريخيّ التحليليّ القائم على جمع المادة وتحليلها، واستنباط ما جاء في الروايات المختلفة من إشارات تتعلّق بموضوع الدراسة.

الكلمات المفتاحية: الأندلس، المسؤولية الطبية، الأخلاق، ابن زهر، ابن سهل.

Abstract

This study deals with the issue of the ethical and professional medical responsibility of Andalusian doctors, and what the Islamic law stipulates on the necessity of the doctor's commitment to Islamic values, legislation and regulations that make him an individual morally and professionally responsible for what happens under his hands of damage or shortcomings.

Because of the importance of the issue of medical responsibility and its related guarantees, rights and legal obligations entrusted to the doctor, we had to present this topic from a historical and original angle that illustrates the superiority of Andalusian doctors and their practice of medicine and providing treatment in the light of Islamic legislation that adopts the doctor's moral and professional responsibility and what it requires of duties and obligations, and criminalizing him in case of failure or error this is in the light of what was stated in the medical and jurisprudence literature, and through these ethical and professional rules and regulations, modern medical professional institutions can benefit from them in formulating their medical constitutions and laws that clarify the responsibility of the doctor towards his patient. This study deals with the subject in five sections: First: Defining responsibility, Second: Medical responsibility between forensic and medical work, Third: Organizing medical professional work in Andalusia, Fourth: The ethical responsibility of the doctor, the professional responsibility of the doctor, and the study relies in its presentation on the historical-analytical method that based on collecting and analyzing the material.

Keywords: Andalusia, medical responsibility, ethics, Ibn Zahr, Ibn Sahel.

المقدمة

مهنة الطبّ من أجلّ المهن الإنسانية وأنفعها، فقد وضع لغايتين عظيمتين، هما: حفظ صحة الإنسان، وإزالة المرض عنه؛ لذلك فالطبّ ضرورة للمجتمعات البشرية(١). وفي شرف الطبّ قال الإمام الشافعي (ت٢٠٤هـ/ ٨٢٠م): "العلم علمان: علم الأديان: هو ظاهر الفقه، وعلم الأبدان: هو ظاهر الطب...، وعلم الأبدان ظاهر أوامر الله – تعالى ذكره – ونواهيه في الحلال والحرام، وهو حجة الله على خلقه، وهو الطبّ النافع. فعلم القلوب عين الإسلام وحقائقه، وعلم الأبدان هو آداب الإسلام وشرائعه"(٢).

ولأهمية هذه المهنة كان على أصحاب الصنعة من الأطباء أن يتقنوها ويحذقوا فنونها، ويدركوا ما يرتبط بها من المسؤولية والقواعد التي تنظّم أعمالها، فالطبيب مسؤول عن كل ما جعل له الشرع سلطانًا عليه وقدرةً في التصرّف به، وتدبيره بأي وجه من الوجوه الطبية أو الشرعية أو المجتمعية، وجاءت هذه الدراسة لتبرز أهمية المسؤولية الطبية الأخلاقية والمهنية عند أطباء الأندلس، منذ قيام حكم الدولة الأموية ١٣٨هـ/٧٥٥م حتى سقوط مملكة غرناطة ٨٩٧هـ/١٤٩٢م، وما جاءت به الشريعة الإسلامية من ضرورة التزام الطبيب بالقيم والتشريعات والضوابط الإسلامية، التي تجعله مسؤولًا أخلاقيًّا ومهنيًّا عمّا يحدث تحت يديه من ضررٍ أو قصورٍ، كما تسعى هذه الدراسة أيضا لتسهم في حقل البحث التاريخي، وتظهر أن عناية الشريعة الإسلامية بالتزامات الطبيب الأخلاقية والمهنية ليست وليدة النظم الوضعية، إنما هي منهج اختطّه الإسلام في تعاليمه وشرائعه، وغايته حفظ حياة الفرد، وصلاح المجتمع.

(١) ابن خلصون، محمد بن يوسف (ت ق٦هـ/ ١٢م)، الأغذية، تحقيق: سوزان جيغاندي، ط١، دمشق، المعهد الفرنسي للدراسات العربية، ١٤١٧هـ/ ١٩٩٦م، ص١١.

(٢) البيهقي، أحمد (ت٤٥٨هـ/ ١٠٦٦م)، مناقب الشافعي، تحقيق: السيد أحمد صقر، ط١، بيروت، مكتبة دار التراث، ١٣٩٠هـ/ ١٩٧٠م)، ج٢، ص١١٥.

المبحث الأول: تعريف المسؤولية:

المسؤولية لغةً:

سَأَلَ يَسْأَلُ سُؤَالًا وسَآلَةً ومَسْأَلَةً وتَسْآلًا وسَأَلَةً، بمعنى ما يسأل ويحاسب به باعتبار مسؤوليته(١)، كما في قوله تعالى: ﴿وَقِفُوهُمْ إِنَّهُم مَّسْـُٔولُونَ ﴿٢٤﴾﴾ [الصافات: ٢٤]، وقوله تعالى: ﴿وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِۦ عِلْمٌ إِنَّ ٱلسَّمْعَ وَٱلْبَصَرَ وَٱلْفُؤَادَ كُلُّ أُوْلَٰٓئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْـُٔولًا ﴿٣٦﴾﴾ [الإسراء: ٣٦].

ولفظ "المسؤوليّة" من الألفاظ المحدثة الّتي يراد بها التّبعة، وهي حَال أَو صفة من يسْأَل عَن أَمر تقع عَلَيْهِ تَبعته يُقَال أَنا بَرِيء من مسؤولية هَذَا الْعَمَل، وتطلَق "أخلاقيًّا" على الْتِزَام الشَّخْص بِمَا يصدر عَنهُ قولًا أَو عملًا، وَتطلق "قانونيًّا" على الالتِزَام بإصلاح الْخَطَأ الْوَاقِع على الْغَيْر(٢).

المسؤولية اصطلاحًا:

ما يقوم به الشخص المكلَّف من أعمال وأفعال مختصّ بالعمل بها، ويقدِّم عنها حسابًا إلى غيره، وينتج عن هذا التّحديد أنّ فكرة المسؤوليّة تشتمل على علاقة مزدوجة من ناحية الفرد المسؤول بأعماله وعلاقته بمن يحكمون على هذه الأعمال. والمسؤوليّة قبل كلّ شيء هي استعداد فطريّ، يتضمّن المقدرة على أن يلزم الإنسان نفسه أوّلًا، والقدرة على أن يفيَ بعد ذلك بالتزامه بواسطة جهوده الخاصّة(٣).

كما أنها شعور المرء بتبعته في كل أمر يوكَل إليه جازمًا ومدركًا بأنه مسؤول أمام الله حينما يفرّط بالقيام به، ويتساهل في أدائه على الوجه الذي يستطيعه، وأنه يجب القيام بالعمل المطلوب

(١) ابن منظور، محمد بن مكرم الإفريقي (ت٧١١هـ/ ١٣١١م)، لسان العرب، ط٣، بيروت، دار صادر ١٤١٤هـ/ ١٩٩٣م، ج١١، ص٣١٨.

(٢) مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، تحرير: أنيس إبراهيم وآخرين، ط٤، القاهرة، مكتبة الشروق الدولية، ١٤٢٥هـ/ ٢٠٠٤م، ج١، ص٤١١.

(٣) دراز، محمد عبدالله، دستور الأخلاق في القران، تعريب: عبدالصبور شاهين، ط١٠، بيروت، مؤسسة الرسالة، ١٤١٨هـ/ ١٩٩٨م، ص١٣٧.

وفق طاقته وقدرته؛ مما يصل به إلى إتقان العمل، وما لا يتمّ الواجب إلا به فهو واجب[١]. ويعبّر عن المسؤولية الطبية الجزائية في الاصطلاح الشرعي باسم "الضمان"[٢].

ويمكن القول إن المسؤولية الطبية هي ما يلتزم به الطبيب من أقوال وأفعال، وفق الضوابط المهنية الطبية والشرعية، وما يترتّب على مخالفة هذه الضوابط من أثر وتبعات تستوجب المساءلة والمحاسبة، بحسب الجناية التي ارتكبها الطبيب، وهذا ممّا يحسن جودة العمل الطبيّ بالحفاظ على حقوق الطبيب بما يمكّنه من العمل، وبذل الجهد دون خشية طائلة المساءلة، وكذلك يحافظ على حياة المريض من خطأ الطبيب أو تفريطه.

المبحث الثاني: المسؤولية الطبية بين العمل الشرعيّ والطبيّ:

منذ ظهور الإسلام والعلاقة وطيدة بين الفقه والطبّ، فقد حرص النبي ﷺ على تطهير الطبّ مما يشوبه من السحر والخرافات والتمائم والرقى والتنجيم، التي تداوى بها واستخدمها العرب قبل الإسلام وسيلةَ علاج وشفاء كما يزعمون[٣]، فشدّد على التعامل مع هؤلاء المشعوذين، وقال ﷺ: "ليس منّا من تطيّر أو تطيّر له، أو تكهّن أو تكهّن له، أو سَحَر أو سُحِرَ له، ومن عقد عُقدة، ومن أتى كاهنًا فصدّقه بما يقول فقد كفر بما أنزل على محمد"[٤].

وحفظ النفس من أعلى مقاصد الشريعة الإسلامية، وقد جاء التوجيه القرآني بضرورة الحفاظ على النفس البشرية، وهي عماد العمل الطبي ومدار رحاه، وصيانتها من التلف والهلاك، واعتبار ذلك مسؤولية على الطبيب، وضرورة ملحّة لعمله، فقال تعالى: ﴿وَلَا تَقْتُلُواْ ٱلنَّفْسَ ٱلَّتِي حَرَّمَ ٱللَّهُ إِلَّا بِٱلْحَقِّ ذَٰلِكُمْ وَصَّىٰكُم بِهِۦ لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ ﴿١٥١﴾﴾ [الأنعام:١٥١]، وقال تعالى: ﴿وَمَن يَقْتُلْ

(١) القرافي، أحمد بن إدريس(ت ٦٨٤هـ/١٢٨٥م) تنقيح الفصول، تحقيق طه عبدالرؤوف، ط١، القاهرة، شركة الطباعة الفنية المتحدة، (١٣٩٣هـ/١٩٧٣م)، ص١٦٠؛ الصرمي، أحمد رزق، "المسؤولية مفهومها وطبيعتها الفردية والاجتماعية وفق المنظور الإسلامي"، مجلة القلم، ع٣، (١٤٣٦هـ/ ٢٠١٥م)، ص٣٤٦.

(٢) كنعان، أحمد محمد، الموسوعة الطبية الفقهية، ط٣، بيروت، دار النفائس، ١٤٣١هـ/ ٢٠١٠م، ص٨١٨.

(٣) علي، جواد، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، ط٤، د.م، دار الساقي، ١٤٢٢هـ/ ٢٠٠١م، ج١٦، ص١٥.

(٤) ابن حجر العسقلاني، شهاب الدين أبو الفضل أحمد بن علي (ت٨٥٢هـ/ ١٤٤٨م)، مختصر زوائد مسند البزار على الكتب الستة ومسند أحمد، تحقيق: صبري عبد الخالق، ط١، بيروت، مؤسسة الكتب الثقافية، ١٤١٢هـ/ ١٩٩٢م، ج١، ص٦٤٦، الحديث رقم ١١٦٩.

مُؤۡمِنٗا مُّتَعَمِّدٗا فَجَزَآؤُهُۥ جَهَنَّمُ خَٰلِدٗا فِيهَا وَغَضِبَ ٱللَّهُ عَلَيۡهِ وَلَعَنَهُۥ وَأَعَدَّ لَهُۥ عَذَابًا عَظِيمٗا ﴿٩٣﴾ [النساء: ٩٣].

كذلك كان الحثّ على تعلّم الطبّ والتطبُّب والتداوي القائم على التجربة والقياس أمرًا نبويًّا، فقال ﷺ: "يا عبادِ اللهِ تداوَوا، فإن اللهَ لم يضعْ داءً إلا وضعَ له شِفاءً — أو دواءً"(١)، كما حرصت الشريعة الإسلامية على وضع قواعد وضوابط وقيم أخلاقية ومهنية خاصّة بالعمل الطبيّ، تتضمّن ضرورة إتقانه ومسؤولية الطبيب وصونه عن الخطأ الواقع لفعله، ترسيخًا لأهمية مهنة الطبّ وما يقوم عليها من اعتبارات صحية واجتماعية، فقال ﷺ: "ومن تطبّب ولم يعرف الطبّ فهو ضامن"(٢).

أسفرت هذه التوجيهات القرآنية والنبوية عن توجّه علماء الشريعة، فقهاء ومحدِّثين، إلى تَناوُل الضوابط والمسائل الطبية في مؤلفاتهم بالدرس والنقاش، فقد دوّن عدد من العلماء في مؤلفاتهم الحديثية أبوابًا خاصةً بالطبّ، فأفرد الإمام البخاري (ت٢٥٦هـ/ ٨٧٠م) في الجامع الصحيح بابًا خاصًّا سمّاه: "باب الطب"(٣)، وكذلك خصّص الإمام مسلم (ت٢٦١هـ/ ٨٧٥م) في صحيحه بابًا للطبّ هو: "باب الطبّ والمرض والرُّقى"(٤).

كما توجّه عدد العلماء إلى تصنيف مؤلفات خاصة بالطبّ، تحتوي على فوائد جليلة عن الطبّ وقواعده وآدابه وطرقه وبعض المسائل فيه، منها: كتاب "الطب النبوي"، لأبي نعيم الأصبهاني (ت٤٣٠هـ/ ١٠٣٩م)، وكذلك "الطبّ النبويّ"، لابن القيم (ت٧٥١هـ/ ١٣٥٠م).

كذلك كان لعلماء الأندلس من الفقهاء حضورٌ بارزٌ في ميدان العناية بالطبّ والطبابة، من خلال ما جاء في مؤلفاتهم الخاصة بالنوازل والأحكام، فقد احتوت على كثير من المسائل الشرعية المرتبطة بالقضايا الطبية، وهو ما حدا بهم ليتشاركوا مع أهل الاختصاص من الأطباء في حلّ هذه

(١) الترمذي، محمد بن عيسى (ت٢٧٩هـ/ ٨٩٢م)، الجامع الكبير، تحقيق: بشار عواد معروف، ط١، بيروت، دار الغرب الإسلامي، ١٤١٧هـ/ ١٩٩٦م، ج٣، ص٥٦١، الحديث رقم ١١٦٩.

(٢) أبو داود، سليمان بن الأشعث السِّجِسْتاني (ت٢٧٥هـ/ ٨٨٨م)، سنن أبي داود، تحقيق: محمد محيي الدين عبدالحميد، بيروت، المكتبة العصرية، د.ت، ج٤، ص١٩٥، الحديث رقم ٤٥٨٧.

(٣) البخاري، أبو عبدالله محمد بن إسماعيل(ت٢٥٦هـ/٨٧٠م)، الجامع الصحيح، ط١، بيروت، دار قرطبة، ١٤٣٤هـ/ ٢٠١٢م، ج٣، ص١٦٤٨.

(٤) مسلم، أبو الحسين مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري(٢٦١هـ/٨٧٥م)، صحيح مسلم، ط٢، بيروت، دار قرطبة، ١٤٣٠هـ/ ٢٠٠٩م، ج٢، ص١٠٤٢.

المسائل، والاعتماد على آرائهم من أجل الوصول إلى الأحكام الشرعية المناسبة لها، وقد ظهر ذلك جليًّا في كتب النوازل الفقهية، ومنها: كتاب "الإعلام بنوازل الأحكام"، للقاضي ابن سهل الأندلسي (ت٤٨٦هـ/ ١٠٩٣م)[١]، و"نوازل أحمد بن سعيد بن بشتغير"، اللورقي المالكي (ت٥١٦هـ/ ١١٢٢م)[٢]، و"نوازل ابن الحاج التجيبي" القرطبي (ت٥٢٩هـ/ ١١٣٥م)[٣]، و"مسائل أبي الوليد بن رشد الجدّ"، لأبي الوليد محمد بن أحمد ابن رشد (ت٥٢٠هـ/ ١١٢٦م)[٤]، والمؤلف الفقهي للطبيب أبي الوليد ابن رشد الحفيد (ت٥٩٥هـ/ ١١٩٩م) المسمّى بـ"بداية المجتهد ونهاية المقتصد"[٥]. وسنعرض في ثنايا البحث ما جاء في هذه المؤلفات من بيان لأهمية الطبيب ومسؤوليته الأخلاقية والمهنية، ودوره الإيجابي والعلمي المهمّ في خدمة الحقّ وإرساء العدالة، من خلال طرح الرؤى العلمية الطبية للفصل في القضايا الشرعية المختلفة.

وقد أشار الفقيه ابن رشد الجدّ إلى أهمية دور الطبيب في الشهادة على الخبر، فقال: "ويجوز قول الطبيب فيما يسأله القاضي عنه بما يختصّ بمعرفته الأطباء، وإن كان غير عدلٍ، أو نصرانيًّا، إذا لم يوجد سواه"[٦]، وهذه الاستثناءات دليل على أهمية شهادة الطبيب وحكمه، كما اعتنى هؤلاء الفقهاء ببيان القواعد والأصول العامة وما يتفرّع عنها من أحكام تجعل الطبيب مسؤولًا وضامنًا لما يحدث تحت يديه من خطأ أو تفريط[٧].

---

(١) ابن سهل الأندلسي، أبو الأصبغ عيسى (ت٤٨٦هـ/ ١٠٩٣م)، الإعلام بنوازل الأحكام، تحقيق: نورة التويجري، ط١، د.م، د.ن، ١٤١٥هـ/ ١٩٩٥م.

(٢) ابن بشتغير، أحمد بن سعيد اللورقي (ت٥١٦هـ/ ١١٢٢م)، نوازل ابن بشتغير، تحقيق: قطب الريسوني، ط١، بيروت، دار ابن حزم، ١٤٢٩هـ/ ٢٠٠٨م.

(٣) ابن الحاج، محمد بن أحمد التجيبي (ت٥٢٩هـ/ ١١٣٥م)، نوازل التجيبي، تحقيق: أحمد شعيب، ط١، تطوان، مطبعة تطوان، ١٤٣٩هـ/ ٢٠١٨م.

(٤) ابن رشد الجدّ، محمد بن أحمد القرطبي (ت٥٢٠هـ/ ١١٢٦م)، مسائل أبي الوليد ابن رشد، تحقيق: محمد الحبيب، ط٢، بيروت، دار الجيل، ١٤١٤هـ/ ١٩٩٣م.

(٥) ابن رشد الحفيد، محمد بن أحمد بن محمد (ت٥٩٥هـ/ ١١٩٩م)، بداية المجتهد ونهاية المقتصد، القاهرة، دار الحديث، ١٤٢٥هـ/ ٢٠٠٤م.

(٦) ابن رشد الجد، مسائل أبي الوليد بن رشد، ج٤، ص٩١٤.

(٧) ابن الحاج الفاسي، محمد بن محمد التجيبي (ت٧٣٧هـ/ ١٣٣٧م)، المدخل، ط١، القاهرة، المطبعة الأزهرية، ١٣٤٨هـ/ ١٩٢٩م، ج٤، ص١١٥-١٤٠.

وكان للأطباء الحكمُ والقولُ الفصلُ في كثير من القضايا الفقهية الطبية. من ذلك أن خبرة الفقيه الطبيب أبي الوليد ابن رشد الحفيد، الطبية والشرعية، خوّلته ليحسم الأمر في خلاف فقهيّ دار بين العلماء، يتعلّق بحكم حيض المرأة الحامل، فبعدما عرض اختلاف الفقهاء فيما يصيب الحامل، هل هو حيض أم مرض، قال: "وسبب اختلافهم في ذلك عسر الوقوف على ذلك بالتجربة واختلاط الأمرين، فإنه مرّة يكون الدم الذي تراه الحامل دمَ حيض، وذلك إذا كانت قوة المرأة وافرةً والجنين صغيرًا، وبذلك أمكن أن يكون حمل على ما حكاه أبقراط(١) وجالينوس(٢) وسائر الأطباء، ومرّةً يكون الدم الذي تراه الحامل لضعف الجنين ومرضه التابع لضعفها ومرضها في الأكثر، فيكون دم علّة ومرض، وهو في الأكثر دم علّة"(٣).

وقد شارك الأطباءُ في إصدار كثير من الأحكام المتعلّقة بعيوب الإماء والغلمان، وقضايا النكاح، وبعض قضايا الجنايات، وموضوعات أخرى مختلفة(٤)، ومن صور نوازل النكاح التي شارك فيها الأطباء وبرزت فيها جهودهم إلى جانب القضاة تلك التي اشتكى فيها رجل أنه زوّج ابنته رجلًا، وتبيّن أن به برصًا، فتحاكما إلى القاضي، فأرسل القاضي طبيبين يحكمان في الرجل؛ هل ما به برصٌ، فأشارا إلى أن العلة ستظهر باختبار الجلد إن كانت تنبعث منه رائحة تظهر أذيّتها مع المجالسة والمضاجعة، وإذا جرح موضع الجلد برأس إبرة، فإن تغيّر واحمرّ لونه ودمى مكانه فليس

(١) أبقراط: يُعدُّ من أبرز الأطباء في التاريخ، وهو سابع الأطباء العظام في تاريخ اليونان، لقب بـ"أبو الطب"، ويُنسب الفضل إليه في وضع ميثاقٍ لأخلاقيات مهنة الطب وشرفها. وضع أسس الملاحظات السريرية، وجمع ولخّص المعرفة الطبية التي نتجت عن المدارس الطبية السابقة لعهده ونشرها بين مختلف طلاب العلم الطبي الذين توافدوا عليه، نقلت معظم مؤلفاته إلى العربية. توفي سنة ٣٧٧ ق.م بمرض الفالج. ا ابن أبي أصيبعة، أحمد بن القاسم الخزرجي (ت٦٦٨هـ/١٢٧٠م)، عيون الأنباء في طبقات الأطباء، تحقيق: نزار رضا، بيروت، دار مكتبة الحياة، د.ت، ص٤٢-٥٥.

(٢) جالينيوس: طبيب إغريقي، كان أحد أكبر أطباء اليونان، وأحد أعظم أطباء العصور القديمة. كانت له جهود عظيمة في الطبّ، وخاصة علم التشريح، والفلسفة والمنطق، وجميع العلوم الرياضية، يعدّ إلى جانب أبقراط أحد أبرز الأطباء في العهد الروماني الإغريقي. توفي تقريبًا عام ١٤٦م. ابن جلجل، داود بن سليمان (ت٣٧٧هـ/ ٩٨٧م)، طبقات الأطباء والحكماء، تحقيق: فؤاد سيد، ط٢، بيروت، مؤسسة الرسالة، ١٤٠٥هـ/ ١٩٨٥م، ص٤١-٤٤؛ ابن أبي أصيبعة طبقات الأطباء، ص١٩٠-١٣٠.

(٣) بداية المجتهد، ج١، ص٥٩.

(٤) ابن سهل، الإعلام بنوازل الأحكام، ج١، ص٤٠٠، ٤٠٥، ٤٠٩، ٤١٢، ٤١٣، ٤١٥؛ ابن بشتغير، نوازل ابن بشتغير، ص٣٠٥، ٥٤٠؛ التجيبي، نوازل ابن الحاج، ج٣، ص٥٩٠.

برصًا، ولا مقالَ للمرأة فيه، وهذا قول معظم الأطباء أيضًا[١]. وكان لأطباء الأندلس مشاركة جليّة في بيان القواعد والأصول الشرعية الطبية، بإدراكهم أهمية العمل الطبيّ وحتمية ما يرتبط به من أحكام ونتائج، فحفلت مؤلفاتهم الشرعية والطبية أيضًا بنصائح وتوجيهات تنظّم العمل الطبيّ في ضوء قواعد الشريعة الإسلامية، وسوف نعرض لها في ثنايا الدراسة.

كذلك كان لموسوعية أولئك الأطباء ونبوغهم الشرعيّ دور لتكون ممارستهم الطبية بعيدة عن الخطأ الطبي ما أمكن، حيث اشترطوا على تلاميذهم تعلم العلومَ الشرعيةَ وإتقانها قبل التفرّغ لدراسة العلوم الطبية، من ذلك حينما أعرض الطبيب الحفيد أبو بكر ابن زهر عن مجموعة من التلاميذ الذين قدِموا له ومعهم كتابٌ في المنطق ويريدون تعلُّم الطبِّ، فألزمهم أولًا بتعلُّم القرآن والتفسير والحديث والفقه، والمواظبة على تعلُّم الأعمال والأمور الشرعية والاقتداء بها، حتى تغدوَ لهم سجيةً وعادةً، فلما وجدهم حذقوا ذلك وأتقنوه جلس لهم، وأخذوا عنه علم الطبّ[٢].

المبحث الثالث: تنظيم العمل المهنيّ الطبيّ في الأندلس:

في بداية عهد الدولة الأموية (١٣٨-٤٢٢هـ/ ٧٥٥-١٠٣١م) في الأندلس، ومع ضعف الرقابة على الصنائع والمهن، كانت الممارسة الطبية تتمّ بجهود بعض النصارى الذين يتحرّفون دون مهارة أو معرفة علمية؛ مما شكّل خطرًا واضحًا على حياة الفرد الأندلسي، كما أكّد ذلك ابن جلجل في وصف الأوضاع الطبية في الأندلس في عهد الإمارة بقوله: "كان يعوّل في الطبّ بالأندلس، على كتاب مترجَم من كتب النصارى، يقال له "الإبريشم"، ومعناه المجموع أو الجامع، وكان قوم من النصارى يتطبّبون، ولم تكن لهم بصارة "علم" بصناعة الطب"[٣]. غير أن العلوم والصناعة الطبية لم تلبث أن ازدهرت في عهد الدولة الأموية حتى بلغت شأنًا في رعاية الأطباء وتنظيم أحوال الصنعة. بدأ الخليفة الحكم المستنصر (٣٥٠-٣٦٦/ ٩٦١-٩٧٦م) [٤] في تنظيم

(١) الونشريسي، أحمد بن يحيى (ت٩١٤هـ/ ١٥٠٨م)، المعيار المعرب في أخبار إفريقية والمغرب، إشراف: محمد حجي، ط١، بيروت، دار الغرب الإسلامي، ١٤٠١هـ/ ١٩٨١م، ج٣، ص٣١٢، ٣١٣.

(٢) ابن أبي أصيبعة، طبقات الأطباء، ص٥٢٣، ٥٢٤.

(٣) ابن جلجل، طبقات الأطباء، ص٩٢؛ ابن صاعد، صاعد بن أحمد الأندلسي(ت٤٦٢هـ/١٠٧٠م) طبقات الأمم، نشر لويس شيخو، بيروت، المطبعة الكاثلوكية، (١٣٣٠هـ/١٩١٢م)، ص٧٨.

(٤) المستنصر بالله: أبو المطرف الحكم بن عبدالرحمن الناصر (٣٥٠-٣٦٦/ ٩٦١-٩٧٦م)، كان مَلِكًا جليلًا، عظيم

مهنة الطبّ تنظيمًا إداريًّا، وأمعن في ذلك فأسّس ديوانًا خاصًّا بالأطباء عُرِف بـ"ديوان الأطباء"، يسجّل فيه اسم كلّ طبيب يحترف مهنة الطب والصيدلة وهو مايماثل اليوم (نقابة الأطباء)، وإذا ما ارتكب خطأ يستوجب العقاب أُسْقط اسمه من هذا الديوان(١). كما سعت الدولة الإسلامية في الأندلس إلى تنظيم جهود الأطباء، ووضع نظام يتولّى النظر ومراقبة صنعتهم، والإشراف على شؤونهم من خلال المحتسِب، الذي يتولّى النظر في أحوال الأطباء وممارستهم المهنية ومراقبتها من خلال جولات تفتيشية، إضافة إلى تعيين المحتسِب مساعدًا له يلقب بـ"الأمين"، ممن حاز مهارة في صناعة الطبّ وممارسته، ومعرفة بالأعشاب والحشائش، وهو بمقام المراقب الصحيّ، ومهمّته النظر في تراكيب الأدوية، وخلط المشاريب والمعاجين، التي يصنعها الأطباء والعطارون والصيادلة في الأسواق(٢)، كما مُنِحَ الأطباء إجازة خبرة ومهارة توثّق جهودَهم والأمراضَ التي عالجوها، كما ترصد أسماء المرضى الذين عالجوهم، وهذه الوثيقة تمهَر بتوقيع المحتسِب أو القاضي الشرعي للمدينة، التي يداوي فيها الطبيب(٣). وقد صوّرت هذه التنظيمات مدى الجهود التي بذلتها حكومات الأندلس لتنظيم العمل المهنيّ الطبيّ كعلم وفنّ وحرفة لها أصولها وفروعها، وقواعدها وآدابها التي يجب العمل بها، ويلتزم به كلُّ من مارس هذه الصنعة.

الصيت، رفيع القدر، عالي الهمة، فقيهًا بالمذهب المالكي، عالمًا بالأنساب، حافظًا للتاريخ، جَمّاعًا للكتب، مُحبًّا للعلم والعلماء، ازدهرت الدولة في عهده، وفرض سيطرته وسطوته على أعداء الخارج من ممالك النصارى في الشمال والثغور البحرية والممثّلة في هجمات المجوس (النورمان)، كما أخضع الفتن والثوار في الداخل، فنعمت البلاد في عهده بالاستقرار. ابن الخطيب، لسان الدين محمد بن عبدالله (ت٧٧٦هـ/ ١٣٧٤م)، أعمال الأعلام، تحقيق: سيد كسروي، ط١، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤٢٤هـ/ ٢٠٠٣م، ج١+٢، ص٤٢-٤٧.

(١) ابن جلجل، طبقات الأطباء، ص١١٠؛ ابن صاعد، طبقات الأمم، ص٨٠.

(٢) ابن عبدون، محمد بن أحمد التجيبي (ت أواخر ق٦هـ)، رسالة في القضاء والحسبة، تحقيق: ليفي بروفنسال، القاهرة، مطبعة المعهد العلمي الفرنسي للآثار الشرقية، ١٣٧٤هـ/ ١٩٥٥م، ص٤٦، ٤٧؛ السقطي، محمد بن أبي محمد، في آداب الحسبة، تحقيق: ليفي بروفنسال، باريس، مطبعة إرنست لورو، ١٣٥٠هـ/ ١٩٣١م، ص٤٣، ٤٥، ٤٦.

(٣) الدراجي، عدنان، "الطب في الأندلس من خلال وثيقة مخطوطة"، مجلة جامعة طيبة للآداب والعلوم الإنسانية، ع٩١، (١٤٤٠هـ/ ٢٠١٩م)، ص٤٥٠.

المبحث الرابع: المسؤولية الأخلاقية للطبيب:

أولًا: النفع ودفع الضرر:

لما في الطبّ من نفعٍ للناس وصلاح أحوالهم، إذ فيه حفظ الأبدان وعلاج الأسقام؛ فقد كان القيام والعمل به فرضَ كفاية، لأنه ضروريّ لتحقيق بقاء الإنسان(١). وقد أشار المحتسب ابن عبدون (ت أواخر ق٦هـ) إلى أهمية وظيفة الطبيب ودورها في المجتمع، فقال: "أحوج ما هم في العالم إلى قاضٍ عادلٍ، وإلى وثاقٍ ثقةٍ، وإلى قلفاطٍ(٢) جيّدٍ، وإلى طبيب ماهرٍ خيّرٍ؛ فهذه الأربعة فيها حياة العالم، وهم أحوج إلى أن يكون فيهم الخير والدين من كل أحد"(٣).

نشر أطباء الأندلس ثقافة الوقاية الصحية وهي ما تعرف اليوم بـ (الطب الوقائي) وسبل مواجهة الأسقام لدى عموم أهل الأندلس، من خلال عدّة توجيهات ووصايا سهلة وميسّرة ضمّنوها مؤلفاتِهم، ويمكن لأفراد المجتمع العمل بها، سعيًا منهم إلى نفع مجتمعهم ودفع الضرر عنه، وصرّحوا أن الهدف من تدوينها أن يستوعبَها العوامُّ قبل الخواصِّ، وأن تكون عونًا للصحيح والمريض؛ ليتدبّر بها حاله، فيدفع المرض بالوقاية، أو يبرأ منه بالعلاج قبل تمكّنه منه(٤).

من ذلك أنَّ الطبيب عبد الملك ابن زهر (ت٥٥٧هـ/ ١١٦٢م) ألّف كتابه: "التيسير في المداواة والتدبير"(٥) على طريقة الكناشي(٦)، وضمّنه كثيرًا من التوجيهات والتدابير الوقائية، ليستوعبه العامة، ويستفيدوا منه، بحيث مزج بين العلاج والعلامات، وأعطى الأسباب أيضًا، فلا يخفى حينها

(١) ابن الحاج الفاسي، المدخل، ج٤، ص٢.

(٢) القلفاطُ والجلفاط: هي مهنة الذي يسدُّ دروز السُّفن الجُدُد بالخيوط والخرق، ثم يُقيّرها. ويقال: جلفطه الجِلفاطُ، إذا سواه وقيرَّه .. الفراهيدي: الخليل بن أحمد البصري(ت١٧٠هـ/) كتاب العين، تحقيق مهدي المخزومي، إبراهيم السامرائي، د.ط، القاهرة، دار مكتبة الهلال، د.ت، ج٦، ص٢٠٤.

(٣) ابن عبدون، رسالة في القضاء والحسبة، ص٥٥، ٥٦.

(٤) ابن خلصون، كتاب الأغذية، ص١١-١٢.

(٥) ابن زهر، عبدالملك ابن زهر الإيادي (ت٥٥٧هـ/ ١١٦٢م)، التيسير في المداواة والتدبير، تحقيق: أحمد المزيدي، ط١، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤٢٨هـ/ ٢٠٠٧م.

(٦) الكناشي: مفردها كُنّاش أو كُنّاشة (بضم الكاف وتشديد النون)، وهي الكتاب الذي يضمّ مجموعة المذكرات أو الفوائد. ابن زهر، التيسير، ص٩.

على المريض ومن حوله كيفية تدبير حاله واستعادة صحته[١]، إضافة إلى ذلك جاء مؤلفه (كتاب الأغذية)[٢] مشتملًا على معلومات مهمّة عن الأغذية وخواصها وسبل الانتفاع بها، وجعله بلغة سهلة مبسّطة يفهمها أهل الصناعة وغيرهم.

كما أن "كتاب الأغذية" للطبيب ابن خلصون (ت ق٦هـ/ ١٢م) حوى كثيرًا من التدابير الخاصة بالإنسان والبيئة، وكيفية الحفاظ عليهما، وقد أسماه "حفظ الصحة"، ليستغنيَ من يقرأه عن الطبيب، وبه يتمكّن من وقاية صحته وحفظها على أحسن حال[٣].

كما بيّن الوزير الطبيب ابن الخطيب (ت٧٧٦هـ/ ١٣٧٤م) في كتابه الموسوم بـ"الوصول لحفظ الصحة في الفصول"[٤] أن غاية مؤلفه هذا هو نشر الثقافة الوقائية الصحية بين عموم المجتمع الأندلسي، لأنه يراها هي خطَّ الدفاع الأول عن الأمراض[٥].

كما حرص أولئك الأطباء من خلال مسؤوليتهم المجتمعية على السعي إلى علاج المرضى والمحتاجين دون أجر ومقابل، مبتغين رضا الله سبحانه وتعالى، والإحسان إلى المرضى، ممتثلين لقوله تعالى: ﴿وَتَعَاوَنُواْ عَلَى ٱلۡبِرِّ وَٱلتَّقۡوَىٰۖ وَلَا تَعَاوَنُواْ عَلَى ٱلۡإِثۡمِ وَٱلۡعُدۡوَٰنِۚ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَۖ إِنَّ ٱللَّهَ شَدِيدُ ٱلۡعِقَابِ ۝٢﴾ [المائدة:٢]. وممن اشتهر بذلك الطبيب أحمد بن يونس الحراني[٦] الذي استأذن الخليفة المستنصر الأموي بأن يعطيَ من خزانة الأشربة أدويةً لليتامى والمساكين، ولم يكن يأخذ أجرة على تطبيبه وعلاجه[٧]. وأيضًا عرف طبيب إشبيلية[٨] الشهير أبو بكر بن أبي الحسن الزهري

(١) ص٩، ١٠.

(٢) ابن زهر، عبدالملك ابن زهر الإيادي (ت٥٥٧هـ/ ١١٦٢م)، الأغذية، تحقيق: محمد أمين الضناوي، ط٢، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤٢٢هـ/ ٢٠٠٢م.

(٣) كتاب الأغذية، ص١١، ١٢.

(٤) ابن الخطيب، لسان الدين محمد بن عبدالله (ت٧٧٦هـ/ ١٣٧٤م): الوصول لحفظ الصحة في الفصول، تحقيق ونشر: محمد العربي، الرباط، أكاديمية المملكة المغربية، ١٤٠٧هـ/ ١٩٨٧م.

(٥) ج١، ص١٣٢، ١٣٣.

(٦) أحمد بن يونس بن أحمد الحراني الطبيب: ولاه الخليفة هشام المؤيد (٣٦٦-٤٠٣هـ) خطة السوق والشرطة، وفي عهده توفي. ابن جلجل، طبقات الأطباء، ص١١٣؛ ابن صاعد، طبقات الأمم، ص٧٨.

(٧) ابن جلجل، طبقات الأطباء، ص١١٣.

(٨) إشبيلية (Sevilla): تعني المدينة المنبسطة، بينها وبين قرطبة ثمانية أيام، ومن الأميال ثمانون ميلاً، على الضفة اليمنى للوادي الكبير، وهي قاعدة الأندلس، ازدهرت منذ عهد الدولة الأموية، فبني لها سور حصين وجامع عظيم، وفي سنة

(ت٦٢٣هـ/ ١٢٢٦م)[١] بأنه يعالج دون أخذ أجرة على فحص مرضاه وعلاجهم[٢]. وكذلك كان الطبيب يحيى بن بقي أبو بكر السلاوي (ت٥٦٣هـ/ ١١٦٨م)[٣] يطبّب أهل مرسية[٤] دون أن يأخذ أجرًا على مداواته[٥]. كما كان الطبيب الرميلي[٦] يعالج الفقراء والمستورين بماله، فيعطيهم الدواء والغذاء، حتى أحبَّه لرفقه ورحمته القريب والبعيد[٧]. وكذلك برع الطبيب خالد بن يزيد بن

٦٤٦هـ/ ١٢٤٨م سقطت المدينة بيد النصارى، وفي مدينة إشبيلية يتوسّط جنوبها ميدان يسمى ميدان النصر (تريومفو)، حول هذا الميدان الصغير تتجمع الآثار الإسلامية، حيث قصر إشبيلية البديع، والكنيسة الكاتدرائية التي تجثم على مسجد إشبيلية الجامع الذي شيّده الخليفة الموحدي يوسف بن عبدالمؤمن (٥٧١هـ/ ١١٧٦م). الحميري، محمد بن عبدالمنعم (ت ق٩هـ/ ١٥م)، الروض المعطار في خبر الأقطار، تحقيق: إحسان عباس، مصر، مؤسسة الرسالة، د.ت، ص٥٩، ٦٠؛ مؤنس، حسين، رحلة الأندلس، ط١، القاهرة، الشركة العربية للطباعة، ١٣٨٣هـ/ ١٩٦٣م، ص١٣٦-١٤١.

(١) أبو بكر بن أبي الحسن الزهري القرشي قاضي إشبيلية خدم السيد أبا علي بن عبدالمؤمن صاحب إشبيلية تميز بالعلم والمعرفة، توفي ٦٢٣هـ/ ١٢٢٦م.. ابن أبي أصيبعة، ص٥٣٦.

(٢) ابن أبي أصيبعة، طبقات الأطباء، ص٥٣٦.

(٣) يحيى بن بقي بن أبو بكر السلاوي فقيه ومفسر، وأديب وطبيب، أقام بمرسية واعظا، وكان أميرها محمد بن سعد قد جعل له مرتبا ثم قطع عنه، فاشتغل بالطب حتى وفاته ٥٦٣هـ/ ١١٦٨م ..الضبي، أحمد بن يحيى بن عميرة (ت٥٩٩هـ/ ١٢٠٣م)، بغية الملتمس في تاريخ رجال أهل الأندلس، ط٢، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٤٢٨هـ/ ٢٠٠٨م، ص٤٩٨.

(٤) مرسية (Murcia): مدينة في الجنوب الشرقي من الأندلس، وهي عاصمة كورة تدمير، بناها الأمير عبدالرحمن الأوسط (٢٠٦-٢٣٨هـ/ ٨٣٣-٨٥٢م)، واتخذها دارًا لعماله وقادته، يمرّ بها نهر عظيم، وهي عظيمة الخصب والخيرات، ولا زالت تشتهر بذلك في العصر الحاضر، وتعدّ من المدن الاسبانية الزراعية والتجارية، كما أنها من المدن عتيقة الطراز في عمارتها، ولم يتبقَّ من آثارها الإسلامية غير بعض الحمامات العربية. الحميري، الروض المعطار، ص٥٣٩-٥٤٠.

(٥) الضبي، بغية الملتمس، ص٤٩٨.

(٦) الرميلي: كان في ألمرية أيام الأمير المعتصم بالله محمد بن معن بن صمادح (٤٤٣-٤٨٤هـ). ابن أبي أصيبعة، طبقات الأطباء، ص٤٩٦.

(٧) ابن أبي أصيبعة، طبقات الأطباء، ص٤٩٦.

رومان[١] بالطبّ والصناعة بيده، إضافة إلى المداواة وتركيب الأدوية النباتية، وكان ذا جاهٍ ومالٍ، فبنى الحمّام المنسوب إليه بجانب داره في قرطبة[٢]، وانتفع منه أهل بلده[٣].

كما حرص أطباء الأندلس على نشر علومهم ومعارفهم الطبية، لينتفع بها غيرهم من الأطباء، ويخفّفوا بها عن مرضاهم آلامهم، وتكون سبيلًا لمداواتهم بها، فقد استعرض الطبيب الحرّاني دواءً كان ذا نفعٍ وأثرٍ بيّنٍ في مداواة أوجاع الجوف، وسعى بعض الأطباء إلى أن يعرف ماهية هذا الدواء، والموادّ التي يتركّب منها، بعدما اشتروا منه شربة، وأخذوا في تحليلها، لكنّهم قصّروا عن التأكّد من فهم تركيب موادّ هذا المعجون، فنهضوا إلى الطبيب الحرّاني، وقدَّمُوا له ما توصّلوا إليه، وطلبوا منه تصويبهم أو تسديدهم فيما بلغوه من العلم، فاستعرض كتابهم وأشاد بعملهم وأنهم أتقنوا التركيب، غير أنهم لم يصيبوا في موازينه، فعرّفهم بها وأشركهم في علمه، فعمَّ نفع هذا الدواء بلاد الأندلس[٤].

ثانيًا: الحذق:

صفة الحِذْق والحَذاقة: هي المهارة فِي كُلِّ عَمَلٍ، حذق الشيءَ يحذقه[٥]. والطبيب الحاذق هو من له معرفة في الطبّ، ويمكن أن يعبّر عن هذه الصفة بأهلية الطبيب أو كفاءته أو جدارته[٦].

(١) ابن رومان: لم تذكر المصادر تاريخ وفاته، عاصر الخليفتين الناصر لدين الله (٣٠٠-٣٥٠هـ/ ٩١٢-٩٦١م) والحكم المستنصر (٣٥٠-٣٦٦/ ٩٦١-٩٧٦م). ابن جلجل، طبقات الأطباء، ص٩٦.

(٢) قرطبة (Cordove): قاعدة الأندلس وأم مدائنها، تقع جنوبي الأندلس على الضفة الغربية لنهر الوادي الكبير، وهي عاصمة ملك بني أمية، دام الحكم الإسلامي فيها خمسة قرون، حتى سقطت بيد الملك القشتالي فرناندو الثالث سنة ٦٣٣هـ/ ١٢٣٦م، من أشهر معالمها التاريخية الإسلامية وآثارها الباقية اليوم جامع قرطبة، الذي كان يعرَف بـ"الجامع الكبير"، ومدينة الزهراء وأسوارها القديمة وحماماتها العربية. الحموي، معجم البلدان، ج٤، ص٣٢٤-٣٢٥؛ الحميري، الروض المعطار، ص٤٥٦ – ٤٥٨؛ مؤنس، رحلة الأندلس، ص١٠٥-١٠٩.

(٣) ابن جلجل، طبقات الأطباء، ص٩٦.

(٤) ابن جلجل، طبقات الأطباء، ص٩٤، ٩٥؛ ابن أبي أصيبعة، طبقات الأطباء، ص٤٨٧.

(٥) ابن منظور، لسان العرب، ج١٠، ص٤٠.

(٦) الحارثي، محمد بن مرعي، "الصفات المعتبرة في الطبيب للأخذ بقوله في مسائل العبادات: دراسة فقهية"، مجلة الشريعة والقانون، ع١٢، (١٤٢٩هـ/ ٢٠٠٨م)، ص١٦٥.

فمهنة الطبّ من المهن التي تستوجب من صاحبها أن يمتلك مهارةً فائقةً، ويكون حاذقًا في فحص مرضاه ومداواتهم، وتنجم هذه المهارة الطبية عن إدراك الأطباء لأهمية مهنتهم وما يترتّب على فعلهم من صون للأرواح أو تلفها، لذلك حرص أطباء الأندلس على طلب العلم وتعلّم الطبّ.

وقد أوردت كتب التراجم كثيرًا من سير هؤلاء العلماء الذين بلغوا الغاية في علوّ الهمّة وبذل غاية التفاني في سبيل تحصيل علومهم الطبية، فشدّوا الرحال داخل الأندلس وخارجها، وكذلك تحلّقوا حول مشايخهم من الأطباء ومعلّميهم مستمعين لهم ومشاهدين لتجاربهم، مجرّبين وفاحصين ومدوّنين، حتى بلغوا مكانة رفيعة ومنزلة سنيّة، بما حازوا من معارف وما ألّفوه من مصنّفات طبية، وما قدّموه للبشرية من علوم وتجارب وأدوية وعلاجات(١).

وارتبط نجاح الأطباء وتفوّقهم بمكانتهم، وتوافد الطلاب عليهم، فهذا الطبيب محمد بن عبدون العذري الجبلي (ت٣٦١هـ/ ٩٧١م) امتدحه أحد الأطباء حينما قدِم إلى قرطبة لتعلُّم صناعة الطبّ، فقال إنه لم يلقَ في قرطبة أحدًا يجاري الطبيب الجبلي في صناعة الطبّ، ولا يجاريه في ضبطها وحسن دربته فيها وإحكامه لغوامضها(٢). ولم يخلُ الأمر من وجود بعض الأطباء الذي بذلوا جهدًا في تعلّم الطبّ وتوسّعوا في طلبه، ولكنّهم لم يحذقوا، ولم يجيدوا العلاج أو التطبيب، مثل سعيد بن محمد الطليطلي "ابن البغونش" (ت٤٤٤هـ/ ١٠٥٢م)، فعلى الرغم من تتلمذه على أبرز الأطباء، كابن وافد (ت٤٦٧هـ/ ١٠٧٤م)، وابن جلجل (ت بعد ٣٨٤هـ/ ٩٩٤م)، وغيرهم من الأطباء. إلا أنه لم تكن له دربة بعلاج المرضى، ولا طبيعة نافذة في فهم الأمراض(٣).

والحذق صفة نَعَت بها علماءُ التراجمِ الأطبّاءَ ممن بلغ الرتبة العالية، ونال المنزلة الرفيعة من المهارة والإتقان في الصنعة، وممن اشتملت تراجمهم من الأطباء على هذه الصفة الطبيب أبو مروان بن زهر، وابنه أبو العلاء زهر بن عبد الملك، فذكر أنهما كانا طبيبين خبيرين بأعمال الصنعة مشهورين بالحذق، وقد كانت لهما جهودٌ بارزةٌ في مجال العلوم الطبية(٤)، وكذلك نُعِتَ الطبيبُ

(١) ابن جلجل، طبقات الأطباء، ص١٠٧، ١١٢، ١١٥؛ ابن أبي أصيبعة، طبقات الأطباء، ص٤٨٥-٤٨٩، ٤٩١-٤٩٥، ٤٩٧-٥٠١.

(٢) ابن صاعد، طبقات الأمم، ص٨١؛ ابن أبي أصيبعة، طبقات الأطباء، ص٤٩٣.

(٣) ابن صاعد، طبقات الأمم، ص٨٣؛ ابن أبي أصيبعة، طبقات الأطباء، ص٤٩٥، ٤٩٦.

(٤) ابن أبي أصيبعة، طبقات الأطباء، ص٥١٧.

حمدين بن أبان[١]، بأنه طبيبٌ مجرّبٌ حاذقٌ[٢]، وأيضًا عدَّ الطبيب سعيد بن عبدالرحمن بن عبدربّه (ت٣٤٢هـ/ ٩٥٣م) من حذّاق الأطباء وأشهرهم[٣]، إضافة إلى الطبيب يحيى بن إسحاق[٤]، الذي كان نبيلًا حاذقًا بيده[٥].

وحذق الطبيب من الشروط الهامة لقَبول قوله في العبادات والأحكام، إذ يجب أن يكون عارفًا بمهنته الطبية وتخصصه الذي يمارسه، فإن لم يكن حاذقًا لم يقبل قولُه ولا حكمُه[٦].

ثالثًا: الشمائل الحميدة:

كانت الأخلاق الحميدة هي السمة البارزة لأطباء الأندلس؛ وانعكس ذلك على تعاملهم مع مرضاهم وممارستهم لأعمالهم الطبية، وقد برز ذلك في تراجم عدد من العلماء، كالطبيب أبي حفص عمر بن بريق[٧] الذي وُصِفَ بالنبل لرفعة أخلاقه، كما ذُكِرَ الطبيب أصبغ بن يحيى[٨] أنه ذو حرمة وجاهٍ، مقبول الشهادة، معظّم عند الرؤساء، كذلك وصف الطبيب محمد بن تمليخ (ت٣٦١هـ/

(١) حمدين: عاش في أيام الأمير محمد بن عبدالرحمن الأموي (٢٣٨-٢٧٣هـ/ ٨٥٢-٨٨٦م). ابن أبي أصيبعة، طبقات الأطباء، ص٤٨٥.

(٢) ابن جلجل، طبقات الأطباء، ص٩٣.

(٣) ابن صاعد، طبقات الأمم، ص٧٨؛ القاضي عياض، أبو الفضل عياض بن موسى اليحصبي (ت٥٤٤هـ/ ١١٤٩م)، ترتيب المدارك وتقريب المسالك، تحقيق: محمد بن شريفة، ط١، المغرب، مطبعة فضالة، ١٤٠١- ١٤٠٣هـ/ ١٩٨١-١٩٨٣م، ج٦، ص١٤١.

(٤) يحيى بن إسحاق: لم تذكر المصادر تاريخ وفاته غير أنه استوزر للخليفة الناصر. ابن أبي أصيبعة، طبقات الأطباء، ص٤٨٨.

(٥) ابن جلجل، طبقات الأطباء، ص١٠٠.

(٦) ا ابن نجيم المصري، زين الدين بن إبراهيم بن محمد (ت ٩٧٠هـ/١٥٦٣م) البحر الرائق شرح كنز الدقائق، ط٢، الرياض، دار الكتاب الإسلامي، د.ت، ج٢، ص٣٠٧؛ لحارثي، الصفات المعتبرة في الطبيب، ص١٦٥.

(٧) ابن بريق: لم تذكر المصادر تاريخ وفاته، وخدم في دولة الخليفة الناصر لدين الله الذي قدمه، غير أنه لم يطل عمره. ابن صاعد، طبقات الأمم، ص٧٩، ٨٠ ؛ ابن أبي أصيبعة، طبقات الأطباء، ص٤٩٠، ٤٩١.

(٨) أصبغ بن يحيى: لم تذكر المصادر تاريخ وفاته، غير أنه خدم في دولة الخليفة الناصر. ابن أبي أصيبعة، طبقات الأطباء، ص٤٩١.

٩٧١م) بأنه كان رصينًا ذا وقار، مؤتمنًا على تفريق الصدقات[١]، وأيضًا الطبيب ابن الرومية (ت٦٣٧هـ/ ١٢٣٩م)، الذي اتّصف بأنه قد شرّف نفسه بالفضائل[٢].

واتّسم أطباء الأندلس بعدد من الأخلاق الحميدة، من أبرزها الأمانة، فظهرت في مداواتهم مرضاهم، وسترهم عوراتهم، وكذلك التحلّي بالنزاهة، وعدم الخوض فيما قد يسيء للمريض، وقد تجلّت مكانة هذا الأخلاق في المنزلة التي تبوأها هؤلاء الأطباء عند الخاصة والعامة. فقد حظي الطبيب يحيى بن إسحق بثقة الخليفة الناصر لدين الله[٣]، فجعله مشرفًا على أهل دُوره من الكرائم والخدّام[٤]. وكذلك تحلّى الطبيب أحمد بن يونس الحرّاني بالأخلاق الرفيعة، وكان موضع ثقة عند الخليفة الحكم المستنصر، فكان أمينًا ومؤتمنًا، حتى بلغ من منزلته عنده أنه كان يطّلع على نساء الخليفة وكرائمه، باعتبار مكانته الرفيعة تلك[٥]، وكذلك بلغ الطبيب أبو بكر أحمد بن جابر[٦] منزلةً رفيعةً، لما عرف به من الحلم والعفة، مما جعله مؤتمنًا عند الخليفة الحكم المستنصر، وذا وجاهة عند أولاد الناصر جميعًا بعد ذلك، فكانوا يجلّونه ويرفعون منزلته[٧]، وكذلك بلغ أحمد بن محمد بن مفرج، الشهير بابن الرومية، شهرةً واسعةً لما عرف به من أمانة وحبّ للخير وإقبال عليه، إضافة إلى براعته في الطبّ وعلومه، فتوافد عليه أهل إشبيلية ليطبّبهم في دكانه [صيدليته]، ويكتب لهم الوصفات، ويقدّر لهم الأدوية من الأعشاب الطبية التي برع في دراستها وعرف خصائصها[٨].

كما أن الصدق أيضًا من أهمّ الصفات التي يجب أن يتّصف بها الطبيب، لارتباطه بثقة المرضى في معالجتهم فيطمئنون على أرواحهم حينما يجدونه صادقًا في قوله وفعله ومعاملته لمرضاه وتشخيصه

(١) ابن جلجل، طبقات الأطباء، ص١٠٧، ١٠٨؛ ابن صاعد، طبقات الأمم، ص٨٠.
(٢) ابن أبي أصيبعة، طبقات الأطباء، ج٢، ص٥٣٨.
(٣) عبدالرحمن بن محمد: الناصر لدين الله الأموي، أول من أعلن الخلافة الأموية، يعدّ عصره من العصور الذهبية للدولة الأموية في الأندلس، استمر حكمه خمسين عامًا (٣٠٠-٣٥٠هـ/ ٩١٢-٩٦١م). ابن الخطيب، أعمال الأعلام، ص٣٠- ٣٢.
(٤) ابن أبي أصيبعة، طبقات الأطباء، ص٤٨٨.
(٥) ابن جلجل، طبقات الأطباء، ص١١٣.
(٦) ابن جابر: لم تذكر المصادر تاريخ وفاته، غير أنه خدم الحكم المستنصر وصدرًا من دولة هشام المؤيد. ابن أبي أصيبعة، طبقات الأطباء، ص٤٩٢.
(٧) ابن جلجل، طبقات الأطباء، ص١١٠.
(٨) ابن أبي أصيبعة، طبقات الأطباء، ص٥٣٨.

لأمراضهم وصرفه لأدويتهم، وهو في ذلك مستشعرٌ مسؤولية مهنته وقيم الإسلام التي تلزمه بهذا الخلق النبيل(١).

وكذلك كان لين القول والفعل والرحمة والتواضع مما تحلّى به أطباء الأندلس، فكانت هذه الأخلاق الإسلامية سببًا في بثّ الطمأنينة والأمان في نفوس المرضى، مما خفف عنهم آلامهم وما أثقل كواهلهم من التعب والوجع، فقد قال ﷺ: "ما دخل الرفق في شيء إلا زانه، ولا نزع من شيء إلا شانه"(٢). ومن ذلك ما عرف عن الطبيب أبي جعفر أحمد بن جريج الذهبي (ت٦٠٠هـ/ ١٢٠٣م) أنه ممن أجاد في مهنته، وكان حَسَن التأني والرفق بالمرضى في أعمال الطبّ، من الفحص والتشخيص والعلاج، لذلك عدّ من جملة الفضلاء في هذه الصناعة(٣).

رابعًا: التعاون مع الأطباء:

تعدّ علاقة الأطباء فيما بينهم من أسمى العلاقات في المجال الصحيّ، وتقوم هذه العلاقة على التعاون والتشاور، وبذل المنفعة في سبيل تحقيق الغاية الطبية، وهي: "جلب العافية ودفع المرض"، وقد استمدّت هذه العلاقة طبيعتها من تعاليم الشريعة الإسلامية التي تحثّ على أن الأمة كالجسد الواحد الذي يتداعى بالحمى والسهر متى ما أصيب عضو منه بالمرض. كذلك اتّسمت العلاقة بين أطباء الأندلس بالاحترام والتقدير وعدم التعالي، وتجنّب الغيبة والتجريح والدسائس(٤)، إضافة إلى التعاون التعليمي الطبي، ومن نماذجه تشارُك الأطباء في تصنيف المؤلفات الطبية، مثل كتاب "التجربتين على أدوية ابن وافد"، الذي ألفه أبو بكر بن باجة (ت٥٣٣هـ/ ١١٣٨م) وأبو الحسن سفيان(٥).

(١) ابن أبي أصيبعة، طبقات الأطباء، ص٥٢٣، ٥٣٦؛ ابن الحاج الفاسي، المدخل، ج٤، ص١٣٥، ١٣٦.
(٢) مسلم، صحيح مسلم، ج٢، ص١٢٠٣، الحديث رقم ٢٥٩٤.
(٣) ابن أبي أصيبعة: طبقات الأطباء، ص٥٣٧.
(٤) الحاج، محمود، "السلوك الطبي للأطباء العرب والمسلمين"، مجلة المجمع العلمي العراقي، ع٢، (١٤٠٢هـ/ ١٩٨٣م)، ص١٥٣.
(٥) ابن أبي أصيبعة، طبقات الأطباء، ص٥١٧.

وأيضًا شاع عن أسرة بني زهر، أنهم كانوا يتشاركون ويتشاورون فيما يعرض عليهم من مسائل الطب وأحواله، كالنظر في المحاليل والقوارير، وصناعة بعض المعاجين، وتركيب بعض الأدوية؛ مما كان له أكبر الأثر في نفع المرضى وعلاجهم(١).

إضافة إلى تصنيف الأطباء المؤلفاتِ الطبيةَ التي ناقشوا فيها أفكار بعض الأطباء الذين خالفوهم في طرحهم وما جاء عنهم، فقد أظهر ذلك مدى استشعار أطباء الأندلس مسؤوليتهم الطبية تجاه العلم وتلاميذهم، فعقّبوا على آراء أولئك الأطباء وفق ما استجدّ من تجارب ودراسات، فظهر تفوّقهم النقديّ الطبيّ، مثل ما فعل الطبيب أبو العلاء عبدالملك بن زهر، حينما عارض ابن سينا (ت٤٢٨هـ/ ١٠٣٧م) في بعض ما جاء عنه في كتابه "القانون"، وألف في هذا الصدد مقالة في الردّ على أبي علي بن سينا، وقدّمها لابنه مروان بن عبد الملك بن زهر(٢)، كما ألف أبو مروان عبدالملك بن زهر لابنه أبي بكر كتابي "الزينة والتذكرة"، وهو خاصّ بذكر ما يجب في أول ما يصاب العليل من المرض، وأيضًا صنّف رسالةً بعث بها إلى بعض أطباء إشبيلية تتناول بيان علتي "البرص والبهاق"(٣)، كما تعاون الطبيبان أبو الوليد بن رشد وأبو مروان بن زهر في تأليف كتابين طبيين يكمّل أحدهما الآخر، وهما غاية لمن يريد أن يمتهن الطب، حيث ألّف ابن رشد كتاب "الكليات"(٤)، وشرح فيه الأمراض بكلياتها، كما ألّف ابن زهر كتابه "التيسير في المداواة والتدبير"، وجعله مفصّلًا في الأمراض والعلامات والعلاجات، وقد أشار ابن رشد إلى كتاب التيسير لمن غايته التحصيل العلمي الطبي(٥).

كما سعى الأطباء إلى صقل مواهب تلاميذهم الطبية واستحضار علومهم النظرية إلى ميدان التطبيق والمزاولة، لإكسابهم الخبرة والمهارة، فسمحوا لهم بمرافقتهم، وجعلوهم معاونين لهم، يتعلّمون وينظرون معهم في شؤون مرضاهم وطرق علاجهم، فقد لازم الطبيب أبو محمد عبدالملك الشذوني(٦)،

(١) ابن زهر، التيسير، ص١٦٦؛ ابن أبي أصيبعة: طبقات الأطباء، ص٥٢٢، ٥٢٩.
(٢) ابن أبي أصيبعة، طبقات الأطباء، ص٥١٩.
(٣) ابن أبي أصيبعة، طبقات الأطباء، ص٥٢١.
(٤) تحقيق: سعيد سيبان وآخرون، ط١، مصر، المكتبة العربية، ١٤١٠هـ/ ١٩٨٩م.
(٥) ابن رشد، الكليات، ص١٩٧؛ ابن أبي أصيبعة، طبقات الأطباء، ص٥٢١.
(٦) الشذوني: خدم بالطب في دولة الناصر، وتوفي في إشبيلية في دولة الحكم المستنصر. ابن أبي أصيبعة، طبقات الأطباء، ص٥٣٥.

أستاذَه الطبيب أبو مروان عبدالملك بن زهر في إشبيلية، وأخذ عنه مدّة طويلة، وباشر معه أعمال الطبابة، حتى غدا مشهورًا بالعلم والطبّ[١]، وكذلك الطبيب أبو عبدالله محمد بن سحنون الندرومي (ت بعد ٦٣٤هـ/ ١٢٣٧م)، الذي تعلّم على يدي الطبيبين أبي الوليد ابن رشد، وأبي الحجاج يوسف بن موراطير[٢]، فاشتغل معهما في إشبيلية حتى حذق صناعة الطبّ، وبلغ فيه الغاية حتى أنه خدم في قصور الحكام بعدها[٣].

خامسًا: حسن التطبيب:

قال تعالى: ﴿وَأَحۡسِنُوٓاْۛ إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلۡمُحۡسِنِينَ ١٩٥﴾ [البقرة: ٩٥]، ومن الإحسان إجادة العمل، وكلما كان الطبيب متقنًا لعمله كان هذا دليلًا على أهليته وجدارته لممارسة مهنة الطب، إذ إن الطبيب ملزم بإتقان الفحص والتشخيص والعلاج، وقد كان من التوجيهات التي عرفت عن الطبيب ابن باجة قوله: "حَسِّنْ عملَك تفزْ بخير من الله سبحانه"[٤].

وبرز من خلال تراجم أطباء الأندلس مهارتهم الطبية في الفحص والتشخيص الطبيّ وحسن مداواتهم، ومن ذلك أن أبا العلاء زهر بن عبدالملك كانت له نوادر في فحص المرضى ومعرفة أحوالهم، وما يجدونه من الآلام من غير أن يستخبرهم، عن ذلك بل بنظره إلى قواريرهم، أو عندما يحسّ نبضهم[٥]، كما أن الطبيب أبا الحكم غلندوا الإشبيلي (٥٨٧هـ/ ١١٩١م) عُرِف بدقة فحصه وإتقانه في تشخيص ما يعتري رواده من أمراض[٦]، وكذلك كان الطبيب ابن الأصمّ[٧]، وهو ممن ذاعت شهرته ومقدرته في إشبيلية على تشخيص الأمراض من خلال دقة فحصه فكان ينظر إلى

(١) ابن أبي أصيبعة، طبقات الأطباء، ص٥٣٥.
(٢) ابن موراطير: خدم خلفاء الدولة الموحدية وتوفي بمراكش. ابن أبي أصيبعة، طبقات الأطباء، ص٥٣٣، ٥٣٤.
(٣) ابن أبي أصيبعة، طبقات الأطباء، ص٥٣٧.
(٤) ابن أبي أصيبعة، طبقات الأطباء، ص٥١٦.
(٥) ابن أبي أصيبعة، طبقات الأطباء، ص٥١٧.
(٦) ابن أبي أصيبعة، طبقات الأطباء، ص٥٣٤.
(٧) ابن الأصمّ: لم تذكر المصادر له ترجمة حسبما اطلعت عليه الباحثة سوى ماجاء عند ابن أبي أصيبعة دون ذكرٍ لاسمه وتاريخ وفاته، طبقات الأطباء، ص٥٣٨، ٥٣٩.

قوارير المرضى فيشخّص أمراضهم وما يشتكونه من علل، ويستدلّ كذلك على ما تناولوه من الأغذية وما أثّر فيهم[١].

وكذلك كان للطبيبين ابن خاتمة (ت٧٧٠هـ/ ١٣٦٩م) وابن الخطيب (ت٧٧٦هـ/ ١٣٧٤م) جهود طبية باهرة في أزمنة الوباء، إذ إن براعتهم الطبية التي اعتمدت على دقّة الفحص والتشخيص العلمي القائم على الملاحظة والتجربة، قادت إلى سبق إسلاميّ علميّ في بيان أعراض مرض الطاعون وسبل انتقاله بالعدوى، إلى جانب التفريق بين الطاعون والبثور الوبائية الأخرى[٢].

ومما يذكَر في تشخيص العلل وتفوّق بعض أطباء الأندلس في دقائق العلم الذي ينظرون فيه أنه حضر جماعة من الأطباء لدى أحد الوزراء، وقد عمّت القروح بدن ولده، وكان فيهم الطبيب محمد بن فتح الشهير بطملون[٣]، فاستخبرهم الوزير أمر هذه العلة، فأخذ الأطباء يشرحون ويعلّلون سبب هذه القروح، فلما طلب من الطبيب طملون الحديث ذكر أن لديه مرهمًا يشفي هذا القرح من يومه، فطليت القروح بالمرهم الذي وصفه الطبيب، فجفّت القروح وبرئ المريض من ليلته، فوصله الوزير بخمسين دينارًا وكساه، وانصرف الأطباء غيره دون شيء[٤].

ومن حسن تطبيب الطبيب أن يكون ماهرًا في العلاج، سواء بالأدوية الغذائية، أو بالأدوية المفردة، أو المركّبة، كما يجب أن يكون معتمدًا في أوليته على الأغذية دون الأدوية، وأن تسبق الأدوية المفردة الأدوية المركّبة، وهذا ما نادى به جلّ أطباء الأندلس[٥]، كما نادَوْا بضرورة أن يكون الطبيب ملمًّا بطبائع الأغذية والأشربة، فيعرف أمزاجها وجوهرها وسائر حالاتها، وأن يكون أيضًا ملمًّا بطبائع الأبدان، ليدبّر كل بدن بما يوافقه من غذاء ودواء في حال الصحة والمرض[٦]. فلم يكن

(١) ابن أبي أصيبعة، طبقات الأطباء، ص٥٣٨، ٥٣٩.

(٢) حسن، محمد، ثلاث رسائل أندلسية في الطاعون الجارف، ط١، تونس، مطبعة الشرق، ١٤٣٤هـ/ ٢٠١٣م، ص٦٥-٦٩.

(٣) طملون: عاش في أيام الخليفة الناصر. ابن جلجل، طبقات الأطباء، ص٩٩.

(٤) ابن جلجل، طبقات الأطباء، ص٩٩.

(٥) الزهراوي، أبو القاسم خلف بن عباس (ت بعد سنة ٤٠٠هـ/ ١٠١٣م)، التصريف لمن عجز عن التأليف (المقالة الأولى)، (جزء من كتاب الطب والأطباء في الأندلس الإسلامية)، تحقيق وشرح: محمد العربي، ط١، بيروت، دار الغرب الإسلامي، ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨م، ج١، ص١٤١؛ ابن رشد، الكليات، ص٣٠١؛ بن أبي أصيبعة، طبقات الأطباء، ص٥١٩.

(٦) ابن بكلارش، يونس بن إسحاق (ت٥٠٠هـ/ ١١٠٧م)، المستعيني، تحقيق: محمد العربي، ط١، بيروت، دار الغرب

الطبيب ابن وافد الأندلسي يرى التداوي بالأدوية، ما أمكن التداوي بالأغذية، أو كان قريبًا منها، فإذا دعت الضرورة للأدوية فلا يرى التداوي بمركّبها ما وصل إلى التداوي بمفردها، فإن اضطرّ إلى المركّب منها لم يكثِر التركيبَ، بل اقتصر على أقل ما يمكنه منه[١].

وكذلك كان للطبيب أبي عثمان سعيد بن عبد الرحمن ابن عبدربه مذهبٌ خاصٌّ في تركيب الأدوية ومداواة الحمّيات، حيث يخلط بالمبرّدات شيئًا من الحوار، وله في ذلك صنع جميل وعجيب، وتبعه في ذلك حذّاق الأطباء[٢]، كما أن الأطباء عمدوا إلى تحسين طعوم الأدوية وحجب مرارتها بتحليتها، بعجنها ومزجها بالورود والعسل والسكر، ما أمكن[٣].

وقد عني أطباء الأندلس بتجويد صنعتهم الطبية ومعالجاتهم للمرضى، حتى تضمّنت تراجمهم كثيرًا من التحليات التي دلّت على تقدّمهم ونبوغهم في العلاج والدواء، فقد وُصِف الطبيب أبو مروان بن زهر بـ"أنه حسن المعالجة، قد ذاع ذكره في الأندلس وغيرها من البلاد...، ولم يكن في زمانه من يماثله في مزاولة أعمال صناعة الطب"[٤]. وكذلك كان الطبيب أبو مروان عبد الملك بن قبلال[٥] جيّدَ النظر في الطبّ حسن العلاج[٦]. وأيضًا كان الطبيب أبو جعفر أحمد بن سابق[٧] فاضلًا ذكيًّا جيّد النظر حسن العلاج موصوفًا بالعلم[٨]. وقد اشتهر الطبيب أبو الحسن عبد الرحمن بن خلف الدارميّ بتلطّفه بمرضاه وتخفيف معاناتهم، وقيل في حسن تدبيره وعلاجه: "كانت له عبارة

الإسلامي، ١٤١١هـ/ ١٩٩٠م، ص٣٠٥، ٣٣٠؛ الغافقي، محمد بن قسوم (ت٥٦٠هـ/ ١١٦٥م)، المرشد في طبّ العين، تحقيق: حسن علي، ط١، بيروت، معهد الإنماء العربي، ١٤٠٧هـ/ ١٩٨٧م، ص١٠٧.

(١) ابن صاعد، طبقات الأمم، ص٨٣، ٨٤؛ ابن أبي أصيبعة، طبقات الأطباء، ص٤٩٦.

(٢) ابن أبي أصيبعة، طبقات الأطباء، ص٤٨٩؛ القاضي عياض، ترتيب المدارك، ج٦، ص١٤١، ١٤٢.

(٣) ابن زهر، التيسير، ص٢١٧؛ ابن رشد، الكليات، ص٣٠٨؛ ابن خلصون، الأغذية، ص٣٨.

(٤) ابن أبي أصيبعة، طبقات الأطباء، ص٥١٩.

(٥) ابن قبلال: خدم في دولة الخليفة الموحدي أبي يوسف يعقوب المنصور، وتوفي في عهد ابنه أبي عبدالله محمد الناصر. ابن أبي أصيبعة، طبقات الأطباء، ص٥٣٤.

(٦) ابن أبي أصيبعة، طبقات الأطباء، ص٥٣٤.

(٧) ابن سابق: خدم في دولة الخليفة الموحدي الناصر، وتوفي في دولة ابنه المستنصر. ابن أبي أصيبعة، طبقات الأطباء، ص٥٣٧.

(٨) ابن أبي أصيبعة، طبقات الأطباء، ص٥٣٧.

بالغة، وطبع فاضل في المعاناة، ومنزَع حسن في العلاج، وله تصريف في دروب من الأعمال اللطيفة والصناعات الدقيقة"(١).

ونقلت المؤلفات الطبيّة كثيرًا من الممارسات الطبية التي صوّرت رفق الأطباء بمرضاهم، واختيارهم أفضل الأساليب الطبية، التي تجنِّب المريض ضرر المضاعفات، وشدّة الألم. من ذلك أن ابن زهر حينما تحدّث عن ذكر علاج الشعرة التي تنقلب إلى داخل العين فتضرّها، فرأى أن يعالج ذلك بتحويل الجفن، وكيّ موضع الشعرة، وعلاجه بدم الخفّاش، إلا أنه فضّل استخدام أدوات أخرى كالقصب، وقرض جلد العين، وتبريد العين بماء الورد(٢).

المبحث الخامس: المسؤولية المهنية للطبيب:

أولًا: مسؤولية الطبيب عن الإضرار العمد:

إن تعمُّد الطبيب أن يضرَّ بالمريض ليس مما جرت به العادة، وليس مما جبلت عليه الظنون، إذ الأصل نفعُ المريض والرفق به، وقد قال الإمام النووي فيما قد يعدّ جنايةً من الطبيب، وتعدّيًا على الأرواح: "ولو قطع السلعة أو العضو المتآكل من المستقلّ قاطعٌ بغير إذنه فمات، لزمه القصاص، سواء فيه الإمام وغيره، لأنه متعدٍّ"(٣). وقال تعالى: ﴿وَلَكُمْ فِي ٱلْقِصَاصِ حَيَوٰةٌ يَـٰٓأُو۟لِى ٱلْأَلْبَـٰبِ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ ﴿١٧٩﴾﴾ [البقرة: ١٧٩].

وقد يقدِم الطبيب على جناية طبية حينما يمارس شيئًا من أعمال الطبّ كالجراحة، فيهلك المريض بسبب عدم إلمامه وإتقانه صناعة اليد، أو لغرور داخل نفسه، أدّى بمريضه إلى أن يعاني

(١) ابن أبي أصيبعة، طبقات الأطباء، ص٤٩٧.

(٢) وقد قال في ذلك: "رأى الأطباء أن يحوّل الجفنُ ويوضع على العين عجين يحجبها، ويُكوَى موضع الشعر بِمِرْوَدٍ ذهب. وأنا أكره ذلك وأجزع منه، وأرى أن نتفها واحدة في كلّ مرة، وصبّ دم الخفاش على العين، أعني على موضع الشعرة، علاجٌ كافٍ. وقد يقطَع شيء من الجلد الرقيق الذي على جفن العين، وتخاط الشقاق بأرقّ ما يكون من الحرير الإبريسم. وإن من صنّاع اليد من قد استنبط حيلة أخرى بديعة، وهي الجلدة الرقيقة، وتشقّ شظية من قصب وتدخل الجلدة المثناة في الشقّ وطرفا الشظية سَليمانِ من الشقّ، وتترك كذلك حتى تتعفّن تلك الجلدة المثناة وتسقط الشظية منها وقد التأم الخرق. ويجب أن تحذر من الإجحاف عند قرض الجلدة كيلا يعرض شتر، ويجب أن يكون قصدك في تبريد مزاج العين بماء الورد وشيافه، وبزهر الورد ضماد على خارج الأجفان وتلطيف الأغذية، فأجهدْ نفسك في ذلك". التيسير، ص٤٢.

(٣) النووي، أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف (ت٦٧٦هـ/ ١٢٧٧م)، روضة الطالبين وعمدة المفتين، تحقيق: زهير الشاويش، ط٣، بيروت، المكتب الإسلامي، ١٤١٢هـ/ ١٩٩١م، ج١٠، ص١٧٩.

ويموت، فقد أشرف الطبيب محمد بن أسلم الغافقي على طبيب يعالج بالكيّ، وقد جلس بين يديه مريض فكواه في رأسه حتى انكشف منه العظم بمقدار عدسة، فأمره الغافقي برفع الأداة، غير أن الطبيب لجَّ وعاود الكيَّ مستكبرًا، حتى ظهر من العظم مقدار قيراط، فمات الرجل بعد ثلاث(١).

كما أشار ابن حزم القرطبي إلى أن من صور الجنايات في الأنفس هو ترك الطبيب للجنين في بطن أمه المتوفّاة، وهو قد تجاوز الستة أشهر وصار يتحرّك، إذ يجب المبادرة وشقّ بطن الأم وإخراج الجنين، وتركه عمدًا حتى يموت، وهو يعدّ من قتل النفس التي حرّم الله(٢).

وتعدّ المعالجة بالسموم مما يتنافى وأخلاقيات مهنة الطبّ، كما تعدّ من صور التعدّي ومخالفة المواثيق والعهود الطبية التي قطعها الأطباء على أنفسهم حين مزاولتهم مهنةَ الطبّ، فمن الواجب على الطبيب ألّا يصف شيئًا من السموم والأدوية القاتلة للمرضى، ولا يذكرها البتة، بل إن استعمالها منقصة للصحة(٣)، كما يذكر الأطباء أن المداواة بالمسهّلات ضربٌ من ضروب الأضرار المتعمّد بالمريض، وعدّ من السمّ والقتل العمد للمريض(٤)، ويقول ابن زهر في شناعة أمرها: "وأقسم لك بالله إني ما سقيت دواءً قطُّ مسهِلا إلا واشتغل بالي قبله بأيام؛ فإنما هي سموم، وكيف حال مدبّر السمّ وساقيه لطلب المنفعة به؟ وليس إلا التحفّظ والرجوع إلى الله تعالى بالدعاء والتوفيق والإخلاص"(٥).

كما عرض لابن زهر امتحان شاقّ في هذا الصدد، فقد أجبره أحد أرباب السلطة على أن يصنع له سمًّا، لكنّه حاول أن يتملّص منه حتى لا يستخدَم هذا السمّ في قتل بريء أو إيذائه(٦).

---

(١) الغافقي، المرشد في طبّ العيون، ص٣٢٨.

(٢) ابن حزم الأندلسي، أبو محمد علي بن أحمد (ت٤٥٦هـ/ ١٠٦٥م)، المحلى بالآثار، تحقيق: عبدالغفار البنداري، بيروت، دار الفكر، د.ت، ج٣، ص٣٩٥، ٣٩٦.

(٣) الزهراوي، أبو القاسم خلف بن عباس (ت بعد سنة ٤٠٠هـ/ ١٠١٣م)، التصريف لمن عجز عن التأليف (مقالة جراحة الفم والأسنان)، تحقيق وشرح: عبدالله السعيد، ط١، عمان، وزارة الثقافة، ١٤٢١هـ/ ٢٠٠١م، ٢٥٤.

(٤) ابن زهر، أبو مروان عبدالملك ابن زهر الإيادي (ت٥٥٧هـ/ ١١٦٢م)، التذكرة، (جزء من كتاب الطب والأطباء في الأندلس الإسلامية)، تحقيق وشرح: محمد العربي، بيروت: دار الغرب الإسلامي، ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨م، ج١، ص٣٠٠؛ ابن رشد، الكليات، ص٢٨٣.

(٥) التذكرة، ص٣٠١، ٣٠٢.

(٦) يقول في ذلك: "ثم أعلن لي – أهلكه الله إن كان حيًّا – بأنه يريد سمًّا وحيًا لطيفًا، فقلت له: ووالله قد صدقته، إني لا

وكذلك عدَّ التداوي بالمركّبات التي تحتوي على الخمر من الإضرار المتعمّد، إذ إن آفات هذه الأدوية على المريض أكثر من نفعها، إلى جانب حرمتها، لذلك حذّر الأطباء من خلط الأدوية بالخمر، واستعاضوا عنها بالماء المغليّ بالعنب(١).

وعدّ الأطباء الغشَّ في تركيب الأدوية، والعلاج بالمركبات الفاسدة منها، من ضروب الإضرار المتعمّد، وهو مما شاع عند بعض الأطباء والصيادلة، فوجب زجرهم وردعهم بالعقوبات، لذلك شنّع الأطباء على مرتكبي ذلك الفعل، وحذّروا منهم(٢). فيذكر ابن زهر هذا الأمر ويبيّنه بمثال ملخّصه أن الطبيب ربما وصف للمرض شراب الورد، ولكن صيدلانيًّا غشّاشًا قد يعطيه سكرًا عقد منه بالماء شراب لا طعم للورد فيه، مثل شراب الأسطوخدوس(٣) وغيره، فيظنّ المريض أنه يشرب شراب الورد، أو شراب الأسطوخدوس، ولكنه يشرب السكّر والعسل وقد أزيلت رغوتهما، فلا ينتفع منهما بشيء. وينقل بعد ذلك عن والده عبارة مشهورة، تقول: "إذا صفا شراب الصيدلاني كدر دينه"، ويؤكّد أن الأشربة يجب أن تختبَر بطعمها، ويقول في ختام ذلك: "وبهذا السبب قلّ ما أفتي بشراب معلوم، وإنما أفتي بأدوية تطبخ على ما أكون أرسم"(٤).

ثانيًا: مسؤولية الطبيب عن الخطأ الطبي:

خطأ الطبيب: من صور مسؤولية الطبيب وموجبات عمله خطؤه في التشخيص أو العلاج، فعندما يقدِم على علاج مريضه بما قد يضرّه، فيشتدّ مرضه ويعاني الألم، أو يوقع به تلفًا عضويًّا،

أعرف شيئًا من ذلك، ولا طبيب من حيث إنه طبيب إلا ما انجرّ، له علمه بالعرض، وذلك يسير، فقال لي: وكيف وقد انكشفت إليك، فخشيت منه على دمي، فقلت له: انكشفتَ لمن لا يكشف سرَّكَ، ثم قلت له: انظرني في هذا الأمر حتى أطلبه في الكتب، ويتمّ غرضك إن قدر الله بتمامه، فقال لي: ومتى؟ فقلت له: نصف شهر، أجّلني في ذلك، وعزمت على الفرار بوجهي، وغلبني الأسف بقية يومي إلى أن أضحى اليوم الثاني جاءني رسوله، فمشيت إليه وأنا أظن أنما يريدني في ذلك، وقد مللت الحياة، فوجدت الرجل قد أخذه الله بقدرته ولطفه، وهو لا يَفْهَم ولا يُفْهِم بعسر، وشغله والحمد لله مرضه عني، فعالجته ونصحته على ما شرطه أبقراط، ووكلت أمري معه إلى الله، وبعد أيام من مرضه ذلك وهو مشغول بنفسه، أخرجه الله عن الموضع بقدرته، وكفاني شرّه، وأمن سربي، والحمد لله رب العالمين". التيسير، ص١٦٨، ١٦٩.

(١) التذكرة، ص٣٠٠؛ ابن أبي أصيبعة، طبقات الأطباء، ص٥٣٦.

(٢) الغافقي، المرشد في طب العيون، ص٢١٨.

(٣) الأسطوخدوس: هي عشبة مشروبها يخفّف من غير إفراط، ويقوّي المعدة والكبد وجميع الأعضاء، وينفع نفعًا بيّنًا من به استرخاء أو فالج أو خدر. ابن زهر، الأغذية، ص٧٢.

(٤) ابن زهر، التيسير، ص٣٠٧.

يكون الطبيب هو المسؤول، ويصبح ضامنًا لفعله[١]، ويحكم في ذلك الأطباء؛ هل ما فعله الطبيب من قبيل الخطأ والتفريط، أم هو من باب العَمْد. وفي ذلك قال الونشريسي: "يرجع ذلك إلى الثقات من أهل المعرفة بتلك الصنعة، فإن قالوا: مثل ذلك يكون من غير تفريط لم يضمَن، وإن قالوا: عن تفريط لأنه زاد في الوقيد، أو فرّط في التأخير ضمن"[٢].

على أن الطبيب ابن رشد الحفيد قد أفتى بوقوع الضمان على الطبيب في جميع الأحوال، لو كان مخطأ فتلزمه الدية[٣]. وأما ابن زهر فقال إن خطأ الطبيب وارد، ولكنه شنّع على من يبتدئ مهنته من الأطباء بالاعتماد في تشخيص العلاج وتركيب الأدوية على تخمينه ومهارته، دون الرجوع إلى أقوال العلماء السابقين وأساتذته في الطبّ وفي تركيب الأدوية، فيقول: "وربما غلط الطبيب – ومن المعصوم من الغلط؟! –... فتخيّل طبيبًا عادته في أدويته التلطُّف، وغلط في سبب العلّة، وطفّف في علاجه وهو غالط، أي بلية يجلب على المريض؟! وأي فضيحة يفضح نفسه؟! وحسب الطبيب أن تكون أدويته في أول الدرجة الأولى من مفرد أو مجموع يؤلفه"[٤].

من النوازل التي تضمّنت أخطاء الأطبّاء ما سُئِل عنه أحد القضاة عن رجل ضرب أصبع شخصٍ فقطعها فاشتدّ عليه الأمر وانتفخت يده وتساقط لحمها وظهر العظم، فلما عُرِضَ على الطبيب أمر بقطع يده، فأذن له، فقطعت يد المريض فمات، فالطبيب هنا ضامن إذا مات المريض مباشرة بعد قطع اليد[٥].

وما أوجبته الشريعة الإسلامية من ضمان على المخطئ ليس من العقوبات والمخالفات التي يأثَم بها الطبيب، إذا لم يهمل، إذ إن الخطأ هو من السهو الذي لا يمكن التحرُّز منه، وغاية الشريعة من إيقاع الضمان والتعويض على الطبيب هي الحفاظ على مصلحة المجتمع، والنأي بالناس عن إتلاف مهج بعضٍ أو التعدّي عليهم بدعوى الخطأ والتفريط. وقد لخّص ابن رشد الحكمَ الفقهيَّ المتعلّق بالمسؤولية الطبية حال الخطأ فقال: "وأما الطبيب وما أشبه إذا أخطأ في فعله وكان من أهل

(١) ابن رشد الحفيد، بداية المجتهد، ج٤، ص١٧.
(٢) الونشريسي، ج٨، ص٣٢٠.
(٣) ابن رشد الحفيد، ج٤، ص٤٠٠.
(٤) التذكرة، ص٢٩٠.
(٥) الونشريسي، المعيار المعرب، ج٣، ص٢٧٦.

المعرفة فلا شيء عليه في النفس، والدية على العاقلة[١] فيما فوق الثلث وفي ماله فيما دون الثلث، وإن لم يكن من أهل المعرفة فعليه الضرب والسجن والديه قيل في ماله وقيل على العاقلة"[٢].

وقد حرص أطباء الأندلس – ما أمكن – على تجنّب الوقوع في الخطأ والتثبّت، لاستشعارهم أهمية مهنتهم ومسؤوليتهم، فشاركوا الفقهاء في بيان بعض ما قد يلتبس ويوهم من الأحكام، فقد أشار الأطباء بضرورة التثبُّت في بعض حالات الوفاة، فيذكر أن الطبيب ابن رشد أفتى في إحدى النوازل باستحباب تأخير دفن ميّت الغرق مخافةَ أن يكون غمرَه الماء فلم تتبيّن حياته، وهو ما يعرَف عند الأطباء بـ"انطباق العروق"، حتى أنهم قالوا إن المسكوتين لا ينبغي دفنهم إلا بعد ثلاث[٣].

ثالثًا: مسؤولية الطبيب ومخالفة أصول المهنة:

يخضع العمل الطبيّ لقواعد علمية ثابتة قامت على دراسات وتجارب وفحص وتحليل، فمتى خالف الطبيب هذه القواعد التي درَج عليها العلماء واتّفقوا عليها، وخرج عن هذه الأصول الطبية، كان عمله هذا مخالفًا وجناية طبية تلزمه العقوبة، وبذلك شدّد الأطباء على ضرورة ألّا يشتغل بمهنة الطب إلا ذوو الخبرة ومن يملكون إجازاتِ طبيةً من معلميهم، بما شهدوا لهم من تمكُّنٍ وحذقٍ، إضافة إلى حيازتهم وثائق تحوي شهادة المرضى الذين عالجهم الطبيب ومدى كفاءته ومهارته، والأمراض التي عالجها[٤].

ومما يذكر في ذلك أن وفاة الفقيه عبد الله بن سعيد الأموي (ت٤٢٦هـ/ ١٠٣٥م) كانت بسبب خطأ أشار به أحد الجهّال من الأطباء، فقد أصيب برمد في عينيه، فأشير عليه بالفصد ففصد، والوقت حمّارة قيظ، فانهدّت قوّته، وفنيت رطوبته، ثم تسكّع في علّته ثلاثًا، ثم قضى نحبه[٥].

(١) العاقلة: العصبة، وهم القرابة من جهة الأب يعطون الدية للقتيل عند القتل الخطأ. ابن منظور، لسان العرب، ج١١، ص٤٦٠.

(٢) بداية المجتهد، ج٤، ص١٨.

(٣) ابن رشد الحفيد، بداية المجتهد، ج١، ٢٣٨، ٢٣٩؛ القربلياني، محمد بن علي (٧٦١هـ/١٣٢٢م)، الجراحة الصغرى (جزء من كتاب الطب والأطباء في الأندلس الإسلامية)، تحقيق وشرح: محمد العربي، ط١، بيروت، دار الغرب الإسلامي، ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨م، ص٥٢.

(٤) الدراجي، الطب في الأندلس من خلال وثيقة مخطوطة، ص٤٦٦.

(٥) ابن بشكوال، خلف بن عبدالملك الخزرجي (ت٥٧٨هـ/ ١١٨٢م)، الصلة، تحقيق: جلال الأسيوطي، ط١، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤٢٩هـ/ ٢٠٠٨م، ج١، ص٢٣٣، ٢٣٤.

وهذا الفعل مخالف لأصول المهنة وما اتّفق عليه الأطباء من أن الفصد يجب ألّا يكون في الأزمنة الحارّة، لأن ذلك مما يعرّض المريض للخطر(١)، كما ذكر الغافقي في علاج قروح السرطان أن بعض الحكماء يشير إلى أن تكوى القروح كيّةً واحدةً بليغةً في وسطها، غير أنه يحذّر من ذلك الفعل الذي يسفر عن قروح أشدّ للمريض، كما شاهد من وحي التجربة كثيرًا من أولئك المرضى الذين عانوا هذه المداواة الخاطئة، مبيّنًا أن الأفضل لمثل هذه القروح هو أن يكون الكيّ حول القرحة على هيئة دائرة، ومعالجتها على ما ذكر من أدوية حتى تبرأ بإذن الله(٢).

وكانت مخالفة بعض الأطباء لما عرف وثبت من أصول المهنة مدعاةً لإنكار رأيه وتفنيده من قبل أقرانه من المهنيين، من ذلك ما قضى به الطبيب أبو مروان عبد الملك بن زهر من منع ورود الحمامات، لاعتقاده أنها تعفّن الأجسام وتفسد الأمزجة، ففنّد الأطباء قوله وذكروا أنه رأي يخالفه فيه الأوائل والأواخر، ويشهد بخطئه الخواصّ والعوامّ، بل إنه إذا استعمل الحمّام على الترتيب الذي يجب، وبالتدريج الذي ينبغي، يكون رياضةً فاضلةً للجسم، ومهنةً نافعةً لتفتيحه للمسامّ وخروج السموم، وتلطيفه لما غلظ من الكيموسات(٣) التي تحدُث فيه(٤).

كما أن مداهنة بعض الأطباء لأصحاب السلطة، والخضوع لرغباتهم في طريقة تشخيص العلاج وصرف الدواء، من الأمور المخالفة لمسؤولية الطبيب، ومنافية لمواثيق مهنته، خاصّةً إن كان ذلك مما يؤدّي لهلكة المريض. فقد عرض لأحد رجال المرابطين مرض في أقدامه، فحضر لمداواته الطبيب ابن زهر، وأشار عليه بضرورة أن يتدخّل صانع يد فيزيل الأجراف السوداء من موضع قدميه، فعارض الأطباء ما أشار به ابن زهر، وادّعوا أنه مبغِض له، وأن علاجه بالأدوية يمكن إزالتها،

(١) ابن زهر، الأغذية، ص١٠٥. وقد ذكر ابن زهر في ذلك شروطًا هي: ألّا يفصد الشيخ الكبير، وأفضل الفصد في فصل الربيع لحكرة الأخلاط فيه، ولأن الربيع معتدل، والإكثار من استفراغ الدم خطأ، حيث يجب غلق شقّ العرق ثم إطلاقه بالتناوب، ويجب أن تطول مدة إغلاق الشق قبل إطلاقه، لكي يأمن المريض من أن تذبل روحه.

(٢) الغافقي، المرشد في طب العيون، ص٣١٩.

(٣) الكيموس: هي الأخلاط الأربعة: المرتان والبلغم والدم. ابن الخطيب، لسان الدين، الوصول لحفظ الصحة في الفصول، تحقيق ونشر: محمد العربي، الرباط، أكاديمية المملكة المغربية، ١٤٠٧هـ/ ١٩٨٧م، ج٢، ص١٣٤.

(٤) ابن صاعد، طبقات الأمم، ص٨٥؛ ابن أبي أصيبعة، طبقات الأطباء، ص٥١٧.

فكاد الرجل أن يضرب ابن زهر خضوعًا لوشاية أولئك الأطباء، الذين ألحقوا به الضرر لتدليسهم عليه في مرضه(١).

وقد حوت المؤلفات الطبية الأندلسية كثيرًا من التنبيهات التي فصّل فيها الأطباء وشاعت في عصورهم، ورأوا أنها من المخالفات التي يجب أن يحذَر منها الأطباء، وأن مخالفة أصول مهنة الطب والعمل بها مضرٌّ للطبيب وهلاك للمريض، من ذلك شيوع التداوي بالمسهلات وتناولها، وأن ذلك يجب أن يخضع لاشتراطات معيّنة للطبيب والمريض، كي لا يهلك المريض بمرضه، أو يتمادى اضطرابه بعلّته(٢)، وكذلك ما شاع عند أطباء اليونان في تدبير المواليد من ذرّ الملح على جسم المولود ليصلُب جلده، ويحتمل الهواء المحيط به، حيث خالف أطباء الأندلس ذلك، وذكروا أن الملح يلذع الطفل ويكويه، وربما أسهره، والطفل طريّ في ولادته لا يحتمل الألم ولا السهر، لذلك فالملح غير موافق لجسمه، ويظهر أن سواه أفضل كدهن حبّ البلوط، ففيه من التصليب الحاجة، وهو مع ذلك لا يلذع ولا يؤذي ولا يسهر، إلى جانب ذرّ مسحوق الحنّاء مع الريحان الممزوج ببعض الملح(٣).

كما انتقد الأطباء ما دأبت عليه العامة في تغذية الأطفال وإطعامهم ما يعسر هضمه على مِعَدِ الشبان، فضلًا عن غيرهم، مثل العصائد وأشباهها، فهذا يُوَلِّد التخم والجرب والقروح ومرض الأطفال، وموتهم حين ذلك(٤).

كما حرص الأطباء في مؤلفاتهم الطبية على الإشارة والتنبيه إلى بعض الأمراض الفتّاكة، التي يجب الحذر من علاجها لغلبة السبب وانتفاء البرء، محذّرين المتعلّمين من التطبُّب بما قد لا يكون منه فائدة، فيعجّل بهلكة المريض، أو قد يترتّب عليه شناعات قد تعوق المريض بقية حياته، من ذلك قول ابن زهر في قروح العين ونتوئها: "وليس كل نتوء من العنبيّ يقبل العلاج، فإذا كان

(١) التيسير، ص٢٥٠.
(٢) ابن زهر، الأغذية، ص١٠٧؛ التذكرة، ص٣٠١، ٣٠٢؛ الغافقي، المرشد في طب العيون، ص٢٤٧.
(٣) ابن زهر، الأغذية، ص١١٦، ١١٧؛ ابن خلصون، كتاب الأغذية، ص٦٤.
(٤) ابن زهر، الأغذية، ص ١١٧؛ ابن خلصون، كتاب الأغذية، ص٦٤.

كالمسمار لم يكن إلى علاجه سبيل، والكلام في الممتنع لا يجدي"[١]. كما ذكر القربلياني (ت٧٦١هـ/ ١٣٢٢م) أن الجروح النافذة داخل الرأس لا علاج لها إلا الموت[٢].

رابعًا: مسؤولية الطبيب والجهل بأصول المهنة:

عنيت المدرسة الطبية الأندلسية بضرورة الممارسة الطبية، وشدّدت في أن مزاولة الطب يجب أن تكون بعد دراسة ومعرفة وعلم، ومن تطبّب في المرضى فقد أقدم على ارتكاب جناية تستلزم عقوبته إن أخطأ، وقد أجمع علماء الأندلس ومفتوها على ضمان الطبيب الجاهل ما تسبّب فيه من إتلاف المهج والأنفس، فقال الفقيه الطبيب ابن رشد: "ولا خلاف أنه إذا لم يكن من أهل الطبّ أنه يضمن؛ لأنه متعدٍّ. وقد ورد في – ذلك مع الإجماع حديث عمرو بن شعيب عن أبيه عن جده، أن رسول الله ﷺ قال: «من تطبّب، ولم يعلم منه قبل ذلك الطبّ – فهو ضامن» "[٣]، وقد فصّل ابن رشد في ذلك فقال: "والطبيب وما أشبهه إذا أخطأ في فعله... وإن لم يكن من أهل المعرفة فعليه الضرب، والسجن، والدية، قيل في ماله وقيل على العاقلة"[٤].

ولذلك فقد حذّر أطباء الأندلس من المتطبّبين الجهال، أو الذين يدّعون المعرفة الطبية، وجلّ اشتغالهم بالطبّ يعتمد على القراءة والقياس دون التجربة والعمل باليد، وقد حذّر الزهراوي من أنه يجب ألّا يخوضَ في العمل باليد إلا الأطباء الحاذقون، ويكون عملهم في الجراحات التي تصحبها السلامة، أمّا الجراحات التي يكون فيها العَطَب فيجب الحذر منها وتجنُّبها، وذلك مدعاة للحزم والحيطة، والترفُّق بالمرضى، وعدم المساس بمهجهم، وأن من يغامر في ذلك ما هو إلّا من الأطباء الجهال معرّضًا بوصية جالينوس "ألّا تداووا مرض سوء فتسمّوا أطباء سوء"[٥].

(١) التيسير، ص٤٧؛ الغافقي، المرشد في طب العيون، ص٣١٨.
(٢) القربلياني، الجراحة الصغرى، ص٥٠.
(٣) ابن رشد الحفيد، بداية المجتهد، ج٤، ص٤٠٠.
(٤) بداية المجتهد، ج٤، ص١٨.
(٥) الزهراوي، التصريف (مقالة جراحة الفم والأسنان)، ص٢٥.

وقد أطلق عدد من الأطباء مسمّى "الأطباء الجهّال"[١] على مدّعي الطبّ، وأنه يجب التصدي لكلّ من لم تكن له بصارة بصناعة الطبّ[٢]. ومن هؤلاء الحجّامين المدّعين للطبابة وهم بعيدون عن معرفة قواعد الصنعة وأصولها، حتى أن بعضهم كان يتطبّب في المرضى حتى يملَّ فيترك المريضَ ويعرض عنه، فقد عرض للطبيب أبي الحسن علي بن محمد بن مسلم مريضٌ شكى له من سوء فعل حجّامي غرناطة[٣] به، بعدما عرض له وجع في يده فلمّا لم يقدروا على شفائه أعرضوا عنه، فعالجه الطبيب أبو الحسن فبرئ بإذن الله[٤]. كما شقَّ حجّامٌ مدّعٍ معرفةَ أصول المهنة عقدةً تحت إبط مريض لا تزال في بداية ظهورها ولم تنضج، فظلّ الدمُ ينبعث منها حتى غُشِيَ عليه، وانحلّ قلبه فمات من ساعته[٥].

كما حثَّ الأطباءُ المحتسبينَ على ضرورة تتبُّع كلِّ من يدّعي الطبَّ أو يداوي بالأعشاب، دون علم وسابق معرفة، وفي ذلك يقول الطبيب الشقوري: "أنه على أهل الدين والعقل ممن أسند إليه أمر من أمور المسلمين أن يمنع أهل الجهل والإقدام من مضرّة المسلمين بإعطاء الأدوية دون مشورة الأطباء، واستعمال الفصدِ كذلك، فإنه متلِفٌ إلا لمعنى، ﴿مَن قَتَلَ نَفْسًۢا بِغَيْرِ نَفْسٍ أَوْ فَسَادٍ فِى ٱلْأَرْضِ فَكَأَنَّمَا قَتَلَ ٱلنَّاسَ جَمِيعًا﴾ [المائدة: ٣٢] "[٦]، وقد التزم المحتسبون بتلك التوصيات وما أشار به الأطباء من ضرورة قصر المهنة على أهل الاختصاص وأصحاب الصلاحية؛ فأوكل إلى المحتسب ومعاونه (الأمين) أن يقفا على دكاكين الأطباء والعشّابين، فينظرا في صناعتهم،

(١) القربلياني، الجراحة الصغرى، ص٥٠؛ ابن زهر، التيسير، ص١٩٨؛ الغافقي، المرشد في طب العيون، ص٣٢٠.

(٢) ابن جلجل، طبقات الأطباء، ص٩٢؛ ابن زهر، التيسير، ص٢٧٢.

(٣) غرناطة (Granada): على سفح جبل في ملتقى ثلاثة أنهار، كانت تعرف "غرناطة اليهود" لكثرتهم بها، وهي قاعدة كورة ألبيرة، كانت قاعدة مملكة بني الأحمر لمدة قرنين ونصف، وهي آخر مدينة أندلسية سقطت بيد النصارى عام ٨٩٧هـ/ ١٤٩١م، من أشهر المدن السياحية العالمية لما تتمتع به من معالم حضارية تاريخية إسلامية، من أشهرها قصر الحمراء، وجنة العريف، وحي البيازين المحتفظ بطابعه الأندلسي المعماري، وجامع غرناطة الذي تحوّل إلى كنيسة عظمى. الحميري، الروض المعطار، ص٤٥-٤٦.

(٤) الدراجي، الطب في الأندلس، ص٤٦٦.

(٥) ابن رشد، الكليات، ص٥٣٦؛ ابن خاتمة، أحمد بن علي الأنصاري (ت٧٧٠هـ/ ١٣٦٩م)، تحصيل غرض القاصد في تفصيل المرض الوافد، تحقيق: محمد حسن، ط١، تونس، مطبعة الشرق، ١٤٣٤هـ/ ٢٠١٣م، ص١٩٥.

(٦) الشقوري، محمد بن علي اللخمي (ت٧٧٦هـ/ ١٣٧٤م)، كتاب النصيحة، تحقيق: محمد حسن، ط١، تونس، مطبعة الشرق، ١٤٣٤هـ/ ٢٠١٣م، ص٢٦٢.

كما يتحرّيا مصداقية الصيادلة في تركيب أدويتهم ومعاجينهم، وألّا يخلطوا العقاقير والمعاجين إلا بين يديهما[١]، كما شدّد المحتسبون حين مراقبتهم للأسواق والمحالّ على ألّا يبيع الشرابَ ولا المعجونَ، ولا يركّبَ الدواءَ إلا الحكيمُ الماهرُ؛ لأن غيرهم من المدّعين والمتطبّبين حريصون على أخذ الثمن بلا علم، فيفسدون الفتوى، ويقتلون الأعِلّاءَ، لأنهم يركّبون أدويةً مجهولةً مخالفةً للعمل[٢].

وفي جهل بعض الأطباء أن يذكر الفقيه سليمان بن أيوب اعتلَّ بحمّى كادت تهلكه، فلمّا قدِم لزيارتهم الطبيب سعيد بن عبدربه سأل والده عن علته واستخبره بما عولجَ به، فلما اطّلع على الدواء سفّهَ علاج الطبيب الذي قبله، وأنه على خطأ، ثم بعث بدواء على هيئة أقراص عدده ثماني عشرة حبة مدوّرة، فلما استوعبها الفقيه المريض وانتهى منها برء برئًا تامًّا[٣]. فدلّت براعة الطبيب ابن سعيد وتشخيصه وحسن علاجه ودقته على تمكّنه ودربته في الطبّ وتخصصه فيه.

كما كان ابن زهر ممن وقع ضحية جهل بعض النساء ممن ادّعت الطبابة، إذ أسقته العسلَ وقد أصابه الجدري وهو صغير، فيقول: "وأذكر ما أصابني بعقبه من العذاب الشديد، وتخلّصت من بعد أمر عظيم"[٤].

خامسًا: إذن المريض ومسؤولية الطبيب:

يعدّ أخذ إذن المريض في العلاج من الأمور الضرورية التي أوجبتها الشريعة، وتلزم من خالفَها من الأطباء الضمانَ، إذ يجب أن تكتب العقود الطبية في بعض الأحيان للدلالة على ما بين الطبيب والمريض من شروط تتضمّن الإذن بالفحص والعلاج، وهي تلزم الطبيب بمسؤوليته، وتحفظ له وللمريض حقَّه[٥].

وإذا نتج عن علاج الطبيب للمريض نتائج ضارّة به، فقد ذكر الفقهاء أن مسؤولية الطبيب ترتفع عنه في حالتين:

(١) السقطي، في آداب الحسبة، ص٤٣، ٤٥، ٤٦؛ ابن الحاج الفاسي، المدخل، ص١٤٤، ١٤٥.
(٢) ابن عبدون، رسالة في القضاء والحسبة، ص٤٧.
(٣) ابن جلجل، طبقات الأطباء، ص١٠٤.
(٤) التيسير، ص٢٢١.
(٥) ابن زهر، التيسير، ص٤١؛ ابن نجيم، البحر الرائق، ج٨، ص٣٣.

الأولى: أخذ إذن المريض، والثانية: إذا كان تدخّل الطبيب ضروريًّا، إذ تستوجب معرفة الطبيب وحسن درايته ومسؤوليته أن يعمَد إلى العلاج دون إذن من المريض، بقصد العلاج وتجنّب ما قد يترتّب عليه المرض من هلكة، خاصة إذا كانت الحالة طارئة، وقد تحفَظ الروح بتدخّل الطبيب، أو كان المريض ممن يمتنع عن المعالجة خشيةً ورهبةً؛ فهنا يسقط الضمان عن الطبيب العارف بالطبّ، الذي لم يقع منه خطأ مسبَق[1].

ولابن حزم ما يؤيّد هذا المذهب فيقول: "مسألة فيمن قطع يدًا فيها آكلة، أو قلع ضرسًا وجعه أو متآكلة، بغير إذن صاحبها: قال أبو محمد: قال الله تعالى: ﴿وَتَعَاوَنُواْ عَلَى ٱلۡبِرِّ وَٱلتَّقۡوَىٰۖ وَلَا تَعَاوَنُواْ عَلَى ٱلۡإِثۡمِ وَٱلۡعُدۡوَٰنِۚ﴾ [المائدة: ٢]، وقال تعالى: ﴿فَمَنِ ٱعۡتَدَىٰ عَلَيۡكُمۡ فَٱعۡتَدُواْ عَلَيۡهِ بِمِثۡلِ مَا ٱعۡتَدَىٰ عَلَيۡكُمۡۚ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ وَٱعۡلَمُوٓاْ أَنَّ ٱللَّهَ مَعَ ٱلۡمُتَّقِينَ ١٩٤﴾ [البقرة: ١٩٤]. فالواجب استعمال هذين النصّين من كلام الله تعالى، فينظر، فإن قامت بيّنة أو علم الحاكم أن تلك اليد لا يرجى لها برءٌ ولا توقّف، وأنها مهلكة ولا بدَّ، ولا دواء لها إلا القطع، فلا شيء على القاطع، وقد أحسن لأنه دواء، وقد أمر ﷺ بالمداواة"[2].

ومما يذكر في ذلك أن الخليفة الموحّديّ عبد المؤمن بن علي (٥٢٤- ٥٥٨هـ) احتاج إلى شرب دواء مسهِل، وكان يكره شرب الأدوية المسهلة، فتلطّف له الطبيب ابن زهر في ذلك، وأتى إلى كرمة في بستانه، فجعل الماء الذي يسقيها به ماء قد أكسبه قوة أدوية مسهِلة بنقعها فيه، أو بغلياها معه. ولما تشرّبت الكرمة قوة الأدوية المسهِلة التي أرادها، قدَّم منها عنقودًا للخليفة فلما أكل منه وهو ينظر إليه، قال له: يكفيك يا أمير المؤمنين، فعرّفه بالأمر، ثم ذهب عن الخليفة ما كان يشكو بحسن صنيع ابن زهر؛ فالطبيب هنا محسِن، والإحسان هو أساس مهنة الطب، حيث يساعد المريض ويخلّصه من المرض والآلام[3].

(١) القرافي، أحمد بن إدريس (ت ٦٨٤هـ/١٢٨٥م)، أنوار البروق في أنواء الفروق، د.ط، الرياض، دار عالم الكتب، د.ت، ج١، ص١٩٧؛ ابن القيم، محمد بن أبي بكر الدمشقي (ت٧٥١هـ/١٣٥٠م) الطب النبوي، تحقيق عبدالغني عبدالخالق، القاهرة، مطبعة عيسى الحلبي، د.ت، ص١٣١.

(٢) ابن حزم، المحلى بالآثار، ج١١، ص٦٨، ٦٩.

(٣) ابن أبي أصيبعة، طبقات الأطباء، ص٥٢٠.

كما أن بعض الحالات الطبية الطارئة لا تستوجب إذن المريض وسبيل مداواته، إذ إن مبادرة الطبيب ملحّة من أجل الإبقاء على حياة المريض والبلوغ به إلى النجاة، وهي داخلة في باب التعاون، ومن الإحسان الذي تحثّ عليه الشريعة. ومن ذلك أنَّ مريضًا قدِم على الطبيب ابنِ الأصمّ وقد انسابت حيّةٌ داخل فم الرجل وهو نائم، فأمسك بطرفها أهل بيته وربطوها بخيط كي لا تدخل جوفه، فعاجلها ابن الأصمّ وقطع الخيط، فدخلت في بطنه، ثم سقاه أدوية محلّلة حتى استقى ما في بطنه، وخرجت الحيّة وقد تقطّعت، ثم ظلّ يدبّره حتى أفاق وتعافى وخرج من عنده صحيحًا، وكان قد شارف على الموت(١).

سادسًا: مسؤولية الطبيب في تدبير المريض وتقديم العلاج:

إن مبادرة الطبيب إلى علاج المريض وزيارته من الأخلاق النبيلة والصفات السامية التي تحث عليها الشريعة الإسلامية، بل إنها تلزم الطبيب بالعلاج لما تعلّمه من فنون المهنة، فيقول الرسول ﷺ: "مثل المؤمنين في توادّهم، وتراحمهم، وتعاطفهم، مثل الجسد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى"(٢)، وكذلك فإنه ملزم لما يملك من معرفة طبية، فبمشيئة الله فإن بيده دفع المرض، واستجلاب العافية، وقد ذكر ابن حزم أن منع الطعام والشراب عن شخصٍ وجعله عرضة للتهلكة هو من باب الاعتداء الذي لا خلاف فيه(٣)، وكذلك هي الحال في امتناع الطبيب عن علاج المريض، والسعي في إبطال مرضه.

وأشار أطباء الأندلس إلى أن تدبير المرضى مصروف للأطباء، وهؤلاء عليهم تدبير مرضاهم وتدبير أدويتهم بحسب الأشخاص، فهناك من يحتاج إلى الدواء القويّ، وهناك من يحتاج إلى ما هو أضعف منه، ومريض يحتاج إلى وزن، وآخر يحتاج إلى أقلّ منه، ويختلف المرض بحسب السنّ والمزاج والمهنة والعادة، وهذا كله مما يجب أن يعرفه الطبيب(٤). وهذه القاعدة الطبية تجعل لكل مريض علاجًا يتوافق مع سنّه ومزاج بدنه، وفيما يوافق هذه القاعدة يذكر الطبيب ابن زهر في علاج قروح

(١) ابن أبي أصيبعة: طبقات الأطباء، ج٢، ص٥٣٩.
(٢) مسلم، صحيح مسلم، ج٢، ص١٢٠١، رقم الحديث ٢٥٨٦.
(٣) المحلى بالآثار، ج١١، ص١٨٦.
(٤) الزهراوي، التصريف (مقالة جراحة الفم والأسنان)، ص١٤٩؛ ابن زهر، الأغذية، ص٨٥؛ التيسير، ص٦٧، ٨٦؛ الغافقي، المرشد في طب العيون، ص٢٤٨، ٢٤٩، ٢٥١؛ الشقوري، النصيحة، ص٢٦٢.

العين أن: "للطبيب الحزم في تلافيه بالشيافات[١] النافعة والأكحال، أمّا في النساء والصبيان فبالشيافات، وأما في المستكملين والكهول فبالأكحال المجففة"[٢].

وعلى الطبيب أن يستقبلَ المرضى، ويراعيَ أحوالهم المالية وظروفهم، ويتأنّى في الاستماع إلى شكواهم بعد جلوسهم عنده، فقد يمنعهم جهلهم بأمراضهم من شرح أوجاعهم، فمن الضرورة الإشفاق بهم وعليهم، كما تقع على الطبيب مسؤولية متابعة المريض، والنظر في أدويته وصحّته بعد علاجه، وتحذيره من مغبة مخالفة أوامره، وما قد يترتّب عليها من عواقب هو بريء منها، كمن يأمره الطبيب بربط ذراعه بعد الفصد فيهملَها وينحلَّ الرباط عند النوم فيعرضه ذلك لنزف دمه، فيموت[٣].

إضافة إلى ذلك فإن على الطبيب أن يكون حذرًا في علاجه، عالمًا بقدراته، فلا يغامر ويتجرأ على ما ليس له به علم أو إتقان، فعليه أن يتركَ لأهل صناعة اليد عملهم من الجرّاحين، لمعرفتهم بالتشريح ومنافع الأعضاء، وكي لا يصادف الطبيب عِرقًا أو شريانًا ولا عصبة ولا شيئًا مما يكون قطْعُه خطأً سببًا لمضرّة ثانية ودائمة للمريض[٤]. كما أن عليه أن يتلطّف في علاج المريض، ولا يستخدم العنف في صناعة اليد خاصةً؛ مما قد يتلِف العضوَ المعالَجَ، ويجلب له الضرر[٥]. فقد تحدّث الطبيب الزهراوي عن مريض قدِم له، وقد أصاب رجله سوادٌ مثل الحرقة، وكان الفساد أول ما ظهر في بنان الرجل، ثم عمّ الرِّجْل فقطع العليل رجلَه، ثم ظهر الفساد في يده مبتدئًا بالسبابة، فعرض نفسه على الطبيب الزهراويّ الذي حاول علاجه، غير أن العليل طلب من الطبيب قطع يده، فرفض الزهراوي مستشعرًا مسؤولية تدبير المريض، وأنه يجب ردع فضول هذا الفساد الذي

(١) الشيافات: تطلق على تراكيب الأدوية الخاصة بالعين، وهي ما يعجن ويقطع إلى استطالة، ويجفّف في الظل، ويستعمل محكوكًا. والشياف ألطف على العين من الأكحال، وهي كالطلاء للبدن. حسين، محمد، الموجز في تاريخ الطب والصيدلة عند العرب، ليبيا، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، د.ت، ص٣٧٨.

(٢) التيسير، ص٤٧.

(٣) ابن زهر، التيسير، ص٣٢؛ الغافقي، المرشد في طب العيون، ص٣١٣، ٣٢١، ٤٤١، ٤٣٩، ٤٧٩؛ ابن الحاج الفاسي، المدخل، ج٤، ص١٣٥، ١٣٦.

(٤) ابن زهر، التيسير، ص٤٠، ١٠٠؛ الغافقي، المرشد في طب العيون، ص٤٠١.

(٥) الغافقي، المرشد في طب العيون، ص٣٦٣.

سيستشري إذا لم يعالَج، كما أن قوة المريض كانت واهنة، ولا تحتمل التدخل بالجراحة، غير أن المريض ذهب وقطع يده بنفسه(١).

ويستحقّ الطبيب لما يبذله من جهد ويصرفه من وقت في العلاج أن يأخذَ أجرةً، غير أن بعض علماء الأندلس وأطبائه اشترطوا ألّا يرتبط بهذا الأجر مشارطة الطبيب على البرء، باعتبار ذلك أصلًا بيد الله تعالى لا بيد أحد من خلقه، وإنما الطبيب معالج ومقوٍّ للطبيعة بما يقابل الداء، ولا يعرف كمية قوة الدواء من كمية قوة الداء، فالبرء لا يقدِر عليه إلا الله تعالى(٢). من ذلك مسألة عرضت لابن حزم، فيها مريض يستأجر الطبيب وفق عقد لخدمته لأيام معدودة، وهنا الطبيب غير متبرّع بالمداواة، بل هو مستأجر بعقد، فيذكر ابن حزم أن الإجارة تجارة، والعقد كان بشرط مال معلوم وجب على المريض دفعه، لوقوع الاتّفاق بينهما، ولكن يجب ألّا يشترط المريض البرء لدفع المال(٣).

وعلى الرغم من ذلك فقد وجدت بعض العقود التي صوّرت أن المشارطة للحصول على الأجر قد انعقدت بضرورة برء المريض، من ذلك نازلة جاء فيها أن امرأة وطبيبة حضرتا إلى القاضي تشتكي الأولى أنها عاملت الطبيبة لعلاج أبنتيها باثني عشر درهمًا، وقالت الطبيبة بل بأربعة دنانير، والصبيتان لم تبرأ بعد، فلما طرح هذا النزاع على القاضي رأى تحليف الطبيبة اليمين القاطعة للحقّ بأنها اشترطت لقاء عمل يديها أجرًا قدره أربعة دنانير، وأن تحلِف المرأة أنها ما اتّفقت معها إلا باثني عشر درهمًا، فإذا حلفت كل منهما باليمين الموجّهة إليها انفسخ ما بينها من اتّفاق، ولا تستحقّ الطبيبة أجرًا على ما قامت به، لأن الطبيب لا يجب له شيء إذا كان الاتّفاق على الأجر معلّقًا بحصول الشفاء. وأنه إذا كانت الطبيبة قد تقاضت مقدّمًا جزءًا معجّلًا من الأجر لزمها ردّه(٤).

وهذه الالتزامات المتبادلة والعقود بين المرضى والأطباء يجب أن تكون دقيقة في مضامينها، كما أشار به الفقهاء، من حيث تشخيص المرض، وطريقة العلاج، ووصفه، والآلة المستخدمة، ومرّاته، ومقدار الأجرة التي يستحقّها الطبيب، وفي ذلك حفظ لحقوق الطبيب والمريض. ويذكر في ذلك نازلة عرضت للقاضي ابن عتّاب القرطبي(٥) بين طبيب ومريض، حيث شكا رجلٌ إلى الطبيب ألمًا بركبتيه،

(١) الزهراوي، التصريف (المقالة الأولى)، ص٢٥٢.
(٢) ابن رشد الحفيد، بداية المجتهد، ج٤، ص٤٢٠؛ ابن حزم، المحلى بالآثار، ج٧، ص٢٢.
(٣) المحلى بالآثار، ج٧، ص٢٢.
(٤) ابن سهل، الإعلام بنوازل الإحكام، ج١، ص٤٣٩.
(٥) عبدالرحمن بن محمد بن عتاب بن محسن القرطبي: من أهل قرطبة هو آخر الشيوخ الأكابر بالأندلس في علوّ الإسناد

فاقترح عليه الطبيب أن يكويه بالنار في هذا الموضع، وطمأنه إلى أنه سيشفيه بإذن الله تعالى، واتّفقا على الأجر مقابل هذا الكيّ، ودفع المريض هذا الأجرَ إلى الطبيب معجّلًا قبل العلاج، ثم انصرف من عنده على أن يعود إليه لإجراء عملية الكيّ، ولكنه عدَل عن رأيه، وسأل الطبيبَ ردَّ الأجر إليه، إلا أن الطبيب امتنع عن الردّ، فاحتجّ الشاكي بأن الكيَّ لا يجوز، وقد أجاب الفقيه ابن عتّاب بأن الكيَّ جائزٌ وغير ممنوع، ودلّل على ذلك بأن النبي ﷺ كوى أسعد بن زرارة...، ولم يسمع عن النبي ﷺ أنه نهى عنه، إلا أن عدد مرّات الكيّ في موضوع السؤال لم يذكر، ولا الآلة التي ستستخدم فيه، وأوضح ابن عتاب بأنه إذا كان الطرفان قد وصفا الكيَّ وحدّدا عدد مرّاته، وبيّنا نوع الآلة التي سيتمّ بها، فإن الأجر يكون حقًّا للطبيب. أمّا إن كانا قد أهملا هذه البنود، ولم يتّفقا عليها، فلا تلزم الأجرة للطبيب[1]. ومما يذكر في ضمان الأطباء أن طبيبًا يهوديًّا جعلت عنده مملوكة ليطبّبها ويداويها فضاعت عنده، فأفتى الحكماء أنه ليس بضامن، وعليه اليمين بعدم معرفته بخبرها[2].

سابعًا: مسؤولية الطبيب في عدم إفشاء سرّ المريض:

تقتضي طبيعة عمل الطبيب وقربه من المريض أن يكشف أمورً لا يطّلع عليها غيره، فالواجب أن يكون أمينًا على شؤون هؤلاء المرضى وأعراضهم وأسرارهم، وحفظ سرّ المريض من آكد واجبات الطبيب، وقد قال الله تعالى: ﴿وَٱلَّذِينَ هُمْ لِأَمَٰنَٰتِهِمْ وَعَهْدِهِمْ رَٰعُونَ ۝٨﴾ [المؤمنون: ٨]، وتتطلّب الضرورةُ أن يطّلعَ الطبيب على عورات المرضى وتنكشفَ له، وقد أباحت الشريعة له ذلك غير أنها أوجبت على الطبيب أن يحفظ ما رآه وباشره من جسد المريض وعوراته، التي دعت حاجة المريض ومرضه إلى اطّلاع الطبيب عليها[3]. كما تدعو الضرورة أحيانًا الطبيبَ ألّا يكشف سرّ بعض العصاة والفسقة وأفعالهم، ولكن هذا لا يمنع أن يكون الطبيب ناصحًا زاجرًا وواعظًا مع طبّه وعلاجه، إذ إن ستر الطبيب مدعاة لمرتكب المعصية ليتوب، ولا يؤوب إليها بعد ستر الطبيب ومعافاة الله له. وقد قال

وسعة الرواية، قرأ القرآن بالسبع، كان من أهل الفضل والحلم والتواضع، كتب بخطه علمًا كثيرًا، من مؤلفاته كتاب "شفاء الصدور"، كان مشاورًا في الأحكام وكاتبًا للعقود. توفي سنة ٥٣١هـ، ودفن في قرطبة. ابن بشكوال، الصلة، ج١، ص٣٠٢، ٣٠٣.

(١) ابن سهل، الإعلام بنوازل الحكام، ج١، ص٤٣٨، ٤٣٩.

(٢) ابن الحاج، نوازل ابن الحاج التجيبي، ج٣، ص٥٨٢.

(٣) ابن الحاج الفاسي، المدخل، ج٤، ص١٤٦.

ابن الحاجّ في ضرورة ستر الطبيب: "وينبغي أن يكون أمينًا على أسرار المرضى، فلا يطّلع على ما ذكره المريض، إذ إنه لم يأذن له في إطّلاع غيره على ذلك، ولو أذن فلا ينبغي ذلك معه"(١).

ويذكر أن الطبيب يحيى بن إسحاق قدِم عليه رجل، ومعه صاحبٌ له، وهو يصرخ ويشكو ورمًا في إحليله، فقال الطبيب لرفيقه: اطلب لي حجرًا أملسَ، فطلبه فوجده وأتاه به. فقال: ضعه في كفك وضع عليه الإحليل، فلما تمكّن إحليل الرجل من الحجر جمع الطبيب يده وضرب على الإحليل ضربةً غُشِيَ على الرجل منها. ثم اندفع الصديد يجري، ولما استوفى الرجل جريَ صديد الورم فتح عينيه، ثم بال البول في أثر ذلك. فقال له الطبيب ابن إسحاق: اذهبْ ولا تعدْ فأنت رجل عابث واقّعتَ بهيمةً في دبرها، فصادفت شعيرة من علفها لحجت في عين الإحليل، فورم منها، وقد خرجت في الصديد. فقال له الرجل: قد فعلت هذا، وأقرّ بذلك(٢)، وهذا يدلّ على مسؤولية الطبيب وعدم هتك سرّ مريضه، إذ لم يكشف ذلك للرجل الذي قدم مع المريض، وإنما قرّره بفعله حتى أقرَّ ذلك، وحذّره ووبّخه من تكرُّر هذا الفعل المشين.

وتبعًا لمسؤولية حفظ السرّ في مهنة الطبّ يتوجّب على الطبيب في بعض الحالات ألّا يلتزم الصمت حيال ما قد يضرّ المريض، أو يكون من الجنايات التي تحاك ضدّ المريض، وقد تكون سبب مرضه وهلاكه، وهذا ما قام به الطبيب أبو مروان عبد الملك بن زهر، حينما استدعي هو ووالده لعلاج الأمير الطاهر تميم(٣)، والي إشبيلية (٥١٦ – ٥١٧هـ)، وكان في مرض مزمن، فقد كان قد شارف على الموت وقد قلّت حركته وضعفت نفسه، فنظر الطبيبان في مرضه وأعطياه علاجًا تماثل بعده للشفاء، وعندما زاراه في اليوم الثاني وجداه قد عاد إلى حاله الأولى، فأمر أبو العلاء ابنه مروان بملازمة الأمير أبي الطاهر تميم، والإقامة معه وملاحظة حاله التي كانت تشتدّ، وبالمصادفة اكتشف أبو مروان

(١) ابن الحاج الفاسي، المدخل، ج٤، ص١٤٦.

(٢) ابن جلجل، طبقات الأطباء، ص١٠٠.

(٣) أبو الطاهر تميم بن يوسف بن تاشفين: أحد أكبر القادة المرابطين، ولاه والده حكم مدينة مالقة، وفي عهد أخيه علي بن يوسف تولى مدينة تلمسان، تولى حكم بعض مدن الأندلس كغرناطة، وقرطبة، وإشبيلية سنة ٥١٦هـ/ ١١٢٤م، وبقي حاكمًا على الأندلس حتى وفاته سنة ٥٢٠هـ/ ١١٢٦م. ابن القطان، حسن بن علي المراكشي (ت ق٧هـ)، نظم الجمان لترتيب ما سلف من أخبار الزمان، تحقيق: محمود مكي، ط١، بيروت، دار الغرب الإسلامي، ١٤١٩هـ/ ١٩٩٩م، ص٦٥، ٦٦؛ ابن عذاري، المراكشي (ت بعد سنة ٧١٢هـ/ ١٣١٢م)، البيان المغرب في أخبار الأندلس والمغرب، تحقيق: عبدالله محمد علي، ط١، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤٣٠هـ/ ٢٠٠٩م، ج٤، ص٥٥، ٦٧، ٩١.

أن بعض القائمين على خدمة الأمير يضعون له شيئًا في آنية الماء الخاصّ به للقضاء عليه، وفي ذلك يقول ابن زهر: فالتزمت الإقامة والمبيت عنده، فكانت حاله مرةً تخفّ، ومرةً تشتدّ، فوقع في بالي أن ذلك عن داخلة تدخل عليه من خارج، وبقينا لا نعرف أي شيء هو ذلك، إلى أن استدعيت في الليل ماء للشرب، فسقيت بالآنية التي كان تميم يشرب بها، فوجدت في الماء طعمًا منكرًا، مجّته نفسي، مع عطرية ورائحة كريهة كادت تخفيه، فلم أشرب منه، ولم أتمالك أن صحتُ: وكيف يبرأ وأنتم تسقونه ما فيه هلاكه، وهو هذا، ونصحني أحد عبيده، فلم أجد معينًا من نفسي على السكوت، وتابعت القول فظهر لي الغضب من زوجته حواء[1] ومن خوادمها، وأعقب ذلك سعيًا عليَّ وخزيًا لي، فلم يصرفني شيء من ذلك عن قول الحق...، وكشف الغيب بعد ذلك أن الذي كان يُسقاه لحمٌ مجفَّف كان قد عُفِّنَ أقذرَ تعفينٍ، ثم جُفِّفَ وسُحِقَ، وكانوا يصرفونه، ويسقونه في الآنية، إذ الطبيب علم أنه لحم غليظ قد ناله تعفُّن، ثم جُفِّف، وعلم أن العفونة تدبّ دبيبًا، فكان الرجل ما دام ذلك في معدته وما حولها تصعد منه أبخرة سوء إلى دماغه، فكان يتوَسْوَسُ، ورام علاجَه وبرءَه كلُّ من كان يعالجه من أطباء كانوا في البلد حينئذٍ، فلم يبرأ حتى عزله الشقيُّ أخوه، فانقطع الرجاء من ماله، وارتفع لا شكَّ عنه ذلك العمل السوء بانقطاع الطمع في ماله[2].

ولأن ابن زهر لم يحافظ على سرّ مهنته، ولعزمه على قول الحقّ، على الرغم من تهديدات الأميرة، وحثّ أصحاب ابن زهر له على السكوت عن نشر الخبر، فقد نالت أبا مروان عبدَ الملك بعد ذلك محنةٌ عظيمةٌ بسبب وشاية الأميرة حواء، وتغريرها بالطبيب ابن زهر عند الأمير علي بن يوسف بن تاشفين؛ فسجنه في مراكش حينًا[3].

(١) حواء بنت تاشفين المرابطية: ابنة أخي الأمير المرابطي يوسف بن تاشفين، وزوجة أحد أبرز قادة المرابطين، وهو ابن عمها سير بن أبي بكر، والي إشبيلية بعدما خلع دولة بني عبّاد فيها سنة ٤٨٤هـ/ ١٠٩١م، كانت تلقب بالحرّة، وهي شاعرة وأديبة ذاعت شهرة مجالسها الأدبية، كانت تصاحب زوجها في حروبه حتى توفي سنة ٥٠٧هـ/ ١١١٣م، ثم تزوجت من ابن عمّ لها آخر هو أبو الطاهر تميم بن يوسف بن تاشفين والي إشبيلية بعد وفاة الأمير سير. ابن عذاري المراكشي، البيان المغرب، ج٤، ص٤٩-٥٠.

(٢) التيسير، ص٧٠، ٧١.

(٣) التيسير، ص٧٠، ٧١، ١٥٧.

الخاتمة:

▪ أظهرت المسؤولية الأخلاقية والطبية عند أطباء الأندلس عظمةَ هذه الحضارة الأندلسية وتقدّمها وتطوّرها الطبيّ، وهي بلا شكّ جزء من شريعة إسلامية عظيمة، سعت إلى سنّ القوانين التي تحافظ على صحة الفرد، وتنظّم حياة المجتمع.

▪ ظهرت أهمية مهنة الطبّ والمسؤولية التي تقع على عاتق الطبيب حيال ما يصدر عنه من أقوال وأفعال، وما يجب عليه من التزام بإصلاح الخطأ الذي يوقعه على الغير، وفق ما جاء في الكتاب والسنة وأقوال العلماء.

▪ أبرزت الدراسة العلاقة المتبادلة بين الأطباء وفقهاء الأندلس من خلال ما جاء في كتب النوازل والأحكام من مسائل شرعية مرتبطة بالقضايا الطبية، تطلّبت الاعتماد على أقوال الأطباء لحلّ هذه المسائل، والوصول إلى الأحكام الشرعية المناسبة لها.

▪ صوّرت الدراسة عددًا من الأدبيات الأخلاقية التي حثّت عليها الشريعة الإسلامية، وعُدّت من الضروريات التي يجب أن يتّصف بها الطبيب، لتعلّقها بمسؤوليته الطبية، ومقدرته على أداء مهنته بإخلاصٍ وتفانٍ.

▪ أبرزت الدراسة ثراء التراث الإسلامي بالأحكام الشرعية المتعلّقة بالمسؤولية الطبية، وتفصيلات ما يقع على الطبيب من ضمان في حالات طبية متعدّدة، كالعَمْد، والخطأ، ومخالفة أصول المهنة، أو الجهل بها، واستئذان المريض، وممارسة العلاج دون إتقان وحذق وإفشاء سرّ المريض.

▪ أوضحت الدراسة أن الطبيب يضمن ما يقع من تلف تحت يديه بالعَمْد أو الجهل، وأن عليه الدية فيما يقع فيه من خطأ.

▪ أوضحت الدراسة أن من صور التعدّي هو استخدام الأدوية المحرّمة، ومن صورها استخدام السموم أو المسهِلات أو الخمور بصورها الأولية، أو مزجها في المركبات الدوائية.

▪ حذّر أطباء الأندلس من الأطباء الجهّال، وعُدَّ هؤلاء ضامنين لما تسبّبوا فيه من تلف وضرر للمريض.

▪ ظهرت أهمية أخذ إذن المريض لعلاجه، وأن من الممكن تجاوز ذلك في حالات تتعلّق بضرورة مبادرة الطبيب إلى الحفاظ، والإبقاء على روح المريض.

▪ أوضحت الدراسة أن الحفاظَ على سرّ المريض يعدّ من آكد الواجبات الأخلاقية والمهنية على الطبيب.

المراجع

المراجع العربية:

ابن أبي أصيبعة، أحمد بن القاسم الخزرجي (ت٦٦٨هـ/ ١٢٧٠م)، **عيون الأنباء في طبقات الأطباء**، تحقيق: نزار رضا، بيروت، دار مكتبة الحياة، د. ت.

البخاري، أبو عبدالله محمد بن إسماعيل (ت٢٥٦هـ/ ٨٧٠م)، **الجامع الصحيح**، ط١، بيروت، دار قرطبة، ١٤٣٤هـ/ ٢٠١٢م.

ابن بشتغير، أحمد بن سعيد اللورقي (ت٥١٦هـ/ ١١٢٢م)، **نوازل ابن بشتغير**، تحقيق: قطب الريسوني، ط١، بيروت، دار ابن حزم، ١٤٢٩هـ/ ٢٠٠٨م.

ابن بشكوال، خلف بن عبدالملك الخزرجي (ت٥٧٨هـ/ ١١٨٢م)، **الصلة**، تحقيق: جلال الأسيوطي، ط١، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤٢٩هـ/ ٢٠٠٨م.

ابن بكلارش، يونس بن إسحاق (ت٥٠٠هـ/ ١١٠٧م)، **المستعيني**، تحقيق: محمد العربي، ط١، بيروت، دار الغرب الإسلامي، ١٤١١هـ/ ١٩٩٠م.

البيهقي، أحمد (ت٤٥٨هـ/ ١٠٦٦م)، **مناقب الشافعي**، تحقيق: السيد أحمد صقر، ط١، بيروت، مكتبة دار التراث، ١٣٩٠هـ/ ١٩٧٠م.

الترمذي، محمد بن عيسى (ت٢٧٩هـ/ ٨٩٢م)، **الجامع الكبير**، تحقيق: بشار عواد معروف، ط١، بيروت، دار الغرب الإسلامي، ١٤١٧هـ/ ١٩٩٦م.

ابن جلجل، داود بن سليمان (ت٣٧٧هـ/٩٨٧م)، **طبقات الأطباء**، تحقيق: فؤاد سيد، ط٢، بيروت، مؤسسة الرسالة، ١٤٠٥هـ/ ١٩٨٥م.

ابن الحاج الفاسي، محمد بن محمد التجيبي (ت٧٣٧هـ/ ١٣٣٧م)، **المدخل**، ط١، القاهرة، المطبعة الأزهرية، ١٣٤٨هـ/ ١٩٢٩م.

ابن الحاج، محمد بن أحمد التجيبي (ت٥٢٩هـ/ ١١٣٥م)، **نوازل التجيبي**، تحقيق: أحمد شعيب، ط١، تطوان، مطبعة تطوان، ١٤٣٩هـ/ ٢٠١٨م.

ابن حجر العسقلاني، شهاب الدين أبو الفضل (ت٨٥٢هـ/ ١٤٤٨م)، **مختصر زوائد مسند البزار على الكتب الستة ومسند أحمد**، تحقيق: صبري عبدالخالق، ط١، بيروت، مؤسسة الكتب الثقافية، ١٤١٢هـ/ ١٩٩٢م.

ابن حزم الأندلسي، أبو محمد علي بن أحمد (ت٤٥٦هـ/ ١٠٦٥م)، **المحلّى بالآثار**، تحقيق: عبدالغفار البنداري، بيروت، دار الفكر، د. ت.

الحميري، محمد بن عبدالمنعم (ت ق٩هـ/ ١٥م)، **الروض المعطار في خبر الأقطار**، تحقيق: إحسان عباس، مصر، مؤسسة الرسالة، د. ت.

ابن خاتمة، أحمد بن علي الأنصاري (ت٧٧٠هـ/ ١٣٦٩م)، **تحصيل غرض القاصد في تفصيل المرض الوافد**، تحقيق: محمد حسن، ط١، تونس، مطبعة الشرق، ١٤٣٤هـ/ ٢٠١٣م.

ابن الخطيب، لسان الدين محمد بن عبدالله (ت٧٧٦هـ/ ١٣٧٤م):

الوصول لحفظ الصحة في الفصول، تحقيق ونشر: محمد العربي، الرباط، أكاديمية المملكة المغربية، ١٤٠٧هـ/ ١٩٨٧م.

أعمال الأعلام، تحقيق: سيد كسروي، ط١، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤٢٤هـ/ ٢٠٠٣م.

ابن خلصون، محمد بن يوسف (ت ق٦هـ/١٢م)، **الأغذية**، تحقيق: سوزان جيغاندي، ط١، دمشق، المعهد الفرنسي للدراسات العربية، ١٤١٧هـ/ ١٩٩٦م.

أبو داود، سليمان بن الأشعث السِّجِسْتاني (ت ٢٧٥هـ/ ٨٨٨م)، **سنن أبي داود**، تحقيق: محمد محيي الدين عبدالحميد، بيروت، المكتبة العصرية، د. ت.

ابن رشد الجدّ، محمد بن أحمد القرطبي (ت٥٢٠هـ/ ١١٢٦م)، **مسائل أبي الوليد ابن رشد**، تحقيق: محمد الحبيب، ط٢، بيروت، دار الجيل، ١٤١٤هـ/ ١٩٩٣م.

ابن رشد الحفيد، محمد بن أحمد بن محمد (ت٥٩٥هـ/ ١١٩٩م):

بداية المجتهد ونهاية المقتصد، القاهرة، دار الحديث، ١٤٢٥هـ/ ٢٠٠٤م.

الكليات، تحقيق: سعيد سيبان وآخرين، ط١، مصر، المكتبة العربية، ١٤١٠هـ/ ١٩٨٩م.

ابن زهر، عبدالملك ابن زهر الإيادي (ت٥٥٧هـ/ ١١٦٢م):

الأغذية، تحقيق: محمد أمين الضناوي، ط٢، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤٢٢هـ/ ٢٠٠٢م.

التيسير في المداواة والتدبير، تحقيق: أحمد المزيدي، ط١، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤٢٨هـ/ ٢٠٠٧م.

التذكرة، (جزء من كتاب الطب والأطباء في الأندلس الإسلامية)، تحقيق وشرح: محمد العربي، ط١، بيروت: دار الغرب الإسلامي، ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨م.

الزهراوي، أبو القاسم خلف بن عباس (ت بعد ٤٠٠هـ/ ١٠١٣م):

التصريف لمن عجز عن التأليف (المقالة الأولى)، (جزء من كتاب الطب والأطباء في الأندلس الإسلامية)، تحقيق وشرح: محمد العربي، ط١، بيروت، دار الغرب الإسلامي، ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨م.

التصريف لمن عجز عن التأليف (مقالة جراحة الفم والأسنان)، تحقيق وشرح: عبدالله السعيد، ط١، عمان، وزارة الثقافة، د. ت.

السقطي، محمد بن أبي محمد، **في آداب الحسبة**، تحقيق: ليفي بروفنسال، باريس، مطبعة إرنست لورو، ١٣٥٠هـ/ ١٩٣١م.

ابن سهل الأندلسي، أبو الأصبغ عيسى (ت٤٨٦هـ/ ١٠٩٣م)، **الإعلام بنوازل الأحكام**، تحقيق: نورة التويجري، ط١، د. م، د. ن، ١٤١٥هـ/ ١٩٩٥م.

الشقوري، محمد بن علي اللخمي (ت٧٧٦هـ/ ١٣٧٤م)، **كتاب النصيحة**، تحقيق: محمد حسن، ط١، تونس، مطبعة الشرق، ١٤٣٤هـ/ ٢٠١٣م.

الضبي، أحمد بن يحيى بن عميرة (ت٥٩٩هـ/ ١٢٠٣م)، **بغية الملتمس في تاريخ رجال أهل الأندلس**، ط٢، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٤٢٨هـ/ ٢٠٠٨م.

ابن عبدون، محمد بن أحمد التجيبي (ت أواخر ق٦هـ)، **رسالة في القضاء والحسبة**، تحقيق: ليفي بروفنسال، القاهرة، مطبعة المعهد العلمي الفرنسي للآثار الشرقية، ١٣٧٤هـ/ ١٩٥٥م.

ابن عذاري، المراكشي (ت بعد ٧١٢هـ/ ١٣١٢م)، **البيان المغرب في أخبار الأندلس والمغرب**، تحقيق: عبدالله محمد علي، ط١، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤٣٠هـ/ ٢٠٠٩م.

الغافقي، محمد بن قسوم (ت٥٦٠هـ/ ١١٦٥م)، **المرشد في طبّ العين**، تحقيق: حسن علي، ط١، بيروت، معهد الإنماء العربي، ١٤٠٧هـ/ ١٩٨٧م.

الفراهيدي: الخليل بن أحمد البصري (ت١٧٠هـ/ ٧٨٦م) **كتاب العين**، تحقيق مهدي المخزومي، إبراهيم السامرائي، د. ط، القاهرة، دار مكتبة الهلال، د. ت

القاضي عياض، أبو الفضل بن موسى اليحصبي (ت٥٤٤هـ/ ١١٤٩م)، **ترتيب المدارك وتقريب المسالك**، تحقيق: محمد بن شريفة، ط١، المغرب، مطبعة فضالة، ١٤٠١- ١٤٠٣هـ/ ١٩٨١- ١٩٨٣م.

القرافي، أحمد بن إدريس (ت ٦٨٤هـ/١٢٨٥م)

تنقيح الفصول، تحقيق طه عبدالرؤوف، ط١، القاهرة، شركة الطباعة الفنية المتحدة، ١٣٩٣هـ/١٩٧٣م.

أنوار البروق في أنواء الفروق، د. ط، الرياض، دار عالم الكتب، د. ت.

القربلياني، محمد بن علي (ت٧٦١هـ/ ١٣٢٢م)، **الجراحة الصغرى، (جزء من كتاب الطب والأطباء في الأندلس الإسلامية)**، تحقيق وشرح: محمد العربي، ط١، بيروت، دار الغرب الإسلامي، ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨م.

ابن القطان، حسن بن علي المراكشي (ت ق٧هـ)، **نظم الجمان لترتيب ما سلف من أخبار الزمان**، تحقيق: محمود مكي، ط١، بيروت، دار الغرب الإسلامي، ١٤١٩هـ/ ١٩٩٩م.

ابن القيم، محمد بن أبي بكر الدمشقي (ت٧٥١هـ/١٣٥٠م) الطب النبوي، تحقيق عبدالغني عبدالخالق، القاهرة، مطبعة عيسى الحلبي، د. ت.

مسلم، أبو الحسين مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري (ت٢٦١هـ/ ٨٧٥م)، **صحيح مسلم**، ط٢، بيروت، دار قرطبة، ١٤٣٠هـ/ ٢٠٠٩م.

ابن منظور، محمد بن مكرم الإفريقي (ت٧١١هـ/ ١٣١١م)، **لسان العرب**، ط٣، بيروت، دار صادر، ١٤١٤هـ/ ١٩٩٣م.

ابن نجيم المصري، زين الدين بن إبراهيم بن محمد (ت ٩٧٠هـ/١٥٦٣م) البحر الرائق شرح كنز الدقائق، ط٢، الرياض، دار الكتاب الإسلامي، د. ت.

النووي، أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف (ت٦٧٦هـ/ ١٢٧٧م)، **روضة الطالبين وعمدة المفتين**، تحقيق: زهير الشاويش، ط٣، بيروت، المكتب الإسلامي، ١٤١٢هـ/ ١٩٩١م.

الونشريسي، أحمد بن يحيى (ت٩١٤هـ/ ١٥٠٨م)، **المعيار المعرب في أخبار إفريقية والمغرب**، إشراف: محمد حجي، ط١، بيروت، دار الغرب الإسلامي، ١٤٠١هـ/ ١٩٨١م.

الحاج، محمود، "السلوك الطبي للأطباء العرب والمسلمين"، **مجلة المجمع العلمي العراقي**، ع٢، (١٤٠٢هـ/ ١٩٨٣م).

الحارثي، محمد بن مرعي، "الصفات المعتبرة في الطبيب للأخذ بقوله في مسائل العبادات: دراسة فقهية"، **مجلة الشريعة والقانون**، ع١٢، (١٤٢٩هـ/ ٢٠٠٨م).

حسين، محمد، **الموجز في تاريخ الطب والصيدلة عند العرب**، ليبيا، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، د. ت.

الدراجي، عدنان، "الطب في الأندلس من خلال وثيقة مخطوطة"، **مجلة جامعة طيبة للآداب والعلوم الإنسانية**، ع٩١، (١٤٤٠هـ/ ٢٠١٩م).

دراز، محمد عبدالله، **دستور الأخلاق في القرآن**، تعريب: عبدالصبور شاهين، ط١٠، بيروت، مؤسسة الرسالة، ١٤١٨هـ/ ١٩٩٨م.

الصرمي، أحمد رزق، "المسؤولية مفهومها وطبيعتها الفردية والاجتماعية وفق المنظور الإسلامي"، **مجلة القلم**، ع٣، (١٤٣٦هـ/ ٢٠١٥م).

علي، جواد، **المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام**، ط٤، د. م، دار الساقي، ١٤٢٢هـ/ ٢٠٠١م.

كنعان، أحمد محمد، **الموسوعة الطبية الفقهية**، ط٣، بيروت، دار النفائس، ١٤٣١هـ/ ٢٠١٠م.

مؤنس، حسين، **رحلة الأندلس**، ط١، القاهرة، الشركة العربية للطباعة، ١٣٨٣هـ/ ١٩٦٣م.

مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، تحرير: أنيس إبراهيم وآخرين، ط٤، القاهرة، مكتبة الشروق الدولية، ١٤٢٥هـ/ ٢٠٠٤م.

ترجمة المراجع العربية:

Ibn Abi Asiba'a, Ahmad ibn al-Qasim al-Khazraji (668 AH/ 1270 AD) Uyūn al-anbā' fī ṭabaqāt al-aṭibbā', investigation: Nizar Rida, Beirut, Dar Maktabat al-Hayah.

Al-Bukhari, Abu Abdullah Muhammad bin Ismail (256 AH/ 870 AD) , Al-Jami' Al-Sahih, 1st Edition, Beirut, Dar Cordoba, (1434 AH - 2012 AD).

Ibn Bashtagir, Ahmed bin Saeed Al-Loraki (516 AH/ 1122 AD) Nawazilh, 1st Edition, Beirut, investigated by Qutb Al-Raisoni, Dar Ibn Hazm, (1429 AH/ 2008 AD).

Ibn Bashkula, Khalaf bin Abd al-Malik al-Khazraji (578 AH/ 1182 AD) , Al-Silah, 1st Edition, investigated by Jalal Al-Assiouti, Beirut, Dar Al-Kutub Al-Ilmiyya, (1429 AH/ 2008 AD).

Ibn Baklarsh, Yunus bin Ishaq (500 AH/ 1107 AD) , Al-Musta'ini, 1st Edition, Investigated by Muhammad Al-Arabi, Beirut, Dar Al-Gharb Al-Islami, (1411 AH/ 1990 AD).

Al-Bayhaqi, Ahmad (458 AH/ 1066 AD) , Manaqib al-Shafi'i, 1st Edition, Investigated by Mr. Ahmed Saqr, Beirut, Dar Al-Turath Library, (1390 AH/ 1970 AD).

Al-Tirmidhi, Muhammad bin Issa (279 AH/ 892 AD) , The Great Mosque, 1st Edition, Investigated by Bashar Awwad Maarouf, Beirut, Dar al-Gharb al-Islami (1417 AH/ 1996 AD).

Ibn Jaljal, Daoud bin Suleiman (377 AH/ 987 AD) , ṭabaqāt al-aṭibbā', 2nd Edition, investigated by Fouad Sayed, Beirut, Al-Resala Foundation, (1405 AH/ 1985 AD).

Ibn al-Hajj al-Fassi, Muhammad ibn Muhammad al-Tajibi (737 AH/ 1337 AD) , the entrance, 1st Edition, Cairo, Al-Azhar Press, (1348 AH/ 1929 AD).

Ibn al-Hajj, Muhammad bin Ahmad al-Tajibi (529 AH/ 1135 AD) , Nawazilh, 1st Edition, investigated by Ahmed Shuaib Tetouan, Tetouan Press, (1439 AH/ 2018 AD).

Ibn Hajar al-Asqalani, Shihab al-Din Abu al-Fadl (852 AH/ 1448 AD) , summary of the appendices of the Musnad of Al Bazzar on the Six Books and the Musnad of Ahmed, 1st Edition, investigated by Sabri Abdel-Khaleq, Beirut, Cultural Book Foundation, (1412 AH/ 1992 AD).

Ibn Hazm Al-Andalusi, Abu Muhammad Ali bin Ahmed (456 AH/ 1065 AD) Al Muhalla Al Athar, achieved by Abdul Ghaffar Al-Bandari, Beirut, Dar Al-Fikr.

Al-Humairi, Muhammad bin Abdel-Moneim (9th century AH/ 15th century AD) Al-Rawd Al-Maatar in the news of the countries, investigated by Ihsan Abbas, Egypt, Al-Resala Foundation.

Ibn Khatma, Ahmed bin Ali Al-Ansari (770 AH/ 1369 AD) , collection of the purpose of the intention in detailing the new disease, 1st Edition, investigated by Muhammad Hassan, Tunisia, Al Sharq Press, (1434 AH/ 2013 AD).

Ibn al-Khatib, Lisan al-Din Muhammad bin Abdullah (776 AH/ 1374 AD).

- Access to Preserving Health in the Seasons, Edited and published by Muhammad Al-Arabi, Rabat, Academy of the Kingdom of Morocco (1407 AH/ 1987 AD).

- Amal Al-Alam, 1st Edition, Investigated by Sayed Kasroui, Beirut, Dar Al-Kutub Al-Ilmiyya, (1424 AH/ 2003 AD).

Ibn Khalsoun, Muhammad Ibn Yusuf (6th century AH/ 12th century AD) , Al-Aghziah, 1st Edition, Investigated by Suzanne Gigandi, Damascus, French Institute for Arabic Studies, (1417 AH/ 1996 AD).

Abu Dawood, Suleiman bin Al-Ash'ath Al-Sijistani (275 AH/ 888 AD) , Sunan Abi Dawood, Edited by Muhammad Mohiuddin, Beirut, Al-Asriya Library.

Ibn Rushd al-Jadd, Muhammad bin Ahmad al-Qurtubi (520 AH/ 1126 AD) Issues of Abu al-Walid Ibn Rushd, 2nd edition, investigated by Muhammad al-Habib, Beirut, Dar al-Jeel (1414 AH/ 1993 AD).

Ibn Rushd al-Hafid, Muhammad bin Ahmed bin Muhammad (595 AH/ 1199 AD).

The Beginning of the Mujtahid and the End of the Moqtadat, Cairo, Dar Al-Hadith, (1425 AH/ 2004 AD).

Colleges, 1st Edition, investigated by Saeed Siban and others, Egypt, The Arab Library, (1410 AH/ 1989 AD).

Ibn Zahr, Abd al-Malik bin Zahr al-Ayadi (557 AH/ 1162 AD).

Al-Aghziah, 2nd Edition, investigated by Muhammad Amin Al-Danawi, Beirut, Dar Al-Kutub Al-Ilmiyya, (1422 AH/ 2002 AD).

Facilitation in Healing and Measurement, 1st Edition, Investigated by Ahmed Al Mazeedi, Beirut, Dar Al-Kutub Al-Ilmiyya, (1428 AH/ 2007 AD).

Al-Tazkirah, 1st Edition, investigated and explained by Muhammad al-Arabi, part of the Book of Medicine and Doctors in Islamic Andalusia, Beirut: Dar al-Gharb al-Islami, (1408 AH/ 1988 AD).

Al-Zahrawi, Abu al-Qasim Khalaf bin Abbas (died after the year 400 AH/ 1013 AD).

Conjugation for those unable to compose (the first article) 1st Edition, verified and explained by Muhammad al-Arabi, part of the Book of Medicine and Doctors in Islamic Andalusia, Beirut, Dar al-Gharb al-Islami, (1408 AH/ 1988 AD).

Conjugation for those unable to compose (Article of Oral and Dental Surgery) , 1st Edition, Edited and Explained by Abdullah Al-Saeed, Amman, Ministry of Culture.

Al-Saqati, Muhammad bin Abi Muhammad, in the manners of the Hisba, Investigated by Levi Provencal, Paris, Ernest Leroux Press, (1350 AH/ 1931 AD).

Ibn Sahel al-Andalusi, Abu al-Asbagh Issa (486 AH/ 1093 AD) , Information on the New Testaments of Judgments, 1st Edition, Investigated by Noura Al-Tuwaijri, (1415 AH/ 1995 AD).

Al-Shaqouri, Muhammad bin Ali Al-Lakhmi (776 AH/ 1374 AD) , The Advice Book, 1st Edition, investigated by Muhammad Hassan, Tunis, Al Sharq Press, (1434 AH/ 2013 AD).

Al-Dhabi, Ahmed bin Yahya bin Umira (599 AH/ 1203 AD) for the purpose of the petitioner in the history of the men of Andalusia, 2nd Edition, Cairo, Egyptian General Book Authority (1428 AH/ 2008 AD).

Ibn Abdoun, Muhammad bin Ahmed al-Tajibi (late of 6th century AH) , a treatise on the judiciary and the Hisba, investigated by Levi Provencal, Cairo, the French Scientific Institute of Oriental Archeology Press, (1374 AH/ 1955 AD).

Ibn Adhari, Al-Marrakchi (died after 712 AH/ 1312 AD) , Al-Bayan Al-Maghrib fi Akhbar Al-Andalus and Al-Maghrib, 1st Edition, investigated by Abdullah Muhammad Ali, Beirut, Dar Al-Kutub Al-Ilmiyya, (1430 AH/ 2009 AD).

Al-Ghafiqi, Muhammad bin Qasoum (560 AH/ 1165 AD) , The Guide in Ophthalmology, 1st Edition, Investigated by Hassan Ali, Beirut, Arab Development Institute, (1407 AH/ 1987 AD).

Faraaheedi , Khalil bin Ahmed (170 AH/ 786 AD) , kitab aleayni, ,1st Edition, investigated by mahdii almakhzumi, 'iibrahim alsaamaraayiy , Cairo , dar maktabat alhilal,

Judge Iyadh, Abu al-Fadl bin Musa al-Yahsabi (544 AH/ 1149 AD) , Tartib al-Madarik wa-Taqrib al-Masalik, 1st Edition, investigated by Muhammad bin Sharifa, Morocco, Fadala Press, (1401 AH - 1403 AH/ 1981 AD - 1983 AD).

ALQuraafi ,Ahmad ibn Idris (751 AH/ 1350 AD) , tanqih alfusula, ,1st Edition, investigated by tah eabdalrawuwf , Cairo sharikat altibaeat alfaniyat almutahidati, (1393 AH/ 1973 AD).

Al-Qurbani, Muhammad bin Ali (761 AH/ 1322 AD) Al-Sograh Al-Soghra, 1st Edition, investigated and explained by Muhammad Al-Arabi, part of the Book of Medicine and Doctors in Islamic Andalusia, Beirut, Dar Al-Gharb Al-Islami, (1408 AH/ 1988 AD).

Ibn Al-Qattan, Hassan bin Ali Al-Marrakchi (died in the 7th century AH) , Nazm al-Juman li tartib ma salaf min akhbar al-zaman, 1st Edition, achieved by Mahmoud Makki, Beirut, Dar Al-Gharb Al-Islami, (1419 AH/ 1999 AD).

ibn kaiem ,Muhammad Al Dimishqi, (751 AH/ 1350 AD) , altibu alnabawiu , investigated by eabdalghani eabdalkhaliq Cairo ,matbaeat eisaa alhalbi, (1405 AH/ 1985 AD)

Muslim, Abu al-Husayn al-Qushayri (261 AH/ 875 AD) Sahih Muslim, 2nd Edition, Beirut, Dar Cordoba, (1430 AH/ 2009 AD).

Ibn Manzur, Muhammad ibn Makram al-Afriqi (711 AH/ 1311 AD) , Lisan al-Arab, 3rd Edition, Beirut, Dar Sader (1414 AH/ 1993 AD).

Ibn Najim al-Masry, Zain al-Din Ibn Ibrahim Ibn Muhammad (970 AH / 1563 AD) , albahr alraayiq sharh kanz aldaqayiqi, Riyadh, Dar al-Kitab al-Islami,,

Al-Nawawi, Abu Zakaria Muhyi al-Din Yahya (676 AH/ 1277 AD) , Rawdat al-Talibin and Omdat al-Muftin, 3rd Edition, investigated by Zuhair al-Shawish, Beirut, Islamic Bureau, (1412 AH/ 1991 AD).

Al-Wonsharisi, Ahmed bin Yahya (914 AH/ 1508 AD) , The Arabized Standard in Ifriqiya and Maghreb News, 1st Edition, supervised by Muhammad Hajji, Beirut, Dar al-Gharb al-Islami, (1401 AH/ 1981 AD).

Anis Ibrahim and others, The intermediate dictionary, 4th edition, Cairo: Al-Shorouk International Library, (1425 AH/ 2004 AD).

Al-Hajj, Mahmoud, (1402 AH/ 1983 AD) , Medical Behavior of Arab and Muslim Doctors, Journal of Iraqi Scientific Council, Vol. 2.

Al-Harthy, Muhammad bin Maree, (1429 AH/ 2008 AD) , the qualities considered in the doctor to take his saying in matters of worship, a jurisprudential study, Journal of Sharia and Law, Vol. 12.

Hussein, Muhammad, The Brief History of Medicine and Pharmacy among the Arabs, Libya, Arab Organization for Education, Culture and Science.

Al-Daraji, Adnan (1440 AH/ 2019 AD) , Medicine in Andalusia through a manuscript document, Taibah University, Journal of Arts and Humanities, Vol. 91.

Draz, Muhammad Abdullah, Code of Ethics in the Qur'an, 10th Edition, Arabization of Abdel-Sabour Shaheen, Beirut, Al-Resala Foundation, (1418 AH/ 1998 AD).

Al-Sarmi, Ahmed Rizk (1436 AH/ 2015 AD) , Responsibility, its concept and its individual and social nature according to the Islamic perspective, Al-Qalam Magazine, Vol. 3.

Ali, Jawad, The Detailed History of the Arabs Before Islam, 4th Edition, Dar Al-Saqi, (1422 AH/ 2001 AD).

Kanaan, Ahmad Muhammad, The Jurisprudence Medical Encyclopedia, 3rd Edition, Beirut, Dar Al-Nafais, (1431 AH/ 2010 AD).

Munis, Hussein, The Journey of Andalusia, 1st Edition, Cairo, Arab Company for Printing, (1383 AH/ 1963 AD).

Al-Momani, Muhammad Omar Eid. (2019). Teaching competencies of vocational education teachers from their point of view: A field study in Ajloun Governorate in Jordan. *Journal of Rawafed*.,

Al-Najm, Mai. (2017). Attitudes of secondary school teachers towards professional development programs in social networks. A magister message that is not published. Faculty of Education. Kingdom of Saudi Arabia, Riyadh: King Saud University.

Al-Naqah, Salah Ahmed, and Abu Ward, Ihab Mohamed. (2009). Teacher preparation and professional development in light of future challenges." Research presented to the Palestinian Teacher Education Conference - Reality and Hope

Education Evaluation Authority. (2017). Professional Standards for Teachers in the Kingdom of Saudi Arabia. Retrieved on 10/27/2021 http://ts2015. peec. gov. sa/wp-content/uploads/

Ministry of education. (2018). The Executive Framework for Renewing Teacher Preparation Programs in Saudi Universities, Committee for the Development of Teacher Preparation Programs, Agency of the Ministry of Education for Planning and Development, Kingdom of Saudi Arabia.

Ministry of education. (2020). General Framework for Developing Teacher Preparation Programs in Saudi Universities, Committee for the Development of Teacher Preparation Programs, Agency of the Ministry of Education for Planning and Development, Kingdom of Saudi Arabia.

Pena, M. & Perez, J. (2012). Continuous Assessment Improved Academic Achievement and Satisfaction of Psychology, *Teaching Psychology,* 39 (1) , 45-47.

Sharon, Glasman (2008) the School Organization, and Teacher Evaluation. Retrieved 20 may 2009 from: http://www. eric. edu. gov EJ 782105.

Sonia, Bland ford. (2014). A Future Vision for the Development of Professional Instructor in the Light of the Trends of Contemporary World, *Journal of Work Place Learning, Employee Counseling to Day*, 1 (12) , 52-79

Wahba, Imad Samuel. (2015). Contemporary trends in teacher professional development, Alexandria, Knowledge House..

Al-Yahya, Ibrahim. (2017). The reality of professional development for secondary school teachers from the point of view of teachers and supervisors in the city of Dawadmi. *Education Journal* - Egypt. 33 (1)..

Youssef, Khaled Youssef. (2012). A program in Formative Assessment to Develop Teaching Performance and the Trend Towards Assessment for Student Teachers in the Mathematics Division, *Journal of the College of Education in Ismailia*, Egypt.

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

Journal of Islamic University

for Educational and Social Sciences

Refereed Periodic Scientific Journal

مجلة الجامعة الإسلامية

للعلوم التربوية والاجتماعية

مجلة علمية دورية محكمة

العدد الثالث عشر - الجزء الثاني

شعبان 1444 هـ - مارس 2023 م

معلومات الإيداع في مكتبة الملك فهد الوطنية

النسخةالورقية :

رقم الإيداع: 1441/7131

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8509

النسخة الإلكترونية :

رقم الإيداع: 1441/7129

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8495

الموقع الإلكتروني للمجلة :

https://journals.iu.edu.sa/ESS

البريد الإلكتروني للمجلة :

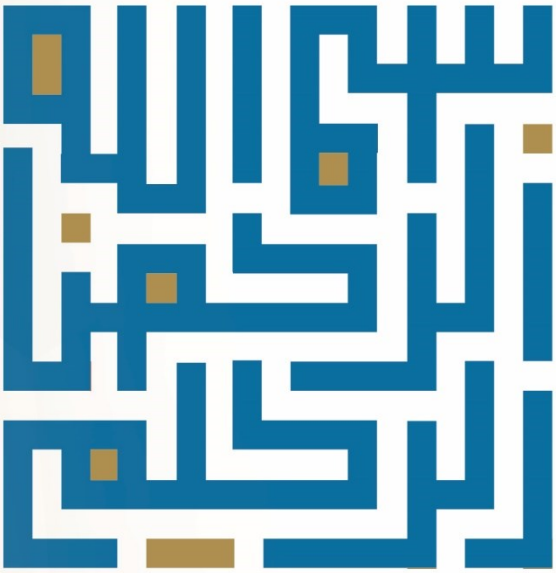
ترسل البحوث باسم رئيس تحرير المجلة

iujournal4@iu.edu.sa

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

البحوث المنشورة في المجلة تعبرعن آراء الباحثـين ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة

جميع حقوق الطبع محفوظة للجامعة الإسلامية



قواعد وضوابط النشر في المجلة

- أن يتسم البحث بالأصالة والجدية والإبتكار والإضافة المعرفية في التخصص.
- لم يسبق للباحث نشر بحثه.
- أن لا يكون مستلاً من رسالة علمية (ماجستير/دكتوراة) أو بحوث سبق نشرها للباحث.
- أن يلتزم الباحث بالأمانة العلمية.
- أن تراعى فيه منهجية البحث العلمي وقواعده.
- أن لا تتجاوز نسبة الاقتباس في البحث المقدم (25%) .
- أن لا يتجاوز مجموع كلمات البحث (12000) كلمة بما في ذلك الملخصين العربي والإنجليزي وقائمة المراجع.
- لا يحق للباحث إعادة نشر بحثه المقبول للنشر في المجلة إلا بعد إذن كتابي من رئيس هيئة تحرير المجلة.
- أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA) الإصدار السادس، وفي الدراسات التاريخية نظام شيكاغو.
- أن يشتمل البحث على : صفحة عنوان البحث ، ومستخلص باللغتين العربية والإنجليزية، ومقدمة ، وصلب البحث ، وخاتمة تتضمن النتائج والتوصيات ، وثبت المصادر والمراجع ، والملاحق اللازمة مثل: أدوات البحث، والموافقات للتطبيق على العينات وغيرها؛ إن وجدت.
- يلتزم الباحث بترجمة المصادر العربية إلى اللغة الإنجليزية.
- يرسل الباحث بحثه إلى المجلة إلكترونيًا ، بصيغة (WORD) وبصيغة (PDF) ويرفق تعهدًا خطيًا بأن البحث لم يسبق نشره ، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه في المجلة.
- المجلة لا تفرض رسوما للنشر.

الهيئة الاستشارية :

معالـي أ.د : محمد بن عبدالله آل ناجي
رئيس جامعة حفر الباطن سابقاً

معالي أ.د : سـعيد بن عمر آل عمر
رئيس جامعة الحدود الشمالية سابقاً

معالي د : حسـام بن عبدالوهاب زمان
رئيس هيئة تقويم التعليم والتدريب سابقاً

أ. د : سـليمان بن محمد البلوشي
عميد كلية التربية بجامعة السلطان قابوس سابقاً

أ. د : خالـد بن حامد الحازمي
أستاذ التربية الإسلامية بالجامعة الإسلامية سابقاً

أ. د : سـعيد بن فالح المغامسي
أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الإسلامية سابقاً

أ. د : عبداللـه بن ناصر الوليعي
أستاذ الجغرافيا بجامعة الملك سعود

أ.د. محمد بن يوسف عفيفي
أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية سابقاً

هيئة التحرير :

رئيس التحرير :

أ.د : عبدالرحمن بن علي الجهني

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية

مدير التحرير :

أ.د : محمد بن جزاء بجاد الحربي

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية

أعضاء التحرير :

معالي أ.د : راتب بن سلامة السعود

وزير التعليم العالي الأردني سابقا
وأستاذ السياسات والقيادة التربوية بالجامعة الأردنية

أ.د : عبدالرحمن بن يوسف شاهين

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الاسلامية

أ.د : عبدالعزيز بن سليمان السلومي

أستاذ التاريخ الإسلامي بالجامعة الاسلامية سابقاً

أ.د : عبدالله بن علي التمام

أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الاسلامية

أ.د : محمد بن إبراهيم الدغيري

وكيل جامعة شقراء للدراسات العليا والبحث العلمي
وأستاذ الجغرافيا الاقتصادية بجامعة القصيم

أ.د : علي بن حسن الأحمدي

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الاسلامية

د : رجاء بن عتيق المعيلي الحربي

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المشارك بالجامعة الاسلامية

الإخراج والتنفيذ الفني:

م. محمد بن حسن الشريف

المنسق العلمي :

أ. محمد بن سعد الشال

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

فهرس المحتويات : ❋

م	عنوان البحث	الصفحة
1	فاعلية برنامج قائم على مدخل عمليات الكتابة في تنمية مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طالبات المناهج وطرق تدريس اللغة العربية بجامعة طيبة د. خديجة بنت محمد بن عمر حاجي	11
2	تصور مقترح لتطوير أداء القيادات المدرسية بالمرحلة الثانوية في ضوء أبعاد القيادة الخادمة د. فلاح بن خلف العجرفي	59
3	أثر مدخل القراءة الإستراتيجية في تنمية الاستيعاب القرائي وكفاءة الذات القرائية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي د. سهيل بن أحمد الزهراني	87
4	درجة وعي أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز بقيمة الوسطية وسبل تعزيزها أ. د. محمد بن شحات خطيب / د. عبد الله بن عطية الله الأحمدي / د. طالب بن صالح العطاس	129
5	الخصائص السيكومترية للصورة العربية لمقياس اكتئاب انقطاع الطمث (MENO-D) د. نوره بنت سعد البقمي	167
6	احتياجات التطوير المهني لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء أبعاد البراعة الرياضية د. عبد العزيز بن درويش المالكي	201
7	تأثير التحول من التدريب الميداني الفعلي إلى التدريب الافتراضي على طالبات مسار صعوبات التعلم بجامعة الملك خالد أثناء جائحة كورونا: دراسة روائية د. سيرين بنت طلال البكري	249
8	النموذج البنائي للعلاقات بين توجهات الأهداف وتقدير الذات والكمالية العصابية لدى طلاب مدارس التميز العلمي د. خالد بن الحميدي هدمول العنزي	287
9	Graduate Students' Opinions Towards Transforming from Traditional Learning to Online Learning during COVID-19 Dr. Abdullah Saif Alaiban	313
10	المحاكاة المكانية للتخطيط والتنمية الحضرية في واحة الأحساء باستخدام نموذج السلوك الذاتي الخلوي- ماركوف (CA-Markov) أ. نشمية بنت سعود الحجوري / أ.د. محمد بن إبراهيم الدغيري	331

❋ ترتيب الأبحاث حسب تاريخ ورودها للمجلة مع مراعاة تنوع التخصصات

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

فاعلية برنامج قائم على مدخل عمليات الكتابة في تنمية مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طالبات المناهج وطرق تدريس اللغة العربية بجامعة طيبة

The Effectiveness of a Program-based on Process Writing Approach in Developing the Academic Writing Skills of Female Students of Curricula and Methods of Teaching Arabic at Taibah University

إعداد

د. خديجة بنت محمد بن عمر حاجي

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المشارك

بجامعة طيبة

Dr. Khadijah Mohammed Omer Haji

Assistant. Professor, Curricula & Methods of Instruction of Arabic Language

At Taibah University

DOI: 10.36046/2162-000-013-011

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج قائم على عمليات الكتابة في تنمية مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طالبات ماجستير المناهج وطرق تدريس اللغة العربية بجامعة طيبة، لذلك تم اتباع المنهجين الوصفي وشبه التجريبي؛ فأعدت الباحثة قائمة تضمنت (٣٨) مهارة مدرجة تحت (٤) محاور: عرض الأفكار، وبناء الفقرات، والصحة اللغوية، والتنظيم والإخراج، وحللت في ضوئها محتوى (٣٢) خطة وبحثًا مقدمًا من (١٦) طالبة من طالبات ماجستير المناهج وطرق تدريس اللغة العربية بجامعة طيبة، وأسفرت نتائج التحليل أن الطالبات تمكنّ من (١٠) مهارات بنسبته (٢٦,٣١٪)، بينما تدنت لديهن (٢٨) مهارة، بنسبة (٧٣,٦٨٪)، وتمت تنمية مهاراتهن المتدنية بتطبيق برنامج قائم على مدخل عمليات الكتابة، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات اختباري مهارات الكتابة الأكاديمية القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي، أي أن البرنامج المقترح صالح لتنمية مهارات الكتابة الأكاديمية، وكان النمو الأكبر في مهارات محور الصحة اللغوية، تلاه محور مهارات بناء الفقرات، ثم محور مهارات عرض الأفكار، وأخيرًا محور مهارات التنظيم والإخراج.

الكلمات المفتاحية: مدخل عمليات الكتابة، الكتابة الأكاديمية، مهارات الكتابة.

Abstract

This study aimed to reveal the effectiveness of a proposed program in developing academic writing skills for MA female students of The Arabic Curricula and Teaching Methods at Taibah University; therefore, it followed the Descriptive and Quasi-Experimental Research Designs. The researcher here prepared a list includes (38) skills, which fall under (4) categories: presenting ideas, developing paragraphs, linguistic correction, and linguistic organization and output. She analyzed within the content of (32) documents submitted by (16) master's degree female students of The Arabic Curricula and Teaching Methods at the University. The results of the analysis revealed that the students excelled in (10) skills, at a rate of (26.31%) , while they passed with low grade in (28) skills, at a rate of (73.68%). Such skills with low grade were improved by applying a program based on an input of the writing process. The results revealed that there were statistically significant differences at (0.05) level between the averages of the pre and post academic writing skills' tests, in favor of the post test. Meaning that the proposed program is valid in developing academic writing skills; and the greatest development was in linguistic correction skills, followed by developing paragraphs, presenting ideas, and finally linguistic organization and output skills.

Keywords: Process Writing Approach, Academic Writing, Writing Skills.

المقدمة

تشكل الكتابة ومهاراتها ركنًا رئيسًا في البحث الأكاديمي هو الركن الشكلي أو ما يسمى بالبعد اللغوي: ويقصد به الألفاظ والتراكيب والأساليب والقوالب اللغوية التي يختارها الباحث بما يتفق مع العرف اللغوي (خطيب، ٢٠١٨؛ ربابعة، ٢٠٢٠)

والكتابة الأكاديمية عملية عقلية مركبة، تتضمن توليد الأفكار، وإنشاء المعاني، وصياغتها بكلمات، وتنظيمها في جمل واضحة وفقرات مترابطة، وأسلوب رصين، بهدف اكتشاف حقائق أو تقديم معلومات جديدة، وتفسيرها ودعمها بالأدلة العلمية والحجج المنطقية، وهي مهارات أساسية للباحثين سواء كانوا من العاملين في مؤسسات التعليم العالي ومراكز البحث العلمي أو طلاب الدراسات العليا، وامتلاكهم لها واتقانها ضرورة لا غني عنها؛ فبها يُعرض البحث منذ كان مشكلة يُراد حلها وصولاً إلى النتائج التي تم التوصَّل إليها، كما يتوقف على هذه المهارات مدى نجاح البحث وقبوله والحكم عليه بمعايير النشر (داي وجاستيل، ٢٠٠٨/٢٠٠٦؛ جامعة طيبة، ٢٠٠٧؛ Valdes, ٢٠١٩؛ California Southern of University, ٢٠٢٠).

ويعد الضعف في مهارات الكتابة من أهم عوامل ضعف جودة البحوث والرسائل والأطروحات الأكاديمية؛ فهو يؤدي إلى سوء العرض، وعدم التنظيم، والغموض، والتضليل، ويحول دون الانتفاع بنتائج البحث، وتوصياته، ومقترحاته، ويعوق التواصل بين الباحث والمتلقين بصفة عامة (الشهراني، ٢٠١١؛ أحمد إبراهيم، ٢٠١٣؛ Sulaiman, ٢٠١٨).

وفي ضوء أهمية مهارة الكتابة الأكاديمية لطلاب الدراسات العليا جعلتها العديد من الجامعات أساسًا للقبول في كلياتها وبرامجها، وحددت معيارًا لمستوى الأداء الكتابي المطلوب من الطلاب عند التحاقهم بالجامعة (مصطفى، ٢٠٠٨؛ الأحمد، ٢٠١٩) كما أسست بعض الجامعات وحدات المساندة الأكاديمية في كليات الدراسات العليا بهدف تطوير مهارات الطلاب الكتابية اللازمة لإنجاز بحوث جيدة صالحة للنشر، وأعدت أدلة إرشادية مفصلة، توضح كيفية تنظيم كتابة الأوراق البحثية، وتطويرها (Spalding University, 2020, University of Southern California, 2020).

وفي ذات السياق نادت الاتجاهات التربوية الحديثة بضرورة أن يكون تعليم مهارات الكتابة منظمًا ومقصودًا، يجري وفق مراحل بنائية متكاملة تستند إلى المعاودة؛ انطلاقًا من فكرة أن الكتابة الفعالة لا تنتج من محاولة واحدة، بل تحتاج إلى مراحل متتالية، تتضمن جهود ما قبل الكتابة لتحديد الموضوع والأهداف والجمهور، ثم مرحلة الكتابة المبدئية، وبناء الموضوع، وصياغة المسودة الأولية، ثم مرحلة المراجعة والتعديل؛ لتحسين الأفكار وصياغتها بشكل أفضل، وتصويب الأخطاء، وكل ذلك لا يمكن أن يصل إليه كاتب بصورة نهائية في جلسة واحدة، ومنذ المحاولة الأولى، فالمسودة الأولى ليست هي النسخة النهائية في أي عمل كتابي (Chapman & King, 2009).

ويقول ربابعة (٩ ,٢٠٢٠) "بما أن الكتابة عملية عقلية معقدة، وتتطلب قدرًا خاصًا من المعرفة وتوليدًا مستمرًا للأفكار وكيفية تنظيمها في صور مقنعة، فإن الاهتمام يجب أن يتجه لمدخل عمليات الكتابة ممثلة في التخطيط، والترجمة، والمراجعة، إضافة إلى عمليتي التحرير والنشر، وهي عمليات متداخلة وبنائية وهرمية، وتهدف إلى تحسين مستوى العمل الكتابي." وذكرت صالح (2018, 131) "أن مدخل عمليات الكتابة تناسب تنمية مهارات الكتابة الأكاديمية، فضلاً عن مناسبته لطلاب مرحلة الدراسات العليا التي تتطلب قدرة من الطالب على توظيف المعلومات، ومراجعة كتاباته، وتصويبها، وتنقيحها." كما أظهرت نتائج دراسة Excel (٢٠١٤) المطبقة على (٦٥) طالبًا من طلاب جامعة أستون بالمملكة المتحدة –تفوق المجموعة التجريبية التي حضرت خمس ورش تدريبية على المجموعة الضابطة التي لم تتلق التدريب، وأن متوسط أداء الذين حضروا (٥–٢) ورش بلغ (٥٨,٦٠٪) في حين بلغ متوسط الذين حضروا (١–٠) (٤٦,٣٧٪)، وأنه يوجد ارتباط قوي بين حضور الورش التدريبية ونمو مهارات الكتابة الأكاديمية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

رغم أهمية تنمية مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلاب الدراسات العليا إلا أن هناك شكوى مستمرة ومتزايدة في مؤسسات التعليم العالي بالدول العربية، مفادها أن الطلاب في المراحل الجامعية العليا يحتاجون إلى بعض الدراسات اللغوية المتخصصة في مجال الكتابة، وقد وأوصت دراسة أحمد إبراهيم (٢٠١٣) بضرورة تضمين مقرر مهارات الكتابة الأكاديمية في برامج الماجستير، كما أوصت دراسة الزعبي وكنعان (٢٠١٨) بإضافة (٣) ساعات ضمن المواد الإجبارية لطلبة الدراسات العليا تتطرق لأساليب كتابة الأبحاث.

لكن مع هذه الشكوى لم تتبنَ تلك المؤسسات مشروعًا واضح المعالم لمعالجة المشكلة، فالجامعات العربية ربما لا تهتم بتنمية مهارات الكتابة الأكاديمية في مرحلة الدراسات العليا اهتمامًا مقصودًا كالجامعات الأخرى على مستوى العالم لا عند القبول ولا في أثناء الإعداد (الفقيه، ٢٠١٧؛ صالح، ٢٠١٨). وفي دراسة استطلاعية أجراها محمود (٢٠١٩) على طلاب الماجستير والدكتوراه بكلية التربية في جامعة المنيا ذكر (٧٥٪) من الطلاب خلو البرنامجين من مقرر في كتابة البحث، وذكر (٥٠٪) عدم تقديم دورات تدريبية لتنمية مهارات كتابة البحث، وذكر (٣٠٪) عدم اشتراط الكفاءة في اللغة العربية للتسجيل لدرجتي الماجستير والدكتوراه، وذكر (٢٥٪) ضعف توعية الطلاب بالأخطاء اللغوية والأسلوبية الشائعة في مهارات الكتابة الأكاديمية، وكذلك غياب فرص إعداد الطلاب في الكتابة الأكاديمية فيما قبل مرحلة الماجستير.

إن الواقع يؤكد ضعف طلاب الدراسات العليا في مهارات الكتابة الأكاديمية؛ فقد حللت دراسة Komba (2016) (103) أطروحة لطلاب دراسات عليا في ثلاث جامعات بتنزانيا، وأثبتت النتائج أن أكثر من (٥٠٪) من الذين تمت مراجعة أطروحاتهم لديهم نقص في مهارات الكتابة الأكاديمية، وطبقت Mekhnane, et al (2016) دراسة على (٣٧) طالبًا من طلاب برنامج الماجستير و (٨) أساتذة بجامعة قاصدي مرباح، وذكرت النتائج أن الطلاب يواجهون صعوبات في الكتابة الأكاديمية لجهلهم بالكثير من خصائصها، وحللت البشير (٢٠١٨) الأخطاء اللغوية الشائعة في كتابات بعض الباحثين في الجامعات السودانية من العام (٢٠١٢-٢٠١٠)؛ فتوصلت إلى أخطاء كثيرة: نحوية وصرفية وإملائية، وفي ذات السياق حددت دراسة محمود (٢٠١٩) أخطاء الكتابة الأكاديمية الشائعة في رسائل الماجستير وأطروحات الدكتوراه لدى طلاب كلية التربية بجامعة المنيا، وتمثلت تلك الأخطاء في: الصحة اللغوية، وكتابة الفقرات وتسلسلها، وكثافة الاقتباسات مع غياب الشخصية، وضعف الأدلة المستند إليها، فضلاً عن العمومية في التعبيرات، واستخدام الأساليب الأدبية والتعبيرات المجازية والخطابية، وتكرار الجمل، وافتقاد منطقية العرض، وعدم ارتباط التعقيبات بما يسبقها.

وعلى الصعيد المحلي حللت دراسة أحمد إبراهيم (٢٠١٣) خطط (٦٠) طالبًا من طلاب الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة الملك خالد بالسعودية، وتوصلت النتائج إلى أن تلك الخطط تضمنت أخطاءً لغوية شائعة، تندرج تحت محاور رئيسة هي الأخطاء: النحوية والإملائية

والأسلوبية، وتوصلت نتائج دراسة صالح (٢٠١٨) إلى أن طالبات الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة القصيم يعانين من ضعف شديد في مهارات كتابة الفقرة، واختيار الجملة المعبرة عن الأفكار بدقة، واستخدام أدوات الربط بين الجمل والفقرات، وتناقض الاقتباسات العلمية، والنقل الحرفي دون منهجية علمية واضحة تربط الحالي بالسابق أو تبني عليه، أو تكتبه في سياقه الصحيح، فضلاً عن الأخطاء الإملائية والنحوية الكثيرة، كما توصلت نتائج دراسة السيد (٢٠٢٠) إلى أن طالبات الدراسات العليا في جامعة الملك عبد العزيز تنقصهن المهارات الأساسية لكتابة البحث.

ولم يسلم من هذا الضعف المستشري حتى طلاب الدراسات العليا المتخصصين في اللغة العربية (النصار، ٢٠١٢؛ الزعبي وكنعان، ٢٠١٨) ففي دراسة أعدتها النمري (٢٠١٢) لتحديد مهارات إعداد بحوث المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، ومدى التزام أساتذة وطلاب شعبة المناهج وطرق تدريس اللغة العربية في جامعة أم القرى بتلك المهارات، مع حصر الأخطاء الشائعة في بحوثهم، وتوصلت النتائج إلى (٧٠) مهارة لازمة، ورصدت (٣٠) خطأً متعلقًا بالشكل والإخراج الفني للبحث، و (٥٠) خطأً متعلقًا بفكرة البحث وموضوعاته، وحلل حمد النيل إبراهيم (٢٠١٣) عشرات البحوث لطلاب اللغة العربية في مرحلتي الماجستير والدكتوراه من عدة جامعات سودانية؛ على افتراض أن تكون تلك البحوث مثالاً يحتذى في صحة لغتها، لكن النتائج أظهرت العكس، حيث تخللت تلك البحوث مجموعة كبيرة من الأخطاء في مجال الضبط بالشكل، ودلالات الألفاظ، والنحو، والصرف، والإملاء، وسعت دراسة علي (٢٠١٧) إلى تحديد مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة لكتابة الخطط البحثية، ومعرفة مدى توافرها لدى طلاب ماجستير المناهج وطرق تدريس اللغة العربية بكلية التربية في جامعة المنصورة، فأعد الباحث قائمة شملت (٢٥) مهارة وطبقها على (٢٥) خطة بحثية؛ فأظهرت النتائج ضعف الطلاب في تلك المهارات وأن النسب المئوية لمتوسطات درجات المحاور مجتمعة بلغت (٤٨,٣٧٪) وهي أقل من نسبة الاتقان المقبولة (٨٠٪)، وأرجعت الدراسة سبب ذلك إلى أن الطلاب من المتخصصين في اللغة العربية لم تصل مهاراتهم إلى المستوى المطلوب.

وقد تعمق إحساس الباحثة بهذه المشكلة بعدما لاحظت شيوع الكثير من الأخطاء النحوية، والإملائية، والأسلوبية في كتابات طلاب برنامج ماجستير المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

بجامعة طيبة من خلال تدريس بعض مقررات البرنامج، ومناقشة خطط رسائل ومشاريع طلاب القسم، والإشراف على العديد من رسائل الماجستير والمشاريع البحثية، إضافة إلى خلو برنامج ماجستير المناهج وطرق تدريس اللغة العربية بجامعة طيبة، للعام١٤٤٢/١٤٤١) هـ) من أي مقرر خاص بتعليم مهارات الكتابة الأكاديمية.

وعزز هذا الإحساس دراسة (البلادي وحاجي، ٢٠٢١) التي سعت للكشف عن مستوى تمكن طلاب المناهج وطرق تدريس اللغة العربية من مهارات الكتابة الأكاديمية من وجهة نظر (٦٢) عضو من أعضاء هيئة تدريسهم في (٢١) جامعة سعودية، ممن مروا بخبرة الإشراف على الرسائل العلمية أو مناقشتها، حيث أسفرت نتائج الدراسة عن أن مستوى تمكن الطلاب من مهارات الكتابة الأكاديمية لم يتجاوز المتوسط عامة، ولم تحصل أي جامعة على درجات كبيرة أو كبيرة جدًا، كما حصلت مهارات محوري كتابة الفقرة، والصحة اللغوية على درجة ضعيفة في الإحدى وعشرين جامعة.

وتصديًا لهذه المشكلة، ولقلة الدراسات التي أجريت في البيئة السعودية لتحديد مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة لطلاب ماجستير المناهج وطرق تدريس اللغة العربية وتنميتها وفق مدخل عمليات الكتابة، جاءت الدراسة الراهنة للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: كيف يمكن تنمية مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طالبات ماجستير مناهج وطرق تدريس اللغة العربية بجامعة طيبة باستخدام برنامج قائم على مدخل عمليات الكتابة؟

وتفرعت عن هذا السؤال الأسئلة الآتية:

١- ما مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة لطلاب ماجستير المناهج وطرق تدريس اللغة العربية؟

٢- ما مهارات الكتابة الأكاديمية المتدنية لدى طالبات ماجستير المناهج وطرق تدريس اللغة العربية بجامعة طيبة؟

٣- ما البرنامج المقترح في ضوء مدخل عمليات الكتابة لتنمية مهارات الكتابة الأكاديمية المستهدفة لدى هؤلاء الطالبات؟

٤- ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات الكتابة الأكاديمية المستهدف لدى هؤلاء الطالبات؟

أهداف الدراسة:

١- إعداد قائمة بمهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة لطلاب ماجستير المناهج وطرق تدريس اللغة العربية.

٢- تحديد مهارات الكتابة الأكاديمية المتدنية لدى طالبات ماجستير المناهج وطرق تدريس اللغة العربية بجامعة طيبة.

٣- تصميم برنامج تدريبي وفق مدخل عمليات الكتابة، وقياس فاعليته في تنمية مهارات الكتابة الأكاديمية المتدنية لدى طالبات ماجستير مناهج وطرق تدريس اللغة العربية بجامعة طيبة.

أهمية الدراسة:

١- الأهمية النظرية وتتمثل في مواكبة التوجهات التربوية الداعية لتمهير البحوث الأكاديمية وتجويدها، إضافة إلى تزويد المكتبة العربية بدراسة تعزيز المعرفة بمهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة لطلاب الدراسات العليا عامة، وطلاب ماجستير المناهج وطرق تدريس اللغة العربية خاصة، وتمهيد الطريق أمام الباحثين لإعداد دراسات حديثة تستهدف تعليم مهارات الكتابة الأكاديمية باستخدام مدخل عمليات الكتابة.

٢- الأهمية التطبيقية، فقد تفيد نتائج الدراسة طالبات مجتمع الدراسة بتنمية مهارات الكتابة الأكاديمية لديهن، وتزودهن بلغة الخطاب اللازمة للتواصل الكتابي في الوسط الجامعي ومع المتخصصين؛ ويُجود مشاريعهن البحثية الراهنة، ودراساتهن المستقبلية، كما تزود أعضاء هيئة تدريس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية بقائمة مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة للطلاب الذين يشرفون على رسائلهم وأطروحاتهم، إضافة إلى تقديمها لمطوري برامج الدراسات العليا برنامجًا تعليميًا في الكتابة الأكاديمية يمكن إدراجه ضمن مقررات برنامج مرحلة الماجستير.

مصطلحات الدراسة:

١– الكتابة الأكاديمية أسلوب له أدواته وألفاظه وتراكيبه وبناؤه، ودلالاته ومعانيه وصياغته وخصائصه، تكتب به البحوث والدراسات والرسائل والأطروحات والتقارير والملخصات العلمية، مما يجعل هذه الكتابة متميزة عن غيرها من أنواع الكتابة الأخرى." (الشهراني، ٤, ٢٠١١).

ويقصد بها هذه الدراسة ممارسات فكرية وعمليات متسلسلة قائمة على مهارات لغوية مركبة، تتضمن عرض الأفكار، وبناء الفقرات، والصحة اللغوية، والتنظيم والإخراج، تعتمد عليها طالبات ماجستير المناهج وطرق تدريس اللغة العربية بشكل أساسي عند عرض النظريات والأفكار في كتاباتهن، والإجابة عن الأسئلة البحثية ومناقشة الحقائق.

٢– مدخل عمليات الكتابة هو مجموعة عمليات مترابطة واستراتيجيات تعليمية نشطة يقوم بها الطلاب في أثناء الكتابة، تؤدي في النهاية إلى إنشاء النص اللغوي منذ بزوغ الفكرة، وإعداد خطة الكتابة، وكتابة المسودة، وتعديلها، وتقويمها، وصولاً إلى المنتج المكتوب بصورة صحيحة مناسبة (صالح، ١١١, ٢٠١٨).

ويُقصد بمدخل عمليات الكتابة في هذه الدراسة مجموعة العمليات الذهنية واللغوية الأدائية المتداخلة التي تتدرج منذ بزوغ الفكرة والتخطيط لها، ومرورًا بكتابتها كتابة أولية، ثم مراجعتها، وتصحيحها، وانتهاء بنشرها، تلتزم بها الطالبة لإنتاج مشروع بحثي يراعي مهارات الكتابة الأكاديمية.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: المهارات اللغوية للكتابة الأكاديمية ممثلة في: عرض الأفكار، وبناء الفقرات، والصحة اللغوية، والتنظيم والإخراج، وما يتفرع عنها من مهارات.

الحدود المكانية: كلية التربية بجامعة طيبة في المدينة المنورة.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (٢٠٢٠/٢٠٢١).

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الكتابة الأكاديمية: مفهومها وخصائصها ومهاراتها وتنميتها

مفهوم الكتابة الأكاديمية:

أسفرت نتائج الدراسات الحديثة عن توجه جديد في تحديد مفهوم الكتابة الأكاديمية وخصائصها ومهاراتها؛ فقد كان التوجه التقليدي يركز على النص باعتبار أن الكتابة منتج. وينصب الاهتمام في هذا التوجه على الالتزام الصحيح بالشكل والأسلوب في الكتابة، والتوظيف السليم للقواعد النحوية والصرفية والإملائية. أما التوجه الحديث فيرى أن الكتابة تتعدى كونها منتج إلى أنها عملية تكوين المنتج، إنها عملية تتضمن مراحل وخطوات وإجراءات محددة، لا يمكن القيام بها على الوجه الأكمل إلا بالتمكن من مهاراتها (الفقيه ودخيخ، ١٨٩, ٢٠٢٠). وأن الكتابة الأكاديمية أسلوب يرتبط أساسًا بالأوراق العلمية، والبحوث، والرسائل الجامعية بمختلف مستوياتها، يستخدمه الباحثون في كتابتهم الموجهة إلى الفئة نفسها من طلاب التعليم العالي وأعضاء هيئة التدريس (الديوري، ٢٠٠٨/٢٠٠٧؛ الصوفي، ٢٠١٠).

وانطلاقًا من هذا التوجه عُرفت الكتابة الأكاديمية بأنها: " أسلوب علمي، يقوم على عرض الأفكار عرضًا منطقيًا منظمًا، ويستند إلى الأدلة والحجج، ويتسم بالدقة والوضوح في التعبير، وينأى عن العمومية والغموض والأساليب الأدبية؛ للوصول إلى حل لمشكلة مطروحة" (محمود، ٢٠١٩، ١٤٩). وبينت صالح (١١١, ٢٠١٨) "أن مهارات الكتابة الأكاديمية مهارات مركبة تتكون من مهارات كتابة الفقرة، ومهارات اللغة والأسلوب، ومهارات التنظيم والمنهجية، وكل مهارة منها تضم عدة مهارات ثانوية."

خصائص الكتابة الأكاديمية:

الكتابة الأكاديمية كتابة موضوعية تدرس الظاهرة كما هي، لا كما ينبغي أن تكون، وتتميز هذه الكتابة بالتنظيم؛ فتبنى على هيكل ينظمها بدءًا بمقدمة تهيئ للموضوع، ومرورًا بمتن يشتمل على المحتوى الداعم للموضوع، وانتهاء بخاتمة تلخص النتائج التي تم التوصل إليها، كما أنها تعتمد على النمو الخطي في صياغة المحتوى، حيث تنتقل فيه المعلومات العامة إلى التفاصيل الفرعية، مع مراعاة ترتيب الأسباب والنتائج، أو المميزات والعيوب، أو الترتيب التاريخي (الشهراني، ٢٠١١).

ومن خصائص الكتابة الأكاديمية أيضًا توليد أفكار عميقة، تناسب مرحلة الدراسات العليا بشكل أكبر من المراحل السابقة، وتكتب في فقرات متسلسلة ومترابطة، لا مجال فيها للانتقال السريع المفاجئ، ويُراعى عند عرضها الوضوح، وتنوع المفردات، ودقتها، والالتزام بالقواعد النحوية، والإملائية، والأسلوبية، واستخدام تراكيب نحوية قوية، وتوظيف الجمل الاسمية أكثر من الجمل الفعلية، واستخدام عبارات أكثر طولاً تراعي الوظيفة الدلالية، وتسهم في تأصيل الأفكار، وكذلك الرسمية؛ فلا تُستخدم اللهجات، ولا الكلمات المهجورة، ولا (أنا، نحن) الصريحة من الباحث، أو ضمائر المخاطب (أنت–أنتم) ولا الصيغ المختصرة مثل: الخ، صلعم، إضافة إلى الدقة والصدق عند تناول أدبيات الموضوع والمصطلحات الخاصة به والتواريخ والأرقام (الناقة، ٢٠١٧؛ المنتشري، ٢٠٢٠).

ومما يميز الكتابة الأكاديمية أيضًا القوة المستمدة من عمق تفكير الباحث واستدلالاته، والتركيز على الأمور الجديدة التي خرج بها وإبداء الرأي فيها، وحسن عرضها، والاعتماد على الحجج والبراهين في تفسيرها، مع التحفظ؛ فيضع الباحث فاصلاً بينه وبين البحث وصولاً لنتائج غير متأثرة برغباته، ولا ينحاز لأسباب دون أساس موضوعي تحليلي مؤسِّس لرأيه، ويلتزم الحذر وعدم التعميم لإثبات فكرة ما، ولا يستخدم كلمات قاطعة أو تأكيدية فيما لا يمكن تأكيده (AL-Muslimawi, 2019؛ (Valdes, 2019.

مهارات الكتابة الأكاديمية:

الكتابة الأكاديمية عملية تهدف إلى تكوين منتج عبر مراحل محددة، والقيام بها على الوجه الأكمل يتطلب التمكن من مهارات متعددة، تُحدد بأسلوب أو أكثر مما يأتي (الفقيه والدخيخ، ٢٠٢٠):

١– الدراسات التحليلية:

وتنتهج عدة أساليب كالتحليل العاملي؛ فتطبق اختبارات لغوية كتابية على عينة كبيرة من الطلاب لتصنيف المهارات وتحديد المهارات اللازم تعلمها في كل مستوى من مستويات تعليم اللغة، وأسلوب التحليل المنطقي؛ فيقوم خبراء اللغة بتقسم المهارة الرئيسة إلى عدد من المهارات الفرعية، وتصنيفها بشكل هرمي يوضح العلاقة بينها، أما التحليل النفسي اللغوي فيتم بتحليل

المهارة الرئيسة إلى القدرات التي تشترط لتعلمها، وهناك أيضًا تحليل الأخطاء، حيث يُحلل منتج كتابي للطلاب، وترصد الأخطاء اللغوية التي يشيع وقوعهم فيها، إضافة إلى تحليل المحتوى القائم على الوصف الموضوعي والكمي لمحتوى المادة التعليمية بهدف اشتقاق المهارات اللغوية الواردة فيه واللازمة لتعلمه، أما التحليل الذاتي فهو أسلوب يتأمل الطالب ذاته، مسترجعًا العمليات التي يقوم بها عند الكتابة، لتحديد المهارات اللغوية التي يحتاجها لتحقيق كتابة أكاديمية جيدة.

٢- الدراسات الميدانية:

وتتم بعدة أساليب كاستبانة تستطلع رأي خبراء اللغة أو الطلاب لتحديد وجهة نظرهم في المهارات الواجب التمكن منها، أو مقابلة مختصي اللغة أو الطلاب واستشارتهم لتحديد مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة، إضافة لأسلوب تحليل المهمة، أي الوصف التفصيلي لأشكال الأداء الكتابي، كذلك يمكن استخدام أسلوب تقدير الحاجات بالوقوف على الاهتمامات اللغوية الكتابية لدى الطلاب وميولهم ودوافعهم لتعلم مهاراتها.

وقد أسفرت الأساليب التحليلية والميدانية عن تحديد مجموعة من المهارات اللغوية في الكتابة الأكاديمية اللازمة لطلاب الدراسات العليا، بعضها مرتبط بشكل كتابة البحث والأخر بمضمونه، وتتلخص هذه المهارات فيما يأتي (الشهراني، ٢٠١١؛ صالح، ٢٠١٨؛ محمود، ٢٠١٩؛ المنتشري، ٢٠٢٠؛ البلادي وحاجي، ٢٠٢١):

أ) مهارات عرض الأفكار:

١- التركيز على الفكرة الأساسية للبحث، والبعد عن الحشو، والتكرار، والاستغناء بالسابق عن اللاحق بالإحالة إليه.

٢- وضوح الأفكار، وصحتها، وصدقها، وعرضها بموضوعية.

٣- الترتيب المنطقي عند تناول الأفكار، وعرضها بصورة تدعم الرأي.

٤- تأييد الأفكار بأدلة وبراهين متسقة.

٥- إصدار الأحكام اعتمادًا على الربط بين الأسباب والنتائج.

٦- إبراز العلاقات بين الأفكار كأوجه الشبه والاختلاف.

ب) مهارات بناء الفقرات:

١- اتباع نظام الفقرات؛ فيشمل المتن فقرات مبينة لأفكار البحث الرئيسة، ومتوازنة من حيث الطول.

٢- التطور المنطقي المترابط في بناء الفقرات؛ فترتب وفق سياق الفكرة الرئيسة.

٣- شمولية الفقرات في الإجابة عن جميع أسئلة البحث ونقاطه.

٤- ربط الفقرات بالروابط المناسبة.

٥- وحدة الفقرة؛ فتقدم كل فكرة جديدة في فقرة مستقلة.

٦- تضمين كل فقرة جملة محورية تمثل الجملة الرئيسة، وجمل داعمة، وأخرى خاتمة.

٧- الترابط العضوي داخل الفقرة الواحدة على مستوى الصياغة والترابط المعنوي.

٨- خلو الفقرة من التكرار اللفظي والمعنوي.

ج) مهارات الصحة اللغوية:

١- الكتابة بالفصحى، مع تجنب استعمال الكلمات الأجنبية إلا للضرورة.

٢- حسن اختيار الكلمات والجمل المناسبة لمشكلة البحث، والتأكد من سلامة المعاني والدلالات.

٣- التركيب الصحيح للجمل الإسمية والفعلية، وخاصة من حيث التقديم والتأخير.

٤- تجنب استخدام الصور البلاغية والمحسنات الجمالية ما لم تستدع الحاجة.

٥- استخدام الكلمات الإجرائية، وتجنب الكلمات التي تحتمل أكثر من معنى.

٦- الالتزام بمصطلحات البحث وتوحيدها في البحث كاملاً.

٧- الاستخدام الدقيق لبعض الكلمات مثل بعض، كثير من، بضع.

٨- تجنب استخدام ضمائر المتكلم (أنا ونحن) وضمائر المخاطب (أنت-أنتم) والصيغ المختصرة مثل (الخ، صلعم).

٩- تفادي الأخطاء النحوية والصرفية والإملائية.

١٠- استخدام علامات الترقيم استخدامًا صحيحًا.

١١- ضبط الكلمات بالشكل عند الحاجة.

١٢- إظهار الشخصية اللغوية للباحث.

د) مهارات التنظيم والإخراج:

١- مقروئية الخط، ووضوحه، ومراعاة حجم البنط المطلوب.

٢- صياغة عنوانات رئيسة وفرعية، تعبر عن محتوى البحث بدقة ووضوح.

٣- إبراز العنوانات الرئيسة والفرعية بحجم الخط المناسب.

٤- ترك مسافة في أول الفقرة.

٥- ترك مسافة مناسبة بين الأسطر والفقرات.

٦- عرض الجداول والأشكال بطريقة منظمة وفي مكانها الصحيح.

٧- مراعاة المسافات الصحيحة في هوامش الصفحة.

٨- وضع ترقيم الصفحات في أماكنها الصحيحة.

٩- حسن الإخراج العام.

ولأهمية مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلاب الدراسات العليا فقد استهدفت تنميتها العديد من الدراسات، كدراسة **أحمد إبراهيم (٢٠١٣)** حيث حلل الباحث (٦٠) خطة بحث مقدمة من طلاب الماجستير والدكتوراه بجامعة الملك خالد، ثم حدد الأخطاء اللغوية) النحوية- الإملائية-الأسلوبية) الشائعة في كتابتهم، فبلغت (١١) خطأً، هي: الأعداد-كسر همزة إن- الأسماء المرفوعة- الأسماء المنصوبة-همزتا الوصل والقطع- علامات الترقيم-الهمزة المتوسطة-أدوات الربط- الربط بين الجمل- تنظيم الأفكار- التلخيص، ولعلاج تلك الأخطاء أعد الباحث برنامجًا قائمًا على منصة (Blackboard) وطبقه على (٢٤) طالبًا، قسمهم لمجموعتين تجريبية وضابطة، وأظهرت النتائج فروقًا دالة إحصائيًا في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة الأكاديمية لصالح المجموعة التجريبية.

وفي ذات السياق هدفت **دراسة صالح (٢٠١٨)** إلى تنمية مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طالبات الماجستير بجامعة القصيم؛ فصممت الباحثة نموذجًا تدريسيًا في ضوء مدخل عمليات الكتابة، ثم طبقته على (٢٥) طالبة، وقد أثبتت النتائج فاعلية النموذج في تنمية مهارات: التزام نظام الفقرات في الكتابة، واستخدام علامات الترقيم، وتنويع أنماط الجمل، واستخدام الروابط اللفظية والمعنوية، والتزام الصحة النحوية والإملائية، ومراعاة التركيب الصحيح للجمل واكتمال أركانها، والتزام الموضوعية في الكتابة، والخلو من التناقض، وكتابة المصطلحات بمعانيها الإجرائية.

كما هدفت **دراسة محمود (٢٠١٩)** إلى إعداد برنامج قائم على المدخل الوظيفي لتعليم مهارات الكتابة الأكاديمية لطلاب الماجستير والدكتوراه وقياس أثره، وطُبق البرنامج على (٢٤) طالبًا بجامعة المنيا، وقد أظهرت النتائج فاعلية البرنامج في تنمية المكون المعرفي للوعي اللغوي: المفاهيم اللغوية الصرفية، والنحوية، والتركيبية، والإملائية.

أما دراسة **السيد (٢٠٢٠)** فسعت إلى التحقق من فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات البحث العلمي لدى (١٢) طالبة دراسات عليا بجامعة الملك عبد العزيز، وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة احصائيًا بين متوسطات القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي في مهارات الكتابة الأكاديمية ممثلة في وضوح لغة البحث، ودقة الصياغة، وتجنب التكرار، واستخدام الجمل والتراكيب المناسبة.

وفي ضوء خصائص الكتابة الأكاديمية، ومهاراتها، والدراسات التي استهدفت تنميتها استخلصت الباحثة أن تنمية هذه المهارات تتطلب الآتي:

١- تحديد مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة للطلاب في ضوء احتياجاتهم.

٢- اتباع الأسلوب التحليلي أو الميداني لتحديد المهارات اللازمة للطلاب، وقد اتبعت الباحثة الأسلوبين لتحديد مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة لطالبات ماجستير شعبة المناهج وطرق تدريس اللغة العربية في جامعة طيبة.

٣- تصميم برامج تقدم المعرفة النظرية مع الدربة والممارسة؛ فيجب التعريف بخصائص الكتابة الأكاديمية ومهاراتها وتقديم المكون المعرفي الرئيس والثانوي للمهارة ومناقشة الطالبات فيه وشرحه شرحًا وافيًا قبل التدريب عليها.

٤- تقديم نماذج متنوعة من البحوث طبقًا للمهارة المستهدفة، وتوجيه الطالبات لتحليلها في ضوء خصائص الكتابة الأكاديمية.

٥- توجيه الطالبات لإنجاز مهام كتابية متنوعة تتضمن محاكاة المهارة المستهدفة، وتزويدهن بالتغذية الراجعة المناسبة.

ثانيًا- مدخل عمليات الكتابة: مفهومه وعلاقته بالكتابة الأكاديمية ومراحله:

الكتابة تعبير عن اللغة برموز منقوشة وفق نظام متفق عليه (شحاتة، ٢٠٠٣)، وهي في مجالي تعليم وتعلم اللغات ليست مجرد عملية آلية تعتمد على رسم الرموز رسمًا هجائيًا صحيحًا فقط، بل هي عملية مركبة من ثلاثة جوانب: نفسي يتمثل في وجود هدف للكتابة، وآخر عقلي هو العمليات المعرفية التي تتطلب وعي الكاتب بما يكتب وتوظيف معارفه وخبراته السابقة لتوليد الأفكار وإنشاء المعاني، إضافة لجانب لغوي هو قدرة الكاتب على اختيار المفردات والجمل والتراكيب المناسبة شكلاً ومضمونًا لما يكتب، وبناءً على هذا التصور لعملية الكتابة فقد انتقل الاهتمام في مجال تعليمها من كونها منتجًا نهائيًا إلى كونها عملية عقلية ذات مراحل تتضمن إنتاجًا (ربابعة، ٢٠٢٠).

وأخذت الاتجاهات الحديثة تنادي بالتوجه لمدخل العمليات عند تعليم مهارات الكتابة، فهو يهتم بعمليات الكتابة والسلوكيات المتبعة في أثنائها، وتنمية وعي الكاتب بكيفية إنتاج الأفكار، ومراجعة بنيته المعرفية وأفكاره، وترجمتها إلى كلام داخلي ثم كلام مكتوب، وإعادة النظر في الموضوع ككل في ضوء أهداف الكاتب، والإطار المعرفي، وبناءً عليه فإن تدريب الطلاب على توظيف مدخل عمليات الكتابة في أثناء ممارستهم الكتابة ينبغي أن يكون توجهًا مقصودًا في المراحل الدراسية المختلفة، وذلك بتنمية وعي الطلبة بالآثار الإيجابية المترتبة على توظيف هذا المدخل في تحسين العمل الكتابي كمًا ونوعًا وتدريبهم عليه (Routman, 2005؛ النصار والروضان، ٢٠٠٧؛ الجندوبي وحمودة، ٢٠٢٠؛ ربابعة، ٢٠٢٠؛ المنتشري، ٢٠٢٠).

وعرف خضير (٢٠١٦، ٤٧) مدخل عمليات الكتابة بأنه "مجموعة من العمليات الذهنية والكتابية التي يمارسها الكاتب عن قصد وتخطيط قبل الشروع بالكتابة وفي أثنائها وبعدها، وهذه المراحل لا تنفصل عن بعضها، بل هي متداخلة وبنائية وهرمية. وذكر المنتشري (٢٠٢١، ٤٧)

"أن مدخل عمليات الكتابة هو مجموعة المبادئ التي يعتمد عليها لتدريس الكتابة الوظيفية عبر ست مراحل هي: مرحلة ما قبل العمليات، ومرحلة الكتابة الأولية، ومرحلة المراجعة والتعديل، ومرحلة الكتابة النهائية، ومرحلة التقويم، وأخيرًا مرحلة النشر، وهذه المراحل تتفاعل وتتداخل معًا من أجل إنشاء نص تتوافر فيه العناصر الأساسية للبنية التنظيمية للنص."

لقد اختلفت الدراسات التي تناولت مراحل عمليات الكتابة، فمنهم من يجعلها ثلاث مراحل، وبعضهم يراها أربعًا، وآخرون يرونها أكثر من ذلك، وبغض النظر عن هذه الاختلافات يمكن استخلاص المراحل الرئيسة التي تمر بها عمليات الكتابة على النحو الآتي (الجندوبي وحمودة، ٢٠٢٠):

١- مرحلة التخطيط: هي عملية تفكيرية تمثل تصور ما سيكون عليه البحث لاحقًا شكلاً ومضمونًا، تبدأ قبل الشروع في إنتاج البحث، وترافق الباحث في أثناء إنتاج البحث وعند مراجعته.

٢- مرحلة الكتابة الأولية: هي العملية التي تستند لمرحلة التخطيط، وتستدعي من الباحث كتابة مقدمة مناسبة لمشكلة البحث، وتوليد أفكار متسلسلة، وصياغتها في قوالب لغوية وفقا لقواعد الكتابة، مع مراعاة انتقاء الألفاظ والمصطلحات، وبناء جملة الفكرة الرئيسة والأفكار الثانوية، وتقوية الأفكار بالأدلة، والربط بينها والخروج باستنتاجات منها، وكتابة خاتمة مناسبة تتضمن توصيات ومقترحات بحثية، وتتميز الكتابة الأولية بكتابة الأفكار دون الاهتمام الكبير بالكتابة الإملائية الصحيحة أو استخدام علامات الترقيم أو غير ذلك مما يتعلق بآليات الكتابة.

٣- مرحلة المراجعة: أي عملية تقليل التعقيد والغموض في البحث؛ فيُعيد الباحث النظر فيما كتب بقرائته من وجهة نظر القارئ، قراءة متأنية، تشمل مراجعة التنظيم العام للبحث، وشمولية الأفكار ووضوحها، وصحة المعلومات ودقتها، والبحث عن مواطن الضعف وتقويتها.

٤- مرحلة التصحيح: وتتم بخضوع البحث للنسق اللغوي العام، وتصحيح الأخطاء الإملائية والنحوية، والأسلوبية، وإضافة علامات الترقيم المناسبة، والحذف والإضافة، واستبدل كلمة بأخرى أكثر دقة، وضبط الكلمات الملبسة، وتنظيم هوامش الصفحات.

٥- مرحلة النشر: تكمن أهمية عملية نشر تقرير البحث في وجود متلقٍ سيقرأ العمل قراءة تقييمية ناقدة، لذا يبذل الباحث أكبر جهد ليكون البحث في صورته المثلى شكلاً ومضمونًا؛ فيراعي القواعد الفنية، وإرشادات أدلة الرسائل الجامعية، وضوابط القبول للنشر في المجلات العلمية المحكمة.

ومن الدراسات التي أكدت فاعلية مدخل العمليات في تنمية مهارات الكتابة لدى الطلاب دراسة **النصار والروضان (٢٠٠٧)** حيث تم بناء برنامج يتدرج فيه الطلاب عند الكتابة عبر عمليات: ما قبل الكتابة، والكتابة الأولية، والمراجعة، والتصحيح، والنشر، وبتطبيق البرنامج على (٤٠) طالبًا في الصف الثاني المتوسط بمدينة الرياض أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية في مهارات التعبير الكتابي، وعزى الباحثان ذلك إلى أثر مدخل عمليات الكتابة.

كما أعد **مناع (٢٠٠٨)** برنامجًا قائمًا على مدخل العمليات لتنمية مهارات الكتابة لدى (١٠٠) طالب في قسم اللغة العربية بكلية المعلمين بجدة، وقد أظهرت النتائج فاعلية البرنامج في تنمية معرفة عمليات الكتابة ومراحلها ككل، بالإضافة إلى تنمية مهارات الكتابة لدى هؤلاء الطلاب.

أما دراسة **Dilidüzgün (٢٠١٣)** فأُجريت على (٣٤) طالبًا في جامعة اسطنبول، حيث تلقت المجموعة تدريبًا على استخدام عمليات الكتابة استغرق (٢٤) حصة، وأظهرت النتائج تحسنًا ذا دلالة إحصائية في مهارات الكتابة لدى المجموعة، يُعزى لاستخدام هذا المدخل.

وطبق **Bayat (٢٠١٤)** دراسة في تركيا لكشف أثر مدخل عمليات الكتابة على النجاح في الكتابة، فتكونت عينة الدراسة من مجموعتين: تجريبية بواقع (٣٨ طالبًا)، وضابطة عددها (٣٦) طالبًا، واستغرقت التجربة عشرة أسابيع، وأثبتت النتائج الأثر الإيجابي لمدخل عمليات الكتابة.

كما أجرى **شحاتة وآخران (٢٠١٥)** دراسة لتنمية مهارات الكتابة الوظيفية باستخدام مدخل عمليات الكتابة وتم تطبيق المدخل على (٦٠) طالبًا بالصف الأول الإعدادي في القاهرة، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة.

واستهدفت **دراسة خضير (٢٠١٦)** الكشف عن أثر استخدام مدخل عمليات الكتابة في تحسين مهارات الكتابة لدى طالبات معلم الصف في جامعة اليرموك، وطبقت الدراسة على (٥٦) طالبة، واستغرقت التجربة (١٦) جلسة، واظهرت النتائج تحسنًا واضحًا في مستوى كتابات العينة شكلاً ومضمونًا.

أما دراسة **آل مناخرة (٢٠١٧)** فسعت إلى تحديد درجة مهارات الكتابة وتحسينها لدى طلاب اللغة العربية المعلمين في جامعة الملك عبد العزيز؛ فطبقت برنامجًا قائمًا على مدخل عمليات الكتابة على (٢٢) طالبًا، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي لكل من اختبار عمليات الكتابة واختبار مهارات الكتابة لصالح التطبيق البعدي، وظهرت أفضل مستويات التحسن في دقة الأساليب، ومناسبة المفردات، وسلامة التراكيب.

ومن خلال ما سبق استخلصت الباحثة أسس تعليم مهارات الكتابة وفق مدخل عمليات الكتابة:

١- تعليم الكتابة عملية قصدية، تتم عبر آليات واضحة وخطوات متدرجة تبدأ بالتفكير وكتابة المسودة وتنتهي بالمنتج الكتابي، فهذا المدخل يركز على العملية والمنتج معًا، وصولاً إلى نص لغوي تتوافر فيه معايير الكتابة الجيدة.

٢- مراحل عمليات الكتابة ذات طابع دوري، وليس خطي، مما يسمح بالتقدم للمرحلة التالية، أو الرجوع للمرحلة السابقة للتعديل والتصحيح.

٣- مدخل عمليات الكتابة يؤكد على الكفاءة اللغوية، فتوظيف المعارف اللغوية كالقواعد النحوية والصرفية والتراكيب والأساليب يسهم في تنمية مهارات الكتابة الأكاديمية.

٤- مدخل عمليات الكتابة يعتمد على وعي الطالبة بكيفية استنتاج الأفكار وتحويلها إلى بناء لغوي متماسك.

٥- من أهم أدوار الأستاذ في هذا المدخل التيسير والإرشاد لتعليم الكتابة أثناء العملية، وتزويد الطلاب بالتغذية الراجعة.

٦- هذا المدخل يناسب طلاب مراحل التعليم العام وطلاب الدراسات العليا.

التعليق على الدراسات السابقة:

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في المنهجية البحثية وبناء الأدوات ومناقشة النتائج، كما اتفقت معها في بعض النقاط واختلفت في أخرى وذلك على النحو الآتي:

-١ حددت دراسات (الشهراني، ٢٠١١؛ صالح، ٢٠١٨؛ محمود ٢٠١٩؛ المنتشري، ٢٠٢٠؛ لبلادي وحاجي، ٢٠٢١) مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة لطلاب الدراسات العليا، وقد استفادت الدراسة الحالية من ذلك عند بناء قائمة المهارات.

-٢ اظهرت بعض الدراسات عناية بمهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلاب الدراسات العليا، وإن اختلفت وجهة العناية؛ فبعض الدراسات حللت الأخطاء اللغوية الشائعة في كتاباتهم مثل دراسات: أحمد إبراهيم (٢٠١٣) وحمد النيل إبراهيم، (٢٠١٣) والبشير (٢٠١٨) بينما جربت دراسات أخرى تنمية تلك المهارات بأساليب مختلفة كدراسة أحمد إبراهيم (٢٠١٣) التي وظفت برنامج إدارة التعلم الإلكتروني (Blackboard) بينما وظفت دراستا محمود (٢٠١٩) والسيد (٢٠٢٠) برامج تدريبية مقترحة، وتلتقي الدراسة الحالية مع تلك الدراسات في المنهجين البحثيين الوصفي والتجريبي.

-٣ هدفت دراسات: النصار والروضان (٢٠٠٧) ومناع (٢٠٠٨) وDilidüzgün (٢٠١٣) وBayat (٢٠١٤) وشحاتة وآخران (٢٠١٥) وخضير (٢٠١٦) وآل مناخرة (٢٠١٧) إلى كشف أثر استخدام مدخل عمليات الكتابة في تحسين مهارات الكتابة لدى طلاب التعليم العام والبكالوريوس، واتفقت الدراسة الراهنة مع تلك الدراسات في المدخل والهدف، واختلفت عنها في المرحلة؛ فهذه الدراسة تستهدف طالبات الدراسات العليا.

-٤ اتفقت الدراسة الراهنة مع دراسة صالح (٢٠١٨) في الهدف، والمنهج، والمرحلة، أي تنمية مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طالبات الدراسات العليا باستخدام مدخل عمليات الكتابة، واختلفت عنها في أنها موجهة لطالبات ماجستير المناهج وطرق تدريس اللغة العربية تحديدًا، وفي بناء برنامج دمج بين المعرفة النظرية بمهارات الكتابة الأكاديمية المستهدفة وتطبيقها عبر مدخل عمليات الكتابة، وتنفيذ ذلك بطرق تدريس متنوعة، وتقديم أنشطة تطبق مراحل عمليات الكتابة، مع التقويم الذاتي وتقويم الأقران.

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة منهجين بحثيين هما:

- المنهج الوصفي لإعداد قائمة مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة لطلاب ماجستير المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وفي ضوئها يتم تحليل كتابات طالبات ماجستير المناهج وطرق تدريس اللغة العربية بجامعة طيبة؛ لتحديد المهارات المتدنية لديهن.
- المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعة الواحدة لتحديد فاعلية البرنامج القائم على مدخل عمليات الكتابة في تنمية المهارات المتدنية.

مجتمع الدراسة:

طُبقت الدراسة على مجتمعين اثنين تمثلا في:

أ- **مجتمع التحليل:** شمل جميع خطط المشاريع البحثية المقدمة من طالبات شعبة المناهج وطرق تدريس اللغة العربية بجامعة طيبة في الفصل الأول من العام الجامعي (٢٠٢٠/٢٠٢١)، وعددها (١٦) خطة، و (١٦) بحثًا مصغرًا تم تكليف الطالبات بها في مقرر سابق؛ فأصبح المجموع (٣٢) خطة وبحثًا، بمعدل خطة واحدة وبحثًا واحدًا لكل طالبة.

ب- **مجتمع تطبيق البرنامج:** تكون من جميع طالبات الشعبة في الفصل الأول من العام الجامعي (٢٠٢٠/٢٠٢١)، وعددهن (١٦) طالبة.

أدوات الدراسة وموادها:

أولاً: قائمة مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة لطلاب ماجستير المناهج وطرق تدريس اللغة العربية:

بالاستفادة من خصائص اللغة العربية، والبعد اللغوي للكتابة الأكاديمية، ومتطلبات مرحلة الماجستير، ودراسات (الشهراني، ٢٠١١؛ صالح، ٢٠١٨؛ محمود، ٢٠١٩؛ المنتشري، ٢٠٢٠؛ البلادي وحاجي، ٢٠٢١) أعدت الباحثة قائمة مكونة من (٤٣) مهارة من مهارات الكتابة الأكاديمية، وصنفتها في (٤) محاور: عرض الأفكار، وبناء الفقرات، والصحة اللغوية، والتنظيم والإخراج، ولتحكيم هذه القائمة عُرضت على (٧) أعضاء هيئة تدريس من ذوي الاختصاص،

وبناء على ملاحظاتهم بالحذف والإضافة، تم تعديل القائمة فتكونت صورتها النهائية من (٣٨) مهارة، مدرجة تحت المحاور الأربعة، وقد تراوحت نسبة اتفاق المحكمين عليها (٩٨%-٩٣) وهي أعلى من الحد الأدنى من نسبة الاتفاق بين المحكمين التي اعتمدتها الباحث، وهي (٨٠%) ملحق (١).

ثانيًا: بطاقة تحليل المحتوى:

أ) مصادر إعداد البطاقة: بعد التأكد من الصدق الظاهري لقائمة المهارات السابقة حُولت إلى بطاقة، يُحلل في ضوئها (٣٢) خطة وبحثًا لطالبات ماجستير المناهج وطرق تدريس اللغة العربية بجامعة طيبة، ملحق (٢).

ب) هدف البطاقة: حصر المهارات المتدنية في الكتابة الأكاديمية لدى هؤلاء الطالبات

ج) فئات التحليل: مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة، وعددها (٣٨) مهارة، تندرج تحت (٤) محاور.

د) وحدات التحليل: اعتمدت الدراسة الكلمة، والجملة، والفقرة وحدات للتحليل؛ كونها تتناسب مع فئات التحليل المتمثلة في مهارات الكتابة الأكاديمية.

هـ) ثبات التحليل: حللت الباحثة (٥) أبحاث، من غير مجتمع التحليل، واستخرجت التكرارات، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لكل مهارة، وبعد أسبوعين أعادت التحليل بالطريقة السابقة، وتم حساب عدد مرات الاتفاق والاختلاف بين التحليلين، واستخراج معامل الاتفاق وفق معادلة Holsti (طعيمة، ٢٠٠٨، ٢٢٦):

$$CR = \frac{M2}{N2 + N1}$$

حيث M تعني عدد الفئات المتفق عليها في التحليلين، و N1+ N2 تعني مجموع الفئات التي حُللت.

وبتطبيق المعادلة السابقة: $\frac{٢ \times ٣٤}{٣٨ + ٣٨} = ٠,٨٩\ \%$

بلغ معامل ثبات التحليل ٠,٨٩% وهو معامل جيد يمكن الوثوق في نتائجه.

بعد تطبيق البطاقة على مجتمع التحليل حُسبت التكرارات، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لكل مهارة، ثم حُددت المهارات المتدنية وفق المقياس المتدرج الآتي:

جدول (١) مقياس مهارات الكتابة الأكاديمية

الرتبة	تكرارات المهارة	متوسط المهارة	درجة تدني المهارة
١	١-٢	٢,٩ فأقل	ضعيفة جدًا
٢	٣-٤	٣,٠-٤,٩	ضعيفة
٣	٥-٦	٦,٩-٥,٠	متوسطة
٤	٧-٨	٧,٠-٨,٩	كبيرة
٥	٩-فأكثر	٩,٠ فأكثر	كبيرة جدًا

وتُعتمد المهارات المتدنية بدرجة متوسطة، وكبيرة، كبيرة جدًا، ويتراوح متوسطها: من (٥,٠٠) إلى (٩,٠ فأكثر)، وتُستبعد المهارات التي يبلغ متوسط تدنيها (٤,٩) فأقل.

ثالثًا: البرنامج المقترح:

أ) الهدف البرنامج:

تنمية مهارات الكتابة الأكاديمية المتدنية لدى طالبات ماجستير المناهج وطرق تدريس اللغة العربية بجامعة طيبة، بتطبيق مدخل عمليات الكتابة.

ب) خطوات إعداد البرنامج:

١- الاطلاع على الأدب النظري والدراسات المرتبطة بمدخل عمليات الكتابة، خاصة التي تناولت بناء برامج تدريبية وقياس أثرها في تحسين مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلاب الدراسات العليا كدراسة (علي، ٢٠١٧؛ صالح، ٢٠١٨).

٢- تحديد الأسس التي يرتكز عليها البرنامج، وهي:

- الكتابة الأكاديمية عملية بنائية، يمكن اكتسابها بتطبيق مدخل عمليات الكتابة؛ حيث تمارس الطالبة عمليات متسلسلة مرحلية، تبدأ من التخطيط مرورًا بالتنفيذ، والمراجعة، وانتهاء بالتعديل، والنشر.

• مهارات الكتابة الأكاديمية مهارات تراكمية، يتم تعلمها بالتدريج؛ فالطالبة تنتقل من تعلّم اختيار الأفكار وانتقاء الألفاظ المناسبة، إلى تكوين الجمل الصحيحة، إلى بناء الفقرة الجيّدة، وأخيرًا ضمّ الفقرات في نصّ محكَم الإخراج.

• تمكن الطالبة من مهارات الكتابة الأكاديمية، من شأنه أن يجنبها الوقوع في كثير من أخطاء الكتابة شكلاً ومضمونًا، ويُنمّي قدرتها على تقويم كتاباتها ذاتيًا، ونقد كتابات غيرها.

• اتقان مهارات الكتابة الأكاديمية يتطلب شرح مكونها المعرفي، واستدعاء خبرات الطالبات السابقة قبل التدريب عليها.

• النمذجة ومناقشة كتابات أكاديمية متنوعة طبقت المهارة وأخرى لم تطبقها، يسهم في التمكن من المهارة.

• تقديم تغذية راجعة فورية حول تطبيق المهارات عبر مراحل مدخل عمليات الكتابة يعمل على تمكن الطالبات منها.

-٣ تصميم الوحدات التدريبية التي يتكوّن منها البرنامج لتنمية المهارات المتدنية التي أظهرتها نتائج التحليل.

-٤ عرض البرنامج على محكمين من أعضاء هيئة تدريس مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها؛ للاطلاع عليه وإبداء الرأي في مكوّناته، ومدى توافقها وأهداف الدراسة، بالإضافة إلى إبداء أية مقترحات مناسبة.

-٥ الأخذ بآراء المحكمين وعُدّ ذلك بمثابة الصدق الظاهري للبرنامج؛ حيث بلغت نسبة موافقة المحكّمين (٩٣%).

جـ) الصورة النهائية للبرنامج (ملحق ٣).

د) تطبيق البرنامج:

طُبق البرنامج عبر البلاك بورد في الفصل الأول عام (٢٠٢٠/٢٠٢١)، واستغرق التطبيق (١٢) لقاءً، بمعدل لقاء واحد في الأسبوع، كما تم استخدم البريد الالكتروني ومجموعة الواتس آب لإرسال التكاليف والتغذية الراجعة.

رابعًا: اختبار مهارات الكتابة الأكاديمية:

أ) هدف الاختبار:

قياس فاعلية البرنامج المقترح في تنمية المهارات المستهدفة لدى طالبات مجتمع الدراسة.

ب) نمط الأسئلة:

سؤال مقالي منزلي، يتطلب كتابة بحث علمي مصغر لا يتجاوز (١٠) صفحات عن مشكلة من مشكلات تعليم اللغة العربية في المرحلة الجامعية.

ج) مقياس تصحيح الاختبار:

تم تحديد درجة التمكن من المهارات وفق المقياس الخماسي الآتي:

درجة التمكن من المهارة				
كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدًا
٥	٤	٣	٢	١

تم حساب متوسط الوزن النسبي الفارق لتحديد درجة التمكن من المهارة حسب المقياس الخماسي المتدرج، حيث ٥،٤،٣،٢،١، تمثل قيم الوزن النسبي، وتم تحديد الدرجة حسب المعادلة (Pimentel, 2010):

درجة قيمة كل فئة من فئات المقياس=

أعلى قيمة من قيم المقياس – أقل قيمة من قيم المقياس ٥-١ = ٠,٨

عدد فئات المقياس ٥

ثم أضيفت هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس وهي الواحد الصحيح وبذلك تصبح قيمة كل فئة كالآتي:

جدول (٢) درجة قيمة فئات الاستبانة

درجة التمكن من المهارة	القيمة
كبيرة جدًا	٥-٤,٣
كبيرة	٤,٢-٣,٥

درجة التمكن من المهارة	القيمة
متوسطة	٢,٧-٣,٤
ضعيفة	١,٩-٢,٦
ضعيفة جدًا	١-١,٨

نتائج الدراسة وتفسيرها

تمت الإجابة عن السؤال الأول: ما مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة لطلاب ماجستير المناهج وطرق تدريس اللغة العربية؟ حيث توصلت الدراسة إلى قائمة مكونة من (٣٨) مهارة تندرج تحت أربعة محاور: عرض الأفكار، وبناء الفقرات، والصحة اللغوية، والتنظيم والإخراج، ملحق (١).

وللإجابة عن السؤال الثاني: ما مهارات الكتابة الأكاديمية المتدنية لدى طالبات ماجستير المناهج وطرق تدريس اللغة العربية بجامعة طيبة؟

تم تحليل (١٦) خطة و (١٦) بحثًا مقدمة من هؤلاء الطالبات في ضوء مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة لطلاب ماجستير المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، ثم حُصرت المهارات المتدنية بدرجة متوسطة، وكبيرة، كبيرة جدًا، وتراوح متوسطها: من (٥,٠٠) إلى (٩,٠ فأكثر)، وأُستبعدت المهارات التي متوسطها (٤,٩) فأقل، والجداول (٧-٣) تفصل نتائج التحليل:

جدول (٣) درجة امتلاك مجتمع الدراسة لمهارات عرض الأفكار

المهارة	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١-التركيز على أفكار البحث الأساسية، مع البعد عن والاستطراد، والتكرار.	٢٨٣	١٧,٦٨	٤,٣٧	٣
٢-وضوح الأفكار وعدم تناقضها.	١٤٣	٨,٩٣	٢,٨٦	٥
٣-معالجة الأفكار بموضوعية.	٧٥	٤,٦٨	٢,٦٢	٩
٤-عرض الأفكار مرتبة منطقيًا ومتسلسلة.	١١٥	٧,١٨	١,٨٣	٦
٥-إبراز العلاقة بين الأفكار من خلال الروابط المعنوية.	٨٧	٥,٤٣	٢,٣٦	٨
٦-إبراز العلاقة بين الأفكار من خلال الروابط اللفظية المناسبة.	١٠٠	٦,٢٥	٢,٤٦	٧
٧-دقة اختيار الكلمات والجمل المعبرة عن الأفكار.	٥٠٩	٣١,٨١	٧,٤٤	١

المهارة	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٨-دعم الأفكار بكل ما له صلة من أدلة وبراهين وشواهد متسقة.	٢٢٩	١٤,٣١	٢,٨٩	٤
٩-إصدار الأحكام على الأفكار اعتمادًا على الربط بين الأسباب والنتائج.	٤٢٩	٢٦,٨١	٥,٣٦	٢
مجموع تكرارات المهارات المتدنية في المحور ومتوسطها.	١٩٧٠	٢١٨,٨٨		

أظهر الجدول (٣) أن المهارة الثالثة (معالجة الأفكار بموضوعية) لا تحتاج إلى تنمية؛ فتكرار التدني فيها (٧٥) مرة وبمتوسط قدره (٤,٦٨) أما المهارات (٧,٩,١,٨,٢,٤,٦,٥) فجميعها بحاجة إلى تنمية، حيث تراوحت درجة شيوع التدني فيها من متوسطة إلى كبيرة جدًا، وأصغرها المهارة الخامسة (إبراز العلاقة بين الأفكار من خلال الروابط المعنوية) التي بلغ تكرارها (٨٧) مرة وبمتوسط بلغ (٥,٤٣)، بينما كانت المهارة السابعة (دقة اختيار الكلمات والجمل المعبرة عن الأفكار) هي المهارة الأكثر ضعفًا، وتكرر التدني فيها (٥٠٩) مرة بمتوسط قدره (٣١,٨١).

لقد شاع في كتابات الطالبات استخدام كلمات وجمل لا تعبر عن الأفكار بدقة، والاكتفاء باقتباسها دون تعليق أو ربط بين أسبابها ونتائجها، مع كثرة الاستطراد في الفكرة الواحدة وتكرارها بصيغ مختلفة، وعدم التركيز على الأفكار الأساسية، واغفال بيان العلاقات بينها مع عدم الربط بينها بروابط لغوية مناسبة، أو دعمها بدراسات وأدلة مناسبة، إضافة إلى غموض العديد من الأفكار، خاصة التعريفات الإجرائية، والاقتباس غير الواعي؛ فيقع التناقض بين الفكرة الواردة في فقرة وفكرة في فقرة أخرى، كما تفتقد هؤلاء الطالبات إلى منطقية عرض الأفكار؛ فتُعرض الأفكار الثانوية قبل الرئيسة، والسابقة بعد اللاحقة، وجدير بالذكر أن هذه النتائج تتفق مع ما أوردته دراسات (أحمد إبراهيم، ٢٠١٣؛ علي، ٢٠١٧؛ صالح، ٢٠١٨) وترجع الباحثة ذلك لعدم التحديد الدقيق للهدف من الكتابة أو التخطيط الجيد لها، وقلة المراجع الرئيسة المطلع عليها، أو عدم تنوعها، مما يفوت على الطالبات تكوين إطار معرفي حول أفكار البحث، إضافة لعدم امتلاك مهارات فهم المقروء ومهارات التفكير الناقد بالدرجة الكافية لفحص الأفكار، وحسن معالجتها، والتدليل عليها، وندرة الأبحاث الجماعية مما يفوت على الطالبات فرصة اكتساب مهارات الحوار، والعصف الذهني وكتابة الأفكار ونقدها من خلال زميلات المجموعة.

جدول (٤) درجة امتلاك مجتمع الدراسة لمهارات بناء الفقرات

المهارة	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١-تقديم كل فقرة فكرة جديدة مستقلة.	٧٢	٤,٥٠	١,٨٩	٨
٢-الانتظام الحركي داخل الفقرة؛ فتتوالى الجمل الفرعية فيها لتطوير الفكرة الرئيسة وتنميتها.	٢٦٣	١٦,٤٣	٢,٢٥	٥
٣-احتواء الفقرة على جملة رئيسة مفتاحية، وجمل ثانوية، وجمل شارحة، وأخرى ختامية.	٢٨٢	١٧,٦٢	١,٦٢	٣
٤-خلو الفقرة من التكرار اللفظي والمعنوي والحشو.	٢٣٩	١٤,٩٣	٤,١٢	٧
٥-الالتزام بالأسلوب الخبري في صياغة الفقرة.	٢٠	١,٢٥	١,١٢	٩
٦-التطور المنطقي في بناء الفقرات وترتيبها.	٢٧٨	١٧,٣٧	٣,٧٢	٤
٧-الترابط اللفظي بين الفقرات بأدوات مناسبة.	٢٥٢	١٥,٧٥	١,٩١	٦
٨-ظهور الشخصية البحثية واللغوية في الفقرات.	٣٧٨	٢٣,٦٢	٣,٥٩	١
٩-مراعاة التوازن بين طول الفقرات.	٣٠٤	١٩,٠٠	٥,٥٤	٢
مجموع تكرارات المهارات المتدنية في المحور ومتوسطها.	٢٠٨٨	٢٣٢,٠٠		

كشفت نتائج الجدول (٤) أن المهارتين الخامسة (الالتزام بالأسلوب الخبري في صياغة الفقرة) والأولى (تقديم كل فقرة فكرة جديدة مستقلة) ليستا بحاجة للتنمية، حيث بلغ تكرر التدني فيهما-على التوالي- (٢٠) و (٧٢) تكرارًا وبمتوسطين (١,٢٥) و (٤,٥٠) في حين جاءت المهارات (٨,٩,٣,٦,٢,٧,٤) متدنية بدرجة كبيرة جدًا؛ وأصغرها المهارة الرابعة التي بلغ تكرارها (٢٣٩) مرة ومتوسطها (١٤,٩٣)، وأكبرها المهارة الثامنة (ظهور الشخصية البحثية واللغوية في الفقرات.) حيث تكررت (٣٧٨) مرة وبمتوسط قدره (٢٣,٦٢).

فالطالبات لم يظهرن قدرات لغوية جيدة في أثناء كتابة الفقرات، رغم أنهن من المتخصصات في اللغة العربية، وسبق لهن دراسة مناهج البحث التربوي في مقرر سابق، كما لم يتمكن من الموازنة بين طول الفقرات؛ فبعضها قصير لا يتجاوز ثلاثة أسطر، وبعضها يستغرق صفحة كاملة، خاصة في الإطار النظري والدراسات السابقة، إضافة لافتقار الفقرات إلى هيكل البناء الصحيح؛ من حيث افتتاح الفقرة بجملة رئيسة مرورًا بالجمل الثانوية والتوضيحية المطورة للفكرة الرئيسة وختامًا بجملة تلخص

الفقرة وتهيء للتي تليها، ومن مظاهر التدني أيضًا التكرار اللفظي والمعنوي في الفقرة الواحدة، وعدم التطور المنطقي في بناء الفقرات، أو الربط بينها بأدوات جيدة، وتتفق مظاهر هذا الضعف مع ما ذكرته دراسات (أحمد إبراهيم، ٢٠١٣؛ صالح، ٢٠١٨؛ علي، ٢٠١٧؛ البلادي وحاجي، ٢٠٢١).

ويُعزى هذا الضعف لتدنى مهارات التركيز والتلخيص التي لمستها الباحثة خلال تدريسهن، ولقلة تلقي الطلاب عامة تدريبات تطبيقية كافية في بناء الفقرات بدءًا من مراحل التعليم العام وصولاً لمرحلة الماجستير، ومن المفارقات ارتفاع نسبة النجاح في مقررات اللغة العربية مع الفقر في مهاراتها؛ فما يقاس في تقويم اللغة العربية المحفوظات لا المهارات، إضافة لغياب محكات يمكن الاعتماد عليها في تقييم ما يكتب، وهذا ما أكدته الأحمد (٢٠١٩)، كما أرجع الجندوبي وحمودة (٢٠٢٠) أسباب هذا الضعف لعدم المراجعة الدقيقة لما تمت كتابته، وعدم إعادة قراءته من زاوية المتلقي.

جدول (٥) درجة امتلاك مجتمع الدراسة لمهارات الصحة اللغوية

المهارة	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١-الكتابة باللغة العربية الفصحى، مع تجنب استعمال الكلمات لأجنبية إلا إذا اقتضت الضرورة.	٢٥٦	١٦,٠٠	٦,١٨	٣
٢-اتباع قواعد النحو والصرف في أثناء كتابة البحث.	١٥٦	٩,٧٥	٥,٠١	٦
٣-اتباع قواعد الإملاء في أثناء كتابة البحث.	٢٠٤	١٢,٧٥	٥,٠٩	٥
٤-التأكد من سلامة المعاني ودقة دلالات الالفاظ.	٢٦٨	١٦,٧٥	٦,١٥	٢
٥-طلاقة استخدام المفردات: الأفعال والأسماء.	١١٣	٧,٠٦	٤,٢٦	٧
٦-تفادي الألفاظ المستهلكة والسطحية والاختصارات.	١١٣	٧,٠٦	٣,٤٩	٧
٧-البعد عن الأساليب الإنشائية والبلاغية ما لم يستدع الأمر.	١١	٦٨.	٧٠.	١١
٨-تجنب استخدام ضمير المتكلم وضمير المخاطب (أنا ونحن، أنت أنتم).	١٨	١,١٢	١,٣١	٩
٩-توظيف علامات الترقيم توظيفًا صحيحًا.	٢٢٢	١٣,٨٧	٦,٤٣	٤
١٠-ضبط الكلمات بالشكل عند الحاجة.	١٣	٨١.	١,١٠	١٠
١١-استخدام مصطلحات البحث، وتوحيدها في جميع أجزائه.	٢٩٢	١٨,٢٥	٦,١٢	١
مجموع تكرارات المهارات المتدنية في المحور ومتوسطها	١٦٦٦	١٥١,٤٥		

أكدت نتائج الجدول (٥) امتلاك الطالبات ثلاث مهارات (٧، ٨، ١٠) (البعد عن الأساليب البلاغية الصرفة، واستخدام ضميري المتكلم والمخاطب، وضبط الكلمات بالشكل عند الحاجة) بينما افتقرن إلى ثمان مهارات، فقد تكرر تدني المهارتين (٥، ٦) (١١٣) مرة وبمتوسط قدره (٧,٠٦) أي أن درجة تدنيها كبيرة؛ أما المهارات (١١,٤,١,٩,٣,٢) فكانت درجتها كبيرة جدًا، وأكبرها مهارة توحيد مصطلحات البحث بتكرار بلغ (٢٩٢) مرة ومتوسط مقداره (١٨,٢٥)؛ فالطالبات افتقرن إلى مهارة توحيد المصطلحات؛ وعلى سبيل المثال نجد أنهن استخدمن كلمة تلاميذ ومتعلمين وأطفال في ذات الفقرة، وتارة طلاب وأخرى طلبة، وكذلك تقنية وتكنولوجيا، وبيئة الصف وبيئة المدرسة، كما أنهن لا يمتلكن مهارة التأكد من سلامة المعاني كإضافة الضمير هو أو هي بين ما الاستفهامية والاسم المستفهم عنه، مثال: ما هو أثر البرنامج؟ واستعمال الألفاظ في غير معناها الصحيح، كاستخدام حروف الجر في غير معانيها: مثال أثر... على، وكلمة سائر بمعنى الجميع، واقحام مفردات زائدة في الجملة، والاسراف في كتابة المصطلحات الأجنبية، واستعمال كلمات أجنبية رغم وجود مرادفاتها المعربة مثل كمبيوتر عوضًا عن حاسوب، وإهمال كتابة علامات الترقيم أو توظيفها توظيفًا صحيحًا، وخاصة الفاصلة، والفاصلة المنقوطة، وعلامة الجملة الاعتراضية، والنقطة، وعلامة الاستفهام، كما استشرى بينهن عدم اتباع قواعد الرسم الإملائي في كتابة الكلمات التي يجب إضافة ألف في آخرها حال تنوينها بالنصب، وكذلك الهمزة المتوسطة المنصوبة والمضمومة، وهمزة الوصل في المصادر السداسية، وهمزة القطع في الأسماء وبعض الحروف نحو: او —الى — ان — ام، والخلط بين الألف المقصورة والياء، وبين تاء التأنيث المربوطة وهاء الغيبة، ومن المهارات المتدنية أيضًا مخالفة قواعد النحو، وأبرزها فتح همزة أن وكسرها، وخبر كان واسم إن —بخاصة في حال تأخيره—والمفعولات جميعًا، وما يعرب بالحروف كجمع المذكر السالم، والمثنى، والأسماء الخمسة، وما يحذف بعضه بسبب الموقع الإعرابي مثل الاسم المنقوص، والفعل المضارع المعتل المجزوم، والفصل بين المضاف والمضاف إليه، والمطابقة بين العدد والمعدود، ونصب تمييز الأعداد المركبة والمتعاطفة وألفاظ العقود، وإدخال أل على: بعض وكل وغير وفوق وتحت، ومن مهارات الصرف المتدنية جمع بعض الكلمات بصيغة مخالفة للميزان، مثال: مشكلة مشاكل والصحيح مشكلات، وكتابة هام بدلاً من مهم، ورئيسي والصحيح رئيس، والاستبيان والصواب الاستبانة، كما أن الطالبات تعوزهن طلاقة المفردات؛

فيكثرن من استخدام مفردات بعينها كثرة مفرطة مثال: تؤكد وسيتم وقامت..، وتتفق مظاهر هذا الضعف مع ما ذكرته دراسات (أحمد إبراهيم، ٢٠١٣؛ حمد النيل إبراهيم، ٢٠١٣؛ علي، ٢٠١٧؛ البشير، ٢٠١٨).

وتُعزى هذه النتائج لضعف الحصيلة اللغوية للطالبات، وعدم امتلاكهن معجم لغوي، يمدهن بالمترادفات الدقيقة التي تعكس تخصصهن في اللغة العربية؛ واقتصارهن على المعرفة النظرية بقواعد النحو والصرف والإملاء، وعدم تطبيقها فيما يكتبن، وإغفال استحضار العلاقة بين الباحث والقارئ عند استخدام علامات الترقيم، مما يفوت على القارئ فهم المقصود، وعدم اخضاع أساتذة المقررات كتابات الطلاب لمحكات ومعايير الكتابة الأكاديمية، حيث تعطى الدرجة على مضمون الواجب دون المحاسبة على مهارات الكتابة، وعدم تقديم تغذية راجعة حول ذلك، ومما لا يمكن إغفاله أن بعض طلاب شعبة المناهج وطرق تدريس اللغة العربية التحقوا في مرحلة البكالوريوس بهذا التخصص لضعفهم عامة وعدم حصولهم على مقاعد في تخصصات أخرى.

جدول (٦) درجة امتلاك مجتمع الدراسة لمهارات التنظيم والإخراج

المهارة	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١-صياغة العنوانات رئيسة وفرعية تعبر عن المحتوى بدقة ووضوح.	٤٥,٠٠	٢,٨١	١,٥٥	٦
٢-إبراز العنوانات الرئيسة والفرعية في البحث.	٤٠,٠٠	٢,٥٠	٢,٠٩	٧
٣-مناسبة حجم الخط ومقروئيته.	١٧١,٠٠	١٠,٦٨	٥,٢٦	٢
٤-ترك مسافة بادئة في أول الفقرات.	١٢٨,٠٠	٨,٠٠	٤,٧٨	٤
٥-مراعاة التباعد المناسب بين الأسطر.	١٤٩,٠٠	٩,٣١	٦,٠٦	٣
٦-ضبط مسافات هوامش الصفحة.	٨,٠٠	٥٠.	٧٣.	٨
٧-تنظيم عرض الرسوم والجداول والأشكال التوضيحية.	١٠٠,٠٠	٦,٢٥	٢,٢٠	٥
٨-مراعاة قواعد تحرير وإخراج البحوث العلمية.	٦٨١,٠٠	٤٢,٥٦	١٠,٤٨	١
٩-ترقيم صفحات البحث.	٢,٠٠	١٢.	٣٤.	٩
مجموع تكرارات المهارات المتدنية في المحور ومتوسطها	١٣٢٤	١٤٧,١١		

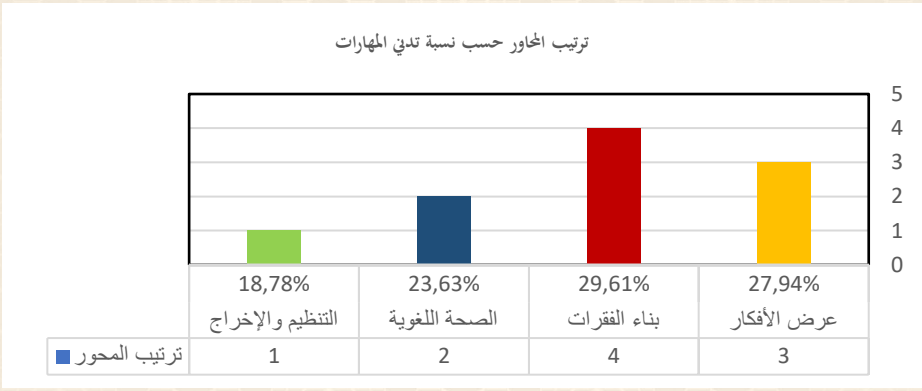
أظهرت نتائج الجدول (٦) تمكن الطالبات من أربع مهارات (١،٢،٦،٩) وتعزو الباحثة ذلك إلى سهولة السيطرة على هذه المهارات وإتقانها، وكثرة الممارسة والتدرب عليها في الواجبات المعطاة، وحرص أعضاء هيئة التدريس على إتقان طلبتهم لهذه المهارات، كما أظهرت النتائج عدم تمكن الطالبات من خمس مهارات، حيث كانت المهارة السابعة متدنية بدرجة متوسطة، وتكررت (١٠٠) مرة بمتوسط قدره (٦,٢٥) أما المهارة الرابعة فهي متدنية بدرجة كبيرة حيث تكررت (١٢٨) تكرارًا ومتوسطها (٨,٠٠) وجاءت المهارات (٥، ٣، ٨) متدنية بدرجة كبيرة جدًا، وأكبرها المهارة الثامنة (مراعاة قواعد تحرير وإخراج البحوث العلمية.) فقد تكررت (٦٨١) مرة بمتوسط بلغ (٤٢,٥٦) فالطالبات مثلاً لا يطبقن مبادئ التحرير، ولا يتبعن قواعد التوثيق في متن البحث أو قائمة المراجع، وتجلّى ذلك في توثيق الآيات الكريمة، وتخريج الأحاديث، وكتابة أسماء المؤلفين وجهة الإصدار، إضافة إلى عدم الاتساق في بدايات نقاط التعداد حيث الخلط بين الأفعال والأسماء والمصادر، كما ظهر التفاوت في حجم الخط والمبالغة في حجمه عند كتابة فكرة رئيسة داخل الفقرة؛ فتكتب بنط غامق وحجم كبير، إضافة إلى عدم مراعاة التباعد المناسب بين الأسطر أحيانًا، واختلاف مسافات التباعد أحيانًا أخرى، ومن المهارات المتدنية أيضًا عدم ترك مسافة بادئة في أول الفقرات، وإغفال تنظيم فهرس المحتويات، وكتابة العنوانات الجداول والأشكال في غير موضعها، وتتفق مظاهر هذا الضعف مع ما نتائج دراسة (صالح، ٢٠١٨؛ البلادي وحاجي، ٢٠٢١).

وترجع الباحثة هذا الضعف لإهمال الطالبات دليل كتابة الرسائل العلمية الصادر عن جامعة طيبة، وأدلة التوثيق العلمي رغم توافرها، أو عدم فهم بعض إرشاداتها.

جدول (٧) مهارات الكتابة الأكاديمية المتدنية لدى مجتمع الدراسة

	محاور مهارات الكتابة الأكاديمية				
	المهارة	عرض الأفكار	بناء الفقرات	الصحة اللغوية	التنظيم والإخراج
متوسطات تكرارات المهارات المتدنية	١	١٧,٦٨	٤,٥٠	١٦,٠٠	٢,٨١
	٢	٨,٩٣	١٦,٤٣	٩,٧٥	٢,٥٠
	٣	٤,٦٨	١٧,٦٢	١٢,٧٥	١٠,٦٨
	٤	٧,١٨	١٤,٩٣	١٦,٧٥	٨,٠٠

متوسطات تكرارات المهارات المتدنية	محاور مهارات الكتابة الأكاديمية				
	المهارة	عرض الأفكار	بناء الفقرات	الصحة اللغوية	التنظيم والإخراج
	٥	٥,٤٣	١,٢٥	٧,٠٦	٩,٣١
	٦	٦,٢٥	١٧,٣٧	٧,٠٦	٥٠.
	٧	٣١,٨١	١٥,٧٥	٦٨.	٦,٢٥
	٨	١٤,٣١	٢٣,٦٢	١,١٢	٤٢,٥٦
	٩	٢٦,٨١	١٩,٠٠	١٣,٨٧	١٢.
	١٠			٨١.	
	١١			١٨,٢٥	
مجموع تكرارات المهارات المتدنية في المحور ومتوسطاتها الحسابية		١٩٧٠	٢٠٨٨	١٦٦٦	١٣٢٤
		٢١٨,٨٨	٢٣٢,٠٠	١٥١,٤٥	١٤٧,١١
مجموع تكرارات المهارات المتدنية في المحاور مجتمعة		٧٠٥٠			
نسبة تدني المحور		٢٧,٩٤%	٢٩,٦١%	٢٣,٦٣%	١٨,٧٨%
ترتيب المحور		٢	١	٣	٤



شكل (١) مهارات الكتابة الأكاديمية المتدنية لدى مجتمع الدراسة

كشفت نتائج الجدول (٧-٣) والشكل (١) أن المهارات المتدنية في كتابات الطالبات تكررت (٧٠٥٠) تكرارًا؛ وجاء محور بناء الفقرات في المرتبة الأولى بـ (٢٠٨٨) تكرارًا، ومتوسط

حسابي قدره (٢٣٢,٠٠) مرة، فقد جاءت سبع مهارات من أصل تسع متدنية بدرجة كبيرة جدًا، واحتل محور عرض الأفكار المرتبة الثانية بـ (١٩٧٠) تكرارًا، وبمتوسط قدره (٢١٨,٨٨) مرة، فالطالبات لم يتمكن إلا من مهارة واحدة، بينما جاءت ثمان مهارات متدنية بدراجات تراوحت بين متوسطة وكبيرة جدًا، وحلّ محور الصحة اللغوية في المرتبة الثالثة بـ (١٦٦٦) تكرارًا متوسطها (١٥١,٤٥) مرة؛ أما المرتبة الرابعة فكانت لمحور التنظيم والإخراج حيث بلغ تكرر المهارات المتدنية (١٣٢٤) تكرارًا، ومتوسطها (١٤٧,١١) مرة.

إن تحليل كتابات طالبات ماجستير المناهج وطرق تدريس اللغة العربية بجامعة طيبة حدد واقع تمكنهن من مهارات الكتابة الأكاديمية؛ فمن أصل (٣٨) مهارة لازمة تمكنت الطالبات من (١٠) مهارات بنسبته (٢٦,٣١%)، بينما تدنت لديهن (٢٨) مهارة، بنسبة (٧٣,٦٨%)، (٣) مهارات متدنية بدرجة متوسطة ونسبتها (٧,٨٩%)، و (٥) مهارات متدنية بدرجة كبيرة ونسبتها (١٣,١٥%) و (٢٠) مهارة متدنية بدرجة كبيرة جدًا ونسبتها (٥٢,٦٣%) وهذه النتائج تتفق مع ما أشار إليه الشهراني (٢٠١١) من أن ضعف طلاب الدراسات العليا في مهارات الكتابة الأكاديمية قد يمثل ظاهرة اجتماعية، وتعزو الباحثة هذا الضعف لغياب المقررات والبرامج الموجهة خاصة لتنمية هذه المهارات، وهذا ما دفع الباحثة لإعداد برنامج قائم على مدخل عمليات الكتابة قد يسهم في مواجهة هذا الضعف.

وللإجابة عن السؤال الثالث: ما البرنامج المقترح في ضوء مدخل عمليات الكتابة لتنمية مهارات الكتابة الأكاديمية المستهدفة لدى هؤلاء الطالبات؟ تم تحديد الاحتياج الفعلي للطالبات، وقد تمثل في (٢٨) مهارة متدنية؛ ثم تم إعداد برنامج تدريبي حُدد الهدف منه، وأسسه، ومكوناته (ملحق ٣).

وللإجابة عن السؤال الرابع: ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات الكتابة الأكاديمية المستهدف لدى هؤلاء الطالبات؟ تمت صياغة الفرض الموجه الآتي: توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات اختباري أفراد مجتمع الدراسة في مهارات الكتابة الأكاديمية ومحاوره الفرعية القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي، وللتحقق من صحة الفرض كُلفت الطالبات–في اللقاء الأول للبرنامج –باختبار مقالي منزلي (كتابة بحث علمي مصغر لا يتجاوز ١٠ صفحات) وتم تصحيحه بمعيار التصحيح الذي أعدته الباحثة، وفي اللقاء الثاني عشر كُلفت

الطالبات باختبار مكافئ للاختبار القلبي. ونظرًا لصغر مجتمع الدراسة (١٦طالبة)، وأن الدرجات لا تتبع التوزيع الطبيعي وفقًا لنتائج اختبار (Shapiro-Wilk) طُبق اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon) كونه الاختبار اللامعلمي البديل لاختبار (ت) لعينتين مرتبطتين في هذه الحالة (أمين، ٢٠٠٧، ١٦٤)، والجداول (٨-١٤) تفصل ذلك.

جدول (٨) اختبار التوزيع الطبيعي لدرجات الاختبارين القبلي والبعدي (ن=١٦)

الاختبار	Wilk-Shapiro		
	Statistic	df	Sig.
القبلي	٨٨٤.	١٦	٠٤٥.
البعدي	٨٦٠.	١٦	٠١٩.

جدول (٩) نتائج تطبيق اختبار محور مهارات عرض الأفكار على مجتمع الدراسة (ن=١٦)

الترتيب	مستوى الدلالة عند ٠,٠٥	مستوى الدلالة المحسوب	قيمة Z	فروق المتوسطين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاختبار	المهارة
الخامسة	دالة	٠٠٠.	-٣,٦٠٢b	١,٨١	١,٢٥	٥٧.	القبلي	١-التركيز على الأفكار الأساسية
					٣,٠٦	٧٧.	البعدي	
السابعة		٠٠٤.	-٢,٨٤٢b	١,١٢	١,٣١	٤٧.	القبلي	٢-وضوح الأفكار وعدم تناقضها.
					٢,٤٣	١,٢٦	البعدي	
الأولى		٠٠٠.	-٣,٥٧٢b	٢,٦٢	١,٥٦	٦٢.	القبلي	٣-عرض الأفكار مرتبة منطقيًا ومتسلسلة
					٤,١٨	٧٥.	البعدي	
الثانية		٠٠٠.	-٣,٥٦٤b	٢,٢٥	١,٦٨	١,٠٧	القبلي	٤-إبراز العلاقة بين الأفكار من خلال الروابط المعنوية المناسبة.
					٣,٩٣	١,١٨	البعدي	
الثالثة		٠٠٠.	-٣,٥٦٨b	٢,١٨	٢,٣١	٧٠.	القبلي	٥-إبراز العلاقة بين الأفكار من خلال الروابط اللفظية المناسبة
					٤,٥٠	٨١.	البعدي	
السادسة		٠٠١.	-٣,٢٨٦b	١,٣١	٢,٥٠	٨١.	القبلي	٦-دقة اختيار الكلمات والجمل المعبرة عن الأفكار.
					٣,٨١	٨٣.	البعدي	

الترتيب	مستوى الدلالة عند ٠,٠٥	مستوى الدلالة المحسوب	قيمة Z	فروق المتوسطين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاختبار	المهارة
الرابعة		٠٠١.	-٣,٢٧٥-b	١,١٨	٣,١٨	١,٠٤	القبلي	٧-دعم الأفكار بكل ما له صلة من أدلة وبراهين.
					٤,٣٧	٨٠.	البعدي	
الثامنة	غير دالة	٠٨٤.	-١,٧٣٠-b	٠,٣٧	٣,٢٥	١,٠٠	القبلي	٨-إصدار الأحكام على الأفكار اعتمادًا على الربط بين الأسباب والنتائج
					٣,٦٢	١,٢٠	البعدي	

أظهر الجدول (٩) أن قيمة (Z) المحسوبة لسبع من مهارات عرض الأفكار جاءت أصغر من (٠,٠٥) أي أن البرنامج نمى لدى الطالبات مهارات: عرض الأفكار مرتبة ترتيبًا منطقيًا ومتسلسلة ووضوحها وعدم تناقضها، وإبراز العلاقة بينها بالروابط المعنوية واللفظية المناسبة، ودعم الأفكار بالأدلة والبراهين، مع التركيز على الأفكار الأساسية، ودقة اختيار الكلمات والجمل المعبرة عنها، أما مهارة إصدار الأحكام على الأفكار اعتمادًا على الربط بين الأسباب والنتائج فلم تنمُ، حيث بلغت قيمتها (٠٨٤.) وتعزو الباحثة ذلك لأنها من مهارات التحليل والكتابة الاقناعية، وهي مهارات عليا تحتاج المزيد من العناية والتدريب والممارسة.

جدول (١٠) نتائج تطبيق اختبار محور مهارات بناء الفقرات على مجتمع الدراسة (ن=١٦)

الترتيب	مستوى الدلالة عند ٠,٠٥	مستوى الدلالة المحسوب	قيمة Z	فروق المتوسطين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاختبار	المهارة
السابعة	دالة	٠٠٤.	-٢,٩١٣-b	١,١٨	١,١٨	٤٠.	القبلي	١-الانتظام الحركي داخل الفقرة.
					٢,٣٧	١,٣١	البعدي	
الأولى		٠٠٠.	-٣,٥٨٨-b	٣,١٨	١,٣١	٤٧.	القبلي	٢-احتواء الفقرة على جمل رئيسة مفتاحية، وثانوية، وشارحة، وختامية.
					٤,٥٠	٧٣.	البعدي	
السادسة		٠٠٣.	-٣,٠٢٢-b	١,٣٧	١,٤٣	٦٢.	القبلي	٣-خلو الفقرة من التكرار اللفظي والمعنوي والحشو.
					٢,٨١	١,١٠	البعدي	
الثالثة		٠٠١.	-	٢,٢٥	١,٥٠	٦٣.	القبلي	٤-التطور المنطقي في بناء

الترتيب	مستوى الدلالة عند ٠,٠٥	مستوى الدلالة المحسوب	Z قيمة	فروق المتوسطين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاختبار	المهارة
			b-٣,٣٩٧		٣,٧٥	٧٧.	البعدي	الفقرات وترتيبها.
الرابعة		٠٠١.	- b-٣,٣٥٤	١,٨١	١,٥٦	٦٢.	القبلي	٥-الترابط اللفظي بين الفقرات بأدوات مناسبة.
					٣,٣٧	١,٠٨	البعدي	
الثانية		٠٠٠.	- b-٣,٥٧٢	٢,٥٦	١,٥٦	٦٢.	القبلي	٦-ظهور الشخصية البحثية واللغوية في الفقرات.
					٤,١٢	٩٥.	البعدي	
الخامسة		٠٠١.	- b-٣,٢٤٤	١,٦٢	١,٦٨	٧٠.	القبلي	٧-مراعاة التوازن بين طول الفقرات.
					٣,٣١	٩٤.	البعدي	

وضح الجدول (١٠) أن قيمة (Z) المحسوبة لمهارات بناء الفقرات جاءت كلها أصغر من (٠,٠٥)، بمعنى أن البرنامج نمى مهارات: تضمين الفقرة جمل رئيسة مفتاحية، وجمل ثانوية وشارحة، وأخرى ختامية، مع ظهور الشخصية البحثية واللغوية في الفقرات، والتطور المنطقي في بنائها وترتيبها وترابطها بأدوات مناسبة، وتوازن طولاً، وخلوها من التكرار اللفظي، والانتظام الحركي داخلها.

جدول (١١) نتائج تطبيق اختبار محور مهارات الصحة اللغوية على مجتمع الدراسة (ن=١٦)

الترتيب	مستوى الدلالة عند ٠,٠٥	مستوى الدلالة المحسوب	Z قيمة	فروق المتوسطين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاختبار	المهارة
الأولى	دالة	٠٠٠.	b-٣,٦٥٦-	٣,٦٢	١,٠٦	٢٥.	القبلي	١-الكتابة باللغة العربية الفصحى، مع تجنب استعمال الكلمات لأجنبية إلا للضرورة
					٤,١٢	٦١.	البعدي	
السابعة		٠٠٦.	b-٢,٧٥٤-	٠,٨١	١,١٨	٤٠.	القبلي	٢-اتباع قواعد النحو والصرف في أثناء كتابة البحث.
					٢,٠٠	١,٠٣	البعدي	
الثانية		٠٠١.	b-٣,٤٤٣-	٢,٦٢	١,٥٦	٨١.	القبلي	٣-اتباع قواعد الإملاء في أثناء كتابة البحث.
					٤,١٨	٩١.	البعدي	
الثالثة		٠٠٠.	b-٣,٥٤٥-	٢,٣٧	١,٥٦	٨١.	القبلي	٤-التأكد من سلامة المعاني ودقة دلالات الالفاظ.
					٣,٩٣	٨٥.	البعدي	

الترتيب	مستوى الدلالة عند ٠,٠٥	مستوى الدلالة المحسوب	Z قيمة	فروق المتوسطين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاختبار	المهارة
الثالثة		٠٠٢.	b-٣,٠٧٦-	٢,٣٧	١,٧٥	١,٢٣	القبلي	٥-طلاقة استخدام المفردات: الأفعال والأسماء.
					٤,١٢	١,٠٨	البعدي	
الرابعة		٠٠١.	b-٣,٢٦٧-	١,٧٥	١,٨١	١,٢٧	القبلي	٦-تفادي الألفاظ المستهلكة والسطحية والاختصارات.
					٣,٥٦	١,٠٣	البعدي	
السادسة		٠٠٧.	b-٢,٧١٤-	٠,٩٣	٢,٠٦	١,٢٨	القبلي	٧-توظيف علامات الترقيم توظيفًا صحيحًا.
					٣,٠٠	٩٦.	البعدي	
الخامسة		٠٠٤.	b-٢,٨٤٢-	١,١٢	٢,١٢	١,٠٨	القبلي	٨-استخدام مصطلحات البحث، وتوحيدها في جميع أجزائه.
					٣,٢٥	١,٠٦	البعدي	

أظهر الجدول (١١) أن قيمة (Z) المحسوبة لمهارات الصحة اللغوية جاءت كلها أصغر من (٠,٠٥)، أي أن البرنامج ينمي مهارات: الكتابة باللغة العربية الفصحى وتجنب استعمال الكلمات لأجنبية إلا للضرورة، وتطبيق قواعد الإملاء، وطلاقة المفردات، ومراعاة سلامة المعاني ودقة دلالات الألفاظ، وتفادي الألفاظ المستهلكة والسطحية والاختصارات، واستخدام مصطلحات البحث، وتوحيدها في جميع أجزائه، وتوظيف علامات الترقيم توظيفًا صحيحًا، واتباع قواعد النحو والصرف في أثناء الكتابة.

جدول (١٢) نتائج تطبيق اختبار محور مهارات التنظيم والإخراج على مجتمع الدراسة (ن=١٦)

الترتيب	مستوى الدلالة عند ٠,٠٥	مستوى الدلالة المحسوب	Z قيمة	فروق المتوسطين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاختبار	المهارة
الثالثة	دالة	٠٠٠.	b-٣,٥٥٥-	٢,٨١	١,٢٥	٥٧.	القبلي	١-مناسبة حجم الخط ومقرؤيته.
					٤,٠٦	٩٢.	البعدي	
الأولى		٠٠٠.	b-٣,٥٩٨-	٣,٣١	١,٥٠	٦٣.	القبلي	٢-ترك مسافة بادئة في أول الفقرات.
					٤,٨١	٤٠.	البعدي	
الثانية		٠٠٠.	b-٣,٥٦٤-	٣	١,٨١	٩١.	القبلي	٣-مراعاة التباعد المناسب

المهارة	الاختبار	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	فروق المتوسطين	Z قيمة	مستوى الدلالة المحسوب	مستوى الدلالة عند ٠,٠٥	الترتيب
بين الأسطر.	البعدي	٤٠.	٤,٨١					
٤-تنظيم عرض الرسوم والجداول والأشكال التوضيحية.	القبلي	٨١.	٢,٥٦	١,٩٣	b-٣,٣٦٠-	٠٠١.		الرابعة
	البعدي	٨١.	٤,٥٠					
٥-مراعاة قواعد تحرير وإخراج البحوث العلمية.	القبلي	١,١٤	٣,٣٧	١,١٨	b-٢,٧٠١-	٠٠٧.		الخامسة
	البعدي	٦٢.	٤,٥٦					

بيّن الجدول (١٢) أن قيمة (Z) المحسوبة لمهارات التنظيم والإخراج جاءت كلها أصغر من (٠,٠٥)، أي أن البرنامج ينمي مهارات: ترك مسافة بادئة في أول الفقرات، ومراعاة التباعد المناسب بين الأسطر، ومناسبة حجم الخط ومقروئيته، وتنظيم عرض الرسوم والجداول والأشكال التوضيحية، ومراعاة قواعد تحرير وإخراج البحوث العلمية.

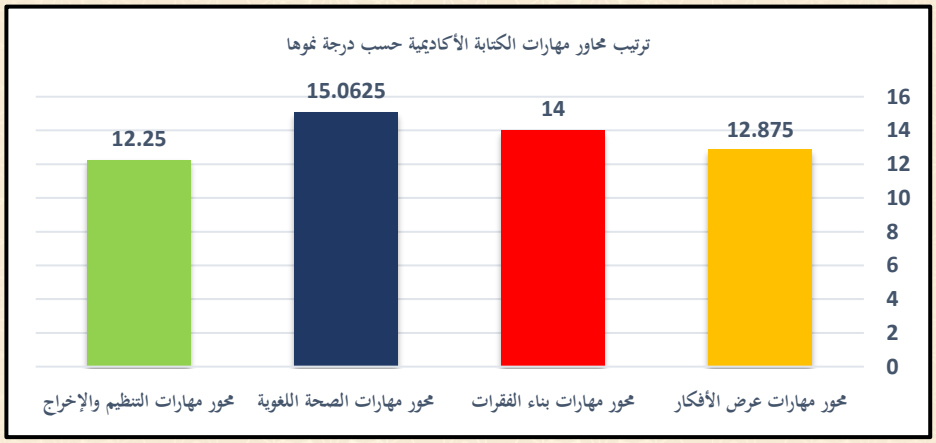
جدول (١٣) نتائج تطبيق اختبار مهارات الكتابة الأكاديمية على مجتمع الدراسة (ن=١٦)

المحور	الاختبار	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	Z قيمة	مستوى الدلالة المحسوب	مستوى الدلالة عند ٠,٠٥	
عرض الأفكار	قبلي	٥,١٥	١٧,٠٦	b-٣,٥٢٠-	٠٠٠.		دالة
	بعدي	٦,٦٤	٢٩,٩٣				
بناء الفقرات	قبلي	٣,٦٤	١٠,٢٥	b-٣,٥١٩-	٠٠٠.		
	بعدي	٥,٣٦	٢٤,٢٥				
الصحة اللغوية	قبلي	٦,٥٨	١٣,١٢	b-٣,٥٢٢-	٠٠٠.		
	بعدي	٣,٣٥	٢٨,١٨				
التنظيم والاخراج	قبلي	٢,٨٠	١٠,٥٠	b-٣,٥٢٣-	٠٠٠.		
	بعدي	١,٨٤	٢٢,٧٥				
مجموع الاختبار القبلي		١٤,٦٩	٥٠,٩٣	b-٣,٥٢٠-	٠٠٠.		
مجموع الاختبار البعدي		١٥,٣٤	١٠٥,١٢				

وضح الجدول (١٣) أن قيمة (Z) المحسوبة لمهارات الكتابة الأكاديمية جاءت كلها أصغر من (٠,٠٥) لذا يقبل الفرض الموجه الذي ينص على وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات رتب أفراد مجتمع الدراسة في اختباري مهارات الكتابة الأكاديمية ومحاوره الفرعية القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي، أي أن البرنامج المقترح صالح لتنمية محاور مهارات الكتابة الأكاديمية وفروعها.

جدول (١٤) حجم أثر برنامج تنمية مهارات الكتابة الأكاديمية

المهارات	فروق المتوسطين القبلي والبعدي	الانحراف المعياري	الترتيب	معامل كوهين	حجم أثر البرنامج
عرض الأفكار	١٢,٨٧	٣,٩٤	الثالثة	٣,٢٦	كبير جدًا
بناء الفقرات	١٤,٠٠	٤,٥٧	الثانية	٣,٠٥	
الصحة اللغوية	١٥,٠٦	٤,٦٥	الأولى	٣,٢٣	
التنظيم والاخراج	١٢,٢٥	٢,٣٢	الرابعة	٥,٢٧	
مهارات الكتابة الأكاديمية	٥٤,١٨	٩,٧٦	–	٥,٥٤	



شكل (٢) ترتيب محاور مهارات الكتابة الأكاديمية حسب درجة نموها

يوضح الجدول (١٤) والشكل (٢) وجود أثر كبير جدًا للبرنامج المقترح في تنمية مهارات الكتابة الأكاديمية مجتمعة وفي كل محور على حدة لدى طالبات ماجستير المناهج وطرق تدريس

اللغة العربية بجامعة طيبة، وأن أكبر نمو كان في محور الصحة اللغوية، تلاه محور بناء الفقرات، ثم محور عرض الأفكار، وأخيرًا محور التنظيم والإخراج.

ومن الدراسات التي تصب في هذا الاتجاه دراسات (النصار والروضان، ٢٠٠٧؛ خضير، ٢٠١٦؛ آل مناخرة، ٢٠١٧) التي أثبتت فعالية البرامج القائمة على مدخل عمليات الكتابة في تنمية مهارات الكتابة، كما تسير نتائج الدراسة الراهنة في سياق نتائج دراستي (علي، ٢٠١٧؛ صالح، ٢٠١٨) حيث توصلت جميعها لتنمية مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلاب ماجستير اللغة العربية ببرامج قائمة على مدخل عمليات الكتابة.

وتعزو الباحثة فاعلية البرنامج الذي استغرق (١٢) جلسة إلى تطبيق مراحل عمليات الكتابة، تخطيطًا، وكتابة ومراجعة وتصحيحًا من قبل الطالبات، مع تقديم الباحثة تغذية راجعة فورية لكل طالبة على حدة، وتوظيف طرق تدريس متنوعة كالمحاضرة والمناقشة والاكتشاف الموجه والمحاكاة والنمذجة والتقويم الذاتي لتقديم موضوعات تناولت معالجة الأفكار وعرضها وبناء الفقرات وترابطها وتوازنها، والتركيب الصحيح للجملة، والأبنية الصرفية الشائعة في النصوص الأكاديمي، والأخطاء الإملائية والنحوية الشائعة، وضوابط الاقتباس والتوثيق وكتابة المراجع، والمسافة البادئة في أول الفقرة، والتباعد بين الأسطر، والرسوم البيانية والأشكال والجداول، والخط نوعه وحجمه ولونه، وتقديم وتدريبات متنوعة كالتحليل اللغوي لكتابات أكاديمية جيدة وأخرى غير جيدة، والمقارنة بينها، وإصدار أحكام مؤيدة بالأدلة على مدى مراعاتها لخصائص الكتابة الأكاديمية، مع تحديد الأخطاء اللغوية الواردة، وتصويبها، وإعادة صياغة الفقرة، وتطبيق مرحلتي (المراجعة والتعديل) على البحث المصغر الذي كتبته الطالبة، وكتابة مقالتين بتطبيق مراحل عمليات الكتابة الخمسة.

التوصيات

في ضوء مشكلة الدراسة ونتائجها يمكن التوصية بالآتي:

١- تقديم مقرر في مهارات الكتابة الأكاديمية وتضمينه في برامج الماجستير عامة وماجستير المناهج وطرق تدريس اللغة العربية خاصة بجامعة طيبة.

٢- تنفيذ دورات تدرب طلاب ماجستير المناهج وطرق التدريس على توظيف مدخل عمليات الكتابة في تجويد كتاباتهم الأكاديمية.

٣- إلزام طلاب الدراسات العليا المتخصصين في اللغة العربية بتطبيق المهارات في كتاباتهم الأكاديمية، وتخصيص درجات مناسبة عند تقويمها.

٤- تحديد مهارات الكتابة الأكاديمية وتضمينها مناهج اللغة العربية المقررة على طلاب المرحلة الجامعية.

المقترحات

في ضوء ما تقدم يمكن اقتراح الدراسات الآتية:

١-فاعلية مدخل عمليات الكتابة في تنمية مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا في تخصصات مختلفة.

٢-المهارات اللغوية اللازمة لقبول الطلاب في برامج الدراسات العليا.

٣-أهمية إنشاء وحدات مساندة الكتابة الأكاديمية في الجامعات السعودية ومعوقات ذلك.

المراجع

المراجع العربية:

آل مناخرة، الحسن بن يحي (٢٠١٧) فاعلية برنامج نمذجة كتابية في تنمية مهارات الكتابة لدى طلاب جامعة الملك عبد العزيز، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١٨ (٢) ٦١٣-٦٤٤.

إبراهيم، أحمد جمعة (٢٠١٣) برنامج قائم على نظام إدارة التعلم الإلكتروني (*Blackboard*) لعلاج الأخطاء اللغوية الشائعة في كتابة البحوث التربوية وتنمية مهارات التواصل الالكتروني لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية، *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، ٢ (٦)، ٥٧٢-٥٩٠.

إبراهيم، حمد النيل محمد (٢٠١٣، فبراير) أخطاء لغوية شائعة في كتابة البحوث العلمية، *المؤتمر السنوي للدراسات العليا والبحث العلمي-الدراسات الإنسانية والتربوية*، جامعة الخرطوم، ١-٤٥.

الأحمد، هند محمد (٢٠١٩) مهارات الكتابة العلمية اللازمة لطالبات الجامعات وسبل تنمية الوعي بها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة الملك سعود، *مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة أم القرى*، ١١ (١) ١-٤١.

أمين، أسامة ربيع (٢٠٠٧) *التحليل الاحصائي باستخدام برنامج SPSS-الجزء الأول مهارات أساسية: الفروض الإحصائية المعلمية واللامعلمية*، ط٢، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

البشير، سعدية موسى (٢٠١٨) بعض الأخطاء النحوية والصرفية والإملائية في الكتابة العلمية المعاصرة في السودان، *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، المركز القومي للبحوث بغزة*، ٤ (٤) ٥٨-٧٩.

البلادي، عزيزة وحاجي خديجة (٢٠٢١) مستوى تمكن طلبة شعبة المناهج وطرق تدريس اللغة العربية من مهارات الكتابة الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة تدريسهم، *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٥ (٣٦) ٢٢-٥٨.

جامعة طيبة، عمادة الدراسات العليا (٢٠٠٧) *دليل كتابة الرسائل العلمية بجامعة طيبة*.

الجندوبي، شفيق وحمودة، بلقاسم (٢٠٢٠) *تعلمية الإنتاج الكتابي وإضاءات علم النفس العرفاني*، استرجعت في ٦/١٤/ ٢٠٢٠ من:
https://www. new-educ. com/?p=27909

خضير، رائد محمود (٢٠١٦) أثر استخدام مدخل عمليات الكتابة في تحسين مهارات كتابة المقال والخاطرة لدى طالبات معلم الصف في جامعة اليرموك، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، جامعة اليرموك*، ١٢ (١) ٤٥-٥٨.

خطيب، زوليخة (٢٠١٨) *معايير الجودة في إعداد الرسائل والأطروحات الجامعية بقسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة وهران*، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة أحمد بالجزائر.

داي، روبريت وجاستيل، باربرا، ترجمة: حسن، محمد والجوهري، أمجد ومحمد، خالد (٢٠٠٧ /٢٠٠٨) *كيف تكتب بحثًا علميًا وتنشره*، القاهرة: الدار اللبنانية المصرية.

الديوري، محمد ترجمة: عبد الجليل ناظم (٢٠٠٧ /٢٠٠٨) *منهجية الكتابة الأكاديمية والكتابة المهنية*، الدار البيضاء: دار توبقال للنشر.

ربابعة، إبراهيم علي (٢٠٢٠) *مهارات الكتابة ونماذج تعليمها*، استرجعت في ١/١/ ٢٠٢١ من:
www. alukah. net

الزعبي، طلال وكنعان، أشرف (٢٠١٨) الصعوبات التي تواجه طلبة الدراسات العليا بالجامعات الأردنية في كتابة رسائل الماجستير وأطروحات الدكتوراه من وجهة نظر المشرفين وأعضاء لجان المناقشات، *مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية بالأردن*، ٣٢ (٩) ١٨٠٣-١٨٢٨.

السيد، فاطمة خليفة (٢٠٢٠) فعالية برنامج تدريبي في تنمية مهارات البحث العلمي لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٨ (٣) ١٣٨-١٥٥.

شحاتة، حسن والنجار، زينب (٢٠٠٣) *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

شحاتة، حسن وسليمان، داليا والسمان، مروان (٢٠١٥) مدخل عمليات الكتابة وتأثيره في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية لدى طلاب المرحلة الإعدادية، *مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس*، ٤ (٣٩) ٢٠٣-٢٣٦.

الشهراني، سعد علي (٢٠١١، ١٠-١٢ يناير) الكتابة الأكاديمية: خصائصها ومتطلباتها اللغوية، *الملتقى العلمي الأول: تجويد الرسائل والأطروحات العلمية وتفعيل دورها في التنمية الشاملة والمستدامة*، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. استرجعت في ١٦/ ٦/ ٢٠٢١ من:
https://www.droidocs.net/pdf-alghoy-omttlbatha-khsaysha-alakadymy-alktab/vIrnov.pdf.

صالح، هدى محمد (٢٠١٨) أنموذج تدريسي لتنمية مهارات الكتابة العلمية لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة القصيم في ضوء مدخلي عمليات الكتابة والوظيفي، *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس*، (٢٣٥)، ١٠٠-١٤٩.

الصوفي، عبد اللطيف. (٢٠١٠) *فن الكتابة أنواعها، مهاراتها، وأصول تعليمها* (ط.٣) القاهرة: دار الفكر العربي.

طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٨) *تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية: مفهومه وأسسه واستخداماته*، القاهرة: دار الفكر العربي.

علي، إبراهيم محمد (٢٠١٧) مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة لطلاب ماجستير المناهج وطرق تدريس اللغة العربية بكليات التربية وتقويم خططهم البحثية في ضوئها، *مجلة كلية التربية بجامعة طنطا*، ٦٧ (٣) ٣٩٥-٤٣١.

الفقيه، أحمد حسن (٢٠١٧، ١-٣ ابريل) استخدام معامل الكتابة في الانترنت لتنمية مهارات الكتابة الأكاديمية ومعالجة مشكلات تعلمها لطلاب المرحلة الجامعية، *مؤتمر تكنولوجيا وتقنيات التعليم والتعلم الالكتروني*، الشارقة، الإمارات العربية المتحدة، ١١-٢٦.

الفقيه، أحمد ودخيخ، صالح (٢٠٢٠) مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة لطلبة مرحلة البكالوريوس في جامعة الباحة، *مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة أم القرى*، ١٢ (٤) ١٧٠-٢٣٢.

محمود، محمد فاروق (٢٠١٩) برنامج مقترح في تعليم الكتابة الأكاديمية قائم على المدخل الوظيفي لتنمية الوعي اللغوي الناقد لدى طلاب الماجستير والدكتوراه بكليات التربية، *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب*، (١٠٥)، ١٤١-١٧٨.

مصطفى، ريحاب محمد (٢٠٠٨) مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة لطلاب كليات التربية: *دراسة تحليلية، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، جامعة عين شمس*، (٨٣)، ٢٠٤-٢٢٤.

مناع، محمد السيد (٢٠٠٨) فعالية برنامج مقترح باستخدام مدخل عمليات الكتابة في تنمية التعبير الكتابي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكليات إعداد المعلمين بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة*، ٦٦ (٣) ٧٧-١٠٩.

المنتشري، علي أحمد (٢٠٢١) *دليلك لتعلم فنون الكتابة بصورة مبتكرة*، جدة: تكوين للنشر والتوزيع.

الناقة، محمود كامل (٢٠١٧) *تعليم اللغة العربية لأبنائها "المداخل والطرائق والفنيات والاستراتيجيات المعاصرة"*. القاهرة: دار الفكر العربي.

النصار، صالح والروضان، عبد الكريم (٢٠٠٧) أثر استخدام المراحل الخمسة للكتابة في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط، مكتب التربية العربي لدول الخليج، *مجلة رسالة الخليج العربي*، (١٠٤)، ١٣-٥٧.

النصار، صالح عبد العزيز (٢٠١٢، ١٩ مارس) ضعف الطلبة في اللغة العربية: قراءة في أسباب الضعف وآثاره في ضوء نتائج البحوث والدراسات العلمية، المجلس الدولي للغة العربية، *المؤتمر الدولي للغة العربية*، بيروت.

النمري، حنان سرحان (٢٠١٢) إعداد البحوث العلمية في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية في ضوء المهارات البحثية اللازمة في بعض الجامعات السعودية، *مجلة القراءة والمعرفة*، *جامعة عين شمس* (١٣٤) ٢١-٥٨.

ترجمة المراجع العربية:

Al-Ahmad, Hind Mohammed (2019) Scientific Writing Skills Necessary for Female Students of Universities and Ways of Developing Awareness of It from the Point of View of Teaching Staff in Imam Muhammad ibn Saud Islamic University and King Saud University, Journal of Educational and Psychological Sciences, Umm Al-Qura University, 11 (1).

Al-Bashir, Saadia Musa (2018) Grammatical, Morphological and Spelling Solecisms in Scientific Writing in Sudan, Journal of Science and Research Publication, National Research Center in Gaza, 4 (4) 58-79.

Al-Baladi, Azizah and Haji Khadijah (2021) The level of students' mastery of academic writing skills at the Department of Curricula and Methods of Teaching Arabic from the viewpoint of their faculty members, Journal of Educational and Psychological Sciences, 5 (36) 22-58.

Al-Douri, Muhammad. Translation: Abdel-Jalil Nazim (2007/2008) The methodology of academic writing and professional writing, Casablanca: Toubkal Publishing House.

Al-Fakih, Ahmed and Deghiegh, Saleh (2020) Academic writing skills Required for Undergraduate Students at Al-Baha University, Journal of Educational and Psychological Sciences, College of Education at Umm Al-Qura University, 12 (4) 170-232.

Al-Fakih, Ahmed Hassan (2017, April 1-3) Using Internet Writing Labs to Develop Academic Writing Skills and Address Learning Problems for Undergraduate Students, Conference on Technology and Techniques for Education and E-Learning, Sharjah, United Arab Emirates, 11-26.

Al-Gharib, Ramzia (1987) Psychological and Educational Assessment and Measurement, 10th Edition, Anglo-Egyptian Library: Cairo.

Ali, Ibrahim Mohammed (2017) Academic Writing Skills Necessary for Master's Students in Curricula and Teaching Methods of Arabic Language in Faculties of Education and Evaluating Their Research Plans in Light of It, Journal of the Faculty of Education at Tanta University, 67 (3) 395-431.

AL-Jendoubi, Shafiq and Hammouda, Belkacem (2020) Teaching written production and the illumination of spiritual psychology. Retrieved on June 14, 2020: .

Al-Manakhra, Al-Hassan Bin Yahya (2017) The effectiveness of Writing Modeling Program in the Development of King Abdulaziz University Student's Writing Skills, Journal of Educational and Psychological Sciences, 18 (2) 613-644.

Al-Montashari, Ali Ahmed (2021) Your Guide to Learning the Rrts of Writing in an Innovative Way, Jeddah: Takween for Publishing and Distribution.

AL-Muslimawi, Ihssan (2019) Features and Discourse Functions of Good Academic Writing, *Journal of Literature of Kufa,* college of Literature, University of Kufa, 10 (38). 143-158.

Al Naga, Mahmoud Kamel (2017) Teaching Arabic to its children "Contemporary approaches, methods, techniques and strategies". Cairo: Arab Thought House.

Al-Nassar, Saleh Abdel-Aziz (2012, March 19) Students' weakness in the Arabic language: a reading of the causes and effects of weakness in the light of the results of research and scientific studies, the International Council of the Arabic Language, the International Conference on the Arabic Language, Beirut.

Al-Nassar, Saleh and Al-Roudan, Abdul-Karim (2007) The effect of using the five stages of writing in developing the ability of written expression among second-grade intermediate students, the Arab Bureau of Education for the Gulf States, The Arabian Gulf Message Journal, 104, 13-57.

Al-Nimri, Hanan Sarhan (2012) Preparing scientific research in the field of curricula and methods of teaching the Arabic language in light of the necessary research skills in some Saudi universities, Reading and Knowledge Journal, Faculty of Education, Ain Shams University (134) 21-58.

Al-Sayidu, Fatima Khalifa (2020) The Effectiveness of Training Program for Development of Scientific Research Skills among a sample of Graduate Students at King Abdul-Aziz University, Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies, 28 (3) 138-155.

Al-Shahrani, Saad Ali (2011, January 10-12) Academic Writing: Its Characteristics and Linguistic Requirements, First Scientific Forum: Improving scientific messages and theses and activating their role in comprehensive and sustainable development, Naif Arab University for Security Sciences. Retrieved on June/16/2021. .

Al-Sufi, Abdul Latif. (2010) The Art of Writing: Its Types, Skills, and Principles of Teaching (I.3) , Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Al-Zoabi, Talal and Kan'an, Ashraf (2018) Difficulties Facing Jordanian University Postgraduate Students in Writing Theses and Dissertations from the Viewpoint of Supervisors and Committee Members, An-Najah University Journal for Research and Human Sciences in Jordan, 32 (9) 1803-1828.

Amin, Osama Rabie (2007) Statistical analysis using the SPSS program - Part I Basic skills: parametric and non-parametric statistical hypotheses, 2nd edition, Cairo: Anglo-Egyptian Library.

Bayat, Nihat (2014) the Effect of the Process Writing Approach on Writing Success and Anxiety, Educational Sciences: Theory & Practice, *Educational Consultancy and Research Center. 14* (3). 1133-1141.

Chapman, Carolyn, King, Rita (2009) *Differentiated Instructional Strategies for Writing in the Content Areas*, United states, corwin press, 2nd edn.

Day, Robert and Gastel, Barbara, translated by: Hassan, Mohammed and Al-Gohari, Amjad and Mohammed, Khaled (2007/2008) How to write and publish a scientific research, Cairo: The Lebanese Egyptian House.

Diliduzgun's, Sukran (2013) The Effect of Process Writing Activities on The Writing Skills of Prospective Turkish Teachers, *13* (52):189-210.

Excel, Chinny (2014) Academic Writing Workshops: Impact of Attendance on Performance, *Journal of Academic Writing, 4* (1). 12-25.

Ibrahim, Ahmed Juma (2013) A program Based on E-Learning Management System (Blackboard) For The Treatment of Common Language Errors in Writing Educational Research and The Development of E- Communication Skills for College Education Graduate Students, Specialized International Educational Journal, 2 (6) , 572-590.

Ibrahim, Hamad El-Nile Mohammed (2013, February) Common Linguistic Mistakes in Writing Scientific Research, Annual Conference on Graduate Studies and Scientific Research - Humanities and Educational Studies, University of Khartoum, 1-45.

Khatib, Zoulikha (2018) Quality Standards in Preparing Theses and Theses at the Department of Psychology and Education Sciences at the University of Oran, unpublished PhD Thesis, Faculty of Social Sciences, Ahmed University, Algeria.

Khudair, Raed Mahmoud (2016) The Effect of Using the Writing Processes Approach in Enhancing the Writing Skills of Essay and Thought among Female Class Teacher Students at Yarmouk University, The Jordanian Journal of Educational Sciences, Yarmouk University, 12 (1) 45-58.

Komba, Sotco Claudius (2016). Challenges of writing theses and dissertations among postgraduate students in Tanzanian higher learning institutions. *International Journal of Research Studies in Education, 5* (3). 8-17.

Mahmoud, Mohammed Farouk (2019) A Suggested program for Teaching Academic Writing Based on the Functional Approach in Developing Faculties of Education M. A and PH. D Students' Critical Language Awareness, Journal of Arab Studies in Education and Psychology, Arab Educators Association, p. 105, 141-178.

Manna, Mohammed Al-Sayed (2008) The Effectiveness of A proposed Program Using the Writing Processes Approach in Developing Written Expression Among Students of Arabic Language Teachers in Teacher Preparation Colleges in the Kingdom of Saudi Arabia. Journal of the College of Education, Mansoura University, 66 (3) 77-109.

Mekhnane, Fairouz, Khelef, Sare, Bourahla, Djelloul, (2016) *Investigating EFL Leamers Needs in Writing Academic Essays: the case of First Year Master Applied Linguistics and ESP Students at Ouagla University*, Master Thesis, Faculty of Arts and Languages, Kasdi Merbah University Ouargla.

Mostafa, Rehab Mohammed (2008) Academic writing skills needed for students of faculties of education: an analytical study, Journal of Reading and Knowledge, The Egyptian Society for Reading and Knowledge, Ain Shams University, p. 83, 204-224.

Raba'a, Ibrahim Ali (2020) Writing Skills and Teaching Models. Retrieved on, January 1/ 2021: .

Routman, Regle (2005). *Writing2` Essentials: Raising Expectations and Results While Simplifying Teaching*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Saleh, Hoda Mohammed (2018) A teaching Model to Develop of Scientific Writing Skills Among the Faculty of Education, Qassim Postgraduate Students at University in the Light of the Writing Processes and Functional Approaches, Journal of Studies in Curricula and Teaching Methods, The Egyptian Association for Curricula and Teaching Methods, Ain Shams University, p. 235, 100- 149.

Shehata, Hassan and Al-Najjar, Zainab (2003) A Dictionary of Educational and Psychological Terms, Cairo: The Egyptian Lebanese House.

Shehata, Hassan and Suleiman, Dalia and Samman, Marwan (2015) The Entrance to Writing Processes and its Impact on Developing Functional Writing Skills for Preparatory Stage Students, Journal of the Faculty of Education at Ain Shams University, 4 (39) 203-236.

Sulaiman, Howaida, Mohammed, AL-Tayib (2018) *The Use of Lexical Cohesion in Academic Writing of EFL Students at Omdurman Islamic University*, Master Thesis, College of Graduate Studies, Omdurman Islamic University.

Spalding University (2020) Academic Writing Style - Organizing Your Social Sciences Research Paper Retrieved on March 10/2021: https:// .

Taibah University, Deanship of Postgraduate Studies (2007) Guide to Writing Scientific Theses at Taibah University.

Taima, Rushdi Ahmed (2008) Content Analysis in the Human Sciences: Its Concept, Foundations and Uses, Dar Al Fikr Al Arabi: Cairo.

University of Southern California (2020). *Academic Writing Style - Organizing Your Social Sciences Research Paper - Research Guides at University of Southern California*. Retrieved on March 17/2021: https://libguides. usc. edu/writingguide/ Academic Writing.

Valdes, Olivia (2019) *An Introduction to Academic Writing Characteristics and Common Mistakes to Avoid***.** Retrieved on August/16/2021:.

Pimentel, J. L. (2010). A note on the usage of Likert Scaling for research data analysis, University of Southern Mindanao. *USM, R & D*, 18 (2) , 109-112.

تصور مقترح لتطوير أداء القيادات المدرسية بالمرحلة الثانوية في ضوء أبعاد القيادة الخادمة

A proposed vision for developing the performance of school leaders at the secondary stage in light of the dimensions of servant leadership

إعداد

د. فلاح بن خلف العجرفي

أستاذ الإدارة التربوية المشارك

بجامعة شقراء

Dr. Falah bin Khalaf Al-Ajrafi

Associate Professor of Educational Administration

At Shaqra University

DOI: 10.36046/2162-000-013-012

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة مدى توافر أبعاد القيادة الخادمة لدى القيادات المدرسية بمحافظة الدوادمي وتقديم تصور مقترح لتطوير أداء القيادات المدرسية في ضوء أبعاد القيادة الخادمة، ولتحقيق ذلك استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي واستعانت باستبانة تم تطبيقها على عينة قوامها (١٠٥) معلما ومعلمة ممثلة لمجتمع الدراسة والذي قوامه (٥٣٥) من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية، وقد أظهرت النتائج أن درجة توافر أبعاد القيادة الخادمة لدى القيادات المدرسية بمحافظة الدوادمي من وجهة نظر عينة الدراسة متحقق بدرجة متوسطة، كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة أكثر من ١٠ سنوات، وقدمت الدراسة تصوراً مقترحا لتطوير آداء القيادات المدرسية بالمرحلة الثانوية في ضوء أبعاد القيادة الخادمة من أبرز عناصره إتباع مدير المدرسة لسياسة الباب المفتوح مما يشجع المرؤوسين على التواصل، ووضع توصيف واضح ومحدد لمسئوليات مدير المدرسة يشرح بالتفصيل المهام المطلوبة منه والصلاحيات الممنوحة لكي يمارس عمله بمرونة، وتقديم مصلحة المرؤوسين على مصلحة مدير المدرسة، واحترام آراء ومقترحات المرؤوسين ومناقشتها بشكل موضوعي وجاد حتى وإن اختلفت مع أراء مدير المدرسة، وعقد دورات تدريبية لنشر ثقافة القيادة الخادمة وتصحيح المفاهيم الخاطئة نحوها.

الكلمات المفتاحية: القيادات المدرسية، المرحلة الثانوية، القيادة الخادمة.

Abstract

The current study aimed to know the availability of the dimensions of servant leadership among school leaders in Dawadmi Governorate and to present a proposed vision for developing the performance of school leaders in the light of the dimensions of servant leadership. Which consists of (535) male and female secondary school teachers, and the results showed that the degree of availability of servant leadership dimensions for school leaders in Dawadmi Governorate from the point of view of the study sample was achieved to a medium degree, and the study also showed that there are statistically significant differences due to the variable number of years of experience in favor of the experienced For more than 10 years, the study presented a proposed vision for developing the performance of school leaders at the secondary level in light of the dimensions of servant leadership. One of its most prominent elements is the school principal's adoption of the open-door policy, which encourages subordinates to communicate, and develops a clear and specific description of the school principal's responsibilities that explains in detail the tasks required of him and the powers granted in order to He exercises his work flexibly, prioritizing the interests of his subordinates over the interests of the school principal, and respecting the opinions and suggestions of the school subordinates and discuss them objectively and seriously even if they differ with the views of the school director, and hold training courses to spread the culture of servant leadership and correct misconceptions towards it.

Keywords: School leaders, secondary stage, servant leadership.

المقدمة

تعد القيادات المدرسية حلقة الوصل بين فكر المؤسسة التربوية، بما يشمله من خطط وإستراتيجيات ورؤى مستقبلية، وبين العاملين المعنيين بتطبيق هذا الفكر، فهي المسئولة عن دعم الجوانب الايجابية في المدارس وتقليص الجوانب السلبية، بالإضافة إلى تنمية قدرات المعلمين والجهاز الإداري بما يحقق أهداف المؤسسة التربوية. فالقيادة المدرسية لابد أن تكون قادرة على توفير مناخ عمل صحي وبيئة تعليمية نشطة تسمح باستخراج الطاقات الكامنة لدى الإداري والمعلم والمتعلم بما يحقق الأهداف المرجوة من هذه المدرسة.

وتعتبر المرحلة الثانوية أحد مراحل نظام التعليم الرسمي، وهي مرحلة حرجة في حياة الطلاب ولهذه المرحلة طبيعة خاصة لها أهداف تحددها وزارة التعليم، حيث يتم بناء الشخصية السوية والإعداد الجاد للمواطن الذي لديه القدرة على استخدام الأسلوب العلمي في التفكير وحل المشكلات، لذا هناك حاجة ماسة لقيادات مدرسية واعية لديها القدرة على تحقيق تلك الأهداف (هاني وآخرون، ٢٠٢٠، ٤٢٣)، وقد ذكر جرينليف (Greenleaf, 2017) أن نجاح المنظومة التربوية بالمدارس يحتاج إلى مدير مدرسة متميز لديه القدرة على القيادة الواعية التي تحقق أهداف المؤسسة التعليمية وتطلعاتها، ويقع على عاتقه مسئولية تطبيق السياسة التعليمية التي تنتهجها الدولة.

وقد شهدت المملكة العربية السعودية طفرة كبيرة في مجال التعليم وذلك تمشياً مع رؤية المملكة ٢٠٣٠، وهناك اهتمام بالغ باختيار وتطوير أداء القيادات المدرسية حيث أصبح من الضروري ممارسة أساليب قيادية فعالة تمكن القيادات المدرسية من ممارسة أدوارها على النحو المنشود، ويشغل مدير المدرسة موقع القلب من الجسد في المنظومة التعليمية، فالمدرسة لا تستطيع أن تحقق أهدافها إلا من خلال قيادة ذات كفاءة ولديها القدرة على رفع مستوى الأداء بها.

وعلى الرغم مما تبذله التعليم بالمملكة العربية السعودية من جهود، إلا أن هناك مشكلات وأوجه قصور تتعلق بالأداء الإداري للقيادات المدرسية، وفي هذا الصدد تبرز أهمية القيادة الخادمة Servant Leadership كأحد أنماط القيادة الفاعلة التي تحرص على العناية بالمرؤوسين وخدمتهم حيث تقوم على مبدأ إعادة هيكلة العلاقة بين مدير المدرسة ومرؤوسيه، وذلك من خلال تمكين

العاملين وإشراكهم في اتخاذ القرارات بدلاً من التسلط وفرض الرأي، فمدير المدرسة الخادم لديه القدرة على تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية من خلال حسن إداراته للمدرسة وحث جميع منسوبيه على تطوير أدائهم وبذل أقصى ما في وسعهم للرقي بالمنظومة التعليمية داخل المدرسة. (رشيد ومطر، ٢٠١٦، ٣٧)

مشكلة الدراسة

في ظل ما تشهده المملكة العربية السعودية من تغيرات وتطورات شملت جميع المجالات ومن بينها التعليم وذلك لتحقيق رؤية ٢٠٣٠، أشارت بعض الدراسات السابقة إلى قصور بعض القيادات المدرسية في أداء المهام المنوطة بها كدراسة آل سليمان والحبيب (٢٠١٧) التي أكدت وجود فجوة بين أهداف التعليم وواقعه الفعلي فيما يتعلق بالمستوى الإداري داخل المدارس، ودراسة التمام (٢٠١٦) التي أظهرت ضعف المستوى الإداري لقادة المدارس الثانوية بالمدينة المنورة، ووجود قصور في برنامج تأهيل القيادات المدرسية سواء في الإعداد أو التنفيذ أو المتابعة أو التقويم، بما ينعكس سلباً على عمليتي التعليم والتعلم.

وقد ذكر مصطفى (٢٠٢٠) أن القيادة الخادمة أحد أسس تحقيق جودة العمل الإداري حيث تسعى إلى تطوير المؤسسة التربوية ككل، مما ساعد على انتشارها وأضحت تمارس على نطاق واسع في معظم دول العالم وخاصة في المدارس بكافة مراحلها. وقد أكدت العديد من الدراسات السابقة أهمية تبني نمط القيادة الخادمة لما له من أثر فعال في العمل الإداري كدراسة بلاك (Black, 2013) والتي أظهرت إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين القيادة الخادمة والمناخ التنظيمي ودراسة سيرت (Cerit, 2021) والتي أشارت إلى وجود أثر إيجابي لاستخدام سلوكيات القيادة الخادمة لدى مديري المدارس الابتدائية في رفع مستوى الالتزام التنظيمي لدى المعلمين. وقد أكدت دراسة عوض (٢٠١٩) أهمية دعم وتعزيز المداخل الحديثة للأداء الإداري في مدارس التعليم العام.

وعلى الرغم مما تبذله وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية من جهود، إلا أن هناك مشكلات وأوجه قصور تتعلق بالأداء الإداري للقيادات المدرسية، وهذا ما أكدته الدراسات السابقة كدراسة السهلي (٢٠٢١) ودراسة الجهني (٢٠١٩) ودراسة آل سليمان والحبيب

(٢٠١٧) ودراسة التمام (٢٠١٦) حيث أكدت هذه الدراسات مقاومة مديري المدارس للتغيير وغياب الرؤية الإستراتيجية وتدخل عامل المجاملات والعلاقات الشخصية، وعدم الرغبة في تبني مداخل حديثة للإدارة المدرسية رغم اعترافهم بأهميتها.

لذلك سعت الدراسة الحالية إلى طرح تصور حديث قائم على تبني أحد مداخل الإدارة الحديثة وهو مدخل القيادة الخادمة والذي يجعل قادة المدارس الثانوية نموذجا يحتذى به في تحمل تبعات القيادة المدرسية والحرص على الرقي بها والدراية بالمهام المطلوبة وحسن توزيعها على المرؤوسين وفقا لخبراتهم وتخصصاتهم، ودعمهم وتشجيعهم في مواجهة مشكلات العمل ومساعدتهم في حلها، وتقديم مصلحتهم على مصلحته الشخصية، وأيضا فهم واستيعاب المرؤوسين والبعد عن الاتجاهات السلبية نحوهم.

أسئلة الدراسة

تحددت مشكلة الدراسة في الإجابة على الأسئلة الآتية:

١. ما مدى توافر أبعاد القيادة الخادمة لدى القيادات المدرسية بمحافظة الدوادمي من وجهة نظر عينة الدراسة؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq ٠,٠٥$) في مدى توافر أبعاد القيادة الخادمة لدى القيادات المدرسية بمحافظة الدوادمي تعزى لعدد سنوات الخبرة؟

٣. ما التصور المقترح لتطوير أداء القيادات المدرسية بمحافظة الدوادمي في ضوء أبعاد القيادة الخادمة؟

أهداف الدراسة

١. تحديد مدى توافر أبعاد القيادة الخادمة لدى القيادات المدرسية بمحافظة الدوادمي من وجهة نظر عينة الدراسة.

٢. معرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أداء القيادات المدرسية بمحافظة الدوادمي تعزى لمتغيرات الدراسة.

٣. وضع تصور مقترح لتطوير أداء القيادات المدرسية بمحافظة الدوادمي في ضوء أبعاد القيادة الخادمة.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة من خلال أهمية موضوعها، فقد تناولت موضوعا إداريا وتربويا مهما في مجال الإدارة المدرسية، وهي في ذات الوقت تختص بتحديد واقع صلاحيات مدير المدرسة والتي يمكن أن تؤدي إلى إدارة مدرسية فاعلة تؤدي إلى تمكين إداري للعاملين بالمدرسة، ولذلك انقسمت أهمية الدراسة إلى جانبين هما:

من الناحية النظرية

– إثراء أدبيات الإدارة في مجال الإدارة المدرسية بالوصف والتحليل لطبيعة عمل مدير المدرسة وتعامله مع مرؤوسيه تزامنا مع تأكيد البحوث والدراسات السابقة على أهمية تبني مداخل إدارية حديثة قادرة على تطوير النظام التعليمي.

من الناحية التطبيقية

– تسعى لتطوير أداء القيادات المدرسية بالمرحلة الثانوية في ضوء أبعاد القيادة الخادمة وذلك من خلال تقديم التصور المقترح والتوصيات التي تم التوصل إليها، والتي سوف تسهم في تطوير أداء القيادات المدرسية.

– ربط ميدان التعليم الثانوي بالاتجاهات الحديثة في علم الإدارة والاستفادة منها في حل المشكلات الإدارية.

– قد تفيد مديرو المدارس الثانوية في تمكين مرؤوسيهم وتشجعيهم على المشاركة في صنع واتخاذ القرار

– قد تفيد المعلمين الذين يعملون في المدارس الثانوية عندما يعرفون مدى قيمة القيادة الخادمة في تحسين أداء القيادات المدرسية.

حدود الدراسة

- الحدود الموضوعية: تمثلت في الوقوف على الأدبيات المرتبطة بمتغيري الدراسة وهما أداء القيادات المدرسية والقيادة الخادمة.
- الحدود المكانية: تمثلت ببعض المدارس الثانوية في محافظة الدوادمي.
- الحدود البشرية: تمثلت في معلمي ومعلمات بعض المدارس الثانوية بمحافظة الدوادمي.
- الحدود الزمنية: تم تطبيق أدوات الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٤٣هـ

مصطلحات الدراسة

أداء القيادات المدرسية Performance of School Leaders

عرفته الدراسة الحالية إجرائيا بأنه مجموعة الأنشطة والمهام والواجبات والمسئوليات التي يقوم بها مدير المدرسة بالمرحلة الثانوية بمحافظة الدوادمي لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية التي حددتها وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية وتشرف على تنفيذها إدارة التعليم، وذلك من خلال الاستفادة القصوى من خبرات ومهارات جميع منسوبي المدارس وتوجيهها بالشكل الأمثل لتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية.

القيادة الخادمة Servant Leadership

عرفتها الدراسة الحالية إجرائيا بأنها نمط قيادي يتبناه مدير المدرسة في إدارته لشئون المدرسة، يعتمد على تحمل مدير المدرسة تبعات قيادته للمدرسة وحرصه على الرقي بها والدراية بالمهام المطلوبة وحسن توزيعها على المرؤوسين وفقا لخبراتهم وتخصصاتهم، ودعمهم وتشجيعهم في مواجهة مشكلات العمل ومساعدتهم في حلها، وتقديم مصلحتهم على مصلحته الشخصية، وأيضا فهم واستيعاب المرؤوسين والبعد عن الاتجاهات السلبية نحوهم، وأبعاده هي التنظيم الإداري، التمكين، الإيثار، قبول الأخر.

الإطار النظري

أولا: أداء القيادات المدرسية

عرفها مرسي والسمان (٢٠٢٠، ٤) بأنها مجموعة الأنشطة والمهام والواجبات والمسئوليات التي يقوم بها مدير المدرسة بتكليف الأفراد أو العاملين بتنفيذها داخل المدرسة وكذلك القيام بوظائف الإدارة.

ويعد تطوير أداء القيادات المدرسية مفتاحاً للإصلاح التربوي وشرطاً أساسياً لتحسين جودة النظام التعليمي، وذلك لصقل المهارات الإدارية والقيادية وزيادة القدرة على التفكير الإبداعي واتخاذ القرارات الصحيحة لتحقيق الغايات المنشودة من النظام التعليمي، وقد وضعت هيئة تقويم التعليم والتدريب بالمملكة العربية السعودية عدة معايير مهنية للقيادة المدرسية من بينها ممارسة المتابعة والإشراف المدرسي، تقويم الأداء التعليمي، تعزيز عمليتي التعليم والتعلم، وتفعيل استخدام التقنيات والوسائل التعليمية في البيئة المدرسية. (هاني وآخرون، ٢٠٢٠، ٤٢٠).

وقد ذكر سيرينفيز (Sreenivas, 2014, 153) أن تطوير أداء القيادات المدرسية يحتاج إلى مدير مدرسي يؤمن بأهمية التطوير وقادر على التأثير في الآخرين يستطيع تحفيز طاقاتهم الايجابية لتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية حريص على مشاركة جميع العاملين في صنع واتخاذ القرار، وقد ذكر آل سليمان والحبيب (٢٠١٧، ١٨٨) أن مدير المدرسة المدرسي يحتاج إلى العديد من المهارات لكي يستطيع تطوير أداء العمل بالمدرسة منها توافر إرادة التغيير وعزيمة التطوير، وتعزيز مشاركة منسوبي المدرسة في صنع واتخاذ القرارات التي من شأنها رفع كفاءة المؤسسة والنهوض بها.

ثانياً: القيادة الخادمة

يحظى موضوع القيادة باهتمام بالغ في أوساط الباحثين والمهتمين بتطوير المؤسسات التعليمية والغير تعليمية، حيث ظهرت نظريات ومداخل حديثة للقيادة من بينها القيادة الموزعة والقيادة التحويلية والقيادة الخادمة، حيث تعتمد القيادة الخادمة على اهتمام وخدمة الرئيس لمرؤوسيه مما يعطيه القدرة على التأثير فيهم وحسن إداراتهم بما يحقق أهداف المؤسسة التي ينتمون إليها. وقد كان سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم أفضل من جسد هذا النمط من القيادة في إدارته في نشر الدعوة الإسلامية والتأثير في الجميع ممن حوله (مصطفى، ٢٠٢٠، ١٣٢)

وقد عرف العودة (٢٠١٨، ٤) القيادة الخادمة بأنها: القيادة التي تسعى للتعاون من الآخرين وخدمتهم والتفاعل معهم في خلق مناخ عمل يقوم على الثقة والتقدير والاحترام المتبادل والسعي إلى تحقيق مجموعة من الغايات والأهداف المشتركة.

وقد ذكر رشيد (٢٠١٦، ١٣٣) أن القيادة الخادمة مفادها أن القائد الخادم يولي اهتماما كبيرا بمرؤوسيه ويشبع حاجاتهم وطموحاتهم ولديه حافز قوي لمساعدة وتمكين العاملين ومشاركتهم في تحمل المسئولية وصنع واتخاذ القرار بما يحقق أهداف المؤسسة ويرتقي بها، فالكل مسئول والإدارة مسئولية مشتركة، والنجاح هو نجاح مؤسسة وليس نجاح فرد بعينه.

ويعتبر جرينليف Greenleaf أول من تحدث عن مفهوم القيادة بالخدمة في عام ١٩٧٠م؛ فقد بين أن محور اهتمام وتركيز القائد يكون على التابعين، وأن القائد الخادم يضع مصالح أتباعه أولاً ويمكنهم ويوفر لهم ما يحتاجون إليه من دعم ويساعدهم الى الوصول لأعلى مستوى من قدراتهم، وقد ذكر أن القيادة بالخدمة ميل فطري من قبل القائد للخدمة فهو يهتم بأتباعه ليصبحواُ أكثر معرفة واستقلالا، وقد ظهرت نظرية القيادة الخادمة في عام ١٩٧٧م والتي تعطى الأولوية للرعاية وتقديم الخدمة والسلوك الأخلاقي والتعاون من خلال التواصل مع الآخرين، ذلك أن الهدف الأسمى للقائد الخادم هو رفاهية المنظمة وخدمة العاملين فيها بإتباع أسلوب قيادي يهتم بالتابعين ويعمل على بناء علاقات قوية وآمنة بين العاملين داخل المنظمة. (هاني وآخرون، ٢٠٢٠، ٤٢٨)

أبعاد القيادة الخادمة

حددت دراسة حجازي (٢٠٢١، ٢٧٣-٢٧٤) أبعاد القيادة الخادمة فيما يلي:

- الاحتواء العاطفي: تعني قدرة مدير المدرسة على تفهم طبائع مرؤوسيه واحتوائهم فكريا ووجدانياً.
- الإيثار: وتعني تقديم مصلحة المرؤوسين على مصلحة مدير المدرسة.
- المسئولية التنظيمية: وتعني تحمل مدير المدرسة تبعات قيادته للمؤسسة وحرصه على الرقي بها.

– الحكمة والتميز: وتعني قدرة مدير المدرسة على تدبر الأمور وامتلاك رؤية مستقبلية لتميز المؤسسة.

وحددتها دراسة سعيد وداغي (٢٠٢٠، ١٣٩-١٤٠) فيما يلي:

– تمكين الآخرين: وتعني التأكيد على أهمية العمل الجماعي مشاركة المرؤوسين في السلطة.

– الخدمة: وتعني إمداد المرؤوسين باحتياجاتهم من أجل إنجاز المهام الموكلة إليهم.

– الإيثار: وتعني تقديم مصلحة المرؤوسين على مصلحة الرئيس.

– التواضع: تقبل النقد البناء من المرؤوسين والاعتراف بالاستفادة من خبراتهم وقدراتهم لصالح العمل

– قبول الآخرين: فهم واستيعاب المرؤوسين والبعد عن الاتجاهات السلبية نحوهم.

وحددت دراسة العودة (٢٠١٨، ٨-٩) أبعاد القيادة الخادمة فيما يلي:

– التنظيم الإداري: وتعني الدراية بالمهام المطلوبة وحسن توزيعها على المرؤوسين وفقا لخبراتهم وتخصصاتهم.

– التمكين: وتعني دعم وتشجيع المرؤوسين في مواجهة مشكلات العمل ومساعدتهم في حلها.

– الإيثار: وتعني نكران الذات لصالح العمل وعدم توقع أي مقابل.

– التعاطف: وتعني فهم المرؤوسين والاهتمام بهم وتقديرهم.

ومن خلال ما سبق حددت الدراسة الحالية أبعاد القيادة الخادمة فيما يلي:

١- التنظيم الإداري: وتعني تحمل مدير المدرسة تبعات قيادته للمؤسسة وحرصه على الرقي بها والدراية بالمهام المطلوبة وحسن توزيعها على المرؤوسين وفقا لخبراتهم وتخصصاتهم.

٢- التمكين: وتعني دعم وتشجيع المرؤوسين في مواجهة مشكلات العمل ومساعدتهم في حلها.

٣- الإيثار: وتعني تقديم مصلحة المرؤوسين على مصلحة مدير المدرسة.

٤- قبول الآخر: فهم واستيعاب المرؤوسين والبعد عن الاتجاهات السلبية نحوهم.

الدراسات السابقة

قامت **السهلي (٢٠٢١)** بدراسة بعنوان "تصور مقترح لتفعيل دور القيادة الخادمة في تحقيق الرضا الوظيفي لمنسوبات المدارس بمحافظة حفر الباطن في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠"، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي ألارتباطي، وقامت الباحثة بإعداد استبانة مكونة من (٤٣) مفردة موزعة على الأبعاد (التمكين- التصرف بأخلاق- الاهتمام بالمرؤوسين- المعالجة العاطفية- المهارات المفاهيمية- الاهتمام بالمجتمع المحلي)، وتم تطبيقها على عينة عشوائية حجمها (٢٦٠) معلمة وإدارية من منسوبات المدارس، وقد أثبتت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مديرات المدارس للقيادة الخادمة بمحافظة حفر الباطن متوسطة وأن مستوى الرضا الوظيفي لديهن متحقق بدرجة متوسطة، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين ممارسات مديرات المدارس للقيادة الخادمة ومستوى الرضا الوظيفي لدى منسوبات تلك المدارس، وفي ضوء هذه النتائج قدمت الدراسة تصوراً مقترحاً لتفعيل دور القيادة الخادمة في تحقيق الرضا الوظيفي لمنسوبات المدارس بمحافظة حفر الباطن في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.

وأجرى **أبوشريخ (٢٠١٩)** دراسة بعنوان نمط القيادة الخادمة لدى مديري المدارس الحكومية في العاصمة عمان وعلاقتها بأدائهم الوظيفي من وجهة نظر منسوبي المدارس وذلك لاستقصاء العلاقة بين درجة ممارسة القيادة الخادمة لدى مديري المدارس الحكومية وأدائهم الوظيفي من وجهة نظر منسوبي مدارس محافظة عمان بالأردن، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وقد أثبتت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة القيادة الخادمة لدى مديري المدارس الحكومية مرتفعة وأن مستوى الأداء الوظيفي لديهم متحقق بدرجة مرتفعة، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين ممارسة القيادة الخادمة لدى مديري المدارس الحكومية ومستوى الأداء الوظيفي لدى منسوبي تلك المدارس.

وقامت **الجهني (٢٠١٩)** بدراسة بعنوان "تصور مقترح لتحسين إدارة المدارس الثانوية باستخدام مدخل القيادة الخادمة"، استخدمت الدراسة المنهج التحليلي، وقامت الباحثة بإعداد

استبانة مكونة من (٤٠) مفردة موزعة على الأبعاد (الإيثار– العلاقات الإنسانية– المسئولية التنظيمية–تصميم خطط مقنعة–القيم الشخصية– التمكين)، وتم تطبيقها على عينة عشوائية حجمها (٢٤٦) معلمة من منسوبات المدارس، وقد أثبتت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية للقيادة الخادمة مرتفعة، وفي ضوء هذه النتائج قدمت الدراسة تصوراً مقترحاً لتحسين إدارة المدارس الثانوية باستخدام مدخل القيادة الخادمة.

وأجرى **إبراهيم والشهومي (٢٠١٨)** دراسة توافر أبعاد القيادة الخادمة لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الظاهرة في سلطنة عمان في ضوء نموذج Laub، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وقام الباحث بإعداد استبانة وتطبيقها على عينة عشوائية حجمها (٥٢١) معلماً من منسوبي المدارس، وقد أثبتت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بالمدينة المنورة مرتفعة من وجهة نظر المعلمين.

وقام **التمام (٢٠١٦)** بدراسة للتعرف على واقع القيادة الخادمة لدى مديري المدارس الثانوية بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وقام الباحث بإعداد استبانة وتطبيقها على عينة عشوائية حجمها (٥٢١) معلماً من منسوبي المدارس، وقد أثبتت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بالمدينة المنورة مرتفعة من وجهة نظر المعلمين.

وقام **هانج وتساي (Hung &Tsai, 2016)** بدراسة لتحليل العلاقة بين القيادة الخادمة والمناخ التنظيمي المدرسي بالمدارس الابتدائية، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وقام الباحث بإعداد استبانة وتطبيقها على عينة عشوائية حجمها (١٥٨٢) معلماً من منسوبي المدارس، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى ممارسة مديرو المدارس الابتدائية للقيادة الخادمة منخفض، ووجود علاقة ارتباطيه موجبة بين القيادة الخادمة والمناخ التنظيمي المدرسي.

وأجرى **بلاك (Black, 2013)** دراسة للكشف عن العلاقة بين القيادة الخادمة وتصورات المناخ المدرسي لدى مديري المدارس في مقاطعة أونتايو بكندا في ضوء نموذج Laub، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وقام الباحث بإعداد استبانة وتطبيقها على عينة عشوائية حجمها

(٢٤٥) معلماً من منسوبي المدارس، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين القيادة الخادمة والمناخ المدرسي لدى منسوبي المدارس.

وقام **جوسيل وبيجس (Beges & Gucel, 2012)** بدراسة لمعرفة أثر القيادة الخادمة على سلوكيات المواطنة التنظيمية لدى منسوبي أحد الجامعات التركية، استخدمت الدراسة المنهج التحليلي، وقام الباحثان بإعداد استبانة وتطبيقها على عينة عشوائية حجمها (١٧٥) عضو هيئة تدريس وموظف من منسوبي الجامعة، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين القيادة الخادمة وسلوكيات المواطنة التنظيمية لدى منسوبي الجامعة.

وأجرى **كيرت (Cerit, 2010)** دراسة لمعرفة أثر سلوكيات القيادة الخادمة لدى مديرى المدارس الابتدائية على الالتزام التنظيمي للمعلمين بالمدارس الابتدائية بدولة تركيا، استخدمت الدراسة المنهج التحليلي، وقام الباحث بإعداد استبانة وتطبيقها على عينة عشوائية حجمها (٥٦٣) معلماً من منسوبي المدارس، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود أثر إيجابي لتبني مديرو المدارس الابتدائية لسلوكيات القيادة الخادمة على الالتزام التنظيمي لدى المعلمين.

تعقيب على الإطار النظري والدراسات السابقة

– تشابهت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في تناول مفاهيم أداء القيادات المدرسية والقيادة الخادمة من حيث الأهمية والأبعاد والتركيز على القيادات الأكاديمية والإدارية بالمدارس.

– اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أنها قامت برصد العلاقة الارتباطيه بين تطوير أداء القيادات المدرسية والقيادة الخادمة، فضلاً عن وضع تصوراً مقترحاً لهذا التطوير في ضوء أبعاد القيادة الخادمة.

– استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في توضيح بعض المحاور المرتبطة بالإطار النظري وفي بناء أداة الدراسة.

منهج الدراسة

تبنت الدراسة الحالية المنهج الوصف المسحي، الذي يسعي لتحليل القضية المستهدفة وتحديد أبعادها والوقوف على العلاقات بين أجزائها المختلفة. (عبدالحميد وكاظم، ٢٠١١، ٣٧)

مجتمع وعينة الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الثانوية بمحافظة الدوادمي وعددهم (٥٣٥) منهم (٢٠٩) معلماً و (٣٢٦) معلمة وفقا لإحصائيات إدارة التعليم بالدوادمي للعام الدراسي ١٤٤٢/١٤٤٣ هـ، وقد تم توزيع مقياس الدراسة عليهم جميعاً بشكل الكتروني، أما عينة الدراسة فقد تمثلت في عدد المعلمين الذين أجابوا على المقياس وعددهم (١٠٥) معلما، وبذلك يمكن القول أن عينة الدراسة تمثل (٢٠٪) من مجتمع الدراسة، وهي نسبة مقبولة في البحوث الوصفية. (عبدالحميد وكاظم، ٢٠١١، ٨٤).

أداة الدراسة

تم بناء استبانة للوقوف على مستوى تطوير أداء القيادات المدرسية بالمرحلة الثانوية بمحافظة الدودامي، وكذلك تحديد مدى توفر أبعاد القيادة الخادمة لدى القيادات المدرسية من وجهة نظر عينة الدراسة.

الخصائص السيكومترية للاستبانة:

صدق الاستبانة:

تم التحقق من صدق أداة الدراسة بطريقتين:

الصدق الظاهري (صدق المحكمين): حيث تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من خبراء الإدارة التربوية بالجامعات السعودية والعربية، وذلك لتحكميها وإبداء الرأي في عباراتها، وقد تم التعديل بناء على مقترحات السادة المحكمون حتى أصبحت الاستبانة في صورتها القابلة للتطبيق.

صدق الاتساق الداخلي: حيث تم حساب معامل الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، حيث تبين أنها دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) حيث أن قيم معاملات الارتباط بين (٠,٧١ – ٠,٨٤) وهي قيم مرتفعة ومقبولة إحصائيا. (عبدالحميد وكاظم، ٢٠١١، ٣٤).

ثبات الاستبانة:

تم حساب معامل ألفا كرونباخ كما هو موضح بالجدول رقم (١):

جدول (١) معامل ألفا كروباخ

البند	معامل ألفا كرونباخ
أداء القيادات المدرسية	٠,٨٢
أبعاد القيادة الخادمة	
– التنظيم الإداري	٠,٨٧
– التمكين	٠,٧٢
– الإيثار	٠,٧٥
– قبول الأخر	٠,٨٠

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الثبات عالية مما يدل على ثبات الاستبانة.

تطبيق الاستبانة

تم التطبيق الكترونياً على مجتمع الدراسة والذي تكون من جميع معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمحافظة الدودامي، وقد تم استخدام مقياس ليكرت الثلاثي لتحديد درجة التوفر (كبيرة–متوسطة–ضعيفة)، وحساب قيمة المتوسط المرجح وفقا للجدول التالي:

جدول (٢) حساب قيمة المتوسط المرجح

المتوسط المرجح	الاستجابة
من ١ إلى ١,٦٦	متوفر بدرجة ضعيفة
من ١,٦٧ إلى ٣,٣٣	متوفر بدرجة متوسطة
من ٣,٣٤ إلى ٥	متوفر بدرجة كبيرة

المعالجة الإحصائية

تم استخدام برنامج SPSS في عمل التحليل الإحصائي للتأكد من صحة الفروض حيث تم استخدام:

– المتوسط الحسابي والانحراف المعياري
– اختبار كروسكال
– اختبار شيفيه

نتائج الدراسة

للإجابة على السؤال الذي نصه "ما مدى توافر أبعاد القيادة الخادمة لدى القيادات المدرسية بمحافظة الدوادمي من وجهة نظر عينة الدراسة؟"، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد الاستبانة، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٣) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد الاستبانة

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب البعد	درجة الممارسة
١-	التنظيم الإداري	٢,٣٩	٠,٥٢	٢	متوسطة
٢-	التمكين	٢,٤٦	٠,٥٩	١	متوسطة
٣-	الإيثار	٢,١٢	٠,٥٥	٤	متوسطة
٤-	قبول الأخر	٢,٣٣	٠,٥١	٣	متوسطة
	الاستبانة ككل	٢,٢٨	٠,٥٣		متوسطة

يتضح من الجدول السابق أن درجة ممارسة القيادات المدرسية بمحافظة الدوادمي للقيادة الخادمة من وجهة نظر عينة الدراسة متحقق بدرجة متوسطة، حيث كانت درجة الممارسة (٢,٢٨) بانحراف معياري (٠,٥٣)، كما تراوحت درجات الممارسة للأبعاد بين (٢,١٢- ٢,٤٦) وتراوحت الانحرافات المعيارية لها بين (٠,٥١- ٠,٥٩)، وهي قيم تدل على تجانس استجابات العينة حول درجة ممارسة القيادات المدرسية بمحافظة الدوادمي للقيادة الخادمة.

وتفسر الدراسة الحالية تحقق ممارسة القيادات المدرسية بمحافظة الدوادمي للقيادة الخادمة بدرجة متوسطة من وجهة عينة الدراسة إلى أنه بالرغم مما تبذله وزارة التعليم في رفع مستوى القيادات المدرسية لإدراكها أهمية الدور الذي تلعبه تلك القيادات، إلا أنه ما زالت القيادات المدرسية بحاجة إلى تعزيز قدراتهم فيما يخص تطبيق نمط القيادة الخادمة وتحقيق أبعاده بما ينعكس إيجابيا على تطوير وتحسين بيئة العمل،

أيضاً هناك حاجة لمزيد من الوعي حول ثقافة القيادة الخادمة كأحد أنماط الإدارة الحديثة في كافة المؤسسات التعليمية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كلا من السهلي (٢٠٢١)، ودراسة التمام (٢٠١٦) حيث كانت درجة ممارسة القيادة الخادمة متوسطة، وتختلف مع نتائج دراسة أبوشريخ (٢٠١٩)، ودراسة الجهني (٢٠١٩)، ودراسة إبراهيم والشهومي (٢٠١٨) حيث أثبتت نتائج تلك الدراسات أن درجة ممارسة القيادة الخادمة مرتفعة، وتختلف مع نتائج دراسة هانج وتساي (Hung &Tsai, 2016) والتي أظهرت أن درجة ممارسة القيادة الخادمة منخفضة.

وتفسر الدراسة الحالية ترتيب أبعاد ممارسة القيادات المدرسية للقيادة الخادمة من وجهة نظر العينة بحصول بُعد التمكين على المرتبة الأولى بين أبعاد القيادة الخادمة بمتوسط حسابي (٢,٤٦) وانحراف معياري (٠,٥٩) يليه بُعد التنظيم الإداري بمتوسط حسابي (٢,٣٩) وانحراف معياري (٠,٥٢) ثم بُعد قبول الآخر بمتوسط حسابي (٢,٣٣) وانحراف معياري (٠,٥١) وأخيرا بُعد الإيثار بمتوسط حسابي (٢,١٢) وانحراف معياري (٠,٥٥) لكون الممارسة القيادية أحد أولويات القيادة الإدارية والتي تحظى باهتمام من إدارة التعليم والتي تسعى على الدوام لتطوير ودعم تلك القيادات بما يحقق عائداً إيجابياً في تطوير المنظومة الإدارية والتعليمية بالمدارس ويحقق أهدافها، كما أن القيادات المدرسية تحتاج لمزيد من التعاون والدعم والمشاركة الفاعلة في صنع القرارات داخل المؤسسة التعليمية.

وبهذا تكون الدراسة قد أجابت على السؤال الأول من أسئلة الدراسة.

وللإجابة على السؤال الثاني الذي نصه "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a ≤ ٠,٠٥) في مدى توافر أبعاد القيادة الخادمة لدى القيادات المدرسية بمحافظة الدوادمي تعزى لعدد سنوات الخبرة؟

للتحقق من صحة الفرض، استخدمت الدراسة اختبار كروسكال ولس كما هو موضح بالجدول (٤):

جدول (٤) اختبار كروسكال ولس لأبعاد الاستبانة وفقا لعدد سنوات الخبرة

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة الاحصائية
التمكين	بين المجموعات	٤,٢٢	٢	٣,٢١	٥,٠٦	٠,٠٥

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة الاحصائية
	داخل المجموعات	١٧٧,١٢	١٠٣	٠,٣٩		
	الكلي	١٨١,٣٤	١٠٥			
التنظيم الإداري	بين المجموعات	٤,٠١	٢	٢,١٣	٤,١٥	٠,٠٥
	داخل المجموعات	١٧٩,١١	١٠٣	٠,٤٤		
	الكلي	١٨٣,١٢	١٠٥			
الإيثار	بين المجموعات	٤,٨٩	٢	٣,٢١	٤,١٨	٠,٠٥
	داخل المجموعات	١٧٥,١١	١٠٣	٠,٤٧		
	الكلي	١٨٠,٠٠	١٠٥			
قبول الآخر	بين المجموعات	٣,٩٩	٢	٢,٧٩	٤,٥٥	٠,٠٤
	داخل المجموعات	١٨٤,٠٢	١٠٣	٠,٤٤		
	الكلي	١٨٨,٠١	١٠٥			
الاستبانة ككل	بين المجموعات	٥,٠١	٢	٤,٨٩	٤,٤١	٠,٠٤
	داخل المجموعات	١٨٢,٣٣	١٠٣	٠,٨١		
	الكلي	١٨٧,٣٤	١٠٥			

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥ ≥ a) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة بالمدارس الثانوية بمحافظة الدوادمي لدرجة ممارسة القيادات المدرسية للقيادة الخادمة تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، من ٥ إلى ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات)، وباستخدام اختبار شيفيه اتضح أن الفروق لصالح ذوي الخبرة أكثر من ١٠ سنوات.

جدول (٥) اختبار شيفيه (Sheffe) للكشف عن الفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير عدد سنوات الخبرة

عدد سنوات الخبرة	أكثر من ١٠ سنوات	من ٥ إلى ١٠ سنوات	أقل من ٥ سنوات
أكثر من ١٠ سنوات	–	٣,١٨٢	٢,٤٤١
من ٥ إلى ١٠ سنوات	٣,١٨٢	–	٢,٩٧١
أقل من ٥ سنوات	٢,٤٤١	٢,٩٧١	–

وتعزو الدراسة الحالية هذه النتيجة إلى أن أصحاب الخبرة من المعلمين أكثر وعيا بأهمية تطبيق نمط القيادة الخادمة مما يساعد في تحقيق أهداف المدرسة وتطلعاتها، وتختلف مع نتائج دراسات كلا من مصطفى (٢٠٢٠) ودراسة مخامرة (٢٠١٩) حيث أظهرت نتائج تلك الدراسات عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لعدد سنوات الخبرة في العمل.

وبهذا تكون الدراسة قد أجابت على السؤال الثاني من أسئلة الدراسة.

وللإجابة على السؤال الثاني الذي نصه "ما التصور المقترح لتطوير أ داء القيادات المدرسية بمحافظة الدوادمي في ضوء أبعاد القيادة الخادمة؟"

من خلال ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، والرجوع للدراسات السابقة التي تناولت موضوع القيادة الخادمة، تم بناء التصور المقترح كما يلي:

منطلقات التصور المقترح

١. رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ والتي تضمنت عدة مبادئ أساسية تجعل التعليم في المملكة نموذجا رائدا يحتذى به.

٢. ضرورة تطوير منظومة العمل الإداري في المدارس ليتوافق مع تحقيق رؤية ٢٠٣٠

٣. حاجة وزارة التعليم لتبني مداخل وأنماط إدارية حديثة تطور منظومة العمل الإداري بالمدارس.

٤. نتائج العديد من الدراسات السابقة كدراسة السهلي (٢٠٢١) ودراسة أبوشريخ (٢٠١٩) التي أكدت الأثر الايجابي في تطبيق مدخل القيادة الخادمة على تحقيق الرضا الوظيفي لدى العاملين بالمدارس.

٥. توصيات بعض الدراسات السابقة كدراسة السهلي (٢٠٢١) ودراسة أبوشريخ (٢٠١٩) ودراسة الجهني (٢٠١٩) ودراسة عوض (٢٠١٩) ودراسة مخامرة (٢٠١٩) بأهمية تطبيق مدخل القيادة الخادمة في كافة المراحل التعليمية وفي المرحلة الثانوية خاصة كأحد أهم مداخل الإدارة الحديثة في مجال التعليم.

رؤية التصور المقترح

نحو قيادة إدارية فاعلة تقود المدرسة إلى التميز ولديها القدرة على المنافسة ومواكبة التطور، تدعم وتشجع المرؤوسين في مواجهة مشكلات العمل ومساعدتهم في حلها، تقدم مصلحة المرؤوسين على مصالحها الشخصية، ولديها القدرة على فهم واستيعاب المرؤوسين والبعد عن الاتجاهات السلبية نحوهم.

أهداف التصور المقترح

١ – تحسين أداء مديري المدارس من خلال تحملهم تبعات قيادتهم للمدرسة وحرصهم على الرقي بها والدراية بالمهام المطلوبة وحسن توزيعها على المرؤوسين وفقا لخبراتهم وتخصصاتهم.

٢ – تحسين أداء مديري المدارس من خلال دعم وتشجيع المرؤوسين في مواجهة مشكلات العمل ومساعدتهم في حلها.

٣ – تحسين أداء مديري المدارس من خلال تقديم مصلحة المرؤوسين على مصلحة مدير المدرسة.

٤ – تحسين أداء مديري المدارس من خلال القدرة على فهم واستيعاب المرؤوسين والبعد عن الاتجاهات السلبية نحوهم.

٥ – نشر ثقافة القيادة الخادمة في المدارس وتنمية الاتجاهات الايجابية لتبنيها كأحد المداخل الإدارية الحديثة والتي أثبتت فاعليتها في تطوير العمل الإداري بالمدارس.

التصور المقترح

تحقيق الهدف الأول من أهداف التصور المقترح، يتم من خلال ما يلي:

– وضع توصيف واضح ومحدد لمسئوليات مدير المدرسة يشرح بالتفصيل المهام المطلوبة منه والصلاحيات الممنوحة لكي يمارس عمله بمرونة.

– عقد إدارة التعليم دورات تدريبية لشرح التوصيف الوظيفي لمديري المدارس.

– منح مدير المدرسة صلاحية الثواب والعقاب في مساءلة المرؤوسين فيما تم تكليفهم به من مهام.

– اعتماد معايير واضحة وموضوعية في محاسبة مديري المدارس، وتطبيقها بشفافية.

تحقيق الهدف الثاني من أهداف التصور المقترح، يتم من خلال ما يلي:

– إتباع مدير المدرسة لسياسة الباب المفتوح مما يشجع المرؤوسين على التواصل وعدم الخوف.

– تفويض السلطة للمرؤوسين حسبما يرى مدير المدرسة فيهم من خبرات تؤهلهم للقيام بهذه المهام.

– توفير بيئة العمل الذي يحفز المرؤوسين على بذل أقصى ما في وسعهم لنجاح وتقدم المدرسة.

– مشاركة المرؤوسين في حل مشكلات العمل.

تحقيق الهدف الثالث من أهداف التصور المقترح، يتم من خلال ما يلي:

– تقديم مصلحة المرؤوسين على مصلحة مدير المدرسة.

– اعتراف مدير المدرسة بقيمة وأهمية المرؤوسين في العمل.

– مساعدة المرؤوسين في الحصول على دورات تدريبية تتطور من مستوى أدائهم في العمل.

تحقيق الهدف الرابع من أهداف التصور المقترح، يتم من خلال ما يلي:

– احترام آراء ومقترحات المرؤوسين ومناقشتها بشكل موضوعي وجاد حتى وإن اختلفت مع أراء مدير المدرسة.

– تقبل النقد البناء من المرؤوسين وعدم نظر مدير المدرسة للأمور بشكل ذاتي.

– تعزيز قيم التسامح والإخاء بين مدير المدرسة والمرؤوسين وتقديم نموذج يحتذى به لمدير المدرسة الذي يعلي مصلحة العمل.

– تعزيز المشاعر الايجابية بتحسين العلاقات بين مدير المدرسة ومرؤوسيه.

تحقيق الهدف الخامس من أهداف التصور المقترح، يتم من خلال ما يلي:

– عقد دورات تدريبية لنشر ثقافة القيادة الخادمة وتصحيح المفاهيم الخاطئة نحوها.

– قيام الإعلام التربوي بإلقاء الضوء على النماذج المشرفة التي تتبنى مدخل القيادة الخادمة من خلال عمل مطويات ونشرات توزع على المدارس.

– نشر ثقافة القيادة الخادمة على الموقع الالكتروني للإدارة التعليمية والمدارس.

الجهات المنوطة بتطبيق التصور المقترح

وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية متمثلة في إدارة التعليم بمحافظة الدوادمي.

معوقات تطبيق التصور المقترح

– سوء فهم مدخل القيادة الخادمة واعتباره نقطة ضعف لمدير المدرسة في حين أن تطبيقه سيمكن هذا مدير المدرسة ويساعده في تقديم نموذج رائد يحتذى به في القيادة.

– تعود بعض مديري المدارس على مدخل الإدارة التقليدي وعدم رغبتهم في تبني مدخل القيادة الخادمة.

– ضعف عمليات المتابعة وتقويم أداء القيادات المدرسية، وتدخل المجاملات والعلاقات الشخصية في عملية التقييم.

سبل التغلب على معوقات تطبيق التصور المقترح

– عقد دورات تدريبية وورش عمل لنشر ثقافة القيادة الخادمة بين مديري المدارس.

– تطبيق نظام حوافز مادية ومعنوية لمن يقوم بتطبيق مدخل القيادة الخادمة في المجتمع المدرسي.

– تحديد معايير موضوعية ومعلنة لتقييم أداء القيادات المدرسية وتطبيقها بشفافية.

– تحديد الاحتياجات التدريبية للقيادات المدرسية والتي تتبنى مداخل الإدارة الحديثة ومن بينها مدخل القيادة الخادمة.

التوصيات

– الاهتمام بحسن اختيار قادة المدارس الثانوية من خلال اختيار أفضل الكوادر البشرية والتي تمتلك مهارات تساعد في ممارسة سلوكيات القيادة الخادمة.

– عمل دورات تدريبية لقادة المدارس الثانوية لتدريبهم على تطبيق مدخل القيادة الخادمة في المجتمع المدرسي.

– إعداد دليل إرشادي يوضح مفاهيم وآليات تطبيق مدخل القيادة الخادمة.

– ربط اختيار القيادات المدرسية بالحصول على دورات تدريبية معتمدة في مداخل الإدارة الحديثة ومن بينها مدخل القيادة الخادمة.

– تبني التصور المقترح الذي قدمته الدراسة.

البحوث المقترحة

– عمل دراسات لتطبيق القيادة الخادمة في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة.

– عمل دراسات مقارنة لتطبيق القيادة الخادمة في مدارس التعليم العام والخاص والأهلي.

المراجع

المراجع العربية:

أبو شريخ. اسمهان. (٢٠١٩). نمط القيادة الخادمة لدى مديري المدارس الحكومية في العاصمة عمان وعلاقتها بأدائهم الوظيفي من وجهة نظر منسوبي المدارس. رسالة ماجستير. جامعة الشرق الأوسط. عمان. الأردن.

إبراهيم. حسام الدين، والشهومي. سعيد. (٢٠١٨). توافر أبعاد القيادة الخادمة لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الظاهرة في سلطنة عمان في ضوء نموذج *Laub*. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية. (٤). ص ١٣٦-١٥٩

آل سليمان. زيد بن ناصر محمد، والحبيب. عبدالرحمن بن محمد (٢٠١٧). متطلبات تطوير أداء القيادات المدرسية في ضوء معايير جودة القيادة المدرسية لهيئة تقويم التعليم بالمملكة العربية السعودية. جامعة بابل. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية. (٣٥). ص ص ١٨٣-١٩٩

التمام. عبدالله. (٢٠١٦). واقع القيادة الخادمة لدى مديري المدارس الثانوية بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين. مجلة العلوم التربوية. (٢٤). ص ص ٢٥٥-٣٠٩

الجهني. سارة رجاء الله. (٢٠١٩). تصور مقترح لتحسين إدارة المدارس الثانوية باستخدام مدخل القيادة الخادمة. مجلة البحث العلمي في التربية. (١٤). ص ١٧٥-٢١١.

السهلي. نوره بتال. (٢٠٢١). تصور مقترح لتفعيل دور القيادة الخادمة في تحقيق الرضا الوظيفي لمنسوبات المدارس بمحافظة حفر الباطن في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. جامعة عين شمس. مجلة كلية التربية. (٤٥). ص ٣٥٣-٤٠٤

العودة. إبراهيم بن سليمان. (٢٠١٨). تصور مقترح لرفع درجة الولاء التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في ضوء أبعاد القيادة الجامعية الخادمة. المجلة الدولية التربوية المتخصصة. المجلد (٧). (١٠). ص ١-٢٦

بريخ. فرحان حسن. (٢٠١٢). إدارة التغيير وتطبيقاتها في الإدارة المدرسية. الطبعة الأولى. عمان. الأردن. دار أسامه للنشر والتوزيع.

حجازي. سامح سعيد. (٢٠٢١). القيادة الخادمة وتأثيرها على التميز في الأداء الجامعي. دراسة ميدانية في جامعة عين شمس. مجلة البحوث المالية والتجارية. (٢). ص ٢٧٠- ٣٠٥

عبد الحميد، جابر، وكاظم، أحمد خيرى. (٢٠١١). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. القاهرة. دار النهضة العربية

رشيد. صالح، ومطر. ليث. (٢٠١٦). القيادة الخادمة- منظور جديد للقيادة في القرن الحادي والعشرين. الطبعة الأولى. بغداد. العراق. دار ينبور للطباعة والنشر والتوزيع.

سعيد. ميديا أراس محمد، وداغي. محمد فرج قره. (٢٠٢٠). القيادة الخادمة وتأثيرها على الولاء التنظيمي- دراسة استطلاعية لآراء عينة من موظفي جامعة السليمانية. السليمانية. المجلة العلمية لجامعة جيهان. (٢). ص ١٣٤-١٦٠

عوض. مريم نادي صبحي. (٢٠١٩). بعض المداخل الحديثة في الأداء الاداري لمديري المدارس الابتدائية. مجلة العلوم التربوية. كلية التربية. جامعة الفيوم. (١٢). ص ص ١-٢٠

مخامرة. محمدىن كمال. (٢٠١٩). ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الخادمة وعلاقتها بجودة الحياة الوظيفية للمعلمين. مجلة جامعة الخليل للبحوث. (١٤)، ص ص ٤٢٠-٤٤٥

مصطفىن. أحمد محمد. (٢٠٢٠). أثر تطبيق القيادة الخادمة لدىن رؤوسا الأقسام العلمية بجامعة الملك فيصل على التهكم الوظيفي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة. مجلة جامعة الإسكندرية للعلوم الإدارية. كلية التجارة. جامعة الإسكندرية. (٥٧). ص ص ١٢٧-١٧٢

مرسي. عمر محمد محمد والسمان. أحمد محمد. (٢٠٢٠). تطوير أداء القيادات المدرسية في ضوء الخطة الإستراتيجية *2014/2030. https://altk. journals. ekb. eg/article_134958. html*

هاني. أحمد عبدالمعطي وسليم. حسن مختار والتهامي. محمد متولي. (٢٠٢٠). دور القيادة المدرسية بالمدارس الثانوية في تحسين الفاعلية المدرسية. مجلة كلية التربية. جامعة الأزهر. (٣٩). ص ص ٤٢٠-٤٤٦.

ترجمة المراجع العربية:

Abu Sharekh. Asmahan. (2019). The pattern of servant leadership among government school principals in the capital, Amman, and its relationship to their job performance from the point of view of school employees. Master Thesis. Middle East University. Amman. Jordan.

Ibrahim. Hossam El-Din, and Al-Shahumi. Happy. (2018). Availability of servant leadership dimensions for principals of basic education schools in Al Dhahirah Governorate in the Sultanate of Oman in the light of the Laub model. International Journal of Educational and Psychological Studies. (4). pp. 136-159

Nasser Mohammed, and Habib. Abdul Rahman bin Muhammad (2017). Requirements for developing the performance of school leaders in light of the school leadership quality standards of the Education Evaluation Commission in the Kingdom of Saudi Arabia. University of Babylon. Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences. (35). pp. 183-199

Cosines Abdullah. (2016). The reality of servant leadership among secondary school principals in Madinah from the point of view of teachers - a field study. Journal of Educational Sciences. (24). pp 255-309

Juhani. Sarah please God. (2019). A proposed vision for improving secondary school management using the servant leadership approach. Journal of Scientific Research in Education. (14). pp. 175-211.

Elsaahly. Nora Batal (2021). A proposed conception to activate the role of servant leadership in achieving job satisfaction for school staff in Hafr Al-Batin Governorate in the light of the vision of the Kingdom of Saudi Arabia 2030. Ain Shams University. Journal of the College of Education. (45). pp. 353-404

Back. Ibrahim bin Suleiman. (2018). A proposed conceptualization to raise the degree of organizational loyalty among faculty members in Saudi universities in light of the dimensions of servant university leadership. Specialized International Educational Journal. Volume (7). (10). pp. 1-26

Culvert. Farhan Hassan. (2012). Change management and its applications in school administration. First edition. Amman. Jordan. Dar Osama for publication and distribution.

Hijazi. Sameh Saeed. (2021). Servant leadership and its impact on excellence in university performance. A field study at Ain Shams University. Journal of Financial and Business Research. (2). pp. 270-305

Abdel Hamid, Jaber, and Kazem, Ahmed Khairy. (2011). Find in education and science curricula psychology. Cairo. Arab Renaissance House

Rashid. Saleh, and rain. Lion. (2016). Servant leadership - a new perspective on leadership in the twenty-first century. First edition. Baghdad. Iraq. Dar Yanpur for printing, publishing and distribution.

Happy. Media Aras Mohamed, Daghi. Muhammad Faraj Kara. (2020). Servant leadership and its impact on organizational loyalty - an exploratory study of the opinions of a sample of employees of the University of Sulaymaniyah. Sulaymaniyah. Scientific Journal of Cihan University. (2). pp. 134-160

Awad. Maryam Sobhi Club. (2019). some modern approaches to the administrative performance of primary school principals. Journal of Educational Sciences. Faculty of Education. Fayoum University. (12). pp 1-20

Gamble Muhammad Kamal. (2019). the practice of servant leadership by secondary school principals and its relationship to the quality of teachers' careers. Hebron University Journal of Research. (14) , p. 420-445

Mustafa. Ahmed Mohamed. (2020). the impact of the application of servant leadership among the heads of scientific departments at King Faisal University on job sarcasm from the perspective of faculty members at the university. Alexandria University Journal of Administrative Sciences. Commerce College. Alexandria University. (57). pp. 127-172

Morsi. Omar Mohammed and Al-Sman. Ahmed Mohamed. (2020). Developing the performance of school leaders in light of the strategic plan 2014-2030. https://altk. journals. ekb. eg/article_134958. html

Hany. Ahmed Abdel Muti and Salim. Hassan Mokhtar and Tuhami. Mohamed Metwally. (2020). the role of school leadership in secondary schools in improving school effectiveness. Journal of the College of Education. Al Azhar University. (39). pp. 420-446.

المراجع الأجنبية:

Black, G. (2013). Correlation analysis of servant leadership & school climate, catholic education, Journal of Inquiry & practice, 13, 433-466.

Cerit, Y. (2010). The effects of the servant leadership on teachers' organizational commitment in primary schools in Turkey, International journal of leadership in education, 18, 303.-317.

Dierendonck, K. (eds.) , Practicing Servant Leadership, TUM School of Management, Technical University of Munich, Munich, Germany.

David, C. & Maxwell, J. (2020). Transforming Servant Leadership, Organizational Culture, Change, Sustainability, and Courageous Leadership, Journal of Leadership, Accountability and Ethics, 17, 120-133.

Greenleaf, R. (2017). what is Servant as Leadership? The Greenleaf Center for Servant Leadership. https.//www. greenleaf. org/what-is-servant-leadership/

Gucel, C. & Beges, S. (2012). The effect of the servant leadership on organizational citizenship behavior. Case study of a university, International journal of social sciences & humanity studies, 4, 1309-1366.

Hung A. & Tsai k. (2016). The relationship between principal servant leadership & school organizational climate in the elementary schools, European journal of research in social sciences, 4, 33-42.

Joseph, E. & Winston, B. (2005). A correlation of servant leadership, leader trust, and organizational trust. Leadership & Organization Development Journal, 26, 6-22.

Larry C. & Michele L. (2020). Focus on leadership, Servant-Leadership for the Twenty-First Century, Johe wily & sons, Inc.

Pouramiri, T. & Mehdinezhad, V. (2017). Servant Leadership as a Predictor of High School Principals Organizational Trust The New Educational Review, DOI. 10.15804/tner.2017.47.1.09.

Sreenivas, T. (2014). Towards Excellence in School Education TQM as A Strategy. Research Journal of Social Science & Management, 3, 151-159.

أثر مدخل القراءة الإستراتيجية في تنمية الاستيعاب القرائي وكفاءة الذات القرائية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي

The Effect of Strategic Reading Approach on Developing Reading Comprehension and Reading Self-efficacy among Second-stage Secondary Students

إعداد

د. سهيل بن أحمد الزهراني

أستاذ مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها المساعد

بجامعة بيشة

Dr. Suhail Ahmed Al- Zahrani

Assistant Professor of Arabic Language Curricula and Teaching Methods

At University of Bisha

DOI: 10.36046/2162-000-013-013

المستخلص

هدف البحث الحالي إلى التعرف على أثر مدخل القراءة الإستراتيجية في تنمية الاستيعاب القرائي وكفاءة الذات القرائية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، وتمثلت مشكلة البحث في الضعف في مهارات الاستيعاب القرائي وانخفاض مستوى كفاءة الذات القرائية لدى الطلاب في المرحلة الثانوية. ولتحقيق هدف البحث تم اختيار مدرستين في محافظة بيشة بطريقة عشوائية وتعيين صفين منهما: أحدهما للمجموعة الضابطة والآخر للمجموعة التجريبية حيث بلغ عدد أفراد المجموعتين (٥٧) طالبا، واستخدم البحث المنهج التَّجريبي القائم على التصميم التجريبي ذو المجموعتين (الضابطة والتجريبية) حيث درست المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة بينما درست المجموعة التجريبية باستخدام مدخل القراءة الإستراتيجية. وقد أعد الباحث اختبارا في مهارات الاستيعاب القرائي كما تبنى البحث مقياس كفاءة الذات القرائية لكل من العلوان والمحاسنة (٢٠١١) وأعد الباحث دليلا للمعلم. وبعد التأكد من تكافؤ مجموعتي البحث تم التدريس وإجراء القياس البعدي. وأسفرت نتائج البحث عن: ١- وجود أثر دال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٥ لمدخل القراءة الإستراتيجية في تنمية الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي. ٢- وجود أثر دال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٥ لمدخل القراءة الإستراتيجية في تنمية كفاءة الذات القرائية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي. ٣- وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى٠,٠٥ بين الاستيعاب القرائي وكفاءة الذات القرائية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي.

الكلمات المفتاحية: القراءة الإستراتيجية، الاستيعاب القرائي، كفاءة الذات القرائية.

Abstract

The current research aimed to know the effect of the strategic reading approach in developing reading comprehension and reading self-efficacy for second-grade secondary students. The research problem was represented in the weakness in reading comprehension skills and the low level of reading self-efficacy for students in the secondary stage. To achieve the aim of the research, two schools in Bisha Province were selected randomly and two classes were appointed: one of which was for the control group and the other was for the experimental group, where the number of study sample reached (57) students. The research used the experimental approach which based on the experimental design with two groups (control and experimental) , where the control group studied in the usual way, while the experimental group studied using the program based on the strategic reading approach. The researcher prepared a test in reading comprehension skills, and the research adopted the reading self-efficacy scale for Al-Alwan & Al-Mohasna (2011) and prepared a teacher's guide. After making sure of the valence of the two groups, teaching was started and a post-measurement was conducted. The research results showed that: 1- There is a statistically significant effect at the significance level of 0.05 for the strategic reading approach in developing the reading comprehension of second-grade secondary students. 2- There is a statistically significant effect at the significance level of 0.05 for the strategic reading approach in developing the reading self-efficacy of second-grade secondary students. 3- There is an extrusive statistically significant relationship at the level of 0.05 between reading comprehension and reading self-efficacy for second-grade secondary students.

Keywords: Strategic Reading, Reading Comprehension, Reading Self-efficacy.

المقدمة

تعد اللغة العربية الرابط القوي بين الأمة وتراثها المجيد، وهي مفتاح مستقبل نهضتها وقوام حضارتها وضمان مستقبلها، وتعلم مهاراتها وإتقانها من أولى اهتمامات التربية في البلدان العربية. وتعد مهارة القراءة من مهارات اللغة الأساسية فهي سبيل تحصيل العلوم والمعارف المختلفة ومفتاح التعلم، كما أن لها أثرا كبيرا في تكوين شخصية الفرد وتشكيلها وتحديد مساره الفكري ووعيه بواقعه ونموه الذاتي من خلال الخبرات التي تزوده بها، إضافة لكونها مفتاح التحصيل العلمي، كما أن النجاح في القراءة منبئ بالنجاح الأكاديمي.

ويركز المفهوم الحديث للقراءة على إنها عملية تتطلب من القارئ توظيف عمليات التفكير والخيال، فالقراءة تتضمن الاستيعاب وتوظيف ذلك الاستيعاب في مواقف الحياة (Lakshmi,2000) حيث يُعرف الاستيعاب القرائي بأنه: محصلة ما يستوعبه القارئ ويستنتجه من معارف النص وحقائقه بالاستناد إلى خلفيته السابقة (التل ومقدادي، ١٩٩١) هذا ويشير عمرو والناطور (٢٠٠٦) إلى أن الاستيعاب القرائي يتضمن ثلاثة عناصر هي: القارئ والنص والسياق. وقد أشار العليمات (٢٠١٨) إلى أن الاستيعاب القرائي عملية نفسية لغوية يبني القارئ فيها المعنى من خلال تفاعله مع النص وفق خبراته السابقة. كما أن الاستيعاب القرائي يعتمد بشكل كبير على التفاعل بين العوامل الثلاثة السابقة.

وبما أن الاستيعاب القرائي المحصلة النهائية لعمليات القراءة، حيث يستطيع القارئ فهم المقروء وتوظيفه في جوانب حياته المختلفة، فهو يعتمد بشكل كبير على مفهوم الخبرات السابقة والذي لا يعني فقط المعارف التي اكتسبها القارئ خلال حياته بل تشمل مجالات واسعة من المعارف والقدرات النفسية والاجتماعية وسياق القراءة ذاته.

وتؤكد العديد من الدراسات على دور الجانب النفسي في الاستيعاب القرائي حيث لم تعد القراءة مجرد فك الرموز ونطقها بل عملية لغوية نفسية اجتماعية تفاعلية (Mabekoje,2007) بحيث يبني القارئ المعنى من خلال سياق القراءة نفسه، فالاستيعاب القرائي لا يحدث إلا إذا كان القارئ واعيا بذاته وقدراته وقادرا على تقييم نشاطاته العقلية (الهياجنة والتل، ٢٠١٧) هذا ويتضمن الاستيعاب القرائي عمليات نفسية عديدة منها: (Moore, zabrucky &

Commanded, 1997) **التنظيم**: ويعني الطرق التي يوظفها القارئ لمعالجة صعوبات القراءة وتجاوز عقبات عدم الاستيعاب، **والإستراتيجية**: وتعني استراتيجيات القراءة المتبعة من أجل الاستيعاب أو تحسين الاستيعاب، **والقدرة**: وتعني كفاءة القارئ الذاتية ووعيه بذاته القرائية ومعرفته بإمكاناته وقدراته، **والإنجاز**: ويعني مدى وعي القارئ بأهمية النجاح في المهمات القرائية.

ونظرا لارتباط الاستيعاب القرائي بالجوانب النفسية للقارئ تم الربط بينه وبين مفهوم كفاءة الذات حيث يرتبط الاستيعاب القرائي بالعديد من السمات المعرفية والمتغيرات الشخصية؛ لأنها عامل مهم في نمو شخصية المتعلم، وتأتي كفاءة الذات القرائية في مقدمة تلك المتغيرات حيث يعرفها محمد (٢٠١٦) بأنها معتقدات المتعلم عن قدرته القرائية وحكمه عليها بناء على معرفته بقدراته الذاتية عن كفاءته في القراءة واتجاهه نحوها ومدى إحساسه بذاته وثقته بنفسه وتقديره لمدى الصعوبات التي يواجهها في القراءة. وتعني ثقة الفرد في قدراته على أداء المهمة القرائية وإنجازها على أكمل وجه ويشمل ذلك ثقته في تعامله مع الصعوبات المحتملة والرغبة في المواصلة (Yang & Wang, 2015). إن إدراك المتعلم لكفاءته القرائية ووعيه بها يعد عاملا مهما في إنجاز المهمات القرائية كما أن إدراكه مواطن الضعف لديه يدفعه لاستخدام وسائل تعويضية؛ مما يساعده على تحقيق أهدافه القرائية.

ونظرا لأهمية الكفاءة الذاتية في القراءة بالنسبة للطلاب فقد أكدت العديد من الدراسات على دورها في التعلم وتحقيق الأهداف كدراسة الزغول (٢٠٠٩) ودراسة العلوان والمحاسنة (٢٠١١) ودراسة Lee & Jonson (2016) ودراسة Roshandel, Ghonsooly & Ghanizdehm (2018) ودراسة خليف (٢٠٢٠) وبالتالي أجريت العديد من الدراسات لرفع مستوى كفاءة الذات القرائية لدى الطلاب من خلال توظيف استراتيجيات متعددة كدراسة عبدالعظيم (٢٠١٢) ودراسة زهران (٢٠١٨) ودراسة أحمد ومحمود (٢٠١٩) ودراسة الشملي (٢٠٢٠) ودراسة خليف (٢٠٢٠). ولكن المتتبع لمستوى الكفاءة الذاتية في القراءة لدى الطلاب يجد أن بعض الدراسات أكدت وجود ضعف لدى الطلاب في كفاءتهم الذاتية في القراءة إذ أشارت إلى العديد من مظاهر ضعف كفاءة الذات القرائية، ومنها: الانسحاب من المهمات القرائية التي تبدو لهم صعبة، كما أن خبرات الفشل تؤثر عليهم بالإضافة إلى أن الاتجاه نحو القراءة ضعيف. (يعقوب، ٢٠١٢ ;Nasseri & Zaferanieh,2012)

كما تؤكد الدراسات على أن القارئ الجيد هو قارئ استراتيجي، وتشير الإستراتيجيات عموما إلى خطوات منظمة ومترابطة يتبعها الفرد للوصول إلى أهدافه. ويعرف مدخل القراءة الإستراتيجية بأنه طريقة لتنظيم عدد من استراتيجيات القراءة التي يوظفها المتعلم بما يساعده على التمكن من مهارات القراءة (Atwell,2005) ويعد مدخل القراءة الإستراتيجية من المداخل التي يمكن من خلالها تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لما له من أهمية كبرى في تفعيل دور المتعلم القرائي حيث يعتمد على نشاطه ويوجه هذا النشاط نحو الهدف من خلال توظيف استراتيجيات متنوعة بما يتناسب مع مراحل القراءة نفسها (Schmitt & Sha,2009) ونظرا لأهمية توظيف مدخل القراءة الإستراتيجية فقد أكدت دراسة سعودي (٢٠٠٩) على دوره في تنمية مهارات الفهم الناقد والوعي بمهاراته لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، كما أكد الحداد (٢٠١٣) على فاعلية استخدام مدخل الإستراتيجيات الكلية في تدريس القراءة في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف التاسع الأساسي مقارنة باستراتيجية التدريس التقليدية، وأكدت دراسة Caverly, Nicholson & Radcliffe (2014) على فعالية مدخل القراءة الإستراتيجية في تحسين الاستيعاب القرائي لدى الطلبة وإكسابهم خصائص القارئ الاستراتيجي.

ويعمل مدخل القراءة الإستراتيجية على تحديد سياقات قرائية مترابطة، منها ما يتعلق بالخبرات السابقة والتهيئة للقراءة، ومنها ما يتعلق بعملية فهم المعنى وإدراكه، ومنها ما يتعلق بإنهاء القراءة واستيعاب المقروء. وفي هذا الصدد يشير Fizgerald (1983) إلى أن مراقبة القاري أداءه القرائي ووعيه بالإستراتيجية المتبعة تساعده في الاستيعاب. كما أكدت بعض الدراسات على أن قدرة الطالب على توظيف استراتيجيات القراءة يساعده على الاستيعاب القرائي كدراسة نصر والصمادي (١٩٩٦) ودراسة سعودي (٢٠٠٩) ودراسة الحداد (٢٠١٣) ودراسة مرسي (٢٠١٨) ودراسة Caverly, Nicholson & Radcliffe (2014)

وبناء على ما سبق يظهر دور المداخل القرائية الحديثة ومنها مدخل القراءة الإستراتيجية في تنمية مهارات القراءة لدى الطلاب، كما يظهر أيضا أن الاستيعاب القرائي هو محصلة للعديد من العمليات المعرفية والنفسية ولهذا لابد من الأخذ في الاعتبار المفاهيم النفسية المرتبطة بعملية القراءة كمفهوم كفاءة الذات القرائية.

مشكلة البحث:

يتطلب مدخل القراءة الإستراتيجية من المتعلم القيام بالعديد من المهام القرائية مثل: التخطيط للقراءة، ومراقبة الأداء، وتبديل الإستراتيجيات وصولا للاستيعاب القرائي، وكل ذلك يتم بشكل مخطط له ومنظم ينبع عن وعي المتعلم بطبيعة القراءة نفسها وطبيعته والنص المقروء وهذه عملية ديناميكية تتطلب مهارات قرائية عالية؛ مما يشير إلى الحاجة لتدريب المتعلمين على القراءة الإستراتيجية (Ozkan & Adiguzel,2011; Muhtar,2006) وهذا ما توكده نتائج الدراسات التي بحثت في الإستراتيجيات القرائية التي يطبقها المتعلمين في القراءة حيث أشارت دراسة خضير ومقابلة ونصر والخوالدة (٢٠١٢) إلى أن الطلاب يمارسون استراتيجيات محددة وبدرجة متوسطة كما أكدت دراسة الهلسة (٢٠٠٣) تدني ممارسة الطلبة للقراءة الإستراتيجية.

وعلى الرغم من نتائج الدراسات التي تؤكد على أهمية تدريب المتعلمين على توظيف استراتيجيات القراءة وما لها من أثر في الاستيعاب القرائي إلا أن الشكوى متزايدة من ضعف مهارات الطلاب القرائية في المملكة العربية السعودية حيث يذكر عبدالخالق (٢٠٠٦) أن الفهم السطحي للتراكيب اللغوية يجعل المتعلمين غير قادرين على الاستيعاب الجيد لأفكار النص كما أكدت الغصن (٢٠٢٠) على ظاهرة الضعف لدى المتعلمات وأنه لايزال هذا الضعف محل شكوى الأوساط التربوية.

وهناك العديد من أسباب ضعف مهارات الطلاب القرائية منها: ضعف مهارات القراءة الإستراتيجية لديهم، وعدم فهمهم طبيعة عملية القراءة، وعدم قدرتهم على تنظيم القراءة من خلال اتباع استراتيجيات محددة تمكنهم من تحليل المهام القرائية ووضع أهداف واقعية واختيار استراتيجيات مناسبة لتنفيذها ومراقبة فهمهم للنص وغير ذلك. كما أن مستوى كفاءة الذات القرائية منخفض لدى الطلاب وهذا ما أكدته دراسة مصطفى (٢٠٠٨) ودراسة زهران (٢٠١٨) التي أوصت بضرورة اهتمام معلمي اللغة العربية بالمتغيرات الشخصية وخاصة كفاءة الذات القرائية ودراسة العلوان والمحاسنة (٢٠١١) التي أكدت على ضرورة تدريب معلمي اللغة العربية على الإستراتيجيات التدريسية التي ترفع من كفاءة الطلاب القرائية؛ مما يؤكد على أهمية البحث في البرامج أو الإستراتيجيات التدريسية التي قد تعمل على تحسينها. كما تؤكد العديد من الدراسات على العلاقة الارتباطية بين الاستيعاب القرائي وكفاءة الذات القرائية (الزهراني، ٢٠١٩

(Nevill,2008; ومن هنا تأتي ضرورة الاهتمام بكلا المتغيرين معا وذلك لارتباط الكفاءة القرائية بالاستيعاب القرائي، وبالتالي تتحدد مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

ما أثر مدخل القراءة الإستراتيجية في تنمية الاستيعاب القرائي وكفاءة الذات القرائية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي؟

وتتفرع منه الأسئلة التالية:

١. ما مهارات الاستيعاب القرائي المناسبة للطلاب في الصف الثاني الثانوي؟

٢. ما طبيعة البرنامج القائم على مدخل القراءة الإستراتيجية لتنمية الاستيعاب القرائي وكفاءة الذات القرائية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي؟

٣. ما أثر مدخل القراءة الإستراتيجية في تنمية الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي؟

٤. ما أثر مدخل القراءة الإستراتيجية في تنمية كفاءة الذات القرائية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي؟

٥. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ ≥ α بين الاستيعاب القرائي وكفاءة الذات القرائية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي؟

أهداف البحث

يهدف البحث إلى:

١. تحديد مهارات الاستيعاب القرائي المناسبة للطلاب في الصف الثاني الثانوي.

٢. بناء برنامج قائم على مدخل القراءة الإستراتيجية لتنمية الاستيعاب القرائي وكفاءة الذات القرائية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي.

٣. التعرف على أثر مدخل القراءة الإستراتيجية في تنمية الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي.

٤. التعرف على أثر مدخل القراءة الإستراتيجية في تنمية كفاءة الذات القرائية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي.

٥. تحديد نوع واتجاه العلاقة الارتباطية بين الاستيعاب القرائي وكفاءة الذات القرائية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي.

أهمية البحث

يستمد البحث أهميته مما يمكن أن يسهم به للفئات التالية:

- مخططي مناهج اللغة العربية في التعليم العام وذلك من خلال تقديم برنامج لدمج استراتيجيات القراءة في منهج اللغة العربية.
- معلمي اللغة العربية: وذلك من خلال تقديم رؤية محددة رؤية حول توظيف استراتيجيات تعلم متنوعة في تعلم وتعليم القراءة؛ مما يسهم في تنمية مهارات القراءة لدى المتعلمين.
- طلاب المرحلة الثانوية: من خلال تنمية مهارات الاستيعاب القرائي وكفاءتهم القرائية.

حدود البحث:

اقتصر البحث على المحددات التالية:

الحدود الموضوعية:

- مهارات محددة للاستيعاب القرائي والتي حصلت على نسبة اتفاق ٨٠٪ وتندرج تحت ثلاث مستويات من مستويات الاستيعاب القرائي وهي: مستوى الاستيعاب التفسيري، مستوى الاستيعاب النقدي، مستوى الاستيعاب الإبداعي، وتم تحديد هذه المستويات لمناسبتها لعينة الدراسة وكونها المستويات المستهدفة بالتنمية في الصف الثاني الثانوي.
- موضوعات القراءة المضمنة في كتاب الكفايات اللغوية المقدم للطلاب في المستوى الثالث من المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.
- عدد من استراتيجيات القراءة في ضوء مراحل القراءة: مرحلة قبل القراءة: استراتيجية المسح، استراتيجية العصف الذهني، استراتيجية التنبؤ. مرحلة أثناء القراءة: استراتيجية مراقبة الفهم، استراتيجية القراءة التعويضية، استراتيجية القراءة التعاونية. مرحلة بعد القراءة: استراتيجية التلخيص، استراتيجية التقويم الذاتي.

الحدود البشرية:

عينة عشوائية بسيطة من طلاب الصف الثاني الثانوي بمحافظة بيشة.

الحدود الزمانية والمكانية:

تم تطبيق البحث خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٢هـ ١٤٤٣هـ

مصطلحات البحث:

مدخل القراءة الإستراتيجية Strategic Reading Approach:

هو مدخل لتدريس القراءة يستند إلى مجموعة من الأسس النظرية التي تساعد التلاميذ على التمكن من مستويات الاستيعاب القرائي، ويكون دور القارئ الاستراتيجي دمج خبراته السابقة ومعارفه لفهم النص الجديد ويراقب فهمه أثناء القراءة ويقوم أداءه بعد القراءة. (Atwell,2005) ويقصد بها إجرائيا بأنها: مجموعة محددة من استراتيجيات القراءة تهدف إلى تنمية مهارات الاستيعاب القرائي ورفع مستوى كفاءة الذات القرائية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي.

الاستيعاب القرائي Reading Comprehension:

عملية نشطة تتضمن تفسير القارئ للنص في ضوء ما لديه من خلفية معرفية ومحاولة فهم مضامين الوحدات اللغوية المكتوبة بما يتواءم والمؤشرات السلوكية لمستويات الاستيعاب القرائي (Liang & Dole,2011). ويعرف الاستيعاب القرائي إجرائيا بأنه: الدرجة التي يحصل عليها الطالب في الصف الثاني الثانوي والتي من خلالها يمكن الحكم على مستوى أدائه، ويقاس في هذا البحث من خلال اختبار الاستيعاب القرائي.

كفاءة الذات القرائية Efficacy Self Reading:

عرف العلوان والمحاسنة (٢٠١١) كفاءة الذات القرائية بأنها: الاعتقاد المدرك لدى الطالب في قدرته على أداء المهام القرائية وتعرف إجرائيا بأنها: ثقة الطالب في الصف الثاني الثانوي بقدرته على فهم النصوص المقروءة وتقويم أدائه القرائي. وتقاس هذه الثقة إجرائيا من خلال مقياس كفاءة الذات القرائية الذي طبقه الباحث لهذا الغرض.

الإطار النظري للبحث والدراسات السابقة

المبحث الأول: مدخل القراءة الإستراتيجية

يشير السلوك الاستراتيجي في القراءة إلى توظيف القارئ الإستراتيجية بمفهومها العام في عملية القراءة، ويتطلب ذلك وعي القارئ بمتطلبات هذه المهمة والمرونة اللازمة في توظيف الإستراتيجيات الملائمة لموقف القراءة (زهران، ٢٠١٨) كما يعرف Vaughn, Klingner & Bryant (2001) مدخل القراءة الإستراتيجية بأنه: مدخل تدريسي للقراءة يتمركز حول الطالب بحيث يوظف استراتيجيات قرائية بشكل منظم وصولا لإدراكه المعنى. ومن خلال ماسبق يمكن تعريف مدخل القراءة الإستراتيجية بأنه: إطار عام يتكون من عدد من استراتيجيات القراءة التي يتم استخدامها لتحسين مهارات الاستيعاب القرائي وتنمية القدرات الإستراتيجية للمتعلمين.

ويسمى القارئ الذي يمارس مجموعة من السلوكيات قبل القراءة وأثناءها وبعدها بالقارئ الاستراتيجي حيث يخطط لقراءته ويحدد أهدافه من القراءة بكل دقة، كما أنه يحدد الوسائل المناسبة لتوظيفها أثناء القراءة ويستحضر خلفيته السابقة ويطبق مهارات القراءة ويراقب أداءه القرائي ويوظف استراتيجيات تعويضية مناسبة. والقارئ الاستراتيجي منظم ذاتيا يضع أهدافا واقعية (Pressley,2000) كما يعد مدخل القراءة الإستراتيجية من المداخل المهمة، حيث يشير Paris et al (1991) إلى أنه: يسهم في تنشيط العمليات العقلية أثناء التعلم، يساعد المتعلم في تقييم المعلومات، يساعد المتعلم في تقييم الأداء وتطوير استراتيجيات معرفية متعددة تعزز الانتباه والذاكرة والتواصل والتعلم.

ويذكر سعودي (٢٠٠٩) أن مدخل القراءة الإستراتيجية يهدف إلى تمكين المتعلم من مهارات القراءة وتنمية وعيه بمهارات الفهم القرائي بحيث يكون نشطا أثناء القراءة، كما أنه يحوله من قارئ يتعرف الرموز اللغوية المكتوبة وينطقها ويفهمها إلى قارئ استراتيجي يخطط قبل القراءة ويراقب فهمه ويوظف استراتيجيات متنوعة.

وهناك العديد من الإستراتيجيات التي يمكن توظيفها في مدخل القراءة الإستراتيجية حيث يذكر عطية (٢٠١١) أنه يمكن ترتيب عدد لا محدود من استراتيجيات القراءة بما يتناسب مع كل مرحلة من مراحلها، واشتهرت العديد من النماذج المناسبة لاستخدام مدخل القراءة الإستراتيجية،

منها نموذج Zainol & Riswanto (2012) ونموذج Vaughn et al (2011) كما يذكر سعودي (٢٠٠٩) أنه من النماذج نموذج القراءة الإستراتيجية التعاونية، نموذج القراءة الإستراتيجية التشاركية، ونموذج Reading Self Learning (SRSL) Strategic ونموذج Vremont Strategic Reading Initiative (VSRI)

ويصنف Mayor, Gonzalez & Suengas (1995) هذه الإستراتيجيات إلى ثلاثة أنواع وهي: استراتيجيات معالجة المعلومات، واستراتيجيات حل المشكلة، واستراتيجيات تنظيم المعالجة أو ما أصبح يعرف بالوعي القرائي Reading Awareness

وتعتمد القراءة الإستراتيجية بشكل كبير على المتعلم حيث يقوم بدور أكبر حيث يحدد الإستراتيجيات المناسبة لفهم النص ويوظفها، كما أنه يراقب فهمه ويوظف الإستراتيجيات التي تساعده على تصحيح المسار، حيث يذكر عطية (٢٠١١) أن المتعلم مسؤول عن أدائه القرائي وموجه له ومعزز لنفسه.

والقارئ الاستراتيجي يمارس مجموعة من السلوكيات، قبل القراءة وأثناءها وبعدها، فهو في مرحلة قبل القراءة: يكون قادرا على تخطيط أنشطته منذ البداية، ويحدد أهدافه الكلية والفرعية، ووسائله التي تساعده في تحقيق هدفه النهائي من القراءة، وينشّط خلفيته المعرفية، ويقوم بعمليات التصفّح والمسح. وفي مرحلة أثناء القراءة: يطبق مهارات فك الرموز بفعالية، ويراقب استيعابه، ويربط بين المفردات والجمل، ويعيد القراءة، ويقفز عن الكلمات الصعبة أو يتخطاها، ويلخص بشكل دوري ومستمر، ويعد الصياغة، ويتنبأ بالمحتوى، ويبحث عن الأفكار المهمة، وينخرط بفعالية في عملية الاستيعاب، ويختبر الاستيعاب ويراقبه، ويعوض ما فاته منه، ويحدد نمط النص، ويتتبع الأحداث، ويبحث عن العلاقات في النص، ويربط المعرفة الجديدة بالسابقة، ويطرح التساؤلات، ويطور اتجاهات إيجابية نحو القراءة، أما في مرحلة ما بعد القراءة فهو يلخص رسائل الكاتب، ويعكس خبراته المعرفية على النص. وهذا يعني أن القراء الجيدين يفكرون ويعملون للتقدم نحو الأمام، ويستطيعون التمييز بين المعلومات المهمة وغير المهمة، ويتجاوزون بعض المعلومات التي لا تتعلق بأغراضهم من القراءة، كما أنهم يتنبؤون بما سيأتي لاحقاً في النص. (خضير ومقابلة ونصر والخوالدة، ٢٠١٢)

كما أن القارئ الاستراتيجي قد يلجأ إلى تعديل استراتيجياته القرائية من خلال استخدام استراتيجيات لتعويض ما فاته، وذلك لأنه يقوّم أداءه ذاتيا في كل مرحلة من مراحل القراءة وحينما يشعر أن لديه خللا في الاستيعاب، فإن ذلك يدفعه إلى قراءة النص ثانية، أو القراءة ببطء، والتعامل مع النص بطريقة أخرى Snow, Burns, & Griffin (1998).

وتنحصر أدوار المعلم في توزيع الأدوار بين المتعلمين وتدريبهم على الإستراتيجيات المتنوعة والتأكد من قدراتهم على استخدامها أثناء القراءة وحل الصعوبات التي تواجههم، ومن الأدوار الأساسية للمعلم نمذجة الإستراتيجيات (Kim Ae,2002)

المبحث الثاني: الاستيعاب القرائي

يعد الاستيعاب القرائي أكثر المهارات العقلية تأثيرا في التحصيل العلمي، كما أنه محور عملية القراءة وهدفها الرئيس فهو يعمل على توسيع خبرات المتعلم والارتقاء بمستواه القرائي حيث ينتقل الطالب من القارئ السلبي إلى القارئ النشط، وعلى الرغم من أهمية الاستيعاب القرائي إلا أن هناك عدة عوامل تؤثر فيه من أهمها: طبيعة النص المقروء وطبيعة القارئ وإمكاناته وأدواته التي يستخدمها، ومن تلك الأدوات استراتيجيات القراءة المتبعة. ونظرا لأهمية الاستيعاب القرائي فقد تعدد آراء العلماء في كيفية حصوله واشتهرت عدة نماذج لتفسيره منها نموذج الاستيعاب التفاعلي The Interactive Model الذي يشير إلى أن الاستيعاب عملية تفاعليه بين القارئ والنص للحصول على المعنى.

ويعرف الاستيعاب القرائي بأنه: القدرة على استخدام المعلومات المكتسبة سابقا لفهم النص المقروء (Strickland & Alverman,2004) ، كما عرفه Liang & Dole (2011) بأنه: عملية نشطة تتضمن تفسير القارئ للنص في ضوء خلفيته المعرفية. وتعد عملية الاستيعاب القرائي عملية تراكمية تبدأ بفهم المفردات ومعانيها وإدراك المعاني الفرعية وربطها معا لتحقيق الفهم الكلي للنص ومن ثم يمكن للقارئ أن يتوصل لاستنتاجات عامة عن النص بناء على خبراته السابقة (Bumann & Johnson,1984) ولهذا فقد صنف الاستيعاب القرائي إلى تصنيفات عديدة حيث صنفه Robert (1984) إلى أربع مستويات هي:

١. **المستوى الحرفي:** ويشير إلى القدرة على فهم المقروء فهما سطحيا ويشمل ذلك: تعرف الأحداث وتسلسلها وتعرف الأفكار العامة والفرعية للمقروء.

٢. **المستوى الاستنتاجي:** ويعنى القدرة على استنتاج العلاقات بين الأفكار والأحداث.

٣. **المستوى التقويمي:** ويعني القدرة على تقويم الأحداث والشخصيات والحكم على النص.

٤. **المستوى التذوقي:** ويعنى القدرة على إدراك مواطن الجمال في النص.

كما صنف American Academic Support Center (2004) الاستيعاب بناء على عمق المعالجة الذهنية للنص إلى ثلاثة مستويات هي: المستوى الحرفي ويعني: قدرة القارئ على تذكر الأفكار التفصيلية، والمستوى التفسيري ويعني: قدرة القارئ على قراءة ما بين السطور ومعرفة هدف الكاتب، وربط المعلومات الجديدة بخبراته السابقة، والمستوى التطبيقي ويعني: على قدرة القارئ على نقل المعلومات إلى مواقف أخرى.

من خلال ماسبق يتضح أن الاستيعاب القرائي عملية عقلية لغوية نفسية اجتماعية تتأثر بعوامل عديدة ودور القارئ بخبراته وشخصيته مؤثر بدرجة كبيرة. كما أن الاستيعاب القرائي يتأثر بوعي القارئ بذاته وقدرته على الإدارة الجيدة لأنشطته القرائية وهذا ما يعرف بكفاءة الذات القرائية.

المبحث الثالث: كفاءة الذات القرائية

يعد مفهوم كفاءة الذات القرائية من المفاهيم المنبثقة من نظرية التعلم الاجتماعي لـ Albert Bandura حيث أكدت النظرية على أن السلوك الإنساني يتأثر بمعتقدات الفرد عن أدائه وإمكاناته ومشاعره المرتبطة بمجال السلوك بشكل ملحوظ؛ وبناء على ذلك فالقراءة تتأثر بما يعتقده القارئ عن أدائه القرائي ومشاعره تجاه عملية القراءة. وبالتالي يمكن تعريف كفاءة الذات على أنها: إدراك الفرد لفاعليته الذاتية والتي تتعلق بتقييمه لقدرته على تحقيق مستوى معين من الإنجاز وعلى التحكم بالأحداث ومستوى الهدف ومقدار الجهد المبذول ومقدار المثابرة للتغلب على العوائق التي تواجهه واتجاهاته وأسلوبه في التفكير Bandura (1997) وبناء على ماسبق فكفاءة الذات القرائية تعرف بأنها: قدرة المتعلم على تقييم قدرته القرائية بناء على معتقداته ومعرفته بقدراته الذاتية Guthrie, Wigfield & Kathleen (2004) كما يعرفها عبدالباري

(٢٠١٠) بأنها: معتقدات القارئ أو انطباعاته عما يمتلكه من قدرات وإمكانات في تعامله مع النصوص القرائية ووعيه بجوانب ضعفه وقوته في القراءة ومشاعره تجاه القراءة وحكمه الذاتي على نفسه عند قراءة موضوع ما. كما عرفها عبدالعظيم (٢٠١٢) بأنها: مدى إدراك التلاميذ لما هم عليه من جوانب قوة أو ضعف في تحصيل المعنى من القراءة.

وتأخذ كفاءة الذات القرائية أهميتها من جانبين أساسيين هما: عملية القراءة وأهميه الكفاءة الذاتية عموما حيث يمكن اعتبارها مؤشرا على جهد الطالب العقلي في الوقت الحالي والمستقبلي، وهي مفتاح سلوكه القرائي (خليف، ٢٠٢٠) إذ أكدت دراسة Lee & Jonson (2016) على دور الكفاءة الذاتية الكبير في الأداء المدرسي في مجالاته المختلفة وفي اختيار الأنشطة التي يمكن أن ينجح فيها المتعلم وتحديد مقدار الجهد المبذول في التعلم وتحديد الاستمرار في المحاولة أو الرضوخ للفشل، كما يرى كل من Roshandel, Ghonsooly & Ghanizdeh (2018) أن معتقدات الدارسين وتصوراتهم عن كفاءتهم الذاتية لها دور حيوي في خلق بيئات تعلم تشجعهم على أن يصبحوا متعلمين نشطين لديهم دافعية نحو عملية التعلم. ويرتبط مفهوم الكفاءة الذات القراءة بالنجاح في القراءة وطريقة مواجهة الصعوبات القرائية وما يتطلبه من تحفيز ذاتي وبالتالي فهي تؤثر إيجابا أو سلبا على قدرة المتعلم وطريقة أدائه المهمات القرائية (Akhtar,2008) فارتفاع مستوى كفاءة الذات القرائية يساعد المتعلمين في التغلب على الصعوبات المتعلقة بالمحتوى القرائي وتساعدهم أيضا في ضبط سلوكهم القرائي (wang & pape,2004) كما أن انخفاضها يؤدي إلى عجز المتعلم وعدم مثابرته للنجاح في القراءة (Barnes, 2010)، وبناء على ما سبق فإن تنمية الكفاءة الذاتية القرائية لدى الطالب ترفع من مستوى أدائه القرائي وتزيد من دافعيته وجهده القرائي.

كما أن كفاءة الذات القرائية ترتبط إيجابيا بالفهم القرائي وقدرة الطالب على استخدام استراتيجيات التحصيل القرائي المناسبة (الزهراني، ٢٠١٩) وهذا ما أكدت عليه الدراسات (Colmar & Rider, 2005 ; Irvin, Buehl, & Klemp, 2003) من وجود علاقة إيجابية قوية بين التحصيل القرائي والذات القرائية لدى المتعلم، كما أظهرت نتائج دراسة مصطفى (٢٠٠٨) وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الذات القرائية والكفاءة في القراءة والأداء اللغوي.

ونظرا لشمول مفهوم كفاءة الذات القرائية العديد من الجوانب والأبعاد فقد حدد عبدالباري (٢٠١٠) خمسة أبعاد لكفاءة الذات القرائية هي: الإحساس بالذات في القراءة، الميل نحو القراءة، الإحساس بصعوبات القراءة، الاستمتاع بالقراءة، والتفاعل الاستراتيجي مع المقروء، كما حدد عبدالعظيم (٢٠١٢) أربعة أبعاد هي: الإحساس بالذات، المثابرة، الاتجاه نحو القراءة، والتفاعل مع القراءة. كما حدد Chapman & Tunmer (1995) ثلاثة أبعاد رئيسة هي: إدراك الكفاءة في القراءة، الإحساس بالصعوبة في القراءة، والاتجاه نحو القراءة. وبناء على استعراض العديد من الأبحاث التي حددت أبعاد الكفاءة الذاتية في القراءة يمكن تبني هذا التصنيف لأنه الأنسب للطلاب في الصف الثاني الثانوي.

- إدراك الكفاءة في القراءة: ويعني قدرة الطالب على قراءة موضوعات صعبة وثقته بنفسه وقدرته على المثابرة.
- الاتجاه نحو القراءة: ويعني القراءة بشكل مستمر، القراءة الحرة، الشعور بالارتياح لنشاط القراءة.
- الإحساس بالصعوبة: ويعني معرفة القارئ لنقاط ضعفه، ومعالجته العوائق التي تواجهه.

وبعد استعراض محاور الإطار النظري الثلاثة (مدخل القراءة الإستراتيجية، الاستيعاب القرائي، كفاءة الذات القرائية) يمكن استنتاج أن الاستيعاب القرائي يتأثر بالعديد من العوامل وخاصة العوامل النفسية، وأهم هذه العوامل ما يرتبط بكفاءة الذات القرائية؛ مما يؤكد على دور الكفاءة القرائية في تحقيق الاستيعاب القرائي وهذا ما أكدته دراسة العلوان والمحاسنة (٢٠١١) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الكفاءة الذاتية في القراءة واستخدام استراتيجيات القراءة، ودراسة الزهراني (٢٠١٩) التي كشفت عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الكفاءة الذاتية في القراءة واستخدام استراتيجيات القراءة. كما أن مدخل القراءة الإستراتيجية يضم العديد من استراتيجيات القراءة والتي تعد بمثابة أدوات للقارئ يستخدمها لتطوير كفاءته القرائية أو في التعامل مع الصعوبات القرائية مما يساعده في تحسين اتجاهاته نحو القراءة، وبالتالي تنمية قدراته على الاستيعاب القرائي.

الدراسات السابقة

بعد مراجعة الأدب التربوي صنف الباحث الدراسات السابقة وفق المحورين التاليين:

المحور الأول: أثر مدخل القراءة الإستراتيجية في الاستيعاب القرائي

أجري عدد قليل من الدراسات التي استهدفت التعرف على أثر مدخل القراءة الإستراتيجية في تنميه مهارات القراءة أو الاستيعاب القرائي حيث استهدفت دراسة **نصر والصمادي (١٩٩٦)** معرفة مدى وعي طلاب المرحلة الثانوية في الأردن بالعمليات الذهنية المصاحبة لاستراتيجيات القراءة لأغراض الاستيعاب، وتكونت عينة الدراسة من ٩١٥ طالباً وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي من محافظات شمال الأردن، استخدم الباحثان مقياساً لقياس الوعي القرائي، وأظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات الطلبة على مقياس الوعي القرائي كانت مرتفعة ومتقاربة، وقد حاز مجال إزالة الغموض والإبهام المرتبة الأولى من بين المجالات الثمانية، بينما احتل مجال المعرفة الإجرائية المرتبة الأخيرة.

كما أجرى **Bimmel & Schooten (2004)** دراسة هدفت إلى تعرف العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات القراءة المستخدمة لدى الطلبة في المرحلة المتوسطة واستيعابهم القرائي بالولايات المتحدة الأمريكية، وتكونت عينة الدراسة من ١٤٤ طالبا في المرحلة المتوسطة حيث تم فحص أربع من استراتيجيات التدريس تشمل استراتيجيات ما قبل القراءة واستراتيجيات أثناء القراءة وإستراتيجيات ما بعد القراءة، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين الإستراتيجية التي يستخدمها الطلاب والاستيعاب القرائي، وأوصت الدراسة بأهمية تدريب الطلبة على توظيف استراتيجيات القراءة.

وهدفت دراسة **Stevenson, Schoonen, & Glopper (2007)** إلى الكشف عن الإستراتيجيات القرائية التي يستخدمها ٢٢٢ طالباً تتراوح أعمارهم بين ١٣ و١٤ سنة في هولندا، في أثناء قراءتهم نصوصاً في اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية والهولندية بوصفها اللغة الأم، استخدمت في هذه الدراسة استراتيجية التفكير بصوت مسموع، وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب يستخدمون العديد من الإستراتيجيات القرائية للتعامل مع النص حيث جاءت وفق الترتيب التالي: استراتيجيات موجهة مباشرة لعناصر المعالجة اللغوية، والعلاقات في النص،

الإستراتيجيات التنظيمية مثل: التخطيط، والمراقبة، والتقييم، وذلك عندما يقرؤون في اللغة الإنجليزية أكثر مما هو في حال قراءتهم بالهولندية.

كما هدفت دراسة **سعودي (٢٠٠٩)** إلى التعرف على أثر استخدام مدخل القراءة الإستراتيجية في تنمية الفهم الناقد والوعي بمهاراته لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وقد أعدت الدراسة برنامجا لتدريب التلاميذ على القراءة الإستراتيجية كما أعدت اختبارا للفهم القرائي ومقياس الوعي بمهاراته حيث بلغ عدد عينة الدراسة ٧٦ تلميذة، وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر لمدخل القراءة الإستراتيجية في تنميه مهارات الفهم الناقد والوعي بمهاراته لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

كما أجرى **خضير ومقابلة ونصر والخوالدة (٢٠١٢)** دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة طلبة جامعة اليرموك للقراءة الإستراتيجية، ولتحقيق أهداف الدراسة تبنى الباحثون مقياس الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة MARSI الذي طوّره Reichard (2002) & Mokhtari وتكونت عينة الدراسة من (٤٨٩) طالباً وطالبة اختيروا بطريقة عشوائية طبقية. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة طلبة جامعة اليرموك للقراءة الإستراتيجية كانت متوسطة، حيث جاء مجال استراتيجيات حل المشكلات بالمرتبة الأولى وبدرجة تقدير مرتفعة، يليه مجال استراتيجيات القراءة المساندة بدرجة تقدير متوسطة، وأخيراً مجال الإستراتيجيات ما وراء المعرفة بدرجة تقدير متوسطة أيضاً.

كما أجرى الحداد (٢٠١٣) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام مدخل الإستراتيجيات الكلية في تدريس القراءة في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف التاسع الأساسي مقارنة باستراتيجية التدريس التقليدية. تم تطبيق اختبار الفهم القرائي، وأوضحت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الفهم القرائي بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

كما أجرى **Caverly, Nicholson & Radcliffe (2014)** دراسة طولية امتدت أربع سنوات هدفت إلى تعرف فاعلية مقرر مستقل يهدف إلى تحويل طلبة السنة الأولى بجامعة انديانا إلى قارئين استراتيجيين وقياس أثره على الاستيعاب القرائي في مقرر التاريخ، وقد تكونت عينة

الدراسة من ١٣٩ طالبة وطالبة تم تتبع أدائهم القرائي بعد البرنامج خلال سنواتهم الجامعية الأربع بواسطة مقياس لقياس النواحي المعرفية، ومقياس آخر لقياس النواحي العاطفية المرتبطة بالقراءة، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية المقرر في تحسين الاستيعاب القرائي لدى الطلبة وإكسابهم خصائص القارئ الاستراتيجي.

وفي السياق نفسه أجرى **مرسي (٢٠١٨)** دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على مدخل القراءة الإستراتيجية في تنمية مهارات فهم المقروء لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها، وقد تكونت عينة الدراسة من ٧٥ طالبا يدرسون اللغة العربية كلغة أجنبية، وأعدت الدراسة برنامجا لتنمية مهارات فهم المقروء واختبارا في فهم المقروء، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج في تنمية مهارات فهم المقروء لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها.

التعليق على الدراسات السابقة

بعد استعراض الدراسات في هذا المحور نجد أن الاهتمام بمدخل القراءة الإستراتيجية واسع إلا أنه على الصعيد المحلي لازال يحتاج للبحث والتقصي حيث لم يجد الباحث _بحسب اطلاعه– على دراسات محلية بحثت فيه. بالنسبة للهدف من الدراسات نجد أنها تنوعت في أهدافها حيث هدفت دراسة نصر والصمادي (١٩٩٦) ودراسة سعودي (٢٠٠٩) ودراسة الحداد (٢٠١٣) ودراسة مرسي (٢٠١٨) ودراسة Caverly, Nicholson & Radcliffe (2014) للتعرف على أثر مدخل القراءة الإستراتيجية في الاستيعاب القرائي، بينما هدفت دراسة Bimmel & Schooten (2004) إلى تعرف العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات القراءة المستخدمة لدى الطلبة في المرحلة المتوسطة واستيعابهم القرائي بالولايات المتحدة الأمريكية، أما دراسة Stevenson, Schoonen & Glopper (2007) ودراسة خضير ومقابلة ونصر والخوالدة (٢٠١٢) فهدفت إلى الكشف عن الإستراتيجيات القرائية للطلاب. بينما هدف البحث الحالي إلى تعرف أثر مدخل القراءة الإستراتيجية في تنمية الاستيعاب القرائي وكفاءة الذات القرائية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي؛ ولذا فالبحث الحالي يختلف عن الدراسات السابقة بأنه بحث متغيري الاستيعاب القرائي وكفاءة الذات القرائية ودرس الارتباط بينهما. وبالتالي وظف المنهج التجريبي والوصفي معا لدراسة المتغيرات.

المحور الثاني: كفاءة الذات القرائية

نظرا لأهمية كفاءة الذات القرائية فقد أجريت العديد من الدراسات خاصة خلال الفترة من ٢٠١٨ إلى الوقت الحالي حيث أجرى **Nevill (2008)** دراسة هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين الكفاءة الذاتية في القراءة وتنظيم الإدراك، وقد تكونت عينة الدراسة من عدد من الطلبة بالصف الرابع والخامس والسادس الابتدائي بولاية بنسلفانيا بلغ عددهم ٨٤ طالبا وطالبة، من أهم نتائج الدراسة أنه يمكن التنبؤ بكل من تنظيم الإدراك والتحصيل في القراءة بواسطة الكفاءة الذاتية في القراءة بدرجة متوسطة، كما أن الطلاب الذين لديهم مستوى كفاءة عال في القراءة يميلون إلى تنظيم إدراكهم على مستوى مختلف بشكل كبير عن أولئك الذين لديهم مستوى كفاءة متدني في القراءة، كما كشفت النتائج عن عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين تنظيم الإدراك والكفاءة الذاتية في القراءة. كما أشارت النتائج إلى أن الوضع الاجتماعي والاقتصادي مؤشر مهم للتنبؤ بالكفاءة الذاتية في القراءة.

كما أجرى **عبدالعظيم (٢٠١٢)** دراسة هدفت إلى تعرف أثر استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيا لتنمية مهارات الفهم القرائي ورفع كفاءة الذات القرائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي مختلفي أسلوب التعلم، وتكونت عينة الدراسة من ٦٦ طالبة في الصف الأول الثانوي بمدينة نصر بمحافظة القاهرة، وأعدت الدراسة قائمة بمهارات الفهم القرائي واختبارا في الفهم القرائي، كما أعدت مقياسا للكفاءة الذاتية في القراءة وكذلك تبنت الدراسة مقياس ستيبك وجرالينسكي لقياس أسلوب التعلم (سطحي، عميق). وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي مجموعتي الدراسة في كفاءة الذات القرائية لصالح الطلبة ذوي الأسلوب العميق.

كما أجرى **زهران (٢٠١٨)** دراسة هدفت إلى تدريس النصوص الأدبية في ضوء مدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية لتنمية مهارات تحليلها ونقدها والكفاءة الذاتية في قراءتها لدى طلاب المرحلة الثانوية، تكونت عينة الدراسة من ٨٠ طالبة بمحافظة القليوبية تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وأعدت الدراسة قائمة بمهارات تحليل النص الأدبي وأخرى لمهارات النقد الأدبي المناسبة وكذلك اختبارا لتحليل النص الأدبي وآخر في مهارات النقد الأدبي. وأسفرت

الدراسة عن فاعلية تدريس النصوص الأدبية في ضوء مدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية لتنمية مهارات تحليلها ونقدها والكفاءة الذاتية في قراءتها لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وأجرى **الزهراني (٢٠١٩)** دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها باستخدام استراتيجيات القراءة لدى طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي بمنطقة مكة المكرمة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من ٩٧٢ طالبا وطالبة وتم إعداد مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة ومقياس استراتيجيات القراءة. كشفت نتائج الدراسة عن أن مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة مرتفع لدى عينة الدراسة، كما كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الكفاءة الذاتية في القراءة واستخدام استراتيجيات القراءة، كما توصلت نتائج الدراسة إلى أنه يوجد فروق دالة إحصائيا في الكفاءة الذاتية في القراءة بسبب اختلاف مستوى التحصيل والجنس.

كما أجرى **أحمد ومحمود (٢٠١٩)** دراسة هدفت إلى تعرف فاعلية إلماعات السياق في تنمية مهارات القراءة السريعة وكفاءة الذات القرائية، تكونت عينة الدراسة من طلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية بكلية التربية بالغردقة حيث بلغ عددهم ٢٨ طالبا وطالبة، كما تم إعداد اختبار مهارات القراءة السريعة ومقياس لكفاءة الذات القرائية. توصلت الدراسة إلى وجود فروق بين مجموعتي الدراسة في كفاءة الذات القرائية لصالح المجموعة التجريبية وبحجم أثر كبير جدا.

وأجرى **الشملي (٢٠٢٠)** دراسة هدفت إلى تنمية مهارات القراءة الناقدة الكفاءة الذاتية القرائية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي، وتكونت عينة الدراسة من ٥٠ طالبة تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وأعدت الدراسة برنامجا لتنمية مهارات القراءة الناقدة الكفاءة الذاتية القرائية واختبارا في مهارات القراءة الناقدة ومقياسا للكفاءة الذاتية القرائية. توصلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين متوسطي درجات الطالبات في مقياس الكفاءة الذاتية القرائية لصالح التجريبية.

وأجرى **خليف (٢٠٢٠)** دراسة هدفت إلى تنمية مهارات القراءة الإبداعية ورفع مستوى كفاءة الذات القرائية لدى طالبات الصف الأول الثانوي من خلال إعداد برنامج قائم على مدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية، ولتحقيق هذا الهدف أعدت الباحثة قائمة بمهارات القراءة

الإبداعية المناسبة لطالبات المرحلة الثانوية، واختبارا لمهارات القراءة الإبداعية، ومقياسا لكفاءة الذات القرائية، كما قامت الباحثة بإعداد البرنامج القائم على مدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية، وتم تطبيق البحث على ٦٦ طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي، وتم تقسيمهن إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية. توصلت نتائج البحث إلى فاعلية البرنامج القائم على مدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية في تنمية مهارات القراءة الإبداعية ورفع كفاءة الذات القرائية لدى عينة البحث.

التعليق على الدراسات السابقة

بعد استعراض الدراسات السابقة في هذا المحور نجد أنها تنوعت في أهدافها حيث هدفت دراسة عبدالعظيم (٢٠١٢) زهران (٢٠١٨) أحمد ومحمود (٢٠١٩) الشملي (٢٠٢٠) خليف (٢٠٢٠) إلى رفع مستوى كفاءة الذات القرائية لدى الطلاب والطالبات وذلك من خلال استراتيجيات تدريسية أو برامج وتعليمية متنوعة. بينما هدفت دراسة Nevill (2008) والزهراني (٢٠١٩) إلى تعرف العلاقة الارتباطية بين كفاءة الذات القرائية ومتغيرات أخرى. بينما هدف البحث الحالي إلى تعرف أثر مدخل القراءة الإستراتيجية في تنمية الاستيعاب القرائي وكفاءة الذات القرائية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي. ولذا فالبحث الحالي يختلف عن الدراسات السابقة بأنه بحث متغيري الاستيعاب القرائي وكفاءة الذات القرائية ودرس الارتباط بينهما. وبالتالي وظف المنهج التجريبي والوصفي معا لدراسة المتغيرات.

إجراءات البحث

أولا: منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج التجريبي الذي يقوم على الكشف عن أثر المتغير المستقل (مدخل القراءة الإستراتيجية) على المتغير التابع (مهارات الاستيعاب القرائي، كفاءة الذات القرائية) كما أن التصميم شبه التجريبي هو التصميم المستخدم حيث تم تقسيم عينة البحث إلى مجموعتين الأولى ضابطة درست بالطريقة العادية ومجموعة تجريبية درست باستخدام مدخل القراءة الإستراتيجية وتم إجراء القياس القبلي والبعدي على المجموعتين.

ثانيًا: مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع الطلاب في الصف الثاني الثانوي بمحافظة بيشة للعام الدراسي ١٤٤٢/١٤٤٣

ثالثًا: عيِّنَة البحث:

تكونت عينة البحث من ٥٧ طالبا في الصف الثاني الثانوي بثانوية أم القرى وثانوية الإمام محمد بن سعود وتم اختيارهم بطريقة عشوائية حيث تم أولا اختيار مدرستين حكومية من مدارس محافظة بيشة عشوائيا ومن ثم تعيين ثانوية الإمام محمد بن سعود للمجموعة الضابطة وعدد طلابها ٢٩ طالبا وتعيين ثانوية أم القرى للمجموعة التجريبية وعدد طلابها ٢٨ طالبا. والجدول التالي يوضح توزيع عينة البحث

جدول رقم (١) يوضح توزيع عينة البحث

المجموعة	العدد	المدرسة
الضابطة	٢٩	ثانوية الإمام محمد بن سعود
التجريبية	٢٨	ثانوية أم القرى

وتم اختيار مدرستين منفصلتين نظرا لوجود فصل واحد أدبي في أغلب المدارس الثانوية، مع التأكد من أن المدرستين تقعان في الحي نفسه وبالتالي لا توجد اختلافات بين الطلاب تعزى للمتغيرات الاجتماعية أو الاقتصادية.

رابعا: أدوات البحث ومواده التعليمية

قائمة مهارات الاستيعاب القرائي المناسبة للطلاب في الصف الثاني الثانوي

هدفت القائمة إلى تحديد مهارات الاستيعاب القرائي المناسبة للطلاب في الصف الثاني الثانوي، وسيتم الإفادة منها في بناء برنامج القراءة الإستراتيجية واختبار الاستيعاب القرائي، وبعد الاطلاع على الأدب التربوي المرتبط بمهارة القراءة عموما وبالاستيعاب القرائي والدراسات السابقة ذات الصلة كدراسة الحداد (٢٠١٣) ودراسة مرسي (٢٠١٨) ودراسة Caverly, Nicholson & Radcliffe (2014) ودراسة Bimmel & Schooten (2004) ودراسة Stevenson,

Schoonen & Glopper (2007) ودراسة خضير ومقابلة ونصر والخوالدة (٢٠١٢) ودراسة الهياجنة، والتل، (٢٠١٧).

ثم تم بناء القائمة في صورتها الأولية وقد تكونت من ثلاثة محاور رئيسة يندرج تحت كل منها مجموعة من المهارات الفرعية وتندرج تحت ثلاث مستويات من مستويات الاستيعاب القرائي وهي: مستوى الاستيعاب التفسيري، مستوى الاستيعاب النقدي، مستوى الاستيعاب الإبداعي، وتم تحديد هذه المستويات لمناسبتها لعينة الدراسة وكونها المستويات المستهدفة بالتنمية في الصف الثاني الثانوي.

كما تم عرض القائمة على المحكمين من المختصين في اللغة العربية وطرق تدريسها، وقد أجريت بعض التعديلات على القائمة لتصبح في صورتها النهائية وفق الجدول التالي:

جدول رقم (٢) يوضح مستويات الاستيعاب القرائي وعدد المهارات الفرعية لكل مستوى

المستوى	عدد المهارات الفرعية
المستوى التفسيري	٧
المستوى النقدي	٥
المستوى الإبداعي	٤

وبهذا يكون الباحث قد أجاب على السؤال الأول للبحث.

بناء برنامج القراءة الإستراتيجية لتنمية مهارات الاستيعاب القرائي وكفاءة الذات القرائية

تم بناء البرنامج وفق الإجراءات التالية:

- يهدف البرنامج إلى توظيف مدخل القراءة الإستراتيجية في القراءة لتنمية مهارات الاستيعاب القرائي وكفاءة الذات القرائية لدى الطلاب في الصف الثاني الثانوي.
- بعد الاطلاع على الأدب التربوي المرتبط بمدخل القراءة الإستراتيجية والدراسات السابقة كدراسة عطية (٢٠١١) ودراسة Zainol & Riswanto (2012) ودراسة (زهران، ٢٠١٨) ودراسة سعودي (٢٠٠٩)

- بني البرنامج وفق استراتيجيات القراءة المناسبة وقد تم اختيار عدد من استراتيجيات القراءة في ضوء مراحل القراءة التالية: **قبل القراءة:** استراتيجيات: المسح، العصف الذهني، التنبؤ. **أثناء القراءة:** استراتيجية مراقبة الفهم، استراتيجية القراءة التعويضية، استراتيجية القراءة التعاونية. **بعد القراءة:** استراتيجية التلخيص، استراتيجية التقويم الذاتي. وتم اختيار هذه الإستراتيجيات تحديدا لمناسبتها للطلاب في الثاني الثانوي وقدرتهم على التدرب عليها وتوظيفها في جميع مراحل القراءة كما تم اختيار هذه الإستراتيجيات بناء على مناسبتها لمراحل القراءة.
- تم الاستفادة من قائمة مهارات الاستيعاب التي توصل لها البحث.
- مراجعة النصوص الأدبية في مقرر الكفايات اللغوية للصف الثاني الثانوي.
- يحتوي البرنامج على المكونات التالية:
- أهداف البرنامج العامة والأهداف الإجرائية للدروس.
- ٤ وحدات دراسة تشمل كل وحدة على المحتوى النظري والتدريبي، وتم تنظيم المحتوى وفق الطريقة التالية:

جدول رقم (٣) طريقة توزيع محتوى البرنامج على الوحدات الدراسية

الوحدة	المحتوى	زمن التنفيذ
الأولى	مقدمة عن استراتيجيات القراءة الأنشطة التطبيقية	أسبوع
الثانية	نص لغوي استراتيجيات: المسح، العصف الذهني، استراتيجية التنبؤ الأنشطة التطبيقية	أسبوع
الثالثة	نص لغوي استراتيجية مراقبة الفهم، استراتيجية القراءة التعويضية، استراتيجية القراءة التعاونية. الأنشطة التطبيقية	أسبوع
الرابعة	نص لغوي استراتيجية التلخيص، استراتيجية التقويم الذاتي الأنشطة التطبيقية	

- دليل للمعلم وهو يحتوي على طرق التدريس المناسبة لتنفيذ البرنامج والوسائل التعليمية المقترحة للتنفيذ، وأساليب التقويم المناسبة، كما أنه يحتوي على تخطيط درس واحد من البرنامج.
- للتأكد من صلاحية البرنامج عرض في صورته الأولية على عدد من المختصين في مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها لإبداء الملاحظات حول بناء البرنامج ومناسبته أهداف البحث ومناسبة محتواه لعينة البحث، وقد أبدى المحكمون ملاحظاتهم وعدل البرنامج في ضوئها.

وبهذا يكون الباحث قد أجاب على السؤال الثاني للبحث.

اختبار الاستيعاب القرائي

أعد الباحث اختبار الاستيعاب القرائي لدى الطلاب في الصف الثاني الثانوي وفق الإجراءات التالية:

- يهدف الاختبار لقياس الاستيعاب القرائي لدى الطلاب في الصف الثاني الثانوي.
- صُمِّم الاختبار وفق مستويات الاستيعاب القرائي الثلاثة التي حددها البحث: المستوى التفسيري، المستوى النقدي، المستوى الإبداعي وفق قائمة المهارات التي توصل لها البحث.
- لتحديد محتوى الاختبار تم اختيار نصين لغويين من خارج المقرر وعرضت على عدد من المختصين في اللغة العربية وطرق تدريسها للتأكد من مناسبتها لعينة البحث من حيث المفردات والمستوى اللغوي والثقافي، وقد اتفق المحكمون على مناسبتها للعينة وكانت نسبة الاتفاق ٠,٩٤ مما يؤكد على مناسبتها.
- حددت تعليمات واضحة للاختبار اشتملت على مقدمة الاختبار وبيان الهدف منه والإرشادات التي ينبغي مراعاتها أثناء الإجابة عليه.
- تكون الاختبار من ٣٢ فقرة من نوع الاختيار من متعدد، بحيث تم وضع سؤالين على كل مهارة من المهارات المستهدفة، وبالتالي تحسب كل فقرة بنص درجة.
- للتحقق من صدق الاختبار الظاهري عرض في صورته الأولية على عدد من المختصين في اللغة العربية وطرق تدريسها، وطلب منهم إبداء الرأي حول: وضوح تعليمات الاختبار والصحة

اللغوية ومدى قياسه الهدف الذي وضع من أجله ومناسبة الأسئلة للمهارات المحددة للاستيعاب القرائي وكذلك مناسبته لعينة البحث، وبعد ذلك تم إجراء التعديلات المطلوبة وفق آراء المحكمين.

- طبق الاختبار على عينة استطلاعية تكونت من ٤٦ طالبا يدرسون في الصف الثاني الثانوي في مدرسة الملك فهد ببيشة وذلك للتحقق مما يلي:
- حساب الزمن المناسب لأداء الاختبار: حسب زمن كل طالب في أداء الاختبار وجمعه وتقسيمه على عدد الطلاب وقد تبين أن الزمن المناسب لأداء الاختبار هو ساعة واحدة.
- حساب معامل ثبات الاختبار من خلال التجزئة النصفية حيث حسب أولا معامل الارتباط بين نصفي الاختبار بواسطة معادلة الفاكرومباخ حيث بلغ ٠,٧٨ ثم حسب معامل الثبات وفق معادلة سبيرمان براون حيث بلغ ٠,٨٨ وهو معامل ثبات مناسب.
- حسبت معاملات السهولة لفقرات الاختبار من خلال قسمة درجات الاستجابة على المفردة على عدد الطلاب، كما حسبت معاملات الصعوبة بمعلومية معامل السهولة وتساوي ١ – معامل السهولة وتتراوح جميع المعاملات ما بين ٠,٢٨ و٠,٧٣ مما يدل على أن الاختبار ليس سهلا أو صعبا بل في المتوسط.

وبعد انتهاء الإجراءات السابقة أصبح الاختبار في صورته النهائية وجاهزا لتطبيقه على عينة البحث.

مقياس كفاءة الذات القرائية

بعد الاطلاع على العديد من المقاييس التي تقيس كفاءة الذات القرائية مثل مقياس Chapman & Tunmer (1995) ومقياس العلوان والمحاسنة (٢٠١١) ومقياس Wong (2005) ومقياس أحمد ومحمود (٢٠١٩) وجد الباحث أن مقياس العلوان المحاسنة (٢٠١١) مناسب لهدف البحث ولعينته وبالتالي تبنى الباحث هذا المقياس وفق الإجراءات التالية:

- يهدف المقياس لقياس كفاءة الذات القرائية.
- تم كتابة تعليمات للمقياس تتناسب مع عينة البحث.

• للتحقق من صدق المقياس أعيد عرضه على عدد من المحكمين في تخصص مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها وعلم النفس للتأكد من صلاحيته لقياس كفاءة الذات القرائية ووضوح تعليماته ومناسبته لعينة البحث.

• تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية تكونت من ٤٦ طالبا يدرسون في الصف الثاني الثانوي في مدرسة الملك فهد ببيشة وذلك للتحقق مما يلي:

• حساب الزمن المناسب للإجابة على المقياس: حسب زمن كل طالب في الإجابة على المقياس وجمع وقسم على عدد الطلاب وقد تبين أن الزمن المناسب للإجابة على المقياس هو عشرون دقيقة.

• حساب معامل ثبات المقياس من خلال التجزئة النصفية حيث حسب أولا معامل الارتباط بين نصفي المقياس بواسطة معادلة الفاكرومباخ حيث بلغ٠,٨١ ثم حسب معامل الثبات وفق معادلة سبيرمان براون حيث بلغ٠,٨٣ وهو معامل ثبات مناسب.

• يتم تصحيح المقياس وفق مايلي: تكون المقياس في صورته النهائية من (٣٠) فقرة، مدرج كل منها على سلم ليكرت الخماسي، تعطى الفقرة التي تدل على كفاءة ذاتية عالية في القراءة (٥) درجات في حالة الإجابة عنها (صحيح تمامًا)، و (٤) درجات في حالة الإجابة عنها (صحيح)، و (٣) درجات في حالة الإجابة عنها (لا أعرف)، ودرجتان في حالة الإجابة عنها (نادرًا)، ودرجة واحدة في حالة الإجابة عنها (غير صحيح إطلاقًا).

• وبما أن المقياس يتكون من (٣٠) فقرة؛ فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب هي (١٥٠) درجة، وأدنى درجة (٣٠) وقد تم تصنيف المتوسطات الحسابية سواءً على مستوى الفقرة الواحدة أو على المقياس ككل وفق المعيار الإحصائي الآتي:

جدول رقم (٤) يوضح طريقة تصحيح مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة

المتوسطات	التقييم
١-٢,٣٢	مستوى متدني للكفاءة الذاتية في القراءة
٢,٣٣-٣,٦٦	مستوى متوسط للكفاءة الذاتية في القراءة
٣,٦٧-٥	مستوى مرتفع للكفاءة الذاتية في القراءة

خامسا: إجراءات التطبيق على عينة البحث:

• بعد التأكد من صلاحية الأدوات والمواد البحثية تم أخذ الإذن للتطبيق من إدارة تعليم بيشة وتم التواصل مع إدارتي مدرستي التطبيق.

• تطبيق اختبار الاستيعاب القرائي ومقياس كفاءة الذات القرائية قبل بدء البرنامج للمجموعة التجريبية والتدريس للمجموعة الضابطة وذلك يوم الأربعاء الموافق ١٤٤٣/٧/١ وفيما يلي يوضح الجدول التالي نتائج التطبيق القبلي على مجموعتي البحث.

جدول رقم (٥) اختبار ت لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي في اختبار مهارات الاستيعاب القرائي

المستوى	المجوعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة الإحصائية
المستوى التفسيري	الضابطة	٢٩	٣,٢٤١	١,٨٠٥	١,٠٦٥	غير دالة إحصائيا
	التجريبية	٢٨	٣,٧٥٠	١,٧٩٧		
المستوى النقدي	الضابطة	٢٩	١,٧٥٨	٠,٨٣٠	٠,٧٢٧	غير دالة إحصائيا
	التجريبية	٢٨	١,٦٠٧	٠,٧٣٧		
المستوى الإبداعي	الضابطة	٢٩	.١,٦٢٠	٠,٧٧٥	١,١٧٤	غير دالة إحصائيا
	التجريبية	٢٨	١٣٩٢	٠,٦٨٥		
الاستيعاب القرائي ككل	الضابطة	٢٩	١٣,٤١٣	٢,٦٦٦	١,٢٤١	غير دالة إحصائيا
	التجريبية	٢٨	١٤,٣٢١	٢,٨٥٥		
كفاءة الذات القرائية	الضابطة	٢٩	٣٩,٦٥٥	٢,٩٠٦	١,٤٨٢	غير دالة إحصائيا
	التجريبية	٢٨	٣٧,٩٦٤	٥,٣٨٥		

مما سبق يتضح أن قيم ت غير دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيا بين متوسطي مجموعتي البحث في القياس القبلي لمتغيري الاستيعاب القرائي وكفاءة الذات القرائية الأمر الذي يشير لتكافؤ مجموعتي البحث وبالتالي يمكن اعتبار أن أي تغير في الاستيعاب القرائي أو مستوى كفاءة الذات القرائية سيكون بسبب مدخل القراءة الإستراتيجية

• بدء تنفيذ البرنامج يوم الأحد الموافق ١٤٤٣/٧/٥ واستمر التطبيق لمدة شهر كامل.

• تطبيق اختبار الاستيعاب القرائي ومقياس كفاءة الذات القرائية بعد تنفيذ البرنامج وتدريس المجموعة الضابطة وذلك يوم الخميس الموافق٧/٨/١٤٤٣هـ

معالجة بيانات البحث

استخدم الباحث العديد من الأساليب الإحصائية لمعالجة بيانات البحث وفق ما يلي:

عرض نتائج الإجابة على أسئلة البحث ومناقشتها:

إجابة السؤال الثالث

نص السؤال الثالث على: ما أثر مدخل القراءة الإستراتيجية في تنمية الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما تم حساب قيمة (ت) للفروق بين متوسطي مجموعة البحث كما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (٦) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) لطلاب مجموعتي البحث في اختبار الاستيعاب القرائي

مستويات الاستيعاب القرائي	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
المستوى التفسيري	الضابطة	٢٩	٦,٩٦٥	٢,٢٩١	٤,٩٠٢	دالة عند ٠,٠٥
	التجريبية	٢٨	٩,٤٢٨	١,٣٧٢		
المستوى النقدي	الضابطة	٢٩	٤,٠٦٩	١,٤١٢	٢,٤٥٥	دالة عند ٠,٠٥
	التجريبية	٢٨	٥,٣٢١	٢,٣٤٢		
المستوى الإبداعي	الضابطة	٢٩	٤,٢١٤	١,٣١٥	٢,٠٣٤	دالة عند ٠,٠٥
	التجريبية	٢٨	٤,٧٩٣	٠,٧٧٣		
الاستيعاب ككل	الضابطة	٢٩	١٧,١٧٢	٢,٥٠٨	٢,٧٨٧	دالة عند ٠,٠٥
	التجريبية	٢٨	١٩,٣٢١	٣,٩٢٥		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي للاستيعاب القرائي حيث بلغت قيمة ت في المستوى التفسيري ٤,٩٠٢ بينما بلغت في المستوى النقدي ٢,٤٥٥ كما بلغت في المستوى الإبداعي ٢,٠٣٤ وبلغت في مهارات الاستيعاب ككل ٢,٧٨٧ وهي جميعها قيم ذات دلالة إحصائية عند

مستوى دلالة ٠,٠٥ وبالنظر للمتوسطات الحسابية نجد أن متوسطات الاستيعاب في المستويات الفرعية الثلاث أو الاستيعاب ككل أعلى عند المجموعة التجريبية من الضابطة وبالتالي يكون الفرق لصالح المجموعة التجريبية مما يدل على أثر مدخل القراءة الإستراتيجية في تنمية الاستيعاب القرائي.

ولتعرف حجم أثر مدخل القراءة الإستراتيجية في تنمية الاستيعاب القرائي لدى طلاب المجموعة التجريبية تم حساب مربع إيتا لتحديد حجم الأثر والجدول التالي يوضح ذلك

جدول رقم (٧) قيمة إيتا لحجم تأثير مدخل القراءة الإستراتيجية في تنمية الاستيعاب القرائي

مستويات الاستيعاب القرائي	قيمة ت	درجة الحرية	قيمة إيتا	قيمةD	مستوى التأثير
المستوى التفسيري	٤,٩٠٢	٢٨	٠,٧١	٣,٣	كبير
المستوى النقدي	٢,٤٥٥	٢٨	٠,٦٨	٥,٧	كبير
المستوى الإبداعي	٢,٠٣٤	٢٨	٠,٦٧	٣,٤	كبير
الاستيعاب ككل	٢,٧٨٧	٢٨	٠,٦٩	٦,٤	كبير

يتضح من الجدول السابق أن قيمة إيتا لمستويات الاستيعاب القرائي تراوحت بين ٠,٦٧ و٠,٧١ كما بلغت قيمة إيتا ٠,٦٩ في الاستيعاب ككل، وكلها قيم تدل على حجم تأثير كبير أي أن تأثير مدخل القراءة الإستراتيجية في تنمية الاستيعاب القرائي كبير سواء على المستويات الفرعية للاستيعاب أو على مستوى المستويات ككل.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة كدراسة سعودي (٢٠٠٩) التي أكدت على وجود أثر لمدخل القراءة الإستراتيجية في تنميه مهارات الفهم الناقد، ودراسة الحداد (٢٠١٣) التي أشارت إلى فاعلية استخدام مدخل الإستراتيجيات الكلية في تحسين مهارات الفهم القرائي، ودراسة مرسي (٢٠١٨) التي أشارت إلى فاعلية برنامج قائم على مدخل القراءة الإستراتيجية في تنمية مهارات فهم المقروء لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها، ودراسة(2014) Caverly, Nicholson & Radcliffe التي أكدت على فاعلية المقرر القائم على القراءة الإستراتيجية في تحسين الاستيعاب القرائي لدى الطلبة وإكسابهم خصائص القارئ الإستراتيجية.

ويمكن تفسير النتيجة السابقة في ضوء دور مدخل القراءة الإستراتيجية في تنمية الاستيعاب القرائي لما يتضمنه من إجراءات تساعد المتعلم على الاستيعاب القرائي، كما أن مدخل القراءة الإستراتيجية يُعنى بمراحل القراءة الثلاث ما قبل القراءة وأثنائها وبعدها، حيث تضمن مدخل القراءة الإستراتيجية مرحلة استعراض الخبرات السابقة للمتعلم وتوظيفها في استيعاب المقروء، كما أن القراءة الإستراتيجية تربط المتعلم بالنص من خلال مراقبة فهم المقروء وتعمل على تعميق فهمه له من خلال الإستراتيجيات التعويضية، كما أن مدخل القراءة الإستراتيجية يوظف الحوار والمناقشة بين المتعلمين للوصول إلى أعلى درجات الاستيعاب من خلال استراتيجية القراءة التعاونية. ومن خلال ما سبق يمكن التأكيد على أن مدخل القراءة الإستراتيجية مدخل شامل للعديد من استراتيجيات القراءة المنظمة بحيث تصل بالمتعلم إلى تحقيق أهدافه من النص المقروء.

إجابة السؤال الرابع

نص السؤال الرابع على: ما أثر مدخل القراءة الإستراتيجية في تنمية كفاءة الذات القرائية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما تم حساب قيمة (ت) للفروق بين متوسطي مجموعة البحث كما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (٨) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) لطلاب مجموعتي البحث في مقياس كفاءة الذات القرائية

	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
كفاءة الذات القرائية	الضابطة	٢٩	٢,٠٣١	١٧,٠٦٦	٢,٧٩٤	دالة عند ٠,٠٥
	التجريبية	٢٨	٣,٨٧٤	١٩,٣٢١		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لكفاءة الذات القرائية حيث بلغت قيمة ت ٣,٧٩٤ وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ وبالنظر للمتوسطات الحسابية نجد أن متوسط كفاءة الذات القرائية أعلى عند المجموعة التجريبية من الضابطة وبالتالي يكون الفرق لصالح المجموعة التجريبية مما يدل على أثر مدخل القراءة الإستراتيجية في تنمية كفاءة الذات القرائية.

ولتعرف حجم أثر مدخل القراءة الإستراتيجية في تنمية كفاءة الذات القرائية لدى طلاب المجموعة التجريبية تم حساب مربع إيتا لتحديد حجم الأثر والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (٩) قيمة إيتا لحجم تأثير مدخل القراءة الإستراتيجية في تنمية كفاءة الذات القرائية

	قيمة ت	درجة الحرية	قيمة إيتا	قيمة D	مستوى التأثير
كفاءة الذات القرائية	٢,٧٩٤	٢٨	٠,٧٥	٣,٤	كبير

يتضح من الجدول السابق أن قيمة إيتا لكفاءة الذات القرائية بلغت ٠,٧٥ وهي قيمة تدل على حجم تأثير كبير أي أن تأثير مدخل القراءة الإستراتيجية كبير في تنمية كفاءة الذات القرائية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة كدراسة زهران (٢٠١٨) التي أشارت إلى فاعلية مدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية في تنمية الكفاءة الذاتية في قراءة النصوص الأدبية لدى طلاب المرحلة الثانوية، ودراسة أحمد ومحمود (٢٠١٩) التي توصلت إلى فاعلية إلماعات السياق في تنمية كفاءة الذات القرائية، ودراسة الشملي (٢٠٢٠) التي أكدت على فاعلية البرنامج التعليمي في تنمية الكفاءة الذاتية القرائية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي، ودراسة خليف (٢٠٢٠) التي أكدت على فاعلية برنامج قائم على مدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية في رفع مستوى كفاءة الذات القرائية لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

ويمكن تفسير النتيجة السابقة في ضوء دور مدخل القراءة الإستراتيجية في تمكن المتعلم من إدراكه لفاعليته الذاتية وتساعده على التقييم المناسب لقدرته على تحقيق الاستيعاب القرائي والتحكم بعمليات القراءة وتحديد مقدار الجهد المبذول ومقدار المثابرة للتغلب على العوائق التي تواجهه، كما أن مدخل القراءة الإستراتيجية يعمل على تكثيف مواقف القراءة مما يؤدي إلى القراءة بشكل مستمر والشعور بالارتياح لنشاط القراءة، كما أنه يمكن المتعلم من استخدام خطة واضحة للتعامل مع مواقف القراءة والصعوبات التي تواجهه وبالتالي فمدخل القراءة الإستراتيجية هو عبارة عن أدوات قرائية تساعد المتعلم على تحسين كفاءته القرائية تمكن المتعلم من القراءة ومهاراتها.

إجابة السؤال الخامس

نص السؤال الخامس على: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤ α ٠,٠٥ بين الاستيعاب القرائي وكفاءة الذات القرائية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي؟ وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون للتأكد من وجود علاقة ارتباطية بين كل من الاستيعاب القرائي ومستوى كفاءة الذات القرائية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي ولذا تم حساب متوسطي درجات الطلاب في كلا المتغيرين والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (١٠) معامل الارتباط بيرسون بين متوسطي الاستيعاب القرائي وكفاءة الذات القرائية

معامل ارتباط بيرسون	كفاءة الذات القرائية	الدلالة الإحصائية
الاستيعاب القرائي	٠,٨٠٧**	٠,٠١

** دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠١

يوضح الجدول السابق معامل الارتباط بيرسون بين متوسطي الاستيعاب القرائي وكفاءة الذات القرائية حيث بلغ معامل الارتباط ٠,٨٠٧ وهو معامل ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ وتعد العلاقة بين المتغيرين طردية وقوية وهذا يدل على أن الاستيعاب القرائي يرتفع كلما ارتفع مستوى كفاءة الذات القرائية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من العلوان والمحاسنة (٢٠١١) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الكفاءة الذاتية في القراءة واستخدام استراتيجيات القراءة، ودراسة الزهراني (٢٠١٩) التي كشفت عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الكفاءة الذاتية في القراءة واستخدام استراتيجيات القراءة.

ويمكن تفسير النتيجة السابقة نظرا للدور الكبير لمستوى كفاءة الذات القرائية في تحسين مستوى الاستيعاب حيث إنها تزود المتعلم بقدرات معرفية ونفسية تمكنه من الاستيعاب والتغلب على أي صعوبات تواجهه حيث يرتبط مفهوم كفاءة الذات القرائية بالنجاح في القراءة وطريقة مواجهة الصعوبات القرائية وبالتالي فهي تؤثر إيجابا على قدرة المتعلم وطريقة أدائه المهمات القرائية (Akhtar,2008) فارتفاع مستوى كفاءة الذات القرائية يجعل المتعلمين يتغلبون على الصعوبات المتعلقة المحتوى القرائي وتؤدي إلى ضبط سلوكهم القرائي (wang & pape,2004)، وبناء على ما

سبق فإن تنمية الكفاءة الذاتية القرائية لدى الطالب ترفع من مستوى أدائهم القرائي وتزيد من دافعيتهم وجهدهم القرائي.

توصيات البحث

في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج يوصي الباحث بما يلي:

- تدريب المتعلمين على توظيف مدخل القراءة الإستراتيجية.
- توعية معلمي اللغة العربية بأهمية مفهوم كفاءة الذات القرائية وتأثيره في مهارات الاستيعاب القرائي.
- أهمية قياس مستوى كفاءة الذات القرائية لدى الطلاب وعدم الاقتصار فقط على قياس مستوى الاستيعاب.

مقترحات البحث

في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج يقترح الباحث إجراء الدراسات التالية:

- دراسة عن العوامل المؤثرة في مستوى كفاءة الذات القرائية لدى الطلاب في المرحلة الثانوية.
- دراسة لبناء مصفوفة من استراتيجيات القراءة لجميع مراحل التعليم بما يتناسب وخصائص الطلبة في كل مرحلة.
- دراسة تحليلية لمناهج اللغة العربية في ضوء استراتيجيات القراءة اللازمة للطلاب.

المراجع

المراجع العربية:

أحمد، رقية ومحمود، شيماء (٢٠١٩). فاعلية استراتيجية إلماعات السياق في تنمية مهارات القراءة السريعة وكفاءة الذات القرائية لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية. *مجلة كلية التربية ببنها*، ٤٢، ٤٥٠-٤٩٣.

التل، شادية ومقدادي، محمد (١٩٩١). أثر القدرة القرائية وطريقة عرض النصوص في الاستيعاب. *أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية*، ٧ (٤)، ٥٧-٨٨.

الحداد، عبدالكريم سليم (٢٠١٣). فاعلية استخدام مدخل الإستراتيجيات الكلية في تدريس القراءة في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف التاسع الأساسي. *دراسات العلوم التربوية*، ٤٠ (١)، ١-١٩.

خضير، رائد ومقابلة، نصر ونصر، حمدان والخوالدة، محمد (٢٠١٢). درجة ممارسة طلبة جامعة اليرموك للقراءة الإستراتيجية وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٠ (٢)، ٦٧١ –٧٠٤.

خليف، سامية سامي (٢٠٢٠). برنامج قائم على مدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية لتنمية مهارات القراءة الإبداعية وكفاءة الذات القرائية لدى طالبات المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية*، ٣١ (١٢٤) -٣٩٦.

الزغول، عماد عبد الرحيم (٢٠٠٩). *نظريات التعلم*. (ط.٣) القاهرة: دار الشروق.

زهران، نورا أمين (٢٠١٨). تدريس النصوص الأدبية في ضوء مدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية لتنمية مهارات تحليلها ونقدها والكفاءة الذاتية في قراءتها لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة القراءة والمعرفة*، ١٩٦، ٨٨-١٠٩.

الزهراني، مرضي غرم الله. (٢٠١٩). الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها باستخدام استراتيجيات القراءة لدى طلاب وطالبات الصف الثالث بمنطقة مكة المكرمة. *مجلة جامعة الباحة للعلوم الإنسانية*، ١٧ (٣)، ٣١٠-٣٥٠.

سعودى، علاء الدين (٢٠٠٩، سبتمبر). *استخدام مدخل القراءة الإستراتيجية في تنمية الفهم الناقد والوعي بمهاراته لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية*. بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الحادي والعشرون – تطوير المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصرة، القاهرة.

عبدالباري، ماهر (٢٠١٠). *سيكلوجية القراءة وتطبيقاتها التربوية*. (ط.٢) عمان: دار المسيرة.

الغصن، إقبال صالح (٢٠٢٠). فاعلية برنامج قائم على الأنشطة اللغوية في تنمية مهارات القراءة الناقدة وبعض عادات العقل لدى الطالبات المعلمات في كلية التربية في جامعة الأميرة نوره. *مجلة الفتح*، ٨٤، ٣٤٠-٣٧٠.

الشملي، نعيمة حميد (٢٠٢٠). برنامج مقترح قائم على التعلم النشط لتنمية مهارات القراءة الناقدة والكفاءة الذاتية القرائية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ٢١ (١٠)، ٦٠٦ – ٦٤٤.

عبدالخالق، مختار (٢٠٠٦). *فعالية برنامج مقترح لتطوير تدريس القراءة في ضوء قضايا العولمة في تنمية مهارات القراءة والوعي بتلك القضايا لدى طالب الصف الأول الثانوي*. (رسالة دكتوراه غير منشورة) جامعة المنيا، مصر.

عبدالعظيم، ريم (٢٠١٢). استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيا لتنمية مهارات الفهم القرائي ورفع كفاءة الذات القرائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي مختلفي أسلوب التعلم. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، ١٨٤، ١٦٤-١٩٤.

عطية، جمال سليمان (٢٠١١). برنامج قائم على مدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية للنصوص الأدبية لتنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *دراسات في المناهج وطرق التدريس* ١٧٢، ٥٩-٨٦.

العلوان، أحمد والمحاسنة، رنده (٢٠١١). الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها باستخدام استراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ٧ (٤)، ٣٩٩-٤١٧

العليمات، ميسون أحمد (٢٠١٨). أثر استراتيجية التعليم التشاركي في تحسين الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة المفرق. *مجلة كلية التربية*، ٣٤ (٤)، ١٤٦- ١٧٩.

عمرو، مشنى، وميادة، الناطور، (٢٠٠٦). أثر تنشيط المعرفة السابقة على الاستيعاب القرائي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدينة عمان، *مجلة دراسات العلوم التربوية*، ٢٣ (١)، ١٠٢-٨٦.

عيسى، محمد أحمد (٢٠١٣). استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة الثانوية. *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، ١١٣، ١٥٢-١٩٦.

محمد، سلوى حسن (٢٠١٦). أثر استراتيجية تآلف الأشتات في تنمية مهارات القراءة الإبداعية وفاعلية الذات القرائية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة القراءة والمعرفة*، ١٣، ٥١٢- ٥٢٢.

مرسي، عمرو مختار (٢٠١٨). برنامج قائم على مدخل القراءة الإستراتيجية لتنمية مهارات فهم المقروء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها. *بحوث في تدريس اللغات*، ٢ (٣)، ٢١-٥١.

مصطفى، هدى (٢٠٠٨). استخدام ملفات الإنجاز في تنمية الكفاءة القرائية لدى طالب الجامعة وأثره على الأداء اللغوي ومفهوم الذات القرائية لديهم. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس، جملة كلية التربية، جامعة المنيا*، ٢٠ (٣)، ١- ٨٦.

نصر، حمدان علي والصمادي، عقلة محمود (١٩٩٦). مدى وعي طلاب المرحلة الثانوية في الأردن بالعمليات الذهنية المصاحبة لاستراتيجيات القراءة لأغراض الاستيعاب. *مجلة مستقبل التربية العربية*، ٦ (٢)، ١١٥-١٤٩.

الهلسة، رفيف (٢٠٠٤). أثر القراءة الإستراتيجية في الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد لدى طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي في محافظة الكرك. (أطروحة دكتوراه غير منشورة) جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

الهياجنة، صوفيا فيصل، والتل، شادية أحمد (٢٠١٧). فاعلية استراتيجيتي-التساؤل الذاتي وتنال القمر- في تنمية الاستيعاب القرائي وما وراء الاستيعاب القرائي. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٥ (٤)، ٤٤٦ - ٤٧١.

يعقوب، نافذ نايف (٢٠١٢). الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بدافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كليات جامعة الملك خالد في بيشة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، الجامعة الإسلامية في غزة*، ١٣ (٣)، ٧١-٩٨.

ترجمة المراجع العربية:

Abdel Azim, Reem (2012). A proposed strategy based on self-organized learning to develop reading comprehension skills and raise reading self-efficacy among first-year secondary students of different learning style. *Journal of Studies in Curricula and Teaching Methods*, 184, 164-194.] in Arabic [

Abdel Bari, Maher (2010). The psychology of reading and its educational applications. (I.2) Amman: Al-Masirah Publication.] in Arabic [

Abdel Khaleq, Mukhtar (2006). *The effectiveness of a proposed program to develop reading teaching in the light of globalization issues in developing reading skills and awareness of those issues among first-year secondary students*. (Unpublished doctoral thesis) Minia University, Egypt.] in Arabic [

Ahmed, Ruqayya and Mahmoud, Shaima (2019). The effectiveness of a contextualization strategy in developing speed-reading skills and reading self-efficacy among students of the Arabic Language Division at the College of Education. *Journal of the Faculty of Education*, Benha, 42, 450-493.] in Arabic [

Alolaimat, Maysoon Ahmed (2018). The effect of the participatory education strategy on improving the reading comprehension of the ninth grade students in Al-Mafraq Governorate. *Journal of the College of Education*, 34 (4) , 146-179.] in Arabic [

Amr, Muthana, and Mayada, Al-Natour, (2006). The effect of activating prior knowledge on the reading comprehension of a sample of students with learning difficulties in the city of Amman, *Journal of Educational Sciences Studies*, 23 (1) , 102-86.] in Arabic [

Al-Ghosn, Iqbal Saleh (2020). The effectiveness of a program based on language activities in developing critical reading skills and some habits of mind among female student teachers at the College of Education at Princess Nourah University. *Al-Fath Journal*, 84, 340-370.] in Arabic [

Al-Haddad, Abdel Karim Selim (2013). The effectiveness of using the holistic strategies approach in teaching reading in improving the reading comprehension skills of the ninth grade students. *Studies of Educational Sciences*, 40 (1) , 1-19.] in Arabic [

Al-Hallasa, Rafif (2004). *The effect of strategic reading on reading comprehension and critical thinking among first-grade literary secondary students in Al-Karck Governorate*. (Unpublished doctoral thesis) Amman Arab University, Jordan.] in Arabic [

Al-Hayajneh, Sophia Faisal, and Al-Tal, Shadia Ahmed (2017). The effectiveness of self-questioning and Tanal Alqamar strategies in developing reading comprehension and beyond reading comprehension. *Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies*, 25 (4) , 446-471.] in Arabic [

Al-Shamli, Naima Hamid (2020). A proposed program based on active learning to develop critical reading skills and reading self-efficacy among tenth grade female students. *Journal of Scientific Research in Education*, 21 (10) , 606-644.] in Arabic [

Al-Tall, Shadia and Miqdadi, Muhammad (1991). The effect of reading ability and the way texts are presented on comprehension. *Yarmouk Research, Human Sciences Series*, 7 (4) , 57-88.] in Arabic [

Al-Zahrani, Morrzy Gormallah. (2019). Self-efficacy in reading and its relationship to using reading strategies among third-grade students in the Makkah region. *Al Baha University Journal of Human Sciences*, 17 (3) , 310-350.] in Arabic [

Attiah, Jamal Suleiman (2011). A program based on the collaborative strategic reading approach to literary texts to develop the literary appreciation skills of secondary school students. *Studies in Curriculum and Teaching Methods* 172, 59-86.] in Arabic [

Alwan, Ahmed and Mahasna, Randa (2011). Self-efficacy in reading and its relationship to using reading strategies among a sample of Hashemite University students. *The Jordanian Journal of Educational Sciences*, 7 (4) , 399-417.] in Arabic [

Issa, Mohamed Ahmed (2013). A proposed strategy based on the collaborative strategic reading approach to develop critical reading skills for secondary school students. *Studies in Curricula and Teaching Methods*, 113, 152-196.] in Arabic [

Khalif, Samia Sami (2020). A program based on the collaborative strategic reading approach to develop creative reading skills and reading self-efficacy among secondary school students. *Journal of the College of Education*, 31 (124) -396.] in Arabic [

Khudair, Raid and Moqabalh, Nasr and Nasr, Hamdan and Khawaldeh, Muhammad (2012). The degree to which Yarmouk University students practice strategic reading and its relationship to some variables. *Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies*, 20 (2) , 671-704.] in Arabic [

Mohammed, Salwa Hassan (2016). The effect of the scattering strategy on developing creative reading skills and reading self-efficacy among preparatory stage students. *Reading and Knowledge Journal*, 13, 512-522.] in Arabic [

Morsi, Amr Mokhtar (2018). A program based on the strategic reading approach to develop reading comprehension skills among non-native speakers of Arabic. *Research in Language Teaching*, 2 (3) , 21-51.] in Arabic [

Mustafa, Hoda (2008). The use of achievement files in developing the reading competence of university students and its impact on linguistic performance and their reading self-concept. Journal of Research in Education and Psychology, Faculty of Education, Minia University, 20 (3) , 1-86.] in Arabic [

Nasr, Hamdan Ali and Smadi, Oqla Mahmoud (1996). The extent of awareness of secondary school students in Jordan with the mental processes associated with reading strategies for comprehension purposes. *Journal of the Future of Arab Education*, 6 (2) , 115-149.] in Arabic [

Saudi, Aladdin (2009, September). *Using the strategic reading approach in developing critical understanding and awareness of its skills among middle school students*. Research presented to the Twenty-first Scientific Conference - Curriculum Development between Authenticity and Modernity, Cairo.] in Arabic [

Yacoub, Nafez Nayef (2012). Perceived self-efficacy and its relationship to achievement motivation and academic achievement among students of faculties of King Khalid University in Bisha, Saudi Arabia. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, The Islamic University of Gaza, 13 (3) , 71-98.] in Arabic [

Zaghoul, Imad Abdel Rahim (2009). *Learning theories*. (C.3) , Cairo: Al-Shorouk Publication.] in Arabic [

Zahran, Nora Amin (2018). Teaching literary texts in the light of the cooperative strategic reading approach to develop their analysis and criticism skills and self-efficacy in reading them among secondary school students. *Reading and Knowledge Journal*, 196, 88-109.] in Arabic [

المراجع الأجنبية:

Akhtar, M. (2008). What is Self-Efficacy? Bandore's 4 Source of Efficacy Beliefs. Retrieved at: http://positivepsychologyorg: uk

American Academic Support Center (2004). *Comprehension Levels*. Available on: http//: www. Academic-Comprehension reading-teaching.

Atwell, N. (2005). *Strategies Reading, New York, New York Department of Education* Available on: https://www. schools. nyc. gov/learning/subjects/english-language-arts

Bimmel, P., & Schooten, E. (2004). The relationship between strategic reading activities and reading comprehension. *L1-Educational studies in Language and Literature*, 4 (1) , 85-102.

Barnes, M. (2010). *The influences of self-Efficiency on reading Achievement of general Educational Development and high School Graduated Enrolled in developmental reading skills courses in an urban community college system*. unpublished Dissertations University of Northern Illinois.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. WH Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.

Bumann, J. & Johnson. D. (1984). *Reading instruction and the beginning teachers: A practical Guide. Minnesota:* Burgess Publishing Company.

Caverly, T. Nicholson, K. & Radcliffe,L. (2014). The Effectiveness of Strategic Reading Instruction for College Developmental Readers. *Journal of College Reading and Learning*. 35 (1) 108-144.

Chapman, J. Tunmer, W. (1995). Development of young children's Reading Self-Concept: An Examination. *British Journal of Educational psychology*. 87 (1) 154-167.

Fizgerald, J. (1983). Helping readers gain self-control over reading comprehension. *The reading Teachers*, 37 (2) , 249-253.

Guthrie, J. T., Wigfield, A., & Perencevich, K. C. (Eds.). (2004). *Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction.* Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Irvin, J. L., Buehl, D. R., & Klemp, R. M. (2003). Reading and the high school student. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Kim Ae, (2002). *Effects of computer -assisted collaborative strategic reading on reading comprehension for high -school students with learning disabilities*. unpublished Dissertation University of Texas at Austin.

Lakshmi, B. Rao, B. (2000). *Reading Comprehension*. New Delhi: Discovery Publishing House.

Lee, Y. S., & Jonson-Reid, M. (2016). The role of self-efficacy in reading achievement of young children in urban schools. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 33 (1) , 79-89.

Liang, L. & Dole, J. (2011). Help with teaching reading comprehension: instructional framework. *International Reading Association*, 2 (4) , 42-53.

Mabekoje, S. (2008). Self-efficacy, emotional stability and mental health as predictors of risk-taking behavior among university undergraduates. *IFE Psychology,* 15 (1) ,173 – 192.

Mokhtari, K. Reichard, C. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94 (2) , 249-259.

Mayor, J. Suengas, A. & Gonzalez, J. (1995). *Strategies metacognitive*. Madrid: Síntesis.

Moore, L. D, zabrucky K. M. & Commanded, O. (1997). Validation of the metacomprehension scale. *Contemporary Educational Psychology*, 22 (1) , 457-471.

Muhtar, S. (2006). The effects of metacognitive strategy training on reading performance. Unpublished Master's Thesis. Ankara University.

Nasseri, M. & Zaferanieh, E. (2012). The Relationship Between Reading Self-efficacy Beliefs, Reading Strategy Use and Reading Comprehension Level Of Iranian EFL Learners. *World Journal of Education* 2 (2) , 110-161.

Nevill, M. (2008). *The Impact of Reading self- Efficacy and the regulation of cognition in the reading Achievement of on intermediate Elementary Sample* Unpublished Doctoral Dissertation, Indiana University.

Ozkan, G. M., & Adiguzel, O. C. (2011). University French preparatory class students' opinions on reading comprehension strategies use. *Journal of Cukurova University Institute of Social Sciences*, 2 (20) , 95-110.

Paris, S. G., Wasik, B. A., & Turner, J. C. (1991). The Development of Strategies of Readers. In R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.) , Handbook of Reading Research.

Pressley, M. (2000). What Should Comprehension Instruction Be the Instruction of? In: M. Kamil, P. Mosenthal, P. Pearson, & R. Barr (Eds.) , Handbook of Reading Research,3.545-561.

Rider, N. & Colmar, S. (2005). *Reading achievement and reading self- concept in year three students*. Available on: http:// www. aare. edu. au

Robert, K. (1984). *Teaching Reading in High School Improving Reading in the Content Areas 4th Edition*. New York: Harper and Row Publisher.

Roshandel, J Ghonsooly, B. & Ghanizadeh, A. (2018). L2 Motivational Self-System and Self-Efficacy: A Quantitative Survey-Based Study. *International Journal of Instruction*, 11 (1) ,329-344

Schmitt, M. & Sham S. (2009). The development nature of metacognition and the relationship between knowledge and control over time. *Journal of Research in Reading*, 32, (2) , 254-271.

Stevenson, M., Schoonen, R. & Glopper, K. (2007). Inhibition or compensation? A multidimensional comparison of reading processes in Dutch and English. *Language Learning*, 57 (1) , 115–154.

Strickland, D. & Alverman, E. (2004). *Bridging the Lieracy Achievement Gap, Grades 4-12*. New York: Teachers College Columbia University.

Snow, C. Burns, M. & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.

Vaughn, S. Klingner, J, Bryant, D. Collaborative Strategic Reading as a Means to Enhance Peer-Mediated Instruction for Reading Comprehension and Content-Area Learning. *Remedial and Special Education*.22 (2) ,66-74.

Vaughn, S. Klingner, J. Swanson, E. Boardman, A. Robert, G. Mohammed, S. & Steelman, S. (2011). Efficacy of Collaborative Strategic Reading With Middle School Students. *American Educational Research Journal*.48 (4) ,938-964.

Wang, C & Pape, S. (2004). Self-Efficacy Beliefs and Self-Regulated Learning Strategies in Learning English as a Second Language: Four Case Studies. *The CATESOL Journal* 16 (2) , 103-129.

Wong, M. (2005). Language Learning Strategies and Language Self-Efficacy. *Regional Language Centre Journal*, 36 (3) , 245-269.

Yang, P. & Wang, A. (2015). Investigation the Relationship among Language Learning Strategies, English Self-Efficacy, and Explicit Strategy Instructions. *Taiwan Journal of TESOL*, 12 (1) , 35-62

Zainol, A. & Riswanto ,S. (2012). Collaborative Strategies Reading within cognitive and metacognitive strategies perspective. *International Journal of Humanities and social science*, 2 (3) , 192-198.

درجة وعي أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز بقيمة الوسطية وسبل تعزيزها

Awareness level of faculty members at King Abdulaziz University of the value of moderation and ways to enhance it

إعداد

أ. د. محمد بن شحات خطيب

أستاذ أصول التربية

Dr. Mohammed Shahat khateeb
Professor of Education Foundations

د. عبد الله بن عطية الله الأحمدي

أستاذ أصول التربية المشارك

Dr. Abdullah Attiyat Allah Al Ahmadi
Associate Professor of Education Foundations

د. طالب بن صالح العطاس

أستاذ أصول التربية المشارك

Dr. Taleb Saleh ALattas
Associate Professor of Education Foundations

بجامعة الملك عبد العزيز

At King Abdul-Aziz University

DOI: 10.36046/2162-000-013-014

يعرب المؤلفون عن تقديرهم لوكالة البحث والابتكار، وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية لتمويل هذا العمل البحثي من خلال رقم المشروع (IFPAS-032-324-2020)" وجامعة الملك عبد العزيز، DSR، جدة، المملكة العربية السعودية.

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة الوعي (المعرفي والسلوكي) لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز بقيمة الوسطية، واتجاهاتهم نحو سبل تعزيز وعيهم بقيمة الوسطية، وذلك حسب متغيرات: الجنس، والتخصص، والمنصب الإداري، والدرجة العلمية، وسنوات الخبرة. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي من خلال استبانة تم تطبيقها على (٤٠٥) عضو هيئة تدريس بجامعة الملك عبد العزيز. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة وعي أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز بقيمة الوسطية يتراوح من المستوى المتوسط في المحور الثاني بنسبة (٧٦٪) إلى المستوى الكبير في المحور الأول بنسبة (٩٣٪)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على إجمالي الاستبانة بحسب متغيري التخصص والمنصب الإداري، مع وجود فروق دالة إحصائياً حسب متغيرات الجنس والدرجة العلمية وسنوات الخبرة في اتجاه كل من أعضاء هيئة التدريس الذكور، ومن هم على درجة أستاذ، ومن لديهم عشر سنوات خبرة فأكثر.

الكلمات المفتاحية: الوعي المعرفي، الوعي السلوكي، اتجاهات، أعضاء هيئة التدريس، قيمة الوسطية.

Abstract

This study aimed to reveal the awareness level (cognitive and behavioral) of faculty members at King Abdulaziz University about the value of moderation, and their attitudes towards ways to enhance their awareness of the value of moderation, according to the variables: gender, specialization, administrative position, academic degree, and years of experience. The study relied on the descriptive method through a questionnaire applied to (405) of faculty members at King Abdulaziz University. The study concluded that the awareness level of faculty members at King Abdulaziz University about the value of moderation ranges from the moderate level in the 2nd section (76%) to the great level in the 1st section (93%). The results showed that there were no statistically significant differences between the responses averages of the study sample to the total questionnaire according to the variables of: specialization and administrative position, but there were statistically significant differences according to the variables of: gender, academic degree, and years of experience in the direction of each of the male faculty members, those with the rank of professor, and those with ten years of experience or more.

Keywords: cognitive awareness, behavioral awareness, attitudes, faculty members, the value of moderation.

المقدمة

تعد الوسطية من أبرز السمات التي ميز الله تعالى بها أمة الإسلام التي اختارها – عز وجل – من بين الأمم للتفرد بهذا الفضل الإلهي، فقال سبحانه: ﴿وَكَذَٰلِكَ جَعَلۡنَٰكُمۡ أُمَّةٗ وَسَطٗا لِّتَكُونُواْ شُهَدَآءَ عَلَى ٱلنَّاسِ وَيَكُونَ ٱلرَّسُولُ عَلَيۡكُمۡ شَهِيدٗاۗ﴾ (سورة البقرة، الآية: ١٤٣). فالإسلام وحده – دون غيره من الملل – يتصف بمبدأ الوسطية التي تحفظ الحقوق والواجبات، وتقيم الضرورات والكليات، وتبني الشخصية المسلمة العابدة المتزنة المعتدلة في كل المجالات؛ العقدية، والتعبدية، والخلقية، والاجتماعية، والاقتصادية، ومختلف المجالات الفكرية والحياتية. فلا يضيع مع انتهاج الوسطية حق، ولا يجتمع معها النقيضان؛ فلا غلو أو تطرف أو تشدد أو إفراط، ولا تفريط أو تسيب أو تقصير وإضاعة، "فالوسطية الإسلامية لا تهدف إلى الجمع بين المتضادين أو المتعارضين، أو التوسط بين النقيضين، أو إرضاء الطرفين واتخاذ موقف محايد، وإنما الوسطية الإسلامية هو الوصول إلى الحق" (أبو جبر، ٢٠١٤، ص٢).

فالوسطية منهج رباني منسجم مع الفطرة الإيمانية التي خلق الله الإنسان عليها، قال تعالى: ﴿فَأَقِمۡ وَجۡهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفٗاۚ فِطۡرَتَ ٱللَّهِ ٱلَّتِي فَطَرَ ٱلنَّاسَ عَلَيۡهَاۚ لَا تَبۡدِيلَ لِخَلۡقِ ٱللَّهِۚ ذَٰلِكَ ٱلدِّينُ ٱلۡقَيِّمُ وَلَٰكِنَّ أَكۡثَرَ ٱلنَّاسِ لَا يَعۡلَمُونَ﴾ (سورة الروم، الآية:٣٠)، وقد تجسدت هذه الوسطية – كأفضل نموذج لها – في حياة النبي صلى الله عليه وسلم، وفي أصحابه الكرام رضوان الله تعالى عليهم عقيدة وتشريعاً وعبادة وسلوكاً؛ وذلك حيث الفهم الصحيح والعلم الراسخ الذي يوازن بين الدين والدنيا، وبين المثالية والواقعية، وبين الروحانية والمادة، ومن ثم فإن الخير كل الخير في الالتزام بالوسطية التي جاء بها الإسلام وطبقها خير البرية ومن سنَّ سنته إلى يوم الدين.

إلا أن المتأمل لأحوال أمة الإسلام يرى ابتعاد شرائح كبيرة من المسلمين – وغيرهم – عن منهج الوسطية في كثير إن لم يكن في جميع المجالات الحياتية؛ مما أدى إلى انتشار السلوكيات الخاطئة والمشوهة، والتهاون بالقيم والمثل الإنسانية، وتنامي ظاهرة الغلو والتطرف والتعصب والإرهاب، ووجود كثير من الانحرافات التي تهدد سلامة الأفراد وأمن المجتمعات. ولا شك أن مثل هذا العدول عن وسطية الإسلام يجلب على الأمة الكثير من البلايا والشدائد والنكبات. وفي خضم مثل هذه التحديات والمشكلات، كان لا بد من وجود دور للتربية في تقديم الحلول

العلاجية والوقائية للحفاظ على النشء والشباب واستقرار المجتمعات. ويعد التعليم بمؤسساته وعناصر منظومته أهم مقومات التربية – على الإطلاق – في ترسيخ مبادئ وقيم الدين، وفي تطبيق فلسفة المجتمع وسياساته. وتمثل الجامعة – بالتأكيد – قمة المؤسسات التعليمية التي يُناط بها تحقيق أهداف التربية، والتي من ضمنها إبراز الصورة الحقيقية المشرقة للإسلام، وتوعية المسلم بأسس الوسطية وكيفية تحقيقها.

ولهذا، تعددت وتنوعت الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين عناصر منظومة التعليم الجامعي والوسطية؛ فأوضح المنتدى العلمي للوسطية (٢٠٠٦) أهمية تدريس ثقافة الوسطية والاعتدال في الجامعات، وتطوير مناهج التدريس بما يعزز تنشئة الجيل على استيعاب الإسلام بشموليته ووسطيته وتكامل جوانبه المختلفة. كما أشار مؤتمر دور الجامعات العربية في تعزيز مبدأ الوسطية بين الشباب العربي (٢٠١١) إلى شيء من النقص أو الخلل في الالتزام بالوسطية والاعتدال، ودعا إلى تعزيز هذا المبدأ السامي والقيمة الإنسانية المهمة التي ينبغي على التعليم إبرازها وتوظيفها والتركيز عليها.

وهدفت دراسة **البشري (٢٠١١)** إلى إبراز مفهوم الوسطية بطريقة عملية، وبيان الدور المهم للجامعة في تعميق المفاهيم الإسلامية والقيم الصحيحة، والوقوف على سمات الطالب الجامعي وكيفية التعامل معها. وكان من استخلاصات الدراسة أن الوسطية مفهوم شامل لحياة المسلم في كافة الركائز، وأن الخروج عن مبدأ الوسطية خروج عن مبدأ الإسلام بسماحته وصفائه وسموه، وأن للتربية دوراً مهماً في تعميق وتعزيز الوسطية والاعتدال لدى طلاب الجامعة.

واستهدفت دراسة **أبو عراد (٢٠١١)** التعرف على المقصود بالوسطية ومضامينها التربوية في الإسلام ودور الجامعة في تحقيق تلك المضامين. وأوضحت الدراسة أن للوسطية في الإسلام مضامين ودلائل عدة، منها أن الإسلام وسط في نظرته لمعنى الألوهية وحقيقتها، وفي نظرته للأنبياء والرسل عليهم الصلاة والسلام، وفي الجوانب الفكرية والتعبدية والتشريعية والدعوية والأخلاقية والاقتصادية، وفي نظرته للطبيعة البشرية. وقد أوصت الدراسة بضرورة اهتمام الجامعة عبر مختلف قنواتها العلمية والبحثية والخدمية بنشر ثقافة الوسطية عند منسوبيها من الأساتذة والطلاب ليكونوا أكثر وعياً بمخاطر وسلبيات التشدد والغلو، إضافة إلى عقد الندوات والمؤتمرات واللقاءات المعنية بمناقشة قضايا الوسطية في الوسط الجامعي.

وبسؤال طلبة الجامعات السعودية عن أسباب ابتعاد الشباب الجامعي عن منهج الوسطية، أوضحت دراسة **فاضل (٢٠١١)** أن أكثر هذه الأسباب تتمثل بالترتيب في: المعاناة الاقتصادية وظروف الفقر والجهل وقلة فرص العمل المناسبة للخرجين، والافتقار إلى البيئة التربوية والاجتماعية المشجعة على الحوار والنقاش وممارسة حرية الفكر، وابتعاد الدول عن تطبيق أحكام الشريعة الإسلامية في شؤون الحياة العامة، والإحباط في تحقيق بعض الأهداف والرغبات لدى الشباب، والفشل في الوصول إلى المكانة المنشودة، وقصور المناهج الدراسية في تعزيز قيم الوسطية.

وهدفت دراسة **محمد (٢٠١١)** إلى اختبار فاعلية برنامج مقترح لتعزيز مبدأ الوسطية في تفعيل مشاركات الطالبات في الأنشطة الطلابية من خلال محاولة التقليل من حدة التمسك بالعوامل الثقافية التي تؤثر بدورها على مشاركتهن في الأنشطة الطلابية. وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج المقترح في تفعيل مشاركات الطالبات في الأنشطة الطلابية.

كما هدفت دراسة **هواري، وناصر (٢٠١١)** إلى التعرف على دور الجامعات في تعزيز مبدأ الوسطية والأمن الفكري للطلاب من خلال توظيف دور الأستاذ الجامعي، وتنفيذ الأساليب التربوية، والعلاقة بالمجتمع المحلي. وأوضحت استجابات القيادات الأكاديمية الحاجة إلى تعزيز مبدأ الوسطية والأمن الفكري للطلاب بدرجة كبيرة، وأن إلمام العينة بالأساليب والإجراءات المتبعة في تعزيز مبدأ الوسطية والأمن الفكري يتراوح بين الدرجة المتوسطة والكبيرة جداً. وأوصت الدراسة بضرورة إدراج مادة بمسمى الأمن الفكري في كليات الجامعات وتخطيط برامج التوجيه والإرشاد للطلاب.

وهدفت دراسة **الشمري (٢٠١٨)** إلى التعرف على دور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز قيم الوسطية لدى طلبة جامعة حفر الباطن بالسعودية. وقد أظهرت استجابات الطلبة أن أعضاء هيئة التدريس بالجامعة يقومون بدور كبير في تعزيز قيم الوسطية لديهم، وأوصت الدراسة بضرورة اهتمام عضو هيئة التدريس بالجانب الشخصي والثقافي وتحفيزهم على تعزيز قيم الوسطية لدى طلبتهم.

كما سعت دراسة **الزهراني وغندورة (٢٠١٨)** إلى التعرف على سمات عضوات هيئة التدريس في جامعة أم القرى من وجهة نظر طالباتها. وكشفت استجابات الطالبات أن سمات

عضوات هيئة التدريس الشخصية والاجتماعية والمهنية كانت متوسطة، وأوصت الدراسة بضرورة اهتمام عضوات هيئة التدريس بإقامة أنشطة ودورات تسهم في تعزيز الوسطية لدى طالباتهن.

واستهدفت دراسة **إبراهيم (٢٠١٩)** التعرف على تأثير التعليم الجامعي في الحد من مظاهر الانحراف الفكري المجتمعي في ضوء أدبيات التربية، ووضع تصور مقترح لتفعيل دور الجامعة في مواجهة هذه المظاهر في ضوء متطلبات تحقيق الأمن الفكري في الشريعة الإسلامية. وأوصت الدراسة بضرورة توفير بيئة جامعية أكثر أمناً، وبناء منظومة جامعية متكاملة لتطوير مفاهيم الأمن الفكري، ونشر العلم الشرعي بين طلاب الجامعة لحمايتهم من الأفكار الفاسدة والمنحرفة.

وإضافة إلى هذه الدراسات السابقة، أوصى كل من المؤتمر الدولي للجامعات الإسلامية وتعزيز الفكر الوسطي الذي نظمته رابطة العالم الإسلامي بالتعاون مع الجامعة الأزهرية الإندونيسية في جاكرتا عام ٢٠١٧م، والوثائق الصادرة عن المركز العالمي لمكافحة التطرف "اعتدال" والذي دشنه خادم الحرمين الشريفين الملك سلمان بن عبد العزيز في الرياض بحضور قادة ٥٥ دولة عربية وإسلامية، بضرورة ترسيخ الجامعات لقيم الوسطية والاعتدال والتسامح، كما أنها مطالبة بوقاية الفكر من الانحراف، وإظهار سماحة الإسلام وقيمه الوسطية (العيسي، ٢٠١٧).

وتأسيساً على ما توصلت إليه أدبيات البحث من نتائج وتوصيات تدعم فكرة الدراسة، فإن الملاحظ أيضاً من تلك الأدبيات التركيز على غالبية عناصر منظومة التعليم الجامعي، من أهداف ومناهج وأنشطة، أو أدوار لأعضاء هيئة التدريس نحو طلابهم، إلا أن الباحثين لم يجد – حسب حدود علمه دراسة تناولت وعي عضو هيئة التدريس نفسه بالوسطية. وإذا كان تحقيق الجامعة لأهدافها السامية، أو تبوأ مكانتها المفترضة في المجتمع يتوقف على مقدار ما تحتضنه من موارد بشرية وعقول تدريسية متطورة ومتميزة، كانت هذه الدراسة التي تسعى للكشف عن وعي أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز بقيمة الوسطية، وسبل تعزيز ذلك من وجهة نظرهم.

مشكلة الدراسة:

تأسيساً على ما انتهت إليه مقدمة الدراسة، يمكن تحديد مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما درجة إدراك أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز لقيمة الوسطية؟

٢. ما درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز لقيمة الوسطية؟

٣. ما درجة تبني أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز لسبل تعزيز وعيهم بقيمة الوسطية؟

٤. هل توجد فروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز نحو وعيهم بقيمة الوسطية وسبل تعزيز ذلك حسب متغيرات: الجنس، والتخصص، والمنصب الإداري، والدرجة العلمية، وسنوات الخبرة؟

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى الكشف عن:

١. الوعي المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز بقيمة الوسطية.

٢. الوعي السلوكي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز بقيمة الوسطية.

٣. اتجاه أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز نحو سبل تعزيز وعيهم بقيمة الوسطية.

٤. الفروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز نحو وعيهم بقيمة الوسطية وسبل تعزيز ذلك حسب متغيرات: الجنس، والتخصص، والمنصب الإداري، والدرجة العلمية، وسنوات الخبرة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في:

الأهمية النظرية:

إثراء وتعزيز القيمة المضافة للمعرفة المرتبطة ببيان أهمية الوسطية كسمة رئيسة وضرورية في بناء شخصية المسلم القدوة ذي التأثير الإيجابي في المجتمع، ومواصلة ومواكبة الجهود المبذولة في مجال ترسيخ قيم الوسطية والاعتدال والتسامح، وتقديم رؤى متطورة للتعامل مع المظاهر السلوكية التي تتناقض مع الوسطية والاعتدال وقيمها، وتحفيز مؤسسات وجهات النشر والبحث العلمي بتبني

مشروعات تخدم تعزيز قيم الوسطية والاعتدال، وتشجيع المؤسسات الإعلامية ومراكز الإبداع الفني على تجسيد قيم الوسطية والاعتدال في أعمالهم الفنية.

الأهمية التطبيقية:

إفادة كل من المؤسسات الدينية، والتعليمية، والأمنية، والبحثية، والثقافية، والرياضية، وكل من يُعنى برفع مستوى صورة المملكة ذهنياً، في اقتراح آليات إجرائية تضع ما نصت عليه رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ في أول هدف لها "ضرورة ترسيخ قيم الوسطية والاعتدال والتسامح" موضع التطبيق.

مصطلحات الدراسة:

الوعي: تدور معاني الوعي في اللغة حول الإدراك والإحاطة والحفظ والفطنة والتقدير والفهم، وفي الاصطلاح يقصد به: محصلة معرفة وفهم الأفراد لمبادئ موضوع ما واتجاهاتهم نحوها، بما يجعل من هذا الموضوع سلوكاً يمارسه الفرد في المجتمع تجاه نفسه والآخرين (المطرفي، ٢٠١٨). وبناء على ذلك، فالوعي يتضمن ثلاثة مكونات أو جوانب، هي: المعرفة أو الإدراك، والاهتمام بالقيمة أو الاتجاه، والسلوك أو الممارسة والأداء.

وعلى هذا يمكن تعريف **الوعي المعرفي** بأنه: فهم وإدراك الفرد للمبادئ والقيم المتعلقة بالموضوعات والظواهر الحياتية المختلفة، والإحاطة بتطبيقاتها، ووضوح اتجاهاته نحوها.

وأما **الوعي السلوكي** فيمكن تعريفه بأنه: ممارسة الفرد للمعلومات والمفاهيم في واقعه ومجتمعه ومع الآخرين في سياق وعيه المعرفي والثقافي.

القيمة: يكاد تتفق كل المعاني اللغوية لمفهوم القيمة على معنى الثبات والاستقامة والاعتدال، ومنها لم يخرج تعريف القيم اصطلاحاً عن كونها: مقاييس أو معايير أو قواعد يتم الحكم من خلالها على الأفكار والأشخاص والأشياء والأعمال والموضوعات والمواقف الفردية والجماعية من حيث حسنها أو قبحها، والرغبة بها أو كراهيتها، وجودتها أو سوئها، أو أنها بين هاتين الحدين (كيتا، ٢٠١٧؛ والكاميري، ٢٠١٩).

الوسطية: تتعدد المعاني اللغوية للوسطية لتدل على: العدل، والخيرية، والتوسط بين الإفراط والتفريط، والأوسط والأعلى، وما بين الجيد والرديء، وما بين طرفي الشيء وحافتيه (القحطاني،

٢٠١٩). وعُرِّفت الوسطية اصطلاحاً بأنها: "الحد الذي يقوم على أساس الإنصاف والعدل والتسوية، بعيداً عن الغلو والتقصير، والإفراط والتفريط، مراعياً ظاهرة التوازن الدقيقة، ومبدأ القسمة الحقة، سالكاً الطريق القويم والمنهج المستقيم" (العجمي، ٢٠١٦م، ص١٥). كما عُرِّفت بأنها: التوسط بين طرفين متقابلين أو متضادين بحيث لا ينفرد أحدهما بالتأثير، ويطرد الطرف المقابل، ولا يأخذ أحد الطرفين أكثر من حقه، ويطغى على مقابله، ويجور عليه (أبو جبر، ٢٠١٤). وبناء على ما سبق، يمكن تعريف الوسطية إجرائياً بأنها: الالتزام بشرع الله وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم وهدي صحابته الكرام قولاً وفعلاً؛ فليست الوسطية سلوكيات حيادية بين الحق والباطل أو بين الفضيلة والرذيلة، ولكنها سلوكيات تتوازن بين الثبات على الأصول والمبادئ والغايات، والمرونة في الفروع والوسائل والجزئيات.

الإطار النظري للدراسة

ويتناول العناصر الآتية:

الوسطية في الإسلام:

وردت الوسطية في الشرع الحنيف في أكثر من آية قرآنية وحديث نبوي لتدل على معاني: العدل، والخيرية، والتوسط بين الإفراط والتفريط، والأوسط والأعلى، وما بين الجيد والرديء، وما بين طرفي الشيء وحافتيه. ومن ذلك قوله تعالى: ﴿وَكَذَٰلِكَ جَعَلۡنَٰكُمۡ أُمَّةٗ وَسَطٗا﴾ (سورة البقرة، الآية: ١٤٣)، ﴿حَٰفِظُواْ عَلَى ٱلصَّلَوَٰتِ وَٱلصَّلَوٰةِ ٱلۡوُسۡطَىٰ﴾ (سورة البقرة، الآية: ٢٣٨)، ﴿فَكَفَّٰرَتُهُۥٓ إِطۡعَامُ عَشَرَةِ مَسَٰكِينَ مِنۡ أَوۡسَطِ مَا تُطۡعِمُونَ أَهۡلِيكُمۡ﴾ (سورة المائدة، الآية: ٨٩)، ﴿فَوَسَطۡنَ بِهِۦ جَمۡعٗا﴾ (سورة العاديات، الآية: ٥). وفي صحيح البخاري، عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ رضى الله عنه قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صلى الله عليه وسلم: «إِنَّ فِي الْجَنَّةِ مِائَةَ دَرَجَةٍ أَعَدَّهَا اللَّهُ لِلْمُجَاهِدِينَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ، مَا بَيْنَ الدَّرَجَتَيْنِ كَمَا بَيْنَ السَّمَاءِ وَالأَرْضِ، فَإِذَا سَأَلْتُمُ اللَّهَ فَاسْأَلُوهُ الْفِرْدَوْسَ، فَإِنَّهُ أَوْسَطُ الْجَنَّةِ وَأَعْلَى الْجَنَّةِ، أُرَاهُ فَوْقَهُ عَرْشُ الرَّحْمَنِ، وَمِنْهُ تَفَجَّرُ أَنْهَارُ الْجَنَّةِ» (حديث رقم ٢٧٩٠).

وللوسطية في الإسلام صور ومظاهر عديدة ومتنوعة، منها: وسطية الإسلام في نظرته لحقيقة الألوهية فلا تعددية ولا عدمية بل إيمان بالله الواحد الأحد الذي ليس كمثله شيء، وفي نظرته

للأنبياء والرسل عليهم الصلاة والسلام بأنهم بشر اصطفاهم الله لتبليغ دينه، وفي نظرته للطبيعة البشرية التي تتباين حاجاتها وتختلف تبعاً لاختلاف الزمان والمكان والظروف والأحوال، وفي نظرته بين ابتغاء الآخرة وعدم التهاون في الحقوق والواجبات الدنيوية، وفي نظرته المتوازنة بين المسؤوليات الفردية والجماعية، وفي وسطيته في كافة الجوانب الدينية والحياتية؛ الفكرية والتعبدية والتشريعية والدعوية والأخلاقية والاقتصادية والسلوكية (أبو عراد، ٢٠١١).

ولما كانت الوسطية هي أبرز خصائص الإسلام؛ كونها السمة الجامعة لأمور الدنيا والآخرة، ودليل الإعجاز في هذا الدين، والقيمة الصالحة لكل زمان ومكان، والمبدأ الرباني الثابت الشامل المتكامل الموافق للفطرة الإنسانية والمراعي للمقاصد الإسلامية في الاعتقاد، وفي المنهج، وفي العبادات، وفي المعاملات، وفي كافة النظم (السديس، ١٤٣٨هـ)؛ فإنها لن تتحقق وتكتمل معالمها إلا بأمور أربعة، هي:

- معرفة طريقها، والعلم بها، واستبانتها بالدليل الشرعي الصحيح.
- العمل بها، والتزام تطبيقها ظاهراً وباطناً.
- الدعوة إليها، والتواصي بلزومها، ومدافعة ما يضعفها ويعيقها.
- الثبات عليها، والصبر على لزومها، ومدافعة ما يضادها، دون زيادة ولا نقصان (أبو جبر، ٢٠١٤).

وإذا كانت الوسطية تقوم على هذه الأمور، فإن نقيض ذلك هو ما يؤدي إلى غياب الوسطية أو إضعافها، ومن أبرز الموانع التي تحول دون الوسطية:

- **الجهل بالدين**: يقول ابن تيمية (١٩٩٥): "فصلاح بني آدم بالإيمان والعمل الصالح، ولا يخرجهم عن ذلك إلا شيئان، الأول: الجهل المضاد للعلم فيكونون ضلالاً، والثاني: اتباع الهوى والشهوة اللذين في النفس فيكونون غواةً مغضوباً عليهم" (١٥/ ٢٤٢)، وكما ورد عن عمر بن عبد العزيز رحمه الله: "من عبد الله بجهل، أفسد أكثر مما يصلح". (ابن تيمية، ١٩٩٥، ٢٥/ ٢٨١)

– **اتباع الهوى:** ومن أكثر صوره تقديم تحكيم العقول البشرية القاصرة على النصوص الشرعية القاطعة، قال تعالى: ﴿فَإِن لَّمْ يَسْتَجِيبُواْ لَكَ فَٱعْلَمْ أَنَّمَا يَتَّبِعُونَ أَهْوَآءَهُمْۚ وَمَنْ أَضَلُّ مِمَّنِ ٱتَّبَعَ هَوَىٰهُ بِغَيْرِ هُدًى مِّنَ ٱللَّهِۚ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يَهْدِى ٱلْقَوْمَ ٱلظَّٰلِمِينَ﴾ (سورة القصص، الآية: ٥٠)

– **الابتداع:** وهو ما خالف الكتاب والسنة وإجماع سلف الأمة، فالله عز وجل قد أتم هذا الدين، ولم ينتقل النبي صلى الله عليه وسلم إلى الرفيق الأعلى إلا وقد بلغ الرسالة وأدى الأمانة وأتم ما كلفه الله به، فمن أحدث بعده في أمر هذا الدين ما ليس منه بالزيادة أو النقصان؛ فهو ابتداع وضلال، قال تعالى: ﴿وَلَقَدْ بَعَثْنَا فِى كُلِّ أُمَّةٍ رَّسُولًا أَنِ ٱعْبُدُواْ ٱللَّهَ وَٱجْتَنِبُواْ ٱلطَّٰغُوتَۖ فَمِنْهُم مَّنْ هَدَى ٱللَّهُ وَمِنْهُم مَّنْ حَقَّتْ عَلَيْهِ ٱلضَّلَٰلَةُۚ فَسِيرُواْ فِى ٱلْأَرْضِ فَٱنظُرُواْ كَيْفَ كَانَ عَٰقِبَةُ ٱلْمُكَذِّبِينَ﴾ (سورة النحل، الآية: ٣٦).

– **التقليد المذموم/الأعمى:** ومن صوره الإعراض عن اتباع الحق بسبب التعصب لرأي شخص، قال تعالى: ﴿وَإِذَا قِيلَ لَهُمُ ٱتَّبِعُواْ مَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ قَالُواْ بَلْ نَتَّبِعُ مَآ أَلْفَيْنَا عَلَيْهِ ءَابَآءَنَآۚ أَوَلَوْ كَانَ ءَابَآؤُهُمْ لَا يَعْقِلُونَ شَيْـًٔا وَلَا يَهْتَدُونَ﴾ (سورة البقرة، الآية: ١٧٠).

وبالإضافة إلى ما سبق، فإن مما يعيق تحقق الوسطية أيضاً: قلة العلماء الربانيين، وتسيد الرويبضة، واتباع المتشابه، والتحزب، والتكفير بدون علم، والأخذ بالشائعات، والأخذ بظواهر الأمور أو النصوص على غير علم بمقاصدها وسوء فهمها، والغلظة في التعامل والخشونة في الأسلوب والفظاظة في الدعوة، واتهام الآخرين بالكفر أو سوء الظن بإيمانهم، والتشدد في تطبيق الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر (إبراهيم، ٢٠١٩، والسحيباني، ١٤٣٠هـ).

وهنا تتجلى ضرورة الالتزام بضوابط وأسس الوسطية التي تقي الإنسان من الوقوع في الانحراف، ومنها:

– عدم الحكم على صاحب رأي أو فكر بسوء عند الاختلاف معه.
– ألا يُزال الخطأ بخطأ يساويه أو يفوقه أو حتى يقل عنه.
– طلب الحقيقة كما هي بعيداً عن الأهواء والآراء الملتوية.
– ضرورة التزام الاعتدال والتوسط في كل أمور الدين والدنيا.
– ضرورة مجانبة الغلو والتطرف والإفراط والتفريط والجفاء في كافة الأمور (السيد، ٢٠٢٢).

يتضح من هذا أن للوسطية معايير وموازين تؤكد الانسجام والتوازن بين العقول والقدرات والتكاليف، وتلازم السماحة والاعتدال فيها؛ بحيث لا يشق التكليف على النفوس فيفسد تصرفاتها، وألا تؤدي إلى الملل والضجر من أداء الواجب، كما أنها تبتعد عن التشدد والغلو كي لا يترتب عليه تمرد على فعل الواجبات، ومن ثم فالوسطية بمفهومها الصحيح لا يترتب على أي إهمال لا لحق شرعي ولا لحق آدمي.

وهذا هو ما أكده الزحيلي (٢٠٠٨) بأن الإسلام جاء لمقاصد وغايات وأهداف سامية ترتكز على خمسة أمور: حفظ الدين والنفس والعقل والنسب والمال، وما يحقق مصلحة الفرد والجماعة والأمة، وإيجاد التوازن والاعتدال الذي تدوم به الأوضاع والأحوال على منهج حسن ووضع مستقر؛ فالتوسط مع الأمور ينسجم مع إمكانات البشر، وقدراتهم وعطاءاتهم، وبه ينعم الناس في مظلة الحرية، فيتحقق الأمن النفسي والاجتماعي، والصحي والمعيشي، ويتجنب الناس كل ألوان الخوف والقلق واليأس والإحباط، فيعم الاستقرار والوئام، ويقبل الأفراد على العمل والإنتاج. لذا، فإن الوسطية حق وخير وعدل، ومطلب شرعي أصيل، ومظهر حضاري رفيع، وبها يتحقق التكامل والتعاون بين أفراد المجتمع.

التربية الوسطية بين الحاجة وضرورة التعزيز:

إن الشريعة الإسلامية شريعة سمحة، تدعو إلى الوسطية والاعتدال، وتحذر من التشدد والتنطع، والإفراط والتفريط، ومن أبرز سماتها الوسطية والتيسير ورفع الحرج ورفع الكلفة، لذا كانت وسطية الإسلام جامعة لكل أمور الدين والدنيا والآخرة، بل إنها وجه من وجوه الإعجاز فيه من حيث صلاحيته لكل زمان ومكان، وبهذه الوسطية تعظم مسؤولية الأمة الإسلامية، ودورها العالمي، فهي أمة الوسطية والشهادة، شهادة تُصان فيها الحقوق، وتُحفظ الكرامة، وتُبنى على أساسها الحضارة المعاصرة، بعد أن شقي العالم بألوان من الصراعات، وأُنهكت البشرية بأنواع من الصدمات، وتقاذفت الإنسانية أمواج من الأنظمة والأهواء (الصوفي والدهدار، ٢٠٢٠).

فللوسطية آفاق بعيدة المدى، لأنها إيجابية النفع، فتكاد السلبيات أو الأخطاء تنعدم، أو تكن في طريقها للذوبان والنسيان، وذلك لما تفرزه من إشاعة للمحبة، وتنامي المودة، والابتعاد عن التعصب والأحقاد، ويعيش المجتمع في سكون واستقرار وتتفرغ الأمة للإنجاز والعطاء، والبعد عن

الفتنة والشر والفساد في الأرض، وما من مشكلة اجتماعية تثور، إلا وكان سببها شذوذ في التخطيط والعمل وانحراف في المقصد الشريف، وابتعاد عن الوسطية والاعتدال (الزحيلي، ٢٠٠٨).

وتتجسد خيرية الأمة الإسلامية في التزامها بالوسطية والاعتدال، فهي سبيل النهضة والتقدم وتحقيق النفع للأمة والإنسانية والبشرية جمعاء. ففي التزام الوسطية إبراز لتميز وتفرد الأمة، وتحسين صورتها بين الأمم، كما أن الوسطية هي سبيل تحقيق الأمن والأمان والسلامة لكل أفراد الأمة وللمجتمعات كافة. وإذا كانت الوسطية هي أنجع علاج وأقوم حل لحصاد مثل هذه الثمار؛ فإن لتحقيقها سبل عديدة، منها (السيد، ٢٠٢٢):

– تربية النشء والشباب على مبادئ وقيم الوسطية في شتى المجالات الدينية والدنيوية.

– تعزيز دور كافة مؤسسات المجتمع، وخاصة التعليمية والإعلامية، في نشر ثقافة الوسطية بين أفراد المجتمع.

– مجابهة مسببات الغلو والتطرف، كالجهل، والتعصب، والتقليد الأعمى، والابتداع، و... من خلال التربية على كل ما وجَّه إليه الشرع الحنيف من حيث: الاعتصام بالقرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة، ولزم الجماعة، وملازمة العلماء، وطاعة ولي الأمر المسلم، وتحمل المفسدة الأقل لدفع مفسدة أكبر، وتقديم المصلحة العامة على المصلحة الخاصة، واتخاذ الحوار الهادف أسلوباً في الحياة.

يتضح مما سبق أن الوسطية حاجة فطرية وضرورة ملحة من أجل الارتقاء في الحياة وتحقيق النجاح والتقدم، كما أن التربية على الإلمام بأبعاد الوسطية ومجالاتها المختلفة من أكبر العون على معرفة الأمور والقدرة على معالجتها بالشكل العلمي، وبهذا فإن الوسطية أيضاً منهج تربوي أصَّلَه الإسلام، وجعل حاجة البشرية إليه فطرة إيمانية وضرورة إنسانية ومطلباً حضارياً. وقد ذكر محمد ورضوان (٢٠١٩) أن من مبررات الحاجة إلى منهج التربية الوسطية ما يلي:

– أنه يغلق منافذ الشيطان وأهواء أهل الضلال، قال تعالى: ﴿إِنَّ ٱلشَّيۡطَٰنَ لَكُمۡ عَدُوّٞ فَٱتَّخِذُوهُ عَدُوًّاۚ إِنَّمَا يَدۡعُواْ حِزۡبَهُۥ لِيَكُونُواْ مِنۡ أَصۡحَٰبِ ٱلسَّعِيرِ﴾ (سورة فاطر، الآية:٦)؛ فما من

أمر إلا وللشيطان فيه على الإنسان مدخلان: مدخل من جهة الغلو، ومدخل من جهة التقصير، أما منهج الوسطية فهو سبيل الإنسان لغلبة الشيطان.

– أنه يؤدي إلى القبول بحقيقة التعددية والتنوع في الاجتماع الإنساني حيث احترام الآخر والتعايش معه في أمن وسلام، قال تعالى: ﴿وَلَوْ شَآءَ رَبُّكَ لَجَعَلَ ٱلنَّاسَ أُمَّةً وَٰحِدَةً ۖ وَلَا يَزَالُونَ مُخْتَلِفِينَ﴾ (سورة هود، الآية:١١٨)، كما أمر الله عز وجل نبيه موسى وهارون عليهما السلام بلين الجانب مع فرعون، فقال لهما: ﴿فَقُولَا لَهُۥ قَوْلًا لَّيِّنًا لَّعَلَّهُۥ يَتَذَكَّرُ أَوْ يَخْشَىٰ﴾ (سورة طه، الآية:٤٤). واتباع مثل هذا المنهج يحول – بالتأكيد – بين الإنسان وبين انتهاك حقوق الآخر وخصوصياته؛ ولكن يقدرها ويحميها.

– أنه يؤدي إلى الانفتاح والتواصل مع الثقافات الإنسانية من أجل عمارة الأرض والانتفاع بأي شيء ولو من عند غير المسلمين ما لم يحظره الإسلام؛ لأن الوسطية والاعتدال يمنعان من الانعزال والانكفاء على الذات والاستغناء عن الآخر.

– أنه يُجسِّد الإخاء الإنساني بين الناس والبشرية جمعاء، فإذا كانت رابطة الأخوة الإيمانية هي أسمى الروابط، إلا أن منهج وسطية الإسلام لا يمنع أيضاً الأخوة الإنسانية والبشرية التي تسع الناس جميعاً.

الأستاذ الجامعي وتعزيز قيمة الوسطية:

باستقراء العديد من أدبيات البحث التربوي التي هدفت إلى: استنباط القيم ذات العلاقة بالوسطية الإسلامية، أو تحليل محتوى المقررات الدراسية للكشف عنها، أو سؤال الخبراء الأكاديميين عنها، اتضح أن أبرز تلك القيم يتمثل في: نبذ العنف، والاعتدال، والتسامح، والقسط، والتوازن، والتعددية أو التنوع، والحرية، والشورى، والتفاعل الحضاري، وقبول الآخر، والتعايش السلمي، والانفتاح العقلي، والوطنية والمواطنة، وتحمل المسؤولية، والمشاركة الإيجابية، والحيادية، والسماحة الفكرية، والحوار وقبول الاختلاف، والخيرية، والاستقامة والصلاح، واليسر، والبينية، والعدل، والحكمة، والعفو (أبو عراد، ٢٠١١؛ والشرف، ٢٠١٣؛ والعجمي، ٢٠١٦).

وتمثل المرحلة الجامعية قمة وأهم المراحل تأثيراً في وعي الطلاب فكرياً ومعرفياً وقيمياً وسلوكاً؛ ففيها يتم تعزيز القيم الدينية والثقافية والوطنية التي تدعم جوانب شخصية الطلاب المختلفة، وتزيد

وعيهم بقضايا مجتمعهم الأساسية؛ مما ينعكس على سلوك وتعاملات الطلاب والجامعات والمجتمعات (إبراهيم، ٢٠١٩). لهذا، تأتي الجامعة في مقدمة المؤسسات الاجتماعية التربوية المعنية بالتأثير في حياة الأفراد والمجتمعات، وما أُنشئت الجامعة إلا لحمل مسؤولية تنشيط الحركة الفكرية والثقافية، وريادة البحث العلمي في كافة المجالات، والاضطلاع بإعداد وتنمية وتكوين رأس المال البشري المؤهل لقيادة المجتمع، والحفاظ على هويته وثقافته، وحمايته من كل فكر دخيل. ويعد عضو هيئة التدريس في الجامعة أهم عنصر وركيزة في تحقيق هذه الأهداف، وهو المؤهل للاضطلاع بكافة المسؤوليات التعليمية والبحثية والخدمية بوعي وحكمة ووسطية. وحتى يستطيع الأستاذ الجامعي تحقيق ذلك، فإن ثمة أدواراً وسمات شخصية ومهنية واجتماعية وثقافية ينبغي أن تتحقق فيه أولاً، مثل (أبو عراد، ٢٠١١؛ وأبو جبر، ٢٠١٤؛ والزهراني وغندورة، ٢٠١٨):

– أن يكون نموذجاً وقدوةً ويسعى للتحلي بصفات إيجابية واضعاً نصب عينيه أنه يؤثر في سلوكيات واتجاهات طلبته. ومن ذلك أن يكون ربانياً، ومخلصاً في أفعاله صادقاً في أقواله، وعادلاً ومنصفاً في التعامل مع طلبته، ويتخلق بصفة الزهد وتنزيه العلم عن المطامع الدنيوية، إضافة إلى ضرورة التوازن بين الظاهر والباطن، وتقبل الرأي الآخر، والقدرة على تحمل المسؤولية.

– أن يتابع المستجدات في مجال تخصصه، ويسعى دائماً إلى تطوير ذاته وتحسين أدائه في إطار متوازن يجمع بين المحافظة على الأصالة ومواكبة العصر.

– أن يتحرر من كافة أنواع التعصب المذهبي والحزبي والقبلي والعائلي، فلا يدعوا إلى تقليد أو ابتداع أو اتباع هوى أو فرقة أو فتنة؛ بل يعمل ويحرص على الوحدة والاجتماع وتعزيز رابطة الأخوة الإيمانية.

– تعزيز قيمة الحوار وإبداء الرأي والمشاركة فيما يطرحه من أفكار وقضايا وموضوعات وتساؤلات.

– الإلمام بعمليات التفكير البناءة وسبل تنميتها وتوظيفها في العملية التعليمية والبحثية لحل المشكلات التي ترتبط بالطالب ومجتمعه في إطار يتفق مع منهج الوسطية والاعتدال.

– التوعية بقيمة الوسطية فكراً وتطبيقا، وبيان أهميتها وضوابطها ومجالاتها، وتوضيح سبل الوقاية من العوامل والمعيقات التي تحول دون تحقيقها، وسبل معالجة المشكلات والانحرافات الناجمة عن عدم الالتزام بمسارها.

– التوعية بالأفكار المناهضة لقيم الوسطية، والعمل على تطهير البيئة الجامعية والمجتمعية منها بالطرق والوسائل الملائمة.

يتضح مما سبق قدرة الأستاذ الجامعي على التأثير في طلابه ومن ثم في المجتمع المحيط به؛ الأمر الذي يستلزم وجود معايير موضوعية لانتقاء واستقطاب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات بما يتفق مع تعاليم الدين الإسلامي الحنيف ومنهجه الوسطي، وذلك بغرض تحقيق الأهداف التي ينشدها المجتمع من خريجي الجامعات، ولعل الدراسة الميدانية تعرض لبعض هذه الجوانب.

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، ومن ثم الإجابة عن أسئلتها، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي. وقد أشار مطاوع والخليفة (٢٠١٤) إليه بأنه المنهج الذي يعمل على "ملاحظة ظاهرة أو حدث ومتابعته، معتمداً على معلومات نوعية أو كمية في فترة زمنية معينة أو خلال فترات مختلفة، بغرض التعرف على شتى جوانب الظاهرة وعلاقاتها بغيرها من الظواهر للوصول إلى نتائج تساعد في فهم الواقع الراهن ليتم تطويره مستقبلاً".

أدوات الدراسة:

بعد تحليل الأدب التربوي المرتبط بموضوع الدراسة، قام الباحثون بتصميم استبانة للكشف عن درجة وعي موافقة هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز بقيمة الوسطية وسبل تعزيز ذلك الوعي من وجهة نظرهم. وقد اشتملت هذه الاستبانة على ٥١ فقرة تندرج تحت ثلاثة محاور رئيسة، هي:

– **المحور الأول**: واقع إدراك أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز لقيمة الوسطية (وتندرج تحته ٢٠ فقرة).

– **المحور الثاني**: واقع ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز لقيمة الوسطية (وتندرج تحته ٢٠ فقرة).

– **المحور الثالث**: أهمية سبل تعزيز وعي أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز بقيمة الوسطية للنهوض بالمجتمع والتقدم فيه (وتندرج تحته ١١ فقرة).

وقد تراوحت استجابات عينة الدراسة – عن كل فقرة – بين ثلاثة اختيارات تتدرج درجات الوعي أو الموافقة فيها بين (كبيرة، متوسطة، ضعيفة)، وذلك وفقاً لمقياس ليكرت ثلاثي الأبعاد.

ولحساب **صدق الاستبانة**، تم عرضها أولاً على أربعة محكمين للتحقق من صدقها الظاهري. وبعد الحكم على صدق فقرات الأداة في الكشف عما وضعت من أجله، وعلى ترابطها بالمحاور التي تندرج تحتها، وعلى وضوحها وسلامة صياغتها، تم أيضاً حساب صدق المحتوى أو ما يعرف بصدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات ارتباط درجات كل فقرات ومحاور الاستبانة بالدرجة الكلية لها. وقد أوضح حساب معامل ارتباط بيرسون دلالة جميع معاملات الارتباط عند مستوى دلالة (٠,٠١) سواء بين درجة كل فقرة والمحور التي تنتمي إليه، أم بين كل محور والدرجة الكلية للاستبانة. وكانت قيمة الارتباط بين كل فقرة وبين الدرجة الكلية للمحور مرتفعة، كما كانت قيمة الارتباط بين كل محور وبين الدرجة الكلية للاستبانة مرتفعة. وتشير تلك النتائج لصدق درجات الاستبانة بشكل كافٍ لاستخدامها. والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (١): معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرات ومحاور الاستبانة بالدرجة الكلية لها

فقرات المحور الأول		فقرات المحور الثاني		فقرات المحور الثالث	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	.٥٧٣**	١	.٨٤٢**	١	.٧٥٤**
٢	.٥٧٧**	٢	.٧٢٢**	٢	.٦٢٢**
٣	.٦٧١**	٣	.٦٩٥**	٣	.٧٥٠**
٤	.٥٨١**	٤	.٦٦٦**	٤	.٦٩٦**
٥	.٧٥٣**	٥	.٧٤٦**	٥	.٨٥٩**
٦	.٥٧٦**	٦	.٧٠٤**	٦	.٦٠٥**

فقرات المحور الأول		فقرات المحور الثاني		فقرات المحور الثالث	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
٧	.٧٣٥**	٧	.٨٤٩**	٧	.٦٩٥**
٨	.٥٠٦**	٨	.٨٤٤**	٨	.٨٥٨**
٩	.٥٧٣**	٩	.٨٠٠**	٩	.٧٧٨**
١٠	.٧٢٩**	١٠	.٧٩٧**	١٠	.٧٨٤**
١١	.٨٣٨**	١١	.٨٤٥**	١١	.٧٤٧**
١٢	.٥٢٥**	١٢	.٨١٨**	محاور الاستبانة الثلاثة	
١٣	.٦٩٨**	١٣	.٨٢٦**	رقم المحور	معامل الارتباط
١٤	.٥٩٠**	١٤	.٨٤٣**	الأول	.٧٦٧**
١٥	.٥٣٩**	١٥	.٨٥٢**	الثاني	.٩٠٨**
١٦	.٥٠١**	١٦	.٨٤٤**	الثالث	.٦٦٢**
١٧	.٥٣٠**	١٧	.٨٣٧**		
١٨	.٧٩٤**	١٨	.٨٥٤**		
١٩	.٧٢٤**	١٩	.٧٦٥**		
٢٠	.٧٩٦**	٢٠	.٨١٠**		
** دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)					

وللتأكد من **ثبات الاستبانة**، تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ للتحقق من الاتساق الداخلي، وذلك على عينة مكونة من (٣٥) عضو هيئة تدريس من مجتمع الدراسة الأصلي. وقد أوضح حساب معامل ثبات الاستبانة تراوح قيم ألفا كرونباخ بين (٠,٦٥٥) للمحور الثاني، و (٠,٨٢٨) للمحور الثالث. كذلك بلغت درجة ثبات الاستبانة مجملة (٠,٨٠٥)، الأمر الذي يدل على صلاحية الاستبانة فيما وضعت لقياسه، مع إمكانية ثبات النتائج التي يمكن أن تسفر عنها الدراسة الحالية، ويكون مؤشراً جيداً لتعميم نتائجها. ويوضح الجدول الآتي ذلك:

جدول (٢): ثبات محاور أداة الدراسة بطريقة الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ)

المحور	عدد الفقرات	ألفا كرونباخ

الأول: واقع إدراك أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز لقيمة الوسطية.	٢٠	٧٨٧.
الثاني: واقع ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز لقيمة الوسطية.	٢٠	٦٥٥.
الثالث: أهمية سبل تعزيز وعي أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز بقيمة الوسطية للنهوض بالمجتمع والتقدم فيه	١١	٨٢٨.
الاستبانة	٥١	٨٠٥.

وإضافة لما سبق، فإن حساب الاتساق الداخلي – الذي يعني التعرف على مدى تمثيل بنود العبارات تمثيلا جيدا للمجال المراد قياسه – يمكن حسابه من خلال طريقة ألفا كرونباخ التي تستخدم لحساب الثبات (٠,٨٠٥)، ثم الصدق بأخذ الجذر التربيعي للثبات (٠,٨٩٧)؛ الأمر الذي يدل على أنه إذا كانت درجة ثبات مجموع فقرات الاستبانة ككل مرتفعة، فإن درجة صدق الاستبانة تكون عالية (جدا).

وبعد تقنين استبانة الدراسة، تم توزيعها إلكترونياً في صورتها النهائية على جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز، والبالغ عددهم (٣٤٧٧)، وذلك على مدار الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٢٢/٢١م. وقد عاد من هذه الاستبانات (٤٠٥) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي؛ أي بنسبة (١١,٦٥٪) من المجتمع الأصلي. وتعد هذه النسبة معقولة جداً تأسيساً على ما أورده أبو علام (٢٠٠٦، ص١٦٢) بشأن معادلة تحديد حجم العينة المناسب حتى تكون ممثلة للمجتمع الأصلي. وأوضح حساب هذه المعادلة أنه إذا كان حجم المجتمع الأصلي كبيراً جداً، فإن أكبر حجم للعينة مناسب – عندما يكون المستوى المطلوب للدلالة (٠,٠٥) – هو ٣٨٤ فرداً. وبناء على هذا، فإن تطبيق الاستبانة على ذلك العدد يعد عدداً جيداً وممثلاً للمجتمع الأصلي في ضوء تلك المعادلة السابقة. وفيما يلي وصف لخصائص عينة الدراسة.

جدول (٣): توزيع أفراد العينة بحسب متغيرات الدراسة

متغيرات الدراسة	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	٣٦٠	٨٨,٩
	أنثى	٤٥	١١,١
التخصص	نظري	٣٥١	٨٦,٧

متغيرات الدراسة	الفئة	العدد	النسبة المئوية
	عملي	٥٤	١٣,٣
المنصب الإداري	نعم	٩٩	٢٤,٤
	لا	٣٠٦	٧٥,٦
الدرجة العلمية	أستاذ مساعد	٨١	٢٠,٠
	أستاذ مشارك	١٢٦	٣١,١
	أستاذ	١٩٨	٤٨,٩
سنوات الخبرة	أقل من خمس سنوات	٢٧	٦,٧
	من خمس إلى أقل من عشر سنوات	٤٥	١١,١
	عشر سنوات فأكثر	٣٣٣	٨٢,٢
الإجمالي		٤٠٥	١٠٠%

وبعد تطبيق الاستبانة، اعتمد الباحثون في تحليله للبيانات على المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، واختبار مان وتيني Mann-Whitney (Z)، واختبار كروسكال والس Kruskal-Wallis (X)، وذلك من خلال برنامج التحليل الإحصائي (SPSS إصدار ٢٥). وقد لجأ الباحثون لاختبارات الإحصاء اللامعلمي بسبب:

- كون بيانات الدراسة إما ذات طبيعة اسمية Nominal كما مع متغيرات: الجنس والتخصص، والمنصب الإداري، أو ذات طبيعة رتبية Ordinal كما مع متغير الدرجة العلمية.
- عدم اعتدالية توزيع البيانات والتي تختلف اختلافاً ذا دلالة إحصائية عن التوزيع الطبيعي، وذلك حيث قلت درجة الدلالة الإحصائية عن مستوى (٠,٠٥) بكثير، كما يوضح الجدول الآتي ذلك:

جدول (٤): اختبارات اعتدالية التوزيع الإحصائي للبيانات المرتبطة بمتغيرات الدراسة

الاختبار	Wilk-Shapiro		Smirnov-Kolmogorov	
متغيرات الدراسة	القيمة	الدلالة	القيمة	الدلالة
الجنس	٣٦٣.	٠٠٠.	٥٢٧.	٠٠٠.
التخصص	٤٠١.	٠٠٠.	٥١٩.	٠٠٠.

المنصب الإداري	٥٣٤.	٠٠٠.	٤٧١.	٠٠٠.
الدرجة العلمية	٧٦١.	٠٠٠.	٣٠٨.	٠٠٠.
سنوات الخبرة	٤٧٧.	٠٠٠.	٤٩٠.	٠٠٠.

كما تم حساب مستوى ومدى درجات كل استجابة من استجابات الاستبانة عن طريق إعطاء درجة لكل استجابة من الاستجابات الخمسة وفقاً لطريقة ليكرت Likert Method. فالاستجابة (كبيرة) تعطى الدرجة (٣)، والاستجابة (متوسطة) تعطى الدرجة (٢) والاستجابة (ضعيفة) تعطى الدرجة (١)، والجدول الآتي يوضح مستوى ومدى الاستجابات على الاستبانة.

جدول (٥): مستوى ومدى كل استجابة

مستوى الاستجابة	المـدى
ضعيفة	من ١,٠٠ إلى أقل من ١,٦٧
متوسطة	من ١,٦٧ إلى أقل من ٢,٣٤
كبيرة	من ٢,٣٤ إلى ٣,٠٠

نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها

تعرض الدراسة لنتائجها حسب أسئلة الدراسة ومحاور الاستبانة، وذلك على النحو التالي:

النتائج الخاصة باستجابات أفراد العينة على محاور الاستبانة بصورة مجملة:

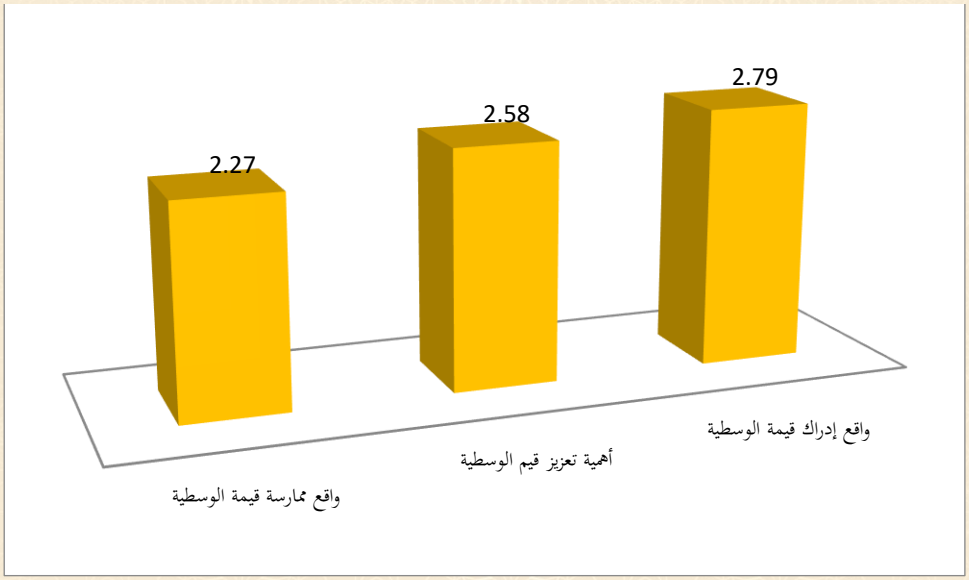
أوضحت نتائج استجابات عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز أن إجمالي المتوسط الحسابي على استبانة الكشف عن "الوعي المعرفي والسلوكي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز بقيمة الوسطية وسبل تعزيزه" بلغ (٢,٥٤)، وأن المتوسطات الحسابية لمحاور الاستبانة تراوحت من (٢,٢٧) للمحور الثاني إلى (٢,٧٩) للمحور الأول، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (٦): استجابات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز على استبانة الكشف عن الوعي المعرفي والسلوكي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز بقيمة الوسطية وسبل تعزيزه بصورة مجملة

محاور استبانة	المتوسط	الانحراف	%
الأول: واقع إدراك أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز لقيمة الوسطية.	٢,٧٩	٠,٢٦٧	٩٣,٠٤

الثاني: واقع ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز لقيمة الوسطية.	٢,٢٧	٠,٥٣٩	٧٥,٧٤
الثالث: أهمية سبل تعزيز وعي أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز بقيمة الوسطية للنهوض بالمجتمع والتقدم فيه	٢,٥٨	٠,٣٨٣	٨٦,١٣
الإجمالي	٢,٥٤	٠,٣٢٧	٨٤,٧٦

يتضح من الجدول السابق أن وعي أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز بقيمة الوسطية متحقق بدرجة كبيرة، وذلك حيث بلغت نسبة وعيهم بمحاور الاستبانة الثلاثة (٨٥٪)، وتراوحت هذه النسب من ٧٦٪ للمحور الثاني إلى ٩٣٪ للمحور الأول؛ مما يعني تراوح وعي أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز بقيمة الوسطية من المستوى المتوسط إلى المستوى الكبير، وفيما يلي تفصيل ذلك:



شكل (١): ترتيب جوانب وعي أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز بقيمة الوسطية

النتائج الخاصة باستجابات أفراد العينة على عبارات المحور الأول من الاستبانة:

أوضحت نتائج استجابات عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز أن إجمالي المتوسط الحسابي على عبارات محور "واقع إدراك أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك

عبد العزيز لقيمة الوسطية" بلغ (٢,٧٩) بانحراف معياري (٠,٢٦٧)، أي أن أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز يدركون قيمة الوسطية (من حيث معناها وخصائصها وأهميتها وآثارها) بنسبة كبيرة جداً (٩٣,٠٤٪). والجدول الآتي يوضح ذلك تفصيلاً.

جدول (٧): استجابات عينة الدراسة على عبارات المحور الأول من الاستبانة مرتبة تنازلياً

عبارات المحور الأول: واقع إدراك أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز لقيمة الوسطية	المتوسط	الانحراف
١) قيمة الوسطية والاعتدال في الإسلام توافق الفطرة الإنسانية	٢,٩١	٢٨٥.
٢) قيمة الوسطية والاعتدال تعد جوهرية في ترسيخ الدور العالمي للإسلام	٢,٨٩	٣١٥.
٣) قيمة الوسطية والاعتدال في الإسلام صالحة لكل زمان ومكان	٢,٨٧	٣٤٠.
٤) قيمة الوسطية والاعتدال في الإسلام تحتم مواكبة هدي المصطفي صلى الله عليه وسلم	٢,٨٧	٣٤٠.
٥) قيمة الوسطية والاعتدال تدل على سماحة الإسلام وتبرز محاسنه	٢,٨٢	٣٨٣.
٦) قيمة الوسطية والاعتدال تحفظ المجتمعات من الأهواء والصراعات والفناء	٢,٨٢	٣٨٣.
٧) قيمة الوسطية والاعتدال في الإسلام تتوافق مع القيم الإنسانية النبيلة	٢,٨٢	٣٨٣.
٨) قيمة الوسطية والاعتدال تدل على أن الغلو والتشدد في الدين ليس من الإسلام	٢,٨٢	٤٨٥.
٩) قيمة الوسطية والاعتدال ضرورية جدا من أجل الدفاع عن الإسلام ضد المغرضين	٢,٨٠	٤٠٠.
١٠) قيمة الوسطية والاعتدال تتعارض مع ما يروجه الفكر الضال والانحرافات العقدية	٢,٨٠	٤٠٠.
١١) قيمة الوسطية والاعتدال في الإسلام هي قيمة ربانية	٢,٨٠	٤٠٠.
١٢) قيمة الوسطية والاعتدال في الإسلام تتميز بالثبات والانضباط والشمولية والتكامل	٢,٧٨	٤٦٧.
١٣) قيمة الوسطية والاعتدال في الإسلام ترسخ مبدئي الحكمة والتوازن	٢,٧٨	٤١٦.
١٤) قيمة الوسطية والاعتدال في الإسلام تكون في كل من الاعتقاد والمنهج والعبادات	٢,٧٨	٤١٦.
١٥) قيمة الوسطية والاعتدال في الإسلام تكون في كافة مجالات المعاملات	٢,٧٦	٤٣٠.
١٦) قيمة الوسطية والاعتدال شاملة جامعة لأمور الدين والدنيا والآخرة	٢,٧٣	٤٤٣.
١٧) قيمة الوسطية والاعتدال في الإسلام لا تخضع للأهواء والرغبات	٢,٧٣	٤٤٣.
١٨) قيمة الوسطية والاعتدال في الإسلام تتجه مباشرة نحو التيسير ورفع الحرج	٢,٧٣	٤٩١.
١٩) قيمة الوسطية والاعتدال لا تتوافق مع أحادية الرأي والشطط في المواقف	٢,٦٧	٥٩٧.
٢٠) قيمة الوسطية والاعتدال تعد من أوجه الإعجاز في الإسلام	٢,٦٤	٤٧٩.

يتضح من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لعبارات المحور الأول تراوحت بين (٢,٦٤) وبين (٢,٩١)، أو بنسب مئوية تتراوح بين (٨٨٪) وبين (٩٧٪)، وهذا يعني أن أعضاء

هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز على وعي معرفي كبير جداً بقيمة الوسطية، كما أن الانحرافات المعيارية لكل العبارات تراوحت من (٠,٢٨٥) إلى (٠,٥٩٧)؛ مما يعني اتساق استجابات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز وعدم تباينها فيما يخص درجة إدراكهم لقيمة الوسطية. وتمثلت أعلى الجوانب المعرفية بقيمة الوسطية إدراكاً في كون قيمة الوسطية والاعتدال في الإسلام توافق الفطرة الإنسانية، وترسخ الدور العالمي للإسلام، وأنها صالحة لكل زمان ومكان، وأنها تحتم مواكبة هدي المصطفي صلى الله عليه وسلم، وأنها تدل على سماحة الإسلام وتبرز محاسنه، وتحفظ المجتمعات من الأهواء والصراعات والفناء، وأنها تتوافق مع القيم الإنسانية النبيلة، كما أنها تدل على أن الغلو والتشدد في الدين ليس من الإسلام. ويمكن تفسير الوعي المعرفي الكبير جداً لدى عينة الدراسة بهذه العبارات في ضوء سياسة التعليم الجامعي السعودي التي تؤكد على ضرورة إبراز خصائص التصور والهوية والشريعة الإسلامية السمحة التي تؤكد مبادئ الوسطية والاعتدال والتسامح والسلام والأمن والاستقرار، وكذلك في ضوء رؤية المملكة (٢٠٣٠) التي تعتمد أولى محاورها الثلاثة على بناء مجتمع حيوي يعيش أفراده وفق المبادئ الإسلامية ومنهج الوسطية والاعتدال؛ فالإسلام ومبادئه يمثلان منهج الحياة، والمرجع في كل الأنظمة والأعمال والقرارات والتوجهات. لذا، سترتكز نقطة الانطلاق نحو تحقيق هذه الرؤية في العمل بتلك المبادئ، وسيكون منهج الوسطية والتسامح وقيم الإتقان والانضباط والعدالة والشفافيّة هو أساس تحقيق التنمية في شتى المجالات. ولا شك أن تحقيق ما هدفت إليه كل من السياسة التعليمية ورؤية ٢٠٣٠ هو من صميم أدوار الأستاذ الجامعي، وهذا يتطلب منه معرفة كل ما يرتبط بذلك من مفاهيم وقيم وخصائص وأحكام ومقومات؛ الأمر الذي يجعل إدراك عضو هيئة التدريس لهذا المحور وعباراته قوياً.

النتائج الخاصة باستجابات أفراد العينة على عبارات المحور الثاني من الاستبانة.

أوضحت نتائج استجابات عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز أن إجمالي المتوسط الحسابي على عبارات محور "واقع ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز لقيمة الوسطية" بلغ (٢,٢٧) بانحراف معياري (٠,٥٣٩)، أي أن أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز يمارسون قيمة الوسطية بنسبة متوسطة (٧٥,٧٤٪). والجدول الآتي يوضح ذلك تفصيلاً.

جدول (٨): استجابات عينة الدراسة على عبارات المحور الثاني من الاستبانة مرتبة تنازلياً

عبارات المحور الثاني: واقع ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز لقيمة الوسطية	المتوسط	الانحراف
١) توضيح أن الغلو والتشدد في الدين ليس من الإسلام	٢,٥٦	٦١٧.
٢) معارضة ما يروجه الفكر الضال والانحرافات العقدية	٢,٤٧	٦٥٤.
٣) بيان أن قيمة الوسطية صالحة لكل زمان ومكان	٢,٣٨	٦٠٨.
٤) بيان سماحة الإسلام وإبراز محاسنه	٢,٣٦	٦٧٣.
٥) بيان إسهام قيمة الوسطية في ترسيخ عالمية الإسلام	٢,٣١	٦٢٧.
٦) بيان شمولية قيمة الوسطية والاعتدال لأمور الدين والدنيا والآخرة	٢,٣١	٦٦٢.
٧) توضيح كيفية مراعاة قيمة الوسطية والاعتدال في الإسلام للفطرة الإنسانية	٢,٣١	٦٦٢.
٨) التأكيد على أن الوسطية قيمة ربانية	٢,٣١	٦٩٤.
٩) بيان موافقة انتهاج الوسطية لهدي المصطفى صلى الله عليه وسلم	٢,٣١	٧٢٦.
١٠) الدفاع عن الإسلام ضد المغرضين	٢,٢٧	٦٨١.
١١) إبراز ما تحققه قيمة الوسطية من الحفاظ على المجتمعات من الأهواء والصراعات والفناء	٢,٢٤	٦٧٣.
١٢) توضيح أن قيمة الوسطية لا تخضع للأهواء والرغبات	٢,٢٤	٧٠٥.
١٣) إبراز تفرد قيمة الوسطية والاعتدال في الإسلام بالثبات والانضباط والتكاملية	٢,٢٢	٦٦٤.
١٤) توضيح كيفية توافق قيمة الوسطية والاعتدال مع القيم الإنسانية النبيلة	٢,٢٢	٦٦٤.
١٥) بيان أن قيمة الوسطية والاعتدال في الإسلام ترسخ مبدئي الحكمة والتوازن	٢,٢٢	٦٩٧.
١٦) توضيح أن قيمة الوسطية لا تتوافق مع أحادية الرأي والشطط في المواقف	٢,١٨	٧٠٩.
١٧) ربط الوسطية بالتيسير ورفع الحرج	٢,١٨	٧٠٩.
١٨) بيان شمولية قيمة الوسطية والاعتدال في الإسلام لكل من الاعتقاد والمنهج والعبادات	٢,١٣	٦٨٧.
١٩) بيان شمولية قيمة الوسطية والاعتدال في الإسلام لكافة مجالات المعاملات	٢,١٣	٦٨٧.
٢٠) التدليل على كون قيمة الوسطية من أوجه الإعجاز في الإسلام	٢,٠٩	٦٩٤.

يتضح من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لعبارات المحور الثاني تراوحت بين (٢,٠٩) وبين (٢,٥٦)، أو بنسب مئوية تتراوح بين (٦٩,٦٧٪) وبين (٨٥,٣٣٪)، وهذا يعني أن أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز على وعي سلوكي بقيمة الوسطية يتراوح بين المستوى المتوسط والكبير، كما أن الانحرافات المعيارية لكل العبارات تراوحت من (٠,٦٠٨) إلى (٠,٧٢٦)؛ مما يعني اتساق استجابات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز وعدم

تباينها فيما يخص درجة ممارستهم لقيمة الوسطية. وتمثلت أعلى ممارسة لقيمة الوسطية في: توضيح أن الغلو والتشدد في الدين ليس من الإسلام، ومعارضة ما يروجه الفكر الضال والانحرافات العقدية، وبيان أن قيمة الوسطية صالحة لكل زمان ومكان، وبيان سماحة الإسلام وإبراز محاسنه. ويمكن تفسير مجيء هذه العبارات الأربعة في أعلى إرباعي (الأكثر ممارسة) في ضوء كثرة انتشار الانحرافات الفكرية – في الآونة الأخيرة – سواء من قِبل بعض المنتسبين إلى الإسلام، أم من قِبل بعض الغربيين، من خلال منابرهم الإعلامية المتعددة والمتنوعة والتي تثير الشبهات والشهوات؛ الأمر الذي انعكس على سياسات الدول ومؤسساتها، وخاصة مؤسسات التعليم العالي، لمواجهة الفكر بالفكر، ولمواجهة المؤثرات الفكرية الخارجية والأنظمة المنحازة إلى أعداء الإسلام وأعداء الوطن. ومن ثم كان حرص الجامعات من خلال وحدات التوعية الفكرية، وعماداتها البحثية، وبرامجها التعليمية والمجتمعية على دعم ونشر ثقافة الوسطية من خلال المشاريع البحثية الممولة وعقد المؤتمرات والندوات واللقاءات الفكرية التي تؤكد مبادئ الإسلام وسياسة التعليم ورؤية المملكة ٢٠٣٠. وإذا كان الأستاذ الجامعي هو محور تحقيق كل ذلك، فقد حظي أكثر ما يدل على الوسطية – من حيث: بيان خطورة الغلو والتشدد في الدين ومعارضة الفكر الضال والانحرافات العقدية، ثم بيان صلاحية الوسطية لكل زمان ومكان، وبيان سماحة الإسلام مع الجميع – على أعلى درجة ممارسة، بخلاف أقل العبارات حصولاً على درجة؛ لأنها ممارسات خاصة ومقيدة بمواقف معينة، مثل: بيان شمولية قيمة الوسطية والاعتدال في الإسلام لكل من الاعتقاد والمنهج والعبادات وكافة مجالات المعاملات، والتدليل على كون قيمة الوسطية من أوجه الإعجاز في الإسلام، فمثل هذه الممارسات تقتصر أو تتجسد داخل الموقف التعليمي أو البحثي أو الدعوي أكثر من تجسدها في الموقف السلوكي.

النتائج الخاصة باستجابات أفراد العينة على عبارات المحور الثالث من الاستبانة.

أوضحت نتائج استجابات عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز أن إجمالي المتوسط الحسابي على عبارات محور "أهمية سبل تعزيز وعي أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز بقيمة الوسطية للنهوض بالمجتمع والتقدم فيه" بلغ (٢,٥٨) بانحراف معياري (٠,٣٨٣)، أي أن أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز يرون أهمية تعزيز

وعيهم بقيمة الوسطية من خلال تبني هذه السبل والأساليب التي تحقق النهوض بالمجتمع والتقدم فيه بنسبة كبيرة (٨٦,١٣٪). والجدول الآتي يوضح ذلك تفصيلاً.

جدول (٩): استجابات عينة الدراسة على عبارات المحور الثالث من الاستبانة مرتبة تنازلياً

عبارات المحور الثالث: أهمية سبل تعزيز وعي أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز بقيمة الوسطية للنهوض بالمجتمع والتقدم فيه	المتوسط	الانحراف
١) تبيان بساطة العقيدة الإسلامية ويسر التكاليف الشرعية وأنها في حدود الاستطاعة	٢,٧٣	.٤٤٣
٢) ترسيخ المبادئ التي تعزز احترام حقوق المواطنين	٢,٦٤	.٤٧٩
٣) توظيف برامج الجامعة المختلفة نحو ترسيخ قيم الوسطية والاعتدال في المجتمع المحلي	٢,٦٤	.٥٢٤
٤) ترسيخ مفهوم مسايرة الفطرة وتهذيب الغرائز بأنواعها	٢,٦٠	.٤٩١
٥) حث قطاعات المجتمع ومؤسساته المختلفة على تحقيق الأمن الفكري الشامل	٢,٦٠	.٤٩١
٦) توعية أفراد المجتمع بالتفريق بين الأحكام القطعية والظنية في الشريعة	٢,٥٨	.٤٩٥
٧) توعية أفراد المجتمع بالمبادئ الإنسانية والعالمية مثل (المواطنة، والتعاون المحلي والإقليمي والدولي، واحترام المعاهدات الدولية، وتقدير التعددية الثقافية)	٢,٥٦	.٤٩٨
٨) المشاركة الفاعلة في حل المشكلات التربوية والنفسية والاجتماعية التي تنتشر بالمجتمع	٢,٥٦	.٥٤٠
٩) الإسهام في وضع حلول عملية لمشكلات التطرف الفكري ونحوها	٢,٥٣	.٥٤٢
١٠) العمل على ترسيخ قيم التربية الوسطية الشاملة المتكاملة داخل المجتمع المحلي	٢,٥١	.٥٨٣
١١) المشاركة ببرامج عملية شاملة في المحافل والمناسبات المختلفة لترسيخ مقومات الهوية والوطنية والانتماء	٢,٤٧	.٥٨٢

يتضح من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لعبارات المحور الثالث تراوحت بين (٢,٤٧) وبين (٢,٧٣)، أو بنسب مئوية تتراوح بين (٨٢,٣٣٪) وبين (٩١٪)، وهذا يعني موافقة أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز على أهمية سبل تعزيز وعيهم بقيمة الوسطية من أجل النهوض بالمجتمع والتقدم فيه، وذلك حيث وقع مستوى وعيهم (اتجاههم) نحو عبارات هذا المحور في المستوى الكبير، كما أن الانحرافات المعيارية لكل العبارات تراوحت من (٠,٤٤٣) إلى (٠,٥٨٣)؛ مما يعني اتساق استجابات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز وعدم تباينها فيما يخص اتجاههم نحو أهمية سبل تعزيز وعيهم بقيمة الوسطية للنهوض بالمجتمع والتقدم فيه. وتمثلت أقوى اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو أهمية عبارات هذا المحور في: تبيان بساطة

العقيدة الإسلامية ويسر التكاليف الشرعية وأنها في حدود الاستطاعة، وترسيخ المبادئ التي تعزز احترام حقوق المواطنين، وتوظيف برامج الجامعة المختلفة نحو ترسيخ قيم الوسطية والاعتدال في المجتمع المحلي. وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة السابقة المرتبطة بواقع ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز لقيمة الوسطية، والتي أكدت في أكثر عباراتها تكراراً من حيث الممارسة على صلاحية قيمة الوسطية لكل زمان ومكان، وعلى سماحة الإسلام.

النتائج الخاصة بالفروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز نحو استبانة الكشف عن وعيهم بقيمة الوسطية وسبل تعزيزه حسب متغيرات الدراسة:

للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة نحو استبانة "وعي أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز بقيمة الوسطية وسبل تعزيزه"، تم استخدام اختبار مان-وتيني (Z) مع متغيرات: الجنس والتخصص والمنصب الإداري، واختبار كروسكال والس (X) مع متغيري: الدرجة العلمية وسنوات الخبرة، ويوضح الجدول الآتي ذلك:

جدول (١٠): الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة على الاستبانة ومحاورها بحسب متغيرات الدراسة

محاور الدراسة		المحور الأول			المحور الثاني			المحور الثالث			إجمالي الاستبانة		
متغيرات الدراسة		المتوسط	الفروق	الدلالة	المتوسط	الفروق	الدلالة	المتوسط	الفروق	الدلالة	المتوسط	الفروق	الدلالة
الجنس	ذكر (٣٦٠)	٢٠٩,٥٣	-٣,٢٦٩	٠٠١٠	٢٠٧,٨٤	-٢,٣٥٧	٠١٨٠	١٩٨,٠٥	-٢,٤٣٦	٠١٥٠	٢٠٨,٠٦	-٢,٤٦٦	٠١٤٠
	أنثى (٤٥)	١٥٠,٨٠			١٦٤,٣٠			٢٤٢,٦٠			١٦٢,٥٠		
التخصص	أدبي (٣٥١)	٢٠٠,٤٦	-١,١٤٦	٢٥٢٠	٢٠٣,٦٩	-٣٠٤٠	٧٦١٠	٢٠١,٠٤	-٨٧٠	٣٨٤٠	٢٠٣,٥٨	-٢٥٣٠	٨٠٠٠
	علمي (٥٤)	٢١٩,٥٠			١٩٨,٥٠			٢١٥,٧٥			١٩٩,٢٥		

محاور الدراسة		المحور الأول			المحور الثاني			المحور الثالث			إجمالي الاستبانة		
المنصب	نعم (٩٩)	١٩٦,٤٥	-٦٥٩.	٥١٠.	١٨٧,٤٥	-١,٥٢٣	١٢٨.	١٩٧,٢٧	-٥٦٧.	٥٧١.	١٩٥,٢٣	-٧٦١.	٤٤٦.
	لا (٣٠٦)	٢٠٥,١٢			٢٠٨,٠٣			٢٠٤,٨٥			٢٠٥,٥١		
الدرجة العلمية	مساعد (٨١)	١٤٨,٥٠	٢٦,٧٠٠	٠٠٠.	١٤٠,٥٠	٢٩,٥١٧	٠٠٠.	١٧٢,٠٠	١١,١١٧	٠٠٤.	١٤٧,٥٠	٢٦,٣١٧	٠٠٠.
	مشارك (١٢٦)	٢٠٢,٠٤			٢٢٤,٥٤			١٩٤,٩٦			٢٠١,٧١		
	أستاذ (١٩٨)	٢٢٥,٩١			٢١٤,٨٦			٢٢٠,٨٠			٢٢٦,٥٢		
سنوات الخبرة	أقل من٥ (٢٧)	١٤٣,٠٠	٣٤,٤٧٥	٠٠٠.	١٤٠,٠٠	١٥,٦٩٧	٠٠٠.	١٧٣,٠٠	٢,٦٧٩	٢٦٢.	١٣٤,٠٠	٢٢,٣٠١	٠٠٠.
	٥: ١٠ (٤٥)	١٢٥,٦٠			١٦٣,٤٠			١٩١,٣٠			١٥٠,٨٠		
	١٠ فأكثر (٣٣٣)	٣٢ ٢١٨,٤			٤٦ ٢١٣,٤			١ ٢٠٧,٦			٦٥ ٢١٥,٤		

– يتضح من الجدول السابق "بالنسبة لمحور الاستبانة الأول" أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز نحو واقع إدراكهم لقيمة الوسطية بحسب متغيري: التخصص والمنصب الإداري، وذلك حيث زادت الدلالة الإحصائية عن (٠,٠٥)؛ مما يدل على اتساق استجابات أفراد العينة وعدم تباينها دون أي تأثير لهذين المتغيرين على هذا المحور. أما متغيرات الجنس والدرجة العلمية وسنوات الخبرة؛ فقد وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة على هذا المحور، وذلك حيث قلَّ مستوى الدلالة الإحصائية عن (٠,٠٥)، وقد كانت الفروق في اتجاه كل من أعضاء هيئة التدريس الذكور، ومن هم على درجة أستاذ، ومن لديهم عشر سنوات خبرة فأكثر، وذلك حيث كانت متوسطات استجاباتهم أكبر من متوسطات استجابات الفئات الأخرى.

– يتضح من الجدول السابق "بالنسبة لمحور الاستبانة الثاني" أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز نحو واقع ممارستهم لقيمة الوسطية بحسب متغيري: التخصص والمنصب الإداري، وذلك حيث زادت الدلالة الإحصائية عن (٠,٠٥)؛ مما يدل على اتساق استجابات أفراد العينة وعدم تباينها دون أي تأثير لهذين المتغيرين على هذا المحور. أما متغيرات الجنس والدرجة العلمية وسنوات الخبرة؛ فقد وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة على هذا المحور، وذلك حيث قلَّ مستوى الدلالة الإحصائية عن (٠,٠٥)، وقد كانت الفروق في اتجاه كل من أعضاء هيئة التدريس الذكور، ومن هم على درجة أستاذ مشارك، ومن لديهم عشر سنوات خبرة فأكثر، وذلك حيث كانت متوسطات استجاباتهم أكبر من متوسطات استجابات الفئات الأخرى.

– يتضح من الجدول السابق "بالنسبة لمحور الاستبانة الثالث" أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز نحو اتجاههم نحو أهمية سبل تعزيز وعيهم بقيمة الوسطية بحسب متغيرات: التخصص والمنصب الإداري وسنوات الخبرة، وذلك حيث زادت الدلالة الإحصائية عن (٠,٠٥)؛ مما يدل على اتساق استجابات أفراد العينة وعدم تباينها دون أي تأثير لهذه المتغيرات على هذا المحور. أما متغيري الجنس والدرجة العلمية؛ فقد وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة على هذا المحور، وذلك حيث قلَّ مستوى الدلالة الإحصائية عن (٠,٠٥)، وقد كانت الفروق في اتجاه كل من أعضاء هيئة التدريس الإناث، ومن هم على درجة أستاذ، وذلك حيث كانت متوسطات استجاباتهم أكبر من متوسطات استجابات الفئات الأخرى.

– يتضح من الجدول السابق "بالنسبة لإجمالي الاستبانة" أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز نحو وعيهم بقيمة الوسطية وسبل تعزيزه بحسب متغيري: التخصص والمنصب الإداري، وذلك حيث زادت الدلالة الإحصائية عن (٠,٠٥)؛ مما يدل على اتساق استجابات أفراد العينة وعدم تباينها دون أي تأثير لهذين المتغيرين على هذا المحور. أما متغيرات الجنس والدرجة العلمية وسنوات الخبرة؛ فقد وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة على هذا المحور، وذلك حيث قلَّ مستوى الدلالة الإحصائية عن (٠,٠٥)، وقد كانت الفروق في اتجاه كل من أعضاء

هيئة التدريس الذكور، ومن هم على درجة أستاذ، ومن لديهم عشر سنوات خبرة فأكثر، وذلك حيث كانت متوسطات استجاباتهم أكبر من متوسطات استجابات الفئات الأخرى. ويمكن تفسير وجود هذه الفروق في ضوء الجدول التالي الذي بين العلاقة بين فئات متغيرات الدراسة التي وُجدت بينها فروق ذات دلالة إحصائية. فالأساتذة الذين استجابوا على استبانة الدراسة بلغ عددهم (١٩٨) أستاذاً، وجميعهم من الذين تجاوزت خبراتهم عشر سنوات وبنسبة (١٠٠٪)، وبلغت نسبة الذكور منهم (٩٥٪) تقريباً، فضلاً عن كون غالبيتهم (٩١٪) من ذوي التخصصات الشرعية والتربوية والاجتماعية أو الإنسانية؛ الأمر الذي يمكن أن يُعزى إليه زيادة وعي أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز بقيمة الوسطية.

جدول (١١): العلاقة بين متغيرات الدراسة التي وُجدت بينها فروق ذات دلالة إحصائية

فئات المتغيرات	أستاذ	النسبة من إجمالي عينة الأستاذ (١٩٨)
تخصص أدبي	١٨٠	٩٠,٩١٪
ذكر	١٨٩	٩٥,٤٥٪
خبرة ١٠ سنوات فأكثر	١٩٨	١٠٠٪

توصيات الدراسة ومقترحاتها

تأسيساً على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يوصي الباحثون بالخطوات الإجرائية التالية والتي تسهم في تعزيز وعي أعضاء هيئة التدريس بقيمة الوسطية:

آليات مقترحة بسمات أعضاء هيئة التدريس:

– اقتراح مقياس مُقنن يتم تطبيقه على عضو هيئة التدريس عند اختياره أو تعيينه أو ترقيته لدرجة علمية أو منصب إداري، ويكون أشبه بالدليل أو الميثاق الأخلاقي بهدف تقييم مدى امتلاكه للسمات الشخصية الوسطية التي ينبغي توفرها في الأستاذ الجامعي، بحيث يشترك في تطبيق هذا المقياس كل من عضو هيئة التدريس نفسه، وأقرانه، ورؤسائه، وطلابه.

– التقييم الدوري (كل فصل دراسي) لمناشط أعضاء هيئة التدريس التعليمية والبحثية والخدمية وفق مقياس السمات المقترح في الفقرة السابقة.

آليات مقترحة لتعزيز الوعي المعرفي لأعضاء هيئة التدريس بقيمة الوسطية:

– إعداد برامج تثقيفية لأعضاء هيئة التدريس لتوعيتهم بمبادئ وقيم الوسطية وخصائصها وأساليب تحقيقها وسبل تطبيقها.

– تضمين المقررات الدراسية الموضوعات ذات العلاقة بوسطية الإسلام، وقيم الاعتدال والتسامح، ومقومات الهوية والوطنية والانتماء، ومتطلبات تحقيق الأمن الفكري، وسبل الوقاية والعلاج لمظاهر ومخاطر الفكر المنحرف.

– عقد المؤتمرات والندوات واللقاءات وورش العمل الدورية التي تستهدف توعية أعضاء هيئة التدريس — من خلال أدوارهم المختلفة – بأساليب تعزيز الوسطية والأمن الفكري في عناصر المنظومة الجامعية.

– دعم الأستاذ الجامعي بكُتيبات وأدلة إرشادية تتضمن ثقافة الوسطية وسبل تطبيقها في المجتمع الجامعي.

آليات مقترحة لتعزيز الوعي السلوكي لأعضاء هيئة التدريس بقيمة الوسطية:

– إلزام كل عضو هيئة التدريس بالمشاركة في إجراء مشروع بحثي، أو بالإشراف على نشاط طلابي، أو اقتراح مساق أو وحدة دراسية، أو المشاركة في مؤتمر أو ندوة علمية، يرتبط بقيم الوسطية كإحدى شروط أو متطلبات الترقية العلمية.

– ربط المقررات التخصصية التي يقوم الأستاذ الجامعي بتدريسها بمهام وأنشطة وتكليفات تدعم قيمة الوسطية.

– عقد ورش عمل لتدريب أعضاء هيئة التدريس على التقنيات ووسائل التواصل الحديثة وكيفية توظيفها في نشر ثقافة الوسطية.

– عمل زيارات تبادلية بين المؤسسات الجامعية بشكل دوري للاستفادة من الخبرات المختلفة في تعميق مبدأ الوسطية الإسلامية.

– وضع آليات للتواصل بين أعضاء هيئة التدريس القدامى والجدد بهدف الاستفادة من خبراتهم التدريسية والبحثية والخدمية في مجال تعزيز الوسطية.

– تعاون أساتذة التخصصات الشرعية والتربوية في إعداد وتنفيذ استراتيجية نشر وتعزيز الوسطية والاعتدال لدى منسوبي الجامعة.

آليات مقترحة لتعزيز اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو سبل تعزيز وعيهم بقيمة الوسطية:

– تضمين الموقع الجامعي الإلكتروني لكل عضو هيئة تدريس رابطاً خاصاً بأنشطة نشر ثقافة الوسطية في المجتمع الجامعي والبيئة المحيطة به، مع استثماره أيضاً في الرد على الاستفسارات ذات العلاقة بالإشكالات الفكرية.

– إنشاء وحدة متخصصة داخل الجامعة وظيفتها ترسيخ مبدأ الوسطية لدى كافة منسوبيها.

– التزام أعضاء هيئة التدريس بتفعيل ساعاته المكتبية في مناقشة الطلبة في مشكلاتهم والإسهام في معالجتها وفق منهج الوسطية.

– تدريب أعضاء هيئة التدريس على مراعاة فقه الأولويات، والالتزام بثقافة الحوار، ومراعاة أدب الخلاف، وتقدير التنوع الثقافي عند التعامل مع الغير.

ولاستكمال جوانب لازالت بحاجة إلى البحث، يقترح الباحثون إجراء دراسات عن:

– وعي أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز بقيمة الوسطية من وجهة نظر طلابهم.

– مظاهر الغلو في سلوكيات أساتذة الجامعات، وأسبابها، وسبل التغلب عليها.

– المعوقات التي تواجه عضو هيئة التدريس في تعزيز قيم الوسطية لدى طلبته.

– معيقات الفكر الوسطي ودور التربية الإسلامية في معالجتها.

– الأدوار المتوقعة من أساتذة الجامعات لتحقيق وسطية الإسلام في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠.

المراجع

المراجع العربية:

القرآن الكريم (تنزيل العزيز الحكيم).

إبراهيم، آمال محمد (٢٠١٩). تفعيل دور الجامعة في مواجهة مظاهر الانحراف الفكري المجتمعي في ضوء متطلبات تحقيق الأمن الفكري في الشريعة الإسلامية: دراسة تحليلية. المجلة العلمية لكلية التربية جامعة أسيوط، ٣٥ (٥)، ١٠٥-١٨٨.

ابن تيمية، تقي الدين أحمد عبدالحليم (١٩٩٥). مجموع الفتاوى. جمع وترتيب عبدالرحمن بن محمد قاسم العاصمي وساعده ابنه محمد، المدينة المنورة: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.

أبو جبر، عدنان حمدان (٢٠١٤). دور أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية بغزة في تعزيز مبدأ الوسطية لدى طلبتهم وسبل تفعيله. رسالة ماجستير، كلية التربية – الجامعة الإسلامية، غزة.

أبو عراد، صالح علي (٢٠١١). المضامين التربوية للوسطية في الإسلام ودور الجامعة في تحقيقها. بحث مقدم لمؤتمر "دور الجامعات العربية في تعزيز مبدأ الوسطية بين الشباب العربي"، ج٢، جامعة طيبة، المدينة المنورة.

أبو علام، رجاء محمود (٢٠٠٦). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. ط٥. مصر: دار النشر للجامعات.

البشري، عايش (٢٠١١). دور الجامعة في تعزيز مبدأ الوسطية بين طلابها من خلال أنشطة التربية الإسلامية. بحث مقدم لمؤتمر "دور الجامعات العربية في تعزيز مبدأ الوسطية بين الشباب العربي"، ج٢، جامعة طيبة، المدينة المنورة.

رؤية ٢٠٣٠. المملكة العربية السعودية. متاحة على: *www. vision2030. gov. sa*

الزحيلي، وهبة (٢٠٠٨). قضايا الفقه والفكر المعاصر. دمشق: دار الفكر.

الزهراني، أميرة سعد، وغندورة، ابتهال صالح (٢٠١٨). سمات عضو هيئة التدريس في تعزيز الوسطية من وجهة نظر طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، (٥)، ١٤٧-١٧٢.

السحيباني، عبد الحميد عبد الرحمن (١٤٣٠هـ). الانحراف الفكري وأثره في الأمن في ضوء القرآن الكريم. مجلة العدل، ١١ (٤١)، ١-٦٠.

السديس، عبد الرحمن بن عبد العزيز (١٤٣٨هـ) بلوغ الآمال في تحقيق الوسطية والاعتدال. (ط٣). الرياض: مدار الوطن للنشر.

السيد، أحمد عبد الحميد (٢٠٢٢). أسس الوسطية وسبل تحقيقها لضمان أمن الفرد والمجتمع من خلال السنة النبوية. المؤتمر العلمي الدولي الأول لكلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنين بالديدامون بالتعاون مع كلية الدراسات العليا في

العلوم العربية والشرعية بالقاهرة "الوسطية تأصيلاً وتطبيقا، وأثرها في تحقيق الأمن الفردي والاجتماعي"، ١ (١)، 305-358. https://doi. org/10.21608/ADAFIS.2022.216520

الشرف، عادل عبد الوهاب (٢٠١٣). قيم الوسطية الإسلامية المتضمنة بمقرر التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت: دراسة تحليلية. مجلة العلوم التربوية، (١).

الصوفي، حمدان عبد الله؛ والدهدار، أنيسة حسن (٢٠٢٠). دور متطلبات الجامعة الإسلامية في مواجهة الانحراف الفكري وسبل تعزيزه. مجلة جامعة الخليل للبحوث، ١٥ (٢)، ١١٤-١٤٣.

العجمي، عبيد منصور (٢٠١٦). دور معلمي مراكز السراج المنير في تعزيز قيم الوسطية لدى طلبة المرحلة المتوسطة في دولة الكويت. رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.

العيسي، محمد بن عبد الكريم (٢٠١٧). رابطة العالم الإسلامي تنفذ برامج متنوعة لترسيخ قيم الوسطية والتصدي لتيارات الغلو والتطرف. وكالة الأنباء السعودية. متاح على: https://www. spa. gov. sa

فاضل، إبراهيم (٢٠١١). أسباب ابتعاد الشباب عن منهج الوسطية من منظور طلبة الجامعة. بحث مقدم لمؤتمر "دور الجامعات العربية في تعزيز مبدأ الوسطية بين الشباب العربي"، ج٢، جامعة طيبة، المدينة المنورة.

القحطاني، سعد شمروخ (٢٠١٩). دور معلمي المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تنمية قيم المواطنة والوسطية لدى الطلبة. رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.

الكاميري، إدريس (٢٠١٩). دور التربية الإسلامية في ترسيخ قيم الحوار والوسطية والتسامح: منهاج التربية الإسلامية بالمغرب أنموذجاً. المؤتمر الدولي الثاني "منظومة القيم وأثرها في تنمية الحوار وتعزيز الإرشاد التربوي والوساطة الأسرية"، المركز الدولي للاستراتيجيات التربوية والأسرية بالشراكة مع كلية الدراسات الإسلامية، نوفي بازار، صربيا.

كيتا، جاكاريجا (٢٠١٧). مناهج التربية الإسلامية ودورها في ترسيخ قيم الوسطية لدى طلبة المرحلة الثانوية. مجلة دراسات وأبحاث: المجلة العربية في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٩ (٢٨)، ١-٢٩.

محمد، رشا (٢٠١١). تعزيز مبدأ الوسطية لدى طالبات الجامعة ودوره في تفعيل مشاركتهن في الأنشطة الطلابية: دراسة تجريبية مطبقة على طالبات جامعة جنوب الوادي بكليات جنوب صعيد مصر. بحث مقدم لمؤتمر "دور الجامعات العربية في تعزيز مبدأ الوسطية بين الشباب العربي"، ج٢، جامعة طيبة، المدينة المنورة.

محمد، عبد رب الرسول سليمان؛ ورضوان، أحمد عبد الغني (٢٠١٩). دور الأنشطة الطلابية في تعزيز قيمة الوسطية وفق المنظور الإسلامي لدى طلاب المرحلة الثانوية وسبل تعميقه من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات. مجلة البحث العلمي في التربية، (٢٠)، ١-٧٠.

المطرفي، نايف بن عبدالرازق (٢٠١٨). فلسفة التعليم الجامعي السعودي ودرجة وعي أعضاء هيئة التدريس بها. رسالة دكتوراه، كلية التربية – جامعة أم القرى.

المنتدى العلمي للوسطية (٢٠٠٦). المؤتمر الدولي الثاني لمنتدى الوسطية للفكر والثقافة. عمان، الأردن.

هواري، معراج؛ وناصر، عدون (٢٠١١). دور الجامعات في تعزيز مبدأ الوسطية والأمن الفكري للطلاب: دراسة ميدانية على جامعة الأغواط بالجزائر. بحث مقدم لمؤتمر "دور الجامعات العربية في تعزيز مبدأ الوسطية بين الشباب العربي"، ج٢، جامعة طيبة، المدينة المنورة.

مطاوع، ضياء الدين محمد، والخليفة، حسن جعفر (٢٠١٤). مبادئ البحث ومهاراته في العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية. الرياض: مكتبة الرشد.

ترجمة المراجع العربية:

The Holy Quran.

Ibrahim, Amal Mohamed (2019). Activating the role of the university in facing the manifestations of societal intellectual deviation in the light of the requirements of achieving intellectual security in Islamic law: an analytical study. The Scientific Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 35 (5) , 105-188.

Ibn Taymiyyah, Taqi Al-Din Ahmad Abd Al-Halim (1995). Majmu Fatawas. Compiled and arranged by Abd Al-Rahman bin Muhammad Qasim al-Asimi and assisted by his son Muhammad. Medina: King Fahd Complex for the Printing of the Holy Quran.

Abu Jaber, Adnan Hamdan (2014). The role of faculty members at the Islamic University of Gaza in promoting the principle of moderation among their students and ways to activate it. Master's Thesis, College of Education - The Islamic University, Gaza.

Abu Arad, Saleh Ali (2011). The educational implications of moderation in Islam and the role of the university in achieving it. Research presented to the conference "The Role of Arab Universities in Promoting the Principle of Moderation among Arab Youth", Part 2, Taibah University, Madinah.

Abu Allam, Raja Mahmoud (2006). Research methods in psychological and educational sciences. Ed.5. Egypt: Universities Publishing House.

Al-Bishri, Ayesh (2011). The role of the university in promoting the principle of moderation among its students through Islamic education activities. Research presented to the conference "The Role of Arab Universities in Promoting the Principle of Moderation among Arab Youth", Part 2, Taibah University, Madinah.

Vision 2030. Kingdom of Saudi Arabia. Available at: www. vision2030. gov. sa.

Al-Zuhaili, Wahba (2008). Issues of jurisprudence and contemporary thought. Damascus: Dar Al-Fikr.

Al-Zahrani, Amira Saad, and Ghandoura, Ibtihal Saleh (2018). Attributes of a faculty member in promoting moderation from the point of view of the female students of Umm Al-Qura

University in Makkah Al-Mukarramah. The Arab Journal of Educational and Psychological Sciences, (5) , 147-172.

Al-Suhaibani, Abdul Hamid Abdul Rahman (1430 AH). Intellectual deviation and its impact on security in the light of the Holy Quran. Journal of Justice, 11 (41) , 1-60.

Al-Sudais, Abdul Rahman bin Abdul Aziz (1438 AH) Achieving hopes for centrism and moderation. (ED.3). Riyadh: Madar Al-Watan Publishing.

El-Sayed, Ahmed Abdel-Hamid (2002). The foundations of moderation and ways to achieve it to ensure the security of the individual and society through the Sunnah. The First InternationalScientific Conference of the College of Islamic and Arabic Studies for Boys in Didamon in cooperation with the College of Graduate Studies in Arab and Sharia Sciences in Cairo "The Wasatiyah in Rooting and Application, and its Impact on Achieving Individual and Social Security", 1 (1) , 305-358. https://doi.org/10.21608/ADAFIS.2022.216520

Al-Sharaf, Adel Abdel-Wahhab (2013). The values of Islamic moderation included in the Islamic education course at the secondary stage in the State of Kuwait: an analytical study. Journal of Educational Sciences, (1).

Al-Sufi, Hamdan Abdullah; AL-Dhdar, Anisa Hassan (2020). The role of the requirements of the Islamic University in the face of intellectual deviation and ways to strengthen it. HebronUniversity Journal of Research, 15 (2) , 114-143.

Al-Ajmi, Obaid Mansour (2016). The role of the teachers of Al-Siraj Al-Munir centers in promoting the values of moderation among middle school students in the State of Kuwait. Master's Thesis, College of Educational Sciences, Al al-Bayt University, Jordan.

Al-Eisi, Muhammad bin Abdul-Karim (2017). The Muslim World League implements various programs to consolidate the values of moderation and counter currents of extremism radicalism. Saudi Press Agency. Available at: https://www. spa. gov. sa

Fadel, Ibrahim (2011). The reasons for the departure of young people from the moderate curriculum from the perspective of university students. Research presented to the conference "The Role of Arab Universities in Promoting the Principle of Moderation among Arab Youth", Part 2, Taibah University, Madinah.

Al-Qahtani, Saad Shamroukh (2019). The role of middle school teachers in the State of Kuwait in developing the values of citizenship and moderation among students. Master's Thesis, College of Educational Sciences, Al al-Bayt University, Jordan.

El Kamiri, Idris (2019). The Role of Islamic Education in Consolidating the Values of Dialogue, Moderation and Tolerance: The Islamic Education Curriculum in Morocco as a Model. TheSecond International Conference "The value system and its impact on developing dialogue and strengthening educational guidance and family mediation", the

International Center for Educational and Family Strategies in partnership with the College of Islamic Studies, Novi Pazar, Serbia.

Keita, Jacariga (2017). Islamic education curricula and its role in consolidating the values of moderation among secondary school students. Journal of Studies and Research: The Arab Journal in the Humanities and Social Sciences, 9 (28) , 1-29.

Mohammed, Rasha (2011). Strengthening the principle of moderation among university students and its role in activating their participation in student activities: an empirical study applied to students of South Valley University in the faculties of southern Egypt. Research presented to the conference "The Role of Arab Universities in Promoting the Principle of Moderation among Arab Youth", Part 2, Taibah University, Madinah.

Muhammad, Abdel rabi alrasul sulayman; and Radwan, Ahmed Abdel Ghani (2019). The role of student activities in enhancing the value of moderation according to the Islamic perspective among secondary school students and ways to deepen it from their point of view in the light of some variables. Journal of Scientific Research in Education, (20) , 1-70.

Al-Matrafi, Nayef bin Abdul-Raziq (2018). The philosophy of Saudi university education and the degree of awareness of its faculty members. PhD Thesis, College of Education - Umm Al-Qura University.

The Scientific Forum for Moderation (2006). The Second International Conference of Moderation Forum for Thought and Culture. Ammaan Jordan.

Houari, Miraj; and Nasser, Adon (2011). The role of universities in promoting the principle of moderation and intellectual security for students: a field study on the University of Laghouat in Algeria. Research presented to the conference "The Role of Arab Universities in Promoting the Principle of Moderation among Arab Youth", Part 2, Taibah University, Madinah.

Mutawa, Diaa Al-Din Muhammad, and Al-Khalifa, Hassan Jaafar (2014). Research principles and skills in educational, psychological and social sciences. Riyadh: Al-Rushd Library.

الخصائص السيكومترية للصورة العربية لمقياس اكتئاب انقطاع الطمث (MENO-D)

Psychometric properties of the Arabic version of the Menopausal Depression Scale (MENO-D)

إعداد

د. نوره بنت سعد البقمي

أستاذ علم النفس المشارك

بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

Dr. Norah Saad Al. baqami

Associate professor of Psychology

At Imam Mohamed Ibn Saud University

DOI: 10.36046/2162-000-013-015

المستخلص

تشيرُ الأدبيَّات الحديثة إلى أنَّ اكتئاب انقطاع الطَّمث هو نوعٌ فرعيٌّ فريدٌ مِن الاكتئاب، مع أعراض مميّزة ومُسببات ودورة تختلف عن الأنواع الفرعية الأخرى للاكتئاب. والهدفُ الأساسيُّ مِن الدراسة الحالية هو التعرف على دلالات صدق وثبات الصورة العربية من مقياس اكتئاب انقطاع الطمث الذي أعدته كولكارني وآخرون Kulkarni et al., (٢٠١٨)، وقد أظهرت بيانات الصدق والثبات التي ارتكزت على أداء عيّنة مِن النساء في مرحلة منتصف العمر (ن =١٦٩) معاملاتِ اتِّساق وثبات مقبولة عموماً، مِن خلال حساب معاملات الارتباط المصححة وألفا كرونباخ. في موازاة ذلك قدمت الدراسة دلالات هامّة للصدق التقاربي باستخدام المقاييس المحكيَّة، كما قدَّم التحليل العاملي التوكيدي لعبارات المقياس دعمًا للصدق مِن خلال الكشف عَن بُنية عاملية خماسية الأبعاد، وتُشير النتائج في مجملها إلى صلاحية النسخة العربية المقترحة لمقياس اكتئاب انقطاع الطَّمث في الثقافة العربية.

الكلمات المفتاحية: الخصائص السيكومترية، الاكتئاب، انقطاع الطمث.

Abstract

Recent literature indicates that menopausal depression is a unique subtype of depression, with distinct symptoms, etiology, and course that differ from other depression subtypes. The main objective of the current study is to identify the significance of the validity and reliability of the Arabic version of the menopausal depression scale prepared by Kulkarni et al. (2018) The data showed validity and reliability based on the performance of a sample of middle-aged women (n = 169). Generally accepted consistency and stability coefficients, by calculating the corrected correlation coefficients and Cronbach's alpha. In parallel, the study presented important indications of convergent validity using spoken scales, and Confirmatory factor analysis of the scale expressions provided support for validity by revealing a five-dimensional factor structure.

Keywords: psychometric properties, depression, menopause.

المقدمة

تمُر المرأة خلال حياتها بمراحلَ عديدةٍ تُرافقها تغيُّرات على المستوى الفسيولوجي والنفسي والاجتماعي، ومِن بين أهم المراحل التي تمر بها المرأة مرحلة البلوغ التي يرافقها النمو الجنسي، ومرحلة الخصوبة التي تُمكِّنها من الإنجاب وممارسة الأمومة، ثم تأتي مرحلة انقطاع الطمث (Menopause)، وتتضمن كل مرحلة تغييرًا تدريجيًا يحدث عادةً على مدار عدة سنوات، كما هو الحال عند انتقال المرأة إلى سِن اليأس، وهذه التغيرات الفسيولوجية التي تُصاحب هذا الانتقال تؤثر سنويًّا على أكثر من (٥٠٠) مليون امرأة ممن تتراوح أعمارهن ما بين (٤٢-٥٥) عامًا، مع متوسط عمر ظهور (٥١) عامًا (Jin, 2015) .

ويُمكن أن يحدث انقطاع الطمث في وقتٍ مُبكِّر في بعض الحالات ليصل إلى (٣٦) عامًا، وتُفسر الوراثة ما يصل إلى (٨٧٪) مِن التَّباين في سِن انقطاع الطَّمث. ووَفقًا لجمعيَّة سِن اليأس؛ فإنَّه بحلول عام (٢٠٣٠) سَتُعدُّ أكثر من (١,٢) مليار امرأة في جميع أنحاء العالم في فترة ما قبل انقطاع الطَّمث (Hemamalini, 2019).

وتُشيرُ فترةُ ما قبل انقطاع الطَّمث (Perimenopausal) إلى الفترة التي تسبق انقطاع الطَّمث مباشرة، عندما تنتقل المرأة مِن حالة الإنجاب إلى حالة عدم الإنجاب وحتى انقطاع الطَّمث، عندما تتوقف الدورة الشهرية لمدة (١٢) شهرًا على الأقل. وتبدأ فترة ما قبل انقطاع الطمث عادةً عند النساء خلال منتصف إلى أواخر الأربعينيَّات، كما يُصاحبها عدد مِن التغيُّرات الجسدية والنفسية التي تستمر لمدة تمتد من أربع إلى خمس سنوات تقريبًا قبل بلوغ سن اليأس (Hunter,1993).

وتؤدِّي التغيُّرات الهرمونية المصاحبة لانقطاع الطَّمث إلى ظهور العديد مِن الأعراض: الجسدية والنفسية، وتشمل الأعراض التي يتم الإبلاغ عنها بشكل مُتكرر: اضطرابات النوم، والتعرق الليلي (Avis et al., 2001; Freeman & Sherif, 2007) والصداع، والهبَّات الساخنة، وجفاف المهبَل، والنسيان، ونوبات الدوار، وتيبُّس المفاصل، والشعور بالتوتر، والشعور بتقلُّبات المزاج أو الاكتئاب، والعصبية (Bauld & Brown, 2009) وكذلك زيادة الوزن، وألم المفاصل، ومشاكل في الذاكرة قصيرة المدى، وعدوى في المسالك البولية، وحكة الجلد والضعف الجنسي،

واضطرابات الأمعاء، والتفكير الضبابي، وضعف التركيز والتعب (Herzig, 2012, Sussman et al., 2015).

بالإضافة إلى ذلك فإنَّ مشاكل المزاج الطفيفة؛ مثل: الشعور بالقلق والاكتئاب، والتهيج أو العصبية وتكون شائعةً خلال هذه الفترة، وقد تتطور هذه الأعراض لدى بعض النساء إلى اضطراب مزاجي أكثر حِدَّة يُعرف بالاكتئاب الجسيم؛ فقد أظهرت العديد مِن الدراسات أنَّ خطر الاكتئاب يزداد أثناء الانتقال إلى سن اليأس، وأنَّ (٢٠٪) مِن النساء في فترة ما قبل انقطاع الطَّمث مصابات بالاكتئاب، ويقصدن الرعاية الطبية (Li, Yu, Ma, Sun & Yang, 2008; Cohen, Soares, Vitonis, Otto & Harlow, 2006; Hoyt & Falconi, 2012, Young et al.,2022). لذلك، عَدَّ بعضُ الباحثين انقطاع الطَّمث حدثًا خطيرًا، ومرحلة حَرِجَة لظهور الاضطرابات النفسية؛ مثل: القلق والاكتئاب (Ayers, Forshawb, & Hunte 2010).

ويُنظر إلى اكتئاب انقطاع الطَّمث (Depression Menopausal) على أنَّه نوع فرعي من الاكتئاب مع مُسبِّبَات فريدة وأعراض محددة، كما أنَّ طيف الأعراض التي يتميز بها اكتئاب انقطاع الطَّمث تشمل كلًّا مِن الأعراض الجسدية والنفسية: كآلام العضلات، وزيادة الوزن، وانخفاض مستويات الطاقة، وتَدنِّي تقدير الذات، ومشاعر العزلة، كما كان كل من ضعف الإدراك، وانخفاض الرغبة الجنسيَّة موصوفة لدى النساء المصابات باكتئاب ما قبل انقطاع الطَّمث (Kulkarni, 2017; Parry, 2008).

وعلى الرغم مِن أنَّ هذه الأعراض تتداخل مع أعراض الاكتئاب الجسيم (Major Depression) التي تعاني منها النساء اللواتي لا يعانين من انقطاع الطَّمث، فإنَّ هناك بعض الخصائص الرئيسة التي تُميز اكتئاب ما قبل انقطاع الطَّمث، حيث يرتبط اكتئاب ما قبل انقطاع الطَّمث بعرض مزاجي أكثر اعتدالًا عند مقارنته بالاكتئاب الذي تعاني منه النساء خلال سنوات الإنجاب، وغالبًا ما يتَّسم الاكتئاب الشديد بالحزن، في حين أنَّ المظهر الجانبي لأعراض الحالة المزاجية المرتبط باكتئاب انقطاع الطَّمث ويشمل الغضب والعصبية التي قد تظهر على شكل نوبات لفظية غالبًا بسبب الضغوط الطفيفة (Willi & Ehlert, 2019).

وقد وصف ورسلي وزملاؤه Worsley et al. (2012) ملاحظاتهم حول النِّساء في فترة ما قبل انقطاع الطَّمث اللائي يُعانين مِن نوبات مِن تغيُّرات المزاج على أنَّها ظاهرة مُتَقَطِّعَة، قد

تستمر لمدة دقيقة إلى ساعات ثُم تُحَلُّ تلقائيًا. وبالمقارنة مع النساء المصابات بالاكتئاب في سن الإنجاب، فيرتبط اكتئاب ما قبل انقطاع الطَّمث بزيادة التعب، وانخفاض مستويات الطاقة، واضطرابات النوم، كما تُشير بعض الدراسات إلى أنَّ المرأة التي تُعاني مِن اكتئاب انقطاع الطَّمث قد تستجيب بشكل مختلف للأدوية المضادة للاكتئاب بالمقارنة مع النساء اللاتي يعانين من الاكتئاب خارج مرحلة الانتقال إلى سن اليأس. (Kornstein et al., 2000; Kulkarni et al., 2018)

وأرجع بابازيسيس وآخرون Papazisis et al., (2022) قصور تشخيص اكتئاب انقطاع الطَّمث، فضلًا عن قصور أدوات التشخيص المناسبة، إلى أنَّ الأعراض الجسديَّة التي تظهر لدى النساء في الفترة الانتقاليَّة لانقطاع الطَّمث هي السبب الذي يدفع النساء إلى طلب العلاج، والتي غالبًا ما تُلقي بظلالها على الشكاوى العاطفية الأساسية، علاوة على ذلك لا يعترف العديد مِن الأطباء بهذا النوع من الاكتئاب، مطمئنين إلى أنَّه حالة عابرة تصاحب انقطاع الطَّمث، وفي كثير من الأحيان ليس هذا هو الحال؛ حيث تستمر أعراض الاكتئاب، مما يستلزم تدخلاً علاجيًا بمضادات الاكتئاب.

وفي هذا السياق طورت كولكارني وآخرون Kulkarni et al. (2018) مقياس اكتئاب انقطاع الطمث بهدف تقييم عدد وشدة الأعراض الحالية للاكتئاب، وتحديدً النساء اللائي يجب أن يخضعن لفحص إضافي، ويتمتع المقياس الجديد بخصائص سيكومترية جيدة، ونُقل إلى عدة ثقافات؛ منها التركية (Tosun, Gül Bal & Kulkarni, 2020) واليونانية (Papazisis et al., 2022)، كما أنَّ الدراسات التي أُجريت في المجتمعات الآنفة الذكر استخدمت مقياس اكتئاب انقطاع الطمث ووجدت عند تطبيقه على عينات في تلك البلدان أنه يتمتع بمعايير صدق وثبات عالية، كما تحقَّقوا أيضاً من مدى صلاحيته من خلال تحليل مكونات بنود المقياس وأبعاده، من خلال استخدام التحليل العاملي التوكيدي؛ بالإضافة إلى الارتباطات مع المقاييس النفسية الأخرى، وحتى الآن لم يُختَبَر صدق وثبات المقياس في الثقافة العربية؛ لذا هدفت الدراسة الحالية إلى سد الفجوة البحثية في البيئة العربية عامَّة، وفي البيئة السعودية خاصَّة، وذلك من خلال دراسة البنية العاملية، والخصائص السيكومترية لمقياس اكتئاب انقطاع الطمث (Menopausal-Depression- MENO-D).

مشكلة الدراسة:

يُعتبر الانتقال إلى انقطاع الطمث ظاهرة عالمية يُصاحبها العديد من التغيرات الهرمونية، التي تجعل منها مرحلة حرجة لتطور بعض الاضطرابات النفسية مثل القلق والاكتئاب، ويُعتبر الاكتئاب السبب الرئيسي للإعاقة المرتبطة بالأمراض لدى النساء في جميع أنحاء العالم، كما تزيد احتمالية إصابة النساء بالاكتئاب بمقدار الضعف مقارنة بالرجال (Albert, 2015)، كما ترتبط أعراض الاكتئاب وبشكل كبير بالأحداث الإنجابية مثل الحيض والولادة وانقطاع الطمث (Stute & Lozza-Fiacco,2022)، وقد قامت العديد من الدراسات المجتمعية بتقييم الحالة المزاجية لدى النساء في مرحلة ما حول انقطاع الطمث مستخدمة مقاييس متنوعة وقد تبين لاحقاً أن هذه المقاييس لا تقيس الأعراض المميزة لاكتئاب انقطاع الطمث على وجه التحديد، وهذا ما أكدته نتائج مراجعة قام بها كل من ويليا وإيلرت Willia and Ehlert (2019) بهدف تحديد الأدوات المستخدمة لتقييم اكتئاب انقطاع الطمث؛ حيث تبين أنَّ الدراسات التي شملتها المراجعة البالغ عددها (٣٧) دراسة استخدمت (١٤) أداة مختلفة لتقييم الحالة المزاجية أثناء انقطاع الطَّمث، وكان مقياس الاكتئاب لمركز الدراسات الوبائية (CES-D) الأكثر استخدامًا، وظهر في (١٦) دراسة من أصل (٣٧) دراسة، وأكدت نتائج المراجعة أنَّ الأدوات المستخدمة لقياس أعراض الاكتئاب لم تؤخذ في الاعتبار الأعراض المميزة لاكتئاب انقطاع الطَّمث، وفقًا لذلك أوصت الدراسة بضرورة استخدام مقاييس خاصة باكتئاب انقطاع الطَّمث تراعي الأعراض الجسدية، وتلك المتعلقة بالمزاج في المرحلة الانتقالية لسن اليأس، ونظرا لغياب الدراسات العربية حول هذا الموضوع تأتي الدراسة الحالية كمحاولة أولية للتحقيق من الخصائص السيكومترية لصورة معربة من مقياس اكتئاب انقطاع الطمث الذي يُعد أول مقياس متخصص يمكن استخدامه لتقييم الاكتئاب في فترة ما حول انقطاع الطمث، وفي ضوء ما سبق تتلخص مشكلة الدراسة في الإجابة على الأسئلة الآتية:

١. ما دلالات الصدق العاملي التي يمكن أن تعطيها الصورة المعربة لمقياس اكتئاب انقطاع الطمث باستخدام التحليل العاملي التوكيدي؟

٢. ما دلالات الصدق التقاربي التي يمكن أن تعطيها الصورة المعربة لمقياس اكتئاب انقطاع الطمث استناداً إلى المقاييس المحكية المعتمدة في الدراسة الحالية؟

٣. ما دلالات الثبات والاتساق الداخلي التي يمكن أن تعطيها الصورة المعربة لمقياس اكتئاب انقطاع الطمث؟

٤. هل توجد فروق بين متوسطات أداء العينة على مقياس اكتئاب انقطاع الطمث تعزى لمتغير مرحلة انقطاع الطمث؟

أهداف الدراسة:

يمكن تلخيص الهدف الرئيس لهذه الدراسة في التحقق من الكفاءة السيكومترية للصورة المعربة لمقياس اكتئاب انقطاع الطمث عند تطبيقه على عينات سعودية من النساء في مرحلة منتصف العمر، ومن أجل بلوغ هذا الهدف سيتمحور اهتمام هذه الدراسة على الآتي:

١. التعرف على دلالات الصدق العاملي التي يمكن أن تعطيها الصورة المعربة لمقياس اكتئاب انقطاع الطمث باستخدام التحليل العاملي التوكيدي.

٢. التعرف على دلالات الصدق التقاربي التي يمكن أن تعطيها الصورة المعربة لمقياس اكتئاب انقطاع الطمث استناداً إلى المقاييس المحكية المعتمدة في الدراسة الحالية.

٣. التعرف على دلالات الثبات والاتساق الداخلي التي يمكن أن تعطيها الصورة المعربة لمقياس اكتئاب انقطاع الطمث.

٤. الكشف عن الفروق بين متوسطات أداء العينة على مقياس اكتئاب انقطاع الطمث التي تُعزى لمتغير مرحلة انقطاع الطمث.

أهمية الدراسة:

١- تُعد هذه الدراسة من الدراسات العربية المبكرة لمقياس اكتئاب انقطاع الطمث؛ إذ لا توجد -في حدود علم الباحثة- أي دراسة عربية لهذا المقياس؛ حيث إن تعريب مثل هذه المقاييس والتحقق من كفاءتها السيكومترية يمكن أن يتيح الإفادة منها في البيئة العربية؛ لتلبية العديد من الأغراض التي يمكن أن تحققها كالأغراض التشخيصية والعلاجية، وفتح آفاق بحثية جديدة حول اكتئاب انقطاع الطمث.

٢- يمثل منتصف العمر عند المرأة مرحلة حَرِجَة وحساسة تنطوي على مجموعة من التغييرات الفسيولوجية والنفسية الاجتماعية التي تتطلب التكيف، ومع ذلك، لم تَحْظَ الصحة النفسية ورفاهية النساء في منتصف العمر باهتمام كبير نسبيًّا في البيئة العربية عمومًا، والبيئة المحلية على وجه التحديد؛ لذا تُعد هذه الدراسة من الدراسات القلائل التي جعلت من هذه المرحلة موضوع تركيزها.

٣- وتَظهر الأهمية العملية التطبيقية للبحث في أن تكييف مقياس اكتئاب انقطاع الطمث (Meno-D) في البيئة العربية، سَيُوجِّه الدراسات المستقبلية حول تقييم وتشخيص هذا النوع من الاكتئاب، وتقدير معدلات الانتشار وعوامل الخطر المحتملة وفرص العلاج الممكنة.

مصطلحات الدراسة:

الخصائص السيكومترية (Psychometric properties):

عرف كل من كوهين وسويرديلك Cohen & Swerdilk (2010) الخصائص السيكومترية للمقياس بأنها: مؤشرات إحصائية للدلالة على جودة أدوات القياس ومفرداتها في تحقيق الهدف المرجو منها.

وتعرف إجرائياً بأنها: خصائص المقياس المستخدم في هذه الدراسة، والتي تم التحقق منها من خلال حساب مؤشرات الصدق والثبات.

اكتئاب انقطاع الطمث:

يُعرف **الاكتئاب** بأنه: تغير محدد في المزاج، ووجود مشاعر الحزن والوحدة واللامبالاة، ومفهوم سالب عن الذات مصاحب لتوبيخ الذات وتحقيرها ولومها، مع الرغبة في الهروب والاختفاء والموت، وتغيرات في النشاط كما تبدو في صعوبة النوم وفقدان الشهية. (Beck, 1967)

ويُعرف **انقطاع الطمث** بأنه: مرور (١٢) شهرًا على التوالي دون الدورة الشهرية، بشرط عدم وجود حالة أخرى تسبب هذا التوقف المؤقت، تسبقها الفترة الانتقالية التي تبدأ من اضطراب الدورة الشهرية وتنتهي بعد عام من الدورة الشهرية الأخيرة، وتظهر خلالها الأعراض المرتبطة

بانقطاع الطمث مثل: الهبات الساخنة–قلة النوم–تعرق ليلي–زيادة الوزن–ضعف الرغبة الجنسية–جفاف المهبل–النسيان وضعف التركيز (Parry,2008).

ويُعرف **اكتئاب انقطاع الطمث** بأنه: نوع فرعي من الاكتئاب تعاني منه النساء خلال فترة ما قبل انقطاع الطمث، ويشمل مجموعة من الأعراض تتمثل في التعب ونقص الطاقة، وتباطؤ الوظيفة المعرفية وعدم التركيز، وانعدام الاهتمام بالأنشطة التي كانت ممتعة في السابق، ومشاعر انعدام القيمة أو اليأس أو العجز (Zhan et al. 2022).

وتتبنى الباحثة تعرف كولكارني وآخرون Kulkarni et al. (2018) لاكتئاب انقطاع الطمث بأنه: اضطراب مزاجي تعاني منه النساء خلال مرحلة الانتقال إلى انقطاع الطمث، ويظهر في صورة تقلب المزاج، والعصبية، وزيادة القلق، ومشاعر اليأس وانعدام القيمة والعزلة، واضطراب النوم المتعلق بالهبَّات الساخنة، والتعرُّق الليلي، ويُقاس بالدرجة التي تحصل عليها المستجيبة على مقياس اكتئاب ما قبل انقطاع الطمث المستخدم في الدراسة الحالية.

محددات الدراسة:

يتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة بالعينة، والتي اقتصرت على النساء في مرحلة منتصف العمر ممن تراوحت أعمارهن ما بين (٤٥–٦٠) عامًا بمدينة الرياض، كما حُدِّدت نتائج هذه الدراسة بالأدوات التي استُخدمت فيها من حيث صدقها وثباتها، بالإضافة إلى المنهج المستخدم، وهو المنهج الوصفي التحليلي.

الإطار النظري والدراسات السابقة

اكتئاب انقطاع الطَّمث (Menopausal Depression):

يُعدُّ الاكتئاب مِن أقدم الاضطرابات النفسية وأكثرها شيوعا وانتشارا في كل الثقافات، والتي حظيت باهتمام كبير من الباحثين، وإنْ كان ذلك لا ينسجم مع اكتئاب انقطاع الطَّمث، الذي لم يحظَ بالقدر الكافي مِن الاهتمام حتى العقد السابق؛ حيث أشارت النتائج اللاحقة مِن الدراسات الوبائيَّة إلى زيادة في بدايات جديدة من مرض الاكتئاب في سن اليأس لدى النساء في العمر بين (٤٥–٤٩) عاماً، وتتوافق هذه النتيجة مع مجموعة البيانات النامية التي أظهرت زيادة

خطر حدوث نوبات من الاكتئاب الجسيم، التي تحدث بالاقتران مع التغيرات الهرمونيَّة في سنوات ما قبل انقطاع الطمث. (Parry,2008)

فعندما تصل المرأة إلى سن الأربعين تصبح الإباضة أكثر تواترًا، وتتغير دورات الحيض مِن حيث الطول والوتيرة، ويمتد هذا الانتقال التناسلي لمدة تتراوح ما بين سنتين إلى ثماني سنوات قبل انقطاع الطَّمث وبلوغ المرأة سن اليأس (Menopause)، والذي يُعرَّف بأنَّه النقطة التي يتوقف عندها نزيف الحيض لمدة ١٢ شهرًا، ويبلغ متوسط مدة الانتقال إلى سن اليأس حوالي خمس سنوات، وتحدث البداية بين سن (٣٩-٥١) عامًا لـ ٩٥٪ من النساء، وعلى الرغم من أنَّ عدم انتظام الدورة هو العلامة الاكلينيكية التقليدية لانقطاع الطَّمث، فإنَّ التغيرات الهرمونية وأعراض انقطاع الطَّمث المزعجة؛ مثل الهبَّات الساخنة يمكن أنْ تحدث قبل التغيرات الملحوظة على الدورة الشهريَّة (Stute & Lozza-Fiacco,2022) وغالبًا ما تظهر الأعراض الجسدية لانقطاع الطَّمث في وقت متأخِّر (حتى خمس سنوات) مِن ظهور الأعراض النفسيَّة، وهذا التأخير يمكن أنْ يجعل تشخيص اكتئاب انقطاع الطَّمث صعبًا للغاية (Kulkarni et al., 2018).

وحديثاً عُرف اكتئاب انقطاع الطَّمث (Menopausal Depression) على أنه نوع فرعي من الاكتئاب الذي تعاني منه النساء خلال المرحلة الانتقالية لانقطاع الطَّمث، ويُعرف بأنَّه اضطراب مزاجي، تعاني فيه النساء من مزاج اكتئابي مستمر، وقلق، واضطرابات عصبية (Zhan et al., 2022)، كما يتميز، بأعراض اكتئابيَّة كلاسيكية، تكون عادةً مصحوبة بأعراض انقطاع الطمث؛ مثل: الأعراض الحركية الوعائية، واضطراب النوم، والتحديات النفسية والاجتماعية (Maki et al.,2018) الأمر الذي يزيد من صعوبة تشخيص هذا النوع من الاكتئاب (Kulkarni et al., 2018).

العلاقة بين الاكتئاب وانقطاع الطَّمث:

اتخذت الدراسات الخُطوات الأولى نحو استكشاف التفاعل بين الأعراض الجسدية والمزاج، فقد وجد الباحثون في زوج من الدراسات القديمة التي تعود إلى أوائل العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، المنشورة في أرشيفات الطب النفسي- أنَّ النساء في فترة ما قبل انقطاع الطَّمث كُنَّ أكثر عرضةً للإصابة باضطراب الاكتئاب الجسيم (Major Depression Disorder)

مقارنة بأولئك اللائي لَمْ يَدخُلْن في هذا التحول الهرموني بعد، ويظهر أنَّ للأعراض الحركيَّة الوعائية تأثير كبير على تطور أعراض الاكتئاب واستمرارها، كما يبدو أيضاً أنَّ هناك تأثير كبير للأعراض الحركية الوعائية الشديدة التي تظهر أثناء المرحلة الانتقالية لانقطاع الطَّمث على الحالة المزاجية (Willi & Ehlert, 2019).

كما وَجدت الدراسات أيضًا أنَّ النِّساء في فترة ما قبل انقطاع الطَّمث كُنَّ أكثر عرضة للإصابة بأعراض الاكتئاب بأربعة أضعاف مقارنةً بالنساء اللائي لَمْ يعانين مِن انقطاع الطمث، كما أبلغت النساء اللواتي لديهن أكبر عدد من الهبَّات الساخنة عن أهم أعراض الاكتئاب، وكانت النساء اللاتي لَمْ يسبق لَهُن الإنجاب وتناولن أدوية مضادة للاكتئاب الأكثر عرضةً للإصابة بالاكتئاب (Jagtap, Prasad & Chaudhury, 2016)، وبِناءً على الدراسة التي أجراها مركز دراسات الاكتئاب؛ كان احتمال تَكرار الاكتئاب مرتفع بنسبة تصل إلى (٥٠٪) بعد النوبة الأولى، ونسبة (٧٠٪) بعد نوبتين، و (٩٠٪) بعد ثلاث نوبات، وقد يتزامن مع سنوات ما قبل انقطاع الطَّمث ويبدو أنَّ خطر الإصابة بالاكتئاب ينخفض بعد سنتين إلى أربع سنوات من انتهاء فترة الحيض، خاصة بالنسبة للنساء اللواتي حدثت نوبة اكتئابهن الوحيدة خلال فترة ما قبل انقطاع الطَّمث (Keller, et al.,1992).

وفي دراسة أجرها مجموعة من الباحثين بمركز صحة المرأة، أفادت نتائجها أن (٤٠,٥٠٪) من عينة النساء اللواتي تراوحت أعمارهن بين (٤٠ – ٥٥) عامًا شعرن بالاكتئاب خلال الأسبوعين الماضيين، وأنَّ (٣٨٪) من النساء المتأخرات في مرحلة ما قبل انقطاع الطَّمث أبلغن عن أعراض اكتئابية في الأسبوعين الماضيين مقارنة بـ (٢٨٪) مِن النساء في مرحلة ما بعد انقطاع الطمث (Dennerstein, Dudleym, Hopper, Guthrie & Burger, 2000).

وتشمل عوامل الخطر الأخرى للمزاج المكتئب لدى النساء في فترة ما قبل انقطاع الطَّمث؛ قلة النوم، والهبَّات السَّاخنة، وأحداث الحياة الضَّاغِطَة، والحالة الوظيفية والعمر، وجود تاريخ عائلي من الاكتئاب، وتاريخ سابق من الاعتداء الجنسي أو العنف، والمشاعر السلبية حول الشيخوخة، وانقطاع الطَّمث، وأعراض سن اليأس الشديدة، وأسلوب الحياة (التدخين، والعزلة الاجتماعية)، وتدني تقدير الذات، وخيبة أمل في عدم القدرة على إنجاب طفل أو المزيد من الأطفال (Willi, Hannahm, Grub, Ehlert & Ulrike, 2022).

وعامَّةً تُشير الأدبيات إلى زيادة انتشار أعراض الاكتئاب وربما اضطراب الاكتئاب في الفترة الانتقالية إلى سن اليأس، وسواء كانت هذه الأعراض ترتبط بالاكتئاب أم بالتقلبات الهرمونية، أو التغيرات التي تميز الانتقال إلى سن اليأس إلا أنَّ هذه العَلاقة تظل غير واضحة وتحتاج إلى مزيدٍ من البحث والدراسة.

تفسير اكتئاب انقطاع الطَّمث:

تظهر لدى النساء العديد من أشكال الاكتئاب بسبب ارتباطها الواضح بالتغيرات في الهرمونات الجنسية: كاضطرابات ما قبل الحيض، بما في ذلك متلازمات ما قبل الحيض (Premenstrual Syndrome-PM) واضطراب سوء مزاج ما قبل الحيض (Premenstrual Dysphoric Disorder - PMDD) واكتئاب ما بعد الولادة (Postpartum Depression-PD) واكتئاب انقطاع الطمث (Menopausal Depression-MD)، ويبدو أنَّ الارتباط بين هذه الاضطرابات الاكتئابية هو الحساسية للتحولات الطبيعية في هرمونات الغُدد التناسليَّة، والتي تؤثر بدورها على أجهزة النظام العصبي والناقلات العصبية التي تلعب دورًا في ظهور اضطرابات المزاج (Stute & Lozza-Fiacco,2022)

وفي هذا السياق ظهرَ عدد من المحاولات لتفسير ظهور اكتئاب انقطاع الطمث، أو كما يُعرف في بعض الأدبيات باكتئاب منتصف العمر، وأحد التفسيرات المقترحة هو "متلازمة العش الخالي" (Empty Nest Syndrome) وهو مصطلح يستخدم لوصف الاستجابات طويلة الأمد لسوء التكيُّف التي أظهرها الآباء بمجرد انتقال آخر ابن لهم من منزلهم، وبقاءهم وحيدين بالمنزل قد تؤدي إلى ظهور مجموعة واسعة من الاستجابات السلبية، وتشمل الاكتئاب، والحزن، والقلق، والشعور بالذنب، والأعراض الجسدية، والغضب، والاستياء، والعصبية، والإحباط، والشعور بالوحدة (Freeman, Sammel, Hui Lin & Nelson 2010)، وفي بعض الأحيان قد تكون هذه الاستجابات غير التكيفيَّة بداية لاضطراب نفسي مثل الاكتئاب والقلق (Badiani1 & De Sousa,2016).

وفي الآونة الأخيرة ركز العلماء على دراسة تأثير التقلُّبات الهرمونيَّة على الحالة المزاجية، ووجدوا أنَّ التغيرات في مستوى هرمونيَ الأستروجين والبروجسترون يؤثر على عدد من الناقلات

العصبيَّة في الدماغ، المسؤولة عن تنظيم الحالة المزاجية ومنها السيروتونين، وفي مرحلة ما قبل انقطاع الطَّمث ينخفض هرمون الاستروجين إلى أدنى مستوياته، ويؤثر ذلك على مستويات السيروتونين أيضًا بطريقة سلبية، ويؤدي إلى تدني الحالة المزاجية، وظهور أعراض الاكتئاب، كما قد يُسبب الأرق، والهبَّات الساخنة التي تظهر في أثناء هذا الانتقال أيضًا في حدوث ضائقة نفسية (Badiani1 & De Sousa, 2016; Freeman, Sammel & Lin, 2009; Steinberg et al, 2008)، كما أشار فريمان وآخرون Freeman, Sammel, Lin, Deborah and Nelson (2006) إلى أنَّ البيئة الهرمونية المتغيرة؛ مثل زيادة مستويات الأستراديول الذي يحدث في المرحلة الانتقالية المبكرة لانقطاع الطَّمث، يساهم في ظهور أعراض الاكتئاب لدى النساء اللواتي يقتربن مِن سن اليأس.

الدراسات السابقة

تُظهر الدراسات السابقة اختلافاً واضحاً في تقدير معدلات انتشار الاكتئاب لدى النساء في مرحلة ما قبل انقطاع الطَّمث وما بعدها، فقد انتهت دراسة حديثة أجراها **يونج وآخرون Young et al. (2022)** لتقدير انتشار أعراض الاكتئاب والانتحار لدى النساء الكُوريَّات في مرحلة منتصف العمر، وفحص العلاقة بين الاكتئاب ومراحل انقطاع الطَّمث. وشارك بالدراسة (٤٥١٧٧) امرأة، وقُسِّمْنَ إلى أربع مجموعات: (ما قبل انقطاع الطَّمث، والانتقال المبكِّر، والانتقال المتأخر، وما بعد انقطاع الطَّمث)، وأكملت المشاركات مِقياس مركز الدراسات الوبائية للاكتئاب (CESD)، واستبانة تتعلق بالتفكير الانتحاري.

إلى أنَّ انتشار أعراض الاكتئاب المتوسطة والشديدة والتفكير الانتحاري يزداد مع تقدم مرحلة انقطاع الطمث، كما قدرت نتائج دراسة **شكايا وآخرون Shakya et al. (2022)** انتشار الاكتئاب بنسبة تصل إلى (٣١,٥ ٪) لدى عيّنة مكونة مِن (٣٥٥) امرأة في سن اليأس وَفقًا لمقياس الاكتئاب لمركز الدراسات الوبائية (CES-D) المعتمد في الدراسة.

وخلصت دراسة **باندي وزملاؤه Pandey, Ghimire, Koirala and Pandey (2020)** التي قيَّمت انتشار اكتئاب ما قبل انقطاع الطَّمث لدى (١٧٣) امرأة تراوحت أعمارهن ما بين (٤٠ –٥٤) عاماً إلى أنَّ مُعدَّل انتشار الاكتئاب في فترة ما قبل انقطاع الطَّمث كان أكثر

من النصف (٥٦,٦٪)، وأنَّ (١٦,٢٪) لديهن اكتئاب خفيف يليه اكتئاب متوسط بنسبة (١٥٪)، في حين أنَّ (١٤,٤٪) مِن المشاركات بالدراسة لديهن اكتئاب حاد، و (١١٪) لديهن اكتئاب شديد، كما ارتبط اكتئاب ما قبل انقطاع الطَّمث بالعمر، ونوع الأسرة، وتاريخ الاعتداء الجنسي، وتاريخ الإصابة بالاكتئاب، والدعم الاجتماعي المقدم، وفقدان أحد أفراد الأسرة أو الأقران.

كما هدفت دراسة **العنزي والدغيثر Alanazi and AlDughaither (2019)** لتقدير انتشار الاكتئاب لدى النساء بعد سن اليأس، وتحديد بعض عوامل الخطر المرتبطة به، شارك بالدراسة (٣٠٠) امرأة، تراوحت أعمارهن بين (٤٥-٦٥) عاماً ممن يراجعن مراكز الرعاية الصحية الأولية في مدينة الرياض. وأوضحت نتائج الدراسة أنَّ نسبة انتشار أعراض الاكتئاب الجسيم بلغت (٢٩٪)، وأنَّ (٧٥٪) مِن أفراد العينة كان لديهن أعراض اكتئاب من خفيفة إلى شديدة، وأنَّ أكثر من نصف المشاركات (٦٠,٧٪) تلقين مستوى متوسط من الدعم الاجتماعي.

وبينت نتائج دراسة **نوبهار وآخرين Nobahar, Hydarinia-Naieni and Ghorbani (2019)** التي هدفت إلى تقدير مدى انتشار الاكتئاب والقلق والتوتر، وارتباطهما بفيتامين (د) ومستوى هرمون الإستروجين لدى النساء بعد سن اليأس، لدى عينة مكونة من (١٢٠) امرأة تراوحت أعمارهن بين (٤٥ – ٧٠) عامًا. أكملت المشاركات استبانة المعلومات الديموغرافية ومقياس قلق الحالة (Spielberger State-Trait)، وقائمة بك (Beck) للاكتئاب، ومقياس الضغط المدرك (perceived Stress) بالإضافة إلى ذلك قِيسَ مستوى فيتامين (د) والاستروجين في الدم. إنَّ مستوى الاكتئاب كان خفيفًا لدى (٢٢,٥٪)، ومتوسط لدى (١٣,٣٪)، وشديد لدى (١,٧٪)، وكان مستوى القلق خفيفًا لدى (٤٦,٧٪)، ومتوسط لدى (٥٠,٨٪)، وشديد لدى (٢,٥٪). بالإضافة إلى ذلك، ظهر مستوى مرتفع من الضغط لدى (٢٠,٨٪) من عينة الدراسة.

وخَلُصَت دراسة **بينر وزملائه Bener, Saleh, Bakir and Bhugra (2016)** التي هدفت إلى استقصاء العَلاقة بين الاكتئاب والقلق والضغط لدى (١٤٦٨) امرأة تراوحت أعمارهن بين (٤٥ –٦٥) عامًا، أكملت المشاركات في الدراسة النسخة المختصرة من مقياس الاكتئاب والقلق والضغط (DAS-21) إلى أنَّ الاكتئاب والقلق كان أكثر شيوعًا لدى النساء بعد

سن اليأس؛ علاوة على ذلك لم تكن هناك فروق بين مجموعة ما قبل انقطاع الطَّمث ومجموعة ما بعد انقطاع الطَّمث في مستوى الضغط.

وعلى صعيد الدراسات التي اهتمت بقياس نوع محدد من الاكتئاب يظهر لدى النساء في فترة ما حول انقطاع الطمث انتهت **كولكارني وآخرون Kulkarni et al. (2018)** إلى إعداد مقياس لتقييم أعراض اكتئاب انقطاع الطمث "Meno-D" والتحقق من خصائصه السيكومترية لدى (٨٢) امرأة في مرحلة ما قبل انقطاع الطمث، تضمنت مرحلة تطوير المقياس مراجعة الأدبيات والملاحظة الاكلينيكية وآراء الخبراء. وتكون المقياس في صورته النهائية من (١٢) عبارة، أخضعت للتحليل العامل التوكيدي (CFA) وكانت مؤشرات ملاءمة نموذج العوامل الخمسة مقبولة وتفوقت على نموذج العامل الواحد، وأظهرت المقاييس الفرعية اتساقاً داخلياً عالياً، كما قام **توسون وآخرون Tosun et al. (2020)** بالتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس على عينة من النساء التركيات ممن تراوحت أعمارهن بين (٤٠- ٥٣) عامًا. وتم التحقق من الصدق العاملي للمقياس الذي أسفر عن وجود خمسة عوامل مماثلة للنسخة الأصلية، وأظهر المقياس العام وجميع المقاييس الفرعية الخمسة لمقياس اكتئاب انقطاع الطمث – النسخة التركية- درجات اتساق داخلية مقبولة حيث تراوحت معاملات ارتباط العبارات بالمقاييس الفرعية بين (٠,٣٣٢- ٠,٧٤٧)، وبلغ معامل ثبات ألفاكرونباخ للمقياس ككل (٠,٨٣٠)، كما ارتبط المقياس بكل من مقياسي تقدير أعراض انقطاع الطمث، ومؤشر كوبرمان حيث بلغت معاملات الارتباط على التوالي (٠,٨٢٩)، و (٠,٧٤٧).

وقام كل **بابازيسيس وآخرون Papazisis et al. (2022)** بترجمة المقياس إلى اللغة اليونانية والتحقق من خصائصه السيكومترية على عينة كبيرة شملت (٥٠٢) امرأة. وأشارت النتائج إلى أن النموذج المكون من خمسة عوامل حقق مستويات كافية من مؤشرات جودة المطابقة وتحقق الصدق التقاربي للمقياس من خلال ارتباطه وبدرجة عالية بقائمة بك للاكتئاب (Beck Depression Inventory) حيث بلغ معامل الارتباط (٠,٧٩٠)، وأكدت البيانات أن النسخة اليونانية من المقياس من هي أداة صالحة يمكن استخدامها لفحص وتقييم الاكتئاب لدى النساء.

من العرض السابق تؤكد الأرقام المذكورة أعلاه أنَّ الاكتئاب يمثل تحديًا كبيرًا للنساء في فترة الانتقال إلى انقطاع الطَّمث؛ كما أن المقاييس المستخدمة في تلك الدراسات لقياس الاكتئاب

ومنها على سبيل المثال: قائمة بك (Beck Depression Inventory)، واستبيان "جودة الحياة الخاص بانقطاع الطَّمث" (Menopause-Specific Quality of Life questionnaire) (MENQOL) ومقياس الاكتئاب والقلق والضغط (DAS-21) لا تقيس على وجه التحديد أعراض اكتئاب انقطاع الطمث المحددة كمشاكل التركيز، أو تقدير الذات، أو الانسحاب الاجتماعي، التي تُميز هذا النوع من الاكتئاب لذا يُعد ايجاد أداة ذات خصائص سيكومترية جديدة تساعد في تشخيص اكتئاب انقطاع الطمث وتقديم التدخلات المناسبة أمرًا مهمًا للغاية في هذا المجال الذي لم يحظى باهتمام كبير من قبل الباحثين في مجال صحة المرأة النفسية، وهو ما تحاول الدراسة الحالية تحقيقه من خلال تعريب مقياس اكتئاب انقطاع الطمث "Meno-D" والتحقق من خصائصه السيكومترية لدى عينة من النساء في مرحلة منتصف العمر.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

استُخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي؛ كونه يتناسب مع طبيعة المشكلة والمتغيرات التي تناولتها الدراسة، ويقوم المنهج الوصفي على وصف الظاهرة وصفاً دقيقاً كما هي في الواقع وتفسيرها، إذ تُعد الدراسة الحالية من الدراسات السيكومترية التي تهدف لفحص دلالات الصدق والثبات لمقياس اكتئاب انقطاع الطمث في الثقافة العربية.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من النساء المترددات على عيادة أمراض النساء والولادة التابعة لبعض المستشفيات الحكومية والخاصة بمدينة الرياض، ممن تراوحت أعمارهن بين (٤٥-٦٠) عاماً.

عينة الدراسة:

تكونت العينة النهائية للدراسة من (١٦٩) امرأة، بعد استبعاد النساء المصابات بأمراض مزمنة أو أمراض نفسية، واللائي تعرضن لانقطاع الطمث الجراحي بسبب استئصال الرحم، واللاتي يتلقين العلاج بالهرمونات البديلة، والجدول التالي يوضح الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة:

جدول (١) الخصائص الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة

المتغير	الفئة	العدد	النسبة
العمر	٤٥–٥٠ عاماً	٧٨	٤٦,١٥٪
	٥١–٥٥ عاماً	٦٨	٤٠,٢٥٪
	٥٦–٦٠ عاماً	٢٣	١٣,٦٠٪
المجموع		١٦٩	١٠٠٪
مستوى التعليم	أقل من ثانوي	١٨	١٠,٦٥٪
	ثانوي	٢٤	١٤,٢٠٪
	جامعي	١١٥	٦٨,٠٠٪
	دراسات عليا	١٢	٧,١٥٪
المجموع		١٦٩	١٠٠٪
المهنة	موظفة	١١٨	٦٩,٨٢٪
	غير موظفة	٥١	٣٠,١٨٪
المجموع		١٦٩	١٠٠٪
الحالة الاجتماعية	متزوجة	١٤٠	٨٢,٨٤٪
	عزباء	٥	٢,٩٥٪
	مطلقة	١٥	٨,٨٧٪
	أرملة	٩	٥,٣٤٪
المجموع		١٦٩	١٠٠٪

أدوات الدراسة:

١– البيانات الصحية والديموغرافية:

يطلب هذا الجزء من الاستبانة معلومات تتضمن الخصائص الديمغرافية: كالعمر ومستوى التعليم والمهنة والحالة الاجتماعية وبعض الأسئلة التي تتعلق بالجانب الصحي: ما المشكلة الصحية التي أتت بك إلى العيادة؟ وهل تعانين من أمراض مزمنة؟ وهل لديك مشكلات أو أمراض تتلقى

علاجًا طبي أو نفسيًا لها؟ وهل خضعتي لعملية استئصال رحم؟ وهل تتلقين علاجاً بالهرمونات البديلة؟ بالإضافة إلى سؤال حول مدى انتظام الدورة الشهرية.

٢- مقياس اكتئاب انقطاع الطمث:

أُعِدَّ مقياس اكتئاب ما قبل انقطاع الطمث (Meno-D) من قبل كولكارني وآخرون Kulkarni et al. (2018)، وهو عبارة عن تقرير ذاتي مصمم لتقييم شدة أعراض اكتئاب انقطاع الطمث، وأُعِدَّ المقياس بِناءً على مراجعة الأدبيات ذات الصلة والملاحظات والخبرة الإكلينيكية، ويتضمن المقياس (١٢) عرَضًا مِن أعراض اكتئاب انقطاع الطمث، مصنفة ضمن خمسة أبعاد هي:

١- الذات: ويُشير إلى الأعراض التالية: الشعور بالذنب والشك، وانخفاض تقدير الذات، والانسحاب الاجتماعي (العزلة)، والقلق، وتمثله المفردات رقم: (٢-٤-٥-٦).

٢- الجنسي: ويُشير إلى الأعراض التالية: فقدان الطاقة والتغيرات في الرغبة والاهتمامات الجنسية، بالإضافة إلى وتمثله المفردات رقم: (١-١٠).

٣- الجسدي: ويُشير إلى الأعراض التالية: الآم الجسدية، والتغيرات في الوزن، وتمثله المفردات رقم: (٧-٩).

٤- المعرفي: ويُشير إلى الأعراض التالية: التغييرات الملاحظة في الذاكرة والتركيز كالنسيان وصعوبة التركيز، وتمثله المفردات رقم: (١١-١٢).

٥- النوم: ويُشير إلى الأعراض التالية: التهيُّج (الغضب)، واضطراب النوم، وتمثله المفردات رقم: (٣-٨).

ويندرج تحت كل عَرَض أربعة خيارات تعكس التدرج في شدة العَرَض، ويُصَنَّف كلُّ عَرَض على مقياس مِن (صفر) إلى (٤)، (مع زيادة الدرجات، تصبح الأعراض أكثر خطورة). وتتراوح الدرجة الإجمالية من (صفر- ٤٨)، وتشير الدرجات من (٢٠-٢٤) إلى اكتئاب خفيف يتطلب مراقبة مستقبلية، كما تشير الدرجات من (٢٤-٣٢) إلى اكتئاب متوسط يتطلب العلاج، وتشير الدرجة من (٣٢-٤٨) إلى اكتئاب شديد يتطلب العلاج أيضاً.

وقد أعطت الدراسة السيكومترية لمقياس اكتئاب ما قبل انقطاع الطمث والتي ارتكزت على أداء عينة مؤلفة من (٨٢) امرأة في مرحلة ما قبل انقطاع الطمث مؤشرات صدق وثبات مرضية عموماً، فقد أظهرت المقاييس الفرعية الخمسة من مقياس (Meno-D) اتساقاً داخليًا عاليًا، كما أُخضعت البنود للتحليل العاملي التوكيدي، وكانت مؤشرات ملاءمة نموذج العوامل الخمسة مقبولة، وتفوقت على نموذج العامل الواحد(Kulkarni et al., 2018) .

ترجمة وتعريب مقياس اكتئاب انقطاع الطمث:

لأغراض الدراسة الحالية تُرجِمَ مقياس اكتئاب انقطاع الطمث وَفق الخطوات التي أشار إليها بيتون وآخرون Beaton, Bombardier, Guillemin, & Ferraz (2000)؛ حيث مرت عملية الترجمة بالمراحل التالية:

المرحلة الأولى: ترجمتان مستقلتان من اللغة الأصلية للمقياس إلى اللغة المستهدفة (Initial translation)

المرحلة الثانية: الموائمة والدمج بين النسختين المترجمتين (Synthesis of the translation)

المرحلة الثالثة: الترجمة العكسية من النسخة المترجمة إلى اللغة الأصلية للمقياس (Back translation)

المرحلة الرابعة: تقييم وتعليقات الخبراء (Experts comment)، وتتضمن عرض النسخة المترجمة على مجموعة من الخبراء للتحقق مناسبة الترجمة ومطابقتها لمحتوى النسخة الأصلية، وضمان الاتساق في المحتوى.

المرحلة الخامسة: اختبار النسخة ما قبل النهائية على عينة صغيرة تتراوح بين ٣٠ إلى ٤٠ (Test of the Prefinal Version)

وبناء على ذلك في المرحلة الأولى تَرجَمَ المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية متخصصون في الترجمة، يجيدون اللغتين الإنجليزية والعربية، وفي المرحلة الثانية أُجريت المقارنة بين النسختين المترجمتين للوصول إلى اتفاق حول الترجمة الأنسب، وفي المرحلة الثالثة أجرى متخصصون آخرون الترجمة العكسية للنسخة المترجمة من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية (لغة

المقياس الأصلية)، وفي المرحلة الرابعة عرضت النسخة المعربة على خمسة متخصصين في الطب النفسي، وأمراض النساء، والتوليد، والصحة النفسية؛ لتقييم محتوى النسخة المترجمة من حيث الملائمة ووضوح الصياغة، وأُخذت ملاحظاتهم وتعليقاتهم بعين الاعتبار، وأدخلت التعديلات اللازمة على عبارات المقياس، وفي المرحلة الخامسة اختُبِرَتْ النسخة المعربة على (٣٠) سيدة في مرحلة ما قبل انقطاع الطمث لم يتم تضمينهن في عينة الدراسة الأساسية، وخلال عملية التطبيق لم تُبدِ المستجيبات أي ملاحظات على وضوح وفهم العبارات، وبذلك توصَّلوا إلى الصورة النهائية للمقياس، وقد مهدت هذه المرحلة للانتقال إلى المرحلة التالية التي طُبقت فيها الأداة على العينة الأساسية؛ تمهيداً لاستخراج مؤشراتها السيكومترية.

٣- المقاييس المحكية المستخدمة في الدراسة:

أ- قائمة بيك للاكتئاب Beck Depression Inventory (BDII):

تُعَدُّ قائمة بيك للاكتئاب من القوائم الواسعة الانتشار في مجالات علم النفس الإكلينيكي والطب النفسي، وتستخدم بنجاح بوصفها أداة للتقويم الذاتي لتقدير شدة أعراض الاكتئاب بدءًا من سن السادسة عشرة وصولًا إلى سن الشيخوخة، وقد عدَّل أرون بيك العديد من بنود المقياس في صورتها الثانية بما يتفق مع البنود التشخيصية الواردة في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية الرابع (DSM-IV) وأصبح يرمز له بالرمز (BDI-II) وتتضمن القائمة مجموعة من الفقرات، وتمثل كل مجموعة عَرَضاً مُعيناً من أعراض الاكتئاب، وتحت كل عرض أربعة خيارات تعكس التدرج في شدة العرض؛ فـ (صفر) تعني عدم وجود العرض، و (١) تعني وجود العرض بدرجة خفيفة، و (٢) تعني وجود العرض بدرجة متوسطة، و (٣) تعني وجود العرض بدرجة كبيرة؛ وقد ترجمَ غريب (٢٠٠٠) النسخة المختصرة للمقياس للعربية، وتمّ التحقق من خصائصها السيكومترية؛ حيث قام بحساب ثبات المقياس بطريقتين، هما: الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا وبلغ (٠,٨٣) وطريقة إعادة التطبيق، فقد طبق المقياس مرتين بفاصل زمني شهر ونصف، ويتراوح معامل الثبات بين (٠,٧٤) إلى (٠,٧٥).

وقام كذلك بدراسة للبناء العاملي للمقياس على عينة مصرية من طلاب الجامعة، واتضح أن المقياس يتكون من عاملين الجذر الكامن للعامل الأول (٥,١١) فسر (٢٤,٣٤) من التباين،

بينما بلغ الجذر الكامن للعامل الثاني (١,٧١) وفسر (٨,١٤) من التباين في الدرجات على المقياس، وبذلك تُشير نتائج التحليل العاملي إلى أنَّ المقياس يقيس بُعدين رئيسين للاكتئاب المقرر ذاتياً، وهما البعُد المعرفي –الوجداني– والبعد الجسدي (غريب، ٢٠٠٠).

ب– مقياس تقدير أعراض انقطاع الطمث (Menopause Symptoms Rate Scale):

يقيس قياس تقدير أعراض انقطاع الطمث (١١) عَرَضًا، مصنفة ضمن ثلاثة مجالات: (١) الأعراض الجسدية، بما في ذلك الهبَّات الساخنة، وعدم الراحة في القلب، ومشاكل النوم، ومشاكل العضلات والمفاصل، وتمثلها البنود (١–٣ –١١) على التوالي. (٢) الأعراض النفسية، بما في ذلك المزاج الاكتئابي والعصبية، والقلق، والإرهاق البدني والعقلي، وتمثلها البنود (٤–٧) على التوالي. (٣) أعراض الجهاز البولي التناسلي، بما في ذلك المشاكل الجنسية، ومشاكل المثانة وجفاف المهبل، وتمثلها البنود (٨–١٠) على التوالي.

ويتراوح تقدير الأوزان التي تصف درجة شدة الأعراض في كل مجال من (صفر–٤)؛ حيث تُشير (صفر) لا توجد، (١) خفيف، (٢) متوسط، (٣) شديد، (٤) شديد جدًا، وظهرت النسخة الأصلية للمقياس باللغة الألمانية (Heinemann, Potthoff & Schneider, 2003; Heinemann et al.,2004) ثم تُرجمت النسخة الألمانية إلى الإنجليزية كلغة مصدر للترجمات إلى اللغات الأخرى؛ كالفرنسية، والإسبانية، والسويدية، والمكسيكية / الأرجنتينية، والبرازيلية، والتركية، والإندونيسية. وفي البيئة العربية قام الشافعي وآخرون El Shafie et al. (2011) بتعريب المقياس والتحقق من خصائصه السيكومترية، وأظهرت النسخة المعربة مؤشرات صدق وثبات؛ حيث بلغ معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل (٠,٨٣).

الأساليب الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على تساؤلاتها تم إجراء المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة باستخدام برنامجي (SPSS/ AMOS) واعتماد عدد من الأساليب الإحصائية كمعامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation coefficient) والتحليل العاملي التوكيدي (Confirmatory Factor Analyzes) ومعامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) والتجزئة

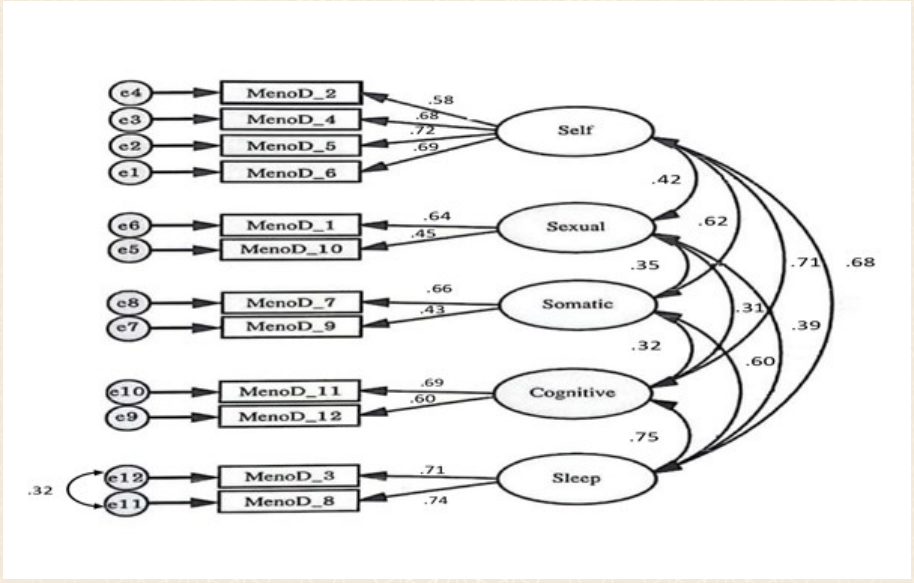
النصفية (Spilt Half Reliability) وثبات الإعادة (Test -Retest) واختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين (T. Test independent Sample).

نتائج الدراسة ومناقشتها

يتناول هذا الجزء من الدراسة وصفًا تحليليًا لنتائج المعالجة الإحصائية التي أجريت للإجابة على أسئلة الدراسة، كما يلي:

السؤال الأول: ما دلالات الصدق العاملي التي يمكن أن تعطيها الصورة المعربة لمقياس اكتئاب انقطاع الطمث باستخدام التحليل العاملي التوكيدي؟

فيما يتصل بالسؤال الأول الذي يتعلق بفحص البناء العاملي للصورة المعربة للمقياس موضوع الدراسة؛ فقد تطلبت الإجابة عليه إجراء التحليل العاملي التوكيدي للتأكد من البنية العاملية والتحقق من مدى مطابقة النموذج مع البنية الخماسية للمقياس الأصلي بناء على مجموعة من المؤشرات الإحصائية الدالة على حسن مطابقة النموذج (Good fitting models) باستخدام البرنامج الإحصائي (AMOS) وبعد إجراء التحليل تبين أن قيم مؤشرات المطابقة المعتمدة وقعت خارج المدى المثالي، مما يشير إلى أن نموذج التحليل العاملي التوكيدي لا يطابق البيانات موضع الاختبار، أي أن النموذج تم رفضه، لذلك لجأت الباحثة إلى إجراء تعديل باستخدام مؤشرات التعديل المقترحة (Modification Indices) حيث تم الربط بين الأخطاء المعيارية للمفردتين (٣-٨) نظراً لوجود ارتباط كبير بينهما، والتي أجازها الإحصائيون بشرط أن يكون هذا الربط بين الأخطاء المعيارية لكل عامل على حدة، ولا يتجاوز العوامل الأخرى في التكوينات الفرضية (تيغزة، ٢٠١٢) وهذا أدى إلى التوصل إلى نموذج معدل يطابق البيانات موضع الاختبار ويوضح الشكل (١) النموذج القياسي بعد التعديل مبيناً عليه تشبعات المفردات المعيارية، كما يوضح الجدول (٢) مؤشرات حسن المطابقة للنموذج بعد إجراء التعديل على النحو التالي:



شكل (١) التحليل العاملي التوكيدي لنموذج مقياس اكتئاب انقطاع الطمث

جدول (٢) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج مقياس اكتئاب انقطاع الطمث

المؤشر	القيمة	المدى الأمثل لأفضل مطابقة
مؤشر نسبة درجة الحرية لمربع كاي (CMIN/DF):	٢,٠٤٢	القيمة المقبولة أقل من ٣
مؤشر جذر متوسط الخطأ التقريبي (RMSEA):	٠,٠٧٨	القيمة المثالية (أقل من ٠,٠٥) والقيمة المقبولة (٠,٠٥–٠,٠٨)
مؤشر جودة المطابقة (GFI)	٠,٩١	تتراوح قيمة المؤشر ما بين (صفر–١) والقيمة المثالية ٠,٩٠ فأكثر
مؤشر جودة المطابقة المصحح (AGFI)	٠,٩٠	تتراوح قيمة المؤشر ما بين (صفر–١) والقيمة المثالية ٠,٩٠ فأكثر
مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٩٠	تتراوح قيمة المؤشر ما بين (صفر–١) والقيمة المقبولة ٠,٩٠ فأكثر
مؤشر المطابقة المقارن (CFI) تتراوح	٠,٩١	تتراوح قيمة المؤشر ما بين (صفر–١) والقيمة المقبولة ٠,٩٠ فأكثر
مؤشر المطابقة التزايدي (IFI))	٠,٩١	القيمة المقبولة ٠,٩٠ فأكثر
مؤشر تاكر لويس (TLI))	٠,٩٠	تتراوح قيمة المؤشر ما بين (صفر–١) والقيمة المقبولة ٠,٩٠ فأكثر

يتضح من الجدول (٢) أن قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المقبول لجودة المطابقة، فقد أظهر مؤشر نسبة مربع كاي لدرجة الحرية (CMIN/DF) جودة مطابقة مقبولة، حيث انخفضت قيمته عن (٣) والمدى المقبول لقيمة هذا المؤشر تمتد من (١-٣)، كذلك مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط الخطأ التقريبي (RMSEA) الذي أظهرت دراسات المضاهاة تفوقه وأداءه الجيد، فالقيمة التي تتراوح ما بين (٠,٠٥-٠,٠٨) تدل على مطابقة مقبولة وهو ما سجلته الدراسة الحالية، كما جاءت بقية مؤشرات جودة المطابقة في المدى المقبول، وتراوحت قيم مؤشرات جودة المطابقة الأخرى (GFI-AGFI-NFI-CFI-IFI-TLI) من (٠,٩٠) إلى (٠,٩١) وجميعها تقع في المدى المقبول والذي يمتد من (صفر-١) مما يدل على أن النموذج يتمتع بقدر مقبول من الصدق في تمثيل البيانات.

ويبين الجدول التالي التشبعات المعيارية (standardized factors loading) لمفردات مقياس اكتئاب انقطاع الطمث على أبعاده الخمسة الناتجة عن التحليل العاملي التوكيدي على النحو التالي:

الجدول (٣) التشبعات المعيارية لمفردات مقياس اكتئاب انقطاع الطمث

العامل	رقم المفردة	المفردات	التشبعات المعيارية
تقدير الذات	٢	الشك والارتياب	٠,٥٨
	٤	تقدير الذات	٠,٦٨
	٥	الانسحاب	٠,٧٢
	٦	القلق	٠,٦٩
الجنسي	١	انخفاض الطاقة	٠,٦٤
	١٠	الاهتمامات الجنسية	٠,٤٥
الجسدي	٧	الأعراض الجسدية	٠,٦٦
	٩	الوزن	٠,٤٣
المعرفي	١١	الذاكرة	٠,٦٩
	١٢	التركيز	٠,٦٠
النوم	٣	التهيج (الغضب)	٠,٧١
	٨	اضطراب النوم	٠,٧٤

يتبين من الجدول (٣) أن مفردات المقياس قد جاءت ضمن مدى جيد من التشبع؛ ويتضمن العامل الأول الأعراض التالية: الشك، وانخفاض تقدير الذات، وفقدان الاهتمام الاجتماعي (الانسحاب) والقلق، وتشبعت عليه المفردات رقم (٢-٤-٥-٦) وتراوحت قيم تشبُّعات المفردات على العامل الأول بين (٠,٥٨-٠,٧٢)، وكانت أعلاها تشبعاً المفردة رقم (٥)، والعامل الثاني تمثله الأعراض التالية: انخفاض الطاقة والاهتمامات الجنسية، وتشبعت عليه المفردات رقم (١-١٠)، وكانت أعلاها تشبعاً المفردة رقم (١)، أمَّا العامل الثالث فتمثله الأعراض التالية: الآم الجسدية وزيادة الوزن، وقد تشبعت عليه المفردات رقم (٧-٩)، وكانت أعلاها تشبعاً المفردة رقم (٧)، في حين أن العامل الرابع تضمن الأعراض التالية: النسيان وصعوبة التركيز، وتشبعت عليه المفردات رقم (١١-١٢)، وكانت أعلاها تشبعاً المفردة رقم (١١)، والعامل الخامس تضمن الأعراض التالية: التهيج (الغضب) واضطراب النوم، وتشبعت عليه المفردات رقم (٣-٨)، وكانت أعلاها تشبعاً المفردة رقم (٨).

وتُشير هذه النتائج في مجملها إلى وجود تماثل بين نموذج المقياس المعرَّب ونموذج المقياس الأصلي من حيث البنية الخماسية وتوزيع المفردات، بما يتطابق مع بنية المقياس في الدراسة الأصلية (Kulkarni et al., 2018) وتتفق هذه النتيجة مع دراسة توسون وآخرين Tosun et al. (2020) التي توصلت إلى أنَّ البنية العاملية للنسخة التركية المكونة من خمسة عوامل متوافقة مع البنية الأصلية للمقياس، كذلك تتفق هذه النتيجة مع دراسة بابازيسيس وآخرين Papazisis et al. (2022) التي كشفت نتائجها وجود بنية خماسية للنسخة اليونانية تتوافق مع النسخة الأصلية له.

السؤال الثاني: ما دلالات الصدق التقاربي التي يمكن أن تعطيها الصورة المعربة لمقياس اكتئاب انقطاع الطمث استناداً إلى المقاييس المحكية المعتمدة في الدراسة الحالية؟

تطلبت الإجابة على السؤال الثاني الذي يتعلق بدلالات الصدق التقاربي التي يمكن أنْ تعطيها الصورة المعربة للمقياس حساب ارتباطات النسخة المعربة مع عدد من المقاييس المحكية التي تقترب بدرجة ما من المقياس موضع الدراسة من حيث السمات أو الجوانب التي يقيسها، ويُظهر الجدول (٤) ارتباط مقياس انقطاع الطمث بالمقاييس المحكية والمتمثلة في قائمة بيك للاكتئاب (Beck Depression Inventory (BDII)، ومقياس تقدير أعراض انقطاع الطمث (Menopause Symptoms Rate Scale)

جدول (٤) قيم معاملات الارتباط بين مقياس اكتئاب انقطاع الطمث وقائمة بيك للاكتئاب ومقياس تقدير أعراض انقطاع الطمث

اكتئاب انقطاع الطمث	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
قائمة بك للاكتئاب	٠,٧٧٠	٠,٠٠١
مقياس تقدير أعراض انقطاع الطمث	٠,٧٩٠	٠,٠٠١

يتضح من الجدول (٤) وجود ارتباطات موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، وفي الاتجاه المتوقع بين الصورة المعربة لمقياس اكتئاب انقطاع الطمث والمقاييس المحكية (قائمة بك للاكتئاب ومقياس تقدير أعراض انقطاع الطمث)، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين مقياس اكتئاب انقطاع الطمث وقائمة بيك (٠,٧٧٠) وهو قريب من معامل الارتباط المستخرج من دراسة بابازيسيس وآخرين Papazisis et al. (2022)، كما بلغت قيمة معامل الارتباط بين مقياس اكتئاب انقطاع الطمث وتقدير أعراض انقطاع الطمث (٠,٧٩٠)، وبذلك تعتبر هذه القيمة قريبة من نظيرتها المستخرجة من دراسة توسون وآخرين Tosun et al. (2020) والتي بلغت (٠,٨١)، وتؤكد النتائج السابقة تمتع المقياس بمؤشرات صدق جيدة ودالة إحصائيًا.

السؤال الثالث: ما دلالات الثبات والاتساق الداخلي التي تعطيها الصورة المعربة لمقياس اكتئاب انقطاع الطمث؟

فيما يتصل بالسؤال الثالث الخاص بالكشف عن دلالات الثبات والاتساق الداخلي التي يمكن أن تعطيها الصورة المعربة من مقياس اكتئاب انقطاع الطمث؛ فقد تحققت الباحثة من الاتساق الداخلي للمقياس بحساب معاملات الارتباط المصححة وألفا كرونباخ لمفردات المقياس بعد استبعاد درجة المفردة، ولجدول التالي يوضح قيم معاملات الارتباط المصححة وألفا كرونباخ لمفردات المقياس بعد استبعاد درجة المفردة على النحو التالي:

جدول (٥) قيم معاملات الارتباط المصححة وألفا كرونباخ لمفردات المقياس بعد استبعاد درجة المفردة

الأبعاد	رقم العبارة	العبارات	معاملات ارتباط المصحح للمفردات	معامل ألفا كرونباخ بعد استبعاد المفردة
تقدير الذات	٢	الشك والارتياب	٠,٥٠١	٠,٧٧٠
	٤	تقدير الذات	٠,٦١٣	٠,٧٦٩

الأبعاد	رقم العبارة	العبارات	معاملات ارتباط المصحح للمفردات	معامل ألفا كرونباخ بعد استبعاد المفردة
	٥	الانسحاب	٠,٥٦٧	٠,٧٥٩
	٦	القلق	٠,٦١٤	٠,٧٣٥
الجنسي	١	انخفاض الطاقة	٠,٥٣٩	٠,٧٥٨
	١٠	الاهتمامات الجنسية	٠,٥٣٨	٠,٧٦٣
الجسدية	٧	الآلام الجسدية	٠,٥٨٣	٠,٧٣٢
	٩	الوزن	٠,٥٤٥	٠,٧٦٣
المعرفي	١١	الذاكرة	٠,٥٦٢	٧٤٨
	١٢	التركيز	٠,٥٤٤	٠,٧٦٨
النوم	٣	التهيج (الغضب)	٠,٥١٤	٠,٧٤٥
	٨	اضطراب النوم	٠,٥٣٤	٠,٧٤١

يتضح من نتائج الجدول (٥) أن جميع قيم ألفا لمفردات المقياس بعد استبعاد درجة كل مفردة على حده تراوحت بين (٠,٧٣٢-٠,٧٧٠)، في حين تراوحت قيم معامل الارتباط المصحح للمفردات ما بين (٠,٥٠١-٠,٦١٤)، وتُشير هذه القيم إلى وجود تجانس كبير بين المفردات، كما حسبت معاملات ارتباط مفردات المقياس بالأبعاد والدرجة الكلية، ومعاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية، ويوضح الجدول التالي قيم معاملات الارتباط:

جدول (٦) قيم معاملات ارتباط مفردات مقياس اكتئاب انقطاع الطمث بالأبعاد والدرجة الكلية

الأبعاد	المفردات	ارتباط المفردات بالبعد	ارتباط المفردة بالدرجة الكلية	ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية
الذات	الشك والارتياب	٠,٥٨٥**	٠,٤٦٨**	٠,٧٣٥**
	تقدير الذات	٠,٦٦٠**	٠,٥٦٢**	
	الانسحاب	٠,٦٥٠**	٠,٥٨٢**	
	القلق	٠,٦٨٤**	٠,٦٩٧**	
الجنسي	الطاقة	٠,٧٣٦**	٠,٥٤٢**	٠,٦٩٠**
	الاهتمامات الجنسية	٠,٧٤٧**	٠,٥٧٦**	
الجسدي	الآلام جسدية	٠,٨٢٤**	٠,٧١٠**	٠,٧٤١**

الأبعاد	المفردات	ارتباط المفردات بالبعد	ارتباط المفردة بالدرجة الكلية	ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية
	الوزن	٠,٥٤٢**	٠,٤٢٦**	
المعرفي	الذاكرة	٠,٧٣١**	٠,٥٩٩**	٠,٦٦٢**
	التركيز	٠,٦٣٦**	٠,٥٨٥**	
النوم	التهيج (الغضب)	٠,٨٠٣**	٠,٦١٣**	٠,٧٠٨**
	النوم	٠,٨١٦**	٠,٦٣٩**	

** دال عند مستوى (٠,٠١)

من الجدول (٦) يتضح أن جميع معاملات الارتباط المحسوبة بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) وتراوحت قيم معاملات ارتباط المفردات بالأبعاد ما بين (٠,٥٤٢-٠,٨٢٤) في حين تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين المفردات والدرجة الكلية للمقياس ما بين (٠,٤٢٦-٠,٧١٠) وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، أما قيم معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية فقد تراوحت ما بين (٠,٦٦٢-٠,٧٤١)، وهذه النتائج تُشير إلى وجود اتساق داخلي كبير بين مفردات مقياس اكتئاب انقطاع الطمث.

كما تم التحقق من ثبات الصورة المعربة لمقياس اكتئاب انقطاع الطمث من خلال حساب معامل ألفا-كرونباخ (Cronbach's Alpha) للمقياس ككل، ولكلِّ بُعد من أبعاده على حِدة، وحساب معامـل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (Spilt Half Reliability) والمصحح بمعادلة (سبيرمان براون)، والثبات بطريقة إعادة التطبيق (Test -Retest) من خلال إعادة تطبيق المقياس على عينة مكونة من (٤٠) مشاركة من ضمن عينة الدراسة الأساسية بفاصل زمني قدرة ثلاثة أسابيع، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٧) معاملات ثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية وإعادة التطبيق لمقياس اكتئاب انقطاع الطمث

المقياس	عدد المفردات	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	إعادة التطبيق
الذات	٤	٠,٧٠٣		
الجنسي	٢	٠,٤٦٥		
الجسدي	٢	٠,٣٨٧		
المعرفي	٢	٧,٢٢		
النوم	٢	٠,٤٣٣		
الدرجة الكلية	١٢	٠,٧٩٠	٠,٧٧١	٠,٧٣١

ويتبين من الجدول (٧) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل قد بلغت (٠,٧٩٠)، وللأبعاد (الذات، والجنسي، والجسدي، والمعرفي، والنوم) على التوالي (٠,٧٠٣-٠,٤٦٥-٠,٣٨٧-٠,٧٢٢-٠,٤٣٣)، وهذه المعاملات تُشير إلى انخفاضٍ، وذلك عند مقارنتها بالمعاملات المناظرة لها والمستخرجة من دراسة بابازيسيس وآخرين Papazisis et al. (2022) التي بلغت على التوالي (٠,٧٤٣-٠,٤٧٦-٠,٣٩٧-٠,٧٣٢-٠,٤٤٠)، ولكنها ما زالت جميعها في المعدل المتوسط إلى الجيد، وعند مقارنته بمعامل الثبات المستخرج من الدراسات السابقة (Papazisis et al.,2022; Tosun et al., 2020) يُلاحظ أنَّ هناك انخفاض عن تلك القيم، إلا أن هذه القيمة تتوافق مع المحك الذي وضعه كلا من أناستاسي وأوربينا Anastasi and Urbina (1997)والذي يجب أن تتعدى فيه قيمة (ألفا كرونباخ) (٠,٧٠).

في حين بلغت قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية المصحح بمعادلة) سبيرمان- براون (٠,٧٧١)، وبطريقة إعادة التطبيق بلغت قيمة معامل الثبات (٠,٧٣١)، وهذه القيم مقبولة وتُعد ضِمن المعايير المتعارف عليها؛ حتى تتحقق معايير الصلاحية والصدق في التشخيص الفردي، وبشكل عام أظهرت النتائج درجات مرضية من صدق وثبات المقياس، مما يؤكد على الكفاءة السيكومترية لمقياس اكتئاب انقطاع الطمث كأداة قياس عملية.

السؤال الرابع: هل توجد فروق بين متوسطات أداء العينة على مقياس اكتئاب انقطاع الطمث تعزى لمتغير مرحلة انقطاع الطمث؟

وللإجابة على هذا السؤال تم تقسيم المشاركات بالدراسة وفق مرحلة انقطاع الطمث إلى مجموعتين، بناءً على معيار انتظام دورة الطمث والذي أشار إليه بينر وآخرون Bener, Saleh, Bakir and Bhugra (2016) على النحو الآتي:

- **مرحلة ما قبل انقطاع الطمث** (تغيير في طول أو مدة الدورات المتتالية ٧ أيام أو أكثر في أي اتجاه، أو حدوث انقطاع للطمث لأكثر من ٦٠ يومًا).

- **مرحلة ما بعد انقطاع الطمث** (انقطاع الطمث لمدة ١٢ شهراً متتالياً)، ثم حُسِبَتْ الفروق بين المجوعتين باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٨) الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس اكتئاب انقطاع الطمث وفق مرحلة انقطاع الطمث.

الأبعاد	مرحلة انقطاع الطمث	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الاحصائية
الذات	ما قبل انقطاع الطمث	٩٠	٨,٢١	٢,٣٥	١,٢٧٩	٠,٢٠٤
	ما بعد انقطاع الطمث	٧٩	٧,٥٨	٢,٧٠		
الجنسي	ما قبل انقطاع الطمث	٩٠	٣,٨٤	٢,٢٠	٠,٢٤٠	٠,٨١٠
	ما بعد انقطاع الطمث	٧٩	٣,٩٤	٢,٠٦		
الجسدي	ما قبل انقطاع الطمث	٩٠	٤,٢١	١,٦٨	٠,٩٤٠	٠,٣٤٩
	ما بعد انقطاع الطمث	٧٩	٣,٩٤	١,٢٢		
المعرفي	ما قبل انقطاع الطمث	٩٠	٣,٥٢	١,٥١	٢,٤٤٨	٠,١٦٠
	ما بعد انقطاع الطمث	٧٩	٤,٢٣	١,٤٩		
النوم	ما قبل انقطاع الطمث	٩٠	٤,٩٤	١,٦١	٠,٧٨٣	٠,٤٣٥
	ما بعد انقطاع الطمث	٧٩	٤,٧٠	١,٥٧		
الكلية	ما قبل انقطاع الطمث	٩٠	٢٤,٧٣	٦,٧١	٠٢٦٣	٠,٧٩٣
	ما بعد انقطاع الطمث	٧٩	٢٤,٤١	٦,٨		

من خلال النتائج الظاهرة بالجدول (٨) يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس اكتئاب انقطاع الطمث والدرجة الكلية وفق متغير مرحلة انقطاع الطمث، وتتفق هذه النتيجة إلى حد كبير مع نتائج الدراسات السابقة التي أشارت إلى أن انتشار خطر وأعراض الاكتئاب يرتفعان بشكل ملحوظ خلال مرحلة ما قبل انقطاع الطمث وما بعده (Cohen et al., 2006; Colvin Richardson, Cyranowski, Youk, & Bromberger, 2017 Freeman, Sammel, Boorman & Zhang, 2014, ; Timur and Sahin, 2010) في حين اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة يونج وآخرون Young et al. (2022) التي أظهرت أن انتشار أعراض الاكتئاب كان أعلى لدى النساء في فترة ما بعد انقطاع الطمث مقارنة بالنساء في فترة ما قبل انقطاع الطمث، ونتائج دراسة بونداريف وآخرون Bondarev et al. (2022) التي خلُصت إلى أن النساء في فترة ما بعد انقطاع الطمث أبلغن عن درجات أعلى من أعراض الاكتئاب مقارنة بالنساء في فترة ما قبل انقطاع الطمث، ويمكن عزو غياب الفروق بين المجموعتين في الدراسة الحالية، في ضوء ما أشارت إليه أدبيات الموضوع من أن أعراض انقطاع الطمث تبدأ في الظهور في فترة ما قبل انقطاع الطمث، وتستمر حتى وقت مبكر من انقطاع الطمث كما هو الحال لدى مجموعة ما بعد انقطاع الطمث في الدراسة الحالية، ويتفق ذلك مع ما ذكرته الدراسات الطولية من أن نقص هرمون الأستروجين في مرحلة ما بعد انقطاع الطمث هو السبب الرئيس لارتفاع أعراض الاكتئاب وعودة الحالة المزاجية السلبية إلى مستويات ما قبل انقطاع الطمث (Avis, Brambilla, McKinlay &Vass, 1994; Smith-DiJulio, Woods & Mitchell, 2008).

التوصيات

استناداً إلى ما أظهرته النتائج السابقة بمجملها من كفاءة سيكومترية مقبولة للصورة المعربة المقترحة لمقياس اكتئاب انقطاع الطمث، توصي الباحثة بإجراء المزيد من الدراسات المستقبلية للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس على عينات أكبر وبتصميمات مختلفة عرضية وطولية تسمح بتقييم حساسية مقياس اكتئاب انقطاع الطمث عبر مراحل انقطاع الطمث المختلفة، كذلك دراسة تأثير اكتئاب انقطاع الطمث على جودة حياة المرأة ورفاهيتها.

المراجع

المراجع العربية:

تيغزة، محمد بوزيان (٢٠١٢). *التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي: مفاهيمها ومنهجيتها بتوظيف حزمة SPSS وليزرال*. عمان: دار المسرة للنشر والتوزيع والطباعة.

غريب، عبدالفتاح غريب (٢٠٠٠). المواصفات السيكومترية لقائمة بيك الثانية للاكتئاب في البيئة المصرية. *دراسات نفسية*، ١٠ (٤)، ٥٩٣-٦٢٤.

ترجمة المراجع العربية:

Gharib, Abdel-Fattah Gharib (2000). Psychometric characteristics of Beck's second list of depression in the Egyptian environment. *Psychological Studies* (In Arabic) 10 (4) , 593-624.

Tighza, Mohamed Bouziane (2012). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Concepts and methodology using the SPSS and LISREL packages.* (In Arabic) Amman: Dar Al Massara for publishing, distribution and printing.

المراجع الأجنبية:

Alanazi, A. & Al Dughaither, A. (2019). Prevalence of Depression among Postmenopausal Women in National Guard Primary Healthcare Centers, Riyadh, Saudi Arabia. *International Journal of Psychiatry*,4 (2) ,1-7.

Albert, P. (2015). Why is depression more prevalent in women? *Journal of Psychiatry & Neuroscience*, 40, 219–221.

Anastasi, A. & Urbina, S. (1997*). Psychological Testing*. (7a ED). New York, NY, Prentice Hall.

Avis, N., Brambilla D., McKinlay S., & Vass, K. (1994). longitudinal analysis of the association between menopause and depression Results from the Massachusetts women's health study. *Ann Epidemiol*, 4, 214-220.

Avis, N., Stellato, S., Crawford, J., Bromberger, P., Ganz, V., Cain, M., & Kagawa-Singer, M. (2001). Is there a menopausal syndrome? Menopausal status and symptoms across racial/ethnic groups. *Social Science & Medicine*, 52 (3) 345-56.

Ayers, B., Forshawb, M. & Hunte, M. (2010). The impact of attitudes towards the menopause on women's symptom experience: A systematic review. *Maturities*, 65 (1) , 28-36.

Badiani1, F. & De Sousa, A. (2016). The Empty Nest Syndrome: critical clinical considerations. *Indian Journal of Mental Health*, 3 (2) ,135-142.

Bauld, R. & Brown, B. (2009). Stress, psychological distress, psychosocial factors, menopause symptoms and physical health in women. *Maturities*, 62 (2) , 160-165.

Beaton D., Bombardier C., Guillemin F., & Ferraz, M. (2000). Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *Spine*, 25: 3186–3191.

Beck, A. (1967*). Depression: Clinical, experimental and theoretical aspects*. New York: Harper and Row.

Bener, A., Saleh, N., Bakir & Bhugra, D. (2016). Depression, anxiety, and stress symptoms in menopausal arab women: shedding more light on a complex relationship. *The Annals of Medical and Health Sciences Research***,** 6 (4) , 224–231.

Bondarev, D., Sipila, S., Finni,T. Kujala,U.,Aukee, P., Laakkonen, E., Kovanen, V. & Kokko, K. (2022). The role of physical activity in the link between menopausal status and mental well-being. T*he Journal of The North American Menopause Society* ,27 (4) 398-409.

Cohen L., Soares C., Vitonis A., Otto M. & Harlow B. (2006). Risk for new onset of depression during the menopausal transition: the Harvard study of moods and cycles. *Archives of General Psychiatry* 63, 385–390.

Cohen, R. & Swerdlik, M. (2010). *Psychological testing and assessment: An introduction to tests and measurement*. (7th ed). McGraw-Hill.

Colvin. A., Richardson, G., Cyranowski, J., Youk, A. & Bromberger, J. (2017). The role of family history of depression and the menopausal transition in the development of major depression in midlife women: study of women's health across the nation mental health study (SWAN MHS). *Depression and Anxiety* 34, 826–835.

Dennerstein, L. Dudleym, E. HopperJ., Guthrie, J., & Burger, H. (2000). A prospective population-based study of menopausal symptoms. *Obstetric Gynecology* 96 (3) ,351-8.

El Shafie, K., Al Farsi, Y., Al Zadjali, N., Al Adawi, S., Al Busaidi, Z. & Al Shafaee, M. (2011). Menopausal symptoms among healthy, middle-aged Omani women as assessed with the Menopause Rating Scale. *Menopause*, 18, (10) , 1113-1119.

Freeman, E. Sammel, M., Lin, Deborah, H., & Nelson, B. (2006). Associations of Hormones and Menopausal Status with Depressed Mood in Women with No History of Depression. *Archive General Psychiatry*, 63 (4) ,375-382.

Freeman, E. & Sherif, K. (2007). Prevalence of hot flushes and night sweats around the world: a systematic review. *Climacteric,* 10 (3) , 197-214.

Freeman, E., Sammel, M. & Lin, H. (2009). Temporal associations of hot flashes and depression in the transition to menopause. *Menopause*, 16 (4) , 728-734.

Freeman, E. Sammel, M., Lin, H. & Nelson, D. (2010). Associations of hormones and menopausal status with depressed mood in women with no history of depression. *Archive General Psychiatry*, 63 (4) ,375-82.

Freeman, E., Sammel M., Boorman D. & Zhang R. (2014) Longitudinal pattern of depressive symptoms around natural menopause. *JAMA Psychiatry* 71, 36–43.

Heinemann, L., Potthoff, P. & Schneider, H. (2003). International version of the Menopause Rating Scale (MRS). *Health Quality Life Outcomes*, 1,28.

Heinemann K., Ruebig, A., Potthoff, P., Schneider, H., Strelow, F., & Heinemann, L. (2004). The Menopause rating scale (MRS) scale: a methodological review. *Health Qual Life Outcomes*, 2 (1) ,45.

Hemamalini, M. (2019). Prevalence of menopausal symptoms among women attained menopause at selected village. *International Journal of Science and Research,* 8 (11) , 1192 – 1194.

Herzig, L. (2012). A woman's voice as her life changes. *World Futures,* 68 (7) , 518–534.

Hoyt, L. & Falconi, A. (2012). Puberty and perimenopause: reproductive transitions and their implications for women's health. *Social Science Medicine*, 132, 103–112.

Hunter, M. (1993). Predictors of menopausal symptoms: psychosocial aspects. *Baillieres Clinical Endocrinology Metabolism,* 7 (1) , 33-45.

Jagtap, B., Prasad, B., & Chaudhury S. (2016). Psychiatric morbidity in perimenopausal women. *Industrial Psychiatry Journal* ,25, 86–92.

Jin, F., Tao, M., Li, Teng, Y., Shoo, H., & Mills, E. (2015). Knowledge and attitude towards menopause and hormone replacement therapy in Chinese women. *Gynecologic Obstetric Investigation,* 78 (1) , 40-45.

Keller, M., Lavori, p., Mueller, N., Endicott, J, Coryell, R., Hirschfeld, R. & Shea, T. (1992). Time to recovery, chronicity, and levels of psychopathology in major depression: a 5-year prospective follow up of 431 subjects. *Archive General Psychiatry* ,49 (10) ,809-816.

Kornstein, S., Schatzberg, A., Thase, M., Yonkers, K., McCullough, J., Ketiner, G., Gelenberg, S., Davis, M., Harrison, W. & Keller, M. (2000). Gender differences in treatment response to sertraline versus imipramine in chronic depression. *American Journal of Psychiatry*, 157, 1445–1452.

Kulkarni, J. (2017). How to Treat- Perimenopausal Depression. *Australian Doctor*. 17–24.

Kulkarni, J., Gavrilidis, E., Hudaib, A. R., Bleeker, C., Worsley, R. & Gurvich, C. (2018). Development and validation of a new rating scale for perimenopausal depression - The Meno-D. Transl. *Psychiatry*, 8 (1) ,123. https://doi. org/10.1038/s41398-018-0172-0.

Li, Y., Yu, Q., Ma, L., Sun, Z. & Yang, X. (2008). Prevalence of depression and anxiety symptoms and their influence factors during menopausal transition and post menopause in Beijing city. *Maturitas* 61, 238–242.

Maki, P., Kornstein, S., Joffe, H., Bromberger, J., Freeman, E., Athappilly, G., Bobo, W., Rubin, L., Koleva, H., Cohen, L. & Soares, C. (2018). Board of Trustees for The North American Menopause Society (NAMS) and the Women and Mood Disorders Task Force of the National Network of Depression Centers. Guidelines for the evaluation and treatment of perimenopausal depression. *Menopause* 25, 1.

Nobahar, M., Hydarinia-Naieni, Z. & Ghorbani, R. (2019). The prevalence of depression, anxiety, and stress and their association with vitamin D and estrogen levels in postmenopausal in women in Seman. *Middle East Journal of rehabitation and health studies*, 6 (4) ,91953.

Pandey, S. Ghimire, P. Koirala, S. & Pandey, S. (2020). Prevalence of Perimenopausal Depression among Women of Age Group 40 to 54 Years. *International Journal of Medical Research Professional*, 6 (4) , 31-37.

Papazisis, G., Tsakiridis, L., Apostolopoulou, A., Papaefstathiou, E., Bellali, T., Liozidou, A. & Pappa, A. (2022). The Greek translation and validation of the electronic version of the Meno-D rating scale for post-menopausal depression. *Health Informatics Journal*, 1-12.

Parry, B. (2008). Perimenopausal depression. *American Journal of Psychiatry*, 165, 23–27.

Scares, C. & Almeida, O. (2001). Depression during the perimenopause. *Archive General Psychiatry,* 58 (3) ,306.

Shakya,B. Pokharel, P. KumarYadav, B. Shyangwa, P., Paudel, I. & Pokharel, H., (2022). Prevalence of Depression among Menopausal women in a rural community of Morang, Nepal Bharati. *Nepal Medical College Journal*, 24 (1) , 30-39.

Smith-DiJulio, K., Woods N. & Mitchell E. (2008). Well-being during the menopausal transition and early postmenopause: a longitudinal analysis. *Menopause* 15,1095-1102.

Steinberg, E., Rubinow, D., Bartko, J., Fortinsky, P., Hag, N., Thompson, K. & Schmidt, P. (2008). A cross-sectional evaluation of perimenopausal depression. *Journal of Clinical Psychiatry*, 69 (6) , 973-980.

Stute, P. & Lozza-Fiacco, S. (2022). Strategies to cope with stress and anxiety during the menopausal transition. *Maturitas*, 166, 1-3.

Sussman, M., Trocio, J., Best, C., Mirkin, S., Bushmakin, A. G., Yood, R., Friedman, M., Menzin, J., & Louie, M. (2015). Prevalence of menopausal symptoms among mid-life women: findings from electronic medical records. *BMC Women's Health,* 15 (58) , 1-5.

Timur, S. & Sahin N. (2010) The prevalence of depression symptoms and influencing factors among perimenopausal and postmenopausal women. *Menopause,* 17, 545–551.

Tosun, H., Gül Bal, N. & Kulkarni, J. (2020). Psychometric Testing of the Perimenopausal Depression Scale-Turkish Version. Pacific Rim International *Journal of Nursing Research*, 26 (1) 7-20.

Willi, J. & Ehlert, U. (2019). Assessment of perimenopausal depression: A review. *Journal of Affective Disorders*, 249, 216-222.

Willi, J., Hannahm S., Grub, J. Ehlert & Ulrike, E. (2022). Biopsychosocial predictors of depressive symptoms in the perimenopause—findings from the Swiss Perimenopause Study. *Menopause*, 4 (28) , 247-254.

Worsley, R., Davis, S., Gavrilidis, E., Gibbs, Z., Lee, S., Burger, H. & Kulkarni, J. (2012). Hormonal therapies for new onset and relapsed depression during perimenopause. *Maturitas*, 73, 127–133.

Young An, S., Kim, Y., Kwon, R. Lim, G., Choi, H., Namgoung, S., Jeon, S., Chang, Y. & Ryu, S. (2022). Depressive symptoms and suicidality by menopausal stages among middle-aged Korean women. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*,31, 1-8.

Zhan, G., Wang, J., Gao, M., Song, T., Gao, X., Qiao, M. & Gao, J. (2022). Acupuncture combined with SSRIs in the treatment of perimenopausal depressive disorder: A protocol for systematic review and meta-analysis. *Medicine*, 101 (3) , 1-4.

احتياجات التطوير المهني لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء أبعاد البراعة الرياضية

Professional Development Needs among Primary School Mathematics Teachers in Light of Mathematical Proficiency Dimensions

إعداد

د. عبد العزيز بن درويش المالكي

أستاذ تعليم الرياضيات المساعد

بجامعة نجران

Dr. Abdulaziz Darwish Al-Maliki

Assistant Professor of Mathematics Education

At Najran University

DOI: 10.36046/2162-000-013-016

المستخلص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن احتياجات التطوير المهني لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء أبعاد البراعة الرياضية. وطبقت على عينة بلغت من (١٩٢) معلمًا من معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة في المملكة العربية السعودية. ولتحقيق هدف الدراسة اتبع المنهج الوصفي المسحي، وذلك بتطبيق استبانة طورها الباحث، وتكونت من (٥٨) فقرة موزعة على خمسة أبعاد هي: الاستيعاب المفاهيمي، والطلاقة الإجرائية، والكفاءة الإستراتيجية، والاستدلال التكيفي، والرغبة المنتجة، وأظهرت النتائج وجود احتياجات التطوير المهني لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء أبعاد البراعة الرياضية بدرجة متوسطة على جميع الأبعاد، باستثناء مجال الرغبة المنتجة الذي جاء بدرجة كبيرة. وفي ضوء النتائج جرت التوصية بضرورة اهتمام وزارة التعليم بوضع برامج التطوير المهني المستمرة الشاملة على المستوى الوطني لمعلمي الرياضيات في أثناء الخدمة المستندة إلى النماذج والتجارب العالمية في البراعة الرياضية وأبعادها، ضرورة قيام الإدارة العامة للتدريب والابتعاث بوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية باعتماد خطة استراتيجية مبنية على احتياجات التطوير المهني للمتدربين من معلمي الرياضيات، بحيث يتم تخطيط واختيار محتوى البرامج التدريبية بما يلبي احتياجات التطوير المهني لهم في ضوء الاتجاهات الحديثة في التدريب عمومًا وعلى وجه الخصوص في البراعة الرياضية وتوظيفها في غرفة الصف.

الكلمات المفتاحية: التطوير المهني، البراعة الرياضية، معلمو الرياضيات، المرحلة الابتدائية.

Abstract

The study aimed to reveal the professional development needs of Primary school mathematics teachers in light of mathematical proficiency dimensions. it was applied to a sample of (192) primary school mathematics teachers in the General Administration of Education in Makkah Region in the Kingdom of Saudi Arabia. To achieve the study objective, the descriptive approach was used; a questionnaire developed by the researcher was applied. It consisted of (58) items divided into five domains: conceptual understanding, procedural fluency, strategic competence, adaptive reasoning, and productive is position. The results showed that there were professional development needs for mathematics teachers at the Primary stage in light of mathematical proficiency dimensions to a medium degree in all domains, except for the productive disposition, which is high. In light of the study results, the Ministry of Education recommended to develop nationally a comprehensive continuous professional development programs for in-service mathematics teachers based on global models and experiences in mathematical proficiency and its dimensions. The General Administration of Training and Scholarships at the Ministry of Education in the Kingdom of Saudi Arabia has to adopt a strategic plan to meet the professional development needs of the mathematics teachers, in light of recent trends in training in general and in particular in mathematical proficiency and its applications in the classroom.

Keywords: Professional Development, Mathematical Proficiency, Mathematics Teachers, Primary School.

المقدمة

في ظل التطور المعرفي المتسارع في الجانب التربوي التعليمي، وما شهده في الميادين المختلفة للعملية التعليمية من نمو متسارع، وما يتطلّبه ذلك من اهتمام بالمعلم الذي يعد أساساً في هذه العملية، وذلك بإعداده إعدادًا متكاملًا، وتدريبه في أثناء الخدمة بما يتلاءم ومهارات القرن الواحد والعشرين؛ ليكون قادرًا على النهوض بتلاميذه، بإكسابهم المهارات الحديثة، بما يتناسب ومتطلبات العصر والتحول الرقمي الذي يشهده العالم، فما عاد التعليم التقليدي يحقق أهدافه التربوية في ظل التطور التقني والرقمي. وتؤدي مناهج الرياضيات دورًا حيويًا في جميع مجالات الحياة العلمية والعملية المختلفة، وتكسب التلاميذ الأساليب العلمية للتفكير السليم، ليكونوا قادرين على حل المشكلات المختلفة التي تواجههم، والربط بين عناصر المعرفة الرياضية، واكسابهم طلاقة في وضع الحلول الإستراتيجية للمشكلات التي تواجههم، برغبة منهم وميل إلى الإنتاج الرياضي الإيجابي نحو دراسة هذه المادة. ويلاحظ أن الاهتمام الكبير بالتدريب المكثف والمستمر للمعلم هو من أولويات الكثير من النظم التربوية والتعليمية في العالم، ومنها المملكة العربية السعودية.

لقد واكبت المملكة العربية السعودية، ممثلة بوزارة التعليم، التطور المتسارع والمتنامي في مجال الرياضيات، حيث يظهر جزء من هذا الاهتمام في التعاون المشترك مع سلسلة ماجروهل التعليمية (McGraw- Hill Education)، لتطوير مناهج الرياضيات في المملكة؛ للتغلب على مشكلات هذه المناهج، وقد تطلب ذلك تلبية احتياجات معلمي الرياضيات من التدريب والتطوير المهني في مجالات متعددة (عسيري، ٢٠١٤). وأوضحت نتائج الأبحاث في هذا المجال تزايد الاهتمام العالمي بالتطوير المهني للمعلمين والدور الحيوي الذي تلعبه في تحسين عمليتي التعليم والتعلم؛ فعلى سبيل المثال، أشار دارلنج هاموند (Darling-Hammond ,2010) إلى أن "صانعي السياسات التعليمية والممارسين أجمعوا على أن من أكثر الإستراتيجيات الواعدة بشكل مباشر لتحسين نتائج التعليم العام هي تحسين جودة المعلم". كما أشار المجلس الأسترالي للبحوث التربوية (ACER,2005) إلى التطوير المهني للمعلمين، على أنه "أساس حيوي لتحسين جودة عمليتي التعليم والتعلم في المدارس".

ولذلك، حثت الأبحاث التربوية ذات الصلة إلى استخدام التطوير المهني لتحسين تعليم الرياضيات، وحاجة معلمي الرياضيات الكبيرة إلى التطوير المهني، إذ أن التغيرات في الممارسة الصفية ضرورية نحو الإصلاح التربوي (Morales,2011:26)، خاصة وأن تعليم الرياضيات وتعلمها يتطلب استخدام إستراتيجيات متنوعة لتحفيز التلاميذ على تعلم المفاهيم الرياضية، ومع ذلك، فإن غالبية معلمي الرياضيات تنقصهم القدرة على تدريس بعض مبادئ الرياضيات (Hartsell, et al,2009:53).

وتعد البراعة الرياضية من المستجدات الحديثة التي تساعد على تعلم أفضل للرياضيات، وتجعل من المتعلمين أكثر فاعلية في تعلم الرياضيات، وأكثر حماسة ومثابرة عند التفكير في حل المشكلات الرياضية، وإدراك فائدة مادة الرياضيات بتطبيق علاقاتها الرياضية في حياتهم (الحنان، ٢٠١٨). وقد عرفتها عبد الفتاح (٢٠٢٠، ص١٧٢) بأنها: "القدرة على تنفيذ الإجراءات الرياضية بمرونة وكفاءة ودقة عالية، وذلك بناء على استيعاب المفاهيم والمصطلحات والعمليات الرياضية، والتفكير المنطقي والتأملي والتفسير والتبرير، وتمثيل وصياغة المشكلات الرياضية؛ لسهولة الوصول إلى الحل، ومن ثم الشعور بأن الرياضيات مادة مفيدة ولها قيمة، ويمكن استخدامها بكفاءة عالية وثقة تامة".

وتتمحور البراعة الرياضية في خمسة أبعاد رئيسة ذكرها سابوترو ووايودن وهيرمان Saputro, (Wahyudin, Herman, 2021) وهي، الاستيعاب المفاهيمي (Conceptual Understanding)، والطلاقة الإجرائية (Fluency Procedural)، والكفاءة الإستراتيجية (Strategic Competence)، والاستدلال التكيفي (Adaptive Reasoning)، والرغبة الرياضية المنتجة (Productive Disposition). وتعمل هذه الأبعاد بشكل متكامل، لجعل التلاميذ يمتلكون براعة خاصة في الرياضيات؛ فالبراعة ترتبط بالرياضيات، ويحتاجها التلميذ ومعلم الرياضيات حينما يكونان بصدد حل مسألة رياضية ليس لها حل محدد، أو لها أكثر من حل.

وفي هذا الصدد أشارت العبيدي (٢٠١٨) إلى أنه يجب توافر البراعة الرياضية لدى معلمي المادة، لكي يكونوا قادرين على إدارة العملية التعليمية، وإدراك الترابطات بين أجزاء المعرفة الرياضية، وتكون لديهم طلاقة في وضع الحلول الإستراتيجية للمشكلات التي تواجههم وتواجه

تلاميذهم، ويكون ذلك برغبة منهم وميل نحو الانتاج الرياضي، ليؤدي ذلك بالنتيجة إلى تحقيق ميل إيجابي لدى التلاميذ نحو الرياضيات.

وأنه يمكن تنمية البراعة الرياضية لدى التلاميذ عندما ينخرطون في مهمات رياضية معينة، كحلول التمارين والأنشطة، التي تسمح لهم بتفاعلات صفية تتيح بناء المعرفة الرياضية، وتدعم الاستكشاف الفردي والجماعي في الصف الدراسي (Corrêa, 2019). وهنا يجب على معلم الرياضيات أن يساعد التلاميذ على تنمية جميع مجالات البراعة الرياضية، من خلال دروس الرياضيات (Vara Nina Yulian and Wahyudin, 2019; القرني والشلهوب ; ٢٠١٩; القرشي، ٢٠٢١).

وبيّن كيحر (٢٠٢١) أن معظم معلمي الرياضيات لا يهتمون بتنمية أبعاد البراعة الرياضية لتلاميذهم بصورة كبيرة ومتكاملة، فقد يوجد اهتمام بتنمية الاستيعاب المفاهيمي إلى حدٍ ما، ولكن الاهتمام بتنمية الطلاقة الإجرائية والكفاءة الإستراتيجية مازال محدودًا ولدى التلاميذ ضعيف، وكذلك الاهتمام محدود في تنمية الكفاءة الإستراتيجية، أما الاهتمام بتنمية الرغبة المنتجة فما زال هو الآخر ضعيفًا، وذلك هو الذي يمثل في الواقع الجانب الوجداني، الذي يجعل الميل لرؤية الرياضيات معقولة ومفيدة وجديرة بالاهتمام. أما حل المشكلات الرياضية التي تنمي الكفاءة الإستراتيجية فنادرًا ما يُلتفت إليه، وذلك بسبب اتباع المعلمين طرقًا تقليدية في التدريس.

ولكي يصل معلم الرياضيات إلى المعايير العالمية في تعليم الرياضيات وتعلمها، فإن الأمر يتطلب منه استيعاب أعمق للمعرفة بالمحتوى في مادة الرياضيات، والاستيعاب المفاهيمي لها، وإتقان الكفايات التدريسية الأساسية التي تحتاج منه التدريس لمادة الرياضيات ببراعة وجودة عالية (القرشي، ٢٠٢١; العبيدي، ٢٠١٨ ; Hartsell, et al,2009). ومن هذا المنطلق، تأتي أهمية التطوير المهني لمعلمي الرياضيات عمومًا وبالأخص معلمي المرحلة الابتدائية بناءً على احتياجاتهم المهنية، وذلك بتوظيف برامج تدريبية كافية لسدِ حاجاتهم في تدريس المقررات المطورة في الرياضيات للمرحلة الابتدائية، بما يوفر لهم جوانب المعرفة والكفاءة والخبرة بالرياضيات "البراعة الرياضية"، وعليه جاءت الحاجة لإجراء هذه الدراسة التي سعت إلى تقصي احتياجات التطوير المهني لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء أبعاد البراعة الرياضية.

مشكلة الدراسة

انبثقت مشكلة هذه الدراسة من أهمية التطوير المهني لمعلمي الرياضيات في ضوء أبعاد البراعة الرياضية. وكون الباحث يتعامل بشكل مباشر مع هؤلاء المعلمين، فإنه من المستحسن ايجاد برامج تدريبية تحولية في تنمية معلمي الرياضيات مهنيًا؛ بهدف تحسين العلاقة التعليمية المشتركة بين المعلم والتلاميذ، لإنتاج أفكار إبداعية في تدريس المادة، ومنها حل المشكلات الرياضية التي تعترض مسار التلاميذ التعليمي، ولدعم هذه المشكلة قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية بمقابلة خمسة من معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة عبر تقنية الزوم (Zoom)، حيث أشاروا أن التلاميذ يمارسون الحلول النمطية، في أثناء أداء التمارين أو المسائل الرياضية، ولا يستطيعون ذكر السبب والاستدلال على صحة حلولهم. كما تبين أن هؤلاء المعلمين يستخدمون طرق التدريس التقليدية، مثل المناقشة والإلقاء من غير تدريب تلاميذهم على التعمق في التفكير وأساليبه؛ وهذا جعل التلاميذ يبدون تذمرًا من صعوبة الرياضيات. وقد أشارت إلى ذلك نتائج بعض الدراسات والبحوث ذات الصلة بالبراعة الرياضية، التي أكدت وجود ضعف لدى التلاميذ في البراعة الرياضية، كدراسة ستيفنس (Stevens, 2017)، ودراسة العبيدي (٢٠١٨)، ودراسة الحنفي (٢٠١٩)، ودراسة قطينة والشرع (٢٠٢٠)، كما أكدت دراسات أخرى انخفاض مستوى الأداء التدريسي ووجود ضعفًا في ممارساتهم التدريسية في ضوء مهارات البراعة الرياضية لدى معلمي الرياضيات، وطالما يدرسون المادة بطرق التدريس التقليدية مما يدل على قصور براعتهم الرياضية، ومنها دراسة العمري (٢٠١٧)، ودراسة الغامدي (٢٠١٧)، ودراسة الشمري (٢٠١٩)، دراسة القرني والشلهوب (٢٠١٩)، ودراسة كيحر (٢٠٢١)، ودراسة القرشي (٢٠٢١). كما أشارت دراسات أخرى إلى أن تدني مستويات التلاميذ في مهارات البراعة الرياضية؛ يرجع إلى القصور في استيعابها بين معلمي الرياضيات، والقصور في الأداء التدريسي لديهم، وبالتالي عجزهم في استخدام إستراتيجيات تدريسية تركز على إيجابية التلميذ في الغرفة الصفية، وقد أكد ذلك دراسة العمري (٢٠١٧)، ودراسة الحنان (٢٠١٨). وفي هذا الصدد أوصت دراسة العبيدي (٢٠١٨)، ودراسة القرني والشلهوب (٢٠١٩)، ودراسة الشمري (٢٠١٩)، ودراسة الحنفي (٢٠١٩)، ودراسة قطينة والشرع (٢٠٢٠)، ودراسة القرشي (٢٠٢١) إلى عقد دورات تدريبية لمعلمي الرياضيات لتنمية مستوى أدائهم التدريسي المتعلق

بأبعاد البراعة الرياضية الخمسة. وعليه فإن معلم الرياضيات متى ما امتلك مهارات البراعة الرياضية أثر في مستواه العلمي وتدريسه، وانعكس ذلك إيجابًا على تلاميذه؛ لذا أصبح من الأهمية بمكان العناية ببرامج التطوير المهني لمعلمي الرياضيات، وتدريبهم قبل الخدمة وأثنائها على مجموعة من البرامج التدريبية التي تعمل على رفع مستوياتهم في تعليم الرياضيات. واستنادًا إلى ذلك جاء الإحساس بمشكلة الدراسة المتمثلة بوجود قصور في برامج التطوير المهني لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية وبالأخص برامج التطوير المهني في البراعة الرياضية.

أسئلة الدراسة

أجابت الدراسة عن السؤال الرئيس الآتي: ما احتياجات التطوير المهني لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء أبعاد البراعة الرياضية؟ وتفرعت عن هذا السؤال الأسئلة الآتية:

١. ما احتياجات التطوير المهني لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في بُعدّ الاستيعاب المفاهيمي من وجهة نظرهم؟

٢. ما احتياجات التطوير المهني لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في بُعدّ الطلاقة الإجرائية من وجهة نظرهم؟

٣. ما احتياجات التطوير المهني لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في بُعدّ الكفاءة الإستراتيجية من وجهة نظرهم؟

٤. ما احتياجات التطوير المهني لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في بُعدّ الاستدلال التكيفي من وجهة نظرهم؟

٥. ما احتياجات التطوير المهني لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في بُعدّ الرغبة المنتجة من وجهة نظرهم؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد احتياجات التطوير المهني لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء أبعاد البراعة الرياضية (الاستيعاب المفاهيمي، الطلاقة الإجرائية، الكفاءة الإستراتيجية، الاستدلال التكيفي، الرغبة المنتجة) من وجهة نظرهم، وذلك للعمل على تعزيزها.

أهمية الدراسة

تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية موضوعها الذي تناول احتياجات التطوير المهني لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء أبعاد البراعة الرياضية، ومن هنا تكتسب هذه الدراسة أهميتها من جانبين، هما:

الأهمية النظرية

– تناولت الدراسة الحالية موضوع احتياجات التطوير المهني، والذي يعد من المنطلقات الأساسية والمهمة للبرامج التدريبية للعاملين في المجالات المختلفة.

– تناولت الدراسة الحالية موضوع البراعة الرياضية، والذي يعد اتجاهًا حديثًا وهامًا في تعليم وتعلم الرياضيات.

– قد تفيد الدراسة الحالية في تنمية أبعاد البراعة الرياضية لدى معلمي الرياضيات، من خلال البرامج التدريبية، بما يساعد في تحسين أداء تلاميذهم في مادة الرياضيات.

الأهمية العملية

– إسهام نتائج الدِّراسة الحالية في لفت أنظار صناع القرار والتربويين، ومديري المدارس الابتدائية، والمسؤولين في الإدارة العامة للتدريب والابتعاث بوزارة التعليم، إلى أهمية تحديد احتياجات التطوير المهني لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء أبعاد البراعة الرياضية، الأمر الذي يترتب عليه وضع برامج التدريب والإستراتيجيات والتوصيات المناسبة لتطوير ممارساتهم المهنية في ضوء أبعاد البراعة الرياضية، مما ينعكس على أدائهم في عملية تعليم وتعلم تلاميذهم لتحسين قدراتهم ومهاراتهم في الرياضيات.

– استفادة الباحثين من تطبيقات هذه الدِّراسة وفتح الآفاق أمامهم في البحث العلمي بشكل أوسع في مجال التطوير المهني لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء أبعاد البراعة الرياضية.

حدود الدراسة

يتحدد تعميم نتائج الدراسة في ضوء الحدود الآتية:

الحدود المكانية: جرت هذه الدراسة في المدارس الابتدائية الحكومية في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة في المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٣هـ.

مصطلحات الدراسة

تم تعريف مصطلحات البحث نظريًا وإجرائيًا، وذلك على النحو الآتي:

الاحتياجات:

نوع من الحاجة إلى التحسين في الأداء الإنساني الذي يمكن تلبيته بتوظيف التدريب المنظم" (السكارنة، ٢٠١١، ص ٩٦). وتعرف إجرائيًا بأنها الحاجة إلى التحسين في الأداء التدريسي المرتبط بأبعاد البراعة الرياضية لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة.

التطوير المهني:

"عملية مقصودة تتم من مؤسسات تعليمية تعمل على وضع برامجها من أجل زيادة النمو المهني للمعلمين، وتتضمن مجموعة من الإجراءات المخططة والمنظمة التي ينتج عنها النمو المهني للمعلم" (الغامدي ووزة، ٢٠١٩، ص ٣٤٦). ويعرف التطوير المهني إجرائيًا بأنه البرامج التطويرية المهنية المخططة والمنظمة التي تقدم لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية، في مجال البراعة الرياضية بأبعادها الخمسة (الاستيعاب المفاهيمي، الطلاقة الإجرائية، الكفاءة الإستراتيجية، الاستدلال التكيفي، والرغبة المنتجة).

البراعة الرياضية:

عرف باتريس (Patrice,2011) البراعة الرياضية بأنها "نواتج تعليم وتعلم الرياضيات وتتضمن خمسة أبعاد: الاستيعاب المفاهيمي، والطلاقة الإجرائية، والكفاءة الإستراتيجية، والاستدلال التكيفي، والرغبة المنتجة" (p.11). وعرفها ريجان (Regan, 2012) أنها "هدف رئيس في برامج تعليم الرياضيات، ومدخل في تطوير البرامج، وتركز على المكونات الخمسة التالية: الاستيعاب المفاهيمي، والطلاقة الإجرائية، والكفاءة الإستراتيجية، والاستدلال التكيفي، والرغبة المنتجة" (p.37). ويتبنى الباحث تعريف ريجان (Regan, 2012) إجرائيًا في الدراسة الحالية.

الإطار النظري

إن تعليم الرياضيات وتعلمها هو نتاج التفاعل بين المعلم والمتعلمين والمادة، وإن أفضل طريقة من "وجهة نظر الباحث" تكفل تعلم الرياضيات بنجاح، تنمية ما يسمى "البراعة الرياضية"، والتي تشمل جوانب الخبرة والكفاءة، والمعرفة بالرياضيات ويكون بتفاعل هذه العناصر في سياقات التدريس والتعلم، وفيما يأتي سيتم عرض التطوير المهني وأهميته للمعلم ومبرراته وأهدافه، وما يتعلق بالبراعة الرياضية من حيث مفهومها، وأبعادها، وأهميتها، وأساليب تنميتها.

التطوير المهني للمعلم

يعد المعلم حجر الزاوية في العملية التعليمية التعلمية، وخصوصًا في المرحلة الأولى من التعليم العام؛ لذلك فمن المهم الاهتمام بإعداد المعلم وتدريبه وتطويره مهنيًا، ليواكب التطلعات التربوية في النظام السياسي للدولة، ودعمه بالمعلومات والخبرات والتجارب والأنماط السلوكية والمهارات الملائمة واللازمة لرفع مستوى كفاءته وأدائه وإنتاجيه في العمل المدرسي، ويتناسب ذلك مع مجال تخصصه (الشحي والفريح، ٢٠٢٠، ص ٨٧).

وحيث إن التطوير المهني لمعلم الرياضيات يعد تحديًا يدعو إلى بذل مزيد من الجهود ووضع نماذج فعالة للتطوير المهني، وعلى وجه الخصوص لمعلمي المرحلة الابتدائية، وقد يكون اقتراح برامج تدريبية لهذه الفئة داعمًا لهذا الاتجاه، وأن تطوير أداء المعلم التدريسي المنشود يتم بالبرامج التدريبية الهادفة والموجهة. وذكر الزهراني (٢٠٢١) أن نجاح أي برنامج تدريبي يقاس بمدى معرفة الاحتياجات التدريبية وحصرها، وهي مجموع التغيرات المطلوب إحداثها في معلومات وخبرات المعلمين. وعرف الشمري (٢٠١٢، ٢٨) الاحتياجات التدريبية بأنها "مجموعة التغييرات والتطورات المطوب إحداثها في معلومات المعلمين ومعارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم، لتطوير سلوكهم ورفع مستوى كفاياتهم، بناء على احتياجات ضرورية يتطلبها العمل". وذكر هوي (Howe, 2018) أنه يجب معرفة ما يحتاج المعلمون تعلمه ومعرفتهم لتدريس الرياضيات بشكل فعال من أجل الاستيعاب، وخصوصًا في تنمية البراعة الرياضية لتلاميذهم. وذكر يو (Wu, 2018) أنه يجب معرفة المحتوى الرياضي الذي يحتاج المعلمون الحصول عليه من وجهة نظر المتخصصين. وعلى ذلك فإن تدريب معلمي المرحلة الابتدائية، وتحديد احتياجاتهم المعرفية في الرياضيات، وتزويدهم

بالتدريب المناسب في ضوء احتياجاتهم التدريسية، وخصوصًا في تنمية البراعة الرياضية، يستدعي اهتمامًا خاصًا من المختصين والباحثين من أعضاء هيئة التدريس الجامعي، ومحاولة إيجاد مساهمة علمية لمعالجة هذه المشكلة.

ومن ناحية أخرى ذكر ينق وآخرون (Yeping Li, et al, 2021) أنه يجب فهم ما يحتاجه معلمو المرحلة الابتدائية في الرياضيات، لدعمهم بالخبرات الضرورية في البراعة الرياضية اللازمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية، ونتوقع أن يواجه المعلمون احتياجات وتحديات مختلفة يجب التغلب عليها، وذلك بالتدريب المستمر لتطوير الأداء التدريسي عند تنمية البراعة الرياضية للتلاميذ. وحدد سالم (٢٠١٥) أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية لأي برنامج تدريبي للمعلمين بالآتي: نقطة انطلاق موضوعية لتخطيط وتصميم البرامج التدريبية، للتعرف إلى نقطة البدء في التدريب، وتحدد الوسائل والأساليب والطرق الملائمة لتلبية تلك الاحتياجات، وتوجه الإمكانات المتاحة للتدريب إلى الاتجاه السليم والصحيح، وترشد الجهد والمال والوقت المبذول في التدريب، وتساعد في جمع البيانات والمعلومات وتحليلها بدقة، وبالنتيجة يمكن تحديد الاحتياجات التدريبية وفقا لأسس ومعايير موضوعية، تكشف عن مشكلات ومعوقات العمل، تحدد نوع التدريب المطلوب، والنتائج المتوقعة منه.

وغالبًا ما يكون تدريب المعلمين وتطويرهم مهنيًا في أثناء الخدمة صعبًا، لانشغالهم في المسؤوليات التعليمية اليومية في المدرسة، وعلى ذلك فإنه يجب التركيز على التطوير المهني الموجه نحو التفكير وتعزيز الأداء المهني لدى المعلمين في تدريس الرياضيات. (Goldenberg, et al, 2021)

وهدف ذلك تمكين المعلمين من توجيه التلاميذ رياضيًا، وذلك يتطلب جعل الأفكار الرياضية سهلة الوصول إليها وذات معنى، وفي متناول قدراتهم. وهذا لا يعني مجرد تقديم المحتوى الرياضي للتلاميذ على أنه "مُعطى"، بل يعني تقديم التحدي المنظم الذي يمكن أن يطور قدراتهم، ويجعل المعلمين قادرين على استيعاب المفاهيم الرياضية وحل المسائل الرياضية، وكيفية تدريسها للتلاميذ (Li & Schoenfeld, 2019). وعلى ذلك فإنه يمكن إعداد برامج تدريبية لمعلمي الرياضيات، لتكون دعمًا مهنيًا ذا قيمة فاعلة في تدريبهم لتنمية البراعة الرياضية لتلاميذ المرحلة الابتدائية؛ لذا يجب وضع ما يأتي في الاعتبار: طبيعة محتوى البراعة الرياضية لمعلمي المرحلة

الابتدائية وتلاميذهم، وكيفية تنمية هذا المحتوى وطرق تدريسه، والاحتياجات التدريبية للمعلمين لتنمية البراعة الرياضية لدى تلاميذهم بشكل فعال، وما الذي يجب تقديمه لهم، والأفكار والممارسات التدريسية لمعلمي رياضيات المرحلة الابتدائية لتنمية البراعة الرياضية، والتحديات المحتملة في تصميم وتقييم فعالية البرامج المقترحة، والدور الذي قد تؤديه البرامج التدريبية في تنمية البراعة الرياضية.

تعريف التطوير المهني

عُرّف التطوير المهني في الميدان التربوي والتعليمي بتعريفات متعددة، منها: تعريف (علي، ٢٠١٦، ص ٤٥) بأنه "مجموعة برامج وأنشطة يتم تصميمها وبناؤها وتنفيذها لتحقق للمعلمين النمو المعرفي والمهاري، لينعكس على مستوى تحصيل وأداء طلبتهم، وتستخدم هذه البرامج في تدريب المعلمين في أثناء الخدمة". وعرفه (زيدان والقصبي وجورج ومرجان، ٢٠١٨، ص ٤١٤). بأنه "عملية تطوعية تشاركية مستمرة، تعنى بها جميع أطراف عملية التعليم، وتؤثر في جميع مكوناتها، تضمن أن يكون المعلم في حالة استعداد معرفي ومهاري دائم، ومشارك في بناء المعرفة وتطوير الممارسات التدريسية بانخراطه في برامج التطوير المهني المبنية وفق الاتجاهات الحديثة في التطوير المهني للمعلم". أما (القحطاني، ٢٠٢١، ص ١١٠) فقد عرفه بأنه "مجموعة الخبرات والأنشطة التي يلتحق بها المعلم طوال مدة عمله معلمًا، والتي يتم تصميمها لتعزيز الأداء المهني له".

واستنادًا إلى هذه التعريفات يتضح أن التطوير المهني لمعلم الرياضيات، عملية مخططة ومنظمة بصورة مبنية على الاحتياجات والمتطلبات المهنية لهذا المعلم، وتؤديها المؤسسات التربوية والتعليمية بهدف حصوله على المعارف والمعلومات والاتجاهات والتجارب، التي تدعم دوره في عملية تدريس الرياضيات، وتنمية وتطوير مهاراته وخبراته المتعلقة بعمله طيلة حياته المهنية، وتسهم في تحسين تعليم التلاميذ وتعلمهم لمادة الرياضيات.

أهمية التطوير المهني

أصبح الاهتمام بالمعلمين ومنهم معلمو الرياضيات وتطويرهم مهنيًا في أثناء الخدمة من المؤسسات التعليمية والتربوية أمرًا مهمًا، وذلك لدوره المحوري في العملية التعليمية، ولدوره في الحفاظ

على معرفة المعلم ومهاراته وتطويرها على وفق المستجدات (علي، ٢٠١٦، ص ٤١). زيادة على أهمية تشجيع المعلمين على الأخذ بمبدأ التعليم مدى الحياة، ودعم مهنة التعليم، وتطوير مهاراتهم وخبراتهم التدريسية، والارتقاء بمستوى الممارسات المهنية التعليمية إلى مستوى الاحتراف، وبناء منظومة للتطوير المهني التعليمي في قطاع التعليم العام، إذ أن لذلك أهمية في تنظيم عمليات التطوير المهني التعليمي وبرامجه المهنية المتنوعة، وضبط جودته بما يضمن الكفاءة والفعالية في قطاع التعليم (جودة، ٢٠١٩، ص١٨٦).

ويشير الشبيلي (Alshebeili,2018) إلى أن أهمية التطوير المهني للمعلمين تكمن في توفيرها نتائج إيجابية وفوائد تعليمية للمعلمين، حيث تضمن الارتقاء بقدراتهم لمستوى المعايير الحالية، وتعمل على تنمية المعرفة والمهارات التي قد اكتسبوها، وتعزيزها؛ لتقديم الدروس بشكل متقن.

مبررات التطوير المهني

وقد ظهرت الحاجة إلى التطوير المهني للمعلم نظرًا لمجموعة من المبررات، منها: النمو السريع في نظم المعلومات والمعرفة وتنوعها، التي جاءت نتيجة التطور العلمي المتسارع. ومن هنا فإن المعلم قد لا يكون حصل على هذا الكم من المعرفة والمعلومات في أثناء اعداده لمهنة التعليم، وبالنتيجة فهو مطالب بالتطوير من حين إلى آخر، لمواكبة تلك التطورات. فضلًا عن تطور المناهج الدراسية وعناصرها، التي تتطلب إثراء خبرة المعلم العلمية. والتجديد في الخطط التنموية وأساليب تنفيذها، والتطور في نظريات التعليم والتعلم، مما يجعل النظام التعليمي يسعى إلى مواكبتها بتعديل أهداف التعليم وطرقه وأساليبه، مما يستوجب إعادة تدريب المعلم في ضوء ذلك (العنزي، ٢٠١٩، ص ١٣).

والوصول إلى المعايير العلمية لتعليم الرياضيات يتطلب معرفة المعلمين بالمحتوى والاستيعاب المفاهيمي بشكل أعمق، كما يتطلب اتقان الكفايات التعليمية الأساسية التي ربما تفوق مستوى العديد من معلمي المدارس الابتدائية والمتوسطة حاليًا (Hartsell, et al, 2009:53).

أهداف التطوير المهني

يهدف التطوير المهني للمعلم إلى تحسين ممارساته التدريسية والتعليمية وتعديلها وتطويرها نحو حاجات المتعلمين، وتحقيق أهداف العملية التعليمية، فضلًا عن اكتشاف الذات لتحقيق أفضل

النتائج، والتركيز على المسؤوليات المهنية. ويهدف التطوير إلى التحسين الشامل لجميع جوانب عمل المعلم، لزيادة كفاياته في تحقيق أهداف التعليم، والمهمات المنوطة به كما حددتها الجهات المشرفة عليه (الصعيدي، ٢٠١٦، ص ٢٣٩). ويهدف التطوير أيضًا إلى الاستمرارية في إعداد المعلم طيلة عمله في التدريس، للحصول على معرفة جديدة، واكسابه الخبرات والممارسات التدريسية الضرورية، ليلتحق بركب النمو والتطور في الميدان التربوي، وليكون على صله بما هو جديد في مجال تخصصه، ويعوض ما فاته في أثناء إعداده قبل الخدمة (أبو شملة وأبو شمالة، ٢٠١٨، ص١١٨).

وأيضًا ومن أهداف التطوير المهني كذلك تلافي أوجه القصور في إعداد المعلم قبل الخدمة، بتوفير برامج تنموية متكاملة تسعى إلى تنميته وتطويره مدى الحياة المهنية. ومساعدته على الإلمام بالطرق التدريسية الحديثة في التعليم، والتبصير بالمشكلات التربوية في مجال تخصصه ووسائل حلها، وتعزيز خبراته في مجال تخصصه لتحسين إنتاجيته ورفع مستواه في المادة التي يدرسها، وزيادة قدرته على الإبداع والتجديد فيها، وتحسين شعوره بالرضا الوظيفي. والتدريب على المناهج المطورة ليقوم بالأدوار المنوطة به، وتحسين نوعية التعليم حتى يؤثر التدريس في نمو المتعلمين وسلوكهم (العنزي، ٢٠١٩، ص١٣).

ويبدو مما ذكر، أن التطوير المهني لمعلم الرياضيات فرصة حقيقية لتطوير قدراته، وتمكينه من التدريس الفعّال في المادة، بما يواكب المستجدات المعاصرة، وأنه فرصة لتوسع معارف ومهارات معلم الرياضيات العلمية والعملية والرياضية، وبناء الاتجاهات الايجابية نحو المادة وتعليمها.

مفهوم البراعة الرياضية

عرف كيحر (٢٠٢١، ص٤٧) البراعة الرياضية بأنها "قدرة الطالب في استيعاب المفاهيم والعمليات الرياضية، لتنفيذ الإجراءات الرياضية بكفاءة ودقة كبيرة، وصياغة وتمثيل وحل المشكلات الرياضية مع التفكير المنطقي والشرح والتبرير والتفسير". وعرفها سابتورو وآخرون (Saputro, et al, 2021) بأنها "القدرة على تطبيق الأبعاد الخمسة المترابطة للبراعة الرياضية بكفاءة في بحوث الرياضيات، وإن هذه الأبعاد الخمسة تتكامل معًا لإنتاج تلاميذ بارعين في الرياضيات".

أبعاد البراعة الرياضية

للبراعة الرياضية أبعاد متعددة، وهي كما وردت في قطينة وغدير والشرع وإبراهيم (٢٠٢٠، ٥٤٩)، والمُلُّوحي والأحمدي (٢٠٢٠، ١٩٦ – ١٩٧)، والقرني والشلهوب (٢٠١٩، ٩١٨)، ويولاين ووايودن Vara Nina Yulian and Wahyudin, ٢٠١٩()، وعبدالفتاح (٢٠٢٠، ١٧٤- ١٧٧).

١- **الاستيعاب المفاهيمي (Conceptual Understanding):** وهو استيعاب المتعلمين أو إتقانهم للمفاهيم الرياضية، والعمليات والأفكار والعلاقات الرياضية وبناء المعرفة الجديدة بنشاط من الخبرة والمعرفة السابقة والتعلم بالفهم ضروري لتمكين المتعلمين من حل الأنواع الجديدة من المشكلات التي سيواجهونها في المستقبل. ويظهر في عدد من المؤشرات منها: إعادة صياغة المفاهيم الرياضية التي تم دراستها وفهمها، تصنيف الأشياء على أساس المتطلبات التي تشكل المفهوم وهل هي كافية أم لا؟، عرض التمثيل الرياضي للمفهوم في أشكال مختلفة، ربط مفاهيم رياضية مختلفة مع بعضها البعض، تطوير الشروط الضرورية والكافية لمفهوم ما.

٢- **الطلاقة الإجرائية (Procedural Fluency):** تشير إلى معرفة الإجراءات، ومتى وكيف يتم استخدامها بشكل مناسب مبني على الاستيعاب، والمهارات اللازمة لأداء الإجراءات بمرونة ودقة وكفاءة بطريقة مناسبة للموقف. ومن طرق التعبير عن الطلاقة الإجرائية: كتابة معادلة رياضية تمثل مشكلة، تنظيم البيانات في جدول أو في تنسيق آخر وإيجاد أنماط أو علاقات، كتابة خوارزمية رياضية تمثل مشكلة، ووصف الإجراء، وشرح إجراء معين.

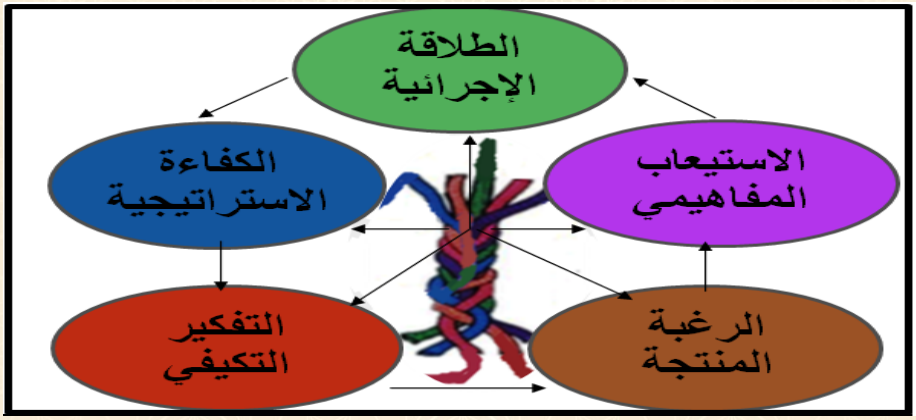
٣- **الكفاءة الإستراتيجية (Strategic Competence):** وتشير إلى القدرة على إعادة صياغة وتفسير وحل المشكلات الرياضية وتمثيلها. ومؤشراتها هي: فهم المشكلة، وتقديم مشكلة رياضية في أشكال مختلفة (رقمية، رمزية، لفظية، أو بيانية)، واختيار الطريقة الصحيحة لحل المشكلة، والتحقق من صحة حل المشكلة التي تم الحصول عليها. ومن طرق التعبير عن الكفاءة الإستراتيجية: وصف الإستراتيجية، وشرح فائدة الإستراتيجية، ووصف طريقة الحل، وشرح ما يجب القيام به، وشرح سبب اتباع خطة محددة، ووضع التخمينات حول خطة محتملة، وطرح

أسئلة لتنظيم الأفكار بشكل أفضل، وفهم المهمة، وتمثيل استراتيجية معينة باستخدام المصطلحات الرياضية، وتمثيل استراتيجية بالجدول، وتمثيل استراتيجية بتوضيح رياضي.

٤- **الاستدلال التكيفي (Adaptive Reasoning)**: ويشير إلى القدرة على التفكير المنطقي في العلاقات بين المفاهيم والمواقف، والقدرة على التفكير التأملي، والقدرة على الشرح والتأمل والتفسير، والقدرة على تقديم التبريرات المناسبة. ومؤشراتها: صياغة الفرضيات، وتقديم أسباب أو أدلة على صحة جملة رياضية، واستخلاص استنتاجات من جملة رياضية، والتحقق من صحة الحل، وإيجاد نمط في ظاهرة رياضية. ومن طرق التعبير عن التفكير التكيفي: شرح كيفية استخدام محتوى معين للتعامل مع موقف محدد، وشرح سبب استخدام محتوى في طريقة تطور موقف معين، ومقارنة محتويات مختلفة فيما يتعلق بالموقف نفسه، وتخمين حول كيفية ارتباط المواقف المختلفة ببعضها البعض؛ وشرح كيف ولماذا يتم تحويل محتوى من صورة إلى أخرى، وتفسير استخدام محتوى معين في موقف معين.

٥- **الرغبة المنتجة (التصرف المنتج) (Productive Disposition)**: وتمثل ميل المتعلم إلى امتلاك عادات إنتاجية لرؤية الرياضيات على أنها معقولة ومفيدة وذات مغزى وقيمة، ولديه الثقة والمثابرة في التعلم والعمل مع الرياضيات في حل المشكلات الحياتية، وهذه من الأهداف الوجدانية للبراعة الرياضية. وتشمل مؤشرات الرغبة المنتجة التحمس وعدم الاستسلام بسهولة، والثقة بالنفس، والفضول، والاستعداد للمشاركة. ومن طرق التعبير عن الرغبة المنتجة: تحديد ما يجب القيام به، واتخاذ القرارات الخاصة، ووصف ما يجب القيام به، وإظهار الإيمان بالقدرة على الاستدلال، وإظهار الإيمان بالقدرة على الاستيعاب، والاقتراب من الأصعب أولاً، والثقة من الوصول إلى إجابة في وقت ما، ومشاركة واستخدم الأفكار مع المجموعة، وإظهار الاستمتاع عند الوصول إلى النهاية، واستنتاج ما سيحصل عليه التلميذ عند اتباع مسار مختلف. وعلى ذلك فالتلميذ الذي لديه رغبة إنتاجية مرتفعة يميل إلى أن يكون قادرًا على تطوير مهاراته الرياضية، من حيث الاستيعاب المفاهيمي، والطلاقة الإجرائية، والكفاءة الإستراتيجية، والتفكير التكيفي، وذلك بشكل مختلف، ويميل أولئك الذين لديهم هذه القدرات الأربع إلى تطوير ميولهم الإنتاجية.

ويمكن تمثيل العلاقة الترابطية بين هذه الأبعاد في الشكل التخطيطي الآتي:



المصدر: المجلس الوطني للبحوث National Research Council (NCR,2001,p117)

الشكل (١): تخطيط العلاقة الترابطية بين أبعاد البراعة الرياضية

ويتضح من الشكل (١)، "ترجمة الباحث" أن أبعاد البراعة الرياضية الخمسة متداخلة ومترابطة، بحيث لا يستقل بعضها عن الآخر، بل تتصل ببعضها وتتكامل فيما بينها، فلا يمكن الوصول إلى البراعة الرياضية إلّا من خلال الأبعاد الخمسة مجتمعة، ومن الأهمية أن يتمكن معلمي الرياضيات من البراعة الرياضية بأبعادها الخمسة، من خلال برامج التطوير المهني ذات العلاقة؛ ليعملوا على استخدام الإستراتيجيات الهادفة التي تساعد على تنمية البراعة الرياضية لدى المتعلمين.

أهمية تنمية البراعة الرياضية

ذكرت القرني والشلهوب (٢٠١٩، ص٩١٧) أن أهمية البراعة الرياضية تكمن في جعل التلميذ يدرك أهمية وطبيعة الرياضيات، ودلالة بنيتها في المواقف الحياتية، وبناء المفاهيم والمفردات الرياضية، واستنتاج القواعد والتعليمات الرياضية وتوظيفها في حل المشكلات الرياضية، والتدرب على تنمية مهارات التواصل، واستقراء ترابطات المفاهيم في النسق الرياضي، ويسهل إنتاج واضافة معلومات جديدة للمتعلم، وتبني التفاعل بين المعرفة الرياضية فيما بينها وبين البيئة المحيطة بالمتعلم، والتمثيل بإحدى التمثيلات الرياضية، سواء أكانت كلمات أم رموزًا أم صورًا، لتعميق فهم المحتوى الرياضي والتغلب على أسباب الضعف في أثناء عملية التعلم.

لذلك يشير المجلس الوطني للبحوث (NRC, 2001)، أن البراعة الرياضية تعد ضرورة ملحة لجميع معلمي الرياضيات باختلاف المراحل التعليمية، وفقًا لمتطلبات مستويات نمو التلاميذ، إذ أن التحديات الراهنة والتطور المعرفي، وما للرياضيات من دور في الحياة، وصعوبة تعلمها الشائعة، تحتم أن يصبح التلاميذ أكثر كفاءة في الرياضيات، وهذه الكفاءة ستمكنهم من التعامل مع الرياضيات بشكل أفضل، وتوظيفها في حياتهم اليومية، وبالتالي مواصلة دراستهم بكل يسر، والتعامل مع مشكلات تعلم الرياضيات بمهارات وقدرات عالية.

أساليب تنمية البراعة الرياضية

أشار السعيد (٢٠١٨، ص١٣- ١٦) إلى أهمية تنمية البراعة الرياضية لدى التلاميذ، ولتحقيق ذلك فعلى معلمي الرياضيات اختيار المهام الرياضية اختيارًا استراتيجيًا، لإظهار قدراتهم الرياضيّة في أثناء التدريس، والسماح لتلاميذهم باستكشاف الرياضيات بأنفسهم، وتدريبهم على الربط بين المفاهيم والعلاقات الرياضية. وأوضح أيضًا إلى أن ذلك يتم عند التدريس بتعلم فعال للمفاهيم والإجراءات الرياضيّة التي تكون جديدة على التلاميذ، وتذكر المعلومات الرياضيّة بجهد أقل، وزيادة الحفظ والاسترجاع والتحصيل الرياضي، وتعزيز القدرة على حل المشكلات والمسائل الرياضيّة، وتحسين الاتجاهات والميول والمعتقدات نحو الرياضيات.

وحددت عبد الفتاح (٢٠٢٠، ص١٨٠) ما يجب على المعلم أداؤه لتلاميذه لتنمية البراعة الرياضية في بناء المعرفة الجديدة على المعرفة السابقة، وتهيئة المناخ الذي يسمح بالتفكير في حل المشكلات وجمع البيانات والاستماع إلى شروح وقراءة نصوص الرياضيات، وإجراء مناقشات هادفه في الصفوف الدراسية، والسماح للتلاميذ بقياده الحوار والمشاركة بفاعلية وتحفيزهم وتشجيعهم على التفكير الرياضي وحل المشكلات، وخلق مهام رياضية إبداعية تنمي مهاراتهم ومعارفهم الرياضية، وتحفيزهم على مواجهة هذه المهام من الزاوية الخاصة بكل منهم، وتخطيط أنشطة الدرس تخطيطًا مدروسًا، وتنفيذ الدرس بعنايه واتقان.

ومن الممارسات التدريسية التي يمكن أن تنمي البراعة الرياضية، ما يأتي (المعثم والمنوفي، ٢٠١٤ ; محمد، ٢٠١٧):

- استخدام وتوظيف المهام الرياضية التي تنمي المعرفة الرياضية والمهارات اللازمة لتحفيز التلاميذ على المشاركة الفاعلة؛ للربط بين الأفكار الرياضية وما يستدعيه حل المشكلات ويعزز التفكير الرياضي، بشرط أن يكون لها معنى وتنبع من اهتمامات التلاميذ وخبراتهم، مع مراعاة مستوياتهم العلمية.

- بناء أنشطة وتدريبات موجهة، واستخدام إستراتيجيات فاعلة لتنمية البراعة الرياضية لدى التلاميذ.

- تحفيز عمل التلاميذ المنتج في دروس الرياضيات، وزيادة الجهد لتحديات تعلم الرياضيات، وغرس الثقة فيهم، وذلك بمساعدتهم على تقدير ما يتعلمونه.

- تفعيل التفكير بصوت مرتفع وتبادل الحوار والمناقشة وحل المشكلات وتعزيز التفاعل الإيجابي بين التلاميذ، من خلال تكوين مجموعات تعاونية تتيح لهم ذلك.

- طرح أسئلة تفكير عليا، وتقدير أفكارهم والاستماع لها، والطلب منهم تبرير هذه الأفكار شفهيًا وكتابيًا.

- استخدام أساليب وأدوات علمية مناسبة لتقييم البراعة الرياضية، للتعرف على مستوى براعتهم الرياضية، وكيفية تنميتها لديهم.

الدراسات السابقة

تناول هذا الجانب الدراسات السابقة ذات الصلة، ويجري تناولها بحسب تسلسلها التاريخي من الأقدم إلى الأحدث.

أجرت **العمري (٢٠١٧)** دراسة هدفت إلى تحديد درجة تمكن معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية من البراعة الرياضية بأبعادها الخمسة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٣٥) معلمة في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة اختبارًا لقياس الأبعاد الأربعة (الاستيعاب المفاهيمي، الطلاقة الإجرائية، الكفاءة الإستراتيجية، والاستدلال التكيفي)، ومقياس الرغبة المنتجة، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، وكانت أهم النتائج وجود درجة منخفضة في تمكن معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية من البراعة الرياضية بأبعادها الأربعة (الاستيعاب

المفاهيمي، الطلاقة الإجرائية، الكفاءة الإستراتيجية، والاستدلال التكيفي) وعلى الدرجة الكلية، في حين حصلت الرغبة المنتجة على درجة تمكن مرتفعة.

وهدفت دراسة **الغامدي (٢٠١٧)** إلى تقويم الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية في ضوء ممارسات البراعة الرياضية، وتكونت عينة الدراسة من (٤٨) معلمًا في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت بطاقة الملاحظة أداة لجمع البيانات، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، وكانت أبرز النتائج وجود درجة منخفضة في الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية في ضوء ممارسات البراعة الرياضية على جميع الأبعاد.

وأجرت **الشمري (٢٠١٩)** دراسة كان الهدف منها الكشف عن واقع الممارسات التدريسية لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء البراعة الرياضية، وتكونت عينة الدراسة من (٤٣) معلمة رياضيات في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت بطاقة الملاحظة لجمع البيانات، واتبعت المنهج الوصفي المسحي، وتوصلت النتائج إلى وجود ضعفًا في كل من الطلاقة الإجرائية والكفاءة الإستراتيجية، والاستدلال التكيفي، والرغبة المنتجة، وأظهرت النتائج أيضًا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الممارسات التدريسية في ضوء البراعة الرياضية لدى المعلمات ترجع لعدد سنوات الخبرة ولصالح السنوات الأعلى، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة الاستيعاب المفاهيمي تعزى لمتغير عدد الدورات ولصالح المعلمات اللاتي لديهن عشر دورات فأكثر.

وأجرت **القرني والشلهوب (٢٠١٩)** دراسة هدفت إلى تعرف الأداء التدريسي لمعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في ضوء متطلبات تنمية البراعة الرياضية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) معلمة من معلمات الرياضيات تم اختيارهن من المدارس المتوسطة في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت بطاقة الملاحظة أداةً لجمع البيانات، واتبعت المنهج الوصفي المسحي، وبينت النتائج أن مستوى الأداء التدريسي لمعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في ضوء متطلبات تنمية البراعة الرياضية ككل جاء متوسطًا، وأن الأبعاد (الاستيعاب المفاهيمي، الطلاقة الإجرائية، الكفاءة الإستراتيجية، الاستدلال التكيفي) جاءت بمستويات متوسطة، في حين جاء بُعد الرغبة المنتجة بمستوى ضعيف.

وهدفت دراسة **محمد (٢٠٢١)** إلى تعرف العلاقة بين البراعة الرياضية والتفكير الرياضي لدى طلبة قسم الرياضيات في كلية التربية، وتألفت عينة الدراسة من (١٠٠) طالبٍ وطالبةٍ من طلبة المرحلة الرابعة قسم الرياضيات في الجامعة المستنصرية بالعراق. واستخدم اختبارٌ للبراعة الرياضية، واستخدم المنهج التجريبي، وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لدرجات طلبة قسم الرياضيات في اختبار البراعة الرياضية واختبار التفكير الرياضي ولصالح المتوسط الحسابي، ووجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية موجبة بين درجات طلبة قسم الرياضيات في اختبار البراعة الرياضية ودرجاتهم في اختبار التفكير الرياضي، وبينت نتائج البحث أن مستوى أداء طلبة قسم الرياضيات كان جيدًا في اختبار البراعة الرياضية واختبار التفكير الرياضي.

وهدفت دراسة **كيحر (٢٠٢١)** إلى تقييم أداء معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات البراعة الرياضية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٢) معلمَ رياضيات في محافظة المنوفية بمصر، وكانت الأداة بطاقة ملاحظة لقياس أداء معلمي الرياضيات تضمنت (٤٨) مفردة موزعة على ممارسات تدريسية وفق مهارات البراعة الرياضية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وبينت النتائج أن مستوى أداء معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات البراعة الرياضية جاء متوسطًا، وبينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في أداء معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات البراعة الرياضية تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح المعلمين ذوي مؤهل بكالوريوس علوم ورياضيات، بينما لم تظهر فروقًا ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الصف الدراسي وعدد سنوات الخبرة التدريسية.

وأجرى **القرشي (٢٠٢١)** دراسة هدفت الدراسة إلى تقييم الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء متطلبات تنمية الأبعاد العقلية للبراعة الرياضية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٢) معلمًا من معلمي الرياضيات تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية في محافظة الطائف بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت بطاقة الملاحظة أداة لجمع البيانات، واتبعت المنهج الوصفي المسحي، وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن الممارسات التدريسية في ضوء متطلبات تنمية الاستيعاب المفاهيمي والكفاءة الإستراتيجية والاستدلال التكيفي جاءت

بتقييم منخفض، بينما الطلاقة الإجرائية بتقييم متوسط، وتوصلت إلى أن الممارسات التدريسية في ضوء الأبعاد عامةً جاءت بتقييم منخفض.

وأجرى **الطروانة ومرعي (Altarawneh and Marei, 2021)** دراسة هدفت إلى معرفة مستوى البراعة الرياضية في تدريس الرياضيات لدى الطالبات المعلمات في الجامعة في فترة برنامج التدريب العملي، وتكونت عينة الدراسة من (٤١) طالبة معلمة في تخصص الرياضيات في الجامعة الهاشمية بالأردن، وتم جمع البيانات باستخدام بطاقة الملاحظة لدروس مسجلة بالفيديو والدروس المكتوبة، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وأظهرت النتائج أن مستوى البراعة الرياضية في تدريس الرياضيات لدى عينة الدراسة كان ضعيفًا، وكان مستوى الاستيعاب المفاهيمي والرغبة المنتجة متوسطًا، وكان مستوى الطلاقة الإجرائية والكفاءة الإستراتيجية والاستدلال التكيفي ضعيفًا.

وباستعراض الدراسات السابقة يتضح ما يأتي:

– تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة إلى حد ما، في هدف الدراسة، وهو تقصي البراعة الرياضية في ميدان تعليم الرياضيات وتعلمها، مثل دراسة العمري (٢٠١٧)، ودراسة الغامدي (٢٠١٧)، دراسة الشمري (٢٠١٩)، ودراسة القرني والشلهوب (٢٠١٩)، ودراسة محمد (٢٠٢١)، ودراسة كيحر (٢٠٢١)، ودراسة القرشي (٢٠٢١)، ودراسة الطروانة ومرعي (Altarawneh and Marei, 2021).

– تشابهت الدراسة الحالية مع غالبية الدراسات السابقة في تطبيق الدراسة على معلمي الرياضيات، مثل دراسة العمري (٢٠١٧)، ودراسة الغامدي (٢٠١٧)، ودراسة الشمري (٢٠١٩)، ودراسة القرني والشلهوب (٢٠١٩)، ودراسة كيحر (٢٠٢١)، ودراسة القرشي (٢٠٢١). بينما اختلفت مع أخرى مثل دراسة محمد (٢٠٢١)، ودراسة الطروانة ومرعي (Altarawneh and Marei, 2021) التي تناولت الطلبة المعلمين في تخصص الرياضيات بالجامعة.

– تشابهت هذه الدراسة مع غالبية الدراسات السابقة في المنهج العلمي المستخدم وهو المنهج الوصفي المسحي مثل دراسة العمري (٢٠١٧)، ودراسة الغامدي (٢٠١٧)، ودراسة

الشمري (٢٠١٩)، ودراسة القرني والشلهوب (٢٠١٩)، ودراسة القرشي (٢٠٢١)، ودراسة كيحر (٢٠٢١)، ودراسة الطروانة ومرعي (Altarawneh and Marei, 2021)، في حين أنها اختلفت مع دراسة محمد (٢٠٢١) التي استخدمت المنهج التجريبي.

– اختلفت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في الأداة المستخدمة لجمع البيانات، وهي الاستبانة، حيث استخدمت كلًا من دراسة الغامدي (٢٠١٧)، ودراسة الشمري (٢٠١٩)، ودراسة القرني والشلهوب (٢٠١٩)، ودراسة القرشي (٢٠٢١)، ودراسة كيحر (٢٠٢١)، ودراسة الطروانة ومرعي (Altarawneh and Marei, 2021) أداة بطاقة الملاحظة في جمع البيانات، وعن دراسة العمري (٢٠١٧) التي استخدمت الاختبار والمقياس، ودراسة محمد (٢٠٢١) التي استخدمت الاختبارات.

– اتفقت نتائج هذه الدراسة مع بعض نتائج الدراسات السابقة التي بينت أن معلمي الرياضيات لديهم قصورًا في أبعاد البراعة الرياضية وممارساتها في الغرفة الصفية، مما يدل على أن أبعاد البراعة الرياضية تحتاج إلى مزيدٍ من البرامج التدريبية التطويرية لها، مثل دراسة الشمري (٢٠١٩)، ودراسة القرني والشلهوب (٢٠١٩)، ودراسة كيحر (٢٠٢١)، ودراسة القرشي (٢٠٢١).

– استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة الحالية، وصياغة أسئلتها، وتحديد مجتمع الدراسة وعينتها، مع تنمية قدرات الباحث عند اقتراح البرامج التدريبية لمعلمي الرياضيات لتنمية البراعة الرياضيّة لديهم. وأنّ ميزة الدراسة الحالية تناولها احتياجات التطوير المهني لمعلمي الرياضيات للمرحلة الابتدائية في ضوء أبعاد البراعة الرياضية، وهو ما لم تتطرق له الدراسات السابقة.

منهجية الدراسة

من أجل التعرف إلى احتياجات التطوير المهني لمعلمي الرياضيات في ضوء أبعاد البراعة الرياضية، ولتحقيق أهداف الدراسة، اعتمد الباحث في الدارسة الحالية على المنهج الوصفي المسحي لجمع البيانات، وذلك لملائمته طبيعة الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها

بلغ حجم مجتمع الدراسة (٥٨٦) معلمًا من معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة في المملكة العربية السعودية، في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٣هـ. إذ أجري عمل رابطٍ الكتروني وتعميمه على كامل مجتمع الدراسة، بالتعاون مع مديري المدارس والمشرفين التربويين، بعد أن تم حصر وسائل التواصل الاجتماعي للمجتمع، وبعد تحديد مدة الاستجابة في (١٤) يومًا لاستقبال الردود، بلغ عدد المستجيبين (١٩٢) معلمًا يمثلون نسبة (٣٢,٨٪) من مجتمع الدراسة، حيث تمثل عينة الدراسة، والجدول (١) يوضح خصائص هذه العينة.

الجدول (١): التكرارات والنسب لتوزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات

المتغير	الفئة	العدد	النسبة%
المؤهل العلمي	بكالوريوس	١٢٥	٦٥,١
	دراسات عليا	٦٧	٣٤,٩
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٤٨	٢٥,٠
	من ٥ — ١٠ سنوات	٦٤	٣٣,٣
	أكثر من ١٠ سنوات	٨٠	٤١,٧
الإجمالي		١٩٢	١٠٠

أداة الدراسة

لغايات تحقيق أهداف الدراسة، تم تطوير استبانة لقياس احتياجات التطوير المهني لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء أبعاد البراعة الرياضية، بالاستناد إلى الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية، مثل دراسة محمد (٢٠٢١)، ودراسة كحير (٢٠٢١)، ودراسة الليثي (٢٠١٩)، ودراسة الخالدي وأبو زيد (٢٠١٩)، وتكونت الأداة بصورتها النهائية بعد التحقق من دلالات صدقها وثباتها في البيئة السعودية من (٥٨) فقرة موزعة على (٥) أبعاد، هي: (الاستيعاب المفاهيمي، الطلاقة الإجرائية، الكفاءة الإستراتيجية، الاستدلال التكيفي، الرغبة المنتجة)، وتم تنظيم خيارات الاستجابة على وفق تدرج ليكرت الخماسي: بدرجة ضعيفة جدًا وتعطى درجة واحدة، بدرجة ضعيفة وتعطى (٢) درجة، بدرجة

متوسطة وتعطى (٣) درجات، بدرجة كبيرة وتعطى (٤) درجات، بدرجة كبيرة جدًا وتعطى (٥) درجات.

صدق الاستبانة

تم التحقق من صدق الاستبانة باستخدام نوعين من الصدق، هما: صدق المحتوى، حيث تم عرض الأداة بصورتها الأولية على عدد من أعضاء هيئة التدريس في تخصص المناهج وطرق تدريس الرياضيات، والمشرفين التربويين، وبلغ عددهم (7)، تم الأخذ بتوجيهاتهم ومقترحاتهم من إضافة فقرات جديدة، وحذف وتعديل للفقرات غير المناسبة، ووضع الفقرات في البعد الذي تنتمي إليه، ووضوح الصياغة وسلامة اللغة. وفي ضوء ذلك أخذت الاستبانة صورتها النهائية. وصدق الاتساق الداخلي، حيث تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية اختيرت من خارج عينة الدراسة وتألفت من (20) معلمًا من معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة، وتم تحليل فقرات الأداة وحساب معامل ارتباط كل فقرة من الفقرات، حيث أن معامل الارتباط هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة في صورة معامل ارتباط بين كل فقرة وبين الدرجة الكلية من جهة، وبين كل فقرة وبين ارتباطها بالبعد الذي تنتمي إليه من جهة أخرى، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (٠,٤٢-٠,٥٤)، ومع البعد (٠,٥٩-٠,٣١)، وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيًا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

ثبات الاستبانة

تم التحقق من ثبات الاستبانة بتطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (20) معلمًا من معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة، تم اختيارهم من خارج عينة الدراسة بعد أن تم إرسال الرابط الالكتروني للأداة لهم على وسائل التواصل الاجتماعي الخاصة بهم، وتسجيل أسمائهم لضمان عدم تكرارهم عند تطبيق الأداة على عينة التطبيق، وجرى حساب معاملات ثبات الاتساق الداخلي بطريقة " الفا كرونباخ " على الأبعاد والدرجة الكلية للاستبانة، والجدول (٢) يبين ذلك:

م	الأبعاد	معامل الثبات
١	الاستيعاب المفاهيمي	٠,٩٢
٢	الطلاقة الإجرائية	٠,٨٩
٣	الكفاءة الإستراتيجية	٠,٨٨
٤	الاستدلال التكيفي	٠,٨٦
٥	الرغبة المنتجة	٠,٧٦
	ثبات الدرجة الكلية لأداة الدراسة	٠,٩٥

الجدول (٢): معاملات ثبات الاتساق الداخلي للاستبانة

أظهر الجدول (٢) أن معاملات ثبات الاتساق الداخلي بطريقة " الفا كرونباخ " لأبعاد أداة الدراسة تراوحت ما بين (٠,٧٦-٠,٩٢)، وأن معامل الثبات على الأداة عامةً بالطريقة نفسها بلغ (٠,٩٥)، وهي معاملات ثبات مرتفعة، مما يشير إلى تمتع أداة الدراسة بقيم مناسبة لغايات تحقيق أهدافها.

الأساليب الإحصائية

اعتمدت البرمجية الإحصائية (SPSS) نسخة (٢٣) في تحليل نتائج الدراسة والإجابة عن أسئلتها إذ تم استخدام: معامل ارتباط بيرسون للتحقق من صدق الاتساق، ومعادلة الفا كرونباخ للتحقق من ثبات أداة الدراسة، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة للإجابة عن الأسئلة (١ -٥). وتم اعتماد التدريج الآتي (الفترة) لدرجة تحقق فقرات ومجالات أداة الدراسة لتحديد درجة الموافقة بالاعتماد على معادلة المدى والجدول (٣) يبين ذلك:

الجدول (٣) معايير تفسير قيم المتوسطات الحسابية وفقا لمعادلة المدى

درجة الموافقة	ضعيفة جدًا	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً
الوسط الحسابي	من ١ إلى ١,٨٠	أكبر من ١,٨٠ إلى ٢,٦٠	أكبر من ٢,٦٠ إلى ٣,٤٠	أكبر من ٣,٤٠ إلى ٤,٢٠	أكبر من ٤,٢٠ إلى ٥,٠٠

نتائج الدراسة

نتائج السؤال الأول: ما احتياجات التطوير المهني لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في بُعدّ الاستيعاب المفاهيمي من وجهة نظرهم؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول احتياجات معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية المرتبطة بتنمية أبعاد البراعة الرياضية في بُعد الاستيعاب المفاهيمي، والجدول (٤) يبين ذلك.

الجدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاحتياجات معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية المرتبطة بتنمية أبعاد البراعة الرياضية في بُعد الاستيعاب المفاهيمي

م	الفقرات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الرتبة	الدرجة
٩	وضع المفاهيم في سياقها ضمن أوضاع الحياة الواقعية.	٣,٦٨	٧٤٧.	١	كبيرة
١٣	إنشاء واستخدام تمثيلات رياضية متعددة كالمحسوسات، والصور، وسياقات الحياة الواقعية، والرسوم البيانية والجبرية، والتمثيلات العددية لتنظيم وتسجيل وإيصال مفهوم رياضي.	٣,٦٦	١,١٨٢	٢	كبيرة
١٧	إنشاء واستخدام أدوات تقويمية متنوعة (تحريرية- شفهية- أدائية) للتحقق من اكتساب التلاميذ للمفهوم الرياضي المستهدف.	٣,٦٤	١,٠٣٠	٣	كبيرة
١٦	توظيف تدريس المفاهيم الرياضية لحل المشكلات الرياضية.	٣,٥٩	١,٠٤٠	٤	كبيرة
٢	معرفة المضمون الذي تستخدم فيه الفكرة الرياضية، والترابطات بين الأفكار الرياضية.	٣,٥٨	١,٠٤٠	٥	كبيرة
١٠	إنتاج واستخدام الأمثلة واللا أمثلة للمفاهيم الرياضية للكشف عن التصورات البديلة لدى التلاميذ.	٣,٥٤	١,١٩٣	٦	كبيرة
١٢	مساعدة التلاميذ على استخدام مهاراتهم في الاستدلال الكمي من خلال تسهيل النقاش الرياضي حول ما يتم في مشكلة ما.	٣,٥٢	١,٢٦٢	٧	كبيرة
٣	إدراك سبب دراسة أحد المفاهيم وكيف يمكن أن يرتبط المفهوم بالموضوعات السابقة أو اللاحقة.	٣,٥٠	٨٦٨.	٨	كبيرة
٥	إدراك معنى المفاهيم وتفسيرها لشرح الإجراءات أو الاستنتاجات أو	٣,٤٨	٦٤٧.	٩	كبيرة

م	الفقرات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الرتبة	الدرجة
	التحقق منها.				
١	استنباط المفاهيم الأساسية والعلاقات الكامنة من المحتوى الرياضي.	٣,٤٢	٩٥٦.	١٠	كبيرة
١٤	استخدام التدريب التدريجي مع التلاميذ الذين يجدون صعوبة في استيعاب المفاهيم الرياضية.	٣,٣٥	١,١٠٨	١١	متوسطة
٧	إظهار التسلسل أو التتابع المنطقي للأفكار الرياضية كإظهار جهد متعمد في دعم الأفكار الرياضية من البسيط إلى المعقد، ومن الخاص إلى العام.	٣,٣٣	٧٤٧.	١٢	متوسطة
١٨	توفير مواقف واقعية تتطلب من التلاميذ توظيف المفهوم الرياضي المستهدف.	٣,٣٠	٨٥٢.	١٣	متوسطة
٨	تطوير قدرة التلاميذ على تحديد القواسم المشتركة والاختلافات بين جوانب المحتوى الرياضي.	٣,١٩	١,١٤٦	١٤	متوسطة
١١	تشخيص ومناقشة المفاهيم غير الصحيحة.	٣,١٨	١,٤٠٨	١٥	متوسطة
٤	تطبيق إستراتيجيات تدريسية متنوعة لتدريس المفاهيم الرياضية.	٣,١٧	١,٠٧٠	١٦	متوسطة
٦	إظهار الترابط المنطقي للمفاهيم الرياضية كإظهار الأسس المنطقية للتمثيلات الجبرية والهندسية لمفهوم وفكرة رياضية عند الاقتضاء.	٣,٠٨	٩٥٦.	١٧	متوسطة
١٥	استخدام التمثيلات لنمذجة وتفسير الظواهر الفيزيائية والاجتماعية والرياضية.	٣,٠٠	١,٠٨٣	١٨	متوسطة
	الدرجة الكلية للبعد	٣,٤٠	٨٥٧.		متوسطة

بين الجدول (٤) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لاحتياجات معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية المرتبطة بتنمية أبعاد البراعة الرياضية في بُعد الاستيعاب المفاهيمي بلغ مقداره (٣,٤٠) وبانحراف معياري (٠,٨٥٧) وبدرجة متوسطة. وأن المتوسطات الحسابية لفقرات احتياجات معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية المرتبطة بتنمية أبعاد البراعة الرياضية في بُعد الاستيعاب المفاهيمي تراوحت ما بين (٣,٠٠ – ٣,٦٨) وبدرجات متوسطة وكبيرة، حيث حصلت الفقرة (٩) ونصها " وضع المفاهيم في سياقها ضمن أوضاع الحياة الواقعية" على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٦٨) وبانحراف معياري (٠,٧٤٧) وبدرجة كبيرة، وفي المرتبة الثانية الفقرة (١٣)

ونصها "إنشاء واستخدام تمثيلات رياضية متعددة كالمحسوسات، والصور، وسياقات الحياة الواقعية، والرسوم البيانية والجبرية، والتمثيلات العددية، لتنظيم وتسجيل وإيصال مفهوم رياضي" بمتوسط حسابي (٣,٦٦) وبانحراف معياري (١,١٨٢) وبدرجة كبيرة، بينما جاءت الفقرة (١٥) ونصها "استخدام التمثيلات لنمذجة وتفسير الظواهر الفيزيائية والاجتماعية والرياضية" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٠٠) وبانحراف معياري (١,٠٨٣) وبدرجة متوسطة. ويعزو الباحث ذلك إلى ضعف التدريب في بعد الاستيعاب المفاهيمي للبراعة الرياضية وتركيز التدريب على جوانب سطحية من غير تعمق في محتوى البرامج التدريبية. وقد يعود السبب في ذلك أيضًا إلى ضعف التحاق المعلمين بالبرامج التدريبية للتطوير المهني في مجال البراعة الرياضية (الاستيعاب المفاهيمي). كما قد يعود السبب في ذلك أيضًا إلى ميول المعلمين نحو تدريس الرياضيات، بالتركيز على المفاهيم الرياضية ضنًا منهم أن مادة الرياضيات بشكل عام لها من الصعوبة في فهم التلاميذ للمحتوى الرياضي، وقد يعزى ذلك إلى ضعف الممارسات التدريسية في تنمية أبعاد البراعة الرياضية كالنمذجة واستخدام المثيرات المادية والبصرية وتقريب المفاهيم وربطها بواقع الحياة اليومية والعملية للتلاميذ. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة القرني والشلهوب (٢٠١٩) التي بينت أن الأداء التدريسي لمعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في ضوء متطلبات تنمية الاستيعاب المفاهيمي كانت متوسطة، ودراسة كيحر (٢٠٢١) التي بينت أن مستوى تقييم أداء معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات الاستيعاب المفاهيمي كان متوسطًا، ودراسة الطروانة ومرعي (Altarawneh and Marei, 2021) التي بينت أن مستوى الاستيعاب المفاهيمي في تدريس الرياضيات لدى الطالبات المعلمات في تخصص الرياضيات كان متوسطًا. في حين أنها اختلفت مع نتائج دراسة العمري (٢٠١٧) التي بينت أن درجة تمكن معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية من الاستيعاب المفاهيمي جاءت ضعيفة، ودراسة الغامدي (٢٠١٧) التي بينت أن تقويم الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية في ضوء ممارسات الاستيعاب المفاهيمي جاءت ضعيفة، ودراسة القرشي (٢٠٢١) التي بينت أن مستوى تقييم الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء متطلبات تنمية الاستيعاب المفاهيمي لدى طلبة المرحلة المتوسطة جاء منخفضًا.

نتائج السؤال الثاني: ما احتياجات التطوير المهني لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في بُعدّ الطلاقة الإجرائية من وجهة نظرهم؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول احتياجات معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية المرتبطة بتنمية أبعاد البراعة الرياضية في بُعد الطلاقة الإجرائية، والجدول (٥) يبين ذلك:

الجدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لاحتياجات معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية المرتبطة بتنمية أبعاد البراعة الرياضية في بُعد الطلاقة الإجرائية

م	الفقرات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الرتبة	الدرجة
٩	توظيف الأمثلة المحلولة لمساعدة التلاميذ على فهم المشكلات وحلها.	٣,٧٥	٨٣١.	١	كبيرة
١٠	عمل ارتباطات بين المفاهيم والإجراءات للوصول إلى التعميمات الرياضية.	٣,٦٧	٤٧٣.	٢	كبيرة
٥	توفير فرص منتظمة لتنفيذ الإجراءات الرياضية من خوارزميات ومهارات بمرونة ودقة.	٣,٣٣	١,٢٥٠	٣	متوسطة
١٣	استخدام النمذجة المباشرة بواسطة الأجسام المادية أو التمثيليات البصرية لتوضيح معنى الرموز والعمليات الرياضية.	٣,٣٠	٩٤٥.	٤	متوسطة
١٤	عمل روابط صريحة بين المفاهيم والإجراءات باستخدام المواقف المألوفة والمثيرة للاهتمام.	٣,٢٥	٧٢٤.	٥	متوسطة
٤	مشاركة إستراتيجيات متعددة للحلول عند مناقشة مشكلة محددة.	٣,٢٠	١,١٤٠	٦	متوسطة
١٢	تدريب التلاميذ على إيجاد تعميمات أو استنتاج تعميمات.	٣,١٨	١,١٤٦	٧	متوسطة
٢	التعبير عن التمثيلات البصرية والمواقف التي تعزز قدرات التلاميذ على تعلم اجراءات ومهارات محددة، تدفعهم نحو الطلاقة الإجرائية.	٣,١٧	١,١٤٢	٨	متوسطة
١٥	تدريب التلاميذ على انجاز مهام روتينية بكفاءة تساعدهم على الطلاقة الإجرائية.	٣,١٢	٩٥٦.	٩	متوسطة
١١	تصميم مجموعات الممارسة لمساعدة التلاميذ على البحث عن الأنماط ووضع تعميمات بالمقارنة.	٣,١٠	١,١١٨	١٠	متوسطة
٣	معرفة وفهم مجموعة متنوعة من الإستراتيجيات والخوارزميات	٣,٠٩	١,٠٤٤	١١	متوسطة

م	الفقرات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الرتبة	الدرجة
	(الطلاقة).				
١	تحقيق توازن بين التطوير المفاهيمي والإجرائي في تعلم الرياضيات.	٣,٠٨	١,١٩٠	١٢	متوسطة
٧	طرح أسئلة تركز اهتمام التلاميذ على أوجه التشابه والاختلاف بين الحلول من أجل تمكين التلاميذ من التفكير في المستويات العالية حول الإستراتيجيات.	٣,٠٧	٩٥٦.	١٣	متوسطة
٦	القدرة على الحكم على قدرة التلميذ في تحديد الإستراتيجية التي تناسب المشكلة المعطاة (الكفاءة).	٣,٠٠	١,٠٨٣	١٤	متوسطة
٨	تدريب التلاميذ على تكييف استراتيجية مختارة لتلائم مشكلة ما (المرونة).	٢,٨٣	٩٨٩.	١٥	متوسطة
	الدرجة الكلية للبعد	٣,٢١	٨٧١.		متوسطة

يبين الجدول (٥) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لاحتياجات معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية المرتبطة بتنمية أبعاد البراعة الرياضية في بُعد الطلاقة الإجرائية بلغ (٣,٢١) وبانحراف معياري (٠,٨٧١) وبدرجة متوسطة. وأن المتوسطات الحسابية على فقرات البراعة الرياضية في بُعد الطلاقة الإجرائية تراوحت ما بين (٢,٨٣ – ٣,٧٥) وبدرجات متوسطة وكبيرة. حيث جاءت في المرتبة الأولى الفقرة (٩) ونصها "توظيف الأمثلة المحلولة لمساعدة التلاميذ على فهم المشكلات وحلها" بمتوسط حسابي (٣,٧٥) وبانحراف معياري (٠,٨٣١) وبدرجة كبيرة، تلاها في المرتبة الثانية الفقرة (١٠) ونصها "عمل ارتباطات بين المفاهيم والإجراءات للوصول إلى التعميمات الرياضية" بمتوسط حسابي (٣,٦٧) وبانحراف معياري (٠,٤٧٣)، وبدرجة كبيرة. بينما جاءت الفقرة (٨) ونصها "تدريب التلاميذ على تكييف استراتيجية مختارة لتلائم مشكلة ما (المرونة) " بمتوسط حسابي (٢,٨٣) وبانحراف معياري (٩٨٩.)، وبدرجة متوسطة. ويعزو الباحث ذلك إلى اهتمام المعلمين بالتركيز في أثناء التدريس على الأفكار الرئيسة لدروس الرياضيات، باستعراض المفاهيم مع التركيز على الأمثلة في الدروس والتركيز على مهارات التفكير الدنيا، وقد يعود السبب في ذلك إلى ضعف التدريب على استخدام وتطبيق مناهج ماجرو هيل، وكذلك لربما يعزى إلى حجم المنهج وأعداد التلاميذ كمعيق لتطبيق الطلاقة الإجرائية. واتفقت

هذه النتيجة مع دراسة القرني والشلهوب (٢٠١٩) التي بينت أن الأداء التدريسي لمعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في ضوء متطلبات تنمية الطلاقة الإجرائية كان متوسطًا، ودراسة كيحر (٢٠٢١) التي بينت أن مستوى تقييم أداء معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات الطلاقة الإجرائية كان متوسطًا. في حين أنها اختلفت مع نتائج دراسة العمري (٢٠١٧) التي بينت أن درجة تمكن معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية من الطلاقة الإجرائية جاءت ضعيفةً، ودراسة الغامدي (٢٠١٧) التي بينت أن تقويم الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية في ضوء ممارسات الطلاقة الإجرائية جاءت ضعيفةً، ودراسة القرشي (٢٠٢١) التي بينت أن مستوى تقييم الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء متطلبات تنمية الطلاقة الإجرائية لدى طلبة المرحلة المتوسطة جاء ضعيفًا، ودراسة الشمري (٢٠١٩) التي بينت أن واقع الممارسات التدريسية لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء الطلاقة الإجرائية كان ضعيفًا، ودراسة الطروانة ومرعي (Altarawneh and Marei, 2021) التي بينت أن مستوى الطلاقة الإجرائية في تدريس الرياضيات لدى الطالبات المعلمات في تخصص الرياضيات كان ضعيفًا.

نتائج السؤال الثالث: ما احتياجات التطوير المهني لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في بُعد الكفاءة الإستراتيجية من وجهة نظرهم؟

جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول احتياجات معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية المرتبطة بتنمية أبعاد البراعة الرياضية في بُعد الكفاءة الإستراتيجية، والجدول (٦) يبين ذلك:

الجدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لاحتياجات معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية المرتبطة بتنمية أبعاد البراعة الرياضية في بُعد الكفاءة الإستراتيجية

م	الفقرات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الرتبة	الدرجة
٣	تدريب التلاميذ على تحديد العمليات اللازمة للتوصل إلى حلول مناسبة قابلة للتطبيق للمشكلات الرياضية.	٣,٤٠	١,١٩٠	١	متوسطة
٤	يوجه التلاميذ لذكر خطوات الإجراءات وتنفيذها بدقة، بما يساعد على حل المشكلات الرياضية.	٣,٣٨	٨٦٤.	٢	متوسطة
٥	تعديل المشكلات المطروحة بصورة تلائم سياق التجارب الشخصية للتلاميذ.	٣,٢٥	٩٢٧.	٣	متوسطة
٢	تدريب التلاميذ على الإستراتيجيات المختلفة لحل المشكلات ومناسبتها للحل.	٣,٠٥	١,٠٠٣	٤	متوسطة
٨	تقييم الكفاءات الإستراتيجية للتلاميذ بمؤشرات صياغة الخطة وتنفيذها، وخلق مشكلات مماثلة، والحل باستخدام الإستراتيجيات المناسبة.	٣,٠٠	١,٠٨٣	٥	متوسطة
٦	إنشاء مشكلات لفظية مستوحاة من مواقف العالم الحقيقي.	٢,٩٢	٩٥٦.	٦	متوسطة
١	تدريب التلاميذ على صياغة نموذج رياضي من أجل تمثيل سياق المشكلات.	٢,٨٣	٩٨٩.	٧	متوسطة
٧	تدريب التلاميذ على التحويل والربط داخل وفيما بين التمثيلات والإستراتيجيات المتعددة بدقة وكفاءة ومرونة.	٢,٧٥	٨٣١.	٨	متوسطة
	الدرجة الكلية للبعد	٣,٠٧	٨٧٣.		متوسطة

بين الجدول (٦) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لاحتياجات معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية المرتبطة بتنمية أبعاد البراعة الرياضية في بُعد الكفاءة الإستراتيجية بلغ (٣,٠٧) وبانحراف معياري (٠,٨٧٣) وبدرجة متوسطة، وأن المتوسطات الحسابية على فقرات بُعد الكفاءة الإستراتيجية تراوحت ما بين (٢,٧٥ – ٣,٤٠) وجميع الفقرات جاءت بدرجة متوسطة، حيث حصلت الفقرة (٣) ونصها "تدريب التلاميذ على تحديد العمليات اللازمة للتوصل إلى حلول مناسبة قابلة للتطبيق للمشكلات الرياضية" على المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي مقداره (٣,٤٠) وبانحراف معياري (١,١٩٠) وبدرجة متوسطة، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة (٤) ونصها

"يوجه التلاميذ لذكر خطوات الإجراءات وتنفيذها بدقة، بما يساعد على حل المشكلات الرياضية" بمتوسط حسابي (٣,٣٨) وبانحراف معياري (٠,٨٦٤) وبدرجة متوسطة، بينما حصلت الفقرة (٧) " تدريب التلاميذ على التحويل والربط داخل وفيما بين التمثيلات والإستراتيجيات المتعددة بدقة وكفاءة ومرونة" على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٧٥) وبانحراف معياري (٠,٨٣١) وبدرجة متوسطة. وقد يعزى ذلك إلى تركيز المعلمين على جانب التدريس من غير اشراك التلاميذ في العملية التعليمية لمادة الرياضيات بفاعلية واقتدار، واستخدامهم الطرق التقليدية في العملية التعليمية لمادة الرياضيات دون دعم التلاميذ في دخول تجارب مرتبطة بواقع حياتهم في حل المشكلات الرياضية، مما يجعل كفاءتهم الإستراتيجية بمستويات غير مقبولة تربويًا. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة القرني والشلهوب (٢٠١٩) التي بينت أن الأداء التدريسي لمعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في ضوء متطلبات تنمية الكفاءة الإستراتيجية كان متوسطًا، ودراسة كيحر (٢٠٢١) التي بينت أن مستوى تقييم أداء معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات الكفاءة الإستراتيجية كان متوسطًا. في حين أنها اختلفت مع نتائج دراسة العمري (٢٠١٧) التي بينت أن درجة تمكن معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية من الكفاءة الإستراتيجية جاءت ضعيفةً، ودراسة الغامدي (٢٠١٧) التي بينت أن تقويم الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية في ضوء ممارسات الكفاءة الإستراتيجية جاءت ضعيفةً، ودراسة القرشي (٢٠٢١) التي بينت أن مستوى تقييم الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء متطلبات تنمية الكفاءة الإستراتيجية لدى طلبة المرحلة المتوسطة جاء منخفضًا، ودراسة الشمري (٢٠١٩) التي بينت أن واقع الممارسات التدريسية لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء الكفاءة الإستراتيجية كان ضعيفًا، ودراسة الطروانة ومرعي Altarawneh and Marei, (2021) التي بينت أن مستوى الكفاءة الإستراتيجية في تدريس الرياضيات لدى الطالبات المعلمات في تخصص الرياضيات كان ضعيفًا.

نتائج السؤال الرابع: ما احتياجات التطوير المهني لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في بُعد الاستدلال التكيفي من وجهة نظرهم؟

جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول احتياجات معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية المرتبطة بتنمية أبعاد البراعة الرياضية في بُعد الاستدلال التكيفي، والجدول (٧) يبين ذلك:

الجدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لاحتياجات معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية المرتبطة بتنمية أبعاد البراعة الرياضية في بُعد الاستدلال التكيفي

م	الفقرات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الرتبة	الدرجة
١٠	تنمية مهارات التلاميذ في التقريب والتقدير والتنبؤ	٣,٢٥	٨٣١.	١	متوسطة
٢	استخدام الفرضيات والتعريفات والنتائج المحددة مسبقًا لبناء الحجج والبراهين والأدلة الرياضية.	٣,١٧	٩٨٩.	٢	متوسطة
٨	تنمية قدرة التلاميذ على التحقق من صحة حججهم وتقديم سبب واضح لإجاباتهم	٣,٠٩	٩٥٦.	٣	متوسطة
١	كتابة تفسيرات موسعة لأفكار أو حلول أو طرق رياضية.	٣,٠٨	١,٠٤٠	٤	متوسطة
٤	تدريب التلاميذ على مشاركة إستراتيجيات الحلول الخاصة بهم ومقارنتها واستكشاف مسارات الحلول البديلة	٣,٠٦	٨٦٤.	٥	متوسطة
٥	تنمية قدرة التلاميذ على أداء المهمات التي تتطلب أفكارًا أو طرقًا لم يتم تقديمها للتلميذ بالفعل.	٢,٨٣	٩٩٠.	٦	متوسطة
٩	العمل على حل المشكلات التي لها إجابات أو طرق حل متعددة أو تتضمن خطوات متعددة	٢,٧٥	٨٣٧.	٧	متوسطة
٦	تنمية قدرة التلاميذ على تقديم تبريرات وتفسيرات غير مألوفة للمشكلات الرياضية	٢,٦٩	١,٠٢٧	٨	متوسطة
٣	استخدام استراتيجية الإقناع وكتابة البرهان لتنمية الاستدلال التكيفي	٢,٦٧	١,٠٣٠	٩	متوسطة
٧	إنشاء مشكلات غير روتينية لتدريب التلاميذ على إيجاد حلول إبداعية	٢,٤٢	١,١٩٠	١٠	ضعيفة
	الدرجة الكلية للبعد	٢,٩٠	٨٤٠.		متوسطة

يبين الجدول (٧) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لاحتياجات معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية المرتبطة بتنمية أبعاد البراعة الرياضية في بُعد الاستدلال التكيفي بلغ (٢,٩٠)

وبانحراف معياري (٠,٨٤٠) وبدرجة متوسطة، وأن المتوسطات الحسابية على فقرات بُعد الاستدلال التكيفي تراوحت ما بين (٢,٤٢ – ٣,٢٥) وبدرجات ضعيفة إلى متوسطة. حيث جاءت الفقرة (١٠) ونصها "تنمية مهارات التلاميذ في التقريب والتقدير والتنبؤ" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي مقداره (٣,٢٥) وانحراف معياري (.٨٣١) وبدرجة متوسطة، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة (٢) ونصها "استخدام الفرضيات والتعريفات والنتائج المحددة مسبقًا لبناء الحجج والبراهين والأدلة الرياضية" بمتوسط حسابي (٣,١٧) وانحراف معياري (.٩٨٩) وبدرجة متوسطة. وجاءت الفقرة (٧) ونصها "إنشاء مشكلات غير روتينية لتدريب التلاميذ على إيجاد حلول إبداعية" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٤٢) وانحراف معياري (١,١٩٠) وبدرجة ضعيفة. ويعزو الباحث السبب في ذلك إلى اتباع المعلمين الطرق التقليدية في التدريس، وكذلك ضعف التدريب في مجال الاستدلال التكيفي، وكثرة أعداد التلاميذ التي ربما تكون معيقًا في استخدام الإستراتيجيات المناسبة، كما أن زخم المنهج لربما يكون عائقًا أمام معلمي الرياضيات لأداء أفضل. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن تعلم الرياضيات مرتبطٌ بالنجاح فيها وقد يكون لمعلم الرياضيات دور أساسي نتيجة لعدم أو ضعف ربط مادة الرياضيات بالمواد الأخرى، أو لعدم استخدام أنشطة متنوعة تراعي ميول التلاميذ ورغباتهم. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة القرني والشلهوب (٢٠١٩) التي بينت أن الأداء التدريسي لمعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في ضوء متطلبات تنمية الاستدلال التكيفي كان متوسطًا، ودراسة كيحر (٢٠٢١) التي بينت أن مستوى تقييم أداء معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات الاستدلال التكيفي كان متوسطًا. في حين أنها اختلفت مع نتائج دراسة العمري (٢٠١٧) التي بينت أن درجة تمكن معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية من الاستدلال التكيفي جاءت منخفضة، ودراسة الغامدي (٢٠١٧) التي بينت أن تقويم الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية في ضوء ممارسات الاستدلال التكيفي جاء منخفضًا، ودراسة القرشي (٢٠٢١) التي بينت أن مستوى تقييم الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء متطلبات تنمية الاستدلال التكيفي لدى طلبة المرحلة المتوسطة جاء منخفضًا، ودراسة الشمري (٢٠١٩) التي بينت أن واقع الممارسات التدريسية لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء الاستدلال التكيفي كان ضعيفًا،

ودراسة الطروانة ومرعي (Altarawneh and Marei, 2021) التي بينت أن مستوى الاستدلال التكيفي في تدريس الرياضيات لدى الطالبات المعلمات في تخصص الرياضيات كان ضعيفًا.

نتائج السؤال الخامس: ما احتياجات التطوير المهني لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في بُعد الرغبة المنتجة من وجهة نظرهم؟

قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول احتياجات معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية المرتبطة بتنمية أبعاد البراعة الرياضية في بُعد الرغبة المنتجة، والجدول (٨) يبين ذلك:

الجدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لاحتياجات معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية المرتبطة بتنمية أبعاد البراعة الرياضية في بُعد الرغبة المنتجة

م	الفقرات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الرتبة	الدرجة
٣	الثقة في أن فهم الرياضيات يسهم في تبسيط المحتوى الرياضي.	٣,٨٣	٥٥٤.	١	كبيرة
١	الرغبة في المثابرة عند مواجهة مشكلة رياضية ومحاولة حلها.	٣,٧٥	٨٣١.	٢	كبيرة
٦	تنمية قدرة التلاميذ على المثابرة عند مواجهة مشكلة رياضية ومحاولة حلها.	٣,٤٣	٧٦١.	٣	كبيرة
٢	إنشاء مهام وأنشطة تبرز أهمية الرياضيات في الحياة الواقعية.	٣,٤٢	٨٦٤.	٤	كبيرة
٥	توظيف النماذج الواقعية مع الوسائل المحسوسة والمناقشات الصفية والتعليم التعاوني لإبراز فائدة الرياضيات.	٣,٣٣	٩٤٥.	٥	متوسطة
٤	الربط بين دروس الرياضيات والمواد الدراسية الأخرى.	٣,٠٠	١,٠٠٣	٦	متوسطة
	الدرجة الكلية للمجال	٣,٤٦	٧٤٨.		كبيرة

يبين الجدول (٨) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لاحتياجات معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية المرتبطة بتنمية أبعاد البراعة الرياضية في بُعد الرغبة المنتجة بلغ (٣,٤٦) وبانحراف معياري (٠,٧٤٨) وبدرجة كبيرة، وأن المتوسطات الحسابية على فقرات بُعد الرغبة المنتجة تراوحت ما بين (٣,٠٠ – ٣,٨٣) وبدرجات متوسطة إلى كبيرة، حيث جاءت الفقرة (٣) ونصها "الثقة في أن فهم الرياضيات يسهم في تبسيط المحتوى الرياضي" في المرتبة الأولى بأعلى

متوسط حسابي مقداره (٣,٨٣) وانحراف معياري (.٥٥٤) وبدرجة كبيرة، تلها في المرتبة الثانية الفقرة (١) ونصها "الرغبة في المثابرة عند مواجهة مشكلة رياضية ومحاولة حلها" بمتوسط حسابي مقداره (٣,٧٥) وانحراف معياري (.٨٣١) وبدرجة كبيرة، بينما جاءت الفقرة (٤) ونصها "الربط بين دروس الرياضيات والمواد الدراسية الأخرى" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٠٠) وانحراف معياري (١,٠٠٣) وبدرجة متوسطة. ويعزو الباحث السبب في ذلك إلى ضعف استخدام الوسائل التعليمية في الغرفة الصفية، وضعف استخدام الإمكانيات التكنولوجية في المدارس، وقد يعود السبب أيضًا إلى اعتماد المعلمين على الأسلوب النظري من غير ربط المحتوى بواقع حياة التلاميذ. وربما تعزى هذه النتيجة إلى بيئة التعلم التي لا تشجع العلاقة الإيجابية بين التلميذ والمعلم، ولا تحفز التفكير والابداع والفضول لدى التلاميذ ولا تحقق لديهم الثقة بالنفس أو تدعم تحمل التلميذ للمسؤولية وتخلق المشاعر الإيجابية نحو التعلم بشكل عام وتعلم الرياضيات بشكل خاص، مما ينعكس على رغبة المعلم نحو الإنتاج في الرياضيات نوعيًا وإبداعيًا. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الغامدي (٢٠١٧) ودراسة الشمري (٢٠١٩) التي بينتا وجود ضعفًا لدى معلمي الرياضيات في ممارسات الرغبة المنتجة حيث كانت دون المستوى المقبول تربويًا، مما يؤكد الحاجة إلى التطوير المهني لمعلمي الرياضيات في هذا البعد. واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العمري (٢٠١٧) التي بينت أن درجة تمكن معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية من الرغبة المنتجة جاءت مرتفعة، وقد بينت الدراسة الحالية وجود احتياج كبير في التطوير المهني لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية، وربما يعود هذا الاختلاف إلى اختلاف العينة المستهدفة بين الدراستين. وكذلك مع دراسة الطروانة ومرعي (Altarawneh and Marei, 2021) التي بينت أن مستوى الرغبة المنتجة في تدريس الرياضيات لدى الطالبات المعلمات في تخصص الرياضيات كان متوسطًا.

التوصيات

في ضوء النتائج التي خلصت إليها الدراسة، يوصي الباحث بالآتي:

١. اهتمام وزارة التعليم بوضع برامج التطوير المهني المستمرة الشاملة على المستوى الوطني لمعلمي الرياضيات في أثناء الخدمة المستندة إلى النماذج والتجارب العالمية في البراعة الرياضية وأبعادها.

٢. ضرورة قيام الإدارة العامة للتدريب والابتعاث بوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية باعتماد خطة استراتيجية مبنية على احتياجات التطوير المهني للمتدربين من معلمي الرياضيات، بحيث يتم تخطيط واختيار محتوى البرامج التدريبية بما يلبي احتياجات التطوير المهني لهم في ضوء الاتجاهات الحديثة في التدريب عمومًا وعلى وجه الخصوص في البراعة الرياضية وتوظيفها في غرفة الصف.

٣. تعزيز جهود إدارات التعليم نحو عقد برامج ودورات تدريبية مستمرة لمعلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية قائمة على تطبيقات أبعاد البراعة الرياضية في ممارساتهم التدريسية لمادة الرياضيات.

٤. تكثيف جهود مشرفي الرياضيات حول تصميم الورش التدريبية التي تُعنى بتدريب معلمي الرياضيات على توظيف أبعاد البراعة الرياضية بكفاءة وفاعلية عند تدريس مادة الرياضيات لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

المقترحات

في ضوء النتائج التي خلصت إليها الدراسة، يقترح الباحث مجموعة من البحوث المستقبلية، وذلك على النحو الآتي:

١. إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية بتناول مجتمعات أكبر ومتغيرات مختلفة مثل (المنطقة التعليمية، المرحلة الدراسية، عدد دورات التدريب المهني، التخصص).

٢. إجراء دراسة تبحث التدريب وفق أبعاد البراعة الرياضية على معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية، وأثره في مستوى تحصيل تلاميذهم.

٣. إجراء دراسة باستخدام التحليل البعدي (التلوي) للدراسات السابقة التي تناولت التطوير المهني لمعلم الرياضيات، وبيان تأثيرها النظري والتطبيقي في مجال تعليم الرياضيات وتعلمها.

المراجع

المراجع العربية:

أبو شملة، كامل عبدالفتاح، وَ أبو شمالة، فرج إبراهيم. (٢٠١٨). مدى تطبيق معلمي المرحلة الابتدائية في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات غزة لفعاليات الدورات التدريبية لبرنامج التطوير المهني المستمر القائم على المدرسة. SBTD *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، ٧ (٢١)، ١٣٠-١١٦.

جودة، سامية حسين. (٢٠١٩). التطور المهني لمعلمي الرياضيات بمنطقة تبوك في ضوء رؤية ٢٠٣٠ وعلاقته بالممارسات التأملية وفعالية الذات التدريسية. *مجلة تربويات الرياضيات. الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات*، ٢٢ (١)، ١٨١-٢٣١.

الحنان، أسامة محمود. (٢٠١٨). برنامج قائم على البراعة الرياضية لتنمية مهارات الترابط الرياضي والميل نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، ٣٤ (١١)، ٧٨٤-٧٠٩.

الحنفي، أمل محمد. (٢٠١٩). فعالية الدعائم التعليمية في تنمية البراعة الرياضية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. *مجلة كلية التربية*، جامعة المنوفية، ٣٤ (٤)، ٢٤١-١٦١.

الخالدي، مها راشد، وَ أبوزيد، عادل حسين. (٢٠١٩). *فاعلية وحدات التعلُّم الرقمية القائمة على التمثيلات الرياضية في تنمية البراعة الرياضية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض*. جامعة الملك سعود كتاب المؤتمر السادس لتعليم وتعلم الرياضيات، بحوث وتجارب مميزة ورؤى مستقبلية. ٢٦ – ٢٨ مارس ٢٠١٩م.

الزهراني، عبدالله يحيى. (٢٠٢١). الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في ضوء متطلبات مدخل التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، ٣٧ (٦)، ٢٢٦-١٧٢.

زيدان، السيد، والقصبي، راشد، وجورج، جورجيت، ومرجان، رانيا. (٢٠١٨). التطوير المهني للمعلمين نحو استخدام المستحدثات التكنولوجية في ضوء الاتجاهات المعاصرة. *مجلة كلية التربية*، جامعة بورسعيد، (٢٤)، ٤١١-٤٥٦.

سالم، أحمد عبدالعظيم. (٢٠١٥). تحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة: دراسة ميدانية. *مجلة الثقافة والتنمية*، العدد (٩١)، ٩٥ -١٦٦.

السعيد، رضا مسعد. (٢٠١٨). *البراعة الرياضية مفهومها ومكوناتها وطرق تنميتها*. المؤتمر العلمي السنوي السادس عشر: تطوير تعليم وتعلم الرياضيات لتحقيق ثقافة الجودة، القاهرة، مصر، ٦٧ – ٨٠.

السكارنة، بلال. (٢٠١١). *الإبداع الإداري*. عمّان، دار المسيرة.

الشحي، عائشة، وَ الفريح، سعاد. (٢٠٢٠). تطوير أنظمة التدريب والتطوير المهني للمعلم بدولة الإمارات العربية المتحدة: دراسة حالة. *المجلة الدولية للبحوث النوعية المتخصصة*، الأكاديمية العربية للعلوم الإنسانية والتطبيقية، (٣١)، ٨٤-٩٥.

الشمري، صالح. (٢٠١٢). *معلم مادة العلوم والكفايات التعليمية والاحتياجات التدريبية*. الطبعة الأولى. الكويت. دار المسيلة للنشر والتوزيع.

الشمري، عفاف عليوي. (٢٠١٩). واقع الممارسات التدريسية لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء البراعة الرياضية. *مجلة تربويات الرياضيات*، مصر، ٢٢ (٦)، ١٧٣-٨٥.

الصعيدي، منصور سمير. (٢٠١٦). تصور مقترح لتطوير أداء معلمي الرياضيات بالمرحلة الإعدادية في ضوء المسؤولية المهنية الذاتية لديهم. *مجلة تربويات الرياضيات*، مصر، ١٩ (٦)، ٢٢٨-٢٧٩.

عبد الفتاح، ابتسام عزالدين. (٢٠٢٠). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على قبعات التفكير الست في تدريس الرياضيات لتنمية البراعة الرياضية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة تربويات الرياضيات*، مصر، ٢٣ (٢)، ٢٣٢-١٦٢.

العبيدي، نور محمد. (٢٠١٨). *البراعة الرياضية لدى طلبة قسم الرياضيات في كليات التربية*.] رسالة ماجستير غير منشورة [، كلية التربية للعلوم الصرفة، ابن الهيثم، جامعة بغداد، العراق.

عسيري، محمد مفرح. (٢٠١٤). الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات الرياضيات لتدريس المنهج المطور من سلسلة ماجروهل التعليمية (McGraw Education Hill) في المرحلة المتوسطة بنجران. *مجلة تربويات الرياضيات*، ١٧ (١٧)، ٦-٦٠.

علي، علي طاهر. (٢٠١٦). تصور مقترح للتطوير المهني لمعلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية وفقاً لتوجه العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM. *مجلة العلوم التربوية*، ١ (٢)، ٤١-٧٦.

العمري، كاملة عبدالله. (٢٠١٧). *درجة تمكن معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية من البراعة الرياضية*.] رسالة ماجستير غير منشورة [. كلية العلوم الاجتماعية جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

العنزي، مها. (٢٠١٩). تصور مقترح للتطوير المهني لمعلمي الرياضيات بالكويت في ضوء متطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم TIMSS. *مجلة البحث العلمي في التربية*، جامعة عين شمس، (٢٠)، الجزء العاشر، ١-١٤.

الغامدي، عبدالله، وَ وزة، خميس. (٢٠١٩). الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية بمنطقة الباحة في ضوء الاتجاهات الحديثة للتطوير المهني. *مجلة كلية التربية*، ٣٥ (٧)، ٣٣٩-٣٦٥.

الغامدي، محمد فهم. (٢٠١٧). *تقويم الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية في ضوء ممارسات البراعة الرياضية*. مؤتمر التميز في تعليم وتعلم العلوم والرياضيات الثاني "التطوير المهني-أفاق مستقبلية"، ١٣-١٥ شعبان، جامعة الملك سعود، الرياض: المملكة العربية السعودية.

القحطاني، ريم. (٢٠٢١). نموذج مقترح لتفعيل دور الجامعات السعودية في تطوير برامج التطوير المهني للمعلم في ضوء تجربة جامعة هارفرد وجامعة كامبردج. *المجلة السعودية للعلوم التربوية*، (٧)، ١٠٧-١٣٠.

القرشي، محمد عواض. (٢٠٢١). تقييم الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء متطلبات تنمية الأبعاد العقلية للبراعة الرياضية لدى طلاب المرحلة المتوسطة. *مجلة تربويات الرياضيات*، مصر، ٢٤ (٢)، ٢٩٩-٢٧٣.

القرني، نورة محمد، وَ الشلهوب، سمر عبدالعزيز. (٢٠١٩). واقع الأداء التدريسي لمعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في ضوء متطلبات تنمية البراعة الرياضية. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، جامعة بابل، (٤٣)، ٩٠٩-٩٣٤.

قطينة، غدير وائل، وَ الشرع، إبراهيم أحمد. (٢٠٢٠). البراعة الرياضيّة لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن وعلاقتها بمعتقداتهم عن تعلم الرياضيات. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٩ (٣)، ٥٤٩-٥٧٢.

كيحر، وائل. (٢٠٢١). تقييم أداء معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات البراعة الرياضية. *مجلة جامعة مطروح للعلوم التربوية والنفسية*، ١ (١)، ٤١-٧٧.

الليثي، خالد جمال الدين. (٢٠١٩). أثر استخدام وحدة تدريسية مقترحة قائمة على قواعد الحساب الذهني السريع لتنمية البراعة الرياضية. والسرعة الإدراكية لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية*، جامعة بني سويف، ١٦ (٨٥)، ٢٦٨-٣١١.

محمد، ابتسام عبدالكاظم. (٢٠٢١). البراعة الرياضية وعلاقتها بالتفكير الرياضي لدى طلبة قسم الرياضيات في كلية التربية. *مجلة كلية التربية الأساسية*، (١١٢)، ٣٥٨-٣٤١.

محمد، رشا هاشم. (٢٠١٧). فعالية استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر "الويب كوست" في تدريس الهندسة لتنمية البراعة الرياضية لدى طالبات المرحلة المتوسطة. *مجلة تربويات الرياضيات*، مصر، ٢٠ (٣)، ٣٢ – ٨٧.

المعثم، خالد عبدالله وَ المنوفي، سعيد جابر. (٢٠١٤). *تنمية البراعة الرياضية: توجه جديد للنجاح في الرياضيات المدرسية*. المؤتمر الرابع لتعليم الرياضيات وتعلمها في التعليم العام "بحوث وتجارب مميزة". المنعقد في الفترة من ٢١ – ٢٣ سبتمبر، الجمعية السعودية للعلوم الرياضية (جسر)، ١ – ٣٢.

الملوحي، أريج عبدالله وَ الأحمدي، سعاد مساعد. (٢٠٢٠). مستوى البراعة الرياضية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض. *مجلة تربويات الرياضيات*، مصر، ٢٣ (٣)، ١٩٢-٢١٦.

ترجمة المراجع العربية:

Abdel-Fattah, Ibtisam Ez Aldeen. (2020). The effectiveness of a proposed strategy based on the Six
Thinking Hats in teaching mathematics to develop the mathematical prowess of primary school
students. *Journal of Mathematics Education* (in Arabic) , 23 (2) , 162-232.

Abu Shamla, Kamel Abdel Fattah, and Abu Shamala, Faraj Ibrahim. (2018). The Degree to which
teachers apply the training courses of the school – based teacher professional development program (SBTD) in the Governorates of Gaza. *The Journal of Al-Quds Open University for Educational and Psychological Research and Studies*, (in Arabic) , 7 (21) , 116-130.

Al-Enezi, Maha. (2019). A proposed conception for the professional development of mathematics
teachers in Kuwait in light of the requirements of the study of international trends in mathematics and science TIMSS. *Journal of Scientific Research in Education*, Ain Shams University, (in Arabic) ,10 (20) , 1-14.

Al-Ghamdi, Abdullah, & Wazeh, Khamis. (2019). The training needs of Islamic education teachers in
Al-Baha region in light of recent trends in professional development. J*ournal of the College of*
Education, (in Arabic) , 35 (7) , 339-365.

Al-Ghamdi, Muhammad Fahm. (2017). *Evaluation of the teaching performance of mathematics teachers at the primary level in the light of mathematical prowess practices*. Second Conference on Excellence in Science and Mathematics Teaching and Learning "Professional Development - Future Prospects, 13-15 Shaaban, King Saud University, Riyadh: Saudi Arabia.

Al-Hanafi, Amal Muhammad. (2019). The effectiveness of educational props in developing the
mathematical prowess of first year preparatory students. *Faculty of Education Journal*, Menoufia University, 34 (4) , 160-241.

Ali, Ali Taher. (2016). A proposed conception for the professional development of mathematics teachers
in the Kingdom of Saudi Arabia according to the STEM orientation. *Journal of Educational Sciences* (in Arabic) 1 (2) , 41-76.

Al-Khalidi, Maha Rashid, & Abu Zeid, Adel Hussein. (2019). *The effectiveness of digital learning units*
based on mathematical representations in developing the mathematical prowess of female secondary school students in Riyadh. King Saud University Book of the Sixth Conference on Teaching and Learning Mathematics, Research and Distinguished Experiences and Future Visions. March 26-28, 2019.

Al-Laithi, Khaled Jamal Al-Din. (2019). The effect of using a proposed teaching unit based on the rules
of rapid mental arithmetic to develop mathematical proficiency and the cognitive speed of
primary school students. *Beni-Suef University Journal of the Faculty of Education* (in Arabic) ,
19 (37) , 207-263.

Al-Malouhi, Areej, & Al-Ahmadi, Suad. (2020). The level of athletic prowess among the sixth grade students in Riyadh. *Journal of Mathematics Education* (in arabic) , 23 (3) , 192-216.

AL-Mu'tham, Khalid Abdullah, & Al-Munoufi, Saeed Jaber. (2014). *Developing Mathematical Proficiency: A New Direction for Success in School Mathematic*. Fourth Conference on Mathematics Education and Learning in General Education "Distinctive

Research and Experiences, 21-23 September, Saudi Society for Mathematical Sciences, 1-32.

Al-Obaidi, Noor Muhammad Jassim. (2018). *Mathematical prowess among students of the Department*

of Mathematics in the Faculties of Education [Unpublished Master's Thesis] (in Arabic). College of Education for Pure Sciences - Ibn Al-Haytham, University of Baghdad.

Al-Omari, Kamla Abdullah. (2017). *A degree that enables secondary school mathematics teachers to*

have mathematical prowess [Unpublished Masters' thesis]. (in Arabic). College of Social Sciences: Imam Muhammad bin Saud Islamic University.

Al-Qahtani, Reem. (2021). A proposed model to activate the role of Saudi universities in developing

teacher professional development programs in light of the experience of Harvard University and Cambridge University. *Saudi Journal of Educational Science*, (7) , 107-130.

Al-Qarni, Noura Muhammad, & Al-Shalhoub, Samar b. Abdul-Aziz. (2019). The reality of the teaching

performance of intermediate school mathematics teachers in light of the requirements for developing mathematical proficiency. *Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences* (in Arabic) , 2019 (43) , 909-934.

Al-Qurashi, Muhammad (2021). Evaluation of instructional practices for mathematics teachers in light

of the requirements for developing the intellectual dimensions of mathematical proficiency among middle school students. *Journal of Mathematics Education* (in Arabic) , 24 (2) , 273-299.

Al-Saeed, Reda Massad. (2018). *Athletic prowess, its concept, components and methods of development.* Sixteenth Annual Scientific Conference: Developing Mathematics Teaching and Learning to Achieve a Culture of Quality, Cairo, 67-80.

Al-Sakarna, Bilal (2011). *Administration Creativity*. Amman: Dar Al Masirah.

Al-Shammari, Afaf Olaiwe. (2019). The reality of the teaching practices of mathematics teachers at the

primary stage in the light of mathematical prowess. *Journal of Mathematics Education* (in Arabic) , 22 (6) , 85-137.

Al-Shammari, Saleh. (2012). *Teacher of science, educational competencies and training needs*. First

Edition. Kuwait. Messila House for Publishing and Distribution.

Al-Shehhi, Aisha, & Al-Fraih, Souad. (2020). Developing teacher training and professional

development systems in the United Arab Emirates: a case study. *International Journal of Specialized Qualitative Research* (in Arabic) , (31) , 84-95.

Al-Zahrani, Abdullah Yahya. (2021). *The training needs of science teachers at the elementary stage in the city of Makkah Al-Mukarramah in light of the requirements of the entrance to integration between science, technology, engineering and mathematics*. Journal of the College of Education (in arabic) , 37 (6) , 172-226.

Al-Zahrani, Muhammad Issa. (2018). *The effectiveness of a strategy based on the two-position learning*

model in developing the understanding of engineering concepts among fifth grade students [Unpublished PhD thesis]. (in Arabic). College of Education, Umm Al-Qura University.

Asiri, Muhammad Mufreh. (2014). The training needs of mathematics teachers to teach the developed
curriculum of the McGraw Education Hill series at the intermediate stage in Najran. *Journal of Mathematics Education* (in Arabic) , 17 (17) , 6-60.
Elhanan, Osama Mahmoud Mohamed. (2018). A program based on mathematical prowess to develop
mathematical coherence skills and the tendency towards mathematics among primary school students. *Journal of the College of Education*, Assiut University (in Arabic) , 34 (11) , 1-71.
Elsaeidi, Mansour Sammer. (2016). A proposed vision for developing the performance of mathematics
teachers in the preparatory stage in the light of their professional self-responsibility. *Journal of Mathematics Education* (in Arabic) , 19 (6) , 228-279.
Gouda, Samia Hussein. (2019). The professional development of mathematics teachers in Tabuk region
in light of 2030 vision and its relationship to reflective practices and teaching self-efficacy. *Journal of Mathematics Education* (in Arabic) , 22 (1) , 181-231.
Kehr, Wael Jaber. (2021). Evaluating the performance of primary school mathematics teachers in the
light of mathematical proficiency skills. *Matrouh University Journal of Educational and Psychological Sciences* (in Arabic) , (1) , 41-77.
Mohammed, Rasha Hashem. (2017). *The effectiveness of using the strategy of cognitive journeys via the "web coast" in teaching engineering to develop mathematical prowess in middle school*
students. Journal of Mathematics Education (in arabic) , 20 (3) , 32-87.
Muhammad, Ibtisam Abdul-Kadhim. (2021). The Research Aims to Identify the Relationship between
Mathematical Prowess and Mathematical Thinking among Students of the Mathematics Department in the College of Education. *Journal of the College of Basic Education* (in Arabic) , (112) , 341-358.
Qatina, Ghadeer Wael, & Al-Shara', Ibrahim Ahmed. (2020). Mathematical prowess among ninth grade
students in Jordan and its relationship to their beliefs about learning mathematics. *IUG Journal of Educational and Psychological Sciences*, 29 (3) , 549- 572.
Salem, Ahmed Abdel Azim. (2015). Determining the training needs of faculty members at the Islamic University in Medina: Empirical Study. Journal of Culture and Development (in arabic) , 15 (91) , 95-166.
Zidan, El-Sayed, Al-Qasabi, Rashid, George, Georgette, & Marjan, Rania. (2018). Professional
development for teachers towards the use of technological innovations in light of contemporary trends. *Journal of the College of Education*, Port Said University, (in Arabic) , (24) , 411-456.

المراجع الأجنبية:

Alshebeili, M (2018). State and District Mandated Staff Development: Teacher' knowledge and Skills, *Journal of Educational Sciences and psychological*, 2 (22) , 120-127.

Altarawneh, A and Marei, S. (2021). Mathematical Proficiency and Preservice Classroom Teachers Instructional Performance. *International Journal of Education and Practice*, 9 (2) , 354-364.

Australian Council for Educational Research. (2005). *Professional development for teachers and school leaders*. Cited at http://www. acer. edu. au/teaching_leadership/PDforteachers. html

Corrêa, P. D. (2019*). Observing high-school students' mathematical understanding and mathematical proficiency in the context of mathematical modelling*. Proceedings of the 2018 Annual Meeting of the Canadian Mathematics Education Study Group, 1, 143-151.

Darling-Hammond, L. (2010). *Evaluating Teacher Effectiveness: How teacher performance assessments can measure and improve teaching*. A report for The Center for American Progress.

Goldenberg, E. P., Cuoco, A. A., & Carter, C. J. (2021). The missing element for teachers: Learning what mathematics is. In Y. Li, R. E. Howe, W. J. Lewis, & J. J. Madden (Eds.) , *developing mathematical proficiency for elementary instruction*. Cham, Switzerland: Springer.

Hartsell, T., Herron, S., Fang, H., & Rathod, A. (2009). Effectiveness of professional development in teaching mathematics and technology applications, *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 2 (1) , 53-64.

Howe, R. E. (2018). *Cultural knowledge for teaching mathematics*. In Y. Li, W. J. Lewis, & J. J. Madden (Eds.) , Mathematics matters in education, Essays in honor of Roger E. Howe (pp.19–39). Cham, Switzerland, Springer.

Li, Y., & Schoenfeld, A. H. (2019). Problematizing teaching and learning mathematics as "given" In STEM education. *International Journal of STEM Education*, 6, 44. https://doi. org/10.1186/s40594-019-0197-9

Morales, E (2011) *An examination of professional development in algebra for fifth-grade teachers.* [Doctoral dissertation]. University of Southern California, USA.

National Research Council (NRC). (2001). Helping children learn in mathematics, Washington, D. C., *The National Academies Press*.

Patrice, Freund Deanna (2011*). Opportunities to Develop Mathematical Proficiency: How Teachers Structure Participation in the Elementary Mathematics Classroom*. [A dissertation submitted in partial satisfaction of the requirements for the degree Doctor of Philosophy in Education].

Regan, Blake B. (2012). *The Relationship Between Start High School Exit Exams and Mathematical Proficiency: Analyses of the Complexity, Content, and Format of Items and Assessment Protocols*. A dissertation of philosophy presented to the faculty of The Gladys W. and David H. Patton College of Education of Ohio University.

Saputro, P., Wahyudin, Herman, T., (2021) *Mathematical Proficiency Profiles of Elementary School Student.* Preliminary Study J. Phys., Conf. Ser. 1842 012075

Vara Nina Yulian, & Wahyudin. (2019). Analyzing categories of mathematical proficiency based on Kilpatrick opinion in junior high school. 3rd International Conference on Mathematical Sciences and Statistics, IOP Conf. Series: *Journal of Physics*, Conf. Series 1132 (2019) 012052. DOI: 10.1088/1742-65

Wu, H.-H. (2018). the content knowledge mathematics teachers need. In Y. Li, W. J. Lewis, & J. J. Madden (Eds.) , Mathematics matters in education, Essays in honor of Roger E. Howe (pp. 43–91). *Cham, Switzerland: Springer.*

Yeping Li, Roger E. Howe, W. James Lewis and James J. Madden. (2021). Developing Mathematical Proficiency for Elementary Instruction. *Advances in STEM Education,* Year: 2021, Page 5, 10.1007/978-3-030-68956-8_1.

تأثير التحول من التدريب الميداني الفعلي إلى التدريب الافتراضي على طالبات مسار صعوبات التعلم بجامعة الملك خالد أثناء جائحة كورونا: دراسة روائية

The Impact of Shifting from Actual Field Internship to Virtual Internship on Students of Learning Disabilities' Program at King Khalid University During COVID-19 Pandemic: A Narrative Study

إعداد

د. سيرين بنت طلال البكري

أستاذ صعوبات التعلم المساعد

بجامعة الملك خالد

Dr. Sereen Talal Al Bakri

Assistant Professor of Learning Disabilities

King Khalid University

DOI: 10.36046/2162-000-013-017

المستخلص

في ظل إغلاق المدارس الابتدائية أثناء جائحة كورونا، والانتقال للتعلم الطارئ عن بعد، تم التحول من التدريب الميداني الفعلي إلى التدريب الافتراضي، وتم اختيار طالبات برنامج صعوبات التعلم بجامعة الملك خالد اللاتي عايشن التدريب الافتراضي بشكل كامل لمعرفة أربع نقاط رئيسة: أولها التحديات التي واجهتهن، ثانيها مشاعرهن خلال تلك الفترة، وثالثها مدى رضاهن عن التدريب الافتراضي، ورابعها مدى استعدادهن للنزول لسوق العمل بعد التخرج. وقد استخدمت الباحثة المنهج الروائي، وهو أحد فروع المنهج النوعي الذي يهدف لجمع قصص طالبات التربية الميدانية في تسلسل زمني، وذلك باستخدام مقابلات كتابية شبه منظمة أداةً لجمع البيانات، ثم إلحاقها بمقابلة مجموعة مركزة.

نتج عن هذه الدراسة وجود قدر كبير من التحديات أبرزها عدم التمكن من التدريس لطفل واقعي لديه صعوبات تعلم، -أيضاً- سادت حالة كبيرة من الإحباط الطالبات لعدم مرورهن بالتدريب الميداني الفعلي، كما شعرن بعدم العدالة مع زميلاتهن اللاتي سبقنهن بتجربة التدريب الميداني الفعلي. وكان رضاهن متدنياً عن التدريب الافتراضي بصورة عامة، ولكن هناك من التمس العذر بسبب الظروف الخارجة عن السيطرة التي سببتها الجائحة، أما الأغلب فقد وجه اللوم للجامعة، والمدارس لعدم وجود تعاون إيجابي بينهم لإيجاد حلول لمشكلة التدريب الميداني. ومن خلال تحليل النتائج يتضح نقص ثقة الطالبات في أنفسهن للعمل مستقبلاً معلماتٍ لصعوبات التعلم.

الكلمات المفتاحية: التدريب الميداني، التدريب الافتراضي، جائحة كورونا، دراسة روائية.

Abstract

In light of closing the primary schools during the Corona pandemic besides the transition to emergency distance learning, a shift was made from actual field training to virtual training. Accordingly, students of the Learning Difficulties Program at King Khalid University who had fully experienced the virtual training were selected to get acquainted with four main points: Firstly; the challenges they faced, secondly; their feelings during that period, thirdly; the extent to which they are satisfied with the virtual training, fourthly; the extent of their willingness to enter the labor market after graduation. The researcher used the narrative method, which is one of the types of qualitative approach that aims to collect the stories of the field education students in a chronological sequence, using semi-structured written interviews as a tool for data collection, and then appending them to a focus group interview.

This study resulted in a large number of challenges, most notably the inability to teach a realistic child with learning difficulties. Moreover, a great state of frustration prevailed among the students for not passing the actual field training, and they also felt unfairness with their female colleagues who preceded them in the actual field training experience. Adding to that, their satisfaction was low with the virtual training in general, but there were those who sought an excuse due to the out-of-control conditions caused by the pandemic, but most blamed the university and schools for the lack of positive cooperation between them to find solutions to the field training problem. Through the analysis of the results, it becomes clear that the students lack confidence in themselves to work in the future as teachers of learning difficulties.

Keywords: Field Internship, Virtual Internship, COVID-19, Narrative Study.

المقدمة

تعدُّ جائحة كورونا أول أزمة تؤثر على العالم أجمع في عصر المعرفة الرقمية (Milman, 2020)، وهي وباء عالمي ناجم عن فيروس كورونا المستجد المسمى فيروس كورونا-سارس- ٢، والذي تم اكتشافه لأول مرة في ٣١ كانون الأول/ ديسمبر ٢٠١٩، في ووهان بجمهورية الصين الشعبية (منظمة الصحة العالمية، ٢٠١٩). حيث أحدثت هذه الجائحة أثراً كبيراً في شتى مناحي الحياة كالناحية التعليمية، ونظراً لانتشاره السريع، والخوف من انتقال العدوى بين الطلاب ومنسوبي المدارس والجامعات اتخذت وزارات التعليم حول العالم -وليس فقط في المملكة العربية السعودية- قرارات جريئة، وسريعة بتحويل الدراسة لفصول افتراضية تضمن التباعد الجسدي، وسميت هذه العملية بالتعليم الطارئ عن بعد، وقد عرفته هيئة التعليم والتقويم (٢٠٢٠) بأنه حل مؤقت للتدريس، يمكن تجهيزه بشكل سريع؛ حيث يمكن أن يعتمد عليه وقت الطوارئ والأزمات، والذي يختلف عن التعلم الإلكتروني الذي يتطلب تخطيطاً وإعداداً لفترة أطول (هيئة التعليم والتقويم، ٢٠٢٠). ويستخدم هذا النوع من التعليم عند ظهور حدث مفاجئ يمنع الطلاب من ممارسة حياتهم الدراسية بالشكل المعتاد، وذلك باستخدام أي وسيلة متاحة لإيصال المعلومات وإكمال المقررات التعليمية (البكري، ٢٠٢١). وقد انتقل للتعلم الطارئ عن بعد على الصعيد العالمي ما يقارب ١,٥ مليار طالب وطالبة من طلاب المدارس والجامعات (UNESCO, 2020). أما بالنسبة للمملكة العربية السعودية فقد أُغلقت جميع المدارس والجامعات السعودية في يوم ٩ مارس ٢٠٢٠، وتحول ما يقارب المليون والمائتي ألف طالب وطالبة في جميع المراحل الدراسية إلى التعلم الطارئ عن بعد (وزارة التعليم، ٢٠٢٠).

وبالرغم من حسنات قرار الانتقال للتعلم الطارئ عن بعد فإنه كانت له العديد من السلبيات التعليمية التي ألهمت الباحثين للخوض في دراستها، والتي لا يتسع المجال لذكرها جميعاً، حيث إن التعليم الطارئ عن بعد حد بشكل أو بآخر المؤسسات التعليمية من تحقيق أهدافها التربوية والتعليمية المعتادة خصوصاً في بداية الجائحة (Wajdi et al., 2020). إحدى هذه المشكلات عدم تمكن الكثير من طلاب كليات التربية وطالباتها للنزول للميدان لتلقي التدريب المناسب والاكتفاء بالتدريب الافتراضي، حيث يعدُّ التدريب الميداني من الأمور المهمة في مسيرة طلاب كلية التربية على العموم، وطلاب قسم التربية الخاصة على وجه الخصوص، وذلك

لإعدادهم وتأهيلهم ليصبحوا معلمين ذوي خبرة مناسبة للتعامل مع طلابهم مستقبلاً. ويعدُّ التدريب الميداني ترجمة لما تعلمه الطالب نظرياً في قاعات الدراسة الجامعية، حيث يطبق طالب التدريب الميداني النظريات والمفاهيم والأساليب التدريسية المتنوعة عملياً على أرض الواقع، كما يتحتم عليه الالتزام بمسؤوليات المعلم الإنسانية والأخلاقية، والتعليمية في مواقف التعليم المختلفة في فترة معينة أثناء دراسته الجامعية (القحطاني، ٢٠٢١؛ صوالحة ٢٠٢٠). لذلك كانت هذه الدراسة مهتمة بالتعرف على التحديات التي واجهت طالبات التدريب الميداني بقسم التربية الخاصة_ مسار صعوبات التعلم– بجامعة الملك خالد اللاتي لم يتمكن من النزول للميدان بسبب إغلاق المدارس الابتدائية.

ومن الجدير بالذكر أنه تم البدء في قبول الطالبات في مسار صعوبات في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٦، وهو عبارة عن برنامج تدرس فيه الطالبات لمدة أربع سنوات، وكل سنة دراسة تتكون من مستويين دراسيين، وفي المستويات الثلاثة الأخيرة قبل التخرج تدرس الطالبة مقررات التربية الميدانية، فالتدريب الميداني (١) يكون مشتركاً مع مواد أخرى في المستوى السادس، وكذلك هو الحال مع مقرر التدريب الميداني (٢) في المستوى السابع، أما المستوى الثامن والأخير فيتفرد بالتدريب الميداني (٣) دون غيره من المواد فيكون نزول الطالبة للمدرسة بشكل يومي، حيث تُوكل إليها جميع مهام معلمة صعوبات التعلم (قسم التربية الخاصة، ٢٠١٠).

يتطلب من الطالبة في التدريب الميداني (١) زيارة مدارس لديها برامج صعوبات التعلم، وكتابة تقارير عن المدرسة وعن غرفة مصادر صعوبات التعلم، والحصص التدريسية التي شاهدتها، وذلك لمعايشة مناخ العمل في المدارس. أما بالنسبة للتدريب الميداني (٢) فتقوم الطالبة بممارسة التعليم الجزئي، وتبادل الخبرات مع المعلمات، بالإضافة إلى إجراء الاختبارات المسحية لاختيار الأطفال الذين يمكن أن يكون لديهم صعوبات التعلم، وأخذ موافقات أولياء الأمور لإجراء الاختبارات التشخيصية، وتحديد نقاط قوتهم واحتياجهم، وبالتالي تحديد (٣) أطفال يقمن بدور المعلمة معهم بشكل كامل في المستوى الذي يليه في مقرر التدريب الميداني (٣) والذي يشمل تصميم الخطط التربوية الفردية بمشاركة معلمات صعوبات التعلم، ومعلمات الصف، وأولياء الأمور، والعمل على التدريس للأطفال بالاستراتيجيات المختلفة، وبناء الوسائل التعليمية والتعزيزية

المناسبة لحالة كل طفل، وإجراء خطة لتعديل السلوك (قسم التربية الخاصة، ٢٠١٠). ولأهمية مقررات التدريب الميداني في إعداد خريجات صعوبات التعلم، كان على قسم التربية الخاصة أن يتكيف مع مشكلة إغلاق المدارس الابتدائية بإيجاد حلول بديلة، وتفعيل التدريب الافتراضي، والذي قد لا يعطي الطالبة الخبرة الحقيقية المطلوبة التي تكتسبها من التدريس لأطفال صعوبات تعلم حقيقيين، إضافةً إلى عدم معايشتهن لخبرات عايشتها زميلاتهن اللاتي تخرجن قبلهن بسبب الجائحة.

ظهرت أهمية هذه الدراسة والتي يمكن استخلاصها من خلال النظر للأبحاث المنشورة حول التدريب الميداني لطلاب التربية الخاصة، خصوصاً أثناء فترة جائحة كورونا. حيث يظهر للباحثة بأنه لم يسبق بحث مشكلة هذه الدراسة للفئة المستهدفة سواء في الدراسات العربية أو الأجنبية، مالم يسبق باحث بذلك قبل نشر هذه الدراسة.

ففي دراسة وصفية لسليمان (٢٠١٦) لبحث المشكلات التي تواجه طلاب التربية الخاصة – مسار إعاقة فكرية– بجامعة جدة، والبالغ عددهم مائة طالب، حيث كان هناك اتفاق من الطلاب على عدة مشاكل يواجهونها في التدريب الميداني هي بالترتيب كالتالي: مشكلات تتعلق بإعداد الكلية، الإشراف التربوي، العملية التدريسية، وأخيراً البيئة المدرسية)، وأوصى الباحث بعدد من الآليات المهمة منها: عقد لقاءات دورية مع الطلاب لمعرفة المشكلات التي تواجه طلاب التدريب الميداني، ومحاولة إصلاحها، كذلك أوصى بضرورة أن يقوم القسم بعمل الورش التدريبية لمديري المدارس، والمعلمين، والمشرفين لمعرفة أدوارهم في توجيه طلاب التدريب الميداني، وتقييمهم واطلاعهم على حقوق الطالب وواجباته.

وفي دراسة استخدمت المنهج الوصفي للقاني (٢٠٢٠) والتي هدفت للتعرف على التحديات التي واجهت طالبات مسار الإعاقة الفكرية بقسم التربية الخاصة بالمجمعة والزلفى، كانت المشكلات التي واجهها الطالبات حسب ترتيب المتوسط الحسابي كالتالي: الإعداد المهني، ثم معلمة التربية الخاصة المتعاونة، وأخيراً الإشراف الأكاديمي من قبل الجامعة. وقد أوصت الباحثة بأنه من الضروري تطوير خطط القسم الدراسية، وضرورة تكثيف الجانب التطبيقي للطالبات، وذلك للتغلب على مشكلات الإعداد المهني.

وفي دراسة وصفية لصوالحة (٢٠٢٠) قامت فيها الباحثة بعمل استبانة شارك فيها ٣٤ طالباً وطالبةً من طلاب قسم التربية الخاصة لهدف معرفة مستوى التدريب الميداني في جامعة عمان الأهلية، وأظهرت النتائج أن مستوى جودة برنامج التدريب الميداني بشكل عام ضمن المستوى العالي، كذلك أظهر الطلبة رضاهم بشكل كبير عن المشرف التربوي، وإجراءات النزول للتدريب الميداني. والمعلمين المتعاونين في المدارس، بينما كان رضاهم بشكل متوسط عن المدارس وإداراتها. مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

أيضا في دراسة وصفية أخرى للعسيري (٢٠٢٠) هدفت لمعرفة تقييم طلاب التدريب الميداني بأقسام التربية الخاصة في ١٤ جامعة بالمملكة للمسارات المختلفة: التوحد، الإعاقة السمعية، الإعاقة البصرية، صعوبات التعلم، واستثنت الإعاقة الفكرية. كذلك هدفت دراستها لمعرفة مدى تلبية التربية الميدانية لسوق العمل وفقا لرؤية ٢٠٣٠. ونتج بأن مستوى رضا الطلاب بشكل مجمل على التدريب الميداني كان مرتفعا، كما كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح مسار صعوبات التعلم. وقد أوصت نتائج هذه الدراسة بحاجة الأقسام إلى عمل دليل موحد للتدريب الميداني، وزيادة فترة التدريب الميداني لأكثر من فصل دراسي.

كذلك في دراسة للقحطاني (٢٠٢١) استخدم فيها المنهج الوصفي المقارن لهدف التعرف على تقييم ٧٤ طالباً وطالبةً لتدريبهم الميداني– من جامعات الطائف، والملك سعود، والقصيم– في المؤسسات التي تعنى بالتدريس للطلاب ذوي الإعاقة السمعية من ضعاف السمع والصم، حيث كان تقييمهم بالمجمل مرتفعاً فيما يخص التواصل (تواصل طلاب التدريب الميداني مع الطلاب ذوي الإعاقة السمعية) والتدريس (تدريس طلاب التدريب الميداني للطلاب ذوي الإعاقة السمعية) والتقييم (تقييم طلاب التدريب الميداني للطلاب ذوي الإعاقة السمعية) بينما كان تقييم التعاون (تعاون أولياء الأمور مع طلاب التدريب الميداني) متوسطاً. ووصت الدراسة بضرورة التوسع في دراسات التدريب الميداني، وإجراء دراسات نوعية متعمقة تعتمد على الملاحظات والمقابلات لتفسير بعض النتائج التي ظهرت من هذه الدراسة.

أما فيما يتعلق بالتربية الميدانية أثناء التعليم عن بعد في فترة جائحة كورونا فكانت هناك دراسة وصفية عربية وحيدة –على حد علم الباحثة_ ولكنها لا تتعلق بطلاب التربية الخاصة وطالباتها، بل بطالبات قسم الجغرافيا، كانت هذه الدراسة لطه (٢٠٢١) حيث هدفت فيها

الباحثة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لطالبات التدريب الميداني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والطالبات أنفسهن. وخلصت نتائج هذه الدراسة إلى ضعف طالبات التدريب الميداني الملحوظ في الأبعاد الثلاثة التي درستها الاستبانة، وكان البعد الأول هو استخدام التعلم الهجين، والذي يعني مزج التعليم عن بعد، والتعليم المباشر من خلال تقسيم الأسبوع الدراسي قسمين ليتلقى نصف الطلاب تعليمهم بطريقة مباشرة في المدرسة، والنصف الآخر عن بعد بالتبادل، أما البعد الثاني فقد كان استخدام البرامج الإلكترونية في التدريس، أما الثالث فكان استخدام الطرق الإلكترونية المختلفة في التقييم داخل الفصل. لذلك أوصت الدراسة بضرورة تكثيف الدورات لطلاب التدريب الميداني على كل الأبعاد الثلاثة لمواجهة تحديات التعليم الهجين خلال أزمة كورونا.

كذلك، وبعد البحث في الأدب الأجنبي فلم تجد الباحثة دراسات تتعلق بالتدريب الميداني لكليات التربية في فترة جائحة كورونا، بل كانت هناك دراسات تتعلق بالتدريب الميداني لكليات أخرى غير كلية التربية، فمثلاً على ذلك كانت هناك دراسة أجنبية وصفية ل (Dani et al., 2020) أجريت على طلاب قسم الفندقة بجامعة Dehradun الهندية بهدف معرف أثر جائحة كورونا على تدريبهم الميداني، ومن خلال استجابة الطلاب على الاستبانات الإلكترونية فقد تبين بنسبة ٩٧٪ أن التدريب الميداني تأثر بشكل سلبي بالجائحة، والذي أثر بشدة على تنمية مهاراتهم العملية في التعامل مستقبلاً في الميدان.

وفي دراسة مزجية ل (Park & Jones, 2021) استخدم فيها المقابلات، والاستبانة الإلكترونية لمعرفة تأثير الجائحة على طلاب السياحة والفندقة، حيث خلصت نتيجة هذه الدراسة إلى وجود العديد من التحديات التي واجهت الطلاب نظراً لانتقالهم من التدريب الميداني الفعلي إلى التدريب الافتراضي مثل المشاكل الالكترونية، وشبكات الانترنت، الاجتماعات مع المشرف عن بعد. وقد نبهت الدراسة الباحثين إلى أهمية أن يكون هناك تخطيط جيد، وتصميم متقن للتجارب التعليمية حتى يحقق التدريب الافتراضي أهدافه تماماً مثل التدريب الميداني الفعلي، وحتى يتمكن الطلاب من الاستفادة القصوى من برامجهم التعليمية. لكن –وبالرغم من وجود التحديات– فقد ساعد هذا الموقف في الكشف عن طرق بديلة وجيدة للتعليم، حيث تم

الاستفادة من استراتيجيات التعلم النشط لتعزيز مشاركة الطلاب عن التدريب الافتراضي ورضاهم.

وأخيراً، وفي دراسة وصفية ل (Patii & Sharma, 2021) كان الغرض منها فهم تجربة التدريب الافتراضي لطلاب ماجستير إدارة الأعمال أثناء فترة التعلم الطارئ عن بعد، وإجراء مقارنة بين استجاباتهم واستجابة الخريجين الذين سبقوهم والذين مارسوا التدريب الميداني الفعلي، فقد أظهرت النتائج وجود اختلافات كبيرة بين المجموعتين، كان أهمها أن طلاب التدريب الافتراضي بالرغم من الضغط الذي شعروا به إلا أنهم كانوا أفضل في بعض المهارات، فنرى أن هناك زيادة طفيفة في مهارة القيادة، وزيادة أكبر قليلاً في القدرة على العمل ضمن فريق. كما كانت هناك زيادة كبيرة في مهارات الكتابة، والتحدث مقارنة بالخريجين الذين سبقوهم في الأعوام السابقة، مع أن طلاب التدريب الافتراضي كان نطاقهم في التدريب محدود مقارنة بسابقيهم. وأكدت الدراسة إلى أهمية تركيز المؤسسات التعليمية على تطوير برامج التدريب الميداني الافتراضي كما هو الحال مع التدريب الميداني الفعلي لتتلاءم مع الظروف المتغيرة، والمساعدة في إكساب الطلاب المهارات المطلوبة للعمل مستقبلاً.

ومن خلال الدراسات السابقة نجد أن الدراسة الحالية اتفقت مع دراسات كل من سليمان، (٢٠١٦) واللقاني، (٢٠٢٠) والصوالحة (٢٠٢٠) والعسيري (٢٠٢٠) والقحطاني (٢٠٢١) من حيث اختيار طلاب قسم التربية الخاصة بشكل عام عينةً لدراساتهم، بينما لم تكن العينة في الدراسات السابقة الذكر من مسار صعوبات التعلم بشكل خاص. كما اتفقت هذه الدراسة معهم في بحث تجربة التدريب الميداني ولكن لم تدرسها في ظل التعلم الطارئ عن بعد –التدريب الافتراضي– الذي تم بحثه في دراسات أخرى على طلاب من غير تخصص التربية الخاصة مثل دراسات طه (٢٠٢١)،(Dani et al., 2020) (Park & Jones, 2021)، (Patii & Sharma, 2021).

مشكلة الدراسة:

تكمن مشكلة الدراسة في أمرين مهمين من وجهة نظر الباحثة لدراسة هذا الموضوع:

الأمر الأول ظهر للسطح من خلال عمل الباحثة لثلاث سنوات متتالية –ستة مستويات– كمشرفة على طالبات التدريب الميداني متنقلة بين الإشراف على طالبات التدريب الميداني ٢ و٣، وقد لاحظت بأن الطالبات خريجات المستوى الثامن في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٤٣ هن الدفعة الوحيدة في البرنامج التي لم تسنح لهن الفرصة أبداً للنزول للمدارس للتدريب، بسبب إغلاق المدارس، وإنما كان نزولهن فقط ليوم واحد لكتابة تقرير حول المدرسة، وغرفة المصادر لصعوبات التعلم، مما أدى إلى اهتزاز كبير في ثقتهن بأنفسهن بسبب المعوقات التي تحد من تحقق الفائدة الكاملة للطالبة من برامج التدريب الميداني الثلاثة، مما تسبب في إحباطهن وتكوّن اعتقاد بعدم الثقة في أن يكن معلمات صعوبات تعلم في المستقبل. وعلى هذا يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة لكل الطلاب، والطالبات الدارسين في كليات التربية، والذين لم يحصلوا على الفرصة المناسبة لتطبيق ما تعلموه نظرياً في الميدان، ومعالجة ما يمكن علاجه من خلال تطبيق ما يظهر من توصيات ومقترحات في نهاية هذه الدراسة.

أما الأمر الثاني، فكان من خلال مراجعة الأدبيات العربية والأجنبية السابقة فقد تبينت الباحثة بأن هناك وفرة في الدراسات العربية والأجنبية التي تستخدم المنهج الكمي لبحث مشاكل طلاب التدريب الميداني من عدة نواح، لكن وعلى حد علم الباحثة فإن هناك ندرة في الدراسات التي تتعلق بطلاب أو طالبات التدريب الميداني، والتحديات التي تواجههم أثناء فترة جائحة كورونا في جميع التخصصات التربوية، مع عدم وجود دراسات تتعلق بدراسة التحديات التي تواجه طلاب قسم التربية الخاصة أثناء الجائحة، علاوة على ذلك فلا يوجد أي دراسة تبحث في هذا الموضوع باستخدام المنهج النوعي، كذلك لم يتم إجراء دراسة تتعلق بطلاب التربية الميدانية في قسم التربية الخاصة بجامعة الملك خالد سواء بالمنهج النوعي أو الكمي قبل جائحة كورونا أو أثناء وجودها.

أسئلة الدراسة:

التغذية الراجعة ضرورية لتلافي المشكلات، وتقليص الأخطاء، فإنه كان من الضروري عمل دراسة ميدانية تتناول قصص الفئة المستهدفة من طالبات التربية الميدانية لتقييم نقاط القوة وتحديد مواطن الضعف، والعمل على تحسينها. ومن أجل تحقيق ذلك فقد تبادر إلى ذهن الباحثة مجموعة من الأسئلة وهي كما يلي:

- ما التحديات التي واجهت طالبات التدريب الميداني خلال التدريب الافتراضي أثناء فترة إغلاق المدارس الابتدائية؟
- ما المشاعر التي عايشتها طالبات التدريب الميداني خلال التدريب الافتراضي أثناء فترة إغلاق المدارس الابتدائية؟
- ما مدى رضى الطالبات عن تحويل التدريب الميداني للتدريب الافتراضي أثناء فترة إغلاق المدارس الابتدائية؟
- ما مدى جاهزية طالبات التدريب الميداني لأن يصبحن معلمات صعوبات تعلم بعد التخرج؟

أهداف الدراسة:

من خلال الاستماع لروايات الطالبات، هدفت الدراسة إلى معرفة التحديات التي واجهت الطالبات أثناء التحول من التدريب الميداني إلى التدريب الافتراضي، وذلك لإغلاق المدارس الابتدائية بسبب جائحة كورونا. كذلك هدفت الدراسة للتعرف على المشاعر التي ظهرت على الطالبات أثناء التدريب الافتراضي ومدى رضاهن عنه. وأخيرا، التعرف على مدى جاهزية طالبات التدريب الميداني لأن يصبحن معلمات للأطفال ذوي صعوبات التعلم في المستقبل.

أهمية الدراسة:

للدراسة أهمية نظرية، وتطبيقية ميدانية، فعلى المستوى النظري فقد تم إجراء مسح للأدبيات السابقة في مجال التدريب الميداني لطلاب التربية الخاصة خصوصاً، والتخصصات التربوية عموماً، وتبين عدم وجود دراسات تتعلق بالتدريب الميداني لطلاب التربية الخاصة أثناء إغلاق المدارس بسبب جائحة كورونا، لذلك تم البحث في الدراسات التي تتعلق بتأثير جائحة كورونا على التدريب الميداني في خارج حدود كلية التربية. وقد تسهم الدراسة الحالية في إثراء المكتبة العربية في

موضوع الدراسة. كما أن استخدام المنهج الروائي الذي يبحث بعمق في مدي الإفادة من القصص التي يرويها أفراد العينة من خلال عرضها في تسلسل زمني يعكس المعاني التي تحملها الطالبات بسبب عدم نزولهن للمدارس خلال التدريب الميداني ١، ٢، ٣، حيث يبحن بشعورهن، ويشاركن التحديات التي يواجهنها بسبب التدريب الافتراضي، ومدى رضاهن عنه، واستعدادهن بعد التخرج لأن يصبحن معلمات في المستقبل.

كما تستمد الدراسة أهميتها التطبيقية من أهمية الموضوع الذي تناولته، حيث تساعد هذه الدراسة في تحسين تجربة التدريب الافتراضي في الظروف التي تستلزم إغلاق المدارس لأي سبب لا قدر الله. كذلك يمكن الإفادة من نتائج هذه الدراسة في برامج أخرى في كليات التربية، وغيرها بعد تكييفها بالشكل المناسب. كما أن التوصيات الناتجة عن الدراسة قد تفيد منها عدة جهات كوزارة التعليم، والجامعات، والجهات ذات العلاقة لرأب الصدع الحاصل من الفاقد التعليمي وإيجاد الحلول التي تدعم هذه الفئة من الطلاب، والطالبات الخريجين والخريجات لإعدادهم بشكل جيد لسوق العمل. كما أن هذه الدراسة جاءت استجابة لرؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ للإنتقال بالعملية التعليمية في المملكة لمراكز متقدمة بين الدول.

حدود الدراسة:

تحددت الدراسة بعدة حدود كما يلي:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على التحديات التي واجهت طالبات التربية الميدانية أثناء جائحة كرونا في خط زمني منذ بداية الجائحة، وحتى تخرجهن في قسم التربية الخاصة، وكيف كانت مشاعرهن في تلك الفترة؟، ومدى رضاهن عن التدريب الافتراضي، وجاهزيتهن للنزول لسوق العمل عندما يصبحن معلمات صعوبات التعلم؟

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على قسم التربية الخاصة –مسار صعوبات التعلم– بجامعة الملك خالد.

الحدود البشرية: طالبات التدريب الميداني في قسم التربية الخاصة –مسار صعوبات التعلم– بجامعة الملك خالد.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٤٣ هـ

مصطلحات الدراسة:

التدريب الميداني:

هو مجموعة من المعارف، والمهارات، والقيم، والاتجاهات، التي يراد إكسابها للطلاب أثناء فترة معينة في دراستهم، حيث يتوجب عليهم مشاهدة التدريس، والمشاركة فيه، وإعداد الخطة التربوية الفردية، والوسائل التعليمية وأوراق العمل المناسبة، وعمل خطط تعديل السلوك والتقويم، وذلك لاكتساب الخبرات التربوية في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم (صوالحة، ٢٠٢٠).

ويمكن تعريفه إجرائيا بأنه مجموعة مكونة من ٣ مقررات تعطى في الثلاثة مستويات الأخيرة، وذلك لإعطاء الطالبات الفرصة للتعامل مع طلاب صعوبات التعلم من جميع النواحي التربوية ابتداءً بالتعرف على المناخ المدرسي، والملاحظة الدقيقة والناقدة لجميع مرافق المدرسة، ثم الانتقال لممارسة مهام التدريس بشكل جزئي، وانتهاءً بالعمل في المستوى الأخير كمعلمة حقيقية في المدراس، حيث يتوجب عليها ما يتوجب على معلمات المدرسة، تحت إشراف مشترك ما بين المرشدة الأكاديمية، وقائدة المدرسة، ومعلمة صعوبات التعلم المتعاونة.

طالبات التدريب الميداني:

يمكن تعريف المصطلح إجرائياً بأنهن الطالبات اللاتي درسن مقررات التدريب في الثلاثة مستويات الأخيرة من برنامج صعوبات التعلم بقسم التربية الخاصة، والتي يفترض أن ينزلن للمدارس للعمل كمعلمات صعوبات التعلم، لكن لم تسنح لهن الفرصة بسب إغلاق المدارس الابتدائية التي تحوي برامج لصعوبات التعلم بسبب جائحة كورونا.

التدريب الافتراضي:

يمكن تعريفه إجرائياً بأنه التدريب الذي يُمكِّن طالبات مسار صعوبات التعلم من الحصول على خبرة التعلم بطرق بديلة عما هو مطلوب في التدريب الميداني الفعلي بسبب فرض التعلم الطارئ عن بعد، وإغلاق المدارس الابتدائية خوفاً من انتشار العدوى، وذلك بالتكيف الفعال مع التحديات، ودعم الطالبات لإنجاح الهدف المراد من التدريب.

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

المنهج النوعي منهج استكشافي مرن يوفر عمقاً كبيراً للبيانات، حيث يهتم أكثر بكيفية تفكير الناس، وتصرفهم في المواقف الحياتية اليومية التي يمرون بها، والمعنى الذي يظهر من تجاربهم المختلفة (Taylor et al., 2015). حيث يعتمد المنهج على تفسير المعاني وإسنادها للمعلومات التي تم جمعها من خلال استقراء الملاحظات، والمعلومات المسترسلة التي شاركها أفراد العينة (Fugard & Potts, 2015; Sim et al., 2018)؛ ولأن الغرض من هذه الدراسة هو جمع قصص وتفاصيل غنية وعميقة لتجارب طالبات التدريب الميداني بمنأى عن البيانات العددية لتحديد العلاقات السببية كان المنهج النوعي أكثر ملاءمة لهذه الدراسة.

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة التصميم الروائي، وهو أحد تصميمات المنهج النوعي (Creswell & Poth, 2016) وذلك لملاءمته لأهداف هذا البحث، حيث كان الهدف في هذه الدراسة جمع قصص طالبات التربية الميدانية لوصف تجاربهن الشخصية السابقة، والحالية، والتطلعات، أو المخاوف المستقبلية بطريقة مكثفة خلال التدريب الميداني ١، ٢، ٣ أثناء فترة إغلاق المدارس بسبب جائحة كورونا، وكيف تسببت تلك التحديات في تكوين فاقد تعليمي لطالبات التدريب الميداني؛ فالقصص ماهي إلا انعكاس للمعاني التي يحملها الشخص حين يبوح بالمشكلات التي يواجهها بمشاركة معتقداته وشعوره (العبد الكريم، ٢٠١٩). فسرد القصص تحفز عملية التفكير العميق، واسترجاع التفاصيل التي مرت بها طالبات التدريب الميداني لتعطي هذه الدراسة مزيداً من الأصالة وهو ما أكد عليه Chan (2017)، ففي هذا التصميم يمكن للباحث إلقاء الضوء على الخبرات الشخصية بشكل عميق وثري، مما يمكن الباحث من تفسير المعلومات التي تمت مشاركتها من قبل أفراد العينة في خط زمني متسلسل ابتداءً بالماضي فالحاضر ثم المستقبل (Carless & Douglas, 2017; Wang & Geale, 2015).

ولتحقيق تصميم البحث الروائي فقد اعتمدت الباحثة على المقابلات، وهي إحدى الطرق المتعارف عليها في البحوث التي تستخدم المنهج النوعي في المجالات الإنسانية والعلوم المجتمعية (العبد الكريم، ٢٠١٩)، وقد اعتمدت الباحثة على المقابلات شبه المنظمة التي توفر المرونة في

الإبحار في رواية قصص أفراد العينة مع المحافظة على عدم الخروج عن موضوع الدراسة هذه الدراسة (Brinkmann, 2014). حيث تم استخدام نوعين من المقابلات شبه المنظمة: الكتابية الفردية والمجموعة المركزة، ومن ثم تم استخدام طريقة التحليل الموضوعي thematic analysis لتحليل النتائج المثيرة للاهتمام التي ظهرت من خلال المقابلات بأنواعها المختلفة.

مجتمع الدراسة:

طالبات التدريب الميداني ٣ في قسم التربية الخاصة –مسار صعوبات التعلم– بجامعة الملك خالد، وهن طالبات المستوى الثامن والأخير، والدارسات في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٣هـ، والبالغ عددهن ٢٨ طالبة.

عينة الدراسة:

كان عدد أفراد العينة التي شاركت في المقابلات الكتابية الفردية ١٢، تم الترميز لهن كما يظهر في جدول ١:

جدول ١: خصائص أفراد العينة في المقابلات الكتابية الفردية

ك١	ك٢	ك٣	ك٤	ك٥	ك٦	ك٧	ك٨	ك٩	ك١٠	ك١١	ك١٢
جميعهن طالبات التدريب الميداني ٣، يدرسن في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٤٣ وهن مجهولات بالنسبة للباحثة											

أما عدد أفراد العينة التي شاركت في المجموعة المركزة فكان قوامها ٧ طالبات، وتم الترميز لهن كما يظهر في جدول ٢:

جدول ٢: خصائص أفراد العينة في المجموعة المركزة

م١	م٢	م٣	م٤	م٥	م٦	م٧
جميعهن طالبات التدريب الميداني ٣، يدرسن في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٤٣ وهن مجهولات بالنسبة للباحثة						

أداة جمع البيانات

يتميز المنهج النوعي بمرونة كبيرة تسمح للباحث باختيار أكثر من طريقة لخدمة أهداف بحثه، والإجابة عن أسئلته بطريقة أقوى (Hesse-Biber & Leavy, 2006)، لذلك قامت الباحثة باستخدام أكثر من نوع للمقابلات شبه المنظمة لإعطاء عمق أكبر للدراسة، فتم استخدام نوعين وهما المقابلات الكتابية الفردية والمجموعة المركزة. كلتا المقابلتين تمت عن طريق

إعداد مجموعة المواضيع الأساسية التي يجب تغطيتها مع الطالبات، ويندرج تحتها عدد من الأسئلة المرنة والمفتوحة، مع تجنب الأسئلة المحددة التي تكون إجابتها إما نعم أو لا. وقد تم اختيار المقابلات شبه المنظمة للمرونة التي توفرها لطالبات التدريب الميداني في إعطاء الإجابات وتحفيزهم لمشاركة تجاربهن بشكل أعمق (Doody & Noonan, 2013).

- **النوع الأول**: المقابلات الفردية والتي تمت بالطريقة الكتابية، وذلك للسماح لطالبات التدريب الميداني للكتابة بشكل أكثر أريحية دون الإفصاح بأسمائهن. حيث توفر هذه الطريقة مزيداً من الخصوصية لأفراد العينة في حال عدم رغبتهم بالإفصاح عن شخصياتهم للباحث. حيث إن المقابلات الكتابية الفردية هي تقنية استقصائية يمكن من خلالها استنباط بيانات محددة لا يمكن أن تكون بشكل شفهي(Schiek, 2014).

- **النوع الثاني**: المجموعة المركزة وهي أحد أنواع المقابلات التي يتم استخدامها في المنهج النوعي، حيث تكون مقابلة جماعية، وقد تم اختيار هذا النوع من المقابلات لرغبة الباحثة في زيادة التفاعل بين طالبات التدريب الميداني، ولتذكير بعضهن البعض بالتجارب المهمة التي مررن بها أثناء فترة إغلاق المدارس الابتدائية (العبد الكريم، ٢٠١٩). وكانت هذه المقابلة خطوة لاحقة للمقابلات الكتابية الفردية التي تمت سابقاً، وذلك لمناقشة بعض النقاط التي أثارتها بعض طالبات التدريب الميداني في المقابلات الكتابية الفردية.

إجراءات الدراسة

أولا: المقابلات الكتابية الفردية شبه المنظمة:

- في يوم ١٢ ديسمبر ٢٠٢١ تم التواصل مع قائدة مجموعة طالبات ميداني ٣ وإبلاغها برغبة الباحثة في إجراء مقابلات كتابية مع عدد من الطالبات، لمعرفة قصصهن المختلفة حول التدريب الميداني بمستوياته الثلاثة أثناء جائحة كورونا.

- تم تحديد الموضوعات الرئيسة، والتي ستتكلم عنها الطالبات وهي (التحديات التي واجهت الطالبات أثناء التدريب الافتراضي والتكلم عن مشاعرهن المختلفة خلال تلك الفترة، كذلك طرح آرائهن في الطريقة الافتراضية التي قدمت من قبل أعضاء هيئة التدريس، وأخيراً استعدادهن لأن يصبحن معلمات صعوبات تعلم).

- تم إبلاغهن بعدم كتابة أسمائهن في المقابلة، فقد رأت الباحثة أنّ هذه الطريقة هي الأنسب حتى يتم الحصول على معلومات صحيحة، وخالية من الحرج على طالباتها، حيث كانت الباحثة في تلك الفترة مشرفتهن، ولم يتم الانتهاء من تقييمهن في مقرر ميداني ٣.
- تم حث الطالبات على المصداقية، والشفافية في كتابة المقابلات.
- حصلت الباحثة على ١٢ مقابلة خلال أسبوعين كاملين.
- لاحقاً تم عمل تحليل الموضوعات Thematical Analysis.

ثانياً: المجموعة المركزة:

- بعد الحصول على المقابلات الكتابية الفردية، والحصول على نتائج مثيرة للاهتمام، رأت الباحثة أنه من الضروري عمل مجموعة مركزة لعدد من طالبات التدريب الميداني، وذلك لمناقشة بعض النقاط بتعمق أكبر.
- تم إبلا غ الطالبات بأن المشاركة طوعية لمن أرادت الانضمام للمجموعة المركزة.
- تم التنسيق مع قائدة مجموعة طالبات ميداني ٣ لإجراء مجموعة مركزة عن طريق برنامج Zoom بعد الانتهاء من التقييم ورصد الدرجات وتثبيتها.
- وحتى لا تجد طالبات التدريب الميداني حرجاً في المشاركة في المجموعة المركزة، طُلب من الطالبات تغيير أسمائهن على الشاشة قبل البدء في المقابلة.
- في يوم ٣ يناير ٢٠٢٢ تم عمل المجموعة المركزة، والتي استمرت لساعة وست دقائق شارك فيها ٧ من الطالبات.
- تم تفريغ المقابلة كتابياً، وذلك لعمل تحليل الموضوعات Thematical Analysis.

تحليل البيانات:

بعد جمع البيانات من خلال عمل المقابلات الكتابية الفردية، والمجموعة المركزة، وتم استخدام طريقة تحليل الموضوعات للمقابلات الكتابية الفردية، ومن ثم للمجموعة المركزة. تمت عملية التحليل من خلال عمل ست خطوات كما فصّلتها كل من براون وكلارك (Braun & Clarke, 2013)، حيث تبدأ بمرحلة ما يسمى بالتآلف مع البيانات، وذلك من خلال قراءتها والاستماع

إليها عدة مرات بغرض التشبع منها. يليها مرحلة ترميز البيانات الأولية بناءً على التصورات الأولية التي تتبادر لذهن الباحث. من ثم تبدأ مرحلة تسمى بالبحث عن الموضوعات الرئيسة، حيث يتم إيجاد الصلة بين البيانات التي تم ترميزها لوضعها تحت المواضيع الرئيسة. يلي ذلك ما يسمى بمرحلة مراجعة الموضوعات الرئيسة، والتأكد من البيانات التي تنتمي إليها. أما في المرحلة ما قبل الأخيرة فيتم تسمية الموضوعات بمسميات تعكس محتوى العبارات التي تندرج تحتها. أخيراً مرحلة كتابة تقرير البحث والذي يعرض تحليل المقابلات في شكل يعكس للقارئ سلامة التحليل من خلال إرفاق مجموعة اقتباسات من أقوال من تمت معهم المقابلات، حيث سيتم دمج نتائج تحليل المقابلات الكتابية الفردية، والمجموعة المركزة.

موثوقية البحث النوعي Trustworthiness

عرف لينكون وجوبا (Lincoln & Guba, 1985) موثوقية البحث النوعي بأنه إلى أي مدى يتم الثقة في البيانات ونتائج تحليلها، وتتم من خلال أربعة معايير هي المصداقية، الانتقالية، الاعتمادية، والتطابقية:

- **المصداقية Credibility**: تُعرف المصداقية على أنها الثقة في حقيقة النتائج، وإلى أي مدى تتطابق النتائج مع الواقع (Stahl & King, 2020)، وهو المصطلح الذي يقابل الصدق الداخلي للبحوث الكمية (Lemon & Hayes, 2020)، وأكد العبد الكريم (٢٠١٩) بأن المصداقية تعدُّ أهم المعايير الأربعة لضمان موثوقية البحث النوعي. لذا لكي تحقق الباحثة المصداقية فقد اعتمدت على عدة طرق هي: التثليث، والتي تعني استخدام أكثر من طريقة لجمع المعلومات والتي تعدُّ إحدى نقاط القوة للبحث النوعي (Abdalla et al.,2018) وهنا تم استخدام المقابلات الكتابية الفردية والمجموعة المركزة. – وأيضاً– من قام بإجراء المقابلات هي الباحثة الرئيسة، حيث لم يتم الاستعانة بمساعد لإجرائها، وذلك لضمان ألا يتغير فهم بعض ردود طالبات التدريب الميداني بسبب تعدد الأشخاص القائمين على البحث. كذلك تم عمل المقابلات للطالبات دون أن تعرف الباحثة أسماءهن، كون الباحثة مشرفة عليهن في مقرر ميداني ٣ في ذلك الوقت، وذلك لضمان مصداقية الدراسة. كذلك تم حثهن على الإدلاء بمعلومات صحيحة دون الإحساس بالحرج. وأخيراً تم التأكيد على الطالبات بأن المقابلات طوعية.

- **الانتقالية Transferability**: هي المصطلح الذي يقابل الصدق الخارجي في البحث الكمي، والتي تعني إلى مدى يمكن تطبيق نتائج الدراسة على سياقات أخرى (Lemon & Hayes, 2020)، وهي تعدُّ صعبة إلى حد ما في البحوث النوعية، لأن البحث النوعي لا يهدف للتكرار، وهو ليس وصفة تنتقل لبحث نوعي آخر كما هو الحال في البحث الكمي، ولكن يمكن أن يكون ممكناً بالوصف الكثيف، والغني حول خطوات تطبيق الدراسة بجميع تفاصيلها بما يكفي لإمكانية تطبيقها في حالات مشابهة أخرى (Stahl & King, 2020). وكما يرى العبد الكريم (٢٠١٩) أن الانتقالية في البحوث النوعية تعني أن النتائج قد تفيد البحوث المشابهة لكن تقع مسؤولية تحقيق التطابقية على عاتق الباحث الجديد، والذي يتوجب عليه أن يتأكد من أن البحث الجديد يمكن أن يستفيد من نتائج الدراسة الأصلية (العبد الكريم، ٢٠١٩). ولمحاولة ضمان الانتقالية فقد تم تزويد البحث بالتفاصيل بشكل متعمق حول ظروف تطبيق الدراسة، طريقة تطبيق المقابلات، والتواريخ والمدة الزمنية لإجرائها، وذلك لفهم الظاهرة المدروسة لمساعدة الباحثين في الموضوعات المشابهة من الاستفادة من النتائج المتعلقة بهذا البحث.

- **الاعتمادية Dependability**: وهي تقابل الثبات في البحوث الكمية، حيث إن الثبات يعني بأنه لو تم إعادة تطبيق الدراسة في الظروف نفسها ستعطي نتائج متقاربة (العبد الكريم، ٢٠١٩)، وبما أن النتائج في البحوث النوعية تكون مميزة لوقت ومكان محددين (Lemon & Hayes, 2020) فإنه يمكن حل هذه الإشكالية من خلال وصف تفصيلي لتصميم إجراءات البحث، وخطوات جمع البيانات (العبد الكريم، ٢٠١٩)، وهو بالفعل ما تم في الدراسة الحالية.

- **التطابقية Confirmability**: هو مصطلح يقابل الموضوعية في البحوث الكمية (Lincoln & Guba, 1985)، ويعني معالجة القلق الذي يمكن أن يظهر للقارئ من تأثير ذاتية الباحث على إجراءات الدراسة ونتائجها (العبد الكريم، ٢٠١٩)، أو بمعنى آخر أن التفسيرات والنتائج تعكس تجارب المشاركين التي عاشوها، ولا تشمل تحيزات الباحث (Lemon & Hayes, 2020). لذلك قامت الباحثة بالاستعانة بزميل في قسم التربية الخاصة لمراجعة خطوات البحث من إجراءات وتحليل للبيانات، والتأكد من الحيادية في طرح تقرير تحليل البيانات ومناقشتها.

نتائج الدراسة ومناقشتها

في هذا القسم ستعرض النتائج مع مناقشتها عن طريق أربعة فصول روائية تم تنظيمها بتسلسل زمني ابتداءً من بداية حدوث الجائحة في المستوى الدراسي الذي يسبق انضمام الطالبات لمقرر ميداني (١) بعنوان "حماس منذ البداية، ولكن!" وانتهاءً بتخرجهن، ولا تزال المدارس الابتدائية مغلقة بعنوان " تخرجنا ولم ننزل للميدان، كيف نعوض ما فاتنا؟!". وسيتم دمج نتائج تحليل كلٍ من المقابلات الكتابية الفردية، والمجموعة المركزة في الفصول الأربعة بشكل متوافق مع المنهج الروائي ليكون متسلسلاً منذ بدء الجائحة، وحتى اللحظة التي تمت فيها المقابلات، ومن ثم تليها مناقشة النتائج.

الفصل الأول: حماس منذ البداية، ولكن!

التدريب الميداني من الفصول المهمة في حياة طلاب كلية التربية بشكل عام، وهو الحال – أيضاً– مع طلاب التربية الخاصة، ففي كل فصل يتقدمون فيه دراسياً تتكون مشاعر مختلفة ومتضاربة ما بين الحماس، والقلق، وما بين التطلع، والتخوف، وهو ما يلمسه منهم أعضاء هيئة تدريس، فكلما اقتربت الطالبة للنزول للتدريب الميداني زادت استفساراتهن وأسئلتهن، وهو ما يعكس كل ما يجول في خلدهن من تلك المشاعر، ففي المستوى الخامس تكون تلك المشاعر المتضاربة في أوجها فالفصل الدراسي التالي سيصبحن طالبات في التدريب الميداني (١)، وبالرغم من المشاعر المتضاربة فالحماس والتطلع هو الغالب لخوض التجربة على كل المشاعر السلبية الأخرى، فقد كتبت الطالبة ٥ك " منذ بداية دراستنا كانت مقررات التدريب الميداني أكثر المقررات التي نريد الوصول إليها من بين كل مقررات البرنامج"، وأضافت ١م "في المستوى الخامس كنا مستعدين للانطلاق للميدان" وهو ما أكدت عليه زميلتها الطالبة ١١ك حين عبرت عن حماسها الكبير للتدريب الميداني " بصراحة ومنذ قبولي في تخصص صعوبات التعلم كنت متحمسة جداً لمقررات التدريب الميداني خصوصاً الثالث منها، حيث سأتفرغ له بشكل كامل فلا يوجد لدي مواد أخرى تشاركني فيه، فقد كنت أتخيل نفسي فيه معلمة ولدي طالباتي اللاتي أدرس لهن، وأرى إنجازي الذي حققته معهن".

لكن حصل مالم يكن في الحسبان، حدثٌ أربك العالم كله بجميع قطاعاته. فقد جاء شهر ديسمبر ٢٠١٩، فهناك مدينة ووهان الصينية وفيروس بدأ بالانتشار بين الناس، وحدثت الفوضى وتم الإعلان عن هذا المرض في نهاية الشهر نفسه (منظمة الصحة العالمية، ٢٠١٩). دُق ناقوس الخطر، وبدأ المرض من الاقتراب إلى أن وصلت أول حالة مؤكدة لمواطن قادم للمملكة العربية السعودية في يوم ٢ مارس (وزارة الصحة السعودية، ٢٠٢٠)، تفاقم الوضع، وأعلنت وزارة التعليم تعليق الدراسة في جميع مؤسسات التعليم العام والعالي في يوم ٩ مارس ٢٠٢٠ (وزارة التعليم السعودية، ٢٠٢٠)، وعم القلق على الجميع، فعبرت ٧ك عن ذلك:

كان وقع هذا الخبر صعباً جداً علينا، وتزاحمت الأسئلة في أفكاري كيف تتم الوقاية منه؟! وكيف ينتقل من شخص إلى آخر؟! وكيف يمكن التعامل معه؟! وما أعراض هذا الفايروس؟! وهل يمكن للمصاب به التعافي؟!، وعندما طرحت على نفسي هذه الأسئلة بدأت أبحث عن إجابة لهذه الأسئلة في العديد من المواقع التي تهتم بطرح الجديد عن هذا الفايروس، وقرأت العديد من المقالات التي تتحدث عن الجائحة، وفي أثناء متابعتي للمستجدات أصبت تقريباً بحالة هلع من الخوف والتوتر، والقلق على صحتي وصحة عائلتي لكثرة ما نسمع ونقرأ من شائعات وكلها تدور حول هذا الموضوع (٧ك، ٢٠٢١).

وفي ذات السياق أكدت زميلتها ٢ك شعورها بالرهبة " مشاعر الخوف كانت طاغية لأن الوباء انتشر في جميع أنحاء المملكة وفرض حظر التجول، ومنع الذهاب للمدارس بالفعل كان الأمر مخيفا جداً ". كان هذا الوضع المفاجئ كفيلاً باضطراب جميع الجهات فقد ذكرت ٣ك: "كان التحول للتعليم عن بعد سريعاً جداً، وكان يجب على الجميع اتخاذ القرارات السريعة، والتي قد تسبب الخروج عن المسار الصحيح للتعلم رغم بذل الجميع أقصى جهد". كم عبرت ٨ك عن قلقها على وضعها التعليمي " كان الخوف والقلق يعتريني ليس فقط من ناحية صحية، بل كذلك على دراستي فكانت التساؤلات تجول في رأسي، كيف سيكون الوضع الدراسي؟ وهل سيكون من الصائب أن يكون فقط عن بعد؟ والكثير من الأسئلة التي طرحتها على نفسي، كانت بالفعل أيام مليئة بالتفكير والقلق والضغط الشديد".

ونظراً لخطورة جائحة كورونا والخوف من انتشار المرض بين الطلاب بذلت المؤسسات التعليمية مجهوداً كبيراً فيما يتعلق بالانتقال للتعليم الطارئ عن بعد، حيث تم تحويل جميع

المحاضرات الدراسية لفصول افتراضية. كانت هذه الجائحة بمثابة تحدٍ لهذه المؤسسات، حيث فرض عليهم التعلم الطارئ عن بعد الانتقال لممارسة التعليم عن طريق وسائل لم يسبق لهم التعامل معها، وبالرغم من صعوبة الوضع فإن هذه الفترة ستعطي هذه المؤسسات الفرصة ليكونوا على أهبة الاستعداد لعمل خطط الطوارئ في حال وجود أزمة مستقبلية لا سمح الله Hodges et al., (2020).

الفصل الثاني: أنا في التدريب الميداني (١ و٢) والمدارس مغلقة، ما العمل؟

وصلت الطالبات للمستوى السادس، وسيتعين عليهن دراسة مقرر التدريب الميداني (١)، ولأهمية مقررات التدريب الميداني في إعداد طلاب البكالوريوس بشكل عام، وخريجات صعوبات التعلم بشكل خاص، كان على قسم التربية الخاصة وأعضائه التكيف بشكل سريع مع مشكلة إغلاق المدارس الابتدائية، بإيجاد حلول بديلة وتفعيل التدريب الافتراضي. خصوصاً أنه لم يتم تمكين طالبات مسار صعوبات التعلم من التدريس عبر المنصة التدريسية -لعدم وجود صلاحية الدخول- والتي تم تفعيلها لتعليم جميع مراحل التعليم العام في المملكة ومن ضمنها المرحلة الابتدائية.

كان التدريب الميداني (١) يعتمد على زيارة المدارس لكتابة التقارير بشكل عام كالتي تتعلق بالبيئة المدرسية، وطفل صعوبات التعلم، ومعلم صعوبات التعلم، وغرفة المصادر، ولأن الوضع حصل بشكل مفاجئ كان يجب على الجميع الاستجابة الفورية للوضع الراهن، والتصرف بشكل سريع بالرغم من أن كثيراً من أعضاء هيئة التدريس، والطلاب لم يسبق لهم تجربة التعليم عن بعد. لذلك قام أعضاء هيئة التدريس بالبحث عن طرق بديلة باستخدام كل الوسائل الممكنة لإيصال المعلومات وإكمال المقررات بما يتناسب مع طلابهم، كاستخدام برنامج البلاك بورد، زووم، الرسائل الإلكترونية، مجموعات الواتس آب (Golden, 2020).

كان لا بد من التصرف السريع من قسم التربية الخاصة وإعلام عضو هيئة التدريس المكلف بتدريس مقرر التدريب ميداني (١) للتحول للتدريب الافتراضي. قام عضو هيئة التدريس بإرسال مقاطع فيديو وصور تتعلق بالمدارس والبيئة الصفية، وغرف المصادر وتخيل وجود أطفال صعوبات التعلم لكتابة التقارير عنهم، -أيضاً- كانت بعض المتطلبات تلزم الطالبات عن البحث عن

مقاطع وكتابة تقارير عنها. فقد قالت ٤م "كانت أستاذة المادة ترسل لنا بشكل أسبوعي عبر برنامج البلاك بورد مجموعة من الصور، ومقاطع الفيديو مع المتطلبات التي يجب أن ننهيها ونسلمها في الأسبوع الذي يليه". وهو ما لم يناسب أغلب الطالبات سواء في المقابلات الكتابية الفردية، أو المجموعة المركزة خصوصاً موضوع تخيل حالة طفل صعوبات التعلم، والذي قد يكون بسبب حداثة التجربة عليهن وعلى أستاذة المقرر فقد كتبت ١٠ك: "تعبت من تخيل الحالات وفرض الافتراضات". ومن خلال المقابلات الكتابية الفردية والمجموعة المركزة ظهر للباحثة بأن أغلب الطالبات كان لديهن صعوبة فيما يتعلق بالتعلم الذاتي، والبحث عن مصادر المعلومات، والذي شكّل لهم تحدياً حقيقياً في هذه الفترة، وعند الاستيضاح من الطالبات كان السبب بأنهم تعودوا على الحصول على المعلومات الجاهزة في المقررات السابقة، كما لم يكن هناك تدريب للبحث عن المعلومات من القنوات المختلفة. أيضاً شاركت الطالبة ٢م برأيها في هذه الطريقة "طلب منا كتابة تقارير عن المدرسة، وعن غرفة المصادر من خلال البحث عن مقاطع الفيديو، وحتى حين بحثنا في محركات البحث لم نجد غرفة مصادر خاصة لطلبة صعوبات التعلم، ووجدنا غرفة مصادر لطلبة عاديين" وأضافت " في الحقيقة لم أر غرفة مصادر صعوبات تعلم على أرض الواقع من قبل، في مقاطع الفيديو التي حصلت عليها رأيت مجموعة من الكراسي، والطاولات والأركان، والطلاب لكن لا أعرف ما الذي يحصل هناك". وأكدت على كلامها ٣م قائلة "نحن لم نر غرفة مصادر حقيقية من قبل، وكان يجب علينا كتابة تقرير نموذجي عنها". ولكن كان للطالبة ٨ك رأي مختلف حول التعلم الذاتي:

إذا كان هناك شيء إيجابي خرجت فيه من التدريب الافتراضي فهو تقوية التعلم الذاتي لدي، لقد حسّن لدي مهارات البحث عن المعلومات، فقد كلفت في كافة مراحل التدريب الافتراضي بتكليفات كثيرة قمتُ بعملها جميعها اعتماداً على ذاتي فأنا لم أر على أرض الواقع كيفية الشرح مثلاً، أو القيام بخطة لتعديل السلوك أو استخدام مقاييس، شاهدت مقاطع فيديو لمعرفة كيفية الشرح لطلاب صعوبات التعلم، بالإضافة إلى كيفية تصميم خطة لتعديل السلوك، سألت بعضاً من أعضاء هيئة التدريس، والباحثين في هذه المجالات، وأخذت المعلومات منهم، على الرغم من بعض السلبيات التي واجهتها في عدم تجربة التدريب الميداني على أرض الواقع فإن هناك بعض الإيجابيات كذلك وأنا ممتنة لها (٨ك، ٢٠٢١)

انتهى التدريب الميداني (١) بعدم رضى جماعي، وتم الانتقال للتدريب الميداني (٢) وعادت الآمال لفتح المدارس الابتدائية، ولكن استمر الوضع على ما هو عليه وعم شعور الإحباط على الطالبات فقد قالت ٣م " انتهينا من التدريب الميداني (١) بمشاهدة المقاطع وكتابة التقارير، وظننا أن التدريب الميداني ٢ سيكون على أرض الواقع لأنه أهم" أما زميلتها ٢م فقد كانت غير آملة بأن الوضع سيتحسن قائلة "كل التوقعات التي رسمناها قبل التدريب الميداني (١) انتهت ولم نأمل بأن يكون التدريب الميداني (٢) في المدارس، كل متطلب سيطلبه عضو هيئة التدريس سننفذه لنحصل على الدرجات فقط". لكن كان هناك جانب مشرق فقد أكدت غالبية المشتركات بأن التدريب الميداني (٢) كان أفضل من سابقه رغم وجود بعض التحفظات، قد يكون ذلك لأنه مضى على الجائحة مدة من الوقت وقد رتب أعضاء هيئة التدريس المكلفون بمقرر التدريب الميداني (٢) أوراقهم وطريقة تعليمهم، حيث كان هناك استفادة أكثر من ناحية التعامل مع المقاييس التشخيصية لصعوبات التعلم، وأكدت على ذلك ٧م " التدريب الميداني (٢) أفضل من التدريب الميداني (١) لأنه كانت لدينا نماذج جديدة، وتم التطبيق عليها، كان عضو هيئة التدريس يشرح في المحاضرة ونحن نطبق ". –أيضاً– ذكرت الطالبة ١١ك "كان عضو هيئة التدريس يعلمنا كيفية التعامل مع المقاييس، وفي كل محاضرة يتناقش مع كل طالبة على حدة حتى يتأكد من فهمها لمتطلبات المقرر، وكان يدقق على واجباتنا، بصراحة أفدنا كثيراً، وأحببت التدريب الميداني (٢) " وأكدت على ذلك م٦. أيضاً كان من ضمن الطرق التي استعان بها أحد أعضاء التدريس، وهو إحضار نموذج حي تطبق عليه الطالبة ٢ك فقد أشارت " في التدريب الميداني (٢) كان المتطلب أن أشرح لطالبة، وهي ابنته وكان لديها مشكلة في السمع، وبالنسبة لي هذا لامس الواقع تقريباً، واستطعت التصرف رغم الأخطاء لكن بالطبع أفضل من تدريب ميداني (١) ".

انتهى المستوى السابع، وانتهى معه مقرر التدريب الميداني (٢)، ولم يتبق سوى المستوى الثامن والأخير ومن بعده فرحة التخرج.

الفصل الثالث: إحباط، حتى التدريب الميداني (٣)؟!

أصبحت الطالبات في المستوى الأخير، وهاهن وصلن لمقرر التدريب الميداني الأخير (٣) والذي تتفرغ له الطالبة بشكل كامل دون مشاركته مع مقررات أخرى، لكن لازال الوضع مستمراً، ولازال أطفال المرحلة الابتدائية يتعلمون عن بعد، ولا زالت طالبات التدريب الميداني يتدربن

بشكل افتراضي، والذي قد لا يعطي الطالبة الشعور والخبرة الحقيقية كالتي تكتسبها من التدريس لأطفال صعوبات تعلم حقيقين، فهن لم يعشن تجربة مهمة تعد من أحد الأعمدة الأساسية في تكوين الخبرات التي تؤثر في فهمهن لطريقة العمل الذي سيقمن به مستقبلاً كمعلماتٍ لصعوبات التعلم، والتي عايشتها كل زميلاتهن السابقات لهن في القسم.

التدريب الميداني (٣) هو الأهم مقارنة بالتدريب في المستويات السابقة فهو المقرر الذي تتفرغ له الطالبة قبل التخرج دون مشاركة مقررات أخرى له فبعد الانتهاء من التدريب الميداني الفعلي (١ و٢) تكون الطالبة مستعدة للقيام بدور المعلمة بكامل مهامها منذ الأسبوع الأول في التدريب الميداني (٣)، ولكن هل كانت الطالبات مستعدات بالفعل لذلك؟ وهو السؤال الذي وجهته لهم الباحثة أثناء المقابلات فأجابت ٥م " لا بالطبع، كان استعدادنا ضعيفاً" وقد وافقها الجميع في المجموعة المركزة على ذلك. حيث كان يجب عليهن قبل الوصول للتدريب الميداني اتفاقهن لعمل الاختبارات التشخيصية، ومهارات كتابة الخطة التربوية الفردية، وصياغة الأهداف بمختلف أنواعها، ومعرفة نقاط القوة والاحتياج لطفل صعوبات التعلم، فلا يتبقى للطالبة في التدريب الميداني ٣ سوى كتابة الخطط التدريسية، وتطبيقها وعمل الوسائل التعليمية التي تخصها، بالإضافة لعمل خطة تعديل سلوك لأحد أطفال صعوبات التعلم.

لذا يجب إيجاد الحلول المناسبة للإفادة القصوى من التدريب الميداني (٣) في ظل عدم تمكن الطالبات من اتقان متطلبات المستويات السابقة. كان أحد الحلول هو نزول الطالبات للمدارس لعمل تقرير حول المدرسة وغرفة مصادر لصعوبات التعلم، وهو أحد متطلبات التدريب الميداني (١) الذي لم يسبق للطالبات تجربته. وبالرغم من حماس الطالبات للنزول للمدارس لكتابة التقرير فقد قالت ٣م "صحيح أنّا سعدنا بالنزول للمدرسة لكن كانت المدارس كئيبة جداً فلا توجد فيها طالبات، تمنيت أننا لو استطعنا التدريس للأطفال لمدة طويلة ". فبالرغم من حرص أستاذة المقرر على نزولهن للمدارس، وكتابة التقارير عنها وعن غرف مصادر صعوبات التعلم فإنهم لم يروا بالأغلب أن زيارة المدارس أمر مفيد وممتع، وذلك لخلو المدارس الابتدائية من الأطفال وعدم جاهزيتها، وهو ما أكدت عليه ٧ك "للأسف بعض المدارس لم تستقبلنا وعذرهم عدم وجود الطالبات، وعندما ذهبنا لمدرسة أخرى كانت جاهزيتها ضعيفة بالرغم من أنّ لديهم خبراً مسبقاً بقدومنا" وتوافقت في الرأي معها ٨ك "كنت أتمنى أن تتعاون المدارس أكثر معنا، فنزولنا للمدارس

وإعطاؤنا صلاحيات التدريس عبر المنصة لا تقتصر فائدته علينا فقط، بل على المجتمع بشكل عام مستقبلاً". لكن كان ل ٦ك رأي مختلف في تعاون المدرسة معهم والإجابة على التساؤلات التي تثير فضولهن، كذلك كان الحال مع ١ك مع تحفظها على عدم التقائها بمعلمة صعوبات التعلم" لم أواجه مشكلة أثناء نزولي للمدرسة فقد تعاونت معي إدارة المدرسة بشكل كبير فسمحت لي بأن أتجول في المدرسة وأجابت عن كل استفساراتي لكن لم يكن هناك معلمة صعوبات تعلم، وهو ما شكّل عائقاً في كتابة تقريري".

-أيضاً- خلال التدريب الميداني (٣) تم مراجعة متطلبات التدريب الميداني (٢) والتأكد من إتقان الطالبات لها بالتزامن مع القيام بدور معلمة صعوبات التعلم، كان أحد الحلول للقيام بهذا الدور هو أن تتواصل الطالبات مع أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم للحصول على موافقتهن، والبدء في تطبيق متطلبات التدريب الميداني عن بعد، لكن لم يكن هناك استجابة كبيرة، لذلك تم الانتقال للخطة البديلة ألا وهي التدريب الافتراضي، وإجراء متطلبات التدريب الميداني قدر الإمكان على أطفال من عائلة أو معارف الطالبة نفسها. على أن يكون أصغر من المرحلة العمرية التي سيتم عمل الخطة التربوية فيها، فإذا كان الطفل في الصف الثالث الابتدائي فيدرس مهارات الصف الرابع وهكذا، وتقوم الطالبة على سبيل المثال لا الحصر؛ بكتابة التقارير، وعمل الاختبارات التشخيصية، ومشاهدة الطفل أثناء الحصص التي يحضرها في المنصة عن بعد، وتسجيل الدروس عن طريق الفيديو بطريقة تحفظ خصوصية كل من الطالبة، والطفل وأخيراً تقديم خطة تعديل سلوك لأحد السلوكيات غير المحببة التي يقوم بها الطفل مثل قضم الأظافر، أو اللعب بهاتف الجوال لفترة طويلة قالت ٤م "بالنسبة لي استفدت كثيرا من خطة تعديل السلوك وخطوات إعدادها وتقسيمها وتصميم الجداول على طفل من أقاربي". ولكن كان هناك تحفظ على هذه الطريقة كون الطفل من العائلة فقد قالت ٦م: "كان صعباً، لأن الطفل الذي اخترته أخي، وهو متفوق دراسيا ويجيب عن الأسئلة بسرعة حتى لو كان الدرس غير معلوم بالنسبة له، بالإضافة إلى ضياع الوقت في المزاح والضحك، و-أيضاً- في اختيار زوايا تصوير مناسبة، وإعادة التصوير أكثر من مرة". ووافقت ٦م العديد من الطالبات.

أما من لم تستطع العمل مع طفل فإنها تقوم بعمل الاختبارات التشخيصية، والنماذج المختلفة بشكل افتراضي، وكان يجب عليها الحضور إلى الكلية مع إحدى زميلاتها اللاتي لديهن

الوضع نفسه للقيام بعمل الدرس على أن تكون إحداهن بدور المعلمة والأخرى بدور الطفلة التي يكون لديها مسبقاً تعليمات من أستاذة المقرر تقوم فيه بتصرف يشكل تحدياً للطالبة التي تقوم بدور المعلمة، وهو ما أحبته كثيراً الطالبات اللاتي قمن بهذه التجربة فقد قالت ١م:

أنا من الطالبات اللاتي قمن بعمل الدرس في الجامعة، وكانت تجربة ممتعة ومفيدة جداً، لأن أستاذة المقرر أعطت الطالبة التي طُبق عليها الدرس تعليمات للقيام بتصرفات معينة، كأن تكون كثيرة الحركة، أو تقوم بالاستئذان بكثرة، أو الرغبة في الحديث خارج موضوع الدرس، ولم يكن لدي تخطيط مسبق بأني سأواجه هذا التصرف على عكس الزميلات اللواتي سجلن مقاطع الفيديو في بيوتهن، كان أمامهن طفل طبيعي، ولا توجد عليه أي تصرفات ومن خلف الكاميرا تخبره أنك حين تنضبط وتهدأ ستأخذ حلوى، ومن الطبيعي أن يكون هناك ضحك، ومزاح، لأنه طفل من العائلة. (١م، ٢٠٢١)

وأكدت على كلامها ٤م " كانت تجربة رائعة حين ذهبت للجامعة، وعملت الدرس مع الزميلات، كأن المحاكاة حقيقة بوجود المواد الخام الخاصة كالسبورة، وتصرفات الطالبة التي لم أعمل لها حساباً ". وكان ما يميز هذه الطريق أن كل الطالبات اللاتي حضرن يتعلمن من أخطاء زميلاتهن على عكس مقاطع الفيديو التي كانت ترسل بشكل خاص لأستاذة المقرر، فقالت ٤م "لو تم تصوير الفيديو فلن نشاهد الفيديوهات جميعها، وكل طالبة ستحتفظ بالتطبيق لنفسها على عكس الإفادة من تطبيق الزميلات أمامنا والتعلم من أخطاء غيرنا، كانت تجربة رائعة"!، وهكذا انتهى الفصل الأخير من مرحلة البكالوريوس وتخرجت الطالبات.

الفصل الرابع: تخرجنا ولم ننزل للميدان، كيف نعوض ما فاتنا؟!

من خلال المقابلات لاحظت الباحثة أن الطالبات جميعاً دون استثناء كانت تغلب عليهن حالة كبيرة من الحماس، والتشوق للنزول للتدريب الميداني لتطبيق ما تعلمنه من العلوم النظرية على مقاعد الدراسة فقد علقت ٢م قائلة "في المستويات الأولى زرنا أحد مراكز الرعاية النهارية، كان حماسنا عالياً لنكررها مرةً ومرتين وثلاثاً، هذه الزيارة جعلت حماسنا يتضاعف للوصول للتدريب الميداني". لكن انتهى الفصل الدراسي، وانتهى معه التدريب الميداني (٣) وخابت آمال كثيرة بالنزول للميدان، بالرغم من ظهور بصيص أمل بعد عودة الدراسة في المرحلة المتوسط والثانوية،

والأمل بعودة طلاب المرحلة الابتدائية، ولو لفترة بسيطة لتنزل الطالبات للتدريب الميداني في الميدان، لكن ذلك لم يحدث، قالت ٢م "كان لدي أمل في التدريب الميداني (٣) وكنت متحمسة كثيراً وكان تفاؤلي مبنياً على عودة طلاب المرحلة المتوسطة، والثانوية، وكان من المتوقع أنّ المرحلة الابتدائية ستلتحق بالبقية". وشاركتها الرأي زميلتها ٤م "في كل مرة نلحظ أنّ التمديد يستمر في إغلاق المدارس، لكن كان الإحباط يرتفع أكثر في كل مرة". حيث لم تسنح الفرصة للطالبات لمعايشة اكتساب الخبرات المباشرة التي كن سيحصلن عليها لو درسن لأطفال صعوبات تعلم في مدارسهم، فبنبرة حزينة قالت الطالبة ١م " خسارة لم ننزل للميدان فهو أكثر شيء كنا ننتظره خلال دراستنا" وأتبعت كلامها قائلة "إن أكثر ما أحزننا أننا الدفعة الوحيدة التي لم ننزل للمدارس سوى ليوم واحد فقط لكتابة تقرير عن المدارس، طلبته منا أستاذة المقرر" وأضافت إلى كلامها زميلتها ٣م، حيث طرحت رأيها بقوة قائلة "بالرغم من محاولة أساتذة مقررات التدريب الميداني من تقديم أفضل ما يمكن، إلا أن عدم نزولنا للمدارس شكل نقطة ضعف لدينا يصعب أو يستحيل تعويضها عن طريق التلقين أو التمثيل أو حتى التخيل".

حاول القسم وأعضاؤه التأقلم مع الوضع في تقديم أفضل ما يمكن، وكان حريصاً على أنْ يتم التدريب الميداني في المدارس الابتدائية لوجود برامج صعوبات التعلم فيها، وبالرغم من اقتراحات الطالبات لأن ينزلن للمدارس المتوسطة، أو الثانوية، أو النزول لمعاهد التربية الخاصة، لكن ذلك لم يكن بالإمكان لتعارضه مع أهداف المقرر، أولاً لعدم وجود برامج صعوبات تعلم، وثانياً عدم وجود صلاحية تخول طالبات التدريب الميداني للتدريس لأطفال صعوبات التعلم عبر المنصة التعليمية، بالإضافة إلى عدم تفعيل حصص صعوبات التعلم في المنصة بالشكل الملائم، قالت٢م "كنا محبطين لأننا لا نستطيع النزول للميدان بالرغم من قرار العودة للمرحتين المتوسطة، والثانوية، وكنت أتمنى من الجامعة أن تحول التدريب للمرحلة المتوسطة، أو للمرحلة الثانوية، أو حتى إلى مراكز التربية الخاصة، كنت أرغب في الإفادة من لقاء معلمة صعوبات التعلم، والتعلم منها"، وقالت ٤م "كنت أتمنى أن نتمكن من الحضور مع أي معلمة صعوبات تعلم عن طريق المنصة لنتعرف على الوسيلة والألعاب التي تعرضها المعلمة للطلبة".

كان من ضمن الأماني التي تمنتها الطالبات تعزيز التعاون بين القسم، والمدارس وهو ما رأين بأنه أمر ضروري لإنجاح التدريب الميداني بالشكل السليم، لكن بسبب إغلاق المدارس كان

التصرف لحل بعض المشكلات الخاصة بالتدريب الميداني صعبة بعض الشيء، وذلك لعدم وجود طالبات في المدارس الابتدائية أصلاً، فالطالبة ٨ك كان لها رأي في وجوب تهيئة المدارس بالشكل الملائم لتتعاون مع قسم التربية الخاصة، خصوصاً وأنه في الفترة الأخيرة من إغلاق المدارس كانت المدارس تسمح لبعض طلاب المرحلة الابتدائية بالحضور للمدارس إذا كانوا بحاجة لمساعدة إضافية، وبالتأكيد كان طلاب صعوبات التعلم بحاجة لذلك، لكن ومع زيارة الطالبات للمدارس لكتابة التقارير لم يكن هناك معلمات أو طالبات صعوبات تعلم، وقد يرجع ذلك لعدم رغبة الأهالي لذهاب أبنائهم للمدارس خوفاً عليهم من العدوى، ذكرت ٨ك " كانت أمنيتنا بالنزول للتدريب الميداني ٣ كبيرة، لأنه كان أكثر تدريب ميداني مهماً بالنسبة لنا، وكانت إمكانية تطبيقه على أرض الواقع عالية جدًا لو تم التعامل مع المشكلات وإيجاد الحلول المناسبة لذلك". وكان هذا رأي الأغلبية في المقابلات الكتابية الفردية أو المجموعة المركزة.

-أيضاً- كان لدى عدد من الطالبات أمنية أخرى، وهي تكثيف مواد التخصص ودعمها أكثر بالجانب العملي، وتقليل المواد العامة، قالت ٤م " في بداية دراستي للتدريب الميداني علمت أنّ إحدى الجامعات بالمملكة كثفت الجانب العملي في أوائل المستويات، وبرأيي أنها فكره جميلة فتصل الطالبة لمقررات التدريب الميداني ولديها فكره عما ستواجهه فيه، نحن افتقدنا هذا الشيء، وكانت أكثر المقررات التي درسناها نظرية، سواء المقررات العامة أو التخصص، وصدمتنا الأكثر أن تدريبنا الافتراضي كان أغلبه نظرياً". أكدت على هذا الكلام ١ك "واجهتنا الكثير من التحديات في التدريب الافتراضي فهو يفتقر للتواصل الإيجابي فيصعب علينا إيصال أفكارنا، كذلك شعورنا بالملل، وعدم الجدية في عمل المتطلبات كونها يغلب عليها الجانب النظري". وطرحت ٤ك رأيها بقوة من خلال المقابلات الكتابية الفردية "لقد ظُلمنا في دراستنا وتدريبنا بأكمله، فكانت أكثر المقررات التي ندرسها خارج التخصص، وهو ما جعلنا ندرس مواد التخصص في المستويات الأخيرة والشيء نفسه مع التدريب الميداني، وعندما حصلت الجائحة كان تدريس مواد صعوبات التعلم عن بعد، وأصبح التدريب الميداني تدريباً افتراضياً، أتمنى لو تم التركيز على المواد التخصصية من المستويات الأولى، والتركيز على الجانب العملي فيها بشكل أكبر" ما عبرت به ٤ك يظهر حجم المشكلة التي واجهت هذه الدفعة فلم يكن التدريب الميداني فقط عن بعد، بل كانت مقررات التخصص كذلك، مما شكل بالتأكيد ضعفاً في مخرجات التعلم.

-أيضاً- من النقاط التي تكلمت عنها الطالبات أنهن يعتقدن بأن الدفعات التي سبقتهن وتدربوا فعليّاً في الميدان بأنهم أفضل منهم، حيث إنهم يتعاملون مع أطفال لديهم صعوبات تعلم حقيقية، وهو ما يؤثر بالتأكيد في اكتساب خبرة إيجابية فقد قالت ٧م "بالتأكيد هناك فرق بيني، وبين أي خريجة سابقة فهي تتعامل مع طالبة واقعية، وأنا أتعامل مع طالبة افتراضية". وبالرغم من أن الخريجات السابقات كان عليهن ضغط كبير، حيث أديَن دور معلمة صعوبات التعلم بشكل كامل بمعدل ٦ حصص أسبوعيا لمدة ٣ أشهر تقريباً، وهو عدد لا يقارن بعدد الحصص التي أدتها طالبات التدريب الافتراضي، حيث سجلت كل منهم مقطع فيديو واحد لدرس أدته مع أحد أطفال العائلة، أو أدت حصة واحدة افتراضية في مبنى الكلية، إلا أن الطالبات التي جرت عليهن الدراسة أحسسن بأن سابقاتهن أفضل بكثير في المستوى العلمي، قالت ١م "أتوقع رغم الضغط، أن الوضع لديهم أسهل كونهم يشاهدون أمامهم الطالبة، ويلحظون الصعوبات التي تواجهها، وعلى هذا الأساس يستطيعون صياغة الأهداف التي تتلاءم مع حالة الطفلة"، وأكدت على كلامها ٦م "أظن أنهن أفضل لأنهن واجهن التدريب بأنفسهن فهن بالتأكيد أكثر ثقة في أنفسهن" وبالرأي نفسه قالت ٣م "حتى وإن كان المطلوب منهن متعباً بالتأكيد تعلمن بشكل أفضل".

ولكل الأسباب السابقة الذكر فإن العدد الأكبر من الطالبات سواءً المشاركات في المقابلات الكتابية الفردية، أو المجموعة المركزة قد أبدين مشاعر سلبية نحو الاستعداد لأن يصبحن معلمات صعوبات تعلم بعد التخرج، وذلك لعدم ثقتهن في مخرجاتهن التعليمية التي حصلت عليها من تحويل مقررات التدريب الميداني بجميع مستوياتها إلى تدريب افتراضي، فقد ذكرت ٣ك "في مجال صعوبات التعلم الخطأ ثمنه باهظ، وهو مستقبل الطفل الذي سأدرس له"، وأبدت ٤ك خوفها من وقوعها في أخطاء التدريس مستقبلاً، وعدم معرفة الطريقة الملائمة للتعامل مع الطفل " لديّ تخوف كبير جداً بأني لن أنجح في التدريس لطفل صعوبات تعلم، ولن أعرف كيف سأقوم باستعمال الوسائل معه خصوصاً لو كان عنيداً، أو لديه فرط حركه، أيضا أنا متخوفة بأنه لن يكون هناك من يشرف عليه ويوجهني إذا وقعت في خطأ". وكان على نفس هذا الرأي زميلتهن ٣م "أخاف أنْ أظلم طالباً بتقصيري". وبالرغم من مشاعر الخوف التي تحدث عنها الطالبات إلا أن عدداً بسيطاً لا يتجاوز ثلاث طالبات تعتقد وبرغم تخوفها وهي مشاعر طبيعية أنها على

استعداد لتصبح معلمة، وأنها ستتعلم أكثر من خلال احتكاكها، قالت ٨ك "مشاعري غير مستقرة فالخوف يعتريني بسبب عدم مزاولتي للتدريب الميداني الفعلي، لكن سأكون فرحة بتقديم ما لدي، وسأكتسب الخبرة من خلال النزول للميدان". وأبدت ٧ن و١١ك استعدادهن بدون أي تحفظات، حيث قالتا "نعم وبكل سرور"، والأخرى " نعم، لدي الاستعداد التام للنزول للميدان بعد التخرج".

أخيراً، ومن خلال روايات الطالبات التي تحكي التحديات التي واجهنها أثناء التدريب الافتراضي، ومشاعرهن المختلفة التي عايشنها، ومدى جاهزيتهن لأن يصبحن معلمات صعوبات تعلم في المستقبل إلا أنهن لم يبدين رضاهن بصورة عامة نحو التدريب الميداني بمستوياته الثلاثة بعد تحويلة للتدريب الافتراضي، قالت ٦م " بصراحة وبكل أسف أقولها إنني لم أفد الإفادة الكاملة من الميداني ١و٢و٣، حيث كانت المعلومات والنظريات، وأساليب التدريس، والخطة التربوية الفردية كلها كانت تحتاج إلى تطبيق على أرض الواقع وليس تخيلات، وتكهنات من عندي! كنت آمل تجربة النزول لأرض الواقع واكتشاف المعلومات بنفسي". وقالت ٤م"اسم المقرر (التدريب الميداني) وهو يعني أن نطبق ما تعلمناه في ساحة العمل مع أطفال حقيقين أرى تصرفاتهم ومستويات الفهم والإدراك لديهم، أما أن يكون التدريب الميداني في أغلبه نظرياً فهو أمر غير مفيد لي، فقد تعلمت في المستويات السابقة نظرياً ولابد من التطبيق على شيء واقعي". واكدت على هذا الرأي ٣ك رغم التماسها للعذر، ووضع مقترح قد يساعد في تعويض الفاقد التعليمي لهذه الدفعة من الخريجات بالذات قائلة " بالرغم من محاولة المسؤولين عن الميداني بتقديم أقصى جهد إلا أنّ عدم النزول للتدريب الميداني قصور يستحيل تعويضه عن طريق التلقين، أو التخيل أو التمثيل، لذلك أتمنى أن يكون هناك دورات إلزامية لمدة ثلاثة أشهر بعد التخرج لأتدرب بشكل صحيح مع أمثلة حقيقية". روايات الطالبات لم تنته عند هذا الحد، ولكن للتحديات التي وقفت أمام تدريبهم بالشكل الملائم تبعات يجب الانتباه إليها، ووضع الحلول لها.

المناقشة:

من خلال النتائج يظهر جلياً بأن الانتقال من التدريب الميداني الفعلي إلى التدريب الافتراضي أثناء جائحة كورونا قد تسببت في ظهور العديد من التحديات التي واجهت طالبات مسار صعوبات التعلم، والتي تمثلت في إغلاق المدارس الابتدائية، وبالتالي عدم التمكن من الافادة

من خبرة معلمات صعوبات تعلم، إضافة إلى الصعوبة البالغة في إيجاد طفل بديل عن طفل صعوبات التعلم لتعليمه، مع عدم تمكنهن من الحصول على صلاحية تدريس أطفال صعوبات تعلم حقيقين عن بعد، كذلك واجهتهن صعوبة في مهارات التعليم الذاتي والحصول على المعلومة من مصادرها، مما أثر على التطور المهاري والمعرفي لديهن وهو ما توافق مع دراسة (Dani et al., 2020) التي أكدت بأن التدريب الافتراضي لم يكن له أثر إيجابي على المخرجات المهارية والمعرفية لدى المتدربين.

-أيضا- من خلال النتائج يظهر بأن اللجوء للتدريب الافتراضي شكل ضغط نفسي كبير على مشاعر الطالبات حيث كان هناك عدم تقبل بين الطالبات للواقع بأن الجائحة فُرضت على العالم وكان على الجميع التعامل مع الظرف الجديد بطرق بديلة غير معهودة، وهو ما توافق مع دراسة (Patii & Sharma, 2021) التي أكدت بأن الانتقال للتدريب الافتراضي وضع الطلاب تحت ضغط كبير. أيضاً كل الطالبات في العينة بلا استثناء كان يغلب عليهن الإحباط لعدم ممارستهم للتدريب الميداني بشكل فعلي في المدارس بعد الحماس الكبير الذي كن يشعرن به قبل وصول جائحة كورونا، كما أن جميع أفراد العينة سواءً في المقابلات الفردية أو المجموعة المركزة الكتابية كُن متشككات في فاعلية التدريب الافتراضي لإعدادهن بالشكل المناسب، وحسرتهن من أنهن لم يتلقين التدريب الميداني الفعلي مثل سابقاتهم من الخريجات على الرغم من أن الخريجات كانت لديهن متطلبات أكثر منهن، وهذه النقطة تعارضت مع دراسة (Patii & Sharma, 2021) التي أكدت بأن طلاب التدريب الافتراضي كانوا أفضل في المهارات المطلوب اتقانها في سوق العمل بالرغم من محدودية متطلبات التدريب مقارنة باللذين تخرجوا من قبلهم.

كذلك، وكما يتضح من تحليل المقابلات الفردية الكتابية، والمجموعة المركزة بأنه بالرغم من ارتفاع الرضى قليلاً كلما تقدم المستوى للتدريب الافتراضي، إلا أنه بالمجمل لم يلقَ الرضى المأمول في مستوياته الثلاثة رغم المجهودات التي بذلها أعضاء هيئة التدريس من إيجاد حلول وأفكار بديلة لتسير العملية التعليمة بالشكل الملائم قدر المستطاع، وكان لاصطدامهم بالكثير من التحديات، والمشاعر السلبية، الأثر السلبي البالغ على اعدادهن مهارياً ومعرفياً. وتوافقت هذه النتيجة بعدم رضى الطلاب بشكل عام على التدريب الميداني الفعلي أو الافتراضي في دراسات (سليمان، ٢٠١٦؛ طه، ٢٠٢١؛ اللقاني، ٢٠٢٠). وعلى العكس تماماً كان مستوى الرضى عالي لدى

الطلاب على برامج التدريب الميداني لدراسات (صوالحة، ٢٠٢٠؛ العسيري، ٢٠٢٠؛ القحطاني، ٢٠٢٠).

علاوةً على ذلك، يظهر بأن الطالبات تشكلت لديهن توجهات ومشاعر سلبية نحو التدريب الافتراضي والذي أدى لعدم رضاهن عنه بسبب التحديات التي واجهنها. هذه التوجهات أثرت كثيراً على ثقتهن في أنفسهن، ومستوى تعليمهن، ومهاراتهن، لأن يصبحن معلمات في المستقبل، فطالبتين فقط من كل أفراد العينة في المقابلتين أبدين استعدادهن للنزول لسوق العمل وهو ما توافق مع دراسة (Dani et al., 2020) واختلف مع دراسة (Patii & Sharma, 2021) والتي أكدت على أن التدريب الافتراضي عزز مهارات القيادة والعمل الجماعي، كما طور مهارات الطلاب في الكتابة والحديث، مع ذلك وصت دراستهم بضرورة تطوير التدريب الافتراضي لإكساب الطلاب المهارات اللازمة للعمل مستقبلاً، وهي التوصية نفسها التي أكدت عليها دراسة (Park & Jones, 2021).

لكن ما فات قد فات، ولا يمكن العودة بالزمن للوراء، والبحث عن حلول لتعويض الفاقد التعليمي أمر حتمي، فالتدريب الميداني لا يخص الطالبة فقط، فهي جزء من منظومة تعليمية، وأي خلل في إعدادها يخل بتوازن العملية التعليمية ككل. والآن، وبعد أن عادت الحياة لطبيعتها، وعاد الأطفال لمدارسهم يجب التفكير في كيفية تعويض الفاقد التعليمي بشكل جدي، وذلك بتعزيز التواصل بين الجامعة متمثلة بالقسم، ولجنة الخريجين مع المدارس، لفتح المجال للتدريب، أو التطوع لمدة فصل دراسي بعد التخرج لمن أرادات ذلك، كأحد الحلول التي يمكن أن تساعد الطالبات في تعزيز ثقتهن في أنفسهن، وصقل المهارات التي تعلمنها أثناء التدريب الافتراضي، وممارستها على أرض الواقع.

ومن المعلوم بأن برامج البكالوريوس في كليات التربية قد أُغلقت في المملكة العربية السعودية، لكن يجب الانتباه في حال أُفتتحت البرامج من جديد إلى الحرص على تطوير الخطط الدراسية بتعزيز الجانب العملي في كامل مقررات التخصص، فلا يصل الطالب أو الطالبة إلى مقررات التدريب الميداني إلا وقد تكونت لديه الصورة الواضحة عنه. كما يجب أن تعزز المقررات لدى الطلاب تطوير مهارات البحث من القنوات العلمية الموثوقة، هذا بالإضافة الى تحفيز الطلاب على استخدام مهارات التعليم الذاتي، فلا يركن الطالب أو الطالبة إلى الحصول على المعلومة

بشكل مباشر من عضو هيئة التدريس حتى لا يصبحوا أسرى للتلقين، وللمشكلات التي ظهرت لعينة هذه الدراسة، وهو ما أكدت عليه دراسة اللقاني (٢٠٢٠).

في الختام، لم يكن أحد عالماً بأن هناك جائحة ستؤثر على جميع مناحي الحياة، ومنها الحياة التعليمة، والذي أدى إلى تخبط كبير في بداية الجائحة، وكما أكدت دراسة Hodges et al., (2020) بأنه من الضروري على المؤسسات التعليمية عمل خطط تعليمية للطوارئ، وتجهيز نفسها جيداً تحسباً لأي حدث يؤثر على العملية التعليمية، فالحياة مليئة بالمفاجآت.

التوصيات والمقترحات

١- مع التوجه الحديث لأن تكون الأعمال عن بعد في أغلب المجالات، فهناك حاجة ملحة لإعداد خطة واضحة الأهداف للتدريب الافتراضي في جميع البرامج التربوية لإكساب الطلاب المهارات اللازمة لسوق العمل أسوة بالتدريب الميداني الفعلي، على أن يكون التدريب الافتراضي صالحاً للتطبيق في كل الأوقات وألا يقتصر على الأيام التي تحصل فيها الكوارث لا قدر الله، وذلك مراعاة لأي ظرف يقف عائقاً للتدريب الفعلي، كابتعاد مناطق السكن مثلا.

٢- توفير خدمات التدريب التطوعي بعد التخرج للطالبات اللاتي حصلن على التدريب الافتراضي بالتعاون ما بين الجامعات، والمدارس الحكومية والأهلية التي لديها برامج لصعوبات التعلم، وذلك لتعويض الفاقد التعليمي لديهن.

٣- تفعيل دور لجنة الخرجين للتنسيق لعمل اجتماعات بين الخريجات السابقات وطالبات التدريب الافتراضي لمشاركة الخبرات، والتعلم منها.

٤- ضرورة وجود خطط طوارئ معده مسبقاً قبل حدوث أي ظرف يمنع التعليم من الاستمرار بالشكل المطوب دون حدوث مشاكل جوهرية.

٥- إجراء دراسات إضافية تهدف للكشف عن المزيد من الحلول لمعالجة الفاقد التعليمي، والمقترحات التي يمكن الإفادة منها لمواجهة تحديات النزول للميدان دون الحصول على تدريب ميداني فعلي.

المراجع

المراجع العربية:

البكري، سيرين بنت طلال. (٢٠٢١). تجربة الطلاب والطالبات ذوي الإعاقة بجامعة الملك خالد نحو التعلم الطارئ عن بعد في ظل جائحة كورونا "كوفيد-١٩": دراسة نوعية ظاهرية. المجلة السعودية للتربية الخاصة، ١٧، ١٠٣ – ١٣٥.

العبد الكريم، راشد. (٢٠١٩). *البحث النوعي في التربية*. الرياض: مكتبة الرشد ناشرون.

العسيري، هوازن. (٢٠٢٠). تقييم الطلاب لبرامج التدريب الميداني في التربية الخاصة، وموائمة مخرجاتها لسوق العمل. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ١١ (٣٩)، ٨٨-١٦٣.

القحطاني، عبد العزيز. (٢٠٢١). تقييم الطلاب المعلمين للتربية الميدانية في مؤسسات تعليم. *مجلة جامعة الطائف للعلوم الإنسانية*، ٧ (٢٧)، ٦٣٤-٥٩٦.

اللقاني، جيهان. (٢٠٢٠). المشكلات التي تواجه طالبات التربية الميدانية بقسم التربية الخاصة مسار الإعاقة العقلية من وجهة نظرهن. *مجلة جامعة الملك عبد العزيز للآداب والعلوم الإنسانية*، ٢٨ (١٠)، ٢٣-٥٩.

سليمان، خالد. (٢٠١٦). المشكلات التي تواجه طلاب التربية الميدانية في مسار الإعاقة العقلية من وجهة نظرهم. *مجلة المعهد الدولي للدراسة والبحث*، ٢ (٢)، ٦٨-١٠٤.

صوالحة، عونية عطا الشيخ. (٢٠٢٠). تقييم مستوى برنامج التدريب الميداني لدى خريجي قسم التربية الخاصة بجامعة عمان الأهلية من وجهة نظرهم. *المجلة التربوية بجامعة سوهاج*، ٦٩، ٦٤٧ – ٦٨١.

قسم التربية الخاصة. (٢٠١٠). خطة قسم التربية الخاصة. جامعة الملك خالد.

طه، مروة. (٢٠٢١). الاحتياجات التدريبية اللازم توافرها في برنامج التدريب الميداني لدى الطالبة معلمة الجغرافيا في ضوء التعلم الهجين، ومواجهة أزمة كورونا من وجهة نظر التربويين والطالبات. *المجلة التربوية بجامعة سوهاج*. ١٢ (٩١)، ٥٠١١- ٥٠٤٩.

منظمة الصحة العالمية. (٢٠٢٢). ما هو مرض كوفيد-١٩،
https://www.who.int/ar/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/question-and-answers-hub/q-a-detail/coronavirus-disease-covid-19

وزارة التعليم. (٢٠٢٠).
https://www.moe.gov.sa/ar/news/Pages/un-2020-547.aspx

وزارة الصحة السعودية. (٢٠٢٠).
https://twitter.com/SaudiMOH/status/1234523092581523457

ترجمة المراجع العربية:

Al-Bakrī, Sereen Bint Ṭalāl. (2021). The experience of male and female students with disabilities at King Khalid University towards emergency distance learning in light of the “Covid-19” pandemic: a qualitative phenomenological study. The Saudi Journal of Special Education, 17, 103 - 135.

Al-ʿAbd al-Karīm, Rāshid. (2019). Qualitative research in education. Riyadh: Maktabat al-Rushd.

Al-ʿUsairī, Hawāzin. (2020). Students’ evaluation of field training programs in special education and the alignment of their outputs to the labor market. Journal of Special Education and Habilitation, 11 (39) , 88-163.

Al-Qahṭānī, ʿAbd al-ʿAzīz. (2021). Student-teacher evaluation of field education in educational institutions. Taif University Journal of Human Sciences, 7 (27) , 634-596.

Al-Laqānī, Jaihān. (2020). The problems facing field education students in the Department of Special Education, the course of mental disability from their point of view. King ʿAbd al-ʿAziz University Journal of Arts and Humanities, 28 (10) , 23-59.

Sulaiman, Khalid. (2016). Problems facing field education students in the course of mental disability from their point of view. Journal of the International Institute for Study and Research, 2 (2) , 68-104.

Ṣawāliḥah, ʿAwniyyah ʿAṭā al-Sheikh. (2020) Evaluating the level of field training program for graduates of the Special Education Department at Al-Ahliyya Amman University from their point of view. Sohag University Educational Journal, 69, 647 – 681.

Department of Special Education. (2010). Special Education Department plan. King Khalid University.

Ṭāha, Marwah. (2021). The training needs that are required to be available in the field-training program for pre-service geography teacher, to apply hybrid learning and face the challenges of the Corona crisis from the point of view of educators and students. Sohag University Educational Journal. 12 (91) , 5011-5049.

World Health Organization. (2022). What is covid-19 disease?
https://www. who. int/ar/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/question-and-answers-hub/q-a-detail/coronavirus-disease-covid-19

Ministry of health. (2020).
https://www. moe. gov. sa/ar/news/Pages/un-2020-547. aspx

Saudi Ministry of Health (2020).
https://twitter. com/SaudiMOH/status/1234523092581523457

المراجع الأجنبية:

Abdalla, M. M., Oliveira, L. G. L., Azevedo, C. E. F., & Gonzalez, R. K. (2018). Quality in qualitative organizational research: Types of triangulation as a methodological alternative. *Administração: ensino e pesquisa*, *19* (1) , 66-98.

Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. sage.

Brinkmann, S. (2014). Unstructured and semi-structured interviewing. *The Oxford handbook of qualitative research*, 277-299.

Carless, D., & Douglas, K. (2017). Narrative research. *The Journal of Positive Psychology: Dedicated to Furthering Research and Promoting Good Practice*, 12 (3) , 307-308.

Chan, E. Y. (2017). Narrative Inquiry: A dynamic relationship between culture, language and education. *Australian Journal of Teacher Education*, 42 (6) , 22-34.

Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark Plano, V. L., & Morales, A. (2007). Qualitative research designs: Selection and implementation. The Counselling Psychologist, 35 (2) , 236–264.

Dani, R., Kukreti, R., Negi, A., & Kholiya, D. (2020). Impact of COVID-19 on education and internships of hospitality students. *International Journal of Current Research and Review*, *12* (21) , 86-94.

Doody, O., & Noonan, M. (2013). Preparing and conducting interviews to collect data. Nurse researcher, 20 (5).

Fugard, A. J., & Potts, H. W. (2015). Supporting thinking on sample sizes for thematic analyses: A quantitative tool. *International Journal of Social Research Methodology*, *18* (6) , 669- 684.

Golden, C. (2020, March 23). *Remote teaching: The glass half-full.* EDUCAUSE Review. https://er. educause. edu/blogs/2020/3/remote-teaching-the-glass-half-full.

Hesse- Biber, S., & Leavy, P. (2006). *The practice of qualitative research.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review.*

Lemon, L. L., & Hayes, J. (2020). Enhancing trustworthiness of qualitative findings: Using Leximancer for qualitative data analysis triangulation. *The Qualitative Report*, *25* (3) , 604-614.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. sage.

Milman, M. (2020). This Is Emergency Remote Teaching, Not Just Online Teaching. Education week. https://www. edweek. org/ew/articles/2020/03/30/thisis-emergency-remote-teaching-not-just. html

Park, M., & Jones, T. (2021). Going virtual: The impact of COVID-19 on internships in tourism, events, and hospitality education. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, *33* (3) , 176-193.

Patii, A., & Sharma, P. (2022). Internship in the year of Covid-19: what has changed in internship dynamics? *Cardiometry*, (22) , 277-289.

Schiek, D. (2014). Das schriftliche Interview in der qualitativen Sozialforschung/ The Written Interview in Qualitative Social Research. *Zeitschrift für Soziologie*, *43* (5) , 379-395.

Sim, J., Saunders, B., Waterfield, J., & Kingstone, T. (2018). Can sample size in qualitative research be determined a priori? *International Journal of Social Research Methodology*,*21* (5) , 619–634.

Stahl, N. A., & King, J. R. (2020). Expanding approaches for research: Understanding and using trustworthiness in qualitative research. *Journal of Developmental Education*, *44* (1) , 26-29.

Taylor, S. J., Bogdan, R., & DeVault, M. (2015*). Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource*. John Wiley & Sons.

UNESCO. (2020). COVID-19 education response.
https://en. unesco. org/covid19/educationresponse/globalcoalition.

Wajdi, M. B. N., Kuswandi, I., Al Faruq, U., Zulhijra, Z., Khairudin, K., & Khoiriyah, K. (2020). Education policy overcome coronavirus, a study of Indonesians. *EDUTEC: Journal of Education and Technology*, *3* (2) , 96-106.

Wang, C. C., & Geale, S. K. (2015). The power of story: Narrative inquiry as a methodology in nursing research. *International Journal of Nursing Sciences*, *2* (2) , 195-198.

النموذج البنائي للعلاقات بين توجهات الأهداف وتقدير الذات والكمالية العصابية لدى طلاب مدارس التميز العلمي

The structural model of the relationships among goal orientations, self-esteem and maladaptive perfectionism among scientific excellence schools students'

إعداد

د. خالد بن الحميدي هدمول العنزي

أستاذ علم النفس الإرشادي المشارك

بجامعة الحدود الشمالية

Dr. Khaled Alhemidi. H. Alenezi

Associate Professor of Counseling Psychology

At Northern Border University

DOI: 10.36046/2162-000-013-018

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على طبيعة النموذج البنائي للعلاقات بين توجهات الأهداف وتقدير الذات والكمالية العصابية لدى طلاب مدارس التميز العلمي. تكونت عينة الدراسة من (٢٦٥) طالبًا، بمتوسط عمري قدره (١٦,٧٥)، وانحراف معياري قدره (٠,٨١١). ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم تطبيق مقاييس: توجهات الأهداف، وتقدير الذات، والكمالية العصابية، وتم تحليل البيانات من خلال استخدام تحليل المسار. وأشارت النتائج إلى عدم وجود تأثير مباشر لتوجهات أهداف الإتقان في الكمالية العصابية. ووجود تأثير غير مباشر لها في الكمالية العصابية من خلال التأثير في تقدير الذات، ووجود تأثير مباشر وغير مباشر لتوجهات أهداف الأداء في الكمالية العصابية، ووجود تأثير مباشر لتقدير الذات في الكمالية العصابية، كما تم التوصل إلى نموذج بنائي يوضح علاقات التأثير والمسارات القائمة بين توجهات الأهداف وتقدير الذات والكمالية العصابية لدى طلاب مدارس ثانوية التميز العلمي.

كلمات مفتاحية: توجهات الأهداف، تقدير الذات، الكمالية العصابية.

Abstract

The current study aimed to identify the nature of the structural model of the relationships between goals orientations, self-esteem and maladapt-perfectionism among students of schools of scientific excellence. The study sample consisted of (265) students (16.75 y. mean,0.811 y. SD). Goal orientations questionnaire, self-esteem questionnaire, and maladapt-perfectionism were used as data instruments. The data were analyzed by using path analysis. The results indicated that there was no direct effect of mastery goals orientations on maladapt- perfectionism. There were indirect effect on maladaptive perfectionism through influencing self-esteem, and the presence of a direct and indirect effect of the orientations of performance goals in maladaptive perfectionism, and the presence of a direct effect of self-esteem in maladaptive perfectionism, and a structural model was reached that shows the influence relationships and paths that exist between goal orientations, self-esteem and maladaptive perfectionism.

Keywords: goal orientation, self-esteem, Maladaptive perfectionism.

المقدمة

يعتبر التطور الاجتماعي والعاطفي للأفراد الموهوبين والمتفوقين مصدر اهتمام ومناقشة لدى الباحثين على مدار العقود؛ حيث لاحظ العديد من المعلمين والمرشدين النفسيين وأولياء أمور الطلاب الموهوبين ضغوطات نفسية لديهم نتيجة تصنيفهم كموهوبين ومتفوقين ومتميزين؛ بالإضافة إلى الضغط المستمر لتلبية توقعات الأداء العالي ممن حولهم (Callard-Szulgit, 2003; Colangelo & Wood, 2015; Mofield et al., 2016; Mofield & Peters, 2019). وتشير بعض الأدلة البحثية إلى أن الطلاب الموهوبين والمتفوقين أكثر عرضة لإظهار ميول نحو الكمالية من أقرانهم العاديين (Chan, 2011; Guignard et al., 2012). وقد ارتبط السعي إلى الكمالية بالصعوبات الاجتماعية والانفعالية لدى الطلاب الموهوبين؛ بما في ذلك الاكتئاب والقلق (Christopher & Shewmaker, 2010; Gnilka et al., 2012; Reyes et al., 2015).

يمكن تعريف الكمالية بأنه توقعات عالية الأداء للغاية، وغالبًا ما يشار إليها بالمعايير الشخصية العالية (Slaney et al., 2002). وقد تم وصف توقعات الأداء العالية جدًا جنبًا إلى جنب مع المستويات المنخفضة للتقييم الذاتي السلبي على أنها الكمالية التكيفية؛ في حين تتسم الكمالية غير التكيفية أو العصابية بتوقعات الأداء العالي واللوم الذاتي الشديد عند الفشل في تلبية المعايير (Rice & Ashby, 2007).

تؤثر الكمالية العصابية تأثيراً سلبيًا على السعادة الشخصية؛ بينما تساعد الكمالية التكيفية على التطور الشخصي للفرد (Gnilka et al., 2013; Rice & Preusser, 2002) وتتأثر الكمالية العصابية بالعديد من العوامل، مثل العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، والدافعية الأكاديمية، والكفاءة الذاتية، والشغف الأكاديمي، وتوجهات الأهداف، وتقدير الذات (Stoeber et al., 2020).

وتشير توجهات الأهداف إلى تمثيلات ذهنية لشيء ما يلتزم الشخص بالإقدام عليه أو تجنبه (Elliot & Niesta, 2009). وتنبع توجهات الأهداف من الدافع لتحقيق النجاح (أهداف الإقدام) والدافع لتجنب الفشل (أهداف التجنب)، ويمكن أن تتخذ هذه الأهداف أشكالًا مختلفة اعتمادًا على ما إذا كان الأشخاص يسعون لإتقان متطلبات الموقف (أهداف الإتقان)، أو

التفوق على المنافسين (أهداف الأداء)، أو تجنب إظهار عدم الكفاءة من خلال عدم الأداء السيئ بالنسبة للآخرين (أهداف تجنب الأداء)، وبالنسبة إلى (أهداف الإتقان)؛ يركز الطالب على تحقيق الكفاءة القائمة على المهام من خلال إتقان المواد وتعلمها وفهمها قدر الإمكان؛ في حين أهداف الأداء، نجد الطالب يتمحور حول تحقيق الكفاءة المعيارية من خلال أداء أفضل من الطلاب الآخرين.(Harackiewicz et al., 2002)

ويقدم نموذج العملية المزدوجة لـ Slade and Owens (1998) الأساس المنطقي للارتباطات المحتملة بين الكمالية وتوجهات الأهداف؛ حيث إن الطالب الذي يتمتع بمستويات عالية من الكمالية مدفوع بشكل أساسي بالحاجة إلى تجنب الفشل، وهو الدافع الأساسي المرتبط بأهداف تجنب الأداء، وإلى حد ثانوي بأهداف إقدام الأداء (Elliot & McGregor, 2001). علاوة على ذلك؛ فإن ضغط الأشخاص الآخرين الناتج عن التوقعات العالية للأداء تدفع هذا الطالب للسعي نحو تحقيق المعايير الخارجية والمعيارية للنجاح. وقد دعمت الأدبيات هذه الافتراضات بالدراسات التي كشفت أن الكمالية ارتبط بشكل إيجابي مع كل من النوعين لأهداف الأداء (الإقدام والتجنب)؛ بينما يرتبط سلبًا أو لا يرتبط بشكل كبير بأهداف الإتقان.

وقد تناولت العديد من الدراسات العلاقة بين توجهات الأهداف والكمالية؛ قام Chan, (2009)بدراسة هدفت إلى دراسة العلاقة بين الكمالية والتوجهات الهدفية لدى عينة من الطلبة الموهوبين الصينيين، وتقييم مدى ارتباط الكمالية الإيجابية والسلبية وتوجهات الأهداف والقدرة على التنبؤ بها. تكونت عينة الدراسة من (٣١٥) طالبًا وطالبًة، وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة ذوي الكمالية الإيجابية يفضلون أهداف التعلم (الإتقان) على أهداف (الأداء – تجنب). وأن الطلبة من ذوي الكمالية السلبية يفضلون أهداف أداء– تجنب.

وهدفت دراسة Eum & Rice (2011) إلى الكشف عن العلاقات الارتباطية بين الكمالية وتوجهات الأهداف وقلق الاختبار والأداءات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، تكونت عينة الدراسة من (١٣٤) طالبًا، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين توجهات أهداف الأداء والكمالية العصابية، وأشارت إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين توجهات أهداف الاتقان والكمالية.

وقام Wang et al. (2012) بدراسة هدفت إلى معرفة الكمالية لدى الموهوبين وتأثير أهداف الإتقان كوسيط بين الكفاءة الأكاديمية والرضا عن الحياة. وتكونت عينة الدراسة من (١٤٤) طالبًا، وأوضحت نتائج الدراسة أن هناك تفاعلًا ثلاثيًا كبيرًا بين الكمالية وأهداف الإتقان والكفاءة الذاتية الأكاديمية، كما تبين أن وجود أهداف إتقان عالية لدى الموهوبين كانت بمثابة عامل وقائي ضد تأثير الكمالية غير التكيفية على الكفاءة الأكاديمية للطلبة الموهوبين.

وأجرى Miller & Neumeister (2017) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقات بين النوع والأساليب الوالدية المدركة، والسمات الشخصية للضمير والعصابية، والكمالية، وتوجيه أهداف الإنجاز لدى طلاب الجامعة ذوي القدرات المرتفعة، تكونت عينة الدراسة من (٢٩٩) طالبًا وطالبًة، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين توجهات أهداف الأداء والكمالية.

ومن ناحية أخرى اقترحت بعض الدراسات أن الارتباط بين توجهات الأهداف والكمالية يمكن فهمه بدقة باعتباره علاقة غير مباشرة؛ حيث يتم التوسط بينهما بواسطة متغيرات أخرى، مثل الكفاءة الذاتية واستراتيجيات المواجهة وتقدير الذات (Blatt, 1995; Erozkan et al., 2011).

أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى ارتباط تقدير الذات بالكمالية، وقامت دراسة Rice & Lopez (2004) باستكشاف العلاقة بين الكمالية وتقدير الذات والاكتئاب لدى طلاب الجامعات. تكونت عينة الدراسة (٢٠٣) طالبًا، وأشارت النتائج إلى أن تقدير الذات لعب دورًا معدلًا دالًا خفف من تأثير الكمالية العصبية على الاكتئاب. وأشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الكمالية العصابية وبين تقدير الذات المنخفض والاكتئاب.

وهدفت دراسة Kempke et al. (2011) إلى الكشف عما إذا كان تقدير الذات توسط العلاقة الارتباطية بين الكمالية العصابية وشدة الاكتئاب لدى (١٩٢) من المصابين بمتلازمة شدة التعب المزمن. وأشارت النتائج أن تقدير الذات وسيط كامل للعلاقة بين الكمالية العصابية والاكتئاب.

وفي دراسة مصطفى وأحمد (2011) والتي هدفت إلى التنبؤ بالكمالية العصابية لدى الموهوبين في ضوء بعض المتغيرات المتمثلة في تقدير الذات نمط شخصية (أ) وأساليب المعاملة الوالدية، تكونت عينة الدراسة من (١٥٠) طالبًا وطالبةً من طلاب الفرقة الأولى كلية الطب جامعة بنى سويف. تبين من النتائج أن تقدير الذات قد أسهم في التنبؤ بالكمالية العصابية لدى طلاب وطالبات الجامعة المتفوقات دراسيا.

وقام Moroz & Dunkley (2015) بدراسة تهدف إلى الكشف عن الارتباط بين الكمالية العصابية وبين تقدير الذات والتجنب التجريبي وأعراض الاكتئاب لدى (٢١٠) من طلاب كلية المجتمع. أظهرت نمذجة المعادلة البنائية أن العلاقة بين الكمالية وأعراض الاكتئاب توسطت من خلال تدني تقدير الذات وهذا يشير إلى وجود ارتباط بين الكمالية وتقدير الذات.

وهدفت دراسة Chen et al. (2016) إلى الكشف عن الدور الوسيط للضغط النفسي وتقدير الذات في العلاقة بين الكمالية والرضا عن الحياة لدى (١٩٥٧) من الطلاب الجامعيين. أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين تقدير الذات والكمالية متعددة الأبعاد.

وركزت دراسة Lasota & Kerrney (2017) على تحليلات توسطية للنوع وتقدير الذات في العلاقة بين الكمالية والاكتئاب والقلق، كان المشاركون (١٨٩) بالغًا تتراوح أعمارهم بين (١٨ و٥١) عامًا، ٦٦,١٪ إناث؛ حيث كشفت النتائج عن وساطة كاملة فيما يتعلق بتقدير الذات للرجال فقط وفقط للاكتئاب وقلق السمات. كما أشارت إلى أن تأثيرات الوساطة كانت محددة لجانبين من الكمالية: القلق بشأن الأخطاء (الاكتئاب وقلق السمات) وانتقاد الوالدين (قلق السمات).

وفي دراسة مجاور (2017) والتي هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الكمالية العصابية وبين كل من تقدير الذات والقلق الاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية، ودراسة إمكانية التنبؤ بالكمالية العصابية من خلال القلق الاجتماعي وتقدير الذات، وتكونت عينة البحث من (٣٤٥) طالبًا وطالبة من طلاب التعليم الثانوي العام بطنطا. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى اسهام تقدير الذات في التنبؤ بالكمالية العصابية.

وهدفت دراسة Cokley et al. (2018) إلى فحص تقدير الذات كمتغير وسيط محتمل للعلاقة بين أبعاد الكمالية (على سبيل المثال، التناقض والمعايير) وظاهرة الاحتيال الأكاديمي بين (٤٦٨) طالبًا جامعي، وأشارت التحليلات إلى أن تقدير الذات توسط جزئيًا للعلاقة بين الشعور بالكمال ومشاعر الاحتيال. وظهر للتناقض تأثير إيجابي مباشر وغير مباشر على مشاعر المحتال من خلال تقدير الذات؛ بينما ظهر للمعايير تأثير سلبي غير مباشر على مشاعر المحتال من خلال تقدير الذات.

وأجرى Chai et al. (2019) دراسة تهدف إلى الكشف عن الدور الوسيط لتقدير الذات في العلاقة بين الكمالية والاكتئاب بين (٩١٨) طالبًا جامعيًا صينيًا. أظهرت النتائج أن الكمالية العصابية تنبأت بشكل دال موجب بالاكتئاب؛ في حين أن الكمالية التكيفية وتقدير الذات تنبأت بالاكتئاب بشكل سلبي. وأن تقدير الذات توسط جزئيًا في التنبؤ بالاكتئاب بين كل من الكمالية التكيفية والكمالية العصابية.

وقام Kun et al. (2020) بدراسة تهدف إلى اختبار الدور الوسيط لاضطراب الاجترار اللاتكيفي (أي التفكير في التفكير) في العلاقة بين الكمالية وتقديرات الذات وإدمان العمل لدى (٤٣٤٠) بالغًا بوظيفة حالية، وأشارت النتائج إلى ارتباط تقدير الذات ارتباطا سالباً دالاً بكل من الكمالية الذاتية والكمالية الاجتماعية.

وهدفت دراسة(2020) Dorevitch et al. إلى تقييم ما إذا كانت الكمالية العصابية (الوالدية والشخصية)، بوساطة تقدير الذات والخجل الداخلي، تؤدي إلى أعراض الاكتئاب، ولتحديد ما إذا كان هذا النموذج ثابتًا عبر مجموعات من الطلاب الأستراليين المحليين (٣٠٨) طالبًا، والآسيويين الدوليين (٣١٦) طالبًا. أشارت النتائج إلى اختلاف نموذج المسار المقترح عبر مجموعات الطلاب؛ حيث أشارت النتائج إلى أن الكمالية العصابية الشخصية أثرت بشكل غير مباشر بأعراض الاكتئاب من خلال الخجل الداخلي في كلتي المجموعتين، وبشكل غير مباشر من خلال تقدير الذات مع مجموعة الطلاب الدوليين الآسيويين فقط.

وبالنسبة للعلاقة بين توجهات الأهداف وتقدير الذات، فقد تناولتها العديد من الدراسات؛ حيث هدفت دراسة Hein & Hagger (2007) إلى الكشف عن الدور الوسيط للدوافع المستقلة

في العلاقة بين توجهات الأهداف وتقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوي، كان المشاركون من طلاب المدارس (٣٤٠ ذكرًا و٢٩٤ إناثًا) الذين تتراوح أعمارهم بين (١١ و١٥) عامًا. وأظهرت النتائج أن الدوافع المستقلة توسطت تأثير توجهات الهدف على تقدير الذات. وأجرى Johnson, et al. (2009) دراسة هدفت إلى التعرف على تأثير تقدير الذات على توجهات الأهداف واستراتيجيات التعلم المعرفية، وتألفت عينة الدراسة من (٢٢٨) طالبًا وطالبةً في إحدى جامعات الوسط الغربي في الولايات المتحدة الأمريكية. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة طردية دالة بين أهداف التعلم وتقدير الذات، ووجود علاقة عكسية دالة بين أهداف (أداء- تجنب) وتقدير الذات؛ بينما لم تكشف النتائج عن علاقة دالة بين أهداف (أداء- إقدام) وتقدير الذات.

وقام أبو غزال وآخرون (2013) بدراسة هدفت إلى التعرف على علاقة توجهات الأهداف، بتقدير الذات والتسويف الأكاديمي لدى عينة مكونة من (١٤١) طالبًا وطالبًة، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج؛ من أهمها: وجود علاقة عكسية دالة بين توجه (أداء- اقدام) وتوجه (أداء – تجنب) من جهة، وبين تقدير الذات من جهة أخرى، وعلاقة طردية دالة بين توجه (إتقان- إقدام) وتقدير الذات.

ومما تقدم تسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن علاقات التأثير المباشر وغير المباشر بين توجهات الأهداف وتقدير الذات والكمالية العصابية بغية التوصل إلى نموذج بنائي يجمع بينها لدى طلاب مدارس التميز العلمي.

مشكلة الدراسة:

في ضوء نموذج العملية المزدوجة لـ Slade and Owens (1998) للارتباطات بين توجهات الأهداف والكمالية؛ والذي لقى دعماً من نتائج الدراسات التي كشفت أن الكمالية ترتبط بشكل إيجابي مع أهداف الأداء؛ بينما ترتبط سلبًا أو لا ترتبط بشكل كبير مع أهداف الإتقان، وفي ضوء ما اقترحته نتائج بعض الدراسات (Blatt, 1995; Erozkan et al., 2011) من أن الارتباط بين توجهات الأهداف وبين الكمالية يمكن فهمه بدقة على أنه علاقة غير مباشرة؛ حيث يتم التوسط بينهما بواسطة متغيرات أخرى مثل تقدير الذات.

ونظرًا لما أشارت إليه نتائج الدراسات التي أكدت على ارتباط تقدير الذات بالكمالية (مجاور، 2017؛ مصطفى وأحمد، 2011؛ Chen et al., 2016; Cokley et al; 2018; Chai et al., 2019; Dorevitch et al., 2020; Kempke et al., 2011; Moroz & Dunkley, 2015) والدراسات التي أظهرت الارتباط بين توجهات الأهداف وتقدير الذات (أبو غزال وآخرون، 2013، Hein & Hagger, 2007; Johnson et al., 2009)، فإن هناك تقديرًا محتملًا لاعتبار تقدير الذات قد يلعب دورًا وسيطًا في العلاقة بين توجهات الأهداف والكمالية.

يتضح مما سبق أنه لم تتناول أياً من الدراسات السابقة هذه المتغيرات الثلاثة مجتمعة أيضا لدى الطلاب الموهوبين والمتفوقين؛ وبالتالي تتضح مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس: ما التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لتوجهات الأهداف وتقدير الذات في الكمالية العصابية لدى طلاب مدارس التميز العلمي؟

ومنه تنبثق التساؤلات الآتية:

١- هل يوجد تأثير مباشر وغير مباشر لتوجهات أهداف الإتقان في الكمالية العصابية لدى طلاب مدارس التميز العلمي؟

٢- هل يوجد تأثير مباشر وغير مباشر لتوجهات أهداف الإداء في الكمالية العصابية لدى طلاب مدارس التميز العلمي؟

٣- هل يوجد تأثير مباشر لتقدير الذات في الكمالية العصابية لدى طلاب مدارس التميز العلمي؟

٤- ما النموذج البنائي الذي يوضح مسارات التأثير والتأثر والعلاقات بين توجهات أهداف الإتقان وتوجهات أهداف الأداء وتقدير الذات والكمالية العصابية لدى طلاب مدارس التميز العلمي؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية الى:

١- التعرف على التأثير المباشر وغير المباشر لتوجهات أهداف (الإتقان – الإداء) في الكمالية العصابية عبر تقدير الذات لدى طلاب مدارس التميز العلمي.

٢- التعرف على التأثير المباشر لتقدير الذات في الكمالية العصابية لدى طلاب مدارس التميز العلمي.

٣- التوصل إلى النموذج البنائي الذي يوضح علاقات التأثير والمسارات القائمة بين توجهات أهداف الإتقان وتوجهات أهداف الأداء وتقدير الذات والكمالية العصابية.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة من خلال عدة اعتبارات:

١- أنها تتناول موضوعاً مهمًا؛ إذ تؤثر توجهات الأهداف بشكل واضح في سلوك المتعلم وعملياته المعرفية؛ فهي توجه السلوك التعلمي لديه، وتحدد مدى إصراره على إنجاز المهام الأكاديمية، كما أن للكمالية العصابية خطورة على رؤية الطلاب المستقبلية، - وفي حدود اطلاع الباحث — لم تتناول أي دراسة سابقة العلاقة بين الكمالية العصابية وتوجهات الأهداف وتقدير الذات.

٢- أن الدراسة الحالية تقدم إطاراً نظرياً يوضح طبيعة العلاقات بين الكمالية العصابية وتوجهات أهداف الإتقان وتوجهات أهداف الأداء وتقدير الذات.

٣- أنها تتناول فئة مهمة من فئات المجتمع وهم الطلاب المتفوقين؛ نظراً لما يتمتعون به من خصائص وسمات شخصية تميزهم عن الآخرين.

٤- أن نتائج البحث الحالي قد تساعد في توجيه نظر القائمين على العملية التعليمية لتصميم البرامج الإرشادية وتخطيطها متضمنة العلاقة بين الكمالية العصبية وتوجهات الأهداف وتقدير الذات، مما قد يسهم في تنمية الكمالية التكيفية لدى الطلاب المتفوقين ورفع مستوى تقدير الذات.

مصطلحات الدراسة:

توجهات الأهداف:

هي نمط متكامل من المعتقدات والتصورات والتفسيرات والتفضيلات ورغبات الفرد التي تعمل على دفع السلوك الإنجازي وتنشيطه واختيار نوعه وتحديد مستوى شدّته واستمراره إلى حين إنجاز الهدف (Ames, 1992, 261).

وتعرف إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها المفحوصون من أفراد العينة على المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

الكمالية العصابية:

يقصد بها وضع الفرد مستويات عالية ومبالغ فيها للأهداف واتباع معايير مرتفعة لتقيم أدائه، مع خوفه الشديد من ارتكاب أخطاء ولو كانت بسيطة، بل ولوم ذاته في كل ما واجهه، أو يواجهه من مواقف فشل؛ إلى جانب توجيه بعض أوجه كماليته تجاه الآخرين ومطالبتهم بمعايير عالية ومبالغ فيها في الأداء، مع الحرص الشديد على انتقادهم فيما يفعلون أو يقولون (مجاور، 2017، 190).

وتعرف إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها المفحوصون من أفراد العينة على المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

تقدير الذات:

يُعرف على أنه" مجموع أفكار الفرد ومشاعره اللذين يعبران عن قيمته وأهميته، أو الاتجاهات الإيجابية والسلبية الكلية للفرد عن ذاته." (Rosenberg, 1956).

ويتحدد إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها المفحوصون من أفراد العينة على المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

حدود الدراسة:

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة الحالية خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٤٢/١٤٤٣هـ.

الحدود المكانية: مدارس التميز العلمي– مدينة عرعر– بالمملكة العربية السعودية.

الحدود البشرية: طلاب مدارس التميز العلمي.

الحدود الموضوعية: تحددت الدراسة بالمتغيرات الثلاثة التي شملت: الكمالية العصبية، توجهات الأهداف، وتقدير الذات.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي التنبؤي لملاءمته مع طبيعة الدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب مدرسة ثانوية التميز العلمي بعرعر، خلال الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٤٢-١٤٤٣هـ والبالغ عددهم (٣٤٤). تم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية حيث طبق الباحث أدوات الدراسة على كل مجتمع الدراسة من خلال إرسال رابط إلكتروني، وقد بلغ عدد الاجابات المستوفاة بعد التوزيع (٢٦٥) طالبًا؛ وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٦-١٨) عامًا بمتوسط عمري قدره (١٦,٧٥)، وانحراف معياري قدره (٠,٨١١).

جدول (١) الخصائص العامة لعينة الدراسة.

المتغير	الفئات	ن (٢٦٥)	٪
الصف	الأول ثانوي	١٠٧	٤٠,٤
	ثاني ثانوي	٧٦	٢٨,٧
	ثالث ثانوي	٨٢	٣٠,٩

أدوات الدراسة:

مقياس توجهات الأهداف:

تم استخدام مقياس أنماط التعلم التكيفي لقياس اتجاه الهدف. أعد المقياس Midgley et al. (1998)، وتكون من (٣٣) فقرة تم تصميمها لقياس أهداف التحصيل الأكاديمي للطلاب، ويشتمل على ثلاثة مقاييس فرعية تقيس توجهات الأهداف المختلفة وهي: أهداف إتقان

وأهداف أداء وأهداف تجنب الأداء. وقد قام الباحث بترجمة فقرات هذا المقياس إلى اللغة العربية، وتم عرضها على أساتذة مختصين في علم النفس وفي اللغة الإنجليزية من أجل التأكد من سلامة الترجمة، ولأغراض الدراسة الحالية؛ استخدم الباحث البعدين الأول والثاني فقط لمناسبتها لطبيعة متغيرات الدراسة، وتم الاستجابة على فقرات المقياس وفق مقياس ليكرت المكون من (٥) نقاط، ويتراوح ما بين (١) غير صحيح على الإطلاق إلى (٥) صحيح جدًا، وتم تعديل نمط الاستجابة إلى لا أوافق بشدة (١) إلى أوافق بشدة (٥)، ويتكون بعد أهداف الاتقان من (١١) فقرة؛ بينما يتكون بُعد أهداف الأداء من (١٠) فقرات.

صدق المقياس:

استخدم معد المقياس طريقة صدق البناء، من خلال حساب معاملات الارتباط بين المقياس الحالي ومقاييس استراتيجيات التعلم (٠,٧٣)، والكفاءة الأكاديمية (٠,٦٩)، والانفعالات الإيجابية (٠,٧٩).

كما تم استخدام الاتساق الداخلي؛ والذي بلغ معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس؛ والاتقان مع الدرجة الكلية (٠,٧٤) بينما الأداء مع الدرجة الكلية (٠,٨٩).

وفي الدراسة الحالية استخدم الباحث طريقة الاتساق الداخلي؛ بحيث تراوحت معاملات ارتباط العبارات مع الدرجة الكلية لبعد أهداف الإتقان ما بين (٠,٧١-٠,٣٩). ولبعد أهداف الأداء ما بين (٠,٧٨- ٠,٧٢)، وتراوحت معاملات ارتباط العبارات مع الدرجة الكلية للمقياس ما بين (٠,٦٨-٠,٢٦).

ثبات المقياس:

استخدم مُعد المقياس معامل ألفا-كرونباخ والتي تراوحت ما بين (٠,٩٠, ٠,٧٩) للأبعاد أهداف الإتقان، وأهداف الأداء على الترتيب، كما بلغ معامل الثبات الكلي (٠,٩٠) للمقياس.

وفي الدراسة الحالية؛ تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة معامل ألفا كرونباخ، وكانت قيم معامل ألفا لبعد أهداف الإتقان (٠,٩٣)، ولبعد أهداف الأداء (٠,٨٨)، وللدرجة الكلية (٠,٨٩). وهي قيم مرتفعة وتدل على ثبات مقبول للمقياس.

مقياس تقدير الذات:

أعد المقياس Rosenberg, (1965) ويتكون من (١٠) عبارات، وتتم الاستجابة على فقرات المقياس وفق بدائل أربعة تتراوح ما بين (١) غير موافق بشدة إلى (٤) موافق بشدة، والعكس صحيح في حالة العبارات السالبة وهي (٩, ٨, ٦, ٥, ٢)، وتنحصر درجات المقياس ما بين (٤٠- ٢٠) درجة، وتشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى مرتفع لتقدير الذات.

وللتأكد من صدق المقياس؛ استخدم معد المقياس طريقة الصدق التلازمي مع مقياس الاكتئاب فبلغ (٠,٣٤) ومقياس مفهوم الذات بأبعاده، وتراوحت المعاملات ما بين (٠,٥٠- ٠,٢٨)، كما تم حساب الصدق بين المفردات والدرجة الكلية للمقياس، فتراوحت ما بين (٠,٧٣- ٠,٤٤)، كما تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي؛ والذي أسفر عن تشبع فقرات المقياس على عامل واحد أطلق عليه تقدير الذات.

وفي البيئة العربية، قام منصور (٢٠١٢) من التحقق من صدق المقياس باستخدام التحليل العاملي؛ والذي أسفر عن تشبع عبارات المقياس على عامل واحد، وتم حساب معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت ما بين. (٠,٨١ – ٠,٤٥)

وفي الدراسة الحالية استخدم الباحث طريقة الاتساق الداخلي؛ بحيث تراوحت معاملات ارتباط درجة العبارات والدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت ما بين (٠,٨٠ – ٠,٢٣). والجدول التالي يوضح النتائج التي أسفرت عنها:

جدول (٣) قيم معاملات ارتباط كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس (ن= ٦٥)

رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوي الدلالة	رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوي الدلالة	رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوي الدلالة
١	.٦٣٨**	.٠٠٠	٥	.٧٣٠**	.٠٠٠	٩	.٧٩٦**	.٠٠٠
٢	.٣٨٢**	.٠٠١	٦	.٧١٢**	.٠٠٠	١٠	.٦٤٤**	.٠٠٠
٣	.٥١٣**	.٠٠٠	٧	.٣٥٢**	.٠٠٢			
٤	.٥٢٥**	.٠٠٠	٨	.٢٣٠*	.٠٠٤			

* دالة عند مستوى ٠,٠٥ ** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول (٣) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس تقدير الذات مرتفعة وموجبة ودالة، ويشير هذا إلى مدى صلاحية الاتساق الداخلي للمقياس للاستخدام في البحث الحالي.

أما بالنسبة لثبات المقياس؛ فقد تحقق معدو المقياس من الثبات باستخدام طريقة إعادة التطبيق، فتراوح معامل الثبات ما بين (٠,٩٠– ٠,٨٤). تم حساب ثبات المقياس.

كما تحقق منصور (٢٠١٢) من ثبات المقياس باستخدام طريقة معامل ألفا كرونباخ، فبلغ (٠,٧٩)، وعن طريق التجزئة النصفية بلغ (٠,٨٦)، وعن طريق إعادة التطبيق بلغ (٠,٦١).

وفي الدراسة الحالية استخدم الباحث طريقة معامل ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات المقياس، وكانت قيم معامل ألفا (٠,٧٤).

مقياس الكمالية:

تم استخدام مقياس الكمالية المُعدل من إعداد Slaney et al. (2001)، يتكون المقياس من ثلاثة أبعاد؛ بعد المعايير العالية ويتكون من (٧) فقرات، وبعد التناقض ويتكون من (١٢) فقرة، وبعد النظام ويتكون من (٤) فقرات؛ وبذلك تبلغ عدد فقرات المقياس (٢٣) فقرة، وقد قام الباحث بترجمة فقرات هذا المقياس إلى اللغة العربية، وتم عرضه على أساتذة مختصين في علم النفس وفي اللغة الإنجليزية من أجل التأكد من سلامة الترجمة، ولأغراض الدراسة الحالية؛ استخدم الباحث فقرات بعد التناقض؛ وذلك تماشياً مع أغراض الدراسة التي تتناول الكمالية العصابية. يتم الاستجابة على مقياس مكون من (٧) نقاط تتراوح ما بين (١) لا أوافق بشدة إلى (٧) أوافق بشدة. وقد قام الباحث الحالي بتعديل نمط الاستجابة إلى مقياس خماسي متدرج يتراوح ما بين لا أوافق بشدة (١) إلى أوافق بشدة (٥) لمناسبته لعينة الدراسة الحالية.

صدق المقياس:

استخدم معد المقياس طريقة الصدق العاملي الاستكشافي؛ والذي أسفر عن تشبع فقرات المقياس على ثلاثة عوامل فسرت ما نسبته ٤٥٪ من التباين، كما تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي والذي أسفر عن تمتع المقياس بمؤشرات حسن مطابقة مقبولة؛ بحيث بلغت قيم جذر

متوسط مربع البواقي (.08) = SRMR، وجذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (0.07) = RMSEA، ومؤشر المطابقة المقارنة (. 90) = CFI.

وفي الدراسة الحالية استخدم الباحث طريقة الاتساق الداخلي؛ بحيث تراوحت معاملات ارتباط العبارات مع الدرجة الكلية ما بين (٠,٥٢ – ٠,٨٤)، والجدول التالي يوضح النتائج التي أسفرت عنها:

جدول (٢) قيم معاملات ارتباط كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس (ن= ٦٥)

رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوي الدلالة	رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوي الدلالة	رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوي الدلالة
١	.٥١٥**	.٠٠٠	٥	.٧٢٣**	.٠٠٠	٩	.٨٤٣**	.٠٠٠
٢	.٦٩٩**	.٠٠٠	٦	.٧١٢**	.٠٠٠	١٠	.٨٣٢**	.٠٠٠
٣	.٧١٩**	.٠٠٠	٧	.٨٠٩**	.٠٠٠	١١	.٧٩٤**	.٠٠٠
٤	.٦٩٥**	.٠٠٠	٨	.٦٧٢**	.٠٠٠	١٢	.٥٩١**	.٠٠٠

يتضح من الجدول (٢) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة وكل من والمجموع الكلي لمقياس الكمالية مرتفعة وموجبة ودالة ويشير ذلك إلى الاتساق الداخلي للمقياس وصلاحيته للاستخدام في البحث الحالي.

ثبات المقياس:

استخدم مُعد المقياس معامل ثبات ألفا- كرونباخ؛ بحيث بلغ معامل ثبات لبُعد التناقض (٠,٨٩). وفي الدراسة الحالية استخدم الباحث طريقة معامل ألفا كرونباخ، وكان قيم معامل الثبات الكلي (٠,٩١)، وتراوحت معاملات الثبات ما بين (٠,٩١- ٠,٩٠).

نتائج الدراسة

نتائج السؤال الأول:

ونصه: هل يوجد تأثير مباشر وغير مباشر لتوجهات أهداف الإتقان في الكمالية العصابية لدى طلاب مدارس التمييز العلمي؟

وللتحقق من ذلك؛ تم استخدام أسلوب تحليل المسار باستخدام برنامج (AMOS v.23)، وفيما يلي عرض النتائج:

جدول (٤) تقديرات معلمات تأثير توجهات أهداف الإتقان في الكمالية العصابية.

المسار	معاملات الانحدار غير المعيارية	معاملات الانحدار المعيارية	قيمة " ت "
توجهات أهداف لإتقان الكمالية	٠,٠١٢	٠,٠٠٨	٠,١٢٧
توجهات أهداف لإتقان تقدير الذات	٠,٢٨٠	٠,٤٣١	٦,٨٥٥**
تقدير الذات الكمالية	١,٣٨٦-	٠,٥٦٣-	١٠,٤٨٣-**

* دالة عند مستوى ٠,٠٥ ** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول (٤) ما يلي:

- لا يوجد تأثير مباشر لتوجهات الأهداف بعد أهداف الإتقان في الكمالية العصابية.
- يوجد تأثير غير مباشر لتوجهات الأهداف بعد أهداف الإتقان في الكمالية العصابية من خلال:

١. تأثيرها في تقدير الذات بلغ (٠,٤٣).

٢. تأثير تقدير الذات في الكمالية العصابية وبلغ (-٠,٥٦)؛ وبالتالي تبلغ قيم التأثير غير المباشر (-٠,٢٤).

نتائج السؤال الثاني:

ونصه: هل يوجد تأثير مباشر وغير مباشر لتوجهات أهداف الإداء في الكمالية العصابية لدى طلاب مدارس التميز العلمي؟

وللتحقق من ذلك؛ تم استخدام أسلوب تحليل المسار باستخدام برنامج (AMOS v.23)، وفيما يلي عرض النتائج:

جدول (٥) تقديرات معلمات تأثير توجهات أهداف الأداء في الكمالية العصابية.

المسار	معاملات الانحدار غير المعيارية	معاملات الانحدار المعيارية	قيمة " ت "
توجهات أهداف الأداء الكمالية	٠,٢٦٨	٠,٢٠٥	٣,٦٨٣**
توجهات أهداف الأداء تقدير الذات	٠,٠٨٩-	٠,١٦٧-	٢,٦٦٢-*
تقدير الذات الكمالية	١,٣٨٦-	٠,٥٦٣-	١٠,٤٨٣-**

* دالة عند مستوى 0.05 ** دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول (٥) ما يلي:

- يوجد تأثير مباشر لتوجهات الأهداف بعد أهداف الأداء في الكمالية العصابية؛ والذي بلغ (٠,٢١).
- يوجد تأثير غير مباشر لتوجهات الأهداف بعد أهداف الأداء في الكمالية العصابية من خلال:

١. تأثيرها في تقدير الذات بلغ (-٠,١٧).

٢. مع تأثير تقدير الذات في الكمالية العصابية (-٠,٥٦)، وبالتالي تبلغ قيم التأثير غير المباشر (-٠,٠٩).

نتائج السؤال الثالث:

ونصه: هل يوجد تأثير مباشر لتقدير الذات في الكمالية العصابية لدى طلاب مدارس التمييز العلمي؟

وللتحقق من ذلك؛ تم استخدام أسلوب تحليل المسار باستخدام برنامج (AMOS v.23)، وفيما يلي عرض النتائج:

جدول (٦) تقديرات معلمات تأثير تقدير الذات في الكمالية العصابية.

المسار	معاملات الانحدار غير المعيارية	معاملات الانحدار المعيارية	قيمة " ت "
تقدير الذات الكمالية	-١,٣٨٦	-٠,٥٦٣	-١٠,٤٨٣**

* دالة عند مستوى 0.05 ** دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول (6) وجود تأثير مباشر لتقدير الذات في الكمالية العصابية؛ حيث بلغ (-0.56).

نتائج السؤال الرابع:

ونصه: ما النموذج البنائي الذي يوضح مسارات التأثير والتأثر والعلاقات بين توجهات الأهداف الإتقان وتوجهات أهداف الأداء وتقدير الذات والكمالية العصابية لدى طلاب مدارس التمييز العلمي؟

وللتحقق من ذلك؛ تم استخدام أسلوب تحليل المسار باستخدام برنامج (AMOS v.23)، وفيما يلي عرض النتائج:

جدول (٧) تقدير معلمات النموذج البنائي.

المسار		معاملات الانحدار غير المعيارية	معاملات الانحدار المعيارية	قيمة " ت "
توجهات أهداف الإتقان	الكمالية	٠,٠١٢	٠,٠٠٨	٠,١٢٧
توجهات أهداف الإتقان	تقدير الذات	٠,٢٨٠	٠,٤٣١	٦,٨٥٥**
توجهات أهداف الأداء	الكمالية	٠,٢٦٨	٠,٢٠٥	٣,٦٨٣**
توجهات أهداف الأداء	تقدير الذات	-٠,٠٨٩	-٠,١٦٧	-٢,٦٦٢*
تقدير الذات	الكمالية	-١,٣٨٦	-٠,٥٦٣	-١٠,٤٨٣**

* دالة عند مستوى ٠,٠٥ ** دالة عند مستوى ٠,٠١

شكل (١): مخطط تحليل المسار للعلاقات بين توجهات الأهداف (الإتقان – الأداء) وتقدير الذات والكمالية العصابية.

وقد حصل نموذج تحليل المسار الموضح بالشكل (١) على مؤشرات حسن المطابقة؛ حيث كانت قيمة كا^2 = 0 بدرجات حرية = 0، وقيمة مؤشر حسن المطابقة المقارن CFI بلغ (1.000)، ومؤشر المطابقة المعياري NFI بلغ (1.000)، ومؤشر حسن المطابقة GFI بلغ (1.000)، وكلها وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر؛ مما يدل على جودة مطابقة النموذج للبيانات موضع البحث.

وتم حساب التأثيرات الكلية والمباشرة وغير المباشرة؛ وذلك لتقييم التأثيرات التنبؤية للمتغيرات في النموذج والجدول الآتي يوضح النتائج:

جدول (٨) التأثيرات الكلية والمباشرة وغير المباشرة المرتبطة بالنموذج البنائي

العوامل المنبئة	العامل المتنبئ به	التأثيرات المعيارية			قيمة "ت"	الخطأ المعياري
		الكلية	المباشرة	غير المباشرة		
توجهات أهداف الإتقان	تقدير الذات	٠,٧١١	٠,٤٣١	٠,٢٨٠	٦,٨٥٥**	٠,٠٤١
توجهات أهداف الأداء	تقدير الذات	- ٠,٢٥٦	-٠,١٦٧	-٠,٠٨٩	-٢,٦٦٢*	٠,٠٣٣
تقدير الذات	الكمالية	-١,٩٤٩	-٠,٥٦٣	-١,٣٨٦	-١٠,٤٨٣**	٠,١٣٢
توجهات أهداف الإتقان	الكمالية	٠,٠٢	٠,٠٠٨	٠,٠١٢	٠,١٢٧	٠,٠٩٥
توجهات أهداف الأداء	الكمالية	٠,٤٧٣	٠,٢٠٥	٠,٢٦٨	٣,٦٨٣**	٠,٠٧٣

* دالة عند مستوى 0.05 ** دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول (8) أن توجهات أهداف الإتقان في الكمالية (ß =.008, p >.05) ليس لها تأثير مباشر، وأن توجهات أهداف الإتقان لها تأثير سالب غير مباشر دال في الكمالية - (ß = .24, p <.05)، وأن توجهات أهداف الأداء في الكمالية (ß =.21, p <.001) لها تأثير مباشر وموجب، وأن توجهات أهداف الأداء لها تأثير سالب غير مباشر دال في الكمالية (ß = -.09 , p <.001)، وأن تقدير الذات له تأثير سالب ومباشر في الكمالية (ß = -.56, p <.001)، وطبقا لما أشار إليه Cohen (1988)؛ أنه عندما يكون حجم التأثير أقل من (٠,٢)؛ فالتأثير يكون ضعيفاً، وعندما يتراوح ما بين (٠,٣-٠,٥)؛ فحجم التأثير يكون متوسطا، وعندما يكون حجم التأثير أكبر من (٠,٨)؛ فحجم التأثير يكون كبيراً، وبناء على ذلك؛ فإن توجهات أهداف الاتقان توصف بأنها منخفضة التأثير في الكمالية العصابية، كما أن علاقة توجهات أهداف الأداء توصف بأنها منخفضة التأثير في الكمالية العصابية؛ بينما يوصف تقدير الذات بأنه متوسط التأثير في الكمالية العصابية.

مناقشة نتائج الدراسة:

أشارت نتائج الدراسة في تساؤلها الأول والثاني إلى عدم وجود تأثير مباشر لأهداف الاتقان في الكمالية العصبية، ووجود تأثير مباشر لأهداف الأداء في الكمالية، وأظهرت النتائج وجود تأثير غير مباشر لأهداف الإتقان وأهداف الأداء في الكمالية العصابية.

بالنسبة إلى عدم وجود تأثير مباشر لأهداف الاتقان في الكمالية، اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة(Eum & Rice (2011؛ والتي أشارت نتائجها إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين توجهات أهداف الاتقان والكمالية. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نموذج العملية المزدوجة Slade and Owens (1998)؛ والذي يشير إلى أن الأمل لتحقيق النجاح والخوف من الفشل هو الذي يؤدي إلى الوصول الى مستوى ملائم من الرغبة لتحقيق أداءات مرتفعة مصحوبة بنقد ذاتي أي الكمالية العصبية، كما يمكن عزو ذلك في ضوء ما سبق إلى أن النقد الذاتي للنفس أثناء السعي لتحقيق مستويات عالية من الأداء؛ يكون مصدره تحقيق النجاح على المنافسين دائما وليس تحقيق الاتقان في الأداء.

وبالنسبة إلى وجود تأثير مباشر لأهداف الأداء؛ اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة Eum & Rice (2011)؛ والتي وصلت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين توجهات أهداف الأداء والكمالية العصابية. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نموذج العملية المزدوجة أيضا؛ حيث أكد النموذج أن الخوف من الفشل والرغبة في تحقيق النجاح على المنافسين فقط؛ هو المحدد دون غيره من توجهات الأهداف لتقديم مستويات مرضية من الأداء لدى الفرد؛ هذا فضلا على أن أهداف الإتقان تتطلب توافر معايير البين شخصية داخل الفرد؛ في حين تتطلب أهداف الأداء توافر معايير على مستوى الأفراد؛ الأمر الذي يؤدي حتما إلى تحقيق أداءات عالية، أي تحقيق الكمالية.

أما التأثيرات غير المباشرة لكل من أهداف الاتقان وأهداف الأداء في الكمالية من خلال تقدير الذات؛ فيمكن عزوه إلى أنه في ضوء ما أشار إليه Overholser (1993) من أن الأفراد غالبًا ما يستندون في تقديرهم لذواتهم على الكفاءة الاجتماعية المدركة عبر المواقف الاجتماعية المتنوعة، وهذه الكفاءة الاجتماعية المدركة ثنائية المصدر؛ الأول يتمثل في تحقيق النجاح على المنافسين، والثاني يتمثل في تحقيق المستويات المتقنة من الأداء والتي تتجاوز الأداء السابق للفرد؛ وبالتالي فإن تحقيق الكفاءة الاجتماعية المدركة يؤدي إلى رغبة الفرد لتقديم أداءات تتسم بالنجاح، وانخفاض مؤشرات الفشل لأقل درجة.

وأشارت نتائج الدراسة في تساؤلها الثالث إلى وجود تأثير مباشر لتقدير الذات في الكمالية العصابية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة مصطفى وأحمد (2011) والتي أشارت نتائجها إلى أن تقدير الذات قد أسهم في التنبؤ بالكمالية العصابية. ودراسة Chen et al. (2016) والتي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين تقدير الذات والكمالية متعددة الأبعاد. ودراسة مجاور (2017) والتي توصلت نتائجها إلى اسهام تقدير الذات في التنبؤ بالكمالية العصابية. ويعزو الباحث هذه النتيجة في ضوء مصادر تقدير الذات المتمثلة في خبرات النجاح والفشل للفرد، والتي تعني أن مرور الفرد بنجاح سابق يساعد على تحقيق النجاح وتجنب الفشل في المهام التالية (Bandura,1991)، كما يمكن عزو ذلك في ضوء ما تقدم إلى أن معتقدات الفعالية الذاتية، أي أن ثقة الفرد في قدرته على تحقيق أداء يتسم بالنجاح؛ يتم عبر حياة الفرد من خلال امتلاكه للمهارات والكفاءة التي تناسب المهام؛ وبالتالي السعي نحو تحقيق النجاحات المتتالية.

وأشارت نتائج الدراسة في تساؤلها الرابع إلى تمتع النموذج البنائي الذي تم التوصل إليه بمؤشرات حسن مطابقة مقبولة، وهذا يعني أن الرغبة في تحقيق النجاح وتجنب الفشل؛ يتم عبر امتلاك الكفاءة والمهارة اللازمة؛ والتي تنبع من خبرات النجاح والفشل التي يمر بها الفرد، مما يؤدي إلى السعي نحو تحقيق أداء مرتفع.

التوصيات

١. إعداد برامج إرشادية تهدف إلى تقليل التنافسية من خلال الاعتماد على كل من التدريس والتعلم التعاوني؛ وذلك للتخلص من الكمالية العصابية لدى الطلاب المتفوقين والموهوبين.

٢. عقد برامج تدريبية تُعنى بتطوير تقدير الذات وتنميته؛ الأمر الذي يؤدي إلى خفض مستوى الكمالية لدى الطلاب الموهوبين.

٣. تفعيل دور المرشدين النفسيين في مدارس التميز للتغلب على الآثار السلبية للكمالية والتي قد تؤدي إلى القلق والاكتئاب واضطراب الأكل ومتلازمة التعب المزمن، الأمر الذي ينعكس على تطور التفوق والموهبة لدى هؤلاء الطلاب.

المراجع

المراجع العربية:

أبو غزال، معاوية والحموري، فراس والعجلوني، محمود. (٢٠١٣). وجهات الأهداف وعلاقتها بتقدير الذات والتسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك بالمملكة الأردنية الهاشمية. *المجلة التربوية*، جامعة الكويت، ٢٧ (١٠٨)، ١١١-١٥٤.

مجاور، دعاء فتحي. (٢٠١٧). علاقة القلق الاجتماعي وتقدير الذات بالكمالية العصابية لدى طلاب المرحلة الثانوية دراسة تنبؤية مقارنة. *مجلة كلية التربية، جامعة طنطا*، ٦٧ (٣). ١٨٥-٢٢٥.

مصطفى، ولاء ربيع وأحمد، هويدة حنفي. (٢٠١١). التنبؤ بالكمالية العصابية لدى طلاب الجامعة الموهوبين أكاديميا وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لديه. *العلوم التربوية، جامعة القاهرة – كلية الدراسات العليا للتربية*. ١٩ (٢)، ٢٦١-٣٠١.

منصور، السيد كامل الشربيني. (٢٠١٢). استراتيجيات المواجهة وتقدير الذات والانفعال الايجابي والانفعال السلبي كمنبئات للكمالية التكيفية. دراسات تربوية ونفسية، مجلة كلية التربية بجامعة الزقازيق. ٢٧ (٢٢)، ٥١-١٣٠.

ترجمة المراجع العربية:

Abu-Ghazal, M., Alhamouri, F., & Al-Ajloni, M. (2013). Goal Orientations and their relationship to self-esteem and procrastination among Yarmouk University students in the Hashemite Kingdom of Jordan (In Arabic). *Educational Journal*, Kuwait University, 27 (108) , 111-154.

Mansour, A. K. E. (2012). Coping strategies, self-esteem, positive emotion, and negative emotion as predictors of adaptive perfectionism (In Arabic). *Educational and psychological studies*, *Faculty of Education Journal Zagazig University*. 27 (22) , 51-130.

Megawer, D. F. (2017). The Relationship of Social Anxiety and Self-Esteem to Neurotic Perfection Among Secondary Stage Students: A Comparative Predictive Study (In Arabic). *Journal of the College of Education*, Tanta University, 67 (3). 185-225.

Mustafa, W. R, Ahmed, H. H. (2011). Predicting neurotic perfectionism among academically gifted university students and its relationship to some psychological variables (In Arabic). *Educational Sciences*, Cairo University - Graduate School of Education. 19 (2) , 261-301.

المراجع الأجنبية:

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261_171. doi: 10.1037/0022-0663.84.3.261.

Blatt, S. J. (1995). The destructiveness of perfectionism: Implications for the treatment of depression. *American Psychologist*, 50 (12) , 1003–1020.

Callard-Szulgit, R. (2003). Perfectionism and gifted children. Scarecrow Education.

Chai, L. yang, W. Zhang, J. Chen, S. Hennessy, D. & Liu, Y. (2019). Relationship Between Perfectionism and Depression Among Chinese College Students With Self- Esteem as a Mediator. *OMEGA-Journal of Death and Dying*.. 0 (0) 1–14. doi: 10.1177/003022281984974.

Chan, D. W. (2009). perfectionism and goal orientations among Chinese gifted students in Hong Kong. *Roeper Review*, 31 (1) , 9–17.

Chan, D. W. (2011). Perfectionism among Chinese gifted and nongifted students in Hong Kong: The use of the Revised Almost Perfect Scale. *Journal for the Education of the Gifted*, *34* (1) , 68-98. https://doi. org/10-1177/016235321003400104.

Chen, L. Zhong, M. Cao, X. Jin, X. Wang, Y. Ling, Y. Cen, W. Zhu, X. Yao, S. Zheng, X. & Yi, J. (2016). Stress and Self-Esteem Mediate the Relationships between Different Categories of Perfectionism and Life Satisfaction. *Applied Research Quality Life*. doi: 10.1007/s11482-016-9478-3.

Christopher, M. M., & Shewmaker, J. (2010). The relationship of perfectionism to affective variables in gifted and highly able children. *Gifted Child Today*, *33* (3) , 20-30. https://doi. org/10.1177/107621751003300307

Cokley, K. Stone, S. Krueger, N. Bailey, M. Garba, R. & Hurst, A (2018). Self-esteem as a mediator of the link between perfectionism and the impostor phenomenon. *Personality and Individual Differences*. 135: 292–297.

Colangelo, N., & Wood, S. M. (2015). Counseling the gifted: Past, present, and future directions. *Journal of Counseling & Development*, 93 (2) , 133-142. https://doi. org/10.1002/j.1556- 6676.2015.00189. x

Dorevitch, B. Buck, K. Fuller-Tyszkiewicz, M. Phillips, L. and Krug, I. (2020) Maladaptive Perfectionism and Depression: Testing the Mediating Role of Self-Esteem and Internalized Shame in an Australian Domestic and Asian International University Sample. *Front. Psychol*. 11:1272. doi: 10.3389/fpsyg.2020.01272.

Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80 (3) , 501–519.

Erozkan, A., Karakas, Y., Ata, S., & Ayberk, A. (2011). The relationship between perfectionism and depression in Turkish high school students. *Social Behavior & Personality an International Journal*, 39 (4) , 451–464.

Eum, K. & Rice, K. (2011) Test anxiety, perfectionism, goal orientation, and academic performance, *Anxiety, Stress, & Coping*, 24 (2) , 167-178, doi: 10.1080/10615806.2010.488723.

Gnilka, P. B., Ashby, J. S., & Noble, C. M. (2012). Multidimensional perfectionism and anxiety: Differences among individuals with perfectionism and tests of a coping-mediation model. *Journal of Counseling and Development*, 90 (4) , 427-436. https://doi. org/10.1002/j.1556-6676.2012.00054. x

Gnilka, P. B., Ashby, J. S., and Noble, C. M. (2013). Adaptive and maladaptive perfectionism as mediators of adult attachment styles and depression, hopelessness, and life satisfaction. *Journal of Counseling & Dev*elopment. 91 (1) , 78–86. doi: 10.1002/j.1556-6676.2013.00074. x

Guignard, J., Jacquet, A., & Lubart, T. (2012). Perfectionism and anxiety: A paradox in intellectual giftedness? *PLOS ONE*, *7* (7) , Article e41043. https://doi. org/10.1371/journal. pone.0041043

Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94 (3) , 638–645.

Hein, V. & Hagger, M. (2007). Global self-esteem, goal achievement orientations, and self-determined behavioural regulations in a physical education setting, *Journal of Sports Sciences*, 25 (2) , 149-159, Doi: 10.1080/02640410600598315

Johnson, V. Radosevich, D. & Radosevich, D. (2009). Implicit and explicit self-esteem as antecedents of the goal orientation and cognitive engagement relationship. *Review of Business Research*, 9 (2) , 164-175.

Kempke, S. Luyten, P. Houdenhove, B. Goossens, L. Bekaert, P. & Wambeke, P. (2011). Self-esteem mediates the relationship between maladaptive perfectionism and depression in chronic fatigue syndrome. *Clin Rheumatol*. 30 (12):1543–1548. doi 10.1007/s10067-011-1772-8.

Kun, B. Urbán, R. Bothe, B. Griffths, M. Demetrovics, Z. & Kökönyei, G. (2020). Maladaptive Rumination Mediates the Relationship between Self-Esteem, Perfectionism, and Work Addiction: A Largescale Survey Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 17 (19) , 7332.

Lasota, M. & Kearney, C. (2017). Maladaptive Perfectionism and Depression and State-Trait Anxiety: A Mediational Analysis With Self-Esteem. *Journal of Social and Clinical Psychology*. 36 (4) , 346-357 Doi:10.1521/jscp.2017.36.4.346.

Midgley, C. Kaplan, A. Middleton, M. & Martin L. Maehr, M. L. (1998). The Development and Validation of Scales Assessing Students' Achievement Goal Orientations. *Contemporary Educational Psychology*. 23(2),113-131

Miller, A. & Neumeister, K. (2017). The Influence of Personality, Parenting Styles, and Perfectionism on Performance Goal Orientation in High Ability Students. *Journal of Advanced Academics*. 1–32. DOI: 10.1177/1932202X17730567

Mofield, E. L., & Peters, M. (2019). Understanding underachievement: Mindset, perfectionism, and achievement attitudes among gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, *42* (2) , 107-134. https://doi. org/10.1177/0162353219836737.

Mofield, E. L., Peters, M., & Chakraborti-Ghosh, S. (2016). Perfectionism, coping, and underachievement in gifted adolescents: Avoidance vs. *approach orientations. Education Sciences*, 6 (3) , Article 21. https://doi. org/10-3390/educsci6030021.

Moroz, M & Dunkley, D. (2015) Self-critical perfectionism and depressive symptoms: Low self-esteem and experiential avoidance as mediators. *Personality and Individual Differences*. 87, 174–179. https://doi. org/10.1016/j. paid.2015.07.044

Reyes, M. E. S., Layno, K. J. T., Castaneda, J. R. E., Collantes, A. A., Sigua, M. A. D., & McCutcheon, L. E. (2015). Perfectionism and its relationship to the depressive feelings of gifted Filipino adolescents. *North American Journal of Psychology*, 17 (2) , 317-322.

Rice, K. G., & Preusser, K. J. (2002). The adaptive/maladaptive perfectionism scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*. 34 (4) , 210–222. doi: 10.1080/07481756.2002.12069038

Rice, K., & Lopez, F. (2004) Maladaptive Perfectionism, Adult Attachment, and Self-Esteem in College Students. *Journal of College Counseling*. 7 (2) , 118-128. https://doi. org/10.1002/j.2161-1882.2004. tb00243. x

Rice, K. G., & Ashby, J. S. (2007). An efficient method for classifying perfectionists. *Journal of Counseling Psychology*, 54 (1) , 72-85. doi: 10.1037/0022-0167.54.1.72.

Rosenberg, M. (1965). Society and the adolescent self-image. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Slade, P. D., & Owens, G. R. (1998). A dual process model of perfectionism based on reinforcement theory. *Behavior Modification*, 22 (3) , 372–390. doi:10.1177/01454455980223010

Slaney, R. B., Rice, K. G., Mobley, M., Trippi, J., & Ashby, J. S. (2001). The revised Almost Perfect Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34 (3) , 130-145. doi. org/10.1080/07481756.2002.12069030

Slaney, R. B., Rice, K. G., & Ashby, J. S. (2002). A programmatic approach to measuring perfectionism: The almost perfect scales. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.) , Perfectionism: Theory, research, and treatment (pp. 63_88). Washington, DC: *American Psychological Association*. doi: 10.1037/10458-003.

Stoeber, J., Lalova, A. V., and Lumley, E. J. (2020). Perfectionism, (self-) compassion, and subjective well-being: a mediation model. *Personality and Individual Differences.* 154 (1) , 109708. doi: 10.1016/j. paid.2019.109708.

Wang, K. T. & FU, Chu-chun & Rice, K. (2012). Perfectionism in Gifted Students: Moderating Effects of Goal Orientation and Contingent Self-Worth. *School Psychology Quarterly*. 27 (2) , 96-108. doi:10.1037/a0029215

آراء طلاب الدراسات العليا تجاه التحول من التعلم التقليدي إلى التعلم عن بعد خلال COVID-19

Graduate Students' Opinions Towards Transforming from Traditional Learning to Online Learning during COVID-19

إعداد

د. عبد الله بن سيف العيبان

أستاذ تقنيات التعليم المساعد

بجامعة الملك خالد

Dr. Abdullah Saif Alaiban

Assistant professor in EdTech

At King Khalid University

DOI: 10.36046/2162-000-013-019

المستخلص

تهدف هذه الدراسة إلى فهم تصورات طلاب الدراسات العليا وتوقعاتهم وخبراتهم ومواقفهم تجاه خبراتهم التعليمية عبر الإنترنت خلال جائحة COVID-19. تم تطبيق نهج مختلط لجمع البيانات؛ شارك في الإجابة على الاستبانة واحد وعشرون طالب دراسات عليا. أجريت المقابلات مع ٣ طلاب و٣ طالبات من نفس مجموعة العينة لفهم نتائج البحث بشكل كامل. تظهر نتائج الدراسة أن التعلم عبر الإنترنت لا يمكن أن يحل تماما محل التعلم التقليدي وجها لوجه. على هذا النحو، ذكر جميع المشاركين تقريبًا أن التعليم عن بعد يضيف عنصرًا علميًا وثقافيًا مهمًا إلى التعلم وسيظل مكونًا عمليًا للتعليم في شكل التعلم المدمج. لذلك، يجب أن تركز الممارسة المستقبلية على تطوير نموذج التعلم المدمج لتقديم مواد الدورة، خاصة الدورات التي تشمل الجوانب النظرية والعملية.

الكلمات المفتاحية: كوفيد -١٩، التعلم عن بعد، اتجاهات طلاب الدراسات العليا، التعلم التقليدي، التحول الرقمي في التعليم.

Abstract

This study aims to understand graduate students' perceptions, expectations, experiences, and attitudes, toward their online educational experiences during the COVID-19 pandemic. A mixed-method approach was applied to collect data; Twenty-one graduate students participated in answering the questionnaire. Interviews were conducted with 3 male and 3 female students from the same sample set to fully understand the research findings. The study results show that online learning cannot completely replace traditional face-to-face learning. As such, nearly all of the participants stated that distance education adds an important scientific and cultural element to learning and will remain a practical component of education in the blended learning format. Therefore, future practice should focus on developing a blended learning model for delivering course materials, especially courses that include both theoretical and practical aspects.

Keywords: COVID-19, Online Learning, Graduate Students' Attitudes, Traditional Learning, Digital transformation in education.

Introduction

The COVID-19 outbreak has led to a massive disruption to education systems globally. The online learning format considers that graduate students find and process a substantial amount of the materials individually. The growing demand for such a format is driven by people's need to continue learning even during epidemics and crises. A proper educational infrastructure should guarantee that it will facilitate organized online learning in the future, and educational institutions will not have to spend additional amounts on unnecessary capacities and resources.

The coronavirus pandemic resulted in a significant shift in education processes. For instance, its outcomes have affected approximately 1.6 billion students in more than 190 countries and each continent (United Nations, 2020). The study conducted by Rapanta et al. (2020) claims that new approaches in education are being taken to ensure the continuity of learning and training, including radio and television broadcasts in order to provide home study kits. New technologies have been adopted, for example, conferencing platforms, such as Zoom, WebEx, MS Teams, and learning management systems (LMSs): Moodle, Blackboard, and Google Classroom (Dias et al., 2020). Therefore, at the same time, it should be noted that the crisis served as a stimulus for transformation in education.

Online learning and its worldwide impact on global education are of interest due to the lack of experience analysis and knowledge gap; therefore, one particular country's example can benefit the current international research. Saudi Arabia's experiment in shifting its educational process during the COVID-19 pandemic was worth studying. In most universities in Saudi Arabia, the educational process of the Instructional Design course is performed in the form of face-to-face interaction. However, all universities have adjusted their educational process during the pandemic outbreak by shifting to an online teaching format. The course Instructional Design is mandatory for all students with a major in Educational Technology. This paper's author offers an online course on Instructional Design in the Educational Technology Master Program at King Khalid University.

The research reveals the Saudi graduate students' opinions on online education. It aims to investigate whether they can effectively and appropriately study in such a situation. This research examined six Saudi graduate students' perceptions and opinions towards the online course of the Educational Technology Master Program at King Khalid University.

The purpose of the study is to examine the attitude of graduate students toward online learning. It is crucial to evaluate their perceptions of new educational formats. Thus, the research question pertains to the graduate students' perceptions, expectations, experiences, and attitudes, including positive or negative, toward their online learning experiences. It is analyzed through the perspective of graduate students' online interactions in comparison to their traditional classroom experiences. This study provides an understanding of how online learning conditions can be improved for Saudi graduate students.

Research questions:

1. What are the Graduate Students' attitudes (likes and dislikes) toward their online learning experiences?

2. What are the Graduate Students' perceptions (expectations and experiences) toward their online learning experiences?

3. How do the online interactions experienced by graduate students compare to their traditional classroom experiences?

4. What suggestions can be made for the future design of online learning environments for graduate students?

Literature Review

Online Learning Worldwide and Covid-19 Effects

During the COVID-19 pandemic, the success factors are different from those during usual times for many reasons. First, during COVID-19, the shift to e-learning happened for all educational institutions, which was unexpected. Not all educational systems could exchange smoothly as not all were previously applied to e-learning, barring institutions that already offered e-learning and were planning for and funding the e-learning process. Second, during COVID-19, political and health factors impacted the educational process, which makes it an uncommon condition. Third, the course materials taught through e-learning pre-COVID-19 were well-prepared, while during COVID-19, the courses were not planned to be taught through e-learning (Behforouz et al., 2021).

The studies provided all over the world examine the consequences, advantages, solutions, and recommendations for online learning in terms of the COVID-19 pandemic outbreak. The coronavirus contributes to moving towards online and remote learning (Dias et al., 2020). The implementation

of e-learning is predicated on the degree of established familiarity with technologies; for example, Chinese universities successfully adopted the video-conferencing platforms Zoom and Moodle (Ali, 2020). In contrast, some Australian educational institutions have faced difficulties with the rapid shift to online learning. Thus, the Covid-19 outcomes on the learning process rely on existing experience with digital tools.

There are various positive points to implementing online educational processes. Mukhtar et al. (2020) argue that these are remote learning, easy administration, accessibility, a comfortable environment, student-centered learning, and asynchronous learning. Regarding content, the basis for e-learning is various materials, including lectures, videos, and different assignments (Rapanta et al., 2020). Students can re-watch, record, and use lectures as much as they need (Mukhtar et al., 2020). Such technologies promote the opportunity to integrate numerous types of media and enhance the anonymity of students (Rapanta et al., 2020). According to Rapanta et al. (2020) , the online format benefits educational personnel in experimenting and exploring creative alternatives. To achieve quality in knowledge, teachers are required to find reliable materials. For this reason, various studies assert that the shift to online learning education can bring several positive outcomes for students and educators.

Concerning the disadvantages of the Covid-19 outbreak, some aspects are disturbing the learning process. The survey conducted by Adnan and Anwar (2020) in Pakistan estimates that distance learning does not produce favorable results in developing countries. Adnan and Anwar (2020) point out that in such economies, many students do not have access to the Internet due to technical and financial problems. However, 78.6% of higher education students argued that traditional learning was more effective compared to online one (Adnan & Anwar, 2020). The crucial element in education is communication between teachers and students. This aspect can significantly impact the performance of students, whereas teachers' support contributes to a better understanding of the course material (Rapanta et al., 2020). Hence, due to online learning, there is no clear pedagogical framework (Picciano, 2017). Consequently, as educational institutions have not determined additional pedagogical dimensions that should be considered for online learning, distance learning might negatively impact students.

Online Learning in Saudi Arabia

The educational system in Saudi Arabia is well-equipped to provide opportunities for online learning. According to Tanveer et al. (2020) , higher education in KSA has been developing various campaigns promoting online classes and distance learning. While online learning is regarded as a novel style in Saudi Arabia, most universities have been advancing by adopting e-learning to the curriculum of on-campus and distance courses (Alanazy, 2018). Before the Covid-19 pandemic outbreak, there had been a positive attitude towards online learning as it fastened the communication between faculty members and students (Alanazy, 2018). Implementation of online learning before the coronavirus was perceived as a good process.

However, the nation faces challenges and limitations regarding online learning in the aftermath of the Covid-19 pandemic. According to the study conducted by Tanveer et al. (2020) , figures show that well above 67% of Saudi Arabia students note that shutting down the education sector may adversely affect their learning process. About a quarter of the research participants argue that assignments can be handled without external support (Tanveer et al., 2020). For instance, some medical students in Saudi Arabia claim to experience methodological challenges, technical challenges, and behavioral challenges regarding content delivery and technological hindrances of internet connectivity (Khalil et al., 2020). Particular academic projects and internships are not completed; therefore, it affects the graduates' performance in the labor market (Khalil et al., 2020). Tanveer et al. (2020) argue that encouraging social distancing and closing the campus involves pausing research projects; consequently, students experience an enormous level of stress. Overall, higher education in Saudi Arabia is ready to manage a significant volume of online learning.

Technologies Used in Online Learning

Referring to solutions taken in Covid-19 circumstances, several studies promote technological advances and educational staff competencies. The effective online learning process requires continuous faculty development. Owing to the Covid-19 pandemic, Higher Education Institutions (HEIs) emphasize the need for faculty's digital skills (Dias et al., 2020). It can be achieved through a technological backbone, stimulating learner motivation and participation in the learning process (Dias et al., 2020). Students recommend diminishing cognitive load and increasing interactivities (Mukhtar et al., 2020). Mukhtar et al. (2020) opine that institutions can

enhance quality by purchasing premium software and proctoring software. It is essential in detecting plagiarism in assignments and cheating on exams (Mukhtar et al., 2020). According to Dias et al. (2020) , the sudden elimination of in-person classes is supposed to accelerate the adoption of OLEs as learning mediators. Hence, focusing on the faculty's digital skills, online education processes require quick adaptation to technological advances.

Methodology

Research Method:

The purpose of this research study was to understand graduate students' perceptions, expectations, experiences, and attitudes, including positive and negative, toward their online learning experiences during this COVID-19 pandemic period. The research is a mixed-method approach that uses both qualitative and quantitative methods and the concurrent triangulation research design to explore the attitude and perceptions of graduate students toward online learning. Researchers deliberately combine quantitative and qualitative data instead of analyzing them separately (Creswell & Clark, 2017). With the help of a Student Attitude and perceptions Survey, it is possible to apply accurate estimates, quantitative research, and proper qualitative research to study students' attitudes and perceptions of online learning.

A pragmatic knowledge stance was the researcher base of this research study. In the pragmatic knowledge stance, “the researcher bases the inquiry on the assumption that collecting diverse types of data best provides an understanding of a research problem” (Creswell, 2003, p. 21). This philosophical stance claims that the researcher could use both quantitative and qualitative approaches when they engage in their research (Creswell, 2003).

A survey research design was used to collect appropriate statistical data to explore graduate students' attitudes and perceptions toward online learning. In particular, the researcher utilized an online questionnaire quantitatively. Then, the online interview procedure (via Zoom) was used in the qualitative phase to explore the graduate students' perceptions (expectations and experiences) toward their online learning experiences. The administration of the semi-structured interview allowed the researcher to gather textual data from six selected graduate students, after which coding

and thematic analysis were undertaken to develop themes and undertake a cross-thematic analysis based on the qualitative research question (Miles & Huberman, 2001). In the online interview procedure, no video recordings were made, nor was identifying information collected either in written notes or on the audio recordings.

Additionally, no other data, such as observations or artifacts, was taken from the participants. The participants had full knowledge of the purpose of the study well earlier. In qualitative research contexts, the researcher defined dependability using the stepwise replication strategy and ensured that two or more researchers evaluated qualitative research data to note any inconsistencies. To ensure the study's credibility, specific steps were taken to ensure that qualitative findings were congruent with reality, validity was ensured by:

1. Having a transparent, systematic approach to data collection,

2. Maintaining an audit trail to document the flow and processing of data and

3. Member checking to ensure that the approaches and techniques used are valid.

In quantitative research contexts, the survey was reviewed by a content expert to ensure each prompt was aligned with valid content from the field. Additionally, reliability statistics were obtained using Cronbach's alpha coefficient that indicated acceptable internal consistency levels exceeding 0.7.

Population & sample

The study participants included 21 graduate students registered in an online instructional design course in the educational technology Master's program at King Khalid University. A non-probability sampling technique, also referred to as the purposive sampling method, is employed to select the participants for the research studies. Different courses most likely deployed different approaches in teaching and learning techniques which might affect students' attitudes and satisfaction with online learning during this pandemic.

Of the total set of graduate students, those selected are in their fourth master's semester in the Educational Technology program, and none of them had previous experiences with online courses. The anonymity principle was followed at all stages of the study, accompanied by the use of pseudonyms to

keep personal data in confidence. At the same time when the survey was being distributed via online format, the students were asked whether they were willing to participate in interviews via Zoom video interviews. A total of 6 participants responded 3 male and 3 female students. All the students had full knowledge of the purpose of the study and agreed to participate in it.

Online Course Format

The Instructional Design course in the Educational Technology Master Program at King Khalid University is entirely online. Every week, students interact in the discussion board on the Blackboard platform. The learning management system Blackboard is fully interactive. Students do not meet in person in the audience but communicate on the Internet. Course materials are submitted electronically; discussions are performed through interactive means. The Blackboard platform increases the availability of materials; the latter can be accessed anytime and anywhere. Students can receive all of their learning materials, including assignments, lecture notes, slides, hyperlinks, and audio/video applications. Every week, lectures are provided regarding the coursebook, texts, and materials; a project is assigned every two weeks. The procedures are repeated for each assignment module. The Blackboard platform helps learners collaborate on the Internet; their performance is also evaluated online and sent feedback immediately. In the end, it requires a midterm and a final exam.

Data Collection Procedures

Student Attitude Survey

Students responded to 18 points of the questionnaire during the 2021 Spring semester's final week as part of a sociological study that reveals students' attitudes and perceptions towards online learning in terms of the educational process. It includes 5-Likert-type questions from 1, which means "strongly disagree" to 5 - "strongly agree".

Focus Group Interview

The study examines open-ended questions, including students' favorite program formats and attitudes toward online education in advance and afterward. The open-ended questions have been created in the participants' language which is Arabic and after that, the researcher has been translated them into English. The interview data were collected through online interviews (via Zoom). A total of 6 students 3 males and 3 females responded to the open-ended questions.

The open-ended questions results had been collected; they had been coded and interpreted. After these steps, particular patterns obtained from the analysis are distinguished by the researchers. A focus group is a qualitative method of collecting information (Robinson, 2020). As it is a moderated discussion, all members of this discussion should have similar socio-demographic characteristics, attitudes, or behaviors (Robinson, 2020). Therefore, a focus group interview is conducted with all six participants. The objective is to identify the models by which opinions are formed.

Procedure

Each graduate student engaging in the study is a member of a different group in the actual course. All participants should respond to the Student Attitude Survey after concluding the course. The focus group interview with all study participants was carried out at the end of the Spring semester of 2021. Regarding duration, the interview lasted approximately 40 minutes in total.

Data Analyses

Quantitative data obtained through the Student Attitude and perceptions Survey was assessed and rated in accordance with the particular study inquiry. The research provided numerical data that can be statistically analyzed to support hypotheses. To test the mean differences in graduate students' attitudes toward their online learning experiences, the mean and standard deviation tests were used as two main relative statistical approaches. Qualitative methods such as open-ended questions provided details that have been recorded, transcribed, and categorized. Audio recordings were transcribed from the interviews, following which data was processed and organized by the researcher to ensure that qualitative data was used by the most relevant themes of graduate students' perceptions (expectations and experiences). Data was coded based on themes developed about the qualitative research question. Reading the data assisted in identifying the main and common elements brought from the interviews, and categorization was used for dividing the information regarding the research questions.

Results

Introduction

The purpose of the study is to explore the attitude of graduate students toward online learning collected in this research. To achieve this purpose,

the survey research method is used to investigate and collect 21 graduate students' attitudes toward expectations and experiences of online learning. A mixed-method approach has been applied for data collection; 21 graduate students participated in answering the questionnaire survey. Interviews are being conducted with 3 male and 3 female students of the same group of samples to get a total understanding of the research findings. The research questions this study attempts to answer are as follows:

1. What are the Graduate Students' attitudes toward their online learning experiences?

2. What are the Graduate Students' perceptions (expectations and experiences) toward their online learning experiences?

3. How do the online interactions experienced by graduate students compare to their traditional classroom experiences?

4. What suggestions can be made for the future design of online learning environments for graduate students?

Results Finding

To answer research question 1: What are the Graduate Students' attitudes toward their online learning experiences?

A descriptive statistic was used to present the data gathered from the Graduate Students' Attitude towards Online Learning Survey. Table 1 displays that students had the highest mean score for Item 3. I will be able to apply the information gained in online education in the future (M = 4.68, SD = 0.582) , with 73.7% Strongly Agree, 21.1% Agree, and 5.3% Neutral. Item 10 is the second-highest mean score. Students and teachers need to be taught how to work online (M = 4.63, SD = 0.496) , with a total number of 63.2% Strongly Agree and 36.8% Agree. The next highest mean score is Item 14. Online training develops self-management skills (M = 4.58, SD = 0.692) , with 68.4% Strongly Agree, 21.1% Agree, and 10.5% Neutral.

The following mean score is Item 4. Online learning enhances the interaction between teacher and students (M = 4.53, SD = 0.582) , with 63.2% Strongly Agree, 31.6% Agree, 6 and 5.3% Disagree; and the least mean score is for Item 9. I have faced the problem of completing practical tasks without the teacher's explanations (M = 2.74, SD = 1.284) , with 15.8% Strongly Agree, 5.3% Agree, 31.6% being Neutral, 31.6% Disagree and 15.8% Strongly Disagree.

Table 1. Students' attitude on online learning experiences.

SD	D	N	A	SA	Std. Deviation	Mean	Item
0%	5.3%	10.5%	42.1%	42.1%	0.85	4.21	1. Online learning seems to be more convenient than traditional education
0%	10.5%	21.1%	36.8%	31.6%	0.99	3.89	2. Online learning gives me a deeper understanding of the subject
0%	0%	5.3%	21.1%	73.7%	0.58	4.68	3. I will be able to apply the information gained in online education in the future
0%	5.3%	0%	31.6%	63.2%	0.77	4.53	4. Online learning enhances the interaction between teachers and students
0%	0%	31.6%	26.3%	42.1%	0.88	4.11	5. I received an answer to the arisen questions promptly
0%	5.3%	5.3%	26.3%	63.2%	0.84	4.47	6. The opportunity to re-watch the video of the lecture allowed me to understand the material better
0%	10.5%	5.3%	36.8%	47.4%	0.98	4.21	7. The low speed of the Internet connection makes it difficult for the educational process
10.5%	15.8%	26.3%	42.1%	5.3%	1.12	3.16	8. Online learning aggravates my social isolation
15.8%	31.6%	31.6%	5.3%	15.8%	1.28	2.74	9. I have faced the problem of completing practical tasks without the teacher's explanations
0%	0%	0%	36.8%	63.2%	0.50	4.63	10. Students and teachers need to be taught how to work online
0%	10.5%	5.3%	36.8%	47.4%	0.98	4.21	11. Online training gives me enough time to complete the assignments
0%	0%	21.1%	42.1%	36.8%	0.76	4.16	12. Online learning assignment instructions are clear
0%	5.3%	15.8%	57.9%	21.1%	0.78	3.95	13. My level of motivation has increased due to the online format.
0%	0%	10.5%	21.1%	68.4%	0.69	4.58	14. Online training develops self-management skills
0%	5.3%	5.3%	26.3%	63.2%	0.84	4.47	15. It is necessary for me to study in a comfortable and familiar environment

SD	D	N	A	SA	Std. Deviation	Mean	Item
15.8%	15.8%	26.3%	26.3%	15.8%	1.33	3.11	16. Online learning should replace traditional education
5.3%	5.3%	15.8%	26.3%	47.4%	1.18	4.05	17. I would like to continue studying online in the future
0%	10.5%	26.3%	21.1%	42.1%	1.08	3.95	18. I will recommend online learning to other people

To answer research question 2: What are the Graduate Students' perceptions (expectations and experiences) toward their online learning experiences?

To answer the question, the data retrieved from the interviews showed that most of the graduate students interviewed for this study stated that they prefer online learning for its flexibility, access, and opportunity to participate. One male participant said online learning formats are more efficient and it is easier to explain the course content and enables the "*learner to follow the steps better than the presentation in the traditional learning environment*." Additionally, the participant said that online learning "*helps reduce the presence of individual differences between learners as it places various accessible educational resources, and it saves effort and time and motivates the learner to individual self-learning and helps him to do so*." Although most of the participants did agree that the practical part of the course should be taught in the traditional, face-to-face format, they were also more likely to state that distance education is critical to the current learning environment due to the effects of the COVID-19 pandemic. For example, one of the male participants said that distance education "*plays an important and effective role in raising the cultural and scientific level of the learner*." A female participant also said that the "*theoretical part of the course should be an online format*." A male participant agreed that the theoretical part is best taught using an online learning format, stating that "*distance education for this course and its teaching has the advantage of having an effective impact on the theoretical side of the course*." As such, almost all the participants said that distance education adds an important scientific and cultural element to learning and will remain an effective component of education in the blended learning format.

To answer research question 3: How do the online interactions experienced by graduate students compare to their traditional classroom experiences?

To answer the question, the data retrieved from the interviews showed the participants overwhelmingly stated that their experiences with online interactions were positive and they had more opportunities to learn about new educational tools and technologies that deliver course content. In particular, one female participant stated that the online course "*opened up my horizons in education, so it is possible to learn through video, virtual classes, comics, simulation, creating electronic tests, distance training courses as well as electronic games, so education became accessible to everyone*." Other participants added that they believe that online learning is more accessible, cost-effective, and efficient, and makes individualization easier to apply to every student. A female participant said they believe that distance education may be better and offer greater opportunities than traditional or blended education as it obliterates some barriers to education, such as geographic location, travel distance, etc. Specifically, the participant said that online learning may be better "*in the presence of some circumstances for graduate students from work and family responsibilities and distance from the university from the student resident and other difficulties."* Nevertheless, the participants also agreed that distance education cannot replace some aspects of the course, and learning in general, namely practical knowledge that is more effectively gained through hands-on, face-to-face interactions. Further, courses are strictly separated by gender in the traditional, face-to-face classroom environment, and one of the female participants noted that although they believe a blending learning method is preferred, the online environment makes it easier to simultaneously deliver course content to both male and female students. Specifically, one female participant said, "*the course professor must be the same gender as the learners because eye contact is necessary between the learner and the teacher*." Similarly, one of the male participants noted that online learning is the "*most effective and most efficient method when it includes more than one target group of male and female students*."

To answer research question 4: What suggestions can be made for the future design of online learning environments for graduate students?

The data retrieved from the interviews showed that the participants were more likely to agree that online learning is efficient and convenient, removes barriers to education, and promotes easier and more effective interactions with professionals using novel technological tools and methods. However, some suggestions for improvement were made, such as creating a blended course that teaches the practical side in the traditional, face-to-face format. The male participants agreed that the course is better delivered through the blended format to allow them to participate in labs and high-level training. In a similar vein, female participants stated they prefer the online learning format is more productive and effective because it is more organized; however, they would also prefer more direct contact with the professor when learning the more hands-on and practical application of the content. In particular, one of the female participants said that they would rather receive "*information and direct indoctrination from the professor in the practical part, as it is more useful if it is presented in an interactive practical way*." Another female participant said they believe that the online format was less flexible than the traditional blended format as students were required to use the same application to learn the course material. Therefore, students who preferred other methods of learning or content delivery may not have derived the same benefits as other students. Based on the responses from both male and female students, the future design of online learning environments for graduate students should focus more on delivering practical components of the course and give more options for the delivery of the course for greater individualization.

Discussion

This study aims to examine graduate students' perceptions of online learning as the academic world embraces digital and remote technologies to facilitate distance education. This chapter, therefore, provides a discussion of the findings and connects the findings to the previous literature. Further, this chapter includes any limitations, recommendations for practice and future research, and a summary in the conclusion.

The findings from the study show that graduate students generally agree that online learning may improve access to education and learning outcomes. The study's participants perceive online learning as efficient and convenient

which helps enhance interactions between students and professors due to ease of access. As a case in point, a majority of both male and female participants stated that they believe online learning makes it easier to simultaneously deliver course content to more students because online learning technologies facilitate an environment in which both male and female students can learn in the same space. The interview and survey results also show that the graduate students preferred the different technologies that they can use through online learning, such as video, simulations, online tests and quizzes, training courses, and games. Research shows that the use of these tools can improve learning outcomes by allowing students to re-watch lectures and videos and refer to them as needed (Rapanta et al., 2020; Mukhtar et al., 2020). Rapanta et al. 's (2020) research also found that these technologies provide greater opportunities for anonymity. Further, the findings show that online learning may better support student-centered education and emphasize the role of the student in knowledge production (Mukhtar et al., 2020). According to the study conducted by Mukhtar et al. (2020) , online learning transforms educational opportunities for many students who otherwise might be unable to gain easy access to higher education. However, online learning also requires specific equipment to deliver course content, and those who are not in high and middle-income countries may not have access to such equipment (Adnan & Anwar, 2020). Overall, the graduate students interviewed for this study opine that a blended learning model that uses both traditional, face-to-face methods and online learning is the best format for teaching both theoretical and practical aspects of courses.

Limitations

Some potential limitations of this research include a small sample size, possible biases in the interview answers, and self-selection bias. A small sample size curtails the ability of research findings to be attributed to a wider population. Further, participants may be biased in their answers and may be influenced to answer questions in a certain way and may not accurately reflect the selected group under study. Participants may also be influenced by the perceptions of the researcher, which may be reflected in the way the survey and interview questions are worded and/or delivered.

Recommendations

According to the finding of this study, the graduate students agreed that online education is a valuable and effective alternative to delivering higher

education courses during the COVID-19 pandemic and that efforts should be made to continue developing and improving online courses. However, some shortcomings of online learning were identified, and some aspects of the coursework should be taught face-to-face. Based on the findings and the extant literature, online learning still needs to be accepted to replace traditional learning entirely. Future practice should focus on developing a blended learning model to deliver course material, particularly courses that include both theoretical and practical aspects.

Future Research

Online learning at the graduate school level would benefit from future research on different types of courses and course materials. For instance, the findings of this study suggest that specific elements of the course changed the graduate students' perspectives about whether face-to-face or online learning would be more beneficial and effective. Therefore, future research should focus on differences in courses and the way that content is delivered to the students. In this case, the research can provide insights into different online learning models, methods, and tools that can enhance learning outcomes based on individual differences in students and differences in course content.

Conclusion

The study examined the opinions of online learning among Saudi graduate students and the impact that online learning has on course learning outcomes. The participants consisted of both male and female students who were enrolled in the same online course and found that the majority of the students agreed that although online learning is efficient and cost-effective, some aspects of traditional, face-to-face education cannot be replaced by online technologies. However, online learning is capable of enhancing student engagement and student-centered learning and played a critical role in delivering higher education to students during the COVID-19 pandemic.

References

Adnan, M., & Anwar, K. (2020). Online learning amid the COVID-19 pandemic: Students' perspectives. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*, *2* (1) , 45-51. http://www. doi. org/10.33902/JPSP.%202020261309

Alanazy, S. M. (2018). Factors affecting faculty attitude for adopting online learning at Aljouf University, Saudi Arabia. *Journal of Education and Learning*, *7* (1) , 154-162. http://doi. org/10.5539/jel. v7n1p154

Ali, W. (2020). Online and remote learning in higher education institutes: A necessity in light of COVID-19 pandemic. *Higher Education Studies*, *10* (3) , 16-25. https://doi. org/10.5539/hes. v10n3p16

Behforouz, Behnam, Al Gaithi, Ali, & Fekri, Neda, Omani EFL learner perceptions and motivation toward online learning, Journal of University Teaching & Learning Practice, 18 (4) , 2021.

Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research.* Sage Publications.

Dias, S. B., Hadjileontiadou, S. J., Diniz, J., & Hadjileontiadis, L. J. (2020). DeepLMS: A deep learning predictive model for supporting online learning in the Covid-19 era. *Scientific Reports*, *10* (1) , 1-17. https://doi. org/10.1038/s41598-020-76740-9

Khalil, R., Mansour, A. E., Fadda, W. A., Almisnid, K., Aldamegh, M., Al-Nafeesah, A., & Al-Wutayd, O. (2020). The sudden transition to synchronized online learning during the COVID-19 pandemic in Saudi Arabia: A qualitative study exploring medical students' perspectives. *BMC Medical Education*, *20* (1) , 1-10. https://doi. org/10.1186/s12909-020-02208-z

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2001). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (3rd ed.). London, United Kingdom: Sage Publications Inc.

Mukhtar, K., Javed, K., Arooj, M., & Sethi, A. (2020). Advantages, limitations and recommendations for online learning during COVID-19 pandemic era. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, *36* (COVID19-S4) , 27-32. https://dx. doi. org/10.12669%2Fpjms.36. COVID19-S4.2785

Picciano, A. G. (2017). Theories and frameworks for online education: Seeking an integrated model. *Online Learning, 21* (3) , 166–190. https://doi. org/10.24059/olj. v21i3.1225.

Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L., & Koole, M. (2020). Online university teaching during and after the Covid-19 crisis: Refocusing teacher presence and learning activity. *Postdigital Science and Education*, *2* (3) , 923-945. https://doi. org/10.1007/s42438-020-00155-y

Robinson, J. (2020). Using focus groups. In M. R. M. Ward & S. Delamont (Eds.) , *Handbook of qualitative research in education* (pp. 338–348). Edward Elgar Publishing.

Singh, A. S. (2017). Common procedures for development, validity and reliability of a questionnaire. *International Journal of Economics, Commerce and Management*, *5* (5) , 790-801.

Tanveer, M., Bhaumik, A., Hassan, S., & Haq, I. U. (2020). Covid-19 pandemic, outbreak educational sector and students online learning in Saudi Arabia. *Journal of Entrepreneurship Education*, *23* (3) , 1-14.

Ullah, O., Khan, W., & Khan, A. (2017). Students' attitude towards online learning at tertiary level. *PUTAJ Humanities and Social Science, 25* (2) , 63-82. Retrieved April 2, 2021 from https://www. researchgate. net/publication/324829386_Students'_Attitude_towards_Online_Learning_at_Tertiary_Level

United Nations. (2020). *Policy brief: Education during COVID-19 and beyond.* https://www. un. org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020. pdf

المحاكاة المكانية للتخطيط والتنمية الحضرية في واحة الأحساء باستخدام نموذج السلوك الذاتي الخلوي- ماركوف (CA-Markov)

Spatial Simulation of Urban Planning and Development in Al-Ahsa Oasis Using the Cellular Automata model - CA-Markov

إعداد

أ. نشمية بنت سعود الحجوري

باحثة دراسات عليا بمرحلة الدكتوراة

بجامعة القصيم

أ.د. محمد بن إبراهيم الدغيري

أستاذ الجغرافيا الاقتصادية

بجامعة القصيم

Lecturer. Nashmiah Saud Alhujuri

A postgraduate researcher at the doctoral level
At Qassim University

Prof. Mohammed bin Ibrahim Aldagheiri

Professor of Economic Geography
At Qassim University

DOI: 10.36046/2162-000-013-020

المستخلص

تتطلب إدارة البيئة الحضرية ضرورة التخطيط الملائم للأنشطة التنموية وسياساتها المكانية، في جميع المجمعات السكانية في المدن والقرى على مستوى الدولة عامة؛ إذ تسعى الدراسة إلى تكامل الجوانب الإحصائية والمكانية والزمانية في التحليل والتفسير في موضوعها، وذلك من خلال منهج الدمج بين برامج نظم المعلومات الجغرافية (GIS-ArcMap10.8)، والاستشعار عن بعد (Idrisi TerrSet 17)؛ بهدف تحقيق التكامل في بناء النماذج.

قامت الدراسة باستخدام نموذج تغير الأرض (land change modeler) لرصد التغيرات الحضرية، وكشف التباينات المكانية خلال المدة من (٢٠٠٠-٢٠٢٠م)، ثم باستخدام نموذج السلوك الذاتي الخلوي-ماركوف (CA-Markov) لمحاكاة النمو الحضري في المستقبل، والتنبؤ بالتغيرات الحضرية المتوقعة حتى ٢٠٤٠م، وتحديد اتجاهات النمو الحضري في واحة الأحساء، ثم تفسيرها بالمقارنة والتحليل.

اعتمدت الدراسة في بياناتها على مستشعرات وأقمار Landsat7/8-ETM /(OLI-TIRS+)، بواقع مرئيتين فضائيتين لعامي (٢٠٠٠/٢٠٢٠م)، بدقة مكانية ٣٠ مترًا، ونظام إسقاط (UTM zone 38N)، إضافة إلى خريطة الأساس لواحة الأحساء، الصادرة مِن أمانة الأحساء عام ١٤٣٦هـ، كما استُعين بالدراسة الميدانية لمراجعة عينات Training Area التصنيف الموجه Supervised Classification، واستنباط خريطة النمو الحضري في منطقة الدراسة، وقد أوضحت الدراسة كميًّا ومكانيًّا أن الزيادة الحضرية كانت إيجابية على حساب المناطق الفضاء، وكانت سلبية على حساب المناطق الزراعية، وقد استكملت الدراسة المحاكاة المكانية والتنبؤ المستقبلي للتغيرات المساحية المتوقعة حتى٢٠٤٠م، التي بلغت مساحتها (٦٢٦) كم٢، وقامت الدراسة بتقويم الدقة بتطبيق معامل كابا (Kappa) لقياس مدى التوافق والاختلاف بين النموذجين، وتلخصت نتائج هذا الدراسة في أن هناك استمرارية في الاتجاه التصاعدي في الزيادة الحضرية بصورتها العامة، ويعد هذا التزايد حالة إيجابية نتيجة الزيادة السكانية المتوقعة وما يترتب عليها من توسع عمراني وأنشطة اقتصادية، كما اتفقت اتجاهات محاور انتشار النمو الحضري المستقبلي مع الاتجاه نفسه بين النموذجين، ويشير ذلك إلى أن الخطط التنموية تسير بشكل صحيح في حال استمرار الظروف الطبيعية والبشرية ذاتها، وأوصت الدراسة بتكامل الدمج بين النماذج بنسبة توافق عالٍ.

الكلمات المفتاحية: الأحساء، التنمية الحضرية، التخطيط الحضري، السلوك الذاتي الخلوي-ماركوف، معامل كابا.

Abstract

Urban environment management requires the necessity of appropriate planning for development activities and their spatial policies, in all population complexes from cities or villages at the national level in general. The study seeks to integrate the statistical, spatial and temporal aspects of analysis and interpretation in its subject, through the approach of integrating geographic information systems (GIS-ArcMap10.8) and remote sensing (Idrisi TerrSet 17) programs, with the aim of achieving integration in building models. The study used the land change modeler to monitor urban changes, revealing spatial variations for the extended period (2000/2020 AD) , and then using the Cellular Automata-Markov model to simulate urban growth in the future, and to predict expected urban changes up to 2040 AD, identifying urban growth trends in Al-Ahsa Oasis and thus interpreting them by comparison and analysis. The study relied in its data on the (Landsat7/8-ETM^{+}) satellites, with two satellite visuals for the years (2000-2020 AD) , with a spatial accuracy of 30 meters, and a projection system (UTM) , in addition to the base map of Al-Ahsa Oasis issued by the Municipality of Al-Ahsa 2015. The field study was also used to review the classification samples of Supervised Classification, and extracting the map of urban growth in the study area.

The study explained quantitatively and spatially the positive urban increase at calculating of the space areas, and its negativeness at calculating the agricultural areas. The study also completed the spatial simulation and future prediction of the expected spatial changes until 2040 AD in Al-Ahsa Oasis, which has an area of (626) km^2, and the study evaluated the accuracy by applying (Kappa) coefficient to measure the extent of compatibility and difference between the two models.

The results of this study summarized that there is a continuity in the upward trend in the urban increase in its general form, and this increase is a positive case as a result of the expected population increase and the consequent urban expansion and economic activities. The trends of urban growth axes between the two models also agreed in the same direction, and this indicates that the development plans are proceeding correctly if the same natural and human conditions persist, and the study recommended the merge integration between the models with a high agreement.

Keywords: Al-Ahsa, Urban Development, Urban planning, Cellular Automata-Markov, kappa coefficient.

المقدمة

تتطلب إدارة البيئة الحضرية تحقيق التوازن المكاني وضمان استدامة التكامل والتفاعل بين عناصر الحياه الحضرية (الحيدري، ٢٠٠٢م)، وهذا يدعو إلى ضرورة استمرار مراقبة التغيرات في المساحات الحضرية، في ظل تطور الأنشطة الاقتصادية، وارتفاع معدلات النمو السكاني، إلى جانب التمدد العمراني المتزايد، وزيادة الطلب على الخدمات المختلفة، وكل ذلك يتطلب توجيهًا دقيقًا لجميع أنماط التوسع، مع الأخذ بالاعتبار البعد الزماني والمكاني لاتجاهات النمو ومدى سرعته، ونتيجة لما تقدمه عملية التنبؤ في مستقبل التغيرات الحضرية المتوقعة من معالجات تخطيطية، ودعم للخطط التنموية، إلى جانب إسهامها في رسم السياسات المستقبلية، من خلال ما توفره من إجابات حول التساؤلات: أين ولماذا تحدث التغيرات؟ وكيف ستبدو في المستقبل؟ سعت هذه الدراسة إلى تطبيق منهج الدمج المرتبط في الدراسات التخطيطية بغرض رصد التغيرات الحضرية، وكشف التباينات المكانية خلال المدة من (٢٠٢٠-٢٠٠٠م) في واحة الأحساء، باستخدام نموذج تغير الأرض (land change modeler)، ثم استخدام نموذج السلوك الذاتي الخلوي-ماركوف (CA-Markov) لمحاكاة النمو الحضري في المستقبل، والتنبؤ بالتغيرات الحضرية المتوقعة حتى ٢٠٤٠م، وتحديد اتجاهات النمو الحضري في واحة الأحساء، ثم تفسيره بالمقارنة والتحليل.

مشكلة الدراسة:

تشهد واحة الأحساء تطورات سريعة ومتغيرة في النواحي الديموغرافية والمساحية والاقتصادية، وقد بلغت نسبة التحضّر ٦٨٪، وهذا ما جعلها ضمن برنامج "مستقبل المدن السعودية"، ويتبع ذلك النمو والتوسع لاستعمالات الأرض المتعددة تغيراتٌ حضرية في المساحات بشكل عام، منها ما هو إيجابي، ومنها ما قد يكون سلبيًّا؛ كأن يكون التوسع العمراني على حساب الأراضي الزراعية؛ إذ يُعد الثقل السكاني الذي تحظى به واحة الأحساء أحد أهم تحدياتها، فقد وصل عدد السكان (١٣٨٧٧٩٠) نسمة وفق التقديرات الصادرة عن الهيئة العامة للإحصاء لعام ٢٠٢٠م، بمعدل نمو سنوي يقدر بـ٣,٨٠٪ عن عدد السكان في عام ٢٠١٠م، البالغ (٩٥٢٣٩١نسمة)؛ لذا تتلخص مشكلة الدراسة في **التساؤلات التالية:**

أولًا: هل يمكن قياس التغيرات الحضرية وتحديد اتجاهاتها في واحة الأحساء؟

ثانيًا: كيف يمكن تحقيق التكامل بالدمج بين برامج نظم المعلومات الجغرافية (GIS)، والاستشعار عن بعد (Idrisi TerrSet)، في تطبيق المحاكاة المكانية للتخطيط والتنمية الحضرية في واحة الأحساء؟ وهل يمكن التنبؤ بها مستقبلًا حتى عام ٢٠٤٠م؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى ما يلي:

١. تحليل تغيرات النمو الحضري في واحة الأحساء للمدة من ٢٠٠٠–٢٠٢٠م، باستخدام نموذج تغير الأرض (land change modeler).

٢. محاكاة النمو الحضري في المستقبل، والتنبؤ بالتغيرات المحتملة في واحة الأحساء حتى ٢٠٤٠م، باستخدام نموذج السلوك الذاتي الخلوي–ماركوف (CA-Markov).

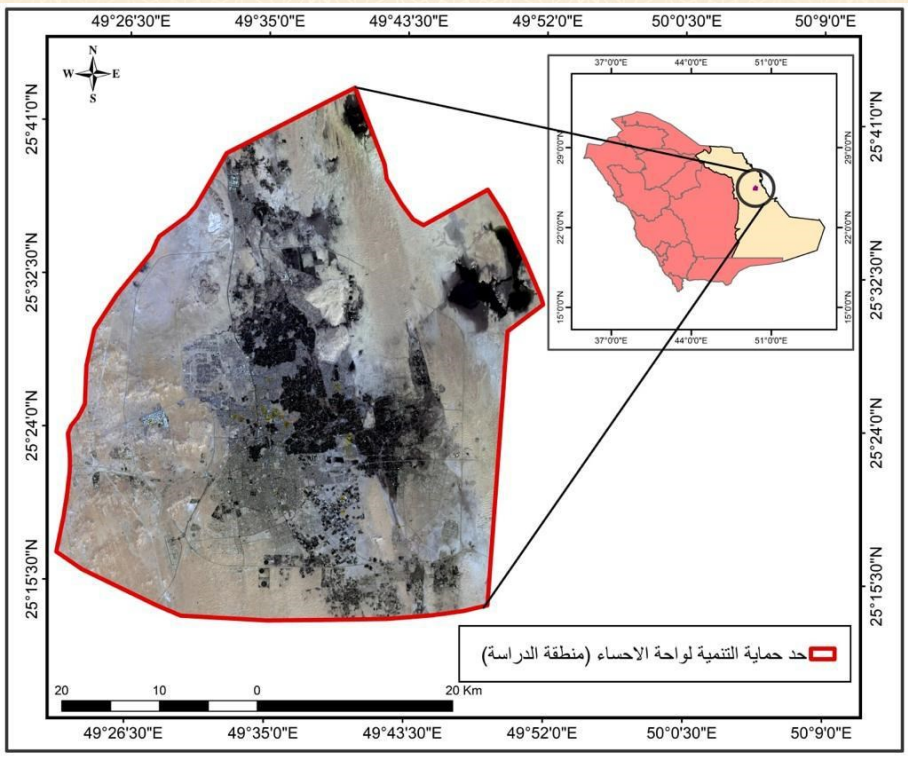
٣. تحديد مدى توافق الاتجاهات الحالية والمحتملة لمحاور التخطيط والتنمية الحضرية من خلال النماذج المستخدمة.

منطقة الدراسة:

تقع واحة الأحساء في الشمال الشرقي من محافظة الأحساء، وتمتد على مساحة تقدر بـ ١٨٦٠ كم^{٢} تقريبًا من إجمالي المحافظة، الشكل (١)، وهي القلب النابض في المحافظة، ومهد الحضارات العريقة؛ إذ تُعَدُّ مِن أقدم مناطق الاستقرار البشري والحضري في المنطقة الشرقية، تبعد واحة الأحساء شرقًا مسافة ٤٠ كم عن الخليج العربي و١٥٠كم جنوبي الدمام، و٣٢٠كم شرقي الرياض، ويُعد توسطها بين مدينتي الرياض والدمام مِن أسباب نشاط التبادل التجاري والصناعي والثقافي والحضاري فيها، كما أن النمو السكاني المتزايد وما يتبعه من توسع وتمدد عمراني، ساعد على تلاحم بعضِ المدن؛ مثل: مدينتي الهفوف والمبرز – مشكِّلتين "حاضرة الأحساء" في الوقت الحاضر (المبارك، والحاجي، ٢٠١٩م). اعتمدت الدراسة في حدودها المكانية على منطقة حماية التنمية لواحة الأحساء، وهي المساحة المساندة للتنمية العمرانية والموضحة في خرائط وثائق النطاق العمراني للتنمية حتى ١٤٥٠هـ (وزارة الشؤون البلدية والقروية والإسكان، ٢٠١٥م)، وتعتمد الضوابط المبنية لهذا الحد على التجمعات البشرية وتركزها؛ لذا يمتد نطاق حد حماية التنمية متماشيًا مع الحدود الطبيعية للواحة لكونها تشكل ٨٥٪من التجمعات السكانية من كامل

المحافظة، ويزيد إلى أبعد منها وفقًا لضوابط محددة (مرجع سابق)، وبذلك تمتد منطقة الدراسة لواحة الأحساء فلكيًا بين دائرتي عرض شمالًا ٢٥° ١٥َ ٠ و ٢٥° ٤٤َ ٠، وخطي طول ٤٩° ٢١َ ٠ و ٤٩° ٥٢َ ٠ شرقًا (GoogleEarth,2021).

الشكل (١): حدود واحة الأحساء (منطقة الدراسة) طبقًا لحد حماية التنمية ٢٠٢١م.



المصدر: من عمل الباحثين بالاعتماد على بيانات أمانة الأحساء٢٠١٩م، وبرنامج ArcMap10.8.

مصطلحات الدراسة:

النمو الحضري:

يقصد به نمو المدن سكانياً وعمرانياً ووظيفياً وخدمياً، بمعنى لا يسمى نمواً حضرياً متكاملاً مالم يرافق زيادة السكان (المجتمع الحضري) تطور في المؤسسات الاجتماعية والخدمية والاقتصادية

والثقافية، وعادة يكون هناك توسع مجالي للتلبية حاجات السكان الأساسية المتمثلة باستعمالات الأرض الحضرية كالسكنية، والتجارية، والصناعية، والخدمية، والزراعية وغيرها (الجياشي، ٢٠٠٨م).

حد حماية التنمية:

هي منطقة تمثلها مساحة محددة، وعادة تكون مسانده ومتاحة للتنمية العمرانية، ومتدرجة خلال فترات زمنية محددة حتى عام ١٤٥٠هـ، طبقاً للحدود والضوابط المبنية بوثائق النطاق العمراني، وتكون موضحة بالخرائط المصممة للتخطيط المدن وتطويرها (وزارة الشؤون البلدية والقروية والإسكان، ٢٠١٥م).

الدراسات السابقة

ظهر العديد من الدراسات التي تناولت قياس التغيرات المساحية لاستعمالات الأرض، وتميز العديد منها باستخدام التقنيات والبرامج التي تحاكي الأنماط الديناميكية للنمو الحضري والقائمة على النمذجة والدمج بين النماذج لتحقيق التكامل فيما بينهما، ثم التنبؤ بمستقبل هذه التغيرات واتجاهاتها، وقد جمع كلٌّ من **علي (٢٠١٨م)**، في دراسته لـ"تغيرات الغطاء الأرضي واستعمالات الأرض في محافظة ميسان"، **وعياصرة (٢٠١٨م)** في دراسته التطبيقية لـ" محاكاة النمو العمراني في منطقة ساكب–الأردن"، بين التقنيات والبرامج الجغرافية، وأبرزا دورها من خلال تحقيق أهداف دراستهما، كما جاءت دراسة **العامري (٢٠٢١م)** الذي ركز فيها على "محاكاة النمو العمراني في مدينة الديوانية" على حساب الأراضي الزراعية، وأوصى بضرورة توجيه النمو العمراني نحو مساحات ملائمة وفق ضوابط التنمية الشاملة للمدينة، وتلخصت أهم النتائج في تأكيد دور التكامل بين البرامج في الدراسات الجغرافية، أما دراسة **Rahnama (2021)** فركزت على "التنبؤ بمستقبل تغيرات استخدام الأرض في منطقة مشهد الحضرية باستخدام نموذج السلوك الذاتي الخلوي–ونموذج ماركوف للمدة من ٢٠١٦–٢٠٣٠م"، وخلصت نتائجها إلى تصنِيف التغيرات ما بين سلبي وإيجابي، وفق مخرجات عملية النمذجة المطبقة في الدراسة، والتي اتفقت في منهجيتها وأدواتها مع دراسة كلٍّ من **Aburas, et al, (2018)** و **Narayan, et al, (2014)** من خلال نمذجة تغير استعمالات الأرض في مرحلتين من الزمن ومحاكاة النمو المستقبلي بهدف تحقيق الدعم

لصناع القرار في التخطيط والتنمية المكانية، وجاءت هذه الدراسة متوافقة مع الدراسات السابقة في المنهجية والأدوات، ومختلفة في حدودها المكانية والتي يفترض أن يحقق هذا الاختلاف جانبًا متمايزًا من التقنية، إلى جانب الإجابة عن تساؤلات الدراسة.

منهجية الدراسة

عمدت الدراسة في بياناتها على الجمع بين البعد الزماني والمكاني؛ لذا اتبعت المنهج التحليلي (الزمكاني) في تحليل المعلومات والبيانات وتفسيرها بصورتها الكمية والوصفية عبر الزمن بطريقة المقارنة (الجياشي، ٢٠٠٨م)، من خلال رصد التغيرات الحضرية، وكشف التباينات المكانية أثناء تحليل المرئيات الفضائية لمنطقة الدراسة خلال٢٠سنة الماضية، وعلاوة على ذلك استخدمت المنهج الكمي الإحصائي والذي يتطلب بعض المعادلات الرياضية والجبرية، وبناء النماذج للوصول إلى نتائج موضوعية دقيقة (المصيلحي، ١٩٩٤م)، من خلال محاكاة النمو الحضري في المستقبل، والتنبؤ بالتغيرات المحتملة في واحة الأحساء حتى ٢٠٤٠م (السنوات العشرون القادمة).

البيانات والتقنيات المعتمدة في الدراسة:

اعتمدت الدراسة في بياناتها على المصادر الرقمية، بواقع مرئيتين فضائيتين لعامي (٢٠٠٠/٢٠٢٠م)، عُمِل اقتصاص لمنطقة الدراسة باستخدام الأداةMask؛ بهدف تسهيل إجراء التصحيحات والمعالجات الخاصة بالمرئيات، إضافة إلى خريطة الأساس لواحة الأحساء والصادرة مِن أمانة الأحساء، كما استُعين بالدراسة الميدانية للمراجعة والاستدلال Tilahun and (Teferie,2015)، وقد تضمنت مرحلة تصنيف المرئياتSupervised Classification، الأصناف التالية: (زراعي – عمراني– فضاء) وفقًا لتصنيف المستوى الأول من نظام أندرسون (العنقري، ١٩٨٦م)؛ وذلك بهدف تحقيق مستويات التنوع الحضري في تفسير المرئيات المستخدمة وتحليلها، ثم استنباط خرائط النمو الحضري في منطقة الدراسة لكل عام على حدة كما يوضح الشكل (٢)، ثم تحويل البيانات من صيغة (vector data) إلى صيغة (Raster data)، وتوحيد حجم الخلايا (٣٠ مترًا)، وتحويل الملفات من برنامج GIS-ArcMap10.8 بصيغة نصية (ASCII)، إلى صيغة (rst) ليمكن لبرنامج Idrisi TerrSet 17 التعامل مع هذه الامتدادات، ومن خلال محاكاة التحولات التي حدثت بين الأصناف من السنة الأقدم على الأحدث باستخدام نموذج Markov، يمكن الحصول على الخرائط الملائمة المكانية ومصفوفة احتمالية الانتقال Markov Matrix بعد تحديد نسبة الخطأ (٠,٠١٥٪) كنسبة افتراضية من البرنامج، ثم إجراء عملية التنبؤ لمستقبل

المتغيرات الحضرية المحتملة باستخدام نموذج السلوك الذاتي الخلوي–ماركوف CA-Markov وتحديد الدورات انطلاقًا من سنة الأساس ٢٠٢٠م، وبحسب السنوات المتوقعة (٢٠ سنة لإنتاج خريطة التنبؤ لعام ٢٠٤٠م)، واختيار المرشح الافتراضي (5^X5) من بيئة البرنامج (Eastman, 2012)، فيما جاء تقويم التوافق والاختلاف للتحقق من صحة النماذج المستخرجة، من خلال تطبيق مؤشر كابا Kappa الذي تتراوح قيمته من (١، –١)؛ إذ إن القيمة (١) تعني أن هناك توافقًا بين خريطة المحاكاة وخريطة الأساس، أما إذا كانت أقل من (٠,٤) فذلك يعني أن البيانات المستخدمة في حساب مصفوفة الخطأ عددها أكبر، أو موزعة توزيعًا عشوائيًّا، وقد أجمع الباحثون على أن تكون قيمة معامل كابا (٠,٧٥فأكثر) معبرة عن توافق جيد جدًا إلى ممتاز (عبده، ٢٠١٣م)، ويوضح الشكل (٢) مراحل خطوات العمل للبيانات المستَخْدَمة في الدراسة.

الشكل رقم (٢): مراحل إجراءات المحاكاة المكانية لتغيرات النمو الحضري في واحة الأحساء، والتنبؤ المستقبلي فيها.

مرئيات (LA 7/8) لواحة الأحساء للأعوام (٢٠٠٠–٢٠٢٠م)

⇩

١/عملية التصنيف الموجه **Supervised Classification** للمرئيات الفضائية.

٢/ إنتاج خريطة استخدامات الأراضي للأعوام (٢٠٠٠–٢٠٢٠م)

٣/قياس التغيرات الحضرية في المساحات من إجمالي واحة الأحساء للأعوام (٢٠٠٠–٢٠٢٠م)

٤/تحديد اتجاهات التوسع الحضري في واحة الأحساء حتى ٢٠٢٠م.

٥/ تحليل مصفوفة احتمالية الانتقال **Matrix Markov** بإستخدام نموذج (**Markov**) للفترة (٢٠٠٠–٢٠٢٠م).

٦/ تطبيق عملية التنبؤ بإستخدام نموذج السلوك الخلوي–ماركوف (**CA–Markov**)، تحديد عدد الدورات (السنوات) و نسبة الخطأ والمرشح.

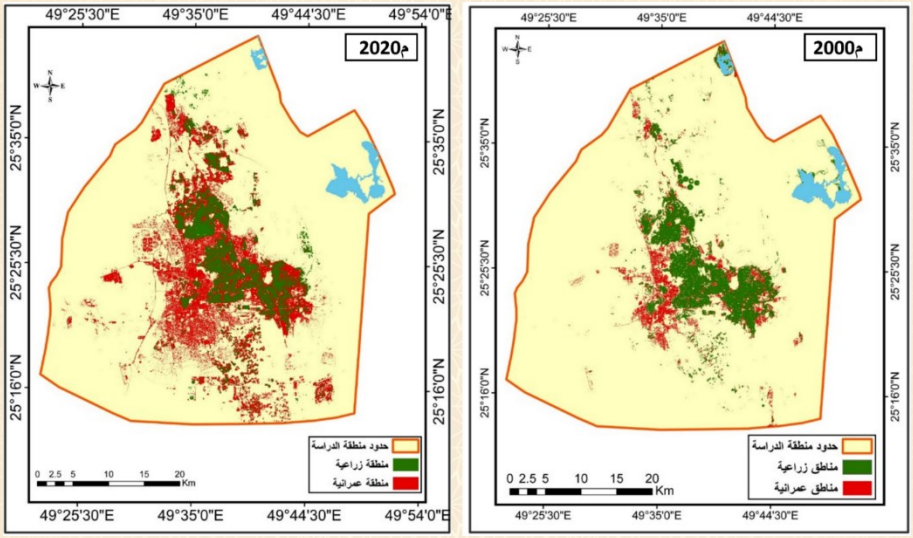
٧/ خريطة التغيرات الحضرية المحتملة في واحة الأحساء حتى عام ٢٠٤٠م.

٨/ تقييم الدقة احصائياً بإستخدام مؤشر معامل كابا (**Kappa**).

٩/ مقارنة محاور اتجاهات التخطيط والتنمية الحضرية بين الحالية والمستقبلية وتفسيرها.

المصدر: من عمل الباحثين.

الشكل (٣): خرائط الامتداد المساحي للمستويات الحضرية في واحة الأحساء لعامي ٢٠٠٠م/٢٠٢٠م.



المصدر: من عمل الباحثين بالاعتماد على مرئيات (Landsat7/8)، وخريطة الأساس لواحة الأحساء الصادرة مِن أمانة الأحساء لعام ١٤٣٦هـ، وتطبيق Supervised Classification في برنامجArcMap10.8.

التحليل والنتائج

أولًا: تحليل التغيرات الحضرية في واحة الأحساء للمدة من ٢٠٠٠–٢٠٢٠م، باستخدام نموذج تغير الأرض (land change modeler):

يعد الكشف عن تغيرات النمو الحضري في البيئة الحضرية مدخلًا مهمًّا لتحسين إدارة الأراضي، وإعادة توجيه الخطط التنموية من خلال التنبؤ بها مستقبلًا (داوود، ٢٠١٤م)، وقد أسهم تحليل المرئيات الفضائية تبعًا للتقنيات والبرامج المخصصة للتعامل مع هذه البيانات، في تفسير التغيرات الحضرية والكشف عنها وإمكانية التنبؤ بها؛ لكونها تمثل مصادر رقمية للمعلومات بمختلف أبعادها المكانية والزمانية؛ لما تحققه من مراقبة للمكان في أزمنة متتابعة (علي، ٢٠١٨م)، طبقت الدراسة نموذج تغير الأرض land change modeler بالاعتماد على المرئيات الفضائية ضمن برنامج Idrisi TerrSet بهدف تفسير تغيرات النمو الحضري في واحة الأحساء وتحليلها للمدة من ٢٠٠٠–٢٠٢٠م، واحتُسِبت مساحة النمو الحضري والتي تضمنت الأصناف التالي:

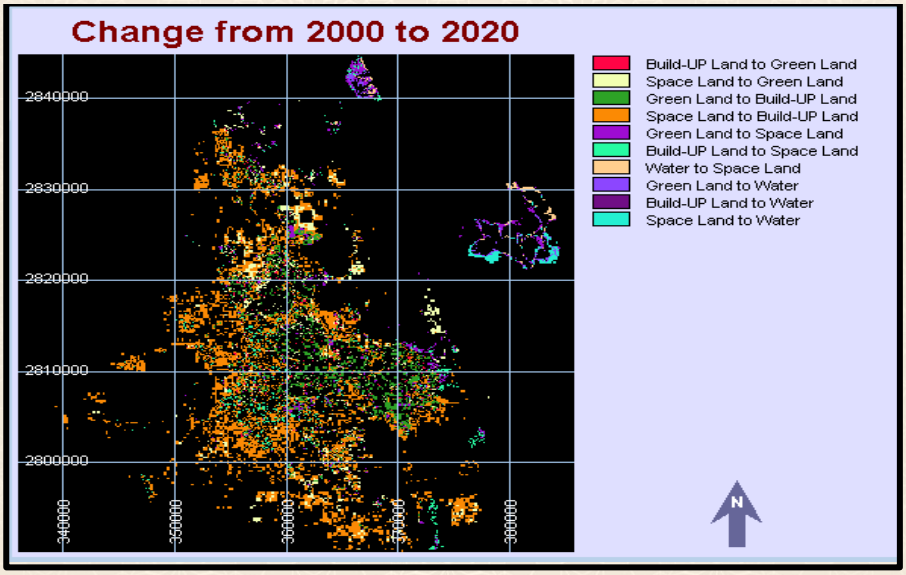
(الأراضي زراعية– الأراضي عمرانية– الأراضي فضاء)، وبالمقارنة بينهم يفسر الجدول (١)، والشكل رقم (٤) الاختلافات التي طرأت لكل صنف منهما من إجمالي مساحة الواحة.

الجدول رقم (١): التغيرات الحضرية في (المساحات العمرانية + المساحات الزراعية) لواحة الأحساء لعامي (٢٠٠٠/٢٠٢٠م).

صنف الأراضي	عام ٢٠٠٠	عام ٢٠٢٠	مقدار التغير	
	المساحة بالكيلومتر المربع	المساحة بالكيلومتر المربع	التغير المطلق ٢٠٠٠– ٢٠٢٠	نسبة التغير لكل صنف %
أراضي عمرانية	64.63	230.96	166.33	15.66%
أراضي فضاء	1663.27	1514.17	–149.1	–10.17%
أراضي زراعية	138.1	120.87	–17.23	–14.31%
المجموع	1866	1866		

المصدر: من عمل الباحثين بالاعتماد على المرئيات الفضائية المصنفة لعامي ٢٠٠٠–٢٠٢٠م، حُسِبت نسبة التغير (+/–) لكل صنف بالمعادلة التالية=فرق التغير للصنف بين التاريخين/المساحة الأكبر من التاريخين×١٠٠.

الشكل رقم (٤): التغيرات الحضرية في (الأراضي العمرانية + الأراضي الزراعية) لواحة الأحساء في الأعوام (٢٠٠٠– ٢٠٢٠م).

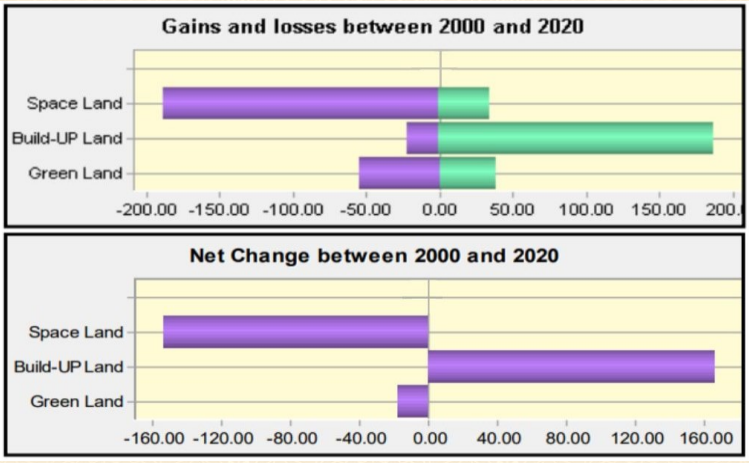


المصدر: من عمل الباحثين، بالاعتماد على الخرائط المصنفة للأعوام ٢٠٠٠–٢٠٢٠م، وتطبيق نموذج تغير الأرض land change modeler، باستخدام برنامج Idrisi TerrSet 17.

بلغت مساحة أراضي العمران في واحة الأحساء عام ٢٠٠٠م (٦٤,٦٣كم٢)، وارتفعت في عام ٢٠٢٠م إلى (٢٣٠,٩١كم٢)، وبمعدل نمو عمراني بلغ (١٦٦,٢٨كم٢)؛ بمعنى أنها تضاعفت خلال ٢٠ سنة خمسة أمثال عما كانت عليه، وسجلت تغيرات هذا الصنف (الأراضي العمرانية) الزيادة على حساب الأراضي الفضاء والأراضي الزراعية في واحة الأحساء، كما هو موضح في الشكل رقم (٤)، ويعد هذا التوسع طبيعيًّا ومتوافقًا مع تداعيات الزيادة السكانية التي تشهدها الواحة، وما يتبعها من تنوع اقتصادي له دور في تعدد أنماط استعمالات الأرض، في حين سجلت الأراضي الزراعية ومناطق الفضاء تناقصًا في المساحات من إجمالي مساحة واحة الأحساء خلال ٢٠ سنة، بلغ تناقص الأراضي الفضاء بنسبة تغير سنوي (-١٠%) بمعدل مساحة (-١٤٩,١كم٢)، لتصل مساحتها في عام ٢٠٢٠م (١٥١٤,١٧كم٢)، عما كان عليه في عام ٢٠٠٠م (١٦٦٣,٢٧كم٢)، أما تناقص صنف الأراضي الزراعية فيعود إلى ما طرأ عليها من تعدِّيات، وهو ما أدى إلى تحويلها إلى صالح الاستعمال الحضري، أو إهمالها وتحويلها إلى أراضٍ فضاء، فقد انخفضت مساحتها إلى (١٢٠,٨٣كم٢) عام ٢٠٢٠م، بنسبة تغير سنوي بلغ (-١٤%)، عما كانت عليه (١٣٨,١كم٢) في عام ٢٠٠٠م.

تتيح مخرجات برنامج Idrisi TerrSet عرض التغيرات الحضرية والتحولات بين الأصناف من حيث صافي مساحة التغير وتوزيعها ما بين فاقد ومكتسب من خلال الشكل رقم (٥)، والجدولين (٢)، (٣):

الشكل رقم (٥): التغير المطلق للنمو الحضري في واحة الأحساء خلال المدة من ٢٠٠٠-٢٠٢٠م



المصدر: من عمل الباحثين بالاعتماد على مخرجات برنامج Idrisi TerrSet.

الجدول (٢): المساحات المكتسبة/المفقودة بـ (كم٢) في واحة الأحساء للمدة من ٢٠٠٠–٢٠٢٠م.

الأصناف الحضرية	المكتسبة/كم٢ Km /Gains٢	المفقودة/كم٢ Km /Losses٢
Land Green (الأراضي الزراعية)	٣٨,١٦	٥٥,٤٥-
Land UP-Build (الأراضي العمرانية)	١٨٨,١١	٢١,٨٣-
Land Space الأراضي الفضاء))	٣٥,٤٩	١٨٨,٩٩-

المصدر: من عمل الباحثين اعتمادًا على المخطط البياني الشكل رقم (٥).

يوضح الجدول السابق أن الأراضي الزراعية خسرت نحو ٥٥ كم٢ في بعض أجزاء الواحة، وبالمقابل اكتسبت نحو ٣٨ كم٢ في اتجاهات أخرى، أما الأراضي العمرانية فزادت المساحة المبنية فيها ١٨٨ كم٢ تقريبًا، ونقصت نحو ٢٢ كم٢، والأراضي الفضاء قلت مساحتها خلال مدة الدراسة نحو ١٨٩ كم٢ واكتسبت نحو ٣٥كم٢، ويبين جدول المساحات المتغيرة الصافية رقم (٣)؛ أن المساحة الصافية المتغيرة خلال العشرين سنة المدروسة بالنسبة الأراضي الزراعية بلغت خسارتها نحو ١٧ كم٢، في حين زادت المساحات المبنية خلال هذه المدة نحو ١٦٦ كم٢، وتفسر هذه الزيادة في المساحة العمرانية بأنها في معظمها كانت –حسب ما يتضح– على حساب الأراضي الفضاء، وهذا يظهر في مقدار المساحة التي خسرتها الأراضي الفضاء التي بلغت ١٥٤ كم٢.

الجدول رقم (٣): المساحة الصافية للتغيرات بـ (كم٢) في واحة الأحساء للمدة من ٢٠٠٠–٢٠٢٠م.

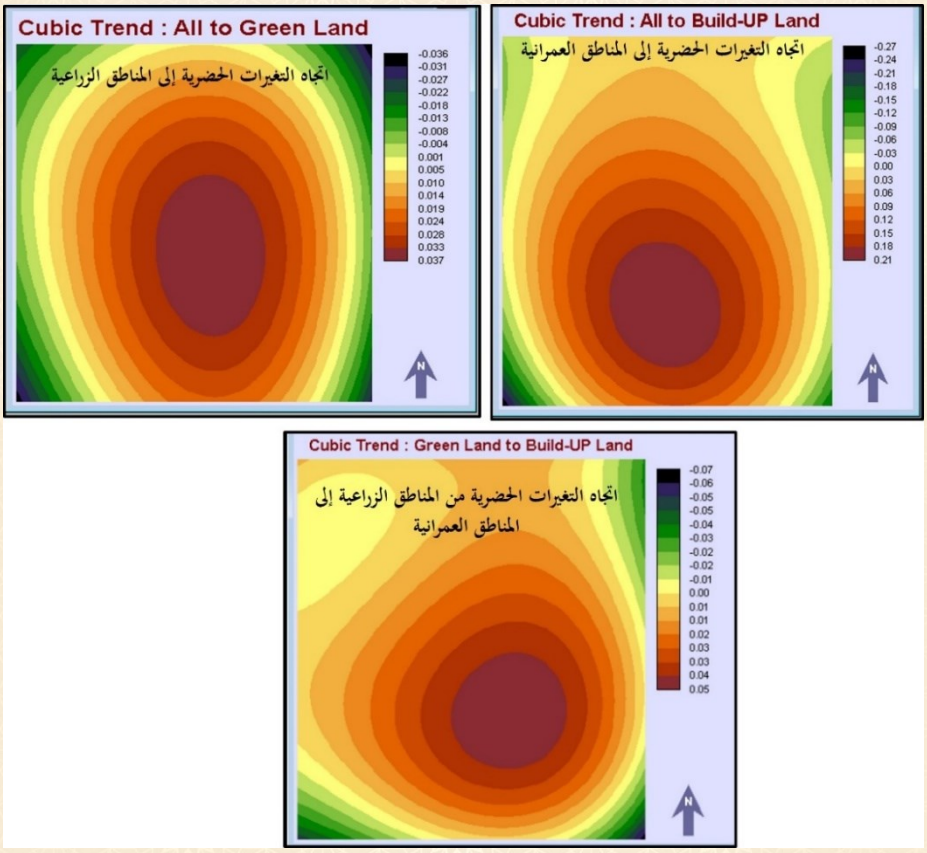
الأصناف الحضرية	(المساحة الصافية للمتغيرات/كم٢) Change Net
Land Green (الأراضي الزراعية)	١٧,٢٨-
Land UP-Build (الأراضي العمرانية)	١٦٦,٢٨
Land Space الأراضي الفضاء))	١٥٣,٥٠-

المصدر: من عمل الباحثين اعتمادًا على المخطط البياني الشكل رقم (٥).

ويتبين من الشكل رقم (٦) وحول ما سبق عرضه أن التغيرات الحضرية شكلت اتجاهات واضحة تبعًا للمستويات الحضرية المصنفة، وجاءت التغيرات إلى الأراضي العمرانية باتجاه المحور الجنوب الشرقي، ليمتد في القطب المقابل له على المحور نفسه التغيرات نحو الأراضي الزراعية باتجاه

الشمال الغربي، في حين تركزت مجمل التغيرات الحضرية بين الأصناف من الزراعية إلى العمرانية في الوسط والجنوب الشرقي من الواحة.

الشكل رقم (٦): اتجاهات النمو الحضري (الأراضي زراعية/ الأراضي عمرانية) نحو الأراضي الفضاء في واحة الأحساء، ٢٠٢١م.



المصدر: من عمل الباحثين بالاعتماد على مخرجات برنامج Idrisi TerrSet 17.

وبتحليل دواعي التغيرات الحضرية السابقة، إلى جانب ما أثبتته الدراسة الميدانية من تحقق من خلال الزيارات في مواقع متفرقة، تبين أن اتجاه محاور التخطيط والتنمية الحضرية في واحة الأحساء جاء نتيجة بعض المحددات البشرية والطبيعية في منطقة الدراسة، على سبيل المثال احتلت محجوزات مخصصة لشركة أرامكو جهة الغرب من الواحة، كذلك محجوزات حكومية

(الحرس الوطني) باتجاه الشرق، إلى جانب مواقع محمية ذات صفة تراثية وسياحية مثل بحيرة الأصفر الواقعة في أقصى الشمال الشرقي؛ لذلك عُلِّقت التنمية في هذه الاتجاهات، وبالمقابل كانت المناطق الجنوبية خالية من أي محددات، وهذا ما سهل استغلالها، كما أن قربها من الوسط التاريخي للواحة والذي يمثل مركز ثقلها السكاني أسهم في تطويرها، وسهل وصول الطرق والمرافق وخدمات البنى التحتية إليها، وهذا ما شجع على الامتداد الحضري نحو هذا الاتجاه، خاصة العمرانية، وذلك بعد تحديث مخططات التوسعة الهيكلية للمحافظة بشكل عام (وزارة الاقتصاد التخطيط، ٢٠١٩م)، والتي كان لها دور بارز في تحسين الزيادة العمرانية مع مراعاة الحفاظ على المناطق الزراعية، إضافة إلى الضوابط التي أصدرتها أمانة محافظة الأحساء للحد من التمدد العمراني على حساب المناطق الزراعية؛ بوصفها جزءًا من النسج الاقتصادي للمحافظة بشكل عام (المخطط الإقليمي لمحافظة الأحساء، ٢٠١٩م)، كما وضحت الدراسة بمقارنة التغيرات المساحية الحاصلة في المناطق الزراعية بين عامي ٢٠٠٠–٢٠٢٠م، أنها تركزت معظم هذه التعديات في وسط الواحة، إلى جانب ما أحدثته أوضاع إعلان واحة الأحساء مركزًا سياحيًّا عالميًّا منذ عام ٢٠١٨م حتى وقتنا الحالي من تغيرات مساحية في أصناف استعمالات الأرض وأنماطها كالاستعمالات السكنية والطرق والخدمات المختلفة، وتوصلت الدراسة من خلال تصنيف المرئيات الفضائية للعامي (٢٠٠٠/٢٠٢٠م) إلى أن النمو الحضري بجميع أنواعه (عمراني–زراعي) يتغير زمانيًّا ومكانيًّا من إجمالي مساحة منطقة الدراسة (واحة الأحساء) بشكل متزايد وبمحاور انتشار محددة.

ثانيًا: محاكاة التنمية الحضرية في المستقبل، والتنبؤ بالتغيرات المحتملة في واحة الأحساء حتى ٢٠٤٠م، باستخدام نموذج السلوك الذاتي الخلوي–ماركوف (CA-Markov):

تعد عملية النمذجة والمحاكاة من الأدوات الحديثة، والتي يمكن من خلالها التنبؤ ومراقبة التغيرات المستقبلية أو المحتملة في الغطاء الأرضي واستعمالات الأرض خلال أزمنة سابقة ومتتالية (Aburas, et al, 2018)، وتمثل نماذج سلاسل ماركوف التي جاء بها العالم الروسي في بداية القرن العشرين (Anderi A. Markov)، أحد الأساليب الإحصائية للتنبؤ بسلوك الظاهرة في المستقبل من خلال مصفوفة احتمالات الانتقال (Transition Estimator) من مدة إلى أخرى بناء على السلوك في المدة السابقة، ولأن هذا الأسلوب يوفر معلومات كمية عن حجم التغيرات فقط، ولا يعطي معلومات مكانية؛ طُوِّر بنموذج يسمى (CA-Markov) لإضافة احتمالية التغير في البعد المكاني إضافة إلى البعد الكمي، وذلك باستخدام الخلايا الآلية المستقلة (Cellular) (CA

Automata)، وهي تمثل عاملًا له القدرة على تغيير حالة الظاهرة الحالية، استنادًا إلى تطبيق قاعدة تتعلق بالحالة الجديدة نسبة إلى الحالة السابقة وجارتها (حسن، ٢٠٠٧م)؛ بمعنى أن المنطق العلمي الجغرافي لنموذج السلوك الذاتي الخلوي ماركوف (CA-Markov) بعد تحديد أصناف الغطاء الأرضي من قبل الباحث يقوم على أن البيكسل الذي يقع بالقرب من الصنف المحدد (على سبيل المثال المناطق العمرانية) هو أكثر احتمالًا للانتقال لهذا الصنف، مع تعيين مرشح يحدده المستخدم (N*N)، وبذلك لا يفسر نموذج السلوك الذاتي الخلوي – ماركوف التغيرات الكمية فقط، وإنما يمتد إلى الكشف عن معدل الانتقال بين مختلف الأصناف، ويُحسب التنبؤ بالتغيرات المكانية والزمانية بناء على صيغة الاحتمالات المشروطة من خلال المعادلة التالية:

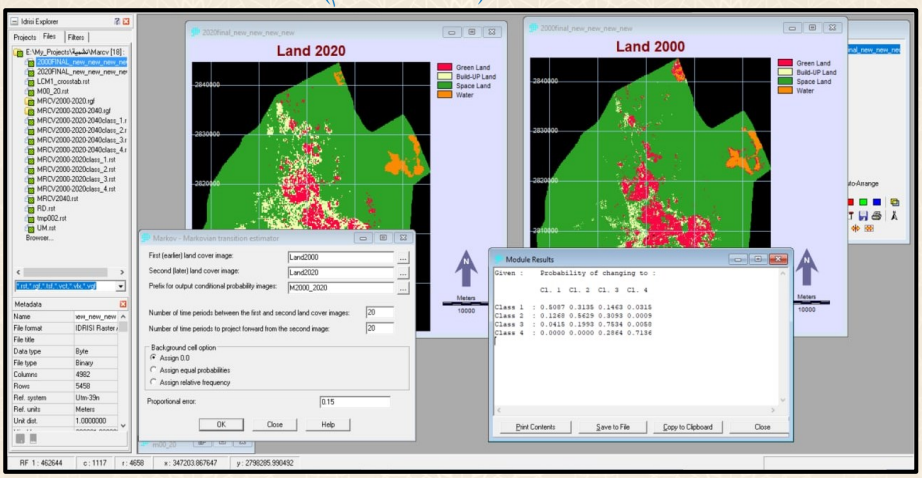
$$s(t+1) = p_{ij} \times s(t)$$

إذ إن: $s(t), s(t+1)$= هي حالة الصنف المحدد في الوقت(t)أو$(t+1)$ على التوالي، أما (p_{ij}) فتمثل مصفوفة ماركوف للتحول و(i,j) نوع الصنف المحدد للرحلتين الزمنيتين الأولى والثانية؛ أي (p) هي احتمالية من الصنف (i) إلى الصنف (j)، ويكون تنظيمها بشكل مصفوفة مربعة لها عدد من المتغيرات (n) على النحو التالي:

$$p_{ij=} \begin{bmatrix} p_{11} & p_{12} & \cdots\cdots & p_{1n} \\ p_{21} & p_{22} & \cdots\cdots & p_{2n} \\ \cdots & \cdots\cdots & \cdots\cdots & \cdots \\ p_{n1} & p_{n2} & \cdots\cdots & p_{nn} \end{bmatrix}$$

وتشترط المصفوفة أن كل عنصر منها يجب ألا يكون سالبًا، كما يجب أن يكون مجموع كل صنف يساوي العدد واحد (عبده، ٢٠١٣م)، وقد استعانت الدراسة ببيانات المرئيات الفضائية المصنفة والتي سبق العمل عليها؛ للحصول على خريطة الملاءمة المكانية للنمو الحضري ومصفوفة الاحتمال للتغيرات الحضرية حتى ٢٠٤٠م باستخدام نموذج (Markov)؛ بمعنى أنها تعد هي خريطة الأساس والمرجعية، بالنسبة للخريطة المقترحة (٢٠٤٠م) التي تقوم عليها عملية التنبؤ المستقبلية للتغيرات الحضرية المحتملة في واحة الأحساء من خلال نموذج السلوك الذاتي الخلوي–(CA-Markov)، وقد قامت الدراسة من خلال برنامج (Idrisi TerrSet) بتحديد عدد الدورات (٢٠ دورة) بحسب سنة الأساس ٢٠٢٠م للمدة (٢٠٢٠–٢٠٠٠م)، وبنسبة خطأ افتراضية، كما هو موضح في الشكل رقم (٧):

الشكل رقم (٧): تطبيق نموذج ماركوف (Markov) للحصول على المصفوفة وخريطة الملاءمة المكانية لواحة الأحساء للمدة (٢٠٢٠-٢٠٠٠م).



المصدر: من عمل الباحثين بالاعتماد على برنامج (Idrisi TerrSet)، والخرائط المصنفة للأعوام (٢٠٢٠-٢٠٠٠م).

ويتلخص بناء مصفوفة القيم لنموذج ماركوف (Markov) على أن الصفوف الأفقية تمثل التغيرات التي حدثت لغاية عام ٢٠٢٠م، أما القيم العامودية فتشير إلى التغيرات المحتمل حدوثها خلال المدة بين (٢٠٤٠-٢٠٢٠م)، في حين تدل قيم تقاطعات المصفوفة على نسبة احتمالية الانتقال بين هذه الأصناف خلال المدة القادمة (عام ٢٠٤٠م)، ويمكن من خلالها التعرف على ما يحصل من نسب الثبات أو التغير بين الأصناف كما هو موضح في الجدول (٤).

الجدول (٤): مصفوفة احتمالية الانتقال (Markov Matrix) للتغيرات الحضرية حتى ٢٠٤٠م.

الأصناف	مناطق زراعية	مناطق عمرانية	مناطق فضاء
الأراضي الزراعية	٠,٥٠٨٧	٠,٣١٣٥	٠,١٤٦٣
الأراضي العمرانية	٠,١٢٦٨	٠,٥٦٢٩	٠,٣٠٩٣
الأراضي الفضاء	٠,٠٤١٥	٠,١٩٩٣	٠,٧٥٣٤

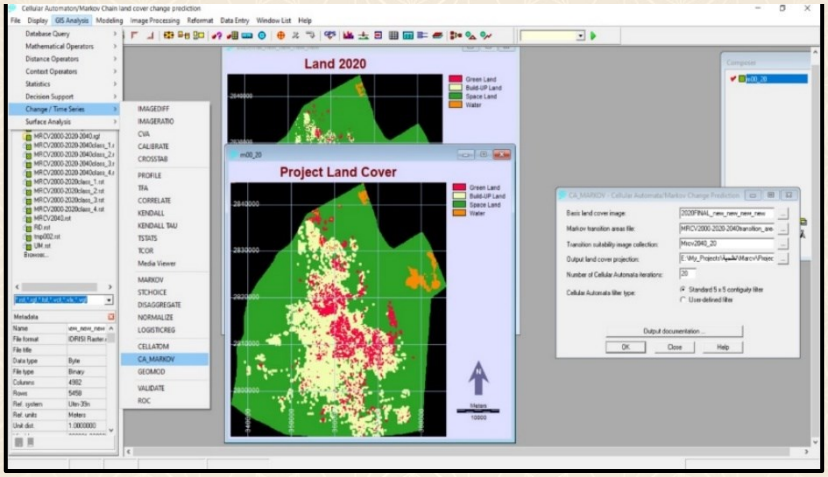
المصدر: من عمل الباحثين بالاعتماد على برنامج (Idrisi TerrSet 17)، والنموذج (Markov) والخرائط المصنفة للأعوام (٢٠٢٠-٢٠٠٠م).

يتضح من الجدول أن جميع الأصناف سجلت احتمالية متباينة نسبيًّا لانتقالها لصالح أصناف أخرى، في حال بقاء الظروف الطبيعية والبشرية نفسها خلال ٢٠ سنة للمدة بين (٢٠٠٠/٢٠٢٠م)، ويمكن تحليل مصفوفة احتمالية الانتقال لكل أصناف الأراضي الحضرية التالي:

حيث بلغت نسبة احتمال انتقال ٣١٪ من المناطق الزراعية إلى مناطق عمرانية، في حين تشكل الاحتمالية نسبة ١٥٪ من تحول الأراضي الزراعية إلى الأراضي فضاء؛ بمعنى ٥١٪ من نسبة الأراضي الزراعية تبقى على ما كانت عليه، كما أن هناك احتمال ١٣٪ في تطور مساحات المناطق العمرانية إلى مساحات زراعية، بينما تطور الأراضي العمران إلى أراضي الفضاء احتمالية بلغت ٣١٪ وتبقى ٥٦٪ احتمال بقاء المناطق العمرانية على ما كان عليه، كما بلغت ٤٪ هي احتمالية تحول الأراضي الفضاء لأراضي زراعية، بينما ٢٠٪ احتمالية تحول الأراضي الفضاء إلى الأراضي عمرانية.

ويمكن تلخيص ما سبق في أن الأراضي العمرانية والزراعية سجلت نسب احتمالية انتقال ثابتة نحو ٥٦٪ و٥٠٪ على التوالي، في حين سجلت المناطق الفضاء أعلى نسبة متوقعة للتغير في مساحتها بنسبة تحول ٧٥٪، ويُفسر ذلك بأن النمو الحضري لواحة الأحساء والمتمثل في الأراضي العمرانية والزراعية، يشهد تغيرات مساحية تؤكد الدراسة تزايدها من المساحة الكلية، وتابعت الدراسة تطبيق عملية التنبؤ باستخدام نموذج السلوك الذاتي الخلوي- (CA-Markov) حتى عام ٢٠٤٠م، اعتمادًا على مخرجات نموذج ماركوف (Markov) السابقة، والمتمثلة في خريطة الملاءمة المكانية لواحة الأحساء للمدة (٢٠٢٠-٢٠٠٠م)، ومصفوفة احتمالية الانتقال خلال المدة القادمة، فقد حُدِّدت عدد الدورات (٢٠دورة) نسبة إلى فارق عدد السنوات بين تاريخ الخريطة المرجعية (٢٠٢٠-٢٠٠٠) م، والخريطة المتوقعة (٢٠٤٠-٢٠٢٠م)، واختيار مرشح التصفية الافتراضي (5x5) في برنامج (Idrisi TerrSet)، كما يوضحه الشكل رقم (٨)؛ بغرض رسم المشهد المستقبلي لإخراج خريطة التغيرات الحضرية المحتملة في واحة الأحساء حتى عام ٢٠٤٠م؛ امتدادًا للتغيرات التي حدثت في المدة السابقة للمرحلة الزمنية الممتدة بين (٢٠٢٠-٢٠٠٠م).

الشكل رقم (٨): تطبيق نموذج السلوك الذاتي الخلوي– (CA-Markov) لواحة الأحساء للتنبؤ بمستقبل التغيرات الحضرية التي يتوقع حدوثها حتى عام ٢٠٤٠م.



المصدر: من عمل الباحثين بالاعتماد على برنامج (Idrisi TerrSet)، ومخرجات نموذج(Markov).

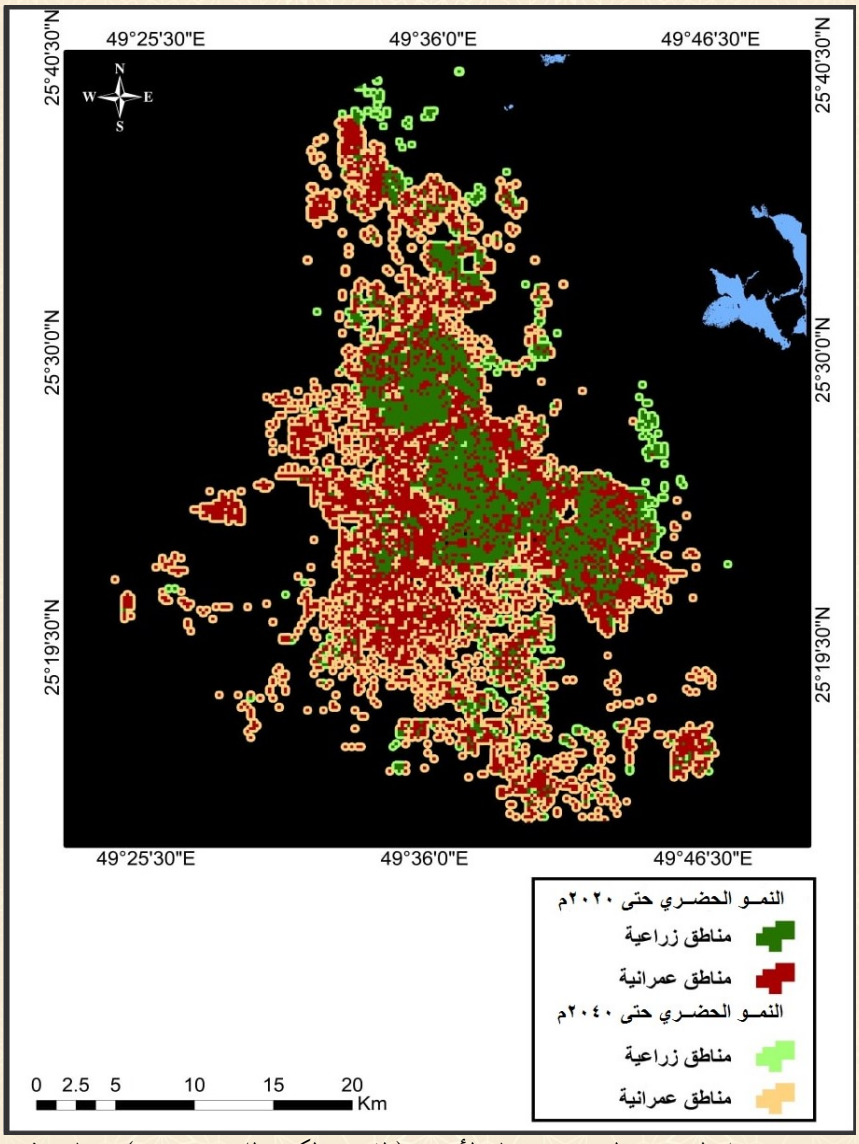
تشير نتائج تحليل خريطة المحاكاة المكانية للتغيرات الحضرية المتوقعة باستخدام نموذج السلوك الذاتي الخلوي– (CA-Markov) لواحة الأحساء الشكل رقم (٩)، إلى جانب الجدول رقم (٥) مساحات التغيرات الحضرية المحتملة في واحة الأحساء للمدة (٢٠٤٠–٢٠٢٠م)؛ إلى أنه جاءت تغيرات المساحة الحضرية في عام ٢٠٢٠م بنحو ٣٥٢ كم٢، ويتوقع تطور ضعف المساحة في عام ٢٠٤٠م، لتصبح ٦٢٧ كم٢ من إجمالي مساحة التغيرات الحضرية المحتملة في واحة الأحساء للمدة (٢٠٢٠–٢٠٤٠م).

الجدول (٥): مساحات التغيرات الحضرية المحتملة في واحة الأحساء للمدة (٢٠٢٠–٢٠٤٠م).

الأعـوام	إجمالي منطقة الدراسة/كم٢	مناطق حضرية			
		منطقة زراعية		منطقة عمرانية	
		المساحة/كم٢	النسبة %	المساحة/كم٢	النسبة %
٢٠٠٠–٢٠٢٠	١٨٩٢	١٢١	٦٪	٢٣١	١٢٪
٢٠٢٠–٢٠٤٠	١٨٩٢	١٥٧	٨٪	٤٦٩	٢٥٪

المصدر: من إعداد الباحثين اعتمادًا على الخرائط المصنفة رقم (٣)، وحساب المساحات باستخدام برنامج ArcMap10.8.

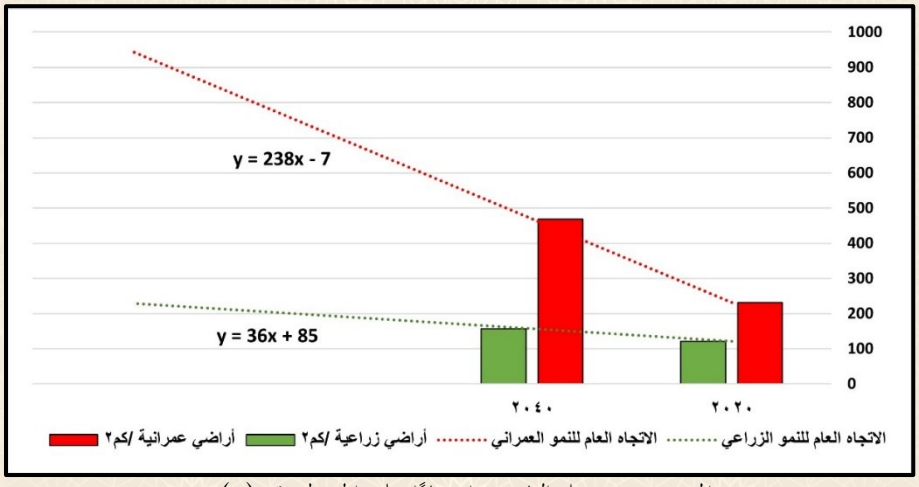
خريطة رقم (٩): المحاكاة المكانية للتغيرات الحضرية المتوقعة لواحة الأحساء حتى عام ٢٠٤٠م.



المصدر: من عمل الباحثين بالاعتماد خريطة الأساس (الملائمة المكانية للعام ٢٠٢٠م)، وتطبيق نموذج (CA-Markov) في برنامج (Idrisi TerrSet).

فقد بلغت مساحة الأراضٍ الزراعية في عام ٢٠٢٠م نحو ٦٪ من مساحة منطقة الدراسة، ويساوي ١٢١ كم٢، في حين بلغت الأراضٍ العمرانية ١٢٪ من المساحة المدروسة بمقدار ٢٣١كم٢، أما في عام ٢٠٤٠م فيتوقع زيادة المساحة العمرانية إلى ٤٦٩ كم٢، وهو ما يعادل ٢٥٪ من المساحة، كما يتوقع زيادة الأراضٍ الزراعية إلى ٨٪ أي ١٥٧كم٢، ويعد هذا التزايد حالة إيجابية نتيجة الزيادة السكانية المتوقعة وما يترتب عليها من توسع عمراني وأنشطة اقتصادية الشكل رقم (١٠).

الشكل رقم (١٠): اتجاه النمو الحضري المتوقع لواحة الأحساء حتى ٢٠٤٠م.



المصدر: من عمل الباحثين اعتمادًا على الجدول رقم (٥).

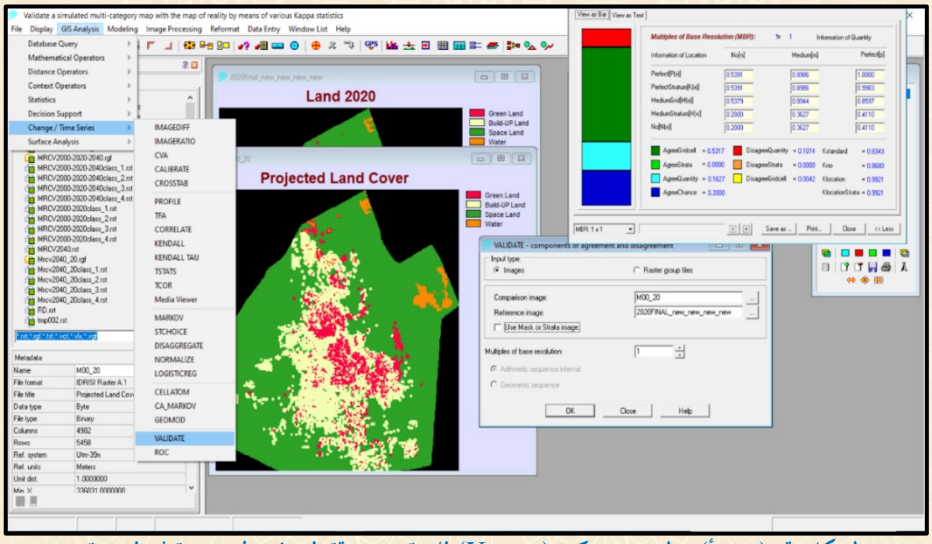
ثالثًا: تقييم الدقة بين النماذج المستخدمة باستخدام معامل كابا (Kappa):

للتحقق من دقة نتائج النماذج المطبقة في الدراسة؛ قامت الدراسة كما يوضح الشكل (١١-أ/ب) بتطبيق مؤشر كابا (Kappa) الذي يقيس معامل التوافق والاختلاف بمقارنة خرائط المحاكاة وخرائط الأساس، ويمكن من خلاله الحكم على مدى الدقة المكانية والكمية بين النموذجين، ويعطي ملخصًا ثابتًا للاتفاق من حيث العدد الإجمالي للبكسلات؛ بمعنى أن المعامل يقوم بحساب مجموع الخلايا المصنفة (تصنيفًا موجهًا) على إجمالي عدد الخلايا بشرط أن تكون جميع الخرائط المستخدمة للمقارنة والتقويم لها نفس عدد الصفوف والأعمدة (عبده، ٢٠١٣م)،

وقد استخدمت الدراسة الأداة (Validata) ضمن برنامج Idrisi TerrSet للمقارنة بين مخرجات النموذجين؛ والمطبقة على واحة الأحساء والمتمثلة في التالي:

الأول: نموذج ماركوف (Markov) (إخراج خريطة الأساس الفعلية لعام ٢٠٢٠م).

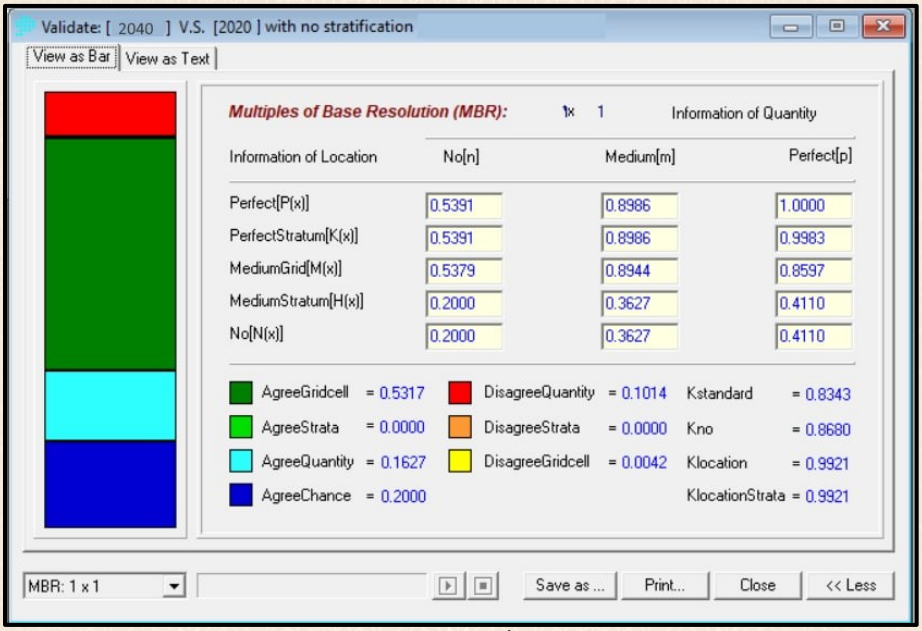
والثاني: نموذج السلوك الذاتي الخلوي- ماركوف (CA-Markov) (إخراج خريطة المحاكاة المتوقعة لعام ٢٠٤٠م).



الشكل رقم (١١-أ): تطبيق مؤشر كابا (Kappa) للتحقق من دقة النماذج المستخدمة في الدراسة.

المصدر: من عمل الباحثين بالاعتماد على أداة (Validata) برنامج (Idrisi TerrSet)، ومخرجات النموذجين (Markov) و (CA-Markov).

الشكل رقم (١١–ب): القيمة الإحصائية لمعامل (Kno) وفقاً للأداة (Validata).



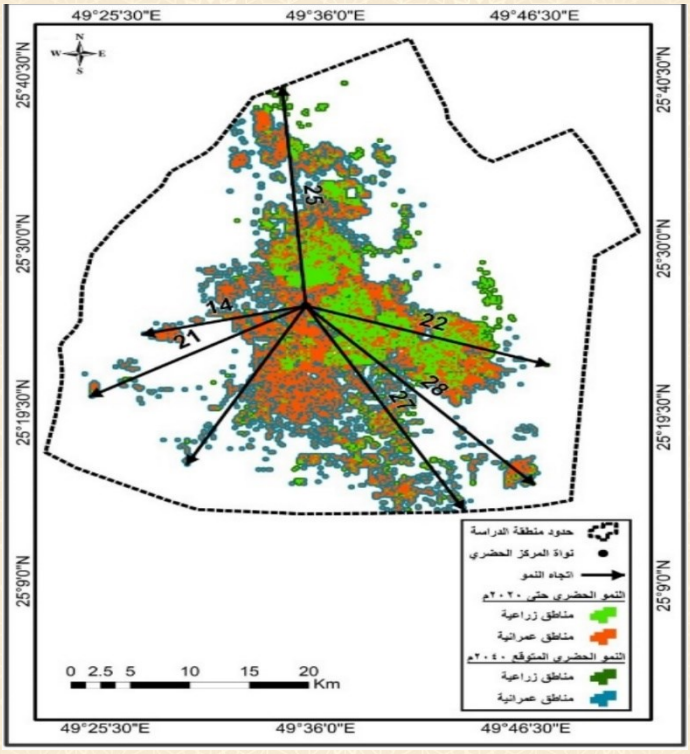
المصدر: من عمل الباحثين بالاعتماد على أداة (Validata) برنامج (Idrisi TerrSet)، ومخرجات النموذجين (Markov) و (CA-Markov).

بلغت الدقة العامة لمعامل كابا Kno (٠,٨٦٨٠)؛ أي أن نسبة الاختلاف والتوافق بين الخريطة المتوقعة (٢٠٤٠م) وخريطة الأساس (٢٠٢٠م) تقدر بنسبة (٨٦%)، وهي نسبة مرتفعة، وهذا يدل على أن عملية التنبؤ كانت بتوافق عالٍ/جيد جدًّا (Tilahun and Teferie, 2015)، بناء على القيمة الإحصائية بين النموذجين الشكل رقم (١١– ب).

وبالعودة إلى ما سبق عرضه وقامت الدراسة بتطبيقه، يتضح من الشكل (١٢) أن خريطة محاور اتجاه الامتداد الحضري المستقبلي لواحة الأحساء حتى ٢٠٤٠م، يشير إلى أقصى امتداد له باتجاه المحور الجنوب الشرقي، في ضوء تطبيق احتمالية الانتقال، وهو لا يختلف كثيرًا عن الاتجاهات الحالية؛ بمعنى أن الاختلافات تظهر يسيرة بين النموذجين الأقدم٢٠٢٠م والأحدث٢٠٤٠م، ويمكن للدراسة تفسير ذلك من خلال تناقص الأراضي الفضاء داخل حدود

النطاق العمراني، وهو ما يتفق مع أحد أهداف الرؤية بحلول ٢٠٣٠م حول التنمية العمرانية، والتي تعمل على خفض نسبة الأراضي البيضاء والمساحات الفارغة داخل المناطق الحضرية، وهذا ما يعزز الاتصال الحضري ويرفع من كفاءة الخدمات بشتى أشكالها ووصولها، وقد أعلنت وزارة الشؤون البلدية والقروية في عام ٢٠٢٢م تنفيذ فرض رسوم الأراضي البيضاء بنسبة ٢,٥٪ بهدف زيادة المعروض من الأراضي المطورة والملائمة لتوطين الأنشطة الحضرية، وقد دخلت واحة الأحساء ضمن نطاق التنفيذ في المرحلة الأولى، كما أن توافق اتجاهات محاور التخطيط والتنمية الحضرية الحالية مع المستقبلية، ويشير ذلك إلى أن الخطط التنموية تسير بشكل صحيح في حال استمرار الظروف الطبيعية والبشرية ذاتها، وهذا ما تحققه المقارنة من أهمية علمية.

الشكل رقم (١٢): محاور امتداد التنمية الحضرية المتوقعة لواحة الأحساء حتى عام ٢٠٤٠م.



المصدر: من عمل الباحثين.

النتائج والتوصيات

سجلت التغيرات الحضرية في واحة الأحساء مستويات متباينة من حيث المكتسب والمفقود خلال المدة ٢٠٠٠–٢٠٢٠م باستخدام نموذج تغير الأرض land change modeler؛ إذ نال صنف (المناطق العمرانية) زيادة بنسبة نمو (١٥,٦٦٪) على حساب الأراضي الفضاء والأراضي الزراعية في واحة الأحساء، في حين سجلت المناطق الزراعية ومناطق الفضاء تناقصًا في المساحات من إجمالي مساحة واحة الأحساء خلال ٢٠ سنة، وبتحليل المساحة الصافية للتغير بالنسبة للمناطق الزراعية نجد أن خسارتها بلغت نحو ١٧ كم٢، وزادت المساحات المبنية (صنف المناطق العمرانية) خلال هذه المدة نحو ١٦٦ كم٢، وهذا يشير إلى أن معظم مكتسب المناطق العمرانية من المساحة كان على حساب المناطق الفضاء، وهذا ما أظهره مقدار ما خسرته المناطق الفضاء من المساحة، حيث يبلغ ١٥٤كم٢، وتمكنت الدراسة باستخدام نموذج السلوك الذاتي الخلوي–(CA-Markov) من التنبؤ بالتغيرات المساحية في المستقبل، وسجل النمو الحضري تزايد في جميع الأصناف، وطبقت الدراسة مؤشر كابا (Kappa) لتقويم الدقة بين النماذج المستخدمة والذي سجلت توافقًا عاليًا بقيمة إحصائية بلغت ٨٦٪، ولخصت الدراسة نتائجها أن هناك استمرارية في الاتجاه التصاعدي في الزيادة الحضرية، ويعد هذا التزايد حالة إيجابية نتيجة الزيادة السكانية المتوقعة وما يترتب عليها من توسع عمراني وأنشطة اقتصادية، كما اتفقت اتجاهات محاور التخطيط والتنمية الحضرية في واحة الأحساء بين النموذجين، ويشير ذلك إلى أن الخطط التنموية تسير بشكل صحيح في حال استمرار الظروف الطبيعية والبشرية ذاتها، بما يضمن المحافظة على الأراضي الزراعية في واحة الأحساء واستدامتها.

أوصت الدراسة باستمرارية نهج الدمج بين البرامج والتقنيات الجغرافية في الدراسات المستقبلية، كم أثبتت البيانات تحقيق التكامل فيما بينهم في حال تنوع الأدوات التحليلية، ضرورة المتابعة المستمرة ومراقبة اتجاهات الخطط التنموية من حيث التخطيط والتنفيذ، بما يضمن تحقيق التنمية الشاملة لواحة الأحساء ويحافظ على طبيعتها الزراعية؛ بوصفها جزءًا من النسج الاقتصادي للمحافظة بشكل عام، والعمل على المعالجات التخطيطية فورًا في حال التجاوزات، كما توصي الدراسة بإضافة الجوانب الاقتصادية والاجتماعية إلى جانب دمج التقنيات في تقويم اتجاهات التخطيط والتنمية الحضرية، والتنبؤ بها للحصول على نتائج أكثر واقعية.

المراجع

المراجع العربية:

المخطط الإقليمي لمحافظة الأحساء، (٢٠١٩م)، بيانات غير منشورة، أمانة الأحساء.

الهيئة العامة للإحصاء، نتائج تفصيلية التعداد العام للسكان والمساكن لعام ٢٠١٠م.

وزارة الاقتصاد والتخطيط، موجز أهداف وسياسات خطة التنمية العاشرة وأولوياتها، ٢٠١٩م.

وزارة الشؤون البلدية والقروية والإسكان (٢٠١٥م)، وكالة الوزارة لتخطيط المدن، اللائحة التنفيذية المحدثة لقواعد النطاق العمراني حتى عام ١٤٠٥هـ. تاريخ الدخول٢٠٢٢/٧/٧م

https://momrah. gov. sa/ar/regulations?pageNumber=3&type=221

وزارة الشؤون البلدية والقروية والإسكان، (٢٠١٩م)، مستقبل المدن السعودية، تقرير الرؤية العمرانية للأحساء، ٢٠٢٠/٨/٢٩م

https://saudiarabia. un. org/ar/40086-alrwyt-almranyt-alshamlt-lmdynt-alahsa

وزارة الشؤون البلدية والقروية، الأنظمة واللوائح–الأراضي البيضاء، استرجاع بتاريخ٢٠٢١/٨/١٧

https://idlelands. housing. gov. sa/ar/page/121

الهيئة العامة للإحصاء، (١٤٣٧هـ)، تقديرات السكان للمناطق الإدارية والمحافظات خلال المدة من ٢٠١٠– ٢٠٢٥م، ٢٠٢٠/٥/٢٥م،

/https://www. stats. gov. sa

http://geographyfieldwork. com/nearest_neighbour_analysis

هيئة المساحة الجيولوجية الأمريكية (*USGS*)، مرئيات فضائية للقمر الصناعي لاندسات لعامي ٢٠٠٠/٢٠٢٠م.

/https://www. usgs. gov

الجياشي، يحيى عبد المحسن فليح، (٢٠٠٨م)، النمو الحضري وأثره في اتجاهات التوسع العمراني في مدينة السماوة: دراسة في جغرافية المدن، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة القادسية، العراق.

الحيدري، علي وآخرون، (٢٠٠٢م)، التصميم الحضري، والهيكل والدراسات والميدانية، مكتبة مدبولي، الطبعة الأولى، القاهرة.

العامري، رافد موسى عبد حسون، (٢٠٢١م)، محاكاة النمو العمراني وتغير استعمالات الأرض في مدينة الديوانية باستخدام تقنيات الاستشعار عن بعد ونظم المعلومات الجغرافية، مجلة آداب الكوفة، المجلد١، العدد٤٩.

العنقري، خالد محمد، (١٩٨٦م)، الاستشعار عن بعد وتطبيقاته في الدراسات المكانية، دار المريخ، الرياض.

المبارك، حصة عبد العزيز، والحاجي، زكية راضي، (٢٠١٩م)، تحليل أثر ارتفاع درجات الحرارة على التوسعات العمرانية الأفقية: محافظة الأحساء دراسة تطبيقية باستخدام تقنية الاستشعار عن بُعد و*GIS*، المجلة العربية للدراسات الجغرافية، العدد٢.

المصيلحي، فتحي محمد، (١٩٩٤م)، مناهج البحث الجغرافي، الطبعة الأولى، مركز معالجة الوثائق، شبين الكوم.

حسن، خديجة عبد الزهرة، ٢٠٠٧م، الأطر النظرية لنظم المعلومات الجغرافية، مجلة آداب البصرة، جامعة البصرة، العدد٢٢، ص٢٨٤-٢٨٥.

داود، جمعة محمد، ٢٠١٤م، أسس التحليل المكاني في إطار نظم المعلومات الجغرافية، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

عبده، وسام الدين محمد، (٢٠١٣م)، مقدمة إلى الاستشعار عن بعد وتطبيقاته، الطبعة الأولى، مكتبة المتنبي، الدمام.

علي، مصطفى حلو، (٢٠١٨م)، دراسة تغيرات الغطاء الأرضي واستعمالات الأرض في محافظة ميسان باستخدام تقنيتي الاستشعار عن بعد ونظم المعلومات الجغرافية، أطروحة دكتوراة، كلية التربية، جامعة البصرة، العراق.

ترجمة المراجع العربية:

Ministry of Municipal and Rural Affairs and Housing (2015) , Vice-Ministry for Town Planning, updated executive regulations for urban zone rules until 1405 AH. Entry date 7/7/2022 AD https://momrah. gov. sa/ar/regulations?pageNumber=3&type=221

Ministry of Municipal and Rural Affairs and Housing, (2019) , The Future of Saudi Cities, Urban Vision Report for Al-Ahsa, August 29, 2020 AD https://saudiarabia. un. org/ar/40086-alrwyt-almranyt-alshamlt-lmdynt-alahsa

Ministry of Municipal and Rural Affairs, (2021) , Rules and Regulations - White Lands, retrieved on August 17, 2021AD https://idlelands. housing. gov. sa/ar/page/121

General Authority for Statistics, (1437 AH) , population estimates for administrative regions and governorates during the period from 2010-2025 AD, 5/25/2020,

https://www. stats. gov. sa/

http://geographyfieldwork. com/nearest_neighbor_analysis

US Geological Survey (USGS) , Landsat satellite visuals for the years 2000-2020, 30m resolution. https://www. usgs. gov/

Al-Jiashi, Yahya Abdul-Mohsen Falih, (2008) , Urban Growth and its Impact on Urban Expansion Trends in the City of Samawah: A Study in the Geography of Cities, Master's Thesis, College of Arts, University of Al-Qadisiyah, Iraq.

Al-Haidari, Ali and others, (2002) , Urban Design, Structure and Field Studies, Madbouly Library, first edition, Cairo.

Al-Amiri, Rafid Musa Abd Hassoun, (2021) , Simulation of Urban Growth and Land Use Change in the City of Diwaniyah using Remote Sensing Techniques and Geographic Information Systems, Kufa Adab Journal, Volume 1, Issue 49.

Al-Anqari, Khaled Muhammad, (1986) , Remote Sensing and its Applications in Spatial Studies, Dar Al-Marikh, Riyadh.

Al-Mubarak, Hessa Abdel-Aziz, and Al-Haji, Zakia Radi, (2019) , analyzing the impact of high temperatures on horizontal urban expansion: Al-Ahsa Governorate, an applied study using remote sensing technology and GIS, Arab Journal of Geographical Studies, No. 2.

Al-Moselhi, Fathi Muhammad, (1994 AD) , Geographical Research Methods, first edition, Document Processing Center, Shebin El-Koum.

Hassan, Khadija Abdul-Zahra, (2007) , Theoretical Frameworks for Geographic Information Systems, Basra Literature Journal, University of Basra, No. 22, pp. 284-285.

Daoud, Jumaa Muhammad, (2014) , The Foundations of Spatial Analysis in the Framework of Geographic Information Systems, Makkah Al-Mukarramah, Kingdom of Saudi Arabia.

Abdo, Wissam Al-Din Muhammad, (2013) , an introduction to remote sensing and its applications, first edition, Al-Mutanabi Library, Dammam.

Ali, Mustafa Helou, (2018) , Studying changes in land cover and land uses in Maysan Governorate using remote sensing and GIS technologies, PhD thesis, College of Education, University of Basra, Iraq.

Regional Plan for Al-Ahsa Governorate, (2019) , unpublished data, Al-Ahsa Municipality.

General Authority for Statistics, (2010) , Detailed Results of the General Population and Housing Census for the year.

Ministry of Economy and Planning, (2019) , Summary of Objectives and Policies of the Tenth Development Plan and its Priorities.

المراجع الأجنبية:

Eastman, Ronald. J. (2012) ; "IDRISI Selva Tutorial", Clark University, Manual Version 17.

Maher M Aburas, Sabrina H Abdullah, Mohammad F Ramli, Zulfa H Ash'aari and Mohd Sanusi S Ahamad, (2018) ; Simulating and monitoring future land-use trends CA-Markov and LOM models, IOP Conf. Series: Earth and Environmental Sciences 169, p.1.

Mohammad Rahim Rahnama, (2021) ; Forecasting land-use changes in Mashhad Metropolitan area using Cellular Automata and Markov chain model for 2016-2030, Sustainable Cities and Society: v.64.

Narayan, M., Kumar, P. R., Kshitij, M. (2014) ; " Predic- tion Of Land Use Changes Based On Land Change Modeler (Lcm) Using Remote Sens- ing: A Case Study of Muzaffarpur (Bihar) , India", Journal of the Geographical Institute 'Jovan Cvijic' SASA, 64 (1): p.127

-Tilahun, A. and Teferie, B. (2015) "Accuracy Assessment of Land Use Land Cover Classification using Google Earth". American Journal of Envi- ronmental Protection. 4 (4): p.193.

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

Journal of Islamic University

for Educational and Social Sciences

Refereed Periodic Scientific Journal